



The Mediating Role of Stress-Coping Strategies in the Relationships Among Irrational Beliefs, Emotion Regulation Strategies, Communication Skills, and Public Speaking Anxiety

Sadegh Nasri 

Associate Professor of Psychology, Department of Educational Sciences, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran. s.nasri@sru.ac.ir

Abstract

Background and Objectives: This study examined the structural relationships among irrational beliefs, emotion regulation, communication skills, and PSA among student teachers at Farhangian University, with problem-focused and emotion-focused coping as potential mediators.

Method: This descriptive-correlational study employed structural equation modeling (SEM). The population comprised student teachers at Farhangian University, Mazandaran Province, Iran. A total of 280 students (132 men and 148 women) were selected using cluster sampling. Data were collected using the Speech Anxiety Thoughts Inventory, Ahvaz Irrational Beliefs Test, Communication Skills Questionnaire, Cognitive Emotion Regulation Questionnaire, and Coping Strategies Questionnaire. Data were analyzed using SPSS 27 and Smart PLS 3.2.

Findings: Irrational beliefs ($\beta=0.599$, $p=0.007$, $f^2=0.194$), maladaptive emotion regulation ($\beta=0.104$, $p=0.05$, $f^2=0.058$), and emotion-focused coping ($\beta=0.098$, $p=0.05$, $f^2=0.052$) showed positive direct associations with PSA. Adaptive emotion regulation ($\beta=-0.143$, $p=0.01$, $f^2=0.081$), communication skills ($\beta=-0.140$, $p=0.05$, $f^2=0.078$), and problem-focused coping ($\beta=-0.197$, $p=0.025$, $f^2=0.098$) showed negative direct associations. The indirect effects of adaptive emotion regulation ($\beta=-0.101$, $p=0.042$) and communication skills ($\beta=-0.098$, $p=0.045$) on public speaking anxiety through problem-focused coping were found to be significant. Furthermore, the indirect effects of irrational beliefs ($\beta=0.092$, $p=0.050$) and maladaptive emotion regulation ($\beta=0.062$, $p=0.049$) on public speaking anxiety through emotion-focused coping were also statistically significant.

Conclusion: PSA is associated with cognitive, emotional, communication, and coping factors. Coping strategies may play a mediating role in these relationships, supporting multidimensional approaches targeting irrational beliefs, emotion regulation, communication skills, and coping.

Keywords: Irrational beliefs, Emotion regulation strategies, Communication skills, Public speaking anxiety, Stress-coping strategies.

Received: 2026/07/08; **Revised:** 2026/09/11; **Accepted:** 2026/09/23; **Published online:** 2026/10/02

Citation: Nasri, S. (2026). The mediating role of stress-coping strategies in the relationships among irrational beliefs, emotion regulation strategies, communication skills, and public speaking anxiety. *Research and Innovation in Primary Education*, 8(3), <https://doi.org/10.48310/reek.2026.5274>

Publisher: Farhangian University

<https://reek.cfu.ac.ir/>

Article type: Research Article

© 2026 / authors retain the copyright and full publishing rights.



Extended Abstract

Introduction: Public speaking anxiety (PSA) is a common manifestation of social anxiety and can be particularly problematic in academic settings, where students are frequently required to speak and perform under evaluation. The *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision* (DSM-5-TR) recognizes a performance-only specification of social anxiety disorder when fear is restricted to speaking or performing in public (American Psychiatric Association, 2022). For student teachers, who are expected to communicate effectively in educational and professional contexts, persistent public speaking anxiety may interfere with academic performance, communication competence, and participation in evaluative situations.

PSA is not merely a transient emotional reaction; rather, it may reflect the interaction of cognitive beliefs, emotion regulation, communication competence, and coping strategies. From a cognitive-behavioral perspective, irrational beliefs may contribute to biased interpretations and catastrophic appraisals of socially evaluative situations, thereby maintaining anxiety (De Landsheer & Walburg, 2022). Previous research has similarly indicated that individuals who endorse higher levels of irrational beliefs tend to report greater anxiety in stressful situations (Sanei & Atabak, 2017; De Landsheer & Walburg, 2022).

Emotion regulation is another potentially important factor in performance-related anxiety. Difficulties in regulating emotional responses may increase vulnerability to anxiety when individuals face evaluative or socially demanding situations (Weeks et al., 2008). Previous studies have reported significant associations between emotion regulation strategies and public speaking anxiety (Norzad, 2019; Dadfarnia, 2020; Trisnaningati & Sinambela, 2020; Esmacilzadeh Ashini et al., 2022). Communication skills may also be relevant because effective public speaking requires the coordinated use of verbal and nonverbal communication, active listening, and appropriate responses to feedback (Muste, 2016). Research has documented associations between communication-related competencies and anxiety in social and performance contexts (van Dam-Baggen & Kraaimaat, 2000; Modanlo Joybari, 2015; Herbein et al., 2018).

Coping strategies may further influence PSA directly and may function as mechanisms linking cognitive and emotional characteristics to anxiety. In particular, adaptive coping strategies may facilitate more effective responses to stressful situations, whereas reliance on less effective coping responses may be associated with greater psychological distress (Flores, 2024; Kavooosi & Farahmand, 2023; Quvanch et al., 2024). Despite the relevance of these variables, relatively few studies have examined their interrelationships within an integrated structural model among student teachers. Therefore, the present study aimed to develop and test a structural model of PSA based on irrational beliefs, emotion regulation, and communication skills, with problem-focused and emotion-focused coping strategies examined as mediating variables.

Method: This descriptive-correlational study employed structural equation modeling (SEM). The statistical population consisted of undergraduate student teachers at Farhangian University in Mazandaran Province, Iran, during the second semester of the 2024–2025 academic year. A total of 280 students (132 men and 148 women) were selected using cluster sampling.

Irrational beliefs, emotion regulation, and communication skills were specified as exogenous variables. Problem-focused and emotion-focused coping were modeled as mediators, and PSA was specified as the endogenous outcome variable. The study variables were assessed using the Speech Anxiety Thoughts Inventory (Cho et al., 2004), Ahvaz Irrational Beliefs Test (Ebadi & Motamedin, 2005), Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (Garnefski & Kraaij, 2007), Communication Skills Questionnaire (Burton, 1990), and Coping Strategies Questionnaire (Billings & Moos, 1981). Data were analyzed using SPSS version 27 and SmartPLS version 3.2.

Findings: The mean score for PSA was 50.27 (SD=15.93), indicating a moderate level of anxiety. Mean scores were 57.48 (SD=7.03) for communication skills, 92.89 (SD=13.16) for irrational beliefs, 34.94 (SD=5.70) for adaptive emotion regulation, 24.94 (SD=4.52) for maladaptive emotion regulation, 32.18 (SD=4.96) for problem-focused coping, and 33.40 (SD=7.30) for emotion-focused coping.

The structural model was evaluated using R^2 , Q^2 , and model-fit indices. R^2 values were 0.367 for PSA, 0.609 for problem-focused coping, and 0.493 for emotion-focused coping. The SRMR was 0.097 and the GOF index was 0.807. Positive Q^2 values indicated acceptable predictive relevance for the endogenous constructs.

Path analysis showed that irrational beliefs had a significant positive association with PSA ($\beta = 0.599$, $t = 4.422$, $p = .007$, $f^2 = 0.194$). Adaptive emotion regulation ($\beta = -0.143$, $t = 2.36$, $p = 0.01$, $f^2 = 0.081$) and communication skills ($\beta = -0.140$, $t = 2.02$, $p = 0.050$, $f^2 = 0.078$) were negatively associated with PSA, whereas maladaptive emotion regulation was positively associated with PSA ($\beta = 0.104$, $t = 1.99$, $p = 0.050$, $f^2 = 0.058$). Problem-focused coping was negatively associated with PSA ($\beta = -0.197$, $t = 2.231$, $p = 0.025$, $f^2 = 0.098$), whereas emotion-focused coping showed a positive association ($\beta = 0.098$, $t = 2.01$, $p = 0.050$, $f^2 = 0.052$).

Four significant indirect pathways were identified. Adaptive emotion regulation was negatively associated with PSA through problem-focused coping ($\beta = -0.101$, $t = 2.042$, $p = 0.042$). Communication skills were also negatively associated ($\beta = -0.098$, $t = 2.032$, $p = 0.045$). Conversely, irrational beliefs ($\beta = 0.092$, $t = 2.011$, $p = 0.050$)

and maladaptive emotion regulation ($\beta = 0.062$, $t = 1.99$, $p = .049$) showed positive indirect associations with PSA through emotion-focused coping.

Discussion and Conclusion: The findings support a multidimensional conceptualization of PSA in which cognitive, emotional, communicative, and coping-related factors are interconnected. Irrational beliefs were positively associated with PSA both directly and indirectly through emotion-focused coping. One possible explanation is that irrational beliefs may increase perceptions of evaluative situations as threatening and promote negative self-appraisals, thereby encouraging reliance on less effective coping responses.

Adaptive and maladaptive emotion regulation demonstrated contrasting patterns. Adaptive emotion regulation was negatively associated with PSA and indirectly related to lower anxiety through problem-focused coping, whereas maladaptive emotion regulation showed positive direct and indirect associations through emotion-focused coping. These findings suggest that the manner in which individuals regulate emotions may influence the coping strategies they use when facing performance-related stress. Individuals who employ adaptive regulation strategies may be more likely to engage in active coping, whereas maladaptive regulation may be associated with greater reliance on emotion-focused responses. These findings are consistent with previous studies linking emotion regulation to anxiety in social and performance contexts.

Communication skills were negatively associated with PSA and indirectly related to lower anxiety through problem-focused coping. Greater communication competence may increase confidence in managing speaking demands and encourage active responses to stressful situations. Effective communication may therefore facilitate more adaptive coping strategies and reduce anxiety in evaluative contexts.

The two coping dimensions showed contrasting relationships with PSA. Problem-focused coping was negatively associated with anxiety, whereas emotion-focused coping was positively associated with it. Moreover, problem-focused coping mediated the relationships of adaptive emotion regulation and communication skills with PSA, whereas emotion-focused coping mediated the relationships of irrational beliefs and maladaptive emotion regulation with PSA. These findings suggest that coping strategies may represent an important pathway linking individual characteristics to public speaking anxiety. However, emotion-focused coping should not be considered uniformly maladaptive because its effects may vary according to the specific strategy and situational demands.

From an applied perspective, the findings support multidimensional interventions integrating cognitive restructuring, adaptive emotion regulation training, communication and public-speaking skills training, and instruction in effective coping strategies. However, the effectiveness of such interventions should be examined through longitudinal and experimental studies rather than inferred directly from cross-sectional associations.

Several limitations should be considered. First, the cross-sectional design prevents conclusions regarding temporal or causal relationships. Second, reliance on self-report measures may introduce response bias and common-method variance. Third, the sample consisted of student teachers from one province, which may limit generalizability. Finally, contextual variables such as previous public-speaking experience, classroom climate, and prior communication training were not assessed. Future studies should incorporate these variables and use longitudinal or experimental designs to clarify the temporal ordering of the observed relationships.

PSA among student teachers was associated with interconnected cognitive, emotional, communicative, and coping-related factors. Irrational beliefs and maladaptive emotion regulation were positively associated with PSA, whereas adaptive emotion regulation, communication skills, and problem-focused coping were negatively associated with it. The significant indirect pathways further suggest that coping strategies may play an important role in linking individual characteristics to PSA. These findings provide a basis for future research and the development of integrated psychological and educational approaches to understanding and addressing public speaking anxiety among student teachers.

Ethical Considerations: Ethical principles were fully adhered to in this study. Participants were informed that they could withdraw from the study at any time. Additionally, all participants were made aware of the research process.

Authors' Contribution: The author confirms full responsibility for the design, data collection, statistical analysis, interpretation of results, and the writing of the manuscript.

Conflict of Interest: The author declares that there is no conflict of interest.

Funding: This study was supported by Farhangian University, Mazandaran Branch.

Acknowledgements: This article is derived from a research project conducted at Farhangian University, Mazandaran, Iran, titled: "Structural Equation Modeling of the Relationships Between Irrational Beliefs, Emotion Regulation Strategies, Communication Skills, and Public Speaking Anxiety in Students: The Mediating Role of Stress-Coping Strategies." The author extends sincere gratitude to the administrators, staff, and students who supported the implementation of this research.

نقش واسطه‌ای راهبردهای مقابله با استرس در رابطه بین باورهای غیرمنطقی، راهبردهای تنظیم هیجانی، مهارت‌های ارتباطی با اضطراب سخنرانی

صادق نصری 

دانشیار، گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تربیت‌دبیر شهید رجایی، تهران، ایران. s.nasri@sru.ac.ir

چکیده

زمینه و هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی روابط ساختاری باورهای غیرمنطقی، راهبردهای تنظیم هیجانی، مهارت‌های ارتباطی و اضطراب سخنرانی در دانشجویان دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان، با نقش میانجی راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار و هیجان‌مدار انجام شد.

روش: این پژوهش توصیفی-همبستگی با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری شامل دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان استان مازندران بود که از میان آنان ۲۸۰ نفر (۱۳۲ مرد و ۱۴۸ زن) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه افکار اضطراب سخنرانی، آزمون باورهای غیرمنطقی اهواز، پرسش‌نامه مهارت‌های ارتباطی، پرسش‌نامه تنظیم شناختی هیجان و پرسش‌نامه راهبردهای مقابله‌ای گردآوری و با استفاده از SPSS-27 و Smart PLS 3.2 تحلیل شدند.

یافته‌ها: باورهای غیرمنطقی ($\beta=0.599$, $p = .007$, $f^2=0.194$)، راهبردهای تنظیم هیجانی غیرانطباقی ($\beta=0.104$, $p = .05$, $f^2=0.058$) و مقابله هیجان‌مدار ($\beta=0.098$, $p = .05$, $f^2=0.052$) با اضطراب سخنرانی رابطه مستقیم مثبت داشتند. در مقابل، تنظیم هیجانی انطباقی ($\beta=-0.143$, $p = .01$, $f^2=0.081$)، مهارت‌های ارتباطی ($\beta=-0.140$, $p = .05$, $f^2=0.078$) و مقابله مسئله‌مدار ($\beta=-0.197$, $p = .025$, $f^2=0.098$) با اضطراب سخنرانی رابطه مستقیم منفی داشتند. همچنین، اثرات غیرمستقیم تنظیم هیجانی انطباقی و مهارت‌های ارتباطی بر اضطراب سخنرانی از طریق مقابله مسئله‌مدار (به ترتیب $\beta=-0.101$, $p=0.042$ و $\beta=-0.098$, $p=0.045$) و اثرات غیرمستقیم باورهای غیرمنطقی و تنظیم هیجانی غیرانطباقی از طریق مقابله هیجان‌مدار (به ترتیب $\beta=0.092$, $p=0.050$ و $\beta=0.062$, $p=0.049$) معنادار بود.

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان می‌دهد اضطراب سخنرانی با مجموعه‌ای از عوامل شناختی، هیجانی، ارتباطی و مقابله‌ای مرتبط است و راهبردهای مقابله‌ای می‌توانند در این روابط نقش میانجی داشته باشند. این یافته‌ها می‌تواند در طراحی مداخلات چندبعدی برای کاهش اضطراب سخنرانی در دانشجو معلمان مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: باورهای غیرمنطقی، راهبردهای تنظیم هیجانی، مهارت‌های ارتباطی، اضطراب سخنرانی، راهبردهای مقابله با استرس.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۴/۱۷؛ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۵/۰۶/۲۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۷/۰۱؛ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۱۰

استناد به این مقاله: نصری، صادق. (۱۴۰۵). نقش واسطه‌ای راهبردهای مقابله با استرس در رابطه بین باورهای غیرمنطقی، راهبردهای تنظیم هیجانی، مهارت‌های ارتباطی با اضطراب سخنرانی. پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی، ۸(۳)، ۱۰-۲۴. <https://doi.org/10.48310/reek.2026.5274>

نوع مقاله: پژوهشی

<https://reek.cfu.ac.ir>

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

© ۱۴۰۵ / نویسندگان دارنده حق مؤلف مقاله خود بدون محدودیت هستند.

مقدمه

اضطراب اجتماعی^۱، که در راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی^۲ (DSM-5-TR) به عنوان یک اختلال بالینی مجزا و مزمن تعریف می شود، با ترس شدید، مداوم و غیرمنطقی از قضاوت منفی، ارزیابی، تحقیر یا طرد شدن توسط دیگران در موقعیت های اجتماعی مشخص می گردد (American Psychiatric Association, 2022). این سازه روان شناختی فراتر از یک کمروبی ساده بوده و یک اختلال ناتوان کننده است که عملکرد شغلی، تحصیلی و بین فردی فرد را به شدت تحت تأثیر قرار می دهد.

از منظر مدل های شناختی-رفتاری، به ویژه مدل کلاسیک کلارک و ولز^۳ (1995)، افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی دارای طرحواره های ناسازگار اولیه درباره خود و دیگران هستند. این افراد موقعیت های اجتماعی خنثی را به عنوان تهدیدهای جدی علیه خودپنداره خویش تفسیر می کنند. هنگام مواجهه با یک موقعیت اجتماعی یا عملکردی، تمرکز این افراد به شدت به سمت درون معطوف می شود. آن ها تصویری ذهنی، منفی و تحریف شده از خود، از دید ناظر بیرونی می سازند و فعال شدن نشانه های فیزیولوژیک (مانند تپش قلب و لرزش صدا) را به عنوان گواهی بر شکست قطعی ارتباطی خود قلمداد می کنند. این چرخه معیوب با رفتارهای اجتنابی^۴ و رفتارهای ایمنی بخش^۵ تقویت شده و مانع از اصلاح باورهای ناکارآمد فرد می گردد (Ghasemi et al., 2024).

یکی از شایع ترین جلوه های اضطراب اجتماعی، اضطراب سخنرانی در جمع^۶ است که در راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی (DSM-5-TR) به عنوان زیرگروه «فقط عملکردی» طبقه بندی می شود. در مشخصه «فقط عملکردی»، ترس اجتماعی عمدتاً به موقعیت های اجرایی مانند سخنرانی یا اجرا در برابر دیگران محدود می شود، در حالی که الگوی تعمیم یافته، دامنه وسیع تری از تعاملات اجتماعی را در بر می گیرد (Aune et al., 2023). از بارزترین علائم اضطراب سخنرانی عبارتند از: (۱) ترس آشکار و مستمر از آن موقعیت های اجتماعی یا عملکردی فرد در این موقعیت ها که ممکن است موجب شرمندگی فرد شود؛ (۲) قرار گرفتن در معرض موقعیت های اجتماعی یا عملکردی تقریباً همیشه بلافاصله به بروز واکنش اضطراب منجر می شود؛ (۳) فرد متوجه غیرمنطقی بودن ترس خود است؛ (۴) این حالت موجب اجتناب از چنین موقعیت هایی می شود یا اینکه این موقعیت ها با وحشت زیاد تحمل می شود؛ (۵) در نهایت این اضطراب در عملکرد و روابط اجتماعی فرد اختلال ایجاد می کند (American Psychiatric Association, 2022).

از منظر عصب شناختی و فیزیولوژیک، مواجهه با موقعیت سخنرانی می تواند، به عنوان یک تهدید ارزیابی اجتماعی، مسیرهای هشدار مغزی از جمله آمیگدال را فعال کرده و، به دنبال آن، دستگاه عصبی سمپاتیک و محور هیپوتالاموس-هیپوفیز-فوق کلیوی را برانگیزد. این فرایند با ترشح کاتکول آمین ها و گلوکوکورتیکوئیدها همراه است و می تواند به تپش قلب، تعریق، لرزش و تنفس سطحی منجر شود. در سطوح بالای برانگیختگی، این پاسخ فیزیولوژیک ممکن است با افزایش بار شناختی و کاهش کارکرد قشر پیش پیشانی، عملکرد حافظه فعال را تضعیف کند. در نتیجه، فرد حتی با وجود تسلط کامل بر محتوا، در بازنمایی منسجم اطلاعات، سازمان دهی کلامی و پردازش همزمان بازخوردهای مخاطبان با شکست مواجه می شود (Palamarchuk & Vaillancourt, 2021; van Herk et al., 2024).

اگرچه تدریس به طور سنتی یک حرفه مبتنی بر ارتباطات کلامی تلقی می شود و فرض بر این است که معلمان، فاقد اضطراب عملکرد هستند، اما کلاس درس عملاً یک محیط ارزیابی مداوم و روزمره است. معلم در طول ساعات تدریس نه تنها تحت قضاوت مستقیم ده ها دانش آموز قرار دارد، بلکه به طور غیرمستقیم توسط همکاران، مدیریت مدرسه و والدین ارزیابی می شود. این پویایی، معلمان را به یکی از گروه های شغلی بسیار آسیب پذیر در برابر اضطراب عملکرد تبدیل می کند. اثرات اضطراب سخنرانی و عملکرد در معلمان را می توان در سه بُعد تحلیل کرد: (۱) کاهش خودکارآمدی تدریس: معلمان که سطح بالایی از اضطراب عملکرد را تجربه می کنند. (۲) تحمیل بار عاطفی و

1. social anxiety disorder - SAD

2. diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.)

3. Clark & Wells Model

4. avoidance behaviors

5. safety behaviors

6. public speaking anxiety - PSA

فرسودگی شغلی: معلمان مضطرب ناچارند انرژی روانی زیادی را صرف سرکوب علائم فیزیولوژیک و مدیریت جلوه‌های بیرونی اضطراب خود کنند. این فرایند در درازمدت منابع شناختی و عاطفی معلم را مستهلک کرده و ریسک ابتلا به فرسودگی شغلی^۱ را به شدت افزایش می‌دهد. (۳) انتقال متقابل و سرایت هیجانی به دانش‌آموزان: جو عاطفی کلاس درس یک دستگاه پویا و تعاملی است. بر اساس نظریه‌های شناختی-اجتماعی، هیجانات معلمان از طریق سازوکارهای سرایت هیجانی^۲ به دانش‌آموزان منتقل می‌شود. اضطراب معلم کلام او را لرزان، حرکات بدنی‌اش را منقبض و رفتارارش را تدافعی می‌کند. دانش‌آموزان به‌طور هشیار یا ناهشیار این سیگنال‌های تنش را دریافت کرده و، در نتیجه، سطح اضطراب تحصیلی آن‌ها افزایش یافته و اشتیاق و انگیزه درونی‌شان برای یادگیری به شدت افت می‌کند (Frenzel et al., 2021). اضطراب اجتماعی و شاخه عملکردی آن، یعنی اضطراب سخنرانی، صرفاً یک چالش رفتاری ساده نیستند، بلکه ریشه در سوگیری‌های شناختی عمیق و پاسخ‌های فیزیولوژیک سامانه‌ای دارند. در بافتار آموزش، این اختلال در دانشجومعلم‌ان نه تنها سلامت روان و ماندگاری شغلی آن‌ها را در آینده به مخاطره می‌اندازد، بلکه به‌طور مستقیم کیفیت تدریس و سلامت روان دانش‌آموزان را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. از این رو، مطالعه متغیرهای احتمالی مؤثر بر اضطراب سخنرانی در دانشجومعلم‌ان یک ضرورت بنیادین برای دستگاه‌های آموزشی محسوب می‌شود. باورهای غیرمنطقی^۳ و سوگیری‌های شناختی منفی می‌توانند از عوامل زیربنایی اضطراب سخنرانی باشد.

باورهای منطقی و غیرمنطقی بر نحوه درک ما از محیط و حالت هیجانی‌مان تأثیر می‌گذارد (King et al., 2024). این باورها را می‌توان به‌عنوان مدلی از پاسخ‌ها یا پیامدهای موقعیت‌های پریشانی هیجانی ناشی از وضعیت درونی ذهن یا محیط بیرونی توصیف کرد که ناشی از ارزیابی و باورهای ماست (Hyland et al., 2020). تصور می‌شود که باورهای منطقی منجر به پیامدهای کارآمد عملکردی می‌شوند، در حالی که باورهای غیرمنطقی منجر به پیامدهای ناکارآمد می‌شوند (King et al., 2024). به بیان دیگر، تفکر منطقی باید انعطاف‌پذیر باشد و بتواند خود را با موقعیت تطبیق دهد، مانند باور «خوب بود اگر در این عمل موفق می‌شدم»، در حالی که باورهای غیرمنطقی در مواجهه با یک موقعیت، سخت و انعطاف‌ناپذیر خواهند بود، مانند باور «کاملاً باید در این عمل موفق شوم». این باورهای منطقی و غیرمنطقی بر چهار پایه اعتقادی استوار است: استانداردهای شخصی بالا، عدم تحمل ناامیدی، فاجعه‌گرایی، و کاهش ارزش عمومی خود و دیگران (De Landsheer & Walburg, 2022). برای هر رکن می‌توان باورهای غیرمنطقی یا، در مقابل، باورهای منطقی و متعادل‌تر را اضافه کرد. از این رو، باورهای غیرمنطقی پایه‌ای برای بسیاری از رفتارهای ناکارآمد و بسیاری از شکست‌ها است. همچنین، باورهای غیرمنطقی طولانی می‌تواند به الگوهای زندگی، رفتار و، در برخی موارد، به آسیب تبدیل شوند. باورهای منطقی و غیرمنطقی به خودباوری شخص مربوط می‌شود و هر چقدر فرد باورهای غیرمنطقی بیشتری داشته باشد، خودباوری او معمولاً کاهش خواهد یافت (King et al., 2024). در واقع، افکار منطقی بیشتر از افکار غیرمنطقی با ناراحتی عاطفی کمتری همراه هستند (De Landsheer & Walburg, 2022). شواهد نظری و تجربی نشان می‌دهد که در موقعیت‌های استرس‌زا، افراد دارای باورهای غیرمنطقی معمولاً سطوح بالاتری از اضطراب و آشفتگی هیجانی را تجربه می‌کنند (King et al., 2024). همچنین، نشان داده شده است که باورهای غیرمنطقی می‌تواند با احساس تنهایی مرتبط باشد (Hyland et al., 2019). نقش باورهای غیرمنطقی در اضطراب مورد تأیید قرار گرفته است (برای نمونه، صانعی اصل و اتابک، ۱۳۹۶). همچنین، مطالعه دیگری نقش باورهای منطقی و غیرمنطقی را در اضطراب مورد تأکید قرار داده است (De Landsheer & Walburg, 2022).

از منظر چارچوب‌های شناختی و انگیزشی، به‌ویژه نظریه رفتاردرمانی عقلانی-هیجانی الیس^۴ (REBT) و الگوی فرایندی تنظیم هیجان گروس^۵ (Gross, 2015)، باورهای منطقی و غیرمنطقی به‌عنوان هسته‌های شناختی اولیه و زیربنایی در تعیین نوع و کارآمدی راهبردهای تنظیم هیجان عمل می‌کنند (David et al., 2018). تنظیم هیجانی به مجموعه‌ای از فرایندهای کنترلی اشاره دارد که از

1. burnout
2. emotional contagion
3. irrational belief
4. rational-emotional-behavior therapy
5. Gross's process model of emotion regulation

طریق آن‌ها ویژگی‌ها، شدت، زمان‌بندی و نحوه ابراز تجربه‌های هیجانی تغییر یافته یا تعدیل می‌شود. بر اساس چارچوب درمان عقلانی-هیجانی رفتاری (REBT)، باورهای غیرمنطقی، با تولید ارزیابی‌های تهدیدمحور و مطلق‌گرایانه، شدت هیجان منفی را افزایش داده و احتمال استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان ناسازگارانه را بالا می‌برند (King et al., 2024). اهمیت تنظیم هیجانی به‌عنوان یک کنترل فردی برای تنظیم و بقای احساسات در زندگی روزمره اجتناب‌ناپذیر است (Demir & Kan, 2025). یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که افراد در مواجهه با تجربه‌های عاطفی خود ممکن است واکنش‌های ترس و اجتناب بروز دهند، از برجسب‌گذاری و شناسایی هیجان‌های خودداری کنند و این تجربه‌ها را به‌عنوان محرک‌هایی تهدیدکننده یا خصمانه ارزیابی نمایند (Niles & Craske, 2018). در بافت سخنرانی عمومی، تنظیم هیجانی می‌تواند از عوامل مؤثر در کاهش اضطراب سخنرانی و ارتقای عملکرد بهینه شناخته شود. شواهد علمی نشان می‌دهد که تنظیم هیجانی ناکارآمد درونی، نقش واسطه‌ای در تأثیر باورهای غیرمنطقی بر اضطراب سخنرانی در جمع ایفا می‌کند (Demir & Kan, 2025). زمانی که افراد عمداً از توجه به محرک‌های اجتماعی دوری می‌کنند، فرض می‌شود که این یک راهبرد ناسازگار کنترل‌شده توسط فرد برای تنظیم هیجانی است که اضطراب را حفظ می‌کند (Lin et al., 2020). افراد با تنظیم هیجانی پایین، تا حد امکان اجتناب از خود نشان می‌دهند. تجربه و رفتار اجتنابی دو مؤلفه مجزا از اضطراب هستند. بر اساس تجربیات فردی، اجتناب بر تجربیات درونی فرد مانند افکار، هیجانات و احساسات فیزیولوژیکی تمرکز می‌کند. در مقایسه، رفتار اجتنابی بر تجربیات بیرونی فرد مانند موقعیت‌های اجتماعی، سخنرانی در جمع و جلسات و گردهمایی‌هایی که افراد زیادی را شامل می‌شود متمرکز است (Mesri et al., 2016). تنظیم هیجانی یکی از مؤلفه‌های بنیادی شایستگی هیجانی است و به‌عنوان عاملی کلیدی در پیش‌بینی بهزیستی روانی و عملکرد اثربخش شناخته می‌شود که در سازگاری با رویدادهای تنیدگی‌زای زندگی نقش اساسی ایفا می‌کند (Cervellione et al., 2025). به‌طور اجمالی می‌توان اذعان نمود که افراد از روش‌های مختلفی جهت نظم‌جویی هیجان‌اتشان استفاده می‌کنند و در این میان، راهبردهای شناختی به‌عنوان ابزارهای کلیدی برای مدیریت اطلاعات هیجان‌آور و برانگیزاننده اهمیت ویژه‌ای دارند (Garnefski & Kraaij, 2007; Li et al., 2024). راهبردهای نظم‌دهی شناختی هیجان فرایندهایی هستند که افراد برای بازنگری شناختی رویدادهای تنیدگی‌زا به کار می‌گیرند و بر جنبه شناختی مقابله تأکید دارند. بدین ترتیب، شناخت‌ها نقش مؤثری در تعدیل واکنش‌های هیجانی پس از وقایع تنیدگی‌زا ایفا می‌کنند. پژوهش‌های اخیر، ضمن وضوح بخشیدن به جایگاه راهبردهای انطباقی (مانند بازنگری مثبت و برنامه‌ریزی) و غیرانطباقی (مانند فاجعه‌سازی و نشخوار فکری)، بر نقش واسطه‌ای این راهبردها در سازش‌یافتگی افراد تأکید ورزیده‌اند (Li et al., 2024). از آنجایی که نظم‌جویی هیجان نقشی محوری در تحول بهنجار داشته و ضعف در آن، عاملی مهم در ایجاد اختلال‌های روانی به شمار می‌رود، نظریه‌پردازان بر این باورند افرادی که قادر به مدیریت صحیح هیجان‌اتشان در برابر رویدادهای روزمره نیستند بیشتر نشانه‌های تشخیصی اختلال‌های درونی‌سازی از قبیل افسردگی و اضطراب را نشان می‌دهند (Cui et al., 2024). هوش عاطفی نه تنها به فرد کمک می‌کند تا برانگیختگی‌های فیزیولوژیک ناشی از فعال‌سازی محور HPA را بهتر مدیریت کند، بلکه، با بهبود توانایی «ارزیابی شناختی»، از تفسیر فاجعه‌آمیز نشانه‌های اضطراب جلوگیری می‌کند (Ghiffari et al., 2025). اسماعیل‌زاده آشین و همکاران (۱۴۰۱) نتیجه‌گیری نمودند که تعادل عاطفی یا هیجانی در پیش‌بینی اضطراب سخنرانی در دانشجویان نقش دارند. دادفرنیا (۱۳۹۹) نشان داد که بین راهبردهای کارآمد و انطباقی تنظیم هیجان با افسردگی و اضطراب رابطه منفی و بین افسردگی و اضطراب با راهبردهای ناکارآمد و غیرانطباقی تنظیم‌شناختی هیجان همبستگی مثبت وجود دارد. مطالعه نورزاد (۱۳۹۸) حاکی از آن بود که هر چقدر توانایی تنظیم هیجانی دانشجویان بیشتر باشد، کمتر دچار اضطراب سخنرانی می‌شوند. نتایج پژوهش غنی (۱۳۹۶) نشان داد که بین برانگیختگی هیجانی و ترس از سخنرانی به‌عنوان یکی از علائم هراس اجتماعی رابطه وجود دارد. قیطاسی (۱۳۹۳) نشان داد که بین بلوغ عاطفی و اضطراب اجتماعی دانشجویان رابطه وجود دارد. بین ثبات هیجانی/تنظیم هیجان و ابعاد اضطراب اجتماعی، به‌ویژه اضطراب سخنرانی، همبستگی منفی معنادار و نسبتاً قوی گزارش شده است؛ به‌گونه‌ای که افراد با ثبات هیجانی بالاتر، نشانه‌های کمتری از اضطراب ارزیابی اجتماعی و ترس از سخنرانی نشان می‌دهند (Aguirre et al., 2024 Trisnaningati & Sinambela, 2020).

بر اساس مدل‌های شناختی-رفتاری، باورهای غیرمنطقی به‌عنوان ساختارهای شناختی سخت و ناکارآمد، مستقیماً نحوه ارزیابی موقعیت‌های بین‌فردی را سوگیری کرده و، با تضعیف راهبردهای انطباقی تنظیم هیجان، زمینه‌ساز بروز تنش‌های روانی می‌شوند (Demir & Kaya, 2023). هنگامی که افراد از باورهای غیرمنطقی (مانند نیاز مفرط به تأیید دیگران یا فاجعه‌سازی در روابط) استفاده می‌کنند، در مواجهه با چالش‌های تعاملی دچار واکنش‌پذیری هیجانی شدید شده و توانایی خود را در به‌کارگیری راهبردهای شناختی بهینه از دست می‌دهند (Turner et al., 2024). این نقص در مدیریت و تنظیم هیجانات منفی، ظرفیت‌های پردازش اطلاعات و مهارت‌های ارتباطی^۱ فرد را مختل کرده و مانع از ارسال پیام‌های واضح، گوش دادن فعالانه و مدیریت همدلانه تعارضات می‌شود، چراکه اضطراب ناشی از ارزیابی‌های شناختی نادرست و هیجان‌های مهارنشده، تمرکز شناختی لازم برای رفتارهای ارتباطی سازنده را خنثی می‌سازد (Miller et al., 2022). در مقابل، بازسازی شناختی و تعدیل باورهای غیرمنطقی، بر اساس رویکردهای درمانی عقلانی-هیجانی، نه تنها به تنظیم بهینه هیجانات کمک می‌کند، بلکه، با کاهش اضطراب بین‌فردی، اثربخشی مهارت‌های ارتباطی کلامی و غیرکلامی را در موقعیت‌های اجتماعی ارتقا می‌دهد (King et al., 2024). از این رو، مهارت‌های ارتباطی نیز می‌تواند نقش تأثیرگذاری در اضطراب سخنرانی ایفا کند.

مهارت‌های ارتباطی^۲ ویژگی‌های موردنیاز برای دستیابی به اهداف است که شامل ویژگی‌های فردی و بین‌فردی و توانایی‌های اجتماعی می‌شود. این مهارت‌ها در محیط کار اهمیت دارند، زیرا تقریباً همه مشاغل به تعامل با دیگران نیاز دارند (Gioiosa & Kinkela, 2019). این مهارت‌ها برای هر عمل انسانی حیاتی هستند. درست است که برخی از افراد با توانایی برقراری ارتباط متولد می‌شوند، اما دیگران به تلاش بیشتری برای عملی کردن آن نیاز دارند. اغلب در دانشگاه‌ها دانشجویان تنها پیشرفت تحصیلی خود را بدون در نظر گرفتن «مهارت‌های نرم»^۳ خود توسعه می‌دهند. هرگونه تعامل مؤثر و معنادار بین افراد ارتباط نامیده می‌شود و، اغلب، مراحل ساده‌ای مانند ایجاد هدف، ترکیب، رمزگذاری، انتقال، رمزگشایی و در نهایت تفسیر پیام توسط مخاطب را دنبال می‌کند (Novik, 2015). ویژگی‌های ارتباطی طیف وسیعی از جزئیات را در بر می‌گیرند که منعکس‌کننده ماهیت ارتباط به‌عنوان فرایندی دوطرفه، فعال، پویا و پیچیده در ارسال و دریافت پیام است. این فرایند بسته به میزان دستیابی به یک فهم مشترک، شکل متفاوتی به خود می‌گیرد؛ به‌گونه‌ای که ارتباط صرفاً تبادل ساده ایده‌ها و احساسات نیست، بلکه فرایند ساخت و خلق معناست؛ بنابراین، اشتراک‌گذاری یکی از ویژگی‌های کلیدی ارتباط مؤثر است. البته اشتراک‌گذاری شامل استفاده از یک رمز از طریق ارسال پیام توسط فرستنده و از طریق کانال به گیرنده است. در اینجا، اختلال در ارتباط بسیار موردانتظار است. با این وجود، بازخورد یک عنصر حیاتی در ارتباط است، زیرا باعث تشویق یا دلسردی از ادامه ارتباط می‌گردد. قطعاً ارتباط برگشت‌ناپذیر است؛ یعنی ارتباط‌دهنده نمی‌تواند آنچه را که به‌صورت شفاهی یا غیرکلامی بیان شده است پس بگیرد (Mahajan, 2015). ارتباطات چندین کارکرد دارد که گاهی اوقات به سمت اصلاح یا حتی تغییر در رفتار هدایت می‌شوند. به‌طور خاص، ارتباطات برای به اشتراک گذاشتن احساسات و افکار برای چندین هدف انجام می‌شود که هدف آن‌ها برقراری ارتباط با دیگران است: الهام بخشیدن، ایجاد انگیزه، دستور دادن، سرگرمی، هدایت، کنترل، اطلاع‌رسانی، آموزش (Keyton, 2011; Muste, 2016). هر دو شکل ارتباط (کلامی و غیرکلامی) برای انجام موفقیت‌آمیز ارتباط به‌شدت لازم هستند. این فرم‌ها بیشتر به حرکات گفتاری/آوایی یا غیرآوایی برای مثال، سخنرانی‌ها، جلسات، مصاحبه‌های شغلی و ایمیل‌ها تقسیم می‌شوند. اغلب، ویژگی‌های فرازبانی مانند استرس، لحن، حجم، اشتیاق و سرعت، انواع مختلفی از معانی را منتقل می‌کنند. علاوه بر این، زبان بدن، با انتخاب حس مناسب حالت صورت، وضعیت بدن یا هر حرکتی، معانی قابل توجهی را اضافه می‌کند. ارتباطات کلامی و غیرکلامی هر دو باید سازگار باشند (Prasad, 2014; Mahajan, 2015; Muste, 2016). مهارت‌های کلامی، شنود مؤثر و بازخورد از عناصر مهارت‌های ارتباطی هستند. نقش مهارت‌های ارتباطی در اضطراب اجتماعی مورد تأکید قرار گرفته است (Beidel et al., 2015). مدانلو جویباری و همکاران (۱۳۹۴) نشان دادند که بین مهارت‌های ارتباطی و اضطراب اجتماعی دانشجویان

1. communication skills

2. communication skills

3. soft skills

رابطه وجود دارد. بنی‌اسدی و باقری (۱۳۹۰) دریافتند که دانش ارتباط کلامی با شایستگی اجتماعی و مهارت اجتماعی دانشجویان رابطه دارد. پژوهش جوادی و همکاران (۱۳۹۳) حاکی از اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های شناختی-رفتاری در کاهش اضطراب صحبت کردن در جمع و افزایش اعتمادبه‌نفس بود. همچنین نشان داده شد که دوره‌های آموزشی باعث بهبود مهارت‌های کلامی، غیرکلامی و شنیداری دانش‌آموزان شده و اضطراب سخنرانی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد (Herbein et al., 2018). علاوه بر این، آموزش مهارت‌های اجتماعی و درمان رفتاری-شناختی در درمان اضطراب سخنرانی نقش دارند (Beidel et al., 2015).

با توجه به مدل فرایندی تنظیم هیجان گراس، الگوی مقابله‌ای لازاروس و فولکمن و رویکرد الیس، باورهای غیرمنطقی، مانند فاجعه‌سازی، نیاز افراطی به تأیید و تحمل پایین ناکامی، ارزیابی فرد از موقعیت‌های بین‌فردی و تنش‌زا را به‌صورت تهدیدآمیز و غیرمنعطف تحریف می‌کنند؛ این تحریف شناختی، استفاده از راهبردهای انطباقی تنظیم هیجان، مانند بازاربایی شناختی، را تضعیف و راهبردهای غیرانطباقی، مانند نشخوار فکری، سرزنش خود و واکنش‌پذیری هیجانی، را تقویت می‌کند، و در نتیجه فرد در تعاملات اجتماعی با افت مهارت‌های ارتباطی مانند بیان روشن، گوش دادن فعال، جرئت‌ورزی و مدیریت تعارض مواجه می‌شود. هم‌زمان، همین الگوی شناختی-هیجانی، مسیر مهارت‌های مقابله‌ای را نیز از مقابله مسئله‌مدار و فعال به سمت مقابله هیجان‌مدار، اجتنابی و ناکارآمد سوق می‌دهد؛ زیرا وقتی موقعیت بیش‌ازحد تهدیدکننده ادراک شود، ظرفیت شناختی لازم برای حل مسئله و پاسخ ارتباطی سازنده کاهش می‌یابد. در مقابل، باورهای منطقی و انعطاف‌پذیر، با تسهیل تنظیم هیجانی مؤثر، به فرد کمک می‌کنند هیجان‌های منفی را بهتر مدیریت کنند، پیام‌های بین‌فردی را دقیق‌تر پردازش و منتقل سازد، و از راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه‌تر استفاده کند؛ این الگو با شواهد جدید نیز همسو است که نشان می‌دهند باورهای غیرمنطقی با دشواری در تنظیم هیجان و واکنش‌پذیری هیجانی بیشتر مرتبطند و مداخلات مبتنی بر رفتاردرمانی عقلانی-هیجانی می‌توانند هم‌زمان این زنجیره شناختی، هیجانی و رفتاری را اصلاح کنند (Miller et al., 2022; Demir Kaya & Kaya, 2023; Turner et al., 2024; King et al., 2024).

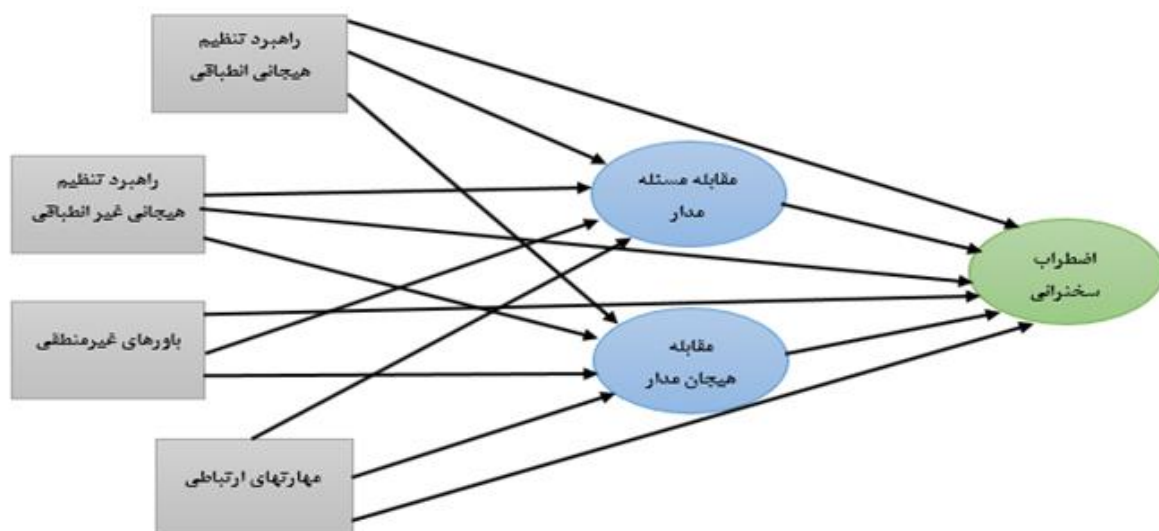
بنابراین، راهبردهای مقابله^۱ با استرس در حوزه سلامت روانی، به‌خصوص اضطراب سخنرانی، نقش برجسته‌ای دارد. مقابله فرایندی اساسی است که چگونگی تشخیص، ارزیابی، برخورد و یادگیری یک فرد را از موقعیت‌های استرس‌زا به تصویر می‌کشد. مقابله را به‌عنوان تلاش‌های رفتاری و شناختی مداوم به منظور مدیریت تقاضاهای درونی و بیرونی خاص، که به‌عنوان موقعیت فشارزا یا فزون‌تر از منابع شخص برآورد می‌شود، تعریف می‌کنند (Mason et al., 2013). افراد در مواجهه با شرایط استرس‌زا از شیوه‌های مقابله‌ای مختلفی استفاده می‌کنند. راهبردهای مقابله‌ای مؤثر می‌تواند تأثیر عوامل استرس‌زا را کاهش داده و از عوارض کوتاه‌مدت و طولانی‌مدت استرس جلوگیری کند (Smith et al., 2016). راهبردهای مقابله از دو منظر تقسیم‌بندی شده است: مقابله مبتنی بر مسئله^۲ و مقابله متمرکز بر هیجان^۳. مقابله مسئله‌محور راهبردهایی را در بر می‌گیرد که شامل اقدام بر روی محیط یا خود است (به دنبال حمایت از دیگران یا بازسازی شناختی). از سوی دیگر، مقابله متمرکز بر هیجان شامل راهبردهایی است که برای تنظیم هیجانات استرس‌زا (مانند هیجانی) استفاده می‌شود (Stanisławski, 2019). منتقدان این چارچوب معتقد بودند که این دو بُعد بیش‌ازحد گسترده هستند و یک راهبرد ممکن است شامل هر دو عملکرد باشد (Arora et al., 2021). مطالعات شیوه‌های مقابله در ارتباط با اضطراب مورد تأیید قرار گرفته است (گراوند، ۱۴۰۱). بر تأثیر مثبت راهبردهای مقابله با استرس بر اضطراب گفتاری زبان خارجی نیز تأکید شده است (Quvanch et al., 2024). در مطالعه دیگری مشخص شد که نگرش مثبت معلم ارجح‌ترین مکانیسم و راهبرد مقابله با اضطراب سخنرانی در دانش‌آموزان بوده است (Flores, 2024). نتایج پژوهش کاووسی و فرهنگد کوشکقاضی (۱۴۰۲) نشان داد که سبک‌های مقابله‌ای هیجان‌مدار و مسئله‌مدار با اضطراب رابطه معنادار

1. coping strategy
2. problem-focused
3. emotion-focused

منفی داشته و متغیر سبک‌های مقابله‌ای مسئله‌مدار قابلیت پیش‌بینی اضطراب را دارد. همچنین، درمان شناختی-رفتاری و فناوری واقعیت توسعه‌یافته بر فاکتورهای جسمانی و اضطراب سخنرانی مؤثر بوده است (عبدالله‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲).

تلفیق نظری سه رویکرد درمان عقلانی-هیجانی رفتاری الیس، تنظیم هیجان گراس و الگوی مقابله‌ای لازاروس و فولکمن، چارچوبی منسجم برای تبیین مدل پیشنهادی اضطراب سخنرانی فراهم می‌سازد. در سطح شناختی، الگوی الیس تصریح می‌کند که رویداد فعال‌ساز (مانند سخنرانی در جمع) به خودی خود پیامد هیجانی ناکارآمد ایجاد نمی‌کند، بلکه باورهای غیرمنطقی (نظیر «باید بی‌نقص اجرا کنم وگرنه بی‌ارزشم») منشأ اصلی این پیامدها خواهد بود (David et al., 2018). این باورهای غیرمنطقی به نوبه خود می‌توانند نوع راهبردهای تنظیم هیجان را که فرد به کار می‌گیرد تعیین کنند؛ بر اساس مدل فرایندی گراس، راهبردهای غیرانطباقی مانند سرکوب بیانی و نشخوار فکری بر شدت اضطراب می‌افزایند، در حالی که راهبردهای انطباقی، همچون ارزیابی مجدد شناختی، آن را کاهش می‌دهند (Gross, 2015; McRae & Gross, 2020). انتخاب این راهبردها، علاوه بر این، از طریق فرایند مقابله تبادلی توصیف‌شده توسط لازاروس و فولکمن می‌تواند هدایت شود؛ به این معنا که ارزیابی مطالبات سخنرانی، به‌عنوان فراتر از منابع مقابله‌ای فرد، به‌جای مقابله مسئله‌مدار (مانند آماده‌سازی و تمرین فعال)، مقابله هیجان‌مدار (مانند اجتناب و سرزنش خود) را فعال می‌سازد (Biggs et al., 2017). در مجموع، این سازوکار سه‌گانه (باورهای غیرمنطقی، تنظیم هیجان غیرانطباقی و مقابله هیجان‌مدار) در سطح رفتاری به‌صورت مهارت‌های ارتباطی مختل (مانند پرهیز از تماس چشمی، ناروانی کلام و مکث‌های مکرر) و اضطراب سخنرانی تشدیدشده بروز می‌یابد و، بدین ترتیب، بنیان نظری روابط ساختاری مفروض در پژوهش حاضر را فراهم می‌آورد.

مهارت‌های ارتباطی کارآمد و توانمندی سخنرانی در جمع برای دانشجوی معلمان اهمیت اساسی دارد. با توجه به ادبیات پژوهشی موجود در ایران، ضمن اینکه مطالعه‌ای تاکنون در خصوص نقش متغیرهای باورهای غیرمنطقی، راهبردهای تنظیم هیجانی، مهارت‌های ارتباطی و راهبردهای مقابله به‌طور هم‌زمان در اضطراب سخنرانی گزارش نشده است، به نقش احتمالی متغیرهای مذکور در دانشجوی معلمان چندان پرداخته نشده است. موضوع پژوهش حاضر از دو منظر نوآوری دارد: نخست، در خصوص متغیرهای مورد مطالعه و نقش میانجی‌گری احتمالی راهبردهای مقابله با اضطراب سخنرانی. و دوم، حوزه پژوهشی در دانشگاه فرهنگیان با توجه به شایستگی‌های موردانتظار دانشجوی معلمان جدید. مدل سؤال اساسی در پژوهش حاضر آن است که آیا بین باورهای غیرمنطقی، راهبردهای تنظیم هیجانی، مهارت‌های ارتباطی و اضطراب سخنرانی با میانجی‌گری راهبردهای مقابله با استرس ارتباط وجود دارد؟



شکل ۱، مدل پیشنهادی پژوهش

روش

(الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش جمع‌آوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی است که در آن از مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) استفاده شد. در مدل ساختاری تدوین شده، راهبردهای تنظیم هیجان، باورهای غیرمنطقی و مهارت‌های ارتباطی به عنوان متغیرهای مستقل (برون‌زاد)، راهبردهای مقابله‌ای به عنوان متغیر میانجی (درون‌زاد واسطه‌ای) و اضطراب سخنرانی در نقش متغیر وابسته نهایی (درون‌زاد) مورد مطالعه قرار گرفتند. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجویان دختر و پسر دوره کارشناسی شاغل به تحصیل در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ دانشگاه فرهنگیان استان مازندران تشکیل دادند. حجم نمونه آماری بر اساس ملاک کلین (Kline, 2023)، (مبنی بر در نظر گرفتن ۱۰ تا ۲۰ نمونه به ازای هر پارامتر برآوردی در مدل) تعداد ۲۸۰ نفر (۱۳۲ نفر مرد و ۱۴۸ نفر زن) تعیین شد. طبق این ملاک حداکثر ۲۵۰ نفر کافی بوده است. این افراد به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از بین پردیس‌ها و مراکز تابعه انتخاب شدند. در مرحله نخست، پردیس‌ها و مراکز به عنوان خوشه‌های اصلی در نظر گرفته شدند. در مرحله دوم، رشته‌های تحصیلی موجود در هر پردیس و مرکز به عنوان خوشه‌های فرعی شناسایی شدند. سپس از میان کلاس‌ها یا گروه‌های آموزشی مربوط به هر رشته، تعدادی به صورت تصادفی انتخاب شد. در مرحله نهایی، دانشجویان واجد شرایط از کلاس‌های منتخب، با رعایت اصل تخصیص متناسب با حجم هر مرکز و رشته، انتخاب شدند. در مجموع، ۱۰ کلاس انتخاب گردید و در نهایت، با حذف پرسش‌نامه‌های ناقص، نمونه نهایی به ۲۸۰ نفر رسید.

(ب) ابزار:

(۱) پرسش‌نامه افکار اضطراب سخنرانی^۱ (SATI): پرسش‌نامه افکار اضطراب سخنرانی یک ابزار ۲۳ گویه‌ای است که توسط کو و همکاران (Cho et al, 2004) برای ارزیابی ادراک ناسازگارانه مرتبط با اضطراب سخنرانی در کشور کره طراحی شده است. از پاسخ‌دهندگان خواسته می‌شود میزان اضطراب خود را هنگام سخنرانی در یک مکان عمومی در یک مقیاس ۵ درجه‌ای (بسیار زیاد - زیاد - متوسط - کم و بسیار کم) ارزیابی کنند. این ابزار دو زیرمقیاس دارد که عبارتند از «پیش‌بینی عملکرد ضعیف» و «ترس از ارزیابی منفی» که زیرمقیاس اول شامل ۱۳ گویه و زیرمقیاس دوم شامل ۱۰ گویه است. به منظور طراحی گویه‌های ابزار، ابتدا ۳۲ گویه‌ای طراحی شد. این گویه‌ها مربوط به افکار ناکارآمد ۳۵ بیمار مبتلا به هراس اجتماعی در طول درمان شناختی-رفتاری و افکار گزارش شده توسط ۱۴۰ دانشجوی مبتلا به اضطراب سخنرانی می‌شدند (Cho et al., 2004). پس از بررسی اولیه، گویه‌هایی که مبهم بودند ویرایش یا حذف شدند و ابزار به ۲۳ گویه تقلیل پیدا کرد. سازندگان، روایی سازه‌ای این پرسش‌نامه را مناسب ذکر کرده‌اند، به طوری که دو عامل آن ۵۰/۸۰ درصد واریانس کل اضطراب سخنرانی را تبیین می‌کرده‌اند و روایی ملاکی آن را با پرسش‌نامه ارزیابی نگرانی‌های اجتماعی^۲ (Telch et al., 2004) و نسخه خودگزارشی مقیاس اضطراب اجتماعی لیبویتز^۳ مورد بررسی قرار گرفت و همبستگی به دست آمده بالای ۰/۷۰ بوده است. همسانی درونی برای کل مقیاس ۰/۹۵ و همین‌طور خرده‌مقیاس‌های اول و دوم به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۹۱ بود. ضرایب همبستگی پایایی بازآزمایی با ۴ هفته فاصله برای کل مقیاس ۰/۷۱، خرده‌مقیاس اول ۰/۷۳ و خرده‌مقیاس دوم ۰/۶۴ به دست آمد. این پرسش‌نامه در ایران توسط امین بیدختی (۱۳۹۷) هنجاریابی شده است. در مطالعه او با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی، ۴ عامل به دست آمد که مجموعاً ۶۲/۳۶ درصد از واریانس کل اضطراب سخنرانی را تبیین می‌کند. ضرایب همسانی درونی کل مقیاس ۰/۹۳ و برای عامل اول تا چهارم به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۹، ۰/۸۰ و ۰/۷۳ بوده است. در پژوهش اسماعیل‌زاده آشینی و همکاران (۱۴۰۱) نیز روایی سازه و پایایی پرسش‌نامه اضطراب سخنرانی تأیید شد. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ به دست آمده برای پرسش‌نامه افکار اضطراب سخنرانی ۰/۹۴۵ بوده است. مقدار میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) به دست آمده برای اضطراب سخنرانی ۰/۵۵ بوده است که از حد آستانه

1. speaking anxiety thoughts inventory - SATI
2. appraisal of social concerns inventory
3. Liebowitz social anxiety scale-self-report

۰/۵۰ بیشتر بود و نشان‌دهنده کفایت روایی همگرا است. تحلیل عامل تأییدی مشخص نمود که بارهای عاملی برای عامل‌های پیش‌بینی عملکرد ضعیف ۰/۹۵۱ و ترس از ارزیابی منفی ۰/۹۰۱ بوده است. مقادیر بارهای عاملی برای گویه‌ها از ۰/۴۹۴ تا ۰/۸۴۸ به دست آمد که مقادیر t در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار بودند. همچنین، مقدار شاخص ریشه میانگین مربع باقی‌مانده استاندارد شده (SRMR) برابر با ۰/۰۸۳ بوده است. شاخص نیکویی برازش (GOF) برابر با ۰/۵۶۲ به دست آمد.

۲) آزمون باورهای غیرمنطقی اهواز^۱ (IBT-A): آزمون باورهای غیرمنطقی بر اساس نظریه الیس توسط جونز (1969) تدوین شد. شیوه نمره‌گذاری آزمون ۴۰ ماده‌ای باورهای غیرمنطقی در یک طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از به شدت مخالفم (۰) تا به شدت موافقم (۴) انجام می‌شود (Cash, 1984). عبادی و معتمدین (۱۳۸۴) ویژگی‌های روان‌سنجی آن را در شهر اهواز بررسی کردند و در ایران با عنوان آزمون باورهای غیرمنطقی اهواز مورد استفاده قرار می‌گیرد. ضرایب پایایی آلفای کرونباخ و تصنیف این ابزار در مطالعه عبادی و معتمدین (۱۳۸۴) را به ترتیب برای کل آزمون ۰/۷۵ و ۰/۷۶ و برای عامل‌های درماندگی در برابر تغییر ۰/۸۰ و ۰/۸۲، توقع تأیید دیگران ۰/۸۱ و ۰/۸۴، اجتناب از مشکل ۰/۷۳ و ۰/۷۴ و بی‌مسئولیتی هیجانی ۰/۷۵ و ۰/۷۲ گزارش دادند. ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) در این مطالعه ۰/۷۵۵ به دست آمد. مقدار میانگین واریانس استخراج شده (AVE) به دست آمده برای باورهای غیرمنطقی ۰/۵۱ بوده است که از حد آستانه ۰/۵۰ بیشتر بود و نشان‌دهنده کفایت روایی همگرا است. تحلیل عامل تأییدی نشان داد که بارهای عاملی برای عامل‌های درماندگی در برابر تغییر ۰/۵۷۲، توقع تأیید از دیگران ۰/۵۷۶، اجتناب از مشکل ۰/۶۹۸ و بی‌مسئولیتی هیجانی ۰/۷۳۱ بوده است. مقادیر بارهای عاملی برای گویه‌ها از ۰/۴۲ تا ۰/۷۶۶ به دست آمد که مقادیر t در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار بودند. همچنین مقدار شاخص ریشه میانگین مربع باقی‌مانده استاندارد شده (SRMR) برابر با ۰/۰۹۲ بوده است. شاخص نیکویی برازش (GOF) برابر با ۰/۲۰۴ به دست آمد.

۳) پرسش‌نامه مهارت‌های ارتباطی^۲: این پرسش‌نامه توسط بارتون (Burton, 1990) تدوین شده است. هدف از طراحی این پرسش‌نامه کمک به فرد برای حصول بینش در مورد مهارت‌های ارتباطی خود است. مشتمل بر ۱۸ گویه است و مهارت‌های ارتباطی را در سه سطح مورد ارزیابی قرار می‌دهد: (۱) مهارت بازخورد: اطمینان از نیاز به بازخورد در طرف مقابل، عدم اطمینان از اینکه وقتی شخصی اشتباه می‌کند، آن را می‌داند. (۲) مهارت شنیداری: توجه به معانی متعدد کلمات، تمایل بیشتر به گوش کردن تا صحبت کردن. (۳) مهارت کلامی: عباراتی همچون «زمانی که در یک جلسه همه ساکت هستند، از صحبت کردن احساس خجالت و دستپاچگی نمی‌کنم.» عدم استفاده از واژه‌های فنی و تخصصی زمان صحبت کردن. این پرسش‌نامه از سه مجموعه شش جمله‌ای، مربوط به هر یک از سطوح مهارت‌های ارتباطی، تشکیل شده است. گویه‌های ۱-۵-۹-۱۱-۱۳-۱۶ مهارت بازخوردی، ۲-۶-۸-۱۰-۱۴-۱۸ مهارت شنیداری و ۳-۴-۷-۱۲-۱۵-۱۷ مهارت کلامی را ارزیابی می‌کنند. هرچه امتیاز شخص بالاتر باشد، بیانگر این است که شخص از این مهارت ارتباط بیشتر استفاده می‌کند. دامنه قابل اکتساب این پرسش‌نامه ۱۸ تا ۹۰ امتیاز است. برای هر سؤال، کاملاً موافقم ۵، تا حدودی موافقم ۴، مطمئن نیستم ۳، تا حدودی مخالفم ۲ و کاملاً مخالفم ۱ امتیاز در نظر گرفته شده است. در پژوهش ابراهیم‌پور دل‌اور و همکاران (۱۳۹۸) پایایی بر اساس آلفای کرونباخ برای مهارت بازخورد ۰/۷۱، برای مهارت شنیداری ۰/۷۸ و برای مهارت کلامی ۰/۸۴ بوده است. آلفای کرونباخ محاسبه شده برای کل پرسش‌نامه در این پژوهش ۰/۷۱۱ بوده است. مقدار میانگین واریانس استخراج شده (AVE) به دست آمده برای مهارت‌های ارتباطی ۰/۴۷ بوده است که نزدیک حد آستانه ۰/۵۰ بود و نشان‌دهنده کفایت نسبی روایی همگرا است. تحلیل عامل تأییدی حاکی از آن بود که بارهای عاملی برای زیرمقیاس‌های مهارت کلامی ۰/۵۴۹، مهارت شنود ۰/۶۸۶ و مهارت بازخورد ۰/۵۹۸ می‌باشد. مقادیر بارهای عاملی برای گویه‌ها از ۰/۳۸۲ تا ۰/۸۷۴ بودند که مقادیر t به دست آمده در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار بودند. همچنین مقدار شاخص ریشه میانگین مربع باقی‌مانده استاندارد شده (SRMR) برابر با ۰/۰۹۸ بود. شاخص نیکویی برازش (GOF) نیز برابر با ۰/۱۳۳ به دست آمد.

1. Ahwaz irrational beliefs test

2. communication skills inventory

۴) پرسش‌نامه تنظیم‌شناختی هیجان^۱ (CERQ): پرسش‌نامه تنظیم‌شناختی هیجان (Garnefski & Kraaij, 2007) یک ابزار ۱۸ ماده‌ای است و راهبردهای تنظیم‌شناختی هیجان‌ها را در پاسخ به حوادث تهدیدکننده و تنیدگی‌زای زندگی در اندازه‌های پنج‌درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) بر حسب ۹ زیرمقیاس به این شرح می‌سنجد: خودسرزنشگری؛ دیگرسرزنشگری؛ تمرکز بر فکر/نشخوارگری؛ فاجعه‌نمایی (فاجعه‌آمیزپنداری)؛ کم‌اهمیت‌شماری؛ تمرکز مجدد مثبت؛ ارزیابی مجدد مثبت؛ پذیرش؛ تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی. حداقل و حداکثر نمره در هر زیرمقیاس به ترتیب ۲ و ۱۰ است و نمره بالاتر نشان‌دهنده استفاده بیشتر فرد از آن راهبرد شناختی محسوب می‌شود. راهبرد شناختی تنظیم هیجان در پرسش‌نامه تنظیم‌شناختی هیجان به دو دسته کلی راهبردهای انطباقی (سازش‌یافته) و راهبردهای غیرانطباقی (سازش‌نیافته) تقسیم می‌شوند. زیرمقیاس‌های کم‌اهمیت‌شماری، تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت، پذیرش و تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، راهبردهای سازش‌یافته، و زیرمقیاس‌های خودسرزنشگری، دیگرسرزنشگری، تمرکز بر فکر/نشخوارگری و فاجعه‌نمایی، راهبردهای سازش‌نیافته را تشکیل می‌دهد. در پژوهش بشارت (۱۳۹۵) پایایی و روایی ابزار مورد تأیید قرار گرفته است. در پژوهش کنونی آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده برای راهبردهای تنظیم هیجانی انطباقی ۰/۷۲۶ و برای راهبردهای تنظیم هیجانی غیرانطباقی ۰/۷۱۳ بوده است. مقدار میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) به‌دست‌آمده برای راهبردهای تنظیم هیجانی انطباقی ۰/۵۰ و برای راهبردهای تنظیم هیجانی غیرانطباقی ۰/۴۸ بوده است که تقریباً در حد آستانه ۰/۵۰ بود و نشان‌دهنده کفایت روایی همگرا است. تحلیل عامل تأییدی حاکی از روایی سازه قابل‌قبول بوده است. بار عاملی به‌دست‌آمده برای راهبردهای انطباقی (سازش‌یافته) ۰/۵۲۱ و برای راهبردهای غیرانطباقی (سازش‌نیافته) ۰/۵۰۴ بوده است. بارهای عاملی گویه‌ها از ۰/۳۵۸ تا ۰/۷۱۹ به دست آمد که مقادیر t در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار بودند. همچنین، مقدار شاخص ریشه میانگین مربع باقی‌مانده استاندارد شده (SRMR) برابر با ۰/۰۹۸ بوده است. شاخص نیکویی برازش (GOF) نیز برابر با ۰/۱۴۵ به دست آمد.

۵) پرسش‌نامه راهبردهای مقابله‌ای^۲ (CSQ): این پرسش‌نامه شامل ۳۱ واکنش مختلف در برابر مشکلات است که توسط بلینگز و موس (Billings & Moss, 1981) طراحی شده است و از فرد می‌خواهد که نشان دهد معمولاً وقتی یک مشکل را تجربه می‌کند چه کاری انجام می‌دهد و چه احساسی دارد. نمره‌گذاری ابزار بر اساس یک مقیاس ۴ درجه‌ای از هیچ‌وقت (۱) تا همیشه (۴) صورت می‌گیرد. طبقه‌بندی پاسخ‌ها سه نوع مقابله متمرکز بر ارزیابی شناختی، متمرکز بر حل مشکل و متمرکز بر هیجان است. همچنین راهبردهای مقابله به دو دسته مسئله‌مدار و هیجان‌مدار دسته‌بندی می‌گردد. در پژوهشی، روایی با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی و پایایی به روش بازآزمایی تأیید شد (Oxlad et al., 2004). همچنین، روایی همسانی درونی پرسش‌نامه راهبردهای مقابله با استرس برای مسئله‌مدار ۰/۸۸ و هیجان‌مدار تا ۰/۶۹ گزارش شده است (زنوزیان و همکاران، ۱۳۸۹). ضرایب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) در مطالعه کنونی برای راهبردهای مقابله مسئله‌مدار ۰/۷۷۶ و برای راهبردهای مقابله هیجان‌مدار ۰/۸۲۲ بوده است. مقدار میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) به‌دست‌آمده برای راهبردهای مقابله مسئله‌مدار ۰/۵۲ و برای راهبردهای مقابله هیجان‌مدار ۰/۵۳ بوده است که از حد آستانه ۰/۵۰ بیشتر بود و نشان‌دهنده کفایت روایی همگرا است. تحلیل عامل تأییدی نشان داد که بارهای عاملی برای مهارت‌های مقابله‌ای متمرکز بر مسئله ۰/۴۳۵ و مهارت‌های مقابله‌ای متمرکز بر هیجان ۰/۷۹۲ می‌باشد. مقادیر بارهای عاملی برای گویه‌ها از ۰/۳۹۱ تا ۰/۶۹۹ بودند که مقادیر t به‌دست‌آمده در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار بودند. همچنین، مقدار شاخص ریشه میانگین مربع باقی‌مانده استاندارد شده (SRMR) برابر با ۰/۰۸۹ بود. شاخص نیکویی برازش (GOF) برابر با ۰/۲۴۵ به دست آمد.

ج) روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: پس از جمع‌آوری داده‌ها، از نرم‌افزار SPSS-27 برای تحلیل توصیفی و بررسی مفروضه‌های آماری و از نرم‌افزار Smart PLS 3.2 برای تحلیل مسیر و آزمون فرضیه‌های پژوهش استفاده شد.

1. cognitive emotion regulation questionnaire (CERQ)
2. coping strategies questionnaire - CSQ

یافته‌ها

بر اساس اطلاعات توصیفی، ۴۷/۱ درصد دانشجوی معلمان مورد مطالعه مرد و ۵۲/۹ درصد زن بودند. اغلب دانشجوی معلمان (۵۷/۵ درصد) در دامنه سنی ۲۰-۲۱ سال و کمترین تعداد آن‌ها (۱/۵ درصد) در دامنه سنی ۲۴-۲۵ سال بودند. ۱۲/۱ درصد دانشجوی معلمان متأهل و ۸۷/۹ درصد آنان مجرد بودند. بیشتر دانشجوی معلمان (۴۱/۴ درصد) در ترم پنجم و کمترین آن‌ها (۳/۶ درصد) در ترم ششم مشغول به تحصیل بودند. بیشتر دانشجوی معلمان (۳۴/۳ درصد) در رشته آموزش ابتدایی و کمترین آنان (۵/۷ درصد) در رشته الهیات تحصیل می‌کردند. جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه را نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و شاخص‌های چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
اضطراب سخنرانی	۵۰/۲۷	۱۵/۹۳	۰/۲۴۳	-۰/۵۶۰
مهارت‌های ارتباطی	۵۷/۴۸	۷/۰۳	-۰/۰۵۸	-۰/۷۸۶
باورهای غیرمنطقی	۹۲/۸۹	۱۳/۱۶	-۰/۶۱۲	۰/۹۱۴
راهبردهای تنظیم هیجانی انطباقی	۳۴/۹۴	۵/۷	-۰/۱۶۳	۰/۳۲۵
راهبردهای تنظیم هیجانی غیرانطباقی	۲۴/۹۴	۴/۵۲	۰/۰۴۳	۰/۲۵۳
راهبردهای مقابله مسئله‌مدار	۳۲/۱۸	۴/۹۶	۰/۳۹۰	-۰/۰۶۴
راهبردهای مقابله هیجان‌مدار	۳۳/۴	۷/۳۰	۰/۷۹۷	۰/۶۰۲

مطابق با جدول ۱، بر اساس دامنه نمرات ابزارهای مورد استفاده، میزان اضطراب سخنرانی دانشجوی معلمان در حد متوسط، مهارت‌های ارتباطی بالاتر از حد متوسط، باورهای غیرمنطقی بالاتر از حد متوسط، راهبردهای انطباقی تنظیم هیجانی بالاتر از حد متوسط، راهبردهای غیرانطباقی تنظیم هیجانی بالاتر از حد متوسط، راهبردهای مقابله مسئله‌مدار در حد متوسط و راهبردهای مقابله هیجان‌مدار پایین‌تر از حد متوسط بوده است. ۲۵ درصد از دانشجوی معلمان دارای اضطراب سخنرانی خفیف، ۶۹/۶ درصد متوسط و ۵/۴ درصد شدید بودند. ضمناً تمامی مقادیر چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش بین ۱- تا ۱ است که حاکی از توزیع نسبتاً بهنجار داده‌ها است.

جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- اضطراب سخنرانی	۱						
۲- مهارت‌های ارتباطی	-۰/۱۲۸*	۱					
۳- باورهای غیرمنطقی	۰/۳۴۴**	-۰/۱۶۲**	۱				
۴- راهبردهای انطباقی	-۰/۱۴۳*	۰/۲۲۵**	-۰/۲۳۶**	۱			
۵- راهبردهای غیرانطباقی	۰/۳۹۰**	-۰/۰۱۵	۰/۴۳۰**	۰/۱۲۱*	۱		
۶- راهبردهای مسئله‌مدار	-۰/۲۱۰**	۰/۳۹۷**	-۰/۱۸۳**	۰/۵۲۴**	۰/۰۳۴	۱	
۷- راهبردهای هیجان‌مدار	۰/۳۳۷**	-۰/۲۶۸**	۰/۲۴۲**	-۰/۱۷۹**	۰/۴۰۸**	-۰/۲۵۰**	۱

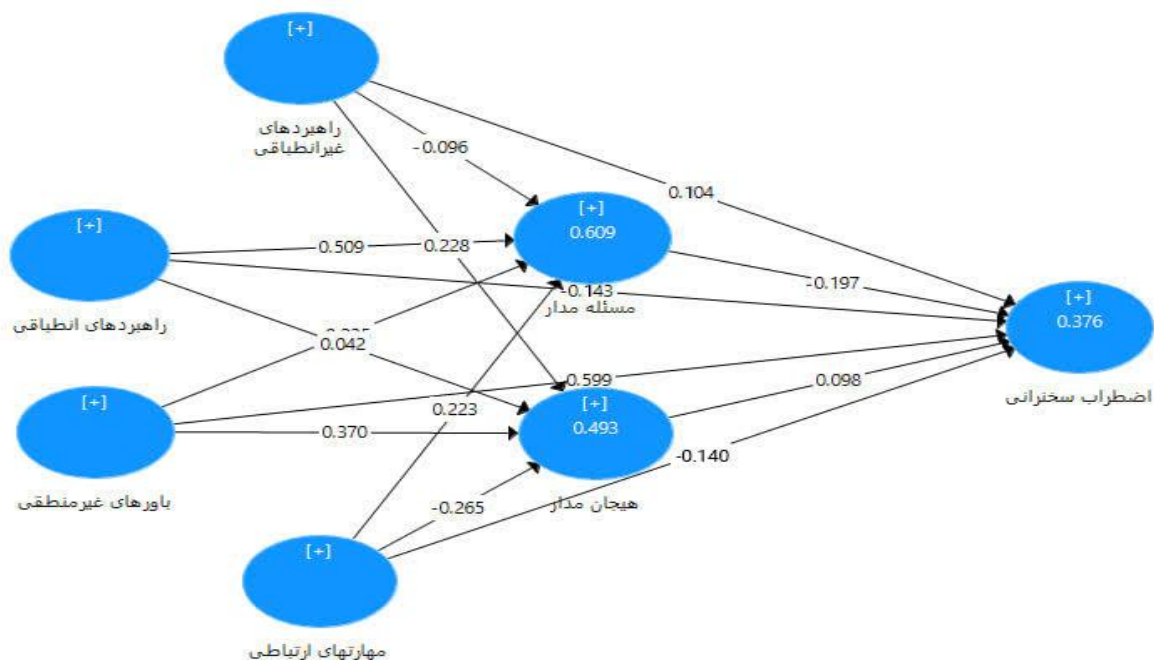
*p < 0,05, **p < 0,01

بر اساس اطلاعات جدول ۲، بین اضطراب سخنرانی با مهارت‌های ارتباطی رابطه منفی، با باورهای غیرمنطقی رابطه مثبت، با راهبردهای انطباقی رابطه منفی، با راهبردهای غیرانطباقی رابطه مثبت، با راهبردهای مسئله‌مدار رابطه منفی و با راهبردهای هیجان‌مدار ارتباط مثبت وجود دارد. بین سایر متغیرهای پژوهش نیز ارتباطات معنادار مشاهده گردید. همبستگی‌های مشاهده‌شده در سطح ۰/۰۵ معنادار بوده است.

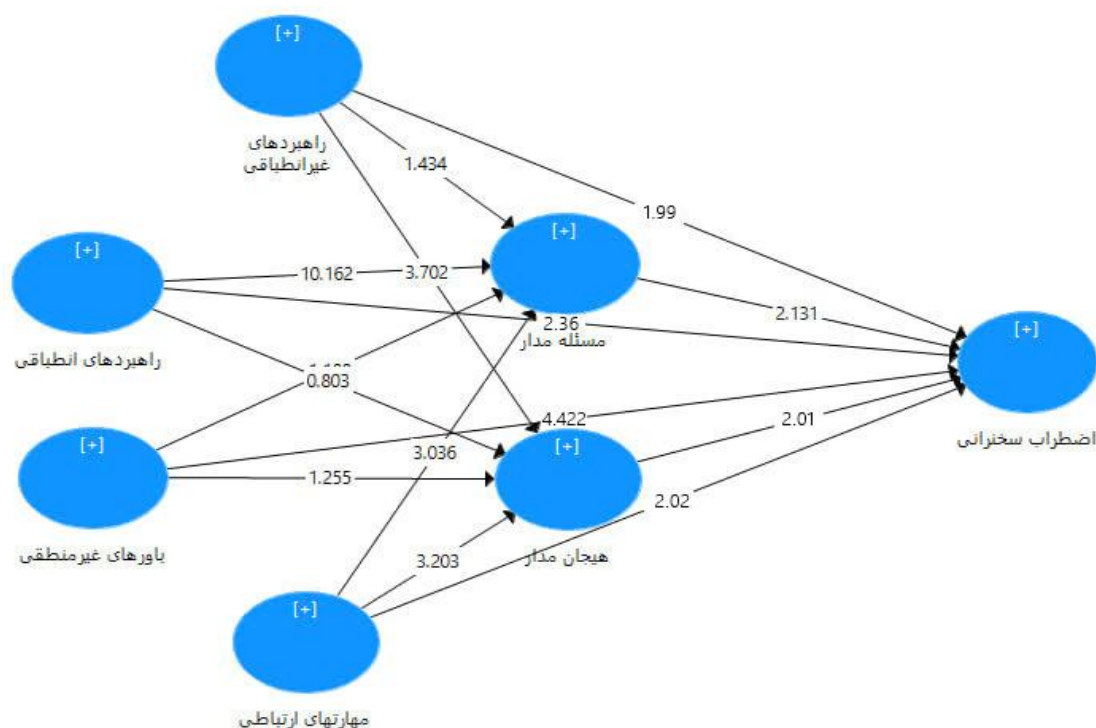
جدول ۳. ماتریس همبستگی و بررسی روایی واگرا (افتراقی) با معیار فورنل لارکر

متغیرها	اضطراب سخنرانی	باورهای غیرمنطقی	راهبردهای انطباقی	راهبردهای غیرانطباقی	راهبردهای مسئله‌مدار	مهارت‌های ارتباطی	راهبردهای هیجان‌مدار
اضطراب سخنرانی	۰/۷۴۲						
باورهای غیرمنطقی	-۰/۵۹۳	۰/۷۱۴					
راهبردهای انطباقی	-۰/۳۲۲	-۰/۳۶۵	۰/۷۰۷				
راهبردهای غیرانطباقی	۰/۳۷۴	۰/۵۸۸	-۰/۴۲۵	۰/۶۹۳			
راهبردهای مسئله‌مدار	-۰/۲۷۶	-۰/۶۲۸	۰/۵۲۹	-۰/۳۴۲	۰/۷۲۱		
مهارت‌های ارتباطی	-۰/۳۸۷	-۰/۶۰۱	۰/۴۷۷	-۰/۶۷۳	۰/۵۵۱	۰/۶۸۶	
راهبردهای هیجان‌مدار	۰/۴۴۵	۰/۶۴۰	-۰/۴۰۴	۰/۵۲۶	-۰/۴۲۵	-۰/۳۹۸	۰/۷۲۸

مطابق با نتایج جدول ۳، در همه متغیرها میزان میانگین واریانس استخراج‌شده محاسبه‌شده بیشتر از واریانس اشتراکی آن با سازه‌های دیگر در مدل است که نشان‌دهنده روایی واگرایی مدل در سطح قابل‌قبولی است. در شکل ۲ و ۳ ضرایب مسیر (بتا) و مقادیر t مدل پژوهش آمده است.



شکل ۲. ضرایب مسیر (بتا) مدل پژوهش



شکل ۳. مقادیر t مدل پژوهش

مقدار R^2 یا ضریب تعیین برای متغیرهای اضطراب سخنرانی $0/367$ ، راهبردهای مقابله مسئله‌مدار $0/609$ و راهبردهای مقابله هیجان‌مدار $0/493$ به دست آمد که در مجموع نشان‌دهنده میزان تبیین قابل قبول متغیرهای درون‌زا از طریق متغیرهای برون‌زا است. در مورد نیکویی برازش مدل، مقدار به دست آمده از شاخص SRMR برابر $0/097$ شده است که نشان‌دهنده برازش مناسب مدل است. شاخص واریانس اعتبار اشتراکی Q^2 (بیانگر روایی متقاطع مدل ساختاری است. سه مقدار $0/02$ ، $0/15$ و $0/35$ به عنوان قدرت پیش‌بینی کم، متوسط و قوی تعیین شده‌اند (Hensler et al, 2009). همچنین، اگر شاخص واریانس اعتبار اشتراکی متغیرهای پنهان مثبت باشد، مدل اندازه‌گیری کیفیت مناسب دارد. جدول ۴ شاخص واریانس اعتبار اشتراکی متغیرهای پنهان را نشان می‌دهد.

جدول ۴. شاخص واریانس اعتبار اشتراکی متغیرهای پنهان

متغیر	مجموع مجذورات مشاهده شده (SSO)	مجموع مجذورات خطای پیش‌بینی (SSE)	شاخص اعتبار اشتراکی 1-Q2 (SSO/SSE)
اضطراب سخنرانی	۶۴۴۰/۰۰۰	۳۸۷۴/۸۷۴	۰/۳۹۸
باورهای غیرمنطقی	۱۱۲۰۰/۰۰۰	۱۰۲۳۵/۵۳۳	۰/۰۸۶
راهبردهای انطباقی	۲۸۰۰/۰۰۰	۲۴۳۸/۴۰۱	۰/۱۲۹
راهبردهای غیرانطباقی	۲۲۴۰/۰۰۰	۱۸۶۹/۲۵۹	۰/۱۶۶
راهبردهای مسئله‌مدار	۳۳۶۰/۰۰۰	۲۷۴۵/۹۴۷	۰/۱۸۳
مهارت‌های ارتباطی	۵۰۴۰/۰۰۰	۴۶۷۷/۵۰۷	۰/۰۷۲
راهبردهای هیجان‌مدار	۴۷۶۰/۰۰۰	۳۸۲۴/۸۸	۰/۱۹۷

بر اساس نتایج جدول ۴، ملاحظه می‌شود که شاخص واریس اعتبار اشتراک متغیرهای پنهان برای تمام سازه‌ها مثبت است، لذا مدل تدوین‌شده از کفایت و برازش مناسبی برخوردار است. برازش مدل کلی از طریق شاخص نیکویی برازش^۱ (GOF) ارزیابی گردید. مقدار GOF برای مدل پژوهش برابر با ۰/۸۰۷ بوده است که نشان‌دهنده برازش قوی مدل پژوهش است. در جدول ۵ اثرات مستقیم و غیرمستقیم مدل آمده است.

جدول ۵. اثرات مستقیم و غیرمستقیم مدل

مسیر	β	SD	t	P	f^2
اثرات مستقیم					
باورهای غیرمنطقی -> اضطراب سخنرانی	۰/۵۹۹	۰/۱۴۴	۴/۴۲۲	۰/۰۰۱	۰/۱۹۴
راهبردهای انطباقی -> اضطراب سخنرانی	-۰/۱۴۳	۰/۰۴۷	۲/۳۶	۰/۰۱	۰/۰۸۱
راهبردهای غیرانطباقی -> اضطراب سخنرانی	۰/۱۰۴	۰/۰۳۶	۱/۹۹	۰/۰۵	۰/۰۵۸
مهارت‌های ارتباطی -> اضطراب سخنرانی	-۰/۱۴۰	۰/۲۶۰	۲/۰۲	۰/۰۵	۰/۰۷۸
راهبردهای مسئله‌مدار -> اضطراب سخنرانی	-۰/۱۹۷	۰/۰۹۳	۲/۲۳۱	۰/۰۲۵	۰/۰۹۸
راهبردهای هیجان‌مدار -> اضطراب سخنرانی	۰/۰۹۸	۰/۰۱۹	۲/۰۱	۰/۰۵	۰/۰۵۲
اثرات غیرمستقیم					
راهبردهای انطباقی -> راهبردهای مسئله‌مدار -> اضطراب سخنرانی	-۰/۱۰۱	۰/۰۴۹	۲/۰۴۲	۰/۰۴۲	--
مهارت‌های ارتباطی -> راهبردهای مسئله‌مدار -> اضطراب سخنرانی	-۰/۰۹۸	۰/۰۲۵	۲/۰۳۲	۰/۰۴۵	--
باورهای غیرمنطقی -> راهبردهای هیجان‌مدار -> اضطراب سخنرانی	۰/۰۹۲	۰/۰۲۱	۲/۰۱۱	۰/۰۵	--
راهبردهای غیرانطباقی -> راهبردهای هیجان‌مدار -> اضطراب سخنرانی	۰/۰۶۲	۰/۰۱۸	۱/۹۹	۰/۰۵	--

با توجه به اطلاعات جدول ۵ متغیرهای راهبردهای انطباقی تنظیم هیجانی، مهارت‌های ارتباطی و راهبردهای مقابله مسئله‌مدار بر اضطراب سخنرانی دانشجویان معلمان اثر مستقیم منفی دارند. همچنین راهبردهای غیرانطباقی تنظیم هیجانی، باورهای غیرمنطقی و راهبردهای مقابله هیجان‌مدار بر اضطراب سخنرانی اثر مستقیم مثبت دارند. اثر غیرمستقیم راهبردهای انطباقی تنظیم هیجانی و مهارت‌های ارتباطی با راهبردهای مقابله مسئله‌مدار بر اضطراب سخنرانی معنا بوده است. همچنین اثر غیرمستقیم باورهای غیرمنطقی و راهبردهای غیرانطباقی تنظیم هیجانی با میانجی‌گری راهبردهای مقابله هیجان‌مدار بر اضطراب سخنرانی معنادار بود؛ سایر مسیرهای غیرمستقیم از نظر آماری معنادار نبوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین ارتباط باورهای غیرمنطقی، راهبردهای تنظیم هیجانی، مهارت‌های ارتباطی و اضطراب سخنرانی با میانجی‌گری راهبردهای مقابله با استرس در دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان بوده است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که اضطراب سخنرانی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، حاصل برهم‌کنش مجموعه‌ای از عوامل شناختی، هیجانی، ارتباطی و مقابله‌ای است. به‌طور مشخص، باورهای غیرمنطقی و راهبردهای تنظیم هیجان غیرانطباقی با افزایش اضطراب سخنرانی همراه بودند، در حالی که راهبردهای تنظیم هیجان انطباقی، مهارت‌های ارتباطی و راهبردهای مقابله مسئله‌مدار با کاهش آن ارتباط داشتند. همچنین، نتایج نشان داد که راهبردهای مقابله‌ای در بخشی از روابط میان متغیرهای پیش‌بین و اضطراب سخنرانی نقش میانجی ایفا می‌کنند. این الگو با چارچوب‌های شناختی-رفتاری اضطراب

1 good of fitness

اجتماعی و سخنرانی در جمع همسو است؛ چارچوب‌هایی که بر نقش ارزیابی‌های تهدیدآمیز، تمرکز افراطی بر خود، انتظار ارزیابی منفی و رفتارهای ایمنی‌بخش در تداوم اضطراب تأکید دارند (American Psychiatric Association, 2022). یکی از یافته‌های محوری پژوهش حاضر، اثر مستقیم و مثبت باورهای غیرمنطقی بر اضطراب سخنرانی بود. این یافته با ادبیات نظری و تجربی موجود سازگار است (King et al., 2024; De Landsheer & Walburg, 2022). در رویکرد شناختی باورهای غیرمنطقی به‌عنوان ساختارهای شناختی ناکارآمدی در نظر گرفته می‌شوند که فرد را به سمت تفسیر تهدیدآمیز موقعیت‌ها و بزرگ‌نمایی پیامدهای منفی سوق می‌دهند. در موقعیت سخنرانی این باورها معمولاً به شکل الزام به عملکرد بی‌نقص، تحمل پایین اشتباه، فاجعه‌سازی درباره ارزیابی دیگران و هم‌ارز دانستن عملکرد با ارزشمندی شخصی ظاهر می‌شوند. در نتیجه، سخنرانی از یک تکلیف آموزشی به یک موقعیت تهدیدکننده برای عزت‌نفس تبدیل می‌شود. این تبیین با دیدگاه الیس درباره نقش باورهای غیرمنطقی در ایجاد آشفتگی هیجانی همخوان است و با یافته‌های دی لندشیر و والبورگ (De Landsheer & Walburg, 2022) نیز تقویت می‌شود که نشان دادند باورهای غیرمنطقی عمدتاً بر چهار محور توقعات خشک و افراطی، فاجعه‌سازی، تحمل پایین ناکامی و خود/دیگر ارزیابی کلی استوارند. افزون بر این، ویسلا و همکاران (Vislă, et al., 2018) گزارش کرده‌اند که باورهای ناکارآمد با پیامدهای پریشانی هیجانی پیوند دارند و کینگ و همکاران (King et al., 2024) نیز به ارتباط این باورها با کاهش خودباوری اشاره کرده‌اند. همچنین، دریدن (Dryden, 2021) تأکید می‌کند که در شرایط فشارزا، افراد دارای باورهای غیرمنطقی اضطراب بیشتری تجربه می‌کنند. بر این اساس، می‌توان گفت دانشجوی معلمان که باورهای غیرمنطقی قوی‌تری دارند موقعیت سخنرانی را تهدیدآمیزتر ادراک کرده و در چرخه‌ای از ارزیابی منفی، برانگیختگی بیشتر و افت عملکرد گرفتار می‌شوند. بنابراین، یافته حاضر از این ایده حمایت می‌کند که اصلاح باورهای ناکارآمد باید یکی از محورهای اصلی مداخله برای کاهش اضطراب سخنرانی باشد.

یافته مهم دیگر پژوهش حاضر تمایز روشن میان اثر راهبردهای تنظیم هیجان انطباقی و غیرانطباقی بود. راهبردهای انطباقی با کاهش اضطراب سخنرانی و راهبردهای غیرانطباقی با افزایش آن همراه بودند. این نتیجه با نقش تنظیم هیجان به‌عنوان فرایند تعدیل تجربه، شدت، تداوم یا ابراز هیجان در جهت دستیابی به اهداف فرد در پژوهش‌های نیلز و همکاران (Niles et al., 2018)، لین و همکاران (Lin, et al., 2020)، ترینسانینگاتی و سینامبلا (Trisnaningati & Sinambela, 2020)، میسری و همکاران (Mesri, et al., 2016)، دادفرنیا (۱۳۹۹)، اسماعیل‌زاده آشین و همکاران (۱۴۰۰)، نورزاد (۱۳۹۸) و غنی (۱۳۹۶) همسو است. در بافت سخنرانی راهبردهایی مانند بازنگری شناختی، پذیرش و هدایت توجه می‌توانند به فرد کمک کنند که موقعیت را، به‌جای تهدید، به‌صورت چالش قابل‌مدیریت ارزیابی کند. در مقابل، راهبردهایی مانند نشخوار فکری، سرکوب هیجان و اجتناب معمولاً به حفظ یا تشدید اضطراب می‌انجامد. این یافته با شواهد جدید نیز سازگار است. یک مرور نظام‌مند نشان داده است که اضطراب اجتماعی معمولاً با وابستگی بیشتر به سرکوب ابراز هیجان و استفاده ناکارآمد از بازنگری شناختی همراه است. به علاوه، درمان‌ها بیش از آنکه سرکوب را بهبود دهند، به بهبود بازنگری شناختی کمک می‌کنند (Dryman & Heimberg, 2018). همچنین، در مطالعه‌ای آزمایشی نشان داده شد که افراد دارای اضطراب اجتماعی می‌توانند هم از بازنگری و هم از پذیرش برای کاهش هیجان منفی ناشی از باورهای منفی درباره خود استفاده کنند (Dixon et al., 2020). افزون بر آن، شواهد اولیه از اثربخشی درمان‌های مبتنی بر تنظیم هیجان در کاهش نشانه‌های اضطراب اجتماعی و بهبود کیفیت زندگی حمایت کرده‌اند (Abasi, et al., 2021). از منظر کاربردی، این نتیجه در مورد دانشجوی معلمان اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا تنظیم هیجان صرفاً یک توانایی فردی نیست، بلکه بخشی از شایستگی حرفه‌ای معلم نیز محسوب می‌شود. از آنجا که هیجان‌های دانشجوی معلمان می‌توانند در آینده بر کلاس و دانش‌آموزان اثرگذار باشند، ضعف در تنظیم هیجان ممکن است نه تنها اضطراب سخنرانی فرد را افزایش دهد، بلکه کیفیت تعامل آموزشی را نیز تحت تأثیر قرار دهد (Burić et al., 2020). بنابراین، آموزش راهبردهای تنظیم هیجان انطباقی می‌تواند هم در سطح سلامت روان و هم در سطح صلاحیت حرفه‌ای پیامدهای مثبتی داشته باشد.

یکی از یافته‌های اساسی و محوری پژوهش حاضر نقش مستقیم، معنادار و پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های ارتباطی در میزان اضطراب سخنرانی دانشجوی معلمان است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین از جمله مدالو جویباری و همکاران (۱۳۹۴)، بنی‌اسدی و باقری (۱۳۹۰)، جوادی و

همکاران (۱۳۹۳)، هربین و همکاران (Herbein et al., 2018) و بیدیل و همکاران (Beidel et al., 2015) همخوانی دارد. تمامی این پژوهش‌ها بر این فرض استوارند که مجهز شدن به ابزارهای ارتباطی کلامی و غیرکلامی کارآمد، قوی‌ترین سپر دفاعی در برابر بروز نشانه‌های اضطراب در موقعیت‌های ارزیابی جمعی است. برای تبیین عمیق این تأثیر، بررسی سازوکارهای شناختی، رفتاری و هیجانی زیر ضروری است: بر اساس مدل شناختی کلارک و ولز (1995)، زمانی که فرد در موقعیت سخنرانی عمومی قرار می‌گیرد، در صورت مواجهه با تهدیدهای اجتماعی فرضی، تمرکز توجه خود را به‌شدت به درون معطوف می‌کند (توجه درون‌نگر). این جابه‌جایی توجه باعث می‌شود فرد تصویری ذهنی، تحریف‌شده و بسیار منفی از خود در حال ارائه بسازد و نشانه‌های فیزیولوژیک طبیعی بدن خود (مثل لرزش صدا یا تپش قلب) را به‌عنوان شواهدی بر آبروریزی یا شکست حتمی تفسیر کند (Leigh et al., 2023). در این راستا، تقویت مهارت‌های ارتباطی به‌عنوان یک متغیر تعدیل‌کننده شناختی وارد عمل می‌شود. دانشجویی که بر اصول سازمان‌دهی کلام، شیوه‌های تعامل با مخاطب و مدیریت حالات چهره مسلط است، از منبع محدود پردازش شناختی خود برای کنترل و اجرای این مهارت‌ها استفاده می‌کند. این فرایند باعث انتقال تمرکز توجه از علائم درونی اضطراب به «مخاطب و پیام ارائه‌شده» و چرخه توجه درون‌نگر مدل کلارک و ولز را مختل می‌سازد. همچنین افرادی که فاقد مهارت‌های ارتباطی کارآمد هستند برای کاهش اضطراب خود در موقعیت سخنرانی به رفتارهای ایمنی‌بخش ناسازگار، مانند تند صحبت کردن برای اتمام سریع ارائه، اجتناب از تماس چشمی، یا روخوانی محض و بدون انعطاف از روی دست‌نویس، پناه می‌برند. پژوهش معتبر نشان می‌دهد که رفتارهای ایمنی‌بخش نه تنها اضطراب را در بلندمدت حفظ و تقویت می‌کنند، بلکه بازخورد منفی مخاطب را نیز به همراه دارند (Okajima et al., 2009). تسلط بر مهارت‌های ارتباطی به دانشجوی اجازه می‌دهد رفتارهای انطباقی جایگزین مانند سکوت‌های هدفمند، تنوع در لحن صدا و زبان بدن گشوده را به کار گیرد. این رفتارهای سازگارانه نیاز به اجتناب رفتاری را به حداقل رسانده و به‌صورت تجربی به سخنران ثابت می‌کند که محیط ارزیابی تهدیدکننده نیست. از منظر نظریه باورهای غیرمنطقی الیس (King et al., 2024)، اضطراب سخنرانی ریشه در تعابیر فاجعه‌سازی از واکنش‌های مخاطبان دارد. سخنرانان مضطرب تمایل دارند خستگی یا بی‌توجهی گذرای یک مخاطب را نشانه‌ای از عدم صلاحیت خود بدانند (Mohamad Ghazali & AbdulHamid, 2025). داشتن مهارت ارتباطی بالا به فرد توانایی رمزگشایی صحیح پیام‌های غیرکلامی مخاطب را می‌دهد. دانشجو معلمی که مهارت همدلی و گوش دادن فعال را آموخته است، بازخوردهای کلاس را به‌عنوان اطلاعاتی تعاملی برای بهبود ارائه در لحظه ارزیابی می‌کند؛ نه به‌عنوان تأییدی بر باورهای غیرمنطقی خودارزیابی منفی یا فاجعه‌سازی شخصی. این بازسازی شناختی فعال منجر به کاهش ترس از ارزیابی منفی می‌شود (De Landsheer & Walburg, 2022). مهارت‌های ارتباطی عملاً تسهیل‌کننده فرایند بازنگری شناختی^۱ هستند. دانشجویی که از مهارت‌های ارتباط کلامی بالایی برخوردار است می‌تواند در حین تجربه علائم اضطراب، هیجان خود را بازتعریف کرده و آن را به انرژی یا هیجان مثبت تبدیل کند. برعکس افرادی که از راهبرد غیرانطباقی سرکوب ابراز استفاده می‌کنند و اضطراب شدیدتری را تجربه می‌نمایند (Goldin, et al., 2009; Dixon, et al., 2020).

یکی از یافته‌های کلیدی و تبیین‌کننده در این پژوهش، نقش تعیین‌کننده راهبردهای مقابله مسئله‌محور و راهبردهای مقابله هیجان‌محور در پیش‌بینی و تداوم اضطراب سخنرانی است. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، به‌کارگیری راهبردهای مقابله مسئله‌محور رابطه منفی و معناداری با اضطراب سخنرانی نشان داد؛ در حالی که استفاده از راهبردهای مقابله هیجان‌محور (به‌ویژه سبک‌های اجتنابی و ناکارآمد آن) پیش‌بینی‌کننده مثبت و قوی افزایش اضطراب سخنرانی بود. یافته‌ها با شواهد تجربی مانند گراوند (۱۴۰۱)، کاووسی و فرهمند کوشکقاضی (۱۴۰۲)، عبدالله‌زاده و همکاران (۱۴۰۲)، کوانچ و همکاران (Quvanch et al., 2024) و فلوریس (Flores, 2024) همسو است. همچنین، مستقیماً با مدل کلاسیک استرس و مقابله لازاروس و فولکمن همسویی دارند. طبق این نظریه، پاسخ‌های مقابله‌ای افراد ناشی از ارزیابی‌های شناختی آن‌ها از موقعیت استرس‌زاست. زمانی که فرد موقعیت را به‌عنوان «تهدید» ارزیابی می‌کند و منابع خود را ناکافی می‌بیند، رفتارهای مقابله‌ای هیجان‌محور اجتنابی فعال می‌شوند؛ در حالی که ارزیابی موقعیت به‌عنوان «چالش»، به فعال‌سازی راهبردهای مسئله‌محور می‌انجامد (Haddad, 2024).

در بافت اضطراب سخنرانی، راهبردهای مقابله مسئله‌محور شامل تلاش‌های شناختی و رفتاری فعالی است که مستقیماً عامل استرس‌زا (وظیفه‌ارائه سخنرانی و مدیریت مخاطبان) را هدف قرار می‌دهند. این اقدامات عینی عبارتند از: سازمان‌دهی دقیق ساختار محتوا، تحلیل ویژگی‌های مخاطبان، تمرین مکرر ارائه در موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده، مدیریت زمان، و آماده‌سازی سامان‌مند برای پاسخ به سؤالات احتمالی (Bodie, 2010). تحلیل عمیق‌تر نشان می‌دهد که اثربخشی راهبردهای مسئله‌محور از طریق دو سازوکار روان‌شناختی میانجی‌گری می‌شود: (۱) افزایش خودکارآمدی: تمرین و آمادگی فعال، باور فرد به توانایی‌های خود برای سازمان‌دهی و اجرای اقدامات لازم جهت دستیابی به عملکرد مطلوب را افزایش می‌دهد (Bandura, 1997). (۲) کنترل ادراک‌شده: به تعبیر گراسی و همکاران (Geraci et al., 2024)، زمانی که فرد به جای تمرکز بر پیامدهای فاجعه‌بار احتمالی بر اقدامات عملی تمرکز می‌کند، احساس تسلط و کنترل بر موقعیت در او تقویت شده و دستگاه پاسخ به تهدید در مغز محور (HPA) تعدیل می‌شود. این تبیین با یافته‌های بیدیل و همکاران (Beidel et al., 2015) نیز همخوان است؛ آن‌ها نشان دادند آموزش مهارت‌های مقابله‌ای فعال و رفتارهای جسورانه به‌طور مستقیم، از طریق کاهش ارزیابی منفی موقعیت‌های اجتماعی، اضطراب تعامل و سخنرانی را مهار می‌کند. همچنین، در پژوهش‌های داخلی، قیطاسی (۱۳۹۳) تأیید کرد که راهبردهای مقابله‌ای فعال می‌توانند اثرات منفی طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه را بر اضطراب سخنرانی دانشجویان خنثی کنند. در نقطه مقابل، راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌محور، هنگامی که به شکل اجتناب شناختی یا رفتاری، انکار، نشخوار فکری، و رفتارهای ایمنی‌بخش ظاهر می‌شوند، چرخه معیوب اضطراب سخنرانی را حفظ و تشدید می‌کنند. شواهد جدید حاکی از آن است که فرایندهای ارزیابی شناختی و راهبردهای مقابله‌ای، در تبیین سازگاری روان‌شناختی و شدت آشفتگی هیجانی نقش معناداری ایفا می‌کنند؛ یافته‌ای که با چارچوب تعاملی استرس و مقابله همسو است (Haddad, 2024). بر اساس تبیین نایلز و کریسک (Niles & Craske, 2018)، اجتناب و مهار هیجانی مانع از پردازش عاطفی کامل و مواجهه واقعی با محرک ترس‌زا می‌شود. بدون این مواجهه، یادگیری جدید (انقراض ترس‌شناختی) رخ نمی‌دهد و اضطراب سخنرانی برای جلسات بعدی نیز پایدار باقی می‌ماند. این چرخه ناکارآمد با پژوهش نورزاد (۱۳۹۸)، که نشان داد باورهای غیرمنطقی با فعال‌سازی راهبردهای تنظیم هیجانی ناسازگار، اضطراب اجتماعی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند، کاملاً انطباق دارد.

یافته‌های مدل پژوهش نشان دادند که راهبردهای مقابله مسئله‌مدار و راهبردهای مقابله هیجان‌مدار تنها متغیرهای پیش‌بین ساده نیستند، بلکه در این مدل نقش واسطه‌ای/میانجی دارند و بخشی از اثر متغیرهای شناختی و مهارتی بر اضطراب سخنرانی را منتقل می‌کنند. اثرات غیرمستقیم نشان دادند که راهبردهای انطباقی تنظیم هیجان و مهارت‌های ارتباطی از طریق راهبردهای مسئله‌مدار اضطراب سخنرانی را کاهش می‌دهند، در حالی که باورهای غیرمنطقی و راهبردهای غیرانطباقی تنظیم هیجان از طریق راهبردهای هیجان‌مدار به افزایش اضطراب سخنرانی منجر می‌شوند. این الگو نشان می‌دهد که مقابله، یک متغیر صرفاً همراه نیست، بلکه یک مکانیزم انتقالی در زنجیره شکل‌گیری و تداوم اضطراب سخنرانی است.

در چارچوب کلاسیک لازاروس و فولکمن، مقابله پاسخی پویا به ارزیابی شناختی فرد از موقعیت استرس‌زا است. به عبارت دیگر، آنچه اضطراب را تشدید یا تعدیل می‌کند فقط خود موقعیت سخنرانی نیست، بلکه تفسیر فرد از موقعیت و سپس نوع راهبردی است که برای مواجهه برمی‌گزیند اهمیت بنیادی دارد (Haddad, 2024). در این چارچوب، راهبردهای مسئله‌محور زمانی فعال می‌شوند که فرد باور دارد می‌تواند چیزی را در موقعیت تغییر دهد، مانند آماده‌سازی، برنامه‌ریزی، تمرین و مدیریت ساختار ارائه. در مقابل، راهبردهای هیجان‌محور، به‌ویژه شکل‌های ناکارآمد آن، مانند اجتناب، انکار، نشخوار فکری و مهار هیجانی، بیشتر زمانی دیده می‌شوند که فرد موقعیت را تهدیدکننده و فراتر از منابع شخصی خودارزیابی کند. در همین راستا، نتایج پژوهش نشان داد که راهبردهای مسئله‌مدار نقش محافظتی دارند، زیرا وقتی فرد از این راهبردها استفاده می‌کند، اضطراب سخنرانی کاهش می‌یابد. در سطح فرایندی، این یافته به‌خوبی توضیح می‌دهد که چگونه راهبردهای انطباقی تنظیم هیجان و مهارت‌های ارتباطی از مسیر مقابله مسئله‌مدار اثر خود را اعمال می‌کنند. این متغیرها موجب می‌شوند فرد موقعیت سخنرانی را بهتر مدیریت کند، ابهام را کاهش دهد و احساس تسلط بیشتری داشته باشد؛ در نتیجه، پاسخ اضطرابی فروکش می‌کند. راهبردهای مسئله‌محور در اضطراب سخنرانی معمولاً شامل برنامه‌ریزی دقیق محتوا، تمرین پیش از ارائه، پیش‌بینی پرسش‌های

مخاطب، تنظیم زمان، استفاده از ساختار منطقی سخنرانی و شبیه‌سازی موقعیت ارائه هستند. این راهبردها از آن جهت مهم هستند که مستقیماً منبع استرس را هدف می‌گیرند، نه صرفاً نشانه‌های هیجانی آن را. مطالعات مداخله‌ای و نظری در حوزه اضطراب سخنرانی نشان داده‌اند که آمادگی و تمرین، با افزایش خودکارآمدی و کنترل ادراک‌شده، تجربه اضطراب را کاهش می‌دهد (Bodie, 2010; Allen et al., 1989). از منظر شناختی-رفتاری، فردی که از راهبردهای مسئله‌محور استفاده می‌کند، به جای تمرکز بر این فکر که «حتماً خراب می‌کنم»، به این پرسش‌ها پاسخ می‌دهد: «چه چیزهایی را می‌توانم از قبل آماده کنم؟»، «کجاها ممکن است مشکل پیش بیاید؟»، «چگونه می‌توانم بر مخاطب و ساختار ارائه مسلط شوم؟» این تغییر کانون توجه بر کاهش تکانش‌پذیری هیجانی و افزایش احساس آمادگی اثر می‌گذارد. به همین دلیل، راهبردهای مسئله‌مدار هم به صورت مستقیم اضطراب سخنرانی را کاهش می‌دهند و هم به صورت غیرمستقیم اثر راهبردهای انطباقی و مهارت‌های ارتباطی را منتقل می‌کنند. این الگو از دید روش‌شناختی بسیار مهم است، زیرا نشان می‌دهد مقابله مسئله‌محور صرفاً یک پیامد نیست، بلکه پل انتقال اثر عوامل محافظتی به سوی کاهش اضطراب است.

در مقابل، نتایج نشان دادند که راهبردهای هیجان‌مدار با اضطراب سخنرانی رابطه مثبت دارند و به صورت میانجی نیز اثر باورهای غیرمنطقی و راهبردهای غیرانطباقی تنظیم هیجان را به اضطراب سخنرانی منتقل می‌کنند. این یافته کاملاً با مدل‌های معاصر اضطراب اجتماعی سازگار است. بر اساس مدل کلارک و ولز، افراد مضطرب در موقعیت‌های ارزیابی اجتماعی توجه خود را به درون معطوف می‌کنند، نشانه‌های بدنی را بیش‌برآورد می‌کنند، و به رفتارهای ایمنی‌بخش یا اجتنابی متوسل می‌شوند (Clark & Wells, 1995; Ghasemi et al., 2024). در چنین حالتی، راهبردهای هیجان‌محور ناکارآمد، مثل انکار، اجتناب، سرکوب هیجان، یا نشخوار فکری، ممکن است در کوتاه‌مدت تنش را کم کنند، اما در بلندمدت مانع یادگیری اصلاحی می‌شوند. به همین دلیل، اضطراب سخنرانی نه تنها کاهش پیدا نمی‌کند، بلکه پایدار می‌ماند یا حتی تشدید می‌شود؛ مطالعات راپی و همبرگ نیز این الگو را تأیید کرده‌اند. برای مثال، در چارچوب شناختی اضطراب اجتماعی نشان داده‌اند که فرد، در مواجهه با ارزیابی اجتماعی، به طور مداوم خود را از دید دیگران ارزیابی می‌کند و همین امر به تداوم اضطراب می‌انجامد (Ghasemi et al., 2024). همچنین، پژوهش‌های جدیدتر در حوزه رفتارهای ایمنی‌بخش نشان داده‌اند که اجتناب و پنهان‌سازی علائم، مانع از اصلاح باورهای تهدیدآمیز می‌شود و باعث می‌گردد فرد فکر کند موفقیتش فقط ناشی از «احتیاط افراطی» بوده است، نه شایستگی واقعی او (Mesri et al., 2017). نکته کلیدی اینجاست که راهبردهای مقابله‌ای در این پژوهش، صرفاً همبستگی ساده با اضطراب سخنرانی ندارند، بلکه مسیر انتقال اثر را شکل می‌دهند. مدل پژوهش دقیقاً نشان می‌دهد که مقابله، یک سازوکار مرکزی در مدل تبیینی اضطراب سخنرانی است. از نظر بالینی و آموزشی این یعنی اگر فقط باورهای غیرمنطقی را هدف بگیریم ولی سبک مقابله را تغییر ندهیم، بخشی از چرخه اضطراب باقی می‌ماند. برعکس، اگر تنها مهارت‌های سخنرانی را آموزش دهیم ولی فرد همچنان از اجتناب و سرکوب هیجان استفاده کند، کاهش اضطراب محدود و ناپایدار خواهد بود. همچنین، مرورهای جدید در حوزه اضطراب اجتماعی و سخنرانی نشان می‌دهند که راهبردهای تنظیم هیجان و سبک‌های مقابله‌ای از اجزای مهم در حفظ یا کاهش اضطراب هستند. برای مثال، مطالعه‌ای نشان می‌دهد که استفاده از ارزیابی مجدد شناختی با پیامدهای هیجانی بهتر همراه است، در حالی که سرکوب هیجان و اجتناب با شدت بیشتر علائم اضطرابی رابطه دارند (Gökdağ et al., 2024). همچنین، پژوهش‌های درمانی جدید تأکید می‌کنند که ترکیب مواجهه تدریجی با بازسازی شناختی و تمرین مهارت‌های حل مسئله اثربخشی بیشتری نسبت به مداخلات تک‌سازه‌ای دارد (Carpenter et al., 2018)؛ بنابراین، برای کاهش اضطراب سخنرانی در دانشجویان معلمان باید هم راهبردهای مسئله‌محور را تقویت کرد و هم راهبردهای هیجان‌محور ناکارآمد را کاهش داد. این نکته به‌ویژه در مورد دانشجویان معلمان اهمیت دارد، چون شغل آینده آنان مستلزم ارائه، مدیریت کلاس، تعامل اجتماعی و پاسخ‌گویی کلامی در موقعیت‌های ارزیابی‌محور است. در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که اضطراب سخنرانی در دانشجویان معلمان پدیده‌ای چندبعدی است که از تعامل عوامل شناختی، هیجانی، ارتباطی و رفتاری شکل می‌گیرد. باورهای غیرمنطقی و راهبردهای تنظیم هیجان غیرانطباقی، اضطراب را تشدید می‌کنند. در مقابل، مهارت‌های ارتباطی، راهبردهای تنظیم هیجان انطباقی و سبک‌های مقابله مسئله‌مدار به عنوان عوامل محافظ عمل

می‌کنند. همچنین، نقش میانجی راهبردهای مقابله‌ای نشان می‌دهد که نحوه مواجهه فرد با موقعیت‌های تنش‌زا، سازوکار مهمی در انتقال اثر سایر متغیرها به اضطراب سخنرانی است. از نظر کاربردی، این نتایج می‌تواند مبنایی برای طراحی برنامه‌های مداخله‌ای ویژه دانشجویان باشد. چنین برنامه‌هایی می‌توانند شامل بازسازی شناختی باورهای غیرمنطقی، آموزش بازنگری شناختی و پذیرش، تمرین مهارت‌های ارتباطی، سخنرانی تدریجی در موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده، و آموزش راهبردهای مقابله مسئله‌مدار باشند. حتی، بر پایه شواهد جدید، می‌توان از مداخلات نوینی مانند مواجهه مبتنی بر واقعیت مجازی نیز برای کاهش اضطراب سخنرانی بهره گرفت. در نتیجه، توجه به این متغیرها نه تنها برای ارتقای سلامت روان دانشجویان ضروری است، بلکه در بهبود کیفیت تدریس و آمادگی حرفه‌ای آنان نیز نقشی تعیین‌کننده دارد. به‌طور کلی، محدودیت‌های این پژوهش شامل محدود بودن جامعه آماری به دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، خطای احتمالی نمونه‌گیری خوشه‌ای، استفاده از ابزارهای خودگزارشی، ماهیت مقطعی طرح پژوهش، کنترل نشدن برخی متغیرهای زمینه‌ای، انگیزه مشارکت دانشجویان و عدم سنجش اضطراب سخنرانی در موقعیت واقعی یا فیزیولوژیک بود. از این رو، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از طرح‌های طولی یا آزمایشی، نمونه‌های متنوع‌تر، روش‌های چندمنبعی، مانند مشاهده رفتاری و سنجش فیزیولوژیک، و کنترل متغیرهای مداخله‌گر استفاده شود تا نقش متغیرهای شناختی، هیجانی و مقابله‌ای در اضطراب سخنرانی با دقت بیشتری بررسی گردد و نقش متغیرهایی چون ویژگی‌های شخصیتی و تاب‌آوری مورد توجه قرار گیرد.

مشارکت نویسندگان

صد درصد مشارکت در مقاله مربوط به نویسنده است.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافع را در این پژوهش گزارش نکرده‌اند.

حمایت مالی

پژوهش حاضر در چارچوب یک طرح پژوهشی با حمایت مالی دانشگاه فرهنگیان انجام شده است.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر مستخرج طرح پژوهشی در دانشگاه فرهنگیان با عنوان «مدل روابط ساختاری باورهای غیرمنطقی، راهبردهای تنظیم هیجانی، مهارت‌های ارتباطی و اضطراب سخنرانی در دانشجویان با میانجی‌گری راهبردهای مقابله با استرس» است. از مدیران، کارکنان و دانشجویانی که بنده را در انجام این پژوهش یاری نمودند سپاسگزاری می‌کنم.

منابع

- ابراهیم پور، دلاور؛ خالق خواه، علی؛ زاهد بابلان، عادل. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر ویژگی های شخصیتی و مهارت های ارتباطی بر سبک های مدیریت تعارض معلمان مقطع دبیرستان شهرستان بابل. *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*، ۲۰، ۷۸-۸۹. [لینک]
- اسماعیل زاده آشنینی، محمد؛ نصری، صادق؛ سعادت شامیر، ابوطالب. (۱۴۰۱). پیش بینی اضطراب سخنرانی دانشجویان بر اساس تعادل عاطفی و هوش اجتماعی. *مطالعات ناتوانی*، ۱۱-۱۲، ۱۱-۱۱. [لینک]
- امین بیدختی، نیما. (۱۳۹۷). *مطالعه و ویژگی های روان سنجی پرسش نامه افکار اضطراب سخنرانی (SATI) در دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- بشارت، محمدعلی. (۱۳۹۵). پرسش نامه تنظیم شناختی هیجان: روش اجرا و نمره گذاری. *روان شناسی تحولی (روان شناسان ایرانی)*، ۱۳ (۵۰)، ۲۲۱-۲۲۳. [لینک]
- بنی اسدی، حسن؛ باقری، مسعود. (۱۳۹۰). دانش ارتباط غیر کلامی و شایستگی اجتماعی. *دانشگاه علوم پزشکی کرمان*، ۵ (۲۰)، ۴۳-۵۰. [لینک]
- جوادی، رحم خدا؛ فتحی، روح اله؛ محمدی، زینب. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش گروهی مهارت های شناختی رفتاری بر کاهش ترس از صحبت کردن در جمع. *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، ۷ (۲۵)، ۱۲۳-۱۳۵. [لینک]
- دادفرنی، شکوفه. (۱۳۹۹). بررسی رابطه بین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با اضطراب اجتماعی و افسردگی. دومین کنگره تازه یافته ها در حوزه خانواده، بهداشت روان، اختلالات، پیشگیری و آموزش، تهران. [لینک]
- زنوزیان، سعیده؛ غرای، بنفشه؛ یکه یزدان دوست، رخساره. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش حل مسئله در تغییر راهبردهای مقابله ای دانشجویان. *فصلنامه علمی-پژوهشی روان شناسی دانشگاه تبریز*، ۵ (۲۰)، ۸۳-۱۰۱. [لینک]
- صانعی اصل، امیر؛ اتابک، رضا. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین باورهای غیرمنطقی و میزان اضطراب در دانشجویان پسر و دختر. پنجمین همایش علمی-پژوهشی علوم تربیتی و روان شناسی، آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران. تهران. [لینک]
- عبادی، غلامحسین؛ معتمدین، مختار. (۱۳۸۴). بررسی ساختار عاملی آزمون باورهای غیرمنطقی جونز در شهر اهواز. *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*، ۲۳، ۷۳-۸۷. [لینک]
- عبدالله زاده، فاطمه؛ کامل طباطبائی، سیدرضا؛ فرقانی، یحیی؛ نیازی ترشیز، مسعود؛ عبدالله زاده، حسن. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی درمان شناختی رفتاری و فناوری واقعیت توسعه یافته بر فاکتورهای جسمانی و اضطراب سخنرانی. *روان شناسی سلامت*، ۱۲ (۴۶)، ۱۷۰-۱۴۹. [لینک]
- غنی، ملیحه. (۱۳۹۶). بررسی رابطه برانگیختگی هیجانی با ترس از سخنرانی به عنوان یکی از علائم هراس اجتماعی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان.
- قیطاسی، مسعود. (۱۳۹۳). بررسی رابطه تعادل عاطفی با اضطراب اجتماعی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان.
- کاووسی، فاطمه؛ فرهنگد کوشکقاضی، غلامرضا. (۱۴۰۲). نقش سبک های مقابله ای بر اضطراب زنان سرپرست خانوار در همه گیری کووید ۱۹ (مطالعه موردی: زنان سرپرست خانوار تحت پوشش سازمان بهزیستی شهرستان دشتستان). *روان شناسی تحلیلی شناختی*، ۱۴ (۵۳)، ۳۱-۲۰. [لینک]
- گراوند، هوشنگ. (۱۴۰۱). رابطه علی راهبردهای مقابله ای و اضطراب کرونا با نقش میانجی گری تاب آوری. *دستاوردهای روان شناختی*، ۲۹ (۲)، ۱۴۹-۱۷۰. [لینک]
- مدانلو جویباری، نعیمه؛ عمادیان، سیده علیا؛ حسن زاده، رمضان. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین مهارت های ارتباطی و اضطراب اجتماعی در دانشجویان. چهارمین کنفرانس بین المللی روان شناسی و علوم اجتماعی، تهران. [لینک]
- نورزاد، عیسی. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر تنظیم هیجانی بر اضطراب صحبت کردن در جمع و ابراز وجود دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

References

- Abasi, I., Pourshahbaz, A., Mohammadkhani, P., Dolatshahi, B., Moradveisi, L., & Mennin, D. S. (2021). Emotion regulation therapy for social anxiety disorder: A single case series study. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 49(6), 658–672. [\[Link\]](#)
- Abdollahzadeh, F., Kamel Tabbakh Farizi, S. R., Forghani, Y., Niazi Torshiz, M., & Abdollahzadeh, H. (2023). Comparison of the effectiveness of cognitive behavioral therapy and extended reality technology on physical factors and public speaking anxiety. *Health Psychology*, 12(46), 7–22. [\[Link\]](#) [In Persian]
- Aguirre, P., Michelini, Y., Bravo, A. J., Pautassi, R. M., & Pilatti, A. (2024). Association between personality traits and symptoms of depression and anxiety via emotional regulation and distress tolerance. *PLoS ONE*, 19(7), e0306146. [\[Link\]](#)
- Allen, M., Hunter, J. E., & Donohue, W. A. (1989). Meta-analysis of self-report data on the effectiveness of public speaking anxiety treatment techniques. *Communication Education*, 38, 54–76. [\[Link\]](#)
- American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). [\[Link\]](#)
- Amin Bidokhti, N. (2018). *A study of the psychometric properties of the Speech Anxiety Thoughts Inventory (SATI) in undergraduate and postgraduate students of Allameh Tabataba'i University in the academic year 2017-2018* [Unpublished master's thesis]. Allameh Tabataba'i University. [In Persian]
- Arora, S., Chaudhary, P., & Singh, R. K. (2021). Impact of coronavirus and online exam anxiety on self-efficacy: The moderating role of coping strategy. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3), 475–49. [\[Link\]](#)
- Aune, T., Beidel, D. C., & Nordahl, H. M. (2023). Is there any difference between DSM-5 performance-only specifier and social anxiety disorder? Results from the Young-HUNT3 study. *Psychopathology and Behavioral Assessment*, 45, 716–730. [\[Link\]](#)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bani Asadi, H., & Bagheri, M. (2011). Non-verbal communication knowledge and social competence. *Kerman University of Medical Sciences*, 20(5), 43-50. [\[Link\]](#) [In Persian]
- Beidel, D. C., Alfano, C. A., Kofler, M. J., Rao, P. A., Scharfstein, L., & Wong Sarver, N. (2015). The impact of social skills training for social anxiety disorder: A randomized controlled trial. *Anxiety Disorders*, 28(8), 908–918. [\[Link\]](#)
- Besharat, M. A. (2016). Cognitive emotion regulation questionnaire (CERQ): Administration and scoring manual. *Developmental Psychology (Iranian Psychologists)*, 13(50), 221–223. [\[Link\]](#) [In Persian]
- Biggs, A., Brough, P., & Drummond, S. (2017). Lazarus and Folkman's psychological stress and coping theory. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (pp. 351–364). Wiley Blackwell. [\[Link\]](#)
- Billings, A., & Moss, R. (1981). The role of coping response and social resources in attenuating the stress of life events. *Behavioral Medicine*, 4(2), 139–157. [\[Link\]](#)
- Bodie, G. D. (2010). A racing heart, rattling knees, and a shaky voice: A review of public speaking anxiety assessment. *Communication Education*, 59(1), 70–105. [\[Link\]](#)
- Burton, G. (1990). *Exercises in management manual*. Boston: Houghton Mifflin College Div.
- Burić, I., Slišković, A., & Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology*, 11, 1650. [\[Link\]](#)
- Carpenter, J. K., Andrews, L. A., Witcraft, S. M., Powers, M. B., Smits, J. A. J., & Hofmann, S. G. (2018). Cognitive behavioral therapy for anxiety and related disorders: A meta-analysis of randomized placebo-controlled trials. *Depression and Anxiety*, 35, 502–514. [\[Link\]](#)
- Cash, T. F. (1984). The irrational beliefs test: Its relationship with cognitive-behavioral traits and depression. *Clinical Psychology*, 40(6), 1399–1405. [\[Link\]](#)

- Cervellione, B., Lombardo, E. M. C., & Iacolino, C. (2025). Psychological resources and interventions for teachers' emotional competence and well-being: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 16, 1640968. [Link]
- Cho, Y., Smits, J. A. J., & Telch, M. J. (2004). The Speech Anxiety Thoughts Inventory: Scale development and preliminary psychometric data. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 13–25. [Link]
- Clark, D. M., & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. In R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, & F. R. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* (pp. 69–93). Guilford Press. [Link]
- Cui, X., Ding, Q., Yu, S., Zhang, S., & Li, X. (2024). The deficit in cognitive reappraisal capacity in individuals with anxiety or depressive disorders: Meta-analyses of behavioral and neuroimaging studies. *Clinical Psychology Review*, 114, 102480. [Link]
- Dadfarnia, S. (2020). *Investigating the relationship between cognitive emotion regulation strategies with social anxiety and depression* [Conference presentation]. The 2nd National Congress on New Findings in Family, Mental Health, Disorders, Prevention and Education, Tehran, Iran. [Link] [In Persian]
- David, D., Cotet, C., Matu, S., Mogoase, C., & Stefan, S. (2018). 50 years of rational-emotive and cognitive-behavioral therapy: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology*, 74(3), 304–318. [Link]
- De Landsheer, C., & Walburg, V. (2022). Links between rational and irrational beliefs, trait anxiety and fear of COVID 19. *Psychologie Française*, 67(3), 305–316. [Link]
- Demir Kaya, M., & Kaya, F. (2023). Irrational romantic relationship beliefs and self-silencing: Mediating role of emotion regulation. *Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1–14. [Link]
- Demir, S., & Kan, M. O. (2025). Developing the Public Speaking Anxiety Scale (PSAS) for adolescents: The mediating role of dysfunctional emotion regulation in the effect of irrational beliefs on public speaking anxiety. *Behavioral Sciences*, 15(6), 825. [Link]
- Dixon, M. L., Moodie, C. A., Goldin, P. R., Farb, N., Heimberg, R. G., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation in social anxiety disorder: Reappraisal and acceptance of negative self-beliefs. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, 5(1), 119–129. [Link]
- Dryden, W. (2021). *Rational emotive behavior therapy: Distinctive features*. Routledge.
- Dryman, M. T., & Heimberg, R. G. (2018). Emotion regulation in social anxiety and depression: A systematic review of expressive suppression and cognitive reappraisal. *Clinical Psychology Review*, 65, 17–42. [Link]
- Ebadi, G., & Motamedin, M. (2005). Investigating the factor structure of Jones' Irrational Beliefs Test in Ahvaz. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 7(23), 73–87. [Link] [In Persian]
- Ebrahimpour Delavar, E., Khaleghkhah, A., & Zahed Babelan, A. (2019). Investigating the effect of personality traits and communication skills on conflict management styles of high school teachers in Babol. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 20(2), 78–89. [Link] [In Persian]
- Esmailzadeh Ashini, M., Nasri, S., & Seadatee Shamir, A. (2022). Modeling the relationship between affective balance, social intelligence, and speech anxiety with the mediating role of consequence expectation. *Iranian Rehabilitation Journal*, 20(3), 397–404. [Link]
- Esmailzadeh Ashini, M., Nasri, S., & Saadati Shamir, A. (2022). Predicting students' public speaking anxiety based on affective balance and social intelligence. *Studies in Disabilities*, 12(1), 11–11. [Link] [In Persian]
- Flores, A. S. (2024). Coping mechanisms and strategies in overcoming second language speaking anxiety. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 7(2), 42–47. [Link]
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. [Link]
- Garavand, H. (2022). The causal relationship of coping strategies and COVID-19 anxiety with the mediating role of resilience. *Psychological Achievements*, 29(2), 149–170. [Link] [In Persian]
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141–149. [Link]

- Geraci, A., Di Domenico, L., & D'Amico, A. (2024). The relationship between coping strategies and state anxiety during COVID-19 lockdown: The role of perceived emotional intelligence. *COVID*, 4(5), 592–604. [\[Link\]](#)
- Ghani, M. (2017). *Investigating the relationship between emotional arousal and fear of public speaking as a symptom of social phobia* [Unpublished master's thesis]. Islamic Azad University, Kerman Branch. [In Persian]
- Ghasemi, A., Soltani, E., & Hejazi, N. (2024). Social anxiety in Iranian adolescent students based on Clark and Wells cognitive model (1995). *International Journal of School Health*, 11(1), 67–76. [\[Link\]](#)
- Gheytasi, M. (2014). *Investigating the relationship between affective balance and social anxiety* [Unpublished master's thesis]. Islamic Azad University, Kerman Branch. [In Persian]
- Ghiffari, N., Ruswandi, R., & Novarita, P. (2025). The role of emotional intelligence on english speaking skills in undegraduage english as a foriegen language (EFL) students. *English Education and Applied Linguistics*, 14(3), 24–34. [\[Link\]](#)
- Gioiosa, M. E., & Kinkela, K. (2019). Classroom exercises with technology and communication skills: Students' perceptions. *International Education in Business*, 12(1), 2–13. [\[Link\]](#)
- Gökdağ, C., Peker, M., & Akkuş, K. (2024). Expressive suppression and cognitive reappraisal pathways from social anxiety to depression: A six-month longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 229, 112757. [\[Link\]](#)
- Goldin, P. R., Manber-Ball, T., Werner, K., Heimberg, R., & Gross, J. J. (2009). Neural mechanisms of cognitive reappraisal of negative self-beliefs in social anxiety disorder. *Biological Psychiatry*, 66(12), 1091–1099. [\[Link\]](#)
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. [\[Link\]](#)
- Haddad, A. (2024). *Navigating prolonged uncertainty: The role of emotion regulation and coping on mental health outcomes during COVID-19* [Master's thesis, Concordia University].
- Hensler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. *Advances in International Marketing*, 20, 277–319. [\[Link\]](#)
- Herbein, E., Golle, J., Tibus, M., Zettler, I., & Trautwein, U. (2018). Putting a speech training program into practice: Its implementation and effects on elementary school children's public speaking skills and levels of speech anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 176–188. [\[Link\]](#)
- Hyland, P., Shevlin, M., McBride, O., Murphy, J., Karatzias, T., Bentall, R. P., Martinez, A., & Vallières, F. (2020). Anxiety and depression in the Republic of Ireland during the COVID-19 pandemic. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 142(3), 249–256. [\[Link\]](#)
- Hyland, P., McGinty, G., Karatzias, T., Murphy, J., Vallières, F., & McHugh Power, J. (2019). Can the REBT theory explain loneliness? Theoretical and clinical applications. *Cognitive Behaviour Therapy*, 48(1), 39–51. [\[Link\]](#)
- Javadi, R., Fathi, R., & Mohammadi, Z. (2014). The effectiveness of group cognitive-behavioral skills training on reducing fear of public speaking. *Education and Evaluation (Educational Sciences)*, 7(25), 123–135. [\[Link\]](#) [In Persian]
- Kavoosi, F., & Farahmand Kushkghazi, G. (2023). The role of coping styles on anxiety of female-headed households during the COVID-19 pandemic (Case study: Female-headed households supported by the Welfare Organization of Dashtestan county). *Analytical-Cognitive Psychology*, 14(53), 20–31. [\[Link\]](#) [In Persian]
- Keyton, J. (2011). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experience*. Sage.
- King, A. M., Plateau, C. R., Turner, M. J., Young, P., & Barker, J. B. (2024). A systematic review of the nature and efficacy of Rational Emotive Behaviour Therapy interventions. *PLoS ONE*, 19(7), e0306835. [\[Link\]](#)
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). Guilford Press.

- Leigh, E., Percy, R., Clark, D. M., Creswell, C., & Waite, P. (2023). Cognitive and behavioural processes in adolescents with social anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 170, 104416. [\[Link\]](#)
- Li, M., Jia, Q., Yuan, T., Zhang, L., Wang, H., Ward, J., Jin, Y., & Yang, Q. (2024). The relationship between cognitive emotion regulation strategy and mental health among university students during public health emergency: A network analysis. *Psychology Research and Behavior Management*, 17, 4171–4181. [\[Link\]](#)
- Lin, M., Qian, M., He, D., Wen, X., & Li, X. (2020). Avoidance all of feedback? Attention allocation during and after public speech in social anxiety. *Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 66, 1–7. [\[Link\]](#)
- Mahajan, R. (2015). The key role of communication skills in the life of professionals. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 20(12), 36–39. [\[Link\]](#)
- Mason, E., Whitehead McIntosh, A., Bryan, A., & Mason, T. (2013). *Key concepts in nursing*. SAGE. [\[Link\]](#)
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1–9. [\[Link\]](#)
- Mesri, B., Niles, A., Pittig, A., LeBeau, R., Haik, E., & Craske, M. (2016). Public speaking avoidance as a treatment moderator for social anxiety disorder. *Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 55, 66–72. [\[Link\]](#)
- Mesri, B., Niles, A. N., Pittig, A., LeBeau, R. T., Haik, E., & Craske, M. G. (2017). Public speaking avoidance as a treatment moderator for social anxiety disorder. *Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 55, 66–72. [\[Link\]](#)
- Miller, A., Calder, B., Turner, M., & Wood, A. (2022). Exploring the association between irrational beliefs, motivation regulation and anxiety in ultra-marathon runners: A mixed methods approach. *Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 40(3), 481–502. [\[Link\]](#)
- Modanloo Joybari, N., Emadian, S. A., & Hasanzadeh, R. (2015, December). *Investigating the relationship between communication skills and social anxiety in students* [Conference presentation]. The 4th International Conference on Psychology and Social Sciences, Tehran, Iran. [\[Link\]](#) [In Persian]
- Mohamad Ghazali, I., & Abdul Hamid, M. H. (2025). The influence of cognitive factors in public speaking anxiety. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(22), 307–320. [\[Link\]](#)
- Muste, D. (2016). The role of communication skills in teaching process. *The European Proceedings of Behavioral and Social Sciences (EpSBS)*. [\[Link\]](#)
- Niles, A. N., & Craske, M. G. (2018). Incidental emotion regulation deficit in public speaking anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 8. [\[Link\]](#)
- Norzad, I. (2019). *Investigating the effect of emotion regulation on public speaking anxiety and self-assertion of students* [Unpublished master's thesis]. Allameh Tabataba'i University. [In Persian]
- Novik, N. N. (2015). A model of developing communication skills among adolescents with behavioral problems. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(4), 579–587. [\[Link\]](#)
- Okajima, I., Kanai, Y., Chen, J., & Sakano, Y. (2009). Effects of safety behaviour on the maintenance of anxiety and negative belief in social anxiety disorder. *International Journal of Social Psychiatry*, 55(1), 71–81. [\[Link\]](#)
- Oxlad, M., Miller-Lewis, L., & Wade, T. D. (2004). The measurement of coping responses: Validity of the Billings and Moos Coping Checklist. *Psychosomatic Research*, 57(5), 477–484. [\[Link\]](#)
- Palamarchuk, I. S., & Vaillancourt, T. (2021). Mental resilience and coping with stress: A comprehensive, multi-level model of cognitive processing, decision making, and behavior. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 15, 719674. [\[Link\]](#)
- Prasad, P. (2014). *The functional aspects of communication skills*. S. K. Kataria & Sons.
- Quvanch, Z., Qasemi, A. S., & Si Na, K. (2024). Analyzing levels, factors and coping strategies of speaking anxiety among EFL undergraduates in Afghanistan. *Cogent Education*, 11(1), 1–19. [\[Link\]](#)
- Sanei Asl, A., & Atabak, R. (2017, May). *Investigating the relationship between irrational beliefs and anxiety levels in male and female students* [Conference presentation]. The 5th Scientific Research Conference on Educational Sciences, Psychology, Social and Cultural Vulnerabilities of Iran, Tehran, Iran. [\[Link\]](#) [In Persian]

- Smith, M. M., Saklofske, D. H., Keefer, K. V., & Tremblay, P. F. (2016). Coping strategies and psychological outcomes: The moderating effects of personal resiliency. *Psychology, 150*(3), 318-32. [\[Link\]](#)
- Stanisławski, K. (2019). The Coping Circumplex Model: An integrative model of the structure of coping with stress. *Frontiers in Psychology, 10*, 694. [\[Link\]](#)
- Telch, M. J., Lucas, R. A., Smits, J. A., Powers, M. B., Heimberg, R., & Hart, T. (2004). Appraisal of social concerns: A cognitive assessment instrument for social phobia. *Depression and Anxiety, 19*(4), 217–224. [\[Link\]](#)
- Trisnaningati, Z. R., & Sinambela, F. C. (2020). Self-efficacy, emotional regulation, communication competence and public speaking anxiety towards students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 530*, 68–74. [\[Link\]](#)
- Turner, M. J., Costello, N., Miller, A., & Wood, A. G. (2024). When not hitting your sales target is “the end of the world”: Examining the effects of rational emotive behaviour therapy on the irrational beliefs and emotional reactivity of UK-based sales professionals. *Stress and Health, 40*(3), e3391. [\[Link\]](#)
- van Dam-Baggen, R., & Kraaimaat, F. (2000). Group social skills training or cognitive group therapy as the clinical treatment of choice for generalized social phobia?. *Anxiety Disorders, 14*(5), 437–451. [\[Link\]](#)
- van Herk, L., Schilder, F. P. M., de Weijer, A. D., Bruinsma, B., & Geuze, E. (2024). Heightened SAM- and HPA-axis activity during acute stress impairs decision-making: A systematic review on underlying neuropharmacological mechanisms. *Neurobiology of Stress, 31*, 100659. [\[Link\]](#)
- Vişlă, A., Flückiger, C., grosse Holtforth, M., & David, D. (2018). Irrational beliefs and psychological distress: A meta-analysis. *Psychotherapy and Psychosomatics, 85*(1), 8–15. [\[Link\]](#)
- Weeks, J. W., Heimberg, R. G., Rodebaugh, T. L., & Norton, P. J. (2008). Exploring the relationship between fear of positive evaluation and social anxiety. *Anxiety Disorders, 22*(3), 386–400. [\[Link\]](#)
- Zonouziyan, S., Gharraee, B., & Yeke Yazdandoost, R. (2010). The effectiveness of problem-solving training on changing students' coping strategies. *Psychology (University of Tabriz), 5*(20), 83–101. [\[Link\]](#) [In Persian]