

بررسی نقش میانجی‌گری اضطراب پیشرفت تحصیلی در رابطه بین کنترل روان‌شناختی والدین و درگیری تحصیلی داوطلبان ورود به دانشگاه^۱

ماه آزادبان بجنوردی / سعید بختیارپور* / بهنام مکوندی / پروین احتشام زاده^۵

تاریخ پذیرش: ۹۸/۹/۱۸

تاریخ ارسال: ۹۸/۷/۹

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نقش میانجی‌گری اضطراب پیشرفت تحصیلی در رابطه بین کنترل روان‌شناختی والدین و درگیری تحصیلی، انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان سال آخر مقطع متوسطه شهرستان اهواز بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ داوطلب ورود به دانشگاه بودند که از بین آن‌ها ۳۵۳ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند؛ و به پرسشنامه‌های کنترل روان‌شناختی والدینی، اضطراب پیشرفت و درگیری تحصیلی پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شدند؛ و به‌منظور تعیین پایایی ابزار از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد رابطه مستقیم کنترل روان‌شناختی والدین با اضطراب پیشرفت تحصیلی ($\beta = 0/28, P \leq 0/01$) و رابطه اضطراب پیشرفت تحصیلی و درگیری تحصیلی ($\beta = -0/20, P \leq 0/01$)، معنی‌دار بود. همچنین اضطراب پیشرفت تحصیلی رابطه بین کنترل روان‌شناختی والدین و درگیری تحصیلی را به‌صورت کامل میانجی‌گری کرد. در نتیجه می‌توان با کاهش کنترل روان‌شناختی توسط والدین میزان اضطراب پیشرفت تحصیلی را کاهش و در نتیجه آن درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشید.

۱- این مقاله برگرفته از رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز می‌باشد.

۲- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز. mahazadian@gmail.com

۳- *استادیار گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز (نویسنده مسئول).

bakhtiarpoursaeed@gmail.com

۴- استادیار گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.

۵- استادیار گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.

کلیدواژه‌ها: اضطراب پیشرفت تحصیلی، کنترل روان‌شناختی والدین، درگیری تحصیلی.

مقدمه

اواخر نوجوانی^۱ یک دوره رشد بسیار مهم است که طی آن افراد با بی‌ثباتی و عدم قطعیت در ابعاد مختلف از زندگی مانند هویت و تحصیل مواجه هستند (پادایلا-واکر، سان و نلسون، ۲۰۱۹). کمبود توجه به نیازهای دانش‌آموزان در این دوره ممکن است، سبب اختلالات روانی با اثرات طولانی‌مدت در دوران زندگی آن‌ها شود و امکان مولد و ایمن بودن جوامع را کاهش دهد (جوادی نژاد، حیدری، نادری، بختیارپور، حافظی، ۱۳۹۷). در همین دوره سنی در ایران همه‌ساله بخش قابل توجهی از دانش‌آموزان که سرمایه‌های اصلی و پایدار کشور به شمار می‌آیند، به امید کسب افق‌های روشن در زندگی حرفه‌ای و کمک به توسعه فردی و اجتماعی، داوطلب ورود به دانشگاه می‌شوند. از جمله پیامدهای مهم تحصیلی در این دوران، درگیری تحصیلی است که نقش حیاتی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. دانش‌آموزانی که به لحاظ تحصیلی درگیر نیستند زمان کمتری را برای تسلط بر مطالب می‌گذرانند، در مدرسه کمتر موفق می‌شوند و به احتمال بیشتری در معرض رفتارهای پرخطر هستند (اسکارت، میلر و بدسم، ۲۰۱۹). لازم است دانش‌آموزان به‌طور فعال در آموزش‌های مدارس خود درگیر شوند تا دانش و مهارت‌های لازم برای انتقال موفقیت‌آمیز به برنامه‌های بعد از مقطع متوسطه، دانشگاه و یا مشاغل را کسب کنند (وانگ و اکسلز، ۲۰۱۲).

نظریه پردازان مختلف درگیری تحصیلی را به گونه‌های متفاوتی مفهوم‌سازی کرده و در ابعاد مختلفی آن را تقسیم‌بندی کرده‌اند. همه نظریه‌ها در زمینه ماهیت چندبعدی درگیری تحصیلی اتفاق نظر داشته اما این ابعاد را جدا از هم نمی‌دانند و بین آن‌ها روابطی درونی و پویا قائل هستند (فردریکس، بلومفیلد و پاریس، ۲۰۰۴). در پژوهش حاضر درگیری

^۱ emerging adulthood

^۲ Padilla-Walker, L. M., Son, D., & Nelson, L. J.

^۳ academic engagement

^۴ Schardt, A. A., Miller, F. G., & Bedesem, P. L.

^۵ Wang, M. T., & Eccles, J. S.

^۶ Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A.

تحصیلی از اجزا درگیری شناختی^۱ (مقدار سرمایه‌گذاری دانش‌آموز در زمینه فعالیت‌های تحصیلی و توانایی او در برانگیختن خویش برای انجام فعالیت‌های تحصیلی)، درگیری عاطفی^۲ (برداشت یا احساسات مثبت و منفی آن‌ها نسبت به افراد و فعالیت‌های مدرسه)، درگیری رفتاری^۳ (مشارکت فراگیران در رفتارهای یادگیری) و درگیری عاملی^۴ (مشارکت سازنده‌ی دانش‌آموز در جریان آموزشی است که دریافت می‌کند)، تشکیل خواهد شد (ریو و تیسینگ، ۲۰۱۱). در ادبیات پژوهش درگیری تحصیلی متأثر از عوامل مربوط به ویژگی‌های فردی و نیز متغیرهای بافتی و تأثیرات بیرونی مانند خانواده، مدرسه و همسالان و یا به صورت تعامل عوامل موردبررسی قرار گرفته است (شاکرمی، صادقی، قدم پور، ۱۳۹۶).

امروزه فرا درگیری^۵ والدین در زندگی فرزندان‌شان به‌عنوان یک معضل رو به رشد مطرح می‌باشد (دارلو، نورویلنیتس و شوتز، ۲۰۱۷). به‌ویژه اصطلاح والدگری هلیکوپتری^۸ که به تازگی به‌عنوان یک شکل منحصربه‌فرد از کنترل والدین به رسمیت شناخته شده است، فرصت‌های رشد مهارتی را در فرزندان در سنین مختلف محدود می‌کند. با وجودی که رسانه‌ها اغلب کاریکاتور والدین هلیکوپتری را به‌عنوان پدر و مادر عاشق که با توجه زیاد به فرزندان‌شان شناخته می‌شوند، نشان داده‌اند، مطالعات انجام شده شواهدی را نشان داده‌اند که برخی اشکال والدگری هلیکوپتری ناسازگارانه بوده و پیامد این‌گونه رفتارها مطلوب نبوده است (پادیا-واکرو و همکاران، ۲۰۱۹).

نوع خاصی از شیوه والدگری که این والدین به کار می‌برند، کنترل روان‌شناختی والدین^۹ می‌باشد که حالات خاصی از ابعاد والدگری و نوع مخربی از شیوه‌های والدگری است که

^۱ cognitive engagement

^۲ emotional engagement

^۳ behavioral engagement

^۴ agentic engagement

^۵ Reeve, J. & Tseng, M.

^۶ over involvement

^۷ Darlow, V., Norvilitis, J. M., & Schuetze, P.

^۸ helicopter parenting

^۹ parental psychological control

والدین از آن استفاده می‌کنند تا فرزندان‌شان را با انتظارات خود منطبق کنند (کاستنا، گآگلیاندولو، باربریس، کوزوکریا و لیگا، ۲۰۱۹). در این شیوه والدین، رشد روانی-اجتماعی فرزندان‌شان را با دخالت بیش‌ازحد تحلیل برده و توانایی‌شان برای استقلال و رشد سلامت خود و هویت شخصی را کاهش می‌دهند. این سازه دارای دو مؤلفه می‌باشد: کنترل روان‌شناختی وابسته مدار^۲ و کنترل روان‌شناختی پیشرفت مدار.^۳ کنترل روان‌شناختی وابسته مدار به‌صورت استفاده از کنترل روان‌شناختی در حوزه ارتباط نزدیک و مرزدار والد-فرزند، تعریف شده‌است که این کنترل برای نگه‌داشتن فرزند در محدوده هیجانی و جسمانی نزدیک والدین مورد استفاده قرار می‌گیرد. کنترل روان‌شناختی پیشرفت مدار به‌صورت استفاده از کنترل روان‌شناختی در زمینه^۴ پیشرفت تعریف شده که این کنترل روان‌شناختی به منظور وادار کردن فرزند برای پذیرش معیارهای سطح بالای والدین برای عملکرد مطلوب مورد استفاده قرار می‌گیرد (سوننز، وانستنکیست و لویتن، ۲۰۱۰). توجه به این نکته ضروری است که کنترل روان‌شناختی والدین با نوع انطباقی والدگری کنترل رفتار فرزندان که کنترل از طریق وضع قوانین و نظارت بر رفتار فرزند انجام می‌شود، متفاوت می‌باشد و برخلاف کنترل رفتاری نوجوانان توسط والدین که منجر به پیامدهای مثبت رشدی و تحصیلی و هم‌چنین عزت‌نفس بالا در نوجوانان می‌شود، می‌باشد (بلیس، سونس، کلیس، ولیجن، لویتن ۲۰۱۸).

اضطراب نوعی واکنش برای ادامه زندگی و بقا است که به ما می‌گوید از چه چیزی و با چه روشی اجتناب کنیم (تاش، واسیلسکی و ویتشیر، ۲۰۱۵). به نقل از کشاورز افشار و میرزایی، (۱۳۹۷). به‌ویژه در این دوره حساس رشدی اضطراب در بین نوجوانان در زمینه‌های مختلف از جمله هویت خود، تحصیل، حرفه و شغل و موضوعات دیگر بسیار رایج می‌باشد. به‌طوری که آن‌ها فریاد دوره نوجوانی را دوره‌ای مملو از تعارضات درونی، عدم تعادل روانی

^۱ Costa, S., Gugliandolo, M. C., Barberis, N., Cuzzocrea, F., & Liga, F.

^۲ dependency psychological control

^۳ achievement psychological control

^۴ Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Luyten, P.

^۵ Bleys, D., Soenens, B., Claes, S., Vliegen, N., & Luyten, P.

^۶ Tush, A., Wasilewski, S. H., & Wiltshire, E.

با رفتارهای ناپایدار توصیف می‌کند (دیتون و همکاران، ۲۰۱۹). پس از پشت سر گذاشتن کودکی، نوجوانان به یک‌باره با انتظارات و توقعات زیادی بر موفقیت‌ها و پیشرفت‌های تحصیلی از جانب والدین، معلمان و همسالان مواجه می‌شوند (بانسالی و تریدی، ۲۰۰۸). اضطراب پیشرفت نوعی از هراس و اضطراب اجتماعی در خصوص تردید افراد در مورد توانمندی‌هایشان است که با کاهش توان مقابله با موقعیت‌هایی مانند امتحان و نیز با رقابت‌های منفی و غیر سازنده تحصیلی و نگرانی نسبت به آینده همایند است (پارکس - استام، گولویترز و اتینجن، ۲۰۱۰^۳). این اضطراب همچنین به صورت ترس زیاد از عواقب شکست تعریف شده است که استرس ارزیابی یا اضطراب عملکرد نیز نامیده می‌شود (صالحی، عابدی، نیلفروشان، ۱۳۹۸). در ایران به نظر می‌رسد که وحشت از گرفتن نمره ضعیف و سرزنش خانواده، تمسخر همسالان، ترس از ناتوانی برای ادامه تحصیل و به‌ویژه ورود به دانشگاه همواره دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان مقطع دبیرستان را درگیر می‌سازد و به همین دلایل اضطراب پیشرفت پررنگ شده است (محبی، تیرایی، شریفی راد، مطلبی، شاه‌سیاه، ۱۳۹۰). از آنجایی که والدین معمولاً شرایط محیط خانواده را فراهم می‌کنند، لازم است که بدانیم که چگونه ویژگی‌های والدین یا والدگری، در ایجاد اضطراب نقش دارند (ناندا، کوتچیک و گروور، ۲۰۱۲^۴). بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد عوامل درون فردی، خانوادگی و اجتماعی مختلفی ممکن است بر اضطراب اثر داشته باشند و اضطراب نیز با پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط می‌باشد (یوسفی، امانی و حسینی، ۱۳۹۵، عبدالمحمدی، احمدی، محمدزاده، غدیری صورمان آبادی، ۱۳۹۴، حاجی‌آبادی و نیوشا، ۱۳۹۴، سمیع پور، ۱۳۹۰، ناندا و همکاران، ۲۰۱۲، سوننز، پارک، وانستنکیست و موراتیدیس، ۲۰۱۲^۵).

^۱ Deighton, J.

^۲ Bhansali, R., & Trivedi, K.

^۳ Parks-Stamm, E. J., Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G.

^۴ Nanda, M. M., Kotchick, B. A., & Grover, R. L.

^۵ Soenens, B., Park, S. Y., Vansteenkiste, M., & Mouratidis, A.

پژوهش‌های بسیاری از جمله باربر، اولسن و شاگل (۱۹۹۴)، اسکیل، موریس، کانایا و استینبرگ (۲۰۰۳)، بالاش، لیفر، بوکلی و وودروف بوردن (۲۰۰۶)، ناندا و همکاران (۲۰۱۲)، سوننز و همکاران (۲۰۱۲)، بلیس و همکاران (۲۰۱۸)، کاستا و همکاران (۲۰۱۹)، نجفی، بادان فیروز، ناجی و شیخی (۱۳۹۶)، نشان داده‌اند که کنترل روان‌شناختی والدین با مشکلات درونی سازی شده فرزندان از جمله اضطراب و افسردگی همبسته می‌باشد. پژوهش‌های دیگر نیز از رابطه کنترل روان‌شناختی والدینی ادراک شده با پیامدهای منفی تحصیلی و رفتارهای ناسازگارانه در نوجوانان حمایت می‌کنند (بلوسوم، فیت، فرازر، کولی و ایوانس، ۲۰۱۶؛ نلسون، یانگ، کوین، السن و هارت، ۲۰۱۳؛ پتیت، لیرد، داج، باتس و کریس، ۲۰۰۱؛ اشرف و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۶).

حال با در نظر گرفتن این نکته که زیاد بودن اضطراب پیشرفت تحصیلی می‌تواند ضریب موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و به‌ویژه داوطلبان ورود به دانشگاه را کاهش دهد و با توجه به رایج بودن رفتارهای کنترل روانی در بین والدین و تأثیر ادراک این کنترل بر درگیری تحصیلی و با توجه به این که چنین پژوهشی تاکنون در جامعه داوطلبان ورود به دانشگاه انجام نشده‌است، در این پژوهش فرضیه‌های زیر آزمون می‌شوند.

فرضیه ۱. مدل نقش میانجی‌گری اضطراب پیشرفت تحصیلی در رابطه بین کنترل روان‌شناختی والدین و درگیری تحصیلی در داوطلبان ورود به دانشگاه برآش دارد.

فرضیه ۲. اضطراب پیشرفت تحصیلی رابطه بین کنترل روان‌شناختی والدین و درگیری تحصیلی را در داوطلبان ورود به دانشگاه، میانجی‌گری می‌کند.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

۱ Barber, B. K., Olsen, J., & Shagle, S.

۲ Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T., & Steinberg, L.

۳ Ballash, N., Leyfer, O., Buckley, A. F., & Woodruff-Borden, J.

۴ Blossom, J. B., Fite, P. J., Frazer, A. L., Cooley, J. L., & Evans, S. C.

۵ Nelson, D. A., Yang, C., Coyne, S. M., Olsen, J. A., & Hart, C. H.

۶ Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M.

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان سال آخر مقطع متوسطه شهرستان اهواز بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ داوطلب ورود به دانشگاه و شرکت در کنکور بودند، ملاک‌های ورود شرکت‌کنندگان در این پژوهش شامل تحصیل در سال آخر مقطع متوسطه و شرکت در کنکور سراسری ورود به دانشگاه، مجرد بودن و نداشتن سابقه‌ی بیماری‌های جدی پزشکی و روان‌پزشکی مستلزم مصرف دارو بود که با کمک مشاور مدرسه و بررسی پرونده دانش‌آموزان مورد انجام شد. جهت آزمون مدل پیشنهادی و فرضیه‌های پژوهش، با در نظر گرفتن تعداد متغیرها جمعاً نمونه‌ای به حجم ۴۰۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای^۱ به این ترتیب انتخاب شد که پس از کسب مجوز کتبی از مدیریت آموزش و پرورش اهواز، از کل نواحی آموزش و پرورش شهر اهواز یک ناحیه به صورت تصادفی انتخاب گردید؛ سپس از میان مدارس ناحیه منتخب دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه و از هر مدرسه دو یا سه کلاس پایه دوازدهم به صورت تصادفی برگزیده شدند.

پس از تشریح اهداف پژوهش و پرکردن فرم رضایت‌نامه و اطمینان خاطر در خصوص محرمانه بودن اطلاعات، آزمودنی‌ها پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. با حذف پرسشنامه‌های ناقص و مخدوش و همچنین حذف داده‌های پرت تک متغیری و چند متغیری، تعداد ۳۵۳ پرسشنامه باقیمانده، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

میانگین و انحراف استاندارد سنی شرکت‌کنندگان در پژوهش به ترتیب برابر با ۱۸/۰۶ و ۱/۴ بود. پژوهش حاضر همبستگی و از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. داده‌ها با استفاده از بسته نرم‌افزاری آماری برای علوم اجتماعی^۲ (SPSS) نسخه ۲۳ و نرم‌افزار تحلیل ساختارهای گشتاوری^۳ (AMOS) نسخه ۲۳ تحلیل شدند.

ابزار پژوهش

پرسشنامه کنترل روان‌شناختی: توسط سوننز و همکاران (۲۰۱۰)، ساخته شد و میزان کنترل روان‌شناختی والدینی ادارک شده از سوی نوجوانان را می‌سنجد. این مقیاس شامل ۱۶ گویه

^۱ cluster random sampling

^۲ Statistical Package for Social Scientists (SPSS)

^۳ Analysis of moment structures

است که ۸ گویه آن کنترل روان‌شناختی وابسته مدار و ۸ گویه دیگر کنترل روان‌شناختی پیشرفت مدار را می‌سنجد. سؤالات در یک طیف لیکرت ۵ امتیازی از (۱) به شدت مخالفم تا (۵) به شدت موافقم تنظیم شده‌اند. سازندگان، ضریب اعتبار خرده مقیاس‌ها را برای کنترل روان‌شناختی وابسته مدار ۰/۷۳ و برای کنترل روان‌شناختی پیشرفت مدار ۰/۸۱ گزارش کردند که نشان از همسانی درونی مطلوب خرده مقیاس‌ها می‌باشد؛ و همچنین روایی مطلوبی برای این مقیاس گزارش کرده‌اند. در ایران نیز بادن فیروز، طباطبایی و ناجی (۱۳۹۶)، در پژوهش خود نشان دادند اعتبار مقیاس کنترل روان‌شناختی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۸، به دست آمد و این مقیاس در جامعه دانش‌آموزان دبیرستانی از خصوصیات روان‌سنجی قابل قبولی برخوردار بود. در پژوهش حاضر نیز پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹، به دست آمد.

پرسشنامه اضطراب پیشرفت تحصیلی: توسط آلپرت و هابر^۱ (۱۹۶۰)، به منظور ارزیابی اضطراب مربوط به پیشرفت تحصیلی ساخته شد. این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که از ۱۹ عبارت تشکیل شده‌است. نحوه نمره‌گذاری آن در یک طیف لیکرت از ۰ تا ۴ می‌باشد. سازندگان پایایی و روایی مطلوبی را برای مقیاس گزارش کرده‌اند (آلپرت و هابر، ۲۰۰۷). در ایران نیز روایی پرسشنامه از طریق همبسته نمودن با مقیاس اضطراب امتحان ۰/۵۱، گزارش شد و پایایی پرسشنامه با روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۸۱، به دست آمده‌است که نشان از پایایی بالای پرسشنامه بود (پاکی، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر نیز پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی: توسط ریو (۲۰۱۲)، ساخته شد. این مقیاس شامل ۱۷ سؤال است که پاسخ‌دهندگان پاسخ‌های خود را بر روی یک طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم درجه‌بندی می‌کنند. این پرسشنامه از چهار خرده مقیاس عاملی، رفتاری، شناختی و عاطفی تشکیل شده‌است. سؤال‌های ۱ تا ۵ درگیری عاملی، ۶ تا ۹ درگیری رفتاری، ۱۰ تا ۱۳ درگیری شناختی و ۱۴ تا ۱۷ درگیری عاطفی را می‌سنجد. ریو (۲۰۱۳)، در تحلیل عاملی اکتشافی، چهار عامل به دست آورد. علاوه بر این او پایایی خرده مقیاس‌های عاملی، رفتاری، عاطفی و شناختی را به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۹۰ و ۰/۸۴، به دست آورد؛ که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوبی است. همچنین در ایران یافته‌های

۱ Alpert, R., & Haber, R. N.

پژوهش‌های رمضانی و خامسان (۱۳۹۶)، نشان داد که پرسش‌نامه از پایایی مطلوبی (۰/۹۲)، برخوردار است و همچنین تحلیل عامل تأییدی نشان داد پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو با معرفی درگیری عاملی می‌تواند به‌عنوان ابزاری مناسب برای سنجش سازه‌ی درگیری تحصیلی در ایران استفاده شود. در پژوهش حاضر نیز پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به‌دست آمد.

یافته‌ها

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و همبستگی متغیرها

| شاخص مقیاس | میانگین | انحراف معیار | کمترین نمره | بیشترین نمره | کنترل روان‌شناختی | اضطراب پیشرفت تحصیلی | درگیری تحصیلی |
|--------------------------------|---------|-----------------|----------------|-----------------|----------------------|----------------------------|------------------|
| کنترل روان‌شناختی والدین | ۴۹/۳۱ | ۱۰/۸۵ | ۳۲ | ۷۲ | ۱ | | |
| اضطراب پیشرفت تحصیلی | ۴۸/۱۸ | ۱۲/۰۳ | ۳۱ | ۷۰ | ۰/۲۵** | ۱ | |
| درگیری تحصیلی | ۶۱/۹۲ | ۱۵/۴۶ | ۳۲ | ۹۸ | ۰/۱۵** | ۰/۲۰** | ۱ |
| | | | | | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۰۱ |

$p \leq ۰/۰۱$ ** و $p \leq ۰/۰۵$ *

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار و حداقل و حداکثر نمره) نمونه شرکت‌کننده در پژوهش حاضر و نتایج آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین متغیرهای پیش‌بین، میانجی و ملاک را نشان می‌دهد. نتایج حاکی از آن است که تمام متغیرهای پژوهش، دارای همبستگی معنی‌داری هستند.

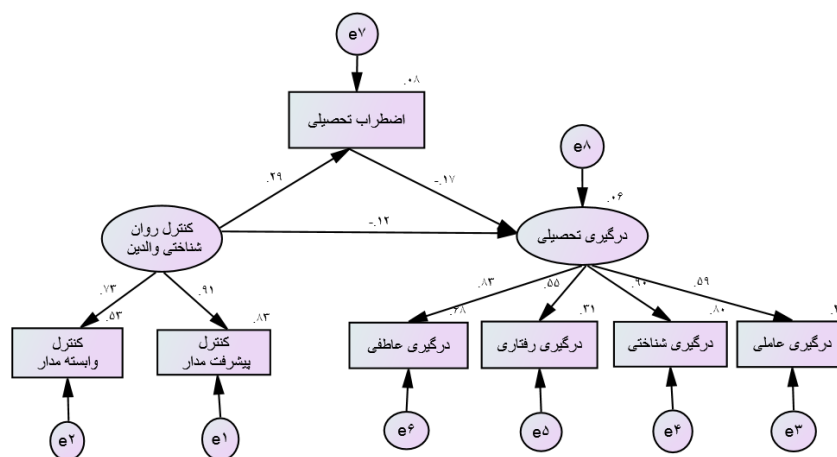
قبل از تحلیل داده‌ها با استفاده از روش آماری مدلیابی معادلات ساختاری، ابتدا پیش‌فرض‌های بهنجاری چند متغیری، خطی بودن، هم خطی چندگانه و استقلال خطاها آزمون و تأیید شدند. با توجه به رعایت این مفروضه‌ها می‌توان برازندگی مدل پیشنهادی را بر اساس معیارهای برازندگی ارزیابی کرد. جدول ۲. برازش مدل آزمون شده پیشنهادی را بر اساس شاخص‌های برازندگی نشان می‌دهد.

جدول ۲. برازش الگوی آزمون شده بر اساس شاخص‌های برازندگی

| شاخص برازندگی | χ^2 | df | $\frac{\chi^2}{df}$ | IFI | TLI | CFI | NFI | GFI | RMSEA |
|------------------|----------|----|---------------------|------|------|------|------|------|-------|
| مدل پیشنهادی | ۲۰/۰۹ | ۱۲ | ۱/۶۷ | ۰/۹۸ | ۰/۹۸ | ۰/۹۸ | ۰/۹۷ | ۰/۹۸ | ۰/۰۴ |

مطابق با مقادیر به‌دست آمده، مدل پیشنهادی در تمام شاخص‌های برازندگی دارای برازش مطلوبی است.

نمودار ۱. ضرایب استاندارد مسیره‌ها را در الگو پیشنهادی آزمون شده نشان می‌دهد.



نمودار ۱. ضرایب استاندارد مسیر مدل پیشنهادی آزمون شده

الگوی ساختاری، مسیره‌ها و ضرایب استاندارد آن‌ها در مدل پیشنهادی مطابق جدول ۳ می‌باشد.

جدول ۳. ضرایب مسیر استاندارد مربوط به اثرهای مستقیم متغیرها در مدل پیشنهادی

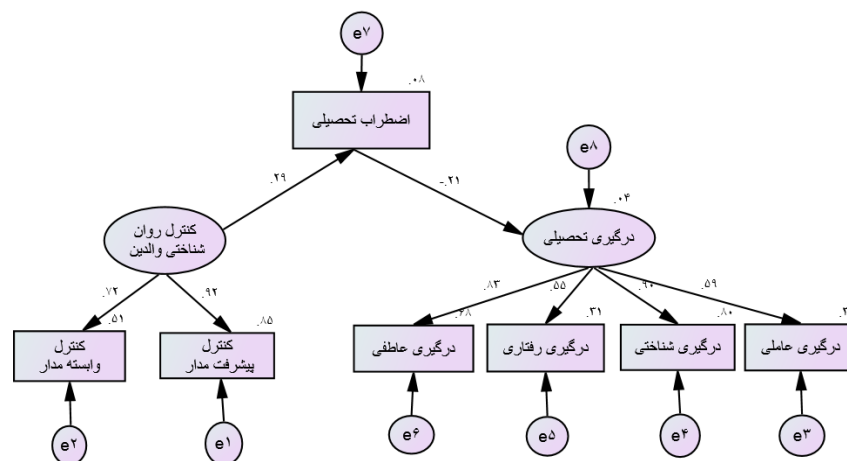
| مدل پیشنهادی | | |
|---|---------|-------|
| مسیر | β | P |
| کنترل روان‌شناختی والدین ← اضطراب پیشرفت تحصیلی | ۰/۲۹ | ۰/۰۰۱ |
| کنترل روان‌شناختی والدین ← درگیری تحصیلی | -۰/۱۲ | ۰/۰۶ |
| اضطراب پیشرفت تحصیلی ← درگیری تحصیلی | -۰/۱۷ | ۰/۰۰۴ |

بر اساس ضرایب پارامتر استاندارد و سطح معناداری متناظر ارائه شده در جدول ۳. مسیر مستقیم کنترل روان شناختی والدین به درگیری تحصیلی در مدل پیشنهادی معنی دار نمی باشد و لذا از مدل حذف می شود. بر این اساس مدل اصلاح و برازندگی الگوی نهایی بر اساس معیارهای برازندگی مجدداً ارزیابی گردید. جدول ۴. برازش الگوی نهایی بر اساس شاخص های برازندگی را نشان می دهد؛ که از برازش مطلوبی برخوردار است.

جدول ۴. برازش الگوی نهایی آزمون شده بر اساس شاخص های برازندگی

| شاخص برازندگی | χ^2 | df | $\frac{\chi^2}{df}$ | IFI | TLI | CFI | NFI | GFI | RMSEA |
|---------------|----------|----|---------------------|------|------|------|------|------|-------|
| مدل نهایی | ۲۳/۸۳ | ۱۳ | ۱/۸۳ | ۰/۹۸ | ۰/۹۷ | ۰/۹۸ | ۰/۹۶ | ۰/۹۸ | ۰/۰۵ |

نمودار ۲. ضرایب استاندارد مسیرها را در الگو نهایی آزمون شده نشان می دهد.



نمودار ۲. ضرایب استاندارد مسیر مدل نهایی آزمون شده

الگوی ساختاری، مسیرها و ضرایب استاندارد آنها در مدل نهایی پس از حذف مسیر کنترل روان شناختی والدین به درگیری تحصیلی، مطابق جدول ۵ می باشد.

جدول ۵. ضرایب مسیر استاندارد مربوط به اثرهای مستقیم متغیرها در مدل نهایی

| مدل پیشنهادی | | |
|--------------|---------|---|
| P | β | مسیر |
| ۰/۰۰۱ | ۰/۲۸ | کنترل روان‌شناختی والدین ← اضطراب پیشرفت تحصیلی |
| ۰/۰۰۱ | -۰/۲۰ | اضطراب پیشرفت تحصیلی ← درگیری تحصیلی |

مطابق با جدول ۵. تمام مسیرهای باقیمانده در مدل نهایی معنی‌دار می‌باشند. به این صورت که بین کنترل روان‌شناختی والدین با اضطراب پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم، مثبت و معنی‌دار وجود دارد ($p \leq 0/01$ و $\beta = 0/28$). رابطه مستقیم بین اضطراب پیشرفت تحصیلی و درگیری تحصیلی نیز منفی و معنی‌دار است ($p \leq 0/01$ و $\beta = -0/20$)؛ اما رابطه مستقیم بین کنترل روان‌شناختی والدین و درگیری تحصیلی از نظر آماری معنی‌دار نبود. ($P > 0/05$). در این پژوهش برای تعیین معنی‌داری رابطه غیرمستقیم متغیرها و بررسی نقش میانجی‌گری اضطراب پیشرفت تحصیلی، از آزمون بوت استرپ صدکی و بوت استرپ سوداری تصحیح شده استفاده شده است. جدول ۶. نتایج این آزمون را نشان می‌دهد. به این منظور ابتدا اثر کلی متغیر پیش‌بین به ملاک بدون حضور میانجی تعیین شد که نتایج نشان داد بین کنترل روان‌شناختی والدین با درگیری تحصیلی بدون حضور میانجی رابطه معنی‌دار وجود دارد.

جدول ۶. آزمون میانجی‌گری از روش بوت استرپ

| نتیجه | اثر مستقیم | اثر غیرمستقیم | اثر کلی | مسیر |
|--------|-----------------|-----------------|-------------|-------------------------------------|
| میانجی | $p = 0/06$ | $p = 0/001$ | $p = 0/008$ | کنترل روان‌شناختی والدین به درگیری |
| کامل | $\beta = -0/12$ | $\beta = -0/06$ | $= -0/17$ | تحصیلی از طریق اضطراب پیشرفت تحصیلی |
| | | | β | |

اگر وقتی متغیر میانجی‌گر وارد مدل می‌شود، رابطه‌ی مستقیم بین متغیر پیش‌بین و ملاک غیرمعنادار شود در این حالت متغیر مورد نظر، میانجی‌گر کامل است؛ اما اگر این رابطه در حضور متغیر میانجی‌گر هم‌چنان معنادار باقی بماند، نقش متغیر

۱ percentile bootstrap

۲ bias-corrected bootstrap

میانجی‌گری، جزئی خواهد بود. مطابق با جدول ۵. در مسیر غیرمستقیم، نشان داده شد که با حضور متغیر میانجی اضطراب پیشرفت تحصیلی، رابطه کنترل روان‌شناختی والدین با درگیری تحصیلی دیگر معنی‌دار نبود. این بدان معنی است که اضطراب پیشرفت تحصیلی تمام تأثیر کنترل روان‌شناختی والدین بر درگیری تحصیلی را جذب کرده و اصطلاحاً اضطراب پیشرفت تحصیلی رابطه بین کنترل روان‌شناختی والدین و درگیری تحصیلی را به‌طور کامل میانجی‌گری می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

مطابق با یافته‌های پژوهش حاضر مدل میانجی‌گری اضطراب پیشرفت تحصیلی در رابطه بین کنترل روان‌شناختی والدین و درگیری تحصیلی برآزنده داده‌ها بود. به‌منظور بررسی نقش میانجی‌گری اضطراب پیشرفت تحصیلی مسیرهای مربوطه به تفکیک بررسی شد. نخستین مسیر، رابطه مستقیم کنترل روان‌شناختی والدین با اضطراب پیشرفت تحصیلی بود. در خصوص مسیر اول نتایج با یافته‌های پژوهش‌های پیشین همسو بود (پادیا-واکر و همکاران، ۲۰۱۹، بلوسوم و همکاران، ۲۰۱۶، نلسون و همکاران، ۲۰۱۳، پتیت و همکاران، ۲۰۰۱، اشرف و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۶). در تبیین این یافته همین بس که نتایج پژوهش‌ها حاکی از این است که شیوه برخورد والدین با فرزندان‌شان و روش‌های تربیتی اثرات بلندمدتی بر رفتار و عملکرد افراد در زمینه‌های مختلف در آینده دارد؛ و حتی اگر والدین به‌صورت هوشیارانه به کنترل روان‌شناختی فرزند خود نپردازند، این روش‌ها ممکن است به‌صورت ناهشیار از طریق فشار درونی بر عملکرد فرزندشان و ایجاد حس شرم و گناه اعمال شوند (باربر و هارمون، ۲۰۰۲). در خصوص رابطه بین کنترل روان‌شناختی والدین و اضطراب می‌توان گفت زمانی که دانش‌آموزان کنترل روان‌شناختی بالایی را از جانب والدین خود ادراک می‌کنند، این برداشت را خواهند داشت که والدین‌شان انتظاراتی بیش‌ازحد توان آن‌ها دارند و همین مسئله سبب می‌شود اضطراب پیشرفت تحصیلی بالایی را تجربه کنند. سپس مسیر مستقیم اضطراب پیشرفت تحصیلی به درگیری تحصیلی بررسی شد. در تبیین رابطه بین اضطراب پیشرفت تحصیلی و درگیری تحصیلی، همسو با یافته‌های پیشین (پکران، گوتز و

۱ Partially

۲ Barber, B. K., & Harmon, E. L.

پری،^۱ ۲۰۰۵، و کیلی، نقش، رضوانی خمسی، ۱۳۹۷)، می‌توان گفت، به باور ساراسون^۲ (۲۰۰۶)، اضطراب تحصیلی نوعی اشتغال خود می‌باشد که با خود کم‌انگاری و تردید در مورد توانایی‌های خود همراه بوده و معمولاً به ارزیابی شناختی منفی، نداشتن تمرکز حواس، واکنش‌های فیزیولوژیک نامطلوب و افت تحصیلی منجر می‌شود. به‌طور کلی شواهد نشان می‌دهد که اضطراب، درگیری شناختی در تکالیف پیچیده و مشکل که لازمه آن منابع شناختی هستند را مختل کرده و با درگیری تحصیلی و پیشرفت در حیطه‌های تحصیلی همبستگی منفی دارد (پکران و همکاران، ۲۰۰۵).

به‌منظور بررسی نقش میانجی‌گری اضطراب پیشرفت تحصیلی در رابطه بین کنترل روان‌شناختی والدین و درگیری تحصیلی، با توجه به این که یکی از شروط بررسی نقش میانجی، معنی‌دار بودن رابطه مستقیم متغیر پیش‌بین به ملاک می‌باشد؛ نشان داده شد بین کنترل روان‌شناختی والدین و درگیری تحصیلی بدون حضور متغیر میانجی در داوطلبان ورود به دانشگاه رابطه منفی و معنی‌دار بود. در تبیین این یافته، همسو با پژوهش‌های قبلی (باربر و همکاران، ۱۹۹۴، اسکیل و همکاران، ۲۰۰۳، بالاش و همکاران، ۲۰۰۶، ناندا و همکاران، ۲۰۱۲، سوننز و همکاران، ۲۰۱۲، بلیس و همکاران، ۲۰۱۸، کاستا و همکاران، ۲۰۱۹، نجفی و همکاران، ۱۳۹۶)، می‌توان گفت کنترل روان‌شناختی ادراک شده بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان اثر داشته و آن را کمتر خواهد کرد. به‌ویژه در بعد عاملی درگیری تحصیلی می‌توان گفت، والدین با کنترل روانی بالا، توانایی فرزندان‌شان و رشد سلامت خود و هویت شخصی را در آن‌ها آسیب می‌زنند؛ در نتیجه دانش‌آموزانی که کنترل روانی بالایی را ادراک می‌کنند، در بعد عاملی درگیری تحصیلی که به شخصی‌سازی و مشارکت سازنده دانش‌آموز تأکید می‌کند، درگیری کمتری خواهند داشت. در خصوص بعد عاطفی درگیری تحصیلی نیز همسو با پژوهش‌های پیشین می‌توان گفت، کنترل روانی والدین نگرش منفی نسبت به تحصیل و مدرسه را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند؛ زیرا والدینی که فرزندان خود را کنترل روانی می‌کنند برای انجام فعالیت‌های تحصیلی مطابق با میل و خواسته خود، به فرزندان‌شان فشار وارد می‌کنند و ممکن است حتی آن‌ها را سرزنش کنند (سوننز و همکاران، ۲۰۱۰)، از آنجایی که فرزندان نیز مدرسه و تحصیل را عامل این گونه رفتارها از سوی والدین‌شان

^۱ Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P.

^۲ Sarason, I.G.

می‌دانند، نسبت به مدرسه و تحصیل عواطف منفی پیدا کرده (اشرف و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۶) و در نتیجه به لحاظ عاطفی درگیری تحصیلی کمتری را خواهند داشت. همان‌طور که یافته‌های پژوهش نشان داد، در حضور متغیر میانجی اضطراب پیشرفت تحصیلی، رابطه کنترل روان‌شناختی والدین به درگیری تحصیلی معنی‌دار نبود که حاکی از میانجی‌گری کامل اضطراب پیشرفت تحصیلی بود. در تبیین نقش میانجی‌گری کامل اضطراب پیشرفت تحصیلی در رابطه بین کنترل روان‌شناختی والدین و درگیری تحصیلی می‌توان گفت، این رابطه نشان می‌دهد، کنترل روان‌شناختی والدین تمام اثر خود را بر درگیری بودن یا نبودن دانش‌آموزان در تحصیل به واسطه اضطراب پیشرفت تحصیلی در آن‌ها می‌گذارد. با توجه به این که والدینی که به صورت وابسته مدار فرزندان خود را کنترل روانی می‌کنند در روابط بین فردی و هیجانات آن‌ها تأثیر منفی می‌گذارند و نیز والدینی که به شیوه پیشرفت مدار فرزندان‌شان را کنترل روانی می‌کنند سبب ایجاد احساس شرم و گناه شده و توقع عملکرد تحصیلی بیش‌ازحد توان از فرزندان خود دارند، لذا سبب ایجاد اضطراب در آن‌ها شده و اضطراب ایجاد شده منجر به درگیری تحصیلی کمتر دانش‌آموزان خواهد شد. با توجه به اینکه تجربه روابطی ایمن و پایدار با والدین و پرورش در فضایی آرام و منظم لازمه جامعه‌پذیری کودکان و نوجوانان می‌باشد، والدین با کنترل روان‌شناختی به بچه‌ها برای اجابت کردن دستورالعمل‌ها از طریق روش‌های زورگویانه و آمرانه فشار می‌آورند و با افزایش اضطراب پیامدهای تحصیلی از جمله درگیری دانش‌آموزان در تحصیل را متأثر می‌سازند.

در مجموع می‌توان گفت با توجه به اینکه اضطراب تحصیلی در مقطعی که دانش‌آموزان داوطلب ورود به دانشگاه هستند، امری اجتناب‌ناپذیر است لازم است با کنترل پیشایندهای آن، سطح بهینه‌ای از اضطراب را داشته باشند تا پیامدهای مثبت تحصیلی را به دنبال داشته باشد. با توجه به اینکه کنترل روان‌شناختی والدین و شیوه‌های والدگری آن‌ها می‌تواند بر پیامدهای تحصیلی، از جمله اضطراب تحصیلی و به تبع آن بر درگیری تحصیلی اثرگذار باشد، نتایج این پژوهش می‌تواند جهت آگاهی‌افزایی دانش‌آموزان، دانشجویان، خانواده‌ها و متولیان آموزش و پرورش بکار رود و از نتایج آن در کمک به هرچه بیشتر درگیر شدن دانش‌آموزان در فرآیند تعلیم و تربیت استفاده شود.

در پایان پژوهش‌گر ذکر این نکته را ضروری می‌داند که یافته‌های پژوهش حاضر لازم است در بافت محدودیت‌های آن تفسیر و تعمیم شود. اجرای پژوهش با استفاده صرف از ابزار خود گزارش‌دهی به جای مطالعه رفتار و وجود خلأ پژوهش‌های انجام شده، یا حداقل گزارش شده در چارچوب متغیرهای پژوهش و جامعه پژوهش که داوطلبان ورود به دانشگاه بودند و با چالش کنکور مواجه بودند، از جمله این محدودیت‌ها بود که تعمیم و تفسیر نتایج را نیازمند احتیاط ویژه می‌نماید. انجام پژوهش‌های مکمل با روش‌های آزمایشی و علی-مقایسه‌ای به‌ویژه با کنترل جنس دانش‌آموزان، همچنین انجام پژوهش‌های طولی مانند بررسی پنل زمانی، در چهارچوب مدل‌یابی معادلات ساختاری در این زمینه پژوهشی، پیشنهاد می‌گردد.

منابع

- اشرف، پریچهر؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۶). بیگانگی تحصیلی در دانش‌آموزان: نقش کنترل روانی والدین و تأکیدات هدفی معلم. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی. ۱۴(۲۷): ۶۲-۲۹.
- پاکی، وفا. (۱۳۹۲). رابطه عزت‌نفس و سلامت روان با اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم تحقیقات فارس.
- جوادی نژاد، علی؛ حیدری، علیرضا؛ نادری، فرح؛ بختیارپور، سعید؛ حافظی، فریبا. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم. مجله علمی پژوهشی اخلاق زیستی. ۸(۲۹): ۶۲-۵۳.
- حاجی‌آبادی، مهدی؛ نیوشا، بهشته. (۱۳۹۵). رابطه‌ی مؤلفه‌های درون مدرسه‌ای و خودکارآمدی اجتماعی با اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان. روان‌شناسی مدرسه. ۵(۳): ۷۷-۵۶.
- رمضانی، ملیحه؛ خامسان، احمد. (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی. ۸(۲۹): ۱۸۵-۲۰۴.
- سمیع‌پور، عبدالله. (۱۳۹۰). بررسی رابطه نحوه و شیوه برخورد والدین در افزایش سازگاری اجتماعی و کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان مدارس راهنمایی شهرکرد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت.
- شاکرمی، مریم؛ صادقی، مسعود؛ قدم‌پور، عزت‌الله. (۱۳۹۶). تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس عوامل جو روانی - اجتماعی کلاس درس و جو عاطفی خانواده با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی. فصلنامه علمی - پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی. ۸(۲۹): ۱۸۲-۱۵۹.
- صالحی، رضوان؛ عابدی، محمدرضا؛ نیلفروشان، پریرسا. (۱۳۹۸). تدوین مدل مفهومی موفقیت تحصیلی: یک مطالعه کیفی. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی. ۱۰(۳۸): ۱-۲۹.
- عبدالمحمدی، کریم؛ احمدی، عزت‌الله؛ محمدزاده، علی؛ غدیری صورمان‌آبادی، فرهاد. (۱۳۹۴). پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان بر اساس عملکرد خانواده و عزت‌نفس. فصلنامه علمی - پژوهشی خانواده و پژوهش. ۱۲(۴): ۴۰-۲۷.

- کشاورز افشار، حسین؛ میرزایی، جواد. (۱۳۹۷). بررسی رابطه سازگاری اجتماعی، هوش هیجانی و راهبردهای انگیزشی با اضطراب تحصیلی دانشجویان. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی. ۹(۳۴): ۲۱۱-۲۳۸.
- محبی، سیامک؛ تبرائی، یاسر؛ شریفی راد، غلامرضا؛ مطلبی، محمد؛ شاه سیاه، مرضیه. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش قاطعیت بر میزان اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان. مجله علمی - پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی سبزوار. ۱۸(۲): ۸۲-۹۰.
- وکیلی، سمیرا؛ نقش، زهرا؛ رضائی، محمد؛ زهرا. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی در رابطه بین هیجان تحصیلی و پیشرفت. نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی. ۱۲(ویژه‌نامه): ۶۱۵-۶۲۷.
- یوسفی، ناصر؛ امانی، احمد؛ حسینی، صالح. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین عملکرد خانواده و اضطراب امتحان، با نقش واسطه‌ای تمایز یافتگی در دانش‌آموزان. روان‌شناسی مدرسه. ۵(۴): ۷۴-۵۲.
- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). *Anxiety in academic achievement situations*. The Journal of abnormal and social psychology, 61(2), 207.
- Alpert, R., Haber, R. N. IN: Fischer, J.; Corcoran, K. J. (2007). *Measures for clinical practice and research: A sourcebook*. (Instruments for Adults). (4th ed.). NY: Oxford University Pr. Vol. 2, Page (s): 18-21.
- Ballash, N., Leyfer, O., Buckley, A. F., & Woodruff-Borden, J. (2006). *Parental control in the etiology of anxiety*. Clinical Child and Family Psychology Review, 9(2), 113-133
- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). *Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents*. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). Washington, DC: American Psychological Association.
- Barber, B. K., Olsen, J., & Shagle, S. (1994). *Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors*. Child Development, 65, 1120-1136.
- Bhansali, R., & Trivedi, K. (2008). *Is academic anxiety gender specific: A comparative study*. Journal of Social Sciences, 17(1), 1-3.
- Bleys, D., Soenens, B., Claes, S., Vliegen, N., & Luyten, P. (2018). *Parental psychological control, adolescent self-criticism, and adolescent depressive symptoms: A latent change modeling approach in Belgian adolescents*. Journal of clinical psychology, 74(10), 1833-1853.

- Blossom, J. B., Fite, P. J., Frazer, A. L., Cooley, J. L., & Evans, S. C. (2016). *Parental psychological control and aggression in youth: Moderating effect of emotion dysregulation*. Journal of Applied Developmental Psychology, 44, 12-20.
- Costa, S., Gugliandolo, M. C., Barberis, N., Cuzzocrea, F., & Liga, F. (2019). *Antecedents and consequences of parental psychological control and autonomy support: The role of psychological basic needs*. Journal of Social and Personal Relationships, 36(4), 1168-1189.
- Darlow, V., Norvilitis, J. M., & Schuetze, P. (2017). *The relationship between helicopter parenting and adjustment to college*. Journal of Child and Family Studies, 26(8), 2291-2298.
- Deighton, J., Lereya, S. T., Casey, P., Patalay, P., Humphrey, N., & Wolpert, M. (2019). *Prevalence of mental health problems in schools: poverty and other risk factors among 28 000 adolescents in England*. The British Journal of Psychiatry, 1-3.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence". Review of Educational Research, 74(1): 59- 109.
- Nanda, M. M., Kotchick, B. A., & Grover, R. L. (2012). *Parental psychological control and childhood anxiety: The mediating role of perceived lack of control*. Journal of Child and Family Studies, 21(4), ۶۳۷-۶۴۵.
- Nelson, D. A., Yang, C., Coyne, S. M., Olsen, J. A., & Hart, C. H. (2013). *Parental psychological control dimensions: Connections with Russian preschoolers' physical and relational aggression*. Journal of Applied Developmental Psychology, 34(1), 1-8.
- Padilla-Walker, L. M., Son, D., & Nelson, L. J. (2019). *Profiles of Helicopter Parenting, Parental Warmth, and Psychological Control During Emerging Adulthood*. Emerging Adulthood, 2167696818823626.
- Parks-Stamm, E. J., Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2010). *Implementation intentions and test anxiety: Shielding academic performance from distraction*. Learning and Individual Differences, 20(1), 30-33.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual*. Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001). *Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence*. Child development, 72(2), 583-598.

- Reeve, J. & Tseng, M. (2011). "Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities". *Contemporary Educational Psychology*, 36: 257–267.
- Reeve, J. (2012). *A self-determination theory perspective on student engagement*. In S. L. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on Student engagement*. New York: Springer.
- Sarason, I. G., (2006). *Test anxiety, stress, and social support*. *Journal of Personality*, 49(1), 101- 114.
- Schardt, A. A., Miller, F. G., & Bedesem, P. L. (2019). *The Effects of CellF-Monitoring on Students' Academic Engagement: A Technology-Based Self-Monitoring Intervention*. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21(1), 42-49.
- Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T., & Steinberg, L. (2003). *Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct co*
- Soenens, B., Park, S. Y., Vansteenkiste, M., & Mouratidis, A. (2012). *Perceived parental psychological control and adolescent depressive experiences: A cross-cultural study with Belgian and South-Korean adolescents*. *Journal of adolescence*, 35(2), 261-272
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Luyten, P. (2010). *Toward a domain-specific approach to the study of parental psychological control: Distinguishing between dependency-oriented and achievement-oriented psychological control*. *Journal of Personality*, 78, 217–256.
- Tush, A., Wasilewski, S. H., & Wiltshire, E. (2015). *Managing anxiety*. Family Engagement Parent Workshop.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). *Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high School*. *Child Development*, 83, 877-895.