

Research Paper

Explaining the Link between Academic Anxiety and Engagement in Students with SLD: Moderated Mediation Model with Academic Self-Efficacy and Parental Support



Sanaz Eyni ^{1*}, Zahra Rostam Oghli ², Mehdi Salehi ³, Elmira Mahdikhani ⁴ & Shahla Hosseinpour ⁵

1. Assistant professor, Department of Psychology, University of Kurdistan, University of Mohaghegh Ardabili, Iran.
2. Ph.D in Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
3. Assistant professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.
4. M.A. in Psychology, Tehran Municipality, Tehran, Iran.
5. M.A. in Psychology, Guilan University of Medical Sciences, Rasht, Iran.

Use your device to scan
and read article online



Article Info:

Received: 2025/10/26

Accepted: 2025/12/21

Available Online: 2025/12/21

Citation: Eyni, S., Rostam Oghli, Z., Salehi, M., Mahdikhani, E. & Hosseinpour, S. (2025). [Explaining the Link between Academic Anxiety and Engagement in Students with SLD: Moderated Mediation Model with Academic Self-Efficacy and Parental Support (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 15(1): 28-38. <https://doi.org/10.22098/jld.2025.18661.2293>

10.22098/jld.2025.18661.2293

Extended Abstract

1. Introduction

Students with *Specific Learning Disabilities (SLD)* represent a neurodevelopmentally vulnerable population, displaying persistent difficulties in reading, writing, or calculation despite intact intelligence and access to structured instruction. The global prevalence of SLD is estimated at 5–15% ([American Psychiatric Association, 2022](#)). These students often experience heightened academic anxiety due to recurrent academic failures and lowered perceived control over task outcomes ([Jadhav & Wagh, 2025](#); [Alesi et al., 2024](#)). Empirical evidence consistently identifies *academic anxiety* as a robust predictor of diminished *academic engagement*, encompassing behavioral, emotional, cognitive, and agentic participation in learning ([Reeve, 2013](#); [Sinval et al., 2025](#)). From a control-value perspective ([Pekrun, 2006](#)), academic anxiety arises when learners attach negative value and perceive low control over achievement tasks. Simultaneously, *social cognitive theory (SCT)* emphasizes *academic self-efficacy* as the primary cognitive mechanism translating emotional states into motivated behavior ([Bandura, 2003](#)). Self-efficacy reflects the learner's belief in their capacity to succeed academically; thus, anxiety undermines engagement by eroding perceived competence ([Usán Supervía & Quílez Robres, 2021](#)). However, cognitive factors operate within ecological contexts

that either buffer or reinforce vulnerability. Among contextual resources, *parental support* serves as a critical protective factor shaping children's coping and academic resilience ([Procidano & Heller, 1983](#); [Stein et al., 2024](#)). The literature suggests that high parental support reduces stress appraisal and fosters self-efficacy, particularly in vulnerable children ([Putwain et al., 2016](#); [Bektiarso et al., 2024](#)). Yet, previous studies have mainly tested direct bivariate relationships, neglecting *conditional process mechanisms* integrating anxiety, self-efficacy, and parental support. Accordingly, this study aimed to construct and test a moderated mediation model, wherein academic self-efficacy mediates the negative effect of academic anxiety on academic engagement, and parental support moderates both direct and indirect paths.

2. Materials and Methods

A descriptive–correlational cross-sectional design was employed. The target population included all grade 4–6 primary school students officially diagnosed with SLD enrolled in learning disorder centers in Ardabil, Iran, during the second semester of the 2025–2026 academic year. Based on a priori power analysis using *G Power 3.1** ($f^2 = 0.15$, $\alpha = .05$, power = .95, with four predictors), the minimum required sample was $N = 138$; 150 students were finally selected using purposive convenience sampling to minimize attrition bias.

- *Academic Engagement Scale* ([Reeve, 2013](#)), 17 items, 4-factor model (behavioral, cognitive, emotional, agentic), $\alpha = .91$.

*Corresponding Author:

Sanaz Eyni

Address: Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

Tel: +98 (914) 4551284

E-mail: sanaz.einy@yahoo.com



Copyright © 2025 by Authors. Published by University of Mohaghegh Ardabili. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 international license](#). Non-commercial purposes uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.

- *Academic Self-Efficacy Scale* (ASES; McIlroy & Bunting, 2002), 10 items, $\alpha = .89$.
- *Parental Social Support–Family* (PSS-Fa; Procidano & Heller, 1983), 20 binary items (Yes/No), $\alpha = .90$.
- *Academic Anxiety Scale* (AAS; 3-item short form; Gogol et al., 2014), $\alpha = .79$.

Descriptive statistics and zero-order correlations were computed using SPSS 26. All variables showed acceptable skewness ($-1 < sk < 1$) and kurtosis ($-2 < ku < 2$). The PROCESS v4.0 macro (Hayes, 2022) was used, estimating Model 14 with 5000 bootstrap samples. Academic self-efficacy was tested as a mediator

between academic anxiety and engagement, while parental support moderated the indirect path.

3. Results

The results indicated significant direct and indirect effects of academic anxiety on engagement through self-efficacy. Parental support moderated both the direct effects and the mediation pathway. High levels of parental support buffered the adverse effects of academic anxiety on engagement and amplified the mediating role of self-efficacy. These findings were further validated through conditional process modeling and visualized as follows:

Table 1. Descriptive and Conditional Effects

Variable	M	SD	Skewness	Kurtosis	α
Academic Engagement	3.71	0.88	-0.42	-0.01	0.91
Academic Self-Efficacy	3.54	0.64	-0.17	-0.13	0.89
Parental Support (PSS-Fa)	3.93	0.51	-0.24	0.08	0.90
Academic Anxiety	2.89	1.12	0.67	-0.93	0.79

Academic anxiety correlated negatively with both self-efficacy ($r = -.58$, $p < .001$) and engagement ($r = -.45$, $p < .001$), whereas self-efficacy and parental support correlated positively with engagement (r 's $> .30$). Regression analysis confirmed a significant negative direct effect of academic anxiety on engagement ($B = -.22$, $p = .008$). The indirect effect through self-efficacy was also significant (Effect = -0.16 , 95% CI $[-0.28, -0.06]$). Furthermore, the *interaction term* between self-efficacy and parental support significantly predicted engagement ($B = 0.05$, $p = .021$), indicating that the indirect pathway was *conditional* upon levels of parental support. The Index of Moderated Mediation (-0.04 ; CI $[-0.08, -0.01]$) was significant, confirming that the strength of the anxiety $\rightarrow$ self-efficacy $\rightarrow$ engagement link diminishes as parental support increases.

4. Discussion and Conclusion

Findings corroborate the buffering role of parental support in academic settings. Consistent with Lazarus and Folkman's transactional stress model (Lazarus & Folkman, 1984), high family support mitigates stress responses and empowers adaptive coping through enhanced self-efficacy. The moderated mediation pattern confirms theoretical predictions in family-centered education (Alessi et al., 2024; Jedhao & Wang, 2025). From a phenomenological perspective, interventions that consider the lived family context are essential for sustainable student engagement, especially for vulnerable and at-risk populations. The results underscore the importance of integrating family-based strategies within educational and psychological counseling programs. A focus on strengthening both parental support structures and student self-efficacy may yield synergistic effects, reducing academic anxiety and promoting engagement. Professionals are advised to tailor intervention protocols to leverage family strengths and address contextual barriers. Practically, this research underscores the need for family-centered interventions that simultaneously target students' cognitive self-beliefs and parental support dynamics. Programs enhancing self-efficacy (e.g., mastery-based learning, formative feedback) should be integrated with parent coaching sessions emphasizing emotional scaffolding and autonomy support. Such dual-focus approaches may prevent the downward

spiral linking anxiety to disengagement among SLD students. Future research should adopt longitudinal or experimental designs to determine causal links and examine other moderators (teacher or peer support). Multi-informant assessments (observations and physiological anxiety measures) could complement self-report instruments. Expanding to different neurodevelopmental groups (e.g., ADHD) would further test model generalizability. In summary, this study empirically demonstrates that: Academic anxiety adversely affects engagement both directly and indirectly through reduced self-efficacy. Parental support moderates this indirect link, eliminating its significance at high support levels. Family context thus serves as a resilient buffering ecosystem protecting cognition and motivation against emotional vulnerability. These findings call for moving from purely academic remediation toward systemic intervention models acknowledging both intra-individual and environmental determinants of learning outcomes.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All procedures involving human participants were carried out in accordance with the ethical standards of the institutional and national research committees and with the 1964 Helsinki Declaration and its later amendments. Informed consent was obtained from parents or legal guardians of all participants, and students' participation was voluntary. No identifying information was collected, and confidentiality was fully maintained.

Funding

This study received no specific financial support from any funding agency, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions

All members of the research team contributed equally to the conception, data collection, analysis, and manuscript preparation. All authors reviewed and approved the final version.

Conflicts of interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this paper.

مقاله پژوهشی

تبیین رابطه اضطراب و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص:
میانجی‌گری تعدیل‌شده با خودکارآمدی تحصیلی و حمایت والدینساناز عینی^{۱*}، زهرا رستم‌اوغلی^۲، مهدی صالحی^۳، المیرا مهدی‌خانی^۴ و شهلا حسینی‌پور دیزگاه^۵

۱. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه کردستان، دانشگاه محقق اردبیلی، ایران.

۲. دکترای روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۴. کارشناس ارشد روانشناسی، شهرداری تهران، تهران، ایران.

۵. کارشناس ارشد روانشناسی، دانشگاه علوم پزشکی گیلان، رشت، ایران.



استاددهی: عینی، س.، رستم‌اوغلی، ز.، صالحی، م.، مهدی‌خانی، ا. و حسینی‌پور دیزگاه، ش. (۱۴۰۴). تبیین رابطه اضطراب و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص: میانجی‌گری تعدیل‌شده با خودکارآمدی تحصیلی و حمایت والدین. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۱۵(۱): ۲۸-۳۸.

<https://doi.org/10.22098/jld.2025.18661.2293>

doi 10.22098/jld.2025.18661.2293

چکیده

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۳۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۳۰

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی و نقش تعدیل‌گر حمایت والدین در رابطه اضطراب و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص انجام شد.

روش‌ها: روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر اردبیل با تشخیص اختلال یادگیری خاص در نیمه دوم سال تحصیلی ۱۴۰۴ بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس هدفمند، ۱۵۰ دانش‌آموز (پایه‌های چهارم تا ششم) انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مقیاس درگیری تحصیلی (ریو، ۲۰۱۳)، پرسشنامه اضطراب تحصیلی (گوگول و همکاران، ۲۰۱۴)، مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (مک‌ایلروی و باتینگ، ۲۰۰۲) و مقیاس حمایت اجتماعی ادراک‌شده خانواده (پروسیدانو و هار، ۱۹۸۳) جمع‌آوری گردید.

یافته‌ها: نتایج تحلیل نشان داد که اضطراب تحصیلی به طور مستقیم و معنادار با درگیری تحصیلی رابطه منفی دارد ($P < ۰/۰۱$). همچنین، مسیر غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی تحصیلی معنادار بود ($P < ۰/۰۵$)؛ به طوری که اضطراب تحصیلی با کاهش خودکارآمدی، منجر به کاهش درگیری تحصیلی می‌شد. مهم‌تر از آن، شاخص تعدیل‌گری میانجی‌گرانه معنادار بود و نشان داد که این مسیر غیرمستقیم توسط حمایت والدین تعدیل می‌شود. به طور مشخص، اثر منفی و غیرمستقیم اضطراب تحصیلی بر درگیری تحصیلی (از طریق خودکارآمدی) در سطح حمایت والدین پایین، قوی و معنادار بود، اما در سطح حمایت والدین بالا، این اثر تضعیف شده و غیرمعنادار گردید.

نتیجه‌گیری: حمایت والدین به عنوان یک عامل محافظتی قدرتمند عمل می‌کند که می‌تواند با ایجاد یک سپر حمایتی، اثرات مخرب اضطراب بر خودباوری و در نتیجه، بر مشارکت تحصیلی دانش‌آموز را خنثی سازد. این یافته‌ها بر ضرورت تدوین مداخلات خانواده‌محور تأکید دارند که به طور همزمان بر تقویت منابع شناختی دانش‌آموز و بهینه‌سازی اکوسیستم حمایتی او متمرکز باشند.

کلیدواژه‌ها:

اختلال یادگیری خاص، اضطراب تحصیلی، درگیری تحصیلی، مدل میانجی‌گری تعدیل‌شده

تحصیلی بنیادین ایجاد می‌کنند (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۲۲).

مقدمه

1. Specific Learning Disorders - SLD
2. neurodevelopmental disorders
3. American Psychiatric Association

اختلالات یادگیری خاص^۱ به عنوان گروهی اختلالات عصب تحولی^۲ با شیوع

جهانی ۵ تا ۱۵ درصد، چالش‌های عمیقی را فراتر از صرف اکتساب مهارت‌های

* نویسنده مسئول:

ساناز عینی

نشانی: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

تلفن: ۴۵۵۱۲۸۴ (۹۱۴) ۹۸+

پست الکترونیکی: sanaz.einy@yahoo.com

توانایی‌های یادگیری

شواهد فراتحلیلی نشان می‌دهند که دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری خاص، یک جمعیت در معرض خطر برای تجربه سطوح بالای پریشانی روان‌شناختی، به‌ویژه اضطراب تحصیلی^۱ هستند (آلسی^۲ و همکاران، ۲۰۲۴؛ وارسی^۳، ۲۰۲۵). اضطراب به منزله بخشی از زندگی هر انسان، در همه افراد در حدی اعتدال‌آمیز وجود دارد و در این حد، به عنوان پاسخی سازش یافته تلقی می‌شود (دادستان، ۱۳۹۶؛ به نقل از عصاره و همکاران، ۱۴۰۳). اضطراب شامل احساس عدم اطمینان، درماندگی و برانگیختگی است که به طور مشخصی به عنوان احساس درهم ریخته و مبهم و ناخوشایند ترس و دلهره تعریف می‌شود (مولرپنزلر و همکاران، ۲۰۱۵؛ به نقل از محمدی و همکاران، ۱۴۰۲).

اضطراب تحصیلی، احساس نگرانی، تنش یا ترسی است که به تکالیف مدرسه، امتحانات، پروژه‌ها یا دروس خاص مربوط می‌شود. (رها^۴، ۲۰۲۵). اضطراب هیجانی، پایه‌ای است که اجزای عاطفی، ادراک‌های حسی و شناختی را دربردارد (ویدمن، ۲۰۱۵؛ به نقل از پیاده کوهسا و طاهر، ۱۴۰۳). این هیجان منفی، یک پیش‌بین نیرومند برای کاهش درگیری تحصیلی^۵ است؛ سازه‌ای چندبعدی که شامل مؤلفه‌های رفتاری (تلاش و مشارکت)، شناختی (استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق) و عاطفی (احساس تعلق و علاقه به مدرسه) می‌شود و به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل پیش‌بین موفقیت تحصیلی شناخته می‌شود (جدها^۶، ۲۰۲۲؛ سینول^۷ و همکاران، ۲۰۲۵) لنین برینک و پیترچ درگیری تحصیلی کیفیت تلاشی است که فراگیران صرف فعالیت‌های هدفمند آموزش می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند (لنن برینک و پیترچ، ۲۰۰۳؛ به نقل از محمد آخوندی، طهماسبی پور و نصری، ۱۴۰۲). با این حال، مداخلات صرفاً آکادمیک، با وجود بهبود عملکرد، در کاهش اضطراب تحصیلی در این جمعیت ناکام بوده‌اند (فیشارستروم^۸ و همکاران، ۲۰۲۲). این بن‌بست مداخلاتی، ضرورت یک تغییر پارادایم از رویکردهای آموزشی صرف به سمت شناسایی و هدف‌گیری سازوکارهای روان‌شناختی اجتماعی را آشکار می‌سازد (نریمانی و همکاران، ۱۴۰۴).

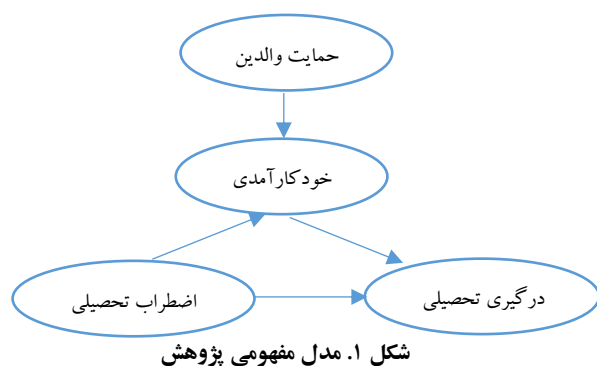
در تبیین این مسیر هیجانی-عملکردی، پژوهش حاضر بر چارچوب تلفیقی نظریه کنترل-ارزش (CVT) هیجانات پیشرفت^۹ (پکران^{۱۰}، ۲۰۰۶) و نظریه شناختی اجتماعی^{۱۱} (SCT) (بندرا^{۱۲}، ۲۰۰۳) استوار است. در هر دو پارادایم، خودکارآمدی تحصیلی^{۱۳} - قضاوت فراشناختی فرد از توانایی خود برای دستیابی به اهداف تحصیلی تعریف می‌شود - به عنوان یک سازوکار شناختی محوری عمل می‌کند که رابطه بین پیشایندهای هیجانی و پیامدهای رفتاری را میانجی‌گری می‌نماید (اوسان سوپرویا و کولرز روبرز^{۱۴}، ۲۰۲۱). خودکارآمدی تحصیلی، به عنوان درک توانایی‌های خود در موضوعات تحصیلی و همچنین فرآیندهای خودنظارتی تأثیرگذار بر یادگیری تعریف

شده است (بندورا، باربارانیلی، ۱۹۹۶؛ به نقل از شکری و تمنای فر، ۱۴۰۳). نظریه خودکارآمدی بندورا تأکید دارند بر این که باورهای فرد نسبت به توانایی‌های خود برای انجام تکالیف خاص، تأثیرزیدی بر نحوه مواجهه او با چالش‌ها و چگونگی دستیابی به اهداف دارد (اخوی ثمرین و شهبازی، ۱۴۰۴). این فرضیه، با شواهد موجود در جمعیت اختلال یادگیری خاص همخوانی دارد؛ دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص به طور مداوم سطوح پایین‌تری از خودکارآمدی را از خود گزارش می‌دهند (واکا^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۵). با این حال، ادبیات پژوهشی به یک تناقض کلیدی اشاره می‌کند: مداخلاتی که منحصرأ برای تقویت خودکارآمدی طراحی شده‌اند، نتایج ناپایدار و غیرهمسانی داشته‌اند. این یافته قویاً نشان می‌دهد که خودکارآمدی یک سازه ایزوله نیست و تأثیر آن بر پیامدهای تحصیلی، خود تحت تأثیر عوامل محیطی و شرایط مرزی قرار دارد که در مدل‌های فعلی نادیده گرفته شده‌اند (اسچونیک و دیندتو، ۲۰۲۰).

این استدلال با یافته‌های نوظهوری که بر ماهیت آبشاری^{۱۵} و سلسله‌مراتبی سازه‌های روان‌شناختی در جمعیت اختلال یادگیری خاص تأکید دارند، همسو است. برای مثال، شواهد اخیر نشان می‌دهد که اضطراب تحصیلی از طریق تضعیف مؤلفه‌های انگیزشی به صورت غیرمستقیم بر عملکرد خواندن تأثیر می‌گذارد (سامرودر و سیلان^{۱۶}، ۲۰۲۵). بر این اساس، فرضیه اصلی این است که اضطراب تحصیلی یک اثر مستقیم و یکپارچه بر درگیری تحصیلی ندارد؛ بلکه تأثیر مخرب آن عمدتاً از طریق یک مسیر غیرمستقیم، یعنی تضعیف قضاوت‌های خودکارآمدی اعمال می‌شود.

با این وجود، فرآیندهای شناختی در یک خلأ اجتماعی عمل نمی‌کنند. مطابق با رویکردهای نوین مبتنی بر عصب‌تنوع‌گرایی^{۱۷}، عوامل محیطی در تعدیل پیامدهای تحصیلی و هیجانی نقشی حیاتی دارند (استین^{۱۸} و همکاران، ۲۰۲۴). در این میان، حمایت والدین^{۱۹} به عنوان یک عامل محافظتی^{۲۰} کلیدی مطرح است. این سازه به مجموعه اقداماتی اطلاق می‌شود

1. Academic Anxiety
2. Alesi
3. Warsi
4. Rehman
5. Academic Engagement
6. Sinval
7. Fishstrom
8. Control-Value Theory of Achievement Emotions
9. Pekrun
10. Social Cognitive Theory
11. Bandura
12. academic self-efficacy
13. Usán Supervia & Quílez Robres
14. Vacca
15. cascading
16. Sümer Dodur & Ceylan
17. neurodiversity
18. Stein
19. Parental Support
20. buffer



روش پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی از نوع معادلات ساختاری بود که با استفاده از یک طرح مقطعی اجرا شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع ابتدایی (پایه‌های چهارم تا ششم) شهر اردبیل بود که در نیمه دوم سال تحصیلی ۱۴۰۴، دارای تشخیص رسمی اختلال یادگیری خاص بوده و در مراکز رسمی اختلالات یادگیری وابسته به اداره آموزش و پرورش این شهر، پرونده فعال داشتند.

نمونه پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از میان جامعه آماری انتخاب شد. حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار G*Power و بر اساس تحلیل توان آماری برای رگرسیون چندگانه تعیین گردید. با در نظر گرفتن اندازه اثر متوسط ($f^2=0.15$)، سطح خطای نوع اول ($\alpha=0.05$) و توان آماری مطلوب ($1-\beta=0.95$) و ۴ متغیر پیش‌بین در مدل رگرسیونی نهایی (شامل متغیر مستقل، میانجی، تعدیل‌گر و اثر تعاملی)، حجم نمونه لازم ۱۳۸ نفر برآورد شد. به منظور جبران احتمال ریزش یا داده‌های پرت، تعداد ۱۵۰ دانش‌آموز به عنوان نمونه نهایی در نظر گرفته شد.

ملاک‌های ورود: داشتن پرونده تشخیصی رسمی اختلال یادگیری خاص (شامل دیسلکسی، دیسگرافی یا دیسکلکولیا) در یکی از مراکز اختلالات یادگیری شهر اردبیل؛ اشتغال به تحصیل در پایه‌های چهارم، پنجم یا ششم ابتدایی؛ کسب رضایت آگاهانه کتبی از والدین و رضایت شفاهی از خود دانش‌آموز. ملاک‌های خروج: وجود اختلالات روان‌پزشکی عمده تشخیص داده‌شده (مانند اختلال افسردگی اساسی). عدم تکمیل بیش از ۱۰ درصد از پرسشنامه‌ها. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

مقیاس درگیری تحصیلی^۱ (AES): این مقیاس توسط ریو^۲ (۲۰۱۳)

طراحی شده که مبتنی بر یک مدل چهاربعدی است. این مقیاس ۱۷ گویه

که از طریق آن، والدین با ارائه حمایت عاطفی، اطلاعاتی، ارزیابی‌کننده و ابزاری، به تأمین نیازهای فرزندان می‌پردازند (دیسفوری و ابوشار، ۲۰۰۳؛ ساپوتری و فوزالدین^۳، ۲۰۲۲). حمایت والدین می‌تواند با تغییر ارزیابی دانش‌آموز از تکالیف چالش‌برانگیز (از "تهدید" به "چالش")، از فرسایش خودکارآمدی جلوگیری کند (پوتین^۴ و همکاران، ۲۰۱۶). با وجود این، شواهد تجربی در مورد چگونگی عملکرد این حمایت متناقض است. در حالی که برخی مطالعات اثر تعدیل‌گر مستقیم حمایت والدین بر نتایج یادگیری را تأیید می‌کنند (بکتیارسو^۵ و همکاران، ۲۰۲۴)، یک مرور نظام‌مند اخیر نشان داد که هنوز مشخص نیست کدام مؤلفه‌های حمایتی و از طریق چه مکانیسم‌هایی مؤثرتر عمل می‌کنند (گورا^۶ و همکاران، ۲۰۲۵). این عدم قطعیت، ضرورت مدل‌سازی دقیق نقش تعدیل‌گر حمایت والدین در مسیرهای شناختی-اجتماعی را دوچندان می‌کند.

با وجود این مبانی، ادبیات موجود در درک تعامل پیچیده این عوامل در جمعیت اختلال یادگیری خاص دارای یک شکاف اساسی است. تحقیقات پیشین یا روابط را به صورت مجزا بررسی کرده‌اند یا از آزمون مدل‌هایی که به طور همزمان مکانیزم‌های شناختی (میانجی‌گری) و شرایط مرزی محیطی (تعدیل‌گری) را یکپارچه می‌کنند، غفلت ورزیده‌اند. بنابراین، درک ما از اینکه چگونه (از طریق چه مکانیزمی) و تحت چه شرایطی اضطراب بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص تأثیر می‌گذارد، ناقص است. پژوهش حاضر به طور مستقیم این شکاف را با آزمون یک مدل میانجی‌گری تعدیل‌شده هدف قرار می‌دهد. ما فرضیه می‌دهیم که تأثیر منفی اضطراب تحصیلی بر درگیری تحصیلی از طریق کاهش خودکارآمدی تحصیلی (مسیر میانجی) صورت می‌گیرد و این مسیر غیرمستقیم، خود توسط سطح حمایت والدین (تعدیل‌گر) تعدیل می‌شود. به عبارت دیگر، انتظار داریم اثر مخرب اضطراب بر درگیری، برای دانش‌آموزانی که از حمایت بالای والدین برخوردارند، به طور معناداری تضعیف شود. آزمون این مدل یکپارچه، نه تنها به غنای نظری تبیین عملکرد تحصیلی در جمعیت اختلال یادگیری خاص کمک می‌کند، بلکه راه را برای طراحی مداخلات خانواده‌محور و مبتنی بر شواهد هموار می‌سازد. بنابراین پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به این سؤال پژوهشی بود که آیا خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی در رابطه بین اضطراب تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص ایفا می‌کند و آیا این رابطه میانجی‌گرانه تحت تأثیر سطح حمایت والدین تعدیل می‌شود؟

مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱، ارائه شده است.

1. Saputri & Fauziddin

2. Putwain

3. Bektiarso

4. Guerra

5. Moderated Mediation

6. Academic Engagement Scale- AES

7. Reeve

ناتوانی‌های یادگیری

دارد و چهار جنبه درگیری را می‌سنجد: درگیری رفتاری، درگیری هیجانی، درگیری شناختی و درگیری عاملی. پاسخ‌دهی به گویه‌ها بر روی یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از ۱=کاملاً مخالفم تا ۷=کاملاً موافقم صورت می‌گیرد. روایی و پایایی این مقیاس در نمونه‌های مختلف تأیید شده است. **رمضانی و خامسی (۱۳۹۶)** پایایی مطلوب (۰/۹۲) پرسشنامه را گزارش کردند؛ نتایج تحلیل عاملی تأییدی نیز نشان داد ساختار پرسشنامه، برازش قابل قبولی باداده‌ها دارد و کلیه‌ی شاخص‌های نیکویی برازش الگوی چهار عاملی زیربنای پرسشنامه را تأیید شد. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل درگیری ۰/۷۱ به دست آمد.

مقیاس اضطراب تحصیلی^۱ (AAS): برای سنجش اضطراب تحصیلی از فرم کوتاه ۳ گویه‌ای مقیاس اضطراب تحصیلی که توسط **گوگول و همکاران (۲۰۱۴)** ساخته شده است، استفاده گردید. این مقیاس که بر اساس ابزارهای معتبر پرسشنامه اضطراب امتحان (اسپیبرگر^۲، ۱۹۸۰) و پرسشنامه هیجانات تحصیلی (پکران و همکاران، ۲۰۱۱) توسعه یافته، برای ارزیابی سریع و کارآمد اضطراب با حداقل بار پاسخ‌دهی طراحی شده و برای جمعیت دانش‌آموزان با نیازهای ویژه ایده‌آل است. پاسخ‌دهی به گویه‌ها بر روی یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (از ۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) صورت می‌گیرد و نمره بالاتر نشان‌دهنده سطح اضطراب تحصیلی بیشتر است. از نظر روان‌سنجی، **گوگول و همکاران (۲۰۱۴)** پایایی فرم کوتاه را رضایت‌بخش گزارش کرده‌اند و روایی سازه آن از طریق تحلیل عاملی تأییدی و همبستگی معنادار با مقیاس‌های کامل اضطراب و خودپنداره تحصیلی به اثبات رسیده است. در پژوهش حاضر پایایی مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ بدست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۴ (ASEQ): این مقیاس توسط **مک‌ایلروی و بانتینگ^۵ (۲۰۰۲)** تهیه شده و دارای ۱۰ گویه است. گویه‌ها بر روی یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) تنظیم شده است. نمره بالا به منزله خودکارآمدی تحصیلی بیشتر است. گویه‌های ۵، ۶ و ۹ معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب اعتبار این مقیاس براساس آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش شده است (**مک‌ایلروی و بانتینگ، ۲۰۰۲**). غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۸۹) ضریب اعتبار مقیاس را براساس آلفای کرونباخ ۰/۸۱ بدست آوردند؛ روایی سازه آن نیز براساس تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت و برازش مناسب مدل تک عاملی تأیید شد. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ بدست آمد.

مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی والدین^۶ (PSS-Fa): این مقیاس (**پروسیدانو و هلر^۷، ۱۹۸۳**) یک ابزار ۲۰ گویه‌ای است که به طور اختصاصی برای سنجش میزان حمایتی طراحی شده که

فرد احساس می‌کند از خانواده خود دریافت می‌کند. پاسخ‌دهی به گویه‌ها به صورت سه گزینه‌ای (بله=۱، خیر=۰، نمی‌دانم) صورت می‌گیرد و نمره بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتری از حمایت ادراک شده است. این ابزار به دلیل تمرکز مستقیم بر سازه حمایت و سادگی پاسخ‌دهی برای کودکان، به عنوان یکی از معتبرترین ابزارها در این حوزه شناخته می‌شود. روایی سازه مقیاس مورد تأیید قرار گرفته و پایایی آن به شیوه آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش شده است (**پروسیدانو و هلر^۷، ۱۹۸۳**). در پژوهش حاضر، پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد.

روش اجرا: پس از اخذ معرفی‌نامه از دانشگاه و دریافت مجوز رسمی از اداره کل آموزش و پرورش استان اردبیل، پژوهشگران به مراکز اختلالات یادگیری منتخب مراجعه کردند. در مرحله اول، اهداف پژوهش، ماهیت داوطلبانه بودن شرکت و اصل محرمانگی اطلاعات برای مدیران مراکز و والدین دانش‌آموزان واجد شرایط تشریح شد. پس از کسب رضایت‌نامه کتبی آگاهانه از والدین، جلسات جمع‌آوری داده‌ها به صورت انفرادی یا در گروه‌های کوچک (حداکثر ۳ نفره) در یک اتاق آرام در همان مرکز برگزار شد. با توجه به ماهیت اختلال یادگیری دانش‌آموزان، تمامی گویه‌های پرسشنامه‌ها توسط یک پژوهشگر آموزش‌دیده برای هر دانش‌آموز قرائت شده و پاسخ‌های آن‌ها ثبت شد تا سوگیری ناشی از مشکلات خواندن به حداقل برسد. پرسشنامه حمایت والدین نیز در همان جلسه در اختیار والد حاضر قرار گرفته و تکمیل شد. فرآیند تکمیل پرسشنامه‌ها برای هر دانش‌آموز حدود ۳۰ تا ۴۰ دقیقه به طول انجامید.

داده‌ها پس از جمع‌آوری و غربالگری، وارد نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۶) شد. ابتدا آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) برای متغیرها محاسبه شد. سپس برای آزمون فرضیه اصلی پژوهش، از افزونه PROCESS (نسخه ۴،۰) برای SPSS که توسط **هیز^۸ (۲۰۲۲)** توسعه یافته، استفاده شد. به طور مشخص، مدل شماره ۱۴ این افزونه برای آزمون میانجی‌گری تعدیل‌شده به کار گرفته شد. برای ارزیابی معناداری اثرات غیرمستقیم شرطی، از روش بوت‌استرپ با ۵۰۰۰ نمونه‌گیری مجدد و فاصله اطمینان ۹۵٪ استفاده شد.

تمامی مراحل این پژوهش منطبق با اصول بیانیه هلسینکی و منشور اخلاق پژوهش انجام شد. مهم‌ترین ملاحظات اخلاقی عبارتند از کسب رضایت آگاهانه کتبی از والدین و رضایت شفاهی از دانش‌آموزان پس

1. Academic Anxiety Scale-AAS
2. Gogol
3. Spielberger
4. Academic Self-Efficacy Scale (ASES)
5. McIlroy & Bunting
6. Perceived Social Support Scale by Family (PSS-Fa)
7. Procidano & Heller
8. Hayes

یافته‌ها

داده‌های مربوط به ۱۵۰ دانش‌آموز (۷۸ پسر، ۵۲ درصد؛ ۷۲ دختر، ۴۸ درصد) با میانگین سنی $۰/۸۹ \pm ۱۰/۷۴$ سال تحلیل شد. در جدول ۱، شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی، کشیدگی و چولگی و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش (N=150)

متغیر	M±SD	کشیدگی/چولگی	۱	۲	۳	۴
۱. اضطراب تحصیلی	۳۲/۲۵±۰/۹۱	-۰/۴۵/-۰/۳۱	۱			
۲. خودکارآمدی تحصیلی	۴/۸۸±۱/۰۲	-۰/۲۹/۰/۱۵	-۰/۵۸**	۱		
۳. حمایت والدین	۱۵/۷۶±۳/۱۵	۰/۵۵/-۰/۴۸	-۰/۲۱*	۰/۲۹**	۱	
۴. درگیری تحصیلی	۴/۵۵±۰/۹۸	-۰/۴۵/۰/۳۱	-۰/۴۵**	۰/۵۱**	۰/۳۹**	۱

**p<0.001; *p<0.05

برای آزمون فرضیه اصلی پژوهش، از مدل شماره ۱۴ افزونه PROCESS (نسخه ۴/۰) در نرم افزار SPSS استفاده شد. در این مدل، اضطراب تحصیلی به عنوان متغیر مستقل (پیش‌بین)، درگیری تحصیلی به عنوان متغیر وابسته (ملاک)، خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیر میانجی و حمایت والدین به عنوان متغیر تعدیل‌گر در نظر گرفته شده‌اند. تمام متغیرهای پیش‌بین به صورت خودکار توسط افزونه PROCESS مرکزیابی شدند تا از مشکلات هم‌خطی ناشی از اثر تعاملی کاسته شود. از روش بوت‌استرپ با ۵۰۰۰ نمونه‌گیری مجدد و فاصله اطمینان ۹۵٪ برای آزمون معناداری اثرات غیرمستقیم استفاده شد. در ابتدا، اثر متغیر پیش‌بین (اضطراب تحصیلی) بر متغیر میانجی (خودکارآمدی تحصیلی) بررسی شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

از ارائه توضیحات کامل، تأکید بر داوطلبانه بودن شرکت در پژوهش و حق خروج در هر زمان بدون هیچ‌گونه پیامدی، تضمین محرمانگی اطلاعات و بی‌نام ماندن داده‌ها از طریق کدگذاری، اطمینان از عدم تحمیل هرگونه فشار روانی یا خستگی به دانش‌آموزان در حین اجرای پژوهش و ارائه اطلاعات تماس پژوهشگر مسئول به والدین برای پاسخگویی به هرگونه سؤال احتمالی.

همانطور که در جدول ۱ نشان داده شده است، مقادیر چولگی و کشیدگی برای تمام متغیرها در بازه قابل قبول (۲- تا ۲+) قرار داشت که نشان‌دهنده توزیع تقریباً نرمال داده‌هاست. اضطراب تحصیلی با درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد. همچنین، خودکارآمدی تحصیلی و حمایت والدین با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری نشان دادند.

پیش از انجام تحلیل‌های اصلی، مفروضه‌های رگرسیون چندگانه از جمله نرمال بودن، هم‌خطی نبودن بین متغیرهای پیش‌بین (با محاسبه شاخص‌های VIF و Tolerance) و استقلال خطاها (با آزمون دوربین-واتسون) بررسی و تأیید شد. مقادیر VIF برای تمامی متغیرهای مستقل، میانجی و تعدیل‌گر کمتر از ۲/۵ و مقادیر Tolerance بالاتر از ۰/۴ بود که نشان‌دهنده عدم وجود مشکل هم‌خطی است.

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی

پیش‌بین	β	SE	t	p	LLCI	ULCI
عرض از مبدأ	۴/۴۶	۰/۰۷	۳۲/۴۵	۰/۰۰۱	۴/۲۲	۴/۷۱
اضطراب تحصیلی	-۰/۶۳	۰/۰۹	-۷/۰۸	۰/۰۰۱	-۰/۷۰	-۰/۴۸
$R^2=۰/۳۳۵$						
β ضریب رگرسیون غیراستاندارد است.						

اثر مستقیم اضطراب تحصیلی بر درگیری تحصیلی منفی و معنادار بود ($B=-0.22$, $p=0.008$). همچنین، اثر تعاملی خودکارآمدی تحصیلی و حمایت والدین بر درگیری تحصیلی مثبت و معنادار بود ($B=0.05$, $p=0.021$), که نشان می‌دهد حمایت والدین رابطه مثبت بین خودکارآمدی و درگیری را تقویت می‌کند. جهت بررسی فرضیه میانجی‌گری تعدیل‌شده، شاخص میانجی‌گری تعدیل‌شده محاسبه شد. این شاخص معنادار بود ($index=-0.04$) و فاصله اطمینان ۹۵٪ آن

در گام نهایی، متغیر درگیری تحصیلی بر اساس متغیر پیش‌بین (اضطراب تحصیلی)، میانجی (خودکارآمدی تحصیلی)، تعدیل‌گر (حمایت والدین) و اثر تعاملی آن‌ها پیش‌بینی شد. نتایج این تحلیل در جدول ۳ خلاصه شده است.

نتایج جدول ۳ نشان داد که مدل کلی رگرسیون برای پیش‌بینی درگیری تحصیلی معنادار است ($F(4,145)=28.71$, $p<0.001$) و در مجموع ۴۴.۲٪ از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین می‌کند ($R^2=.442$).

ناتوانی‌های یادگیری

شامل صفر نمی‌شد $[-0.08, -0.01]$. این یافته تأیید می‌کند که اثر غیرمستقیم اضطراب بر درگیری (از طریق خودکارآمدی) به طور معناداری تابعی از سطح حمایت والدین است. برای واکاوی این اثر، تحلیل اثرات شرطی شان داد که اثر غیرمستقیم منفی اضطراب بر درگیری تحصیلی در سطوح پایین حمایت والدین معنادار

جدول ۳. خلاصه نتایج مدل رگرسیون برای پیش‌بینی درگیری تحصیلی

پیش‌بین	β	SE	t	p	LLCI	ULCI
عرض از مبدأ	۴/۵۶	۰/۰۶	۷۳/۳۴	۰/۰۰۱	۴/۴۳	۴/۶۸
اضطراب تحصیلی	-۰/۲۲	۰/۰۸	-۲/۶۷	۰/۰۰۸	-۰/۳۸	-۰/۰۵
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۱	۰/۰۷	۴/۳۱	۰/۰۰۱	۰/۱۷	۰/۴۵
حمایت والدین	۰/۰۶	۰/۰۲	۲/۷۵	۰/۰۰۷	۰/۰۲	۰/۱۱
اثر تعاملی	۰/۰۵	۰/۰۲	۲/۳۳	۰/۰۲۱	۰/۰۱	۰/۰۹

$$R^2 = ۰/۴۴۲$$

β ضریب رگرسیون غیراستاندارد است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل میانجی‌گری تعدیل‌شده برای تبیین رابطه میان اضطراب تحصیلی و درگیری تحصیلی، با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی و نقش تعدیل‌گر حمایت والدین در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص انجام شد. نتایج در مجموع، فرضیه میانجی‌گری تعدیل‌شده را به طور کامل تأیید می‌کنند. یافته‌ها نشان می‌دهند که مسیر غیرمستقیم منفی از اضطراب تحصیلی به درگیری تحصیلی (از طریق کاهش خودکارآمدی) یک مسیر ثابت نیست، بلکه شدت آن به سطح حمایت والدین بستگی دارد. به طور مشخص، حمایت والدین به عنوان یک عامل محافظتی عمل می‌کند. در غیاب حمایت کافی، اضطراب به شدت خودکارآمدی را تضعیف کرده و به تبع آن، درگیری تحصیلی را کاهش می‌دهد. اما در حضور حمایت قوی از سوی والدین، این مسیر آسیب‌زا به طور مؤثری بافر یا خنثی می‌شود؛ به طوری که حتی اگر دانش‌آموز اضطراب را تجربه کند، تأثیر غیرمستقیم آن بر درگیری تحصیلی از طریق خودکارآمدی، دیگر از نظر آماری معنادار نیست.

یافته‌ها نشان داد که اضطراب تحصیلی به طور مستقیم و معناداری باعث کاهش درگیری تحصیلی می‌شود. این یافته همسو با نتایج (جدها، ۲۰۲۲؛ سینول و همکاران، ۲۰۲۵) بود و و تأییدی بر این واقعیت است که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص یک جمعیت در معرض خطر برای تجربه پریشانی روان‌شناختی هستند (آلسی و همکاران، ۲۰۲۴؛ واریسی، ۲۰۲۵). بر اساس نظریه کنترل-ارزش پیشرفت پکران (۲۰۰۶)، دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص به دلیل تجارب مکرر ناکامی، تکالیف تحصیلی را با کنترل ادراک‌شده پایین و ارزش منفی (ترس از

شکست) ارزیابی می‌کنند. این ارزیابی شناختی، منجر به بروز هیجان منفی (اضطراب) می‌شود که به نوبه خود، منابع شناختی فرد را از یادگیری عمیق منحرف کرده و او را به سمت راهبردهای مقابله‌ای ناسازگار مانند اجتناب از تکلیف و کاهش تلاش سوق می‌دهد؛ رفتارهایی که دقیقاً در نقطه مقابل ابعاد شناختی و رفتاری درگیری تحصیلی قرار دارند.

نتایج نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی معناداری در رابطه بین اضطراب و درگیری تحصیلی ایفا کرد. اضطراب تحصیلی بالا با کاهش خودکارآمدی همراه بود و خودکارآمدی پایین نیز به نوبه خود، منجر به کاهش درگیری تحصیلی شد. رابطه منفی و معنادار اضطراب و خودکارآمدی تحصیلی و نقش میانجی‌گرانه خودکارآمدی، کاملاً با چارچوب نظریه شناختی-اجتماعی (بندورا، ۲۰۰۳) و یافته‌های واکا و همکاران (۲۰۲۵) همسو است. این یافته، تبیین‌گر ماهیت آشناری و سلسله‌مراتبی سازه‌های روان‌شناختی است (سامرودور و سیلان، ۲۰۲۵)؛ اضطراب به خودی خود عملکرد را فلج نمی‌کند، بلکه ابتدا باور فرد به توانایی‌هایش را تخریب کرده و این قضاوت فراشناختی منفی است که سپس به کاهش انگیزه، پشتکار و در نهایت درگیری تحصیلی منجر می‌شود. این یافته به خوبی توضیح می‌دهد که چرا مداخلات صرفاً معطوف به کاهش اضطراب، بدون ترمیم باورهای خودکارآمدی، ممکن است به بهبود عملکرد منجر نشوند.

مهم‌ترین و نوآورانه‌ترین یافته این پژوهش، تأیید مدل میانجی‌گری تعدیل‌شده بود. شاخص میانجی‌گری تعدیل‌شده نشان داد که قدرت مسیر غیرمستقیم به سطح حمایت والدین بستگی دارد. به طور مشخص، تحلیل شرطی نشان داد در سطوح حمایت پایین والدین، اثر منفی غیرمستقیم

ناتوانی‌های یادگیری

تمرکز بر خودکارآمدی و ارزیابی یکپارچه. در نهایت، این پژوهش تأکید می‌کند که برای کمک به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، حرکت از یک رویکرد فرد محور به یک رویکرد سیستمی و بوم‌شناختی که خانواده را به عنوان یک منبع حیاتی در نظر می‌گیرد، ضروری است.

در مجموع، این پژوهش نشان داد که رابطه منفی اضطراب و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، یک فرآیند ساده و خطی نیست، بلکه از طریق کاهش خودکارآمدی تحصیلی میانجی‌گری شده و به طور معناداری توسط سطح حمایت والدین تعدیل می‌شود. پیام اصلی و کاربردی این یافته آن است که حمایت بالای والدین می‌تواند به عنوان یک پادزهر روان‌شناختی قدرتمند، چرخه معیوب ناشی از اضطراب تحصیلی را خنثی کند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

تمامی مراحل این پژوهش بر روی شرکت‌کنندگان انسانی مطابق با استانداردهای اخلاقی کمیته‌های پژوهشی مؤسسه‌ای و ملی و نیز اصول مندرج در اعلامیه هلسینکی (۱۹۶۴) و اصلاحات بعدی آن انجام شده است. رضایت‌نامه‌ی آگاهانه از والدین یا اولیای قانونی تمامی شرکت‌کنندگان اخذ گردید و شرکت دانش‌آموزان در مطالعه کاملاً داوطلبانه بود. هیچ گونه اطلاعات هویتی از شرکت‌کنندگان جمع‌آوری نشد و محرمانگی داده‌ها به طور کامل رعایت گردید.

حامی مالی

این پژوهش هیچ گونه حمایت مالی خاصی از سوی نهادهای دولتی، خصوصی یا سازمان‌های غیردولتی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

تمام اعضای تیم پژوهش به‌طور برابر در مراحل طراحی طرح پژوهش، گردآوری داده‌ها، تحلیل آماری و نگارش دست‌نوشته علمی مشارکت داشته‌اند. تمامی نویسندگان نسخه نهایی مقاله را مطالعه و تأیید کرده‌اند.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند که هیچ گونه تضاد منافع در ارتباط با انتشار این مقاله وجود ندارد.

اضطراب بر درگیری تحصیلی، قوی و معنادار بود. اما در سطح حمایت بالای والدین، این اثر غیرمستقیم تضعیف شده و غیرمعنادار گردید. این یافته به این معناست که حمایت والدین به عنوان یک عامل محافظتی عمل کرده و اثر آشناری منفی اضطراب بر درگیری تحصیلی را که از طریق خودکارآمدی اعمال می‌شود، خنثی می‌کند. این نتیجه را می‌توان از منظر نظریه منابع استرس و مقابله لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) تبیین کرد. حمایت والدین به عنوان یک منبع مقابله‌ای قدرتمند عمل می‌کند که ارزیابی شناختی دانش‌آموز را تغییر می‌دهد. والد حمایتگر با ارائه حمایت عاطفی ("پذیرش بی‌قید و شرط") و اطلاعاتی (کمک در تکالیف)، به فرزندش کمک می‌کند تا چالش‌های تحصیلی را نه به عنوان "تهدید" (که منجر به اضطراب و فرسایش خودکارآمدی می‌شود)، بلکه به عنوان "چالش قابل مدیریت" بازتفسیر کند (پوتوین و همکاران، ۲۰۱۶). این بازتفسیر، پیوند میان اضطراب و کاهش خودکارآمدی را می‌شکند. در غیاب این منبع حمایتی، دانش‌آموز در برابر اثرات مخرب اضطراب بی‌دفاع مانده و چرخه معیوب به طور کامل عمل می‌کند. بنابراین، یافته ما به طور تجربی نشان می‌دهد که حمایت والدین نقشی فراتر از یک عامل مثبت عمومی دارد؛ این حمایت یک متغیر کلیدی برای شکستن پیوند بین آسیب‌پذیری هیجانی و پیامدهای شناختی-رفتاری منفی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص است.

این پژوهش علی‌رغم نوآوری‌ها، با محدودیت‌هایی روبرو بود. ماهیت مقطعی پژوهش اجازه استنتاج روابط علی قطعی را نمی‌دهد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های طولی برای بررسی این روابط در طول زمان انجام شود. داده‌ها صرفاً از طریق خودگزارشی جمع‌آوری شدند. اگرچه برای به حداقل رساندن سوگیری، پرسشنامه‌ها توسط پژوهشگر قرائت شد، استفاده از روش‌های جایگزین مانند مشاهده کلاسی برای سنجش درگیری یا سنجش‌های فیزیولوژیک برای اضطراب می‌تواند به اعتبار یافته‌ها بیفزاید. نمونه پژوهش به دانش‌آموزان ابتدایی یک شهر خاص محدود بود که تعمیم‌پذیری نتایج را با احتیاط همراه می‌سازد. برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود این مدل در سایر اختلالات عصبی-تحولی (مانند ADHD) نیز آزموده شود. همچنین، بررسی سایر ابعاد حمایت (مانند حمایت معلمان و همسالان) به عنوان تعدیل‌گرهای بالقوه می‌تواند تصویر کامل‌تری از عوامل محافظتی ارائه دهد. این نتیجه دارای مفاهیم مهمی برای متخصصان بالینی، مشاوران مدارس و والدین نیز بود؛ مداخلات مبتنی بر خانواده به جای تمرکز انحصاری بر دانش‌آموز؛

منابع

References

- Akhavi Samarein, Z. & Tahmasebi, S. (2025). The structural relationship model of academic engagement based on moral disengagement with the mediation of academic self-efficacy in students. *Journal of School Psychology and Institutions*, 14(1):1-10. [DOI:10.22098/jsp.2025.16904.6087]
- Alesi, M., Giordano, G., Ingoglia, S., & Inguglia, C. (2024). The association among executive functions, academic motivation, anxiety and depression: a comparison between students with specific learning disabilities and undiagnosed peers. *European Journal of Special Needs Education*, 39(5), 805–819. [DOI:10.1080/08856257.2023.2300172]
- Asareh, N., Pirani, Z. & Zanganeh Motlagh, F. (2024). Evaluating the effectiveness of cognitive self-compassion and emotion regulation training on motivational self-regulation and social and adaptive functioning of female students with anxiety. *Journal of School Psychology and Institutions*, 13 (1):63-76. https://jsp.uma.ac.ir/article_2907.html?lang=en
- American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition, text revision. Washington: American Psychiatric Association.
- Armsden, G.C., Greenberg, M.T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427–454. [DOI: 10.1007/BF02202939]
- Bandura, A. (2003). Social cognitive theory for personal and social change by enabling media. In Entertainment-education and social change (pp. 97-118). Routledge.
- Bektiarso, S., Pratiwi, G., Mustikarani, T., & Mu'allimah, I. (2024). The role of parental support in the relationship between motivation and student learning outcomes. *International Journal of Social Science and Human Research*, 7. [DOI: 10.47191/ijssshr/v7-i05-15]
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review (Vol. 433). London: DfES.
- Finardi, G., Paleari, F. G., & Fincham, F. D. (2022). Parenting a child with learning disabilities: mothers' self-forgiveness, well-being, and parental behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 31, 2454–2471. [DOI:10.1007/s10826-022-02395-x]
- Fishstrom, S., Wang, H. H., Bhat, B. H., Daniel, J., Dille, J., Capin, P., & Vaughn, S. (2022). A meta-analysis of the effects of academic interventions on academic achievement and academic anxiety outcomes in elementary school children. *Journal of School Psychology*, 92, 265–284. [DOI: 10.1016/j.jsp.2022.03.011]
- Gaur, D., & Gupta, S. (2024). The impact of parental support on adolescents' emotional intelligence and self-esteem: A comprehensive literature review. *International Journal of Psychological Research*, 6(1), 65-68. [DOI: 10.33545/26648903.2024.v6.i1b.51]
- Gholam-Ali Lavasani, M., Khezri Azar, H., Amani, J., & Mal-Ahmadi, E. (2010). The role of academic self-efficacy and achievement goals in students' stress, anxiety, and depression. *Psychology*, 14(4), 417–432. (Persian)
- ایخوی ثمرین، ز.، و طهماسبی، ش. (۱۴۰۴). الگوی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی بر اساس بی‌اشتیافی اخلاقی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۴(۱)، ۱-۱۰. [DOI:10.22098/jsp.2025.16904.6087]
- پیاده کوهسا، ا.، و طاهر، م. (۱۴۰۳). اثربخشی بازی‌درمانی مبتنی بر رابطه والد-کودک بر رابطه مادر-فرزند و مشکلات درونی‌شده دانش‌آموزان دارای نشانه‌های اضطراب. *فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۳(۴)، ۲-۱۲. [DOI:10.22098/jsp.2025.11178.5349]
- رمضانی، م.، و خامسان، ا. (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۸(۲۹)، ۱۸۵-۲۰۴. [DOI:10.22054/jem.2018.22660.1555]
- عصاره، ن.، پیرانی، ذ. و زنگنه مطلق، ف. (۱۴۰۳). همسنجی اثربخشی آموزش خوددلسوزی شناختی و تنظیم هیجان بر خودتنظیمی انگیزشی و کارکرد اجتماعی و انطباقی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب. *فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۳(۱)، ۶۳-۷۶. https://jsp.uma.ac.ir/article_2907.html?lang=en
- غلامعلی لواسانی، م.، خضری آذر، ه.، امانی، ج.، و مال‌احمدی، ا. (۱۳۸۹). نقش خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان. *روانشناسی*، ۱۴(۴)، ۴۱۷-۴۳۲.
- شکری، م. و تمنایی‌فر، م. (۱۴۰۴). مدلیابی معدلات ساختاری دزدگی تحصیلی بر اساس راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری خودناتوان‌سازی تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۴(۲)، ۵۷-۷۰. [DOI:10.22098/jsp.2025.16079.5971]
- محمد آخوندی، م.س.، طهماسبی‌پور، ن. و نصری، س. (۱۴۰۲). اثربخشی روش مطالعه مبتنی بر نقشه ذهنی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۲(۲): ۱۱۴-۱۲۵. [DOI:10.22098/jsp.2023.8280.4614]
- محمودی، ر.، تقی‌پور، ب.، بزرگران، ر.، جلیلی، ن.، صلح‌جو، ح. و الماسی، ن. (۲۰۲۳). اثربخشی درمان هیپوونتیلیسیون بر بازدارداری هیجانی و سوگیری توجه در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر (GAD). *مجله روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۲(۱): ۹۸-۱۰۸. https://jsp.uma.ac.ir/article_2221.html?lang=en
- نریمانی، م.، سلمانی، ع. و شارعی، آ. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباط مؤثر بر امیدواری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان مستعد رفتارهای پرخطر. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۴(۱)، ۸۲-۹۵. [DOI:10.22098/jsp.2025.16465.6043]

- Gogol, K., Brunner, M., Goetz, T., Martin, R., Ugen, S., Keller, U., Fischbach, A., & Preckel, F. (2014). Academic Anxiety Scale [Database record]. APA PsycTests. [DOI: 10.1037/t35313-000]
- Guerra, G.C., Positano, M.T., Sperati, A., Passaquindici, I., Logrieco, M.G., Lionetti, F., Spinelli, M., & Fasolo, M. (2025). Supporting parents of children with learning disorders: a systematic review of intervention strategies. *Frontiers in Psychology*, 16, 1536894. [DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1536894]
- Hayes, A. F. (2022). Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis Third Edition A Regression-Based Approach. Guilford Press.
- Jadhav, D. (2022). The impact of learning disabilities on academic achievement among secondary-level students. *The International Journal of Indian Psychology*, 10(4), 225. [DOI: 10.25215/1004.225]
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. New York, NY: Springer.
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 326–337. [DOI:10.1006/ceps.2001.1086]
- Mohammadi, R., Taghipour, B., Barzegaran, R., Jalili, N., Solhjoui, H. & Almsi, N. (2023). The effectiveness of hypoventilation therapy on emotional inhabitation and attention bias in students with GAD. *Journal of School Psychology and Institutions*, 12 (1):98-108. https://jsp.uma.ac.ir/article_2221.html?lang=en
- Mohammad Akhoundi, M.S., Tahmasbipour, N. & Nasri, S. (2023). The Effectiveness of Mind Map-based Study Method on Students' academic engagement (Persian). *Journal of School Psychology and Institutions*, 12(2): 114-125. [DOI:10.22098/jsp.2023.8280.4614]
- Narimani, M., Salmani, A. & Sharei, A. (2025). The effectiveness of effective communication skills training on academic hope and psychological well-being in students prone to high-risk behaviors. *Journal of School Psychology*, 14(1), 82-95. (Persian) [DOI:10.22098/jsp.2025.16465.6043]
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. [DOI: 10.1007/s10648-006-9029-9]
- Piyadehkhoohsar, E. & Taher, T. (2025). The effectiveness of parent-child relationship play therapy (PCRT) on mother-child relationship and internalizing problems of students with anxiety symptoms. *Journal of School Psychology and Institutions*, 13(4):12-24. [DOI:10.22098/jsp.2025.11178.5349]
- Procidano, M.E., & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11, 1-24. [DOI:10.1007/bf00898416]
- Putwain, D. W., Symes, W., & Remedios, R. (2016). The impact of fear appeals on subjective-task value and academic self-efficacy: The role of appraisal. *Learning and Individual Differences*, 51, 307–313. [DOI: 10.1016/j.lindif.2016.08.042]
- Ramazani, M., & Khamsan, A. (2017). Psychometric properties of Reeve's (2013) Academic Engagement Questionnaire: Introducing the general engagement factor. *Educational Measurement Quarterly*, 8(29), 185–204. (Persian) [DOI: 10.22054/jem.2018.22660.1555]
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. [DOI: 10.1037/a0032690]
- Rehman, A. U. (2025). Predictors of academic anxiety among secondary school students. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 38(1), 18–29. [DOI: 10.9734/jesbs/2025/v38i11365]
- Saputri, A., & Fauziddin, M. (2022). Peran Dukungan Orang Tua Terhadap Motivasi Belajar Siswa Sekolah Dasar. *MIMBAR PGSD Undiksha*, 10(3), 455-462. DOI: [10.23887/jjpgsd.v10i3.51036]
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. [DOI: 10.1016/j.cedpsych.2019.101832]
- Sinval, J., Oliveira, P., Novais, F., Almeida, C. M., & Telles-Correia, D. (2025). Exploring the impact of depression, anxiety, stress, academic engagement, and dropout intention on medical students' academic performance: A prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 368, 665–673. [DOI: 10.1016/j.jad.2024.09.116]
- Shokri, M. & Tamannaefar, M. (2025). Structural Equation Model of Academic Boredom Based on Cognitive Emotion Regulation and Academic Self-Efficacy: The Mediating Role of Academic Self-Handicapping. *Journal of School Psychology and Institutions*, 14(2):57-72. [DOI:10.22098/jsp.2025.16079.5971]
- Stein, B., Hoefft, F., & Richter, C. G. (2024). Stress, resilience, and emotional well-being in children and adolescents with specific learning disabilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 58, 101410. DOI: [10.1016/j.cobeha.2024.101410]
- Strnadová, I., Danker, J., Dowse, L., & Tso, M. (2023). Supporting students with disability to improve academic, social and emotional, and self-determination and life-skills outcomes: umbrella review of evidence-based practices. *International Journal of Inclusive Education*, 28(14), 3606–3622. [DOI: 10.1080/13603116.2023.2221239]
- Sümer Dodur, H. M., & Ceylan, M. (2025). Academic self-concept and reading comprehension among students with learning disabilities: Serial mediating effect of reading anxiety and reading motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 95, 836–848. [DOI: 10.1111/bjep.12763]
- Usán Supervía, P., & Quílez Robres, A. (2021). Emotional regulation and academic performance in the academic context: The mediating role of self-efficacy in secondary education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11). [DOI: 10.3390/ijerph18115715]
- Vacca, M., Conforti, S., Zegretti, A., & Lombardo, C. (2025). Self-efficacy in specific Learning disabilities: a systematic review of Cross-sectional, longitudinal and experimental evidence. *Contemporary School Psychology*. [DOI: 10.1007/s40688-025-00558-3]
- Warsi, S. (2025). Academic stress and learning disabilities among high school students: A review. *International Journal of Multidisciplinary Research in Arts, Science and Technology*, 3, 51–60. [DOI: 10.61778/ijmrast.v3i5.138]