

Research in School and Virtual Learning

ORIGINAL ARTICLE

Predicting Academic Achievement Based on Students' Separation Anxiety Mediated by Parental Reflective Functioning and Self-Awareness in Qom

Seyed Ali Mousavi Asl^{1*}, Masoumeh Saffari², Seyedeh Fatemeh Johari³

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

2 M.Sc. Educational Psychology, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.

3 M.Sc. Student Psychology, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Correspondence

Name: Seyed Ali Mousavi Asl

Email: samusavi@pnu.ac.ir

How to cite:

Mousavi Asl, S.A. Saffari, M. Johari, S.F. (2025). Predicting Academic Achievement Based on Students' Separation Anxiety Mediated by Parental Reflective Functioning and Self-Awareness in Qom. Research in School and Virtual Learning, 13(1), 73-86.

ABSTRACT

The present study aimed to predict academic achievement based on students' separation anxiety mediated by parents' reflective functioning and self-awareness in Qom. This research employed structural equation modeling to evaluate the conceptual model (predicting academic achievement based on students' separation anxiety mediated by their parental reflective functioning and self-awareness) using empirical data. The statistical population included all elementary school students with separation anxiety and their mothers in Qom during the 2023-2024 academic year. The sampling method was purposive, and the sample size consisted of 381 participants. The research instruments comprised the Separation Anxiety Questionnaire by Hahn et al. (2003), the Parental Reflective Functioning Questionnaire by Luyten et al. (2017), and the Emotional Self-Awareness Questionnaire by Grant et al. (2002). The data analyzed using structural equation modeling. The findings indicated that academic achievement could be predicted based on students' separation anxiety through the mediating roles of their parents' reflective functioning and self-awareness ($P < 0.05$). These findings suggest that academic achievement is significantly influenced by students' separation anxiety and the mediating effects of their parents' reflective functioning and self-awareness.

KEYWORDS

Academic Achievement, Separation Anxiety, Reflective Functioning, Parental Self-Awareness.

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس اضطراب جدایی دانش‌آموزان با میانجی‌گری ظرفیت تأملی و خودآگاهی والدین آنان در شهر قم

سید علی موسوی اصل^{۱*}، معصومه صفاری^۲، سیده فاطمه جوهری^۳

چکیده

هدف از پژوهش حاضر پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس اضطراب جدایی دانش‌آموزان با میانجی‌گری ظرفیت تأملی و خودآگاهی والدین آنان در شهر قم بود. پژوهش حاضر از مدل‌سازی معادلات ساختاری برای ارزیابی مدل مفهومی (پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس اضطراب جدایی دانش‌آموزان با میانجی‌گری ظرفیت تأملی و خودآگاهی والدین آنان در شهر قم) با داده‌های تجربی استفاده کرده است. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان ابتدایی دارای اضطراب جدایی در شهر قم و مادران آنان بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ مشغول به تحصیل بودند. روش نمونه‌گیری به صورت هدفمند و تعداد نمونه ۳۸۱ نفر بود. ابزار پژوهش حاضر شامل پرسش‌نامه اضطراب جدایی هان و همکاران (۲۰۰۳)، ظرفیت تأملی والدینی لویتن و همکاران (۲۰۱۷) و پرسش‌نامه خودآگاهی هیجانی گرنیت و همکاران (۲۰۰۲) بود. داده‌های پژوهش به روش معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد پیشرفت تحصیلی بر اساس اضطراب جدایی دانش‌آموزان با میانجی‌گری ظرفیت تأملی و خودآگاهی والدین آنان قابل پیش‌بینی است ($P < 0/05$). از یافته‌های فوق می‌توان نتیجه گرفت که پیشرفت تحصیلی بر اساس اضطراب جدایی دانش‌آموزان با میانجی‌گری ظرفیت تأملی و خودآگاهی والدین آنان قابل پیش‌بینی است و این متغیرها بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر هستند.

واژه‌های کلیدی

پیشرفت تحصیلی، اضطراب جدایی، ظرفیت تأملی، خودآگاهی والدین.

۱ استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
۲ کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
۳ دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

سید علی موسوی اصل

رایانامه: samusavi@pnu.ac.ir

استناد به این مقاله:

سید علی موسوی اصل، معصومه صفاری، سیده فاطمه جوهری (۱۴۰۴). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس اضطراب جدایی دانش‌آموزان با میانجی‌گری ظرفیت تأملی و خودآگاهی والدین آنان در شهر قم. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۳(۱)، ۷۳-۸۶.

<https://etl.journals.pnu.ac.ir/>

مقدمه

امروزه نظام تعلیم و تربیت هر جامعه زیربنای توسعه اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی آن جامعه به شمار می‌رود. بررسی عوامل پیشرفت جوامع پیشرفته نشان می‌دهد که همه این کشورها از آموزش و پرورش توانمند، مؤثر و کارآمد برخوردارند (نیک‌زاد و نیک‌زاد، ۱۴۰۲). در هر نظام آموزشی و تربیتی مهم‌ترین و عینی‌ترین معیار ارزیابی، پیشرفت تحصیلی است. پیشرفت تحصیلی از نقطه نظر علمی و عملی دارای اهمیت بسیاری است که این عامل یکی از عوامل مهم پذیرش در کلاس درس و دستیابی به یک شغل مناسب در آینده است (مهرافروز، ۱۳۸۸). عوامل مداخله‌گر فردی مانند اضطراب بر میزان کارآمدی و کسب نتایج دانش‌آموزان تأثیر بسزایی دارد (خوشنودی، ۱۴۰۱).

طبق راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، ویرایش پنجم اصلاح شده^۱ اضطراب یک حالت هیجانی است که با نگرانی، تنش و علائم جسمانی مانند افزایش ضربان قلب، تعریق و تنش عضلانی مشخص می‌شود. این حالت معمولاً واکنشی به تهدیدی درک شده است، چه واقعی باشد و چه غیر واقعی و زمانی که بیش از حد مداوم یا مختل کننده عملکرد فرد باشد، به عنوان یک اختلال روان‌شناختی در نظر گرفته می‌شود.

در آسیب‌شناسی روانی کودکان، اختلال‌های اضطرابی به دلیل میزان شیوع بالا و پیامدهای عملکردی که ایجاد می‌کنند از اهمیت بسیاری برخوردارند. میزان شیوع آن‌ها بین ۶ تا ۱۸ درصد گزارش شده است (عاقبتی و همکاران، ۲۰۲۱). کودکان و نوجوانان با تشخیص اختلال‌های اضطرابی بخش وسیعی از مراجع به مراکز مربوط به سلامت روانی کودکان را تشکیل می‌دهند (جوهانستون^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). این اختلال‌ها منجر به بروز مشکلات اساسی در مهدکودک، مدرسه، خانه و محیط اجتماعی فرد می‌شوند و در صورت عدم اقدام برای درمان، اغلب تا سنین بزرگسالی ادامه می‌یابند و با آثار منفی در زندگی شخص همراه هستند (خدا پناهی و همکاران، ۱۳۹۱). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ۴/۱ درصد از کودکان، اضطراب جدایی را در سطح بالینی نشان می‌دهند و تقریباً یک‌سوم این موارد (۳۶/۱ درصد) اگر درمان نشوند تا بزرگسالی باقی می‌مانند (طلایی نژاد و همکاران، ۱۳۹۵). با توجه به اینکه شروع نشانه‌های اختلال اضطراب جدایی اغلب تا قبل از

شش‌سالگی است و این نشانه‌ها در اوایل دوران کودکی با آسیب‌شناختی بعدی مرتبط هستند، تشخیص و درمان زودرس اختلال اضطراب جدایی ضروری است (قنبری و همکاران، ۱۳۹۲).

از میان اختلال‌های اضطرابی، اختلال اضطراب جدایی^۳ رایج‌ترین اختلال اضطرابی دوران کودکی و نوجوانی است (گیتلمن و کلاین^۴، ۲۰۱۹). پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ممکن است به دلایل مختلف و تحت تأثیر عوامل گوناگون با مشکل مواجه شود که یکی از آن عوامل، اضطراب جدایی است (اسفندیاری قله‌زو و اسفندیاری قله‌زو، ۱۴۰۲). اضطراب جدایی یک پدیده رشدی جهانی انسان است و نشان‌دهنده آگاهی کودک از جدا شدن او از مادر یا مراقب اولیه است (جیانی^۵ و همکاران، ۲۰۲۱). این اختلال، نتیجه تعامل پیچیده عوامل ژنتیکی، عوامل محیطی و خانوادگی و عوامل مربوط به کودک و خلق‌وخوی وی است و به‌طور چشمگیری در عملکرد زندگی روزانه، عملکرد تحصیلی، عملکرد اجتماعی، زندگی خانوادگی، اوقات فراغت و خواب فرد تداخل ایجاد می‌کند (فینسااس و کلاین^۶، ۲۰۲۱). به‌علاوه کینگ^۷ و همکاران (۲۰۲۴) پژوهشی با عنوان رابطه بین اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان انجام دادند و نشان دادند که هر اندازه اضطراب امتحان در دانش‌آموزان بالاتر باشد؛ پیشرفت تحصیلی در آن‌ها کاهش می‌یابد.

نتایج مطالعاتی که برای شناسایی علائم اضطراب جدایی انجام گرفته حاکی از این است که اضطراب جدایی در بزرگسالی شباهت‌های بسیاری با این اختلال در کودکی دارد؛ به همین علت طبق راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، ویرایش پنجم اصلاح شده نشانه‌های اضطراب جدایی شامل بزرگسالی نیز می‌شود. اضطراب جدایی در کودکانی که برای اولین بار وارد مدرسه می‌شوند، قابل پیش‌بینی است ولی تشخیص اختلال اضطراب جدایی زمانی مطرح می‌شود که اضطرابی مفرط و نامتناسب با سطح تحول و هنگام جدایی از شخص مورد دل‌بستگی بروز پیدا کند. سال اول زندگی در شکل‌گیری احساس امنیت و ایجاد حس اعتماد در کودک از اهمیت حیاتی برخوردار است. طی این دوره ترکیبی از ویژگی‌های خلقی کودک به همراه محیط رشدی- تربیتی و مخصوصاً رفتارهای تربیتی مراقبان می‌تواند پایه‌های احساس

3 Separation Anxiety Disorder

4 Gittelman, Klein

5 Giani

6 Finsaas, Klein

7 King

1 Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision

2 Johnston

امنیت و یا احساس ناامنی را شکل دهد که می‌تواند در مراحل بعدی رشد، زمینه شکل‌گیری اختلال اضطراب جدایی را فراهم کند (موردنو^۱ و همکاران، ۲۰۲۳).

به نظر می‌رسد یکی از دیگر عواملی که می‌تواند با اضطراب جدایی کودکان در ارتباط باشد، ظرفیت تأملی^۲ والدین آنها است. موریرا و فونسکا^۳ (۲۰۲۳) پژوهشی با عنوان ظرفیت تأملی مادران و اضطراب در کودکان خردسال انجام دادند. جامعه پژوهش ایشان مادران پرتغالی و کودکان خردسال آنها بود. نتیجه پژوهش نشان داد که بین ظرفیت تأملی مادران و اضطراب در کودکان خردسال رابطه وجود دارد. کاظمینی و همکاران (۱۳۹۷) نیز پژوهشی با عنوان «مؤلفه‌های کنش انعکاسی در والدین کودکان با تشخیص اختلال اضطراب جدایی: پژوهش کیفی» انجام دادند که در نتیجه پژوهش عنوان شده است که ظرفیت تأملی والدینی، یک مؤلفه ضروری برای حساسیت والدینی و پاسخ رفتاری مناسب به نشانه‌ها و پیام‌های کودک است. این قابلیت نشان می‌دهد که والد تا چه اندازه می‌تواند نسبت به حالات درونی کودک، واکنش مناسب و کافی نشان دهد.

ظرفیت تأملی یکی از فرایندهای کاربردی ذهن است که ظرفیت ذهنی‌سازی را تأیید کرده و یک چارچوب اساسی عملی برای درک این توانایی پیچیده انسان در اختیار ما قرار می‌دهد. ظرفیت تأملی، نتیجه ترکیب مفهوم روان‌تحلیلی «ذهنی‌سازی» و «تئوری دل‌بستگی» است (چینری^۴ و همکاران، ۲۰۱۹). ذهنی‌سازی یا ظرفیت تأملی را به‌عنوان ظرفیتی برای درک و تفسیر رفتارهای خودمان و دیگران که بازتابی از وضعیت‌های روانی ما مانند احساسات، افکار، فانتزی‌ها، عقاید و امیال، هستند، توصیف می‌کنند. ظرفیت تأملی، توانایی نگاه‌داشتن دیگران در ذهن خود است (تینسلی و لیباک^۵، ۲۰۰۹). ظرفیت تأملی یا ذهنی‌سازی، ظرفیت فکر کردن و احساس کردن در مورد فکر کردن و احساس کردن است تا هرکس بتواند به خودش از بیرون بنگرد و به دیگران از درون بنگرد (مورینسون^۶ و همکاران، ۲۰۰۸). هر چه فرد از توانایی ظرفیت تأملی بیشتری بهره‌مند باشد، تنیدگی کمتری تجربه می‌کند (کارلونی^۷ و همکاران، ۲۰۲۳).

به نظر می‌رسد خودآگاهی هیجانی^۸ نیز در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان موثر باشد. خودآگاهی تلاش سازگاران و نیرومند فرد در فهم تجاربی که در طول زندگی برای رسیدن به نتایج مورد نظر صورت می‌گیرد، تعریف می‌شود. همچنین تلاش فعال برای یکپارچه کردن تجربه خود در گذشته، حال و آینده در جهت سازش و ارتقاء خود است (فاکس، ۲۰۲۱). ملکی (۱۳۹۸) پژوهشی با عنوان بررسی تأثیر آموزش خودآگاهی بر خودکارآمدی، تاب‌آوری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه نهم مدارس متوسطه اول شهر گیلانغرب در طی یک سال تحصیلی انجام داد. نتیجه حاصل از انجام پژوهش نشان داد آموزش خودآگاهی بر خودکارآمدی، تاب‌آوری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر موثر است. نوبخت (۱۳۹۵) پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش مهارت خودآگاهی در کاهش رفتار ناسازگاران و پیشرفت تحصیلی نوجوانان انجام داد. نتایج نشان داد که آموزش مهارت خودآگاهی در کاهش رفتار ناسازگاران و پیشرفت تحصیلی نوجوانان موثر است.

سلیمانی و همکاران (۱۳۹۳) پژوهشی با عنوان نقش خودآگاهی و تنظیم هیجان در کنترل اضطراب دانشجویان انجام دادند. مطالعه توصیفی روی ۳۵۸ دانشجوی دانشگاه فردوسی مشهد انجام شد و نتیجه پژوهش نشان داد که بین خودآگاهی و تنظیم هیجان و کنترل اضطراب رابطه وجود دارد. خودآگاهی هیجانی به عنوان توانایی شناخت دقیق احساسات، عواطف و ویژگی‌های خویشتن، به فرد کمک می‌کند تا دانش ارتباط و علت هیجان را دریابد و درباره چرایی و چگونگی برانگیختگی در موقعیت‌های مختلف اطلاعات به‌دست آورد. این توانایی به فهم خویشتن در ارتباط و انطباق با محیط منجر شده و در نهایت موجب تنظیم کارآمد هیجان می‌شود.

از سوی دیگر خصوصیات شخصیتی مانند میزان ظرفیت تأملی و خودآگاهی هیجانی به‌عنوان پیش‌آیندهای بسیار تعیین‌کننده در سبک فرزندپروری بسیار تعیین‌کننده است؛ بنابراین در این خصوص شناسایی این پیش‌آیندها و پژوهش جامع درباره میزان اثرگذاری آنها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

اوردوی^۹ و همکاران (۲۰۱۵) پژوهشی با عنوان «عملکرد ظرفیت تأملی والدین: رویکردی برای تقویت روابط والدین-کودک در مراقبت‌های اولیه کودکان» انجام دادند و در نتیجه پژوهش خود نشان دادند که بین ظرفیت تأملی والدین و اضطراب جدایی در کودکان رابطه وجود دارد.

- 1 Mordeno
- 2 Reflective Functioning
- 3 Moreira, Fonseca
- 4 Chinnery
- 6 Tinsley, Lebak
- 6 Murinson
- 7 Carlone

8 Emotional Self-Awareness

9 Ordway

آزمون و ارزیابی انجام شد: الف) ارزیابی برآزش مدل مفهومی که بیانگر میزان همخوانی مدل مفهومی پژوهش حاضر با مطالعات جمع‌آوری شده است؛ ب) ارزیابی فرضیه‌های مدل که رابطه بین متغیرهای مدل را بررسی می‌کند.

جامعه آماری تحقیق حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان ابتدایی دارای اضطراب جدایی شهر قم و مادران آنها بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند. از آنجایی که پژوهش حاضر روی دانش‌آموزان دارای اضطراب جدایی و مادران آنها بود، در نتیجه روش نمونه‌گیری به صورت هدفمند بود. تعداد ۳۸۱ نفر به عنوان جامعه مورد مطالعه انتخاب گردید. ملاک‌های ورود به تحقیق داشتن سن بین ۷ تا ۱۲ سال، تشخیص اختلال اضطراب جدایی با مطالعه پرونده کودک و تایید شدن اختلال توسط روان‌پزشک یا روان‌شناس و ملاک‌های لازم بر اساس DSM-5 و داشتن هوشبهر ۹۰ به بالا طبق آزمون هوش ریون بود؛ ضمن آنکه علاقه یا همکاری کودک و اخذ رضایت‌نامه کتبی از ولی او نیز برای شرکت در پژوهش الزامی بود. عدم رضایت کودک یا والدین نیز به عنوان ملاک خروج از پژوهش در نظر گرفته شد. روش اجرای پژوهش به این صورت بود که بعد از اخذ مجوز برای اجرای پرسش‌نامه‌ها در میان گروه انتخاب‌شده پخش گردید. از طریق جدول مطالعات تطبیقی به مدل مفهومی پژوهش حاضر دست یافته شد. لازم به ذکر است جمع‌آوری داده‌ها از طریق پرسش‌نامه‌ها در یک مرحله انجام شد.

ابزار پژوهش

پیشرفت تحصیلی: برای سنجش پیشرفت تحصیلی از معدل نیمسال اول و دوم دانش‌آموزان استفاده شد.

ضمناً در این پژوهش از چهار پرسش‌نامه استاندارد استفاده شد:

آزمون هوشی ریون: این آزمون برای سنجش توانایی استدلال کودکان طراحی شده است که در سال ۱۹۵۶ به وسیله ریون تجدیدنظر شده است. این آزمون شامل ۳۶ شکل هندسی است که در سه مجموعه قرار دارند و در زیر هر شکل هندسی، ۶ شکل وجود دارد. این آزمون که به عنوان شاخصی از توانایی سطح تحول عقلی تعریف شده، نوعی آزمون استدلالی غیرکلامی است. نمره‌گذاری آزمون ریون رنگی کودکان به صورت صفر و یک است. حداقل نمره صفر و حداکثر نمره ۳۶ است. طبق گزارش کتون و همکاران ضریب پایایی دونیمه این آزمون برای سنین ۶ تا ۱۴ سال، ۰/۸۶ تا ۰/۹۲ گزارش شده است (کتون و همکاران، ۲۰۰۵؛ به نقل از ناظریه، ۱۴۰۱).

اسبجورن^۱ و همکاران (۲۰۱۳) نیز پژوهشی با عنوان «اضطراب جدایی کودکان و والدین آنها: بررسی تأثیر منحصر به فرد سبک‌های دل‌بستگی گزارش شده و عملکرد بازتابی مبتنی بر مصاحبه در مادران و پدران» انجام دادند و در نتیجه پژوهش خود نشان دادند ظرفیت تأملی والدین در اضطراب جدایی فرزندان تأثیر معناداری دارد.

پیشرفت تحصیلی، فرآیندی منظم و نظام‌دار (سیستماتیک) است. بنابراین به برنامه‌ریزی دقیق نیاز دارد (مولر^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). پژوهش‌های زیادی نشان می‌دهد که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و فعالیت‌های مرتبط با آن در دوره آموزش مدرسه‌ای از پیشرفت چندان بر خوردار نیست. دانش‌آموزان مستعد، از توانایی‌های خود به خوبی استفاده نمی‌کنند، دانش‌آموزان اکثراً روحیه علمی و انگیزه کافی ندارند. دانش‌آموزان از امکانات آموزشی، استفاده مطلوب و مناسب نمی‌کنند و معمولاً به جای توجه به ارتقای سطح علمی خود، به ارتقای سطح تحصیلی می‌اندیشند (نظری کتولی و رحمانی، ۱۳۸۳).

همان‌گونه که مشاهده می‌شود پژوهش‌هایی با تأکید بر ظرفیت تأملی، اضطراب جدایی، خودآگاهی و پیشرفت تحصیلی بر اهمیت این مهم اشاره می‌کنند؛ اما هیچ یک از پژوهش‌های صورت گرفته به روابط بین این چهار متغیر در کنار هم اشاره نکرده است؛ در نتیجه پژوهش حاضر درصدد این است که بتواند خلأ موجود در این زمینه را رفع نماید. تحقیق حاضر به دنبال یافتن پاسخ به این سوال است که آیا پیشرفت تحصیلی بر اساس اضطراب جدایی دانش‌آموزان با میانجی‌گری ظرفیت تأملی و خودآگاهی والدین آنان در شهر قم قابل پیش‌بینی است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از مدل‌سازی معادلات ساختاری برای ارزیابی مدل مفهومی (پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس اضطراب جدایی دانش‌آموزان با میانجی‌گری ظرفیت تأملی و خودآگاهی والدین آنان در شهر قم) با داده‌های تجربی استفاده کرد. در مدل مفهومی پژوهش حاضر، متغیرهای اضطراب جدایی، ظرفیت تأملی و خودآگاهی والدین به عنوان متغیرهای برون‌زا و متغیر پیشرفت تحصیلی (به عنوان متغیر وابسته) به عنوان متغیر درون‌زا سنجیده شدند. با توجه به اینکه پژوهش حاضر در دسته پروژه‌های مدل‌سازی معادلات ساختاری قرار می‌گیرد، دو مورد

جدول ۱. زیر مولفه‌های اضطراب جدایی

جمع امتیازها	سوالات	زیرمقیاس
۲۰	۳۰، ۲۴، ۱۹، ۱۳، ۷	ترس از تنها ماندن
۲۰	۳۳، ۲۵، ۲۰، ۱۲، ۴	ترس از رها شدن
۲۰	۳۱، ۱۷، ۲۷، ۸، ۲	ترس از بیماری جسمی
۲۰	۲۶، ۲۱، ۱۴، ۹، ۳	نگرانی در مورد وقوع حوادث خطرناک
۳۶	۳۴، ۳۲، ۲۸، ۲۲، ۱۸، ۱۵، ۱۰، ۶، ۱	فهرست نشانه‌های امنیت
۲۰	۲۹، ۲۳، ۱۶، ۱۱، ۵	فراوانی حوادث خطرناک
۱۳۶	۳۴ تا ۱	کل

نمره‌گذاری می‌شوند. برای محاسبه زیرمقیاس‌ها به ترتیب جدول شماره ۱ عمل شود (طلایی نژاد و همکاران، ۱۳۹۵).

مقیاس ظرفیت تأملی والدینی (PRFQ): این مقیاس کوتاه و چندبُعدی دارای ۱۸ ماده است که توسط لویتن و همکاران (۲۰۱۷)، برای سنجش توانایی ظرفیت تأملی والدین طراحی و آزمون شده است.

تحلیل عاملی اکتشافی حکایت از وجود سه عامل دارد؛ عامل اول حالت پیش‌ذهن‌سازی (PMS^۱)، عامل دوم اطمینان از وضعیت روانی (EMH^۲) و عامل سوم علاقه‌مندی و کنجکاوی درباره وضعیت روانی (ICMS^۳) است که ضریب آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده به ترتیب معادل ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ است. برای تهیه نسخه فارسی مقیاس ظرفیت تأملی والدینی، ابتدا این پرسش‌نامه توسط محققان این پژوهش (موسوی و همکاران، ۱۳۹۹) به فارسی ترجمه‌شده و سپس نسخه ترجمه‌شده توسط چهار نفر از اساتید روان‌شناسی مسلط به زبان انگلیسی، با متن اصلی تطبیق داده شد و مورد بازنگری قرار گرفت. پس از آن، متن نهایی شده توسط یک مترجم که نسخه اصلی پرسش‌نامه را در اختیار نداشت به انگلیسی برگردانده شد (باز ترجمه) و متن انگلیسی با متن اصلی مقایسه و تطبیق داده شد. بازنگری‌ها در ترجمه فارسی و انگلیسی تا رسیدن به ترجمه مطلوب ادامه یافت و درنهایت، نسخه نهایی باز ترجمه و به فردی که مسلط به زبان انگلیسی بود، نشان داده و تأیید شد. برای ارزیابی دقیق‌تر ترجمه و فهم دقیق سؤالات، ابتدا از ۱۰ نفر از مادران خواسته شد تا سؤالات را پاسخ دهند و برداشت‌شان را از سؤالات و قابل‌درک یا غیرقابل درک بودن آن را گزارش کنند. در این مرحله نیز، تغییرات کمی در نسخه فارسی آن داده شد. پس از اطمینان از قابل‌فهم بودن سؤالات یک مطالعه مقدماتی روی ۵۰ نفر از مادران دارای کودک یک تا پنج سال انجام گرفت. پس از آن و در مرحله نهایی ۲۴۴ نفر از مادران دارای کودک یک تا پنج سال

همچنین ریون ضرایب بازآزمایی آزمون تجدیدنظر شده ریون کودکان ۶/۵ تا ۹/۵ سال را به فاصله یک سال ۰/۶۰ و ۰/۸۰ گزارش کرد که حاکی از حساسیت آزمون به نوسان‌هایی در برون‌داد فعالیت عقلی در اوایل دوران کودکی است. قلمزن و همکاران (۱۳۹۳) ضرایب پایایی بازآزمایی و روایی همگرایی آزمون ریون را برای کودکان به ترتیب ۰/۶۲ و ۰/۴۱ گزارش نموده‌اند (به نقل از ناظریه، ۱۴۰۱).

مقیاس سنجش اضطراب جدایی (نسخه والد و

کودک): این مقیاس توسط هان و همکاران در سال ۲۰۰۳ ساخته شد. این مقیاس دارای دو فرم والد و کودک است که هرکدام با ۳۴ ماده، ابعاد خاص اضطراب جدایی دوران کودکی را بر اساس ملاک‌های تشخیصی متن تجدیدنظر شده چهارمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی اندازه‌گیری می‌کند. چهار بُعد اصلی این ابزار ترس از تنها ماندن، ترس از رها شدن، ترس از بیماری جسمی و نگرانی درباره حوادث خطرناک است. علاوه بر این، مقیاس سنجش اضطراب جدایی دو زیرمقیاس پژوهشی فراوانی حوادث خطرناک و فهرست نشانه‌های امنیت را نیز دربر می‌گیرد. داده‌های اولیه از اعتبار، روایی و کاربرد بالینی این مقیاس حمایت می‌کنند. در ایران در پژوهش طلایی‌نژاد (۱۳۹۷) ضرایب آلفای کرونباخ نسخه کودک این ابزار برای نمره کل و زیرمقیاس‌های ترس از تنها بودن، ترس از رها شدن، ترس از بیماری جسمی و نگرانی درباره حوادث خطرناک به ترتیب برابر ۰/۹۴، ۰/۹۳، ۰/۹۰، ۰/۸۲، ۰/۸۳ به دست آمد. ویژگی‌های روان‌سنجی فرم والدین مقیاس سنجش اضطراب جدایی علاوه بر بررسی در فرهنگ‌های دیگر در ایران نیز آزمون و تأیید شد. فرم والدین مقیاس سنجش اضطراب جدایی ابزاری ۳۴ ماده‌ای است که توسط پدر یا مادر تکمیل می‌شود. محدودیت زمانی برای پاسخ به مقیاس وجود ندارد. پاسخ‌دهندگان فراوانی نشانه‌های اضطراب جدایی در هر یک از ماده‌های مقیاس را بر مبنای مقیاس ۴ درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۴ (همیشه) درجه‌بندی می‌کنند. روش نمره‌گذاری در این پرسش‌نامه: در ابتدا تمام گزینه‌ها به‌صورت ۱ (برای هرگز) تا ۴ (برای همیشه)

1 PMS: Pre-Mental State

2 EMH: Ensuring Mental Health

3 ICMS: Interest and Curiosity about Mental State

از بازشناسی، شناسایی، ارتباط، محیط‌گرایی و حل مسئله است. شیوه نمره‌گذاری این پرسش‌نامه به صورت طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند. همچنین گویه‌های ۱، ۴، ۸، ۱۰، ۱۴، ۱۶، ۲۲، ۲۵، ۲۹ و ۳۱ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. مهنا و همکاران (۱۳۹۵) این پرسش‌نامه را هنجاریابی کرده و پایایی این پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش کردند. ضریب پایایی این پرسش‌نامه در پژوهش کافی نیا و همکاران (۱۳۹۹) ۰/۷۴ گزارش شده است (سلیمانی و همکاران، ۱۳۹۳).

یافته‌ها

میانگین سن شرکت‌کننده در این آزمون ۱۰/۱ با انحراف استاندارد ۰/۸۷۴ و کمترین سن مربوط به آزمودنی‌های ۸ ساله و بیشترین سن مربوط به آزمودنی‌های ۱۱ ساله بود. ۱۷۴ نفر (۵۶/۱ درصد) از شرکت‌کنندگان را دختران و ۱۳۶ نفر (۴۳/۹ درصد) را پسران تشکیل داده‌اند.

۱۵۳ نفر (۴۹/۴ درصد) از تحصیلات مادران شرکت‌کنندگان را زیر دیپلم و دیپلم، ۹۴ نفر (۳۰/۳ درصد) را کاردانی، ۴۹ نفر (۱۵/۸ درصد) را کارشناسی و ۱۴ نفر (۴/۵ درصد) را کارشناسی ارشد تشکیل داده‌اند. ۱۵۷ نفر (۵۰/۶ درصد) از تحصیلات پدران شرکت‌کنندگان را زیر دیپلم و دیپلم، ۹۹ نفر (۳۱/۹ درصد) را کاردانی، ۲۶ نفر (۸/۴ درصد) را کارشناسی و ۱۵ نفر (۴/۸ درصد) را کارشناسی ارشد و ۱۳ نفر (۴/۲ درصد) را نیز دکترا تشکیل داده‌اند.

داده‌های حاصل از این پژوهش در دو سطح توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد) و استنباطی (همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری) با استفاده از نرم‌افزار SPSS-26 و AMOS-23 تجزیه و تحلیل شد. مدل‌یابی معادلات ساختاری یکی از اصلی‌ترین روش‌های تجزیه و تحلیل ساختار داده‌های پیچیده و یکی از روش‌های بررسی روابط علت و معلولی است و به معنی تجزیه و تحلیل متغیرهای مختلفی است که در یک ساختار مبتنی بر تئوری، تأثیرات همزمان متغیرها را با هم نشان می‌دهد.

جدول شماره ۳ یافته‌های توصیفی خرده مقیاس‌های متغیرهای بررسی‌شده را نشان می‌دهد. همچنین نتایج گزارش شده در کجی و کشیدگی در محدوده ۱ و -۱ قرار دارند که نشان از نرمال بودن آنها است.

به‌صورت در دسترس انتخاب‌شده و نسخه نهایی را تکمیل کردند. در این مطالعه برای بررسی اعتبار پرسش‌نامه از اعتبار سازه با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی به شیوه مؤلفه اصلی و چرخش واریماکس استفاده شد. همچنین پایایی مقیاس با استفاده از روش پایایی همسانی درونی (آلفای کرونباخ) محاسبه شد. تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS - ۲۵ و ویرایش ۵ لتروپ انجام شد (موسوی و همکاران، ۱۳۹۹).

بنابر بررسی‌هایی که به‌عنوان تعداد عامل انجام شد و بررسی بارهای عاملی و محتوای ماده‌ها در هر عامل ساختار سه عاملی تأیید شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی این مقیاس، نشان‌دهنده یک ساختار سه عاملی بود که عامل نخست ۲۰/۳۰، عامل دوم ۱۳/۲۴ و عامل سوم ۹/۹۴ درصد از واریانس را تبیین کردند. همچنین سه عامل نخست در مجموع ۴۳/۴۸ درصد از کل واریانس را تبیین کردند. مطابق با ساختار به‌دست‌آمده به ترتیب عامل اول، دوم و سوم حالت پیش‌ذهن‌سازی، اطمینان از وضعیت روانی و علاقه‌مندی و کنجکاوی درباره وضعیت روانی نامیده شد (جدول ۲).

درمجموع، ساختار عاملی به‌دست‌آمده در مطالعه حاضر، با ساختار عاملی به‌دست‌آمده در مطالعات پیشین همسو است. سه عامل معرفی‌شده از سوی سازندگان پرسش‌نامه یعنی حالت پیش‌ذهن‌سازی، اطمینان از وضعیت روانی و کنجکاوی درباره وضعیت روانی در این مطالعه نیز به‌دست آمده‌اند؛ اما عبارت ۱۸ به عامل اول اضافه‌شده و از عامل سوم حذف شده است. در بررسی پایایی مقیاس، ضریب همسانی درونی برای کل مقیاس (۰/۷۰) و خرده مقیاس‌های پیش‌ذهن‌سازی (۰/۶۸)، اطمینان از وضعیت روانی (۰/۷۲) و کنجکاوی درباره وضعیت روانی (۰/۶۸)، حاکی از پایایی خوب است (موسوی و همکاران، ۱۳۹۹).

جدول ۲. زیر مؤلفه‌های ظرفیت تأملی والدینی

جمع امتیازها	سوالات	زیر مقیاس
۳۰	۱، ۴، ۷، ۱۰، ۱۳ و ۱۶	پیش‌ذهن‌سازی
۳۰	۲، ۵، ۸، ۱۱، ۱۴ و ۱۷	اطمینان از وضعیت روانی
۳۰	۳، ۶، ۹، ۱۲، ۱۵ و ۱۸	علاقه‌مندی و کنجکاوی درباره وضعیت روانی
۹۰	۱ تا ۱۸	کل

پرسش‌نامه خودآگاهی هیجانی: این پرسش‌نامه دارای ۳۳ گویه است که توسط گرت و همکاران (۲۰۰۲) طراحی شده است. این پرسش‌نامه دارای پنج زیرمؤلفه است که عبارتند

جدول ۳. یافته‌های توصیفی خرده‌مقیاس‌های تحقیق

مقیاس	شاخص آماری	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
ترس از تنها ماندن	۱۱/۲	۲/۱۷	-۰/۶۶۸	۰/۱۲۷	
ترس از رها شدن	۸/۲۳	۱/۹۸	-۰/۷۳۹	-۰/۴۳۱	
ترس از بیماری جسمی	۹/۴۰	۱/۳۱	-۰/۵۹۵	۱/۶۲	
ترس در مورد وقوع حوادث	۸/۷۹	۱/۸۳	-۰/۱۲۷	۰/۷۸۶	
فهرست نشانه‌های امنیت	۷	۰/۹۴۶	-۰/۸۳۵	۰/۴۸۵	
فراوانی حوادث خطرناک	۱۵/۹	۲/۶۸	-۰/۶۷۶	-۰/۲۲۲	
پیش‌ذهن‌سازی	۱۷/۷	۲/۹۸	-۱/۱۱	۲/۹۰	
اطمینان از وضعیت روانی	۱۴/۷	۲/۴۴	-۰/۰۶۷	۰/۲۸۷	
علاقه‌مندی و کنجکاوی درباره وضعیت روانی	۱۶/۹	۲/۸۰	-۰/۰۸۱	۰/۱۰۳	
حل مسئله	۱۵/۸	۳/۰۱	۰/۴۳۸	۰/۳۷۹	
محیط‌گرایی	۱۵/۹	۲/۱۹	-۰/۲۳۶	-۰/۵۶۲	
ارتباط	۱۴/۴	۲/۳۷	-۰/۳۳۵	۱/۸۵	
شناسایی	۱۳/۹	۱/۷۹	-۰/۴۴۴	۰/۱۱۸	
بازشناسی	۱۳/۸	۲/۷۲	-۰/۸۳۷	۱/۸۹	
پیشرفت تحصیلی	۱۷/۶	۲/۲۲	-۱/۰۸	۱/۰۹	

اما در آمار استنباطی که بخش اصلی تحلیل آماری را در بر می‌گیرد، در پی پاسخ به پرسش اصلی پژوهش مبنی بر اینکه «آیا پیشرفت تحصیلی بر اساس اضطراب جدایی دانش‌آموزان با میانجی‌گری ظرفیت تأملی و خودآگاهی والدین آنان در شهر قم قابل پیش‌بینی است؟» از مدل‌سازی معادلات ساختاری و نرم‌افزار اموس بهره برده شده است. قبل از تجزیه و تحلیل داده‌ها پیش‌پردازش داده‌ها بررسی شد.

به‌طور کلی پیش‌پردازش داده‌ها شامل دو بخش الزامی و اقتضایی است. بخش الزامی شامل اطلاعات متغیرها و ارزش عددی آن‌ها، شناسایی داده‌های مفقوده و جای‌گذاری آن‌ها و شناسایی داده‌های پرت و جای‌گذاری آن‌ها است که در این بخش همه این موارد، بررسی می‌شود؛ اما بخش اقتضایی، بنا به ماهیت پژوهش انجام می‌شود و عبارت‌اند از: ادغام کردن فایل‌ها؛ اضافه کردن متغیر؛ اضافه کردن کیس؛ رفتن به کیس یا متغیر مورد نظر و جای‌گذاری آن؛ وزن‌دهی؛ رتبه‌بندی متغیرها یا کیس‌ها؛ جدا کردن کیس‌ها؛ کدگذاری؛ کامپیوت کردن داده‌ها که بنابر ضرورت استفاده می‌شود. برای رفع این مشکل خرده‌مقیاس‌هایی که دارای گم‌شدگی بودند از روش جای‌گذاری با میانه، برای جای‌گذاری مقادیر آنها استفاده شد و

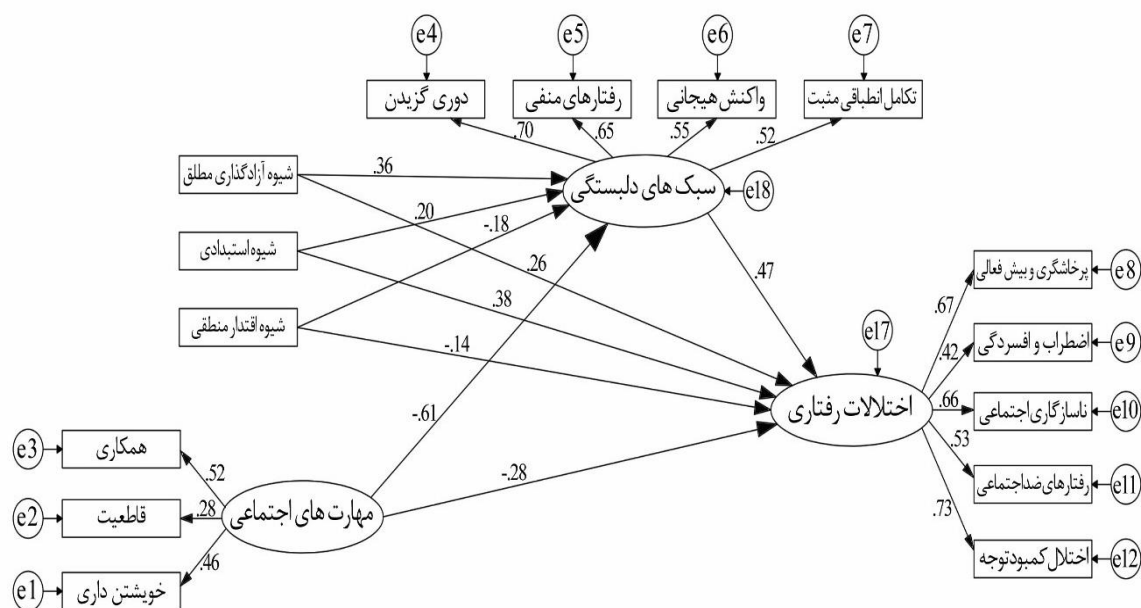
تمام داده‌های مفقوده جایگزین شد. ضمناً مقادیر پرت هر متغیر با مقدار میانگین آن متغیر جایگزین شدند که پس از تبدیل نمرات به نمرات استاندارد از حدود $\pm 2/58$ برای تعیین داده‌های پرت استفاده شده بود. در جدول شماره ۴ مقادیر پرت هر داده و گم‌شدگی در گویه‌ها قابل مشاهده است.

جدول ۴. مقادیر پرت هر متغیر

خرده‌مقیاس	تعداد	تعداد بزرگ‌ترین داده پرت گم‌شدگی مقدار z
ترس از تنها ماندن	۲	۹
ترس از رها شدن	۲	۶
ترس از بیماری جسمی	۲	۸
ترس در مورد وقوع حوادث	۲	۵
فهرست نشانه‌های امنیت	۳	۵
فراوانی حوادث خطرناک	۴	۴
پیش‌ذهن‌سازی	۶	۵
اطمینان از وضعیت روانی	۵	۶
علاقه‌مندی و کنجکاوی درباره وضعیت روانی	۴	۵
حل مسئله	۲	۶
محیط‌گرایی	۳	۲
ارتباط	۲	۵
شناسایی	۴	۴
بازشناسی	۲	۶
پیشرفت تحصیلی	۵	۳

برای بررسی نرمال بودن تک متغیری یک معیار کلی توصیه می‌کند که چنانچه کجی و کشیدگی در بازه (۳، -۳) نباشند داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار نیستند. (کولیکن، ۲۰۰۹). براساس داده‌های جدول ۴-۵ مشخص می‌شود که شاخص کجی و کشیدگی هیچ یک از نشانگرها خارج از بازه (۳، -۳) نیست و بنابراین می‌توان آنها را نرمال یا تقریب نرمال در نظر گرفت.

یکی از مفروضه‌های مدل‌سازی معادلات ساختاری نرمال بودن توزیع چند متغیری است. برای این منظور در نرم‌افزار AMOS از ضریب کشیدگی چند متغیری مardia استفاده می‌شود. بنتلر^۳ (۲۰۰۵) پیشنهاد می‌کند که مقادیر بزرگ‌تر از ۵ برای ضریب مardia نشان‌دهنده توزیع غیر نرمال داده‌ها است (برن^۴، ۲۰۱۰). مقدار ضریب مardia برای داده‌های پژوهش حاضر برابر با ۲/۸۰ است که نشان می‌دهد که مفروضه نرمال بودن چند متغیره برقرار است.



شکل ۱. مدل اولیه

هم‌خطی ندارد. همچنین شاخص VIF نیز در صورتی نشان از تأیید وجود نداشتن اثر هم‌خطی بین متغیرهای مستقل را نشان می‌دهد که مقداری کمتر از ۱۰ اختیار کند. همان طور که در جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود، تمامی اعداد نشان از وجود نداشتن اثر هم‌خطی شدید بین متغیرهای پیش‌بین است.

حال به فرضیه اصلی پژوهش حاضر می‌پردازیم: پیشرفت تحصیلی بر اساس اضطراب جدایی دانش‌آموزان با میانجی‌گری ظرفیت تأملی و خودآگاهی والدین آنان در شهر قم قابل پیش‌بینی است.

نتایج مربوط به اجرای مدل در حالت استاندارد شده به همراه برخی از مهم‌ترین شاخص‌های برازش مدل اولیه در شکل ۱ و جدول شماره ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. شاخص‌های برازش مدل

نام شاخص	مقدار	حد مجاز
χ^2/df	۱۰.۲	کمتر از ۳
RMSEA ^۲	۰.۵۰	کمتر از ۰/۱
CFI ^۳	۹۴.۰	بالاتر از ۰/۹
NFI ^۴	۹۱.۰	بالاتر از ۰/۹
GFI ^۵	۹۶.۰	بالاتر از ۰/۹
AGFI ^۶	۹۴.۰	بالاتر از ۰/۹

زمانی که داده‌های پیوسته به طور قابل توجهی از نرمال بودن انحراف ندارند می‌توان روش برآورد بیشینه درست‌نمایی (ML) را استفاده کرد. یکی از مفروضات دیگر مدل‌سازی معادلات ساختاری، وجود نداشتن اثر هم‌خطی بین متغیرهای پیش‌بین است. شاخص‌های تحمل واریانس و تورم واریانس این فرضیات را چک می‌کنند. مقدار شاخص تلورانس بین صفر و یک است. به ازای هر متغیر مستقل یک مقدار برای این شاخص وجود دارد، اگر مقدار این شاخص بیشتر از ۰/۱ باشد، نشان از این است که این متغیر با بقیه متغیرهای مستقل اثر

جدول ۵. شاخص تحمل واریانس و عامل تورم واریانس

شاخص‌های هم‌خطی چندگانه	تلورانس	VIF
متغیرهای پیش‌بین	۰/۶۳۷	۱/۵۶
ترس از تنها ماندن	۰/۵۷۵	۱/۷۴
ترس از رها شدن	۰/۹۴۵	۱/۰۵
ترس از بیماری جسمی	۰/۶۶۳	۱/۵۰
ترس در مورد وقوع حوادث	۰/۸۶۲	۱/۱۶
فهرست نشانه‌های امنیت	۰/۸۱۹	۱/۲۲
فراوانی حوادث خطرناک	۰/۷۱۸	۱/۳۹
پیش‌ذهن‌سازی	۰/۹۰۷	۱/۱۰
اطمینان از وضعیت روانی	۰/۸۶۵	۱/۱۵
علاقه‌مندی و کنجکاوی درباره وضعیت روانی	۰/۷۹۵	۱/۲۵
حل مسئله	۰/۹۷۹	۱/۰۲
محیط‌گرایی	۰/۹۰۶	۱/۱۰
ارتباط	۰/۹۰۹	۱/۱۰
شناسایی	۰/۹۲۸	۱/۰۷
بازشناسی		

جدول ۷. ضرایب و معناداری بارهای عاملی مدل‌های اندازه‌گیری

مقیاس	مؤلفه	وزن استاندارد شده	sig
اضطراب جدایی	ترس از تنهایی	۰/۵۲	۰/۰۰۱
	ترس از رها شدن	۰/۲۸	۰/۰۰۱
	ترس از بیماری جسمی	۰/۴۶	۰/۰۰۱
	نگرانی در مورد وقوع حوادث	۰/۶۷	۰/۰۰۱
	فهرست نشانه‌های امنیت	۰/۵۲	۰/۰۰۱
	فراوانی حوادث خطرناک	۰/۶۳	۰/۰۰۱
	پیش‌ذهن‌سازی	۰/۵۵	۰/۰۰۱
	اطمینان از وضعیت روانی	۰/۶۵	۰/۰۰۱
	علاقه‌مندی و کنجکاوی درباره وضعیت روانی	۰/۷۰	۰/۰۰۱
	حل مسئله	۰/۷۴	۰/۰۰۱
خودآگاهی هیجانی	محیط‌گرایی	۰/۴۱	۰/۰۰۱
	ارتباط	۰/۵۸	۰/۰۰۱
	شناسایی	۰/۶۶	۰/۰۰۱
	بازشناسی	۰/۵۸	۰/۰۰۱

به طور کلی در کار با برنامه ایموس هر یک از شاخص‌های به دست آمده به تنهایی دلیل برازندگی یا عدم برازندگی مدل نیستند و این شاخص‌ها را در کنار هم بایستی تفسیر نمود. مقادیرهای به دست آمده برای این شاخص‌ها نشان می‌دهد که

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس اضطراب جدایی دانش‌آموزان با میانجی‌گری ظرفیت تأملی و خودآگاهی والدین آنان بود. نتیجه حاصل از آزمون فرضیه

جدول ۸. ضرایب و معناداری اثر مستقیم و غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	نوع اثر	β استاندارد شده	آماره معناداری	sig
پیشرفت تحصیلی	ظرفیت تأملی	مستقیم	۰/۴۷	۴/۲۴	۰/۰۰۱
اضطراب جدایی	پیشرفت تحصیلی	مستقیم	-۰/۳۸	۳۸-۳	۰/۰۰۱
پیشرفت تحصیلی	اضطراب جدایی	غیر مستقیم (خودآگاهی)	-۰/۱۷	۱/۹۹	۰/۰۴
پیشرفت تحصیلی	خودآگاهی	مستقیم	۰/۳۶	۳/۹۶	۰/۰۰۱
پیشرفت تحصیلی	اضطراب اجتماعی	غیرمستقیم (ظرفیت‌های تأملی)	-۰/۲۹	-۳/۹۴	۰/۰۰۱

اصلی نشان داد که پیشرفت تحصیلی بر اساس اضطراب جدایی دانش‌آموزان با میانجی‌گری ظرفیت تأملی و خودآگاهی والدین آنان قابل پیش‌بینی است. نتیجه حاصل با نتایج پژوهشگرانی چون رحیمی و همکاران (۱۴۰۲)، اسفندیاری قله‌زو و اسفندیاری قله‌زو (۱۴۰۲)، رضوی نژاد (۱۴۰۱)، موسوی و همکاران (الف-۱۳۹۹)، موسوی و همکاران (ب-۱۳۹۹)، ملکی (۱۳۹۸)، عینی و همکاران (۱۳۹۸)، کاظمینی و همکاران (۱۳۹۷)، سلیمانی و همکاران (۱۳۹۳)، کینگ و همکاران (۲۰۲۴)، جهی و همکاران (۲۰۲۴)، موریرا و همکاران (۲۰۲۳)، آلو ارز و همکاران (۲۰۲۲)، اینشتادت و همکاران (۲۰۲۱)، اسکانی و همکاران (۲۰۲۰)، اوردوی و همکاران (۲۰۱۵) و اسبیجورن و همکاران (۲۰۱۳) همسو است.

در تبیین ارتباط پیشرفت تحصیلی و اضطراب جدایی می‌توان گفت که اضطراب جدایی بالا باعث کاهش عملکرد تحصیلی در دانش‌آموز می‌گردد و عاملی خواهد بود که فرد

در مجموع الگو در جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است.

در ادامه شاخص‌های مدل اندازه‌گیری ابتدا گزارش می‌شود. آنچه از نتایج جدول شماره ۷ برمی‌آید این است که عوامل هر سه مقیاس بار عاملی معناداری در سطح اطمینان ۹۹ درصد دارند ($p < ۰/۰۱$).

ضمناً طبق جدول شماره ۸ تروماهای دوران کودکی اثر مستقیم بر تاب‌آوری داشته است. رابطه تروماهای دوران کودکی با تاب‌آوری به صورت مستقیم برابر $t = -۳/۳۸$ و $\beta = -۰/۲۸$ است. بنابراین فرضیه مطرح شده پیشرفت تحصیلی بر اساس اضطراب جدایی دانش‌آموزان در شهر قم قابل پیش‌بینی است و با ۹۹ درصد اطمینان تأیید شده است. همچنین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر غیرمستقیم مهارت‌های اجتماعی بر اختلالات رفتاری کودکان به واسطه سبک‌های دلبستگی با ۹۹ درصد اطمینان تأیید شده است

جداگانه، با ویژگی‌های فردی، نیازها و خلق‌وخوی در حال تحول، اشاره دارد. در دوران بارداری، یک مادر با ظرفیت تأملی بالا، به‌صورت عینی و روان‌شناختی، برای تولد نوزاد، ایجاد فضایی برای وی هم در ذهن و هم در عمل، آماده می‌شود. ظرفیت تأملی مادران پس از تولد، برای مادر یک طرح کلی از اینکه چگونه با مسائل مربوط به پرورش کودک مواجه شود را ارائه می‌دهد (اوردوی و همکاران، ۲۰۱۵).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مادران با سطوح بالاتری از ظرفیت تأملی، بیشتر احتمال دارد الگوهای دل‌بستگی ایمن را با فرزندان خود نشان دهند. در عوض، الگوهای دل‌بستگی نایمن، ممکن است پیامدهایی را برای عملکرد کودکان داشته باشد. به‌عنوان مثال، تروی و همکاران (۱۹۸۷) نشان دادند که کودکان پیش‌دبستانی با الگوهای دل‌بستگی نایمن (به‌ویژه اضطرابی - اجتنابی)، رفتارهای خصمانه و برونی‌سازی‌شده را بیشتر نشان می‌دهند. اخیراً یک فراتحلیل به بررسی رابطه بین دل‌بستگی نایمن و مشکلات درونی‌سازی در کودکان پرداخته است. نتایج حاکی از این بود که دل‌بستگی اجتنابی با مشکلات درونی‌سازی با اندازه‌های اثر کم تا متوسط، مرتبط بود (خوشرو، ۱۳۹۹)؛ بنابراین قابل پیش‌بینی بودن پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس اضطراب اجتماعی با نقش میانجی ظرفیت تأملی والدین آنان قابل توجیه است.

در تبیین ارتباط خودآگاهی و پیشرفت تحصیلی می‌توان گفت که صرف اینکه دو شناخت با یکدیگر ناهمخوان باشند به ناهماهنگی منجر نمی‌شود؛ بلکه ایجاد ناهماهنگی بدین خاطر است که آیا شناختی وجود دارد که با خودپنداشت ناهمخوان باشد یا نه. اگر شناختی با خودپنداشت ناهمخوان باشد، ناهماهنگی ایجاد می‌شود. بنابراین انتخاب‌های دشوار، به خاطر عدم انسجام شناختی باعث ناهماهنگی و تغییر بازخورد نمی‌شوند؛ بلکه در رابطه با خود این توانایی را پیدا می‌کنند. مثلاً گسترش گزینه‌ها در پارادایم انتخاب آزاد به این دلیل رخ می‌دهد که تصور انتخاب یک گزینه بد، با تصویر مثبتی که اکثر مردم از خودشان به‌عنوان تصمیم‌گیرندگان شایسته و مؤثر دارند، ناهمخوان است. پس تغییر دادن درجه مطلوبیت ماده‌ها، شخص را قادر می‌سازد تا افکار منفی مرتبط با خود را به نحوی توجیه کند (کروونی و همکاران، ۲۰۲۰). نظریه تأیید خود نیز ماند نظریه خودآگاهی بر نقش مهم خود در ایجاد ناهماهنگی تأکید می‌کند؛ اما در اینجا ناهماهنگی ناشی از ناهمخوانی منطقی بین دو شناخت یا ناهماهنگی بین شناخت و خودپنداشت نیست؛ بلکه ناهماهنگی تنش ناشی از تهدیدشدگی حس وحدت خود است. براساس این نظریه نوعی نظام خود

نمی‌تواند از حداکثر ظرفیت ذهنی و توانمندی بالقوه خود بهره‌مند شود و با نگرش منفی به خود و محیط اطراف، انگیزه‌های ضعیفی برای تلاش و کوشش داشته باشد. افراد مضطرب دارای عاطفه منفی و انرژی کم هستند، پردازش اطلاعات فعال و انعطاف‌پذیری شناختی کمتری دارند و همین امر انگیزه موفقیت در آنان را کاهش می‌دهد و سبب پایین رفتن احساس توانایی برای برخورد با مشکلات و انجام وظایف محول در سطح مطلوب و در نتیجه کاهش عملکرد در آنان خواهد شد (اسفندیاری قله‌زو و اسفندیاری قله‌زو، ۱۴۰۲). همچنین می‌توان افزود که فردی که اضطراب کمتری دارد، احساس می‌کند در حیطه‌های مختلف زندگی؛ اعم از حرفه‌ای، تحصیلی، خانوادگی و روابط بین فردی، به خوبی عمل می‌کند؛ از رضایتمندی بیشتری برخوردار است و دارای احساس کفایت تحصیلی بیشتری است (رضوی نژاد، ۱۴۰۱).

در تبیین ظرفیت تأملی و پیشرفت تحصیلی می‌توان گفت که ظرفیت مادر برای تنظیم و سازمان‌دهی افکار و احساس‌های خود در مورد روابط با مراقبین اصلی خود با ظرفیت او در تنظیم، سازمان‌دهی و پاسخگویی حساس به نیازهای آسودگی، نزدیکی و ایمنی در فرزندش مرتبط است. مادران و پدرانی که توانستند یک داستان منسجم، تازه، باورپذیر، تحریف‌نشده و یکپارچه از روابط اولیه خود (بدون در نظر گرفتن درجه سختی که در این روابط تجربه کرده بودند) داشته باشند، کسانی بودند که فرزندانشان به‌احتمال زیاد در سن یک‌سالگی، دل‌بستگی ایمن داشتند. این والدین مدل‌های کاری درونی ایمن از دل‌بستگی داشتند که توسط ظرفیتی برای دسترسی به طیفی از افکار و احساس در رابطه با دل‌بستگی بدون تحریف، مشخص شده بود (رضوی نژاد، ۱۴۰۱) که همین عوامل موجب بهبود عملکرد تحصیلی در فرزندان است.

ظرفیت تأملی، ظرفیت مهمی است که به والدین اجازه می‌دهد تا به‌طور انعطاف‌پذیر و منسجم به هیجان‌ها و خاطرات مربوط به تجربه‌های دل‌بستگی اولیه خود دسترسی داشته باشند و یک پایگاه امنی برای فرزند خود باشند. به‌طور خاص، ظرفیت تأملی مادر، به‌عنوان توانایی مادر برای تفکر تأملی در مورد خود به‌عنوان یک والد، کودکش و رابطه‌اش با کودک دیده می‌شود. ذهنی‌سازی مادر، تحت عنوان بازنمایی یک زن از خودش به‌عنوان یک مادر و از نوزادش از دوران بارداری شروع به تحول می‌کند و به‌طور فزاینده‌ای خاص می‌شود (نقاش، ۱۳۹۸).

ظرفیت تأملی مادر در دوران بارداری، به توانایی مادر برای فکر کردن به جنین، از حداقل سه‌ماهه آخر، به‌عنوان یک فرد

وجود دارد که وظیفه‌اش حفظ ادراک وحدت کلی است (جین و همکاران، ۲۰۲۲)؛ که همین امر می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموز موثر باشد.

در تبیین ارتباط پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس خودآگاهی والدین آنان در شهر قم می‌توان گفت اگر بخواهیم طبق نظریه‌های خویشتن این ارتباط را توجیه کنیم باید عنوان کنیم که نظریه‌های خویشتن نیاز به حفظ خود دارند، اما اگر قرار باشد که در حد یک وسیله مفید به کار خود ادامه دهند، باید همزمان با تغییر شرایط زندگی، آن‌ها نیز خود را با آن شرایط منطبق سازند. فرایند رشد و کمال فرایندی حساس و دقیق است. تغییر فراوان موجب ترس از اضمحلال کلی خودپنداره می‌شود؛ ترسی که می‌تواند فرد را به تحریف یا اجتناب از تجارب جدید بکشاند. شاید شخصی که خودپنداره‌اش شدیداً تهدید شده است، به یک برنامه روزانه آشنا و بدون تغییر متوسل شود که در آن کوچک‌ترین تغییری یک پدیده پریشان‌کننده تلقی می‌شود. ممکن است این شخص از چیزهای غیرمنتظره بترسد، از ارتجالی بودن احتراز کند و نسبت به کسانی که به هر طریقی با او مخالفت می‌کنند ناشکیبا و بی‌طاقت باشد. حتی امکان دارد فعالیت‌های متنوع را به کناری نهاده و از بسیاری از آدمیان دوری گزیند. هنگامی که یک نظریه خویشتن از فرط استیصال بکوشد از خودش دفاع کرده و خود را حفظ کند، به جای رشد کردن محدودتر هم خواهد شد. طلاق، بازنشستگی یا سایر تغییرات عمده در اوضاع و احوال زندگی می‌تواند قابلیت رشد و نمو نظریه خویشتن را محدود سازند (سپینگتون، ۱۹۹۱؛ ترجمه حسین شاهی بروتی، ۱۳۹۹). به نظر می‌رسد بعضی عوامل به رشد سالم نظریه خویشتن کمک می‌کنند، به گونه‌ای که احتمال صدمه دیدن در برابر تغییرات زندگی کمتر می‌شود. عامل اول، تکوین نظریه‌های پیچیده‌تری است که امکان تغییرات جزئی را فراهم سازد. دومین عامل رشد ایمن و سالم، داشتن وقت و زمان کافی برای ایجاد یک رشته تغییرات جزئی و تدریجی است و نه یک تغییر عمده ناگهانی. یک عامل تسهیل‌کننده برای تغییر خودپنداره ظاهراً عبارت است از دریافت شرایط رشد راجرز یعنی گرمی، محبت، همدلی و صداقت. هنگامی که اشخاص دوروبرمان ما را به عنوان فردی اساساً بالارزش بپذیرند و نشان دهند که سخنان ما برایشان با اهمیت است، تهدید اندکی را تجربه خواهیم کرد

منابع

و لذا بازنگری و اصلاح تصویر خود را ساده‌تر و امن‌تر خواهیم یافت. پژوهش حاکی از آن است که اگر انسان‌ها سطوح بالایی از شرایط رشد را دریافت کنند، نسبت به تجارب جدید و تغییر در خودپنداره‌شان گشوده‌تر خواهند شد و در نتیجه از خودآگاهی بالاتری برخوردار خواهند شد (والریوو و همکاران، ۲۰۲۲)؛ در نتیجه می‌توان توجیه کرد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس خودآگاهی والدین آنان در شهر قم قابل پیش‌بینی است. یکی از محدودیت‌های این پژوهش جمع‌آوری اطلاعات به‌وسیله پرسش‌نامه است و پاسخ‌های داده شده به صداقت فرد و ارزیابی از خود، وابسته است. از آنجا که این روش ذاتاً دارای محدودیت‌هایی همچون حواس‌پرتی، بی‌دقتی، خطای قضاوتی و تعبیر نادرست دستورالعمل هست، این امر می‌تواند در نتایج پژوهش اثرگذار باشد.

محدویت دیگر بدون شک حضور متغیرهای مداخله‌گری چون تأثیر خرده‌فرهنگ‌ها و شرایط اجتماعی، اقتصادی می‌تواند در نتایج تحقیق حاضر اثرگذار باشد.

ضمناً نمونه پژوهش حاضر از دانش‌آموزان ابتدائی دارای اضطراب جدایی شهر قم و مادران آنها تشکیل شده که امکان تعمیم نتایج را به سایر افراد و سایر مکان‌ها با مشکل روبه‌رو می‌سازد.

با توجه به این مطالعه یک مطالعه مقطعی است پژوهش‌های طولی برای اطلاعات جامع‌تر در این زمینه لازم است.

به منظور ارتقاء نتایج پژوهش پیشنهاد می‌گردد از سایر روش‌های گردآوری اطلاعات همچون مصاحبه و مشاهده نیز استفاده گردد و در پژوهش‌های بعدی با دیگر گروه‌های سنی، جنسی و از جوامع و محیط‌های اجتماعی دیگری نمونه‌برداری شود.

اندازه‌گیری سطح اضطراب جدایی کودکان برای مراکزی که الزاماً سطح سلامت روانی کودکان را اندازه‌گیری می‌کنند مانند پیش دبستانی‌ها یا ورود به مقاطع متوسطه حتی ارزیابی اختلالات روانی که در سنین بزرگسالی رخ می‌دهد و ریشه در دوران کودکی دارند، می‌تواند پیشنهادی برای بهبود پیشرفت تحصیلی لحاظ شود؛ ضمن اینکه پیشنهاد می‌شود در مداخلات والدمحور اختلال اضطراب جدایی کودکان، کنش انعکاسی والدین مورد توجه قرار گیرد.

References

Aghebati, A., Joekear, S., Hakim Shoshtari, M., Gharraee, B., & Maghami Sharif, Z. (2021). Parenting programme for mothers of children with

separation anxiety disorder: Benefits for Iranian mothers and children. *Early Child Development and Care*, 191(15), 2459-2468.

- Álvarez, N., Lázaro, M. H., Gordo, L., Elejalde, L. I., & Pampliega, A. M. (2022). Maternal mentalization and child emotion regulation: A comparison of different phases of early childhood. *Infant Behavior and Development*, 66, 101681.
- Butler, R. M., O'Day, E. B., Swee, M. B., Horenstein, A., & Heimberg, R. G. (2021). Cognitive behavioral therapy for social anxiety disorder: Predictors of treatment outcome in a quasi-naturalistic setting. *Behavior therapy*, 52(2), 465-477.
- Carlone, C., Milan, S., Decoste, C., Borelli, J. L., McMahon, T. J., & Suchman, N. E. (2023). Self-report measure of parental reflective functioning: A study of reliability and validity across three samples of varying clinical risk. *Infant Mental Health Journal*, 44(2), 240-254.
- Cherrier, S., Le Roux, P. Y., Gerard, F. M., Wattelez, G., & Galy, O. (2020). Impact of a neuroscience intervention (NeuroStratE) on the school performance of high school students: Academic achievement, self-knowledge and autonomy through a metacognitive approach. *Trends in neuroscience and education*, 18, 100125.
- Cornine, A. (2020). Reducing nursing student anxiety in the clinical setting: An integrative review. *Nursing education perspectives*, 41(4), 229-234.
- Eisenstadt, M., Liverpool, S., Infanti, E., Ciuvat, R. M., & Carlsson, C. (2021). Mobile apps that promote emotion regulation, positive mental health, and well-being in the general population: systematic review and meta-analysis. *JMIR mental health*, 8(11), e31170.
- Esfandiari Qaleh Zoo, M., & Esfandiari Qaleh Zoo, H. (2023). The impact of separation anxiety disorder on social development and academic achievement of elementary students. The 3rd International Conference on Educational Sciences, Counseling, Psychology, and Social Sciences, Hamedan, Iran.
- Eyni, S., Narimani, M., & Sadeghi-Movahed, F. (2019). Comparing the effectiveness of mentalization-based therapy and cognitive-analytic therapy on ego strength and defense mechanisms in individuals with borderline personality disorder. *Ofogh-e-Danesh*, 25(4), 324-339.
- Finsaas, M. C., & Klein, D. N. (2021). Adult separation anxiety: Personality characteristics of a neglected clinical syndrome. *Journal of Abnormal Psychology*, 130(6), 620.
- Fox, A. U. (2021). The Experience of Self-Coherence: Self-Coherence as the Hub of All Needs (Doctoral dissertation, University of Nevada, Las Vegas).
- Ghanbari, S., Rabieinejad, R., Ganjeh, P., & Khoramzadeh, S. (2013). Psychometric properties of the Preschool Anxiety Scale (Teacher Form). *Developmental Psychology*, 10(37), 29-37.
- Gittelman, R., & Klein, D. F. (2019). Childhood separation anxiety and adult agoraphobia. *Anxiety and the anxiety disorders*, 389-402.
- Jehi, T., Mulvey, M., Shulgan, E., Burke, E., Dean, M., Betancourt, J., ... & Zeman, C. (2024). Anxiety, Depression, Stress, and Test Anxiety are Inversely Associated with Academic Performance Among Undergraduate Students Post-COVID-19 Confinement. *American Journal of Health Education*, 1-11.
- Jiang, H. Y., Zhang, X., Yu, Z. H., Zhang, Z., Deng, M., Zhao, J. H., & Ruan, B. (2018). Altered gut microbiota profile in patients with generalized anxiety disorder. *Journal of psychiatric research*, 104, 130-136.
- Jin, H., Bai, D., Yao, D., Dai, Y., Gu, L., Yu, C., & Sun, L. (2022). Personalized edge intelligence via federated self-knowledge distillation. *IEEE Transactions on Parallel and Distributed Systems*, 34(2), 567-580.
- Jin, Y., Bi, Q., Song, G., Wu, J., & Ding, H. (2022). Psychological coherence, inclusive leadership and implicit absenteeism in obstetrics and gynecology nurses: a multi-site survey. *BMC psychiatry*, 22(1), 1-10.
- Johnston, K., Murray, K., Spain, D., Walker, I., & Russell, A. (2019). Executive function: Cognition and behaviour in adults with autism spectrum disorders (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 4181-4192.
- Kazemini, T., Sepehri Shamloo, Z., Mashhadi, A., & Modarres-Gharavi, M. (2018). Reflective functioning components in parents of children diagnosed with separation anxiety disorder: A qualitative study. *Child Mental Health*, 5(3), 181-192.
- Khodaypanahi, M. K., Ghanbari, S., Nadoali, H., & Seyed Mousavi, P. (2012). Quality of mother-child relationship and anxiety symptoms in preschool children. *Iranian Psychology*, 9(33), 5-13.
- Khoshnoudi, M. J. (2022). The relationship between cooperative learning and social skills with academic achievement (Master's thesis). Department of Psychology, Rahman Institute of Higher Education.
- Khoshroo, S. (2020). The moderating role of parental reflective functioning in the relationship between maternal depressive symptoms and internalizing/externalizing problems in their children (Master's thesis). Department of Psychology, Shahid Beheshti University, Family Research Institute.
- King, R. B., Cai, Y., & Elliot, A. J. (2024). Income inequality is associated with heightened test anxiety and lower academic achievement: A cross-national study in 51 countries. *Learning and Instruction*, 89, 101825.
- Mehr Afrouz, M. (2009). The relationship between attitudes toward maternal parenting styles (authoritative, authoritarian, permissive), locus of control, and academic achievement in fourth-grade students [Master's thesis, Tarbiat Moallem University of Tehran].
- Möller, J., Zitzmann, S., Helm, F., Machts, N., & Wolff, F. (2020). A meta-analysis of relations between achievement and self-concept. *Review of Educational Research*, 90(3), 376-419.
- Möller, J., Zitzmann, S., Helm, F., Machts, N., & Wolff, F. (2020). A meta-analysis of relations

- between achievement and self-concept. *Review of Educational Research*, 90(3), 376-419.
- Mordeno, I. G., Gallemmit, I. M. J. S., & Dinding, D. L. L. (2023). To Leave is to Die a Little: Assessing the Symptom Structure of Separation Anxiety Disorder in Left-Behind Emerging Adults. *Psychiatric Quarterly*, 1-21.
- Moreira, H., & Fonseca, A. (2023). Measuring parental reflective functioning: further validation of the Parental Reflective Functioning Questionnaire in Portuguese mothers of infants and young children. *Child Psychiatry & Human Development*, 54(4), 1042-1054.
- Mousavi, V., & Bahrami, E. (2020). Introduction and development of Mentalization-Based Short-Term Dynamic Psychotherapy: A novel treatment for childhood disorders. *Ravish Psychology*, 9(9), 1-14.
- Mousavi, V., Bahrami, E., Rostami, R., & Sarafraz, M. (2020). A review of interventions based on mentalization and parental reflective functioning (PRF): An introduction to innovative approaches. *Ravish Psychology*, 9(2), 15-26.
- Naghash, F. (2019). The moderating role of inattention/hyperactivity symptoms in the relationship between attachment dimensions and maternal parental reflective functioning capacity [Master's thesis, Shahid Beheshti University, Department of Psychology].
- Nazari-Katouli, A., & Rahmani, R. (2004). Challenges of employment among university graduates. *Tadbir*, (153).
- Nazariyeh, E. (2022). Comparison of the effectiveness of cognitive computer games and cognitive rehabilitation-based play therapy on working memory and risk-taking in children with ADHD [Master's thesis, Khatam Nonprofit University, Faculty of Humanities, Department of Psychology].
- Nikzad, B., & Nikzad, J. (2023). The role of social relationships in students' academic performance and achievement. 4th International Conference on Educational Sciences, Psychology, Counseling, and Education.
- Ordway, M. R., Sadler, L. S., Dixon, J., & Slade, A. (2014). Parental reflective functioning: Analysis and promotion of the concept for paediatric nursing. *Journal of clinical nursing*, 23(23-24), 3490-3500.
- Rahimi, M., Mehrabi, H. A., & Abedi, A. (2023). Developing a model of disruptive mood dysregulation disorder symptoms based on parental mentalization with the mediating role of parental attachment and child temperament traits. *Psychological Studies*, 9(1), 1-17.
- Razavi Nejad, M. (2022). Children's separation anxiety based on mothers' reflective functioning and the mediating role of maternal ego strength (Master's thesis). Department of Psychology, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran.
- Sappington, A. A. (2020). Mental health (H. R. Hoseini Shahi Borouati, Trans.). *Tehran: Ravan Publishing*. (Original work published 1991)
- Scaini, S., Caputi, M., Ogliari, A., & Oppo, A. (2020). The relationship among attributional style, mentalization, and five anxiety phenotypes in school-age children. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(4), 551-565.
- Soleimani, S., Babanezhadi, M., & Ghanami, F. (2014). The role of self-awareness and emotion regulation in anxiety control among university students. *Journal of Counseling and Psychotherapy Culture*, 5(20), 113-120.
- Talaeinejad, N. (2018). Separation Anxiety Assessment Scale (Parent Form): Administration and scoring method (Persian version). *Developmental Psychology (Iranian Psychologists)*, 14(55), 343-346.
- Talaeinejad, N., Ghanbari, S., Mazaheri, M. A., & Asgari, A. (2016). Preliminary characteristics of the Separation Anxiety Assessment Scale (Parent Form). *Developmental Psychology*, 12(47), 225-235.
- Terin, H., Açikel, S. B., Yılmaz, M. M., & Şenel, S. (2023). The effects of anxiety about their parents getting COVID-19 infection on children's mental health. *European Journal of Pediatrics*, 182(1), 165-171.
- Valerio, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2022). Becoming an ethnographer in a Physical Education Teacher Education culture: a challenging self-knowledge journey. *Sport, Education and Society*, 27(9), 1035-1046.
- Walkup, J. T., Shechner, T., & Strawn, J. R. (2023). Anxiety Disorder in Youth: Separation Anxiety, Social Anxiety, and Generalized Anxiety Disorders. *In Tasman's Psychiatry* (pp. 1-23). Cham: Springer International Publishing.
- Wang, Y., Wang, Y., Pan, Z., & Ortega-Martín, J. L. (2023). The predicting role of EFL students' achievement emotions and technological self-efficacy in their technology acceptance. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-12.
- Wong, K., Stacks, A. M., Rosenblum, K. L., & Muzik, M. (2017). Parental reflective functioning moderates the relationship between difficult temperament in infancy and behavior problems in toddlerhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 63(1), 54-76.
- Xu, Z., Zhao, Y., Liew, J., Zhou, X., & Kogut, A. (2023). Synthesizing research evidence on self-regulated learning and academic achievement in online and blended learning environments: A scoping review. *Educational Research Review*, 39, 100510