



Studies in Learning & Instruction

Research Paper

Journal homepage: <https://jsli.shirazu.ac.ir>



The Relationship between Parental Acceptance-Rejection and Students' Test Anxiety: The Mediating Role of Negative and Positive Automatic Thoughts

Fatemeh Ranjbaran¹ , Farideh Yousefi^{2*}

1. MA in Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

2. Associate Professor, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

ARTICLE INFO

Keywords:

negative and positive automatic thoughts, parental acceptance-rejection, test anxiety

ABSTRACT

In this study, the relationship between parental acceptance-rejection dimensions and students' test anxiety mediated by negative and positive automatic thoughts through a causal model was investigated. The study method was descriptive-correlational. The study participants were 369 high school girls and boys (10th and 11th grades) from public schools in Shiraz in the academic year of 1402-1403, who were selected by multistage cluster random sampling. The Parental Acceptance-Rejection Questionnaire, the Test Anxiety Inventory, and the Children's Automatic Thoughts Scale-Negative/Positive were used as study instruments. The relationship between the variables was studied using path analysis. Results showed that all the dimensions of parental acceptance-rejection directly and significantly predicted negative automatic thoughts, and the dimensions of warmth/affection and undifferentiated rejection significantly predicted positive automatic thoughts. Also, there was a direct and significant relationship between the dimensions of warmth/affection and undifferentiated rejection and test anxiety. Based on the results, both negative and positive automatic thoughts significantly predicted test anxiety. Negative and positive automatic thoughts played a mediating role in the relationship between the dimensions of parental acceptance-rejection and test anxiety. According to the findings of this research, it can be concluded that increasing parental acceptance and decreasing parental rejection can lead to a decrease in negative automatic thoughts, an increase in positive automatic thoughts and a decrease in test anxiety.

Citation: Ranjbaran, F., & Yousefi, F. (2026). The Relationship between Parental Acceptance-Rejection and Students' Test Anxiety: The Mediating Role of Negative and Positive Automatic Thoughts. *Journal of Studies in Learning & Instruction*, 18(1, Ser 90), 161-184. **Doi:** 10.22099/JSLI.2026.8745

* Corresponding Author: E-mail- address: yousefi@shirazu.ac.ir



COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

Extended Abstract

Introduction

Test anxiety is a common issue faced by students and has an adverse impact on various aspects of their academic life. In fact, for high school students, exams and evaluations are often considered their greatest source of worry and anxiety (Putwain et al., 2014). Test anxiety can be experienced before, during and even after the exams, and its intensity can vary in different situations (Hamza et al., 2022). The factors contributing to test anxiety are generally categorized into internal and external factors. Internal factors include an individual's genetic traits, personality characteristics, self-knowledge, self-evaluation and coping strategies. External factors encompass the social environment, which involves the individual's living conditions, family dynamics, parenting style, social support and other contextual elements. Among the environmental factors influencing test anxiety, family plays a crucial role (Wang & Yu, 2024). One significant family-related factor is the perception of parental acceptance-rejection, which has been the focus of this research. The parental acceptance-rejection theory was proposed by Rohner (1975). According to the theoretical framework of parental acceptance-rejection (Rohner, 1986), before impacting children's emotional functioning, including anxiety, parental acceptance or rejection first influences their cognitive processes, such as automatic thoughts. In other words, parental acceptance or rejection initially leads to the formation of positive or negative automatic thoughts, which then affect test anxiety. Negative automatic thoughts consist of frequent, involuntary, and intrusive derogatory self-talk (Ingram et al., 1990). In contrast, positive automatic thoughts are self-statements that arise spontaneously, without conscious effort or intention (Wallace & Newman, 1997, as cited in Boyraz & Lightsey, 2012). Since parental acceptance-rejection primarily affects children's cognition and generates automatic thoughts, which subsequently lead to test anxiety, it is crucial to examine the relationships among parental acceptance-rejection, automatic thoughts, and test anxiety. Thus, the primary objective of this research is to investigate the mediating role of negative and positive automatic thoughts in the relationship between parental

acceptance-rejection and test anxiety. By exploring this indirect pathway, we aim to deepen our understanding of how parental acceptance-rejection influences test anxiety, with the goal of developing strategies to reduce it and ultimately contribute to overall academic success.

Method

The present study employed a correlational research design to investigate the relationships between the variables within a causal model. The study participants included 369 high school students (tenth and eleventh grades) from public schools in Shiraz during the academic year 1402-1403, selected through random multi-stage cluster sampling. The sample consisted of 177 female participants (48%) and 192 male participants (52%). The participants' ages ranged from 14 to 18 years, with a mean age of 16.4 and a standard deviation of 0.70. The students completed the Rohner Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (Rohner, 2005), the Spielberger Test Anxiety Inventory (Spielberger & Gonzalez, 1980), and the Children's Automatic Thoughts Scale–Negative/Positive (Hogendoorn et al., 2010).

Results

A statistically significant relationship was found among all variables, allowing for the analysis of the research model using path analysis. The results indicated that the dimensions of parental acceptance-rejection, specifically warmth/affection and rejection, directly and significantly predicted test anxiety. All dimensions of parental undifferentiated acceptance-rejection were found to directly and significantly predict negative automatic thoughts. Additionally, warmth/affection and undifferentiated rejection significantly predicted positive automatic thoughts. Negative automatic thoughts positively and significantly predicted test anxiety, while positive automatic thoughts negatively and significantly predicted it. Furthermore, both negative and positive automatic thoughts mediated the relationship between the dimensions of parental acceptance-rejection and test anxiety.

Discussion and Conclusion

The findings of this study revealed that the warmth/affection and undifferentiated

rejection dimensions directly and positively predict test anxiety. Individuals who perceive themselves as rejected by their parents often feel worthless and powerless, leading to beliefs of personal inadequacy that generalize to other situations. A positive and significant relationship was observed between warmth/affection and test anxiety, suggesting that the warmth/affection dimension may act as a protective variable in this context. All dimensions of parental acceptance-rejection were shown to directly and significantly predict negative automatic thoughts. Additionally, warmth/affection and undifferentiated rejection significantly predicted positive automatic thoughts. Those who experienced childhood abuse are more likely to develop negative automatic thoughts, as such experiences are closely associated with negative cognitive patterns. Conversely, a warm and accepting family environment fosters independence and helps children cultivate a positive self-concept. The study found that negative automatic thoughts positively and significantly predicted test anxiety, while positive automatic thoughts negatively and significantly predicted it. Individuals with more negative thoughts tend to experience higher levels of anxiety and depression, as their negative attitudes often lead to self-destructive behaviors and feelings of helplessness. In contrast, high levels of positive automatic thoughts can help individuals mitigate the harmful effects of stress and reduce psychological distress. Overall, the results indicated that negative and positive automatic thoughts play a mediating role in the relationship between parental acceptance-rejection and test anxiety. Parental acceptance fosters positive cognition, including positive automatic thoughts, while parental rejection contributes to negative cognition, including negative automatic thoughts. Consequently, negative automatic thoughts increase test anxiety, whereas positive automatic thoughts decrease it. Future research should explore other theoretical models to further explain test anxiety within the framework of Rohner's theory. It is important to note that the current study is correlational in nature, and caution should be exercised when drawing conclusions from these findings.

Keywords: negative and positive automatic thoughts, parental acceptance-rejection, test anxiety



رابطه پذیرش - طرد والدین و اضطراب امتحان دانش آموزان: نقش واسطه‌ای افکار خودآیند منفی و مثبت

فاطمه رنجبران^۱ ID، فریده یوسفی^۲ ID*

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۲. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

چکیده

اطلاعات مقاله

واژه‌های کلیدی:

اضطراب امتحان، افکار خودآیند منفی و مثبت، طرد والدین

در این پژوهش، رابطه ابعاد پذیرش - طرد والدین و اضطراب امتحان دانش آموزان با واسطه‌گری افکار خودآیند منفی و مثبت در قالب یک مدل علی مورد بررسی قرار گرفت. روش پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی بود. شرکت‌کنندگان پژوهش ۳۶۹ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه (پایه‌های کلاسی دهم و یازدهم) مدارس دولتی شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. پرسش‌نامه‌های پذیرش - طرد والدین، اضطراب امتحان و مقیاس افکار خودآیند منفی و مثبت کودکان، به‌عنوان ابزارهای پژوهش مورد استفاده قرار گرفتند. بررسی رابطه میان متغیرها در قالب تحلیل مسیر انجام شد. یافته‌ها نشان دادند، همه ابعاد پذیرش - طرد والدین به‌طور مستقیم و معنی‌دار افکار خودآیند منفی را پیش‌بینی می‌کنند و دو بُعد گرمی/ محبت و طرد نامتمايز به‌طور معنی‌دار افکار خودآیند مثبت را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین، رابطه مستقیم و معنی‌داری میان ابعاد گرمی/ محبت و طرد نامتمايز با اضطراب امتحان وجود دارد. براساس یافته‌ها، هم افکار خودآیند منفی و هم افکار خودآیند مثبت به‌طور معنی‌دار اضطراب امتحان را پیش‌بینی کردند. افکار خودآیند منفی و مثبت دارای نقش واسطه‌گری در بین ابعاد پذیرش - طرد والدین و اضطراب امتحان بودند. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که افزایش پذیرش والدین و کاهش طرد آن‌ها می‌تواند کاهش افکار خودآیند منفی، افزایش افکار خودآیند مثبت و کاهش اضطراب امتحان را به دنبال داشته باشد.

استناد: رنجبران، ف. و یوسفی، ف. (۱۴۰۵). رابطه پذیرش - طرد والدین و اضطراب امتحان دانش آموزان: نقش واسطه‌ای افکار خودآیند منفی و مثبت. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۸ (۱، پیاپی ۹۰)، ۱۸۴-۱۶۱.

Doi: 10.22099/JSLI.2026.8745

* نویسنده مسئول: E-mail: yousefi@shirazu.ac.ir



COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

مقدمه

یکی از بخش‌های زندگی هر فردی در جامعه مدرن، تحصیل است که به‌مانند سایر بخش‌های زندگی با تنش و چالش‌های بسیاری روبه‌رو است. یکی از تنش‌ها و چالش‌های بزرگ مدرسه و تحصیل، برگزاری امتحانات و ارزشیابی تحصیلی است که می‌تواند در برخی دانش‌آموزان منجر به اضطراب امتحان شود. مشخص شده است که اضطراب امتحان در دانش‌آموزان یک مشکل رایج است و بر جنبه‌های مختلفی از زندگی تحصیلی آنان تأثیر نامطلوبی می‌گذارد تا آنجا که برای دانش‌آموزان دوره متوسطه، امتحان‌دادن و ارزیابی به‌عنوان بزرگ‌ترین نگرانی و اضطراب در نظر گرفته می‌شود (Putwain et al., 2014). اضطراب امتحان تمایل نسبتاً پایداری برای یک پاسخ هیجانی نامتناسب در موقعیت‌های ارزیابی تحصیلی ایجاد می‌کند که این تمایل به دلیل نگرانی در مورد عملکرد ضعیف و پیامدهای منفی احتمالی است (Balogun et al., 2017; Putwain & Symes, 2018). اضطراب امتحان را می‌توان قبل، حین و حتی بعد از امتحان تجربه کرد و در برخی موارد شدت آن تغییر می‌کند (Hamza et al., 2022)، ولی زمانی مشکل‌ساز می‌شود که سطح بالای آن در آمادگی و شرکت در آزمون و در رسیدن به اهداف آموزشی اختلال ایجاد کند (Roshanisefat et al., 2021). در میان دانش‌آموزان دبیرستانی، تخمین زده می‌شود که تقریباً ۱۵ تا ۲۲ درصد آنان اضطراب امتحان بالایی را نشان می‌دهند (Thomas et al., 2017).

دو رویکرد عمده برای درک اضطراب امتحان به‌عنوان یک ویژگی چندوجهی وجود دارد: رویکرد سه‌بعدی^۱ و رویکرد دوبعدی^۲. رویکرد سه‌بعدی توسط Zeidner (1998) ارائه شده است که سه مؤلفه اضطراب امتحان را شناسایی کرد: مؤلفه شناختی (افکار و خودگویی‌های منفی در طول ارزیابی)، مؤلفه عاطفی (ارزیابی فرد از وضعیت فیزیولوژیکی خود) و مؤلفه رفتاری (اجتناب و به تعویق انداختن کار، مهارت‌های ضعیف مطالعه). رویکرد دوبعدی (Alpert & Haber, 1960) که به‌طور گسترده‌ای مورد استقبال پژوهشگران از جمله Spielberg and Vagg (1995)، Raufelder et al. (2018)، Gong et al. (2020)، و Yapan et al. (2022) قرار گرفته است، دو مؤلفه برای اضطراب امتحان در نظر می‌گیرد: مؤلفه عاطفی که به‌طور سنتی به‌عنوان هیجان برج سب‌گذاری می‌شود و مؤلفه شناختی که به‌طور سنتی با عنوان نگرانی شناخته می‌شود. به‌طور معمول، مؤلفه هیجانی خود را از طریق پاسخ‌های فیزیولوژیکی تجربه‌شده قبل یا در طول موقعیت‌های ارزیابی، مانند احساس وحشت، حالت تهوع و افزایش ضربان قلب نشان می‌دهد. مؤلفه نگرانی بازتاب شناخت‌های ناسازگاری مانند ترس از شکست، انتظارات فاجعه‌آمیز، احساس بی‌کفایتی، خودگویی منفی و مقایسه منفی خود با دیگران است (Cassady & Johnson, 2002).

عوامل موثر بر شکل‌گیری اضطراب امتحان به‌طور عمده به عوامل درونی و بیرونی تقسیم می‌شوند. عوامل درونی مانند ویژگی‌های ژنتیکی خود فرد، ویژگی‌های شخصیتی، خودشناسی، خودارزیابی و روش‌های مقابله است. عوامل بیرونی به محیط اجتماعی اطلاق می‌شود که محیط زندگی فرد، محیط خانواده، سبک فرزندپروری، حمایت اجتماعی و سایر عناصر را در بر می‌گیرد. در میان عوامل محیطی که اضطراب امتحان را شکل می‌دهند، محیط خانواده یکی از رایج‌ترین عوامل است (Wang & Yu, 2024). اهمیت خانواده و روابط بین‌فردی و تأثیر آن بر اضطراب امتحان توسط Zeidner and Schleyer (1998) مطرح شده است. پژوهش‌های مختلفی همچون پژوهش‌های Peleg-Popko et al. (2003)، Putwain et al. (2010)، Gulder (2012)، Budin (2014)، Saha (2014) و Wang and Yu (2024) رابطه بین ابعاد مختلف خانواده و اضطراب امتحان

¹. test anxiety

². three-dimensional approach

³. two-dimensional approach

را مورد تأیید قرار داده‌اند. تجربه‌های اولیه دوران کودکی و نوع رابطه هیجانی کودک با والدین عامل بسیار مهمی است که بر روی رفتارهای فرد تأثیر می‌گذارد و به همین دلیل در سال‌های اخیر توسط روان‌شناسان مورد توجه قرار گرفته است (Bayrami et al., 2012). Hashemi et al. (2015) در پژوهشی نشان دادند که الگوهای ارتباطی خانواده بر حالت‌های اضطرابی فرزندان از جمله اضطراب امتحان تأثیرگذار است. Karimi et al. (2015) در پژوهشی نشان دادند بین سبک‌های دلبستگی اجتنابی و اضطرابی و همچنین ادراک محبت پدر با اضطراب امتحان رابطه معنی‌داری وجود دارد. اما بین سبک دلبستگی ایمن و ادراک محبت مادر با اضطراب امتحان رابطه معنی‌دار دیده نشد. مطالعه Thergaonkar and Wadkar (2007)، در مورد رابطه بین نگرش والدین و اضطراب امتحان، همبستگی منفی بین اضطراب امتحان و نگرش‌های دموکراتیک والدین و بین بُعد هیجانی اضطراب امتحان و پذیرش والدین را نشان داده است. علاوه بر نگرش والدین، یافته‌های مطالعاتی که در مورد رابطه بین اضطراب امتحان و سبک‌های دلبستگی انجام شده است حاکی از آن است که بین سطوح اضطراب امتحان و سبک‌های دلبستگی، همبستگی معنی‌داری وجود دارد، به این صورت که بین اضطراب امتحان و دلبستگی ایمن همبستگی منفی معنی‌دار و بین اضطراب امتحان و دلبستگی ناایمن اجتنابی و دوسوگرا همبستگی مثبت وجود دارد (Aydin, 2018). همچنین، Epli et al. (2021) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که طرد پدر و مادر با اضطراب قرار ملاقات فرزندان همبستگی مثبت داشت و در مطالعه دیگری که توسط Dhillon and Kanwar (2015) در هند انجام شد، روابط منفی دلبستگی ایمن پدری و مادری با افسردگی و اضطراب، بدون تفاوت جنسیتی، گزارش گردید.

یکی از عوامل مرتبط با خانواده، ادراک پذیرش - طرد والدین است که تأثیر آن بر اضطراب امتحان مورد توجه پژوهش حاضر قرار گرفته است. نظریه پذیرش - طرد والدین توسط Rohner (1975) مطرح شده است. ادراک پذیرش و طرد والدین به شدت بر رشد روانی و رفتاری فرزندان در همه جوامع تأثیر می‌گذارد (Khaleque et al., 2019). این نظریه در درجه اول بر عشق والدین، بیان، تأثیر و منشأ آن تمرکز دارد. مطالعات صورت گرفته در ایالات متحده و فرهنگ‌های مختلف این باور عمومی را تأیید می‌کنند که کودکان در همه‌جا نیاز به پذیرش (محبت) از سوی والدین و دیگر شخصیت‌های دلبستگی دارند. پژوهش‌های گسترده بین فرهنگی در طول نیم قرن اخیر در مورد پذیرش - طرد والدین نشان می‌دهند که طرد والدین را می‌توان با هر ترکیبی از چهار عبارت اصلی تجربه کرد: گرمی/محبت^۱ یا سردی/عدم محبت^۲، خصومت/پرخاشگری^۳، بی تفاوتی/غفلت^۴ و طرد نامتمایز^۵ (Rohner et al., 2012). بُعد گرمی/محبت به ابراز محبت کلامی، فیزیکی یا نمادین والدین اشاره دارد. بُعد خصومت/پرخاشگری به پرخاشگری یا دشمنی والدین نسبت به فرزندان به صورت فیزیکی یا کلامی اشاره دارد. بُعد بی تفاوتی/غفلت به عدم توجه والدین به کودک اشاره دارد حتی زمانی که از نظر فیزیکی با کودک هستند. بُعد طرد نامتمایز به حالتی اشاره دارد که کودک احساس می‌کند مورد بی مهری والدینش است، حتی اگر والدین او چنین رفتاری از خود نشان ندهند (Rohner et al., 2012). بر اساس چهارچوب نظری Rohner (1986)، ادراک پذیرش و طرد والدین یک سازه شناختی است که بر ابعاد مختلف شناختی و هیجانی فرزند تأثیر می‌گذارد. یکی از جنبه‌های شناختی، افکار خودآیند^۶ است که یک پدیده موقتی است و به صورت جمله‌ها و عبارت‌هایی است که هنگام هوشیاری اتفاق می‌افتد. این افکار تا زمانی که فرد هوشیار است وجود دارند. افکار خودآیند بازنمایی فرایندهای شناختی است و به صورت کوتاه و اختصاصی در

^۱. parental acceptance-rejection

^۲. warmth/affection

^۳. cold/unaffectionate

^۴. hostility/aggression

^۵. indifference/neglect

^۶. undifferentiated/rejection

^۷. automatic thoughts

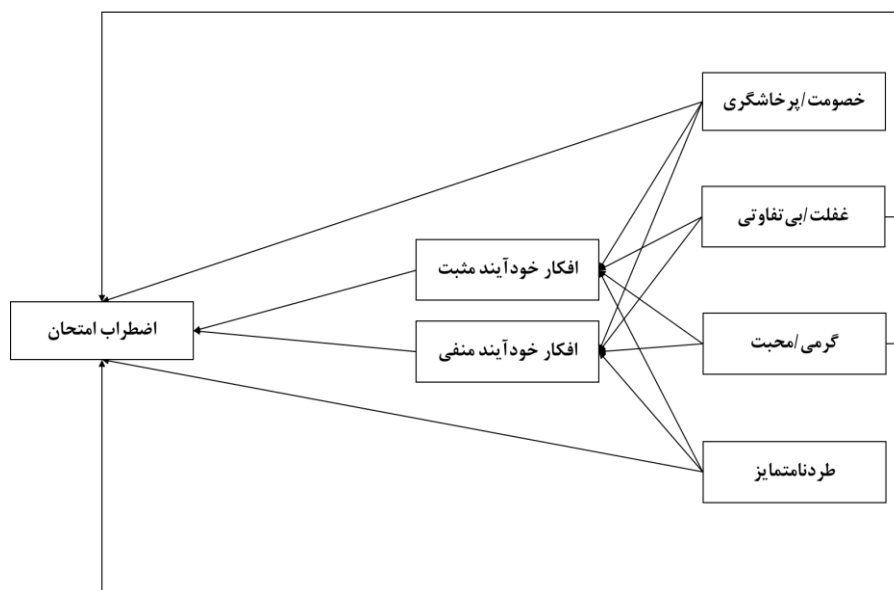
حد چند کلمه یا یک عبارت است. این افکار به سرعت بعد از یک رویداد رخ می‌دهند و می‌توان گفت این افکار، ارزیابی سریع از یک رویداد هستند (Free, 2007). افکار خودآیند منفی شامل خودگویی‌های تحقیرآمیز تعمیم‌یافته‌ای است که مکرر، غیرارادی و مزاحم هستند (Ingram et al., 1990). افکار خودآیند مثبت متشکل از خوداظهاری‌هایی مانند «من از بودن با آن‌ها لذت می‌برم» و «من به دستاوردهایم افتخار می‌کنم» هستند که بدون تلاش یا قصد رخ می‌دهند (Wallace & Newman, 1997, as cited in Boyraz & Lightsey, 2012). پژوهش‌هایی در رابطه با ابعاد مختلف خانواده و افکار خودآیند انجام گرفته است از جمله Kaya & Çeçen Eroğul (2016)، بیان می‌کنند که سوءاستفاده/ غفلت والدین با افکار خودآیند منفی فرزندان مرتبط است. Tezcan et al. (2017)، با انجام پژوهشی دریافتند که افکار خودآیند منفی به‌طور معنی‌داری رابطه بین سردی ادراک‌شده، غفلت و طرد نامتمایز از سوی مادر و اضطراب اجتماعی را واسطه‌گری می‌کنند. پژوهش Balan et al. (2018)، نشان داد که دلبستگی به هر دو والد و همچنین، دلبستگی به هم سالان به‌طور غیرمستقیم با قلدری و قربانی شدن از طریق ارتباط آن‌ها با افکار خودآیند منفی نوجوانان مرتبط است. نتایج پژوهش Irfan and Zulkefly (2023)، نشان داد که کیفیت دلبستگی به مادر و هم سالان به‌طور غیرمستقیم با علائم افسردگی و اضطراب از طریق افکار خودآیند منفی در ارتباط بود و دلبستگی پدری به‌طور مستقیم و غیرمستقیم با علائم افسردگی ارتباط داشت. همچنین، دلبستگی والدین به‌طور غیرمستقیم با علائم اضطراب مرتبط بود. در پژوهش Hou et al. (2021)، به‌طور خاص، بدرفتاری در دوران کودکی به‌صورت مثبت افکار خودآیند منفی را پیش‌بینی می‌کرد و افکار خودآیند منفی به‌نوبه خود به‌طور مثبت علائم افسردگی بزرگسالان جوان را پیش‌بینی می‌کرد.

علاوه بر این، یکی از عواملی که فرض می‌شود نقش مهمی در شروع و حفظ اختلالات اضطرابی داشته باشد، شناخت است (Beck, 2005). معمولاً برای بررسی اضطراب از نظر شناختی، افکار منفی را اندازه‌گیری می‌کنند. باوجود این، برای بررسی مدل‌های شناختی اختلالات اضطرابی، اندازه‌گیری افکار مثبت نیز ضروری است (Hogendoorn et al., 2010). همچنین، در پژوهشی نشان داده شده است که طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه نقش واسطه‌ای در رابطه بین طرد ادراک‌شده مادر و اضطراب و افسردگی با توجه به میانجی‌گری مکانیسم‌های شناختی دارند (Saritaş-Atalar & Gençöz, 2015). مطالعاتی وجود دارند که نشان می‌دهند بین افکار خودآیند و اضطراب رابطه معنی‌داری وجود دارد (Aizawa, 2015; Calvete et al., 2009; Muris et al., 2005; Calvete & Connor-Smith, 2013). همچنین، به نظر می‌رسد که افکار خودآیند خاص ممکن است به‌طور متفاوتی با علائم افسردگی و اضطراب مرتبط باشند (Buschmann et al., 2018). Parim et al. (2021) در پژوهشی نشان دادند که تأثیر افکار خودآیند بر اضطراب معنی‌دار بود؛ به این صورت که با افزایش افکار خودآیند، علائم اضطراب افزایش یافت. همچنین، Iancu et al. (2015) مطالعه‌ای در مورد رابطه بین افکار مثبت و منفی و اضطراب اجتماعی انجام دادند. آن‌ها بر این واقعیت تأکید کردند که افرادی که از اضطراب اجتماعی رنج می‌برند، محیط را تهدیدکننده و خطرناک می‌دانند. Mustafaraj (2015) پژوهشی در مورد اهمیت ارزیابی افکار خودآیند از طریق درمان شناختی- رفتاری در بیماران مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر انجام داد. نتایج نشان دادند که بیماران توانستند تفکر ناکارآمد خود را شناسایی و سپس آن را ارزیابی و اصلاح کنند. این فرایند با شناسایی افکار خودآیند خاص در موقعیت خاص و سپس ارزیابی افکار خودآیند و موقعیت آغاز شد. Esbjørn et al. (2021)، در پژوهش خود دریافتند که سطوح بالاتر افکار خودآیند منفی در بُعد تهدید اجتماعی، به‌طور قابل توجهی با درجه بالاتری از علائم اضطراب اجتماعی مرتبط است. Irfan and Zulkefly (2023) نیز براساس پژوهشی که بر روی ۹۸ دانشجو در پاکستان انجام دادند، دریافتند که افرادی که افکار خودآیند منفی بالایی دارند، علائم افسردگی و اضطراب بیشتری را نشان می‌دهند. Ebrahimi Sadr and Bakhshipour (2022) در پژوهشی به این

نتیجه دست یافتند که افکار خودآیند منفی با اضطراب سلامت رابطه مثبت دارد. Kord and Mohammadi (2019) در پژوهشی نشان دادند بین افکار خودآیند منفی با اضطراب در دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. بدین معنا که با افزایش افکار خودآیند منفی، میزان اضطراب دانشجویان نیز افزایش می‌یابد.

باوجود مطالعات انجام‌شده در حوزه اثرگذاری تجارب دوران کودکی بر افکار خودآیند و در نهایت اضطراب، پژوهش‌چندانی یافت نشد که ارتباط متغیرهای پذیرش و طرد والدینی، افکار خودآیند و اضطراب امتحان را مد نظر قرار داده باشد. همچنین، درزمینه نقش واسطه‌گری افکار خودآیند در رابطه بین پذیرش و طرد والدینی و اضطراب امتحان پژوهشی وجود نداشت. به عبارت دیگر، در مورد رابطه پذیرش - طرد والدین با اضطراب امتحان و افکار خودآیند (عمدتاً منفی و نه مثبت) به‌طور جداگانه پژوهش‌های مشابهی صورت گرفته است، اما پژوهشی که به بررسی روابط این سه متغیر در یک مطالعه واحد و نقش واسطه‌گری افکار خودآیند (هم مثبت و هم منفی) پرداخته باشد، تا حدی که پژوهشگران این مطالعه بررسی کرده‌اند، مشاهده نشد. با توجه به همین مطلب، و اینکه پرداختن به روابط ساده میان متغیرها و عدم توجه به روابط غیرمستقیم، اطلاعات کاملی را از روابط میان متغیرها ارائه نمی‌دهد، بنابراین پرداختن به این موضوع اهمیت داشته و انجام پژوهش در این رابطه موجبات بررسی عمیق در موضوع را فراهم می‌آورد. بنابراین، به‌منظور پرکردن شکاف پژوهشی که در این زمینه وجود دارد، این پژوهش با هدف پرداختن به این مسئله و بررسی روابط این سه متغیر در یک مطالعه واحد انجام شد.

ازآنجا که پذیرش - طرد والدین ابتدا بر روی شناخت کودک تأثیر گذاشته و افکار خودآیند را در او ایجاد می‌کند و سپس باعث اضطراب امتحان می‌شود (Free, 2007)، بررسی پذیرش - طرد والدین، افکار خودآیند و به دنبال آن اضطراب امتحان از اهمیت زیادی برخوردار است. انتظار می‌رود یافته‌های پژوهش بتوانند به پیشنهادها عملیاتی و قابل اجرا برای کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان و بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها منجر شوند، بنابراین اگر بتوان با انجام پژوهش‌هایی در این زمینه به نتایج و راهکارهایی دست پیدا کرد که در نهایت منجر به کاهش اضطراب امتحان شود در این راه گام مهمی برداشته شده است. با توجه به اهمیت این موضوع، این پژوهش با هدف تعیین رابطه بین پذیرش - طرد والدین و اضطراب امتحان با نقش واسطه‌ای افکار خودآیند منفی و مثبت انجام گرفت. در این راستا، فرضیه پژوهش به این صورت تدوین گردید: افکار خودآیند منفی و مثبت نقش واسطه‌ای در رابطه بین ادراک پذیرش - طرد والدین و اضطراب امتحان دارند. مدل پیشنهادی پژوهش که مبتنی بر چهارچوب نظری Rohner (1986) است در شکل ۱ آمده است.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود که در آن با استفاده از روش تحلیل مسیر، روابط بین متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفت.

جامعه آماری پژوهش حاضر، همه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه نظری (پایه‌های دهم و یازدهم) مدارس دولتی شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. حجم نمونه بنابر نظر Kline (2016) که برای هر پارامتر مدل پژوهش حداقل ۱۰ تا ۲۰ آزمودنی را پیشنهاد می‌دهد، تعیین گردید. شرکت‌کنندگان در پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا از هریک از مناطق چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه به‌طور تصادفی انتخاب شدند (جمعاً ۸ مدرسه). سپس از هر مدرسه دو کلاس (یک پایه دهم و یک پایه یازدهم) به‌صورت تصادفی انتخاب و همه دانش‌آموزان این کلاس‌ها پرسش‌نامه‌های پژوهش را تکمیل کردند. در نهایت پس از کنار گذاشتن پرسش‌نامه‌های مخدوش (۴۰ مورد)، حجم نمونه به ۳۶۹ نفر رسید. ملاک ورود به پژوهش، تحصیل در دوره متوسطه دوم (پایه‌های دهم و یازدهم) مدارس دولتی شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ در رشته‌های مختلف و تمایل به همکاری در پژوهش و ملاک خروج از پژوهش نیز داشتن هر نوع معلولیت جسمانی، آشنایی قبلی با ابزارهای پژوهش و عدم تمایل به ادامه همکاری در پژوهش بود. به دانش‌آموزان اطمینان داده شد که پاسخ‌های آن‌ها صرفاً جهت انجام کار پژوهشی بوده و بدون نام و نام خانوادگی و به صورت محرمانه در نزد پژوهشگر باقی می‌مانند. بازه سنی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش بین ۱۴ تا ۱۸ سال با میانگین ۱۶/۴ و انحراف معیار ۰/۷۰ سال بود. نمونه پژوهش حاضر شامل ۱۹۲ نفر (۵۲٪) پسر و ۱۷۷ نفر (۴۸٪) دختر و از پایه‌های کلاسی دهم (۱۹۸ نفر، ۵۳/۷ درصد) و یازدهم (۱۷۱ نفر، ۴۶/۳ درصد) بودند. ۱۵۸ نفر (۴۲/۸ درصد) از شرکت‌کنندگان از رشته تجربی، ۱۰۸ نفر (۲۹/۳ درصد) از رشته ریاضی و ۱۰۳ نفر (۲۷/۹ درصد) از رشته انسانی بودند. لازم به ذکر است که طرح این پژوهش در کمیته اخلاق دانشگاه شیراز بررسی و با شناسه اخلاق IR.US.PSYEDU.REC.1402.107 مصوب گردید.

در پژوهش حاضر از این ابزارها برای گردآوری داده‌ها استفاده گردید:

پرسش‌نامه پذیرش - طرد والدین: پرسش‌نامه پذیرش - طرد والدین (فرم کوتاه) توسط Rohner (2005) برای ارزیابی پذیرش و طرد ادراک‌شده توسط کودکان ۹ تا ۱۷ ساله در رابطه با والدین‌شان ساخته شده است. از پرسش‌نامه پذیرش - طرد والدین برای پدر و مادر هم به صورت دو نسخه جداگانه و هم به صورت یک نسخه کلی پدرم/مادرم استفاده می‌شود. در پژوهش حاضر از فرم کوتاه‌شده نسخه پذیرش - طرد کودک مربوط به پدر/مادر که شامل ۲۴ گویه است استفاده شد که از چهار خرده‌مقیاس گرمی/محبت (۹ گویه)، خصومت/پرخاشگری (۶ گویه)، غفلت/بی‌تفاوتی (۵ گویه) و طرد نامتمايز (۴ گویه) تشکیل شده است. گویه‌ها به صورت ۴ گزینه‌ای در مقیاس لیکرت از ۱ (تقریباً همیشه نادرست) تا ۴ (تقریباً همیشه درست) نمره‌گذاری می‌شوند. از جمع نمرات خرده‌مقیاس‌ها، بعداز معکوس کردن نمرات بعد گرمی/محبت (جهت کسب سردی/عدم محبت که نوعی طرد ادراک‌شده است)، نمره کلی پرسش‌نامه به دست می‌آید. حداقل نمره هر فرد در این پرسش‌نامه ۲۴ و حداکثر نمره ۹۶ است. ساختار عاملی پرسش‌نامه در جوامع مختلف مورد تأیید قرار گرفته است (Rohner et al., 2005). Rohner (2005) ضریب پایایی نسخه مادر را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و ضرایب پایایی ابعاد گرمی/محبت، خصومت/پرخاشگری، غفلت/بی‌تفاوتی و طرد نامتمايز این نسخه را به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۶۷، ۰/۶۷ و ۰/۵۹ گزارش کرد. ضریب پایایی نسخه پدر ۰/۸۷ و ضرایب پایایی ابعاد گرمی/محبت، خصومت/پرخاشگری، غفلت/بی‌تفاوتی و طرد نامتمايز نسخه پدر به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۵۸، ۰/۶۸ و ۰/۶۰ بود (Rohner, 2005). همچنین، Gomez and Suhaimi (2014) در پژوهشی ضریب پایایی پرسش‌نامه را ۰/۷۳ و برای ابعاد خشونت/پرخاشگری، طرد نامتمايز، سردی/فقدان محبت و غفلت/بی‌تفاوتی به ترتیب ضرایب ۰/۶۹، ۰/۶۵، ۰/۷۷ و ۰/۷۲ را گزارش کردند. در ایران نیز Yazdkhasti and Ghasemi (2010) برای تعیین روایی پرسش‌نامه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کرده و روایی سازه و ساختار تک‌عاملی پرسش‌نامه را تأیید کردند. همچنین، ضریب پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۲ گزارش کردند. در پژوهش حاضر روایی پرسش‌نامه با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد. مقادیر شاخص‌های برازش χ^2/df ، GFI، CFI، RMSEA و PCLOSE به ترتیب ۲/۱۷، ۰/۹۰، ۰/۹۴، ۰/۰۶ و ۰/۰۷ به دست آمد. برای بررسی پایایی پرسش‌نامه نیز، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب پایایی برای خرده‌مقیاس گرمی/محبت ۰/۹۱، خصومت/پرخاشگری ۰/۷۵، غفلت/بی‌تفاوتی ۰/۷۲ و طرد نامتمايز ۰/۶۸ به دست آمد.

سیاهه اضطراب امتحان: سیاهه اضطراب امتحان اسپیلبرگر^۲ توسط Spielberger and Gonzalez (1980) تهیه شده است و برای دانش‌آموزان و دانشجویان مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ شامل ۲۰ گویه است و به صورت ۴ گزینه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۴ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. بنابراین حداقل نمره هر فرد در این سیاهه، ۲۰ و حداکثر نمره ۸۰ است. گرفتن نمره بالا در این سیاهه نشان‌دهنده اضطراب امتحان بیشتری است. این سیاهه دارای دو خرده‌مقیاس نگرانی (۱۰ گویه) و هیجان‌پذیری (۱۰ گویه) است. نتایج پژوهش‌ها درخصوص روایی و پایایی این ابزار رضایت‌بخش بوده‌اند. این سیاهه، با مقیاس اضطراب امتحان Sarason and Stoops (1978) برای دختران و پسران به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۲ همبستگی نشان داد. Spielberger and Gonzalez (1980) ضریب پایایی کل سیاهه و خرده‌مقیاس‌های نگرانی و هیجان‌پذیری را به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۰ و ۰/۸۶ از طریق محاسبه آلفای کرونباخ گزارش کرده‌اند. در ایران در پژوهش Jadidi et al. (2015) ضریب پایایی سیاهه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و به روش تنصیف ۰/۸۱ به دست آمد. همچنین، در پژوهش مذکور برای محاسبه روایی، نمرات سیاهه

^۱. Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ)

^۲. Spielberger Test Anxiety Inventory (STAI)

با نمره اضطراب امتحان اهواز همبسته شد و همبستگی ۰/۷۹ به دست آمد. در پژوهش حاضر روایی سیاهه با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد و گویه ۱۹ از خرده‌مقیاس نگرانی به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ حذف گردید. مقادیر شاخص‌های χ^2/df ، GFI، CFI، RMSEA و PCLOSE نیز به ترتیب ۲/۱۹، ۰/۹۲، ۰/۹۵، ۰/۰۶ و ۰/۰۹ به دست آمد. همچنین، برای بررسی پایایی پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب پایایی برای خرده‌مقیاس هیجان‌پذیری ۰/۹۱، خرده‌مقیاس نگرانی ۰/۸۳ و کل سیاهه ۰/۹۳ به دست آمد.

مقیاس افکار خودآیند منفی و مثبت کودکان: مقیاس افکار خودآیند منفی و مثبت کودکان^۱ را Hogendoorn et al. (2010) با توسعه مقیاس افکار خودآیند کودکان (Schnerings & Rapee, 2002) ارائه داده‌اند. مقیاس افکار خودآیند کودکان به طور خاص برای کودکان ۸ تا ۱۸ سال طراحی شده است و شامل ۴ خرده‌مقیاس و ۴۰ گویه است (Schnerings & Rapee, 2002, 2004). Hogendoorn et al. (2010)، با افزودن ۱۰ گویه مثبت، آن را توسعه داده و به ۵۰ گویه رساندند؛ بنابراین مقیاس توسعه‌یافته افکار خودآیند منفی و مثبت کودکان که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت، شامل پنج خرده‌مقیاس به نام‌های تهدید فیزیکی، تهدید اجتماعی، شکست، خصومت، و افکار مثبت است. جمع خرده‌مقیاس‌های تهدید فیزیکی، تهدید اجتماعی، شکست و خصومت، افکار خودآیند منفی را نشان می‌دهد. هر خرده‌مقیاس دارای ۱۰ گویه است و گویه‌ها به صورت ۵ گزینه‌ای از هرگز (۰) تا همیشه (۴) نمره‌گذاری می‌شوند. بازه نمرات هر خرده‌مقیاس بین صفر تا ۴۰ است. از آنجایی که نمره کل، نشان‌دهنده میزان افکار منفی کودک است، موارد مثبت به نمره کل اضافه نمی‌شوند؛ بنابراین، محدوده نمره کل بین صفر تا ۱۶۰ است. پایایی مقیاس با آلفای کرونباخ توسط Hogendoorn et al. (2010) محاسبه و مقادیر آلفای کرونباخ برای تهدید فیزیکی ۰/۸۴، تهدید اجتماعی ۰/۸۹، شکست ۰/۸۷، خصومت ۰/۸۳، افکار مثبت ۰/۸۶ و افکار منفی کلی ۰/۹۴ گزارش شده است. همچنین در پژوهش آنان روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و احراز گردیده است.

با توجه به اینکه مقیاس افکار خودآیند منفی و مثبت کودکان در ایران برای اولین بار در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار می‌گرفت، جهت بررسی روایی آن، تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS (نسخه ۲۳) و AMOS (نسخه ۲۳) انجام شد. براساس نتایج تحلیل عاملی اکتشافی که بر روی نیمی از داده‌ها انجام شد، پنج عامل مقیاس تأیید گردید؛ بارهای عاملی گویه‌های خرده‌مقیاس تهدید فیزیکی در محدوده ۰/۳۹ تا ۰/۶۹، تهدید اجتماعی در محدوده ۰/۴۱ تا ۰/۷۸، شکست در محدوده ۰/۴۰ تا ۰/۶۲، خصومت در محدوده ۰/۴۱ تا ۰/۷۷ و افکار مثبت در محدوده ۰/۳۱ تا ۰/۷۲ قرار داشت و گویه‌های ۸، ۲۶، ۲۷ و ۳۹ به دلیل قرار گرفتن در دو عامل حذف شدند. در تحلیل عاملی تأییدی که بر روی نیمی دیگر از داده‌ها انجام شد، گویه‌های ۱۱، ۴۲، ۴۷ از خرده‌مقیاس‌های افکار مثبت، تهدید فیزیکی و خصومت به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ حذف شدند و پس از انجام اصلاحات، مطابق با ملاک Kline (2016) مدل از برازش مطلوب برخوردار شد. مقادیر شاخص‌های χ^2/df ، GFI، CFI، RMSEA و PCLOSE نیز به ترتیب ۲/۳۴، ۰/۹۵، ۰/۹۴، ۰/۰۶ و ۰/۱۳ به دست آمد. برای بررسی پایایی مقیاس نیز، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب پایایی برای خرده‌مقیاس تهدید فیزیکی ۰/۸۳، تهدید اجتماعی ۰/۸۴، شکست ۰/۸۸، خصومت ۰/۷۰، افکار مثبت ۰/۸۶ و کل افکار خودآیند منفی ۰/۸۶ به دست آمد.

^۱. Children's Automatic Thoughts Scale-Negative/Positive (CATS-N/P)

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد. در بخش آمار توصیفی با استفاده از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۳) از میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات و نیز شاخص‌های کجی^۱ و کشیدگی^۲ استفاده شد. ماتریس همبستگی بین متغیرها نیز با استفاده از نرم‌افزار SPSS تهیه گردید. در آمار استنباطی با استفاده از نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۳) از روش تحلیل مسیر استفاده شد. همچنین، برای بررسی معنی‌داری نقش واسطه‌گری افکار خودآیند منفی و مثبت در رابطه بین پذیرش - طرد والدین و اضطراب امتحان از آزمون بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش با توجه به تحلیل‌های آماری انجام‌شده، ابتدا به بررسی یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش و سپس به بررسی ماتریس همبستگی و رابطه بین متغیرها پرداخته شده است. ابتدا برای اطمینان از اینکه داده‌های پژوهش، مفروضه‌های زیربنایی روش تحلیل مسیر را برآورده می‌کنند، مفروضه‌های اصلی تحلیل مسیر (نرمال بودن و هم‌خطی چندگانه) مورد بررسی قرار گرفت. نرمال بودن تک‌متغیری با استفاده از شاخص‌های کجی و کشیدگی بررسی شد که مقدار قدر مطلق این شاخص‌ها کمتر از ۳ به دست آمد (جدول ۱). بنابراین توزیع متغیرها به صورت نرمال است (Kline, 2016). هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از آماره تحمل^۳ و عامل تورم واریانس^۴ بررسی شد. مقادیر شاخص تحمل مربوط به متغیرها (بین ۰/۳۶ تا ۰/۴۹)، بالای ۰/۱۰ و همچنین مقدار عامل تورم واریانس به دست آمده برای متغیرها (بین ۲/۰۵ تا ۲/۸۰)، کوچک‌تر از ۱۰ بودند که نشان‌دهنده نبود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهاست. جهت بررسی اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش، میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات مورد توجه قرار گرفت که نتایج حاصل از آن در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای توصیفی پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمرات	حداکثر نمرات	کجی	کشیدگی
۱. خصومت / پر خاشگیری	۹/۲۶	۳/۳۴	۶	۲۲	۱/۳۸	۱/۵۰
۲. غفلت / بی تفاوتی	۸/۱۳	۳/۱۰	۵	۲۰	۱/۳۰	۱/۴۷
۳. طرد نامتمايز	۶/۳۸	۲/۴۵	۴	۱۶	۱/۶۳	۲/۸۲
۴. گرمی / محبت	۲۷/۵۳	۶/۵۸	۹	۳۶	-۰/۸۲	-۰/۱۱
۵. افکار خودآیند مثبت	۲۱/۴۶	۷/۶۲	۰	۳۶	-۰/۴۰	-۰/۳۳
۶. افکار خودآیند منفی	۳۸/۸۰	۲۲/۲۶	۴	۱۲۲	۰/۹۱	۰/۵۶
۷. اضطراب امتحان	۴۵/۱۴	۱۴/۰۲	۱۹	۷۶	۰/۲۰	-۰/۸۷

^۱. skewness

^۲. kurtosis

^۳. tolerance

^۴. variance inflation factor (VIF)

به‌عنوان پیش‌نیاز انجام تحلیل مسیر و همچنین به‌منظور ارائه تصویر روشن‌تری از ارتباط میان متغیرهای پژوهش، ضریب همبستگی پیرسون (مرتبه صفر) بین کل متغیرها محاسبه شد. براساس یافته‌های به دست آمده (جدول ۲)، بین بُعد گرمی / محبت ($r = -0.23, p < 0.01$) و افکار خودآیند مثبت ($r = -0.46, p < 0.01$) با اضطراب امتحان، همبستگی منفی و معنی‌دار وجود داشت، در صورتی‌که همبستگی بین ابعاد دیگر پذیرش - طرد والدین و افکار خودآیند منفی با اضطراب امتحان، به‌صورت مثبت و معنی‌دار بود. بنابراین با توجه به وجود روابط معنی‌دار بین تمام متغیرها در ادامه امکان بررسی مدل فراهم گردید.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. خصومت / پرخاشگری	۱						
۲. غفلت / بی‌تفاوتی	۰/۶۸**	۱					
۳. طرد نامتمایز	۰/۷۲**	۰/۷۳**	۱				
۴. گرمی / محبت	-۰/۶۵**	-۰/۶۵**	-۰/۶۳**	۱			
۵. افکار خودآیند مثبت	-۰/۳۵**	-۰/۳۴**	-۰/۳۸**	۰/۴۹**	۱		
۶. افکار خودآیند منفی	۰/۵۰**	۰/۴۸**	۰/۵۰**	-۰/۴۸**	-۰/۶۸**	۱	
۷. اضطراب امتحان	۰/۳۲**	۰/۳۰**	۰/۳۴**	-۰/۲۳**	-۰/۴۶**	۰/۵۸**	۱

** $p < 0.01$

نتایج حاصل از تحلیل مسیر با بهره‌گیری از نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۳) مورد بررسی قرار گرفت. ضرایب استاندارد حاصل از این آزمون برای همه مسیرهای مستقیم در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم موجود در مدل نهایی پژوهش

مسیرها	ضرایب استاندارد مسیر	t	P
از گرمی / محبت به اضطراب امتحان	۰/۱۷	۳/۰۱	۰/۰۰۳
از خصومت / پرخاشگری به اضطراب امتحان	۰/۰۸	۱/۱۶	۰/۲۵
از غفلت / بی‌تفاوتی به اضطراب امتحان	۰/۰۱	۰/۱۹	۰/۸۵
از طرد نامتمایز به اضطراب امتحان	۰/۱۵	۲/۷۳	۰/۰۰۶
از گرمی / محبت به افکار خودآیند منفی	-۰/۱۷	۲/۸۵	۰/۰۰۴
از گرمی / محبت به افکار خودآیند مثبت	۰/۴۰	۶/۹۳	<۰/۰۰۱
از طرد نامتمایز به افکار خودآیند منفی	۰/۱۵	۲/۲۴	۰/۰۲
از طرد نامتمایز به افکار خودآیند مثبت	-۰/۱۳	۲/۲۱	۰/۰۳
از خصومت / پرخاشگری به افکار خودآیند منفی	۰/۱۹	۳/۳۹	<۰/۰۰۱
از خصومت / پرخاشگری به افکار خودآیند مثبت	۰/۰۱	۰/۱۵	۰/۸۸
از غفلت / بی‌تفاوتی به افکار خودآیند منفی	۰/۱۴	۲/۶۱	۰/۰۰۹
از غفلت / بی‌تفاوتی به افکار خودآیند مثبت	۰/۰۳	۰/۴۵	۰/۶۵

مسیرها	ضرایب استاندارد مسیر	t	P
از افکار خودآیند منفی به اضطراب امتحان	۰/۴۷	۷/۷۱	<۰/۰۰۱
از افکار خودآیند مثبت به اضطراب امتحان	-۰/۱۷	۲/۸۸	۰/۰۰۴

بررسی ضرایب مسیر مدل پژوهش (جدول ۳) نشان می‌دهد از میان ابعاد پذیرش - طرد والدین، دو بُعد گرمی/ محبت ($\beta = ۰/۱۷, p = ۰/۰۰۳$) و طرد نامتمايز ($\beta = ۰/۱۵, p = ۰/۰۰۶$) به‌طور مستقیم و معنی‌دار اضطراب امتحان را پیش‌بینی کردند. همچنین، ابعاد گرمی/ محبت ($\beta = -۰/۱۷, p = ۰/۰۰۴$)، طرد نامتمايز ($\beta = ۰/۱۵, p = ۰/۰۰۲$)، خصومت/ پرخاشگری ($\beta = ۰/۱۹, p < ۰/۰۰۱$) و غفلت/ بی‌تفاوتی ($\beta = ۰/۱۴, p = ۰/۰۰۹$) به‌طور مستقیم و معنی‌دار افکار خودآیند منفی را پیش‌بینی کردند و دو بُعد گرمی/ محبت ($\beta = ۰/۴۰, p < ۰/۰۰۱$) و طرد نامتمايز ($\beta = -۰/۱۳, p = ۰/۰۰۳$) به‌طور معنی‌دار افکار خودآیند مثبت را پیش‌بینی کردند. افکار خودآیند منفی ($\beta = ۰/۴۷, p < ۰/۰۰۱$) به‌طور مثبت و معنی‌دار و افکار خودآیند مثبت ($\beta = -۰/۱۷, p = ۰/۰۰۴$) به‌طور منفی و معنی‌دار اضطراب امتحان را پیش‌بینی کردند. در نهایت، نتایج حاصل از آزمون بوت‌استراب نشان دادند که ابعاد گرمی/ محبت ($\beta = -۰/۱۴, p < ۰/۰۰۱$)، طرد نامتمايز ($\beta = ۰/۰۹, p = ۰/۰۰۴$)، خصومت/ پرخاشگری ($\beta = ۰/۰۹, p < ۰/۰۰۱$) و غفلت/ بی‌تفاوتی ($\beta = ۰/۰۷, p = ۰/۰۰۳$) به‌طور غیرمستقیم (با واسطه‌گری افکار خودآیند منفی و مثبت)، اضطراب امتحان را پیش‌بینی کردند. نتایج در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش در مدل نهایی

مسیرها	برآوردها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	درصد واریانس تبیین شده
به اضطراب امتحان از:	گرمی/ محبت	۰/۱۷**	-۰/۱۴**	۰/۰۳	۳۶
	خصومت/ پرخاشگری	---	۰/۰۹**	۰/۰۹**	
	غفلت/ بی‌تفاوتی	---	۰/۰۷*	۰/۰۷*	
	طرد نامتمايز	۰/۱۵**	۰/۰۹*	۰/۲۴**	
	افکار خودآیند مثبت	-۰/۱۷**	---	-۰/۱۷**	
	افکار خودآیند منفی	۰/۴۷**	---	۰/۴۷**	
به افکار خودآیند مثبت از:	گرمی/ محبت	۰/۴۰**	---	۰/۴۰**	۲۵
	خصومت/ پرخاشگری	---	---	---	
	غفلت/ بی‌تفاوتی	---	---	---	
	طرد نامتمايز	-۰/۱۳*	---	-۰/۱۳*	
به افکار خودآیند منفی از:	گرمی/ محبت	-۰/۱۷**	---	-۰/۱۷**	۳۲
	خصومت/ پرخاشگری	۰/۱۹**	---	۰/۱۹**	
	غفلت/ بی‌تفاوتی	۰/۱۴**	---	۰/۱۴**	
	طرد نامتمايز	۰/۱۵*	---	۰/۱۵*	

* $p < ۰/۰۵$ ** $p < ۰/۰۱$

مطابق با مندرجات جدول ۴، به‌طور کلی یافته‌ها نشان دادند که همه ابعاد پذیرش - طرد والدین توانستند به‌نحو معنی‌داری افکار خودآیند منفی را پیش‌بینی نمایند، در حالی که برای افکار خودآیند مثبت و نیز اضطراب امتحان فقط دو بُعد

گرمی/محبت و طرد نامتمایز قادر به پیش‌بینی معنی‌دار این دو متغیر بودند. علاوه بر این، افکار خودآیند مثبت به صورت منفی و افکار خودآیند منفی به صورت مثبت توانستند اضطراب امتحان را به نحو معنی‌دار پیش‌بینی کنند. نکته قابل توجه در این یافته‌ها تغییر جهت رابطه بین گرمی/محبت و اضطراب امتحان است. به این صورت که رابطه این دو متغیر در ماتریس همبستگی به صورت منفی و معنی‌دار است، همچنین اثر غیرمستقیم گرمی/محبت بر اضطراب امتحان (جدول ۴) نیز به صورت منفی و معنی‌دار است، اما رابطه این دو متغیر (اثر مستقیم) در تحلیل مسیر به صورت مثبت و معنی‌دار شده است که بیانگر این است که احتمالاً بعد گرمی/محبت در مدل پژوهش نقش متغیر بازدارنده^۱ را داشته است. برای بررسی معنی‌داری اثر غیرمستقیم متغیرهای مدل از روش بوت‌استرپ استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ آمده است.

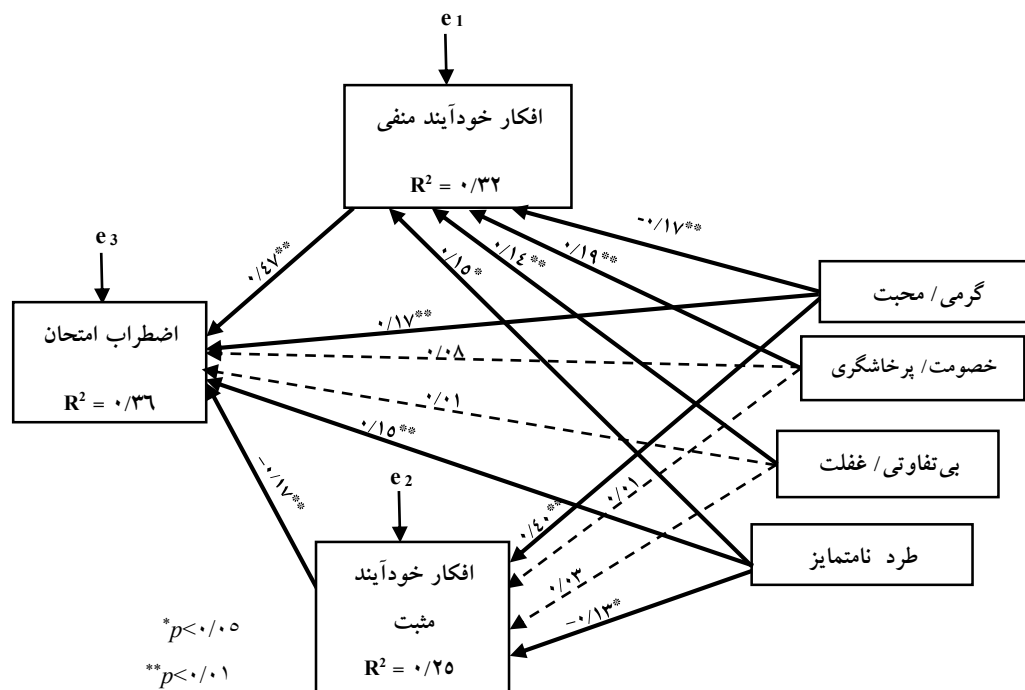
جدول ۵. برآورد مسیرهای غیرمستقیم موجود در مدل با استفاده از آزمون بوت‌استرپ

مسیرهای غیرمستقیم از:	مقدار برآورد	حد بالا	حد پایین	p
گرمی/محبت	-۰/۱۴	-۰/۰۲	-۰/۲۱	۰/۰۰۲
خصوصیت/پرخاشگری	۰/۰۹	۰/۱۵	۰/۰۵	۰/۰۰۲
غفلت/بی‌تفاوتی	۰/۰۷	۰/۱۳	۰/۰۲	۰/۰۰۳
طرد نامتمایز	۰/۰۹	۰/۱۶	۰/۰۲	۰/۰۰۴

بررسی شاخص‌های برازش مدل نشان داد که همه شاخص‌های به دست آمده شامل نسبت مجذور خی به درجه آزادی ($\chi^2/df = ۰/۴۵$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI = ۰/۹۹$)، شاخص برازش تطبیقی ($CFI = ۱$)، شاخص برازندگی تعدیل یافته ($AGFI = ۰/۹۹$)، شاخص توکر-لویس ($TLI = ۱$)، شاخص ریشه دوم میانگین خطای تقریب ($RMSEA = ۰/۰۰۰$) و احتمال نزدیکی برازش ($PCLOSE = ۰/۹۴$)، مطابق با ملاک Kline (2016) مطلوب هستند.

مدل نهایی (تجربی) پژوهش در شکل ۲ ارائه شده است. در این شکل، خطوط ممتد نشان‌دهنده رابطه معنی‌دار بین متغیرها و خطوط بریده (خط‌چین) نشان‌دهنده عدم رابطه معنی‌دار بین متغیرهای پژوهش است.

^۱. suppressor



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

براساس این مدل، افکار خودآیند منفی در رابطه بین ابعاد گرمی/محبت و طرد نامتمايز با اضطراب امتحان، نقش واسطه‌گری جزئی (نسبی) و در رابطه بین دو بُعد دیگر یعنی خصوصیت/پرخاشگری و بی تفاوتی/غفلت به اضطراب امتحان نقش واسطه‌گری کامل ایفا کرده است. افکار خودآیند مثبت نیز رابطه بین گرمی/محبت و طرد نامتمايز به اضطراب امتحان را به صورت جزئی واسطه‌گری کرده است، اما در رابطه بین ابعاد خصوصیت/پرخاشگری و بی تفاوتی/غفلت با اضطراب امتحان، نقش واسطه‌گری معنی‌دار نداشته است. به‌طور کلی براساس مدل نهایی پژوهش می‌توان گفت متغیرهای مدل در مجموع توانستند ۳۶ درصد از واریانس اضطراب امتحان را تبیین کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش واسطه‌گری افکار خودآیند منفی و مثبت در رابطه میان پذیرش - طرد والدین و اضطراب امتحان دانش‌آموزان و با استفاده از روش آماری تحلیل مسیر انجام گردید. نتایج مربوط به تأثیر مستقیم ادراک پذیرش - طرد والدین بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان نشان داد که ابعاد گرمی/محبت و طرد نامتمايز توانستند اضطراب امتحان را به صورت مستقیم و مثبت پیش‌بینی نمایند ولی ابعاد خصوصیت/پرخاشگری و غفلت/بی تفاوتی قادر به پیش‌بینی معنی‌دار اضطراب امتحان نبودند. با اینکه پژوهش‌های اندکی یافت شدند که به بررسی رابطه بین پذیرش - طرد والدین و اضطراب امتحان پرداخته باشند، ولی می‌توان نتایج این پژوهش را با پژوهش‌های صورت گرفته در رابطه با دیگر ابعاد خانواده و انواع اضطراب از جمله اضطراب امتحان مقایسه نمود؛ بنابراین یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌هایی که رابطه بین سبک‌های دلبستگی، ابعاد الگوی ارتباطی خانواده، نگرش‌های والدین و طرد والدین در کودکی را با اضطراب امتحان و انواع دیگر اضطراب مورد بررسی قرار داده‌اند (Aydin, 2018; Dhillon & Kanwar, 2015; Epli et al., 2021; Guler, 2012;)

Hashemi et al., 2015; Karimi et al., 2015; Peleg-Popko et al., 2003; Thergaonkar & Wadkar, 2007 و به وجود رابطه معنی‌داری بین این متغیرها دست یافتند، دارای هم‌خوانی است. در تبیین رابطه بین طرد نامتمایز و اضطراب امتحان می‌توان گفت که برا ساس نظریه پذیرش - طرد والدین، افرادی که خود را طرد شده والدین می‌دانند، احساس بی‌ارزشی و ناتوانی می‌کنند که در فرایند رشد این امر جای خود را به باور ناتوانی شخصی آن‌ها می‌دهد. این احساسات از محیط خانواده به موقعیت‌های دیگر نیز تعمیم داده می‌شوند؛ هر چه بیشتر خود را ناتوان می‌بینند، بیشتر رفتارهایی انجام می‌دهند که انگار واقعاً چنین هستند (Rohner, 1986). افرادی که خود را ناموفق و ناتوان می‌دانند ممکن است عملکرد موفق‌تری نداشته باشند و در آزمون‌ها نیز شکست بخورند و بدین ترتیب اضطراب بیشتری را تجربه کنند. در این راستا باید گفت مطالعه‌ای در ادبیات پژوهشی مربوط به رابطه بین طرد نامتمایز والدین و اضطراب امتحان یافت نشد که بتوان نتایج پژوهش حاضر را مستقیماً با آن مقایسه کرد. با این حال، این واقعیت که طرد ادراک شده والدین بر اضطراب دو ست‌یابی تأثیر مثبت دارد و آن را افزایش می‌دهد (Epli et al., 2021) می‌تواند به نتایج به دست آمده از پژوهش تعمیم داده شود. روابط بین فردی و دوست‌یابی یکی از موقعیت‌های چالش‌برانگیز برای برخی از افراد مخصوصاً نوجوانان است، وقتی افراد در کودکی و در خانواده طرد را تجربه کرده باشند در موقعیت‌های چالش‌برانگیز مختلف از جمله آزمون نیز دچار اضطراب می‌شوند. همچنین، سطوح بالای طرد والدین با سطوح بالای اضطراب اجتماعی در کودکان و نوجوانان (Tezcan et al., 2017) همراه است و از آنجاکه نوجوانان نیاز فزاینده‌ای به درگیر شدن در موقعیت‌های جدید مانند تحصیل و پیشرفت و برقراری ارتباط دارند پس طبیعی است که نوجوانانی هم که طرد بالای والدین را ادراک کرده‌اند در موقعیت‌هایی مانند تحصیل و آزمون دچار اضطراب امتحان شوند.

از سوی دیگر، پذیرش والدین، ایجاد یک رابطه گرم و حمایت‌گرانه و تشویق والدین به استقلال کودک، سرسختی عاطفی کودک را افزایش می‌دهد و به تلاش‌های او برای مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا مانند آزمون‌ها کمک می‌کند. علاوه بر این، کودکانی که تشویق به تجربه استقلال می‌شوند، می‌توانند حس اعتماد نشان داده شده توسط والدین را درونی کنند که مهارت‌های مقابله‌ای آن‌ها را بهبود می‌بخشد و ممکن است اضطراب امتحان را کاهش دهد (Peleg-Popko et al., 2003).

در این پژوهش رابطه مثبت بعد گرمی/ محبت با اضطراب امتحان در مدل پژوهش با نتایج یافته‌های پیشین از جمله پژوهش Karimi et al. (2015) ناهم‌سو است که این مسئله احتمالاً با استناد به نقش بازدارندگی بعد گرمی/ محبت به لحاظ آماری قابل توجیه است. اما شاید این یافته دارای یک معنی ضمنی هم باشد. بدین صورت که با استناد به پژوهش Ghadami (2014) که نشان داد بین ابعاد کمال‌گرایی و اضطراب امتحان رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد، و پژوهش Taheri et al. (2018) که گزارش کرد سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه، کمال‌گرایی منفی را پیش‌بینی می‌کند، می‌توان گفت احتمالاً گرمی و محبت والدین، کمال‌گرایی منفی را در فرزندان افزایش می‌دهد و باعث می‌شود که فرزندان برای برآورده کردن انتظارات والدین در موقعیت‌هایی همچون پیشرفت تحصیلی و عملکرد در آزمون‌ها دچار اضطراب شوند.

یافته دیگر پژوهش براساس مدل نهایی نشان داد که ابعاد خصومت/ پرخاشگری و غفلت/ بی‌تفاوتی نتوانستند اضطراب امتحان را به‌نحو معنی‌دار پیش‌بینی نمایند. هر چند پژوهشی که رابطه این ابعاد و اضطراب امتحان را مستقیماً مورد مطالعه قرار دهد یافت نشد ولی نتایج این پژوهش با پژوهش‌هایی که بیان می‌کنند رفتارهای خشونت‌آمیز و پرخاشگرانه و نیز بی‌توجهی با افسردگی و اضطراب ارتباط دارند (Rohner et al., 2005)، ناهم‌سو است. در تبیین این ناهم‌سویی احتمالاً بتوان گفت که متفاوت بودن نمونه‌های آماری و استفاده از ابزارهای متفاوت برای اندازه‌گیری متغیرها دلیل این ناهم‌سویی هستند.

یافته‌های پژوهش در مورد تأثیر مستقیم ادراک پذیرش - طرد والدین بر افکار خودآیند منفی و افکار خودآیند مثبت دانش‌آموزان نشان داد که همه ابعاد پذیرش - طرد والدین به‌طور معنی‌دار افکار خودآیند منفی را پیش‌بینی می‌کنند. به این

صورت که بُعد محبت/ گرمی به صورت منفی و معنی‌دار و سه بُعد دیگر (پرخاشگری/ خصومت، غفلت/ بی‌تفاوتی، طرد نامتمايز) به صورت مثبت و معنی‌دار توانستند افکار خودآیند منفی را پیش‌بینی نمایند. علاوه بر این، بُعد گرمی/ محبت به صورت مثبت و معنی‌دار و طرد نامتمايز به طور منفی و معنی‌دار افکار خودآیند مثبت را پیش‌بینی کردند. ولی ابعاد پرخاشگری/ خصومت و غفلت/ بی‌تفاوتی نتوانستند افکار خودآیند مثبت را به صورت معنی‌دار پیش‌بینی کنند. با توجه به اینکه پژوهشی که به بررسی رابطه پذیرش - طرد والدین با افکار خودآیند منفی و مثبت پرداخته باشد یافت نگردید، بنابراین می‌توان نتایج این پژوهش را با پژوهش‌های صورت گرفته با سازه‌های مشابه ابعاد خانواده و افکار خودآیند منفی و مثبت مقایسه نمود. در این راستا، این نتایج به طور کلی با پژوهش‌هایی که رابطه بین ابعاد مختلف خانواده و افکار خودآیند منفی و مثبت را بررسی کرده‌اند (Balan et al., 2018; Hou et al, 2021; Irfan & Zulkefly, 2023; Kaya & Çeçen Eroğul, 2016;)

Tezcan et al., 2017) و به وجود رابطه معنی‌داری بین این متغیرها دست یافتند دارای هم‌سویی و هم‌خوانی است.

در تبیین یافته‌های به دست آمده در این پژوهش، باید گفت پذیرش و طرد ادراک شده توسط کودک در رابطه با والدین خود بر رفتارها، رشد شناختی و عاطفی او تأثیر می‌گذارد و ممکن است پیامدهای مثبت یا منفی از نظر سازگاری روانی داشته باشد (Rohner et al., 2012). تجربیات منفی اولیه مانند غفلت که در آن نیازهای کودک برآورده نمی‌شود و والدین نسبت به علایق و خواسته‌های او بی تفاوت هستند و از نظر فیزیکی و روانی در دسترس نیستند، یا طرد نامتمايز که به باورهای افراد اشاره دارد مبنی بر این که والدین به آنها اهمیت نمی‌دهند یا آنها را دوست ندارند، حتی اگر نشانه‌های واضحی در رفتار والدین وجود نداشته باشد که نسبت به آنها بی توجه، بی مهر یا پرخاشگر هستند، ممکن است کودک را به سمت رشد شناختی و باورهای منفی سوق دهد (Rohner et al., 2012). بنابراین قابل انتظار است که چنین ادراکاتی از رفتار والدین بتواند افکار خودآیند منفی را در کودکان به دنبال داشته باشد. در واقع، سوءاستفاده یا غفلت در دوران کودکی و داشتن تجربه بدرفتاری والدین با افکار خودآیند منفی در فرزندان مرتبط است (Kaya & Cecen-Erogul, 2016; Tezcan et al., 2017). از سوی دیگر، سطح بالای اعتماد و ارتباط خوب با والدین می‌تواند به فرزندان کمک کند تا احساس پذیرش، حمایت و دوست داشتن داشته باشند. دلبستگی ایمن با والدین، تفسیر مغرضانه منفی از تجربیات و روابط با دیگران را کاهش می‌دهد (Irfan & Zulkefly, 2023)؛ بنابراین می‌توان گفت که رابطه گرم و صمیمی والدین، دلبستگی ایمن فرزندان را افزایش داده و باعث کاهش افکار خودآیند منفی در آنها می‌شود.

یافته دیگر پژوهش حاکی از آن بود که بُعد گرمی/ محبت، به نحو مثبت و معنی‌دار قادر به پیش‌بینی افکار خودآیند مثبت است. در تبیین این یافته نیز می‌توان گفت که روابط گرم و قابل قبول بین خانواده و کودک از احساس استقلال حمایت می‌کند و به کودکان کمک می‌کند تا یک خودپنداره مثبت را توسعه دهند. با توجه به اینکه، روابط دلبستگی ایمن با پدر و هم‌سالان به جوانان کمک می‌کند تا در مورد خود و جهان مثبت فکر کنند و وقایع را به روشی مثبت تر تفسیر کنند (Van Eijck et al., 2012) و دلبستگی ایمن با والدین به نوجوانان کمک می‌کند تا افکار مثبت در مورد خود و دیگران شکل دهند (Irfan & Zulkefly, 2023)، بنابراین می‌توان گفت رفتار گرم و محبت آمیز از سوی والدین به ایجاد دلبستگی ایمن در فرزندان کمک می‌کند و این دلبستگی ایمن منجر به ایجاد افکار خودآیند مثبت می‌شود.

در این پژوهش بُعد طرد نامتمايز نیز توانست افکار خودآیند مثبت را به صورت منفی و معنی‌دار پیش‌بینی کند. ادراک طرد نامتمايز این باور را در فرزندان ایجاد می‌کند که از طرف والدین خواستنی نیستند و به آنها اهمیت داده نمی‌شود و باعث ایجاد افکار منفی در آنها می‌شود (Tezcan et al., 2017). بنابراین طبیعی است که افزایش میزان طرد نامتمايز نیز افزایش افکار منفی و کاهش افکار مثبت را به دنبال داشته باشد. در پژوهش حاضر، ابعاد خصومت/ پرخاشگری و غفلت/ بی‌تفاوتی

نتوانستند افکار خودآیند مثبت را در مدل نهایی به‌نحو معنی‌دار پیش‌بینی کنند. شاید با توجه با یافته‌های ماتریس همبستگی بتوان گفت علت این مسئله، وجود همبستگی معنی‌دار بین این ابعاد و بُعد طرد نامتمايز است. یعنی ورود مجموعه متغیرهایی (ابعاد خصومت/ پرخاشگری، غفلت/ بی‌تفاوتی، طرد نامتمايز) به مدل که همگی بیانگر بدرفتاری والدین هستند و با یکدیگر نیز رابطه دارند، احتمالاً تحلیل مسیر را تحت تأثیر قرار داده است. درهرحال، با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان امیدوار بود که هرچقدر فرد در پیو ستار پذیرش - طرد والدین، گرما، عشق، محبت، حمایت و مراقبت را بیشتر ادراک کند افکار خودآیند مثبت در او بهبود می‌یابد.

نتایج پژوهش حاضر در مورد رابطه افکار خودآیند منفی و مثبت با اضطراب امتحان دانش‌آموزان بیانگر آن بود که افکار خودآیند منفی (به صورت مثبت) و افکار خودآیند مثبت (به صورت منفی) توانستند اضطراب امتحان را پیش‌بینی کنند. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش‌هایی که رابطه بین افکار خودآیند منفی و اضطراب (Aizawa, 2015; Calvete et al., 2013; Ebrahimi Sadr & Bakhshipour, 2022; Esbjørn et al., 2021; Iancu et al., 2015; Irfan & Zulkefly, 2023; Kord & Aizawa, 2019; Mohammadi, 2019; Parim et al., 2021)، و نیز پژوهش‌هایی که رابطه بین افکار خودآیند مثبت و اضطراب (Aizawa, 2015; Boyraz & Lightsey, 2012; Hogendoorn et al., 2012) را بررسی کرده‌اند و به نتایج معنی‌دار بین این افکار و اضطراب دست یافته‌اند هم‌سو و هم‌راستاست.

در تبیین یافته‌های مربوط به افکار خودآیند منفی و اضطراب امتحان می‌توان گفت افکار خودآیند منفی یکی از فرایندهای شناختی است که بر روی اضطراب نوجوانان تأثیر می‌گذارد. افرادی که افکار منفی بیشتری دارند اضطراب و افسردگی در آن‌ها بیشتر است چون نگرش‌های منفی این افراد همراه با خودتخریبی و درماندگی است که باعث سوگیری‌های منفی می‌شود (Abela & Skitch, 2007, as cited in Kord & Mohammadi, 2019). از آنجاکه این افکار به‌صورت غیرارادی و معمولاً همراه با استرس هستند وقتی که فرد در موقعیت‌های چالش‌برانگیز مانند امتحان قرار می‌گیرد دچار اضطراب می‌شود. این یافته‌ها که افکار خودآیند منفی پیش‌بینی‌کننده اضطراب هستند (Parim et al., 2021) و افکار خودآیند مرتبط با تهدید اجتماعی، اضطراب اجتماعی را پیش‌بینی می‌کنند (Esbjørn et al., 2021)، نشان می‌دهند که افکار خودآیند منفی در اضطراب ازجمله اضطراب امتحان نقش دارند. ازطرف دیگر، میزان بالای افکار خودآیند مثبت به‌عنوان یک منبع روان‌شناختی مهم عمل می‌کند که از برخی افراد در برابر چالش‌های مرتبط با استرس در سیستم معنایی آن‌ها محافظت می‌کند، یا به‌طور متناوب، با ایجاد این امکان که چنین چالش‌هایی به‌عنوان فرصت‌هایی برای معنا و رشد قاب‌بندی شوند، انعطاف‌پذیری را ایجاد می‌کند. سطوح بالای افکار خودآیند مثبت افراد را قادر می‌سازد تا از اثرات مضر استرس جلوگیری کنند (Boyraz & Lightsey, 2012) و پریشانی روانی را کاهش دهند (Aizawa, 2015).

نتایج دیگر حاصل از بررسی اثر غیرمستقیم نشان داد که همه ابعاد پذیرش - طرد والدین (گرمی/ محبت، طرد نامتمايز، پرخاشگری/ خصومت و غفلت/ بی‌تفاوتی) به‌طور غیرمستقیم و با واسطه افکار خودآیند منفی، توانستند اضطراب امتحان را پیش‌بینی کنند؛ بنابراین افکار خودآیند منفی توانستند نقش واسطه‌گری ایفا کنند. در این راستا، یافته دیگر پژوهش حاکی از آن بود که افکار خودآیند مثبت نیز تنها در رابطه بین دو بُعد محبت/ گرمی و طرد نامتمايز با اضطراب امتحان نقش واسطه‌گری دارند. این یافته را می‌توان با پژوهش Tezcan et al. (2017) که دریافتند افکار خودآیند منفی به‌طور معنی‌داری رابطه بین سردی/ عدم محبت، غفلت/ بی‌توجهی و طرد نامتمايز از سوی مادر و اضطراب اجتماعی را واسطه‌گری می‌کند و همچنین با نتایج پژوهش Irfan and Zulkefly (2023) که نشان داد کیفیت دلبستگی به مادر و هم‌سالان به‌طور غیرمستقیم با علائم افسردگی و اضطراب ازطریق افکار خودآیند منفی در ارتباط است، هم‌سو دانست.

در تبیین این یافته‌ها علاوه بر مطالبی که پیش‌تر ارائه شد، مطابق با نظریه روهنر می‌توان گفت در کودکانی که توسط خانواده طرد می‌شوند و نیازهای آن‌ها به گرمی، توجه، عشق و محبت برآورده نمی‌شود، نوعی جهان‌بینی منفی ایجاد می‌شود و بیشتر مضطرب هستند (Rohner, 1986; Rohner et al., 2012). برخی از نظام‌های فکری و اعتقادی اساسی در نتیجه تجربیات در اوایل کودکی شکل می‌گیرند و این باورها که به تجربیات بستگی دارند، دیدگاه کودک را نسبت به خود و جهان و رفتارهایش شکل می‌دهند. در واقع، مطالعات نشان می‌دهند که بازتاب‌های شناختی منفی شکل گرفته از تجربیات اولیه در کودکان مبتلا به اختلال اضطراب یا کسانی که نمی‌توانند با محیط خود سازگار شوند، بیشتر رایج است (Cannon & Weems, 2010). ازسوی دیگر گرمی و پذیرش والدین سرسختی عاطفی را در کودک ایجاد کرده و به او کمک می‌کند تا بتواند با موقعیت‌های استرس‌زا (مانند اضطراب امتحان) مقابله کند (Peleg-Popko et al., 2003).

افزون بر این‌ها، نقش واسطه‌گری افکار خودآیند مثبت در رابطه بین پذیرش - طرد والدین و اضطراب امتحان فرزندان، به‌طور ضمنی بیانگر این نکته است که در بررسی اضطراب امتحان، همچون دیگر اختلالات اضطرابی، اندازه‌گیری افکار مثبت نیز ضروری است، زیرا ارزیابی صرف فرایندهای شناختی منفی ممکن است برای درک اختلال عملکرد شناختی کافی نباشد و نقص در شناخت مثبت نیز ممکن است مشخصه عواطف ناسازگار باشد (Hogendoorn et al., 2010). به عبارت دیگر، نقص در شناخت مثبت (افکار خودآیند مثبت) در بررسی اضطراب امتحان، به‌اندازه شناخت منفی (افکار خودآیند منفی) مهم و ضروری است. بدین ترتیب، یافته‌های مربوط به اثرات واسطه‌گری افکار خودآیند در این پژوهش نشان می‌دهند به‌طور کلی پذیرش والدین، شناخت مثبت از جمله افکار خودآیند مثبت و طرد والدین، شناخت منفی از جمله افکار خودآیند منفی را ایجاد می‌کند و افکار خودآیند منفی باعث افزایش و افکار خودآیند مثبت باعث کاهش اضطراب امتحان می‌شوند.

اگرچه یافته‌های پژوهش حاضر شواهد مطلوبی را برای تأیید نقش واسطه‌گری افکار خودآیند منفی و مثبت در رابطه بین پذیرش - طرد والدین و اضطراب امتحان فراهم نمود و یافته‌های ارزشمندی را نیز در رابطه با تأثیر رفتار والدین بر افکار خودآیند و اضطراب امتحان فراهم کرده است اما از آنجاکه پژوهش‌های اندکی در مورد رابطه افکار خودآیند مثبت با ابعاد مختلف خانواده انجام شده است پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بیشتری در این رابطه انجام پذیرد. همچنین، با توجه به اینکه در سنین نوجوانی، نقش هم‌سالان در عملکرد نوجوانان اهمیت زیادی دارد و دلبستگی به هم‌سالان در نوجوانی برجسته‌تر می‌شود، با توجه به نظریه پذیرش - طرد بین‌فردی (Rohner, 2014)، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی تأثیر پذیرش - طرد هم‌سالان در ارتباط با دو متغیر دیگر پژوهش مورد بررسی قرار گیرد.

علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود که نهادهای تعلیم و تربیت به دانش‌آموزان آموزش‌های مفیدی جهت کاهش افکار منفی و بهبود افکار مثبت و در نتیجه کاهش اضطراب امتحان ارائه دهند. همچنین برای والدین نیز کارگاه‌های آموزشی به‌منظور ارائه مهارت‌های مربوط به رفتارها یا نگرش‌های مثبت والدین از جمله گرمی و محبت و همچنین کاهش رفتارهای منفی از جمله پرخاشگری و بی‌توجهی نسبت به فرزندان و کاهش احساس طرد در آن‌ها در جهت ارتباط موثر و مفید با فرزندان برگزار کنند.

سرانجام اینکه، برخی از محدودیت‌های پژوهش از جمله جامعه آماری که شامل دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر شیراز است، باعث می‌شود که در تعمیم نتایج به دوره‌های تحصیلی دیگر و یا جمعیت‌های دیگر احتیاط نمود. همچنین، ماهیت پژوهش حاضر از نوع همبستگی است، بنابراین در استنباط علی از نتایج پژوهش بایستی جانب احتیاط رعایت شود.

¹. Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPAR Theory)

References

- Aizawa, N. (2015). The effects of interpretation bias for social events and automatic thoughts on social anxiety. *Shinrigaku Kenkyu: The Japanese Journal of Psychology*, 86(3), 200-208.
- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215. <https://doi.org/10.1037/h0045464>
- Aydin, M. (2018). *Investigation of the relationship between emotion regulation difficulties and social anxiety in university students* (Master's thesis). *Institute of Social Sciences*, Türkiye.
- Balan, R., Dobrea, A., & Balazsi, R. (2018). Indirect effects of parental and peer attachment on bullying and victimization among adolescents: The role of negative automatic thoughts. *Aggressive Behaviour*, 44(6), 561-570. <https://doi.org/10.1002/ab.21775>
- Balogun, A. G., Balogun, S. K., & Onyenko, C. V. (2017). Test anxiety and academic performance among undergraduates: The moderating role of achievement motivation. *The Spanish Journal of Psychology*, 20, E14. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.5>
- Bayrami, M., Fahimi, S., Akbari, E., & Amiri Pichakolaei, A. (2012). Predicting marital satisfaction on the basis of attachment styles and differentiation components. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 14(1), 64-77. <https://doi.org/10.22038/JFMH.2012.935> [In Persian]
- Beck, A. T. (2005). The current state of cognitive therapy: A 40-year retrospective. *Archives of General Psychiatry*, 62(9), 953-959. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.9.953>
- Boyras, G., & Lightsey, O. R. Jr. (2012). Can positive thinking help? Positive automatic thoughts as moderators of the stress-meaning relationship. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(2), 267-277. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2012.01150.x>
- Budin, M. (2014). Investigating the relationship between English language anxiety and the achievement of school based oral English test among Malaysian form four students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2(1), 67-79.
- Buschmann, T., Horn, R. A., Blankenship, V. R., Garcia, Y. E., & Bohan, K. B. (2018). The relationship between automatic thoughts and irrational beliefs predicting anxiety and depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36(2), 137-162. <https://doi.org/10.1007/s10942-017-0278-y>
- Calvete, E., & Connor-Smith, J. K. (2005). Automatic thoughts and psychological symptoms: A cross-cultural comparison of American and Spanish students. *Cognitive Therapy and Research*, 29, 201-217. <https://doi.org/10.1007/s10608-005-3165-2>
- Calvete, E., Orue, I., & Hankin, B. L. (2013). Early maladaptive schemas and social anxiety in adolescents: The mediating role of anxious automatic thoughts. *Journal of Anxiety Disorders*, 27(3), 278-288. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2013.02.011>
- Cannon, M. F., & Weems, C. F. (2010). Cognitive biases in childhood anxiety disorders: Do interpretive and judgment biases distinguish anxious youth from their non-anxious peers?. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(7), 751-758. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.05.008>
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Dhillon, R., & Kanwar, P. (2015). Relationship of perceived parental attachment with internalizing problems among adolescents. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 6(2), 171-173.
- Ebrahimi Sadr, F., & Bakhshipour, A. (2022). Correlation between early maladaptive schemas with automatic negative thoughts and health anxiety among school students. *International Journal of School Health*, 9(4), 264-268. <https://doi.org/10.30476/intjsh.2022.96312.1251>
- Epli, H., Batik, M. V., Çabuker, N. D., & Çelik, S. B. (2021). The relationship between perceived parental rejection and dating anxiety: The mediating role of interpersonal cognitive distortions. *International Journal of Progressive Education*, 17(3), 70-85. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.346.5>
- Esbjörn, B. H., Falch, A., Walczak, M. A., Normann, N., & Breinholst, S. (2021). Social anxiety disorder in children: Investigating the relative contribution of automatic thoughts, repetitive negative thinking and metacognitions. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 49(2), 159-171. <https://doi.org/10.1017/S1352465820000430>
- Free, M. L. (2007). *Cognitive therapy in groups: Guidelines and resources for practice*. John Wiley & Sons.
- Ghadami, M. (2014). The relationship between perfectionism and test anxiety of students. *Journal of Educational Innovations*, 13(49), 136-151. [In Persian]
- Gomez, R., & Suhaimi, A. F. (2014). Malaysian parent ratings of the parental acceptance-rejection questionnaire-short form: factor structure and invariance across girls and boys and mothers and fathers. *Parenting*, 14(3-4), 195-214.

- Gong, M., Dong, H., Tang, Y., Huang, W., & Lu, F. (2020). Effects of aromatherapy on anxiety: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Affective Disorders*, 274, 1028-1040. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.05.118v>
- Guler, D. (2012). *Examination of the relationship between irrational beliefs and parental attitudes of high school seniors and their test anxiety levels* (Master's Thesis). Akdeniz University, Türkiye.
- Hamza, A., Khan, S., Bhyat, Y., & Alsuwaidi, M. (2022). Test anxiety amongst university students: A cross-sectional study. *Medical Reports & Case Studies*, 7(11), 1-12.
- Hashemi, S., Akbari, A., & Abbasi Asl, R. (2015). Relationship between dimensions of family communication pattern, emotional intelligence, academic self-efficacy and test anxiety in first grade high school male students. *Journal of Modern Psychological Researches*, 10(40), 101-128. [In Persian]
- Hogendoorn, S. M., Prins, P. J. M., Vervoort, L., Wolters, L. H., Nauta, M. H., Hartman, C. A., Moorlag, H., Haan, E. D., & Boer, F. (2012). Positive thinking in anxiety disordered children reconsidered. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(1), 71-78. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.09.003>
- Hogendoorn, S. M., Wolters, L. H., Vervoort, L., Prins, P. J., Boer, F., Kooij, E., & De Haan, E. (2010). Measuring negative and positive thoughts in children: An adaptation of the Children's Automatic Thoughts Scale (CATS). *Cognitive Therapy and Research*, 34(5), 467-478. <https://doi.org/10.1007/s10608-010-9306-2>
- Hou, X. L., Bian, X. H., Zuo, Z. H., Xi, J. Z., Ma, W. J., & Owens, L. D. (2021). Childhood maltreatment on young adult depression: A moderated mediation model of negative automatic thoughts and self-compassion. *Journal of Health Psychology*, 26(13), 2552-2562. <https://doi.org/10.1177/1359105320918351>
- Iancu, I., Bodner, E., Joubbran, S., Lupinsky, Y., & Barenboim, D. (2015). Negative and positive automatic thoughts in social anxiety disorder. *Israel Journal of Psychiatry & Related Sciences*, 52(2), 129-135.
- Ingram, R. E., Atkinson, J. H., Slater, M. A., Saccuzzo, D. P., & Garfin, S. R. (1990). Negative and positive cognition in depressed and nondepressed chronic-pain patients. *Health Psychology*, 9(3), 300-314. <https://doi.org/10.1037//0278-6133.9.3.300>
- Irfan, S., & Zulkefly, N. S. (2023). Parent-peer attachment, negative automatic thoughts and psychological problems among Pakistani adolescents: A moderated mediation model. *Current Psychology*, 42(3), 1979-1995. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01599-6>
- Jadidi, H., Behrouzi, N., Shehniyeylagh, M., & Hashemi, S. E. (2015). The causal relationship between optimism, test anxiety and mathematical performance, with the mediating role of dispositional and situational coping strategies in sophomore students at Kurdistan University. *Journal of Psychological Achievements*, 22(1), 269-290. <https://doi.org/10.22055/psy.2015.11202> [In Persian]
- Karimi, P., Sepahvand, E., Zakiei, A., Dehghan, F., & Mohamadi, O. (2015). The relationship between attachment style and perception of parental affection with test anxiety in gifted students. *Pejouhandeh*, 20(5), 283-288. [In Persian]
- Kaya, E., & Çeçen Eroğul, A. (2016). The mediating role of automatic thought and cognitive emotion regulation strategies on relationships among childhood abuse/neglect, behavioral problems and resilience of adolescents. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 45(2), 331-335. <https://doi.org/10.14812/cuefd.284305>
- Khaleque, A., Uddin, M. K., Hossain, K. N., Siddique, M. N. E. A., & Shirin, A. (2019). Perceived parental acceptance-rejection in childhood predict psychological adjustment and ejection sensitivity in adulthood. *Psychological Studies*, 64, 447-454. <https://doi.org/10.1007/s12646-019-00508-z>
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences: Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.). New York, NY, US: Guilford Press.
- Kord, B., & Mohammadi, M. (2019). Predicting of students' anxiety on the basis of emotional regulation difficulties and negative automatic thoughts. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 12(1), 130-135. <https://doi.org/10.29252/edcbmj.12.01.18> [In Persian]
- Muris, P., Mayer, B., Den Adel, M., Roos, T., & van Wamelen, J. (2009). Predictors of change following cognitive-behavioral treatment of children with anxiety problems: A preliminary investigation on negative automatic thoughts and anxiety control. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(1), 139-151. <https://doi.org/10.1007/s10578-008-0116-7>
- Mustafaraj, J. (2015). The importance of automatic thought's evaluation through cognitive-behavioral therapy in patients with generalized anxiety disorder. *European Journal of Social Science Education and Research*, 2(4), 86-93.
- Parim, K. N., Erensoy, H., & Lus, M. G. (2021). Dysfunctional attitudes, automatic thoughts and anxiety symptoms among Turkish youth: Results from a pilot study. *Annals of Medical Research*, 27(4), 1113-1120. Retrieved from <https://annalsmedres.org/index.php/aomr/article/view/721>

- Peleg-Popko, O., Klingman, A., & Nahhas, I. A. H. (2003). Cross-cultural and familial differences between Arab and Jewish adolescents in test anxiety. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(5), 525-541. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00052-X](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00052-X)
- Putwain, D., Chamberlain, S., Daly, A. L., & Sadreddini, S. (2014). Reducing test anxiety among school-aged adolescents: A field experiment. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 420-440. <https://doi.org/10.1080/02667363.2014.964392>
- Putwain, D. W., & Symes, W. (2018). Does increased effort compensate for performance debilitating test anxiety? *School Psychology Quarterly*. <https://doi.org/10.1037/spq0000236>
- Putwain, D. W., Woods, K. A., & Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educational Psychology*, 80(Pt 1), 137-160. <https://doi.org/10.1348/000709909X466082>
- Raufelder, D., Regner, N., & Wood, M. A. (2018). Test anxiety and learned helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support. *Educational Psychology*, 38(1), 54-74. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1304532>
- Rohner, R. P. (1975). *They love me, they love me not: A worldwide study of the effects of parental acceptance and rejection*. Human Relations Area Files.
- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Sage Publications, Inc.
- Rohner, R. P. (2005). Glossary of significant concepts in parental acceptance rejection theory. In P. R. Rohner & A. Khaleque (Eds.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (pp. 379-398). Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. (2014). Parental acceptance-rejection theory gets a new name: Interpersonal acceptance-rejection theory (IPARTheory). *ISIPAR Newsletter*, 8(3), 6.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance-rejection: Theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*, 33(3), 299-334.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2012). Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications. *Journal of Family Theory & Review*, 2(1), 73-87.
- Roshanisefat, S., Azizi, S. M., & Khatony, A. (2021). Investigating the relationship of test anxiety and time management with academic procrastination in students of health professions. *Education Research International*, Article 1378774. <https://doi.org/10.1155/2021/1378774>
- Saha, M. (2014). EFL test anxiety: Sources and supervisions. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 2(2), 187-208.
- Sarason, I. G., & Stoops, R. (1978). Test anxiety and the passage of time. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(1), 102-109. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.46.1.102>
- Sarıtaş-Atalar, D., & Gençöz, T. Ü. L. I. N. (2015). The mediating role of early maladaptive schemas in the relationship between perceived maternal rejection and psychological problems. *Turkish Journal of Psychiatry*, 26 (1), 40-47.
- Schnierings, C. A., & Rapee, R. M. (2002). Development and validation of a measure of children's automatic thoughts: The children's automatic thoughts scale. *Behavior Research and Therapy*, 40(9), 1091-1109. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(02\)00022-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(02)00022-0)
- Schnierings, C. A., & Rapee, R. M. (2004). The structure of negative self-statements in children and adolescents: A confirmatory factor-analytic approach. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 95-109. <https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000007583.90038.7a>
- Spielberger, C. D., & Gonzalez, H. P. (1980). *Preliminary professional manual for the test anxiety inventory: ("test attitude inventory")*: Tai. Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (Eds.). (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Taylor & Francis.
- Taheri, N., Shirzadegan, R., Elhami, S., Mahmoodi, N., Ban, M., & Sarandeyan, S. (2018). Parents' parenting styles with perfection in single-parent families and several children. *Scientific Journal of Nursing, Midwifery and Paramedical Faculty*, 3(2), 58-73. <https://doi.org/10.29252/sjnmp.3.2.58> [In Persian]
- Tezcan, G., Erden, G., & Yigit, I. (2017). Parental acceptance-rejection in the development of social anxiety in childhood: The mediating role of automatic thoughts. *Published Master's Thesis. Ankara University Institute of Social Sciences*, 1(1), 12-23.
- Thergaonkar, N. R., & Wadkar, A. J. (2007). Relationship between test anxiety and parenting style. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 3(1), 10-12.

- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Finch, W. H. (2017). Identifying severity standards on the cognitive test anxiety scale: Cut score determination using latent class and cluster analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(5), 492-508. <https://doi.org/10.1177/0734282916686004>
- Van Eijck, F. E. A. M., Branje, S. J. T., Hale, W. W., & Meeus, W. H. (2012). Longitudinal associations between perceived parent-adolescent attachment relationship quality and generalized anxiety disorder symptoms in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 871-883. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9613-z>
- Wang, H. T., & Yu, X. (2024). The influence of family upbringing on test anxiety of college students: The mediating role of perfectionism. *Applied & Educational Psychology*, 5(3), 104-113. <https://doi.org/10.23977/appep.2024.050314>
- Yapan, S., Türkçapar, M. H., & Boysan, M. (2022). Rumination, automatic thoughts, dysfunctional attitudes, and thought suppression as transdiagnostic factors in depression and anxiety. *Current Psychology*, 41(5), 5896-5912. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01086-4>
- Yazdehkhashti, F., & Ghasemi, S. (2010). The relation between parents' personality characteristic and their acceptance-rejection toward their elementary school children in Shahreza. *Journal of Educational Psychology Studies*, 7(12), 131-144. [In Persian]
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1998). Test anxiety in intellectually gifted school students. *Anxiety, Stress, and Coping*, 12, 163-189.