Iranian Journal of Pediatric Nursing (JPEN) Orginal Article

Summer 2026, Volume 12, Issue 4 10.22034/jpen.12.4.56

Examining the Moderating Role of Family Emotional Climate in the Relationship between Academic Stress and Academic Engagement

Hameed Salih Mzaban Mamoori[1] , Mohammad Abbasi[2*], Ezatolah Ghadampour[3]

1. Ph.D Student, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.
2. Associate Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.
3. Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

Corresponding Author: Mohammad Abbasi, Associate Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.
Email: abasi.mo@lu.ac.ir

Received: 2026/06/20 Accepted: 2026/09/2

Abstract

Introduction: Academic stress among high school adolescents may lead to decreased academic engagement; however, the family emotional climate, as a protective factor, may moderate this relationship. The present study aimed to examine the moderating role of family emotional climate in the relationship between academic stress and academic engagement.

Methods: This study employed a descriptive-correlational research design. The statistical population consisted of secondary school students in Karbala during the 2025–2026 academic year. A final sample of 470 students was selected using multistage cluster sampling. Data were collected using the Academic Stress Scale by García-Ros et al. (2018), the Academic Engagement Scale by Reeve (2013), and the Family Climate Scale by Borenberg and Nicholson (2007). After data screening, data from 461 participants were analyzed using hierarchical regression analysis.

Results: There was a significant negative relationship between academic stress and academic engagement ($p<.01$). Moreover, family emotional climate significantly moderated the relationship between academic stress and academic engagement ($p<.01$).

Conclusion: A more positive family emotional climate may help students experience fewer negative effects of academic stress on their academic engagement.

Keywords: Academic Stress, Academic Engagement, Family Emotional Climate.

نشریه پرستاری کودکان
مقاله پژوهشی
تابستان ۱۴۰۵، دوره ۱۲، شماره ٤
10.22034/jpen.12.4.56

بررسی نقش تعدیل کننده جو عاطفی خانواده در رابطه استرس تحصیلی با درگیری تحصیلی

حمید صالح مزبن معموری[۱]، محمد عباسی[۲*]، عزت‌اله قدم‌پور[۳]

۱. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.
۲. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.
۳. استاد، گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

نویسنده مسئول: محمد عباسی، دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.
ایمیل: abasi.mo@lu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۳/۳۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۶/۱۱

چکیده

مقدمه: استرس تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی می‌تواند منجر به کاهش درگیری تحصیلی شود، اما جو عاطفی خانواده به عنوان یک عامل محافظتی ممکن است این رابطه را تعدیل کند. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش تعدیل کننده جو عاطفی خانواده در رابطه استرس تحصیلی با درگیری تحصیلی انجام شد.

روش کار: روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعهٔ آماری شامل دانش‌آموزان در مقطع متوسطه شهر کربلا در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. از بین آن‌ها تعداد ۴۷۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به عنوان نمونه نهایی انتخاب گردید. جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از مقیاس‌های استرس تحصیلی گارسیا-روس و همکاران (۲۰۱۸)، مقیاس درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳)، مقیاس جو خانواده بورنبرگ و نیکلسون (۲۰۰۷) انجام شد. پس از بررسی، تعداد ۴۶۱ داده به روش رگرسیون سلسله‌مراتبی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها: نتایج بین استرس تحصیلی و درگیری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($p<۰/۰۱$) و همچنین متغیر جو عاطفی خانواده می‌تواند تعدیل‌کننده مناسبی برای رابطه استرس تحصیلی و درگیری تحصیلی باشد ($p<۰/۰۱$).

نتیجه‌گیری: بالا بودن جو عاطفی خانواده می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا استرس تحصیلی اثرات منفی کمتری بر درگیری تحصیلی آن‌ها داشته باشد.

کلیدواژه ها: استرس تحصیلی، درگیری تحصیلی، جو عاطفی خانواده.

مقدمه

دوران گذار به دبیرستان، نقطه عطفی مهم و پرچالش در زندگی نوجوانان است که با تغییرات عمیق فیزیکی و هورمونی بلوغ همراه می‌شود (۱). این تغییرات می‌توانند به نوسانات عاطفی، از جمله شرمساری، اضطراب و بی‌ثباتی خلقی منجر شوند و پیچیدگی‌های سازگاری با محیط جدید دبیرستان را دوچندان کنند (۲). از آن‌جا که دبیرستان برنامه‌های درسی چالش‌برانگیزتر، انتظارات آکادمیک بالاتر و مسئولیت‌های بیشتری را نسبت به مقاطع قبلی به همراه دارد، در این دوره، نوجوانان با افزایش خواسته‌های تحصیلی، اجتماعی و عاطفی روبرو می‌شوند (۳). دانش‌آموزان باید دروس دشوارتر، حجم بیشتر تکالیف و برنامه‌های شلوغ‌تر را مدیریت کنند و اغلب برای کسب نتایج خوب، به‌ویژه با هدف آمادگی برای دانشگاه، تحت فشار زیادی قرار می‌گیرند (۴). این فشارها و چالش‌ها اغلب منجر به کاهش مشارکت و عملکرد تحصیلی در این مقطع حساس می‌شوند و متأسفانه، خطر ترک تحصیل برای بسیاری از دانش‌آموزان افزایش می‌یابد (۵). در حالی که برخی نوجوانان با اضطراب و دشواری در تطبیق با خواسته‌های فزاینده و تغییرات مرتبط با این دوران گذار مواجه می‌شوند، برخی دیگر از هیجان و فرصت‌های جدید این دوره استقبال می‌کنند (۶). یکی از مهم‌ترین متغیرهایی که تحت تأثیر مستقیم این فشارهای

دوران گذار قرار می‌گیرد و هم‌زمان کلید موفقیت در آن محسوب می‌شود، درگیری تحصیلی است.

درگیری تحصیلی در میان نوجوانان دبیرستانی، مفهومی پیچیده و بسیار مهم برای موفقیت تحصیلی، سلامت روان و رشد کلی آن‌هاست. این درگیری فراتر از حضور صرف در کلاس است و شامل سه بعد اصلی رفتاری، عاطفی و شناختی می‌شود (۷). درگیری تحصیلی رفتاری به معنای فعال بودن دانش‌آموز در انجام تکالیف، نشان دادن تلاش و پشتکار و توجه کامل به فعالیت‌های کلاسی است؛ درگیری عاطفی به احساس تعلق، اشتیاق و ارتباط عمیق عاطفی دانش‌آموز با مدرسه و فرآیند یادگیری اشاره دارد و درگیری شناختی نشان‌دهنده سرمایه‌گذاری فکری دانش‌آموز در یادگیری، استفاده از راهبردهای تفکر عمیق و به‌کارگیری تلاش ذهنی چشمگیر است (۸) درگیری تحصیلی بالا در نوجوانان با دستاورد تحصیلی بهتر، سلامت روان بالاتر، کاهش نرخ ترک تحصیل و کاهش مشارکت در رفتارهای پرخطر مانند سوء مصرف مواد و بزهکاری ارتباطی قوی دارد. دانش‌آموزان درگیر معمولاً صلاحیت‌ها، مهارت‌ها و ارزش‌های ضروری برای موفقیت و گذار آرام به بزرگسالی را بهتر کسب می‌کنند (۹). مطالعات نشان می‌دهند که درگیری در یادگیری، تأثیر قابل توجهی بر عملکرد تحصیلی دارد و به عنوان پیش‌بینی‌کننده مهم موفقیت تحصیلی در میان دانش‌آموزان دبیرستانی عمل می‌کند و همینطور به حداکثر رساندن درگیری دانش‌آموز برای بهبود عملکرد تحصیلی ضروری است (۱۰).

درگیری تحصیلی نشان‌گرهای متعددی از موفقیت دانش‌آموزان را به همراه دارد؛ دانش‌آموزان درگیر، به‌طور منظم در کلاس‌ها حاضر می‌شوند، بر مباحث آموزشی تمرکز می‌کنند، به قوانین مدرسه پایبند هستند، نمرات کلی بالاتری کسب می‌کنند و در آزمون‌های استاندارد عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند (۱۱). پژوهش‌ها به وضوح نشان داده‌اند که سطوح بالاتر درگیری دانش‌آموز با نتایج یادگیری مثبت مانند دستاورد تحصیلی عالی، رضایت و عزم راسخ همراه است. علاوه بر این، درگیری تحصیلی به کاهش نرخ ترک تحصیل و افزایش مشارکت اجتماعی در میان دانش‌آموزان نیز کمک شایانی می‌کند (۱۲). درگیری تحصیلی رابطه‌ای مثبت با عملکرد تحصیلی دارد و به‌طور معکوس با استرس تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است (۱۳). هنگامی که دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی مشارکت فعال نشان می‌دهند، انگیزه درونی آن‌ها تقویت شده و رفتارهای یادگیری خودتنظیمی بهتری از خود بروز می‌دهند (۱۳). بنابراین با درک عمیق‌تر عوامل مؤثر بر درگیری تحصیلی، می‌توان برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس را به‌گونه‌ای طراحی کرد که به‌طور مؤثرتری با نیازها و سبک‌های یادگیری متفاوت دانش‌آموزان هماهنگ باشد و به این ترتیب، مسیر موفقیت تحصیلی آن‌ها را هموارتر شود (۱۴؛ ۱۵).

یکی از عواملی که موجب کاهش درگیری در دانش‌آموزان نوجوان می‌شود، استرس تحصیلی است (۱۳). استرس تحصیلی به فشارهای روانی و فیزیولوژیکی اطلاق می‌شود که دانش‌آموزان به دلیل خواسته‌های آکادمیک، از جمله فشار ناشی از دروس، امتحانات، ضرب‌الاجل‌ها، رقابت و انتظارات عملکردی تجربه می‌کنند. این استرس می‌تواند به صورت علائمی مانند اضطراب، خستگی، اختلالات خواب و کاهش انگیزه بروز پیدا کند (۱۶). رابطه بین این دو مفهوم پیچیده است و پیامدهای مهمی برای عملکرد تحصیلی، سلامت روانی و نتایج کلی آموزشی دانش‌آموزان دارد. تحقیقات در این زمینه به طور فزاینده‌ای مرتبط شده‌اند، زیرا مؤسسات آموزشی به دنبال درک این موضوع هستند که چگونه می‌توانند ضمن حفظ سخت‌گیری‌های علمی، از موفقیت دانش‌آموزان حمایت کنند (۱۷). بخش عمده پژوهش‌ها، رابطه‌ای منفی را بین استرس تحصیلی و درگیری تحصیلی نشان می‌دهند، به این معنا که افزایش استرس تحصیلی با کاهش میزان درگیری تحصیلی همراه است. چندین مطالعه به طور مداوم نشان داده‌اند که استرس درک‌شده بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد (۱۸؛ ۱۹؛ ۲۰). این ارتباط منفی به فشارهایی که دانش‌آموزان در مسیر موفقیت تحصیلی با آن روبرو هستند، بازمی‌گردد که می‌تواند منجر به رفتارهای ناسالم و کاهش مشارکت فعال در مطالعه شود (۱۸). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که با بالا رفتن سطح استرس، انگیزه و درگیری دانش‌آموزان کاهش می‌یابد و اثرات نامطلوبی بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌گذارد (۲۰). شناخت عوامل محافظت کننده‌ای که سبب کاهش این پدیده می‌شود از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که عوامل خاصی همچون ساختار و تعاملات خانوادگی می‌توانند این رابطه را تعدیل کنند، به این معنی که بسته به حضور و کیفیت آن‌ها، رابطه بین استرس و درگیری را

تقویت یا تضعیف کنند (۲۱).

جو عاطفی خانواده، که به جو کلی احساسی حاکم بر خانه شامل سطح حمایت، گرمی، وجود تعارضات و الگوهای ارتباطی بین اعضا اشاره دارد عاملی حیاتی در کاهش اثرات منفی استرس تحصیلی بر درگیری دانش‌آموزان است (۷). یک فضای عاطفی مثبت که با حمایت عاطفی، ارتباطات باز و حداقل مشاجرات شناخته می‌شود، می‌تواند به عنوان یک سپر محافظتی عمل کرده و ارتباط منفی بین استرس تحصیلی و مشارکت را تضعیف کند (۲۲). در نقطه مقابل، خانواده‌هایی که در آن‌ها مشاجرات زیاد، ارتباطات ضعیف یا بی‌توجهی عاطفی دیده می‌شود، می‌توانند اثرات مخرب استرس را بر درگیری تحصیلی دانش‌آموز تشدید کنند (۲۳). محیط خانوادگی می‌تواند منابع عاطفی و راهبردهای مقابله‌ای لازم را فراهم کند که دانش‌آموزان را یاری دهد تا در دوره‌های تحصیلی چالش‌برانگیز، پایداری و تاب‌آوری خود را حفظ کنند (۲۴). مطالعات تجربی نیز بر این نکته صحه می‌گذارند؛ به عنوان مثال، پژوهش‌هایی که بر روی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی انجام شده است، نشان می‌دهد که جو عاطفی خانواده یک پیش‌بینی‌کننده مثبت برای سرزندگی و درگیری تحصیلی است و بخش قابل توجهی از تغییرات در نتایج تحصیلی را تبیین می‌کند (۲۵). بنابراین، یک جو عاطفی مثبت خانواده که با حمایت عاطفی، گرمی، انسجام و سطح پایین درگیری همراه است، نه تنها با کاهش استرس تحصیلی مرتبط است، بلکه با تأثیرگذاری بر بهزیستی هیجانی، انگیزه و ظرفیت‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان، از تمرکز شناختی، پشتکار و سرمایه‌گذاری عاطفی آن‌ها در یادگیری حمایت می‌کند (۲۶). این فضا با فراهم آوردن یک پایگاه امن، به طور تعدیل‌کننده‌ای بر اثرات استرس تحصیلی تأثیر می‌گذارد و در نهایت به افزایش درگیری تحصیلی کمک می‌کند. به طور کلی، جو عاطفی مثبت، درگیری تحصیلی بالاتری را تسهیل می‌کند، در حالی که جو منفی می‌تواند مانع مشارکت و دستاوردهای تحصیلی شود (۲۷). با وجود این، مرور پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که اکثر مطالعات گذشته، تمرکز خود را بر بررسی روابط خطی و مستقیم میان استرس و درگیری تحصیلی معطوف کرده‌اند و به «الگوهای تعاملی» و ساختارهای تعدیل‌کننده محیطی کمتر پرداخته‌اند. در واقع، این خلاء وجود دارد که چگونه متغیرهای درون‌خانگی می‌توانند به عنوان یک ضربه‌گیر، جهت یا شدت این رابطه منفی را تغییر دهند. علاوه بر این، بیشتر این پژوهش‌ها در جوامع غربی یا بافت‌های آموزشی کاملاً متفاوت انجام شده‌اند؛ در حالی که ساختار سنتی خانواده، پیوندهای عاطفی عمیق و چالش‌های خاص سیستم آموزشی در جامعه عراق، به‌ویژه در شهر مذهبی و بافت فرهنگی خاص کربلا، پویایی‌های متفاوتی را ایجاد می‌کند که تعمیم‌پذیری یافته‌های قبلی را با تردید مواجه می‌سازد. در واقع جامعه کربلا دارای بافت سنتی، مذهبی و مبتنی بر پیوندهای قوی خانوادگی و طایفه‌ای است. در این جو فرهنگی، خانواده منبع اصلی پشتیبانی عاطفی و اجتماعی برای نوجوانان محسوب می‌شود. از یک‌سو، ارزش‌های جمع‌گرایانه حاکم بر خانواده‌های کربلا می‌تواند نقش حمایتی و تعدیل‌کننده نیرومندی در برابر فشارهای بیرونی داشته باشد؛ اما از سوی دیگر، انتظارات بالا و تعاملات خانوادگی می‌تواند بر میزان استرس تحصیلی نوجوانان تأثیر مستقیم بگذارد. در نهایت، کمبود پژوهش‌های بومی و هم‌زمان، یک شکاف نظری و کاربردی آشکار را در پیشینه این حوزه ایجاد کرده است. با توجه به این شکاف پژوهشی، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش تعدیل کننده جو عاطفی خانواده در رابطه استرس تحصیلی با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر کربلا بود.

روش کار

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان در مقطع متوسطه شهر کربلا در سال تحصیلی ۲۰۲۶-۲۰۲۵ بود. لازم به ذکر است که در کشور عراق تا زمان ورد به دانشگاه سه مقطع تحصیلی وجود دارد که عبارت‌اند از: ابتدایی، راهنمایی و متوسطه (اعدادیه)؛ همچنین مقطع متوسطه (اعدادیه) به دو رشته ادبی و علمی تقسیم می‌شود و دانش‌آموزان در یکی از این رشته‌ها تحصیلی می‌کنند. از میان این جامعه تعداد ۴۷۰ نفر از افراد واجد شرایط با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. معیارهای ورود به مطالعه شامل: زندگی با یکی از والدین، قرار داشتن در دامنه سنی ۱۵ تا ۱۸ سال، تمایل به مشارکت داوطلبانه، عدم حضور در پژوهش مشابه و ارائه رضایت‌نامه کتبی از سوی دانش‌آموز بود. ملاک‌های خروج از پژوهش شامل عدم همکاری، پاسخ‌دهی ناقص و مواجهه اخیر با رویدادهای استرس‌زای شدید بود. این پژوهش برخی

اصول اخلاقی همچون توضیح اهداف پژوهش برای شرکت کنندگان، حفظ رازداری، گمنام ماندن شرکت‌کنندگان، اخذ رضایت‌نامه کتبی آگاهانه، اختیاری بودن پژوهش، حق خروج از مطالعه در هر مرحله‌ای از آن و در اختیار قرار دادن نتایج پژوهش در صورت تمایل شرکت‌کنندگان بود.

ابزارهای گردآوری داده‌ها عبارت‌اند از:

استرس تحصیلی (QASSE): برای سنجش استرس تحصیلی از پرسشنامه استرس تحصیلی گارسیا-روس و همکاران (۲۸) استفاده گردید. این پرسشنامه شامل ۲۴ سؤال است و از چهار مؤلفه که عبارت اند از: بار تحصیلی (۹ سؤال)؛ تعامل با همکلاسی‌ها (۸ سؤال)؛ فشار خانواده (۴ سؤال) و چشم‌اندازهای آینده (۴ سؤال) تشکیل شده است. قابل ذکر است که یک سؤال بین مؤلفه‌های تعامل با همکلاسی‌ها و فشار خانواده مشترک است. نمره دهی به صورت طیف لیکرت پنج درجه‌ای (خیلی کم=۱ تا خیلی زیاد= ۵) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات بین ۲۴ و ۱۲۰ است. نمرات بالاتر نشان دهنده استرس تحصیلی بیشتر است. در پژوهش گارسیا-روس و همکاران (۲۸) روایی سازه به روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش گردید (RMSEA=۰/۰۵۴، CFI=۰/۹۲۲)؛ همچنین ضریب پایایی مؤلفه‌های بار تحصیلی، تعامل با همکلاسی‌ها، فشار خانواده، چشم‌اندازهای آینده و کل ابزار به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۷، ۰/۷۴، ۰/۷۳ و ۰/۹۲ برآورد گردید. در پژوهش حاضر نیز روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش گردید (RMSEA=۰/۰۶، CFI=۰/۹۱، IFI=۰/۹۳، GFI=۰/۸۹). همینطور پایایی کل ابزار و مؤلفه‌های بار تحصیلی، تعامل با همکلاسی‌ها، فشار خانواده و چشم‌اندازهای آینده از طریق آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۸۷، ۰/۸۱، ۰/۷۹ برآورد گردید.

درگیری تحصیلی (AES): برای سنجش درگیری تحصیلی از پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۹) استفاده گردید. این پرسشنامه دارای ۱۷ سؤال و چهار خرده مقیاس درگیری رفتاری (سؤالات ۱ تا ۴)، درگیری عاملی (سؤالات ۵ تا ۹)، درگیری شناختی (سؤالات ۱۰ تا ۱۳) و درگیری عاطفی (سؤالات ۱۴ تا ۱۷) است. هر سؤال بر روی یک طیف لیکرت هفت درجه ای (بسیار مخالفم=۱ تا بسیار موافقم=۷) نمره گذاری می شود. دامنه نمرات مقیاس بین ۱۷ تا ۱۱۹ است. ریو (۲۹) روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی را مطلوب گزارش کرد؛ علاوه بر این، او پایایی خرده مقیاس های عاملی ۰/۸۶، رفتاری ۰/۸۶، هیجانی ۰/۹۰ و شناختی را ۰/۸۴ به دست آورد؛ در نهایت نتایج نشان دهنده پایایی و همسانی درونی مطلوب این پرسشنامه بود. در پژوهش حاضر نیز روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش گردید (RMSEA=۰/۰۶، CFI=۰/۹۰، IFI=۰/۹۱، GFI=۰/۸۸). همینطور پایایی کل ابزار و خرده مقیاس‌های درگیری رفتاری، درگیری عاملی، درگیری شناختی و درگیری عاطفی از طریق آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۲، ۰/۸۰، ۰/۸۳، ۰/۷۹ برآورد گردید.

جو عاطفی خانواده (FCS): برای سنجش جو عاطفی خانواده از مقیاس جو خانواده بورنبرگ و نیکلسون (۳۰) استفاده گردید. این مقیاس دارای ۴۸ گویه و شش خرده مقیاس شامل: ارتباط باز (سؤال‌های ۱ تا ۸)، اقتدار بین نسلی (سؤال‌های ۹ تا ۱۶)، توجه بین نسلی به نیازها (سؤال‌های ۱۷ تا ۲۴)، انسجام شناختی (سؤال‌های ۲۵ تا ۳۲)، انسجام عاطفی (سؤال‌های ۳۳ تا ۴۰) و سازگاری (سؤال‌های ۴۱ تا ۴۸) است. در این پژوهش از زیر مقیاس انسجام عاطفی استفاده خواهد شد. نمره‌گذاری بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً مخالف=۱ تا کاملاً موافق=۵) است. دامنه نمرات زیر مقیاس انسجام عاطفی بین ۸ و ۴۰ است. هرچه نمره بیشتر باشد نشان دهنده جو عاطفی مطلوب در خانواده است. بورنبرگ و نیکلسون (۳۰) روایی سازه را از طریق تحلیل عاملی تأییدی، مطلوب گزارش کردند (X2/df=۱/۷۸، RMSEA=۰/۰۵۲، TLI=۰/۹۷۷، IFI=۰/۹۸۵ و CFI=۰/۹۸۵)؛ همچنین ضریب پایایی زیرمقیاس‌های ارتباط باز، اقتدار بین نسلی، توجه بین نسلی به نیازها، انسجام شناختی، انسجام عاطفی و سازگاری به روش آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۷۵، ۰/۸۱، ۰/۸۹، ۰/۸۹ و ۰/۸۶ است. در پژوهش حاضر نیز روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش گردید(RMSEA=۰/۰۷، CFI=۰/۹۳، IFI=۰/۹۲، GFI=۰/۸۹). همینطور پایایی کل ابزار و خرده مقیاس‌های ارتباط باز، اقتدار بین نسلی، توجه بین نسلی به نیازها، انسجام شناختی، انسجام عاطفی و سازگاری از طریق آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۳، ۰/۸۲، ۰/۸۰، ۰/۸۲، ۰/۸۴ و ۰/۸۶ برآورد گردید.

پس از حذف داده‌های ناقص تعداد ۴۶۱ داده پژوهش وارد تحلیل شدند. در بخش توصیفی از میانگین، انحراف استاندارد، درصد، حداقل و حداکثر استفاده گردید. در بخش استنباطی نیز با توجه به سطح اندازه‌گیری متغیرها ابتدا از چولگی

و کشیدگی برای بررسی توزیع نرمال داده‌ها استفاده شد و پس از تأیید، داده‌ها با استفاده از روش رگرسیون سلسله مراتبی با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۷ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته ها

یافته‌های جمعیت شناختی مربوط به ۴۶۱ شرکت‌کننده‌ای که وارد تحلیل شدند نشان داد که از نظر جنسیت ۲۴۱ نفر (۵۲٪) از شرکت‌کنندگان دختر و ۲۲۰ نفر (۴۸٪) از شرکت‌کنندگان پسر بودند. همچنین ۲۵۳ نفر (۵۵٪) از شرکت کنندگان در رشته ادبی و ۲۰۸ نفر (۴۵٪) از شرکت کنندگان در رشته علمی تحصیل می‌کردند. همین طور ۱۶۲ نفر (۳۵٪) از شرکت کنندگان در پایه اعدادیه چهار، ۱۴۳ نفر (۳۱٪) از شرکت کنندگان در پایه اعدادیه پنج و ۱۵۶ نفر (۳۴٪) از شرکت کنندگان در پایه اعدادیه شش در حال تحصیل بودند. یافته های توصیفی پژوهش مربوط به متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه گردید.

جدول ۱. شاخص های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر	چولگی	کشیدگی
استرس تحصیلی	۸۱/۶۳	۱/۰۳	۵۹	۹۲	-۰/۶۵	۱/۱۳
درگیری تحصیلی	۶۹/۱۱	۰/۹۷	۵۶	۸۰	-۰/۴۳	۰/۷۱
جو عاطفی خانواده	۲۹/۸۶	۱/۰۷	۱۹	۳۴	-۰/۹۲	۱/۳۲

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می شود، میانگین (انحراف استاندارد) نمرات استرس تحصیلی، درگیری تحصیلی و جو عاطفی خانواده به ترتیب برابر با ۸۱/۹۳ (۱/۰۳)، ۶۹/۱۱ (۰/۹۷)، ۲۹/۸۶ (۱/۰۷)، ۴۷/۴۶ (۱/۱۲) و ۶۳/۵۴ (۰/۸۹) است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳
استرس تحصیلی	۱		
درگیری تحصیلی	-۰/۶۳**	۱	
جو عاطفی خانواده	-۰/۴۴**	۰/۷۶**	۱

نتایج بررسی ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان داد که متغیرهای پژوهش دارای روابط درونی معناداری با یکدیگر هستند و می توانند در قالب یک ترکیب خطی قرار گیرند، بنابراین امکان استفاده از تحلیل‌های رگرسیونی وجود داشت.

قبل از ارائه نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی، پیش فرض های آزمون های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر اساس نتایج مربوط به بررسی چولگی و کشیدگی، با توجه به اینکه تمامی مقادیر بین ۲+ و ۲- قرار داشت، بنابراین پیش فرض نرمال بودن توزیع نمونه ای داده ها برقرار بود. مفروضه‌ی دیگر پژوهش هم‌خطی‌های چندگانه، همگنی پراکنش و عدم داده‌های پرت تأثیرگذار در میان داده‌های پژوهش بود. برای بررسی مفروضه‌ی هم‌خطی‌های چندگانه، مقدار تولرانس و VIF محاسبه شدند. با توجه به اینکه تولرانس محاسبه شده برای تمام متغیرهای پژوهش بیشتر از ۰/۱ بود و همچنین مقدار VIF کمتر از ۱۰ بود؛ بنابراین می‌توان استدلال کرد همبستگی چند متغیری با سایر متغیرها به مقداری نبود که نتایج آزمون رگرسیون را تحت تأثیر قرار دهد. بنابراین از مفروضه‌ی هم‌خطی چندگانه تخطی صورت نگرفته بود و این مفروضه تأیید شد. در صورتی که بین داده‌های خطا همبستگی معناداری وجود داشته باشد، فرض استقلال باقی مانده‌ها رعایت نشده است و نمی‌توان از آزمون رگرسیون خطی استفاده کرد. مفروضه استقلال باقی‌مانده‌ها با آزمون دوربین-واتسون بررسی شد. با توجه به اینکه مقدار آماره دوربین-واتسون ۱/۷۳ به دست آمده است که در فاصله ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد، پس فرض استقلال باقی مانده‌ها نیز رعایت شده است. داده‌های پرت نیز با محاسبه‌ی مقدار بیشینه‌ی فاصله‌ی کوک (ماهالانوبیس) تعیین شدند. از آنجا که مقدار ماهالانوبیس برابر با ۰/۰۵ بود، داده‌ی پرت جدی وجود نداشت و تنها نمرات ۵ نفر از افراد نمونه به عنوان داده‌ی پرت شناسایی شدند. با توجه به تعداد بالای نمونه، این داده‌ها تأثیر معناداری بر نتایج رگرسیون ندارند، لذا در تحلیل نهایی باقی ماندند.

نتایج جدول ۲ نشان داد که بین استرس تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر کربلا رابطه منفی معناداری (r= -۰/۶۳؛ P<۰/۰۱) وجود داشت. برای بررسی نقش تعدیل گری متغیر جو عاطفی خانواده در رابطه بین استرس تحصیلی با درگیری تحصیلی از رگرسیون سلسله مراتبی استفاده شد که نتایج آن در قالب جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی بر اساس متغیرهای پژوهش

گام	b	t	R	R^2	ΔR^2	F	P
استرس تحصیلی	-۰/۶۲	-۷/۳۴	۰/۵۹	۰/۳۵	۰/۳۵	۵۳/۸۹	۰/۰۰۱
جو عاطفی خانواده	۰/۱۵	۲/۵۱	۰/۶۰	۰/۳۶	۰/۰۱	۶/۳۲	۰/۰۱۲
استرس تحصیلی × جو عاطفی خانواده	-۰/۱۹	-۲/۶۱	۰/۶۱	۰/۳۷	۰/۰۱	۶/۸۲	۰/۰۰۹

همان گونه که در جدول ۳ مشاهده می شود، آزمون تغییر R2 معنی دار است؛ این مقدار برای استرس تحصیلی و جو عاطفی خانواده به ترتیب برابر با ۰/۳۵ و ۰/۳۶ است در همین راستا در گام بعدی با ورود تعامل دو متغیر، این مقدار ۰/۳۷ شده است که هم چنان معنادار است (P<۰/۰۱). بنابراین جو عاطفی خانواده برای رابطه استرس تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه نقش تعدیل گری دارد. بنابراین با توجه به بالا رفتن میزان واریانس تبیین شده متغیر درگیری تحصیلی در نتیجه ورود متغیر تعاملی استرس تحصیلی و جو عاطفی خانواده می توان نتیجه گرفت که متغیر جو عاطفی خانواده قادر به تعدیل رابطه بین این دو متغیر است. به عبارتی، رابطه استرس تحصیلی و درگیری تحصیلی در سطوح بالا و پایین متغیر جو عاطفی خانواده متفاوت است.

به منظور روشن نمودن ماهیت اثر تعدیل گری، نمودار تعامل با استفاده از ضریب رگرسیون استاندارد خطوط رگرسیون برای افراد بالا و پایین رسم شد. شکل ۱ نحوه تعامل استرس تحصیلی و جو عاطفی خانواده را در ارتباط با درگیری تحصیلی نشان می دهد. همان طور که شکل ۱ نشان می دهد، درگیری تحصیلی در دانش‌آموزانی که استرس تحصیلی پایین و جو عاطفی خانواده بالا دارند، در بیشترین حد و در دانش‌آموزانی که استرس تحصیلی بالا و جو عاطفی خانواده پایین دارند، در کمترین حد خود است. به علاوه قابل مشاهده است که استرس تحصیلی بالا وقتی که با جو عاطفی خانواده پایین همراه باشد، نسبت به زمانی که با جو عاطفی خانواده بالا همراه باشد، درگیری تحصیلی دانش‌آموزان کمتر است و همچنین استرس تحصیلی پایین وقتی که با جو عاطفی خانواده بالا همراه باشد، نسبت به زمانی که با جو عاطفی خانواده پایین همراه باشد، درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر است. بنابراین فرضیه تعدیل گری جو عاطفی خانواده در رابطه بین استرس تحصیلی و درگیری تحصیلی مورد تأیید است.



شکل ۱. اثرات تعاملی جو عاطفی خانواده و استرس تحصیلی در پیش بینی درگیری تحصیلی

بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش تعدیل کننده جو عاطفی خانواده در رابطه استرس تحصیلی با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر کربلا انجام گردید. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین استرس تحصیلی با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر کربلا رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($p<0/01$)؛ به این معنا که با افزایش فشارهای ناشی از استرس تحصیلی، میزان درگیری رفتاری، شناختی و عاطفی دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری کاهش می‌یابد. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های نویانتی و همکاران (۱۳)، کاسی (۱۸) و چاولا و همکاران (۲۰) هم‌سو است.

رابطه منفی و معنادار بین استرس تحصیلی و درگیری تحصیلی را می‌توان از منظر محدودیت منابع روانی و بار شناختی تبیین کرد؛ استرس تحصیلی به عنوان یک فشارزای ذهنی، بخش وسیعی از ظرفیت حافظه فعال و منابع شناختی فرد را برای مدیریت اضطراب اشغال کرده و منجر به تحلیل ظرفیت‌های پردازشی و فرسایش روانی می‌گردد (۱۸؛ ۳۱؛ ۳۲). در این وضعیت، دانش‌آموز به دلیل کاهش خودکارآمدی و ترس از شکست، به جای استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق و مشارکت فعال، به مکانیسم‌های دفاعی و راهبردهای اجتنابی روی می‌آورد که تظاهر بارز آن در کاهش ابعاد رفتاری، هیجانی و شناختی درگیری تحصیلی نمایان می‌شود (۱۳؛ ۳۳؛ ۳۴). علاوه بر این، بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، استرس مزمن با سلب احساس شایستگی و خودمختاری، اشتیاق داوطلبانه برای یادگیری را از بین برده و فرد را از یک کنشگر فعال به مشاهده‌گری منفعل تبدیل می‌کند (۳۵). از دیدگاه فیزیولوژیک نیز، تداوم استرس و ترشح کورتیزول بر عملکرد قشر پیش‌پیشانی مغز اثر منفی گذارده و فرد را در حالت گسست از ساختار آموزشی قرار می‌دهد؛ بنابراین کاهش درگیری تحصیلی در واقع نوعی واکنش دفاعی برای محافظت از سلامت روان در برابر فشارهای خردکننده محیطی محسوب می‌شود (۳۶).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که جو عاطفی خانواده به شکل معناداری رابطه بین استرس تحصیلی با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را تعدیل می‌کند ($p<0/01$)؛ به عبارتی، شدت رابطه منفی بین استرس و درگیری تحصیلی، بستگی به کیفیت جو عاطفی خانواده دارد؛ به این صورت که سطح بالای جو عاطفی خانواده (محیط گرم و حمایت‌گر) نقش یک سپر محافظتی را ایفا کرده و از افت شدید درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در شرایط استرس‌زا جلوگیری می‌کند. در مقابل، در خانواده‌های کم‌حمایت و متشنج، اثرات مخرب استرس تحصیلی بر درگیری دانش‌آموزان تشدید می‌شود. نتایج این بخش با یافته‌های سالدو و پارکر (۲۳) و فخاریان و همکاران (۲۵) هم‌سو است.

تبیین این نقش تعدیل‌گر را می‌توان در دو سطح شناختی و رفتاری بیان کرد. جو عاطفی خانواده به عنوان یک نظام معناساز و منبع مدیریت بار شناختی عمل می‌کند؛ به گونه‌ای که در محیط‌های عاطفی مثبت، دانش‌آموزان استرس‌های تحصیلی را به جای تهدید، به عنوان چالش‌هایی قابل مدیریت تفسیر می‌کنند. این اتمسفر حمایتی با کاهش فشارهای روانی جانبی، منابع شناختی فرد را آزاد کرده و از فروپاشی انگیزشی در برابر تنش‌ها جلوگیری می‌کند، در حالی که جو منفی با تحمیل بار عاطفی مضاعف، آسیب‌پذیری دانش‌آموز را در برابر استرس افزایش داده و منجر به کناره‌گیری از فعالیت‌های تحصیلی می‌شود (۳۷؛ ۲۳؛ ۳۸). علاوه بر این، از منظر یادگیری مشاهده‌ای، خانواده‌های با ثبات عاطفی، الگوهای مقابله‌ای مسئله‌محور را به دانش‌آموز منتقل می‌کنند. درونی‌سازی این الگوها به دانش‌آموز کمک می‌کند تا هنگام مواجهه با فشارهای درسی، به جای سرزنش خود یا انفعال، از راهبردهای انطباقی برای حفظ درگیری تحصیلی استفاده کند؛ در مقابل، جو عاطفی متشنج با تقویت الگوهای اجتنابی، رابطه منفی بین استرس و درگیری را تشدید می‌نماید (۲۵؛ ۳۹).

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه استرس تحصیلی تهدیدی جدی برای درگیری تحصیلی دانش‌آموزان کربلا به شمار می‌رود، اما اتمسفر عاطفی خانواده می‌تواند به عنوان یک ضربه‌گیر قدرتمند، این آسیب را به حداقل برساند؛ بنابراین، طراحی مداخلات مشاوره‌ای مدرسه با تمرکز بر آموزش خانواده‌ها برای ایجاد محیطی حمایت‌گر، گامی کلیدی در حفظ پویایی آموزشی نوجوانان خواهد بود.

این پژوهش با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود که تعمیم نتایج آن را نیازمند احتیاط می‌سازد؛ نخست اینکه به دلیل ماهیت مقطعی مطالعه، امکان استنتاج دقیق روابط علی-معلولی بین استرس تحصیلی و درگیری تحصیلی وجود ندارد. دوم، استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی ممکن است تحت تأثیر سوگیری مطلوبیت اجتماعی قرار گرفته باشد،

بـه ایـن معنـا کـه دانش‌آمـوزان جـو عاطفـی خانـواده خـود را مثبت‌تـر از آنچـه هسـت نشـان داده باشـند. همچنیـن، تمرکـز بـر دانش‌آمـوزان مقطـع متوسـطه شـهر کربـلا و بافـت فرهنگـی خـاص ایـن منطقـه، تعمیـم یافته‌هـا بـه سـایر شـهرها یـا مقاطـع تحصیلـی متفـاوت را بـا محدودیـت مواجـه می‌کنـد. در نهایـت، عـدم کنتـرل کامـل متغیرهـای مداخله‌گـر محیطـی ماننـد وضعیـت اقتصادی-اجتماعـی دقیـق خانواده‌هـا، پایـه تحصیلـی و جنسـیت می‌توانـد بـر قـدرت تبیین‌کنندگـی مـدل رگرسـیون تأثیرگـذار باشـد. همچنیـن پیشـنهاد می‌شـود سیاسـت‌گذاران آموزشـی و مشـاوران مـدارس در شـهر کربـلا، برنامه‌هـای مداخلـه‌ای و کارگاه‌هـای آموزشـی را بـا تمرکـز بـر مدیریـت اسـترس تحصیلـی و ارتقـای مهارت‌هـای فرزندپـروری عاطفـی بـرای والدیـن تدویـن کننـد تـا از ایـن طریـق، جـو عاطفـی خانـواده بـه سـنگری حمایتـی در برابـر فشـارهای درسـی تبدیـل شـود. همچنیـن بـه پژوهشـگران آتـی پیشـنهاد می‌گـردد بـرای دسـتیابی بـه نتایجـی عمیق‌تـر، از روش‌هـای آمیختـه (کمـی و کیفـی) اسـتفاده کـرده و بـا انجـام مصاحبـه بـا دانش‌آمـوزان و والدیـن، ابعـاد پنهـان تعامـلات خانوادگـی را واکاوی کننـد. عـلاوه بـر ایـن، انجـام مطالعـات طولـی بـرای بررسـی رونـد تغییـرات درگیـری تحصیلـی در طـول یـک سـال تحصیلـی و بررسـی نقـش متغیرهـای تعدیلگـر دیگـری نظیـر تـاب‌آوری تحصیلـی، جنسـیت، سـطح تحصیـلات و حمایـت اجتماعـی معلمـان در کنـار جـو خانـواده، می‌توانـد دیـد جامع‌تـری از عوامـل موثـر بـر موفقیـت دانش‌آمـوزان فراهـم آورد.

نتیجه‌گیری

در یـک جمع‌بنـدی کلـی، یافته‌هـای پژوهـش حاضـر نشـان می‌دهـد کـه اسـترس تحصیلـی از طریـق مسـتهلک کـردن منابع شـناختی و روانـی دانش‌آمـوزان و فعال‌سـازی مکانیسـم‌های دفاعـی، تهدیـدی جـدی بـرای درگیـری تحصیلـی (رفتـاری، شـناختی و عاطفـی) آنـان محسـوب می‌شـود؛ بـا ایـن حـال، ایـن رابطـه منفـی یکدسـت نبـوده و بـه شـدت تحـت تأثیـر کیفیـت جـو عاطفـی خانـواده قـرار دارد. بـه عبارتـی، جـو عاطفـی مثبـت و حمایت‌گـر خانـواده بـه عنـوان یـک متغیـر تعدیل‌کننـده و سـپر روانـی، بـا بازتعریـف اسـترس بـه عنـوان یـک چالـش قابـل مدیریـت و آزادسـازی ظرفیت‌هـای پردازشـی مغـز، مانـع از افـت درگیـری تحصیلـی نوجوانـان در مواجهـه بـا فشـارهای درسـی شـهر کربـلا می‌شـود. اگرچـه تعمیـم ایـن نتایج بـه دلیـل ماهیت مقطعـی و ابزارهـای خودگزارش‌دهـی نیازمنـد احتیـاط اسـت، امـا در کل ایـن دسـتاورد پارادایـم جدیـدی را پیـش‌روی مشـاوران و سیاسـت‌گذاران آموزشـی قـرار می‌دهـد؛ بدیـن معنـا کـه بـرای ارتقـای پویایـی تحصیلـی دانش‌آمـوزان، مداخلـه در سـاختار روانـی مدرسـه بـه تنهایـی کافـی نیسـت، بلکـه سـرمایه‌گذاری بـر آمـوزش والدیـن، بهبـود مهارت‌هـای فرزندپـروری عاطفـی و تبدیـل محیـط خانـه بـه یـک سـنگر حمایتـی، گامـی حیاتـی و بلامنـازع در خنثی‌سـازی آسـیب‌های اسـترس تحصیلـی خواهـد بـود.

سپاسگزاری

بدیـن وسـیله از اسـاتید راهنمـا و مشـاور ایـن پژوهـش و دانش‌آموزانـی کـه در ایـن پژوهـش شـرکت کردنـد، تشـکر و قدردانـی مـی گـردد. ایـن پژوهـش مسـتخرج از رسـاله دکتـرا و دارای کـد اخـلاق بـه شـماره IR.LUMS.REC.1405.088 اسـت.

تضاد منافع

نویسـندگان اعـلام می‌دارنـد کـه در نتایـج ایـن پژوهـش هیچگونـه تضـاد منافعـی وجـود نـدارد.

Reference

1. Punch R, Duncan J. A Model of Targeted Transition Planning for Adolescents who are Deaf or Hard of Hearing. Deafness & Education International. 2020 Sep 7;24(1):1-16. https://doi.org/10.1080/14643154.2020.1816595
2. Donaldson C, Moore G, Hawkins J. A Systematic Review of School Transition Interventions to Improve Mental Health and Wellbeing Outcomes in Children and Young People. School Mental Health [Internet]. 2022 Sep 28;15(15). https://doi.org/10.1007/s12310-022-09539-w
3. Jagiello T, Belcher J, Neelakandan A, Boyd K, Wuthrich VM. Academic Stress Interventions in High Schools: A Systematic Literature Review. Child Psychiatry & Human Development. 2024 Mar 4;33(2).
4. Jiménez-Mijangos LP, Rodríguez-Arce J, Martínez-Méndez R, Reyes-Lagos JJ. Advances and challenges in the detection of academic stress and anxiety in the classroom: A literature review and recommendations. Education and Information Technologies. 2022 Sep 28;28. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11324-w
5. Wong ZY, Arief G, Chan M, Alfonso J. Student

engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. Journal of Educational Psychology. 2023 Oct 23;116(1). https://doi.org/10.1037/edu0000833
6. Updegraff KA, Perez-Brena NJ. Studying families as systems in adolescence and early adulthood. APA handbook of adolescent and young adult development. 2023;65(3):177-92. https://doi.org/10.1037/0000298-011
7. Lin XP, Li BB, Yao ZN, Yang Z, Zhang M. The impact of virtual reality on student engagement in the classroom-a critical review of the literature. Frontiers in psychology [Internet]. 2024 Apr 10;15(4). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1360574
8. Tu Y, Wang Q, Huang C. Facilitating Students' Emotional Engagement in Synchronous Online Learning: A Systematic Literature Review. The International Review of Research in Open and Distributed Learning [Internet]. 2025 Feb 25;26(1):261-82. https://doi.org/10.19173/irrodl.v26i1.7732
9. Barnett T, Tollit M, Ratnapalan S, Sawyer SM, Kelaher M. Education support services for improving school engagement and academic performance of children and adolescents with a chronic health condition. Cochrane Database of Systematic Reviews. 2023 Feb 8;2023(2). https://doi.org/10.1002/14651858.CD011538.pub2
10. Widowati A, Siswanto I, Wakid M. Factors Affecting Students' Academic Performance: Self Efficacy, Digital Literacy, and Academic Engagement Effects. International Journal of Instruction. 2023;16(4):885-98. https://doi.org/10.29333/iji.2023.16449a
11. Xie J, Zhang B, Yao Z, Peng B, Chen H, Gao J. The Relationship Between Social Mobility Belief and Learning Engagement in Adolescents: The Role of Achievement Goal Orientation and Psychological Capital. Frontiers in Psychology. 2022 Apr 6;13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.792108
12. Emiru EK, Gedefaw MT. The effect of teacher self-efficacy on learning engagement of secondary school students. Cogent Education. 2024 Jan 31;11(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2308432
13. Novianty L, Said FM, Nambiar N. The Relationship Between Self-esteem and School Engagement with Academic Burnout Among Nursing Students in Sukabumi. KnE Social Sciences [Internet]. 2023 Aug 4;33(1):345-54. Available from: https://knepublishing.com/index.php/KnE-Social/article/view/13847/22364 https://doi.org/10.18502/kss.v8i14.13847
14. Li J, Xue E. Dynamic Interaction between Student Learning Behaviour and Learning Environment: Meta-Analysis of Student Engagement and Its Influencing Factors. Behavioral Sciences. 2023;13(1):59. https://doi.org/10.3390/bs13010059
15. Yan P, Chea R, Sopheaktra C. Factors Contributing to High School Students' Academic-Cognitive Engagement: Studying in Northwest Province, Cambodia. European Journal of Arts, Humanities and Social Sciences. 2024 Nov 1;1(6):180-92. https://doi.org/10.59324/ejahss.2024.1(6).19
16. Peltonen LM, Tommila M, Moen H. Exploring Unsupervised Query Paraphrasing to Identify Relevant Search Phrases for a Literature Review. Studies in health technology and informatics. 2020;272(4):429-32.
17. Ramos-Monsivais CL, Rodríguez-Cano S, Lema-Moreira E, Delgado-Benito V. Relationship between mental health and students' academic performance through a literature review. Discover Psychology. 2024 Sep 17;4(1). https://doi.org/10.1007/s44202-024-00240-4
18. Kosi I. Perceived Stress and Social Support Among Postgraduate Students: Implications for Well-Being and Engagement. Journal of Business and Enterprise Development (JOBED). 2021 Mar 15;9(2). https://doi.org/10.47963/jobed.v9i.176
19. Mojisola OA, Abolaji BO. UNDERGRADUATES' ACADEMIC ENGAGEMENT: THE PREDICTIVE POWER OF ACADEMIC STRESS, EMOTIONAL INTELLIGENCE AND RESILIENCE. NUST journal of social sciences and humanities. 2023 Aug 23; 9 (1):1-17. https://doi.org/10.51732/njssh.v9i1.161
20. Chawla P, Kumari N. The Impact of Perceived Stress on Motivation Among College Students. International Journal For Multidisciplinary Research. 2024 May 7;6(3). https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i03.19552
21. Luo J, Zhang B, Cao M, Roberts BW. The Stressful Personality: A Meta-Analytical Review of the Relation Between Personality and Stress. Personality and Social Psychology Review. 2022 Jul 8;27(2):108886832211040. https://doi.org/10.1177/10888683221104002
22. Trauernicht M, Anders Y, Oppermann E, Klusmann U. Early childhood educators' emotional exhaustion and the frequency

of educational activities in preschool. European Early Childhood Education Research Journal. 2023 Jun 5;31(6):1-17. https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2217485
23. Suldo SM, Parker JS. Relationships Between Student Engagement and Mental Health as Conceptualized from a Dual-Factor Model. Springer eBooks. 2022 Jan 1;75(2):217-38. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_11
24. Hunsu N, Oje AV, Tanner-Smith EE, Adesope O. Relationships between risk factors, protective factors and achievement outcomes in academic resilience research: A meta-analytic review. Educational Research Review. 2023 Jul 1;47(2):100548-8. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100548
25. Fakharian J, Yaghoobi A, Zargham Hajebi M, Mohagheghi H. Predicting Academic Buoyancy based on Family Emotional Climate, Academic Engagement, and Academic Self-Efficacy. Medical Journal of Mashhad university of Medical Sciences. 2020;63(2):2391-401.
26. Ye W, Teig N, Blömeke S. Systematic review of protective factors related to academic resilience in children and adolescents: unpacking the interplay of operationalization, data, and research method. Frontiers in Psychology. 2024 Aug 21;15(3). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1405786
27. Gayatri M, Irawaty DK. Family Resilience during COVID-19 Pandemic: A Literature Review. The Family Journal. 2021 Jul 14;30(2):106648072110238. https://doi.org/10.1177/10664807211023875
28. García-Ros R, Pérez-González F, Tomás J. Development and Validation of the Questionnaire of Academic Stress in Secondary Education: Structure, Reliability and Nomological Validity. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2018 Sep 16;15(9):2023. https://doi.org/10.3390/ijerph15092023
29. Reeve J. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. Journal of Educational Psychology. 2013;105(3):579-95. https://doi.org/10.1037/a0032690
30. Björnberg Å, Nicholson N. The Family Climate Scales-Development of a New Measure for Use in Family Business Research. Family Business Review. 2007 Sep;20(3):229-46. https://doi.org/10.1111/j.1741-6248.2007.00098.x
31. Gkintoni E, Antonopoulou H, Sortwell A, Halkiopoulos C. Challenging cognitive load theory: The role of educational neuroscience and artificial intelligence in redefining learning efficacy. Brain Sciences. 2025 Feb 15;15(2):203-3. https://doi.org/10.3390/brainsci15020203
32. Sirois FM. Procrastination and Stress: A Conceptual Review of Why Context Matters. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2023 Mar 13;20(6):5031. https://doi.org/10.3390/ijerph20065031
33. Wong G, Rabanal-León HC, Saldaña-Bocanegra JC, Carranza-Yuncor NR, Rondon-Eusebio RF. Variables Linked to Academic Stress Related to the Psychological Well-Being of College Students Inside and Outside the Context of the COVID-19 Pandemic. Education Sciences. 2024 Jul 5;14(7):739-9. https://doi.org/10.3390/educsci14070739
34. Nawawi E. Self-efficacy as a protective factor against academic stress and anxiety: Evidence from a systematic literature review. Al-Afif Education Journal. 2025;4(1):1-12.
35. Zheng Z, Hanis N, Rahimi Z. Understanding the Impact of Basic Psychological Needs on Academic Engagement in Vocational Education: A Literature Review Based on Self-Determination Theory. Journal of Education and Social Sciences. 2025;31(1):643-55.
36. Wellman CL, Bollinger JL, Moench KM. Effects of stress on the structure and function of the medial prefrontal cortex: Insights from animal models. International Review of Neurobiology. 2020;150(2):129-53. https://doi.org/10.1016/bs.irn.2019.11.007
37. Ibda H, Wulandari TS, Abdillah A, Hastuti AP, Mahsun M. Student academic stress during the COVID-19 pandemic: a systematic literature review. International Journal of Public Health Science (IJPHS). 2023 Mar 1;12(1):286-95. https://doi.org/10.11591/ijphs.v12i1.21983
38. Wang H, Liu X, Wang H, Liu X. The Relation Between Family Intimacy and Preschoolers' Social-Emotional Competence: The Mediating Role of Psychological Resilience and the Moderating Role of Family-Preschool Interaction. Behavioral Sciences. 2025 Nov 17;15(11):1564-4. https://doi.org/10.3390/bs15111564
39. González Moreno A, Mar del. The Moderating Role of Family Functionality in Prosocial Behaviour and School Climate in Adolescence. International journal of environmental research and public health. 2022 Dec 29;20(1):590-0. https://doi.org/10.3390/ijerph20010590