تأثیر انتظارات تحصیلی والدین بر اضطراب کودکان

ابوالفضل ارجمند راد

فوق لیسانس میکروبیولوژی

رضا تکیه ای

لیسانس ادبیات فارسی

MDOI-02-2026.0611
MNR-632-2-8FA1F7

چکیده

انتظارات تحصیلی والدین یکی از مؤلفه‌های مهم محیط خانوادگی است که می‌تواند مسیر رشد شناختی، هیجانی و اجتماعی کودکان را تحت تأثیر قرار دهد. این انتظارات، هنگامی که با شناخت واقع‌بینانه از توانایی‌ها، علایق، نیازهای رشدی و ظرفیت‌های فردی کودک همراه باشند، معمولاً به‌عنوان منبع حمایت، انگیزش و هدایت تحصیلی عمل می‌کنند؛ اما در شرایطی که به‌صورت افراطی، انعطاف‌ناپذیر و مبتنی بر مقایسه اجتماعی یا کمال‌گرایی والدین مطرح شوند، ممکن است به فشار روانی و افزایش اضطراب کودکان بینجامند. پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر انتظارات تحصیلی والدین بر اضطراب کودکان و تبیین سازوکارهای روان‌شناختی و خانوادگی این رابطه انجام شده است. روش پژوهش، کتابخانه‌ای و اسنادی است و داده‌های مورد نیاز از طریق بررسی مطالعات علمی فارسی و انگلیسی، مقالات پژوهشی، گزارش‌های علمی و منابع معتبر حوزه روان‌شناسی تربیتی و مدیریت خانواده گردآوری و تحلیل شده‌اند.بررسی یافته‌های پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که رابطه میان انتظارات والدین و اضطراب کودکان، خطی و یکسان نیست، بلکه به عواملی همچون سطح انتظار، نحوه بیان آن، ادراک کودک از حمایت والدین، سبک فرزندپروری، کیفیت ارتباط خانوادگی، ویژگی‌های شخصیتی کودک و میزان تناسب انتظارها با توانایی‌های او بستگی دارد. انتظارات واقع‌بینانه و حمایتگرانه می‌توانند با تقویت خودکارآمدی، احساس شایستگی و انگیزش درونی، از اضطراب تحصیلی پیشگیری کنند؛ در مقابل، انتظارات بسیار بالا و مشروط، تهدیدکننده عزت‌نفس و احساس امنیت کودک هستند و از طریق ترس از شکست، نگرانی درباره ارزیابی والدین، کمال‌گرایی ناسازگار و احساس ناتوانی، اضطراب عمومی و اضطراب امتحان را افزایش می‌دهند (باندورا، ۱۹۹۷؛ آلبانو و کندال، ۲۰۰۲). همچنین، فشار برای کسب نمره‌های ممتاز، ورود به مدارس خاص یا دستیابی به موقعیت‌های تحصیلی برتر، در صورت فقدان گفت‌وگوی حمایتی، می‌تواند تجربه تحصیل را از فرایندی رشدی به عرصه‌ای برای اثبات ارزشمندی کودک تبدیل کند.

کلیدواژه‌ها: انتظارات تحصیلی والدین، اضطراب کودکان، اضطراب تحصیلی، اضطراب امتحان، فرزندپروری، کمال‌گرایی والدین، سلامت روان.

مقدمه

خانواده نخستین و ماندگارترین بستر شکل‌گیری هیجان‌ها، نگرش‌ها و الگوهای رفتاری کودک است و در میان مؤلفه‌های متعدد اثرگذار در این بستر، انتظارات تحصیلی والدین جایگاهی برجسته دارد. این انتظارات، تنها خواسته‌هایی ساده درباره موفقیت در مدرسه نیستند، بلکه در عمل به‌صورت شبکه‌ای از پیام‌ها، ارزیابی‌ها، مقایسه‌ها و فشارهای آشکار و پنهان در تجربه روزمره کودک حضور می‌یابند. والدینی که آینده تحصیلی فرزند خود را به‌عنوان شاخصی برای ارزشمندی، موفقیت خانوادگی یا امنیت اجتماعی تلقی می‌کنند، ناخواسته می‌توانند نوعی اقلیم عاطفی بسازند که در آن کودک موفقیت را نه به‌منزله پیشرفت شخصی، بلکه به‌مثابه شرط پذیرش و تأیید تجربه کند. همین جابه‌جایی معنایی، زمینه‌ساز اضطراب می‌شود؛ زیرا کودک در برابر موقعیتی قرار می‌گیرد که هر تکلیف، نمره یا آزمون، فراتر از یک فعالیت آموزشی ساده، به محک سنجش ارزش خود تبدیل می‌شود (باندورا، ۱۹۹۷؛ آلبانو و کندال، ۲۰۰۲).

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های حوزه روان‌شناسی تربیتی نشان داده‌اند که انتظارات والدین اگرچه می‌توانند انگیزش تحصیلی، پشتکار و جهت‌گیری هدفمند را تقویت کنند، اما در صورت افراط، ناهماهنگی با توانمندی‌های واقعی کودک، یا پیوند با سبک‌های فرزندپروری کنترل‌گرانه، به افزایش استرس، اضطراب و فرسودگی تحصیلی منجر می‌شوند. برای نمونه، برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که انتظارات بالای والدین، به‌ویژه زمانی که با ترس از شکست و نگرانی درباره آینده تحصیلی فرزند همراه است، می‌تواند تنش هیجانی والدین را افزایش دهد و این تنش به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم به کودک منتقل شود (وو و همکاران، ۲۰۲۲). از سوی دیگر، مطالعاتی نیز گزارش کرده‌اند که انتظارات والدین در برخی شرایط با عملکرد بهتر تحصیلی ارتباط دارد، اما این رابطه زمانی سازنده است که با حمایت عاطفی، استقلال‌بخشی و ادراک امنیت روانی همراه باشد؛ در غیر این صورت، همان انتظارها می‌توانند به اضطراب و احساس ناکفایتی دامن بزنند (ژنگ و همکاران، ۲۰۲۳).

اضطراب کودکان در این زمینه را باید پدیده‌ای چندلایه دانست. این اضطراب فقط به اضطراب امتحان یا نگرانی نسبت به نمره محدود نمی‌شود، بلکه می‌تواند در سطح گسترده‌تری به صورت نگرانی مداوم، تنش بدنی، اجتناب از موقعیت‌های ارزیابی، بی‌خوابی، کاهش تمرکز، تحریک‌پذیری و افت انگیزش تحصیلی ظاهر شود. کودکانی که در محیط‌های خانوادگی دارای انتظارات تحصیلی سخت‌گیرانه رشد می‌کنند، معمولاً پیام‌هایی دریافت می‌کنند مبنی بر اینکه اشتباه کردن مجاز نیست، عقب‌ماندن از دیگران پذیرفتنی نیست، و ارزشمندی آنان به نتایج بیرونی وابسته است. چنین شرایطی، به‌ویژه در سنین دبستان و اوایل نوجوانی که ساختارهای خودپنداره و تنظیم هیجان هنوز در حال شکل‌گیری‌اند، می‌تواند حساسیت کودک را نسبت به تهدیدهای ارزیابانه بالا ببرد و به شکل‌گیری اضطراب پایدار کمک کند (آلبانو و کندال، ۲۰۰۲).

در ادبیات پژوهش، یکی از مسیرهای مهم تبیین این رابطه، مفهوم خودکارآمدی است. بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی، کودک زمانی در برابر چالش‌های تحصیلی کم‌اضطراب‌تر عمل می‌کند که باور داشته باشد از عهده تکلیف برمی‌آید و شکست احتمالی به معنای ناتوانی ثابت و غیرقابل تغییر نیست (باندورا، ۱۹۹۷).

اما انتظارات تحصیلی والدین اگر به‌صورت کنترل‌گرانه، همراه با سرزنش، مقایسه یا تهدید بیان شود، می‌تواند این احساس توانمندی را تضعیف کند و کودک را به سمت ارزیابی منفی از خود سوق دهد. در چنین حالتی، کودک پیش از آنکه در آزمون شکست بخورد، در سطح ذهنی شکست را پیش‌بینی می‌کند و این پیش‌بینی به اضطراب تبدیل می‌شود. از همین‌رو، کیفیت ارتباط والد-کودک و شیوه انتقال انتظارها، در مقایسه با صرفِ میزان انتظار، نقش تعیین‌کننده‌تری در پیامدهای روانی دارد.

عامل مهم دیگر، کمال‌گرایی است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که کمال‌گرایی والدین و انتقال الگوهای کمال‌گرایانه به فرزندان، از مسیر افزایش استانداردهای غیرواقع‌بینانه و ترس از ارزیابی منفی، اضطراب را تشدید می‌کند. کودک در چنین فضایی می‌آموزد که ارزش او وابسته به بی‌نقص بودن عملکرد است. این الگوی شناختی نه‌تنها اضطراب امتحان را افزایش می‌دهد، بلکه می‌تواند زمینه‌ساز احساس شرم، اجتناب تحصیلی و حتی افت کارکرد اجتماعی شود. در برخی مطالعات داخلی نیز گزارش شده است که انتظارات بیش از حد والدین و کمال‌گرایی خانوادگی با افزایش استرس و اضطراب در دانش‌آموزان رابطه دارد و توصیه شده است والدین خواسته‌های خود را متناسب با توانایی‌ها و ویژگی‌های رشدی فرزند تنظیم کنند (حسینی و همکاران، ۱۴۰۲؛ کریمی و همکاران، ۱۴۰۳).

از منظر تحولی، سن کودک و مرحله رشد او نیز اهمیت دارد. در دوره دبستان، کودک هنوز در حال ساختن تصور نسبتاً پایدار از توانایی‌ها و شایستگی‌های خود است. در این سن، بازخورد والدین می‌تواند مستقیماً در شکل‌گیری عزت‌نفس و حس کفایت اثر بگذارد. هرگونه فشار بیش از حد برای موفقیت تحصیلی، ممکن است این فرایند را مختل کند و کودک را درگیر نگرانی دائمی از ارزیابی والدین سازد. در دوره نوجوانی، این مسئله پیچیده‌تر می‌شود، زیرا نیاز به استقلال، هویت‌یابی و پذیرش اجتماعی نیز به آن اضافه می‌گردد. در نتیجه، انتظارات تحصیلی والدین اگر با نیاز نوجوان به اختیار و گفت‌وگوی محترمانه همسو نباشد، می‌تواند تعارض، مقاومت درونی و اضطراب را شدت بخشد (لویی و همکاران، ۲۰۲۵).

از سوی دیگر، باید توجه داشت که هر نوع انتظار والدین الزاماً آسیب‌زا نیست. انتظارات واقع‌بینانه، روشن و همراه با حمایت می‌توانند به کودک جهت بدهند، احساس امنیت ایجاد کنند و او را به تلاش پایدار ترغیب نمایند. در واقع، مسئله اصلی نه اصلِ انتظار، بلکه نحوه تنظیم و انتقال آن است. انتظاری که با شناخت از ظرفیت کودک، توجه به تفاوت‌های فردی، احترام به علایق و فرصت خطا همراه باشد، معمولاً کارکردی سازنده دارد. اما انتظاری که به‌صورت مقایسه‌ای، تحقیرآمیز یا مشروط به پذیرش عاطفی بیان شود، بیشتر نقش عامل فشار روانی را پیدا می‌کند. این تمایز برای فهم رابطه انتظارات والدین و اضطراب کودکان بنیادی است؛ زیرا نشان می‌دهد چرا در برخی خانواده‌ها انتظار تحصیلی منبع رشد و در برخی دیگر منبع تهدید است.در سطح اجتماعی نیز نباید از زمینه‌های فرهنگی و رقابت آموزشی غفلت کرد. در جوامعی که موفقیت تحصیلی به‌عنوان مسیر اصلی تحرک اجتماعی، منزلت و امنیت آینده تلقی می‌شود، والدین معمولاً فشار بیشتری برای پیشرفت تحصیلی بر فرزندان اعمال می‌کنند. این فشار ممکن است از نگرانی واقعی نسبت به آینده کودک سرچشمه بگیرد، اما وقتی با نظام ارزشی مبتنی بر رتبه، آزمون و مقایسه پیوند می‌خورد، به‌راحتی به اضطراب تبدیل می‌شود.

در چنین ساختاری، مدرسه نیز گاه به‌جای آنکه محیطی برای یادگیری و رشد باشد، به میدان سنجش مداوم تبدیل می‌شود و کودک خود را در معرض ارزیابی دائمی می‌بیند. بنابراین، بررسی انتظارات تحصیلی والدین بدون توجه به بستر فرهنگی و نظام آموزشی، تصویری ناقص به دست می‌دهد.

با توجه به آنچه گفته شد، مسئله اصلی این پژوهش آن است که چگونه و تحت چه شرایطی انتظارات تحصیلی والدین به اضطراب کودکان می‌انجامد. پاسخ به این پرسش، صرفاً یک بحث نظری نیست، بلکه برای خانواده‌ها، مشاوران مدرسه، روان‌شناسان تربیتی و سیاست‌گذاران آموزشی اهمیت عملی دارد. اگر روشن شود که کدام نوع از انتظارها سالم و کدام نوع تنش‌زا هستند، می‌توان مداخلات پیشگیرانه دقیق‌تری طراحی کرد؛ مداخلاتی که به والدین بیاموزد چگونه به‌جای فشار، حمایت ایجاد کنند و چگونه اهداف تحصیلی را در چارچوب رشد متوازن کودک تنظیم نمایند. به همین دلیل، این مقاله با تکیه بر روش کتابخانه‌ای و اسنادی، به بررسی شواهد نظری و پژوهشی درباره رابطه انتظارات تحصیلی والدین و اضطراب کودکان می‌پردازد و می‌کوشد سازوکارهای اثرگذاری، متغیرهای میانجی و دلالت‌های کاربردی این رابطه را روشن کند.

مبانی نظری پژوهش

برای تبیین علمی و ریشه‌ای اثرگذاری انتظارات تحصیلی والدین بر پیدایش و تداوم اضطراب در کودکان، نیازمند بهره‌گیری از رویکردهای نظری چندگانه در حوزه‌های روان‌شناسی رشد، یادگیری شناختی-اجتماعی، بوم‌شناسی انسانی و نظریه‌های خانواده‌درمانی هستیم. در این چارچوب، انتظارات تحصیلی نه صرفاً به‌صورت یک آرزوی ذهنی فردی، بلکه به‌عنوان یک «سازوکار روانی-اجتماعی ساخت‌یافته» نگریسته می‌شوند که اتمسفر شناختی، سبک‌های ارتباطی و بافت هیجانی زیست‌جهان کودک را جهت‌دهی می‌کنند. در ادامه، ستون‌های نظری پشتیبان این تبیین در قالب چهار محور اساسی به بحث گذاشته شده‌اند.

۱. نظریه بوم‌شناختی سامانه‌های رشدی و اقلیم روانی خانواده

نظریه سامانه‌های بوم‌شناختی یوری برونفن‌برنر (۱۹۷۹) نقطه‌عزیمت نیرومندی برای درک چگونگی انتقال استرس‌های ناشی از انتظار تحصیلی در سطوح تو در توی پیرامون کودک است. در لایه «میکروسیستم»، خانواده مهم‌ترین سامانه تعاملی چهره‌به‌چهره است که الگوهای ارتباطی حاکم بر آن زیربنای واکنش‌های اضطرابی کودک را شکل می‌دهد. انتظارات تحصیلی در این سطح، حامل بار هیجانی پایداری هستند که نحوه توزیع توجه، تشویق، تنبیه و تایید والدگری را هدایت می‌کنند.

زمانی که انتظارات تحصیلی والدین در سطح کلان «ماکروسیستم» متأثر از رقابت‌های ساختاری، منزلت‌جویی اجتماعی و تب دستیابی به مدارج تحصیلی بالا باشد، این ارزش‌ها به درون میکروسیستم خانواده سرریز می‌شوند و تعاملات روزمره با فرزند را آلوده به سنجش‌گری وسواس‌گونه می‌کنند (برونفن‌برنر، ۱۹۷۹). در چنین سامانه‌ای، هر نمره و تکلیف آموزشی به بازتابی از هویت خانوادگی و موفقیت اجتماعی والدین تبدیل می‌شود. اگر این انتظارات فراتر از ظرفیت روانی و شناختی کودک تنظیم شوند، اتمسفر خانه از «پایگاه امن عاطفی» به یک «کانون ارزشیابی بی‌پایان» تغییر وضعیت می‌دهد. این دگرگونی در تعادل سامانه، تعارض و عدم اطمینان پیوسته‌ای را به بار می‌آورد که زمینه بنیادین بروز اضطراب تعمیم‌یافته و اضطراب مدرسه را مهیا می‌سازد.

۲. نظریه شناختی-اجتماعی: خودکارآمدی، خودپنداره تحصیلی و درماندگی

بر پایه چارچوب مفهومی نظریه شناختی-اجتماعی آلبرت باندورا (۱۹۹۷)، ادراک کارآمدی شخصی حاصل ترکیب موفقیت‌های گذشته، تجارب جانشینی، اقناع کلامی و وضعیت‌های فیزیولوژیک و برانگیختگی هیجانی است. در این فرآیند، انتظارات تحصیلی والدین به‌عنوان بارزترین صورت «اقناع کلامی» و پیام‌های ارزیابانه بیرونی عمل می‌کنند. چنانچه انتظارات در فاصله‌ای منطقی و چالش‌انگیز نسبت به توان واقعی کودک قرار گیرند، موجب تقویت انگیزش و تمرین خودنظم‌دهی می‌شوند؛ اما اگر این استانداردها با سرزنش‌های ضمنی و پیام‌های حاکی از ناکافی بودن همراه باشند، سازوکار کارآمدی دچار فرسایش شدید می‌گردد.

کودکی که به‌طور مداوم زیر فشار دستیابی به اهدافی ورای دسترس خود قرار دارد، تکرار ناکامی در برآورده ساختن معیارهای تحمیل‌شده را به‌صورت «شکست پایدار شخصیتی» درونی‌سازی می‌کند (باندورا، ۱۹۹۷). این امر به سقوط خودپنداره تحصیلی و زایش پدیده درماندگی آموخته‌شده نظریه‌پردازی‌شده توسط مارتین سلیگمن (۱۹۷۵) منجر می‌شود. در این وضعیت، کودک باور می‌کند که میان میزان تلاش او و برون‌داد مورد انتظار والدین هیچ همبستگی معناداری وجود ندارد؛ زیرا معیارهای موفقیت همواره سیال، غیرقابل دسترس و همراه با نارضایتی والدین طراحی شده‌اند. برآیند مستقیم چنین بن‌بست شناختی، پیدایش ناتوانی در تنظیم هیجانات منفی و ظهور علائم بالینی استرس، تپش قلب، اجتناب از انجام تکالیف و اضطراب مفرط در موقعیت‌های آزمون است.

۳. نظریه دلبستگی و الگوی کمال‌گرایی تحمیل‌شده اجتماعی

رویکرد دلبستگی جان بالبی (۱۹۸۲) و پژوهش‌های تکمیلی مری اینسورث بر این فرض بنیادین استوارند که نیاز به امنیت روانی و پذیرش بی‌قیدوشرط، هسته مرکزی تکوین روانی سالم در دوره کودکی است. هنگامی که انتظارات تحصیلی والدین به‌صورت مشروط درمی‌آیند—به این معنا که محبت، لبخند، توجه و صمیمیت والد مشروط به کارنامه درخشان و رتبه‌های تحصیلی ممتاز شود—فرآیند دلبستگی سالم دگرگون می‌شود. کودک در این موقعیت، تهدیدی وجودی علیه تعلق عاطفی خود به مهم‌ترین تکیه‌گاه‌های زندگی‌اش احساس می‌کند و پیوند دلبستگی از حالت «ایمن» به اشکال «ناایمن اضطرابی» تنزل می‌یابد (بالبی، ۱۹۸۲).

در امتداد این سازوکار، پدیده «کمال‌گرایی تحمیل‌شده اجتماعی» که توسط پال هیویت و گوردون فلت (۱۹۹۱) تبیین شده است، نمایان می‌گردد. کودک تحت تسلط چنین انتظاراتی، به این درک شناختی مسموم می‌رسد که دیگران (به‌ویژه والدین) استانداردهای افراطی و بی‌نقصی را از او مطالبه می‌کنند و اگر وی عملکردی کمتر از سرحد کمال بروز دهد، سزاوار طرد، تمسخر یا سرزنش خواهد بود. این مدل کمال‌گراییِ بیرونی با بالاترین سطوح آسیب‌شناسی روانی، از جمله اضطراب فلج‌کننده امتحان، هراس اجتماعی، و حساسیت مفرط به قضاوت منفی پیوند خورده است؛ چراکه ارزش وجودی کودک در نگاه خودش صرفاً به ابزاری برای ارضای خودشیفتگی یا تأمین آرزوهای ناکام‌مانده والدین فروکاسته می‌شود (هیویت و فلت، ۱۹۹۱).

۴. مدل الگوهای فرزندپروری و سبک‌های تنظیم کنترل روانی

نظریه الگوهای فرزندپروری دایانا بامریند (۱۹۹۱) تفکیک تعیین‌کننده‌ای میان دو بُعد بنیادین «پاسخ‌گویی عاطفی» و «توقع‌مداری» قائل است. پیوند انتظارات تحصیلی با این ابعاد، پیامدهای روانی کاملاً متمایزی خلق می‌کند. در سبک «مقتدرانه»، سطح انتظارات بالا است اما با پاسخ‌گویی گرم، شفاف‌سازی عقلانی اهداف، گفت‌وگوی دوسویه و حمایت همه‌جانبه همراه است که حاصل آن شکل‌گیری پشتکار و تاب‌آوری تحصیلی بدون تخریب بهداشت روان است.

در نقطه مقابل، در سبک «مستبدانه» و به‌ویژه تحت سازوکار «کنترل روانی» که برایان باربر (۱۹۹۶) آن را صورت‌بندی کرده است، انتظارات بالای تحصیلی به‌واسطه القای حس گناه، ابراز تحقیر، حبس عواطف، سکوت قهرآمیز و نادیده گرفتن عاملیت کودک اعمال می‌شوند. کنترل روانی مرزهای منیت کودک را درهم می‌شکند و مانع رشد خودفرمانروایی و تفرد روانی می‌گردد. کودکان در مواجهه با چنین راهبردهایی، دچار یک حالت برانگیختگی اضطرابی مستمر فیزیولوژیک و روان‌شناختی می‌شوند؛ چراکه در هر تکانه رفتاری، هراس از دست دادن تأیید والد و تجربه سرزنش را مجسم می‌بینند. مطالعات گوناگون در حوزه سلامت روان کودک نشان داده‌اند که کنترل روانی متمرکز بر عملکرد تحصیلی، قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده درون‌نمایی نشانه‌های اضطرابی، احساس گناه بیمارگون و افت شاخص‌های بهزیستی روان‌شناختی در طول دوران مدرسه است (باربر، ۱۹۹۶؛ باومریند، ۱۹۹۱).

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با هدف واکاوی تحلیلی و تبیین اثرات انتظارات تحصیلی والدین بر اضطراب کودکان، از رویکرد «کیفی–اسنادی» با بهره‌گیری از شیوه «سنتز پژوهی و مطالعه کتابخانه‌ای توصیفی-تحلیلی» بهره برده است. در این شیوه، به‌جای گردآوری داده‌های میدانی و آزمون‌های مداخله‌ای تجربی، بر جمع‌آوری نظام‌مند، پالایش دقیق، استخراج مفاهیم کلیدی و تحلیل تطبیقی متون و شواهد تجربی پیشین تمرکز شده است تا منظومه‌ای جامع از سازوکارهای روانی و زمینه‌ای حاکم بر مسئله تدوین گردد.

فرایند شناسایی و جست‌وجوی منابع بر مبنای ترکیبی از کلیدواژه‌های تخصصی فارسی و انگلیسی («انتظارات تحصیلی والدین»، «اضطراب کودکان»، «اضطراب امتحان»، «کنترل روانی»، «سبک‌های فرزندپروری»، «کمال‌گرایی تحمیل‌شده اجتماعی» و معادل‌های دقیق آن‌ها نظیر Parental Academic Expectations**، *Child Anxiety، Test Anxiety** و * Parental Psychological Control*) به انجام رسید. بازه پایگاه‌های داده‌ای ملی شامل «مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)»، «پایگاه مجلات تخصصی نور (نورمگز)»، «پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (جامع)»، «مگیران» و پایگاه مقالات «سیویلیکا» بوده است. در گستره بین‌المللی نیز اسناد موجود در نمایه‌های معتبر علمی شامل «ساینس دایرکت (ScienceDirect)»، «پاب‌مد / پی‌ام‌سی (PubMed/PMC)»، «گوگل اسکالر (Google Scholar)» و پایگاه‌های «آپا پسیکنت (APA PsycNet)» و «پرکوئست (ProQuest)» مورد جست‌وجو قرار گرفتند.

فرایند غربالگری و پالایش منابع طی سه گام تعریف‌شده صورت پذیرفت: در مرحله نخست، بررسی اجمالی عنوان و چکیده‌ها برای ارزیابی همسویی موضوعی با تمرکز بر دامنه سنی کودک و نوجوان؛ در مرحله دوم، ارزیابی کفایت روش‌شناختی و اعتبار مجلات منتشرکننده؛ و در مرحله سوم، مطالعه انتقادی متن کامل و استخراج کدهای مفهومی متناظر با متغیرهای واسطه‌ای (نظیر تاب‌آوری، خودکارآمدی، کمال‌گرایی و جو عاطفی خانواده). در گام نهایی، از رویکرد «تحلیل محتوای کیفی جهت‌دار» جهت دسته‌بندی موضوعی، مقایسه انتقادی دستاوردهای همگرا و واگرا و استنتاج الگوهای مفهومی بهره گرفته شد تا اعتباریابی درونی نتایج تضمین شود و مبنایی قابل اتکا برای نتیجه‌گیری‌های علمی و ارائه دلالت‌های کاربردی به دست آید.

یافته‌های مروری

مرور نظام‌مند شواهد تجربی موجود در متون فارسی و انگلیسی نشان می‌دهد که رابطه میان انتظارات تحصیلی والدین و اضطراب کودکان، رابطه‌ای چندوجهی، متغیر و تابع شرایط زمینه‌ای است؛ رابطه‌ای که در آن عوامل فردی، خانوادگی، آموزشی و فرهنگی متعددی نقش تعدیل‌کننده یا میانجی ایفا می‌کنند. در ادامه، یافته‌های مروری بر محورهای پنج‌گانه زیر سازمان‌دهی شده است.

۱. اثر دوگانه انتظارات تحصیلی: شکاف میان آرزو و انتظار واقع‌بینانه

برجسته‌ترین الگوی مشترک میان مطالعات، وجود اثر دوقطبی و ناهمسو در رفتار انتظارات والدین است. جریان نخست از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که انتظارات بالا اما واقع‌بینانه و همراه با حمایت عاطفی، می‌تواند پیش‌بینی‌کننده مثبت عملکرد تحصیلی، انگیزش درونی و حس شایستگی باشد. در مقابل، جریان دوم پژوهشی تأکید می‌کند که وقتی انتظارات والدین از توانایی‌های واقعی کودک پیشی می‌گیرد، ماهیت خود انتظار نیز تغییر می‌کند و از یک عامل انگیزشی به یک منبع تهدید تبدیل می‌شود (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۵). مطالعه مروری ژانگ و همکاران (۲۰۲۵) نشان داد ادراک نوجوانان از «شکاف میان آرزوهای والدین و توانایی‌های خودشان»، مهم‌ترین عامل اضطراب‌آور است؛ یعنی آنچه اضطراب می‌آفریند نه صرفاً بلندی انتظار، بلکه فاصله ادراک‌شده میان خودِ واقعی و خودِ مطلوبِ والدین است.

در همین راستا، مطالعه توصیفی-همبستگی روی دانش‌آموزان متوسطه دوم نشان داد انتظارات غیرواقع‌بینانه والدین با افزایش معنادار اضطراب امتحان و کاهش سلامت روان همراه است؛ درحالی‌که انتظارات متناسب با توان دانش‌آموز، چنین رابطه‌ای را نشان نمی‌دهد. مطالعات داخلی منتشرشده در پایگاه‌های نور و سیویلیکا نیز همگرا با این یافته، گزارش کرده‌اند که انتظارات غیرواقعی والدین کمال‌گرا، با افزایش اضطراب و استرس کودکان و نوجوانان همراه بوده و والدین کمال‌گرا به‌طور مداوم معیارهای بی‌نقص‌طلبی را بر فرزندان تحمیل می‌کنند (کریمی و همکاران، ۱۴۰۲؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۳). این همگرایی شواهد داخلی و خارجی نشان می‌دهد که متغیر «واقع‌بینی انتظار»، همچون فیلتری عمل می‌کند که ماهیت روانی-اجتماعی انتظار را تعیین می‌کند.

۲. سازوکارهای واسطه‌ای: خودکارآمدی، فشار ادراک‌شده و اضطراب تحصیلی

یافته‌های مروری نشان می‌دهد که رابطه انتظارات والدین و اضطراب کودکان غالباً غیرمستقیم و از مسیر متغیرهای واسطه‌ای برقرار می‌شود. نخستین واسطه پررنگ، «فشار ادراک‌شده» است. مطالعه ژنگ و همکاران (۲۰۲۳) نشان داد انتظارات والدین بر اضطراب امتحان از طریق فشار تحصیلی ادراک‌شده اثر می‌گذارد؛ هرچند در همین مطالعه، خودتنظیمی هیجانی کودک می‌توانست بخش عمده این اثر را خنثی کند. به بیان دیگر، انتظارات والدین تنها زمانی به استرس و اضطراب ترجمه می‌شود که کودک آن را به‌صورت «فشار» تفسیر کند و فاقد منابع هیجانی برای مدیریت آن باشد.

دومین واسطه مهم، «خودکارآمدی تحصیلی» است. در مطالعه لویی و همکاران (۲۰۲۵) مشخص شد اضطراب تحصیلی والدین از مسیر کاهش خودکارآمدی نوجوان و افزایش افسردگی، عملکرد تحصیلی را تخریب می‌کند. اگرچه مطالعه یادشده بر نوجوانان متمرکز است، سازوکار مشابهی برای کودکان نیز قابل تعمیم است: انتظارهای بالا و مشروط، باور «می‌توانم» را در کودک تضعیف می‌کند و باور تضعیف‌شده، مبنای اضطراب می‌شود (باندورا، ۱۹۹۷). سومین واسطه، «اضطراب تحصیلی خود والدین» است. مطالعه وو و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد اضطراب والدین درباره آینده تحصیلی فرزند، از طریق افزایش درگیری افراطی والدینی و کاهش خودمختاری کودک، به فرسودگی تحصیلی و اضطراب فرزندان منجر می‌شود. این یافته نشان می‌دهد انتظار تحصیلی والدین صرفاً یک متغیر شناختی نیست، بلکه خود حامل بار هیجانی است که در تعاملات روزمره به کودک سرریز می‌شود.

مجله اختلالات جنسی و روانشناختی

۳. نقش سبک فرزندپروری و کنترل روانی: کیفیت انتقال انتظار

یافته‌ها به‌طور قاطع نشان می‌دهند که اثر انتظارات تحصیلی، تابع سبک فرزندپروری است. در خانواده‌های مقتدر که انتظارات بالا با گرمی، گفت‌وگو و حمایت عاطفی همراه است، سطح اضطراب کودکان پایین‌تر است. اما در خانواده‌های مستبد که انتظارات از مسیر کنترل روانی—شامل القای گناه، سردرگمی عاطفی، مقایسه با همسالان و شرطی‌سازی محبت—اعمال می‌شود، اضطراب و نشانه‌های درون‌سازی به‌طور معناداری بالاتر گزارش شده است (باربر، ۱۹۹۶؛ باومریند، ۱۹۹۱). مطالعه‌ای مروری روی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی نیز نشان داد فشار اجتماعی و انتظارات والدین، از مسیر احساس پوچی و بی‌انگیزگی تحصیلی عمل می‌کند؛ یعنی انتظار افراطی نه‌تنها اضطراب می‌آفریند، بلکه در بلندمدت می‌تواند به انفعال و بی‌تفاوتی تحصیلی نیز بینجامد.

یافته جالب توجه دیگر آن است که در خانواده‌هایی که خودشان فرزند مضطرب دارند، مادران اغلب «انتظار پایین‌تری» برای توان مقابله فرزندشان با موقعیت‌های استرس‌زا دارند؛ این انتظار پایین اما نگران‌گونه، خود می‌تواند حساسیت کودک را به تهدید بالا ببرد و چرخه اضطراب را تداوم بخشد. این یافته نشان می‌دهد رابطه انتظار و اضطراب یک‌طرفه نیست، بلکه مدل علّی دوسویه و حلقوی دارد: کودک مضطرب، واکنش‌های نگران‌گونه والد را برمی‌انگیزد و نگرانی والد، اضطراب کودک را تغذیه می‌کند.

۴. تفاوت‌های سنی، جنسیتی و زمینه‌ای

مرور شواهد نشان می‌دهد اثر انتظارات تحصیلی بر اضطراب، در سنین و بافت‌های مختلف یکسان نیست. در دوره دبستان، به‌دلیل وابستگی عاطفی بیشتر به والدین و ناپایداری خودپنداره، کودکان بیش از سایر گروه‌های سنی آسیب‌پذیرند؛ انتظارهای مشروط در این سن به‌راحتی به «باور درباره ارزشمندی خود» تبدیل می‌شود. در نوجوانی، با ظهور نیاز به استقلال، انتظارات افراطی والدین بیشتر به تعارض، مقاومت و دلبستگی ناایمن می‌انجامد (لویی و همکاران، ۲۰۲۵). از نظر جنسیتی، برخی مطالعات داخلی گزارش کرده‌اند دختران نسبت به فشار و انتظارات والدین حساسیت هیجانی بیشتری نشان می‌دهند و نرخ اضطراب درون‌سازی‌شده در آنان بالاتر است؛ هرچند این یافته در همه مطالعات تکرار نشده و نیازمند احتیاط تفسیری است.

از نظر زمینه فرهنگی، شواهد حاکی از آن است که در جوامع دارای نظام‌های آموزشی رقابتی و آزمون‌محور—مانند بسیاری از کشورهای شرق آسیا و نیز ایران با تمرکز بر کنکور—ارتباط میان انتظار والدین و اضطراب کودک شدیدتر است؛ زیرا ساختار آموزشی خود، انتظارات را به فشار نهادی تبدیل می‌کند. در مقابل، در نظام‌هایی که تنوع مسیرهای موفقیت بیشتر است، اثر منفی انتظارات بالا کاهش می‌یابد.

۵. یافته‌های مبتنی بر مداخله و پیشگیری

در نهایت، مطالعات مداخله‌ای نشان داده‌اند که آموزش مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری به دانش‌آموزان، می‌تواند اثر استرس ناشی از انتظارات خود و والدین را به‌طور معناداری کاهش دهد. همچنین، برنامه‌های آموزش والدین مبتنی بر تنظیم انتظارات واقع‌بینانه، فرزندپروری مقتدرانه و کاهش کنترل روانی، با کاهش اضطراب فرزندان همراه بوده‌اند. این یافته‌ها از منظر کاربردی اهمیت ویژه‌ای دارند؛ زیرا نشان می‌دهند متغیر «انتظارات والدین» پدیده‌ای تغییرپذیر و قابل آموزش است، نه ویژگی ثابت خانواده.

جمع‌بندی تحلیلی یافته‌ها

تحلیل تطبیقی مطالعات مرورشده سه نتیجه کلیدی به دست می‌دهد. نخست، آنچه اضطراب می‌آفریند «شکاف ادراک‌شده میان انتظار والدین و توان ادراک‌شده کودک» است، نه صرفِ میزان انتظار. دوم، مسیر اثرگذاری انتظار بر اضطراب عمدتاً غیرمستقیم و از طریق متغیرهای واسطه‌ای نظیر فشار ادراک‌شده، خودکارآمدی، اضطراب والدین و کنترل روانی است. سوم، سبک فرزندپروری و بافت فرهنگی-آموزشی، شرایط مرزی تعیین‌کننده این رابطه‌اند: همان انتظار در قالب حمایت مقتدرانه سازنده و در قالب کنترل روانی مستبدانه آسیب‌زاست.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های مروری این پژوهش نشان داد که رابطه میان انتظارات تحصیلی والدین و اضطراب کودکان، رابطه‌ای خطی، ساده و قطعی نیست، بلکه رابطه‌ای چندوجهی، مشروط و متأثر از شبکه‌ای از متغیرهای فردی، خانوادگی و زمینه‌ای است. بنیادی‌ترین دستاورد تحلیلی این مرور، جابه‌جایی کانون توجه از «میزان انتظار» به «کیفیت، واقع‌بینی و شیوه انتقال انتظار» است. شواهد همگرا نشان می‌دهد آنچه اضطراب را می‌آفریند، نه صرفِ بلندی انتظار، بلکه شکاف ادراک‌شده میان آنچه والدین مطالبه می‌کنند و آنچه کودک از خود انتظار دارد، به‌همراه معنای هیجانی است که کودک از این شکاف می‌سازد (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۵؛ کریمی و همکاران، ۱۴۰۲).

از منظر نظری، این یافته با چارچوب شناختی-اجتماعی باندورا (۱۹۹۷) همخوانی کامل دارد: انتظارات والدین به‌مثابه «اقناع کلامی»، زمانی کارکرد سازنده دارند که باور کودک به توانمندی خود را تقویت کنند؛ اما همین انتظارات در قالب سرزنش، مقایسه و معیارهای دست‌نیافتنی، خودکارآمدی را فرسایش می‌دهند و اضطراب را به‌عنوان پاسخی به پیش‌بینی شکست برمی‌انگیزند. همچنین، تبیین بوم‌شناختی برونفن‌برنر (۱۹۷۹) نشان می‌دهد انتظارات تحصیلی نه پدیده‌ای خانوادگی منفرد، بلکه حاصل سرریز ارزش‌های رقابتی و منزلت‌محور ماکروسیستم اجتماعی به درون میکروسیستم خانواده است؛ ازاین‌رو، هر مداخله‌ای که صرفاً خانواده را هدف گیرد و به ساختارهای آموزشی و فرهنگی بی‌توجه بماند، ناقص خواهد بود. تبیین دلبستگی (بالبی، ۱۹۸۲) نیز این نکته را روشن می‌کند که شرطی‌سازی محبت بر عملکرد تحصیلی، بنیان امنیت عاطفی کودک را متزلزل می‌کند و اضطرابِ حاصل، در واقع واکنشی به تهدید تعلق است، نه صرفاً نگرانی از نمره.

از منظر کاربردی، یافته‌های این پژوهش دلالت‌های مشخصی برای گروه‌های مختلف دارد. برای **والدین**، پیام محوری آن است که انتظار تحصیلی خود را از حالت «مطلوب مطلق» به حالت «هدف چالشی قابل دسترس» تبدیل کنند؛ یعنی انتظاراتی تنظیم کنند که اندکی بالاتر از سطح فعلی کودک باشد اما با تلاش واقع‌بینانه دست‌یافتنی باشد. همچنین پرهیز از مقایسه با همسالان و خواهر و برادر، جدا کردن محبت از عملکرد تحصیلی، و توجه به علایق و تفاوت‌های فردی فرزند، از مهم‌ترین راهبردهای پیشگیرانه‌اند. برای **مشاوران و روان‌شناسان مدرسه**، یافته‌ها ضرورت ارزیابی دوگانه—هم ادراک کودک از انتظارات والدین و هم اضطراب تحصیلی خودِ والدین—را نشان می‌دهد؛ زیرا اضطراب والدین خود از مسیر کنترل روانی به کودک منتقل می‌شود (وو و همکاران، ۲۰۲۲). کارگاه‌های آموزش والدین مبتنی بر کاهش کنترل روانی، تنظیم انتظارات متناسب با رشد و افزایش گرمی عاطفی، می‌تواند بخشی از مداخلات استاندارد مشاوره‌ای مدارس باشد.

برای **معلمان و مدیران آموزشی**، یافته‌ها اهمیت هم‌راستاسازی پیام‌های مدرسه با اقلیم حمایتگرانه خانواده را روشن می‌کند. مدرسه‌ای که خود را به میدان رتبه و مقایسه تبدیل می‌کند، اثر انتظارات آسیب‌زای خانواده را تشدید می‌کند؛ در مقابل، فرهنگ مدرسه‌ای که خطا را بخشی از یادگیری می‌داند و پیشرفت فردی را به‌جای رتبه‌بندی مطلق ارزیابی می‌کند، می‌تواند بخشی از فشار انتظارات خانوادگی را تعدیل کند.

در سطح **سیاست‌گذاری** نیز، کاهش اتکای نظام ارزشیابی به آزمون‌های سرنوشت‌ساز، تنوع‌بخشی به مسیرهای موفقیت تحصیلی و شغلی، و گنجاندن «آموزش فرزندپروری واقع‌بینانه» در برنامه‌های آموزش بزرگسالان، از سیاست‌هایی است که می‌تواند پیش‌بینی شود فشار ساختاری ناشی از آن، اضطراب کودکان را در سطح کلان کاهش دهد.

با این حال، این پژوهش محدودیت‌هایی نیز دارد که باید در تفسیر نتایج لحاظ شود. نخست، ماهیت کتابخانه‌ای و اسنادی پژوهش، امکان آزمون تجربی روابط علّی را فراهم نمی‌کند و نتایج، سنتز تفسیری از شواهد موجود است. دوم، بخش عمده شواهد مرورشده همبستگی‌اند و استنباط علیت یک‌سویه باید با احتیاط انجام شود؛ چنان‌که برخی یافته‌ها نشان دادند رابطه انتظار و اضطراب می‌تواند دوسویه و حلقوی باشد. سوم، تفاوت‌های فرهنگی در تعریف «انتظار بالا» و «موفقیت تحصیلی»، تعمیم مستقیم برخی یافته‌های بین‌المللی به بافت ایران را محدود می‌سازد و پژوهش‌های بومی میدانی را ضروری می‌سازد.

بر پایه این تحلیل، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود: (۱) انجام پژوهش‌های طولی برای روشن‌سازی روابط علّی و حلقوی میان انتظار والدین، خودکارآمدی و اضطراب کودک در بافت فرهنگی ایران؛ (۲) طراحی و اعتباریابی بسته آموزشی بومی «مدیریت انتظارات تحصیلی والدین» و آزمون اثربخشی آن در قالب مطالعات شبه‌تجربی؛ (۳) مطالعه نقش تعدیل‌گر متغیرهای جدید مانند استفاده از فضای مجازی در مقایسه‌سازی والدین؛ و (۴) توسعه پرسشنامه‌های سنجش «ادراک کودک از انتظارات والدین» متناسب با زبان و فرهنگ ایرانی. در مجموع، نتیجه این پژوهش آن است که انتظارات تحصیلی والدین، سرمایه‌ای دوسرشت است: در بستر حمایت، واقع‌بینی و گفت‌وگو، موتور رشد و انگیزش کودک است و در بستر کنترل روانی، شرطی‌سازی عاطفی و مقایسه، منشأ اضطراب و فرسایش روانی. هنر تربیت، در تغییر دادن مقدار انتظار نیست، در تغییر دادن کیفیت و نحوه انتقال آن است.

منابع

۱. حسینی، سید علی؛ محمدی، فاطمه؛ و رستمی، رضا (۱۴۰۳). «نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین کنترل روانی والدین و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دوره متوسطه». *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۲۰(۷۱)، صص ۸۵–۱۰۴.

۲. دهقانی، مریم؛ و کمالی، زهرا (۱۴۰۱). «پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی تحمیل‌شده از سوی والدین و ادراک جو عاطفی خانواده در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی». *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۰(۳)، صص ۴۱–۵۴.

۳. زارع، مهدی؛ پوراحمدی، علی؛ و رحیمی، نسرین (۱۴۰۰). «اثربخشی برنامه مداخله‌ای کاهش اضطراب امتحان مبتنی بر تنظیم انتظارات والدینی بر تاب‌آوری و سلامت روان کودکان دبستانی». *مجله مطالعات ناتوانی و روان‌شناسی بالینی کودک*، ۱۱(۲)، صص ۶۳–۷۵.

۴. شریفی، مژگان؛ و کاظمی، فرهاد (۱۴۰۲). «بررسی نقش سبک‌های فرزندپروری و انتظارات تحصیلی والدین در پیش‌بینی درماندگی آموخته‌شده و اهمال‌کاری دانش‌آموزان». *فصلنامه علمی-پژوهشی خانواده و پژوهش*، ۱۹(۴)، صص ۲۷–۴۴.

۵. کریمی، احسان؛ احمدی، پروانه؛ و صادقی، مسعود (۱۴۰۲). «مدل‌یابی ساختاری رابطه بین کمال‌گرایی والدین، استرس ادراک‌شده و اضطراب تحصیلی در کودکان: نقش تعدیل‌گر حمایت اجتماعی خانواده». *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۷(۳)، صص ۱۱۵–۱۳۸.

۶. مرادی، حمید؛ و نادری، افسانه (۱۳۹۹). «مقایسه میزان اضطراب عمومی و اضطراب امتحان در فرزندان والدین مقتدر، مستبد و آسان‌گیر». *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۵(۵۸)، صص ۲۰۱–۲۱۹.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company. .7

[باندورا، آلبرت (۱۹۹۷). *خودکارآمدی: اعمال کنترل*. نیویورک: فریمن و شرکا.]

Barber, B. K. (1996). "Parental psychological control: Revisiting a neglected construct". *Child Development*, 67(6), pp. 3296–3319. .8

[باربر، برایان ک. (۱۹۹۶). «کنترل روانی والدین: بازنگری یک سازه مغفول». *مجله رشد کودک*، ۶۷(۶)، صص ۳۲۹۶–۳۳۱۹.]

Baumrind, D. (1991). "The influence of parenting style on adolescent competence and substance use". *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), pp. 56–95. .9

[باومریند، دایانا (۱۹۹۱). «تأثیر سبک فرزندپروری بر شایستگی و سوءمصرف مواد در نوجوانان». *مجله اوایل نوجوانی*، ۱۱(۱)، صص ۵۶–۹۵.]

10. Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books.

[بالبی، جان (۱۹۸۲). *دلبستگی و فقدان: جلد ۱. دلبستگی* (ویرایش دوم). نیویورک: بیسیک بوکس.]

11. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

[برونفن‌برنر، یوری (۱۹۷۹). *بوم‌شناسی رشد انسان: تجارب در طبیعت و طراحی*. کمبریج: انتشارات دانشگاه هاروارد.]

12. Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). "Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology". *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), pp. 456–470.

[هیویت، پاول ال.، و فلت، گوردون ال. (۱۹۹۱). «کمال‌گرایی در بافت‌های فردی و اجتماعی: مفهوم‌سازی، سنجش و پیوند با آسیب‌شناسی روانی». *مجله روان‌شناسی شخصیت و اجتماعی*، ۶۰(۳)، صص ۴۵۶–۴۷۰.]

13. Liu, Y., Wang, X., & Chen, L. (2025). "Parental academic anxiety, student self-efficacy, and adolescent depressive symptoms: A longitudinal moderated mediation analysis". *Journal of Youth and Adolescence*, 54(2), pp. 312–326.

[لویی، یان؛ وانگ، شیائو؛ و چن، لینگ (۲۰۲۵). «اضطراب تحصیلی والدین، خودکارآمدی دانش‌آموز و نشانه‌های افسردگی نوجوانان: تحلیل طولی میانجی‌گری تعدیل‌شده». *مجله جوانی و نوجوانی*، ۵۴(۲)، صص ۳۱۲–۳۲۶.]

14. Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman.

[سلیگمن، مارتین ای. پی. (۱۹۷۵). *درماندگی: درباره افسردگی، رشد و مرگ*. سان‌فرانسیسکو: فریمن.]