

ارائه مدل رابطه ذهنی سازی و وضعیت اجتماعی-اقتصادی با سازگاری تحصیلی و نقش میانجی دلبستگی به مدرسه در دختران دوره متوسطه اول

سروین سادات اخوان صراف^۱، زهره موسی زاده^۲، انیس خوش لهجه صدق^۳

۱. گروه روانشناسی، واحد بین المللی کیش، دانشگاه آزاد اسلامی، کیش، ایران.

۲. گروه علوم تربیتی، دانشگاه امام صادق (ع)، تهران، ایران.

۳. گروه روانشناسی بالینی، دانشکده پزشکی، علوم پزشکی قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.

* ایمیل نویسنده مسئول: moosazadeh@isu.ac.ir

تاریخ ارسال: ۱۴۰۵/۰۲/۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۴/۱۱

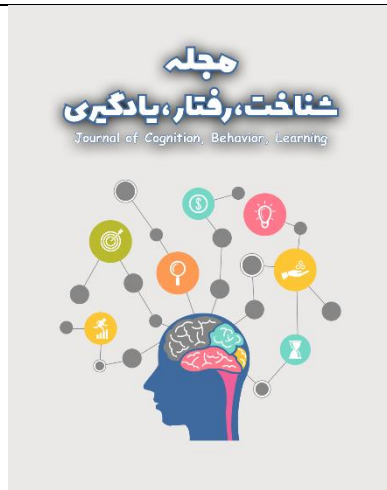
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۱۴

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۱۱/۰۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارائه و آزمون مدل ساختاری رابطه ذهنی سازی و وضعیت اجتماعی-اقتصادی با سازگاری تحصیلی با توجه به نقش میانجی دلبستگی به مدرسه در دختران دوره متوسطه اول انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی-همبستگی مبتنی بر مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر تهران در سال تحصیلی ۲۰۲۲-۲۰۲۳ بود و ۳۳۶ دانش آموز پس از کنار گذاشتن پرسشنامه های ناقص در تحلیل نهایی شرکت کردند. داده ها با استفاده از پرسشنامه سازگاری تحصیلی بیکر و سیریاک، پرسشنامه ذهنی سازی دیمتریچویک و همکاران، پرسشنامه وضعیت اجتماعی-اقتصادی حکاک قزوینی و پرسشنامه دلبستگی به مدرسه موتون و همکاران گردآوری شد. برای تحلیل داده ها از مدل یابی معادلات ساختاری و نرم افزارهای SPSS و LISREL استفاده شد. نتایج مدل یابی معادلات ساختاری نشان داد مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار بود ($\chi^2/df = 1.95$, $GFI = 0.945$, $AGFI = 0.912$, $CFI = 0.957$, $RMSEA = 0.063$). اثر کل ذهنی سازی بر سازگاری تحصیلی مثبت و معنادار بود ($\beta = 0.371$, $p = 0.001$) و اثر کل و وضعیت اجتماعی-اقتصادی نیز بر سازگاری تحصیلی مثبت و معنادار به دست آمد ($\beta = 0.149$, $p = 0.003$). دلبستگی به مدرسه رابطه مثبت و معناداری با سازگاری تحصیلی داشت ($\beta = 0.353$, $p = 0.001$). همچنین، اثر غیرمستقیم ذهنی سازی بر سازگاری تحصیلی از طریق دلبستگی به مدرسه معنادار بود ($\beta = 0.091$, $p = 0.003$), در حالی که اثر غیرمستقیم وضعیت اجتماعی-اقتصادی از طریق دلبستگی به مدرسه معنادار نبود ($\beta = 0.023$, $p = 0.257$). در مجموع، متغیرهای مدل ۴۱ درصد از واریانس سازگاری تحصیلی را تبیین کردند. یافته ها نشان می دهد ذهنی سازی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و دلبستگی به مدرسه از عوامل مهم مرتبط با سازگاری تحصیلی دختران دوره متوسطه اول هستند و دلبستگی به مدرسه به طور مشخص سازوکاری میانجی در رابطه میان ذهنی سازی و سازگاری تحصیلی محسوب می شود. بنابراین، تقویت ظرفیت ذهنی سازی و احساس تعلق و دلبستگی دانش آموزان به مدرسه می تواند در برنامه های آموزشی و مشاوره ای با هدف ارتقای سازگاری تحصیلی مورد توجه قرار گیرد.

کلیدواژه ها: ذهنی سازی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی، سازگاری تحصیلی، دلبستگی به مدرسه، دانش آموزان دختر، مدل یابی معادلات ساختاری.



شیوه استناددهی: اخوان صراف، سروین سادات، موسی زاده، زهره، و خوش لهجه صدق، انیس. (۱۴۰۵). ارائه مدل رابطه ذهنی سازی و وضعیت اجتماعی-اقتصادی با سازگاری تحصیلی و نقش میانجی دلبستگی به مدرسه در دختران دوره متوسطه اول. *شناخت، رفتار، یادگیری*, ۳(۶), ۲۱-۱.

Cognition, Behavior, Learning

Presenting a Model of the Relationship Between Mentalization and Socioeconomic Status with Academic Adjustment and the Mediating Role of School Attachment in First-Cycle Secondary School Girls

Sarvin Sadat Akhavan Saraf¹, Zohre Mousazadeh^{2*}, Anis Khoshlahjeh Sedgh³

1. Department of Psychology, Ki.C., Islamic Azad University, Kish, Iran.

2. Department of Educational Sciences, Imam Sadiq University, Tehran, Iran.

3. Department of Clinical Psychology, Faculty of Medicine, Qom Medical Sciences, Islamic Azad University, Qom, Iran.

*Corresponding Author's Email: moosazadeh@isu.ac.ir

Submit Date: 2026-04-25

Revise Date: 2026-07-02

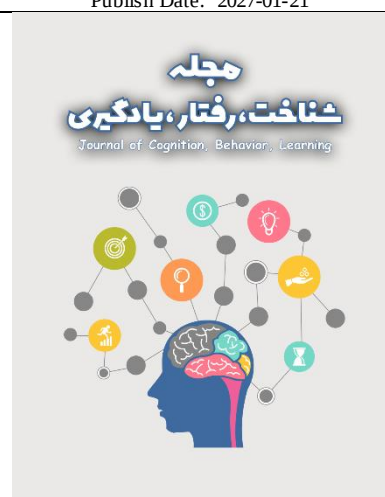
Accept Date: 2026-08-05

Publish Date: 2027-01-21

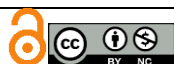
Abstract

This study aimed to develop and test a structural model of the relationships of mentalization and socioeconomic status with academic adjustment, considering the mediating role of school attachment among first-cycle secondary school girls. This applied study employed a descriptive-correlational design based on structural equation modeling. The statistical population consisted of female first-cycle secondary school students in Tehran during the 2022–2023 academic year, of whom 336 students were included in the final analysis after incomplete questionnaires were excluded. Data were collected using the Baker and Siryk Academic Adjustment Questionnaire, Dimitrijevic et al. Mentalization Questionnaire, Hakkak Qazvini Socioeconomic Status Questionnaire, and Mouton et al. School Attachment Questionnaire. Structural equation modeling was performed using SPSS and LISREL. Structural equation modeling indicated an acceptable fit of the proposed model to the data ($\chi^2/df=1.95$, GFI=0.945, AGFI=0.912, CFI=0.957, and RMSEA=0.063). Mentalization had a positive and significant total effect on academic adjustment ($\beta=0.371$, $p=0.001$), and socioeconomic status also showed a positive significant total effect on academic adjustment ($\beta=0.149$, $p=0.013$). School attachment was positively associated with academic adjustment ($\beta=0.353$, $p=0.001$). Furthermore, the indirect effect of mentalization on academic adjustment through school attachment was significant ($\beta=0.091$, $p=0.003$), confirming its mediating role. In contrast, the indirect effect of socioeconomic status through school attachment was not significant ($\beta=0.023$, $p=0.257$). Overall, the model variables explained 41% of the variance in academic adjustment. Mentalization, socioeconomic status, and school attachment are important correlates of academic adjustment among first-cycle secondary school girls. School attachment particularly functions as a significant mediating mechanism linking mentalization to academic adjustment. Accordingly, educational and counseling programs designed to strengthen students' mentalization capacities and emotional attachment to school may contribute to improved academic adjustment.

Keywords: Mentalization, Socioeconomic Status, Academic Adjustment, School Attachment, Female Students, Structural Equation Modeling.



How to cite: Akhavan Saraf, S.S., Mousazadeh, Z., Khoshlahjeh Sedgh, A. (2027). Presenting a Model of the Relationship Between Mentalization and Socioeconomic Status with Academic Adjustment and the Mediating Role of School Attachment in First-Cycle Secondary School Girls. *Cognition, Behavior, Learning*, 3(6), 1-21.



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

دوره نوجوانی، به‌ویژه سال‌های آغازین دوره متوسطه، یکی از حساس‌ترین مراحل تحول است که در آن تغییرات شناختی، هیجانی، اجتماعی و تحصیلی به‌صورت هم‌زمان رخ می‌دهند و دانش‌آموز ناگزیر است خود را با مجموعه‌ای از انتظارات جدید، روابط پیچیده‌تر، الزامات آموزشی فزاینده و تغییر در نقش‌های فردی و اجتماعی هماهنگ سازد. در چنین شرایطی، توانایی سازگاری با محیط تحصیلی یکی از مؤلفه‌های اساسی سلامت روان‌شناختی و موفقیت آموزشی محسوب می‌شود. سازگاری تحصیلی صرفاً به کسب نمرات مطلوب محدود نیست، بلکه مجموعه‌ای از فرایندهای انگیزشی، شناختی، رفتاری و اجتماعی را دربرمی‌گیرد که به دانش‌آموز امکان می‌دهد با الزامات آموزشی، انتظارات مدرسه، روابط با معلمان و همسالان و فشارهای ناشی از عملکرد تحصیلی به‌گونه‌ای مؤثر مواجه شود. پژوهش‌های جدید نشان می‌دهند که سازگاری تحصیلی پدیده‌ای چندبعدی و پویا است که می‌تواند در مقیاس‌های زمانی متفاوت تغییر کند و تحت تأثیر تعامل میان ویژگی‌های فردی و شرایط محیطی قرار گیرد (Neubauer & Schmiedek, 2024). همچنین، انگیزش تحصیلی، پشتکار، توانمندی روان‌شناختی، جهت‌گیری آینده و نحوه مواجهه دانش‌آموز با چالش‌های آموزشی از جمله عواملی هستند که می‌توانند کیفیت سازگاری او را با محیط آموزشی شکل دهند (Vlachopanou et al., 2025; Zayed, 2024). از این منظر، بررسی سازگاری تحصیلی نوجوانان مستلزم توجه هم‌زمان به منابع فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای است.

اهمیت سازگاری تحصیلی زمانی بیشتر آشکار می‌شود که پیامدهای آن در سطوح مختلف زندگی دانش‌آموز مورد توجه قرار گیرد. دانش‌آموزانی که از سازگاری تحصیلی بیشتری برخوردارند، عموماً توانایی بالاتری در پاسخ‌گویی به تکالیف آموزشی، مدیریت فشارهای تحصیلی، برقراری روابط سازنده در محیط مدرسه و حفظ انگیزش برای ادامه تحصیل دارند. در مقابل، ضعف در سازگاری می‌تواند با کاهش مشارکت آموزشی، افت انگیزه، دشواری در روابط اجتماعی، استرس تحصیلی و حتی مشکلات روان‌شناختی همراه باشد. پژوهش‌های انجام‌شده درباره دانشجویان و دانش‌آموزان در بافت‌های مختلف نشان داده‌اند که سازگاری اجتماعی و تحصیلی ارتباط نزدیکی با یکدیگر دارند و کیفیت سازگاری در محیط آموزشی نمی‌تواند جدا از کیفیت روابط اجتماعی فرد بررسی شود (Saifi & Arif, 2024). همچنین، تجارب دانشجویان در محیط‌های جدید آموزشی نشان می‌دهد تفاوت‌های فرهنگی، ساختارهای حمایتی، روابط بین‌فردی و شرایط نهادی می‌توانند فرایند سازگاری تحصیلی را تسهیل یا مختل کنند (Sam, Bunrosy, et al., 2024; Sam, Jamil, et al., 2024). شواهد مربوط به دانش‌آموزان و دانشجویان دارای شرایط آسیب‌پذیر نیز نشان می‌دهد که امکانات حمایتی، سرمایه روان‌شناختی و دسترسی به منابع آموزشی می‌توانند نقش مهمی در ارتقای سازگاری تحصیلی ایفا کنند (Hazan-Liran & Walter, 2024; Joseph et al., 2024; Yasmeen et al., 2023).

در سال‌های اخیر، توجه پژوهشگران از تبیین سازگاری تحصیلی صرفاً بر اساس شاخص‌های عملکردی به سمت بررسی ظرفیت‌های شناختی و هیجانی عمیق‌تر سوق یافته است. یکی از این ظرفیت‌ها «ذهنی‌سازی» است. ذهنی‌سازی به توانایی فرد برای درک و تفسیر رفتار خود و دیگران بر مبنای حالات ذهنی زیربنایی، از جمله افکار، احساسات، انگیزه‌ها، خواسته‌ها و باورها اشاره دارد. این ظرفیت به فرد امکان می‌دهد به جای واکنش‌های تکانشی یا برداشت‌های سطحی از موقعیت‌های بین‌فردی، معنای رفتارها را با توجه به حالات ذهنی احتمالی خود و دیگران درک کند. اهمیت این توانایی در نوجوانی دوچندان است؛ زیرا در این دوره روابط با همسالان و معلمان پیچیده‌تر می‌شود و نوجوان برای مدیریت تعارض‌ها، ارزیابی بازخوردهای اجتماعی و تنظیم هیجان‌های خود به ظرفیت بالاتری برای فهم حالات ذهنی نیاز دارد. پژوهش‌های حوزه نوجوانی نشان داده‌اند که کاستی در ذهنی‌سازی می‌تواند با دشواری‌های هیجانی و بین‌فردی همراه باشد، در حالی که توانایی بهتر در ذهنی‌سازی می‌تواند یک عامل محافظتی در برابر آشفتگی‌های روان‌شناختی باشد (Parolin et al., 2023; Uzar et al., 2023).

ذهنی‌سازی در محیط تحصیلی نیز می‌تواند اهمیت ویژه‌ای داشته باشد. دانش‌آموزی که قادر است هیجان‌ها، انگیزه‌ها و مقاصد خود را بهتر بشناسد، احتمالاً در مواجهه با شکست، انتقاد معلم، رقابت با همکلاسی‌ها و فشارهای تحصیلی انعطاف‌پذیری بیشتری نشان می‌دهد. افزون بر این، درک مناسب‌تر حالات ذهنی دیگران می‌تواند به شکل‌گیری روابط مثبت‌تر با همسالان و معلمان منجر شود و از سوءبرداشت‌های بین‌فردی

و تعارضات غیرضروری بکاهد. در این چارچوب، مفهوم اعتماد معرفتی نیز با ذهنی‌سازی پیوند می‌یابد؛ به این معنا که توانایی فرد برای پذیرش اطلاعات اجتماعی معتبر و استفاده از دانش منتقل شده از سوی دیگران می‌تواند تحت تأثیر کیفیت ذهنی‌سازی قرار گیرد (Nolte et al., 2023). چنین فرایندی در مدرسه اهمیت زیادی دارد، زیرا یادگیری نه تنها از طریق انتقال رسمی محتوا، بلکه از خلال اعتماد به معلم، تعامل با همسالان و پذیرش بازخوردهای آموزشی صورت می‌گیرد. همچنین یافته‌های جدید حاکی از آن است که ذهنی‌سازی می‌تواند در ارتباط میان تجربه‌های منفی و پیامدهای هیجانی نقش واسطه‌ای یا محافظتی داشته باشد (Paezy et al., 2024) و حتی در تبیین نشانه‌های افسردگی دانشجویان نیز به عنوان سازوکاری روان‌شناختی مطرح شده است (Solervicens et al., 2024). بنابراین، می‌توان انتظار داشت که این ظرفیت در سازگاری نوجوان با الزامات تحصیلی و اجتماعی مدرسه نیز نقش داشته باشد.

علاوه بر ظرفیت‌های روان‌شناختی فردی، شرایط اجتماعی-اقتصادی خانواده از مهم‌ترین عوامل زمینه‌ای مرتبط با تجربه تحصیلی دانش‌آموزان است. وضعیت اجتماعی-اقتصادی معمولاً مجموعه‌ای از شاخص‌ها مانند سطح درآمد، تحصیلات والدین، وضعیت اشتغال، کیفیت مسکن، دسترسی به منابع آموزشی و امکانات رفاهی را دربرمی‌گیرد. این عوامل می‌توانند به صورت مستقیم یا غیرمستقیم فرصت‌های آموزشی دانش‌آموز را شکل دهند. خانواده‌هایی که از منابع اقتصادی و آموزشی بیشتری برخوردارند، معمولاً امکان دسترسی فرزندان خود به کتاب‌ها، فناوری‌های آموزشی، کلاس‌های مکمل، محیط مناسب مطالعه و فعالیت‌های رشددهنده را بیشتر فراهم می‌کنند. از سوی دیگر، محدودیت اقتصادی ممکن است سطح فشار خانوادگی را افزایش داده و دسترسی دانش‌آموز به فرصت‌های آموزشی را محدود سازد. یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که وضعیت اجتماعی-اقتصادی والدین حتی می‌تواند سبک زندگی و الگوهای مصرف دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار دهد (Adriani, 2024) و با متغیرهای روان‌شناختی و آموزشی نظیر خودپنداره تحصیلی نیز ارتباط داشته باشد (Nogobo & Kalariparampil, 2023).

تأثیر وضعیت اجتماعی-اقتصادی بر عملکرد و سازگاری دانش‌آموزان تنها از مسیر دسترسی به منابع مادی عمل نمی‌کند، بلکه می‌تواند بر خودکارآمدی، علایق موقعیتی، انتظارات آینده و میزان مشارکت در فرصت‌های یادگیری نیز اثرگذار باشد. برای مثال، در محیط‌های یادگیری مبتنی بر فناوری نیز شواهدی وجود دارد که وضعیت اجتماعی-اقتصادی دانش‌آموز در کنار خودکارآمدی و علاقه موقعیتی با نحوه عملکرد او ارتباط دارد (Arztmann et al., 2024). این مسئله نشان می‌دهد که حتی با گسترش ابزارهای دیجیتال، اثر تفاوت‌های اجتماعی-اقتصادی لزوماً از میان نمی‌رود و ممکن است در قالب‌های جدیدی بازتولید شود. به همین ترتیب، پژوهش درباره ساختارهای فضایی و اقتصادی مرتبط با مناطق مدرسه نشان داده است که سیاست‌ها و مرزبندی‌های مربوط به حوزه‌های مدارس می‌توانند با توزیع ارزش مسکن و منابع اجتماعی پیوند داشته باشند و بدین ترتیب زمینه‌های نابرابر آموزشی را شکل دهند (Wong & Deng, 2024). بنابراین، وضعیت اجتماعی-اقتصادی را باید یک عامل زمینه‌ای چندلایه دانست که هم بر دسترسی عینی به منابع و هم بر تجربه ذهنی دانش‌آموز از فرصت‌ها، حمایت و امکان پیشرفت تأثیر می‌گذارد.

در بررسی اثر شرایط خانوادگی بر سازگاری تحصیلی، روابط والد-فرزند نیز اهمیت ویژه‌ای دارند. یافته‌های فراتحلیلی نشان داده‌اند که دلبستگی والد-فرزند با سازگاری تحصیلی ارتباط معناداری دارد و کیفیت رابطه عاطفی نوجوان با والدین می‌تواند نحوه مواجهه او با محیط آموزشی را تحت تأثیر قرار دهد (Yang et al., 2024). همچنین مشارکت والدین در امور تحصیلی نوجوان با پیشرفت آموزشی ارتباط دارد و بخشی از این ارتباط می‌تواند از طریق سازگاری با مدرسه تبیین شود (Park & Kim, 2024). با این حال، مشارکت و انتظارات والدین در صورتی که به فشار افراطی برای پیشرفت تحصیلی تبدیل شود، ممکن است پیامدهای متفاوتی داشته باشد؛ چنان‌که فشار والدین برای موفقیت و کیفیت ارتباط والد-نوجوان با فرسودگی تحصیلی و سازگاری با زندگی مدرسه‌ای مرتبط گزارش شده است (Park, 2025). از این رو، وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده را نمی‌توان صرفاً بر اساس درآمد یا تحصیلات والدین تحلیل کرد، بلکه نحوه تبدیل منابع خانوادگی به حمایت، فرصت، انتظارات و کیفیت روابط نیز برای درک پیامدهای تحصیلی نوجوان اهمیت دارد.

در کنار خانواده، مدرسه مهم‌ترین محیط اجتماعی رسمی نوجوان است و بخش قابل‌توجهی از زندگی روزمره او در آن سپری می‌شود. یکی از سازه‌های کلیدی در این زمینه «دلبستگی به مدرسه» یا پیوند با مدرسه است که به احساس تعلق، امنیت، پذیرش، ارتباط عاطفی و تجربه حمایت در محیط مدرسه اشاره دارد. دلبستگی به مدرسه فراتر از حضور فیزیکی دانش‌آموز در مدرسه است و بیانگر آن است که فرد تا چه اندازه خود را بخشی از اجتماع مدرسه می‌داند، روابط خود با معلمان و همسالان را معنادار تلقی می‌کند و مدرسه را محیطی قابل اعتماد و حمایت‌کننده تجربه می‌کند. رویکرد مدارس آگاه از دلبستگی نیز بر این اصل تأکید دارد که کیفیت روابط و احساس امنیت عاطفی می‌تواند نقش بنیادی در مشارکت و سازگاری دانش‌آموز داشته باشد (Parker, 2024). در همین راستا، پژوهش‌های مربوط به نوجوانان در معرض خطر نشان داده‌اند که پیوند با مدرسه با مجموعه‌ای از شاخص‌های سلامت روانی و رفتاری ارتباط دارد و می‌تواند در برابر برخی پیامدهای نامطلوب نقش حفاظتی ایفا کند (Hayre et al., 2024).

دلبستگی به مدرسه می‌تواند یکی از سازوکارهای مهم تبیین‌کننده تفاوت‌های فردی در سازگاری تحصیلی باشد. زمانی که دانش‌آموز احساس می‌کند در مدرسه پذیرفته شده، روابط حمایت‌کننده‌ای دارد و عضوی ارزشمند از اجتماع مدرسه است، احتمال بیشتری وجود دارد که در فعالیت‌های تحصیلی مشارکت کند، در برابر دشواری‌ها پشتکار نشان دهد و از منابع حمایتی موجود استفاده کند. یافته‌های پژوهشی درباره ارتباطات دانش‌آموزان نشان داده‌اند که پیوند با مدرسه حتی می‌تواند نقش میانجی در رابطه میان تعاملات اجتماعی و پیامدهایی مانند سازگاری و عملکرد تحصیلی داشته باشد (Pang & Qiao, 2023). همچنین مداخلات مدرسه‌محور با هدف مدیریت استرس تحصیلی نشان داده‌اند که بهبود نحوه مواجهه دانش‌آموزان با فشارهای آموزشی می‌تواند با سازگاری بهتر آنان با مدرسه همراه باشد (Ogakuwu et al., 2023). این یافته‌ها بر ضرورت بررسی مدرسه نه فقط به عنوان محل انتقال دانش، بلکه به عنوان یک نظام ارتباطی و عاطفی تأکید دارند.

از دیدگاه نظری، می‌توان انتظار داشت که ذهنی‌سازی از طریق افزایش کیفیت روابط بین فردی و توانایی فهم رفتار خود و دیگران، زمینه دلبستگی بیشتر به مدرسه را فراهم کند. نوجوانی که توانایی بیشتری در شناخت حالات ذهنی دارد، احتمالاً رفتار معلم را کمتر به صورت تهدیدآمیز یا خصمانه تفسیر می‌کند، در تعارض با همسالان انعطاف بیشتری نشان می‌دهد و قادر است درخواست کمک یا حمایت را بهتر مدیریت کند. مجموعه این فرایندها می‌تواند احساس امنیت و تعلق او را در محیط مدرسه افزایش دهد. از سوی دیگر، محیط مدرسه حمایت‌کننده نیز ممکن است بستر مناسبی برای رشد اعتماد معرفتی، تنظیم هیجانی و استفاده سازگارانه‌تر از ظرفیت ذهنی‌سازی فراهم آورد. این تعامل متقابل با شواهدی سازگار است که ذهنی‌سازی و اعتماد معرفتی را به عنوان مکانیسم‌هایی محافظتی در تنظیم هیجان و سازگاری روان‌شناختی نوجوانان معرفی کرده‌اند (Nolte et al., 2023; Parolin et al., 2023). همچنین، با توجه به نقش فشار و استرس در مختل ساختن عملکرد روان‌شناختی و جسمانی، اهمیت برخورداری از منابع بین فردی و تنظیمی در شرایط پراسترس بیشتر می‌شود (Sauk et al., 2023).

از سوی دیگر، این احتمال مطرح است که دلبستگی به مدرسه بتواند بخشی از ارتباط وضعیت اجتماعی-اقتصادی با سازگاری تحصیلی را نیز توضیح دهد. برخورداری از منابع خانوادگی مطلوب‌تر ممکن است فرصت مشارکت بیشتر در فعالیت‌های مدرسه، دسترسی بهتر به خدمات آموزشی، کاهش فشارهای اقتصادی و امکان ایجاد تجربه‌های مثبت‌تر در مدرسه را فراهم کند و در نتیجه احساس تعلق دانش‌آموز را افزایش دهد. در مقابل، محرومیت اقتصادی ممکن است با محدودیت فرصت‌ها، احساس تفاوت اجتماعی و فشارهای خانوادگی همراه باشد و کیفیت پیوند دانش‌آموز با مدرسه را کاهش دهد. با وجود این، رابطه میان وضعیت اجتماعی-اقتصادی، دلبستگی به مدرسه و سازگاری تحصیلی لزوماً خطی و یکسان نیست، زیرا منابع مدرسه، حمایت معلمان و ویژگی‌های فردی می‌توانند آثار شرایط خانوادگی را تعدیل کنند (Ahmadi & Moradi, 2025; Parker, 2024; Yıldız & Eldeleklioglu, 2024). شواهد جدید همچنین تأکید می‌کنند که سازگاری دانش‌آموز در شرایط دشوار و تجربه‌های آسیب‌زا ممکن است به منابع حمایتی مدرسه و توانمندی‌های روان‌شناختی وابستگی بیشتری پیدا کند. برای نمونه، مشکلات ناشی از ناامنی و استرس پس از سانحه می‌توانند سازگاری تحصیلی کودکان را مختل کنند و مداخلات روانی-اجتماعی

مدرسه‌محور برای حمایت از این گروه ضروری تلقی شده‌اند (Muhammad & Abdullahi, 2025). همچنین، پژوهش در گروه‌های دارای آسیب‌پذیری‌های خاص نشان داده است که مشکلات روان‌شناختی و رفتاری می‌توانند از مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم با سازگاری تحصیلی ارتباط پیدا کنند (Rumrill et al., 2024). این یافته‌ها بر این نکته تأکید دارند که سازگاری تحصیلی نه محصول یک ویژگی منفرد، بلکه حاصل تعامل پیچیده میان منابع روان‌شناختی، روابط اجتماعی، تجربه‌های مدرسه‌ای و شرایط زمینه‌ای است. در چنین چارچوبی، ذهنی‌سازی می‌تواند نماینده یک منبع درونی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی نماینده یک عامل زمینه‌ای خانوادگی و دلبستگی به مدرسه نماینده یک منبع ارتباطی و محیطی باشد.

بررسی یکپارچه این سه سطح در دوره متوسطه اول، به‌ویژه در میان دختران نوجوان، از اهمیت خاصی برخوردار است؛ زیرا این دوره با تغییر در روابط اجتماعی، افزایش حساسیت نسبت به ارزیابی دیگران، شکل‌گیری هویت و افزایش انتظارات تحصیلی همراه است. پژوهش‌های مربوط به سازگاری تحصیلی نشان داده‌اند که منابع روان‌شناختی مانند سرمایه روان‌شناختی، پشتکار و جهت‌گیری آینده می‌توانند در توضیح تفاوت‌های سازگاری نقش داشته باشند (Yasmeen et al., 2023; Zayed, 2024)، در حالی که مطالعات دیگری بر اهمیت شرایط نهادی، منابع حمایتی و تجربه حضور در محیط آموزشی تأکید کرده‌اند (Hazan-Liran & Walter, 2024; Joseph et al., 2024). افزون بر این، پژوهش‌های جدید درباره عوامل مرتبط با انگیزش، تعلل‌ورزی و عملکرد تحصیلی نیز نشان داده‌اند که سازگاری در شبکه‌ای از متغیرهای انگیزشی و رفتاری قرار دارد و نمی‌توان آن را جدا از فرایندهای گسترده‌تر تجربه تحصیل تحلیل کرد (Vlachopanou et al., 2025). این مجموعه یافته‌ها ضرورت استفاده از مدل‌های چندمتغیری را برجسته می‌کند.

با وجود گسترش پژوهش‌ها درباره سازگاری تحصیلی، بخش قابل توجهی از مطالعات پیشین هر یک از عوامل فردی، خانوادگی یا مدرسه‌ای را به‌طور جداگانه بررسی کرده‌اند. برخی پژوهش‌ها بر نقش منابع روان‌شناختی و توانمندی فردی تأکید دارند، برخی وضعیت اجتماعی-اقتصادی و مشارکت والدین را برجسته ساخته‌اند و گروهی دیگر دلبستگی و پیوند با مدرسه را عامل کلیدی سازگاری معرفی کرده‌اند (Hayre et al., 2024; Park & Kim, 2024; Yang et al., 2024). همچنین، گرچه مطالعات مربوط به ذهنی‌سازی در نوجوانان رشد قابل توجهی داشته‌اند، تمرکز بخش مهمی از آنها بر آسیب‌شناسی روانی، تنظیم هیجان، رفتارهای خودآسیب‌رسان یا نشانه‌های درونی‌سازی شده بوده است (Paezy et al., 2024; Solervicens et al., 2024; Uzar et al., 2023) و نقش این ظرفیت در فرایندهای آموزشی و سازگاری مدرسه‌ای کمتر در قالب مدل‌های ساختاری بررسی شده است. از طرف دیگر، پژوهش‌های مربوط به دلبستگی به مدرسه نشان می‌دهند که این متغیر ظرفیت آن را دارد که به‌عنوان یک سازوکار واسطه‌ای میان ویژگی‌های فردی و پیامدهای تحصیلی عمل کند (Pang & Qiao, 2023; Parker, 2024). بنابراین، آزمون هم‌زمان اثرات مستقیم و غیرمستقیم ذهنی‌سازی و وضعیت اجتماعی-اقتصادی بر سازگاری تحصیلی با میانجیگری دلبستگی به مدرسه می‌تواند به ارائه تصویری منسجم‌تر از عوامل مؤثر بر سازگاری دختران نوجوان منجر شود. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر ارائه و آزمون مدل رابطه ذهنی‌سازی و وضعیت اجتماعی-اقتصادی با سازگاری تحصیلی با نقش میانجی دلبستگی به مدرسه در دختران دوره متوسطه اول بود.

روش‌شناسی

نوع این مطالعه از نظر هدف کاربردی و از نظر روش پژوهش حاضر توصیفی - همبستگی با استفاده از روش معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان دختر مقطع اول متوسطه شهر تهران بود. که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به تحصیل اشتغال داشتند بر اساس آمار دریافتی از سازمان آموزش و پرورش حجم جامعه مورد نظر پژوهش مشتمل بر ۹۸۵ نفر بود. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، نمونه‌گیری گام به گام بود. بدین صورت که از میان مدارس متوسطه سه منطقه (۷، ۱۱، ۱۸) در شهر تهران ابتدا سه مدرسه به تصادف از هر منطقه انتخاب و سپس از هر مدرسه چهار کلاس به تصادف انتخاب شد. بر اساس تعداد پارامترهای تعیین شده (تعداد متغیرهای مورد مطالعه ۵، تعداد مسیرها ۷، تعداد خطای نشانگرها ۱۱، تعداد خطای درون زاهای نهفته ۲ و تعداد خطای کوواریانس ۳)، با احتساب ۲۳

پارامتر، حجم نمونه ۳۴۵ نفر برآورد شد که با بیش برآورد بر ۳۵۰ نفر بالغ گردید. در این میان ۱۴ پرسشنامه به دلیل ناکامل بودن کنار گذاشته شد و حجم نمونه نهایی ۳۳۶ نفر در نظر گرفته شد.

الف) پرسشنامه سازگاری تحصیلی بیکر و سیریاک (۱۹۸۹): این ابزار خودگزارشی را بیکر و سیریاک (۱۹۸۹) طراحی کردند و ۲۴ ماده دارد. این مقیاس به شکل گسترده‌ای در آمریکا، کشورهای اروپایی، چین و ژاپن به کار گرفته شده است (لانثیر و ویندهام، ۲۰۰۴، نقل از میکائیلی منیع، ۱۳۸۹ ب؛ مورای و شیلکرت، ۲۰۰۴). مقیاس فرعی سازگاری تحصیلی میزان موفقیت دانشجو و دانش آموزان را در مواجهه با الزام‌های مختلف آموزشی مختص تجربه‌های دانشگاهی و مدرسه اندازه‌گیری می‌کند (رایس، وژگراو آلدن، ۲۰۰۶). آزمودنی در یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از اصلاً تا کاملاً به سؤال‌های آزمون پاسخ می‌دهد (بیزر و گوسنس، ۲۰۰۲). نمره آزمودنی در این مقیاس بین ۲۴ تا ۱۶۸ قرار می‌گیرد که نمرات بالاتر نشانگر سازگاری تحصیلی بیشتر است. پرسشنامه سازگاری تحصیلی در مطالعات بیکر و سیریاک (۱۹۸۹) از نظر میزان پایایی مطالعه شده است و ضرایب آلفای گزارش شده برای کل مقیاس بالای ۰/۸۰ است. روایی سازه پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی و همبستگی با متغیرهای مرتبط مانند پیشرفت تحصیلی، رضایت از تحصیل و سلامت روان تأیید شده است (بیکر و سیریاک، ۱۹۸۹). در ایران کشت ورزی کندازی و اوجی نژاد (۱۴۰۰) ضریب آلفای کرونباخ مساوی ۰/۸۳۴ به دست آوردند. همچنین، برای بررسی پایایی مقیاس از روش بازآزمایی با فاصله زمانی سه هفته استفاده شد. ضریب پایایی در این روش در گروه ۴۵ نفری برابر ۰/۸۶۱ شد که نشانگر این است که ابزار مذکور برای اندازه‌گیری سازگاری تحصیلی در بین دانشجویان از پایایی لازم برخوردار است.

ب) پرسشنامه ذهنی سازی دیمیتروچویک و همکاران (۲۰۱۸): ذهنی سازی توسط دیمیتروچویک و همکاران در سال ۲۰۱۸ تهیه شده و یک مقیاس ۲۸ ماده‌ای است که از سه خرده مقیاس تشکیل شده است: ذهنی سازی مرتبط با خود (۱۰ گویه)، ذهنی سازی مرتبط با دیگران (۸ گویه) و انگیزه برای ذهنی سازی (۱۰ گویه) و یک مقیاس کلی است. ذهنی سازی از یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (از ۱ = کاملاً نادرست تا ۵ = کاملاً صحیح) استفاده می‌کند، با نمرات بالاتر نشان دهنده ظرفیت پیچیده تری برای ذهنی سازی است. پایایی ذهنی سازی در نمونه‌های بالینی و غیر بالینی روانپزشکی مورد آزمایش قرار گرفت (دیمیتروچویک و همکاران، ۲۰۱۸)، که نتایج رضایت بخشی را به همراه داشت (به ترتیب $\alpha = 0.755$ و $\alpha = 0.84$ کرونباخ). دیمیتروچ و همکاران (۲۰۱۸) به منظور بررسی روایی این پرسشنامه ضریب همبستگی ذهنی سازی را با متغیرهای هوش هیجانی و همدلی با پرسشنامه ۵ عاملی نئو بررسی کردند و نشان دادند که ذهنی سازی با ساختارهای شناختی و پرسشنامه ۵ عاملی نئو ارتباط دارد. این مقیاس ارتباط مثبت و معنی داری با همدلی، هوش هیجانی داشت. همچنین این مقیاس همبستگی منفی با دلبستگی اجتنابی و اضطرابی و روان رنجوری داشت. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای هر سه زیرمقیاس و نمره بین بین ۰/۷۴ تا ۰/۷۹ گزارش کردند. این پرسشنامه را در ایران صفری موسوی و همکاران (۱۳۹۹) این پژوهش را بر روی دانشجویان دانشگاه پیام نور اجرا و اعتباریابی کردند که نشان داد ضریب آلفای کرونباخ تمام پرسشنامه‌ها از پایایی بسیار مطلوبی برخوردارند و میزان پایایی زیرمقیاس‌های ذهنی سازی خود، ذهنی سازی دیگران، انگیزه برای ذهنی سازی و نمره کل ذهنی سازی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۰، ۰/۷۶ و ۰/۸۶ به دست آمده است. برای بررسی روایی همگرا همبستگی نمره کل پرسشنامه ذهنی سازی با متغیرهای سبک دلبستگی ایمن، ذهن آگاهی و شناخت اجتماعی

1 Lanthier
2 Windham
3 Morray
4 Shilkert
5 Rice
6 Vergara
7 Alden
8 Beyers
9 Goossens

محاسبه شد که نتایج به ترتیب ۰/۵۴۹، ۰/۴۳۵ و ۰/۲۵۷ به دست آمده است. همچنین برای بررسی روایی واگرا از ضریب همبستگی بین پرسشنامه ذهنی سازی با سبک دلبستگی اجتنابی ۰/۱۵۵- و اضطرابی ۰/۱۷۲- استفاده شد.

ج) پرسشنامه وضعیت اقتصادی-اجتماعی حکاک قزوینی (۱۳۹۶): پرسشنامه وضعیت اجتماعی-اقتصادی کودکان و نوجوانی پرسشنامه ۲۸ سوالی است که برای بررسی پایگاه اجتماعی-اقتصادی دوران نوجوانی، تهیه شده است. این پرسشنامه محقق ساخته (حکاک قزوینی) در سال ۱۳۹۶ تهیه شده است. برای ساختن این ابزار پس از مطالعه در حوزه مورد نظر، سوالات طراحی شد و برای بدست آوردن روایی صوری از نظر چند نفر از اساتید محترم از رشته‌های روانشناسی و اقتصاد، کمک گرفته شد و پس از استفاده از نظر اساتید و موافقت آنان، پرسشنامه مورد نظر بر روی ۳۰ نفر اجرا شد. پس از ورود اطلاعات پرسشنامه‌های تکمیل شده در نرم افزار SPSS برای کسب پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد. آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۶ بود که پایایی مناسبی است، لذا ابزار مذکور بر روی ۱۷۵ نفر دیگر نیز اجرا گردید که مجموعاً نمونه به ۲۰۵ نفر رسید. سپس، برای بدست آوردن روایی سازه ابزار مذکور با روش تحلیل عاملی از نرم افزار AMOS استفاده شد. به این ترتیب که ابتدا پژوهشگر عامل‌های مورد نظر خود را پیشنهاد داد و سپس با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی بررسی شد که آیا الگوی مطرح شده از برازش مطلوبی برخوردار است یا خیر. عوامل پیشنهادی شامل، تحصیلات، شغل و درآمد، مسکن و خدمات رفاهی و بهداشت بودند. ۱۹ سوال این پرسشنامه به صورت لیکرتی و ۹ سوال به صورت بله و خیر هستند.

د) پرسشنامه دلبستگی به مدرسه (SAQ) موتون و همکاران (۱۹۹۳): پرسشنامه دلبستگی به مدرسه ۲۰ ماده‌ای است که توسط موتون، دی وایت گلازیر (۱۹۹۳) طراحی شده است و هدفش مشخص نمودن دانش آموزانی که دارای دلبستگی زیاد و کم می‌باشند، است. این پرسشنامه شامل سه مولفه است که عبارتند از: روابط کلی (۳، ۸، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۷، ۲۰)، تعلق (۱، ۲، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۸) و دلبستگی‌های خاص (۴، ۵، ۶، ۷، ۱۱، ۱۶، ۱۹) می‌باشد. درباره پایایی این پرسشنامه، موتون و همکاران (۱۹۹۳) ضریب آلفای ۰/۸۶ را برای هر ماده گزارش نموده اند ضمن این که حذف هر ماده واحد منجر به کاهش آلفا می‌شود که این مساله نشان دهنده پایایی بالای ابزار می‌باشد. همچنین موتون و همکاران (۱۹۹۳) روایی این ابزار را طی تحلیل عاملی اکتشافی که منجر به تایید سه مولفه روابط کلی، تعلق و دلبستگی‌های خاص شد بررسی نمودند. این سه عامل در بازنگری ادبیات پژوهش توسط موتون (۱۹۹۵) و دی ویت (۱۹۹۵) نیز همچون مصاحبه‌های آنها با دانش آموزان دارای دلبستگی بالا و پایین به مدرسه به عنوان اندازه‌های معتبری از دلبستگی به مدرسه شناسایی شده اند (زارچ، ۲۰۰۴). پژوهنده و همکاران (۱۳۹۲)، پایایی پرسشنامه دلبستگی به مدرسه با روش آلفای کرونباخ را ۰/۹۲ گزارش نمودند.

پیش از اجرای پژوهش، مجوزهای رسمی لازم از دانشگاه اخذ شد. سپس با معرفی نامه معتبر به مدارس منتخب مراجعه و هماهنگی‌های لازم با مدیران و مسئولان مدارس جهت اجرای پژوهش انجام گرفت. در این مرحله، اهداف پژوهش، نحوه اجرا و نتایج کاربردی احتمالی آن به مسئولان مدارس توضیح داده شد. با حضور پژوهشگر در مدارس منتخب، جامعه هدف پژوهش مورد مراجعه قرار گرفت. در ابتدای کار، پژوهشگر با معرفی خود، هدف کلی پژوهش، اهمیت مشارکت دانش آموزان و اصول اخلاقی پژوهش را برای آنان تشریح کرد. همچنین به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آنان محرمانه باقی خواهد ماند و صرفاً در راستای اهداف پژوهش استفاده می‌شود. در این مرحله، معیارهای ورود شامل رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان برای حضور در پژوهش و معیارهای خروج شامل عدم پاسخ‌گویی کامل به پرسشنامه‌ها مورد بررسی قرار گرفت. تنها دانش آموزانی که واجد معیارهای ورود بودند، در فرایند گردآوری داده‌ها شرکت داده شدند.

پس از بیان منطق پژوهش، پرسشنامه‌ها در اختیار دانش آموزان قرار گرفت. ابتدا پرسشنامه جمعیت‌شناختی به آنان ارائه شد و سپس سایر پرسشنامه‌های پژوهش توزیع گردید. پیش از پاسخ‌گویی، دستورالعمل هر پرسشنامه به صورت شفاهی برای دانش آموزان توضیح داده شد و از آنان خواسته شد پیش از شروع، دستورالعمل‌ها را با دقت مطالعه کرده و به سوالات با دقت و صداقت پاسخ دهند. پژوهشگر در طول فرایند

تکمیل پرسشنامه‌ها حضور داشت و در صورت وجود ابهام، توضیحات لازم را ارائه می‌کرد. حجم نمونه ۳۴۵ نفر برآورد شد که با بیش برآورد بر ۳۵۰ نفر بالغ گردید. در این میان ۱۴ پرسشنامه به دلیل ناکامل بودن کنار گذاشته شد و حجم نمونه نهایی ۳۳۶ نفر در نظر گرفته شد. در بخش توصیفی به منظور توصیف ویژگی‌های جمعیت شناختی از درصد، توزیع فراوانی، جدول، نمودار و شکل استفاده شد و همچنین به منظور توصیف متغیرهای پژوهش از میانگین، انحراف معیار، چولگی، کشیدگی استفاده شد. در بخش استنباطی با توجه به ماهیت سؤال پژوهش و فرضیه‌های پژوهش از مدل یابی معادلات ساختاری استفاده شد. لازم به ذکر است برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار آماری SPSS-25 و Lisrel استفاده شد.

یافته‌ها

نتایج نشان می‌دهد که ۱۵ نفر (۴/۵ درصد) از شرکت کنندگان ۱۲ سال، ۱۲۱ نفر (۳۶ درصد) ۱۳ سال، ۱۳۴ نفر (۳۹/۹ درصد) ۱۴ سال و ۶۶ نفر (۱۹/۶ درصد) ۱۵ سال داشتند. گفتنی است که میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت کنندگان به ترتیب برابر با ۱۳/۷۵ و ۰/۸۲ سال بود. ۹۳ نفر (۲۷/۷ درصد) از شرکت کنندگان در پایه هفتم، ۱۳۰ نفر (۳۸/۷ درصد) در پایه هشتم و ۱۱۳ نفر (۳۳/۶ درصد) در پایه نهم مشغول به تحصیل بودند. میزان تحصیلات پدر ۹۷ نفر (۲۸/۸ درصد) دیپلم و زیر دیپلم، ۱۹ نفر (۵/۷ درصد) فوق دیپلم، ۱۳۱ نفر (۳۹ درصد) لیسانس و ۸۹ نفر (۲۶/۵ درصد) فوق لیسانس و بالاتر بود. میزان تحصیلات مادر ۱۰۲ نفر (۳۰/۳ درصد) از شرکت کنندگان دیپلم و زیر دیپلم، ۱۵ نفر (۴/۵ درصد) فوق دیپلم، ۱۴۳ نفر (۴۲/۶ درصد) لیسانس و ۷۶ نفر (۲۲/۶ درصد) فوق لیسانس و بالاتر بود. جدول ۱، میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب آلفای کرونباخ ذهنی سازی (اعتماد و عدم اعتماد)، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و دلبستگی به مدرسه (روابط کلی، تعلق و دلبستگی‌های خاص) و سازگاری تحصیلی (انگیزش، پشتکار، عملکرد و محیط تحصیلی) را نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ضریب آلفای کرونباخ متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	آلفای کرونباخ
ذهنی سازی - اعتماد	۴۰/۲۴	۹/۶۳	۰/۸۷
ذهنی سازی - عدم اعتماد	۲۱/۳۵	۶/۳۷	۰/۷۴
وضعیت اجتماعی-اقتصادی	۴۸/۶۳	۷/۲۶	۰/۷۹
دلبستگی به مدرسه - روابط کلی	۲۰/۹۶	۴/۹۰	۰/۶۵
دلبستگی به مدرسه - تعلق	۱۷/۷۱	۳/۰۹	۰/۶۸
دلبستگی به مدرسه - دلبستگی‌های خاص	۲۱/۳۶	۵/۴۹	۰/۷۵
سازگاری تحصیلی - انگیزش	۳۲/۷۹	۵/۶۳	۰/۸۶
سازگاری تحصیلی - پشتکار	۲۰/۴۳	۴/۲۲	۰/۶۹
سازگاری تحصیلی - عملکرد	۴۲/۰۴	۸/۹۷	۰/۸۳
سازگاری تحصیلی - محیط تحصیلی	۱۷/۶۰	۵/۳۲	۰/۷۱

جدول ۱، ضرایب آلفای کرونباخ هر یک از متغیرها را نشان می‌دهد. همچنان که ملاحظه می‌شود ضرایب آلفای کرونباخ همه متغیرها نزدیک به یا بالاتر از ۰/۷ بود. براین اساس می‌توان گفت گویه‌های هر یک از پرسشنامه‌های به کار گرفته شده برای سنجش متغیرهای پژوهش از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار بود.

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین متغیرها

متغیرهای تحقیق	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. ذهنی سازی - اعتماد	-								
۲. ذهنی سازی - عدم اعتماد	۰/۴۲**	-							
۳. وضعیت اجتماعی-اقتصادی	۰/۱۱*	۰/۰۹	-						
۵. دلبستگی به مدرسه - روابط کلی	۰/۱۴*	۰/۰۸	۰/۲۹**	-					

جدول ۳. شاخص‌های برآزش مدل ساختاری

شاخص‌های برازندگی	مدل ساختاری
ميجذور کای	۷۹/۸۵
درجه آزادی مدل	۴۱
χ^2/df	۱/۹۵
GFI	۰/۹۴۵
AGFI	۰/۹۱۲
CFI	۰/۹۵۷
RMSEA	۰/۰۶۳

جدول ۴. ضرایب مسیر کل و مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل ساختاری

مسیرها	متغیر	b	S.E	β	p
مستقیم	وضعیت اجتماعی اقتصادی $\leftarrow$ دلبستگی به مدرسه	۰/۰۳۵	۰/۰۳۳	۰/۰۶۴	۰/۲۵۷
	ذهنی سازی $\leftarrow$ دلبستگی به مدرسه	۰/۱۳۶	۰/۰۵۲	۰/۲۵۸	۰/۰۰۳
	دلبستگی به مدرسه $\leftarrow$ سازگاری تحصیلی	۰/۳۵۸	۰/۰۷۸	۰/۳۵۳	۰/۰۰۱
	وضعیت اجتماعی اقتصادی $\leftarrow$ سازگاری تحصیلی	۰/۰۶۸	۰/۰۳۱	۰/۱۲۶	۰/۰۲۲
غیرمستقیم	ذهنی سازی $\leftarrow$ سازگاری تحصیلی	۰/۱۵۰	۰/۰۵۲	۰/۲۸۲	۰/۰۰۱
	وضعیت اجتماعی اقتصادی $\leftarrow$ سازگاری تحصیلی	۰/۰۱۲	۰/۰۱۲	۰/۰۲۳	۰/۲۵۷
	ذهنی سازی $\leftarrow$ سازگاری تحصیلی	۰/۰۴۹	۰/۰۱۹	۰/۰۹۱	۰/۰۰۳
	وضعیت اجتماعی اقتصادی $\leftarrow$ سازگاری تحصیلی	۰/۰۸۱	۰/۰۳۳	۰/۱۴۹	۰/۰۱۳
کل	ذهنی سازی $\leftarrow$ سازگاری تحصیلی	۰/۱۹۹	۰/۰۵۶	۰/۳۷۱	۰/۰۰۱

جدول ۴ نشان می‌دهد که ضریب مسیر کل (مجموع ضرایب مسیر مستقیم و غیر مستقیم) بین ذهنی سازی با سازگاری تحصیلی ($P = 0/001$) مثبت و معنادار است. ضریب مسیر کل بین وضعیت اجتماعی-اقتصادی با سازگاری تحصیلی ($\beta = 0/149, P = 0/013$) مثبت و معنادار است. ضریب مسیر بین دلبستگی به مدرسه با سازگاری تحصیلی ($\beta = 0/353, P = 0/001$) مثبت و معنادار است. ضریب مسیر غیر مستقیم بین ذهنی سازی با سازگاری تحصیلی ($\beta = 0/091, P = 0/003$) مثبت و معنادار است. ضریب مسیر غیر مستقیم بین وضعیت اجتماعی-اقتصادی با سازگاری تحصیلی ($\beta = 0/23, P = 0/257$) غیر معنادار است. شکل ۱ پارامترهای استاندارد در مدل ساختاری پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱. پارامترهای استاندارد در مدل ساختاری پژوهش

شکل ۱ نشان می‌دهد که مجموع مجذور همبستگی‌های چندگانه (R^2) برای متغیر سازگاری تحصیلی برابر با ۰/۴۱ است. این موضوع بیانگر آن است که وضعیت اجتماعی-اقتصادی، ذهنی سازی و دلبستگی به مدرسه در مجموع ۴۱ درصد از واریانس سازگاری تحصیلی را در دانش آموزان مقطع متوسطه اول تبیین می‌کند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل رابطه ذهنی سازی و وضعیت اجتماعی-اقتصادی با سازگاری تحصیلی با نقش میانجی دلبستگی به مدرسه در دختران دوره متوسطه اول انجام شد. نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است؛ به طوری که شاخص‌های برازش شامل $\chi^2/df=1.95$, $GFI=0.945$, $AGFI=0.912$, $CFI=0.957$ و $RMSEA=0.063$ در محدوده قابل قبول قرار داشتند. همچنین، ذهنی سازی دارای اثر کل مثبت و معنادار بر سازگاری تحصیلی بود، وضعیت اجتماعی-اقتصادی نیز اثر کل مثبت و معنادار بر سازگاری تحصیلی داشت و دلبستگی به مدرسه به طور مثبت و معنادار با سازگاری تحصیلی مرتبط بود. افزون بر این، اثر غیرمستقیم ذهنی سازی بر سازگاری تحصیلی از طریق دلبستگی به مدرسه معنادار بود، اما اثر غیرمستقیم وضعیت اجتماعی-اقتصادی از طریق دلبستگی به مدرسه معنادار نبود. در مجموع، ذهنی سازی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و دلبستگی به مدرسه ۴۱ درصد از واریانس سازگاری تحصیلی را تبیین کردند. این مجموعه یافته‌ها نشان می‌دهد که سازگاری تحصیلی دختران نوجوان را باید حاصل تعامل منابع روان‌شناختی فردی، شرایط زمینه‌ای خانواده و کیفیت پیوند آنان با محیط مدرسه دانست و نمی‌توان آن را تنها بر مبنای یک عامل منفرد تبیین کرد.

نخستین یافته پژوهش نشان داد که ذهنی سازی رابطه مثبت و معناداری با سازگاری تحصیلی دارد. این نتیجه را می توان با توجه به ماهیت ذهنی سازی به عنوان توانایی شناخت، تفسیر و بازنمایی حالات ذهنی خود و دیگران توضیح داد. دانش آموزی که از ظرفیت ذهنی سازی بالاتری برخوردار است، می تواند هیجان ها، افکار، انگیزه ها و مقاصد خود را بهتر شناسایی کند و در عین حال، رفتار معلمان و همسالان را با توجه به حالات ذهنی احتمالی آنان تفسیر نماید. چنین ظرفیتی می تواند از سوء برداشت های بین فردی، واکنش های هیجانی شدید و تعارضات اجتماعی بکاهد و امکان سازگاری مؤثرتر با محیط آموزشی را فراهم کند. این تبیین با یافته های پژوهش هایی هماهنگ است که نشان داده اند ذهنی سازی در دوره نوجوانی با کیفیت تنظیم هیجان و سلامت روان شناختی ارتباط دارد (Parolin et al., 2023; Uzar et al., 2023). همچنین، پژوهش سولروی سنس و همکاران نشان داد که ذهنی سازی می تواند در ارتباط میان عوامل روان شناختی و نشانه های افسردگی نقش میانجی داشته باشد که بیانگر اهمیت این ظرفیت در فرایندهای سازگاری روان شناختی است (Solervicens et al., 2024). پژوهش پائیزی و همکاران نیز نقش میانجی ذهنی سازی را در ارتباط میان تجربه های آسیب زا و پیامدهای ناسازگارانه مورد تأکید قرار داده است (Paezy et al., 2024).

در تبیین بیشتر این یافته می توان گفت محیط مدرسه مجموعه ای پیچیده از تعاملات شناختی، هیجانی و اجتماعی است و دانش آموز به طور مداوم باید رفتار دیگران را تفسیر، بازخوردهای آموزشی را پردازش و واکنش خود را متناسب با شرایط تنظیم کند. ذهنی سازی مطلوب می تواند به دانش آموز کمک کند که نمره پایین یا انتقاد معلم را نه الزاماً به عنوان طرد یا شکست شخصی، بلکه به عنوان بازخوردی مرتبط با عملکرد درک کند. همچنین، در مواجهه با اختلاف با همسالان، دانش آموز دارای ظرفیت ذهنی سازی بالاتر احتمالاً قادر است دیدگاه های جایگزین را در نظر بگیرد و رفتار دیگران را تنها بر اساس برداشت اولیه خود قضاوت نکند. از این جهت، ذهنی سازی می تواند انعطاف پذیری شناختی و هیجانی لازم برای سازگاری تحصیلی را افزایش دهد. این برداشت با تأکید نولته و همکاران بر ارتباط ذهنی سازی و اعتماد معرفتی همخوان است؛ زیرا قابلیت اعتماد به اطلاعات اجتماعی معتبر و استفاده از بازخوردهای دیگران می تواند بخشی از فرایند سازگاری فرد با محیط اجتماعی باشد (Nolte et al., 2023). از آنجا که عملکرد تحصیلی مؤثر مستلزم تعامل مستمر با معلم، همسالان و ساختار مدرسه است، توانایی فهم حالات ذهنی خود و دیگران می تواند زمینه مناسبی برای سازگاری بیشتر فراهم سازد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که وضعیت اجتماعی-اقتصادی با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. این نتیجه با مطالعاتی همسو است که وضعیت اجتماعی-اقتصادی را یکی از عوامل مهم مرتبط با فرصت های آموزشی، تجربه های یادگیری و ویژگی های روان شناختی دانش آموزان معرفی کرده اند. برای نمونه، یافته های نوگوبو و کالاریپرامپیل نشان داد وضعیت اجتماعی-اقتصادی می تواند خودپنداره ریاضی دانش آموزان را پیش بینی کند (Nogobo & Kalariparampil, 2023). همچنین، آرترمن و همکاران نشان دادند که وضعیت اجتماعی-اقتصادی دانش آموزان در کنار خودکارآمدی و علاقه موقعیتی با عملکرد آنان در محیط یادگیری مبتنی بر واقعیت افزوده مرتبط است (Arztmann et al., 2024). پژوهش آدریانی نیز نشان دهنده نقش وضعیت اجتماعی-اقتصادی والدین در شکل دهی الگوهای زندگی و رفتار دانش آموزان است (Adriani, 2024). بنابراین، یافته پژوهش حاضر را می توان بخشی از شواهد گسترده تری دانست که نشان می دهد منابع اقتصادی، فرهنگی و آموزشی خانواده در چگونگی مواجهه دانش آموز با الزامات تحصیلی نقش دارند.

در تبیین این یافته می توان بیان کرد که خانواده های برخوردارتر از نظر اجتماعی-اقتصادی معمولاً توانایی بیشتری برای فراهم کردن منابع آموزشی، فضای مناسب مطالعه، فناوری های یادگیری، کلاس های تکمیلی و حمایت آموزشی دارند. افزون بر این، تحصیلات و موقعیت شغلی والدین ممکن است با انتظارات تحصیلی منسجم تر، آشنایی بیشتر با ساختار آموزشی و توانایی حمایت از فرزند هنگام مواجهه با مشکلات تحصیلی همراه باشد. در مقابل، محدودیت منابع اقتصادی می تواند دانش آموز را در معرض فشارهای بیشتری قرار دهد و دسترسی وی را به فرصت های آموزشی محدود کند. البته رابطه وضعیت اجتماعی-اقتصادی و سازگاری تحصیلی صرفاً مادی نیست؛ بلکه از طریق مجموعه ای از فرصت ها، انتظارات، حمایت ها و تجربه های اجتماعی عمل می کند. پژوهش پارک و کیم نیز نشان داد که مشارکت والدین با پیشرفت تحصیلی

نوجوانان مرتبط است و سازگاری مدرسه‌ای می‌تواند در این رابطه نقش داشته باشد (Park & Kim, 2024). همچنین، فراتحلیل یانگ و همکاران نشان داد که دلبستگی والد-فرزند با سازگاری تحصیلی رابطه معناداری دارد (Yang et al., 2024). بنابراین، کیفیت منابع خانوادگی و نحوه تبدیل آنها به حمایت عاطفی و تحصیلی می‌تواند در تبیین تفاوت‌های سازگاری دانش‌آموزان مؤثر باشد.

یافته سوم پژوهش نشان داد که دلبستگی به مدرسه رابطه مثبت و معناداری با سازگاری تحصیلی دارد. این یافته با شواهد پژوهشی موجود کاملاً همسو است. هایر و همکاران نشان دادند که پیوند با مدرسه در نوجوانان در معرض خطر با شاخص‌های مهم سلامت روانی و رفتاری ارتباط دارد و می‌تواند به‌عنوان یک عامل حفاظتی عمل کند (Hayre et al., 2024). پارکر نیز در بررسی رویکرد مدارس آگاه از دلبستگی بر اهمیت امنیت عاطفی، روابط حمایت‌کننده و احساس تعلق در شکل‌دهی تجربه دانش‌آموزان از مدرسه تأکید کرده است (Parker, 2024). همچنین، پانگ و کیائو نشان دادند که پیوند با مدرسه می‌تواند رابطه میان تعاملات اجتماعی دانش‌جویان و سازگاری و عملکرد تحصیلی آنان را میانجی‌گری کند (Pang & Qiao, 2023). یافته‌های اوگاکوو و همکاران نیز نشان داد مداخلات مدرسه‌محور برای مدیریت استرس تحصیلی می‌توانند با بهبود سازگاری مدرسه‌ای همراه شوند (Ogakwu et al., 2023). در مجموع، این شواهد از این دیدگاه حمایت می‌کنند که احساس تعلق و ارتباط عاطفی با محیط آموزشی یکی از منابع اساسی سازگاری است.

دلبستگی به مدرسه احتمالاً از چند مسیر می‌تواند سازگاری تحصیلی را افزایش دهد. نخست، دانش‌آموزی که مدرسه را محیطی امن و حمایت‌کننده تلقی می‌کند، برای دریافت کمک از معلمان و همسالان آمادگی بیشتری دارد. دوم، احساس تعلق به مدرسه می‌تواند انگیزه مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی را افزایش داده و احتمال کناره‌گیری در مواجهه با مشکلات را کاهش دهد. سوم، روابط مثبت با معلمان و همسالان می‌تواند منابع حمایت هیجانی و اطلاعاتی لازم برای مقابله با فشارهای تحصیلی را فراهم سازد. این موضوع با پژوهش‌های مربوط به نقش امکانات و ساختارهای حمایتی در سازگاری تحصیلی نیز همسو است. جوزف و همکاران نشان دادند که امکانات حمایتی دانش‌جویان با سازگاری تحصیلی آنان مرتبط است (Joseph et al., 2024) و هازان-لیران و والتر نیز بر اهمیت مراکز حمایت تحصیلی و منابع روان‌شناختی در سازگاری دانش‌جویان دارای ناتوانی‌های یادگیری تأکید کرده‌اند (Hazan-Liran & Walter, 2024). بنابراین، دلبستگی به مدرسه می‌تواند بازتابی از میزان دسترسی روان‌شناختی دانش‌آموز به شبکه حمایتی محیط آموزش باشد.

از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش حاضر این بود که دلبستگی به مدرسه نقش میانجی معناداری در رابطه میان ذهنی‌سازی و سازگاری تحصیلی داشت. به بیان دیگر، بخشی از اثر مثبت ذهنی‌سازی بر سازگاری تحصیلی از طریق افزایش دلبستگی دانش‌آموز به مدرسه منتقل می‌شود. این یافته از نظر نظری اهمیت خاصی دارد، زیرا نشان می‌دهد ظرفیت شناختی-اجتماعی ذهنی‌سازی زمانی می‌تواند به سازگاری بیشتر منجر شود که در کیفیت رابطه نوجوان با محیط اجتماعی مدرسه بازتاب پیدا کند. دانش‌آموز دارای ذهنی‌سازی مناسب‌تر قادر است حالات ذهنی معلمان و همسالان را بهتر تشخیص دهد، تعارض‌های اجتماعی را واقع‌بینانه‌تر تفسیر کند و روابط متقابل مثبت‌تری شکل دهد. این روابط می‌توانند احساس پذیرش، امنیت و تعلق به مدرسه را تقویت کنند و در نهایت به افزایش سازگاری تحصیلی منجر شوند. این نتیجه با یافته‌های پارولین و همکاران درباره نقش تعامل ذهنی‌سازی و اعتماد معرفتی به‌عنوان سازوکاری محافظتی در برابر اختلال تنظیم هیجان همخوان است (Parolin et al., 2023). همچنین، تأکید نولته و همکاران بر رابطه ذهنی‌سازی با اعتماد معرفتی نشان می‌دهد که توانایی درک دیگران می‌تواند زمینه استفاده سازنده‌تر از محیط اجتماعی را فراهم کند (Nolte et al., 2023).

این نتیجه را می‌توان با یافته پانگ و کیائو نیز مرتبط دانست که پیوند با مدرسه را به‌عنوان سازوکاری میانجی میان تعامل اجتماعی و سازگاری تحصیلی مطرح کردند (Pang & Qiao, 2023). در واقع، اگرچه متغیرهای مورد بررسی در دو مطالعه یکسان نیستند، هر دو مجموعه یافته بر این اصل تأکید می‌کنند که کیفیت ارتباط فرد با محیط مدرسه می‌تواند فرایندی واسطه‌ای میان ویژگی‌ها و تجربه‌های فردی و پیامدهای تحصیلی ایجاد کند. از منظر عملی نیز ذهنی‌سازی مطلوب می‌تواند باعث شود دانش‌آموز در تعامل با معلم، اصلاح رفتار یا دریافت بازخورد منفی را کمتر به‌عنوان تهدید شخصی تجربه کند؛ در نتیجه روابط اجتماعی پایدارتر و احساس امنیت بیشتری شکل می‌گیرد. در این چارچوب،

دلبستگی به مدرسه مانند پلی میان قابلیت‌های درونی دانش‌آموز و سازگاری بیرونی او با محیط آموزشی عمل می‌کند. یافته‌های مربوط به سازگاری دانش‌آموزان در مطالعات دیگر نیز اهمیت منابع روان‌شناختی و اجتماعی را تأیید کرده‌اند (Vlachopanou et al., 2025; Yasmeen et al., 2023; Zayed, 2024).

در مقابل، یافته پژوهش نشان داد که دلبستگی به مدرسه نقش میانجی معناداری در رابطه میان وضعیت اجتماعی-اقتصادی و سازگاری تحصیلی ندارد. این یافته به این معناست که اگرچه وضعیت اجتماعی-اقتصادی به‌طور مستقیم با سازگاری تحصیلی مرتبط بود، مسیر اثرگذاری آن از طریق دلبستگی به مدرسه از حمایت آماری برخوردار نشد. این نتیجه می‌تواند نشان دهد که مزایا یا محدودیت‌های ناشی از وضعیت اجتماعی-اقتصادی لزوماً از طریق میزان تعلق دانش‌آموز به مدرسه منتقل نمی‌شوند، بلکه ممکن است مسیرهای دیگری نظیر دسترسی به منابع آموزشی، کیفیت محیط مطالعه، حمایت تحصیلی خانواده، فرصت‌های یادگیری، خودکارآمدی یا انتظارات آینده در این رابطه نقش داشته باشند. یافته آرتزمن و همکاران درباره نقش هم‌زمان وضعیت اجتماعی-اقتصادی، خودکارآمدی و علاقه موقعیتی در عملکرد دانش‌آموزان، امکان وجود چنین مسیرهای متنوعی را تقویت می‌کند (Arztmann et al., 2024). همچنین نتایج نوگوبو و کالاریپارامپیل مبنی بر رابطه وضعیت اجتماعی-اقتصادی با خودپنداره تحصیلی نشان می‌دهد متغیرهای شناختی مرتبط با خود ممکن است یکی از سازوکارهای واسطه‌ای احتمالی باشند (Nogobo & Kalariparampil, 2023).

از سوی دیگر، معنادار نبودن این میانجیگری ممکن است حاکی از آن باشد که دلبستگی به مدرسه الزاماً تابع وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده نیست. دانش‌آموزی از خانواده‌ای با منابع اقتصادی محدود ممکن است در مدرسه از معلمان حمایت‌کننده، روابط دوستانه مطلوب و فضای عاطفی امن برخوردار باشد و در نتیجه دلبستگی بالایی به مدرسه پیدا کند؛ در مقابل، برخورداری اقتصادی لزوماً تضمین‌کننده پیوند عاطفی مطلوب با مدرسه نیست. رویکرد مدارس آگاه از دلبستگی نیز بر نقش کیفیت روابط و محیط عاطفی مدرسه تأکید می‌کند، نه صرفاً شرایط خانوادگی دانش‌آموز (Parker, 2024). پژوهش هایر و همکاران نیز اهمیت پیوند با مدرسه را حتی در میان نوجوانان در معرض خطر نشان داده است (Hayre et al., 2024). بنابراین، مدرسه ممکن است تا اندازه‌ای به‌عنوان یک بافت اجتماعی مستقل عمل کرده و آثار برخی نابرابری‌های زمینه‌ای را کاهش دهد. این نکته از لحاظ آموزشی اهمیت دارد، زیرا نشان می‌دهد ایجاد محیط مدرسه‌ای حمایت‌کننده می‌تواند برای دانش‌آموزان با پیشینه‌های اجتماعی-اقتصادی متفاوت امکان تجربه تعلق را فراهم سازد.

در مجموع، تبیین ۴۱ درصد از واریانس سازگاری تحصیلی توسط متغیرهای مدل بیانگر قدرت تبیینی قابل توجه ترکیب عوامل فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای است. در عین حال، باقی‌ماندن بخش دیگری از واریانس نشان می‌دهد که سازگاری تحصیلی پدیده‌ای چندعاملی است و متغیرهایی مانند انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، سرمایه روان‌شناختی، فشار تحصیلی، کیفیت روابط خانوادگی، حمایت معلم و ویژگی‌های محیط آموزشی نیز می‌توانند در آن نقش داشته باشند. پژوهش زاید نقش توانمندسازی روان‌شناختی، پشتکار تحصیلی و جهت‌گیری آینده را در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی نوجوانان نشان داده است (Zayed, 2024). یاسمین و همکاران نیز سرمایه روان‌شناختی را با سازگاری تحصیلی مرتبط دانسته‌اند (Yasmeen et al., 2023). از سوی دیگر، پژوهش پارک نشان داده است که فشار پیشرفت تحصیلی والدین و ارتباط والد-نوجوان می‌تواند با فرسودگی تحصیلی و سازگاری با زندگی مدرسه مرتبط باشند (Park, 2025). همچنین، در شرایط آسیب‌زا، علائم استرس پس از سانحه می‌تواند سازگاری تحصیلی کودکان را با چالش مواجه سازند (Muhammad & Abdullahi, 2025). بنابراین، نتایج پژوهش حاضر از دیدگاهی بوم‌شناختی درباره سازگاری تحصیلی حمایت می‌کند که در آن منابع درونی دانش‌آموز، ویژگی‌های خانواده و کیفیت تجربه او در مدرسه به‌صورت هم‌زمان مورد توجه قرار می‌گیرند.

در نهایت، یافته‌های حاضر نشان می‌دهد ذهنی‌سازی نه‌تنها به‌طور مستقیم با سازگاری تحصیلی مرتبط است، بلکه بخشی از این رابطه از مسیر دلبستگی به مدرسه تبیین می‌شود؛ در حالی که وضعیت اجتماعی-اقتصادی عمده‌تأ از مسیری مستقل از دلبستگی به مدرسه با سازگاری تحصیلی ارتباط دارد. این تمایز می‌تواند در توسعه مدل‌های نظری سازگاری تحصیلی اهمیت داشته باشد، زیرا بیانگر آن است که عوامل فردی

و زمینه‌ای الزاماً از سازوکارهای یکسانی بر پیامدهای آموزشی اثر نمی‌گذارند. با توجه به پویایی سازگاری در طول زمان (Neubauer & Schmiedek, 2024) و ارتباط آن با مجموعه‌ای از شاخص‌های انگیزشی، روان‌شناختی و اجتماعی (Rumrill et al., 2024; Vlachopanou et al., 2025)، مطالعه هم‌زمان این مسیرها می‌تواند فهم دقیق‌تری از تجربه تحصیلی نوجوانان فراهم کند. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که ارتقای ظرفیت‌های ذهنی‌سازی و ایجاد محیط مدرسه‌ای مبتنی بر تعلق، حمایت و روابط ایمن، در کنار توجه به محدودیت‌های اجتماعی-اقتصادی خانواده‌ها، رویکردی جامع برای ارتقای سازگاری تحصیلی دختران دوره متوسطه اول فراهم می‌کند.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید هنگام تفسیر و تعمیم یافته‌ها مورد توجه قرار گیرند. نخست، طرح پژوهش از نوع مقطعی و همبستگی بود؛ از این رو، اگرچه مدلیابی معادلات ساختاری امکان بررسی روابط مستقیم و غیرمستقیم میان متغیرها را فراهم کرد، استنباط قطعی درباره جهت علی روابط امکان‌پذیر نیست. دوم، جامعه پژوهش به دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر تهران محدود بود و بنابراین تعمیم یافته‌ها به دانش‌آموزان پسر، سایر مقاطع تحصیلی و مناطق دارای ویژگی‌های فرهنگی، اقتصادی و آموزشی متفاوت باید با احتیاط صورت گیرد. سوم، گردآوری داده‌ها از طریق ابزارهای خودگزارشی انجام شد که ممکن است تحت تأثیر سوگیری مطلوبیت اجتماعی، خستگی پاسخ‌دهندگان یا برداشت متفاوت آنان از گویه‌ها قرار گرفته باشد. تعداد نسبتاً زیاد گویه‌های مجموعه پرسشنامه‌ها نیز می‌توانست سبب کاهش تمرکز برخی دانش‌آموزان شود و تعدادی از پرسشنامه‌های ناقص نیز ناگزیر از تحلیل کنار گذاشته شدند. همچنین، فرایند اخذ مجوز و هماهنگی با مدارس موجب محدودیت زمانی در گردآوری داده‌ها شد. در نهایت، مدل حاضر تنها بخشی از عوامل احتمالی مرتبط با سازگاری تحصیلی را دربرگرفت و متغیرهای دیگری نظیر حمایت معلم، خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش، ویژگی‌های خانواده، سلامت روان و جو مدرسه بررسی نشدند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده مدل حاضر را با استفاده از طرح‌های طولی بررسی کنند تا تغییرات ذهنی‌سازی، دلبستگی به مدرسه و سازگاری تحصیلی در طول زمان و جهت احتمالی روابط میان آنها با دقت بیشتری مشخص شود. همچنین، آزمون مدل در دانش‌آموزان پسر، مقاطع ابتدایی و متوسطه دوم و مناطق جغرافیایی و فرهنگی مختلف می‌تواند میزان تعمیم‌پذیری یافته‌ها را روشن سازد. پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در مطالعات بعدی متغیرهای میانجی و تعدیل‌گر دیگری مانند خودکارآمدی تحصیلی، حمایت اجتماعی، حمایت معلم، سرمایه روان‌شناختی، انگیزش تحصیلی، تنظیم هیجان و استرس تحصیلی را نیز وارد مدل کنند، به‌ویژه برای روشن شدن سازوکارهایی که ارتباط وضعیت اجتماعی-اقتصادی با سازگاری تحصیلی را توضیح می‌دهند. استفاده هم‌زمان از داده‌های دانش‌آموز، والدین و معلمان و ترکیب پرسشنامه با مصاحبه یا مشاهده می‌تواند محدودیت روش خودگزارشی را کاهش دهد. همچنین، انجام مطالعات مداخله‌ای برای بررسی اینکه آیا آموزش مهارت‌های ذهنی‌سازی یا برنامه‌های تقویت تعلق به مدرسه واقعاً موجب افزایش سازگاری تحصیلی می‌شوند، می‌تواند شواهد قوی‌تری درباره روابط علی فراهم آورد.

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود مدارس برنامه‌هایی منظم برای تقویت مهارت‌های ذهنی‌سازی دانش‌آموزان طراحی کنند که شامل شناسایی و نام‌گذاری هیجان‌ها، توجه به دیدگاه دیگران، تفسیر انعطاف‌پذیر رفتارهای بین‌فردی، مدیریت سوءبرداشت‌ها و حل تعارض باشد. مشاوران و روان‌شناسان مدارس می‌توانند این مهارت‌ها را از طریق کارگاه‌های گروهی و فعالیت‌های تعاملی آموزش دهند. همچنین، مدیران مدارس باید تقویت دلبستگی به مدرسه را به‌عنوان یکی از اهداف اصلی برنامه‌های سلامت روان و ارتقای سازگاری تحصیلی در نظر گیرند و از طریق بهبود روابط معلم-دانش‌آموز، ایجاد فضای امن و حمایت‌کننده، افزایش فرصت‌های مشارکت دانش‌آموزان و توسعه فعالیت‌های گروهی، احساس تعلق آنان را افزایش دهند. آموزش معلمان درباره ایجاد ارتباط همدلانه، شناسایی نیازهای عاطفی نوجوانان و ارائه بازخوردهای حمایتی نیز می‌تواند مؤثر باشد. در کنار این اقدامات، لازم است مدارس دانش‌آموزان دارای محدودیت‌های اجتماعی-اقتصادی را شناسایی کرده و با فراهم کردن امکانات آموزشی، مشاوره‌ای و حمایتی مناسب، از تبدیل محرومیت‌های خانوادگی به مشکلات سازگاری تحصیلی

جلوگیری کنند. همکاری نظاممند میان خانواده، مدرسه و خدمات مشاوره‌ای می‌تواند زمینه‌ای فراهم آورد که در آن دانش‌آموزان، صرف‌نظر از شرایط اقتصادی خانواده، فرصت بیشتری برای تجربه امنیت، تعلق و موفقیت تحصیلی داشته باشند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Academic adjustment is a multidimensional and dynamic process through which students adapt cognitively, emotionally, socially, and behaviorally to the demands of the educational environment. During early adolescence, particularly in the first cycle of secondary education, students experience substantial developmental changes alongside increasing academic demands, changing peer relationships, heightened sensitivity to evaluation, and growing expectations for independent performance. Under these conditions, successful academic adjustment becomes a central indicator of both educational functioning and psychological well-being. Contemporary research increasingly conceptualizes academic adjustment as a process that develops across multiple time scales and reflects the interaction between personal resources, family background, and characteristics of the educational context (Neubauer & Schmiedek, 2024). Psychological empowerment, academic persistence, future orientation, motivation, and behavioral engagement have also been identified as important correlates of students' capacity to adjust successfully to academic demands (Vlachopanou et al., 2025; Zayed, 2024). Evidence further suggests that academic adjustment is closely intertwined with social adjustment and the quality of students' interpersonal experiences within educational settings (Saifi & Arif, 2024). Likewise, studies of students facing transitions or unfamiliar educational environments have emphasized the importance of social support, institutional conditions, and interpersonal relationships in shaping adjustment experiences (Sam, Bunrosy, et al., 2024; Sam, Jamil, et al., 2024).

Among the psychological capacities that may contribute to academic adjustment, mentalization has attracted increasing attention. Mentalization refers to the capacity to understand one's own behavior and that of others in terms of underlying mental states such as thoughts, emotions, intentions, desires, and beliefs. This capacity is particularly important during adolescence because interpersonal relationships become increasingly complex, while emotion regulation and social interpretation remain under development. Evidence indicates that impaired mentalizing is associated with emotional and interpersonal difficulties among adolescents, whereas more effective mentalization may function as a protective psychological resource (Parolin et al., 2023; Uzar et al., 2023). Mentalization has also been associated with epistemic trust, or the capacity to regard socially communicated information as personally relevant and reliable, thereby facilitating adaptive learning from others (Nolte et al., 2023). Recent findings further demonstrate that mentalization may mediate associations between adverse experiences and maladaptive outcomes and may contribute to the explanation of depressive symptoms and emotional dysregulation (Paezy et al., 2024; Solervicens et al., 2024). In an educational context, students with stronger mentalizing capacities may be better able to interpret teachers' feedback, understand peers' intentions, regulate emotional responses to failure, and manage interpersonal conflict. These capabilities may ultimately facilitate more adaptive engagement with the school environment.

Academic adjustment is also embedded in students' socioeconomic circumstances. Socioeconomic status represents a broad family-level context involving parental education, occupation, income, living conditions, and access to material and educational resources. Students from more advantaged socioeconomic backgrounds may have greater access to learning materials, supplementary educational opportunities, digital technologies,

suitable study environments, and parental academic support. Conversely, socioeconomic disadvantage can increase exposure to financial stress, restricted educational opportunities, and barriers to participation. Research has shown that parental socioeconomic status influences students' lifestyles and behavioral patterns (Adriani, 2024), while socioeconomic differences are also associated with academic self-concept and learning-related psychological characteristics (Nogobo & Kalariparampil, 2023). Evidence from technology-enhanced learning environments further indicates that socioeconomic status operates alongside self-efficacy and situational interest in shaping students' academic performance (Arztmann et al., 2024). In addition, broader educational and residential structures may reinforce socioeconomic differences through unequal distributions of resources and opportunities (Wong & Deng, 2024). Thus, socioeconomic status may influence academic adjustment both directly and through multiple psychological, relational, and educational mechanisms.

The family context is not limited to material resources. The quality of parent-child relationships and parental involvement may also shape adolescents' adjustment to school. A multilevel meta-analysis has demonstrated a significant association between parent-child attachment and academic adjustment (Yang et al., 2024). Parental involvement has similarly been linked to adolescents' academic achievement, with school adjustment functioning as an important explanatory mechanism (Park & Kim, 2024). At the same time, excessive parental achievement pressure and problematic parent-adolescent communication may contribute to academic burnout and difficulties in adjustment to school life (Park, 2025). These findings indicate that socioeconomic resources may affect students through a wider relational environment in which material opportunities, parental expectations, emotional support, and educational involvement interact.

Within the school context, school attachment represents another key construct relevant to adjustment. School attachment refers to students' sense of belonging, emotional connection, acceptance, safety, and identification with the school community. Attachment-aware approaches emphasize that schools are not merely instructional settings but relational environments in which emotional security and supportive interpersonal experiences can substantially affect student participation and adjustment (Parker, 2024). Research among at-risk adolescents has shown that school connectedness is associated with important mental health and behavioral outcomes and may act as a protective resource (Hayre et al., 2024). School connectedness has also been identified as a mediating mechanism linking interpersonal interactions with academic adjustment and academic performance (Pang & Qiao, 2023). Moreover, school-based interventions targeting academic stress have demonstrated that improving students' ability to cope with educational pressures may enhance school adjustment (Ogakwu et al., 2023). Support facilities and institutional resources have likewise been linked to successful academic adjustment in vulnerable student groups (Hazan-Liran & Walter, 2024; Joseph et al., 2024).

From a theoretical perspective, school attachment may represent a pathway through which individual mentalization capacities are translated into better academic adjustment. Adolescents who can more accurately understand their own and others' mental states may establish more constructive relationships with teachers and peers, interpret interpersonal events less defensively, and experience greater emotional security in school. These processes may strengthen their sense of belonging and attachment to the school environment, thereby promoting academic adjustment. The interplay between mentalization and epistemic trust supports the plausibility of such a pathway (Nolte et al., 2023; Parolin et al., 2023). School attachment may also potentially mediate the relationship between socioeconomic status and academic adjustment, although this pathway is less clearly established because socioeconomic influences may operate through alternative mechanisms such as access to educational resources, parental support, self-efficacy, or future expectations. Academic adjustment is therefore likely to reflect a multilayered interaction among psychological, familial, and school-related factors. Accordingly, the present study aimed to develop and test a structural model of the

relationship of mentalization and socioeconomic status with academic adjustment, considering the mediating role of school attachment among first-cycle secondary school girls.

Methods and Materials

This applied study employed a descriptive-correlational design using structural equation modeling. The statistical population consisted of female students enrolled in the first cycle of secondary education in Tehran during the 2022–2023 academic year. Multistage cluster sampling was used. Three schools were randomly selected from each of three educational districts of Tehran, and four classes were subsequently selected from each school. Based on the number of estimated parameters required for structural equation modeling, an initial sample of approximately 350 students was targeted. Fourteen questionnaires were excluded because of incomplete responses, resulting in a final analytical sample of 336 students.

Data were collected using four standardized self-report instruments. Academic adjustment was assessed using the Baker and Siryk Academic Adjustment Questionnaire. Mentalization was measured using the Mentalization Questionnaire developed by Dimitrijevic and colleagues, which assesses self-related mentalization, other-related mentalization, and motivation to mentalize. Socioeconomic status was assessed using the Hakkak Qazvini Socioeconomic Status Questionnaire, covering indicators such as education, occupation and income, housing, welfare services, and health-related resources. School attachment was evaluated using the School Attachment Questionnaire developed by Mouton and colleagues, which assesses general relationships, belonging, and specific attachments. Before data collection, official permissions were obtained, the objectives and ethical principles of the study were explained to participants, confidentiality was assured, and informed participation was obtained. Data analysis included descriptive statistics, assessment of normality and multicollinearity assumptions, and structural equation modeling using SPSS and LISREL.

Findings

The final sample consisted of 336 female students aged 12 to 15 years, with a mean age of 13.75 years and a standard deviation of 0.82. Examination of skewness and kurtosis values indicated that the distributions of the study variables were within acceptable limits for univariate normality. Multicollinearity diagnostics also supported the adequacy of the data, as tolerance values exceeded 0.10 and variance inflation factor values were below 10.

The structural model demonstrated acceptable fit to the observed data. The chi-square value was 79.85 with 41 degrees of freedom, producing a chi-square-to-degrees-of-freedom ratio of 1.95. Additional fit indices were GFI=0.945, AGFI=0.912, CFI=0.957, and RMSEA=0.063, collectively indicating satisfactory model fit.

The total standardized effect of mentalization on academic adjustment was positive and statistically significant ($\beta=0.371$, $p=0.001$). Socioeconomic status also had a positive and significant total effect on academic adjustment ($\beta=0.149$, $p=0.013$). School attachment was positively and significantly associated with academic adjustment ($\beta=0.353$, $p=0.001$). The indirect effect of mentalization on academic adjustment through school attachment was statistically significant ($\beta=0.091$, $p=0.003$), demonstrating a significant mediating role of school attachment in this relationship. In contrast, the indirect effect of socioeconomic status on academic adjustment through school attachment was not statistically significant ($\beta=0.023$, $p=0.257$), indicating that school attachment did not significantly mediate this relationship. Overall, mentalization, socioeconomic status, and school attachment jointly explained 41% of the variance in academic adjustment.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that academic adjustment among first-cycle secondary school girls is associated with an integrated set of psychological, familial, and school-related factors. Mentalization emerged as an important positive predictor of academic adjustment. Adolescents with stronger mentalizing capacities may be better able to identify and regulate their own emotional reactions, understand the intentions and perspectives of teachers and peers, and respond flexibly to academic and interpersonal difficulties. Such capacities are especially

relevant during early adolescence, when students face increasing academic expectations while simultaneously navigating complex developmental and relational changes. Effective mentalization may therefore reduce maladaptive interpretations of criticism, interpersonal conflict, or academic failure and support more adaptive engagement with educational demands.

Socioeconomic status was also positively associated with academic adjustment. This finding suggests that family resources remain important in shaping students' ability to cope with academic demands. Greater socioeconomic resources may provide students with more favorable learning conditions, including educational materials, technological access, extracurricular opportunities, suitable study environments, and parental support. Socioeconomic advantage may also reduce exposure to financial stress and enhance access to educational assistance. Nevertheless, the relatively modest magnitude of the socioeconomic pathway indicates that family background is only one component of academic adjustment and does not determine students' educational adaptation in isolation.

School attachment was another significant predictor of academic adjustment. Students who experience school as a supportive, accepting, and emotionally secure environment are more likely to participate actively in academic activities, persist when difficulties arise, and seek assistance from teachers and peers. A strong sense of school belonging may also reduce feelings of alienation and provide students with emotional and social resources that facilitate coping with academic pressure. Thus, school attachment appears to represent a central relational resource that connects students to the educational environment and supports adaptive functioning.

A particularly important result was the significant mediating role of school attachment in the relationship between mentalization and academic adjustment. This finding suggests that mentalization contributes to academic adjustment partly by improving the quality of students' psychological connection with school. Adolescents who understand interpersonal situations more accurately and regulate their reactions more effectively may develop more positive relationships with teachers and peers, experience greater acceptance and security, and consequently feel more strongly attached to school. This enhanced attachment may, in turn, increase engagement, persistence, and adaptive responses to academic demands. School attachment can therefore be conceptualized as a relational mechanism through which an internal psychological capacity becomes translated into more successful educational adaptation.

In contrast, school attachment did not significantly mediate the relationship between socioeconomic status and academic adjustment. This result indicates that socioeconomic influences may operate through mechanisms other than emotional attachment to school. Access to educational resources, parental educational involvement, quality of the home learning environment, private tutoring, digital access, self-efficacy, and future educational expectations may represent more direct pathways linking socioeconomic status to academic adjustment. The absence of a significant mediation effect also suggests that strong school attachment may be attainable across socioeconomic groups. A student from a less advantaged family may still develop a strong sense of belonging when the school provides supportive teachers, positive peer relationships, and an inclusive climate. Conversely, socioeconomic advantage alone does not guarantee emotional connection to school.

Overall, the model explained 41% of the variance in academic adjustment, indicating substantial explanatory value while also confirming that academic adjustment is a multifactorial phenomenon. Other variables, including academic motivation, self-efficacy, emotion regulation, teacher support, family functioning, perceived stress, psychological capital, and school climate, may account for additional variance. The findings support a multidimensional understanding of academic adjustment in which personal psychological resources, family background, and school relationships operate through partially distinct pathways.

In conclusion, mentalization, socioeconomic status, and school attachment are significant factors associated with academic adjustment among first-cycle secondary school girls. Mentalization contributes to adjustment both directly and indirectly through school attachment, whereas socioeconomic status is related to academic

adjustment primarily through pathways independent of school attachment. These findings highlight the importance of strengthening students' capacity to understand mental states, promoting supportive and emotionally secure school environments, and addressing socioeconomic barriers to educational participation. Educational and counseling programs that simultaneously attend to students' internal psychological capacities and their relational experiences at school may provide a more comprehensive approach to promoting academic adjustment during early adolescence.

References

- Adriani, E. (2024). Parents' Socioeconomic Status and Lifestyle Influence on Student Consumption. *International Journal of Multidisciplinary Sciences and Arts*, 3(3), 97-103. <https://doi.org/10.47709/ijmdsa.v3i3.4200>
- Ahmadi, M., & Moradi, S. (2025). The relationship of parenting styles and secure attachment with social skills in preschool children. *Developmental Psychology Quarterly*, 21(3), 55-74.
- Arztmann, M., Domínguez Alfaro, J. L., Hornstra, L., Jeuring, J., & Kester, L. (2024). In-game performance: The role of students' socio-economic status, self-efficacy and situational interest in an augmented reality game. *British Journal of Educational Technology*, 55(2), 484-498. <https://doi.org/10.1111/bjet.13395>
- Hayre, R. S., Sierra Hernandez, C., Goulter, N., & Moretti, M. M. (2024). Attachment & school connectedness: associations with substance use, depression, & suicidality among at-risk adolescents. *Child & Youth Care Forum*, 53(1), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09743-y>
- Hazan-Liran, B., & Walter, O. (2024). Potential relations between psychological capital, subjective well-being, and academic adjustment among students with learning disabilities: the value of academic support centres. *European Journal of Special Needs Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2351701>
- Joseph, C. H., Osiesi, M. P., Adaramoye, T. O., & Arogundade, A. O. (2024). Students' support facilities and academic adjustment among first-year undergraduates: evidence from a Nigerian public university. *Facilities*. <https://doi.org/10.1108/F-04-2024-0053>
- Muhammad, S., & Abdullahi, T. (2025). Post-Traumatic Stress and Academic Adjustment Among Children Affected by Insecurity in Northern Nigeria: Strategies for Psychosocial Intervention in Schools. *Federal University Gusau faculty of Education Journal*, 5(4), 81-88. <https://doi.org/10.64348/zije.202592>
- Neubauer, A. B., & Schmiedek, F. (2024). Approaching academic adjustment on multiple time scales. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 27(1), 147-168. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01182-8>
- Nogobo, N. K., & Kalariparampil, A. J. (2023). Socio-economic status predicts mathematics self-concept: A correlational study in OR Tambo Inland District. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 18(2), 127-135. <https://doi.org/10.17159/ijtl.v18i2.17324>
- Nolte, T., Hutsebaut, J., Sharp, C., Campbell, C., Fonagy, P., & Bateman, A. (2023). The role of epistemic trust in mentalization-based treatment of borderline psychopathology. *Journal of personality disorders*, 37(5), 633-659. <https://doi.org/10.1521/pedi.2023.37.5.633>
- Ogakwu, N. V., Ede, M. O., Agu, P. U., Manafa, I., Ezeaku, F., Onah, S. O., & Oneli, J. O. (2023). School-based intervention for academic stress management and school adjustment among industrial technical education students: implications for educational administrators. *Medicine*, 102(2). <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000032547>
- Paezy, L., Sharifi, S., & Kamandloo, M. (2024). The Relationship between Traumatic Life Events and Self-Injurious Behaviors in College Students: The Mediating Role of Mentalization and Negative Emotional Dysregulation. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, 11(6), 0-0.
- Pang, H., & Qiao, Y. (2023). Identifying the impact of WeChat interaction on college adjustment and academic performance among freshmen: The mediator role school connectedness. *Education and Information Technologies*, 28(2), 1987-2007. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11267-2>
- Park, G. R., & Kim, J. (2024). Parental involvement and academic achievement of adolescents: The mediating roles of school adjustment. *School Psychology International*, 45(4), 447-462. <https://doi.org/10.1177/01430343231207134>
- Park, H. (2025). The Effects of Academic Achievement Pressure of Parents and Parent-Adolescent Communication on Academic Burnout and School Life Adjustment of High School Students. *Korean Assoc Learner-Centered Curric Instr*, 25(1), 653-670. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2025.25.1.653>
- Parker, R. (2024). Introduction: The Challenge of Attachment Aware Schools. In *Attachment Aware Schools: A Critical Perspective* (pp. 3-25). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-59208-9_1
- Parolin, L., Milesi, A., Comelli, G., & Locati, F. (2023). The interplay of mentalization and epistemic trust: a protective mechanism against emotional dysregulation in adolescent internalizing symptoms. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process, and Outcome*, 26(3). <https://doi.org/10.4081/ripppo.2023.707>

- Rumrill, S. P., Castruita Rios, Y., Yasuoka, M., Aydin, Z., Zhou, K., & Umucu, E. (2024). Drug use difficulties and academic adjustment in student veterans with disabilities: A parallel mediation study. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 67(3), 232-236. <https://doi.org/10.1177/00343552221146162>
- Saifi, I. L., & Arif, G. (2024). Relationship between Social and Academic Adjustment: A Study of Female University Students in Azad Jammu and Kashmir. *International Journal of Emerging Trends in Education*, 2(1), 46-64.
- Sam, R., Bunrosy, L., Vireak, K., & Wen, R. (2024). *Academic Adjustment of Freshmen in Cambodian Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4849033>
- Sam, R., Jamil, H. B., & Md Zain, A. N. (2024). *Academic Adjustment Issues in a Malaysian Research University: The Case of Cambodian, Laotian, Burmese, and Vietnamese Postgraduate Students' Experiences*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4850877>
- Sauk, J. S., Ryu, H. J., Labus, J. S., Khandadash, A., Ahdoot, A. I., Lagishetty, V., & Mayer, E. A. (2023). High perceived stress is associated with increased risk of ulcerative colitis clinical flares. *Clinical Gastroenterology and Hepatology*, 21(3), 741-749. <https://doi.org/10.1016/j.cgh.2022.07.025>
- Solervicens, P., Moran-Kneer, J., Cerda, K., Geldres, A., & Guzmán, T. (2024). Mediating Role of Mentalization in Depressive Symptoms Among College University Students. *Medical Research Archives*, 12(6). <https://doi.org/10.18103/mra.v12i6.5479>
- Uzar, M., Dmítrzak-Węglarz, M., & Słopień, A. (2023). Mentalizing in Adolescents with Borderline Personality Disorder. *Brain Sciences*, 13(10), 1473. <https://doi.org/10.3390/brainsci13101473>
- Vlachopanou, P., Maska, L., Kalamaras, D., & Nasika, F. (2025). Academic Motivation, Procrastination, and Adjustment: Exploring Their Impact on Student Profiles and Academic Performance. *PLoS One*, 20(11), e0335913. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0335913>
- Wong, S. K., & Deng, K. K. (2024). School catchment zone mergers and housing wealth redistribution. *Journal of Planning Education and Research*, 44(2), 754-765. <https://doi.org/10.1177/0739456X211006760>
- Yang, Y., Li, S., Xie, F., & Chen, X. (2024). The Association Between Parent-Child Attachment and Academic Adjustment: A Multilevel Meta-Analysis. *Educational psychology review*, 36(3), 85. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09920-y>
- Yasmeen, K., Yasmeen, K., Umer, S., & Al Ruqishi, B. H. (2023). Impact of Psychological Capital on Academic Adjustment Among International Students From Gulf Corporation Council Countries. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 38(3). <https://doi.org/10.33824/PJPR.2023.38.3.25>
- Yıldız, M., & Eldeleklioğlu, J. (2024). Relations Between Perceived Social Support, Attachment and Kindness in High School Students. *Journal of Pedagogical Research*. <https://doi.org/10.33902/jpr.202425168>
- Zayed, A. M. (2024). The Relative Contribution of Psychological Empowerment, Academic Persistence, and Future Orientation in Predicting Academic Adjustment among Adolescents. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 14(1), 156-168. <https://doi.org/10.5539/jedp.v14n1p156>