

Modeling Relationship between Attachment Styles and Perceived Social Support with Academic Adjustment and Mediating Role of Self-Regulation in Adolescence

Zeinab NazemBokaei¹, Hossein Pourshahriar^{2*}, Ebrahim Alizadeh³

1. Master in school Counseling. Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Email: z.nazembokaei@mail.sbu.ac.ir. ORCID: 0009-0005-5937-5215

2*. Hossein pourshahriar. Associate Professor, Department of Counseling. Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University. Tehran, Iran. Email: h_pourshahriar@sbu.ac.ir. ORCID: 0000-0001-8323-191X

3.Ebrahim Alizadeh. Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, , Shahid Beheshti University. Tehran, Iran. Email: e_alizadeh@sbu.ac.ir. ORCID:0000-0002-8040-4165

Abstract

Aim: This study was conducted with the aim of modeling the relationship between attachment styles and perceived social support with academic adjustment and self-regulation in adolescents.

Methods: This research is a type of correlational research in which the statistical method of structural equation modeling is used. The study population included all students of the second secondary level in Tehran in the academic year of 1401-1402, who were selected by multi-stage cluster sampling method and 600 people were selected. In order to collect data, the Collins and Reed Attachment Styles Questionnaire (1990), Perceived Social Support Scale (1988), Self-Regulated Learning Strategies Questionnaire (1990) and Adaptability Inventory for Students (1993) were used. SPSS-24 and LISREL-8/5 software were used for data analysis.

Results: Secure attachment style had no direct effect on academic adjustment, but anxious and avoidant attachment style have a direct and negative effect on academic adjustment. Also, self-regulation had direct and positive effect on academic adjustment, but perceived social support didn't show direct effect on academic adjustment. On-the-other-hand, Secure attachment style had direct effect on self-regulation, but anxious and avoidant attachment styles didn't have direct effect on self-regulation. In-addition, perceived social support had direct and positive effect on self-regulation. The model tested in the current study has good fit with the initial conceptual model.

Conclusion: The self-regulation plays a mediating role in relationship between anxious and avoidant attachment style and academic adjustment and between perceived social support and academic adjustment.

Keywords: Academic Adjustment, Attachment Styles, Perceived Social Support, Self-regulation.

مدل‌یابی رابطه سبک‌های دلبستگی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده با سازگاری تحصیلی و نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در نوجوانان

زینب ناظم بکایی^۱، حسین پورشهریار^۲ و ابراهیم علیزاده^۳

۱. کارشناسی ارشد رشته مشاوره - مدرسه، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. ایمیل: z.nazembokaei@mail.sbu.ac.ir کد ارکید: ۵۲۱۵-۵۹۳۷-۰۰۰۵-۰۰۰۹

۲. دانشیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. ایمیل: h.pourshahriar@sbu.ac.ir کد ارکید: ۱۹۱۸-۸۳۲۳-۰۰۰۱-۰۰۰۰

۳. استادیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. ایمیل: e_alizadeh@sbu.ac.ir کد ارکید: ۴۱۶۵-۸۰۴۰-۰۰۰۲-۰۰۰۰

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی رابطه سبک‌های دلبستگی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده با سازگاری تحصیلی و نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در نوجوانان انجام شد.

روش: این پژوهش از نوع پژوهش‌های همبستگی است که در آن از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شده است. جامعه مورد مطالعه شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای و تعداد ۶۰۰ نفر (۳۰۰ دختر و ۳۰۰ پسر) انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه سبک‌های دلبستگی کولینز و رید (۱۹۹۰)، مقیاس حمایت اجتماعی ادراک‌شده (۱۹۸۸)، پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۱۹۹۰) و فهرست سازگاری برای دانش‌آموزان (۱۹۹۳) استفاده گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار spss-24 و lisrel-8/5 استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد سبک دلبستگی ایمن بر سازگاری تحصیلی اثر مستقیم ندارد اما سبک دلبستگی نایمن اثر مستقیم و منفی بر سازگاری تحصیلی دارند. همچنین خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی اثر مستقیم و مثبتی دارد اما حمایت اجتماعی ادراک‌شده اثر مستقیمی بر سازگاری تحصیلی نشان نداد. سبک دلبستگی ایمن بر خودتنظیمی دارای اثر مستقیم بود اما سبک‌های دلبستگی نایمن اثر مستقیمی بر خودتنظیمی نداشتند. در مجموع نتایج پژوهش نشان داد که مدل آزمون شده در مطالعه حاضر، با مدل مفهومی اولیه برازش مطلوبی دارد ($p < 0.05$). **نتایج:** نتایج این مطالعه نشان داد خودتنظیمی در رابطه بین سبک دلبستگی نایمن و سازگاری تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد. همچنین خودتنظیمی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و سازگاری تحصیلی نقش میانجی ایفا نمود.

واژگان کلیدی: سازگاری تحصیلی، سبک‌های دلبستگی، حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودتنظیمی

مقدمه

دوران نوجوانی مرحله مهم و برجسته رشد و تکامل اجتماعی است که اغلب به عنوان یک دوره رشد حساس تلقی می‌شود، زیرا تغییرات زیادی در سطوح زیستی، شناختی، عاطفی و اجتماعی در فرد رخ می‌دهد (دکارلی، پیرهامبر، شولز، شان و وگو، ۲۰۲۲). با توجه به اینکه در جامعه امروز فرصت‌ها عمدتاً با موفقیت در مدرسه مرتبط هستند، سازگاری تحصیلی^۱ به یک وظیفه مهم رشدی برای نوجوانان تبدیل شده است (لیو، وانگ و فو، ۲۰۲۱). مارتین و مارش (۲۰۰۶) سازگاری تحصیلی را توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات تحصیلی که در مسیر تحصیلی معمول هستند، تعریف می‌کنند؛ که به موجب آن، افراد تلاش می‌کنند تا خودشان را با شرایط و محیط تحصیلی جدید، هماهنگ کنند (والکا، ۲۰۱۵). سازگاری تحصیلی ضعیف می‌تواند بر عزت نفس دانش‌آموزان تأثیر منفی بگذارد (برچیتای، فرر، بادنز-ریبرا و لونگرادی، ۲۰۲۲). همچنین فقدان سازگاری می‌تواند به افت یا ترک تحصیل منجر گردد؛ بنابراین برای پیشگیری از افت یا ترک تحصیل و افزایش پیشرفت تحصیلی، بررسی و تمرکز بر سازگاری تحصیلی از اهمیت زیادی برخوردار است (عزیزی نژاد، ۱۳۹۵).

در سال‌های اخیر دلبستگی^۲ نوجوانان به والدین، به عنوان عامل تسهیل کننده مهم دیگری در پیشرفت و سازگاری نوجوانان در نظر گرفته شده است (لاپسلی، رایس و فیتزجرالد، ۱۹۹۰). بالبی دلبستگی را به عنوان تمایل انسان به ایجاد پیوندهای عاطفی قوی با دیگران تعریف کرده است (آردنگی، رامپولد، بانی و استرپراوا، ۲۰۲۰). دلبستگی نقش کلیدی در نوع برخورد نوجوان با چالش‌های دوره نوجوانی دارد؛ به صورتی که الگوهای ناسالم دلبستگی در طول دوران کودکی، باعث به وجود آمدن مشکلات رفتاری در نوجوانی می‌شود (لابیل، ۲۰۰۷). همچنین سبک‌های دلبستگی^۳ در جهت‌دهی به روابط آینده و رشد شخصیت، نقش اساسی دارند (برنچلی، فاجی، سیکا، فوسکو، دی پالما و چوچی، ۲۰۲۳). اینزروث، بلهر، واترز و وال (۱۹۸۷) در پژوهش خود سه سبک دلبستگی ایمن، اجتنابی و مضطرب-دوسوگرا را تشخیص دادند. نوجوانانی که از سبک

^۱ Academic adjustment

^۲ Attachment

^۳ Attachment style

دلبستگی ایمن برخوردارند ادراک مثبتی از خود دارند (رید، کلارک، راک و کلونتری، ۲۰۱۸) و همچنین درباره تعاملات اجتماعی‌شان انتظارات مثبتی دارند (احمدی، نادری و اسعدی، ۱۴۰۲). دلبستگی اضطرابی نیز، به ترس از رها شدن و درعین حال تمایل به نزدیکی به افراد مهم، مربوط می‌شود (پیترموناکو و بک، ۲۰۱۹)؛ کسانی که سبک دلبستگی اجتنابی دارند از صمیمت و احساس نزدیکی زیاد با دیگران می‌ترسند و همچنین اعتماد کردن به دیگران برای آن‌ها دشوار است (کارداکتر، ۲۰۰۹). در همین راستا نتایج پژوهش حیدری، فلاحی و حاجیلو (۱۳۹۷) نشان داد که سبک دلبستگی ایمن به صورت مثبت و سبک دلبستگی نایمن به صورت منفی قادر به پیش‌بینی سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه است؛ قربانیان، پوراابراهیم، سید موسوی و حبیبی (۱۳۹۵) در نتیجه پژوهش خود بیان کردند که با افزایش سبک دلبستگی ایمن در کودکان، میزان سازگاری آنان نیز افزایش می‌یابد.

متغیر مهم دیگری که سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان را در زمان تحصیل پیش‌بینی می‌کند، حمایت اجتماعی است که مواجهه با شرایط و موقعیت‌های گوناگون را در محیط‌های آموزشی تسهیل می‌کند (کوشکی، حسینقلی، ولی‌الله و افتخارزاده، ۱۳۹۷). حمایت اجتماعی به فرآیند تعاملی اطلاق می‌شود که در آن، شخص احساس می‌کند که دوست داشته می‌شود و برایش ارزش قائل هستند؛ همچنین وی احساس می‌کند که به یک شبکه اجتماعی تعلق دارد (توماس، گوتیرز، پستر و سانچو، ۲۰۲۰). حمایت اجتماعی ادراک شده آمیزانی را توصیف می‌کند که افراد احساس می‌کنند اعضای خانواده، دوستان و دیگران در زمان نیاز به حمایت، در دسترس هستند (کاوس و همکاران، ۲۰۲۳). به نظر عبدالله و همکاران (۲۰۱۴) دانش‌آموزانی که از منابع بیشتری از حمایت برخوردار هستند، در منطبق شدن با زندگی توانایی بهتری دارند. بسیاری از محققان پیشنهاد کرده‌اند که حمایت اجتماعی ممکن است در تعامل بین حمایت اجتماعی و رویدادهای زندگی، به عنوان یک متغیر حفاظتی عمل کند و در نتیجه افراد را سازگارتر کند (سیم، ۲۰۰۰). همچنین نتایج برخی از تحقیقات نشان داده است که بین حمایت اجتماعی ادراک شده و

¹ Social support

² perceived social support

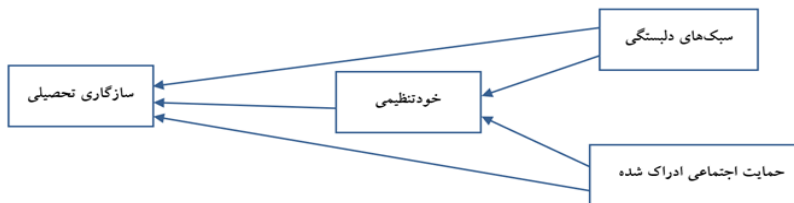
سازگاری تحصیلی ارتباط معناداری وجود دارد (روبو، ۲۰۱۳؛ عزیزی‌نژاد، ۱۳۹۵؛ تمنائی‌فر و مرادی، ۱۳۹۴).

یکی از متغیرهای دیگری که در فرایند یادگیری دانش‌آموزان موثر است خودتنظیمی^۱ می‌باشد (آکسان، ۲۰۰۹) که پیامدهای ارزشمندی در موفقیت افراد دارد (منظری توکلی، ۱۳۹۹). کینگ، لنگوا و ماناهن (۲۰۱۳) معتقدند توسعه خودتنظیمی، کلید سازگاری موفق در دوره کودکی و نوجوانی است. خودتنظیمی فرایندی پویاست که دانش‌آموزان باید گستره‌ای از راهبردها را برای کنترل فعال باورها، رفتارها و محیط یادگیری خود، به کار گیرند (تنگ، ۲۰۲۴). همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که میان خودتنظیمی و سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (خوش‌روش و کریم‌پور، ۱۳۹۹؛ کینگ و همکاران، ۲۰۱۳).

به نظر اکثر محققان، یکی از مهم‌ترین عواملی که در فرایند شکل‌گیری ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری فرد مانند خودتنظیمی مرتبط می‌باشد، کیفیت دلبستگی است (قائدی‌فر، ۱۳۹۱). دلبستگی با همبستگی‌های عصبی عملکرد خودتنظیمی مرتبط است (هیلن، رادت، وبروگن و باسمنز، ۲۰۱۹). به عقیده واترز، ویرمانی، تامپسون، مایر، رایکس و جوچم (۲۰۱۰) والدینی که پاسخ‌دهنده و حمایتگر هستند، باعث ایجاد دلبستگی ایمن و به تبع آن خودتنظیمی بالا می‌شوند. پژوهش‌های انجام شده در رابطه بین خودتنظیمی و سبک دلبستگی به نتایج متفاوتی رسیده‌اند. به طور مثال، هیلن و همکاران (۲۰۱۹) و مارگانسکا، کالاکان و میراندا (۲۰۱۳) در نتیجه پژوهش خود بیان کردند که سبک دلبستگی ناایمن با عملکرد پایین خودتنظیمی مرتبط است. اما نتایج پژوهش سیدی، یزدانبخش و کرمی (۲۰۱۷) نشان داد بین سبک دلبستگی ایمن و اجتنابی با خودتنظیمی رابطه معناداری وجود دارد. طی یک دهه گذشته، تحقیقات بسیاری در رابطه با تاثیر قوی و گسترده روابط اجتماعی بر خودتنظیمی افراد، انجام شده است (فینکل و فیتزیمنس، ۲۰۱۱) که در نهایت ارتباط حمایت اجتماعی با خودتنظیمی تایید گردیده است (دبورا، ۲۰۰۸؛ سیوندانی و همکاران، ۲۰۱۳؛ آیرم، زارعی و تجاری، ۱۳۹۷). به این صورت که داشتن روابط حمایتی، فرد را به اقدامات مستقل تشویق می‌کند و حس خودمختاری را افزایش می‌دهد و به تبع آن خودتنظیمی بهبود می‌یابد (ویلز و بانتوم، ۲۰۱۲).

^۱ Self-Regulation

با توجه به پیشینه پژوهشی، تحقیقاتی که در رابطه سبک‌های دلبستگی و سازگاری تحصیلی انجام شده است به نتایج متفاوت و گاهی متناقض رسیده‌اند. به‌عنوان مثال حیدری و همکاران (۱۳۹۷) در نتیجه پژوهش خود بیان کردند که سبک دلبستگی ناایمن به صورت منفی سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند؛ اما نتایج پژوهش امان‌اللهی و سرائیان (۱۳۹۹) نشان داد که سبک دلبستگی ایمن و اجتنابی پیش‌بینی‌کننده سازگاری تحصیلی است. علاوه بر این عینی و کریمی (۱۳۹۷) و بیشاپ، هانسن، کیل و فونیکس (۲۰۱۹) در مطالعه خود اظهار کردند که سبک دلبستگی ایمن برخلاف دلبستگی ناایمن، به صورت مثبت و معنی‌دار نمره سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. بنابراین با ملاحظه نتایج مطالعات، می‌توان به نقش تعدیلگری ابعاد دیگری از جمله جنسیت، شرایط خانوادگی، سن و شهر مورد مطالعه پی برد. با عنایت به مطالب ذکر شده، پژوهش حاضر در پی آن است که مدل ساختاری روابط بین سبک‌های دلبستگی، حمایت اجتماعی ادراک شده و سازگاری تحصیلی را به واسطه خودتنظیمی مورد بررسی و آزمون قرار دهد (شکل ۱). به بیانی دیگر، پژوهشگران تلاش می‌کنند نقش واسطه‌ای خودتنظیمی را در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و حمایت اجتماعی ادراک شده با سازگاری تحصیلی بیازمایند.



شکل ۱: مدل مفروض پژوهش

روش

روش پژوهش حاضر همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود و جامعه آماری متشکل از تمامی دانش‌آموزان پسر و دختر مقطع متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. نمونه پژوهش شامل ۶۰۰ نفر از دانش‌آموزان پسر و دختر مقطع متوسطه دوم بود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا شهر تهران به پنج حومه شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تقسیم بندی شد. سپس در هر حومه، به صورت

تصادفی ساده، مناطق ۲، ۵، ۱۱، ۱۴ و ۱۷ انتخاب شدند. پس از مراجعه به اداره آموزش و پرورش هر منطقه، یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه به شکل تصادفی ساده گزینش شدند که عبارتند از: دهخدا- بیت الزهرا- فیاض‌بخش- شهید علی محمدی- جوکار- شهید بهرامی- شهید جمشیدیان- فرهنگ- ابوریحان بیرونی- امام علی (ع). در ادامه برای تکمیل پرسشنامه‌ها به صورت حضوری در هر مدرسه یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات در دو بخش انجام شد. بخش اول که شامل آمار توصیفی است از میانگین و انحراف استاندارد و در بخش دوم از همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری با کمک نرم افزار SPSS و LISREL استفاده شد. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارتند از:

پرسشنامه دلبستگی کولینز و رید (RAAS)^۱: کولینز و رید در سال ۱۹۹۰ بر اساس معیارهایی که در پرسشنامه سبک‌های دلبستگی هازان و شیور وجود داشت، ماده‌های پرسشنامه خود را تدوین کردند. این پرسشنامه، ۱۸ گویه دارد که جواب هر سوال به صورت طیف لیکرت پنج درجه‌ای می‌باشد. پرسشنامه دارای سه مولفه است که عبارتند از: نزدیکی، وابستگی و اضطراب. مولفه اضطراب با دلبستگی ناایمن مضطرب - دوسوگرا، زیر مقیاس نزدیکی با دلبستگی ایمن و مولفه وابستگی با سبک دلبستگی اجتنابی مطابقت دارد. کولینز و رید (۱۹۹۰) در پژوهش خود میزان آلفای کرونباخ سه مولفه نزدیکی، وابسته و اضطراب را به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۶۹ و ۰/۷۲ به دست آوردند. همچنین پس از دو ماه بر روی یک نمونه ۱۰۱ نفری آزمون را اجرا کردند و میزان پایایی برای سه مولفه نزدیکی، وابسته و اضطراب را به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۷۱ و ۰/۵۲ گزارش کردند که نشان دهنده ثبات نسبی نمرات در یک دوره دو ماهه می‌باشد. ضریب اعتبار این پرسشنامه بر اساس شیوه بازآزمایی درباره ۱۰۵ پسر و دختر در شهر تهران ۰/۹۷ و روایی آن ۰/۵۶ گزارش شده است (رضایی جمالویی، حسنی، نورمحمدی نجف آبادی و منصوری فر، ۱۳۹۸). فردید و درتاج (۱۳۹۸) ضریب آلفای کرونباخ سبک‌های دلبستگی ایمن، اجتنابی و دوسوگرا را به ترتیب، ۰/۸۱، ۰/۷۸ و ۰/۸۵ به دست آوردند. در مطالعه حاضر، مقدار آلفای کرونباخ کل پرسشنامه سبک دلبستگی ۰/۷۶ به دست آمد.

^۱ Revised Adult Attachment Scale

پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک‌شده (MSPSS):^۱ پرسشنامه چندبُعدی حمایت اجتماعی ادراک‌شده، توسط زیمت، دهلم، زیمت و فارلی (۱۹۸۸) با هدف ارزیابی ادراک افراد از بسندگی تجارب حمایتی طراحی و تدوین شد. این مقیاس ادراکات از بسندگی حمایت اجتماعی فراهم شده از سه منبع خانواده، دوستان و افراد دیگر مهم را اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه، ۱۲ سؤال دارد که مشارکت کنندگان به هر سؤال بر پایه‌ی طیف هفت درجه پاسخ می‌دهند. زیمت و همکاران (۱۹۸۸) پایایی کل مقیاس را ۰/۸۸ گزارش کردند. در ادامه دو ماه پس از تکمیل پرسشنامه، ۶۹ نفر را مورد آزمایش قرار دادند و پایایی کل مقیاس را ۰/۸۵ به دست آوردند که نشان دهنده اطمینان درونی و ثبات کافی این پرسشنامه می‌باشد. بشارت (۱۳۹۸) در بررسی مقدماتی ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسشنامه، ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و ماده‌های سه زیر مقیاس حمایت اجتماعی خانوادگی، اجتماعی و دوستان را به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۷، ۰/۸۳ و ۰/۸۹ گزارش کرد. پروثر، امسلی، کید، لاجنر و سیدات (۲۰۰۸) پایایی درونی این ابزار را در یک نمونه ۷۸۸ نفری از جوانان دبیرستان با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۸۶ درصد گزارش نمودند. در تحقیق حاضر، میزان آلفای کرونباخ پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک شده ۰/۹۰ مشخص گردید.

پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ):^۲ پینتریچ و دی گروت در سال ۱۹۹۰ پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را تدوین کردند. این ابزار ۴۷ سوال دارد که از دو بخش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی باورهای انگیزشی تشکیل شده است. در این پژوهش از ۲۲ سوال بخش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی که سه بعد راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را اندازه‌گیری می‌کند استفاده شده است. روش نمره-گذاری این پرسشنامه بر پایه مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت است. پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) میزان پایایی راهبردهای شناختی و فراشناختی خودتنظیمی را به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ گزارش کردند. فلاح کفشگری و حیدری (۱۳۹۴)، ضریب آلفای کرونباخ نمره کلی پرسشنامه را ۰/۹۲ به

^۱ Multidimensional Scale of Perceived Social Support

^۲ Motivated Strategies for Learning Questionnaire

دست آوردند. در پژوهش حاضر، مقدار آلفای کرونباخ پرسشنامه خودتنظیمی ۰/۷۳ به دست آمد.

فهرست سازگاری برای دانش‌آموزان (AISS):^۱ این مقیاس توسط سینه‌ها و سینگ در سال ۱۹۹۳ با هدف جداسازی دانش‌آموزان دبیرستانی ۱۴ تا ۱۸ ساله با سازگاری خوب از دانش‌آموزان با سازگاری ضعیف در سه عامل عاطفی، اجتماعی و آموزشی ساخته شده است. پرسشنامه شامل ۶۰ عبارت است و هر عامل دارای ۲۰ گویه است. پاسخ‌سؤالات به صورت بلی و خیر می‌باشد. در این مطالعه، با توجه به ماهیت پژوهش فقط از ۲۰ سوال مربوط به سازگاری تحصیلی استفاده شده است. سینه‌ها و سینگ (۱۹۹۳)، ترجمه‌ی کرمی (۱۳۷۷) فرم پایانی این مقیاس را بر روی نمونه ۱۹۵۰ نفری دانش‌آموزان دبیرستانی (۷۵۰ دختر و ۱۲۰۰ پسر) که به صورت تصادفی از ۴۰ دبیرستان انتخاب شده بودند، اجرا نموده و پرسشنامه را برای جمعیت هدف هنجاریابی کردند. پایایی بخش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی در سه روش کودر- ریچاردسون ۲۰، آزمون- بازآزمون و دو نیمه کردن، به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۹۳ و ۰/۹۶ به گزارش شده است (سینه‌ها و سینگ، ۱۹۹۳). در پژوهش کوشکی و همکاران (۱۳۹۷) اعتبار کل آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه شده است. میزان آلفای کرونباخ پرسشنامه سازگاری تحصیلی در مطالعه حاضر، ۰/۸۹ به دست آمد.

یافته‌ها

به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات، برخی از شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار برای متغیرهای چندگانه محاسبه شد. سپس، ماتریس همبستگی متغیرهای اصلی محاسبه شد. در ادامه نیز به منظور آزمون الگوی مفروض، روابط ساختاری بین متغیرهای پژوهش از طریق روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری محاسبه گردید. جدول ۱ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱: شاخص توصیفی متغیرهای پژوهش در نمونه ۶۰۰ نفری دانش‌آموزان

سازگاری تحصیلی	سازگاری تحصیلی	زیرمقیاس‌ها	میانگین	انحراف معیار
			۸/۳۶	۳/۶۳

^۱ Adjustment Inventory for School Students

۲/۹۹	۱۸/۱۸	سبک دلبستگی ایمن	سبک‌های دلبستگی
۲/۸۸	۱۸/۲۸	سبک دلبستگی اجتنابی	
۵/۵۵	۱۷/۴۸	سبک دلبستگی دوسوگرا	
۸/۶۹	۷۳/۳۴	خود تنظیمی	خودتنظیمی
۱۰/۵۹	۴۴/۱۸	حمایت ادراک شده	حمایت اجتماعی ادراک شده
۴/۶۶	۱۵/۱۸	اجتماعی	
۴/۴۲	۱۵/۱۶	خانوادگی	
۴/۵۱	۱۳/۸۳	دوستان	

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱ سازگاری تحصیلی	۱					
۲ سبک دلبستگی ایمن	۰/۰۳۷	۱				
۳ سبک دلبستگی اجتنابی	*-۰/۱۰۱	۰/۲۴۴**	۱			
۴ سبک دلبستگی اضطرابی	-۰/۱۲۹**	-۰/۰۳۴	۰/۲۵۲**	۱		
۵ خود تنظیمی	۰/۴۲۷**	۰/۰۴۳	۰/۰۴۹	-۰/۰۰۴	۱	
۶ حمایت اجتماعی ادراک شده	۰/۲۵۴**	۰/۰۷۶	-۰/۰۸۸*	-۰/۱۲۷**	۰/۲۷۸**	۱

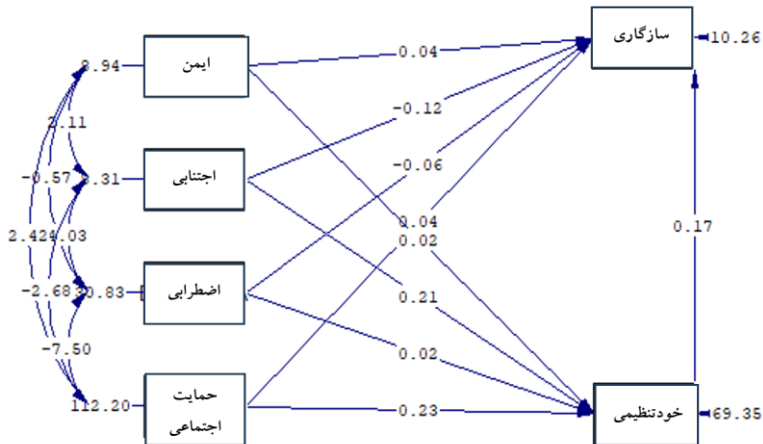
* P<0/05 ** p<۰/۰۱

برای انجام تحلیل‌های بعدی پژوهش، ابتدا میزان ماتریس همبستگی مرتبه صفر بین متغیرهای پژوهش محاسبه گردید (جدول ۲). نتایج ماتریس همبستگی نشان می‌دهد که رابطه بین سبک دلبستگی ایمن با سازگاری تحصیلی مثبت و غیر معنی‌دار، رابطه بین سبک‌های دلبستگی

اجتنابی و اضطرابی با سازگاری تحصیلی منفی و معنی دار بود. رابطه خودتنظیمی با سازگاری تحصیلی و حمایت اجتماعی ادراک شده نیز مثبت و معنی دار بود؛ علاوه بر این، نتایج حاکی از آن بود که رابطه میان خودتنظیمی با سبک‌های دلبستگی و حمایت اجتماعی ادراک شده معنی دار نیست.

آزمون الگوی روابط ساختاری (غربالگری داده‌ها)

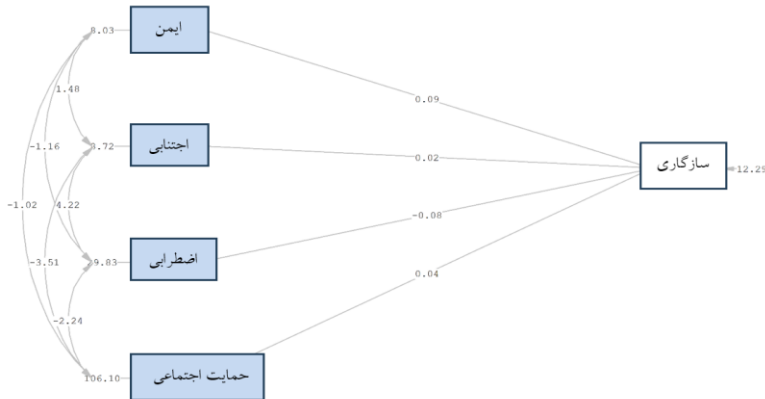
به عقیده کلاین (۲۰۰۵) هنگام استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، بررسی مفروضه‌های زیربنایی این روش قبل از تحلیل داده‌ها، ضروری و لازم است. اولین مفروضه، مقادیر گم شده است که در پژوهش حاضر مشخص شد، داده‌های گم شده به ازای هر متغیر کمتر از ۵ درصد است. مفروضه دیگر، بهنجاری چندمتغیری است که یکی از معیارها و ملاک‌های متداول در بررسی مفروضه بهنجار بودن، اندازه‌گیری آماره‌های چولگی و کشیدگی می‌باشد؛ در این مطالعه، مقادیر چولگی و کشیدگی داده‌ها بین $+2$ و -2 به دست آمد. سومین مفروضه خطی بودن می‌باشد که در پژوهش حاضر، استفاده از روش نمودارهای پراکندگی، مفروضه خطی بودن را تأیید نمود. آخرین فرض، هم خطی چندگانه است که در این مطالعه برای متغیرهای پژوهش، انحرافی از مفروضه چندگانگی خطی مشاهده نشد. در این قسمت، برای تبیین الگوی پراکندگی نمرات متغیر سازگاری تحصیلی از طریق متغیرهای سبک‌های دلبستگی و حمایت اجتماعی ادراک شده با واسطه‌گری متغیر خودتنظیمی در نمونه نوجوانان از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. به بیان دیگر، ابتدا، مدل مفروض روابط ساختاری، آزمون شد (شکل ۲).



شکل ۲: مدل واسطه‌ای خودتنظیمی در رابطه سبک‌های دلبستگی و حمایت اجتماعی ادراک شده با سازگاری تحصیلی

در این بخش، نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل مفروض شامل شاخص مجذور خی دو، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۱۰۱/۹۸، ۴/۶۴، ۰/۹۶، ۰/۹۴، ۰/۹۲ و ۰/۳۹ به دست آمد. مقدار شاخص‌های نیکویی برازش در مدل مفروض نشان داد که در نمونه، مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش مطلوبی داشت.

در مدل یابی معادلات ساختاری معمولاً مدل اصلی با مدل رقیب مقایسه می‌شود تا بهترین الگو از نظر میزان برازندگی مشخص شود. در این پژوهش برای تعیین مدل رقیب، بر اساس پیشینه پژوهشی، متغیر میانجی خودتنظیمی حذف شد و مدل رقیب به شکل زیر آزمون گردید.



شکل ۳. مدل رقیب (مدل ساختاری رابطه سبک‌های دلبستگی و حمایت اجتماعی ادراک شده با سازگاری تحصیلی)

شاخص‌های برازندگی مدل رقیب شامل برازش تقریبی (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش هنجارشده (NFI) و شاخص برازش افزایشی (IFI) به ترتیب برابر با ۰/۲۹، ۰/۹۳، ۰/۴۴ و ۰/۴۵ به دست آمد. با وجود اینکه شاخص نیکویی برازش بالا به دست آمده است اما برای تشخیص برازندگی مدل باید بقیه شاخص‌ها را در نظر گرفت؛ بنابراین این مدل رقیب با داده‌ها برازش ندارد؛ که نشان دهنده این است که مدل اصلی پژوهش از برازندگی مطلوبی برخوردار است.

در مدل مفروض (شکل ۲)، سبک دلبستگی ایمن و حمایت اجتماعی ادراک شده اثر مستقیم و معناداری بر سازگاری تحصیلی نداشتند. همچنین نتایج نشان داد سبک دلبستگی نایمن (اجتنابی و اضطرابی) بر سازگاری تحصیلی اثری منفی و مستقیم دارند. رابطه سبک دلبستگی ایمن و خودتنظیمی نیز مثبت و معنادار بود. اما رابطه سبک دلبستگی نایمن (اجتنابی و اضطرابی) با خودتنظیمی غیر معنادار به دست آمد. علاوه بر این، حمایت اجتماعی ادراک شده اثر مستقیمی بر خودتنظیمی داشت.

در این مطالعه به منظور بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در رابطه بین متغیرها از آزمون سوبل استفاده گردید. در این مدل، میزان Z-value معنادار نشد ($Z=0/43$) که نشانگر این است

که خودتنظیمی در رابطه بین سبک دلبستگی ایمن و سازگاری تحصیلی نوجوانان نقش واسطه‌ای ندارد. همچنین میزان Z -value در بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در رابطه بین سبک دلبستگی ناایمن و سازگاری تحصیلی نوجوان معنادار شد ($Z=3/97$) که بیانگر این است که خودتنظیمی در رابطه بین سبک دلبستگی ناایمن و سازگاری تحصیلی نوجوانان نقش واسطه‌ای ایفا می‌نماید. علاوه بر این، در رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با سازگاری تحصیلی با واسطه خودتنظیمی، میزان Z -value معنادار به دست آمد ($Z=8/82$) بنابراین نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در رابطه بین این دو متغیر تایید شد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر مدل‌یابی رابطه سبک‌های دلبستگی و حمایت اجتماعی ادراک شده با سازگاری تحصیلی و نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در نوجوانان بود. مدل ارائه شده در پژوهش از طریق مدل معادلات ساختاری بررسی شد که در ادامه اثرات مستقیم و غیرمستقیم تبیین شده است.

یکی از یافته‌های مرتبط با آزمون مدل، معنادار نبودن اثر مستقیم سبک دلبستگی ایمن بر سازگاری تحصیلی بود. این یافته، با نتایج پژوهش حیدری و همکاران (۱۳۹۷)، امان‌الهی و سرانیان (۱۳۹۹)، عینی و کریمی (۱۳۹۷)، بیشاپ و همکاران (۲۰۱۹)، کلخورست و همکاران (۲۰۱۰)، چن (۲۰۱۷) ناهمسو است. در تبیین ناهمخوانی یافته حاضر با نتایج مطالعات پیشین می‌توان به موارد زیر اشاره کرد. به عنوان مثال، حیدری و همکاران (۱۳۹۷) پژوهش خود را میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان مراغه انجام دادند و از پرسشنامه‌های زمینه‌یابی سازگاری دانش‌آموزان و سبک دلبستگی استفاده کردند که با پرسشنامه‌های پژوهش حاضر متفاوت است. در پژوهش دیگری که عینی و کریمی (۱۳۹۷) در میان دانشجویان کارشناسی ارشد دختر انجام دادند؛ از پرسشنامه سازگاری تحصیلی بیکر و سرباک استفاده کردند؛ تفاوت در جامعه آماری و پرسشنامه سازگاری می‌تواند علت ناهمخوانی یافته‌ها باشد. همچنین تفاوت نتیجه تحقیق حاضر با پژوهش‌های بیشاپ و همکاران (۲۰۱۹) و کلخورست و همکاران (۲۰۱۰) می‌تواند

حاکمی از تفاوت جامعه آماری آنان (دانشجویان) باشد. به نظر می‌رسد عوامل دیگری مانند جنسیت، سن و شرایط فرهنگی-خانوادگی می‌تواند نتایج متفاوتی را نشان دهد.

از دیگر یافته مطالعه حاضر اثر مستقیم و منفی سبک دلبستگی اجتنابی و اضطرابی بر سازگاری تحصیلی نوجوانان بود. این نتیجه، با یافته‌های پژوهش حیدری و همکاران (۱۳۹۷)، علیزاده اصلی، کیامنش و احدی (۱۳۹۶) و کانرد (۲۰۱۷) همسو است. از طرف دیگر، این یافته، با نتیجه پژوهش عینی و کریمی (۱۳۹۷) ناهمسو است. افراد دارای دلبستگی اجتنابی، ادراکشان نسبت به دیگران منفی و نسبت به خود مثبت است؛ که این موضوع منجر به اجتناب عاطفی این افراد، در روابط بین‌فردی می‌شود (راسکو و وارنر، ۲۰۱۷). از سوی دیگر، این افراد، اتفاقات و رویدادهای بین‌فردی منفی را به معنای بی‌کفایتی و ناشایستگی خود تفسیر می‌کنند که این تفسیرها معمولاً با عزت نفس پایین و خودگویی‌های منفی همراه است. بنابراین در موقعیت‌های مختلف تحصیلی، این فرایند به عدم موفقیت در انجام تکالیف و بازخورد منفی می‌انجامد (درستکارمقدم، درتاج و فرخی، ۱۴۰۰). استراک و همکاران (۲۰۲۰) بیان می‌کنند افراد دارای سبک دلبستگی اضطرابی، معمولاً دیدگاه مثبتی نسبت به خودشان ندارند بنابراین به سختی می‌توانند خود را با محیط تحصیلی‌شان تطبیق دهند (کورال و اوزیورت، ۲۰۱۸). به صورت کلی می‌توان بیان کرد نوجوانانی که دارای سبک دلبستگی ناایمن هستند، توانایی مواجهه موثر و سازنده با مشکلات و موقعیت‌های تنش‌زا را ندارند (جوهری و علیجانی، ۱۴۰۰).

نتایج نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک شده اثر مستقیمی بر سازگاری تحصیلی ندارد. یافته حاضر با نتایج پژوهش فریدلندر و همکاران (۲۰۰۷)، مارتینز لویز، تینچرو، رادریگز و پارامو (۲۰۱۹)، کوشکی و همکاران (۱۳۹۷)، عزیزی نژاد (۱۳۹۵)، محمدزاده و همکاران (۱۳۹۴) و تمنائی‌فر و مرادی (۱۳۹۴) ناهمسو است. در تبیین ناهمخوانی این نتیجه با یافته پژوهش‌های پیشین می‌توان به موارد زیر اشاره کرد. به عنوان مثال، فریدلندر و همکاران (۲۰۰۷) و مارتینز لویز و همکاران (۲۰۱۹) پژوهش خود را میان دانشجویان انجام دادند، بنابراین علت تفاوت نتیجه حاضر با یافته پژوهش‌های ذکر شده می‌تواند ناشی از وجود تفاوت در جامعه آماری باشد. عزیزی نژاد (۱۳۹۵) در پژوهش خود از پرسشنامه سازگاری تحصیلی بیکر و سرباک و پرسشنامه حمایت اجتماعی واکس و همکاران (۱۹۸۶) استفاده کرده است بنابراین علت تفاوت در نتایج را می‌توان

وجود تفاوت در پرسشنامه‌های استفاده شده بیان کرد. همچنین وجود تفاوت در جامعه آماری می‌تواند علت ناهمخوانی نتایج با یافته‌های پژوهش تمنائی‌فر و مرادی (۱۳۹۴) و کوشکی و همکاران (۱۳۹۷) باشد.

از دیگر یافته مطالعه حاضر می‌توان به اثر مستقیم و مثبت خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی نوجوانان اشاره کرد. نتایج به دست آمده با یافته‌های پژوهش زنگی آبادی، صادقی و قدم‌پور (۱۳۹۸)، خوش‌روش و کریم‌پور (۱۳۹۹)، کازان (۲۰۱۱)، کینگ و همکاران (۲۰۱۳) همسو است. کازان (۲۰۱۱) معتقد است خودتنظیمی رفتاری مزایای مختلفی بر یادگیری و سازگاری دارد، زیرا شامل انگیزه یادگیری و پشتکار در انجام تکالیف تحصیلی است؛ این دانش‌آموزان توانایی مقابله با شرایط استرس‌زا را دارند. حاجی‌شمسایی، کارشکی و امین‌یزدی (۱۳۹۲) بیان می‌کنند داشتن تسلط بر خود و محیط و استفاده از فرایندهای کنترل خود این امکان را به افراد می‌دهد تا در شرایط و موقعیت‌های مختلف خود را کنترل کنند و در نتیجه با محیط بهتر سازگار شوند. از دیگر نتایج پژوهش حاضر، اثر مستقیم و مثبت سبک دلبستگی ایمن بر خودتنظیمی بود. این یافته با نتایج پژوهش سیدی و همکاران (۲۰۱۷)، کوان و لیانگ (۲۰۱۶)، امرایی، حسن‌زاده و افروز (۱۳۹۴) و قائدی‌فر، عبدخدایی و آقامحمدیان شعرباف (۱۳۹۲) همسو است اما با پژوهش ابراهیمی و زینالی (۱۳۹۷) ناهمسو است؛ که تفاوت در جامعه آماری و پرسشنامه‌ها می‌تواند علت ناهمخوانی یافته‌ها باشد. سبک‌های دلبستگی قادرند تأثیر غیرمستقیم و معناداری بر خودتنظیمی افراد داشته باشند. به این دلیل که سبک‌های دلبستگی به‌طور مستقیم بر متغیرهای شخصیتی اثر می‌گذارند قادرند به‌صورت غیرمستقیم راهبردهای خودتنظیمی را تحت تأثیر قرار دهند (قائدی‌فر و همکاران، ۱۳۹۲). همچنین به نظر می‌رسد نوجوانان دارای سبک دلبستگی ایمن قادر به تنظیم حالات هیجانی‌شان با استفاده از راهبردهای خودتنظیمی هستند (کولیک و پیترمن، ۲۰۱۳).

یافته دیگر مطالعه حاضر نشان داد که سبک دلبستگی اجتنابی اثر مستقیم بر خودتنظیمی ندارد. این یافته، با نتایج پژوهش هیلن و همکاران (۲۰۱۹)، کوان و لیانگ (۲۰۱۶) و قائدی‌فر و همکاران (۱۳۹۲)، همسو است. از سوی دیگر، این یافته با نتیجه تحقیق سیدی و همکاران (۲۰۱۷) ناهمخوان است. که علت ناهمخوانی را می‌توان در پرسشنامه‌ها و جامعه آماری متفاوت

جست و جو کرد. همچنین نتایج نشان داد که سبک دلبستگی اضطرابی نیز اثر مستقیم بر خودتنظیمی نوجوانان ندارد. این نتیجه، با یافته پژوهش سیدی و همکاران (۲۰۱۷) همسو است. اما این یافته، با نتایج پژوهش هیلن و همکاران (۲۰۱۹)، کوان و لیانگ (۲۰۱۶)، ابراهیمی و زینالی (۱۳۹۷) و قاضی‌فر و همکاران (۱۳۹۲) ناهمسو است. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک شده اثر مستقیم و مثبتی بر خودتنظیمی نوجوانان دارد. به این معنا که هرچه حمایت اجتماعی ادراک شده بیشتر باشد خودتنظیمی نوجوانان نیز افزایش می‌یابد. این یافته با نتایج پژوهش سیوندانی و همکاران (۲۰۱۳)، دبورا (۲۰۰۸) و آیرم و همکاران (۱۳۹۷) همسو است. دبورا (۲۰۰۸) معتقد است حمایت اجتماعی که دانش‌آموزان از والدین، معلمان و همکلاسی‌ها دریافت می‌کنند، بر استفاده آن‌ها از مهارت‌های خودتنظیمی و در نهایت موفقیت تحصیلی آن‌ها تاثیر می‌گذارد. همچنین اورهک، ویزو-نیونسس، کوییک و ویورلینگ (۲۰۱۷) معتقدند والدین، معلمان، دوستان بر نحوه نگرش فرد به خودتنظیمی تاثیر می‌گذارند.

از دیگر نتایج مدل ساختاری مطالعه حاضر می‌توان به نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در رابطه بین سبک دلبستگی ناایمن (اضطرابی و اجتنابی) و سازگاری تحصیلی اشاره کرد. به‌طور کلی می‌توان در تبیین این یافته بیان کرد که سبک دلبستگی ناایمن از طریق خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی اثر می‌گذارد. به بیانی دیگر سبک دلبستگی ناایمن به صورت غیرمستقیم با کاهش مهارت‌های خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی اثر می‌گذارد و آن را کاهش می‌دهد. علاوه بر این، نتایج نشان داد که خودتنظیمی در رابطه بین سبک دلبستگی ایمن و سازگاری تحصیلی نقش واسطه‌ای ندارد. با توجه به اینکه سبک دلبستگی ایمن با سازگاری تحصیلی رابطه معناداری ندارد، بنابراین متغیر میانجی خودتنظیمی ارتباط بین این دو متغیر را نمی‌تواند به خوبی توضیح دهد و ممکن است متغیرهای دیگری در این رابطه نقش آفرینی نمایند.

همچنین مطالعه حاضر نشان داد که خودتنظیمی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سازگاری تحصیلی نوجوانان نقش واسطه‌ای دارد. به بیانی دیگر، حمایت اجتماعی ادراک شده اثر مستقیم بر سازگاری تحصیلی ندارد اما از طریق خودتنظیمی اثر غیر مستقیم و معناداری بر سازگاری تحصیلی دارد. لاندبرگ، مک‌لنتایر و کریسمن (۲۰۰۸) معتقدند نخستین منبع حمایت اجتماعی، خانواده است که با بالا رفتن سن و ورود به محیط‌های گوناگون، این منبع بسط یافته

و دامنه آن دوستان و مدرسه را هم در برمی‌گیرد. همچنین هرچه دانش‌آموزان از منابع حمایتی بیشتری از طرف کارکنان مدرسه، والدین، همکلاسی‌ها و محیط آموزشی برخوردار باشند، برای مقابله با موقعیت‌های مختلف از توانایی بهتری برخوردار هستند که همین موضوع رویارویی با موقعیت‌های فشارزای زندگی را تسهیل می‌نماید (عزیزی‌نژاد، ۱۳۹۵). بنابراین حمایت اجتماعی ادراک شده با افزایش انگیزه و پشتکار دانش‌آموزان میزان خودتنظیمی آنان را بهبود می‌بخشد و در نتیجه دانش‌آموزان عملکرد بهتری در سازگاری تحصیلی خواهند داشت.

از محدودیت‌های مطالعه حاضر می‌توان به این مورد اشاره کرد که با توجه به اینکه این مطالعه در مقطع متوسطه دوم انجام شده، بهتر است تعمیم به سنین مختلف با احتیاط بیشتری صورت پذیرد. همچنین با عنایت به این موضوع که پژوهش حاضر در شهر تهران انجام شده بهتر است تعمیم نتایج در سطح ملی با احتیاط بیشتری انجام گیرد. در این پژوهش نتایج مبتنی بر جمع آوری داده‌ها به صورت مقطعی بود و تحولات حاصل از زمان در نظر گرفته نشده است. به طور کلی با توجه به اهمیت سازگاری تحصیلی و خودتنظیمی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، طراحی پژوهش‌هایی در جهت شناخت بیشتر عوامل موثر بر آنها ضروری به نظر می‌رسد. همچنین پیشنهاد می‌شود در این راستا پژوهش‌های کیفی انجام شود تا بتوان اطلاعات عمیق‌تری را در این زمینه به دست آورد.

در آخر پیشنهاد می‌شود مسئولان، مدیران و مشاوران مدارس برنامه‌هایی را در جهت آموزش خودتنظیمی به دانش‌آموزان تدوین نمایند. علاوه بر این، می‌توان برای پیشگیری از اثرات منفی سبک دلبستگی ناایمن بر سازگاری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، انواع سبک‌های دلبستگی و طریقه شکل‌گیری سبک دلبستگی ایمن و ناایمن را به اولیا آموزش داد.

موازین اخلاقی

در پژوهش حاضر اصول اخلاقی رعایت گردیده است. دانش‌آموزان می‌توانستند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند و به سوالات پرسشنامه پاسخ ندهند. همچنین تمام اطلاعات محرمانه نگاه داشته شد. ضمناً پژوهش حاضر دارای کد اخلاق IR.SBU.REC.1401.135 است که در کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه شهید بهشتی به تصویب رسیده است.

مشارکت نویسندگان

این مقاله برگرفته از پایان نامه مقطع کارشناسی ارشد نویسنده اول در رشته مشاوره مدرسه دانشگاه شهید بهشتی با کد ۱۸۰۵۸۶۹ می‌باشد. نویسنده اول مقاله، وظیفه جمع‌آوری و تحلیل آماری داده‌ها و نوشتار مقاله را بر عهده داشته است. این پژوهش از ابتدا و طراحی آن تا پایان کار، تحت نظارت استاد راهنما (نویسنده مسئول) انجام گرفته است. همچنین این پژوهش با مشاوره‌ی نویسنده سوم تنظیم گردیده است.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

سپاسگزاری

بدینوسیله از تمامی دانش‌آموزانی که در این پژوهش شرکت کردند کمال تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

References

- Abdullah, M. C.; Kong, L. L. & Talib, A. R. (2014). "Perceived social support as predictor of university adjustment, and academic achievement amongst first year undergraduates in a Malaysian public university". *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 11, 59-73. [\[link\]](#)
- Ahmadi, R., naderi nobandegani, Z., & asadi, S. (2023). Modeling the Adolescents perceived Well-being based on perceived coparentig in parenting process: the Mediating Role of Parental Attachment. *Applied Psychology*, 17(1), 170-151. [\[link\]](#)
- Aini, P; Karimi, b. (2017). The relationship between attachment styles and emotional creativity with academic adjustment in female master's degree students. *Sociology of Education bi-quarterly*, 10(2), 13-30. [\[link\]](#)

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. [\[link\]](#)
- Aksan, N. (2009). A descriptive study: Epistemological beliefs and self-regulated learning. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*. [\[link\]](#)
- Alizadeh asly, A; Kyamanesh, & A; Ahadi, H. (2016). Predicting aggression and academic adjustment based on attachment styles of female students. *Women and Family Studies*, 10(37), 65-84. [\[link\]](#)
- Aman Elahi, A & Saraiyan, M. (2019). study of the role of attachment style in social and academic adjustment among Ahvaz high school students. the second international conference on modern researches in psychology, social sciences, educational and educational sciences. [\[link\]](#)
- Ardenghi, S., Rampoldi, G., Bani, M., & Strepparava, M. G. (2020). Attachment styles as predictors of self-reported empathy in medical students during pre-clinical years. *Patient education and counseling*, 103(5), 965–970. [\[link\]](#)
- Azizinezhad, B. (2016). The Role of the Social Support of Schools on Academic Compatibility of the Students: by Effect of Mediating Satisfaction of the School, Hopefulness and Self-Efficacy of Students. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 4(13): 57-68. [\[link\]](#)
- Baroncelli, A., Facci, C., Sica, L. S., Fusco, L., Di Palma, T., & Ciucci, E. (2023). Attachment to others and callous-unemotional traits in a sample of high school students. *Current Psychology*, 1-13. [\[link\]](#)
- Berchiatti, M., Ferrer, A., Badenes-Ribera, L., & Longobardi, C. (2022). School adjustments in children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Peer relationships, the quality of the student-teacher relationship, and children's academic and behavioral competencies. *Journal of Applied School Psychology*, 38(3), 241–261. [\[link\]](#)
- Besharat, M. (2019). Multidimensional Scale of Perceived Social Support: Questionnaire, Instruction and Scoring, *Evolutionary psychology*, 15(60), 336-338. [\[link\]](#)
- Bishop, D. I., Hansen, A. M., Keil, A. J., & Phoenix, I. V. (2019). Parental attachment and adjustment to college: The mediating role of avoidant coping. *The Journal of Genetic Psychology*, 180(1), 31-44. [\[link\]](#)
- Bruwer B, Emsley R, Kidd M, Lochner C, & Seedat S. (2008). Psychometric properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in youth. *Comprehensive Psychiatry*. 49. pp: 195–201 . [\[link\]](#)

- Cahuas, A., Marenus, M. W., Kumaravel, V., Murray, A., Friedman, K., Ottensoser, H., & Chen, W. (2023). Perceived social support and COVID-19 impact on quality of life in college students: an observational study. *Annals of Medicine*, 55(1), 136-145. [\[link\]](#)
- Cazan, A. (2011). Self regulated learning strategies – predictors of academic adjustment. a Faculty of Psychology and Education Sciences, Transilvania University of Brasov, 29 Eroilor Avenue, Romania . [\[link\]](#)
- Chen, B.-B. (2017). Parent–adolescent attachment and academic adjustment: The mediating role of self-worth. *Journal of Child and Family Studies*, 26(8), 2070– 2076. *worth. Journal of Child and Family Studies*, 26(8), 2070-2076. [\[link\]](#)
- Cobb, S.(1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 301–314. [\[link\]](#)
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 644–663. [\[link\]](#)
- Conrad, L. H. (2017). Students’ Attachment Styles to their Professors: Patterns of Achievement, Curiosity, Exploration, Self-criticism, Self-reassurance, and Autonomy. [\[link\]](#)
- Deborah, Platnick .Rubel. (2008). Perceived classmate, teacher, and parent support and self - regulated learning skills during middle school.ETD Collection for Fordham University. [\[link\]](#)
- Decarli, A., Pierrehumbert, B., Schulz, A., Schaan,V.,& Vögele, C. (2022). Disorganized attachment in adolescence: Emotional and physiological dysregulation during the Friends and Family Interview and a conflict interaction. *Development and Psychopathology* , 34(1),431 - 445. [\[link\]](#)
- Dorostkar Moghadam, H., Dortaj, F., & Farrokhi, N. (2021). The intermediary role of Academic engagement in the Causal relation between attachment styles and academic burnout in University students. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 12(1), 185-168. [\[link\]](#)
- Ebrahimy I & Zeinali A. (2018). The Model of Causal Relationship between Parenting Styles, Attachment Styles, and Self-Regulation among Drug Dependent Individuals. *etiadpajohi* 2018; 12 (45) :91-112. [\[link\]](#)
- Emrayi, K., Hassanzadeh, S., & Afrouz, G. (2015). Predicting behavioral problems of children with cochlear implant hearing based on language development and

- secure attachment: the mediating role of self-regulation. *Thoughts and Behavior in Clinical Psychology*, 10(37), 7-16. [\[link\]](#)
- Fallah, R., & Heydary, S. (2016). Comparing auto-regulatory skills of intelligent and traditional high school students of Mazandaran Provinces. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 6(2(22)), 63-84. [\[link\]](#)
- Fardid, S., & Dortaj, F. (2019). Comparing attachment styles, loneliness and assertiveness of adolescents as victims of bullying and normal adolescents in 7th and 8th graders. *Journal of School Psychology*, 8(4), 200-216. [\[link\]](#)
- Finkel, E. J., & Fitzsimons, G. M. (2011). The effects of social relationships on self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 390-406). [\[link\]](#)
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48 (3), 259-274. [\[link\]](#)
- Ghorbanian E, PourEbrahim, Ph.D. T, Seyed Mousavi, Ph.D. P, Habibi, Ph.D. M. Social Adjustment and Academic Achievement of Female Children with Secure and Insecure Attachment Patterns. *QJFR* 2016; 13 (3) :87-108. [\[link\]](#)
- Haji Shamsai, M.; Karsheki, H; & Amin Yazdi, A. (2012). The role of self-regulation in the academic adjustment of male and female students. *Educational Systems Research Quarterly*, No. 21. [\[link\]](#)
- Heidari, F., Fallahi, V., & Hajiloo, J. (2018). The role of parenting and attachment styles in predicting the students' adjustment to school. *Journal of School Psychology*, 7(1), 138-151. [\[link\]](#)
- Heylen, J., De Raedt, R., Verbruggen, F., & Bosmans, G. (2019). Attachment and self-regulation performance in preadolescence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(2), 706-716. [\[link\]](#)
- Irom, M., Zarei, A., & Tojari, F. (2018). Relationship between Social Support and Self-Regulation with Leisure Time Physical Activities (LTPA) of Iranian Workers. *Strategic Studies on Youth and Sports*, 17(40), 105-116. [\[link\]](#)
- Johari, M., & Alijani, F. (2021). Comparison of personality traits and attachment style and high-risk behavior in normal adolescents with conduct disorder. *Applied Psychology*, 15(4), 178-157. [\[link\]](#)

- Kardatzke, K. N. (2009). Perceived Stress, Adult Attachment, Dyadic Coping and Marital Satisfaction of Counseling Graduate Students. Doctoral dissertation. Greensboro University. [\[link\]](#)
- Khosh-Rosh, V & Mirkarimpour, M. (2019). investigating the relationship between self-regulation strategies and academic adjustment of secondary school students in Shahr Lahijan. 8th National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies, Tehran. [\[link\]](#)
- King KM, Lengua LJ, Monahan KC. (2013) Individual differences in the development of self-regulation during pre-adolescence: connections to context and adjustment. *J Abnorm Child Psychol.* 41(1):57-69. [\[link\]](#)
- Kline, R.B.(2005). Principles and practice of structural equation modeling. New York: Guilfordpress. [\[link\]](#)
- Kooshki,sh, hosseingholi,F,, valiallah,F, &Eftekharzadeh,F. (2019).Modeling of Academic Adjustment in Boy Students Based on Causal Relationships of Personality Traits & Perceived Social Support With Mediating Self-Regulated Learning, *Quarterly Journal of Social Cognition*, 7(14), 27-50. [\[link\]](#)
- Kural, A. I., & Özyurt, B. E. (2018). The associations between university adjustment, adult attachment styles, personality traits, and perceived stress. *American International Journal of Social Science*, 7(2), 43-54. [\[link\]](#)
- Kwan, H. C., & Leung, M. T. (2016). The path model of parenting style, attachment style, self-regulation and Smartphone addiction. In *Applied Psychology: Proceedings of the 2015 Asian Congress of Applied Psychology (ACAP 2015)* (pp. 196-214). [\[link\]](#)
- Laible D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence: Links with emotional competence and social behavior. *Pers Indiv Differ.* 43:1185–97. [\[link\]](#)
- Lapsley, D. K., Rice, K. G., & FitzGerald, D. P. (1990). Adolescent attachment, identity, and adjustment to college: Implications for the thecontinuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counseling & Development*,68(5), 561 565. [\[link\]](#)
- Liu, s., Wang, M., & Fu ,C. (2021). Maternal academic involvement and adolescents' subjective well-being: The mediating role of adolescents' academic adjustment in China. *Children and Youth Services Review* 128(2021),106-154. [\[link\]](#)

- Lundberg, C. A., McIntire, D. D., & Creasman, C. T. (2008). Sources of social support and self-efficacy for adult students. *Journal of College Counseling*, 11(1), 58–72. [\[link\]](#)
- Marganska, A. callaghan, M. & Miranda, R. (2013). Adult attachment emotion dys-regulation and symptoms of depression and generalized anxiety disorder. *American journal of orthopsychiatry*, 83(1), 131-141. [\[link\]](#)
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychol Sch*, 43(3):267-81. [\[link\]](#)
- Martinez-Lopez, Z., Tinajero, C., Rodriguez, M. S., & Paramo, M. F. (2019). Perceived social support and university adjustment among Spanish college students. *Perceived Social Support and University Adjustment among Spanish College Students*, 2(1), 21-30. [\[link\]](#)
- Pietromonaco, P. R., & Beck, L. A. (2019). Adult attachment and physical health. *Current opinion in psychology*, 25, 115-120. [\[link\]](#)
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. [\[link\]](#)
- Qaidifar, H.; Abdakhodaei, M.; & Agha Mohammadian Shearbafe, h. (2012). The mediating role of sense of psychological coherence in the relationship between attachment styles and self-regulation. *Research in psychological health*, 7(1), 11-19. [\[link\]](#)
- Rasco, D., & Warner, R. M. (2017). Relationship authenticity partially mediates the effects of attachment on relationship satisfaction. *The Journal of social psychology*, 157(4), 445–457. [\[link\]](#)
- Read, D. L., Clark, G. I., Rock, A. J., & Coventry, W. L. (2018). Adult attachment and social anxiety: The mediating role of emotion regulation strategies. *PloS one*, 13(12), e0207514. [\[link\]](#)
- Rezaei, H. Hasani, J. & Mohamadi, M. (2019). The Role of Attachment in risky behaviors of male high school adolescent students, *Knowledge and research in applied psychology*, 20(1), 112-121. [\[link\]](#)
- Robu, V. (2013). Perceived social support, school engagement, and school adjustment among adolescents: Testing a structural model of relationships. *Romanian Journal of School Psychology*, 6(11), 7-29. [\[link\]](#)
- Sayedi, F., Yazdanbakhsh, K., & Karami, J. (2017). The relationship between attachment styles, self-regulation, and academic achievement in

- students. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 3(4), 250. [\[link\]](#)
- Sim, H. O. (2000). Relationship of daily hassles and social support to depression and antisocial behavior among early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 647-659. [\[link\]](#)
- Sinha, E, K. B; & Singh, R. B. (1993). A guide to the compatibility questionnaire of high school students. Translated by Abolfazl Kerami (1377). Sina Institute of Psychotherapy, Tehran. [\[link\]](#)
- Sivandani, A., EbrahimiKoozbanani, Sh., & Vahidi, T. (2013). The relation between social support and self-efficacy with academic achievement and school satisfaction among female junior high school students in Birjand. *Social and Behavioral Sciences*, 84,668 – 673. [\[link\]](#)
- Struck, N., Krug, A., Feldmann, M., Yuksel, D., Stein, F., Schmitt, S. & Brakemeier, E. L. (2020). Attachment and social support mediate the association between childhood maltreatment and depressive symptoms. *Journal of affective disorders*, 273, 310-317. [\[link\]](#)
- Taherzadeh Ghahfarokhi, S., Aliakbari, F., Razi, Z. S., & Khaleghi Farimani, T. (2023). Prediction of Suicidal Tendencies Based on Primary Maladaptive Schemas with Mediating Role of Problem Solving Styles in Adolescents. *Applied Psychology*, 17(4), 39-57. [\[link\]](#)
- Tamannaefar, M, & Moradi, s. (2015). Prediction of academic adjustment based on self-efficacy, assertiveness and social support, *Journal of Social Psychology*, 3(36), 57-73. [\[link\]](#)
- Teng, L. S. (2024). Individual differences in self-regulated learning: Exploring the nexus of motivational beliefs, self-efficacy, and SRL strategies in EFL writing. *Language Teaching Research*, 28(2), 366-388. [\[link\]](#)
- Valka,S.(2015).managment of international students academic adjustment: challenges and solutions. *European Scientific Journal, ESJ*, 11(6). [\[link\]](#)
- Waters SF, Virmani EA, Thompson RA, Meyer S, Raikes HA, & Jochem R (2010). Emotion Regulation and Attachment: Unpacking Two. [\[link\]](#)
- Wills, T. A., & Bantum, E. O. C. (2012). Social support, self-regulation, and resilience in two populations: General-population adolescents and adult cancer survivors. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31(6), 568-592. [\[link\]](#)

Zangiabadi, M, Sadeghi, M, & Kadampour, E. (2018). The effectiveness of teaching self-regulation strategies on academic self-efficacy and academic adjustment of maladjusted students. *Research in educational systems*, 13(44), 71-87.

[\[link\]](#)

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, 52(1), 30-41. [\[link\]](#)

پیوست‌ها

پرسشنامه سازگاری تحصیلی

دانش‌آموز گرامی، پرسشنامه حاضر با هدف سنجش ویژگی‌های آموزشی برای استفاده در یک پژوهش علمی طراحی شده است. لطفاً پس از تکمیل اطلاعات زیر، پاسخ خود را در مورد هر عبارت در جدول با علامت مشخص نمایید.

خیر	بلی	عبارات
		۱) آیا آنچه را خوانده‌اید زود فراموش می‌کنید؟
		۲) آیا از امتحان می‌ترسید؟
		۳) آیا فهمیدن درس‌هایی که در کلاس تدریس می‌شود برای شما مشکل است؟
		۴) آیا می‌توانید از درس‌هایی که در کلاس تدریس می‌شود به درستی یادداشت بردارید؟
		۵) آیا موقع تدریس درس در کلاس خمیازه می‌کشید؟
		۶) آیا از روش تدریس معلمان در مدرسه راضی هستید؟
		۷) آیا فکر می‌کنید معلمان مدرسه، توجهی به مسائل شما ندارند؟
		۸) آیا از پیشرفت تحصیلی خود راضی هستید؟
		۹) آیا برایتان سخت است مطلبی را مطالعه کنید؟
		۱۰) آیا معلمان شما، همیشه آماده حل مشکلات تحصیلی شما هستند؟

		(۱۱) آیا در مدرسه، معلمان تان شما را تحسین می‌کنند؟
		(۱۲) آیا اغلب در امتحانات نمره های پایین می‌گیرید؟
		(۱۳) آیا داشتن تعطیلات را بیشتر از مدرسه رفتن دوست دارید؟
		(۱۴) آیا بعضی وقت‌ها قبل از تعطیل شدن مدرسه، به خانه می‌روید؟
		(۱۵) آیا اغلب تعدادی از معلمان شما را به خاطر درس و مشق، سرزنش می‌کنند؟
		(۱۶) آیا به معلمان خود با دیده احترام می‌نگرید؟
		(۱۷) آیا به درسی که در کلاس درس تدریس می‌شود، توجه دارید؟
		(۱۸) آیا از کتابخانه مدرسه، کتاب و مجله امانت گرفته و مطالعه می‌کنید؟
		(۱۹) آیا در بحث‌های کلاس شرکت می‌کنید؟
		(۲۰) آیا به کارهای تحصیلی علاقه مند هستید؟

پرسشنامه سبک دلستگی

لطفاً هر عبارت را با دقت بخوانید و مشخص کنید که این عبارت تا چه حد شما را توصیف می‌کند. اولین پاسخی که به ذهنتان می‌رسد را انتخاب کنید.

کاملاً موافقم	تا حدودی موافقم	نه مخالفم نه موافقم	تا حدودی مخالفم	کاملاً مخالفم	سوالات
					(۱) ایجاد ارتباط با دیگران برایم آسان است.
					(۲) به سختی به خودم اجازه میدهم که به دیگران وابسته باشم.
					(۳) در روابطم اغلب نگرانم که طرف مقابل واقعاً دوستم نداشته باشد.
					(۴) آنقدر که من دوست دارم به دیگران نزدیک شوم، دیگران به اندازه من تمایل به این ارتباط ندارند.
					(۵) دوست دارم به دیگران متکی باشم.

					۶) از اینکه کسی به من نزدیک شود ناراحت نمی‌شوم.
					۷) فکر می‌کنم وقتی به دیگران احتیاج دارم هیچگاه در دسترس نیستند.
					۸) از اینکه به دیگران نزدیک باشم راحت نیستم.
					۹) در روابطم اغلب نگرانم که طرف مقابلم نخواهد ارتباطش را با من ادامه دهد.
					۱۰) وقتی احساساتم را به دیگران نشان می‌دهم، می‌ترسم که آنها همان احساس را درباره من نداشته باشند.
					۱۱) در ارتباطاتم اغلب از خود می‌پرسم آیا طرف مقابل واقعاً به من توجه دارد.
					۱۲) به راحتی می‌توانم با دیگران روابط دوستانه نزدیک برقرار کنم.
					۱۳) وقتی کسی خیلی با من صمیمی می‌شود، عصبی می‌شوم.
					۱۴) می‌دانم وقتی که به دیگران نیاز داشته باشم، آنها در دسترس خواهند بود.
					۱۵) دلم می‌خواهد به مردم نزدیک شوم اما می‌ترسم به من صدمه بزنند.
					۱۶) فکر می‌کنم که مشکل است که آدم به دیگران کاملاً اعتماد کند.
					۱۷) اغلب مردم می‌خواهند با من صمیمی‌تر از آن حدی بشوند که من احساس راحتی می‌کنم.
					۱۸) مطمئن نیستم که بتوانم به افرادی تکیه کنم که به هنگام نیاز در دسترس باشند.

پرسشنامه خودتنظیمی

لطفاً ابتدا هر جمله را با دقت بخوانید و ببینید کدامیک از پاسخ‌های مقابل آن عبارت، در مورد شما صحیح تر است. سپس در مقابل پاسخی که انتخاب کردید علامت بگذارید. توجه داشته باشید که برای هر عبارت تنها یک پاسخ انتخاب کنید. در ضمن هیچ یک از پاسخ‌ها درست یا غلط نیست بلکه شما باید براساس نظر شخصی خودتان به هر عبارت پاسخ دهید.

عبارات	کاملاً مخالفم	تا حدودی مخالفم	نه مخالفم نه موافقم	تا حدودی موافقم	کاملاً موافقم
(۱) وقتی برای امتحان مطالعه می‌کنم، مطالب کتاب را با مطالبی که استاد سر کلاس گفته ربط می‌دهم.					
(۲) هنگام انجام تکالیف درسی در خانه، برای پاسخ دادن به سوالات، سعی می‌کنم آنچه را که استاد در کلاس گفته است به یاد آورم.					
(۳) بعد از مطالعه‌ی هر درس از خود سوال می‌پرسم تا مطمئن شوم مطالبی را که خوانده‌ام یاد گرفته‌ام.					
(۴) هنگام مطالعه پیدا کردن نکات مهم برای من سخت است.					
(۵) وقتی که درسی سخت است، یا آن را کنار می‌گذارم یا فقط قسمت‌های آسان آن را می‌خوانم.					
(۶) هنگام مطالعه، مطالب مهم را با بیانی قابل فهم برای خودم در می‌آورم.					
(۷) من سعی می‌کنم مطالبی را که استاد می‌گوید بفهمم، حتی اگر آن مطالب کاملاً روشن و قابل فهم نباشد.					
(۸) وقتی برای امتحان می‌خوانم، سعی می‌کنم مطالب را هر چه بیشتر به خاطر بسپارم.					

عبارات	كاملا مخالفم	تا حدودی مخالفم	نه مخالفم نه موافقم	تا حدودی موافقم	كاملا موافقم
۹) هنگام مطالعه یادداشت برداری می‌کنم تا بعداً مطالب را بهتر به یاد آورم.					
۱۰) تمرینات کتاب را انجام داده و سوالات پایان هر فصل را پاسخ می‌دهم، حتی زمانی که مجبور به انجام آن نباشم.					
۱۱) حتی زمانی که مطالب خسته کننده بوده و جالب نباشد، به خواندن ادامه می‌دهم تا آن را به پایان برسانم.					
۱۲) هنگامی که برای امتحان مطالعه می‌کنم، مطالب مهم را بارها و بارها برای خودم تکرار می‌کنم.					
۱۳) قبل از شروع به مطالعه، در مورد کارهایی فکر می‌کنم که لازم است برای بهتر یادگرفتن انجام دهم.					
۱۴) من آنچه را که از تکالیف و کتابهای درسی گذشته یاد گرفته ام، برای انجام تکالیف جدید استفاده می‌کنم.					
۱۵) اغلب احساس می‌کنم مطالبی را که می‌خوانم نمی‌دانم کلاً در مورد چیست.					
۱۶) وقتی که استاد درس می‌دهد، من اغلب به فکر چیز دیگری هستم و به آنچه معلم می‌گوید گوش نمی‌دهم.					
۱۷) هنگام مطالعه یک موضوع، سعی می‌کنم همه چیز را به هم ربط دهم.					
۱۸) موقع درس خواندن، لحظه ای توقف کرده و آنچه را که خواندم مرور می‌کنم.					

عبارات	کاملاً مخالفم	تا حدودی مخالفم	نه مخالفم نه موافقم	تا حدودی موافقم	کاملاً موافقم
۱۹) وقتی درس می‌خوانم، مطالب را مرتباً برای خودم تکرار می‌کنم تا بعداً آن را بهتر به خاطر بیاورم.					
۲۰) من هر فصل کتاب را برای خود خلاصه می‌کنم تا راحت‌تر مطالعه کنم.					
۲۱) حتی وقتی درسی را دوست ندارم برای گرفتن نمره‌ی خوب، سخت تلاش می‌کنم.					
۲۲) در هنگام مطالعه سعی می‌کنم مطالبی را که می‌خوانم به مطالبی که از قبل می‌دانستم ربط دهم.					

پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک شده

در عبارت زیر احساسات شما در موقعیت‌های مختلف بررسی می‌شود. لطفاً هر عبارت را به دقت خوانده و مشخص کنید که دربارهِی هر عبارت چه احساسی دارید.

عبارات	کاملاً مخالفم	تا حدودی مخالفم	نه مخالفم نه موافقم	تا حدودی موافقم	کاملاً موافقم
۱) فرد خاصی در زندگی من وجود دارد که موقع نیاز به من کمک می‌کند.					
۲) فرد خاصی در زندگی من وجود دارد که میتوانم غمها و شادیهایم را با وی در میان بگذارم.					
۳) خانواده‌ام واقعاً سعی می‌کنند به من کمک کنند.					
۴) حمایت و پشتیبانی عاطفی مورد نیازم را از خانواده‌ام دریافت می‌کنم.					

					۵) فرد خاصی در زندگی من وجود دارد که برای من واقعاً منبع آرامش و آسایش است.
					۶) دوستانم واقعاً سعی میکنند به من کمک کنند.
					۷) وقتی مشکلی پیش آید می‌توانم روی دوستانم حساب کنم.
					۸) می‌توانم راجع به مشکلاتم با خانواده‌ام صحبت کنم.
					۹) دوستانی دارم که می‌توانم غمها و شادی‌هایم را با آنها درمیان بگذارم.
					۱۰) فرد خاصی در زندگی من وجود دارد که احساساتم را درک می‌کند (برایش مهم است).
					۱۱) خانواده‌ام در تصمیم‌گیری‌ها به من کمک می‌کنند.
					۱۲) می‌توانم راجع به مشکلاتم با دوستانم صحبت کنم.