

مدل‌یابی روابط ساختاری عملکرد و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی بر اساس دلبستگی به معلم با میانجیگری کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه

مریم کبیر دهبینه*¹، سجاد رضائی^۲، اشکان ناصح^۳

۱. نویسنده مسئول: کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، گروه روان‌شناسی عمومی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، گیلان، ایران. رایانامه: m.73.kabir@gmail.com
۲. دانشیار، گروه روان‌شناسی عمومی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، گیلان، ایران.
۳. استادیار، گروه روان‌شناسی عمومی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، گیلان، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۲۹

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۱۴

چکیده:

این پژوهش با هدف مدل‌یابی روابط ساختاری عملکرد و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی بر اساس دلبستگی به معلم با میانجیگری کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه انجام شد. روش پژوهش توصیفی-همبستگی و از نوع معادلات ساختاری بوده است. ۷۴۸ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهرستان رشت که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ تحصیل می‌کردند، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دمرحله‌ای انتخاب و به نسخه الکترونیکی پرسشنامه‌های سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک (۱۹۸۴)، عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۰)، کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه جنارو (۲۰۰۷) و دلبستگی به معلم لواسانی و مهدی‌پور (۲۰۱۵) پاسخ دادند. برای تحلیل روابط میانجی از همبستگی پیرسون، الگویابی معادلات ساختاری و روش بوت‌استرپ استفاده شد. نتایج حاکی از روابط مثبت بین دلبستگی ایمن به معلم و عملکرد و سازگاری تحصیلی ($p < 0/01$) و روابط معکوس بین سطوح دلبستگی اجتنابی و اضطرابی به معلم و کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه با عملکرد و سازگاری تحصیلی ($p < 0/01$) بوده است. تحلیل بوت‌استرپ نیز آشکار ساخت کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه در رابطه بین دلبستگی اضطرابی و اجتنابی به معلم و سازگاری و عملکرد تحصیلی به‌طور معناداری میانجیگری می‌کند ($p < 0/01$). بنابراین دلبستگی ایمن به معلم نقش سازنده‌ای بر عملکرد و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد و تأثیر کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه را بی‌اثر می‌کند. همچنین در سبک دلبستگی اضطرابی و اجتنابی به معلم، متغیر کاربری از تلفن همراه نقش جبران‌کننده برای نداشتن دلبستگی ایمن ایجاد می‌کند. شایسته است ایجاد دلبستگی ایمن به دانش‌آموزان و معلم‌ها آموزش داده شود تا شاهد بهبود عملکرد و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان باشیم.

واژگان کلیدی: تلفن همراه، دانش‌آموزان، دلبستگی به معلم، سازگاری تحصیلی، عملکرد تحصیلی.

استناد به این مقاله:

کبیر دهبینه، مریم؛ رضائی، سجاد؛ ناصح، اشکان. (۱۴۰۳). مدل‌یابی روابط ساختاری عملکرد و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی بر اساس دلبستگی به معلم با میانجیگری کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه. *فصلنامه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۱): ۳۴-۲۱. doi:10.22051/JONTOE.2023.40860.3612

مقدمه

دانش‌آموزان، بزرگترین دارایی هر اجتماعی محسوب می‌شوند که می‌توانند با ذوق و اشتیاق کودکی و نوجوانی و با آمیختن علم و مهارت فراگرفته‌شده، توسعه کشور در زمینه‌های مختلف را رقم زنند. یکی از مهم‌ترین چشم‌اندازها و وظایف سیستم آموزشی، فراهم آوردن زمینه مناسب در راستای رشد همه‌جانبه فرد و پرورش افرادی سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است، اما تعداد اندکی از دانش‌آموزان هستند که بعد از ورود به سیستم آموزش و پرورش، می‌توانند استعدادهای خود را آشکار سازند و در این ساحت موفق شوند و به اصطلاح پیشرفت تحصیلی^۱ خوبی داشته باشند (توکلی، ۲۰۰۵). از جلوه‌های مهم پیشرفت تحصیلی، عملکرد تحصیلی است که خود شامل پیشرفت تحصیلی، توانمندی در برنامه‌ریزی، خودکارآمدپنداری^۲، انگیزش^۳، کاهش اضطراب، استفاده از اهداف سودمند و انجام فعالیت‌های مربوط به یادگیری است (درتاج، ۲۰۰۴، ص. ۱۱۹).

عملکرد تحصیلی بر ابعاد مؤثری از حیات افراد مثل دستیابی به شغل بهتر، موقعیت اجتماعی مناسب‌تر، احساس رضایت از خود بالاتر نقش دارد (برین، گالا، وود، کیم و چی، ۲۰۱۴، ص. ۲۹۵). لازمه پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شناخت متغیرهای اثرگذار بر آن و روابط میان آنهاست. بررسی‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که عملکرد تحصیلی بالا می‌تواند عزت نفس^۴، خودکارآمدی و سازگاری^۵ را افزایش و مشکلات رفتاری و فرسودگی تحصیلی^۶ را در دانش‌آموزان کاهش دهد (جوری، سمیدنگ، کورت، دارنون، ۲۰۱۵، ص. ۲۵؛ کیم، سیو، ۲۰۱۵، ص. ۲۶؛ ودل، دامسن، دارسن، ۲۰۱۵، ص. ۶۹).

عامل مؤثر دیگری که می‌تواند بر شیوه رفتاری دانش‌آموزان در مدرسه و عملکرد تحصیلی‌شان تأثیر بگذارد، سازگاری است. سازگاری عبارت است از تطبیق با محیط و گروهی که فرد به آن تعلق دارد و دارای ابعاد مختلفی است که عبارتند از: سازگاری اجتماعی، سازگاری تحصیلی و سازگاری عاطفی (تانی، ۲۰۰۲). اختصاصاً در این مطالعه بحث در مورد سازگاری تحصیلی است که متشکل از ابعاد چندگانه مرتبط با موفقیت تحصیلی از جمله سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی و همچنین تعهد نهادی^۷ می‌باشد (مونتوگمری، گری، سومر، پرنیک داک، هوفمن، بیگلی، ۲۰۱۹). بعد سازگاری تحصیلی شامل انگیزش یادگیری، تناسب مهارت‌های مطالعه و توانایی کسب نمرات رضایت‌بخش؛ بعد سازگاری اجتماعی به معنای درگیری در محیط مطالعاتی و توانایی ایجاد شبکه‌های اجتماعی؛ بعد سازگاری هیجانی بیانگر شرایط روانی و خودادراکی دانش‌آموز برای مقابله با موقعیت‌های چالش‌برانگیز؛ و تعهد نهادی نیز آشکارکننده احساس دانش‌آموز در ارتباط با محیط تحصیلی است (کرید و نیهورستر، ۲۰۱۲).

سازگاری تحصیلی یک مفهوم چندساحتی است که توانایی افراد در پاسخگویی موفقیت‌آمیز به انتظارات گوناگون محیط آموزشی است (پیریت، آباد، داوینر و کانگارد، ۲۰۱۹، ص. ۱۸۲). در واقع سازگاری تحصیلی شامل حس رضایت از مدرسه، پیشرفت تحصیلی، تحت علاقه معلم بودن، ارتباط با دیگر دانش‌آموزان و نظر کادر مدرسه نسبت به عملکرد دانش‌آموز می‌باشد (ویلیکینسون، سانتورو و مآجور، ۲۰۱۷، ص. ۲۱۰). بیکر و سیریاک (۱۹۸۴، ص. ۱۷۹) سازگاری تحصیلی را رضایت از محیط آموزشی و انجام کارهایی می‌دانند که کارکرد تحصیلی را بهتر می‌کند همچون برنامه‌ریزی، رغبت به تحصیل، توجه درسی، شرکت در بحث‌ها و برنامه‌های محل تحصیل. سازگاری تحصیلی با ورود نوجوان به دوره متوسطه که در دوران حساس بلوغ هستند، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند که تحت تأثیر عواملی چون انگیزه، موقعیت خانوادگی، مهارت‌های فردی و اجتماعی، عوامل فرهنگی و روان‌شناختی است.

-
1. Achievement
 2. Self-efficacy
 3. Motivation
 4. Self-esteem
 5. adjustment
 6. Academic burnout
 7. Institutional commitment



از عوامل مهمی که در بروز سازگاری نقش دارد، روابط کودک با مراقبان (مادر یا جانشین مادر) در اولین سال‌های زندگی است که به تشکیل سبک‌های دلبستگی^۱ منجر می‌شود و زیربنای روابط میان‌فردی در بزرگسالی می‌شود. دلبستگی پیوند هیجانی پایدار بین دو فرد است، طوری که هر یک از دو طرف کوشش می‌کند نزدیکی یا مجاورت با موضوع دلبستگی را حفظ و به شیوه‌ای رفتار کند تا اطمینان یابد که ارتباط ادامه پیدا می‌کند. در راستای اهمیت روابط در دوره نوجوانی و تشکیل دلبستگی بین افراد، ارتباط با معلم و همسالان نیز جایگاه ویژه‌ای دارد (تیبان، هان و هواپنر، ۲۰۱۴، ص. ۲۵۷). قابل ذکر است در این پژوهش روابط حمایت‌کننده بین دانش‌آموز و معلم را تحت عنوان دلبستگی به معلم مد نظر ما می‌باشد. از نظر واترز و کراس (۲۰۱۰، ص. ۱۶۴)، حس دانش‌آموزان از ارتباط با معلم کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است. مسلم است که کیفیت رابطه معلم با دانش‌آموز به میزان زیادی روی یادگیری او تأثیر می‌گذارد. به‌عنوان یک دانش‌آموز وقتی معلم‌انمان مورد علاقه ما باشند یا به آنها عشق بورزیم، در خواندن درس‌هایشان کوشش بیشتری به خرج خواهیم داد (زند، ۲۰۰۳، ص. ۳۳). به نقل از رضایی شریف (۲۰۱۲) دلبستگی ناایمن والدین باعث ایجاد مشکلات دلبستگی، رفتاری و تحصیلی، اختلال در حافظه و یادگیری و اعتماد به نفس پایین در فرزندان می‌شود (ریس، ۲۰۰۵، ص. ۱۰۵۸). مقیاس دلبستگی کودک به معلم توسط سوگماس (۲۰۰۹) با در نظر گرفتن سه مؤلفه دلبستگی ایمن، دلبستگی اجتنابی و دلبستگی اضطرابی معرفی شد.

سبک ایمن: افراد با این سبک، تعامل با دیگران برایشان آسان است و از اینکه به دیگران تکیه کنند و نیز اجازه دهند که دیگران به آنها تکیه کنند احساس راحتی می‌کنند. این افراد از اینکه دیگران از آنها را جدا شوند و یا خیلی به آنها نزدیک شوند احساس نگرانی نمی‌کنند (بالبی، ۱۹۹۶). سبک اجتنابی: افراد دارای این سبک از اینکه به دیگران نزدیک شوند احساس ناراحتی کرده و نمی‌توانند به‌طور کامل به دیگران اعتماد کنند. برای این افراد مشکل است که به دیگران تکیه کنند و وقتی می‌بینند که کسی می‌خواهد خیلی به آنها نزدیک شود خشمگین می‌شوند و احساس می‌کنند که دیگران اغلب بیش از میزانی که آنان احساس راحتی می‌کنند با آنها صمیمی هستند (بالبی، ۱۹۹۶). سبک مضطرب/ دو سوگرا: افراد دارای این سبک کسانی هستند که احساس می‌کنند دیگران مایل نیستند آنقدر که آنها دوست دارند با آنان رابطه نزدیک داشته باشند. آنها مایل‌اند که با بعضی افراد کاملاً یکی شوند ولی این خواسته بعضی اوقات سبب ناراحتی و دوری مردم از آنها می‌شود (بالبی، ۱۹۹۶).

همچنین در بررسی‌های به عمل آمده نوع سبک دلبستگی بر میزان استفاده از تلفن همراه اثرگذار است. امروزه گوشی‌های تلفن همراه از حالت نمادین به حالت ضروری تبدیل شده‌اند، چراکه با فواید بی‌شماری همراه است (زکسیت، شوکلا، بهاگوات، بیندال، جویال، زایدی، شریواستاوا، ۲۰۱۰، ص. ۳۳۹). تحقیقات نشان داده است، تلفن همراه می‌تواند یک وسیله کمک آموزشی کارآمد باشد. با وجود این، استفاده افراطی از تلفن همراه نیز می‌تواند با مشکلات و آسیب‌هایی همراه باشد. اثرات آسیب‌رسان تلفن همراه، بسیار گسترده گزارش شده است که از جمله می‌توان به ایجاد وابستگی و اعتیاد به تلفن همراه در کاربران و اثرات منفی روان‌شناختی و حتی پیامدهای جسمی مانند سردرد و گوش درد اشاره کرد (اوزکان، کوکاک، ۲۰۰۳، ص. ۲۴۱).

استفاده مفرط از تلفن همراه، موجب نوعی وابستگی شده و در موارد شدید موجب روزمرگی کاربران می‌شود. این وابستگی نیز به تدریج به یک رفتار عادت‌ی مبدل شده و به نوعی باعث اعتیاد و وابستگی در کاربران می‌شود (کامپو و سوگیرا، ۲۰۰۵، ص. ۱۲۱؛ بیلوکس و همکاران، ۲۰۰۷، ص. ۵۲۷). طبق گفته بیلوکس و همکارانش، وابستگی به تلفن همراه چنین تعریف می‌شود، ناتوانی تنظیم میزان استفاده از تلفن همراه و می‌تواند در نهایت منجر به برخی از مشکلات در زندگی روزمره، مانند مشکلات مربوط به روابط بین‌فردی، خواب، اقتصادی و کار شود.

در این راستا، لیو و همکاران (۲۰۲۰، ص. ۳۰۳) پژوهشی با هدف بررسی استفاده طولانی مدت از تلفن همراه با عملکرد تحصیلی ضعیف در نوجوانان انجام دادند که بیان می‌دارد؛ با افزایش استفاده از تلفن همراه از ۱ ساعت در روز در روزهای هفته و ۲ ساعت در روز در تعطیلات آخر هفته، با افزایش عملکرد تحصیلی ضعیف گزارش شده و نمرات موفقیت در آزمون به‌طور قابل توجهی کاهش یافته است.

همچنین راگوپاتی، ابراهیم، تان و اندرو (۲۰۲۰، ص. ۷۱۳۱) پژوهشی با هدف بررسی رابطه استفاده از تلفن همراه هنگام خواب با عملکرد شناختی، عملکرد تحصیلی و کیفیت خواب طرح کردند و به این نتیجه رسیدند که افزایش میزان استفاده از تلفن همراه قبل از خواب به طور منحصر به فردی پیش‌بینی کاهش نمرات عملکرد تحصیلی و کیفیت خواب را می‌کند.

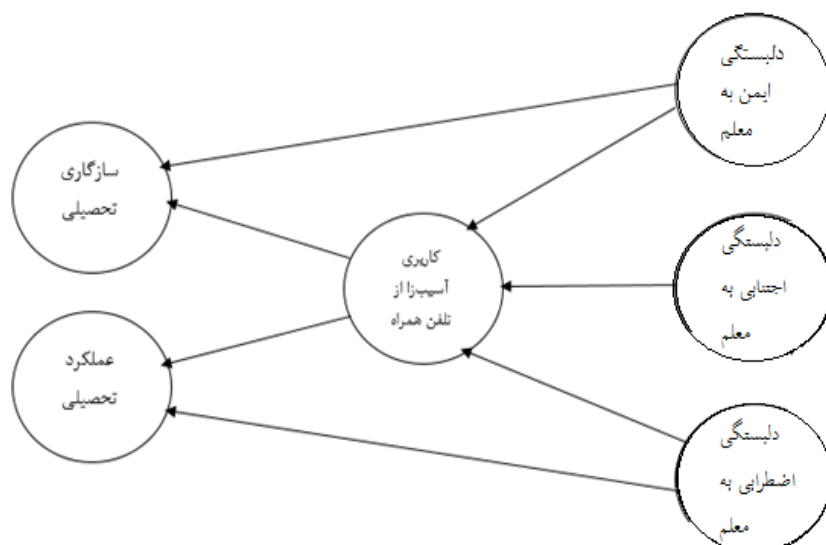
برگین (۲۰۰۹، ص. ۱۴۱) در پژوهش خود بیان می‌دارد که دلبستگی بر موفقیت مدرسه دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. این در مورد دلبستگی دانش‌آموزان به والدین و همچنین معلمانشان صادق است. دلبستگی ایمن با نمرات بالاتر و همچنین با تنظیم عاطفی بیشتر، شایستگی اجتماعی و تمایل به مقابله با چالش‌ها و با سطوح پایین‌تر بیش‌فعالی و بزهکاری همراه است.

لواسانی و مهدی‌پور (۲۰۱۵، ص. ۱۱۹) پژوهشی را با هدف بررسی کیفیت رابطه معلم دانش‌آموز تحت عنوان دلبستگی به معلم (دلبستگی ایمن، دلبستگی اجتنابی و دلبستگی اضطرابی) صورت دادند و به این نتایج رسیدند که بین سبک دلبستگی اجتنابی به معلم و درگیری تحصیلی، رابطه منفی و معنادار وجود دارد و بین دلبستگی ایمن به معلم و درگیری تحصیلی اثر معناداری مشاهده نشد. در گروه دختران و پسران، دلبستگی ایمن به معلم، پیش‌بینی درگیری تحصیلی بالا و دلبستگی اجتنابی به معلم پیش‌بینی‌کننده درگیری تحصیلی پایین بود. کوپسینسکو و لگاکاوسکاس (۲۰۲۰، ص. ۲۸۵۳) تحقیقی با هدف بررسی پیوندهای بین استفاده از رسانه‌های اجتماعی در کلاس و وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان انجام دادند و بر طبق آن اعلام کردند هر چه زمان بیشتری صرف استفاده از شبکه‌های اجتماعی و سایت‌های اینترنت در طول کلاس‌ها شود، با معدل پایین‌تر مرتبط بوده و کلاس‌های بیشتری از دست رفته بودند و روابط ضعیف‌تر با همسالان را موجب می‌شدند.

با تمامی این اوصاف همچنان اطلاعات اندکی در مورد نقش کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه در تعامل با سبک‌های دلبستگی به معلم در تبیین سازگاری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد. پژوهش حاضر کاوش می‌کند که کدام سبک دلبستگی به معلم با میانجیگری کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه بدترین پیامد تحصیلی را خواهد داشت. در این مطالعه آشکار خواهد شد که کدام سبک دلبستگی به معلم محافظت بیشتری از پیامد تحصیلی دانش‌آموزان در برابر اثرات مخرب کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه ایجاد خواهد نمود. مطالعات کمی در این زمینه صورت پذیرفته است. در راستای این هدف پرسش اصلی‌مان این است که:

«آیا مدل ساختاری سازگاری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان براساس دلبستگی به معلم با میانجیگری کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه برازش دارد؟»

مدل مفهومی این ارتباطات را در شکل زیر می‌بینیم.



شکل شماره ۱. مدل مفهومی پژوهش (در این مدل بیان می‌شود که متغیر کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه می‌تواند بین سبک‌های دلبستگی به معلم و سازگاری و عملکرد تحصیلی، نقش میانجی ایفا کند).



روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی و همبستگی و از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری می‌باشد. در این پژوهش، دل‌بستگی به معلم متغیر برون‌زا و سازگاری و عملکرد تحصیلی متغیر درون‌زا و کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه متغیر میانجی است.

جامعه پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه اول و دوم شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ می‌باشد. برای تعیین حجم نمونه برای تدوین الگوی ساختاری از روش مولر (۲۰۱۲) با در نظر گرفتن اندازه اثر مورد انتظار متوسط، توان آزمون ۰/۸۰ و سطح اطمینان ۹۵٪ استفاده شد که طی آن مشخص گردید مدل پیشنهاد شده با ۱۳۶ پارامتر آزاد در مدل اندازه‌گیری، ۶ متغیر مکنون (در مدل خام) و ۱۲۸ نشانگر به ۶۸۰ نمونه به شرط وجود داده‌های مفقود کمتر از ۱۰٪ نیاز دارد. سرانجام با افزودن ۱۰٪ افت^۱ حجم نمونه نهایی مورد نیاز به ۷۴۸ نفر بالغ شد.

برای اجرا طرح ابتدا تمامی مراکز مدارس تحت نظارت آموزش و پرورش شهرستان‌های رشت لیست شدند و سپس به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای ابتدا مدارس و سپس ندادی از کلاس‌های دایر در آنها انتخاب شدند. سپس با رضایت مدیر مدرسه، لینک پرسشنامه‌ها برای ایشان ارائه شد و در کانال‌های دانش‌آموزی‌شان و در دسترس دانش‌آموزان قرار گرفت. با توجه به شرایط خاص حاکم بر جامعه و مخاطرات مربوط به پاندمی ویروس کووید-۱۹ این پژوهش به روش پیمایش آنلاین انجام گرفت. برای این کار، از پلتفرم وبسایت "پرس‌لاین" استفاده شد و با طراحی نسخه‌های آنلاین آزمون‌های به کار رفته در این مطالعه، مکان انتشار آن در بستر اجتماعی آموزشی پرکاربرد (نظیر واتساپ، تلگرام و شاد) فراهم گردید.

برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

پرسشنامه دل‌بستگی به معلم: پرسشنامه محقق ساخته دل‌بستگی به معلم (لوسانی و مهدی پور، ۲۰۱۵)، جهت سنجش ابعاد سه‌گانه دل‌بستگی (دل‌بستگی ایمن، دل‌بستگی اجتنابی و دل‌بستگی اضطرابی) به معلم تهیه و تدوین شده است. بدین منظور پرسشنامه اولیه با ۳۳ سؤال تهیه شد و بعد از تحلیل عاملی اکتشافی به شیوه چرخش مؤلفه‌های اصلی، سؤالاتی که بار عاملی کمتر از ۰/۵۰ داشتند، حذف شدند و در نهایت ۱۲ سؤال نهایی باقی ماند که ۴ گویه آن مربوط به دل‌بستگی ایمن، ۴ گویه مربوط به دل‌بستگی اجتنابی و ۴ گویه مربوط به دل‌بستگی اضطرابی است. گویه‌ها بر اساس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً نادرست است "۱" تا کاملاً درست است "۵" تنظیم شده‌اند. ضریب KMO برای این تحلیل ۰/۸۹ و مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر ۲۸۱۷/۳۵۹ به دست آمد که معناداری این مقدار در سطح $P < ۰/۰۱$ مورد تأیید قرار گرفت. نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد، ۳ عامل دل‌بستگی اضطرابی، دل‌بستگی ایمن و دل‌بستگی اجتنابی مجموعاً ۶۶/۷۹ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. در این تحلیل مشخص شد که عامل اول، دوم و سوم به ترتیب تبیین‌گر ۱۷/۰۷، ۱۸/۳۵، ۳۱/۳۶ درصد کل واریانس کل می‌باشند. در ادامه جهت برآزش مدل از تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید که (RMSEA=۰/۰۶ CFI=۰/۹۸ GFI=۰/۹۵ AGFI=۰/۹۲) برآزش مطلوب مدل را نشان داد. ضریب آلفای کرونباخ برای دل‌بستگی ایمن، اجتنابی و اضطرابی به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۷، ۰/۶۲ بدست آمد.

پرسشنامه سازگاری تحصیلی: پرسشنامه سازگاری تحصیلی توسط بیکر و سریاک (۱۹۸۴) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۲۴ گویه است با یک مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای (اصلاً تا کاملاً) که هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۷ است. پرسشنامه تک مؤلفه‌ای است. نمره ابزار با مجموع نمره گویه‌ها به دست می‌آید، لذا گستره نمرات مقیاس سازگاری تحصیلی بین ۲۴ تا ۱۲۰ است و نمره بیشتر نشان‌دهنده سازگاری تحصیلی بالاتر است. پایایی سازگاری درونی خارجی از طریق آلفای کرونباخ این مقیاس توسط بیکر (۱۹۸۴)، ۰/۹۴ و روایی ۰/۸۰ بیان شده است. روایی صوری و محتوایی ابزار تأیید و پایایی کل ابزار و مقیاس‌های آن با روش آلفای

کرونباخ بالای ۰/۸۰ گزارش شد (بیکر و سیریک، ۱۹۸۴: ۱۷۹). در ایران پایایی مقیاس سازگاری تحصیلی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شد (نصیری، میکاییلی منیع و عیسی زادگان، ۲۰۱۷: ۹).

پرسشنامه عملکرد تحصیلی: این پرسشنامه اقتباسی از پژوهش‌های فام و تیلور (۱۹۹۰) در حوزه عملکرد تحصیلی است (فام و تیلور، ۱۹۹۰؛ به نقل از درتاج، ۲۰۰۴: ۱۱۹). آزمون عملکرد تحصیلی (EPT) را درتاج در سال ۲۰۰۴ برای جامعه ایران هنجاریابی کرده که دارای ۴۸ سؤال است و ۵ قلمرو را می‌سنجد که عبارت‌اند از: خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش (درتاج، ۲۰۰۴: ۱۱۹). نمره‌گذاری به صورت یک پیوستار پنج درجه‌ای در مقوله‌های هیج (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) انجام شده و در ۱۱ سؤال (۹، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۶، ۳۱، ۳۲، ۳۵، ۳۶، ۴۳) نمره‌گذاری به صورت معکوس محاسبه شده است. حداکثر امتیاز قابل کسب ۲۴۰ و حداقل امتیاز ۴۸ است. میزان پایایی این آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ و روایی آن با استفاده از روایی سازه به روش تحلیل عوامل برآورد شده که عامل‌های به‌دست‌آمده عبارت‌اند از: عامل اول (خودکارآمدی) ۰/۹۲، عامل دوم (تأثیرات هیجانی) ۰/۹۳، عامل سوم (برنامه‌ریزی) ۰/۷۳، عامل چهارم (فقدان کنترل پیامد) ۰/۶۴ و عامل پنجم (انگیزش) ۰/۷۲.

مقیاس کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه^۱ (COS): جنارو و همکارانش در سال ۲۰۰۷ اقدام به ساخت یک پرسشنامه برای سنجش کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه کردند که دارای ۲۳ سؤال است. COS هیچ خرده مقیاسی ندارد و در یک طیف لیکرت شش گزینه‌ای از هرگز تا همیشه نمره‌گذاری می‌شود. در پژوهشی که به منظور بررسی روایی و پایایی نسخه فارسی این پرسشنامه انجام شده است، دو سؤال به دلیل برخوردار نبودن از همسانی درونی مناسب حذف شدند. جمع نمرات ۲۱ پرسش نمره کلی آزمودنی را نشان می‌دهد. هر چه نمره فرد بالاتر باشد نشان‌دهنده استفاده مفرط او از تلفن همراه است.

پایایی این آزمون به روش همسانی درونی روی دانشجویان دختر و پسر اسپانیایی ۰/۸۷ گزارش شده است (جنارو، فلورس، گومز، گونزالز و کابالو، ۲۰۰۷: ۳۰۹). در ایران نیز گل‌محمدیان در هنجاریابی این مقیاس بر روی ۷۸۲ دانشجو اعتبار این آزمون به روش آلفای کرونباخ را ۰/۹۰ گزارش داد (گل‌محمدیان و یاسمی‌نژاد، ۲۰۱۱: ۳۷). همچنین اعتبار این مقیاس از طریق بازآزمایی مقیاس ۰/۷۱ محاسبه شد که در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنادار بود. در پژوهش حاضر نیز مشخص شد ضریب پایایی همسانی درونی این مقیاس ۰/۹۱ است.

یافته‌های پژوهش

در این مطالعه ۸۳۷ دانش‌آموز دختر و پسر دوره متوسطه اول و دوم شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۹ - ۱۴۰۰ با میانگین سنی $۱/۶۳ \pm ۱۵/۶۳$ سال (میانگین سنی دختران $۱/۶۴ \pm ۱۵/۶۱$ سال و میانگین سنی پسران $۱/۵۹ \pm ۱۵/۶۷$ سال) در طیف سنی ۱۳ تا ۱۸ سال مورد بررسی قرار گرفتند.

مشخصات جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۹ - ۱۴۰۰ در جدول شماره ۱ گزارش شده است. نتایج نشان می‌دهد، از نظر جنسیت ۵۹۱ نفر (۷۰/۶ درصد) افراد مورد مطالعه دختر، از نظر مقطع تحصیلی ۴۶۳ نفر (۵۵/۳ درصد) متوسطه دوم، از نظر پایه تحصیلی ۲۱۲ نفر (۲۵/۳ درصد) یازدهم و از نظر نوع مدرسه ۸۰۵ نفر (۹۶/۲ درصد) دولتی بود.

جدول شماره ۱. متغیرهای جمعیت شناختی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۹ - ۱۴۰۰

متغیر جمعیت شناختی	سطح	تعداد	درصد
جنسیت	دختر	۵۹۱	۷۰/۶
	پسر	۲۴۶	۲۹/۴
مقطع تحصیلی	متوسطه اول	۳۷۴	۴۴/۷
	متوسطه دوم	۴۶۳	۵۵/۳
	هفتم	۱۳۹	۱۶/۶
	هشتم	۱۶۱	۱۹/۲
	نهم	۹۵	۱۱/۴
پایه تحصیلی	دهم	۱۱۳	۱۳/۵
	یازدهم	۲۱۲	۲۵/۳
	دوازدهم	۱۱۷	۱۴
	دولتی	۸۰۵	۹۶/۲
	غیر انتفاعی	۱۴	۱/۷
	نوع مدرسه	نمونه	۷
	هیئت امنایی	۱۱	۱/۳

جدول شماره ۲ اطلاعات توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی) مربوط به متغیرهای سبک دلبستگی معلم (ایمن، اجتنابی و اضطرابی)، متغیر کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه، سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی گزارش شده است

جدول شماره ۲. شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۹ - ۱۴۰۰

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	بیشینه-کمینه	کجی	کشیدگی
دلبستگی ایمن به معلم	۱۱/۹۴	۳/۵۸	۴-۲۰	-۰/۲۲۵	-۰/۱۸۰
دلبستگی اجتنابی به معلم	۹/۷۱	۳/۹۸	۴-۲۰	۰/۴۳۸	-۰/۳۷۲
دلبستگی اضطرابی به معلم	۱۳/۵۰	۳/۱۵	۴-۲۰	-۰/۳۳۶	۰/۳۴۱
کاربری آسیب‌زا تلفن همراه	۵۳/۹۸	۱۸/۳۹	۲۱-۱۱۹	۰/۴۵۲	-۰/۰۹۶
عملکرد تحصیلی	۱۶۳/۴۰	۲۸/۳۲	۶۵-۲۲۸	۰/۰۰۹	-۰/۱۹۸
خودکارآمدپنداری تحصیلی	۲۸/۷۶	۶/۵۳	۸-۴۰	-۰/۳۱۷	-۰/۱۸۲
تأثیرپذیری هیجانی	۲۳/۳۶	۹/۳۶	۸-۴۰	۰/۰۸۰	-۱/۰۴۴
برنامه‌ریزی	۵۲/۴۶	۱۰/۸۰	۱۵-۷۵	-۰/۳۰۸	-۰/۱۹۳
فقدان کنترل پیامد	۱۶/۷۳	۴/۶۰	۵-۲۵	-۰/۰۹۳	-۰/۵۶۳
انگیزش	۴۷/۹۳	۵/۹۷	۲۸-۶۵	۰/۰۳۲	-۰/۰۸۰
سازگاری تحصیلی	۱۱۶/۹۳	۲۴/۵۰	۳۶-۱۶۸	-۰/۰۹۱	-۰/۲۸۲

جدول شماره ۳ اطلاعات مربوط به همبستگی پیروسون بین سبک دلبستگی معلم (ایمن، اجتنابی و اضطرابی)، متغیر کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه، سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج ماتریس همبستگی، بین سبک دلبستگی ایمن با کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه رابطه منفی و معنادار و با عملکرد تحصیلی و سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد ($P < 0/01$). بین سبک دلبستگی اجتنابی و اضطرابی با کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه رابطه مثبت و معنادار و با عملکرد تحصیلی و سازگاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد ($P < 0/01$). بین کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه با عملکرد تحصیلی و سازگاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P < 0/01$).

جدول شماره ۳. ماتریس همبستگی بین متغیرهای برونزا، میانجی و درونزا مدل نهایی

۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
									۱	۱. دل‌بستگی ایمن به معلم
								۱	۰/۴۹۳**	۲. دل‌بستگی اجتنابی به معلم
							۱	۰/۳۰۶**	۰/۱۲۶**	۳. دل‌بستگی اضطرابی به معلم
						۱	۰/۱۹۸**	۰/۲۹۸**	۰/۱۳۱**	۴. کاربری آسیب‌زا تلفن همراه
					۱	۰/۵۲۳**	۰/۲۶۳**	۰/۴۱۲**	۰/۳۲۸**	۵. عملکرد تحصیلی
				۱	۰/۸۳۹**	۰/۳۷۴**	۰/۱۷۴**	۰/۲۸۲**	۰/۲۶۸**	۶. خودکارآمدپنداری تحصیلی
			۱	۰/۴۵۷**	۰/۶۷۸**	۰/۳۴۴**	۰/۲۸۳**	۰/۲۸۱**	۰/۱۶۶**	۷. تأثیرپذیری هیجانی
		۱	۰/۳۰۱**	۰/۶۹۴**	۰/۸۵۰**	۰/۴۶۰**	۰/۱۴۹**	۰/۳۶۰**	۰/۳۶۴**	۸. برنامه ریزی
	۱	۰/۵۵۴**	۰/۵۶۰**	۰/۵۳۸**	۰/۷۷۲**	۰/۴۳۸**	۰/۲۶۵**	۰/۳۷۱**	۰/۲۵۹**	۹. فقدان کنترل پیامد
۱	۰/۴۷۷**	۰/۶۳۹**	۰/۲۳۱**	۰/۶۱۸**	۰/۷۲۴**	۰/۳۸۳**	۰/۱۴۹**	۰/۲۶۶**	۰/۱۵۹**	۱۰. انگیزش
۰/۶۰۸**	۰/۶۷۵**	۰/۷۶۸**	۰/۴۶۲**	۰/۶۴۲**	۰/۸۲۰**	۰/۴۸۳**	۰/۲۷۰**	۰/۵۳۴**	۰/۴۳۸**	۱۱. سازگاری تحصیلی

**P < ۰/۰۱

پیش از برازش مدل پیش فرض‌های داده پرت چندمتغیری بررسی شد و از شاخص $d2$ ماهالانوبیس استفاده شد و ۱۰۰ داده پرت حذف شد. پیش فرض بعدی نرمال بودن تک متغیری بود که شاخص‌های کجی و کشیدگی بررسی و مقدار قدرمطلق کجی برای هیچ کدام از متغیرها، بزرگتر از ۳ نبود. همچنین، مقدار قدرمطلق کشیدگی برای هیچ کدام از متغیرها، بزرگتر از ۱۰ نیست. بنابراین بر اساس نظر کلاین (۲۰۱۶)، انجام این تحلیل از نظر نرمال بودن تک‌متغیری مشکلی نداشت. پیش فرض سوم نرمال بودن چندمتغیری بود که از ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا و نسبت بحرانی استفاده شد که مقدار ضریب مردیا $۳/۰۹۸$ و نسبت بحرانی $۲/۰۰۱$ به دست آمده که کمتر از عدد ۵ می‌باشد (بالانچ، ۲۰۱۲). بنابراین فرض نرمال بودن چندمتغیری نیز برقرار بود.

بعد از برقراری پیش فرض‌های مهم معادلات ساختاری جهت پاسخ به فرضیه اصلی پژوهش براساس رویکرد دومرحله‌ای آندرسون و گرینگ (۱۹۸۸) صورت پذیرفت. در گام اول، از تحلیل عامل تأییدی (CFA) برای ارزیابی برازش مدل اندازه‌گیری استفاده شد و در گام دوم با بهره‌گیری از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، الگوی ساختاری پیشنهادی مورد آزمون قرار گرفت. برای برازش الگوی پیشنهادی از الگویابی معادلات ساختاری مبتنی بر روش کوواریانس نرم افزار AMOS نسخه ۲۴ استفاده شده و پارامترها به روش بیشینه درست‌نمایی (ML) برآورد شدند.

بعد از انتخاب نشانگرهای مربوط به مدل مفهومی پژوهش، یک تحلیل عاملی تأییدی (مرتبه اول شش عاملی) کلی بر روی تمامی متغیرهای پژوهش اجرا شد. بنابراین این امکان فراهم شد که با بررسی شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی، صلاحیت مدل اندازه‌گیری انتخاب شده برای متغیرهای مکنون مشخص شود. بنابراین تمامی شاخص‌های برازش (به غیر از نسبت مجذور خی به درجه آزادی) در تحلیل عاملی تأییدی مدل اندازه‌گیری نشان از تأیید آن می‌دهند؛ برای بهبود مدل اندازه‌گیری سه همبستگی بین خطاهای مدل اندازه‌گیری رسم شد و نتایج تمامی شاخص‌های برازش بعد از اصلاح $PCFI=۰/۷۵۰$ ، $PNFI=۰/۷۳۷$ ، $CFI=۰/۹۴۳$ ، $JFI=۰/۹۴۴$ ، $RMSEA=۰/۰۶۰$ ، $CMIN/DF=۳/۹۹۶$ و $GFI=۰/۹۳۳$ حاکی از برازش خوب مدل اندازه‌گیری با داده‌هاست.

جدول شماره ۴. شاخص‌های برازندگی الگوی اندازه‌گیری

GFI	IFI	PCFI	CFI	PNFI	RMSEA(CL90%)	CMIN/Df	p - value	df	χ^2	شاخص‌های برازندگی
۰/۹۰۷	۰/۹۱۲	۰/۷۴۱	۰/۹۱۲	۰/۷۲۸	۰/۰۷۴(۰/۰۶ - ۰/۰۷)	۵/۵۶۷	<۰/۰۰۱	۱۳۹	۷۷۳/۷۸	الگوی اندازه‌گیری
۰/۹۳۳	۰/۹۴۴	۰/۷۵۰	۰/۹۴۳	۰/۷۳۷	۰/۰۶۰(۰/۰۵ - ۰/۰۶)	۳/۹۹۶	<۰/۰۰۱	۱۳۶	۵۴۳/۴۴	الگوی اندازه‌گیری اصلاح شده

*میزان قابل قبول شاخص‌ها، PCFI، PNFI، CFI، GFI، IFI، (>0.9)، RMSEA (<0.08)، CMIN/DF (۳ < خوب، ۵ < قابل قبول) (کلاين، ۲۰۱۶).

برازش الگوی پیشنهادی براساس شاخص‌های برازندگی معرفی شده ارزیابی شدند. نتایج شاخص‌های برازش نشان می‌دهد الگوی پیشنهادی از برازش قابل قبولی برخوردار نیست؛ اگرچه شاخص‌های RMSEA کمتر از ۰/۱ و PCFI و PNFI بزرگتر از ۰/۵ در مدل پیشنهادی در حد قابل قبول بوده است (مارش و رُش، ۱۹۹۹؛ فابریگار، وگنر، مک‌کالوم و استران، ۱۹۹۹، ص. ۲۷۲). در ادامه برای ارتقای مدل در گام اول دو مسیر غیر معنادار مدل (دلبستگی ایمن به کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه و دلبستگی ایمن به عملکرد تحصیلی) حذف گردید (الگوی اصلاح شده اول) و در گام دوم با رسم همبستگی بین خطاهای کوواریانس، الگوی نهایی پژوهش صورت گرفت. نتایج نشان داد، بعد از اصلاحات، الگوی نهایی مدل پژوهش از برازش خوبی برخوردار است.

شاخص R^2 میزان واریانس تبیین شده متغیرهای نهفته درون‌زا را نشان می‌دهد. چین (۱۹۹۸) مقادیر R^2 ، ۰/۶۷، ۰/۳۳ و ۰/۱۹ را در معادلات ساختاری به ترتیب قوی، متوسط و ضعیف توصیف می‌کند. ضریب تعیین متغیرهای سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی به ترتیب ۰/۴۹۶ و ۰/۴۳۶ می‌باشد که نشان می‌دهد تمامی متغیرهای برون‌زا و میانجی یعنی سبک دلبستگی به معلم، کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه می‌توانند به ترتیب حدود ۵۰ درصد و ۴۴ درصد از تغییرات سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کنند که این میزان در حد متوسط می‌باشد. همچنین مشاهده می‌شود، ضریب تعیین متغیر کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه ۱۳ درصد در حد ضعیف می‌باشد. جدول شماره ۵ نیز ضرایب استاندارد مسیرها (اصلاح شده) را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۵. ضرایب استاندارد مسیرهای الگوی نهایی (اصلاح شده)

مسیر	ضرایب استاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معناداری (P)
دلبستگی ایمن به معلم ---> سازگاری تحصیلی	۰/۳۰۱	۱/۶۴۱	۷/۰۶۴	<۰/۰۰۱
دلبستگی ایمن به معلم ---> عملکرد تحصیلی	۰/۳۱۱	۰/۳۳۵	۷/۶۰۴	<۰/۰۰۱
دلبستگی ایمن به معلم ---> کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه	۰/۰۴۹	۱/۶۵۳	۰/۸۴۴	۰/۳۹۹
دلبستگی اضطرابی به معلم ---> سازگاری تحصیلی	-۰/۱۶۲	۱/۸۷۴	-۴/۰۲۳	<۰/۰۰۱
دلبستگی اضطرابی به معلم ---> عملکرد تحصیلی	-۰/۱۷۲	۰/۴۱۴	-۴/۱۳۰	<۰/۰۰۱
دلبستگی اضطرابی به معلم ---> کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه	۰/۱۷۵	۱/۸۳۸	۳/۳۲۷	<۰/۰۰۱
دلبستگی اجتنابی به معلم ---> سازگاری تحصیلی	-۰/۱۴۱	۰/۸۵۲	-۴/۲۷۱	<۰/۰۰۱
دلبستگی اجتنابی به معلم ---> عملکرد تحصیلی	۰/۰۶۳	۰/۲۷۶	۱/۲۶۸	۰/۲۰۵
دلبستگی اجتنابی به معلم ---> کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه	۰/۲۴۴	۰/۸۹۷	۵/۲۶۴	<۰/۰۰۱
کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه ---> سازگاری تحصیلی	-۰/۳۶۷	۰/۰۳۹	-۱۲/۵۷۹	<۰/۰۰۱
کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه ---> عملکرد تحصیلی	-۰/۴۲۱	۰/۰۱۰	-۱۲/۴۸۶	<۰/۰۰۱

در ادامه نتایج حاصل از روابط واسطه‌ای با استفاده از آزمون بوت استرپ در برنامه MACRO پریچر و هایز (۲۰۰۸) به دلیل آزمون مسیره‌ای واسطه‌ای در جدول شماره ۶ نشان داده شده‌اند.

جدول شماره ۶. نتایج بوت استرپ برای مسیرهای غیرمستقیم در الگوی نهایی

مسیر	شاخص				
	داده	بوت	سوگیری	خطا	حد پایین حد بالا
از دلبستگی ایمن به معلم به سوی سازگاری تحصیلی از طریق کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه	-۰/۰۱۷۰	-۰/۰۱۰۸	-۰/۰۰۶۲	۰/۰۱۵۳	-۰/۰۴۱۶ ۰/۰۱۹۶
از دلبستگی ایمن به معلم به سوی عملکرد تحصیلی از طریق کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه	-۰/۰۲۰۶	-۰/۰۱۱۹	۰/۰۰۸۷	۰/۰۱۷۰	-۰/۰۴۴۹ ۰/۰۲۱۸
از دلبستگی اضطرابی به معلم به سوی سازگاری تحصیلی از طریق کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه	-۰/۰۶۴۲	-۰/۰۵۱۲	۰/۰۱۳	۰/۰۱۳۸	-۰/۰۷۹۳ -۰/۰۲۴۸
از دلبستگی اضطرابی به معلم به سوی عملکرد تحصیلی از طریق کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه	-۰/۰۷۳۶	-۰/۰۵۶۳	۰/۰۱۷۳	۰/۰۱۵۱	-۰/۰۸۶۸ -۰/۰۲۶۲
از دلبستگی اجتنابی به معلم به سوی سازگاری تحصیلی از طریق کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه	-۰/۰۸۹۵	-۰/۱۰۷۰	-۰/۰۱۷۵	۰/۰۱۷۸	-۰/۱۴۲۶ -۰/۰۷۳۰
از دلبستگی اجتنابی به معلم به سوی عملکرد تحصیلی از طریق کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه	-۰/۱۰۲۷	-۰/۱۱۷۶	-۰/۰۱۴۹	۰/۰۱۹۳	-۰/۱۵۶۹ -۰/۰۸۱۰

در الگوی نهایی پژوهش حاضر، شش مسیر غیرمستقیم یا واسطه‌ای وجود دارد. برای تعیین معناداری هر یک از روابط واسطه‌ای و اثر غیر مستقیم متغیر مستقل بر متغیر وابسته از طریق میانجی از روش بوت استرپ استفاده گردیده است. نتایج بوت استرپ برای مسیرهای واسطه‌ای الگوی نهایی پژوهش حاضر را می‌توان در جدول شماره ۶ مشاهده نمود. در جدول شماره ۶، منظور از داده، اثر غیرمستقیم در نمونه اصلی؛ و بوت، میانگین برآوردهای اثر غیرمستقیم در نمونه‌های بوت استرپ است. همچنین، در این جدول، سوگیری، بیانگر تفاضل بین داده و بوت و خطای معیار نیز نشان‌دهنده انحراف معیار برآوردهای غیرمستقیم در نمونه‌های بوت استرپ است.

نتیجه‌گیری و بحث

ظهور فناوری‌های نوین اگرچه امکان‌های بسیاری را ایجاد کرده است، مخاطرات و مشکلات مهمی را نیز در پی داشته که اعتیاد به اینترنت یا تلفن همراه (کاربری آسیب‌زا) از مصادیق آن است (پدررو پرز و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۱۹). کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه یعنی فرد ناتوان از تنظیم میزان زمان استفاده از این وسیله است و در نتیجه، افراط در کاربرد، پیامدهایی منفی در زندگی روزمره او ایجاد می‌کند (بیلیوکس، ۲۰۱۲، ص. ۲۹۹). کاربری اولیه تلفن همراه، ایجاد ارتباط بین مردم بود، اما به مرور کارکردهای دیگری نیز در حوزه‌های مختلف از جمله، سلامت، تجارت، آموزش و کشاورزی پیدا کرد. به‌طور خاص در بخش آموزش استفاده از آن در مدارس تعاملات گروهی و همکاری و شکل‌گیری دوستی‌ها را تسهیل می‌کند (احمدی و همکاران، ۱۳۸۸) و در کل کاربرد فناوری جدید در مدارس هوشمند می‌تواند بسیاری از مشکلات آموزشی را حل کند (بخشایش و همکاران، ۱۳۹۴) اما در کنار فواید مثبت بسیار، آسیب‌هایی را نیز در پی آورد که منجر به ایجاد نگرانی شده است. از جمله این نگرانی‌ها، کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه است که با پیامدهای گوناگونی همچون تکانشگری، اختلالات خواب، عزت نفس پایین، افسردگی، آشفتگی‌های روانشناختی، اضطراب و دیگر اختلالات در نوجوانان همبسته است (پاندیرو همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۲۸۴۱).

یافته‌های تحلیل بوت استرپ در این پژوهش آشکار ساخت متغیر کاربری آسیب‌زا از تلفن در رابطه بین دلبستگی ایمن به معلم با سازگاری و نیز عملکرد تحصیلی نقش میانجی‌گرانه ندارد. بدین معنا که متغیر کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه نمی‌تواند اثرات نیرومند



دلبستگی ایمن به معلم را بر سازگاری و عملکرد تحصیلی تحت تأثیر قرار دهد. این یافته خاطر نشان می‌سازد که چنانچه دلبستگی ایمنی نسبت به معلم شکل بگیرد، اثرات بهبود دهنده‌ای روی سازگاری و عملکرد دانش‌آموزان خواهد داشت و این رابطه دست کم با توجه به داده‌های این مطالعه مشخص شد که توسط کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه مخدوش نخواهد شد.

بنابراین بین کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه با سبک دلبستگی ایمن به معلم رابطه معکوس و با سبک دلبستگی اجتنابی و اضطرابی رابطه مثبت وجود دارد. این یافته با نتایج تحقیقاتی دیگر همچون (میکولینسر و شیور، ۲۰۰۳) همسوست. در تفسیر این یافته بر اساس بر اساس دیدگاه دلبستگی‌های چندگانه، کودکان با افراد خارج از خانواده خود مانند معلمان و همسالان روابط معناداری برقرار می‌کنند (پرینو و همکاران، ۲۰۲۳) می‌توان اظهار داشت بعد از شکل‌گیری دلبستگی ایمن بین افراد برای نمونه بین معلم و دانش‌آموز، آنها از رابطه نزدیک و صمیمی تر برخوردار خواهند شد، ارتباط بین فردی‌شان با کیفیت بهتری روبه‌رو خواهد شد و اعتماد به خویشتن بالاتری خواهند داشت و هنگامی که با مشکلی روبه‌رو شوند، کمتر به سراغ رفتارهای اعتیادی و یا استفاده مفراطی از ابزارها خواهند رفت. اما در سبک اضطرابی، افراد به دلیل اضطراب و نداشتن اعتماد به خود یا دیگرانی - چون معلم - و به دلیل تجارب شکست در ایجاد و حفظ ارتباطات خود با دیگران، از آنها فاصله گرفته و به رفتارهای افراطی و اعتیادگونی چون کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه روی خواهند آورد. همچنین افراد به دلیل ناپایداری در روابط اجتماعی و به نوعی جبران آن به رسانه وابسته می‌شوند و این اتفاق روی سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی آنان می‌تواند اثر مخربی داشته باشد.

البته یافته‌های دیگر در این پژوهش نشان داد که کاربری از تلفن همراه زمانی که دلبستگی از نوع اضطرابی یا اجتنابی بین معلم و دانش‌آموز برقرار باشد و به نوعی یک خلأ در رابطه وجود داشته باشد، می‌تواند نقشی محافظتی ایفا نموده و در حدود ۵ تا ۱۲ صدم از اثرات مخرب دلبستگی اضطرابی و یا اجتنابی به معلم را روی عملکرد و سازگاری تحصیلی کاهش دهد. بر اساس نتایج پژوهش اشمیت، ناچتیگال، واتریچ مارتون و استراس (۲۰۰۲، ص. ۷۶۳) دانش‌آموزان دارای سبک دلبستگی ایمن از نظر هیجانی نسبت به دانش‌آموزان نایمن سازگاری بیشتری دارند.

همسو با پژوهش حاضر، جانسون و ویفن (۲۰۰۳) به این نتایج دست یافتند که بر اساس سبک دلبستگی ایمن می‌توان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را به طور مثبت پیش‌بینی کرد. نتایج پژوهش پرات (۲۰۰۸) حاکی از آن است که سبک دلبستگی ایمن بهترین پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی است و میان سبک دلبستگی ایمن و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و دانش‌آموزان از تعاملی کارآمدتر در مدرسه و گروه برخوردارند.

از سوی دیگر، بر اساس نتایج پژوهش کولین (۱۹۹۶، ص. ۸۱۰) دانش‌آموزان دارای سبک دلبستگی ایمن از موفقیت تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی بیشتری نسبت به دانش‌آموزانی که دارای سبک دلبستگی نایمن اجتنابی و دوسوگرا هستند، برخوردارند و از مشکلات مقابله‌ای کمتری رنج می‌برند.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که دلبستگی ایمن پناهگاهی امن را برای دانش‌آموز پایه‌ریزی می‌کند که با تکیه بر آن به کاوش می‌پردازد و بر چالش‌های محیط پیروز می‌شود (بالبی، ۱۹۹۶؛ اینزورث، ۱۹۸۷). به این ترتیب از طریق سبک‌های دلبستگی شکل گرفته، فرد با چالش‌های مدرسه و تعارضات ناشی از آن مقابله می‌کند و می‌تواند از توان علمی خود بهره بیشتری ببرد و از لحاظ تحصیلی پیشرفت نماید (اینزورث، ۱۹۸۷؛ شارپ، ۲۰۰۴). البته گفتنی است ما شرایط مطلوب ایجاد دلبستگی ایمن به معلم را در حالت حضور مستمر دانش‌آموزان و معلمان در مدرسه می‌دانیم، اما همچنین ایجاد این نوع دلبستگی در وضعیت آموزش مجازی نیز امکان‌پذیر است.

در تبیین نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری این توضیح قابل ارائه است که در کل تمامی مسیرها به غیر از مسیرهای سبک دلبستگی ایمن به کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه؛ و سبک دلبستگی اجتنابی به عملکرد تحصیلی از لحاظ آماری معنادار بودند که حکایت از اثر قدرتمند دلبستگی ایمن بر عملکرد و سازگاری تحصیلی دارد. مدل نهایی پژوهش نشان از اثرات مثبت و معنادار در رابطه بین

متغیرهای سبک دلبستگی ایمن با سازگاری و عملکرد تحصیلی و سبک‌های دلبستگی اجتنابی و اضطرابی با کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه و اثرات منفی و معنادار بین متغیرهای سبک دلبستگی اضطرابی با سازگاری و عملکرد تحصیلی و بین سبک دلبستگی اجتنابی با سازگاری تحصیلی و بین کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه با سازگاری و عملکرد تحصیلی مشاهده شد.

با ملاحظه برآوردهای اثر غیرمستقیم در نمونه‌های بوت استرپ، قوی‌ترین اثرات غیرمستقیم مربوط به مسیرهای دلبستگی ایمن با عملکرد و سازگاری تحصیلی بوده است. این نتایج به روانشناسان فعال در حوزه تعلیم و تربیت اظهار می‌کند که برای بهبود عملکرد و سازگاری تحصیلی و کاهش پیامدهای کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه، توجه به ایجاد سبک دلبستگی ایمن به معلم تأثرات شگرفی خواهد گذاشت.

معمولاً هر پژوهشی با توجه به شرایط و امکاناتی که در آن اجرا شده است، دارای محدودیت‌هایی است که می‌تواند تعمیم‌پذیری آن را به کل جامعه مورد نظر را کاهش دهد. پژوهش حاضر نیز دارای محدودیت‌هایی است که می‌تواند تعمیم‌پذیری نتایج را تا حدودی کاهش دهد. از جمله اینکه تحقیق حاضر از نظر مکانی صرفاً محدود و بخش خاصی کشور و استان یعنی شهرستان‌های رشت است و نمی‌تواند نماینده‌ی کاملی در کل کشور باشد. بنابراین انتظار نمی‌رود که نتایج به‌دست‌آمده کاملاً جامع باشد و در رابطه با تعمیم دادن آن باید جانب احتیاط را رعایت کرد، محدود شدن جامعه آماری به دانش‌آموزان متوسطه و استفاده از طرح تحقیقی همبستگی که امکان استنباط نتایج علیتی را فراهم نمی‌کند نیز از دیگر محدودیت‌ها بوده است.

برای رفع محدودیت‌ها نیز این پیشنهادات ارائه می‌شود؛ انجام پژوهش‌های مشابه افرادی با شرایط محیطی متفاوت و استفاده از نمونه‌های آماری بزرگتر برای تعمیم‌پذیری بهتر پیشنهاد می‌شود. موضوع در محیط مدرسه، اما به‌صورتی که رابطه بین سبک‌های دلبستگی مشخصاً ناایمن و افرادی کاربری آنان از تلفن همراه در سطح آسیب‌زا یعنی افرادی که دو انحراف بالاتر از میانگین باشد بررسی شده باشند. پیشنهاد می‌شود اثر کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه را در نمونه جداسازی شده دانش‌آموزان دارای سبک دلبستگی غیرایمن بررسی کرد و به‌طور بالینی اثر کاهش یا افزایش کاربری از تلفن همراه را در این نمونه بررسی کرد. برای معلمان نظام آموزشی مدارس در جهت افزایش صمیمیت و بهبود رابطه بین معلم و شاگرد و ایجاد دلبستگی ایمن پیشنهاد می‌شود در کلاس دانش‌آموزان را با اسامی کوچک خطاب کنند، فرصت خطا به دانش‌آموزان داده شود، زمینه بیان نظرات به آنها داده شود، راجع به موارد ظاهری دانش‌آموزان نیز گاه نظر داده شود، برگزاری امتحانات را متنوع و متناسب با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان کنند، در تدریس از فیلم و کلیپ و وسایل کمک آموزشی استفاده شود، فرصت ایجاد رابطه کلامی بیشتر به دانش‌آموزان داده شود و در آخر، تا جای که امکان دارد معلم در دسترس باشد.

References

- Ahmadee, P., Khaademe, E., & Fattahee Bayaat, S. (2009). Social adjustment and use of new technologies among high school sophomores in Tehran. *The Journal of New Thoughts on Education*, 5(3), 9-36 <https://doi.org/10.22051/jontoe.2009.18> (Text in Persian)
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Lawrence hillsdale.
- Babushkina, E. A., Belokopytova, L. V., Grachev, A. M., Meko, D. M., & Vaganov, E. A. (2017). Variation of the hydrological regime of Bele-Shira closed basin in Southern Siberia and its reflection in the radial growth of *Larix sibirica*. *Regional Environmental Change*, 17(6), 1725-1737 <https://doi.org/10.1134/S1067413614050038>
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of counseling psychology*, 31(2), 179 <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1999). SACQ: Student adaptation to college questionnaire: Manual. *Western Psychological Services* <https://doi.org/10.1037/t06525-000>
- Bakhshayesh, A., Jesmani, S., & Afshani, J. (2015). The effect of smart schools on computer anxiety, self-regulation and academic performance of high school students comparing with non-smart schools. *The Journal of New Thoughts on Education*, 11(2), 34-48 <https://doi.org/10.22051/jontoe.2015.1875>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191 <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational psychology review*, 21(2), 141-170 <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>
- Billieux, J. (2012). Problematic use of the mobile phone: A literature review and a pathways model. *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 299-307 <https://doi.org/10.2174/157340012803520522>
- Billieux, J., Van der Linden, M., d'Acremont, M., Ceschi, G., & Zermatten, A. (2007). Does impulsivity relate to perceived dependence on and actual use of the mobile phone?. *Applied cognitive psychology*, 21(4), 527-537 <https://doi.org/10.1002/acp.1289>
- Bowlby J. Attachment and loss. Attachment. 2th ed. London: The Hogarth Press and institute of psychoanalysis; 1996.
- Brian, M., Galla, J., Wood, E. T., Kim Har, A. W., & Chiu David, A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 24, 123-130 <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.04.001>
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern methods for business research*, 295(2), 295-336.
- Collins, N. L. (1996). Working models of attachment: Implications for explanation, emotion, and behavior. *Journal of personality and social psychology*, 71(4), 810 <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.4.810>
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educational Psychology*
- Dartaj, F., & Delavar, A. (2005). The effect of process and product mental simulation in improving students' performance and academic progress. *New educational ideas*, 1(2), 7-21 SID. <https://sid.ir/paper/86739/fa> (Text in Persian)
- Dixit, S., Shukla, H., Bhagwat, A. K., Bindal, A., Goyal, A., Zaidi, A. K., & Shrivastava, A. (2010). A study to evaluate mobile phone dependence among students of a medical college and associated hospital of central India. *Indian journal of community medicine: official publication of Indian Association of Preventive & Social Medicine*, 35(2), 339 <https://doi.org/10.4103%2F0970-0218.66878>
- Dourtaj, F., Rajabian Dehzira, M., Fathoullahi, F., Dourtaj, F. (1397). The relationship between the use of virtual social networks with feelings of loneliness and marital infidelity in students. *Journal of Educational Psychology*, 14 (47), 119-140 SID. <https://sid.ir/paper/112099/fa> (Text in Persian)
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods*, 4(3), 272 <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Galla, B. M., Wood, J. J., Tsukayama, E., Har, K., Chiu, A. W., & Langer, D. A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52(3), 295-308 <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.04.001>
- Ghoolmoadian, M., Yasemi Nejad, P. (1390). Standardization, validity and reliability of the scale of harmful use of COS mobile phones in students. *New discoveries in psychology*, 6 (19), 37-52 SID. <https://sid.ir/paper/175082/fa> (Text in Persian)
- Jenaro, C., Flores, N., Gómez-Vela, M., González-Gil, F., & Caballo, C. (2007). Problematic internet and cell-phone use: Psychological, behavioral, and health correlates. *Addiction research & theory*, 15(3), 309-320 <https://doi.org/10.1080/16066350701350247>
- Johnson, S. M., & Whiffen, V. E. (Eds.). (2003). Attachment processes in couple and family therapy. Guilford Press.
- Jury, M., Smeding, A., Court, M., & Darnon, C. (2015). When first-generation students succeed at university: On the link between social class, academic performance, and performance-avoidance goals. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 25-36 <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.001>
- Kamibeppu, K., & Sugiura, H. (2005). Impact of the mobile phone on junior high-school students' friendships in the Tokyo metropolitan area. *Cyberpsychology & Behavior*, 8(2), 121-130 <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.121>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33 <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Kline, R. (2016). *Data preparation and psychometrics review. Principles and practice of structural equation modeling (4th ed., pp. 64-96)*. New York, NY: Guilford.
- Koenig, H. G. (1995). Religion and older men in prison. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 10(3), 219-230 <https://doi.org/10.1002/gps.930100308>
- Lavasani, M., Mehdipoor, F. (1394). Teacher attachment and academic conflict in male and female students. *Journal of Applied Psychological Research*, 119-132 doi:10.22059/JAPR.2015.61426 (Text in Persian)
- Legkauskas, V., & Steponavičiūtė-Kupčinskė, I. (2021). Links between in-class use of social media and school adjustment of high-school pupils. *Education and Information Technologies*, 26(3), 2853-2861 <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10389-9>
- Liu, X., Luo, Y., Liu, Z. Z., Yang, Y., Liu, J., & Jia, C. X. (2020). Prolonged mobile phone use is associated with poor academic performance in adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(5), 303-311 <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0591>

- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1999). *Reply upon SET research*. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.517>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York, NY: Guilford.
- Montgomery, S., Gregg, D. H., Somers, C. L., Pernice-Duca, F., Hoffman, A., & Beeghly, M. (2019). Intrapersonal Variables Associated with Academic Adjustment in United States College Students. *Current Psychology*, 38(1), 40-49 <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9533-0>
- Mueller, R. O. (2012). *Basic principles of structural equation modeling: An introduction to LISREL and EQS*. Springer Science & Business Media [Link].
- Nasiri, M. Michael Moonie, F. Eisazadeghan, A. (1396). Investigating the structural relationships of perceived difficulty, social comparison and academic self-concept with academic adjustment (Case study: Undergraduate students of Urmia University). *Journal of Research in School and Virtual Learning*, 5 (1), 9-22 SID. <https://sid.ir/paper/263004/fa> (Text in Persian)
- Özcan, Y. Z., & Koçak, A. (2003). Research note: A need or a status symbol? Use of cellular telephones in Turkey. *European Journal of Communication*, 18(2), 241-254 <https://doi.org/10.1177/0267323103018002004>
- Pedrero-Perez, E. J. et al. (2018). Information and Communications Technologies (ICT): Problematic use of Internet, Video Games, Mobile Phones, Instant Messaging and Social Networks using MULTICAGE-TIC. *Adicciones*, 30(1), 19-32 <https://doi.org/10.20882/adicciones.806>
- Perret, P., Ayad, M., Dauvier, B., & Congard, A. (2019). Self-and parent-rated measures of personality are related to different dimensions of school adjustment. *Learning and Individual Differences*, 70, 182-189 <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.02.007>
- Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). From thought to action: Effects of process-versus outcome-based mental simulations on performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(2), 250-260 <https://doi.org/10.1177/0146167299025002010>
- Pratt, A. T. (2005). Relations between adult attachment representations, affect regulation and affect expression in marital relationships <https://elibrary.ru/item.asp?id=9041653>
- Prino, L. E., Longobardi, C., Fabris, M. A., & Settanni, M. (2023). Attachment behaviors toward teachers and social preference in preschool children. *Early Education and Development*, 34(4), 806-822 <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2085980>
- Pundir, P., Andrews, T., Binu, V. S., & Kamath, R. (2016). Association of problematic mobile phone use with psychological distress and self-esteem among college students in South India: a cross-sectional study. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 3(10), 2841-2849 <https://doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20163371>
- Ragupathi, D., Ibrahim, N., Tan, K. A., & Andrew, B. N. (2020). Relations of bedtime mobile phone use to cognitive functioning, academic performance, and sleep quality in undergraduate students. *International journal of environmental research and public health*, 17(19), 7131 <https://doi.org/10.3390/ijerph17197131>
- Rees, C. A. (2005). Thinking about children's attachments. *Archives of disease in childhood*, 90(10), 1058-1065 <https://doi.org/10.1136/adc.2004.068650>
- Rezai Sharif, Ghazi Tabatabai, Hejazi, & Ajei. (2012). Investigating students' views on school bonding: a qualitative study. *Psychology*, 61(16), 16-35 SID. <https://sid.ir/paper/478767/fa> (Text in Persian)
- Schmidt, S., Nachtigal, C., Wuethrich-Martone, O., & Strauss, B. (2002). Attachment and coping with chronic disease. *Journal of Psychosomatic Research*, 53, 763-773 [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(02\)00335-5](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(02)00335-5)
- Sharpe K. Parental influence on the development of children 2004. Available from: <https://people.creighton.edu>
- Tanyi, M. E. (2002). The Student's Adjustment Inventory Manual. *IFE Psychologia*, 10(1), 1-14 <https://doi.org/10.4314/ifep.v10i1.23470>
- Tavakoli, Y. (2005). *programs and activities of Guidance and counseling in middle school*. Tehran: Varaye danesh.
- Tian, L., Han, M., & Huebner, E. S. (2014). Preliminary development of the adolescent students' basic psychological needs at school scale. *Journal of adolescence*, 37(3), 257-267 <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.01.005>
- Vedel, A., Thomsen, D. K., & Larsen, L. (2015). Personality, academic majors and performance: Revealing complex patterns. *Personality and Individual Differences*, 85, 69-76 <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.030>
- Waters, S., & Cross, D. (2010). Measuring students' connectedness to school, teachers, and family: Validation of three scales. *School Psychology Quarterly*, 25(3), 164. <https://doi.org/10.1037/a0020942>
- Wilkinson, J., Santoro, N., & Major, J. (2017). Sudanese refugee youth and educational success: The role of church and youth group in supporting cultural and academic adjustment and schooling achievement. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 210-219 <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.04.003>
- Zandi, A. (1382). Intimate relationship between teacher and student. 178, 33-43 <http://noo.rs/Z31cm> (Text in Persian)

