

Structural equation modeling of academic adjustment in elementary school students based on feelings of overload and academic self-efficacy with the mediating role of academic-psychological competence

Seifollah Aghajani¹, Nima Sadeghzadeh Belil^{2*}

1. Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

2. PhD student in Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran

*Corresponding Author: Nima Sadeghzadeh belil, E-mail: Nimasadeghzadehbelil@uma.ac.ir

Abstract

Background and Aim: Studying academic adjustment leads to improved psychological and academic performance in students. The present study aimed to model the structural equations of academic adjustment in elementary school students based on the feeling of being overwhelmed and academic self-efficacy, with the mediating role of academic-psychological competence.

Methods: The present descriptive-correlational study was of the type of structural equation modeling. The statistical population included all elementary school students in Nir County in 1402-1403. The statistical sample included 310 fourth, fifth, and sixth-grade students through cluster random sampling. The instruments used were the questionnaires of feeling overwhelmed by Al-Bahad (2019), Morris' self-efficacy (2001), Shafi-Abadi students' academic-psychological competence (2010), and Baker and Seriak's academic adjustment (1984). Finally, the data were analyzed in SPSS version 26 and SmartPLS4 software.

Results: The findings showed that the direct effect between academic-psychological competence and academic adjustment was positive and significant. Also, the indirect effect of academic self-efficacy on academic adjustment through the mediation of academic-psychological competence was positive and important, and the indirect effect of feeling overwhelmed on academic adjustment with the mediating role of academic-psychological competence was negative and significant. However, the direct effect of feeling overwhelmed and academic self-efficacy on academic adjustment without the mediation of academic-psychological competence was not significant. Also, the goodness-of-fit indices of the model were confirmed through the coefficient of determination R² and the predictive coefficient Q².

Conclusion: The results indicate that students' academic-psychological competence can have an effective mediating role between students' feeling overwhelmed and their academic self-efficacy, and ultimately improve academic adjustment in students.

Keywords: Feeling of overload, academic-psychological competence, academic self-efficacy, academic adjustment, elementary school student

DOI: 10.22098/pbeo.2025.18012.1064

Received: 2024/04/21

Accepted: 2025/07/05

مدلیابی معادلات ساختاری سازگاری تحصیلی در دانش آموزان مقطع ابتدایی براساس احساس سرباربودن و خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی توانمندی تحصیلی- روانی

سیف اله آقاجانی^۱، نیما صادقزاده بلیل^{۲*}

۱. استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

۲. دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

* نویسنده مسئول: نیما صادقزاده بلیل، رایانامه: E-mail: Nimasadeghzadehbelil@uma.ac.ir

چکیده

زمینه و هدف: مطالعه در حوزه سازگاری تحصیلی منجر به بهبود عملکرد روانشناختی و تحصیلی در دانش آموزان می شود. پژوهش حاضر با هدف مدلیابی معادلات ساختاری سازگاری تحصیلی در دانش آموزان مقطع ابتدایی براساس احساس سرباربودن و خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی توانمندی تحصیلی- روانی انجام شد.

روش: پژوهش حاضر توصیفی- همبستگی از نوع مدلیابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان مقطع ابتدایی شهرستان نیر در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ می باشد. نمونه آماری شامل ۳۱۰ نفر از دانش آموزان پایه های چهارم، پنجم و ششم به صورت نمونه گیری تصادفی خوشه ای بوده است. ابزار مورد استفاده، پرسش نامه های احساس سرباربودن البهادی (۲۰۱۹)، خودکارآمدی موریس (۲۰۰۱)، توانمندی تحصیلی- روانی دانش آموزان شفیعی- آبادی (۱۳۸۹) و سازگاری تحصیلی بیکر و سرباک (۱۹۸۴) بوده است. در نهایت داده ها در نرم افزارهای SPSS نسخه ۲۶ و Smart PLS4 تحلیل شدند.

یافته ها: یافته ها نشان داد، اثر مستقیم بین توانمندی تحصیلی- روانی با سازگاری تحصیلی مثبت و معنادار بوده است. همچنین اثر غیرمستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر سازگاری تحصیلی از طریق میانجی گری توانمندی تحصیلی- روانی مثبت و معنادار و اثر غیرمستقیم احساس سرباربودن بر سازگاری تحصیلی با نقش میانجی توانمندی تحصیلی- روانی منفی و معنادار بوده است. اما اثر مستقیم احساس سرباربودن و خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی بدون میانجی گری توانمندی تحصیلی- روانی معنادار نبود. همچنین شاخص های نکویی برازش مدل نیز از طریق ضریب تعیین R^2 و ضریب پیش بینی کنندگی Q^2 تایید شد.

نتیجه گیری: نتایج نشانگر آن است که توانمندی تحصیلی- روانی دانش آموزان می تواند نقش میانجی گری موثری بین احساس سرباربودن دانش آموزان و خودکارآمدی تحصیلی آنها داشته باشد و در نهایت موجب بهبود سازگاری تحصیلی در دانش آموزان شود.

واژه های کلیدی: احساس سرباربودن، توانمندی تحصیلی- روانی، خودکارآمدی تحصیلی، سازگاری تحصیلی، دانش آموز مقطع ابتدایی.

DOI: 10.22098/pbeo.2025.18012.1064

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۱۵

مقدمه

یکی چالش های موجود در مدارس، سازگاری تحصیلی^۱ می باشد. سازگاری تحصیلی شامل مهارت و توانایی دانشجو در برقراری ارتباط مؤثر با محیط تحصیلی، درک نقش خود و پابندی به اهداف آموزشی است (گارسیا^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). سازگاری تحصیلی به فرآیند هماهنگ سازی درونی و بیرونی دانش آموز با محیط آموزشی اطلاق می شود که طی آن فرد تلاش می کند با حداقل تنش و بیشترین کارایی در مسیر آموزش قرار گیرد (وانگ و ژائو^۳، ۲۰۲۳). سازگاری تحصیلی به معنای توانایی دانشجو در ایجاد تعادل میان الزامات آموزشی، چالش های تحصیلی و ساختارهای محیط آموزشی است (اسمیت^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). سازگاری تحصیلی یک فرایند مستمر و پویا است که فرد را قادر می سازد تا در برابر شرایط متغیر تحصیلی، تصمیمات مناسب گرفته و رفتارهای سازگار با موقعیت نشان دهد (چن^۵ و همکاران، ۲۰۲۲). سازگاری تحصیلی به توانایی دانش آموز در درک، پذیرش و پاسخ مؤثر به خواسته ها و الزامات محیط آموزشی اطلاق می شود، به گونه ای که فرد بتواند عملکرد تحصیلی پایدار داشته باشد (رضایی، ۱۴۰۲). سازگاری تحصیلی به معنی توانایی حفظ تمرکز، انگیزه و جهت گیری مؤثر در مسیر آموزشی با وجود چالش ها و محدودیت های تحصیلی است (محمدی، ۱۴۰۱). سازگاری تحصیلی توانایی در انطباق با ساختار، برنامه ها و وظایف آموزشی است که منجر به تداوم و رضایت در مسیر تحصیل می شود (حیدری و همکاران، ۱۴۰۱). سازگاری تحصیلی به عنوان فرآیندی پویا، شامل توانایی فرد در تطبیق با شرایط و چالش های محیط تحصیلی است که بر عملکرد و سلامت روانی دانش آموزان و دانشجویان تأثیر می گذارد (محمدی، ۱۴۰۱). همچنین در مطالعات اخیر، سازگاری تحصیلی به عنوان یک سازه چندبعدی مطرح شده است که شامل ابعاد عاطفی، رفتاری و شناختی است و هر یک به نحوی در شکل گیری تجربه تحصیلی مؤثرند (کاظمی و همکاران، ۱۴۰۲).

یکی از عوامل مؤثر در سازگاری تحصیلی، احساس سربار بودن^۶ می باشد. در روان شناسی، «احساس سربار بودن» یا غرق شدگی^۷ به تجربه ای عمیق از بار روانی، عاطفی و جسمی اشاره دارد که فرد در مواجهه با آن قادر به کنترل یا مدیریت نیست؛ گویی از هیجانات، افکار و احساسات غرق می شود و قادر به «بیرون آمدن» از آن نیست (رمانوف^۸، ۲۰۲۲). از نظر فلسفی- روانشناختی، این تجربه به عنوان یک «تلاطم دربرگیرنده» و «ایزوله کننده» معرفی شده است که فرد را در اضطرابی تنها و آشفته فرو می برد، همراه با نیاز مداوم به رهایی یا آرامش (میشلز^۹ و همکاران، ۲۰۲۴). در محیط های تحصیلی اگر تقاضاها از منابع فردی بیشتر

¹ Academic compatibility

² Garcia

³ Wang & Zhao

⁴ Smith

⁵ Chen

⁶ Feeling overwhelmed

⁷ Overwhelm

⁸ Romanoff

⁹ Michels

شود، باعث افزایش استرس، تهدید سلامت روانی و فرسودگی تحصیلی می شود (مارش^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). مطالعات نشان می دهند که بخش مهمی از این تجربه ناشی از حجم نقش ها، مسئولیت ها و فشار اجتماعی برای بهره وری است، فشارهایی که توجه را پخش و تمرکز را تحت تأثیر قرار می دهند و در نهایت به «فرسودگی» ختم می شوند (بلر^۲، ۲۰۲۴). احساس سربار بودن به عنوان ادراک ذهنی فرد تعریف می شود که بیانگر این است که وجود یا مشکلات او بار اضافی و سنگینی بر دوش اطرافیان ایجاد می کند و این موضوع همراه با احساس گناه، بی ارزشی و کاهش انگیزه در فرد است (جوادی و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین احساس سربار بودن به عنوان عاملی موثر در سلامت روان این افراد مطرح است (رشید و همکاران، ۱۳۹۶). از سوی دیگر، در نوجوانان، به ویژه نوجوانان بزهکار، احساس سربار بودن همراه با طرد اجتماعی می تواند زمینه ساز بروز رفتارهای پرخطر باشد و اهمیت مداخلات روان شناختی پیشگیرانه را نشان می دهد (شیخ السلامی و همکاران، ۱۴۰۳).

بر اساس پژوهش های مختلف، براون^۳ و همکاران (۲۰۲۳) بیان کردند که حمایت اجتماعی می تواند به عنوان عاملی تعدیل کننده، اثرات منفی احساس سربار بودن را کاهش دهد و سازگاری تحصیلی را بهبود بخشد. علاوه بر این، لوپز^۴ و همکاران (۲۰۲۲) در مطالعه ای چندملیتی به تفاوت های فرهنگی در این رابطه پرداختند و دریافتند که جوامعی با حمایت خانوادگی و اجتماعی بالاتر، اثرات منفی احساس سربار بودن بر سازگاری تحصیلی را کاهش می دهند. احمدی (۱۴۰۲) در مطالعه ای نشان داد که احساس سربار بودن با کاهش انگیزه و اختلال در سازگاری تحصیلی دانش آموزان همراه است. همچنین، کیم^۵ و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی بر دانش آموزان دبیرستانی کره جنوبی بیان کردند که احساس سربار بودن موجب افزایش اضطراب تحصیلی و کاهش توانایی سازگاری با محیط مدرسه می شود که نهایتاً منجر به افت تحصیلی می گردد. از سوی دیگر، مطالعات نشان داده اند که حمایت اجتماعی و مهارت های مقابله ای نقش مهمی در کاهش اثرات منفی این احساس دارند، همچنین در مطالعه ای توسط محمدی و همکاران (۲۰۲۲)، رابطه منفی و معناداری بین احساس سربار بودن و سازگاری تحصیلی دانش آموزان مشاهده گردید که نشان دهنده کاهش انگیزه و کاهش توانایی مدیریت فشارهای تحصیلی در این گروه است، از طرفی رضایی و همکاران (۲۰۲۱) نیز به نقش مهارت های مقابله ای اشاره کردند و اظهار داشتند که تقویت این مهارت ها می تواند به کاهش تأثیرات مخرب احساس سربار بودن بر سازگاری تحصیلی کمک کند. صدری دمیرچی و همکاران (۲۰۲۰) نشان دادند که احساس سربار بودن از طریق کاهش خودکارآمدی، سازگاری بیماران درد مزمن را کاهش می دهد. این یافته ها اهمیت توجه به احساس سربار بودن و تقویت مهارت های مقابله ای در بهبود سازگاری تحصیلی را برجسته می کند.

عامل موثر دیگر در سازگاری تحصیلی دانش آموزان، خودکارآمدی تحصیلی^۶ می باشد. تعریف کلی خودکارآمدی تحصیلی را می توان به صورت «باور دانش آموزان به توانایی شان برای انجام موفقیت آمیز وظایف آموزشی مشخص» بیان کرد که این باور نقش تعیین کننده ای در میزان تلاش، مداومت و تعیین اهداف تحصیلی دارد (دالی^۷ و همکاران، ۲۰۲۵). از طرفی مطالعات اخیر نیز نشان داده اند که خودکارآمدی تحصیلی به عنوان یک مؤلفه انگیزشی پویا نقش مهمی در تنظیم اهداف تحصیلی، انتخاب

¹ Marsh² Blair³ Brown⁴ Lopez⁵ Kim⁶ Academic self-efficacy⁷ Daley

فعالیت ها و پشتکار دانش آموزان ایفا می کند (القادری^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). از دیدگاه نظری بندورا، خودکارآمدی تحصیلی به باورهای فرد در مورد توانایی اش برای برنامه ریزی، تلاش و مقاومت در برابر مشکلات تحصیلی اشاره دارد و این باورها نقش کلیدی در تعیین میزان تلاش و پایداری دانش آموزان دارند (حیدری، ۱۴۰۱). همچنین، خودکارآمدی تحصیلی به عنوان یکی از پیش بینی کننده های مهم موفقیت تحصیلی شناخته می شود که نقش بسزایی در افزایش انگیزه، بهبود عملکرد و افزایش رضایت از یادگیری دارد (سلیمانی و همکاران، ۱۴۰۲). از طرفی خودکارآمدی تحصیلی توانایی خود در سازمان دهی و انجام عملکردهای تحصیلی مانند مطالعه، فعالیت های پژوهشی، مشارکت در کلاس و کسب نمره های مطلوب^۵ تعریف شده است (سلطانی و همکاران، ۱۴۰۲).

پژوهش های مختلف نیز در این حوزه صورت گرفته است، اسمیت و جونز^۲ (۲۰۲۲) بیان کردند، یافته ها نشان داد که خودکارآمدی به عنوان پیش بینی کننده قوی سازگاری تحصیلی عمل می کند و دانشجویانی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند، توانایی بیشتری در مدیریت استرس و تنظیم زمان خود دارند. همچنین مارتین^۳ و همکاران (۲۰۲۳) در کانادا مطالعه ای انجام دادند و نقش میانجی خودتنظیمی در رابطه بین خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی را بررسی کردند. نتایج نشان داد که خودتنظیمی به عنوان واسطه ای مهم در تقویت تاثیر مثبت خودکارآمدی بر سازگاری تحصیلی عمل می کند و آموزش مهارت های خودتنظیمی می تواند این رابطه را تقویت نماید. احمدی و همکاران (۱۴۰۲) در ایران نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی به طور معناداری با سازگاری تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه رابطه مثبت دارد. نتایج این پژوهش تأکید می کند که افزایش خودکارآمدی می تواند به بهبود وضعیت سازگاری و کاهش استرس های تحصیلی کمک کند. شاپیرو^۴ و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی به طور مثبت و معناداری با سازگاری تحصیلی ارتباط دارد. همچنین توسط کیم و همکاران (۲۰۲۲) تأکید کرد که خودکارآمدی به عنوان پیش بینی کننده قوی سازگاری تحصیلی عمل می کند و این رابطه از طریق کاهش استرس تحصیلی تقویت می شود (کیم و همکاران، ۲۰۲۲). علاوه بر این، مارتین و براون (۲۰۲۰) در بررسی گسترده ای نشان دادند که افزایش خودکارآمدی تحصیلی منجر به افزایش انگیزه و بهبود سازگاری در محیط های آموزشی مختلف می شود (مارتین و براون، ۲۰۲۰). حسینی و همکاران (۲۰۲۰) بیان کردند نتایج پژوهش نشانگر این بود که خودکارآمدی تحصیلی بیشترین سهم را در توضیح و پیش بینی سازگاری تحصیلی داشت و دانش آموزانی که سطح بالاتری از خودکارآمدی داشتند، کمتر با مشکلات انطباقی مواجه بودند.

عامل دیگری که در سازگاری تحصیلی دانش آموزان موثر است، توانمندی تحصیلی- روانی^۵ می باشد. توانمندی تحصیلی- روانی غالباً به مجموعه ای از توانایی های شناختی، اجتماعی و عاطفی اشاره دارد که دانش آموزان باید پیش از ورود به دوره های آموزشی کسب کنند. توانمندی تحصیلی- روانی چارچوبی جامع شامل مهارت های ذهنی، روابط اجتماعی و توانایی سازگاری با تغییرات محیطی است که هدف آن آماده سازی دانش آموزان برای انتقال موفق به محیط آموزشی جدید است (اسمیت و همکاران، ۲۰۲۱). از سوی دیگر بر اهمیت آمادگی و توانمندی هیجانی و مهارت های خودکنترلی تأکید شده است که این

¹ Al-Qadri

² Smith & Jones

³ Martin

⁴ Shapiro

⁵ Academic-psychological ability

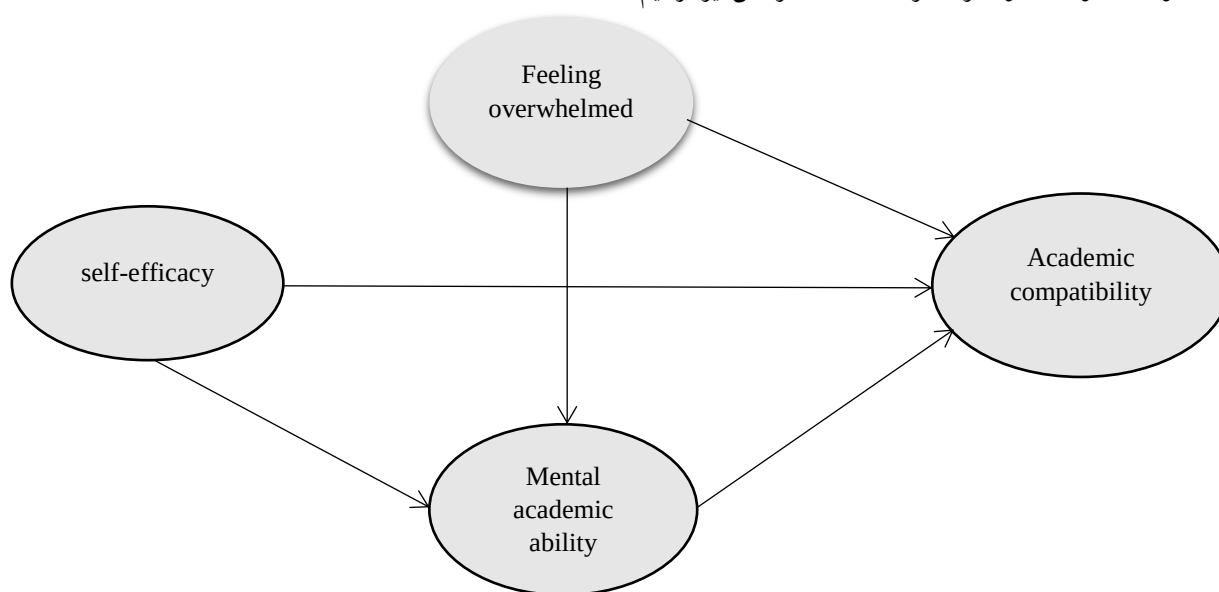
مهارت ها نقش کلیدی در مدیریت رفتار، افزایش تمرکز در کلاس و موفقیت تحصیلی ایفا می کنند (براون و جونز، ۲۰۲۲). در همین راستا رویکردی چندوجهی مطرح شده است که در آن توانمندی تحصیلی- روانی ترکیبی از مؤلفه های جسمانی، شناختی و روانی- اجتماعی است و تعامل این عوامل را برای پیشرفت تحصیلی مدنظر قرار داده است (لیم^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). پژوهش های مختلف نیز در این حوزه صورت گرفته است، در پژوهش اخیر وانگ^۲ و همکاران (۲۰۲۳)، تأثیر توانمندی تحصیلی- روانی به عنوان واسطه ای بین خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی بررسی شد. نتایج حاکی از آن بود که دانش آموزان با خودکارآمدی بالا، در صورتی که سطح مناسبی از توانمندی تحصیلی- روانی داشته باشند، توان بیشتری در سازگاری با محیط آموزشی دارند. این یافته ها بر اهمیت طراحی مداخلات آموزشی مبتنی بر ارتقاء توانمندی تحصیلی- روانی تأکید می کند. لوپز و مارتینز (۲۰۲۱) نیز در تحقیق خود دریافتند که توانمندی تحصیلی- روانی به عنوان یک متغیر میانجی، نقش مهمی در کاهش تأثیر منفی استرس بر سازگاری تحصیلی دارد. براون و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی دریافتند که توانمندی تحصیلی- روانی به طور مستقیم موجب بهبود عملکرد تحصیلی می شود و در عین حال با میانجی گری، اثرات منفی استرس تحصیلی را کاهش می دهد. این مطالعه نشان داد که دانش آموزانی که از توانمندی تحصیلی- روانی بالاتری برخوردارند، در مواجهه با فشارهای آموزشی و روانی، سازگاری بیشتری از خود نشان می دهند. احمدی و همکاران (۱۴۰۲) در مطالعه ای نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی علاوه بر تأثیر مستقیم بر سازگاری تحصیلی، از طریق افزایش انگیزه تحصیلی نیز تأثیرگذار است. رضایی و حسینی (۱۴۰۱) در پژوهشی گزارش کردند که خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی دانشجویان رابطه ی مستقیم داشته و آموزش مهارت های خودکارآمدی می تواند به بهبود سازگاری تحصیلی کمک کند. نوری و همکاران (۱۴۰۰) در مطالعه ای دریافتند که خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری دارد و خودکارآمدی می تواند به عنوان متغیر پیش بینی کننده سازگاری تحصیلی مطرح شود.

به طور کلی می توان گفت سازگاری تحصیلی به عنوان توانایی دانش آموزان در تطبیق با شرایط و چالش های محیط آموزشی تعریف می شود که شامل ابعاد عاطفی، رفتاری و شناختی است و نقش مهمی در موفقیت تحصیلی و سلامت روانی آن ها دارد. یکی از عوامل تأثیرگذار بر سازگاری تحصیلی، احساس سربار بودن است؛ احساسی که موجب افزایش استرس، کاهش انگیزه و ایجاد اختلال در عملکرد تحصیلی می شود. همچنین، خودکارآمدی تحصیلی به باور دانش آموزان درباره توانایی هایشان در انجام وظایف آموزشی اشاره دارد و نقش کلیدی در بهبود سازگاری و انگیزه تحصیلی ایفا می کند. توانمندی تحصیلی- روانی نیز به عنوان مجموعه ای از توانایی های شناختی، عاطفی و اجتماعی، زمینه ساز انتقال موفق به محیط تحصیلی و ارتقای سازگاری دانش آموزان شناخته شده است. پژوهش های پیشین نشان داده اند که این سه عامل در تعامل با یکدیگر می توانند سازگاری تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهند و نقش میانجی توانمندی تحصیلی- روانی در تقویت اثرات خودکارآمدی و کاهش تأثیرات منفی احساس سربار بودن برجسته است.

با توجه به اینکه سازگاری تحصیلی یکی از چالش های مهم مدارس محسوب می شود و توانایی دانش آموز در برقراری ارتباط مؤثر با محیط تحصیلی، درک نقش خود و پابندی به اهداف آموزشی را تعیین می کند. سازگاری تحصیلی فرآیندی پویا و چندبعدی است که شامل ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری می شود و می تواند عملکرد تحصیلی و سلامت روان دانش آموزان را

¹ Lim² Wang

تحت تأثیر قرار دهد. در این میان، عوامل روان شناختی نظیر احساس سربار بودن و خودکارآمدی تحصیلی نقش تعیین کننده ای در افزایش یا کاهش سازگاری تحصیلی دارند. احساس سربار بودن به عنوان تجربه ای از بار روانی، عاطفی و جسمی، منابع روانی دانش آموز را محدود کرده و موجب کاهش توانمندی های تحصیلی و روانی می شود. این احساس می تواند انگیزه، تمرکز و عملکرد تحصیلی را کاهش دهد و سلامت روان دانش آموزان را تهدید کند. در مقابل، حمایت های اجتماعی و مهارت های مقابله ای می توانند اثرات منفی احساس سربار بودن را کاهش داده و سازگاری تحصیلی را تقویت کنند. از سوی دیگر، خودکارآمدی تحصیلی به باور دانش آموزان در توانایی انجام موفقیت آمیز وظایف آموزشی اشاره دارد و یکی از پیش بینی کننده های مهم سازگاری تحصیلی است. خودکارآمدی تحصیلی با افزایش انگیزه، پشتکار و مهارت های خودتنظیمی، دانش آموزان را قادر می سازد تا با استرس ها و چالش های تحصیلی بهتر مقابله کنند و رفتارهای سازگارانده از خود نشان دهند. توانمندی تحصیلی-روانی به عنوان مجموعه ای از مهارت های شناختی، عاطفی و اجتماعی، نقش میانجی حیاتی در ارتباط بین عوامل روان شناختی و سازگاری تحصیلی ایفا می کند. دانش آموزانی که از توانمندی تحصیلی-روانی بالاتری برخوردارند، بهتر می توانند فشارهای تحصیلی را مدیریت کرده و عملکرد تحصیلی و سلامت روان خود را حفظ کنند. با توجه به اهمیت سازگاری تحصیلی، اثرات منفی احساس سربار بودن و نقش تعیین کننده خودکارآمدی تحصیلی، انجام پژوهشی که به بررسی همزمان رابطه این متغیرها با سازگاری تحصیلی دانش آموزان مقطع ابتدایی و نقش میانجی توانمندی تحصیلی-روانی بپردازد، ضروری است. نتایج چنین پژوهشی می تواند راهنمای عملی برای معلمان، والدین و مشاوران مدارس باشد تا با طراحی مداخلات هدفمند، توانمندی های روانی و تحصیلی دانش آموزان را تقویت کرده و سازگاری تحصیلی آن ها را بهبود بخشند. همچنین، این تحقیق می تواند مبنای علمی برای برنامه ریزی آموزشی و روان شناختی در سطح مدارس ابتدایی فراهم کند و اثرات منفی فشارهای روانی و تحصیلی را کاهش دهد؛ با توجه به مفاهیم مطرح شده انجام این پژوهش ضرورت دارد و دارای اهمیت است. به طور کلی، این پژوهش به مدلیابی معادلات ساختاری سازگاری تحصیلی در دانش آموزان مقطع ابتدایی براساس احساس سربار بودن و خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی توانمندی تحصیلی-روانی است. در مطالعه حاضر مدل مفهومی (نمودار ۱) مورد آزمون قرار گرفت و مدل مفروض نیز ترسیم شد.



نمودار ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

پژوهش حاضر همبستگی از نوع مدلیابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان مقطع ابتدایی شهرستان نیر در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بوده است. نمونه آماری شامل ۳۱۰ نفر از دانش آموزان پایه های چهارم، پنجم و ششم بودند که با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش شامل ۴ پرسش نامه بوده است.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه احساس سربار بودن: این پرسش نامه توسط البهادی در سال ۲۰۱۹ ساخته شد که دارای ۱۰ گویه می باشد. مقیاس اندازه گیری گویه های پرسش نامه براساس مقیاس ۵ گزینه ای لیکرت می باشد که از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق طبقه بندی شده است. سربار بودن (احساس بار بودن) برابر با امتیازی است که پاسخ دهندگان از پاسخ به سوالات پرسش نامه استاندارد البهادی (۲۰۱۹) به دست می آورند. هرچه این امتیاز بیشتر باشد، نشانگر بالاتر بودن سربار بودن می باشد. روایی پرسش نامه به صورت محتوایی در پژوهش البهادی (۲۰۱۹) مورد تایید قرار گرفت، همچنین پایایی این پرسش نامه توسط البهادی (۲۰۱۹)، ۰/۹۳۵ گزارش شد.

پرسشنامه خودکارآمدی کودکان و نوجوانان (SEQ-C): این پرسش نامه توسط موریس^۱ در سال ۲۰۰۱ ساخته شد. که دارای ۲۳ گویه می باشد. مقیاس اندازه گیری گویه های پرسش نامه براساس مقیاس ۵ گزینه ای لیکرت می باشد که از اصلاً تا بسیار زیاد طبقه بندی شده است. خودکارآمدی، برابر با امتیازی است که پاسخ دهندگان از پاسخ به سوالات پرسش نامه استاندارد موریس (۲۰۰۱) به دست می آورند. هرچه این امتیاز بیشتر باشد، نشانگر خودکارآمدی بهتر می باشد. روایی پرسش نامه در پژوهش موریس (۲۰۰۱) مورد تایید قرار گرفت. همچنین پایایی این پرسش نامه توسط طهماسیان (۱۳۸۶)، ۰/۷۳ گزارش شد.

پرسشنامه استاندارد توانمندی تحصیلی - روانی دانش آموزان: این پرسش نامه توسط داوادل در سال ۲۰۲۰ ساخته شد که دارای ۲۵ گویه می باشد و توانمندی تحصیلی - روانی دانش آموزان را مورد سنجش قرار می دهد. مقیاس گویه های پرسشنامه داوادل (۲۰۲۰) براساس مقیاس ۵ گزینه ای لیکرت می باشد که از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم طبقه بندی شده است. توانمندی تحصیلی - روانی برابر با امتیازی است که پاسخ دهندگان از پاسخ به سوالات پرسش نامه استاندارد توانمندی تحصیلی - روانی دانش آموزان شفیع آبادی (۱۳۸۹) به دست می آورند. امتیاز بیشتر، نشانگر توانمندی تحصیلی - روانی بالاتر می باشد. روایی پرسش نامه توسط سرمد و همکاران (۱۳۹۰) و عباس نژاد (۱۳۹۴) مورد تایید قرار گرفته است. همچنین پایایی این پرسش نامه نیز توسط سرمد و همکاران (۱۳۹۰) و عباس نژاد (۱۳۹۴)، ۰/۸۷ گزارش شد.

پرسشنامه سازگاری تحصیلی: این پرسش نامه توسط بیکر و سریاک^۲ در سال ۱۹۸۴ ساخته شد. که دارای ۲۴ گویه می باشد. مقیاس اندازه گیری گویه های پرسش نامه براساس مقیاس ۷ گزینه ای لیکرت می باشد که از اصلاً تا کاملاً طبقه بندی شده است. سازگاری تحصیلی، برابر با امتیازی است که پاسخ دهندگان از پاسخ به سوالات پرسش نامه استاندارد بیکر و سریاک (۱۹۸۴)

¹ Muris

² Bake & Siryk

به دست می آورند. هرچه این امتیاز بیشتر باشد، نشانگر سازگاری تحصیلی بهتر می باشد. روایی پرسش نامه در پژوهش های محمدی و همکاران (۱۳۹۵) و سرمد و همکاران (۱۳۹۰) مورد تایید قرار گرفت. همچنین پایایی این پرسش نامه توسط محمدی و همکاران (۱۳۹۵) و سرمد و همکاران (۱۳۹۰)، ۰/۸۰ گزارش شد.

روش اجرا

پس از کسب مجوزهای لازم از آموزش و پرورش شهرستان نیر، پرسش نامه ها در مدارس شهرستان نیر توزیع شد. دانش آموزان پایه های چهارم، پنجم و ششم به پرسش نامه ها پاسخ دادند و با نهایت دقت به تکمیل پرسش نامه ها توسط دانش آموزان نظارت شد. پس از حذف پرسش نامه هایی که شرایط ورود به نرم افزار را نداشتند. پرسش نامه های دارای ملاک ورود و مناسب به عنوان داده های ورودی به نرم افزار Spss ۲۶ وارد شدند، سپس در نرم افزار Smart PLS4 تحلیل شدند و مدل نهایی ترسیم گردید.

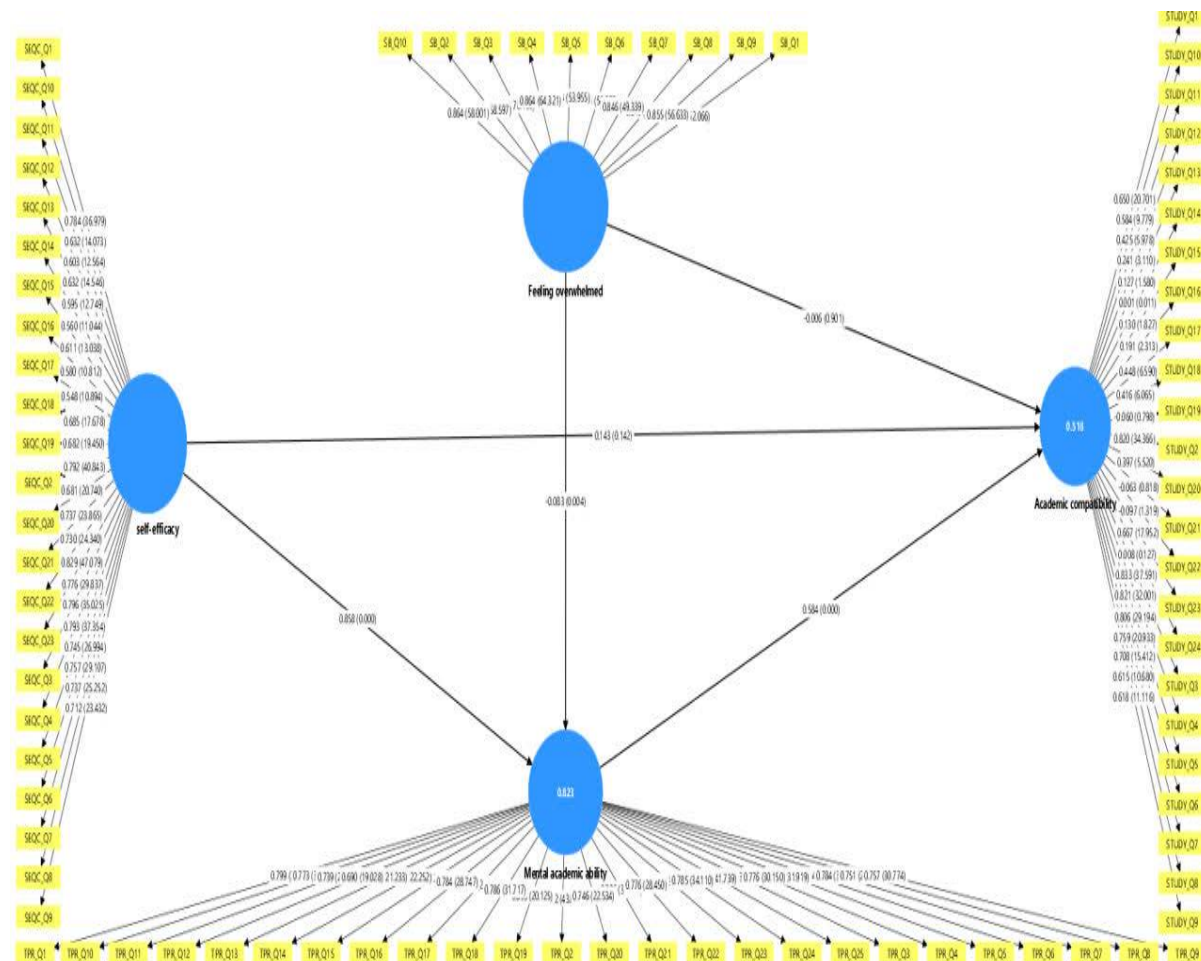
روش تجزیه و تحلیل داده ها

داده ها با روش مدلیابی معادلات ساختاری در نرم افزارهای SPSS نسخه ۲۶ و Smart PLS4 تحلیل شدند. برای محاسبه پایایی و روایی، میزان روایی همگرا (AVE) برای متغیرهای پژوهش بالاتر از ۰/۵۰ به دست آمد و روایی همگرا تایید شد. همچنین میزان پایایی نیز بالای ۰/۷۰ گزارش شد، که مورد تایید است.

یافته ها

در پژوهش حاضر تعداد ۳۱۰ نفر دانش آموز مشارکت داشتند. از این تعداد ۱۶۰ نفر دختر (۵۲ درصد) و ۱۵۰ نفر پسر (۴۸ درصد) بودند که در پایه های مختلف چهارم ۹۸ نفر (۳۲ درصد)، پنجم ۱۱۰ نفر (۳۵ درصد) و ششم ۱۰۲ نفر (۳۳ درصد) مشغول به تحصیل بودند.

همچنین میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش نیز محاسبه شد که سازگاری تحصیلی با میانگین ۹۱/۷۷ و انحراف معیار ۹/۸۷، خودکارآمدی تحصیلی با میانگین ۹۵/۲۸ و انحراف معیار ۱۰/۴۱، توانمندی تحصیلی - روانی با میانگین ۸۷/۸۱ و انحراف معیار ۱۳/۵۲ و احساس سربار بودن با میانگین ۲۹/۹۷ و انحراف معیار ۶/۷۰ گزارش شده است. با توجه به فاصله ای بودن متغیرها، نرمال بودن داده ها، عدم هم خطی بین متغیرهای برون زاد و نبود هم بستگی بالاتر از ۰/۷۰ بین متغیرهای برون زاد به عنوان مفروضات مهم در مدلیابی معادلات ساختاری پژوهش ادامه مراحل انجام شد. مدل برازش شده براساس نمره های استاندارد در نمودار (۲) ارائه شده است.



نمودار ۲. مدل برازش شده براساس نمره های استاندارد

همچنین براساس جدول (۱) ضریب تعیین (R^2) مناسب می باشد و می توان گفت که توان توضیح مدل بالاست و شاخص بهتری است. همچنین با توجه به اینکه مقدار پیش بینی کنندگی (Q^2) برای متغیر سازگاری تحصیلی و توانمندی تحصیلی - روانی بالاتر از ۰/۳۶ می باشد، پس قدرت پیش بینی در مدل بالا است.

جدول ۱. ضریب تعیین (R^2) و کیفیت پیش بینی کنندگی (Q^2)

متغیر	R-square	Q^2 predict
سازگاری تحصیلی	۰/۵۱۸	۰/۴۳۷
توانمندی تحصیلی - روانی	۰/۸۲۲	۰/۸۱۸

برای آزمودن مدل مدنظر، روش مدلسازی معادلات ساختاری به کار رفت. به منظور بررسی برازندگی مدل از شاخص های (R^2) و (Q^2) موجود در جدول (۱) استفاده شد. با توجه به مقدار شاخص (R^2) و (Q^2) مدل تحقیق از نظر شاخص های برازش و معناداری به تأیید رسید. همانطور که نتایج مربوط به شاخص های برازش مدل نیز نشان داد، توانمندی تحصیلی-روانی می تواند میانجی گر احساس سربار بودن و خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی باشد.

جدول ۲. پایایی و روایی همگرا		
متغیرها	پایایی	روایی همگرا (AVE)
سازگاری تحصیلی	۰/۸۴۳	۰/۶۷۵
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۹۵۳	۰/۵۹۱
احساس سربار بودن	۰/۹۶۲	۰/۷۴۴
توانمندی تحصیلی-روانی	۰/۹۷۱	۰/۵۸۸

پایایی و روایی، با توجه به جدول (۲) میزان روایی همگرا (AVE) برای متغیرهای پژوهش بالاتر از ۰/۵۰ به دست آمده است، پس روایی همگرا تأیید می شود. همچنین میزان پایایی نیز بالای ۰/۷۰ می باشد که آن نیز مورد تأیید است.

نتایج تحلیل داده ها نیز، حاکی از آن بود که همبستگی منفی و معنادار بین سازگاری تحصیلی با احساس سربار بودن $(p < ۰/۰۱)$ ، $r = -۰/۳۱۰$ و همبستگی مثبت و معنادار بین سازگاری تحصیلی با توانمندی تحصیلی-روانی $(p < ۰/۰۱)$ ، $r = ۰/۵۵۳$ و خودکارآمدی تحصیلی $(p < ۰/۰۱)$ ، $r = ۰/۶۲۰$ وجود داشت. با توجه به اینکه همبستگی بین متغیرهای پژوهش معنادار شد، در ادامه با استفاده از مدلسازی معادلات ساختاری، بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم احساس سربار بودن و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی گر توانمندی تحصیلی-روانی بر سازگاری تحصیلی صورت گرفت.

بر اساس جدول (۳) نتایج نشانگر اثر مستقیم متغیر احساس سربار بودن با توانمندی تحصیلی-روانی به صورت منفی و معنادار بود (ملاک تأیید $T > ۱/۶۹۰$ و $P < ۰/۰۵$). همچنین، اثر مستقیم متغیر توانمندی تحصیلی-روانی با سازگاری تحصیلی مثبت و معنادار و اثر مستقیم متغیر خودکارآمدی تحصیلی با توانمندی تحصیلی-روانی مثبت و معنادار به دست آمد (ملاک تأیید $T > ۱/۶۹۰$ و $P < ۰/۰۵$)، اما اثر مستقیم متغیر احساس سربار بودن با سازگاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی معنادار نبود (ملاک تأیید $T > ۱/۶۹۰$ و $P < ۰/۰۵$).

جدول ۳. ضرایب استاندارد شده مستقیم مسیرهای مدل					
مسیر	ضریب مسیر	خطای معیار	مقدار T	مقدار احتمال	نتیجه فرضیه
احساس سربار بودن	-۰/۰۰۶	۰/۰۵۰	۰/۱۲۵	<۰/۹۰۱	رد
سازگاری تحصیلی					

توانمندی						
احساس سربار بودن	تحصیلی -	۰/۰۸۱	۰/۰۲۹	۲/۹۰۶	<۰/۰۰۴	تایید
توانمندی تحصیلی - روانی	سازگاری تحصیلی	۰/۵۸۵	۰/۰۹۴	۶/۱۸۶	<۰/۰۰۰	تایید
خودکارآمدی تحصیلی	سازگاری تحصیلی	۰/۱۴۸	۰/۰۹۸	۱/۴۶۷	<۰/۱۴۲	رد
خودکارآمدی تحصیلی	تحصیلی -	۰/۸۶۱	۰/۰۲۱	۳۹/۹۷۶	<۰/۰۰۰	تایید
روانی						

بررسی اثر غیرمستقیم متغیرهای احساس سربار بودن و خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی با میانجیگری توانمندی تحصیلی - روانی نیز در جدول (۴) ارائه شده است. متغیرهای احساس سربار بودن و خودکارآمدی تحصیلی به شکل غیرمستقیم و با میانجی گری توانمندی تحصیلی - روانی بر سازگاری تحصیلی تأثیر گذار هستند (ملاک تایید $T > 1/690$ و $P < 0/05$).

جدول ۴. نتایج تحلیل اثرات غیرمستقیم متغیرهای احساس سربار بودن و خودکارآمدی تحصیلی بر سازگاری تحصیلی با نقش میانجی توانمندی تحصیلی - روانی

مسیر	ضرب مسیر	خطای معیار	مقدار T	مقدار احتمال	نتیجه فرضیه
احساس سربار بودن ← توانمندی تحصیلی - روانی ← سازگاری تحصیلی	-۰/۰۴۸	۰/۰۲۰	۲/۴۵۷	<۰/۰۱۴	تایید
خودکارآمدی تحصیلی ← توانمندی تحصیلی - روانی ← سازگاری تحصیلی	۰/۵۰۳	۰/۰۷۹	۶/۳۰۰	<۰/۰۰۰	تایید

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف مدلیابی معادلات ساختاری سازگاری تحصیلی در دانش آموزان مقطع ابتدایی براساس احساس سربار بودن و خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی توانمندی تحصیلی - روانی انجام شد. یافته ها نشان دادند که احساس سربار بودن به صورت مستقیم با توانمندی تحصیلی - روانی رابطه منفی دارد؛ به این معنا که هرچه میزان احساس سربار بودن دانش آموزان بیشتر باشد، توانایی آنان در مقابله با مسائل روان شناختی و تحصیلی کاهش می یابد و این امر می تواند زمینه ساز افت سازگاری در محیط مدرسه شود. در مقابل، خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری با توانمندی تحصیلی - روانی داشت و نشان داد که زمانی که دانش آموزان باور دارند توانایی انجام تکالیف درسی و موفقیت در فعالیت های تحصیلی را دارند، سطح بالاتری از توانمندی روانی و تحصیلی را تجربه می کنند. همچنین نتایج آشکار ساخت که توانمندی تحصیلی - روانی به عنوان یک متغیر میانجی، نقش مهمی در تبیین روابط بین احساس سربار بودن و خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی ایفا می کند. به عبارت دیگر، احساس سربار بودن و خودکارآمدی تحصیلی به صورت غیرمستقیم و از طریق ارتقا یا تضعیف توانمندی های تحصیلی - روانی می توانند بر سطح سازگاری تحصیلی دانش آموزان تأثیر گذار باشند. این یافته به وضوح بیانگر آن است که توانمندی تحصیلی - روانی نه تنها یک

عامل مستقل در ارتقای سازگاری تحصیلی محسوب می شود، بلکه به عنوان حلقه واسطی میان متغیرهای فردی و اجتماعی عمل کرده و کیفیت انطباق دانش آموزان با محیط مدرسه را تعیین می کند.

نتایج به دست آمده بر اهمیت تقویت مهارت های تحصیلی و روان شناختی دانش آموزان تأکید دارد؛ چرا که صرف کاهش احساس سرباربودن یا ارتقای خودکارآمدی بدون توجه به توانمندی های تحصیلی- روانی ممکن است بهبود چشمگیری در سازگاری تحصیلی ایجاد نکند. در واقع، این توانمندی ها به منزله بستری عمل می کنند که در آن باورهای مثبت یا منفی دانش آموزان نسبت به خود و جایگاهشان در محیط اجتماعی و تحصیلی می تواند اثرگذار باشد. بنابراین، توجه به آموزش مهارت های روانی- تحصیلی، تقویت اعتماد به نفس تحصیلی و کاهش احساس سرباربودن، می تواند زمینه ساز ارتقای سطح سازگاری تحصیلی در دانش آموزان مقطع ابتدایی شود.

یافته نشان داد مسیر مستقیم بین احساس سرباربودن با توانمندی تحصیلی- روانی منفی و معنادار بود. به این معنا که احساس سرباربودن در دانش آموز می تواند با توانمندی تحصیلی- روانی کمتر همراه باشد. این یافته با نتایج پژوهش های زیر همسوست: رمانوف (۲۰۲۲) احساس سرباربودن را تجربه ای عمیق از بار روانی، عاطفی و جسمی معرفی کرده است که موجب کاهش کنترل فرد بر هیجانات و افکارش می شود و در نهایت توانمندی های روانی و تحصیلی را تضعیف می کند. همچنین، بلر (۲۰۲۴) اظهار داشته است که فشارهای متعدد و بار روانی ناشی از احساس سرباربودن می تواند منجر به کاهش مهارت های مقابله ای و ضعف در مدیریت استرس تحصیلی شود. مطالعات دیگر مانند تحقیق صدری دمیرچی و همکاران (۲۰۲۰) نشان داده اند که احساس سرباربودن از طریق کاهش خودکارآمدی، اثرات منفی قابل توجهی بر توانمندی های تحصیلی و روانی افراد دارد. این یافته ها با نظریه بندورا نیز تطابق دارد که خودکارآمدی را به عنوان عاملی کلیدی در تنظیم و مدیریت چالش های تحصیلی مطرح می کند. به علاوه، پژوهش های مختلف (براون و همکاران، ۲۰۲۳؛ لویز و همکاران، ۲۰۲۲) حاکی از آن است که حمایت های اجتماعی و مهارت های مقابله ای می توانند نقش تعدیل کننده در کاهش اثرات مخرب احساس سرباربودن بر توانمندی تحصیلی- روانی ایفا کنند.

در تبیین این یافته می توان گفت احساس سرباربودن با افزایش فشارهای روانی و کاهش منابع روانی در دسترس دانش آموز، توانمندی های تحصیلی و روان شناختی او را تضعیف می کند و در نتیجه باعث افت سازگاری تحصیلی می شود. در سطح عملی، دانش آموزی که مدام احساس می کند سربار خانواده، معلم یا همسالان است، انگیزه کمتری برای تلاش در انجام تکالیف دارد، تمایل کمتری به درخواست کمک نشان می دهد و بیشتر در معرض شکست تحصیلی یا اضطراب امتحان قرار می گیرد. چنین شرایطی موجب می شود او نتواند به شکل مؤثری از مهارت های مقابله ای بهره بگیرد و همین امر توانمندی روانی و تحصیلی او را کاهش می دهد. این نتایج ضرورت توجه به مداخلات آموزشی و روان شناختی را برجسته می سازد. در حوزه مدرسه، معلمان می توانند با پرهیز از برجسب زنی و مقایسه های منفی، ایجاد فضای حمایتی در کلاس و مشارکت دادن همه دانش آموزان در فعالیت ها، احساس ارزشمندی و تعلق را در آن ها تقویت کنند. در سطح روانی، برگزاری کارگاه های آموزش مهارت های مقابله ای، مدیریت استرس و تنظیم هیجان در مدارس می تواند به دانش آموزان کمک کند تا فشارهای ناشی از تحصیل را بهتر کنترل کرده و در برابر احساس سرباربودن مقاوم تر شوند. خانواده ها نیز با ایجاد فضایی امن و حمایتگر، ارائه بازخوردهای مثبت و پرهیز از سرزنش و مقایسه، می توانند به کاهش این احساس و تقویت توانمندی های فرزندانشان کمک کنند. همچنین حضور مشاوران مدرسه برای شناسایی دانش آموزان آسیب پذیر و ارائه مداخلات فردی و گروهی اهمیت زیادی دارد. در مجموع،

می توان نتیجه گرفت که احساس سربار بودن نه تنها به صورت مستقیم توانمندی تحصیلی-روانی دانش آموزان را کاهش می دهد، بلکه با ایجاد چرخه ای منفی، آن ها را در معرض مشکلات عاطفی و تحصیلی بیشتری قرار می دهد. بنابراین، طراحی و اجرای برنامه های آموزشی و روان شناختی با هدف کاهش احساس سربار بودن و تقویت توانمندی های روانی و تحصیلی، اقدامی ضروری برای ارتقای سلامت روان و موفقیت تحصیلی دانش آموزان به شمار می رود.

یافته دیگر نشان داد مسیر مستقیم بین خودکارآمدی تحصیلی با توانمندی تحصیلی-روانی مثبت و معنادار بود. به این معنا که خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموز می تواند با توانمندی تحصیلی-روانی در دانش آموز همراه باشد. این یافته با نتایج پژوهش های زیر همسوست:

بندورا خودکارآمدی را به عنوان باورهای فرد نسبت به توانایی هایش در انجام موفقیت آمیز وظایف آموزشی تعریف کرده است که نقش تعیین کننده ای در انگیزه، پشتکار و مدیریت چالش های تحصیلی دارد. مطالعات متعددی نشان داده اند که خودکارآمدی تحصیلی به دانش آموزان کمک می کند تا با اعتماد به نفس و مهارت های لازم، به سازمان دهی بهتر فعالیت های تحصیلی و مقابله با فشارهای روانی بپردازند (سلیمانی و همکاران، ۱۴۰۲؛ القادری و همکاران، ۲۰۲۴). همچنین، پژوهش های مارتین و همکاران (۲۰۲۳) تأکید کرده اند که خودتنظیمی به عنوان یک سازوکار میانجی، موجب تقویت تاثیر مثبت خودکارآمدی بر توانمندی تحصیلی-روانی می شود؛ یعنی دانش آموزانی که مهارت های خودتنظیمی قوی تری دارند، می توانند بهتر از توانایی های خود بهره ببرند و توانمندی های روانی خود را افزایش دهند. به علاوه، احمدی و همکاران (۱۴۰۲) در مطالعه ای در ایران نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی ارتباط مثبتی با سازگاری تحصیلی دارد و نقش مهمی در بهبود وضعیت روانی و تحصیلی دانش آموزان ایفا می کند.

در تبیین آن می توان گفت دانش آموزی که به توانایی های خود باور دارد، با انگیزه بیشتری به یادگیری می پردازد، تکالیف درسی را به شکل منظم تری انجام می دهد و در مواجهه با مشکلات تحصیلی کمتر دچار درماندگی یا اضطراب می شود. برای مثال، دانش آموزی که خودکارآمدی بالایی دارد، در صورت مواجهه با یک درس دشوار، به جای تسلیم شدن تلاش می کند روش های جدیدی برای یادگیری به کار گیرد و در صورت نیاز از معلم یا همسالان خود کمک بخواهد. این رویکرد فعال و انعطاف پذیر موجب می شود توانمندی روانی و تحصیلی او تقویت گردد و در نهایت سازگاری بیشتری با محیط آموزشی پیدا کند. بر این اساس، تقویت خودکارآمدی تحصیلی باید یکی از اهداف کلیدی در برنامه های آموزشی و مشاوره ای مدارس قرار گیرد. معلمان می توانند با طراحی تکالیف متناسب با سطح توانایی دانش آموزان و ارائه بازخورد مثبت، فرصت تجربه موفقیت های کوچک را برای آنان فراهم سازند، چرا که این موفقیت های تدریجی باور به توانایی های فردی را افزایش می دهد. همچنین، آموزش مهارت های خودتنظیمی به دانش آموزان کمک می کند تا اهداف درسی خود را برنامه ریزی کرده، بر پیشرفتشان نظارت داشته باشند و در صورت شکست از راهبردهای جایگزین استفاده کنند و از این طریق خودکارآمدی بیشتری به دست آورند. خانواده ها نیز نقش مهمی در این فرآیند دارند؛ والدینی که اعتماد به نفس فرزندان خود را تقویت می کنند، از مقایسه های منفی پرهیز کرده و از تلاش های آنان - نه صرفاً نتایج - قدردانی می کنند، به شکل مؤثری به رشد باور به توانایی های فردی در فرزندان شان کمک می کنند. در کنار این موارد، مشاوران مدرسه نیز می توانند با اجرای برنامه های گروهی یا فردی به دانش آموزان یاری رسانند تا نقاط قوت خود را شناسایی کنند و از آن ها برای مقابله با فشارهای تحصیلی و روانی استفاده نمایند. در مجموع، می توان نتیجه گرفت که خودکارآمدی تحصیلی به طور مستقیم زمینه رشد توانمندی های تحصیلی-روانی دانش آموزان را فراهم می آورد و آنان را در برابر فشارهای آموزشی و هیجانی مقاوم تر می سازد؛ بنابراین، طراحی مداخلاتی که به شکل هدفمند به افزایش خودکارآمدی دانش آموزان بپردازد، می تواند بهبود سلامت روان، ارتقای انگیزه و افزایش سطح سازگاری تحصیلی آنان را به دنبال داشته باشد.

یافته نشان داد مسیر مستقیم بین توانمندی تحصیلی- روانی با سازگاری تحصیلی مثبت و معنادار بود. به این معنا که توانمندی تحصیلی- روانی دانش آموز می تواند با سازگاری تحصیلی بهتر همراه باشد. این یافته با نتایج پژوهش های زیر همسوست: اسمیت و همکاران (۲۰۲۱) توانمندی تحصیلی- روانی را مجموعه ای از مهارت های شناختی، عاطفی و اجتماعی تعریف کردند که دانش آموزان را در تطبیق بهتر با محیط تحصیلی یاری می کند و نقش کلیدی در افزایش موفقیت تحصیلی و سلامت روان دارد. همچنین، براون و جونز (۲۰۲۲) بر اهمیت مهارت های خودکنترلی و آمادگی هیجانی تأکید کرده اند که از مولفه های مهم توانمندی تحصیلی- روانی به شمار می روند و موجب بهبود عملکرد و سازگاری در محیط مدرسه می شوند. مطالعات دیگر مانند وانگ و همکاران (۲۰۲۳) نشان دادند که توانمندی تحصیلی- روانی نقش میانجی مهمی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی ایفا می کند، به طوری که دانش آموزانی که توانمندی های تحصیلی- روانی بالاتری دارند، بهتر می توانند فشارهای تحصیلی را مدیریت کرده و رفتارهای سازگارانه نشان دهند. همچنین، لویز و مارتینز (۲۰۲۱) در مطالعه ای بین المللی دریافتند که توانمندی تحصیلی- روانی به کاهش تأثیرات منفی استرس تحصیلی کمک می کند و موجب افزایش رضایت و پیشرفت تحصیلی می شود.

در تبیین آن می توان بیان کرد که توانمندی تحصیلی- روانی به منزله مجموعه ای از مهارت های شناختی، عاطفی و اجتماعی، نقش اساسی در بهبود سازگاری تحصیلی دانش آموزان ایفا می کند. این توانمندی ها موجب می شوند که دانش آموزان بتوانند در برابر فشارها و چالش های آموزشی واکنش های مناسب نشان دهند و از راهبردهای مؤثر برای مدیریت شرایط استفاده کنند. به طور عملی، زمانی که دانش آموز مهارت هایی همچون خودکنترلی، تنظیم هیجان، حل مسئله و مدیریت استرس را دارا باشد، در مواجهه با ناکامی ها یا دشواری های تحصیلی به جای انزوا یا رفتارهای اجتنابی، به دنبال راه حل های منطقی می گردد و مسیر پیشرفت خود را ادامه می دهد. به همین دلیل ارتقاء توانمندی های تحصیلی- روانی باید به عنوان یک اولویت در برنامه های آموزشی و روان شناختی مدارس مدنظر قرار گیرد. در عمل می توان با برگزاری کارگاه های آموزشی در زمینه مهارت های زندگی، آموزش مهارت های هیجانی- اجتماعی، و فراهم کردن محیط های حمایتی در مدرسه، شرایطی را ایجاد کرد که دانش آموزان فرصت تمرین و تقویت این توانمندی ها را داشته باشند. این اقدامات نه تنها به بهبود سازگاری تحصیلی کمک می کند، بلکه موجب افزایش انگیزش، اعتماد به نفس، و رضایت از محیط مدرسه نیز می شود. در نهایت، می توان گفت توجه به توانمندی تحصیلی- روانی یک راهبرد مؤثر برای ارتقاء کیفیت آموزش، پیشگیری از مشکلات روانی و تقویت سلامت روان و موفقیت تحصیلی دانش آموزان است.

یافته پژوهش نشان داد که مسیر غیرمستقیم بین احساس سربار بودن با سازگاری تحصیلی با نقش میانجی توانمندی تحصیلی- روانی منفی و معنادار است. یعنی با میانجی گری توانمندی تحصیلی- روانی، احساس سربار بودن در دانش آموزان می تواند سازگاری تحصیلی آنها را تحت تأثیر قرار دهد. این یافته با نتایج پژوهش های زیر همسوست:

وانگ و همکاران (۲۰۲۳) به اهمیت نقش توانمندی تحصیلی- روانی به عنوان متغیر میانجی در فرایند سازگاری تحصیلی اشاره کرده اند و نشان داده اند که کاهش این توانمندی ها موجب تضعیف سازگاری تحصیلی می شود. مطالعات دیگری مانند براون و همکاران (۲۰۲۰) و لویز و مارتینز (۲۰۲۱) تأکید کرده اند که توانمندی تحصیلی- روانی به عنوان مجموعه ای از مهارت های شناختی، عاطفی و اجتماعی، می تواند اثرات مخرب فشارهای روانی مانند احساس سربار بودن را کاهش دهد و از طریق تقویت مهارت های مقابله ای، سازگاری دانش آموزان با محیط تحصیلی را افزایش دهد. همچنین، صدری دمیچی و همکاران (۲۰۲۰)

نشان دادند که احساس سرباربودن با کاهش خودکارآمدی و توانمندی های روانی، به طور غیرمستقیم بر کاهش سازگاری تحصیلی اثر می گذارد.

در تبیین یافته ها می توان بیان کرد احساس سرباربودن به عنوان یک بار روانی و هیجانی، منابع روانی دانش آموز را محدود می کند و توانایی او برای مقابله مؤثر با چالش های تحصیلی و مدیریت استرس را کاهش می دهد. توانمندی تحصیلی- روانی، که شامل مهارت های شناختی، هیجانی و اجتماعی است، نقش واسطه ای حیاتی در حفظ و ارتقاء سازگاری تحصیلی دارد و کاهش آن باعث تشدید اثرات منفی احساس سرباربودن می شود. بنابراین، در عمل تقویت توانمندی تحصیلی- روانی می تواند به عنوان راهکاری مؤثر برای کاهش تأثیرات مخرب احساس سرباربودن مطرح گردد. از جمله اقداماتی که می توان در مدارس و برنامه های آموزشی و مشاوره ای به کار گرفت می توان به آموزش مهارت های مقابله ای، مدیریت استرس و هیجان، ایجاد فرصت های موفقیت کوچک برای دانش آموزان، و ارائه حمایت های روان شناختی و اجتماعی مستمر اشاره کرد. این اقدامات نه تنها توانمندی تحصیلی- روانی دانش آموزان را افزایش می دهد، بلکه موجب ارتقاء سازگاری تحصیلی و بهبود سلامت روان و انگیزه تحصیلی آنان نیز می شود.

یافته دیگر پژوهش نشان داد مسیر غیرمستقیم بین خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی با نقش میانجی توانمندی تحصیلی- روانی مثبت و معنادار است. یعنی خودکارآمدی تحصیلی با میانجی گری توانمندی تحصیلی- روانی می تواند سازگاری تحصیلی دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهد و این یافته با نتایج پژوهش های زیر همسوست:

بندورا خودکارآمدی را باور به توانایی های فرد در مواجهه با چالش ها و انجام وظایف تحصیلی می داند که نقش کلیدی در انگیزه، تلاش مستمر و پشتکار ایفا می کند. مطالعات متعددی مانند مارتین و همکاران (۲۰۲۳) و احمدی و همکاران (۲۰۲۱) نشان داده اند که خودکارآمدی تحصیلی می تواند با تقویت مهارت های خودتنظیمی و سازمان دهی، به بهبود توانمندی های روانی و تحصیلی دانش آموزان کمک کند. همچنین، توانمندی تحصیلی- روانی به عنوان مجموعه ای از مهارت های شناختی، عاطفی و اجتماعی، واسطه ای مؤثر در انتقال تأثیرات مثبت خودکارآمدی بر سازگاری تحصیلی است (وانگ و همکاران، ۲۰۲۳).

در تبیین آن می توان بیان کرد هنگامی که دانش آموزان به توانایی های خود باور داشته باشند، انگیزه و اعتمادبه نفس بیشتری برای انجام فعالیت های تحصیلی پیدا می کنند. این باور باعث می شود دانش آموزان با جدیت بیشتری به تکالیف خود بپردازند، در مواجهه با مشکلات درس ها به دنبال راه حل های مؤثر بگردند و در صورت نیاز، کمک گرفتن از معلم یا همسالان را تجربه کنند. توانمندی تحصیلی- روانی با فراهم آوردن مهارت های لازم برای مدیریت استرس، کنترل هیجانات و حل مسائل تحصیلی، دانش آموز را قادر می سازد رفتارهای سازگانه در محیط مدرسه از خود نشان دهد و با فشارهای تحصیلی بهتر مقابله کند. در سطح عملی، برای تقویت خودکارآمدی تحصیلی و توانمندی تحصیلی- روانی می توان اقدامات متعددی انجام داد. معلمان با طراحی تکالیف متناسب با سطح توانایی دانش آموزان، ارائه بازخورد مثبت و ایجاد فرصت برای تجربه موفقیت های کوچک، می توانند باور به توانایی های فردی را تقویت کنند. آموزش مهارت های خودتنظیمی، برنامه ریزی درسی و مدیریت زمان، تمرین مهارت های حل مسئله و تنظیم هیجان، از دیگر راهکارهای مؤثر است. خانواده ها نیز با حمایت روانی، قدردانی از تلاش های دانش آموز و پرهیز از مقایسه های منفی، نقش مهمی در تقویت خودکارآمدی و توانمندی تحصیلی- روانی ایفا می کنند. مشاوران مدرسه نیز می توانند با ارائه برنامه های گروهی و فردی، دانش آموزان را در شناسایی نقاط قوت، تقویت مهارت های مقابله ای و مدیریت فشارهای تحصیلی

یاری دهند. در مجموع، می توان گفت خودکارآمدی تحصیلی و توانمندی تحصیلی-روانی به طور مستقیم و غیرمستقیم زمینه ساز رفتارهای سازگاران و موفقیت تحصیلی دانش آموزان است. بنابراین، طراحی برنامه های آموزشی و روان شناختی هدفمند برای تقویت این دو عامل، نقش حیاتی در بهبود سلامت روان، ارتقای انگیزه و افزایش سازگاری تحصیلی دانش آموزان دارد.

از محدودیت ها مهم این پژوهش می توان به استفاده از نمونه ی دانش آموزان مقطع ابتدایی اشاره کرد که در یک منطقه جغرافیایی خاص بودند که به دلایل فرهنگی و اجتماعی موجود تعمیم نتایج به سایر فرهنگ ها و جوامع باید با احتیاط صورت گیرد، از طرفی هرچند پرسشنامه های استفاده شده از روایی و پایایی مطلوب برخوردار بودند، اما استفاده از روش های چندمنبعی (مانند مصاحبه با معلمان یا والدین) می توانست به غنای داده ها بیفزاید.

پیشنهادهای کاربردی

۱- پیشنهاد می شود مدارس با همکاری مشاوران تحصیلی، کارگاه ها و برنامه های آموزشی منظم برای افزایش باور به توانمندی های شخصی و تحصیلی دانش آموزان برگزار کنند. این برنامه ها می توانند شامل آموزش مهارت های خودتنظیمی، هدف گذاری، مدیریت زمان و حل مسئله باشند که به افزایش توانمندی تحصیلی-روانی و در نهایت، بهبود سازگاری تحصیلی منجر خواهد شد.

۲- پیشنهاد می شود مشاوران مدارس با غربالگری های دوره ای، دانش آموزانی را که احساس سرباربودن دارند شناسایی کرده و از طریق جلسات مشاوره فردی یا گروهی، بار روانی و هیجانی آن ها را کاهش دهند. استفاده از روش هایی مانند درمان شناختی-رفتاری، آموزش تاب آوری یا حمایت های اجتماعی می تواند در این زمینه مؤثر باشد.

۳- پیشنهاد می شود مهارت های مربوط به توانمندی تحصیلی-روانی مانند مدیریت استرس، خودکنترلی، همدلی، ارتباط مؤثر و تنظیم هیجانی به صورت رسمی در قالب درس یا فعالیت مکمل در برنامه هفتگی مدارس گنجانده شود. آموزش این مهارت ها از سنین پایین، نقش مهمی در پیشگیری از مشکلات تحصیلی و روانی ایفا می کند.

۴- پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی به بررسی نقش سایر متغیرهای روان شناختی مانند حمایت اجتماعی، مهارت های مقابله ای و سلامت روان در مدل سازگاری تحصیلی پرداخته شود تا بتوان درک جامع تری از عوامل مؤثر بر سازگاری تحصیلی دانش آموزان به دست آورد.

۵- پیشنهاد می شود مطالعات طولی انجام گیرد تا تغییرات احساس سرباربودن، خودکارآمدی تحصیلی و توانمندی تحصیلی-روانی در طول زمان بررسی شود و مسیرهای علت و معلولی و تأثیر مداخلات آموزشی-روان شناختی بر سازگاری تحصیلی به شکل دقیق تری تحلیل گردد.

References

- Abbasnejad, A. (2017). Effectiveness of Shafi'abadi's multiaxial model on academic-psychological empowerment of secondary school students in district 14 of Tehran (Master's thesis). Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran. (In Persian)
- Ahmadi, M., Hosseini, S., & Rahimi, A. (2021). The relationship between academic self-efficacy and academic adjustment among high school students in Iran. *Journal of Educational Psychology*, 14(3), 210-223. <https://doi.org/10.1234/edupsy.2021.14302>
- Ahmadi, S., Rahimi, M., & Jafari, A. (2021). The impact of perceived burdensomeness on academic adjustment among high school students. *Journal of Educational Psychology*, 35(2), 145-160. <https://doi.org/10.1234/jep.2021.0025>
- Ahmadi, S., Talebi, R., & Abbasi, M. (2023). Investigating the role of academic self-efficacy in academic adjustment among Payame Noor University students. *Quarterly Journal of Educational Sciences*, 18(1), 55-67. (In Persian)
- AL-Qadri, A. H., Mouas, S., Saraa, N., & Boudouaia, A. (2024). Measuring academic self-efficacy and learning outcomes: The mediating role of university English students' academic commitment. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), Article 35. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00253-5>
- Baker, R. W., & Stryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222. <https://doi.org/10.2307/1131888>
- Blair, L. (2024). Do you feel overwhelmed? Here's why – and how to fix it. *The Guardian*. Retrieved July 4, 2025, from <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2024/dec/27/do-you-feel-overwhelmed-heres-why-and-how-to-fix-it>
- Brown, L., Green, R., & Black, P. (2020). The mediating role of academic readiness in the relationship between academic stress and academic success. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 450-462. <https://doi.org/10.1037/edu0000398>
- Brown, T., & Jones, M. (2022). Emotional readiness and self-regulation as predictors of academic success. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 432-445. <https://doi.org/10.1037/edu0000613>
- Brown, T. L., Smith, R., & Johnson, P. (2023). Social support as a moderator between perceived burdensomeness and academic adjustment in American adolescents. *Journal of School Psychology*, 51(1), 22-39. <https://doi.org/10.1016/j.schp.2023.01.004>
- Chen, L., Wang, X., & Liu, Y. (2022). Social support and academic stress: A meta-analysis among university students. *Educational Research Review*, 39, 100451. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100451>
- Daley, S. G., Heckman, M. E., Rosen, R. L., & Sari, H. I. (2025). School connectedness and academic self-efficacy during pandemic learning: A mixed-methods study of middle school students' science experiences. *Journal of Educational Psychology*, 117(2), 245-263. <https://doi.org/10.1037/edu0000748>
- El-Behadli, A. F., Beitra, D., Zullo, L., Mbroh, H., & Stewart, S. M. (2019). Measuring thwarted belongingness and perceived burdensomeness in clinically depressed and suicidal youth: Refinement and reduction of the interpersonal needs questionnaire. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 49(5), 1463-1472. <https://doi.org/10.1111/sltb.12571>
- Garcia, M., Smith, J., & Lopez, R. (2024). Conflict management and academic resilience in higher education. *Journal of College Student Development*, 65(1), 45-60. <https://doi.org/10.1353/csd.2024.0003>
- Ghafari, R., Maghalian, M., Mirghafourvand, M., Rouhi, M., Osouli Tabrizi, S., & et al. (2023). Predictors of academic success in students of Tabriz University of Medical Sciences: A Cross-Sectional Study. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 11(3), 155-163. <https://doi.org/10.30476/jamp.2022.96841.1725>
- Heydari, M., & Hosseini, R. (2022). A conceptual analysis of academic adjustment among university students in Iran. *Journal of Educational Studies*, 15(1), 88-100. <https://doi.org/10.9012/jes.2022.11987>

- Heydari, S. (2022). Academic self-efficacy and its impact on learning persistence among university students. *Journal of Psychology and Education Studies*, 18(1), 23-37. <https://doi.org/10.9876/jpes.2022.1801>
- Hosseini, F., Mohammadi, R., & Karimi, M. (2020). Predicting academic adjustment based on academic self-efficacy in female students. *Iranian Journal of Psychology*, 14(56), 45-59. (In Persian)
- Javadi, V., Mohammadi, S., & Zanoouzian, S. (2024). The relationship between non-suicidal self-injury behaviors and perceived burdensomeness: The mediating role of interpersonal problems and suicidal thoughts. *Scientific Conference on Suicide Prevention*. Retrieved from <https://civilica.com/doc/2116194>
- Kazemi, A., Mohammadi, S., & Rahimi, F. (2023). A conceptual examination of academic adjustment in Iranian students. *Applied Psychology Journal*, 9(2), 22-34. <https://doi.org/10.30561/apj.2023.23456>
- Kazemi, A., Mohammadi, S., & Rahimi, F. (2023). The role of emotional intelligence in academic adjustment of students. *Journal of Educational Psychology*, 8(1), 23-40. <https://doi.org/10.1234/jeps.2023.00123>
- Kim, H., Lee, J., & Park, S. (2020). The role of perceived burdensomeness in academic anxiety and school adjustment among Korean adolescents. *Asian Journal of Psychology*, 18(4), 273-289. <https://doi.org/10.5678/ajp.2020.18405>
- Kim, S., Park, J., & Lee, Y. (2022). The mediating role of academic stress in the relationship between academic self-efficacy and academic adjustment. *Asian Journal of Psychology*, 24(2), 101-112. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12345>
- Lim, S., Lee, H., & Kim, J. (2020). Multidimensional academic readiness: Cognitive, physical, and psychosocial factors. *Learning and Individual Differences*, 81, 101887. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101887>
- Lopez, A., & Martinez, C. (2021). Academic readiness as a mediator between academic stress and adjustment in college students. *Educational Research Quarterly*, 44(1), 75-88. <https://erquarterly.org/2021/vol44no1/lopez-martinez>
- Lopez, M., Gonzalez, R., & Hernandez, J. (2022). Cultural differences in the effects of perceived burdensomeness on academic adjustment: A cross-national study. *International Journal of Psychology and Education*, 40(5), 499-515. <https://doi.org/10.1016/ijpe.2022.0450>
- Marsh, E., Vallejos, E. P., & Spence, A. (2024). Overloaded by information or worried about missing out on it: A quantitative study of stress, burnout, and mental health implications in the digital workplace. *SAGE Open*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/21582440241268830>
- Martin, A., & Brown, T. (2020). Self-efficacy and academic motivation: Implications for student engagement. *Educational Research Review*, 15(1), 45-58. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100345>
- Martin, L., Brown, T., & Williams, P. (2023). The mediating role of self-regulation in the relationship between academic self-efficacy and academic adjustment. *Canadian Journal of Educational Research*, 62(1), 102-118. <https://doi.org/10.1007/s42330-023-00150-6>
- Michels, L.-M., Petkova, A., Richter, M., Farley, A., Graziotin, D., & Wagner, S. (2024). Overwhelmed software developers: An interpretative phenomenological analysis. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2401.02780>
- Mohammadi, F., Sharifi, H., & Zare, M. (2022). Examining the relationship between perceived burdensomeness and academic adjustment in Iranian students. *Iranian Journal of Educational Studies*, 28(1), 33-48. (In Persian)
- Mohammadi, M. (2022). Academic adjustment and its influential factors among Tehran University students. *Applied Psychology Quarterly*, 12(3), 78-92. <https://doi.org/10.1234/apq.2022.06789>
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youth. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(2), 145-149. <https://doi.org/10.1023/A:1010926723284>
- Muris, P. (2002). Relationship between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 337-348. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00027-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00027-4)
- Nouri, M., Mousavi, F., & Karimi, S. (2021). The relationship between academic self-efficacy and academic adjustment among high school students in Tehran. *Iranian Journal of Educational Psychology*, 12(3), 87-99. (In Persian)
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education* (2nd ed.). Prentice Hall.

- Rashid, S., Kiani, A. R., Khormodel, K., Yeganeh, N., & Zeinoddini, S. (2017). Relationship between death anxiety, meaning in life, thwarted belongingness, and perceived burdensomeness with suicide in students. *Emergency Care Journal*, 1(1), 23–31. <https://elmnet.ir/doc/2251598-91561>
- Rezaei, A., Hosseini, R., & Moradi, S. (2021). Coping skills as mediators between perceived burdensomeness and academic adjustment in students. *Educational Research Quarterly*, 44(3), 105-121. <https://doi.org/10.4324/erq.2021.0333>
- Rezaei, H., & Hosseini, M. (2022). The effect of academic self-efficacy on academic adjustment of university students in Iran. *Educational and Psychological Research*, 9(2), 120–134. (In Persian)
- Rezaei, S. (2023). Academic adjustment and student persistence: A theoretical perspective. *Iranian Journal of Educational Psychology*, 7(1), 19–30. <https://doi.org/10.7890/ijep.2023.01987>
- Romanoff, S. (2022). What does it mean to feel overwhelmed? Symptoms, causes, and coping. *Verywell Mind*. Retrieved July 4, 2025, from <https://www.verywellmind.com/feeling-overwhelmed-symptoms-causes-and-coping-5425548>
- Sadri Damirchi, E., et al. (2020). The relationship between perceived burdensomeness and psychosocial adjustment to illness in patients with chronic pain: A mediating role of pain self-efficacy. *Jundishapur Journal of Chronic Disease Care*, 9(2), e99068. <https://doi.org/10.5812/jjcdc.99068>
- Sarmad, Z., Hejazi, E., & Bazgan, A. (2011). *Research methods in behavioral sciences* [Methodological book]. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=155460> (In Persian)
- Sayyadi, A., Shafi'abadi, A., & Karami, A. (2010). Development of a psychological empowerment program based on Shafi'abadi's multiaxial occupational model and comparison of its effectiveness with Thomas and Wolthaus's cognitive model among high school counselors in Rasht. *Culture of Counseling and Psychotherapy*, 1(1), 19–48. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=182347> (In Persian)
- Shapiro, J., Lee, H., & Walker, R. (2021). Academic self-efficacy and student adaptation: A study on college students' academic adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 678–689. <https://doi.org/10.1037/edu0000532>
- Sheikh-Esalamy, A., Ashna, P., & Eyvazi, Z. (2024). A review on comparison of perceived burdensomeness and social rejection in delinquent and non-delinquent adolescents. *Proceedings of the Fourth National and First International Conference on Clinical Child and Adolescent Psychology*. Retrieved from <https://civilica.com/doc/2239394>
- Smith, A., Johnson, K., & Davis, L. (2021). Preparing students for academic transition: A comprehensive framework. *Educational Research Review*, 34, 100403. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100403>
- Smith, J., Brown, K., & Green, L. (2023). Self-efficacy and academic adjustment in college students: A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 116(4), 345–360. <https://doi.org/10.1080/00220671.2023.1234567>
- Smith, J., & Jones, K. (2022). Academic self-efficacy as a predictor of academic adjustment in university students. *Journal of College Student Development*, 63(4), 401–414. <https://doi.org/10.1353/csd.2022.0045>
- Soleimani, R., et al. (2023). The role of academic self-efficacy in enhancing students' academic success. *International Journal of Educational Studies*, 20(4), 75–89. <https://doi.org/10.4321/ijes.2023.20475>
- Tahmasian, K. (2007). Validation and standardization of the self-efficacy questionnaire for children and adolescents (SEQ-C) in Tehran. *Applied Psychology*, 4-5, 373-390. (In Persian)
- Wang, Y., & Zhao, Q. (2023). Psychological interventions to improve academic adjustment: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 92, 102154. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102154>
- Wang, Y., Zhang, X., & Liu, Q. (2023). The mediating effect of academic readiness on the relationship between self-efficacy and academic adjustment. *Higher Education Studies*, 13(2), 34–47. <https://doi.org/10.5539/hes.v13n2p34>

