

The Effect of Ego Strength on Adolescents' Social Interest: The Mediating Role of School Belonging

1. Seyed Hamed Sajjadiyan[✉]: Department of Psychology, Qo.C., Islamic Azad University, Qom, Iran
2. Hassan Mirzahosseini^{*}: Department of Psychology, Qo.C., Islamic Azad University, Qom, Iran
3. Abdolvahid Davoodi[✉]: Department of Psychology, Qo.C., Islamic Azad University, Qom, Iran

*Corresponding Author's Email: Mirzahosseini@iau.ac.ir

Received: 2026-02-24

Revised: 2026-05-24

Accepted: 2026-06-02

Published: 2026-06-22



Abstract

Introduction and Aim: Adolescence is a critical period for social development, during which ego strength and school belonging may contribute to positive social orientations and constructive interpersonal functioning. This study aimed to examine the effect of ego strength on adolescents' social interest through the mediating role of school belonging.

Methodology: This applied study employed a descriptive-correlational design based on structural equation modeling. The statistical population consisted of Grade 10 and Grade 11 secondary school students in Tehran during the 2025–2026 academic year, from whom 386 students were selected through multistage cluster sampling. Data were collected using the Sahami and Mazloumi Social Interest Questionnaire, the Markstrom et al. Psychosocial Inventory of Ego Strengths, and the Barry et al. School Belonging Questionnaire. Data analysis was performed in R version 4.3.1 using the lavaan package. Pearson correlation coefficients were calculated to examine bivariate relationships, while path analysis and bootstrapping with 1,000 resamples were used to test the structural model and the mediating effect.

Findings: Ego strength was positively correlated with school belonging ($r=0.65$, $p<0.01$) and social interest ($r=0.70$, $p<0.01$), while school belonging was positively correlated with social interest ($r=0.72$, $p<0.01$). The structural model demonstrated satisfactory fit ($\chi^2/df=2.45$, $CFI=0.94$, $NFI=0.92$, $IFI=0.94$, $TLI=0.93$, $RMSEA=0.054$, $SRMR=0.042$). Ego strength significantly predicted school belonging ($\beta=0.44$, $p<0.001$), and school belonging significantly predicted social interest ($\beta=0.51$, $p<0.001$). The direct effect of ego strength on social interest remained significant after inclusion of the mediator ($\beta=0.37$, $p<0.001$). The standardized indirect effect of ego strength on social interest through school belonging was 0.224, with a 95% confidence interval of 0.159 to 0.289, confirming partial mediation.

Conclusion: Ego strength was associated with greater adolescent social interest both directly and indirectly through increased school belonging. Interventions aimed at strengthening adolescents' internal psychological capacities while simultaneously promoting supportive, fair, participatory, and socially connected school environments may therefore contribute to the development of greater social interest.

Keywords: Ego Strength, Social Interest, School Belonging, Adolescents, Structural Equation Modeling



Copyright: © 2026 by the authors. Published under the terms and conditions of Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

How to Cite: Sajjadiyan, S. H., Mirzahosseini, H., & Davoodi, A. (2026). The Effect of Ego Strength on Adolescents' Social Interest: The Mediating Role of School Belonging. *Psychology of Motivation, Behavior, and Health*, 4(2), 1-23.

Extended Abstract

Introduction and Aim

Adolescence is a critical developmental period characterized by substantial biological, cognitive, emotional, and social transformations. During this stage, individuals gradually move beyond the relatively restricted social environment of childhood and become increasingly involved in broader interpersonal contexts, particularly peer groups and school communities. Adolescents are expected to develop greater independence, regulate increasingly complex emotions, establish meaningful interpersonal relationships, and define their position within larger social systems. Accordingly, successful adolescent development cannot be evaluated solely in terms of academic achievement or the absence of psychological problems; adolescents' ability to cooperate with others, demonstrate empathy, participate constructively in collective activities, and develop a sense of responsibility toward other people constitutes an important dimension of psychosocial adjustment (Santröck, 2024). One construct particularly relevant to this dimension of development is social interest.

Social interest refers to an individual's tendency to perceive oneself as an integral part of the social world and to demonstrate empathy, cooperation, concern for others, and willingness to contribute to collective well-being. From an Adlerian perspective, social interest represents an important indicator of psychological maturity because psychologically well-adjusted individuals are able to transcend excessive self-centeredness and establish meaningful, reciprocal relationships with others. Social interest therefore involves more than sociability; it represents a broader orientation toward belonging, cooperation, responsibility, and concern for the common good. The development of such an orientation is particularly important during adolescence, when peer relationships, school interactions, and participation in social groups become increasingly central to everyday life (Dreikurs & Soltz, 2022). Empirical research has also indicated that social interest is associated with positive psychological and educational outcomes. Social interest, together with ego strength, has been shown to predict psychological well-being (Golmohammad & Mirhashemi, 2021), while social interest training has demonstrated beneficial effects on the lifestyle patterns of adolescents involved in bullying and victimization (Pourseyed et al., 2016). Social interest has also been associated with school well-being, suggesting that socially oriented

adolescents may experience more adaptive engagement with educational environments (Mehraban, 2023).

An important question, therefore, concerns the psychological resources that contribute to the development of social interest. Ego strength is one such construct. Ego strength broadly refers to an individual's capacity to maintain psychological organization, regulate affect, tolerate frustration, control impulses, realistically evaluate situations, manage internal and interpersonal conflicts, and preserve adaptive functioning under stressful circumstances. Within contemporary psychodynamic perspectives, a strong ego is not merely responsible for controlling internal impulses but serves as an important regulatory system that supports adaptive coping and mature interpersonal functioning. Individuals with stronger ego capacities are generally more capable of using mature psychological defenses, maintaining emotional equilibrium, and responding flexibly to environmental demands (Vaillant, 2020).

Ego strength may be particularly consequential during adolescence because adolescents are simultaneously confronted with academic demands, changing family relationships, interpersonal pressures, emotional instability, and increasing expectations for autonomy. Greater ego strength may enable adolescents to cope more effectively with these developmental challenges while preserving adaptive interpersonal functioning. Previous studies have linked ego strength with mentalization, executive functioning, psychological well-being, and emotional adjustment (Bahrololoom & Lajvardi, 2025; Mohammadi et al., 2023). Research among adolescents has additionally indicated that ego strength is relevant to social and emotional difficulties such as social anxiety (Isazadeh & Bahramkhani, 2024). These findings suggest that adolescents with stronger ego capacities may be better equipped to understand their own and others' psychological states, regulate emotional reactions, negotiate interpersonal conflicts, and respond to others with greater empathy and flexibility. Such capacities provide a theoretically plausible foundation for greater social interest.

However, the association between ego strength and social interest may not operate entirely through direct intrapersonal mechanisms. Adolescents develop within social contexts, and school represents one of the most influential environments through which internal psychological capacities are translated into everyday interpersonal experiences. School belonging refers to students' perceptions that they are accepted, respected, valued, supported, and meaningfully

included within their school community. It encompasses the quality of relationships with peers and teachers, perceived fairness and safety, participation in school activities, and emotional connection to the educational environment (Osterman, 2000). Schools are therefore not merely instructional institutions but important developmental contexts in which adolescents experience social inclusion, cooperation, interpersonal recognition, and collective identity.

Previous research has consistently emphasized the importance of school belonging. School environments can meaningfully influence whether students experience themselves as integrated members of the school community (Ma, 2003). Cross-cultural findings further indicate that school belonging is a significant phenomenon across diverse societies, although its strength and determinants vary according to cultural and contextual conditions (Chiu et al., 2016). More recent research has highlighted the close relationship between feeling part of school and experiencing school as a safe environment (Porter et al., 2024). School belonging has also been associated with important long-term outcomes. A prospective multi-wave cohort study demonstrated that adolescent school belonging was related to mental health outcomes in young adulthood (Allen et al., 2024). Moreover, school connectedness may serve a protective function under stressful family circumstances, including exposure to interparental conflict (Zhang et al., 2022).

School belonging has likewise been found to play an important role in educational functioning. Evidence suggests that it may mediate relationships between family, socioeconomic, and school-related factors and students' academic performance (Sarkhosh et al., 2021). It has also been incorporated into explanatory models of academic help-seeking alongside social-emotional competence and teacher communication patterns (Moshaveri Izadi et al., 2023). Taken together, these findings suggest that school belonging operates as an important contextual mechanism through which personal and environmental resources may be converted into adaptive psychological, academic, and interpersonal outcomes.

From this perspective, school belonging may constitute a mechanism linking ego strength to adolescents' social interest. Adolescents with stronger ego capacities may be more capable of regulating emotions, tolerating interpersonal frustrations, resolving disagreements, developing stable peer relationships, and interacting constructively with

teachers. These capacities can facilitate positive experiences within school and strengthen students' perceptions of acceptance, safety, participation, and membership. In turn, perceiving oneself as a valued member of the school community can provide adolescents with repeated opportunities to practice empathy, cooperation, mutual responsibility, and concern for others. Thus, school belonging may function as a bridge connecting an internal psychological resource with a broader socially oriented disposition. Despite substantial research on ego strength, school belonging, and social interest separately, the mediating role of school belonging in the relationship between ego strength and social interest among adolescents has received limited direct examination. Therefore, the present study aimed to examine the effect of ego strength on adolescents' social interest through the mediating role of school belonging.

Methodology

The present research employed a quantitative, correlational-explanatory design using structural equation modeling and path analysis. The statistical population consisted of secondary school students in Tehran during the 2025–2026 academic year. The final study population was restricted to students in Grades 10 and 11. A multistage cluster sampling procedure was implemented. Five educational districts of Tehran were selected to provide geographical and socioeconomic diversity. Eight ordinary public secondary schools, including four girls' schools and four boys' schools, were selected from each district. Two classes, one from Grade 10 and one from Grade 11, were subsequently selected from each school, and five students were randomly selected from each participating class. Although the target sample was 400 students and 420 questionnaire packages were initially distributed to compensate for incomplete responses, questionnaires with more than 10% missing data or invalid response patterns were excluded. The final analytic sample consisted of 386 students.

Three standardized self-report instruments were administered. Social interest was measured using the 27-item Social Interest Questionnaire, which assesses concern for others' welfare, empathy, interaction with others, and divergent self-welfare. Ego strength was measured using the 64-item Psychosocial Inventory of Ego Strengths, covering eight dimensions: hope, will, purpose, competence, fidelity, love, care, and wisdom. School belonging was assessed using the 27-item School Belonging Questionnaire, comprising teacher

support, academic engagement, peer belonging, school connectedness, social participation, and perceived respect and fairness. Internal consistency coefficients in the present study were 0.83 for social interest, 0.80 for ego strength, and 0.85 for school belonging.

Data analysis was conducted using R version 4.3.1 and relevant statistical packages, particularly psych and lavaan. Descriptive statistics, including means, standard deviations, minimum and maximum scores, skewness, and kurtosis, were calculated. Preliminary assumptions of normality, linearity, multicollinearity, influential outliers, and common method bias were examined. Pearson correlations were calculated among the principal variables. Confirmatory factor analyses were performed before testing the structural model. Model fit was evaluated using χ^2/df , CFI, NFI, IFI, TLI, RMSEA, and SRMR. The mediating role of school belonging was tested through bootstrapping with 1,000 resamples and 95% confidence intervals. An indirect effect was considered statistically significant when its confidence interval did not include zero.

Findings

Of the 386 participants, 207 (53.6%) were girls and 179 (46.4%) were boys. A total of 176 students (45.6%) were in Grade 10 and 210 (54.4%) were in Grade 11. Regarding perceived school safety, 68.4% of the students rated their sense of safety at school as high or very high. The mean total ego strength score was 226.85 (SD=48.56), the mean school belonging score was 99.64 (SD=22.54), and the mean social interest score was 100.59 (SD=22.13). Skewness and kurtosis values for all study variables were within ± 2 , supporting acceptable univariate normality.

Preliminary analyses indicated that the assumptions required for structural modeling were adequately satisfied. Kolmogorov-Smirnov tests were nonsignificant for ego strength, school belonging, and social interest. Variance inflation factors remained below conventional thresholds, and no influential multivariate outliers were identified. Harman's single-factor test showed that the first factor accounted for only 26.4% of the total variance, providing no evidence of substantial common method bias.

Pearson correlation analysis demonstrated statistically significant positive relationships among the three principal constructs. Ego strength was positively associated with school belonging ($r=0.65$, $p<0.01$) and social interest ($r=0.70$, $p<0.01$), while school belonging was positively associated with social

interest ($r=0.72$, $p<0.01$). Confirmatory factor analyses demonstrated acceptable measurement-model fit for all three constructs. For ego strength, $\chi^2/df=2.31$, CFI=0.92, NFI=0.90, IFI=0.92, TLI=0.91, RMSEA=0.055, and SRMR=0.047. For school belonging, $\chi^2/df=2.54$, CFI=0.92, NFI=0.90, IFI=0.92, TLI=0.91, RMSEA=0.059, and SRMR=0.051. For social interest, $\chi^2/df=2.43$, CFI=0.93, NFI=0.91, IFI=0.93, TLI=0.92, RMSEA=0.057, and SRMR=0.048.

The final structural model also demonstrated satisfactory fit to the observed data, with $\chi^2/df=2.45$, CFI=0.94, NFI=0.92, IFI=0.94, TLI=0.93, RMSEA=0.054, and SRMR=0.042. Ego strength significantly and positively predicted school belonging ($\beta=0.44$, $z=8.32$, $p<0.001$). School belonging significantly predicted social interest ($\beta=0.51$, $z=10.65$, $p<0.001$). Ego strength also retained a significant direct association with social interest after school belonging was entered into the model ($\beta=0.37$, $z=6.86$, $p<0.001$). Ego strength explained 42% of the variance in school belonging, while ego strength and school belonging jointly explained 61% of the variance in social interest.

Bootstrapping confirmed a significant indirect effect of ego strength on social interest through school belonging. The standardized indirect effect was 0.224 (SE=0.033), with a 95% confidence interval from 0.159 to 0.289. Because the confidence interval did not include zero, the indirect pathway was statistically significant. The standardized total effect of ego strength on social interest was 0.594. Because the direct effect remained significant after inclusion of the mediator, school belonging demonstrated partial rather than complete mediation. Approximately 37.7% of the total association between ego strength and social interest was transmitted through school belonging.

Discussion and Conclusion

The results demonstrate that ego strength constitutes an important individual psychological resource associated with adolescents' social interest. Adolescents with greater capacity for emotional regulation, frustration tolerance, realistic appraisal, behavioral control, and adaptive management of interpersonal challenges appear more capable of developing socially constructive orientations. Such adolescents may be better prepared to move beyond immediate self-focused concerns, understand the perspectives of others, cooperate in interpersonal situations, and demonstrate concern for collective welfare.

The significant relationship between ego strength and school belonging further indicates that belonging is shaped not only by external characteristics of schools but also by students' internal psychological resources. Adolescents who can effectively regulate emotions and manage interpersonal difficulties may be more successful in developing supportive peer and teacher relationships. They may also interpret challenges within school less defensively and participate more effectively in school activities. These experiences can strengthen their perception that they are accepted, respected, and valued members of the school community.

School belonging emerged as a particularly important predictor of social interest. Adolescents who experience stronger relationships with peers and teachers, perceive fairness and respect, and feel emotionally connected to their school may have greater opportunities to practice cooperative and prosocial behavior. School therefore appears to function as a developmental social context in which concern for others, empathy, participation, and mutual responsibility can be experienced repeatedly in everyday interactions.

The mediation finding provides the central contribution of the study. Ego strength was associated with social interest both directly and indirectly through school belonging. This pattern suggests that internal psychological resources do not influence adolescents' social orientation exclusively through intrapersonal processes. Part of their influence is expressed through adolescents' relationships with and

experiences of their immediate social environment. Stronger ego capacities may facilitate more adaptive engagement with school, which subsequently promotes greater social interest.

The partial nature of mediation is also theoretically meaningful. School belonging explained a substantial proportion of the relationship, but it did not fully account for it. Ego strength therefore appears to contribute to social interest through additional mechanisms beyond school belonging, potentially including emotional regulation, empathy, interpersonal competence, frustration tolerance, and broader social experiences outside school. Overall, the findings support an integrated person-context perspective in which adolescent social development emerges from the interaction between internal psychological capacities and meaningful social environments.

In conclusion, the present study demonstrated that ego strength positively predicts adolescents' social interest and that school belonging partially mediates this relationship. The model explained a substantial proportion of variance in social interest, highlighting both ego strength and school belonging as relevant factors in adolescents' social development. These findings suggest that efforts to strengthen adolescents' social interest may be most effective when they simultaneously promote internal psychological capacities and foster school environments characterized by acceptance, participation, supportive relationships, fairness, and meaningful belonging.

تأثیر توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی نوجوانان با نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه

۱. سید حامد سجادیان¹: گروه روانشناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران

۲. حسن میرزاحسینی²: گروه روانشناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران

۳. عبدالوحید داودی³: گروه روانشناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران

*ایمیل نویسنده مسئول: Mirzahosseini@iau.ac.ir

انتشار اولیه: ۱۴۰۵/۰۴/۰۱

پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۱۲

بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۰۳

دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۰۵

چکیده

مقدمه و هدف: نوجوانی دوره‌ای حساس برای رشد اجتماعی است و توانمندی ایگو و احساس تعلق به مدرسه می‌توانند در شکل‌گیری نگرش‌های اجتماعی مثبت و تعامل سازنده با دیگران نقش مهمی داشته باشند. پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی نوجوانان با نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه انجام شد.

روش‌شناسی: پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی - همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه‌ی آماری شامل دانش‌آموزان پایه‌های دهم و یازدهم دوره‌ی دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که از میان آنان ۳۸۶ دانش‌آموز با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌ی علاقه‌ی اجتماعی سهامی و مظلومی، سیاه‌ی روانی - اجتماعی توانمندی ایگو مارکستروم و همکاران و پرسشنامه‌ی احساس تعلق به مدرسه بری و همکاران گردآوری شدند. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار R نسخه ۴/۳/۱ و بسته‌ی lavaan انجام شد. برای بررسی روابط متغیرها از همبستگی پیرسون و برای آزمون مدل ساختاری و اثر میانجی از تحلیل مسیر و بوت‌استرپ با ۱۰۰۰ بازنمونه‌گیری استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد توانمندی ایگو با احساس تعلق به مدرسه ($r=0.65, p<0.01$) و علاقه‌ی اجتماعی ($r=0.70, p<0.01$) و احساس تعلق به مدرسه نیز با علاقه‌ی اجتماعی ($r=0.72, p<0.01$) رابطه‌ی مثبت و معناداری داشت. مدل ساختاری از برازش مطلوبی برخوردار بود ($\chi^2/df=2.45, CFI=0.94, NFI=0.92, IFI=0.94, TLI=0.93, RMSEA=0.054, SRMR=0.042$). توانمندی ایگو اثر مثبت و معناداری بر احساس تعلق به مدرسه داشت ($\beta=0.44, p<0.001$) و احساس تعلق به مدرسه نیز علاقه‌ی اجتماعی را به‌طور مثبت پیش‌بینی کرد ($\beta=0.51, p<0.001$). اثر مستقیم توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی نیز پس از ورود متغیر میانجی معنادار باقی ماند ($\beta=0.37, p<0.001$). اثر غیرمستقیم توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی از طریق احساس تعلق به مدرسه برابر با ۰.۲۲۴ بود و فاصله‌ی اطمینان ۹۵ درصد آن از ۰.۱۵۹ تا ۰.۲۸۹ قرار داشت؛ بنابراین، میانجی‌گری جزئی تأیید شد.

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان می‌دهند که توانمندی ایگو هم به‌طور مستقیم و هم از طریق تقویت احساس تعلق به مدرسه با علاقه‌ی اجتماعی بیشتر در نوجوانان ارتباط دارد. بنابراین، تقویت ظرفیت‌های روان‌شناختی نوجوانان در کنار ایجاد محیط‌های مدرسه‌ای حمایتگر، عادلانه، مشارکت‌محور و برخوردار از روابط مثبت می‌تواند زمینه‌ی ارتقای علاقه‌ی اجتماعی آنان را فراهم سازد.

کلیدواژه‌گان: توانمندی ایگو، علاقه‌ی اجتماعی، احساس تعلق به مدرسه، نوجوانان، مدل‌یابی معادلات ساختاری



نحوه استناددهی: سجادیان، سید حامد، میرزاحسینی، حسن، و داودی، عبدالوحید. (۱۴۰۵). تأثیر توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی نوجوانان با نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه. *روان‌شناسی انگیزش، رفتار و سلامت*، ۴(۲)، ۱-۲۳.



مجوز و حق نشر: © ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

مقدمه

نوجوانی یکی از مهم‌ترین دوره‌های تحول انسان است که در آن مجموعه‌ای از تغییرات زیستی، شناختی، هیجانی و اجتماعی به‌صورت هم‌زمان رخ می‌دهد و فرد را با تکالیف رشدی جدیدی در زمینه‌ی استقلال، هویت‌یابی، تنظیم هیجان، شکل‌دهی روابط بین‌فردی و یافتن جایگاه خود در گروه‌های اجتماعی مواجه می‌سازد. در این دوره، دامنه‌ی تعاملات نوجوان از چارچوب خانواده فراتر می‌رود و گروه همسالان، مدرسه و سایر محیط‌های اجتماعی به منابع مهمی برای دریافت بازخورد، تجربه‌ی پذیرش، شکل‌گیری خودپنداره و رشد قابلیت‌های اجتماعی تبدیل می‌شوند. از این منظر، کیفیت سازگاری نوجوان را نمی‌توان صرفاً بر اساس شاخص‌های فردی یا تحصیلی ارزیابی کرد، بلکه میزان توانایی او در برقراری روابط سازنده، مشارکت اجتماعی، احساس مسئولیت نسبت به دیگران و تجربه‌ی پیوند با اجتماع نیز از شاخص‌های اساسی رشد سالم به شمار می‌رود (Santrock, 2024). در چنین بستری، «علاقه‌ی اجتماعی» به‌عنوان یکی از مفاهیم بنیادین در روان‌شناسی فردنگر، می‌تواند چارچوبی مناسب برای تبیین کیفیت جهت‌گیری نوجوان نسبت به دیگران، جامعه و محیط اجتماعی فراهم سازد.

علاقه‌ی اجتماعی در دیدگاه آدلری به گرایش فرد برای احساس تعلق به اجتماع، همکاری با دیگران، همدلی، مشارکت، توجه به رفاه سایر افراد و ادراک خود به‌عنوان عضوی از یک کل اجتماعی اشاره دارد. این مفهوم صرفاً به اجتماعی‌بودن ظاهری یا تعداد روابط بین‌فردی محدود نمی‌شود، بلکه بیانگر نوعی جهت‌گیری عمیق روان‌شناختی است که در آن فرد منافع شخصی خود را در پیوند با خیر مشترک، همکاری و مشارکت اجتماعی درک می‌کند. در این رویکرد، سلامت روان و سازگاری اجتماعی تا حد زیادی با میزان رشد علاقه‌ی اجتماعی ارتباط دارد و ضعف در آن می‌تواند با خودمحوری، انزوا، احساس بیگانگی و الگوهای ناسازگارانه‌ی ارتباطی همراه شود. در مقابل، علاقه‌ی اجتماعی رشدیافته می‌تواند زمینه‌ی همدلی، مسئولیت‌پذیری، مشارکت، همکاری و حل سازنده‌ی تعارضات را فراهم آورد (Dreikurs & Soltz, 2022).

اهمیت این سازه در نوجوانی دوچندان است، زیرا نوجوان در این

دوره به‌تدریج از وابستگی اولیه به خانواده فاصله می‌گیرد و در جست‌وجوی نقش‌ها و روابط گسترده‌تر اجتماعی قرار می‌گیرد.

شواهد پژوهشی نیز اهمیت علاقه‌ی اجتماعی را در سازگاری روان‌شناختی و اجتماعی نشان داده‌اند. در پژوهشی بر دانشجویان، علاقه‌ی اجتماعی در کنار توانمندی ایگو با بهزیستی روان‌شناختی ارتباط داشت و یافته‌ها نشان دادند افرادی که از منابع درونی قوی‌تر و گرایش اجتماعی بیشتری برخوردارند، وضعیت روان‌شناختی مطلوب‌تری را تجربه می‌کنند (Golmohammad & Mirhashemi, 2021). همچنین، در پژوهشی مداخله‌ای بر نوجوانان قلدر و قربانی، آموزش علاقه‌ی اجتماعی توانست بر مؤلفه‌های سبک زندگی آنان اثرگذار باشد و نشان دهد که این سازه ظرفیت مداخله‌پذیری و کاربرد عملی در محیط‌های تربیتی را نیز دارد (Pourseyed et al., 2016). در زمینه‌ی آموزشی نیز علاقه‌ی اجتماعی با برخی شاخص‌های مثبت عملکردی و سازگاری مدرسه‌ای مرتبط دانسته شده است؛ به‌گونه‌ای که در دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری، علاقه‌ی اجتماعی در کنار خودتنظیمی توانسته است به تبیین بهزیستی مدرسه‌ای کمک کند (Mehraban, 2023). مجموعه‌ی این یافته‌ها نشان می‌دهد که علاقه‌ی اجتماعی نه تنها یک ویژگی شخصیتی یا نگرشی، بلکه سازه‌ای مرتبط با کیفیت کارکرد روانی، بین‌فردی و تحصیلی نوجوانان است.

با وجود اهمیت علاقه‌ی اجتماعی، این سؤال اساسی مطرح می‌شود که چه منابع روان‌شناختی درونی می‌توانند زمینه‌ی رشد آن را در نوجوانان فراهم کنند. یکی از سازه‌های مهم در این زمینه، «توانمندی ایگو» است. توانمندی ایگو به ظرفیت سازمان‌دهنده‌ی شخصیت برای حفظ تعادل روانی، تنظیم هیجان‌ها، تحمل فشار، مواجهه‌ی واقع‌بینانه با تعارضات، کنترل تکانه‌ها، حفظ انسجام هویت و استفاده‌ی سازگارانه از منابع روان‌شناختی اشاره دارد. در رویکرد روان‌پویشی جدید، ایگو صرفاً واسطه‌ای منفعل میان تکانه‌ها و محدودیت‌های محیطی نیست، بلکه مجموعه‌ای از ظرفیت‌های انطباقی را در بر می‌گیرد که به فرد اجازه می‌دهد با تنیدگی‌ها، روابط پیچیده و مطالبات تحولی به‌صورت مؤثرتری مواجه شود. سازوکارهای دفاعی پخته‌تر، انعطاف روانی، واقعیت‌سنجی مناسب و توانایی حفظ

عملکرد در شرایط فشار از نموده‌های مهم کارکرد سالم ایگو هستند (Vaillant, 2020).

توانمندی ایگو در نوجوانی از اهمیت خاصی برخوردار است، زیرا این دوره با افزایش تعارض‌های درونی، فشارهای تحصیلی، تغییر در روابط خانوادگی، نیاز به پذیرش از سوی همسالان و ضرورت تصمیم‌گیری‌های مهم همراه است. نوجوانی که از توانمندی ایگوی بالاتری برخوردار است، احتمالاً بهتر می‌تواند هیجان‌های منفی را تنظیم کند، ناکامی را تحمل نماید، دیدگاه دیگران را درک کند، میان خواسته‌های شخصی و الزامات اجتماعی تعادل برقرار سازد و در روابط بین‌فردی انعطاف بیشتری نشان دهد. چنین قابلیت‌هایی می‌توانند بستر روان‌شناختی لازم را برای رشد همدلی، همکاری و توجه به دیگران فراهم آورند. برعکس، ضعف ایگو ممکن است نوجوان را در برابر فشارهای اجتماعی و هیجانی آسیب‌پذیرتر سازد و ظرفیت او را برای مشارکت مؤثر و سازنده در روابط کاهش دهد. یافته‌های تجربی نیز نشان داده‌اند که توانمندی ایگو با سازه‌های مهمی چون ذهنی‌سازی و کارکردهای شناختی و روان‌شناختی ارتباط دارد (Bahrololoom & Lajvardi, 2025; Mohammadi et al., 2023). همچنین، بررسی‌های انجام‌شده در جمعیت نوجوان نشان داده‌اند که توانمندی ایگو می‌تواند با پیامدهای هیجانی و اجتماعی مهمی مرتبط باشد و در تبیین تفاوت‌های فردی در سازگاری نوجوانان نقش داشته باشد (Isazadeh & Bahramkhani, 2024).

از منظر نظری نیز می‌توان انتظار داشت که توانمندی ایگو با علاقه‌ی اجتماعی رابطه داشته باشد. شکل‌گیری علاقه‌ی اجتماعی مستلزم آن است که فرد بتواند از تمرکز افراطی بر نیازهای شخصی فراتر رود، موقعیت دیگران را درک کند، تعارض میان خواسته‌های خود و مصالح جمعی را مدیریت نماید و در مواجهه با ناکامی یا تفاوت‌های بین‌فردی واکنش‌های انعطاف‌پذیرتری نشان دهد. این قابلیت‌ها تا حد زیادی با ظرفیت‌های ایگو همپوشانی کارکردی دارند. فردی با ایگوی توانمندتر، احتمال بیشتری دارد که روابط را نه به‌عنوان تهدیدی برای خود، بلکه به‌عنوان عرصه‌ای برای همکاری و رشد متقابل تجربه کند. یافته‌های گل‌محمد و میرهاشمی نیز نشان داد که توانمندی ایگو و علاقه‌ی اجتماعی هر دو با شاخص‌های مثبت بهزیستی روان‌شناختی ارتباط دارند و این هم‌نشینی می‌تواند بیانگر

پیوند نظری میان منابع درونی شخصیت و جهت‌گیری اجتماعی فرد باشد (Golmohammad & Mirhashemi, 2021). با این حال، رابطه‌ی توانمندی ایگو با علاقه‌ی اجتماعی احتمالاً صرفاً مستقیم نیست و ممکن است تحت تأثیر تجربه‌های روزمره‌ی نوجوان در محیط‌های اجتماعی مهم، به‌ویژه مدرسه، شکل گیرد.

مدرسه پس از خانواده یکی از مهم‌ترین بافت‌های اجتماعی زندگی نوجوان است و بخش قابل توجهی از زمان روزانه‌ی او در این محیط سپری می‌شود. مدرسه صرفاً مکانی برای انتقال دانش نیست، بلکه زمینه‌ای برای تجربه‌ی پذیرش، هویت اجتماعی، روابط با همسالان، تعامل با بزرگسالان غیرخانوادگی، مشارکت در فعالیت‌های جمعی و یادگیری قواعد زندگی اجتماعی است. یکی از مفاهیم کلیدی برای تبیین کیفیت تجربه‌ی دانش‌آموز از این محیط، «احساس تعلق به مدرسه» است. احساس تعلق به مدرسه به ادراک دانش‌آموز از پذیرفته‌شدن، ارزشمند بودن، حمایت شدن و عضویت معنادار در جامعه‌ی مدرسه اشاره دارد. دانش‌آموزی که احساس می‌کند بخشی از مدرسه است، معمولاً روابط مثبت‌تری با معلمان و همسالان تجربه می‌کند، محیط مدرسه را امن‌تر ارزیابی می‌کند و مشارکت بیشتری در فعالیت‌های تحصیلی و اجتماعی نشان می‌دهد (Osterman, 2000).

اهمیت تعلق به مدرسه از آنجا ناشی می‌شود که نیاز به تعلق یکی از نیازهای بنیادی انسان است و ارضای آن در محیط مدرسه می‌تواند پیامدهای گسترده‌ای برای عملکرد، انگیزش و سلامت روان دانش‌آموزان داشته باشد. بررسی کلاسیک استرمن نشان داد که تجربه‌ی پذیرش و عضویت در اجتماع مدرسه با نگرش‌های مثبت‌تر نسبت به یادگیری، انگیزش بیشتر و سازگاری بهتر مرتبط است (Osterman, 2000). همچنین، ما نشان داد که مدارس می‌توانند به‌طور فعال در ایجاد یا تضعیف احساس تعلق دانش‌آموزان نقش داشته باشند و ویژگی‌های مدرسه و تجربه‌های روزمره‌ی دانش‌آموزان در آن، در شکل‌گیری این احساس اهمیت دارند (Ma, 2003). از این رو، تعلق مدرسه‌ای را نمی‌توان ویژگی‌ای صرفاً فردی دانست؛ بلکه این سازه حاصل تعامل ویژگی‌های فرد با کیفیت روابط و فرصت‌های مشارکت در محیط مدرسه است.

پژوهش‌های بین‌فرهنگی نیز نشان داده‌اند که احساس تعلق به مدرسه پدیده‌ای گسترده و دارای اهمیت جهانی است، هرچند میزان و عوامل مرتبط با آن ممکن است در بافت‌های فرهنگی مختلف متفاوت باشند. مطالعه‌ی انجام‌شده در ۴۱ کشور نشان داد که تعلق مدرسه‌ای تحت تأثیر هم‌زمان ویژگی‌های فردی، بین‌فردی و فرهنگی قرار دارد و کیفیت تجربه‌ی اجتماعی دانش‌آموز در مدرسه نقشی اساسی در آن ایفا می‌کند (Chiu et al., 2016). پژوهش‌های جدیدتر نیز بر پیوند احساس عضویت در مدرسه با ادراک امنیت تأکید کرده‌اند و نشان داده‌اند که احساس «بخشی از مدرسه بودن» و احساس امنیت روان‌شناختی و اجتماعی، مؤلفه‌هایی نزدیک و مهم در تجربه‌ی مدرسه‌ای نوجوان هستند (Porter et al., 2024). بنابراین، مدرسه می‌تواند به‌عنوان یک زمینه‌ی اجتماعی واسطه عمل کند که در آن قابلیت‌های فردی نوجوان به تجربه‌های اجتماعی ملموس تبدیل می‌شوند.

اهمیت تعلق مدرسه‌ای تنها به عملکرد تحصیلی محدود نیست. مطالعات طولی نشان داده‌اند که سطح تعلق به مدرسه در نوجوانی می‌تواند با پیامدهای سلامت روان در سال‌های بعدی زندگی مرتبط باشد. یافته‌های یک مطالعه‌ی کوهورت چندموجی نشان داد که تجربه‌ی قوی‌تر تعلق به مدرسه در دوره‌ی نوجوانی با پیامدهای مطلوب‌تر سلامت روان در اوایل بزرگسالی همراه است (Allen et al., 2024). در مطالعه‌ای دیگر، پیوند با مدرسه در ارتباط میان تعارض‌های خانوادگی و نشانه‌های افسردگی نوجوانان نقش محافظتی داشت و نشان داد که مدرسه می‌تواند به‌عنوان یک منبع حمایتی مهم در مواجهه با فشارهای خارج از مدرسه عمل کند (Zhang et al., 2022). این یافته‌ها جایگاه مدرسه را از یک محیط صرفاً آموزشی به یک بافت مهم برای رشد روان‌شناختی و اجتماعی ارتقا می‌دهند.

در پژوهش‌های داخلی نیز احساس تعلق به مدرسه به‌عنوان متغیری مهم در تبیین عملکرد و رفتارهای تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است. سرخوش و همکاران نشان دادند که احساس تعلق به مدرسه در ارتباط میان عوامل خانوادگی، اجتماعی و مدرسه‌ای با عملکرد تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کند و می‌تواند بخشی از اثر شرایط زمینه‌ای بر پیامدهای آموزشی را توضیح دهد (Sarkhosh et al., 2024).

(2021). همچنین، در مدل طراحی‌شده برای تبیین کمک‌خواهی تحصیلی، تعلق به مدرسه در کنار شایستگی اجتماعی - هیجانی و سبک‌های ارتباطی معلم با رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط داشت (Moshaveri Izadi et al., 2023). این مطالعات نشان می‌دهند که تعلق مدرسه‌ای نه یک پیامد منفعل، بلکه سازوکاری فعال در تبدیل منابع فردی و محیطی به رفتارها و پیامدهای سازگارانه است.

بر همین اساس، می‌توان فرض کرد که احساس تعلق به مدرسه ممکن است حلقه‌ی واسط میان توانمندی ایگو و علاقه‌ی اجتماعی باشد. نوجوان دارای ایگوی توانمندتر احتمالاً در تنظیم هیجان، کنترل تکانه، حفظ روابط، حل تعارض و درک موقعیت‌های اجتماعی عملکرد مطلوب‌تری دارد. این توانایی‌ها می‌توانند روابط او با معلمان و همسالان را تسهیل کرده، مشارکت او را در فعالیت‌های مدرسه افزایش دهند و به تجربه‌ی بیشتر پذیرش، امنیت و عضویت در جامعه‌ی مدرسه منجر شوند. به بیان دیگر، بخشی از تأثیر منابع روان‌شناختی درونی نوجوان ممکن است از طریق کیفیت تعامل او با محیط مدرسه تحقق پیدا کند. از سوی دیگر، وقتی نوجوان خود را عضوی پذیرفته‌شده و ارزشمند از مدرسه می‌بیند، فرصت‌های بیشتری برای همکاری، همدلی، مشارکت در اهداف جمعی و تجربه‌ی مسئولیت اجتماعی پیدا می‌کند؛ تجربه‌هایی که مستقیماً با مؤلفه‌های علاقه‌ی اجتماعی مرتبط هستند.

این تبیین با ماهیت اجتماعی مدرسه نیز سازگار است. احساس تعلق، نوجوان را از موضع یک فرد جداافتاده به عضوی از یک اجتماع تبدیل می‌کند و زمینه را برای توسعه‌ی «ما» در کنار «من» فراهم می‌سازد. علاقه‌ی اجتماعی نیز اساساً بر همین گسترش افق روان‌شناختی از خود به دیگران استوار است. بنابراین، تعلق مدرسه‌ای می‌تواند محیطی فراهم آورد که در آن توانمندی‌های درونی ایگو به رفتارهای اجتماعی مثبت تبدیل شوند. فردی که از منابع روانی مناسبی برخوردار است اما محیط مدرسه را طردکننده، ناامن یا فاقد حمایت تجربه می‌کند، ممکن است نتواند همه‌ی ظرفیت‌های اجتماعی خود را به‌کار گیرد؛ در مقابل، مدرسه‌ای که زمینه‌ی تعلق را فراهم می‌کند می‌تواند منابع درونی نوجوان را به مشارکت و همکاری اجتماعی جهت دهد. شواهد مربوط به ارتباط احساس تعلق با امنیت مدرسه (Porter et al., 2024)، پیامدهای بلندمدت سلامت

روان (Allen et al., 2024) و نقش حمایتی پیوند مدرسه‌ای در برابر تنیدگی‌های خانوادگی (Zhang et al., 2022) از چنین برداشتی حمایت می‌کنند.

از سوی دیگر، رویکرد تحولی اقتضا می‌کند که این روابط در خود دوره‌ی نوجوانی بررسی شوند. بسیاری از ظرفیت‌های ایگو، کیفیت روابط اجتماعی و احساس عضویت در گروه طی این دوره در حال بازسازمان‌دهی هستند و نوجوان به شکل فزاینده‌ای ارزش و هویت خود را از بازخوردهای محیط‌های اجتماعی بیرون از خانواده دریافت می‌کند (Sanrock, 2024). در چنین مرحله‌ای، مدرسه می‌تواند یکی از اصلی‌ترین محیط‌هایی باشد که فرد در آن قابلیت‌های روانی خود را در تعامل واقعی با دیگران به کار می‌گیرد. از این رو، بررسی صرف رابطه‌ی مستقیم توانمندی ایگو با علاقه‌ی اجتماعی ممکن است بخش مهمی از سازوکار زمینه‌ای این رابطه را نادیده بگیرد. افزودن احساس تعلق به مدرسه به عنوان متغیر میانجی، امکان ارائه‌ی مدلی دقیق‌تر را فراهم می‌کند که در آن ویژگی فردی، تجربه‌ی محیطی و پیامد اجتماعی در یک زنجیره‌ی تبیینی واحد قرار می‌گیرند.

با وجود مطالعاتی که به‌طور جداگانه به توانمندی ایگو، علاقه‌ی اجتماعی یا احساس تعلق به مدرسه پرداخته‌اند، هنوز بررسی یکپارچه‌ی رابطه‌ی توانمندی ایگو با علاقه‌ی اجتماعی نوجوانان از طریق احساس تعلق به مدرسه محدود است. پژوهش‌های مرتبط با توانمندی ایگو عمدتاً این سازه را در ارتباط با ذهنی‌سازی، عملکردهای شناختی، بهزیستی یا مشکلات هیجانی بررسی کرده‌اند (Bahrololoom & Lajvardi, 2025; Isazadeh & Bahramkhani, 2024; Mohammadi et al., 2023)، در حالی که مطالعات تعلق مدرسه‌ای بیشتر بر عملکرد تحصیلی، کمک‌خواهی، سلامت روان و عوامل مدرسه‌ای تمرکز داشته‌اند (Allen et al., 2024; Moshaveri, 2021; Izadi et al., 2023; Sarkhosh et al., 2021). از سوی دیگر، پژوهش‌های مربوط به علاقه‌ی اجتماعی نیز عمدتاً بر پیامدهای روان‌شناختی، سبک زندگی یا بهزیستی مدرسه‌ای تمرکز کرده‌اند (Golmohammad & Mirhashemi, 2021; Mehraban, 2023; Pourseyed et al., 2016). این پراکندگی نشان می‌دهد که حلقه‌ی ارتباطی میان منابع درونی شخصیت، تجربه‌ی تعلق مدرسه‌ای و جهت‌گیری اجتماعی نوجوانان هنوز نیازمند بررسی مستقیم است.

تبیین چنین مدلی می‌تواند از نظر کاربردی نیز اهمیت داشته باشد. اگر احساس تعلق به مدرسه بخشی از رابطه‌ی توانمندی ایگو با علاقه‌ی اجتماعی را میانجی‌گری کند، مداخلات ارتقادهنده‌ی رفتارهای اجتماعی نوجوانان نباید صرفاً بر ویژگی‌های فردی متمرکز شوند، بلکه لازم است هم‌زمان کیفیت تجربه‌ی آنان از مدرسه، روابط با معلمان و همسالان، ادراک عدالت، مشارکت و احساس امنیت نیز مورد توجه قرار گیرد. در این صورت، مدرسه می‌تواند به محیطی تبدیل شود که نه فقط مهارت‌های آموزشی، بلکه ظرفیت‌های روان‌شناختی و اجتماعی نوجوان را نیز تقویت می‌کند. چنین نگرشی با دیدگاه‌هایی همسو است که مدرسه را یک اجتماع رشدی می‌دانند و بر نقش آن در تأمین نیاز به تعلق، امنیت و مشارکت تأکید دارند (Chiu et al., 2016; Ma, 2003; Osterman, 2000).

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی نوجوانان با نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با اتکا بر پارادایم اثبات‌گرایی و با رویکرد کمی انجام شد. در این چارچوب، متغیرهای توانمندی ایگو، احساس تعلق به مدرسه و علاقه‌ی اجتماعی به عنوان سازه‌های روان‌شناختی قابل سنجش در نظر گرفته شدند و روابط میان آن‌ها از طریق داده‌های حاصل از ابزارهای استاندارد روان‌سنجی بررسی شد. از حیث هدف، پژوهش کاربردی و از نظر شیوه‌ی گردآوری داده‌ها، توصیفی - همبستگی از نوع مدلیابی معادلات ساختاری با رویکرد تحلیل مسیر بود. انتخاب این طرح با توجه به هدف اصلی پژوهش، یعنی بررسی اثر مستقیم توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی نوجوانان و همچنین آزمون اثر غیرمستقیم توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی از طریق نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه، صورت گرفت. از آنجا که هیچ‌یک از متغیرهای پژوهش به‌صورت آزمایشی دستکاری نشدند و گمارش تصادفی شرکت‌کنندگان به شرایط آزمایشی نیز وجود نداشت، روابط بررسی‌شده در چارچوب یک مدل همبستگی - تبیینی تفسیر شدند و از استنباط علی قطعی اجتناب شد. مدلیابی معادلات ساختاری به این دلیل انتخاب شد که امکان برآورد هم‌زمان مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم، بررسی برازش مدل نظری با ماتریس

کوواریانس داده‌ها و آزمون آماری نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه را فراهم می‌کرد.

جامعه‌ی آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ بود. با توجه به الزامات سنی ابزارهای مورد استفاده و تمرکز پژوهش بر دوره‌ی نوجوانی میانی و پایانی، در مرحله‌ی اجرایی دانش‌آموزان پایه‌های دهم و یازدهم مورد بررسی قرار گرفتند. بر اساس آمار موجود، جمعیت دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه شهر تهران بیش از ۲۳۰ هزار نفر برآورد می‌شد. به‌منظور دستیابی به نمونه‌ای با پراکندگی جغرافیایی و اجتماعی مناسب، نمونه‌گیری به‌صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد. در مرحله‌ی نخست، پنج منطقه‌ی آموزشی ۲، ۵، ۸، ۱۳ و ۱۸ تهران با توجه به پراکندگی جغرافیایی، تنوع نسبی اقتصادی-اجتماعی، امکان دسترسی و همکاری ادارات آموزش و پرورش انتخاب شدند. در مرحله‌ی بعد، از هر منطقه هشت مدرسه‌ی دولتی عادی شامل چهار مدرسه‌ی دخترانه و چهار مدرسه‌ی پسرانه به‌صورت تصادفی انتخاب شد و در مجموع ۴۰ مدرسه وارد فرایند نمونه‌گیری شدند. مدارس خاص، از جمله مدارس تیزهوشان، نمونه دولتی و غیرانتفاعی، به‌منظور کاهش ناهمگنی ناشی از شرایط آموزشی و اقتصادی - اجتماعی از چارچوب انتخاب مدارس کنار گذاشته شدند. سپس در هر مدرسه، یک کلاس از پایه‌ی دهم و یک کلاس از پایه‌ی یازدهم به‌صورت تصادفی انتخاب شد و از هر کلاس نیز پنج دانش‌آموز بر اساس فهرست کلاس و با روش تصادفی انتخاب شدند. بر این اساس، حجم نمونه‌ی طراحی‌شده ۴۰۰ نفر بود. برای جبران احتمال عدم تکمیل یا مخدوش بودن برخی پرسشنامه‌ها، ۴۲۰ پرسشنامه توزیع شد و پس از بررسی کیفیت داده‌ها و حذف پرسشنامه‌هایی که بیش از ۱۰ درصد داده‌ی مفقود داشتند یا دارای الگوی پاسخ‌دهی نامعتبر و یکنواخت بودند، داده‌های ۳۸۶ دانش‌آموز برای تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفت.

حجم نمونه با توجه به الزامات مدل‌یابی معادلات ساختاری تعیین شد. با در نظر گرفتن تعداد پارامترهای مورد برآورد، ضرورت دستیابی به توان آماری مناسب برای آزمون اثرات مستقیم و غیرمستقیم و توصیه‌های روش‌شناختی مربوط به حجم نمونه در مدل‌های ساختاری، حجم نمونه‌ای در محدوده‌ی ۲۰۰ تا ۴۰۰ نفر مناسب

تشخیص داده شد و حجم نهایی ۳۸۶ نفر از کفایت مناسبی برای برآورد پایدار پارامترهای مدل برخوردار بود. داده‌های اولیه به‌صورت میدانی و با استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی گردآوری شدند. پس از اخذ هماهنگی‌های لازم با مسئولان مدارس، پژوهشگر در زمان تعیین‌شده به مدارس مراجعه کرد و پرسشنامه‌ها در محیط کلاس یا فضای مناسب آموزشی در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. پیش از پاسخ‌گویی، هدف کلی پژوهش، محرمانه ماندن اطلاعات و اختیاری بودن مشارکت برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد و از آنان خواسته شد پرسشنامه‌ها را با دقت و بر اساس تجربه و دیدگاه واقعی خود تکمیل کنند. پرسشنامه‌ها پس از تکمیل در همان جلسه جمع‌آوری شدند. اطلاعات به‌صورت ناشناس ثبت شد و داده‌های گردآوری‌شده صرفاً برای اهداف علمی و پژوهشی مورد استفاده قرار گرفت.

پرسشنامه‌ی علاقه‌ی اجتماعی سهامی و مظلومی: برای سنجش متغیر ملاک پژوهش، یعنی علاقه‌ی اجتماعی، از پرسشنامه‌ی علاقه‌ی اجتماعی سهامی و مظلومی استفاده شد. این ابزار دارای ۲۷ گویه است و چهار بعد بهزیستی و رفاه دیگران، همدلی، تعامل با دیگران و گویه‌های واگرایی بهزیستی و رفاه خود را ارزیابی می‌کند. بعد بهزیستی و رفاه دیگران شامل ۸ گویه، همدلی شامل ۶ گویه، تعامل با دیگران شامل ۶ گویه و بعد مربوط به بهزیستی و رفاه خود شامل ۷ گویه است. پاسخ‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» با نمره‌ی ۱ تا «کاملاً موافقم» با نمره‌ی ۵ نمره‌گذاری می‌شوند و گویه‌های مربوط به بعد واگرایی بهزیستی و رفاه خود به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند؛ بنابراین، نمره‌ی بالاتر نشان‌دهنده‌ی سطح بالاتر علاقه‌ی اجتماعی است. در بررسی اولیه‌ی ویژگی‌های روان‌سنجی ابزار، تحلیل عاملی اکتشافی با روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس ساختار چهارعاملی آن را تأیید کرده و مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۸۹ گزارش شده است؛ آزمون کرویت بارتلت نیز معنادار بوده و چهار عامل استخراج‌شده در مجموع ۴۱/۵۸ درصد از واریانس مقیاس را تبیین کرده‌اند. ضرایب آلفای کرونباخ و ضرایب دو نیمه‌سازی برای ابعاد پرسشنامه در محدوده‌ی قابل قبول گزارش شده‌اند و تحلیل عاملی تأییدی نیز ساختار چهاربعده‌ی آن را تأیید کرده است. در پژوهش حاضر، روایی صوری و محتوایی پرسشنامه با استفاده از نظر پنج نفر از متخصصان

روان‌شناسی و مشاوره بررسی و تأیید شد و ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس برابر با ۰/۸۳ به دست آمد که بیانگر همسانی درونی مطلوب ابزار در نمونه‌ی مورد مطالعه بود.

مقیاس توانمندی ایگو مارکستروم و همکاران: برای سنجش متغیر پیش‌بین پژوهش از سیاهه‌ی روانی - اجتماعی توانمندی ایگو تدوین شده توسط مارکستروم و همکاران در سال ۱۹۹۷ استفاده شد. این مقیاس بر مبنای نظریه‌ی تحول روانی - اجتماعی اریکسون طراحی شده و هشت نیروی روانی - اجتماعی امید، اراده، هدف، شایستگی، وفاداری، عشق، مراقبت و خرد را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. پرسشنامه شامل ۶۴ گویه است که پاسخ‌دهندگان میزان انطباق هر گویه با ویژگی‌های خود را بر روی یک طیف پنج‌درجه‌ای از «اصلاً با من مطابق نیست» با نمره‌ی ۱ تا «کاملاً با من مطابق است» با نمره‌ی ۵ مشخص می‌کنند. در این مقیاس ۳۳ گویه به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود و دامنه‌ی نمره‌ی کل از ۶۴ تا ۳۲۰ متغیر است؛ نمره‌ی بالاتر نشان‌دهنده‌ی سازمان‌یافتگی، انسجام و توانمندی بیشتر ایگو در مواجهه با تکالیف روانی - اجتماعی و چالش‌های تحولی است. مارکستروم و همکاران روایی صوری، محتوایی و سازه‌ای این ابزار را بررسی و تأیید کرده‌اند و ضریب آلفای کرونباخ آن را ۰/۶۸ گزارش کرده‌اند. در مطالعات انجام شده بر نمونه‌های ایرانی، ضرایب پایایی بالاتری برای این مقیاس گزارش شده است؛ به گونه‌ای که الطافی آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و ضریب دو نیمه‌سازی ۰/۷۷ و پرویز و همکاران ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ را گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز روایی صوری ابزار با استفاده از نظر پنج نفر از متخصصان حوزه‌ی روان‌شناسی مورد تأیید قرار گرفت و ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس برابر با ۰/۸۰ محاسبه شد که حاکی از پایایی قابل قبول ابزار برای سنجش توانمندی ایگو در نمونه‌ی پژوهش بود.

پرسشنامه‌ی احساس تعلق به مدرسه بری و همکاران: برای سنجش متغیر میانجی پژوهش از پرسشنامه‌ی احساس تعلق به مدرسه بری و همکاران استفاده شد. این پرسشنامه در سال ۲۰۰۴ طراحی شده و نسخه‌ی فارسی آن توسط مکیان و کلاتر کوشه اعتباریابی شده است. ابزار شامل ۲۷ گویه و شش خرده‌مقیاس احساس تعلق به همسالان، حمایت معلم، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه، مشارکت

در اجتماع، ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی است. خرده‌مقیاس احساس تعلق به همسالان شامل ۵ گویه، حمایت معلم شامل ۵ گویه، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه شامل ۴ گویه، مشارکت در اجتماع شامل ۴ گویه، ارتباط فرد با مدرسه شامل ۴ گویه و مشارکت علمی شامل ۵ گویه است. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» با نمره‌ی ۱ تا «کاملاً موافقم» با نمره‌ی ۵ نمره‌گذاری می‌شوند و نمرات بالاتر بیانگر ادراک قوی‌تر دانش‌آموز از پذیرفته شدن، حمایت شدن، مشارکت داشتن و عضویت معنادار در محیط مدرسه است. بری و همکاران ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه را ۰/۷۵ و ضرایب مربوط به خرده‌مقیاس‌ها را در دامنه‌ی ۰/۶۹ تا ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند. در نسخه‌ی فارسی نیز شواهد مطلوبی درباره‌ی روایی صوری، محتوایی و ملاکی ابزار به دست آمده است. در پژوهش حاضر، روایی صوری پرسشنامه با نظر متخصصان مورد تأیید قرار گرفت و ضریب آلفای کرونباخ کل آن ۰/۸۵ محاسبه شد که نشان‌دهنده‌ی همسانی درونی مطلوب مقیاس در نمونه‌ی دانش‌آموزان بود.

با توجه به اینکه علاقه‌ی اجتماعی و احساس تعلق به مدرسه هر دو دارای مؤلفه‌هایی مرتبط با روابط اجتماعی و پیوند فرد با محیط بین‌فردی هستند، تمایز تجربی این دو سازه پیش از آزمون مدل ساختاری مورد توجه قرار گرفت. برای اطمینان از اینکه این دو متغیر سازه‌هایی متمایز را اندازه‌گیری می‌کنند، روایی واگرایی آن‌ها در چارچوب مدل اندازه‌گیری بررسی شد. در این ارزیابی، میانگین واریانس استخراج شده و معیار فورنل - لارکر، نسبت HTMT و الگوی بارهای عاملی مورد توجه قرار گرفت. قابل قبول بودن شاخص‌های روایی واگرا به این معنا در نظر گرفته شد که باوجود ارتباط نظری و آماری میان احساس تعلق به مدرسه و علاقه‌ی اجتماعی، این دو متغیر از تمایز مفهومی و تجربی کافی برخوردارند و بنابراین می‌توان احساس تعلق به مدرسه را به عنوان متغیر میانجی مستقل در رابطه‌ی میان توانمندی ایگو و علاقه‌ی اجتماعی وارد مدل ساختاری کرد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی و با استفاده از نرم‌افزار R نسخه‌ی ۴/۳/۱ و بسته‌های آماری مرتبط انجام شد. در مرحله‌ی نخست، داده‌ها از نظر صحت ورود، مقادیر خارج از دامنه،

تورم واریانس محاسبه شد و مقادیر کمتر از حدود متعارف به‌عنوان نشان‌دهنده‌ی فقدان هم‌خطی مسئله‌ساز در نظر گرفته شدند. همچنین با توجه به اینکه داده‌های هر سه متغیر از طریق پرسشنامه‌های خودگزارشی و در یک مقطع زمانی جمع‌آوری شده بودند، احتمال سوگیری روش مشترک بررسی شد. برای این منظور، آزمون تک‌عاملی هارمن با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی اجرا شد و سهم واریانس تبیین‌شده توسط نخستین عامل استخراج‌شده مورد بررسی قرار گرفت. تبیین کمتر از ۵۰ درصد واریانس کل توسط یک عامل منفرد، به‌عنوان شواهدی علیه وجود سوگیری شدید روش مشترک در داده‌ها در نظر گرفته شد.

برازش مدل با استفاده از مجموعه‌ای از شاخص‌های مطلق، تطبیقی و مقتصد ارزیابی شد تا قضاوت درباره‌ی کفایت مدل به یک شاخص منفرد محدود نشود. نسبت کای‌دو به درجه‌ی آزادی کمتر از ۳ به‌عنوان برازش مطلوب و مقادیر تا حدود ۵ به‌عنوان برازش قابل قبول در نظر گرفته شد. برای شاخص برازش تطبیقی، شاخص توکر - لویس، شاخص برازش افزایشی و شاخص برازش نرم‌شده، مقادیر ۰/۹۰ و بالاتر نشان‌دهنده‌ی برازش قابل قبول تلقی شدند. همچنین ریشه‌ی میانگین مجذور خطای تقریب کمتر از ۰/۰۸ بیانگر برازش قابل قبول و مقادیر کمتر از ۰/۰۵ نشان‌دهنده‌ی برازش بسیار مطلوب در نظر گرفته شد. در کنار این شاخص‌ها، ریشه‌ی استانداردشده‌ی میانگین مجذور باقیمانده نیز برای ارزیابی میزان اختلاف میان ماتریس کوواریانس مشاهده‌شده و برآوردشده بررسی شد.

برای آزمون نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه در رابطه‌ی میان توانمندی ایگو و علاقه‌ی اجتماعی، از روش بوت‌استرپ در بسته‌ی **lavaan** استفاده شد. در این روش، ۱۰۰۰ نمونه‌ی باز نمونه‌گیری شده از داده‌های اصلی تولید و فاصله‌ی اطمینان ۹۵ درصد برای اثر غیرمستقیم برآورد شد. اثر میانجی زمانی معنادار در نظر گرفته شد که فاصله‌ی اطمینان بوت‌استرپ اثر غیرمستقیم شامل صفر نباشد. افزون بر اثر غیرمستقیم، ضرایب استانداردشده‌ی مسیرهای مستقیم و اثر کل نیز گزارش شدند تا سهم نسبی مسیر مستقیم توانمندی ایگو به علاقه‌ی اجتماعی و مسیر غیرمستقیم آن از طریق احساس تعلق به مدرسه مشخص شود. بر این اساس، مدل تحلیلی پژوهش به‌طور مشخص آزمون می‌کرد که آیا نوجوانان برخوردار از توانمندی

داده‌های گمشده و الگوهای پاسخ‌دهی نامعتبر بررسی شدند. پرسشنامه‌هایی که بیش از ۱۰ درصد داده‌ی گمشده داشتند یا الگوی پاسخ‌دهی آن‌ها نشان‌دهنده‌ی پاسخ‌دهی یکنواخت و فاقد دقت کافی بود، از مجموعه‌ی داده‌ها حذف شدند. سپس برای توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان از فراوانی و درصد و برای توصیف متغیرهای اصلی پژوهش از میانگین، انحراف معیار، کمینه، بیشینه، چولگی و کشیدگی استفاده شد. شاخص‌های توصیفی و بررسی اولیه‌ی داده‌ها با استفاده از بسته‌های **psych** و **dplyr** در محیط **R** انجام گرفت. نرمال بودن تک‌متغیره بر اساس مقادیر چولگی و کشیدگی بررسی شد و قرار گرفتن این مقادیر در دامنه‌ی ± 2 به‌عنوان شواهد قابل قبول برای عدم وجود انحراف شدید از توزیع نرمال در نظر گرفته شد. همچنین پیش از آزمون مدل ساختاری، ماتریس همبستگی پیرسون میان توانمندی ایگو، احساس تعلق به مدرسه و علاقه‌ی اجتماعی محاسبه شد تا جهت، شدت و معناداری روابط دو متغیره و مناسب بودن داده‌ها برای آزمون مدل میانجی مشخص شود.

برای آزمون مدل اصلی پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری با رویکرد تحلیل مسیر و بسته‌ی **lavaan** در نرم‌افزار **R** استفاده شد. در مدل مفروض، توانمندی ایگو به‌عنوان متغیر برون‌زا، احساس تعلق به مدرسه به‌عنوان متغیر میانجی و علاقه‌ی اجتماعی به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شد. بر این اساس، مسیر مستقیم توانمندی ایگو به علاقه‌ی اجتماعی، مسیر توانمندی ایگو به احساس تعلق به مدرسه و مسیر احساس تعلق به مدرسه به علاقه‌ی اجتماعی به‌طور هم‌زمان برآورد شدند. علاوه بر اثر مستقیم توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی، حاصل‌ضرب مسیر توانمندی ایگو به احساس تعلق به مدرسه و مسیر احساس تعلق به مدرسه به علاقه‌ی اجتماعی به‌عنوان اثر غیرمستقیم در نظر گرفته شد و مجموع اثر مستقیم و غیرمستقیم نیز به‌عنوان اثر کل توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی برآورد گردید. معناداری ضرایب مسیر بر اساس آماره‌ی **Z** بررسی شد؛ به‌گونه‌ای که مقادیر مطلق بیش از ۱/۹۶ در سطح ۰/۰۵ و بیش از ۲/۵۸ در سطح ۰/۰۱ معنادار تلقی شدند.

پیش از تفسیر ضرایب ساختاری، مفروضه‌های آماری مرتبط بررسی شدند. برای شناسایی هم‌خطی احتمالی میان متغیرهای مدل، شاخص

ایگوی بیشتر، احساس تعلق قوی‌تری به مدرسه دارند و آیا این احساس تعلق بالاتر، به نوبه‌ی خود با افزایش علاقه‌ی اجتماعی آنان همراه است و بخشی از ارتباط میان توانمندی ایگو و علاقه‌ی اجتماعی را تبیین می‌کند.

یافته‌ها

در این پژوهش، داده‌های مربوط به ۳۸۶ دانش‌آموز پایه‌های دهم و یازدهم دوره‌ی دوم متوسطه شهر تهران مورد تحلیل قرار گرفت. از مجموع شرکت‌کنندگان، ۲۰۷ نفر معادل ۵۳٫۶ درصد دختر و ۱۷۹ نفر معادل ۴۶٫۴ درصد پسر بودند. از نظر پایه‌ی تحصیلی، ۱۷۶ نفر معادل ۴۵٫۶ درصد در پایه‌ی دهم و ۲۱۰ نفر معادل ۵۴٫۴ درصد در پایه‌ی یازدهم تحصیل می‌کردند. از حیث رشته‌ی تحصیلی، ۱۱۸ نفر معادل ۳۰٫۶ درصد در رشته‌ی علوم تجربی، ۱۰۴ نفر معادل ۲۶٫۹ درصد در رشته‌ی علوم انسانی، ۵۳ نفر معادل ۱۳٫۷ درصد در رشته‌ی ریاضی و فیزیک، ۶۴ نفر معادل ۱۶٫۶ درصد در رشته‌ی فنی‌وحرفه‌ای و ۴۷ نفر معادل ۱۲٫۲ درصد در رشته‌ی کاردانش مشغول به تحصیل بودند. از نظر وضعیت سکونت، ۳۳۱ نفر معادل ۸۵٫۸ درصد با هر دو والد، ۱۹ نفر معادل ۴٫۹ درصد فقط با پدر، ۲۲ نفر معادل ۵٫۷ درصد فقط با مادر، ۲ نفر معادل ۰٫۵ درصد با اقوام و ۱۲ نفر معادل ۳٫۱ درصد در خوابگاه یا سایر شرایط سکونتی زندگی می‌کردند. تحصیلات پدر در ۳۷ مورد معادل ۹٫۶ درصد بی‌سواد یا ابتدایی، در ۷۰ مورد معادل ۱۸٫۱ درصد متوسطه، در ۹۱ مورد معادل ۲۳٫۶ درصد دیپلم، در ۱۲۹ مورد معادل ۳۳٫۴ درصد فوق‌دیپلم یا کارشناسی و در ۵۹ مورد معادل ۱۵٫۳ درصد کارشناسی ارشد یا بالاتر بود. تحصیلات مادر نیز در ۳۲ مورد معادل ۸٫۳ درصد بی‌سواد جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و ابعاد آن‌ها

یا ابتدایی، در ۸۸ مورد معادل ۲۲٫۸ درصد متوسطه، در ۱۰۷ مورد معادل ۲۷٫۷ درصد دیپلم، در ۱۰۵ مورد معادل ۲۷٫۲ درصد فوق‌دیپلم یا کارشناسی و در ۵۴ مورد معادل ۱۴٫۰ درصد کارشناسی ارشد یا بالاتر گزارش شد. از نظر شغل پدر، ۱۱۶ نفر معادل ۳۰٫۱ درصد کارمند، ۶۸ نفر معادل ۱۷٫۶ درصد کارگر، ۱۲ نفر معادل ۳٫۱ درصد کشاورز یا دامدار، ۹۵ نفر معادل ۲۴٫۶ درصد دارای شغل آزاد، ۲۳ نفر معادل ۶٫۰ درصد بیکار یا بازنشسته و ۷۲ نفر معادل ۱۸٫۷ درصد دارای سایر مشاغل بودند. در مورد شغل مادر نیز ۱۵۴ نفر معادل ۳۹٫۹ درصد خانه‌دار، ۱۲۹ نفر معادل ۳۳٫۴ درصد کارمند، ۱۵ نفر معادل ۳٫۹ درصد کارگر، ۶۷ نفر معادل ۱۷٫۴ درصد دارای شغل آزاد و ۲۱ نفر معادل ۵٫۴ درصد دارای سایر مشاغل بودند. همچنین، ۲۸۵ دانش‌آموز معادل ۷۳٫۸ درصد هیچ‌گاه مدرسه‌ی خود را تغییر نداده بودند، ۶۰ نفر معادل ۱۵٫۵ درصد یک بار، ۳۰ نفر معادل ۷٫۸ درصد دو بار و ۱۱ نفر معادل ۲٫۸ درصد سه بار مدرسه‌ی خود را تغییر داده بودند. احساس امنیت در مدرسه نیز در ۱۴ نفر معادل ۳٫۶ درصد بسیار کم، در ۳۴ نفر معادل ۸٫۸ درصد کم، در ۷۴ نفر معادل ۱۹٫۲ درصد متوسط، در ۱۱۹ نفر معادل ۳۰٫۸ درصد زیاد و در ۱۴۵ نفر معادل ۳۷٫۶ درصد بسیار زیاد گزارش شد. بنابراین، ۶۸٫۴ درصد دانش‌آموزان احساس امنیت خود را در سطح زیاد یا بسیار زیاد ارزیابی کرده بودند.

برای بررسی وضعیت متغیرهای اصلی پژوهش، میانگین، انحراف معیار، حداقل، حداکثر، چولگی و کشیدگی نمرات توانمندی ایگو، احساس تعلق به مدرسه و علاقه‌ی اجتماعی و ابعاد آن‌ها محاسبه شد. نتایج در جدول ۱ ارائه شده است.

متغیر / بُعد	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشترین	چولگی	کشیدگی
امید	۳۸۶	۲۸/۸۴	۶/۷۲	۸	۴۰	-۰/۴۲	-۰/۱۳
اراده	۳۸۶	۲۸/۴۱	۶/۴۵	۹	۴۰	-۰/۳۸	-۰/۲۱
هدفمندی	۳۸۶	۲۸/۵۲	۶/۸۳	۸	۴۰	-۰/۴۵	-۰/۰۸
شایستگی	۳۸۶	۲۸/۰۳	۶/۵۱	۸	۴۰	-۰/۳۳	-۰/۱۵
عشق	۳۸۶	۲۷/۸۵	۶/۳۷	۷	۴۰	-۰/۴۱	-۰/۰۹
مراقبت	۳۸۶	۲۸/۱۹	۶/۵۸	۸	۴۰	-۰/۳۶	-۰/۱۸
وفاداری	۳۸۶	۲۸/۳۴	۶/۴۲	۸	۴۰	-۰/۳۹	-۰/۱۴

خرد	۳۸۶	۲۸/۶۷	۶/۶۳	۷	۴۰	-۰/۴۴	-۰/۱۱
توانمندی ایگو (کل)	۳۸۶	۲۲۶/۸۵	۴۸/۵۶	۶۴	۳۲۰	-۰/۴۱	-۰/۰۷
حمایت معلم	۳۸۶	۱۸/۲۳	۴/۵۲	۵	۲۵	-۰/۳۸	-۰/۱۵
مشارکت علمی	۳۸۶	۱۸/۵۷	۴/۶۱	۵	۲۵	-۰/۴۲	-۰/۰۹
تعلق به همسالان	۳۸۶	۱۸/۸۴	۴/۳۸	۵	۲۵	-۰/۵۱	۰/۰۳
ارتباط با مدرسه	۳۸۶	۱۴/۶۲	۳/۸۷	۴	۲۰	-۰/۳۴	-۰/۲۲
مشارکت اجتماعی	۳۸۶	۱۴/۳۵	۳/۷۲	۴	۲۰	-۰/۲۹	-۰/۱۸
احترام و عدالت	۳۸۶	۱۵/۰۳	۳/۹۵	۴	۲۰	-۰/۴۱	-۰/۰۸
احساس تعلق به مدرسه (کل)	۳۸۶	۹۹/۶۴	۲۲/۵۴	۲۷	۱۳۵	-۰/۴۵	-۰/۱۲
رفاه دیگران	۳۸۶	۳۰/۱۲	۶/۴۸	۸	۴۰	-۰/۵۳	۰/۱۵
همدلی	۳۸۶	۲۲/۷۶	۵/۴۲	۶	۳۰	-۰/۴۸	-۰/۰۳
تعامل با دیگران	۳۸۶	۲۲/۵۳	۵/۲۸	۶	۳۰	-۰/۴۲	-۰/۰۷
رفاه خود (واگرا)	۳۸۶	۲۵/۱۸	۵/۹۵	۷	۳۵	-۰/۳۶	-۰/۲۴
علاقه‌ی اجتماعی (کل)	۳۸۶	۱۰۰/۵۹	۲۲/۱۳	۲۷	۱۳۵	-۰/۴۷	-۰/۰۵

معناداری ۰۰۸۳۲ تفاوت معناداری با توزیع نرمال نداشت. این نتایج با مقادیر چولگی و کشیدگی گزارش شده در جدول ۱ همخوان بود.

بررسی نمودارهای پراکنش نیز الگوی تقریباً خطی روابط میان متغیرهای اصلی را نشان داد. علاوه بر بررسی بصری، آزمون خطی بودن نشان داد رابطه‌ی توانمندی ایگو با علاقه‌ی اجتماعی با $F=۸.۴۷$ و $p<۰.۰۰۱$ ، رابطه‌ی احساس تعلق به مدرسه با علاقه‌ی اجتماعی با $F=۱۲.۳۲$ و $p<۰.۰۰۱$ و رابطه‌ی توانمندی ایگو با احساس تعلق به مدرسه نیز از الگوی خطی معناداری برخوردار بود. بنابراین، مفروضه‌ی خطی بودن برای تحلیل مسیر تأیید شد.

در بررسی هم‌خطی، شاخص‌های تحمل برای ابعاد توانمندی ایگو در دامنه‌ی ۰۰۵۳۸ تا ۰۰۵۷۳ و شاخص‌های VIF در دامنه‌ی ۱۰۷۴۵ تا ۱۰۸۵۹ قرار داشتند. برای ابعاد احساس تعلق به مدرسه نیز تحمل بین ۰۰۵۰۷ تا ۰۰۵۴۱ و VIF بین ۱۰۸۴۸ تا ۱۰۹۷۲ بود. از آنجا که تمامی مقادیر VIF کمتر از ۵ و تمامی مقادیر تحمل بیشتر از ۰۰۲۰ بودند، شواهدی از هم‌خطی چندگانه‌ی مسئله‌ساز مشاهده نشد.

برای بررسی داده‌های پرت چندمتغیره، فاصله‌ی مایلانویس با توجه به سه متغیر اصلی پژوهش بررسی شد. هیچ موردی از آستانه‌ی بحرانی متناظر در سطح ۰۰۰۰۱ فراتر نرفت و شاخص کوک نیز برای تمامی مشاهدات کمتر از ۱ بود؛ بنابراین، داده‌ی پرت تأثیرگذاری که بتواند بر برآورد پارامترهای مدل اثر نامتناسب داشته باشد مشاهده

مطابق جدول ۱، میانگین نمره‌ی کل توانمندی ایگو برابر با ۲۲۶/۸۵ با انحراف معیار ۴۸/۵۶ بود که با توجه به دامنه‌ی نظری ۶۴ تا ۳۲۰، بیانگر سطح متوسط رو به بالای توانمندی ایگو در نمونه است. میانگین احساس تعلق به مدرسه برابر با ۹۹/۶۴ با انحراف معیار ۲۲/۵۴ و میانگین علاقه‌ی اجتماعی برابر با ۱۰۰/۵۹ با انحراف معیار ۲۲/۱۳ به‌دست آمد. در میان ابعاد توانمندی ایگو، امید با میانگین ۲۸/۸۴ بالاترین میانگین و عشق با میانگین ۲۷/۸۵ پایین‌ترین میانگین را داشت. در ابعاد احساس تعلق به مدرسه، تعلق به همسالان با میانگین ۱۸/۸۴ بالاترین مقدار را نشان داد. در ابعاد علاقه‌ی اجتماعی نیز بیشترین میانگین مربوط به رفاه دیگران با مقدار ۳۰/۱۲ بود. مقادیر چولگی بین ۰۰۵۳- تا ۰۰۲۹- و مقادیر کشیدگی بین ۰۰۲۴- تا ۰۰۱۵ قرار داشتند و بنابراین تمامی مقادیر در دامنه‌ی $۲\pm$ بودند. این یافته نشان داد که توزیع متغیرهای مورد بررسی از نظر نرمال بودن تک‌متغیره وضعیت قابل قبولی دارد.

پیش از آزمون مدل ساختاری، مفروضات نرمال بودن، خطی بودن روابط، نبود هم‌خطی چندگانه و نبود داده‌های پرت تأثیرگذار بررسی شدند. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف نشان داد که توزیع نمره‌ی کل توانمندی ایگو با آماره‌ی Z برابر با ۰۰۶۵۸ و سطح معناداری ۰۰۷۸۱، احساس تعلق به مدرسه با Z برابر با ۰۰۷۰۴ و سطح معناداری ۰۰۷۰۶ و علاقه‌ی اجتماعی با Z برابر با ۰۰۶۲۴ و سطح

درصد بود، شواهدی مبنی بر وجود سوگیری شدید روش مشترک مشاهده نشد.

برای بررسی روابط اولیه میان متغیرها و فراهم شدن پیش شرط تحلیل میانجی، ضرایب همبستگی پیرسون میان ابعاد توانمندی ایگو، احساس تعلق به مدرسه و علاقه‌ی اجتماعی محاسبه شد. نتایج کامل روابط متغیرهای کل و مهم ترین ابعاد در جدول ۲ ارائه شده است.

نشد. همچنین، به دلیل گردآوری تمامی داده‌ها با پرسشنامه‌های خودگزارشی در یک مقطع زمانی، آزمون عامل منفرد هارمن برای بررسی سوگیری روش مشترک اجرا شد. نتایج نشان داد ۱۴ عامل با مقدار ویژه‌ی بیشتر از ۱ استخراج شدند، عامل نخست تنها ۲۶،۴ درصد واریانس کل و مجموع عوامل ۵۸،۷ درصد واریانس را تبیین کردند. از آنجا که سهم عامل نخست به‌طور محسوسی کمتر از ۵۰

جدول ۲. ماتریس همبستگی پیرسون متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	۱	۲	۳
۱. توانمندی ایگو	۱		
۲. احساس تعلق به مدرسه	۰/۶۵***	۱	
۳. علاقه‌ی اجتماعی	۰/۷۰***	۰/۷۲***	۱

در میان مؤلفه‌های تعلق به مدرسه، تعلق به همسالان با نمره‌ی کل احساس تعلق به مدرسه همبستگی ۰/۸۵ و با علاقه‌ی اجتماعی کل همبستگی ۰/۷۲ داشت. همچنین، حمایت معلم با علاقه‌ی اجتماعی کل ۰/۷۰، مشارکت علمی ۰/۶۵، ارتباط با مدرسه ۰/۶۰، مشارکت اجتماعی ۰/۵۶ و احترام و عدالت ۰/۶۶ همبستگی داشتند. این الگو، وجود روابط کافی میان متغیر پیش‌بین، متغیر میانجی و متغیر ملاک را برای آزمون مدل میانجی تأیید کرد.

پیش از آزمون مدل ساختاری، مدل‌های اندازه‌گیری مربوط به توانمندی ایگو، احساس تعلق به مدرسه و علاقه‌ی اجتماعی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در بسته‌ی lavaan نرم‌افزار R ارزیابی شدند. شاخص‌های برازش سه مدل اندازه‌گیری در جدول ۳ ارائه شده است.

نتایج جدول ۲ نشان داد که توانمندی ایگو با احساس تعلق به مدرسه رابطه‌ی مثبت و معنادار دارد و افزایش توانمندی ایگو با افزایش احساس پیوند، عضویت و پذیرش دانش‌آموز در محیط مدرسه همراه است. همچنین، توانمندی ایگو با علاقه‌ی اجتماعی رابطه‌ی مثبت و معنادار داشت و احساس تعلق به مدرسه نیز با علاقه‌ی اجتماعی همبستگی مثبت و نسبتاً قوی نشان داد. در سطح ابعاد نیز الگوی روابط به همین صورت بود؛ به گونه‌ای که ابعاد توانمندی ایگو با ابعاد احساس تعلق به مدرسه و علاقه‌ی اجتماعی عمدتاً دارای روابط مثبت و معنادار بودند. برای نمونه، همبستگی ابعاد توانمندی ایگو با حمایت معلم تقریباً در دامنه‌ی ۰/۴۸ تا ۰/۵۷، با تعلق به همسالان در دامنه‌ی ۰/۵۰ تا ۰/۵۹ و با رفاه دیگران در دامنه‌ی ۰/۵۶ تا ۰/۶۵ قرار داشت. جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل‌های اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش

مدل اندازه‌گیری	χ^2	df	χ^2/df	CFI	NFI	IFI	TLI	RMSEA	SRMR
توانمندی ایگو	۱۸۵۶/۴۲	۸۰۲	۲/۳۱	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۹۲	۰/۹۱	۰/۰۵۵	۰/۰۴۷
احساس تعلق به مدرسه	۵۶۳/۱۸	۲۲۲	۲/۵۴	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۹۲	۰/۹۱	۰/۰۵۹	۰/۰۵۱
علاقه‌ی اجتماعی	۵۲۴/۳۷	۲۱۶	۲/۴۳	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۰۵۷	۰/۰۴۸

۰/۷۲ قرار داشتند و تمامی بارها در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنادار بودند. بالاترین بار مربوط به یکی از گویه‌های بعد همدلی با مقدار ۰/۷۲ و پایین‌ترین بار مربوط به یکی از گویه‌های بعد رفاه خود با مقدار ۰/۵۳ بود. در مدل توانمندی ایگو، دامنه‌ی کلی بارهای عاملی از ۰/۴۲ تا ۰/۸۴ متغیر بود. میانگین بار عاملی برای امید ۰/۶۵، اراده ۰/۶۱،

نتایج جدول ۳ نشان داد که هر سه مدل اندازه‌گیری از برازش قابل قبول تا مطلوبی برخوردار بودند. نسبت χ^2/df در تمامی مدل‌ها کمتر از ۳، مقادیر CFI، NFI، IFI و TLI در حدود ۰/۹۰ یا بالاتر و مقادیر RMSEA و SRMR کمتر از ۰/۰۸ بودند. در مدل اندازه‌گیری علاقه‌ی اجتماعی، بارهای عاملی استاندارد گویه‌ها در دامنه‌ی ۰/۵۳ تا

هدفمندی ۰۰۶۴، شایستگی ۰۰۵۸، عشق ۰۰۵۵، مراقبت ۰۰۶۲، وفاداری ۰۰۶۰ و خرد ۰۰۶۷ به‌دست آمد. بیشترین میانگین بار عاملی به بعد خرد و کمترین آن به بعد عشق اختصاص داشت. در مدل احساس تعلق به مدرسه نیز دامنه‌ی بارهای عاملی ۰۰۴۳ تا ۰۰۸۱ بود و میانگین بار عاملی برای حمایت معلم ۰۰۶۵، مشارکت علمی ۰۰۵۹، تعلق به همسالان ۰۰۷۰، ارتباط با مدرسه ۰۰۵۶، مشارکت اجتماعی ۰۰۵۲ و احترام و عدالت ۰۰۶۳ محاسبه شد. بنابراین، تعلق به همسالان دارای بالاترین و مشارکت اجتماعی دارای پایین‌ترین میانگین بار عاملی بود.

برای بهبود برازش مدل‌های اندازه‌گیری، بر مبنای شاخص‌های اصلاح و تنها در مواردی که از نظر محتوایی قابل توجیه بود، کوواریانس محدود میان خطاهای برخی گویه‌های متعلق به یک عامل آزاد شد. تعداد این کوواریانس‌ها برای توانمندی ایگو ۱۲، احساس تعلق به مدرسه ۹ و علاقه‌ی اجتماعی ۸ مورد بود. مجموعه‌ی یافته‌ها نشان داد مدل‌های اندازه‌گیری از روایی سازه‌ای قابل قبول برخوردار بودند.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل ساختاری پژوهش

شاخص	مقدار به‌دست‌آمده	معیار قابل قبول	نتیجه
χ^2	۸۳۶/۷۴	—	—
df	۳۴۱	—	—
χ^2/df	۲/۴۵	کمتر از ۳	مطلوب
CFI	۰/۹۴	۰/۹۰ و بالاتر	مطلوب
NFI	۰/۹۲	۰/۹۰ و بالاتر	مطلوب
IFI	۰/۹۴	۰/۹۰ و بالاتر	مطلوب
TLI	۰/۹۳	۰/۹۰ و بالاتر	مطلوب
RMSEA	۰/۰۵۴	کمتر از ۰/۰۸	مطلوب
SRMR	۰/۰۴۲	کمتر از ۰/۰۸	مطلوب

میانجی‌گری احساس تعلق به مدرسه با داده‌های مشاهده‌شده سازگاری مطلوبی دارد.

پس از تأیید برازش کلی مدل، ضرایب مسیرهای مستقیم مورد بررسی قرار گرفتند. افزون بر دو مسیر تشکیل‌دهنده‌ی اثر میانجی، مسیر مستقیم توانمندی ایگو به علاقه‌ی اجتماعی نیز در مدل وارد شد تا امکان تشخیص میانجی‌گری کامل یا جزئی فراهم شود. نتایج در جدول ۵ ارائه شده است.

مطابق جدول ۴، نسبت χ^2 به درجه‌ی آزادی برابر با ۲/۴۵ بود و در دامنه‌ی مطلوب قرار داشت. مقادیر CFI و IFI برابر با ۰/۹۴، NFI برابر با ۰/۹۲ و TLI برابر با ۰/۹۳ بودند و از کف قابل قبول ۰/۹۰ فراتر رفتند. RMSEA برابر با ۰/۰۵۴ و SRMR برابر با ۰/۰۴۲ نیز کمتر از ۰/۰۸ بودند. بنابراین، مجموعه‌ی شاخص‌های برازش نشان داد مدل پیشنهادی اثر توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی با

جدول ۵. ضرایب مسیرهای مستقیم مدل ساختاری

مسیر	ضریب غیراستاندارد	خطای استاندارد	β	آماره Z	سطح معناداری	نتیجه
توانمندی ایگو $\leftarrow$ احساس تعلق به مدرسه	۰/۵۲۴	۰/۰۶۳	۰/۴۴	۸/۳۲	۰/۰۰۱ <	معنادار
احساس تعلق به مدرسه $\leftarrow$ علاقه‌ی اجتماعی	۰/۵۸۶	۰/۰۵۵	۰/۵۱	۱۰/۶۵	۰/۰۰۱ <	معنادار
توانمندی ایگو $\leftarrow$ علاقه‌ی اجتماعی	۰/۳۹۸	۰/۰۵۸	۰/۳۷	۶/۸۶	۰/۰۰۱ <	معنادار

نتایج جدول ۵ نشان داد که توانمندی ایگو اثر مثبت و معناداری بر احساس تعلق به مدرسه دارد ($\beta=0.44$, $p<0.001$). بنابراین، افزایش توانمندی ایگو با افزایش احساس تعلق دانش‌آموزان به محیط مدرسه همراه بود. احساس تعلق به مدرسه نیز اثر مثبت و معناداری بر علاقه‌ی اجتماعی داشت ($\beta=0.51$, $p<0.001$) و قوی‌ترین مسیر مستقیم در مدل بود. افزون بر این، اثر مستقیم توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی پس از ورود احساس تعلق به مدرسه به مدل همچنان مثبت و معنادار باقی ماند ($\beta=0.37$, $p<0.001$). این الگو نشان می‌دهد توانمندی ایگو هم به‌طور مستقیم و هم از مسیر تقویت احساس تعلق به مدرسه با علاقه‌ی اجتماعی نوجوانان مرتبط است.

ضریب تعیین برای احساس تعلق به مدرسه برابر با $R^2=0.42$ بود؛ بنابراین، توانمندی ایگو ۴۲ درصد از واریانس احساس تعلق به جدول ۶. اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی

مدرسه را تبیین کرد. ضریب تعیین علاقه‌ی اجتماعی نیز برابر با $R^2=0.61$ به‌دست آمد؛ به این معنا که توانمندی ایگو و احساس تعلق به مدرسه در مجموع ۶۱ درصد از واریانس علاقه‌ی اجتماعی را تبیین کردند. این میزان واریانس تبیین‌شده، قدرت توضیحی قابل توجه مدل را نشان می‌دهد.

برای آزمون نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه از روش بوت‌استرپ با ۱۰۰۰ باز نمونه‌گیری و فاصله‌ی اطمینان ۹۵ درصد استفاده شد. در این تحلیل، معناداری اثر غیرمستقیم بر اساس قرار نگرفتن مقدار صفر در فاصله‌ی اطمینان بوت‌استرپ تعیین شد. نتایج در جدول ۶ گزارش شده است.

نوع اثر

نوع اثر	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	فاصله‌ی اطمینان ۹۵٪	سطح معناداری	نتیجه
اثر مستقیم توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی	۰/۳۷۰	۰/۰۵۴	۰/۲۶۴ تا ۰/۴۷۶	۰/۰۰۱ <	معنادار
اثر غیرمستقیم از طریق احساس تعلق به مدرسه	۰/۲۲۴	۰/۰۳۳	۰/۱۵۹ تا ۰/۲۸۹	۰/۰۰۱ <	معنادار
اثر کل توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی	۰/۵۹۴	۰/۰۴۸	۰/۵۰۰ تا ۰/۶۸۸	۰/۰۰۱ <	معنادار

مطابق جدول ۶، اثر غیرمستقیم استاندارد توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی از طریق احساس تعلق به مدرسه برابر با ۰/۲۲۴ بود و فاصله‌ی اطمینان ۹۵ درصد آن از ۰/۱۵۹ تا ۰/۲۸۹ قرار داشت. از آنجا که این فاصله‌ی اطمینان شامل صفر نبود، اثر غیرمستقیم از نظر آماری معنادار بود. در عین حال، اثر مستقیم توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی پس از ورود متغیر میانجی همچنان معنادار باقی ماند. بنابراین، نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه از نوع میانجی‌گری جزئی بود. به بیان دیگر، بخشی از رابطه‌ی مثبت توانمندی ایگو با علاقه‌ی اجتماعی به‌طور مستقیم و بخش دیگری از طریق افزایش احساس تعلق نوجوان به مدرسه تبیین شد.

در مجموع، یافته‌های توصیفی نشان دادند دانش‌آموزان مورد مطالعه از سطوح متوسط رو به بالای توانمندی ایگو، احساس تعلق به مدرسه و علاقه‌ی اجتماعی برخوردار بودند. بررسی مفروضات آماری نیز نرمال بودن قابل قبول توزیع متغیرها، خطی بودن روابط، نبود هم‌خطی مسئله‌ساز، فقدان داده‌های پرت تأثیرگذار و نبود شواهد جدی از سوگیری روش مشترک را نشان داد. ضرایب همبستگی پیرسون حاکی از روابط مثبت و معنادار میان هر سه متغیر اصلی

اثر کل استاندارد توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی برابر با ۰/۵۹۴ بود که از مجموع اثر مستقیم و غیرمستقیم حاصل شد. نسبت اثر

بودند. مدل‌های اندازه‌گیری هر سه سازه از برازش مطلوب برخوردار بودند و بررسی روایی واگرا نیز، با در نظر گرفتن مجموعه‌ی شاخص‌ها، از تمایز احساس تعلق به مدرسه و علاقه‌ی اجتماعی حمایت کرد. مدل ساختاری نهایی نیز برازش مناسبی با داده‌ها داشت و نشان داد توانمندی ایگو هم مستقیماً علاقه‌ی اجتماعی نوجوانان را پیش‌بینی می‌کند و هم به‌طور غیرمستقیم و از طریق افزایش احساس تعلق به مدرسه بر آن اثر دارد. بر این اساس، فرضیه‌ی اصلی پژوهش مبنی بر نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه در رابطه‌ی توانمندی ایگو و علاقه‌ی اجتماعی نوجوانان تأیید شد و نوع میانجی‌گری، جزئی تشخیص داده شد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی نوجوانان با نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه انجام شد. یافته‌های مدل ساختاری نشان داد که توانمندی ایگو به‌طور مستقیم و مثبت با علاقه‌ی اجتماعی نوجوانان ارتباط دارد و افزایش توانمندی ایگو با افزایش گرایش نوجوانان به همدلی، توجه به رفاه دیگران، تعامل سازنده و مشارکت اجتماعی همراه است. همچنین، توانمندی ایگو اثر مثبت و معناداری بر احساس تعلق به مدرسه داشت و احساس تعلق به مدرسه نیز به‌طور مثبت و معناداری علاقه‌ی اجتماعی را پیش‌بینی کرد. نتایج آزمون بوت‌استرپ نیز نشان داد که احساس تعلق به مدرسه بخشی از اثر توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی را منتقل می‌کند؛ به‌گونه‌ای که اثر غیرمستقیم استاندارد توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی از مسیر احساس تعلق به مدرسه برابر با ۰/۲۲۴ بود و فاصله‌ی اطمینان ۹۵ درصد آن صفر را در بر نگرفت. در عین حال، اثر مستقیم توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی پس از ورود متغیر میانجی همچنان معنادار باقی ماند؛ بنابراین، نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه از نوع میانجی‌گری جزئی بود. افزون بر این، توانمندی ایگو و احساس تعلق به مدرسه در مجموع توانستند ۶۱ درصد از واریانس علاقه‌ی اجتماعی را تبیین کنند که نشان‌دهنده‌ی قدرت تبیینی قابل توجه مدل پژوهش است.

نخستین یافته‌ی اساسی پژوهش نشان داد که توانمندی ایگو اثر مثبت و معناداری بر علاقه‌ی اجتماعی نوجوانان دارد. این یافته را می‌توان با توجه به ماهیت توانمندی ایگو تبیین کرد. ایگوی توانمند به فرد

امکان می‌دهد در مواجهه با فشارهای روان‌شناختی، تعارض‌های بین‌فردی و الزامات محیطی، انسجام بیشتری حفظ کند، هیجان‌های خود را بهتر تنظیم نماید، تکانه‌های فوری را کنترل کند و در روابط اجتماعی با انعطاف بیشتری عمل کند. در دوره‌ی نوجوانی که فرد به‌طور هم‌زمان با تغییرات سریع جسمانی، روان‌شناختی، اجتماعی و هویتی مواجه است، برخورداری از چنین ظرفیت‌هایی می‌تواند نقش اساسی در کیفیت تعامل او با دیگران داشته باشد (Santrock, 2024). از این منظر، نوجوانی که از توانمندی ایگوی بیشتری برخوردار است، در روابط بین‌فردی کمتر به پاسخ‌های واکنشی، خودمحورانه یا دفاعی متوسل می‌شود و آمادگی بیشتری برای درک دیدگاه دیگران، همدلی، مشارکت و توجه به نیازهای جمعی دارد؛ ویژگی‌هایی که از مؤلفه‌های اصلی علاقه‌ی اجتماعی محسوب می‌شوند.

این یافته با نتایج گل‌محمد و میرهاشمی همسو است که نشان دادند توانمندی ایگو و علاقه‌ی اجتماعی هر دو با بهزیستی روان‌شناختی ارتباط معناداری دارند و می‌توانند بخشی از تفاوت‌های فردی در وضعیت روان‌شناختی افراد را تبیین کنند (Golmohammad & Mirhashemi, 2021). هم‌جهتی این نتایج نشان می‌دهد که توانمندی ایگو و علاقه‌ی اجتماعی احتمالاً بخشی از یک الگوی گسترده‌تر سازگاری روان‌شناختی را تشکیل می‌دهند؛ به این معنا که فردی که از منابع درونی منسجم‌تر، توان مقابله‌ای بالاتر و ظرفیت مناسب‌تری برای مدیریت تعارض‌های روانی برخوردار است، زمینه‌ی بیشتری برای جهت‌گیری اجتماعی مثبت نیز خواهد داشت. یافته‌ی حاضر همچنین با دیدگاه ویلانت درباره‌ی نقش ایگو در سازگاری، تنظیم هیجان و استفاده از دفاع‌های پخته‌تر همخوان است (Vaillant, 2020). از این دیدگاه، بلوغ ایگو نه‌تنها موجب مدیریت بهتر تعارض‌های درونی می‌شود، بلکه نحوه‌ی ارتباط فرد با جهان اجتماعی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد و فرد را قادر می‌سازد میان نیازهای شخصی و مقتضیات روابط اجتماعی تعادل برقرار کند.

نتایج برخی مطالعات داخلی نیز از اهمیت توانمندی ایگو در کارکردهای روان‌شناختی نوجوانان و جوانان حمایت می‌کنند. برای نمونه، نشان داده شده است که توانمندی ایگو با ظرفیت‌های شناختی و روان‌شناختی پیچیده مانند ذهنی‌سازی و کارکردهای اجرایی

ارتباط دارد (Bahrololoom & Lajvardi, 2025; Mohammadi et al., 2023). همچنین، در نوجوانان، توانمندی ایگو یکی از متغیرهای مرتبط با وضعیت هیجانی و اجتماعی شناخته شده است و می‌تواند در پیش‌بینی مشکلاتی نظیر اضطراب اجتماعی نقش داشته باشد (Isazadeh & Bahramkhani, 2024). بر این اساس، می‌توان استدلال کرد که نوجوان برخوردار از ایگوی توانمندتر، توانایی بیشتری برای بازنمایی حالات ذهنی خود و دیگران، تنظیم رفتار، کنترل واکنش‌های ناگهانی و حفظ روابط بین‌فردی دارد. این قابلیت‌ها می‌توانند به صورت مستقیم، سطح علاقه‌ی اجتماعی او را افزایش دهند؛ زیرا علاقه‌ی اجتماعی مستلزم توانایی خروج از تمرکز افراطی بر خود و توجه هم‌زمان به نیازها، هیجان‌ها و منافع سایر افراد است.

یافته‌ی دوم پژوهش نشان داد که توانمندی ایگو اثر مثبت و معناداری بر احساس تعلق به مدرسه دارد. این نتیجه از آن جهت اهمیت دارد که نشان می‌دهد احساس تعلق مدرسه‌ای صرفاً محصول ویژگی‌های بیرونی مدرسه نیست، بلکه منابع روان‌شناختی درونی دانش‌آموز نیز در چگونگی تجربه‌ی محیط آموزشی نقش دارند. نوجوانی که از توانمندی ایگوی بالاتری برخوردار است، احتمالاً در مواجهه با ناکامی‌های تحصیلی، تعارض با همسالان، انتقاد معلم یا فشارهای اجتماعی، انعطاف و ثبات بیشتری نشان می‌دهد و همین امر می‌تواند تجربه‌ی مثبت‌تری از مدرسه برای او ایجاد کند. فردی که قادر است هیجان‌های خود را تنظیم و تعارض‌های بین‌فردی را مدیریت کند، احتمال بیشتری دارد که روابط رضایت‌بخش‌تری با معلمان و همسالان برقرار کند و خود را عضوی پذیرفته‌شده و ارزشمند از جامعه‌ی مدرسه بداند.

این تبیین با دیدگاه استرمن درباره‌ی نیاز دانش‌آموز به عضویت و پذیرش در اجتماع مدرسه سازگار است. از این منظر، احساس تعلق زمانی افزایش می‌یابد که دانش‌آموز خود را در روابط مدرسه‌ای مورد پذیرش، حمایت و احترام ببیند و فرصت مشارکت واقعی در محیط آموزشی داشته باشد (Osterman, 2000). همچنین، یافته‌های ما نشان داده است که مدارس می‌توانند تفاوت قابل توجهی در احساس تعلق دانش‌آموزان ایجاد کنند و کیفیت روابط و تجربه‌های اجتماعی مدرسه نقش مهمی در شکل‌گیری این احساس دارد (Ma,

2003). یافته‌ی حاضر این دیدگاه را تکمیل می‌کند؛ زیرا نشان می‌دهد منابع درونی دانش‌آموز، از جمله توانمندی ایگو، می‌توانند نحوه‌ی بهره‌گیری نوجوان از فرصت‌های ارتباطی و مشارکتی مدرسه را نیز تعیین کنند.

نتایج پژوهش‌های بین‌فرهنگی نیز نشان داده‌اند که احساس تعلق به مدرسه متأثر از تعامل عوامل فردی و محیطی است و تفاوت‌های مربوط به زمینه‌های فرهنگی، روابط اجتماعی و تجربه‌ی دانش‌آموزان در مدرسه می‌تواند میزان این احساس را تغییر دهد (Chiu et al., 2016). همچنین، مفهوم تعلق مدرسه‌ای ارتباط نزدیکی با احساس امنیت دارد؛ یعنی دانش‌آموز زمانی بیشتر خود را بخشی از مدرسه تلقی می‌کند که محیط را امن، قابل پیش‌بینی و حمایت‌گر تجربه کند (Porter et al., 2024). از این منظر، توانمندی ایگو می‌تواند به نوجوان کمک کند تا محیط مدرسه را به شکلی سازگارانه‌تر ادراک و روابط موجود در آن را بهتر مدیریت کند و از این طریق، احتمال تجربه‌ی امنیت و تعلق افزایش یابد.

یافته‌ی سوم پژوهش نشان داد که احساس تعلق به مدرسه اثر مثبت و نسبتاً قوی بر علاقه‌ی اجتماعی دارد؛ به گونه‌ای که ضریب استاندارد این مسیر برابر با ۰/۵۱ بود. این نتیجه نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند در مدرسه پذیرفته می‌شوند، توسط معلمان حمایت می‌شوند، با همسالان رابطه‌ی مطلوب دارند، عدالت و احترام را تجربه می‌کنند و در فعالیت‌های مدرسه مشارکت دارند، گرایش بیشتری به رفتارهای مبتنی بر همدلی، همکاری، تعامل با دیگران و توجه به رفاه جمعی نشان می‌دهند. این یافته با ماهیت مفهوم علاقه‌ی اجتماعی سازگار است؛ زیرا مدرسه یکی از نخستین اجتماعات سازمان‌یافته‌ای است که نوجوان در آن باید منافع و نیازهای شخصی خود را با الزامات گروهی، قواعد مشترک و روابط متقابل هماهنگ کند.

از منظر نظریه‌ی آدلری، علاقه‌ی اجتماعی زمانی رشد می‌کند که فرد خود را بخشی از اجتماع بداند و احساس کند در یک شبکه‌ی انسانی دارای جایگاه، مسئولیت و ارزش است. در رویکرد درایکورس نیز تأکید می‌شود که احساس تعلق و مشارکت از نیازهای اساسی رشد سالم هستند و تجربه‌ی عضویت سازنده در گروه، زمینه را برای مسئولیت‌پذیری، همکاری و گرایش اجتماعی مثبت فراهم می‌کند.

(Dreikurs & Soltz, 2022). بنابراین، تعلق به مدرسه را می‌توان یکی از زمینه‌های عینی و روزمره‌ای دانست که در آن علاقه‌ی اجتماعی نوجوان تمرین و تقویت می‌شود. هرچه نوجوان مدرسه را بیشتر به‌عنوان اجتماع خود تجربه کند، احتمال بیشتری دارد که خود را در ارتباط متقابل با دیگران تعریف کند و نسبت به رفاه همسالان، معلمان و گروه احساس مسئولیت نشان دهد.

یافته‌ی حاضر همچنین با نتایج پژوهش مهربان همسو است که نشان داد علاقه‌ی اجتماعی با بهزیستی مدرسه‌ای دانش‌آموزان ارتباط دارد (Mehraban, 2023). افزون بر این، نتایج مطالعات مربوط به تعلق مدرسه‌ای نشان داده‌اند که این سازه با پیامدهای مثبت تحصیلی و روان‌شناختی متعددی در ارتباط است. سرخوش و همکاران نقش تعلق به مدرسه را در تبیین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نشان دادند (Sarkhosh et al., 2021) و مشاوره‌ی ایزدی و همکاران نیز تعلق به مدرسه را در کنار شایستگی اجتماعی - هیجانی و روابط معلم - دانش‌آموز در تبیین رفتارهای تحصیلی مهم دانستند (Moshaveri Izadi et al., 2023). مجموعه‌ی این یافته‌ها نشان می‌دهد که احساس تعلق، یک سازه‌ی مرکزی در سازمان‌دهی رفتارهای تحصیلی و اجتماعی نوجوان است و احتمالاً از طریق افزایش مشارکت، اعتماد بین‌فردی و پذیرش مسئولیت جمعی، به رشد علاقه‌ی اجتماعی کمک می‌کند.

یافته‌های پژوهش‌های طولی نیز اهمیت این متغیر را تقویت می‌کنند. آلن و همکاران نشان دادند که تعلق به مدرسه در نوجوانی با پیامدهای سلامت روان در سال‌های بعدی زندگی ارتباط دارد (Allen et al., 2024). این یافته نشان می‌دهد که تجربه‌ی تعلق مدرسه‌ای ممکن است اثری فراتر از موقعیت لحظه‌ای دانش‌آموز داشته باشد و بخشی از مسیر رشد روانی و اجتماعی فرد را شکل دهد. همچنین، ژانگ و همکاران نشان دادند که پیوند با مدرسه می‌تواند در شرایط فشار و تعارض خانوادگی نقش محافظتی داشته باشد و شدت پیامدهای هیجانی منفی را کاهش دهد (Zhang et al., 2022). بر این اساس، تعلق به مدرسه را می‌توان منبعی اجتماعی دانست که هم به حفاظت روان‌شناختی نوجوان کمک می‌کند و هم زمینه‌ی توسعه‌ی نگرش‌ها و رفتارهای اجتماعی مثبت را فراهم می‌سازد.

مهم‌ترین یافته‌ی پژوهش حاضر مربوط به تأیید نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه در رابطه‌ی توانمندی ایگو و علاقه‌ی اجتماعی بود. اثر غیرمستقیم استاندارد برابر با ۰/۲۲۴ بود و حدود ۳۷/۷ درصد از اثر کل توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی از طریق احساس تعلق به مدرسه منتقل شد. این نتیجه نشان می‌دهد که بخشی قابل توجه از اثر منابع درونی نوجوان بر گرایش اجتماعی او زمانی تحقق می‌یابد که این منابع بتوانند به تجربه‌ی مثبت‌تر از محیط مدرسه منجر شوند. به بیان دیگر، توانمندی ایگو به‌تنهایی کافی نیست؛ بلکه بخشی از ظرفیت آن از طریق نحوه‌ی پیوند نوجوان با محیط اجتماعی مهم زندگی‌اش فعال می‌شود.

برای تبیین این میانجی‌گری می‌توان یک زنجیره‌ی روان‌شناختی در نظر گرفت. توانمندی ایگو نخست ظرفیت نوجوان را برای تنظیم هیجان، تحمل ناکامی، کنترل رفتار و حفظ روابط بین‌فردی افزایش می‌دهد. چنین نوجوانی در مدرسه آمادگی بیشتری برای ایجاد روابط مثبت با همسالان و معلمان، مدیریت اختلافات و مشارکت در فعالیت‌های جمعی دارد. این تجربه‌ها به نوبه‌ی خود احساس پذیرفته‌شدن، امنیت و عضویت در مدرسه را تقویت می‌کنند. هنگامی که مدرسه به‌عنوان یک اجتماع قابل اعتماد و متعلق به «خود» تجربه شود، نوجوان فرصت بیشتری برای تمرین همکاری، همدلی، مشارکت و توجه به نیازهای دیگران خواهد داشت؛ در نتیجه، علاقه‌ی اجتماعی او افزایش می‌یابد. این سازوکار با تأکید پژوهش‌های قبلی بر نقش توانمندی ایگو در سازگاری روان‌شناختی (Bahrololoom & Lajvardi, 2025; Vaillant, 2020) و نیز نقش تعلق مدرسه‌ای در پیامدهای مثبت روانی و اجتماعی (Allen et al., 2024; Osterman, 2000) سازگار است.

جزئی بودن میانجی‌گری نیز از نظر نظری اهمیت دارد. باقی ماندن اثر مستقیم توانمندی ایگو بر علاقه‌ی اجتماعی نشان می‌دهد که همه‌ی تأثیر توانمندی ایگو از مسیر مدرسه منتقل نمی‌شود. بخشی از این رابطه احتمالاً مستقیماً از ظرفیت‌های درونی نوجوان مانند همدلی، کنترل تکانه، تحمل ناکامی، دیدگاه‌گیری و انعطاف در روابط ناشی می‌شود. در عین حال، بخش دیگری از اثر از طریق محیط اجتماعی مدرسه شکل می‌گیرد. بنابراین، علاقه‌ی اجتماعی نوجوان را می‌توان حاصل تعامل میان ظرفیت‌های فردی و تجربه‌های محیطی دانست.

این دیدگاه با رویکردهای تحولی معاصر سازگار است که رفتار نوجوان را نتیجه‌ی تعامل پویای فرد و بافت‌های اجتماعی می‌دانند (Santrock, 2024).

از منظر کاربردی، یافته‌های پژوهش حاضر همچنین با نتایج پورسید و همکاران همخوان است که نشان دادند علاقه‌ی اجتماعی قابلیت ارتقا از طریق آموزش را دارد و افزایش آن می‌تواند بر سبک زندگی و روابط اجتماعی نوجوانان اثر بگذارد (Pourseyed et al., 2016). اگر علاقه‌ی اجتماعی سازه‌ای قابل تقویت باشد و احساس تعلق به مدرسه نیز یکی از مسیرهای مؤثر بر آن محسوب شود، مدرسه می‌تواند به یکی از مهم‌ترین محیط‌های مداخله‌ای برای ارتقای این ویژگی تبدیل شود. در این چارچوب، تقویت توانمندی‌های درونی دانش‌آموز بدون اصلاح تجربه‌ی اجتماعی او در مدرسه ممکن است اثر محدودی داشته باشد؛ همان‌گونه که بهبود محیط مدرسه بدون توجه به تفاوت‌های فردی و ظرفیت‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان نیز احتمالاً کافی نخواهد بود. مدل حاضر بر ضرورت توجه هم‌زمان به این دو سطح تأکید دارد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که علاقه‌ی اجتماعی نوجوانان حاصل یک فرایند چندسطحی است که در آن توانمندی ایگو به‌عنوان منبعی درون‌فردی و احساس تعلق به مدرسه به‌عنوان منبعی زمینه‌ای با یکدیگر تعامل دارند. توانمندی ایگو نوجوان را برای مواجهه‌ی سازگارانه‌تر با محیط اجتماعی آماده می‌کند و تعلق مدرسه‌ای این آمادگی را به تجربه‌ی واقعی عضویت، همکاری و مشارکت تبدیل می‌سازد. از این منظر، علاقه‌ی اجتماعی صرفاً یک نگرش فردی نیست، بلکه پیامدی است که در مرز میان ساختار شخصیت و تجربه‌های اجتماعی نوجوان شکل می‌گیرد. این تبیین می‌تواند بخشی از شکاف موجود میان مطالعات شخصیت‌محور و مطالعات مدرسه‌محور را کاهش دهد و چارچوبی یکپارچه برای فهم رشد اجتماعی نوجوانان فراهم سازد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. نخست، طرح پژوهش از نوع مقطعی و همبستگی بود؛ بنابراین، اگرچه مدل ساختاری از روابط جهت‌دار نظری میان متغیرها حمایت کرد، نمی‌توان از یافته‌ها استنباط علی قطعی داشت. دوم، داده‌ها با استفاده از ابزارهای خودگزارشی

گردآوری شدند و در نتیجه احتمال تأثیر مطلوبیت اجتماعی، سوگیری پاسخ‌دهی و برداشت ذهنی دانش‌آموزان وجود دارد. سوم، نمونه تنها شامل دانش‌آموزان پایه‌های دهم و یازدهم مدارس منتخب شهر تهران بود و دانش‌آموزان پایه‌ی دوازدهم در پژوهش حضور نداشتند؛ از این رو، تعمیم نتایج به همه‌ی نوجوانان، سایر مقاطع تحصیلی و دانش‌آموزان مناطق جغرافیایی متفاوت باید با احتیاط انجام شود. همچنین، مرحله‌ی نخست انتخاب مناطق به‌صورت هدفمند انجام شد که ممکن است میزان نمایندگی کامل نمونه از جامعه‌ی دانش‌آموزان تهران را کاهش داده باشد. در نهایت، مدل پژوهش تنها بر دو متغیر تبیینی توانمندی ایگو و احساس تعلق به مدرسه متمرکز بود و سایر عوامل فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای مؤثر بر علاقه‌ی اجتماعی در مدل وارد نشدند.

پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده از طرح‌های طولی استفاده شود تا تغییرات توانمندی ایگو، احساس تعلق به مدرسه و علاقه‌ی اجتماعی در طول دوره‌ی نوجوانی بررسی و ترتیب زمانی روابط میان آن‌ها با دقت بیشتری مشخص شود. همچنین، اجرای مطالعات آزمایشی یا نیمه‌آزمایشی با مداخلات تقویت‌کننده‌ی توانمندی ایگو یا برنامه‌های افزایش تعلق مدرسه‌ای می‌تواند شواهد دقیق‌تری درباره‌ی روابط علی ارائه دهد. پژوهش‌های آینده می‌توانند از منابع اطلاعاتی چندگانه، از جمله ارزیابی معلمان، والدین، همسالان و مشاهده‌ی رفتاری در کنار گزارش دانش‌آموزان استفاده کنند تا وابستگی به داده‌های خودگزارشی کاهش یابد. بررسی مدل در گروه‌های سنی مختلف، شهرهای گوناگون، مدارس دولتی و غیردولتی و همچنین مقایسه‌ی دختران و پسران می‌تواند به ارزیابی پایداری مدل کمک کند. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود متغیرهایی مانند حمایت معلم، کیفیت روابط همسالان، جو مدرسه، خودتنظیمی، همدلی، شایستگی اجتماعی - هیجانی و امنیت روان‌شناختی به‌عنوان میانجی یا تعدیل‌گر در مدل‌های توسعه‌یافته‌ی آینده بررسی شوند.

بر مبنای یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های ارتقای رشد اجتماعی نوجوانان به‌طور هم‌زمان بر تقویت منابع درونی و کیفیت تجربه‌ی مدرسه‌ای آنان متمرکز شوند. مشاوران مدارس می‌توانند برنامه‌هایی برای افزایش خودشناسی، تنظیم هیجان، تحمل ناکامی، حل مسئله، تصمیم‌گیری و مدیریت تعارض طراحی کنند تا

- Chiu, M. M., Chow, B. W. Y., McBride, C., & Mol, S. T. (2016). Students' sense of belonging at school in 41 countries: Cross-cultural variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(2), 175-196. <https://doi.org/10.1177/0022022115617031>
- Dreikurs, R., & Soltz, V. (2022). *Children: The Challenge* (Updated ed.). Routledge.
- Golmohammad, A., & Mirhashemi, M. (2021). Predicting Psychological Well-Being Based on Ego Strength and Social Interest in University Students. *Quarterly Journal of Cognitive Analytical Psychology*, 47(12), 6-18.
- Isazadeh, M., & Bahramkhani, M. (2024). Predicting Social Anxiety Based on Attachment Styles, Mentalization Capacity, and Ego Strength in Adolescents in Qazvin. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 30(1), 1-15.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349. <https://doi.org/10.1080/00220670309596617>
- Mehraban, S. (2023). *Predicting School Well-Being Based on Self-Regulation and Social Interest in Students with Learning Disabilities in Shiraz* [Master's thesis, Fatemeh Institute of Higher Education, Shiraz].
- Mohammadi, M., Shahgholian, M., Abdollahi, M. H., & Geramipour, M. (2023). The Mediating Role of Ego Strength in the Effect of Attachment Styles on Executive Functions in Individuals with Mild Psychopathology. *Advances in Cognitive Sciences*, 25(4), 17-32.
- Moshaveri Izadi, R., Pirani, Z., Zanganeh, F., & Abbasi, M. (2023). Designing and Testing the Fit of an Academic Help-Seeking Model Based on School Belonging, Social-Emotional Competence, and Teacher Communication Styles with the Mediation of Academic Procrastination. *Cognitive Strategies in Learning*, 11(21), 157-175.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Porter, J., McDermott, T., Daniels, H., & Ingram, J. (2024). Feeling part of the school and feeling safe: Further development of a tool for investigating school belonging. *Educational Studies*, 50(3), 382-398. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1944063>
- Pourseyed, S. R., Alizadeh, H., Kazemi, F., Borjali, A., & Farrokhi, N. (2016). The Effect of Social Interest Training on the Lifestyle of Bully and Victim Adolescents. *Positive Psychology Research*, 2(3), 1-20. <https://sid.ir/paper/257759/fa>
- Santrock, J. W. (2024). *Adolescence* (18th ed.). McGraw-Hill Education.
- Sarkhosh, H., Sameri, M., & Hassani, M. (2021). Explaining the Role of Parenting Style, Family Socioeconomic Status, and School Factors in Academic Performance with the Mediation of School Belonging among Secondary School Students. *School Management*, 9(2), 240-268. <https://sid.ir/paper/961035/fa>
- Vaillant, G. E. (2020). *Ego Mechanisms of Defense: A Guide for Clinicians and Researchers* (2nd ed.). American Psychiatric Association Publishing.
- Zhang, Z., Wang, Y., & Zhao, J. (2022). Longitudinal relationships between interparental conflict and adolescent depression: Moderating effects of school connectedness. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01355-2>

ظرفیت‌های مرتبط با توانمندی ایگو در دانش‌آموزان تقویت شود. در سطح مدرسه نیز ایجاد روابط حمایتگر میان معلم و دانش‌آموز، افزایش مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌ها و فعالیت‌های جمعی، تقویت همکاری همسالان، برخورد عادلانه، کاهش طرد اجتماعی و ایجاد فضای امن و پذیرا می‌تواند احساس تعلق دانش‌آموزان را افزایش دهد. همچنین، پیشنهاد می‌شود فعالیت‌های گروهی، پروژه‌های مشارکتی، برنامه‌های همیاری دانش‌آموزی و فعالیت‌های داوطلبانه به گونه‌ای سازمان‌دهی شوند که نوجوانان فرصت تجربه‌ی واقعی مسئولیت‌پذیری، همدلی، همکاری و توجه به رفاه دیگران را داشته باشند؛ زیرا چنین اقداماتی می‌توانند هم‌زمان احساس تعلق مدرسه‌ای و علاقه‌ی اجتماعی را تقویت کنند.

تعارض منافع

بین نویسندگان هیچ تعارض منافع وجود نداشت.

حامی مالی

این پژوهش بدون هیچ حمایت مالی و با هزینه شخصی انجام شد.

ملاحظات اخلاقی

در این مطالعه، اهمیت و ضرورت پژوهش برای نمونه‌ها تشریح و درباره رعایت ملاحظات اخلاقی مانند رازداری، محرمانگی، حفظ حریم نمونه‌ها، آزادی جهت شرکت در پژوهش و انصراف از آن و غیره به آنان اطمینان داده شد.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مقاله با یکدیگر مشارکت داشتند.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از تمامی افرادی که در مراحل پژوهش همکاری و یاری نمودند تقدیر و تشکر می‌شود.

References

- Allen, K. A., Greenwood, C. J., Berger, E., Patlamazoglou, L., Reupert, A., Wurf, G., & Letcher, P. (2024). Adolescent school belonging and mental health outcomes in young adulthood: Findings from a multi-wave prospective cohort study. *School Mental Health*, 16(1), 149-160. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09626-6>
- Bahrololoom, Z., & Lajvardi, H. (2025). A Predictive Model of Mentalization Based on Attachment Styles with the Mediating Role of Ego Strength in University Students. *Journal of Psychological Science*, 24(145), 305-323.