سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی درکودکان دختر با دلبستگی ایمن و ناایمن

الهام قربانیان[۱]
دکتر تقی پورابراهیم[۲]
دکتر پریساسادات سیدموسوی[۳]
دکتر مجتبی حبیبی[۴]

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی در کودکان دارای سبکهای دلبستگی ایمن و ناایمن انجام شده است. این پژوهش، یک پژوهش توصیفی از نوع علی- مقایسه‌ای است. جامعه آماری آن شامل همهٔ دانش‌آموزان دختر ۱۰ تا ۱۲ ساله مقطع ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ بود. نمونه پژوهش شامل ۲۰۵ نفر بوده که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از میان دانش‌آموزان دختر مدارس ابتدایی انتخاب شده است. ابزارهای این پژوهش شامل پرسشنامه مهارتهای اجتماعی ماتسون، مقیاس دلبستگی در کودکی میانه رونقی و عملکرد تحصیلی درتاج بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از روش t مستقل و تحلیل واریانس چند متغیره با نرم‌افزار SPSS ۱۸ استفاده شده است. نتایج نشان دادند که میان سبکهای دلبستگی و سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی کودکان تفاوت معنادار وجود دارد ($p<۰/۰۰۱$) و بیشترین میزان سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی در کودکان دارای سبک دلبستگی ایمن بوده است. سبکهای دلبستگی بر عملکرد تحصیلی و سازگاری اجتماعی کودکان مؤثر است و تمرکز بر ایمن‌سازی روابط والد- کودک می‌تواند موجب افزایش سازگاری و عملکرد تحصیلی در کودکان شود.

کلید واژگان: دلبستگی، سازگاری اجتماعی، عملکرد تحصیلی

تاریخ دریافت: ۹۴/۱۲/۱۲ تاریخ پذیرش: ۹۵/۸/۲۶

۱. کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشگاه شهید بهشتی تهران (نویسنده مسئول) elham.gh460@yahoo.com
۲. استادیار گروه مشاوره، دانشگاه شهید بهشتی تهران t_pourebrahim@sbu.ac.ir
۳. استادیار پژوهشکده خانواده، دانشگاه شهید بهشتی تهران parisamousavi@gmail.com
۴. استادیار پژوهشکده خانواده، دانشگاه شهید بهشتی تهران babakhabibius@yahoo.com

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

مقدمه

رفتار اجتماعی پایه و اساس زندگی هر فرد را تشکیل می‌دهد و تحول اجتماعی نیز سبب شکوفایی رشد عقلانی فرد می‌شود. منظور از تحول اجتماعی، تکامل فرد در روابط اجتماعی است که بتواند با افراد جامعه‌اش هماهنگ و سازگار باشد (وایتسمن و منینگر[1]، ۱۳۸۴). کسانی که در زمینه تحول اجتماعی به شکوفایی رسیده‌اند، به سطحی از مهارت در روابط اجتماعی دست یافته‌اند که می‌توانند به راحتی با دیگران زندگی سازگارانه‌ای داشته باشند (ماسن، کیگان، هوستون و کانجر[2]، ۱۳۸۲). سازگاری، فرآیند پیوسته‌ای است که در آن، تجارب یادگیری اجتماعی شخص، توانایی و مهارتهایی را فراهم می‌سازد که از آن طریق می‌توان به ارضای نیازها پرداخت (گوداستاین و لانیون[3]، ۱۹۹۵). سازگاری ابعادی مانند اجتماع، خانواده، عواطف و ... را شامل می‌شود، اما برخی صاحب‌نظران، سازگاری اجتماعی را رأس سایر ابعاد تلقی می‌کنند و آن را مهم‌ترین نشانه سلامت روان می‌دانند (امانی، اعتمادی، فاتحی‌زاده و بهرامی، ۱۳۹۱). سازگاری اجتماعی، سازگاری شخص با محیط اوست و این سازگاری ممکن است با تغییر دادن خود یا محیط به دست آید (شاملو، ۱۳۸۴).

با توجه به فرآیند اجتماعی شدن و مراحل آن، روشه (۱۳۸۷) دوره کودکی را فشرده‌ترین دوره اجتماعی شدن و ۱۲-۸ سالگی را مهم‌ترین سنین برای کسب مهارت سازگاری اجتماعی می‌داند. برخی از کودکان با سازگاری و مهارت اجتماعی بیشتر، تعامل مثبت بیشتری با همسالان خود دارند. بعضی از کودکان نیز سازگاری اجتماعی پایین‌تری نسبت به همسالان خود دارند که با وارد شدن به اجتماع و به خصوص مدرسه، کمبود سازگاری و مهارت اجتماعی آنان بارزتر می‌شود (کیان و کالکینز[4]، ۲۰۰۴). از عوامل اجتماعی مهمی که در بروز سازگاری نقش دارد، روابط کودک با مراقبان (مادر یا جانشین مادر) در سالهای اولیه زندگی است که به تشکیل سبکهای دلبستگی منجر می‌شود و مبنای روابط میان-فردی در بزرگسالی است. دلبستگی گرایش انسان به ایجاد پیوندهای عاطفی و روانی قوی و ارتباط پایدار با افرادی خاص در زندگی است به گونه‌ای که از تعامل با آنها احساس نشاط و به هنگام استرس در کنار آنها، احساس آرامش می کند (بهزادی‌پور، پاکدامن و بشارت، ۱۳۸۹). تعامل مناسب و شایسته والد- کودک و وجود فضای ایمن میان آن دو سبب بروز احساس ایمنی و اعتماد بیشتر در کودک می‌شود و او می‌تواند از والدینش، به‌ویژه

1. Whitzman & Meninger
2. Mussen, Kaegan, Hoston & Kanjer
3. Goodestein & Lanyon
4. Keane & Calkins

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

مادرش همچون پایگاهی ایمن بهره بگیرد و آرامش مورد نیاز را در کنار او به دست آورد و به هنگام احساس خطر و ترس و ناایمنی به او پناه ببرد و به طور کلی با اتکای به چنین پایگاهی به اکتشاف دنیای بیرون بپردازد و به سوی گسترش مهارتها و تواناییهای جدید گام بردارد (بالبی،[1] ۱۹۸۳؛ کسیدی، جونز و شیور،[2] ۲۰۱۳). با داشتن تجربیات متعدد و موفق، کسب آرامش و امنیت از یک مراقب حساس و پاسخگو، کودک خود، قادر به تنظیم هیجانات و توسعه سازگاری اجتماعی می‌شود (آلن، تایمر و ارکوزیا[3]، ۲۰۱۴). از سویی هم دلبستگی ایمن، اساس ایمنی را برای افراد مهیا می‌سازد تا به سبب آن بتوانند دنیایشان را کشف کنند و پاسخهایی سازگارانه‌تر به محیط اطرافشان بدهند. وجود چنین اساس ایمنی، افراد را به اکتشاف و گشودگی شناختی نسبت به اطلاعات جدید، تشویق می‌کند (میکولینسر[4]، ۱۹۹۷). این اساس ایمن، اعتماد به نفس لازم را برای خطر پذیری، آموختن و روز آمد کردن مستمر مدلهای خود، دیگران و دنیا فراهم می‌سازد. اعتماد به خود و اعتماد به دیگران دو ویژگی اساسی افراد ایمن به حساب می‌آیند. از آنجا که اعتماد به خود یکی از مبانی درون–روانی فرد دلبسته ایمن است، به وی این توانایی را می‌بخشد که در روابط میان–فردی، با مهارت، اطمینان و آرامش بیشتر به تعامل بپردازد. همچنین اعتماد فرد ایمن به دیگران که مکمل اعتماد به خود است، نیز وی را در جلب کمک دیگران یاری می‌رساند؛ بنابراین، سازگاری فرد با بافتهای جدید را آسان می‌کند (تیدول،[5] رایس[6] و شیور، ۱۹۹۶؛ کسیدی، ۱۹۸۸). هنگامی‌که در روابط، احساس امنیت وجود داشته باشد، افراد بهتر می‌توانند دست نیاز به سوی دیگران دراز کنند، از آنها حمایت کنند و با تعارض و استرس به گونه‌ای مثبت مواجه شوند. این‌گونه روابط، شادتر، پایدارتر و سازگارانه‌ترند (آکگون و ملیر[7]، ۲۰۱۵). بررسی ادبیات پژوهشی نیز حاکی از ارتباط میان سبکهای دلبستگی و سازگاری در موقعیتهای گوناگون است. یافته‌های پژوهش امانی و همکاران (۱۳۹۱) نشان می‌دهند که رابطه مثبت معنادار میان سبک دلبستگی ایمن و سازگاری، رابطه منفی معنادار میان سبک دلبستگی ناایمن اجتنابی و سازگاری و رابطه منفی معنادار میان سبک دلبستگی ناایمن دوسوگرا و سازگاری وجود دارد و سبک دلبستگی ایمن، توان پیش‌بینی میزان سازگاری را دارد. در پژوهش فیلد و ساندین[8] (۲۰۰۱) میان سبک دوسوگرا در زنان

1. Bowlby
2. Cassidy, Jones & Shaver
3. Allen, Timmer & Urquzia
4. Mikulincer
5. Tidwell
6. Reis
7. Akgun & Mellier
8. Field & Sundin

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

بیوه و کاهش میزان سازگاری، ارتباطی معنادار گزارش شده است. کوباک و اسکری[1] (۱۹۸۸) در پژوهش خود به این موضوع پی برده‌اند که افراد دارای سبک دلبستگی ایمن، مشکلات سازگاری کمتری دارند. یافته‌های مطالعه نیکلسون[2] (۱۹۹۹) از ارتباط الگوهای رفتاری سازش‌نایافته و کنش‌وری روانی- اجتماعی با سبک دلبستگی ناایمن حکایت دارد. نتایج تحقیق مارش[3]، مک‌فارلند[4]، آلن[5]، مک‌الهانی[6] و لند[7] (۲۰۰۳) از ارتباط دلبستگی ناایمن با مشکلات رفتاری و نشانه‌های رفتار پرخطر در سالهای بعدی زندگی حکایت می‌کند. پژوهش رایس و میرزاده[8] (۲۰۰۰) نشان دهنده رابطه دلبستگی با عملکرد و رفتار سازگارانه در مدرسه است. نتایج پژوهش روزن اشتاین و هروویتز[9] (۱۹۹۸) نشان‌دهنده رابطه میان دلبستگی نوجوانی و آسیبهای روان‌شناختی مانند افسردگی، اضطراب، اختلال شخصیت ضداجتماعی و اختلال سازگاری است. همچنین، پژوهشها نشان داده‌اند که روابط دلبستگی ایمن در مقایسه با دلبستگی ناایمن با کفایت اجتماعی بالاتر، روابط مطلوب‌تر با والدین و همسالان (سروف[10]، ایگلند[11]، کارلسون[12] و کالینز[13]، ۲۰۰۵) در ارتباط است. همچنین، دلبستگی ناایمن به فرد مراقبت کننده در دوران کودکی، با اضطراب اجتماعی (خراشادی‌زاده، شهابی‌زاده و دستجردی، ۱۳۹۱)، نارسایی در نظم‌جویی هیجانات (بشارت، محمدی، نیک‌فرجام، ذبیح زاده و فلاح، ۱۳۹۲)، روابط محدود با همسالان، خشم و مهار ضعیف بر رفتارهای خود در سالهای پیش‌دبستان و پس از آن و شایستگی اجتماعی پایین‌تر همراه است (سروف و همکاران، ۲۰۰۵).

همچنین عملکرد تحصیلی و تکامل موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در جامعه، به ویژه نظام آموزش‌و پرورش از اهمیتی ویژه برخوردار است، زیرا همه ساله عده بیشماری از دانش‌آموزان کشورمان با وجود داشتن تواناییهای کافی بر اثر عوامل متعدد دچار افت و نقصان در عملکرد تحصیلی می‌شوند که این امر نه تنها بر بهداشت روانی این افراد و خانواده‌های آنها اثر منفی می‌گذارد، بلکه هرگونه

1. Kobak & Sceery
2. Nicholson
3. Marsh
4. McFarland
5. Allen
6. McElhaney
7. Land
8. Rice & Mirzadeh
9. Rosenstain & Horowitz
10. Sroufe
11. Egeland
12. Carlson
13. Collins

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

تلاش در زمینه تربیت نیروی ماهر و متخصص را که نقشی بسزا در خودکفایی جامعه دارند، خنثی می‌نماید (پیراسته، ۱۳۸۷). با توجه به اینکه عده بیشماری از کودکان ما در مدارس مشغول به تحصیل هستند، باید توجه داشت که دستیابی به اهداف آموزشی با وجود آشفتگیها و ناسازگاریهای عاطفی و رفتاری، امری مشکل و غیرممکن است. متأسفانه امروزه توجه و تأکید بیشتر مدارس بر افزایش سطح هوش دانش‌آموزان متمرکزشده و به کسب مهارتها و سازگاری اجتماعی توجه لازم نمی شود؛ درحالی‌که عده بسیاری از کودکان در شرایطی وارد مدرسه می‌شوند که با وجود داشتن بهره هوشی مناسب، فاقد مهارت و سازگاری اجتماعی لازم برای پیشرفت تحصیلی اند (ویتد[1]،۲۰۱۱). زمانی دانش‌آموز قادر می‌شود در مسائل آموزشی بهتر عمل کند که بتواند با محیط خود اعم از اجتماع، مدرسه، کلاس یا خانواده در تعامل باشد و با آنها سازگار گردد و ازآنها تأثیر بپذیرد. اگر دانش‌آموز نتواند با محیط کلاس خود ارتباط سالم داشته باشد، عملکرد تحصیلی او نیز تحت‌تأثیر این مسئله قرار می‌گیرد (ابطحی و ندری، ۱۳۹۰). محققان در این امر توافق دارند که علاوه بر آموزش، خانواده اساسی‌ترین نهاد اجتماعی و نخستین نظام مؤثر بر نحوهٔ رشد کودکان و نوجوانان محسوب می‌شود و عوامل گوناگون موجود در آن، هریک به شیوه ای متفاوت بر فرآیند تحول و عملکرد تحصیلی فرزندان تأثیرمی‌گذارند (مهبد و فولادچنگ، ۱۳۹۱). در میان این عوامل، سبک دلبستگی که یکی از مؤلفه‌های اساسی در رشد و تربیت فرزندان است و اغلب با مهم‌ترین دستاوردهای فرزندان مانند تواناییهای شناختی و اجتماعی و دستاوردهای تحصیلی آنها ارتباط دارد، توجه بسیاری را به‌خود معطوف داشته است (دژاردن، زیلنسکی و کاپلان[2]، ۲۰۰۸). در واقع رشد سائقها و تأمین دیگر نیازها در دوران کودکی را که خانواده برآورده می‌کند و کیفیت روابط والد- کودک، معمولاً ازطریق پیشرفت تحصیلی خود را نمایان می‌سازد (شارپ،[3] ۲۰۰۴). علاوه بر رابطه مستقیم، دلبستگی با تأثیر بر متغیرهای انگیزشی مانند خودکارآمدی، بر پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار است. از دید بندورا[4] (۱۹۹۷؛ به نقل از زولا[5]، ۲۰۰۸) مهد خودکارآمدی، خانواده است و این متغیر یک میانجی قوی در انواع رفتار پیشرفت است. در واقع خانه و خانواده نخستین جایی است که به کودک تجارب شایستگی و خودباوری می‌بخشد، جایی‌که والدین، پاسخگوی نیازهای

1. Whitted
2. Desjardins, Zelenski, & Coplan
3. Sharpe
4. Bandura
5. Zulla

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

فرزندانشان هستند. در یک محیط تحریک‌کننده، کودک به اکتشاف می‌پردازد و پی می‌برد اعمالش پیامدهایی دارد و به این ترتیب حسی از خودکارآمدی را شکل می‌دهد.

تحقیقات داریسو[1] (۲۰۱۰) و توبمن و فاس[2] (۲۰۰۲) نشان می‌دهند که سطوح پایین دلبستگی به والدین می‌تواند منجر به افزایش خطر ضعف عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان گردد. داشتن روابط ضعیف کودک- والد و ناامیدی از وضعیت درسی دانش‌آموز و همچنین عدم تشویق وی از سوی والدین می‌تواند احتمال بروز این خطر را افزایش دهد. کاتز[3] (۲۰۰۴) نیز در پژوهش خود نشان داد که تجارب اولیه کودک در زندگی همچون دلبستگی به والدین و همچنین مهارتهای آموخته شده در این دوران با پیشرفت تحصیلی در ارتباط است. قدمی (۱۳۹۲) در پژوهش خود با عنوان "بررسی رابطه سبکهای دلبستگی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران" به این نتیجه رسیده است که دانش‌آموزان با سبک دلبستگی ایمن از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردارند. نتایج پژوهش آتش‌روز، پاکدامن و عسگری (۱۳۸۷) نشان می‌دهد که دلبستگی به مادر بیشترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را دارد. پژوهش مهبد و فولادچنگ (۱۳۹۱) نشان می‌دهد که دلبستگی مادرانه و دلبستگی پدرانه هردو پیش‌بینی‌کنندهٔ مثبت و معنادار پیشرفت تحصیلی هستند. سعادت، اعتمادی و نیلفروشان (۱۳۹۴) در تحقیقی که روی دانشجویان انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که پیشرفت تحصیلی دانشجویان با سبک دلبستگی ایمن همبستگی مثبت و معنادار و با سبک دلبستگی اجتنابی و اضطرابی همبستگی منفی و معنادار دارد. تحقیق چانگ و لی[4] (۲۰۰۵) نشان می‌دهد که دلبستگی به همسالان به صورت غیر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار است، اما دلبستگی به والدین تأثیرگذاری بیشتری بر پیشرفت تحصیلی دارد. نتایج مطالعه اکه[5] (۲۰۱۲) نشان می‌دهد که میان دانشجویان با سبک دلبستگی ایمن و ناایمن در متغیرهای پیشرفت تحصیلی و شایستگی اجتماعی و مشارکت در فعالیتهای اجتماعی تفاوت معنادار وجود دارد و سبک دلبستگی ایمن با پیشرفت تحصیلی و صلاحیت اجتماعی در دانشجویان همراه است. در پژوهشهای پولاک و لمبورن[6] (۲۰۰۶)، شوارتز و بابولتز[7] (۲۰۰۴) و ویتارو[8]

1. D'Arrisso
2. Tobman & Fass
3. Coates
4. Chang & Le
5. Ekeh
6. Pallock & Lamborn
7. Schwartz & Buboltz
8. Vitaro

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

(۲۰۰۵) نیز بر رابطه حمایت عاطفی خانواده و روابط والدین- فرزندان با پیشرفت تحصیلی و یادگیری و عملکرد تحصیلی فرزندان تاکید شده است.

هر چند در پژوهشهای داخلی تحقیقاتی در زمینه مشکلات دلبستگی کودکان ایرانی صورت گرفته است، اما بیشتر این پژوهشها در زمینه دلبستگی و مشکلات اضطراب و افسردگی کودکان بوده و کمتر به ارتباط مشکلات دلبستگی روی رفتارهای اکتشافی کودکان که سازگاری اجتماعی هم جزیی از آن است و می‌تواند یادگیری و عملکرد تحصیلی آنان را متأثر سازد، توجه شده است. همچنین پژوهشی در زمینه تفاوت کودکان با سبکهای دلبستگی گوناگون، در کنش‌وری اجتماعی یا عملکرد تحصیلی مشاهده نشد. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف مقایسه میزان سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی در کودکان دلبسته ایمن و ناایمن انجام شده است.

روش پژوهش

طرح پژوهش، توصیفی از نوع علّی- مقایسه‌ای است. جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دختر ۱۰ تا ۱۲ ساله مقطع ابتدایی سال چهارم تا ششم شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ بوده است که با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای از میان مناطق آموزش و پرورش شهر تهران، ۴ منطقه به صورت تصادفی انتخاب شده اند. سپس از میان مدارس هر منطقه، سه مدرسه انتخاب و پس از مراجعه به مدارس و هماهنگیهای لازم با مدیران مدارس، از میان کلاسهای مقاطع چهارم تا ششم، یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب و در مجموع ۲۱۵ دانش‌آموز جهت نمونه‌گیری انتخاب شده اند. ملاک ورود نمونه‌ها به پژوهش این بود که مراقبان دانش‌آموز، پدر و مادر هر دو یا مادر حضور داشته باشند. پس از جلب مشارکت و همکاری آنها، ابتدا پرسشنامه کدگذاری شده دلبستگی میان آنها توزیع و اجرا شد. پس از محاسبه نمرات پرسشنامه و باتوجه به ملاک ورود نمونه‌ها به پژوهش، ۱۰ نفر حذف شدند، زیرا مراقبان آنها پدر به تنهایی یا دیگران بودند و همگنی نمونه از میان می‌رفت. سپس ۲۰۵ نفر با توجه به نمرات کسب شده، در دو گروه دلبسته ایمن شامل ۱۲۹ نفر و دلبسته ناایمن شامل ۷۶ نفر (سبکهای دلبستگی اضطرابی، اجتنابی و دوسوگرا به عنوان ناایمن در نظر گرفته شدند) قرار گرفتند و با مراجعه دوباره به این مدارس، پرسشنامه‌های سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی میان این افراد توزیع و اجرا شد. با وجود توضیحات کامل درج شده در پرسشنامه درباره نحوه پاسخگویی، هنگام اجرای پرسشنامه‌ها، محقق به صورت شفاهی نیز توضیحات کامل را به آزمودنی‌ها داد، به‌ویژه در مورد پرسشنامه دلبستگی با توجه به سن دانش‌آموزان و دشواری پاسخگویی به سؤالات،

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

محقق تک تک سؤالات را توضیح داده سپس از دانش‌آموزان می‌خواست که به سؤالها پاسخ دهند. همچنین پژوهشگر بر روند پاسخگویی دانش‌آموزان نظارت کامل داشت و در صورت لزوم به سؤالات و ابهامات درباره سؤالات پرسشنامه‌ها پاسخ می‌داد.

ابزار پژوهش

۱. مقیاس دلبستگی در کودکی میانه: ساخت، اعتباریابی و هنجاریابی این مقیاس را در ایران رونقی، دلاور و مظاهری در سال ۱۳۹۲ برای سنجش دلبستگی کودکان ۱۲-۶ ساله انجام داده اند. این مقیاس دارای ۲۸ عبارت و به سبک هارتر ساخته شده است. در این سبک، جملات به صورت دوتایی (الف و ب) ارائه می‌شوند که اولین جمله نشان‌دهنده رفتار ایمن و دومین جمله نشان‌دهنده رفتار اضطرابی یا اجتنابی است. اما برای اجتناب از اینکه کودکان به صورت بی‌توجه و تکراری مرتباً یکی از گزینه‌های (الف یا ب) را انتخاب کنند، تعدادی از سؤالات به صورت معکوس ارائه شده‌اند. یعنی در این سؤالات جمله "الف" نشان‌دهنده اضطراب یا اجتناب و جمله "ب" نشان دهنده رفتار ایمن است. در ضمن سؤالات زوج، مؤلفه اجتناب و سؤالات فرد، مؤلفه اضطراب را می‌سنجند. در این جملات کودکان با رفتار دو گروه کودک مواجه می‌شوند و از آن‌ها خواسته می‌شود گروهی را که شباهت رفتاری بیشتری به آنها دارد انتخاب کنند. سپس از کودک خواسته می‌شود شدت تطابق جمله در مورد خودش را روی یک مقیاس لیکرت "کاملاً شبیه من است، تقریباً شبیه من است، خیلی کم شبیه من است" معین نماید. جهت نمره‌گذاری، به جملات (الف) که رفتار ایمن را می‌سنجند "کاملاً شبیه من است (۱)، تقریباً شبیه من است (۲)، خیلی کم شبیه من است (۳)" تعلق می‌گیرد و به جملات (ب) که رفتار اضطراب یا اجتناب را می‌سنجند "کاملاً شبیه من است (۶)، تقریباً شبیه من است (۵)، خیلی کم شبیه من است (۴)" تعلق می‌گیرد. نمره‌هایی را که فرد در هر یک از این دو مؤلفه(اضطراب و اجتناب) به دست می آورد با هم جمع و هرکدام بر ۱۴ تقسیم می‌شود و سپس نمره‌های به‌دست آمده روی یک نمودار دارای دو محورعمودی (اجتناب) و افقی (اضطراب) قرار می‌گیرد و جای شخص از نظر طبقه‌بندی دلبستگی او مشخص می‌شود. ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه اضطراب ۸۲٪ و برای اجتناب ۹۰٪ بوده است. برای تعیین پایایی مقیاس از روش بازآزمایی استفاده شده است. همبستگی نتایج میان اجرای اول و اجرای مجدد در مؤلفه اضطراب۰/۵۲ و در مؤلفه اجتناب ۰/۵۶ بوده که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. همچنین نتایج، تأییدکننده روایی همزمان آزمون است (رونقی و همکاران، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر میزان ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۸۲٪ بود.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

۲. پرسشنامه مهارتهای اجتماعی ماتسون: پرسشنامه مهارتهای اجتماعی فرم کودکان را ماتسون و همکارانش در سال ۱۹۳۸ برای سنجش مهارتهای اجتماعی افراد ۴ تا ۱۸ ساله تدوین کرده‌اند. فرم اولیه این مقیاس دارای ۶۲ عبارت بود که توسط یوسفی و خیّر تحلیل عاملی شده و به ۵۶ عبارت کاهش یافت که عوامل "مهارتهای اجتماعی مناسب، رفتارهای غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی، برتری‌طلبی و اطمینان زیاد به خود و رابطه با همسالان" را می‌سنجد (یوسفی و خیّر، ۱۳۸۱). پاسخهای داده شده به این مقیاس بر اساس شاخص ۵ درجه ای از نوع مقیاس لیکرت با دامنه ای از ۱ (هرگز)، ۲ (به‌ندرت)، ۳ (برخی اوقات)، ۴ (اغلب اوقات)، ۵ (همیشه) نمره‌گذاری شده است. اما این شیوه نمره‌گذاری در سؤالات شماره ۱۹ الی ۴۷، ۴۹، ۵۰، ۵۲، ۵۴ و ۵۵ معکوس می‌شود. برای به دست آوردن امتیاز مربوط به هر بعد، مجموع امتیازات سؤالات مربوط به آن بعد، با هم جمع می‌شود. برای به دست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازات همه سؤالات با هم جمع می‌گردد.

پژوهشهایی که خارج از کشور در مورد این مقیاس انجام شده نشان داده که این مقیاس از همسانی درونی، پایایی و بازآزمایی بالا و روایی افتراقی قابل قبولی برخوردار است (ماتسون[1] و همکاران، ۱۹۸۳). در ایران مقیاس مهارت اجتماعی ماتسون را، یوسفی و خیّر (۱۳۸۱) روی ۵۶۲ دانش آموز دختر و پسر در شهر شیراز مورد بررسی قرار داده‌اند. روایی سازه آن با استفاده از روش تحلیل عوامل با مؤلفه‌های اصلی (چرخش واریماکس) انجام گرفته است که پس از محاسبه ضریب‌های KMO و با ترسیم نمودار اسکری عامل اول (مهارتهای اجتماعی) ۰/۷۱، عامل دوم (رفتارهای غیراجتماعی) ۰/۵۵، عامل سوم (پرخاشگری) ۰/۶۲، عامل چهارم (برتری‌طلبی) ۰/۷۰ و عامل پنجم (رابطه با همسالان) ۰/۶۲به دست آمده است. همچنین پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف برای کل مقیاس ۸۱٪ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز میزان ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۷۸٪ بوده است.

۳. پرسشنامه عملکرد تحصیلی درتاج: این پرسشنامه اقتباسی از پژوهشهای فام و تیلور (۱۹۹۰) در حوزه عملکرد تحصیلی است (فام و تیلور، ۱۹۹۰؛ به نقل از درتاج، ۱۳۸۳). آزمون عملکرد تحصیلی (EPT) را درتاج در سال ۱۳۸۳ برای جامعه ایران هنجاریابی کرده که دارای ۴۸ سؤال است و ۵ قلمرو را می‌سنجد که عبارت اند از: خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش. نمره‌گذاری به صورت یک پیوستار پنج درجه‌ای در مقوله‌های هیچ

1. Matson

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

(نمره ۱)، کم (نمره ۲)، تاحدی (نمره ۳)، زیاد (نمره ۴) و خیلی زیاد (نمره ۵) انجام شده و در ۱۱ سؤال (۹، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۶، ۳۱، ۳۲، ۳۵، ۳۶و ۴۳) نمره‌گذاری به صورت معکوس محاسبه شده است. حداکثر امتیاز قابل کسب ۲۴۰ و حداقل امتیاز ۴۸ است. میزان پایایی این آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ و روایی آن با استفاده از روایی سازه به روش تحلیل عوامل برآورد شده که عاملهای به دست آمده عبارت اند از: عامل اول (خودکارآمدی) ۰/۹۲، عامل دوم (تأثیرات هیجانی) ۰/۹۳، عامل سوم (برنامه‌ریزی) ۰/۷۳، عامل چهارم (فقدان کنترل پیامد) ۰/۶۴و عامل پنجم (انگیزش) ۰/۷۲. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ ۶۳٪ به دست آمده است (درتاج، ۱۳۸۳).

برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS۱۸ و روشهای آمار توصیفی شامل میانگین و فراوانی و آمار استنباطی شامل t مستقل و تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

میانگین سنی افراد نمونه ۱۰/۹ بوده است. ۳۷/۱ درصد این دانش‌آموزان در پایه چهارم، ۳۴/۱ درصد در پایه پنجم و ۲۸/۸ در پایه ششم مشغول به تحصیل بوده اند. ۲۹/۸ درصد این دانش‌آموزان از فرزندان اول خانواده، ۱۳/۷ درصد از فرزندان میانی و ۵۶/۶ درصد از فرزندان آخر خانواده بوده اند.

جدول ۱. شاخصهای توصیفی مربوط به سبک دلبستگی افراد نمونه

متغیر	شاخص	فراوانی		درصد	
دلبستگی	ایمن	۱۲۹		۶۲,۹	
	اضطرابی	۵۷		۲۷,۸	
	اجتنابی	۷		۳,۴	
	دوسوگرا	۱۲		۵,۹	
جمع کل		ایمن	ناایمن	ایمن	ناایمن
		۱۲۹	۷۶	۶۲,۹	۳۷,۱

برای بررسی تفاوت میان دو گروه دانش‌آموزان دلبسته ایمن و ناایمن از نظر میزان سازگاری اجتماعی از آزمون t-test استفاده شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون t مستقل سازگاری اجتماعی دانش¬آموزان با توجه به سبک دلبستگی

متغیر	گروه	حجم نمونه	میانگین	انحراف استاندارد	F	درجه آزادی	t	سطح معناداری
سازگاری اجتماعی	ایمن	۱۲۹	۲۳۷/۳۴	۲۱/۲۶	۹/۷۵	۲۰۳	۸/۰۴	۰/۰۰۱
	ناایمن	۷۶	۲۰۹/۳۹	۲۸/۱۰				

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

بر اساس نتایج جدول شماره ۲ میان دو گروه دانش‌آموزان دلبسته ایمن (M=۲۳۷/۳۴)، و دلبسته ناایمن (M=۲۰۹/۳۹) در متغیر سازگاری اجتماعی تفاوت معنادار وجود دارد و بیشترین میزان سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان گروه دلبسته وجود دارد (t (۲۰۳) =۸/۰۴,P<۰/۰۰۱).

برای بررسی تفاوت میان دو گروه دانش‌آموزان دلبسته ایمن و ناایمن از نظر میزان سازگاری اجتماعی در زیرمقیاسهای مهارتهای اجتماعی مناسب، رفتارهای غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی، برتری‌طلبی و اطمینان زیاد به خود داشتن و رابطه با همسالان، از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (جدول شماره ۳) استفاده شده است. بررسی نتایج آزمون M باکس نشان می‌دهد که مفروضه همگنی ماتریس واریانس- کوواریانس برقرار نیست (P=۰/۰۰۲، F(۱۰۰۱۴۴,۰۷،۱۵)=۲,۴۲) اما چون حجم نمونه بالاتر از ۲۰۰ است، این مفروضه نقض می‌شود.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره زیرمقیاسهای سازگاری اجتماعی با توجه به سبک دلبستگی دانش‌آموزان

متغیر	گروه	حجم نمونه	میانگین	انحراف استاندارد	F	درجه آزادی	سطح معناداری	اندازه اثر
مهارتهای اجتماعی مناسب	ایمن	۱۲۹	۷۴/۴۷	۱۰/۵۷	۴۳/۰۸	۲۰۳- ۱	۰/۰۰۱	۰/۲۷
	ناایمن	۷۶	۶۳/۲۱	۱۳/۷۸				
رفتارهای غیراجتماعی	ایمن	۱۲۹	۴۸/۶۵	۵/۸۳	۱۶/۲۴	۲۰۳- ۱	۰/۰۰۱	۰/۱۷
	ناایمن	۷۶	۴۵	۶/۹۳				
پرخاشگری و رفتارهای تکانشی	ایمن	۱۲۹	۵۳/۵۳	۶/۸۳	۲۲/۶۷	۲۰۳- ۱	۰/۰۰۱	۰/۲۰
	ناایمن	۷۶	۴۸/۳۴	۸/۶۲				
برتری طلبی و اطمینان بخود داشتن	ایمن	۱۲۹	۲۲/۵۳	۵/۶۱	۴/۸۲	۲۰۳- ۱	۰/۰۲۹	۰/۱۲
	ناایمن	۷۶	۲۰/۶۸	۶/۱۶				
رابطه با همسالان	ایمن	۱۲۹	۳۸/۱۴	۴/۳۳	۷۰/۶۹	۲۰۳- ۱	۰/۰۰۱	۰/۳۵
	ناایمن	۷۶	۳۲/۱۵	۵/۷۹				

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

نتایج آماره هاتلینگ برای بررسی اثرمتغیر دو گروه (دانش‌آموزان دلبسته ایمن و ناایمن) روی ترکیب خطی زیرمقیاسهای سازگاری اجتماعی حاکی از وجود تفاوت معنادار دو گروه بوده است (F(۵،۱۹۹)=۱۸/۹۴ ،P<۰/۰۰۱)، و Partial η^2 = ۰/۳۲. برای بررسی اثر گروه در هر یک از زیرمقیاسها از آزمون تحلیل واریانس یک متغیره استفاده شده است.

بر اساس نتایج جدول شماره ۳ میان دو گروه دانش‌آموزان دلبسته ایمن و دلبسته ناایمن در زیرمقیاس رفتار اجتماعی مناسب، رفتارهای غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی، برتری‌طلبی، اطمینان زیاد به خود داشتن و رابطه با همسالان نیز تفاوت معنادار وجود دارد و بیشترین میزان سازگاری در هر یک از این زیرمقیاسها در دانش‌آموزان دلبسته ایمن وجود داشت.

برای بررسی تفاوت میان دو گروه دانش‌آموزان دلبسته ایمن و ناایمن از نظر میزان عملکرد تحصیلی از آزمون t-test استفاده شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون t مستقل عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به سبک دلبستگی

متغیر	گروه	حجم نمونه	میانگین	انحراف استاندارد	F	درجه آزادی	t	سطح معناداری
عملکرد تحصیلی	ایمن	۱۲۹	۱۱۲/۳۸	۱۴/۶۲	۴/۱۲	۲۰۳	۴/۴۰	۰/۰۰۱
	ناایمن	۷۶	۱۰۳/۵۳	۱۳/۴۴				

بر اساس نتایج جدول شماره ۴ میان دو گروه دانش‌آموزان دلبسته ایمن (M=۱۱۲/۳۸)، و دلبسته ناایمن (M=۱۰۳/۵۳) در متغیر عملکرد تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد و بیشترین میزان عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان گروه دلبسته ایمن وجود دارد (۴/۴۰=t ،P<۰/۰۰۱ ،(۲۰۳)).

از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره جهت بررسی تفاوت میان دو گروه دانش‌آموزان دلبسته ایمن و ناایمن از نظر میزان عملکرد تحصیلی در زیرمقیاسهای خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد، انگیزش استفاده گردیده است. بررسی نتایج آزمون M باکس نشان می‌دهد که مفروضه همگنی ماتریس واریانس- کوواریانس برقرار نیست (P=۰/۰۰۱، F(۱۰۰۱۴۴،۰۷،۱۵)=۲،۸۲).

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره زیرمقیاسهای عملکرد تحصیلی با توجه به سبک دلبستگی دانش‌آموزان

متغیر	گروه	حجم نمونه	میانگین	انحراف استاندارد	F	درجه آزادی	سطح معناداری	اندازه اثر
خودکارآمدی	ایمن	۱۲۹	۵۵/۵۰	۹/۸۶	۴۳/۰۴	۱-۲۰۳	۰/۰۰۱	۰/۲۷
	ناایمن	۷۶	۴۴/۶۵	۱۳/۷۰				

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

تأثیرات هیجانی	ایمن	۱۲۹	۱۳/۶۲	۸/۴۶	۱۰۵/۸۳	۱-۲۰۳	۰/۰۰۱	۰/۴۴
	ناایمن	۷۶	۲۸/۳۰	۱۱/۸۹				
برنامه‌ریزی	ایمن	۱۲۹	۱۳/۸۹	۲/۷۹	۹/۸۲	۱-۲۰۳	۰/۰۰۲	۰/۱۴
	ناایمن	۷۶	۱۲/۴۲	۳/۹۳				
فقدان کنترل پیامد	ایمن	۱۲۹	۲/۷۲	۲/۷۱	۶۰/۸۵	۱-۲۰۳	۰/۰۰۱	۰/۳۳
	ناایمن	۷۶	۵/۹۰	۳/۰۰				
انگیزش	ایمن	۱۲۹	۱۰/۶۸	۲/۵۷	۲/۹۶	۱-۲۰۳	۰/۰۸۶	۰/۰۹
	ناایمن	۷۶	۱۱/۳۴	۲/۶۸				

نتایج آماره هاتلینگ برای بررسی اثرمتغیر دو گروه (دانش‌آموزان دلبسته ایمن و ناایمن) روی ترکیب خطی زیرمقیاسهای عملکرد تحصیلی نشان دهنده وجود تفاوت معنادار دو گروه بوده است ($F(۵،۱۹۹)=۲۱/۴۴$ ،$P<۰/۰۰۱$)، و $Partial\ \eta^2= ۰/۳۵$. برای بررسی اثر گروه در هر یک از زیرمقیاسها از آزمون تحلیل واریانس یک متغیره استفاده شده است.

نتایج جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که میان دو گروه دانش‌آموزان دلبسته ایمن و دلبسته ناایمن در زیرمقیاس خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد تفاوت معنادار وجود دارد و بیشترین میزان عملکرد تحصیلی در این زیرمقیاسها در دانش‌آموزان دلبسته ایمن بوده اما در زیرمقیاس انگیزش تفاوت معنادار نبوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه سبکهای دلبستگی ایمن و ناایمن در تحول سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی کودکان انجام شده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که میان سبکهای دلبستگی و سازگاری اجتماعی کودکان تفاوت معنادار وجود دارد؛ یعنی با افزایش سبک دلبستگی ایمن درکودکان، میزان سازگاری آنان افزایش می‌یابد. این یافته با نتایج پژوهشهایی که بر اساس آنها افراد دارای سبک دلبستگی ایمن نسبت به افراد ناایمن سازگاری بهتری با موقعیتهای استرس‌زای گوناگون داشته اند، همسوست. برای نمونه کوباک و اسکری (۱۹۸۸) و امانی و همکاران (۱۳۹۱) به این موضوع پی برده اند که افراد دارای سبک دلبستگی ایمن، مشکلات سازگاری کمتری دارند. تعدادی از مطالعات نیز نشان می‌دهند که کودکان دارای سبک دلبستگی

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

ناایمن در مقایسه با کودکان ایمن، سازگاری روانی، اجتماعی و هیجانی کمتری دارند و از پریشانی روانی (مانند افسردگی و استرس) بیشتری رنج می‌برند (ویونا[1]، ۲۰۰۰).

در تبیین نتایج بالا، طبق مبانی نظری دلبستگی بالبی، دلبستگی ایمن، اساس ایمنی را برای کودکان مهیا می سازد که به سبب آن می‌توانند دنیایشان را کشف کنند و پاسخهایی سازگارانه‌تر به محیط اطرافشان ارائه بدهند (میکولینسر، ۱۹۹۷). دلبستگی ایمن کودک را قادر می‌سازد تا براساس تعامل سازنده با والدین، مهارتهایی چون همکاری، همدلی، تنظیم هیجانات، خودپنداره قوی و اعتماد به نفس لازم را که نقش تسهیل‌کننده در روابط میان–فردی دارند در خود پرورش دهند و سازگاری آنان برای روبه رو شدن با موقعیتهای جدید آسان شود. هنگامی که در روابط، احساس امنیت وجود داشته باشد، کودکان بهتر می‌توانند از دیگران کمک بخواهند، تا از آنها حمایت کنند و با تعارض و استرس به گونه‌ای مثبت مواجه شوند. این‌گونه روابط، شادتر، پایدارتر و سازگارانه‌ترند (آکگون و ملیر، ۲۰۱۵). در واقع، توانایی تکیه بر چهره‌های دلبستگی، مهم‌ترین پیامد امنیت دلبستگی است که در کسب تدریجی مهارتهای تنظیم عواطف و مهارتهای فردی و اجتماعی به کودک کمک می‌کند و این مهارتها با یکدیگر شخصیتی سازگار و خودمختار در او تشکیل می‌دهند. به این دلیل که تعامل با چهره‌های دلبستگی که در دسترس و پاسخگوی نیازهای کودک هستند، عملکرد بهینه سیستم دلبستگی را سهولت می‌بخشد و احساس دلبستگی ایمن را افزایش می‌دهد. این احساس شامل انتظارهای مثبت درباره دسترسی به دیگران در موقعیتهای مخاطره‌آمیز، داشتن دید مثبت ازخود به عنوان فردی توانا و باارزش و اعتماد فزاینده به حمایت‌جویی به منزلهٔ ابزاری حمایتی است (میکولینسر و همکاران، ۲۰۰۳). پژوهشهای دلبستگی نیز نشان داده اند که احساس دلبستگی ایمن در سلامت ذهنی، عزت‌نفس، ادراک مثبت نسبت به دیگران، شناخت و رفتارهای میان–فردی و سازگاری‌افزا تأثیرگذارند (کسیدی و شاور، ۲۰۰۸). همچنین، در تبیین تفاوت سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان دارای دلبستگی ایمن و ناایمن، می‌توان گفت که سازگاری اجتماعی همانند رشد جسمانی، عاطفی و عقلی یک کمیت پیوسته است و به تدریج به کمال می‌رسد و در طول زندگی و با کسب به دست می آید که از مهم‌ترین نشانه سلامت روان در کودکان و نوجوانان است. آنان با داشتن دلبستگی ایمن و به کارگیری مهارتهای اجتماعی، می‌توانند جایگاه خود را در میان مراودات اجتماعی و ارتباط با همسالان خود و بزرگسالان پیدا کنند و مورد

1. Vivona

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

پذیرش اجتماعی قرار گیرند که موفقیت در امر پذیرش اجتماعی منجر به سازگاری اجتماعی می‌شود (فریلیچ و شچمن[1]، ۲۰۱۰).

همچنین یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که میان سبک دلبستگی و عملکرد تحصیلی کودکان تفاوت معنادار وجود دارد؛ یعنی کودکان با دلبستگی ایمن از عملکرد تحصیلی بالاتر برخوردارند. این یافته با پژوهشهای سعادت و همکاران (۱۳۹۴)، قدمی (۱۳۹۲)، مهبد و فولادچنگ (۱۳۹۱)، آتش‌روز و همکاران (۱۳۸۷)، اکه (۲۰۱۲) و چانگ و لی (۲۰۰۵) که در یافته‌های خود نشان داده اند دلبستگی به والدین پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار پیشرفت تحصیلی است، همسوست. میان سبکهای دلبستگی و زیرمقیاس انگیزش دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود نداشت. این یافته مغایر با پژوهش جناآبادی و جلالی‌ریگی (۲۰۱۴) بود که در پژوهش خود نشان داده اند انگیزش تحصیلی با سبک دلبستگی ایمن، همبستگی مثبت و با سبک دلبستگی ناایمن، همبستگی منفی دارد.

در توجیه این یافته باید گفت، بنا به نظر بالبی (۱۹۸۳) سبکهای دلبستگی در دوران کودکی شکل می‌گیرند و اثرات آنها در طول زندگی فرد ماندگار است. سبک دلبستگی ایمن با متغیرهای سلامت جسمانی، روانشناختی، عملکرد مطلوب اجتماعی و روابط مطلوب خانوادگی در ارتباط است و در مقابل سبکهای دلبستگی ناایمن با مشکلات جسمانی، اختلالات روانشناختی و عملکرد ضعیف اجتماعی مرتبط است. به طوری که شکست در دستیابی به دلبستگی ایمن در کودکی منجر به پریشانی روانشناختی و عملکرد ضعیف وی در بزرگسالی می‌شود. پیشرفت تحصیلی نیز به منزلهٔ مصداقی از عملکرد اجتماعی است که با دلبستگی ایمن همراه بوده و اختلال در دلبستگی با عملکرد ضعیف کودک در تحصیل در ارتباط است (سعادت و همکاران، ۱۳۹۴). در واقع، دلبستگی پیوندی عاطفی است که پناهگاهی امن برای کودک پایه‌ریزی می‌کند و کودک با تکیه کردن بر آن به کاوش می‌پردازد و بر چالشهای محیط پیروزمی‌شود. رفته‌رفته که کودک رشد می‌کند این پناهگاه بیرونی را در وجود خود درونی می‌کند و این احساس امنیت روانی را با خود به محیطهای اجتماعی همچون مدرسه می‌برد و از آن در زمینه بهره‌گیری از فرصتهای آموزشی استفاده می‌کند. از این طریق توان فرد برای رویارویی با چالشهای شناختی ارتقا می‌یابد و پشتکار و جدیت او برای کسب جایگاههای علمی تضمین می‌شود (اینسورث، ۱۹۸۲؛ به نقل از مهبد و فولادچنگ، ۱۳۹۱). بنابراین، رشد سائقها و تأمین دیگر نیازها در دوران کودکی از سوی خانواده و کیفیت روابط والد–کودک و تجربه دلبستگی ایمن، خودباوری مثبت را پی‌ریزی می‌کند و به این ترتیب موفقیتهای

1. Freilich & Shechtman

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

تحصیلی به دست می آید. به عبارت دیگر پایگاه امن خانوادگی با پدید آوردن محیطی اغناکننده، کودک را متوجه پیامد رفتار خویش می‌کند و ازاین طریق رابطه میان تلاش و موفقیت حاصل از آن را درک می‌کند و این درست همان موقعیتی است که خودکارآمدی برای رشد، نیازمند آن است باورهای خودکارآمدی نشأت گرفته از تجربه دلبستگی ایمن، به کودک امکان می‌دهند که هدیدهای بالقوه را به عنوان چالشهای قابل برنامه‌ریزی، تفسیر و با کاستن از افکار نگران‌کننده و منفی، حالت هیجانی خود را تنظیم کنند. این باورها همچنین با توانا ساختن دانش‌آموز در برنامه‌ریزی برای پیشرفت تحصیلی، راه را برای دستیابی وی به موفقیتهای تحصیلی هموار می‌کند (کارول[1] و همکاران، ۲۰۰۹). کودکان ایمن از راهبردهای سازنده بهره می‌گیرند و تمایل آنها به پیگیری و اکتشاف، یکی از ویژگیهایی است که آنها را در مواجهه درست با موقعیت استرس‌زا موفق می‌سازد. از سویی هم، نگرش خوش‌بینانه کودک ایمن به زندگی، مانند سپری در برابر ناملایمات و وقایع غیرمنتظره عمل می‌کند و به وی یاری می‌رساند تا هنگام روبه رو شدن با موقعیتهای استرس‌زا، عملکرد تحصیلی یا شکست و افت تحصیلی، با تلاش و پشتکار موفق‌تر عمل کند (بشارت، ۱۳۸۰؛ به نقل از قدمی، ۱۳۹۲). در تبیین عدم معناداری میان سبکهای دلبستگی و زیر مقیاس انگیزش تحصیلی شاید بتوان گفت، با توجه به اینکه افراد دارای سبک ناایمن اجتنابی، از دیگران دوری می گزینند و مستقل از دیگران عمل می‌کنند (برگین و برگین[2]، ۲۰۰۹) و بنا بر نظریه انگیزش، انگیزش درونی به انگیزه‌ای اشاره دارد که افراد را به صورت خودجوش و درونی، به انجام دادن فعالیت و تکالیف وا می‌دارد و انجام تکالیف به خودی خود، بدون داشتن انتظار پاداش، برای فرد رضایت‌بخش است (لینچ[3]، لرنر[4] و لونتال[5]، ۲۰۱۳)، درنتیجه سبکهای ناایمن اجتنابی از انگیزش بالاتری برخوردارند که طبق یافته این پژوهش نیز، دانش‌آموزان با سبک دلبستگی ناایمن که اجتنابی نیز جزیی از آن است، در زیرمقیاس انگیزش میانگین بالاتری نسبت به دانش‌آموزان ایمن داشته اند.

با توجه به نتایج به دست آمده، می‌توان گفت دلبستگی ایمن پیش‌بینی‌کننده قوی دو متغیر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی بالا است. با توجه به این نتیجه می‌توان باز هم به اهمیت و نقش کیفیت رابطه والدین و به ویژه مادر با فرزندان در دوران کودکی و همچنین در ادامه زندگی

1. Carroll
2. Bergin
3. Lynch
4. Lerner
5. Leventhal

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

پی برد بنابراین، آگاهی از سبکهای دلبستگی و تمرکز بر ایمن‌سازی روابط والد- کودک به ویژه مادر سبب ارتقای عملکرد آنان در تربیت کودکان می‌شود. همچنین مشکلات و ناسازگاریهایی را که والدین، به ویژه مادر در این زمینه با آن روبه روست تعدیل می‌کند و به افزایش اعتماد و احساس امنیت در کودکان می‌انجامد. کودک با برقراری روابط ایمن با والدین، به ویژه مادر، فرصت کاوش محیط و برقراری ارتباط با سایرین را پیدا می‌کند، او برای اکتشاف محیط احساس آزادی می‌کند و به طور ضمنی، می‌داند که مراقب او در زمان مورد نیاز در دسترس است (گراسمن، گراسمن[1]، کیندلر[2] و زیمرمن[3]، ۲۰۰۸). تا زمانی‌که وی نگران روابط دلبستگی خود نیست، رفتارهای اکتشافی را ادامه می‌دهد به طوری که به آشنایی با محیط و دیگران و گسترش مهارتهای اجتماعی در او می‌انجامد و از این طریق راهبردهای مقابله سازگار در کودک افزایش می‌یابد و سبب می‌شود ناسازگاری در دیگر مراحل رشد کاهش یابد (بالبی، ۱۹۶۹). این امر خود به سازگاری بیشتر او با محیط اطراف که مدرسه نیز یکی از آنهاست، منجر می‌شود و می‌تواند یادگیری و عملکرد موفق‌تر کودک را در مدرسه در پی داشته باشد (اکه، ۲۰۱۲). پژوهش حاضر با بررسی و مشخص کردن تفاوت کنش‌وری اجتماعی و عملکرد تحصیلی کودکان با سبکهای دلبستگی متفاوت، یک آگاهی روانشناختی برای والدین و همچنین دست‌اندرکاران آموزش‌وپرورش فراهم آورده است تا با آگاهی از این امر که سالهای اولیه زندگی کودکان، نقشی مهم در شکل‌گیری شخصیت آنها دارد، والدین تمام تلاش خود را برای بهبود بخشیدن به عملکردشان در تربیت کودک به کار گیرند. اساسی‌ترین محدودیت این پژوهش در پاسخگویی به پرسشنامه‌های مورد استفاده با توجه به سن دانش‌آموزان بود که نیاز به وقت و حوصله ای زیاد داشت و این مسئله هم بر پاسخ‌دهی صحیح دانش‌آموزان و هم همکاری مدارس تأثیر گذاشت. پیشنهاد می‌شود، به منظور افزایش گستره تعمیم‌پذیری یافته‌ها، این پژوهش در نمونه وسیع‌تر و در بین پسران نیز تکرار شود. همچنین پیشنهاد می‌شود، مسئولان آموزشی و تربیتی کشور با تلاش بیشتر در آماده کردن زمینه لازم و مداخله‌های متناسب برای آگاه‌سازی والدین از روابط دلبستگی و سبکهای دلبستگی متفاوت و اثربخشی آن در بهبود سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی فرزندشان، بکوشند.

1. Grossman
2. Kindler
3. Zimmermann

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

منابع

آتش‌روز، بهروز؛ پاکدامن، شهلا و عسگری، علی. (۱۳۸۷). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس میزان دلبستگی. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۴(۱۴)، ۱۹۳-۲۰۳.

ابطحی، معصومه‌السادات و ندری، خدیجه. (۱۳۹۰). رابطه خلاقیت و سازگاری اجتماعی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهر زنجان. *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*،۳(۲)، ۱۵-۲۸.

امانی، رزیتا؛ اعتمادی، عذرا؛ فاتحی‌زاده، مریم و بهرامی، فاطمه. (۱۳۹۱). رابطه میان سبکهای دلبستگی و سازگاری اجتماعی. *دو ماهنامه دانشور رفتار دانشگاه شاهد*، ۱۹(۶)، ۱۵-۲۶.

بشارت، محمدعلی؛ محمدی‌حاصل، کوروش؛ نیک‌فرجام، محمدرضا؛ ذبیح‌زاده، عباس و فلاح، محمدحسین. (۱۳۹۲). مقایسه سبکهای دلبستگی در بیماران مبتلا به افسردگی، اختلال‌های افسردگی و افراد عادی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی*، ۹(۳۵)، ۲۲۷-۲۳۶.

بهزادی پور، ساره؛ پاکدامن، شهلا و بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۹). رابطه بین سبکهای دلبستگی و نگرانی‌های مربوط به وزن در دختران نوجوان. *مجله علوم رفتاری*، ۴(۱)، ۶۹-۷۴.

پیراسته، اسماعیل. (۱۳۸۷). *پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر مبنای عملکرد خانواده و رابطه والد- فرزندی در بین دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته مشاوره، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

خراشادی‌زاده، سمیه؛ شهابی‌زاده، فاطمه و دستجردی، رضا. (۱۳۹۱). نقش ادراک دلبستگی دوران کودکی و کنش‌وری خانواده و سبکهای اسنادی بر اضطراب اجتماعی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی*، ۸(۳۲)، ۳۸۵-۳۹۵.

درتاج، فریبرز. (۱۳۸۳). *بررسی تأثیر شبیه‌سازی ذهنی فرآیندی و فرآورده‌ای بر بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، ساخت و هنجاریابی عملکرد تحصیلی*. رساله دکتری، دانشکده علوم‌تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.

روشه، گی. (۱۳۸۷). *کنش اجتماعی*، (ترجمه هما زنجانی‌زاده). تهران: سمت.

رونقی، سیمین؛ دلاور، علی و مظاهری، محمدعلی. (۱۳۹۲). ساخت، اعتباریابی و هنجاریابی مقیاس دلبستگی در کودکی میانه. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۴(۱۱)، ۷۷-۹۹.

سعادت، سجاد؛ اعتمادی، عذرا و نیلفروشان، پریسا. (۱۳۹۴). رابطه تاب‌آوری و سبکهای دلبستگی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۷(۴)، ۴۶-۵۵.

شاملو، سعید. (۱۳۸۴). *مکتب و نظریه‌ها در روان‌شناسی شخصیت*. تهران: رشد.

قدمی، مجید. (۱۳۹۲). بررسی رابطه سبکهای دلبستگی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۰(۴)، ۱۲۱-۱۳۲.

ماسن، پاول؛ کیگان، جروم؛ هوستون، آلتا و کانجر، جان‌جین‌وی. (۱۳۸۲). *رشد و شخصیت کودک*، (ترجمه مهشید یاسائی). تهران: نشر مرکزی.

مهبد، مینا و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۱). نقش دلبستگی به والدین در پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۶(۱)، ۸۸-۱۰۲.

وایتسمن، الیس و منینگر، ویلیام. (۱۳۸۴). *رشد شخصیت و بهداشت روانی*، (ترجمه سیما نظری). تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

یوسفی، فریده و خیّر، محمد. (۱۳۸۱). بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارتهای اجتماعی ماتسون و مقایسه عملکرد دختران و پسران دبیرستان در این مقیاس. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۸(۲)، ۱۴۷-۱۵۸.

Akgun, E., & Mellier, D. (2015). The evaluation of social competence and internalizing and externalizing problem behaviors of French and Turkish Children by their attachment representations. *Anthropologist, 20*(1,2), 13-21.

Allen, B., Timmer, S.G, & Urquzia, A. J. (2014). Parent- child interaction therapy as an attachment- based intervention: Theoretical rationale and pilot data with adopted children. *Children and Youth Services Review, 47*(3), 334-341.

Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (vols. I-III). London: Hogarth Press.

_____ (1983). *Attachment and loss* (Vol.3). New York: Basic Books.

Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence, 32*(4), 797-817.

Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development, 59*(1), 121-134.

Cassidy, J., & Shaver, P.R. (Eds.) (2008). *Handbook of Attachment: Theory, research, and clinical applications.* New York: Guilford Press.

Cassidy, J., Jones, J.D., & Shaver, P. R. (2013). Contributions of attachment theory and research: A framework for future research, translation and policy. *Development and Psychopathology*, 25, 1415-1434.

Chang, J. & Le, T. N. (2005). The influence of parents, peer delinquency, and school attitudes on academic achievement in Chinese, Cambodian, Laotian or Mien, and Vietnamese youth. *Crime & Delinquency, 51*(2), 238-264.

Coates, P. (2004). *School readiness, Academic success and school completion from an early childhood perspective: A practitioner's view.* [On Line]: www.excellence-earlychildhood.ca/documents/CoatesANG.

D'Arrisso, A. (2010). *Academic achievement in first nations adolescents: The role of parental and peer attachment in promoting successful outcomes*. Master's thesis, McGill University, Canada.

Desjardins, J., Zelenski, J. M., & Coplan, R. J. (2008). An investigation of maternal personality, parenting styles, and subjective well-being. *Journal of Personality and Individual Differences, 44*(2), 587-597.

Ekeh, P. U. (2012). Children's attachment styles, academic achievement and social competence at early childhood. *African Research Review*, 6(4), 335-348.

Field, N. P., & Sundin, E. C. (2001**).** Attachment style in adjustment to conjugal bereavement. *Journal of Social and Personal Relationships*, *18*(3), 347-361.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

Freilich, R., Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, *37*(2), 97–105.

Goodstein, L. D., & Lanyon, R. I. (1995). *Adjustment, behavior and personality*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Grossmann, K., Grossmann, K.E., Kindler, L., & Zimmermann, P. (2008). A wider view of attachment and exploration: The influence of mothers and fathers on the development of psychological security from infancy to young adulthood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. 2nd Ed., Chapter 36 (pp. 857-879). New York: Guildford Press.

Jenaabadi, H., & Jalali Rigi, M. (2014). Investigating the relationship of attachment styles with achievement motivation and academic performance in mathematics among high school students in Khash. *International Journal of Information Research and Review*, *1*(3), 76-79.

Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2004**)**. Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *32*(4), 409-423.

Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development*, *59*(1), 135-146.

Lynch, A. D., Lerner, R. M., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Young Adolescence, 42,* 6-19.

Marsh, P., McFarland, F. C., Allen, J. P., McElhaney, K. B., & Land, D. (2003). Attachment, autonomy and multifinality in adolescent internalizing and risky behavioral symptoms. *Development and Psychopathology*, 15, 451-467.

Matson, J. L., Esveldt-Dawson, K., & Kazdin, A.E. (1983). Validation of methods for assessing social skills in children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12(2), 174-180.

Mikulincer, M. (1997). Adult attachment style and information processing: Individual differences in curiosity and cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(5), 1217-1230.

Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, *27*(2), 77-102.

Nicholson, T. R. (1999). *Attachment style in young offenders: Parents, peers and delinquency*. Doctoral dissertation, University of Victoria, Canada.

Pallock , L. L., & Lamborn, S. D. (2006). Beyond parenting practices: Extended kinship support and the academic adjustment of African-American and European-American teens. *Journal of Adolescence*, *29*(8), 813–828.

Rice, K. G., & Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 47*(2), 238-250.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

Rosenstain, D. S., & Horowitz, H. A. (1998). Adolescent attachment and psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 244-253.

Schwartz, J.P. & Buboltz, W. C. (2004). The relationship between attachment to parents and psychological separation in college students. *Journal of College Student Development, 45*(5), 566-577.

Sharpe, K. (2004). *Parental influence on the development of children.* [On-Line]. Available at: https://people.creighton.edu/idc24708/Genes%20Poster/Papers/ Parenting Sharpe.Doc.

Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation form birth to adulthood*. New York: Guilford Press.

Tidwell, C., Reis, H. T., & Shaver, P. R. (1996). Attachment, attractiveness and social interaction: A diary study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*(4), 729-745.

Tobman, J., & Fass, M. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools*, *39*(5), 561-573.

Vitaro, F. (2005). *Linkages between early childhood, school success, and high school completion.* [On-Line]. Available at: www.excellence-earlychildhood.ca

Vivona, J. M. (2000). Parental attachment styles of late adolescents: Qualities of attachment relationships and consequences for adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, *47*(3), 316–329.

Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure*, *55*(1), 10-16.

Zulla, R. (2008). *Parental attachment, caretaking responsibilities and self- efficacy in the adjustment of Canadian immigrants.* Master's thesis, University of Alberta, Canada.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.3.5.3]
[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-24]