مدل‌یابی پیوند با مدرسه بر اساس سبکهای هویت و جو خانواده با میانجیگری نقش خودشفقت‌ورزی*

◈ علیرضا مرآتی[۱] ◈ دکتر عزت‌اله قدم‌پور[۲] ◈ دکتر حسنعلی ویسکرمی[۳]

چکیده: پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی پیوند با مدرسه بر اساس سبکهای هویت و جو خانواده با میانجیگری نقش خودشفقت‌ورزی انجام شده است. پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی و از نوع مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری آن همهٔ دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر کنگاور در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که از میان آنها، ۵۲۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری، پرسشنامه‌های پیوند با مدرسه رضایی‌شریف و همکاران (۱۳۹۳)، سبک هویت برزونسکی(۱۹۹۲)، جو خانواده هیل‌برن (۱۹۶۴) و خودشفقت‌ورزی نف (۲۰۰۳) بود. داده‌های به‌دست آمده با نرم‌افزارهای SPSS و AMOS و با به‌کارگیری مدل معادلات ساختاری مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که سبکهای هویت و جو خانواده به‌صورت مستقیم تأثیر مثبت بر پیوند با مدرسه دارند. همچنین سبکهای هویت و جو خانواده به‌صورت غیرمستقیم و با میانجیگری خودشفقت‌ورزی تأثیری مثبت و معنادار بر پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دارند. ازاین‌رو، می‌توان متغیرهای پیش‌بین را از مؤلفه‌های مهم و کلیدی در ارتباط و پیوند دانش‌آموزان با مدرسه به‌شمار آورد و آگاهی و آموزش والدین و معلمان در همین زمینه می‌تواند به تعمیق و تقویت پیوند با مدرسه دانش‌آموزان منجر شود.

کلید واژگان: پیوند با مدرسه، جو خانواده، سبکهای هویت، شفقت به خود، دانش‌آموزان

◉ تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۲۳ ◉ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۶/۱

* *این مقاله مستخرج از رسالهٔ دکتری نویسنده اول است که در سامانه اخلاق پژوهش وزارت بهداشت و درمان با کد اخلاق IR.LUMS.REC.1399.387 به ثبت رسیده است.*

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. Alirezamerati@pnu.ac.ir

۲. **نویسنده مسئول:** استاد گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. ghadampour.e@lu.ac.ir

۳. استادیار گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. veiskarami.h@lu.ac.ir

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.3.8]

مقدمه

امروزه تعلیم و تربیت و به‌طور کلی تحصیل بخشی مهم از زندگی هر فرد را تشکیل می‌دهد. افزون بر این، کیفیت و کمیت تحصیل نقشـــی مهم در آینده افراد ایفا می‌کند (غفوری و مصدقی‌نیک، ۱۴۰۰). همچنین ارتباط بین دانش‌آموز و مدرسه از اهمیتی بسیار برخوردار است. این ارتباط با عناوینی مانند علاقه به مدرسه، مشـــغولیت، جو مدرسه و پیوند با مدرسه مطرح شـــده که در میان آنها مفهوم پیوند بسیار رساتر و گویاتر از ســـایر مفاهیم اســـت. پیوند با مدرسه[1]، معنا و مفهومی گســـترده دارد و برای توصیف رابطه دانش‌آموزان با مدرســـه به کار می‌رود. بی‌شک اولین اســـتنباطها و جمع‌بندیها در این زمینه برمی‌گردد به نظریه پیوند با مدرســـه هیرشـــی[2] (۱۹۶۹) که تأکید بر کنترل اجتماعی دارد (رضایی‌شریف، حجازی، قاضی‌طباطبایی و اژه‌ای، ۱۳۹۳). پیوند با مدرسه ارتباط تجارب دانش‌آموزان با مدرسه، احساس مراقبت شدن، دریافت احترام از سوی معلمان، دلبستگی به مدرسه، میزان مشارکت و درگیر بودن در مدرسه و تعهد به ارزشها و باورهای آن را شامل می‌شود (باتیستیک، شاپس و ویلسون[3]، ۲۰۰۴؛ کاتالانو و هاوکینز[4]، ۱۹۹۶؛ موداکس و پرینز[5]، ۲۰۰۳). همچنین وابستگی عاطفی و ذهنی به مدرسه تلقی می‌شود (میرزابیگی، بختیارپور، افتخارصعادی، مکوندی و پاشا، ۱۳۹۷). طبق دیدگاه کنترل اجتماعی، زمانی که دانش‌آموزان برای درگیری مثبت در مدرسه تشویق می‌شوند، دلبستگی و پیوند آنها به مدرسه افزایش می‌یابد (هیرشی، ۱۹۶۹). در دیدگاه موداکس و پرینز (۲۰۰۳) با استفاده از رویکرد هیرشی، پیوند با مدرسه به‌مثابه یک سازه چندعاملی شامل دلبستگی، تعهد، درگیری و باور مطرح شـــده که چهار مؤلفه الف) دلبســـتگی به مدرسه، ب) دلبستگی به معلمان و کارکنان مدرسه، ج) تعهد به مدرســـه، و د) درگیری تحصیلی را در برمی‌گیرد. بنابر دیدگاه اکثریت صاحب‌نظران این حوزه، دانش‌آموز پیوندی قوی با مدرســـه دارد (هیرائو[6]، ۲۰۱۱). به‌خلاف نظریه هیرشی، در الگوی رشد کاتالانو و همکارانش، برای حمایت اجتماعی به ترکیب دلبستگی و تعهد تأکید شده که به مراتب ظریف‌تر از مفهوم پیوند است. بر اساس این دیدگاه دلبستگی به رابطه عاطفی با مدرسه و بعد تعهد به سرمایه‌گذاری در گروه اشاره می‌کند (هاشمی، واحدی و محبی، ۱۳۹۴). در زمینه پیوند با مدرسه و روند رو به رشد آن پژوهشهای متنوع و متعددی صورت پذیرفته اســـت (محبی و میرنســـب، ۱۳۹۷). جمع‌بندی این نتایج نشان می‌دهد که میزان بالای ســـطح پیوند با مدرســـه با رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی (ویتلاک[7]، ۲۰۰۶)، عملکرد تحصیلی (کرونینگر و لی[8]، ۲۰۰۱)، سازگاری هیجانی و اجتماعی بالا (موریرا، فرونتینی، بولینگر و کاناوارو[9]،

1. School bonding
2. Hirschi
3. Battistich, Schaps & Wilson
4. Catalano & Hawkins
5. Maddox & Prins
6. Hirao
7. Whitlock
8. Croninger & Lee
9. Moreira, Frontini, Bullinger & Canavarro

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.3.8]

۲۰۱۴)، آمادگی تحصیلی و کاهش مشکلات یادگیری (موری[1]، ۲۰۰۹)، کاهش قلدری، بزهکاری، اعتیاد به سیگار کشیدن و مجموع رفتارهای منفی (مو و سینگ[2]، ۲۰۱۵)، ارتباط دارد. بر همین اساس نتایج نشان‌دهنده آن است که عمدتاً در سنین نوجوانی، به‌ویژه در انتقال از دوره ابتدایی به دوره متوسطه اول و متعاقب آن متوسطه دوم، که بافت همسالان تغییر می‌کند، سطح پیوند کاهش می‌یابد. همچنین تعدد و تنوع معلمان در این مقاطع و نیز تمرکز بر رقابت میان دانش‌آموزان، ممکن است سبب صمیمیت کمتر و افت میزان پیوند با مدرسه شود (اکلز و میگلی[3]، ۱۹۸۹؛ اکلز، ۲۰۰۴). با وجود این، پژوهشگران اندکی جهت‌گیری انگیزشی را که دانش‌آموزان دنبال می‌کنند، به‌مثابه تبیینی برای پیوند آنان با مدرسه مورد استفاده قرار داده‌اند (دیسس و سامدال[4]، ۲۰۱۵)، در حالی که انگیزش و خوش‌بینی و هیجانها از مهم‌ترین عناصر در حوزه آموزش است و پژوهشهای بسیاری بر این مهم تأکید دارند (واحدی، اسماعیل‌پور، زمان‌زاده و عطایی‌زاده، ۱۳۹۱). نیازهای روان‌شناختی نیز از موارد مهم و موردنظر در این حیطه‌اند (حسینی‌ایرج، مهدیان و جاجرمی، ۱۳۹۹).

یکی از موضوعهای مهم در دنیای امروزی پرداختن به هویت[5] است، چرا که رشد انسان را در زمینه‌های متفاوت روان‌شناختی از جمله شخصیت میسر می‌سازد. سبکهای هویت از جمله متغیرهای مهمی به‌شمار می‌روند که می‌توانند مبنای شخصیت، اهداف، انتظارها و پیشرفتهای زندگی باشند (پادیلا - واکر، میلت و ممموت- الیسون[6]، ۲۰۲۰). بنابر نظریه‌های روان‌شناسی، این متغیر در یادگیری، پرورش تواناییهای هوشی و شناختی، دلبستگی، روابط میان- فردی و سایر ابعاد ذهنی و جسمی نقشی بسزا دارد (کویی‌نونس و کاکابادسه[7]، ۲۰۱۵). نحوه شکل‌گیری هویت در افراد با توجه به جنسیت و متغیرهای درونی و بیرونی مؤثر بر آن نیازمند مطالعات گسترده است (وایت، مولر، آیوچوِیچ و براکت[8]، ۲۰۱۸). پژوهش برزونسکی و کوک[9] (۲۰۰۵) نشان داد که هویت یک تصور و بازنمایی ذهنی از خود است. افراد با توجه به بهره‌گیری از فرایندهای شناختی و اجتماعی و پیش‌فرضهای خودساخته برای مسائل شخصی و تصمیم‌گیریها در به‌کارگیری سبکها با هم‌دیگر تفاوت دارند (وارد، انگ تسونگ - وانگ، سابو، کومسیا و بوون[10]، ۲۰۱۸). برزونسکی سه نوع سبک هویت[11] (اطلاعاتی[12]، هنجاری[13] و اجتنابی[14]) را

1. Murray
2. Mo & Singh
3. Eccles & Midgley
4. Diseth & Samdal
5. Identity
6. Padilla-Walker, Millett & Memmott-Elison
7. Quinones & Kakabadse
8. White, Moeller, Ivcevic & Brackett
9. Berzonsky & Kuk
10. Ward, Ng Tseung-Wong, Szabo, Qumseya & Bhowon
11. Identity style
12. Informational
13. Normative
14. Diffuse-avoidance

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.3.8]

ذکر کرده است که هر یک با ویژگیهای منحصربه‌فرد خود مشخص می‌شود (وگل و هیومن- وگل[1]، ۲۰۱۸). در سبک هویت هنجاری فرد ارزشهای مراجع قدرت و والدین خود را بدون عذر و بهانه می‌پذیرد. کسانی که از این سبک بهره می‌گیرند، انعطاف‌ناپذیرند و اهداف شغلی و آموزشی معینی دارند که از خارج کنترل می‌شـــود. در سبک هویت اجتنابی، فرد همواره به درخواســـتهای موقعیتی عکس‌العمل نشان می‌دهد. این گروه از افراد با مکث و تأخیر در تصمیم‌گیریها برای مســـائل شـــخصی و هویتی مشخص می‌شوند. در ســـبک اطلاعاتی، افراد در پی اطلاعات هســـتند، در زمینهٔ مفاهیم مربوط به خود شـــک می‌کنند و دربارهٔ آگاهیهای مربوط به خود گشاده‌اند و پیش از تصمیم‌گیری اطلاعات را پردازش و ارزیابی می‌کنند (برزونسکی و کینی[2]، ۲۰۱۹).

یکـــی دیگر از عوامل پیش‌بینی‌کننده پیوند با مدرســـه، جو خانواده اســـت. جو خانواده به روابط والدین با فرزند اشـــاره دارد که در این راســـتا لازم است تا خانواده محیط سالم و آرامی برای فرزندان باشـــد تا چگونگی برخورد با مســـائل و مشـــکلات اجتماعی را یاد بگیرند (شـــاهمرادی، پورابراهیم و حبـــی، ۱۴۰۰). یکی از مهم‌ترین محیطهای بروز این ویژگی مدرســـه اســـت. جـــو خانواده می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ای بسیار مناسب برای این مهم باشد. مطالعات و مداخلات بسیاری جو خانواده را در بهبود و کیفیت تحصیل و محیط آموزشـــی مؤثر دانسته‌اند (لستر[3]، ۲۰۱۳؛ فینچ، پیکاک، لازدوسکی و هوانـــگ[4]، ۲۰۱۵). برقراری و نگهداری رابطه‌های فعال خانوادگـــی و دارا بودن حمایت اجتماعی و شـــرکت در تعاملات جمعی در پویـــا ماندن و طراوت فرد کمک بزرگی می‌کنـــد (آخنباوم[5]، ۲۰۰۹؛ لازاروس[6]، ۲۰۰۴). هدســـل[7] (۲۰۱۰) در پژوهشـــی، نشـــان داد که افراد دارای جو خانواده مطلوب، سازگاری روان‌شناختی بهتری نشان می‌دهند و از پیوند با مدرسه بالاتری نیز برخوردارند. افراد دارای پیوند مثبت و مطلوب با مدرسه، خود را مسئول شرایط خویش می‌دانند و برای هر مشکل، شکســـت و مساله منابع بیرونی را ســـرزنش نمی‌کنند. آنها سهم خود را در امور زندگی، همراه با مســـئولیت پذیرفته‌انـــد و بر این باورند، هر عملـــی که انجام می‌دهند، بر زندگی تحصیلی‌شـــان اثر می‌گذارد (برگـــی، پاریلا، لاروش، دیکون[8]،۲۰۱۴). کووک، هیوز و لوئو[9] (۲۰۰۷) در مطالعه‌ای نشـــان دادند که خانواده، وضعیت اقتصادی، ســـطح معنویت‌گرایی، متغیرهای هوش و نشانه‌های برون‌سازی می‌توانند میزان پیوند با مدرســـه دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. قاســـمی، مکتبی و حاجی‌یخچالی (۱۳۹۶)

1. Vogel & Human-Vogel
2. Kinney
3. Lester
4. Finch, Peacock, Lazdowski & Hwang
5. Achenbaum
6. Lazarus
7. Hadsell
8. Bergey, Parrila, Laroche & Deacon
9. Kwok, Hughes & Luo

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.3.8]

در مطالعـــه خود به این نتایج رســـیدند که بین ترکیب خطی انســـجام خانـــواده، مؤلفه‌های حمایت تحصیلی (حمایت از ســـوی همســـالان، پدر، مادر و معلم) و مؤلفه‌های پیوند با مدرســـه یا ســـازمان آموزشـــی تحصیلـــی (جهت‌گیـــری آینـــده، مهارتهـــای ارتباطـــی و مســـاله‌محوری - مثبت‌نگری) با مؤلفه‌های پیوند با مدرســـه (تعهد، توان، تعلق و باور به قواعد) رابطه مثبت معناداری وجود دارد و مجموعه متغیرهای پیش‌بین قابلیت پیش‌بینی متغیرهای ملاک در این پژوهش را دارند.

خودشفقت‌ورزی[1] یکی از متغیرهایی است که از سال ۲۰۰۳ نف[2] مطرح کرده و تا امروز پژوهشهای بســـیاری پیرامون آن صورت گرفته اســـت (گرمر[3] و نف، ۲۰۱۹). در روانشناسی بودایی، شفقت یعنی توجـــه به رنج خود و دیگران. یعنی شـــخص رنـــج را تجربه کرده و تمایل قوی برای تســـکین این رنج داشته باشد. این یک احساس درونی است و زمانی که فرد با تجربه رنج مواجه می‌شود با خودش به عنوان آبژه مراقبت و نگرانی رفتار می‌کند. بهترین زمان بروز این مهم زمانهای درد و شکست است (نف و دام[4]، ۲۰۱۵). با جمع‌بندی این مطالب می‌توان شـــفقت به خود را این‌گونه تعریف کرد: گشوده بودن و همراه شدن با رنجهای خود، تجربه حس مراقبت و مهربانی نسبت به خود، اتخاذ نگرش غیرقضاوتی و همراه با درک و فهم نسبت به بی‌کفایتیها و شکستهای خود و تشخیص اینکه تجربه فرد، بخشی از تجربه بشری اســـت (فروغی، خانجانی، رفیعی و طاهری، ۱۳۹۸). یکی از یافته‌های مهم پژوهشهای پیشین این است که شفقت به خود با اضطراب و افسردگی کمتری همراه است (قدم‌پور و منصوری، ۱۳۹۷) و این متغیر با جو خانواده و سبکهای هویت همبستگی بالایی دارد. چندین فراتحلیل با ترکیبی از ۹۸ پژوهش گزارش کرده‌اند که شفقت به خود با افزایش دلبستگی و بهزیستی روان‌شناختی در نوجوانان و بزرگسالان همراه است و همچنین آسیب‌شناســـی روانی را کاهش می‌دهد (مک‌بث و گاملی[5]، ۲۰۱۲؛ زسین، دیک‌هاوزر و گاربادە[6]، ۲۰۱۵؛ مارش[7]، چان[8] و مک‌بث، ۲۰۱۸). فروغی، خانجانی و موســـوی‌اصل (۲۰۱۹) نشـــان دادند که شـــفقت به خود نقش میانجی محافظتی را در رابطه عاطفه منفی و کمال‌گرایی با دلبســـتگی ایفا می‌کند. همچنین پژوهشـــهای بســـیاری نشان داده‌اند که خودشـــفقت‌ورزی به‌طور مثبتی با پیوند با مدرسه، شادکامی، سبک هویت، خوش‌بینی، خرد، خلاقیت و ابتکار شخصی رابطه دارد (هولیس- واکر و کولوسیمو[9]، ۲۰۱۱؛ خاویر، پینتو-گوویا و کونیا[10]، ۲۰۱۶؛ بشرپور، خانجانی و فروغی، ۱۳۹۵؛ جیانگ،

1. Self-compassion
2. Neff
3. Germer
4. Dahm
5. MacBeth & Gumley
6. Zessin, Dickhäuser & Garbade
7. Marsh
8. Chan
9. Hollis-Walker & Colosimo
10. Xavier, Pinto-Gouveia & Cunha

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.3.8]

یـــو، ژنگ و لین[1]، ۲۰۱۷؛ کلییر[2]، گاملی، اکانر[3]، ۲۰۱۹؛ هاســـکینگ، بویس، فینلی- جونز، مک اوی و ریس[4]، ۲۰۱۹). با توجه به اهمیت خودشـــفقت‌ورزی به منزلهٔ یک عامل درونی در شـــکل‌گیری رفتار افراد و همچنین ارتباط این متغیر با ســـایر ابعاد شخصیتی، به‌ویژه مسائل خانوادگی و هویتی، بنابراین نقش میانجی این متغیر در پیوند با سایر متغیرها می‌تواند تاثیری بسزا در ارتباطهای فردی و اجتماعی افراد با محیط پیرامون داشـــته باشد. پیوند با مدرســـه نیز به منزلهٔ یکی از مسائل مهم زندگی امروزی، می‌تواند متأثر از این فرایند باشد. بنابراین با توجه به اهمیت این سازه‌ها در مباحث تربیتی و آموزشی، مطالعه حاضر با هدف مدل‌یابی پیوند با مدرســـه بر اساس سبکهای هویت و جو خانواده با میانجیگری خودشفقت‌ورزی انجام گرفته است.

روش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبســـتگی مبتنی بر وب و از نوع مدل معادلات ســـاختاری بود و جامعه آماری آن همهٔ دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر کنگاور در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که از میان آنها ۵۲۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشـــه‌ای چنـــد مرحله‌ای به عنوان نمونه آماری انتخاب و مورد آزمون قرار گرفتند. یادآور می‌شـــود که باوجود شـــرایط کرونایی، ساختار آموزش به همان شیوه معمول در فضای مجازی وجود داشت و فقط کلاسها به شکل مجازی برگزار شدند، یعنی معلمان با همان شیوه کلاسی با همان عدهٔ معین از دانش‌آموزان در محیط مجازی تدریس می‌کردند، به همین دلیل از این روش نمونه‌گیری اســـتفاده شده است. با توجه به اینکه این پژوهش بخشی از یک پژوهش گسترده است، تعداد حجم نمونه بر اساس تعداد متغیرها انتخاب شد. پس از نامه‌نگاری و اخذ مجوزهای لازم از مسئولان و با توجه به شرایط آموزشی پیش‌آمده بر اثر گسترش بیماری کرونا و عدم دسترسی مستقیم به دانش‌آموزان و با توجه به همبســـتگی میان سؤالات در همه پرسشنامه‌ها، که همگی پرسشنامه‌های استاندارد شده بودند، همهٔ سؤالات به‌صورت پشت سر هم و در یک فایل در محیط مجازی و در سایت پرسا تدوین شدند و لینک آن در کانالها و نرم‌افزارهای تدریس دبیران گروه نمونه، در نیمسال اول سال تحصیلی بارگذاری شـــد. داده‌ها با به‌کارگیری آمـــار توصیفی برای خلاصه کردن نتایج و مدل معادلات ساختاری برای تدوین مدل و محاسبه ضرایب، با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و Amos مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

1. Jiang, You, Zheng & Lin
2. Cleare
3. O'Connor
4. Hasking, Boyes, Finlay-Jones, McEvoy & Rees

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.3.8]

ابزارهای پژوهش

۱. پرسشنامه پیوند با مدرسه: پرسشنامه پیوند با مدرسه را رضایی‌شریف و همکاران (۱۳۹۳) به‌منظور سنجش میزان پیوند با مدرسه طراحی و ساخته‌اند. این پرسشنامه دارای ۴۰ سؤال و ۶ مؤلفه است: دلبستگی به معلم (گویه ۱تا ۹)، دلبستگی به مدرسه (گویه ۱۰ تا ۱۹)، دلبستگی به کارکنان مدرسه (گویه‌های ۲۰ تا ۲۵)، مشارکت در مدرسه (گویه‌های ۲۶ تا ۳۱)، باور (گویه‌های ۳۲ تا ۳۷) و تعهد به مدرسه (گویه‌های ۳۸ تا ۴۰). در این پرسشنامه از آزمودنیها خواسته می‌شود تا میزان موافقت خود را برای هر ۴۰ مادهٔ این پرسشنامه به‌صورت خودگزارش‌دهی و روی یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از «هرگز» تا «همیشه» مشخص کنند. رضایی‌شریف و همکاران (۱۳۹۳) روایی محتوا، پیش‌بین و سازه این پرسشنامه را مورد تأیید قرار داده اند و ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه و خرده‌مؤلفه‌های دلبستگی به معلم، دلبستگی به مدرسه، دلبستگی به کارکنان مدرسه، مشارکت در مدرسه، باور و تعهد به مدرسه را به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۸۸، ۰/۸۰، ۰/۸۱، ۰/۷۳، ۰/۷۳ و ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند. همچنین جعفری‌هرندی، ستایشی‌اظهری و فضل‌اللهی‌قمیشی (۱۳۹۸) در پژوهش خود، ضریب آلفای کرونباخ این ابزار را برابر ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ محاسبه و ضریب آلفا برابر با ۰/۸۴ محاسبه شده است.

۲. پرسشنامه سبک‌های هویتی: پرسشنامه سبک هویت برزونسکی (۱۹۹۲) یک مقیاس ۴۰ سؤالی شامل ۴ سبک هویت است که ۱۱ سؤال آن مربوط به مقیاس اطلاعاتی، ۹ سؤال مربوط به‌مقیاس هنجاری، ۱۰ سؤال آن مربوط به مقیاس سردرگم یا اجتنابی و ۱۰ سؤال دیگر مربوط به مقیاس تعهد است و یک سبک هویتی محسوب نمی‌شود. پاسخ آزمودنیها به سؤالات به شکل طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است که شامل کاملاً مخالف =۱ تا کاملاً موافق = ۵ است. برزونسکی (۱۹۹۲) پایایی درونی (ضریب آلفا) مقیاس اطلاعاتی را ۰/۶۲، مقیاس هنجاری را ۰/۶۶ و مقیاس سردرگم یا اجتنابی را ۰/۷۳ گزارش کرده است. برزونسکی و سالیوان[1] (۱۹۹۲) دریافتند که مقیاس اطلاعاتی به دوعامل جداگانه تقسیم می‌شود که نشان‌دهنده سطح بالا و پایین تعهد است و نشان می‌دهد نمره سبک هویت اطلاعاتی یک متغیر پیچیده است. غضنفری (۱۳۸۳) در پژوهشی با عنوان «اعتباریابی و هنجاریابی پرسشنامه سبک هویت» به این نتیجه رسیده که این پرسشنامه از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ محاسبه و ضریب آلفا برابر با ۰/۷۷ محاسبه شده است.

1. Sullivan

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.3.8]

۳. پرسشنامه جو خانواده: پرسشنامه جو خانواده را هیل‌برن (۱۹۶۴) برای ارزیابی جو خانواده (رابطه پدر ـ فرزندی و رابطه مادر ـ فرزندی یعنی محبت، نوازش، تأیید کردن، تجربه‌های مشترک، هدیه دادن، تشویق کردن، اعتماد، احساس امنیت) طراحی و تدوین کرده است. این پرسشنامه دارای ۱۶ سؤال و ۸ بعد است و بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت با سؤالاتی (مانند: من در روابط خود با پدرم احساس امنیت می‌کردم) به سنجش جو عاطفی خانواده می‌پردازد. ناهیدی (۱۳۹۰) روایی این مقیاس را ۰/۸۰ گزارش کرده است. جاودان (۱۳۹۳) و کوتی و همکاران (۱۳۸۶) برای تعیین روایی همزمان این مقیاس از پرسشنامه ملاکی جو عاطفی خانواده استفاده کرده‌اند که ضریب روایی پرسشنامه ۰/۶۷ به‌دست آمده است. در پژوهش کوتی و همکاران (۱۳۸۶) همسانی درونی مقیاس جو عاطفی خانواده بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، تنصیف و گاتمن به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۷ و ۰/۷۷ به‌دست آمده است. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه به‌روش آلفای کرونباخ محاسبه و ضریب آلفا برابر با ۰/۷۶ محاسبه شده است.

۴. پرسشنامه خودشفقت‌ورزی: این مقیاس یک ابزار خودگزارش‌دهی ۲۶ گویه‌ای است که نف (۲۰۰۳)، به‌منظور سنجش میزان خودشفقت‌ورزی ساخته است. سؤالات موجود در آن در ۶ خرده‌مقیاس مهربانی با خود، قضاوت نسبت به خود، احساسات مشترک انسانی، انزوا، ذهن‌آگاهی و بزرگ‌نمایی قرار می‌گیرد که کیفیت رابطه فرد با تجارب خود را می‌سنجد؛ مانند اینکه فرد تا چه اندازه نسبت به خود مهربان است (نه انتقادگر) و چه میزان تجارب خود را به‌مثابه قسمتی از تجارب دیگران می‌بیند و اینکه به چه میزان از بزرگ‌نمایی تجارب خود صرف‌نظر می‌کند. بنابراین، این مقیاس دیدگاه باز داشتن به مسائل و کیفیت بازآگاهی را که صورت دوم ذهن‌آگاهی نشان می‌دهد، مشخص می‌کند. نمره‌گذاری آن به‌صورت ۵ درجه‌ای لیکرت، از تقریباً هیچگاه (نمره صفر) تا تقریباً همیشه (نمره ۴)، تعیین می‌شود. در پژوهش نف (۲۰۰۳)، پایایی و روایی مناسبی برای مقیاس مذکور گزارش شده است. پایایی کلی آن از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به‌دست آمده است. همچنین هر کدام از زیرمقیاس‌ها نیز از همسانی درونی خوبی برخوردار بودند (از ۰/۷۵ تا ۰/۸۵). علاوه بر این پایایی بازآزمایی به فاصله زمانی دو هفته نیز ۰/۹۳ گزارش شده است. مقیاس مذکور روایی همگرا و افتراقی نسبتاً بالایی دارد. مومنی، شهیدی، موتابی و حیدری (۱۳۹۲) روایی و پایایی این پرسشنامه را تأیید کرده و به میزان ۰/۸۰ گزارش نموده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ محاسبه و ضریب آلفا برابر با ۰/۸۸ محاسبه شده است.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.3.8]

یافته‌ها

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی در متغیرهای پژوهش

عامل	خرده‌مقیاس	میانگین	چولگی		کشیدگی	
			شاخص	خطای معیار	شاخص	خطای معیار
سبک‌های هویتی	سبک هویتی اطلاعاتی	۲۳/۰۶	۱/۸۸	۰/۱۳	۲/۰۲	۰/۲۶
	سبک هویتی هنجاری	۲۱/۱۴	۱/۰۹	۰/۱۳	۲/۰۹	۰/۲۶
	سبک هویتی اجتنابی	۲۰/۱۰	۲/۸۹	۰/۱۳	۲/۱۷	۰/۲۶
	سبک هویتی تعهد	۲۲/۷۰	۰/۹۱	۰/۱۳	۰/۵۶	۰/۲۶
	متغیر سبک هویتی (نمره کلی)	۹۷/۲۵	۲/۰۱	۰/۱۳	۰/۶۷	۰/۲۶
جو خانواده	محبت	۴/۸۸	۰/۹۹	۰/۱۳	۰/۵۸	۰/۲۶
	نوازش	۶/۴۲	۰/۵۲	۰/۱۳	۰/۱۷	۰/۲۶
	تأیید	۴/۵۰	۰/۹۱	۰/۱۳	۰/۵۰	۰/۲۶
	هدیه	۴/۲۳	۳/۸۴	۰/۱۳	۰/۶۵	۰/۲۶
	تشویق	۴/۴۳	۱/۵۲	۰/۱۳	۰/۸۴	۰/۲۶
	اعتماد	۳/۹۰	۱/۴۰	۰/۱۳	۰/۵۶	۰/۲۶
	امنیت	۶/۷۶	۱/۱۷	۰/۱۳	۰/۹۴	۰/۲۶
	تجربه	۶/۸۷	۱/۱۰	۰/۱۳	۰/۶۱	۰/۲۶
	متغیر جو خانواده (نمره کلی)	۴۶/۶۰	۱/۱۷	۰/۱۳	۱/۰۱	۰/۲۶
خودشفقت ورزی	مهربانی با خود	۱۰/۶۷	۰/۸۰	۰/۱۳	۰/۴۲	۰/۲۶
	قضاوت نسبت به خود	۱۱/۷۴	۰/۹۲	۰/۱۳	۰/۵۱	۰/۲۶
	اشتراک انسانی	۸/۶۲	۰/۳۸	۰/۱۳	۰/۳۵	۰/۲۶
	انزوا	۹/۹۰	۰/۴۸	۰/۱۳	۰/۷۲	۰/۲۶
	ذهن آگاهی	۸/۶۱	۰/۳۸	۰/۱۳	۰/۷۶	۰/۲۶
	بزرگنمایی	۹/۶۷	۰/۷۶	۰/۱۳	۰/۷۴	۰/۲۶
	متغیر خودشفقت ورزی (نمره کلی)	۶۰/۶۹	۰/۹۵	۰/۱۳	۰/۷۹	۰/۲۶
پیوند با مدرسه	**پیوند با مدرسه**	۱۲۵/۴۰	۱/۰۱	۰/۱۳	۰/۷۶	۰/۲۶

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.3.8]

جدول ۲. ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

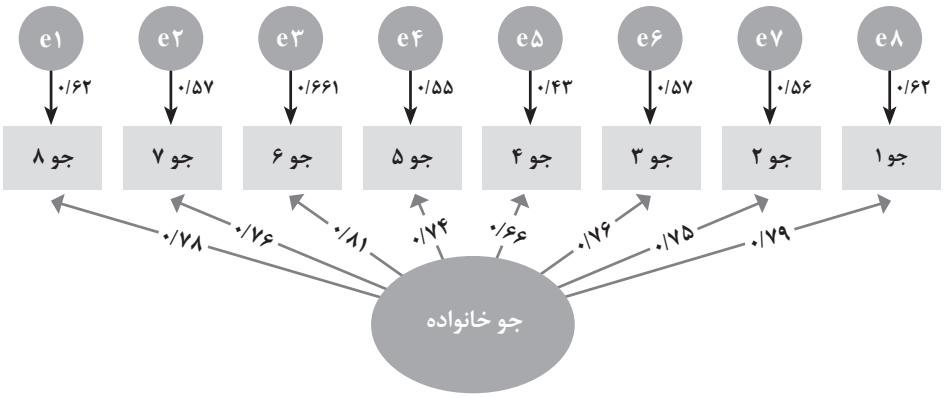
عامل	سبک اطلاعاتی	سبک هنجاری	سبک اجتنابی	سبک تعهد	خودکارآمدی	خودشفقت‌ورزی	پیوند با مدرسه
سبک اطلاعاتی	۱	۰/۶۷**	۰/۴۱**	۰/۵۷**	۰/۵۲**	۰/۴۹**	۰/۴۰**
سبک هنجاری		۱	۰/۵۰**	۰/۴۴**	۰/۴۷**	۰/۲۲**	۰/۲۳**
سبک اجتنابی			۱	۰/۲۹**	۰/۲۶**	۰/۱۷**	۰/۲۴**
سبک تعهد				۱	۰/۲۱**	۰/۲۰**	۰/۲۵**
خودکارآمدی					۱	۰/۲۳**	۰/۴۷**
خودشفقت‌ورزی						۱	۰/۹*
پیوند با مدرسه							۱

جدول ۳. آزمون کولموگروف- اسمیرنف به‌منظور بررسی نرمال بودن جامعه

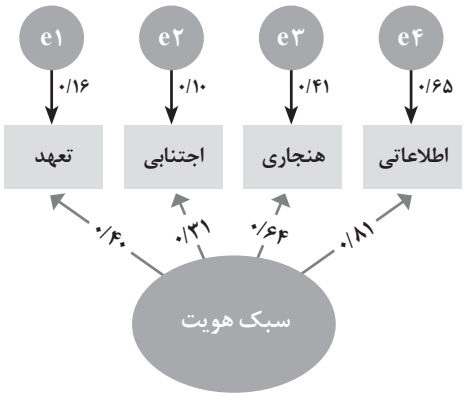
ابعاد کلان	فراوانی	مقدار آزمون	سطح معناداری	نتیجه آزمون
سبک هویتی اطلاعاتی	۵۲۰	۰/۰۳۳	۰/۰۷۳	تأیید H.
سبک هویتی هنجاری	۵۲۰	۰/۰۴۶	۰/۰۶۱	تأیید H.
سبک هویتی اجتنابی	۵۲۰	۰/۰۴۷	۰/۰۵۶	تأیید H.
سبک هویتی تعهد	۵۲۰	۰/۰۵۲	۰/۰۶۹	تأیید H.
جو خانواده	۵۲۰	۰/۰۷۴	۰/۰۷۴	تأیید H.
خودشفقت ورزی	۵۲۰	۰/۰۵۵	۰/۰۶۵	تأیید H.
پیوند با مدرسه	۵۲۰	۰/۰۴۳	۰/۰۶۳	تأیید H.

با توجه به بزرگ‌تر بودن سطح معناداری از مقدار پنج صدم، فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع متغیرها مورد تائید قرار می‌گیرد.

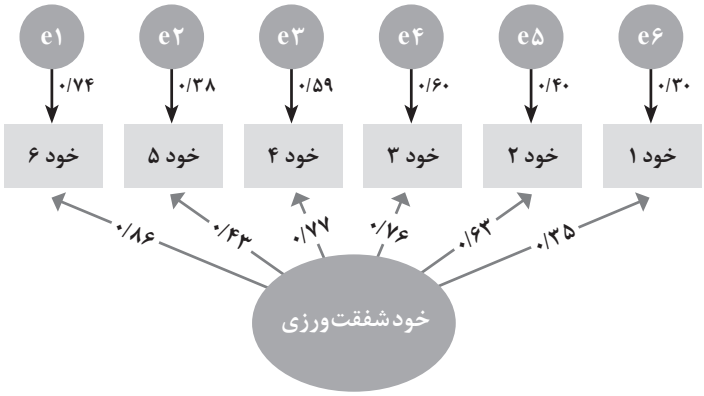
[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.3.8]



مدل ۱. بار عاملی مؤلفه‌های جو خانواده

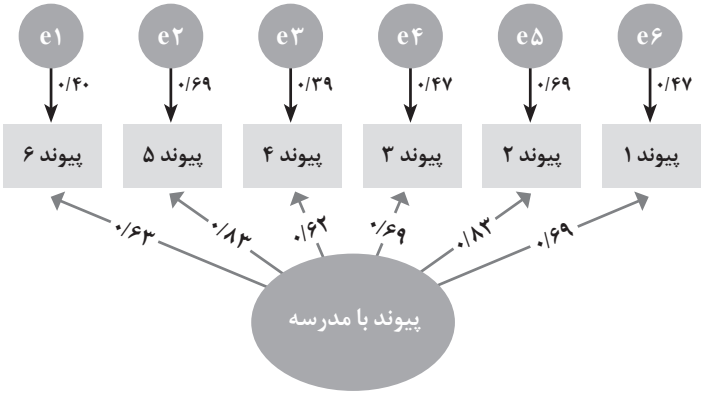


مدل ۲. بار عاملی مؤلفه‌های سبک‌های هویت



مدل ۳. بار عاملی مؤلفه‌های خودشفقت‌ورزی

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.3.8]



مدل ۴. بار عاملی مؤلفه‌های پیوند با مدرسه

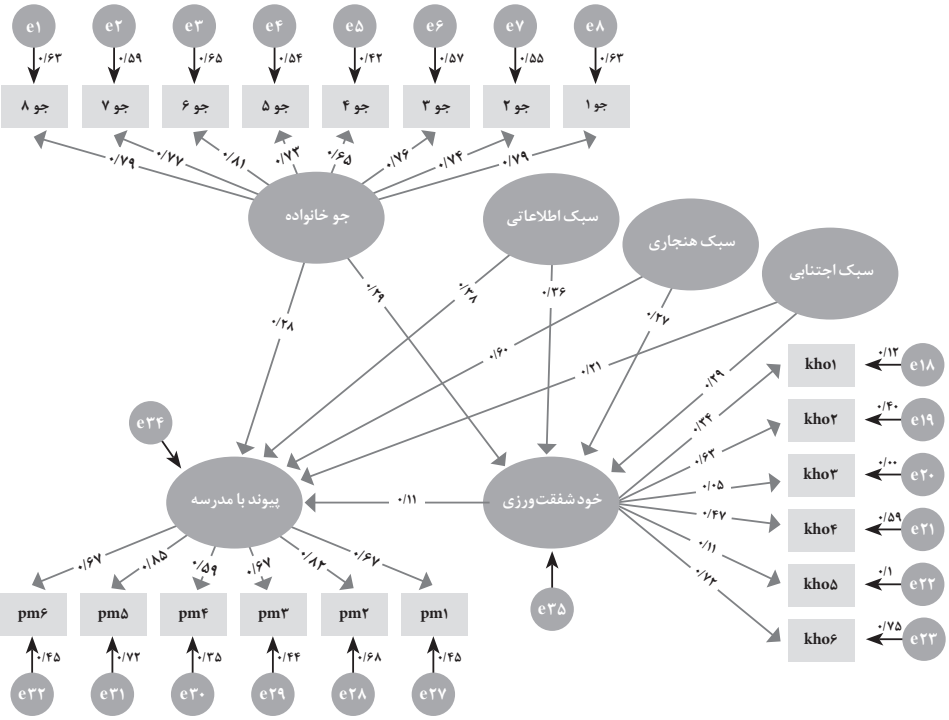
همان‌طور که مشاهده می‌شود تمامی بارهای عاملی از ۰/۳ بالاترند، بنابراین بارهای عاملی برای پیوند با مدرســـه، خودشفقت‌ورزی، ســـبکهای هویت و جو خانواده تأیید شده‌اند. در نتیجه این آزمون عاملی تک‌سازه‌ای نشان می‌دهد که متغیرهای آشکار به خوبی عامل پیوند با مدرسه را اندازه‌گیری می‌کنند.

جدول ۴. شاخصهای برازش برای مدل اولیه پژوهش

گروهبندی شاخصها	نام شاخص	اختصار	مدل	برازش قابل قبول
شاخصهای برازش مطلق	شاخص نیکویی برازش	GFI	۰/۸۰۵	نزدیک به یک
	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده	AGFI	۰/۷۷۲	نزدیک به یک
شاخصهای برازش تطبیقی	شاخص برازش توکر-لویس	TLI	۰/۹۶۲	TLI > ٪۹۰
	شاخص برازش هنجار شده	NFI	۰/۹۳۵	NFI > ٪۹۰
	شاخص برازش تطبیقی	CFI	۰/۹۷۴	CFI > ٪۹۰
	شاخص برازش افزایشی	IFI	۰/۹۷۵	IFI > ٪۹۰
شاخصهای برازش مقتصد	شاخص برازش مقتصد هنجار شده	PNFI	۰/۷۵۷	بالاتر از ۵۰ درصد
	شاخص برازش تطبیقی مقتصد	PCFI	۰/۷۹۳	بالاتر از ۵۰ درصد
	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	RMSEA	۰/۰۷۱	کمتر از ۸ درصد
	کای‌اسکوئر بهنجار شده به درجه آزادی		۳/۳۹۴	مقدار بین ۱ تا ۵

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.3.8]

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، مقدار شاخص (RMSEA) ۰/۰۷۱ است که مقدار این شاخص نیز برازش خوب الگوها را به وسیله داده‌ها نشان می‌دهد. با توجه به مطالب بالا می‌توان نتیجه گرفت که مدل اندازه‌گیری از برازش خوبی برخوردار است و این بدین معناست که متغیرهای آشکار به‌خوبی می‌توانند متغیر پنهان را اندازه‌گیری کنند.



مدل ۵. مدل پژوهش در حال ضرایب استاندارد

جدول ۵. نتایج حاصل از الگوی معادلات ساختاری اثر مستقیم

متغیر (مستقل)	متغیر (وابسته)	بتای استاندارد (β)	نسبت بحرانی	نتیجه آزمون
سبک هویت اطلاعاتی	پیوند با مدرسه	۰/۳۸	۴/۴۳	تأیید H_1
سبک هویت هنجاری	پیوند با مدرسه	۰/۲۹	۴/۲۱	تأیید H_1
سبک هویت اجتنابی	پیوند با مدرسه	۰/۲۱	۴/۱۶	تأیید H_1
جو خانواده	پیوند با مدرسه	۰/۲۸	۴/۱۰	تأیید H_1

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.3.8]

جدول ۶. نتایج حاصل از الگوی معادلات ساختاری اثر غیرمستقیم

متغیر (مستقل)	متغیر (وابسته)	متغیر میانجی	بتای استاندارد (β)	نتیجه آزمون
سبک هویت اطلاعاتی	پیوند با مدرسه	خودشفقت ورزی	۰/۱۱	تأیید H_1
سبک هویت هنجاری	پیوند با مدرسه	خودشفقت ورزی	۰/۱۳	تأیید H_1
سبک هویت اجتنابی	پیوند با مدرسه	خودشفقت ورزی	۰/۱۶	تأیید H_1
جو خانواده	پیوند با مدرسه	خودشفقت ورزی	۰/۱۴	تأیید H_1

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی پیوند با مدرسه بر اساس سبکهای هویت و جو خانواده با میانجیگری نقش خودشفقت‌ورزی صورت گرفته است. نتایج ارائه شده حاکی از برازش الگوی مفهومی پیشنهادی با داده‌ها بود. نتایج نشان داد که ارتباطی مثبت و معنادار میان سبکهای هویت و پیوند با مدرسه وجود دارد. همان‌طور که بررسی مدل ساختاری نشان می‌دهد، ضریب مسیر میان متغیر سبکهای هویت بر پیوند با مدرسه برابر با ۰/۳۴ است و نسبتها بیانگر آن است که سبکهای هویت تأثیر مثبت بر پیوند با مدرسه دارند، از این رو فرضیه تأیید می‌شود. این یافته با نتایج پژوهشهای هاشمی و همکاران، (۱۳۹۴)، محبی و میرنسب (۱۳۹۷)، حسینی‌ایرج و همکاران، (۱۳۹۹)، ویتلاک (۲۰۰۶)، کرونینگر و لی (۲۰۰۱)، مورای (۲۰۰۹)، موریرا و همکاران (۲۰۱۴)، مو و سینگ (۲۰۱۵)، وایت و همکاران (۲۰۱۸) و برزونسکی و کینی (۲۰۱۹) همسوست.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که با توجه به مؤلفه‌های پیوند با مدرسه یعنی تعهد به مدرسه، باور، مشارکت در مدرسه، دلبستگی به کارکنان، دلبستگی به مدرسه و دلبستگی به معلم، سبکهای هویت می‌توانند تاثیری بسیار عمیق بر پیوند مدرسه داشته باشند که سازه‌ای مهم به‌شمار می‌رود. بر اساس یافته‌های بخشنده (۱۳۸۸) و حجازی و فرتاش (۱۳۸۵)، سبکهای هویت دانش‌آموزان بر خودمختاری تحصیلی، خودنظارتی، درگیری آموزشی و رشد روابط میان- فردی تأثیر مثبت می‌گذارند. ناظمی‌پور، رحیمی‌نژاد و حجازی (۱۳۹۵)، دریافتند که افراد دارای سبک هویت اطلاعاتی، فعالانه به دنبال اطلاعات و ارزیابیها از هویت خود می‌پردازند و از احساساتی منسجم و متفاوت از هویت خود برخوردارند. طبق دیدگاه برزونسکی و پاپینی[1] (۲۰۱۴) و نتایج پژوهشهای حجازی و برجعلی‌لو (۱۳۸۸) و محمدی و همکاران (۱۳۹۳)، افراد با سبک هویت اطلاعاتی، تعهد قوی دارند که این تعهد به شکل تعهد شناختی و متناسب با کاوشگری است و یک بنیان منطقی دارد. بر همین اساس انتظار می‌رود که این افراد خودنظم‌جویی رفتاری بالا داشته باشند و سوءرفتارهای تحصیلی

1. Papini

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.3.8]

کمی از خود بروز دهند. افراد دارای این سبک هویتی، اهداف شغلی و تحصیلی روشن دارند و در محیط آموزشی از خودمختاری، خودنظارتی، انتظار پیشرفت تحصیلی و رشد میان- فردی بالاتری برخوردارند. آنها در پی تأیید کسی نیستند و به عقاید و انتخابهای خود ایمان دارند. سازگاری آنها با محیطهای جدید بالاست و در شرایط مبهم پذیرندگی بالایی دارند. در زمینهٔ نقش میانجی متغیر خودشفقت‌ورزی می‌توان گفت که مهارتهای زندگی افراد خودشفقت‌ورز نسبتاً بالاست و در فعالیتهای فرهنگی مشارکت دارند، به تفاوتهای دیگران با خود احترام می‌گذارند، صبورند و به روابط صمیمانه علاقه دارند. بنابراین پیوند با مدرسه این افراد که منطبق و مرتبط با ویژگیهای ذکر شده است، قطعاً بالاست و هیچ چالشی در این زمینه نخواهند داشت.

سبک هویتی دیگر سبک هنجاری است. به‌طور کلی افراد دارای سبک هویت هنجاری به‌صورت خودکار ارزشها و عقیده‌های افراد مهم را بدون ارزیابی آگاهانه درونی می‌کنند و در مواجهه با شرایط جدید و مبهم تحمل کمتری دارند. بنابراین با توجه به اینکه این سبک هویتی بیشتر بر هنجارها تکیه دارد، قطعاً پس از برقراری ارتباط و حفظ ساختار موجود، پیوند با مدرسه بالایی خواهند داشت، به‌ویژه در دلبستگی به کارکنان، دلبستگی به معلم و دلبستگی به مدرسه و همچنین تعهد و باور که مهم‌ترین ابعاد وجودی این سبک هویت است. این افراد در مواجهه با تصمیمات مهم، به مشورت با منبع قدرت و افراد مهم دیگر در زندگی خود می‌پردازند و در اغلب موارد این اشخاص همان افرادی هستند که فرد هنجارهای خودش را بر اساس استانداردهای او بنیان کرده است. پس اگر ساختار و مؤلفه‌های پیوند با مدرسه به خوبی شکل بگیرند، شاهد ارتباط و پیروی این افراد از مدرسه و عوامل مهم و مؤثر آن در ساختار آموزشی آنها خواهیم بود. در ضمن اگر متغیر خودشفقت‌ورزی را به‌مثابه میانجی در نظر بگیریم، قطعاً این پیوند قوی‌تر نمود خواهد داشت، چرا که اصولاً شفقت یعنی توجه به رنج خود و دیگران. یعنی شخص رنج را تجربه کرده و تمایل قوی برای تسکین این رنج داشته باشد و در این حالت سبک هویت هنجاری با مشخصات گفته‌شده در ساختار رسمی و آموزشی برای تسکین مسائل و مشکلات و سؤالها و کنجکاویهای درسی گرایش به پیوند قوی‌تر با مدرسه و ساختار آن خواهد داشت. افراد دارای سبک هویتی سردرگم دارای ویژگیهایی همچون عدم تعهد به انتخابها، عدم توجه به پیامدهای درازمدت تصمیمها، علاقه به اکتشاف اتفاقی و تصادفی در کارها و فقدان اهداف تحصیلی و شغلی مشخص می‌باشند و از سطوح پایین مهارتهای شغلی و حرفه‌ای برخوردارند. دربارهٔ این افراد اگر از اجبار استفاده شود، ممکن است موفقیتهایی در سازگاری آنها با مدارس کسب شود، در غیر این‌صورت بازدهی محسوسی نخواهند داشت. بی‌شک تغییر مقطع این افراد، به‌ویژه از سطوح پایین و ابتدایی به مقاطع بالاتر و متوسطه، همزمان با رشد جسمی و ذهنی آنها مشکل‌آفرین خواهد بود و قطعاً میزان پیوند با مدرسه آنها دچار آسیب خواهد شد.

یافته‌های پژوهش نشان دادند که اثر مستقیم و غیرمستقیم جو خانواده بر پیوند با مدرسه معنادار است. در تبیین این یافته باید بیان کرد که هیچ نهادی چه به لحاظ قدرت و چه از نظر تأثیرگذاری

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.3.8]

نمی‌تواند با خانواده برابری کند. خانواده قادر به ایجاد پیوندهایی ناگسستنی است که این پیوندها الگوی افراد در محیطهایی بزرگ‌تر مانند جامعه و مدرسه است. نتایج حاصل از پژوهش آنونزیاتا، هوگ، فاو و لیدل[1] (۲۰۰۶)، نشان داد که جو عاطفی خانواده و کنترل والدینی، تعهد به مدرسه را پیش‌بینی می‌کنند. ساختارهای خانواده مانند خانواده‌های آشفته، خانواده‌های ضد اجتماعی، خانواده‌های از هم گسیخته و خانواده‌های بی‌کفایت و الگوهای فرزندپروری استبدادی، سهل‌گیر و مقتدر به‌خوبی نشان می‌دهند که محصول نهایی این شیوه چه خواهد بود. همسویی یافته‌های این پژوهش با بیشتر پژوهشهای صورت گرفته در داخل و خارج از کشور بیان کننده این مهم است که روابط عاطفی والدین با یکدیگر، به‌ویژه جو عاطفی میان اعضای خانواده، آزادیها و قاطعیتهای اعطاشده به فرزندان، ارتباطی تنگاتنگ با رشد و شکل‌گیری بسیاری از ویژگیها و سازه‌های شخصیتی از جمله دلبستگیها، تعهد، باورها و مشارکتها و تعامل با دیگران دارند. صمیمیت، یکدلی، صداقت، ملاطفت، مهربانی و عشق، در فضای خانواده سبب می‌شود تا فرزندان هر چه بیشتر بتوانند با محیط خود سازگارانه‌تر برخورد کنند.

نتایج نشان داد که سبکهای هویت به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم و جو عاطفی خانواده به‌صورت غیرمستقیم، بر پیوند با مدرسه اثربخشی دارند، چرا که فرد به‌عنوان یک شخصیت ممتاز و منحصربه‌فرد در جامعه و در دنیای امروزی و در بستر محیطهای مبتنی بر آموزش و آکادمیک و همچنین خانواده به‌منزلهٔ مؤثرترین و نخستین نهاد دخیل در شکل‌گیری شخصیت هر فرد، ساختارهای رفتاری هر انسان را شکل می‌دهند. همین ساختارهای رفتاری هستند که جهت‌گیری رفتاری و آینده هر شخص را مشخص می‌کنند. همچنین در سنین نوجوانی و جوانی ممکن است تحت‌تأثیر همین مؤلفه‌ها و شکل‌گیری ساختار شخصیت، به‌ویژه در انتقال از دوره ابتدایی به دوره متوسطه اول و در پی آن متوسطه دوم که بافت همسالان تغییر می‌کند، میزان دلبستگی به مدرسه کاهش یابد و به‌دلیل تعدد و تنوع معلمان در این دوره‌ها و همچنین پررنگ‌تر شدن فضای رقابت میان دانش‌آموزان، صمیمیت کمتر و افت میزان پیوند با مدرسه بروز کند.

از محدودیتهای این پژوهش عدم توانایی تعمیم یافته‌ها به سایر مقاطع تحصیلی است. همچنین تنها ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه بود که جنبه خودگزارش‌دهی دارد و خالی از ایراد و سوگیری نیست. محدودیت زمانی برای اجرای پژوهش و همچنین عدم دسترسی مستقیم به نمونه پژوهش (به واسطه بیماری کرونا) نیز از محدودیتهای پژوهش بود. پیشنهاد می‌شود این پژوهش در همه مقاطع تحصیلی اجرا شود و متغیرهای دیگری در ارتباط با پیوند با مدرسه یا اثربخشی آن بر این متغیرها مورد پژوهش قرار گیرد. به والدین، کارکنان مدارس و معلمان توصیه می‌شود با توجه به اهمیت پیوند با مدرسه در موفقیت دانش‌آموزان هر چه بیشتر در تعمیق بخشیدن به این ارتباط و پیوند تلاش کنند و با تعامل مثبت و احترام متقابل میان همسالان و تحکیم روابط میان - فردی دانش‌آموزان به پیوند بهتر با مدرسه کمک کنند.

1. Annunziata, Hogue, Faw & Liddle

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.3.8]

منابع

REFERENCES

بخشـــنده، فاطمه. (۱۳۸۸). *بررســـی رابطه عوامل مختلف با هویت‌یابی فردی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهرستان اردبیل*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.

بشرپور، سجاد؛ خانجانی، سجاد و فروغی، علی‌اکبر. (۱۳۹۵). پیش‌بینی اقدام به رفتار خودجرحی در مردان مبتلا به اختلال شخصیت مرزی بر اساس سطوح تحمل آشفتگی و دلسوزی به خود. *مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد*، ۱۸ (۶)، ۱۰۲-۱۱۴.

جاودان، موســی. (۱۳۹۳). رابطه خودبازبینی، جو عاطفی خانواده و مهارتهای زندگی با پرخاشــگری نوجوانان پســر. *مجله شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۳(۵) ، ۱۲۵-۱۴۲.

جعفری‌هرندی، رضا؛ ستایشـــی‌اظهری، محمد و فضل‌اللهی قمیشـــی، سیف‌الله. (۱۳۹۸). روابط ساختاری پیوند با مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دبســـتانی: نقش میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی. *دانش و پژوهش در روان‌شناســـی کاربردی*، ۲۰ (۳)، ۱۱۰-۱۲۱.

حجازی، الهه و برجعلی‌لو، سمیه. (۱۳۸۸). تفکر انتقادی، سبک‌های هویت و تعهد هویت در نوجوانان: ارائه یک مدل علی. *روانشناسی معاصر*، ۴(۲)، ۳-۱۵.

حجازی، الهه و فرتاش، ســـهیلا. (۱۳۸۵). بررســـی رابطه ســـبک‌های هویت و تعهد هویت با کیفیت دوستی. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۶(۱و۲)، ۱۶۷-۱۸۴.

حسینی‌ایرج، ســـیدجلال؛ مهدیان، حسین و جاجرمی، محمود. (۱۳۹۹). روابط ساختاری نیازهای بنیادین روان‌شناختی با سازگاری و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دبیرستانی. *رویش روان‌شناسی*، ۹(۶)، ۷۷-۸۸.

رضایی‌شـــریف، علی؛ حجازی، الهه؛ قاضی‌طباطبایی، محمود و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۳). ســـاخت و آماده‌سازی پرسشنامه پیوند با مدرسه (SBQ) در دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۱)، ۵۵-۶۷.

شـــاهمرادی، شـــیرین؛ پورابراهیم، تقی و حبی، محمدباقر. (۱۴۰۰). تحلیل معادلات ســـاختاری ناگویی هیجانی بر اساس جو عاطفی خانواده و ســـبکهای دلبســـتگی با میانجیگـــری تمایزیافتگی و تصویر بدنی افـــراد متاهل. *مجله تحقیقات علـــوم رفتاری*، ۱۹(۳)، ۴۳۹-۴۵۳.

غضنفری، احمد. (۱۳۸۳). اعتباریابی و هنجاریابی پرسشـــنامه ســـبک هویت (ISI-6G). *مطالعات تربیتی و روان‌شناســـی دانشـــگاه فردوسی*، ۵ (۱)، ۸۱-۹۴.

غفوری، مریم و مصدقی‌نیک، فاطمه. (۱۴۰۰). نقش میانجی پیوند با مدرســـه در رابطه میان سرســـختی روان‌شـــناختی با پرخاشگری دانش‌آموزان دختر متوسطه. *فصلنامه مدیریت و چشم‌انداز آموزش*، ۳(۳)، ۱-۲۸.

فروغی، علی‌اکبر؛ خانجانی، سجاد؛ رفیعی، سحر و طاهری، امیرعباس. (۱۳۹۸). شفقت به خود: مفهوم‌بندی، تحقیقات و مداخلات(مروری کوتاه). *مجله روانشناسی و روان‌پزشکی شناخت*، ۶ (۶)، ۷۷-۸۷.

قاســـمی، زهرا؛ مکتبی، غلامحســـین و حاجی‌یخچالی، علیرضا. (۱۳۹۶). رابطه انســـجام خانواده، حمایت تحصیلی با پیوند با مدرسه و مؤلفه‌های آن. *مجله روانشناسی خانواده*، ۴(۲)، ۸۹-۱۰۲.

قدم‌پور، عزت‌اله و منصوری، لیلا. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان متمرکز بر شفقت بر افزایش میزان خوش‌بینی و شفقت به خود دانش‌آموزان مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۴(۱)، ۵۹-۷۴.

کوتـــی، فرزانه؛ رجبی، غلامرضا و ســـودانی، منصـــور. (۱۳۸۶). رابطه جو عاطفـــی خانواده و حمایت اجتماعی با ســـلامت عمومی در دانش‌آموزان دختر پایه اول مقطع متوسطه شهر اهواز. *یافته‌های نو در روان‌شناسی*، ۲ (۵)، ۴-۱۸.

محبی، مینا و میرنســـب، میرمحمود. (۱۳۹۷). نقش حفاظت‌کننده پیوند با مدرســـه در برابر خطر قلدری و قربانی‌شـــدن در مدرســـه: یک مطالعه مروری. *پژوهش‌های تربیتی*، ۵ (۳۷)، ۱۲۰-۱۳۸.

محمدی، شـــهناز؛ باباپور، تینا و علی‌پور، فرشـــید. (۱۳۹۳). نقش پیش‌بین سبکهای هویت و پنج عامل شخصیت در تعارضات زناشویی

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.3.8]

زوجین ۲۰ تا ۴۰ ساله. *پژوهش‌های مشاوره*، ۱۳ (۴۹)، ۱۲۷-۱۴۵.

مومنی، فرشته؛ شهیدی، شهریار؛ موتابی، فرشته و حیدری، محمود. (۱۳۹۲). ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی مقیاس خودشفقت‌ورزی. *مجله روانشناسی معاصر*، ۸ (۲)، ۲۷-۴۰.

میرزابیگی، احمد؛ بختیارپور، سعید؛ افتخارصعادی، زهرا؛ مکوندی، بهنام و پاشا، رضا. (۱۳۹۷). مقایسه سرزندگی تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه، انگیزه پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس متوسطه دوم شهر ایلام. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲ (۲)، ۱۰۸۵-۱۱۰۴.

ناظمی‌پور، بهروز؛ رحیمی‌نژاد، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۹۵). رابطه سبک‌های هویت با مؤلفه‌های سازگاری دانش‌آموزان: بررسی نقش واسطه‌ای تعهد. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۲ (۴۲)، ۱-۲۱.

ناهیدی، مهدی. (۱۳۹۰). *بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با شکل‌گیری ویژگی‌های شخصیتی سخت‌رویی و خودشکوفایی نوجوانان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران.

واحدی، شهرام؛ اسماعیل‌پور، خلیل؛ زمان‌زاده، وحید و عطایی‌زاده، افسانه. (۱۳۹۱). نیمرخ‌های انگیزش تحصیلی دانشجویان پرستاری و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی: رویکرد فرد- محور. *فصلنامه افق پرستاری*، ۱ (۱)، ۳۶-۴۶.

هاشمی، تورج؛ واحدی، شهرام و محبی، مینا. (۱۳۹۴). رابطه ساختاری پیوند با مدرسه و والدین با رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی: نقش میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳ (۵)، ۱-۲۰.

Achenbaum, W. A. (2009). A metahistorical perspective on theories of aging. In V. L. Bengtson, D. Gans, N. M. Putney, & M. Silverstein (Eds.), *Handbook of theories of aging* (pp. 25-38). New York: Springer.

Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L., & Liddle, H. A. (2006). Family functioning and school success in at-risk, inner-city adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 35*(1), 105-113.

Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' 'connectedness' to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention, 24*(3), 243-262.

Bergey, B. W., Parrila, R. K., Laroche, A., & Deacon, S. H. (2019). Effects of peer-led training on academic self-efficacy, study strategies, and academic performance for first-year university students with and without reading difficulties. *Contemporary Educational Psychology, 56*, 25-39.

Berzonsky, M. D. (1992). *Identity Style Inventory (IS13).* Unpublished Manuscript, State University of New York, Cortland.

Berzonsky, M. D., & Kinney, A. (2019). Identity processing style and depression: The mediational role of experiential avoidance and self-regulation. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 19*(2), 83-97.

Berzonsky, M. D., & Kuk, L. (2005). Identity style, psychosocial maturity and academic performance. *Personality and Individual Differences*, *39*(1), 235-247.

Berzonsky, M. D., & Papini, D. R. (2014). Identity processing styles and value orientations: The mediational role of self-regulation and identity commitment. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 14*(2), 96-112.

Berzonsky, M. D., & Sullivan, C. (1992). Social-cognitive aspects of identity style: Need for cognition, experiential openness, and introspection. *Journal of Adolescent Research, 7*(2), 140-155.

Catalano, R. F., & Hawkins, D. (1996). Social development model: A theory of antisocial behavior. In D. Hawkins (Ed.), *From delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cleare, S., Gumley, A., & O'Connor, R. C. (2019). Self-compassion, self-forgiveness, suicidal ideation, and self-harm: A systematic review. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 26*(5), 511-530.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.3.8]

Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Journal of Teachers College Record, 103*(4), 548-581.

Diseth, A., & Samdal, O. (2015). Classroom achievement goal structure, school engagement, and substance use among 10th grade students in Norway. *International Journal of School & Educational Psychology*, *3*(4), 267-277.

Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 125-153). John Wiley & Sons Inc.

Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescence. In R. E. Ames, & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139-186). New York: Academic Press.

Finch, D., Peacock, M., Lazdowski, D., & Hwang, M. (2015). Managing emotions: A case study exploring the relationship between experiential learning, emotions, and student performance. *The International Journal of Management Education, 13*(1), 23-36.

Foroughi, A., Khanjani, S., & Mousavi Asl, E. (2019). Relationship of concern about body dysmorphia with external shame, perfectionism, and negative affect: The mediating role of self-compassion. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 13*(2). https://brief.land/ijpbs/articles/80186.html

Germer, C., & Neff, K. (2019). *Teaching the mindful self-compassion program: A guide for professionals*. The Guilford Press.

Hadsell, L. (2010). *Achievement goals, locus of control, and academic success and effort in introductory and intermediate microeconomics.* Paper presented at the ASSA Annual Meetings Session sponsored by the AEA Committee on Economic Education Atlanta, GA, January 2010.

Hasking, P., Boyes, M. E., Finlay-Jones, A., McEvoy, P. M., & Rees, C. S. (2019). Common pathways to NSSI and suicide ideation: The roles of rumination and self-compassion. *Archives of Suicide Research, 23*(2), 247-260.

Hirao, K. (2011). *Validation of a new conceptual model of school* and its assessment measure. (Unpublished doctoral dissertation). University of Connecticut.

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.

Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences, 50*(2), 222-227.

Jiang, Y., You, J., Zheng, X., & Lin, M. P. (2017). The qualities of attachment with significant others and self-compassion protect adolescents from non suicidal self-injury. *School Psychology Quarterly, 32*(2), 143-155.

Kwok, O.-M., Hughes, J. N., & Luo, W. (2007). Role of resilient personality on lower achieving first grade students' current and future achievement. *Journal of School Psychology, 45*(1), 61-82.

Lazarus, A. (2004). *Relationships among indicators of child and family resilience and adjustment following the September 11, 2001 tragedy.* Working Paper No. 36, Emory Center for Myth and Ritual in American Life.

Lester, D. (2013). Hopelessness in undergraduate students around the world: A review. *Journal of Affective Disorders, 150*(3), 1204-1208.

MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review, 32*(6), 545-552.

Maddox, S. J. & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review, 6*(1), 31-49.

Marsh, I. C., Chan, S. W. Y., & MacBeth, A. (2018). Self-compassion and psychological distress in adolescents - A meta-analysis. *Mindfulness, 9*(4), 1011-1027.

Moreira, H., Frontini, R., Bullinger, M., & Canavarro, M. C. (2014). Family cohesion and health related quality of life of children with type 1 diabetes: The mediating role of parental adjustment. *Journal of Child and*

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.3.8]

Family Studies, 23(2), 347-359.

Mo, Y., & Singh, K. (2015). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *RMLE Online (Research in Middle Level Education), 31*(10), 1-11.

Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *Journal of Early Adolescence, 29*(3), 376-404.

Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*(2), 85-101.

Neff, K. D., & Dahm, K. A. (2015). Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. In B. D. Ostafin, M. D. Robinson, & B. P. Meier (Eds.), *Handbook of mindfulness and self-regulation* (pp. 121-137). New York, NY: Springer Science + Business Media.

Padilla-Walker, L. M., Millett, M. A., & Memmott-Elison, M. K. (2020). Can helping others strengthen teens? Character strengths as mediators between prosocial behavior and adolescents' internalizing symptoms. *Journal of Adolescence,*79, 70-80.

Quinones, C., & Kakabadse, N. K. (2015). Self-concept clarity, social support, and compulsive Internet use: A study of the US and the UAE. *Computers in Human Behavior, 44*, 347-356.

Vogel, F. R., & Human-Vogel, S. (2018). The relevance of identity style and professional identity to academic commitment and academic achievement in a higher education setting. *Higher Education Research & Development, 37*(3), 620-634.

Ward, C., Ng Tseung-Wong, C., Szabo, A., Qumseya, T., & Bhowon, U. (2018). Hybrid and alternating identity styles as strategies for managing multicultural identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 49*(9), 1402-1439.

White, A. E., Moeller, J., Ivcevic, Z., & Brackett, M. A. (2018). Gender identity and sexual identity labels used by US high school students: A co-occurrence network analysis. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity, 5*(2), 240-252.

Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science, 10*(1), 13-29.

Xavier, A., Pinto-Gouveia, J., & Cunha, M. (2016). The protective role of self-compassion on risk factors for non-suicidal self-injury in adolescence. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal, 8*(4), 476-485.

Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 7*(3), 340-364.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.3.8]