

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

✦ علیرضا مرآتی<sup>۱</sup> ✦ دکتر عزت‌اله قدم‌پور<sup>۲</sup> ✦ دکتر حسنعلی ویسکرمی<sup>۳</sup>

## 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 همه 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. از این رو، 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 پذیرش: ۱۴۰۰/۶/۱

© تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۲۳

\* این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است که در سامانه اخلاق پژوهش وزارت بهداشت و درمان با کد اخلاق IRLUMS.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

## 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 نقشی 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، مشغولیت، جو مدرسه و پیوند با مدرسه مطرح شده که در میان آنها مفهوم پیوند بسیار رساتر و گویاتر از سایر مفاهیم است. پیوند با مدرسه<sup>۱</sup>، معنا و مفهومی گسترده دارد و برای توصیف رابطه دانش‌آموزان با مدرسه به کار می‌رود. بی‌شک اولین استنباطها و جمع‌بندیها در این زمینه برمی‌گردد به نظریه پیوند با مدرسه هیرشی<sup>۲</sup> (۱۹۶۹) که تأکید بر کنترل اجتماعی دارد (رضایی‌شریف، حجازی، قاضی‌طباطبایی و ازهای، 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<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴؛ کاتالانو و هاوکینز<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶؛ موداکس و پرینز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳). همچنین وابستگی عاطفی و ذهنی به مدرسه تلقی می‌شود (میرزاییگی، 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 به مثابه یک سازه چندعاملی شامل دلبستگی، تعهد، درگیری و باور مطرح شده که چهار مؤلفه الف) دلبستگی به مدرسه، ب) دلبستگی به معلمان و کارکنان مدرسه، ج) تعهد به مدرسه، و د) درگیری تحصیلی را در برمی‌گیرد. بنابر دیدگاه اکثریت صاحب‌نظران این حوزه، دانش‌آموز پیوندی قوی با مدرسه دارد (هیراثو<sup>۶</sup>، 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 است (محبی و میرنسب، ۱۳۹۷). جمع‌بندی این نتایج نشان می‌دهد که میزان بالای سطح پیوند با مدرسه با رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی (ویتلاک<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶)، عملکرد تحصیلی (کرونینگر و لی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۱)، سازگاری هیجانی و اجتماعی بالا (موریرا، فرونتینی، بولینگر و کاناوارو<sup>۹</sup>،

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

۲۰۱۴)، آمادگی تحصیلی و کاهش مشکلات یادگیری (مورای<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹)، کاهش قلدری، بزهکاری، اعتیاد به سیگار کشیدن و مجموع رفتارهای منفی (مو و سینگ<sup>۲</sup>، 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<sup>۳</sup>، 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<sup>۴</sup>، 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<sup>۵</sup> 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، انتظارات و پیشرفت‌های زندگی باشند (پادایلا - واکر، میلث و مموت - الیسون<sup>۶</sup>، 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<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵). نحوه شکل‌گیری هویت در افراد با توجه به جنسیت و متغیرهای درونی و بیرونی مؤثر بر آن نیازمند مطالعات گسترده است (وایت، مولر، آیوچویچ و براکت<sup>۸</sup>، ۲۰۱۸). پژوهش برزنونسکی و کوک<sup>۹</sup> (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<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۸). برزنونسکی سه نوع سبک هویت<sup>۱۱</sup> (اطلاعاتی<sup>۱۲</sup>، هنجاری<sup>۱۳</sup> و اجتنابی<sup>۱۴</sup>) 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, Qumsey & Bhown
11. Identity style
12. Informational
13. Normative
14. Diffuse-avoidance

ذکر کرده است که هر یک با ویژگی‌های منحصر به فرد خود مشخص می‌شود (وگل و هیومن-وگل<sup>۱</sup>، 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 می‌شود. در سبک هویت اجتنابی، فرد همواره به درخواستهای موقعیتی عکس‌العمل نشان می‌دهد. این گروه از افراد با مکث و تأخیر در تصمیم‌گیریها برای مسائل شخصی و هویتی مشخص می‌شوند. در سبک اطلاعاتی، افراد در پی اطلاعات هستند، در زمینه مفاهیم مربوط به خود شک می‌کنند و درباره آگاهیهای مربوط به خود گشاده‌اند و پیش از تصمیم‌گیری اطلاعات را پردازش و ارزیابی می‌کنند (برزونسکی و کینی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹).

یکی دیگر از عوامل پیش‌بینی‌کننده پیوند با مدرسه، جو خانواده است. جو خانواده به روابط والدین با فرزند اشاره دارد که در این راستا لازم است تا خانواده محیط سالم و آرامی برای فرزندان باشد تا چگونگی برخورد با مسائل و مشکلات اجتماعی را یاد بگیرند (شاهمرادی، پورابراهیم و حبی، ۱۴۰۰). یکی از مهم‌ترین محیط‌های بروز این ویژگی مدرسه است. جو خانواده می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ای بسیار مناسب برای این مهم باشد. مطالعات و مداخلات بسیاری جو خانواده را در بهبود و کیفیت تحصیل و محیط آموزشی مؤثر دانسته‌اند (لستر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳؛ فینچ، پیکاک، لازدوسکی و هوانگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵). برقراری و نگهداری رابطه‌های فعال خانوادگی و دارا بودن حمایت اجتماعی و شرکت در تعاملات جمعی در پویا ماندن و طراوت فرد کمک بزرگی می‌کند (آخنبوم<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹؛ لازاروس<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴). هدسل<sup>۷</sup> (۲۰۱۰) در پژوهشی، نشان 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، شکست و مساله منابع بیرونی را سرزنش نمی‌کنند. آنها سهم خود را در امور زندگی، همراه با مسئولیت پذیرفته‌اند و بر این باورند، هر عملی که انجام می‌دهند، بر زندگی تحصیلی‌شان اثر می‌گذارد (برگی، پارایلا، لاروش، دیکون<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴). کووک، هیوز و لوئو<sup>۹</sup> (۲۰۰۷) در مطالعه‌ای نشان دادند که خانواده، وضعیت اقتصادی، سطح معنویت‌گرایی، متغیرهای هوش و نشانه‌های برون‌سازی می‌توانند میزان پیوند با مدرسه دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. قاسمی، مکتبی و حاجی‌بخچالی (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

در مطالعه خود به این نتایج رسیدند که بین ترکیب خطی انسجام خانواده، مؤلفه‌های حمایت تحصیلی (حمایت از سوی همسالان، پدر، مادر و معلم) و مؤلفه‌های پیوند با مدرسه یا سازمان آموزشی تحصیلی (جهت‌گیری آینده، مهارت‌های ارتباطی و مساله‌محوری - مثبت‌نگری) با مؤلفه‌های پیوند با مدرسه (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<sup>۱</sup> یکی از متغیرهایی است که از سال ۲۰۰۳ نف<sup>۲</sup> مطرح کرده و تا امروز پژوهش‌های بسیاری پیرامون آن صورت گرفته است (گرمر<sup>۳</sup> و نف، ۲۰۱۹). در روانشناسی بودایی، شفقت یعنی توجه به رنج خود و دیگران. یعنی شخص رنج را تجربه کرده و تمایل قوی برای تسکین این رنج داشته باشد. این یک احساس درونی است و زمانی که فرد با تجربه رنج مواجه می‌شود با خودش به عنوان آیزه مراقبت و نگرانی رفتار می‌کند. بهترین زمان بروز این مهم زمانهای درد و شکست است (نف و دام<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵). با جمع‌بندی این مطالب می‌توان شفقت 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 است (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 منصور، 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 آسیب‌شناسی روانی را کاهش می‌دهد (مک‌بث و گاملی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲؛ زسین، دیک‌هاووزر و گارباده<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵؛ مارش<sup>۷</sup>، چان<sup>۸</sup> و مک‌بث، ۲۰۱۸). فروغی، خانجانی و موسوی‌اصل (۲۰۱۹) نشان دادند که شفقت به خود نقش میانجی محافظتی را در رابطه عاطفه منفی و کمال‌گرایی با دلبستگی ایفا می‌کند. همچنین پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند که خودشفقت‌ورزی به‌طور مثبتی با پیوند با مدرسه، شادکامی، سبک هویت، خوش‌بینی، خرد، خلاقیت و ابتکار شخصی رابطه دارد (هولیس - واکر و کولوسیمو<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱؛ خاویر، پینتو-گوویا و کونیا<sup>۱۰</sup>، 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

یو، ژنگ و لین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷؛ کلییر<sup>۲</sup>، گاملی، اکانر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹؛ هاسکینگ، بويس، فینلی- جونز، مک اوی و ریس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). با توجه به اهمیت خودشفقت‌ورزی به منزلهٔ یک عامل درونی در شکل‌گیری رفتار افراد و همچنین ارتباط این متغیر با سایر ابعاد شخصیتی، به‌ویژه مسائل خانوادگی و هویتی، بنابراین نقش میانجی این متغیر در پیوند با سایر متغیرها می‌تواند تأثیری بسزا در ارتباطهای فردی و اجتماعی افراد با محیط پیرامون داشته باشد. پیوند با مدرسه 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 مدرسه بر اساس سبکهای هویت و جو خانواده با میانجیگری خودشفقت‌ورزی انجام گرفته است.

## روش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی مبتنی بر وب و از نوع مدل معادلات ساختاری بود و جامعه آماری آن همهٔ دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر کنگاور در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بودند که از میان آنها ۵۲۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به عنوان نمونه آماری انتخاب و مورد آزمون قرار گرفتند. یادآور می‌شود که باوجود شرایط 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 استفاده 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 همبستگی 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 شد. داده‌ها با به‌کارگیری آمار 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

## ● 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 ۱ تا 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 ماده 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 داده‌اند 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 به مقیاس 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<sup>۱</sup> (۱۹۹۲) دریافتند که مقیاس اطلاعاتی به دو عامل 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

۳. پرسشنامه جو خانواده: پرسشنامه جو خانواده را هیل‌برن (۱۹۶۴) برای ارزیابی جو خانواده (رابطه پدر - فرزندی و رابطه مادر - 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  $0/80$  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  $0/67$  به دست آمده است. در پژوهش کوتی و همکاران (۱۳۸۶) همسانی درونی مقیاس جو عاطفی خانواده بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، تصنیف و گاتمن به ترتیب  $0/85$ ،  $0/77$  و  $0/77$  به دست آمده است. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ محاسبه و ضریب آلفا برابر با  $0/76$  محاسبه شده است.

۴. پرسشنامه خودشفقت‌ورزی: این مقیاس یک ابزار خودگزارش‌دهی ۲۶ گویه‌ای است که نف (۲۰۰۳)، به منظور 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 به صورت 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  $0/92$  به دست آمده است. همچنین هر کدام از زیرمقیاس‌ها نیز از همسانی درونی خوبی برخوردار بودند (از  $0/75$  تا  $0/85$ ). علاوه بر این پایایی بازآزمایی به فاصله زمانی دو هفته نیز  $0/93$  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  $0/80$  گزارش نموده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ محاسبه و ضریب آلفا برابر با  $0/88$  محاسبه شده است.



## 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
	مهربانی با خود	۱۰/۶۷	-۰/۸۰	۰/۱۳	۰/۴۲	۰/۲۶
خودشفتت‌ورزی	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 خودشفتت‌ورزی (نمره کلی)	۶۰/۶۹	-۰/۹۵	۰/۱۳	۰/۷۹	۰/۲۶
پیوند با مدرسه	۱۲۵/۴۰	۱/۰۱	۰/۱۳	۰/۷۶	۰/۲۶	

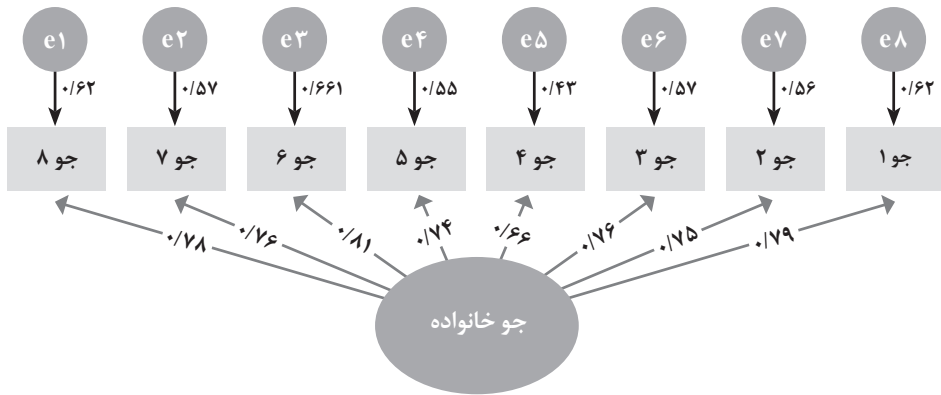
جدول ۲. ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

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

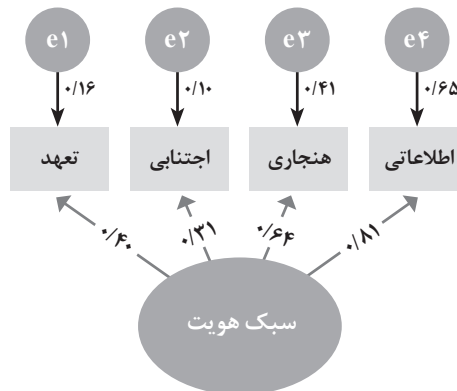
جدول ۳. آزمون کولموگروف- اسمیرنوف به منظور بررسی نرمال بودن جامعه

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.
خودشفقت‌ورزی	۵۲۰	۰/۰۵۵	۰/۰۶۵	تأیید H.
پیوند با مدرسه	۵۲۰	۰/۰۴۳	۰/۰۶۳	تأیید H.

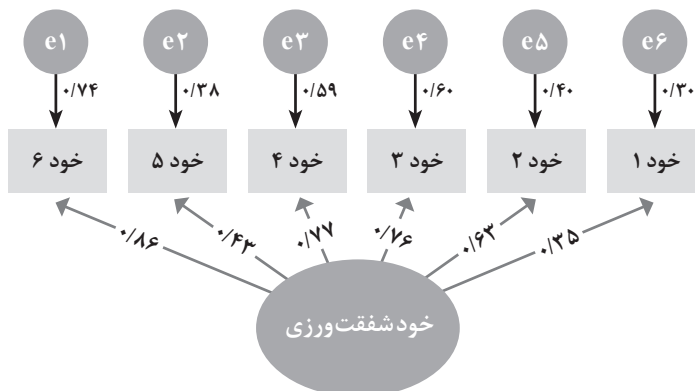
با توجه به بزرگ‌تر بودن سطح معناداری از مقدار پنج صدم، فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع متغیرها مورد تأیید قرار می‌گیرد.



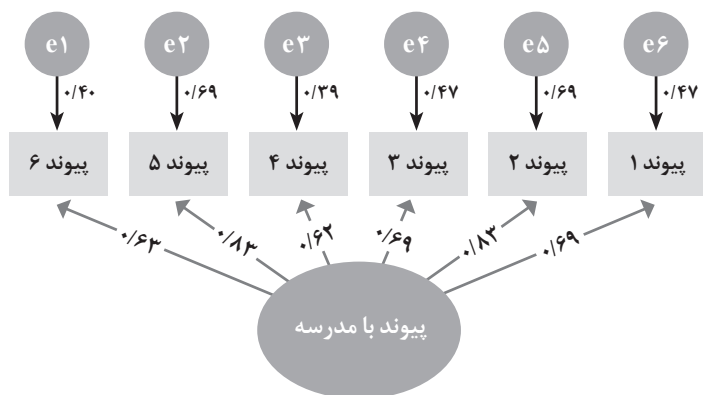
مدل ۱. بار عاملی مؤلفه‌های جو خانواده



مدل ۲. بار عاملی مؤلفه‌های سبک‌های هویت



مدل ۳. بار عاملی مؤلفه‌های خودشفقت‌ورزی



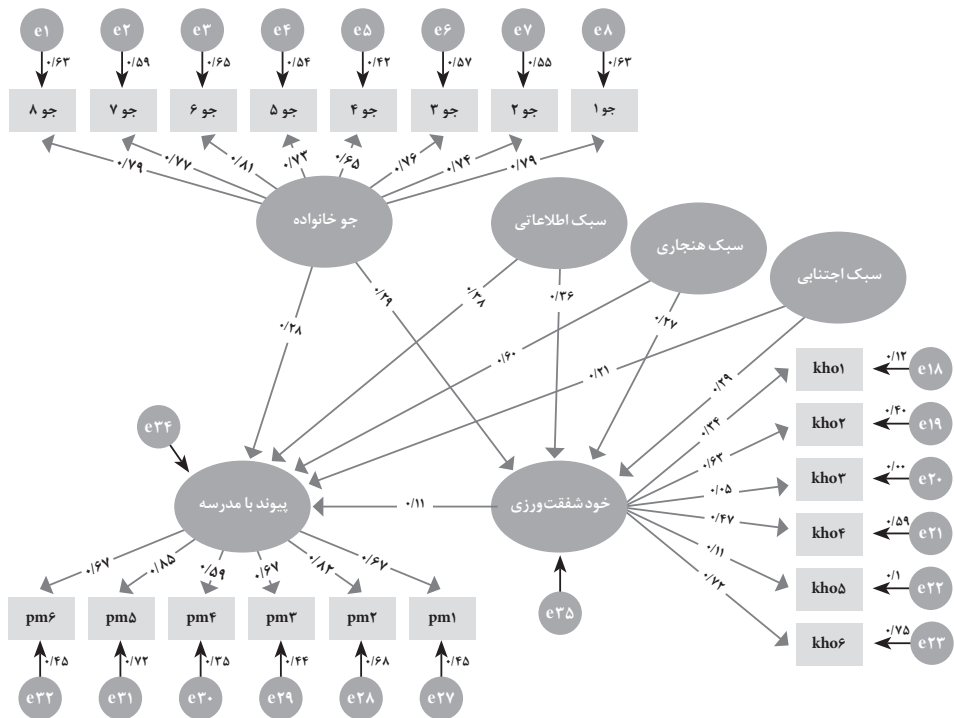
مدل ۴. بار عاملی مؤلفه‌های پیوند با مدرسه

همان‌طور که مشاهده می‌شود تمامی بارهای عاملی از  $0/3$  بالاترند، بنابراین بارهای عاملی برای پیوند با مدرسه، خودشفقت‌ورزی، سبک‌های 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	$TLI > 0/90$
	شاخص برازش هنجار شده	NFI	۰/۹۳۵	$NFI > 0/90$
	شاخص برازش تطبیقی	CFI	۰/۹۷۴	$CFI > 0/90$
	شاخص برازش افزایشی	IFI	۰/۹۷۵	$IFI > 0/90$
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

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، مقدار شاخص (RMSEA)  $0/071$  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 ( $\beta$ )	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 $H_1$

جدول ۶. نتایج حاصل از الگوی معادلات ساختاری اثر غیرمستقیم

متغیر (مستقل)	متغیر (وابسته)	متغیر میانجی	بتای استاندارد ( $\beta$ )	نتیجه آزمون
سبک هویت اطلاعاتی	پیوند با مدرسه	خودشفتت ورزشی	۰/۱۱	تأیید $H_1$
سبک هویت هنجاری	پیوند با مدرسه	خودشفتت ورزشی	۰/۱۳	تأیید $H_1$
سبک هویت اجتنابی	پیوند با مدرسه	خودشفتت ورزشی	۰/۱۶	تأیید $H_1$
جو خانواده	پیوند با مدرسه	خودشفتت ورزشی	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 خودشفتت‌ورزی 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 تأثیری 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<sup>۱</sup> (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

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 زمینه 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 کنجکاویهایی 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. درباره این افراد اگر از اجبار استفاده شود، ممکن است موفقیت‌هایی در سازگاری آنها با مدارس کسب شود، در غیر این صورت 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

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 آنونز یاتا، هوگ، فاو و لیدل<sup>۱</sup> (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 بیان‌کننده 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، ملاحظت، 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 منحصر به فرد در جامعه و در دنیای امروزی و در بستر محیط‌های مبتنی بر آموزش و آکادمیک و همچنین خانواده به‌منزله 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 تحت تأثیر 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



## REFERENCES

- بخشنده، فاطمه. (۱۳۸۸). بررسی 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، موسی. (۱۳۹۳). رابطه خودبازبینی، جو عاطفی خانواده و مهارت‌های زندگی با پرخاشگری نوجوانان پسر. *مجله شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۳(۵)، ۱۲۵-۱۴۲.
- جعفری‌هرندی، رضا؛ ستایشی‌اظه‌ری، محمد و فضل‌اللهی قمیشی، سیفالله. (۱۳۹۸). روابط ساختاری پیوند با مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دبستانی: نقش میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی 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 فراتاش، سهیلا. (۱۳۸۵). بررسی رابطه سبک‌های هویت و تعهد هویت با کیفیت دوستی. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۶(۱ و ۲)، ۱۶۷-۱۸۴.
- حسینی‌ایرج، سیدجلال؛ 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.
- رضایی‌شریف‌علی، حجازی، الهه؛ قاضی‌طباطبایی، محمود و ازهای، جواد. (۱۳۹۳). ساخت و آماده‌سازی پرسشنامه پیوند با مدرسه (SBQ) در دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۱)، ۵۵-۶۷.
- شاهمرادی، شیرین؛ پورابراهیم، تقی و حبیبی، محمدباقر. (۱۴۰۰). تحلیل معادلات ساختاری ناگویی هیجانی بر اساس جو عاطفی خانواده و سبک‌های دلبستگی با میانجیگری تمایز یافتگی و تصویر بدنی افراد متاهل. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۹(۳)، ۴۳۹-۴۵۳.
- غضنفری، احمد. (۱۳۸۳). اعتباریابی و هنجاریابی پرسشنامه سبک هویت (ISI-6G). *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی*، ۵(۱)، ۸۱-۹۴.
- غفوری، مریم و مصدقی‌نیک، فاطمه. (۱۴۰۰). نقش میانجی پیوند با مدرسه در رابطه میان سرسختی روان‌شناختی 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.
- قاسمی، زهرا؛ مکتبی، غلامحسین و حاجی‌یخچالی، علیرضا. (۱۳۹۶). رابطه انسجام خانواده، حمایت تحصیلی با پیوند با مدرسه و مؤلفه‌های آن. *مجله روان‌شناسی خانواده*، ۴(۲)، ۸۹-۱۰۲.
- قدم‌پور، عزت‌اله و منصور، لیلیا. (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.
- کوتی، فرزانه؛ رجیبی، غلامرضا و سودانی، منصور. (۱۳۸۶). رابطه جو عاطفی خانواده و حمایت اجتماعی با سلامت عمومی در دانش‌آموزان دختر پایه اول مقطع متوسطه شهر اهواز. *یافته‌های نو در روان‌شناسی*، ۲(۵)، ۴-۱۸.
- محبی، مینا و میرنسب، میرمحمد. (۱۳۹۷). نقش حفاظت‌کننده پیوند با مدرسه در برابر خطر قلدری و قربانی شدن در مدرسه: یک مطالعه مروری. *پژوهش‌های تربیتی*، ۵(۳۷)، ۱۲۰-۱۳۸.
- محمدی، شهناز؛ باباپور، تبنا و علی‌پور، فرشید. (۱۳۹۳). نقش پیش‌بین سبک‌های هویت و پنج عامل شخصیت در تعارضات زناشویی

- 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.
- میرزاییگی، 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*، ۱۱ (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.

- 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 10<sup>th</sup> 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., & Canavarró, 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*

- 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.