

## ارائه الگوی پیوند با مدرسه بر اساس سبک‌های هویت و جو مدرسه با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی

### Providing a model of connection with school based on identity styles and school atmosphere with the mediation of academic self-efficacy

Alireza Merati PhD<sup>✉</sup>

Ezatolah Ghadampour PhD

علیرضا مرآتی<sup>۱</sup>

عزت‌اله قدم‌پور<sup>۲</sup>

#### Abstract

Several variables play a role in the relationship between the student and the school and affect it. This research was done with the aim of providing a model of connection with school based on identity styles and school atmosphere with the mediation of academic self-efficacy. The statistical population of all the students of the first secondary school in Kangavar city was 3600 people (1923 girls and 1677 boys) in the academic year of 2019-2020. For this purpose, 520 people were selected by cluster sampling method, and the questionnaires related to Rezaee Sharif et al. school (2013), Li et al. Jumadrese (2017), Berzonski identity style (1992) and academic self-efficacy of Jinks and Morgan (2003) were used as completed electronically. After collecting the data, structural equation modeling was used to test the proposed model and hypotheses. The prediction results showed that school climate and identity style have a significant and positive relationship with academic self-efficacy and connection with school. Also, the identity style and atmosphere of the school has an effect on the bond with the school through the mediation of academic self-efficacy. The results showed that paying attention to the variables of identity style, school climate and self-efficacy can lead to an increase in students' bond with school. Improving the connection with the school, paying attention to the identity styles, academic self-efficacy and the school climate seem necessary.

**Keywords:** School Bonding, Identity style, School atmosphere, self-efficacy

#### چکیده

متغیرهای متعددی در رابطه بین دانش‌آموز و مدرسه نقش داشته و آن را تحت تأثیر قرار می‌دهند. این پژوهش با هدف ارائه الگوی پیوند با مدرسه بر اساس سبک‌های هویت و جو مدرسه با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی صورت گرفت. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر کنگاور به تعداد ۳۶۰۰ نفر (هزار و ۹۲۳ دختر و هزار و ۶۷۷ پسر) در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. به این منظور تعداد ۵۲۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه‌های پیوند با مدرسه رضایی‌شریف و همکاران (۱۳۹۳)، جو مدرسه لی و همکاران (۲۰۱۷)، سبک هویت برزونسکی (۱۹۹۲) و خودکارآمدی تحصیلی جینکس و مورگان (۲۰۰۳) را به صورت الکترونیکی تکمیل کردند. پس از گردآوری داده‌ها، مدل‌یابی معادلات ساختاری برای آزمون مدل پیشنهادی و فرضیه‌ها مورد استفاده قرار گرفت. نتایج حاصل از پیش‌بینی نشان داد که جو مدرسه و سبک هویت با خودکارآمدی تحصیلی و پیوند با مدرسه رابطه معنادار و مثبت دارد. همچنین سبک هویت و جو مدرسه با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر پیوند با مدرسه اثرگذار است. نتایج نشان داد توجه داشتن به متغیرهای سبک‌هویت، جو مدرسه و خودکارآمدی، می‌تواند به افزایش پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان منجر شود. بهبود پیوند با مدرسه، توجه به سبک‌های هویت، خودکارآمدی تحصیلی و جو مدرسه ضروری به نظر می‌رسد.

**واژه‌های کلیدی:** پیوند با مدرسه، سبک هویت، جو مدرسه، خودکارآمدی

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۵ تصویب نهایی: ۱۴۰۱/۳/۱۲

۱. گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران- ایران. (نویسنده مسئول).
۲. گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

## ● مقدمه

در دنیای امروز، هر نوجوان به صورت میانگین یک چهارم از اوقات روزانه و عمر خویش را در مدرسه سپری می‌کند. مدرسه تأثیر عمیقی بر ابعاد شخصیتی و زندگی افراد دارد، خانواده‌ها مجبورند بخش اعظمی از برنامه‌های شغلی، کاری و عاطفی خود را بر مبنای نظام‌های آموزشی تنظیم کنند (کوهن، مک‌کاب، مایکلی و پیکرال، ۲۰۱۳). اخیراً پژوهشگران دریافته‌اند که پیوندهای عمیق شخصیتی و عاطفی با مدرسه از مهمترین عوامل محافظتی و رشدی برای نوجوانان محسوب می‌شوند (ماپفامو و موکنا، ۲۰۱۳). دانش‌آموزانی که حس تعلق به مدرسه دارند و دارای سبک‌های هویت ایمن هستند، موفقیت بالاتری در مدارس دارند و رفتارهای آنان کمتر مشکل‌زا است (براون و ایوانز، ۲۰۰۲). همه این مفاهیم و متغیرها به بهترین وجه به وسیله سازه پیوند با مدرسه توصیف می‌شوند که پیش‌بین نیرومندی برای پیامدهای تحصیلی و شخصیتی و عاطفی و اجتماعی می‌باشد (ویتلاک، ۲۰۱۶). پیوند با مدرسه ارتباط تجارب دانش‌آموزان با مدرسه، احساس مراقبت شدن، دریافت احترام از جانب معلمان، دلبستگی به مدرسه، میزان مشارکت و درگیر بودن در مدرسه و تعهد به ارزش‌ها و باورهای آن را شامل می‌شود. همچنین وابستگی عاطفی و ذهنی به مدرسه تلقی می‌شود (میرزاییگی و همکاران، ۱۳۹۷). به اعتقاد ایس (۲۰۰۵)، پیوند با مدرسه شامل علاقه و دلبستگی دانش‌آموزان به معلمان، کارکنان و مدیران و افتخار نسبت به مدرسه اشاره دارد (قاسمی، مکتبی و حاجی یخچالی، ۱۳۹۶).

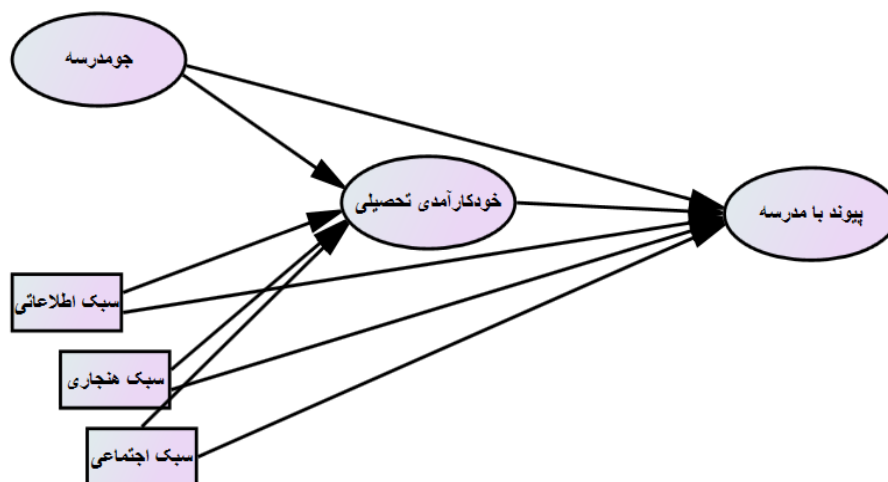
عوامل و متغیرهای بسیاری می‌توانند در ارتباط با پیوند با مدرسه باشند (ماکینگامبی، ۲۰۱۲). این متغیرها شامل عوامل درون‌فردی و برون‌فردی است. سبک‌های هویت به عنوان یکی از این متغیرها اگرچه به‌طور معمول در سنین جوانی بروز پیدا می‌کنند، اما ریشه در دوره نوجوانی داشته و ناشی از احساسات و تعاملات اجتماعی و عاطفی این دوره است. بی‌شک مرحله نوجوانی به‌عنوان آستانه تشکیل شخصیت فردی و از مهم‌ترین مراحل رشد شخصیت به‌شمار می‌رود. علوم روانشناسی این دوره را با اصطلاح هویت‌یابی مورد مطالعه قرار می‌دهند (رضوی، ۱۳۸۸). به اعتقاد اریکسون هویت پیشرفت مهم هر فرد به سوی بزرگسالی، ثمربخشی و خوشحالی محسوب می‌شود (رضایی شریف و واحدی، ۱۳۹۱؛ بیابانگرد، ۱۳۹۰). افرادی که کسب هویت می‌کنند در مقیاس‌های عزت نفس، خودکارآمدی و بهبود اضطراب رتبه‌های بالایی به‌دست می‌آورند (شهرآرای، ۱۳۸۴). فلولز-کریسپو (۲۰۰۷) معتقد است که هویت می‌تواند بر انتخاب تحصیلی، رفتارهای تحصیلی و دلبستگی به محیط مدرسه مؤثر باشد. محیط مناسب مدرسه هم احساس به خود را منسجم می‌کند و هم پیامدها و عملکردهای تحصیلی را بهبود می‌بخشد. پژوهش‌های انجام شده توسط (پتر، انیزانا و دوسانکا، ۲۰۰۹؛ امینی و سامانی، ۱۴۰۰؛ اخوی ثمرین و همکاران، ۱۴۰۱ و حسینی‌ابریشمی و همکاران، ۱۴۰۱)، نشان می‌دهد که بین سبک‌های هویت، وضعیت تحصیلی و پیوند با مدرسه رابطه معناداری وجود دارد. بر این مبنای می‌توان گفت که سبک‌های هویت از عوامل مؤثر بر پیوند با مدرسه به‌شمار می‌رود.

با آنکه پیوند با مدرسه به دلبستگی و علاقه عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان به مدرسه اشاره دارد، جوّ مدرسه خود به‌تنهایی یکی از متغیرهای مؤثر در این پیوند به‌شمار می‌رود (لی و سانگ، ۲۰۱۲). جوّ مدرسه را می‌توان ویژگی‌های درونی، که یک مدرسه را از دیگر مدارس متمایز می‌کند و بر رفتار آن مدرسه تأثیر می‌گذارد تعریف نمود (شمس مورگانی و گریوانی، ۱۳۹۰). محیط مدرسه شامل جوّ روانشناختی و شکل فیزیکی مدرسه می‌شود (مریستا و آیزنشت، ۲۰۱۴). منظور از جوّ مدرسه همان برداشت معلمان و دانش‌آموزان از محیط مدرسه است. یعنی جوّ عبارت است از کیفیت به‌نسبت پایدار محیط مدرسه که قابل تجربه باشد، بر رفتار آنان تأثیر بگذارد و مبتنی بر ادراک جمعی رفتار در مدرسه باشد (هوی و میسکل، ۲۰۰۱). همچنین جوّ مدرسه مجموعه‌ای از حالات، ویژگی‌ها و خصوصیات حاکم بر مدرسه یا محیط آموزشی است که ممکن است محیط مدرسه را گرم، سرد، قابل اعتماد، وحشت‌آفرین، اطمینان‌بخش، تسهیل‌گر، بازدارنده و یا متمایز کننده محیط‌های آموزشی از یکدیگر کند (قدم‌پور، حیدریانی، برزگر بفرویی، ۱۴۰۰). جوّ مدرسه اعتقادات، ارزش‌ها، نگرش‌ها و تعاملات بین دانش‌آموزان، معلم‌ها و کارکنان مدارس را متأثر می‌سازد (بلوچ و همکاران، ۱۳۹۹) از طرفی هم جوّ مدرسه نتیجه تعامل‌های اجتماعی بین معلمان و دانش‌آموزان نیز هست (برادشو، واسدوپ، دنبمه و جانسون، ۲۰۱۴). بررسی و مطالعه جوّ مدرسه و تلاش برای شناخت آن به این دلیل اهمیت دارد که جوّ مدرسه می‌تواند عاملی مهم در تعمیق پیوند با مدرسه باشد. جوّ مطلوب می‌تواند بر روابط معلمان، دانش‌آموزان اثر مثبت داشته باشد و روابط بهتری را سبب شود (رافری، ۲۰۰۳). مدارس دارای جوّ مطلوب، دانش‌آموزان مشتاق‌تری دارد و پیوند با مدرسه در آنان عمیق‌تر است (کولی، شاپکا و پری، ۲۰۱۱). در مدرسی که جوّ مناسبی حکم فرماست، دانش‌آموزان بهتر درس می‌خوانند و مشتاق‌ترند، معلمان همکاری بهتری دارند، وظایف شغلی کارمندان بهتر انجام می‌گیرد

و احترام بین فردی، وظیفه‌شناسی و انگیزش بالا وجود دارد و مشارکت‌های مسئولانه در مدرسه نمود بیشتری دارد (دی‌پاولا و شانن‌موران، ۲۰۱۴). همچنین پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند که جوّ مدرسه به‌طور مثبتی با پیوند با مدرسه، خودکارآمدی، سبک هویت، خوش‌بینی، خرد، خلاقیت و ابتکار شخصی رابطه دارد، (خاویر، پینتو و کانها، ۲۰۱۶؛ جیانگ، یو، ژنگ و لین، ۲۰۱۷؛ هاسکینگ و همکاران، ۲۰۱۹؛ کلی‌پر، گاملی و اوکانر، ۲۰۱۹).

اطلاعات دقیقی در رابطه با پیوند با مدرسه دانش‌آموزان وجود ندارد اما با این حال نتایج بعضی پژوهش‌ها در این مورد هشدارهایی داده‌اند (اوردان و برج‌من، ۲۰۱۸). در همین ارتباط تاپکو و لیناتاسکبار (۲۰۱۸) نشان دادند خودکارآمدی با پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی ارتباط دارد. مطابق یافته‌های بولارد (۲۰۱۶) انگیزش با خودکارآمدی رابطه دارد. خودکارآمدی از ابعاد مهم نظریه شناختی-اجتماعی است و اولین بار توسط بندورا بیان شد (چون و شین، ۲۰۱۹). از نظر بندورا خودکارآمدی یکی از فرایندهای شناختی است که به‌وسیله آن بسیاری از خصوصیات شخصی و رفتارهای اجتماعی را گسترش می‌دهیم. این باورها بر عاطفه، تلاش، امتناع، پیشرفت تحصیلی و استقامت افراد تأثیرگذار هستند (آرتینو، ۲۰۱۸؛ هیل، ۲۰۱۴؛ تیجس و ورکویتن، ۲۰۰۸). خودکارآمدی در ابعاد مختلف شغلی و تحصیلی وجود داشته و می‌تواند بر توانایی افراد تأثیر بگذارد (می‌پر و همکاران، ۲۰۱۶). یکی از انواع خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی است که به باور یادگیرنده در رابطه با توانایی او برای فهم و درک و یا انجام تکالیفش در رسیدن به اهداف آموزشی مربوط می‌شود (آلتونسوی و همکاران ۲۰۱۰). عملکرد تحصیلی بالا و خودکارآمدی مثبت در پیوند با مدرسه نقش به‌سزایی دارد و قادر است ارتباط میان دانش‌آموز و مدرسه را تا حد بالایی ارتقا بخشد.

علی‌رغم توجه ویژه به پیوند با مدرسه در سال‌های اخیر و اهمیت بالای آن در زمینه‌های مختلف تربیتی و آموزشی در دنیا، در نظام آموزشی و تربیتی کشورمان این موضوع چندان مورد توجه قرار نگرفته و یک خلأ جدی از لحاظ پژوهشی و کاربردی در این خصوص احساس می‌شود. همچنین اکثر پژوهشگران پیوند با مدرسه را در سنین پایین مورد بررسی قرار داده‌اند. بازنگری پژوهشگران پژوهش حاضر در پایگاه‌های اطلاعاتی موجود در کشور نشان داد که تا به حال پژوهشی در مورد پیوند با مدرسه دانش‌آموزان و ارتباط آن با سبک‌های هویت و جوّ مدرسه و خودکارآمدی انجام نگرفته است. به‌همین دلیل در پژوهش حاضر الگویی از اثر سبک هویت و جوّ مدرسه بر پیوند با مدرسه دانش‌آموزان با میانجی‌گری نقش خودکارآمدی، تدوین و اهداف زیر مورد بررسی قرار گرفت. تعیین تأثیر علی و مستقیم سبک‌های هویت به صورت علی و مستقیم بر پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان کنگاور. تعیین تأثیر علی و مستقیم سبک‌های هویت بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان کنگاور. تعیین تأثیر علی و مستقیم جوّ مدرسه بر پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان کنگاور. تعیین تأثیر علی و مستقیم جوّ مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان کنگاور. تعیین تأثیر علی و غیرمستقیم سبک‌های هویت با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان کنگاور. تعیین تأثیر علی و غیرمستقیم جوّ مدرسه با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان کنگاور. مدل مفهومی پژوهش به صورت زیر ترسیم شد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

## • روش

روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و به‌طور خاص از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره اول متوسطه شهر کنگاور در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۴۰۰ به تعداد ۳۶۰۰ نفر تشکیل داد (۱۹۲۳ دختر و ۱۶۷۷ پسر). درباره حجم نمونه در پژوهش‌های مربوط به روش تحقیق مدل‌یابی معادلات ساختاری نظرات گوناگون وجود دارد، ولی همه بر این موضوع توافق دارند که مدل معادلات ساختاری، شبیه تحلیل عاملی از فنون آماری با نمونه بزرگ (۲۰۰ آزمودنی) قابل اجرا است، از آنجا که روش‌شناسی مدل‌یابی معادلات ساختاری، تا حدود زیادی با برخی از جنبه‌های رگرسیون چندمتغیری شباهت دارد، می‌توان از اصول تعیین حجم نمونه در تحلیل رگرسیون چندمتغیری برای تعیین حجم نمونه در مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده نمود. در تحلیل رگرسیون چندمتغیری نسبت تعداد نمونه (مشاهدات) به متغیرهای مستقل نباید از ۵ کمتر باشد. در غیر این صورت نتایج حاصل از معادله رگرسیون چندان تعمیم‌پذیر نخواهد بود. از دیدگاه جیمز استیونس حتی در نظر گرفتن ۱۵ مشاهده به ازای هر متغیر پیش‌بین در تحلیل رگرسیون چندگانه با روش معمولی کمترین مجذورات استاندارد، یک قاعده سرانگشتی خوب به حساب می‌آید. پس به‌طور کلی در روش‌شناسی مدل‌یابی معادلات ساختاری تعیین حجم نمونه می‌تواند بین ۵ تا ۱۵ مشاهده به ازای هر متغیر اندازه‌گیری شده تعیین شود. لذا حجم نمونه مورد نیاز در بخش مدل‌یابی در پژوهش حاضر با توجه به تعداد نشان‌گرهای موجود (این پژوهش بخشی از یک پژوهش گسترده‌تر می‌باشد) در مدل اصلی پژوهش ۵۲۰ نفر و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که در ابتدا یک ناحیه انتخاب و از بین مدارس نواحی به صورت تصادفی دو مدرسه یکی پسرانه و دیگری دخترانه انتخاب شدند و پس از تعیین حجم نمونه مورد نظر از بین کسانی که تمایل به شرکت در آزمون داشتند به صورت تصادفی تعداد مورد نظر انتخاب شده و به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. سپس برازش مدل مذکور از طریق معادلات ساختاری و با نرم‌افزار AMOS-22 بررسی شد.

## • ابزارها

**الف. پرسشنامه پیوند با مدرسه (School Bonding Questionnaire):** پرسشنامه پیوند با مدرسه رضایی‌شریف و همکاران (۱۳۹۳) به‌منظور سنجش میزان پیوند با مدرسه طراحی و ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۴۰ ماده و ۶ مؤلفه می‌باشد. دلبستگی به معلم (ماده ۱ تا ۹)، دلبستگی به مدرسه (ماده ۱۰ تا ۱۹)، دلبستگی به کارکنان مدرسه (ماده‌های ۲۰ تا ۲۵)، مشارکت در مدرسه (ماده‌های ۲۶ تا ۳۱)، باور (ماده‌های ۳۲ تا ۳۷) و تعهد به مدرسه (ماده‌های ۳۸ تا ۴۰). در این پرسشنامه از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود تا میزان موافقت خود را برای هر ۴۰ ماده این پرسشنامه به صورت خودگزارش دهی و بر یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) مشخص کنند. رضایی‌شریف و همکاران (۱۳۹۳) روایی محتوا، پیش‌بین و سازه این پرسشنامه را به ترتیب به مقدار ۰/۹۶، ۰/۸۵، ۰/۸۷، مورد تأیید قرار دادند. ابتدا با روش گروه‌های کانونی و ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته بر اساس ادبیات مرتبط با موضوع و نظر متخصصان و مصاحبه دانش‌آموزان ۷۰ سؤال تهیه و روی نمونه ۱۰۰ نفری اجرا شد و پس از انجام تصحیحات و تحلیل عاملی تأییدی تعداد ۴۰ سؤال نهایی به عنوان پرسشنامه پیوند با مدرسه استخراج گردید. 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، ۰/۷۰، گزارش نمودند. همچنین جعفری‌هرندی، اظهري و فضل‌اللهی قمیشی (۱۳۹۸) در پژوهش خود، ضریب آلفای کرونباخ این ابزار را برابر ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر اعتبار این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ محاسبه و ضریب آلفا برابر با ۰/۸۶ محاسبه گردید. همچنین مقدار اعتبار برای مؤلفه‌ها به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۶، ۰/۸۱، ۰/۷۸، ۰/۷۵، ۰/۷۲ و ۰/۷۱ بدست آمد.

**ب. پرسشنامه جوّ مدرسه (School Atmosphere Questionnaire):** پرسشنامه جوّ و هویت مدرسه ویژه دانش‌آموزان و بر اساس نظریه موس که روابط رشد شخصی و نظام مدیریتی در مدرسه را مورد ارزیابی قرار می‌دهد، همچنین رویکرد هویت اجتماعی به فرآیندهای گروهی تاچفل و ترنر توسط لی و همکاران (۲۰۱۷) ساخته شد. ابزار دارای ۳۸ ماده با مؤلفه‌های رابطه بین دانش‌آموزان با یکدیگر، رابطه کارکنان با دانش‌آموزان، تأکیدهای آموزشگاه، ارزش‌ها و رویکرد مشترک کارکنان- دانش‌آموزان و هویت مدرسه است.

شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت طیف ۶ درجه‌ای لیکرت عبارت است از (کاملاً مخالفم ۱)، (مخالفم ۲)، (تا حدی مخالفم ۳)، (تا حدی موافقم ۴)، (موافقم ۵)، و کاملاً موافقم ۶) است.

برای به‌دست آوردن ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسشنامه توسط سازندگان، روایی آن به وسیله مقیاس رشد دیویلز و تست استانداردهای آموزشی و روانشناسی ترنر و همکاران به میزان کلی ۰/۸۶ مورد تأیید قرار گرفته است. اعتبار این پرسشنامه با استفاده از روش بازآزمایی در دو مقطع زمانی یک‌ماهه و یک‌ساله مورد تأیید قرار گرفته است و با سایر ابزارهای مدرسه دارای روایی همگرا بوده است. این ابزار در ایران برای اولین بار توسط (امام‌قلی‌وند، کدیور، پاشاشریفی، ۱۳۹۸) اجرا و ارزیابی شد. برای محاسبه اعتبار پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ و اعتبار ترکیبی استفاده شد. نتایج محاسبه ضریب اعتبار به ترتیب برای رابطه بین دانش‌آموزان با یکدیگر، رابطه کارکنان با دانش‌آموزان، تأکیدهای آموزشگاه، ارزش‌ها و رویکرد مشترک کارکنان- دانش‌آموزان و هویت مدرسه به میزان ۰/۸۷، ۰/۷۱، ۰/۸۱، ۰/۹۲، ۰/۹۲، محاسبه شد. در پژوهش حاضر برای بررسی اعتبار پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده که به میزان ۰/۸۰ به‌دست آمد. و برای مؤلفه‌ها ۰/۷۹، ۰/۸۱، ۰/۷۴، ۰/۷۹، ۰/۸۸، ۰/۸۶ به‌دست آمد.

**ج. پرسشنامه سبک‌های هویتی (Identity Styles Questionnaire):** پرسشنامه سبک هویت برزونسکی (۱۹۹۲) یک ابزار ۴۰ ماده‌ای شامل ۴ سبک هویت است که ۱۱ ماده آن مربوط به مقیاس اطلاعاتی، ۹ ماده مربوط به مقیاس هنجاری، ۱۰ ماده آن مربوط به مقیاس سردرگم یا اجتنابی و ۱۰ ماده دیگر مربوط به مقیاس تعهد است و یک سبک هویتی محسوب نمی‌شود. پاسخ شرکت‌کنندگان به سؤالات به شکل طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است که شامل کاملاً مخالف = ۱ تا کاملاً موافق = ۵ است. برزونسکی (۱۹۹۲) اعتبار 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 (۲۰۱۹) دریافت که مقیاس اطلاعاتی به ۲ 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 رسید که این پرسشنامه از روایی و اعتبار ۰/۸۱ مناسبی برخوردار است. برای این منظور از مقیاس سلامت عمومی گلدبرگ نمونه ۲۸ ماده‌ای استفاده شد و هر دو آزمون به صورت هم‌زمان به اجرا درآمد. در پژوهش حاضر اعتبار این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ محاسبه و ضریب آلفا برابر با ۰/۷۷ محاسبه گردید. در مؤلفه‌های ابزار نیز به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۶۹ و ۰/۷۲ به‌دست آمد.

**د. خودکارآمدی تحصیلی (Academic Self-efficacy):** پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی توسط جینکس و مورگان در سال (۱۹۹۹) ساخته شده است. این ابزار دارای ۳۰ ماده و سه خرده‌مقیاس استعداد، کوشش و بافت است. ماده‌های این ابزار با طیف لیکرت چهار درجه‌ای (۴= کاملاً موافقم)، (۳= تا حدودی موافقم)، (۲= تا حدودی مخالفم)، (۱= کاملاً مخالفم) است و ماده‌های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲، و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. سازندگان این ابزار میزان اعتبار آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ سه خرده‌مقیاس استعداد و کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش شده است (جمالی، نوروزی و طهماسبی، ۱۳۹۲). جمالی و همکاران (۱۳۹۲) به منظور به‌دست آوردن اعتبار این پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که ضرایب اعتبار را برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶، خرده‌مقیاس‌های استعداد ۰/۷۹، بافت ۰/۶۲ و تلاش ۰/۵۹ به‌دست آوردند و روایی آن توسط متخصصان این حوزه مورد تأیید قرار گرفت. در پژوهش حاضر اعتبار ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های استعداد، بافت و تلاش به ترتیب به میزان ۰/۷۳، ۰/۷۶ و ۰/۷۴ محاسبه گردید و برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۸ به‌دست آمد.

## • یافته‌ها

از مجموع پاسخ‌دهندگان ۲۶۸ نفر پسر و ۲۴۷ نفر دختر بودند و ۱۲۶ نفر ۱۲ ساله، ۱۱۴ نفر ۱۳ ساله و ۲۰۶ نفر ۱۴ ساله بودند که در این بخش ۴ نفر نیز پاسخگوی پرسش نبودند.

در جدول شماره ۱ شاخص‌های آمار توصیفی ارائه شده است که به وسیله این شاخص‌ها بتوانیم برانداز مناسبی از داده‌ها داشته باشیم و نحوه توزیع آنها را تشخیص دهیم. این مهم شامل میانگین، چولگی و کشیدگی است که در جدول نمایش داده شده‌اند. جدول شماره ۲ مربوط به ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش است که این میزان در همه متغیرها و تمام سطوح معنادار است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی در متغیرهای پژوهش

عامل	خرده‌مقیاس	میانگین	چولگی		کشیدگی
			شاخص	خطای معیار	
سبک‌های هویتی	سبک هویتی اطلاعاتی	۲۳/۰۶	۱/۸۸	۰/۱۳	۲/۰۲
	سبک هویتی هنجاری	۲۱/۱۴	۱/۰۹	۰/۱۳	۲/۰۹
	سبک هویتی اجتنابی	۲۰/۱۰	۲/۸۹	۰/۱۳	۲/۱۷
	سبک هویتی تعهد	۲۲/۷۰	۰/۹۱	۰/۱۳	۰/۵۶
	متغیر سبک هویتی (نمره کلی)	۹۷/۲۵	۲/۰۱	۰/۱۳	۰/۶۷
جوّ مدرسه	رابطه دانش‌آموزان با یکدیگر	۳۵/۶	۰/۷۸	۰/۱۳	۰/۴۱
	رابطه کارکنان با دانش‌آموزان	۳۶/۳	۰/۸۹	۰/۱۳	۰/۷۰
	تأکیدهای آموزشگاه	۳۵/۴	۱/۲۱	۰/۱۳	۰/۵۷
	ارزشها و رویکرد مشترک	۳۲/۸	۱/۴۰	۰/۱۳	۱/۲۵
	هویت مدرسه	۲۸/۱	۰/۵۲	۰/۱۳	۱/۰۷
خودکارآمدی	متغیر جوّ مدرسه (نمره کلی)	۱۷۵/۲	۰/۹۸	۰/۱۳	۱/۰۹
	استعداد	۲۸/۰۲	۱/۱۱	۰/۱۳	۰/۸۰
	کوشش	۲۷/۸۰	۰/۸۶	۰/۱۳	۱/۰۲
	یافت	۲۷/۴۰	۱/۰۲	۰/۱۳	۰/۸۶
	متغیر خودکارآمدی (نمره کلی)	۸۰/۲	۱/۰۷	۰/۱۳	۱/۳۶
تحصیلی	تعهد به مدرسه	۱۱/۲۵	۰/۱۵	۰/۱۳	۰/۷۳
	باور	۲۷/۲۰	۰/۱۹	۰/۱۳	۰/۵۹
	مشارکت در مدرسه	۲۹/۰۱	۰/۲۳	۰/۱۳	۱/۰۷
	دلبستگی به کارکنان	۲۱/۰۳	۰/۲۲	۰/۱۳	۱/۲۴
	دلبستگی به مدرسه	۲۲/۵۶	۰/۳۱	۰/۱۳	۰/۳۱
پیوند با مدرسه	دلبستگی به معلم	۲۴/۰۳	۰/۸۹	۰/۱۳	۱/۲۴
	متغیر پیوند با مدرسه (نمره کلی)	۱۴۵/۴۰	۱/۰۱	۰/۱۳	۰/۷۶

جدول ۲. ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

عامل	سبک هویتی	جوّ مدرسه	خودکارآمدی	پیوند با مدرسه
سبک هویتی	۱			
جوّ مدرسه		۰/۵۰*		
خودکارآمدی			۰/۴۳*	
پیوند با مدرسه				۰/۴۷*

در جدول فوق علامت \* معناداری در سطح ۵ درصد است.

در جدول شماره ۳ برای تشخیص طبیعی بودن توزیع نمرات و همچنین همگنی واریانس‌ها در متغیرهای پژوهش، نتایج آزمون‌های کلموگروف اسمیرنوف، لوین و کرویت موخلی ارایه شده است.

در مدل پژوهش و در جدول شماره ۴، کای اسکوتر بر درجه آزادی برابر با ۳/۵۹۴ که در سطح مطلوب و دامنه قابل قبولی قرار داشت. این نتیجه و همچنین نتایج سایر شاخص‌های برازش مدل، همان‌طور که در جدول زیر نشان داده شده و با مقایسه آنها با حد قابل قبول، وضعیت مناسبی را نشان می‌دهند، مندرجات جدول وضعیت برازش مدل را نشان می‌دهد.

همان‌طور که نتایج جدول شماره ۵ مربوط به تاثیر مستقیم متغیرهای مستقل بر وابسته نشان می‌دهد سبک اطلاعاتی به پیوند با مدرسه ( $\beta=0/29, P=0/001$ )، سبک اطلاعاتی به خودکارآمدی تحصیلی ( $\beta=0/29, P=0/001$ )، سبک هنجاری به پیوند با مدرسه ( $\beta=0/28, P=0/001$ )، سبک هنجاری به خودکارآمدی تحصیلی ( $\beta=0/24, P=0/001$ )، سبک اجتنابی به پیوند با مدرسه ( $\beta=0/27, P=0/001$ )، سبک اجتنابی به خودکارآمدی تحصیلی ( $\beta=0/27, P=0/001$ )، جوّ مدرسه به پیوند با مدرسه ( $\beta=0/54, P=0/001$ )، جوّ مدرسه به خودکارآمدی تحصیلی ( $\beta=0/55, P=0/001$ ) و خودکارآمدی تحصیلی به پیوند با مدرسه ( $\beta=0/40, P=0/001$ )؛ دارای اثر مثبتی بر پیوند با مدرسه هستند.

جدول ۳. نتایج آزمون توزیع طبیعی نمره، همگنی واریانس‌های دو گروه و کرویت موخلی

کرویت موخلی	لوین	کلموکروف اسمیرنف	متغیر
$X^2$	W	F	Z
۲/۱۲۵	۰/۶۲۹	۱/۴۸۳	۰/۰۶۳
۰/۲۶۱	۰/۶۲۱	۱/۶۵۶	۰/۰۶۴
۰/۱۹۷	۰/۵۹۱	۰/۶۹۲	۰/۰۵۵
۰/۴۱۲	۰/۷۱۰	۰/۹۱۸	۰/۰۵۸

جدول ۴. شاخص‌های برازش برای مدل اصلاح شده پژوهش

شاخص	$X^2$	Df	P	$X^2/df$	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI	IFI	TLI
اصلاح شده	۰/۶۳۵	۲	۰/۷۲۸	۳/۵۹۴	۰/۰۷۳	۰/۹۰۶	۰/۸۷۲	۰/۹۱۸	۰/۹۰۳	۰/۹۱۰	۰/۹۲۲

جدول ۵. برآورد تأثیرات مستقیم متغیرهای مستقل بر وابسته

متغیر مستقل	مسیر	متغیر وابسته	ضریب تعیین	برآورد غیر استاندارد	برآورد استاندارد	نسبت بحرانی	Sig	فرضیه
سبک اطلاعاتی	←	پیوند با مدرسه	۰/۴۰	۰/۰۸۹	۰/۲۹	۲/۸۸	۰/۰۰۱	تأیید
سبک اطلاعاتی	←	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۵	۰/۱۵	۰/۲۹	۵/۸۹	۰/۰۰۱	تأیید
سبک هنجاری	←	پیوند با مدرسه	۰/۴۲	۰/۶۸	۰/۲۸	۵/۲۲	۰/۰۰۱	تأیید
سبک هنجاری	←	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۵۹	۰/۰۵۹	۰/۲۴	۲/۰۸	۰/۰۰۱	تأیید
سبک اجتنابی	←	پیوند با مدرسه	۰/۰۵	۰/۰۷۸	۰/۲۷	۳/۳۹	۰/۰۰۱	تأیید
سبک اجتنابی	←	خودکارآمدی تحصیلی	۱/۰۳	۱/۰۳	۰/۲۷	۹/۲۱	۰/۰۰۱	تأیید
جو مدرسه	←	پیوند با مدرسه	۰/۴۱	۰/۰۴	۰/۵۴	۴/۲۲	۰/۰۰۱	تأیید
جو مدرسه	←	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۸۱۳	۰/۸۱۳	۰/۵۵	۱۴/۶۸	۰/۰۰۱	تأیید
خودکارآمدی تحصیلی	←	پیوند با مدرسه	۰/۱۷	۰/۰۹۱	۰/۴۰	۸/۰۶	۰/۰۰۱	تأیید

همانطور که در جدول شماره ۶ مربوط به تأثیرات غیر مستقیم در مدل پژوهش مشاهده می‌شود نتایج آزمون بوت استرپ برای مسیر سبک اطلاعاتی، سبک هنجاری و سبک اجتنابی به پیوند مدرسه با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی با توجه به اینکه صفر بیرون از فاصله اطمینان قرار می‌گیرد معنادار است. همچنین نتایج بوت استرپ برای مسیر جو مدرسه به پیوند با مدرسه با میانجی‌گری نقش خودکارآمدی تحصیلی با توجه به اینکه صفر خارج از فاصله اطمینان قرار می‌گیرد معنادار است.

جدول ۶. برآورد مسیرهای غیرمستقیم موجود در مدل با روش بوت استرپ

مسیر	مقدار برآورد	حد بالا	حد پایین	فاصله اطمینان		
متغیر پیش‌بین	متغیر واسطه	متغیر ملاک	۰/۱۱۹	۰/۱۷۶	۰/۰۸	۰/۹۵
سبک اطلاعاتی	خودکارآمدی تحصیلی	پیوند با مدرسه	۰/۰۶۳	۰/۱۱۱	۰/۰۲۷	۰/۹۵
سبک هنجاری	خودکارآمدی تحصیلی	پیوند با مدرسه	۰/۰۵۳	۰/۰۵۴	۰/۰۴	۰/۹۵
سبک اجتنابی	خودکارآمدی تحصیلی	پیوند با مدرسه	۰/۰۶۰	۰/۰۸۷	۰/۰۳۳	۰/۹۵
جو مدرسه	خودکارآمدی تحصیلی	پیوند با مدرسه	۰/۰۹۴	۰/۱۲۷	۰/۰۶۴	۰/۹۵

## • بحث

پژوهش حاضر با هدف شناخت رابطه سبک هویت و جو مدرسه با پیوند با مدرسه با میانجی‌گری نقش خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه انجام گرفت. نتایج به‌دست آمده حاکی از برازش الگوی مفهومی پیشنهادی با داده‌ها بود. نتایج نشان داد که ارتباط مثبت و معناداری بین سبک‌های هویت (هنجاری، اجتنابی، اطلاعاتی) و پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی بود. همان‌طور که بررسی مدل ساختاری نشان می‌دهد، ضریب مسیر بین مؤلفه‌های سبک‌های هویت بر پیوند با مدرسه و همچنین خودکارآمدی تحصیلی معنادار و نسبت‌ها بیان‌گر آن است که سبک‌های هویت تأثیر مثبت بر پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی دارد، از این رو فرضیه‌های مربوط به این بخش تأیید می‌گردد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (ماپفامو و موکنا، ۲۰۱۳؛ براون و ایوانز، ۲۰۰۲؛ میرزاییگی و همکاران، ۱۳۹۷) همسو است. در حقیقت تنوع فعالیت‌های اجتماعی و آموزشی و همچنین تعامل بین دانش‌آموزان، والدین، کارمندان

و معلمان، می‌تواند کیفیت رابطه با مدرسه را تشکیل دهد. با این اوصاف می‌توانیم ادعا کنیم که مدرسه چیزی بیشتر و بالاتر از یک محل برای یادگیری رسمی و آموزشی است. محلی برای فراگیری روابط اجتماعی سازنده، استقلال از محیط خانواده، توسعه هیجان‌ها و رفتارهای شناختی است.

همچنین یافته‌ها نشان داد که ارتباط مثبت و معناداری به صورت غیرمستقیم و با میانجی‌گری نقش خودکارآمدی تحصیلی بین سبک‌های هویت (هنجاری، اجتنابی، اطلاعاتی) و پیوند با مدرسه بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های (رضوی، ۱۳۸۸؛ فولز-کریسپو، ۲۰۰۷؛ مریستا و آیزنشت، ۲۰۱۴)، همسو است. نتایج نشان داد که جو مدرسه به صورت مستقیم و غیرمستقیم رابطه مثبت و معناداری با پیوند با مدرسه دارد. 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 تأثیر بسیار عمیقی بر پیوند مدرسه داشته باشد و سازه‌ای مهم به شمار می‌رود. فرد به عنوان یک شخصیت ممتاز در جامعه و در دنیای امروزی، در بستر محیط‌های مبتنی بر آموزش و آکادمیک و همچنین خانواده به عنوان مؤثرترین و اولین نهاد دخیل در شکل‌گیری شخصیت هر فرد، ساختارهای رفتاری هر انسانی را شکل می‌دهند و 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، به خصوص در انتقال از دوره ابتدایی به دوره متوسطه اول و متعاقب آن متوسطه دوم، که بافت همسالان تغییر می‌کند، میزان دلبستگی به مدرسه کاهش یابد و به علت تعدد و تنوع معلمان در این دوره‌ها و همچنین پررنگ‌تر شدن فضای رقابت بین دانش‌آموزان، صمیمیت کمتر و افت میزان پیوند با مدرسه بروز نماید.

طبق یافته‌های بخشنده (۱۳۸۹) و حجازی و فرتاش (۱۳۸۵)، سبک‌های هویت دانش‌آموزان بر خودمختاری تحصیلی، خودنظارتی، درگیری آموزشی و رشد روابط بین فردی تأثیر مثبت دارد. از نتایج بسیار مهم پژوهش‌های مختلف بررسی این مسئله است که سبک‌های متفاوت هویت در چه شرایطی شکل می‌گیرند و با چه عملکردهای در ارتباط هستند. افراد دارای هویت موفق در خانواده‌هایی رشد می‌کنند که گرمی، صمیمیت و یکپارچگی در آنها بالا بوده و اعضا با همدیگر روابط خوبی دارند. سبک هویت در حقیقت در طول زمان شکل گرفته و متأثر از فرهنگ، نژاد، مذهب، وضعیت اقتصادی، اجتماعی و باورهای افراد است که در روش زندگی با مردم با بازتابی کامل از ارزش‌های اجتماعی، فعالیت‌ها و برخوردها تجلی می‌یابد.

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 تأثیر بسیار عمیقی بر پیوند با مدرسه داشته باشد و سازه‌ای مهم به شمار می‌رود. طبق یافته‌های بخشنده (۱۳۸۹) و حجازی، فرتاش (۱۳۸۵)، سبک‌های هویت دانش‌آموزان بر خودمختاری تحصیلی، خودنظارتی، درگیری آموزشی و رشد روابط بین فردی تأثیر مثبت دارد. ناظمی‌پور و همکاران (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 برخوردار هستند. طبق دیدگاه برزونسکی (۲۰۱۴)، 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 بوده و یک بنیان منطقی دارد. بر همین اساس انتظار می‌رود که این افراد خودنظم‌جویی رفتاری بالا داشته باشند و سوءرفتارهای تحصیلی کمی از خود بروز دهند. افراد دارای این سبک هویتی اهداف شغلی و تحصیلی روشن داشته و در محیط آموزشی خودمختاری، خودنظارتی، انتظار پیشرفت تحصیلی و رشد بین فردی بالاتری برخوردار هستند. آنها به دنبال تأیید کسی نیستند و به عقاید و انتخاب‌های خود ایمان دارند. سازگاری آنها با محیط‌های جدید بالا بوده و در شرایط مبهم پذیرندگی بالایی دارند. در مداخله متغیر میانجی خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت که مهارت‌های درسی و آموزشی این افراد بالا بوده در فعالیت‌های متنوع کلاسی مشارکت داشته، در برابر تفاوت‌های دیگران با خود احترام می‌گذارند، صبور بوده و به روابط صمیمانه علاقه دارند. بنابر این پیوند با مدرسه این افراد به طور قطع بالا بوده و هیچ چالشی در این رابطه نخواهند داشت. سبک هویتی دیگر سبک هنجاری است، به طور کلی افراد دارای سبک هویت هنجاری به صورت خودکار ارزش‌ها و عقیده‌های افراد مهم را بدون ارزیابی و آگاهانه درونی می‌کنند و در مواجهه با شرایط جدید و مبهم تحمل کمتری دارند و برای حفظ ساختار خود نیاز بالایی 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 به خصوص 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 دنبال 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 به‌خوبی شکل گیرد شاهد ارتباط و پیروی این افراد از مدرسه و عوامل مهم و مؤثر آن در ساختار آموزشی آنها خواهیم بود. در همین رابطه اگر متغیر خودکارآمدی تحصیلی را به عنوان میانجی در نظر بگیریم به یقین این پیوند قوی‌تر نمود خواهد کرد چرا که اصولاً خودکارآمدی تحصیلی یعنی استقلال و علاقه فرد به موفقیت‌های آموزشی و این توفیقات به‌دست نمی‌آید مگر در رقابت و تقابل هنجاری یادگیرنده با همسالان و همکلاسی‌ها و در این حالت سبک هویت هنجاری با مشخصات ذکر شده در ساختار رسمی و آموزشی برای بهبود مسائل و مشکلات و سؤال‌ها و کنجکاوای‌های درسی گرایش به پیوند قوی‌تر با مدرسه و ساختار آن خواهد داشت. در رابطه با سبک هویتی سردرگم که دارای عدم تعهد به انتخاب‌ها، عدم توجه به پیامدهای درازمدت تصمیم‌ها، علاقه آنها به اکتشاف اتفاقی و تصادفی است، فاقد اهداف تحصیلی و شغلی مشخص هستند و از سطوح پایین مهارت‌های تحصیلی و مهارتی برخوردارند، در رابطه با این افراد اگر از اجبار استفاده شود موفقیت‌هایی در سازگاری آنها ایجاد می‌شود در غیر این صورت بازدهی محسوسی نخواهند داشت.

### • نتیجه گیری

قطعاً تغییر مقطع دانش‌آموزان به خصوص از سطوح پایین و ابتدایی به مقاطع بالاتر و متوسطه هم‌زمان با رشد جسمی و ذهنی آنها دچار مشکل بوده و قطعاً میزان پیوند با مدرسه آنها دچار آسیب خواهد بود. اگر چه در برداشت اول و نگاه ابتدایی ممکن است این نتیجه گنگ به نظر برسد اما در تبیین یافته‌های مربوط به این بخش از پژوهش می‌توان اظهار داشت که مسیر تکاملی هویت از سبک سردرگم-اجتنابی شروع شده و در طی گذر از دوران نوجوانی به بزرگسالی تغییرات اساسی می‌یابد. تغییرات ساختارمانی در بخش‌های مغز در این دوران منجر به تغییرات عملکردی می‌شود. پژوهش (مقصودی، رحیمی‌محسنی، امامی صادقی، کاظم‌نژاد، ۱۳۹۲)، نشان می‌دهد که افراد بالغ، پژوهشگران بهتری نسبت به کودکان هستند. در جوانی مغز تغییر کرده و این تغییرات منجر به تغییر در شناخت می‌شود. سبک هویت نیز وابسته به تغییرات شناختی است و این خود دلیلی بر این است که تغییرات در مغز و شناخت باید به تغییر در هویت منجر شود (کروگر، مارسیا، ۲۰۱۱). همچنین مطالعات فیلیپس (۲۰۰۸) که به بررسی سبک‌های هویت در دو گروه پیش‌دانشگاهی و دبیرستان با استفاده از ابزار ISI-6G پرداخته بود، بیانگر آن است که دانش‌آموزان دبیرستان و پیش‌دانشگاهی دارای سبک هویت اطلاعاتی ۳۰/۴ درصد و سبک هنجاری ۲۶/۴ درصد و سبک سردرگم اجتنابی ۴۳/۲ درصد بودند. اما دانشجویان در سطوح دانشگاهی ۳۸/۴ درصد سبک اطلاعاتی، ۳/۳۳ درصد سبک هنجاری و ۲۸ درصد سبک هویت سردرگم-اجتنابی داشتند. مجموع این یافته‌ها مؤید آن است که در این دوران به‌واسطه سن، تعیین مسیر و سردرگمی دانش‌آموزان، بالاترین فراوانی مربوط به سبک اجتنابی است و شاید نوجوانان بخواهند به خاطر گریز از این سردرگمی به پیوند با مدرسه خود روی آورده و آن را تقویت نمایند و به سمت تفکر انتزاعی حرکت نمایند. از جمله 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. پیشنهاد می‌شود این پژوهش در همه مقاطع دیگر صورت گیرد و متغیرهای دیگری در ارتباط با پیوند با مدرسه و یا اثر بخشی 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 این ارتباط و پیوند تلاش کرده و با تعامل مثبت و احترام متقابل بین همسالان و و تحکیم روابط بین‌فردی دانش‌آموزان به پیوند بهتر با مدرسه کمک کنند. در پایان از تمامی کسانی که به نوعی در انجام این پژوهش به ما یاری رساندند کمال تشکر را داریم. همچنین این پژوهش در سامانه اخلاق پژوهش وزارت بهداشت و درمان با کد اخلاق (IR.LUMS.REC.1399.387) به ثبت رسیده است.

### • منابع

- امامقلی‌وند، فاطمه؛ کدیور، پروین و شریفی، حسن‌پاشا. (۱۳۹۸). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه دو وجهی جو و هویت مدرسه. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۹(۳۵)، ۱۰۷-۱۳۲
- امینی، شهین و سامانی، سیامک. (۱۴۰۰). مدل علی حمایت‌های اجتماعی تحصیلی، مهارت‌های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. فصلنامه مشاوره کاربردی (۱)، ۱-۲۰

- اخوی ثمرین، زهرا؛ ابراهیمی، سودابه؛ شاکری، رسول و شکوهی راد، مریم. (۱۴۰۱). مدل‌یابی معادلات ساختاری سازگاری تحصیلی بر مبنای خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری خستگی هیجانی در دانش‌آموزان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی* ۱۹(۴۵)، ۱-۱۳
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۹۰). روانشناسی نوجوانان. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- بلوچ، سلیم؛ وکیلی‌یکان، طیبه؛ حسینی، محمد و قلعه‌ای، علیرضا. (۱۳۹۹). کارایی جمعی معلم، جوّ مدرسه و خوش‌بینی علمی معلم در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان: سهم متغیر اثربخشی مدرسه. *فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم*، ۵(۴)، ۲۵-۴۲
- پورطالب، نرگس و واحدی، شهرام. (۱۴۰۰). بررسی شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان با استفاده از تحلیل عامل تأییدی. *مجله روانشناسی*، ۳(۳)، ۳۷۳-۳۸۸
- جعفری‌هرندی، رضا؛ ستایشی‌اظهري، محمد و فضل‌اللهی قمیشی، سیف‌اله. (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
- جمالی، مکيه؛ نوروزی، آریتا و طهماسبی، رحیم. (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۹۳-۱۳۹۲. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۱)، ۶۲۹-۶۴۱.
- حسینی‌ابریشمی، ملیحه؛ اسلامیان، الهام؛ شاه‌حسینی، ثمین؛ فاضلی، فاطمه و حیدری، زهرا. (۱۴۰۱). پیش‌بینی شادکامی بر مبنای منبع کنترل، ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر. *پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی و آموزشی*، ۱۲(۱)، ۸۹-۱۰۲
- رضوی، اقدس‌سادات. (۱۳۸۸). *نوجوانی و هویت‌یابی. مشاور مدرسه*، ۵(۱)، ۱۶-۲۰
- رضایی‌شریف، علی؛ حجازی، الهه؛ قاضی‌طباطبایی، محمود و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۳). ساخت و آماده‌سازی پرسشنامه پیوند با مدرسه (SBQ) در دانش‌آموزان. *فصلنامه ارزشیابی و آموزش*، ۱۰(۷)، ۱۲۵-۱۴۲
- شمس‌اسفندآباد، حسن؛ کاکاوند، علیرضا و ترابی، زهرا. (۱۳۹۰). رابطه سبک‌های دلبستگی و هویت با سلامت عمومی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی شهر قزوین. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۷(۲)، ۱۰۷-۱۲۸
- شهرآرای، مهرناز. (۱۳۸۴). *روانشناسی رشد نوجوانان/دیدگاه تحولی*. تهران: علم.
- غضنفری، احمد. (۱۳۸۳). اعتباریابی و هنجاریابی پرسشنامه سبک هویت. *مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه امام حسین*، ۱۵(۱)، ۸۱-۹۴
- غلامی، سمانه و غفاری، مجید. (۱۳۹۶). کمال‌گرایی مثبت و منفی و عملکرد تحصیلی: اثرات واسطه‌ای سبک هویت و تعهد هویت. *دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۴(۲)، ۱۱۷-۱۳۶
- قدم‌پور، عزت‌اله؛ حیدریانی، لیلا و برزگر بفرویی، مهدی. (۱۳۹۹). شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس جو‌مدارس متوسطه با تأکید بر امنیت، تعهد و محیط مدرسه. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱۳(۵۰)، ۳۳-۱۳
- قاسمی، زهرا. مکتبی، علام‌حسین و حاجی یخچالی، علیرضا. (۱۳۹۶). رابطه انسجام خانواده، حمایت تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی با پیوند با مدرسه و مؤلفه‌های آن. *روانشناسی خانواده*، ۴(۲)، ۸۹-۱۰۳
- محمدی، حمیده و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای سبک‌های پردازش هویت در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و راهبردهای تنظیم هیجان. *مجله روانشناسی*، ۳(۳)، ۳۰۸-۳۲۵
- مرادی، کیوان؛ واعظی، مظفرالدین؛ فرزانه، محمد و میرزایی، محمد. (۱۳۹۳). رابطه خوش‌بینی تحصیلی در بین دانش‌آموزان مدارس متوسطه پسرانه مناطق ۶ و ۹ شهر تهران. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۵(۲)، ۸۰-۷۰
- 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
- مقصودی، شاهرخ؛ رحیمی‌محسنی، مانده؛ امامی‌سیگارودی، عبدالحسین و کاظم نژادلیلی، احسان. (۱۳۹۴). ارتباط سبک هویت و وضعیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان. *پرستاری و مامایی جامع‌نگر*، ۲۵(۷۶)، ۲۴-۳۲
- نقی‌زاده علمداری، ماهک و اسمخانی اکبری نژاد، هادی. (۱۴۰۱). اثر بخشی روایت درمانی بر نگرانی از بدریختی بدن و خودکارآمدی ادراک شده دانش‌آموزان دختر مبتلا به چاقی و اضافه وزن. *مجله روانشناسی*، ۲(۲)، ۱۸۲-۱۸۹
- Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on medical education*, 1(2), 76-85.
- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D., & Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2377- 2382.
- Bradshaw, C., Waasdorp, T., Debnam, K., & Johnson, S. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84(9), 593- 604.

- Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60(4), 771-788.
- Berzonsky, M. D., & Kinney, A. (2019). Identity Processing Style and Depression: *The Mediation Role of Experiential Avoidance and Self-Regulation*. *Identity*, 19(2), 83-97.
- Brown, R., & Evans, W. P. (2002). Activity and ethnicity: Creating greater school connection among diverse student populations. *Journal of Urban Education*, 37, 41-58.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., & Picjeral, T. (2013). School climate practice. *Journal of Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: the impact of school climate and social- emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034- 1048.
- Chon, Y. V., & Shin, T. (2019). Profile of second language learners' metacognitive awareness and academic motivation for successful listening: *A latent class analysis*. *Learning and Individual Differences*, 70(2), 62-75.
- Cleare S, Gumley A, & O'Connor RC. (2019). Self-compassion, self-forgiveness, suicidal ideation, and self-harm: A systematic review. *Clinical psychology & psychotherapy*, 26(5), 511-530.
- Dipaola, M., & Tschannen- Moran, M. (2014). Organizational behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424- 442.
- Eith, Christine A. (2005) *Delinquency, schools, and the social bond*. New York: LFB Scholarly Publishing LLC.
- Emam GHolivand, F., Kadivar, P., Pasha Sharifi, H. (2019). Psychometric indices of the two-dimensional questionnaire of school atmosphere and identity. *Quarterly of Educational Measurement Allameh Tabatabaie University*, vol 9(35), 107-132. [In Persian]
- Flores-Crespo, P. (2007). Ethnicity, identity and educational achievement in Maxico. *International Journal of Educational Development*; 27, 331-339.
- Hui, W. K., & Miskel, C. J. (2001). *Theory, research and practice in educational management*. Translated by Mir Mohammad Seyed Abbaszadeh (2003). Urmia: Urmia University Press.
- Hasking P, Boyes ME, Finlay-Jones A, McEvoy PM, & Rees CS. (2019). -Common pathways to NSSI and suicide ideation: the roles of rumination and self-compassion. *Archives of Suicide Research*, 23(2), 247-260.
- Hill, C. (2014). An examination of the effectiveness of the Louisiana GEAR UP program in promoting self-efficacy, *improving academic achievement and increasing teachers' aspirations for their students*.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Jiang Y, You J, Zheng X, & Lin MP. (2017). The qualities of attachment with significant others and self-compassion protect adolescents from non-suicidal self-injury. *School psychology quarterly*, 32(2), 143.
- Lee, E., Reynolds, K. J., Subasic, E., Bromhead, D., Lin, H., Marinov, V., & Smithson, M. (2017). Development of a dual school climate and school identification measure–student (SCASIM-St). *Contemporary Educational Psychology*, 49, 91-106.
- Lee, C. H., & Song, J. (2012). Functions of Parental Involvement and Effects of School Climate on Bullying Behaviors Among South Korean Middle School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(12), 2437–2464.
- Mapfumo, J., & Muchena, P. (2013). School connectedness: Exploring the concept in Zimbabwean schools. *Journal of Academic Research International, Social Sciences and Humanities*, 4, 558-575.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*: Sage publications.
- Meriosto, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teacher's perceptions of school climate and self- efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67,1- 10.
- Machingambi, S. (2012). How do schools push students out of schools? A case study of two rural secondary schools in Masvingo district in Zimbabwe. *Journal of Social Science*, 30, 55-68
- Petar, C., Snezana, S., & Dusanka, M. (2009). Personality traits, age and sex as predictors for self-handicapping tendency. *Psychological*, 42(4), 549-566.
- Raffery, T. J. (2003). School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools. *American Secondary Education*, 31(2), 49-70.
- Shams-Morgani, Gh. R., & Grivani, K. (2011). Relationship between school organizational climate and teacher empowerment: A case study. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 4 (7), 84-64 [In Persian]
- Topcu, S., & Leana-Taşçılar, M. Z. (2016). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students. *Gifted Education International*, 34(1), 3-18.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: the role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 754.
- Urda, T., & Bruchmann, K. (2018). Examining the academic motivation of a diverse student population: *A consideration of methodology*. *Educational Psychologist*, 53(2), 114-130.
- Whitlock, J. L. (2016). Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Journal of Applied Developmental Science*, 10, 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*, 8(4), 476-485.