

مقایسه پیوند با مدرسه و مشکلات بین فردی در دانش آموزان با خانواده های بدسرپرست و بی سرپرست با عادی

Comparison school bonding and interpersonal problems in students with unsupervised and abused families with normal

Zahra Anbaraki

M.A. in clinical Psychology. Islamic Azad University of Bushehr, Bushehr, Iran.

Dr. Somayeh Gholami*

Assistant Professor in Psychology, Larestan higher Education Complex., larestan, Fars, Iran.

somayeg@yahoo.com

Omolbanin Garoki

M.A. in Educational Psychology, Islamic Azad University of Bandar Lengeh, Bandar Lengeh. Iran.

زهرا انبارکی

کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، گروه روانشناسی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران.

دکتر سمیه غلامی (نویسنده مسئول)

استادیار گروه روانشناسی، مجتمع آموزش عالی لارستان، لارستان، فارس، ایران.

ام البنین گروکی

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد بندرلنگه، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرلنگه، ایران.

Abstract

This study aimed to compare the school bonding and interpersonal problems in students with unsupervised and abused families with normal families in Bandar Lengeh. The sample consisted of 152 normal students and 81 unsupervised or abused students. Normal students were selected by the multi-stage cluster sampling method. Data were collected through two questionnaires: school bonding (Rezaei Sharif et al., 2014) and interpersonal problems (Barkham, 1996). The results of multivariate analysis of variance of school bonding in unsupervised and abused students' groups and normal students showed that there is no significant difference between school bonding scores. In other words, unsupervised or abused student groups and normal students are no different in terms of school bonding. The results also showed that there is a significant difference between interpersonal problems in the unsupervised or abused students' groups and normal students in the two dimensions of considering others and the dimension of support and participation. According to the research findings, it can be concluded that there is a difference between interpersonal problems in students with unsupervised or abused families with normal behavioral disorders.

Keywords: school bonding, students with unsupervised and abused families, interpersonal problems.

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه پیوند با مدرسه و مشکلات بین فردی در دانش آموزان با خانواده های بدسرپرست و بی سرپرست و عادی شهرستان بندرلنگه بود. نمونه مورد بررسی شامل ۱۵۲ دانش آموز عادی و ۸۱ دانش آموز بی سرپرست یا بدسرپرست بود. دانش آموزان عادی با روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. به منظور گردآوری اطلاعات از پرسشنامه پیوند با مدرسه (رضایی شریف و همکاران، ۱۳۹۳) و مشکلات بین فردی (بارخام و همکاران، ۱۹۹۶) استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری پیوند با مدرسه در گروه های بی سرپرست و بدسرپرست و دانش آموزان عادی نشان داد که بین نمرات پیوند با مدرسه تفاوت معناداری وجود ندارد ($P \leq 0/04$). به عبارت دیگر گروه های بی سرپرست و بدسرپرست با دانش آموزان عادی در ابعاد پیوند با مدرسه با یکدیگر تفاوتی ندارند. همچنین نتایج گویای آن بود که بین مشکلات بین فردی در گروه های بی سرپرست و بدسرپرست و دانش آموزان عادی تفاوت معناداری در دو بعد در نظر گرفتن دیگران و بعد حمایت گری و مشارکت وجود دارد ($P \leq 0/02$). با توجه به یافته های پژوهش می توان نتیجه گیری کرد که بین مشکلات بین فردی در دانش آموزان با خانواده های بدسرپرست و بی سرپرست و عادی تفاوت وجود دارد. گرچه در متغیر پیوند با مدرسه تفاوت معنادار نیست.

واژه های کلیدی: پیوند با مدرسه، خانواده بدسرپرست و بی سرپرست، مشکلات بین فردی.

تجربیات سال‌های ابتدای کودکی زیربنای مهم کل زندگی فرد را شکل خواهد داد و اگر به نیازها و حیطه‌های تکاملی کودکان در طی این دوران پاسخ مناسبی داده شود آن‌ها سالم‌تر بوده و از توانایی بیشتری در برخورد با چالش‌های زندگی برخوردار می‌گردند (زانگ و تاپیتز^۱، ۲۰۲۲). در این سال‌ها خانواده یکی از مهم‌ترین نهادهای مؤثر در تربیت و رفتار آدمی و مهم‌ترین تکیه‌گاه و محور زندگی اجتماعی وی است؛ زیرا محیط خانواده اولین و بادوام‌ترین عامل در تکوین شخصیت کودکان و نوجوانان و زمینه‌ساز رشد جسمانی، اخلاقی، اجتماعی و عاطفی آنان است (اسلک^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). افزون بر زمینه‌های ارثی که پس از تولد از پدر و مادر خود به همراه است، هرگونه شناخت و چگونگی برخورد با مسائل و مشکلات را نخست در خانواده آموزش داده می‌شود (لابرنز^۳ و همکاران، ۲۰۲۲).

با وجود اهمیت خانواده کودکانی هستند که به دلایلی از جمله فوت پدر و مادر، ازدواج مجدد والدین، فقر، بیماری‌های لاعلاج والدین و بی‌سرپرست شده‌اند. آمارها نیز نشان می‌دهد در سال‌های گذشته تقریباً ۶۰ هزار کودک و نوجوان بی‌سرپرست و بدسرپرست به سازمان بهزیستی کشور سپرده شده‌اند (حصارسرخي و همکاران، ۱۳۹۵). مقایسه آمار سال‌های گذشته نشان‌دهنده افزایش هر ساله تعداد کودکانی است که وارد مراکز نگهداری شبانه‌روزی می‌شوند (وستفلن^۴ و همکاران، ۲۰۲۲). در تعریف کودکان و نوجوانان بی‌سرپرست این‌گونه آمده است که کودکان و نوجوانان بی‌سرپرست به افراد زیر هجده سالی گفته می‌شود که از حضور تربیتی، روان‌شناختی و حمایتی مؤثر والدین و زندگی در خانواده محروم هستند (هوانگ^۵ و همکاران، ۲۰۲۲). از آنجایی که این افراد از منابع حمایتی مهم به‌ویژه حمایت والدین محروم هستند، بیشتر از گروه‌های همتای خود در معرض مخاطرات روان‌شناختی و اجتماعی قرار دارند (الگوفیلی و هانت^۶، ۲۰۲۲).

بر همین اساس متخصصان و روان‌شناسان کودک علت بسیاری از ناهنجاری‌های کودکان را روابط خانوادگی و روش‌های فرزندپروری والدین می‌دانند و بر تاثیر وقایع و رویدادهای دوران کودکی در شکل‌گیری شخصیت افراد و زندگی آینده آنها تاکید می‌کنند (لیما^۷ و همکاران، ۲۰۲۲). با توجه به اینکه بی‌شک شرایط روانی کودکان بدون تغییر در کارکرد خانواده‌ها، قادر به تغییر نخواهد بود، باید رابطه متقابل و پیچیده میان پیوند با مدرسه و متغیرهای خانواده مورد توجه قرار گیرد. بر همین اساس توانایی یک نوجوان برای برخورد با چالش‌های زندگی و احساس پیوند به مدرسه ممکن است وابسته به ماهیت تجارب اجتماعی شدن پیشین او در بافت خانواده باشد (چو و کیم^۸، ۲۰۲۱). لذا نحوه دلبستگی به والدین ممکن است نوجوانان را آماده پاسخ‌دهی متفاوت به عوامل محیط مدرسه نماید (ما^۹ و همکاران، ۲۰۲۲). بدین ترتیب یکی از مفاهیمی که در ارتباط بین کودک و مدرسه مطرح می‌شود، مفهومی است به نام پیوند با مدرسه^{۱۰} که اشاره به ارتباطاتی دارد که فرد با مدرسه و دیگر جنبه‌های زندگی تحصیلی دارد (مک دونل و برمن^{۱۱}، ۲۰۲۲). احساس تعلق به ارتباط دوستانه، کسب تجارب مثبت از دیگران و به‌طور خاص به داشتن تجربیاتی از عزت‌نفس و شایستگی ایجاد پیوند با مدرسه را شامل مشارکت در مدرسه، تعهد به ارزش‌ها، باور نسبت به مدرسه تعریف کرده‌اند (پانگ و انیون^{۱۲}، ۲۰۱۶). پیوند با مدرسه نشان‌دهنده یک اصلاح گسترده‌است که برای توصیف روابط دانش‌آموزان با مدرسه استفاده شده است. پیوند با مدرسه نتیجه خودکنترلی فرد در نظر گرفته شده‌است (چاندر^{۱۳}، ۲۰۱۷). طبق این نظریه دانش‌آموزانی که خودکنترلی پایینی دارند، در پیوند با مدرسه نیز دچار مشکل خواهند شد (ونزال^{۱۴} و همکاران، ۲۰۱۹). به نظر می‌رسد در مقایسه با کودکان عادی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست احساس تعلق کمتری به مدرسه دارند و پیوند با

1. Zhang & Topitzes
2. Slack
3. LaBrenz
4. Westphaln
5. Huang
6. Aleghfeli & Hunt
7. Lima
8. Cho, S., & Kim
9. Ma
10. school bonding
11. McDaniel & Bierman
12. Yang & Anyon
13. Chandra
14. Wenzel

مدرسه بر آنان دشوارتر خواهد بود. به عبارت دیگر این کودکان نمی توانند بین خود و مدرسه نوعی دلبستگی ایجاد کنند که به بهبود روابط خود با اولیا مدرسه منجر شود (دوگال^۱، ۲۰۱۹).

از سویی با توجه به اینکه یکی از عوامل مؤثر در شکل گیری رفتار فرد، خانواده است و فضای خانه، نخستین و بادوام ترین عاملی است که در رشد شخصیت افراد تأثیر می گذارد. بنابراین تأثیر خانواده ها در رفتار افراد متفاوت است (دی و زولینگ^۲، ۲۰۲۱). لذا رشد مشکلات رفتاری در کودکان بی سرپرست و بدسرپرست نسبت به کودکان عادی احتمالاً بیشتر خواهد بود. این رفتارها ضمن نامناسب بودن با سن فرد، شدید مزمّن یا مداوم است و گسترده ی شامل رفتارهایی بیش فعال و پرخاشگرانه تا رفتارهای گوشه گیرانه را در بر می گیرد (رو^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). ویژگی این گونه رفتارها این است که اولاً تأثیر منفی بر فرایند رشد و انطباق مناسب کودک با محیط دارد. ثانیاً مزاحمت برای زندگی دیگران و استفاده آنان از شرایط به وجود می آورد (لی^۴ و همکاران، ۲۰۲۱). مطالعات نشان داده است که طردشدگی و فقدان رابطه گرم و عاطفی در بین خانواده های بدسرپرست در مقایسه با خانواده های عادی بسیار بالاست که این خود منتج به مشکلات فردی و اختلالات رفتاری در بین این کودکان می گردد (ترنر و همکاران، ۲۰۲۲). لذا کودکان در خانواده های بدسرپرست (خانواده های دارای والدین معتاد، مطلقه یا دارای سابقه زندانی شدن) و بی سرپرست در مدرسه با مشکلات متعدد رفتاری و عاطفی در مقایسه با کودکان خانواده های عادی مواجه هستند (کاتز و ترنر^۵، ۲۰۲۱). نتایج پژوهش ها بیان می کند اختلالات رفتاری و عاطفی در میات کودکان بدسرپرست در مقایسه به کودکان عادی بسیار شایع تر است. کودکانی که در خانواده های بدسرپرست هستند (در مقایسه با کودکان خانواده های عادی) به علت بدرفتاری، فقر، مصرف الکل و مواد توسط والدینشان در معرض خطر پیامدهای سازش ناپذیر هستند (ژو^۶، ۲۰۲۱). کودکان بدسرپرست از نظر مهارت های اجتماعی در یک درجه پایینی قرار دارند و مشکلات فردی بیشتری در تعامل های اجتماعی نشان می دهند (لباسکی^۷ و همکاران، ۲۰۲۱).

به طور کلی نحوه فرزندپروری می تواند تعیین کننده مسائل مهمی از جمله نحوه پیوند با مدرسه و میزان مشکلات رفتاری باشد (بنگوسن و بنسوال^۸، ۲۰۲۰). این امر به این معنا است که بی سرپرستی یا بدسرپرستی در مقایسه با زندگی در کانون عادی خانواده می تواند پیوند دانش آموز را با مدرسه مختل سازد و مشکلات رفتاری بیشتری ایجاد کند (تاگر و گاپتا^۹، ۲۰۲۱). لذا با توجه به اهمیت سلامت روان کودکان به عنوان نسل آینده ساز کشور و با توجه به تأثیر مهمی که خانواده در سلامت روان کودکان به خصوص کودکان بدسرپرست و بی سرپرست دارد، پژوهش حاضر با هدف مقایسه پیوند با مدرسه و مشکلات بین فردی در دانش آموزان با خانواده های بدسرپرست و بی سرپرست با دانش آموزان عادی انجام شد.

روش

روش پژوهش علی مقایسه ای و جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان کلاس ششم مشغول به تحصیل در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در شهرستان بندر لنگه بود. نمونه مورد بررسی شامل ۱۶۰ دانش آموز عادی و ۸۱ دانش آموز بی سرپرست یا بدسرپرست بود که به صورت هدفمند انتخاب شدند. برای دستیابی به افراد بی سرپرست و بدسرپرست بعد از هماهنگی های لازم با اداره آموزش و پرورش، لیست افرادی که پدرشان در قید حیات نبوده یا زندانی باشد یا معتاد و دائم الخمر باشد؛ به عنوان بدسرپرست یا بی سرپرست، در اختیار پژوهشگر قرار گرفت. در مرحله بعد به صورت هدفمند ۸۱ مورد از دانش آموزان پسر لیست مورد نظر (بی سرپرست یا بدسرپرست) و ۱۶۰ دانش آموز عادی با توجه به ملاک های ورود و خروج انتخاب شدند. ملاک ورود گروه نمونه انتخابی شامل جنسیت (پسر)، رضایت برای شرکت در پژوهش، عدم وجود افت تحصیلی یا انصراف تحصیلی با توجه به پرونده آموزشی و عدم مصرف داروی روان پزشکی بود؛ همچنین ملاک های خروج شامل تکمیل ناقص پرسشنامه ها و انصراف از شرکت در پژوهش بود. از جمله ملاحظات اخلاقی پژوهش، اخذ

1. Dougal
2. De & Xueling
3. Rao
4. Li
5. Katz & Tener
6. Xu
7. Leppäkoski
8. Bengwasan & Bancual
9. Thakur & Gupta

رضایت آگاهانه کتبی، اجرای پرسشنامه متناسب با برنامه زمانی شرکت کنندگان، توجه به حریم خصوصی افراد، توضیح درباره اهداف و روش‌های پژوهش، محرمانه نگه داشتن اطلاعات، داشتن حق کناره‌گیری مشارکت کنندگان از پژوهش در هر زمان دلخواه بود. در گروه دانش آموزان عادی با حذف پرسشنامه‌های مخدوش و ناقص ۱۵۱ مورد وارد تحلیل شد. در نهایت داده‌های جمع‌آوری شده با روش تحلیل واریانس چندمتغیری توسط نرم‌افزار SPSS26 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابزار سنجش

پرسشنامه پیوند با مدرسه (SBQ):^۱ این پرسشنامه اشاره به ارتباطی دارد که فرد با مدرسه و دیگر جنبه‌های زندگی تحصیلی دارد که توسط رضایی شریف و همکاران (۱۳۹۳) ساخته شده است و بر مبنای طیف ۵ درجه‌ای لیکرت است. سوالات (۱-۹) دلبستگی به معلم، سوالات (۱۰-۱۹) مربوط به دلبستگی به مدرسه، سوالات (۲۰-۲۵) مربوط به وابستگی به کارکنان، سوالات (۲۶-۳۱) مربوط به مشارکت در مدرسه، سوالات (۳۲-۳۷) مربوط به باور و سوالات (۳۸-۴۰) مربوط به تعهد به مدرسه می‌باشد. رضایی شریف و همکاران (۱۳۹۳) آلفای کرونباخ محاسبه شده شش عامل این پرسشنامه را برای خرد مقیاس‌های دلبستگی به معلم ۰/۹۳، دلبستگی به مدرسه ۰/۸۸، دلبستگی به کارکنان مدرسه ۰/۸۳، مشارکت در مدرسه ۰/۷۳، باور ۰/۷۳، و تعهد ۰/۷۰، به دست آورده‌اند. جهت بررسی روایی پیش بین نیز همبستگی بین میانگین تحصیلی با پیوند به مدرسه و شش خرد مقیاس را به ترتیب برابر با ۰/۳۱، ۰/۳۴، ۰/۲۶، ۰/۱۶، ۰/۲۴، ۰/۱۶ و ۰/۱۶ گزارش کرده‌اند که در سطح معناداری بوده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ برای کل گویه‌ها بود.

پرسشنامه مشکلات بین فردی (IPQ):^۲ این پرسشنامه یک ابزار خود گزارش دهی است که گویه‌های آن در ارتباط با مشکلات است که افراد به طور معمول در رابطه بین فردی تجربه می‌کنند. این پرسشنامه شامل ۳۲ سوال است که توسط بارخام و همکاران (۱۹۹۶) طراحی شده است که در هنجاریابی ایرانی به ۲۹ سوال تقلیل یافته‌است و بر مبنای طیف ۵ مقیاسی لیکرت پاسخ داده می‌شود. سوالات (۱، ۲، ۳، ۴، ۶، ۸، ۱۰) مربوط به صراحت و مردم‌آمیزی، سوالات (۹، ۱۶، ۲۳، ۲۸) مربوط به گشودگی، سوالات (۱۷، ۲۴، ۲۵، ۳۰) مربوط به در نظر گرفتن دیگران، سوالات (۱۹، ۲۰، ۲۷، ۲۹) مربوط به پرخاشگری، سوالات (۵، ۷، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵) مربوط به حمایت‌گری و مشارکت، سوالات (۲۱، ۲۲، ۲۶) مربوط به وابستگی می‌باشد. در این پرسشنامه برای پاسخ‌گویی از مقیاس درجه‌بندی پنج‌گزینه‌ای لیکرت استفاده شده است که عبارتند از: کاملاً مخالفم، مخالفم، و نه مخالفم و نه موافقم، موافقم، کاملاً مخالفم و به ترتیب نمره از صفر تا ۴، ۳، ۲، ۱، ۰. در نظر گرفته شده است. فرم تهیه‌شده توسط بارخام و همکاران (۱۹۹۶) دارای روایی و اعتبار بالایی است. سازندگان ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کردند و نتایج تحلیل عاملی تأییدکننده ۶ عامل معرفی شده بود. همچنین پرسشنامه مشکلات بین فردی در ایران توسط فتح و همکاران (۱۳۹۲) هنجاریابی شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد صراحت و مردم‌آمیزی ۰/۸۳، گشودگی ۰/۶۳، در نظر گرفتن دیگران ۰/۶۰، پرخاشگری ۰/۸۳، حمایت‌گری ۰/۷۱ و مشارکت و وابستگی ۰/۶۳ و کل پرسشنامه ۰/۸۲ به دست آمد. روایی همگرا بین این آزمون و آزمون آلکسی تیما با ضریب همبستگی ۰/۶۹ مثبت و معنادار بود. همچنین روایی سازه وجود عامل فوق را تایید نمود. در نهایت ۲۹ سوال را از ۳۲ سوال تایید کرد. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ برای کل گویه‌ها بود.

یافته‌ها

بر اساس یافته‌های حاصل از داده‌های جمعیت‌شناختی، از مجموع ۲۳۳ نفر شرکت کننده در این پژوهش ۱۵۲ نفر در گروه کودکان بدسرپرست و بی سرپرست و ۸۱ نفر آنان در گروه افراد عادی بودند. ۰/۴ که برابر با ۱ نفر است با کمترین سن (۱۱ سال) و ۲/۱ درصد (۵ نفر) با ۱۴ سال شرکت کردند. ۵۶/۲ درصد شرکت کنندگان را دختران و ۴۳/۸ درصد را پسران تشکیل دادند. در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار گروه‌های بی‌سرپرست و بدسرپرست و دانش‌آموزان عادی متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

1. School bonding questionnaire

2. Interpersonal problems questionnaire

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های پژوهش در دو گروه دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست و عادی

متغیر	دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست		دانش‌آموزان عادی	
	SD	M	SD	M
صراحت و مردم‌آمیزی	۱۷/۵۱	۶/۵	۱۷/۷	۴/۹
گشودگی	۹/۳	۴/۵	۹/۵	۴/۱
در نظر گرفتن دیگران	۷/۰۵	۳/۸	۸/۲۵	۴/۱۴
پرخاشگری	۷/۲۸	۳/۸	۷/۱۱	۳/۹
حمایت‌گری و مشارکت	۱۶/۳۹	۷/۲۳	۱۹/۳	۶/۷
وابستگی	۶/۹	۳/۶	۷/۵	۳/۵
دلبستگی به معلم	۳۱/۸۸	۷/۷۹	۳۲/۱۵	۸/۰۷
دلبستگی به مدرسه	۳۴/۲۲	۹/۹۲	۳۵/۳	۹/۷
دلبستگی به کارکنان	۱۸/۲۲	۵/۶۲	۱۸/۶۴	۶/۲۷
مشارکت در مدرسه	۱۸/۵۵	۵/۵	۱۹/۴۸	۶/۰۳
باور	۲۱/۷	۶/۸	۲۲/۱۷	۷/۱
تعهد به مدرسه	۱۰/۴۴	۳/۴	۱۱/۴۲	۳/۵

مشکلات بین‌فردی

مشکلات با مدرسه

بر اساس اطلاعات جدول ۱، به نظر می‌رسد که بین میانگین نمرات مشکلات بین‌فردی و پیوند با مدرسه در گروه‌های بی‌سرپرست و بدسرپرست و دانش‌آموزان عادی تفاوت وجود ندارد.

برای بررسی معنی‌داری تفاوت بین گروه‌های بی‌سرپرست و بدسرپرست و دانش‌آموزان عادی، خرده‌مقیاس مؤلفه‌های پیوند با مدرسه و مشکلات بین فردی مورد تحلیل واریانس چندمتغیری قرار گرفت. قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چند متغیری جهت رعایت فرض‌های آن، از آزمون‌های باکس و لون و شاپیرو ویلک استفاده شد. برای بررسی فرض نرمال بودن توزیع از آزمون شاپیرو ویلک استفاده شد. با توجه به نتایج آزمون شاپیرو ویلک ($P > 0.05$) توزیع متغیر تقریباً در بیشتر متغیرها نرمال است. آزمون باکس در سطح معناداری ۰/۰۱ برای هیچ‌یک از متغیرها معنی‌دار نبوده است و شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/کواریانس به‌درستی رعایت شده است ($F=2/34, P \geq 0.29, MBOX=16/19$). بر اساس آزمون لون و عدم معناداری آن برای همه متغیرها، شرط برابری واریانس‌های بین‌گروهی رعایت شده است. نتایج آزمون لامبدای ویلکز برای خرده‌مقیاس پیوند با مدرسه ($\eta^2=0/03, P=0/2, \lambda=1/3$)، $F=0/96$ نشان داد که اثر گروه بر پیوند با مدرسه معنادار نمی‌باشد؛ بنابراین لامبدای ویلکز، قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره را مجاز نشمرد. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری مؤلفه پیوند با مدرسه نشان داد که بین هیچکدام از متغیرهای مورد بررسی در بین گروه‌های مورد بررسی تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین نتایج آزمون لامبدای ویلکز برای مؤلفه مشکلات بین فردی ($\eta^2=0/12$)، $F=5/4, P=0/001, \lambda=0/8$ نشان داد که اثر گروه بر مشکلات بین فردی معنادار می‌باشد؛ بنابراین لامبدای ویلکز آزمون فوق، قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره را مجاز شمرد. نتایج نشان داد که حداقل بین یکی از متغیرهای موردبررسی در بین گروه‌های موردبررسی در مؤلفه مشکلات بین فردی تفاوت معناداری وجود دارد. در ادامه نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری پیوند با مدرسه و مشکلات بین فردی در گروه‌های بی‌سرپرست و بدسرپرست و دانش‌آموزان عادی در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲. تحلیل واریانس چندمتغیری پیوند با مدرسه گروه‌های بی‌سرپرست و بدسرپرست و دانش‌آموزان عادی در مؤلفه

پیوند با مدرسه و مشکلات بین فردی						متغیر	
ETA	P	F	MS	DF	SS		
۰/۰۰۰۱	۰/۸	۰/۰۵	۳/۶۳	۱	۳/۶۳	دلبستگی به معلم	پیوند با
۰/۰۰۳	۰/۴	۰/۶۴	۶۱/۶۸	۱	۶۱/۶۸	دلبستگی به مدرسه	مدرسه

دلبستگی به کارکنان	۹/۴	۱	۹/۴	۰/۲۵	۰/۰۶	۰/۰۰۶
مشارکت در مدرسه	۴۵/۸	۱	۴۵/۸	۱/۳۳	۰/۲	۰/۰۰۱
باور	۱۱/۵۴	۱	۱۱/۵۴	۰/۲۳	۰/۶	۰/۰۰۱
تعهد به مدرسه	۵۰/۳	۱	۵۰/۳	۴/۰۶	۰/۰۴	۰/۰۱۷
مشکلات	۱/۷۸	۱	۱/۷۸	۰/۰۴	۰/۸	۰/۰۰۱
بین	۳/۴	۱	۳/۴	۰/۱۸	۰/۶	۰/۰۰۱
فردی	۷۶/۰۹	۱	۷۶/۰۹	۴/۸	۰/۰۲	۰/۰۲
پرخاشگری	۱/۵۵	۱	۱/۵۵	۰/۱	۰/۷	۰/۰۰۱
حمایت‌گری و مشارکت	۴۶۷/۸	۱	۴۶۷/۸	۹/۳۷	۰/۰۰۲	۰/۰۳
وابستگی	۱۸/۷	۱	۱۸/۷	۰/۲۳	۰/۲	۰/۰۰۶

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که بین نمرات دلبستگی به معلم ($P \leq 0/8, F = 0/05$)، دلبستگی به مدرسه ($P \leq 0/4, F = 0/6$)، دلبستگی به کارکنان ($P \leq 0/06, F = 0/25$)، مشارکت در مدرسه ($P \leq 0/2, F = 1/33$)، باور ($P \leq 0/6, F = 0/2$) و تعهد به مدرسه ($P \leq 0/04, F = 0/04$) تفاوت معناداری وجود ندارد. به عبارت دیگر گروه‌های بی‌سرپرست، بدسرپرست و دانش‌آموزان عادی در ابعاد پیوند با مدرسه با یکدیگر تفاوتی ندارند. همچنین نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که بین نمرات در مولفه در نظر گرفتن دیگران ($P \leq 0/02, F = 4/8$) و بعد حمایت‌گری و مشارکت ($P \leq 0/02, F = 9/37$) در گروه‌های بی‌سرپرست و بدسرپرست و دانش‌آموزان عادی تفاوت معناداری وجود دارد. در سایر ابعاد مشکلات بین فردی تفاوت معناداری در بین گروه‌ها دیده نشد. گروه دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست در دو زیر مقیاس در نظر گرفتن دیگران و حمایت‌گری و مشارکت، نمرات کمتری نسبت به دانش‌آموزان عادی دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه پیوند با مدرسه و مشکلات بین فردی در دانش‌آموزان با خانواده‌های بدسرپرست و عادی شهرستان بندرلنگه بود. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری پیوند با مدرسه در گروه‌های بی‌سرپرست و بدسرپرست و دانش‌آموزان عادی نشان داد که بین نمرات دلبستگی به معلم، دلبستگی به مدرسه، دلبستگی به کارکنان، مشارکت در مدرسه، باور و تعهد به مدرسه تفاوت معناداری وجود ندارد. به عبارت دیگر گروه‌های بی‌سرپرست و بدسرپرست و دانش‌آموزان عادی در ابعاد پیوند با مدرسه با یکدیگر تفاوتی ندارند. این یافته با نتایج حاصل از مطالعات چاندرا (۲۰۱۷)، دوگال (۲۰۱۹) ناهمسو و با مطالعه یانگ و اتیون (۲۰۱۶) همسو می‌باشد. در تبیین احتمالی این یافته می‌توان بیان نمود که ویژگی‌های مسئولین مدرسه مانند مراقبت، علاقه، احترام و نگرانی برای دانش‌آموزان با دلبستگی آنان به مدرسه احتمالاً مرتبط است؛ بنابراین یکی از دلایلی که دانش‌آموزان احساس پیوند با مدرسه در بین دانش‌آموزان ضعیف است احتمالاً عدم توجه کافی آنان به دانش‌آموزان می‌تواند باشد (مک‌دونل و برمن، ۲۰۲۲). خصوصیات معلم مانند گوش دادن، احترام، شناخت و رفتار منصفانه به‌طور معنی‌داری بر دلبستگی به مدرسه تأثیر می‌گذارد. این خصوصیات همراه با تشویق و انتظارات بالا باعث می‌شود که دانش‌آموزان از جو مدرسه لذت برده و ناامیدی کمتری از خود نشان دهند؛ بنابراین در مدرسه‌ای که دانش‌آموزان احساس دلبستگی به آن را در خود احساس نمی‌کنند باید به دنبال ویژگی‌های معلم و ... بود. البته این خود می‌تواند ناشی از شلوغی کلاس‌های درس و مدرسه و در نتیجه عدم فرصت کافی برای توجه خاص به آنش آموزان می‌باشد (دی و زولینگ، ۲۰۲۱). تبیین دیگر می‌تواند این باشد که زمانی که معلم روابط عاطفی کمتری را خلق می‌کند، به‌طور متوسط دانش‌آموزان دستانوردهای رفتاری کمتری کسب می‌کنند، ادراکات مثبت کمتری از توانایی‌های تحصیلی خود دارند. درواقع، حمایت عاطفی کمتر دارای تأثیرات منفی روی اشتیاق به مدرسه می‌باشد. می‌توان گفت که باعث می‌شود که یادگیری دانش‌آموزان افزایش یابد و از بی‌علاقگی نسبت به مدرسه بکاهد (عالی پور بیرگانی و همکاران، ۱۳۹۴). ادراک دانش‌آموز از میزان درگیری، حمایت‌گری و توجه معلم باعث افزایش احساس شایستگی تحصیلی و دلبستگی به مدرسه می‌شود و می‌تواند پیش‌بینی کننده‌ی قوی برای احساس تعلق دانش‌آموز با مدرسه باشد (باباخانی، ۱۳۹۰). تبیین دیگر این

یافته را می توان به خصوصیات فردی دانش آموزان مرتبط دانست؛ برخی دانش آموزان که نمی توانند هنجارهای مدرسه را بپذیرند و با قوانین کنار بیایند در نتیجه با مدرسه پیوند ضعیفی برقرار خواهند نمود.

همچنین نتایج حاصل از پژوهش گویای آن بود که بین مشکلات بین فردی در گروه های بی سرپرست و بد سرپرست و دانش آموزان عادی تفاوت معناداری وجود دارد. یافته های این پژوهش با یافته های ما و همکاران (۲۰۲۲)، تاگر و گاپتا (۲۰۲۱) و ترنر و همکاران (۲۰۲۲) همسو است؛ این پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که اختلالات عاطفی و رفتاری در افراد بدسرپرست و بی سرپرست بالاتر از افراد عادی است. در تبیین این یافته می توان گفت فقدان خانواده سالم سبب می شود کودکان خانواده از بسیاری از تجارب مفید و یادگیری های سالم محروم شده و وجود نشانه های متعدد روانی در این نوع خانواده ها می تواند تغییراتی را در رفتار کودکان ایجاد نموده و موجب بروز مشکلاتی از قبیل توجه بیش از حد به مشکلات دیگران و همچنین توجه بیش از حد به دیدگاه های بقیه که احتمالاً ناشی از اعتماد به نفس پایین است را فراهم نماید (بنگوسن و بنسوال، ۲۰۲۰).

احساس ارزشمندی و اعتماد به نفس ممکن است تحت تأثیر محیط که شامل والدین، همسالان و جامعه است قرار می گیرد که از بین این عوامل والدین نقش مهم تری را بازی می کنند، اما در رابطه با بی سرپرستان و یا بد سرپرستان، آن ها خود را در محیطی می یابند که با شرایط اکثریت افراد متفاوت است و آن ها والدین که مهم ترین عامل است را در کنار خود نمی یابند که این می تواند بر عزت نفس آنان و اهمیت بیش از حد دادن به دیدگاه های بقیه تأثیر گذاشته شود (کاتز و ترنر، ۲۰۲۱). همچنین ممکن است به دلیل عدم دریافت حمایت خانواده برای این افراد، مراکز نگهداری افراد بی سرپرست اثرات منفی بر نوجوانان داشته باشد. وقتی نوجوانان از محیط خانواده محروم می شوند و در محیط این مؤسسات قرار می گیرند، آن ها احساس تنهایی، نگرانی و ترس را تجربه می کنند که این عوامل می تواند مفهوم خود این افراد را به طرز منفی تحت تأثیر قرار دهد (لباسکی و همکاران، ۲۰۲۱). تبیین احتمالی دیگر می تواند این باشد که کودکان و نوجوانان بی سرپرست و بد سرپرست تحت سختی هایی که هستند ممکن است بر تعادل روانی و هیجانی آن ها تأثیر بگذارد که این به نوبه خود ممکن است بر روابط بین فردی و بعدی آنان مؤثر باشد. همچنین کودکان در این خانواده ها فرصت کمتری برای گفتمان هیجانی، فرایندی که دانش هیجانی و تنظیم هیجانی را افزایش می دهد، دارند (لی و همکاران، ۲۰۲۱). علاوه بر این در مراکز نگهداری این کودکان با افراد مختلفی سروکار دارند که توانایی رسیدگی به نیازهای عاطفی کودکان را ندارند.

به طور کلی نتایج نشان داد که پیوند با مدرسه و مشکلات بین فردی در دانش آموزان بدسرپرست و بی سرپرست در مقایسه با دانش آموزان عادی دارای تفاوت معنادار است. همچنین با توجه به این که نتایج مطالعه حاضر با پیشینه های پژوهشی تأیید شد، می توان نتیجه گرفت که محیط خانواده می تواند تعیین کننده مسئله مهمی در سلامت روان فرزندان باشد. این امر به این معنا است که بی سرپرستی یا بدسرپرستی در مقایسه با زندگی در کانون عادی خانواده می تواند پیوند دانش آموز را با مدرسه مختل سازد و مشکلات رفتاری بیشتری ایجاد کند.

از محدودیت های این پژوهش می توان به محدودیت جنسیت آزمودنی ها اشاره کرد که با توجه به متغیرهای مورد مطالعه و شرایط فرهنگی ممکن است در آنها تفاوت آماری وجود داشته باشد. از دیگر محدودیت های این پژوهش می توان به روش نمونه گیری هدفمند و عدم همسانی حجم نمونه در دو گروه آزمودنی ها اشاره کرد. بر این اساس استفاده از روش نمونه گیری تصادفی و حجم نمونه همسان برای پژوهش های آینده پیشنهاد می شود. همچنین پیشنهاد می شود در مطالعات آتی ضمن مقایسه مجدد این دو گروه، کاستی های مطالعه حاضر را مورد بررسی قرار دهند.

منابع

- رضایی شریف، ع.، حجازی، ا.، قاضی طباطبایی، م.، و اژه ای، ج. (۱۳۹۳). ساخت و آماده سازی پرسشنامه پیوند با مدرسه (SBQ) در دانش آموزان. *مجله روان شناسی مدرسه*. ۳۱(۳): ۶۷-۵۵. <https://dx.doi.org/10.30486/jsrp.2019.577173.1527>
- عالی پور بیرگانی، س.، سحقی، ح.، و مریدی، ژ. (۱۳۹۴). بررسی رابطه حمایت عاطفی ادراک شده و لذت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان جندی شاپور اهواز. *مجله راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی*. ۱۲(۱): ۶۷-۵۸. <http://dsme.hums.ac.ir/article-1-95-fa.html>
- فتح، ن.، آزادفلاح، پ.، رسول زاده طباطبایی، س.، و رحیمی، چ. (۱۳۹۲). روایی و اعتبار پرسشنامه مشکلات بین فردی (IIP-32). *روان شناسی بالینی*. ۳۵(پیاپی ۱۹)، ۶۹-۸۰. <https://dx.doi.org/10.22075/jcp.2017.2137>

- Aleghefeli, Y. K., & Hunt, L. (2022). Education of unaccompanied refugee minors in high-income countries: Risk and resilience factors. *Educ Res Rev*, 100433. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100433>
- Barkham M, Hardy GE, Startup M. (1996). The IIP- 32: A short version of the Inventory of Interpersonal Problems. *Br J Clin Psychol*. 35(1): 21-35. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1996.tb01159>.
- Bengwasan, P., & Bancual, M. E. J. F. (2020). The developmental status of abused and neglected children in the Philippines. *Child Youth Serv Rev*, 110, 104756.
- Chandra, M. (2017). New epidemiological research on 'school bonding' and drug involvement. *Drug Alcohol Depend*, 100(171), e38. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2006.06.008>
- Cho, S., & Kim, C. (2021). Children's behavior problems, caregivers' trauma history, and membership in latent physical abuse trajectory classes: An approach of latent class growth analysis to dating violence victimization. *Child Abuse Negl*, 122, 105355. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105355>
- De, J. I. N. G., & Xueling, J. I. A. (2021). Impact of psychological abuse and depression in children from a physical well-being perspective. *Aggress Violent Behav*, 101681. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101681>
- Dougal, C., Gao, P., Mayew, W. J., & Parsons, C. A. (2019). What's in a (school) name? Racial discrimination in higher education bond markets. *J fin Econ*, 134(3), 570-590. <https://econpapers.repec.org/scripts/redir.pf?u=https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.1016%252Fj.fineco.2019.05.010;h=rpec:eeee:jfinec:v:134:y:2019:i:3:p:570-590>
- Huang, Y. J., Chao, W. Y., Wang, C. C., & Chang, L. C. (2022). Orphan drug development: the impact of regulatory and reimbursement frameworks. *rug Discov Today*. Volume 27, Issue 6 (Cover date: June 2022)Pages 1724-1732. <https://doi.org/10.1016/j.drudis.2022.03.002>
- Katz, C., & Tener, D. (2021). "It burns her more than it burns for me": The sibling subsystem in the context of child physical abuse as portrayed by children during forensic interviews. *Child Abuse & Neglect*, 120, 105251. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chiabu.2021.105251>
- LaBrenz, C. A., Childress, S., Robinson, E. D., Sieger, M. L., & Ontiveros, J. (2022). Reasonable efforts to preserve families? An examination of service utilization and child removal. *Child Abuse Negl*, 128, 105631. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105631>
- Leppäkoski, T., Vuorenmaa, M., & Paavilainen, E. (2021). Psychological and physical abuse towards four-year-old children as reported by their parents: A national Finnish survey. *Child Abuse Negl*, 118, 105127. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105127>
- Li, Q., Wang, F., & Ye, J. (2021). Impact of psychological abuse on children and social skill development. *Aggress Violent Behav*, 101667. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101667>
- Lima, N. N. R., de Moura Gabriel, I. W., Pires, J. P., Neto, J. C., da Silva, J. I. M., Júnior, J. R. M., & Neto, M. L. R. (2022). Abuse and neglect among Ethiopian children and adolescents. *Child Abuse Negl*, 127, 105571. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105571>
- Ma, J., Grogan-Kaylor, A. C., Pace, G. T., Ward, K. P., & Lee, S. J. (2022). The association between spanking and physical abuse of young children in 56 low-and middle-income countries. *Child Abuse Negl*, 129, 105662. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105662>
- McDoniel, M. E., & Bierman, K. L. (2022). Exploring pathways linking early childhood adverse experiences to reduced preadolescent school engagement. *Child Abuse Negl*, 105572. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105572>
- Rao, F., Cao, W., Huang, J., & Sivapragash, C. (2021). Artificial neural network-based psychological assessment model for predicting the mental health problem in children facing psychological abuse and depression. *Aggress Violent Behav*, 101711. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101711>
- Slack, K. S., Berger, L. M., Reilly, A., Reynders, R., & Cai, Y. (2022). Preventing child protective services system involvement by asking families what they need: Findings from a multi-site RCT of the Community Response Program (CRP). *Child Youth Serv Rev*, 106569. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106569>
- Thakur, N., & Gupta, P. (2022). 50 Years Ago in The Journal of Pediatrics: Inhalant Abuse in Children in the United States over the Last 50 Years. *J Pediatr*, 245, 46. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2022.03.014>
- Turner, F., Venturini, E., Kainth, G., Crawford, K., O'Connor, R., Balestrieri, M., ... & Minnis, H. (2022). The expected and the unexpected in recovery and development after abuse and neglect: The role of early foster carer commitment on young children's symptoms of attachment disorders and mental health problems over time. *Child Abuse Negl*, 127, 105585. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105585>
- Wenzel, V., Weichold, K., & Silbereisen, R. K. (2009). The life skills program IPSY: Positive influences on school bonding and prevention of substance misuse. *J Adolesc*, 32(6), 1391-1401. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.05.008>
- Westphaln, K. K., Lee, E., Fry-Bowers, E. K., Kleinman, L. C., & Ronis, S. D. (2022). Examining child flourishing, family resilience, and adversity in the 2016 National Survey of Children's Health. *J Pediatr Nurs*, 66, 57-63. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2022.05.014>
- Xu, Y. (2021). The influence of psychological abuse on children's aggressive behaviour. *Aggression and Violent Behavior*, 101705. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101705>
- Yang, J., & Anyon, Y. (2016). Race and risk behaviors: The mediating role of school bonding. *Child Youth Serv Rev*, 69, 39-48. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.childyouth.2016.07.019>
- Zhang, L., & Topitzes, J. (2022). The Association between Family Physical Environment and Child Maltreatment. *Child Youth Serv Rev*, 106551. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106551>