رویش روان شناسی، سال۱۱، شماره۱۱، شماره پیاپی ۸۰، بهمن ۱۴۰۱
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),11(11), 2023

مقایسه پیوند با مدرسه و مشکلات بین‌فردی در دانش‌آموزان با خانواده‌های بدسرپرست و بی سرپرست با عادی

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

زهراء 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.

چکیده
هدف پژوهش حاضر مقایسه پیوند با مدرسه و مشکلات بین فردی در دانش‌آموزان با خانواده‌های بدسرپرست و بی‌سرپرست و عادی شهرستان بندرلنگه بود. نمونه مورد بررسی شامل ۱۵۲ دانش‌آموز عادی و ۸۱ دانش‌آموز بی‌سرپرست یا بدسرپرست بود. دانش‌آموزان عادی با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. به منظور گردآوری اطلاعات از پرسشنامه پیوند با مدرسه (رضایی شریف و همکاران، ۱۳۹۳) و مشکلات بین‌فردی (بارخام و همکاران، ۱۹۹۶) استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری پیوند با مدرسه در گروه‌های بی‌سرپرست و بدسرپرست و دانش‌آموزان عادی نشان داد که بین نمرات پیوند با مدرسه تفاوت معناداری وجود ندارد (P≤۰/۰۴). به‌عبارت‌دیگر گروه‌های بی‌سرپرست و بدسرپرست با دانش‌آموزان عادی در ابعاد پیوند با مدرسه با یکدیگر تفاوتی ندارند. همچنین نتایج گویای آن بود که بین مشکلات بین‌فردی در گروه‌های بی‌سرپرست و بد سرپرست و دانش‌آموزان عادی تفاوت معناداری در دو بعد در نظرگرفتن دیگران و بعد حمایت‌گری و مشارکت وجود دارد (P≤۰/۰۰۲). با توجه به یافته‌های پژوهش می توان نتیجه‌گیری کرد که بین مشکلات بین‌فردی در دلنش‌آموزان با خانواده‌های بدسرپرست و بی‌سرپرست و عادی تفاوت وجود دارد. گرچه در متغیر پیوند با مدرسه تفاوت معنادار نیست.

واژه‌های کلیدی: پیوند با مدرسه، خانواده بدسرپرست و بی‌سرپرست، مشکلات بین‌فردی.

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.

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.

نوع مقاله : کاربردی | **دریافت : تیر ۱۴۰۱** | **پذیرش: آذر ۱۴۰۱** | **ویرایش نهایی: بهمن ۱۴۰۱**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.11.16.3]

مقدمه

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[1]، 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[2] 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[3] 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 بد سرپرست به سازمان بهزیستی کشور سپرده شده‌اند (حصارسرخی و همکاران، ۱۳۹۵). مقایسه آمار سال‌های گذشته نشان‌دهنده افزایش هر ساله تعداد کودکانی است که وارد مراکز نگهداری شبانه‌روزی می‌شوند (وستفلن[4] 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[5] و همکاران، ۲۰۲۲). از آنجایی‌که 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[6]، 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[7] 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[8]، ۲۰۲۱). لذا نحوه دلبستگی به والدین ممکن است نوجوانان را آماده پاسخ‌دهی متفاوت به عوامل محیط مدرسه نماید (ما[9] و همکاران، ۲۰۲۲). بدین ترتیب یکی از مفاهیمی که در ارتباط بین کودک و مدرسه مطرح می‌شود، مفهومی است به نام پیوند با مدرسه [10] که اشاره به ارتباطاتی دارد که فرد با مدرسه و دیگر جنبه های زندگی تحصیلی دارد (مک دونل و برمن[11]، 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 (یانگ و انیون[12]، 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 (چاندرا[13]، ۲۰۱۷). طبق این نظریه دانش‌آموزانی که خودکنترلی پایینی دارند، در پیوند با مدرسه نیز دچار مشکل خواهند شد (ونزال[14] 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. McDoniel & Bierman
12. Yang & Anyon
13. Chandra
14. Wenzel

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.11.16.3]

مدرسه بر آنان دشوارتر خواهد بود. به عبارت دیگر این کودکان نمی‌توانند بین خود و مدرسه نوعی دلبستگی ایجاد کنند که به بهبود روابط خود با اولیا مدرسه منجر شود (دوگال[1]، ۲۰۱۹).

از سویی با توجه به اینکه یکی از عوامل مؤثر در شکل‌گیری رفتار فرد، خانواده است و فضای خانه، نخستین و بادوام‌ترین عاملی است که در رشد شخصیت افراد تأثیر می‌گذارد. بنابراین تأثیر خانواده‌ها در رفتار افراد متفاوت است (دی و زولینگ،[2] ۲۰۲۱). لذا رشد مشکلات رفتاری در کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست نسبت به کودکان عادی احتمالا بیشتر خواهد بود. این رفتارها ضمن نامناسب بودن با سن فرد، شدید مزمن یا مداوم است و گستره‌ی شامل رفتارهایی بیش‌فعال و پرخاشگرانه تا رفتارهای گوشه‌گیرانه را در بر می‌گیرد (رو[3] و همکاران، ۲۰۲۱). ویژگی این‌گونه رفتارها این است که اولاً تاثیر منفی بر فرایند رشد و انطباق مناسب کودک با محیط دارد. ثانیاً مزاحمت برای زندگی دیگران و استفاده آنان از شرایط به وجود می‌آورد (لی[4] و همکاران، ۲۰۲۱). مطالعات نشان داده است که طردشدگی و فقدان رابطه گرم و عاطفی در بین خانواده‌های بدسرپرست در مقایسه با خانواده‌های عادی بسیار بالاست که این خود منتج به مشکلات فردی و اختلالات رفتاری در بین این کودکان می‌گردد (ترنر و همکاران، ۲۰۲۲). لذا کودکان در خانواده‌های بدسرپرست (خانواده‌های دارای والدین معتاد، مطلقه یا دارای سابقه زندانی شدن) و بی‌سرپرست در مدرسه با مشکلات متعدد رفتاری و عاطفی در مقایسه با کودکان خانواده‌های عادی مواجه هستند (کاتز و ترنر[5]، ۲۰۲۱). نتایج پژوهش‌ها بیان می‌کند اختلالات رفتاری و عاطفی در میات کودکان بدسرپرست در مقایسه به کودکان عادی بسیار شایع‌تر است. کودکانی که در خانواده‌های بدسرپرست هستند (در مقایسه با کودکان خانواده‌های عادی) به علت بدرفتاری، فقر، مصرف الکل و مواد توسط والدینشان در معرض خطر پیامدهای سازش‌نایافتگی هستند (ژو[6]، ۲۰۲۱). کودکان بدسرپرست از نظر مهارت‌های اجتماعی در یک درجه پایینی قرار دارند و مشکلات فردی بیشتری در تعامل‌های اجتماعی نشان می‌دهند (لباسکی[7] و همکاران، ۲۰۲۱).

به طور کلی نحوه فرزندپروری می‌تواند تعیین‌کننده مسائل مهمی از جمله نحوه پیوند با مدرسه و میزان مشکلات رفتاری باشد (بنگوسن و بنسوال[8]، ۲۰۲۰). این امر به این معنا است که بی‌سرپرستی یا بدسرپرستی در مقایسه با زندگی در کانون عادی خانواده می‌تواند پیوند دانش‌آموز را با مدرسه مختل سازد و مشکلات رفتاری بیشتری ایجاد کند (تاگر و گاپتا[9]، ۲۰۲۱). لذا با توجه به اهمیت سلامت روان کودکان به عنوان نسل آینده‌ساز کشور و با توجه به تأثیر مهمی که خانواده در سلامت روان کودکان به خصوص کودکان بدسرپرست و بی‌سرپرست دارد، پژوهش حاضر با هدف مقایسه پیوند با مدرسه و مشکلات بین فردی در دانش‌آموزان با خانواده‌های بدسرپرست و بی‌سرپرست با دانش‌آموزان عادی انجام شد.

روش

روش پژوهش علی مقایسه‌ای و جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان کلاس ششم مشغول به تحصیل در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در شهرستان بندر لنگه بود. نمونه مورد بررسی شامل ۱۶۰ دانش‌آموز عادی و ۸۱ دانش‌آموز بی‌سرپرست یا بدسرپرست بود که به صورت هدفمند انتخاب شدند. برای دست‌یابی به افراد بی‌سرپرست و بدسرپرست بعد از هماهنگی‌های لازم با اداره آموزش و پرورش، لیست افرادی که پدرشان در قید حیات نبوده یا زندانی باشد یا معتاد و دایم‌الخمر باشد؛ به عنوان بدسرپرست یا بی‌سرپرست، در اختیار پژوهشگر قرار گرفت. در مرحله بعد به صورت هدفمند ۸۱ مورد از دانش‌آموزان پسر لیست مورد نظر (بی‌سرپرست یا بدسرپرست) و ۱۶۰ دانش‌آموز عادی با توجه به ملاک‌های 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 عدممصرف داروی روان‌پزشکی بود؛ همچنین ملاک‌های خروج شامل تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.11.16.3]

رضایت آگاهانه کتبی، اجرای پرسشنامه متناسب با برنامه زمانی شرکت‌کنندگان، توجه به حریم خصوصی افراد، توضیح درباره اهداف و روش‌های پژوهش، محرمانه نگه‌داشتن اطلاعات، داشتن حق کناره‌گیری مشارکت‌کنندگان از پژوهش در هر زمان دلخواه بود. در گروه دانش‌آموزان عادی با حذف پرسشنامه‌های مخدوش و ناقص ۱۵۱ مورد وارد تحلیل شد. در نهایت داده‌های جمع‌آوری‌شده با روش تحلیل واریانس چندمتغیری توسط نرم‌افزار $SPSS_{26}$ مورد تجزیه و تحلیل قرارگرفتند.

ابزار سنجش

پرسشنامه پیوند با مدرسه (SBQ)[1]: 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 (۱ـــ۹) دلبستگی به معلم ، سوالات (۱۰ـ۱۹) مربوط به دلبستگی به مدرسه، سوالات (۲۰ـ۲۵) مربوط به وابستگی به کارکنان، سوالات (۲۶ـ۳۱) مربوط به مشارکت در مدرسه، سوالات (۳۲ـــ۳۷) مربوط به باور و سوالات (۳۸ـــ۴۰) 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 ۹۳/، دلبستگی به مدرسه۰/۸۸، دلبستگی به کارکنان مدرسه ۰/۸۳، مشارکت در مدرسه ۷۳/ ، باور 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 ، ۱۶/، ۰/۲۴، ۰/۱۶و 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)[2]: این پرسشنامه یک ابزار خود گزارش‌دهی است که گویه‌های آن در ارتباط با مشکلات است که افراد به طور معمول در رابطه بین‌فردی 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 می شود. 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 ، کاملا مخالفم ، مخالفم، و نه مخالفم ونه موافقم ، موافقم ، کاملا مخالفم و به ترتیب نمره از صفر تا ۱، ۲، ۳، ۴، 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 معرفی‌شده بود. همچنین پرسشنامه مشکلات بین‌فردی در ایران توسط فتح و همکاران (۱۳۹۲) هنجاریابی شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد صراحت و مردم‌آمیزی ۰/۸۳، گشودگی ۰/۶۳، درنظر گرفتن دیگران ۰/۶۰، پرخاشگری ۰/۸۳، حمایت‌گری ۰/۷۱و مشارکت و وابستگی ۰/۶۳ و کل پرسشنامه ۰/۸۲ به دست آمد. روایی همگرا بین این آزمون و آزمون آلکسی‌تیما 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.11.16.3]

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

	متغیر	دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بد سرپرست		دانش‌آموزان عادی	
		M	*SD*	*M*	*SD*
مشکلات بین‌فردی	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
پیوند با مدرسه	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

بر اساس اطلاعات جدول ۱، به نظر می¬رسد که بین میانگین نمرات مشکلات بین¬فردی و پیوند با مدرسه در گروه¬های بی¬سرپرست و بدسرپرست و دانش¬آموزان عادی تفاوت وجود ندارد.

برای بررسی معنی‌داری تفاوت بین گروه‌های بی‌سرپرست و بدسرپرست و دانش‌آموزان عادی، خرده مقیاس مولفه‌های 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 پیش فرض نرمال بودن توزیع از آزمون شاپیرو ویلک استفاده شد. با توجه به نتایج آزمون شاپرو ویلک (P > ۰/۰۵) توزیع متغیر تقریبا 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=۲/۳۴، P≥۰/۰۲۹، MBOX =۱۶/۱۹). بر اساس آزمون لون و عدم معناداری آن برای همه متغیرها، شرط برابری واریانس‌های بین‌گروهی رعایت شده است. نتایج آزمون لامبدای ویلکز برای خرده مقیاس مولفه پیوند با مدرسه (۰/۰۳= η^2، ۰/۲ =P، ۱/۳= F، ۰/۹۶=λ) 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 مولفه 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 مولفه مشکلات بین فردی (۰/۱۲= η^2، ۰/۰۰۱ =P، ۵/۴ =F، ۰/۸=λ) 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 مولفه 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 مولفه پیوند با مدرسه و مشکلات بین فردی

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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.11.16.3]

	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	صراحت و مردم‌آمیزی	۱/۷۸	۱	۱/۷۸	۰/۰۴	۰/۸	۰/۰۰۰۱
بین	گشودگی	۳/۴	۱	۳/۴	۰/۱۸	۰/۶	۰/۰۰۱
فردی	در نظر گرفتن دیگران	۷۶/۰۹	۱	۷۶/۰۹	۴/۸	۰/۰۲	۰/۰۲
	پرخاشگری	۱/۵۵	۱	۱/۵۵	۰/۱	۰/۷	۰/۰۰۰۱
	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 ($F=۰/۰۵$، $P\leq ۰/۸$)، دلبستگی به مدرسه ($F=۰/۶$، $P\leq ۰/۴$)، دلبستگی به کارکنان ($F=۰/۲۵$، $P\leq ۰/۰۶$)، مشارکت در مدرسه ($F=۱/۳۳$، $P\leq ۰/۲$)، باور ($F=۰/۲$، $P\leq ۰/۶$) و تعهد به مدرسه ($F=۰/۰۴$، $P\leq ۰/۰۴$) تفاوت معناداری وجود ندارد. به‌عبارت‌دیگر گروه‌های بی‌سرپرست، بدسرپرست و دانش‌آموزان عادی در ابعاد پیوند با مدرسه با یکدیگر تفاوتی ندارند. همچنین نتایج جدول۲ نشان می‌دهد که بین نمرات در مولفه در نظر گرفتن دیگران ($F=۴/۸$، $P\leq ۰/۰۲$) و بعد حمایت‌گری و مشارکت ($F=۹/۳۷$، $P\leq ۰/۰۰۲$) 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 بی سرپرست و بدسرپرست در دو زیر مقیاس در نظرگرفتن دیگران و حمایت‌گری و مشارکت، نمرات کمتری نسبت به دانش آموزان 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 بد سرپرست 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. به‌عبارت‌دیگر گروه‌های بی‌سرپرست و بد سرپرست و دانش‌آموزان عادی در ابعاد پیوند با مدرسه با یکدیگر تفاوتی ندارند. این یافته با نتایج حاصل از مطاعات 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 دانش آموزان احساس پیوند با مدرسه در بین دانش آموزان ضعیف است احتمالاً عدم توجه کافی آنان به دانش آموزان می‌تواند باشد (مک دونل 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 دانش آموزان 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 درنتیجه 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 می‌کنند، به‌طور متوسط دانش آموزان دستاوردهای 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 دانش آموزان 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.11.16.3]

یافته را می‌توان به خصوصیات فردی دانش آموزان مرتبط دانست؛ برخی دانش آموزان که نمی‌توانند هنجارهای مدرسه را بپذیرند و با قوانین کنار بیایند درنتیجه با مدرسه پیوند ضعیفی برقرار خواهند نمود.

همچنین نتایج حاصل از پژوهش گویای آن بود که بین مشکلات بین فردی در گروه‌های بی‌سرپرست و بد سرپرست و دانش‌آموزان عادی تفاوت معناداری وجود دارد. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های 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 بی‌سرپرست بالاتر از افراد عادی است. در تبیین این یافته می‌توان گفت فقدان خانواده سالم سبب می‌شود کودکان خانواده از بسیاری از تجارب مفید و یادگیری‌های سالم محروم شده و وجود نشانه‌های متعدد روانی در این نوع خانواده‌ها می‌تواند تغییراتی را در رفتار کودکان ایجاد نموده و موجب بروز مشکلاتی از قبیل توجه بیش‌ازحد به مشکلات دیگران و همچنین توجه بیش‌ازحد به دیدگاه‌های بقیه که احتمالاً ناشی از اعتمادبه‌نفس پایین است را فراهم نماید (بنگوسن و بنسوال، ۲۰۲۰).

احساس ارزشمندی و اعتمادبه‌نفس ممکن است تحت تأثیر محیط که شامل والدین، همسالان و جامعه است قرار می‌گیرد که از بین این عوامل والدین نقش مهم‌تری را بازی می‌کنند، اما در رابطه با بی‌سرپرستان و یا بد سرپرستان، آن‌ها خود را در محیطی می‌یابند که با شرایط اکثریت افراد متفاوت است و آن‌ها والدین که مهم‌ترین عامل است را در کنار خود نمی‌یابند که این می‌تواند بر عزت‌نفس آنان و اهمیت بیش‌ازحد دادن به دیدگاه‌های بقیه تأثیر گذاشته شود (کاتز و ترنر، ۲۰۲۱). همچنین ممکن است به دلیل عدم دریافت حمایت خانواده برای این افراد، مراکز نگهداری افراد بی‌سرپرست اثرات منفی بر نوجوانان داشته باشد. وقتی نوجوانان از محیط خانواده محروم می‌شوند و در محیط این مؤسسات قرار می‌گیرند، آن‌ها احساس تنهایی، نگرانی و ترس را تجربه می‌کنند که این عوامل می‌تواند مفهوم خود این افراد را به طرز منفی تحت تأثیر قرار دهد (لباسکی و همکاران، ۲۰۲۱). تبیین احتمالی دیگر می‌تواند این باشد که کودکان و نوجوانان بی‌سرپرست و بد سرپرست تحت سختی‌هایی که هستند ممکن است بر تعادل روانی و هیجانی آن‌ها تأثیر بگذارد که این به‌نوبه خود ممکن است بر روابط بین فردی و بعدی آنان مؤثر باشد. همچنین کودکان در این خانواده‌ها فرصت کمتری برای گفتمان هیجانی، فرایندی که دانش هیجانی و تنظیم هیجانی را افزایش می‌دهد، 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 بین‌فردی در دانش‌آموزان بدسرپرست و بی‌سرپرست در مقایسه با دانش‌آموزان عادی دارای تفاوت معنادار است. همچنین با توجه به این که نتایج مطالعه حاضر با پیشینه‌های پژوهشی تأیید شد، می‌توان نتیجه گرفت که محیط خانواده می‌تولند تعیین‌کننده مسائل مهمی در سلامت روان فرزندان باشد. این امر به این معنا است که بی‌سرپرستی یا بدسرپرستی در مقایسه با زندگی در کانون عادی خانواده می‌تواند پیوند دانش‌آموز را با مدرسه مختل سازد و مشکلات رفتاری بیشتری ایجاد کند.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدودیت جنسیت آزمودنی‌ها اشاره کرد که با توجه به متغیرهای موردمطالعه و شرایط فرهنگی ممکن است در آنها تفاوت آماری وجود داشته باشد. از دیگر محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به روش نمونه‌گیری هدفمند و عدم همسانی حجم نمونه در دو گروه آزمودنی‌ها اشاره کرد. بر این اساس استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی و حجم نمونه همسان برای پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی ضمن مقایسه مجدد این دو گروه، کاستی‌های مطالعه حاضر را مورد بررسی قرار دهند.

منابع

رضایی‌شریف، ع.، حجازی، ا.، قاضی طباطبایی، م.، و اژه‌ای، ج. (۱۳۹۳). ساخت و آماده‌سازی پرسشنامه پیوند با مدرسه (SBQ) در دانش‌آموزان. *مجلهٔ روان‌شناسی مدرسه*. ۱(۳): ۶۷-۵۵. https://dx.doi.org/10.30486/jsrp.2019.577173.1527

عالی‌پور بیرگانی، س.، سحاقی، 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*، ۲(۱): ۶۷-۵۸. http://dsme.hums.ac.ir/article-1-95-fa.html

فتح، ن.، آزادفلاح، پ.، رسول‌زاده طباطبایی، س.، و رحیمی، چ. (۱۳۹۲). روایی و اعتبار پرسشنامه مشکلات بین‌فردی (IIP-32). *روان شناسی بالینی*، ۵(۳ (پیاپی ۱۹)، ۶۹-۸۰. https://dx.doi.org/10.22075/jcp.2017.2137

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.11.16.3]

Aleghfeli, 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.jfineco.2019.05.010;h=repec:eee: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., & Ontiberos, 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.11.16.3]