

آزمون تئوری‌های مساله اجتماعی پیوند با مدرسه در بین دانش‌آموزان مقطع ابتدائی

محمود قاضی طباطبائی^۱

الهه حجازی^۲، علی رضائی شریف^۳

تاریخ دریافت: ۸۹/۲/۵

تاریخ پذیرش نهایی: ۸۹/۴/۲۲

چکیده

این مقاله به اندازه‌گیری پیوند با مدرسه و بررسی عوامل موثر بر آن در میان دانش‌آموزان مقطع ابتدائی بر اساس تئوری‌های کنترل اجتماعی، می‌پردازد. بدین منظور، نمونه‌ای به حجم ۴۱۲ نفر (۱۴۹ پسر و ۲۶۳ دختر) از دانش‌آموزان پنجم ابتدائی شهرستان کرج به شیوه تصادفی انتخاب شدند. یافته‌ها پیوند با مدرسه را نتیجه چهار عامل دلبستگی به معلمان، دلبستگی به مدرسه، تعهد به مدرسه و مشارکت نشان می‌دهند. نتیجه آزمون کروسکال _ والیس نشان داد که پیوند با مدرسه در بین مدارس تفاوت معنی‌داری از هم ندارد، اما در بین کلاس‌ها تفاوت معنی‌دار بود؛ که علت این امر را می‌توان در وابسته بودن پیوند با مدرسه به دلبستگی به معلم، متفاوت بودن جو کلاس‌ها نسبت به هم و عوامل دیگر در این سن دانست. متغیر معدل با پیوند با مدرسه رابطه داشت، از سوی دیگر متغیر جنسیت رابطه معناداری با پیوند با مدرسه دانش‌آموزان در این سن نداشت. **واژگان کلیدی:** پیوند با مدرسه، دانش‌آموزان مقطع ابتدائی، نظریه کنترل،

جنسیت

^۱ . دانشیار گروه جمعیت‌شناسی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران. smghazi@ut.ac.ir

^۲ دانشیار گروه مشاوره و روانشناسی تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه

تهران. ehejazi@ut.ac.ir

^۳ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران

مقدمه

مدارس نقش مهمی در شکل‌گیری ارزش‌ها، هنجارها و فرصت‌های اجتماعی افراد دارند. کودکان اولین تعاملات خود را در سیستم آموزشی در حدود پنج یا شش سالگی برقرار می‌کنند و معمولاً تا هیجده سالگی ارتباطشان را با مدرسه حفظ می‌کنند، در نتیجه، جوانان تقریباً ۱۳ سال از زندگی خود را در سیستم آموزشی صرف می‌کنند به عبارتی این مقدار از زمان را در ساختار تحصیلی و به دور از خانواده‌شان سپری می‌کنند و موسسات آموزشی ابزار اولیه اجتماعی‌شدن جوانان می‌شوند. مدارس هم مسئول آموزش اطلاعات و روش‌ها وهم مسئول ایجاد هنجارها و ارزش‌های جامعه محسوب می‌شوند. در جامعه امروزی، مدارس با موضوعات پیچیده‌ای که تاثیر انکارناپذیری بر کارکرد آن‌ها دارند روبرویند. از مدارس انتظار می‌رود که جوانان را با محیط یادگیری سالمی مواجه سازند که بتوانند در آن به سطح مطلوبی از دانش دست یابند و افراد مولد در جامعه باشند. با آگاهی از وقایع و نارسائی‌هایی که در مدارس دیده می‌شود، نگرانی‌های عموم از جو مدارس افزایش می‌یابد.

پیوند با مدرسه علاقه و دلبستگی دانش‌آموزان به معلمان، کارکنان و مدیران و غرور نسبت به مدرسه خود است (ایس^۱، ۲۰۰۵). اهمیت جو مدرسه و پیوند دانش‌آموز - مدرسه زمینه جامعه‌شناختی، روانشناسی مدرسه و ادبیات آموزشی دارد. توافقی عمومی وجود دارد که مدارس محیط اجتماعی بزرگی‌اند که در آن، دانش‌آموزان از اعتقادات، ارزش‌ها، معیارها و نگرانی‌های مشترک برخوردارند. همچنین، عملکردهای شناختی و عاطفی دانش‌آموزان به وسیله ویژگی‌های مدرسه شکل می‌گیرد و یادگیری در مدرسه در یک محیط اجتماعی، هم در درون و هم بیرون کلاس درس صورت می‌گیرد (هافمن و دیگران، ۲۰۰۱ به نقل از اسکرمن^۲، ۲۰۰۲). چارچوب نظری تحقیق حاضر نظریه‌ای تلفیقی است. متغیرهای موجود نه از یک تئوری، بلکه از چند تئوری و دیدگاه اخذ شده‌اند. هدف پژوهش حاضر آزمون تئوری‌های موجود در زمینه پیوند با مدرسه و اندازه‌گیری آن و آماده‌سازی مقیاسی برای سنجش این مفهوم در مقطع ابتدائی است.

¹ Eith² Scherman

تئوری‌های پیوند مدرسه

تئوری‌های کنترل: تئوری کنترل اجتماعی یا تئوری پیوند اجتماعی را در ابتدا هیرشی (۱۹۶۹) برای توضیح دلایل جرم مطرح کرد. جرم‌شناسان تئوری‌های فراوانی را با توصیف این‌که چرا مردم از قوانین محیط اجتماعی‌شان پیروی نمی‌کنند بسط داده‌اند. تراویس هیرشی (۱۹۶۹) رویکرد جدیدی را به‌جای این سوال قدیمی به‌کار برد. او به جای پاسخ به این‌که چرا مردم از قوانین جامعه تخطی می‌کنند، خواست به این سوال پاسخ دهد که چرا افراد از قوانین جامعه پیروی می‌کنند. برای پاسخ به این سوال، هیرشی نظریه کنترل اجتماعی را چنین پیشنهاد داد، هیرشی که جرم و بزه نتیجه پیوندهای ضعیف یا قطع شده با جامعه است. هیرشی (۱۹۶۹) این روش کنترل را با نام پیوند قراردادی جامعه مفهوم سازی کرد. او بیان کرد که یگانه علتی که سبب می‌شود مردم بر خلاف طبیعت غیر اخلاقی خود حرکت و از قوانین جامعه پیروی کنند، پیوندهایی است که با فرد یا موسسه‌ای دارند که هم‌رنگی با جماعت را رشد می‌دهند. وقتی که افراد ضعیف با هم پیوند داده شوند یا به سازمان‌ها و جمعیت‌هایی که هم‌رنگ جماعت نیستند بگرایند، آن‌وقت است که طبق تمایلات غیر اخلاقی ذاتی خود رفتار می‌کنند. او پیشنهاد داد که چهار عنصر برای پیوند اجتماعی وجود دارد: دلبستگی، تعهد، درگیر بودن و اعتقاد داشتن. طبق تئوری هیرشی، هر کدام از این عناصر همبستگی بالایی با بقیه دارد به قسمی که ضعیف شدن یکی به تضعیف بقیه خواهد انجامید (اکر، ۱۹۹۷). هیرشی ادعا کرد که اگر همه عناصر پیوند اجتماعی سالم باشند، کودک از قوانین جامعه متابعت خواهد کرد. به هر حال، اگر یکی یا بیشتر از عناصر پیوند اجتماعی ضعیف یا کم شوند، منجر به جرم خواهد شد. هیرشی پیشنهاد داد که اشخاص انواع گوناگونی از پیوندها را با جامعه بسط می‌دهند، که شامل خانواده، همسالان و مدرسه است. تئوری کنترل اجتماعی، چنانکه هیرشی آن را تعریف کرد یکی از اولین تئوری‌هایی است که با بسط پیوند مدرسه و تشخیص کمبود پیوندهای مدرسه بعنوان یک عامل اولیه جرم سروکار دارد (مادوکس^۱ و پرینز^۲، ۲۰۰۳).

بیش از سایر تئوری‌ها، تئوری کنترل نقش محوری‌تری در تئوری پیوند با مدرسه ایفا می‌کند. اولاً تئوری کنترل مفهوم جامع‌تری از پیوند مدرسه به دست می‌دهد. ثانیاً تئوری کنترل، نقص در پیوند با مدرسه را عامل اصلی رفتار انحرافی می‌داند.

¹ Maddox² Prinz

تئوری خودکنترلی^۱: تئوری کنترل اجتماعی طی چندین سال گسترش یافته و با دیگر تئوری‌ها به اجماع موفقیت آمیزی رسیده و این باعث شده است که این تئوری جامع و به لحاظ تئوریک اکتشافی شود (اکرس^۲، کوچران^۳، ۱۹۸۵؛ سومرز^۴، فاقان^۵، باسکین^۶، ۱۹۹۴). این نظریه که تراویس هیرشی و میشل گات فردسون در سال ۱۹۹۰ آن را به منظور تعدیل و بازسازی نظریه کنترل اجتماعی هیرشی مطرح کردند، مفاهیم نظریه کنترل را با دیدگاه‌های زیست اجتماعی، روان‌شناختی و فعالیت‌های روزمره و نظریه‌های انتخاب عقلانی ترکیب می‌کند. یکی از اصلاحات اساسی شامل کنترل خود به منزله نیرویی بازدارنده بود (گات فردسون^۷ و هیرشی، ۱۹۹۰؛ تیلور، ۲۰۰۱). هیرشی در طول سه دهه نظریه خود را به ارزیابی تجربی و نظری گذاشت و نهایتاً در ۱۹۹۰ نظریه جدیدش را با عنوان نظریه عمومی جرم مطرح کرد و مدعی شد که قابلیت تبیین همه نوع جرم و بزهکاری را در همه زمان‌ها و مکان‌ها دارد. در این نسخه تئوری کنترل، که آن را تئوری خودکنترلی نامیده است. پیوند با مدرسه ضعیف به منزله عامل علی برای رفتار انحرافی و جرم در نظر گرفته نمی‌شود بلکه، نتیجه خودکنترلی پائین در نظر گرفته شده است. (گات فردسون^۸ و هیرشی، ۱۹۹۰). تئوری خودکنترلی به‌ویژه بیان می‌کند که کنترل اجتماعی پائین، که با عامل تکانشی توصیف می‌شود، عدم احساس دیگران، خطر پذیری و مهارت تصمیم‌گیری ضعیف، عواملی برای افرادی اند که در رفتار انحرافی درگیر می‌شوند (گات فردسون و هیرشی ۱۹۹۰). بعلاوه چنین افرادی قادر نیستند پیوندهای اجتماعی قوی را به علت خودکنترلی پائین برقرار کنند. بنابراین، دانش‌آموزانی با خودکنترلی پائین، هم رفتارهایی انحرافی از خود بروز می‌دهند و هم در پیوند با مدرسه دچار مشکل می‌شوند (گات فردسون و هیرشی، ۱۹۹۰؛ ناگین^۹ و پترنوستر^{۱۰}، ۱۹۹۳؛ تیلور، ۲۰۰۱). بنابراین، رابطه پیش‌گفته بین پیوند با مدرسه ضعیف و رفتار انحرافی نادرست است. و هر دو نشان‌دهنده

¹ Self-Control
² Akers
³ Cochran
⁴ Sommers
⁵ Fagan
⁶ Baskin
⁷ Gottfredson
⁸ Gottfredson
⁹ Nagin
¹⁰ Paternoster

خودکنترلی پائین‌اند (ایوانز^۱، گولن^۲، بورتون^۳، دانوی^۴ و بنسون^۵، ۱۹۹۷ گات فردسون^۶ و هیرشی، ۱۹۹۰؛ ناگین^۷ و پترنوستر^۸، ۱۹۹۳؛ تیلور، ۲۰۰۱).

تفاوت در پیوند با مدرسه

دو نسخه از تئوری کنترل به شکل ملموسی در زمینه تصورشان از نقش پیوند با مدرسه در ایجاد رفتار انحرافی تفاوت دارند. تئوری کنترل اجتماعی بیان می‌کند که پیوند با مدرسه ضعیف باعث ایجاد رفتار انحرافی می‌شود. در حالی که تئوری کنترل خود بیان می‌کند که پیوند با مدرسه ضعیف نشان‌دهنده خودکنترلی ضعیف است. (ایوانز و همکاران، ۱۹۹۷؛ گات فردسون و هیرشی، ۱۹۹۰)؛

تئوری کنترل اجتماعی بیان می‌کند که مداخلاتی که پیوندهای اجتماعی را رشد می‌دهند برای پیشگیری از رفتار انحرافی مناسب‌اند. (هیرشی، ۱۹۶۹). در مقابل گات فردسون و هیرشی، (۱۹۹۰) بر مبنای تئوری عمومی جرم‌شان بیان می‌کنند که مداخلات پیشگیرانه‌ای که باعث رشد کنترل خود شوند باعث از بین بردن میل به رفتار انحرافی می‌شوند.

مدل رشد اجتماعی^۹

مدل رشد اجتماعی گسترش یافته تئوری کنترل است و ادعا می‌کند که پیوندهای اجتماعی با دیگران مانع بزهکاری و مشکلات رفتاری می‌شود. این تئوری با شناسایی سه عامل مهم که در برقراری پیوند اجتماعی ضروری‌اند فراتر از تئوری کنترل می‌رود. این سه عامل عبارت‌اند از فرصت برای درگیری یا مشارکت^{۱۰}، مهارت برای مشارکت^{۱۱} و تقویت این مشارکت‌ها^{۱۲} (کاتالانو^{۱۳} و هاوکینز^{۱۴}، ۱۹۹۶) فرصت‌های مشارکت بسته به استعدادهای فرد در تعامل با

¹ Evans

² Cullen

³ Burton

⁴ Dunaway

⁵ Benson

⁶ Gottfredson

⁷ Nagin

⁸ Paternoster

⁹ Social Development Model

¹⁰ Opportunities For Involvement

¹¹ Skills for Involvement

¹² Reinforcement For the Involvement

¹³ Catalano

¹⁴ Hawkins

دیگران در جریان کارهایند. مهارت برای مشارکت به مهارت‌هایی اجتماعی گفته می‌شود که به فرد امکان می‌دهند روابطی اجتماعی برقرار و آن را حفظ کند و در نهایت تقویت مشارکت‌ها به وسیله پاداش‌ها و مشوق‌های عرضه شده در یک واحد اجتماعی برای آغاز و نگهداری رفتارهای فردی و اجتماعی است که به فرد داده می‌شود. بعد اصلی در مدل رشد اجتماعی، مشارکت است. در این مدل، مشارکت پیش‌شرط پیوند اجتماعی است، بدون سطح کافی مشارکت، پیوندی در واحد اجتماعی برقرار نمی‌شود.

تعاریف و مولفه‌های پیوند با مدرسه

دل بستگی به مدرسه

دل بستگی به این معناست که فرد نسبت به دیگران حساس است. یکی از ابعاد پیوند مدرسه دل بستگی به مدرسه است و به احساساتی اشاره می‌کند که دانش‌آموز دربارهٔ مدرسه دارد، (سرنکوپیچ و گیوردانو، ۱۹۹۲). این بعد فقط به احساسات نوجوان دربارهٔ سازمان واقعی می‌پردازد و احساسات دانش‌آموز را دربارهٔ آموزگاران، کارکنان یا مدیران و مدرسه مد نظر ندارد. احساسات در این بعد شامل حسی از تعلق داشتن، احساس غرور در مدرسه و همچنین، احساس آرامش در مدرسه است.

دل بستگی به کارکنان:

بعد دیگر، دل بستگی به کارکنان است، که به آن ارتباطات بین فردی تجربه شدهٔ نوجوان می‌پردازد که در احترام، حرمت، تحسین آموزگاران، کارمندان و مدیران حاصل شده است. این بعد روابط مثبتی را شامل می‌شود که دانش‌آموز در مدرسه دارد. سرنکوپیچ و جوردانو (۱۹۹۲) از این مفهوم به عنوان دل بستگی به معلمان یاد می‌کنند، اما در تئوری هیرشی این بحث گسترش یافته و شامل مدیران، مربیان و مشاوران، نگهبانان و سرایداران و دیگر پرسنل مدرسه نیز می‌شود. همتایان در این بحث شامل نمی‌شوند زیرا به لحاظ کنشی دارای پیوند اجتماعی متفاوتی اند (هیرشی، ۱۹۶۹). مثال‌هایی از دل بستگی به پرسنل شامل توجه به کارکنان مدرسه و احساس درک شدن از سوی کارکنان مدرسه است. این بعد آن دل بستگی ارتباطی را مد نظر قرار می‌دهد که افراد با یکدیگر دارند. این ارتباطات در احترام، علاقه و اعتبار دانش‌آموزان برای کارکنان مدرسه منعکس می‌شود. دل بستگی به معلمان همچنین می‌تواند شامل درک و

حمایت معلمان باشد (مادوکس و پرینز، ۲۰۰۳؛ سرنکوویچ و جوردانو، ۱۹۹۲، ویلیامز^۱، ۱۹۹۴). سرنکوویچ^۲ و جوردانو^۳ (۱۹۹۲) مقیاس پیوند با مدرسه خود را تحلیل عاملی کردند که حاصل، دو بعد منحصر به فرد از دلبستگی بود: دلبستگی به مدرسه و دلبستگی به معلمان. مقاله حاضر نیز شواهدی تجربی عرض می‌کند که بعد اولیه دلبستگی در نظر هیرشی در واقع شامل دو بعد منحصر به فرد است. با توجه به یافته‌های او این مرور بر روی ابعاد دلبستگی به مدرسه، دلبستگی به معلمان، تعهد به مدرسه و درگیری تمرکز کرده است.

تعهد به مدرسه

تعهد نوعی سرمایه‌گذاری شخص در قراردادهای جامعه و میزان خطری است که او در تخلف از رفتارهای قراردادی اجتماعی (مثل از دست دادن شغل) احساس می‌کند. تعهد به مدرسه به دلبستگی شخصی به فعالیت‌های مدرسه و اولویت‌هایی اشاره می‌کند که مدرسه برای دانش‌آموزان دارد. دانش‌آموزانی با تعهد بالا، اهداف، هنجارها و اخلاقیات مدرسه را می‌پذیرند. سرنکوویچ و جوردانو، ۱۹۹۲، فری^۴، ۱۹۹۴، هیرشی، ۱۹۶۹؛ مکگی^۵، ۱۹۹۲؛ سیمون سیمون - مورتان^۶ و همکاران، ۱۹۹۹؛ وایت روسکی^۷ و آندرسون^۸، ۱۹۸۷؛ مادوکس و پرینز، ۲۰۰۳). این بعد، ترکیبی از رفتارها با باورها و عقاید است (هیرشی، ۱۹۶۹، مادوکس و پرینز، ۲۰۰۳). باور درباره پیشرفت آینده، کسب درجات خوب و رفتارهایی مانند انجام تکالیف و مطالعه است (سرنکوویچ و جوردانو، ۱۹۹۲). دانش‌آموزانی که تعهد بالایی به مدرسه دارند، هدف‌ها، هنجارها و ارزش‌های مدرسه را می‌پذیرند (سیمونز و مرتن، ۱۹۹۹؛ فری، ۱۹۹۴؛ سرنکوویچ و جوردانو، ۱۹۹۲؛ مکگی، ۱۹۹۲؛ هیرشی، ۱۹۶۹). مکانیسمی که پیروی افراد را پیش می‌برد، تمایل به توافق و حفظ ارزش‌های مدرسه و فعالیت‌های مرتبط با مدرسه است. دانش‌آموزانی با تعهد بالا تمایل ندارند با درگیر شدن در جرم یا دیگر رفتارهای ضد اجتماعی، چیزی که دارند یا می‌توانند داشته باشند را به خطر بیدازند.

¹ Williams

² Cernkovich

³ Giordano

⁴ Free

⁵ McGee

⁶ Simons-Morton

⁷ Wiatrowski

⁸ Anderson

مثلاً یک دانش‌آموزی از یک منطقه محروم ممکن است تمایلی قوی به دانشگاه رفتن داشته باشد. یگانه راهی که او می‌تواند مدرک دانشگاهی را به دست آورد. از طریق بورس تحصیلی است، بنابراین این دانش‌آموز نمی‌تواند خطر استفاده از داروها یا درگیر شدن در جرم را از ترس اینکه شانس او برای کمک هزینه تحصیلی یا ورزشی به خطر بیفتد، بخواهد. زمانی که دانش‌آموز سطوح بالایی از آرزوی تحصیلی و ورزشی را دارد، باید علاقه کمتری به رفتار ضد اجتماعی داشته باشد تا برنامه‌های آینده‌اش به خطر نیفتد. (مادوکس و پرینز، ۲۰۰۳).

سازۀ باور به مدرسه نیز ذیل تعهد به مدرسه قرار دارد و علت آن کمبود شواهد تجربی به مثابه بعدی مستقل است (سرنکوویچ و گیوردانو، ۱۹۹۲).

مشغولیت در مدرسه^۱

مشغولیت به درگیری زیاد در فعالیت‌های مرسوم نظیر مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه مدرسه و عضویت در باشگاه‌های ورزشی مربوط می‌شود. مشغولیت در مدرسه با مشارکت‌های رفتاری در فعالیت‌های مدرسه تعریف شده است که معمولاً با اصطلاح فراوانی رفتاری مطرح می‌شود. مثلاً حضور در مسابقات فوتبال و میزان ساعاتی که صرف فعالیت‌های تفریحی و قبول مشغولیت‌هایی مثل عضویت در باشگاه را در بر می‌گیرد. نشان‌دهنده مولفه زمانی مشغولیت مدرسه‌اند (سرنکوویچ و جوردانو، ۱۹۹۲). با آنکه دلستگی به ارتباط عاطفی دانش‌آموز با مدرسه اشاره دارد. مشغولیت در مدرسه به ارتباط رفتاری مدرسه اشاره می‌کند. برای اندازه‌گیری مشغولیت مدرسه، واژه‌هایی که دلالت بر حضور در رخدادهای مدرسه مثل رخدادهای ورزشی دارند، عملیاتی شده‌اند (مادوکس و پرینز، ۲۰۰۳). سایر اندازه‌گیری‌های مشغولیت در مدرسه شامل تعداد ساعاتی است که هر دانش‌آموز در فعالیت‌های فوق برنامه مثل کتاب سال، گروه‌های تحقیقاتی، گروه‌های موسیقی و سایر کانون‌های حمایتی مدرسه شرکت می‌کند. هیرشی (۱۹۶۹) استدلال می‌کند که زمان سپری شده در ساختارهای مرسوم، فعالیت‌های مجرمانه دانش‌آموز را کاهش می‌دهد (مادوکس و پرینز، ۲۰۰۳).

¹ School Involvement

باور^۱

باور، پذیرش ارزش‌ها و هنجارهای مدرسه است. فرد هنجارهای قراردادی و قوانین جامعه را می‌پذیرد و به آن‌ها احترام می‌گذارد. وقتی که شخص قوانین جامعه را مشروع و معتبر می‌داند، احتمال کمی دارد که به رفتار مجرمانه دست بزند. باور ممکن است با اعتقاد راسخ نسبت به مدرسه یا این ایده مفهوم‌سازی شود که ارزشی در آموزش وجود دارد. چنانچه درگیری در مدرسه نماینده رفتاری دلبستگی به مدرسه است، باور ممکن است تعهد به مدرسه را منعکس کند.

در حالیکه بیشتر در مطالعات مولفه باور را مانند هنجارها و ارزش‌های جامعه اندازه‌گیری می‌کنند، جنکینز (۱۹۹۳) باور را هنجارها و ارزش‌های مخصوص محیط مدرسه تعریف کرد. با این تعریف از باور، جنکینز رابطه معنی‌داری را میان باور دانش‌آموزان به عدالت، مشروعیت قوانین مدرسه و جرم در مدرسه پیدا کرد. این امر به حمایت از نظریه کنترل اجتماعی هیرشی معطوف بود. (ویلیامز، ۱۹۹۴؛ سرنکوپیچ و جوردانو، ۱۹۹۲).

تفکیک از سازه‌های مرتبط:

مفاهیم متعددی شبیه به پیوند با مدرسه وجود دارند. انگیزه پیشرفت، انگیزه یادگیری، و نگرش به مدرسه سازه‌هایی‌اند که شباهت‌هایی مفهومی با پیوند با مدرسه دارند. انگیزه پیشرفت تمایل فرد برای ترقی تعریف شده است (بالک^۲، ۱۹۹۵؛ گروت وانت^۳ و تربگ^۴، ۱۹۸۲؛ سانتراک^۵، ۱۹۹۶؛ ولفولک^۶، ۱۹۹۵؛ نقل از مادوکس و پرینز، ۲۰۰۳). که می‌تواند به چهار مولفه شکسته شود. ابتدا تسلط که رجحانی برای وظایف سخت و چالش برانگیز است، دوم رقابت‌جویی تعاملی برای برتری بر دیگران، سوم کار که به تعامل و اعمال کوشش و تلاش فرد برای موفقیت اشاره دارد، چهارم خونسردی فردی که بر بی‌توجهی درباره تأثیر دیگران دلالت دارد. اگر چه مولفه آخر ممکن است منفی به نظر برسد، مولفه‌ای ارزشمند است، زیرا ترس از شکست و خجالت را کاهش می‌دهد، به این معنا که افراد ریسک بیشتری می‌کنند

¹ belief

² Balk

³ Grotevant

⁴ Thorbecke

⁵ Santrock

⁶ Woolfolk

و فرصت‌های بیشتری برای رسیدن به موفقیت دارند (اکوردینو^۱، اکوردینو^۲ و اسلانی^۳، ۲۰۰۰؛ گروت و انت و تربگ، ۱۹۸۲؛ نقل از مادوکس و پرینز، ۲۰۰۳). اگرچه شباهت‌هایی بین مفهوم پیوند مدرسه و انگیزش پیشرفت وجود دارد، از هم متمایزند. پیوند مدرسه جامع‌تر است و بر عاطفه و احساسات دانش‌آموزان (دلبستگی)، شناخت (تعهد) و رفتار (درگیری) تمرکز دارد، در حالی که انگیزش پیشرفت عمدتاً بر تمایلات و رجحان‌ها متمرکز شده است. زمینه‌های پیوند مدرسه در مقابل انگیزش پیشرفت قرار دارند و متفاوت‌اند. انگیزه پیشرفت می‌تواند در بسیاری از زمینه‌ها کاربرد داشته باشد، که از آن جمله‌اند شغل، مدرسه، ورزش و...، اما پیوند با مدرسه فقط به مدرسه مربوط می‌شود، از این رو، با توجه به زمینه آن‌ها پیوند با مدرسه و انگیزش پیشرفت می‌توانند دو سازه جدا در نظر گرفته شوند.

مفهوم مرتبط دیگر انگیزه یادگیری دانش‌آموز است. اغلب انگیزه را عاملی دانسته‌اند که رفتاری مبتنی بر هدف را پدید می‌آورد و آن را استمرار می‌بخشد. در روان‌شناسی تربیتی و یادگیری، اصطلاح انگیزش در خصوص عاملی به کار می‌رود که دانش‌آموز یا به طور کلی یادگیرنده را برای آموختن درس به تلاش و کوشش وامی‌دارد و به فعالیت او شکل و جهت می‌دهد. این مفهوم می‌تواند تمایل برای کسب فعالیت‌های تحصیلی مثبت و ارزشمند و تمایل برای به دست آوردن دانش باشد (بروفی^۴، ۱۹۸۸). انگیزش برای یادگیری شاید مرتبط با تعهد به مدرسه باشد، اما انگیزش یادگیری به قدر کافی با دیگر مولفه‌های پیوند با مدرسه، همچون دلبستگی به مدرسه و کارکنان و درگیری در مدرسه، متفاوت است. و این ابعاد باعث جدا شدن پیوند با مدرسه از انگیزه یادگیری می‌شود.

نگرش به مدرسه سازه دیگری است که به پیوند با مدرسه شباهت دارد. مایر^۵ و مک دانیل^۶ دانیل^۶ (۱۹۷۴) سنجه‌ای از نگرش به مدرسه را تدوین کردند و این سازه را به نگرش به تکالیف مدرسه و نگرش به معلمان تقسیم‌بندی کردند. مقیاس نگرش به مدرسه نظرات دانش‌آموز را درباره سودمندی مدرسه و راحتی فرد در مدرسه اندازه‌گیری می‌کند ()

¹ Accordino

² Accordino

³ Slaney

⁴ Brophy

⁵ Meier

⁶ McDaniel

رینولدس^۱ و کامفاز^۲ (۱۹۹۸). نگرش به معلمان بیان‌کننده سطح احترام به معلمان است (رینولدس و کامفاز، ۱۹۹۸). در اینجا، همپوشی فراوانی بین پیوند با مدرسه و نگرش به مدرسه وجود دارد. نگرش به مدرسه شامل عناصر مشابهی همچون دل‌بستگی به مدرسه، تعهد به مدرسه و دل‌بستگی به پرسنل است. اما مولفه‌های رفتاری، همچون درگیری در مدرسه، را همراه ندارد (مادوکس و پرینز، ۲۰۰۳).

چنان که گفته شد، هدف پژوهش حاضر آزمون تجربی تئوری‌های موجود در زمینه اندازه‌گیری پیوند با مدرسه است. بر این اساس، می‌خواهیم ببینیم در جامعه آماری این تحقیق، پیوند با مدرسه با چه مدلی تبیین می‌شود؟ آیا پیوند با مدرسه با معدل کلاسی رابطه دارد؟ آیا پیوند با مدرسه در بین دختر و پسر متفاوت است؟ آیا پیوند با مدرسه در بین کلاس‌ها متفاوت است؟ آیا پیوند با مدرسه در بین مدارس گوناگون متفاوت است؟ آیا پیوند با مدرسه در بین مدارس دولتی با غیر انتفاعی متفاوت است؟

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری در این پژوهش عبارت است از همه دانش‌آموزان پایه پنجم مقطع ابتدایی شهرستان کرج که در سال تحصیلی ۸۸ - ۸۷ مشغول به تحصیل بودند. در پژوهش حاضر ۴۱۲ نفر (۱۴۹ پسر و ۲۶۳ دختر) از دانش‌آموزان پایه پنجم مقطع ابتدایی شهرستان کرج به شیوه نمونه‌برداری تصادفی از مدارس دولتی و غیر انتفاعی انتخاب شدند. مناطق آموزشی شهر کرج به ۴ ناحیه آموزشی ۱، ۲، ۳ و ۴ تقسیم شده است و نمونه‌برداری با توجه به گروه‌بندی مناطق به ۴ ناحیه آموزشی، صورت گرفت.

¹ Reynolds

² Kamphaus,

ابزار پژوهش

پرسشنامه پیوند با مدرسه

در این پژوهش، از پرسشنامه‌های پیوند با مدرسه سرنکوپیچ و جوردانو (۱۹۹۲)، جنکینز (۱۹۹۳) و هیرشی (۱۹۶۹) برای گردآوری اطلاعات استفاده شد.

ابتدا فرم انگلیسی پرسشنامه‌ها را محققان زبان انگلیسی مستقلاً ترجمه کردند. سه ترجمه مستقل به یک فرم واحد تبدیل شد و سپس، فرم ترجمه‌شده پرسشنامه‌ها با روش ترجمه معکوس^۱ به انگلیسی برگردانده شد. این امر موجب اطمینان بیشتر از صحت ترجمه پرسشنامه‌ها می‌شود. سپس، پرسشنامه با نمونه‌ای ۳۰ نفری اجرا شد. حین اجرا از آزمودنی‌ها خواسته شد تا سوالات مبهم را مشخص کنند. این امر به منظور برطرف ساختن اشکالات پرسشنامه‌ها صورت گرفت. استفاده هم‌زمان از دو پرسشنامه به سبب پشتوانه نظری متفاوت از مفهوم پیوند مدرسه بود. سوالات مشابهی که یک مولفه را اندازه‌گیری می‌کردند از پرسشنامه نهایی حذف شدند. تا پرسشنامه‌ای واحد بر اساس سه تئوری سرنکوپیچ و جوردانو (۱۹۹۲)، جنکینز (۱۹۹۳) و هیرشی (۱۹۶۹) تهیه شد. بعد از انجام این مقدمات، پرسشنامه برای اجرا در نمونه اصلی آماده شد. پرسشنامه‌ای که در جامعه ایرانی تأیید شد مبتنی بر تئوری سرنکوپیچ و جوردانو (۱۹۹۲) بود. این پرسشنامه دارای ۱۸ سوال پنج گزینه‌ای است که گزینه‌های آن به ترتیب از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شوند. همسانی درونی کل سؤال‌ها در این تحقیق با محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمد.

روایی سازه پرسشنامه از طریق محاسبه ضریب همبستگی بین آزمون و خرده‌آزمون‌ها در سطح بالایی گزارش شد. به لحاظ نظری، آزمون باید با خرده‌آزمون‌ها همبستگی بالایی داشته باشد و خرده‌آزمون‌ها با هم همبستگی کمتری داشته باشند.

¹ Back Translation

جدول ۱: همبستگی بین مقیاس پیوند با مدرسه با مولفه‌های خود

مقیاس	دلبستگی به معلم	دلبستگی به مدرسه	مشارکت در مدرسه	تعهد به مدرسه
۱- دلبستگی به معلم	.....	.....	.....	.....
۲- دلبستگی به مدرسه	**۰/۵۹	.....	.....	.....
۳- مشارکت در مدرسه	**۰/۴۱	**۰/۳۷	.....	.....
۴- تعهد به مدرسه	**۰/۴۱	**۰/۴۴	**۰/۳۳	.....
۵- پیوند مدرسه	**۰/۸۸	**۰/۸۲	**۰/۶۱	**۰/۶۴

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

چنانچه در جدول ۱ مشاهده می‌شود، همبستگی بین پیوند با مدرسه با مولفه‌های آن به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۲، ۰/۶۱ و ۰/۶۴ است. معناداری روابط مذکور در سطحی بالا نشان‌دهنده برخورداری پرسشنامه پیوند با مدرسه از روایی سازه مطلوب است. بیشترین همبستگی به دلبستگی به معلم و کمترین همبستگی مشارکت در مدرسه مربوط می‌شود.

یافته ها:

اطلاعات جمعیت شناختی

جدول ۲: اطلاعات جمعیت شناختی شرکت کنندگان در تحقیق

درصد	تعداد	
جنسیت		
۶۳/۸	۲۶۳	دختر
۳۶/۲	۱۴۹	پسر
مدرسه		
۷۶/۵	۳۱۵	دولتی
۲۳/۵	۹۷	غیر انتفاعی
سن		
انحراف استاندارد	میانگین	
۰/۰۳۷	۱۱/۵۶	دختر
۰/۰۴۸	۱۱/۶۲	پسر
۰/۰۵۷	۱۱/۵	کل
معدل		
۰/۰۶۱	۱۹/۵۶	دختر
۰/۰۸۱	۱۹/۴۳	پسر
۰/۰۹۶	۱۹/۵	کل

جدول ۲ اطلاعات توصیفی ویژگی‌های جنسیت، مدرسه (دولتی یا غیر انتفاعی)، سن و معدل شرکت کنندگان را نشان می‌دهد. براساس ارقام مندرج در این جدول، ملاحظه می‌شود که در پژوهش حاضر ۴۱۲ شرکت کننده (۱۴۹ پسر و ۲۶۳ دختر) حضور داشتند. از این تعداد ۳۱۵ نفر در مدرسه دولتی و ۹۷ نفر در مدرسه غیر انتفاعی مشغول به تحصیل بودند. میانگین

سنی برای دختران ۱۱/۵۶ و برای پسران ۱۱/۶۲ به دست آمده است. معدل نیز برای دخترها ۱۹/۵۶ و برای پسرها ۱۹/۴۳ به دست آمد.

اطلاعات حاصل از تحلیل توصیفی نتایج به تفکیک گروه، خرده‌مقیاس و جنسیت در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳: اطلاعات حاصل از تحلیل توصیفی نمرات پرسشنامه پیوند با مدرسه.

جنسیت			شاخص	مقیاس
کل	دختر	پسر		
۲۸/۷۸(۶/۶۶)	۲۸/۳۸(۷/۰۱)	۲۹/۵۰(۶/۱۴)	میانگین (انحراف استاندارد)	دلبستگی به معلم
۴۱۲	۴۱۲	۴۱۲	تعداد	
۱۹/۱۸(۴/۷۰)	۱۹/۴۱(۴/۴۲)	۱۸/۷۷(۵/۱۴)	میانگین (انحراف استاندارد)	دلبستگی به مدرسه
۴۱۲	۴۱۲	۴۱۲	تعداد	
۹/۲۶(۲/۸۰)	۸/۹۷(۲/۸۸)	۹/۷۹(۲/۵۶)	میانگین (انحراف استاندارد)	مشارکت در مدرسه
۴۱۲		۴۱۲	تعداد	
۱۲/۱۵(۲/۶۸)	۱۲/۰۹(۲/۵۶)	۱۲/۲۵(۲/۸۶)	میانگین (انحراف استاندارد)	تعهد در مدرسه
۴۱۲	۴۱۲	۴۱۲	تعداد	
۶۹/۲۴(۱۳/۲۱)	۶۸/۶۹(۱۳/۴۳)	۷۰/۲۰(۱۳/۰۵)	میانگین (انحراف استاندارد)	پیوند با مدرسه
۴۱۲	۴۱۲	۴۱۲	تعداد	

چنانچه در جدول ۳ آمده است، میانگین نمرات دانش‌آموزان پسر در کل مقیاس پیوند با مدرسه ۷۰/۲۰ با مقدار ناچیزی از پیوند مدرسه دختران با مقدار ۶۸/۶۹ بیشتر است، و در سایر مولفه‌های پیوند با مدرسه نیز این تفاوت بین دو جنس چندان مشهود نیست. همچنین، میانگین استاندارد نمرات دانش‌آموزان با توجه به تعداد سوالات پرسشنامه ۳/۸۴ و مولفه‌های دلبستگی

به معلم، دبستگی به مدرسه، مشارکت در مدرسه و تعهد به مدرسه به ترتیب ۴/۱۱، ۳/۸۳، ۳/۰۸، ۴/۰۵ است.

سوالات پژوهش:

چه مدلی پیوند با مدرسه را در مقطع ابتدائی تبیین می کند؟

به منظور آزمون مدل های فرضی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. و بهترین مدلی که برآورد شد، مدل سرنکوپیچ و جوردانو (۱۹۹۲) از پیوند با مدرسه بود. مدل مذکور دلالت بر آن دارد که پیوند با مدرسه در بین دانش آموزان ابتدائی از چهار مولفه دبستگی به معلم، دبستگی به مدرسه، مشارکت در مدرسه و تعهد به مدرسه تشکیل می شود. در حالی که مدل جنکینز (۱۹۹۳) و هیرشی (۱۹۶۹) که بر مولفه باور و اعتقاد در کنار سایر مولفه ها تاکید دارند برازش نشد. انجام تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از لیزرل ۸/۷ صورت گرفت. برای برآورد مدل از روش حداکثر احتمال و به منظور بررسی برازش مدل از شاخص های مجذور خی (X^2) ،

$$\frac{X^2}{df}$$

شاخص نسبت مجذور خی دو بر درجه آزادی^۳ (df)، شاخص نیکویی برازش^۴ (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی^۵ (AGFI)، شاخص برازش مقایسه ای^۶ (CFI)، خطای ریشه مجذور میانگین تقریب^۷ (RMSEA) و باقیمانده مجذور میانگین^۸ (RMR) استفاده شد.

اگر مجذور خی از لحاظ آماری معنادار نباشد، دال بر برازش بسیار مناسب است، اما از آنجا که این شاخص غالباً در نمونه های بزرگ تر از ۱۰۰ معنادار به دست می آید لذا شاخص مناسبی برای سنجش برازش مدل محسوب نمی شود. چنانچه شاخص نسبت مجذور خی بر درجه آزادی، کوچک تر از ۳ باشد، برازش بسیار مطلوب را نشان می دهد. در صورتی که شاخص های CFI، AGFI، GFI بزرگ تر از ۰/۹۰ و شاخص های RMSEA و RMR کوچک تر از ۰/۰۵ باشند، دال بر برازش بسیار مطلوب و بسیار مناسب به شمار آمده و کوچک تر از ۰/۰۸

^۱ Lisrel

^۲ Chi Square

^۳ Degree of Freedom (df)

^۴ Goodness of Fit Index (GFI)

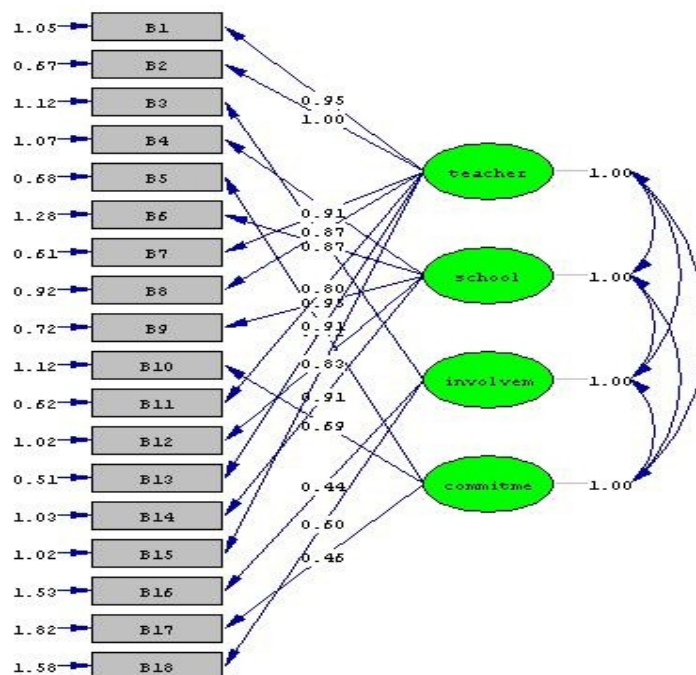
^۵ Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

^۶ Comparative Fit Index (CFI)

^۷ Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

^۸ Root Mean Square Residual (RMR)

بر برازش مطلوب و مناسب دلالت دارد. شاخص‌های CFI، AGFI، GFI به‌ترتیب برابر با ۰/۹۵، ۰/۸۶، ۰/۹۰ بر برازش مطلوب و مناسب دلالت داشته و شاخص‌های RMSEA و RMR به‌ترتیب برابر با ۰/۰۶۷، ۰/۰۵۴ برآورد شده و مناسب مدل برآورد شده را تأیید می‌کنند. در شکل ۱ نمودار مسیر مدل برآورد شده نمایش داده شده است.



شکل ۱. نمودار مسیر برآورد شده پیوند با مدرسه

به منظور بررسی ساختار عاملی مقیاس پرسشنامه پیوند با مدرسه مدل سرنکوپیچ و جوردانو (۱۹۹۲) در بین دانش‌آموزان مقطع ابتدائی، سؤالات پرسشنامه مورد تحلیل عاملی اکتشافی^۱، به شیوه چرخش مؤلفه‌های اصلی^۲ قرار گرفت. ضریب KMO^۳ برای این تحلیل ۰/۸۹۸ و مقدار آزمون کرویت بارتلت^۴ برابر ۲۵۷۰/۹۷ به دست آمد. که معناداری مقدار اخیر در سطح $P < ۰/۰۰۰$ تأیید شد. پس از اطمینان از کیفیت ماتریس همبستگی سؤالات مقیاس و

¹ Exploratory Factor Analyze
² Principle Component
³ Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy
⁴ Bartlett's Test of Sphericity

همچنین کفایت نمونه‌برداری محتوایی، سؤالات مقیاس پیوند مدرسه به شیوه واریماکس^۱ چرخش داده شد. نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد چهار عامل دلبستگی به معلم، دلبستگی به مدرسه، مشارکت در مدرسه و تعهد به مدرسه مجموعاً ۶۰ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. در این تحلیل مشخص شد، عامل اول، دوم، سوم و چهارم به ترتیب تبیین‌گر ۳۵/۲۹، ۷/۸۷، ۷/۳۷ و ۶/۲۰ درصد واریانس کل‌اند. در این تحلیل، مقدار بار عاملی مورد قبول ۰/۴ تعیین شد. در جدول ۴ محتوا و بار عاملی عوامل چهارگانه دلبستگی به معلم، دلبستگی به مدرسه، مشارکت در مدرسه و تعهد به مدرسه در مقیاس پیوند با مدرسه آمده است.

جدول ۴: تحلیل مؤلفه اصلی با چرخش واریماکس برای ۱۸ سؤال مقیاس

ردیف	محتوا	دلبستگی به معلم	دلبستگی به مدرسه	مشارکت در مدرسه	تعهد به مدرسه
۲	معلم من را درک می‌کند.	۰/۱۲	۰/۱۰۴	۰/۰۷۶	-۰/۰۸۳
۱۳	معلم من با من خوب است.	۰/۱۷	۰/۲۰۰	۰/۰۹۸	۰/۱۷
۷	معلم من با دادن اطلاعات به حل مشکلاتم کمک می‌کند.	۰/۱۴	۰/۳۰۱	-۰/۰۶۸	۰/۰۹۸
۸	معلم مواظب من است.	۰/۷۰	۰/۱۳۵	۰/۱۳	۰/۰۵۵
۱	وقتی ناراحتم یا مشکلی دارم، معلم به حرفهایم گوش می‌کند.	۰/۷۰	۰/۱۴۶	۰/۱۱	۰/۱۱۸
۱۱	وقتی سخت تلاش می‌کنم یا کارم را خوب انجام می‌دهم، معلم تشویق می‌کند	۰/۶۷	۰/۲۴۴	۰/۲۴	۰/۰۷۰
۱۵	کلاس امسال را دوست دارم.	۰/۵۱	۰/۳۴۰	-۰/۱۴۲	۰/۲۶۹
۶	همکلاسی‌هایم به من احترام می‌گذارند.	۰/۱۲۰	۰/۷۵	۰/۲۸	-۰/۰۱۲
۴	مدرسه من جای خوبی است.	۰/۲۳	۰/۷۱	-۰/۱۷	۰/۱۸
۹	من در مدرسه احساس امنیت می‌کنم.	۰/۳۲	۰/۶۶	۰/۰۱۳	۰/۲۴
۱۴	همکلاسی‌هایم از من برای شرکت در فعالیت‌های	۰/۲۵	۰/۶۱	۰/۴۹	-۰/۰۲۲

¹ Varimax

				کلاسی دعوت می‌کنند.	
۰/۲۹	۰/۰۶	۰/۴۲	۰/۲۳	بچه‌های مدرسه ما شانس خوبی برای پیشرفت و موفقیت دارند.	۱۲
۰/۲۱	۰/۷۰	۰/۰۷	-۰/۰۱	سر کلاس زیاد سوال می‌پرسم.	۱۶
۰/۳۵	۰/۵۵	-۰/۱۸	۰/۲۸	در گروه‌های علمی، تحقیقی و هنری مدرسه فعالیت می‌کنم.	۱۸
-۰/۱۲۵	۰/۵۴	۰/۳۳۰	۰/۳۳۲	عضو تیم ورزشی مدرسه هستم.	۳
۰/۷۴	۰/۲۰	۰/۰۱	۰/۰۰۱	وقتی تکلیفی دارم سخت کار می‌کنم تا تمام شود.	۱۷
۰/۵۱	۰/۰۹۲	۰/۲۴	۰/۲۰۱	برایم خیلی اهمیت دارد که چه نمره‌ای می‌گیرم.	۱۰
۰/۴۶	۰/۰۱۲	۰/۳۵	۰/۳۱۷	انجام درست کارها در مدرسه برایم مهم است.	۵

آیا پیوند با مدرسه با معدل کلاسی رابطه دارد؟

جدول ۵: ضریب همبستگی پیوند با مدرسه با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

مقیاس و زیرمقیاس‌ها	پیوند با مدرسه	دلبستگی به معلم	دلبستگی به مدرسه	مشارکت در مدرسه	تعهد به مدرسه
پیشرفت تحصیلی	۰/۱۲	۰/۰۹	۰/۰۹۱	-۰/۰۰۹	۰/۱۹
سطح معنی‌دار (دو سویه)	۰/۰۲	۰/۰۵	۰/۰۷	۰/۸۶۱	۰/۰۰
تعداد	۳۸۴	۳۸۲	۳۷۵	۳۸۴	۳۸۲

برای محاسبه‌ی رابطه‌ی بین پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. ملاحظه می‌شود که بین پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی به مقدار ۰/۱۲ به دست آمده که حاکی از رابطه مثبت معنی‌دار بین دو متغیر است. ضریب همبستگی عامل‌های دلبستگی به معلم، دلبستگی به مدرسه، مشارکت در

مدرسه و تعهد به مدرسه با پیشرفت تحصیلی دانشجویان به ترتیب ۰/۰۹، ۰/۰۹۱، ۰/۰۰۹ و ۰/۱۹ به دست آمد.

آیا پیوند با مدرسه بین دختر و پسر متفاوت است؟

به منظور مقایسه نمره کل پیوند با مدرسه و مولفه‌های آن در بین دانش‌آموزان دختر و پسر از آزمون آنوای یک‌راهه استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد که پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان پسر ($\bar{X}=70/20$) مقدار کمی بیشتر از پیوند با مدرسه در بین دانش‌آموزان دختر ($\bar{X}=68/69$) است، اما تفاوت مشاهده شده معنی‌دار نیست ($p>0/05$ و $df=1$ و $f=1/24$). در مولفه دل‌بستگی به معلم، میانگین دانش‌آموزان پسر ($\bar{X}=29/50$) مقدار کمی بیشتر از دانش‌آموزان دختر ($\bar{X}=28/38$) است، اما تفاوت مشاهده شده معنی‌دار نیست ($p>0/05$ و $df=1$ و $f=2/67$).

در مولفه دل‌بستگی به مدرسه، میانگین دانش‌آموزان دختر ($\bar{X}=19/41$) مقدار کمی بیشتر از میانگین دانش‌آموزان پسر ($\bar{X}=18/77$) است، اما تفاوت مشاهده شده باز معنی‌دار نیست ($p>0/05$ و $df=1$ و $f=1/70$).

در مولفه مشارکت، میانگین دانش‌آموزان پسر ($\bar{X}=9/79$) بیشتر از میانگین دانش‌آموزان دختر ($\bar{X}=8/97$) است و تفاوت مشاهده شده نیز معنی‌دار است ($p<0/01$ و $df=1$ و $f=8/16$).

در مولفه تعهد، میانگین دانش‌آموزان پسر ($\bar{X}=12/25$) تقریباً مساوی با میانگین دانش‌آموزان دختر ($\bar{X}=12/09$) است ($p>0/05$ و $df=1$ و $f=0/30$) و بنابراین، تفاوتی در این مولفه بین دو جنس وجود ندارد.

آیا پیوند با مدرسه در بین کلاس‌ها متفاوت است؟

برای این منظور از آزمون کروسکال - وایس استفاده شد، بر اساس نتایج آزمون بین کلاس‌ها در پیوند با مدرسه تفاوت معنی‌دار مشاهده شد ($p<0/000$ ، $f=67/610$ ، $N=412$ و χ^2).

آیا پیوند با مدرسه در بین مدارس مختلف متفاوت است؟

برای این منظور نیز از آزمون کروسکال-والیس استفاده شد. بر اساس نتایج آزمون، بین مدارس در پیوند با مدرسه دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری مشاهده نمی‌شود ($\chi^2 = 10/300, p < 0/113$ و $N = 412$).

آیا پیوند با مدرسه در بین مدارس دولتی با غیر انتفاعی متفاوت است؟

به منظور مقایسه نمره کل پیوند با مدرسه و مولفه‌های آن در بین مدارس دولتی و غیر انتفاعی از آزمون آنوای یک‌راهه استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد که پیوند با مدرسه در مدارس دولتی ($\bar{X} = 69/20$) با مدارس غیر انتفاعی ($\bar{X} = 69/38$) تفاوت ندارد ($p > 0/05$ و $df = 410$) و در مولفه دل‌بستگی به معلم، میانگین مدارس دولتی ($\bar{X} = 28/89$) با مدارس غیر انتفاعی با میانگین ($\bar{X} = 28/41$) تفاوت معنی‌دار ندارد ($p > 0/05$ و $df = 1$) و $f = 0/383$.

در مولفه دل‌بستگی به مدرسه، میانگین در مدارس دولتی ($\bar{X} = 18/89$) کمتر از میانگین در مدارس غیر انتفاعی ($\bar{X} = 20/09$) است و تفاوت مشاهده‌شده نیز معنی‌دار است ($p < 0/05$ و $df = 1$) و $f = 4/76$ و $df = 398$.

در مولفه مشارکت، میانگین مدارس دولتی ($\bar{X} = 9/46$) بیشتر از مدارس غیر انتفاعی با میانگین ($\bar{X} = 8/61$) است و تفاوت مشاهده‌شده معنی‌دار است ($p < 0/01$ و $df = 1$) و $f = 6/883$.

در مولفه تعهد، میانگین مدارس دولتی ($\bar{X} = 12/03$) با مدارس غیر انتفاعی با میانگین ($\bar{X} = 12/54$) تفاوتی معنی‌دار ندارد ($p > 0/05$ و $df = 1$) و $f = 2/720$.

بحث و نتیجه گیری

بهترین مدلی که در این پژوهش برای اندازه‌گیری پیوند با مدرسه برازش شد، مدل سرنکوویچ و جوردانو (۱۹۹۲) از پیوند با مدرسه بود. مدل مذکور دلالت بر آن دارد که پیوند با مدرسه در بین دانش‌آموزان ابتدائی از چهار مولفه دلبستگی به معلم، دلبستگی به مدرسه، مشارکت در مدرسه و تعهد به مدرسه تشکیل می‌شود. در عین حال مدل جنکینز (۱۹۹۳) و هیرشی (۱۹۶۹) که بر مولفه باور و اعتقاد در کنار سایر مولفه‌ها تاکید دارند برازش نشد. سرنکوویچ و جوردانو (۱۹۹۲) مقیاس با پیوند مدرسه خود را تحلیل عاملی کردند که ایجاد کننده دو بعد منحصر به فرد از دلبستگی بود: دلبستگی به مدرسه و دلبستگی به معلمان. این مقاله نیز شواهدی تجربی عرضه می‌کند که بعد اولیه دلبستگی در نظر هیرشی در واقع شامل دو بعد منحصر به فرد است. با توجه به یافته‌های قبلی، سازه باور به مدرسه در ذیل تعهد مدرسه قرار دارد و علت آن را هم کمبود شواهد تجربی به مثابه بعدی مستقل است و اصولاً توافق کمی در مطالعات نسبت به عملیاتی کردن اعتقاد وجود دارد.

نتایج حاصل از تحلیل عاملی نشان داد که بار عاملی هفت سؤال در عامل اول مثبت بوده عامل دلبستگی به معلم را می‌سنجند، بار عاملی پنج سؤال در عامل دوم از بار مثبت برخوردار بوده و عامل دلبستگی به مدرسه را نشان می‌دهند، بار عاملی سه سؤال در عامل سوم بار بالایی داشته و با عامل مشارکت در مدرسه ارتباط می‌یابند و بار عاملی سه سؤال نیز در عامل سوم بار بالایی داشته و با عامل تعهد به مدرسه ارتباط می‌یابند.

میانگین نمرات دانش‌آموزان در مولفه‌های پیوند با مدرسه، دلبستگی به معلم، دلبستگی به مدرسه، مشارکت در مدرسه و تعهد به مدرسه به ترتیب ۴/۱۱، ۳/۸۳، ۳/۰۸، ۴/۰۵ به دست آمد. بیشترین میانگین مربوط به دلبستگی به معلم و کمترین مربوط به مشارکت در مدرسه بود، یعنی دانش‌آموزان ایرانی در مولفه مشارکت در مدرسه نسبت به مولفه‌های دیگر از سطح پائین برخوردارند. علت را می‌توان در عدم سرمایه‌گذاری‌های لازم در بعد فعالیت‌های ورزشی، هنری و تحقیقاتی در مدارس دانست. دانش‌آموزان ما کمتر در فعالیت‌های گروهی شرکت می‌کنند کمتر عضو گروه‌های پژوهشی و حتی ورزشی می‌شوند. مطالعه حاضر نشان داد مولفه دلبستگی به معلم بیشترین واریانس پیوند با مدرسه را تبیین می‌کند و نشان دهنده اهمیت و نقش مهم معلم در تعلیم و تربیت است. بیشترین روابط موجود در مدارس روابط بین معلمان

و دانش‌آموزان است به اعتباری می‌توان گفت مسئولیت اصلی فرایند یاددهی - یادگیری و به طور کلی امر آموزش و پرورش دانش‌آموزان به عهده معلمان است (خالقیان، ۱۳۸۶). معلمان در کلاس خود سبکی دارند که این سبک نقشی بنیادی در درک، تفهیم، انگیزه، کار و موفقیت یا عدم موفقیت دانش‌آموزان دارد. سبک و روش معلم در کلاس سبب علاقه‌مندی یا تنفر دانش‌آموز نسبت به درس، کلاس و مدرسه می‌شود و تجربیات شیرین یا تلخی را برای ارتباط‌های بین فردی و اجتماعی بعدی او به وجود می‌آورد. برخوردهای درون کلاس سبب شکل‌گیری و استحکام شخصیت دانش‌آموزان می‌شود و دانش‌آموز یاد می‌گیرد که چگونه در بین دیگران و در جامعه زندگی کند (میرکمالی، ۱۳۸۰). معلم نقش تعیین‌کننده‌ای در پیوند دانش‌آموز با مدرسه و پیشرفت تحصیلی او دارد. بنابراین، مهم‌ترین عامل در پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دوره ابتدائی دلبستگی به معلم است.

بر اساس یافته‌ها پیوند با مدرسه در بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری نداشت. یافته اخیر هم‌رای با تحقیقات سرنکوویچ و گیوردانو (۱۹۹۲)، آندرمین^۱ (۲۰۰۲)، فورر^۲ و اسکینر^۳ (۲۰۰۳)؛ قودنوو^۴ (۱۹۹۳)؛ ما^۵ (۲۰۰۳) مورا و مورای (۲۰۰۴) سیمونز و همکاران (۱۹۹۸) و مادوکس (۲۰۰۵) نیست که بیان می‌کند پسرها پیوند با مدرسه ضعیفی نسبت به دخترها دارند. تحقیقات نشان داده است که پیوند با مدرسه در بین دانش‌آموزان دختر نسبت به پسرها قوی‌تر است و دخترها تمایل دارند سطوح بالائی از رفتارهای درونی‌شده را گزارش کنند. این یافته هماهنگ با یافته‌های قبلی نیست ولی تحقیقاتی نیز وجود دارند که نشان داده‌اند دخترها بیشتر به روابط تمایل دارند (براون^۶ و گیلیگان^۷، ۱۹۹۳) و پسرها تمایل دارند از طریق فعالیت و عمل پیوندشان را حفظ کنند (پولاک^۸، ۱۹۹۶) در مطالعه حاضر نیز پسرها در مولفه مشارکت از وضعیت بهتری نسبت به دخترها برخوردار بودند، ولی در بقیه مولفه‌ها تفاوت بین دوجنس معنی‌دار نبود.

¹ Anderman

² Furrer

³ Skinner

⁴ Goodenow

⁵ Ma

⁶ Brown

⁷ Gilligan

⁸ Pollack

بین مدارس در پیوند با مدرسه دانش‌آموزان تفاوت مشاهده نشد اما بین کلاس‌ها تفاوت معنی‌دار بود. علت این امر را چنان که در بالا توضیح دادیم، باید در وجود معلم و ادراکی که دانش‌آموزان از او دارند جست‌وجو کرد. هر مدرسه از یک محیط آموزشی برخوردار است که با رفتار دانش‌آموزان به صورت یگانه و مجزا شناخته می‌شود. بعضی‌ها ممکن است این احساس را داشته باشند که مدرسه جایی است با ساختار استبدادی که قوانین و مقررات در آن به شدت تحمیل می‌شود و کنترل سلسله‌مراتبی شدید است. جو مدرسه به جو کلی محیط یادگیری مدرسه اشاره می‌کند و عوامل فراوانی در ایجاد جو مدرسه دخالت دارند. رهبری، امنیت، روابط معلم با دانش‌آموز و شرایط ساختاری، تدریس، روابط میان مدیران، معلمان و دانش‌آموزان جو مدرسه را تشکیل می‌دهند. در مطالعه حاضر پیوند با مدرسه در بین مدارس گوناگون متفاوت از هم نبود. شاید علت محدود بودن روابط دانش‌آموزان سن پائین در کلاس با معلم باشد. همچنین، تعداد مدارس در مطالعه حاضر نیز محدود بود. دانش‌آموزان در مولفه دل‌بستگی به مدرسه در مدارس غیر انتفاعی نسبت به مدارس دولتی از وضعیت بهتری برخوردار بودند و در مدارس دولتی نیز مشارکت بیشتر بود و در سایر مولفه‌ها بین مدارس دولتی و غیر انتفاعی تفاوتی وجود نداشت.

بین معدل و پیوند با مدرسه دانش‌آموزان همبستگی مثبت وجود داشت و نتایج هم‌رای با تحقیقات سرنکوچ و جوردانو (۱۹۹۲) مورا و مورای (۲۰۰۴)؛ سیمونز و همکاران (۱۹۹۸)؛ ایس (۲۰۰۵) و مادوکس (۲۰۰۵) است. علت پایین بودن شدت همبستگی در این مطالعه، نزدیک به هم بودن معدل کلاسی دانش‌آموزان در این مقطع است. واریانس معدل در بین دانش‌آموزان پائین بود و اکثر دانش‌آموزان از معدل بالایی برخوردار بودند. شاید یکی از عوامل، خودگزارشی دانش‌آموزان از معدل‌شان بود استفاده از کارنامه دانش‌آموزان بهتر بود، ولی به سبب محدودیت‌ها و نوع مطالعه حاضر امکان این امر وجود نداشت.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به روند انتقالی و تحولی پیوند با مدرسه در سنین گوناگون نیز پرداخته شود و لین پژوهش در شهرها و در فرهنگ‌های متفاوت اجرا شود و به تفاوت‌های فرهنگی و قومیتی نیز توجه شود. پیشنهاد می‌شود برای اندازه‌گیری پیوند با مدرسه از روش‌های کیفی نیز استفاده شود.

منابع

- هومن، حیدر علی (۱۳۸۱) اندازه‌گیری‌های روانی و تربیتی: فن تهیه تست و پرسشنامه، تهران: نشر پارسا.
- خالقیان، بلال (۱۳۸۶) روابط انسانی در مدرسه، انتشارات مهاجر.
- میرکمالی، محمد (۱۳۷۸) روابط انسانی در آموزشگاه. چاپ اول، نشر یسطرون
- Akers, R. L., & Cochran, J. K. (1985) "Adolescent marijuana use: A test of three theories of deviant behavior". *Deviant Behavior*, 6, 323-346.
- Anderman, E. M. (2002) "School effects on psychological outcomes during adolescence". *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795-809.
- Brophy, J.E. (1988) "On motivating students" In *Talks to teachers*, eds. D. Berliner and b. Rosenshine, 201-245. New York: Random House.
- Brown, L. M., & Gilligan, C. (1993) "Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development", *Feminism & Psychology*, 3(1), 11-35.
- Cernkovich, S. A., & Giordano, P. C. (1992) "School bonding, race, and delinquency". *Criminology*, 30, 261-291.
- Eith, Christine A. (2005) *Delinquency, Schools, and the Social Bond*. New York: LFB Scholarly Publishing LLC
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003) "Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance". *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Goodenow, C. (1993a) "Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement". *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21 - 43.
- Gottfredson, M., & Hirschi, T. (1990) *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hirschi, T. (1969) *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Jackson, J, H. (2007) *School Bonding In Adolescence: A Developmental-Contextual Examination Of Risk And Protective Factors*. ProQuest Information and Learning Company , 300 North Zeeb Road , P.O. Box 1346, Ann Arbor, MI 48106-1346
- Jenkins, p. (1993) "School Delinquency and the School Social and bond". *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and social sciences*, 54(3)
- Jenkins, P. (1997) "School delinquency and the school social bond." *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34: 337-67.
- Ma, X. (2003) "Sense of belonging to school: Can schools make a difference?". *Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.

- Maddox, s.J. (2005) assessment of school bonding in elementary school students. Submitted in Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the Department of psychology university of South Carolina. proQuest information and learning Company, 300 North Zeeb Road, P.O. Box 1346, Ann Arbor, MI 48106-1346
- Maddox, s.J., & Prinz, R. J. (2003) "School bonding in children and adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables". *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Murray, C., & Murray, K. M. (2004) "Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations". *Psychology in the Schools*, 41 (7), 751-762.
- Pollack, W.S. (1996) Boys' voices: Can we listen, can we respond? Toward an Empathic Empirical Agenda. Paper presented at the International Coalition / Boys' Schools Symposium.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (1998) BASC; Behavior Assessment System for Children manual. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Scherman, Vanessa. (2002) School climate instrument: A pilot study in Pretoria and Envirans. A published dissertation. University of Pretoria. (upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-02232005-074243/unrestricted/00dissertation.pdf).
- Taylor, C. (2001) "The relationship between social and self-control: Tracing Hirschi's criminological career". *Theoretical Criminology*, 5, 369-388