



Research Article

## Structural model of the relationship between school climate perception and externalizing behaviors with the mediating role of social-emotional competence

**Seyed Qasem Mosleh:** PhD Student of Educational Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.  
[aram.moslehi@gmail.com](mailto:aram.moslehi@gmail.com)

**Abolfazl Farid\*:** Associate Professor, Department of Education, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.  
[abolfazlfarid@gmail.com](mailto:abolfazlfarid@gmail.com)

### Abstract

This study aimed to investigate the structural relationship between school climate perception and externalizing behaviors with the mediating role of social-emotional competence. The research design was descriptive-correlational. The Statistical population included all the Junior high school students in Urmia city in 2020-2021. The sample included 380 students that were selected through random cluster sampling method. The participants completed the Delaware School Climate Survey (Bear et al. 2011), Youth Self-report Scale (Achenbach & Rescorla, 1991), and social-emotional competence Scale (Zhou and Ee, 2012). After deleting the outliers, 374 questionnaires were analyzed by structural equation modeling using AMOS software version 24. The results indicated that Perception of school climate and social-emotional competence directly predicted externalized behaviors. School climate also had an indirect effect on externalizing behaviors through Social-emotional competence. This research includes implications for those in charge of education to take necessary and optimal measures to modify and reduce externalized behaviors of students.

**Keywords:** Externalized behaviors, School climate perception, Social-Emotional competence

\* Corresponding author

2345-3524 / © 2021 The Authors. Published by University of Isfahan

This is an open access article under the CC-BY-NC-ND 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)



10.22108/CBS.2022.133170.1635



20.1001.1.22517642.1400.11.2.5.5

## مدل ساختاری رابطه ادراک جوّ مدرسه و رفتارهای برونی‌سازی شده با نقش واسطه شایستگی اجتماعی-هیجانی

سیدقاسم مصلح: دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.  
aram.moslehi@gmail.com

ابوالفضل فرید\*: دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.  
abolfazlfarid@gmail.com

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه ساختاری ادراک جوّ مدرسه و رفتارهای برونی‌سازی شده با نقش واسطه شایستگی اجتماعی-هیجانی بود. روش پژوهش همبستگی و جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. ۳۸۰ نفر از دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس‌های جوّ مدرسه دلاویر (DSCS)، بیز و همکاران، (۲۰۱۱)، فرم خودسنجی نوجوان (YSR)، آخنباخ و رسکورلا، (۱۹۹۱) و مقیاس شایستگی اجتماعی-هیجانی (SECQ، زو و ایی، ۲۰۱۲) را تکمیل کردند. بعد از حذف پرسشنامه‌های مخدوش و داده‌های پرت، ۳۷۴ پرسشنامه با روش الگویابی معادله‌های ساختاری و با استفاده از نرم‌افزار AMOS ویراست ۲۴ تحلیل شدند. نتایج نشان داد ادراک جوّ مدرسه و شایستگی اجتماعی-هیجانی به صورت مستقیم رفتارهای برونی‌سازی شده را پیش‌بینی کردند. علاوه بر این، ادراک جوّ مدرسه بر رفتارهای برونی‌سازی شده دانش‌آموزان به واسطه شایستگی اجتماعی-هیجانی اثر غیرمستقیم دارد. این پژوهش شامل تلویحاتی برای متولیان عرصه تعلیم و تربیت است تا با تکیه بر نتایج، برای تعدیل و کاهش رفتارهای برونی‌سازی شده دانش‌آموزان اقدامات لازم و بهینه‌ای انجام دهند.

**واژگان کلیدی:** رفتارهای برونی‌سازی شده، ادراک جوّ مدرسه، شایستگی اجتماعی-هیجانی

## مقدمه

رشد ساختار شخصیتی، ایجاد یک هویت منسجم و پایدار، توانایی تنظیم هیجان‌ها و پختگی در روابط بین فردی بخشی از چالش‌های مهم سال‌های پرفرازونشیب دوره نوجوانی محسوب می‌شوند. تشکیل یک ساختار شخصیتی سالم، عنصری اساسی برای کیفیت عملکرد روانی-اجتماعی نوجوانان تلقی می‌شود که ناشی از توانایی آنها در هدایت و گذر موفقیت‌آمیز از بحران‌های خاص این دوره و چالش‌های رشدی به وجود آمده است (فونتانا و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۲۲). در این دوره، رفتار برونی‌سازی شده<sup>۲</sup> و توأم با خشونت نوجوانان به عنوان شکل کلی و مزمن نابهنجاری، مسئله‌ای مهم در حوزه بهداشت عمومی است که تأثیرات منفی بالقوه‌ای بر بهزیستی جسمی و روانی نوجوانان دارد و توجه گسترده‌ای را به خود معطوف کرده است (ژانگ و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲).

مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده به طیف وسیعی از رفتارهای مخرب، منفی و مستقیم، مانند پرخاشگری، رفتار مقابله‌ای، مشکلات سلوک، تکانش‌گری، اعمال قانون‌شکنانه و بزهکاری اشاره دارد که به سبب ماهیت مزمن و آشکار به پیامدهای منفی پرهزینه، گسترده و طولانی‌مدت برای افراد و جوامع منجر می‌شوند (پالمو و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷؛ هاوتین و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹). اساساً این مشکلات رفتاری با خودتنظیمی و کنترل ضعیف بر هیجان‌ها و بالاخص، رفتار همراه با خشم و پرخاش‌گری مشخص می‌شوند (کاله و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸). شرکت در اشکال جزئی این رفتارها در اوایل نوجوانی گاهی می‌تواند با عواقب جدی

دستگیر شدن یا حبس در اواخر نوجوانی مرتبط باشد و در بزرگسالی مشکلات بیشتری در یافتن شغل مطمئن را ایجاد کند (کارت<sup>۷</sup>، ۲۰۱۹). برخی پژوهش‌ها حتی نشان می‌دهد افرادی که رفتارهای برونی‌سازی شده بیشتری انجام می‌دهند، امید به زندگی کمتری نسبت به هم‌تایان خود دارند (موت الیسون و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۲۰).

نوجوانان دارای مشکلات رفتاری، بیشتر در معرض خطر وابستگی دارویی، افزایش مشکلات سلامتی، پیشرفت تحصیلی ضعیف، تجربیات قربانی شدن و رفتارهای پرخطر مانند سوء مصرف مواد و رفتارهای خودکشی هستند (پیکراس و همکاران<sup>۹</sup>، ۲۰۱۹؛ فارمر و همکاران<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۵؛ ون لیر و همکاران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۲). میزان شیوع این دسته از مشکلات رفتاری نیز نشان می‌دهد در ایالات متحده آمریکا، ۲۲ درصد از دانش‌آموزان دبیرستانی در طول سال تحصیلی در یک یا چند دعوی فیزیکی شرکت داشته‌اند و ۱۷ درصد از آنان رفتارهای پرخاش‌گرانه شدید و مکرر را تجربه کرده‌اند (کوکارو و لی<sup>۱۲</sup>، ۲۰۲۰). همچنین، میانگین رفتار پرخاش‌گرانه دانش‌آموزان دبیرستانی در ۳۵ کشور عضو اتحادیه اروپا، بیش از ۳۱ درصد گزارش شده است (بوکور و همکاران<sup>۱۳</sup>، ۲۰۲۰).

در داخل کشور نیز میزان شیوع مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده در چندین مطالعه بررسی شده که نتایج بیانگر شیوع نسبتاً زیاد و مشابه با دیگر کشورها بوده است. در مطالعه فرامرزی، قمرانی و شریعتی (۱۳۹۰) بر روی دانش‌آموزان دوره متوسطه اختلالات رفتار پرخاش‌گراییانه با میانگین ۲۴/۵۴ درصد از بیشترین میزان شیوع برخوردار بوده و رفتار قانون‌شکنی به‌طور معنی

7. Carter

8. Memmott-Elison et al

9. Piqueras et al

10. Farmer et al

11. Van Lier et al

12. Coccaro &amp; Lee

13. Bucur et al

1. Fontana et al

2. externalizing behaviour

3. Zhang et al

4. Palmu et al

5. Houtepen et al

6. Kahle et al

مؤثرند و این رفتار در آن محیط به وجود می‌آید. از دیدگاه وی، طبیعت آدمی ممکن نیست مستقل از ساختمان واقعی میدان اجتماعی موجود باشد. براساس این ایده تناسب فردمحیط و سازگاری بین آنها احتمال انجام رفتارهای مثبت را افزایش می‌دهد (لانگ<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱).

تناسب فردمحیط در بافت آموزشگاهی یا به عبارتی دانش‌آموز-مدرسه در احتمال بروز یا کاهش مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده در مطالعات متعددی بررسی شده است. گاتفردسون و همکاران در مطالعه خود دریافتند که ادراک مثبت از قوانین صریح و درک عدالت از محیط مدرسه می‌تواند با رفتار بزهکارانه کمتر مرتبط باشد (گاتفردسون و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵). مطالعه لوکاس و همکاران نشان داد ادراک مثبت از روابط بین فردی دانش‌آموزان، با مشکلات رفتاری برون‌سازی شده کمتری همراه است (لوکاس و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶). استفنگن و همکاران نیز در یک مطالعه فراتحلیلی بر روی ۳۱ مطالعه انجام شده در رابطه بین ادراک جوّ مدرسه و خشونت میزان اثر رابطه مذکور را متوسط و منفی گزارش کردند (استفنگن و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳). نتیجه مطالعه آکمن با ۹۱۴ دانش‌آموز دبیرستانی حاکی از رابطه منفی و معنادار رفتار پرخاش گرانه با ادراک جوّ مدرسه بود و مشخص شد که رفتارهای حمایتی معلم، محیط‌های یادگیری ایمن و تعاملات مثبت با همسالان تأثیر درخور توجهی بر رفتارهای پرخاش گرانه دانش‌آموزان دارد (آکمن<sup>۹</sup>، ۲۰۲۱).

در ایران نیز سرایی زاده و فولادچنگک (۱۳۹۸) رابطه مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده و ادراک جوّ مدرسه

داری در پسران بیشتر از دختران گزارش شده است. در مطالعه حبیبی، مرادی، پورآوردی و صالحی (۱۳۹۴) با دانش‌آموزان دوره راهنمایی و متوسطه استان قم، میزان شیوع اختلالات رفتاری ۱۹/۸۲ درصد گزارش شده که پرخاش‌گری شایع‌ترین نوع اختلال رفتاری بوده و میزان شیوع اختلال‌های رفتاری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی بیشتر از متوسطه عنوان شده است. خطر مشکلات رفتاری و هیجانی در طول دوره نوجوانی با توجه به تغییرات رشدی در ابعاد جسمی، شناختی و عاطفی و تأثیر همسالان افزایش می‌یابد که لزوم توجه بیشتر از پیش به این دوره را می‌طلبد (ناتسوآکی و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). در این میان، نوجوانان به پویایی روابط بین فردی و محیطی خود در مدرسه بیش از حد حساس هستند و مطالعات اخیر نشان می‌دهد ادراک نوجوانان از جوّ مدرسه، تعاملات حمایتی معلمان و رابطه صمیمی با همسالان در گرایش کمتر به انجام رفتارهای برونی‌سازی شده نقش مؤثری دارد (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۱؛ باؤ و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵).

مفهوم ادراک جوّ مدرسه، منعکس‌کننده ادراکات گروه‌ها و افراد تشکیل‌دهنده بافت انسانی مدارس شامل مدیریت، معلمان، کارکنان و همچنین دانش‌آموزان و والدین آنها از تجربه زندگی تعاملی در مدرسه است و ممکن است جنبه‌های متعددی از جمله سبک مدیریت مدرسه، ویژگی‌های فرهنگی، سرمایه انسانی و تاریخچه سازمانی در تنظیم و شکل‌دهی به ادراک آنان از جوّ مدرسه دخیل باشد (کوهن و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). به‌زعم زعم‌لوین<sup>۴</sup>، در نظریه میدانی، به‌جای اینکه رفتار را لزوماً با طبیعت فرد تبیین کنیم، باید آن را معلول ارتباط با محیط مادی و اجتماعی در نظر گرفت که در رفتار

5. Long  
 6. Gottfredson et al  
 7. Loukas et al  
 8. Steffgen et al  
 9. Akman

1. Natsuaki et al  
 2. Bao et al  
 3. Cohen et al  
 4. Lewin

نقش مهم شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی را در کاهش مشکلات رفتاری برونی‌سازی‌شده و بهبود عملکرد تحصیلی نشان دادند (دسوزا و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱). نتیجهٔ نتیجهٔ پژوهش هوپر و همکاران نیز بیانگر نقش ادراک دانش‌آموزان از شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در کاهش نشانه‌های رفتار برونی‌سازی‌شدهٔ آنان بود (هوپر و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹). در ایران نیز احمدپور ترکی و همکاران (۱۳۹۷)، طی مطالعه‌ای نشان دادند آموزش شایستگی اجتماعی-هیجانی با افزایش توانایی تنظیم هیجان، باعث کاهش رفتارهای پرخاش‌گرانه و افزایش حل مسئله در دانش‌آموزان می‌شود.

طبق مطالعات انجام‌شده جوّ مدرسه عامل پیش‌بینی‌کنندهٔ مهمی در زمینهٔ احساسات، عواطف و پیامدهای رفتاری دانش‌آموزان است. ادراک جوّ مدرسه به نحوهٔ تعامل افراد در مدرسه و تعامل آنها با عوامل ساختاری مانند تخصیص منابع، اندازهٔ کلاس، نحوهٔ گروه‌بندی دانش‌آموزان با یکدیگر و روابط با معلمان و سایر دانش‌آموزان وابسته است. مدرسی که با تعاملات ایمن، حمایتی و فراگیر مشخص می‌شوند، بهتر می‌توانند راهبردهای آموزشی مؤثر اتخاذ کنند که می‌تواند شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان را تقویت کند و راهبردهای پیشگیرانه را برای کاهش قلدری، آزار و اذیت و خشونت به اجرا درآورد (برگ و همکاران، ۲۰۱۷). از سوی دیگر، در چهارچوب نظریهٔ یادگیری اجتماعی-هیجانی، حمایت هیجانی و رفتاری که معلمان برای شناسایی، پرورش و حمایت از خواسته و احساس عاملیت دانش‌آموزان ارائه می‌کنند، بر کیفیت روابط دانش‌آموزان با یکدیگر و معلمان در مدرسه و ادراک کلی آنان از جوّ مدرسه اثرگذار است و دانش‌آموزان دارای شایستگی اجتماعی-هیجانی به

را با نمونهٔ ۵۰۶ دانش‌آموز نوجوان بررسی کردند که نتایج حاکی از رابطهٔ منفی و معنی‌دار بین مشکلات رفتاری برونی‌سازی‌شده و ادراک جوّ مدرسه بود و هرچه جوّ مدرسه مطلوب و روابط بدون اصطکاک ادراک شده بود، میزان مشکلات رفتاری درونی و برونی‌سازی کمتری گزارش شده بود.

علاوه‌بر ادراک از جوّ مدرسه، در قالب نظریهٔ پردازش اطلاعات اجتماعی، ارزیابی‌های شناختی فرد از شایستگی اجتماعی-هیجانی به‌عنوان یک ارتباط علی بالقوه بین خطر ارتکاب اعمال پرخاش‌گرانه و اجرای واقعی آنها قلمداد می‌شود (جونز و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی مهارت‌ها، دانش، نگرش‌ها و تمایلات اجتماعی و هیجانی لازم برای تعیین اهداف، مدیریت رفتار، ایجاد روابط، پردازش و به‌خاطر سپردن اطلاعات محیطی را در بر می‌گیرد و شامل فرایندهای هیجانی مانند تنظیم هیجان‌ها و نشان دادن همدلی، مهارت‌های بین‌فردی شامل کفایت و دیدگاه‌گیری اجتماعی و تنظیم شناختی شامل انعطاف‌پذیری شناختی یا ذهنی است (برگ و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷).

دانش‌آموزانی که بر شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی خویش احساس تسلط دارند، در فعالیت‌های یادگیری با اعتمادبه‌نفس بیشتری شرکت می‌کنند و در مواجهه با مشکلات انعطاف‌پذیری بیشتری نشان می‌دهند (وانگ و اکلز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). همچنین، آنها تمایل دارند از روابط مثبت با معلمان و همسالان خود لذت ببرند و در اثنا رفتارهای اجتماعی مشکلات رفتاری کمتری را از خود نشان دهند (اریکسن و برو<sup>۴</sup>، ۲۰۲۲). دسوزا و همکاران طی مطالعه‌ای با دانش‌آموزان نوجوان

1. Jones et al
2. Berg et al
3. Wang & Eccles
4. Eriksen & Bru

5. De Souza et al  
6. Huber et al

دچار چه تغییراتی می‌شود، می‌تواند برای آموزش و پرورش تلویحاتی در راستای بهسازی روابط، فضاها، شیوه‌ها و خط‌مشی‌های اجرایی در مدارس فراهم کند تا ضمن بسط مبانی نظری دانش موجود در این حوزه زمینه‌های تعدیل و کاهش رفتارهای برونی‌سازی‌شده نوجوانان در مدارس حاصل شود. ضمن اینکه مطالعه نشدن اثر ادراک جوّ مدرسه بر شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی به‌عنوان خلأ پژوهشی مطالعات داخلی از سویی و تدوین مدل کلی رابطه برحسب نظریه تناسب فرد-محیط لوین با نقش میانجی شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان از سوی دیگر اهمیت مطالعه حاضر را نشان می‌دهد. براین اساس، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ساختاری ادراک جوّ مدرسه و رفتارهای برونی‌سازی‌شده با نقش واسطه شایستگی اجتماعی-هیجانی بود.

## روش

این پژوهش از نوع همبستگی بود و روابط بین سازه‌های مدل پیشنهادی با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شد.

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مدارس پسرانه مقطع متوسطه اول شهر ارومیه، در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. مطابق با پیشینه پژوهشی موجود، مشکلات رفتاری برونی‌سازی‌شده در دوره متوسطه اول و در بین پسران از میزان شیوع بالاتری برخوردار بود؛ بنابراین، نمونه از بین دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه انتخاب شد. از آنجا که صاحب‌نظران حداقل حجم نمونه را ۲۵۰ و ۵۰۰ نمونه را برای تحلیل مطلوب می‌دانند (هومن، ۱۳۸۵) و با در نظر گرفتن معیار ۵ تا ۱۵ آزمودنی برای هر متغیر، براین اساس با توجه به شرایط و امکانات حدود ۳۸۰ نفر در این پژوهش به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند.

طورکلی در مدرسه نسبت به دانش‌آموزانی که از شایستگی اجتماعی-هیجانی برخوردار نیستند، عملکرد بهتری دارند (دیویدسون و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). براین اساس، سازه شایستگی اجتماعی-هیجانی می‌تواند ضمن اثرپذیری از ادراک جوّ مدرسه به افزایش کیفیت روابط و بهبود آن در دانش‌آموزان کمک کند و به عنوان یک عامل حفاظتی به کاهش رفتارهای تکانه‌ای و بازداری رفتارهای تهاجمی و پرخاش‌گری منجر شود؛ از این رو، انتظار می‌رود در مدلی مفروض، شایستگی اجتماعی-هیجانی در رابطه بین ادراک جوّ مدرسه و مشکلات رفتاری برونی‌سازی‌شده نقش یک متغیر واسطه‌ای مؤثر را ایفا کند.

مرور مطالعات انجام‌شده در حوزه مشکلات رفتاری برونی‌سازی‌شده حاکی از پیچیده و چندبعدی بودن این سازه است که متأثر از عوامل گوناگون فردی و محیطی است. با وجود این، بیشتر مطالعات بر عوامل درون‌فردی راه‌انداز این مشکلات متمرکز بوده‌اند و انجام پژوهش حاضر به سبب توجه به ادراکات افراد از محیط یادگیری، لزوم توجه بیشتر به پیشایندها و پسایندهای محیطی در رفتار را نمایان می‌کند که می‌تواند در کنار سایر عوامل محیطی زمینه مطالعات مختلف بعدی در حوزه مشکلات رفتاری را فراهم کند. با توجه به تبعات منفی ذکر شده برای مشارکت در رفتارهای برونی‌سازی‌شده، اثرات منفی بر ابعاد مختلف رشد و عملکرد تحصیلی نوجوانان و شیوع بالای این پدیده در فرهنگ‌های مختلف، ضرورت انجام پژوهش برای درک و شناسایی عوامل محافظتی و خطرناک مرتبط با این پدیده را اجتناب‌ناپذیر کرده است. از طرفی، درک این مهم که ادراک مطلوب از جوّ مدرسه تا چه اندازه به بهبود و تقویت شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی منجر می‌شود و از طریق این یادگیری‌ها مشکلات رفتاری دانش‌آموزان

نمره‌گذاری آن براساس طیف لیکرت شامل کاملاً مخالفم=۱، مخالفم=۲، موافقم=۳ و کاملاً موافقم=۴، دامنه تغییرات آن از ۲۳ تا ۹۲ است و هرچه نمره اخذ شده بالاتر باشد، نشانه‌ی جو مثبت در مدرسه است. پرسشنامه پنج خرده‌مقیاس روابط دانش‌آموز-معلم (گویه‌های ۴، ۵، ۸، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۵ و ۲۰)، روابط دانش‌آموز-دانش‌آموز (گویه‌های ۱۶، ۱۷، ۱۹ و ۲۱)، عدالت در قوانین (گویه‌های ۶، ۷، ۲۲ و ۲۳)، امنیت مدرسه (گویه‌های ۳، ۱۱ و ۱۲) و پیوند با مدرسه (گویه‌های ۱، ۲، ۹ و ۱۸) دارد. در پژوهش خارجی بیر و همکاران (۲۰۱۱)، پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ را در خرده‌مقیاس رابطه معلم-دانش‌آموز ۰/۸۸، رابطه دانش‌آموز-دانش‌آموز ۰/۸۱، عدالت در قوانین ۰/۷۰، امنیت مدرسه ۰/۸۳ و پیوند با مدرسه ۰/۸۳ و ضریب پایایی کل مقیاس نیز ۰/۹۳ گزارش کردند. همچنین، روایی سازه در پژوهش آنها بررسی شد که تحلیل عاملی تأییدی حاکی از برازش مدل و پرسشنامه بوده است. در پژوهش داخلی کریمی (۱۳۹۳) پایایی از طریق آلفای کرونباخ برای پرسشنامه ۰/۸۹ گزارش شده است. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر برای مؤلفه‌های روابط دانش‌آموز-معلم، روابط دانش‌آموز-دانش‌آموز، عدالت در قوانین، امنیت مدرسه و پیوند با مدرسه به ترتیب برابر ۰/۸۷، ۰/۷۷، ۰/۶۱، ۰/۷۰ و ۰/۶۳ به دست آمد.

## ۲- فرم خودسنجی نوجوان (YSR): برای

سنجش مشکلات رفتاری نوجوانان از فرم خودسنجی نوجوان<sup>۳</sup> (آخنباخ و رسکورلا<sup>۴</sup>، ۱۹۹۱) در نظام سنجش مبتنی بر تجربه آخنباخ (ASEBA) استفاده شد. این پرسشنامه برای سنین ۱۱ تا ۱۸ ساله هنجاریابی شده و خود نوجوان آن را تکمیل می‌کند. نوجوان براساس

برای انتخاب نمونه از بین دو ناحیه آموزشی، ابتدا یک ناحیه و از آن ناحیه ۳ مدرسه متوسطه اول انتخاب شد و از هر مدرسه ۵ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و همه دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌ها آزمون شدند. روش اجرا بدین گونه بود که با توجه به شرایط ناشی از ویروس کووید-۱۹ و تعطیلی فعالیت حضوری مدارس شیوه اجرای الکترونیکی (توزیع مجازی) پرسشنامه‌ها توسط فرم‌نگار گوگل (Google Forms) برای اجرا انتخاب شد و برای تکمیل پرسشنامه‌ها ضمن هماهنگی با مسئولان مدارس، پیوند (لینک) پرسشنامه در چند گروه کلاسی قرار داده شد. همچنین، برای حصول اطمینان از دقت آزمودنی‌ها در تکمیل پرسشنامه مقرر شد پرسشنامه‌ها زیر نظر معلمان در یک بازه زمانی مشخص از ساعات آموزشی تکمیل شود و برای دریافت پرسشنامه بعد از بازه زمانی مشخص شده از طریق فرم‌نگار محدودیت ایجاد شد. در نهایت بعد از خارج کردن پرسشنامه‌های مخدوش به دلیل داشتن الگوی یکسان پاسخ‌ها و داده‌های پرت، نمونه به ۳۷۴ نفر تقلیل یافت. ملاک ورود افراد به مطالعه شامل تحصیل در مقطع متوسطه اول، تمایل و رضایت آگاهانه دانش‌آموزان به مشارکت در پژوهش بود. همچنین، داشتن هرگونه سابقه اختلال روانی نیز ملاک خروج از مطالعه در نظر گرفته شد که از طریق بررسی پرونده‌های مشاوره توسط مشاوران مدارس، نتیجه سوابق اختلال روانی استعلام گرفته شد.

## ابزار سنجش

### ۱- پرسشنامه جو مدرسه دلاویر (DSCS):

پرسشنامه جو مدرسه<sup>۱</sup> توسط بیر و همکاران<sup>۲</sup> در دانشگاه دلاویر آمریکا طراحی و هنجاریابی شد. پرسشنامه جو مدرسه یک ابزار ۲۳ گویه‌ای است و

3. Youth Self-report Scale (YSR)  
4. Achenbach & Rescorla

1. Delaware School Climate Survey  
2. Bear et al

وضعیت شش ماه قبل خود، هر سؤال را به صورت ۰ = نادرست؛ ۱ = تا حدی یا گاهی درست و ۲ = کاملاً یا غالباً درست، درجه‌بندی می‌کند. براساس تحلیل‌های آخنباخ و رسکورلا (۲۰۰۱)، دو مقیاس نشانگان رفتار قانون‌شکنی و پرخاش‌گری مشکلات برونی‌سازی شده را معرفی می‌کند. در پژوهش حاضر فقط از زیرمقیاس مربوط به مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده این فرم استفاده شد که شامل دو زیرمقیاس شماره ۷ (با گویه‌های ۲، ۲۶، ۲۸، ۳۹، ۴۳، ۶۳، ۶۷، ۷۲، ۸۱، ۸۲، ۹۰، ۹۶، ۹۹، ۱۰۱ و ۱۰۵) و زیرمقیاس شماره ۸ (با گویه‌های ۳، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۳۷، ۵۷، ۶۸، ۸۶، ۸۷، ۸۹، ۹۴، ۹۵، ۹۷ و ۱۰۴) است و دامنه نمره آن بین صفر تا ۶۴ قرار می‌گیرد. روایی و پایایی نسخه خارجی فرم خودسنجی نوجوان تاکنون بارها بررسی شده و نتیجه پایایی به‌روش همسانی درونی با آلفای کرونباخ را برای نمونه نوجوانان در کل ۰/۹۳، برای زیرمقیاس مشکلات درونی سازی ۰/۸۹ و مشکلات برونی‌سازی شده را ۰/۸۹ گزارش کردند (ایبستانی و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). در پژوهش داخلی نیز مینایی (۱۳۸۵) با محاسبه آلفای کرونباخ برای همسانی درونی، ضرایب ۰/۸۶ را برای مقیاس برونی‌سازی و ۰/۸۷ را برای مقیاس درونی‌سازی گزارش کرد. در این پژوهش نیز همسانی درونی از طریق آلفای کرونباخ برای مؤلفه قانون‌گریزی ۰/۸۵ و برای مؤلفه پرخاش‌گری ۰/۷۰ به دست آمد.

دانشگاه سنگاپور برای دانش‌آموزان براساس یافته‌های مرکز همکاری یادگیری هیجانی-اجتماعی<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) نرم شده است. این پرسشنامه پنج مؤلفه خودآگاهی (گویه‌های ۱ تا ۴)، آگاهی اجتماعی (گویه‌های ۵ تا ۱۰)، خودمدیریتی (گویه‌های ۱۱ تا ۱۵)، مدیریت رابطه (گویه‌های ۱۶ تا ۲۰) و تصمیم‌گیری مسئولانه (گویه‌های ۲۱ تا ۲۵) را سنجش می‌کند. در پژوهش خارجی، همسانی درونی از طریق آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی در بازه ۰/۷۱ تا ۰/۷۶ گزارش شده که بیانگر پایایی مطلوب پرسشنامه است. روایی پیش‌بین پرسشنامه نیز در قیاس با پیشرفت تحصیلی دروس علوم، ریاضی و زبان انگلیسی نشان داد که پرسشنامه دارای روایی پیش‌بین است (زو و ایی، ۲۰۱۲). شاخص‌های کفایت‌سنجی پرسشنامه در پژوهش امامقلی‌وند و همکاران (۱۳۹۸) بررسی شد و نشان داد پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای هر کدام از مؤلفه‌های خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خودمدیریتی، مدیریت رابطه و تصمیم‌گیری مسئولانه به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۹، ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۷۷ است. در این پژوهش نیز پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خودمدیریتی، مدیریت رابطه و تصمیم‌گیری مسئولانه به ترتیب برابر ۰/۷۵، ۰/۸۶، ۰/۷۹، ۰/۷۱ و ۰/۷۱ محاسبه شد.

گردآوری داده‌ها توسط پژوهشگران، ضمن تشریح و اخذ رضایت شفاهی از آزمودنی‌ها، دادن اطمینان از محرمانه‌بودن اطلاعات آنها، آگاهی از شرکت داوطلبانه و داشتن اختیار برای همکاری نکردن در تکمیل پرسشنامه‌ها صورت گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها به‌روش الگویابی معادله‌های ساختاری و با استفاده از نرم‌افزار AMOS ویراست ۲۴ انجام شد.

### ۳- پرسشنامه شایستگی هیجانی-اجتماعی

**دانش‌آموزان (SECQ):** پرسشنامه شایستگی هیجانی-اجتماعی<sup>۲</sup> دانش‌آموزان (زو و ایی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲) یک ابزار خودگزارش دهی با ۲۵ سؤال در طیف لیکرت (کاملاً مخالفم=۱، تا حدی مخالفم=۲، مخالفم=۳، تا حدی موافقم=۴، موافقم=۵، کاملاً موافقم=۶) است که در

1. Ebesutani et al

2. Social emotional competence questionnaire

3. Zhou & Ee

4. CASEL



## یافته‌ها

در پایه ۲۵/۹ درصد) در پایه هفتم، ۱۴۹ نفر (۳۹/۸ درصد) در پایه هشتم و ۱۲۸ نفر (۳۴/۲ درصد) در پایه نهم مشغول به تحصیل بودند. در جدول ۱، شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

به لحاظ توزیع جمعیت شناختی، حداقل و حداکثر سن آزمودنی‌ها به ترتیب ۱۲ و ۱۶ با میانگین (۱۴/۱۰) و انحراف معیار (۰/۸۵) و به لحاظ پایه تحصیلی ۹۷ نفر

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱. رابطه دانش آموز- معلم	-											
۲. دانش آموز-دانش آموز	۰/۷۰ <sup>**</sup>	-										
۳. امنیت در مدرسه	۰/۷۴ <sup>**</sup>	۰/۶۴ <sup>**</sup>	-									
۴. عدالت در مدرسه	۰/۶۵ <sup>**</sup>	۰/۶۲ <sup>**</sup>	۰/۵۶ <sup>**</sup>	-								
۵. پیوند با مدرسه	۰/۴۵ <sup>**</sup>	۰/۵۳ <sup>**</sup>	۰/۴۷ <sup>**</sup>	۰/۵۷ <sup>**</sup>	-							
۶. خود آگاهی	۰/۱۹ <sup>**</sup>	۰/۱۹ <sup>**</sup>	۰/۱۵ <sup>**</sup>	۰/۲۱ <sup>**</sup>	۰/۱۹ <sup>**</sup>	-						
۷. آگاهی اجتماعی	۰/۲۹ <sup>**</sup>	۰/۲۸ <sup>**</sup>	۰/۲۳ <sup>**</sup>	۰/۲۲ <sup>**</sup>	۰/۲۲ <sup>**</sup>	۰/۵۲ <sup>**</sup>	-					
۸. خودمدیریتی	۰/۲۳ <sup>**</sup>	۰/۲۲ <sup>**</sup>	۰/۲۴ <sup>**</sup>	۰/۱۷ <sup>**</sup>	۰/۲۱ <sup>**</sup>	۰/۳۶ <sup>**</sup>	۰/۵۵ <sup>**</sup>	-				
۹. مدیریت رابطه	۰/۲۳ <sup>**</sup>	۰/۲۲ <sup>**</sup>	۰/۲۳ <sup>**</sup>	۰/۲۱ <sup>**</sup>	۰/۲۶ <sup>**</sup>	۰/۳۸ <sup>**</sup>	۰/۴۸ <sup>**</sup>	۰/۵۳ <sup>**</sup>	-			
۱۰. تصمیم مسئولانه	۰/۲۵ <sup>**</sup>	۰/۲۵ <sup>**</sup>	۰/۲۳ <sup>**</sup>	۰/۱۸ <sup>**</sup>	۰/۱۷ <sup>**</sup>	۰/۳۸ <sup>**</sup>	۰/۵۲ <sup>**</sup>	۰/۵۰ <sup>**</sup>	۰/۵۱ <sup>**</sup>	-		
۱۱. پرخاش گری	-۰/۳۶ <sup>**</sup>	-۰/۳۳ <sup>**</sup>	-۰/۳۵ <sup>**</sup>	-۰/۳۲ <sup>**</sup>	-۰/۳۸ <sup>**</sup>	-۰/۲۳ <sup>**</sup>	-۰/۳۲ <sup>**</sup>	-۰/۲۲ <sup>**</sup>	-۰/۲۲ <sup>**</sup>	-۰/۲۶ <sup>**</sup>	-	
۱۲. قانون گریزی	-۰/۲۷ <sup>**</sup>	-۰/۲۹ <sup>**</sup>	-۰/۲۹ <sup>**</sup>	-۰/۲۶ <sup>**</sup>	-۰/۳۱ <sup>**</sup>	-۰/۱۳ <sup>**</sup>	-۰/۲۴ <sup>**</sup>	-۰/۱۱ <sup>**</sup>	-۰/۱۳ <sup>**</sup>	-۰/۱۶ <sup>**</sup>	۰/۷۲ <sup>**</sup>	-
میانگین	۲۴/۸۹	۱۲/۲۹	۹/۹۴	۱۱/۱۲	۱۰/۴۰	۱۸/۳۹	۲۵/۷۵	۲۰/۷۸	۱۸/۵۶	۱۹/۶۵	۱۰/۶۲	۹/۰۵
انحراف معیار	۵/۲۶	۲/۶۲	۲/۰۶	۲/۱۰	۲/۳۲	۳/۵۴	۶/۵۳	۵/۲۳	۳/۷۰	۳/۸۲	۵/۴۶	۶/۷۹

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

منزله توزیع غیرنرمال داده‌ها است (بایرن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰)، در پژوهش حاضر شاخص کشیدگی ماردیا (۴/۲۵) به دست آمد و نسبت بحرانی این شاخص (۲/۲۴) بود که از مقدار بحرانی ۲/۵۸ کمتر است؛ بنابراین، پیش فرض نرمال بودن چندمتغیره نیز تأیید شد. برای بررسی هم خطی چندگانه، از آماره تحمل و عامل تورم واریانس استفاده شد. ارزش تحمل محاسبه شده برای زیرمقیاس رابطه دانش آموز-معلم، رابطه دانش آموز-دانش آموز، عدالت در مدرسه، پیوند با مدرسه و امنیت مدرسه به ترتیب برابر ۰/۳۳، ۰/۴۰، ۰/۴۵، ۰/۶۰ و ۰/۴۱ به دست آمد که در هر پنج متغیر پیش بین از مقدار ۰/۱۰ بیشتر بود. همچنین، مقدار عامل تورم واریانس نیز به ترتیب

یافته‌های جدول ۱ حاکی از ارتباط بین متغیرهای پژوهش است؛ بنابراین، برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. قبل از آزمون مدل، داده‌های پرت حذف شدند و پیش فرض‌های نرمال بودن، نبود هم‌خطی چندگانه و خطی بودن متغیرها بررسی شد. مفروضه نرمال بودن با استفاده از شاخص کجی و کشیدگی متغیرهای مشاهده شده بررسی شد. مقادیر کجی و کشیدگی مربوط به تمام متغیرهای مشاهده شده، کمتر از  $\pm 2$  بود که نشان می‌دهد توزیع هیچ کدام از متغیرهای مشاهده شده با توزیع نرمال تفاوت معنادار ندارد. ضمن اینکه نرمال بودن چندمتغیره با استفاده از ضریب ماردیا بررسی شد. از آنجا که مقادیر بزرگ‌تر از ۵ برای ضریب ماردیا به

در ادامه مدل به وسیله شاخص‌های برازش کلی بررسی شد. شاخص‌های برازش مدل مطابق با ملاک‌های مطرح شده میرز و همکاران (۲۰۰۶) بدون نیاز به انجام اصلاحات پیشنهادی نرم افزار حاکی از برازش مناسب الگوی پیشنهادی پژوهش بودند. مقادیر شاخص‌های برازش مدل در جدول ۲ ارائه شده است.

۳/۰۳، ۲/۴۴، ۲/۱۸، ۱/۶۴ و ۲/۴۲ به دست آمد که از مقدار ۱۰ کمتر بود و نشان دهنده محقق شدن مفروضه نبود هم خطی چندگانه بین متغیرها است. در نهایت خطی بودن رابطه متغیرهای پژوهش از طریق بررسی ماتریس‌های پراکندگی و نمودار پراکندگی باقی مانده‌ها بررسی شد که نتایج نشان دهنده خطی بودن و محقق شدن این مفروضه بود.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی الگوی ساختاری پژوهش

PCLOSE	RMSEA	NFI	CFI	IFI	AGFI	GFI	X <sup>2</sup> /DF	Df	X <sup>2</sup>
۰/۱۹	۰/۰۵	۰/۹۵	۰/۹۷	۰/۹۶	۰/۹۲	۰/۹۵	۲/۲۱	۵۱	۱۱۳/۰۸

مکنون شایستگی اجتماعی - هیجانی مربوط به متغیر آگاهی اجتماعی ( $\beta=۰/۷۷$ ,  $P=۰/۰۰۱$ ) و در ارتباط با متغیر رفتارهای برونی سازی شده مربوط به مؤلفه پرخاش گری ( $\beta=۰/۹۸$ ,  $P=۰/۰۰۱$ ) بود. ضرایب سایر متغیرها نیز بیانگر معرف بودن همه شاخص‌ها برای متغیرهای مکنون است.

نتایج وزن‌های رگرسیون مدل‌های اندازه گیری و ضرایب مربوط به رابطه ساختاری متغیرهای مکنون مدل در جدول ۳ گزارش شده است. همان‌طور که نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد، از پنج متغیر ادراک جو مدرسه، متغیر مشاهده شده رابطه دانش آموز-معلم ( $\beta=۰/۸۶$ ,  $P=۰/۰۰۱$ ) وزن بیشتری را در تعریف متغیر مکنون به خود اختصاص داده است. بیشترین وزن متغیر

جدول ۳. ضرایب استاندارد مدل اندازه گیری در مدل معادلات ساختاری

معناداری	نسبت بحرانی	خطای استاندارد	بار عاملی استاندارد $\beta$	بار عاملی استاندارد نشده	متغیر مشاهده شده	متغیر مکنون
۰/۰۰۱	۱۲/۸۷	۰/۲۴	۰/۸۶	۳/۱۷	رابطه دانش آموز-معلم	
۰/۰۰۱	۱۲/۴۵	۰/۱۲	۰/۸۲	۱/۴۹	رابطه دانش آموز-دانش آموز	ادراک
۰/۰۰۱	۱۲/۲۹	۰/۰۹	۰/۸۰	۱/۱۵	امنیت در مدرسه	جو مدرسه
۰/۰۰۱	۱۱/۷۷	۰/۰۹	۰/۷۵	۱/۱۰	عدالت در مدرسه	
۰/۰۰۱	-	-	۰/۶۱	-	پیوند با مدرسه	
۰/۰۰۱	۱۰/۴۸	۰/۲۲	۰/۷۷	۲/۳۲	آگاهی اجتماعی	
۰/۰۰۱	۱۰/۰۸	۰/۱۲	۰/۷۱	۱/۸۱	خودمدیریتی	شایستگی
۰/۰۰۱	۹/۸۳	۰/۱۲	۰/۶۸	۱/۲۳	مدیریت رابطه	اجتماعی-
۰/۰۰۱	۹/۹۶	۰/۱۲	۰/۷۰	۱/۳۰	تصمیم گیری مسئولانه	هیجانی
۰/۰۰۱	-	-	۰/۵۸	-	خود آگاهی	
۰/۰۰۱	۹/۷۲	۰/۱۱	۰/۹۸	۱/۰۷	پرخاش گری	رفتار برونی
۰/۰۰۱	-	-	۰/۷۳	-	قانون گریزی	سازی شده

در نهایت، نتایج تحلیل مدل ساختاری شامل اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثر کل متغیرهای مکنون در

جدول ۴ ارائه شده است.

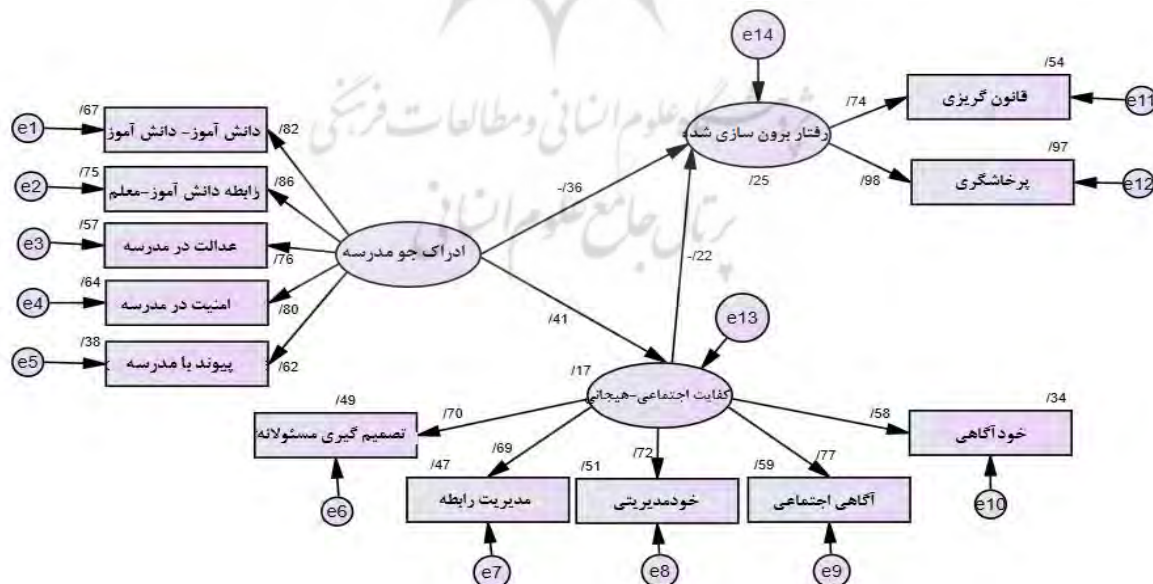
جدول ۴. بررسی اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	مستقیم	غیرمستقیم	کل
ادراک جوّ مدرسه ← شایستگی اجتماعی-هیجانی	۰/۴۱**		۰/۴۱**
ادراک جوّ مدرسه ← رفتارهای برونی‌سازی شده	-۰/۳۶**	-۰/۰۹**	-۰/۴۵**
شایستگی اجتماعی-هیجانی ← رفتارهای برونی‌سازی شده	-۰/۲۲**	-	-

\*\*P<0.01

همان‌گونه که مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد، ادراک جوّ مدرسه بر شایستگی اجتماعی-هیجانی ( $\beta = 0/41, P = 0/01$ ) و رفتارهای برونی‌سازی شده ( $\beta = -0/36, P = 0/01$ ) اثر مستقیم و معنادار دارد. ضمن اینکه شایستگی اجتماعی-هیجانی نیز دارای اثر مستقیم و معنادار بر رفتارهای برونی‌سازی شده است ( $\beta = 0/22, P = 0/01$ ). همچنین، ادراک جوّ مدرسه به شکل غیرمستقیم و به‌واسطه شایستگی اجتماعی-هیجانی بر رفتارهای برونی‌سازی شده اثر دارد. معناداری اثر غیرمستقیم از طریق روش بوت

استرپ<sup>۱</sup> برآورد شد. از آنجا که حد پایین (-۰/۵۱) و حد بالای (-۰/۱۷) فاصله اطمینان (۰/۹۵) برای متغیر میانجی شایستگی اجتماعی-هیجانی در رابطه بین متغیر پیش‌بین و ملاک، بیرون از دامنه صفر قرار گرفت و این رابطه غیرمستقیم در سطح  $p \leq 0/001$  معنی‌دار بود، شایستگی اجتماعی-هیجانی در رابطه بین ادراک جوّ مدرسه و رفتارهای برونی‌سازی شده دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. الگوی ساختاری این پژوهش در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. الگوی ساختاری پژوهش حاضر

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ساختاری ادراک جوّ مدرسه و رفتارهای برونی‌سازی شده با نقش واسطه شایستگی اجتماعی-هیجانی بود. نتایج حاکی از برآش مطلوب مدل مفروض با داده‌های پژوهش بود و بررسی روابط متغیرها نشان داد ادراک جوّ مدرسه و شایستگی اجتماعی-هیجانی به صورت مستقیم رفتارهای برونی‌سازی شده را پیش‌بینی می‌کنند. علاوه بر این، ادراک جوّ مدرسه بر رفتارهای برونی‌سازی شده دانش آموزان به واسطه شایستگی اجتماعی-هیجانی اثر غیرمستقیم دارد.

مدل نهایی پژوهش بیانگر اثر منفی و مستقیم ادراک جوّ مدرسه بر رفتار برونی‌سازی شده بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های بائو و همکاران (۲۰۱۵)، ژانگ و همکاران (۲۰۲۱)، گاتفردسون و همکاران (۲۰۰۵)، لوکاس و همکاران (۲۰۰۶)، آکمن (۲۰۲۱) و استفنگن و همکاران (۲۰۱۳) هم‌سو است. فراتحلیل استفنگن و همکاران (۲۰۱۳) بر روی ۳۱ مطالعه انجام شده در رابطه بین ادراک جوّ مدرسه و خشونت بیانگر میزان اندازه اثر متوسط و منفی این رابطه بود که پژوهش حاضر را می‌توان از نظر میزان رابطه با نتایج این فراتحلیل هم‌سو ارزیابی کرد. لوکاس و همکاران (۲۰۰۶) نیز نشان دادند ادراک مثبت از روابط بین فردی دانش آموزان، با مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده کمتری همراه است که به صورت مشابهی در مطالعه حاضر نیز ادراک مثبت از روابط با معلم و همسالان و درک از عدالت و قوانین روشن با کاهش مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده همراه بود. مطابق نظریه تناسب فرد-محیط، تطابق بین فرد و محیط پیامدهای متفاوتی برای فرد به همراه دارد و هرچه فرد با محیط پیرامونی سازگارتر باشد، نتیجه رشد مطلوب‌تر است. شواهد نشان می‌دهد زمانی که دانش آموزان در محیط کلاسی ترجیحی و موردعلاقه

خود قرار گرفته باشند که در آن روابط خوب با همسالان، حمایت کافی معلم، رفتار مبتنی بر عدالت، مشارکت فعال و اهداف روشن وجود دارد، عملکرد تحصیلی و رفتاری بهتری نشان می‌دهند (فریزر و فیشر<sup>۱</sup>، ۱۹۸۳). وقتی کلاس و مدرسه حاوی این نقاط قوت باشد، به احتمال زیاد رابطه متقابل خوبی بین دانش آموزان و محیط تجربه خواهد شد. طبق مطالعات قبلی ادراک از محیط به صورت سازگار با نیازها و ترجیحات فردی با سطوح بالاتر بهزیستی روانی و رضایت از زندگی مرتبط است (گیلبریث و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). به تعبیری دیگر، می‌توان گفت داشتن ادراک مثبت از جوّ مدرسه به منزله تشکیل ارتباط‌های عصبی پایدار از محیط پیرامونی در مغز دانش آموزان است که به مرور زمان شکل می‌گیرد و درک روابط سالم و مطلوب بین عوامل آموزشگاه، عدالت و نبود تبعیض در بافت آموزشگاهی زمینه مطلوبی برای یادگیری و انعطاف پذیری مغز را مهیا می‌کند تا در برخورد با موقعیت‌های تنش‌زایی که امکان بروز رفتارهای برون‌سازی شده وجود دارد، بر پایه ارتباط‌های عصبی پیش ساخته نرمش و انعطاف بیشتری صورت گیرد؛ بنابراین، ادراک مثبت از جوّ مدرسه می‌تواند به عنوان یک عامل حفاظتی، به شکل مستقیم بر مشکلات رفتاری و هیجانی دانش آموزان مؤثر باشد و با افزایش رضایت از زندگی و ادراک مثبت از احساسات و هیجانات فردی تکانه‌های رفتاری برونی‌سازی شده همچون پرخاش‌گری و اعمال قانون‌شکنی را بازدارد کند.

یافته دیگر پژوهش حاضر اثر مستقیم و معنی‌دار شایستگی اجتماعی-هیجانی بر رفتار برونی‌سازی شده بود که این یافته نیز با پژوهش‌های جونز و همکاران (۲۰۱۱)، دسوزا و همکاران (۲۰۲۱)، هوبر و همکاران

بیشتری نشان می‌دهد و از این طریق، درگیر شدن در اعمال خشونت محور و میل به مشارکت در رفتارهای برون‌سازي شده کمتر می‌شود.

همچنین، طبق مدل تجربی پژوهش، ادراک از جوّ مدرسه به صورت غیر مستقیم و از طریق شایستگی‌های اجتماعی هیجانی بر رفتارهای برون‌سازي شده اثر دارد. به عبارت دیگر، شایستگی‌های اجتماعی هیجانی در رابطه ادراک از جوّ مدرسه و رفتارهای برون‌سازي شده نقش واسطه‌ای دارد و این یافته با منابع پژوهشی بررسی شده و پژوهش‌های دومیتروویچ و همکاران (۲۰۱۷)، فری و همکاران (۲۰۰۵)، جونز و همکاران (۲۰۱۱) و اریکسون و برو (۲۰۲۲) هم‌خوانی دارد. دمیتروویچ و همکاران شایستگی اجتماعی هیجانی را زمینه‌ساز افزایش تاب‌آوری افراد در برخورد با شرایط تنش‌زا و مسائل اجتماعی پیچیده در نظر می‌گیرند و عقیده دارند انجام مداخلاتی در جهت ارتقای شایستگی اجتماعی و هیجانی زمینه را برای بهبود تاب‌آوری فراهم می‌کند (دومیتروویچ و همکاران، ۲۰۱۷). طبق این قاعده و بر حسب نظریه تناسب فرد-محیط در صورتی که نوجوان محیط مدرسه و جوّ حاکم بر فضای کلی آن را منفی و در تقابل با ترجیحات و نیازهای شخصی بیابد، می‌تواند با تکیه بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی هیجانی از جمله خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خودمدیریتی، تصمیم‌گیری مسئولانه و مدیریت رابطه از سطوح بالاتری از تاب‌آوری برخوردار باشد که در برخورد با شرایط تنش‌زا به عنوان یک عامل حفاظتی نیرومند از وارد شدن نوجوان در مشکلات برون‌سازي شده جلوگیری کند. علاوه بر این، با افزایش شایستگی اجتماعی هیجانی و کسب آگاهی‌های فراشناختی، سطوح بالاتری از خودکارآمدی ادراک می‌شود که زمینه حل مسائل در شرایط تعارضی و تنش‌زا را فراهم می‌کند و به این

(۲۰۱۹)، احمدپور ترکی و همکاران (۱۳۹۷) هم‌خوان است. دسوزا و همکاران (۲۰۲۱)، با تدارک دیدن یک مداخله آزمایشی با ۲۰ دانش‌آموز ۱۳ ساله در کشور برزیل، ضمن آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی به دانش‌آموزان میزان نشانه‌های اختلال‌های درونی و برون‌سازي شده را قبل و بعد از مداخله مقایسه کردند و نشان دادند با آموزش شایستگی‌های اجتماعی هیجانی نشانگان اختلال‌های رفتاری برون‌سازي شده به شکل معنی‌داری کاهش یافتند؛ از این رو، نتایج پژوهش حاضر را می‌توان با یافته مطالعه مذکور هم‌سو دانست. شایستگی اجتماعی هیجانی دربرگیرنده مهارت‌های هیجانی، شناختی و رفتارهای لازم برای سازگاری مناسب با موقعیت‌های مختلف اجتماعی و مدیریت تعاملات اجتماعی هستند. شواهد پژوهشی گواه این واقعیت است که نقص و کاستی در مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی هیجانی با رفتارهای پرخاش‌گرانه و برون‌سازي شده مرتبط‌اند. یانگ و همکاران معتقدند که کاستی در کفایت هیجانی و مدیریت رفتاری و خشم به عنوان نشان‌دهنده‌های مؤلفه خودمدیریتی و خودآگاهی به تحریک بیشتر و طغیان هیجانی و رفتارهای برون‌سازي منجر می‌شوند (یانگ و همکاران، ۲۰۲۰). طبق دیدگاه گارنر و هینتون، شایستگی‌های اجتماعی هیجانی با افزایش دادن آگاهی فراشناختی از تعاملات اجتماعی به توانایی تعدیل و تنظیم هیجانی و رفتاری در سطوح بالاتری منجر می‌شوند (گارنر و هینتون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰)؛ بنابراین، می‌توان انتظار داشت یک نوجوان با ادراک بالاتر شایستگی اجتماعی-هیجانی در برخورد با مسائل و تعارضات گوناگون به سبب دایره آگاهی فراشناختی بیشتر توانمندی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری داشته باشد؛ در نتیجه، توانایی خودکنترلی و مدیریت احساسات و هیجان به مراتب

صورت، مانع ایجاد تکانه‌های رفتار برونی‌سازی شده می‌شود.

نتایج این پژوهش بیانگر نقش و اهمیت ادراک جوّ مدرسه در افزایش درک شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی و کاهش مشکلات رفتاری برون‌سازی‌شده دانش‌آموزان است. براین‌مبنا، پیشنهاد می‌شود متولیان عرصه تعلیم و تربیت در مدارس به اهمیت متغیرهای مرتبط با فضای فیزیکی و روانی آموزشگاه بیش‌ازپیش اهتمام نشان دهند. مدارس با برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای معلمان و دانش‌آموزان می‌توانند کیفیت روابط انسانی را ارتقا بخشند. برای افزایش مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان با تدارک برنامه‌هایی مطلوب در مدارس همچون برگزاری اردوهای فرهنگی-تفریحی و مسابقات ورزشی چالش‌هایی برای تمرین مؤلفه‌های خودمدیریتی، تصمیم‌گیری مسئولانه و مدیریت رابطه در این موقعیت‌های اجتماعی را فراهم کرد و با پیگیری آموزش خانواده و بازآموزی دانش‌آموزان فرصت‌هایی برای بهبود مؤلفه‌های خودآگاهی و آگاهی اجتماعی را برای آنان مهیا کرد. همچنین، پیشنهاد می‌شود سازه‌های مرتبط با پژوهش حاضر در قالب روش‌های آزمایشی نیز بررسی شوند تا استنباط‌های علی این مطالعه ضمن تأیید قابلیت تعمیم یابد. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر انتخاب یک جنس به‌عنوان نمونه و ماهیت همبستگی روش پژوهش بود. علاوه‌براین، ابزارهای سنجش متغیرها براساس خودسنجی بود که احتمال خطر سوگیری مطلوبیت اجتماعی را با توجه به متغیرهای مربوط به پژوهش افزایش می‌دهد. در مجموع، نتایج پژوهش بیانگر این بود که گرچه الگوی تناسب فرد-محیط برحسب ادراک از جوّ مدرسه به‌تنهایی توانایی پیش‌بینی رفتار برونی‌سازی‌شده دانش‌آموزان را دارد، شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در این میان نقش

واسطه‌ای دارد و می‌تواند در تشدید یا بازداری شرکت در رفتارهای برونی‌سازی‌شده نقش مهمی ایفا کند.

### تشکر و قدردانی

از تمام دانش‌آموزان شرکت‌کننده و مسئولان محترم مدارس که پژوهشگران را در انجام این پژوهش یاری کردند، صمیمانه تقدیر و تشکر می‌شود.

### منابع

- امام‌قلی‌وند، ف.؛ کدیور، پ. و پاشا شریفی، ح. (۱۳۹۸). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان (SECQ). فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۹(۳۳)، ۱۰۱-۷۹.
- احمدپورترکی، ز.؛ حکیم جوادی، م. و سلطانی شال، ر. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی بر پرخاش‌گری، حل مسئله و خوش‌بینی دانش‌آموزان با پایگاه اجتماعی اقتصادی پایین. سلامت روان کودک (روان کودک)، ۵(۲)، ۱۱۸-۱۰۷.
- سرابی‌زاده، ک. و فولادچنگ، م. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر جوّ روانی اجتماعی مدرسه بر مشکلات رفتاری دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر اصفهان. مجله مطالعات ناتوانی، ۹(۱)، ۸-۱.
- حبیبی، م.؛ مرادی، خ.؛ پورآوری، م. و صالحی، س. (۱۳۹۴). بررسی میزان شیوع اختلالات رفتاری در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی و متوسطه استان قم. مجله اپیدمیولوژی ایران، ۱۱(۱)، ۶۳-۵۶.
- فرامرزی، س.؛ قمرانی، ا. و شریعتی، م. (۱۳۹۰). بررسی و مقایسه میزان شیوع و فراوانی اختلال‌های رفتاری در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه منطقه بستان آباد.

- Berg, J., Osher, D., Moroney, D. & Yoder, N. (2017). *The Intersection of School Climate and Social and Emotional Development*, Washington, DC: American Institutes for Research.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming (multivariate applications series)*. Taylor & Francis Group.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Carter, A. (2019). The consequences of adolescent delinquent behavior for adult employment outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(1), 17-29.
- Coccaro, E. F. & Lee, R. J. (2020). Disordered Aggression and Violence in the United States. *The Journal of clinical psychiatry*, 81(2), 9267-9279.
- De Souza, M. S., Soares, A. B. & Pizarro, C. P. (2021). Social emotional learning (sel) program among Fifth graders, three and six months later. *Revista Colombiana de Psicología*, 31(1), 35-48.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416.
- Davidson, L. A., Crowder, M. K., Gordon, R. A., Domitrovich, C. E., Brown, R. D. & Hayes, B. I. (2018). A continuous improvement approach to social and emotional competency measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 93-106.
- Eriksen, E. V. & Bru, E. (2022). Investigating the links of social-emotional competencies: Emotional well-being and academic engagement among Scandinavian adolescents. *Journal of Educational Research*, 1-15.
- Ebesutani, C., Bernstein, A., Martinez, J. I., Chorpita, B. F. & Weisz, J. R. (2011). The youth self-report: Applicability and validity across younger and older youths. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(2), 338-346.
- Fontana, A., Benzi, I. M. A. & Ciproso, P. (2022). Problematic internet use as a moderator between personality dimensions and internalizing and externalizing symptoms in adolescence. *Current Psychology*, 1-10.
- مجله مطالعات علوم پزشکی (مجله پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارومیه)، ۲۲(۵)، ۴۴۸-۴۳۹.
- کریمی، ص. (۱۳۹۳). رابطه بین جو مدرسه با مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهر یزد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- مینایی، ا. (۱۳۸۵). انطباق و هنجاریابی سیاهه رفتاری کودک آخبخ، پرسشنامه خودسنجی و فرم گزارش معلم. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۱۹(۱)، ۵۸۸-۵۲۹.
- Akman, Y. (2021). The relationship between school climate and students aggressive behaviors. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 430-448.
- Ahmadpour Torki, Z., Hakim Javadi, M., Soltani Shal, R. (2018). Effectiveness of social emotional competence training on problem solving, Aggression and optimism of students with low economic socio-economic status. *Journal of Child Mental Health*, 5(2), 107-118.
- Bear, G., Gaskins, C., Blank, J. & Chen, F. F. (2011). Delaware school climate survey – student: Its factor structure, concurrent, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(3), 157-174.
- Bucur, A., Ursoniu, S., Caraion-Buzdea, C., Ciobanu, V., Florescu, S. & Vladescu, C. (2020). Aggressive behaviors among 15–16-year-old romanian high school students: Results from two consecutive surveys related to alcohol and other drug use at the European. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 2-14.
- Bao, Z., Li, D., Zhang, W. & Wang, Y. (2015). School climate and delinquency among Chinese adolescents: analyses of effortful control as a moderator and deviant peer affiliation as a mediator. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 81-93.
- Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D. & Jacobs, N. (2017). *Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies*. Washington, DC: American Institutes for Research.

- wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.
- Kahle, S., Utendale, W. T., Widaman, K. F. & Hastings, P. D. (2018). Parasympathetic Regulation and Inhibitory Control Predict the Development of Externalizing Problems in Early Childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(2), 237-249.
- Karimi, S. (2014). *Relationship between school climate and social skills and academic achievement of sixth grade elementary students in Yazd*. Master's thesis. Islamic Azad University, Marvdasht Branch. Faculty of Psychology and Educational Sciences.
- Long, Y. (2021). *Classroom climate and internalizing and externalizing problems: The role of subjective well-being*. McGill University, Montreal.
- Loukas, A., Suzuki, R. & Horton, K. (2006). Examining School Connectedness and as a Mediator of School Climate Effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 491-502.
- Imamgholivand, F., Kadivar, P., Sharifi, H. (2019). Psychometric Indexes Students' of the Social Emotional Competence Questionnaire. *Quarterly of Educational Measurement*, 9(33), 79-101.
- Minaee A. (2006). Adaptation and standardization of Child Behavior Checklist, Youth Self-report, and Teacher's Report Forms. *Journal of Exceptional Children*, 6(1), 529-558.
- Memmott-Elison, M. K., Holmgren, H. G., Padilla-Walker, L. M. & Hawkins, A. J. (2020). Associations between prosocial behavior, externalizing behaviors, and internalizing symptoms during adolescence: A meta-analysis. *Journal of adolescence*, 80, 98-114.
- Natsuaki, M. N., Biehl, M. C. & Ge, X. (2009). Trajectories of depressed mood from early adolescence to young adulthood: The effects of pubertal timing and adolescent dating. *Journal of Research on Adolescence*, 19(1), 47-74.
- Palmu, I. R., Närhi, V. M. & Savolainen, H. K. (2017). Externalizing behaviour and academic performance—the cross-lagged relationship during school transition. *Emotional and behavioural difficulties*, 23(2), 111-126.
- Piqueras, J. A., Soto-Sanz, V., Rodríguez-Marín, J. & García-Oliva, C. (2019). What is the role of internalizing and externalizing symptoms in adolescent suicide behaviors? Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V. S. & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of applied developmental psychology*, 26(2), 171-200.
- Farmer, R. F., Seeley, J. R., Kosty, D. B., Gau, J. M., Duncan, S. C., Lynskey, M. T. & Lewinsohn, P. M. (2015). Internalizing and externalizing psychopathology as predictors of cannabis use disorder onset during adolescence and early adulthood. *Psychology of Addictive Behaviors*, 29(3), 541-551.
- Fraser, B. J. & Fisher, D. L. (1983). Student achievement as a function of person-environment fit: A regression surface analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 53(1), 89-99.
- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A. & Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412-444.
- Gilbreath, B., Kim, T.-Y. & Nichols, B. (2011). Person-environment fit and its effects on university students: A response surface methodology study. *Research in Higher Education*, 52(1), 47-62.
- Garner, P. W. & Hinton, T. S. (2010). Emotional display rules and emotion self-regulation: Associations with bullying and victimization in community-based after school programs. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20(6), 480-496.
- Huber, L., Plötner, M., In-Albon, T., Stadelmann, S. & Schmitz, J. (2019). The Perspective Matters: A Multi-Informant Study on the Relationship between Social-Emotional Competence and Preschoolers' Externalizing and Internalizing symptoms. *Child Psychiatry & Human Development*, 50(6), 1021-1036.
- Houtepen, J. A. B. M., Sijtsema, J. J., Van der Lem, R., Van Hooydonk, I. C. J. & Bogaerts, S. (2019). Social support, attachment and externalizing behavior in forensic patients with attention-deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Law and Psychiatry*, 64, 106-116.
- Jones, D. E., Greenberg, M. & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future



- school. *Child Development*, 83(3), 877-895.
- Zhang, R., Qiu, Z., Li, Y., Liu, L. & Zhi, S. (2021). Teacher support, peer support, and externalizing problems among left-behind children in rural China: Sequential mediation by self-esteem and self-control. *Children and Youth Services Review*, 121, 105824.
- Zhang, Y., Kang, C., Yang, H., Yang, M., Wei, S., Wang, Y. & Yu, Y. (2022). Gene-environment interactions between CREB1 and childhood maltreatment on aggression among male Chinese adolescents. *Scientific Reports*, 12(1), 1-11.
- Zhou, M. & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27-42.
- International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), Article 2511.
- Steffgen, G., Recchia, S. & Viechtbauer, W. (2013). The Link between School Climate and Violence in School: A Meta-Analytic Review. *Aggression and violent behavior*, 18(2), 300-309.
- Van Lier, P. A. C., Vitaro, F., Barker, E. D., Brendgen, M., Tremblay, R. E. & Boivin, M. (2012). Peer victimization, poor academic achievement, and the link between childhood externalizing and internalizing problems. *Child Development*, 83(5), 1775-1788.
- Wang, M. T. & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high

