

مدل‌یابی پرخاشگری در مدرسه بر اساس عملکرد خانواده، روان‌رنجور خوبی و جو

مدرسه: نقش واسطه‌ای باور به پرخاشگری، همدلی و دل‌بستگی به مدرسه

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۴/۳ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۴۰۱/۷/۷

محمد حاجتی^۱، محمد عباسی^{۲*}، عزت‌اله قدم‌پور^۳

مقاله پژوهشی

چکیده

مقدمه: رفتار پرخاشگرانه یکی از معضلاتی است که بر نوجوانان به‌ویژه روند رشد و عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر منفی می‌گذارد. هدف پژوهش حاضر مدل‌یابی پرخاشگری در مدرسه بر اساس عملکرد خانواده، روان‌رنجور خوبی و جو مدرسه با نقش واسطه‌ای باور به پرخاشگری، همدلی و دل‌بستگی به مدرسه در دانش‌آموزان بود.

روش: روش پژوهش، همبستگی از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه (دوره دوم) شهرستان هرسین در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تعداد ۱۹۱۸ بود که به‌صورت تصادفی خوشه‌ای تعداد ۴۵۰ نفر از آن‌ها به‌عنوان نمونه انتخاب شد. داده‌های پژوهش به کمک پرسش‌نامه‌های شیوه سنجش خانواده مک‌مستر (بالدوین و بیشاب، ۱۹۸۳)، پرسش‌نامه جو و هویت مدرسه (لی و همکاران، ۲۰۱۷)، پرسش‌نامه شخصیتی نئو (مک‌کری و کاستا، ۱۹۸۵)، مقیاس تجدید-نظرشده باور به پرخاشگری (کمپبل، مونسر، مک‌نیوس و وودهاوس، ۱۹۹۹)، پرسش‌نامه همدلی و همدردی در نوجوانان (ووزن و همکاران، ۲۰۱۵)، پرسش‌نامه دل‌بستگی به مدرسه (موتون، دی‌وایا و گل‌زیر، ۱۹۹۳)، مقیاس پرخاشگری (اورپیناس و فرانکوسکی، ۲۰۰۱) گردآوری گردید. داده‌ها با استفاده از روش معادلات ساختاری در قالب نرم‌افزارهای *SPSS27* و *AMOS* مورد تحلیل قرار گرفت.

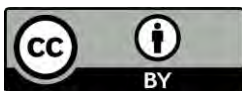
یافته‌ها: نتایج نشان داد که مدل تدوین شده پرخاشگری در مدرسه از برآزش مناسبی برخوردار است و عملکرد خانواده، روان‌رنجور خوبی، جو مدرسه، باور به پرخاشگری، همدلی، دل‌بستگی به مدرسه اثر مستقیم بر پرخاشگری دانش‌آموزان در مدرسه دارند. **نتیجه‌گیری:** باتوجه‌به یافته‌های پژوهش، عملکرد خانواده، روان‌رنجور خوبی، جو مدرسه، باور به پرخاشگری، همدلی و دل‌بستگی به مدرسه نقش مهمی در پرخاشگری دانش‌آموزان در مدرسه دارند. **کلمات کلیدی:** پرخاشگری در مدرسه، عملکرد خانواده، روان‌رنجور خوبی، جو مدرسه.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری نویسنده اول است.

۲. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

*نویسنده مسئول abasi.mo@lu.ac.ir

۳. استاد گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.



Modeling of aggression in School Based on Family Functioning, Neuroticism, School climate: The Mediating Role of Belief to Aggression, Empathy, and School Attachment

Mohammad hojati¹, mohammad abbasi^{2*}, Ezatolah ghadampour³

Original Article

Abstract

Introduction: Aggressive behavior is one of the problems that negatively affects teenagers, especially their growth and academic performance. The aim of the present study was to modeling of aggression in school based on family functioning, neuroticism, and school climate with the mediating role of belief about aggression, empathy, and school attachment among students.

Method: The research method was correlation and structural equation modeling. The statistical population included all middle school male students (second period) in Harsin county in the academic year 2021-2022, number 1918, and 450 were randomly selected as a sample. Research data was collected with the McMaster family measurement questionnaires (Baldwin and Bishab, 1983), the school climate and identity questionnaire (Lee et al., 2017), the Neo personality questionnaire (McCree and Costa, 1985), the scale Revised Belief About Aggression (Campbell, Munser, McManius, & Woodhouse, 1999), Adolescent Empathy Questionnaire (Wozen et al., 2015), School Attachment Questionnaire (Moton, DeVaya, & Glazier, 1993), Aggression scale (Orpinas and Frankosky, 2001). Data were analyzed using the structural equation method in spss27 and amos27 software packages.

Results: The structural equation model supported the hypotheses that family functioning, neuroticism, school climate, belief about aggression, empathy, and school attachment all have causal effects on students' aggression in school.

Conclusion: According to the research findings, family functioning, neuroticism, school climate, belief about aggression, empathy and school attachment play an essential role in students' aggression in school.

Keywords: Aggression in school, Family functioning, Neuroticism, School climate.

1. PhD candidate in Educational Psychology, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.
*corresponding author :Email: abasi.mo@lu.ac.ir

3. Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

مقدمه

نوجوانی دوره گذار در حوزه‌های رشدی و اجتماعی است که ممکن است با مشکلات رفتاری نیز همراه باشد. رفتار پرخاشگرانه ممکن است یک نگرانی برای سلامت روان نوجوانان باشد و به‌عنوان یک ویژگی رفتاری و عاطفی که ممکن است برای دیگران ناراحت‌کننده باشد، تعریف می‌شود (سیدو، کاتور، سانگا و بانسال^۱، ۲۰۱۹). علاوه بر پیامدهای متعدد پرخاشگری برای جامعه به‌عنوان یک کل، پرخاشگری اثرات ویژه‌ای در نوجوانان دارد. پرخاشگری علاوه بر تأثیر بر نوجوان پرخاشگر بر رفتار نوجوان در معرض پرخاشگری نیز اثرگذار است (کورن و سالیوان^۲، ۲۰۲۰)، یک واکنش معمولی به مواجهه با پرخاشگری (به‌ویژه مواجهه مکرر) شامل ایجاد دیدگاهی از جهان به‌عنوان مکانی ناامن و تلقی از دیگران به‌عنوان خصمانه یا تهدیدکننده است (مسعود، احمد، چو و فخر^۳، ۲۰۱۹؛ هافمن و مولر^۴، ۲۰۱۸؛ فارل، تامپسون، اسدی مجره و اکبری، ۱۳۹۷). رفتار پرخاشگرانه در مدارس به‌عنوان یک مشکل در نظر گرفته می‌شود و برنامه‌هایی برای والدین و مربیان در تلاش برای کاهش و جلوگیری از پرخاشگری در نوجوانان ایجاد شده است (ویرا، هندگارد، رونینگ، دوات، ماری و بوردین^۵، ۲۰۲۲).

پرخاشگری به‌طور کلی به‌عنوان رفتارهای جسمی و کلامی تعریف می‌شود که هدف آن صدمه زدن به دیگران، گرایش‌های تهدیدآمیز خود محافظتی و حتی افکار و عواطف ناشی از چنین اهدافی است (بوشمان و اندرسون^۶، ۲۰۲۰). در دهه‌های گذشته، رفتارهای پرخاشگرانه در مدرسه به دلیل پیامدهای منفی این رفتارها بر روند یاددهی - یادگیری، بهداشت روانی متجاوزان و قربانیان و همچنین در رفاه شخصی، خانوادگی و اجتماعی آنان، کیفیت تعاملات اجتماعی در محیط‌های آموزشی به یک نگرانی مهم برای معلمان، والدین و به‌طور کلی جامعه تبدیل شده است (کاراسکوزا ایرانزو، کاوا کابایرو، بوئلگا وازکز، و ژسوس^۷، ۲۰۱۹؛ شین، رایان و نورث^۸، ۲۰۱۹؛ وگا، کابلو، مگیاس-روبلز، گومز-لئال و فرناندز-بروکال^۹، ۲۰۲۱؛ لویز-فرناندز، مزکیتا، اتکین، گریفیتس، اورت و ایبانز^{۱۰}، ۲۰۲۱). اثرات فردی و اجتماعی پرخاشگری برای متجاوز و قربانیان آن آشکار است (روبلز-حیدر، مارتینز-گونزالس، فلورز-نینو، ایبانز-ناوارو، و عمار-عمار^{۱۱}، ۲۰۲۱)، نوجوانی که به هر علتی در محیط آموزشی تحت پرخاشگری کلامی یا بدنی قرار می‌گیرد، علاوه

1. Sidhu, Kaur, Sangha, & Bansal
2. Farrell, Thompson, Curran, & Sullivan
3. Masud, Ahmad, Cho, & Fakhr
4. Hofmann & Müller
5. Vieira, Handegård, Rønning, Duarte, Mari, & Bordin
6. Bushman & Anderson
7. Carrascosa Iranzo, Cava Caballero, Buelga Vázquez, & Jesus
8. Hunter, Mora-Merchán, & Ortega
9. Vega, Cabello, Megías-Robles, Gómez-Leal, & Fernandez-Berrocal
10. López-Fernández, Mezquita, Etkin, Griffiths, Ortet, & Ibáñez
11. Robles-Haydar, Martínez-González, Flórez-Niño, Ibáñez-Navarro, & Amar-Amar

بر احساس ناامنی و بی‌زاری از مدرسه (که نتیجه آن به‌صورت افت تحصیلی یا ترک تحصیلی مشاهده می‌شود) با اثرات ناگوار این رفتار در طول زندگی نیز مواجه می‌شود؛ به‌نحوی که او نیز ممکن است بعدها به هنگام تشکیل خانواده یا در مسئولیت‌هایی که بر عهده خواهد گرفت رابطه‌ای ناسالم با دیگران برقرار کرده و چه‌بسا خشونت را از نسلی به نسل دیگر انتقال دهد (مالوندا، لورکاریال مزورادو، سمپر و مستر، ۲۰۱۹).

یکی از علل بروز پرخاشگری و رفتار نوجوانان، می‌توان خانواده و نحوه عملکرد آن را نام برد (احمدی و خانی چکلاسی، ۱۴۰۱). خانواده به‌عنوان اولین عامل حمایتی نوجوان می‌تواند تأثیری چشمگیر بر مشکلات رفتاری، روانی و شخصیتی او داشته باشد (کیالها، ۱۴۰۱؛ حسینی، زارعی و زارعی، ۱۴۰۰). با توجه به متغیرهای محیط خانواده، حتی در دوران بلوغ، خانواده نقشی اساسی در چندین حوزه مختلف شایستگی و سازگاری نوجوان دارد (تیان، یو، لین، لو، لیو و ژانگ، ۲۰۱۹؛ پز فونتس، مولرو ژورادو، باراکان مارتین و گازکز لینارس، ۲۰۱۹). والدین به‌عنوان منبعی بر تعامل نوجوانان با گروه همسالان خود اثرگذار هستند، در صورتی که در خانواده رفتارهای متضاد از قبیل درگیری، انتقاد، توهین و عدم علاقه وجود داشته باشد، ممکن است منجر به رفتار پرخاشگرانه شود؛ بنابراین، عملکرد ناکارآمد در محیط خانواده توسط اعضای آن با پرخاشگری فعال و واکنشی در نوجوانان همراه است (سلیم، زهرا، سبحان و محمود، ۲۰۲۱؛ وو، دینگ، هو، چنگ و چن، ۲۰۲۱؛ حسیه و همکاران، ۲۰۲۲؛ بوتا، بويسن و ووتر، ۲۰۱۸).

علاوه بر عملکرد خانواده، می‌توان از جو مدرسه به‌عنوان دیگر عامل تأثیرگذار بر پرخاشگری نوجوانان نام برد (ال-نادی، ۲۰۲۱؛ آیورنو و راسل، ۲۰۲۲). جو مدرسه به‌عنوان گروهی از تأثیرات ذهنی تعریف می‌شود که توسط افراد در ارتباط متقابل با ساختار رسمی و همچنین شیوه مداخله مدیران مدرسه شناسایی می‌شود (روزیتو و فرانکا، ۲۰۲۲). کیفیت منحصربه‌فرد جو مدرسه تا حد زیادی به شیوه‌های خاص برخورد دانش‌آموزان در مدرسه و کلاس بستگی دارد (لی، یو و نی، ۲۰۲۱). علاوه بر این، پژوهش‌های پیشین نشان داده است که تعاملات مثبت با معلم از بروز رفتارهای نادرست در مدرسه جلوگیری می‌کند (وارلا، سانچز، ترانوس پیتو، چوکاس و

1. Malonda, Llorca, Mesurado, Samper, & Mestre
2. Tian, Yu, Lin, Lu, Liu, & Zhang
3. Pérez-Fuentes, Molero Jurado, Barragán Martín, & Gazquez Linares
4. Saleem, Zahra, Subhan, & Mahmood
5. Wu, Ding, Hu, Cheng, & Chen
6. Hsieh, et al
7. Botha, Booysen, & Wouters
8. El-Nady
9. Ioverno & Russell
10. Rizzotto & França
11. Li, Yu, & Nie

بنونته^۱، ۲۰۲۱)، درحالی‌که رابطه منفی معلم و دانش‌آموز بر تنظیم روانی - اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد و ممکن است به تشدید پرخاشگری در مدارس کمک کند (مانزانو-سانچز، گومز-مارمول، والرو-النزونلا، و جیمز-پارا^۲، ۲۰۲۱؛ مانزانو-سانچز و والرو-النزونلا^۳، ۲۰۱۹؛ سوتاتمینینگسیه و ارویکا^۴، ۲۰۲۲).

از سوی دیگر، ویژگی‌های شخصیتی یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر پرخاشگری هستند (هیات، زیچنر و میلر^۵، ۲۰۱۹). به‌عنوان مثال، مدل صفت شخصیت بیان می‌کند که خصوصیات شخصیتی منفی، از عوامل اصلی خطر مرتبط با رفتار پرخاشگرانه هستند (لیو، منگ، پان، ما و ژانگ^۶، ۲۰۲۱). روان‌رنجورخویی یکی از پنج عامل بزرگ شخصیتی است که با ویژگی‌هایی چون تحریک‌پذیری، زودرنجی، پریشانی، احساس درماندگی و آمادگی ابتلا به آسیب‌های روانی از قبیل اضطراب، افسردگی و پرخاشگری و دیگر پیامدهای آزاردهنده مشخص می‌شود. افرادی که نمره بالایی در این بعد شخصیتی می‌گیرند، افکار غیرمنطقی بیشتر، قدرت کنترل تکانه کمتر و انطباق‌پذیری ضعیف‌تری با دیگران و شرایط نشان می‌دهند (کلثوم، چیمبا، احمد و بی بی^۷، ۲۰۲۲). علاوه بر اثرات مستقیم متغیرهای خانواده، جو مدرسه و ویژگی‌های شخصیتی بر پرخاشگری، این متغیرها اثر غیرمستقیمی نیز می‌توانند بر بروز پرخاشگری داشته باشند (ولیدو، اینگرام، اسپلاژ، تورگال، مرین و دیویس^۸، ۲۰۲۱). در همین راستا پژوهش‌ها نشان داده‌اند باور به پرخاشگری می‌تواند به صورت مستقیم و همچنین به طور غیرمستقیم از طریق عملکرد خانواده با پرخاشگری ارتباط داشته باشد (شیو و لئو^۹، ۲۰۲۱). سو، یو، ژانگ، لیو، زو و ژن^{۱۰} (۲۰۱۸) باور به پرخاشگری را به عنوان نقش بازنمایی اجتماعی در رفتار پرخاشگرانه تعریف کرده‌اند. به باور شیو و لئو (۲۰۲۱)، کیفیت روابط دانش‌آموزان با معلمان و خانواده‌شان با انطباق دانش‌آموزان با هنجارهای تعیین شده توسط این شخصیت‌ها ارتباط دارد. روابط منفی نوجوان با والدین ممکن است منجر به نگرش‌های متفاوت به پرخاشگری شود و می‌توان اظهار داشت که بسته به کیفیت روابط با والدین، معلمان و دیگر دانش‌آموزان در مدرسه، این نگرش می‌تواند متفاوت باشد (فوزی، ذوالکفلی و بهارم^{۱۱}، ۲۰۱۹).

1. Varella, Sánchez, Tezanos-Pinto, Chuecas, & Benavente
2. Manzano-Sánchez, Gómez-Mármol, Valero-Valenzuela, & Jiménez-Parra
3. Reinke & Herman
4. Sutatminingsih & Ervika
5. Hyatt, Zeichner, & Miller
6. Liu, Meng, Pan, Ma, & Zhang
7. Kalsoom, Cheema, Ahmad, & Bibi
8. Valido, Ingram, Espelage, Torgal, Merrin, & Davis
9. Shu & Luo
10. Su, Yu, Zhang, Liu, Xu, & Zhen
11. Fauzi, Zulkefli, & Baharom

در ادبیات علمی، خانواده و مدرسه به طور مداوم با مشکلات پرخاشگری دوره نوجوانی پیوند خورده‌اند (دینگ، لی، لی، ژیاو، زانگ و وانگ^۱، ۲۰۲۰). خانواده با عملکرد ضعیف که دارای سطح بالایی از تنش، ارتباط ضعیف یا منفی و عدم حمایت است، بر رشد مهارت‌های اجتماعی نوجوانان از قبیل همدلی تأثیرگذار است، بنابراین، پرداختن به تأثیر واسطه‌ای احتمالی همدلی نوجوانان بر رابطه بین عملکرد خانواده و بروز رفتار پرخاشگرانه از اهمیت بالایی برخوردار است (مرزیلی، سرنیگلیا و سیمینو^۲، ۲۰۲۱). همدلی یک واکنش احساسی به حالت احساسی فردی دیگر است (بارلینسکا، زوستر و وینیوسکی^۳، ۲۰۱۸). تا به امروز، شواهد نشان داده‌اند که همدلی نقش مهمی در مهار پرخاشگری نوجوانی دارد (سیلک، برادی، بویلان و دولان^۴، ۲۰۱۸؛ دیکرسون و کواس^۵، ۲۰۲۱؛ لیمرسیر – دوگارین، رومو، تیجوس و زرهونی^۶، ۲۰۲۱؛ اسپاتارو، کالابرو، و لونگوباردی^۷، ۲۰۲۰؛ آکوستا، چینمن، ابنر، مالون، فیلیپس و ویلکس^۸، ۲۰۱۹).

از سوی دیگر، از عواملی که می‌تواند با پرخاشگری نوجوانان ارتباط داشته باشد، دلبستگی به مدرسه است (اوزبیلن، ارانیل، و اوزجان^۹، ۲۰۱۸). احساس تعلق یا دلبستگی به مدرسه، به‌عنوان یک عامل محافظ رفتار خشونت‌آمیز شناخته شده است (سالیوان، ژو، وانگ و بویانتون^{۱۰}، ۲۰۲۱). مطالعات نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که میزان بالاتری از دلبستگی مدرسه را گزارش کرده‌اند، اقدامات پرخاشگرانه کمتری داشته‌اند (وارلا، زیمرمن، رایان، استودارد و هاینز^{۱۱}، ۲۰۲۱).

باتوجه به مطالب ذکرشده، می‌توان بیان کرد که بروز رفتار پرخاشگرانه در مدارس یکی از مسائل اصلی نظام‌های آموزشی است که بر سلامت روان و عملکرد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (تورانوویچ و سینیک^{۱۲}، ۲۰۲۲). اقدامات مختلف پرخاشگرانه دانش‌آموزان از قبیل پرخاشگری نسبت به کارکنان مدرسه، خسارت به اموال، تخریب مدرسه و قلدری می‌تواند نه‌تنها در ایجاد سازگاری تحصیلی بلکه در سازگاری روانی و اجتماعی و همچنین در عملکرد تحصیلی آنان اثرگذار باشد (مختار، مختار و محمود^{۱۳}، ۲۰۲۲). براین‌اساس، در این تحقیق، پژوهشگران به دنبال پاسخ به این سؤال هستند که آیا مدل ساختاری فرض شده در مورد متغیر پرخاشگری در مدرسه

1. Ding, Li, Li, Xiao, Zhang, & Wang
2. Marzilli, Cerniglia, & Cimino
3. Barlińska, Szuster, & Winiewski
4. Silke, Brady, Boylan, & Dolan
5. Dickerson & Quas
6. Lemercier-Dugarin, Romo, Tijus, & Zerhouni
7. Spataro, Calabrò, & Longobardi
8. Acosta, Chinman, Ebener, Malone, Phillips & Wilks
9. Özbilen, Eranil, & Özcan
10. Sullivan, Zhu, Wang, & Boyanton
11. Varela, Zimmerman, Ryan, Stoddard, & Heinze
12. Turanovic & Siennick
13. Roeser, Eccles, & Sameroff

باتوجه به سازه‌های عملکرد خانواده، روان‌رنجورخویی و جو مدرسه در دانش‌آموزان با نقش واسطه‌ای باوربه پرخاشگری، همدلی و دلبستگی به مدرسه مورد تأیید است؟

روش

روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی و به طور خاص از نوع معادلات ساختاری است. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه (۱۹۱۸ نفر) شهرستان هرسین در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود. باتوجه به قاعده استیونس^۱ (۲۰۱۲) حجم نمونه موردنیاز در پژوهش حاضر ۴۵۰ نفر برآورد گردید. نمونه موردنظر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد. به این صورت که با هماهنگی اداره آموزش و پرورش هرسین و مدیران و معلمان مدارس دوره دوم به صورت تصادفی مدارس هدف انتخاب گردید و با اعلام رضایت دانش‌آموزان پرسشنامه‌های مطالعه جهت تکمیل به صورت حضوری در اختیار آنان قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار)، همبستگی پیرسون و تحلیل معادلات ساختاری به وسیله نرم‌افزار AMOS۲۷ استفاده شد. ملاک‌های ورود آزمودنی‌ها به پژوهش عبارت‌اند از: جنسیت مذکر، اشتغال به تحصیل در دوره دوم متوسطه نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱، رضایت به شرکت داشتن در این پژوهش، و ملاک خروج از مطالعه نیز عدم تمایل شرکت‌کنندگان برای همکاری در پژوهش، غیبت بیش از دو جلسه در جلسات آموزشی و ابتلا به بیماری‌های شدید روان‌پزشکی بود.

ابزارهای پژوهش

الف) شیوه سنجش خانواده مک مستر^۲ (FAD): این ابزار برای ارزیابی عملکرد خانواده با عنوان توصیف مدل مک مستر از عملکرد خانواده طراحی شده است. این ابزار توسط ایستاین، بالدوین و بیشاب^۳ (۱۹۸۳) ابداع گردید. این ابزار ۶۰ گویه‌ای مبتنی بر الگوی مک مستر جهت گردآوری اطلاعاتی در خصوص ابعاد مختلف خانواده طراحی گردیده است. این مقیاس هفت بعد از عملکرد خانواده را باهدف بررسی شرایط سلامت کلی یا آسیب‌شناختی خانواده شامل: حل مسئله، ارتباط، نقش‌ها، همراهی عاطفی، آمیزش عاطفی، کنترل رفتار و عملکرد کلی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد (ایستاین و همکاران، ۱۹۸۳). مقیاس در طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از کاملاً موافق (۱) تا کاملاً مخالف (۴) ساخته شده است. این مقیاس با ضرایب آلفای خرده مقیاس‌های خود از ۰/۷۳ تا ۰/۹۲ از همسانی درونی نسبتاً خوبی برخوردار است. ضریب آلفای کل مقیاس به نقل از ثنایی

1. Stevens

2. McMaster Family device

3. Epstein, Baldwin & Bishop

(۱۳۸۷) ۰/۹۲ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، برای سنجش پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برابر با ۰/۹۱ بود.

ب) پرسش‌نامه جو و هویت مدرسه (SCASIM-ST): پرسش‌نامه جو و هویت مدرسه^۱ ویژه دانش‌آموزان بر اساس چارچوب نظریه موس^۲ که روابط، رشد شخصی و سیستم مدیریتی در مدرسه را مورد ارزیابی قرار می‌دهد، توسط لی و همکاران (۲۰۱۷) ساخته شده است. برای به‌دست‌آوردن ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه هویت مدرسه توسط سازندگان پرسش‌نامه، روایی آن با وسیله مقایسه رشته دیویلز^۳ (۲۰۱۱) و تست استانداردهای آموزشی و روان‌سنجی ترنر و همکاران (۱۹۸۷) ادیت (۲۰۱۴) مورد تأیید قرار گرفته است. این پرسش‌نامه دارای ۳۸ سؤال است و پنج بعد رابطه دانش‌آموزان با یکدیگر، رابطه دانش‌آموزان با کارکنان، تأکیدهای آموزشگاه، ارزش‌ها و رویکردهای مشترک کارکنان و دانش‌آموزان و هویت مدرسه را شامل می‌شود. اعتبار این پرسش‌نامه با استفاده از روش بازآزمایی بعد از یک ماه و یک سال مورد تأیید قرار گرفته و با سایر ابزارهای مدرسه دارای روایی همگرا است. شیوه نمره‌گذاری این پرسش‌نامه به صورت طیف ۶ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۶) است. در پژوهش حاضر، برای سنجش پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برابر با ۰/۸۹ بود.

ج) پرسش‌نامه شخصیتی نئو (NEO-FFI): در این پژوهش از فرم کوتاه پرسش‌نامه نئو^۴ مک کری و کاستا^۵ (۱۹۹۱) استفاده شده است. برای اندازه‌گیری هر کدام از عوامل شخصیت، ۱۲ ماده اختصاص یافته است. نمره‌گذاری پرسش‌نامه بر روی مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) درجه‌بندی شده است. مک کری و کاستا (۱۹۹۱) در پژوهش روایی و پایایی پرسش‌نامه ویژگی‌های شخصیتی نئو را تأیید و ضریب پایه آن را بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۳ درصد گزارش کردند. در این پژوهش، تنها از بعد روان‌رنجورخویی استفاده شد که پایایی آن نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد. سنجش روان‌رنجورخویی در این پرسش‌نامه شامل ۱۲ سؤال است که حداقل و حداکثر نمره اکتسابی آن ۱۲ و ۶۰ است. نمره بالاتر نشان‌دهنده علائم بیشتر در روان‌رنجورخویی است.

د) پرسش‌نامه همدلی و همدردی در نوجوانان (AMES): پرسش‌نامه همدلی و همدردی در نوجوانان^۶ توسط ووزن، پیونروسکی و والکنبورگ^۷ (۲۰۱۵) طراحی، تدوین و اعتباریابی شده است. این مقیاس دارای ۱۲ سؤال و سه خرده مقیاس همدلی شناختی، همدلی عاطفی و

1. school climate and school identification measure–student (SCASIM-ST)

2. Moos

3. Devellis

4. Personality Inventory-Neo

5. McCrae & Costa

6. Adolescent Measure of Empathy and Sympathy

7. Vossen, Piotrowski & Valkenburg

همدردی است. شیوه نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای (هرگز=۱ تا همیشه=۵) است. در پژوهش ووزن و همکاران (۲۰۱۵) ضریب همسانی درونی خرده مقیاس همدلی شناختی ۰/۸۶، همدلی عاطفی ۰/۷۵ و همدردی ۰/۷۶ به دست آمد. ضریب همبستگی خرده مقیاس‌ها بین عامل‌ها عبارت بودند از: بین همدلی عاطفی و شناختی=۰/۳۴، بین همدلی عاطفی و همدردی=۰/۳۹ و بین همدلی شناختی و همدردی=۰/۵۴. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۵ به دست آمد.

(و) مقیاس تجدیدنظرشده باور به پرخاشگری^۱ (BAGS): مقیاس تجدیدنظرشده باور به پرخاشگری (کمپیل، مونسر، مک منیوس و وودهاوس^۲، ۱۹۹۹) به‌عنوان ابزاری جهت سنجش باور و اعتقاد به پرخاشگری استفاده می‌شود. این پرسش‌نامه شامل ۱۶ گویه است. ۸ گویه به باور ابزاری و ۸ گویه به باور بیانی مربوط می‌شود. این پرسش‌نامه از طیف لیکرتی شامل ۵ درجه استفاده می‌کند و توسط محققین برای اولین بار در ایران ترجمه و روایی و پایایی آن سنجیده شد. برای بررسی روایی این پرسش‌نامه از روش روایی و اگر استفاده شد که ضریب همبستگی آن با همدلی محاسبه شد که نتیجه به‌دست‌آمده نشان‌دهنده روا بودن ابزار مذکور دارد. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ برای محاسبه پایایی استفاده شد که ۰/۹۰ به دست آمد.

(ه) پرسش‌نامه دل‌بستگی به مدرسه^۳ (SAQ): این پرسش‌نامه دارای ۲۰ ماده است که توسط موتون، دی وایا و گلازیر^۴ (۱۹۹۳) طراحی شده است و هدف آن مشخص نمودن دانش-آموزانی است که دارای دل‌بستگی زیاد و کم هستند. این پرسش‌نامه شامل سه مؤلفه است که عبارت‌اند از: روابط کلی^۵، تعلق^۶ و دل‌بستگی‌های خاص^۷. درباره پایایی این پرسش‌نامه، موتون و همکاران (۱۹۹۳) ضریب آلفای ۰/۸۶ را برای هر ماده گزارش نموده‌اند، ضمن این که حذف هر ماده واحد منجر به کاهش آلفا می‌شود که این مسئله نشان‌دهنده پایایی بالای ابزار است. همچنین موتون و همکاران (۱۹۹۳) روایی این ابزار را طی تحلیل عاملی اکتشافی که منجر به تأیید مؤلفه‌های آن شد بررسی نمودند. در این پژوهش با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ضریب پایایی محاسبه و ۰/۸۶ به دست آمد.

(ی) مقیاس رفتار پرخاشگرانه (برای نوجوانان)^۸: اورپیناس و فرانکوسکی^۹ (۲۰۰۱) سازندگان مقیاس رفتار پرخاشگرانه، آن را در ۱۱ ماده بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای (فراوانی دفعات

1. the scale of Adolescent Students' Beliefs about Aggression

2. Campbell, Muncer, McManus, & Woodhouse

3. school attachment questionnaire

4. Mouton, Dewitt, & Glazier

5. general relationships

6. belonging

7. specific attachments

8. aggressive behavior scale (for adolescents)

9. Orpinas & Frankowski

روی دادن رفتار پرخاشگرانه طی هفت روز گذشته) ایجاد کرده‌اند. سازندگان این مقیاس، پایایی آن را به روش همسانی درونی ۰/۸۷ و روایی آن را با استفاده از روایی محتوایی تأیید نموده‌اند. این مقیاس برای اولین بار توسط محقق به زبان فارسی ترجمه شد. این مقیاس با محاسبه مجموع تمام پاسخ‌ها نمره‌گذاری می‌شود. هر نقطه نشان‌دهنده یک رفتار پرخاشگرانه است که دانش‌آموز در طی هفته قبل از نظرسنجی گزارش داده است. در این پژوهش، با استفاده از آلفای کرونباخ ضریب پایایی به دست آمد که برابر با ۰/۸۳ بود. روایی پرسش‌نامه نیز با استفاده از تحلیل عامل تأییدی بررسی شد که بار عاملی تمام گویه‌ها بالای ۰/۴۰ و معنی‌دار بود.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی مربوط به ضرایب همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد، کمینه و بیشینه نمرات متغیرهای حاضر در مدل پژوهش

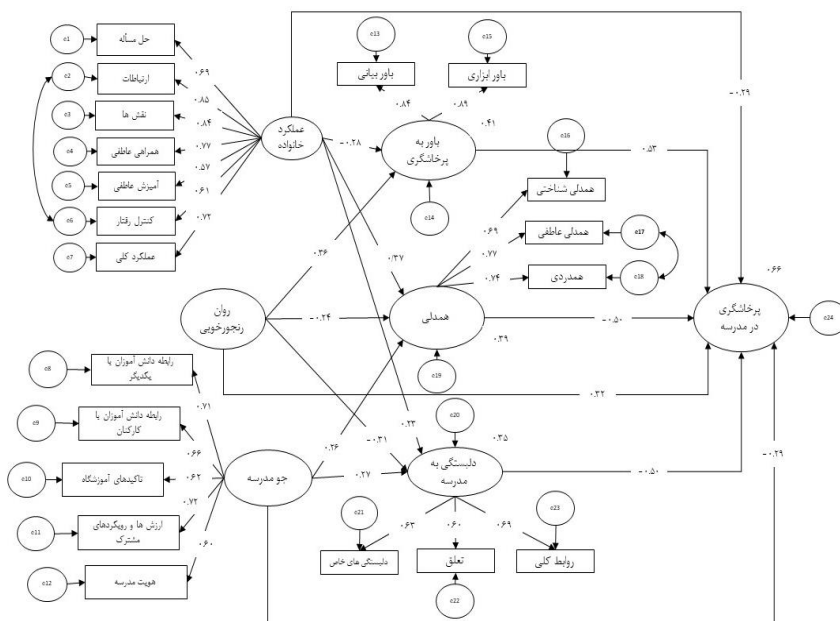
($n = 450$)

متغیر	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف استاندارد
۱. حل مساله	۹	۲۰	۱۳,۵۷	۱,۸۵
۲. ارتباطات	۱۱	۳۱	۲۴,۷۲	۱,۲۱
۳. نقش‌ها	۱۳	۴۲	۳۲,۶۱	۱,۰۹
۴. همراهی عاطفی	۸	۲۰	۱۴,۵۳	۱,۴۳
۵. آمیزش عاطفی	۱۱	۲۳	۱۷,۴	۱,۶
۶. کنترل رفتار	۱۰	۳۵	۲۳,۹۱	۱,۹۲
۷. عملکرد کلی	۱۳	۴۶	۲۹,۱۲	۱,۳
۸. نمره کل عملکرد خانواده	۷۳	۲۲۸	۱۶۸,۱۵	۳,۸۶
۹. رابطه دانش‌آموزان با یکدیگر	۸	۳۹	۳۱,۱۴	۱,۸۲
۱۰. رابطه کارکنان با دانش‌آموزان	۱۵	۶۱	۴۹,۷	۱,۰۴
۱۱. تاکیده‌های آموزشگاه	۹	۲۵	۱۹,۷	۱,۳۳
۱۲. ارزش‌ها	۱۲	۴۰	۲۸,۱۱	۱,۶۳
۱۳. هویت مدرسه	۱۲	۳۸	۲۹,۱۱	۲,۷۵
۱۴. نمره کل جوّ مدرسه	۴۸	۲۱۷	۱۷۷,۱۲	۳,۱
۱۵. نمره کل روان‌رنجورخویی	۱۷	۵۴	۴۵,۱۸	۲,۱
۱۶. همدلی شناختی	۸	۱۸	۱۴,۲	۱,۷۳
۱۷. همدلی عاطفی	۱۱	۱۹	۱۵,۲	۱,۹
۱۸. همدردی	۱۰	۱۸	۱۵,۳۸	۱,۸۸
۱۹. نمره کل همدلی	۲۳	۵۱	۴۴,۳۰	۱,۱۱

متغیر	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف استاندارد
۲۰. باور ابزاری	۱۳	۳۸	۳۲٫۸۵	۲٫۲
۲۱. باور بیانی	۱۴	۳۶	۳۰٫۱	۲٫۳
۲۲. نمره کل باور به پرخاشگری	۱۹	۷۴	۶۳٫۳۵	۲٫۴۵
۲۳. روابط کلی	۱۳	۳۱	۲۴٫۳۰	۲٫۴
۲۴. تعلق	۱۰	۲۸	۲۰٫۷	۱٫۹
۲۵. دل‌بستگی‌های خاص	۱۱	۳۱	۲۱٫۸	۲٫۱
۲۶. نمره کل دل‌بستگی به مدرسه	۲۸	۹۳	۶۱٫۳۱	۳٫۲
۲۷. نمره کل پرخاشگری در مدرسه	۶	۶۱	۴۷٫۷	۳٫۶۳

قبل از این که به تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری ۱ پرداخته شود، باید پیش‌فرض‌های مربوط به داده‌ها مانند پیش‌فرض نرمال بودن مورد بررسی قرار گیرد. مدل‌یابی معادلات ساختاری برای نمونه‌های کم که توزیع نمرات آن چولگی زیاد دارند مناسب نمی‌باشد. تخطی از پیش‌فرض نرمال بودن موجب بالا رفتن خطی دو، اریب در مقادیر بحرانی برای تعیین سطوح معنی‌داری و اثرگذاری بر خطاهای معیار می‌شود (ویرا، بی تا ترجمه رسول نوروزی و حمید قاسمی، ۱۳۹۳؛ ص ۲۲)؛ بنابراین پیش از آزمون فرضیه‌های پژوهش، مفروضه‌های داده‌های پرت، نرمال بودن، چند هم‌خطی، خطی بودن و یکسانی واریانس‌ها به کمک نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ مورد سنجش قرار گرفت و نتایج نشان داد که از مفروضه‌ها تخطی نشده است. به‌منظور ارزیابی مدل پیشنهادی، روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار Amos ۲۷ مورد استفاده قرار گرفت. برازندگی مدل پیشنهادی بر اساس ترکیبی از نسخه‌های برازندگی جهت تعیین کفایت برازش مدل پیشنهادی با داده‌ها مورد استفاده قرار گرفتند. ضرایب رگرسیون در شکل ۱ و شاخص‌های برازندگی مدل در جدول ۲ آمده است.

1. Structural Equation Modeling: SEM



شکل ۱. مدل رابطه عملکرد خانواده، روان‌رنجورخویی، جو مدرسه و پرخاشگری در مدرسه با نقش میانجی باور به پرخاشگری، همدلی و دلبستگی به مدرسه.

جدول ۲. شاخص‌های نیکویی برازش برای مدل مفروض

تفسیر	ملاک	میزان	شاخص‌های برازش	
-	-	۱۵۱۷/۰۴	کای اسکوتر (χ^2)	مطلق
-	-	۳۹۲	درجه آزادی (df)	
-	بیشتر از ۰/۰۵	۰/۰۰۱	سطح معنی‌داری	
برازش خوب	بین ۱ تا ۵	۳/۸۷	نسبت کای اسکوتر به درجه آزادی (χ^2/df)	تطبیقی
برازش خوب	بیشتر از ۰/۹۵	۰/۹۶	شاخص نیکویی برازش (GFI)	
برازش خوب	بیشتر از ۰/۸۵	۰/۹۱	شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)	
برازش خوب	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۵	شاخص برازش افزایشی (IFI)	مقتصد
برازش خوب	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۲	شاخص برازش تطبیقی (CFI)	
برازش خوب	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۴	شاخص توکلر- لویس (TLI)	
برازش قابل قبول	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۵	شاخص برازش تطبیقی (NFI)	مقتصد
برازش خوب	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۶	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)	
برازش خوب	بیشتر از ۰/۵۰	۰/۹۳	شاخص برازش مقتصد هتچار شده (PNFI)	

طبق نتایج جدول ۲ شاخص‌های نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)، شاخص برازش افزایشی (IFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص توکلر- لویس (TLI) و شاخص برازش تطبیقی (NFI) بیشتر از ۰/۹۰ است که نشان از برازش مناسب مدل توسط داده‌ها دارد. این در حالی است که برای مدل اولیه همه شاخص‌ها کمتر از ۰/۹۰ به دست آمد که نشان از برازش مناسب مدل ندارد. اما مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۶ است لذا این مقدار کمتر از ۰/۰۸ است که نشان‌دهنده این است که میانگین مجذور خطاهای مدل مناسب است که مدل مطلوب است.

جدول ۳. نتایج روش بوت استراپ برای بررسی مسیرهای غیرمستقیم مدل مفروض

مسیرها	حد پایین	حد بالا	P
عملکرد خانواده ← باور به پرخاشگری ← پرخاشگری در مدرسه	-۰/۱۲	-۰/۲۶	۰/۰۰۱
عملکرد خانواده ← همدلی ← پرخاشگری در مدرسه	-۰/۰۸	-۰/۲۰	۰/۰۰۱
عملکرد خانواده ← دل‌بستگی به مدرسه ← پرخاشگری در مدرسه	-۰/۰۸	-۰/۲۵	۰/۰۰۱
روان‌رنجورخویی ← باور به پرخاشگری ← پرخاشگری در مدرسه	۰/۰۷	۰/۰۴	۰/۰۰۱
روان‌رنجورخویی ← همدلی ← پرخاشگری در مدرسه	۰/۰۰۶	۰/۰۳	۰/۰۰۱
روان‌رنجورخویی ← دل‌بستگی به مدرسه ← پرخاشگری در مدرسه	۰/۱۱	۰/۳۷	۰/۰۰۱
جو مدرسه ← همدلی ← پرخاشگری در مدرسه	-۰/۰۹	-۰/۳۱	۰/۰۰۱
جو مدرسه ← دل‌بستگی به مدرسه ← پرخاشگری در مدرسه	-۰/۰۷	-۰/۲۴	۰/۰۰۱

جدول ۳ نتایج حاصل از بوت استراپ برای مسیرهای غیرمستقیم مدل را نشان می‌دهد. مطابق با داده‌های این جدول حد پایین فاصله اطمینان و حد بالای آن مسیرها صفر را در بر نمی‌گیرد. در نتیجه، رابطه غیرمستقیم بین مسیرهای مدل مفروض معنی‌دار است. مسیر بین جو مدرسه با پرخاشگری در مدرسه با نقش میانجی باور به پرخاشگری معنی‌دار نبود که از مدل پیشنهادی حذف گردید.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف مدلیابی پرخاشگری در مدرسه بر اساس عملکرد خانواده، روان‌رنجورخویی، جو مدرسه با نقش واسطه‌ای باور به پرخاشگری، همدلی و دل‌بستگی به مدرسه در دانش‌آموزان انجام شد. نتایج نشان داد مدل ساختاری پرخاشگری دانش‌آموزان با متغیرهای میانجی همدلی، باور به رفتارهای پرخاشگرانه و دل‌بستگی به مدرسه با داده‌ها برازش دارد. عملکرد خانواده و روان‌رنجورخویی از طریق باور به پرخاشگری، همدلی و دل‌بستگی به مدرسه بر پرخاشگری در مدرسه تأثیر معنی‌دار دارند. همچنین، جو مدرسه از طریق دل‌بستگی به مدرسه بر پرخاشگری در مدرسه تأثیر

معنی‌دار دارد. این یافته تقریباً همسو با پژوهش ال-نادی (۲۰۲۱) با عنوان تأثیر روابط خانوادگی و محیط مدرسه بر رفتار پرخاشگرانه دانش‌آموزان سن مدرسه است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت همان‌طور که در بررسی ادبیات علمی ذکر شد، محیط خانواده و مدرسه‌طور مداوم با مشکلات پرخاشگری در نوجوانی مرتبط بوده است؛ همچنین مهم است که بر نقش تأثیرات غیرمستقیم نیز تأکید شود و باید هم به ویژگی‌های فردی و هم به زمینه‌های اجتماعی (خانواده و مدرسه) توجه کنند. اگر در تلاش برای توضیح پرخاشگری در مدرسه فقط ویژگی‌های خانواده و محیط کلاس را در نظر بگیریم، دیگر متغیرهای مهم در سطح فردی مربوط به احساسات، افکار و نگرش‌ها را نادیده می‌گیریم. در مطالعه سواتمینیگسیه و ارویکا (۲۰۲۲) در بررسی اولیه تأثیر مستقیم مدل، محیط خانواده و محیط کلاس فقط ۱۱ درصد از واریانس پرخاشگری مدرسه را برای پسران و دختران به خود اختصاص دادند، اما وقتی عوامل فردی در مدل گنجانده شدند، این مقادیر به ترتیب به ۴۳ درصد و ۴۹ درصد افزایش یافت.

همچنین عملکرد خانواده با پرخاشگری در مدرسه با نقش میانجی باور به پرخاشگری رابطه علی و غیرمستقیم دارد. این یافته همسو با پژوهش سو و همکاران (۲۰۱۸) و شیو و لئو (۲۰۲۱) است. در تبیین این یافته می‌توان گفت در خانواده‌های با عملکرد ضعیف، تخصیص نقش‌ها به درستی صورت نمی‌گیرد، والدین دچار غفلت می‌شوند، به مسائل تربیتی، تحصیلی، اقتصادی و تفریحی نوجوانان اهمیت نمی‌دهند و آن‌ها را به حال خود رها کرده و در نتیجه فرزندان بیشتر به گروه‌های همسالان روی می‌آورند؛ ارتباط کم والدین با فرزندان و کمبود نظارت منجر به اثرپذیری نوجوانان از همسالان و ایجاد باورهایی همسو با باورهای گروه‌های همسال می‌شود. در نهایت، می‌توان انتظار بروز و افزایش رفتارهای پرخاشگرانه نوجوانان در نتیجه عملکرد ضعیف خانواده از طریق ایجاد باورهای مربوط به پرخاشگری در نوجوانان را داشت.

دیگر نتیجه به‌دست‌آمده بیانگر این است که عملکرد خانواده با پرخاشگری در مدرسه با نقش میانجی همدلی رابطه علی و غیرمستقیم دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت ارتباط والدین با نوجوان و مراقبت آنان منجر به الگوگیری از رفتارهای همدلانه والدین و شکل‌گیری پاسخ‌های همدلانه عاطفی و شناختی می‌شود که به نوبه خود منجر به کاهش تمایل به پرخاشگری می‌شود، این امر ممکن است در پرتو تأثیرات والدین بر رشد پاسخ‌گویی عاطفی نوجوانان نگریسته شود. در واقع، عملکرد خانواده مستقیماً با رفتارهای اجتماعی نوجوانان در موقعیت‌های مختلف مرتبط بوده است، و استدلال شده است که شیوه‌های والدینی به توانایی نوجوانان در نظارت و کنترل احساسات خود و درک احساسات دیگران کمک می‌کند که به نوبه خود باعث ایجاد انگیزه در کودکان برای شروع روابط اجتماعی مناسب از جمله رفتار همدلانه می‌شود. این نتیجه با یافته‌های مرزیلی، سرنیگلیا و سیمینو (۲۰۲۱) همسو است.

همچنین نتایج نشان‌دهنده رابطه علی و غیرمستقیم عملکرد خانواده با پرخاشگری در مدرسه با نقش میانجی دلبستگی به مدرسه بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت نوجوانان در دو دنیای

متفاوت یعنی خانواده و مدرسه زندگی می‌کنند. با وجود این، اشتراکات فراوانی بین آن‌ها به چشم می‌خورد، و از این رو خانواده و مدرسه لازم و ملزوم همدیگرند. عملکرد خانواده و دلبستگی به مدرسه به‌عنوان تأمین‌کننده امنیت و ایجاد پناهگاهی در مقابل ناامنی و ناملایمات ناشی از محیط‌های خارجی، نقش مهمی را ایفا می‌کنند. به‌طور کلی، نوجوانانی که در خانواده‌های با عملکرد خانوادگی بهتر هستند، در نتیجه ایجاد حس اعتماد به دیگران و گسترش روابط با دیگران از جمله همسالان و اولیای مدرسه، احساس تعلق و دلبستگی بیشتری به مدرسه را تجربه می‌کنند و این دلبستگی به نوبه خود، منجر به کاهش بروز رفتارهای پرخطرگانه در آنان می‌شود. این نتیجه همسو با یافته‌های سالیوان و همکاران (۲۰۲۱)، وارا و همکاران (۲۰۲۱) است.

دیگر نتیجه به‌دست‌آمده از این پژوهش نشان‌دهنده این است که روان‌رنجورخویی با پرخاشگری در مدرسه با نقش میانجی باور به پرخاشگری رابطه علی و غیرمستقیم دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت سطوح بالاتر باور به پرخاشگری، افراد روان‌رنجور خو را مستعد می‌کند تا نسبت به رویدادهای استرس‌زا و محرک‌های منفی واکنش قوی‌تری نشان دهند. با گذشت زمان، حساسیت بیش از حد به عوامل استرس‌زای محیطی در افراد روان‌رنجور خو، منجر به ایجاد باورهای پایدار درباره پرخاشگری می‌شود و در نتیجه، احتمال بروز رفتارهای پرخطرگانه علیه دیگران را افزایش می‌دهد. به بیان دیگر، باور بیشتر به پرخاشگری در افراد روان‌رنجور خو به دلیل اینکه این افراد درکی منفی و تهدیدکننده‌تر از رویدادهای مختلف و عوامل محیطی نسبت به دیگران دارند، منجر به بروز رفتارهای پرخطرگانه‌تر در آنان می‌شود. این نتیجه همسو با یافته‌های سو، یو، ژانگ، لیو، زو و ژن (۲۰۱۸)، فوزی، ذوالکفلی و بهارم (۲۰۱۹) است.

علاوه بر آن روان‌رنجورخویی با پرخاشگری در مدرسه با نقش میانجی همدلی رابطه علی و غیرمستقیم دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت مهارت همدلی می‌تواند ادراک و تصور بهتری از دیگران را برای نوجوان و توانایی تجربه هیجان‌های دیگران را ایجاد کند و در نتیجه، نوجوان، افراد و واقع را کمتر منفی احساس کند، همچنین، همدلی از طریق نقشی که می‌تواند در حل مشکلات بین شخصی و خودتنظیمی عاطفی نوجوانان ایفا کند، اثری منفی بر رابطه بین روان‌رنجورخویی و پرخاشگری دارد. این نتیجه همسو با یافته پژوهش‌های سیلک و همکاران (۲۰۱۸)، دیکرسون و کواس (۲۰۲۱)، لیمرسیر - دوگارین و همکاران (۲۰۲۱)، اسپاتارو و همکاران (۲۰۲۰) است.

نتایج این پژوهش نشان‌دهنده رابطه علی و غیرمستقیم روان‌رنجورخویی با پرخاشگری در مدرسه با نقش میانجی دلبستگی به مدرسه بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که هنگامی که اهداف دلبستگی به مدرسه برآورده می‌شوند (مدرسه به‌عنوان محیط امن تجربه می‌شود و نیازهای فردی مهم و پایدار را برآورده می‌کند)، در نتیجه احتمالاً تعامل عاطفی بیشتر با مدرسه خواهد بود. به نوبه خود، تعامل عاطفی بالاتر با مدرسه می‌تواند منجر به پرخاشگری کمتر در مدرسه شود. به عبارت دیگر، ما انتظار داریم که دلبستگی به مدرسه یک عامل تعیین‌کننده نزدیک‌تر رفتار در

جهت‌گیری روان‌رنجورخویی باشد، و بنابراین رابطه فرضی جهت‌گیری روان‌رنجورخویی به رفتارهای پرخاشگرانه با دل‌بستگی به مدرسه واسطه شود. این نتیجه همسو با یافته وارلا و همکاران (۲۰۲۱) است.

دیگر نتیجه به‌دست‌آمده بیانگر این است که جو مدرسه با پرخاشگری در مدرسه با نقش میانجی همدلی رابطه علی و غیرمستقیم دارد. در تبیین اینکه چگونه جو مدرسه ممکن است ارتباط بین شایستگی‌های فردی نوجوانان از قبیل همدلی و سطوح بعدی پرخاشگری را میانجی کند می‌توان گفت ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه‌ای با کیفیت خوب (یعنی سطوح بالایی از انسجام و رضایت درک شده، سطوح پایین اصطکاک و رقابت) از طریق تأثیر منفی همدلی بر پرخاشگری می‌تواند از آن‌ها محافظت کند. برای مثال، دانش‌آموزانی که از کلاس‌های خود لذت می‌برند (رضایت) و تصور می‌کنند که هم‌کلاسی‌هایشان خوب با هم کنار می‌آیند (انسجام)، و با دیگران روابط همدلانه دارند، در روابطشان با دیگران در مدرسه کمتر پرخاشگر هستند. در تبیینی دیگر می‌توان گفت جو مدرسه با کیفیت خوب که با رقابت کم و انسجام بالا مشخص می‌شود ممکن است تأثیر مثبت ویژه‌ای بر دانش‌آموزان دارای نگرانی همدلانه داشته باشد، زیرا ابعاد جو مدرسه روابط بین‌فردی با کیفیت خوب را تقویت می‌کنند و به نوبه خود تسهیلگر پاسخ عاطفی به دیگران هستند. این نتیجه همسو با پژوهش آکوستا، چینمن، ابنر، مالون، فیلیپس و ویلکس (۲۰۱۹) است.

و در نهایت می‌توان گفت جو مدرسه با پرخاشگری در مدرسه با نقش میانجی دل‌بستگی به مدرسه رابطه علی و غیرمستقیم دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت جو مثبت مدرسه‌ای می‌تواند باعث شود که افراد نسبت به مدرسه احساس تعهد کنند. دانش‌آموزی که خود را متعهد به مدرسه می‌داند و به آن دل‌بستگی دارد، به‌جای نشان‌دادن رفتارهای منفی مانند و عادت‌های بد و پرخاشگری، فردی موفق و شاد باشد که هدف دارد و با جامعه یکپارچه شود. این نتیجه همسو با پژوهش وارلا و همکاران (۲۰۲۱) و اوزبیلین و همکاران (۲۰۱۸) است.

از محدودیت‌های مطالعه حاضر، می‌توان به طاقت‌فرسا بودن اجرای پرسش‌نامه‌های این پژوهش از نظر صرف وقت پاسخگویی برای مشارکت‌کنندگان، رعایت جوانب احتیاط در تعمیم نتایج آن به سایر جمعیت‌ها، عدم تأیید رابطه علی باتوجه‌به مقطعی بودن این مطالعه، احتمال سوگیری در نتیجه باتوجه‌به خودگزارشی بودن پرسش‌نامه‌ها اشاره کرد. پیشنهاد می‌گردد در تدوین مدل برای پرخاشگری در مدرسه، متغیرهای دیگری چون خشونت در خانواده، رابطه والد-فرزند، تاب‌آوری، خودتنظیمی، خودکنترلی، خودکارآمدی مورد بررسی قرار گیرند؛ بنابراین، پژوهش‌های آینده باید به این نوع متغیرها و چگونگی تقویت آنها بپردازند؛ همچنین متغیرهایی مانند هوش هیجانی، ظرفیت درون‌نگری و آزمایش احساس گناه می‌توانند روشن‌کننده باشند. پژوهش‌های آینده می‌توانند در جهت تدوین مدل‌های عوامل مؤثر بر پذیرش پرخاشگری و همچنین تأثیر قرارگرفتن در معرض پرخاشگری در مدرسه اجرا گردد. اهمیت آموزش خانواده‌ها در برقراری

تعامل مناسب با نوجوانان و آموزش اهمیت جو مدرسه برای معلمان از دیگر پیشنهاد‌های این پژوهش است.

منابع

- احمدی، شقایق؛ و خانی‌چلکاسری، فاطمه. (۱۴۰۱). نقش خانواده در مشکلات رفتاری نوجوانان. *پژوهش و مطالعات اسلامی*، ۳۳ (۴)، ۶۶-۸۲.
- اسدی مجره، سامره؛ و اکبری، بهمن. (۱۳۹۷). مدل ساختاری پرخاشگری بر اساس تنظیم هیجان، آلکسیثیمیا، تکانشگری و هیجان‌خواهی در دانشجویان. *دانشگاه علوم پزشکی سبزوار*، ۲۵ (۶)، ۸۱۹-۸۲۸.
- ثنایی، باقر. (۱۳۸۷). *کتاب مقیاس‌های سنجش خانواده و ازدواج*. تهران: انتشارات بعثت.
- حسینی، ماه صنم؛ زارعی، مرضیه؛ و زارعی، ظریفه. (۲۰۲۱). نقش خانواده در تربیت فرزند. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۶۱ (۴)، ۳۰۱-۳۱۴.
- کبالیها، شقایق. (۱۴۰۱). اعتیاد در نوجوانان: مروری بر نقش عملکرد خانواده، فصلنامه *ایده‌های نوین روانشناسی*، ۱۲ (۱۶)، ۱-۲۲.
- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of school violence*, 18(2), 200-215. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>
- Barlińska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2018). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of affective versus cognitive empathy in increasing prosocial cyberbystander behavior. *Frontiers in psychology*, 9, 799. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00799>.
- Botha, F., Booysen, F., & Wouters, E. (2018). Family functioning and socioeconomic status in South African families: A test of the social causation hypothesis. *Social Indicators Research*, 137(2), 789- 811. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1600-x>
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2020). General aggression model. *The International Encyclopedia of Media Psychology*, 1-9. <https://doi.org/10.1002/9781119011071.iemp0154>
- Campbell, A., Muncer, S., McManus, I. C., & Woodhouse, D. (1999). Instrumental and expressive representations of aggression: One scale or two?. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 25(6), 435-444.
- Carrascosa Iranzo, L., Cava Caballero, M. J., Buelga Vázquez, S., & Jesus, S. N. D. (2019). Reduction of sexist attitudes, romantic myths, and aggressive behaviors in adolescents: Efficacy of the DARSİ program. *Psicothema*. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.245>.

- Dickerson, K. L., & Quas, J. A. (2021). Emotional awareness, empathy, and generosity in high-risk youths. *Journal of Experimental Child Psychology*, 208, 105151. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105151>
- Ding, Y., Li, D., Li, X., Xiao, J., Zhang, H., & Wang, Y. (2020). Profiles of adolescent traditional and cyber bullying and victimization: The role of demographic, individual, family, school, and peer factors. *Computers in Human Behavior*, 111, 106439. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106439>.
- el-nady, m. (2021). Effect of family relations and school environment on aggressive behavior of school age students. *Egyptian Journal of Health Car.* 12(2), 981-997. <https://doi.org/10.21608/ejhc.2021.173652>.
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M., & Bishop, D. S. (1983). The McMaster family assessment device. *Journal of marital and family therapy*, 9(2), 171-180. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1983.tb01497.x>
- Farrell, A. D., Thompson, E. L., Curran, P. J., & Sullivan, T. N. (2020). Bidirectional relations between witnessing violence, victimization, life events, and physical aggression among adolescents in urban schools. *Journal of youth and adolescence*, 49(6), 1309-1327. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01204-2>.
- Fauzi, F. A., Zulkefli, N. A. M., & Baharom, A. (2019). Aggression in adolescents: the biopsychosocial predictors. *Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences*, 15(104).
- Hofmann, V., & Müller, C. M. (2018). Avoiding antisocial behavior among adolescents: The positive influence of classmates' prosocial behavior. *Journal of adolescence*, 68, 136-145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.013>
- Hsieh, H. F., Mistry, R., Kleinsasser, M. J., Puntambekar, N., Gupta, P. C., Raghunathan, T., ... & Pednekar, M. S. (2022). Family functioning within the context of families with adolescent children in urban India. *Family Process*, e12784. <https://doi.org/10.1111/famp.12784>.
- Hyatt, C. S., Zeichner, A., & Miller, J. D. (2019). Laboratory aggression and personality traits: A meta-analytic review. *Psychology of Violence*, 9(6), 675-689. <https://doi.org/10.1037/vio0000236>.
- Ioverno, S., & Russell, S. T. (2022). School climate perceptions at the intersection of sex, grade, sexual, and gender identity. *Journal of Research on Adolescence*, 32(1), 325-336. <https://doi.org/10.1111/jora.12607>.
- Kalsoom, U., Cheema, I. U., Ahmad, Z., & Bibi, B. (2022). Personality Traits as Predictor of Aggressive Behavior in Pubg Gamers. A

Comparison between Agreeableness and Neuroticism. *Jahan-e-Tahqeeq*, 5(2), 204-209.

- Lee E., Reynolds K. J., Subasic E., Bromhead D., Lin H., Marinov V., et al. (2017). Development of a dual school climate and school identification measure—student (SCASIM-St). *Contemp. Educ. Psychol*, 49 91–106.
- Lemerrier-Dugarin, M., Romo, L., Tijus, C., & Zerhouni, O. (2021). “Who Are the Cyka Blyat?” How Empathy, Impulsivity, and Motivations to Play Predict Aggressive Behaviors in Multiplayer Online Games. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(1), 63-69. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0041>.
- Li, Z., Yu, C., & Nie, Y. (2021). The association between school climate and aggression: a moderated mediation model. *International journal of environmental research and public health*, 18(16), 8709. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168709>.
- Liu, G., Meng, Y., Pan, Y., Ma, Y., & Zhang, D. (2021). Mediating effect of dark triad personality traits on the relationship between parental emotional warmth and aggression. *Journal of interpersonal violence*, 36(21-22), 9924-9940. <https://doi.org/10.1177/0886260519877950>.
- López-Fernández, F. J., Mezquita, L., Etkin, P., Griffiths, M. D., Ortet, G., & Ibáñez, M. I. (2021). The role of violent video game exposure, personality, and deviant peers in aggressive behaviors among adolescents: A two-wave longitudinal study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(1), 32-40. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0030>.
- Malonda, E., Llorca, A., Mesurado, B., Samper, P., & Mestre, M. V. (2019). Parents or peers? Predictors of prosocial behavior and aggression: A longitudinal study. *Frontiers in psychology*, 10, 2379. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02379>.
- Manzano-Sánchez, D., & Valero-Valenzuela, A. (2019). Implementation of a model-based programme to promote personal and social responsibility and its effects on motivation, prosocial behaviours, violence and classroom climate in primary and secondary education. *International journal of environmental research and public health*, 16(21), 4259. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214259>.
- Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., & Jiménez-Parra, J. F. (2021). School climate and responsibility as predictors of antisocial and prosocial behaviors and violence: a study towards self-determination theory. *Behavioral Sciences*, 11(3), 36. <https://doi.org/10.3390/bs11030036>
- Marzilli, E., Cerniglia, L., & Cimino, S. (2021). Antisocial personality problems in emerging adulthood: The role of family functioning,

- impulsivity, and empathy. *Brain sciences*, 11(6), 687. <https://doi.org/10.3390/brainsci11060687>.
- Masud, H., Ahmad, M. S., Cho, K. W., & Fakhr, Z. (2019). Parenting styles and aggression among young adolescents: a systematic review of literature. *Community mental health journal*, 55(6), 1015-1030. <https://doi.org/10.1007/s10597-019-00400-0>.
 - McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1991). The NEO Personality Inventory: Using the five-factor model in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 69(4), 367-372.
 - Mouton, S., Dewitt, J., & Glazier, B. (1993). Assessing attachment to school in middle school students: The school attachment questionnaire. *Unpublished manuscript*.
 - Mukhtar, S., Mukhtar, S., & Mahmood, Z. (2022). A Correlational Approach to Relational Aggression: Assessing Individual, Family and Classroom Variables/Determinants of Relational Aggression among Adolescents. *Bahria Journal of Professional Psychology*, 21(1), 28-51.
 - Orpinas, P., & Frankowski, R. (2001). The Aggression Scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 50-67.
 - Özbilen, F. M., Eranil, A. K., & Özcan, M. (2018). Investigation of relationship between high school students' level of school attachment and aggression. *Int Online J Educ Sci*, 10(2), 97-115. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.02.007>.
 - Pérez-Fuentes, M. D. C., Molero Jurado, M. D. M., Barragán Martín, A. B., & Gazquez Linares, J. J. (2019). Family functioning, emotional intelligence, and values: Analysis of the relationship with aggressive behavior in adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(3), 478. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030478>.
 - Rizzotto, J. S., & França, M. T. A. (2022). Indiscipline: The school climate of Brazilian schools and the impact on student performance. *International Journal of Educational Development*, 94, 102657. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102657>.
 - Robles-Haydar, C. A., Martínez-González, M. B., Flórez-Niño, Y. A., Ibáñez-Navarro, L. M., & Amar-Amar, J. J. (2021). Personal and environmental predictors of aggression in adolescence. *Brain sciences*, 11(7), 933. <https://doi.org/10.3390/brainsci11070933>.
 - Saleem, S., Zahra, S. T., Subhan, S., & Mahmood, Z. (2021). Family Communication, Prosocial Behavior and Emotional/Behavioral Problems in a Sample of Pakistani Adolescents. *The Family Journal*,

10664807211023929.

<https://doi.org/10.1177/10664807211023929>.

- Shin, H., Ryan, A.M., & North, E. (2019). Friendship Processes Around Prosocial and Aggressive Behaviors: The Role of Teacher–Student Relatedness and Differences Between Elementary-School and Middle-School Classrooms. *Merrill-Palmer Quarterly* 65(2), 232-263. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.65.2.0232>.
- Shu, Y., & Luo, Z. (2021). Peer victimization and reactive aggression in junior high-school students: A moderated mediation model of retaliatory normative beliefs and self-perspective. *Aggressive behavior*, 47(5), 583-592. <https://doi.org/10.1002/ab.21982>.
- Sidhu, T. K., Kaur, P., Sangha, N. K., & Bansal, A. S. (2019). Aggression among adolescents–A cross-sectional study. *Adesh University Journal of Medical Sciences & Research*, 1(1), 21-26. <https://doi.org/10.25259/AUJMSR 3 2019>.
- Silke, C., Brady, B., Boylan, C., & Dolan, P. (2018). Factors influencing the development of empathy and pro-social behaviour among adolescents: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 94, 421-436. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.07.027>.
- Spataro, P., Calabrò, M., & Longobardi, E. (2020). Prosocial behaviour mediates the relation between empathy and aggression in primary school children. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(5), 727-745. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1731467>.
- Stevens, J. P. (2012). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Routledge.
- Su, P., Yu, C., Zhang, W., Liu, S., Xu, Y., & Zhen, S. (2018). Predicting Chinese adolescent internet gaming addiction from peer context and normative beliefs about aggression: a 2-year longitudinal study. *Frontiers in psychology*, 9, 1143. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01143>.
- Sullivan, K., Zhu, Q., Wang, C., & Boyanton, D. (2021). Relations among peer victimization, aggression, and school climate among elementary school students in China. *School Psychology Review*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1898290>.
- Sutatminingsih, R., & Ervika, E. (2022). The Effect of Family Functioning on Aggressive Behavior in Adolescents in Medan City. Contagion: Scientific Periodical. *Journal of Public Health and Coastal Health*, 3(2), 97-104. <http://dx.doi.org/10/30829/contagion.v3i2/10462>.
- Tian, Y., Yu, C., Lin, S., Lu, J., Liu, Y., & Zhang, W. (2019). Parental psychological control and adolescent aggressive behavior: Deviant peer affiliation as a mediator and school connectedness as a

- moderator. *Frontiers in psychology*, 10, 358. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00358>.
- Turanovic, J. J., & Siennick, S. E. (2022). The Causes and Consequences of School Violence: A Review. *National Institute of Justice*.
 - Valido, A., Ingram, K., Espelage, D. L., Torgal, C., Merrin, G. J., & Davis, J. P. (2021). Intra-familial violence and peer aggression among early adolescents: Moderating role of school sense of belonging. *Journal of family violence*, 36(1), 87-98. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00142-8>.
 - Varela, J. J., Sánchez, P. A., Tezanos-Pinto, D., Chuecas, J., & Benavente, M. (2021). School climate, bullying and mental health among Chilean adolescents. *Child Indicators Research*, 14(6), 2249-2264. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09834-z>.
 - Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., & Heinze, J. E. (2021). School attachment and violent attitudes preventing future violent behavior among youth. *Journal of interpersonal violence*, 36(9-10), NP5407-NP5426. <https://doi.org/10.1177/0886260518800314>
 - Vega, A., Cabello, R., Megías-Robles, A., Gómez-Leal, R., & Fernandez-Berrocal, P. (2021). Emotional intelligence and aggressive behaviors in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 1524838021991296. <https://doi.org/10.1177/1524838021991296>.
 - Vieira, M. A., Handegård, B. H., Rønning, J. A., Duarte, C. S., Mari, J. J., & Bordin, I. A. (2022). Do adolescents exposed to peer aggression at school consider themselves to be victims of bullying? The influence of sex and age. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, 44. <https://doi.org/10.47626/2237-6089-2021-0219>.
 - Vossen, H.G.M., Piotrowski, J.T., Valkenburg, P.M. (2015). Development and Validation of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES). *Personality and Individual Differences*, 74, 66-71. <https://doi.org/10.1037/t38380-000>.
 - Wu, L., Ding, F., Hu, T., Cheng, G., & Chen, X. (2021). Daily Stress and Behavioral Problems in Chinese Children: The Moderating Roles of Family Functioning and the Classroom Environment. *Frontiers in Psychology*, 12, 742293. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.742293>.