

Structural Equation Modeling of Students' Anxiety, Depression and Learning Problems with the Mediation of Violent Behavior

Samaneh AhmadHosseini *samaneh.ah00@gmail.com*
AliAkbar Khoshgoftar Moghadam *khoshgoftar1346@gmail.com*

Abstract:

This study aimed to model the structural equations of anxiety, depression, and learning difficulties with violent behavior as a mediating factor among female high school students in Khorramabad. The research was applied in objective, descriptive in data collection method, and quantitative in nature. The population consisted of ۴۸۷ female high school students in Khorramabad during the ۲۰۲۳-۲۰۲۴ academic year. A multi-stage cluster random sampling method was used. The sample size, based on the Krejcie and Morgan table (۱۹۷۰), was ۳۵۷ students. Data collection tools included the Phillips Academic Anxiety Questionnaire (۱۹۷۸), Beck's Depression Inventory (۱۹۷۸), Wilcutt et al. 'S Learning Difficulties Questionnaire (۲۰۱۱), and Buss and Perry's Aggression Questionnaire (۱۹۹۲). Pearson's correlation coefficient, multivariate regression, and structural equation modeling were used for data analysis. The results indicated a significant positive relationship between anxiety, depression, learning difficulties, and violent behavior among the students. Violent behavior was also predictable through anxiety, depression, and learning difficulties. Furthermore, the role of violent behavior in the relationship between anxiety, depression, and learning difficulties among female high school students in Khorramabad was confirmed. Violent behavior, as a mediating factor, plays a significant role in the relationship between anxiety, depression, and learning difficulties. Effective intervention in learning difficulties should consider psychological and behavioral factors that can influence these processes. Educational and psychological interventions that reduce anxiety and depression and improve social and behavioral skills can be effective in enhancing students' academic performance.

Keywords: Anxiety, Depression, Learning Difficulties, Students, Violent Behavior

مدلیابی معادلات ساختاری اضطراب، افسردگی و مشکلات یادگیری دانش آموزان با میانجی‌گری رفتار خشونت‌آمیز

سمانه احمدحسینی^۱

علی‌اکبر خوشگفتار مقدم^۲

صص ۹۵-۷۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۴/۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۵/۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مدلیابی معادلات ساختاری اضطراب، افسردگی و مشکلات یادگیری با میانجی‌گری رفتار خشونت‌آمیز در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر خرم‌آباد انجام شد. پژوهش از نظر هدف، کاربردی؛ از نظر روش جمع‌آوری داده‌ها، توصیفی؛ و از نظر ماهیت، کمی بود. جامعه آماری، شامل دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوم دخترانه شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ به تعداد ۴۹۸۷ نفر بود. روش نمونه‌گیری، به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. حجم نمونه بر اساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، به تعداد ۳۵۷ نفر بود. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه‌های اضطراب تحصیلی فلیپس (۱۹۷۸)، افسردگی بک (۱۹۷۸)، مشکلات یادگیری ویلکات و همکاران (۲۰۱۱) و پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آزمون ضریب همبستگی گشاوروی پیرسون، رگرسیون چند متغیره و مدلیابی معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد، رابطه بین اضطراب، افسردگی، مشکلات یادگیری و رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان، به طور مثبت معنی‌دار بود. رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان، نیز از طریق اضطراب، افسردگی و مشکلات یادگیری قابل پیش‌بینی بود. به علاوه، نقش رفتار خشونت‌آمیز در رابطه بین اضطراب، افسردگی، مشکلات یادگیری دانش‌آموزان مدارس دخترانه متوسطه دوم شهر خرم‌آباد، تأیید شد. رفتار خشونت‌آمیز به عنوان عامل میانجی، نقش مهمی در ارتباط بین اضطراب، افسردگی و مشکلات یادگیری دارد. برای مداخله مؤثر در مشکلات یادگیری، باید به عوامل روان‌شناختی و رفتاری که می‌توانند بر این فرآیندها تأثیر بگذارند، توجه شود. مداخلات آموزشی و روان‌شناختی که به کاهش اضطراب و افسردگی و بهبود مهارت‌های اجتماعی و رفتاری دانش‌آموزان کمک می‌کنند، می‌توانند در بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها مؤثر باشند.

کلیدواژه‌ها: اضطراب، افسردگی، دانش‌آموزان، رفتار خشونت‌آمیز، مشکلات یادگیری

۱. دانشجوی دکتری رشته مدیریت آموزشی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.

۲. نویسنده مسئول، استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.

مقدمه

در سال‌های اخیر، توجه به سلامت روانی دانش‌آموزان به یک مسئله مهم در آموزش تبدیل شده است. اضطراب و افسردگی، که از مشکلات رایج روانی هستند، تأثیر مهمی بر عملکرد و رفتار دانش‌آموزان دارند. مشکلات یادگیری و رفتار خشونت‌آمیز می‌توانند این شرایط را بدتر کنند. مطالعات نشان می‌دهند که ۲۰ تا ۵۰ درصد دانش‌آموزان در طول تحصیل با این مشکلات روبرو هستند (کاسادی^۳، ۲۰۲۲). اضطراب دانش‌آموزان می‌تواند به عنوان واکنشی شدید به استرس‌های زندگی تعریف شود که بر فکر، احساس، رفتار و حس‌های فرد تأثیر می‌گذارد و می‌تواند با عملکرد تحصیلی و روزمره او تداخل ایجاد کند. این حالت زمانی رخ می‌دهد که فرد تهدیدات را بیش از حد واقعی ارزیابی کرده و توانایی‌های خود برای مقابله با آن‌ها را کمتر از آنچه که هست، تصور می‌کند (مورو^۴، ۲۰۱۴). اضطراب در دانش‌آموزان می‌تواند به عنوان نگرانی طولانی‌مدت و پیش‌بینی‌کننده‌ای در مورد تهدیدات نامشخص تعریف شود، در حالی که ترس به عنوان واکنشی فوری و کوتاه‌مدت به تهدیدات مشخص و قابل درک است (انجمن روان‌شناسی آمریکا^۵، ۲۰۲۴). اضطراب با رفتارهای خشونت‌آمیز مرتبط است (ژانگ، دانگ، تائو و لیو^۶، ۲۰۲۳). رفتار خشونت‌آمیز به‌طور قابل توجهی با نمرات بالای اضطراب ارتباط دارد؛ به ویژه، در میان چهار زیرمجموعه رفتار خشونت‌آمیز، خشم و دشمنی رابطه قوی‌تری با اضطراب دارد تا پرخاشگری فیزیکی و کلامی (چانگ و همکاران^۷، ۲۰۱۹). بر این اساس، تجربیات اضطراب در موقعیت‌های یادگیری با رفتار خشونت‌آمیز در ارتباط است (پورهولا، آلمونکاری و کونتتو^۸، ۲۰۱۹). اضطراب تأثیر قابل توجهی بر رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان دارد. مطالعه جونز و براون^۹ (۲۰۱۹)، نشان داد که دانش‌آموزانی که اضطراب مزمن تجربه می‌کنند، احتمالاً رفتارهای خشونت‌آمیز را به عنوان یک مکانیسم حفاظتی و دفاعی نشان می‌دهند. این دانش‌آموزان ممکن است تهدیداتی را در محیط خود تشخیص دهند و به صورت خشونت‌آمیز واکنش نشان دهند تا خود را از آسیب ممکن محسوس محافظت کنند.

استرس دانش‌آموزان به عنوان شرایط روانی عمومی تلقی می‌شود که دانش‌آموزان در طول فرآیند آموزشی خود با آن مواجه می‌شوند (خو و با^{۱۰}، ۲۰۲۲). استرس دانش‌آموزان به مجموعه‌ای از استرس‌های معمول و روزمره مرتبط با مطالبات تحصیلی مانند فشار برای کسب نمرات بالا و نگرانی‌های مربوط به دریافت نمرات پایین اشاره دارد (پاسکو، هتريک، و پارکر^{۱۱}، ۲۰۲۰). استرس دانش‌آموزان یا استرس تحصیلی به خستگی ناشی از تقاضاهای درسی بالا، انتظارات و تعهدات تعریف می‌شود. هر دانش‌آموزی در نقطه‌ای از زندگی خود با خستگی تحصیلی مواجه خواهد شد. گاهی اوقات مدارس، معلمان، والدین یا حتی دوستان می‌توانند به طور مستقیم یا غیرمستقیم باعث این استرس شوند (تچمینت^{۱۲}، ۲۰۲۴). مطالعات نشان داده‌اند که استرس می‌تواند به طور مستقیم تأثیرگذار بر رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان باشند. به عنوان مثال، مطالعه انجام شده توسط ریچاردز، تامپسون، جونز و لی^{۱۳} (۲۰۱۹)، نشان داد، افرادی که تحت فشارهای روانی زیادی قرار دارند، احتمالاً به رفتارهای خشونت‌آمیز نسبت به دیگران روی می‌آورند. این استرس‌ها ممکن است باعث افزایش حس عدم کنترل و ناتوانی شود که در نهایت به رفتارهای خشونت‌آمیز منجر می‌شود. همچنین، مطالعه‌ای انجام شده توسط جانسون، تامپسون، ویلیامز و دیویس^{۱۴} (۲۰۲۰)، نشان داد که دانش‌آموزانی که تحت فشارهای روانی زیادی قرار دارند، به رفتارهای خشونت‌آمیز متمایل‌تر هستند.

^۳. Cassady, J. C.

^۴. Moreau, L.

^۵. American Psychological Association

^۶. Zhang, S., Dang, J., Tao, Y., & Liu, X.

^۷. Chung, J. E., Song, G., Kim, K., Yee, J., Kim, J. H., Lee, K. E., & Gwak, H. S.

^۸. Pörhölä, M., Almonkari, M., & Kunttu, K.

^۹. Jones, B., & Brown, C.

^{۱۰}. Xu, J., & Ba, Y

^{۱۱}. Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G.

^{۱۲}. Teachmint

^{۱۳}. Richards, A., Thompson, B., Jones, C., & Lee, D.

^{۱۴}. Johnson, B., Thompson, R., Williams, L., & Davis, M.

افسردگی یک اختلال خلقی است که باعث احساس پایدار غم و عدم علاقه می‌شود. همچنین به عنوان اختلال افسردگی اساسی یا افسردگی بالینی شناخته می‌شود و بر احساسات، تفکر و رفتار فرد تأثیر می‌گذارد و می‌تواند منجر به مشکلات عاطفی و جسمی متنوعی شود (کلینیک مایو^{۱۵}، ۲۰۲۴). افسردگی دانش‌آموزان یک موضوع مهم است که توجه زیادی را در حوزه‌های پژوهشی به خود جلب کرده است. افسردگی در دانش‌آموزان می‌تواند تأثیرات منفی بر عملکرد تحصیلی، روابط اجتماعی و کیفیت زندگی آن‌ها داشته باشد. تحقیقات نشان داده‌اند که استرس‌های خانوادگی و تحصیلی می‌توانند به افسردگی در دانش‌آموزان منجر شوند و بر عملکرد تحصیلی و نتایج یادگیری آن‌ها تأثیر منفی بگذارند (کرکی، تاپا، پرادان و بازل^{۱۶}، ۲۰۲۲؛ دنگ و همکاران^{۱۷}، ۲۰۲۲). استرس تحصیلی تأثیر زیادی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. استرس تحصیلی اغلب می‌تواند منجر به افسردگی شود و بر سلامت جسمی و روانی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. بنابراین، دانش‌آموزان احساس نیاز به یافتن راه‌هایی برای رهایی از استرس تحصیلی دارند (رسداس، آکوبلیزان، دی گوزمان، اورتیز و پانگیلینان^{۱۸}، ۲۰۲۳). یک مطالعه، به بررسی تأثیر خشونت مدرسه بر افسردگی دانش‌آموزان دبیرستانی تایوانی پرداخته است. این مطالعه نشان داده است که قربانی شدن دانش‌آموزان توسط دیگر دانش‌آموزان و ارتکاب خشونت توسط دانش‌آموزان می‌تواند با موفقیت، افسردگی را پیش‌بینی کند (چن و ویی^{۱۹}، ۲۰۱۱). افسردگی می‌تواند با افزایش رفتارهای خشونت‌آمیز در افراد، از جمله دانش‌آموزان، مرتبط باشد. برای مثال، مطالعه‌ای که توسط برگ، راجرز، لیو، مامفورد و تیلور^{۲۰} (۲۰۱۹)، انجام شده، بر این فرضیه تأکید دارد که افراد افسرده ممکن است به دلیل کمبود مهارت‌های اجتماعی و سبک‌های ارتباطی خصمانه، درگیری‌ها و منازعات بیشتری را تجربه کنند. این مطالعه پیشنهاد می‌کند که افسردگی ممکن است درگیری در منازعات کلامی را افزایش دهد و شرکت مکرر در منازعات کلامی می‌تواند زمینه‌های اجتماعی را که در آن خشونت بین‌فردی رایج‌تر است، ایجاد کند.

تجربه خشونت مدرسه می‌تواند تأثیرات منفی بر یادگیری داشته باشد (کیم، سندرز، ماکوبویا و یو^{۲۱}، ۲۰۲۰). مشکلات یادگیری اغلب جزئی از فرآیند یادگیری هستند و به ویژه در یادگیری مفاهیم پیچیده مشهودتر هستند. در محیط‌های آموزشی، کشف و پاسخ به چالش‌های یادگیری به خصوص دشوار است. افزایش اندازه کلاس‌ها و استفاده افزایشی از فناوری‌های دیجیتال باعث شده است که معلمان نتوانند بازخورد و پشتیبانی دقیق و شخصی‌شده را برای کمک به دانش‌آموزان در پیشگیری از مشکلات فراهم کنند. تفاوت‌های فردی، جزئیات فعالیت‌های یادگیری و مشکلات ارائه بازخورد فردی در کلاس‌های بزرگ و محیط‌های دیجیتالی، همگی به چالش‌های پاسخ به مشکلات و گمراهی‌های دانش‌آموزان اضافه می‌کنند (لاج، کندی، لاکیر، آرگوئل و پچمن^{۲۲}، ۲۰۱۸). مشکلات یادگیری به طور کلی به معنای مشکلات آموزشی با منشأ مختلف است. این اصطلاح شامل کاستی‌های عمومی در یادگیری و عملکرد تحصیلی پایین و همچنین اشکال خاصی مانند اختلالات خواندن، املا و ریاضی می‌شود (کتابشناسی آکسفورد در آموزش و پرورش^{۲۳}، ۲۰۲۴). مشکلات یادگیری به عنوان شکست در پیشرفت تحصیلی یا دستیابی به اهداف آموزشی تلقی می‌شود (فوکس، فوکس و اسپیس^{۲۴}، ۲۰۰۲). مشکلات یادگیری و رفتار خشونت‌آمیز معمولاً به‌طور همزمان رخ می‌دهند (گابریل و بورنرت ریگلب^{۲۵}، ۲۰۲۳). احساسات منفی مانند خشم بر فرآیند یادگیری تأثیر دارد. در حقیقت، احساسات منفی بر رفتار دانش‌آموزان در محیط کلاسی و توانایی آن‌ها برای یادگیری تأثیر می‌گذارد. این امر منجر به مشکلات یادگیری شده و متعاقب آن رفتار خشونت‌آمیز می‌شود (مارتین^{۲۶}، ۲۰۱۸). تأثیر مشکلات یادگیری بر رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان موضوعی است که توجه زیادی را به خود جلب کرده است. مطالعات نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که با مشکلات یادگیری مواجه هستند، ممکن است در معرض رفتارهای خشونت‌آمیز بیشتری قرار گیرند، به ویژه اگر این

^{۱۵}. Mayo Clinic

^{۱۶}. Karki, A., Thapa, B., Pradhan, P. M. S., & Basel, P.

^{۱۷}. Deng, Y., Cherian, J., Khan, N. U. N., Kumari, K., Sial, M. S., Comite, U., & Popp, J.

^{۱۸}. Radas, J. R., Aquilizan, A. Z., de Guzman, B., Ortiz, C., & Pangilinan, K.

^{۱۹}. Chen, J. K., & Wei, H. S.

^{۲۰}. Berg, M. T., Rogers, E. M., Liu, W., Mumford, E. A., & Taylor, B. G.

^{۲۱}. Kim, Y. K., Sanders, J. E., Makubuya, T., & Yu, M.

^{۲۲}. Lodge, J. M., Kennedy, G., Lockyer, L., Arguel, A., & Pachman, M.

^{۲۳}. Oxford Bibliographies in Education

^{۲۴}. Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Speece, D. L.

^{۲۵}. Gabriel, T., & Börnert-Ringleb, M.

^{۲۶}. Martin, R. C.

مشکلات به درستی شناسایی و درمان نشوند (مک گاه-گارتنت^{۲۷}، ۲۰۱۳؛ فریز^{۲۸}، ۲۰۱۵). دانش آموزانی که تجربیات تروماتیک مانند خشونت، مرگ، سوء استفاده و بیماری را تجربه کرده‌اند، ممکن است با عواقب منفی بلندمدتی مواجه شوند که شامل بیماری‌های روانی، افسردگی و اضطراب است. این تجربیات می‌توانند بر عملکرد تحصیلی، حضور در مدرسه و هوش کلی تأثیر بگذارند (فریز، ۲۰۱۵). همچنین، قرار گرفتن در معرض محیط‌های خانگی و جامعه‌ای خشونت‌آمیز، همچنین آسیب‌دیدگی ناشی از خشونت، می‌تواند به کاهش پیشرفت تحصیلی و افزایش رفتارهای مختل یا بی‌تمرکز در کلاس درس برای کودکان، نوجوانان و نوجوانان منجر شود (مک گاه-گارتنت، ۲۰۱۳).

سازمان بهداشت جهانی خشونت را به عنوان هرگونه فشار فیزیکی، روانی و عاطفی که منجر به آسیب، درد و هر مشکل عاطفی شود، تعریف می‌کند (اردستانی، صابر، دهقان، ایرانپور و بنی‌اسدی^{۲۹}، ۲۰۲۲). توهین، دعوا، تجسس در مورد ویژگی‌های جسمی و روانی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و وابستگی مذهبی یا قومی دیگران همگی نمونه‌هایی از حوادث خشونت‌آمیز در مدرسه هستند (کاسکاردی، کینگ، رکتور و دلپوزو^{۳۰}، ۲۰۱۸). حضور خشونت در محیط مدرسه باعث ناسالم شدن کلاس‌های درسی و محیط آموزشی می‌شود، عملکرد تدریس را برای معلمان دشوار می‌کند و رابطه بین دانش‌آموزان و معلمان را بهم می‌ریزد (یانگ، کین و نینگ^{۳۱}، ۲۰۲۱). دانش‌آموزانی که در معرض خشونت قرار گرفته‌اند، خطر بیشتری برای توسعه مشکلات مرتبط با مدرسه دارند، از جمله: مشکلات سلامت روانی، اختلالات یادگیری، نقص‌های زبانی و دیگر مشکلات عصب‌شناختی. این مشکلات با هم تعامل دارند و یک شبکه پیچیده از کاستی‌ها و ناتوانی‌ها را ایجاد می‌کنند که نقاط دسترسی برای مداخله دشوار است. اغلب مشکلات سلامت روانی و مشکلات آموزشی به طور موازی توسعه می‌یابند. استرس اولیه زندگی، به شکل قرار گرفتن در معرض خشونت، با کاستی‌های عصب‌شناختی، از جمله عملکرد اجرایی و مشکلات در خودتنظیمی، مرتبط است. کاستی‌ها در خودتنظیمی در سطح رفتار و کنترل شناختی و عملکرد اجرایی، در سطح پردازش مغز، با هر دو مشکل آموزشی و سلامت روانی مرتبط هستند، که نشان‌دهنده یک مکانیزم روان‌شناختی احتمالی است (پرکینز و گراهام برمن^{۳۲}، ۲۰۱۲). قربانی خشونت شدن به طور مستقیم و مثبت با استرس روانی ارتباط دارد. علاوه بر این، قربانی خشونت شدن با ارتباط منفی پدر-نوجوان مرتبط است که بخشی از تأثیر قربانی خشونت شدن بر استرس را میانجی‌گری می‌کند. رفتار خشونت‌آمیز مبتنی بر مدرسه، تأثیر غیر مستقیم بر تنظیم روانی دارد. رفتار خشونت‌آمیز به طور منفی بر ارتباط با والدین و تعامل با معلم‌ها تأثیر می‌گذارد که به نوبه خود با تنظیم روانی ضعیف مرتبط است (استوز، موسیتو و هررو^{۳۳}، ۲۰۰۵). ترس از چنین رویدادهای خشونت‌آمیزی می‌تواند اثرات روان‌شناختی بر دانش‌آموزان داشته باشد و ممکن است منجر به طیف گسترده‌ای از مشکلات سلامت روان شود. قرار گرفتن در معرض خشونت، حتی به صورت غیرمستقیم از طریق نگرانی‌ها و ترس‌ها، بر سلامت روان دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (ریهم و همکاران^{۳۴}، ۲۰۲۱). بر این اساس، دانش‌آموزانی که در معرض سطوح بالایی از خشونت در مدرسه بوده‌اند، به طور قابل توجهی بیشتر احتمال داشته‌اند که علائم بالینی تروما را تجربه کنند تا دانش‌آموزانی که در معرض سطوح پایینی از خشونت بوده‌اند (فلانری، وستر و سینگر^{۳۵}، ۲۰۰۴).

با توجه به مطالب فوق، اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر بسیار قابل توجه است. این پژوهش می‌تواند به درک بهتر روابط پیچیده بین عوامل روان‌شناختی و رفتاری که بر سلامت روانی و تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند، کمک کند. اضطراب و افسردگی از جمله مشکلات روان‌شناختی هستند که می‌توانند بر عملکرد تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر منفی بگذارند. این اختلالات ممکن است منجر به کاهش تمرکز، افت تحصیلی و مشکلات در برقراری ارتباطات مؤثر شوند. علاوه بر این، مشکلات یادگیری می‌توانند به عنوان یک عامل استرس‌زا عمل کرده و سطح اضطراب و افسردگی را در دانش‌آموزان افزایش دهند. رفتارهای خشونت‌آمیز نیز می‌توانند به عنوان یک میانجی در این روابط عمل کنند. خشونت در محیط‌های تحصیلی نه تنها برای قربانیان بلکه برای شاهدان و عاملان خشونت نیز مضر است و می‌تواند به ایجاد یک چرخه منفی از رفتارهای

^{۲۷}. McGaha-Garnett, V.

^{۲۸}. Frieze, S.

^{۲۹}. Ardestani, Z. F., Saber, M., Dehghan, M., Iranpour, A., & Baniasadi, H.

^{۳۰}. Cascardi, M., King, C. M., Rector, D., & DelPozzo, J.

^{۳۱}. Yang, Y., Qin, L., & Ning, L.

^{۳۲}. Perkins, S., & Graham-Bermann, S.

^{۳۳}. Estevez, E., Musitu, G., & Herrero, J.

^{۳۴}. Riehm, K. E., Mojtabai, R., Adams, L. B., Krueger, E. A., Mattingly, D. T., Nestadt, P. S., & Leventhal, A. M.

^{۳۵}. Flannery, D. J., Wester, K. L., & Singer, M. I.

مخرب و عواقب روان‌شناختی بیشتر منجر شود. بنابراین، پژوهش در این زمینه می‌تواند به توسعه برنامه‌های مداخله‌ای و پیشگیرانه کمک کند که هدف آن‌ها کاهش اضطراب و افسردگی و بهبود فرآیندهای یادگیری در دانش‌آموزان است. همچنین، این پژوهش می‌تواند به متخصصان آموزشی و روان‌شناسان کمک کند تا استراتژی‌های مؤثرتری برای مقابله با رفتارهای خشونت‌آمیز در مدارس طراحی کنند. در نهایت، این پژوهش می‌تواند به ارتقاء سلامت روانی و بهزیستی دانش‌آموزان کمک کرده و به ایجاد محیط‌های تحصیلی امن‌تر و حمایت‌کننده‌تر منجر شود که در آن همه دانش‌آموزان می‌توانند به پتانسیل کامل خود دست یابند. این پژوهش همچنین می‌تواند به شناسایی دانش‌آموزانی که به حمایت‌های بیشتری نیاز دارند، کمک کند و اطمینان حاصل کند که منابع محدود آموزشی به شکل مؤثرتری تخصیص داده می‌شوند. با توجه به اینکه، از یک طرف اضطراب و افسردگی از جمله مشکلات روان‌شناختی هستند که می‌توانند به صورت مستقیم یا غیرمستقیم بر مشکلات یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بگذارند؛ علاوه بر این، رفتارهای خشونت‌آمیز در محیط‌های تحصیلی نیز می‌توانند به عنوان یک میانجی در این روابط عمل کنند و به ایجاد یک چرخه منفی از رفتارهای مخرب و عواقب روان‌شناختی بیشتر منجر شوند؛ و از طرف دیگر، هنوز شناخت کافی از چگونگی تأثیرگذاری این عوامل روان‌شناختی بر یکدیگر و نحوه میانجی‌گری رفتارهای خشونت‌آمیز وجود ندارد؛ پژوهش حاضر با هدف پر کردن این خلأ دانش انجام می‌شود. بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش عبارت است از: نقش میانجی‌گری رفتار خشونت‌آمیز در رابطه بین اضطراب، افسردگی و مشکلات یادگیری دانش‌آموزان چیست؟

پیشینه پژوهش

پژوهش حاضر، که به منظور مدل‌یابی معادلات ساختاری اضطراب، افسردگی و مشکلات یادگیری دانش‌آموزان با میانجی‌گری رفتار خشونت‌آمیز انجام شده است، از زیربنای پژوهشی برخوردار است. برای مثال، پژوهش باهال^{۳۶} (۲۰۲۴)، نشان داد، دانش‌آموزانی که تمایل تحصیلی ندارند، استرس، خشم، ناامیدی و در نهایت رفتار منحرفانه/خشونت‌آمیز را تجربه می‌کنند. نی و گائو^{۳۷} (۲۰۲۴)، نشان داد، قرار گرفتن در معرض خشونت می‌تواند به علائم افسردگی منجر شود، که به نوبه خود ممکن است احتمال زورگویی را در مدرسه افزایش دهد. پژوهش استا و همکاران^{۳۸} (۲۰۲۴)، نشان داد، قربانی شدن در آزار و اذیت با علائم افسردگی، خودآزاری و افکار خودکشی در هر دو جنس مرتبط بوده است. پژوهش گبرگزیاپهر، اریستو و مولا^{۳۹} (۲۰۲۴)، نشان داد، داشتن توانایی تحصیلی بالا، اثر منفی و معنی‌داری بر اضطراب دارد. همچنین، سطوح بالای افسردگی تأثیر مثبت و مستقیمی بر اضطراب دارد و سطوح بالای استرس نیز تأثیر مستقیم و غیرمستقیم مثبت و معنی‌داری بر اضطراب دارد. پژوهش چن و همکاران^{۴۰} (۲۰۲۳)، که با هدف بررسی رابطه بین استرس تحصیلی، آزار و اذیت در مدرسه و رفتارهای خودآزاری در میان دانش‌آموزان مدارس متوسطه و همچنین بررسی تأثیر اضطراب و افسردگی بر این رابطه انجام شد، نشان داد، از میان ۱۳۱۳ دانش‌آموز مدرسه متوسطه که در مطالعه شرکت داشتند، ۳/۴۰ درصد و ۴/۱۰ درصد اعلام کردند که خودکشی و آسیب‌های غیرخودکشی را تجربه کرده‌اند. تحلیل رگرسیون لجستیک تک‌متغیره نشان داد که علائم اضطراب، علائم افسردگی، آزار و اذیت در مدرسه و استرس تحصیلی عوامل مشترکی در تجربه خودکشی و آسیب‌های غیرخودکشی بودند. همچنین، علائم افسردگی نقش میانجی‌گرانه در ارتباط بین آزار و اذیت در مدرسه و استرس تحصیلی با تجربه خودکشی و آسیب‌های غیرخودکشی را نشان داد؛ و علائم اضطراب فقط نقش میانجی‌گرانه در ارتباط بین آزار و اذیت در مدرسه و استرس تحصیلی با آسیب‌های غیرخودکشی را نشان داد. پژوهش اوربول و همکاران^{۴۱} (۲۰۱۷)، نشان داد، خشونت در محیط مدرسه تأثیر بالایی بر اعمال از سوی نوجوانان و معلمان دارد. خشونت معلمان، مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده افسردگی از طریق تنهایی است و ترغیب به قربانی شدن و ظهور رفتارهای پرخاشگرانه را تشویق می‌کند. از دیدگاه اکولوژی اجتماعی، این نتیجه نشان می‌دهد که شیوع بالای خشونت ساختاری در محیط‌های مدرسه، دینامیک قربانی شدن/خشونت را در داخل مدرسه تسهیل می‌کند. پژوهش هاردوای، لارکی و کورنلیوس^{۴۲} (۲۰۱۴)، نشان داد، قرار گرفتن در

^{۳۶}. Bahall, M.

^{۳۷}. Nie, W., & Gao, L.

^{۳۸}. Stea, T. H., Bonsaksen, T., Smith, P., Kleppang, A. L., Steigen, A. M., Leonhardt, M., & Vettore, M. V.

^{۳۹}. Gebreegziabher, Z. A., Eristu, R., & Molla, A.

^{۴۰}. Chen, H., Guo, H., Chen, H., Cao, X., Liu, J., Chen, X., & Zhou, J.

^{۴۱}. Oriol, X., Miranda, R., Amutio, A., Acosta, H. C., Mendoza, M. C., & Torres-Vallejos, J.

^{۴۲}. Hardaway, C. R., Larkby, C. A., & Cornelius, M. D.

معرض خشونت به طور غیرمستقیم از طریق علائم اضطراب/افسردگی و رفتارهای مجرمانه بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد. پژوهش‌های بازبی، لامبرت و ایالونگو^{۴۳} (۲۰۱۳)، نشان داد، پرخاشگری، ارتباط بین در معرض خشونت قرار گرفتن و عملکرد تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند. استوز، موسیتو و هررو^{۴۴} (۲۰۰۵)، در پژوهشی نقش تعاملات نوجوانان با پدر و معلمان را در رابطه بین رفتار خشونت‌آمیز/قربانی شدن در مدرسه و استرس روانی نوجوانان (اضطراب و استرس) مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که قربانی شدن به طور مستقیم و مثبت با استرس روانی مرتبط است. همچنین، قربانی شدن با ارتباط منفی پدر-نوجوان مرتبط بود، که نقش میانجی در تأثیر قربانی شدن بر استرس داشت. همچنین، رفتار خشونت‌آمیز مدرسه، تأثیر غیر مستقیم بر تنظیم روانی دارد. به علاوه، رفتار خشونت‌آمیز منفی بر ارتباط با والدین و تعامل با معلمان تأثیر داشت که به نوبه خود با تنظیم روانی ضعیف مرتبط بود. کوکر، واتکینز، اسمیتو برانت^{۴۵} (۲۰۰۳)، در پژوهشی نشان دادند، خشونت فیزیکی به طور مستقیم با سلامت روانی ضعیف‌تر و به طور غیرمستقیم با سلامت جسمی ضعیف‌تر ارتباط داشته و آزار و اذیت بیشتر به طور مستقیم با حمایت اجتماعی کمتر و به طور غیرمستقیم با سلامت جسمی و روانی ضعیف‌تر، ارتباط دارد.

در جمع‌بندی نتایج پژوهش‌های گذشته می‌توان گفت، دانش‌آموزان با علاقه‌مندی کم به تحصیل ممکن است تجربیاتی از استرس، خشم، ناامیدی و رفتارهای خشونت‌آمیز داشته باشند. این حالات روانی می‌تواند به رفتارهای خشونت‌آمیز در مدرسه منجر شوند. خشونت در محیط آموزشی می‌تواند به افسردگی و افزایش رفتارهای خشونت‌آمیز کمک کند. خشونت از سوی معلمان می‌تواند احساس تنهایی و افسردگی را در دانش‌آموزان تشدید کند. قرار گرفتن در معرض خشونت می‌تواند بر عملکرد تحصیلی تأثیر منفی داشته باشد. اضطراب، افسردگی و خشونت تأثیرات مهمی بر رفتار و سلامت روانی دانش‌آموزان دارند و نیاز به مداخلات آموزشی و روانی برای کاهش این تأثیرات منفی وجود دارد. بر این اساس، فرضیه‌های پژوهش حاضر به شرح زیر است:

- فرضیه اول: بین اضطراب و رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
- فرضیه دوم: بین افسردگی و رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
- فرضیه سوم: بین مشکلات یادگیری و رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
- فرضیه چهارم: رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان بر اساس اضطراب، افسردگی و مشکلات یادگیری قابل پیش‌بینی است.
- فرضیه پنجم: اضطراب و افسردگی بر مشکلات یادگیری دانش‌آموزان از طریق میانجی‌گری رفتار خشونت‌آمیز اثر غیرمستقیم دارد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر، که یک تحقیق همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود؛ از نظر هدف کاربردی است؛ چون محدود به مکان و زمان بود. از لحاظ روش جمع‌آوری داده‌ها، توصیفی (غیرآزمایشی) از نوع پیمایش مقطعی؛ و از نظر ماهیت داده‌ها، نیز روش پژوهش کمی بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر خرم‌آباد به تعداد ۴۹۸۷ نفر بود. روش نمونه‌گیری، به صورت «نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای»^{۴۶} بود. حجم نمونه بر اساس جدول کرجسی و مورگان^{۴۷} (۱۹۷۰)، برابر با ۳۵۷ نفر بود. معیار ورود به پژوهش، تلقی شدن به عنوان دانش‌آموز دختر متوسطه دوم در شهر خرم‌آباد بود. همچنین، عدم علاقه‌مندی جهت شرکت در پژوهش، همکاری ضعیف در پاسخ‌گویی به پرسشنامه؛ و عدم رضایت برای پاسخ‌گویی به پرسشنامه، معیارهای خروج از پژوهش بودند. ابزارهای اندازه‌گیری پژوهش حاضر عبارت بود از:

مقیاس ارزیابی اضطراب تحصیلی: این مقیاس که توسط فلیپس^{۴۸} (۱۹۷۸) طراحی شده، به منظور اندازه‌گیری سطح نگرانی دانش‌آموزان در محیط آموزشی استفاده می‌شود و شامل چهار بُعد اصلی است: ۱. هراس از ابراز وجود و بیان خویشتن، ۲. اضطراب ناشی از

^{۴۳}. Busby, D. R., Lambert, S. F., & Ialongo, N. S.

^{۴۴}. Estevez, E., Musitu, G., & Herrero, J.

^{۴۵}. Coker, A. L., Watkins, K. W., Smith, P. H., & Brandt, H. M.

^{۴۶}. multistage cluster random sampling

^{۴۷}. Krejcie, R. V., & Morgan, D. W.

^{۴۸}. Phillips, B. N.

امتحان‌ها، ۳. نااطمینانی در برابر انتظارات مردم و توانایی پاسخگویی به آن‌ها، ۴. پاسخ‌های فیزیولوژیکی ناشی از کم‌تحمیلی فرد در برابر فشارهای روانی. این ابزار دارای ۷۴ سؤال به صورت دو گزینه‌ای با پاسخ‌های بله یا خیر طراحی شده‌اند.

پرسشنامه افسردگی: این مقیاس توسط بک^{۴۹} (۱۹۷۸) طراحی شده است. این آزمون شامل ۲۱ ماده مرتبط با علائم متفاوت افسردگی است که شرکت‌کنندگان باید به آن‌ها در یک مقیاس چهار درجه‌ای از صفر تا سه پاسخ دهند. این موارد شامل حوزه‌هایی مانند احساس غم، بدبینی، احساس ناکامی و شکست، گناه، مشکلات خواب، از دست دادن اشتها، خودکم‌بینی و غیره می‌شوند. این پرسش‌نامه به گونه‌ای طراحی شده که ۲ ماده به حوزه عاطفی، ۱۱ ماده به حوزه شناختی، ۲ ماده به رفتارهای آشکار، ۵ ماده به علائم جسمانی و ۱ ماده به شناسایی میان‌فردی اختصاص داده شده است. این مقیاس می‌تواند سطوح مختلف افسردگی را از خفیف تا بسیار شدید مشخص کند و دامنه امتیازات آن از حداقل صفر تا حداکثر ۶۳ متغیر است (بک، ۱۹۸۸). ضرایب پایایی این پرسشنامه، از ۰/۴۸ تا ۰/۹۰ متغیر بوده است (ازخوش، ۱۴۰۲).

پرسشنامه مشکلات یادگیری: این پرسشنامه توسط ویلکات و همکاران^{۵۰} (۲۰۱۱) تهیه شده است. این پرسش‌نامه حاوی ۲۰ سؤال است و مشکلات یادگیری را در پنج عامل اساسی خواندن، حساب کردن (ریاضی)، شناخت اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عملکردهای فضایی اندازه‌گیری می‌کند. پایایی این پرسشنامه و مولفه‌های آن توسط سازندگان با استفاده از روش‌های همسانی درونی و بازآزمایی بررسی شده و مقادیر قابل قبولی به دست آمده است. همچنین، روایی تفکیکی و روایی سازه پرسش‌نامه در حد مطلوب گزارش شده است. همچنین، روایی همگرایی مولفه‌های این پرسش‌نامه با پرسش‌نامه‌های پیشرفت تحصیلی استاندارد به شرح زیر گزارش شده است: خواندن ۰/۶۴؛ ریاضی ۰/۴۴؛ شناخت اجتماعی ۰/۶۴؛ اضطراب اجتماعی ۰/۴۶ و عملکردهای فضایی ۰/۳۰ (ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱).

پرسشنامه پرخاشگری: این پرسشنامه توسط باس و پری^{۵۱} (۱۹۹۲) تهیه شده است. این پرسشنامه شامل ۲۹ گویه و ۴ زیرمقیاس پرخاشگری جسمانی، پرخاشگری کلامی، خشم و خصومت است. نمره‌گذاری این پرسش‌نامه در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از «شبه من نیست» (۱) تا «کاملاً شبیه من است» (۵) انجام می‌شود. دو گویه ۹ و ۱۶ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمره کل برای پرخاشگری با مجموع نمرات زیرمقیاس‌ها به دست می‌آید. ضریب همسانی درونی این پرسشنامه ۰/۸۹ و پایایی آن با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۸۰ گزارش شده است (باس و پری، ۱۹۹۲).

تحلیل داده‌ها

در پژوهش حاضر، برای تحلیل داده‌های پژوهش، از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۸ و نرم‌افزار PLS نسخه ۴ استفاده شد. تحلیل‌های این بخش، از طریق انجام آزمون ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون، آزمون رگرسیون چند متغیره و مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. همچنین، قبل از انجام مدل‌یابی معادلات ساختاری، مقادیر آزمون کبیر-میر-الکین^{۵۲} و آزمون کرویت بارتلت^{۵۳} با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد آزمون قرار گرفت. برای اطمینان از روایی بخش کمی پژوهش، پرسشنامه‌های مورد استفاده در پژوهش، در اختیار صاحب‌نظران و متخصصان فن قرار داده شد و روایی صوری، محتوایی و سازه پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. همچنین، در ارتباط با روایی، از ضریب روایی همگرایی^{۵۴} (میانگین واریانس استخراج‌شده^{۵۵}) استفاده شد. علاوه بر این، برای اطمینان از پایایی، نیز از ضریب آلفای کرانباخ^{۵۶}، پایایی ترکیبی^{۵۷} و پایایی همگون^{۵۸} استفاده شد. بر این اساس، تمام ضرایب روایی و پایایی محاسبه‌شده با نرم‌افزار PLS، تأیید شد. در جدول ۱، نتایج ضرایب روایی پایایی گزارش شده است.

^{۴۹}. Beck, A. T.

^{۵۰}. Willcutt, E. G., Boada, R., Riddle, M. W., Chhabildas, N., DeFries, J. C., & Pennington, B. F.

^{۵۱}. Buss, A. H., & Perry, M.

^{۵۲}. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Test

^{۵۳}. Bartlett's Test of Sphericity

^{۵۴}. Convergent Validity

^{۵۵}. Average Variance Extracted (AVE)

^{۵۶}. Cronbach's Alpha

^{۵۷}. Composite Reliability

^{۵۸}. Rho

جدول ۱. ضرایب پایایی و روایی همگرا

متغیرها	پایایی	روایی همگرا
آلفای کرونباخ پایایی ترکیبی پایایی همگون میانگین واریانس استخراج شده		
اضراب تحصیلی	۰/۹۸۹	۰/۹۸۶
افسردگی	۰/۹۸۸	۰/۹۸۳
مشکلات یادگیری	۰/۹۸۸	۰/۹۸۴
پرخاشگری	۰/۹۴۱	۰/۹۷۶

یافته‌ها

ابتدا، به منظور اطمینان از نرمال بودن داده‌ها، از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف استفاده شد. در جدول شماره ۲، نتایج حاصل از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف به نمایش درآمده است. بر اساس این جدول، مقادیر به دست آمده که «۰/۲۰۰» است، از مقدار آستانه معناداری «۰/۰۵» بیشتر است. این امر نشان‌دهنده آن است که داده‌های مورد بررسی از توزیع نرمال پیروی می‌کنند. بر همین اساس، برای بررسی فرضیه‌های پژوهشی می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد.

جدول ۲. نتایج آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف

متغیرها	آماره	درجه آزادی	سطح معنی‌داری آزمون	نتیجه آزمون
اضراب تحصیلی	۰/۱۷۶	۳۵۷	۰/۲۰۰	نرمال است
افسردگی	۰/۱۷۲	۳۵۷	۰/۲۰۰	نرمال است
مشکلات یادگیری	۰/۱۷۷	۳۵۷	۰/۲۰۰	نرمال است
پرخاشگری	۰/۱۷۴	۳۵۷	۰/۲۰۰	نرمال است

همچنین، یکی از پیش‌فرض‌های اساسی برای به‌کارگیری مدل‌یابی معادلات ساختاری، تأیید کفایت نمونه‌گیری و معنی‌داری کرویت داده‌ها است. در این زمینه، برای تضمین کفایت نمونه‌گیری و معنی‌داری کرویت داده‌ها، معیارهای کیزر-میر-الکین و آزمون بارتلت مورد استفاده قرار می‌گیرند. نتایج این دو آزمون در جدول شماره ۳ ارائه شده‌اند که شامل مقادیر مربوط به هر دو آزمون است. این نتایج به تحقیق کمک می‌کنند تا از صحت داده‌ها و در نتیجه، اعتبار نتایج حاصل از مدل‌یابی اطمینان حاصل کند.

جدول ۳. مقادیر کیزر-میر-الکین و آزمون بارتلت

شاخص کفایت نمونه‌گیری (کیزر-میر-الکین)	۰/۹۵۸
آماره مجذور خی	۱۷۰۱۱/۵۵۶
درجه آزادی	۱۷۱
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۰

با توجه به اینکه شاخص کیزر-میر-الکین «۰/۹۵۸» است، که از حد نصاب «۰/۶۰» بالاتر است، داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی مناسب ارزیابی شده‌اند. علاوه بر این، مطابق با نتایج آورده شده در جدول ۳، سطح معنی‌داری آزمون بارتلت به صفر رسیده است، که این امر نشان‌دهنده وجود رابطه معنی‌دار بین متغیرها است. بنابراین، شرایط لازم برای اجرای تحلیل عاملی محقق شده است. در نتیجه، یافته‌های پژوهشی می‌توانند بر اساس فرضیه‌های تحقیق به طور مجزا بررسی و ارائه شوند.

فرضیه اول: بین اضطراب و رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

جدول ۴. همبستگی متقابل بین اضطراب و رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان

متغیرها	اضطراب دانش‌آموزان	رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان	df	p
اضطراب دانش‌آموزان	۱	۰/۹۷۲	۳۵۵	۰/۰۱
رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان	۰/۹۷۲	۱		

$P < 0/01$

با عنایت به اطلاعات مندرج در جدول ۴ و با توجه به این که قدر مطلق ضریب همبستگی محاسبه‌شده (۰/۹۷۲)، بزرگتر از ضریب همبستگی جدول با درجات آزادی $(n-355=2)$ و سطح معنی‌داری ۹۹ درصد (۰/۱۴۸) است، بنابراین، با ۹۹ درصد اطمینان فرض صفر رد و فرض خلاف تأیید می‌شود. با توجه به رد فرض صفر و تأیید فرض خلاف، با ۹۹ درصد اطمینان نتیجه‌گیری می‌شود، بین اضطراب و رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

فرضیه دوم: بین افسردگی و رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

جدول ۵. همبستگی متقابل بین افسردگی و رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان

متغیرها	افسردگی دانش‌آموزان	رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان	df	p
افسردگی دانش‌آموزان	۱	۰/۹۸۵	۳۵۵	۰/۰۱
رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان	۰/۹۸۵	۱		

$P < 0/01$

با عنایت به اطلاعات مندرج در جدول ۵ و با توجه به این که قدر مطلق ضریب همبستگی محاسبه‌شده (۰/۹۸۵)، بزرگتر از ضریب همبستگی جدول با درجات آزادی $(n-355=2)$ و سطح معنی‌داری ۹۹ درصد (۰/۱۴۸) است، بنابراین، با ۹۹ درصد اطمینان فرض صفر رد و فرض خلاف تأیید می‌شود. با توجه به رد فرض صفر و تأیید فرض خلاف، با ۹۹ درصد اطمینان نتیجه‌گیری می‌شود، بین افسردگی و رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

فرضیه سوم: بین مشکلات یادگیری و رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

جدول ۶. همبستگی متقابل بین مشکلات یادگیری و رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان

متغیرها	مشکلات یادگیری دانش‌آموزان	رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان	df	p
مشکلات یادگیری دانش‌آموزان	۱	۰/۸۹۹	۳۵۵	۰/۰۱
رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان	۰/۸۹۹	۱		

$P < 0/01$

با عنایت به اطلاعات مندرج در جدول ۶ و با توجه به این که قدر مطلق ضریب همبستگی محاسبه‌شده (۰/۸۹۹)، بزرگتر از ضریب همبستگی جدول با درجات آزادی $(n-355=2)$ و سطح معنی‌داری ۹۹ درصد (۰/۱۴۸) است، بنابراین، با ۹۹ درصد اطمینان فرض صفر رد و فرض خلاف تأیید می‌شود. با توجه به رد فرض صفر و تأیید فرض خلاف، با ۹۹ درصد اطمینان نتیجه‌گیری می‌شود، بین مشکلات یادگیری و رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

فرضیه چهارم: رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان بر اساس اضطراب، افسردگی و مشکلات یادگیری قابل پیش‌بینی است.

جدول ۷. تحلیل واریانس یک طرفه

مدل	منابع تغییرات	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	P
	رگرسیون	۷۱۵۳/۴۶۴	۳	۲۳۸۴/۴۸۸		
۱	باقی مانده	۲۰۲/۱۳۳	۳۵۳	۰/۵۷۳	۴۱۶۴/۲۱۸	۰/۰۰۰
	کل	۷۳۵۵/۵۹۷	۳۵۶			

$P < 0.01$

همان طور که از جدول ۷، مشخص است، با عنایت به اینکه، قدر مطلق F محاسبه شده (۴۱۶۴/۲۱۸)، بزرگتر از F جدول با درجات آزادی ۳ و ۳۵۳ و سطح معنی داری ۹۹ درصد (۳/۸۳) است، بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان نتیجه گیری می شود، مدل ارائه شده، به خوبی رفتار خشونت آمیز دانش آموزان را به عنوان متغیر وابسته، توصیف می کند.

جدول ۸. ضرایب مدل رگرسیونی

مدل	متغیرها	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد		P
		B	خطای استاندارد	بتا	t	
۱	مقدار ثابت	۲/۳۴۵	۰/۲۶۳		۸/۹۳۳	۰/۰۰۰
	اضطراب	۰/۲۰۰	۰/۰۴۷	۰/۱۸۳	۴/۲۸۶	۰/۰۰۰
	افسردگی	۰/۶۶۳	۰/۰۳۸	۰/۷۴۴	۱۷/۲۴۷	۰/۰۰۰
	مشکلات یادگیری	۰/۰۸۵	۰/۰۲۵	۰/۰۶۹	۳/۴۱۰	۰/۰۰۰

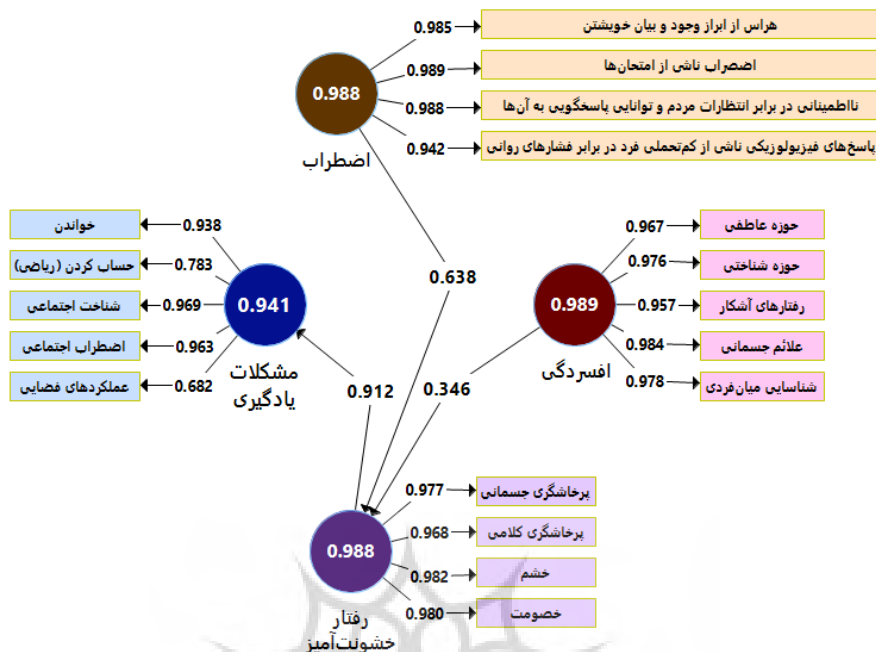
$P < 0.01$

همان طور که از جدول ۸، مشخص است، سطح معنی داری مقادیر t کوچکتر از ۰/۰۱ است. بنابراین، فرض صفر که بیانگر بی اثر بودن متغیرها در مدل است، رد می شود. بر این اساس، طبق جدول ۸، همه ضرایب از لحاظ آماری معنی دار بوده و باید در مدل لحاظ شوند. بنابراین، فرضیه تأیید می شود و نتیجه گیری می شود، رفتار خشونت آمیز دانش آموزان بر اساس اضطراب، افسردگی و مشکلات یادگیری قابل پیش بینی است. مدل ارائه شده توسط این برازش رگرسیونی، به صورت زیر است:

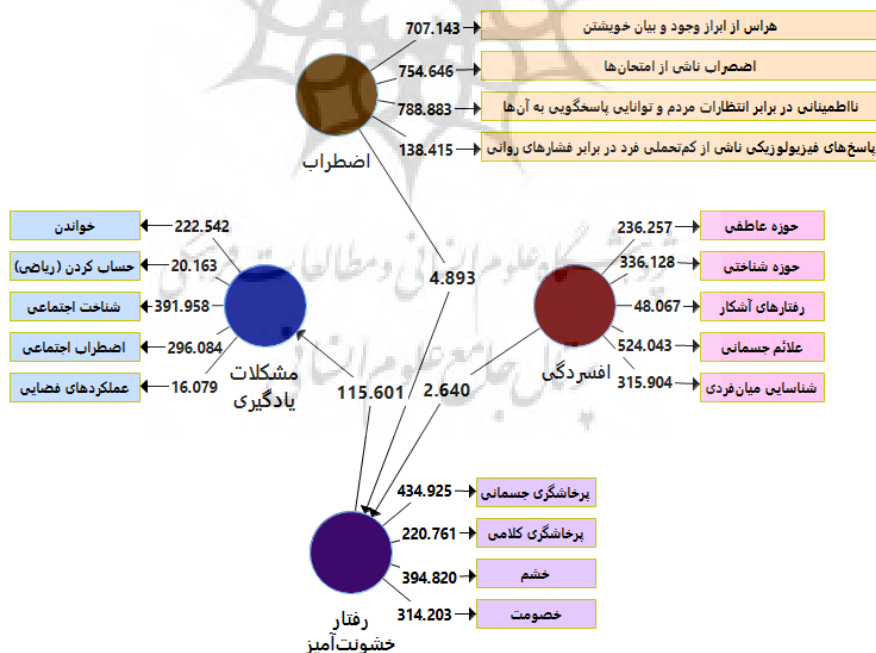
$$\text{رفتار خشونت آمیز} = ۲/۴ + ۳۴۵/۱۷ + ۲۸۶/۳ + ۲۴۷/۴۱۰$$

فرضیه پنجم: اضطراب و افسردگی بر مشکلات یادگیری دانش آموزان از طریق میانجی گری رفتار خشونت آمیز اثر غیرمستقیم دارد.

برای پاسخ به این سؤال، از مدل یابی معادلات ساختاری استفاده شد. در شکل ۱، ضرایب مسیر (بارهای عاملی) تأثیر غیر مستقیم اضطراب و افسردگی بر مشکلات یادگیری دانش آموزان از طریق میانجی گری رفتار خشونت آمیز؛ و نیز پایایی ترکیبی هر یک از متغیرها ارائه شده است.



شکل ۱. پایایی ترکیبی و ضرایب مسیر (بارهای عاملی) تأثیر غیر مستقیم اضطراب و افسردگی بر مشکلات یادگیری دانش‌آموزان از طریق میانجی‌گری رفتار خشونت‌آمیز



شکل ۲. مقادیر بوت‌استرپ تأثیر غیر مستقیم اضطراب و افسردگی بر مشکلات یادگیری دانش‌آموزان از طریق میانجی‌گری رفتار خشونت‌آمیز

در شکل ۱، تأثیر غیر مستقیم متغیرهای مستقل یا متغیرها برونزا (اضطراب و افسردگی) بر متغیر وابسته یا متغیر درونزا (مشکلات یادگیری) با میانجی‌گری متغیر مستقل دوم (رفتار خشونت‌آمیز) نشان داده شده است. اعداد نوشته شده روی مسیرها ضرایب مسیر (بارهای عاملی) را نشان می‌دهد. اعداد داخل دایره‌ها، نیز نشان‌دهنده پایایی ترکیبی هستند. در واقع، قدرت تأثیر غیر مستقیم متغیرهای مستقل (اول و دوم) بر متغیر وابسته به‌وسیله بار عاملی نشان داده شده است. همان‌طور که شکل ۱، نشان می‌دهد، تمام ضرایب مسیر (بارهای عاملی) بالاتر از $0/3$ و تمام مقادیر پایایی ترکیبی بیشتر از $0/7$ هستند. بنابراین، تمام ضرایب مسیر (بارهای عاملی) و تمام مقادیر پایایی ترکیبی معنی‌دار هستند. بنابراین، فرضیه تأیید می‌شود و نتیجه‌گیری می‌شود، اضطراب و افسردگی بر مشکلات یادگیری دانش‌آموزان از طریق میانجی‌گری رفتار خشونت‌آمیز اثر غیرمستقیم دارد. همچنین، برای آزمون معنی‌داری ضرایب مسیر (بارهای عاملی) از روش بوت‌استرپ استفاده شد. مقادیر بوت‌استرپ بر اساس آزمون t استیوونت گزارش و تفسیر می‌شوند. در شکل ۲، مقادیر بوت‌استرپ گزارش شده است. در این شکل، اعداد روی خطوط مسیر، مقادیر بوت‌استرپ را نشان می‌دهند. همچنین، تمام مقادیر بزرگتر از $2/58$ و در سطح $0/01$ معنی‌دار هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، «مدل‌یابی معادلات ساختاری اضطراب، افسردگی و مشکلات یادگیری دانش‌آموزان با میانجی‌گری رفتار خشونت‌آمیز» بود. تحلیل آماری فرضیه اول پژوهش نشان داد، بین اضطراب و رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. این یافته، با یافته‌های پژوهش چانگ و همکاران (۲۰۱۹) و ژانگ و همکاران (۲۰۲۳) همسو است. این یافته نشان می‌دهد، اضطراب و پرخاشگری جنبه‌های مهمی از سلامت روانی در نوجوانان هستند و اضطراب به ویژه با پرخاشگری غیرمستقیم (مانند خشم و دشمنی) بیشتر از پرخاشگری مستقیم مرتبط است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، اضطراب، که می‌تواند شامل نگرانی، ترس، و بی‌قراری باشد، اغلب در پاسخ به استرس‌های محیطی یا درونی بروز می‌کند. این حالت روانی ممکن است به پرخاشگری غیرمستقیم مانند خشم و دشمنی منجر شود، که اغلب با اضطراب بیشتری مرتبط است تا پرخاشگری مستقیم. احساسات ناامیدی و عدم کنترل ناشی از اضطراب ممکن است به رفتارهای پرخاشگرانه بیانجامد، و دانش‌آموزان مضطرب ممکن است در موقعیت‌های اجتماعی به رفتارهای دفاعی یا تهاجمی روی آورند.

تحلیل آماری فرضیه دوم پژوهش نشان داد، بین افسردگی و رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش یی و همکاران^{۵۹} (۲۰۲۳) و داسیلوا و همکاران^{۶۰} (۲۰۲۰) همسو است. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که افسردگی می‌تواند بر رفتارهای خشونت‌آمیز تأثیر بگذارد و این موضوع می‌تواند در محیط‌های آموزشی و تربیتی مورد توجه قرار گیرد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، افسردگی و اضطراب، به عنوان دو عامل مهم در سلامت روانی نوجوانان، تأثیرات قابل توجهی بر احساسات، افکار، و رفتار آن‌ها دارند. اضطراب می‌تواند به پرخاشگری غیرمستقیم مانند خشم و دشمنی منجر شود، در حالی که افسردگی ممکن است با تغییرات بیوشیمیایی مغز و تحریک‌پذیری مرتبط باشد که به رفتارهای خشونت‌آمیز می‌انجامد. دانش‌آموزان مضطرب یا افسرده ممکن است در موقعیت‌های اجتماعی به رفتارهای دفاعی یا تهاجمی روی آورند. این اطلاعات می‌توانند در طراحی برنامه‌های مداخله‌ای برای کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز و بهبود سلامت روانی دانش‌آموزان مفید باشند.

تحلیل آماری فرضیه سوم پژوهش نشان داد، بین مشکلات یادگیری و رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. در این راستا، مطالعه برچیتای، فرر، گالیانا، بادنز-ریبرو و لونگوباردی^{۶۱} (۲۰۲۱) نشان داده است، بین مشکلات یادگیری و رفتار خشونت‌آمیز در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، دانش‌آموزانی که با مشکلات یادگیری دست و پنجه نرم می‌کنند، ممکن است بیشتر به رفتارهای خشونت‌آمیز متوسل شوند. این امر می‌تواند به دلایل مختلفی باشد: دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری ممکن است در مدرسه احساس ناکامی کنند، زیرا ممکن است در یادگیری مطالب درسی یا انجام تکالیف مدرسه با مشکل مواجه شوند. این احساس ناکامی می‌تواند به خشم و در نتیجه به رفتار خشونت‌آمیز منجر شود. همچنین، دانش‌آموزانی که با مشکلات یادگیری مواجه هستند، ممکن است هدف آزار و اذیت همسالان قرار گیرند. این امر می‌تواند باعث شود که آن‌ها به عنوان واکنشی دفاعی، رفتارهای خشونت‌آمیز از خود نشان دهند. برخی از دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری ممکن است

^{۵۹}. Ye, Z., Wu, D., He, X., Ma, Q., Peng, J., Mao, G., & Tong, Y.

^{۶۰}. Da Silva, J. L., de Oliveira, W. A., Komatsu, A. V., Zequinão, M. A., Pereira, B. O., Caravita, S. C. S., & Silva, M. A. I.

^{۶۱}. Berchiatti, M., Ferrer, A., Galiana, L., Badenes-Ribera, L., & Longobardi, C.

در توسعه مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز برای برقراری ارتباط مؤثر با دیگران دچار مشکل شوند. این مسئله می‌تواند منجر به سوء تفاهم‌ها و درگیری‌هایی شود که به خشونت منجر می‌شوند. به‌علاوه، دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری ممکن است در کنترل پاسخ‌های عاطفی خود دچار مشکل شوند و در نتیجه، ممکن است به راحتی عصبانی شوند و به رفتارهای خشونت‌آمیز روی آورند. این رابطه نشان می‌دهد که حمایت‌های آموزشی و روانی می‌توانند در کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز در میان دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری مؤثر باشند.

تحلیل آماری فرضیه چهارم پژوهش نشان داد، رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان بر اساس اضطراب، افسردگی و مشکلات یادگیری قابل پیش‌بینی است. این یافته با یافته‌های پژوهش پولدراک و همکاران^{۶۱} (۲۰۱۸) و وانگ و همکاران^{۶۲} (۲۰۲۲) همسو است. اضطراب و افسردگی هر دو می‌توانند بر احساسات، افکار و رفتارهای فرد تأثیر بگذارند. اضطراب ممکن است باعث نگرانی مداوم، ترس و بی‌قراری شود، در حالی که افسردگی ممکن است منجر به احساس غم و ناامیدی، کاهش علاقه به فعالیت‌ها و خستگی شود. هر دوی این حالات می‌توانند باعث شوند که دانش‌آموزان در مدیریت هیجانات و رفتارهای خود دچار مشکل شوند، که می‌تواند به رفتارهای خشونت‌آمیز منجر شود. مشکلات یادگیری نیز می‌توانند بر رفتار دانش‌آموزان تأثیر بگذارند. دانش‌آموزانی که با مشکلات یادگیری مواجه هستند، ممکن است در مدرسه احساس ناکامی کنند و این احساس ناکامی می‌تواند به خشم و رفتارهای خشونت‌آمیز منجر شود. علاوه بر این، ممکن است آن‌ها به دلیل مشکلات یادگیری خود مورد آزار و اذیت قرار گیرند، که این نیز می‌تواند به رفتارهای خشونت‌آمیز کمک کند. بنابراین، با شناسایی دانش‌آموزانی که با این مسائل دست و پنجه نرم می‌کنند، می‌توان رفتارهای خشونت‌آمیز آن‌ها را پیش‌بینی کرد و اقدامات پیشگیرانه‌ای را برای کمک به آن‌ها انجام داد.

تحلیل آماری فرضیه پنجم نشان داد، اضطراب و افسردگی بر مشکلات یادگیری دانش‌آموزان از طریق میانجی‌گری رفتار خشونت‌آمیز اثر غیرمستقیم دارد. در این راستا، پژوهش لیسر^{۶۴} (۲۰۲۴) و لی و همکاران^{۶۵} (۲۰۲۳) مؤید این یافته پژوهشی است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، اضطراب و افسردگی می‌توانند بر احساسات، افکار و رفتار فرد تأثیر بگذارند. دانش‌آموزانی که دچار اضطراب یا افسردگی هستند، ممکن است دچار نگرانی‌های مداوم، احساس ناامیدی، کاهش انگیزه و علاقه به فعالیت‌های روزمره، و کاهش تمرکز شوند. همچنین، رفتار خشونت‌آمیز می‌تواند شامل رفتارهای پرخاشگرانه، تعارض با همکلاسی‌ها یا معلمان، و حتی خودآزاری باشد. این رفتارها می‌توانند محیط یادگیری را مختل کنند و بر توانایی دانش‌آموزان برای مشارکت مؤثر در کلاس درس تأثیر بگذارند. وقتی رفتار خشونت‌آمیز به عنوان یک میانجی عمل می‌کند، می‌تواند مانع از تمرکز دانش‌آموزان بر درس‌های خود شود و در نتیجه، بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر منفی بگذارد. این می‌تواند شامل دشواری در حفظ اطلاعات، مشکل در انجام تکالیف، و کاهش عملکرد در آزمون‌ها باشد.

پژوهش حاضر بر اهمیت درک تأثیر عوامل روانی مانند اضطراب و افسردگی بر رفتار دانش‌آموزان و تأثیر این رفتارها بر فرآیند یادگیری تأکید دارد. این داده‌ها می‌توانند در طراحی برنامه‌های مداخله‌ای و حمایتی مؤثر باشند. با این حال، محدودیت‌هایی نیز وجود دارد، مانند امکان معرف نبودن دقیق نمونه‌ها از کل جامعه و امکان دقیق نبودن ابزارهای اندازه‌گیری. علی‌رغم محدودیت‌های مزبور، پژوهش حاضر، بر اساس یافته‌های پژوهشی، دارای پیشنهادهای ارزشمندی است. از لحاظ نظری پیشنهاد می‌شود، مدل‌های نظری که اضطراب، افسردگی، مشکلات یادگیری و رفتار خشونت‌آمیز را به هم مرتبط می‌کنند، به منظور درک بهتر چگونگی تأثیرگذاری این عوامل بر یکدیگر، توسعه و اصلاح شود. همچنین، در مورد نقش عوامل میانجی‌گر و تعدیل‌گر مانند حمایت اجتماعی، استرس و شخصیت، که ممکن است بر رابطه بین اضطراب، افسردگی، مشکلات یادگیری و رفتار خشونت‌آمیز تأثیر بگذارند، مطالعه بیشتری صورت گیرد. از نظر کاربردی نیز پیشنهاد می‌شود، برنامه‌های مداخله‌ای برای کاهش اضطراب و افسردگی در میان دانش‌آموزان، که می‌تواند به کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز و بهبود مشکلات یادگیری کمک کند، طراحی و اجرا شود. همچنین، آموزش مهارت‌های زندگی و مدیریت استرس با برنامه‌های درسی مدارس به منظور کمک به دانش‌آموزان در مقابله با اضطراب و افسردگی و جلوگیری از پیامدهای منفی آن‌ها بر یادگیری و رفتار ادغام شود.

^{۶۱}. Poldrack, R. A., Monahan, J., Imrey, P. B., Reyna, V., Raichle, M. E., Faigman, D., & Buckholtz, J. W.

^{۶۲}. Wang, K., Manning III, R. B., Bogart, K. R., Adler, J. M., Nario-Redmond, M. R., Ostrove, J. M., & Lowe, S. R.

^{۶۴}. Lesser, B.

^{۶۵}. Li, X., Chen, S. H., Lee, C. Y., Li, A., Gao, M., Cai, X., & Chiang, Y. C.

References

- American Psychological Association. (۲۰۲۴). *Anxiety*. Retrieved from <https://www.apa.org/topics/anxiety/>
- Ardestani, Z. F., Saber, M., Dehghan, M., Iranpour, A., & Baniasadi, H. (۲۰۲۲). Teacher violence from the perspectives of teachers and students and related factors: A survey in Southern Iran. *Frontiers in psychology*, 33, ۹۴۲۲۸۴.
- Azkhosh, M. (۲۰۲۳). *Application of Psychological Tests and Clinical Diagnosis*. Tehran: Ravan. [In Persian].
- Bahall, M. (۲۰۲۴). School Systems in Trinidad and Tobago: A Cause of Deviant Behaviours/Violent Crimes and the XYZ Model of School Violence. *World*, 9(۱), ۵۶-۶۳.
- Beck, A. T. (۱۹۷۸). Depression inventory. *Philadelphia: Center for cognitive therapy*, 22.
- Beck, A. T. (۱۹۸۸). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: twenty-five years of evaluation. *Clin Psychol Rev*, 8, ۷۷-۱۰۰.
- Berchiatti, M., Ferrer, A., Galiana, L., Badenes-Ribera, L., & Longobardi, C. (۲۰۲۱). Bullying in students with special education needs and learning difficulties: The role of the student-teacher relationship quality and students' social status in the peer group. In *Child & youth care forum* (pp. ۱-۲۳). Springer US.
- Berg, M. T., Rogers, E. M., Liu, W., Mumford, E. A., & Taylor, B. G. (۲۰۱۹). The interpersonal context of depression and violent behavior: A social psychological interpretation. *Aggressive behavior*, 55(۴), ۴۳۷-۴۴۹.
- Busby, D. R., Lambert, S. F., & Ialongo, N. S. (۲۰۱۳). Psychological symptoms linking exposure to community violence and academic functioning in African American adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 22, ۲۵۰-۲۶۲.
- Buss, A. H., & Perry, M. (۱۹۹۲). The aggression questionnaire. *Journal of personality and social psychology*, 33(۳), ۴۵۲.
- Cascardi, M., King, C. M., Rector, D., & DelPozzo, J. (۲۰۱۸). School-based bullying and teen dating violence prevention laws: overlapping or distinct?. *Journal of interpersonal violence*, 33(۲۱), ۳۲۶۷-۳۲۹۷.
- Cassady, J. C. (۲۰۲۲). Anxiety in the schools: Causes, consequences, and solutions for academic anxieties. In *Handbook of stress and academic anxiety: Psychological processes and interventions with students and teachers* (pp. ۱۳-۳۰). Cham: Springer International Publishing.

- Chen, H., Guo, H., Chen, H., Cao, X., Liu, J., Chen, X., & Zhou, J. (۲۰۲۳). Influence of academic stress and school bullying on self-harm behaviors among Chinese middle school students: the mediation effect of depression and anxiety. *Frontiers in public health*, 00, ۱۰۴۹۰۵۱.
- Chen, J. K., & Wei, H. S. (۲۰۱۱). The impact of school violence on self-esteem and depression among Taiwanese junior high school students. *Social indicators research*, 000, ۴۷۹-۴۹۸.
- Chung, J. E., Song, G., Kim, K., Yee, J., Kim, J. H., Lee, K. E., & Gwak, H. S. (۲۰۱۹). Association between anxiety and aggression in adolescents: a cross-sectional study. *BMC pediatrics*, 99, ۱-۹.
- Coker, A. L., Watkins, K. W., Smith, P. H., & Brandt, H. M. (۲۰۰۳). Social support reduces the impact of partner violence on health: application of structural equation models. *Preventive medicine*, 77(۳), ۲۵۹-۲۶۷.
- Da Silva, J. L., de Oliveira, W. A., Komatsu, A. V., Zequinão, M. A., Pereira, B. O., Caravita, S. C. S., & Silva, M. A. I. (۲۰۲۰). Associations between bullying and depression among students in school transition. *Trends in psychology*, 88(۱), ۷۲-۸۴.
- Deng, Y., Cherian, J., Khan, N. U. N., Kumari, K., Sial, M. S., Comite, U., & Popp, J. (۲۰۲۲). Family and academic stress and their impact on students' depression level and academic performance. *Frontiers in psychiatry*, 33, ۸۶۹۳۳۷.
- Estevez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (۲۰۰۵). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Family Therapy*, 22(۳), ۱۴۳.
- Estevez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (۲۰۰۵). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Family Therapy*, 22(۳), ۱۴۳.
- Flannery, D. J., Wester, K. L., & Singer, M. I. (۲۰۰۴). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of community psychology*, 22(۵), ۵۵۹-۵۷۳.
- Frieze, S. (۲۰۱۵). How Trauma Affects Student Learning and Behaviour. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 7(۲), ۲۷-۳۴.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Speece, D. L. (۲۰۰۲). Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 55(۱), ۳۳-۴۵.
- Gabriel, T., & Börnert-Ringleb, M. (۲۰۲۳). The intersection of learning difficulties and behavior problems—a scoping review of intervention research. *Frontiers in Education* 8 (3333), 8, ۱۲۶۸۹۰۴.
- Gebreegiabher, Z. A., Eristu, R., & Molla, A. (۲۰۲۴). Determinants of adolescents' depression, anxiety, and somatic symptoms in Northwest Ethiopia: A non-recursive structural equation modeling. *PLoS one*, 99(۴), e۰۲۸۱۵۷۱.

- Hardaway, C. R., Larkby, C. A., & Cornelius, M. D. (۲۰۱۴). Socioemotional adjustment as a mediator of the association between exposure to community violence and academic performance in low-income adolescents. *Psychology of violence*, 4(۳), ۲۸۱.
- Johnson, B., Thompson, R., Williams, L., & Davis, M. (۲۰۲۰). Psychological stress and violent behavior in students. *Child Psychology and Psychiatry Journal*, 55(۴), ۵۶۷-۵۸۰.
- Jones, B., & Brown, C. (۲۰۱۹). Chronic anxiety and aggressive behavior in students. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, ۳۰(۴), ۵۶۷-۵۷۸.
- Karki, A., Thapa, B., Pradhan, P. M. S., & Basel, P. (۲۰۲۲). Depression, anxiety and stress among high school students: A cross-sectional study in an urban municipality of Kathmandu, Nepal. *PLOS global public health*, 2(۵), e۰۰۰۰۵۱۶.
- Kim, Y. K., Sanders, J. E., Makubuya, T., & Yu, M. (۲۰۲۰, October). Risk factors of academic performance: Experiences of school violence, school safety concerns, and depression by gender. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. ۴۹, pp. ۷۲۵-۷۴۲). Springer US.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (۱۹۷۰). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, ۳۰(۳), ۶۰۷-۶۱۰.
- Lesser, B. (۲۰۲۴, March ۲). *How depression affects learning*. Dual Diagnosis. Retrieved from <https://dualdiagnosis.org/how-depression-affects-learning/>
- Li, X., Chen, S. H., Lee, C. Y., Li, A., Gao, M., Cai, X., & Chiang, Y. C. (۲۰۲۳). Mediating Effects of Academic Self-Efficacy and Depressive Symptoms on Prosocial/Antisocial Behavior Among Youths. *Prevention Science*, ۱-۱۳.
- Lodge, J. M., Kennedy, G., Lockyer, L., Arguel, A., & Pachman, M. (۲۰۱۸, June). Understanding difficulties and resulting confusion in learning: An integrative review. In *Frontiers in Education* (Vol. ۳, p. ۴۹). Frontiers Media SA.
- Martin, R. C. (۲۰۱۸). Anger in the classroom: How a supposedly negative emotion can enhance learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 8888(۱۵۳), ۳۷-۴۴.
- Mayo Clinic. (۲۰۲۴). Depression (major depressive disorder) - Symptoms and causes. Retrieved from <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/depression/symptoms-causes/syc-۲۰۳۵۶۰۰۷>
- McGaha-Garnett, V. (۲۰۱۳). The effects of violence on academic progress and classroom behavior: From a parent's perspective. *VISTAS Online*, 00(۱), ۱-۹.
- Moreau, L. (۲۰۱۴, April ۱۴). *What is student anxiety?* EdCan Network. Retrieved from <https://www.edcan.ca/articles/what-is-student-anxiety/>

Nie, W., & Gao, L. (۲۰۲۴). Exposure to Family Violence and School Bullying Perpetration among Children and Adolescents: Serial Mediating Roles of Parental Support and Depression. *Applied Research in Quality of Life*, ۱-۲۴.

Oriol, X., Miranda, R., Amutio, A., Acosta, H. C., Mendoza, M. C., & Torres-Vallejos, J. (۲۰۱۷). Violent relationships at the social-ecological level: A multi-mediation model to predict adolescent victimization by peers, bullying and depression in early and late adolescence. *PLoS one*, 22(۳), e۰۱۷۴۱۳۹.

Oxford Bibliographies in Education. (۲۰۲۴). *Learning Difficulties*. Retrieved from <https://www.oxfordbibliographies.com/abstract/document/obo-۹۷۸۰۱۹۹۷۵۶۸۱۰/obo-۹۷۸۰۱۹۹۷۵۶۸۱۰-۰۱۱۵.xml>

Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (۲۰۲۰). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International journal of adolescence and youth*, 55(۱), ۱۰۴-۱۱۲.

Perkins, S., & Graham-Bermann, S. (۲۰۱۲). Violence exposure and the development of school-related functioning: Mental health, neurocognition, and learning. *Aggression and violent behavior*, 77(۱), ۸۹-۹۸.

Phillips, B. N. (۱۹۷۸). *School stress and anxiety: Theory, research, and intervention*. Human Sciences Press.

Poldrack, R. A., Monahan, J., Imrey, P. B., Reyna, V., Raichle, M. E., Faigman, D., & Buckholtz, J. W. (۲۰۱۸). Predicting violent behavior: what can neuroscience add?. *Trends in cognitive sciences*, 22(۲), ۱۱۱-۱۲۳.

Pörhölä, M., Almonkari, M., & Kunttu, K. (۲۰۱۹). Bullying and social anxiety experiences in university learning situations. *Social Psychology of Education*, 22, ۷۲۳-۷۴۲.

Rasdas, J. R., Aquilizan, A. Z., de Guzman, B., Ortiz, C., & Pangilinan, K. (۲۰۲۳). Academic Stress and Their Impact on Students' Depression Level and Academic Performance. *Ascendens Asia Journal of Multidisciplinary Research Abstracts*, 5(۲), ۱۰۶-۱۰۶.

Richards, A., Thompson, B., Jones, C., & Lee, D. (۲۰۱۹). Psychological stress and violent behavior in students. *Child Psychology and Psychiatry Journal*, 88(۵), ۷۸۹-۸۰۲.

Riehm, K. E., Mojtabai, R., Adams, L. B., Krueger, E. A., Mattingly, D. T., Nestadt, P. S., & Leventhal, A. M. (۲۰۲۱). Adolescents' concerns about school violence or shootings and association with depressive, anxiety, and panic symptoms. *JAMA network open*, 4(۱), e۲۱۳۲۱۳۱-e۲۱۳۲۱۳۱.

Stea, T. H., Bonsaksen, T., Smith, P., Kleppang, A. L., Steigen, A. M., Leonhardt, M., & Vettore, M. V. (۲۰۲۴). Are social pressure, bullying and low social support associated with depressive

symptoms, self-harm and self-directed violence among adolescents? A cross-sectional study using a structural equation modeling approach. *BMC psychiatry*, 44(۱), ۲۳۹.

Teachmint. (۲۰۲۴). Student Stress - Complete Meaning. *Teachmint Glossary*. Retrieved from <https://www.teachmint.com/teachmint-glossary/student-stress-complete-meaning/>.

Wang, K., Manning III, R. B., Bogart, K. R., Adler, J. M., Nario-Redmond, M. R., Ostrove, J. M., & Lowe, S. R. (۲۰۲۲). Predicting depression and anxiety among adults with disabilities during the COVID-۱۹ pandemic. *Rehabilitation Psychology*, 77(۲), ۱۷۹.

Willcutt, E. G., Boada, R., Riddle, M. W., Chhabildas, N., DeFries, J. C., & Pennington, B. F. (۲۰۱۱). Colorado Learning Difficulties Questionnaire: validation of a parent-report screening measure. *Psychological assessment*, 33(۳), ۷۷۸.

Xu, J., & Ba, Y. (۲۰۲۲). Coping with students' stress and burnout: learners' ambiguity of tolerance. *Frontiers in Psychology*, 33, ۸۴۲۱۱۳.

Yang, Y., Qin, L., & Ning, L. (۲۰۲۱). School violence and teacher professional engagement: a cross-national study. *Frontiers in psychology*, 22, ۶۲۸۸۰۹.

Ye, Z., Wu, D., He, X., Ma, Q., Peng, J., Mao, G., & Tong, Y. (۲۰۲۳). Meta-analysis of the relationship between bullying and depressive symptoms in children and adolescents. *BMC psychiatry*, 33(۱), ۲۱۵.

Zhang, S., Dang, J., Tao, Y., & Liu, X. (۲۰۲۳). The profiles of social anxiety and impulsivity among college students: differences in aggression. *Current Psychology*, ۱-۱۰.