

رابطه‌ی علی محیط خانواده و محیط کلاس درس با رفتار پرخاشگرانه در مدرسه با میانجی‌گری تنهایی، شهرت به ناهماهنگی و نگرش نسبت به اقتدار مرتضی مرادی^۱، سیمین زغیبی قناد^۲، سیروس عالی‌پور^۳ و سحر سوادکوهی^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی مدل رابطه علی محیط خانواده و محیط کلاس درس با رفتار پرخاشگرانه از طریق تنهایی، شهرت به ناهماهنگی و نگرش نسبت به اقتدار بود. شرکت‌کنندگان پژوهش، ۳۴۳ دانش‌آموز (۱۵۸ پسر، ۱۸۵ دختر) دوره‌ی متوسطه‌ی دوم مدارس دولتی شهر پل دختر بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و پرسش‌نامه‌های «چه رویدادهایی در کلاس می‌گذرد؟»، محیط خانواده، پرخاشگری، تنهایی، ادراک از شهرت و نگرش به اقتدار مدرسه را تکمیل کردند. در این مطالعه، برازش مدل پیشنهادی به روش تحلیل مسیر مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی با یک اصلاح، برازش خوبی با داده‌ها نشان می‌دهد ($\chi^2/df=1/14$ ، $GFI=0/97$ ، $CFI=0/96$ ، $AGFI=0/93$ ، $IFI=0/98$ ، $RMSEA=0/05$). همچنین، نتایج پژوهش حاکی از آن بود که محیط خانواده و محیط کلاس هم به شکل مستقیم و هم از طریق اثرگذاری بر احساس تنهایی، نگرش نسبت به اقتدار و شهرت به ناهماهنگی پیش‌بینی‌کننده رفتارهای پرخاشگرانه در مدرسه بودند. بر اساس این نتایج می‌توان گفت رفتارهای پرخاشگرانه در مدرسه، با توجه به انواع نگرش‌ها و احساساتی که فرد در خانواده و کلاس با آن‌ها درگیر است، قابل پیش‌بینی می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: محیط خانواده، محیط کلاس، تنهایی، نگرش نسبت به اقتدار، رفتار پرخاشگرانه

۱. نویسنده‌ی رابط: دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز (m65_m80@yahoo.com)

۲. دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

۳. استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

۴. کارشناس ارشد روان‌شناسی صنعتی و سازمانی، دانشگاه شهید چمران اهواز

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۵/۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۲/۱

مقدمه

اگرچه تعریف واحدی از پرخاشگری در دست نیست ولی در مورد این موضوع اتفاق نظر وجود دارد که پرخاشگری به افراد آسیب می‌رساند، به طوری که یکی از علل مهم ارجاع کودکان و نوجوانان برای دریافت کمک‌های روان‌شناختی محسوب می‌شود (سوخودولسکی، کاسینوف و گورمن^۱، ۲۰۰۴). از اصطلاح پرخاشگری برای توصیف بسیاری از انواع رفتارها از جمله بدخلقی، بحث و مشاجره، زورگویی، تخریب لوازم شخصی، نزاع و بی‌رحمی استفاده می‌شود (کی، مونتگمری و مانسن^۲، ۲۰۰۳). در یک دیدگاه، رفتارهای پرخاشگرانه در سه طبقه آشکار (خشونت مستقیم و واضح مثل هل دادن و زدن)، رابطه‌ای (آزاررسانی به دیگران از طریق اقدامات بین فردی مثل شایعه‌پراکنی) و ابزاری (مثل زدن همکلاسی برای دریافت پول از او) قرار گرفته است (لیتل، هنریش، جونز و هاوولی^۳، ۲۰۰۳). عقیده بر این است که پرخاشگری، پیش‌درآمد رفتارهای ضداجتماعی دیگر است، بر این اساس مطالعه آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. پژوهشگران در ابتدا بر علل جسمانی پرخاشگری تاکید داشتند، اما به تدریج بر علل دیگر آن نیز متمرکز شدند (کوی و داج^۴، ۱۹۹۸؛ مک‌اوی، اشترن، رودریگز و السون^۵، ۲۰۰۳). از جمله این ابعاد، محیط‌های پیرامون فرد (بلوم، ایرلند و بلوم^۶، ۲۰۰۳؛ استیوز، موسیتو و هررو^۷، ۲۰۰۵؛ رینک و هرمان^۸، ۲۰۰۲) و انحراف‌های شناختی - اجتماعی و مهارت‌های ناکافی فرد در حل مسائل است (هالین^۹، ۱۹۹۰؛ کندال و هولون^{۱۰}، ۱۹۹۴). در این پژوهش به ابعاد مذکور توجه شده است.

1. Sukhodolsky, Kassinove & Gorman
2. Kaye, Montgomery & Munson
3. Little, Henrich, Jones & Hawley
4. Coie & Dodge
5. McEvoy, Estren, Rodriguez & Olson
6. Blum, Ireland & Blum
7. Estevez, Musitu & Herrero
8. Reinke & Herman
9. Hollin
10. Kendall & Hollon

به‌عنوان بخشی از محیط پیرامونی نوجوان که با مشکل‌های رفتاری و روان‌شناختی او مرتبط است، محیط خانواده و کلاس درس مورد توجه قرار گرفته است (استیوز و همکاران، ۲۰۰۵). در واقع، فرزندان نخستین روابط اجتماعی خود را با والدین شکل می‌دهند و ماهیت روابط فرزند-والد و زمینه‌ای که آن را حفظ می‌کند، به فرزندان در یادگیری مهارت‌های اجتماعی و چگونگی برقراری ارتباط با دیگران کمک فراوانی می‌کند (پالی، کونگر و هارولد^۱، ۲۰۰۰). همسو با این عقیده، تحقیقات مختلف نشان داده است نوجوانانی که والدین آن‌ها از استدلال و راه‌حل‌های مثبت جهت حل مسائل استفاده می‌کنند و خانواده‌ی آن‌ها انسجام بالایی دارد، سطح بالاتری از درک عواطف و احساسات دیگران را نشان می‌دهند (هنری، سیجر و پلانکت^۲، ۱۹۹۶؛ مرادی و چراغی، ۱۳۹۴). در مقابل جو منفی در خانواده که شامل تعارض شدید اعضا، ارتباط ضعیف با والدین و فقدان حمایت آن‌ها می‌باشد، اثر منفی عمیقی بر رشد مهارت‌های ارتباطی غیرپرخاشگرانه و همدلانه در بین کودکان دارد (بلوم و همکاران، ۲۰۰۳).

از سوی دیگر، کیفیت رابطه با همکلاسی، معلم و در کل عناصر محیط مدرسه، نیز بر ادراک نوجوان از ارتباطات، نگرش‌ها و رفتارهایشان مؤثر واقع می‌افتد. موفقیت تحصیلی، روابط دوستانه با سایر دانش‌آموزان و تعامل مثبت با معلمان، از جمله عناصر سازنده محیط مدرسه است که در تعیین سازگاری روان‌شناختی نوجوانان نقش مهمی ایفا می‌کند (رینک و هرمان، ۲۰۰۲). دانش‌آموزان نوجوانانی که این خصوصیات را کسب می‌کنند، مدرسه را یک محیط یادگیری مفید در نظر می‌گیرند که به آنان کمک خواهد کرد که شهروندان و کارکنان موفق در آینده باشند. اینگونه دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی مشارکت فعال دارند، همکلاسی‌ها را دوستان خود می‌دانند و ادراک مثبتی از معلم به‌عنوان بزرگسالی که مرجع و یاریگر آن‌هاست دارند. چنین

-
1. Paley, Conger & Harold
 2. Henry, Sager & Plunkett

دانش آموزانی به طور معمول مشکلات رفتاری نشان نمی‌دهند (مالپرسس، لوکاس و پونز^۱، ۲۰۰۰) و از بروز خشنونت پرهیز دارند (استیوز و املر^۲، ۲۰۱۱). در عوض، محیط منفی مدرسه به توانمندی‌های بالقوه دانش آموزان صدمه می‌زند و آنان را از آموختن مهارت‌های برقراری ارتباط همدلانه محروم می‌سازد و در آنها دیدگاهی منفی نسبت به دیگران ایجاد می‌کند. پیشگیری از این امر با احترام، ادب، خوشرویی، تقسیم مسئولیت و القای احساس مهم بودن به تک تک دانش آموزان محقق خواهد شد و آن‌ها را متقاعد خواهد ساخت که افراد ارزشمند و مفیدی برای کلاس هستند. این رویکرد به پیشگیری از تشکیل دیدگاه منفی دانش آموزان نسبت به معلمان و مدرسه می‌انجامد و با کاهش تعداد اعمال پرخاشگرانه و خراب کارانه آنان در کلاس درس و مدرسه همراه می‌شود (میهان، هیوز و کاول^۳، ۲۰۰۳).

از طرف دیگر، فقدان احساس پیوستگی و انسجام در خانواده و کلاس درس، می‌تواند به احساس تنهایی دانش آموز منجر شود. در حقیقت اگر ادراک نوجوان از جو خانواده و مدرسه به نحوی باشد که به جای تقویت حس انسجام، مشارکت جویی و ارضای نیاز پیوستگی، وی را در انزوا قرار دهد، منجر به پیدایش احساس تنهایی در او خواهد شد. احساس تنهایی پاسخی به فقدان رابطه‌ی مثبت رضایت‌بخش با سایرین است. سالیوان این حالت را حاصل محرومیت از نیاز اساسی بشر به صمیمیت و داشتن روابط اجتماعی با دیگران می‌داند. (بحیرایی، دلاور و احدی، ۱۳۸۵). این در حالی است که به طور طبیعی نوجوان نیازمند برقراری ارتباط با همسالان و هویت‌یابی از طریق آن‌ها است. میزان پذیرش اجتماعی نوجوان در بین همکلاسی‌ها و به طور ویژه، پایگاه اجتماعی وی، عاملی کلیدی در سازگاری روان‌شناختی و موفقیت تحصیلی او به حساب می‌آید (استیوز، املر، کاواک و اینگلسا^۴، ۲۰۱۴). پایگاه اجتماعی نوجوان آنچنان در رفتارشناسی وی

-
1. Molpeceres, Lucas & Pons
 2. Emler
 3. Meehan, Hughes & Cavell
 4. Estévez, Emlerb, Cavac & Inglés

مهم قلمداد می‌شود که نظریه ارتقا شهرت^۱ ایملر و ریشتر^۲ (۱۹۹۵) این فرضیه را مطرح می‌کند که رفتار نوجوان به واسطه نیاز او به ارائه چهره‌ای قابل قبول از خود به دیگران (همکلاسی‌ها) و شهرتی که به وسیله گروه همکلاسی‌ها به دست می‌آید، هدایت می‌شود. برخورداری از شهرت اجتماعی از میل به بازشناخته شدن توسط دیگران به خصوص نوجوانان هم سن و سال ناشی می‌شود که نقش اصلی را در بازشناسی اجتماعی و محبوبیت در بین همکلاسی‌ها بازی می‌کند (بکر و لاتر^۳، ۲۰۰۷). اگرچه محبوبیت در بین همکلاسی‌ها با خصلت‌های اجتماعی شده و رفتار افراد در ارتباط است (الن، پورتر، مک‌فارلند، مارش و مک‌لهانی^۴، ۲۰۰۵)، لیکن طلب این بازشناسی اجتماعی، نوجوان را احتمالاً در معرض درگیری در رفتار ضد اجتماعی قرار می‌دهد (لوپز-رومرو و رومرو^۵، ۲۰۱۰). چندین مطالعه نشان داده است که چگونه رفتار ضد اجتماعی از جمله پرخاشگری به عنوان وسیله‌ای برای انسجام بخشی اجتماعی و کسب محبوبیت از طرف دیگران استفاده می‌شود. در واقع رفتارهای پرخاشگرانه علیه همکلاسی‌ها، معلمان و سایر همسالان بر خلاف قوانین مدرسه صورت می‌گیرد (هررو، استیوز و موسیتو^۶، ۲۰۰۶).

در مطالعه‌ای مرتبط، باری^۷ (۲۰۰۶) با ۴۰ نوجوان دارای مشکل‌های رفتاری خاص مصاحبه نمود که بیشتر آن‌ها یکی از مهم‌ترین علل رفتارهای معیوب خود را نیاز به ارتباط با همسالان یا احساس تعلق و هویت‌یابی اعلام کردند. همچنین نتایج مطالعه‌ی مذکور نشان داد، خانواده‌های این نوجوانان منبع حمایتی و تشویقی برای آن‌ها نبوده‌اند، در نتیجه دوستانشان را برای هویت‌یابی اجتماعی برگزیده‌اند. بنابراین، تشکیل و حفظ شهرت در میان دوستان، عامل اصلی برای درک

1. Reputation Enhancing Theory
2. Reicher
3. Becker & Luthar
4. Allen, Porter, McFarland, Marsh & McElhaney
5. Lopez-Romero & Romero
6. Herrero, Estevez & Musitu
7. Barry

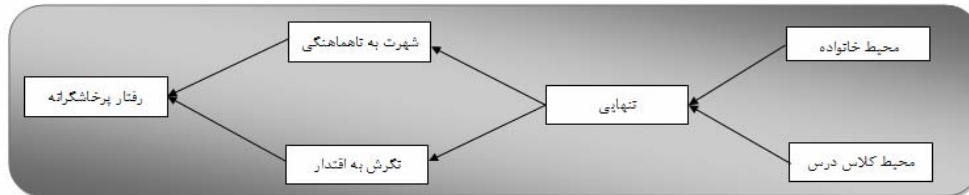
گرایش نوجوانان به شرکت در فعالیت‌های پرخطر و بروز مشکل‌ها سازگاری به نظر می‌رسد. از این دیدگاه، رفتار ضد اجتماعی بخشی از نمایش و برنامه‌ی شهرتی است که نخستین تماشاگران آن همکلاسی‌هایی هستند که در حضور آن‌ها این رفتارها بروز می‌یابد و گزینه‌ی قانون‌شکنی نوعی ابراز است تا فرد هویتی ویژه را احراز کند (ایملر و ریش، ۱۹۹۵).

علاوه بر این، نگرش منفی نسبت به اقتدار و مرجع قدرت نیز به نظر می‌رسد که عامل مهمی برای کجروی باشد. نوجوانانی که به طور مکرر به چنین رفتارهایی دست می‌زنند، احتمالاً ارزش‌های خود را با طرحواره‌های ذهنی ضد اجتماعی انطباق می‌دهند و عقاید و نگرش‌های منفی نسبت به مراجع و چهره‌های قدرتمند ابراز می‌کنند (نیهارت، لرش، سلر و میزکوسکی^۱، ۲۰۰۵).

مطالب یاد شده به خوبی نشان می‌دهد که محیط خانواده و مدرسه و نگرش‌های نوجوان، بر بروز رفتار پرخاشگرانه وی تأثیر دارد. اما آنچه مهم است تقدم و تاخر این متغیرهای و ترکیب آن‌ها در یک مدل پژوهشی است که هدف این پژوهش را تشکیل می‌دهد. در این زمینه پژوهش‌های قابل استنادی صورت گرفته است. برای مثال، استیوز، لویز، پرز، اکوا و رویز^۲ (۲۰۰۸) مدلی از ارتباط محیط خانه و مدرسه با پرخاشگری در مدرسه با میانجی‌گری همدلی، نگرش به اقتدار و شهرت اجتماعی را مورد آزمون قرار دادند. نتایج تحلیل آن‌ها، برازندگی ساختار مدل و وجود ارتباط بین متغیرها را تایید کرد. همچنین، مطالعه پوودانو، کاوا، مونریل، وارلا و موسیتو^۳ (۲۰۱۵) ارتباط محیط کلاس و قربانی شدن را با رفتار خشونت‌آمیز با بررسی اثرات میانجی‌گری احساس تنهایی، شهرت به ناهماهنگی و قانون‌شکنی در مدرسه ارائه دادند. این مدل نیز به لحاظ برازندگی داده‌ها و ساختار مدل در نمونه‌ی مورد آزمون، تایید شد. با توجه به مطالب بیان شده، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه علی محیط خانواده و محیط کلاس درس با رفتار پرخاشگرانه در مدرسه از طریق نقش میانجی احساس تنهایی، شهرت به ناهماهنگی و نگرش نسبت به اقتدار است (نمودار ۱). لازم

-
1. Nihart, Lersch, Sellers, & Mieczkowski
 2. Estevez, Lopez, Perez, Ochoa & Ruiz
 3. Povedano, Cava, Monreal, Varela & Musitu

به ذکر است که مدل طراحی شده این پژوهش، دربردارنده ترکیبی از متغیرهای دو مدل یاد شده در بالاست؛ اول، به این دلیل که در نظر گرفتن تعداد بیشتری از متغیرهای مؤثر بر پرخاشگری، پژوهش را به محیط واقعی نزدیک‌تر می‌سازد و دوم، این که مکانیزم‌های میانجی‌گری بیشتری را لحاظ می‌کند و در نتیجه امکان فهم دقیق‌تری از پرخاشگری را فراهم می‌سازد.



نمودار ۱. مدل پیشنهادی رابطه‌ی محیط خانواده و محیط کلاس با رفتار پرخاشگرانه با میانجی‌گری تنهایی، شهرت به ناهماهنگی و نگرش به اقتدار

با توجه به الگوی مفهومی شکل ۱، این فرضیه‌ها تدوین شده‌اند: ۱. محیط خانواده و محیط کلاس درس با تنهایی رابطه دارد. ۲. تنهایی با شهرت به ناهماهنگی و نگرش به اقتدار رابطه دارد. ۳. تنهایی، شهرت به ناهماهنگی و نگرش به اقتدار بین محیط خانواده و محیط کلاس با رفتار پرخاشگرانه نقش واسطه‌ایفا می‌کنند.

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی (طرح‌های غیرآزمایشی) است که با استفاده از روش همبستگی و تحلیل مسیر جهت شناخت رابطه بین متغیرها، مطابق با الگوی پیشنهادی استفاده شده است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر و دختر دوره‌ی دوم متوسطه مدارس شهر پل دختر در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ می‌باشد. با استفاده از جدول کرجسی و مورگان^۱ (۱۹۸۶)، حجم نمونه‌ی قابل قبول ۳۴۱ نفر لحاظ شد. برای کفایت بهتر نمونه

1. Krejcie & Morgan

و احتراز از افت احتمالی، نمونه‌ای به حجم ۳۶۰ نفر به روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و به کمک سه واحد نمونه‌برداری مدرسه، رشته و کلاس درس انتخاب شد. به این صورت که از بین کلیه مدارس متوسطه، ۳ مدرسه‌ی پسرانه و ۳ مدرسه‌ی دخترانه به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از هر مدرسه انتخابی دو کلاس از پایه‌ی دوم و دو کلاس از پایه‌ی سوم به صورت تصادفی انتخاب شدند و به تکمیل پرسش‌نامه‌ها پرداختند. از مجموع پرسش‌نامه‌های به دست آمده، پس از حذف ۱۷ فرم مخدوش، نمونه‌ای به حجم ۳۴۳ نفر شامل ۱۵۸ دانش‌آموز پسر (میانگین سنی ۱۷/۱۳، خطای انحراف استاندارد ۰/۸۹) و ۱۸۵ دانش‌آموز دختر (میانگین سنی ۱۷/۰۸، خطای انحراف استاندارد ۱/۰۹) به دست آمد. سایر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه به تفکیک جنس و رشته‌ی تحصیلی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه به تفکیک جنس و رشته‌ی تحصیلی

رشته‌ی تحصیلی	پسر		دختر		جمع کل	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
ریاضی	۵۳	۱۵/۴۵	۵۱	۱۴/۸۷	۱۰۴	۳۰/۳۲
تجربی	۵۴	۱۵/۷۴	۶۸	۱۹/۸۲	۱۲۲	۳۵/۵۶
انسانی	۵۱	۱۴/۸۷	۶۶	۱۹/۲۵	۱۱۷	۳۴/۱۲
جمع کل	۱۵۸	۴۶/۰۶	۱۸۵	۵۳/۹۴	۳۴۳	۱۰۰/۰۰

برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های زیر استفاده شد:

پرسش‌نامه «چه رویدادهایی در کلاس می‌گذرد؟»: این پرسش‌نامه توسط فراسر، فیشر و مک‌رایس^۲ (۱۹۹۶) ساخته شده و دارای ۵۶ ماده و ۷ خرده‌مقیاس می‌باشد که بر اساس طیف لیکرتی پنج درجه‌ای (۱= هرگز تا ۵= همیشه) تنظیم شده است. در پژوهش کنونی از سه

1. What is Happening in this Class?
2. Fraser, Fisher & McRobbie

خرده‌مقیاس حمایت معلم (۸ ماده)، پیوستگی (۸ ماده) و درگیری (۸ ماده) استفاده شده است. اعتبار پرسش‌نامه به روش تحلیل عامل تاییدی توسط درومان^۱ (۲۰۰۳) بررسی و بار عاملی تمامی ماده‌های آن مطلوب گزارش شد. پایایی و روایی این مقیاس در ایران نیز توسط قدیری، اسدزاده و درتاج (۱۳۹۰) تایید شده است. در پژوهش حاضر پایایی با استفاده از محاسبه آلفای کرونباخ برای مقیاس کلی و خرده‌مقیاس‌های پیوستگی، حمایت معلم و درگیری به ترتیب ضرایب ۰/۸۰، ۰/۸۵ و ۰/۸۵ به دست آمد. نتایج تحلیل عامل تاییدی نیز بیانگر بار عاملی مناسب تمام ماده‌های مقیاس بود.

مقیاس شهرت اجتماعی: ام‌لر (۱۹۸۴) مقیاس شهرت اجتماعی^۲ را طراحی و گولد، ماتلین و ازگود^۳ (۱۹۸۹) آن را تکمیل کردند. در این مطالعه، از خرده‌مقیاس ادراک خود از شهرت برای سنجش شهرت به ناهماهنگی استفاده شد که دارای ۸ ماده است و با استفاده از طیف پاسخ‌دهی سه نقطه‌ای شامل بله، نه و گاهی، نمره‌گذاری می‌شوند. کارول و همکاران (۱۹۹۹) همسانی درونی آن را حدود ۰/۶۰ تا ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. در مطالعه‌ی حاضر نیز آلفای کرونباخ آن ۰/۶۴ محاسبه شد. در تحلیل عامل تاییدی نیز بار عاملی ۲ ماده زیر ۰/۳ و نامناسب بود که از تحلیل کنار گذاشته شد.

مقیاس محیط خانواده: مقیاس محیط خانواده^۴ توسط موس^۵ و موس (۲۰۰۲) طراحی شده است. مقیاس کلی شامل ۹۰ ماده و ۱۰ خرده‌مقیاس است. پایایی و روایی مقیاس مذکور توسط حیدری (۱۳۹۰) در ایران تایید شد. در پژوهش فعلی تنها از خرده‌مقیاس پیوستگی آن استفاده شد که ۹ ماده دارد و نمره‌گذاری آن به صورت صحیح و غلط می‌باشد. سازندگان مقیاس، همسانی

1. Dorman
2. Social Reputation Scale
3. Gold, Mattlin & Osgood
4. Family Environment Scale
5. Moos

درونی آن را از ۰/۶۱ تا ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۶۹ محاسبه شد و تحلیل عامل تاییدی نیز روایی تمامی ماده‌ها به جز ۳ ماده را تایید کرد.

مقیاس پرخاشگری: اورپیناس و فرانکوسکی^۱ (۲۰۰۱)، سازندگان مقیاس پرخاشگری^۲، آن را در ۱۱ ماده بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای (فراوانی دفعات روی دادن رفتار پرخاشگرانه طی هفت روز گذشته) ایجاد کرده‌اند. سازندگان مقیاس پایایی آن را به روش همسانی درونی ۰/۸۷ و روایی آن را با استفاده از روایی محتوایی تایید نمودند. در پژوهش حاضر، روش تحلیل عامل تاییدی، ساختار تک‌عاملی و روایی تمام ماده‌های آن را تایید کرد و مقدار آلفای کرونباخ به میزان ۰/۸۷ برای آن محاسبه شد.

مقیاس تنهایی: مقیاس تنهایی^۳ دانشگاه کالیفرنیا به‌عنوان اولین آزمون احساس تنهایی توسط راسل، پیلا و فرگوسن^۴ (۱۹۷۸) ساخته شد. مقیاسی که در این پژوهش از آن استفاده گردید، سومین نسخه‌ی تجدیدنظر شده‌ی آن توسط راسل^۵ (۱۹۹۶) می‌باشد که دارای ۶ ماده است و نمره‌گذاری آن ۰ تا ۱۱ صورت می‌گیرد. راسل (۱۹۹۶) ضمن بازنگری در ماده‌های پرسش‌نامه، خصوصیات روانسنجی آن را نیز مطلوب گزارش کرده است. اعتبار فرم ایرانی این مقیاس نیز توسط شاهینی، آسایش، قبادی و صادقی‌اله‌آبادی (۱۳۹۱) مطلوب گزارش شده است. در پژوهش کنونی، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمد که تایید‌کننده‌ی پایایی مقیاس است. همچنین، با انجام تحلیل عامل تاییدی، سه ماده از مقیاس، به دلیل بار عاملی پایین‌تر از ۰/۳ حذف شدند.

مقیاس نگرش نسبت به اقتدار: این مقیاس ساخته‌ایملر و ریشتر (۱۹۸۵) و شامل ۱۰ ماده می‌باشد. نمره‌گذاری مقیاس نگرش نسبت به اقتدار موسسه^۶ با استفاده از طیف لیکرت ۴ درجه‌ای

-
1. Orpinas & Frankowski
 2. The Aggression Scale
 3. UCLA Loneliness Scale
 4. Peplav & Fergosen
 5. Russell
 6. Attitude to Institutional Authority Scale

(۱=کاملاً موافقم، ۴=کاملاً مخالفم) صورت می‌گیرد. تحلیل مؤلفه‌های اصلی توسط سازندگان مقیاس ساختار عاملی و روایی آن را تایید نمود و ضرایب آلفای کرونباخ نیز در پژوهش لویز، پرز، اوکا و رویز^۱ (۲۰۰۸) بالای ۰/۷۰ گزارش شده است. در مطالعه‌ی حاضر، آلفای کرونباخ برای آن ۰/۶۰ به دست آمد و تحلیل عامل تاییدی نیز روایی اکثر ماده‌های آن به جز ۲ ماده را تایید کرد.

روش اجرا: پس از اخذ مجوزهای لازم از مدیریت آموزش و پرورش شهرستان پل دختر، پرسش‌نامه‌های از قبل تهیه شده در مدارس و کلاس‌هایی که به شکل تصادفی انتخاب شده بودند، توزیع گردید. پرسش‌نامه‌ها ضمن پرسش از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان (مثل سن، رشته، جنسیت و ...)، بی‌نام بود و بر محرمانه بودن نتایج به مشارکت‌کنندگان اطمینان لازم داده شد. هر پرسش‌نامه توسط یک فرد و به شکل خود اظهاری تکمیل می‌گردید. پس از تکمیل پرسش‌نامه‌ها، نمره‌ی هر دانش‌آموز در قالب مقیاس‌های پژوهش حاضر، محاسبه و جهت تحلیل استفاده می‌شد. در گزارش یافته‌ها از روش‌های توصیف آماری میانگین، انحراف معیار و همبستگی پیرسون و برای آزمون الگوی پیشنهادی نیز از روش تحلیل مسیر استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS ویراست ۲۱ صورت گرفت.

نتایج

ابتدا یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین، انحراف معیار و همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ آورده شده است.

1. Lopeza, Perez, Ocho & Ruiz

رابطه‌ی علی محیط خانواده و محیط کلاس درس با رفتار پرخاشگرانه در مدرسه با ...

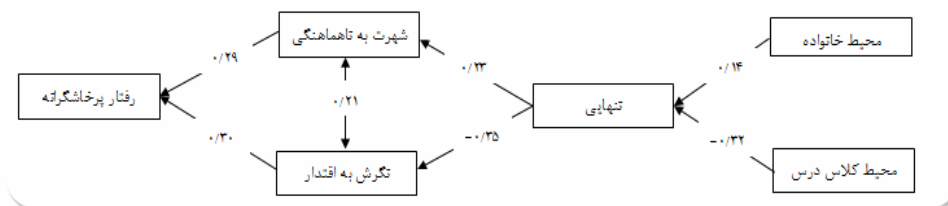
جدول ۲. یافته‌های توصیفی و ماتریس همبستگی مربوط به متغیرهای پژوهش برای کل آزمودنی‌ها

ردیف	متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	محیط کلاس	۸۶/۷۸	۱۵/۱۲	۱					
۲	محیط خانواده	۷/۵۴	۲/۱۲	-۰/۱۸*	۱				
۳	تنهایی	۱۲/۷۳	۹/۸۱	-۰/۳۰**	۰/۲۱**	۱			
۴	نگرش نسبت به اقتدار	۱۷/۰۵	۳/۲۹	۰/۲۶**	-۰/۱۸*	-۰/۳۵**	۱		
۵	شهرت به ناهماهنگی	۸/۷۹	۲/۴۵	-۰/۱۵*	۰/۱۰	۰/۲۴**	-۰/۳۶**	۱	
۶	رفتار پرخاشگرانه	۲۳/۵۴	۱۶/۶۳	-۰/۰۹	-۰/۰۱	۰/۳۱**	-۰/۴۰**	۰/۳۹**	۱

با توجه به جدول ۲ بجز همبستگی محیط کلاس با رفتار پرخاشگرانه، شهرت به ناهماهنگی با محیط خانواده و رفتار پرخاشگرانه با محیط خانواده تمامی همبستگی‌های محاسبه‌شده در سطح $p < ۰/۰۵$ و $p < ۰/۰۱$ معنی‌دار هستند.

یافته‌های مربوط به برازندگی الگو

به منظور ارزیابی الگوی پیشنهادی، روش تحلیل مسیر (PA) به کار گرفته شد و تمامی تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS ویراست ۲۱ انجام و جهت تعیین کفایت برازندگی الگوی پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی مورد استفاده قرار گرفت. نمودار ۲ مدل برازش شده‌ی پیش‌بینی رفتار پرخاشگرانه را نشان می‌دهد.



نمودار ۲. مدل برازش شده‌ی رابطه‌ی محیط خانواده و محیط کلاس با رفتار پرخاشگرانه با میانجی‌گری تنهایی، شهرت به ناهماهنگی و نگرش به اقتدار

در جدول ۳، پارامترهای استاندارد مسیرهای مستقیم الگو آورده شده است. با توجه به سطوح معنی‌داری به دست آمده، می‌توان روابط مستقیم الگوی پژوهش را معنادار دانست.

جدول ۳. ضرایب و سطح معنی‌داری مسیرهای مستقیم الگو

مسیرهای مستقیم	B	β	SE	P
محیط خانواده به تنهایی	۱/۴۱	۰/۱۴	۰/۳۳	۰/۰۰۲
محیط کلاس درس به تنهایی	-۰/۲۰	-۰/۳۲	۰/۰۷	۰/۰۰۰
تنهایی به شهرت ناهماهنگی	-۰/۰۵	۰/۲۳	۰/۰۱	۰/۰۰۰
تنهایی به نگرش به اقتدار	-۰/۰۷	-۰/۳۵	۰/۰۲	۰/۰۰۰
نگرش به اقتدار به پرخاشگری	-۱/۴۴	۰/۳۰	۰/۳۶	۰/۰۰۰
شهرت ناهماهنگی به پرخاشگری	-۲/۰۴	۰/۲۹	۰/۴۸	۰/۰۰۰

مطابق مندرجات جدول ۳، ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم الگو از عملکرد خانواده به تنهایی، عملکرد کلاس به تنهایی، تنهایی به ناهماهنگی شهرت، تنهایی به نگرش اقتدار، نگرش به اقتدار به پرخاشگری و از ناهماهنگی شهرت به پرخاشگری، به ترتیب، ۰/۱۴، ۰/۳۲، -۰/۲۳، ۰/۳۵، -۰/۳۰ و ۰/۲۹ می‌باشد. همچنین، برای بررسی برازش مدل از شاخص‌های مجذور کای (χ^2)، شاخص برازندگی مقایسه‌ای (CFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI)، نیکویی برازش (GFI)، نسبت خبی دو به درجه آزادی (X^2/df)، مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) و نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI) استفاده شد که با توجه به مقادیر مندرج شده در جدول ۴ همگی در سطح مناسب و قابل قبولی می‌باشند. بنابراین برازش مدل پیش‌بینی در سطح مناسبی می‌باشد. جهت کسب برازندگی بهتر، بر اساس سنج‌های پیشنهادی برازندگی، با اتصال خطای مسیر نگرش به اقتدار به خطای مسیر شهرت به ناهماهنگی، مقادیر شاخص‌های برازش بهبود یافت. بنابراین، در الگوی نهایی، مجذور کای، شاخص برازندگی مقایسه‌ای، شاخص برازندگی افزایشی، نیکویی برازش، نسبت خبی دو به درجه آزادی، مجذور میانگین مربعات خطای

رابطه‌ی علی محیط خانواده و محیط کلاس درس با رفتار پرخاشگرانه در مدرسه با ...

تقریب و نیکویی برازش تعدیل یافته به ترتیب مقادیر ۲۳/۸۴، ۰/۹۸، ۰/۹۸، ۰/۹۷، ۱/۴۰، ۰/۰۵ و ۰/۹۳ بودند.

جدول ۴. برازش الگوی پیشنهادی و نهایی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برازندگی

شاخص برازندگی	RMSEA	CFI	IFI	AGFI	GFI	X ² /df	df	X ²	الگو
الگوی پیشنهادی	۰/۰۹	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۸۹	۰/۹۵	۲/۳۱	۱۸	۴۱/۵۵	
الگوی نهایی	۰/۰۵	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۳	۰/۹۷	۱/۴۰	۱۷	۲۳/۸۴	

برای تعیین معنی‌داری روابط واسطه‌ای، از روش بوت استراپ استفاده شده است. فاصله‌های اطمینان جدول ۵ حاکی از قرار نگرفتن صفر در این فاصله‌ها و در نتیجه، معنی‌داری تمامی مسیرهای غیرمستقیم مدل حاضر می‌باشد.

جدول ۵. نتایج بوت استراپ برای مسیرهای غیرمستقیم

متغیر	Datas	Boot	Bias	S.E	سطح اطمینان ۹۵ درصد حد پایین	حد بالا
محیط خانواده ← تنهایی ← نگرش به اقتدار	-۰/۱۰۴	-۰/۱۱۵	-۰/۰۱۱	۰/۰۶۷	-۰/۲۶۴	-۰/۰۲۲
محیط کلاس ← تنهایی ← نگرش به اقتدار	۰/۰۱۹	۰/۰۱۹	-۰/۰۰۰	۰/۰۰۷	۰/۰۰۸	۰/۰۳۶
محیط خانواده ← تنهایی ← شهرت به ناهماهنگی	۰/۰۵۳	۰/۰۶۰	۰/۰۰۷	۰/۰۳۶	۰/۰۰۵	۰/۱۵۰
محیط کلاس ← تنهایی ← شهرت به ناهماهنگی	-۰/۰۱۰	-۰/۰۱۰	-۰/۰۰۰	۰/۰۰۵	-۰/۰۲۲	-۰/۰۰۳
شهرت به ناهماهنگی ← نگرش به اقتدار ← رفتار پرخاشگرانه	۰/۲۵۴	۰/۲۵۲	-۰/۰۰۲	۰/۰۶۷	۰/۱۳۹	۰/۴۰۴
تنهایی ← نگرش به اقتدار ← رفتار پرخاشگرانه	۰/۱۹۸	۰/۱۹۳	-۰/۰۰۴	۰/۰۵۳	۰/۱۰۶	۰/۳۲۱
تنهایی ← شهرت ناهماهنگی ← رفتار پرخاشگرانه	۰/۱۳۶	۰/۱۳۷	۰/۰۰۱	۰/۰۵۹	۰/۰۵۲	۰/۲۹۲

بحث و نتیجه‌گیری

هدف مطالعه حاضر آزمون برازندگی مدل رابطه محیط خانواده و محیط کلاس با رفتار پرخاشگرانه از طریق میانجی‌گری احساس تنهایی، نگرش نسبت به اقتدار و شهرت به ناهماهنگی و بررسی روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای یادشده بود. به منظور ارزیابی الگوی پیشنهادی، از روش تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج تحلیل، برازندگی مدل طراحی شده با داده‌های جمع‌آوری شده را تایید کرد. همچنین، طبق یافته‌های بدست آمده، تمامی روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرها معنی‌دار شدند. در مجموع، ۲۳ درصد از واریانس رفتار پرخاشگرانه به واسطه‌ی متغیرهای مدل تبیین شد.

محیط خانواده و کلاس درس، به‌عنوان بخشی از محیط پیرامونی نوجوانان هستند که با مشکل‌های رفتاری و روان‌شناختی آن‌ها مرتبط می‌باشند. جو منفی در خانواده و مدرسه، اثر منفی عمیقی بر رشد مهارت‌های ارتباطی غیر پرخاشگرانه در بین نوجوانان دارد و آنان را از آموختن مهارت‌های برقراری ارتباط همدلانه محروم می‌کند (بلوم و همکاران، ۲۰۰۳). در حقیقت اگر ادراک نوجوان از جو خانواده و مدرسه به نحوی باشد که به جای تقویت حس انسجام و ارضای نیاز تعلق‌پذیری، وی را در انزوا قرار دهد، منجر به احساس تنهایی در او خواهد شد. مطالعات متعددی نشان می‌دهد اگر نوجوانان در محیط منفی خانه و مدرسه، قربانی بدرفتاری و خشونت دیگران شوند، دچار مشکل‌های درونی شده‌ای مثل احساس تنهایی شدید، عزت‌نفس پایین و سطح بالای افسردگی می‌شوند (هاوکر و بولتون^۱، ۲۰۰۰). در واقع یکی از نیازهای بشر از نظر مازلو، نیاز به عشق و تعلق‌پذیری است. زمانی که محیط خانواده و مدرسه نتوانند این نیاز نوجوان را برآورده کنند، او احساس انزوا و تنهایی کرده و در ارضای نیاز به صمیمیت، احساس ناکامی می‌کند. در فرضیه ناکامی پرخاشگری که توسط جان‌دالرد (۱۹۳۹) مطرح شده است، پرخاشگری

1. Hawker & Boulton

برآیند فرایندی در نظر گرفته می‌شود که در خلال آن افراد از دستیابی به نیازها و اهداف خویش باز می‌مانند و احساس ناکامی در آن‌ها شکل می‌گیرد. ناکامی حاصل از چنین فرایندی سبب بروز حرکت‌ها و رفتارهای پرخاشگرانه بین افراد می‌شود.

کیفیت رابطه با والدین، معلمان و همسالان بر ادراک نوجوانان از ارتباطات، نگرش‌ها و رفتارهایشان اثر می‌گذارد. بنابراین جو نامناسب خانه و مدرسه منجر به ایجاد دیدگاهی منفی نسبت به دیگران می‌شود و ادراک مثبت نوجوانان از والدین و معلمان، به‌عنوان بزرگسالانی که مرجع و یاری‌گر آن‌ها هستند، از بین می‌رود. بنابر نتایج مطالعه املر و ریشر (۲۰۰۵)، نوجوانانی که قربانی بدرفتاری و خشونت محیط خانواده و مدرسه می‌شوند، به بزرگسالانی که قدرت حمایت از آنان را دارند، اعتماد می‌کنند و انتظار دارند که این افراد، از آن‌ها در برابر آمران بدرفتاری در خانه و مدرسه، حمایت کنند. اما ممکن است به دلیل سکوت، در اغلب موارد، بزرگسالان، قربانی‌ها را شناسایی نکنند و نتوانند حمایت مناسبی از آن‌ها به عمل آورند (کاوا، ۲۰۱۱؛ به نقل از پاودانو و همکاران، ۲۰۱۵). این وضعیت موجب می‌شود تا نوجوانانی که از بزرگترها ناامید شده‌اند، نگرش منفی نسبت به آن‌ها پیدا کنند، به هنجارهای اجتماعی اعتماد نکنند و احساس تنهایی بیشتری داشته باشند (استیوز، جیمنز، مورنو و موسیتو، ۲۰۱۱؛ به نقل از پاودانو و همکاران، ۲۰۱۵). بنابراین هنجارهای اجتماعی که استانداردهای تعیین شده از رفتار قابل پذیرش در مدرسه را نشان می‌دهد، توسط نوجوانان شکسته شده و موجب درگیری بیش‌تر آنان در رفتار پرخاشگرانه می‌شود (بولگا، موسیتو و مورگای^۱، ۲۰۰۹). بدین صورت، محیط منفی خانه و مدرسه با میانجی تنهایی و به دنبال آن، نگرش منفی به اقتدار، موجب افزایش هر چه بیش‌تر پرخاشگری نوجوانان می‌شوند.

از سوی دیگر مطابق با نظریه‌ی املر و ریشر (۲۰۰۵)، نوجوانان در مقابل بدرفتاری‌ها و خشونت موجود در خانه و مدرسه و احساس تنهایی ناشی از این شرایط، تلاش می‌کنند تا از راهبردهای حفاظت از خود مثل جستجو برای کسب شهرت در مدرسه از طریق ارائه تصویر ناهماهنگ و ضد

1. Buelga, Musitu & Murgui

اجتماعی، استفاده کنند. در جهت مؤثر بودن این راهبرد، اغلب اوقات نوجوانان از هنجارهای زندگی اجتماعی در مدرسه سرباز می‌زنند یا درگیر رفتار خشونت‌آمیز می‌شوند. هدف این رفتار آن‌ها، دادن یک پیام به دیگران است؛ این که من هم خشن هستم و نمی‌خواهم قربانی خشونت و بدرفتاری در مدرسه و خانه باشم. بنابراین شرایط نامناسب خانه و مدرسه منجر به احساس تنهایی و به دنبال آن تلاش جهت شهرت به ناهماهنگی می‌شود و در نهایت پرخاشگری توسط نوجوانان را افزایش می‌دهد. در واقع رفتار منفی و خشن نسبت به نوجوانان در خانه و مدرسه، آن‌ها را تشویق می‌کند تا درگیر رفتار مخرب و خشونت‌آمیز شوند (مورنو، پادانو، مارتینز و موسیتو^۱، ۲۰۱۲).

به نظر می‌رسد محیط کلاسی خوب، علاقه‌ی دانش‌آموزان به شهرت ناهماهنگی را سرکوب می‌کند و جلوی احساس تنهایی در نوجوانان را می‌گیرد. به علاوه، شکست تحصیلی و تعامل منفی با معلمان و همکلاسی‌ها در کلاس درس سبب ایجاد نگرش کناره‌گیری و شورش علیه جو مدرسه به ویژه در پسران خواهد شد. جو مثبت خانه، نوجوانان را تشویق می‌کند تا به دنبال بازنشاسی در اجتماع و در زمینه‌های دیگر مثل مدرسه باشند، در حالی که ادراک عمیق فقدان سرمایه اجتماعی در بین خانواده، خود را به شکل احساس عدم امنیت و پوچی در نوجوانان بروز می‌دهد و در نهایت منجر به جست و جوی شهرت مبتنی بر ناهماهنگی می‌شود که در اصل عامل کلیدی درگیری در رفتارهای پرخاشگرانه به ویژه در دختران است (بری^۲، ۲۰۰۶).

با توجه به تفاوت در تبیین بروز رفتارهای پرخاشگرانه در دختران و پسران که پیشتر به آن اشاره شد و از آن‌جا که دختران در دوره نوجوانی از لحاظ کیفیت روابط اجتماعی و تعامل با معلمان و همکلاسی‌ها متفاوت هستند و به روابط صمیمانه‌تری گرایش دارند، تحلیل روابط ساختاری متغیرها برای نمونه‌های جداگانه دختر و پسر احتمالاً به نتایج جالبی منجر می‌شود. به علاوه برخی مطالعات اخیر نیز این فرض را مطرح کرده‌اند که پذیرش و همبستگی اجتماعی با

1. Moreno, Povedano, Martínez & Musitu
2. Barry

همکلاسی‌ها، در پسران بیش از دختران موجب رفتار ضد اجتماعی و پرخاشگرانه می‌شود (مک دوگال، هیمل، وایلانکورت و مرکر^۱، ۲۰۰۱). از جمله محدودیت‌هایی این مطالعه استفاده از ابزارهای خودگزارشی است که موجب سوگیری پاسخ‌دهی در افراد می‌شود. برای مرتفع ساختن این اشکال لازم است اطلاعات مکملی از منابع مستقل مثل والدین جمع‌آوری شود. یکی دیگر از محدودیت‌های آن تعداد سؤالات زیاد پرسش‌نامه‌ها بوده است که احتمال بی‌دقتی در پاسخ‌گویی در شرکت‌کنندگان را به دنبال دارد و از اعتبار درونی پژوهش می‌کاهد. از طرف دیگر، همان‌طور که هولمبک^۲ (۱۹۹۷) خاطر نشان کرده است روابط مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای مستقل، میانجی و وابسته ضرورتاً علی نیست. پژوهش‌های پیشین نیز به این نتیجه دست یافته بودند که این روابط ممکن است دوسویه باشند. یک جو منفی در خانواده و کلاس می‌تواند به پرخاشگری منجر شود، در عین حال رفتار پرخاشگرانه نوجوان نیز به خودی خود اوضاع موجود را وخیم‌تر می‌کند (استیوز و همکاران، ۲۰۰۵). برای روشن‌تر شدن ماهیت این روابط و اطمینان یافتن از جهت علیت لازم است مطالعات طولی صورت گیرد.

منابع

- بحیرایی، هادی؛ دلاور، علی و احدی، حسن (۱۳۸۵). هنجاریابی مقیاس احساس تنهایی UCLA (نسخه سوم) در جامعه دانشجویان مستقر در تهران. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱، ۱۸-۶.
- حیدری، غلامعلی (۱۳۹۰). رابطه محیط خانواده با انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی شهر یزد در سال ۱۳۸۵-۸۶. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، ۶ (۱)، ۳۸-۳۳.
- شاهینی، نجمه؛ آسایش، حمید؛ قبادی، مهرداد و صادقی‌اله‌آبادی، جواد. (۱۳۹۱). بررسی همبستگی حمایت اجتماعی، احساس تنهایی و رضایت از زندگی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گلستان در سال ۱۳۸۹. *مجله پژوهنده*، ۱۷ (۶)، ۳۰۶-۳۰۲.

-
1. McDougall, Hymel, Vaillancourt & Mercer
 2. Holmbeck

- قدیری، پروین؛ اسدزاده، حسن و درتاج، فریبرز (۱۳۹۰). بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس درس و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی ریاضی در دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم متوسطه. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۹(۶)، ۱۳۷-۱۱۵.
- مرادی، مرتضی و چراغی، اعظم (۱۳۹۴). رابطه‌ی حمایت‌های اجتماعی با بهزیستی روان‌شناختی و افسردگی: نقش واسطه‌ای حرمت‌خود و نیازهای اساسی روان‌شناختی. فصلنامه‌ی روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۱(۴۳)، ۳۱۲-۲۹۷.

- Allen, J. P., Porter, M. R., McFarland, F. C., Marsh, P., & McElhaney, K. B. (2005). The two faces of adolescents' success with peers: Adolescent popularity, social adaptation, and deviant behavior. *Child Development, 76*, 747-760.
- Barry, M. (2006). Youth off ending in transition: *The search for social recognition*. London, England: Routledge.
- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2007). Peer-perceived admiration and social preference: Contextual correlates of positive peer regard among suburban and urban adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 17*, 117-144.
- Blum, J., Ireland, M., & Blum, R. W. (2003). Gender differences in juvenile violence. *Journal of Adolescent Health, 32*, 234-240.
- Bohairaiee, H., Delavar, A., & Ahadi, H. (2006). Loneliness Scale UCLA (third edition) standardization in students society in Tehran. *Journal of Applied Psychology, 1*, 6-18. (Persian)
- Buelga, S., Musitu, G. & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 9*, 141-127.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J. & Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: Differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *Journal of Child Psychiatry, 40*, 593-606.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 119-169). New York: Wiley.
- Dorman, J. P. (2003). Cross-National Validation of the What is Happening in this Class? (WIHIC) Questionnaire using Confirmatory Factor Analysis. *Learning Environments Research, 6*(3), 231-245.
- Emler, N., & Reicher, S. (1995). Adolescence and delinquency. Oxford: *Blackwell*.
- Emler, N., & Reicher, S. (1995). Adolescence and delinquency: The collective management of reputation. Malden, England: *Blackwell Publishing*.
- Estévez, Pérez, Ochoa & Ruiz. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescent, 31*(4), 433-50.
- Estevez, E. Lopez, v., Perez, S. M., Ochoa G. M., Ruiz, D. M. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence, 31*, 433-450.

- Estévez, E., & Emler, N. (2011). Assessing the links among adolescent and youth offending, antisocial, behavior, victimization, drug use and gender. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11, 269-289.
- Estevez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-195.
- Estéveza, Emlerb, E., N. P., Cavac, M., J. Inglésa, C. J. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial Intervention*, 23, 57-67.
- Fraser, B. J., Fisher, D. L., & McRobbie, C. J. (1996). Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New York.
- Gold, M., Matlin, J., & Osgood, D. W. (1989). Background characteristics and responses to treatment of two types of institutionalized boys. *Criminal Justice and Behavior*, 16, 5-33.
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of child psychology and psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Heidari, G. A. (2011). The relationship between family environment and achievement motivation in pre-university students in Yazd city in 2011-2012. *Journal of Studies and Development Center of Yazd Medical Sciences University*, 6 (1), 33-38. (Persian)
- Henry, C. S., Sager, D. W., & Plunkett, S. W. (1996). Adolescents' perceptions of family system characteristics, parent-adolescent dyadic behaviors, adolescent qualities, and dimensions of adolescent empathy. *Family Relations*, 45, 283-292.
- Herrero, J., Estevez, E., & Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29(5), 671-690.
- Hollin, C. R. (1990). *Cognitive behavioral interventions with young offenders*. New York: Pergamon Press.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 599-610.
- Kaye, D. L., Montgomery M. E., & Munson, S. W. (2003). *Child & adolescent mental health*. Philadelphia: Lippincott william and wilkins.
- Kendall, P. C., & Hollon, S. D. (1994). *Cognitive behavioral interventions: Theory, research and procedures*. New York: Academic Press.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychology Measurement*, 30, 607-610.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.

- Lopez, E. E., Perez, S. M., Ocho, G. M., & Ruiz, D. M. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence* 31: 433–450.
- Lopez-Romero, L., & Romero, E. (2010). Goals during adolescence and their relationship with antisocial behavior. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 166–177.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213–247). London: Oxford University Press.
- McEvoy, M. A., Estren, T. L., Rodriguez, & Olson, M. L. (2003). Assessing relational and physical aggression among preschool children: *Intermethod agreement*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23 (2), 53-63.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145–1157.
- Molpeceres, M. A., Lucas, A., & Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientacio´n hacia la autoridad institucional en la adolescencia [School experiences and orientation towards institutional authority in adolescence]. *Revista de Psicología Social*, 15, 87–105.
- Moos, R., & Moos, B. (1983). Clinical applications of the Family Environment Scale. In E. Filsinger (Ed.), *A sourcebook of marriage and family assessment* (pp. 253-273). Beverly Hills, CA: Sage.
- Moradi, M., & Cheraghi, A. (2015). The Relationship of Social Supports to Psychological Well-Being and Depression: The Mediating Role of Self-Esteem and Basic Psychological Need. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 11 (43), 297-312.
- Moreno, D., Povedano, A., Martínez, B., & Musitu, G. (2012). Emotional and social problems in adolescents from a gender perspective. *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 1013-1023.
- Nihart, T., Lersch, K. M., Sellers, C. S., & Mieczkowski, T. (2005). Kids, cops, parents and teachers: Exploring juvenile attitudes toward authority figures. *Western Criminology Review*, 6, 79–88.
- Orpinas, P. & Frankowski, R. (2001). The Aggression Scale. A Self-Report Measure of Aggressive Behavior for Young Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21 (1), 50-67.
- Paley, B., Conger, R. D., & Harold, G. T. (2000). Parents' affect, adolescent cognitive representations, and adolescent social development. *Journal of Marriage & the Family*, 62, 761–776.
- Povedano, Cava, Monreal, Varela & Musitu. (2015). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 44-51.
- Qadiri, P., Asadzadeh, H., & Dortaj, F. (2011). Investigation the relationship between perceived classroom environment and goal orientation with math academic achievement in high school female students in third grade. *Journal of Educational Psychology*, 19 (6), 115-137. (Persian)

- Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2002). Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools, 39*, 549-559.
- Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): reliability, validity, and factor structure. *J Pers Assess, 66*(1), 20-40.
- Russell, D., Peplau, L. A., & Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment, 42*, 290-294.
- Shahini, N., Asayesh, H., Ghobadi, Me., & Sadeghi Alhabady, J. (2012). The association of social support, loneliness and life satisfaction among students of Golestan University of Medical Sciences in 2010. *Pazhouhandeh Journal, 17* (6), 302-306. (persian)
- Sukhodolsky, D. G., Kassinove, H., & Gorman, B. S. (2004). Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 9*, 247-269.

Investigating the causal relationship between family environment and classroom environment with aggressive behavior in school with the mediating role of loneliness, non-conformist ideal reputation and attitude toward authority

M. Moradi¹, S. ZeqeibiGannad², S. Alipour³, & S. Savadkoohi⁴

Abstract

The aim of this study was to examine the causal relationship model of family environment and classroom environment with aggressive behavior at school through loneliness, non-conformist ideal reputation and attitude toward authority. The participants of this study were 343 of the second grade high school students of Poldokhtar public schools who were selected by multi-stage cluster random sampling. They completed "What is happening in this classroom?" Questionnaire, Family Environment Scale, The Aggression Scale, Loneliness Scale, Self-perception of Reputation, and Attitude to Institutional Authority Scale. In this study, the fitness of the proposed model was examined through path analysis. The findings indicated that proposed model by performing a modification showed good fitness with the data ($\chi^2/df=1.14$, GFI=0.97, CFI=0.96, AGFI=0.94, IFI=0.98, RMSEA=0.05). Also, the results showed that the family environment and the classroom environment through the influence of loneliness, attitudes toward authority, and non-conformist ideal were predictors of aggressive behavior at school. Based on these results, it can be claimed that aggressive behaviors can be predicted with respect to a variety of attitudes and feelings that a person is involved in family and the classroom.

Keywords: Classroom environment, family environment, loneliness, non-conformist ideal reputation, attitude toward authority, aggressive behavior

1. Corresponding Author: Ph.D. Candidate in Educational Psychology, ShahidChamran University of Ahvaz (m65_m80@yahoo.com)

2. Ph.D. Candidate in Educational Psychology, ShahidChamran University of Ahvaz

3. Assistant Professor in Educational Psychology, ShahidChamran University of Ahvaz

4. M.A. in Industrial and Organizational Psychology, ShahidChamran University of Ahvaz