

The Role of Psychosocial School Climate on Behavioral Problems in Senior High School Students in Isfahan

*Saraeezadeh K¹, Foadchang M²

Author Address

1. PhD candidate Educational psychology, Department of Educational Science, Shiraz University, Shiraz, Iran;

2. Associate professor, Department of psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

*Corresponding Author's Email: koroosh331@yahoo.com

Received: 2018 February 28; Accepted: 2018 June 12

Abstract

Background & Objective: Behavioral problems are divided into two major categories (internalized and externalized). Internalized behavioral problems are such as depression and anxiety, which are related to the individual's inner world and are associated with mental and emotional conflicts. External Behavioral problems include issues that are related to individual problems with others. In a more detailed division by Achenbach (2001), behavioral problems are classified into ten classes: anxiety, depression, physical complaints, social problems, problems of thinking, attention problems, breaking rule, aggressive behaviors, internalizing, and externalized. Most students who have behavioral problems, have negative feelings, and have no suitable interactions with others. In most cases, teachers and classmates reject them, and as a result, their educational opportunities are reduced. Research has shown in schools where students report school climate as desirable, and that they feel protected and respected at school, less victimization and aggression would occur. The school climate also affects psychological well-being over time and is inversely associated with behavioral problems, physical complaints, and the development of risky behaviors over time. The purpose of this study was to investigate the effect of psychosocial school climate on internalized and externalized behavioral problems in senior high school students in Isfahan, Iran.

Methods: The research method was correlational with structural equation modeling analysis. Participants were 506 students (240 boys and 266 girls) selected through random cluster sampling. They completed questionnaires of Achenbach and Rescorla checklist behavior problems (2001) and psychosocial class climate (Fraser, Giddings and McRobbie, 1995). The data analyzed through Amos-23.

Results: The results indicated the suitable fitness model to the data. According to results, psychosocial class climate had a significant effect on both internalized and externalized behavior problems ($\beta = -0.50$, $p < 0.001$). It means having a cohesive and disciplined class besides less competition leads to less internalized and externalized problems.

Conclusions: Based on the results of this research improvement in psychosocial school climate is recommended for decreasing internalized and externalized behavioral problems in high school students.

Keywords: Psychosocial school climate, Behavioral problems, Students.

بررسی تأثیر جو روانی اجتماعی مدرسه بر مشکلات رفتاری دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر اصفهان

*کورش سرایی‌زاده^۱، محبوبه فولادچنگ^۲

توضیحات نویسندگان

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران؛
۲. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
*رایانامه نویسنده مسئول: koroosh331@yahoo.com

دریافت مقاله: ۹ اسفند ۱۳۹۶؛ پذیرش مقاله: ۲۲ خرداد ۱۳۹۷

چکیده

زمینه و هدف: مطابق دیدگاه‌های شناختی اجتماعی، مشکلات رفتاری شدیداً متأثر از عوامل محیطی هستند و تقریباً در اغلب نظریه‌ها و مدل‌هایی که برای تبیین رفتارها ارائه شده است، خانه و مدرسه به عنوان دو محیط مؤثر بر رفتارهای فرد محسوب می‌شوند. هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر جو روانی اجتماعی مدرسه بر مشکلات رفتاری درونی شده و بیرونی شده دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر اصفهان بود.

روش بررسی: روش پژوهش از نوع هم‌بستگی در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. بدین منظور تعداد ۵۰۶ نفر از دانش‌آموزان (۲۴۰ دختر و ۲۶۶ پسر) مقطع دوم متوسطه به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و پرسش‌نامه‌های مشکلات رفتاری (آخباخ و رسکورلا، ۲۰۰۱) و جو روانی اجتماعی مدرسه (فریزر و همکاران، ۱۹۹۵) را پر کردند. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار Amos-23 تحلیل شد. شاخص‌های کلی مدل نشان‌دهنده برازش مناسب مدل با داده‌های به دست آمده بود.

یافته‌ها: نتایج به دست آمده از آزمون مدل، نشان داد جو روانی اجتماعی مدرسه بر مشکلات رفتاری درونی شده و بیرونی شده تأثیر معنادار دارد ($\beta = -0.50$ ، $p < 0.001$).

نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج به دست آمده از این پژوهش، هرچه جو کلاس مبتنی بر انسجام و انضباط بیشتر و اصطکاک کمتری باشد، مشکلات رفتاری بیرونی شده و درونی شده کمتر خواهد بود. بر این اساس، بهبود جو روانی اجتماعی مدرسه برای کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم توصیه می‌شود.

کلیدواژه‌ها: جو روانی اجتماعی مدرسه، دانش‌آموزان، مشکلات رفتاری.

امروزه مشکلات رفتاری از جمله رایج‌ترین معضلات دانش‌آموزان، به‌ویژه در جوامع پیشرفته به حساب می‌آید که در ابعاد کوچک‌تر به پرخاشگری رفتاری دانش‌آموز با هم‌سالان و هم‌کلاسی‌های خود و در ابعاد وسیع‌تر آن به مواردی چون خودکشی، سرقت مسلحانه، تجاوز و مواردی از این قبیل می‌توان اشاره کرد. این مشکلات دانش‌آموزی از جمله مهم‌ترین نگرانی‌های خانواده‌ها، اولیا، مربیان و مسئولان کشور است؛ زیرا گسترش روزافزون این مشکلات رفتاری بر زندگی فردی و اجتماعی انسان‌ها تأثیرات منفی گذاشته و آرامش و احساس ایمنی را تهدید کرده است (۱).

تاکنون طبقه‌بندی‌های مختلفی برای مشکلات رفتاری صورت گرفته است. بعضی از پژوهشگران مشکلات رفتاری را به دو دسته بزرگ تقسیم کرده‌اند: مشکلات رفتاری درونی‌شده و مشکلات رفتاری بیرونی‌شده. مشکلات رفتاری درونی‌شده، شامل مواردی مانند افسردگی و اضطراب است که مربوط به دنیای درونی فرد بوده، با تعارض‌های روانی و هیجانی همراه است. مشکلات رفتاری برونی‌سازی شامل مواردی است که به مشکلات فرد با دیگران ارتباط دارد (۲) و در یک تقسیم‌بندی جزئی‌تر توسط آخناخ مشکلات رفتاری به ده طبقه تقسیم شده است: اضطراب، افسردگی، شکایات جسمانی، مشکلات اجتماعی، مشکلات تفکر، مشکلات توجه، قانون‌شکنی، رفتارهای پرخاشگرانه، درونی‌سازی و برونی‌سازی (۲). مشکلات رفتاری وضعیتی است که در آن پاسخ‌های هیجانی و رفتاری در مدرسه با هنجارهای فرهنگی، سنی و قومی مطابقت نداشته باشد؛ به‌طوری که بر عملکرد تحصیلی فرد، مراقبت از خود، روابط اجتماعی، سازگاری فردی، رفتار در کلاس و سازگاری در محیط کار نیز تأثیر منفی بگذارد. مشکلات هیجانی رفتاری شامل پاسخ‌های قابل قبول کودک یا نوجوان به عوامل تنش‌زای محیطی نمی‌شود. این مشکلات بر اساس داده‌های حاصل از منابع مختلف درباره کارکردهای هیجانی یا رفتاری فرد شناسایی می‌شود و باید دست‌کم در دو موقعیت متفاوت که یکی از آن‌ها مدرسه است، بروز کند. مشکلات هیجانی رفتاری می‌تواند به‌طور هم‌زمان با سایر معلولیت‌ها نیز ظاهر شود (۳).

از سوی دیگر، انزوای اجتماعی این گروه از دانش‌آموزان موجبات کژرفتاری هرچه بیشتر آنان را فراهم می‌آورد. کودکان و نوجوانان با مشکلات رفتاری، معمولاً محبوبیت ندارند. مجموعه این عوامل، این کودکان را در معرض خطر بروز رفتارهای ضداجتماعی قرار می‌دهد (۴).

مطابق دیدگاه‌های شناختی اجتماعی، مشکلات رفتاری شدیداً متأثر از عوامل محیطی هستند و تقریباً در اغلب نظریه‌ها و مدل‌هایی که برای تبیین رفتارها ارائه شده است، خانه و مدرسه به‌عنوان دو محیط مؤثر بر رفتارهای فرد محسوب می‌شوند؛ هرچند تأکید هریک از صاحب‌نظران بر عوامل خانوادگی یا مدرسه‌ای متفاوت بوده است (۵). مشکلات رفتاری مانند پرخاشگری تحت تأثیر محیطی است که فرد در آن قرار دارد. این مشکلات رفتاری در بافت و جو

روانی اجتماعی خاصی نمود پیدا می‌کند. جو مدرسه به مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها و نگرش‌هایی گفته می‌شود که در مدرسه رایج است و از طریق تعاملات اجتماعی بین دانش‌آموزان، معلمان و دیگر کارکنان مدرسه به وجود می‌آید (۶).

جو مدرسه محصول تعاملات دانش‌آموز و معلم است و تحت تأثیر ارزش‌های آموزشی و اجتماعی است. تاپا و همکاران جو مدرسه را این‌گونه تعریف کرده‌اند: کیفیت و تداوم تعاملات بین فردی در اجتماع مدرسه که رشد شناختی، اجتماعی و روان‌شناختی کودکان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (۷).

مرکز ملی جو مدرسه، پنج حیطه از جو مدرسه را با مروری بر دویست منبع استخراج کرد: ۱. امنیت (قوانین و هنجارها، امنیت جسمی و امنیت اجتماعی عاطفی)؛ ۲. روابط (احترام به تفاوت‌های فرهنگی، پیوند با مدرسه، حمایت اجتماعی، رهبری، نژاد/قومیت دانش‌آموزان و برداشت آن‌ها از جو مدرسه)؛ ۳. آموزش و یادگیری (یادگیری اجتماعی، عاطفی، نژادی، یادگیری خدمات، حمایت برای یادگیری تحصیلی، پشتیبانی از روابط متخصصان، ادراک دانش‌آموزان و معلمان از محیط مدرسه)؛ ۴. محیط مؤسسه‌ای (محیط فیزیکی، منابع) و ۵. جریان بهبود در مدرسه (اجرای برنامه‌های مبتنی بر شواهد). همین‌طور در مدل مدارس امن و حمایت‌گر^۱، سه بعد امنیت (امنیت اجتماعی عاطفی، امنیت جسمی و استفاده از مواد)، مشارکت دانش‌آموز (روابط، احترام دیگر فرهنگ‌ها و شرکت در مدرسه) و محیط مدرسه (محیط فیزیکی، محیط تحصیلی، بهزیستی و محیط انضباطی) در نظر گرفته شد (۸، ۹).

در طول سسی سال گذشته، چندین مطالعه مروری تلاش کرده‌اند که ابعاد هم‌پوشی‌شده مطالعاتی که جو مدرسه را بررسی کرده‌اند، مشخص کنند (۷). بر اساس این مطالعات مروری، پنج مؤلفه اصلی در تحقیقات نشان داده شده است: ۱. نظم، امنیت و انضباط؛ ۲. پیامدهای تحصیلی؛ ۳. روابط اجتماعی؛ ۴. تسهیلات مدرسه (محیط فیزیکی در یک مدرسه) و ۵. پیوند با مدرسه (مشارکت در فعالیت‌های مدرسه).

رمسی و همکاران با استفاده از تحلیل عامل بر بسیاری از گویه‌های استفاده شده در این مقیاس‌ها، پنج سازه مجزا در جو مدرسه را تأیید کردند؛ اما دریافتند که روابط اجتماعی می‌تواند به سه سازه دقیق‌تر تقسیم‌بندی شود: محیط اجتماعی، روابط مثبت معلم دانش‌آموز و احساس انسجام (تساوی در فرصت‌ها و توجه داده‌شده به دانش‌آموزان). با اینکه بر روی این ابعاد توافق وجود دارد، در بسیاری از مطالعات بر ابعاد دیگری، همچون مشارکت والدین، دانش و انصاف در سیاست‌گذاری‌های انضباطی و روابط دانش‌آموزان با هم‌سالان تأکید کردند (۸).

جو روانی اجتماعی فضای آموزشی تأثیرات معناداری بر تمامی شاخص‌های منفی کودکان و دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری، مانند ترک تحصیل، غیبت از کلاس، مقاومت یادگیرندگان در مقابل معلم، فقدان رفاقت بین دانش‌جویان در کلاس، رضایت‌نداشتن و بی‌علاقه بودن به درس، اسنادهای علمی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها در

¹ safe & supportive schools model

محیط های یادگیری مختلف دارد (۹). جو روانی اجتماعی کلاس را می توان از لحاظ مطلوب بودن به سه دسته تقسیم کرد:

۱. جو روانی اجتماعی مطلوب که ویژگی آن شامل مشارکت فراگیران در کلاس، رابطه صمیمی استاد و فراگیران، برخورداری از حمایت استاد در مواقع مشکل، رابطه صمیمی فراگیران با یکدیگر، برقراری مقررات و ایجاد نظم در کلاس، سازمان دهی مطالب آموزشی در کلاس و ارائه مطالب جدید و رغبت انگیز است. در این جو بین ادراک و انتظار تفاوتی وجود ندارد و قربت و نزدیکی مشاهده می شود و پیشرفت تحصیلی زیاد است؛

۲. جو روانی اجتماعی نامطلوب که در مقابل جو روانی اجتماعی مطلوب قرار دارد؛

۳. در فاصله بین این دو جو، جو روانی اجتماعی متوسط قرار دارد که تا حدودی مشارکت و صمیمیت در بین یادگیرندگان وجود دارد و بین ادراک و انتظار دانش آموزان قربت متوسطی دیده می شود (۱۰).

برولین لافتمن، مادین و اوستبرگ دریافتند در مدرسی که دانش آموزان جو مدرسه را خوب گزارش می کنند، مثلاً قوانین شفاف و عادلانه است و احساس حمایت و احترام در مدرسه می کنند، رفتارهای قربانی سازی کمتر رخ می دهد (۱۱). جو مثبت مدرسه، محیطی حمایتی از لحاظ تحصیلی، انضباطی و جسمانی فراهم می کند که احترام، اعتماد و روابط مراقبتی را تشویق می کند و تداوم می بخشد (۱۲). جو مدرسه همچنین بهزیستی روان شناختی را در طول زمان تحت تأثیر قرار می دهد (۱۳) و به طور معکوس با مشکلات رفتاری برون ریزی شده (۱۴)، شکایت های جسمانی، رشد رفتارهای پرخطر در طول زمان و غیبت رابطه دارد (۱۵).

در سطح سازمانی، مدرسی که جو سازمانی مثبت تری دارند، به احتمال بیشتر برنامه های ارتقای سلامت جسمانی و آموزش هایی درباره سیگار کشیدن، مصرف مشروبات، رفتارهای پرخطر جنسی را در برنامه ی آموزشی معمولشان اجرا می کنند (۱۵). در سطح دانش آموزی، نرم های آموزشی و اجتماعی که دانش آموز در مدرسه با آن مواجه می شود، با انطباق با رفتارهای مربوط به ارتقای سلامت و راه های مقابله مثبت ارتباط دارد (۱۶).

ریکی، آلدريج و آفاری به بررسی تأثیر جو مدرسه بر روی سلامت روان و تشکیل هویت دانش آموزان استرالیایی پرداختند. در این مطالعه، از شش بُعد مهم جو مدرسه، شامل حمایت معلم و پیوند با هم سالان برای سنجش روابط اجتماعی در مدرسه استفاده شد. مقیاس حمایت معلم، برای سنجش میزان احساس دانش آموزان از حمایت و احترام معلم بر دانش آموزان و پیوند با هم سالان برای سنجش میزان داشتن روابط دو ستانه و ارتباط دانش آموزان با یکدیگر در گروه های مختلف بود. سومین مقیاس، پیوند با مدرسه بود که احساس تعلق دانش آموزان را به مدرسه و اینکه جزئی از جامعه بودند، می سنجید. مقیاس چهارم پذیرش تنوع فرهنگی بود که برای سنجش میزان آگاهی و ارزش گذاری درباره تفاوت های فرهنگی در مدرسه در نظر گرفته شده بود. دو مقیاس دیگر که به بررسی برداشت دانش آموزان از ساختارهای مدرسه می پرداخت، شفافیت قوانین و گزارش و جست و جوی کمک بودند. شفافیت قوانین به برداشت

دانش آموزان از وضوح و شفافیت در قوانین مدرسه و گزارش و جست و جوی کمک به میزان آگاهی دانش آموزان از روش های مطمئن برای گزارش رویدادها اشاره داشت. نشانگرهای بهزیستی روان شناختی در این مطالعه، تاب آوری هویت اخلاقی بود. نتایج به دست آمده از این پژوهش نشان داد که ۵۶ درصد واریانس بهزیستی دانش آموزان از طریق جو مدرسه تبیین می شود. نتایج به صورت جزئی تر این گونه بود که بین ابعاد مربوط به جو مدرسه، تنها پیوند با مدرسه تأثیر مستقیم معنادار بر روی بهزیستی داشت و بقیه ابعاد به واسطه تاب آوری بر روی بهزیستی معنادار بود. بر این اساس دانش آموزانی که احساس تعلق و احترام در مدرسه دارند، حس تاب آوری قوی تری دارند؛ در نتیجه وضعیت بهزیستی و روان شناختی بهتری را تجربه می کنند. از طرفی پیوند با هم سالان، تأیید تنوع فرهنگی، شفافیت قوانین و گزارش و جست و جوی کمک، بیشترین ارتباط را با هویت اخلاقی داشتند (۱۷). از طرفی مطالعه ای بر روی بیش از دو هزار دانش آموز سنین ۱۲ تا ۱۶ سال نشان داد که وقتی دانش آموز به طور مکرر در معرض خشونت و قربانی شدن واقع شود، احتمال افزایش مشکلات روانی اجتماعی او در طول زمان افزایش می یابد. علاوه بر آن حتی دانش آموزانی که خود شاهد قلدری و خشونت هستند، از کسانی که خودشان قربانی شدند، بیشتر احساس افسردگی، اضطراب، خصومت و تحقیر می کنند (۱۸). استور و بنبنشتی نشان دادند که محیط مثبت مدرسه به ویژه انتظارات بالا از معلمان و امنیت در مدرسه، با میزان پایین تر قلدری در مدرسه، افسردگی و افکار خودکشی در نوجوانان بی خانمان در شش ایالت کالیفرنیا در آمریکا ارتباط دارد (۱۹).

با مروری بر پیشینه پژوهش می توان استنباط کرد که درباره نقش جو مدرسه بر روی مشکلاتی از قبیل افت تحصیلی یا مشکلات رفتاری، پژوهش ها به طور عام یافته های قابل قبولی ارائه داده اند؛ اما نقش جو مدرسه بر روی مشکلات رفتاری درونی شده و برونی شده در تحقیقات قبلی به تفکیک روشن نیست؛ بنابراین مسئله تحقیق حاضر این است که نقش جو روانی اجتماعی کلاس بر هریک از مشکلات درونی شده و بیرونی شده در دانش آموزان مقطع متوسط دوم شهر اصفهان چگونه است.

۲ روش بررسی

روش پژوهش از نوع هم بستگی بود که در آن روابط بین متغیرهای مکنون ابعاد جو روانی اجتماعی و مشکلات رفتاری درون سازی شده و برون سازی شده در قالب الگوی معادلات ساختاری بررسی شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر و پسر متوسطه دوم (دوره سه ساله دوم) شهر اصفهان است که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه مدنظر، با مجوز رسمی از اداره آموزش و پرورش شهر اصفهان، از شیوه نمونه گیری خوشه ای تصادفی چند مرحله ای استفاده شد. بدین صورت که ابتدا دو ناحیه آموزش و پرورش به صورت تصادفی انتخاب شد؛ سپس از هر ناحیه نیز، چهار مدرسه (دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه) و از هر مدرسه، سه کلاس درس به صورت تصادفی انتخاب شد. بنابراین در نهایت تعداد ۵۰۶ نفر انتخاب شدند که از

درون‌سازی شده و مشکلات برون‌سازی شده به شرح زیر تقسیم‌بندی می‌شود:

الف. مقیاس مشکلات رفتاری درون‌سازی شده: شامل گویه‌های خرده‌مقیاس‌های گوشه‌گیری/افسردگی، شکایات جسمانی و مقیاس اضطراب/افسردگی است.

ب. مقیاس مشکلات رفتاری برون‌سازی شده: شامل گویه‌های خرده‌مقیاس‌های رفتار قانون‌شکنی و رفتار پرخاشگری است (۲).

در پژوهش حاضر، خرده‌مقیاس‌های دو مؤلفه مشکلات رفتاری درون‌سازی شده و مشکلات برون‌سازی شده در مدل پژوهش استفاده شده است. شواهد موجود دلالت بر روایی و پایایی این ابزار دارد. ضرایب کلی با استفاده از آلفای کرونباخ 0.97 و با استفاده از اعتبار بازآزمایی 0.94 گزارش شده است و روایی محتوایی (انتخاب منطق سؤالات و استفاده از تحلیل کلاس یک سؤالات) و روایی ملاکی (با استفاده از مصاحبه روان‌پزشکی با کودک و روایی سازه روابط درونی مقیاس‌ها و تمایزگذاری گروهی) این فرم‌ها نیز مطلوب گزارش شده است (۲).

در ادامه، برای بررسی پایایی این پرسش‌نامه، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب به‌دست‌آمده، برای خرده‌مقیاس‌های اضطراب/افسردگی، گوشه‌گیری، شکایات جسمانی، رفتار قانون‌شکنانه و رفتار پرخاشگرانه به‌ترتیب برابر با 0.77 ، 0.70 ، 0.66 ، 0.73 و 0.83 بود. این نتایج بیانگر پایایی نسبتاً مطلوب این پرسش‌نامه است.

در این پژوهش، برای انجام‌دادن تحلیل عاملی تأییدی از نسخه ۲۳ نرم‌افزار AMOS بهره‌گرفته شد. نتایج این تحلیل، وجود پنج خرده‌مقیاس اضطراب/افسردگی، گوشه‌گیری/افسردگی، شکایات جسمانی، رفتار قانون‌شکنانه و رفتار پرخاشگرانه را تأیید می‌کند. به‌طور کلی، دامنه بار عاملی برای گویه‌های تأییدشده این مقیاس، بین 0.32 تا 0.76 قرار داشت. در مجموع، نتایج تحلیل عاملی تأییدی بیانگر آن بود که پرسش‌نامه مشکلات رفتاری از روایی سازه‌ای مطلوبی برخوردار است و ساختار پنج‌عاملی موردبررسی تأیید می‌شود. مقادیر به‌دست‌آمده از محاسبه شاخص‌های برازش نیز بیانگر مطلوب بودن این ابزار بود.

۳ یافته‌ها

در این بخش ابتدا به‌منظور بررسی نحوه ارتباط میان متغیرهای تحقیق، هم‌بستگی‌های دومتغیری محاسبه شد. در جدول ۲، ماتریس هم‌بستگی متغیرهای پژوهش به نمایش درآمده است. مطابق با مندرجات جدول ۱، میان متغیرهای تحقیق رابطه معناداری وجود دارد و می‌توان از مدل‌یابی معادلات ساختاری برای تحلیل استفاده کرد. برای آزمون مدل مفروض پژوهش، از روش معادلات ساختاری استفاده شد. تحلیل مذکور با استفاده از نسخه ۲۳ نرم‌افزار AMOS انجام شد.

این تعداد، ۲۴۰ نفر را دانش‌آموزان پسر و ۲۶۶ نفر دیگر را دانش‌آموزان دختر تشکیل می‌دادند. افرادی که تمایل نداشتند در این مطالعه شرکت کنند، حذف شدند. همه این دانش‌آموزان در گروه دانش‌آموزان عادی و با دامنه سنی ۱۵ تا ۱۸ سال بودند و در مدارس دولتی تحصیل می‌کردند. برای گردآوری اطلاعات، از پرسش‌نامه‌های جو روانی اجتماعی کلاس (فریزر و همکاران، ۱۹۹۵) و پرسش‌نامه سنجش مشکلات رفتاری (آخنباخ و رسکورلا، ۲۰۰۱) استفاده شده است. در ادامه این ابزارها به تفصیل معرفی شده‌اند.

الف: پرسش‌نامه جو روانی اجتماعی کلاس: ابزاری بیست‌سؤالی است که توسط فریزر و همکاران (۱۹۹۵) با هدف سنجش جو روانی اجتماعی کلاس طراحی شده است. پاسخ‌دهی به سؤالات با روش لیکرت سه‌درجه‌ای (هرگز = ۰، گاهی = ۱ و همیشه = ۲) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسش‌نامه دارای چهار خرده‌مقیاس زیر است: اضطکاک، انسجام، انضباط و رقابت. فریزر و همکاران ضریب پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل آزمون 0.87 گزارش کرده‌اند (۲۰).

به‌منظور احراز پایایی این مقیاس نیز ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. میزان آلفای به‌دست‌آمده برای ابعاد «انسجام/یکپارچگی»، «برخورد/اضطکاک» و «انضباط/تکلیف‌مداری» به‌ترتیب برابر با 0.79 ، 0.69 و 0.71 و 0.67 به دست آمد که مطلوب است.

در این پژوهش به‌منظور بررسی روایی پرسش‌نامه جو روانی اجتماعی کلاس، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. با توجه به اینکه بار عاملی، عامل رقابت در حد بسیار اندکی بود، از مدل حذف شد. اقتصاد مدل ایجاب می‌کند پارامترهای کم‌اثر حذف شود تا توان کلی مدل بالا رود. در نتیجه نتایج تحلیل عاملی این پرسش‌نامه، بیانگر تأیید ساختار سه‌عاملی پرسش‌نامه بود. در مجموع بار عاملی احرازشده برای گویه‌های موردقبول این مقیاس، بین 0.33 تا 0.80 متغیر بود.

ب: پرسش‌نامه مشکلات رفتاری کودکان: پرسش‌نامه مشکلات رفتاری را آخنباخ و رسکورلا (۲۰۰۱) به‌منظور سنجش عملکرد رفتاری هیجانی کودکان و نوجوانان ساخته‌اند. این پرسش‌نامه چندین فرم دارد که فرم نوجوانان آنان ۱۱۳ سؤال دارد. فرم مشکلات رفتاری نوجوانان یک مقیاس خودارزیابی‌کننده برای سنین ۱۱ تا ۱۸ سال است که نوجوانان با حداقل تحصیلات در حد پایه پنجم ابتدایی می‌توانند به آن پاسخ دهند. پاسخ‌های آزمودنی‌ها به سؤالات این پرسش‌نامه به‌صورت سه‌گزینه‌ای از کاملاً (۲)، معمولاً (۱) و اصلاً (۰) نمره‌گذاری می‌شود. این فرم، هشت مشکل یا سندرم عاطفی رفتاری را اندازه می‌گیرد که عبارت است از: اضطراب/افسردگی، گوشه‌گیری/افسردگی، شکایات جسمانی، مشکلات اجتماعی، مشکلات تفکر، مشکلات توجه (مربوط به اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی؛ AP)، رفتار قانون‌شکنی، رفتار پرخاشگری. این مشکلات در قالب دو مؤلفه مشکلات رفتاری

جدول ۱. ماتریس هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
جو مدرسه								
۱. انسجام	۱							
۲. اصطکاک	-۰/۵۹**	۱						
۳. انضباط	۰/۲۰**	-۰/۳۳**	۱					
مشکلات رفتاری بیرونی شده								
۴. پرخاشگری	-۰/۲۱**	۰/۲۵**	-۰/۲۱**	۱				
۵. قانون‌شکنی	-۰/۱۸**	۰/۲۴**	-۰/۱۳**	۰/۶۵**	۱			
مشکلات رفتاری درونی شده								
۶. افسردگی	-۰/۲۴**	۰/۲۵**	-۰/۱۲**	۰/۵۵**	۰/۴۱**	۱		
۷. گوشه‌گیری	-۰/۲۲**	۰/۲۲**	-۰/۱۵**	-۰/۲۱**	-۰/۱۳**	۰/۶۵**	۱	
۸. شکایت جسمانی	-۰/۱۵**	۰/۲۵**	-۰/۱۶**	۰/۴۶**	۰/۳۲**	۰/۵۹**	۰/۴۹**	۱

**p<۰/۰۰۱

برازش اصلاح‌شده (AGFI) به حجم نمونه بستگی ندارد و نسبت واریانس بازتولیدشده را به کمک برآورد مقدار کوواریانس مشاهده‌شده محاسبه می‌کند. حد قابل‌پذیرش برای GFI بیشتر از ۰/۹۰ و برای AGFI بیشتر از ۰/۸۰ است (۲۲). شاخص‌های تطبیقی^۱ شامل شاخص برازش هنجارشده^۲ (NFI) و شاخص برازش تطبیقی^۱ (CFI) است. این شاخص‌ها برازش مدل موجود را با مدل صفری مقایسه می‌کنند که در آن فرض شده است متغیرهای پنهان با یکدیگر ناهم‌بسته‌اند. حد قابل‌پذیرش برای شاخص‌های تطبیقی مقادیر بالای ۰/۹۰ است. مجذور میانگین مربعات خطای تقریب^۳ (RMSEA) به‌عنوان شاخص برازش مقتصد^۴ در نظر گرفته شد. این شاخص از اصلی‌ترین شاخص‌های برازش مدل است و حد قابل‌پذیرش برای این شاخص مقادیر کمتر از ۰/۱ در نظر گرفته شده است (۲۱).

از روش بیشینه احتمال برای آزمون الگوی نظری پژوهش و برازش آن با داده‌های گردآوری شده استفاده شد. در ادامه به‌منظور بررسی میزان برازش مدل پژوهش، شاخص‌های برازش محاسبه شد (جدول ۲). در شاخص‌های برازش مطلق^۱ که بر مبنای تفاوت میان واریانس‌ها و کوواریانس‌های دو مدل مشاهده‌شده و تدوین‌شده اندازه‌گیری می‌شود، هرچه تعداد پارامترهای مدل بیشتر باشد، شاخص‌های برازش مطلق بهبود خواهد یافت. شاخص‌های مطلق در این پژوهش شامل مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص نیکویی برازش^۲ (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته^۳ (AGFI) بود. مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df) برای ارزیابی برازش کلی مدل و تعیین میزان شدت اختلاف بین ماتریس‌های کوواریانس برآوردشده و مشاهده‌شده تعریف می‌شود (۲). برای این شاخص باید مقدار سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ باشد (۲). نیکویی برازش (GFI) و نیکویی

جدول ۲: شاخص‌های نیکویی برازش مدل آزمون‌شده پژوهش

معیارهای برازش مدل						
مطلق		تطبیقی			مقتصد	
شاخص‌ها	$\chi^2 / d.f$	GFI	AGFI	CFI	NFI	RMSEA
مقادیر	۲/۳۴	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۹۷	۰/۹۴	۰/۰۵

گردآوری شده دارد. در شکل ۱ نتایج مربوط به آزمون مدل پژوهش ارائه شده است.

بر اساس جدول ۲، مدل ارائه‌شده از شاخص‌های کلی مناسبی برخوردار است و به‌خوبی با داده‌های به‌دست‌آمده برازش دارد و می‌توان نتیجه گرفت که مدل آزمون‌شده، برازش مناسبی با داده‌های

2. Normed Fit Index

3. Comparative Fit Index

4. Root Mean Square Error of Approximation

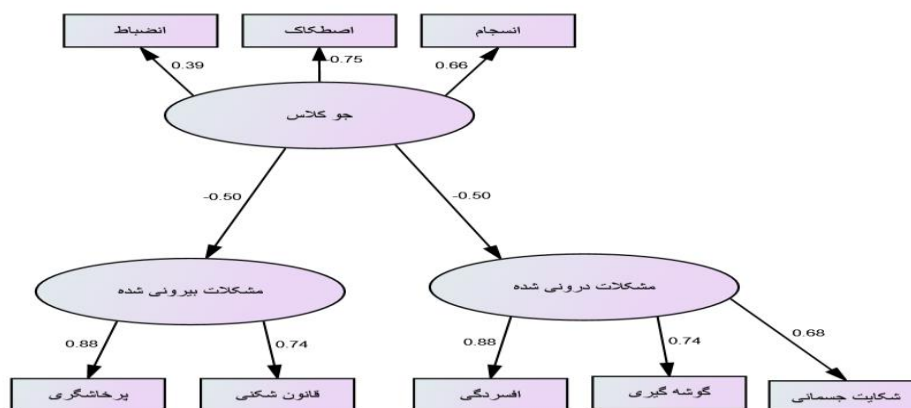
5. Parsimonious

1. absolute

2. Goodness of fit index

3. Adjusted Goodness of Fit Index

1^c Comparative



شکل ۱. مدل تأثیر جو کلاس بر مشکلات رفتاری درونی شده و بیرونی شده دانش آموزان مقطع متوسطه دوم

کارکنان و دانش آموزان درباره مشکلات سلامت روان نباشند، می توانند مشکلات درونی شده خود را با مسئولان مربوطه در میان بگذارند و در فرایند درمان قرار بگیرند (۲۲). جو مثبت در مدرسه باعث پرورش ویژگی های شخصی، مثل خلاقیت، تفکر انتقادی، مهارت های حل مسئله و مهارت های ارتباطی و همکاری می شود. برعکس، نشان داده شده است که جو منفی مدرسه باعث ایجاد مقاومت در دانش آموزان می شود و در تعاملات دانش آموزان مشکلاتی به وجود می آورد (۲۲). یکی از ابعاد مهم در جو مدرسه، قوانین و انضباط است. شواهدی وجود دارد که نشان می دهد مدارس با قوانین انضباطی بهتر، میزان خشونت و بزهکاری کمتری در دانش آموزان دارند. مهم ترین قوانین آشکار یا ضمنی در مدارس، به رفتارهای مربوط به شادبودن ربط دارد؛ چه تماشاچی منفعلی باشد که دانسته یا نادانسته از رفتار خشونت آمیز حمایت کرده باشد یا کسی باشد که به طور مستقیم یا غیرمستقیم به رفتار قلدری قربانی «نه» گفته باشد (۲۲). این امور جو روانی عاطفی کلاس را تشکیل می دهند و بر مشکلات رفتاری درونی شده و بیرونی شده تأثیر می گذارند. چگونگی اجرای قوانین به معنای اینکه تا چه حدی قوانین ثبات دارند و عادلانه اجرا می شوند، یکی دیگر از عواملی است که احساس امنیت در مدرسه را شکل می دهد. اجرای دائم قوانین در مدرسه و دسترسی به بزرگسالان مراقب به «ساختار و حمایت» اشاره دارد (۲۳). مطالعات نشان داده که ساختار و حمایت با میزان کمتر اخراج و رغبت بیشتر دانش آموزان به درخواست کمک در موقعیت های قلدری همراه است (۲۳). هرچه قوانین شفاف تر باشد و بر اجرای آن نظارت بیشتری صورت گیرد، احتمال قانون شکنی و رفتارهای خشونت آمیز کاهش می یابد.

از محدودیت های این پژوهش، محدود شدن پژوهش به دانش آموزان متوسطه دوم شهر اصفهان، بررسی نکردن جو فیزیکی، استفاده صرف

بر اساس ضرایب مندرج در شکل ۱، طبق مدل پژوهش حاضر، جو روانی اجتماعی کلاس (شامل سه گویه انضباط، انسجام و اصطکاک) بر روی مشکلات رفتاری درونی شده (شامل سه گویه شکایت جسمانی، گوشه گیری و افسردگی) ($\beta = -0.50, p < 0.001$) و مشکلات بیرونی شده (شامل دو گویه قانون شکنی و پرخاشگری) تأثیر منفی معنادار دارد ($\beta = -0.50, p < 0.001$) و هرچه جو کلاس مثبت تر باشد، مشکلات رفتاری درونی شده و بیرونی شده کاهش می یابد.

۴ بحث

هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر جو مدرسه بر مشکلات رفتاری درونی شده و بیرونی شده دانش آموزان مقطع متوسطه دوم در شهر اصفهان بود. بر اساس نتایج مدل در بخش شاخص های کلی و جزئی ابعاد جو مدرسه، شامل انسجام و اصطکاک و انضباط، بر روی مشکلات درونی شده و بیرونی شده تأثیر معنادار دارد. به عبارت دیگر، جو مثبت مدرسه، شامل انسجام و انضباط بیشتر و اصطکاک کمتر با مشکلات رفتاری کاهش یافته همراه است. نتایج به دست آمده از این پژوهش با یافته های تلی (۹)، کوسوی (۱۰)، ساب (۱۴)، سوریانو (۱۶) و استور (۱۹) در کشورهای مختلف جهان هم سویی دارد.

جو مدرسه از دو طریق می تواند به دانش آموزان در جست و جوی کمک، هنگام حضور علائم مشکلات درونی شده مثل افسردگی کمک کند: ۱. از طریق ایجاد اشتیاق در دانش آموزان برای کسب دانش درباره علائم افسردگی و به طور کلی علائم سلامت روان؛ ۲. اشتیاق آن ها برای فاش سازی علائم خود برای بزرگسالان و کسانی که از آن ها حمایت می کنند تا آن ها را به خدمات مناسب در مدرسه و اجتماع ارجاع دهند. از طرفی وقتی جو مدرسه مثبت باشد و دانش آموزان نگران نگرش های استیگمایی در مدرسه از طرف معلمان،

از پرسش‌نامه‌های خودگزارشی برای بررسی متغیرها بود.

با توجه به اینکه پژوهش حاضر به جو روانی عاطفی مدرسه پرداخته است، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آینده بر روی ابعاد دیگری از جو مدرسه، مثل جو فیزیکی مدرسه و نقش آن در به‌وجودآمدن مشکلات رفتاری دانش‌آموزان تمرکز کنند. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود که با تکرار این پژوهش بر روی سایر گروه‌های دانش‌آموزی همچون دانش‌آموزان دبستانی یا مقطع متوسطه دوم، تعمیم‌پذیری یافته‌ها بهبود یابد. در نهایت، با توجه به یکی از محدودیت‌های این پژوهش که استفاده از داده‌های خودگزارشی دانش‌آموزان بود، پیشنهاد می‌شود از روش‌های عمیق‌تری همچون مشاهده مستقیم کلاسی در پژوهش‌های آینده استفاده شود.

بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده از این پژوهش پیشنهاد می‌شود که در جهت بهبود کیفیت جو روانی عاطفی مدرسه، برای کاهش مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان تدابیری اندیشیده شود. این تدابیر می‌تواند مبتنی بر افزایش انسجام و قوانین انضباطی شفاف و قابل اجرا و استفاده از شیوه‌های مختلف برای کاهش اصطکاک و تنش بین

دانش‌آموزان با یکدیگر و دانش‌آموزان با کارکنان مدرسه باشد.

۵ نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های این تحقیق جو مدرسه که شامل انسجام و یکپارچگی دانش‌آموزان، اصطکاک و رقابت بین آن‌ها و تأکید بر تکلیف و انضباط است، می‌تواند تبیین‌کننده تفاوت‌های فردی در مشکلات بیرونی شده و درونی شده دانش‌آموزان باشد. بر این اساس، ارتقای جو مدرسه به پردازش واقع‌بینانه اطلاعات و به‌دنبال آن کاهش بروز رفتارهای ناسازگارانه از قبیل افسردگی، گوشه‌گیری یا پرخاشگری و مشکلات انضباطی منجر خواهد شد.

۶ تشکر و قدردانی

بدین وسیله بر خود لازم می‌دانیم از سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان و تمام افرادی که در انجام دادن این پژوهش یاری‌رسان بودند، تشکر و قدردانی کنیم. در این پژوهش از هیچ سازمان و ارگانی حمایت مالی دریافت نکردیم و هیچ‌گونه تضاد منافی گزارش نشد.

References

1. Sher-Censor E, Shulman C, Cohen E. Associations among mothers' representations of their relationship with their toddlers, maternal parenting stress, and toddlers' internalizing and externalizing behaviors. *Infant Behav Dev.* 2018;50:132-9. doi:[10.1016/j.infbeh.2017.12.005](https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.12.005)
2. Achenbach TM, Rescorla LA. Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families;2001.
3. Fazel M, Wheeler J, Danesh J. Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: a systematic review. *Lancet.* 2005;365(9467):1309-14. doi:[10.1016/S0140-6736\(05\)61027-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)61027-6)
4. Poulou MS. An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties. *Int J Sch Educ Psychol.* 2017;5(2):126-36. doi:[10.1080/21683603.2016.1203851](https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1203851)
5. Guterman O, Neuman A. Schools and emotional and behavioral problems: A comparison of school-going and homeschooled children. *J Educ Res.* 2017;110(4):425-32. doi:[10.1080/00220671.2015.1116055](https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1116055)
6. Koth CW, Bradshaw CP, Leaf PJ. A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *J Educ Psychol.* 2008;100(1):96-104. doi:[10.1037/0022-0663.100.1.96](https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96)
7. Thapa A, Cohen J, Guffey S, Higgins-D'Alessandro A. A review of school climate research. *Rev Educ Res.* 2013;83(3):357-85. doi:[10.3102/0034654313483907](https://doi.org/10.3102/0034654313483907)
8. Ramsey CM, Spira AP, Parisi JM, Rebok GW. School climate: perceptual differences between students, parents, and school staff. *School Effectiveness and School Improvement.* 2016;27(4):629-41. doi:[10.1080/09243453.2016.1199436](https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1199436)
9. Telli S, Brok P, Cakiroglu J. The importance of teacher-student interpersonal relationships for Turkish students' attitudes towards science. *Research in Science & Technological Education.* 2010;28(3):261-76. doi:[10.1080/02635143.2010.501750](https://doi.org/10.1080/02635143.2010.501750)
10. Kosciw JG, Palmer NA, Kull RM, Greytak EA. The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports. *J Sch Violence.* 2013;12(1):45-63. doi:[10.1080/15388220.2012.732546](https://doi.org/10.1080/15388220.2012.732546)
11. Brodin Låftman S, Modin B, Östberg V. Cyberbullying and subjective health: a large-scale study of students in Stockholm, Sweden. *Child Youth Serv Rev.* 2013;35(1):112-9. doi:[10.1016/j.childyouth.2012.10.020](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.10.020)
12. Barrett DE, Katsiyannis A. Juvenile delinquency recidivism: Are black and white youth vulnerable to the same risk factors? *Behav Disord.* 2015;40(3):184-95. doi:[10.17988/0198-7429-40.3.184](https://doi.org/10.17988/0198-7429-40.3.184)
13. Ravens-Sieberer U, Wille N, Erhart M, Bettge S, Wittchen H-U, Rothenberger A, et al. Prevalence of mental health problems among children and adolescents in Germany: results of the BELLA study within the national health interview and examination survey. *Eur Child Adolesc Psychiatry.* 2008;17(1):22-33. doi:[10.1007/s00787-008-1003-2](https://doi.org/10.1007/s00787-008-1003-2)
14. Saab H, Klinger D. School differences in adolescent health and wellbeing: findings from the canadian health behaviour in school-aged children study. *Soc Sci Med.* 2010;70(6):850-8. doi:[10.1016/j.socscimed.2009.11.012](https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.11.012)
15. Singh K, Junnarkar M, Jain A. Factors affecting mental health of north indian adolescents. *Psychol Stud.* 2017;62(2):168-77. doi:[10.1007/s12646-017-0398-6](https://doi.org/10.1007/s12646-017-0398-6)
16. Soriano E, Cala VCC. School and emotional well-being: a transcultural analysis on youth in Southern Spain. *Health Education.* 2018;118(2):171-81. doi:[10.1108/HE-07-2017-0038](https://doi.org/10.1108/HE-07-2017-0038)
17. Riekse H, Aldridge JM, Afari E. The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study. *Br Educ Res J.* 2017;43(1):95-123. doi:[10.1002/berj.3254](https://doi.org/10.1002/berj.3254)
18. Rivers I, Poteat VP, Noret N, Ashurst N. Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *Sch Psychol Q.* 2009;24(4):211-23. doi:[10.1037/a0018164](https://doi.org/10.1037/a0018164)
19. Astor RA, Benbenishty R. Mapping and monitoring bullying and violence: building a safe school climate. First edition. England, UK: Oxford University Press; 2017.
20. Fraser BJ, Giddings GJ, McRobbie CJ. Evolution and validation of a personal form of an instrument for assessing science laboratory classroom environments. *J Res Sci Teach.* 1995;32(4):399-422. doi:[10.1002/tea.3660320408](https://doi.org/10.1002/tea.3660320408)
21. Ullman JB, Bentler PM. Structural equation modeling. In: Weiner IB. *Handbook of Psychology.* Second Edition. New Jersey, USA: Wiley; 2012. doi:[10.1002/9781118133880.hop202023](https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop202023)
22. Angus R, Hughes T. School climate, connectedness and academic achievement: examining positive impacts from high school mentoring services. *Education Leadership Review of Doctoral Research.* 2017;4:69-84.
23. Gregory A, Cornell D, Fan X, Sheras P, Shih T-H, Huang F. Authoritative school discipline: high school practices associated with lower bullying and victimization. *J Educ Psychol.* 2010;102(2):483-96. doi:[10.1037/a0018562](https://doi.org/10.1037/a0018562)