MEJDS. Vol 16 (2026-2027), Article 3

Published online 2026 Mar. **Original Article**

Structural Model of the Relationships between Social Development, Emotional Maturity, and Parent-Child Relationship with School Adjustment in Adolescents: The Mediating Role of Cyberbullying

Abedi N[1], *Kiani Q[1], Moayyedfar H[1]

Author Address
1. Department of Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran.
***Corresponding Author's E-mail:** Qa.kiani@iau.ac.ir

Received: 2025 September 3 **Accepted:** 2025 October 16

Abstract

Background & Objectives: Adolescence, which usually covers the age range of 12–18 years, is associated with many challenges in the path of identification and adaptation. Failure to adjust to the school environment can, through the mediating role of cyberbullying, lead to behavioral problems, reduced academic motivation, and an increased risk of mental health issues. School adjustment is critical for adolescents' academic performance and mental well–being. Social development, emotional maturity, and parent–child relationships are recognized as key factors influencing school adjustment, yet the mediating role of cyberbullying has been underexplored, particularly in non–Western contexts like Iran. Theories, such as Erikson psychosocial development, Bandura social learning, Mayer and Salovey emotional intelligence, Bowlby attachment, and Anderson and Bushman general aggression model suggest that social skills, emotion regulation, family relationships, and cyber behaviors impact adjustment. This study aimed to examine a structural model of the relationships between social development, emotional maturity, and parent–child relationships with school adjustment in adolescents, mediated by cyberbullying, to address existing research gaps.

Methods: The research method was correlational and based on structural equation modeling. The population comprised all high school students in Shahreza City, Iran during the 2024–2025 academic year. Using multistage cluster sampling, 389 students (237 girls, 152 boys) were selected. The inclusion criteria for subjects were as follows: not using psychiatric drugs in the last three months, lacking counseling and psychotherapy sessions in the last three months, and the presence of parental consent for the child to enter the research. The exclusion criterion for leaving the subjects from the research was not answering the questionnaires completely. Study instruments included the Adjustment Inventory for School Students (AISS) (Sinha & Singh, 1993), Social Development Questionnaire (Weitzman et al., 1990), Emotional Maturity Scale (Singh & Bhargava), Parent–Child Relationship Scale (Fine et al., 1983) and Cyberbullying Questionnaire (Alvarez–Garcia et al., 2018). Structural equation modeling was used to fit the conceptual model. Data analysis was performed at a significance level of 0.05 in SPSS version 28 and AMOS version 24.

Results: Results showed that the direct effect of social development on school adjustment (β=0.172, p=0.016) and the direct effect of parent–child relationship on school adjustment (β=0.193, p=0.005) were positive and significant. The direct effect of emotional maturity on school adjustment (β=–0.163, p=0.026) and the direct effect of cyberbullying on school adjustment (β=–0.360, p<0.001) were also significant. The indirect effect of social development on school adjustment through cyberbullying (β=0.069, p=0.009) and the indirect effect of parent–child relationship on school adjustment through cyberbullying (β=0.093, p=0.003) were significant. Similarly, the indirect effect of emotional maturity on school adjustment through cyberbullying was significant (β=–0.084, p=0.023). Examining the total effects showed that the parent–child relationship with a total effect of 0.353 had the greatest impact on adaptation at school. Moreover, the results indicated a good fit of the conceptual model with the collected data (χ^2/df=2.07, RMSEA=0.053, GFI=0.90, IFI=0.94, CFI=0.90, NFI=0.90, AGFI=0.88).

Conclusion: Based on the findings, strengthening social development and emotional maturity and parent–child relationships along with reducing cyberbullying promotes school adjustment in adolescents. These findings highlight the importance of integrated interventions in the family and school in the context of Iran, due to the increase in digital challenges.

Keywords: School adjustment, Social development, Emotional maturity, Parent–child relationship, Cyberbullying.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-12]

Copyright © 2026, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

انتشار برخط فروردین ۱۴۰۵ مقاله پژوهشی اصیل

مدل ساختاری رابطهٔ رشد اجتماعی، بلوغ عاطفی و رابطهٔ والدــ فرزندی با سازگاری در مدرسه در نوجوانان: نقش میانجی پرخاشگری سایبری

نفیسه عابدی[۱]، *قمر کیانی[۱]، همام مؤیدفر[۱]

توضیحات نویسندگان
۱. گروه روان‌شناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.
***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** Qa.kiani@iau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۲شهریور۱۴۰۴؛ **تاریخ پذیرش:** ۲۵مهر۱۴۰۴

چکیده

زمینه و هدف: ناتوانی در سازگاری با محیط مدرسه می‌تواند ازطریق میانجیگری پرخاشگری سایبری به مشکلات رفتاری و کاهش انگیزهٔ تحصیلی و افزایش خطر مشکلات سلامت روان منجر شود. پژوهش حاضر باهدف بررسی مدل ساختاری رابطهٔ رشد اجتماعی و بلوغ عاطفی و رابطهٔ والدــ فرزندی با سازگاری در مدرسه در نوجوانان با میانجیگری پرخاشگری سایبری انجام شد.

روش‌بررسی: روش پژوهش همبستگی و مبتنی‌بر مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعهٔ آماری را تمامی دانش‌آموزان متوسطهٔ دوم شهر شهرضا تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۱۴۰۴ــ۱۴۰۳ مشغول به تحصیل بودند. با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۳۸۹ نفر از این دانش‌آموزان انتخاب شدند. سپس به پرسش‌نامهٔ سازگاری دانش‌آموزان در مدرسه (سینها و سینگ، ۱۹۹۳)، پرسش‌نامهٔ رشد اجتماعی (وایتزمن و همکاران، ۲۰۱۵)، مقیاس بلوغ عاطفی (سینگ و بهارگاوا، ۱۹۹۰)، مقیاس رابطهٔ والدــ فرزند (فاین و همکاران، ۱۹۸۳) و پرسش‌نامهٔ پرخاشگری سایبری (آلوارزــ گارسیا و همکاران، ۲۰۱۸) پاسخ دادند. برای برازش مدل مفهومی از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. تحلیل داده‌ها در سطح معناداری ۰/۰۵ در نرم‌افزارهای SPSS نسخهٔ ۲۸ و AMOS نسخهٔ ۲۴ انجام گرفت.

یافته‌ها: اثر مستقیم رشد اجتماعی (p=۰/۰۱۶، β=۰/۱۷۲)، رابطهٔ والدــ فرزندی (p=۰/۰۰۵، β=۰/۱۹۳)، بلوغ عاطفی (p=۰/۰۲۶، β=-۰/۱۶۳) و پرخاشگری سایبری (p<۰/۰۰۱، β=-۰/۳۶۰) بر سازگاری در مدرسه معنادار بود.همچنین اثر غیرمستقیم رشد اجتماعی (p=۰/۰۰۹، β=۰/۰۶۹)، رابطهٔ والدــ فرزندی (p=۰/۰۰۳، β=۰/۰۹۳) و بلوغ عاطفی (p=۰/۰۲۳، β=-۰/۰۸۴) بر سازگاری در مدرسه با نقش میانجی پرخاشگری سایبری معنادار بود. به‌علاوه نتایج، برازش مدل مفهومی با داده‌های گردآوری‌شده را نشان داد (χ^2/df=۲/۰۷ ، RMSEA=۰/۰۵۳، GFI=۰/۹۰، IFI=۰/۹۴، CFI=۰/۹۰، NFI=۰/۹۰، AGFI=۰/۸۸).

نتیجه‌گیری: براساس یافته‌ها نتیجه گرفته می‌شود، تقویت رشد اجتماعی و بلوغ عاطفی و روابط والدــ فرزندی همراه با کاهش پرخاشگری سایبری، سازگاری در مدرسه را در نوجوانان ارتقا می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: سازگاری در مدرسه، رشد اجتماعی، بلوغ عاطفی، رابطهٔ والدــ فرزندی، پرخاشگری سایبری.

حق انتشار محفوظ است © ۱۴۰۵، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیارــ غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-12]

۱ مقدمه

دورهٔ نوجوانی که معمولاً بازهٔ سنی ۱۲تا۱۸ سال را در بر می‌گیرد، با چالش‌های متعددی در مسیر هویت‌یابی[1] و سازگاری[2] همراه است. نظریهٔ رشد روانی‌اجتماعی[3] اریکسون تأکید کرد، حل تعارض هویت دربرابر سردرگمی نقش در این دوره برای ایجاد روابط مثبت و سازگارانه با محیط‌های اجتماعی مانند مدرسه، ضروری است (۱). ناتوانی در سازگاری با محیط مدرسه می‌تواند به مشکلات رفتاری و کاهش انگیزهٔ تحصیلی و افزایش خطر اختلالات روانی مانند اضطراب و افسردگی منجر شود (۲)؛ دراین‌راستا، رشد اجتماعی به‌منزلهٔ توانایی برقراری روابط مثبت و درک هنجارهای اجتماعی و مشارکت در تعاملات گروهی، نقشی محوری در تسهیل سازگاری ایفا می‌کند. در نظریهٔ یادگیری اجتماعی بندورا بیان شد، مهارت‌های اجتماعی ازطریق مشاهده و تعامل با دیگران شکل می‌گیرد و برای ایجاد روابط مثبت با همسالان و معلمان در محیط مدرسه ضروری است (۳). نوجوانان با مهارت‌های اجتماعی[4] قوی‌تر، کمتر درگیر رفتارهای پرخاشگرانه ازجمله پرخاشگری سایبری[5] می‌شوند و سازگاری بهتری در مدرسه از خود نشان می‌دهند (۴)؛ بااین‌حال، کمبود مهارت‌های اجتماعی ممکن است سبب انزوای اجتماعی و کاهش عملکرد تحصیلی شود؛ این موضوع نیاز به بررسی دقیق‌تر در بافت‌های فرهنگی متنوع را برجسته می‌کند (۵).

درکنار رشد اجتماعی، بلوغ عاطفی[6] به‌منزلهٔ توانایی تنظیم هیجانات[7] و درک احساسات خود و دیگران و پاسخ‌دهی مناسب به موقعیت‌های عاطفی، عاملی کلیدی در سازگاری در مدرسه است. نظریهٔ هوش هیجانی[8] سالووی و مایر بر اهمیت خودآگاهی و خودتنظیمی و همدلی تأکید داشت و نشان داد، این توانایی‌ها به نوجوانان کمک می‌کند با فشارهای روانی و اجتماعی محیط مدرسه کنار بیایند (۶). مطالعات مشخص کرد، بلوغ عاطفی با کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و بهبود روابط اجتماعی در مدرسه ارتباط دارد (۷)؛ برای مثال، برنامه‌های آموزش هوش هیجانی می‌تواند به کاهش پرخاشگری و تقویت سازگاری‌های عاطفی و اجتماعی کمک کند؛ اما پژوهش‌های محدودی این رابطه را در بافت‌های غیرغربی مانند ایران، بررسی کرده است (۸). خلأ پژوهشی مذکور، به‌ویژه باتوجه‌به افزایش تعاملات دیجیتال و تأثیر آن‌ها بر رفتارهای عاطفی نوجوانان، اهمیت مطالعهٔ حاضر را دوچندان می‌کند.

رابطهٔ والد–فرزندی[9] به‌عنوان یکی از عوامل بنیادین در رشد روانی و اجتماعی، تأثیر درخورتوجهی بر سازگاری در مدرسه دارد. در نظریهٔ دلبستگی بالبی بیان شد، روابط امن با والدین، پایه‌ای برای رشد عاطفی و اجتماعی سالم فراهم می‌آورد (۹). حمایت عاطفی و ارتباط باز و نظارت مناسب والدین می‌تواند اعتمادبه‌نفس و مهارت‌های اجتماعی نوجوانان را تقویت کند و به سازگاری بهتر در مدرسه منجر شود (۱۰). پژوهش‌های اخیر نشان داده است، رابطهٔ والد–فرزندی مثبت با کاهش پرخاشگری سایبری و بهبود سازگاری تحصیلی و اجتماعی همبستگی دارد (۱۱)؛ اما، تأثیر ترکیبی این عامل با رشد اجتماعی و بلوغ عاطفی کمتر بررسی شده است؛ موضوع مذکور از خلأهای پژوهشی موجود است.

پرخاشگری سایبری شامل رفتارهای عمدی و آسیب‌رسان در فضای مجازی مانند توهین، شایعه‌پراکنی یا تهدید می‌شود و نگرانی روبه‌رشدی دربارهٔ نوجوانان شده است. در نظریهٔ پرخاشگری عمومی اندرسون و بوشمن بیان شد، این رفتارها نتیجهٔ تعامل عوامل فردی و محیطی و اجتماعی است و می‌تواند تحت‌تأثیر رشد اجتماعی ضعیف، کمبود بلوغ عاطفی یا روابط والد–فرزندی نامناسب شکل گیرد (۱۲). پرخاشگری سایبری ممکن است به‌منزلهٔ متغیری میانجی عمل کند و بر سازگاری در مدرسه اثر بگذارد؛ زیرا با کاهش سلامت روانی و مشکلات در روابط اجتماعی مرتبط است (۱۳). یورگا و همکاران دریافتند، پرخاشگری سایبری می‌تواند میانجی بین روابط خانوادگی ناسالم و کاهش سازگاری اجتماعی باشد (۱۴)؛ بااین‌حال، در پژوهش‌های محدودی به بررسی نقش میانجی پرخاشگری سایبری در مدلی جامع پرداخته شده است؛ به‌ویژه در بافت‌های غیرغربی که الگوهای استفاده از فناوری ممکن است متفاوت باشد (۱۵).

پیشینهٔ پژوهشی موجود نشان‌دهندهٔ ارتباط بین رشد اجتماعی و بلوغ عاطفی و رابطهٔ والد–فرزندی با سازگاری در مدرسه است؛ اما نقش پرخاشگری سایبری به‌منزلهٔ متغیری میانجی کمتر مدنظر قرار گرفته است؛ برای مثال، گان و همکاران دریافتند، مهارت‌های اجتماعی و حمایت والدین به‌طور مستقیم بر سازگاری تحصیلی اثر می‌گذارد (۵)؛ درحالی‌که رایموندو و همکاران گزارش کردند، آموزش هوش هیجانی قادر است رفتارهای پرخاشگرانه را کاهش دهد (۷)؛ بااین‌حال، در اکثر مطالعات بر پرخاشگری سنتی تمرکز صورت گرفته و پرخاشگری سایبری، به‌ویژه در بافت‌های غیرغربی مانند ایران، کمتر بررسی شده است. افزایش استفاده از رسانه‌های دیجیتال در ایران و تأثیر آن بر رفتارهای اجتماعی و عاطفی نوجوانان، نیاز به مطالعهٔ موضوع مذکور را برجسته‌تر کرده است. به‌علاوه، فقدان مدل‌های یکپارچه که به بررسی هم‌زمان این متغیرها بپردازد، خلأ پژوهشی مهمی است که پژوهش حاضر قصد داشت آن را پر کند.

باتوجه‌به شیوع فزایندهٔ پرخاشگری سایبری و تأثیر آن بر سلامت روانی و اجتماعی نوجوانان، بررسی نقش این متغیر به‌عنوان میانجی در رابطهٔ بین عوامل روانی‌اجتماعی و سازگاری در مدرسه ضروری است. پژوهش کنونی باهدف ارائهٔ مدلی جامع، رشد اجتماعی و بلوغ عاطفی و رابطهٔ والد–فرزندی را به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های سازگاری در مدرسه بررسی کرد و نقش میانجی پرخاشگری سایبری را مدنظر قرار داد. نتایج پژوهش حاضر می‌تواند به توسعهٔ مداخلات آموزشی و روان‌شناختی برای بهبود سازگاری در مدرسه و کاهش پرخاشگری سایبری کمک کند؛ به‌ویژه در بافت‌های فرهنگی مانند ایران که داده‌های

[1]. Identity formation pathway
[2]. Adjustment
[3]. Psychosocial development
[4]. Social skills
[5]. Cyberbullying
[6]. Emotional maturity
[7]. Emotion regulation
[8]. Emotional intelligence
[9]. Parent-child relationship

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-12]

محدودی در این زمینه وجود دارد. براساس پیشینهٔ پژوهشی ارائه‌شده و خلأهای شناسایی‌شده در ادبیات موجود، مطالعهٔ حاضر باهدف بررسی مدل ساختاری رابطهٔ رشد اجتماعی و بلوغ عاطفی و رابطهٔ والد ـ فرزندی با سازگاری در مدرسه در نوجوانان با میانجیگری پرخاشگری سایبری انجام شد.

۲ روش‌بررسی

روش این پژوهش از نوع همبستگی و مبتنی‌بر مدل‌سازی معادلات ساختاری[1] بود. جامعهٔ آماری را تمامی دانش‌آموزان متوسطهٔ دوم شهر شهرضا در سال تحصیلی ۱۴۰۴ ـ ۱۴۰۳ تشکیل دادند. هیر بیان کرد، در مدل‌های ساختاری حجم نمونه بین ۳۰۰تا۴۰۰ نفر می‌تواند کافی باشد (۱۶). برای حاصل‌شدن کفایت نمونه‌گیری و بااحتمال نقص در پاسخ‌گویی به پرسش‌نامه‌ها و وجود داده‌های پرت، انتخاب چهارصد نمونه صورت گرفت. از این تعداد یازده پرسش‌نامه از تحلیل کنار گذاشته شد و تحلیل داده‌ها با ۳۸۹ پرسش‌نامه انجام پذیرفت. ملاک‌های ورود آزمودنی‌ها به پژوهش عبارت بود از: استفاده‌نکردن از داروهای روان‌پزشکی در سه ماه اخیر؛ نداشتن جلسات مشاوره و روان‌درمانی در سه ماه اخیر؛ وجود رضایت‌نامهٔ والدین برای ورود فرزند به پژوهش. ملاک خروج آزمودنی‌ها از پژوهش پاسخ‌ندادن به پرسش‌نامه‌ها به‌طور کامل بود. نمونه‌گیری به‌روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای صورت گرفت؛ بدین صورت که در مرحلهٔ اول نمونه‌گیری، از فهرست کامل دبیرستان‌های متوسطهٔ دوم شهر شهرضا، تعداد هشت مدرسه به‌طور تصادفی ازطریق قرعه‌کشی انتخاب شد. در مرحلهٔ دوم، در هر مدرسه، انتخاب کلاس‌های پایه‌های مختلف (دهم و یازدهم و دوازدهم) به‌شکل تصادفی صورت گرفت. درنهایت، از فهرست دانش‌آموزان هر کلاس، نمونه‌ها با روش تصادفی ساده انتخاب شدند. فرایند نمونه‌گیری از ابتدای ماه آبان تا انتهای ماه دی به‌طول انجامید. برای رعایت ملاحظات اخلاقی، رضایت آگاهانهٔ کتبی از دانش‌آموزان هجده‌ساله اخذ شد. برای این کار فرم‌های رضایت آگاهانهٔ کتبی ارائه شد که شامل توضیحات جامعی دربارهٔ اهداف پژوهش، روش اجرا، محرمانگی داده‌ها و حق انصراف داوطلبانه بدون هرگونه پیامد بود. این فرم‌ها پیش از توزیع پرسش‌نامه‌ها توسط شرکت‌کنندگان مطالعه و تأیید شد. برای دانش‌آموزان کمتر از هجده سال، اجرای فرایند دومرحله‌ای بود: ابتدا، موافقت کتبی خود دانش‌آموزان ازطریق آن‌ها اخذ شد که اهداف مطالعه و حقوق آنان را به زبانی مفهوم توضیح داد. سپس، رضایت کتبی والدین یا سرپرست قانونی ازطریق فرم‌های رضایت آگاهانه جداگانه دریافت شد که به‌طور کامل جزئیات پژوهش را ازجمله ماهیت پرسش‌نامه‌ها و اقدامات محرمانگی و وجودنداشتن هرگونه خطر جسمی یا روانی شرح داد. این فرم‌ها توسط دستیاران پژوهشی آموزش‌دیده در جلسات حضوری با والدین توزیع شد. فرایند توزیع و جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها در محیط کلاس و با حضور دستیاران پژوهشی آموزش‌دیده انجام گرفت که اهداف پژوهش و اهمیت بررسی سازگاری در مدرسه را برای دانش‌آموزان توضیح دادند. این فرایند با رعایت کامل اصول اخلاق پژوهش شامل صداقت علمی و محرمانگی و حق انصراف داوطلبانه، اجرا شد.

در پژوهش حاضر برای گردآوری داده‌ها ابزارهای زیر به‌کار رفت.

ـ پرسش‌نامهٔ سازگاری دانش‌آموزان در مدرسه[2]: این پرسش‌نامه توسط سینها و سینگ در سال ۱۹۹۳ ارائه شد (۱۷). پرسش‌نامه شصت سؤال دارد و هدف آن غربال دانش‌آموزان (۱۴تا۱۸ سال) سازگار و ناسازگار است. دارای سه خرده‌مقیاس سازگاری عاطفی و سازگاری اجتماعی و سازگاری تحصیلی است. دانش‌آموزان در دو طیف بله و خیر به سؤالات پاسخ می‌دهند. برای پاسخ‌هایی که نشان‌دهندهٔ سازگاری است، نمرهٔ صفر و در غیر این صورت نمرهٔ ۱ داده می‌شود. براساس میزان نمره‌ای که هر دانش‌آموز به‌دست می‌آورد، میزان سازگاری مشخص می‌شود که براساس جنسیت متفاوت است. برای دختران در سازگاری کلی نمرهٔ ۵ و کمتر (سازگاری خیلی خوب)، ۶تا۱۴ (خوب)، ۱۵تا۲۲ (متوسط)، ۲۳تا۳۱ (ضعیف)، ۳۲ و بیشتر (خیلی ضعیف) است. در سازگاری عاطفی نمرهٔ ۱ و کمتر (خیلی خوب)، ۳تا۵ (خوب)، ۶تا۷ (متوسط)، ۸تا۱۰ (ضعیف)، ۱۱ و بیشتر (خیلی ضعیف) است. در سازگاری اجتماعی نمرهٔ ۲ و کمتر (خیلی خوب)، ۳تا۵ (خوب)، ۶تا۷ (متوسط)، ۸تا۱۰ (ضعیف)، ۱۱ و بیشتر (خیلی ضعیف) است. در سازگاری تحصیلی نمرهٔ ۲ و کمتر (خیلی خوب)، ۳تا۴ (خوب)، ۵تا۷ (متوسط)، ۸تا۱۰ (ضعیف)، ۱۱ و بیشتر (خیلی ضعیف) است (۱۷). در پژوهش سینها و سینگ روایی سازه به‌روش روایی هم‌گرا در نمونه‌ای دویست‌نفری از نوجوانان هندی ۱۴تا۱۸ سال بررسی شد و میزان روایی سازه ۰/۲۴ به‌دست آمد (۱۷). سینها و سینگ ضریب پایایی پرسش‌نامه را با روش‌های دونیمه‌کردن و بازآزمایی و کودر ـ ریچاردسون[3] به‌ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۹۳ و ۰/۹۴ گزارش کردند (۱۷). در پژوهش نویدی، این پرسش‌نامه روی ۱۶۴ نفر دانش‌آموز دورهٔ متوسطه اجرا شد و ضرایب پایایی براساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۲ و برای سازگاری تحصیلی و سازگاری عاطفی و سازگاری اجتماعی به‌ترتیب برابر با ۰/۷۰ و ۰/۶۸ و ۰/۶۵ به‌دست آمد (۱۸). نظامی و آزموده ضرایب پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از روش‌های کودر ـ ریچاردسون و دونیمه‌کردن برای کل مقیاس به‌ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۷۰ و برای خرده‌مقیاس‌های سازگاری عاطفی ۰/۶۶ و ۰/۶۴ و سازگاری اجتماعی ۰/۶۲ و ۰/۵۸ و سازگاری تحصیلی ۰/۶۷ و ۰/۵۸ محاسبه کردند (۱۹).

ـ پرسش‌نامهٔ رشد اجتماعی[4]: این پرسش‌نامه را وایتزمن و همکاران در سال ۲۰۱۵ برای تعیین رشد اجتماعی نوجوانان ۱۳تا۱۸ساله طراحی کردند (۲۰). پرسش‌نامه شش زیرمقیاس دارد که عبارت است از: همکاری؛ خوش‌خُلقی و سازگاری؛ احترام به دیگران/مسئولیت‌پذیری؛ امیدواری؛ خوش‌بینی؛ صبر و بردباری. روش اجرای این پرسش‌نامه به‌صورت مداد و کاغذی است و در حدود ۲۰تا۲۵ دقیقه اجرا می‌شود. پرسش‌نامه دارای ۲۷ سؤال است که جنبه‌های مختلف رشد اجتماعی دانش‌آموزان را می‌سنجد. هر سؤال سه یا چهار گزینه دارد. پاسخ‌های

[1]. Structural Equation Modeling (SEM)
[2]. Adjustment Inventory for School Students (AISS)
[3]. Koder Richardson
[4]. Social Development Questionnaire

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-12]

صحیح آزمودنی‌ها باکمک کلید آزمون استخراج و نمره‌گذاری می‌شود. نمرهٔ ۲۴ یا بیشتر درجهٔ عالی، نمرات بین ۱۵تا۲۴ درجهٔ خوب، نمرات بین ۵تا۱۴ متوسط و نمرهٔ کمتر از ۵ ضعیف است. نمرات رشد اجتماعی هر فرد در ستونی جمع‌آوری و میانگین آن محاسبه می‌شود. درمجموع، نمرات بین صفر تا ۲۵ قرار می‌گیرد و نمرهٔ بیشتر نشان‌دهندهٔ رشد اجتماعی بیشتر است (۲۰). در پژوهش وایتزمن و همکاران، روایی هم‌گرای این پرسش‌نامه با مقیاس رشد اجتماعی وایلند[1] (۱۹۵۶)، ۰/۷۰ گزارش شد (۲۰). بررسی پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش وایتزمن و همکاران ۰/۸۶ به‌دست آمد (۲۰). روایی محتوای پرسش‌نامهٔ رشد اجتماعی وایتزمن و همکاران در پژوهش ساداتی بالادهی و تقی‌پور جوان با استفاده از روش نسبت محتوایی لاوشه ۰/۶۳ محاسبه و تأیید شد (۲۱).

ـ مقیاس بلوغ عاطفی[2]: این مقیاس توسط سینگ و بهارگاوا در سال ۱۹۹۰ تدوین شد (۲۲). مقیاس دارای ۴۸ سؤال است که مشتمل‌بر پنج زیرمقیاس می‌شود. زیرمقیاس‌ها عبارت است از: عدم ثبات عاطفی؛ بازگشت عاطفی؛ ناسازگاری اجتماعی؛ فروپاشی شخصیت؛ فقدان استقلال. طیف پاسخ‌دهی آن براساس مقیاس لیکرت تنظیم شده است و از هرگز=۱ تا خیلی زیاد=۵ تغییر می‌کند. کمینهٔ نمره ۴۸ و بیشینهٔ نمره ۲۴۰ است. نمرهٔ بیشتر به‌معنای سازگاری بیشتر است (۲۲). سینگ و بهارگاوا آلفای کرونباخ را برای زیرمقیاس‌های عدم ثبات عاطفی، بازگشت عاطفی، ناسازگاری اجتماعی، فروپاشی شخصیت و فقدان استقلال ۰/۷۵، ۰/۶۳، ۰/۵۸، ۰/۸۶ و ۰/۶۳، به‌دست آوردند (۲۲). در مطالعهٔ سینها و بهارگاوا روایی سازهٔ مقیاس ۰/۸۵ گزارش شد (۲۲). در پژوهش جعفری هرندی و رجایی موسوی، روایی محتوایی ابزار با استفاده از ضریب نسبت محتوایی لاوشه در نمونهٔ ایرانی ۰/۶۴ و پایایی آن به‌روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به‌دست آمد (۲۳).

ـ مقیاس رابطهٔ والد—فرزند[3]: این مقیاس ۲۴سؤالی توسط فاین و همکاران در سال ۱۹۸۳ باهدف سنجش کیفیت رابطهٔ والد—فرزندی ساخته شد (۲۴). مقیاس دارای دو فرم است: یکی برای سنجش رابطهٔ فرزند با مادر و دیگری برای سنجش رابطهٔ فرزند با پدر. این رابطه در طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از هیچ=۱ تا خیلی زیاد=۷ سنجیده می‌شود. کمینهٔ نمره ۲۴ و بیشینهٔ نمره ۱۶۸ است. نمرهٔ بیشتر به‌معنای کیفیت بهتر رابطهٔ والدـ فرزندی است (۲۴). ما و همکاران ضریب آلفای کرونباخ را برای فرم پدر ۰/۹۴ و برای فرم مادر ۰/۹۶ گزارش کردند. همچنین روایی محتوایی پرسش‌نامه توسط ما و همکاران بررسی شد و نسبت روایی محتوا با استفاده از روش لاوشه ۰/۶۵ به‌دست آمد (۲۵). در پژوهش شهنی ییلاق و همکاران ضریب پایایی محاسبه‌شده با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای فرم پدر ۰/۸۹ و برای فرم مادر ۰/۹۲ بود. به‌علاوه ضرایب استاندارد (بارهای عاملی) در تحلیل عاملی تأییدی برای خرده‌مقیاس رابطه با پدر بین ۰/۶۴تا۰/۸۴ و برای خرده‌مقیاس رابطه با مادر بین ۰/۶۷تا۰/۷۸ گزارش شد (۲۶).

ـ پرسش‌نامهٔ پرخاشگری سایبری[4]: این پرسش‌نامه در اسپانیا توسط آلوارزـ گارسیا و همکاران در سال ۲۰۱۸ باهدف ارزیابی میزان انجام رفتارهای پرخاشگری‌آمیز توسط قلدرها در فضای مجازی طراحی شد (۲۷). این پرسش‌نامه، ابزار خودگزارشی مدادـ کاغذی است که نوزده گویه دارد و برای نمره‌گذاری گویه‌ها از مقیاس چهاردرجه‌ای لیکرتی استفاده می‌شود. آزمودنی‌ها به یکی از چهار گزینهٔ هرگز، به‌ندرت، اغلب و همیشه، پاسخ می‌دهند که این گزینه‌ها به‌ترتیب با مقادیر ۱، ۲، ۳ و ۴ نمره‌گذاری می‌شود؛ لذا، دامنهٔ نمرات در پرسش‌نامهٔ پرخاشگری سایبری بین ۱۹تا۷۶ خواهد بود. کسب نمرهٔ بیشتر در پرسش‌نامه نشان‌دهندهٔ میزان بیشتر پرخاشگری سایبری است. به‌علاوه، اگر میانگین نمره‌های نوجوانان در کل گویه‌ها یا هریک از ابعاد پرسش‌نامه برابر با ۳ یا بیشتر باشد، آن‌ها به‌عنوان پرخاشگر سایبری در آن زمینه در نظر گرفته می‌شوند (۲۷). این پرسش‌نامه با نمونه‌ای به حجم ۳۱۴۸ نفر از نوجوانان ۱۲تا۱۸سالهٔ اسپانیایی با نتایج روان‌سنجی مطلوب تأیید شد. ساختار آن شامل چهار خرده‌مقیاس جعل هویت، پرخاشگری سایبری تصویریـ جنسی، پرخاشگری سایبری کلامی و محروم‌سازی، پرخاشگری سایبری تصویریـ مسخره‌کردن و به‌اشتراک‌گذاشتن فیلم‌های خشن است (۲۷). ضرایب پایایی گزارش‌شده توسط آلوارزـ گارسیا و همکاران با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۲ و برای خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۷۳تا۰/۸۷ بود. همچنین، روایی هم‌گرای پرسش‌نامه ازطریق همبسته‌کردن گویه‌های آن با پرسش‌نامهٔ پرخاشگری در مدرسه[5] از کمپل[6] و همکاران (۱۹۹۹) (r=۰/۵۵) و پرسش‌نامه‌های تکانشگری (r=۰/۳۶) و همدلی (r=-۰/۱۸) محاسبه شد که نشان‌دهندهٔ رابطهٔ مستقیم و معنادار با پرخاشگری در مدرسه و تکانشگری و رابطهٔ منفی و معنادار با همدلی بود (۲۷). در ایران جباری و همکاران ضرایب آلفای کرونباخ و تصنیف اسپیرمنـ براون و همبستگی گاتمن برای کل پرسش‌نامه را به‌ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۹۴ و ۰/۹۳ گزارش کردند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد، مدل اندازه‌گیری پرخاشگری سایبری برای نوجوانان از برازندگی نسبتاً مناسبی برخوردار است و ساختار چهارعاملی آن رد نمی‌شود (CFI=۰/۸۶، GFI=۰/۸۵، RMSEA=۰/۰۷۹). روایی هم‌زمان این پرسش‌نامه ازطریق همبسته‌کردن گویه‌های آن با گویه‌های پرسش‌نامهٔ پروژهٔ مداخلهٔ مزاحمت سایبری اروپا (ECIPQ) و مقیاس قلدری در مدرسه به‌تأیید رسید (۲۸).

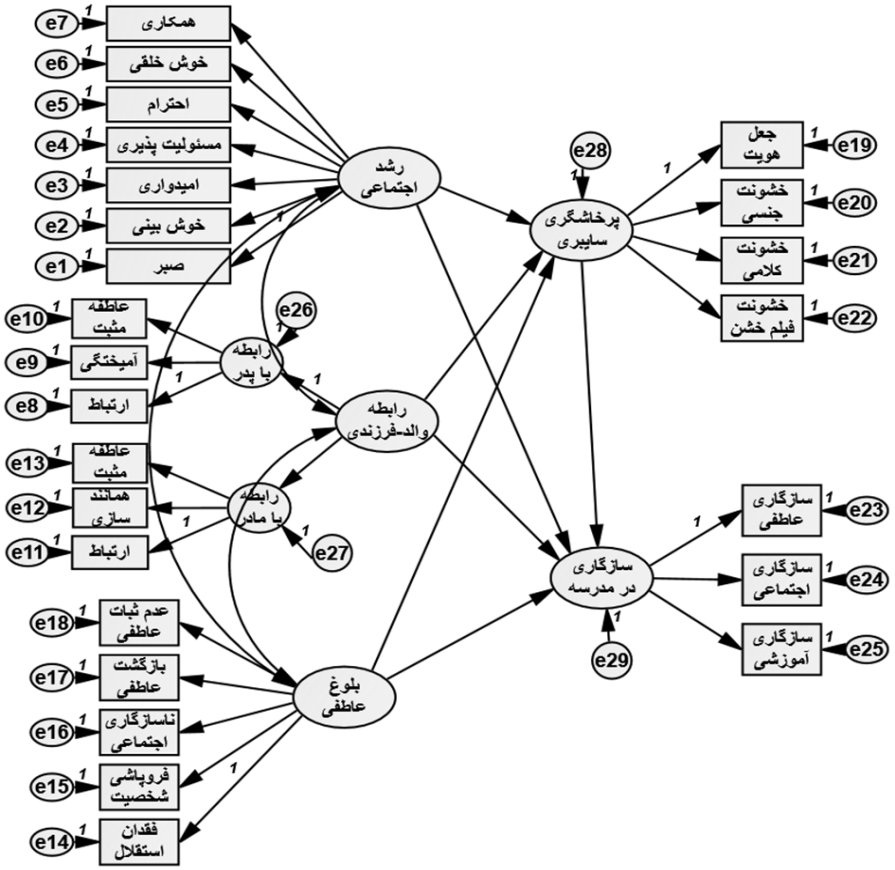
تحلیل داده‌ها در دو سطح انجام شد؛ در سطح توصیفی، شاخص‌های آماری توصیفی مانند فراوانی، درصد، کمینهٔ نمره، بیشینهٔ نمره، میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی به‌کار رفت. بررسی مدل مفهومی (شکل ۱) با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری صورت گرفت. درخصوص برازش مدل مفهومی، شاخص‌های برازندگی شامل

[1]. Vineland Social Maturity Scale
[2]. Emotional Maturity Scale
[3]. Parent-Child Relationship Scale
[4]. Cyberbullying Questionnaire
[5]. School Aggression Questionnaire
[6]. Campbell

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-12]

نکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI)[1]، برازش تطبیقی (CFI)[2]، نکویی برازش (GFI)[3] و برازش افزایشی (IFI)[4]، هر چهار شاخص با نقطهٔ برش بیشتر از ۰/۸، نسبت کای‌اسکوئر بر درجهٔ آزادی (χ^2/df)[5] با مقدار کوچک‌تر از ۳ و ریشهٔ میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)[6] با نقطهٔ برش کوچک‌تر از ۰/۰۸ به‌کار رفت (۲۹).

به‌منظور برآورد اثر غیرمستقیم، روش برآورد بوت‌استرپ استفاده شد. تحلیل داده‌ها در نرم‌افزارهای SPSS نسخهٔ ۲۸ و AMOS نسخهٔ ۲۴ انجام گرفت. حداکثر سطح خطای آلفای برای آزمون فرضیه‌ها، مقدار ۰/۰۵ در نظر گرفته شد. مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی رابطهٔ رشد اجتماعی و بلوغ عاطفی و رابطهٔ والدـ فرزندی با سازگاری در مدرسه در نوجوانان: نقش میانجی پرخاشگری سایبری

۳ یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۲۳۷ دختر (۶۰/۹درصد) و ۱۵۲ پسر (۳۹/۱درصد) شرکت کردند. همچنین ۱۲۷ نفر شانزده سال (۳۲/۶درصد)، ۱۵۲ نفر هفده سال (۳۹/۱درصد)، ۹۴ نفر هجده سال (۲۴/۲درصد) و ۱۶ نفر نوزده سال (۴/۱درصد) بودند. به‌علاوه ۱۱۷ نفر در علوم تجربی (۳۰/۱درصد)، ۱۰۴ نفر در علوم انسانی (۲۶/۷ درصد)، ۸۴ نفر در ریاضی و فیزیک (۲۱/۶درصد) و ۸۴ نفر در فنی و حرفه‌ای (هنرستان) (۲۱/۶درصد) مشغول به تحصیل بودند. در جدول ۱ شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

[1]. Adjusted Goodness Fit Index
[2]. Comparative Fit Index
[3]. Goodness of Fit Index
[4]. Incremental Fit Index
[5]. Chi-square /Degree of free
[6]. Root Mean Square Error of Approximation

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-12]

جدول ۱. شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای آشکار و پنهان پژوهش

متغیر		تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف امعیار	کجی	کشیدگی
رشد اجتماعی	همکاری	۳۸۹	۳	۱۵	۸/۸۷۴	۲/۵	۰/۰۳۴	۰/۰۹۱
	خوش‌خُلقی	۳۸۹	۴	۲۰	۱۱/۵۶	۳/۳۸۹	ـ۰/۱۸۲	ـ۰/۴۳۴
	احترام	۳۸۹	۴	۲۰	۱۱/۴۴	۳/۷۴۵	ـ۰/۲۸۳	ـ۰/۶۷۵
	مسئولیت	۳۸۹	۴	۲۰	۱۱/۴۴۷	۳/۵۹۳	ـ۰/۱۶۴	ـ۰/۵۴۶
	امیدواری	۳۸۹	۴	۲۰	۱۱/۰۶۲	۳/۷۲۳	ـ۰/۱۳۹	ـ۰/۷۶۳
	خوش‌بینی	۳۸۹	۴	۲۰	۱۱/۴۸۳	۳/۶۹۴	ـ۰/۱	ـ۰/۵۳۸
	صبر	۳۸۹	۴	۲۰	۱۱/۱۲۱	۳/۴۳۵	ـ۰/۱۳۹	ـ۰/۶۰۲
	رشد اجتماعی (کل)	۳۸۹	۲۷	۱۲۳	۷۶/۹۸۷	۲۰/۱۲	ـ۰/۳۷۹	ـ۰/۳۹
رابطه با مادر	احساسات/مادر	۳۸۹	۱۴	۶۷	۳۹/۶۱۷	۱۳/۵۵	۰/۰۱۴	ـ۱/۱۹
	هویت/مادر	۳۸۹	۳	۱۵	۸/۱۲۹	۳/۶۳۸	۰/۱۵۷	ـ۱/۱۸۷
	ارتباطات/مادر	۳۸۹	۷	۳۴	۱۹/۲۶	۶/۴۲۶	۰/۲۳۹	ـ۰/۹۰۳
	مادر/رابطه	۳۸۹	۲۴	۱۰۸	۶۷/۰۰۵	۲۲/۱۹۴	۰/۰۱	ـ۱/۲۷۷
رابطه با پدر	احساسات/پدر	۳۸۹	۱۱	۴۶	۲۴/۶۶۶	۷/۹۲۲	۰/۳۸	ـ۰/۷۶۱
	آمیختگی/پدر	۳۸۹	۷	۳۴	۱۷/۸۹۷	۶/۴۴۳	۰/۳۱۶	ـ۰/۹۳۴
	ارتباطات/پدر	۳۸۹	۷	۳۵	۱۷/۲۳۷	۶/۳۳۲	۰/۵۷۴	ـ۰/۴۶
	نمرهٔ کل رابطه با پدر	۳۸۹	۲۸	۱۱۱	۵۹/۷۹۹	۱۸/۷۰۸	۰/۴۲۳	ـ۰/۸۵۹
	رابطهٔ والدـ فرزندی (کل)	۳۸۹	۵۸	۲۱۰	۱۲۶/۸۰۵	۳۹/۴۵۴	۰/۱۳۷	ـ۱/۲۴۲
بلوغ عاطفی	عدم ثبات عاطفی	۳۸۹	۱۰	۳۷	۲۲/۴۷۳	۵/۸۵۹	۰/۱۶۴	ـ۰/۷۹۱
	بازگشت عاطفی	۳۸۹	۱۲	۳۸	۲۲/۲۰۱	۵/۰۹۲	۰/۳۷۱	ـ۰/۳۷۸
	ناسازگاری اجتماعی	۳۸۹	۱۰	۳۸	۲۱/۱۵۲	۴/۷۱۸	۰/۴۹۷	ـ۰/۱۱۷
	فروپاشی شخصیت	۳۸۹	۱۱	۳۴	۲۰/۶۸۶	۴/۲۶	۰/۵۳۷	۰/۰۶۵
	فقدان استقلال	۳۸۹	۸	۲۷	۱۶/۹۹۷	۳/۶۹۷	۰/۳۴۸	ـ۰/۳
	بلوغ عاطفی (کل)	۳۸۹	۶۴	۱۵۷	۱۰۳/۵۰۹	۲۱/۰۴۶	۰/۳۹۳	ـ۰/۶۱۹
پرخاشگری سایبری	جعل هویت	۳۸۹	۳	۱۲	۸/۰۱۳	۲/۴۳۵	ـ۰/۰۳۹	ـ۱/۱۸۷
	پرخاشگری جنسی	۳۸۹	۳	۱۲	۸/۰۴۹	۲/۳۸۴	۰/۰۵۱	ـ۱/۱۹۳
	پرخاشگری کلامی	۳۸۹	۹	۳۵	۲۳/۳۷۳	۶/۲۴۸	ـ۰/۰۴۷	ـ۱/۱۳۶
	پرخاشگری فیلم خشن	۳۸۹	۵	۱۶	۱۰/۷۱۲	۲/۷۲۳	۰/۰۳۹	ـ۱/۰۴۸
	پرخاشگری سایبری (کل)	۳۸۹	۲۷	۷۵	۵۰/۱۴۷	۱۲/۷۸۲	ـ۰/۰۲۸	ـ۱/۲۲
سازگاری در مدرسه	سازگاری عاطفی	۳۸۹	۲۰	۶۰	۳۵/۳۴۴	۹/۶۴۷	ـ۰/۰۲۹	ـ۱/۱۵۹
	سازگاری اجتماعی	۳۸۹	۲۰	۵۴	۳۴/۷۸۴	۹/۰۸۶	ـ۰/۰۵۱	ـ۱/۱۷۷
	سازگاری آموزشی	۳۸۹	۲۰	۶۰	۳۵/۲۹	۹/۶۱	ـ۰/۰۵	ـ۱/۱۸۳
	سازگاری در مدرسه (کل)	۳۸۹	۷۲	۱۶۸	۱۱۷/۴۱۹	۲۶/۵۵۶	ـ۰/۱	ـ۱/۲۱۴

براساس جدول ۱، کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در دامنهٔ نرمال و مطلوب کوچک‌تر از ۱/۹۶+ و بزرگ‌تر از ۱/۹۶ـ قرار داشت؛ براین‌اساس نتیجه گرفته شد، داده‌های پژوهش از بهنجاری کافی برخوردار بود. پس از بررسی بهنجاری داده‌ها، رابطهٔ بین متغیرهای پژوهش بررسی شد. در جدول ۲ شاخص‌های برازش مدل پژوهش آمده است.

جدول ۲. شاخص‌های نکویی برازش مدل

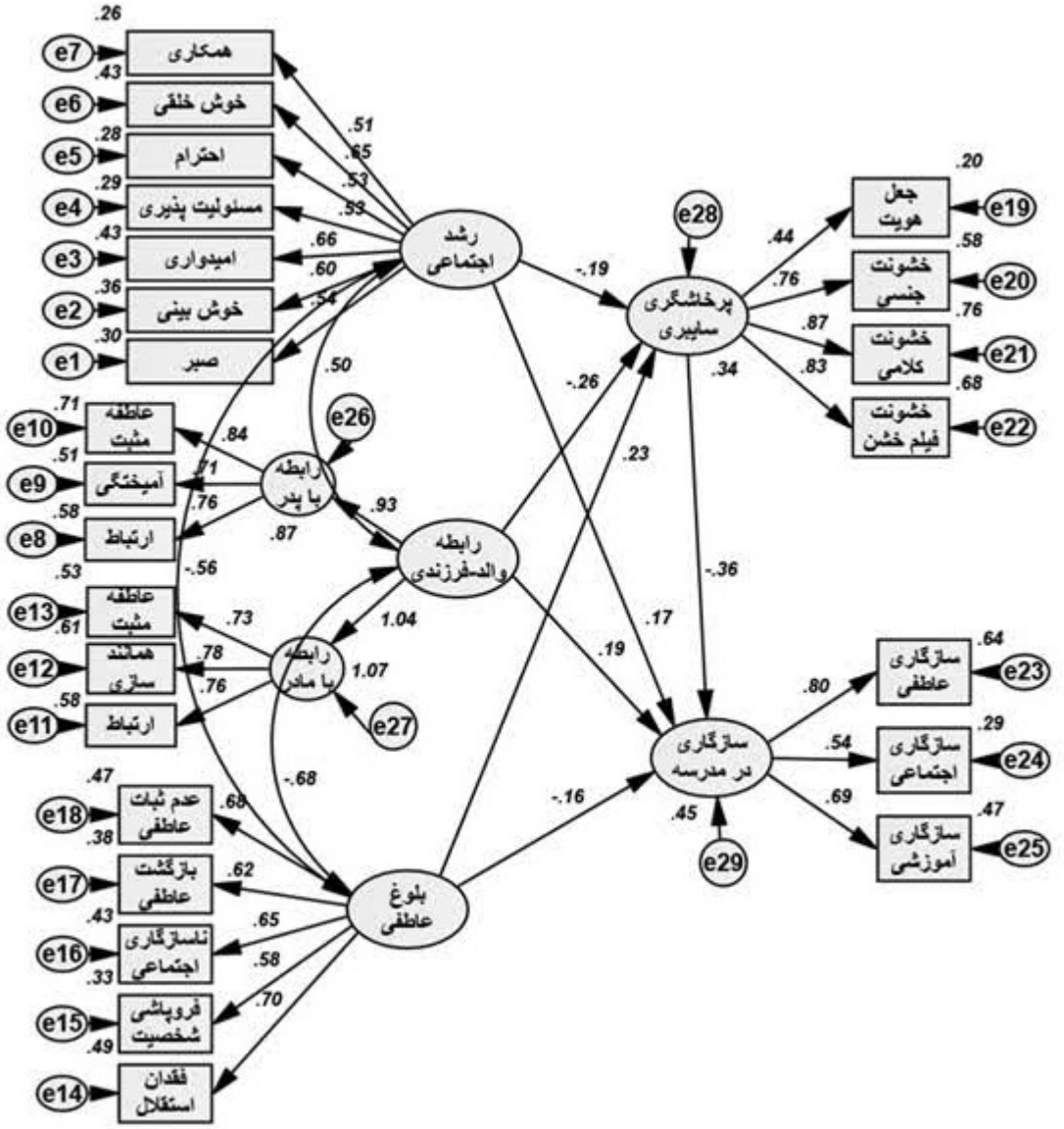
نام شاخص	χ^2/df	GFI	AGFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA
برآوردهای مدل	۲/۰۷	۰/۹۰	۰/۸۸	۰/۹۴	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۰۵۳

باتوجه‌به نتایج جدول ۲، همهٔ شاخص‌های نکویی محاسبه‌شده برای بررسی نکویی برازش مدل، در دامنهٔ مجاز قرار داشت و داده‌های گردآوری‌شده با مدل پیشنهادی مدل متناسب بود؛ براین‌اساس می‌توان گفت، مدل پیشنهادی از حمایت برخوردار بود و رد نشد. در شکل ۲ مدل ساختاری برازش‌شدهٔ پژوهش ارائه شده است.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-12]

جدول ۳. ضرایب مسیرهای مستقیم متغیرهای پژوهش

مسیر	ضریب استاندارد	ضریب غیراستاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	مقدار احتمال
رشد اجتماعی ← سازگاری در مدرسه	۰/۱۷۲	۰/۱۰۴	۰/۰۴۳	۲/۴۲	۰/۰۱۶
رابطهٔ والدـ فرزندی ← سازگاری در مدرسه	۰/۱۹۳	۰/۱۲۸	۰/۰۴۵	۲/۸۴	۰/۰۰۵
بلوغ عاطفی ← سازگاری در مدرسه	۰/۱۶۳ـ	۰/۱۷۶ـ	۰/۰۷۹	۲/۲۳ـ	۰/۰۲۶
پرخاشگری سایبری ← سازگاری در مدرسه	۰/۳۶۰ـ	۰/۶۰۳ـ	۰/۱۳۱	۴/۶۰ـ	<۰/۰۰۱



شکل ۲. مدل ساختاری برازش‌شدهٔ رابطهٔ رشد اجتماعی و بلوغ عاطفی و رابطهٔ والدـ فرزندی با سازگاری در مدرسه در نوجوانان: نقش میانجی پرخاشگری سایبری

باتوجه به نتایج جدول ۳، اثر مستقیم رشد اجتماعی بر سازگاری در مدرسه (β=۰/۱۷۲ ،p=۰/۰۱۶) و اثر مستقیم رابطهٔ والدـ فرزندی بر سازگاری در مدرسه، مثبت و معنادار (β=۰/۱۹۳ ،p=۰/۰۰۵) بود. اثر مستقیم بلوغ عاطفی بر سازگاری در مدرسه (β=۰/۱۶۳ـ ،p=۰/۰۲۶) و اثر مستقیم پرخاشگری سایبری بر سازگاری در مدرسه (β=۰/۳۶۰ـ ،p<۰/۰۰۱) معنادار به‌دست آمد.

جدول ۴. برآورد اثر غیرمستقیم و کل موجود در مدل براساس آزمون بوت‌استرپ

مسیر	ضریب استاندارد	خطای معیار	کران پایین	کران بالا	مقدار احتمال	اثر کل	کران پایین	کران بالا

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-12]

رشد اجتماعی ← پرخاشگری سایبری ← سازگاری در مدرسه	۰/۰۶۹	۰/۰۳۲	۰/۰۱۷	۰/۱۴۹	۰/۰۰۹	۰/۲۵۹	۰/۱۶۴	۰/۳۱۶
رابطهٔ والدـ فرزندی ← پرخاشگری سایبری ← سازگاری در مدرسه	۰/۰۹۳	۰/۰۳۸	۰/۰۲۹	۰/۱۷۷	۰/۰۰۳	۰/۳۵۳	۰/۲۲۴	۰/۴۴۹
بلوغ عاطفی ← پرخاشگری سایبری ← سازگاری در مدرسه	ـ۰/۰۸۴	۰/۰۴۰	ـ۰/۱۷۶	ـ۰/۰۱۴	۰/۰۲۳	۰/۳۱۴	۰/۲۱۱	۰/۳۹۷

باتوجه‌به نتایج جدول ۴، اثر غیرمستقیم رشد اجتماعی بر سازگاری در مدرسه با نقش میانجی پرخاشگری سایبری (۰/۰۰۹=p، ۰/۰۶۹=β) و اثر غیرمستقیم رابطهٔ والدـ فرزندی بر سازگاری در مدرسه با نقش میانجی پرخاشگری سایبری (۰/۰۰۳=p، ۰/۰۹۳=β) معنادار بود. اثر غیرمستقیم بلوغ عاطفی بر سازگاری در مدرسه با نقش میانجی پرخاشگری سایبری (۰/۰۲۳=p، ۰/۰۸۴-=β) معنادار به‌دست آمد. بررسی اثرات کل نشان داد، رابطهٔ والدفرزندی با اثر کل ۰/۳۵۳ دارای بیشترین تأثیر بر سازگاری در مدرسه بود.

۴ بحث

پژوهش حاضر باهدف بررسی مدل ساختاری رابطهٔ رشد اجتماعی و بلوغ عاطفی و رابطهٔ والدـ فرزندی با سازگاری در مدرسه در نوجوانان با میانجیگری پرخاشگری سایبری انجام شد. یافته‌ها نشان داد، مدل مفهومی با داده‌های گردآوری‌شده برازش مطلوبی داشت. این مدل، روابط مستقیم و غیرمستقیم بین رشد اجتماعی، بلوغ عاطفی، رابطهٔ والدـ فرزندی و پرخاشگری سایبری با سازگاری در مدرسه در نوجوانان را تأیید کرد. براساس نتایج، رشد اجتماعی و رابطهٔ والدـ فرزندی به‌طور مستقیم و مثبت بر سازگاری در مدرسه تأثیر داشت؛ درحالی‌که بلوغ عاطفی و پرخاشگری سایبری اثرات مستقیم منفی نشان داد. همچنین، پرخاشگری سایبری نقش میانجی معناداری در روابط بین متغیرهای پیش‌بین و سازگاری در مدرسه ایفا کرد. این یافته‌ها با پیشینه‌های نظری و تجربی همخوانی دارد و به درک عمیق‌تر عوامل مؤثر بر سازگاری کمک می‌کند.

رشد اجتماعی به‌طور معنادار و مثبت سازگاری در مدرسه را پیش‌بینی کرد. این یافته با نظریهٔ یادگیری اجتماعی بندورا همسوست که تأکید داشت مهارت‌های اجتماعی ازطریق مشاهده و تعامل شکل می‌گیرد و برای روابط مثبت با همسالان و معلمان ضروری است (۳). دورهٔ نوجوانی با چالش‌های هویت‌یابی و نیاز به سازگاری همراه است و کمبود مهارت‌های اجتماعی به انزوای اجتماعی و کاهش عملکرد تحصیلی منجر می‌شود (۵). مهارت‌های اجتماعی به نوجوانان کمک می‌کند هنجارهای گروهی را درک کنند و به مدیریت تعارضات بپردازند و روابط مثبت برقرار سازند. این امر با نظریهٔ رشد روانی‌اجتماعی اریکسون همخوانی دارد که حل تعارض هویت را برای سازگاری، کلیدی دانست (۱). مطالعهٔ خوش‌کنش و همکاران در ایران مشخص کرد، حمایت اجتماعی و نیازهای بنیادین، سازگاری اجتماعی را تقویت می‌کند (۳۰). در فرهنگ‌هایی که روابط جمعی اهمیت دارد، رشد اجتماعی می‌تواند ازطریق کاهش سردرگمی هویت، سازگاری را بهبود بخشد. همچنین، با افزایش تعاملات دیجیتال، مهارت‌های اجتماعی قوی از رفتارهای منفی مانند پرخاشگری سایبری جلوگیری می‌کند (۳۱). این مسیر مستقیم نشان می‌دهد، برنامه‌های آموزشی مهارت‌های اجتماعی می‌تواند به‌طور مستقیم سازگاری را تقویت کند؛ به‌ویژه در محیط‌هایی که فشارهای اجتماعی و دیجیتال روبه‌افزایش است.

براساس نتایج پژوهش حاضر، بلوغ عاطفی اثر مستقیم منفی و معناداری بر سازگاری در مدرسه داشت. این مطلب با نظریهٔ هوش هیجانی سالووی و مایر سازگار است که خودآگاهی و خودتنظیمی و همدلی را برای مدیریت فشارهای روانی و اجتماعی ضروری دانستند (۶). بلوغ عاطفی به‌عنوان توانایی تنظیم هیجانات و پاسخ‌دهی مناسب است و کمبود آن به مشکلات رفتاری و روانی منجر می‌شود (۸). بلوغ عاطفی کم، توانایی نوجوانان برای مدیریت استرس‌های تحصیلی و اجتماعی را کاهش می‌دهد که ممکن است سبب اضطراب، افسردگی یا رفتارهای پرخاشگرانه شود. این موضوع با نظریهٔ اریکسون همخوانی دارد (۱)؛ زیرا تنظیم‌نشدن هیجانات می‌تواند سردرگمی هویت را تشدید کند. مطالعهٔ جعفری هرندی و رجایی موسوی در ایران نشان داد، بلوغ عاطفی تحت‌تأثیر جو عاطفی خانواده است که توضیح می‌دهد چرا کمبود آن به‌طور مستقیم سازگاری را مختل می‌کند (۲۳). در بافت دیجیتال، بلوغ عاطفی کم ممکن است رفتارهای تکانه‌ای مانند پرخاشگری سایبری را موجب شود (۱۵). این مسیر بیانگر نیاز به مداخلات آموزشی برای تقویت هوش هیجانی است تا نوجوانان بتوانند با چالش‌های مدرسه بهتر کنار بیایند و از چرخه‌های منفی هیجانی جلوگیری کنند.

براساس نتایج پژوهش حاضر، رابطهٔ والدـ فرزندی به‌طور مستقیم و مثبت سازگاری در مدرسه را پیش‌بینی کرد. این یافته با نظریهٔ دلبستگی بالبی همسوست که روابط امن با والدین را پایهٔ رشد عاطفی و اجتماعی دانست (۹). رابطهٔ والدـ فرزندی به‌عنوان عاملی بنیادین برای سازگاری معرفی شده است که حمایت عاطفی و نظارت مناسب را فراهم می‌آورد (۱۰). روابط مثبت والدـ فرزندی ازطریق ایجاد اعتمادبه‌نفس و مدل‌های رفتاری مثبت (براساس نظریهٔ بندورا) به نوجوانان کمک می‌کند با چالش‌های مدرسه کنار بیایند. روابط امن از رفتارهای پرخاشگرانه ازجمله در فضای مجازی، جلوگیری می‌کند (۱۱)؛ این مسیر مستقیم تأکید دارد تقویت روابط خانوادگی می‌تواند به‌منزلهٔ سپری دربرابر فشارهای محیطی عمل کند و سازگاری تحصیلی و اجتماعی را بهبود بخشد.

نتایج دیگر پژوهش حاضر نشان داد، پرخاشگری سایبری اثر منفی و معناداری بر سازگاری در مدرسه داشت. این مطلب با نظریهٔ پرخاشگری عمومی اندرسون و بوشمن همخوانی دارد که پرخاشگری سایبری را نتیجهٔ تعامل عوامل فردی و محیطی و اجتماعی دانستند (۱۲). پرخاشگری سایبری به‌منزلهٔ رفتارهای آسیب‌رسان در فضای مجازی است که با کاهش سلامت روانی و مشکلات اجتماعی ارتباط دارد (۱۴). پرخاشگری سایبری می‌تواند چرخهٔ منفی ایجاد کند که در آن رفتارهای آسیب‌رسان به انزوای اجتماعی و کاهش انگیزهٔ تحصیلی و

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-12]

افزایش اختلالات روانی منجر می‌شود (۱۴). این موضوع با افزایش استفاده از رسانه‌های دیجیتال در ایران همخوانی دارد (۱۵). یورگا و همکاران دریافتند، پرخاشگری سایبری با روابط خانوادگی ناسالم مرتبط است و به‌طور مستقیم سازگاری را کاهش می‌دهد (۱۴). در نظریهٔ بندورا بیان شد، مشاهدهٔ رفتارهای پرخاشگرانه در فضای مجازی می‌تواند این الگوها را تقویت کند. این مسیر مستقیم نشان‌دهندهٔ نیاز به مداخلات دیجیتال است تا اثرات منفی پرخاشگری سایبری بر سلامت روانی و سازگاری کاهش یابد (۳۲).

براساس نتایج پژوهش حاضر، پرخاشگری سایبری نقش میانجی معناداری در رابطهٔ رشد اجتماعی و سازگاری در مدرسه ایفا کرد. این یافته با نظریهٔ یادگیری اجتماعی بندورا همخوانی دارد؛ زیرا رشد اجتماعی ضعیف می‌تواند سبب افزایش پرخاشگری سایبری شود که سپس سازگاری را کاهش می‌دهد (۳). کمبود مهارت‌های اجتماعی با رفتارهای پرخاشگرانه و انزوای اجتماعی مرتبط است (۵). رشد اجتماعی کم، توانایی نوجوانان برای مدیریت تعاملات مثبت را کم می‌کند که آن‌ها را به‌سمت رفتارهای سایبری منفی سوق می‌دهد. این امر با نظریهٔ اریکسون همخوانی دارد (۱)؛ زیرا سردرگمی هویت ناشی‌از کمبود مهارت‌های اجتماعی می‌تواند ازطریق پرخاشگری سایبری تشدید شود. مطالعهٔ سادات بالادهی و تقی‌پور جوان در ایران، رابطهٔ اعتیاد به اینترنت و رشد اجتماعی را تأیید کرد (۲۱). این مسیر نشان‌دهندهٔ زنجیره‌ای است که رشد اجتماعی ضعیف به رفتارهای پرخاشگرانهٔ دیجیتال منجر می‌شود و سازگاری را مختل می‌کند.

نتایج دیگر پژوهش حاضر نشان داد، بلوغ عاطفی ازطریق پرخاشگری سایبری اثر غیرمستقیم منفی و معناداری بر سازگاری در مدرسه داشت. این یافته با نظریهٔ هوش هیجانی سالووی و مایر همسوست که بیان کردند، بلوغ عاطفی کم سبب تنظیم‌نشدن هیجانات و افزایش رفتارهای پرخاشگرانه می‌شود (۶). بلوغ عاطفی کم، نوجوانان را دربرابر فشارهای روانی آسیب‌پذیر می‌کند و ممکن است سبب رفتارهای سایبری آسیب‌رسان شود. این چرخهٔ منفی با مطالعهٔ جعفری هرندی و رجایی موسوی در ایران تأیید می‌شود که بلوغ عاطفی را به جو عاطفی خانواده مرتبط کردند (۲۳). در بافت دیجیتال، هیجانات نامنظم می‌تواند به پرخاشگری سایبری تبدیل شود که سازگاری را کاهش می‌دهد. این مسیر نیاز به مداخلات عاطفی را برجسته می‌کند.

براساس نتایج پژوهش حاضر، رابطهٔ والد–فرزندی ازطریق پرخاشگری سایبری اثر غیرمستقیم معناداری بر سازگاری در مدرسه داشت. این یافته با نظریهٔ دلبستگی بالبی همخوانی دارد که روابط ضعیف را به رفتارهای پرخاشگرانه مرتبط کرد (۹). روابط والد–فرزندی با کاهش پرخاشگری سایبری مرتبط است (۱۰)؛ همچنین روابط خانوادگی ناسالم و نظارت ضعیف و حمایت عاطفی کم می‌تواند به رفتارهای سایبری منفی منجر شود که سازگاری را مختل می‌کند (۱۴). این مسیر نشان می‌دهد، روابط خانوادگی ازطریق رفتارهای دیجیتال بر سازگاری اثر می‌گذارد.

نمونهٔ محدود به شهر شهرضا، روش همبستگی بدون اثبات علیت، ابزارهای خودگزارشی تحت‌تأثیر تمایل اجتماعی و کنترل‌نشدن متغیرهای مداخله‌گر مانند جنسیت یا وضعیت اقتصادی از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. پیشنهادهای پژوهشی شامل تکرار مطالعه در نمونه‌های متنوع‌تر و استفاده از روش‌های طولی برای بررسی علیت و کنترل متغیرهای مداخله‌گر است. همچنین پیشنهادهای کاربردی شامل برنامه‌های آموزشی والدین برای بهبود روابط و کارگاه‌های مدرسه‌ای برای تقویت رشد اجتماعی و بلوغ عاطفی و مداخلات دیجیتال برای کاهش پرخاشگری سایبری است.

۵ نتیجه‌گیری

براساس نتایج پژوهش، تقویت رشد اجتماعی و بلوغ عاطفی و روابط والد–فرزندی همراه با کاهش پرخاشگری سایبری، سازگاری در مدرسه را در نوجوانان ارتقا می‌دهد. رشد اجتماعی با ایجاد روابط مثبت و کاهش رفتارهای پرخاشگرانه، بلوغ عاطفی با تنظیم هیجانات و جلوگیری از رفتارهای سایبری منفی، روابط والد–فرزندی با ارائهٔ حمایت عاطفی و نظارت، به‌طور مستقیم و ازطریق کاهش پرخاشگری سایبری، سازگاری را بهبود می‌بخشد. این یافته‌ها اهمیت مداخلات یکپارچه در خانواده و مدرسه را در بافت ایران، باتوجه‌به افزایش چالش‌های دیجیتال، برجسته می‌کند.

۶ تشکر و قدردانی

از تمامی شرکت‌کنندگان که صبورانه در این پژوهش یاری رساندند، سپاسگزاری می‌شود.

۷ بیانیه‌ها

تأییدیهٔ اخلاقی و رضایت از شرکت‌کنندگان

مقالهٔ حاضر برگرفته از رسالهٔ دکتری رشتهٔ مشاورهٔ دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان و دارای کد اخلاق به‌شناسهٔ IR.IAU.Z.REC.1404.029 از کمیتهٔ اخلاق پژوهش آن دانشگاه است. معیارهای اخلاقی شامل کسب کد اخلاق از کمیتهٔ اخلاق در دانشگاه، اخذ رضایت از شرکت‌کنندگان و والدینشان، به‌منظور توزیع پرسش‌نامه و اجرای آموزش‌های مربوط، رعایت صداقت و امانت‌داری علمی، رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، رعایت حق بی‌نام‌بودن مقیاس‌ها و ناشناس‌ماندن شرکت‌کنندگان و محرمانه نگه‌داشتن اطلاعات آن‌ها مدنظر قرار گرفت.

رضایت برای انتشار

این امر اجرایی نیست.

در دسترس بودن داده‌ها و مواد

در پژوهش حاضر به افراد اطمینان داده شد اطلاعات آن‌ها محرمانه می‌ماند و تحلیل داده‌های آنان به‌شکل گروهی انجام می‌شود؛ اما نویسندگان متعهد شدند امکان دسترسی به داده‌های اولیهٔ پژوهش را ازطریق لینک برای داوران و سردبیر محترم فراهم آورند.

تضاد منافع

منابع مالی پژوهش توسط نویسندهٔ اول مقاله با هزینه‌های شخصی تأمین شده است.

منابع مالی

منابع مالی پژوهش توسط نویسندهٔ اول مقاله با هزینه‌های شخصی، بدون دریافت حمایت مالی از نهاد یا سازمانی انجام شده است.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-12]

مشارکت نویسندگان جمع‌آوری داده‌ها، بازبینی و اصلاح آن برعهده داشتند.
همهٔ نویسندگان سهم یکسانی در تهیهٔ مبانی نظری مقاله، اجرا،

References

1. Erikson EH. Childhood and society. 2nd ed. New York: W.W. Norton & Company; 1963.
2. Fredricks JA, Reschly AL, Christenson SL. Interventions for student engagement: Overview and state of the field. In: Handbook of student engagement interventions.Cham: Academic Press; 2019, p. 1–11. doi: 10.1016/B978-0-12-813413-9.00001-2
3. Bandura A. Social learning theory. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall; 1977.
4. Schwartz-Mette RA, Shankman J, Dueweke AR, Borowski S, Rose AJ. Relations of friendship experiences with depressive symptoms and loneliness in childhood and adolescence: a meta-analytic review. Psychol Bull. 2020;146:664–700. doi: 10.1037/bul0000239
5. Guhn M, Emerson SD, Gouzouasis P. A population-level analysis of associations between school music participation and academic achievement. Journal of Educational Psychology. 2020;112(2):308-28. doi: 10.1037/edu0000376
6. Salovey P, Mayer JD. Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality. 1990;9(3):185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
7. Raimundo R, Oliveira S, Roberto MS, Marques-Pinto A. Effects of a social–emotional learning intervention on social–emotional competencies and behavioral problems in elementary students amid covid-19. Int J Environ Res Public Health. 2024;21(9):1223 doi: 10.3390/ijerph21091223
8. Thompson RA. The development of the person: social understanding, relationships, conscience, self. In: Eisenberg N, Damon W, Lerner RM, editors. Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development. 6th ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.; 2006. p. 24-98.
9. Bowlby J. Attachment and loss. Vol 1: Attachment. New York: Basic Books; 1969.
10. Hill NE, Witherspoon DP, Bartz D. Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. J Educ Res. 2018;111:12–27. doi: 10.1080/00220671.2016.1190910
11. Zhang H, Deng C. The impact of parent-child attachment on school adjustment in left-behind children due to transnational parenting: the mediating role of peer relationships. Int J Environ Res Public Health. 2022;19(12):6989. doi: 10.3390/ijerph19126989
12. Anderson CA, Bushman BJ. Human aggression. Annual Review of Psychology. 2002;53(1):27-51. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135231
13. Espelage DL, Hong JS, Valido A. Cyberbullying. In: Schutz PA, Muis KR, editors. Handbook of educational psychology. 4th ed. New York (NY): Routledge; 2024. p. 654-73.
14. Iorga M, Pop LM, Croitoru I, Hanganu E, Anton-Păduraru DT. Exploring the importance of gender, family affluence, parenting style and loneliness in cyberbullying victimization and aggression among Romanian adolescents. Behav Sci (Basel). 2022;12(11):457. doi: 10.3390/bs12110457
15. Ybarra ML, Mitchell KJ. Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. J Child Psychol Psychiatry. 2004;45(7):1308-16. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x
16. Hair J. Multivariate data analysis. 8th ed. Boston, MA: Cengage Learning; 2019.
17. Sinha AP, Singh RP. Manual of Adjustment Inventory for School Students (AISS). Agra: National Psychological Corporation; 1993.
18. Naveedy A. The efficacy of anger management training on adjustment skills of high school male students in Tehran. Iran J Psychiatry Clin Psychol. 2009;14:394–403. [Persian] http://ijpcp.iums.ac.ir/article-1-609-en.html
19. Nazami L, Azemodh M. Social adjustment prediction based on parenting schemas and parent-child attachment styles in teenage girl students in Tabriz city. Women Fam Stud. 2019;1:145. [Persian] doi: 10.30495/jwsf.2019.668809
20. Weitzman C, Wegner L; Section on Developmental and Behavioral Pediatrics; Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health; Council on Early Childhood; Society for Developmental and Behavioral Pediatrics. Promoting optimal development: screening for behavioral and emotional problems. Pediatrics. 2015;135(2):384-395. doi: 10.1542/peds.2014-3716
21. Sadati Baladehi M, Taghi Pour Javan A. The relationship between internet addiction, social development and health behaviors of high school students in Tehran. Iran J Health Educ Health Promot. 2018;6:222–30. [Persian] doi: 10.30699/acadpub.ijhehp.6.3.222
22. Singh Y, Bhargava M. Emotional Maturity Scale. Agra: National Psychological Corporation; 1990.
23. Jafari Harandi R, Rajaie Moosavi SF. Predicting emotional maturity through family emotional atmosphere and the level of religiosity parents in second-grade female students. J Educ Psychol Stud. 2019;16:1–26. [Persian] doi: 10.22111/jeps.2019.4730

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-12]

24. Fine MA, Moreland JR, Schwebel AI. Long-term effects of divorce on parent–child relationships. Dev Psychol. 1983;19:703–13. doi: 10.1037/0012-1649.19.5.703
25. Ma M, Li D, Zhang L. Longitudinal prediction of children's math anxiety from parent-child relationships. Learn Individ Differ. 2021;88:102016. doi: 10.1016/j.lindif.2021.102016
26. Shehni-Yailagh M, Azizimehr A, Maktabi G. The causal relationship between covert and overt conflicts and school performance, mediated by parent-child relationship, antisocial behavior and withdrawal/depression among high school students. Biannu J Appl Couns. 2014;3:1–16. [Persian] https://jac.scu.ac.ir/article_10669_en.html
27. Alvarez-Garcia D, Nunez JC, Garcia T, Barreiro-Collazo A. Individual, family, and community predictors of cyber-aggression among adolescents. Eur J Psychol Appl Leg Context. 2018;10:79–88. doi: 10.5093/ejpalc2018a8
28. Jabbari R, Zandi Z, Rahmati S, Mato S. Psychometric properties of the cyber-aggression questionnaire for adolescents (CYBA). Rooyesh-E-Ravanshenasi Journal (RRJ). 2022;11:25–38. [Persian] http://frooyesh.ir/article-1-3618-en.html
29. Yin Y, Fairchild AJ, Shi D, Lee T. Estimating the root mean square error of approximation (RMSEA) with multiply imputed data under non-normality. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal. 2025;32(5):832-57. doi: 10.1080/10705511.2025.2515229
30. Khoshkonesh A, Asadi M, Shir Alipour A, Keshavarz Afshar H. The role of basic needs and social support in social adjustment of high school students. Quarterly Journal of Applied Psychology. 2010;4(1):82-94. [Persian] https://apsy.sbu.ac.ir/article_95087.html?lang=en
31. Brackett MA, Bailey CS, Hoffmann JD, Simmons DN. RULER: a theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. Educational Psychologist. 2019;54(3):144-61. doi: 10.1080/00461520.2019.1614447
32. Bandura A, Ross D, Ross S. Transmission of aggression through imitation of aggressive modeling. J Abnorm Soc Psychol. 1961;63:575-82. doi: 10.1037/h0045925

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-12]