

Develop a causal model of the relationship between tendency to psychosocial trauma through emotion regulation strategies and psychological toughness mediated by relationship with school

Abstract

The aim of the present study was to develop a causal model of the relationship between the tendency to psychosocial trauma with emotion regulation strategies and psychological toughness mediated by the relationship with me. Quantitative research method and statistical population, all 10th grade male students in Sanandaj districts 1 and 2 are selected using a random multi-stage cluster method of 300 people using Cochran's formula as a statistical sample. Research tools include Emotion Cognition Regulation Questionnaire by Garnefski et al. (2001),

The standard questionnaire of school communication was the 10-item questionnaire of tendency to psychosocial injuries Marzieh Orouji (2016) and the psychology difficulty questionnaire of Kiamarsi et al. (1998). Amos software based on structural equation modeling was used to analyze the data. The results showed that the calculated CMIN / DF and RMSEA values were 1.776 and 0.049, respectively. Good Fit Index (GFI), Adjusted Good Fit Index (AGFI), Adaptive Fit (CFI), Tucker-Lewis Fit (TLI), Percent Fit (NFI), Incremental Fit (IFI) and Relative Fit (RFI) In the present model, they are higher than 0.90 and close to one. Conclusion, the research findings indicate a proper fit of the research conceptual model

Keywords: Tendency to Psychosocial Injuries, Emotion Regulation Strategies, Psychological Hardiness, Relationship with School

تدوین مدل علی ارتباط بین گرایش به آسیب‌های روانی اجتماعی با راهبردهای تنظیم هیجان و سرسختی روان‌شناختی با میانجیگری ارتباط با مدرسه

محمدعلی زارعی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۲۱

یحیی یار احمدی (نویسنده مسئول)^۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۰۱

هوشنگ جدیدی^۳

حمزه احمدیان^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر تدوین مدل علی میزان ارتباط بین گرایش به آسیب‌های روانی اجتماعی با راهبردهای تنظیم هیجان و سرسختی روان‌شناختی با میانجیگری ارتباط با مدرسه به می باشد. روش پژوهش کمی و جامعه آماری، تمامی دانش آموزان پسر پایه دهم ناحیه ۱ و ۲ سنندج می باشد که با استفاده از روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای تعداد ۲۸۱ نفر با استفاده از فرمول کوکران به عنوان نمونه آماری انتخاب گردید. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان توسط گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱)، پرسشنامه استاندارد ارتباط با مدرسه، پرسشنامه ۶۰ سوالی گرایش به آسیب‌های روانی-اجتماعی مرضیه عروجی (۱۳۹۵) و پرسشنامه سختی روانشناسی کیامرثی و همکاران (۱۳۷۷) بود. برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار Amos براساس مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد مقدار CMIN/DF و RMSEA محاسبه شده به ترتیب ۱/۶۷۶ و ۰/۰۴۹ است. میزان شاخص نکویی برازش (GFI)، تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)، برازندگی تطبیقی (CFI)، برازش توکر-لويس (TLI)، برازش هنجار شده بتلر (NFI)، برازش افزایشی (IFI) و برازش نسبی (RFI) نیز در مدل حاضر بالاتر از ۰/۹۰ و نزدیک به یک هستند. نتیجه گیری، یافته های پژوهش حاکی از برازش مناسب مدل مفهومی پژوهش دارد.

کلید واژه‌ها: گرایش به آسیب‌های روانی اجتماعی، راهبردهای تنظیم هیجان، سرسختی روان‌شناختی، ارتباط با مدرسه

^۱ دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

^۲ گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران (Email:yyarahmadi@gmail.com)

^۳ گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

^۴ گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

۱. مقدمه

انسان موجودی زیستی - روانی - اجتماعی است و زمینه‌های مربوط به رشد، رفتار و زمینه‌های روانی او از اهمیت زیادی برخوردار است. در عین حال در این زمینه مسائل اجتماعی و فرهنگی هم جای خود را دارد. با توجه به اینکه حداقل ۲۰ درصد از جمعیت کشور ما کمتر از ۱۵ سال و ۳۰ درصد کمتر از ۳۰ سال می‌باشد، مسائل نوجوانان^۱ و بهداشت روانی و اجتماعی آنها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (ضرابی، ۱۳۹۴). نوجوانی مرحله عبور از کودکی به بزرگسالی که با تغییرات عظیم فیزیولوژیک، روانی و اجتماعی همراه است و این تغییرات می‌تواند به منزله بحران یا طوفان در زندگی نوجوان باشد (موسوی، ۱۳۸۹). با توجه به اینکه نوجوانی با شروع بزرگسالی خاتمه می‌یابد و پاسخ بزرگسالان به دنیای بیرون تا حد زیادی از تجربیات و ادراکات و احساسات آنها در دوران نوجوانی نشأت می‌گیرد، آسیب‌های روانی و اجتماعی^۲ این دوره می‌تواند برای گروهی از نوجوانان نسبتاً کم یا گذرا و برای گروهی شدید و درمان آن مشکل باشد (ماسن و هوستون^۳ ۲۰۰۵؛ یاسایی، ۱۳۹۱). نوجوانی می‌تواند دوره‌ای پرخطر باشد زیرا در این دوره، موقعیت‌های زیادی برای رشد انواع مشکلات روانی و اجتماعی وجود دارد و مهم‌ترین نگرانی والدین و متخصصان، ضریب آسیب‌پذیری بالای نوجوان در این دوره است (موسوی، ۱۳۸۹). آسیب روانی عبارت است از: یک مجموعه علائم هیجانی (احساسات)، شناختی (فکری)، یا رفتاری که باعث رنج شخصی می‌شوند یا در روابط اجتماعی، شغلی، تحصیلی و سایر زمینه‌های زندگی مشکلات جدی به وجود می‌آورند (گنجی، ۱۳۹۳). آسیب‌های روانی علاوه بر رنج و محدودیت‌هایی که برای فرد ایجاد می‌کنند باعث می‌شود تا فرد در فعالیت‌های اجتماعی و حرفه‌ای خود دچار تبعیض‌هایی به علت انگ بیماری روانی نیز بشود. همچنین تأثیر آسیب‌های روانی روی جامعه به دلیل مراقبت و حمایت از آسیب‌دیدگان و کاهش مولد بودن آنها بسیار مهم است و از طرفی بار سنگین هزینه‌های درمان و مراقبت‌های فیزیکی و عاطفی از آنها که بر دوش خانواده است را نباید نادیده گرفت (کاپلان و سادوک^۴، ۲۰۰۷، ترجمه، پورافکاری). آسیب‌های روانی از تعامل پیچیده عوامل زیستی، روانی و اجتماعی فرهنگی ناشی می‌شوند. در این زمینه دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارد از جمله دیدگاه روان پوششی فروید که بر نقش عوامل تعیین کننده ناهشیار رفتار تأکید دارد و در مورد آسیب‌های روانی بر انگیزه‌ها و تعارض‌های ناهشیار متمرکز است. دیدگاه دیگر در این رابطه دیدگاه انسان‌گرایی است که معتقد است آسیب روانی زمانی ایجاد می‌شود که افراد قادر به تجربه کردن زندگی در حال حاضر نباشند و دیدگاه اجتماعی فرهنگی علت آسیب‌های روانی را عوامل بیرون از فرد می‌داند، آسیب اجتماعی به هر نوع عمل

^۱ Adolescent

^۲ Psychological and social harm

^۳ Mason, Houston

^۴ Kaplan and Saduk

فردی با جمعی اطلاق می‌شود که در چارچوب اصول اخلاقی و قواعد عام عمل جمعی رسمی و غیررسمی جامعه محل فعالیت کنشگران قرار نمی‌گیرد و در نتیجه با منع قانونی و یا قبح اخلاقی و اجتماعی روبه رو می‌گردد به همین دلیل کجروان سعی دارند کجروی‌های خود را از دید ناظران، قانون اخلاق عمومی و نظم اجتماعی پنهان سازند. زیرا در غیر این صورت با پیگرد قانونی، تکفیر اخلاقی و طرد اجتماعی مواجه می‌شوند (ستوده، ۱۳۹۴)، پرخاشگری، جنایت، خودکشی، اعتیاد و قاچاق مواد مخدر، روسپیگری، جرایم مالی و سرقت نمونه‌هایی از آسیب‌های روانی اجتماعی جامعه امروزی ایران هستند که کم و کیف آنها بر حسب زمان و مکان (یعنی حال نسبت به گذشته و در شهرها نسبت به روستاها) تغییر می‌کند. بنابراین آنچه امروز در یک جامعه خاص آسیب یا کجروی تلقی می‌شود، ممکن است فردا در همین جامعه و یا همین امروز ولی در جامعه‌ای دیگر آسیب شناخته نشود (مقالات دومین همایش ملی آسیب‌های روانی اجتماعی در ایران، ۱۳۹۳).

در به وجود آمدن آسیب‌های روانی اجتماعی نیز عواملی از جمله: خانواده، مدرسه، گروه همسالان و رسانه‌های گروهی بیشترین تأثیر را دارد که البته نقش هرکدام با توجه به نوع آسیب متفاوت می‌باشد (ستوده، ۱۳۹۴). اخیراً آسیب‌های روانی اجتماعی در میان دانش‌آموزان روند رو به افزایشی داشته است. تشخیص وجود ۷۰٪ آسیب روانی، اجتماعی و فرهنگی در بین دانش‌آموزان نشانگر آسیب‌پذیری و نیز افزایش شیوع آسیب‌ها در میان آنهاست (عیسی مراد، ۱۳۹۳). از عواملی که می‌تواند بر آسیب‌های روانی اجتماعی تأثیرگذار باشد، راهبردهای تنظیم هیجانی^۱، سرسختی روانشناختی^۲ و ارتباط با مدرسه^۳. یکی از موضوعاتی که در طی دو دهه‌ی گذشته توجهات تجربی و نظری فراوانی را بخود جلب کرده است، بحث هیجانات است. پکرون و همکاران^۴ (۲۰۰۵)، هیجان را به عنوان مجموعه‌ای از فرایندهای روانی بهم مرتبط می‌دانند که شامل مولفه‌های عاطفی، شناختی، فیزیولوژیکی و انگیزشی می‌باشد، اصولاً، هیجان را می‌توان واکنش‌های زیست شناختی به موقعیت‌هایی دانست که آن را یک فرصت مهم یا چالش برانگیز ارزیابی می‌کنیم و این واکنش‌های زیستی با پاسخی که به آن رویدادهای محیطی می‌دهیم، همراه می‌شوند، (شوتز و همکاران^۵، ۲۰۰۶).

تنظیم هیجان در برگرفته فرایندهای درونی و بیرونی است که مسئول نظارت، ارزیابی و تعدیل واکنش‌های هیجانی، به خصوص اشکال شدید و زودگذر برای نیل به اهداف فردی هستند. این تعریف در برگرفته چندین مشخصه فرایند تنظیم هیجان است. اول این که همسو با گفته: مسترز (۱۹۹۱)، تنظیم هیجان می‌تواند به ابقا و تقویت برانگیختگی هیجانی و همچنین بازداری یا آرام‌سازی آن منجر شود. اغلب نظریه‌پردازان اعتقاد دارند در فرهنگ‌هایی که بازداری، هیجان را تنظیم

^۱ Emotional adjustment strategies

^۲ Psychological Hardness

^۳ Communication with the school

^۴ Pekron & et al

^۵ Shutz & et al

می‌کند، مهارت‌های تنظیم هیجان منجر به فرونشینی برانگیختگی هیجانی می‌شوند. اما حتی در فرهنگ‌هایی که این چنین القا می‌کنند، راهبردهای مدیریت هیجان اغلب به ابقا و تقویت برانگیختگی هیجانی منجر می‌شوند، مانند زمانی که افراد برای خودشان احساس تاسف می‌کنند، یا زمانی که بزرگسالان درباره احساسات گناه، خشم یا شرم در پاسخ به بی‌عدالتی اجتماعی نشخوار می‌کنند. دوم این که، تنظیم هیجان نه تنها راهبردهای خود مدیریتی اکتسابی را شامل می‌شود، بلکه تنوعی از تأثیرات بیرونی را به وسیله نوع هیجانی که تنظیم می‌شود، در برمی‌گیرد. علت این امر آن است که میزان قابل توجه فرایند تنظیم هیجان از طریق مداخله‌های دیگران رخ می‌دهد (زوکووا^۱، ۲۰۱۴). یکی دیگر از مسائل مهمی که در فرایند تعلیم و تربیت و تدریس و یادگیری با آن مواجه هستیم، و این مسئله می‌تواند بر آسیب‌های روانی اجتماعی تاثیرگذار باشد، مسئله‌ی سرسختی روانشناختی^۲ است (نریمانی و عباسی، ۱۳۸۸). سرسختی روانشناختی یک سازه شخصیتی مثبت است که برای اولین بار توسط مدی و کوباسا بر اساس نظریه‌های وجودی شخصیت مورد توجه ویژه قرار گرفت. کوباسا^۳ (۱۹۷۹) سرسختی روانشناختی را ترکیبی از باورها در مورد خویشتن و جهان تعریف می‌کند که از سه مؤلفه تعهد، کنترل و مبارزه جویی تشکیل یافته است. کوباسا در تلاش برای رسیدن به عوامل مؤثر پاسخ در برابر استرس که تأثیر منفی وقایع استرس زا را کنترل می‌کند به نکات ظریفی اشاره می‌کند. واسطه‌های میانجی استرس و بیماری شامل آمادگی فیزیولوژیکی، تجربیات دوران اولیه کودکی، منابع اجتماعی و شخصیت، همگی مسؤل چیزی هستند که آن را شیوه مشخص برخورد هر فرد با وقایع استرس زا می‌زندگی می‌نامند. کوباسا این نظریه را ارائه کرد که سرسختی روانشناختی مجموعه‌ای از ویژگی‌های شخصیتی است که در هنگام مواجهه با وقایع استرس زا زندگی، به عنوان منبع مقاومت ایفای نقش می‌کند، امکان بروز علائم بیماری را کاهش می‌دهد و از تجربیات مفید و متفاوت دوران کودکی نشأت می‌گیرد (مدی^۴ و کوباسا، ۱۹۸۴؛ به نقل از یزدانی، ۱۳۹۱). بنابر تعریف اسنایدر^۵ (۲۰۱۲)، سرسختی "مجموعه و منظومه‌ای از ویژگی‌های شخصیتی است که به عنوان منبع مقاومت در برابر رویدادهای استرس زا زندگی عمل می‌کند". علاوه بر این افراد سرسخت سه مشخصه اساسی دارند، که مجموع آن ویژگی سرسخت بودن را منجر می‌شود: (الف) هدفمند بودن و تعهد عمیق به مردم و فعالیت‌هایی که انجام می‌دهند و مسئولیت‌هایی که بر عهده می‌گیرند (ب) احساس کنترل داشتن بر وقایع و رویدادهای پیرامون خود، و نیز (ج) توانایی در نظر گرفتن تغییر و دگرگونی‌ها به عنوان یک چالش معمول، در تعریف دیگر سرسختی یکی از عناصر شخصیت است که همه افراد درجاتی از آن را برخوردارند و همچون سایر ساختارها (یا صفات) شخصیتی، همواره در تغییر و تحول است و میزان و پویایی سرسختی تحت تاثیر تجارب رشدی، تفاوت‌های فردی، جنسی و سنی است. از این رو سرسختی روانشناختی به عنوان یک صفت شخصیتی و یک تعدیل کننده رابطه میان استرس-بیماری شناخته شده است. (ماسده^۶، ۲۰۱۵). در تعریفی به نقل از کوباسا (۱۹۸۴)، دیگر سرسختی روانشناختی را ترکیبی از

^۱ Zokova

^۲ Psychological Hardness

^۳ Kobasa

^۴ Mede

^۵ Snyder

^۶ Masdh

باورها در مورد خویشتن و جهان تعریف می‌کند که از سه مؤلفه تعهد، کنترل و مبارزه جویی تشکیل یافته است (حقیقی و همکاران، ۲۰۱۴).

ارتباط دانش‌آموز با مدرسه نیز یکی از عواملی است که می‌تواند دامنه آسیب‌های روانی و اجتماعی را تحت تاثیر قرار دهد. تامپسون و همکاران^۱ (۲۰۰۶) ارتباط با مدرسه را به عنوان میزان احساس رضایت دانش‌آموزان از بودن در مدرسه تعریف کرده‌اند. تعریف «بیانیه جهانی ارتباط با مدرسه»، ارتباط با مدرسه را باور دانش‌آموز نسبت به اینکه بزرگسالان در مدرسه به او توجه دارند، زمینه یادگیری را برایش فراهم می‌آورند و به عنوان یک انسان او مورد احترام قرار می‌دهند، می‌داند (بلوم^۲، ۲۰۰۵). نکات کلیدی این بیانیه آن است که موفقیت دانش‌آموزان از طریق پیوندهای قوی آنها با مدرسه می‌تواند بهبود یابد و این که برای ایجاد احساس ارتباط با مدرسه، دانش‌آموزان باید احساس حمایت و امنیت را تجربه کنند. بررسی‌های انجام شده همه بر این تأکید دارند که ارتباط با مدرسه بسیاری از پیامدهای آموزشی، روان‌شناختی رفتاری و اجتماعی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. بسیاری از پژوهش‌ها، سلامت روان (هان و همکاران^۳، ۲۰۱۲). را به عنوان یکی از پیامدهای ارتباط با مدرسه دانسته‌اند. شماری از بررسی‌ها بر پیامدهای آموزشی ارتباط با مدرسه مانند توجه به تحصیل، عدم سوء رفتار در مدرسه مانند تقلب و سرپیچی از قوانین مدرسه (پاتون و همکاران^۴، ۲۰۰۱)، موفقیت و پیشرفت تحصیلی در مدرسه (باکو^۵، ۲۰۱۰). انگیزه‌های دانش‌آموزان و کاهش ترک تحصیل (پیوترسکی و هووت^۶، ۲۰۰۸). تأکید کرده‌اند. برخی مطالعات دیگر نیز بیانگر رابطه ارتباط با مدرسه و کاهش رفتارهای پرخطر از جمله سوء مصرف مواد مخدر، رفتارهای پرخطرگانه و اختلال رفتاری هستند (سویرر و همکاران^۷، ۲۰۱۰). با توجه به مطالب مطرح شده این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سوال پژوهشی است که با تدوین مدل مشخص نماید بین گرایش به آسیب‌های روانی اجتماعی باربردهای تنظیم هیجان و سرسختی روان‌شناختی با میانجیگری ارتباط با مدرسه چه ارتباطی وجود دارد؟

۲. روش پژوهش

این پژوهش به روش پژوهش کمی و با جامعه آماری که شامل تمامی دانش‌آموزان پسر پایه دهم ناحیه ۱ و ۲ سندج که با استفاده از روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای تعداد ۲۸۱ نفر با استفاده از فرمول کوکران به عنوان نمونه آماری انتخاب گردید، انجام گردید. ابزار اندازه‌گیری شامل پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان توسط گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱) با اعتبار و روایی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۴؛ پرسشنامه استاندارد ارتباط با مدرسه شامل ۲۱ گویه با طیف لیکرت ۰/۸۴ و ۰/۸۷؛ پرسشنامه ۶۰ سوالی گرایش به آسیب‌های روانی-اجتماعی عروجی، مرضیه (۱۳۹۵) با طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت با روایی و اعتبار ۰/۸۷ و ۰/۸۹ و سرسختی روانشناسی از پرسشنامه ۲۰

^۱ Thompson & et al

^۲ Bloom

^۳ Lee & et al

^۴ Patton, & et al

^۵ Bakus

^۶ Piotrowski & Hoot

^۷ Swearer & et al

در مدل معادلات ساختاری برای آزمون معناداری پارامترهای مد نظر در مدل از شاخص آماری C.R استفاده می‌شود. لذا پارامترهایی که دارای مقادیر بزرگتر از ۲ هستند، از لحاظ آماری معنی‌دار هستند. با توجه به نتایج جدول (۱-۴) و مقادیر C.R گزارش شده برای هر یک از پارامترهای استاندارد، می‌توان نتایج این جدول را برای تمام پارامترهای گزارش شده معتبر اعلام کرد، زیرا تمام مقادیر C.R گزارش شده در مقابل پارامترهای استاندارد بالاتر از مقدار ۲ هستند.

جدول ۱- ضرایب مسیر و معنی‌داری نشانگرهای مدل تحلیل مسیر تأییدی تحقیق

اثر متغیرها	پارامتر استاندارد	انحراف استاندارد	C.R	P
سرسختی روانشناختی ---> ارتباط با مدرسه	۰.۴۲۰	۰.۰۹۳	۴.۵۲۲	۰.۰۰۰
هیجان منفی ---> ارتباط با مدرسه	-۰.۰۵۴	۰.۰۲۷	-۱.۹۶۷	۰.۰۴۹
هیجان مثبت ---> ارتباط با مدرسه	۰.۰۸۹	۰.۰۹۱	۰.۹۷۹	۰.۳۲۸
هیجان مثبت ---> تمایل به آسیب‌های اجتماعی - روانی	-۰.۴۴۸	۰.۲۰۹	-۲.۱۴۳	۰.۰۳۲
هیجان منفی ---> تمایل به آسیب‌های اجتماعی - روانی	۰.۲۸۷	۰.۰۵۹	۴.۸۷۹	۰.۰۰۰
ارتباط با مدرسه ---> تمایل به آسیب‌های اجتماعی - روانی	-۰.۸۷۲	۰.۳۱۲	-۲.۷۹۸	۰.۰۰۵
سرسختی روانشناختی ---> تمایل به آسیب‌های اجتماعی - روانی	-۰.۵۵۰	۰.۱۹۰	-۲.۸۹۴	۰.۰۰۴
هیجان منفی ---> فاجعه آمیز کردن	۱.۰۰۰	--	--	--
هیجان منفی ---> نشخوار فکری	۰.۸۲۵	۰.۰۷۱	۱۱.۵۹۷	۰.۰۰۰
هیجان منفی ---> سرزنش دیگران	۰.۸۱۵	۰.۰۶۵	۱۲.۵۶۳	۰.۰۰۰
هیجان منفی ---> سرزنش خود	۱.۰۹۵	۰.۰۷۵	۱۴.۵۲۵	۰.۰۰۰
سرسختی روانشناختی ---> مبارزه جویی	۱.۰۰۰	--	--	۰.۰۰۰
سرسختی روانشناختی ---> کنترل	۰.۹۶۵	۰.۰۷۷	۱۲.۶۱۱	۰.۰۰۰
سرسختی روانشناختی ---> تعهد	۰.۹۰۸	۰.۰۸۹	۱۰.۲۱۴	۰.۰۰۰
ارتباط با مدرسه ---> وابستگی به مدرسه	۱.۰۰۰	---	--	۰.۰۰۰
ارتباط با مدرسه ---> التزام به مدرسه	۱.۸۸۶	۰.۲۷۳	۶.۸۹۶	۰.۰۰۰
ارتباط با مدرسه ---> تعهد به مدرسه	۲.۲۲۰	۰.۳۳۲	۶.۶۸۳	۰.۰۰۰
ارتباط با مدرسه ---> روابط با همسالان	۱.۷۸۹	۰.۲۷۳	۶.۵۸۳	۰.۰۰۰
تمایل به آسیب‌های اجتماعی - روانی ---> قلدری و زورگویی	۱.۰۰۰	--	--	۰.۰۰۰
تمایل به آسیب‌های اجتماعی - روانی ---> تعارض با دانش آموزان	۰.۹۷۸	۰.۰۹۵	۱۰.۲۶۴	۰.۰۰۰
تمایل به آسیب‌های اجتماعی - روانی ---> وابستگی به اینترنت	۰.۷۵۰	۰.۱۱۹	۶.۳۲۲	۰.۰۰۰
تمایل به آسیب‌های اجتماعی - روانی ---> مشروبات قلیان و مواد	۱.۰۸۱	۰.۱۴۹	۷.۲۸۲	۰.۰۰۰
تمایل به آسیب‌های اجتماعی - روانی ---> تمایل به خود زنی	۰.۸۷۳	۰.۱۴۸	۵.۸۹۵	۰.۰۰۰
تمایل به آسیب‌های اجتماعی - روانی ---> اضطراب امتحان	۰.۸۷۴	۰.۱۲۵	۶.۹۶۶	۰.۰۰۰
تمایل به آسیب‌های اجتماعی - روانی ---> بی‌علاقگی به درس	۰.۷۶۱	۰.۱۲۱	۶.۲۸۰	۰.۰۰۰

هیجان مثبت<---> تمرکز مثبت	۱.۰۰۰	--	---
هیجان مثبت<---> ارزیابی مثبت	۰.۹۵۱	۰.۱۰۹	۸.۷۱۲
هیجان منفی<---> پذیرش	۰.۸۸۷	۰.۰۷۵	۱۱.۷۶۰

در مدل ساختاری یا تحلیل مسیر اثر متغیرها بر روی هم مد نظر مورد توجه است. در تحقیق حاضر رابطه علی سازه تمایل به آسیب‌های اجتماعی- روانی به عنوان متغیر وابسته و سازه‌های هیجان مثبت، هیجان منفی و سرسختی روانشناختی به عنوان متغیرهای مستقل و متغیر ارتباط با مدرسه به عنوان متغیر میانجی مد نظر بوده است که مسیر تمام متغیرها به جز متغیر هیجان مثبت بر ارتباط با مدرسه، با توجه به مقدار C.R معنی دار است. لذا فرض صفر رد می‌شود و فرض مقابل پذیرفته می‌شود.

جدول ۲- ضرایب مسیر و معنی‌داری واریانس متغیر مستقل و خطاها در مدل تحلیل مسیر تأییدی

متغیرهای درون‌زا	ضرایب	انحراف استاندارد	C.R	P
هیجان منفی	۱.۰۲۴	۰.۱۳۳	۷.۷۲۴	۰.۰۰۰
سرسختی روانشناختی	۰.۶۱۶	۰.۰۸۴	۷.۳۵۲	۰.۰۰۰
هیجان مثبت	۰.۳۸۲	۰.۰۹۵	۴.۰۰۹	۰.۰۰۰
E۲۶	۰.۰۴۵	۰.۰۱۷	۲.۷۳۳	۰.۰۰۰
E۲۵	۰.۰۰۰	--	---	---
E۱	۰.۹۵۳	۰.۰۸۳	۱۱.۵۴۴	۰.۰۰۰
E۲	۰.۹۹۵	۰.۸۱	۱۲.۲۳۵	۰.۰۰۰
E۳	۰.۷۵۷	۰.۰۶۳	۱۱.۹۷۳	۰.۰۰۰
E۴	۰.۵۲۲	۰.۰۶۴	۸.۱۶۴	۰.۰۰۰
E۵	۰.۶۶۲	۰.۰۵۶	۱۱.۸۴۰	۰.۰۰۰
E۶	۰.۶۵۱	۰.۰۵۴	۱۱.۹۹۵	۰.۰۰۰
E۷	۱.۱۷۶	۰.۰۸۹	۱۳.۱۹۶	۰.۰۰۰
E۸	۱.۲۸۶	۰.۰۹۷	۱۳.۲۷۸	۰.۰۰۰
E۹	۰.۴۶۳	۰.۰۴۸	۹.۶۹۳	۰.۰۰۰
E۱۰	۰.۵۰۴	۰.۰۶۳	۸.۰۶۷	۰.۰۰۰
E۱۱	۰.۳۶۵	۰.۰۶۴	۵.۷۰۸	۰.۰۰۰
E۱۲	۱.۳۴۲	۰.۱۰۲	۱۳.۱۵۲	۰.۰۰۰
E۱۳	۱.۱۵۵	۰.۰۸۹	۱۳.۰۲۱	۰.۰۰۰
E۱۴	۱.۴۰۴	۰.۱۰۴	۱۳.۵۵۴	۰.۰۰۰
E۱۵	۰.۹۶۸	۰.۰۷۷	۱۲.۵۹۶	۰.۰۰۰
E۱۶	۱.۴۹۹	۰.۱۱۲	۱۳.۳۹۷	۰.۰۰۰

۰.۰۰۰	۱۲.۸۷۵	۰.۰۶۱	۰.۷۸۸	E۱۷
۰.۰۰۰	۱۳.۲۲۷	۰.۰۶۹	۰.۹۱۲	E۱۸
۰.۰۰۰	۱۲.۷۱۰	۰.۱۱۹	۱.۵۱۰	E۱۹
۰.۰۰۰	۱۰.۳۹۰	۰.۰۶۷	۰.۶۹۴	E۲۰
۰.۰۰۰	۱۰.۷۱۱	۰.۰۸۶	۰.۹۱۸	E۲۱

نتایج جدول فوق حاکی از این است که ضرایب مسیر و معنی‌داری واریانس متغیر مستقل و خطاها در مدل تحلیل مسیر تأییدی با توجه به مقدار C.R معنی‌دار است. لازم به توضیح است که به دلیل عدم معنی‌داری ضریب مسیر خطاهای شماره ۲۵، واریانس این متغیر خطا صفر شد.

جدول ۳- اثرات کل متغیرها در مدل تحلیل مسیر تأییدی

متغیرهای مشاهده شده	هیجان مثبت	سرسختی	هیجان منفی	ارتباط با مدرسه	تمایل به آسیب‌های روانی اجتماعی
ارتباط با مدرسه	۰.۱۱۶	۰.۶۹۱	-۰.۱۱۴	---	---
تمایل به آسیب	-۰.۳۸۱	-۰.۲۳۹	۰.۴۰۵	-۰.۶۹۴	---
پذیرش	---	---	۰.۶۸۴	---	---
تمرکز مثبت	۰.۵۷۶	---	---	---	---
ارزیابی مثبت	۰.۴۴۹	---	---	---	---
بی‌علاقگی به درس	-۰.۱۶۴	-۰.۱۰۳	۰.۱۷۵	۰.۳۰۰	۰.۴۳۱
اضطراب امتحان	-۰.۱۹۴	-۰.۱۲۲	۰.۲۰۶	۰.۳۵۳	۰.۵۰۸
تمایل به خودزنی	-۰.۱۵۰	-۰.۰۹۴	۰.۱۵۹	۰.۲۷۳	۰.۳۹۳
مشروبات، قلیان و مواد	-۰.۲۱۰	-۰.۱۳۲	۰.۲۲۳	۰.۳۸۲	۰.۵۵۰
وابستگی به اینترنت	-۰.۱۳۵	-۰.۰۸۵	۰.۱۴۴	۰.۲۴۶	۰.۳۵۵
تعارض با دانش‌آموزان	-۰.۱۸۲	-۰.۱۱۵	۰.۱۹۴	۰.۳۳۳	۰.۴۷۹
قلدری و زورگویی	-۰.۱۷۵	-۰.۱۱۰	۰.۱۸۶	۰.۳۱۹	۰.۴۶۰
روابط با همسالان	۰.۰۹۵	۰.۵۶۵	-۰.۰۹۳	۰.۸۱۸	---
تعهد به مدرسه	-۰.۱۷۵	۰.۵۷۴	-۰.۰۹۵	۰.۸۳۱	---
التزام به مدرسه	۰.۰۹۶	۰.۵۵۱	۰.۰۹۱	۰.۷۹۸	---
وابستگی به مدرسه	۰.۰۹۲	۰.۲۶۸	-۰.۰۴۴	۰.۳۸۸	---
تعهد	۰.۰۴۵	۰.۵۴۹	---	---	---
کنترل	---	۰.۶۸۴	---	---	---
مبارزه جویی	---	۰.۶۹۴	---	---	---
سرزنش خود	---	---	۰.۸۳۸	---	---

---	---	۰.۶۸۸	---	---	سرزنش دیگران
---	---	۰.۶۴۲	---	---	نشخوار فکری
---	---	۰۰.۷۲۰	---	---	فاجعه آمیز کردن

نتایج جدول فوق اثرات کل متغیرها (اثرات مستقیم و غیر مستقیم) را در مدل تحلیل مسیر تأییدی نشان می‌دهد.

جدول ۴- اثرات مستقیم استاندارد شده متغیرها در مدل تحلیل مسیر تأییدی

متغیرهای مشاهده شده	هیجان مثبت	سرسختی	هیجان منفی	ارتباط با مدرسه	تمایل به آسیب‌های روانی اجتماعی
ارتباط با مدرسه	۰.۱۱۶	۰.۶۹۱	-۰.۱۱۴	---	---
تمایل به آسیب	-۰.۴۶۱	-۰.۷۱۹	۰.۴۸۴	-۰.۶۹۴	---
پذیرش	---	---	۰.۶۸۴	---	---
تمرکز مثبت	۰.۵۷۶	---	---	---	---
ارزیابی مثبت	۰.۴۴۹	---	---	---	---
بی‌علاقگی به درس	---	---	---	---	۰.۴۳۱
اضطراب امتحان	---	---	---	---	۰.۵۰۸
تمایل به خودزنی	---	---	---	---	۰.۳۹۳
مشروبات، قلیان و مواد	---	---	---	---	۰.۵۵۰
وابستگی به اینترنت	---	---	---	---	۰.۳۵۵
تعارض با دانش‌آموزان	---	---	---	---	۰.۴۷۹
قلدری و زورگویی	---	---	---	---	۰.۴۶۰
روابط با همسالان	---	---	---	۰.۸۱۸	---
تعهد به مدرسه	---	---	---	۰.۸۳۱	---
التزام به مدرسه	---	---	---	۰.۷۹۸	---
وابستگی به مدرسه	---	---	---	۰.۳۸۸	---
تعهد	---	۰.۵۴۹	---	---	---
کنترل	---	۰.۶۸۴	---	---	---
مبارزه جویی	---	۰.۶۹۴	---	---	---
سرزنش خود	---	---	۰.۸۳۸	---	---
سرزنش دیگران	---	---	۰.۶۸۸	---	---
نشخوار فکری	---	---	۰.۶۴۲	---	---
فاجعه آمیز کردن	---	---	۰۰.۷۲۰	---	---

نتایج جدول فوق اثرات مستقیم استاندارد شده متغیرها را در مدل تحلیل مسیر تأییدی نشان می‌دهد.

جدول ۵- اثرات غیرمستقیم استاندارد شده متغیرها در مدل تحلیل مسیر تأییدی

متغیرهای مشاهده شده	هیجان مثبت	سرسختی	هیجان منفی	ارتباط با مدرسه	تمایل به آسیب‌های روانی اجتماعی
ارتباط با مدرسه	---	---	---	---	---
تمایل به آسیب	-۰.۰۸۰	-۰.۴۸۰	۰.۰۷۹	---	---
پذیرش	---	---	--	---	---
تمرکز مثبت	--	---	---	---	---
ارزیابی مثبت	---	---	---	---	---
بی‌علاقگی به درس	-۰.۱۶۴	-۰.۱۰۳	۰.۱۷۵	۰.۳۰۰	---
اضطراب امتحان	-۰.۱۹۴	-۰.۱۲۲	۰.۲۰۶	۰.۳۵۳	---
تمایل به خودزنی	-۰.۱۵۰	-۰.۰۹۴	۰.۱۵۹	۰.۲۷۳	---
مشروبات، قلیان و مواد	-۰.۲۱۰	-۰.۱۳۲	۰.۲۲۳	۰.۳۸۲	---
وابستگی به اینترنت	-۰.۱۳۵	-۰.۰۸۵	۰.۱۴۴	۰.۲۴۶	---
تعارض با دانش‌آموزان	-۰.۱۸۲	-۰.۱۱۵	۰.۱۹۴	۰.۳۳۳	---
قلدری و زورگویی	-۰.۱۷۵	-۰.۱۱۰	۰.۱۸۶	۰.۳۱۹	---
روابط با همسالان	۰.۰۹۵	۰.۵۶۵	-۰.۰۹۳	---	---
تعهد به مدرسه	۰.۰۹۶	۰.۵۷۴	-۰.۰۹۵	---	---
التزام به مدرسه	۰.۰۹۲	۰.۵۵۱	-۰.۰۹۱	---	---
وابستگی به مدرسه	۰.۰۴۵	۰.۲۶۸	-۰.۰۴۴	---	---
تعهد	---	---	---	---	---
کنترل	---	---	---	---	---
مبارزه جویی	---	---	---	---	---
سرزنش خود	---	---	---	---	---
سرزنش دیگران	---	---	---	---	---
نشخوار فکری	---	---	---	---	---
فاجعه آمیز کردن	---	---	---	---	---

نتایج جدول فوق اثرات غیرمستقیم استاندارد شده متغیرها را در مدل تحلیل مسیر تأییدی نشان می‌دهد.

جدول ۶- شاخص‌های برازش مدل عمومی ایموس مربوط به چهارچوب مفهومی تحقیق

مشخصه	برآورد
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (CMIN/DF)	۱.۶۷۶
شاخص ریشه دوم میانگین مربعات باقیمانده (RMSEA)	۰.۰۴۲
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰.۹۳۸
شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)	۰.۹۱۴
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰.۹۶۲

۰.۹۱۲	شاخص برازش هنجار شده بتلر (NFI)
۰.۹۵۲	شاخص برازش توکر- لوئیس (TLI)
۰.۹۶۳	شاخص برازش افزایشی (IFI)
۰.۸۸۹	شاخص برازش نسبی (RFI)

توجه به خروجی‌ای موس در جدول (۷-۴)، مقدار $CMIN/DF$ محاسبه شده برابر با ۱.۶۷۶ است. همچنین، مقدار $RMSEA$ برابر با ۰.۰۴۹ است. میزان شاخص شاخص نکویی برازش (GFI)، شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازش توکر- لوئیس (TLI)، شاخص برازش هنجار شده بتلر (NFI)، شاخص برازش افزایشی (IFI) و شاخص برازش نسبی (RFI) نیز در مدل حاضر بالاتر از ۰.۹۰ و نزدیک به یک هستند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش، مناسبی دارد. می‌توان نتیجه گرفت که مدل مفهومی پیش‌بینی تمایل به آسیب‌های روانی - اجتماعی بر اساس متغیرهای هیجان منفی، هیجان مثبت و سرسختی روان‌شناختی با واسطه‌گری ارتباط با مدرسه با مدل تجربی برازش دارد.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به افزایش چشمگیر آسیب‌های روانی و اجتماعی از جمله اضطراب، افسردگی، پرخاشگری، خودکشی و سایر آسیب‌ها، ضرورت مصون‌سازی دانش‌آموزان در برابر این گونه مشکلات و مقابله با آنها را تبدیل به امری جدی کرده است. کشور ما جزء کشورهای جوان و در حال توسعه محسوب می‌شود و تعداد قابل توجهی از جمعیت آن را دانش‌آموزان تشکیل می‌دهد، به نحوی که طبق سرشماری رسمی مرکز آمار حدود ۵۴/۹ درصد از جمعیت ایران را نوجوانان و جوانان تشکیل می‌دهند که به عنوان سرمایه‌های انسانی و ارزشمند کشور به حساب می‌آیند (احمدی، ۱۳۸۹). به ویژه دانش‌آموزان مقطع اول و دوم متوسطه که از لحاظ رشدی و هیجانی در دوره حساسی به سر می‌برند و بسیار آسیب‌پذیر هستند و عدم توجه به نیازهای آنها باعث می‌شود که هزینه‌های گزافی در زمینه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به بار آورد. طبق آمار موجود هزینه‌های اقتصادی ناشی از شکست تحصیلی دانش‌آموزان در سال ۱۳۹۴ بیش از هزار میلیارد ریال به طور سالیانه بوده است و به عقیده مسئولان با این مبلغ می‌توان هزاران شغل جدید در کشور ایجاد کرد و نرخ بیکاری را طی ۸ سال ۱۲ درصد کاهش داد. اهمیت این موضوع در این است که بخش قابل توجهی از این شکست‌های تحصیلی ناشی از آسیب‌های روانی و اجتماعی است (عروجی، ۱۳۹۵). بنابر این توجه به مسئله آسیب‌های روانی اجتماعی در این قشر مهم تلقی می‌شود و پژوهش حاضر نیز با توجه به این ضرورت انجام پذیرفت، بر اساس نتایج، این پژوهش با ساختار عاملی و زیربنای نظری برازش مناسبی دارد و لذا شواهد کافی برای رد این مدل به دست نیامد و داده‌های جمع‌آوری شده در این پژوهش برازش بسیار خوبی را با این مدل نشان دادند. مدل نهایی تدوین شده با نرم افزار ایموس ارائه شده است که حاصل نهایی این فرآیند پژوهشی است. داده‌های مشاهده شده تا میزان زیادی بر منطقی بودن مدل مفهومی تحقیق اذعان دارند. ارتباط تمامی عوامل مستقیم و معنادار می‌باشند و با توجه به بارهای عاملی استاندارد شده مشاهده می‌شود که هر کدام از ابعاد که بار عاملی بزرگتری داشته باشد ارتباط قوی تری با متغیر مربوطه دارد. در

مدل معادلات ساختاری برای آزمون معناداری پارامترهای مد نظر در مدل از شاخص آماری C.R استفاده می‌شود. لذا پارامترهایی که دارای مقادیر بزرگتر از ۲ هستند، از لحاظ آماری معنی‌دار هستند. با توجه به نتایج و مقادیر C.R گزارش شده برای هر یک از پارامترهای استاندارد، می‌توان نتایج این جدول را برای تمام پارامترهای گزارش شده معتبر اعلام کرد، زیرا تمام مقادیر C.R گزارش شده در مقابل پارامترهای استاندارد بالاتر از مقدار ۲ هستند. در تحقیق حاضر رابطه علی سازه تمایل به آسیب‌های اجتماعی - روانی به عنوان متغیر وابسته و سازه‌های هیجان مثبت، هیجان منفی و سرسختی روانشناختی به عنوان متغیرهای مستقل و متغیر ارتباط با مدرسه به عنوان متغیر میانجی مد نظر بوده است که مسیر تمام متغیرها به جز متغیر هیجان مثبت بر ارتباط با مدرسه، با توجه به مقدار C.R معنی‌دار است. لذا فرض صفر رد می‌شود و فرض مقابل پذیرفته می‌شود. توجه به خروجی‌ای موس مقدار CMIN/DF محاسبه شده برابر با ۱.۶۷۶ است. همچنین، مقدار RMSEA برابر با ۰.۰۴۹ است. میزان شاخص شاخص نکویی برازش (GFI)، شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازش توکر - لویس (TLI)، شاخص برازش هنجار شده بتلر (NFI)، شاخص برازش افزایشی (IFI) و شاخص برازش نسبی (RFI) نیز در مدل حاضر بالاتر از ۰.۹۰ و نزدیک به یک هستند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش، مناسبی دارد. می‌توان نتیجه گرفت که مدل مفهومی پیش‌بینی تمایل به آسیب‌های روانی - اجتماعی بر اساس متغیرهای هیجان منفی، هیجان مثبت و سرسختی روانشناختی با واسطه‌گری ارتباط با مدرسه با مدل تجربی برازش دارد.

۵. منابع

- احمدی، احمد. (۱۳۸۹). روانشناسی نوجوانان و جوانان، اصفهان، نشر مشعل
- اشرفی، الهام، اسدی، محسن، موسوی، میرطاهر و واعظ مهدوی، محمدرضا. (۱۳۸۹). تعلق و عوامل تعیین کننده آن، مجله دانش و تندرستی. تبریز، موسسه تحقیقاتی و انتشاراتی ذوقی
- سادوک، بنیامین جمیز و ساواک، ویرجینا آلکوت. (۲۰۰۷). خلاصه روان پزشکی علوم رفتاری و روان پزشکی بالینی، ترجمه فرزین رضاعی، ۱۳۹۳، تهران، انتشارات ارجمند.
- ستوده، هدایت اله. (۱۳۹۴). آسیب شناسی اجتماعی، تهران، آوای نور
- شهیدی لاله، منشی غلامرضا. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مبتنی بر فراشناخت، بر تنظیم هیجانی و هیجان تحصیلی ریاضی دانش آموزان دوره متوسطه دوم، تازه‌های علوم شناختی، ۱۷(۳)، ۳۰-۳۷
- ضرابی، اصلاان. (۱۳۹۴). نگاهی به روانپزشکی کودکان و نوجوانان، تهران، نشر ارجمند.
- عیسی مراد، ابوالقاسم. (۱۳۹۳). شناسایی ۷۰ نوع آسیب روانی، اجتماعی و فرهنگی در میان دانش آموزان، اخبار بازیابی شده در ۱۹ مهر ۱۳۹۳ از <http://tnews.ir/news/BVOA31625067.html>

کاپلان، هارولد و سادوک، بنیامین. (۲۰۰۷). خلاصه روانپزشکی، ترجمه نصرت الله پورافکاری، جلد اول.

گنجی، مهدی. (۱۳۹۳). آسیب شناسی روانی بر اساس DSM_5. تهران، ساوالان.

ماسن و همکاران، یاسایی، مهشید. (۱۳۹۱). رشد و شخصیت کودک، چاپ پنجم، تهران، نشر مرکز، ۳۲۰-۳۳۰.

نریمانی، محمد؛ عبوضی، نسرین، ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش هوش هیجانی در پیشگیری از گرایش دانش آموزان به

سوء استفاده از مواد. فصلنامه وابستگی پژوهی، ۳۰.

یزدانی، مهین. (۱۳۸۲). بررسی سطح اضطراب کودکان به هنگام پذیرش و ترخیص در بیمارستان امام خمینی ارومیه. مجله پرستاری و

مامایی، ۱(۱).

Backus, A. S. (۲۰۱۰). *The relationship between bullying behaviors and perceived school connectedness among middle school students* (Doctoral dissertation, Kent State University).

Blum, R. (۲۰۰۵). School connectedness: Improving students' lives. *Military Child Initiative*, ۱-۱۸.

Han, D., Zhang, Y., Li, B., Lv, Z., Huo, X., Li, Y., & Zhong, Y. (۲۰۱۲). Alexithymia in Chinese chronic obstructive pulmonary disease (COPD) patients: the prevalence and related factors of alexithymia. *Psychiatry research*, 198(۲), ۲۷۴-۲۷۸.

Nguyen, T. D., Shultz, C. J., & Westbrook, M. D. (۲۰۱۲). Psychological hardiness in learning and quality of college life of business students: evidence from Vietnam. *Journal of Happiness Studies*, 13(۶), ۱۰۹۱-۱۱۰۳.

Patton, D. U., Woolley, M. E., & Hong, J. S. (۲۰۱۲). Exposure to violence, student fear, and low academic achievement: African American males in the critical transition to high school. *Children and Youth Services Review*, 34(۲), ۳۸۸-۳۹۵.

Piotrowski, D., & Hoot, J. (۲۰۰۸). Bullying and violence in schools: What teachers should know and do. *Childhood Education*, 84(۶), ۳۵۷-۳۶۳.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (۲۰۱۰). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational researcher*, 39(۱), ۳۸-۴۷.