

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال دوازدهم شماره ۴۶ تابستان ۱۳۹۶

مقایسه احساس تنهایی و پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان پسر دارای رفتارهای پرخاشگرانه و عادی

عاطفه علامه^۱

خدیدجه شیرالی‌نیا^۲

مهدی ایمانی^۳

چکیده

هدف این پژوهش مقایسه احساس تنهایی و پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان پسر دارای رفتارهای پرخاشگرانه و عادی دوره ابتدایی شهر اهواز بود. نمونه این پژوهش شامل ۲۵۰ دانش‌آموز پسر (۱۲۵ دانش‌آموز پرخاشگر و ۱۲۵ دانش‌آموز عادی) بود که به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. طرح پژوهش، علی-مقایسه‌ای بود. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه احساس تنهایی (LQ)، پرسشنامه پیوند با مدرسه (QSB) و پرسشنامه پرخاشگری کودک در مدرسه (CASQ) بود. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) تحلیل شد. نتایج نشان داد که بین دو گروه از لحاظ احساس تنهایی و پیوند با مدرسه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به علاوه، میزان احساس تنهایی در گروه پرخاشگر نسبت به گروه عادی بیشتر و میزان پیوند با مدرسه در گروه پرخاشگر نسبت به گروه عادی کمتر بود. بر اساس نتایج مطالعه حاضر، سطوح بالای احساس تنهایی و پیوند با مدرسه ضعیف می‌توانند به عنوان عوامل مهمی در بروز رفتارهای پرخاشگرانه مورد توجه قرار گیرند.

واژگان کلیدی: احساس تنهایی؛ پیوند با مدرسه؛ پرخاشگری؛ دانش‌آموزان

Email:a.allameh7@gmail.com

۱- دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)

۲- استادیار گروه مشاوره دانشگاه شهید چمران اهواز

۳- استادیار گروه روانشناسی بالینی دانشگاه شیراز

مقدمه

در سال‌های اخیر، نگرانی‌های گسترده‌ای در مورد پدیده پرخاشگری و مشکلات آن در کودکان و نوجوانان، در بین والدین، معلمان و دیگر افرادی که با این قشر سروکار دارند، به‌وجود آمده است. به‌همین دلیل، پرخاشگری کانون اصلی پژوهش‌های روان‌شناختی در چند دهه اخیر بوده است (ملنیکر^۱، ۲۰۰۸). تحقیقات انجام شده میزان شیوع پرخاشگری را از ۱۰٪ و گاهی تا ۶۷٪ گزارش کرده‌اند (لاوت^۲ و شفلید^۳، ۲۰۰۷؛ اموتسو^۴، ۲۰۱۰). در ایران نیز نتایج پژوهش غباری بناب، پرنده، خان‌زاده فیروزجاه، موللی و نعمتی، (۱۳۸۸) نشان داد که شایع‌ترین اختلالات رفتاری پرخاشگری و رفتار ایذایی می‌باشد و نسبت ابتلای پسرها به دخترها پنج به یک است.

کریستنر^۵، فرایدبرگ^۶ و شرب^۷ (۲۰۰۶)، به نقل از بارنز، اسمیت و میلر، (۲۰۱۴) پرخاشگری را یک عمل خصمانه، آسیب‌رسان یا تخریب‌کننده می‌دانند که توسط یک فرد بر علیه شخص دیگری انجام می‌شود. تحقیقات (برای مثال داج^۸، ۱۹۹۳؛ شولتز و شا^۹، ۲۰۰۳) نشان داده است که کودکان پرخاشگر توان مهار رفتارهای خود را نداشته و قوانین و معیارهای جامعه را به آسانی زیر پا می‌گذارند. این کودکان به دلیل رفتارهای خصمانه و خودکنترلی ضعیف، غالباً از سوی همسالان خویش طرد می‌شوند (گویرین و هسسی^{۱۰}، ۲۰۰۲، ترجمه توننده‌جانی و کمال‌پور، ۱۳۸۴؛ بیکر^{۱۱} و اسکارت^{۱۲}، ۲۰۰۵). این در حالی است که روان‌شناسان معتقدند که در دوران کودکی، دوستی و روابط مؤثر با همسالان برای رشد عاطفی-اجتماعی کودک بنیادی هستند. مطالعات نشان می‌دهند از بین عوامل مرتبط با پرخاشگری، طرد همسالان قوی‌ترین همبستگی را با پرخاشگری دارد (کارپنتر^{۱۳}، ۲۰۰۲). داج و همکاران (۲۰۰۹) مدلی را ارائه می‌دهند که نشان می‌دهد

1- Melniker
3- Sheffield
5- Christner
7- Shrp
9- Schultz & Shaw
11- Baker
13- Carpenter

2- Lovett
4- Omoteso
6- Friedberg
8- Dodge
10- Guoirm & Hessessy
12- Scarth

چگونه طرد اجتماعی توسط همسالان به رفتارهای پرخاشگرانه بعدی می‌انجامد. بر اساس این مدل ابتدا سوگیری در پردازش اطلاعات و کمبود مشارکت با همسالان باعث طرد شدن کودک توسط همسالان می‌شود. کودکی که در رابطه با همسالان گرایش‌های اسنادی خصمانه نشان می‌دهد، در واقع، کسی است که قادر به تولید راه‌حل‌های کارآمد برای رفع تعارضات بین فردی نیست و بنابراین در خطر طرد اجتماعی از سوی همسالان قرار می‌گیرد. این تجربه فشارزا در سال‌های اولیه دوره ابتدایی باعث تشدید سوگیری‌ها در پردازش اطلاعات و اسنادهای منفی این کودکان می‌شود. سرانجام، این خطاها در پردازش اطلاعات و اسنادهای خصومت‌آمیز منجر به رفتارهای پرخاشگرانه مزمن می‌شود. با این وجود، تحقیقاتی نیز وجود دارند که گزارش کرده‌اند برخی از کودکانی که نسبت به همسالانشان رفتارهای پرخاشگرانه دارند، سطوح بالایی از هوش اجتماعی و توانایی تسلط و کنترل بر همسالانشان را دارند (پیتر، سیلسن و اسکالت^۱، ۲۰۱۰)، از نظر اجتماعی محبوبند (لف و واسدراپ^۲، ۲۰۱۳) و در تعاملات اجتماعی موفق هستند. این کودکان در استفاده از دانش شناختی-اجتماعی خود برای رسیدن به هدف‌های ضداجتماعی خویش موفق می‌باشند. با این حال، در نهایت این نوع رفتارهای قلدرانه^۳ برای کودکان پرخاشگری که غالباً این رفتارها را انجام می‌دهند، نابهنجار تلقی می‌شود و به احتمال زیاد هزینه‌های زیادی برای آن‌ها خواهد داشت (مالتی و پرین^۴، ۲۰۱۱). به علاوه، شواهد پژوهشی حاکی از این است که پرخاشگری دوره کودکی در صورت عدم درمان، به مدت طولانی باقی می‌ماند و می‌تواند پیش‌بینی‌کننده رفتارهای پرخطر بعدی، مانند بزهکاری، سوء مصرف مواد، افسردگی و افت تحصیلی باشد (به نقل از واحدی، ۱۳۸۷).

از سوی دیگر، تحقیقات نشان داده است افرادی که مشکلات مداومی در ایجاد و حفظ رابطه با دیگران دارند و در ارضای نیازهای تعلق‌پذیری‌شان مشکل دارند، رشد هیجانی و اجتماعی مناسبی ندارند و به آشفتگی‌های روان‌شناختی مانند احساس تنهایی دچار می‌شوند (گوزنز، لاسگارد، لویکس، وان هالست، ماتياس و مسی^۵، ۲۰۰۹).

1- Peeter, Cillessen & Scholte

3- bullying

5- Goossens, Lasgaard, Luyckx, Vanhalst, Mathias & Masy

2- Leff & Wassdrop

4- Malti & Perren

احساس تنهایی نیز سازگاری فرد را با محیط مختل می‌کند (ال هاگین^۱، ۲۰۰۴). احساس تنهایی با برخی از ویژگی‌های روان‌شناختی مانند پرخاشگری، تکانشگری، درون‌گرایی، عزت‌نفس پایین، کمرویی و... مرتبط است (روتنبرگ، مک‌دونالد، کلتی، جینگ و امیلی^۲، ۲۰۰۴). بر اساس نتایج مطالعات انجام شده احساس تنهایی در دوره کودکی سلامت هیجانی پایین را در دوره نوجوانی پیش‌بینی می‌کند (اسچینکا، بون دالمن، باسارتی و سوان^۳، ۲۰۱۲) احساس تنهایی به‌عنوان یک تجربه ناخوشایند هیجانی تعریف می‌شود که زمانی پدیدار می‌شود که فرد کمبودی در کیفیت و کمیت روابط اجتماعی احساس می‌کند. به‌عبارت دیگر، احساس تنهایی یک تفاوت ذهنی بین سطح واقعی و دلخواه روابط اجتماعی است (پپلاو و پرلمن^۴، ۱۹۸۲). این احساس به این دلیل حائز اهمیت است که هم با حالات هیجانی منفی و هم با فقر اجتماعی، رفتار و سلامتی در همه سنین همبسته است (کوالتر و همکاران^۵، ۲۰۱۳). رفتارهای پرخاشگرانه یکی از عوامل دخیل در احساس تنهایی است به‌طوری که پرخاشگری و طرد همسالان به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های احساس تنهایی شناخته می‌شوند (گلیکن^۶، ۲۰۰۹؛ به نقل از قاسم‌زاده و جانی، ۱۳۹۲). همچنین شواهد پژوهشی بیانگر ارتباط میان پرخاشگری و احساس تنهایی است (کریک و گرات پیتر^۷، ۱۹۹۵؛ مک‌اوی، ویکس و آشر^۸، ۲۰۱۱؛ اسچینکا و همکاران، ۲۰۱۳ و اسویلز^۹، ۲۰۱۴).

بالبی^{۱۰} (۱۹۶۹) در نظریه دلبستگی^{۱۱} خود خاطر نشان می‌کند که دلبستگی‌های اولیه ایمن برای رشد توانایی‌های گرمی و صمیمیت در پیوندهای اجتماعی بعدی زندگی ضروری هستند. بر طبق این دیدگاه آشفستگی‌های دلبستگی اولیه به خصیصه شخصی و کشمکش‌های درون روانی منجر می‌شود که به مشکل در تنظیم هیجان‌ات و ارتباط با دیگران، آشفستگی‌های روان‌شناختی، افسردگی و احساس تنهایی می‌انجامد (هینریچ و

1- Elhageen

3- Schinka, Van Dulmen, Bossarte & Swahn

5- Qualter

7- Crick & Grotpeter

9- Swails

11- attachment theory

2- Rotenberg, Makdonald, Keltie, Jing & Emily

4- Peplau & Perlman

6- Gicken

8- MacEvoy, Weeks & Asher

10- Bowlby

گلون^۱، ۲۰۰۶؛ اروزکان^۲، ۲۰۱۱). همسو با این دیدگاه شواهد پژوهشی بیانگر این است که سبک دلبستگی ناایمن مستقیماً و به‌طور مثبت با پرخاشگری و خصومت (بویست، دکویک، میوس و ایکن^۳، ۲۰۰۴؛ علی‌زاده اسفستانی، ۱۳۹۰) و همچنین با احساس تنهایی (ریجیو، وات رینگ و تراک مورتون^۴، ۱۹۹۳؛ دی‌توماسو، برانن - مک نولتی، رز و برگس^۵، ۲۰۰۳ و اروزکان، ۲۰۱۱) مرتبط است. کیفیت دلبستگی اولیه به‌عنوان یک عامل بسیار تأثیرگذار بر روابط اجتماعی است و در نهایت می‌تواند موجب تسهیل و یا مشکلاتی در سازگاری اجتماعی شود (دی‌توماسو و همکاران، ۲۰۰۳). علاوه بر این، دیدگاه فاصله شناختی فرض می‌کند فرآیندهای شناختی اصل مرکزی و مسلم احساس تنهایی می‌باشند. تفکر غیرمنطقی یا منحرف درباره خود و دیگران به‌علت ضعف در توانایی اجتماعی به احساس تنهایی منجر می‌شود. زیرا شناخت‌ها بر نحوه تعامل افراد در موقعیت‌های اجتماعی و چگونگی تفسیر این موقعیت‌ها به‌شدت تأثیر می‌گذارند (هینریچ و گلون، ۲۰۰۶).

از طرف دیگر، در سال‌های اخیر پیوند با مدرسه^۶، حوزه پژوهشی مورد علاقه محققان، متخصصان آموزش و پرورش و مشاوران مدارس بوده است (لیبی^۷، ۲۰۰۴). پیوند با مدرسه به رابطه دانش‌آموز با مدرسه اشاره دارد و به‌عنوان یک مولفه از محیط مدرسه تعریف می‌شود که احساس تعلق به مدرسه و پذیرفته شدن به‌وسیله دیگران را افزایش می‌دهد (بلام^۸، ۲۰۰۵). این سازه بازنمایی از حس دلبستگی و تعهد یک دانش‌آموز به مدرسه است و در برگیرنده تجربه‌های دانش‌آموز از مورد توجه قرار گرفتن در مدرسه و داشتن حس نزدیکی به کارکنان و محیط مدرسه است (مادوکس و پرینز^۹، ۲۰۰۳). یکی از اولین و مهم‌ترین نظریه‌ها درباره پیوند با مدرسه، نظریه پیوند اجتماعی یا کنترل اجتماعی هیرشی^{۱۰} (۱۹۶۹) است. این نظریه که در ابتدا برای توضیح دلایل جرم (عدم

1- Heinrich & Gullone

3- Buist, Dekovic, Meeus & Aken

5- Dittmann, Brannen-McNulty, Ross & Burgess

7- Libbey

9- Maddox & Prinz

2- Erozkan

4- Riggio, Watring & Throckmorton

6- school bonding

8- Blum

10- Hirschi

پیروی از قوانین اجتماعی) مطرح شد بیان می‌کند جرم نتیجه پیوندهای قطع شده با جامعه است. او بیان کرد تنها علتی که موجب می‌شود افراد برخلاف طبیعت غیراخلاقی خود حرکت و از قوانین اجتماعی پیروی کنند پیوند با فرد یا موسسه‌ای است که هم‌رنگی با جماعت را رشد می‌دهد. در این نظریه پیوند اجتماعی حاصل چهار عامل دلبستگی، تعهد، مشارکت و باور می‌باشد. این عوامل همبستگی زیادی با یکدیگر دارند و کاهش یکی از آنها به کاهش دیگری منجر خواهد شد. دلبستگی به احساساتی اشاره می‌کند که دانش‌آموز درباره مدرسه و کارکنان آن دارد (سرنکوویچ و جیوردانو^۱، ۱۹۹۲؛ مادوکس و پرینز، ۲۰۰۳). تعهد به نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی فرد در فعالیت‌های مدرسه اشاره دارد (مادوکس و پرینز، ۲۰۰۳). منظور از مشارکت، مشارکت‌های رفتاری در فعالیت‌های مدرسه می‌باشد (سرنکوویچ و جیوردانو، ۱۹۹۲). باور نیز شامل پذیرش ارزش‌ها و هنجارهای مدرسه است (سماوی، ۱۳۹۱). هیرشی ادعا کرد که اگر همه عناصر پیوند اجتماعی سالم باشند کودک از قوانین اجتماعی تبعیت خواهد کرد و اگر حداقل یکی از عناصر پیوند اجتماعی ضعیف شود منجر به عدم پیروی از قوانین جامعه و رفتار انحرافی خواهد شد. به‌طور کلی، این نظریه ضعف در پیوند با مدرسه را به‌عنوان یک عامل اولیه عدم پیروی از قوانین اجتماعی و بروز رفتار انحرافی می‌داند. در نظریه جدید گات فردسون^۲ و هیرشی (۱۹۹۰) پیوند با مدرسه به‌عنوان پیامد خودکنترلی فرد در نظر گرفته شده است. این نظریه توضیح می‌دهد که خودکنترلی پایین (تکانشگری)، عدم درک دیگران، خطر پذیری و قدرت تصمیم‌گیری ضعیف و پیوندهای اجتماعی ضعیف با بروز رفتارهای انحرافی در افراد مرتبط است. طبق این نظریه دانش‌آموزانی که خودکنترلی پایینی دارند، هم در پیوند با مدرسه دچار مشکل می‌شوند و هم رفتارهای انحرافی از خود نشان می‌دهند. مدل رشد اجتماعی که گسترش یافته تئوری کنترل است بر مشارکت به عنوان بعد کلیدی پیوند با مدرسه و پیش شرط آن تاکید می‌کند. این نظریه بیان می‌دارد که فرصت برای مشارکت با دیگران (استعدادهای فرد در تعامل با دیگران)، مهارت برای مشارکت (مهارت‌های اجتماعی لازم برای برقراری و تداوم روابط اجتماعی) و تقویت این

1- Cernkovich & Giordano

2- Gottfredson

مشارکت‌ها عوامل ضروری در پیوند با مدرسه می‌باشند (کاتالانو و هاوکینز^۱، ۱۹۹۶).

بررسی پیشینه پژوهشی درباره متغیر پیوند با مدرسه نشان می‌دهد که در اندازه‌گیری این متغیر به اصطلاحاتی از قبیل التزام به مدرسه^۲، دلبستگی به مدرسه^۳، جو مدرسه^۴، رابطه با مدرسه^۵ و درگیر شدن در فعالیت‌های مدرسه^۶ اشاره شده است (سماوی، ۱۳۹۱). اهمیت پیوند با مدرسه به دلیل پیامدهای مثبت و منفی عمده‌ای است که برای کودکان و نوجوانان در پی دارد. برای نمونه تحقیقات نشان داده‌اند پیوند قوی با مدرسه با سلامت و سازگاری روانی ارتباط دارد (مک لاگلین و کلارک^۷، ۲۰۱۰؛ ویلکینسون-لی، ژانگ، نانو و ویلهلم^۸، ۲۰۱۱). از طرفی، پیوند با مدرسه ضعیف با رفتارهای پرخطر، رفتارهای بزهکارانه، مشکلات رفتاری (بلام و ایرلند^۹، ۲۰۰۴؛ سیمونز-مورتون، گرامپ، هاونی و سیلر^{۱۰}، ۱۹۹۹؛ ابازری، حق‌دوست و عباس‌زاده^{۱۱}، ۲۰۱۴)، قلدری و پرخاشگری (اورپیناس، هورن و استانیس‌اسکی^{۱۲}، ۲۰۰۳؛ پتری^{۱۳}، ۲۰۱۴؛ مارش، مک‌گی و ویلیامز^{۱۴}، ۲۰۱۴) مرتبط است.

با توجه به اینکه علی‌رغم مطالعات زیادی که برای درک عوامل مؤثر بر رفتارهای پرخاشگرانه صورت گرفته، هنوز درک کاملی از مفهوم پرخاشگری، عوامل مؤثر بر آن و روش‌های پیشگیری و کاهش آن به دست نیامده است، این پژوهش با هدف مقایسه احساس تنهایی و پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان پسر دارای رفتارهای پرخاشگرانه و دانش‌آموزان عادی کلاس‌های پنجم و ششم دوره ابتدایی به منظور بررسی عمیق‌تر پدیده پرخاشگری در کودکان و عوامل مرتبط با آن صورت گرفته است. در واقع، پژوهش حاضر در تلاش است به این سؤال که آیا بین احساس تنهایی و پیوند با مدرسه دانش‌آموزان پسر دارای رفتارهای پرخاشگرانه و دانش‌آموزان عادی کلاس‌های پنجم و ششم

1- Catalano & Hawkins

3- school attachment

5- school connection

7- McLaughlin & Clarke

9- Ireland

11- Abazari, Haghdost & Abbaszadeh

13- Petrie

2- school engagement

4- school climate

6- school involvement

8- Wilkinson-Lee, Zhang, Nuno & Wilhelm

10- Simons-Morton, Crump, Haynie & Saylor

12- Orpinas, Home & Staniszewski

14- Marsh, McGee & Williams

دوره ابتدایی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟ پاسخ دهد. لذا فرضیه پژوهش حاضر عبارت است از: بین دانش‌آموزان پسر دارای رفتارهای پرخاشگرانه و دانش‌آموزان عادی از لحاظ احساس تنهایی و پیوند با مدرسه تفاوت وجود دارد. اجرای این پژوهش بر کودکان دوره ابتدایی، ارائه راهکار، کمک به آموزش و پرورش و ارتقا سطح آگاهی والدین، معلمان و مشاوران از نکات برجسته این پژوهش می‌باشند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری در پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش‌آموزان پسر کلاس‌های پنجم و ششم دوره ابتدایی نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز بود که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تحصیل بودند که از این جامعه نمونه‌ای به حجم ۲۵۰ دانش‌آموز پسر (۱۲۵ دانش‌آموز پرخاشگر و ۱۲۵ دانش‌آموز عادی)، به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. حجم نمونه مورد نظر، چند برابر حجم توصیه شده در کتب روش تحقیق که برای پژوهش‌های از نوع علی-مقایسه‌ای حداقل ۳۰ نفر در هر گروه را پیشنهاد می‌کنند (دلاور، ۱۳۸۵)، در نظر گرفته شد. به این ترتیب که از ۴ ناحیه آموزش و پرورش شهر اهواز ۲ ناحیه و از هر ناحیه ۴ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب گردید. در هر مدرسه پس از توضیح مختصری درباره ماهیت پرخاشگری، از معلمان پایه‌های پنجم و ششم خواسته شد تا بر اساس ملاک‌های تشخیصی پرخاشگری و با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود به پژوهش (عدم وجود هرگونه بیماری جسمی یا اختلال روانی خاص)، دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه را معرفی کنند. سپس، پرسشنامه پرخاشگری کودک در مدرسه به آن‌ها داده شد تا آن را برای دانش‌آموزان معرفی شده، تکمیل نمایند. دانش‌آموزانی که نمره بالاتر از میانگین در این پرسشنامه به دست آوردند، فهرست شدند. در مرحله بعد، از بین دانش‌آموزانی که هم براساس ملاک‌های تشخیصی پرخاشگری و هم براساس پرسشنامه پرخاشگری کودک در مدرسه پرخاشگر تشخیص داده شدند ۱۲۵ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. در نهایت، به تعداد دانش‌آموزان پرخاشگر از هر کلاس دانش‌آموزان عادی

به صورت تصادفی ساده از بین دانش‌آموزان عادی همان کلاس، انتخاب شدند. سپس از طریق مسئولان مدارس طی نامه کتبی درباره اجرای پژوهش و اهداف آن، به والدین دانش‌آموزان انتخاب شده اطلاع‌رسانی شد و رضایت ایشان جهت انجام پژوهش کسب گردید. همچنین، به آنان اطمینان داده شد که اطلاعات خواسته شده محرمانه بوده و نتایج به صورت کلی ارائه می‌گردد. در مرحله اجرای پژوهش، پس از برقراری ارتباط مطلوب با دانش‌آموزان توضیح مختصری در مورد نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها توسط پژوهشگر به دانش‌آموزان داده شد و سپس پرسشنامه‌ها در اختیار آن‌ها قرار گرفت و پس از تکمیل، جمع‌آوری شد. در ضمن در حین پاسخگویی به پرسشنامه‌ها پذیرایی مختصری نیز از دانش‌آموزان به عمل آمد. با توجه به اینکه در نمونه‌گیری دانش‌آموزان پرخاشگر و دانش‌آموزان عادی، از یک کلاس انتخاب شدند از لحاظ سن و پایه تحصیلی هم‌تا شدند. همچنین، با توجه به اینکه دانش‌آموزان پرخاشگر و دانش‌آموزان عادی هر دو از یک ناحیه، یک مدرسه و یک کلاس و به صورت تصادفی انتخاب گردیدند، دو گروه مورد مقایسه از نظر سایر عوامل تأثیرگذار بر پژوهش در وضعیت تقریباً مشابهی قرار داشتند.

ابزار پژوهش

ابزارهای این پژوهش شامل ۲ نوع ابزار می‌باشد:

ملاک‌های تشخیصی پرخاشگری^۱: ملاک‌های تشخیصی پرخاشگری شامل ۱۸ ملاک جهت تشخیص پرخاشگری فردی است که از کتاب «شناخت مشکلات رفتاری در کودکان و نوجوانان» تألیف فرقانی رئیسی (۱۳۸۷) اقتباس شده است. فردی که حداقل ۴ ملاک از ۱۸ ملاک را داشته باشد، دارای رفتارهای پرخاشگرانه قلمداد می‌شود.

پرسشنامه پرخاشگری کودک در مدرسه^۲ (CASQ): پرسشنامه پرخاشگری کودک در مدرسه (فرم معلمان) برای اولین بار توسط تقوی لاریجانی (۱۳۶۸) برای کودکان ۷-۱۱ ساله تهیه شد. این ابزار دارای ۲۰ ماده می‌باشد که توسط معلم کودک تکمیل می‌شود.

1- Aggression Diagnostic Criteria

2- Child Aggression in School Questionnaire (CASQ)

نمره‌گذاری آن به صورت یک مقیاس از نوع لیکرت ۵ درجه‌ای، از خیلی کم (۰) تا خیلی زیاد (۴) می‌باشد و چهار حیطة شامل پرخاشگری عملی، پرخاشگری کلامی، گوشه‌گیری و همکاری، را می‌سنجد. لازم به ذکر است که ماده‌های ۸، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹ و ۲۰ به‌طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. تقوی لاریجانی (۱۳۶۸) ضریب پایایی این پرسشنامه را با روش بازآزمایی ۰/۸۰ به‌دست آورد که نشان‌دهنده پایا بودن این مقیاس است. روایی محتوایی این پرسشنامه با نظرخواهی از افراد متخصص و گروهی از روان‌شناسان دانشگاه علوم پزشکی ایران و انستیتو روانپزشکی تهران تأیید شده است. در این پژوهش برای تشخیص کودکان دارای رفتارهای پرخاشگرانه از مجموع ماده‌های خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری عملی و پرخاشگری کلامی این پرسشنامه استفاده شد که ضریب پایایی آن‌ها، با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ ۰/۶۱، تنصیف اسپیرمن-براون ۰/۷۸ و با روش گاتمن ۰/۷۶ به‌دست آمد.

ابزارهای مربوط به اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش

پرسشنامه احساس تنهایی^۱ (LQ): آشر و ویلر (۱۹۸۵)، به نقل از آزاد فارسانی، پارسایی، دارابی و الوندی، (۱۳۹۲) پرسشنامه احساس تنهایی را برای سنجش احساس تنهایی در اواخر دوران کودکی و پیش از نوجوانی معرفی کردند. این ابزار که دارای ۲۴ ماده و به صورت لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً موافقم=۱ تا کاملاً مخالفم=۵) است. در این پرسشنامه ۸ ماده به‌دلیل احساس راحتی و آرامش بیشتر کودک در پاسخگویی به ماده‌ها و جلوگیری از پاسخ‌های جهت‌دار به‌عنوان پرسش‌های نامربوط که به موضوعات مورد علاقه کودکان مرتبط هستند گنجانده شده است که در محاسبه نمره کودک در نظر گرفته نمی‌شوند. هم‌چنین، ماده‌های ۳، ۶، ۹، ۱۲، ۱۴، ۱۷، ۱۸، ۲۰، ۲۱ و ۲۴ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمره از ۱۶ تا ۸۰ است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده احساس تنهایی بیشتر است. آشر و ویلر^۲ (۱۹۸۵)، به نقل از آزاد فارسانی و همکاران، (۱۳۹۲) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و با استفاده از

1- Loneliness Questionnaire (LQ)

2- Asher & Wheeler

روش بازآزمایی با طول مدت یک سال ۰/۵۵ به دست آوردند. آن‌ها روایی این ابزار را از طریق روایی تمیزی مبتنی بر گروه‌های شناخته شده مطلوب گزارش کردند و این ابزار به ترتیب از نظر روایی واگرا و همگرا با وضعیت اجتماعی خوب همبستگی منفی معنی‌دار و با وضعیت اجتماعی نامناسب همبستگی مثبت معنی‌دار داشت. آشر و ویلر گزارش کردند که این پرسشنامه بین کودکان طرد شده و کودکان سایر طبقات (غفلت‌زده، بحث انگیز و محبوب) تمایز ایجاد می‌کند. در جامعه ایرانی نیز آزاد فارسانی و همکاران (۱۳۹۲) ضریب پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به دست آوردند و روایی سازه این ابزار را از طریق روش تحلیل عامل تأییدی مورد تأیید قرار دادند.

پرسشنامه پیوند با مدرسه^۱ (QSB): پرسشنامه پیوند با مدرسه دارای ۱۸ ماده است که هدف آن بررسی میزان پیوند دانش‌آموز با مدرسه می‌باشد. این پرسشنامه به صورت طیف لیکرت پنج درجه ای (از هرگز=۱ تا همیشه=۵) است و دارای چهار مؤلفه شامل دل بستگی به معلم، دل بستگی به مدرسه، مشارکت در مدرسه و تعهد به مدرسه می‌باشد. نمره کل این پرسشنامه حاصل جمع تمام ماده‌ها است. دامنه نمره از ۱۸ تا ۹۰ می‌باشد و هر چه نمره کل این مقیاس بالاتر باشد بیانگر پیوند قوی‌تر دانش‌آموز با مدرسه است. در پژوهشی قاضی طباطبایی، حجازی و رضایی شریف (۱۳۸۹) ضریب پایایی این ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آوردند. همچنین، آن‌ها روایی سازه این پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی مورد تأیید قرار دادند.

یافته‌های پژوهش

مطالعه حاضر با هدف مقایسه احساس تنهایی و پیوند با مدرسه بین دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه و دانش‌آموزان عادی صورت گرفت. جدول (۱) یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای احساس تنهایی و پیوند با مدرسه را در دو گروه دانش‌آموزان پرخاشگر و عادی نشان می‌دهد.

1- School Bonding Questionnaire (QSB)

جدول (۱) میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره کسب شده در متغیرهای احساس تنهایی و پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان پرخاشگر و عادی

متغیرها		پرخاشگر عادی		پرخاشگر عادی		پرخاشگر عادی	
احساس تنهایی	پیوند با مدرسه	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره	میانگین	انحراف معیار
۴۴/۶۸	۶۱/۳۳	۳۱/۳۱	۱۱/۴۹	۱۱	۱۶	۱۱/۳۲	۱۱/۴۹
۶۷	۹۰	۶۶	۱۶	۱۶	۲۲	۸/۹۵	۱۱/۲۲
۶۱/۳۳	۷۴/۳۰	۷۴/۳۰	۱۱/۲۲	۴۳	۹۰	۸/۹۵	۱۱/۲۲

به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به تفاوت بین دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه و دانش‌آموزان عادی از لحاظ متغیرهای وابسته (احساس تنهایی و پیوند با مدرسه) از روش تحلیل واریانس چندمتغیری^۱ (MANOVA) بهره گرفته شد. علت کاربرد روش تحلیل واریانس چندمتغیری این بود که در تحقیقات مقایسه‌ای که بیش از یک متغیر وابسته وجود دارد کاربرد این روش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، توصیه شده است (هومن، ۱۳۹۰). قبل از به‌کارگیری این آزمون، مفروضه‌های آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری از جمله نرمال بودن^۲، خطی بودن^۳، همگنی واریانس‌ها^۴ مورد بررسی قرار گرفت و هیچ‌گونه تخطی جدی از این مفروضات مشاهده نشد. نتایج آزمون ام باکس^۵ به‌عنوان یک روش استاندارد جهت بررسی همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس که در آن معنی‌داری آماری ($p < 0/01$) شاخص ناهمگنی یا نابرابری محسوب می‌شود در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول (۲) نتایج آزمون ام باکس جهت بررسی همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس متغیرهای احساس تنهایی و پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان پرخاشگر و عادی

آزمون	ارزش	F	df1	df2	P
ام باکس	۶/۳۶	۲/۱۰۲	۲	۲۴۷	۰/۰۹۸

همان‌طور که جدول (۲) نشان می‌دهد مقدار آزمون ام باکس به‌دست آمده ۶/۳۶، مقدار F برابر ۲/۱۰۲ و سطح معنی‌داری $p = 0/098$ بود که از لحاظ آماری معنی‌دار نیست نمی‌باشد. این نتیجه همگنی واریانس‌های متغیرهای وابسته را تأیید می‌کند. جدول (۳)

1- Multivariate Analysis of Covariance (MANCOVA)

2- normality

3- linearity

4- homogeneity of variance

5- Box's Test

نتایج آزمون کرویت بارتلت^۱ را نشان می دهد.

جدول (۳) نتایج آزمون کرویت بارتلت جهت بررسی همگنی واریانس های متغیرهای احساس تنهایی و پیوند با مدرسه در دانش آموزان پرخاشگر و عادی

آزمون	مجذور خی	df	P
بارتلت	۳۸/۷۷	۲	۰/۰۰۰

همان طور که جدول (۳) نشان می دهد مجذور خی برابر ۳۸/۷۷ و سطح معنی داری $p < ۰/۰۰۱$ بود که از لحاظ آماری معنی دار می باشد. این نتیجه همگنی واریانس های متغیرهای وابسته را زیر سوال می برد. البته با توجه به اینکه نتایج آزمون ام باکس دلالت بر همگنی واریانس های متغیرهای وابسته دارد و نیز مقاوم بودن آزمون F در برابر میزان متوسطی از واریانس های ناهمگن به ویژه زمانی که حجم گروه ها مساوی و تعداد شرکت کنندگان در هر گروه قابل قبول است، استفاده از روش تحلیل واریانس چندمتغیری امکان پذیر می باشد (فرگوسن، تاکانه^۲، ۱۹۸۹، ترجمه دلاور و نقشبندی، ۱۳۸۰؛ بریس، کمپ و سنلگار^۳، ۲۰۰۶، ترجمه علی آبادی و صمدی، ۱۳۹۱).

جدول (۴) نتایج آزمون های چندمتغیری در تحلیل واریانس چندمتغیری مربوط به متغیرهای احساس تنهایی و پیوند با مدرسه را در دانش آموزان پرخاشگر و عادی نشان می دهد.

جدول (۴) نتایج آزمون های چندمتغیری در تحلیل واریانس چندمتغیری مربوط به متغیرهای احساس تنهایی و پیوند با مدرسه دانش آموزان پرخاشگر و عادی

آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	P	اندازه اثر	توان آماری
اثر پیلایی ^۴	۰/۳۵	۶۸/۶۴	۲	۲۴۷	۰/۰۰۱	۰/۳۵	۱
لامبدای ویلکز ^۵	۰/۶۴	۶۸/۶۴	۲	۲۴۷	۰/۰۰۱	۰/۳۵	۱
اثر هتلینگ ^۶	۰/۵۵	۶۸/۶۴	۲	۲۴۷	۰/۰۰۱	۰/۳۵	۱
بزرگ ترین ریشه روی ^۷	۰/۵۵	۶۸/۶۴	۲	۲۴۷	۰/۰۰۱	۰/۳۵	۱

1- Bartlett 's test of sphericity

3- Brace, Kemp & Snelgar

5- Wilks' Lambda

7- Roy's Largest Root

2- Ferguson & Takane

4- Pillai's Trace

6- Hotelling's Trace

جدول (۴) نتایج آزمون‌های چندمتغیری در تحلیل واریانس چندمتغیری مربوط به متغیرهای احساس تنهایی و پیوند با مدرسه دانش‌آموزان پرخاشگر و عادی

آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	P	اندازه اثر	توان آماری
اثر پیلایی ^۱	۰/۳۵	۶۸/۶۴	۲	۲۴۷	۰/۰۰۱	۰/۳۵	۱
لامبدای ویلکز ^۲	۰/۶۴	۶۸/۶۴	۲	۲۴۷	۰/۰۰۱	۰/۳۵	۱
اثر هتلینگ ^۳	۰/۵۵	۶۸/۶۴	۲	۲۴۷	۰/۰۰۱	۰/۳۵	۱
بزرگترین ریشه روی ^۴	۰/۵۵	۶۸/۶۴	۲	۲۴۷	۰/۰۰۱	۰/۳۵	۱

بر اساس مندرجات جدول (۴) مقدار آزمون لامبدای ویلکز (مناسب‌ترین آزمون چندمتغیری در تحلیل‌های چندمتغیری برای بررسی معنی‌داری اثر گروه بر متغیرهای وابسته) مربوط به متغیرهای احساس تنهایی و پیوند با مدرسه برابر $۰/۶۴$ ، مقدار F برابر $۶۸/۶۴$ و سطح معنی‌داری $p < ۰/۰۰۱$ بود که از لحاظ آماری معنی‌دار می‌باشد. این یافته به این معنی است که بین دانش‌آموزان پرخاشگر و عادی حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد. جدول (۵)، نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه روی هر یک از متغیرهای احساس تنهایی و پیوند با مدرسه را نشان می‌دهد.

جدول (۵) نتایج تحلیل واریانس چند متغیری برای مقایسه متغیرهای احساس تنهایی و پیوند با مدرسه دانش‌آموزان پرخاشگر و عادی

شاخص آماری	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی مجذورات	میانگین مجذورات	F	P	اندازه اثر	توان آماری
احساس تنهایی	۱۱۱۸۲/۳۳۶	۱	۱۱۱۸۲/۳۳۶	۸۵/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۲۵	۱	
پیوند با مدرسه	۱۰۵۱۳/۱۵	۱	۱۰۵۱۳/۱۵	۱۰۱/۹۴	۰/۰۰۱	۰/۲۹	۱	

مندرجات جدول (۵) نشان می‌دهد بین دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه و عادی از لحاظ نمره‌های احساس تنهایی و پیوند با مدرسه تفاوت معنی‌داری در سطح $p < ۰/۰۰۱$ وجود دارد، به طوری که این دانش‌آموزان نسبت به دانش‌آموزان عادی به طور معنی‌داری دارای نمرات بیشتری در احساس تنهایی و نمرات کمتری در پیوند با مدرسه

1- Pillai's Trace
3- Hotelling's Trace

2- Wilks' Lambda
4- Roy's Largest Root

بودند. بنابراین، فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف تحقیق حاضر بررسی نقش متغیرهای احساس تنهایی و پیوند با مدرسه در پرخاشگری دانش‌آموزان پسر دارای رفتارهای پرخاشگرانه بود. در این راستا دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه با دانش‌آموزان عادی از لحاظ متغیرهای احساس تنهایی و پیوند با مدرسه مقایسه شدند. فرضیه تحقیق بر این مبنا که بین دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه و عادی در این متغیرها تفاوت وجود دارد، تدوین شد. یافته‌های تحقیق فرضیه را تأیید کردند. نتایج تحقیق نشان داد که میزان احساس تنهایی در دانش‌آموزان پرخاشگر بیشتر از دانش‌آموزان عادی بود. این نتیجه با نتیجه تحقیقات کریک و گرات پیتر (۱۹۹۵)؛ مک اوی و همکاران (۲۰۱۱)؛ اسپینکا و همکاران (۲۰۱۳) و اسویلز (۲۰۱۴) هماهنگ است. همان‌طور که مطرح شد پرخاشگری یکی از عوامل دخیل در احساس تنهایی است به‌طوری که پرخاشگری و طرد شدن توسط همسالان به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های احساس تنهایی شناخته می‌شوند (گلیکن، ۲۰۰۹؛ به نقل از قاسم‌زاده و جانی، ۱۳۹۲). از آنجایی که بر اساس نظریه دلبستگی بالبی (۱۹۶۹) دلبستگی‌های اولیه ایمن برای رشد توانایی‌های گرمی و صمیمیت در پیوندهای اجتماعی بعدی زندگی ضروری هستند و از سوی دیگر شواهد پژوهشی حاکی نشان می‌دهد که سبک دلبستگی ناایمن مستقیماً و به‌طور مثبت با پرخاشگری و خصومت (بویست و همکاران، ۲۰۰۴؛ علی‌زاده اسفستانی، ۱۳۹۰) و همچنین با احساس تنهایی (ریجیو و همکاران، ۱۹۹۳؛ دی‌توماسو و همکاران، ۲۰۰۳ و آروزکان، ۲۰۱۱) همبسته است می‌توان گفت با توجه به این که کودکان پرخاشگر معمولاً در خانواده‌هایی آشفته و با روش‌های فرزندپروری دیکتاتورمآبانه به‌سر می‌برند که در آن‌ها والدین از روش‌های ارتباطی و انضباطی خشک و خشن و بدون عطف و محبت در ارتباط با کودکان استفاده می‌کنند (اکبری، ۱۳۹۳) فرآیند شکل‌گیری دلبستگی ایمن مختل می‌شود. بنابراین، با توجه به تأثیر عمده کیفیت دلبستگی اولیه بر مهارت‌های اجتماعی و بالتبع روابط اجتماعی آتی

کودک، این دسته از کودکان در زمینه روابط بین فردی (از قبیل دوست‌یابی و ایجاد روابط صمیمانه، تداوم دوستی، مهارت‌های حل تعارضات بین فردی و ...) به ویژه در ارتباط با همسالان دچار مشکل شده، از سوی همسالان خویش طرد می‌شوند. از سوی دیگر، دیدگاه فاصله‌شناختی بیان می‌کند تفکرات، شناخت‌ها و تفسیرهای غیرمنطقی یا منحرف درباره خود و دیگران به‌علت ضعف در توانایی اجتماعی به احساس تنهایی منجر می‌شود (هینریچ و گلون، ۲۰۰۶). این نظریه به مدل داج و همکاران (۲۰۰۹) نزدیک است. بر اساس این مدل ابتدا سوگیری در پردازش اطلاعات و کمبود مشارکت با همسالان باعث طرد کودک توسط همسالان می‌شود. این تجربه فشارزا در سال‌های اولیه دوره ابتدایی باعث تشدید سوگیری‌ها در پردازش اطلاعات و اسنادهای منفی این کودکان می‌شود. سرانجام، این خطاها در پردازش اطلاعات و اسنادهای خصمانه منجر به رفتارهای پرخاشگرانه مزمن می‌شود. در نهایت می‌توان گفت که این رفتارهای پرخاشگرانه مزمن نیز طرد شدن توسط همسالان را تشدید می‌کند. سرانجام این تجارب ناکام‌کننده در دوره کودکی که دوستی و پذیرش همسالان اهمیت عمده‌ای برای کودکان دارد منجر به شکل‌گیری احساس تنهایی و انزوا در این گروه از کودکان می‌شود.

از سوی دیگر، یافته‌های این تحقیق حاکی از این بودند که دانش‌آموزان پرخاشگر دارای پیوند با مدرسه ضعیف‌تری نسبت به دانش‌آموزان عادی بوده‌اند. نتیجه این پژوهش در راستای نتایج پژوهش اورپیناس و همکاران (۲۰۰۳)، پتری (۲۰۱۴) و مارش و همکاران (۲۰۱۴) می‌باشد. همان‌گونه که مطرح شد طبق نظریه پیوند اجتماعی یا کنترل اجتماعی هیرشی (۱۹۶۹) پیوند ضعیف با مدرسه با عدم پیروی از قوانین اجتماعی و بروز رفتارهای انحرافی مرتبط است. هم‌چنین، بر اساس نظریه گات فردسون و هیرشی (۱۹۹۰) خودکنترلی پایین با پیوندهای ضعیف با مدرسه و انجام رفتارهای انحرافی ارتباط دارد. به‌علاوه، مدل رشد اجتماعی مشارکت با دیگران را بعد اصلی پیوند با مدرسه و پیش شرط آن می‌داند (کاتالانو و هاوکینز، ۱۹۹۶). از طرفی تحقیقات (برای مثال داج، ۱۹۹۳؛ شولتز و شا، ۲۰۰۳) نشان داده‌اند که کودکان و نوجوانان پرخاشگر توان مهار رفتارهای خود را ندارند و قوانین و معیارهای جامعه را به آسانی زیر پا می‌گذارند. آن‌ها در

زمینه به کار بستن مهارت‌های اجتماعی بسیار ضعیف عمل می‌کنند و در مشکلات بین فردی به‌ویژه در ارتباط با همسالان نمی‌توانند به‌خوبی عمل کنند (آلبرت^۱، ۲۰۰۵؛ استرو، پیلات و کریک^۲، ۲۰۰۶؛ اسکالر^۳، ۲۰۱۱). کودکان و نوجوانان پرخاشگر در انگیزش اخلاقی و توانایی درک و همدلی با دیگران، شناخت و کنترل هیجانات خود مشکل دارند (مالتی و پرن، ۲۰۱۱؛ هالبرستادت، دنهام و دانسمور^۴، ۲۰۰۱) و از سوی دیگران و به‌ویژه همسالان خود طرد می‌شوند (چی و پارک، ۲۰۰۶). بنابراین، می‌توان گفت که دانش آموزان پرخاشگر به‌دلیل زیر پا گذاشتن قوانین و مقررات مدرسه، خودکنترلی پایین و تکانشگری، فقدان مهارت‌های اجتماعی و بین فردی لازم جهت برقراری و تداوم روابط اجتماعی به‌ویژه با همسالان و عدم دریافت مشوق‌های لازم از محیط اجتماعی و در نتیجه پیوندهای اجتماعی ضعیف و عملکرد اجتماعی نامطلوب دارای ضعف در پیوند با مدرسه هستند.

با توجه به نتایج این تحقیق پیشنهاد می‌شود که بخشی از فهرست عناوین آموزشی دوره‌های آموزش خانواده را که معمولاً از وزارت آموزش و پرورش و دیگر مراکز آموزشی برای خانواده‌ها تهیه می‌شود به‌علل، انواع و چگونگی کنترل رفتارهای پرخاشگرانه اختصاص دهند تا خانواده‌ها از این نابهنجاری، عوارض آن و روش‌های کنترل آن آگاهی بیشتری یابند. همچنین، وزارت آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی دوره‌های ضمن خدمت معلمان، مربیان تربیتی و مشاوران به‌خصوص در مقطع ابتدایی، به این مشکل رفتاری و راه‌های پیشگیری و کاهش آن توجه نماید تا معلمان مدارس بیش از پیش با پدیده پرخاشگری و عوامل سبب‌ساز و شیوه‌های کنترل آن آشنا شوند. به‌علاوه، معلمان و مسئولان امر تعلیم و تربیت با الگوسازی مناسب در زمینه به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی مؤثر بستر مستعدی را برای آموزش عینی‌تر این مهارت‌ها و غنی کردن کیفیت ارتباط با دانش‌آموزان و در نتیجه ارتقای احساس پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان فراهم سازند. همچنین، کتب و برنامه‌های آموزشی درباره آموزش مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی

1- Albert
3- Sklar

2- Ostrov, Pilat & Crick
4- Halberstadt, Denham & Dunsmor

از قبیل دوست‌یابی، همدلی، کنترل خود) و همچنین بازی‌ها و فعالیت‌های مشترک به ویژه در رابطه با همسالان برای دانش‌آموزان طراحی و در مدارس اجرا شود. پیشنهاد می‌گردد برای تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج، تحقیقات آتی در جامعه دختران و در مقاطع و مکان‌های دیگر هم اجرا شود و گروه‌های مورد مقایسه از نظر متغیرهای جمعیت‌شناختی بیشتری (مانند سطح سواد والدین، طبقه اجتماعی-اقتصادی و ...) هم‌تاسازی شوند. علاوه بر این موارد، پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده به بررسی اثربخشی مداخلات روان‌شناختی بر کاهش پرخاشگری کودکان پرداخته شود.

تقدیر و تشکر

از کلیه مسئولان، مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و سایر کسانی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله: ۱۳۹۵/۰۸/۱۷
تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله: ۱۳۹۵/۱۲/۲۰
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۳/۱۵

منابع

- اکبری، ا. (۱۳۹۳). مشکلات نوجوانی و جوانی، چاپ هفتم، تهران: انتشارات رشد و توسعه.
- آزاد فارسانی، ی.، پارسایی، س.، دارابی، ال. و الوندی، ز. (۱۳۹۲). ویژگی‌های روان‌سنجی احساس تنهایی کودک در دانش‌آموزان دوره راهنمایی، دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۴ (۱)، ۳۴-۴۲.
- بریس، ن. کمپ، ر. و سنلگار، ر. (۲۰۰۶). تحلیل داده‌های روان‌شناسی با برنامه SPSS، ترجمه خدیجه علی‌آبادی و سیدعلی صمدی (۱۳۹۱)، تهران: نشر دوران.
- تقوی لاریجانی، ت. (۱۳۶۸). بررسی تأثیر تنبیه بدنی والدین در بروز برخی رفتارهای پرخطرانه در کودکان ۷-۱۱ سال در محیط مدرسه‌های دولتی شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد آموزش روان پرستاری، انستیتو روان‌پزشکی تهران.
- دلاور، ع. (۱۳۸۵). روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی، تهران: نشر ویرایش.
- سماوی، ع. (۱۳۹۱). آزمایش و مقایسه مدل رابطه علی بین پیوند با مدرسه، چشم‌انداز آینده، باورهای خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری امید و سلامت روانی در دانش‌آموزان پسر و دختر دبیرستانی شهر بندرعباس، پایان‌نامه دوره دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- علی‌زاده اسفستانی، م. (۱۳۹۰). بررسی رابطه پرخاشگری و سبک‌های دلبستگی در کودکان دبستانی، پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه تربیت مدرس.
- غباری بناب، ب.، پرند، ا.، خان زاده فیروزجاه، ح.، موللی، گ. و نعمتی، ش. (۱۳۸۸). میزان شیوع مشکلات رفتاری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران، فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۹ (۳)، ۲۳۸-۲۲۳.
- فرقانی رئیسی، ش. (۱۳۸۷). مشکلات رفتاری در کودکان و نوجوانان، چاپ پنجم، تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.
- فرگوسن، ج. ا. و تاکانه، ی. (۱۹۸۹). تحلیل آماری در روان‌شناسی و علوم تربیتی، ترجمه علی دلاور و سیامک نقشبندی (۱۳۸۰)، تهران: نشر ارسباران.

- قاسم‌زاده، ع. و جانی، س. (۱۳۹۲). اثربخشی گروه درمانی شناختی-رفتاری همراه با آموزش مهارت حل مسأله بر خودنظم‌دهی خشم و احساس تنهایی، *مجله اندیشه و رفتار*، ۸ (۲۹)، ۶۷-۷۶.
- قاضی طباطبایی، م.، حجازی، ا. و رضایی شریف، ع. (۱۳۸۹). آزمون تئوری‌های مسأله اجتماعی پیوند با مدرسه در بین دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، *مجله بررسی مسائل اجتماعی ایران*، ۱ (۲)، ۱۳۸-۱۱۴.
- گویرین، س. و هسسی، ای. (۲۰۰۲). *پرخاشگری و زورگویی در کودکان و نوجوانان*، ترجمه حسن توزنده جانی و نسرین کمال‌پور (۱۳۸۴)، تهران: انتشارات مردنیز.
- واحدی، ش. (۱۳۸۷). تأثیر روش‌های مختلف آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش پرخاشگری و افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش دبستانی عادی و پرخاشگر، *پایان‌نامه دوره دکتری روان‌شناسی تربیتی*، دانشگاه تبریز.
- هومن، ح. (۱۳۹۰). *تحلیل داده‌های چندمتغیری در پژوهش رفتاری*، تهران: انتشارات پیک فرهنگ.
- Abazari, F., Haghdoost, A., & Abbaszadeh, A. (2014). The relationship between students' bonding to school and multiple health risk behaviors among high school students in south-east of Iran, *Public Health*, 43(2), 185-192.
- Albert, M.M. (2005). Examination the social skills differences among at-risk youth diagnosed with learning disability, conduct disorder and serious emotional disturbance, Unpublished Doctoral Dissertation, Boston University, Massachusetts.
- Baker, L., & Scarth, K. (2005). *Cognitive-behavioral therapy for conduct disorder*, U.S.A., New York: Guilford.
- Barnes, T.N., Smith, S.W., & Miller, D.M. (2014). School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis, aggression and violent behavior, Retrieved from <http://www.researchgate.net>.
- Blum, R.W. (2005). *School connectedness: Improving the lives of students*, Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health: Baltimore, Maryland.
- Blum, R.W., & Ireland, M. (2004). Reducing risk, increasing protective factor, Findings from the Caribbean Youth Health Survey, *Journal of Adolescence Health*, 35(6), 493-500.

-
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Separation, anxiety and anger*, New York: Basic Books.
- Buist, K.L., Dekovic, M., Meeus, W., & Aken, M. (2004). The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behavior, *Journal of Adolescence*, 27, 251-266.
- Carpenter, E.M. (2002). A curriculum-based approach for social-cognitive skills training, an intervention targeting aggression in heat start preschoolers, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Maine, U.S.A.
- Catalano, R., & Hawkins, J.D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In J.D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197), Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cernkovich, S.A. & Giordano, P.C. (1992). School bonding, race, and delinquency, *Criminology*, 30, 261-291.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment, *Child Development*, 66(3), 710-722
- Ditommaso, E., Brannen-McNulty, C., Ross, L., & Burgess, M. (2003). Attachment styles, social skills and loneliness in young adults, *Personality and Individual Differences*, 35, 303-312.
- Dodge, K.A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Dodge, K.A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R., & Price, J.M. (2009). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children, Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2764280/>
- Elhageen, A.M. (2004). Effect of interaction between parental treatment styles and peer relations in classroom on the feelings of loneliness among deaf children in Egyptian schools, Doctoral thesis, University Tubingen.
- Erozkan, A. (2011). The attachment styles bases of loneliness and depression, *International Journal of Psychology and Counselling*, 3(9), 186-193.

-
- Goodwin, T., Pacey, K., & Grace, M. (2003). Children: Violence adolescent, *Psychiatric Nursing*, 16, 52-59.
- Goossens, L. Lasgaard, M. Luyckx, K. Vanhalst, J., Mathias, P., Masy, E. (2009). Loneliness and solitude in adolescence: A confirmatory factor analysis of alternative models, *Journal of Individual Differences*, 47, 890-894.
- Gottfredson, M. & Hirschi, T. (1990). A general theory of crime, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Halberstadt, A. G., Denham, S.A. & Dunsmor, J.C. (2001). Affective social competence, Published by Blackwell Publisher.
- Heinrich, L.M., & Guiione, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review, *Clinical Psychology Review*, 26, 695-718.
- Hirschi, T. (1969). Causes of delinquency, Berkeley, CA: University of California Press.
- Leff, S.S., & Wassdrop, T.E. (2013). Effect of aggression and bullying on children and adolescents: Implications for prevention and intervention. *Current Psychiatry Reports*, 15, 343-353.
- Libbey, H.P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness and engagement, *Journal of School Health*, 74 (7), 274-283.
- Lovett, B.J. & Sheffield, R.A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A Critical Review, 27,1-13.
- MacEvoy, J.P., Weeks, M.S., & Asher, S.R. (2011). Loneliness, *Encyclopedia of Adolescence*, 2, 178-187.
- Maddox, S.J., & Prinz, R.J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables, *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 31-49.
- Malti, T. & Perren, S. (2011). Social competence, *Encyclopedia of Adolescence*, 2, 332-340.
- Marsh, L., McGee, R., & Williams, S. (2014). School Climate and Aggression among New Zealand High School Students, *New Zealand Journal of Psychology*, 43(1), 28-37.

-
- McLaughlin, C., & Clarke, B. (2010). Relational matters: a review of the impact of school experience on mental health in early adolescence, *Educational and Child Psychology*, 27(1), 91-103.
- Melniker, R.F. (2008). An exploration of the links between qualities of the parent-child relationship and romantic relation aggression, Ph.D dissertation, Massachusetts school of Professional Psychology.
- Omotoso, B.A. (2010). Bullying behaviour, its associated factors and psychological effects among secondary school students in Nigeria, *Journal of International Social Research*, 3(10), 498-508.
- Orpinas, P., Horne, A.M., & Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school, *School Psychology Review*, 32(3), 431-444.
- Ostrov, J.M., Pilat, M.M., & Crick, N.R. (2006). Assertion strategies and aggression during early childhood: A short-term longitudinal study, *Early Childhood Research Quarterly*, 21: 403-416.
- Peeter, M., Cillessen, A.H.N., & Scholte, R.H.J. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1052-1041.
- Peplau, L.A., & Perlman, D. (1982). Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy, New York: Wiley-Interscience.
- Petrie, K. (2014). The Relationship between School Climate and Student Bullying, *TEACH Journal of Christian Education*, 8(1), 26-35.
- Qualter, P., Rotenberg, K.J., Barrett, L., Henzi, P., Barlow, A., Stylianou, M.S. (2013). Investigating hypervigilance for social threat of lonely children, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(2), 325-338.
- Riggio, R.E., Watring, K.P., & Throckmorton, B. (1993). Social skill, social support and psychosocial adjustment, *Personality and Individual Differences*, 15 (3), 275-280.
- Rotenberg, K.J., Makdonald, K., Jing, V., & Emily, F. (2004). The relationship between loneliness and interpersonal trust during childhood, *Journal of Genetic Psychology*, 6, 16-20.
- Schinka, K.C., Van Dulmen, M.H., Mata, A.D., Bossarte, R., & Swahn, M. (2013). Psychosocial predictors and outcomes of loneliness trajectories
-

-
- from childhood to early adolescence, *Journal of Adolescence*, 36(6), 1251-1260.
- Schinka, K.C., Van Dulmen, M.H., Bossarte, R., & Swahn, M. (2012). Trajectories of loneliness during childhood and adolescence: predictors and health outcomes, *Journal of Adolescence*, 36(6), 1283-1293.
- Schultz, D. & Shaw, D.S. (2003). Boys maladaptive social information processing, family emotional climate, and pathways to early conduct problem, *Social Development*, 12, 440-460.
- Simons-Morton, B.G., Crump, A.D., Haynie, D.L., & Saylor, K.E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior, *Health Education Research*, 14, 99-107.
- Sklar, N. (2011). Social competence as a moderator of the aggression-victimization link in elementary school children, Master of Arts Thesis, University of Victoria.
- Swails, L.W. (2014). Associations between aggression and loneliness: An examination of the mediating role of social preference, Doctoral thesis, University of Kansas.
- Swais, L.W. (2014). Associations between aggression and loneliness: An examination of the mediating role of social preference, Doctoral Dissertation, University of Kansas.
- Wilkinson-Lee, A.M., Zhang, Q., Nuno, V.L., & Wilhelm, M.S. (2011). Adolescent emotional distress: The role of family obligations and school connectedness, *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 221-230.