MEJDS. 2019; 9:76.

Published online 2019 Nov. **Research Article**

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

*Saraeezadeh K[1], Foladchang M[2]

Author Address
1. PhD candidate Educational psychology, Department of Educational Science, Shiraz University, Shiraz, Iran;
2. Associate professor, Department of psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.
***Corresponding Author's Email:** koroosh331@yahoo.com

Received: 2018 February 28; **Accepted:** 2018 June 12

Abstract

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

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

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

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

Keywords: Psychosocial school climate, Behavioral problems, Students.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.39.1]

Copyright © 2016, 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.

مجله مطالعات ناتوانی ۱۳۹۸؛ (۹):۷۶.

انتشار برخط آبان‌ماه ۱۳۹۸ مقاله پژوهشی اصیل

بررسی تأثیر جو روانی‌اجتماعی مدرسه بر مشکلات رفتاری دانش‌آموزان متوسطهٔ دوم شهر اصفهان

*کوروش سرایی‌زاده[۱]، محبوبه فولادچنگ[۲]

توضیحات نویسندگان

۱. دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران؛

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** koroosh331@yahoo.com

دریافت مقاله: ۹اسفند۱۳۹۶؛ **پذیرش مقاله:** ۲۲خرداد۱۳۹۷

چکیده

زمینه و هدف: مطابق دیدگاه‌های شناختی‌اجتماعی، مشکلات رفتاری شدیداً متأثر از عوامل محیطی هستند و تقریباً در اغلب نظریه‌ها و مدل‌هایی که برای تبیین رفتارها ارائه شده است، خانه و مدرسه به‌عنوان دو محیط مؤثر بر رفتارهای فرد محسوب می‌شوند. هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر جو روانی‌اجتماعی مدرسه بر مشکلات رفتاری درونی‌شده و بیرونی‌شدهٔ دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ دوم شهر اصفهان بود.

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

یافته‌ها: نتایج به‌دست‌آمده از آزمون مدل، نشان داد جو روانی‌اجتماعی مدرسه بر مشکلات رفتاری درونی‌شده و بیرونی‌شده تأثیر معنادار دارد ($p<۰/۰۰۱$، $\beta= -۰/۵۰$).

نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش، هرچه جو کلاس مبتنی‌بر انسجام و انضباط بیشتر و اصطکاک کمتری باشد، مشکلات رفتاری بیرونی‌شده و درونی‌شده کمتر خواهد بود. بر این اساس، بهبود جو روانی‌اجتماعی مدرسه برای کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ دوم توصیه می‌شود.

کلیدواژه‌ها: جو روانی‌اجتماعی مدرسه، دانش‌آموزان، مشکلات رفتاری.

حق انتشار محفوظ است © ۱۳۹۵، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار_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 www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.39.1]

۱ مقدمه

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

تاکنون طبقه‌بندی‌های مختلفی برای مشکلات رفتاری صورت گرفته است. بعضی از پژوهشگران مشکلات رفتاری را به دو دستهٔ بزرگ تقسیم کرده‌اند: مشکلات رفتاری درونی‌شده و مشکلات رفتاری بیرونی‌شده. مشکلات رفتاری درونی‌شده، شامل مواردی مانند افسردگی و اضطراب است که مربوط به دنیای درونی فرد بوده، با تعارض‌های روانی و هیجانی همراه است. مشکلات رفتاری برونی‌سازی شامل مواردی است که به مشکلات فرد با دیگران ارتباط دارد (۲) و در یک تقسیم‌بندی جزئی‌تر توسط آخنباخ مشکلات رفتاری به ده طبقه تقسیم شده است: اضطراب، افسردگی، شکایات جسمانی، مشکلات اجتماعی، مشکلات تفکر، مشکلات توجه، قانون‌شکنی، رفتارهای پرخاشگرانه، درونی‌سازی و برونی‌سازی (۲).

مشکلات رفتاری وضعیتی است که در آن پاسخ‌های هیجانی و رفتاری در مدرسه با هنجارهای فرهنگی، سنی و قومی مطابقت نداشته باشد؛ به‌طوری که بر عملکرد تحصیلی فرد، مراقبت از خود، روابط اجتماعی، سازگاری فردی، رفتار در کلاس و سازگاری در محیط کار نیز تأثیر منفی بگذارد. مشکلات هیجانی‌رفتاری شامل پاسخ‌های قابل‌قبول کودک یا نوجوان به عوامل تنش‌زای محیطی نمی‌شود. این مشکلات بر اساس داده‌های حاصل از منابع مختلف دربارهٔ کارکردهای هیجانی یا رفتاری فرد شناسایی می‌شود و باید دست‌کم در دو موقعیت متفاوت که یکی از آن‌ها مدرسه است، بروز کند. مشکلات هیجانی‌رفتاری می‌تواند به‌طور هم‌زمان با سایر معلولیت‌ها نیز ظاهر شود (۳).

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

مطابق دیدگاه‌های شناختی‌اجتماعی، مشکلات رفتاری شدیداً متأثر از عوامل محیطی هستند و تقریباً در اغلب نظریه‌ها و مدل‌هایی که برای تبیین رفتارها ارائه شده است، خانه و مدرسه به‌عنوان دو محیط مؤثر بر رفتارهای فرد محسوب می‌شوند؛ هرچند تأکید هریک از صاحب‌نظران بر عوامل خانوادگی یا مدرسه‌ای متفاوت بوده است (۵). مشکلات رفتاری مانند پرخاشگری تحت‌تأثیر محیطی است که فرد در آن قرار دارد. این مشکلات رفتاری در بافت و جو روانی‌اجتماعی خاصی نمود پیدا می‌کند. جو مدرسه به مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها و نگرش‌هایی گفته می‌شود که در مدرسه رایج است و از طریق تعاملات اجتماعی بین دانش‌آموزان، معلمان و دیگر کارکنان مدرسه به وجود می‌آید (۶).

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

مرکز ملی جو مدرسه، پنج حیطه از جو مدرسه را با مروری بر دویست منبع استخراج کرد: ۱. امنیت (قوانین و هنجارها، امنیت جسمی و امنیت اجتماعی‌عاطفی)؛ ۲. روابط (احترام به تفاوت‌های فرهنگی، پیوند با مدرسه، حمایت اجتماعی، رهبری، نژاد/قومیت دانش‌آموزان و برداشت آن‌ها از جو مدرسه)؛ ۳. آموزش و یادگیری (یادگیری اجتماعی، عاطفی، نژادی، یادگیری خدمات، حمایت برای یادگیری تحصیلی، پشتیبانی از روابط متخصصان، ادراک دانش‌آموزان و معلمان از محیط مدرسه)؛ ۴. محیط مؤسسه‌ای (محیط فیزیکی، منابع) و ۵. جریان بهبود در مدرسه (اجرای برنامه‌های مبتنی بر شواهد). همین طور در مدل مدارس امن و حمایتگر[1]، سه بعد امنیت (امنیت اجتماعی‌عاطفی، امنیت جسمی و استفاده از مواد)، مشارکت دانش‌آموز (روابط، احترام دیگر فرهنگ‌ها و شرکت در مدرسه) و محیط مدرسه (محیط فیزیکی، محیط تحصیلی، بهزیستی و محیط انضباطی) در نظر گرفته شد (۸،۹).

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

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

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

[1] safe & supportive schools model

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.39.1]

محیط های یادگیری مختلف دارد (۹). جو روانی‌اجتماعی کلاس را می‌توان از لحاظ مطلوب‌بودن به سه دسته تقسیم کرد:

۱. جو روانی‌اجتماعی مطلوب که ویژگی آن شامل مشارکت فراگیران در کلاس، رابطهٔ صمیمی استاد و فراگیران، برخورداری از حمایت استاد در مواقع مشکل، رابطهٔ صمیمی فراگیران با یکدیگر، برقراری مقررات و ایجاد نظم در کلاس، سازمان‌دهی مطالب آموزشی در کلاس و ارائهٔ مطالب جدید و رغبت‌انگیز است. در این جو بین ادراک و انتظار تفاوتی وجود ندارد و قرابت و نزدیکی مشاهده می‌شود و پیشرفت تحصیلی زیاد است؛

۲. جو روانی‌اجتماعی نامطلوب که در مقابل جو روانی‌اجتماعی مطلوب قرار دارد؛

۳. در فاصله بین این دو جو، جو روانی‌اجتماعی متوسط قرار دارد که تا حدودی مشارکت و صمیمیت در بین یادگیرندگان وجود دارد و بین ادراک و انتظار دانش‌آموزان قرابت متوسطی دیده می‌شود (۱۰).

برولین لافتمن، مادین و اوستبرگ دریافتند در مدارسی که دانش‌آموزان جو مدرسه را خوب گزارش می‌کنند، مثلاً قوانین شفاف و عادلانه است و احساس حمایت و احترام در مدرسه می‌کنند، رفتارهای قربانی‌سازی کمتر رخ می‌دهد (۱۱). جو مثبت مدرسه، محیطی حمایتی از لحاظ تحصیلی، انضباطی و جسمانی فراهم می‌کند که احترام، اعتماد و روابط مراقبتی را تشویق می‌کند و تداوم می‌بخشد (۱۲). جو مدرسه همچنین بهزیستی روان‌شناختی را در طول زمان تحت‌تأثیر قرار می‌دهد (۱۳) و به‌طور معکوس با مشکلات رفتاری برون‌ریزی شده (۱۴)، شکایت‌های جسمانی، رشد رفتارهای پرخطر در طول زمان و غیبت رابطه دارد (۱۵).

در سطح سازمانی، مدارسی که جو سازمانی مثبت‌تری دارند، به‌احتمال بیشتر برنامه‌های ارتقای سلامت جسمانی و آموزش‌هایی دربارهٔ سیگارکشیدن، مصرف مشروبات، رفتارهای پرخطر جنسی را در برنامه‌ی آموزشی معمولشان اجرا می‌کنند (۱۵). در سطح دانش‌آموزی، نرم‌های آموزشی و اجتماعی که دانش‌آموز در مدرسه با آن مواجه می‌شود، با انطباق با رفتارهای مربوط به ارتقای سلامت و راه‌های مقابلهٔ مثبت ارتباط دارد (۱۶).

ریکی، آلدریج و آفاری به بررسی تأثیر جو مدرسه بر روی سلامت روان و تشکیل هویت دانش‌آموزان استرالیایی پرداختند. در این مطالعه، از شش بُعد مهم جو مدرسه، شاملِ حمایت معلم و پیوند با هم‌سالان برای سنجش روابط اجتماعی در مدرسه استفاده شد. مقیاس حمایت معلم، برای سنجش میزان احساس دانش‌آموزان از حمایت و احترام معلم بر دانش‌آموزان و پیوند با هم‌سالان برای سنجش میزان داشتن روابط دوستانه و ارتباط دانش‌آموزان با یکدیگر در گروه‌های مختلف بود. سومین مقیاس، پیوند با مدرسه بود که احساس تعلق دانش‌آموزان را به مدرسه و اینکه جزئی از جامعه بودند، می‌سنجید. مقیاس چهارم پذیرش تنوع فرهنگی بود که برای سنجش میزان آگاهی و ارزش‌گذاری دربارهٔ تفاوت‌های فرهنگی در مدرسه در نظر گرفته شده بود. دو مقیاس دیگر که به بررسی برداشت دانش‌آموزان از ساختارهای مدرسه می‌پرداخت، شفافیت قوانین و گزارش و جست‌وجوی کمک بودند. شفافیت قوانین به برداشت دانش‌آموزان از وضوح و شفافیت در قوانین مدرسه و گزارش و جست‌وجوی کمک به میزان آگاهی دانش‌آموزان از روش‌های مطمئن برای گزارش رویدادها اشاره داشت. نشانگرهای بهزیستی روان‌شناختی در این مطالعه، تاب‌آوری هویت اخلاقی بود. نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش نشان داد که ۵۶درصد واریانس بهزیستی دانش‌آموزان از طریق جو مدرسه تبیین می‌شود. نتایج به‌صورت جزئی‌تر این‌گونه بود که بین ابعاد مربوط به جو مدرسه، تنها پیوند با مدرسه تأثیر مستقیم معنادار بر روی بهزیستی داشت و بقیهٔ ابعاد به‌واسطهٔ تاب‌آوری بر روی بهزیستی معنادار بود. بر این اساس دانش‌آموزانی که احساس تعلق و احترام در مدرسه دارند، حس تاب‌آوری قوی‌تری دارند؛ در نتیجه وضعیت بهزیستی و روان‌شناختی بهتری را تجربه می‌کنند. از طرفی پیوند با هم‌سالان، تأیید تنوع فرهنگی، شفافیت قوانین و گزارش و جست‌وجوی کمک، بیشترین ارتباط را با هویت اخلاقی داشتند (۱۷). از طرفی مطالعه‌ای بر روی بیش از دو هزار دانش‌آموز سنین ۱۲ تا ۱۶ سال نشان داد که وقتی دانش‌آموز به‌طور مکرر در معرض خشونت و قربانی‌شدن واقع شود، احتمال افزایش مشکلات روانی‌اجتماعی او در طول زمان افزایش می‌یابد. علاوه بر آن حتی دانش‌آموزانی که خود شاهد قلدری و خشونت هستند، از کسانی که خودشان قربانی شدند، بیشتر احساس افسردگی، اضطراب، خصومت و تحقیر می‌کنند (۱۸). استور و بنبنیشتی نشان دادند که محیط مثبت مدرسه به‌ویژه انتظارات بالا از معلمان و امنیت در مدرسه، با میزان پایین‌تر قلدری در مدرسه، افسردگی و افکار خودکشی در نوجوانان بی‌خانمان در شش ایالت کالیفرنیا در آمریکا ارتباط دارد (۱۹).

با مروری بر پیشینهٔ پژوهش می‌توان استنباط کرد که دربارهٔ نقش جو مدرسه بر روی مشکلاتی از قبیل افت تحصیلی یا مشکلات رفتاری، پژوهش‌ها به‌طور عام یافته‌های قابل‌قبولی ارائه داده‌اند؛ اما نقش جو مدرسه بر روی مشکلات رفتاری درونی‌شده و برونی‌شده در تحقیقات قبلی به تفکیک روشن نیست؛ بنابراین مسئلهٔ تحقیق حاضر این است که نقش جو روانی‌اجتماعی کلاس بر هریک از مشکلات درونی‌شده و بیرونی شده در دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ دوم شهر اصفهان چگونه است.

۲ روش بررسی

روش پژوهش از نوع هم‌بستگی بود که در آن روابط بین متغیرهای مکنون ابعاد جو روانی‌اجتماعی و مشکلات رفتاری درون‌سازی‌شده و برون‌سازی‌شده در قالب الگوی معادلات ساختاری بررسی شده است. جامعهٔ آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطهٔ دوم (دورهٔ سه‌سالهٔ دوم) شهر اصفهان است که در سال تحصیلی ۱۳۹۵ـ۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونهٔ مدنظر، با مجوز رسمی از ادارهٔ آموزش‌وپرورش شهر اصفهان، از شیوهٔ نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای استفاده شد. بدین صورت که ابتدا دو ناحیهٔ آموزش‌وپرورش به صورت تصادفی انتخاب شد؛ سپس از هر ناحیه نیز، چهار مدرسه (دو مدرسهٔ دخترانه و دو مدرسهٔ پسرانه) و از هر مدرسه، سه کلاس درس به صورت تصادفی انتخاب شد. بنابراین در نهایت تعداد ۵۰۶ نفر انتخاب شدند که از

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.39.1]

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

الف: پرسش‌نامهٔ جو روانی‌اجتماعی کلاس: ابزاری بیست‌سؤالی است که توسط فریزر و همکاران (۱۹۹۵) با هدف سنجش جو روانی‌اجتماعی کلاس طراحی شده است. پاسخ‌دهی به سؤالات با روش لیکرت سه‌درجه‌ای (هرگز = ۰، گاهی = ۱ و همیشه = ۲) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسش‌نامه دارای چهار خرده‌مقیاس زیر است: اصطکاک، انسجام، انضباط و رقابت. فریزر و همکاران ضریب پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند (۲۰).

به‌منظور احراز پایایی این مقیاس نیز ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. میزان آلفای به‌دست‌آمده برای ابعاد «انسجام/یکپارچگی»، «برخورد/اصطکاک» و «انضباط/تکلیف‌مداری» به‌ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۶۹ و ۰/۷۱ و ۰/۶۷ به دست آمد که مطلوب است.

در این پژوهش به‌منظور بررسی روایی پرسش‌نامهٔ جو روانی‌اجتماعی کلاس، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. با توجه به اینکه بار عاملی، عامل رقابت در حد بسیار اندکی بود، از مدل حذف شد. اقتصاد مدل ایجاب می‌کند پارامترهای کم‌اثر حذف شود تا توان کلی مدل بالا رود. در نتیجه نتایج تحلیل عاملی این پرسش‌نامه، بیانگر تأیید ساختار سه‌عاملی پرسش‌نامه بود. در مجموع بار عاملی احرازشده برای گویه‌های موردقبول این مقیاس، بین ۰/۳۳ تا ۰/۸۰ متغیر بود.

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

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

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

در پژوهش حاضر، خرده‌مقیاس‌های دو مؤلفهٔ مشکلات رفتاری درون‌سازی‌شده و مشکلات برون‌سازی‌شده در مدل پژوهش استفاده شده است. شواهد موجود دلالت بر روایی و پایایی این ابزار دارد. ضرایب کلی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۷ و با استفاده از اعتبار بازآزمایی ۰/۹۴ گزارش شده است و روایی محتوایی (انتخاب منطق سؤالات و استفاده از تحلیل کلاس یک سؤالات) و روایی ملاکی (با استفاده از مصاحبهٔ روان‌پزشکی با کودک و روایی سازهٔ روابط درونی مقیاس‌ها و تمایزگذاری گروهی) این فرم‌ها نیز مطلوب گزارش شده است (۲).

در ادامه، برای بررسی پایایی این پرسش‌نامه، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب به‌دست‌آمده، برای خرده‌مقیاس‌های اضطراب/افسردگی، گوشه‌گیری، شکایات جسمانی، رفتار قانون‌شکنانه و رفتار پرخاشگرانه به‌ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۷۰، ۰/۶۶، ۰/۷۳ و ۰/۸۳ بود. این نتایج بیانگر پایایی نسبتاً مطلوب این پرسش‌نامه است.

در این پژوهش، برای انجام‌دادن تحلیل عاملی تأییدی از نسخهٔ ۲۳ نرم‌افزار AMOS بهره گرفته شد. نتایج این تحلیل، وجود پنج خرده‌مقیاس اضطراب/افسردگی، گوشه‌گیری/افسردگی، شکایات جسمانی، رفتار قانون‌شکنانه و رفتار پرخاشگرانه را تأیید می‌کند. به‌طور کلی، دامنهٔ بار عاملی برای گویه‌های تأییدشدهٔ این مقیاس، بین ۰/۳۲ تا ۰/۷۶ قرار داشت. در مجموع، نتایج تحلیل عاملی تأییدی بیانگر آن بود که پرسش‌نامهٔ مشکلات رفتاری از روایی سازه‌ای مطلوبی برخوردار است و ساختار پنج‌عاملی موردبررسی تأیید می‌شود. مقادیر به‌دست‌آمده از محاسبهٔ شاخص‌های برازش نیز بیانگر مطلوب‌بودن این ابزار بود.

۳ یافته‌ها

در این بخش ابتدا به‌منظور بررسی نحوهٔ ارتباط میان متغیرهای تحقیق، هم‌بستگی‌های دومتغیری محاسبه شد. در جدول ۲، ماتریس هم‌بستگی متغیرهای پژوهش به نمایش درآمده است.

مطابق با مندرجات جدول ۱، میان متغیرهای تحقیق رابطهٔ معناداری وجود دارد و می‌توان از مدل‌یابی معادلات ساختاری برای تحلیل استفاده کرد. برای آزمون مدل مفروض پژوهش، از روش معادلات ساختاری استفاده شد. تحلیل مذکور با استفاده از نسخهٔ ۲۳ نرم‌افزار AMOS انجام شد.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.39.1]

جدول ۱. ماتریس هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش

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

**p< ۰/۰۰۱

از روش بیشینهٔ احتمال برای آزمون الگوی نظری پژوهش و برازش آن با داده‌های گردآوری‌شده استفاده شد. در ادامه به‌منظور بررسی میزان برازش مدل پژوهش، شاخص‌های برازش محاسبه شد (جدول۲). در شاخص‌های برازش مطلق[1] که بر مبنای تفاوت میان واریانس‌ها و کوواریانس‌های دو مدل مشاهده‌شده و تدوین‌شده اندازه‌گیری می‌شود، هرچه تعداد پارامترهای مدل بیشتر باشد، شاخص‌های برازش مطلق بهبود خواهد یافت. شاخص‌های مطلق در این پژوهش شامل مجذور خی بر درجهٔ آزادی (χ۲/df)، شاخص نیکویی برازش[2] (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته[3] (AGFI) بود. مجذور خی بر درجهٔ آزادی (χ۲/df) برای ارزیابی برازش کلی مدل و تعیین میزان شدت اختلاف بین ماتریس‌های کوواریانس برآوردشده و مشاهده‌شده تعریف می‌شود (۲). برای این شاخص باید مقدار سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ باشد (۲). نیکویی برازش (GFI) و نیکویی برازش اصلاح‌شده (AGFI) به حجم نمونه بستگی ندارد و نسبت واریانس بازتولیدشده را به‌کمک برآورد مقدار کوواریانس مشاهده‌شده محاسبه می‌کند. حد قابل‌پذیرش برای GFI بیشتر از ۰/۹۰ و برای AGFI بیشتر از ۰/۸۰ است (۲۲). شاخص‌های تطبیقی[4] شامل شاخص برازش هنجارشده[5] (NFI) و شاخص برازش تطبیقی[6] (CFI) است. این شاخص‌ها برازش مدل موجود را با مدل صفری مقایسه می‌کنند که در آن فرض شده است متغیرهای پنهان با یکدیگر ناهم‌بسته‌اند. حد قابل‌پذیرش برای شاخص‌های تطبیقی مقادیر بالای ۰/۹۰ است. مجذور میانگین مربعات خطای تقریب[7] (RMSEA) به‌عنوان شاخص برازش مقتصد[8] در نظر گرفته شد. این شاخص از اصلی‌ترین شاخص‌های برازش مدل است و حد قابل‌پذیرش برای این شاخص مقادیر کمتر از ۰/۱ در نظر گرفته شده است (۲۱).

جدول ۲: شاخص‌های نیکویی برازش مدل آزمون‌شدهٔ پژوهش

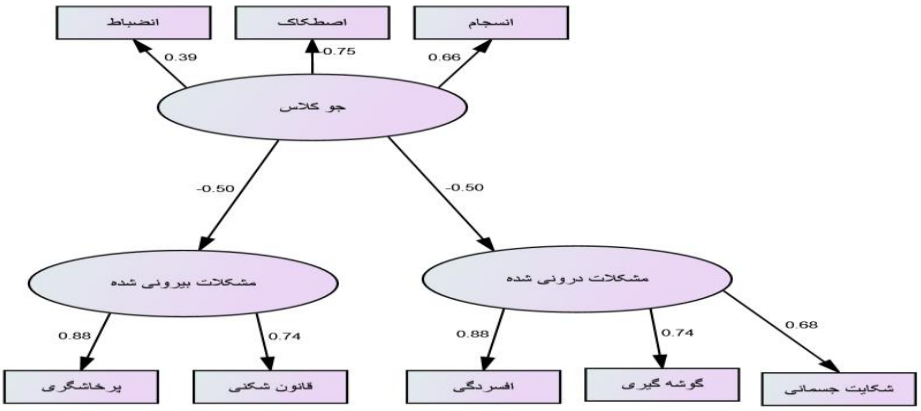
	مطلق			تطبیقی		مقتصد
شاخص‌ها	χ۲ / d.f	GFI	AGFI	CFI	NFI	RMSEA
مقادیر	۲/۳۴	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۹۷	۰/۹۴	۰/۰۵

بر اساس جدول ۲، مدل ارائه‌شده از شاخص‌های کلی مناسبی برخوردار است و به‌خوبی با داده‌های به‌دست‌آمده برازش دارد و می‌توان نتیجه گرفت که مدل آزمون‌شده، برازش مناسبی با داده‌های گردآوری‌شده دارد. در شکل ۱ نتایج مربوط به آزمون مدل پژوهش ارائه شده است.

1. absolute
2. Goodness of fit index
3. Adjusted Goodness of Fit Index
1 Comparative
2. Normed Fit Index
3 Comparative Fit Index
4. Root Mean Square Error of Approximation
5. Parsimonious

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.39.1]



شکل ۱. مدل تأثیر جو کلاس بر مشکلات رفتاری درونی‌شده و بیرونی‌شدهٔ دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ دوم

بر اساس ضرایب مندرج در شکل ۱، طبق مدل پژوهش حاضر، جو روانی‌اجتماعی کلاس (شامل سه گویهٔ انضباط، انسجام و اصطکاک) بر روی مشکلات رفتاری درونی‌شده (شامل سه گویهٔ شکایت جسمانی، گوشه‌گیری و افسردگی) ($p<۰/۰۰۱$، $\beta=-۰/۵۰$) و مشکلات بیرونی‌شده (شامل دو گویهٔ قانون‌شکنی و پرخاشگری) تأثیر منفی معنادار دارد ($p<۰/۰۰۱$، $\beta=-۰/۵۰$) و هرچه جو کلاس مثبت‌تر باشد، مشکلات رفتاری درونی‌شده و بیرونی‌شده کاهش می‌یابد.

۴ بحث

هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر جو مدرسه بر مشکلات رفتاری درونی‌شده و بیرونی‌شدهٔ دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ دوم در شهر اصفهان بود. بر اساس نتایج مدل در بخش شاخص‌های کلی و جزئی ابعاد جو مدرسه، شاملِ انسجام و اصطکاک و انضباط، بر روی مشکلات درونی‌شده و بیرونی‌شده تأثیر معنادار دارد. به‌عبارت دیگر، جو مثبت مدرسه، شامل انسجام و انضباط بیشتر و اصطکاک کمتر با مشکلات رفتاری کاهش‌یافته همراه است. نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش با یافته‌های تلی (۹)، کوسوی (۱۰)، ساب (۱۴)، سوریانو (۱۶) و استور (۱۹) در کشورهای مختلف جهان هم‌سویی دارد.

جو مدرسه از دو طریق می‌تواند به دانش‌آموزان در جست‌وجوی کمک، هنگام حضور علائم مشکلات درونی‌شده مثل افسردگی کمک کند: ۱. از طریق ایجاد اشتیاق در دانش‌آموزان برای کسب دانش دربارهٔ علائم افسردگی و به‌طور کلی علائم سلامت روان؛ ۲. اشتیاق آن‌ها برای فاش‌سازی علائم خود برای بزرگسالان و کسانی که از آن‌ها حمایت می‌کنند تا آن‌ها را به خدمات مناسب در مدرسه و اجتماع ارجاع دهند. از طرفی وقتی جو مدرسه مثبت باشد و دانش‌آموزان نگران نگرش‌های استیگمایی در مدرسه از طرف معلمان، کارکنان و دانش‌آموزان دربارهٔ مشکلات سلامت روان نباشند، می‌توانند مشکلات درونی‌شدهٔ خود را با مسئولان مربوطه در میان بگذارند و در فرایند درمان قرار بگیرند (۲۲). جو مثبت در مدرسه باعث پرورش ویژگی‌های شخصی، مثل خلاقیت، تفکر انتقادی، مهارت‌های حل مسئله و مهارت‌های ارتباطی و همکاری می‌شود. برعکس، نشان داده شده است که جو منفی مدرسه باعث ایجاد مقاومت در دانش‌آموزان می‌شود و در تعاملات دانش‌آموزان مشکلاتی به وجود می‌آورد (۲۲). یکی از ابعاد مهم در جو مدرسه، قوانین و انضباط است. شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد مدارس با قوانین انضباطی بهتر، میزان خشونت و بزهکاری کمتری در دانش‌آموزان دارند. مهم‌ترین قوانین آشکار یا ضمنی در مدارس، به رفتارهای مربوط به شاهدبودن ربط دارد؛ چه تماشاچی منفعلی باشد که دانسته یا نادانسته از رفتار خشونت‌آمیز حمایت کرده باشد یا کسی باشد که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به رفتار قلدری قربانی «نه» گفته باشد (۲۲). این امور جو روانی‌عاطفی کلاس را تشکیل می‌دهند و بر مشکلات رفتاری درونی‌شده و برونی‌شده تأثیر می‌گذارند. چگونگی اجرای قوانین به‌معنای اینکه تا چه حدی قوانین ثبات دارند و عادلانه اجرا می‌شوند، یکی دیگر از عواملی است که احساس امنیت در مدرسه را شکل می‌دهد. اجرای دائم قوانین در مدرسه و دسترسی به بزرگسالان مراقب به «ساختار و حمایت» اشاره دارد (۲۳). مطالعات نشان داده که ساختار و حمایت با میزان کمتر اخراج و رغبت بیشتر دانش‌آموزان به درخواست کمک در موقعیت‌های قلدری همراه است (۲۳). هرچه قوانین شفاف‌تر باشد و بر اجرای آن نظارت بیشتری صورت گیرد، احتمال قانون‌شکنی و رفتارهای خشونت‌آمیز کاهش می‌یابد.

از محدودیت‌های این پژوهش، محدودشدن پژوهش به دانش‌آموزان متوسطهٔ دوم شهر اصفهان، بررسی‌نکردن جو فیزیکی، استفادهٔ صرف

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.39.1]

از پرسش‌نامه‌های خودگزارشی برای بررسی متغیرها بود.

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

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

۵ نتیجه‌گیری

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

۶ تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله بر خود لازم می‌دانیم از سازمان آموزش‌وپرورش استان اصفهان و تمام افرادی که در انجام‌دادن این پژوهش یاری‌رسان بودند، تشکر و قدردانی کنیم. در این پژوهش از هیچ سازمان و ارگانی حمایت مالی دریافت نکردیم و هیچ‌گونه تضاد منافعی گزارش نشد.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.39.1]

References

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

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.39.1]