

The Mediating Role of School Satisfaction in Relationship between Peer Group Aggression Coping Self-efficacy and Social Anxiety

Jafar Zarei¹, Farideh Yousefi^{2*}

1. M.A. in Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran

2. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Education & Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran

(Received: June 28, 2019; Accepted: February 22, 2022)

Abstract

The aim of present research was to investigate the mediating role of school satisfaction in the relationship between peer group aggression coping self-efficacy and social anxiety. Participants were 492 sophomore high school students both boys and girls from four districts of Shiraz. They were selected by random multistages cluster sampling method using Kline's criterion. To collect the data, three instruments were used. Peer Group Aggression Coping Self-Efficacy (Singh & Bussy, 2009), Social Anxiety Scale for Adolescents (LaGreca, 1998), and school satisfaction subscale of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (Huebner, 1994). Based on the results, the direct effect of peer group aggression coping self-efficacy on school satisfaction was positive and statistically significant. The results also revealed that indirect effect of peer group aggression coping self-efficacy on social anxiety through school satisfaction was statistically significant. Based on the research results, it can be concluded that teaching coping self-efficacy skills to students can increase their school satisfaction levels and thereby can lead to decreasing of social anxiety and promoting mental health in them.

Keywords: Coping self-efficacy, Peer group aggression, School satisfaction, Social anxiety.

* Corresponding Author, Email: yousefi@shirazu.ac.ir

نقش واسطه‌ای رضایت از مدرسه در رابطه بین خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان و اضطراب اجتماعی

جعفر زارعی^۱، فریده یوسفی^{۲*}

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

۲. دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۰۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۰۳)

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای رضایت از مدرسه در رابطه بین خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری و اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان دختر و پسر کلاس هشتم دوره متوسطه اول شیراز بود. برای این منظور، ۴۹۲ دانش‌آموز (۲۵۴ پسر و ۲۳۸ دختر) با استفاده از ملاک کلاین (۲۰۱۵) و نیز روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای از مدارس متوسطه اول نواحی چهارگانه شهر شیراز انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان، سینگ و باسی (۲۰۰۹)، پرسشنامه اضطراب اجتماعی نوجوانان لاگریکا (۱۹۹۸)، و خرده‌مقیاس رضایت از مدرسه مربوط به مقیاس چندبعدی رضایت از زندگی دانش‌آموزان هیونتر (۱۹۹۴) پاسخ دادند. نتایج، نشان داد اثر مستقیم خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان بر رضایت از مدرسه مثبت و معنادار است. همچنین، مشخص شد که اثر غیر مستقیم خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان بر اضطراب اجتماعی از طریق رضایت از مدرسه معنادار است. بر اساس یافته‌های پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های خودکارآمدی انطباقی می‌تواند با افزایش رضایت از مدرسه موجب کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان و افزایش سلامت روان آن‌ها شود.

واژگان کلیدی: اضطراب اجتماعی، پرخاشگری همسالان، خودکارآمدی انطباقی، رضایت از مدرسه.

مقدمه

اضطراب اجتماعی^۱ به صورت ترس شدید و غیر معقول از موقعیت‌های اجتماعی یا عملکردی به دلیل اینکه دیگران اعمال فرد را بادقت ارزیابی می‌کنند، تعریف شده است (انجمن روانپزشکی آمریکا^۲، ۲۰۱۳). افراد دچار اضطراب اجتماعی افکار و باورهایی دارند که غیر کارکردی است و منجر به اضطراب و رفتار اجتنابی می‌شود. آن‌ها محیط را به صورت تهدیدکننده و خطرناک ادراک می‌کنند (موریسون و هاینبرگ^۳، ۲۰۱۳).

عوامل متعددی در سبب‌شناسی یا حفظ اضطراب اجتماعی نقش دارند (موریسون و هاینبرگ، ۲۰۱۳) که یکی از آن‌ها، خودکارآمدی پایین است (آینکو، بردر، و بن-زیون^۴، ۲۰۱۵). خودکارآمدی^۵ از سازه‌های مهم در نظریه بندورا^۶ و به معنای باور فرد به انجام موفقیت‌آمیز اعمال و رفتارهایی است که در یک حوزه خاص نتایج مطلوبی به بار می‌آورد (بندورا، ۱۹۹۷). با آنکه بندورا خودکارآمدی را ویژه یک حوزه و موقعیت خاص تعریف می‌کند؛ اما برخی پژوهشگران خودکارآمدی کلی (که به خودکارآمدی عمومی نیز معروف است) را هم مطرح کرده‌اند که این نوع خودکارآمدی به باورهای کلی‌تر و عمومی‌تر درباره انتظارات فرد در همه شرایط و موقعیت‌ها اشاره دارد (سانتوس^۷ و همکاران، ۲۰۱۴؛ لازسینسکا، گاتیریز-دونا و شوارزر^۸، ۲۰۰۵؛ هانس و بوهم^۹، ۲۰۱۰). بدین ترتیب در متون پژوهشی هم از خودکارآمدی عمومی و هم از انواع آن مانند خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی هیجانی و خودکارآمدی اجتماعی صحبت شده است (موریس^{۱۰}، ۲۰۰۲). یکی از انواع

1. Social anxiety
2. American Psychiatric Association
3. Morrison & Heinberg
4. Iancu, Border & Ben-Zion
5. Self-efficacy
6. Banduar
7. Santos
8. Luszczynska, Gutiérrez-Doña & Schwarzer
9. Hanss & Böhm
10. Muris

خودکارآمدی، خودکارآمدی انطباق^۱ است. این سازه توسط بینایت و بندورا^۲ (۲۰۰۴) به عنوان توانایی ادراک شده فرد برای مدیریت عملکرد شخصی و تجهیز انگیزه، منابع شناختی، روش‌ها و اقداماتی که برای اعمال کنترل بر رویدادهای منفی مورد نیاز است، تعریف شده است. باورهای خودکارآمدی انطباق به افراد کمک می‌کنند تا پاسخ‌های انطباقی موفقیت‌آمیز را اتخاذ کنند که این نیز به نوبه خود منجر به کاهش پریشانی می‌شود. یکی از موارد ایجادکننده پریشانی و مشکلات روان‌شناختی در دوره نوجوانی، پرخاشگری همسالان است.

کالاگواس^۳ (۲۰۱۱) پرخاشگری همسالان را به صورت مجموعه‌ای از رفتارهایی که کودکان و نوجوانان علیه یکدیگر استفاده می‌کنند، تعریف کرده است. این مجموعه از رفتارها که در برگیرنده توهین‌های کلامی، آزار و اذیت جسمانی، خشونت اجتماعی و پرخاشگری جسمانی است به عنوان یک مشکل عمده در مدارس سراسر دنیا تشخیص داده شده است (سینگ و باسی^۴، ۲۰۰۹؛ کالاگواس، ۲۰۱۱؛ گریگوری^۵ و همکاران، ۲۰۱۰). در چند دهه گذشته، این مشکل به طور گسترده افزایش یافته و در نوجوانان ۱۱ تا ۱۶ ساله رایج شده است (گالوپ، اوبراین و ویلسون^۶، ۲۰۱۰). برای مقابله با این مسئله، یکی از ابعاد خودکارآمدی که اخیراً مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته «خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان»^۷ است. این سازه اولین بار توسط سینگ و باسی (۲۰۰۹) مورد استفاده قرار گرفت و حاوی چهار حوزه است که مؤلفه‌های رفتاری و شناختی در انطباق کودکان با پرخاشگری را شامل می‌شوند. این حوزه‌ها عبارت‌اند از: ۱. خودکارآمدی برای اجتناب از سرزنش خود^۸، ۲. خودکارآمدی برای رهایی از نقش قربانی^۹، ۳. خودکارآمدی برای رفتارهای فعال^{۱۰}، ۴. خودکارآمدی برای اجتناب از رفتار پرخاشگرانه^{۱۱}.

-
1. Coping self-efficacy
 2. Binight & Bandura
 3. Calaguas
 4. Singh & Bussy
 5. Gregory
 6. Gallup, Obrain & Wilson
 7. Peer group aggression coping self-efficacy
 8. Self-efficacy for avoiding self-blame
 9. Victim-role disengagement self-efficacy
 10. Self-efficacy for proactive behavior
 11. Self-efficacy for avoiding aggressive behavior

استفاده از راهکارهای خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان نه تنها باعث کاهش ارزیابی‌های منفی فرد از خود می‌شود، بلکه بر روی رفتارهایی مانند اجتناب شخص از موقعیت‌های ترسناک، اجتناب شخص از حضور در برابر دیگران، نگران بودن راجع به عوامل و نشانه‌های تشدیدکننده فشارهای روانی و کنترل کردن افکار آزارنده نیز تأثیر می‌گذارد (سینگ و باسی، ۲۰۰۹). از این رو، می‌توان انتظار داشت بین این بعد از خودکارآمدی با کاهش رفتارهای اضطراب‌آوری که فرد در اجتماع تجربه می‌کند، ارتباط وجود داشته باشد.

نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که هم خودکارآمدی عمومی و هم خودکارآمدی‌های وابسته به موقعیت، نقش مهمی در رشد و حفظ اضطراب اجتماعی بازی می‌کنند (موریس، ۲۰۰۲؛ هانسدوتیر و اولندیک^۱، ۲۰۰۷). در این راستا، پژوهشگران دریافته‌اند که بین اضطراب اجتماعی و خودکارآمدی، هم در کودکان (رودی، دیویس سوم و متیوز^۲، ۲۰۱۲؛ شنل^۳ و همکاران، ۲۰۱۵) و هم در بزرگسالان (آینکو و همکاران، ۲۰۱۵؛ گلدین^۴ و همکاران، ۲۰۱۲؛ ولز^۵ و همکاران، ۲۰۱۶) رابطه منفی و قوی وجود دارد. بدین صورت که افراد دارای خودکارآمدی پایین از اضطراب اجتماعی بیشتری برخوردارند.

از دیگر متغیرهای مرتبط با اضطراب اجتماعی، رضایت از زندگی^۶ است (انگ^۷ و همکاران، ۲۰۰۵). رضایت از زندگی به معنای ارزیابی شناختی و آگاهانه افراد از کیفیت زندگی خود به مثابه یک کل واحد است که اساس آن بر معیارهای شخصی آن‌ها قرار دارد (گیلمن^۸ و همکاران، ۲۰۰۵). مفهوم رضایت از زندگی در کودکان و نوجوانان مشتمل بر ابعادی همچون رضایت از خانواده،

1. Hannesdottir & Ollendick
2. Rudy, Davis III & Matthews
3. Schnell
4. Goldin
5. Volz
6. Life satisfaction
7. Eng
8. Gilman

دوستان، مدرسه، محل زندگی و خود است (هیوبنر^۱، ۲۰۰۱). در این پژوهش بعد رضایت از مدرسه^۲ که بعد اصلی و مهم سازه رضایت از زندگی دانش‌آموزان است (ورکویتین و تایجس^۳، ۲۰۰۲)، مد نظر قرار گرفته است.

بعد رضایت از مدرسه به معنای ارزیابی شناختی و ذهنی از کیفیت ادراک‌شده زندگی تحصیلی است (بیکر^۴ و همکاران، ۲۰۰۳). به بیان دیگر، رضایت از مدرسه تجارب انتزاعی دانش‌آموزان در طول سال‌های مدرسه و ادراک از تجارب مطلوب را نشان می‌دهد (فلورس^۵، ۲۰۰۷)، که می‌تواند شرکت فعال آنان در فرایند یادگیری در مدرسه را نیز تحت تأثیر قرار دهد (المور^۶ و هیوبنر، ۲۰۱۰). همچنین، داشتن احساس خوب در مدرسه و رضایت از مدرسه با مشکلات رفتاری کمتر رابطه دارد (انگلز^۷ و همکاران، ۲۰۰۴؛ چاندر^۸ و همکاران، ۲۰۱۰؛ دسانتیس کینگ^۹ و همکاران، ۲۰۰۶).

پژوهش‌های متعددی به بررسی رابطه بین رضایت از زندگی و اضطراب اجتماعی و سازه‌های مشابه پرداخته‌اند و نشان داده‌اند که رضایت از زندگی با اضطراب (گانی، کالافت و بوی‌سان^{۱۰}، ۲۰۱۰)، اضطراب امتحان (باروس، دان، و لوید^{۱۱}، ۲۰۱۳)، و اضطراب اجتماعی (استین و هیمبرگ^{۱۲}، ۲۰۰۴؛ انگ و همکاران، ۲۰۰۵؛ هوانگ، اسلامی و هو^{۱۳}، ۲۰۱۰) رابطه منفی دارد. همچنین، رضایت از زندگی در نمونه‌ای متشکل از ۹۹ نوجوان توانست افسردگی و اضطراب یک‌سال بعد آزمودنی‌ها را به نحو معنادار پیش‌بینی کند (هیوبنر، فانک و گیلمن^{۱۴}، ۲۰۰۰). نتایج پژوهش‌ها نشان داده است

-
1. Huebner
 2. School satisfaction
 3. Verkuyten & Thijs
 4. Baker
 5. Flores
 6. Elmore
 7. Engels
 8. Chandra
 9. Desantis king
 10. Guney, Kalaft & Boysan
 11. Barrows, Dunn & Lloyd
 12. Stein & Heimberg
 13. Huang, Eslami & Hu
 14. Huebner, Funk & Gilman

رضایت از زندگی در دانش‌آموزان نه تنها باعث کاهش نگرانی‌های روان‌شناختی آنها می‌گردد؛ بلکه یکی از تسهیل‌کننده‌های مهم مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی و پیشرفت تحصیلی در آنان است (آنتارامیان^۱، ۲۰۱۷؛ رنشاو و کوهن^۲، ۲۰۱۴). پژوهش‌های مهتا^۳ (۲۰۱۶)، تاپا^۴ و همکاران (۲۰۱۳) و لیو^۵ (۲۰۱۲) نشان داد که بین اضطراب اجتماعی و عوامل مرتبط با محیط مدرسه همبستگی منفی معنادار وجود دارد. یافته‌های پژوهش استیت و کرن^۶ (۲۰۱۷) که بر روی نمونه‌ای متشکل از ۵۵۳ دانش‌آموز دبیرستانی دارای مشکلات اجتماعی، عاطفی و رفتاری انجام شد، نشان دادند که رضایت از زندگی بالاتر (که رضایت از مدرسه بخشی از آن است) با اضطراب، افسردگی و مشکلات رفتاری پایین‌تر رابطه معنادار دارد.

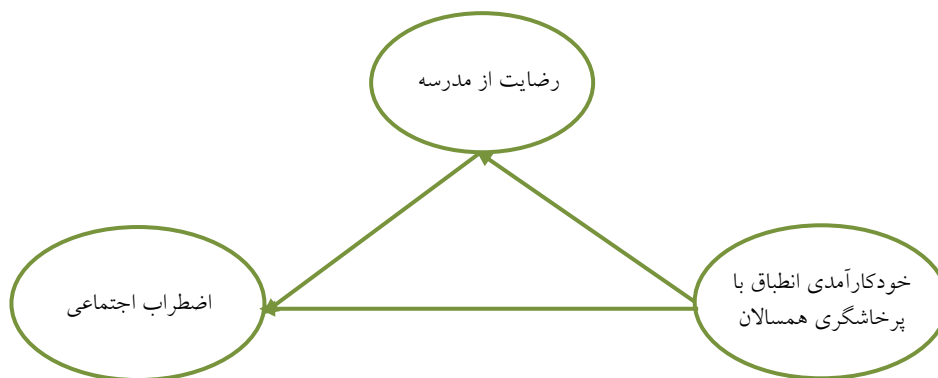
علاوه بر این، پژوهش‌های زیادی رابطه بین خودکارآمدی و رضایت از زندگی را نیز مورد بررسی قرار داده و دریافتند که باور خودکارآمدی عمومی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار رضایت از زندگی (کاکار^۷، ۲۰۱۲؛ تمنایی‌فر، ۱۳۹۱؛ عزیزلی^۸ و همکاران، ۲۰۱۵)، کیفیت زندگی و بهبود کارکردهای روانی - اجتماعی (کراسیون^۹، ۲۰۱۳) است. نتایج پژوهشی که توسط انصاری و ساجدعلی‌خان^{۱۰} (۲۰۱۵) بر روی نمونه‌ای از دانشجویان کارشناسی انجام شد نشان داد بین خودکارآمدی دانشجویان و رضایت از زندگی آن‌ها رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. یافته‌های پژوهش پراکتور، لاینلی و مالت‌بای^{۱۱} (۲۰۱۰) حاکی از آن است که خودکارآمدی تحصیلی با رضایت بیشتر نوجوانان از مدرسه و نگرش‌های مثبت‌تر آن‌ها نسبت به معلمان و همسالان خود رابطه مثبت

-
1. Antaramian
 2. Renshow & Cohen
 3. Mehta
 4. Thapa
 5. Liu
 6. State & Kern
 7. Cakar
 8. Azizli
 9. Craciun
 10. Ansari & Sajid Ali Khan
 11. Proctor, Linely & Maltby

دارد. لنت^۱ و همکاران (۲۰۰۹) نیز در پژوهشی بر روی دانشجویان نشان دادند که خودکارآمدی، می‌تواند سازگاری تحصیلی و رضایت از زندگی را پیش‌بینی کند. افزون بر این مشخص شده است که رضایت از زندگی از طریق خودکارآمدی هیجانی قابل پیش‌بینی است (توتان و ساهین^۲، ۲۰۱۵)، و بین ادراک از خودکارآمدی و شایستگی تحصیلی با رضایت از مدرسه نیز رابطه مثبت و معنادار وجود دارد (سیوندانی، ابراهیمی کوه بنانی و وحیدی^۳، ۲۰۱۳؛ ورکویتین و تایجس، ۲۰۰۲؛ هیوینر و مک‌کالوف^۴، ۲۰۰۰).

در جمع‌بندی شواهد پژوهشی باید گفت نخست، هنوز پژوهشی در فرهنگ ایرانی (حداقل بر اساس جست‌وجوی محققان پژوهش حاضر)، درباره خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان که سازه جدیدی در ادبیات مربوط به خودکارآمدی است، انجام نشده است. دوم، با آنکه بر اساس پژوهش‌های پیشین به نظر می‌رسد خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان می‌تواند با متغیرهای رضایت از مدرسه و اضطراب اجتماعی رابطه داشته باشد؛ اما هنوز شواهد پژوهشی در این خصوص ارائه نشده است. سوم، اگر چه پژوهش‌های پیشین از ارتباط کلی خودکارآمدی با اضطراب اجتماعی سخن گفته‌اند؛ اما مکانیزم و فرایند درگیر در این رابطه کمتر شناخته شده است و مشخص نیست کدام متغیرهای واسطه‌ای می‌توانند رابطه بین خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی را تبیین کنند؟ با توجه به دلایل مطرح شده، هدف پژوهش بر تعیین رابطه خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان و اضطراب اجتماعی با واسطه‌گری رضایت از مدرسه قرار گرفت (شکل ۱). بررسی روابط بین این سه متغیر در پژوهش حاضر و نتایج آن، می‌تواند ضمن کمک به شناسایی پیامدهای خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان در بافت مدرسه و در فرهنگ ایرانی، ارزیابی اضطراب اجتماعی را با توجه به پیشایندهای انگیزشی (خودکارآمدی) و هیجانی (رضایت از مدرسه) آن تسهیل کرده و به تعیین بهترین شیوه برخورد با این اختلال نیز کمک کند.

-
1. Lent
 2. Totan & Sahin
 3. Sivandani, Ebrahimi Koohbanani & Vahidi
 4. Huebner & McCullough



شکل ۱. الگوی پیشنهادی از روابط بین متغیرهای پژوهش

- بر اساس هدف و مدل پژوهش فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:
۱. خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان پیش‌بینی‌کننده منفی اضطراب اجتماعی است.
 ۲. خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان پیش‌بینی‌کننده مثبت رضایت از مدرسه است.
 ۳. رضایت از مدرسه پیش‌بینی‌کننده منفی اضطراب اجتماعی است.
 ۴. رضایت از مدرسه نقش واسطه‌ای در رابطه بین خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان و اضطراب اجتماعی دارد.

روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش از نوع همبستگی است که در آن روابط میان متغیرها در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر کلاس هشتم دوره متوسطه اول نواحی چهارگانه شیراز تشکیل داده‌اند که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب حجم نمونه از این جامعه آماری، از ملاک کلاین (۲۰۱۵) استفاده شد. او حجم نمونه برای انجام معادلات ساختاری را حداقل ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای موجود در مدل پیشنهاد کرده است. بدین ترتیب و با احتساب احتمال داشتن پرسشنامه‌های مخدوش، حجم نمونه حداقل ۴۵۰ نفر تعیین شد. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای

چندمرحله‌ای استفاده شد. بدین صورت که از هریک از نواحی چهارگانه شیراز به صورت تصادفی دو مدرسه پسرانه و دو مدرسه دخترانه و از هر مدرسه نیز به صورت تصادفی یک کلاس هشتم انتخاب شد و از دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌های منتخب (در مجموع ۱۶ کلاس) خواسته شد که پرسشنامه‌های پژوهش را تکمیل نمایند. پس از جمع‌آوری داده‌ها (۵۲۷ مورد) و حذف تعداد ۳۵ پرسشنامه مخدوش، تعداد ۴۹۲ پرسشنامه تحلیل شد. از این تعداد ۲۵۴ پرسشنامه مربوط به پسران و ۲۳۸ پرسشنامه مربوط به دختران بود. میانگین سنی شرکت‌کنندگان پژوهش ۱۳/۹ سال و انحراف معیار ۰/۶۰ سال است. علت انتخاب آزمودنی‌ها از یک پایه کلاسی، کنترل اثر احتمالی متغیر پایه تحصیلی بر روابط بین متغیرها بود. ملاک ورود به نمونه پژوهش، تحصیل در پایه هشتم، و عدم آشنایی قبلی با ابزارهای سنجش این پژوهش و ملاک‌های خروج از نمونه انصراف از پاسخ‌گویی به پرسشنامه‌های پژوهش، داشتن معلولیت جسمی و بیماری روان‌شناختی بارز، و مصرف داروهای روان‌پزشکی بود.

ابزارهای پژوهش به شرح زیر بود:

مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان: مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان^۱ که توسط لاگریکا^۲ (۱۹۹۸) ابداع شده، دارای ۱۸ گویه و سه خرده‌مقیاس به نام‌های ترس از ارزیابی منفی^۳ (۸ گویه)، اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های جدید^۴ (۶ گویه)، اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی^۵ (۴ گویه) است. اعتبار این مقیاس با ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده و مقدار ضریب آلفا برای کل مقیاس برابر با ۰/۹۱، برای خرده‌مقیاس ترس از ارزیابی منفی ۰/۹۴، برای اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های جدید ۰/۸۷ و اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی ۰/۸۰ گزارش شده است (اولیوارس^۶ و همکاران، ۲۰۰۴). در پژوهش استوار و رضویه (۱۳۸۲) روایی مقیاس، از طریق تحلیل عاملی تأییدی در نمونه‌ای از نوجوانان ایرانی احراز شده و اعتبار آن به روش بازآزمایی با فاصله زمانی یک

1. Social Anxiety Scale for Adolescent
2. La Greca
3. Fear of negative evaluation
4. Social avoidance and distress-new
5. social avoidance and distress-general
6. Olivares

تا چهار هفته ۰/۸۸ گزارش شده است. این پژوهشگران علاوه بر روش بازآزمایی، ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس‌ها در دامنه‌ای از ۰/۷۴ تا ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند.

در پژوهش حاضر برای بررسی اعتبار از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرایب ۰/۸۰، ۰/۶۶، ۰/۶۶، ۰/۸۷ به ترتیب، برای زیرمقیاس‌های ترس از ارزیابی منفی، اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های جدید، اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی و نمره کل اضطراب اجتماعی به دست آمد. همچنین، در این پژوهش به منظور بررسی روایی از روش همبستگی نمرات هر خرده‌مقیاس با نمره کل مقیاس استفاده شد. دامنه ضرایب همبستگی بین خرده‌مقیاس‌ها با یکدیگر از ۰/۵۳ تا ۰/۶۳ و بین خرده‌مقیاس‌ها با نمره کل از ۰/۸۰ تا ۰/۹۰ بود. همه ضرایب در سطح $P < ۰/۰۰۱$ معنادارند.

مقیاس رضایت از مدرسه: برای سنجش رضایت از مدرسه^۱ از خرده‌مقیاسی به همین نام در مقیاس چندبعدی رضایت از زندگی دانش‌آموزان^۲ هیوبنر (۱۹۹۴) استفاده شد. کل مقیاس دارای ۴۰ گویه است و پنج بعد رضایت از خود (۷ گویه)، خانواده (۷ گویه)، دوستان (۹ گویه)، مدرسه (۸ گویه)، و محیط زندگی (۹ گویه) را در کودکان و نوجوانان ارزیابی می‌کند. در پژوهش حاضر فقط از بعد رضایت از مدرسه استفاده شد که دارای ۸ گویه است. این بعد از مقیاس چندبعدی رضایت از زندگی دانش‌آموزان بهترین پیش‌بین مشکلات رفتاری درونی‌سازی شده و برونی‌سازی شده است (هرانین، هیوبنر و سولدو^۳، ۲۰۰۷).

در پژوهش کلی^۴ (۲۰۱۱) ضریب اعتبار به روش همسانی درونی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل مقیاس رضایت از زندگی برابر ۰/۸۹ و برای بعد رضایت از مدرسه ۰/۷۸ گزارش شده است. روایی همگرا و افتراقی مقیاس رضایت از زندگی (و ابعاد آن) نیز از طریق همبستگی‌های قوی و مثبت با شاخص‌های مختلف سنجش بهزیستی کودکان در دامنه‌ای از ۰/۶۱ تا ۰/۸۸ و همبستگی منفی و معنادار با دو شاخص سیاهه رفتاری کودک به نام‌های استرس اجتماعی ($r = -۰/۵۲$) و افسردگی ($r = -۰/۶۱$) احراز شده است (هیوبنر، ۲۰۰۴).

1. School Satisfaction
2. The Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS)
3. Haranin, Huebner & Suldo
4. Kelly

لطیفیان و شیخ‌الاسلامی (۱۳۸۳) ضریب اعتبار بعد رضایت از مدرسه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۱ گزارش کرده‌اند. در مطالعه آن‌ها برای محاسبه شاخص روایی، ضریب همبستگی بین این مقیاس و نمره کل مقیاس چندبعدی رضایت از زندگی دانش‌آموزان محاسبه و ضریب ۰/۴۶ به دست آمد. این ضریب معنادار حاکی از روایی آزمون بود.

در پژوهش حاضر، برای بررسی اعتبار از نوع همسانی درونی مقیاس رضایت از مدرسه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریبی برابر با ۰/۸۸ به دست آمد. در بررسی روایی نیز از رابطه نمره هر گویه با نمره کل رضایت از مدرسه استفاده شد و ضرایبی از ۰/۵۶ (گویه ۵) تا ۰/۸۳ (گویه ۲) به دست آمد که همگی در سطح $P < ۰/۰۰۱$ معنادارند.

مقیاس خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان: مقیاس خودکارآمدی انطباق با

پرخاشگری همسالان^۱ توسط سینگ و باسی (۲۰۰۹) ساخته شده و از آن برای تعیین راهکارهای انطباق با پرخاشگری همسالان استفاده می‌گردد. این مقیاس دارای ۴۴ گویه است و ۴ بعد به نام‌های خودکارآمدی برای رفتار فعال (۱۵ گویه)، خودکارآمدی برای اجتناب از رفتار پرخاشگرانه (۱۱ گویه)، خودکارآمدی برای اجتناب از سرزنش خود (۱۰ گویه)، و خودکارآمدی برای رهایی از قربانی شدن (۸ گویه) را می‌سنجد. سینگ و باسی (۲۰۰۹) در بررسی اعتبار، ضریب آلفای کرونباخ بعد اول (خودکارآمدی برای رفتار فعال) را برابر ۰/۸۷، و برای سه بعد بعدی به طور مساوی و برابر ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند. روایی سازه مقیاس نیز از طریق محاسبه همبستگی آن با مقیاس‌های سازگاری، اضطراب اجتماعی، افسردگی و علائم رفتار بیرونی شده مورد بررسی و احراز قرار گرفته است (سینگ و باسی، ۲۰۰۹).

در پژوهش حاضر برای بررسی اعتبار از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. برای خرده‌مقیاس رفتار فعال ضریب ۰/۷۶، خرده‌مقیاس اجتناب از رفتار پرخاشگرانه ضریب ۰/۸۷، خرده‌مقیاس اجتناب از سرزنش خود ضریب ۰/۸۶، خرده‌مقیاس رهایی از قربانی شدن ضریب ۰/۸۶، و برای نمره کل مقیاس ضریب ۰/۹۲ به دست آمد. به منظور تعیین روایی نیز در این پژوهش از رابطه نمره خرده

1. Peer Group Aggression Coping Self-Efficacy Scale

مقیاس‌ها با نمره کل مقیاس خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان استفاده شد. دامنه ضرایب همبستگی بین خرده‌مقیاس‌ها با یکدیگر از ۰٫۳۰ تا ۰٫۷۴ و بین خرده‌مقیاس‌ها با نمره کل از ۰٫۷۱ تا ۰٫۸۳ به دست آمد. این ضرایب در سطح $P < ۰٫۰۰۱$ معنادارند.

روش اجرا: برای اجرای پژوهش با حضور در مدارس و کلاس‌های منتخب، از دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌ها دعوت به همکاری شد و ضمن ارائه توضیحاتی در مورد هدف کلی پژوهش و نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها از آن‌ها خواسته شد که بدون ذکر نام و نام خانوادگی و در کمال صداقت پرسشنامه‌های مورد نظر را تکمیل کنند. همچنین، به آن‌ها گفته شد که در هر مرحله از تکمیل پرسشنامه‌ها در صورت عدم رضایت به ادامه کار می‌توانند جلسه را ترک کنند. در عمل در هیچ‌یک از کلاس‌ها چنین وضعیتی پیش نیامد و مشارکت‌کنندگان با علاقه و میل شخصی با پژوهشگر همکاری نمودند. برای تکمیل پرسشنامه‌ها محدودیت زمانی وجود نداشت. با وجود این، مدت‌زمان تکمیل پرسشنامه‌ها در هر کلاس بین ۲۵ تا ۳۰ دقیقه بود. بعد از اجرا، پرسشنامه‌ها جمع‌آوری و تحلیل شدند. ابتدا اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش (شامل میانگین و انحراف استاندارد نمرات) و نیز ماتریس همبستگی بین متغیرها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ استخراج شد. سپس، برای بررسی فرضیه‌ها و پی‌بردن به چگونگی ارتباط بین متغیرهای موجود در مدل پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۱ استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

به‌عنوان پیش‌نیاز انجام تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری و همچنین به‌منظور ارائه تصویر روشنی از ارتباط میان متغیرهای پژوهش، ضریب همبستگی پیرسون (مرتبه صفر) بین آن‌ها محاسبه شد. در جدول ۱ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش و نیز میانگین و انحراف استاندارد آن‌ها آورده شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

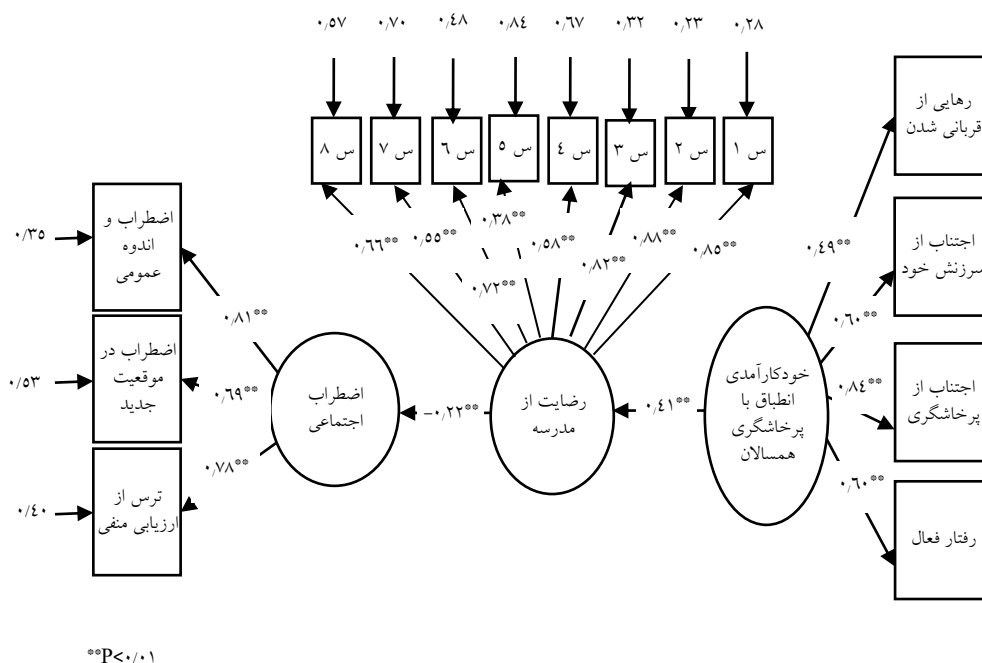
متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱. رضایت از مدرسه	۱									
۲. رفتار فعال	۰٫۳۰**	۱								
۳. اجتناب از رفتار پرخاشگرانه	۰٫۳۵**	۰٫۵۰**	۱							
۴. اجتناب از سرزنش خود	۰٫۲۰**	۰٫۳۶**	۰٫۵۱**	۱						
۵. اجتناب از قربانی شدن	۰٫۱۶**	۰٫۳۰**	۰٫۴۲**	۰٫۷۴**	۱					
۶. نمره کل خودکارآمدی انطباق	۰٫۳۰**	۰٫۷۱**	۰٫۸۰**	۰٫۸۳**	۰٫۷۶**	۱				
۷. ترس از ارزیابی منفی	-۰٫۱۲**	۰٫۰۸	۰٫۰۲	-۰٫۰۸	-۰٫۰۴	-۰٫۰۷	۱			
۸. اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت جدید	-۰٫۱۱*	۰٫۰۴	۰٫۰۲	-۰٫۰۲	۰٫۰۱	۰٫۰۲	۰٫۵۳**	۱		
۹. اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی	-۰٫۱۶**	۰٫۰۳۰	-۰٫۰۲	-۰٫۱۰	-۰٫۰۶	-۰٫۰۴	۰٫۶۲**	۰٫۵۵**	۱	
۱۰. نمره کل اضطراب اجتماعی	-۰٫۱۵**	۰٫۰۷	۰٫۰۱	-۰٫۰۸	-۰٫۰۴	-۰٫۰۱	۰٫۹۱**	۰٫۸۰**	۰٫۸۱**	۱
میانگین	۲۸٫۶	۷۳٫۵۸	۵۲٫۵۹	۴۷٫۰۹	۳۹٫۴۷	۲۱۲٫۷۳	۲۰٫۸۲	۱۳٫۹۰	۹٫۱۰	۴۳٫۸۲
انحراف استاندارد	۷٫۷۷	۱۴٫۴۰	۱۵٫۶۵	۱۴٫۴۳	۱۱٫۷۰	۷۳٫۷۳	۷٫۰۶	۴٫۶۰	۳٫۶۰	۱۳٫۰۰

* $P < 0,05$ ** $P < 0,01$

در پژوهش حاضر، قبل از انجام مدل‌یابی معادلات ساختاری برخی مفروضه‌های آن بررسی شد. در این راستا، برای بررسی نرمال بودن تک‌متغیره از شاخص‌های کجی^۱ و کشیدگی^۲ متغیرهای مشاهده شده استفاده شد. مقادیر به دست آمده کمتر از یک بود که نشان‌دهنده آن است که توزیع متغیرها، تفاوت معنادار با توزیع نرمال ندارد. همخطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از آماره تحمل^۳ و عامل تورم واریانس^۴ بررسی شد. نتایج نشان داد مقادیر آماره تحمل به دست آمده برای متغیرها بالای ۰٫۱۰ و در دامنه‌ای از ۰٫۴۰ تا ۰٫۸۵، و مقدار عامل تورم واریانس به دست آمده برای متغیرها، کوچک‌تر از ۱۰ و در دامنه‌ای از ۱٫۱۷ تا ۲٫۵۲ بود که نشان‌دهنده عدم همخطی چندگانه میان متغیرهای پیش‌بین است.

1. Skewness
2. Kurtosis
3. Tolerance
4. Variance Inflation Factor (VIF)

به منظور بررسی فرضیه‌ها و مدل پژوهش، محاسبات مدل‌یابی معادلات ساختاری به کمک نرم‌افزار AMOS، بر روی داده‌ها انجام شد. ابتدا کلیت مدل با استفاده از شاخص‌های برازش بررسی شد. سپس با حذف مسیر غیر معنادار و اصلاح مدل و انجام برخی اصلاحات پیشنهادی نرم‌افزار AMOS، مانند محاسبه کوواریانس بین خطاهای متغیرهای مشاهده‌شده، مقدار نسبت خبی دو به دو به درجه آزادی برابر ۲٫۵۵ به دست آمد که چون کمتر از ۳ است قابل قبول است (کلاین، ۲۰۱۵). مقدار خبی دو و درجه آزادی به ترتیب برابر ۲۰۹٫۰۴ و ۸۲ بود. همچنین، مقدار شاخص‌های دیگر برازش مدل مانند $GFI = ۰٫۹۵$ ، $AGFI = ۰٫۹۲$ ، $NFI = ۰٫۹۴$ ، $IFI = ۰٫۹۶$ ، $CFI = ۰٫۹۶$ ، $TLI = ۰٫۹۵$ ، $PCLOSE = ۰٫۱۴$ ، $RMSEA = ۰٫۰۶$ مطابق با ملاک کلاین (۲۰۱۵) بیان‌کننده برازش مطلوب مدل است. مدل تجربی پژوهش در شکل ۲ آورده شده است.



شکل ۲. مدل تجربی پژوهش

در این تحلیل مشخص شد که مسیرهای خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان به رضایت از مدرسه ($\beta=0.41, P=0.001$) و همچنین، مسیر رضایت از مدرسه به اضطراب اجتماعی ($P=0.001$)، $\beta=-0.22$ معنادار هستند. ضریب مسیر خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان به اضطراب اجتماعی ($\beta=-0.08, P=0.195$) معنادار نبود. همچنین، اثر غیر مستقیم متغیر خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان بر اضطراب اجتماعی با استفاده از آزمون بوت استراپ معنادار بود ($P=0.008, \beta=-0.09$ ، با حد پایین -0.17 و حد بالای -0.03). در جدول ۲ یافته‌های مربوط به اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای مدل آورده شده است.

جدول ۲. اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای مدل پژوهش

مسیرها	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
به رضایت از مدرسه: از خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان	۰٫۴۱**	—	۰٫۴۱**
به اضطراب اجتماعی: از خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان	-۰٫۰۸	-۰٫۰۹**	-۰٫۰۹**
از رضایت از مدرسه	-۰٫۲۲**	—	-۰٫۲۲**

** $p < 0.01$

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش، بررسی رابطه بین خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان و اضطراب اجتماعی با واسطه‌گری رضایت از مدرسه و در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری است. یافته‌ها نشان داد خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان بر اضطراب اجتماعی اثر مستقیم ندارد و بدین ترتیب، فرضیه اول پژوهش تأیید نشد. این یافته اگرچه ناهمسو با یافته‌های پژوهش‌های پیشین (برای مثال، آینکو و همکاران، ۲۰۱۵؛ شنل و همکاران، ۲۰۱۵؛ گلدین و همکاران، ۲۰۱۲؛ ولز و همکاران، ۲۰۱۶) مبنی بر رابطه کلی خودکارآمدی با اضطراب است، اما همسو با یافته پژوهش موریس (۲۰۰۲) است که نشان داد با آن که سطوح پایین‌تر خودکارآمدی عمومی با سطوح بالاتر اضطراب اجتماعی رابطه دارد؛ اما از میان ابعاد مختلف خودکارآمدی (همچون خودکارآمدی تحصیلی و هیجانی) تنها

خودکارآمدی اجتماعی است که نقش بیشتری در اضطراب اجتماعی دارد و آن را به نحو منفی و معنادار پیش‌بینی می‌کند (موریس، ۲۰۰۲). در تبیین این یافته پژوهش می‌توان گفت که رابطه خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی از نوع همبستگی و دوطرفه است. به این معنا که افراد دارای اضطراب اجتماعی از خودکارآمدی سطح پایین‌تری نیز برخوردارند و از قرارگرفتن در موقعیت‌های اجتماعی به دلیل داشتن ترس زیاد از داشتن تصویر منفی از دیدگاه دیگران درباره خود اجتناب می‌کنند؛ ضمن آنکه این افراد فاقد مهارت‌های اجتماعی مناسب و مهارت ابراز وجود در تعاملات اجتماعی با دیگران هستند و نمی‌توانند با صراحت و قاطعیت از خود دفاع کنند (تمنایی‌فر، ۱۳۹۱). به همین دلیل در این پژوهش خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان ارتباط معناداری با اضطراب اجتماعی نشان نداده است و نتوانسته است آن را به نحو مستقیم پیش‌بینی کند. زیرا داشتن این نوع خودکارآمدی نیازمند قرارگرفتن در جمع همسالان و داشتن رفتارهای فعالانه و مؤثر در مقابل رفتارهای پرخاشگرانه آن‌ها است. دانش‌آموزان دارای اختلال اضطرابی ضمن آن که فاقد مهارت ابراز وجود هستند و نمی‌توانند با صراحت و قاطعیت در رویارویی با همسالان پرخاشگر و قلدر از خود دفاع کنند، به‌طور کلی، از قرارگرفتن در جمع و موقعیت‌های اجتماعی اجتناب می‌کنند، زیرا بر این باورند که در این موقعیت‌ها به نحو خجالت‌آوری عمل خواهند کرد. علاوه بر این، نشان داده شده است که خودکارآمدی اجتماعی نسبت به هر متغیر دیگر مرتبط با تعاملات اجتماعی پیش‌بینی‌کننده منفی و قوی‌تر اضطراب اجتماعی است و می‌تواند جانشین آن متغیرها برای پیش‌بینی اضطراب اجتماعی باشد (هانسدوتیر و اولندیک، ۲۰۰۷). از این رو، این احتمال نیز وجود دارد که دانش‌آموزان دارای اختلال اجتماعی به دلیل داشتن خودکارآمدی اجتماعی پایین‌تر از قرارگرفتن در موقعیت اجتماعی مربوط به مدرسه و تعامل با همسالان پرخاشگر نیز خودداری کنند. بدین ترتیب، نبود رابطه معنادار و مستقیم بین دو متغیر پیش‌گفته پژوهش منطقی به نظر می‌رسد. علاوه بر این، در تبیین دیگری می‌توان اظهار داشت که در پژوهش‌های پیشین رابطه ساده خودکارآمدی با اضطراب اجتماعی با روش همبستگی بررسی شده است؛ اما در پژوهش حاضر رابطه ساختاری بین این دو متغیر در یک مدل و با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی شده است. احتمالاً حضور متغیر واسطه‌ای در مدل موجب شده است که رابطه مستقیم بین این دو متغیر معنادار نباشد

و خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان با واسطه‌گری متغیر رضایت از مدرسه توانسته است بر اضطراب اجتماعی اثر بگذارد که این یافته در سطور بعدی مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد.

یافته دیگر، حاکی از آن بود که خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار رضایت از مدرسه است. این یافته که تأییدکننده فرضیه دوم پژوهش است، همسو با یافته‌های پژوهش‌های پیشین (از جمله انصاری و ساجدعلی‌خان، ۲۰۱۵؛ توتان و ساهین، ۲۰۱۵؛ عزیزلی و همکاران، ۲۰۱۵) است، مبنی بر اینکه بین خودکارآمدی به‌طورکلی با رضایت از زندگی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بر اساس نتیجه پژوهش، دانش‌آموزانی که دارای خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری بالاتری هستند، رضایت بیشتری از مدرسه دارند. از آنجا که خودکارآمدی نقش مهمی در تنظیم پیامدهای مرتبط با رویدادهای منفی دارد، قابل انتظار است که خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری بالاتر منجر به تجربه ناسازگاری‌های روان‌شناختی کمتر و رضایت از مدرسه بیشتر شود. زیرا دانش‌آموزانی که دارای خودکارآمدی انطباق بالاتری هستند، می‌توانند با استفاده از راهکارهای مقابله‌ای سازنده مانند جرأت‌ورزی، قربانی‌شدن‌ها و مورد آزار و اذیت قرارگرفتن مکرر از جانب همسالان را خنثی کنند (سینگ و باسی، ۲۰۰۹). در نتیجه، آنان بهتر می‌توانند در چنین موقعیت‌هایی با بهره‌گیری از راهکارهای انطباقی با همسالان خود کنار بیایند و از این رو، رضایت بیشتری نسبت به مدرسه از خود نشان می‌دهند. در این راستا، پژوهش نشان داده است خودکارآمدی تحصیلی بالاتر در نوجوانان با گرایش مثبت‌تر آن‌ها نسبت به معلمان و همسالان خود و نیز رضایت بیشتر از مدرسه همراه است (پراکتور و همکاران، ۲۰۱۰). افزون بر این، رابطه بین خودکارآمدی و رضایت از زندگی می‌تواند نشأت گرفته از این حقیقت باشد که افراد با خودکارآمدی بالا توانایی فائق‌آمدن بر موقعیت‌های اضطراب‌آور و تنش‌زا را دارند، زیرا چنین افرادی دارای نگرش «من می‌توانم این کار را انجام بدهم» هستند (کاکار، ۲۰۱۲). در مقابل، افرادی که دارای خودکارآمدی پایین هستند بر این باورند که کارهایی که آنان قصد انجام آن را دارند، مشکل‌تر از آن چیزی است که در واقعیت وجود دارد و پیامد چنین تفکراتی، افزایش اضطراب و تنش به‌طور هم‌زمان و در نتیجه محدودشدن ایده‌های فرد در حل مسئله خواهد بود (سانتوس و همکاران، ۲۰۱۴).

یافته دیگر پژوهش، تأییدکننده فرضیه سوم پژوهش بود مبنی بر این که رضایت از مدرسه

پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار اضطراب اجتماعی است. این نتیجه همسو با یافته‌های پژوهش‌های پیشین (از جمله تاپا و همکاران، ۲۰۱۳؛ گانی و همکاران، ۲۰۱۰؛ لیو، ۲۰۱۲؛ مهتا، ۲۰۱۶؛ هوانگ و همکاران، ۲۰۱۰) است. این یافته‌ها نشان می‌دهند هر چه دانش‌آموزان رضایت بیشتری از مدرسه داشته باشند، اضطراب اجتماعی کمتری را در مدرسه تجربه خواهند کرد. یا برعکس، دانش‌آموزانی که رضایت از مدرسه پایینی داشته باشند، اضطراب اجتماعی بالایی را در مدرسه تجربه خواهند کرد. بررسی یافته‌های پژوهشی بیان‌کننده این است که چنانچه دانش‌آموزان دارای تجارب مثبت در مدرسه باشند و از جانب معلمان حمایت عاطفی دریافت کنند، احتمال کمتری وجود دارد که نسبت به خود ترس از ارزیابی منفی داشته باشند و در نتیجه اضطراب اجتماعی کمتری را تجربه خواهند کرد (هوانگ و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین، در مدرسی که بین دانش‌آموزان روابط دوستانه وجود دارد مشکلات انضباطی کمتری مشاهده می‌شود (تاپا و همکاران، ۲۰۱۳)، و پرخاشگری و خشونت‌های رفتاری کمتری نیز وجود دارد (گریگوری و همکاران، ۲۰۱۰). از این رو، قرارداشتن در چنین محیط‌هایی برای دانش‌آموزان لذت‌بخش بوده و پیامد آن تجربه سطوح پایین اضطراب خواهد بود (لیو، ۲۰۱۲). علاوه بر این، دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند با اجتماع مدرسه مرتبط بوده و مورد توجه و حمایت معلمان و دیگر اعضای مدرسه هستند، انگیزه و بهزیستی ذهنی‌شان ارتقا یافته و احتمال کمتری وجود دارد که علائم افسردگی (چاندرا و همکاران، ۲۰۱۰) و اضطراب (هوانگ و همکاران، ۲۰۱۰) بروز دهند. تعامل مثبت بین دانش‌آموزان و معلمان موجب شرکت فعال دانش‌آموزان در فعالیت‌های مربوط به کلاس و مدرسه شده و انجام چنین فعالیت‌هایی موجب می‌شود رفتار مناسب‌تری داشته باشند و از بودن در مدرسه لذت ببرند (تاپا و همکاران، ۲۰۱۳). افزون بر این، دانش‌آموزانی که رضایت از مدرسه بالایی دارند، بهتر می‌توانند خود را با مقررات مدرسه و تعامل با معلمان خویش انطباق دهند؛ در حالی که دانش‌آموزانی که رضایت از مدرسه پایینی دارند سرزنش‌های کلامی بیشتری را از سوی معلمان خویش در رابطه با رفتار کلاسی دریافت می‌کنند و در مدرسه بیشتر دچار زحمت و دردسر می‌شوند (بیکر، ۱۹۹۹)، در نتیجه اضطراب بالاتری را در مدرسه تجربه خواهند کرد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان به طور غیر مستقیم

و با واسطه‌گری رضایت از مدرسه پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار اضطراب اجتماعی است. در این پژوهش رضایت از مدرسه به طور کامل رابطه بین خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان و اضطراب اجتماعی را واسطه‌گری کرد. به این معنا که خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان از طریق رضایت فرد از مدرسه، اضطراب اجتماعی او را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که دارای خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان بالایی هستند، رضایت از مدرسه بیشتری را نشان می‌دهند و به دنبال آن چنین دانش‌آموزانی اضطراب پایین‌تری را در مدرسه تجربه خواهند کرد و بدین ترتیب، فرضیه چهارم پژوهش تأیید شد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودکارآمدی، همان‌گونه که پیش از این هم مطرح شد، به معنای باور فرد به توانایی، شایستگی و ظرفیت وی برای انجام کار یا تکلیف در یک موقعیت خاص است (باندورا، ۱۹۹۷) که رضایت از زندگی و پیامدهای مهم روان‌شناختی به همراه دارد (انصاری و ساجدعلی‌خان، ۲۰۱۵)، و موجب ارتقای کارکردهای روانی اجتماعی و تعدیل مشکلات عاطفی می‌شود (کراسیون، ۲۰۱۳)؛ بنابراین، زمانی که دانش‌آموزان در بافت و موقعیت مدرسه باور داشته باشند که توانایی غلبه بر موقعیت استرس‌زا و ناخوشایندی مانند پرخاشگری و قلدری همسالان را دارند، یعنی دارای سطح بالایی از خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان باشند، این موقعیت را می‌توانند به‌خوبی مدیریت کنند و در مقابله با همسالان دارای رفتارهای ناخوشایند با موفقیت عمل و رفتار کنند. این وضعیت موجب ایجاد ارزیابی مثبت این دانش‌آموزان نسبت به خود و مدرسه می‌شود و از بودن در مدرسه احساس رضایت و خشنودی بیشتری می‌کنند؛ در نتیجه، سطح اضطراب اجتماعی آن‌ها کاهش پیدا می‌کند. به بیانی دیگر، دانش‌آموزان دارای سطح خودکارآمدی انطباقی بالا مسئله رویارویی با پرخاشگری و رفتارهای زورگویی و قلدرمآبانه همسالان را در محیط مدرسه نه به‌عنوان مشکل، بلکه به‌عنوان یک چالش در نظر می‌گیرند که باید بر آن غلبه کنند؛ بنابراین، به‌جای فرار از موقعیت یا مشکل، به‌خوبی با این وضعیت و شرایط سازش یافته و کنار می‌آیند و مشکل را حل می‌کنند. هر چه میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان بالاتر باشد، به دنبال آن رضایت بیشتری از مدرسه و بودن در آن حاصل می‌گردد و بالعکس، با کاهش میزان خودکارآمدی، رضایت از مدرسه هم کاهش می‌یابد. رضایت از زندگی (و ابعاد آن) شاخصی از سلامت روان و بهزیستی روان‌شناختی افراد است (چاندرا و

همکاران، ۲۰۱۰؛ دسانتیس کینگ و همکاران، ۲۰۰۶)؛ پس افزایش آن موجبات کاهش سطح اضطراب اجتماعی را در دانش‌آموزان فراهم می‌کند. از سوی دیگر، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی مقابله‌ای مناسبی در موقعیت مدرسه و در رابطه با رفتارهای نامناسب همسالان را ندارند و توانایی خود را برای مقابله با رفتارهای پرخاشگرانه آنان، کمتر از حد واقعی برآورد می‌کنند، یعنی خود را در مقابله با چنین رویدادها و شرایط نامطلوب، ناتوان می‌بینند، از بودن در مدرسه احساس نارضایتی کرده و در نتیجه، اضطراب اجتماعی بیشتری دارند.

بر اساس نتایج این پژوهش مبنی بر نقش خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری همسالان در افزایش رضایت از مدرسه، به دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، به‌ویژه مشاوران، مربیان پرورشی، معلمان و نیز متولیان کانون‌های اصلاح و تربیت نوجوانان و جوانان بزهکار توصیه می‌شود به‌طورکلی مهارت‌های خودکارآمدی و به‌طور خاص راهکارهای خودکارآمدی انطباق با پرخاشگری را به دانش‌آموزان آموزش دهند تا از این طریق موجبات کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و افزایش رضایت آنها از بودن در مدرسه فراهم شود. افزایش سطح رضایت از زندگی (و ابعاد آن از جمله رضایت از مدرسه) نه تنها سطح اضطراب اجتماعی را در کودکان و نوجوانان کاهش می‌دهد، بلکه به‌طور کلی، موجبات تأمین سلامت روانی افراد جامعه را نیز فراهم می‌کند.

این پژوهش مانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بوده است، یکی از محدودیت‌های آن انجام پژوهش فقط در یک پایه کلاسی است؛ بنابراین تعمیم نتایج به پایه‌های دیگر جایز نیست. در این رابطه پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی با بررسی روابط بین متغیرهای این پژوهش در پایه‌ها و دوره‌های مختلف تحصیلی به نقش تعدیل‌کنندگی احتمالی پایه تحصیلی و نیز دوره تحصیلی در روابط بین متغیرها توجه شود. محدودیت دیگر به طرح پژوهش حاضر بر می‌گردد که از نوع همبستگی است؛ بنابراین، استنباط علی از روابط بین متغیرها به صورتی که در پژوهش‌های آزمایشی میسر است، نباید انجام شود. محدودیت دیگر، بی‌توجهی به نقش جنسیت در روابط بین متغیرهای مدل بود؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به نقش تعدیل‌کنندگی احتمالی جنسیت در روابط بین متغیرهای این پژوهش توجه شود.

منابع

استوار، صغری، و رضویه، اصغر (۱۳۸۲). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس اضطراب اجتماعی برای نوجوانان جهت استفاده در ایران. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۳(۱۲)، ۶۹-۷۸.

تمنایی‌فر، محمدرضا (۱۳۹۱). پیش‌بینی اضطراب اجتماعی بر اساس ابراز وجود و خودکارآمدی در دانش‌آموزان شهرستان کاشان. *نخاواده و پژوهش*، ۹(۴)، ۹۵-۱۱۸.

لطیفیان، مرتضی، و شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۸۳). بررسی رابطه رضایت از زندگی با سلامت عمومی و مؤلفه‌های آن در بین دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز. دومین همایش بهداشت روانی دانشجویان.

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (5th. Ed.). (DSM-V). Washington, DC: Author.
- Ansari, M., & Sajid Ali Khan, Kr. (2015). Self-efficacy as a predictor of life satisfaction among undergraduate students. *Indian Psychology*, 2, 5-12.
- Antaramian, S. (2017). The importance of very high life satisfaction for students' academic success. *Cogent Education*, 4, 1307622.
- Azizli, N., Atkinson, B. E., Baughman, H. M., & Giammarco, E. A. (2015). Relationships between general self-efficacy, planning for the future, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 82, 58-60.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban "at-risk" classrooms: Differential behavior relationship quality, and student satisfaction with school. *Elementary Education*, 100, 57-70.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environment. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barrows, J., Dunn, S., & Lloyd, C. A. (2013). Anxiety, self-efficacy, and college exam grade. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 204-208.
- Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of post traumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behavior Research and Therapy*, 42, 1129-1148.
- Cakar, F. S. (2012). The relationship between the self-efficacy and life satisfaction of young adults. *International Education Studies*, 5(6), 123-130.
- Calaguas, G. (2011). The incident of peer aggression and peer victimization between the sexes. *International Journal of Human Science*, 8, 151-156.
- Chandra, A., Martin, L. T., Hawkins, S. A., & Richardson, A. (2010). The impact of

- parental deployment on child social and emotional functioning: Perspective of school staff. *Adolescent Health*, 46(3), 218-223.
- Craciun, B. (2013). Coping strategies, self-criticism and gender factor in relation to quality of life. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 466-470.
- Desantis King, A. L., Huebner, S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279-295.
- Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537.
- Eng, W., Coles, M. E., Heimberg, R. G., & Safren, S. A. (2005). Domains of life satisfaction in social anxiety disorder: Relation to symptoms and response to cognitive-behavioral therapy. *Anxiety Disorders*, 19, 143-156.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143.
- Flores, A. (2007). Attribution style, self-efficacy, and stress as predictors of academic success and academic satisfaction in college students. Doctoral Dissertation, Faculty of the University of Utah.
- Gallup, A. C., O'Brien, D. T., & Wilson, D. S. (2010). The relationship between adolescent peer aggression and response to a sequential prisoner's dilemma game during college: An explorative study. *Social Evolutionary and Cultural Psychology*, 4, 277-289.
- Gilman, R., Ashby, J. S., Sverko, D., Florell, D., & Varjas, K. (2005). The relationship between perfectionism and multidimensional life satisfaction among Croatian and American youth. *Personality and Individual Differences*, 39, 155-166.
- Goldin, P. R., Ziv, M., Jazaieri, H., Werner, K., Kraemer, H., Heimberg, R. G. et al. (2012). Cognitive reappraisal self-efficacy mediates the effects of individual cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder. *Consulting and Clinical Psychology*, 80(6), 1034-1040.
- Gregory, A., Cornel, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower students bullying and victimization. *Educational Psychology*, 102, 483-496.
- Guney, S., Kalaft, T., & Boysan, M. (2010). Dimensions of mental health: Life satisfaction, anxiety & depression: A preventive mental health study in Ankara university student's population. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(1), 107-114.
- Hannesdottir, D. K., & Ollendick, T. H. (2007). Social cognition and social anxiety among Icelandic school children. *Child and Family Behavior Therapy*, 29, 43-58.
- Hanss, D., & Böhm, G. (2010). Can I make a difference? The role of general and domain-specific self-efficacy in sustainable consumption decisions. *Umweltpsychologie*, 14(2), 46-74.
- Haranin, E. C., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2007). Predictive and incremental validity of global and domain-based adolescent life satisfaction reports. *Psychoeducational Assessment*, 25(2), 127-138.

- Huang, S., Eslami, Z., & Hu, R. J. S. (2010). The relationship between teacher and peer support and English language learner's anxiety. *English language Teaching*, 3(1), 32-40.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158.
- Huebner, E. S. (2001). *Manual for the multidimensional students' life satisfaction scale*. Columbia, SC: University of South Carolina Department of Psychology.
- Huebner, E. S. (2004). Research of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3-33.
- Huebner, E. S., Funk, B. A., & Gilman, R. (2000). Cross-sectional and longitudinal psychological correlates of adolescent life satisfaction report. *Canadian Journal of School Psychology*, 16, 53-64.
- Huebner, E., & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *Educational Research*, 93, 331-335.
- Iancu, I., Border, E., & Ben-Zion, I. Z. (2015). Self-esteem, dependency, self-efficacy and self-criticism in social anxiety disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 58, 165-171.
- Kelly, J. E. (2011). *Assessment of life satisfaction in children as a means of prevention and identification*. Doctoral Dissertation, Pacific University.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- La Greca, A. M. (1998). *Manual of the social anxiety scale for children and adolescents*. Miami, FL: Author.
- Lent, R., Taveira, M., Sheu H., & Single, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Vocational Behavior*, 74, 190-198.
- Liu, Y. Y. (2012) Students' perceptions of school climate and trait test anxiety. *Psychological Report*, 111(3), 761- 764.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domain of human functioning: Evidence from five countries. *Psychology*, 40(2), 80-89.
- Mehta, E. (2016). Social anxiety disorder in relation to school environment. *International Journal of Informative and Futuristic Research*, 4, 5013- 5017.
- Morrison, A. S., & Heinberg, R. G. (2013). Social anxiety and social anxiety disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 249-274.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337-348.
- Olivares, J., García-López, L. J., Hidalgo, M. D., & Caballo, V. E. (2004). Relationships among social anxiety measures and its invariance. A confirmatory factor analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 172-179.
- Proctor, C., Linley, P. A., & Maltby (2010). Very happy youths: Benefits of very high life satisfaction among adolescents. *Social Indicators Research*, 98, 519-532.
- Renshow, T. L., & Cohen, A. S. (2014). Life satisfaction as distinguishing indicator of college student functioning: Further validation of the two- continual model of mental health. *Social Indicators*, 117, 319-334.

- Rudy, B. M., Davis III, T. E., & Matthews, R. A. (2012). The relationship among self-efficacy, negative self-referent cognitions, and social anxiety in children: A multiple mediator model. *Behavior Therapy*, 43(3), 619-628.
- Santos, M. C. J., Magramo, C. S. Jr., Oguan, F., & Paat, J. N. (2014). Establishing the relationship between general self-efficacy and subjective well being among college students. *Asian Journal of Management Sciences and Education*, 3(1), 11-22.
- Schnell, K., Ringeisen, T., Raufelder, D., & Rohrmann, S. (2015). The impact of adolescents' self-efficacy and self-regulated goal attainment processes on school performance-Do gender and test anxiety matter? *Learning and Individual Differences*, 38, 90-98.
- Singh, P., & Bussey, K. (2009). The development of a peer aggression coping self-efficacy scale for adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 971-992.
- Sivandani, A., Ebrahimi Koohbanani, S., & Vahidi, T. (2013). The relation between social support and self-efficacy with academic achievement and school satisfaction among female junior high school students in Birjand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 668-673.
- State, T. M., & Kern, L. (2017). Life satisfaction among high school students with social, emotional, and behavioural problems. *Positive Behavior Interventions*, 19(4), 205-215.
- Stein, M. B., & Heimberg, R. G. (2004). Subjective well-being and life satisfaction in generalized anxiety disorder: Comparison to major depressive disorder in a community sample. *Affective Disorders*, 3, 161-166.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357- 385.
- Totan, T., & Sahin, R. (2015). The stepwise effect of emotional self-efficacy process and emotional empathy on young people's satisfaction with life. *European Scientific Journal*, 11(14), 443-456.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children. The role of performance, peer relations, ethnicity, and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228.
- Volz, M., Möbus, J., Letsch, C., & Werheid, K. (2016). The influence of early depressive symptoms, social support and decreasing self-efficacy on depression 6 months post-stroke. *Affective Disorders*, 206, 252-255.