



Presenting a Model of the Relationship Between Family Emotional Climate and the Tendency Toward Disruptive Behaviors at School: The Mediating Role of Cognitive-Affective Empathy

Mohsen Alizadeh¹ | Asgar Atash Afruoz² | Naser Behroozy³

1. Ph.D Candidate in Educational Psychology, Faculty of Educational and Psychology Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran..

2. Corresponding Author: Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational and Psychology Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. Email: a.atashafrouz@gmail.com

3. Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

Volume info

Vol. 17
Series: 65
Spring 2026
P.P: 145-166

Article Type

Research Paper

Article History

Received:
2026-08-01
Revised:
2026-08-17
Accepted:
2026-09-22
Published:
2026-09-29

ISSN – E-ISSN

ISSN: 2588-5162
E-ISSN: 2645-517X



Abstract

The aim of the present study was to present a model of the relationship between family emotional climate and tendency toward vandalistic behaviors in school, with the mediating role of cognitive-emotional empathy. The research method was correlational and structural equation modeling. The participants of this study were 475 high school students in Gachsaran, who were selected through multi stage random sampling. The instruments used in this research included the Tendency toward Vandalistic Behaviors Scale (Thawabieh & Al-Rfooh, 2010), the Family Emotional Climate Scale (Hillburn, 1964), and the Empathy Scale for Adolescents (Vossen et al., 2015). Cronbach's alpha coefficient was used to assess the reliability of these instruments. The evaluation of the proposed model was conducted using structural equation modeling. The bootstrap method was employed to test indirect relationships. The results indicated that family emotional climate had a positive and significant effect on tendency toward vandalistic behaviors ($P < 0.001$) and cognitive-emotional empathy ($P < 0.03$). Furthermore, cognitive-emotional empathy had a positive effect on tendency toward vandalistic behaviors ($P < 0.001$). In terms of indirect relationships, cognitive-emotional empathy was able to play a mediating role between family emotional climate and vandalistic behaviors in school ($P < 0.04$). Keywords: Tendency toward Vandalistic Behaviors in School, Family Emotional Climate, Cognitive-Emotional Empathy.

Keywords: Tendency toward Vandalistic Behaviors in School, Family Emotional Climate, Cognitive-Emotional Empathy

Cite this Article: Alizadeh, M., Atash Afruoz, A., & Behroozy, N. (2026). Presenting a Model of the Relationship between Family Emotional Climate and Tendency toward Vandalistic Behaviors in School with the Mediating Role of Cognitive-Emotional Empathy, Quarterly Journal of Military Psychology, 17(65), 145-166.
[DOR: 20.1001.1.25885162.1405.17.1.7.3](https://doi.org/10.25885/162.1405.17.1.7.3)



Publisher: Imam Hossein University.

© The Author(s).



ارائه مدل ارتباطی بین جو عاطفی خانواده و گرایش به رفتارهای خرابکارانه در مدرسه با نقش میانجی همدلی شناختی - عاطفی

محسن علی‌زاده^۱ | عسکر آتشافروز^۲ | ناصر بهروزی^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.
۲. نویسنده مسئول: دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. Email: a.atashafrouz@gmail.com
۳. استاده، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر ارائه مدل ارتباطی بین جو عاطفی خانواده و گرایش به رفتارهای خرابکارانه در مدرسه با نقش میانجی همدلی شناختی - عاطفی بود. روش پژوهش از نوع همبستگی و معادلات ساختاری بود. شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۴۷۵ نفر از دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر گچساران بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای استفاده شده در این پژوهش مقیاس گرایش به رفتارهای خرابکارانه ثوابیه و الرفو (۲۰۱۰)، جو عاطفی خانواده هیل برن (۱۹۶۴) و همدلی در نوجوانان و وزن و همکاران (۲۰۱۵) بودند. برای بررسی پایایی این ابزارها از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ارزیابی الگوی پیشنهادی با استفاده از روش معادلات ساختاری انجام گرفت. جهت آزمون روابط غیرمستقیم از روش بوت استرپ استفاده شد. نتایج نشان دادند که جو عاطفی خانواده اثر مثبت و معنی‌دار بر گرایش به رفتارهای خرابکارانه ($P < 0/001$) و همدلی شناختی - عاطفی ($P < 0/03$) دارد. همچنین همدلی شناختی - عاطفی اثر مثبت بر گرایش به رفتارهای خرابکارانه داشتند. در روابط غیرمستقیم نیز همدلی شناختی - عاطفی توانست در بین جو عاطفی خانواده و رفتارهای خرابکارانه در مدرسه ($P < 0/04$) نقش واسطه‌ای ایفا نماید.

کلیدواژه‌ها: گرایش به رفتارهای خرابکارانه در مدرسه، جو عاطفی خانواده، همدلی شناختی - عاطفی

استناد: علی زاده، محسن، آتش -افروز، عسکر، بهروز، ناصر. (۱۴۰۵). ارائه مدل ارتباطی بین جو عاطفی خانواده و گرایش به رفتارهای خرابکارانه در مدرسه با نقش میانجی همدلی شناختی - عاطفی، فصلنامه روانشناسی نظامی، ۱۷(۶۵)، ۱۴۵-۱۶۶. DOR: 20.1001.1.25885162.1405.17.1.7.3



سال و شماره

سال ۱۷، پیاپی: ۶۵

بهار ۱۴۰۵

صص: ۱۴۵-۱۶۶

نوع مقاله

مقاله پژوهشی

سابقه مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۵/۱۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۵/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۳۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۰۷

شابا چاپی و الکترونیکی

شابا چاپی: ۵۱۶۲-۲۵۸۸

الکترونیکی: X ۵۱۷-۲۶۴۵



مقدمه و بیان مسئله

مشکلات رفتاری از جمله شایع‌ترین چالش‌هایی هستند که دانش‌آموزان امروزی با آن مواجه هستند. این مسائل رفتاری نگرانی عمده‌ای برای خانواده‌ها، والدین، مربیان و مسئولان است. شیوع روزافزون این مشکلات رفتاری، تأثیر منفی بر زندگی شخصی و اجتماعی افراد در بزرگسالی می‌گذارد و آرامش و امنیت اجتماعی را مختل می‌کند (جی^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). مشکلات رفتاری دانش‌آموزان را می‌توان به دو نوع اصلی مسائل رفتاری درونی و بیرونی طبقه‌بندی کرد. مشکلات رفتاری درونی شامل شرایطی مانند افسردگی و اضطراب می‌شود. مشکلات رفتاری بیرونی شامل مواردی است که بر تعاملات فرد با دیگران تأثیر می‌گذارد (اوگانددل^۲، ۲۰۱۸). خرابکاری^۳ در این دسته از مسائل قرار می‌گیرد (کریگر^۴ و همکاران، ۲۰۱۷). از لحاظ نظری، خرابکاری تخریب عمدی و بدخواهانه و تغییر شکل یا از شکل انداختن اموال عمومی یا خصوصی را که بی‌رحمانه برای ایجاد ضرر و زیان انجام می‌شود، توضیح می‌دهد (سنجایا و پاسوندان^۵، ۲۰۲۳). خرابکاری در مدارس یک مشکل جدی برای جوانان است، زیرا نشان داده شده است که با سایر رفتارهای ضد اجتماعی و جرم در مدارس مرتبط است (پلانک^۶ و همکاران، ۲۰۰۸). خرابکاری در مدرسه^۷، تخریب عمدی و مضر زیرساخت‌های آموزشی است (وانگ^۸ و همکاران، ۲۰۲۲). خرابکاری تأثیر منفی بر سطح تحصیلات دارد و مشکلاتی را برای خانواده و محله ایجاد می‌کند (ویلالتا و فوندویلا^۹، ۲۰۱۸). مدارس و آموزشگاه‌ها به عنوان محیطی که برای تربیت و پرورش نسل جوان ایجاد شده‌اند، می‌توانند به دلایل مختلفی از جمله تعداد زیاد نوجوانان در سنین

1. Ge
2. Ogundele
3. Vandalism
4. Krieger
5. Senjaya & Pasundan
6. Plank
7. vandalism in school
8. Wang
9. Vilalta & Fondevila

حساس، ترکیبی از خصوصیات واقعی و نمادین و فرهنگ اجتماعی ضعیف، محیطی مستعد برای انجام رفتارهای خرابکارانه شوند (افشانی و جواهرچیان، ۱۳۹۵). خرابکاری در محیط‌های آموزشی، علاوه بر هزینه‌های مادی و معنوی، می‌تواند به عواقب فکری و روانی برای دانش‌آموزان و معلمان منجر شود؛ (هاشمی دانالو و همکاران، ۱۴۰۳). تأثیر تخریب امکانات مدارس گسترده و زیان‌آور است. علاوه بر خسارات مالی قابل توجه، آسیب به امکانات، فرآیند آموزش و یادگیری را نیز مختل می‌کند. محیط‌های یادگیری^۱ آسیب دیده و ناامن می‌توانند انگیزه^۲ و عملکرد تحصیلی^۳ دانش‌آموزان را کاهش دهند و فضایی منفی در مدارس ایجاد کنند (دیان وینی^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). نمونه رفتارهای خرابکارانه مدرسه‌ای در میان دانش‌آموزان نوجوان شامل رفتارهای سخت مثل نوشتن روی در و دیوار مدرسه، تخریب نیمکت‌ها، آسیب به کتاب‌های کتابخانه، شکستن شیشه‌ها و رفتارهای نرم مثل عدم توجه به ارزش‌های فرهنگی، سیاسی، مذهبی و ارزش‌های مدرسه‌ای است (قاسم‌زاده اجیرلو و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین نوجوانان در مدارس، به دلیل شرایط محیطی و فضای آموزشی، از طریق همنشینی افتراقی، با رفتارهای خرابکارانه، زورگویی و قلدری آشنا می‌شوند و به اموال مدرسه و همکلاسی‌هایشان آسیب وارد می‌کنند (میرلوحی و همکاران، ۱۴۰۱). در دسته‌بندی دیگر شعارنویسی روی در و دیوار مدرسه، شعار نویسی روی نیمکت‌ها و میز و صندلی‌های مدرسه، شکستن درب و پنجره مدارس کننده کاری میز و صندلی مدارس، کننده کاری و نوشتن اسامی مستعار و یا اول اسم بر روی تخته و در و دیوار مدارس، عدم توجه به حفظ منابع موجود در مدارس، عدم احساس تعلق به اشیاء مدرسه، شکستن وسایل گرمایشی و سرمایشی موجود در مدرسه، نزاع و درگیری در مدرسه و استعمال مواد مخدر در مدرسه از بارزترین رفتارهای خرابکارانه در مدارس هستند (سجادی و همکاران، ۱۴۰۱).

رفتارهای خرابکارانه متأثر از محیط خانواده است، زیرا بافت خانواده می‌تواند به شیوه‌های مختلف زمینه‌ساز آسیب به فرزندان باشد (لوی^۵ و همکاران، ۲۰۲۴) و دانش‌آموزانی که از یک محیط خانوادگی ناپایدار می‌آیند، بیشتر تمایل به خرابکاری دارند (سیلویا و تیرتونی^۶، ۲۰۲۳). یکی از

1. Learning Environments
2. motivation
3. academic performance
4. Dian Winei
5. Levy
6. Silvia & Tirtoni

عوامل خانوادگی مهم و تأثیرگذار بر مشکلات هیجانی و رفتاری نوجوانان، جو عاطفی خانواده است (پستیگو-زگارا^۱ و همکاران، ۲۰۲۴) که فقدان عملکرد سالم خانواده و نحوه تربیت والدین و جو حاکم بر خانواده می‌تواند زمینه‌ساز بسیاری از آسیب‌ها اجتماعی از جمله بزهکاری نوجوانان گردد (امیرپور، ۱۴۰۱). وجود جو عاطفی مثبت^۲ و پیوند مؤثر والدین با نوجوانان به شکل‌گیری احساسات مثبت در طول رشد و تکامل نوجوانان کمک می‌کند (واتی^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). فضای عاطفی، کیفیت الگوی رفتاری اعضا، تأثیر ژرف و پایدار ارتباطی و ارزش‌های اساسی حاکم در خانواده در نحوه شکل‌گیری پایه‌های شخصیتی و ویژگی‌های روانی دارد. جو عاطفی خانواده به مجموع روابط و تعاملات عاطفی که بین اعضای یک خانواده وجود دارد؛ همانند بیان احساسات و علائق، نحوه ارتباط و طرز برخورد افراد با یکدیگر گفته می‌شود (ابویی و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین کاپتانوویچ و اسکوگ^۴ (۲۰۲۱) جو عاطفی خانواده را به عنوان مجموع روابط و تعاملات عاطفی، از جمله ابراز احساسات و علائق، الگوهای ارتباطی و رفتار بین فردی بین اعضای خانواده تعریف می‌کنند. اهمیت خانواده در نقش آن به عنوان مجرای برای انتقال ویژگی‌ها، باورها، ارزش‌ها و چارچوب‌های شناختی نهفته است. کودکان اولین گام‌های خود را به سوی اجتماعی شدن در خانواده برمی‌دارند و هویت خود را به عنوان موجودات اجتماعی شکل می‌دهند. اعضای خانواده تحت تأثیر جو عاطفی خانواده قرار می‌گیرند و آن را به عنوان الگویی برای رفتار خود می‌پذیرند (اوبازلز^۵ و همکاران، ۲۰۲۲). نقص در ابعاد عاطفی، مانند مراقبت، در دسترس بودن و محبت، می‌تواند به طور مؤثر طیف وسیعی از مشکلات رفتاری و تحصیلی را در دوران کودکی و نوجوانی پیش‌بینی کند (جیانگ^۶ و همکاران، ۲۰۲۲) لذا جو عاطفی خانواده می‌تواند رفتارهای خرابکارانه در مدرسه را پیش‌بینی کند.

گرایش‌های مجرمانه (خرابکارانه) در نوجوانان و جوانان یک مسئله چندوجهی است که تحت تأثیر ویژگی‌های روانشناختی و فرآیندهای شناختی مختلف قرار دارد، که در این میان سازه‌ی

1. Postigo-Zegarra
2. positive emotional climate
3. Wati
4. Kapetanovic & Skoog
5. Ogbaselase
6. Jiang

همدلی^۱ از نظر مفهومی در مهار تمایلات مخرب مانند پرخاشگری، قانون‌شکنی و رفتارهای مخالفت‌آمیز نقش دارد (بیورک کویست^۲ و همکاران، ۲۰۰۰). طبق نظر پاوارینو^۳ و همکاران (۲۰۱۵)، سطوح پایین همدلی با مشکلاتی در خودتنظیمی و مدیریت احساسات مرتبط است که به نوبه خود می‌تواند در اتخاذ رفتارهای پرخاشگرانه نقش داشته باشد. کودکانی که در همدلی با احساسات دیگران مهارت دارند، تمایل دارند رفتارهای کمک‌کننده و آرامش‌بخش مکرری از خود نشان دهند و در تعاملات اجتماعی خود ماهر دیده می‌شوند (ایزنبرگ^۴ و همکاران، ۲۰۱۵). در واقع، بسیاری از مطالعات رابطه منفی معنی‌داری بین همدلی کودکان خردسال و رفتارهای مخرب، از جمله پرخاشگری فیزیکی و کلامی، قانون‌شکنی، مخالفت و قلدری نشان داده‌اند (لاوت و شفیلد^۵، ۲۰۰۷؛ ون‌نوردن^۶ و همکاران، ۲۰۱۵).

اصطلاح همدلی که ریشه در روانشناسی و فلسفه دارد، به طور سنتی به عنوان یک ویژگی ذهنی منحصر به فرد انسان در نظر گرفته می‌شود (پنگ^۷ و همکاران، ۲۰۲۵). همدلی، درک و به اشتراک گذاشتن احساسات دیگران، نوع‌دوستی و استدلال خلاقانه را در انسان‌ها تقویت می‌کند (کریپال و ریتر-پالمون^۸، ۲۰۲۴) همچنین همدلی یک ویژگی نسبتاً پایدار است که شامل توانایی تشخیص و درک احساسات دیگران و همچنین تجربه غیرمستقیم این احساسات می‌شود (برت^۹ و همکاران، ۲۰۲۳) و به عنوان یک عامل تعیین‌کننده‌ی حیاتی در روابط بین فردی مؤثر به طور کلی شناخته شده است (باترز^{۱۰}، ۲۰۱۰، به نقل از گیapersad و ون استادن^{۱۱}، ۲۰۲۶). همدلی شامل دو بعد اصلی است: همدلی شناختی، که به درک احساسات در دیگران اشاره دارد؛ و همدلی عاطفی، که به تجربه غیرمستقیم احساسات دیگران اشاره دارد (والث دوسیا و مایر^{۱۲}، ۲۰۲۴). این ابعاد برای شکل دادن به فرآیندهای شناختی و عاطفی در طول تعاملات انسانی با هم تعامل دارند (جیانگ و

1. empathy
2. Björkqvist
3. Pavarino
4. Eisenberg
5. Lovett & Sheffield
6. Van Noorden
7. Peng
8. Kripal & Reiter-Palmon
9. Brett
10. Butters
11. Gyapersad & van Staden
12. Vallette d'Osia & Meier

همکاران، ۲۰۲۲). همدلی شناختی توانایی درک و تفسیر احساسات، نظرات و تجربیات دیگران و به عبارت دیگر شرایطی است که افراد می‌توانند آنچه دیگران احساس می‌کنند را شناسایی و تجزیه و تحلیل کنند (کیمیگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۴) و همدلی عاطفی یا همدلی احساسی، به عنوان یک شکل اولیه از همدلی، یک توانایی ذاتی شناخته شده برای به اشتراک گذاشتن حالات عاطفی دیگران است (پنگ و همکاران، ۲۰۲۵).

علاوه بر این، جو عاطفی خانواده به عنوان محیط اولیه اجتماعی نقش کلیدی در پرورش همدلی دارد؛ تعاملات عاطفی مثبت والد-فرزند زمینه‌ساز رشد همدلی و رفتار نوع‌دوستانه نوجوانان است (ژو^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). والدین صمیمی و حمایتگر، با توجه به دیدگاه فرزند خود و عواطف او همدلی را الگودهی می‌کنند. آن‌ها نیازهای عاطفی کودکان را برآورده کرده و این امر منجر به اشتغال کمتر فرد به احساسات خود و در نتیجه توانایی بهتر در توجه به احساسات فرد دیگر می‌شود، در مقابل، محیط‌های پرتنش و سرد مانع رشد همدلی می‌شوند (موریس^۳ و همکاران، ۲۰۰۷). از این رو، جو عاطفی خانواده می‌تواند رابطه‌ای مثبت با همدلی شناختی و عاطفی داشته باشد.

در مجموع پژوهشگر در پژوهش حاضر با برداشت از نتایج مطالعات پیشین و پیشینه‌ی نظری درباره‌ی گرایش به رفتارهای خرابکارانه، درصدد آن است تا نحوه‌ی تأثیرگذاری جو عاطفی خانواده با گرایش به رفتارهای خرابکارانه در مدرسه با میانجی‌گری همدلی شناختی و عاطفی در میان دانش‌آموزان دختر و پسر مورد مطالعه قرار دهد. همچنین مدل پیشنهادی در دانش‌آموزان دختر و پسر مورد مقایسه قرار خواهد گرفت. پژوهش‌های حق^۴ و همکاران (۲۰۲۵)، میرلوحی و همکاران (۱۴۰۱)، سپهوند و همکاران (۱۳۹۹)، شعبانی میناباد و علی‌محمدی (۱۳۹۸) و قنبری و همکاران (۱۳۹۵) نشان دادند میزان گرایش به رفتارهای خرابکارانه در پسران و دختران متفاوت است و فراگیران پسر بیشتر از فراگیران دختر به انواع مختلف رفتارهای خرابکارانه اقدام می‌نمایند. در این مدل جو عاطفی خانواده متغیر درون‌زاد، همدلی شناختی-عاطفی میانجی و گرایش به رفتارهای خرابکارانه به عنوان متغیر برون‌زاد می‌باشد؛ بنابراین برای بررسی تناسب مدل پرسش زیر

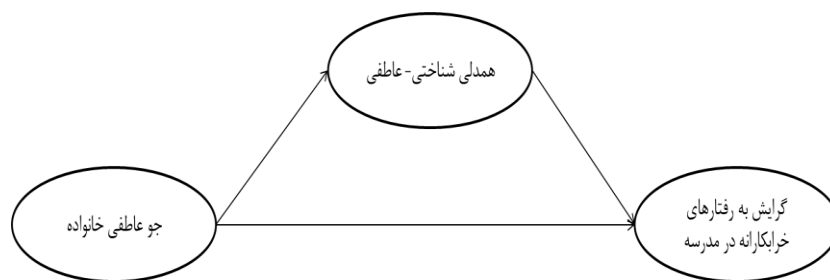
1. Kimmig

2. Zhou

3. Morris

4. Haq

مطرح می‌شود: آیا همدلی شناختی-عاطفی نقش میانجی در ارتباط میان جو عاطفی خانواده و رفتارهای خرابکارانه در مدرسه دارد؟



نمودار ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی و روش الگویابی معادلات ساختاری بررسی شد. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم شهر گچساران تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان پژوهش ۵۱۰ دانش‌آموز دختر و پسر بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند، به این صورت که از بین دبیرستان‌های شهر گچساران، ۱۰ دبیرستان دخترانه و ۱۰ دبیرستان پسرانه به صورت تصادفی انتخاب خواهند شد و در گام بعدی از هر دبیرستان سه کلاس (پایه دهم، یازدهم و دوازدهم) و از هر کلاس تعدادی دانش‌آموز به تعداد کل ۵۱۰ دانش‌آموز به صورت تصادفی انتخاب شدند. معیار ورود به تحقیق رضایت مدرسه و کلاس و معیار خروج ناقص بودن پرسشنامه بود که تعداد ۳۵ پرسشنامه به دلیل مخدوش بودن کنار گذاشته شدند و نمونه پژوهش برای تحلیل نهایی ۴۷۵ بود.

ابزار پژوهش

مقیاس گرایش به رفتارهای خرابکارانه^۱: مقیاس گرایش به رفتارهای خرابکارانه توسط ثوابیه و الرفو^۲ (۲۰۱۰) جهت بررسی میزان گرایش به رفتارهای خرابکارانه در مدرسه تنظیم شده

1. Tendency to vandalistic behaviors scale
2. Thawabieh & Al-rofo

است. این مقیاس دارای ۱۸ ماده می‌باشد که در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (۱= کاملاً موافقم تا ۵= کاملاً مخالفم) طراحی شده است. نمره بالاتر نشان دهنده‌ی تمایل بیشتر به رفتارهای خرابکارانه در مدرسه می‌باشد. در پژوهش بنی‌نعیم (۱۳۹۲) پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۹۴ محاسبه شد، به منظور بررسی روایی مقیاس گرایش به رفتارهای خرابکارانه با استفاده از نرم افزار تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS) از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که ضرایب استاندارد ماده‌های گرایش به رفتارهای خرابکارانه همه در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بودند. در پژوهش دیگری سعیدی و همکاران (۱۳۹۹) پایایی این مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن- براون به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۹۴ به دست آوردند که نشان دهنده‌ی پایایی قابل قبول این مقیاس است. در این پژوهش، جهت بررسی پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن ۰/۹۷ به دست آمد.

مقیاس جو عاطفی خانواده^۱: مقیاس جو عاطفی خانواده به منظور میزان مهرورزی در تعاملات کودک- والد توسط هیل برن (۱۹۶۴)؛ به نقل از مؤمنی و همکاران، (۱۳۹۶) ساخته شد. این مقیاس شامل ۱۶ گویه است و هدف آن ارزیابی جو عاطفی خانواده (رابطه پدر- فرزندی و رابطه مادر- فرزندی) است که شامل دو بعد اصلی که ۸ سؤال آن مربوط به پدر و ۸ سؤال آن مربوط به بعد مادر و ۸ بعد فرعی محبت، نوازش، تأیید کردن، تجربه کردن مشترک، هدیه دادن، تشویق، اعتماد و احساس امنیت است. در این مقیاس گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای (۱= خیلی کم و ۵= خیلی زیاد) نمره‌گذاری شده‌اند. نمرات بالاتر از متوسط نشان دهنده وجود جو عاطفی مناسب بین اعضای خانواده و نمرات پایین‌تر از متوسط حاکی از جو عاطفی ضعیف در بین افراد خانواده است. هیل برن (۱۹۹۰) در گزارش خود همسانی درونی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و روایی سوری و سازه آن را مطلوب گزارش کرد. مؤمنی همکاران (۱۳۹۶) ضریب پایایی مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ و بازآزمایی محاسبه کرد که به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۳ به دست آمد. در این پژوهش، جهت بررسی پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن ۰/۹۶ به دست آمد.

1. Family Emotional Climate scale

مقیاس همدلی در نوجوانان^۱: مقیاس همدلی در نوجوانان توسط ووزن^۲ و همکاران (۲۰۱۵) طراحی، تدوین و اعتباریابی شده است. این مقیاس دارای ۱۲ سؤال و سه خرده مقیاس همدلی شناختی، همدلی عاطفی و همدردی است که در پژوهش حاضر از دو بعد همدلی شناختی و همدلی عاطفی استفاده شده است. شیوه نمره گذاری آن بر اساس طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای (۱= هرگز تا ۵= همیشه) است. در پژوهش ووزن و همکاران (۲۰۱۵) ضریب همسانی درونی خرده مقیاس همدلی شناختی ۰/۸۶ و همدلی عاطفی ۰/۷۵ به دست آمد. در پژوهش نریمانی و همکاران (۱۳۹۶) یافته‌های حاصل از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و مرتبه دوم نشان داد که این مدل از برازش مناسبی برخوردار است و پایایی مقیاس برای کل مقیاس، همدلی شناختی و همدلی عاطفی به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۴ و ۰/۸۱ به دست آمده است. در این پژوهش، جهت بررسی پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای کل مقیاس، همدلی شناختی و همدلی عاطفی به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۵ و ۰/۸۱ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

قبل از بررسی فرضیه پژوهش، آمار توصیفی متغیرهای پژوهش بررسی شد. همچنین به منظور بررسی رابطه ساده بین متغیرهای پژوهش، همبستگی متغیرها محاسبه شد و نشان داد که همبستگی بین متغیرها در بعضی موارد معنی دار هستند. از این رو امکان بررسی مدل فراهم هست.

جدول ۱: یافته‌های توصیفی و همبستگی میان متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲
۱	جو عاطفی خانواده	۵۹/۴۸	۱۵/۵۳	۱	
۲	همدلی شناختی - عاطفی	۲۴/۱۶	۶/۱۷	۰/۰۵	۱
۴	گرایش به رفتارهای خرابکارانه در مدرسه	۷۷/۵۸	۱۱/۷۲	۰/۳۶**	۰/۰۲

*= $P < 0.05$ **= $P < 0.01$

1. Adolescent Empathy Scale
2. Vossen

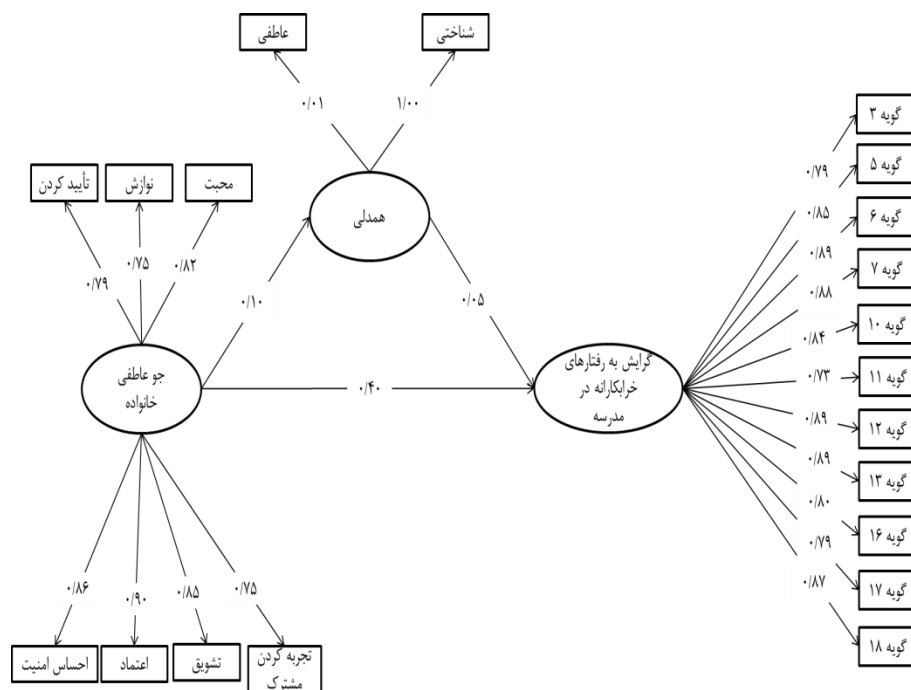
ابتدا شاخص‌های برازش مدل محاسبه گردید که نتایج این تحلیل در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲: شاخص‌های برازش مدل

شاخص	قبل از اصلاح	بعد از اصلاح
X^2/df	۴/۴۶	۴/۱۱
P	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
GFI	۰/۸۶	۰/۸۷
AGFI	۰/۸۳	۰/۸۳
NFI	۰/۹۱	۰/۹۲
CFI	۰/۹۳	۰/۹۴
RMSEA	۰/۰۹	۰/۰۸

در جدول شماره ۲، هم شاخص‌های قبل از اصلاح و هم شاخص‌های بعد از اصلاح نشان داده شده است. شاخص‌های قبل از اصلاح نشان می‌دهد که مدل در ابتدا از برازش خوبی برخوردار نبود که با انجام اصلاحات مورد نیاز، مدل به برازش مطلوب رسید. شاخص‌های مدل بعد از اصلاح نشان می‌دهد که مقادیر شاخص‌های برازندگی، شامل مجذور خی نسبی ($X^2/df=4/11$) و با سطح معنی‌داری ($P=0/000$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI=0/87$)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده ($AGFI=0/83$)، شاخص برازندگی هنجار شده ($NFI=0/92$)، شاخص برازندگی تطبیقی ($CFI=0/94$) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ($RMSEA=0/08$) به دست آمدند.

در پاسخ به فرضیه پژوهش مبنی بر این که "آیا همدلی شناختی - عاطفی نقش واسطه‌ای در ارتباط میان جو عاطفی خانواده و گرایش به رفتارهای خرابکارانه در مدرسه دارد؟" نتایج پژوهش نشان دادند همدلی شناختی - عاطفی توانست نقش واسطه‌گری در بین جو عاطفی خانواده و گرایش به رفتارهای خرابکارانه در مدرسه ایفا نماید. نتایج دقیق حاصل از فرضیه پژوهش در شکل ۲ و جدول ۳ آورده شده است.



شکل ۲: مدل نهایی پژوهش

جدول ۳: ضرایب مسیرهای مستقیم موجود در مدل

مسیر	مقدار برآورد	مقدار استاندارد	S.E	C.R	P
جو عاطفی خانواده به گرایش به رفتارهای خرابکارانه	۰/۱۵	۰/۴۰	۰/۰۲	۸/۴۸	۰/۰۰۱
جو عاطفی خانواده به همدلی شناختی - عاطفی	۰/۰۰۲	۰/۱۰	۰/۰۰۱	۲/۲۰	۰/۰۳
همدلی شناختی - عاطفی به گرایش به رفتارهای خرابکارانه	۱/۰۰	۰/۰۵	---	---	۰/۰۰۱

همان گونه که نتایج شکل ۲ و همچنین جدول ۳ نشان می‌دهند، جو عاطفی خانواده دارای اثر مثبت بر گرایش به رفتارهای خرابکارانه ($\beta=0/40$ و $P<0/001$) و همدلی شناختی-عاطفی ($\beta=0/10$ و $P<0/03$) بود. همچنین همدلی شناختی-عاطفی دارای اثر مثبت بر گرایش به رفتارهای خرابکارانه ($\beta=0/05$ و $P<0/001$) می‌باشد.

به منظور بررسی سهم واسطه‌گری همدلی شناختی-عاطفی در بین متغیرهای پژوهش، از دستور بوت استرپ در ایموس استفاده شد که نتایج در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴: برآورد مسیر غیر مستقیم موجود در مدل با استفاده از بوت استرپ

معنی‌داری	C.R	S.E	مقدار استاندارد	مسیر		
				متغیر پیشین	متغیر واسطه	متغیر ملاک
				جو عاطفی خانواده	همدلی شناختی-عاطفی	گرایش به رفتارهای خرابکارانه در مدرسه
0/04	2/20	0/002	0/005			

همان گونه که مشاهده می‌شود، همدلی شناختی-عاطفی توانست در بین جو عاطفی خانواده و رفتارهای خرابکارانه در مدرسه ($\beta=0/05$ و $P<0/04$) نقش واسطه‌ای ایفا نماید.

نتیجه‌گیری

همان‌طور که اشاره شد، پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش واسطه‌گری همدلی شناختی-عاطفی در رابطه‌ی بین جو عاطفی خانواده و گرایش به رفتارهای خرابکارانه در مدرسه انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که میان جو عاطفی خانواده با گرایش به رفتارهای خرابکارانه در مدرسه رابطه‌ی مثبت معنی‌داری وجود دارد. نتایج پژوهش حاضر با نتایج مطالعات سیلویا و تیرتونی (۲۰۲۳) همسو و با پژوهش صادقی و همکاران (۲۰۲۴) ناهمسو می‌باشد. خانواده به‌عنوان محیطی حیاتی، نقشی اساسی در شکل‌گیری رفتار نوجوانان، به ویژه در حوزه‌ی رشد عاطفی، ایفا می‌کند. تجربه‌های اولیه در درون خانواده، بنیانی برای تنظیم هیجانی و مهارت‌های تعامل اجتماعی به‌شمار می‌روند. هنگامی که خانواده‌ها به‌طور مداوم در تأمین نیازهای مادی و روانی نوجوانان کوتاهی

می کنند و روابط والدین و فرزندان از صمیمیت و نزدیکی عاطفی بی بهره است، بروز رفتارهای پرخطر به پیامدی قابل پیش بینی تبدیل می شود. در مقابل، رابطه ی قوی و حمایتگرانه ی والدین و فرزند به عنوان عاملی محافظ در برابر این رفتارها عمل می کند. فضای عاطفی نامطلوب در خانواده و تجربه هایی مانند طلاق، از عوامل خطرزای شناخته شده برای گرایش نوجوانان به خرابکاری محسوب می شوند (جو گدند و نایک^۱، ۲۰۱۴). به بیان دیگر، جو عاطفی حاکم بر خانواده و کیفیت تعاملات والدین و فرزندان، از تأثیر گذارترین عوامل در شکل گیری رفتارها، باورها و نگرش های کودکان به شمار می روند. روابط گرم، حمایتگرانه و پرورنده در خانواده، به شرطی که توأم با دخالت افراطی نباشد، می تواند به شکلی مؤثر نوجوانان را از درگیر شدن در رفتارهای پرخطر بازدارد. این پویایی های مثبت خانوادگی، نیازهای عاطفی اعضای خانواده را برآورده می سازد، نظام درونی خانواده را استحکام می بخشد و دلبستگی و احساس تعلق را تقویت می کند (کاپتانوویچ و اسکوگ، ۲۰۲۱).

همچنین خانواده اولین و مهم ترین محیط برای یادگیری مهارت های تنظیم هیجان است. وقتی جو خانواده سرشار از تنش، انتقادهای مکرر یا بی توجهی هیجانی باشد، نوجوان فرصت لازم برای درونی سازی راهبردهای سازنده ی مقابله با هیجانات منفی را پیدا نمی کند (صادقی و همکاران، ۲۰۲۴). در چنین شرایطی توانایی کنترل تکانه های آنی به شدت تضعیف می شود و نوجوان به جای پاسخ های منطقی، رفتارهای برون ریزانه و خرابکارانه را به نمایش می گذارد (فن^۲ و همکاران، ۲۰۲۵). به عبارت دیگر، کمبود گرما و حمایت عاطفی در خانه، ظرفیت نوجوان برای تحمل ناکامی و پیروی از قوانین مدرسه را کاهش می دهد. جو عاطفی سرد و طردکننده در خانواده به شکل گیری طرحواره های شناختی منفی در ذهن نوجوان می انجامد؛ او ممکن است خود را ناتوان و جهان را خصمانه تفسیر کند. این طرحواره ها باعث می شوند که نوجوان رفتارهای عادی معلمان و همسالان را نیز تهدیدآمیز تلقی کرده و با واکنش های خصمانه و تخریب گرانه پاسخ دهد (ژاورگیزار^۳ و همکاران، ۲۰۱۳). همچنین، فقدان امنیت عاطفی در خانه، دلبستگی ناایمن را پرورش می دهد. نوجوانی که از والدین حمایت عاطفی دریافت نمی کند، برای جلب توجه یا ابراز

1. Jogdand & Naik

2. Fan

3. Jaureguizar

خشم سرخورده، به رفتارهای خرابکارانه در مدرسه روی می‌آورد (وانگ و همکاران، ۲۰۲۵)، این رفتارها در واقع فریادی برای دریافت توجه یا ابراز ناامیدی عمیق هستند. همچنین بر اساس نظریه‌ی سیستم‌های بوم‌شناختی برونفن‌برنر، خرده محیط‌های زندگی فرد (خانواده، مدرسه، همسالان) بر یکدیگر تأثیر متقابل دارند. مشکلات در سیستم خانواده، به‌طور مستقیم و غیرمستقیم، سازگاری نوجوان را در سیستم مدرسه مختل می‌کند (ژانگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). برای مثال، تعارضات خانوادگی می‌تواند کیفیت رابطه‌ی دانش‌آموز با معلم را تخریب کند و در نتیجه، احتمال نقض قوانین مدرسه را افزایش دهد.

همچنین یافته‌ها رابطه‌ی میان جو عاطفی خانواده با همدلی شناختی-عاطفی مثبت و معنی‌دار نشان دادند که با یافته‌های ژو و همکاران (۲۰۲۴) و باراگان مارتین^۲ و همکاران (۲۰۲۱) همسو و با یافته‌های مردانشاهی و همکاران (۱۴۰۴) ناهمسو می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که جو عاطفی خانواده به عنوان یکی از عوامل کلیدی در رشد همدلی شناخته شده است. خانواده به عنوان نخستین محیط جامعه‌پذیری، نقش اساسی در شکل‌گیری توانایی‌های همدلانه کودکان ایفا می‌کند. بر اساس الگوی جامعه‌پذیری خانواده، بیان هیجانی در خانواده به‌طور غیرمستقیم از طریق تقویت همدلی بر رفتارهای اجتماعی کودکان تأثیر می‌گذارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بیان هیجانی مثبت در خانواده (مانند ابراز تحسین، محبت و قدردانی) با افزایش همدلی شناختی و عاطفی در کودکان مرتبط است. در مقابل، بیان هیجانی منفی (مانند خشم، خصومت و غم) می‌تواند رشد همدلی را مختل کند. همچنین، پژوهش‌های عصب‌شناختی نشان داده‌اند که مراقبت حمایت‌گرانه در دوران کودکی، رشد مدارهای عصبی مرتبط با همدلی را تسهیل می‌کند و روابط مادر-کودک هماهنگ در طول دوران کودکی با پاسخ‌های عصبی گسترده‌تر در ساختارهای مرتبط با همدلی شناختی و عاطفی همراه است و در نهایت خانواده‌های حمایت‌گر با فراهم آوردن فرصت‌هایی برای مشاهده و تجربه همدلی، زمینه را برای رشد این توانایی در کودکان فراهم می‌کنند (کیلچ و آلتینوک^۳، ۲۰۱۷؛ لوی و همکاران، ۲۰۱۹؛ ژو و همکاران، ۲۰۲۴).

1. Zhang

2. Barragán Martín

3. Kilic & Altinok

در نهایت یافته‌های پژوهش مسیر مستقیم همدلی شناختی-عاطفی با گرایش به رفتارهای خرابکارانه در مدرسه را مثبت و معنی‌دار گزارش دادند که با یافته‌های اکریم-آکبولوت^۱ و همکاران (۲۰۲۰) همسو است. همدلی به‌عنوان توانایی درک و اشتراک‌گذاری هیجانات دیگران، به‌طور کلی با کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و افزایش رفتارهای نوع‌دوستانه مرتبط است. در تبیین‌های ممکن می‌توان گفت که تفکیک میان همدلی شناختی و عاطفی و نقش متفاوت آن‌ها در رفتارهای اجتماعی است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که همدلی شناختی و عاطفی ممکن است تأثیر متفاوتی بر رفتارهای اجتماعی داشته باشند. در برخی مطالعات، همدلی شناختی به‌عنوان واسطه در رابطه بین جو عاطفی خانواده و رفتارهای اجتماعی شناسایی شده است، در حالی که همدلی عاطفی نقش متفاوتی ایفا کرده است. همچنین، نظریه فعال‌سازی صفت می‌تواند به درک این رابطه کمک کند. بر اساس این نظریه، ویژگی‌های شخصیتی در پاسخ به سرنخ‌های محیطی خاص فعال می‌شوند. بنابراین، همدلی شناختی-عاطفی ممکن است در شرایط خاص (مانند محیط‌های رقابتی یا ناعادلانه) به‌جای کاهش رفتارهای خرابکارانه، آن‌ها را افزایش دهد. در این شرایط، درک هیجانات دیگران ممکن است برای دستکاری یا بهره‌برداری از آن‌ها به‌کار رود. این تفسیر با پژوهش‌هایی که نشان می‌دهند همدلی شناختی می‌تواند در خدمت اهداف ضداجتماعی قرار گیرد، همسو است (هریسون و سامرز، ۲۰۲۵؛ ژو و همکاران، ۲۰۲۴).

در این پژوهش مسیر غیرمستقیم نقش واسطه‌ای همدلی شناختی-عاطفی در رابطه بین جو عاطفی خانواده و رفتارهای خرابکارانه معنی‌دار است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که همدلی شناختی-عاطفی نقش واسطه‌ای کامل یا تقریباً کاملی را در رابطه بین جو عاطفی خانواده و گرایش به رفتارهای خرابکارانه ایفا می‌کند. این نتیجه از آنجا حاصل می‌شود که اثر مستقیم جو عاطفی خانواده بر رفتارهای خرابکارانه معنی‌دار نبود، در حالی که اثر غیرمستقیم از طریق همدلی معنی‌دار است. این الگو نشان می‌دهد که تأثیر جو عاطفی خانواده بر رفتارهای خرابکارانه عمدتاً به‌صورت غیرمستقیم و از طریق افزایش یا کاهش همدلی شناختی-عاطفی اعمال می‌شود، نه به‌صورت مستقیم. این یافته از منظر نظری قابل دفاع است چرا که خانواده به‌عنوان نخستین بستر اجتماعی‌سازی، نقش اساسی در شکل‌گیری توانایی‌های همدلانه کودکان دارد. بر اساس نظریه

1. Ekerim-Akbulut
2. Harrison & Summers

یادگیری اجتماعی بندورا، کودکان با مشاهده تعاملات عاطفی والدین، الگوهای رفتاری و عاطفی را درونی می‌کنند. همچنین، بر اساس الگوی جامعه‌پذیری هیجانی آیزنبرگ، والدین از طریق ابراز هیجانات مثبت، گفت‌وگو درباره هیجانات و واکنش‌های همدلانه به نیازهای کودک، زمینه را برای رشد همدلی فراهم می‌کنند. جو عاطفی گرم و حمایت‌گر در خانواده، با افزایش همدلی شناختی و عاطفی در کودکان، آن‌ها را به درک بهتر عواقب رفتاری خود و توجه به نیازهای دیگران قادر می‌سازد و در نتیجه رفتارهای خرابکارانه و پرخاشگرانه را کاهش می‌دهد. در مقابل، جو عاطفی سرد، خصمانه یا غفلت‌آمیز در خانواده، رشد همدلی را مختل می‌کند و از این طریق، خطر بروز رفتارهای خرابکارانه را افزایش می‌دهد (ژو و همکاران، ۲۰۲۴؛ آیزنبرگ و همکاران، ۲۰۰۶؛ کیلیک و آلتینوک، ۲۰۱۷).

با توجه به آنچه گفته شد نتایج پژوهش حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی جو عاطفی خانواده و همدلی شناختی - عاطفی در بافت مطالعاتی گرایش به رفتارهای خرابکارانه در مدرسه فراهم کرده است، اما در انجام پژوهش حاضر محدودیت‌هایی نیز وجود داشت، از جمله اینکه نتایج پژوهش حاضر همچون بسیاری از پژوهش‌های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود از ابزارها و روش‌هایی استفاده شود که مبین رفتارهای واقعی تری از افراد باشد. محدودیت دوم پژوهش این بود که گروه نمونه فقط از بین دانش‌آموزان انتخاب شده بودند، لذا پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای رده‌های سنی دیگر انجام گیرد.

تضاد منافع

انجام این پژوهش و امتیازات علمی و پژوهشی حاصل از آن با منافع مادی و معنوی هیچ فرد، گروه و نهادی در تعارض نیست.

تقدیر و تشکر

در پایان از دست‌اندرکارانی که در جهت اجرای مطلوب این پژوهش همکاری نمودند، به ویژه معلمان و دانش‌آموزان شهر گچساران، کمال تشکر و قدردانی صورت می‌گیرد.

ملاحظات اخلاقی

این پژوهش با کد اخلاق IR.SCU.REC.1405.086 از کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه شهید چمران اهواز تأیید شده است. مشارکت دانش آموزان داوطلبانه بوده، رضایت آگاهانه از آنان اخذ گردید و محرمانه بودن اطلاعاتشان تضمین شد.

فهرست منابع

- افشانی، علیرضا و جواهرچیان، ندا (۱۳۹۵). بررسی نقش بیگانگی اجتماعی در وندالیسم در بین دانش آموزان دوره اول و دوم متوسطه شهر یزد. *پژوهش‌های راهبردی مسائل اجتماعی*، ۵، ۲۴-۱. Doi:10.22108/SSOSS.2016.20952
- امیرپور، شهرروز. (۱۴۰۱). جو عاطفی خانواده و بزهکاری نوجوانان. *اولین کنفرانس روانشناسی، علوم تربیتی، علوم اجتماعی و علوم انسانی*. <https://civilica.com/doc/1625238>
- بنی‌نعیم، مریم (۱۳۹۲). *رابطه ویژگی‌های شخصیت، عملکرد خانواده و هیجان‌خواهی با گرایش به رفتارهای خرابکارانه در مدرسه در دانش‌آموزان پسر پایه دوم دبیرستان‌های شهر بندرعباس*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- سپهوند، رضا؛ عارف‌نژاد، محسن، فتحی‌چگنی، فریبرز و سپهوند، مهدیه (۱۳۹۹). شناسایی و تبیین اثرگذارترین و اثرپذیرترین مؤلفه‌های مؤثر بر گرایش دانش‌آموزان به وندالیسم با روش دیمتل فازی (مورد مطالعه: دانش‌آموزان مقطع متوسطه‌ی شهرستان خرم‌آباد). *فصلنامه پژوهش‌های کاربرد روانشناختی*، ۱۱، ۲، ۲۰۸-۱۸۱. doi: 10.22059/JAPR.2020.289499.643354
- سجادی، سید امان‌الله؛ سعادت‌مند، زهره؛ ابراهیم‌زاده دستجردی، رضا. (۱۴۰۱). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی مقابله با وندالیسم در دوره اول متوسطه مبتنی بر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان. *ماهنامه جامعه‌شناسی سیاسی ایران*، ۵(۸)، ۴۱۳-۴۲۹. <https://doi.org/10.30510/psi.2022.285108.1703>
- سعیدی، یاسین؛ مکتبی، غلامحسین و حاجی‌بخچالی، علیرضا (۱۳۹۹). بررسی رابطه پیوند با مدرسه و رضایت از تحصیل با گرایش به رفتارهای خرابکارانه در دانش‌آموزان پسر سال دوم (دوره دوم) متوسطه شهر اهواز. *روانشناسی مدرسه*، ۹، ۳، ۱۰۰-۸۳. DOI: 10.22098/JSP.2020.1066
- شعبانی‌مینا‌آباد، ملاح و علی‌محمدی، شبنم (۱۳۹۸). تحلیل محتوای نیمکت‌نوشته‌ها و دیوارنوشته‌های مدارس متوسطه و دانشگاه‌های شهر اردبیل از دیدگاه زبان‌شناسی اجتماعی. *فصلنامه علمی - پژوهشی زبان‌شناسی اجتماعی*، ۲(۳)، ۱۱-۲۴. doi: 10.30473/il.2019.43394.1214
- قاسم‌زاده اجبرلو، اسلام؛ معینی، سید رضا؛ کرم‌پور، روزا. (۱۳۹۹). بررسی تجارب زیسته مربیان و دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر پارس‌آباد از وندالیسم، جامعه‌پژوهی فرهنگی، ۱۱(۱)، ۸۹-۱۱۴. <https://doi.org/10.30465/scs.2020.5186>
- قنبری، ابوالفضل؛ طاهونی، مهدیه و قادری، ناصر (۱۳۹۵). بررسی عوامل تأثیرگذار بروز وندالیسم در مبلمان شهری (مطالعه موردی: شهر تبریز). *پژوهش‌های جغرافیای برنامه‌ریزی شهری*، ۴، ۴، ۵۸۶-۵۶۹. doi: 10.22059/JURBANGEO.2016.62195
- مردان‌شاهی، پریا؛ ابوالقاسمی، عباس؛ و سلطانی‌شال، رضا. (۱۴۰۴). نقش میانجی همدلی در رابطه بین جو عاطفی خانواده و هم‌نشینی با همسالان بزهکار با شخصیت جامعه‌ستیزی در نوجوانان، *رفاه اجتماعی*، ۲۵، ۹۸، ۳۱۴- <https://doi:10.32598/refahj.25.98.4624.1.287>

- مؤمنی، خدامراد؛ عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح و بگیان کوله مرز، محمدجواد (۱۳۹۶). نقش عاطفه و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵ (۸)، ۱۵۹-۱۸۲. doi: 10.22084/j.psychogy.2017.10761.1366
- میرلوحی، سیدعلی؛ عشایری، طاها؛ جهان پرور، طاهره؛ امین، مریم. (۱۴۰۱). رفتارهای وندالیسمی دانش‌آموزی در ایران (فراتحلیل پژوهش‌های سال‌های ۱۳۷۸ تا ۱۳۹۹). فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد واحد بجنورد، ۱۸ (۳)، ۸۸-۱۱۰. <https://doi.org/10.30495/educ.2022.1948868.2795>
- نریمانی، محمد؛ فلاحتی، وحید؛ حبیبی، یاسر و زردی، بهمن (۱۳۹۶). بررسی خصوصیات روان‌سنجی پرسشنامه همدلی و همدردی در دانش‌آموزان. روانشناسی مدرسه، ۶، ۱، ۱۳۱-۱۱۷. DOI: 10.22098/jsp.2017.541
- هاشمی دانالو، اکرم سادات؛ معصومی، حسن و طریقی، رسول (۱۴۰۳). شناسایی عوامل تأثیرگذار بر رفتار وندالیسمی و خشونت-آمیز دانش‌آموزان ورزشکار نخبه با رویکرد تئوری داده بنیاد. مطالعات راهبرد جامعه‌شناسی در ورزش، ۴ (۱۱)، ۱۸۷-۱۶۹. Doi: 10.30486/4S.2024.904635
- Abooei, A., Asihaddad, F., & Azizi, M. (2023). Predicting self-care based on the parent-child relationship and the emotional atmosphere of the family in women during childhood. *Payesh (Health Monitor)*, 22(2), 223-232. SID. <https://sid.ir/paper/1037854/en>
- Barragán Martín, A. B., Molero Jurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., Oropesa Ruiz, N. F., Martos Martínez, Á., Simon Marquez, M. D. M., & Gázquez Linares, J. J. (2021). Interpersonal support, emotional intelligence and family function in adolescence. *International journal of environmental research and public health*, 18(10), 5145. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105145>
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence-empathy=aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5, 191-200. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(98\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(98)00029-9).
- Brett, J. D., Becerra, R., Whitehouse, A., Preece, D. A., & Maybery, M. T. (2024). The valence-specific empathy imbalance hypothesis of autism: The role of autistic traits, alexithymia, emotion dysregulation, and gender differences. *Personality and Individual Differences*, 218, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112493>
- Dian Winei, A. A., Ekowati, E., Setiawan, A., Jenuri, J., Weraman, P., & Zulfikhar, R. (2023). Dampak Lingkungan Sekolah terhadap Hasil Belajar dan Kesehatan Mental Siswa. *Journal on Education*, 6(1), 317-327. Retrieved from <https://jonedu.org/index.php/joe/article/view/2945>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp. 646-718). Wiley.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb & C. G. Coll (Eds.), *Handbook of child psychology* (7. Eds., Vol. 3. *Social, emotional, and personality development* (pp. 610-658). New York: Wiley.
- Ekerim-Akbulut, M., Şen, H. H., Beşiroğlu, B., & Selçuk, B. (2020). The role of theory of mind, emotion knowledge and empathy in preschoolers' disruptive behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 29(1), 128-143.
- Fan, J., Ni, X., Wang, Y., & Qian, Y. (2025). Parental emotion socialization and adolescent emotional health: The moderating effect of classroom climate and gender. *Acta Psychologica*, 259, 105302. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105302>
- Ge, M., Yang, M., Sheng, X., Zhang, L., Zhang, K., Zhou, R., ... & Zhou, X. (2022). Left-behind experience and behavior problems among adolescents: Multiple mediating effects of

social support and sleep quality. *Psychology Research and Behavior Management*, 3599-3608. doi: 10.2147/prbm.s385031.

Gyapersad, V. & van Staden, W. (2026). The self-effacing empathy scale: Its validity and reliability among adolescents and their parents. *Journal of Affective Disorders*, 393, 120258. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.120258>

Haq, S., Shahed, S., & Quraishi, U. (2025). A Quantitative Analysis of Gender Differences among Psychosocial Correlates of Juvenile Delinquency. *Annals of Human and Social Sciences*, 6(3), 98-111. [http://doi.org/10.35484/ahss.2025\(6-III\)01](http://doi.org/10.35484/ahss.2025(6-III)01)

Harrison, A., & Summers, J. K. (2025). Configurations of dark triad personalities and counterproductive work behavior: Differential effects of detection and punishment. *Personality and Individual Differences*, 215, 112-126. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112756>

Jaureguizar, J., Ibabe, I., & Straus, M. A. (2013). Violent and prosocial behavior by adolescents toward parents and teachers in a community sample. *Psychology in the Schools*, 50(5), 451-470. <https://doi.org/10.1002/pits.21685>

Jiang, M. M., Gao, K., Wu, Z. Y., & Guo, P. P. (2022). The influence of academic pressure on adolescents' problem behavior: Chain mediating effects of self-control, parent-child conflict, and subjective well-being. *Frontiers in psychology*, 13, 954330. doi: 10.3389/fpsyg.2022.954330

Jiang, Q., Zhang, Y., & Pian, W. (2022). Chatbot as an emergency exist: Mediated empathy for resilience via human-AI interaction during the COVID-19 pandemic. *Information processing & management*, 59(6), 103074. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2022.103074>

Jogdand, S. S., & Naik, J. D. (2014). Study of family factors in association with behavior problems amongst children of 6-18 years age group. *International journal of applied and basic medical research*, 4(2), 86-89. <https://doi.org/10.4103/2229-516X.136783>

Kapetanovic, S., & Skoog, T. (2021). The role of the family's emotional climate in the links between parent-adolescent communication and adolescent psychosocial functioning. *Research on child and adolescent psychopathology*, 49(2), 141-154. <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00705-9>

Kilic, S., & Altinok, M. (2017). Children's empathic tendencies: Effect of perceived family relations. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(4), 84-92. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v4i4.2888>

Kilic, S., & Altinok, M. (2017). Children's empathic tendencies: Effect of perceived family relations. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(4), 84-92. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v4i4.2888>

Kimmig, A. C. S., Burger, L., Schall, M., Derntl, B., & Wildgruber, D. (2024). Impairment of affective and cognitive empathy in high functioning autism is mediated by alterations in emotional reactivity. *Scientific reports*, 14(1), 21662. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-71825-1>

Krieger, H. DiBello, A. M. Neighbors, C. (2017). An introduction to body vandalism: what is it? Who does it? When does it happen? *Addict Behav.* 64:89-92. doi: 10.1016/j.addbeh.2016.08.012.

Kripal, S. J., & Reiter-Palmon, R. (2024). The role of empathy in problem construction and creative problem solving. *Learning and Individual Differences*, 114, 102501. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102501>

- Levy, J., Goldstein, A., & Feldman, R. (2019). The neural development of empathy is sensitive to caregiving and early trauma. *Nature Communications*, 10(1), 1–10. <https://doi.org/10.1038/s41467-019-09927-y>
- Levy, T., Kil, H., James Schachar, R., Itzhaky, L., & Andrade, F. (2024). Suicidality risk in children and adolescents with externalizing disorders: symptoms profiles at high risk and the moderating role of dysregulated family relationships. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33 (3), 811-820. <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02190-z>
- Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: a critical review. *Clinical Psychology Review*, 27, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.03.003>.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Ogbaselase, F. A., Mancini, K. J., & Luebke, A. M. (2022). Indirect effect of family climate on adolescent depression through emotion regulatory processes. *Emotion*, 22(5), 1017. doi: 10.1037/emo0000899.
- Ogundele, M. O. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood: a brief overview for paediatricians. *World J Clin Pediatr*. 7(1):9-26. doi: 10.5409/wjcp.v7.i1.9
- Pavarino, M. G., Prette, A. D., & Prette, Z. (2015). The development of empathy as a preventive factor of aggressiveness. *Psico*, 36(2), 127-134.
- Peng, S., Li, M., Yang, X., & Xie, W. (2025). The neural basis of affective empathy: What is known from rodents. *Neuropharmacology*, 110347. <https://doi.org/10.1016/j.neuropharm.2025.110347>
- Plank, S. B., Bradshaw, C. P., & Young, H. (2008). An application of “broken-windows” and related theories to the study of disorder, fear, and collective efficacy in schools. *American Journal of Education*, 115(2), 227–247. doi:10.1086/595669
- Postigo-Zegarra, S., Schoeps, K., Pérez-Marín, M., Lacomba-Trejo, L., & Valero-Moreno, S. (2024). Personal and family factors for emotional distress in adolescents with chronic disease. *Frontiers in Psychology*, 14, 1304683. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1304683>
- Sadeghi, P., Marashian, F. S., & Heidari, A. (2024). The association between family emotional climate and moral development with vandalism in students: The mediating role of academic self-efficacy. *Research and Development in Medical Education*, 13(1), 15-15. doi: 10.34172/rdme.33214
- Senjaya, M., & Pasundan, U. (2023). Elements of Vandalism in Law Number 1 of 2023 Concerning the Criminal Code. *East Asian Journal of Multidisciplinary Research*, 2(2), 673-682. <https://doi.org/10.55927/eajmr.v2i2.3024>
- Silvia, E. D. E., & Tirtoni, F. (2023). Implementasi kurikulum merdeka belajar berbasis pendidikan karakter peduli lingkungan di sekolah adiwiyata | Visipena. <https://ejournal.bbg.ac.id/visipena/article/view/2230>
- Silvia, E. D. E., & Tirtoni, F. (2023). Implementasi kurikulum merdeka belajar berbasis pendidikan karakter peduli lingkungan di sekolah adiwiyata | Visipena. <https://ejournal.bbg.ac.id/visipena/article/view/2230>
- Thawabieh, A. M., & Al-rofo, M. A. (2010). Vandalism at boys schools in Jordan. *International Journal of Educational Sciences*, 2(1), 41-46. DOI: [10.1080/09751122.2010.11889999](https://doi.org/10.1080/09751122.2010.11889999)

- Vallette d'Osia, A., & Meier, L. L. (2024). Empathy in the workplace: Disentangling affective from cognitive empathy. *Occupational Health Science*, 8, 883–904. <https://doi.org/10.1007/s41542-024-00197-9>
- Van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: a systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 637–657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>
- Vilalta, C. J., & Fondevila, G. (2018). School vandalism in Mexico. *Journal of school violence*, 17(3), 392-404. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1355809>
- Vossen, H. G., Piotrowski, J. T., & Valkenburg, P. M. (2015). Development of the adolescent measure of empathy and sympathy (AMES). *Personality and individual Differences*, 74, 66-71. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.040>
- Wang, K. Y., Lin, B. B., Huang, Y. H., & Zhang, X. K. (2025). Pathways from parental alienation to adolescent problem behaviors: A longitudinal study of parent-child attachment and emotion regulation. *Children and Youth Services Review*, 172, 108209. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108209>
- Wang, K., Kemp, J., & Burr, R. (2022). Crime, Violence, Discipline, and Safety in US Public Schools in 2019-20: Findings from the School Survey on Crime and Safety. First Look. NCES 2022-029. *National Center for Education Statistics*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED621593.pdf>
- Wati, D. F., Dewi, R., & Permatasari, D. (2024). Overview of Parental Bonding with Adolescent Mental Health in Bukittinggi 2023. *Journal of Health Science and Medical Therapy*, 2(01), 70-76. <https://doi.org/10.59653/jhsmt.v2i01.462>
- Zhang, L., Wang, R., & Chen, L. (2024). The impact of harsh parental discipline and emotional warmth on adolescent problem behaviors. *Psychology Research and Behavior Management*, 2309-2319. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S466830>
- Zhou, H., Li, Q., Liu, Z., Li, K., Geng, X., & Fang, X. (2024). Family emotional expressiveness and adolescents' cyberbullying bystanders: The mediating role of empathy. *Psychology Research and Behavior Management*, 17, 123–138. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S456789>