

بافت مدرسه، هویت و رفتارهای مشکل‌آفرین در اوائل نوجوانی

School Context, Identity and Problem Behaviors in early Adolescence

Zohreh Majdabadi Farahani

Mehrnaz Shahraray

Foruzandeh Davarpanah

Seyed Yaser Javadi

زهره مجدآبادی فراهانی*

مه‌رناز شه‌رآرای**

فروزنده داو‌رپناه***

سید یاسر جوادی****

Abstract

The purpose of this research was to examine relationships among school functioning, personal identity and problem behavior in a sample of 564 (287 females, 277 males) students between the ages of 12 and 13 from middle schools of 1, 13, and 19 educational districts in Tehran city. The multiple-stage sampling method was used. School functioning was operationalized in terms of school bonding, teacher support, peer support, and GPA. Problem behavior was operationalized in terms of aggressive behavior, rule breaking behavior, and attention problems. The data were analyzed using the advanced statistical method of structural equation modeling. Structural equation models indicated that 39% of the total (direct and indirect) relationships between school functioning and problem behavior operated through identity variables (identity coherence and identity confusion), and identity confusion partially mediates the relationship between school functioning and early adolescent problem behavior. The present findings indicated that both school functioning and identity may play important roles in directing young adolescents toward or away from problem behavior. The findings suggested implementation of comprehensive mental health education programs (parents education, teachers education, adolescents education) in school environment and effective intervention for improving identity formation.

Keywords: adolescence, personal identity, school functioning, problem behavior, mediation

چکیده

هدف این پژوهش شناخت روابط کنش‌وری مدرسه، هویت شخصی و رفتار مشکل‌آفرین در نمونه‌ای متشکل از ۵۶۴ دانش‌آموز (۲۸۷ دختر، ۲۷۷ پسر) ۱۲ تا ۱۳ ساله از مدارس راهنمایی دولتی بود. شرکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای از مناطق آموزشی ۱، ۱۳، و ۱۹ شهر تهران انتخاب گردیدند. کنش‌وری مدرسه بر حسب نشانگرهای پیوند با مدرسه، حمایت معلم، حمایت همسال و معدل نمرات تحصیلی، و رفتار مشکل‌آفرین با نشانگرهای رفتار پرخاشگرانه، رفتار نقض قانون و مشکلات توجه عملیاتی شدند. داده‌ها با روش معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که ۳۹ درصد از کل رابطه (مستقیم و غیرمستقیم) بین کنش‌وری مدرسه و رفتار مشکل‌آفرین به واسطه دو متغیر هویت (انسجام هویت و سردرگمی هویت) عمل می‌کند و سردرگمی هویت به طور نسبی رابطه بین کنش‌وری مدرسه و رفتار مشکل‌آفرین را واسطه‌گری می‌کند. یافته‌ها مطرح ساختند که هم کنش‌وری مدرسه و هم هویت نقش مهمی در هدایت نوجوانان به سمت رفتار مشکل‌آفرین یا دور شدن آنها از چنین رفتارهایی دارند. بر اساس یافته‌های پژوهش، اجرای برنامه‌های مداخلاتی در قالب آموزش جامع بهداشت روانی (آموزش والدین، آموزش معلمان، آموزش نوجوانان) در محیط مدرسه و مداخلات مؤثر برای ارتقاء شکل‌گیری هویت پیشنهاد می‌شوند.

واژه‌های کلیدی: نوجوانی، هویت شخصی، کنش‌وری مدرسه، رفتار مشکل‌آفرین، واسطه‌گری

email: z.majdabadi@pnu.ac.ir

* عضو هیات علمی دانشگاه پیام نور

** عضو هیات علمی دانشگاه خوارزمی

*** کارشناس ارشد روانشناسی عمومی. دانشگاه علامه طباطبایی

**** کارشناس روانشناسی. دانشگاه آزاد اسلامی

Received: 16 Apr 2014

Accepted: 10 Aug 2014

پذیرش: ۹۳/۵/۱۹

دریافت: ۹۳/۱/۲۷

مقدمه

نوجوانی^۱ یک دوره تحولی انتقالی^۲ بین کودکی و بزرگسالی است که با تغییرات زیست‌شناختی، شناختی و روان اجتماعی چشمگیری همراه است. کلیه تغییرات نوجوانان در قلمروهای جسمانی، شناختی و روان اجتماعی، آنها را آماده می‌سازد که رفتارهای جدیدی را طی گذارشان از کودکی به بزرگسالی آزمایش کنند. این آزمایشگری به نوبه خود به آنها کمک می‌کند که تحولشان را در این قلمروها سازگارتر کنند. مخاطره‌جویی در دوره نوجوانی، شیوه مهمی است که نوجوانان از طریق آن هویت خود را شکل می‌دهند، مهارت‌های تصمیم‌گیری جدید خود را امتحان می‌کنند و سنجش‌هایی واقعی از خود، دیگران و جهان به دست می‌آورند. این گونه رفتارهای اکتشافی در دوره نوجوانی طبیعی است و نوجوانان به این آزمایشگری و کسب تجربه در مورد نتایج تصمیم‌گیری‌هایشان در موقعیت‌های متفاوت نیاز دارند، اما گاهی ظرفیت خود را برای این که از عهده موقعیت‌های جدید برآیند، بیش برآورد می‌کنند و این رفتارها پیامدهای جدی برای آنها و جامعه خواهد داشت. در چنین مواقعی با رفتارهای مشکل‌آفرین^۳ روبه‌رو هستیم (انجمن روانشناسی آمریکا، ۲۰۰۲). از نظر گالامبوس (۲۰۰۴)، رفتار مشکل‌آفرین برای با هم گروه‌بندی کردن بسیاری از فعالیت‌های نوجوان که بالقوه برای او یا دیگران مشکلات یا دشواری‌هایی ایجاد می‌کنند، مورد استفاده قرار گرفته است. به بیان گالامبوس، رفتار مشکل‌آفرین به عنوان رفتاری که از استانداردهای خانوادگی یا اجتماعی به دور است و برای فرد یا جامعه خطر دارد، تعریف می‌شود که این ممکن است شامل اعمال غیرقانونی آشکار چون دزدی از مغازه یا رفتارهای به ظاهر کمتر جدی، مثل اطاعت نکردن از قوانین والدین یا مراجع مدرسه باشد. گالامبوس همچنین به این نکته اشاره می‌کند که رفتار مشکل‌آفرین با رفتار مخاطره‌جو تا حدی همپوشی دارد، اما رفتار مخاطره‌جو از رفتار مشکل‌آفرین گسترده‌تر است و مخاطره‌های عقلانی و بدنی را هم شامل می‌شود.

مطالعاتی که در حوزه علت‌شناسی رفتارهای مشکل‌آفرین انجام شده‌اند، نقش متغیرهای درون شخصی^۴ را به عنوان یک دسته از عوامل تأثیرگذار بر این گونه رفتارها گزارش کرده‌اند. از عوامل درون شخصی که تعدادی از مطالعات را به خود اختصاص داده، مفهوم هویت شخصی^۵ (برای مثال، شوارتز، پانتن، پرادو، سالیوان، و شاپوچنیک، ۲۰۰۵) است. پیش از نوجوانی، هویت کودک مانند تکه‌های پارچه‌ای است که به یکدیگر دوخته نشده‌اند اما تا پایان نوجوانی این تکه‌ها به صورت لباس چهل تکه‌ای که

1. adolescence
2. transitional
3. problem behaviors
4. interpersonal
5. personal identity

بافت مدرسه، هویت و رفتارهای مشکل‌آفرین در اوائل نوجوانی

منحصر برای فرد است به یکدیگر دوخته خواهند شد. این فرایند توحید یافتگی در مرکز بحران مرحله پنجم روان اجتماعی اریکسون (۱۹۶۸، نقل از استاینبرگ، ۲۰۰۵) قرار دارد. از نظر اریکسون، هویت یک فرایند بنیادی مثبت طی دوره نوجوانی است. احساس منسجم هویت به شخص کمک می‌کند که به تجربه‌های سازمان و معنا دهد و تصمیمات و رفتارهایش را هدایت کند، در صورتی که احساس پراکنده و سردرگم هویت، شخص را نسبت به رویدادهای بیرونی آسیب‌پذیر می‌کند (اریکسون، ۱۹۵۰، ۱۹۶۸، نقل از شوارتز و دیگران، ۲۰۰۵؛ کوت و لوین، ۲۰۰۲).

شواهدی وجود دارد مبنی بر اینکه انسجام کمتر هویت (عامل درون‌فردی)، نوجوانان را مستعد رفتار مشکل‌آفرین می‌کند (آدامز و دیگران، ۲۰۰۱). فرض شده است که سردرگمی هویت، آمادگی نوجوانان را به پرخاشگری، بزهکاری و دیگر اشکال رفتار انحرافی افزایش می‌دهد (جونز، ۱۹۹۲، ۱۹۹۴، نقل از شوارتز و دیگران، ۲۰۰۵). شوارتز و دیگران (۲۰۰۵) در نمونه‌ای متشکل از ۱۸۱ نفر نوجوان مهاجر اسپانیایی پرتغالی با میانگین سنی ۱۲ سال و هفت ماه، به این نتیجه دست یافتند که انسجام هویت به طور معناداری با رفتار مشکل‌آفرین رابطه منفی دارد. نتایج تحقیق شوارتز، مسن، پانتن، و شاپوچنیک (۲۰۰۹) در نمونه ۲۵۰ نفری از نوجوانان در آمریکا که به مدت سه سال پیگیری شدند نشان داد که نوجوانانی که نمره‌های سردرگمی هویت‌شان طی زمان افزایش می‌یابد، بیشتر احتمال دارد که رفتار مشکل‌آفرین را آغاز کنند.

بر مبنای روانشناسی گستره زندگی (بالتس، ۱۹۷۹، نقل از سامروف، پک، و اکلز، ۲۰۰۴)، عوامل بافتی از تعیین‌کننده‌های مهم رفتار محسوب می‌شوند. نظریه‌های اجتماعی - بوم شناختی^۳ (برونفن برنر، ۱۹۸۶، شاپوچنیک^۵ و کوتس ورت^۶، ۱۹۹۹، نقل از شوارتز و دیگران، ۲۰۰۹) بر روابط متغیرهای بافتی چندگانه بر کنش‌وری نوجوان تأکید دارند. در نظریه بوم تحولی^۷ شاپوچنیک و کوتس ورت (۱۹۹۹)، نقل از شوارتز و دیگران، ۲۰۰۶) که در سال‌های اخیر پژوهشگران برای علت‌شناسی رفتارهای مشکل‌آفرین در دوره نوجوانی بیشتر بر آن تأکید داشته‌اند، سه مؤلفه وجود دارد که با یکدیگر ارتباط درونی دارند: الف) مؤلفه اجتماعی - بوم شناختی که بر عوامل بافتی همچون خانواده، گروه همسال و مدرسه متمرکز است، ب) مؤلفه تحولی که بر تغییرات در افراد و بافت‌های آنها در طول زمان تأکید دارد، و پ) مؤلفه اجتماعی - تعاملی که مشخص‌کننده شیوه‌هایی است که به واسطه آنها فرایندهای بوم‌شناختی برای ایجاد پیامدهای رفتاری و روان اجتماعی با یکدیگر تعامل دارند. از عوامل بافتی تأثیرگذار بر رفتار مشکل‌آفرین و هویت به بافت مدرسه می‌توان اشاره کرد. از زمانی که افراد برای اولین بار وارد مدرسه می‌شوند تا زمانی که آموزش رسمی‌شان به اتمام می‌رسد، به استثنای خانه، وقت بیشتری را در مدارس صرف می‌کنند تا در جایی دیگر (اکلز و روسر، ۲۰۰۹). نوجوانان دست کم ۳۰ ساعت در هفته، طی ۹ ماه از سال تحصیلی را در مدرسه راهنمایی به سر می‌برند. مدرسه به عنوان بافتی اصلی

برای تحول نوجوان، تأثیرات قابل ملاحظه‌ای بر زندگی نوجوان دارد (اکلز، ۲۰۰۴). مدارس سازمان‌های چند سطحی پیچیده هستند که بر تحول عقلانی، اجتماعی - عاطفی و رفتاری کودکان و نوجوانان تأثیر می‌گذارند (اکلز و روسر، ۲۰۱۱)

یکی از متغیرهایی که در پژوهش‌های مرتبط با آثار مدرسه بر تحول نوجوان مورد بررسی قرار گرفته، پیوند با مدرسه^۱ است. پیوند با مدرسه به ارتباطی که دانش‌آموز با مدرسه، کارکنان مدرسه و آرمان‌های تحصیلی مورد حمایت مدرسه دارد، اطلاق می‌گردد (موری و گرینبرگ، ۲۰۰۱). نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که پیوند با مدرسه، موجب افزایش تجربه‌های تحولی مثبت و کاهش تجربه‌های تحولی منفی می‌شود (کاتالانو، هاگرتی، استرل، فلمینگ، و هاکینز، ۲۰۰۴). پیوند ضعیف با مدرسه با میزان بالاتر رفتارهای مشکل‌آفرین (مصرف مواد، رفتارهای پرخاشگرانه، بزهکاری، اخراج از مدرسه) در ارتباط است (هاکینز و دیگران، ۱۹۹۷؛ سیمونز - مورتون، کرامپ، هاینی، و سیلور، ۱۹۹۹؛ کروسستو، ۲۰۰۰، نقل از مادوکس و پرینز، ۲۰۰۳؛ لی و اسمیت - آدکوک، ۲۰۰۵؛ شوارتز و دیگران، ۲۰۰۶).

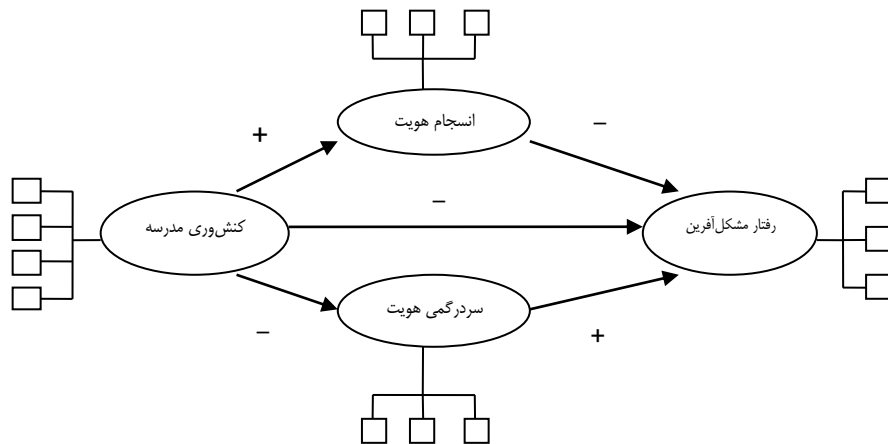
از نظر برزونسکی و آدامز (۱۹۹۹) محیط مدرسه که حمایت معلمان^۲ جنبه‌ای از آن را دربر می‌گیرد، بافت مهمی است که در آن هویت نوجوان تحول می‌یابد. استاینبرگ (۲۰۰۱) نشان داد که همان رگه‌های مرتبط با شیوه‌های فرزندپروری اقتدارگر^۳، یعنی، صمیمیت، حمایت، ثبات، پذیرش، آزادی عمل (خودپیروی) روان‌شناختی^۴، مشخصه معلمان کارآمد نیز هست. افزون بر این، سوننز و ونتینکیست (۲۰۰۵) به این نتیجه دست یافتند که سبک تدریسی که حمایتگر نیاز نوجوان به آزادی عمل باشد، با تعهد^۵ و اکتشاف^۶ حرفه‌ای رابطه مثبت دارد. اگرچه پژوهش‌های کمی در مورد نقش معلمان در تحول هویت وجود دارد، مطالعات انجام شده مبین ارتباط حمایت معلمان با اکتشاف و تعهد نوجوان است (هال و براسارد، ۲۰۰۸). هال و براسارد (۲۰۰۸) در نمونه‌ای متشکل از ۶۳۵ دانش‌آموز پایه هشتم از قومیت‌های گوناگون به این نتیجه دست یافتند که حمایت معلم به‌طور معناداری پیش‌بینی‌کننده تعویق کمتر در گروه آمریکایی‌های آفریقایی‌تبار است.

عامل مهم دیگر مؤثر بر تحول نوجوان در بافت مدرسه، گروه همسال است. گروه همسال جایگاه قدرتمندی برای شکل‌گیری هویت و تثبیت آن در دوره نوجوانی دارد. یکی از مهم‌ترین تغییرات طی دوره

-
1. bonding to school
 2. Crusto, C.
 3. teachers support
 4. authoritative
 5. psychological autonomy
 6. commitment
 7. exploration

نوجوانی، افزایش تمرکز نوجوان بر روابط با همسال است. در واقع، در اوائل نوجوانی پذیرش همسال و زمان سپری شده با او برای انجام دادن فعالیت‌ها بر موضوعات درسی غلبه دارد و می‌تواند به رفتارهای مشکل‌آفرین منجر شود اگر نوجوان در معرض فشار افراطی برای انجام دادن این رفتارها باشد (زارت و اکلز، ۲۰۰۶). شوارتز و دیگران (۲۰۰۹) در نمونه‌ای متشکل از ۲۲۷ نفر نوجوان پرخطر اسپانیایی در آمریکا (۶۳ درصد پسر) که در اوائل نوجوانی به سر می‌بردند به این نتیجه دست یافتند که متغیرهای مرتبط با مدرسه (حمایت معلم، پیوند با مدرسه، حمایت همکلاسی) به طور معناداری با سردرگمی هویت رابطه منفی و با انسجام هویت رابطه مثبت دارد، همچنین با رفتار مشکل‌آفرین (مشکلات رفتار ارتباطی، مصرف مواد، فعالیت جنسی زود هنگام) گزارش شده از سوی نوجوانان ارتباط منفی دارد.

با توجه به الف) روابط دوتایی گزارش شده در بالا بین هویت و رفتار مشکل‌آفرین، هویت و بافت مدرسه، و بافت مدرسه و رفتار مشکل‌آفرین، ب) نظریه بوم تحولی (شاپوچنیک و کوتس ورت، ۱۹۹۹، نقل از کوتس ورت و دیگران، ۲۰۰۲) که فرایندهای چندبعدی مداخله‌گر در تحول رفتار مشکل‌آفرین نوجوان را بر اساس بافت‌های اجتماعی چندگانه تأثیرگذار بر تحول مفهوم پردازی می‌کند، پ) الگوی زیست‌روان اجتماعی داج و پتیت (۲۰۰۳) مبنی بر اینکه فرایندهای بافتی بر فرایندهای درونی نوجوان تأثیر می‌گذارند و این امر آمادگی نوجوان را نسبت به انواع خاصی از رفتارها تغییر می‌دهد، و د) به خصوص نظریه اریکسون (۱۹۵۰، نقل از شوارتز و دیگران، ۲۰۰۵) که هویت منسجم به نوجوان کمک می‌کند که به تجربه‌های سازمان و معنا دهد و رفتارهایش را هدایت کند، می‌توان مدلی نظری مانند شکل ۱ تدوین کرد و آن را مورد آزمون قرار داد. هدف پژوهش حاضر، شناخت روابط ساختاری عامل بافتی مدرسه و هویت با رفتار مشکل‌آفرین در نوجوانانی است که در اوایل دوره نوجوانی به سر می‌برند. مسئله اصلی پژوهش کنونی این است که آیا روابط کنش‌وری مدرسه، هویت و رفتار مشکل‌آفرین در قالب مدل شکل ۱ برازش کافی دارد. همان‌طور که شکل ۱ نشان می‌دهد فرض شده است که مسیر کنش‌وری مدرسه و انسجام هویت مثبت، مسیر انسجام هویت و رفتار مشکل‌آفرین منفی، مسیر کنش‌وری مدرسه و رفتار مشکل‌آفرین منفی، مسیر کنش‌وری مدرسه و سردرگمی هویت منفی، و در نهایت مسیر سردرگمی هویت و رفتار مشکل‌آفرین مثبت است.



شکل ۱. مدل رفتار مشکل‌آفرین.

سازه‌های مکنون در بیضی و متغیرهای مشاهده‌شده در مربع نشان داده شده است.

روش

طرح پژوهش حاضر از نوع غیرآزمایشی است که در آن از روش مدل‌یابی معادله ساختاری بهره گرفته شده است. نمونه پژوهش حاضر را ۵۶۴ دانش‌آموز پایه دوم راهنمایی (۲۸۷ دختر، ۲۷۷ پسر) تشکیل دادند که به روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شدند. در مرحله نخست نمونه‌گیری، از سه ناحیه شمال، مرکز، و جنوب تهران سه منطقه ۱، ۱۳ و ۱۹ از مناطق نوزده‌گانه آموزشی تهران به قید قرعه انتخاب شدند. در مرحله بعدی، برای انتخاب دانش‌آموزان از سه منطقه آموزشی یادشده، روش خوشه‌ای دو مرحله‌ای به کار گرفته شد. در وهله اول، از فهرست اسامی مدارس راهنمایی دولتی (به تفکیک جنس) سه تا پنج مدرسه به‌طور تصادفی انتخاب شدند و در وهله بعد، از مدارس منتخب به روش تصادفی یک یا دو کلاس پایه دوم راهنمایی مبنای انتخاب دانش‌آموزان دختر و پسر قرار گرفت. ابزارهای مورد استفاده برای اندازه‌گیری کنش‌وری مدرسه، هویت و رفتار مشکل‌آفرین عبارت بودند از:

- **کنش‌وری مدرسه:** کنش‌وری مدرسه بر حسب پیوند با مدرسه، حمایت معلم، حمایت همسال و نهایتاً معدل نمرات تحصیلی، عملیاتی شده است.

الف) مقیاس اشخاص زندگی من^۱ (موری و گرینبرگ، ۲۰۰۱، برگرفته از کوک^۲ و دیگران، ۱۹۹۵): پیوند با مدرسه با استفاده از زیرمقیاس پیوند با مدرسه مقیاس "اشخاص زندگی من" کوک و دیگران (۱۹۹۵، نقل از موری و گرینبرگ، ۲۰۰۱) (۸ سؤال) سنجیده شد. مقیاس "اشخاص زندگی من" چهار زیرمقیاس دارد که بر ادراکات کودکان و نوجوانان از روابطشان با معلمان و به‌طور کلی ادراکاتشان در مورد مدرسه متمرکز است. سؤال‌های مربوط به پیوند با مدرسه بر مبنای نظریه و تحقیق در حوزه پیوند اجتماعی (هاوکینز^۳ و کاتالانو^۴، ۱۹۹۲، نقل از موری و گرینبرگ، ۲۰۰۱) تدوین یافته‌اند و برای اندازه‌گیری تجربه‌های مثبت و نیز ادراکات منفی محیط مدرسه طراحی شده‌اند (برای مثال، "در مدرسه احساس آرامش می‌کنم"). موری و گرینبرگ (۲۰۰۰، ۲۰۰۱) شواهدی دال بر روایی مقیاس را ارائه کرده‌اند. در پژوهش حاضر اعتبار زیرمقیاس پیوند با مدرسه از مقیاس اشخاص زندگی من با بهره‌گیری از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. اعتبار این زیرمقیاس ۰/۷۱ به‌دست آمد.

ب) مقیاس ارزیابی حمایت اجتماعی^۵ (دوبوتا و المان، ۱۹۸۹): حمایت معلم با بهره‌گیری از زیرمقیاس حمایت معلم مقیاس "ارزیابی حمایت اجتماعی" دوبوتا و المان (۱۹۸۹) (۵ سؤال) اندازه‌گیری شد. مقیاس "ارزیابی حمایت اجتماعی" در کل ۳۱ سؤال دارد که ادراک نوجوان را از دریافت حمایت از سوی خانواده، همسال (دوستان و همکلاسی‌ها) و معلمان می‌سنجد. پاسخ‌ها بر مبنای مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (از هرگز، ۱ تا همیشه، ۵) درجه‌بندی شده است (برای مثال، "آیا فکر می‌کنید معلمان‌تان به شما اهمیت می‌دهند؟"). ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۳۱ سؤال، ۰/۸۸ است. دامنه ضرایب آلفا برای زیرمقیاس‌ها ۰/۷۸ تا ۰/۸۳ گزارش شده است. اعتبار آزمون - پس‌آزمون برای کل مقیاس ۰/۷۵ و اعتبار زیرمقیاس‌ها ۰/۶۶ تا ۰/۷۳ گزارش شده است. شواهدی دال بر روایی همگرا و تمیزی برای کل زیرمقیاس‌ها گزارش شده است (دوبوتا و المان، ۱۹۸۹). در پژوهش حاضر اعتبار زیرمقیاس حمایت معلم از مقیاس ارزیابی حمایت اجتماعی با بهره‌گیری از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. اعتبار این زیرمقیاس ۰/۷۱ به‌دست آمد.

حمایت همسال با استفاده از زیرمقیاس حمایت همسال مقیاس "ارزیابی حمایت اجتماعی" دوبوتا و المان (۱۹۸۹) (۱۵ سؤال) اندازه‌گیری شد. پاسخ‌ها بر مبنای مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (از هرگز، ۱ تا همیشه، ۵) درجه‌بندی شده‌اند (برای مثال، "آیا در کلاس شما، بچه‌ها کارهای زیادی برای هم انجام

1. People In My Life
2. Cook, E. T.
3. Hawkins, J. D.
4. Catalano, R. F.
5. Social Support Appraisals Scale

می‌دهند؟^۱) در پژوهش کنونی اعتبار زیرمقیاس حمایت همسال از مقیاس ارزیابی حمایت اجتماعی با بهره‌گیری از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. اعتبار این زیرمقیاس ۰/۸۷ به‌دست آمد.

● **هویت:** در این پژوهش، هویت بر حسب انسجام هویت و سردرگمی هویت، عملیاتی شد.

– **سیاههٔ مراحل روان اجتماعی اریکسون^۱** (روزنتال، گورنی، و مور، ۱۹۸۱): هویت شخصی نوجوان به‌وسیلهٔ زیرمقیاس هویت از سیاههٔ مراحل روان اجتماعی اریکسون (روزنتال و دیگران، ۱۹۸۱) سنجیده شد. سیاههٔ مراحل روان اجتماعی اریکسون برای استفاده در گروه نوجوانان (اوایل، اواسط و اواخر نوجوانی) و نیز بزرگسالی طراحی شده است. بر اساس گزارش روزنتال و دیگران (۱۹۸۱) این سیاهه، یک زیرمقیاس منفرد از هویت به‌دست می‌دهد، لکن نتایج برخی از پژوهش‌های انجام شده (برای مثال، شوارتز و دیگران، ۲۰۰۵؛ شوارتز و دیگران، ۲۰۰۹) حاکی از دو عاملی بودن زیرمقیاس هویت است؛ یعنی، انسجام هویت و سردرگمی هویت دو زیرمقیاس جدا را توصیف می‌کنند و بدین ترتیب نمایش بهتری از داده‌ها فراهم می‌آید. نتایج مطالعهٔ مجدآبادی و فرزاد (۱۳۹۱) نیز دو عاملی بودن این زیرمقیاس را در نمونهٔ نوجوانان ایرانی نشان داد. ضرایب آلفای کرونباخ برای نمره‌های انسجام هویت ۰/۸۳ و برای سردرگمی هویت ۰/۶۹ گزارش شده‌اند (شوارتز و دیگران، ۲۰۰۹). روزنتال و دیگران (۱۹۸۱) و ریس و یانپس (۲۰۰۴) شواهدی دال بر روایی و اعتبار زیرمقیاس هویت سیاههٔ مراحل روان اجتماعی اریکسون را گزارش کرده‌اند. در این پژوهش اعتبار دو زیرمقیاس از مقیاس هویت با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. اعتبار زیرمقیاس انسجام هویت ۰/۶۹ و زیرمقیاس سردرگمی هویت ۰/۶۴ به دست آمد.

● **رفتار مشکل‌آفرین:** در پژوهش حاضر رفتار مشکل‌آفرین بر حسب رفتار نقض قانون، رفتار پرخاشگرانه، و مشکلات توجه عملیاتی شده است.

– **خودگزارش‌دهی نوجوان^۲** (آخن‌باخ، ۲۰۰۱، برگرفته از آخن‌باخ و رسکورلا، ۲۰۰۱): زیرمقیاس‌های رفتار پرخاشگرانه، رفتار نقض قانون، و مشکلات توجه از پرسشنامهٔ "خودگزارش‌دهی نوجوان" (آخن‌باخ و رسکورلا، ۲۰۰۱، نقل از آخن‌باخ، ۲۰۰۱) برای سنجش رفتار پرخاشگرانه، رفتار نقض قانون و مشکلات توجه مورد استفاده قرار گرفت. فرم خودگزارش‌دهی از دو بخش تشکیل شده است. بخش اول آن صلاحیت نام دارد و بخش دوم به تشخیص مشکلات رفتاری می‌پردازد (نقل از فرزاد فرد و هومن، ۱۳۸۷). آخن‌باخ و رسکورلا (۲۰۰۱) داده‌های وسیعی از روایی و اعتبار این ابزارها را گزارش کرده‌اند. ضرایب کرونباخ ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۸۶ به ترتیب برای زیرمقیاس‌های مشکلات توجه، رفتار نقض قانون و رفتار پرخاشگرانه از پرسشنامهٔ خودگزارش‌دهی نوجوان گزارش شده‌اند (آخن‌باخ و رسکورلا، ۲۰۰۱). اعتبار

1. Erikson Psychosocial Stage Inventory
2. Youth Self-Report

زیر مقیاس‌های رفتار پرخاشگرانه، رفتار نقض قانون و مشکلات توجه در پژوهش کنونی با بهره‌گیری از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۵ و ۰/۷۴ بودند.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش در جدول ۱ گزارش شده است (به پیوست مقاله مراجعه کنید).

الگوی ساختاری با بهره‌گیری از نرم افزار لیزرل (نسخه ۸/۵۴) در شکل ۲ نشان داده شده است (به پیوست مقاله مراجعه کنید). همان‌طور که ملاحظه می‌گردد کنش‌وری مدرسه با متغیرهای سردرگمی هویت $B = -0.57$ ، $p < 0.01$ و رفتار مشکل‌آفرین $B = -0.40$ ، $p < 0.01$ به طور منفی و با انسجام هویت $B = 0.42$ ، $p < 0.01$ به طور مثبت رابطه داشت. همچنین، سردرگمی هویت با رفتار مشکل‌آفرین $B = 0.36$ ، $p < 0.01$ به طور مثبت مرتبط بود.

در یک بازنگری که در مورد شاخص‌های برازش الگو شده است، پیشنهاد شده است که در گزارش‌ها همواره مجذور خی به همراه درجه آزادی، ارزش p ، ریشه دوم واریانس خطای تقریب (RMSEA) و فواصل اطمینان مرتبط با آن، جذر برآورد واریانس باقیمانده استاندارد (SRMR)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) و یک شاخص برازش اقتصادی قید شوند (هوپر، کاگن، و مولن، ۲۰۰۸). بر اساس معیارهای $RMSEA \leq 0.08$ ، $CFI \geq 0.90$ (کلاین، ۲۰۰۶، نقل از شوارتز و دیگران، ۲۰۰۹)، $x/df < 5$ (ویتون و دیگران، ۱۹۷۷، نقل از هوپر و دیگران، ۲۰۰۸) و $SRMR < 0.08$ (هو و بنتلر، ۱۹۹۹، نقل از هوپر و دیگران، ۲۰۰۸)، الگوی اندازه‌گیری از برازش قابل قبولی برخوردار است ($\chi^2/df = 179.72$ ؛ $df = 60$ ؛ $\chi^2/df = 2.99$ ؛ $RMSEA = 0.064$ ؛ $CFI = 0.95$ ؛ $SRMR = 0.054$ ؛ $PGFI = 0.62$).

برای محاسبه میزان رابطه غیرمستقیم کنش‌وری مدرسه با رفتار مشکل‌آفرین برونی‌سازی شده، در ابتدا دو ضریب مسیر استاندارد که هر مسیر غیرمستقیم را تشکیل می‌دادند در یکدیگر ضرب شدند. برای بررسی میزان رابطه غیرمستقیم کنش‌وری مدرسه از خلال هویت منسجم، دو ضریب مسیر استاندارد (الف) بین کنش‌وری مدرسه و انسجام هویت (۰/۴۲) و (ب) بین انسجام هویت و رفتار مشکل‌آفرین (۰/۰۶) در یکدیگر ضرب شدند (۰/۰۲۵). برای بررسی میزان رابطه غیرمستقیم کنش‌وری مدرسه از خلال هویت سردرگم، دو ضریب مسیر استاندارد (الف) بین کنش‌وری مدرسه و سردرگمی هویت (۰/۵۷-) و (ب) بین سردرگمی هویت و رفتار مشکل‌آفرین (۰/۳۶) در یکدیگر ضرب گردیدند (۰/۲۰۵-). سپس، برای محاسبه این که چند درصد از کل رابطه بین کنش‌وری مدرسه و رفتار مشکل‌آفرین به طور غیرمستقیم از خلال متغیرهای هویت عمل کرده است، مجموع این دو حاصل

ضرب، یعنی، $0/025$ و $-0/205$ با ضریب مسیر مستقیم کنش‌وری مدرسه با رفتار مشکل‌آفرین ($-0/40$) - محاسبه شد $[-0/58 = (-0/40) + (0/025) + (-0/205)]$ و هر ضریب مسیر غیرمستقیم بر این مجموع تقسیم شد. برای ضریب مسیر غیرمستقیم انسجام هویت ($-0/04 = -0/58 \div 0/025$) و برای ضریب مسیر غیرمستقیم سردرگمی هویت ($0/35 = -0/58 \div -0/205$) حاصل شد (اقتباس از شوارتز، ۲۰۰۵). بدین ترتیب، انسجام هویت ۴ درصد و سردرگمی هویت ۳۵ درصد (روی هم رفته ۳۹ درصد) از رابطه بین کنش‌وری مدرسه و رفتار مشکل‌آفرین برونی سازی شده را در اوایل نوجوانی تبیین کردند.

همان‌طور که ملاحظه گردید کنش‌وری مدرسه بر رفتار مشکل‌آفرین به طور مستقیم و غیرمستقیم از خلال متغیرهای هویت عمل می‌کرد. از آنجا که صرفاً متغیر سردرگمی هویت- و نه انسجام هویت- هم با کنش‌وری مدرسه و هم با رفتار مشکل‌آفرین رابطه معناداری داشت، در پژوهش حاضر سردرگمی هویت، به عنوان متغیر واسطه‌گر بالقوه در نظر گرفته شد. برای آزمون واسطه‌گری، از آزمون توزیع نامتقارن حاصل ضرب (مک کینون، لاکوود، هافمن، وست، و شیتس، ۲۰۰۲) بهره گرفته شد. این آزمون مبتنی است بر توزیع حاصل ضرب دو مسیر غیر استاندارد که مسیر واسطه‌گری را تعیین می‌کنند. اگر ۹۵ درصد فاصله اطمینان برای این حاصل ضرب شامل صفر نگردد، واسطه‌گری نسبی تأیید می‌گردد (شوارتز و دیگران، ۲۰۰۵). مک کینون، فریتز، ویلیامز، و لاک وود (۲۰۰۷) در تأیید صحت و دقت این روش اظهار می‌کنند که فواصل اطمینان، که به وسیله روش توزیع حاصل ضرب محاسبه می‌شود، نامتقارن و منطبق با توزیع ناپهنجار اثر غیر مستقیم‌اند.

در مطالعه حاضر برای آزمون معناداری واسطه‌گری سردرگمی هویت از برنامه کامپیوتری PRODCLIN (مک کینون و دیگران، ۲۰۰۷؛ مک کینون، ارتباط شخصی، ۱۳ جولای، ۲۰۱۰) بهره گرفته شد. با وارد کردن ضریب مسیر غیراستاندارد بین کنش‌وری مدرسه و سردرگمی هویت ($-0/57$) و خطای استاندارد برآورد آن ($0/07$) و ضریب مسیر غیراستاندارد بین سردرگمی هویت و رفتار مشکل‌آفرین ($0/36$) و خطای استاندارد برآورد آن ($0/08$)، و با اعلام سطح آلفای $0/01$ ، فاصله اطمینان ۹۹ درصد، $-0/353$ (محدوده پایین) تا $-0/083$ (محدوده بالا) دامنه داشت. از آنجا که این دامنه شامل صفر نشد، نتیجه گرفته شد که سردرگمی هویت به طور نسبی رابطه بین کنش‌وری مدرسه و رفتار مشکل‌آفرین را واسطه‌گری می‌کند. با یک برنامه کامپیوتری جدیدتر به نام RMediation (توفیقی و مک کینون، ۲۰۱۱؛ مک کینون، ارتباط شخصی، ۴ ژوئن، ۲۰۱۲) نیز دامنه $-0/354$ (محدوده پایین) تا $-0/083$ (محدوده بالا) به دست آمد.

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه به منظور شناخت روابط بافت مدرسه، هویت و رفتار مشکل‌آفرین برونی‌سازی شده در نمونه‌ای از نوجوانانی که در اوایل دوره نوجوانی به سر می‌بردند، اجرا گردید. با توجه به نقش بافت مدرسه و ادراکات خود در تحول و ابقای رفتار مشکل‌آفرین، بررسی این موضوع مهم است. در این راه، در پژوهش حاضر از نظریه‌های اجتماعی - بوم‌شناختی و هویت سود جستیم. مطالعه کنونی یافته‌های مهمی در برداشت، یک یافته این بود که کنش‌وری مدرسه به طور منفی با رفتار مشکل‌آفرین هم به‌طور مستقیم و هم غیرمستقیم به واسطه فرایندهای هویت رابطه دارد. فرایندهای هویت ۳۹ درصد رابطه کلی بین کنش‌وری مدرسه و رفتار مشکل‌آفرین نوجوان را تبیین کردند. این یافته که کنش‌وری مدرسه با رفتار مشکل‌آفرین در اوایل نوجوانی ارتباط منفی دارد در چندین پژوهش گزارش شده است (برای مثال، لی و اسمیت - آدکوک، ۲۰۰۵؛ شوارتز و دیگران، ۲۰۰۶). بنابراین، هر چه پیوند با مدرسه و حمایت معلم در دوره اوایل نوجوانی بیشتر باشد، کمتر احتمال دارد که نوجوان به رفتار مشکل‌آفرین برونی‌سازی شده مبادرت ورزد. این یافته هماهنگ است با نظریه بوم‌تحولی که تأثیر بافت‌های اجتماعی چندگانه را بر تحول رفتار مشکل‌آفرین مفهوم‌پردازی می‌کند. هرچند درجات خفیفی از سردرگمی هویت و رفتار مشکل‌آفرین در اوایل نوجوانی، پدیده‌ای عادی است (آرچر، ۱۹۸۲؛ مون، پیکلز، رو، کاستلو، و آنگولد، ۲۰۰۰)، نتایج پژوهش حاضر مبین آن هستند که کنش‌وری ضعیف مدرسه، هم سردرگمی هویت و هم رفتار مشکل‌آفرین را در اوایل نوجوانی افزایش می‌دهد و مدارس دارای کنش‌وری مطلوب به حفاظت نوجوانان دانش آموز در مقابل سردرگمی هویت و رفتار مشکل‌آفرین کمک می‌کنند. به علاوه، با توجه به این که دامنه رفتار مشکل‌آفرین در کودکی احتمالاً به اوایل نوجوانی هم کشیده خواهد شد (برویدی و دیگران، ۲۰۰۳)، بر اساس یافته‌های کنونی، بهبود در کنش‌وری مدرسه به جلوگیری از تداوم رفتار مشکل‌آفرین یا تشدید آن در اوایل نوجوانی هم به طور مستقیم و هم غیرمستقیم از طریق کاهش سردرگمی هویت کمک می‌کند.

یک یافته ارزشمند دیگر مطالعه کنونی این بود که اگرچه مقداری از رابطه بین کنش‌وری مدرسه و رفتار مشکل‌آفرین در اوایل نوجوانی به واسطه متغیرهای هویت عمل می‌کند، سردرگمی هویت - و نه انسجام هویت - به طور نسبی این رابطه را واسطه‌گری کرد. این یافته با نتایج پژوهش‌های شوارتز و دیگران (۲۰۰۵، ۲۰۰۹) هماهنگ است. یافته‌های این مطالعات و نتایج پژوهش کنونی مطرح می‌سازند که احساس سردرگم هویت شخصی احتمالاً در تصمیم‌گیری‌های منطقی نوجوان اختلال ایجاد می‌کند و بدین ترتیب عاملی در اشتغال او به رفتار مشکل‌آفرین است. همچنین، این یافته هماهنگ است با فرضیه داج و پتیت (۲۰۰۳) مبنی بر اینکه متغیرهای بوم‌شناختی از طریق اثراشان بر متغیرهای درون شخصیت رفتار و سازگاری تأثیر می‌گذارند. این یافته‌ها را باید با توجه به چند محدودیت در نظر گرفت. اول آنکه

این پژوهش از طرح مقطعی بهره گرفته است. طرح مقطعی بررسی روابط بافت مدرسه و هویت را با رفتار مشکل‌آفرین در نوجوانانی که در اوائل دوره نوجوانی به سر می‌برند، در یک نقطه زمانی تسهیل کرد، اما با طرح مقطعی نمی‌توان زنجیره علی روابط را قاطعانه تعیین کرد؛ بنابر این، پیشنهاد می‌شود که برای تعیین جهتی که این روابط عمل می‌کنند، مطالعه‌های طولی اجرا گردد. دوم آنکه در پژوهش حاضر صرفاً یک متغیر درون شخصی (یعنی، هویت شخصی) مورد بررسی قرار گرفت، پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آینده، دیگر ابعاد کنش‌وری درون شخصی مانند هویت اجتماعی، هویت ملی، هویت فرهنگی، خودپنداشت و حرمت خود در نظر گرفته شوند. سوم آنکه کنش‌وری مدرسه و رفتار مشکل‌آفرین در پژوهش کنونی فقط با گزارش‌های نوجوان اندازه‌گیری شده است. پیشنهاد می‌گردد که برای اندازه‌گیری پیوند با مدرسه، گزارش معلم نیز مد نظر قرار گیرد، و در نهایت، به دلیل محدود بودن نمونه پژوهش به نوجوانان پایه دوم راهنمایی شهر تهران، در تعمیم یافته‌ها به دیگر گروه‌های سنی، قومی و پایه‌های تحصیلی احتیاط شود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده نمونه‌هایی از دانش‌آموزان پرخطر و متعلق به سطوح اقتصادی اجتماعی متفاوت مورد بررسی قرار گیرند.

علی‌رغم محدودیت‌هایی که بیان شد، در این مطالعه رابطه مرکب عامل بافتی مدرسه و هویت با رفتار مشکل‌آفرین کشف گردید. بدین ترتیب تجربه‌هایی که فرد در مدرسه دارد و همین‌طور احساس خود نوجوان بر تحول رفتار مشکل‌آفرین در اوایل دوره نوجوانی تأثیر می‌گذارند. بر اساس نتایج پژوهش کنونی مدرسه می‌تواند فضایی مناسب برای گرایش نوجوانان به رفتار مشکل‌آفرین یا دوری جستن آنها از آن فراهم آورد. این پژوهش شواهدی دال بر اینکه افزایش پیوند با مدرسه در کاهش رفتار مشکل‌آفرین مؤثر است، ارائه کرده است. این یافته مهمی است، چون پیوند با مدرسه را می‌توان از خلال مداخله تحت تأثیر قرار داد (مادوکس و پرینز، ۲۰۰۳). اگر برنامه‌ریزی‌ها در سطح مدرسه چه در حیطه شناختی (برنامه‌های درسی مبتنی بر تحول شناختی نوجوانان) چه در حیطه روابط بین‌شخصی نوجوان (روابط با همسالان روابط معلم - شاگرد، روابط بین دانش‌آموزان و سایر کارکنان) متناسب با نیازهای نوجوان باشد، علاقه، رغبت و انگیزه وی نسبت به مدرسه بیشتر می‌شود و افزایش پیوند نوجوان با مدرسه به بهبود سازگاری وی منجر می‌گردد و در نهایت، به کاهش رفتارهای مشکل‌آفرین در اوایل دوره نوجوانی می‌انجامد. پیوند با مدرسه که به پیوند عاطفی مثبت با معلمان و همکلاسی‌ها و تعهد قوی و علاقه و رغبت نسبت به موفقیت در مدرسه اطلاق می‌شود، احتمال اشتغال نوجوان به رفتارهای سازش‌نا یافته را کاهش می‌دهد. اثر حفاظت‌کننده پیوند با مدرسه بر رفتار ضد اجتماعی طی اوایل نوجوانی آشکارتر و حیاتی‌تر است؛ یعنی، وقتی که جریان‌های تحولی نشان‌دهنده کاهش پیوند با مدرسه، انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی و افزایش رفتار ضد اجتماعی هستند.

بافت مدرسه، هویت و رفتارهای مشکل‌آفرین در اوایل نوجوانی

نتایج این پژوهش و مطالعه‌ای که مجدآبادی، فرزاد، شهرآرای، و مرادی (۱۳۹۰) گزارش کرده‌اند مبنی بر تأثیر مستقیم و غیرمستقیم بافت خانواده بر رفتار مشکل‌آفرین نشان می‌دهند که اجرای برنامه‌های مداخلاتی جامع مثلاً آموزش جامع بهداشت روانی که هم آموزش والدین (مهارت‌های فرزندپروری)، آموزش معلمان (مدیریت کلاس درس) و آموزش نوجوانان (مهارت‌های زندگی) را دربرگیرد، می‌تواند گامی مؤثر در زمینه ارتقای تحول مثبت نوجوان و کاهش رفتارهای مشکل‌آفرین باشد. به دلایل زیادی مدرسه یکی از مناسب‌ترین مکان‌ها برای اجرای برنامه‌های بهداشت روانی است از آن جمله می‌توان اشاره کرد که در مدرسه کودکان و نوجوانان در مقیاسی گسترده در دسترس هستند، از نظر اقتصادی سودمند است، در مدرسه معلمان با تجربه وجود دارند، در بین والدین و اجتماع اعتبار زیادی دارد، در مدرسه ارزشیابی کوتاه مدت و بلند مدت امکان پذیر است و مدرسه تنها سازمان بیرون از خانه است که عملاً در دسترس همه مردم است.

نتایج مطالعه کنونی اهمیت مداخلات مؤثر برای ارتقای شکل‌گیری هویت را نیز نشان می‌دهند. هدف این مداخلات می‌تواند ارتقای تحول مثبت در نوجوان به‌طور کلی و فرایند شکل‌گیری هویت به‌طور خاص باشد. فر - ردر و دیگران (۲۰۰۲) یک برنامه مداخله‌ای ارتقای هویت را بر مبنای روی‌آورد اریکسونی در نوجوانان اجرا کرده‌اند. در این برنامه، زمینه‌هایی برای فرد تدارک دیده می‌شود که آنها خود بتوانند صلاحیت خویش را برای تأثیرگذاری بر جهت زندگی‌شان کشف کنند نه آنکه این جهت‌ها برای آنها فراهم شود. این مداخله بر ارتقای تغییر در چهار حیطه تحولی متمرکز است: (۱) حیطه مهارت‌ها/دانش که بر ارتقای حل مسئله انتقادی و تصمیم‌گیری تأکید دارد؛ (۲) نگرش‌هایی که برای مداخله مورد هدف قرار می‌گیرد، شامل افزایش احساس مهار فرد و مسئولیت برای انتخاب‌های زندگی و پیامدهای آن انتخاب‌هاست؛ (۳) جهت‌یابی‌های هویتی که هدف قرار می‌گیرند، سه سبک هویتی را شامل می‌شوند. در این برنامه بر افزایش سبک اطلاعاتی و کاهش سبک‌های هنجاری و پراکنده/اجتنابی تأکید می‌شود، و در نهایت (۴) اکتشاف و تعهد هدف قرار می‌گیرند؛ زیرا این فرایندها، شاخص‌های مشارکت فعال و پویا در تکلیف تعریف خود هستند.

در مجموع، نتایج پژوهش کنونی مطرح می‌سازند که مداخلاتی که هم بر "خود" و هم بر "بافت" متمرکزند ممکن است در پیشگیری یا کاهش رفتار مشکل‌آفرین در نوجوانانی که در اوایل نوجوانی به سر می‌برند، مؤثر باشند.

منابع

- فرزادفرد، سیده زینب و هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۷). نقش آموزش مهارت‌های فرزندپروری بر کاهش تنیدگی مادران و مشکلات رفتاری کودکان. *فصلنامه روان‌شناسان ایرانی*، ۴ (۱۵)، ۲۸۱-۲۸۷
- مجدآبادی، زهره و فرزاد، ولی‌اله (۱۳۹۱). هویت شخصی در اواصل نوجوانی: ساختار عاملی و همسانی درونی یک مقیاس. *روانشناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۹ (۳۴)، ۱۶۹-۱۷۷
- مجدآبادی، زهره، فرزاد، ولی‌اله، شهرآرای، مهرناز و مرادی، علیرضا (۱۳۹۰). کنش‌وری خانوادگی، هویت شخصی و رفتار مشکل‌آفرین در نوجوانی. *روانشناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۷ (۲۷)، ۲۰۷-۲۱۷

Reference

- Achenbach, T. M. (2001). Youth Self-Report for ages 11-18. Retrieved Nov. 7, 2008, from <http://aseba.org/forms/>
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). Reliability, internal consistency, cross-informant agreement, and stability. In T.M. Achenbach & L.A. Rescorla, *Manual for ASEBA School-Age Forms & Profiles* (pp. 99-135). Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families. Retrieved Dec. 21, 2009, from <http://www.aseba.org/>
- Adams, G.R. Munro, B., Doherty-Poirer, M., Munro, G., Petersen, A., & Edwards J. (2001). Diffuse_avoidance, normative, and informational identity styles: Using identity theory to predict maladjustment. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1, 307-320.
- American Psychological Association (2002). *Developing adolescents: A reference guide for professionals*. American Psychological Association: Washington, D.C.
- Archer, S.L. (1982). The lower age boundaries of identity development. *Child Development*, 53, 1551-1556.
- Berzonsky, M. D., Adams, G. R. (1999). Reevaluating the identity status paradigm: Still useful after 35 years. *Developmental Review*, 19, 557-590.
- Broidy, L.M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., & et al. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39, 222-245.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C.B., & Hawkins, J.D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Finding from the social development research group. *Journal of School Health*, 74(7), 252-262.
- Coatsworth, J. D., Pantin, H., McBride, C., Briones, E., Kurtines, W., & Szapocznik, J. (2002). Ecodevelopmental correlates of behavior problems in young Hispanic females. *Applied Developmental Science*, 6(3), 126-143.
- Cote, J. E., & Levine, C. G. (2002). *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Doge, K.A., & Pettit, G.S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39(2), 349-371.
- Dubow, E.F., & Ullman, D.G. (1989). Assessing social support in elementary school children: The survey of children's social support. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(1), 52-64.

- Eccles, J.S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R.M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.). *Handbook of Adolescent Psychology* (pp.125-153). New York: John Wiley.
- Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (2009). Schools, Academic motivation, and stage-environment fit. In R.M. Lerner & L. Steinberg, *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 404-434). John Wiley & Sons, Inc.
- Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (2011). School and community influences on human development. In M. H. Bornstein, & Lamb, M. E. (eds.). *Developmental Science: An Advanced Textbook* (571-643). New York: Psychology Press.
- Ferrer-Wreder, L., Lorente, C.C., Kurtines, W., Briones, E., Bussell, J., Berman, S., & et al. (2002). Promoting identity development in marginalized youth. *Journal of Adolescent Research, 17*, 168-187.
- Galambos, N.L.(2004). Gender and gender role development in adolescence. In R.M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.). *Handbook of Adolescent Psychology* (pp.233-262). New York: John Wiley.
- Hall, S.P., & Brassard, M. R. (2008). Relational support as a predictor of identity status in an ethnically diverse early adolescent sample. *The Journal of Early Adolescent, 28*(1), 92-114.
- Hawkins, J. D., Graham, J. W., Maguin, E., Abbott, R. D., Hill, K. G., & Catalano, R. F. (1997). Exploring the effects of age of alcohol use initiation and psycho-social risk factors on subsequent alcohol misuse. *Journal of Studies on Alcohol 58* (3), 280-290.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M.R. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods, 6* (1), 53-60. Retrieved Jan. 24, 2010, from <http://www.ejbrm.com>
- Lee, S.M., & Smith-Adcock, S. (2005). *A model of girls' school delinquency: School bonding and reputation. Professional School Counseling. ASCA*. Retrieved March, 12, 2008, from <http://www.schoolcounselor.org/>
- MacKinnon, D.P., Fritz, M.S., Williams, J., & Lockwood, C.M. (2007). Distribution of the product confidence limits for the indirect effect: Program PRODCLIN. *Behavior Research Methods, 39*, 384-389.
- MacKinnon, D.P., Lockwood, C.M., Hoffman, J.M., West, S.G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods, 7*, 83-104.
- Maddox, S.J., & Prinz, R.J. (2003). School bonding in children and adolescents: conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review, 6* (1), 31-49.
- Maughan, B., Pickles, A., Rowe, R., Costello, E.J. & Angold, A. (2000). Developmental trajectories of aggressive and non-aggressive conduct problems. *Journal of Quantitative Criminology, 16*, 199-221.
- Murray, C., & Greenberg, M.T. (2000). Children's relationships with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology, 38*, 423-445.

- Murray, C., & Greenberg, M.T. (2001). Relationships with teachers and bond with a school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools, 38* (1), 25-41.
- Reis, O., & Youniss, J. (2004). Patterns in identity change and development in relationships with mothers and friends. *Journal of Adolescent Research, 19*, 31-44.
- Rosenthal, D.A., Gurney, R.M., Moore, S.M. (1981). From trust to intimacy: A new inventory for examining Erikson's stages of psychosocial development. *Journal of Youth and Adolescence, 10*, 525-537.
- Sameroff, A. J., Peck, S. C., & Eccles, J. S. (2004). Changing ecological determinants of conduct problems from early adolescence to early adulthood. *Development and Psychopathology, 16*, 873- 896.
- Schwartz, S.J., Coatsworth, J.D., Pantin, H., Prado, G., Sharp, E.H., & Szapocznik J. (2006). The role of ecodevelopmental context and self-concept in depressive and externalizing symptoms in Hispanic adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 30*(4), 359-370.
- Schwartz, S.J., Mason, C.A., Pantin, H., & Szapocznik, J. (2009). Longitudinal relationships between family functioning and identity development in Hispanic adolescents. *Journal of Early Adolescence, 29*, 177-211.
- Schwartz, S.J., Mason, C.A., Pantin, H., Wang, W., Campo, A.E., & Szapocznik, J. (2009). Relationships of social context and identity to problem behavior among high-risk Hispanic adolescents. *Youth & Society, 40*, 541-570.
- Schwartz, S.J., Pantin, H., Prado, G., Sullivan, S., & Szapocznik, J. (2005). Family functioning, identity, and problem behavior in Hispanic immigrant early adolescents. *Journal of Early Adolescence, 25*(4), 392-420.
- Simons-Morton, B.G., Crump, A.D., Haynie, D.L., & Saylor, K.E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research, 14*(1), 99-107.
- Soenens, B., & Vanteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 589-604.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11*, 1-19.
- Steinberg, L. (2005). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Tofighi, D., & Mackinnon, D. P. (2011). RMediation: an R package for mediation analysis confidences intervals. *Behavior Research Methods, 43*, 692-700.
- Zarret, N., & Eccles, J. (2006). The passage to adulthood: Challenges of late adolescence. In S. Piha & G. Hall ,Preparing Youth for the Crossing From Adolescence to Early Adulthood (pp. 13- 27). San Francisco: Wiley Periodicals, Inc.