

پیش‌بینی رفتارهای تخریبی فرزندان از طریق بافت و کارکرد خانواده با میانجی‌گری نظم‌جویی شناختی هیجان و نظریه ذهن

علی دره کردی*

ناصر بهروزی**

غلامحسین مکتبی***

کیومرث بشلیده****

چکیده

هدف پژوهش حاضر یافتن رابطه علی بافت و کارکرد خانواده با رفتارهای تخریبی با میانجی‌گری نظم‌جویی شناختی هیجان و نظریه ذهن است. جامعه آماری دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهر اهواز بودند. نمونه‌ای ۳۸۴ نفری به صورت تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شد. ابزار پژوهش مقیاس رفتارهای تخریبی نبوی و همکاران (۱۳۹۰)، فرم کوتاه تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱)، مقیاس نظریه ذهن استیلمن نسخه قمرانی و همکاران (۱۳۸۵)، مقیاس عملکرد عاطفی خانواده مدارس کشور (۱۳۹۲) بود. تحلیل داده‌ها با روش مدل ساختاری و آزمون بوت استراپ برای بررسی نقش میانجی‌گری متغیرها در نرم‌افزار آموس انجام شد. بررسی شاخص‌های برازش مدل نشان داد مدل اصلاح‌شده از برازش مطلوبی برخوردار است. همچنین، نتایج بوت استراپ نقش میانجی‌گرانه عملکرد نظریه ذهن و تنظیم شناختی هیجان در ارتباط بین بافت و عملکرد خانواده با رفتارهای تخریبی را تأیید کرد. بر اساس نتایج به دست آمده از معنی‌داری نقش میانجی‌گرانه نظریه ذهن و نظم‌جویی شناختی هیجان می‌توان گفت مداخله روی آموزش نظریه ذهن و نظم‌جویی شناختی هیجان می‌تواند روی کاهش رفتارهای تخریبی مدنظر قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: رفتار تخریبی، نظم‌جویی شناختی هیجان، نظریه ذهن

این مقاله برگرفته از رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز است.

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

** دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز. (نویسنده مسئول)،

پست الکترونیک: behroozyn@yahoo.com

*** دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

**** دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

مقدمه

آسیب‌های اجتماعی پدیده‌های متنوع نسبی و متغیرند. پرخاشگری^۱ و جنایت^۲، خودکشی^۳، اعتیاد و قاچاق مواد مخدر، جرائم مالی، اقتصادی، ناسازگاری^۴ و رفتارهای تخریبی^۵ نمونه‌هایی از آسیب‌های اجتماعی جامعه فعلی ایران‌اند که کم و کیف آن‌ها برحسب زمان و مکان (حال در مقایسه با گذشته و در شهرها در مقایسه با روستاها) تغییر می‌کنند (نواح و کوپایی، ۱۳۹۱). اگر بخواهیم آسیب را در قشر دانش‌آموزی بررسی کنیم، می‌توان روابط با دوستان ناباب، ولگردی، اعتیاد و مصرف دخانیات و رفتارهای خرابکارانه و از منظر ارتباطات درون مدرسه نیز مشکلاتی همچون زورگویی^۶ و قلدری را در نظر گرفت (نبوی، ملتفت، براتیان، ۱۳۹۰). در بحث آسیب‌های اجتماعی این سؤال همواره مطرح می‌شود که چرا آسیب‌های اجتماعی در دوره نوجوانی در مقایسه با آسیب‌های فردی اهمیت بیش‌تری دارد؟ و اینکه آیا ارتباطی بین آسیب‌های فردی و آسیب‌های اجتماعی وجود دارد؟

امروزه نظریه‌های شناختی - اجتماعی^۷ در تبیین روان‌شناختی آسیب‌های اجتماعی و به‌ویژه رفتارهای مخرب اجتماعی در درجه نخست اهمیت قرار دارند. شناخت اجتماعی به ادراک، تفکر و استدلال درباره محیط، انسان‌ها و روابط انسانی اطلاق می‌شود (فلاول و میلر^۸، ۱۹۹۸). به باور میلر (۲۰۰۲ نقل از مشهدی و همکاران، ۱۳۸۸) «شناخت اجتماعی به چگونگی درک افراد از افکار، قصدها، احساسات، نظرات، رفتار افراد دیگر و نیز روابط اجتماعی از قبیل دوست‌یابی اشاره دارد که به سازگاری و انطباق او با محیط‌های مختلف کمک می‌کند.» در زمینه رشد و چگونگی شکل‌گیری

-
1. Aggression
 2. Crime
 3. Suicide
 4. Incompatibility
 5. Destructive behavior
 6. Bullying
 7. Social-cognitive theory
 8. Flavell & miller

توانایی شناخت اجتماعی منابع متعددی ذکر شده است. پختگی هیجانی و رشد توانایی‌های هیجانی ضمن اینکه به شناخت اجتماعی بهتر منجر می‌شود، سازگاری بهتر را به دنبال دارد (فلاول^۱، ۱۹۹۸). پریگاتانو^۲ (نقل از روس^۳، ۲۰۱۱) در پژوهش‌هایش در توصیف افراد ناسازگار به تکانشی بودن، عمل به شیوه‌ای غیر اجتماع پسند، تحریک‌پذیری، ناآگاهی از احساسات و هیجان‌ها، عدم درک دیدگاه خود و دیگران و ناتوانی و ضعف در درک و شناخت خواسته‌های محیطی اشاره می‌کند. از نظر پریگاتانو (۲۰۰۶ نقل از ماروکوئین^۴، ۲۰۱۱) رسیدن به شناخت و سازگاری بهتر بدون دست یافتن به رشد هیجانی لازم دشوار است. همچنین، در پژوهش‌های انجام‌شده نقش خانواده و کارکرد عاطفی خانوادگی (لوئیس، فریمن، کریاکیدو، ماریداک، کاسوتاک، بریج^۵، ۱۹۹۶)، تعداد خواهران و برادران (راث^۶، ۲۰۱۱؛ یانگبلد و دان^۷، ۱۹۹۵)، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و ساختار فیزیکی خانواده (میچل^۸، ۲۰۰۰) و توانایی‌های شناختی (چئونگ^۹، ۲۰۱۰؛ بیرچ^{۱۰}، ۲۰۱۲) در رشد نظری ذهن تأیید شده است. با تأکید بر این نتایج می‌توان گفت شناخت اجتماعی ضعیف بازتاب کارکرد خانواده و ادراک عاطفی و هیجانی ضعیف است که در نتیجه با افزایش رفتارهای تخریبی همراه است.

در بررسی‌های انجام‌شده در زمینه رشد شناختی - اجتماعی و رشد هیجانی و همچنین سبب‌شناسی رفتارهای تخریبی با عوامل مشترکی مواجه می‌شویم. از دید پژوهشگران در رشد توانایی شناخت اجتماعی عواملی چون ساختار فیزیکی خانواده

-
1. Flavell
 2. Pregathano
 3. Roth
 4. Marroquin
 5. Lewis, Freeman, Kyriakidou, Maridaki, Kassotaki & Berridge
 6. Roth
 7. Youngblade & Dunn
 8. Mitchell
 9. Cheung
 10. Birch

(چئونگ، ۲۰۱۰؛ ربکا، ۲۰۰۸؛ فرهادیان، غزانی‌زاد، شاکریان، ۲۰۱۱)، پویایی‌های عاطفی و ساختار کارکردی خانواده (کراسول^۲، ۲۰۱۵؛ پرامانیک و موندال^۳، ۲۰۱۴؛ لیدل و نیتل^۴، ۲۰۱۴) و توانایی‌های هیجانی (براون، ۲۰۱۴؛ مکتبی، پوراسحاق، نوکاریزی، ۱۳۹۳) به چشم می‌خورد.

به‌طورکلی، می‌توان گفت تبیین رفتارهای تخریبی حوزه وسیعی از پژوهش در حیطه جامعه‌شناختی و روان‌شناختی را برانگیخته است که در پایان در هر دو حوزه پژوهشی سرچشمه‌های مشابهی برای تبیین به‌دست‌آمده است، اما رسیدن به تبیینی از رفتارهای تخریبی بر اساس رویکرد جدید نیازمند درهم بینی پژوهش‌های انجام‌شده در دو حوزه جامعه‌شناختی و روان‌شناختی است؛ به‌گونه‌ای که بتوان راهکارهای عملی‌تری در زمینه پیشگیری و بهبود آن‌ها ارائه داد. بر این اساس و بر مبنای مدل‌های موردبررسی در پژوهش‌های گوناگون از جمله چئونگ (۲۰۱۰) و ربکا (۲۰۰۸) در خارج از کشور و مدل‌های موردبررسی میرفردی، احمدی و نیکخواه (۱۳۹۰) و نواح و کوپایی (۱۳۹۱) در داخل کشور پژوهش حاضر به دنبال بررسی این موضوع است که آیا بین بافت و کارکرد خانواده با رفتارهای تخریبی با توجه به میانجی‌گری نظم‌جویی شناختی هیجان^۵ و نظریه ذهن رابطه علی وجود دارد؟

نگاهی به آسیب‌های ناشی از رفتارهای تخریبی و ناسازگاری‌های فردی و اجتماعی نشان می‌دهد هر ساله هزینه‌های هنگفتی در جوامع مختلف از آمریکا گرفته تا کشورهای اروپایی، آفریقایی و آسیایی برای جبران خسارت ناشی از رفتارهای تخریبی پرداخته می‌شود. ایران نیز از این خسارت‌ها در امان نبوده است. در پژوهش‌های جامعه‌شناختی و روان‌شناختی رفتارهای تخریبی به میانجی‌گرهای بین بافت و کارکرد خانواده درباره سازگاری و رفتارهای تخریبی توجه چندانی نشده است. این در حالی

-
1. Rebeca
 2. Carswell
 3. Paramanik & Mondal
 4. Liddle & Nettle
 5. Emotion Regulation

است که در نظریه‌های جدیدتر درباره رفتارهای تخریبی به تعامل عوامل اجتماعی و خانوادگی و عوامل فردی و روان‌شناسی تأکید می‌شود. رویکرد جدید مطرح‌شده در حوزه رفتارهای تخریبی پیشینه پژوهشی قوی نداشته است. از این رو، چگونگی ارتباط درونی عوامل جامعه‌شناختی و روان‌شناختی در این رویکرد هنوز به‌طور دقیق بررسی نشده است. از آنجاکه پژوهش حاضر به دنبال تبیین رفتارهای تخریبی با ادغام مدل‌های جامعه‌شناسی و روان‌شناسی موجود در این زمینه است، می‌تواند بر مبنای رویکردهای تعاملی در سبب‌شناسی رفتارهای تخریبی تبیینی جامع‌تر از این رفتارها در مقایسه با پژوهش‌های گذشته ارائه دهد و با ترکیب سازه‌های گوناگون اعم از جامعه‌شناختی و روان‌شناختی نقش هرکدام از آنها در بروز رفتارهای تخریبی را مشخص کرده و ضمن ارائه دانش کلی‌تر از این رفتارها اولویت‌های لازم برای برنامه‌های مداخله‌ای بعدی برای پیشگیری از این رفتارها را ارائه دهد. بر اساس پیشینه تحقیق فرضیه‌های زیر ارائه شده‌اند:

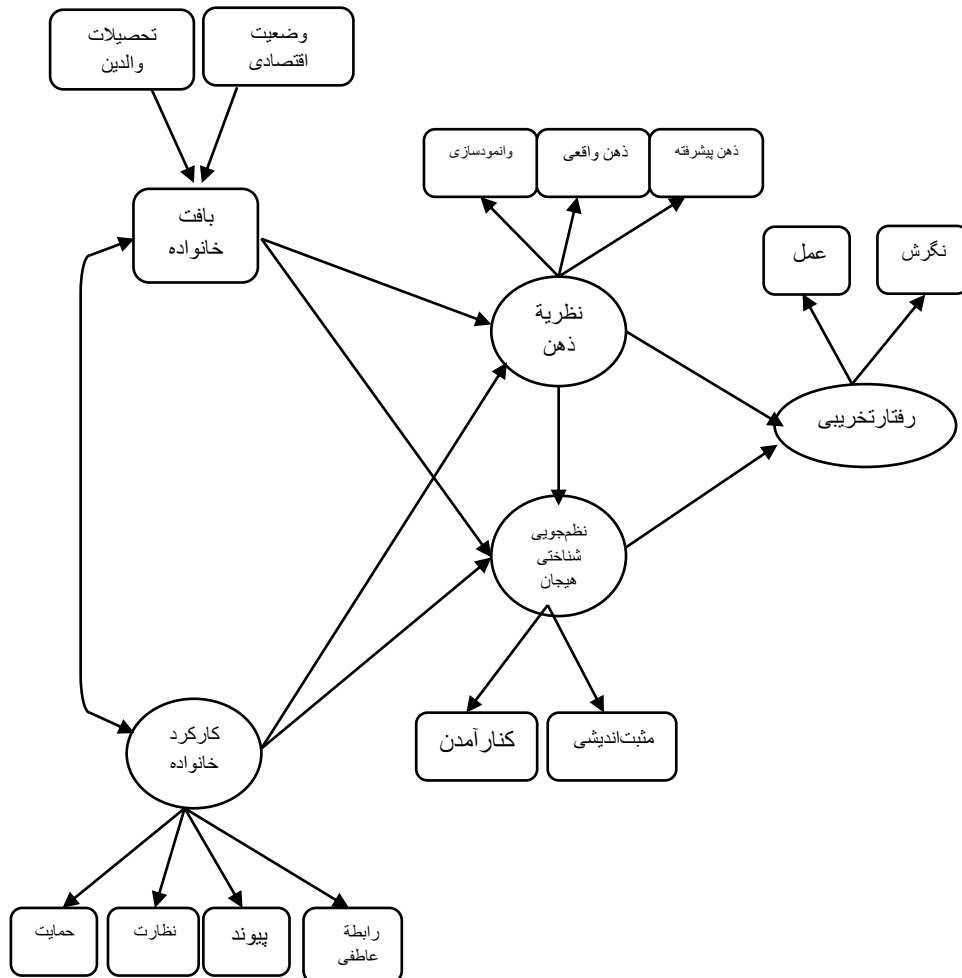
فرضیه‌های تحقیق حاضر از قرار زیر است:

فرضیه اصلی: مدل مفروض رابطه علی بین بافت و کارکرد خانواده با رفتارهای تخریبی با میانجی‌گری نظم‌جویی شناختی هیجان و نظریه ذهن در دانش‌آموزان پسر با داده‌ها برازش دارد. فرضیه‌های مستقیم از قرار زیر است:

- بافت خانواده با نظریه ذهن رابطه دارد.
- بافت خانواده با نظم‌جویی شناختی هیجان رابطه دارد.
- کارکرد خانواده با نظم‌جویی شناختی هیجان رابطه دارد.
- کارکرد خانواده با نظریه ذهن رابطه دارد.
- نظریه ذهن با نظم‌جویی شناختی هیجان رابطه دارد.
- نظریه ذهن با سازگاری مدرسه رابطه دارد.
- نظریه ذهن با رفتارهای تخریبی رابطه دارد.
- نظم‌جویی شناختی هیجان با رفتارهای تخریبی رابطه دارد.

فرضیه‌های میانجی‌گرانه پژوهش از قرار زیر است:

- بافت خانواده از طریق نظم‌جویی شناختی هیجان و نظریه ذهن با رفتارهای تخریبی رابطه دارد.
 - کارکرد خانواده از طریق نظم‌جویی شناختی هیجان و نظریه ذهن با رفتارهای تخریبی رابطه دارد.
 - نظریه ذهن از طریق نظم‌جویی شناختی هیجان با رفتارهای تخریبی رابطه دارد.
- بر اساس فرضیه‌های فوق می‌توان مدل مفهومی زیر را ارائه داد.



شکل ۱. مدل مفهومی تحقیق

روش

پژوهش حاضر از نوع طرح‌های غیرآزمایشی و به‌طور دقیق‌تر از طرح‌های همبستگی و از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری است.

جامعه آماری موردبررسی در پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ شهر اهواز بودند. با توجه به متغیرهای مشاهده‌شده و بر اساس اظهارنظر متخصصان (بشلیده، ۱۳۹۱) برای هر متغیر مشاهده‌شده سی نفر در نظر گرفته شد که با سیزده متغیر مشاهده‌شده در مدل تدوین‌شده ۳۹۰ نفر در نظر گرفته شد که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های ناقص تحلیل روی ۳۸۴ پرسشنامه انجام شد.

ابزار پژوهش حاضر از قرار زیر است:

پرسشنامه سنجش رفتارهای تخریبی. برای اندازه‌گیری رفتارهای تخریبی از پرسشنامه نبوی و همکاران (۱۳۹۰) در زمینه رفتارهای وندالیستی استفاده شد. دو مؤلفه نگرش به رفتارهای تخریبی و رفتارهای تخریبی در عمل از طریق این پرسشنامه اندازه‌گیری می‌شوند. در سؤالات مربوط به سنجش رفتار وندالیستی یا تخریبی (یک تا ده) دانش‌آموز باید میزان وسوسه شدن خود به ارتکاب اعمال مذکور را در چهار گزینه «هیچ‌گاه، یک بار، دو بار، بیش از دو بار» بیان کند. در بخش نگرش به رفتارهای تخریبی (سؤالات یازده تا بیست) نیز دانش‌آموز باید نظر خود به بعضی از عبارتها در زمینه رفتارهای تخریبی را روی یک درجه‌بندی از «کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم» مشخص کند. نمره بالاتر در این پرسشنامه نگرش مثبت و انجام رفتارهای تخریبی بیش‌تر را نشان می‌دهد. روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه در تحقیق نبوی و همکاران (۱۳۹۰) بررسی و تأیید شده است. همچنین، ضریب آلفای این پرسشنامه نیز در پژوهش مذکور برابر با (۰/۸۵) گزارش شده است. در این پژوهش مؤلفه‌های نگرش به رفتار تخریبی و رفتار تخریبی در عمل اندازه‌گیری شد. در پژوهش حاضر برای

بررسی همسانی درونی پرسشنامه رفتارهای تخریبی ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه نگرش به رفتار تخریبی (۰/۷۴)، رفتار تخریبی در عمل (۰/۷۵) و کل پرسشنامه (۰/۷۸) به دست آمد. بررسی روایی عاملی و ساختار عاملی پرسشنامه از تحلیل عوامل تأییدی استفاده شد که با حذف سؤال ده با بار عاملی (۰/۲۴) شاخص‌های برازش مدل وجود دو عامل را تأیید کردند.

پرسشنامه بافت خانواده. در پژوهش حاضر بافت خانواده دربرگیرنده سطح تحصیلات والدین و وضعیت اقتصادی خانواده بود. تحصیلات والدین از طریق پرسشنامه‌ای که محقق تنظیم کرده اندازه‌گیری شد و وضعیت اقتصادی و مالی دانش‌آموزان از طریق مؤلفه وضعیت اقتصادی و مالی آزمون‌های استاندارد مدارس که هفت سؤال دارد، مشخص خواهد شد. این سؤالات نگرانی‌های مالی، داشتن فضای مناسب در خانه، اهمیت مسائل مالی برای دانش‌آموز و وضعیت کلی خانواده از نظر اقتصادی و مالی را اندازه‌گیری می‌کنند. سؤالات این مؤلفه نیز روی طیف پنج‌ارزشی کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم نمره‌گذاری می‌شوند. نمره بالاتر وضعیت اقتصادی بالاتر و بهتر را نشان می‌دهد. ضریب آلفا برای این مقیاس نیز (۰/۷۰) گزارش شده است (دفتر مشاوره و راهنمایی سازمان آموزش و پرورش، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر همسانی درونی مقیاس وضعیت اقتصادی و مالی از ضریب آلفای کرونباخ (۰/۷۰) به دست آمد. نمره این پرسشنامه به همراه تحصیلات والدین متغیر ترکیبی بافت خانواده را تشکیل می‌دهند.

سازه کارکرد خانواده. این سازه در آزمون‌های استاندارد مدارس کشور ۲۲ سؤال دارد که روی طیف پنج‌ارزشی کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم نمره‌گذاری می‌شود و پویایی و روابط تعاملی خانواده را معین می‌کند. چهار بُعد از کارکرد خانواده در این آزمون عبارت‌اند از: جو عاطفی خانواده (شش سؤال)، پیوند با خانواده (چهار سؤال)، نظارت در خانواده (شش سؤال) و حمایت ادراک‌شده از خانواده (شش سؤال). ضریب آلفا برای این مؤلفه‌ها در اجرای مقدماتی برای جو عاطفی

خانواده (۰/۷۴)، پیوند با خانواده (۰/۷۸)، نظارت در خانواده (۰/۷۱) و حمایت ادراک‌شده از خانواده (۰/۷۵) گزارش شده است (دفتر مشاوره و راهنمایی سازمان آموزش و پرورش، ۱۳۹۲). در این مؤلفه‌ها نمره بالاتر حالت مثبت در خانواده را نشان می‌دهد. مثلاً جو عاطفی بالاتر نشانه پیوند بیشتر با خانواده و یا حمایت ادراک‌شده بیشتر است. در پژوهش حاضر همسانی درونی با ضریب آلفای کرونباخ برای جو عاطفی خانواده (۰/۷۶)، پیوند با خانواده (۰/۸۲)، نظارت در خانواده (۰/۷۲) و حمایت ادراک‌شده از خانواده (۰/۷۰) به دست آمد. در تحلیل عامل تأییدی پرسشنامه نیز در مؤلفه حمایت ادراک‌شده سؤال بیست به دلیل بار عاملی ضعیف (۰/۱۶) حذف شد. در ادامه شاخص‌های برازش در تحلیل عامل تأییدی نیز وجود عوامل فوق را تأیید کردند.

پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجانی. برای اندازه‌گیری سازه نظم‌جویی شناختی هیجان در پژوهش حاضر از فرم کوتاه پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان گارنفسکی، کاراجی، سپینهوون و اونشتاین^۱ (۲۰۰۱) استفاده شد. حسنی و همکاران (۱۳۸۹) این پرسشنامه را در ایران ترجمه و بررسی کردند. فرم بلند پرسشنامه دارای ۳۶ سؤال و ۹ عامل و فرم کوتاه آن ۴ عامل (سرزنش خود، کنار آمدن، مثبت‌اندیشی و سرزنش دیگران) اندازه‌گیری می‌شوند که برای هر عامل ۴ سؤال وجود دارد. سؤالات روی طیف پنج‌ارزشی (هرگز، گاهی، مرتباً، اغلب، همیشه) نمره‌گذاری می‌شوند و برای افراد بالای دوازده سال قابل استفاده است. در این پرسشنامه به گزینه‌های هرگز (۱)، گاهی (۲)، مرتباً (۳)، اغلب (۴) و همیشه (۵) داده می‌شود. پایایی پرسشنامه را گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۴) با روش آلفای کرونباخ ۰/۶۸ تا ۰/۸۳ و با روش بازآزمایی به فاصله پنج ماه ۰/۴۱ تا ۰/۵۹ برای عامل‌ها به دست آورده‌اند. در ایران نیز پایایی به دست آمده برای کل پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ (۰/۹۲) و برای عامل‌های آن بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۸ گزارش شده است و با روش بازآزمایی نیز برای کل پرسشنامه ۰/۷۷ به دست آمده است (حسنی، ۱۳۸۹). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای

1. Garnefski, Kraaij, Spinhoven & Onstein

عامل مثبت‌اندیشی (۰/۷۰) و برای عامل کنار آمدن (۰/۷۲) به‌دست آمد. در این پژوهش بررسی روایی عاملی پرسشنامه با تحلیل عامل تأییدی پس از حذف سؤال شش مربوط به عامل مثبت‌اندیشی با بار عاملی (۰/۲۲) شاخص‌های برازش مدل دو عاملی پرسشنامه را تأیید کردند.

آزمون نظریه ذهن استیلمن (۱۹۹۴). استیلمن (۱۹۹۴) فرم اصلی آزمون نظریه ذهن را به‌منظور سنجش نظریه ذهن طراحی کردند. درحالی‌که فرم اصلی این آزمون ۷۸ سؤال دارد، در پژوهش حاضر از فرم کوتاه ۳۷ سؤالی استفاده شد که سه سطح نظریه یعنی بازشناسی عواطف و وانمود سازی، نظریه ذهن سطح دوم یا باور غلط و درک شوخی و استعاره ذهن را اندازه‌گیری می‌کند. این آزمون به‌صورت پاسخ باز اجرا می‌شود و شامل تصاویر و داستان‌هایی است که در ادامه آن‌ها سؤالاتی مطرح شده است و پاسخ آزمودنی‌ها به هر سؤال به‌صورت «۱» در صورت پاسخ صحیح و «۰» در صورت پاسخ غلط نمره‌گذاری می‌شود. در پژوهش قمرانی و همکاران (۱۳۸۵) برای بررسی پایایی و روایی این آزمون در دانش‌آموزان ایرانی ضریب همبستگی سطح اول با نمره کل (۰/۹۴)، همبستگی سطح دوم با نمره کل (۰/۹۵) و همبستگی سطح سوم با نمره کل (۰/۸۲) گزارش شده است که روایی سازه این آزمون را نشان می‌دهد. در پژوهش حاضر برای بررسی همسانی درونی آزمون نظریه ذهن از ضریب آلفای کرونباخ برای سطح اول (۰/۶۸)، برای سطح دوم (۰/۷۹) و برای سطح سوم (۰/۸۲) به‌دست آمده است. برای بررسی روایی عاملی و ساختار عاملی پرسشنامه از تحلیل عوامل تأییدی استفاده شد. شاخص‌های برازش برای بررسی تحلیل عامل تأییدی با حذف سؤال سیزده با بار عاملی (۰/۱۷) مدل سه عاملی را تأیید کردند.

یافته‌ها

برای بررسی پایایی پرسشنامه‌ها از آلفای کرونباخ و برای بررسی روایی آن‌ها از ساختار عاملی پرسشنامه‌ها و تحلیل عوامل تأییدی^۱ و برای بررسی و آزمون فرضیه‌های پژوهش و برازش مدل^۲ با روش برآورد حداکثر درست‌نمایی^۳ از نرم‌افزار AMOS^۴ در spss-19 استفاده شد. همچنین، آثار غیرمستقیم و میانجی‌گر^۵ در مدل پیشنهادی نیز با روش معنی‌داری بوت استراپ^۶ بررسی شد. برای ارزیابی نرمال بودن توزیع داده‌های تک‌متغیری، کشیدگی و چولگی و برای ارزیابی مفروضه هم خطی بودن، عامل تورم واریانس^۷ (VIF) و ضریب تحمل^۸ تک‌تک متغیرها بررسی شد که بررسی نتایج حاکی از وجود مفروضه‌های فوق بود. جدول ۱ همبستگی متغیرهای بررسی شده در پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. همبستگی متغیرهای بررسی شده در پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
خانواده	۱							
خانواده		۱						
خانواده			۱					
خانواده				۱				
خانواده					۱			
خانواده						۱		
خانواده							۱	
خانواده								۱

1. Confirmatory factor analysis
2. Fitting model
3. Maximum likelihood estimate
4. Analysis of moment structure
5. Mediator
6. bootsrap
7. variance inflation factor
8. tolerance

متغیرها	خانواده نظارت در خانواده	خانواده جز عاطفی	ذهن مقتدماتی	ذهن واقعی	ذهن پیشرفته	آمدن کنار	مثبت ارزیابی	تخریبی نگرش به رفتار	رفتار تخریبی در عمل
۱	۰/۲۷**	۰/۴۱**	۰/۲۳**	۰/۱۹**	۰/۳۳**	۰/۳۲**	۰/۳۵**	-۰/۲۷**	-۰/۲۱**
۲	۰/۳۳**	۰/۱۲**	۰/۴۰**	۰/۲۵**	۰/۳۰**	۰/۱۷**	۰/۱۹**	-۰/۳۴**	-۰/۲۱**
۳	۰/۵۵**	۰/۳۴**	۰/۷۰**	۰/۲۱**	۰/۲۸**	۰/۲۴**	۰/۱۷**	-۰/۲۵**	-۰/۰۷**
۴	۱	۰/۱۵**	۰/۱۰**	۰/۲۰**	۰/۲۸**	۰/۳۳**	۰/۱۹**	-۰/۲۰**	-۰/۱۶**
۵		۱	۰/۱۷**	۰/۲۸**	۰/۳۴**	۰/۳۸**	۰/۷۰**	-۰/۲۰**	-۰/۱۳**
۶			۱	۰/۲۸**	۰/۳۱**	۰/۴۰**	۰/۶۰**	-۰/۲۲**	-۰/۴۰**
۷				۱	۰/۲۷**	۰/۳۷**	۰/۵۰**	-۰/۲۴**	-۰/۱۱**
۸					۱	۰/۲۹**	۰/۷۱**	-۰/۲۴**	۰/۱۷**
۹						۱	۰/۳۴**	-۰/۲۴**	-۰/۱۲**
۱۰							۱	-۰/۰۹**	-۰/۱۴**
۱۵								۱	۰/۵۵**
۱۶									۱

پیش از بررسی برازندگی مدل ضرایب مسیرهای مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل فوق بررسی شدند. جدول ۲ ضرایب مسیرهای مستقیم و سایر پارامترهای اندازه‌گیری متغیرهای این مدل را نشان می‌دهد.

جدول ۲. پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم مدل بررسی شده در دانش‌آموزان

مسیر	β	B	SE	نسبت بحرانی	سطح معنی‌داری
بافت خانواده \leftarrow نظریه ذهن	۰/۴۰	۰/۰۲۹	۰/۰۰۶	۴/۳۹	۰/۰۱
بافت خانواده \leftarrow نظم‌جویی شناختی هیجان	۰/۰۸	۰/۰۲۴	۰/۰۲۴	۱/۰۲	۰/۳۰
کارکرد خانواده \leftarrow نظم‌جویی شناختی هیجان	۰/۳۵	۰/۱۳۶	۰/۰۴۳	۳/۱۳	۰/۰۰۲
کارکرد خانواده \leftarrow نظریه ذهن	۰/۴۶	۰/۰۴۲	۰/۰۰۹	۴/۴۱	۰/۰۱
نظریه ذهن \leftarrow نظم‌جویی شناختی هیجان	۰/۲۹	۱/۲۳	۰/۶۲	۱/۹۸	۰/۰۴۸
نظم‌جویی شناختی هیجان \leftarrow رفتار تخریبی	-۰/۲۳	-۲/۲۸	۰/۹۷	-۲/۴۵	۰/۰۱۴
نظریه ذهن \leftarrow رفتار تخریبی	-۰/۲۲	-۹/۴۸	۴/۰۸	-۲/۳۲	۰/۰۲۰

با توجه به اطلاعات جدول شماره ۲ ضریب مسیر استاندارد برای بافت خانواده به نظریه ذهن ($\beta = ۰/۴۰$ ، $p = ۰/۰۱$)، ضریب مسیر استاندارد برای بافت خانواده به نظم‌جویی شناختی هیجان ($\beta = ۰/۰۸$ ، $p = ۰/۳۰$)، ضریب مسیر استاندارد برای کارکرد خانواده به نظم‌جویی شناختی هیجان ($\beta = ۰/۳۵$ ، $p = ۰/۰۰۲$)، ضریب مسیر استاندارد برای کارکرد خانواده به نظریه ذهن ($\beta = ۰/۴۶$ ، $p = ۰/۰۱$)، ضریب مسیر استاندارد برای نظریه ذهن به نظم‌جویی شناختی هیجان ($\beta = ۰/۲۹$ ، $p = ۰/۰۴۸$)، ضریب مسیر استاندارد برای نظم‌جویی شناختی هیجان به رفتار تخریبی ($\beta = -۰/۲۳$ ، $p = ۰/۰۱۴$) و ضریب مسیر استاندارد برای نظریه ذهن به رفتار تخریبی ($\beta = -۰/۲۲$ ، $p = ۰/۰۲۰$) بوده است. برای رسیدن به مدل مقتصد و برازش بهتر مدل مسیر بافت خانواده به نظم‌جویی شناختی هیجان از مدل حذف شد و اصلاحات لازم در مورد تدوین شده بر اساس پیشنهاد نرم‌افزار انجام شد. جدول ۴-۵ نتایج برازش مربوط به الگوهای فرضی اولیه و نهایی با داده‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۳. برازش الگوی پیشنهادی و الگوی نهایی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برازندگی

شاخص‌ها الگوی پیشنهادی	χ^2	DF	χ^2/df	GFI	AGFI	IFI	NFI	TLI	CFI	NFI	RMSEA
الگوی پیشنهادی	۲۲۵/۸۳	۹۵	۲/۵۸	۰/۸۱	۰/۷۴	۰/۷۲	۰/۶۹	۰/۶۴	۰/۷۲	۰/۶۹	۰/۱۲
الگوی نهایی	۳۵۲/۴۴	۸۹	۳/۹۲	۰/۹۰	۰/۸۹	۰/۸۶	۰/۸۲	۰/۷۱	۰/۸۵	۰/۸۲	۰/۰۸

با توجه به مندرجات جدول ۳ همه شاخص‌های ارائه‌شده برازش کامل مدل ارائه‌شده را نشان می‌دهد. با توجه به مندرجات جدول ۴-۶ در مدل نهایی نسبت مجذور خی - دو به درجه آزادی یا مجذور کای نسبی (۳/۹۶) شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۰، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI) برابر با ۰/۸۹، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۰/۸۶، شاخص توکر-لویس (TLI) برابر با ۰/۸۱، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) برابر با ۰/۸۲ و شاخص ریشه میانگین مجذورات خطا (RMSEA) برابر با ۰/۰۸ است.

یکی از اهداف عمده در بررسی مدل‌های ساختاری بررسی نقش میانجی‌گرانه و واسطه‌ای بین متغیرهاست. در مدل پیشنهاد شده در پژوهش حاضر عملکرد نظریه ذهن و تنظیم شناختی هیجان به‌مثابه میانجی‌گر بین بافت و عملکرد خانواده و رفتارهای تخریبی بودند که با روش آماری بوت استرپ بررسی شدند. جدول ۴ نتیجه آزمون بوت استرپ برای بررسی نقش میانجی‌گری متغیرهای مذکور را نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتیجه آزمون بوت استراپ برای بررسی نقش میانجی‌گری متغیرها

مسیر	ارزش	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	حد بالا	حد پایین
بافت خانواده با رفتار تخریبی از طریق نظریه ذهن	-۰/۱۲۶	-۰/۱۱۵۲	۰/۰۰۱۰	۰/۰۲۰۲	-۰/۱۵۲۱	-۰/۰۴۴۲
بافت خانواده با رفتار تخریبی از طریق تنظیم هیجانی	-۰/۰۹۵۲	-۰/۰۹۴۱	۰/۰۰۰۳	۰/۰۲۶۲	-۰/۱۲۰۴	-۰/۰۵۴۰
عملکرد خانواده با رفتار تخریبی از طریق نظریه ذهن	-۰/۰۵۷۴	-۰/۰۵۲۹	۰/۰۰۰۶	۰/۰۱۲۶	-۰/۰۹۱۰	-۰/۰۳۷۰
عملکرد خانواده با رفتار تخریبی از طریق نظریه ذهن	-۰/۰۶۶۲	-۰/۰۶۵۴	۰/۰۰۰۸	۰/۰۲۱۷	-۰/۱۰۷۴	-۰/۰۳۱۱
عملکرد خانواده با رفتار تخریبی از طریق نظریه ذهن و تنظیم هیجانی	-۰/۱۰۹۱	-۰/۱۰۸۸	۰/۰۰۰۴	۰/۰۳۰۴	-۰/۱۴۸۸	-۰/۰۶۷۲
بافت خانواده با رفتار تخریبی از طریق نظریه ذهن و تنظیم هیجانی	-۰/۱۲۹۲	-۰/۱۲۸۹	۰/۰۰۰۷	۰/۰۳۱۹	-۰/۱۶۱۰	-۰/۰۴۱۲

همان‌گونه که نتایج به‌دست‌آمده از بوت استراپ نشان می‌دهد دامنه به‌دست‌آمده در بوت استراپ برای مسیرهای میانجی دربرگیرنده صفر نیستند و این یعنی اینکه نقش میانجی‌گرانه معنی‌دار است. به عبارتی، می‌توان گفت بافت و عملکرد خانواده با تأثیری که بر رشد عملکرد مبتنی بر نظریه ذهن و تنظیم شناختی هیجان می‌گذارند منجر به افزایش یا کاهش رفتارهای تخریبی می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر برای بررسی رابطه علی بافت و کارکرد خانواده با رفتارهای تخریبی با میانجی‌گری نظم‌جویی شناختی هیجان و نظریه ذهن در دانش‌آموزان پسر انجام شد. نتایج نشان داد مدل پیشنهادی بر اساس شاخص‌های مختلف از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است. بررسی ضرایب استاندارد مسیر نیز نشان داد مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم به‌طور کامل معنی‌دارند. بر اساس نتیجه به‌دست‌آمده از مدل کلی پژوهش

می‌توان گفت بافت و کارکرد خانواده با رفتار تخریبی رابطه داشته و آن‌ها را پیش‌بینی می‌کند. این نتایج با نتایج پژوهش‌های چئونگ (۲۰۱۰) و ربکا (۲۰۰۸) در خارج از کشور و مدل‌های بررسی‌شده میرفردی، احمدی و نیکخواه (۱۳۹۰) و نواح و کوپایی (۱۳۹۱) در داخل کشور همخوانی دارد. هم ساختار فیزیکی خانواده و هم پویایی‌های درون خانواده در تبیین مسائل رفتاری کودکان و نوجوانان از اهمیت بسیاری برخوردارند. همچنین، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که عملکرد مبتنی بر نظریه ذهن در ارتباط بین بافت و عملکرد خانواده با رفتارهای تخریبی نقش میانجی‌گرانه دارند؛ به طوری که در بافت خانواده با افزایش تعداد خواهران و برادران و تحصیلات والدین و همچنین بهبود وضعیت اقتصادی رشد مبتنی بر نظریه ذهن و به دنبال آن تنظیم شناختی هیجان افزایش و در نهایت گرایش به رفتارهای تخریبی یا انجام دادن آن‌ها کاهش می‌یابد. همچنین، نتایج بررسی نقش میانجی‌گرانه نشان داد بافت و عملکرد خانواده با افزایش عملکرد نظریه ذهن و افزایش نظم‌جویی شناختی هیجان باعث کاهش رفتارهای تخریبی می‌شود. در رشد و چگونگی شکل‌گیری عملکرد بر اساس نظریه ذهن منابع متعددی شناخته شده است. در پژوهش‌های انجام‌شده نقش خانواده و بافت خانوادگی (لویس^۱ و همکاران، ۱۹۹۶؛ دان، ۱۹۹۲)، تعداد خواهران و برادران (فارانت و رسه، ۲۰۰۰؛ یانگ‌بلدا^۲ و دان، ۱۹۹۵)، وضعیت اجتماعی - اقتصادی و ساختار فیزیکی خانواده (میشل^۳، ۲۰۰۰) و توانایی‌های شناختی (چئونگ، ۲۰۱۰؛ بیرچ، ۲۰۱۲) تأیید شده است. در نظریه «پیمان‌های» رشد توانایی‌های عمومی و شناختی مانند پردازش اطلاعات عامل رشد نظریه ذهن در نظر گرفته شده است. این گروه بر این باورند کودکانی که تجربه گفت‌وگو و تعامل با اطرافیان خود از جمله برادران و خواهران و یا والدین را دارند عملکرد بهتری بر اساس نظریه ذهن دارند، چراکه فرصت بیشتری برای یادگیری درباره تفکر سایر افراد داشته‌اند و اصولاً ارتباطات و یادگیری اجتماعی

1. Levice
2. Farant, resseh & Yang belid
3. Micheal

می‌تواند منبع مهمی برای گسترش و تحول نظریه ذهن کودکان باشد (براون^۱، ۲۰۱۳). از طرف دیگر، رشد و بهبود عملکرد بر اساس نظریه ذهن در کودکان می‌تواند پیامدهای باارزشی به دنبال داشته باشد که از جمله آن‌ها می‌توان به رشد هیجانی و رفتارهای سازگارانه اشاره کرد.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر تأیید نقش میانجی‌گرانه عملکرد مبتنی بر نظریه ذهن و تنظیم شناختی هیجان در ارتباط بین عملکرد عاطفی خانواده و رفتارهای تخریبی است. بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد در سبب‌شناسی رفتارهای تخریبی کارکرد و پویایی‌های عاطفی درون خانواده نقش مهمی دارند (چئونگ، ۲۰۱۰؛ ربکا، ۲۰۰۸). خانواده اولین مدرسه آموزش هیجان‌ها به کودک است. نحوه برخورد والدین با کودک در شکل‌گیری ویژگی‌های عاطفی او مؤثر است. نتایج مطالعات متعدد از جمله (آدریان، کلمنته، ویلانوا^۲، ۲۰۱۴) نشان می‌دهد والدینی که فاقد الگوهای صحیح تربیتی‌اند، به احساسات و نیازهای کودک توجه نمی‌کنند، فرصت اکتشاف و کنجکاوی را از کودک می‌گیرند، در برابر اشتباهات کودک موضعی مستبدانه و توأم با تنبیه اتخاذ می‌کنند، نحوه صحیح بیان احساسات و عواطف را به کودک آموزش نمی‌دهند، مجادله‌های کلامی و غیرکلامی با همدیگر و کودکان دارند، خواست‌های خود را به کودک تحمیل می‌کنند و به برخوردهای افراطی و ترحم‌آمیز متوسل می‌شوند به‌طور ناخواسته کودکانی پرورش می‌دهند که فاقد کفایت عاطفی و هیجانی‌اند. نقش خانواده در پژوهش‌های قبلی درباره رفتارهای تخریبی به‌صورت مستقیم و بلا واسطه در پژوهش‌های میرفردی، احمدی و نیکخواه (۱۳۹۰) و نواح و کوپایی (۱۳۹۱) تأیید شده است.

به‌طورکلی، در پژوهش‌های جامعه‌شناختی و روان‌شناختی رفتارهای تخریبی به میانجی‌گرهای بین بافت و کارکرد خانواده درباره رفتارهای تخریبی توجه چندانی نشده

1. Brown

2. Adrian, J. E., Clemente, R. A. & Villanueva

است. این در حالی است که در نظریه‌های جدیدتر درباره رفتارهای تخریبی به تعامل عوامل اجتماعی و خانوادگی و عوامل فردی و روان‌شناختی تأکید می‌شود. رویکرد جدید مطرح‌شده پیشینه پژوهشی قوی نداشته است. از این رو، چگونگی ارتباط درونی عوامل جامعه‌شناختی و روان‌شناختی در این رویکرد جدید هنوز به‌طور دقیق بررسی نشده است. پژوهش حاضر به دنبال تبیین رفتارهای تخریبی با ادغام مدل‌های جامعه‌شناختی و روان‌شناختی موجود در این زمینه بود تا بتواند بر مبنای رویکردهای تعاملی در سبب‌شناسی رفتارهای تخریبی تبیینی جامع‌تر از این رفتارها در مقایسه با پژوهش‌های گذشته ارائه دهد و با ترکیب سازه‌های گوناگون اعم از جامعه‌شناختی و روان‌شناختی نقش هرکدام از آن‌ها در بروز رفتارهای تخریبی را مشخص کرده و ضمن ارائه دانش کلی‌تر از این رفتارها اولویت‌های لازم برای برنامه‌های مداخله‌ای بعدی برای پیشگیری از این رفتارها را ارائه دهد. با توجه به معنی‌دار بودن نقش میانجی‌گرانه عملکرد مبتنی بر نظریه ذهن و تنظیم شناختی هیجان درباره رفتارهای تخریبی می‌توان در مداخلات پیشگیرانه برای جلوگیری از بروز چنین رفتارهایی آموزش مبتنی بر نظریه ذهن که به‌طورکلی بر برون‌رفت از خودمحوری تأکید دارد و همچنین آموزش تنظیم شناختی هیجان را به‌ویژه در نوجوانان در معرض آسیب در اولویت قرار داد. از محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که در مورد رابطه علی بین متغیرهای میانجی یعنی عملکرد نظریه ذهن و نظم‌جویی شناختی هیجان پژوهش‌ها کمتر از علی بودن رابطه و یا ماهیت ارتباط بین این متغیرها نتایجی گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر علی بودن عملکرد مبتنی بر نظریه ذهن بر رشد نظم‌جویی هیجان در نظر گرفته شد و مدل ساختاری به‌صورت مدل‌های غیر برگشتی تحلیل و بررسی شد. از دیگر محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به اجرای گروهی آزمون نظریه ذهن اشاره کرد. هرچند آزمون در گروه‌های هشت تا ده نفره اجرا شد، اما بهتر است در پژوهش‌های آتی به‌صورت انفرادی اجرا شود.

منابع

- بشلیده، کیومرث (۱۳۹۱). روش‌های پژوهش و تحلیل آماری؛ مثال‌های پژوهشی با SPSS و AMOS اهواز: دانشگاه شهید چمران.
- حسنی، جعفر؛ آزاد فلاح، پرویز؛ رسول‌زاده طباطبایی، سید کاظم و عشایری، حسن (۱۳۸۷). پیش‌بینی راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان بر اساس ابعاد روان‌نژندی و برون‌گرایی. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، ۴(۳)، ۱-۱۲.
- دفتر مشاوره و راهنمایی سازمان آموزش و پرورش (۱۳۹۲). راهنمای اجرا، نمره‌گذاری و تفسیر آزمون‌های سلامت مدارس کشور.
- قائم‌فر، حسین و بامیرزایی، عزت‌الله (۱۳۸۸). رفتارهای وندالیستی. شیراز: ایلاف.
- قمرانی، امیر؛ البرزی، شهلا و خیر، محمد (۱۳۸۵). بررسی روایی و اعتبار نظریه ذهن در گروهی از دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و عادی شهر شیراز، مجله روان‌شناسی، ۱۰(۲)، ۱۸۱-۱۸۲.
- مکتبی، غلام‌حسین؛ سلطانی، عبدالله؛ بواسحاقی، منیژه و نوکارتی، حسین (۱۳۹۳). بررسی رابطه پیوندهای والدینی و ابراز وجود با رفتارهای پرخطر. مجله مشاوره کاربردی، ۲، ۶۹-۸۲.
- میرفردی، احمد؛ احمدی، سیروس و نیکخواه، زهرا (۱۳۹۰). بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر گرایش به خرابکاری در بین دانش‌آموزان دبیرستانی شهر یاسوج. فصلنامه جامعه‌شناسی کاربردی، ۳(۴)، ۱۸۵-۲۰۶.
- نبوی، عبدالحسین؛ ملتفت، حسین و براتیان، علی رحیم (۱۳۹۰). بررسی عوامل مؤثر بر بروز رفتارهای وندالیستی در میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان ایذه. فصلنامه جامعه‌شناسی کاربردی، ۲(۳)، ۷۰-۸۳.
- نواح، عبدالرضا و کوپایی، محمدباقر (۱۳۹۱). بررسی عوامل اجتماعی و شخصیتی مؤثر بر گرایش به رفتارهای خرابکاری در بین دانش‌آموزان شهر اهواز. مجله مطالعات توسعه اجتماعی ایران، ۲(۴)، ۱۷-۲۶.

Adrian, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2014). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of

- children's understanding of mind: A longitudinal study. *Child Development*, 78, 1052-1067.
- And autistic children. Special Issue: Perspectives on the child's theory of mind: II. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 315-330.
- Birch, S. A. (2012). Children are cursed: an asymmetric bias in mental state attribution. *Psychological Science*, 14, 283-286.
- Brown, J. (2001). *Emotion, pragmatics and developments in emotion understanding in the high school students*. In D. Bakhurst & S. Shanker (Eds.), Jerome Bruner: Language, culture, self. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brown, J. (2012). Why talk about mental states: The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers. *Child Development*, 67, 836-849.
- Browne, K. (2013). Challenging behavior in secondary school students: Classroom and parenting strategies for disruptive behavior. *Journal of Teachers' Work*, 20(4), 125-147.
- Carswell, S. B. (2015). Pathways to delinquency: the role of parental functions, family socioeconomic status, and deviant peer relationship in risk behaviors and delinquency among urban African – American middle school students. *Journal of educational*, 10(4), 74-89.
- Cheung, C., (2010). *Environmental and cognitive factors influencing children's theory-of-mind development*. Doctorate Dissertation. Canada: University of Toronto.
- Dunn, J. (1992). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion*, 12(2), 171-190.
- Dunn, J., Brown, J. (2000). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455.
- Dunn, J., Kendrick, C. (1991). The speech of two- and three-year-olds to infant siblings: Baby talk and the context of communication. *Child Language*, 9(3), 579-595.
- Dunn, J., Slomkowski, C., & Beardsall, L. (1994). Sibling relationships from the preschool period through middle childhood and early adolescence. *Developmental Psychology*, 30(3), 315-324.
- Farhadian, M., Gazanizad, N., & Shakerian, A. (2011). Theory of Mind and Siblings among Preschool Children. *Asian Social Science*, 7(3), 88-102.
- Flavell, J. (1998). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120. [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285\(83\)90005-1](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285(83)90005-1)

- Flavell, J., Miller, P. (1998). *Social cognition*. In D. *Cognition, perception, and language*. (5th edn), Handbook of child psychology, Volume 2 (pp. 851–898). New York: Wiley.
- Garnefski, N., Grol, M., Kraaij, V., & Hamming, J. F. (2009). Cognitive coping and goal adjustment in people with peripheral arterial disease: Relationships with depressive symptoms. *Patient Education and Counseling*, 76(1), 132-137.
- Garnefski, N., Kraaij, V. (2012). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 9, 165-176.
- Garnefski, N., Kraaij, V., Spinhoven, Ph., & Onstein, E. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and depression. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327.
- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J., & Van den Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: Differences between males and females. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 267–276.
- Korkmaz, B. (2011). Theory of mind and neurodevelopmental disorders of childhood. *Pediatric Research*, 69(5), 101-108.
- Lewis, C., Norman, H., Freeman, C., Kyriakidou, K., Maridaki, Kassotaki & Berridge, M. (1996). Social Influences on False Belief Access: Specific Sibling Influences or General Apprenticeship?. *Child Development*, 67(6), 2930-2947.
- Liddle, B., & Nettle, D. (2014). Higher-order theory of mind and social competence in school-age children. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 3-4, 231-246.
- Marroquin, B. (2011). Interpersonal emotion regulation as a mechanism of social support in depression. *Clinical Psychology Review*, 31(8), 1276- 1290.
- Mitchell, R.L., Phillips L.H. (2015). The overlapping relationship between emotion perception and theory of mind. *Journal of neuropsychology*, 27(5), 74-87.
- Paramanik, J., Saha, B., Mondal, B. C. (2014). Adjustment of Secondary School Students with Respect to Gender, family factors and Residence. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 1138-1143.
- Rebecca, R. (2008). *Contributions of children's theory of mind, inhibitory control and social competence to school adjustment*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy.

- Roth, D. (2011). The recognition of attitude conveyed by utterance: A study of preschool and autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 315-330.
- Thawabieh, A, M., Al-rofo, M.A. (2010). Vandalism at boys schools in Jordan. *International Journal of Science Education*, 2(1), 41-46.
- Tomczak, V. (2010). *The impact of emotional intelligence on substance abuse and delinquency in a college sample: The comparison of emotional intelligence traits versus abilities*. Doctorate Dissertation. Tuscaloosa, Alabama: University of Alabama, Department of Psychology.
- Youngblade, L., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66(5), 172-192.

The prediction of the destructive behaviors of children by family function, cognitive emotion regulation and the theory of mind

**Ali Dare kordi
Naser Behroozy
Gholam Hossein Maktabi
Kiomars Beshlideh**

Abstract

The present study was carried out to find the causal relationship between family function and destructive behaviors through the mediating of the cognitive emotion regulation and the theory of mind. The population included first class high school students in the city of Ahvaz. A random sample of 384 was selected by cluster sampling method. Nabavi et al destructive behaviors questionnaire (1390), Garnefsky et al. short form of cognitive emotion regulation questionnaire (2001), Stillman et al. theory of mind questionnaire (1385), educational and emotional functioning scale of compatibility Family Schools (1392) were used in this study. Data analysis was done by fitting indicators to check the structural Equation Modeling (SEM) and the test model to examine the role of mediating variables in Breaking Bootstrap Amos software. The reliability and validity of the questionnaire were also confirmed at the desirable level. Indices showed the model is a good model fit. The results of the bootstrap showed the mediating role of theory of mind and cognitive emotion regulation in the relationship between structure and function of the family in reducing destructive behaviors.

Keywords: Destructive behavior, Cognitive emotion regulation, The theory of mind.