

Identifying environmental factors affecting students' bullying in school: mixed analysis approach

Majid Dadashzadeh¹  | Ali Eghbali²  | Shahla Khodakarimi³ 

1. **Corresponding Author**, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran. Iran. **E-mail:** m.dadashzadeh@cfu.ac.ir
2. Assistant Professor, Department of Psychology & Counselling, Farhangian University, Tehran. Iran. **E-mail:** a.eghbali@cfu.ac.ir
3. Master's degree in family counseling, Department of Counseling and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. **E-mail:** khodakarimi93@gmail.com

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article	This research was conducted with the aim of identifying the environmental factors affecting the bullying of students in school, and with the mixed analysis method of exploratory type (qualitative-quantitative). The qualitative part was carried out with a grounded theory approach and a systematic method. The population includes all sixth grade teachers and school executive officers in the academic year of 1402-1403 and the sample size was determined to the point of saturation of opinions, 12 people. And it was selected with a purposeful and judgmental method (and the qualitative data was analyzed by systematic coding and by MAXQDA2020 software. Qualitative results showed 9 categories of "Lack of proper training, lack of support and communication atmosphere, informal power structure, lack of specialized dealing with bullying, character development of bully and victim, personality destruction of the bully, human factors, physical characteristics of the school, and the structure and organization of the school", are environmental factors affecting bullying. The research method in the quantitative part was descriptive-correlation and the population consisted of 1117 male students of the sixth grade of Khoy city in the academic year of 1402-1403. The sample size was determined by the Karjesi-Morgan table, 373 people, and selected using the one-stage cluster method. Data collection was done with the Illinois Bullying Questionnaire and the questionnaire of environmental factors affecting bullying among students. Analysis showed that the determined factors, directly and indirectly, are able to predict bullying in school and explain 70.9% of its variance. Based on the results, it can be said that this study has added more richness to the existing knowledge about bullying in schools, and by controlling the factors identified in this study, such as creating a supportive atmosphere and paying attention to The physical characteristics of the school reduced the amount of bullying among students.
Article history: Received: 14 April 2024 Received in revised form: 15 June 2024 Accepted: 12 September 2024 Published online: 21 September 2024	
Keywords: bullying in school, environmental factors, mixed model approach	
Cite this article: Dadashzadeh, M., Eghbali, A., & Khodakarimi, Sh. (2023). Identifying environmental factors affecting students' bullying in school: mixed analysis approach. <i>Journal of Educational Psychology Studies</i> , 21 (54), 1-28. DOI: 10.22111/JEPS.2024.48448.5701	
	

© The Author(s).

DOI: [10.22111/JEPS.2024.48448.5701](https://doi.org/10.22111/JEPS.2024.48448.5701)

Publisher: University of Sistan and Baluchestan



شناسایی عوامل زمینه‌ای موثر بر قلدری دانش‌آموزان در مدرسه: رویکرد تحلیل آمیخته

مجید داداش‌زاده^۱ | علی اقبالی^۲ | شهلا خداکریمی^۳

۱. نویسنده‌ی مسئول، استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: m.dadashzadeh@cfu.ac.ir

۲. استادیار، گروه روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: a.eghbali@cfu.ac.ir

۳. کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، گروه مشاوره و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه: khodakarimi93@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	این پژوهش با هدف شناسایی عوامل محیطی موثر بر قلدری دانش‌آموزان در مدرسه، و با رویکرد تحلیل آمیخته از نوع اکتشافی (کیفی-کمی) انجام شد. بخش کیفی با رویکرد نظریه‌ی زمینه‌ای و با روش سیستماتیک، انجام شد. جامعه شامل کلیه‌ی معلمان پایه‌ی ششم و عوامل اجرایی مدارس ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود و حجم نمونه تا حد اشباع نظرات، ۱۲ نفر، تعیین و با روش هدفمند (معلمان و عوامل اجرایی دارای مدرک کارشناسی ارشد و دکتری در رشته‌های مشاوره و روانشناسی، حداقل ۱۵ سال سابقه خدمت)، انتخاب و داده‌های کیفی با کدگذاری سیستماتیک و نرم‌افزار MAXQDA2020 تحلیل شد. نتایج کیفی نشان داد ۹ مقوله‌ی "نبود آموزش‌های مناسب، نبود جو حمایتی و ارتباطی، ساختار قدرت غیررسمی، عدم برخورد تخصصی با قلدری، پرورش شخصیت قلدر و قربانی، تخریب شخصیتی فرد قلدر، عوامل انسانی، ویژگی‌های فیزیکی مدرسه، و ساختار و سازمان مدرسه"، از عوامل محیطی موثر بر قلدری هستند. روش پژوهش در بخش کمی، توصیفی-همبستگی و جامعه شامل دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۱۱۱۷ نفر بود. حجم نمونه با جدول کرجسی-مورگان، ۳۷۳ نفر تعیین و با استفاده از روش خوشه‌ای یک مرحله‌ای، انتخاب شد. گردآوری داده‌ها با پرسشنامه‌ی قلدری ایلی‌نویز و پرسشنامه‌ی محقق‌ساخته‌ی عوامل محیطی موثر بر قلدری در میان دانش‌آموزان، انجام شد. تحلیل داده‌های توصیفی و تحلیل مسیر با نرم‌افزارهای SPSS26 و AMOS26 نشان داد عوامل تعیین شده به صورت مستقیم و غیرمستقیم، قادر به پیش‌بینی قلدری در مدرسه و تبیین ۷۰/۹ درصد واریانس آن هستند. بر اساس نتایج می‌توان گفت این مطالعه با شناسایی و معرفی عوامل زمینه‌ای موجود در مدرسه که با قلدری در ارتباط هستند، به دانش موجود درباره‌ی قلدری در مدارس، غنای بیشتری بخشیده و با کنترل عوامل شناسایی شده در این پژوهش همانند ایجاد جو حمایتی و توجه به ویژگی‌های فیزیکی مدرسه، میزان قلدری در بین دانش‌آموزان را کاهش داد.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱/۲۶	
تاریخ ویرایش: ۱۴۰۳/۳/۲۶	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۶/۲۲	
تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۶/۳۱	
واژگان کلیدی:	
قلدری در مدرسه، عوامل محیطی، رویکرد مدل آمیخته	
استناد: داداش زاده، مجید؛ اقبالی، علی؛ و خدا کریمی، شهلا (۱۴۰۳). شناسایی عوامل زمینه‌ای موثر بر قلدری دانش‌آموزان در مدرسه: رویکرد تحلیل آمیخته. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۱ (۵۴)، ۲۸-۱.	

DOI: [10.22111/JEPS.2024.48448.5701](https://doi.org/10.22111/JEPS.2024.48448.5701)



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

مقدمه

قلدری^۱، مهمترین شکل رایج خشونت، میان همسالان در مدرسه بوده و امروزه به یکی از اصلی‌ترین نگرانی‌های سلامت عمومی جامعه‌ی دانش‌آموزی، تبدیل شده است (گافنی^۲ و همکاران، ۲۰۲۱؛ فابریس و همکاران^۳، ۲۰۲۱). دانش‌آموزان قلدر را می‌توان به عنوان دانش‌آموزانی توصیف کرد که مایل‌اند بر دیگران تسلط داشته باشند و درعین حال، موقعیت اجتماعی خود را افزایش دهند. به‌طورکلی، قلدرها عزت نفس بالایی دارند و می‌توان آن‌ها را دارای مهارت‌های عاطفی-اجتماعی بسیار توسعه‌یافته، توصیف کرد (ولک و لریا^۴، ۲۰۱۵). به نظر می‌رسد قلدری در میان دانش‌آموزان، افزایش یافته و این اتفاق، تأثیرات منفی مانند مسائل سلامت روانی و خودکشی دارد (یوسپ^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). در نتیجه‌ی مشکلات روانی و تحصیلی منفی مرتبط با قلدری، سیاست‌گذاران و مسئولان مدرسه، علاقه‌ی شدیدی به این موضوع پیدا کرده‌اند. (پین و هاتزل^۶، ۲۰۱۷). بر اساس نظر الیوس (۱۹۷۸)، پیشگام مطالعات علمی در این حیطه، قلدری زمانی انجام می‌شود که فردی به طور مکرر و عامدانه، در ارتباط با شخص دیگری که در دفاع از خود مشکل دارد، چیزهای مضر یا آسیب‌زا بگوید یا انجام دهد (یوسپ و همکاران، ۲۰۲۴). بر اساس تعریفی دیگر، می‌توان گفت قلدری هر نوع شکلی از خشونت است که به صورت عمدی، توسط فرد یا گروهی از افراد بر علیه فرد یا گروه دیگر، با هدف ایجاد ضرر، به صورت مکرر، اجرا می‌شود (هاتزنبوهرل^۷ و همکاران، ۲۰۱۵).

در ارتباط با مدرسه، کافین^۸ (۲۰۱۰)، قلدری را فشار عامدانه و مکرر جسمانی، کلامی یا روانشناختی در یک بازه‌ی زمانی بر روی یک دانش‌آموز به عنوان قربانی تعریف کرده است که توسط یک یا چند نفر از دانش‌آموزان (که قلدر نامیده می‌شوند)، اعمال می‌گردد و معمولاً با یک عدم توازن قدرت فیزیکی یا روانشناختی بین طرفین، همراه است (حسینی، ۱۴۰۲). بر اساس تعریف‌های ارائه شده، سه ویژگی اساسی را می‌توان برای قلدری ذکر کرد: عامدانه بودن، عدم توازن در قدرت به نفع دانش‌آموز قلدر و ادامه‌دار بودن و تکرار رفتارهای قلدرانه (ایوانز^۹ و همکاران، ۲۰۱۴). قلدری را همچنین می‌توان به عنوان اعمال پرخاشگرانه‌ی تکراری نسبت به فردی تعریف کرد که احساس ناتوانی در دفاع از خود را دارد و می‌تواند به صورت قلدری مستقیم فیزیکی^{۱۰} و کلامی^{۱۱} و قلدری غیرمستقیم یا عاطفی اتفاق بیافتد (پاریس^۱، ۲۰۱۳). رفتارهای قلدری فیزیکی

¹ bullying

² Gaffney

³ Fabris

⁴ Wolke & Lereya

⁵ Yosep

⁶ Payne & Hutzell

⁷ Hatzenbuehler

⁸ Coffin

⁹ Evans

¹⁰ physical

¹¹ verbal

شامل هل دادن، ضربه زدن، مشت زدن، لگد زدن، نیشگون گرفتن و چنگ زدن است (یاداو کاو^۲، ۲۰۲۰). در این میان، رفتارهای قلدری مانند توهین، داد زدن، دادن القاب نامناسب، تهمت زدن، و شرمسار کردن در ملاء عام، از انواع رفتارهای قلدری کلامی است (کااگسو^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). در حالی که قلدری فیزیکی و کلامی به عنوان اشکال آشکار قلدری شناخته می‌شوند، قلدری غیرمستقیم یا عاطفی به عنوان فعالیت‌های عمدتاً ناآشکاری اطلاق می‌شود که نیازی به رویارویی مستقیم بین فرد قلدر و قربانی ندارد و به صورت تلاش برای صدمه زدن به جایگاه اجتماعی یا روابط بین فردی یک دانش‌آموز از طریق رفتارهایی چون شایعه‌پراکنی یا طرد اجتماعی قربانیان، تعریف می‌شود (پاریس، ۲۰۱۳).

قلدری بر دانش‌آموزان، تأثیرات هیجانات منفی مانند خشم، غم و انتقام دارد که باعث کناره‌گیری دانش‌آموزان از محیط می‌شود. علاوه بر این، قربانیان قلدری سایبری، اعتماد به نفس پایینی دارند و نسبت به واکنش‌های محیطی، حساس‌تر هستند (که^۴، ۲۰۱۶). بدترین تأثیر قلدری بر دانش‌آموزان، ایجاد مشکلات روانی مانند افسردگی است که منجر به ایده‌ی خودکشی می‌شود (یوسپ و همکاران، ۲۰۲۳ و پنگ^۵ و همکاران، ۲۰۱۹). خود افراد قلدر نیز آثار منفی همچون از دست دادن آینده‌ی خود و مجازات‌های قانونی دریافت می‌کنند. دانش‌آموزانی که قربانی قلدری می‌شوند، با مشکلاتی در ایجاد روابط بین فردی با افراد دیگر، مواجه می‌شوند و به‌ندرت، به مدرسه می‌آیند (گرایگوردوبیل و مارتینزوالدری^۶، ۲۰۱۸). قربانیان قلدری، در برقراری ارتباط و تمرکز در یادگیری، مشکل دارند به طوری که در کوتاه‌مدت و بلندمدت، بر سلامت جسمی و روانی آن‌ها نیز، تأثیر می‌گذارد (رحمان^۷ و همکاران، ۲۰۲۰). در این میان، بدترین تأثیری که بر قربانیان قلدری رخ می‌دهد، خطر خودکشی به دلیل تجربه‌ی مورد قلدری واقع شدن هست (لافتمن^۸ و همکاران، ۲۰۱۳). بررسی آمارهای دهه‌های اخیر، همواره نشان‌دهنده‌ی شیوع گسترده‌ی قلدری در سطح مدارس در جهان بوده‌اند. به گونه‌ای که نزدیک به ۶۰ درصد از دانش‌آموزان اظهار کرده‌اند که شاهد قلدری در مدرسه بوده‌اند و روی هم رفته، ۳۵ درصد از دانش‌آموزان اعلام کرده‌اند که در مدرسه، به عنوان قربانی، مورد آزار و اذیت قرار گرفته‌اند (بیسواس^۹ و همکاران، ۲۰۲۲). مطالعه تتوفی و فارینگتون^{۱۰} (۲۰۱۲) نشان داد پسرانی که در سن ۱۴ سالگی قلدری می‌کردند، در سن ۳۲ سالگی بیشتر احتمال داشت که فرزندان پسرشان، قلدر

¹ Parris

² Yadav & Kaur

³ Chaux

⁴ Koh

⁵ Peng

⁶ Garaigordobil & Martínez-Valderrey

⁷ Rahman

⁸ Låftman

⁹ Biswas

¹⁰ Ttofi & Farrington

شوند. مطالعات در کشورهای مختلف نشان می‌دهد ۲ تا ۱۶ درصد دانش‌آموزان مدرسه، درگیر قلدری هستند (بیوناکو^۱ و همکاران، ۲۰۱۳). نتایج تحقیقات داخلی در ایران نیز، بالا بودن شاخص شیوع قلدری و قربانی شدن در مدارس را نشان می‌دهد و نرخ قلدری در میان دانش‌آموزان ایرانی را تا ۳۷ درصد نیز گزارش کرده‌اند و حاکی از باور ۸۰ درصد دانش‌آموزان به وجود پدیده‌ی قلدری در مدرسه است (اسمری برده‌زرد و همکاران، ۱۳۹۹؛ خورسند و همکاران، ۱۳۹۹؛ مظاهری و همکاران، ۱۳۹۴). گروه دیگری از پژوهش‌ها نشان می‌دهند که پسران، بیشتر از دختران، درگیر قلدری هستند. پسران، بیشتر در هر دو نقش، به عنوان قربانی و قلدر، به ویژه در پرخاشگری فیزیکی و برعکس، و دختران در پرخاشگری‌های غیرمستقیم مانند مسخره کردن یا شایعه پراکنی در مورد همسالان، درگیر می‌شوند (آلوارز-گارسیا^۲ و همکاران، ۲۰۱۵؛ اسمیت^۳ و همکاران، ۲۰۱۹؛ تیلیوین^۴، ۲۰۱۵) و عواملی چون آموزش حل مسئله‌ی اجتماعی می‌تواند خصوصياتی چون سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان قلدر را تعدیل کند (شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۷).

قربانی شدن هم می‌تواند باعث بروز طیفی گسترده از مشکلات تحصیلی مانند فرار و امتناع از رفتن به مدرسه و افت تحصیلی محسوس، مشکلات اجتماعی از جمله مهارت‌های اجتماعی و کفایت اجتماعی پایین، طرد شدن، وابستگی به دیگران و کاهش تعداد دوستان، مشکلات روان‌شناختی به ویژه افسردگی و پروراندن افکار خودکشی و اقدام به خودکشی شود. علاوه، قربانی شدن در صورت تداوم، پیش‌بینی‌کننده‌ی معنی‌دار گستره‌ی وسیعی از مشکلات درازمدت در بزرگسالی مانند ترس از اجتماع، اضطراب و افسردگی مزمن و اختلالات هیجانی است (کندی^۵، ۲۰۲۰). قلدری در بسیاری از محیط‌ها مانند مدارس، برنامه‌های خارج از مدرسه و یا در محل‌های سکونت افراد رخ می‌دهد و از تعامل عوامل پیچیده‌ی مربوط به ویژگی‌های فردی، روابط بین فردی با بزرگسالان و همسالان، شرایط مدرسه و یا هنجارهای جامعه، نشأت می‌گیرد (گلادن^۶ و همکاران، ۲۰۱۴).

در میان نظریه‌های موجود برای تبیین قلدری دانش‌آموزان، نظریه‌های زیست - اجتماعی^۷ در یک چارچوب کل‌نگر، این پدیده را بهتر از سایر نظریه‌ها تبیین می‌کنند؛ زیرا اهمیت تمام تجربه‌های کودک در مدرسه را به عنوان عامل اساسی در فهم پویایی‌های قلدری مدرسه نشان می‌دهد. در این راستا، نظریه‌ی زیست‌بوم‌شناختی برون‌فن‌برنر، به عنوان یک چارچوب نظری، برای درک عوامل علت‌شناختی چندسطحی مؤثر بر رفتار قلدری در مدرسه، مناسب به نظر می‌رسد. این نظریه، رشد

¹ Bibou-Nakou

² Álvarez-García

³ Smith

⁴ Tiliouine

⁵ Kennedy

⁶ Gladden

⁷ bio-social

انسانی را به عنوان یک تعامل دوسویه بین افراد و سیستم‌های چندگانه‌ای (مانند خانه، محله، مدرسه و جامعه) که در آن‌ها عمل می‌کنند، مفهوم‌سازی می‌کند. از آنجایی که این نظریه، محیط مدرسه را "مجموعه‌ای از ساختارهای تودرتو" می‌داند، امکان بررسی اثرات همزمان صفات فردی و عوامل بین فردی و زمینه‌ای را بر رفتارهای قلدری می‌دهد. در این نظریه، کودکان به عنوان مرکز جهان خود، در نظر گرفته می‌شوند و آن‌ها با محیط زیست محیطی خود، تعامل دارند. این نشان می‌دهد که رفتارهای آن‌ها، نه تنها تحت تأثیر ویژگی‌های خود، بلکه تحت تأثیر زمینه‌های بوم‌شناختی است که با آن‌ها در تعامل هستند. میکروسیستم به الگویی از فعالیت‌ها، نقش‌ها و روابط بین فردی اشاره دارد که توسط کودکان تجربه می‌شود. مزوسیستم به ارتباطات متقابل بین دو یا چند میکروسیستم اشاره دارد و کودکان به طور فعال، در این محیط شرکت می‌کنند، مانند روابط بین والدین، همسالان، معلمان یا محله‌ها. اگزوسیستم به محیط اجتماعی اطلاق می‌شود که کودکان می‌توانند در آن تأثیر بگذارند، اما لزوماً به طور فعال، مشارکت نمی‌کنند. در نهایت، کلان‌سیستم به سازگاری‌های موجود در سطح فرهنگ اشاره دارد که شامل سیستم اعتقادی، هنجارها یا ایدئولوژی می‌شود (هیز^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). مدل دیگری که می‌تواند در زمینه‌ی تبیین قلدری استفاده شود، مدل آسیب‌پذیری-استرس^۲ است. بر اساس مدل آسیب‌پذیری-استرس، ایجاد مشکلات روان‌شناختی از طریق تعامل آسیب‌پذیری‌های بیولوژیکی و شناختی و تجربیات استرس‌زای زندگی فرد، اتفاق می‌افتد. وجود آسیب‌پذیری شناختی می‌تواند به‌طور خاص در طرح‌واره‌های شناختی ناسازگار (یعنی بازنمایی ذهنی منفی و نامناسب از خود، جهان و آینده، که بر اساس تجربیات گذشته شکل می‌گیرد) و تحریف‌های شناختی (یعنی خطاهای فکری که بر قضاوت کلی فرد در مورد یک موقعیت در هنگام پردازش اطلاعات تأثیر می‌گذارد) احتمال بروز مشکلات روانی-اجتماعی در فرد را در حضور رویدادهای استرس‌زای زندگی افزایش می‌دهد. به این ترتیب می‌توان گفت که در نوجوانی، تفکر انتزاعی پیشرفته‌تر می‌شود و اجازه می‌دهد تا افراد مفاهیم پایدارتری درباره‌ی خود، جهان و آینده ایجاد کنند. نشان داده شده است که خودپنداره‌ی منفی، یک عنصر حیاتی در پیش‌بینی قلدری و قربانی شدن است. قربانی شدن می‌تواند طرح‌واره‌های خودمنفی را فعال کند (به عنوان مثال، "من یک بازنده هستم، همه از من متنفرند")، که منجر به درک خود به عنوان غیرقابل دوست‌داشتنی و یا بی‌ارزش شود. از طرف دیگر، ارتکاب قلدری ممکن است ناشی از فعال‌سازی یک طرح‌واره تهدید باشد (به عنوان مثال، "همه به من قلدری می‌کنند")، که می‌تواند باورهای منفی خود-دیگری را ترویج کند (به عنوان مثال، "بهتر است قبل از اینکه او اعتبارم را خراب کند، شهرت او را خراب کنم")، فرد را به سمت پرخاشگری در روابط اجتماعی سوق می‌دهد تا قدرت و کنترل خود را حفظ کند. افرادی که دیگران را مورد آزار و اذیت قرار می‌دهند، ممکن است از طرح‌واره‌های خصمانه در مورد خود یا دیگران نیز استفاده کنند (مثلاً "من لایق آن چیزی هستم که می‌توانم از دیگران بگیرم" یا

¹ Hayes² Diathesis-Stress Model

"بازنده‌ها لیاقت چیزی را دارند که به دست می‌آورند"، که منجر به باورهای منفی در مورد دیگران و احساس استحقاق حمایت می‌شود (سویر و هیمل^۱، ۲۰۱۵).

با توجه به اثرات مخرب قلدری بر سلامت عاطفی، جسمی و روانی نوجوانان، شناسایی پیش‌بینی‌کننده‌ها، همبسته‌ها و عوامل مؤثر بر قلدری در نوجوانان از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. از طرف دیگر، مرور پیشینه‌ی پژوهشی، در داخل کشور نشان می‌دهد که عوامل محیطی مرتبط با قلدری در قالب پژوهش آمیخته، مطالعه نشده است. بنابراین با توجه به شیوع بالای قلدری در بین نوجوانان و اهمیت این مورد در زندگی دانش‌آموزان، لزوم بررسی عوامل محیطی مرتبط با آن در مدرسه که بخش اعظمی از زندگی دانش‌آموزان در آنجا جریان دارد، ضروری بوده و انجام این پژوهش بواسطه‌ی تأکید آن بر شناسایی عوامل زمینه‌ای مرتبط با قلدری، برای نظام‌های آموزشی و خانواده‌ها، مفید به نظر می‌رسد. چرا که این امر می‌تواند در تهیه و تدارک رهنمودهای لازم به هسته‌های اصلی پرورش دانش‌آموزان، یعنی خانواده و مدرسه، حائز سودمندی عملی و نیز راهگشای پژوهش‌های مفید و مؤثر در امر پیشگیری از قلدری در مدارس باشد. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر، در بخش کیفی، شناسایی عوامل محیطی مؤثر بر قلدری در محیط مدرسه و در بخش کمی، بررسی رابطه‌ی عوامل مدرسه‌ای شناسایی شده با قلدری، در قالب یک مدل است.

روش تحقیق

پژوهش حاضر، بر اساس رویکرد مدل آمیخته از نوع اکتشافی انجام شده است. در این رویکرد، پژوهشگر در صدد زمینه‌یابی درباره‌ی "موقعیت نامعین" است. یعنی پژوهشگر بر مبنای یافته‌های حاصل از داده‌های کیفی، سعی بر آن دارد که داده‌های کمی را گردآوری کند تا تعمیم‌پذیری یافته‌ها را میسر سازد (بازرگان، ۱۴۰۲).

بخش کیفی: بخش کیفی بر اساس رویکرد نظریه‌ی برخاسته از داده‌ها و با روش سیستماتیک انجام شد. جامعه شامل کلیه‌ی معلمان پایه‌ی ششم و عوامل اجرایی مدارس بود و حجم نمونه تا حد اشباع نظرات، ۱۲ نفر، تعیین و بر اساس روش هدفمند با ملاک‌های ورود به مصاحبه‌ی دارای مدرک کارشناسی ارشد و دکتری در رشته‌های مشاوره و روانشناسی، حداقل ۱۵ سال سابقه خدمت، و تمایل آگاهانه به شرکت در مصاحبه و معیار خروج، شامل عدم تمایل به ادامه همکاری بوده است. جهت گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته و به روش حضوری و ضبط فایل صوتی، استفاده شد. مصاحبه‌کنندگان شامل دو نفر با مدرک دکتری و عضو هیات علمی و دارای سابقه در انجام پژوهش‌های کیفی و کمی بودند. تحلیل داده‌های بخش کیفی، با کدگذاری سیستماتیک (با سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی) برای استخراج مقوله‌ها و تکوین نظریه بوده و با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA2020 استفاده شد.

¹ Swearer & Hymel

بخش کمی: روش پژوهش در بخش کمی، توصیفی-همبستگی بود. جامعه شامل دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ به تعداد ۱۱۱۷ نفر بود. حجم نمونه بر اساس جدول کرجسی و مورگان، ۳۷۳ نفر تعیین و با استفاده از روش خوشه‌ای یک مرحله‌ای، انتخاب شد. همچنین، جمع‌آوری اطلاعات با استفاده از یک پرسشنامه‌ی دو بخشی انجام شد. بخش اول، شامل پرسشنامه قلدری ایلی‌نویز^۱ (۲۰۰۱) می‌باشد. این مقیاس دارای ۱۸ گویه و سه مولفه (قلدری، زد و خورد، و قربانی) است که با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (هرگز تا همیشه) و هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۵ است. با سؤالاتی مانند "برای اینکه بخندم، سایر دانش‌آموزان را ناراحت می‌کنم"، قلدری را می‌سنجد. روایی محتوایی این پرسشنامه، بر اساس شاخص نسبت روایی محتوایی لاوشه (CVR) و با داده‌های حاصل از نظرسنجی ۱۰ نفر از صاحب‌نظران رشته‌ی روانشناسی، با ضرایب بالاتر از ۰/۶۲، برای همه‌ی گویه‌ها، تایید و پایایی درونی آن بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۱ به دست آمد. بخش دوم، شامل مقیاس محقق‌ساخته‌ی بررسی میزان عوامل محیطی موثر بر قلدری در میان دانش‌آموزان در مدرسه می‌باشد. پس از استخراج نتایج مصاحبه و مقوله‌بندی داده‌ها، عوامل محیطی مدرسه‌ای موثر بر قلدری در میان دانش‌آموزان، شناسایی شد و بر مبنای نتایج مصاحبه، پرسشنامه‌ی عوامل زمینه‌ای موثر بر قلدری در میان دانش‌آموزان با ۳۰ گویه در مقیاس ۵ گزینه‌ای لیکرت، تهیه و بعد از اخذ مجوز از مدیریت آموزش و پرورش شهرستان خوی و دریافت لیست مدارس ابتدایی شهر خوی، اقدام به انتخاب تصادفی مدارس از لیست به عنوان خوشه‌های نمونه‌گیری شد و بعد از هماهنگی با مدارس که به عنوان خوشه‌های نمونه انتخاب شده بودند، به مدارس، مراجعه و پرسشنامه‌ها در میان دانش‌آموزان، توزیع و داده‌ها گردآوری شد. روایی محتوایی این پرسشنامه، بر اساس شاخص نسبت روایی محتوایی لاوشه (CVR) و با داده‌های حاصل از نظرسنجی ۱۰ نفر از صاحب‌نظران رشته‌ی روانشناسی، با ضرایب بالاتر از ۰/۶۲، برای همه‌ی گویه‌ها، تایید و پایایی درونی آن نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ بعد از گردآوری داده‌های نهایی، ۰/۷۷ به دست آمد. تحلیل داده‌ها در بخش کمی، با استفاده از نرم‌افزار SPSS26 برای آمار توصیفی و با استفاده از نرم‌افزار AMOS26 برای تحلیل مسیر، انجام شد.

¹ Illinois Bullying Scale

یافته‌ها

بخش کیفی: در این بخش، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته، پیاده‌سازی شد و با استفاده از روش کدگذاری سیستماتیک (با سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی)، مورد تحلیل قرار گرفت.

جدول ۱: مشخصات شرکت‌کنندگان در مصاحبه بر مبنای داده‌های تحقیق

ردیف	رشته تحصیلی	مقطع تحصیلی	سمت	مقطع فعالیت	سابقه
۱	روانشناسی بالینی	دکتر	معلم - مدرس دانشگاه	ابتدایی - دانشگاه	۱۷
۲	روانشناسی بالینی	دکتر	معلم - مدرس دانشگاه	ابتدایی - دانشگاه	۱۵
۳	روانشناسی تربیتی	دکتر	معلم	ابتدایی - ششم	۱۹
۴	روانشناسی تربیتی	دکتر	مشاور	ابتدایی - مرکز مشاوره	۱۶
۵	مشاوره خانواده	کارشناسی ارشد	معلم	ابتدایی - ششم	۱۵
۶	مشاوره تحصیلی	کارشناسی ارشد	معلم	ابتدایی - ششم	۱۶
۷	مشاوره تحصیلی	کارشناسی ارشد	مشاور	ابتدایی	۱۶
۸	روانشناسی تربیتی	کارشناسی ارشد	معاون	ابتدایی	۱۶
۹	روانشناسی تربیتی	کارشناسی ارشد	معلم	ابتدایی - ششم	۱۷
۱۰	روانشناسی تربیتی	کارشناسی ارشد	معلم	ابتدایی - ششم	۱۶
۱۱	روانشناسی بالینی	کارشناسی ارشد	معاون	ابتدایی	۱۵
۱۲	روانشناسی بالینی	کارشناسی ارشد	معلم	ابتدایی - ششم	۱۵

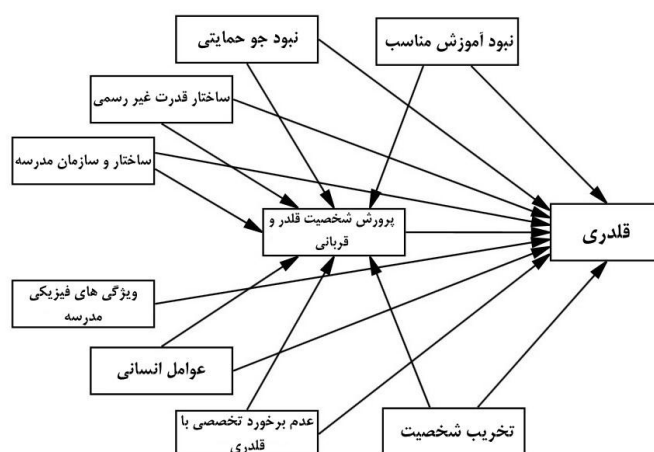
جدول ۱، مشخصات شرکت‌کنندگان در مصاحبه‌ی پژوهش را بر مبنای داده‌های حاصل از تحقیق، نشان می‌دهد. همانگونه مشاهده می‌شود تعداد ۱۲ نفر، بر اساس معیارهای ورود، مورد مصاحبه، قرار گرفتند.

جدول ۲: نتایج کدگذاری عوامل زمینه‌ای مدرسه‌ای موثر بر قلدری در مدرسه

دسته	کدگذاری باز (کشف مضامین پایه‌ای)	کدگذاری محوری (کشف مضامین سازمان یافته)
۱	عدم آموزش قربانی در مدرسه برای گزارش - عدم آموزش فرد قربانی در مدرسه برای دفاع از خود - ضعف محتوای درسی در ارتباط با قلدری	نبود آموزش‌های مناسب
۲	نبود مهارت برقراری ارتباط موثر با دانش‌آموز در معلمان - نبود حمایت اطرافیان از فرد - راحت نبودن قربانی با معلم یا مدیر برای بیان حرف - نبود رابطه‌ی حسنه بین کادر مدرسه و دانش‌آموزان - نبود رابطه و آشنایی در مدارس بزرگ	نبود جو حمایتی و ارتباطی در مدرسه
۳	وجود زیرگروه‌های دانش‌آموزی بر اساس لیدری - اثبات وجود خود برای عضویت در گروه - امتیاز دانستن رفتار قلدری برای قلدر توسط همسالان - تشکیل زیرگروه‌ها بر اساس دموگرافیک: لهجه قومیت	ساختار قدرت غیر رسمی
۴	عدم استفاده از مداخلات درمانی تخصصی و موثر - فقدان نیروی تخصصی در حوزه‌ی مشاوره در مدرسه - عدم وجود بانک اطلاعاتی جامع از قلدر و قربانی - عدم شناسایی فرد قربانی توسط مشاور - محدودیت در ساعات ارائه خدمات مشاوره - ناآگاهی عوامل از پیگیری کننده، آسیب زاء، درمان کننده	عدم برخورد تخصصی با قلدری
۵	ایجاد حس رقابت و دشمنی در بین دانش‌آموزان با انجام مقایسه - یادگیری مشاهده ای از برخورد نادرست با فرد قلدر - استفاده خود معلم از برچسب و لقب دادن و خشونت کلامی - الگوگیری از رفتار قلدری دیگر دانش‌آموزان - تربیت دانش‌آموز مطیع با یادگیری مشاهده‌ای از قبول قدرت - عدم مشارکت دانش‌آموزان در ساختار قدرت مدرسه - تصمیم‌گیری بر اساس اعمال قدرت کادر در مدرسه	پرورش شخصیت قلدر و قربانی در مدرسه
۶	کمبود توجه و خودنمایی - عدم حس دوست داشته شدن و ارزشمندی دانش‌آموز قلدر از سوی عوامل - احساس تحقیرشدگی در فرد قلدری - بی توجهی و طرد کردن گروه دوستان - سرکوب کردن قلدری توسط معلم - تمسخر کردن فرد قلدر - تنبیه کردن فرد قلدر	تخریب شخصیتی فرد قلدر
۷	سهل انگاری و جدی نگرفتن قضیه توسط عوامل مدرسه - نادیده گرفتن قلدری و عدم تذکر معلم - شیوع زیاد و عادی انگاری پدیده قلدری - عدم اطلاع عوامل مدرسه از وجود قلدری - عدم وجود اقتدار عوامل مدرسه در میان دانش‌آموزان	عوامل انسانی
۸	مهمی نبودن امکان تخلیه انرژی و هیجان در فضای فیزیکی کوچک - محیط غیرشاداب مدرسه - وجود نقاط کور غیر قابل نظارت	ویژگی‌های فیزیکی مدرسه
۹	پنهان کاری مدارس در مورد پدیده قلدری برای پرهیز از عواقب کار - فقدان قوانین مشخص در مورد قلدری - ضعف در اجرای قوانین توسط عوامل مدرسه - به کارگیری قلدرها در مسئولیت‌های کنترل دیگر دانش‌آموزان - عدم پاسخگو بودن مدارس در زمینه پدیده‌هایی مانند قلدری - تمرکز مدارس صرفاً بر پیشرفت تحصیلی - اولویت داشتن عوامل دیگر در فشار کاری بالای عوامل مدرسه - عدم نظارت دقیق عوامل بر رفتار دانش‌آموزان - اختلاف سنی در مدارس ۶ پایه - عدم شناخت عمیق دانش‌آموزان در تراکم بالا - عدم تطابق تراکم دانش‌آموزان و نیروی انسانی - مختلط بودن مدارس	ساختار و سازمان مدرسه

جدول ۲، نتایج کدگذاری مصاحبه‌های "عوامل زمینه‌ای موثر بر قلدری در مدرسه" را از دیدگاه نشان می‌دهد. همانگونه که مشاهده می‌شود، عامل‌های "نبود آموزش‌های مناسب، نبود جو حمایتی و ارتباطی در مدرسه، ساختار قدرت غیررسمی، عدم

برخورد تخصصی با قلدری، پرورش شخصیت قلدر و قربانی در مدرسه، تخریب شخصیتی فرد قلدر، عوامل انسانی، ویژگی‌های فیزیکی مدرسه و ساختار و سازمان مدرسه"، از متن مصاحبه‌های انجام شده، استخراج شده است و این عوامل در قالب مدل مفهومی در شکل ۱، ارائه شده است.



شکل ۱: روابط تئوریک بین متغیرهای محیطی مؤثر بر قلدری دانش‌آموزان در مدرسه

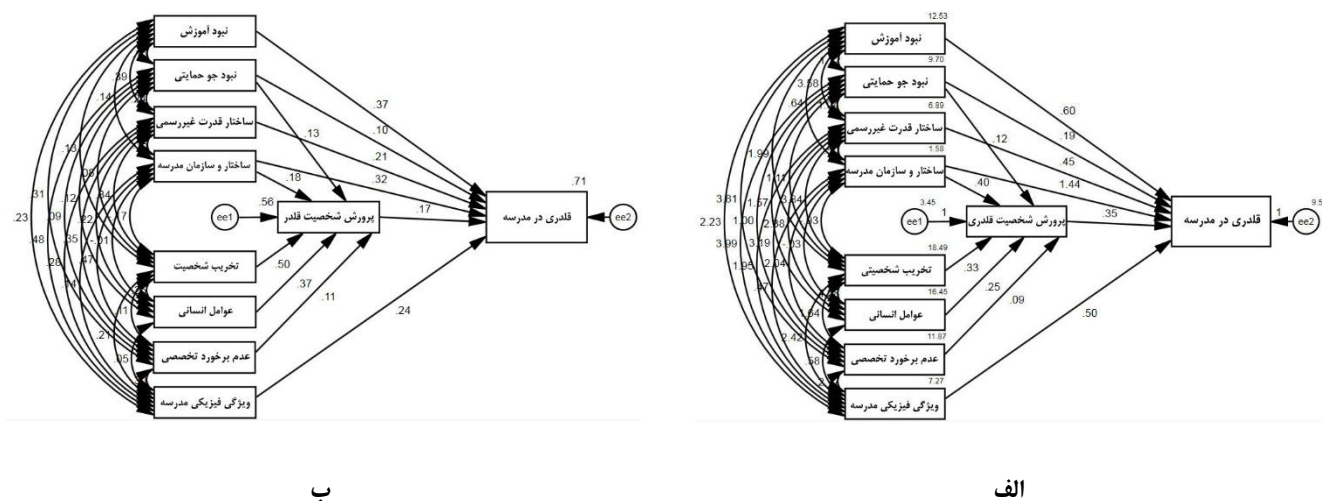
بخش کمی:

ابتدا، آماره‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش، مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۳: شاخص‌های توصیفی برای متغیرهای پژوهش

متغیرها	فراوانی آزمودنی‌ها	میانگین	خطای معیار میانگین	انحراف معیار	واریانس
نبود آموزش‌های مناسب	۳۶۹	۷/۹۸	۰/۱۸	۳/۵۵	۱۲/۶۲
نبود جو حمایتی و ارتباطی در مدرسه	۳۶۹	۸/۲۶	۰/۱۶	۳/۱۷	۹/۷۱
ساختار قدرت غیر رسمی	۳۶۹	۸/۷۷	۰/۱۴	۲/۶۳	۶/۹۳
عدم برخورد تخصصی با قلدری	۳۶۹	۱۲/۹۴	۰/۱۸	۳/۴۶	۱۱/۹۹
پرورش شخصیت قلدر و قربانی در مدرسه	۳۶۹	۱۵/۷۴	۰/۲۲	۴/۳۰	۱۸/۴۷
تخریب شخصیتی فرد قلدر	۳۶۹	۸/۷۹	۰/۱۵	۲/۸۲	۷/۹۵
عوامل انسانی	۳۶۹	۱۱/۷۵	۰/۲۱	۴/۰۶	۱۶/۴۹
ویژگی‌های فیزیکی مدرسه	۳۶۹	۶/۱۸	۰/۱۴	۲/۷۲	۷/۳۸
ساختار و سازمان مدرسه	۳۶۹	۲۸/۵۳	۰/۰۷	۱/۲۶	۱/۵۸
قلدری در مدرسه	۳۶۹	۲۸/۷۶	۰/۳۰	۵/۷۹	۳۳/۴۹

برای تحلیل داده‌های مربوط به این سوال، از رویکرد تحلیل مسیر استفاده شد. ابتدا مدل تحلیل مسیر بر اساس مدل مفهومی ارائه شده در شکل ۱ و نیز وجود همبستگی معنادار بین متغیرها، رسم شد و مورد تحلیل قرار گرفت. با توجه به عدم معناداری ضریب مسیرهای "نبود آموزش به پرورش شخصیت قلدر، ساختار قدرت غیررسمی به پرورش شخصیت قلدر، تخریب شخصیت به قلدری، عوامل انسانی به قلدری و عدم برخورد تخصصی به قلدری" ($P > 0.05$)، این مسیرها از مدل تحلیل مسیر حذف (میزر^۱ و همکاران، ۲۰۰۶) و تحلیل مسیر مجدداً انجام شد. شکل ۲، نمودار تحلیل مسیر را بعد از حذف ضریب مسیرهای غیرمعنادار، به همراه برآوردهای غیراستاندارد و استاندارد، نشان می‌دهد.



شکل ۲: نمودار تحلیل مسیر پیش‌بینی قلدری در مدرسه بر اساس عوامل محیطی موجود در مدرسه
به همراه برآوردهای غیراستاندارد (الف) و استاندارد (ب)

جدول ۴: شاخص‌های برازش مدل مسیر پیش‌بینی قلدری در مدرسه بر اساس عوامل محیطی موجود در مدرسه

نوع شاخص	علامت اختصاری	معادل فارسی	ملاک برازش مطلوب (هرینگتون، ۱۳۹۱)	اندازه	سطح معنی‌داری
مطلق	CMIN	کای اسکوتر	کوچک بودن و عدم معنی‌داری	۱۳/۸۳	۰/۰۵۴
تطبیقی	CFI	شاخص برازش تطبیقی	مقادیر نزدیک به ۰/۹۵ یا بیشتر	۰/۹۹	—
	IFI	شاخص توکر-لویس	مقادیر نزدیک به ۰/۹۵ یا بیشتر	۰/۹۹	—
مقتصد	RMSEA	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	مقادیر نزدیک به ۰/۰۶ یا کمتر	۰/۰۵۲	—
	CMIN/DF	کای اسکوتر به‌نجار شده	مقادیر بین ۱ تا ۲	۱/۹۸	—

¹ Meyers

جدول ۴، شاخص‌های برازش مدل تحلیل مسیر را بعد از اعمال اصلاح نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مقدار شاخص برازش مطلق کای اسکوئر (CMIN)، برابر با ۱۳/۸۳ بوده و معنی‌دار نیست ($P > ۰/۰۵$). مقدار شاخص‌های برازش تطبیقی برای CFI، برابر با ۰/۹۹ و برای شاخص IFI، ۰/۹۹ است. همچنین، مقدار شاخص‌های مقتصد برای RMSEA، ۰/۰۵۲ و برای شاخص CMIN/DF، ۱/۹۹ است. بنابراین، مدل تحلیل مسیر اصلاح شده‌ی پیش‌بینی قلدری در مدرسه بر اساس عوامل محیطی موجود در مدرسه، برازش بسیار عالی و مطلوب را با داده‌های تجربی نشان می‌دهد.

جدول ۵: ضرایب رگرسیون مسیرهای مستقیم برای پیش‌بینی قلدری در مدرسه بر اساس عوامل محیطی موجود در مدرسه

مسیر	برآورد غیراستاندارد	برآورد استاندارد	سطح معنی‌داری	توضیح
نبود آموزش	۰/۶۰	۰/۳۷	۰/۰۰۱	وزن رگرسیونی نبود آموزش بر قلدری
نبود جو حمایتی	۰/۱۹	۰/۱۰	۰/۰۰۲	وزن رگرسیونی نبود جو حمایتی بر قلدری
ساختار قدرت غیررسمی	۰/۴۵	۰/۲۱	۰/۰۰۱	وزن رگرسیونی ساختار قدرت غیررسمی بر قلدری
ساختار و سازمان مدرسه	۱/۴۴	۰/۳۲	۰/۰۰۱	وزن رگرسیونی نبود آموزش بر قلدری
پرورش شخصیت قلدر	۰/۳۵	۰/۱۷	۰/۰۰۱	وزن رگرسیونی نبود آموزش بر قلدری
ویژگی فیزیکی مدرسه	۰/۵۰	۰/۲۴	۰/۰۰۱	وزن رگرسیونی نبود آموزش بر قلدری

جدول ۵، ضرایب رگرسیون مسیرهای مستقیم را برای پیش‌بینی قلدری در مدرسه بر اساس عوامل محیطی موجود در مدرسه نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، ضرایب مسیر مربوط به تاثیر مستقیم متغیرهای نبود آموزش، نبود جو حمایتی، ساختار قدرت غیررسمی، ساختار و سازمان مدرسه، پرورش شخصیت قلدر و ویژگی فیزیکی مدرسه بر قلدری در مدرسه، از لحاظ آماری معنادار هستند ($P \leq ۰/۰۵$). در این میان، بیش‌ترین ضریب تاثیر مستقیم، بر اساس برآوردهای استاندارد، مربوط به "نبود آموزش" است.

جدول ۶: بررسی نقش غیرمستقیم و با واسطه‌ی عوامل محیطی موجود در مدرسه در پیش‌بینی قلدری در مدرسه

متغیر پیش‌بین	مسیر	متغیر ملاک	برآورد غیر استاندارد	برآورد استاندارد	مقدار آزمون سوبل	سطح معنی‌داری
نبود جو حمایتی	۰/۶۰	قلدری	۰/۰۴	۰/۰۲	۲/۶۷	$P < ۰/۰۵$
ساختار و سازمان مدرسه	۰/۱۹	قلدری	۰/۱۴	۰/۰۳	۱/۵۹	$P > ۰/۰۵$
تخریب شخصیت	۰/۴۵	قلدری	۰/۱۲	۰/۰۹	۲/۷۱	$P < ۰/۰۵$
عوامل انسانی	۱/۴۴	قلدری	۰/۰۹	۰/۰۶	۲/۶۸	$P < ۰/۰۵$
عدم برخورد تخصصی	۰/۳۵	قلدری	۰/۰۳	۰/۰۲	۲/۰۸	$P < ۰/۰۵$

جدول ۶، بررسی نقش غیرمستقیم و باواسطه‌ی عوامل محیطی موجود در مدرسه در پیش‌بینی قلدری در مدرسه را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، بر اساس آزمون سابل، می‌توان گفت تاثیر غیرمستقیم و با واسطه‌ی "متغیرهای نبود جو حمایتی، تخریب شخصیت، عوامل انسانی و عدم برخورد تخصصی"، بر قلدری در مدرسه، از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۵، معنادار است^۱. همچنین، بر اساس آزمون سابل، تاثیر غیرمستقیم متغیر "ساختار و سازمان مدرسه"، بر قلدری در مدرسه، از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۵، معنادار نیست.

جدول ۷: مجذور همبستگی‌های چندگانه متغیرهای حاضر در مدل مسیر پیش‌بینی قلدری در مدرسه بر اساس عوامل محیطی مدرسه

متغیرها	مجذور همبستگی‌های چندگانه
قلدری در مدرسه	۰/۷۰۹

جدول ۷، مجذور همبستگی‌های چندگانه‌ی^۲ متغیرهای حاضر در مدل تحلیل مسیر پیش‌بینی قلدری در مدرسه را بر اساس عوامل محیطی موجود در مدرسه نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مجذور همبستگی‌های چندگانه برای قلدری در مدرسه، ۰/۷۰۹ است. این برآورد نشان می‌دهد که پیش‌بینی‌کننده‌های قلدری در مدرسه که در مدل حاضر هستند، ۷۰/۹ درصد واریانس آن را تبیین کرده‌اند.

بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش، شناسایی عوامل زمینه‌ای موثر بر قلدری دانش‌آموزان در مدرسه بود. نتایج تحلیل کیفی نشان داد که مقوله‌های "نبود آموزش‌های مناسب، نبود جو حمایتی و ارتباطی در مدرسه، ساختار قدرت غیر رسمی، عدم برخورد تخصصی با قلدری، پرورش شخصیت قلدر و قربانی در مدرسه، تخریب شخصیتی فرد قلدر، عوامل انسانی، ویژگی‌های فیزیکی مدرسه و ساختار و سازمان مدرسه"، به عنوان عوامل موثر بر قلدری در مدرسه، شناسایی شدند. همچنین، تحلیل نتایج کمی نشان داد که عواملی مانند "نبود آموزش مناسب، نبود جو حمایتی، ساختار قدرت غیررسمی، ساختار و سازمان مدرسه، پرورش شخصیت قلدر و ویژگی فیزیکی مدرسه نقش مستقیمی در قلدری در مدرسه، داشته و عواملی مانند "متغیرهای نبود جو حمایتی، تخریب شخصیت، عوامل انسانی و عدم برخورد تخصصی" نقش غیرمستقیم دارند.

به طور کلی یافته‌های پژوهش نشان داد نبود آموزش مناسب، نبود جو حمایتی، ساختار قدرت غیررسمی، ساختار و سازمان مدرسه، پرورش شخصیت قلدر، ویژگی فیزیکی مدرسه، تخریب شخصیت، عوامل انسانی و عدم برخورد تخصصی در قلدری

۱- برای آزمون نقش میانجی در این پژوهش، از آزمون سابل (Sobel Test) (پهلوان‌شریف و مهدویان، ۱۳۹۴) استفاده شده و اگر مقدار آن از مقدار بحرانی ۱/۹۶ در سطح ۰/۰۵، بیش‌تر باشد، معنادار تلقی می‌شود.

² squared multiple correlations

در مدرسه نقش دارند. پژوهش‌های زیادی بر اهمیت عوامل مختلف مرتبط با مدرسه تمرکز کرده‌اند و تأثیر آن‌ها را بر قلدری دانش‌آموزان در مدرسه بررسی کرده‌اند. در این راستا، همسو با یافته‌های مطالعه‌ی حاضر، نتایج مطالعات، [سانتینلو^۱ و همکاران \(۲۰۱۱\)](#)، نبود آموزش‌های مناسب؛ [گندرون^۲ و همکاران \(۲۰۱۱\)](#)، جو مدرسه؛ [بوریس و اسند^۳ \(۲۰۱۸\)](#)، [باومن و دلریو^۴ \(۲۰۰۶\)](#)، پاسخ‌های نامناسب معلم، [ریچارد^۵ و همکاران \(۲۰۱۱\)](#)، روابط ضعیف معلم و دانش‌آموز و عدم حمایت معلم، [دمول^۶ و همکاران \(۲۰۲۰\)](#)، روابط مناسب معلم-دانش‌آموز؛ [پورتر^۷ و همکاران \(۲۰۲۱\)](#)، [باریا و گومز^۸ \(۲۰۲۲\)](#)، روابط مناسب با همسالان؛ [بوث و جرارد^۹ \(۲۰۱۴\)](#)، وجود جو مثبت در مدرسه را به عنوان عوامل موثر در فراوانی قلدری و قربانی شدن، نشان داده‌اند.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان، از نظریه زیست‌بوم‌شناسی برون فن برنر به عنوان یک چارچوب تبیینی مناسب استفاده کرد. مدرسه، در این مدل، می‌تواند در جایگاه خرده‌سیستم، میان‌سیستم، برون‌سیستم و کلان‌سیستم، مورد بحث قرار گیرد. با استفاده از این نظریه می‌توان با تمرکز بر عواملی مانند روابط معلمان-دانش‌آموزان، روابط همسالان، و محیط مدرسه به ارزیابی عوامل خطر برای رفتار قلدری، صحبت کرد. یک عامل بسیار مهم که ممکن است یکی از دلایل قلدری‌ها در مدرسه باشد، این است که دانش‌آموزان قبلاً در معرض آموزه‌های اشتباه متعددی از منابع مختلف قرار گرفته‌اند ([سانتینلو و همکاران \(۲۰۱۱\)](#)). در این بین گاهی اوقات معلمان در نقش محرک قلدری ظاهر می‌شوند و در کلاس درس به شکل فیزیکی و کلامی، قلدری می‌کنند ([بوریس و اسند \(۲۰۱۸\)](#)). برخی از معلمان، کلاس فاقد شخصیت اخلاقی هستند و اغلب تعصبات و کلیشه‌های نژادی را در کلاس به نمایش می‌گذارند و از این طریق، دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند تا دانش‌آموزان دیگر را مورد آزار و اذیت قرار دهند ([زریلو و اوسترمین^{۱۰} \(۲۰۱۱\)](#)). بدیهی است که دانش‌آموزان از رفتار معلمان در کلاس درس، هنگام برقراری ارتباط با یک یادگیرنده‌ی خاص، یاد می‌گیرند و تمایل دارند رفتار مشابهی را که معلم با یادگیرنده نشان می‌دهد، گسترش دهند. در نتیجه، کلاس را برای چنین دانش‌آموزانی، ناسالم و ناامن می‌کند و میزان پرخاشگری و حملات همسالان را در کلاس، تعدیل کنند ([کیم^{۱۱} و همکاران \(۲۰۲۱\)](#)). یک رابطه‌ی واقعی معلم و دانش‌آموز، رویکردی عملی برای مهار افراط

¹ Santinello

² Gendron

³ Burriss, & Snead

⁴ Bauman, & Del Rio

⁵ Richard

⁶ Demol

⁷ Porter

⁸ Baria & Gomez

⁹ Booth & Gerard

¹⁰ Zerillo & Osterman

¹¹ Kim, Spadafora

قربانی شدن و سوء استفاده همسالان در فضای یادگیری، باقی می‌ماند. ارتباط مداوم دانش‌آموز و معلم، نیت و اقدامات از پیش برنامه‌ریزی شده‌ی قلدرها را در معرض دید معلمان، قرار می‌دهد و همچنین فرصتی برای توقف و کنترل زود هنگام، فراهم می‌کند (دمول و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین، معلمان به عنوان منابع بسیار مفیدی در کمک به ارائه‌دهندگان خدمات بهداشتی در امر غربالگری عوامل خطر مرتبط با سلامت در قربانیان قلدری، در نظر گرفته می‌شوند. آن‌ها در موقعیتی محوری هستند تا قلدری را زود تشخیص دهند و با متخصصان برای مداخله‌ی به موقع ارتباط برقرار کنند تا زمینه برای پیشگیری از قلدری در مدارس، فراهم شود (الدنیورگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۵). بدین ترتیب، با توجه به سهم مهم معلمان و مسئولان مدرسه در فرهنگ مدرسه، آن‌ها می‌توانند بر روابط بین دانش‌آموزان و همسالان خود و درک آن‌ها از محیط مدرسه، تأثیر بگذارند.

همچنین می‌توان از مدل آسیب‌پذیری-استرس به عنوان یک الگوی مبنایی برای تبیین این یافته‌ها استفاده کرد. به این ترتیب که وجود آسیب‌پذیری‌شناختی، نقص در مهارت‌های اجتماعی و نبود حمایت اجتماعی احتمال بروز مشکلات روانی-اجتماعی در فرد را در حضور رویدادهای استرس‌زای زندگی افزایش می‌دهد (سوییر و هیمل، ۲۰۱۵). پرواضح است که نوجوانی، دوره‌ای از زندگی است که دوستی و حمایت همسالان ضروری است و این تعاملات، مزایای قابل توجهی برای رشد دانش‌آموزان دارد. نوجوانان به دنبال خودمختاری، حمایت اجتماعی از دوستان و همسالان خود هستند و پذیرش، محبوبیت و دوستی همسالان برای بسیاری از نوجوانان ضروری است. خودپنداره منفی، فعال شدن طرحواره‌های تهدید، روابط منفی با همسالان و عدم حمایت همسالان، زمینه را برای قلدری فراهم می‌کند. گاهی اوقات روابط شکل گرفته می‌تواند به دانش‌آموزان آسیب بزند که آن‌ها درگیر رفتارهای بزهکارانه یا قربانی شوند. در این راستا، لونگارتی^۲ (۲۰۲۰) نیز تأکید می‌کند که دانش‌آموزان، به ویژه در دوران نوجوانی، نیاز به ایجاد روابط مراقبتی با دوستان و احساس پذیرفته شدن، شامل شدن و ارزش‌گذاری توسط همسالان خود دارند. پورتر و همکاران، (۲۰۲۱) نیز خاطرنشان می‌سازند که وقتی دانش‌آموزان، دوستان قابل اعتمادی داشته باشند، این دوستان به عنوان سپری در برابر احساس طردشدگی و تهدیدهای فیزیکی، عمل خواهند کرد. باریا و گومز (۲۰۲۲) نیز بر نقش مهم همسالان در برآوردن الزامات اتکا به خود، ارتباط و اعتبار دانش‌آموزان، تأکید می‌کنند.

بررسی مدارس دارای رفتارهای قلدری نشان داد که عوامل منفی در محیط مدرسه، می‌تواند فراوانی قلدری را افزایش داده و احساس امنیت دانش‌آموزان را در مدرسه کاهش دهد. یکی از این عوامل، نبود وجود جو مثبت در مدرسه است. جو مثبت مدرسه می‌تواند نقش مهمی در ارضای نیازهای رشد روانی-اجتماعی دانش‌آموزان ایفا کند و همچنین می‌تواند قلدری، نرخ

¹ Oldenburg² Longaretti

ترک تحصیل و خشونت را کاهش دهد و نبود آن، می‌تواند به عنوان یک عامل خطر مستقیم برای خشونت و قربانی شدن، عمل کند (خیمنز^۱ و همکاران، ۲۰۲۱؛ بوث و جرارد، ۲۰۱۴).

از محدودیت‌های مطالعه‌ی حاضر، می‌توان به پرداختن آن تنها به متغیرهای مدرسه‌ای مرتبط با قلدری اشاره کرد. بنابراین، تعمیم و تفسیر یافته‌های مطالعه حاضر در سایر زمینه‌ها، باید با دقت انجام شود. همچنین، این مطالعه بر روی مدارس دوره ابتدایی انجام شده است که تعمیم نتایج آن را به دوره‌های دیگر دشوار می‌کند. علی‌رغم محدودیت‌ها، در مجموع می‌توان نتیجه‌گیری کرد که این مطالعه با شناسایی و معرفی عوامل زمینه‌ای موجود در مدرسه که با قلدری در ارتباط هستند، به دانش موجود درباره‌ی قلدری در مدارس، غنای بیشتری بخشیده است و نتایج این مطالعه می‌تواند کلیدی موثر در پیشگیری و تدارک مداخلات لازم در جهت کاهش قلدری و قربانی شدن در مدرسه باشد.

منابع

- اسمری برده زرد، یوسف؛ دولتشاهی، بهروز و طاهری، احسان. (۱۳۹۸). بررسی شیوع قلدری و ارتباط آن با مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، مهارت حل مسئله و افسردگی در دانش‌آموزان متوسطه اول. *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، ۱۲(۴۸)، ۱۳-۳۲.
<https://www.doi.org/10.30495/jinev.2020.672759>
- بازرگان، عباس. (۱۴۰۲). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری. دیدار: تهران.
- حسینی، سیدعدنان. (۱۴۰۲). آگاهی از قلدری در مدارس: چالش‌ها و راهکارهای آموزش‌های ضد قلدری در مدارس استان کردستان. *مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، ۴(۴)، ۱۰۳-۸۴.
<https://www.doi.org/10.61186/jayps.4.4.84>
- خوهرسند خطیبانی، سجاد؛ خسروجاوید، مهناز و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۹). پیش‌بینی قلدری براساس ویژگی‌های شخصیتی، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و تحمل‌پریشانی در دانش‌آموزان. *پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۵(۶۰)، ۱۳۱-۱۴۸.
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.27173852.1399.15.60.11.5>
- شیخ‌الاسلامی، علی؛ سلیمانی، اسماعیل و محرم‌زاده، هنگامه. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان زورگو. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۴(۴۷)، ۷۳-۴۹.
<https://doi.org/10.22054/jep.2018.17688.1615>
- مظاهری تهرانی، محمدعلی؛ شیر، اسماعیل و ولی‌پور، مصطفی. (۱۳۹۴). بررسی ماهیت و شیوع قلدری در مدارس راهنمایی روستاهای شهرستان زنجان. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱(۳۶)، ۱۷-۳۸.
- Alvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 126-136.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.007>
- Baria, K & Gomez, D. (2022). Influence of social support to student learning and development. *International Journal of Research Studies in Education*, 11(2), 69-97.
<http://dx.doi.org/10.5861/ijrse.2022.112>

¹ Jimenez

- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219–231. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>
- Bibou-Nakou, I., Asimopoulos, C., Hatzipemou, T., Soumaki, E., & Tsiantis, J. (2013). Bullying in Greek secondary schools: prevalence and profile of bullying practices. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/14623730.2013.857824>
- Biswas, T., Thomas, H.J., Scott, J.G., Munir, K., Baxter, J., Huda, M.M., Renzaho, A.M.N., Cross, D., Ahmed, H.U., Mahumud, R.A., Mamun, A.A. (2022). Variation in the prevalence of different forms of bullying victimisation among adolescents and their associations with family, peer and school connectedness: a population-based study in 40 lower and middle income to high-income countries (LMIC-HICs). *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 15(4), 1029–1039. <https://doi.org/10.1007%2Fs40653-022-00451-8>
- Booth, M. Z., & Gerard, J. M. (2014). Adolescents' stage-environment fit in middle and high school: The relationship between students' perceptions of their schools and themselves. *Youth & Society*, 46(6), 735–755. <https://doi.org/10.1177%2F0044118X12451276>
- Burriss, K. G. & Snead, D. (2018). Teacher bullying: A reality or a myth?. *Children and Teenagers*, 1(1), 34–48. <https://doi.org/10.22158/ct.v1n1p34>
- Chaux, E., Velásquez, A.M., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H. (2016). Effects of the cyberbullying prevention program media heroes (Medienhelden) on traditional bullying. *Aggressive Behavior*, 42 (2), 157–165. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21637>
- Demol, K., Leflot, G., Verschueren, K., and Colpin, H. (2020). Revealing the transactional associations among teacher-child relationships, peer rejection and peer victimization in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 49(11), 2311–2326. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-020-01269-z>
- Evans, C. B. R., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 532–544. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.004>
- Fabris, M. A., Badenes-Ribera, L., & Longobardi, C. (2021). Bullying victimization and muscle dysmorphic disorder in Italian adolescents: The mediating role of attachment to peers. *Children and Youth Services Review*, 120, Article 105720. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105720>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), 1–102. <http://dx.doi.org/10.1002/cl2.1143>
- Gendron, B., Williams, K., & Guerra, N. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150–164. <http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2010.539166>
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2018). Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: The Cyberprogram 2.0 program and the Cooperative Cybereduca 2.0 videogame. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 745. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745>

- Gladden, R. M., Vivolo – Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin C. D. (2014). *Bullying surveillance among youth : Uniform definitions for public health and recommended data elements, Version 1.0*. Atlanta, GA: Department of Education.
- Hatzenbuehler, M.L., Schwab-Reese, L., Ranapurwala, S.I., Hertz, M.F., Ramirez, M.R. (2015). Associations Between Antibullying Policies and Bullying in 25 States. *JAMA Pediatrics*. 169(10), e152411. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.2411>
- Hayes, H., O'Toole, L., & Halpenny, A. N. (2017). *Introducing Bronfenbrenner: A guide for practitioner and students in early years education*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Jimenez, T.I., Moreno-Ruiz, D., Estevez, E., Callejas-Jeronimo, J.E., Lopez-Crespo G., Valdivia-Salas, S. (2021). Academic Competence, Teacher-Student Relationship, and Violence and Victimization in Adolescents: The Classroom Climate as a Mediator. *Int J Environ Res Public Health*. 18(3), 1163-1179. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18031163>
- Kennedy, R. S. (2020). A meta-analysis of the outcomes of bullying prevention programs on subtypes of traditional bullying victimization: Verbal, relational, and physical. *Aggression and Violent Behavior*, 55(3), Article 101485. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2020.101485>
- Kim, S., Spadafora, N., Craig, W., Volk, A. A., & Zhang, L. (2021). Disciplinary structure and teacher support in Chinese and Canadian schools: Examining how authoritative disciplinary practices protect youth involved in bullying at school. *School Mental Health*, 13(3), 501–517. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-021-09431-z>
- Koh, W.M.S. (2016). Management of work place bullying in hospital: A review of the use of cognitive rehearsal as an alternative management strategy. *International Journal of Nursing Sciences*. 3, 213–222. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnss.2016.04.010>
- Låftman, S., Modin, B., & Ostberg, V. (2013). Cyberbullying and subjective health: A large-scale study of students in Stockholm, Sweden. *Children and Youth Services Review*. 35(1). 112–119. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.10.020>
- Longaretti, L. (2020). Perceptions and experiences of belonging during the transition from primary to secondary school. *Australian Journal of Teacher Education*. 45(1). 31-46. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n1.3>
- Oldenburg, B., Bosman, R., Veenstra, R. (2015). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*. 37(1), 64–72. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034315623324>
- Parris, L. N. (2013). *The Development and Application of the Coping with Bullying Scale for Children*. [Doctoral dissertation]. Georgia, USA: Georgia State University. <https://doi.org/10.57709/4353988>
- Payne, A.A., Hutzell, K.L. (2017). Old wine, new bottle? Comparing interpersonal bullying and cyberbullying victimization. *Youth and Society*, 49 (8), 1149-1178. <http://dx.doi.org/10.1177/0044118X15617401>
- Peng, Z., Brunstein, Klomek, A., Li, L., Su, X., Sillanmäki, L., Chudal, R., Sourander, A. (2019). Associations between Chinese adolescents subjected to traditional and cyber bullying and suicidal ideation, self-harm and suicide attempts. *BMC Psychiatry*, 19(1), 324. <https://bmcpsy psychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12888-019-2319-9>

- Porter, J., McDermott, T., Daniels, H., & Ingram, J. (2021). Feeling Part of the School and Feeling Safe: Further Development of a Tool for Investigating School Belonging. *Educational Studies*, 1–17. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2021.1944063>
- Rahman, M.M., Rahman, M.M., Khan, M.M.A., Hasan, M., Choudhury, K.N. (2020). Bullying victimization and adverse health behaviors among school-going adolescents in South Asia: Findings from the global school-based student health survey. *Depression and Anxiety*, 37(10), 995–1006. <https://doi.org/10.1002/da.23033>
- Richard, J.F., Schneider, B.H., & Mallet, P. (2011). Revisiting the whole school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33, 263–284. <https://doi.org/10.1177/0143034311415906>
- Santinello, M., Vieno, A., & De Vogli, R. (2011). Bullying in Italian schools: The role of perceived teacher unfairness. *European Journal of Psychology of Education*, 26(2), 235–246. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-010-0050-5>
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45(1), 33–40. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the Psychology of Bullying: Moving toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model. *American Psychologist*, 70(4), 344–353. <https://doi.org/10.1037/a0038929>
- Tiliouine, H. (2015). School bullying victimisation and subjective well-being in Algeria. *Child Indicators Research*, 8(1), 133–150. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-014-9286-y>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2012). Risk and protective factors, longitudinal research, and bullying prevention. *New Directions For Youth Development*, 2012(133), 85–98. <https://doi.org/10.1002/yn.20009>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, 100(9), 879–885. <https://doi.org/10.1136%2Farchdischild-2014-306667>
- Yadav, B.S., Kaur, H. A. (2020). Review on the problem of adolescent due to the excessive use of technology: Cyberbully. *International Journal of Scientific & Technology Research*. 9(3), 3537–3541.
- Yosep, I., Hikmat, R., Mardhiyah, A. (2023). School-Based Nursing Interventions for Preventing Bullying and Reducing Its Incidence on Students: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), 1577. <https://www.mdpi.com/1660-4601/20/2/1577#>
- Zerillo, C., & Osterman, K. F. (2011). Teacher perceptions of teacher bullying. *Improving Schools*, 14(3), 239–257. <https://doi.org/10.1177/1365480211419586>