

مطالعه پیامدهای همجواری دانش‌آموزان پایه ششم با پایه اول از منظر پدیده‌ی قلدری و رفتارهای خشونت‌آمیز در مدرسه

سید احمد مدنی^{۱*}، محمدرضا تمنایی^۲ فر^۳ و مرتضی فلاحی^۳

Received: 12/09/2017

صفحات: ۱-۲۱

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۶/۲۱

Accepted: 22/01/2018

پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۱۱/۰۲

چکیده

تحقیق حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر اجرا توصیفی-پیمایشی است. جامعه‌ی آماری تحقیق را کلیه‌ی دانش‌آموزان پایه‌های اول و ششم (۷۱۹۴ نفر) در مدارس ابتدایی شهرستان کاشان تشکیل می‌دهند. نمونه‌ی آماری تحقیق متشکل از ۳۸۹ دانش‌آموز پایه اول و ۴۶۴ دانش‌آموز پایه ششم است که با توجه به طرح تحقیق، به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای بررسی وضعیت زورگویی، خشونت و قربانی شدن در بین دانش‌آموزان پایه اول از پرسشنامه‌ی قلدری و قربانی و برای دانش‌آموزان پایه ششم از مقیاس دانش‌آموزان مدرسه استفاده شد که در آن پنج مؤلفه درزمینه‌ی قلدری و رفتارهای خشونت‌آمیز وجود دارد. تحلیل‌ها نشان داد که با حضور دانش‌آموزان پایه ششم در مدارس ابتدایی، میزان بروز قلدری و خشونت افزایش یافته است. البته، پیامدهای حضور ششمی‌ها در مدارس دخترانه و پسرانه متفاوت است؛ در مدارس پسرانه، کلاس اولی‌ها بیش‌تر از هم‌پایه‌های خود در مدارس دخترانه در معرض آزارهای فیزیکی و روحی دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر قرار می‌گیرند. معلوم شد که عمده‌ی قلدری‌ها بر روی دانش‌آموزان پایه اول را هم‌تایان خودشان مرتکب می‌شوند؛ اما حجم قابل‌توجهی از رفتارهای خشونت‌آمیز را پسران پایه ششم مرتکب می‌شوند. سرانجام، تحلیل‌ها نشان داد که هم‌پایه اولی‌های دختر و هم‌پسر در مدارس تک‌دوره، نسبت به هم‌تایان خود در مدارس دو دوره، بیشتر مرتکب قلدری می‌شوند.

کلید واژگان: آموزش ابتدایی، ساختار نظام آموزشی، پایه ششم، پایه اول، خشونت، قلدری.

- ۱- گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران
(نویسنده مسئول) madani@kashanu.ac.ir
- ۲- گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران
- ۳- کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران

مقدمه

یکی از نویسندگان مقاله‌ی حاضر، مدیر مدرسه ابتدایی با بیش از پانزده سال سابقه‌ی مدیریت است. وی شاهد بود که پس از تغییر ساختاری نظام آموزشی و تلفیق پایه ششم در مقطع ابتدایی، محیط آموزشی مدرسه دچار تغییراتی شد؛ به‌عنوان مثال، برخی از نوآموزان پایه‌های اول و دوم به دفتر مدیر مدرسه مراجعه کرده و از دانش‌آموزان ششمی به دلیل آزار و اذیت بزرگ‌ترها شکایت می‌کردند. مشاهدات و تجربیات میدانی در طول دو سال، به تقویت این تصوّر یا شکل‌گیری این فرضیه منجر شد که همجواری دانش‌آموزان پایه ششم با نوآموزان کوچک‌تر، حداقل از منظر قلدری و رفتارهای خشونت‌آمیز، پیامدهایی منفی برای دانش‌آموزان کوچک‌تر به همراه دارد. این تجربه‌ی عملیاتی، انگیزه‌ی محققان برای انجام پژوهش درباره‌ی این موضوع شد. در ادامه، پیشینه‌ی نظری و تجربی موجود در رابطه با این مسئله مورد بررسی قرار می‌گیرد و پس از گزارش یافته‌ها، دلالت‌های این تحقیق جهت مدیریت بهتر محیط آموزشی مدرسه مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرند.

محیط تربیتی مدرسه شامل کلاس درس، حیاط مدرسه، آزمایشگاه، کارگاه و حتی محیط خارج از مدرسه نیز می‌شود. در تمام این محیط‌ها، پیام‌های تربیتی متفاوتی به دانش‌آموزان منتقل می‌شوند. در واقع، رفتار و منش کودکان تا اندازه‌ی زیادی از فضای آموزشی مدرسه و نوع برخوردها با دانش‌آموزان تأثیر می‌پذیرد (Dean, 1995; Bouchard & Smith, 2017). منظور از مدرسه، تنها ساختار فیزیکی محیط نیست؛ بلکه ترکیبی پیچیده از فضا، مکان، جوّ و روابط انسانی و فرهنگی میان عوامل حاضر در مدرسه است که ویژگی‌های منحصربه‌فردی را برای زمینه‌سازی مناسب جهت تکوین و تحوّل هویت فردی و جمعی متربیبان به‌خصوص در سنین کودکی و نوجوانی دارا است (The Declaration of Fundamental Reform in Education, 2013). مدرسه باید محیطی حمایتگر و امن باشد. دلایل انسانی ایجاب می‌کند که هر فرد در محیط کار و تحصیل خود از فضای روانی سالم، پذیرا، عقلانی و آرامش‌بخش برخوردار باشد (Epstein & McParland, 1976). در اسناد بالادستی تعلیم و تربیت ایران نیز به این مهم توجه شده است. در سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش ایران به **مدرسه‌ی صالح** اشاره شده است که باید از نظر جسمانی و روانی، امن (دور از خطر) باشد: «مدرسه‌ی صالح به امنیت متربیبان در فضای کالبدی می‌اندیشد. فضای فیزیکی مدرسه باید به‌گونه‌ای طراحی شود که با مقتضیات رشدی آنان متناسب و فاقد عوامل خطرآفرین جسمی باشد» (ص، ۲۹۰). آنچه مسلّم اینکه انتقال به محیطی حمایتی و به لحاظ رشدی مناسب، در پایه‌های حسّاس اول

و دوم ابتدایی، تأثیر مثبتی بر ادراکات بچه‌ها از خودشان و محیط آموزشی‌شان دارد (Eccles et al, 1993). این موضوع به‌طور خاص از این جهت اهمیت دارد که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش / ایران بر جداسازی دو دوره‌ی ابتدایی (دوره‌ی ۳-۱ و دوره‌ی ۶-۴) تأکید شده است؛ اما در بسیاری از مدارس تمام دانش‌آموزان از پایه‌های اول تا ششم در ساختمانی واحد مشغول به تحصیل‌اند. همان‌طور که (Amini & et al, 2014) اشاره کرده‌اند کارشناسان از این مسئله آگاه‌اند واصلی‌ترین مشکل تلفیق پایه‌ی ششم ابتدایی را کمبود زمان و فضا و امکانات کمک‌آموزشی می‌دانند. بنابراین، منطقی به نظر می‌رسد که تا زمان تأمین امکانات ساختاری مناسب، ضمن مطالعه پیامدهای عدم تفکیک محیط آموزشی، به مربیان و مدیران در مواجهه‌ی مقتضی با این پیامدها کمک شود. شایان‌ذکر است که ترکیب ساختاری مدرسه، یکی از عوامل یا متغیرها در مدل اجتماعی-بوم‌شناختی^۱ مدرسه است؛ اما در زمینه‌ی ارتباط این عامل با نرخ قلدری و رفتارهای خشونت‌آمیز تحقیقات اندکی صورت گرفته است (Bouchard & Smith, 2017). با در نظر گرفتن برخی ملاحظات تربیتی و روان‌شناختی که در ادامه تشریح شده‌اند، ضرورت توجه ویژه به پیامدهای همجواری بزرگ‌ترها و کوچک‌ترها در محیط‌های آموزشی آشکارتر می‌شود.

دانش‌آموزان کلاس اول، نخستین سال ورود به دبستان را تجربه می‌کنند و به‌تازگی از محیط خانواده جدا شده و به جامعه‌ی بزرگ‌تر مدرسه وارد می‌شوند، درحالی‌که دانش‌آموزان کلاس ششم، حداقل پنج سال تجربه‌ی حضور در این نهاد تربیتی را دارند. ششمی‌ها به دلیل شناخت بهتر محیط مدرسه، قوانین، مقررات و خلاءهای نظارتی آن، می‌توانند دانش‌آموزان کوچک‌تر را به شیوه‌های مختلفی تحت فشار قرار دهند (Olweus, 1993). یکی از عوامل بنیادینی که زمینه‌ی قلدری را فراهم می‌آورد نابرابری قدرت است؛ «قربانی باید ضعیف‌تر از قلدر باشد یا لاقل خود را ضعیف‌تر بپندارد» (Aliverdina & Sohrabi, 2015: 28). بنابراین، حداقل به لحاظ نظری انتظار می‌رود همجواری ششمی‌ها و اولی‌ها زمینه‌ساز بروز برخی رفتارهای خشونت‌آمیز از سوی بزرگ‌ترها شود.

فاصله‌ی سنی و نیز بالاتر بودن سن برخی از دانش‌آموزان پایه ششم (به دلایلی نظیر؛ تصمیم والدین، بیماری، تکرار پایه، ترک دبستان در سال نخست ورود به مدرسه، و نیز ترک تحصیل در پایه‌های دوم تا پنجم) مسئله را حساس‌تر می‌کند. نباید فراموش کرد که دوره نوجوانی و بلوغ بسیاری از دانش‌آموزان، از پایه ششم ابتدایی شروع می‌شود؛ بدیهی است که دانش‌آموزان

بزرگ‌تر کنجکاو‌ی‌ها و نگرش‌های متفاوتی دارند، بیشتر مرتکب رفتارهای قانون‌ستیزانه می‌شوند و این احتمال وجود دارد که در خلال تعامل‌ها در محیط مدرسه، بخشی از اطلاعات و نگرش‌های خاص گروه سنی خود را به نوآموزان کوچک‌تر انتقال دهند (San Antonio, 2004). از سوی دیگر، همان‌طور که برخی تحقیقات داخلی نشان می‌دهند، درصد قابل‌توجهی از دانش‌آموزان ایرانی مرتکب رفتارهای خشونت‌آمیز یا قلدری می‌شوند (SepehrianAzar, 2016; Mohammadi & Blootak, 2015; Mohammadi & Amiri, 2016).

بنابراین، در صورت وجود قلدری، نه‌تنها دانش‌آموزان کوچک‌تر، بلکه خود دانش‌آموزان بزرگ‌تر نیز در معرض برخی آسیب‌ها قرار می‌گیرند؛ همان‌طور که (Aliverdina & Sohrabi, 2015) مبتنی بر نظریه‌ی معاشرت/افتراقی^۱ تبیین کرده‌اند، احتمال دارد برخی از این دانش‌آموزان باهدف بقاء در گروه‌ها یا مصون ماندن از کنایه و تعرض بقیه، به رفتارهای خشونت‌آمیز مبادرت کنند. همچنین خودِ قلدرها و همدستان ایشان در معرض عواقبی خطرناکی نظیر استعمال دخانیات، الکل، اخراج از مدرسه، و مشارکت در رفتارهای مجرمانه قرار می‌گیرند (Ziomek-Daigle & Land, 2016). درواقع، نه‌تنها قربانی‌ها، بلکه دانش‌آموزانی که قلدری می‌کنند نیز به برخی عوارض روحی، اخلاقی و یا شخصیتی دچار خواهند شد. فرا تحلیل (Jack & Egan, 2017) نیز مؤید آن است که پیوند مثبتی میان قلدری در کودکی و تفکر پارانوئید در بزرگسالی وجود دارد. بنابراین، تشخیص و مواجهه‌ی منطقی با قلدری، هم برای قلدر و هم برای قربانی ضرورت دارد.

در برخی نظام‌های آموزشی مشاهده می‌شود که در مقاطع تحصیلی بالاتر، میزان ترک تحصیل نیز بالاتر رفته و انواع مختلفی از خشونت‌ها آن‌هم به مقدار زیادتر از دانش‌آموزان سر می‌زند. با تغییر ساختاری فعلی در آموزش ابتدایی ایران بعید نیست بخشی از رفتارهای نامناسبی که در ساختار قبلی، در دوره‌ی راهنمایی و به‌عنوان دانش‌آموزان کهنتر از ششمی‌ها سر می‌زد، اکنون به‌عنوان دانش‌آموزان ارشد و در دوره‌ی ابتدایی سر بزنند. این موضوع بسیار حساس و مهم است زیرا بنا به گزارش محققان، قلدری در دوره‌ی انتقال از دبستان به دوره‌ی متوسطه‌ی اول، افزایش ناگهانی دارد (Espelage & et al, 2015). البته لازم به ذکر است که نرخ قلدری در پسران حدود سه برابر دختران است (Olweus, 1993) و لذا میزان حساسیت موضوع بسته به ترکیب جنسیتی مدرسه متفاوت است. به‌رحال، صرف‌نظر از تفاوت‌های

جنسیتی، تردیدی نیست که سن افزایش میزان قلدری، برای بسیاری از دانش‌آموزان، در پایه ششم است.



شکل ۱: دانش‌آموزان پایه اول در کنار دانش‌آموزان پایه ششم در یک مدرسه‌ی دو دوره

رفتارهای خشونت‌آمیز و قلدری مسئله‌ای نیست که بتوان آن را نادیده و یا دست‌کم گرفت. در پژوهشی معلوم شد که هرچقدر هم‌کلاسی‌ها قلدری را تقویت کنند، نرخ آن افزایش می‌یابد (Kärnä, Voeten, Poskiparta & Salmivalli, 2010). پیوند مسئله قلدری با همجواری دانش‌آموزان بزرگ‌تر و کوچک‌تر از منظر دیگری نیز قابل تأمل است. همان‌طور که (Pereira & Lavoie, 2017) بیان کرده‌اند قلدری در پایه‌های اول ابتدایی، ساده بوده و بیشتر به شکل نام‌گذاری روی دیگران است و به خارج از محوطه‌های مدرسه کشیده نمی‌شود. این در حالی است که میزان قلدری ششمی‌ها به لحاظ زمان تداوم، تنوع، شدت، و حجم درگیری دانش‌آموزان بیشتر است. لازم به ذکر است که نقش دانش‌آموزان پایه پنجم نیز اهمیت دارد و نمی‌توان تمام پیامدهای منفی همجواری را برای حضور ششمی‌ها تصور کرد.

پرخاشگری و قلدری: پرخاشگری واکنشی باهدف آسیب رساندن به دیگری تعریف شده است (Krahe, 2011)؛ رفتاری که هدف آن صدمه زدن یا آسیب رساندن به کسی است که سعی دارد از چنین آسیبی دوری کند. پرخاشگری، رفتار منحصربه‌فردی نیست و همه‌ی کودکان و بزرگ‌ترها سطوحی از آن را از خود نشان می‌دهند (Menna & Landy, 2009). ضربه، لگد، مشت زدن، پخش شایعات زشت در مورد یک فرد، طرد عمدی یک فرد از گروه، اسم‌گذاری برای دیگران، و مسخره کردن سایرین، از جمله رفتارهای خشن است (Coloroso, 2013). تمایز رفتارهای پرخاشگرانه به درک عمیق‌تر اهداف و پیشینه‌ی این‌گونه رفتارها کمک می‌کند (McNamara & McNamara, 2013) در یکی از تقسیم‌بندی‌ها، دو نوع پرخاشگری

ابزاری و پرخاشگری خصمانه از هم متمایز شده‌اند. پرخاشگری ابزاری (پیش‌گستر) رفتاری است که برای دستیابی به چیزی انجام می‌شود. به‌عنوان مثال، هل دادن سه‌چرخه‌ی یک کودک برای این‌که فرد راه خود را باز کند. هدف پرخاشگری خصمانه اما آسیب یا ضربه زدن به شخص دیگری است. پرخاش روان‌شناختی نیز در همین طبقه‌ی اخیر قرار می‌گیرد که ماهیت ارتباطی دارد و شامل رفتارهایی نظیر طرد کردن و پخش شایعات است (Guerin & Hennessey, 2002).

«قلدری» پدیده‌ای فراتر از ارتباط میان پرخاشگر و قربانی است. این پدیده در بستر لایه‌هایی از نیروهای اجتماعی شکل می‌گیرد. مجموعه‌ی این نیروها فرهنگی را خلق می‌کنند که مجال بروز و ظهور قلدری را ایجاد می‌نماید. در واقع، این نیروهای اجتماعی در برهم‌کنشی متقابل، فرهنگ قلدری را تولید و بازتولید کرده و ساختارهای قدرت را در میان دانش‌آموزان حفظ می‌کنند (Migliaccio & Raskauskas, 2015). به‌بیان دیگر، قلدری از جهت عدم تعادل و توازن قدرت و نیز تکرار اقدامات آزارنده در طول زمان، با پرخاشگری متفاوت است (Olweus, 2010; Moradi, Etemadi & NaeemAbadi, 1993). به‌طور کلی، قلدری کنشی هدفمند است و با اعمال خشونت‌هایی که طی حادثه‌ای روی می‌دهد و همان‌جا خاتمه می‌یابد، تفاوت دارد (Aliverdina & Sohrabi, 2015). همان‌طور که گفته شد، قلدری در بستری از لایه‌های اجتماعی ایجاد می‌شود. بی‌تردید، ساختار مقاطع تحصیلی یا ترکیب سنی دانش‌آموزان در محیط مدرسه، یکی از عوامل یا لایه‌های اجتماعی تأثیرگذار است.

متأسفانه بزرگسالان و والدین کمتر به قلدری به‌عنوان یک مشکل اشاره می‌کنند (Crothers & Kolbert, 2004). این در حالی است که قلدری یکی از مشکلات جدی مدارس است (McNamara, 2011). قلدرهای مدرسه، بچه‌هایی را که نمی‌توانند از خود دفاع کنند بارها با طعنه، ناسزا، آزار، تهدید و تمسخر آزار می‌دهند. آن‌ها ممکن است قربانیان را بانام‌های نامناسب صدا بزنند، ظاهر و رفتارشان را مسخره کنند، ادای آن‌ها را درآورند، آن‌ها را از زمین‌بازی بیرون کنند و خوراکی، پول یا وسایلشان را دزدیده و یا به‌زور بگیرند (Olweus, 1993). برخی اوقات قربانیان ممکن است، نیشگون گرفته شوند، لگد یا کتک بخورند، هل داده و یا در اتاق زندانی شوند. نوع زیرکانه و غیرمستقیم قلدری در میان دختران دانش‌آموز، بی‌اعتبار کردن افراد است (Menna & Landy, 2009). کوچک کردن اطرافیان با شایعه‌پراکنی، پخش دروغ‌های کینه‌توزانه، سخن‌چینی، فاش کردن رازها، پخش نوشته‌های زشت، طرد، بی‌اعتنایی و کنار گذاشتن هم شاگردی‌ها از کارهای گروهی، از دیگر نمونه‌های قلدری است

(Crothers & Kolbert, 2004). تمام رفتارهای فوق، می‌توانند پیامدهایی درازمدت روی شخصیت و نگرش‌های دانش‌آموزان باقی بگذارند.

پسران بیشتر با تهدید و آزار جسمی قلدری می‌کنند و استفاده از آزار کلامی و روانی در میان دختران شایع‌تر است (Olweus, 2003). در هر صورت، فرقی ندارد؛ قلدری کلامی یا روانی نیز می‌تواند به اندازه انواع جسمانی آن آسیب‌زا باشد (Krahe, 2011). پسران بیش‌تر وقت‌ها مرتکبان قلدری مستقیم و دختران مرتکبان قلدری غیرمستقیم بوده‌اند (Olweus, 2003). به‌طور معمول، بچه‌هایی که قربانی قلدری می‌شوند ریز جثه، کم‌سن و ضعیف هستند و اعتماد به نفس اندکی دارند. آن‌ها ترسو، خجالتی و تنها هستند و به علت ضعیف بودن مهارت‌های اجتماعی‌شان به شدت در معرض ابتلا به افسردگی قرار دارند و سعی می‌کنند درماندگی، عصبانیت و ترس خود را پنهان کنند. (Coloroso, 2013) از بچه‌هایی که به‌عنوان قربانی قلدری شناخته شده‌اند، بانام «توسری‌خور» یاد می‌کند. توسری‌خورها احساسشان را با ناراحتی و گریه بروز می‌دهند و ناامیدانه تلاش می‌کنند احساس ضعف، درماندگی، شرم و انزوای خود را با راضی کردن قلدرها پنهان کنند.

زورگویی بر روی قربانیان باعث کاهش عزت‌نفس و اشکال در تمرکز آن‌ها می‌شود. تلاش‌های بی‌ثمر و شکست‌های مکرر، کودکان توسری‌خور را متقاعد می‌کند که افرادی کودن، بی‌ارزش و نفرت‌انگیزند (Smith & Sharp, 1994, cited by Guerin, 2002). آثار آسیب‌دیدگی نیز می‌تواند در لباس‌ها، وسایل یا بدن آن‌ها یافت شود. نشانه‌های اضطراب مانند مشکلات خواب، شب‌ادراری، از جا پریدن، سردردها، دل‌دردها، ناخن جویدن، قوز کردن و گوش‌به‌زنگ بودن نیز در آن‌ها مشاهده شود (Guerin & Hennessey, 2002). تغییرات شخصیتی، بدخلقی، گریه، عصبانیت‌های ناگهانی، خستگی، فراموش‌کاری، شکایات جسمی، اجتناب از رفتن یا دیر رسیدن به مدرسه و دوروبر معلم‌ها چرخیدن می‌تواند از دیگر علائم باشد. به‌طور کلی، تأثیر قلدری‌ها می‌تواند تا بزرگسالی ادامه یابد و احتمال ابتلا به افسردگی را افزایش دهد.

در مورد افزایش میزان قلدری در مدارس ابتدایی، به‌عنوان یکی از پیامدهای وضعیت جدید نظام آموزشی و استقرار ساختار ۳-۳-۶، تحقیقی انجام نشده است. حتی موضوع قلدری و خشونت در شکل عام آن نیز کمتر مورد توجه محققان ایرانی قرار گرفته است (Moradi, Etemadi & NaeemAbadi, 2010; Chalmeh, 2013; Aliverdinia & Sohrabi, 2015). تحقیقات موجود به سایر ابعاد و وجوه پدیده‌ی قلدری پرداخته‌اند و بر اساس جستجوهای که انجام شد، هرگز به نقش ساختار و ترکیب مدارس توجه نشده است. به‌عنوان مثال، (Bayrami Alaie, 2013) دریافته‌اند ادراک محبت از سوی والدین در محیط

خانواده، احتمال قلدری نوجوانان در دو شکل سنتی و سایبری آن را کاهش می‌دهد. در تحقیق (Aliverdina & Sohrabi, 2015) نیز روشن شد، خودکنترلی ضعیف و هم‌نشینی افتراقی با افزایش میزان قلدری رابطه‌ی معناداری دارد. طبق مفهوم هم‌نشینی افتراقی، احتمال اتخاذ موضع قانون‌ستیزانه در افرادی که عضو گروه‌های بزهکار و در تعامل با همسالان بزهکارند، بیشتر است. (Espelage & et al, 2015) اظهار می‌دارند که افزایش خشونت، کاهش ارتباط با معلم، و کاهش علاقه به درس، به‌طور عمده در دوران پس از دبستان شروع می‌شود. به اعتقاد ایشان برای کاهش این مشکلات، ایجاد روابط بهتر با معلم نقش بسیار مهمی دارد. (Rappa, 2012) دریافت یکی از دلایل کاهش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ترس ایشان از استفاده یا سوءاستفاده سایرین از وسایل شخصی آن‌ها است. در همین زمینه، مشاهده می‌شود که دانش‌آموزان بزرگ‌تر، وسایل کوچک‌ترها را به‌زور، برای کوتاه‌مدت و یا حتی همیشه، از آن‌ها می‌ستانند.

اگرچه بررسی وضعیت قلدری و خشونت در سطح مداری ابتدایی و متوسطه، همواره از اولویت‌های محققان است و به‌طور مرتب سطح و انواع آن را رصد می‌کنند؛ اما تمرکز پژوهش حاضر بر تأثیرات ساختار مقاطع و پایه‌های تحصیلی در محیط مدارس است. در واقع، مرور ادبیات موضوع نشان‌گر آن است که پیامدهای مطلوبی برای استقرار ساختار ۳-۳-۶ در نظام آموزشی قابل تصور است. به‌عنوان مثال، در پرتو تحقیقات دامنه‌دار متخصصانی نظیر (Alspaugh, 1998) جنبش مدارس ۸-۱ پایه در آمریکا تقویت شد و امروزه تعدادی زیادی از این مدارس وجود دارند. آلسپو به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان مدارس ۸-۱ پایه که دوره راهنمایی ندارند و انتقال‌های کمتری را تجربه می‌کنند، پیشرفت تحصیلی بهتری دارند. همان‌طور که مشخص است، به‌واسطه استقرار ساختار ۳-۳-۶ دانش‌آموز برای یک سال دیگر در مقطع ابتدایی باقی می‌ماند و شاید این ماندگاری از نظر پیشرفت تحصیلی و خودپنداری برای او مفید باشد. اما تمرکز تحقیق حاضر روی پیامدهای این تغییر ساختاری روی دانش‌آموزان پایه اول است. هدف اصلی این است که وضعیت اولی‌ها از نظر قربانی قلدری و رفتارهای خشونت‌آمیز شدن، در مدارس دو دوره و تک‌روزه مقایسه شود. بدین ترتیب، سؤالات اصلی تحقیق حاضر به شرح ذیل است:

۱. آیا میزان قلدری و رفتارهای خشونت‌آمیز در مدارس دو دوره به‌طور معناداری

بیشتر از مدارس تک‌روزه است؟

۲. رفتارهای خشونت‌آمیز بیشتر از دانش‌آموزان کدام پایه‌ها سر می‌زند؟

۳. آیا میزان رفتارهای خشونت‌آمیز دانش‌آموزان پایه‌های اول و ششم در مدارس تک‌دوره و دو دوره به‌طور معناداری متفاوت است؟

۳. آیا انواع و میزان بروز رفتارهای خشونت‌آمیز دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول تفاوت معناداری با یکدیگر دارند؟

پاسخ‌گویی به پرسش‌هایی نظیر موارد فوق، به‌ویژه در شرایط استقرار ساختار ۳-۳-۶ در نظام آموزشی، به معلمان و مدیران مدارس کمک می‌کند ضمن شناسایی چالش‌های احتمالی در محیط مدرسه، به‌مواجهه‌ی منطقی و یا اجرای برنامه‌های اصلاحی یا پیشگیرانه بپردازند. در قسمت بحث و نتیجه‌گیری، دلالت‌های یافته‌های تحقیق حاضر و برخی پیشنهادها بیان شده‌اند.

روش تحقیق

تحقیق حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای است که از طریق مقایسه افرادی که واجد یک صفت یا ویژگی‌اند با افرادی که فاقد آن صفت یا ویژگی‌اند در جستجوی کشف علل بالقوه و تأثیرات آن‌ها است (Gall, Borg & Gaul, 2014). همچنین تحقیق حاضر، از نوع پژوهش‌های پیمایشی است؛ زیرا در آن نگرش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان ابتدایی با استفاده از ابزار پرسشنامه موردبررسی قرار گرفته است.

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری: با توجه به این‌که در بسیاری از شهرها و مناطق آموزشی، محیط تحصیل دانش‌آموزان پایه‌های اول تا سوم از دانش‌آموزان پایه‌های چهارم تا ششم تفکیک شده است، موقعیت مناسبی برای انجام مقایسه در دودسته از مدارس تک‌دوره و دو دوره وجود دارد. مدارس دو دوره مدرسی هستند که هر شش پایه ابتدایی در یک ساختمان تحصیل می‌کنند. در مقابل، مدارس تک‌دوره به دودسته تقسیم می‌شوند: اول مدارس که پایه‌های اول تا سوم ابتدایی را پوشش می‌دهند و به‌عنوان مدارس دوره اول شناخته می‌شوند. دوم مدارس که دانش‌آموزان پایه‌های چهارم تا ششم ابتدایی در آن‌ها حضور دارند و به‌عنوان مدارس دوره دوم شناخته می‌شوند. از آنجایی که در پژوهش حاضر هدف این بود که پیامدهای احتمالی همجواری دانش‌آموزان ششمی و اولی موردبررسی قرار گیرند، دو گروه از افراد به‌عنوان جامعه آماری در نظر گرفته شدند: ۱. کلیه دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی (۳۲۲۹ نفر)؛ ۲. کلیه دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی (۳۹۶۵ نفر) در شهرستان کاشان. برای تعیین حجم نمونه موردنیاز برای انجام مقایسه بین دانش‌آموزان مدارس، از نرم‌افزار تخصصی GPower استفاده شد. حداقل حجم موردنیاز بر اساس اندازه اثرهای مختلف، بین ۲۰۰ تا ۲۸۰ برآورد شد؛ با توجه به طرح تحقیق و مقایسه‌های موردنیاز، پس از مراجعه به هر کلاس درس، کل کلاس موردبررسی قرار گرفت و از

نمونه‌گیری در درون هر کلاس خودداری شد. همچنین توجه شد که در نمونه هم از دانش‌آموزان مدارس دو دوره و هم تک‌دوره به تعداد کافی وجود داشته باشد تا امکان مقایسه‌های آماری فراهم شود. بدین ترتیب ۴۶۴ دانش‌آموز پایه ششم و ۳۸۴ دانش‌آموز پایه اول به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده‌اند.

ابزار: ابزار گردآوری اطلاعات از دانش‌آموزان پایه ششم، «مقیاس دانش‌آموزان مدرسه»^۱ از (Hamburger, Basile & Vivolo, 2005) بود. مقیاس مذکور دارای ۱۰ مقوله و ۷۰ آیتم و مخصوص بچه‌های ۷ تا ۱۱ ساله است. برای این تحقیق ابتدا مقیاس مذکور به زبان فارسی ترجمه شد. سپس طی چندین مرحله، آیتم‌ها متناسب با سن دانش‌آموزان پایه ششم و اصطلاحات و ویژگی‌های زبان فارسی بازنویسی شدند. همچنین یکی از مؤلفه‌ها به دلیل ملاحظات فرهنگی و اجرایی، از مقیاس حذف شد. پیش از اجرای آزمایشی، پرسشنامه در اختیار تنی چند از معلمان و نیز دانش‌آموزان پایه ششم قرار گرفت و اصلاحات لازم در آن به عمل آمد. محققان مزبور پایایی مؤلفه‌های مختلف این مقیاس را بین ۰/۷۳ تا ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی مؤلفه‌های این مقیاس، هم در اجرای آزمایشی و هم در اجرای نهایی، برحسب ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۲۰ تا ۰/۸۰۹ برآورد گردید. شاخص بسندگی نمونه (KMO) برابر با ۰/۸۵۰ محاسبه شد که در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنادار بود. پایایی مؤلفه‌های قلدری و خشونت در جدول شماره‌ی ۱ گزارش شده است.

جدول ۱: پایایی مؤلفه‌های مرتبط با قلدری و خشونت دانش‌آموزان پایه ششم

تأیید اخلاقی خشونت	قربانی رفتارهای خشونت‌آمیز	همدستی در قلدری	اقدام به قلدری	مشاهده خشونت در سطح مدرسه	مؤلفه‌ها پایایی
۰/۸۰۹	۰/۷۴۱	۰/۷۲۰	۰/۷۵۸	۰/۷۶۸	

برای بررسی وضعیت زورگویی، خشونت و قربانی در بین دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی، از پرسشنامه قلدری و قربانی (Chan, Myron & Crawshaw, 2005) استفاده شده است. این محققان تصریح می‌کنند که این پرسشنامه برای دانش‌آموزان دوره دبستان مناسب است.

^۱- Student School Survey

این پرسشنامه دارای ۱۵ سؤال بسته پاسخ است که هر سؤال را می‌توان در دو مؤلفه آزارهای روحی و یا آزارهای فیزیکی دسته‌بندی کرد. در این پرسشنامه درباره وضعیت کارنامه، کلاس، و ترتیب تولد نیز از دانش‌آموزان سؤال شده است. پایایی این پرسشنامه برحسب ضریب آلفای کرونباخ^۱ برابر ۰/۸۴ گزارش شده است. در پژوهش حاضر پایایی کلی این پرسشنامه برحسب ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۶۱ محاسبه شد که با توجه به سن پایین پاسخ‌دهندگان به پرسشنامه، مطلوب است. شاخص بسندگی نمونه (KMO) نیز برابر با ۰/۸۱۵ محاسبه شد که در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار بود. پایایی زیر مؤلفه‌های این پرسش‌نامه در جدول شماره ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲: پایایی مؤلفه‌های مرتبط با قلدری و خشونت دانش‌آموزان پایه ششم

مؤلفه‌ها	خشونت و قلدری فیزیکی	خشونت و قلدری روحی
پایایی	۰/۴۵۷	۰/۵۰۸

لازم به ذکر است که برای گردآوری داده‌ها از نوآموزان پایه اول، در اردیبهشت‌ماه اقدام شد که توانایی خواندن و نوشتن در آن‌ها وجود داشته باشد و تلاش شد با ارائه توضیحات و راهنمایی‌ها و ایجاد آسودگی روانی در هر کلاس، بچه‌ها با آرامش و فرصت کافی پرسشنامه‌ها را تکمیل نمایند. پرسشنامه اولی‌ها دویبعدی بود؛ به این معنا که دانش‌آموزان هم نوع قلدری و رفتار خشونت‌آمیز و هم پایه تحصیلی دانش‌آموز قلدر را مشخص می‌کردند.

یافته‌ها

تحقیق حاضر با این پرسش آغاز شد که آیا فراوانی قلدری و رفتارهای خشونت‌آمیز در مدارس دو دوره‌ای که هر شش پایه تحصیلی، از جمله دانش‌آموزان ششمی، در آن‌ها حضور دارند، به‌طور معناداری بیش از مدارس تک‌دوره است؟ برای پاسخ‌گویی دقیق به این پرسش و نیز رعایت اختصار، تحلیل‌ها بسته به جنسیت، ترکیب مدرسه و نوع رفتارهای خشونت‌آمیز انجام شده‌اند.

جدول ۳: مقایسه انواع قلدری در مدارس پسرانه و دخترانه تک‌دوره و دو دوره

مدرس ه	متغیرهای وابسته	ساختار مدرسه	n	Mean	S.D	Mean Differenc e	t	Sig.
پسران	آزارهای فیزیکی	تک‌دوره	۱۰۵	۲/۱۰	۱/۸۴	۰/۶۵	۲/۹۲	۰/۰۰۴
	دو دوره	۱۱۹	۱/۴۴	۱/۴۷				
دختران	آزارهای روحي	تک‌دوره	۱۰۵	۲/۳۱	۳/۱۴	۰/۷۲	۱/۹۲	۰/۰۵۶
	دو دوره	۱۱۹	۱/۵۸	۲/۳۸				
پسران	آزارهای فیزیکی	تک‌دوره	۸۵	۲/۲۷	۲/۱۱	۰/۰۹	۰/۲۸	۰/۷۷
	دو دوره	۸۰	۲/۱۷	۲/۱۵				
دختران	آزارهای روحي	تک‌دوره	۸۵	۳/۰۳	۳/۰۹	۰/۷۶	-۱/۹۲	۰/۱۹
	دو دوره	۸۰	۳/۷۹	۴/۳۵				

اطلاعات جدول ۳ نشان می‌دهد که بر اساس گزارش کلاس اولی‌ها، در مدارس پسرانه‌ی دو دوره نسبت به مدارس تک‌دوره، قلدری‌های فیزیکی بیشتری اتفاق می‌افتد. در رابطه با آزارهای روحی نیز تفاوت معناداری در سطح اطمینان ۹۰ درصد وجود دارد که نشان می‌دهد در مدارس پسرانه شش‌پایه، دانش‌آموزان پایه اول، قلدری‌های بیشتری را تحمل می‌کنند. اما در مدارس دخترانه تک‌دوره و دو دوره، تفاوت معناداری از نظر قلدری و رفتارهای خشونت‌آمیز وجود ندارد. یکی از پرسش‌های بسیار مهمی که در رابطه با این قلدری‌ها مطرح می‌شود این است که رفتارهای خشونت‌آمیز بیشتر از دانش‌آموزان کدام پایه‌ها سر می‌زند؟ با توجه به اینکه دانش‌آموزان پایه اولی، در رابطه با هر کدام از خشونت‌ها، پایه تحصیلی دانش‌آموز قلدر را نیز تعیین کرده‌اند، در ادامه، فراوانی‌های مربوطه مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد. به لحاظ ظاهری به نظر می‌رسد که عمده قلدری‌ها و رفتارهای خشونت‌آمیز روی اولی‌ها، از سوی خود دانش‌آموزان پایه اول سر می‌زند؛ اما تحلیل فراوانی‌ها بسته به پایه تحصیلی دانش‌آموز قلدر و ترکیب مدرسه به نتایج دیگری منتهی می‌شود.

جدول ۴: فراوانی قلدری‌ها بسته به پایه تحصیلی دانش آموز قلدر و ترکیب مدرسه

		پایه تحصیلی دانش آموز قلدر						
		اول	دوم	سوم	چهارم	پنجم	ششم	جمع
ترکیب	تک دوره	۵۵۸	۴۳	۴۰	-	-	-	۶۴۱
مدرسه	دو دوره	۲۵۱	۴۴	۴۸	۳۵	۴۵	۱۱۰	۵۳۳
	جمع		۹۸۴			۱۹۰		۱۱۷۴

در جدول ۴ به عنوان مثال باید توجه کرد که از میان ۶۴۱ قلدری گزارش شده در مدارس تک دوره، ۵۵۸ مورد به وسیله خود کلاس اولی‌ها انجام شده است. اما آیا فراوانی رفتارهای خشونت آمیز دانش آموزان پایه‌های اول و ششم در مدارس تک دوره و دو دوره به طور معناداری متفاوت است؟ برای پاسخ به پرسش فوق چندین آزمون خی دو انجام شد که نتایج آن‌ها به شرح ذیل است.

فراوانی قلدری‌های خود پایه اولی‌ها در مدارس تک دوره به طور معناداری نسبت به مدارس دو دوره بیشتر است ($\chi^2 = 90/248$ ؛ $P = 0/0001$). در مدارس دو دوره رفتارهای خشونت آمیز و قلدری قابل توجهی از پایه ششمی‌ها سر می‌زند، لکن فراوانی‌ها در مدارس پسرانه به طور معناداری بیشتر است ($\chi^2 = 24/045$ ؛ $P = 0/0001$). در واقع، بیش از ۷۵ درصد از کل قلدری‌های ششمی‌ها (۱۱۰ مورد) که پایه اولی‌ها گزارش کرده‌اند، در مدارس پسرانه رخ داده است. فراوانی قلدری پایه چهارمی‌ها ($\chi^2 = 2/462$ ؛ $P = 0/117$) و پایه پنجمی‌ها ($\chi^2 = 2/245$) نیز در مدارس دخترانه و پسرانه کم و بیش یکسان است. این یافته هماهنگ با یافته‌ی قبلی است و نشان می‌دهد حضور ششمی‌ها در مدارس پسرانه با رفتارهای خشونت آمیز و قلدری بیشتری همراه بوده است.

فراوانی قلدری پایه اولی‌ها در مدارس دخترانه و پسرانه به یک اندازه است ($\chi^2 = 1/276$)؛ در واقع، پایه اولی‌ها در مدارس دخترانه و پسرانه کم و بیش به یک اندازه قلدری می‌کنند. فراوانی قلدری دومی‌ها و سومی‌ها نیز تقریباً برابر است. میزان قلدری دانش آموزان پایه اول در مدارس تک دوره‌ای دخترانه ($\chi^2 = 86/00$ ؛ $P = 0/0001$) و تک دوره‌ای پسرانه ($\chi^2 = 20/82$) نیز به طور معناداری بیشتر از همتایان ایشان در مدارس دو دوره است. سرانجام، میزان رفتارهای خشونت آمیزی که دانش آموزان پایه اول گزارش کرده‌اند در مدارس

دخترانه و پسرانه تفاوت معناداری با یکدیگر دارند ($\chi^2 = 5/426$ ؛ $P = 0/020$). به بیان دیگر، در مدارس پسرانه دانش‌آموزان پایه اول بیش از مدارس دخترانه در معرض رفتارهای خشونت‌آمیز دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر قرار می‌گیرند. این یافته با نتایج تحلیل گزارشات دانش‌آموزان پایه ششم نیز همسو و هماهنگ است. همان‌طور که در جدول ۵ مشخص است بر اساس گزارش دانش‌آموزان پایه ششم، در مدارس ۴-۶ پایه، میزان اقدام به قلدری، همدستی در قلدری، و قربانی رفتارهای خشونت‌آمیز شدن، به‌طور معناداری کمتر از مدارس شش پایه است.

جدول ۵: مقایسه دانش‌آموزان پایه ششم در قلدری و خشونت برحسب ساختار مدرسه

Sig.	t	Mean Difference	S.D	Mean	ساختار مدرسه	متغیرهای وابسته
0/056	-1/913	-1/258	7/08 6/81	13/78 15/03	پایه ۴ تا ۶ هر شش پایه	مشاهده خشونت در مدرسه
0/0001	-4/853	-0/729	1/07 2/013	0/434 1/163	پایه ۴ تا ۶ هر شش پایه	اقدام به قلدری
0/014	-2/643	-0/897	3/86 3/81	5/379 6/276	پایه ۴ تا ۶ هر شش پایه	همدستی در قلدری
0/0001	-5/027	-1/828	3/58 3/97	3/544 5/372	پایه ۴ تا ۶ هر شش پایه	قربانی رفتارهای خشونت‌آمیز
0/713	-0/368	-0/325	10/3 8/56	41/40 41/27	پایه ۴ تا ۶ هر شش پایه	تأیید اخلاقی خشونت

همان‌طور که اطلاعات جدول ۵ نشان می‌دهد، در مؤلفه «مشاهده خشونت در سطح مدرسه» نیز تفاوت معناداری در سطح اطمینان ۹۰ درصد به چشم می‌خورد؛ در واقع، هماهنگ با دیگر مؤلفه‌ها، گزارش ششمی‌ها نیز نشان‌گر وقوع رفتارهای خشونت‌آمیز بیشتر در سطح مدارس دو دوره است.

اما آیا انواع رفتارهای خشونت‌آمیزی که دانش‌آموزان پایه اول دختر و پسر گزارش کرده‌اند، با یکدیگر متفاوت‌اند؟ برای پاسخ به این پرسش، میانگین رفتارهای خشونت‌آمیز در مدارس دخترانه و پسرانه در جدول ۶ مقایسه شده است.

جدول ۶: مقایسه رفتارهای خشونت‌آمیز فیزیکی و روحی در مدارس دخترانه و پسرانه

نوع آزار	N	\bar{x}	Std.D	تفاوت میانگین	t	p
فیزیکی	پسرانه	۲/۱۱	۲/۰۳	-۰/۳۷	-۱/۷۰	۰/۰۹۰
	دخترانه	۲/۴۹	۲/۳۵			
روحی	پسرانه	۱/۵۷	۲/۴۴	-۱/۵۵	-۴/۷۵	۰/۰۰۰۱
	دخترانه	۳/۱۲	۳/۶۳			

همان‌گونه که نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد، میانگین آزارهای روحی در مدارس دخترانه به‌طور معناداری بیشتر است. نکته جالب اینکه در سطح اطمینان ۹۰ درصد می‌توان گفت دانش‌آموزان دختر پایه اول، رفتارهای خشونت‌آمیز فیزیکی بیشتری را نیز گزارش کرده‌اند. یکی از تبیین‌ها این است که رفتارهای خشن، تأثیر پایدارتری در روحیه‌ی دخترها باقی می‌گذارد و لذا بیشتر به یاد آن‌ها می‌ماند. در مقابل، بخشی از این رفتارها برای پسران طبیعی جلوه کرده و حتی به استقبال چنین چالش‌هایی می‌روند؛ در محیط دبستان‌ها نیز بسیار مشاهده می‌شود که پسران برای مواجهه با بیگانه یا بیگانگان واقعی یا ساختگی، در حیات مدرسه و راهروها لشکرکشی می‌کنند.

تحلیل گزارشات اولی‌ها همچنین نشان می‌دهد که دانش‌آموزان پایه ششم رفتارهای خشونت‌آمیز بیش‌تری نسبت به دانش‌آموزان پایه پنجم انجام می‌دهند ($\chi^2 = 30/716$ ؛ $P = 0/0001$). به بیان دیگر، بر اساس مواردی که دانش‌آموزان کلاس اول گزارش کرده‌اند، زورگویی و قلدری بیش‌تر به وسیله دانش‌آموزان پایه ششم انجام شده است.

جدول ۷: تحلیل معدل دانش‌آموزان اولی و ششمی برحسب ساختار مدرسه و جنسیت

P	Mann Whitney U	Mean Rank	ساختار مدرسه	جنسیت
۰/۰۵۷	۵۶۳۹،۵	۱۱۸/۲۹	تک‌دوره	پسران
		۱۰۷/۳۹	دو دوره	اولی
۰/۰۰۱	۲۸۳۹،۵	۸۹/۵۹	تک‌دوره	دختران
		۷۵/۹۹	دو دوره	اولی
۰/۰۳۳	۴۰۶۱	۱۱۱/۰۷	تک‌دوره	پسران

		۹۵/۷۳	دو دوره	ششمی
		۱۲۱/۷۷	تک‌دوره	دختران
۰/۰۳۲	۷۲۳۶	۱۳۸/۱۱	دو دوره	ششمی

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که پسرها و دخترهای اولی و پسرهای ششمی مدارس تک‌دوره پیشرفت تحصیلی بهتری نسبت به هم‌تایان خود در مدارس دو دوره دارند. اما پیشرفت تحصیلی دخترهای ششمی مدارس دو دوره به‌طور معناداری از هم‌تایان ایشان در مدارس تک‌دوره بیشتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

قلدری و خشونت فیزیکی و روحی پدیده‌ی شایع در مدارس است (Olweus, 1993) و در هر مدرسه‌ای امکان بروز خشونت‌های خفیف و شدید وجود دارد. پرسش اصلی تحقیق حاضر این بود که آیا با حضور دانش‌آموزان پایه ششم در مدارس ابتدایی، میزان بروز قلدری و خشونت افزایش یافته است؟ پاسخ این سؤال مثبت است؛ اما بسیار اهمیت دارد که در تبیین‌ها به متغیر جنسیت به‌منزله متغیری بنیادی توجه شود. در واقع، به نظر می‌رسد پیامدهای حضور دانش‌آموزان پایه ششم، از منظر قلدری و رفتارهای خشونت‌آمیز، در مدارس دخترانه و پسرانه متفاوت است. اولی‌ها در مدارس پسرانه، بیش از هم‌پایه‌های خود در مدارس دخترانه در معرض آزارهای فیزیکی و روحی دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر قرار می‌گیرند. اگرچه معلوم شد که عمده قلدری‌ها بر روی دانش‌آموزان پایه اول را هم‌تایان خودشان مرتکب می‌شوند؛ اما حجم قابل‌توجهی از این رفتارهای خشونت‌آمیز را پسران پایه ششم مرتکب می‌شوند. شایان‌ذکر است که قلدری‌های گزارش‌شده از سوی کلاس اولی‌ها مربوط به بازه زمانی محدودی بود. در واقع، هم در پرسشنامه و هم به شکل شفاهی تصریح‌شده بود مواردی را که در «دو هفته‌ی گذشته» اتفاق افتاده گزارش نمایند. بنابراین، حجم قلدری‌هایی که در طول یک سال تحصیلی رخ می‌دهند، بسیار زیادتر است. نکته مهم اینکه اگرچه میزان قلدری چهارمی‌ها و پنجمی‌ها در مدارس مختلف، یکسان است؛ اما میزان قلدری ششمی‌ها به‌طور معناداری از دو گروه مذکور بالاتر است. تحلیل‌ها نشان داد که هم دختران و هم پسران پایه اولی در مدارس تک‌دوره، نسبت به هم‌تایان خود در مدارس دو دوره بیشتر مرتکب قلدری می‌شوند. تبیین احتمالی این است که حضور دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر در مدارس دو دوره به‌منزله عاملی بازدارنده، باعث کاهش قلدری‌های

اولی‌ها در حیات مدرسه و راهروها شده و به همین دلیل، تعداد بیشتری از رفتارهای خشونت‌آمیز از اولی‌های مدارس تک‌دوره گزارش شده است.

در مدرسی که دانش‌آموزان پایه ششم در کنار چهارمی‌ها و پنجمی‌ها در ساختمانی مجزا تحصیلی می‌کنند، نمرات ششمی‌ها در اقدام به قلدری، همدستی در قلدری، و قربانی رفتارهای خشونت‌آمیز شدن، به‌طور معناداری کمتر از همتایان ایشان در مدارس شش‌پایه است و در سطح مدرسه نیز کمتر شاهد خشونت بوده‌اند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که در مدارس تک‌دوره (دوره دوم)، فراوانی رفتارهای خشونت‌آمیز به‌طور معناداری از مدارس دوره کمتر است. دلالت صریح این یافته این است که محیط مدارس ۴-۶ پایه، برای خود دانش‌آموزان بزرگ‌تر هم مناسب است و ایشان کمتر مبادرت به انجام یا مشاهده رفتارهای خشونت‌آمیز می‌کنند. از سوی دیگر، کلاس اولی‌ها در مدارس دو دوره‌ای که تمام پایه‌ها در ساختمانی واحد تحصیل می‌کنند، بیشتر از سوی دانش‌آموزان بزرگ‌تر مورد قلدری و رفتارهای خشونت‌آمیز قرار می‌گیرند و بیشتر چنین رفتارهایی را مشاهده می‌نمایند. بنابراین، محیط مدارس دو دوره، بیشتر از مدارس تک دوره، مستعد بروز خشونت و قلدری است.

تردیدی نیست که اقدام جهت تفکیک فضاهای آموزشی دانش‌آموزان متناسب با پایه‌های تحصیلی، هم به لحاظ قانونی و هم از نظر روان‌شناسی محیط مدرسه، ضرورت دارد. محیط‌های آموزشی امن و سالم، یکی از حقوق اولیه تمام دانش‌آموزان است. بر این اساس، بسیار اهمیت دارد که درزمینه تأثیرات نظام‌مند محیط‌های آموزشی فعلی بر روی دانش‌آموزان، از جهات مختلف، تحقیق شود. در این تحقیق معلوم شد که تلفیق پایه ششم در آموزش ابتدایی، از منظر قلدری و رفتارهای خشونت‌آمیز، با پیامدهایی منفی همراه بوده است. این پیامدها به‌ویژه برای دانش‌آموزان پسر برجسته‌تر است و لذا باید مورد تحقیقات عمیق‌تر و همه‌جانبه‌تر قرار گیرند. اما تا زمانی که ساختاری و کالبدی فراهم شود، مدیران و معلمان چه‌کارهایی می‌توانند انجام دهند؟ در پاسخ به این سؤال باید گفت توجه به این نکته ضرورت دارد که قلدری مسئله‌ای ارتباطی است و نیاز به راه‌حل‌های ارتباطی دارد (Bouchard & Smith, 2017) نباید تصور شود که مدیران مدارس و مربیان، در مواجهه با این پیامدها دست‌بسته‌اند. برنامه‌های مؤثری برای آموزش دانش‌آموزان کوچک و بزرگ وجود دارد که مهارت‌های پیشگیری از و مواجهه با بخردانه با خشونت در سطح مدرسه را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند. در برخی از مدارس از انرژی و توان دانش‌آموزان پایه ششم جهت مدیریت حیات و راهروهای مدرسه و تردد دانش‌آموزان استفاده شده است که تکنیک کارآمدی بوده است. همچنین مدیران مدارس باید آموزش‌هایی را درزمینه مصداق‌های خشونت و ابعاد اخلاقی و عاطفی آن برای دانش‌آموزان

بزرگ‌تر تدارک ببینند. چنین آموزش‌هایی در کاهش بروز قلدری در سطح مدرسه، اثرات مثبت بسیار زیادی دارند (Laftman, Ostberg & Modin, 2016). با عنایت به اینکه شواهد نشان‌گر ارتباط میان سبک فرزند پروری والدین و قلدری و خشونت بچه‌های ایشان است (Georgiou, Ioannou & Stavrinides, 2016)؛ ارائه آموزش‌های لازم در جلسات اولیاء و مربیان نیز می‌تواند بسیار مؤثر واقع شود. سرانجام، برخی برنامه‌های مداخله‌ی کارآمد، از جمله؛ (Land & Ziomek-Daigle, 2016) برای کاهش قلدری و خشونت در سطح مدرسه وجود دارد که مربیان می‌توانند پس از دریافت آموزش‌های لازم از آن‌ها استفاده کنند.

در پایان لازم به ذکر است که برخی محققان مشهور نظیر (Espelage & et al, 2015) و (Epstein & McPartland, 1976) اشاره کرده‌اند که همجواری دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر با دانش‌آموزان پایه‌های پایین‌تر از برخی جهات، نظیر پیشرفت تحصیلی و خودپنداری، برای دانش‌آموزان بزرگ‌تر مثبت است. این موضوع به‌ویژه برای دختران صدق می‌کند که در محیط‌هایی که بچه‌های کوچک‌تر حضور دارند، اعتمادبه‌نفس بیشتری دارند. در تحقیق حاضر نیز معلوم شد که پیشرفت تحصیلی دخترهای ششمی مدارس دو دوره به‌طور معناداری از هم‌تایان ایشان در مدارس تک دوره بالاتر است. بنابراین، ضمن تأکید بر این نکته که در ساختار ۳-۳-۶ به‌خصوص برای دانش‌آموزان بزرگ‌تر، پیامدهای مثبتی قابل تصور است؛ اما نباید از پیامدهای منفی احتمالی این ساختار برای دانش‌آموزان کوچک‌تر غافل شد. تحقیق حاضر به‌روشنی نشان می‌دهد که کلاس اولی‌ها از سوی کلاس ششمی‌ها مورد خشونت قرار می‌گیرند.

منابع

- Aliverdina, A & Sohrabi, M. (2015). Social Explanation of School Bullying (A Case Study on Sari City's High School Students). *Quarterly Journal of Socio-Cultural Development Studies*, 4 (1): 9-39.
- Alspaugh, J. W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 20-25.
- Amini, M, Rahimi, H & Esfandiari, E. (2014). An Analysis of the Executive Problems in Implementing Structural Change in Elementry Education with regard to the Curriculum Elements. *Journal of Curriculum Studies*, 4 (2) 33-54.
- Bayrami, M & Alaie, P. (2013). Bullying in female middle schools: the role of parenting styles and perception of family's emotional environment. *Journal of School Psychology*, 2 (38): 38-56.

- Bouchard, K. L. & Smith, J. D. (2017). Teacher–Student Relationship Quality and Children’s Bullying Experiences With Peers: Reflecting on the Mesosystem. *The Educational Forum*, 81(1), 108–125.
- Chalmeh, R. (2013). Psychometrics Properties of the Illinois Bullying Scale (IBS) in Iranian Students: Validity, Reliability and Factor Structure. *Journal of Psychological Methods and Models*, 3 (11): 39-52.
- Chan, J. H., Myron, R., & Crawshaw, M. (2005). The efficacy of non-anonymous measures of bullying. *School Psychology International*, 26(4), 443-458.
- Coloroso, B. (2003). The bully, the bullied and the bystander.
- Coloroso, B. (2013). *The bully, the bullied, and the bystander: from preschool to high school: how parents and teachers can help break the cycle of violence*. Tehran: Javane Roshd Press. (Persian)
- Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2004). Comparing middle school teachers' and students' views on bullying and anti-bullying interventions. *Journal of School Violence*, 3(1), 17-32.
- Dean, J. (1995). *Managing the Primary School (Educational Management Series)*, 2nd ed. New York: Routledge.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac I., & Feldlaufer, H. (1993). Negative Effects of Traditional Middle School on Students’ Motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), Special Issue: Reform, pp. 553-574.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1): 15-30.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A & Thornberg, R. (2015). Understanding Ecological Factors Associated with Bullying Across the Elementary to Middle School Transition in the United States. *Violence and Victims*, 30(3). pp. 470-488.
- Gall, M. D., Borg, Walter. R., & Gaul, Joyce. P. (2014). *Educational research: an introduction (6th ed)*. Tehran: Samt. (Persian).
- Georgiou, S. N., Ioannou, M., & Stavriniades, P. (2016). Parenting styles and bullying at school: The mediating role of locus of control. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3603(September), 1–17.
- Guerin, S & Hennessey, E. (2002). *Aggression and Bullying (Parent, Adolescent and Child Training Skills)*. Mashhad: Marandiz Press. (Persian)
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322.
- Jack, A. H., & Egan, V. (2017). Trouble at school: a systematic review to explore the association between childhood bullying and paranoid thinking. *Psychosis*, 9(3), 1–11.

- Kärnä, A., M. Voeten, T. D. Little, E. Poskiparta, A. Kaljonen, & C. Salmivalli. (2011). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4–6. *Child Development*, 82 (1): 311–330.
- Krahe, B. (2011). *The social psychology of aggression*. Tehran: Roshd Press. (Persian)
- Låftman, S. B., Östberg, V., & Modin, B. (2017). School climate and exposure to bullying: a multilevel study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 153–164.
- McNamara, B. E., & McNamara, F. (2013). *Keys to dealing with bullies*. Tehran: Saber Press. (Persian)
- Menna, R. (2009). *Working with parents of aggressive preschoolers an integrative approach to treatment*. Tehran: Danjeh Press. (Persian)
- Migliaccio, T., & Raskauskas, J. (2016). *Bullying as a social experience: Social factors, prevention and intervention*. Routledge.
- Mohammadi, Z., & Amiri, S. (2016). Comparing the Affective Perspective Taking and the Empathy Level of Bully Students and the Victims of Bullying. *Journal of Child Mental Health*, 3 (1) :19-27.
- Moradi, M., Etemadi, A., & NaeemAbadi, E. (2010). The Effectiveness of Group Counseling with Bullied Students Based on William Glasser's Choice Theory. *Journal of Psychological Studies*, 6 (4): 11-36.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2003). A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, 60 (6): 12–17.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80 (1): 124-134.
- Pereira, L. C., & Lavoie, J. (2017). Friends, foes, and self-defence: students with EBD navigating social conflicts and bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 0(0), 1–13.
- Rappa, K. A. (2012). *Exploring the Transition to Middle School from the Perspective of Students*, Ph.D. Thesis, Walden University.
- Rastegaran, M. (1993). *A Study of the effects of Parents Relationship on Social Adjustment of third Grade female students in Hamedan*. MA Thesis, Tehran: Tarbiyat Modarres University. (Persian)
- San Antonio, D. M. (2004). *Adolescent lives in transition: how social class influences the adjustment to middle school*. Albany: State University of New York Press.
- Secretariat of Supreme Council of Education. (2011). *The Declaration of Fundamental Reform in Education*. Tehran: Supreme Council Press. (Persian)

- Secretariat of Strategical Reform Council. (2011). *The Declaration of Fundamental Reform in Education*. Tehran: Central Office of Publishing Textbooks. (Persian)
- SepehrianAzar, F, Mohammadi, N & Blootak, H. (2015). The Study of Prevalance of Bullying and Comparing the Academic Achievement, Social Self-Efficacy and General Health of Adolescents with Bully and Ordinary Behavior. *Journal of Practical Researches in Educational Psychology*, 1 (2): 23-32.
- Thompson, M. (2002). *Mom, they're teasing me: helping our child solve social problems*. Tehran: Peyke Bahar. (Persian)
- Ziomek-Daigle, J., & Land, C. (2016). Adlerian-Based Interventions to Reduce Bullying and Interpersonal Violence in School Settings Adlerian-Based Interventions to Reduce Bullying and Interpersonal Violence in School Settings. *Journal of Creativity in Mental Health*, 11(3), 298-310.

