

The Relationship between Bullying Behaviors, Individual Factors, Family Factors and Perception of School Environment among Middle School Students

رابطه رفتار زورگویی با عوامل فردی، خانوادگی، و ادراک از محیط مدرسه در دانش آموزان دوره‌ی راهنمایی

Farshad Mohsenzadeh, Mokhtar Arefi, Shokooh Eftari

فرشاد محسن زاده^۱، مختار عارفی^۲، شکوه افطاری^۳

پذیرش نهایی: ۹۴/۹/۱۰

پذیرش اولیه: ۹۴/۸/۳۰

تاریخ دریافت: ۹۴/۷/۳۰

Abstract

The aim of this study was to investigate the prevalence of bullying among students and its relationship to the quality of family environment, impulsivity, depression, beliefs supportive of aggressive behavior, and attitude towards school. The sample consisted of 344 middle school students (205 girls and 139 boys) in Kermanshah who were selected by multistage cluster sampling method. They completed Olweus Bully/victim Questionnaire, University of Texas Depression scale, Impulsivity scale (Bosworth, 1999), Beliefs supportive of Violence (Dahlberg et al., 1998), Psychological sense of School membership scale (Goodenow, 1993), and family climate scale (Holman et al., 1994). Data was analyzed by descriptive analysis procedures and stepwise regression analysis. Prevalence of bullying behaviors in boys was 13.7 to 52.1 percent, and in girls was 10.2 to 64.6 percent. Some bullying behaviors which have been more mentioned for both of groups were name calling and teasing in a hurtful way, and the least reported bullying behaviors were taking money or priorities of other students and damaging them. Results showed that all variables have significantly correlated with bullying behaviors, but among boys just three variables (the quality of family climate, depression, and impulsivity) were significantly correlated with bullying behaviors. Stepwise regression analysis also showed that for girls, Quality of family atmosphere, sense of belonging to school and attitudes toward violence significantly predict bullying, but for boys, only impulsivity was significant predictor of bullying behaviors.

Keywords: Bullying, Victimization, Quality of Family Climate, Depression, Impulsivity, Aggression.

چکیده

هدف این پژوهش بررسی میزان شیوع زورگویی در دانش آموزان و رابطه آن با متغیرهای کیفیت فضای خانواده، تکانش‌گری، افسردگی، باورهای حامی رفتار خشن و نگرش به مدرسه بود. نمونه شامل ۳۴۴ دانش‌آموز دوره‌ی راهنمایی تحصیلی (۲۰۵ دختر و ۱۳۹ پسر) شهر کرمانشاه بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری شامل پرسشنامه زورگویی اولویوس، احساس افسردگی پنج ماده‌ای دانشگاه تگزاس، تکانش‌گری بولورث، باورهای حامی رفتار خشن دالبرگ، احساس تعلق به مدرسه گودنوف، و پرسشنامه کیفیت فضای خانواده هولمن بود. داده‌های به دست آمده با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و نیز تحلیل رگرسیون چند متغیره گام به گام تحلیل شدند. نتایج نشان داد که اشکال گوناگون رفتار زورگویانه در بین ۱۳/۷ تا ۵۲/۱ درصد پسران و بین ۱۰/۲ تا ۶۴/۶ درصد دختران اتفاق می‌افتد که در هر دو جنس بیشترین میزان رفتار زورگویانه گزارش شده شامل صدا زدن با اسامی زشت و زنده و تمسخر آزاردهنده و کمترین میزان رفتار زورگویانه گزارش شده شامل برداشتن و آسیب زدن به پول یا اموال دیگران بود. یافته‌ها نشان داد در دختران، همه‌ی متغیرهای پیش‌بین با رفتار زورگویانه رابطه‌ی معناداری داشت، اما در پسران فقط سه متغیر کیفیت فضای خانواده، افسردگی، و تکانش‌گری با رفتار زورگویانه رابطه معناداری وجود داشت. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نیز نشان داد در دختران کیفیت فضای خانواده، احساس تعلق به مدرسه و نگرش به رفتار پرخاشگرانه به طور معناداری میزان رفتارهای زورگویانه را پیش‌بینی می‌کنند؛ اما در پسران فقط متغیر تکانش‌گری توانست به صورت معنی‌داری زورگویی را پیش‌بینی کند.

کلیدواژه‌ها: زورگویی، قربانی‌شدن، کیفیت فضای خانواده، افسردگی، تکانش‌گری، پرخاشگری.

۱. (نویسنده مسئول) استادیار گروه مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. farshadm56@gmail.com

۲. استادیار گروه مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه، کرمانشاه، ایران.

۳. کارشناس ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.



مقدمه

اتفاق نظر دارند: ۱) زورگویی یک رفتار پرخاشگرانه است، ۲) بین فرد زورگو و قربانی نابرابری قدرت وجود دارد، ۳) زورگویی دو بُعد جسمی و روان‌شناختی دارد و ۴) زورگویی رفتاری عمدی، هدفمند و تکرار شونده است (رایگی^۹، ۲۰۰۴).

رفتار زورگویانه به اشکال مختلفی عملیاتی شده است و شامل گستره‌ای از اعمال آسیب‌زا نظیر لقب زشت دادن، طرد از گروه، زورگیری و همچنین اشکال آشکار برخورد فیزیکی نظیر مشت و لگدزدن است. این رفتارها توسط الویوس (۱۹۹۱) به عنوان زورگویی مستقیم و یا غیر مستقیم طبقه‌بندی شده‌اند. زورگویی مستقیم به حملات آشکار به قربانی اشاره دارد ولی زورگویی غیرمستقیم با ویژگی‌هایی نظیر منزوی‌سازی اجتماعی، طرد از گروه و انتخاب نکردن برای فعالیت‌های گروهی مشخص می‌شود.

ناتسل و دیگران^{۱۰} (۲۰۰۱) اشاره کرده‌اند که ۹ تا ۱۵ درصد دانش‌آموزان در ایالات متحده زورگویی مزمن به وسیله هم مدرسه‌ای‌ها را تجربه می‌کنند. پژوهش‌های گوناگونی که در کشورهای مختلف میزان شیوع رفتار زورگویانه در مدارس را بررسی کرده‌اند هیچ کدام شرایطی مناسب و بی‌نیاز از مداخله را توصیف نکرده‌اند. این امر نشان می‌دهد که رفتار زورگویانه مشکلی شایع در تعاملات بین فردی دانش‌آموزان با همدیگر است. از طرف دیگر پژوهش‌ها نشان داده‌اند که قرار گرفتن در معرض رفتارهای زورگویانه پیامدهای روان‌شناختی بسیار نامطلوبی برای قربانیان دارد. خیال‌پردازی درباره خودکشی (کارنی^{۱۱}، ۲۰۰۰؛ کیم و دیگران^{۱۲}، ۲۰۰۵)، افسردگی و اضطراب (باند و دیگران^{۱۳}، ۲۰۰۱)، مشکل در روابط بین فردی (کامپلتن و دیگران^{۱۴}، ۱۹۹۸)، و شکایات روان‌تنی (جانسون و هازلر^{۱۵}، ۲۰۰۴؛ ولک و همکاران^{۱۶}، ۲۰۱۳) از جمله

بررسی رفتار زورگویانه با کارهای آغازین الویوس^۱ (دهه ۱۹۷۰) در نروژ شروع شد، اما پس از آن در سرتاسر جهان به یکی از موضوع‌های پژوهشی پربسامد در سال‌های اخیر تبدیل شده است. لی^۲ (۲۰۰۹) در کره جنوبی، چان^۳ (۲۰۰۶) در کانادا، سالمیوالی^۴ (۲۰۱۰) در فنلاند، ونگ^۵ (۲۰۰۴) در هنگ کنگ و پژوهشگران زیادی در آمریکا به درک علل و عوامل مرتبط با رفتار زورگویانه کمک کرده‌اند. استفاده پژوهشگران مختلف از تعاریف متفاوت، موضوع رفتار زورگویانه را پیچیده کرده است. الویوس (۱۹۷۸) در آغاز، زورگویی را به عنوان کاربرد سیستماتیک خشونت فیزیکی و یا روانی به وسیله یک یا چند نفر بر علیه فردی دیگر تعریف کرد. بعدها او در تعریف بازنگری کرد و به این نتیجه رسید که زورگویی آزار دادن مزمن روانی یا جسمی شخص است. آرورا^۶ (۱۹۸۸) با مطالعه کودکان بریتانیایی گزارش کرد که زورگویی، کسب یا تداوم تسلط اجتماعی از طریق ابزارهای پرخاشگرانه است و به این دلیل روی می‌دهد که قربانیان مهارت‌ها یا قابلیت لازم برای پیوستن به گروه همسالان را ندارند. پژوهشگر دیگر بریتانیایی گزارش کرد که زورگویی زمانی اتفاق می‌افتد که یک شخص یا گروه به طور عمدی باعث درماندگی شخصی یا گروه دیگر می‌شوند (گالوی^۷، ۱۹۹۴). هوور و همکاران^۸ (۱۹۹۳) زورگویی را به عنوان "سوء استفاده جسمانی یا روان‌شناختی از یک شخص توسط شخص یا گروه دیگری از دانش‌آموزان" تعریف کردند. همه‌ی این تعاریف در یک نکته مشترکند که رفتار زورگویانه دارای دو بُعد جسمانی و روان‌شناختی است. به رغم تعاریف مختلفی که از رفتار زورگویانه به عمل آمده است، پژوهشگران این حوزه تا حد زیادی درباره‌ی تعریف موضوع به توافق نسبی رسیده‌اند. تعاریف امروزی همگی در موارد زیر

⁹ Rigby

¹⁰ Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simmons-Morton, & Scheidt

¹¹ Carney

¹² Kim, Koh and Leventhal

¹³ Bond, Carlin & Thomas

¹⁴ Kumpulainen, Räsänen & Henttonen

¹⁵ Janson & Hazler

¹⁶ Wolke

¹ Olweus

² Lee

³ Chan

⁴ Salmivalli

⁵ Wong

⁶ Arora

⁷ Galloway

⁸ Hoover, Oliver & Thomson



۲۰۱۵). اسمیت و دیگران^۸ (۱۹۹۳) نشان دادند که رفتار پرخاشگرانه با همسالان با تاریخچه‌ی دلبستگی اجتنابی همراه است. به علاوه، زورگویان یک بی‌توازی شدید قدرت بین پدر و مادر (قدرت بیشتر پدر) همچنین بین خود و هم‌شیرها ادراک می‌کنند (باورز و دیگران، ۱۹۹۴). خانواده‌ی زورگویان اجازه‌ی خودمختاری را به فرزندان نمی‌دهد، فاقد ساختار است و عموماً دارای قواعدی است که رفتار پرخاشگرانه را تقویت می‌کنند. در مقابل، قربانیان (افراد قرار گرفته در معرض رفتارهای زورگویانه) خانواده‌ی خود را با میزان بالایی از یکپارچگی (باورز و دیگران، ۱۹۹۴) و میزان پایینی از مذاکره (اولیور و دیگران، ۱۹۹۴) ادراک می‌کنند. دلبستگی این افراد بیشتر از نوع دوسوگرا است و پدرشان در مقایسه با مادر از قدرت بیشتری برخوردار است. همچنین این افراد، هم‌شیرهای خود را در مقایسه با خودشان، ضعیف‌تر ادراک می‌کردند، به علاوه، برخی ویژگی‌های نامناسب خانوادگی در بین زورگویان و قربانیان مشترک است. به طور مثال، شوارتز و دیگران^۹ (۱۹۹۷) اشاره می‌کنند که بی‌ثباتی در شیوه‌های انضباطی، نادیده‌گرفتن فرزندان، یا محافظت بیش از حد در هر دو گروه مشاهده می‌شود.

برخی پژوهشگران بر ایجاد فضای مطلوب آموزشی برای جلوگیری از رفتار پرخاشگرانه تأکید کرده‌اند (استفنز^{۱۰}، ۱۹۹۹؛ دویسر، اوشر و هافمن^{۱۱}، ۲۰۰۰). مدارس که رویه‌های روشن، ثابت و عادلانه‌ای در رابطه با رفتار پرخاشگرانه دارند ممکن است قادر به کاهش این نوع رفتار در بین دانش‌آموزان باشند (آدامز^{۱۲}، ۲۰۰۰). رابطه حمایتی مثبت با معلمان و مدیران مدرسه، و ادراک مثبت از فضای مدرسه نیز می‌تواند در حل و فصل مشکلات رفتاری و عاطفی به دانش‌آموزان کمک کند (دویسر و دیگران^{۱۳}، ۲۰۰۰؛ بائه^{۱۴}، ۲۰۱۵).

این پیامدها برای قربانیان هستند. علاوه بر این، کاهش احساس امنیت دانش‌آموزان در مدرسه، بی‌ رغبتی به حضور در مدرسه و افت تحصیلی از سایر پیامدهای قرار گرفتن در معرض رفتارهای زورگویانه هستند (انسبن و کارسون^۱، ۲۰۰۹).

یافته‌های پژوهش‌های پیشین سه دسته از عوامل را در بروز رفتار زورگویانه شناسایی کرده‌اند. عوامل فردی، عوامل خانوادگی، و عوامل آموزشی. عوامل فردی به ویژگی‌های رفتاری و روانی-اجتماعی افراد اطلاق می‌شود. برخی از ویژگی‌های فردی که در پژوهش‌های پیشین بررسی شده‌اند عبارتند از باورهای حامی پرخاشگری، احساس افسردگی و تکانش‌گری. کلیکپرا و کلیکپرا^۲ (۱۹۹۶) در پژوهشی که بر روی دانش‌آموزان کلاس هشتم استرالیا انجام دادند دریافتند دانش‌آموزانی که استفاده از رفتار زورگویانه را گزارش می‌کردند تمایل بیشتری برای حل تعارضات از راه قدرت فیزیکی داشتند. بنت لی و لی^۳ (۱۹۹۵) با مطالعه‌ی دانش‌آموزان کلاس‌های چهارم، پنجم، و ششم کشور کانادا دریافتند که باورهای حمایت‌کننده‌ی رفتار پرخاشگرانه در بین دانش‌آموزان زورگو بیشتر از دانش‌آموزانی است که از رفتار زورگویانه استفاده نمی‌کنند. پژوهش اسلی^۴ (۱۹۹۵) نیز نشان داد که دانش‌آموزان استرالیایی که رفتار زورگویانه داشتند، به احتمال بیشتری از افسردگی در مدرسه رنج می‌بردند. پژوهش الویوس (۱۹۹۴) همچنین نشان داده است که تکانش‌گری با رفتار زورگویانه رابطه دارد.

برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که افراد زورگو و قربانیان، خانواده‌های خود را به شیوه‌های متفاوتی ادراک می‌کنند. افراد زورگو خانواده‌ی خود را کمتر یکپارچه ادراک می‌کنند (باورز و دیگران^۵، ۱۹۹۴) و خصومت بیشتری را در خانواده تجربه می‌کنند (اولیور و دیگران^۶، ۱۹۹۴؛ همفیل و همکاران^۷،

8. Smith, Bowers, Binney, & Cowie

9. Schwartz, Dodge, Pettit, & Bates

10. Stephens

11. Dwyer, Osher & Hoffman

12. Adams

13. Dwyer, Osher, & Hoffman

14. Bae

1. Esbensen & Carson

2. Klicpera & Klicpera

3. Bentley & Li

4. Slee

5. Bowers, Smith, & Binney

6. Oliver, Hoover, & Hazler

7. Hemphill, Tollit, Kotevski, & Heerde



چند مرحله‌ای انتخاب شدند. دامنه‌ی سنی شرکت کنندگان در پژوهش ۱۴-۱۶ سال با میانگین ۱۴/۳ بود. معیار خاصی برای مشارکت در پژوهش تعیین نشد و به دلیل اینکه تمام دانش‌آموزان ممکن است رفتار زورگویانه را تجربه کنند و با توجه به اینکه شیوع‌شناسی رفتار زورگویانه نیز مد نظر بود، تمام دانش‌آموزان مشغول به تحصیل می‌توانستند در پژوهش مشارکت کنند.

ابزار

۱. پرسشنامه زورگویی/اولویوس (۱۹۹۶): این پرسشنامه یک ابزار ۴۰ ماده‌ای است که جنبه‌های گوناگون رفتار زورگویانه را در پنج بعد می‌سنجد. این ابعاد عبارتند از: میزان مواجه شدن با انواع رفتارهای زورگویانه، میزان استفاده از رفتارهای زورگویانه، محل وقوع رفتارهای زورگویانه، نگرش‌های حامی رفتارهای زورگویانه، و چگونگی آگاهی یافتن و واکنش‌های محیط اجتماعی نظیر معلم، همسالان و والدین. این پرسشنامه به منظور دستیابی به اطلاعات توصیفی و میزان شیوع رفتارهای زورگویانه از دیدگاه دانش‌آموزان به کار می‌رود. در پژوهش حاضر از ۸ ماده‌ی این پرسشنامه استفاده شد که میزان ارتکاب رفتارهای زورگویانه را می‌سنجد. ضریب همسانی درونی مقیاس‌ها توسط اولویوس و دیگران (۲۰۰۵) از ۰/۸۵ تا ۰/۹۰ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب همسانی درونی خرده‌مقیاس ارتکاب رفتارهای زورگویانه برای هر دو گروه دختران و پسران ۰/۷۹ محاسبه شد.

۲. مقیاس افسردگی پنج ماده‌ای دانشگاه تگزاس: احساسات افسردگی با استفاده از مقیاس افسردگی پنج ماده‌ای دانشگاه تگزاس (دالبرگ، توئال، و بهرنز^۳، ۱۹۹۸) اندازه‌گیری شد. این مقیاس به شکل مقیاس پنج درجه‌ای لیکرتی از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس سؤالاتی درباره‌ی وضعیت افراد در ۳۰ روز گذشته می‌پرسد، مانند "آیا نسبت به آینده احساس ناامیدی داشتید؟" ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۷۴ گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای نسخه‌ی ترجمه شده‌ی

موضوع مهم دیگری که به نظر می‌رسد با رفتار زورگویانه رابطه دارد عامل فرهنگ و بافت اجتماعی است. ویلانکورت^۱ و دیگران (۲۰۰۸) اشاره می‌کنند که در ژاپن رفتارهای زورگویانه غیرمستقیم نظیر حذف از گروه و تسلط اجتماعی^۲ از رفتارهای زورگویانه مستقیم شایع‌تر هستند، در حالی که در کشور آمریکا هر دو نوع رفتار زورگویانه به یک اندازه شیوع دارند. با توجه به اثرات روان‌شناختی قرار گرفتن در معرض رفتارهای زورگویانه و تفاوت‌های فرهنگی در میزان شیوع و نوع رفتارهای زورگویانه، بررسی موضوع در بافت فرهنگی کشور ما ضرورت دارد و از جهاتی خلأ پژوهشی در این حوزه وجود دارد. لذا پژوهش حاضر درصدد پرکردن بخشی از این خلأ و شناسایی میزان شیوع رفتارهای زورگویانه و عوامل مؤثر بر آن بوده و در پی یافتن پاسخ به سؤالات زیر بوده است.

میزان شیوع انواع مختلف رفتارهای زورگویانه در بین دانش‌آموزان دختر و پسر چقدر است؟ آیا بین کیفیت فضای خانواده و میزان ارتکاب زورگویی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

آیا بین عوامل روان‌شناختی دانش‌آموزان (احساس افسردگی، تکانش‌گری، باورهای حامی رفتار خشن) و ارتکاب زورگویی رابطه وجود دارد؟ آیا بین میزان احساس تعلق به مدرسه و میزان ارتکاب زورگویی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

روش

با توجه به اینکه این پژوهش ابتدا به بررسی همه‌گیرشناسی زورگویی در میان دانش‌آموزان، سپس به بررسی رابطه‌ی عوامل خانوادگی، فردی، آموزشگاهی با رفتار زورگویانه پرداخته است، لذا ترکیبی از روش زمینه‌یابی و همبستگی استفاده شده است. جامعه‌ی پژوهش حاضر، دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم مدارس دوره‌ی راهنمایی ناحیه یک آموزش و پرورش کرمانشاه بودند که در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ به تحصیل اشتغال داشتند. تعداد نمونه پژوهش ۳۴۴ نفر (۲۰۵ دختر و ۱۳۹ پسر) بودند که به روش روش نمونه‌گیری خوشه‌ای

^۱. Vaillancourt

^۲. social dominance

^۳. Dahlberg, Toal, & Behrens

۶. پرسش‌نامه آمادگی برای ازدواج (هولمن و همکاران، ۱۹۹۴): به منظور سنجش کیفیت فضای خانواده از خرده‌مقیاس‌های پرسش‌نامه آمادگی برای ازدواج (PREP-M^۳) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۲۰۵ ماده است که برای سنجش ویژگی‌های زمینه‌ای مهم نظیر ویژگی‌های خانوادگی و شخصیتی و همچنین فرایندهای تعاملی زوجین طراحی شده است. این پرسش‌نامه در پیش‌بینی میزان رضایت زناشویی زوجین بعد از یک سال موفق بوده است و ضریب همسانی درونی برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۳ گزارش شده است (هولمن و همکاران، ۱۹۹۴). خرده‌مقیاس‌های کیفیت رابطه مادر-فرزند (۵ ماده)، کیفیت فضای عمومی خانواده (۴ ماده) که در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرتی نمره‌گذاری می‌شوند و میزان رضایت فرد از این متغیرها را می‌سنجند در این پژوهش استفاده شدند. مجموع نمرات این سه خرده‌مقیاس به عنوان نمره‌ی کیفیت فضای خانواده لحاظ گردید. ضریب آلفای کرونباخ برای نسخه‌ی ترجمه‌شده‌ی این مقیاس که با هدف استفاده در این پژوهش انجام شد، برای دختران و پسران بین ۰/۸۵ تا ۰/۸۹ بود.

یافته‌ها

در جدول ۱ میزان اقدام به انواع گوناگون رفتارهای زورگویانه در بین دختران و پسران به شکل درصدی نشان داده شده است. اشکال گوناگون رفتار زورگویانه در بین ۱۳/۷ تا ۵۲/۱ درصد پسران اتفاق افتاده بود. ۵۲/۱ درصد از پسران حداقل یکی از رفتارهای زورگویانه را در یکی دو ماه گذشته مرتکب شده بودند که کمترین میزان گزارش شده متعلق به برداشتن و آسیب زدن به پول یا اموال دیگران است و بیشترین میزان نیز به رفتار صدا زدن با اسامی زشت و زننده و تمسخر آزار دهنده بود. همچنین اشکال گوناگون رفتار زورگویانه در ۱۰/۲ تا ۴۶/۶ درصد دختران اتفاق افتاده بود. ۴۶/۶ درصد از دختران حداقل یکی از رفتارهای زورگویانه را در یکی دو ماه گذشته مرتکب شده بودند که در این

این مقیاس که با هدف استفاده در این پژوهش انجام شد، برای دختران ۰/۷۵ و برای پسران ۰/۷۰ بود.

۳. مقیاس تکانش‌گری (بوسورث^۱ و همکاران، ۱۹۹۹): دارای چهار عبارت است و همسانی درونی آن ۰/۶۲ گزارش شده است. این مقیاس با عبارت‌هایی نظیر "انتظار کشیدن برای من دشوار است" از شرکت‌کنندگان می‌خواهد تا در یک مقیاس ۵ درجه‌ای مشخص کنند که آن عبارات تا چه اندازه درباره‌ی آنها مصداق دارند. ضریب آلفای کرونباخ برای نسخه‌ی ترجمه‌شده‌ی این مقیاس که با هدف استفاده در این پژوهش انجام شد، برای دختران ۰/۷۵ و برای پسران ۰/۶۷ بود.

۴. باورهای حامی رفتارهای پرخاشگرانه (دالبرگ و دیگران، ۱۹۹۸): در این پژوهش ۶ ماده از مقیاس ۲۰ ماده‌ای باورهای حامی رفتارهای پرخاشگرانه (دالبرگ و دیگران، ۱۹۹۸) که به شکل مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شوند، استفاده شد. این مقیاس باورهای مربوط به استفاده از پرخاشگری را ارزیابی می‌کند، مانند، "اگر من از دعوا کردن دوری کنم دوستانم فکر می‌کنند ترسو هستم". شرکت‌کنندگان میزان موافقت خود با سوالات را در یک مقیاس پنج درجه‌ای از ۱ تا ۵ مشخص می‌کنند. ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۷۱ گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای نسخه‌ی ترجمه‌شده‌ی این مقیاس که با هدف استفاده در این پژوهش انجام شد، برای دختران ۰/۷۳ و برای پسران ۰/۶۹ بود.

۵. مقیاس حس روان‌شناختی عضویت در مدرسه (گودنوف^۲، ۱۹۹۳): احساس تعلق ادراک شده با چهار ماده از مقیاس حس روان‌شناختی عضویت در مدرسه (گودنوف، ۱۹۹۳) سنجش شد. این ماده‌ها در یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرتی نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۶۳ گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای نسخه‌ی ترجمه‌شده‌ی این مقیاس که با هدف استفاده در این پژوهش انجام شد، برای دختران ۰/۷۴ و برای پسران ۰/۷۲ بود.

^۱. Bosworth, Espelage, DuBay, Dahlberg, & Daytner

^۲. Goodenow

^۳. PREPAration for Marriage



جدول ۱. فراوانی ارتکاب رفتار زورگویانه به تفکیک جنسیت

چند بار در هفته		یک بار در هفته		دو یا سه بار در هر ماه		در کل فقط یک یا دوبار		طی ماه‌های گذشته اتفاق نیفتاده		
دختران	پسران	دختران	پسران	دختران	پسران	دختران	پسران	دختران	پسران	
۱۸/۴	۱۹/۴	۹/۲	۳/۶	۵/۳	۱۲/۹	۱۳/۶	۱۵/۱	۵۳/۴	۴۸/۹	۱ صدا زدن با اسامی زشت و زنده، دست انداختن یا تمسخر آزاردهنده
۴/۹	۷/۹	۵/۸	۲/۲	۵/۸	۳/۶	۱۴/۱	۲۱/۶	۶۹/۴	۶۴/۷	۲ راه ندادن شما به جمع دوستان و نادیده گرفتن عمدی
۸/۳	۱۰/۸	۶/۸	۱۰/۱	۴/۹	۷/۲	۱۰/۲	۱۲/۹	۶۹/۹	۵۹/۰	۳ زدن با مشت و لگد، یا هل دادن شما
۱/۹	۴/۳	۳/۹	۴/۳	۴/۴	۳/۶	۷/۸	۱۲/۲	۸۲/۰	۷۵/۵	۴ دروغ‌گویی یا شایعه‌پراکنی برای بدنام کردن شما پیش دانش‌آموزان دیگر
۱/۹	۲/۲	۵	۱/۴	۱/۴	۱/۰	۶/۸	۸/۶	۸۹/۸	۸۶/۳	۵ برداشتن و آسیب زدن به پول یا اموال دیگران
۳/۹	۲/۹	۴/۹	۲/۲	۴/۴	۲/۹	۹/۷	۱۰/۱	۷۷/۲	۸۲/۰	۶ تهدید یا مجبور کردن شما به انجام کاری که دوست ندارید
۴/۹	۸/۶	۲/۴	۴/۳	۲/۴	۲/۹	۷/۸	۷/۹	۸۲/۵	۷۶/۳	۷ استفاده از اسامی، عبارات یا ژست‌هایی که موضوع جنسی دارند
۵/۳	۳/۶	۱/۹	۳/۶	۳/۹	۵/۰	۱۲/۱	۱۱/۵	۷۶/۷	۷۶/۳	۸ زورگویی به شما با شیوه‌های دیگر

جدول ۲. ضرایب همبستگی ارتکاب زورگویی و متغیرهای پیش بین

فضای خانواده	نگرش به رفتار پرخاشگرانه	افسردگی	تکانشگری	نگرش به مدرسه
دختر	۰/۳۸*	۰/۲۳*	۰/۴۳*	۰/۱۹*
پسر	۰/۲۴*	۰/۰۴	۰/۲۷*	۰/۱۵*

p* < ۰/۰۵

گروه نیز کمترین میزان گزارش شده متعلق به برداشتن و آسیب‌زدن به پول یا اموال دیگران بود و بیشترین میزان نیز مربوط به رفتار صدا زدن با اسامی زشت و زنده و تمسخر آزار دهنده بود.

برای بررسی ارتباط متغیرها با هم از همبستگی پیرسون و روش رگرسیون چند متغیره گام به گام استفاده شد. نتایج در جدول ۲ و ۳ نمایش داده شده است.

در جدول ۲، ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان داده شده است. در گروه دختران بین همه‌ی متغیرها با ارتکاب زورگویی رابطه‌ی معناداری وجود دارد (p < ۰/۰۵). اما در گروه پسران بین افسردگی، تکانشگری و کیفیت فضای خانواده با ارتکاب زورگویی رابطه‌ی معناداری وجود دارد (p < ۰/۰۵).

پس از بررسی پیش‌فرض‌های عدم هم‌خطی چندگانه (با استفاده از میزان تولرانس که همگی بالای ۰/۶۰ بودند)، خطی بودن رابطه متغیرها و نرمال بودن خطاها (با استفاده از نمودار) از رگرسیون چند متغیری برای پیش‌بینی رفتار زورگویانه استفاده شد. در جدول ۳، اطلاعات مربوط به پیش‌بینی رفتار زورگویانه دختران و پسران از

گروه نیز کمترین میزان گزارش شده متعلق به برداشتن و آسیب‌زدن به پول یا اموال دیگران بود و بیشترین میزان نیز مربوط به رفتار صدا زدن با اسامی زشت و زنده و تمسخر آزار دهنده بود.

برای بررسی ارتباط متغیرها با هم از همبستگی پیرسون و روش رگرسیون چند متغیره گام به گام استفاده شد. نتایج در جدول ۲ و ۳ نمایش داده شده است.

در جدول ۲، ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان داده شده است. در گروه دختران بین همه‌ی متغیرها با ارتکاب زورگویی رابطه‌ی معناداری



جدول ۳. پیش‌بینی رفتار زورگویانه از روی متغیرهای پژوهش

معناداری	SE	β	B	ΔR^2	R^2	R	متغیرهای پیش بین	مدل	جنس
۰/۰۰۱	۰/۰۶۸	۰/۳۸۱	۰/۳۹۸		۰/۱۴۵	۰/۳۸۱	فضای خانواده	۱	
۰/۰۰۱	۰/۰۶۴	-۰/۳۸۷	۰/۴۰۴	۰/۰۹۰	۰/۲۳۵	۰/۴۸۵	فضای خانواده	۲	
۰/۰۰۱	۰/۱۰۱	-۰/۳۰۰	-۰/۴۹۲				نگرش به مدرسه		دختران
۰/۰۰۱	۰/۰۷۳	-۰/۳۱۴	۰/۳۲۸	۰/۰۱۶	۰/۲۵۱	۰/۵۰۱	فضای خانواده	۳	
۰/۰۰۱	۰/۱۰۷	-۰/۲۵۳	-۰/۴۱۴				نگرش به مدرسه		
۰/۰۰۱	۰/۸۳	-۰/۱۵۳	۰/۱۷۲				نگرش به رفتار پرخاشگرانه		
۰/۰۰۱	۰/۱۲۷	۰/۳۷۲	۰/۵۹۴	--	۰/۱۳۸	۰/۳۷۲	تکانش‌گری	۱	پسران

بیشترین میزان نیز به رفتار صدا زدن با اسامی زشت و زننده و تمسخر آزار دهنده بود و کمترین میزان گزارش شده متعلق به رفتار برداشتن و آسیب زدن به پول یا اموال دیگران بود. کم‌گزارش‌دهی رفتارهای اخیر بدیهی است زیرا در روش‌های خود گزارش‌دهی افراد معمولاً تمایل به ارائه‌ی تصویری مطلوب از خود دارند و در نتیجه، کمتر حاضر به گزارش این رفتارها هستند. در بین دختران نیز میزان ارتکاب رفتارهای زورگویانه گوناگون بین حدود ۱۱ تا ۴۷ درصد بود که بیشترین میزان شامل صدا زدن با اسامی زشت و زننده و تمسخر آزار دهنده و کمترین میزان شامل برداشتن و آسیب زدن به پول یا اموال دیگران بود.

در پژوهش‌های قبلی که در بافت‌های فرهنگی-اجتماعی متفاوتی انجام شده‌اند درصد‌های بسیار متفاوتی درباره‌ی میزان شیوع رفتارهای زورگویانه گزارش شده‌اند. به طور مثال در مطالعه‌ی اولویوس (۱۹۹۳) میزان ارتکاب رفتارهای زورگویانه حدود ۱۲/۸ درصد گزارش شد، اما در مطالعه‌ی بسورث، اسپلاژ و سیمون (۱۹۹۹) حدود ۸۱ درصد دانش‌آموزان گزارش کردند که در یک ماه گذشته تجربه رفتارهای زورگویانه را داشته‌اند. این تفاوت درصدها ممکن است به خاطر شیوه‌های متفاوتی باشد که در پژوهش‌ها برای ارزیابی رفتار زورگویانه استفاده شده است.

تقریباً در همه‌ی فرهنگ‌ها اشکال مختلف رفتارهای زورگویانه وجود دارد. به طور مثال، اولویوس (۱۹۹۳) اشاره می‌کند که در کشور ژاپن رفتارهای نامناسب رابطه‌ای با همسالان نظیر مستثنی‌سازی اجتماعی و شایعه‌پراکنی کینه‌توزانه

روی متغیرهای افسردگی، تکانش‌گری، نگرش به مدرسه، نگرش به رفتار زورگویانه و کیفیت فضای خانواده با استفاده از رگرسیون گام به گام نشان داده شده است. ملاحظه می‌شود که در گروه دختران در گام اول متغیر کیفیت فضای خانواده وارد معادله شده و ۱۴/۵ درصد از واریانس متغیر وابسته را تبیین کرده است. در گام دوم متغیر نگرش به مدرسه و در گام سوم متغیر نگرش به رفتار پرخاشگرانه با ورود به معادله به طور معناداری بر قدرت پیش‌بینی اضافه کرده‌اند.

اما در گروه پسران، از بین متغیرهای مذکور تنها تکانش‌گری توانسته است به طور معناداری رفتار زورگویانه را پیش‌بینی کنند. و سایر متغیرها نتوانسته‌اند مقدار معناداری بر رگرسیون تبیین شده اضافه کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی میزان شیوع رفتارهای زورگویانه در دانش‌آموزان دبیرستانی و همچنین بررسی رابطه‌ی زورگویی با عوامل فردی، خانوادگی و آموزشگاهی بود. عوامل فردی شامل افسردگی، تکانش‌گری، نگرش به رفتار پرخاشگرانه، و نگرش به مدرسه بود و در حوزه‌ی خانواده نیز به فضای عاطفی خانواده تمرکز شد.

در رابطه با ارتکاب رفتارهای زورگویانه در بین پسران، یافته‌های پژوهش حاکی از این است که اشکال گوناگون رفتار زورگویانه در بین ۱۴ تا ۵۳ درصد پسران اتفاق افتاده بود. به عبارتی بهتر ۵۳ درصد از پسران حداقل یکی از رفتارهای زورگویانه را در یکی دو ماه گذشته مرتکب شده بودند که



همسویی دارند. به طور مثال، پژوهش اسپلگ و سیمون (۱۹۹۹) نشان داد که دانش‌آموزان با میزان بالاتر پرخاشگری، افسردگی، و نگرش مثبت‌تر به رفتارهای پرخاشگرانه به احتمال بیشتری رفتارهای زورگویانه نسبت به همسالان‌شان نشان می‌دهند. همچنین در مطالعه‌ی بنت لی و لی (۱۹۹۵) نشان داده شد که افراد زورگو در مقایسه با گروه غیرزورگو، باورهای حامی رفتارهای پرخاشگرانه‌ی قوی‌تری داشتند. یافته‌ی دیگر همسو با یافته‌های این پژوهش توسط اسلی (۱۹۹۵) به دست آمد که دریافت دانش‌آموزانی که افسردگی بیشتر و نارضایتی بیشتر از مدرسه را تجربه می‌کردند به احتمال بیشتری به رفتارهای زورگویانه اقدام می‌کردند.

اگر چه داده‌های پژوهش حاضر با پرسش‌نامه خود-گزارشی جمع‌آوری گردید و احتمال گرایش شرکت‌کنندگان به ارائه‌ی پاسخ‌های دارای مطلوبیت اجتماعی وجود دارد، با این حال، آنچه از یافته‌ها برمی‌آید این است که رفتارهای زورگویانه در جامعه‌ی دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی رواج نسبتاً زیادی دارد. با توجه به اینکه اغلب پژوهش‌های قبلی نشان می‌دهند که بیشترین میزان رفتارهای زورگویانه در مدارس راهنمایی اتفاق می‌افتد شاید بتوان همین یافته را به عنوان یک هشدار جدی تلقی کرد که مستلزم اقدامات عملی برای پیشگیری از وقوع این رفتارهاست، زیرا این‌گونه رفتارها ممکن است هم برای فرد زورگو و هم قربانی، پیامدهای روان‌شناختی ناگوار و غیرقابل جبرانی را موجب شود. اگر چه راهبردهای گوناگونی برای پیشگیری از رفتار زورگویانه وجود دارند مانند آموزش مهارت‌های مقابله‌ای، مهارت‌های ارتباطی، توانمندسازی ناظران زورگویی، و آگاه‌سازی والدین دانش‌آموزان درگیر در رفتار زورگویانه، با این حال، با توجه به ماهیت فرهنگی-اجتماعی موضوع پیشنهاد می‌شود فعالیت‌های جداگانه‌ی پژوهشی برای بررسی اثربخشی راهبردهای مختلف و همچنین تدبیر مداخلات حساس به بافت فرهنگی در جهت کاهش رفتارهای زورگویانه اختصاص داده شود، موضوعی که در فعالیت‌های پژوهشی کشورمان مغفول مانده است.

رواج بیشتری دارد، اما در ایالات متحده هر دو شکل زورگویی کلامی و غیرکلامی به یک اندازه رایج هستند. در پژوهش حاضر نیز نشان داده شد که در بافت فرهنگی موجود، بیشترین میزان رفتارهای زورگویانه به شکل کلامی و صدا زدن با اسامی زشت و زنده و تمسخر آزاردهنده اتفاق می‌افتد.

بخشی از یافته‌های پژوهش این بود که در پسران بین ارتکاب رفتارهای زورگویانه با متغیرهای فضای عاطفی خانواده، افسردگی، تکانش‌گری و نگرش به مدرسه رابطه‌ی معناداری وجود دارد. بدین معنی که فضای عاطفی مثبت‌تر خانواده، افسردگی و تکانش‌گری کمتر و نگرش مثبت‌تر به مدرسه با میزان پایین‌تر ارتکاب رفتارهای زورگویانه همراه هستند. در بین دختران، زورگویی با هر پنج متغیر دیگر که شامل فضای عاطفی خانواده، افسردگی، تکانش‌گری، نگرش به مدرسه و نگرش به رفتار پرخاشگرانه بودند رابطه‌ی معناداری نشان داد.

در کل، یافته‌های این پژوهش از جهات زیادی با یافته‌های پژوهش‌های پیشین درباره‌ی عوامل رفتار زورگویانه همخوانی دارد. تاثیر کیفیت فضای خانواده بر ارتکاب رفتارهای زورگویانه در پژوهش‌های پیشین نشان داده شده است؛ برای مثال برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند افراد زورگو یکپارچگی کمتری در خانواده ادراک می‌کنند (باورز و دیگران^۱، ۱۹۹۲) و خصومت بیشتری را در خانواده تجربه می‌کنند (اولیویر و دیگران^۲، ۱۹۹۴؛ همفیل و همکاران، ۲۰۱۵). باید به این نکته اشاره کرد که خانواده مهم‌ترین و اثرگذارترین نهاد بر رفتار اعضای خویش به شمار می‌رود. نظریه‌های مختلفی وجود دارند که شیوه‌ی تاثیرگذاری خانواده بر اعضای خویش را مورد تحلیل قرار داده‌اند، مانند نظریه‌ی یادگیری اجتماعی، نظریه‌ی انتقال بین‌نسلی، و نظریه‌ی دلبستگی، که به طور خاص، مفاهیم نظریه‌ی یادگیری اجتماعی می‌تواند به توجیه بهتر نقش خانواده در رو آوردن نوجوانان به رفتارهای زورگویانه کمک کند.

عوامل دیگر پیش‌بین رفتار زورگویانه که در این پژوهش یافت شدند با یافته‌های پژوهش‌های پیشین

^۱ Bowers, Smith, & Binney

^۲ Oliver, Hoover, & Hazler



می‌دانند. لذا با آموزش مهارت‌های حل تعارض بین‌فردی و نیز آگاهی‌دادن به دانش‌آموزان درباره‌ی پیامدهای استفاده از پرخاشگری در حل تعارضات برای خود و دیگران، شاید بتوان میزان تمایل آنها به استفاده از راهبردهای زورگویانه را کاهش داد. نهایتاً، درباره‌ی افسردگی و تکانش‌گری که نشانه‌های فقدان سلامت روان‌شناختی مرتکبین رفتار زورگویانه هستند توجه به شیوه‌های ارزیابی جامع سلامت روان‌شناختی دانش‌آموزان و انجام مداخلات پیش‌گیرانه توسط مشاوران مدارس و ارجاع دانش‌آموزان نیازمند مداخلات عمیق‌تر به مراکز بهداشت روانی می‌تواند به پیامدهای مثبتی منجر گردد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی اثربخشی مداخلات روان‌شناختی بر رفتار زورگویانه و قربانیان زورگویی بررسی شود. ترسیم نیمرخ‌های شخصیتی هر دو گروه زورگو و قربانی زورگویی می‌تواند به درک بیشتر این رفتار کمک کند.

منابع

- Adams, T. A. (2000). The status of school discipline and violence. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 140–156.
- Arora, C. M. (1987). Defining bullying for a secondary school. *Educational and Child Psychology*, 3(4), 110-120.
- Bae, Hwa-ok. (2015). Bullying involvement of Korean children in Germany and in Korea. *School Psychology International*, 37, 3 – 17.
- Bentley, K. M., & Li, A.K.F. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11, 153-165.
- Bond, L., Carlin, J. and Thomas, L. (2001) 'Does Bullying Cause Emotional Problems? A Prospective Study of Young Teenagers. *British Medical Journal*, 323,480–84.
- Bosworth, K. Espelage, D.L. and Simon, T.R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19 (3), 341-362.
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, 14, 371–387.
- Carney, J.V. (2000). 'Bullied to Death: Perceptions of Peer Abuse and Suicidal Behaviour During Adolescence. *School Psychology international*, 21, 213–223.
- Chan, J. H. (2006). Systematic Patterns in Bullying

یافته‌های این پژوهش می‌تواند کاربردهایی برای متخصصان و دست‌اندرکاران امور آموزشی به ویژه مشاوران شاغل در مدارس در برداشته باشد. با توجه به رابطه‌ی بین فضای خانواده و ارتکاب زورگویی، شاید اولین عاملی که در ریشه‌یابی رفتارهای زورگویانه باید مورد توجه متخصصان قرار گیرد عامل خانواده است. این یافته به نحوی نیاز به استفاده از مداخله‌هایی مانند خانواده درمانی و فرزندپروری را در کاهش رفتارهای زورگویانه نوجوانان توجیه می‌کند.

یافته‌ی دیگر این بود که نگرش مثبت به مدرسه با میزان پایین‌تری از رفتارهای زورگویانه همراه است. بنابراین، طراحی تدابیری در جهت ایجاد چنین نگرشی می‌تواند به بهبود رفتار دانش‌آموزان و پیشگیری از رفتارهای زورگویانه مؤثر باشد. البته، واضح است که ایجاد نگرش مثبت به مدرسه تکلیف دشواری است که همکاری چندجانبه‌ی سیستم‌های مختلف، گروه‌های مختلف افراد و حتی در مواردی تحول بنیادین در نظام آموزشی را ایجاب می‌کند. با این حال در مقیاسی محدودتر مثلاً در چارچوب یک مدرسه خاص می‌توان با آموزش نظام‌مند کارکنان مدارس درباره‌ی شیوه‌های بهینه رفتار انسانی و شیوه‌های جذب دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی برای فعالیت‌های غیر درسی برای دانش‌آموزان در مدارس و برنامه‌ریزی برای توسعه فعالیت‌هایی که احساس تعلق گروهی را بهبود می‌بخشند، و تقویت احساس تعلق به مدرسه از بروز بسیاری از رفتارهای زورگویانه پیش‌گیری کرد.

یافته‌ی دیگر پژوهش این بود که نگرش به رفتار زورگویانه به ویژه در بین دختران یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های رفتار زورگویانه است. بسیاری از دانش‌آموزان به این دلیل از رفتار زورگویانه استفاده می‌کنند که شیوه‌ی دیگری برای حل تعارضات بین‌فردی در خزان‌های رفتاری خود ندارند و در فرآیند اجتماعی‌شدن، هنجارهای فرهنگی موجود در بین اکثر خانواده‌های ایرانی را جذب کرده‌اند که بر تحقیر و مغلوب‌سازی دیگران و کسب جایگاه از این طریق ارزش خاصی قائل می‌شوند. به علاوه، استفاده از زورگویی به این دلیل می‌تواند باشد که افراد آن را موثرترین شیوه‌ی کنار آمدن با مسائل بین‌فردی



- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Oliver, R., Hoover, J. H., & Hazler, R. (1994). The perceived roles of bullying in small-town Midwestern schools. *Journal of Counseling and Development*, 72, 416-420.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. New York: John Wiley.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *the development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 97-130). New York: Plenum.
- Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools Theoretical Perspectives and Their Implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Slee, P. T. (1995). Bullying in the playground: The impact of interpersonal violence on Australian children's perceptions of their play environment. *Children's Environments*, 12, 273-282.
- Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V., & Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. In S. Duck (Ed.), *Learning about relationships*. Newbury Park, CA: Sage.
- Stephens, R.D. (1994). Planning for safer and better schools: School violence prevention and intervention strategies. *School Psychology Review*, 23(2), 204-215.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32 (6), 486-495.
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., and Costello, E. J. (2013). Impact of Bullying in Childhood on Adult Health, Wealth, Crime, and Social Outcomes. *Psychological Science*, 24(10), 1958-1970.
- Wong, D.S.W. (2004). School Bullying and Tackling Strategies in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 48(5), 537-553.
- and Victimization. *School Psychology International*, 27(3), 352-369.
- Dahlberg, L. L., Toal, S. B., Swahn, M. H. & Behrens, C. B. (1998). *Measuring violence-related attitudes, beliefs, and behaviors among youths: A compendium of assessment tools: Second edition*. PsycEXT RA Dataset.
- Dwyer, K. P., Osher, D., & Hoffman, C. C. (2000). Creating responsive schools: Contextualizing early warning, timely response. *Exceptional Children*, 66(3), 347-365.
- Esbensen, F., & Carson, D. C. (2009). Consequences of Being Bullied: Results from a Longitudinal Assessment of Bullying Victimization in a Multisite Sample of American Students. *Youth & Society*, 41(2), 209-233.
- Galloway, D. (1994). Bullying: The importance of a whole school approach. *Therapeutic Care and Education*, 3, 315-329.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scaled development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Greenbaum, S., Turner, B., & Stephens, R. D. (1988). *Set straight on bullies*. Los Angeles: Pepperdine University Press.
- Hemphill, S. A., Tollit, M., Kotevski, A., and Heerde, J. A. (2015). Predictors of Traditional and Cyber-Bullying Victimization: A Longitudinal Study of Australian Secondary School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(15) 2567-2590.
- Holman, T. B., Larson, J. H., & Harmer, S. L. (1994). The development and predictive validity of a new premarital assessment instrument: The Preparation for Marriage Questionnaire. *Family Relations*, 43, 46-52.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Thomson, K. (1993). Perceived victimization by school bullies: New research and future directions. *Journal of Humanistic Education and Development*, 32, 76-84.
- Janson, G.R. and Hazler, R.J. (2004) 'Trauma Reactions of Bystanders and Victims to Repetitive Abuse Experiences. *Violence and Victims*, 19, 239-255.
- Kim, Y.S., Koh, Y. and Leventhal, B. (2005) 'School Bullying and Suicidal Risk in Korean Middle School Students. *Pediatrics*, 115, 357-63.
- Klicpera, C., & Klicpera, B. G. (1996). The situation of bullies and victims of aggressive acts in school. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 45, 2-9.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. and Henttonen, I. (1998). 'Bullying and Psychiatric Symptoms among Elementary School-Age Children. *Child Abuse and Neglect*, 22, 705-17.
- Lee, E. (2009). The relationship of aggression and bullying to social preference: Differences in gender and types of aggression. *International Journal of Behavioral Development*, 33 (4), 323-330.