

## مطالعه مقایسه‌ای رفتار قلدری، پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان قلدر و طرفداران قلدری

مینا محبی<sup>1</sup>، میرمحمود میرنسب<sup>2</sup>، اسکندر فتحی آذر<sup>3</sup>، تورج هاشمی<sup>4\*</sup>

1. دانشجوی دکتری، رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز

2. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز

3. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز

4. استاد، گروه روان‌شناسی، دانشگاه تبریز

تاریخ دریافت: 1396/03/02 تاریخ پذیرش: 1397/03/04

### A Comparison Study of Bullying Behavior, School Bonding and Social Competence in Bully and Pro-Bully Students

M. Mohebbi<sup>1</sup>, M. Mirnasab<sup>2</sup>, E. Fathiazar<sup>3</sup>, T. Hashemi<sup>4\*</sup>

1. Ph.D. Student, Educational Psychology, University of Tabriz

2. Associate Professor, Department of Education, University of Tabriz

3. Professor, Department of Education, University of Tabriz

4. Professor, Department of Psychology, University of Tabriz

Received: 2017/05/23 Accepted: 2018/06/25

#### Abstract

The present study aimed to compare bullying behavior, school bonding and social competence in the bully and pro-bully students. The subjects were 80 elementary school boys selected by purposeful sampling, cluster random sampling and screening methods. Measurement instruments include the Illinois Bullying Scale, Peer Nomination Form, Teacher Nomination Form, Participant Role Scale, School Bonding Scale and Self-report Scale for Social Competence. The results of a Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) revealed that mean scores of bully and pro-bully students for the sub-scales of bullying behavior (bullying and fighting) were not significant. Also, no significant difference was found between the bully and pro-bully students for the sub-scales of school and teacher attachment, and school involvement of school bonding. Mean score of pro-bully students for the sub-scale of prosocial behavior of social competence was significantly higher than bully students. In addition, mean scores of the pro-bully students was significantly lower than bullies for the sub-scale of disruptive behavior of social competence. The findings indicate the importance and the role of negative perceptions of social competence have on the incidence of bullying at school. Limitations and implications are discussed.

#### Keywords

School Bonding, Bullying Behavior, Social Competence, Pro-Bully.

#### چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه رفتار قلدری، پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان قلدر و طرفداران قلدری بوده است. آزمودنی‌ها 80 دانش‌آموز پسر پایه پنجم ابتدایی بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و روش غربالگری انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری پژوهش، مقیاس قلدری ایلی‌نویز، فرم نام‌گذاری همسالان، فرم نام‌گذاری معلم، مقیاس نقش مشارکت‌کنندگان، مقیاس پیوند با مدرسه و مقیاس خودگزارشی شایستگی اجتماعی بوده است. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که در خرده مقیاس‌های رفتار قلدری (قلدری و زد و خورد) تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان قلدر و طرفدار قلدر وجود ندارد. همچنین، در خرده مقیاس‌های دلبستگی به معلم و مدرسه و مشارکت تحصیلی متغیر پیوند با مدرسه، بین دانش‌آموزان قلدر و طرفدار قلدر نیز تفاوت معناداری وجود ندارد. میانگین نمرات دانش‌آموزان طرفدار قلدر در خرده مقیاس رفتار جامعه‌پسند متغیر شایستگی اجتماعی به طور معناداری از دانش‌آموزان قلدر بالاتر بود. به علاوه، میانگین نمرات رفتار تکانشگرانه دانش‌آموزان طرفدار قلدر به طور معناداری پایین‌تر از دانش‌آموزان قلدر بود. نتایج حاصل بیانگر آن است که ادراک منفی از شایستگی اجتماعی در ظهور و بروز رفتار قلدری در مدرسه نقش دارد. محدودیت‌ها و کاربردهای پژوهش نیز بحث شده است.

#### واژگان کلیدی

پیوند با مدرسه، رفتار قلدری، شایستگی اجتماعی، طرفدار قلدری.

\* نویسنده مسئول: تورج هاشمی

ایمیل نویسنده مسئول:

**مقدمه**

قلدری<sup>202</sup> رفتار پرخاشگرایانه‌ای است که به طور عمدی، مکرر و به قصد آسیب رساندن، پریشان کردن یا ناراحت کردن شخصی دیگر انجام می‌شود (الویوس<sup>203</sup>، 2013). قلدری مدرسه‌محور، نگرانی مهمی است که جمعیت مدرسه را آشفته کرده است (ماندر و کرافتر<sup>204</sup>، 2018). این رفتار سلامت دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (آلبایراک، ییلدیز و ارول<sup>205</sup>، 2016) و با مشکلات تحصیلی و اجتماعی کودکان و نوجوانان مدرسه‌رو در ارتباط است (کمودکا، کاراویتا و کوپولا<sup>206</sup>، 2015؛ شاهین، حامد، حورانی و نسر<sup>207</sup>، 2018)؛ قلدری شکل‌های متعددی دارد.

پارسون<sup>208</sup> (2015) قلدری را به سه دسته قلدری اینترنتی (مثل ارسال پیام‌های آزارنده)، قلدری جسمانی و کلامی (مثل تنه زدن، سوءاستفاده کلامی و...)، و قلدری غیرمستقیم (مثل پخش شایعات مخرب علیه دیگران) تقسیم کرده است. نتایج مطالعات درباره رابطه جنسیت با انواع قلدری بیانگر آن است که دخترها تمایل دارند که به طور غیرمستقیم قلدری کنند (فرناندز<sup>209</sup>، فرناندز، کاسترو<sup>210</sup>، گاریدو<sup>211</sup> و آترو<sup>212</sup>، 2013)؛ در حالی که پسرها به قلدری جسمانی گرایش دارند (ونگ، چن، زیو، ما و زنگ<sup>213</sup>، 2012). به علاوه، نتایج مطالعات پژوهشگران نشان داده است که چهار گروه در رویدادهای قلدری درگیر هستند: قلدرها، قربانی‌ها، قلدر/قربانی‌ها و تماشاگرها (پاژت و ناتار<sup>214</sup>، 2013).

الویوس (1993)، در پدیده قلدری، به سه نقش قلدر پرخاشگر، قربانی منفعل و قربانی تحریک‌آمیز یا قلدر/قربانی<sup>215</sup> اشاره کرده است. به اعتقاد الویوس (1993)

قلدر پرخاشگر، یا همان «قلدر<sup>216</sup>»، شرکت‌کننده‌ای است که عمداً، به طور مکرر و بدون برانگیخته شدن از سوی کسی، دانش‌آموز یا گروهی از دانش‌آموزان را قربانی می‌کند تا باعث ایجاد درد و ناراحتی جسمانی یا هیجانی در آنها شود. در طیف مخالف آن، قربانی منفعل یا مطیع، یا همان «قربانی<sup>217</sup>» قرار دارد که هدف عمل منفی قلدری قرار می‌گیرد و معمولاً نشانه‌هایی از افسردگی، اضطراب و آسیب‌پذیری را نشان می‌دهد (ایستمن<sup>218</sup> و همکاران، 2018). قربانی هیچ موقع به برانگیختن قلدر یا انتقام از او نمی‌پردازد (کوکینوس و آنتونیادو<sup>219</sup>، 2013). به اعتقاد الویوس (1993) نوع دیگری از قربانی وجود دارد، که «قلدر/قربانی» خوانده می‌شود؛ او کسی است که به دنبال قربانی شدن، قلدری می‌کند. سالمیوالی، لاگرزپز، بورکویست، استرمن و کیکیاینن<sup>220</sup> (1996) معتقدند که در پدیده قلدری، گروه دیگری نیز با عنوان «تماشاگرها<sup>221</sup>» شرکت دارند که خود به چهار دسته تقسیم می‌شوند؛ الف) کمک‌کننده‌ها<sup>222</sup>؛ کسانی که به طور فعالانه به قلدرها برای حمله به قربانی‌ها کمک می‌کنند؛ ب) تقویت‌کننده‌ها<sup>223</sup>؛ کسانی که از طریق خندیدن، تشویق کردن و برانگیختن قلدرها به آنها بازخورد می‌دهند؛ ج) بیگانه‌ها<sup>224</sup>؛ کسانی که به دور از موقعیت قلدری می‌ایستند؛ هر چند که بیگانه‌ها به طور مستقیم در قلدری درگیر نمی‌شوند؛ اما همین کنار ایستادن‌ها باعث ارسال پیامی پنهان به قلدرها (که رفتار قلدری قابل قبول است) و تشویق آنان می‌شود و نهایتاً د) دفاع‌کننده‌ها<sup>225</sup>؛ کسانی که به منظور متوقف کردن پدیده قلدری، مستقیماً به قربانی‌ها کمک می‌کنند. نتایج مطالعات همه‌گیرشناسی نشان داده است که 4 تا 14 درصد از مشارکت‌کنندگان، قلدر، 13 تا 28 درصد تقویت‌کننده یا کمک‌کننده، 12 تا 18 درصد قربانی، 17 تا 28 درصد

- 
202. Bullying  
203. Olweus  
204. Maunder & Crafter  
205. Albayrak, Yildiz & Erol  
206. Camodeca, Caravita & Coppola  
207. Shaheen, Hammad, Haourani & Nassar  
208. Parson  
209. Fernández  
210. Castro  
211. Garrido  
212. Otero  
213. Wang, Chen, Xiao, Ma & Zhang  
214. Padgett & Notar  
215. Bully/victim

- 
216. Bully  
217. Victim  
218. Eastman  
219. Kokkinos & Antoniadou  
220. Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen  
221. Bystander  
222. Assistant  
223. Reinforcer  
224. Outsider  
225. Defender

پیوند اجتماعی شکست می‌خورند، بیشتر در رفتارهای اجتماعی مشارکت می‌کنند؛ توانمندی‌های تحصیلی بیشتری دارند و کمتر در رفتارهای مشکل‌آفرینی همچون نزاع، قلدری، مدرسه‌گریزی، خرابکاری و سوء مصرف مواد درگیر می‌شوند. یافته‌های جدید نیز نشان داده است که پیوند با مدرسه رابطه مستقیم منفی با قلدری دارد (پابیان و وندبوش، 2015) و دانش‌آموزان قلدر در مقایسه با دانش‌آموزان فاقد رفتارهای قلدری و قربانی‌ها، پایین‌ترین سطح دل‌بستگی به معلم و مدرسه را دارند (محبی، میرنسب و واینر<sup>19</sup>، 2016). برخلاف این یافته‌ها، کانینگام<sup>20</sup> (2007) معتقد است با وجود باوجود اینکه قلدرها در مقایسه با قربانی و قلدر/قربانی‌ها پایین‌ترین میزان تعهد به مدرسه را دارند، با این حال دل‌بستگی بیشتری به مدرسه گزارش کرده‌اند که این یافته بیانگر آن است که قلدرها در محیط اجتماعی مدرسه، احساس راحتی بیشتری نسبت به قربانی‌ها و قلدر/قربانی‌ها دارند. پاژت و ناتار (2013) نیز ضمن پژوهشی دریافته‌اند که ویژگی حمایت از همسالان (مثل دفاع کننده بودن)، پیش‌بینی کننده جنبه‌های عاطفی و رفتاری مشارکت تحصیلی است؛ در حالی که رفتار قلدری با هر دو بعد مشارکت تحصیلی، رابطه منفی دارد.

علاوه بر پیوند ضعیف با مدرسه، پدیده قلدری با قابلیت‌های اجتماعی دانش‌آموزان نیز در ارتباط است. تیراباسی<sup>21</sup> (2013)، شایستگی اجتماعی<sup>22</sup> را به عنوان سازه‌ای گسترده معرفی کرده است که شامل ویژگی‌های رفتاری و شناختی متنوع و جنبه‌های گوناگونی از سازگاری هیجانی مفید و ضروری برای رشد روابط اجتماعی مناسب و به دست آوردن نتایج اجتماعی مطلوب است. روان‌شناسان معتقدند کودکانی که رفتار ضد-اجتماعی دارند، به عضویت در گروه‌های دوستی منحرف گرایش دارند و میزان بالایی از افت تحصیلی و اختلال سلوک را نشان دهند (فارمر<sup>23</sup>، 2000). در حالی که افراد با شایستگی اجتماعی بالا، بیشتر متناسب با منافع جامعه رفتار می‌کنند و کمتر رفتارهای

دفاع‌کننده و 12 تا 29 درصد نیز بیگانه بوده‌اند (استون و اسمیت<sup>1</sup>، 1999؛ سالمیوالی و همکاران، 1996؛ گوسنس، آلدوف و دکر<sup>2</sup>، 2006).

به دلیل شیوع بالای قلدری در مدارس (بری<sup>3</sup>، 2015) و پیامدهایی که این پدیده به همراه دارد (پیرس و تامپسون<sup>4</sup>، 1998)، پژوهشگران در طول چند دهه به مطالعه و بررسی رابطه آن با سازه‌های مختلف تحصیلی و روان‌شناختی پرداخته‌اند (اسپلج و والترز<sup>5</sup>، 2018؛ اولیویرا، دمزنس، ایرفی<sup>6</sup> و اولیویرا، 2018). یکی از سازه‌های تحصیلی که به عنوان عامل حفاظت‌کننده در برابر قلدری نیز مطرح شده است، پیوند با مدرسه<sup>7</sup> است (اسپریگز، اینناتی، نانس و هاینی<sup>8</sup>، 2007؛ پابیان و وندبوش<sup>9</sup>، 2015؛ کرون و مسی<sup>10</sup>، 1980؛ گاو و چان<sup>11</sup>، 2015؛ یو، لی<sup>12</sup>، لی و کیم<sup>13</sup>، 2015).

پیوند با مدرسه برای اولین بار در نظریه کنترل اجتماعی<sup>14</sup> و از سوی هیرشی<sup>15</sup> (1969) مطرح شد. به اعتقاد هیرشی، دل‌بستگی به نهادهای اجتماعی همچون مدرسه مانع درگیری در رفتارهای ضد-اجتماعی می‌شود. سازه پیوند با مدرسه ابعادی همچون دل‌بستگی به مدرسه، دل‌بستگی به معلم، تعهد به ارزش‌ها و باورهای مدرسه، مشارکت و اشتیاق تحصیلی را دربرمی‌گیرد (جانسون، کروسنو و الدر<sup>16</sup>، 2001؛ موداکس و پرینز<sup>17</sup>، 2003). به اعتقاد سیمونز-مورتون، کرامپ، هاینی و سیلور<sup>18</sup> (1999) نوجوانانی که وابستگی یا پیوند اجتماعی قوی به مدرسه نشان می‌دهند در مقایسه با نوجوانانی که در برآوردن این

1. Sutton & Smith
2. Goossens, Olthof & Dekker
3. Berry
4. Pearce & Thompson
5. Walters & Espelage
6. Oliveira, de Menezes & Irffi
7. School bonding
8. Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie
9. Pabian & Vandebosch
10. Krohn & Massey
11. Gao & Chan
12. You & Lee
13. Kim
14. Social control theory
15. Hirschi
16. Johnson, Crosnoe & Elder
17. Maddox & Prinz
18. Simons-Morton, Crump, Haynie & Saylor

19. Mohebbi, Mirnasab & Wiener  
 20. Cunningham  
 21. Tirabassi  
 22. Social competence  
 23. Farmer

سالمیوالی، 2009). اما مطالعه طبقه دوم تماشاگرها، یعنی «طرفداران قلدر<sup>14</sup>» که شامل تقویت‌کننده‌ها و کمک‌کننده‌ها است (اوبرمن، 2011) و بیشترین مشابهت را با قلدرها دارد (سالمیوالی و همکاران، 1996)؛ به ویژه سازه‌های زد و خورد، پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی با اقبال پژوهشی کمتری مواجه بوده است.

در کل، با توجه به اینکه رفتار قلدری برای پسرها از پذیرش بیشتری نسبت به دخترها برخوردار است (دیجیسترا<sup>15</sup>، لیندبرگ<sup>16</sup> و ونسترا، 2007) و پسرها بیشتر از دخترها در نقش‌های قلدر جسمانی (ونگ و همکاران، 2012)، کمک‌کننده و تقویت‌کننده (طرفدار قلدر) درگیر می‌شوند (اوه و هزلر<sup>17</sup>، 2009؛ هیوتسینگ<sup>18</sup> و ونسترا، 2012)، مطالعه دانش‌آموزان پسر قلدر (از نوع جسمانی) و طرفدار آنان ضروری به نظر می‌رسد. همچنین، در زمینه تفاوت بین عاملان قلدری که به طور فعالانه و خودانگیخته، قلدری را شروع می‌کنند با طرفداران قلدر که نقش پیرو را دارند، در میزان قلدری و زد و خورد، پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی خلأ پژوهشی وجود دارد. در حالی که مطالعه مقایسه‌ای این سازه‌ها در دو گروه قلدر و طرفدار قلدری می‌تواند مضامین مهمی در جهت طراحی مداخله‌های روان‌شناختی، با هدف پیشگیری از گسترش رویدادهای قلدری در مدرسه داشته باشد. در نتیجه، هدف پژوهش حاضر مقایسه رفتار قلدری، پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان قلدر و طرفداران قلدری است.

## روش

جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدائی مدارس دولتی شهر تبریز در سال تحصیلی 96-1395 بود. برای انتخاب نمونه پژوهش، از روش نمونه‌گیری هدفمند، نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای یک مرحله‌ای و روش غربال‌گری استفاده شد. به این صورت که ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از بین نواحی

ضد-اجتماعی را نشان می‌دهند (جاتیلا<sup>1</sup>، 2010). نتایج مطالعات پژوهشگران نیز نشان داده است که دانش‌آموزان قلدر، ادراک شایستگی اجتماعی پایینی دارند (گومز-اورتیز، رومرا-فلیس و اورتگا-ریوز<sup>2</sup>، 2017)، به طوری که نقش دفاع‌کننده در پدیده قلدری، با شایستگی اجتماعی رابطه مثبت، اما نقش قلدر با آن رابطه منفی دارد (کمودکا و همکاران، 2015). همچنین، باوجود یکسان بودن مهارت همدلی دانش‌آموزان دفاع‌کننده با بیگانه‌ها، دسته اول خودکارآمدی اجتماعی بالاتری دارند (گینی، آلبیرو، بنلی و آلتو<sup>3</sup>، 2008)؛ و قلدرها در این بُعد ضعف نشان می‌دهند (اسپلج، مبان<sup>4</sup> و آدامز<sup>5</sup>، 2004).

مروری بر ادبیات نظری و پژوهشی، بیانگر آن است که در ابتدا بررسی و مطالعه نقش‌های قلدر، قربانی و قلدر/قربانی موضوعات مورد علاقه پژوهشگران بوده است؛ اما بعد از اشاره به اهمیت و نقش تماشاگرها در پدیده قلدری، مطالعه این گروه از شرکت‌کنندگان نیز به موضوعات مورد علاقه پژوهشگران تبدیل شد (سارنتو<sup>6</sup> و سالمیوالی، 2015؛ ون در دیلاج<sup>7</sup>، کرشمر<sup>8</sup>، سالمیوالی و ونسترا<sup>9</sup>، 2017؛ ونگ و همکاران، 2017). در اشاره به اهمیت نقش تماشاگرها در پدیده قلدری، روان‌شناسان معتقدند که روابط همسالان مانند اکسیژنی است که امکان تنفس و انتشار قلدری را فراهم می‌کند (پاژت و ناتار، 2013). از طرفی، با وجود تفاوت روان‌شناختی و تحصیلی بین نقش‌های مختلف شرکت‌کننده در پدیده قلدری، مطالعه نقش‌های دفاع‌کننده‌ها و بیگانه‌ها یعنی طبقه «طرفداران قربانی<sup>10</sup>» (اوبرمن<sup>11</sup>، 2011) که بیشترین تفاوت را با قلدرها دارند، مورد علاقه پژوهشگران زیادی بوده است (اوانس و اسموکواسکی<sup>12</sup>، 2015؛ کاراویتا، بلیزیو<sup>13</sup> و

1. Junttila
2. Gómez-Ortiz, Romera-Félix & Ortega-Ruiz
3. Gini, Albiero, Benelli & Altoe
4. Mebane
5. Adams
6. Saarento
7. Van der Ploeg
8. Kretschmer
9. Veenstra
10. Pro-victims
11. Obermann
12. Evans & Smokowski
13. Blasio

14. Pro-bullies

15. Dijkstra

16. Lindenberg

17. Oh & Hazler

18. Huitsing

گزارش کرده‌اند ( $r=0/65$ ). در پژوهش حاضر از خرده‌مقیاس‌های قلدری و زد و خورد استفاده شد. به علاوه، از روش آلفای کرونباخ برای تعیین پایایی خرده‌مقیاس‌های قلدری و زد و خورد استفاده شد که به ترتیب 0/83 و 0/80 به دست آمد.

**فرم نام‌گذاری همسالان:** به منظور شناسایی دانش‌آموزان قلدر، از پرسش‌نامه ارزیابی همسالان<sup>4</sup> (پکاریک، پرینز، لیبرت، وینتراب و نیل<sup>5</sup>، 1976؛ دولان<sup>6</sup> و همکاران، 1993) در قالب فرم نام‌گذاری استفاده شد. در پژوهش حاضر فقط از 3 ماده این پرسش‌نامه، در قالب فرم نام‌گذاری استفاده شد. به این صورت که از دانش‌آموزان خواسته شد تا اسامی همکلاسی‌هایی که رفتارهای موجود در فرم نام‌گذاری درباره آنها صادق است را بنویسند. در پژوهش حاضر دانش‌آموزان هیچ گونه محدودیتی برای نام‌گذاری کردن نداشتند. کلمنتس، موسی، لئوتساکوس و ایلانگو<sup>7</sup> (2014) پایایی پرسش‌نامه ارزیابی همسالان را به روش آلفای کرونباخ 0/89 به دست آورده‌اند. نقطه برش پژوهش برای این فرم در ترکیب با فرم نام‌گذاری معلم، انتخاب دانش‌آموزانی بود که توسط 30 درصد از همسالان و معلم به عنوان قلدر انتخاب شده بودند.

**فرم نام‌گذاری معلم:** به منظور شناسایی دانش‌آموزان قلدر، همچنین از روش نام‌گذاری معلم استفاده شد. این روش با استفاده از ماده‌های فرم تجدیدنظر شده مشاهده معلم از کلاس<sup>8</sup> (ورتهامر-لارسون، کلام و ویلر<sup>9</sup>، 1991) انجام شد. این فرم شامل 14 ماده است که از معلم درباره رفتار پرخاشگری، بزهکاری و رفتار اغتشاش‌گرانه دانش‌آموز سؤال می‌پرسد (کلمنتس و همکاران، 2014). کلمنتس و همکاران (2014) پایایی 7 ماده این فرم را که مربوط به خرده‌مقیاس رفتار پرخاشگری است، با استفاده از روش آلفای کرونباخ 0/92 گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز از این 7 ماده در قالب فرم نام‌گذاری استفاده شد. به این صورت که از معلمان خواسته شد تا اسامی دانش‌آموزانی که

پنج‌گانه آموزش و پرورش شهرستان تبریز، ناحیه 15<sup>1</sup> انتخاب شد؛ سپس، از بین کلیه مدارس دولتی ابتدایی پسرانه ناحیه 5 آموزش و پرورش، سه مدرسه به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. برای انتخاب نمونه دانش‌آموزان قلدر جسمانی و طرفداران آن‌ها، مبتنی بر پیشینه پژوهش‌های مرتبط، از روش غربالگری با استفاده از روش‌های نام‌گذاری معلم و همسال استفاده شد. به این صورت که از بین 412 دانش‌آموز در سیزده کلاس، 40 نفر از دانش‌آموزانی که بالاتر از نقطه برش فرم‌های نام‌گذاری معلمان و همسالان در کلاس‌ها، نام‌گذاری شده بودند، به عنوان نمونه قلدر جسمانی پژوهش انتخاب شدند. به علاوه، 40 نفر از دانش‌آموزانی که به عنوان جفت تماشاگر دانش‌آموزان قلدر پژوهش نام‌گذاری شده بودند و بالاتر از نقطه برش فرم نام‌گذاری همسالان در هر کلاس قرار داشتند، به عنوان دانش‌آموزان طرفدار قلدر انتخاب شدند. لازم به ذکر است که میانگین سن آزمودنی‌های پژوهش 11/63 بود. به علاوه، گروه‌های پژوهش از لحاظ جنسیت (پسر)، پایه تحصیلی (پنجم)، عملکرد تحصیلی ( $p<0/63$ ،  $U=0/759/00$ ) و وضعیت انضباطی ( $p<0/21$ ،  $U=687/00$ ) همگن شدند.

## ابزار

**مقیاس قلدری ایلی‌نویز:** مقیاس قلدری ایلی‌نویز<sup>2</sup> یک ابزار پژوهشی معتبر است که به منظور اندازه‌گیری مستقیم قلدری و قربانی شدن دانش‌آموزان 8 تا 18 سال طراحی شده است (اسپلج و هولت<sup>3</sup>، 2001). این مقیاس بر طیف لیکرت 5 درجه‌ای از «هرگز» تا «7 بار یا بیشتر» قرار دارد و به سه خرده‌مقیاس قلدری، قربانی و زد و خورد تقسیم می‌شود. اسپلج و هولت (2001) پایایی نمره کل مقیاس قلدری ایلی‌نویز را به روش آلفای کرونباخ 0/88 گزارش کرده‌اند. آنها همچنین، اعتبار این مقیاس را با استفاده از روش اعتبار ملاکی، یعنی همبسته کردن ماده‌های آن با پرسش‌نامه پرخاشگری آخنباخ، در حد مطلوب و متوسط

4. Peer Assessment Inventory

5. Pekarik, Prinz, Leibert, Weintraub & Neale

6. Dolan

7. Clemans, Musci, Leoutsakos & Ialongo

8. Teacher Observation of Classroom Adaptation Revised

9. Werthhamer-Larsson, Kellam & Wheeler

1. دلیل انتخاب ناحیه 5 آن است که بعد از انجام مطالعات مقدماتی توسط پژوهشگران، ملاحظه شد که شیوع قلدری در این ناحیه بالا است.

2. Illinois Bullying Scale

3. Espelage & Holt

مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های دلبستگی به مدرسه، دلبستگی به معلمان، تعهد تحصیلی و مشارکت تحصیلی به ترتیب 0/74، 0/70، 0/74 و 0/54 گزارش کرده‌اند. آنها همچنین، اعتبار این مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی بررسی کرده‌اند که نتایج مؤید اعتبار مقیاس یاد شده است. در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری پیوند با مدرسه، از خرده مقیاس‌های دلبستگی به معلم و مدرسه، و مشارکت تحصیلی (18 ماده اول پرسش‌نامه) که محبی و همکاران (2016) در پژوهش خود روی نمونه ایرانی اعتباریابی و نام‌گذاری کرده‌اند، استفاده شد؛ پایایی این خرده مقیاس‌ها با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب 0/66 و 0/62 به دست آمد.

**مقیاس خود-گزارشی شایستگی اجتماعی:** مقیاس خود-گزارشی شایستگی اجتماعی<sup>5</sup> توسط جانتیلا و همکاران (2006) طراحی شده است. این مقیاس با استفاده از 15 ماده و چهار خرده مقیاس مهارت مشارکت، همدلی، رفتار تکانشگرانه و اغتشاش‌گرانه، در طیف لیکرت 4 درجه‌ای از «هرگز» تا «خیلی زیاد» به سنجش شایستگی اجتماعی کودکان و نوجوانان می‌پردازد. جانتیلا و همکاران (2006) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌ها مهارت مشارکت، همدلی، رفتار تکانش‌گرانه و اغتشاش‌گرانه به ترتیب 0/80، 0/68، 0/80 و 0/74 گزارش کرده‌اند. همچنین، این پژوهشگران با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی، ساختار چهار عاملی این مقیاس را تأیید کرده‌اند. این مقیاس برای اولین بار در این پژوهش به فارسی برگردانده شد؛ بنابراین، اعتبار صوری آن توسط سه نفر از اساتید متخصص روان‌شناسی بررسی و تأیید شد؛ سپس، یک تحلیل عامل مؤلفه‌های اصلی روی ماده‌های این مقیاس انجام شد. بر اساس نتایج این تحلیل، کفایت حجم نمونه براساس شاخص KMO برابر با 0/63 و آزمون کرویت بارتلت ( $p < 0/001$ ،  $df = 105$ )،  $\chi^2 = 322/551$  به اثبات رسید و دو خرده مقیاس رفتار جامعه‌پسند (ماده‌های 1 تا 8) و تکانش‌گرانه (ماده‌های 9 تا 15) استخراج و نام‌گذاری شد. مقادیر پایایی

رفتارهای یاد شده درباره آنها صادق است را بنویسند. معلمان هیچ گونه محدودیتی درباره تعداد نام‌گذاری‌ها نداشتند. نقطه برش این فرم در ترکیب با فرم نام‌گذاری همسالان، انتخاب دانش‌آموزانی بود که توسط 30 درصد از همسالان و معلم به عنوان قلدتر انتخاب شده بودند.

**مقیاس نقش مشارکت‌کنندگان:** مقیاس نقش مشارکت‌کنندگان<sup>1</sup>، واکنش‌های رفتاری افراد شرکت‌کننده در پدیده قلدری را می‌سنجد. این مقیاس 15 ماده دارد و در طیف لیکرت سه درجه‌ای از «هرگز» تا «اغلب»، پنج خرده مقیاس قلدری، کمک‌کننده، تقویت‌کننده، دفاع‌کننده و بیگانه را اندازه‌گیری می‌کند. سازندگان، پایایی این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های قلدری، کمک‌کننده، تقویت‌کننده، دفاع‌کننده و بیگانه به ترتیب 0/93، 0/95، 0/90، 0/89 و 0/88 گزارش کرده‌اند (سالمیوالی و وتن<sup>2</sup>، 2004؛ سالمیوالی و همکاران، 1996). در این پژوهش، فقط از دو سؤال مربوط به خرده مقیاس‌های کمک‌کننده و تقویت‌کننده (یعنی طرفدار قلدر) مقیاس نقش مشارکت‌کنندگان، در قالب فرم نام‌گذاری استفاده شد. در فرم نام‌گذاری طرفداران قلدر، از دانش‌آموزان خواسته شد تا به صورت دوتایی و پویا، اسامی دانش‌آموزان قلدر (جای خالی اول) و تقویت‌کننده یا کمک‌کننده آنها (جای خالی دوم) را بنویسند. دانش‌آموزان هیچ‌گونه محدودیتی برای نوشتن اسامی طرفداران قلدری نداشتند. نقطه برش پژوهش برای این فرم، انتخاب دانش‌آموزانی بود که توسط 3 همسال (میانگین نام‌گذاری شدن) به عنوان طرفدار قلدر انتخاب شده بودند.

**مقیاس پیوند با مدرسه:** مقیاس پیوند با مدرسه<sup>3</sup> توسط سرنکوویچ و جوردانو<sup>4</sup> (1992) برای سنجش پیوند با مدرسه دانش‌آموزان طراحی شده است. این مقیاس شامل 33 ماده و هفت خرده مقیاس دلبستگی به مدرسه، دلبستگی به معلمان، تعهد به مدرسه، مشارکت تحصیلی، خطر ادراک شده از بازداشت، ارتباط والدینی و فرصت ادراک شده است که بر طیف لیکرت 5 درجه‌ای از «خیلی کم» تا «خیلی زیاد» قرار دارد. سرنکوویچ و جوردانو (1992) پایایی این

1. Participant Role Scale
2. Voeten
3. School Bonding Scale
4. Cernkovich & Giordano

5. Self-report Scale for Social Competence

جدول 1. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان قلدر و طرفداران قلدری

متغیرها	گروه قلدر		گروه طرفدار قلدر	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
<b>قلدری</b>				
قلدری	18/82	7/16	17/02	7/06
زد و خورد	13/45	5/14	11/77	15/6
<b>پیوند با مدرسه</b>				
دلبستگی به معلم و مدرسه	47/32	5/73	47/75	5/15
مشارکت تحصیلی	26/35	5/69	24/77	5/75
<b>شایستگی اجتماعی</b>				
رفتار جامعه‌پسند	23/65	4/11	26/42	3/99
رفتار تکانش‌گرانه	16/72	4/33	12/60	5/05

استفاده شد. البته قبل از استفاده از این تحلیل، پیش‌فرض همگنی واریانس با آزمون لوین بررسی شد. بر اساس نتایج به دست آمده، پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در متغیرهای قلدری، پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی در هر دو گروه، برای همه عوامل تأیید شد؛ چرا که نتایج این آزمون در سطح  $p < 0/001$  معنادار نبود. همچنین، نرمال بودن توزیع همه متغیرها به جز خرده‌مقیاس قلدری، با آزمون کالموگروف-اسمیرونوف تأیید شد. برای بررسی پیش‌فرض همگنی کوواریانس‌ها از آزمون ام‌باکس استفاده شد و نتایج

خرده‌مقیاس‌های رفتار جامعه‌پسند و رفتار تکانش‌گرانه با استفاده از روش آلفای کرونباخ، به ترتیب 0/64 و 0/76 به دست آمد.

### نتایج

در این پژوهش، از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (تحلیل واریانس چندمتغیری یا مانوا) برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. جدول 1، اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش را نشان

جدول 2. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری در متغیرهای قلدری، پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی

منبع تغییرات	لامبدای ویلکز	F	درجه آزادی	سطح معناداری	مجذور اتا
رفتار قلدری	0/97	0/91	2	0/40	0/02
پیوند با مدرسه	0/96	1/22	2	0/30	0/03
شایستگی اجتماعی	0/75	12/45	2	0/001	0/24

این آزمون برای متغیرهای قلدری ( $F=1/26$ ،  $p<0/284$ )، پیوند با مدرسه ( $F=50/30$ ،  $p<0/754$ ) و شایستگی اجتماعی ( $F=1/25$ ،  $p<0/286$ ) غیرمعنادار به دست آمد؛ بنابراین، استفاده از آزمون‌های پارامتریک بلامانع شناخته شد. علاوه بر این، برای بررسی معناداری تفاوت میان دانش‌آموزان قلدر و طرفدار قلدر در متغیرهای قلدری، پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی، از آزمون لامبدای ویلکز در تحلیل واریانس چندمتغیری برای هر یک از متغیرها، استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول 2 ارائه شده است.

می‌دهد.

همان‌طور که نتایج جدول 1 نشان می‌دهد، بالاترین میزان میانگین (و انحراف معیار) مربوط به متغیر دلبستگی به معلم و مدرسه در طرفداران قلدر (و متغیر قلدری در دانش‌آموزان قلدر)، 47/75 (7/16) و پایین‌ترین میزان میانگین (و انحراف معیار) مربوط به متغیر زد و خورد (و متغیر رفتار جامعه‌پسند در طرفداران قلدر)، 11/77 (3/99) است. به منظور بررسی تفاوت شاخص‌های قلدری، پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان قلدر و طرفداران قلدری از تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا)

و زد و خورد دانش‌آموزان قلدر پژوهش بیشتر از طرفداران قلدری است؛ اما تفاوت معناداری بین این دو گروه وجود ندارد. در تبیین این یافته می‌توان چنین گفت که قلدری هیچ وقت در خلأ اتفاق نمی‌افتد؛ بلکه رفتاری است که گروهی از همسالان را درگیر می‌کند (سالمیوالی و همکاران، 1996) و با مشارکت شبکه‌ای از افراد رخ می‌دهد. شواهد نیز نشان داده است که رفتار قلدری از طریق حمایت گروه کوچکی از پیروان که به قلدر برای آزار دیگران کمک می‌کنند یا به آنها دستور می‌دهند که به قلدری شخص قربانی بپردازند، اتفاق می‌افتد. به عبارتی، قلدرها انجام رفتار قلدری را یا از طریق تقسیم مسئولیت با دیگران و یا از طریق انتقال آن به پیروان‌شان، انجام می‌دهند (پیرس و تامپسون، 1998). نکته مهمی که در این زمینه وجود دارد آن است که تقسیم مسئولیت با همسالانی صورت می‌گیرد که ویژگی‌های روان‌شناختی مشابهی با قلدرها داشته باشند. در این زمینه کمودکا و گوسنس (2005) نیز معتقدند که قلدری با پرخاشگری کنشی و واکنشی، اما قربانی شدن صرفاً با پرخاشگری واکنشی رابطه دارد. آنها معتقدند که پیروان قلدرها نیز الگوهای پرخاشگری مشابهی با قلدرها

همان‌طور که نتایج جدول 2 نشان می‌دهد F مربوط به آزمون لامبدای ویلکز مربوط به متغیرهای قلدری و پیوند با مدرسه در سطح  $p < 0/001$  معنادار نیست؛ اما مقدار این شاخص در متغیر شایستگی اجتماعی معنادار به دست آمده است؛ بنابراین، نتیجه می‌گیریم که اثر کلی گروه‌ها در متغیر شایستگی اجتماعی معنادار است؛ یعنی بردارهای میانگین گروهی نابرابرند و از این رو بین گروه دانش‌آموزان قلدر و طرفداران قلدری پژوهش با توجه به میانگین وزنی و ترکیبی این متغیر تفاوت معنادار وجود دارد. مجذور اتا که مجذور ضریب همبستگی بین متغیرهای وابسته و عضویت گروهی را نشان می‌دهد، برای متغیر شایستگی اجتماعی 0/24 به دست آمد؛ یعنی 24 درصد از واریانس مربوط به تفاوت بین دو گروه، ناشی از اثر متقابل این متغیر وابسته است. به علاوه، برای تعیین اینکه در کدام خرده مقیاس شایستگی اجتماعی، تفاوت معنادار است، از تحلیل واریانس تک متغیری استفاده شد؛ جدول 3 یافته‌های این تحلیل را نشان می‌دهد. لازم به ذکر است که چون نتیجه آزمون لامبدای ویلکز در متغیر قلدری و پیوند با مدرسه معنادار نبود، در نتیجه از تحلیل واریانس تک متغیری برای این

جدول 3. نتایج تحلیل واریانس تک متغیری در متغیر شایستگی اجتماعی

منبع تغییرات	متغیرها	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	p	مجذور اتا
گروه	شایستگی اجتماعی	154/01	1	154/01	9/36	0/003	0/10
	رفتار جامعه‌پسند	340/312	1	340/31	15/33	0/001	0/16
	رفتار تکانش‌گرانه						

دارند؛ به این صورت که دفاع کننده بودن با پرخاشگری واکنشی و بیگانه بودن با هر دو نوع پرخاشگری، رابطه منفی دارد؛ بنابراین، یافته پژوهش حاضر نشان داد که قلدرها و طرفداران قلدری هیچ تفاوت نقشی در بازداری از رفتار پرخاشگرانه ندارند.

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد که بین دلبستگی به معلم و مدرسه دانش‌آموزان قلدر و طرفداران قلدر تفاوت معناداری وجود ندارد. در این زمینه اسپریگز و همکاران (2007) معتقدند که رفتار قلدری در مدرسه بیشتر از قربانی شدن یا قلدر/قربانی بودن با عوامل خانوادگی، همسالان و مدرسه (مثل عملکرد تحصیلی و رضایت تحصیلی پایین و احساس ناایمنی در مدرسه) مرتبط است. نتایج پژوهش

متغیرها استفاده نشد. مندرجات جدول 3 نشان می‌دهد که در خرده مقیاس‌های رفتار جامعه‌پسند و تکانش‌گرانه متغیر شایستگی اجتماعی، تفاوت معناداری ( $p < 0/05$ ) بین دانش‌آموزان قلدر و طرفداران قلدری وجود دارد؛ به طوری که طرفداران قلدر رفتار جامعه‌پسند بیشتر و رفتار تکانش‌گرانه کمتری نسبت به دانش‌آموزان قلدر دارند.

### نتیجه‌گیری و بحث

هدف پژوهش حاضر مقایسه رفتار قلدری، پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان قلدر و طرفداران قلدری بود. یافته پژوهش حاضر نشان داد هر چند که میزان قلدری



و تکانش‌گرانه، تفاوت معناداری بین قلدرها و طرفداران قلدری وجود دارد. یعنی طرفداران قلدر در مقایسه با قلدرها، واجد رفتار جامعه‌پسند بیشتری هستند و رفتار تکانشی کمتری از خود نشان می‌دهند. در این رابطه محققان معتقدند که همدلی با رفتار پرخاشگرانه (نقل از کارویتا و همکاران، 2009) و قلدری در پسران رابطه منفی دارد (اسپلج و همکاران، 2004). از طرفی، شواهد پژوهشی نشان داده است که کودکان و نوجوانانی که به عنوان کمک‌کننده معرفی می‌شوند و دارای رفتارهای مثبت اجتماعی هستند، واجد رفتارهای همدلانه بیشتری نسبت به کودکان پرخاشگر و قلدرها هستند (بورکویست، استرمن و کیکیاینن، 2000؛ کمودکا و همکاران، 2015)؛ بنابراین، قلدرها به دلیل نداشتن شایستگی اجتماعی بالا، راحت‌تر از طرفداران قلدر می‌توانند عامل یا شروع کننده رفتار قلدری باشند. حال در تبیین این یافته پژوهش که چرا طرفداران قلدری با وجود داشتن سطوح پایینی از رفتار تکانش‌گرانه و رفتار جامعه‌پسند بالا نسبت به قلدرها، به میزان مشابهی درگیر قلدری شده‌اند، می‌توان چنین استدلال کرد که ویژگی بارز طرفداران قلدری در مقایسه با دفاع کننده‌ها، جرأت‌مندی پایین یا به عبارتی نداشتن قدرت نه گفتن به قلدرها است (سالمیوالی و همکاران، 1996)؛ از طرفی، پیروان قلدرها احساس اضطراب و نایمینی بالایی دارند؛ بنابراین آنها درگیری در رویدادهای قلدری را به عنوان وسیله‌ای برای حفاظت از خود در برابر همسالان و تلاشی برای حفظ جایگاه خویش در گروه می‌دانند (پیرس و تامپسون، 1998)؛ یعنی به همان اندازه که طرفداران قربانی به راحتی و باجرات می‌توانند از قربانی‌ها دفاع کنند و مانع ادامه قلدری شوند، طرفداران قلدری نیز به دلیل نداشتن مهارت‌های رفتار جرأت‌مندانه و داشتن اضطراب بالا، باعث گسترش وقایع قلدری در مدرسه می‌شوند.

این پژوهش همانند سایر پژوهش‌ها محدودیت‌هایی داشته است. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که یافته‌های این پژوهش، در جامعه محدود به دانش‌آموزان پسر پایه ابتدایی شهر تبریز، به دست آمده است؛ بنابراین در تعمیم یافته‌ها به سایر گروه‌ها و جمعیت‌ها باید جانب احتیاط رعایت شود. پیشنهاد می‌شود که پژوهشگرهای بعدی، روی جمعیت‌های دیگری از افراد و با سنین مختلف به پژوهش بپردازند. همچنین، پیشنهاد

اخیری نیز نشان داد که دانش‌آموزان قلدر در مقایسه با قربانی‌ها و دانش‌آموزان فاقد رفتارهای قلدری، پایین‌ترین میزان دلبستگی به معلم و مدرسه را دارند (محبی و همکاران، 2016). برخلاف این یافته‌ها، کانینگام (2007) معتقد است که قلدرها در مقایسه با سایر گروه‌های درگیر در قلدری، دلبستگی بالایی به مدرسه دارند و این دلبستگی به دلیل داشتن جایگاه اجتماعی بالا یا به عبارتی محبوبیت بالا در بین همسالان است؛ به عبارتی، زمانی دانش‌آموزان قلدر دلبستگی بالایی به مدرسه دارند که در گروه همسالان جایگاه اجتماعی خوبی داشته باشند و محبوب قلمداد شوند. نتایج مطالعات سالمیوالی و همکاران (1996) نیز نشان داده است که تقویت‌کننده‌ها و کمک‌کنندگان به قلدرها، معمولاً از سوی همسالان‌شان نمرات پایینی در پذیرش اجتماعی و نمره بالایی در طرد اجتماعی دریافت می‌کنند؛ بنابراین، پایین بودن دلبستگی به معلم و مدرسه در دانش‌آموزان قلدر و طرفدار قلدر پژوهش احتمالاً ناشی از پایین بودن محبوبیت اجتماعی آنان به عنوان شروع کننده و ادامه دهنده رفتارهای قلدری جسمانی در بین همسالان است.

به علاوه، هر چند که مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان قلدر بیشتر از طرفداران قلدری بود؛ اما تفاوت معناداری بین این دو گروه وجود نداشت. در این رابطه می‌توان چنین استدلال کرد که مشارکت تحصیلی در پژوهش حاضر به معنای میزان مشارکت رفتاری در فعالیت‌های گوناگون مدرسه است (کرون و مسی، 1980). هیرشی (1969) نیز معتقد است که مشارکت در «فعالیت‌های مرسوم» که خنثی هستند؛ نه مانع بزهکاری و نه باعث آن می‌شوند. از طرفی، به اعتقاد جانسون و همکاران (2001) مشارکت تحصیلی شامل رفتارهایی همچون تلاش سخت در کلاس، مشارکت در بحث، تکمیل تکالیف، رفتن به کلاس، دقت داشتن در کلاس، اجتناب از رفتار توهین‌آمیز و سهمیم شدن در فعالیت‌های فوق برنامه است که به طور گسترده‌ای مشارکت دانش‌آموزان را نشان می‌دهد؛ بنابراین، قلدرها و طرفداران قلدر پژوهش حاضر از لحاظ مشارکت تحصیلی، به معنای میزان شرکت در فعالیت‌های فوق برنامه (مثل ورزش، برنامه‌های سرود، روزنامه نگاری در مدرسه و...) تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند.

به علاوه، یافته پژوهش حاضر درباره سازه شایستگی اجتماعی نشان داد که در خرده مقیاس‌های رفتار جامعه‌پسند

راهکاری برای افزایش کفایت‌مندی اجتماعی و کاهش پدیده قلدری در مدرسه، پیشنهاد می‌شود.

می‌شود که در مطالعات آتی، گروه‌های طرفدار قربانی‌ها نیز مطالعه شوند. به علاوه، آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان قلدر توسط روان‌شناسان مدرسه، به منظور

## منابع

- Albayrak, S., Yildiz, A., & Erol, S. (2016). Assessing the effect of school bullying prevention programs on reducing bullying. *Children and Youth Services Review*, 63, 1-9.
- Berry, B. L. (2015). A single-subject evaluation of the target bullying intervention program. Unpublished doctoral thesis, University of Nebraska-Lincoln.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence - empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5, 191-200.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197.
- Camodeca, M., Caravita, S. C., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior*, 41(4), 310-21.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140-163.
- Cernkovich, S. A., & Giordano, P. C. (1992). School bonding, race and delinquency. *Criminology*, 30, 261-291.
- Clemans, K. H., Musci, R. J., Leoutsakos, J-M. S., & Ialongo, N. S. (2014). Teacher, parent, and peer reports of early aggression as screening measures for long-term maladaptive outcomes: Who provides the most useful information? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(2), 236-247.
- Cunningham, N. J. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. *Journal of Early Adolescence*, 27(4), 457-478.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2007). Same-gender and cross-gender peer acceptance and peer rejection and their relation to bullying and helping among preadolescents: Comparing predictions from gender-homophily and goal framing approaches. *Developmental Psychology*, 43, 1377-1389.
- Dolan, L. J., Kellam, S. G., Hendricks Brown, C., Werthamer-Larsson, L., Rebok, G. W., Mayer, L. S., Laudolff, J., & et al. (1993). The short-term impact of two classroom-based preventive interventions on aggressive and shy behaviors and poor achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 317-345.
- Eastman, M., Foshee, V., Ennett, S., Sotres-Alvarez, D., Reyes, H. L. M., Faris, R., & North, K. (2018). Profiles of internalizing and externalizing symptoms associated with bullying victimization. *Journal of adolescence*, 65, 101-110.
- Espelage, D. L., & Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 123-142.
- Espelage, D., Mebane, S., & Adams, R. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In D. Espelage, & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37-61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evans, C. B., & Smokowski, P. R. (2015). Prosocial bystander behavior in bullying dynamics: Assessing the impact of social capital. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 289-307.
- Farmer, T. W. (2000). The social dynamics of aggressive and disruptive behavior in school: Implications for behavior consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 299-321.
- Fernández, M. V. C., Fernández, M. L., Castro, Y. R., Garrido, J. M. F., & Otero, M. C. (2013). Bullying in Spanish secondary schools: Gender-based differences. *The Spanish journal of psychology*, 16, 1-14.
- Gao, S. L., & Chan, K. L. (2015). Future orientation and school bullying among adolescents in rural China: The mediating role of school bonding. January-March, 1-9.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents active defending and passive bystanding behavior

- in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93–105.
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E-M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.), 22(1), 37–44.
- Goossens, F., Olthof, T., & Dekker, P. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32, 343–357.
- Hirschi, T. (1969) *Causes of Delinquency*. University of California Press, Berkeley.
- Huitsing, G., & Veenstra, R. (2012). Bullying in classrooms: Participant roles from a social network perspective. *Aggressive Behavior*, 38, 494–509.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74(4), 318–340.
- Junttila, N. (2010). Social competence and loneliness during the school years. Unpublished doctoral thesis, University of Turku, Finland.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 874–895.
- Kokkinos, C. M., & Antoniadou, N. (2013). Bullying and victimization experiences in elementary school students nominated by their teachers for specific learning disabilities. *School Psychology International*, 34(6), 674–690.
- Krohn, M., & Massey, J. (1980). Social control and delinquent behavior: An examination of the elements of the social bond. *The Sociological Quarterly*, 21, 529–543.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 31–49.
- Maunder, R. E., & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 13–20.
- Mohebbi, M., Mirnasab, M., & Wiener, J. (2016). Parental and school bonding in Iranian adolescent perpetrators and victims of bullying. *School Psychology International*, 37(6), 583–605.
- Obermann, M. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 10, 239–257.
- Oh, N., & Hazler, R. (2009). Contributions of personal and situational factors to bystanders' reactions to school bullying. *School Psychology International*, 30(3), 291–310.
- Oliveira, F. R., de Menezes, T. A., Irfi, G., & Oliveira, G. R. (2017). Bullying effect on student's performance. *Economia*, 19(1), 57–73.
- Olweus, D. (1993). Bullying in school: What we know and what we can do. *Psychology in the Schools*, 40, 699–711.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780.
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2015). Short-term longitudinal relationships between adolescents' (cyber) bullying perpetration and bonding to school and teachers. *International Journal of Behavioral Development*, 1–11.
- Padgett, Sh., & Notar, C. E. (2013). Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33–41.
- Parson, D. S. (2015). School bullying and teacher professional development. Unpublished doctoral thesis, University of Walden.
- Pearce, J. B., & Thompson, A. C. (1998). Practical approaches to reduce the impact of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 79, 528–31.
- Pekarik, E., Prinz, R., Leibert, C., Weintraub, S., & Neale, J. (1976). The pupil evaluation inventory: A sociometric technique for assessing children's social behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4(1), 83–97.
- Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). Role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201–205.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246–258.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant

- roles and their reactions to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Shaheen, A. M., Hammad, S., Haourani, E. M., & Nassar, O. S. (2018). Factors affecting Jordanian school adolescents' experience of being bullied. *Journal of Pediatric Nursing*, 38, 66-71.
- Simona, C. S., Caravita, S. C. S., & Blasio, P. D. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140-163.
- Simons-Morton, B., Crump, A., Haynie, D., & Saylor, K. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14, 99-107.
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 43, 106-114.
- Sutton, J., & Smith, P. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Tirabassi, A. R. (2013). The relationship between social competence and student dropout. University of Wisconsin-La Crosse.
- van der Ploeg, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2017). Defending victims: What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers?. *Journal of school psychology*, 65, 1-10.
- Walters, G. D., & Espelage, D. L. (2018). From victim to victimizer: Hostility, anger, and depression as mediators of the bullying victimization-bullying perpetration association. *Journal of School Psychology*, 68, 73-83.
- Wang, F. M., Chen, J. Q., Xiao, W. Q., Ma, Y. T., & Zhang, M. (2012). Peer physical aggression and its association with aggressive beliefs, empathy, self-control, and cooperation skills among students in a rural town of China. *Journal of interpersonal violence*, 27(16), 3252-3267.
- Wang, X., Yang, L., Gao, L., Yang, J., Lei, L., & Wang, C. (2017). Childhood maltreatment and Chinese adolescents' bullying and defending: The mediating role of moral disengagement. *Child abuse & neglect*, 69, 134-144.
- Werthamer-Larsson, L., Kellam, S. G., & Wheeler, L. (1991). Effect of first-grade classroom environment on shy behavior, aggressive behavior, and concentration problems. *American Journal of Community Psychology*, 19, 585-602.
- You, S., Lee, J., Lee, Y., & Kim, A. Y. (2015). Bullying among Korean adolescents: The role of empathy and attachment. *Psychology in the Schools*, 52(6), 594-606.