

## تدوین مدل ساختاری پیش‌بینی قربانی شدن قلدری از طریق عوامل محیطی و مهارت‌های ارتباطی با

## واسطه‌گری آشفته‌گری روان‌شناختی

1. حسین سلیمی، 2. عزت اله قدم پور\*، 3. فاطمه رضایی

1. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، 2. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، 3. استادیار

روان‌شناسی، دانشگاه لرستان

(تاریخ وصول: 96/11/13 - تاریخ پذیرش: 97/05/12)

## Developing a Structural Equation Modeling for Prediction of Bullying Victim by Environmental Factors and Communication Skills with Psychological Crisis Intermediation

1. Hossein salimi, 2. Ezatollah Ghadam Pour\*, 3. Fatemeh Rezaei

1 Ph.D student in Educational Psychology, Lorestan University, 2. Associate Professor of Educational Psychology, Lorestan University, 3. Assistant Professor of Psychology, Lorestan University.

(Received: Feb. 02, 2018 - Accepted: Aug. 03, 2018)

### Abstract

**Introduction:** The purpose of this study was to investigate the relationship between environmental factors and communication skills with sacrifice due to psychological crisis using structural equation modeling method. **Method:** The present study used a correlation and single-stage cluster sampling method to test the structural relationship between environmental factors and communication skills with the mediation of psychological distress and victims of bullying among 350 middle school students in Boukan city. For this purpose, the Iranian version of Moradi victimization scale (2009) and Lewinda's Depression (1995), Anxiety and Stress Scale for measuring psychological crisis, Samini's Social Support (1995), Queendom's Communication Skills (2004), and perception of the school atmosphere derived from the scale of the classroom environment of the Trickett and Moos (1973) Information gathering tools were used. **Results:** The results of the structural equation analysis showed that the conceptual model of the research with Chi-square test was 63/33 and the degree of freedom of 51 are well fitted. Psychological aesthetics, communication skills and environmental factors directly provide good predictors for the victimization of knowledge students were. Also, communication skills and environmental factors predicted indirectly by the psychological crisis of the victim. **Conclusion:** The results showed that, in line with the conceptual model, the dimensions of psychological crisis, communication skills and environmental factors directly and indirectly related to the victimization of students.

**Keywords:** victimization, bullying, environmental factors, communication skills and psychological crisis.

### چکیده

**مقدمه:** پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه عوامل محیطی و مهارت‌های ارتباطی با قربانی شدن به واسطه آشفته‌گری روان‌شناختی با استفاده از روش مدل‌یابی ساختاری انجام گرفت. **روش:** پژوهش حاضر با استفاده از روش همبستگی و معادلات ساختاری و با شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای، به آزمون رابطه ساختاری عوامل محیطی و مهارت‌های ارتباطی با واسطه‌گری آشفته‌گری روان‌شناختی و قربانیان قلدری در بین 350 نفر از دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهرستان بوکان پرداخته است. بدین منظور از فرم ایرانی مقیاس قربانی قلدری مرادی (1388) و پرسشنامه‌های افسردگی، اضطراب و استرس لویندا (1995) برای سنجش آشفته‌گری روان‌شناختی، حمایت اجتماعی ثامنی (1374)، مهارت‌های ارتباطی کوئین‌دام (2004)، و ادراک از جو مدرسه برگرفته از مقیاس محیط کلاس تریکت و موس (1973) به‌عنوان ابزارهای گردآوری اطلاعات استفاده شده است. **یافته‌ها:** نتایج تجزیه و تحلیل معادلات ساختاری نشان می‌دهد که مدل مفهومی پژوهش با آماره آزمون خی دو برابر با 63/33 و درجه آزادی 51 از برازش خوبی برخوردار است و آشفته‌گری روان‌شناختی، مهارت‌های ارتباطی و عوامل محیطی به صورت مستقیم پیش‌بین‌های خوبی برای قربانی شدن دانش‌آموزان بودند. همچنین مهارت‌های ارتباطی و عوامل محیطی با واسطه آشفته‌گری روان‌شناختی قربانی شدن را به صورت غیرمستقیم پیش‌بینی نمودند. **نتیجه‌گیری:** نتایج حاصل نشان داد که همسو با مدل مفهومی، ابعاد آشفته‌گری روان‌شناختی، مهارت‌های ارتباطی و عوامل محیطی به طور مستقیم و غیرمستقیم با قربانی شدن دانش‌آموزان رابطه دارند.

**واژگان کلیدی:** قربانی شدن، قلدری، عوامل محیطی، مهارت‌های ارتباطی و آشفته‌گری روان‌شناختی.

الویز<sup>6</sup> اولین کسی بود که مسئله قلدری را در سال 1978 به شکل علمی مطرح کرد. او قلدری را به عنوان یک عمل پرخاشگرانه مکرر در برابر فرد قربانی<sup>7</sup> که به آسانی نمی‌تواند از خودش دفاع کند تعریف کرده است (ریوگری<sup>8</sup> و همکاران، 2013).

بر اساس نظریه الویز و دیگر نظریه‌پردازان این حوزه، رفتار قلدرانه شامل پهنه وسیعی از رفتارهای مخرب است که به طور منظم و در یک دوره گسترده زمانی باعث قربانی شدن افراد به شکل‌های جسمانی<sup>9</sup>، کلامی<sup>10</sup> و عاطفی<sup>11</sup> می‌شود (روسون<sup>12</sup> و همکاران، 2011). قربانی شدن جسمانی مستلزم تماس فیزیکی مستقیم و محسوس میان فرد قلدر و قربانی است و در اشکالی مختلفی مانند ضربه‌زدن، هل دادن، تنه‌زدن، لگزدن و غیره نمایان می‌گردد (ونگ<sup>13</sup> و همکاران، 2010). به بیانی ساده قربانی شدن جسمانی مستلزم صدمه رسیدن به بدن فرد قربانی و یا دارایی‌های وی است. قربانی شدن کلامی شامل حملات کلامی از سوی فرد قلدر با استفاده از کلمات توهین‌آمیز، تحقیرکردن، ارباب و تهدیدکردن، لقب گذاشتن و برچسب زدن بر روی فرد قربانی است. نیت اصلی فرد قلدر از

نیاز به ایمنی از اولین نیازهای اساسی انسان است که بعد از نیازهای فیزیولوژی مطرح می‌شود. ارضای نیازهای ایمنی مستلزم پایداری، امنیت و رهایی از ترس و اضطراب است. در این میان قلدری<sup>1</sup> یکی از مهمترین و رایج‌ترین مشکلاتی است که امنیت دانش‌آموزان را تهدید می‌کند (اورپیناس و هورنای<sup>2</sup>، 2006). قلدری پدیده‌ای ناآشنا نیست، اعتقاد بر این است که قلدری با تاریخ پیدایش مدارس درهم آمیخته است. برای نسل‌های زیادی دانش‌آموزان عادت به آزار رساندن به همسالان و همکلاسی‌های خود داشته‌اند (پاپین کلاو، چاتزی کاسما و کلاویو<sup>3</sup>، 2011). امروزه هم قلدری یک معضل گسترده جهانی محسوب شده و احتمال وجود آن در مدارس هر کشوری وجود دارد (برایتو و اولیویرا<sup>4</sup>، 2013)، و یکی از حادترین و رایج‌ترین مشکلاتی است که مدارس با آن مواجه هستند، این در حالی است که همه دانش‌آموزان حق برخورداری از یک آموزش توأم با امنیت را دارند (چراغی و پیشکان، 2011). قلدری در معنای عام به عنوان یک عمل پرخاشگرانه تعریف می‌شود که بارها از طرف فرد تکرار شده و در بردارنده یک قدرت نامساوی بین فرد قلدر و فرد مورد هدف یا قربانی است (کوالسکی و لیمبر<sup>5</sup>، 2013).

6. Olweus

7. victim

8. Ruggieri

9. Physical victimization

10. Verbal victimization

11. Emotional victimization

12. Rothon

13. Wang

1. bullying

2. Orpinas & Horne

3. Papanikolaou, Chatzikosma & Kleio

4. Brito & Oliveira

5. Kowalski & Limber

یک تبلور نامطلوب از روابطی است که نوجوانان با توجه به موقعیت اجتماعی و مسائل شخصی خود برمی‌گزینند.

تحقیقات ابتدایی انجام شده بر روی افراد درگیر در قلدری عمدتاً بر روی مشکلات شخصی افراد درگیر تمرکز کرده بودند و اهمیت کمتری به موقعیت یا جایگاه اجتماعی که فرد درگیر در قلدری در میان همسالان خود دارند، می‌دادند اما تحقیقات اخیر یک مدل تعاملی شخصی - موقعیت را در ارتباط با قلدری ترسیم کرده‌اند. اکنون اهمیت بافت اجتماعی در قلدری ثابت شده است و درجات پرخاشگری از سوی فرد به ارزش‌ها و هنجارهای گروه خاصی که در آن قرار دارد وابسته است. تحقیقات انجام گرفته نشان داده‌اند که رفتارهای افراد درگیر در قلدری به‌ویژه قربانیان با احساس ادراک شده فرد از فضا و جو حاکم بر مدرسه و کلاس به‌ویژه امنیت موجود در آن تحت تأثیر قرار می‌گیرد. در مدارس که جو و فضایی منفی بر آن‌ها حاکم است احتمال انجام رفتارهای گوناگون قلدرانه و بیشتر فیزیکی به‌خصوص در میان پسران بیشتر بوده و احتمال قربانی شدن هم بالاتر است. برعکس در مدارس با جو مثبت هم احتمال قربانی شدن دانش‌آموزان کاهش می‌یابد و هم احتمال انجام رفتار دفاع‌گرانه از سوی دیگر همسالان فرد قربانی افزایش می‌یابد (ریوگری و همکاران، 2013). تفاوت در رفتاری قلدری در مدارس مختلف گواهی بر تأثیر جو و بافت

قربانی کردن کلامی صدمه زدن به عزت نفس دیگری است که معمولاً در مقابل همسالان انجام می‌شود. قربانی شدن کلامی به وسیله بروندهای آن قابل مشاهده بوده و بنابراین در دسته روش‌های مستقیم قلدری قرار می‌گیرد (لیوت<sup>1</sup> و همکاران، 2010). تحقیقات فراوانی تاکنون نشان داده‌اند که قربانی شدن کلامی متداولترین شکل قربانی شدن است. قربانی شدن عاطفی که به آن قربانی شدن غیر مستقیم، روان‌شناختی، ارتباطی و غیرکلامی هم می‌گویند نوعی از قربانی شدن است که با استفاده از روابط اجتماعی میان گروه‌ها انجام می‌شود و شامل شایعه پراکنی، تهمت زدن، خیرچینی، تحریک افراد دیگر از سوی فرد قلدر برای آسیب‌زدن به فرد قربانی و از همه مهم‌تر نادیده گرفتن، طردکردن و محروم‌کردن اجتماعی قربانی از گروه و یا از فعالیت‌های خاص است. ویژگی مهم قربانی شدن عاطفی نسبت به قربانی شدن جسمانی و کلامی، غیرمستقیم و روان‌شناختی بودن است که همیشه قابل مشاهده نیست و لذا احتمال نادیده گرفته شدن آن و در نتیجه آسیب دیدن بیشتر فرد قربانی وجود دارد. به‌علاوه چون قربانی شدن عاطفی سبب تحقیر شدن نظام‌دار احساس فرد می‌شود، بیشترین آسیب را برای فرد قربانی نسبت به دیگر انواع قربانی شدن در پی دارد (کور و دی لارا<sup>2</sup>، 2010). در واقع نقش قربانی در همه اشکال آن

1. Eliot

2. Corvo, & deLara

برخوردار نگردد به شدت آسیب خواهد دید حمایت اجتماعی، میزان آرامش، احترام، کمک یا مراقبتی است که فرد از سوی افراد یا گروه‌های مختلف دریافت می‌کند و عامل مهمی برای محافظت فرد در برابر استرس‌ها است. تایلور (1995) معتقد است افرادی که از حمایت اجتماعی خوبی برخوردار هستند استرس کمتری را تجربه می‌کنند در چنین مواقعی بررسی‌ها نشان داده‌اند که چنانچه نوجوان به راهبردهای مقابله‌ای کارآمد مجهز نباشد و توانایی کمی برای درک هیجان‌های خود و دیگران داشته باشد، در برخورد با فشارها و بحران‌های دوران نوجوانی توان کمتری خواهد داشت و مشکلات رفتاری بیشتری را به صورت پرخاشگری، افسردگی و اضطراب نشان خواهد داد (الگار، آرلت و گراووز<sup>4</sup>، 2003). عامل دیگر مرتبط با جو کلاس و مدرسه که با قلدری و قربانی شدن ارتباط دارد، یکپارچگی ارتباطات در مدرسه است. وقتی گفته می‌شود دانش‌آموزی دارای ارتباط مثبت یکپارچه در مدرسه است بدین معنی است که او تعلق و ارتباطی قوی را با همسالان و عوامل مدرسه داشته و احساس تعلق خاطر به مدرسه به عنوان یک اجتماع دارد. جونز<sup>5</sup> (2013) یافت که هر چه احساس تعلق و ارتباط با مدرسه در دانش‌آموزان بیشتر باشد میزان قلدری و قربانی شدن هم پایین‌تر خواهد بود. این یافته این ایده را که ارتباطات با همسالان و عوامل بزرگسال مدرسه

مدرسه است (چراغی و پیشکان، 2011). در محیط مدرسی که جو مدرسه حمایت‌کننده نیست افراد قربانی معمولاً تنها هستند و در شبکه‌های اجتماعی و دوستی همسالان داخل نمی‌شوند و یا اینکه روابط محدودی با آن‌ها دارند و زمانی که بخواهند از میان همسالان خود برای روابط اجتماعی کسی را انتخاب کنند معمولاً افرادی تنها و غیر پرخاشگر مانند خود را برمی‌گزینند. بر همین اساس جو مدرسه و حمایت‌های اجتماعی نقش بسزایی را در به وجود آمدن، کنترل، تشدید و یا کاهش قلدری و به تبع آن قربانی شدن ایفا می‌کنند و پیش شرط‌های لازم برای قلدری و قربانی شدن را فراهم می‌آورند (متینگلی<sup>1</sup>، 2007).

جو مدرسه، مبتنی بر تصورات اعضاء از چگونگی تأثیرات مثبت و منفی محیط مدرسه بر آنان است. تصورات و ادراک اعضاء از محیط مدرسه و نه خود این محیط، مهمترین جزء سازنده جو مدرسه است (مایرسون<sup>2</sup>، 2010). در مدارس دارای جو مثبت، اعضاء از آگاهی، انتظار و امید بالایی برخوردار هستند و از حضور در مدرسه، احساس شادکامی می‌کنند (هارون<sup>3</sup> و همکاران، 2010). در صورت مطلوب نبودن جو مدرسه دانش‌آموزان مستعد پیدایش مشکلات روانی و همچنین آزار دیدن از افراد قلدر هستند و چنانچه فرد قربانی از حمایت‌های اجتماعی

4. Elgar, Arlett & Groves  
5. Jones

1. Mattingly  
2. Mayerson  
3. Haron

عواملی حفاظتی در مقابل قلدری هستند تقویت می‌کند. دانش‌آموزانی که در مدرسه به نوعی احساس تنهایی می‌کنند و تعداد و کیفیت روابط دوستانه آن‌ها پایین است بیشتر در معرض خطر قربانی شدن بوده و متقابلاً با افزایش قربانی شدن، تنهایی و انزوای آن‌ها هم به مرور زمان بیشتر می‌شود. به‌ویژه در مواردی که دانش‌آموز به شکل غیرمستقیم به صورت روان‌شناختی قربانی می‌شود احتمال افزایش احساس تنهایی و پدیدآیی مشکلات عاطفی دیگر، بیشتر است. منظور احساس ارتباط و تعلق به مدرسه، کیفیت روابط اجتماعی در خلال تجربیات دانش‌آموزان درون مدرسه است (لستر<sup>1</sup>، 2012). توانایی برقراری ارتباط خوب به ایجاد روابط بین فردی مثبت و مؤثر می‌انجامد و یکی از این موارد، توانایی ایجاد روابط دوستانه است که در سلامت روانی و اجتماعی و روابط گرم به عنوان یک منبع مهم و روابط اجتماعی سالم نقش بسیار مهمی دارد (حاجی‌آخوندی، زهرا، 1390). تحقیقات فراوانی نشان داده‌اند روابط مثبت بین همسالان در مؤلفه‌های مختلف بهزیستی روانی آن‌ها مانند سطوح مثبت ادراک از خویشتن، بهزیستی عاطفی بالاتر نقش دارد. به طور کلی حمایت مثبت همسالان برای تداوم و رشد عملکرد شناختی، اجتماعی و عاطفی نوجوانان بسیار حائز اهمیت است و ریسک مشکلات ذهنی و عاطفی و رفتاری در اوایل بزرگسالی را کاهش می‌دهد. در

صورت تداوم، قربانی شدن در دانش‌آموز می‌تواند باعث بروز طیفی گسترده از مشکلات سلامت جسمانی مانند ناراحتی‌های عصبی - گوارشی، اختلالات خواب، سردردها و تنش‌های عضلانی (فک و کالژیوس، 2004؛ به نقل از کوالسکی و لیمبر، 2013)، مشکلات تحصیلی و آموزشگاهی مانند فرار و امتناع از رفتن به مدرسه (کوالسکی و لیمبر، 2013)، مشکلات روان‌شناختی مانند افسردگی شدید (روث، کولیس و هایم برگ، 2002)، و اختلال در بهزیستی روانی فرد (تتافی و فارینگتون<sup>2</sup>، 2008) و در سطحی بالاتر پروراندن افکار خودکشی و حتی احتمال اقدام به خودکشی (اسپلیج و هالت<sup>3</sup>، 2013) شود. در خصوص میزان قربانی شدن دانش‌آموزان در کشورهای مختلف ارقام متفاوتی گزارش شده‌اند. در یک پیمایش گسترده این رقم در اروپا 15 درصد (الویز، 1993)، و در کشورهای آفریقایی و خاورمیانه 41 تا 60 درصد (فلمنگ و جاکوبسون<sup>4</sup>، 2010) گزارش شده است. در ایران هم بلندهمتان (1389) میزان قربانی شدن را در میان دانش‌آموزان مدارس راهنمایی استان کردستان دست کم 22/9 درصد گزارش کرده است. در میان تحقیقات در مورد قربانی شدن دو جنس یافته‌ها تا حدودی متناقضند. بعضی تحقیقات نشان داده‌اند که درصد پسران و دختران قربانی شده حدوداً مشابه است (بلدن - گالا،

2. Ttofi & Farrington  
3. Espelage & Holt  
4. Fleming & Jacobsen

1. Lester

مخرب است، طراحی و اجرای برنامه‌های پیشگیرانه در مدارس لازم و ضروری به نظر می‌رسد ولی تدوین هر برنامه پیشگیرانه‌ای با توجه به اینکه قلدری پدیده‌ای چندبعدی است که از دل پیچیدگی‌های موجود در روابط خانواده، روابط با همسالان، اجتماع و همچنین فرهنگ مدرسه بر می‌آید (پاپین‌کلاو و همکاران، 2011)، مستلزم شناخت صحیح مبانی نظری حوزه قلدری و به‌کارگیری دستورالعمل‌ها و کاربردهای عملی این نظریه‌ها است. با توجه به اینکه در کشور ایران آمار دقیقی از میزان شیوع قلدری و قربانیان قلدری وجود ندارد و تحقیقی که همه جنبه‌های این پدیده را مورد توجه قرار داده باشد در دسترس نیست و اغلب مطالعات برای تحلیل رابطه بین متغیرهای مورد نظر، از روش‌هایی غیر از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده نموده‌اند و بیشتر پژوهش‌های انجام شده به صورت جداگانه به بررسی ویژگی‌های فردی، رفتاری و محیطی قربانیان قلدری پرداخته‌اند. همچنین آنچه که در تحقیقات صورت گرفته، مورد غفلت واقع شده، اهمیت متغیرهای میانجی است که در این پژوهش به نقش متغیر میانجی، به عنوان یک تنظیم‌کننده، که اثرات دیگر متغیرها را بر متغیر وابسته تحت تأثیر خود قرار می‌دهد، توجه شده است. به همین دلیل پژوهش حاضر قصد دارد با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، روابط موجود میان چهار متغیر مکنون عوامل محیطی، مهارت‌های ارتباطی، آشفتگی روان‌شناختی و قربانی شدن

جورکا و تیگان<sup>1</sup>، (2010) در حالی که دیگران یافته‌اند که تعداد پسران قربانی شده بیشتر از دختران است. دیو<sup>2</sup> و همکاران (2009) نیز در یک پیمایش بین‌المللی خود در میان 35 کشور دریافتند که در اکثر کشورها پسران بیشتر از دختران گزارش کرده‌اند که قربانی قلدری شده‌اند هر چند این تفاوت جنسیتی در اکثر این کشورها پایین بود. بلندهمتان (1389) هم نشان داد که فراوانی قربانی شدن در مدارس پسرانه بیشتر از مدارس دخترانه است. در ایران تاکنون تحقیقات اندکی در این خصوص انجام گرفته است. در پژوهشی (محمدخانی، 2002؛ به نقل از چراغی و پیشکان، 2011) گزارش کرده است که پسران عمدتاً از طریق جسمانی و کلامی قربانی می‌شوند و دختران عمدتاً از طریق شایعه پراکنی که یکی از اشکال قلدری عاطفی است، قربانی می‌شوند.

تاکنون پژوهش‌های متعددی در خصوص دلایل قربانی شدن و پیامدهای قربانی شدن، مدل‌یابی قلدری و حتی تأثیر برنامه‌های مختلف بر کاهش قربانی شدن پرداخته‌اند (حسینی و همکاران 1394؛ مقتدایی و همکاران 1390؛ مرادی و همکاران 1389) اما تاکنون هیچ پژوهشی در داخل و خارج کشور به مدل‌یابی قربانی شدن نپرداخته‌اند و پژوهش حاضر از این لحاظ کاملاً جدید است از سوی دیگر با توجه به اینکه قلدری برای فرد قلدر، قربانی و فضای آموزشی

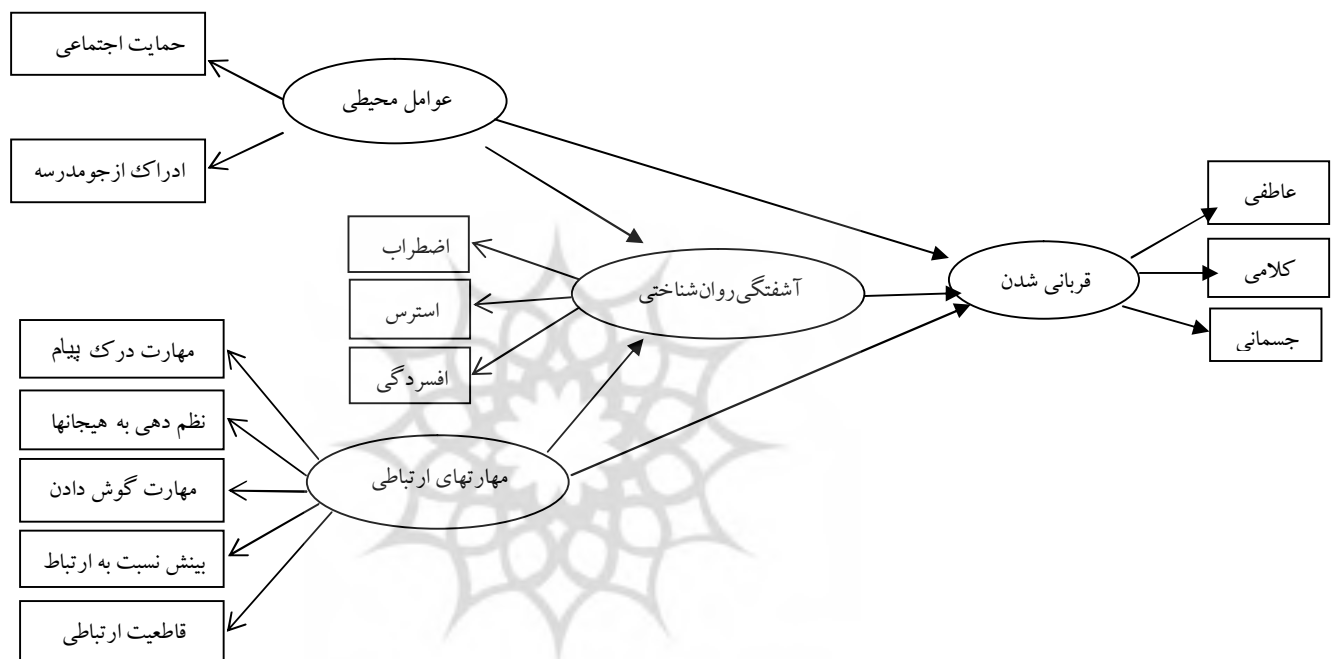
1. Beldean-Galea, Jurcau & Tigan

2. Due

آشفتگی روان‌شناختی، قربانی شدن دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند (شکل 1).

قلدری را بررسی کند. بدین منظور براساس نتایج پژوهش‌های پیشین مدلی فراهم آمده است که در آن عوامل محیطی و مهارت‌های ارتباطی با واسطه

شکل 1. مدل مفهومی پژوهش: مدل رابطه ساختاری بین مهارت‌های ارتباطی، عوامل محیطی و آشفتگی روان‌شناختی قربانیان قلدری



تأثیر دارد؟ از این رو، پژوهشگر به دنبال پاسخ به این سؤال‌ها است که آیا مدل ساختاری فرض شده در مورد قربانیان قلدری، با توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان قربانی مورد تأیید است؟ کدام عوامل (محیطی، مهارت‌های ارتباطی و آشفتگی روان‌شناختی) نقش مؤثرتری بر قربانی شدن دانش‌آموزان دارند؟

با فرض اینکه ابعاد دوگانه عوامل محیطی و مهارت‌های ارتباطی آشفتگی روان‌شناختی را پیش‌بینی می‌کنند، آشفتگی روان‌شناختی نیز با قربانی شدن رابطه دارد. با توجه به نکات ذکر شده، سؤالی که می‌توان مطرح نمود این است که آیا ابعاد دوگانه عوامل محیطی و مهارت‌های ارتباطی هر کدام به‌طور جداگانه و یا به شکل تعاملی با در نظر گرفتن آشفتگی روان‌شناختی بر قربانی شدن دانش‌آموزان

## روش

جو مدرسه به‌عنوان ابزارهای گردآوری اطلاعات استفاده شد.

**مقیاس قربانی قلدری<sup>2</sup>:** فرم ایرانی مقیاس قربانی قلدری مرادی (1388) با هدف ساخت مقیاسی که با شرایط فرهنگی جامعه ایران هم‌خوانی داشته باشد ساخت و اعتباریابی شده است. حاوی 26 گویه است و قربانی شدن جسمانی، کلامی و عاطفی را در یک مقیاس لیکرتی 4 درجه‌ای می‌سنجد که گویه‌های 3، 8، 9، 10، 12، 15، 16، 17، 18، 19، 23، 24، 25 و 26 مربوط به قربانی شدن جسمانی، گویه‌های 14، 11، 5، 4، 2، 1 و 20 مربوط به قربانی شدن کلامی و گویه‌های 4، 21، 14، 13، 7، 6 و 22 مربوط به قربانی شدن عاطفی است. شیوه نمره‌گذاری تمامی گویه‌ها مستقیم بوده و افراد با نمرات کلی بالاتر از 49/5 به عنوان قربانی قلدری شناخته می‌شوند. برای سنجش پایایی این مقیاس روش بازآزمایی مورد استفاده قرار گرفته است. ضرایب به‌دست آمده برای کل آزمون  $r=0/98$  و برای حوزه کلامی  $r=0/99$ ، برای حوزه جسمانی  $r=0/98$  و برای حوزه عاطفی  $r=0/98$  بوده است که نشان از پایایی بالای این مقیاس است همچنین برای سنجش روایی از روش روایی سازه استفاده شده است. نتایج حاصل نشان داد ضرایب همبستگی برای سؤالات خرده مقیاس کلامی از حداقل 0/75 تا حداکثر 0/90، برای خرده مقیاس جسمانی از حداقل 0/85 تا حداکثر 0/94 و برای سؤالات خرده مقیاس عاطفی از حداقل 0/87 تا حداکثر 0/93 در نوسان است که حاکی از آن است

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی است و از لحاظ نحوه جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها همبستگی از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری است. جامعه این تحقیق شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهری شهرستان بوکان در سال تحصیلی 96 - 1395 است. که این تعداد طی آماري که از اداره آموزش و پرورش شهرستان بوکان گرفته شد حدود 4300 نفر بودند. به دلیل آنکه پژوهش حاضر از سری مطالعات تحلیل مسیر به شمار می‌آید، جهت برآورد حجم نمونه کافی از روش تعیین حجم نمونه کلاین<sup>1</sup> (2011) استفاده شد. طبق این روش برای مطالعاتی که از روش معادلات ساختاری استفاده می‌کنند از قاعده سرانگشتی زیر برای انتخاب نمونه استفاده می‌شود بدین صورت که حداقل حجم نمونه برای هر پارامتر محاسبه شده برابر با 5، نسبت 10 به 1 مناسب‌تر و نسبت 20 به 1 مطلوب قلمداد می‌شود. بر این اساس برای این پژوهش یک مدرسه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای با تعداد 350 نفر دانش‌آموز انتخاب شد. آنگاه همه پرسشنامه‌ها در مدرسه توزیع و جمع گردید. از 350 پرسشنامه توزیع شده تعداد 340 پرسشنامه به دست پژوهشگران رسید که بعد از حذف پرسشنامه‌های ناقص و نیز حذف داده‌های پرت، 330 نفر مبنای تحلیل پژوهش قرار گرفت.

**ابزارهای مورد استفاده در پژوهش:** در این تحقیق از پرسشنامه‌های قربانی قلدری، آشفتگی روان‌شناختی، حمایت اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و ادراک از

2. Bully Victimization Scale

1. Kline



همکاران 1380، به نقل از ابوالقاسمی و نریمانی (1384).

**مقیاس حمایت اجتماعی<sup>3</sup>**: مقیاس حمایت اجتماعی توسط ثامنی (1374) براساس تحلیل عوامل ساخت و اعتباریابی شده است. مقیاس حمایت اجتماعی 28 آیتم دارد که از سوی آزمودنی به صورت نادرست و درست پاسخ داده می‌شود. به این گزینه‌ها نمره‌های صفر (0) و یک (1) اختصاص می‌یابند. در مقیاس حمایت اجتماعی برای انتخاب آیتم‌ها از باورهای عاملی حداقل 0/50 استفاده شده است. با استفاده از تحلیل عوامل، دو عامل یعنی حمایت اجتماعی مربوط به دوستان و حمایت اجتماعی مربوط به خانواده به دست آمد. ضریب پایایی از طریق آلفای کرونباخ کل مقیاس 0/83، عامل حمایت اجتماعی مربوط به دوستان 0/63 و عامل حمایت اجتماعی مربوط به خانواده 0/89 است. ضریب پایایی بازآزمایی پس از چهار هفته برای کل مقیاس 0/73، عامل مربوط به حمایت اجتماعی مربوط به دوستان 0/73 و عامل حمایت اجتماعی خانواده 0/68 گزارش شده است. ضریب همبستگی بین نمرات کل مقیاس با تعریف عملیاتی از حمایت اجتماعی 0/61 است ( $P > 0/001$ ). همچنین همبستگی بین نمره‌های عامل مربوط به حمایت اجتماعی دوستان و حمایت اجتماعی مربوط به خانواده با سؤالات مربوط به اعتبار سازه حمایت اجتماعی به ترتیب 0/51 و 0/57 است ( $P > 0/01$ ).

کلیه سؤالات خرده مقیاس‌ها موضوع مورد بررسی را می‌سنجند. برای بررسی روایی محتوایی این مقیاس‌ها از نظر اساتید و دانشجویان دوره دکتری در دانشگاه علامه طباطبایی استفاده شده است و روایی محتوایی آن مورد تأیید این متخصصان قرار گرفته است (حسینی و همکاران، 1394).

**آشفتگی روان‌شناختی**: یکی از مقیاس‌هایی که آشفتگی روان‌شناختی را با آن می‌سنجند پرسشنامه افسردگی، اضطراب و استرس<sup>1</sup> لویندا<sup>2</sup> (1995) است. این مقیاس 21 ماده دارد و هر آزمودنی به هر آیتم به صورت هرگز (0)، کم (1)، زیاد (2) و خیلی زیاد (3) پاسخ می‌دهد. آیتم‌های 1، 6، 8، 11، 12، 14 و 18 استرس، آیتم‌های 2، 4، 7، 9، 15، 19 و 20 افسردگی و آیتم‌های 3، 5، 10، 13، 16، 17، 21 اضطراب را می‌سنجند. پژوهش‌های فراوانی به منظور به دست آوردن پایایی و اعتبار این مقیاس صورت گرفته است. ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس در یک نمونه هنجاری 717 نفری به شرح زیر به دست آمد: افسردگی 0/81، اضطراب 0/73 و استرس 0/81. در یک نمونه جمعیت عمومی شهر مشهد ( $n = 400$ ) ضریب آلفای کرونباخ برای افسردگی 0/70، اضطراب 0/66 و استرس 0/76 گزارش شده است. همچنین برای محاسبه اعتبار از روش ملاکی استفاده شده است. ضریب همبستگی پرسشنامه افسردگی بک با افسردگی 0/66، استرس 0/49 و اضطراب 0/67 معنی‌دار است (صاحبی و

3. Social Support Scale

1. Depression, Anxiety and Stress Scale  
2. Lewinda

شاخص KMO برابر با 0/71 و نیز مقدار عددی شاخص  $\chi^2$  در آزمون کرویت بارلت برابر با 2318/01 گزارش شده است که در سطح 0/0001 معنادار است. براساس تحلیل عاملی مذکور و انجام چرخش واریمکس و با در نظر گرفتن شیب نمودار اسکری، محققان مذکور به پنج عامل اصلی با عناوین درک پیام، نظم‌دهی به هیجان‌ها، مهارت گوش دادن، بیش نسبت به ارتباط و قاطعیت ارتباطی، دست یافتند. همچنین یوسفی (1385) در پژوهشی، اعتبار کل مقیاس مهارت‌های ارتباطی را با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با 0/81 و با استفاده از روش دو نیمه سازی، برابر با 0/77 گزارش کرد (به نقل از چاری و دلاورپور، 1385).

مقیاس ادراک از جو مدرسه: پرسشنامه ادراک از جو مدرسه که بر اساس مقیاس محیط کلاس تریکت و موس (1973) ساخته شده است، دارای چهار خرده مقیاس حمایت معلم، حمایت همسالان، خود مختاری دانش‌آموزان و وضوح و ثبات قوانین است. خرده مقیاس حمایت همسالان دارای دو مؤلفه تعامل با همسالان و وابستگی به مدرسه و خرده مقیاس وضوح و ثبات قوانین نیز دارای دو مؤلفه ساختار مدرسه و سختی قوانین است. این مقیاس پایایی خوبی در سنجش ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه داشته است (وی، ردی و رودز، 2007؛ به نقل از میکائیلی منیع و همکاران، 1392). پایایی این آزمون در تحقیق میکائیلی منیع و همکاران (1392) 0/74 گزارش شده است. همچنین به منظور تعیین اعتبار سازه مقیاس ادراک از جو مدرسه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. با

مقیاس مهارت‌های ارتباطی: پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی کوئین‌دام<sup>1</sup> (2004) مقیاسی مشتمل بر 34 سؤال است که توسط مؤسسه کوئین‌دام منتشر شده و پنج زیر مقیاس توانایی دریافت یا درک پیام‌های کلامی و غیرکلامی، نظم‌دهی به هیجان‌ها، مهارت گوش دادن، بیش نسبت به فرآیند ارتباط، و قاطعیت ارتباطی را در بر می‌گیرد. برای هر یک از پاسخ‌دهندگان در هر یک از این زیر مقیاس‌ها نمره جداگانه‌ای محاسبه می‌شود علاوه بر این حاصل جمع نمره‌ها یک نمره کلی به دست می‌دهد که نشان دهنده مهارت‌های ارتباطی آزمودنی است. دامنه نمره محتمل برای هر فرد بین 34 تا 170 خواهد بود. برای تکمیل پرسشنامه، پاسخگو باید هر گویه را بخواند و سپس میزان انطباق وضعیت فعلی خود را با محتوای آن بر روی یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای از 1 (هرگز) تا 5 (برای همیشه) مشخص کند. البته باید خاطر نشان کرد برخی عبارت‌ها به دلیل ماهیت و محتوای آن‌ها در محاسبه نمره به صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند. اعتبار و روایی این آزمون توسط حسین چاری و فداکار (1384) با استفاده از روش آلفای کرونباخ، برابر با 0/69 گزارش شده که حاکی از همسانی درونی آن است. این مقدار برای آزمودنی‌های دانشجو 0/71 و برای دانش‌آموزان دبیرستانی برابر با 0/66 بود. به منظور بررسی روایی سازه‌ای آزمون مهارت‌های ارتباطی و نیز ساختار عوامل مهارت‌های ارتباطی، در پژوهش ذکر شده از شیوه آماری تحلیل عاملی از نوع تأییدی و به روش مؤلفه‌های اصلی استفاده شده است که مقدار عددی

1. Communication Skills Test-Revised

چند مفروضه اصلی معادلات ساختاری شامل داده‌های گمشده<sup>1</sup>، نرمال بودن<sup>2</sup> و هم خطی چندگانه<sup>3</sup> مورد بررسی قرار گرفت. در این پژوهش از روش جایگزینی<sup>4</sup> داده‌های گمشده با میانگین استفاده گردید و به این ترتیب متغیرهای پژوهش همگی دارای قدرمطلق ضریب کجی کوچکتر از 3 و قدرمطلق ضریب کشیدگی کوچکتر از 10 بودند و لذا تخطی از نرمال بودن داده‌ها قابل مشاهده نبود. همچنین هم خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین با استفاده از آماره تحمل<sup>5</sup> و عامل تورم واریانس<sup>6</sup> (VIF) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به‌دست آمده برای متغیرها بالای 0/10 هستند و نشان دهنده عدم وجود هم خطی چندگانه متغیرهاست و همچنین مقدار عامل تورم واریانس به‌دست آمده برای متغیرها کوچکتر از 10 بودند که نشان دهنده عدم هم خطی چندگانه بین متغیرهاست. نتایج در دو بخش توصیفی و آزمون مدل گزارش می‌گردد. جدول 1، ماکزیمم، مینیمم، میانگین و انحراف استاندارد متغیرها را نشان می‌دهد.

توجه به اینکه سازه ادراک از جو مدرسه شامل چهار عامل زیربنایی حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری و ثبات قوانین است، تحلیل عاملی تأییدی چهار عامل برای متغیرهای این مقیاس صورت گرفت. نتایج به‌دست آمده عبارتند از: مجذور خی بر درجه آزادی (1/56)، ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (0/035)، شاخص برازش مقایسه‌ای (0/87)، شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (0/9) داده‌ها بیانگر این هستند که ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد. بنابراین، همسویی سؤالات با سازه ادراک از جو مدرسه مورد تأیید قرار می‌گیرد.

**روش اجرای پژوهش:** بعد از انتخاب نمونه مورد بررسی، به منظور مدل‌سازی پیش‌بینی قربانی شدن قلدری آموزشی، ابتدا به اجرای پرسشنامه‌های مذکور پرداخته شد. بدین منظور 350 پرسشنامه توسط پژوهشگر در بین دانش‌آموزان مدرسه انتخابی توزیع و اجرا شد. برای تکمیل پرسشنامه‌ها 45 تا 60 دقیقه زمان نیاز بود. بعد از حذف پرسشنامه‌های ناقص تحلیل بر روی داده‌های 330 آزمودنی انجام گرفت.

#### یافته‌ها

قبل از تحلیل داده‌ها و برای اطمینان از اینکه داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی مدلیابی معادلات ساختاری را برآورد می‌کنند

1. Missing
2. Normality
3. Multicollinearity
4. Replacement
5. Tolerance
6. Variance inflation factor (VIF)

جدول 1. خلاصه اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشترین
قربانی شدن	34/73	17/79	3	93
مهارت‌های ارتباطی	88/27	32/58	38	144
آشناختگی روان‌شناختی	23/07	10/85	2	51
عوامل محیطی	105/41	39/59	32	179

مقدار CFI برابر با 0/98، مقدار TFI برابر با 0/96 و مقدار IFI برابر با 0/98 است که چون بزرگ‌تر از 0/9 هستند، مدل تحقیق خوب ارزیابی می‌شود. مقدار PGFI برابر با 0/53 است که چون نزدیک به 0/5 است، لذا با استفاده از این شاخص هم برازش خوب مدل تأیید می‌شود. مقدار RMSEA برابر با 0/027 است که چون کمتر از 0/05 است، این شاخص هم برازش خوب مدل را تأیید می‌کند.

پس از اجرای تحلیل مسیر، مدل تجربی و قابل استفاده به دست آمد. که شاخص‌های برازندگی مدل در جدول 2 آمده است. همان‌طور که در این جدول آمده، مقدار آماره خی دو 63/33 با درجه آزادی 51 است که با توجه به این‌که نسبت آن‌ها کوچک‌تر از 3 است، نتیجه می‌شود که مدل دارای برازش خوبی است. همچنین مقدار GFI برابر با 0/97 و AGFI برابر با 0/95 است که نشان می‌دهند مدل از برازش خوبی برخوردار است. مقدار NFI برابر با 0/9،

جدول 2. آماره خی دو و شاخص‌های برازندگی برای مدل اصلاح شده

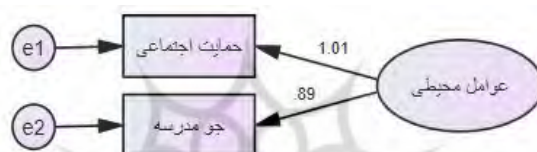
شاخص	مقدار به دست آمده
خی دو	63/33
درجه آزادی	51
نسبت خی دو به درجه آزادی	1/24
شاخص نیکویی برازش	0/97
شاخص نیکویی برازش اصلاح شده	0/95
شاخص نیکویی برازش مقتصد	0/53
شاخص برازش هنجار شده	0/09
شاخص برازش تطبیقی	0/98
شاخص برازش افزایشی	0/98
شاخص توکلر-لویس	0/96
ریشه میانگین مجذور خطای تقریب	0/027

این جدول ملاحظه می‌شود، متغیر حمایت اجتماعی دارای ضریب مسیر استاندارد 1 است که چون بزرگتر از 0/05 است لذا این متغیر در مدل تأثیری قوی دارد. همچنین برای متغیر جو مدرسه مقدار C.R. بزرگتر از 1/96 و مقدار p کوچکتر از 0/05 است بنابراین این متغیر هم ضریب مسیر استاندارد 0/9 تأثیری معنادار در مدل دارد.

بعد از بررسی چگونگی برازش مدل کلی با داده‌های جمع‌آوری شده و اطلاع از برازش قابل قبول آن با داده‌ها، در مرحله دوم ضرایب مسیر برای هر یک از متغیرهای مکنون در مدل ساختاری مورد بررسی قرار گرفت.

**عوامل محیطی:** جدول 3 و شکل 1 نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی برای مدل اندازه‌گیری عوامل محیطی را نشان می‌دهد. همان‌طور که در

شکل 1. مدل اندازه‌گیری مربوط به مؤلفه عوامل محیطی



جدول 3. نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی برای مؤلفه عوامل محیطی

متغیر	Estimate	ضریب مسیر استاندارد	S.E.	C.R.	P
حمایت اجتماعی	1/00	1/01	--	--	--
جو مدرسه	5/14	0/90	0/15	33/30	0/001

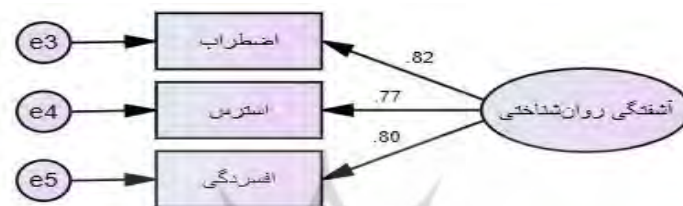
متغیر در مدل تأثیری قوی دارد. همچنین برای متغیرهای استرس و افسردگی مقدار C.R. بزرگتر از 1/96 و مقدار p کوچکتر از 0/05 است بنابراین این دو متغیر هم با ضریب مسیر استاندارد به ترتیب 0/77 و 0/8 تأثیری معنادار در مدل دارند.

**آشفته‌گی روان‌شناختی:** جدول 4 و شکل 2 نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی برای مدل اندازه‌گیری آشفته‌گی روان‌شناختی را نشان می‌دهد. همان‌طور که در این جدول ملاحظه می‌شود، متغیر اضطراب دارای ضریب مسیر استاندارد 0/83 است که چون بزرگتر از 0/5 است لذا این

جدول 4. نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی برای مؤلفه آشفتگی روان‌شناختی

متغیر	Estimate	ضریب مسیر استاندارد	S.E.	C.R.	P
اضطراب	1/00	0/83	--	--	--
استرس	0/92	0/77	0/06	15/65	0/001
افسردگی	0/92	0/80	0/06	14/38	0/001

شکل 2. مدل اندازه‌گیری مربوط به مؤلفه آشفتگی روان‌شناختی



مهارت‌های ارتباطی: جدول 5 و شکل 3 نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی برای مدل اندازه‌گیری مهارت‌های ارتباطی را نشان می‌دهد.

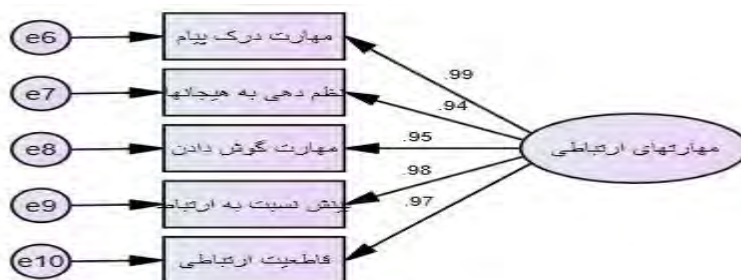
جدول 5. نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی برای مؤلفه مهارت‌های ارتباطی

متغیر	Estimate	ضریب مسیر استاندارد	S.E.	C.R.	P
مهارت درک پیام	1/00	0/99	--	--	--
نظم‌دهی به هیجان‌ها	0/84	0/94	0/02	42/22	0/001
مهارت گوش دادن	0/54	0/95	0/01	46/48	0/001
بیش نسبت به ارتباط	0/55	0/98	0/01	64/35	0/001
قاطعیات ارتباط	0/50	0/97	0/01	43/38	0/001

ارتباط مقدار C.R. بزرگتر از 1/96 و مقدار p کوچکتر از 0/05 است. بنابراین این متغیرها تأثیری معنادار در مدل دارند. با توجه به این ضرایب مسیر استاندارد این متغیرها بزرگتر از 0/5 است لذا تمامی این متغیرها در مدل تأثیری قوی دارند.

همانطور که در این جدول ملاحظه می‌شود، متغیر مهارت درک پیام دارای ضریب مسیر استاندارد 0/99 است که چون بزرگتر از 0/5 است لذا این متغیر در مدل تأثیری قوی دارد. همچنین برای متغیرهای نظم‌دهی به هیجان‌ها، مهارت گوش دادن، بیش نسبت به ارتباط و قاطعیات

شکل 3. مدل اندازه‌گیری مربوط به مؤلفه مهارت‌های ارتباطی



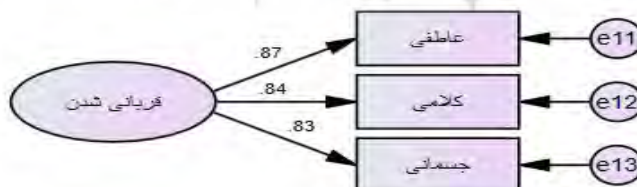
برای متغیرهای کلامی و جسمانی مقدار C.R. بزرگتر از  $1/96$  و مقدار p کوچکتر از  $0/05$  است بنابراین این دو متغیر هم با ضریب مسیر استاندارد به ترتیب  $0/84$  و  $0/84$  تأثیری معنادار در مدل دارند.

قربانی شدن: جدول 6 و شکل 4 نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی برای مدل اندازه‌گیری قربانی شدن را نشان می‌دهد. همان‌طور که در این جدول ملاحظه می‌شود، متغیر عاطفی دارای ضریب مسیر استاندارد  $0/87$  است که چون بزرگتر از  $0/5$  است لذا این متغیر در مدل تأثیری قوی دارد. همچنین

جدول 6. نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی برای مؤلفه قربانی شدن

متغیر	Estimate	ضریب مسیر استاندارد	S.E.	C.R.	P
عاطفی	1/00	0/87	--	--	0/001
کلامی	1/12	0/84	0/06	17/42	0/001
جسمانی	1/69	0/84	0/10	17/23	0/001

شکل 4. مدل اندازه‌گیری مربوط به مؤلفه قربانی شدن



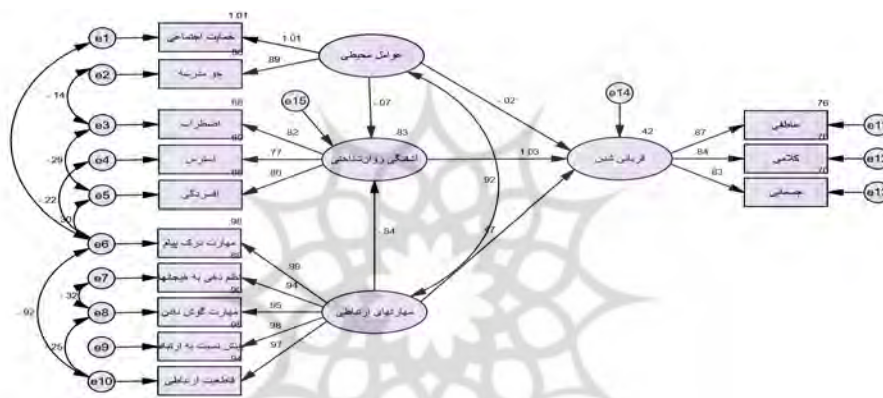
شناخت اجتماعی بندورا دارد که در آن سه محور فرد با شناخت رفتار و محیط در مقابل با همدیگر بوده و به صورت متقابل یا از همدیگر تأثیر

بررسی فرضیات: در این قسمت، مدل مفهومی تحقیق برگرفته از اصول اساسی تئوری اجتماعی - بوم شناختی که ریشه‌های عمیقی با تئوری

بررسی و چگونگی ارتباط متغیرها با یکدیگر را به همراه ضرایب مسیر (ضرایب مسیر) نشان می‌دهد. در این تصویر بیضی‌ها نشان‌دهنده مؤلفه‌های پرسشنامه یا همان متغیرهای پنهان تحقیق و مستطیل‌ها نشان‌دهنده ابعاد مؤلفه‌های پرسشنامه یا متغیرهای آشکار تحقیق هستند.

پذیرفته و بر همدیگر تأثیر می‌گذارند (بندورا، 1986، 1989؛ به نقل از جونز، 2013). با روش معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. شکل 5 نمودار حاصل از روش معادلات ساختاری را برای مدل مفهومی تحقیق نشان می‌دهد که با استفاده از نرم‌افزار ایموس رسم شده است. این نمودار یک تصویر کلی از مدل مورد

شکل 5. نمودار حاصل از روش معادلات ساختاری برای مدل مفهومی تحقیق در حالت ضرایب استاندارد



شدن دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر بوکان اثر غیرمستقیم دارد. جدول 7 نتایج حاصل از روش معادلات ساختاری را برای فرضیه‌های 1 و 2 و 3 و جداول 7 و 8 نتایج را برای فرضیات 5 و 6 نشان می‌دهد. همانطور که در این جدول ملاحظه می‌شود، مقدار C.R. برای فرضیه اول بزرگتر از  $1/96$  و مقدار کوچکتر از  $0/05$  است. بنابراین نتیجه می‌شود که عوامل محیطی بر قربانی شدن دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد. لذا فرضیه 1 تأیید می‌شود. برای فرضیه دو مقدار C.R. بزرگتر از  $1/96$  و مقدار  $p$  کمتر از  $0/05$  است. بنابراین نتیجه می‌شود که

بررسی فرضیات: فرضیه 1: عوامل محیطی بر قربانی شدن دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر بوکان اثر مستقیم و علی دارد. فرضیه 2: مهارت‌های ارتباطی بر قربانی شدن دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر بوکان اثر مستقیم و علی دارد. فرضیه 3: آسفتگی روان‌شناختی بر قربانی شدن دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر بوکان اثر مستقیم و علی دارد. فرضیه 4: عوامل محیطی از طریق آسفتگی روان‌شناختی بر قربانی شدن دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر بوکان اثر غیرمستقیم دارد. فرضیه 5: مهارت‌های ارتباطی از طریق آسفتگی روان‌شناختی بر قربانی



کمتر از 0/05 است. بنابراین نتیجه‌گیری می‌شود که آشفتگی روان‌شناختی با ضریب مسیر استاندارد 1 و خطای استاندارد 0/276 بر قربانی شدن دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد. لذا فرضیه 3 نیز تأیید می‌شود. همچنین با توجه به اینکه ضریب مسیر مقداری مثبت است، لذا نتیجه می‌شود که دو متغیر دارای رابطه‌ای مستقیم هستند. به عبارت دیگر افزایش آشفتگی روان‌شناختی موجب افزایش قربانی شدن دانش‌آموزان می‌شود.

مهارت‌های ارتباطی با ضریب مسیر استاندارد 0/474 و خطای استاندارد 0/103 بر قربانی شدن دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد. لذا فرضیه 2 نیز تأیید می‌شود. همچنین با توجه به اینکه ضریب مسیر مقداری مثبت است، لذا نتیجه می‌شود که دو متغیر دارای رابطه‌ای مستقیم هستند. به عبارت دیگر افزایش مهارت‌های ارتباطی موجب کاهش قربانی شدن دانش‌آموزان می‌شود. همچنین برای فرضیه سه مقدار C.R. بزرگتر از 1/96 و مقدار p

جدول 7. نتایج روش معادلات ساختاری برای بررسی فرضیه‌های 1 و 2 و 3

متغیر وابسته	متغیر مستقل	Estimate	ضریب مسیر استاندارد	S.E.	C.R.	p
قربانی شدن	عوامل محیطی	0/15	0/201	0/193	2/071	0/015
قربانی شدن	مهارت‌های ارتباطی	0/21	0/474	0/103	2/043	0/041
قربانی شدن	آشفتگی روان‌شناختی	1/234	1/0	0/276	4/464	0/001

همچنین برای مسیر متغیر میانجی آشفتگی روان‌شناختی به سمت متغیر وابسته قربانی شدن مقدار C.R. بزرگتر از 1/96 و مقدار p کمتر از 0/05 است. بنابراین نتیجه می‌شود که آشفتگی روان‌شناختی با ضریب مسیر استاندارد 1 و خطای استاندارد 0/276 بر قربانی شدن تأثیر معنادار دارد. بنابراین با توجه به اینکه هر دو مسیر معنادار شده است، لذا فرضیه 4 تأیید می‌شود. به عبارت دیگر عوامل محیطی از طریق آشفتگی روان‌شناختی بر قربانی شدن دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر بوکان اثر غیرمستقیم دارد.

در فرضیه چهارم آشفتگی روان‌شناختی نقش متغیر میانجی را دارد. جدول 8 نتایج حاصل از روش معادلات ساختاری را برای فرضیه 4 نشان می‌دهد. همان‌طور که در این جدول ملاحظه می‌شود، برای مسیر متغیر مستقل عوامل محیطی به سمت میانجی آشفتگی روان‌شناختی مقدار C.R. بزرگتر از 1/96 و مقدار p کوچکتر از 0/05 است. بنابراین نتیجه می‌شود که مسیر متغیر مستقل به سمت میانجی معنادار است. به عبارت دیگر در این تحقیق عوامل محیطی بر آشفتگی روان‌شناختی تأثیر معناداری دارد.

**جدول 8.** نتایج روش معادلات ساختاری برای بررسی فرضیه 4

p	.C.R	خطای استاندارد	ضریب مسیر استاندارد	Estimate	متغیر وابسته	متغیر مستقل
0/048	1/98	0/047	0/75	1/045	آشفتگی روان‌شناختی	عوامل محیطی
0/001	4/464	0/276	1/0	1/234	قربانی شدن	آشفتگی روان‌شناختی

روان‌شناختی به سمت متغیر وابسته قربانی شدن مقدار C.R. بزرگتر از 1/96 و مقدار p کمتر از 0/05 است. بنابراین نتیجه می‌شود که آشفتگی روان‌شناختی با ضریب مسیر استاندارد 1 و خطای استاندارد 0/276 بر قربانی شدن تأثیر معناداری دارد. بنابراین با توجه به اینکه از این دو مسیر هر دو معنادار هستند، لذا به طور کلی فرضیه 5 تأیید می‌شود. به عبارت دیگر مهارت‌های ارتباطی از طریق آشفتگی روان‌شناختی بر قربانی شدن دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر بوکان اثر غیرمستقیم دارد.

در فرضیه پنج آشفتگی روان‌شناختی نقش متغیر میانجی را دارد. نتایج حاصل از روش معادلات ساختاری که در جدول 9 آمده است نشان می‌دهد که برای مسیر متغیر مستقل مهارت‌های ارتباطی به سمت میانجی آشفتگی روان‌شناختی مقدار قدرمطلق C.R. بزرگتر از 1/96 و مقدار p کمتر از 0/05 است. بنابراین نتیجه می‌شود که مهارت‌های ارتباطی با ضریب مسیر استاندارد -0/313 و خطای استاندارد 0/31 بر آشفتگی روان‌شناختی تأثیر معناداری دارد. همچنین برای مسیر متغیر میانجی آشفتگی

**جدول 9.** نتایج روش معادلات ساختاری برای بررسی فرضیه 5

p	.C.R	S.E.	ضریب مسیر استاندارد	ضریب مسیر	متغیر وابسته	متغیر مستقل
0/001	-9/961	0/031	-0/844	-0/313	آشفتگی روان‌شناختی	مهارت‌های ارتباطی
0/001	4/464	0/276	1/0	1/234	قربانی شدن	آشفتگی روان‌شناختی

### نتیجه‌گیری و بحث

متغیرهای مزبور به خوبی از طریق نشانگرهای خود پیش‌بینی می‌شوند. از سوی دیگر عوامل محیطی، آشفتگی روان‌شناختی و مهارت‌های ارتباطی اثر معنادار و قوی بر قربانی شدن دارند به طوری که افزایش نمرات مهارت‌های ارتباطی و عوامل محیطی

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که متغیرهای عوامل محیطی، مهارت‌های ارتباطی، آشفتگی روان‌شناختی و قربانی شدن، متمایز از همدیگر بوده و هر کدام از

مدارس راهنمایی شرق لندن انجام شد نتایج نشان داد که حمایت اجتماعی بیش از حد خانواده با قربانی شدن فرزند و متعاقباً سطوح پیشرفت تحصیلی پایین‌تر او همبسته بود ولی سطح متوسط حمایت اجتماعی خانواده نقش حفاظتی را در مقابل قربانی شدن و پیشرفت تحصیلی ضعیف فرزند داشت. برای تبیین آن چنین بیان شد که حمایت بسیار بالای خانواده باعث وابستگی زیاد فرد به خانواده شده و در نتیجه فرزند سطوح اعتماد به نفس و کارآمدی پایینی داشته و احتمال تجربه قربانی شدن و پیشرفت تحصیلی پایین در او بالا می‌رود (روسون و همکاران، 2011). به عنوان مثال در تحقیق ذکر شده در انگلیس در سال (2011) با بررسی نقش حمایت اجتماعی همسالان از فرد قربانی که غیر درگیر در قلدری بودن نتایج نشان داد در دانش‌آموزان با سطوح متوسط یا بالای حمایت اجتماعی از طرف همسالان احتمال قربانی شدن نصف می‌شد و تأثیر این حمایت اجتماعی همسالان از حمایت اجتماعی خانواده در کاهش احتمال قربانی شدن بیشتر بود. یک تبیین مؤید این موضوع چنین بیان شد که نوجوانان حجم فزاینده‌ای از زمان‌های در اختیار خود را به همسالان نشان اختصاص می‌دهند و بنابراین همچنان که استقلال نوجوانان از خانواده بیشتر می‌شود حمایت آن‌ها هم می‌تواند مهم‌تر از حمایت خانواده باشد. در خصوص یافته دیگر این تحقیق که همبستگی آشفتگی روان‌شناختی و قربانی شدن را نشان داد در راستای تحقیقات پیشین است. برای نمونه در فراتحلیلی که بر روی تحقیقات 20 سال

و کاهش نمرات آشفتگی روان‌شناختی پیش‌بین‌های قدرتمندی برای کاهش قربانی شدن در دانش‌آموزان هستند. این نتایج همسو با یافته‌های مطالعاتی است که در این حوزه صورت گرفته است. در خصوص عوامل محیطی و مؤلفه‌های آن حمایت اجتماعی و ادراک از جو مدرسه اسپلیچ و اسویرر (2003) در بحث مبانی نظری قلدری از زاویه تئوری اجتماعی بوم شناختی، بیان می‌دارند که ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری افراد مشترک و همزمان تحت تأثیر بافت‌های بوم‌شناختی متعددی شامل همسالان، خانواده، مدرسه و اجتماع است. تحقیقات انجام گرفته نشان داده‌اند که رفتارهای افراد درگیر در قلدری به‌ویژه قربانیان با احساس ادراک شده فرد از فضا و جو حاکم بر مدرسه و کلاس به‌ویژه امنیت موجود در آن تحت تأثیر قرار می‌گیرد (به نقل از جونز، 2013). در مدرسی که جو و فضایی منفی بر آن‌ها حاکم است احتمال انجام رفتارهای گوناگون قلدرانه بیشتر بوده و احتمال قربانی شدن هم بالاتر است. برعکس در مدارس با جو مثبت هم احتمال قربانی شدن دانش‌آموزان کاهش می‌یابد و هم احتمال انجام رفتار دفاع‌گرانه از سوی دیگر همسالان فرد قربانی افزایش می‌یابد (ریوگری و همکاران، 2013). این تفاوت در رفتار قلدری در مدارس مختلف گواهی بر تأثیر جو و بافت مدرسه است. در همین راستا تحقیق دیگری در انگلستان در سال (2011) تحت عنوان «آیا حمایت اجتماعی می‌تواند نوجوانان قربانی قلدری را در مقابل پیامدهای بر آن محافظت کند؟» که بر روی 2790 دانش‌آموز پایه‌های 7 و 9

فردی مثبت و مؤثر می‌انجامد و یکی از این موارد، توانایی ایجاد روابط دوستانه است که در سلامت روانی و اجتماعی و روابط گرم به عنوان یک منبع مهم و روابط اجتماعی سالم نقش بسیار مهمی دارد. همچنین در مورد نقش روابط با همسالان در قلدری در تحقیقی دیگر نشان داده شد طرد شدن توسط همسالان و یا منزوی کردن خود از آن‌ها یکی از مشخصه‌های تعیین‌کننده در احتمال قربانی شده است (سالمیوالی و ایساکس، 2005؛ به نقل از جونز 2013). در تبیین این یافته‌ها می‌توان اظهار داشت که در محیط مدرسه افراد قربانی معمولاً تنها هستند و در شبکه‌های اجتماعی و دوستی همسالان داخل نمی‌شوند و یا اینکه روابط محدودی با آن‌ها دارند و زمانی که بخواهند از میان همسالان خود برای روابط اجتماعی کسی را انتخاب کنند معمولاً افرادی تنها و غیر پرخاشگر مانند خود را برمی‌گزینند. مجموعه این نقایص در برقراری روابط اجتماعی آن‌ها را در خطر پیدایش مشکلات روانی و همچنین آزار دیدن از افراد قلدر قرار می‌دهد. در همین راستا شکل‌گیری روابط مثبت بین همسالان در مدرسه باعث افزایش احساس تعلق به مدرسه، افزایش انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی بالاتر می‌شود. به‌علاوه وجود روابط دوستی و حمایت‌گرانه بین همسالان یک فاکتور حفاظتی مهم در برابر احتمال درگیر شدن دانش‌آموزان در مشکلات و ناهنجاری‌های رفتاری مختلف است. همچنین روابط مثبت بین همسالان در مؤلفه‌های مختلف بهزیستی روانی آن‌ها مانند سطوح مثبت ادراک از خویشتن، بهزیستی عاطفی بالاتر نقش دارد. به‌طور کلی حمایت مثبت همسالان برای تداوم و رشد

گذشته در حوزه قلدری انجام گرفت نتایج نشان داد که قربانی شدن قویاً با افسردگی و در سطح متوسطی با احساس تنهایی و عزت نفس پایین فردی و اجتماعی در ارتباط است (چراغی و پیشکان، 2011). به‌علاوه قربانیان قلدری سازگاری‌های هیجانی ضعیف‌تری را نسبت به نوجوانان کوچکتر یا بزرگتر از خود نشان می‌دهند. البته نشان داده شده است که رابطه بین قربانی شدن و سلامت روان‌شناختی ضعیف ممکن است دو سویه باشد بدین صورت که قربانیان قلدری در مقایسه با افراد غیردرگیر در قلدری شانس بالاتری برای مشکلات روان‌تنی و روان‌شناختی دارند برعکس افراد با نشانگان افسردگی و اضطراب هم شانس بالایی برای انتخاب به عنوان هدف قربانی شدن از سوی افراد قلدر را دارند (روسون و همکاران، 2011). همچنین نتایج به دست آمده در خصوص همبستگی مستقیم و غیرمستقیم مهارت‌های ارتباطی در راستای تحقیقات انجام شده در این حوزه است از جمله در فراتحقیقی کوک و همکاران (2010)، در مورد عوامل خطرآفرین در قلدری و قربانی شدن، یافتند که عوامل موقعیتی مانند جو منفی درون خانه، محله و یا همسایگان، و البته مدرسه، به همراه روابط ضعیف بین همسالان از عوامل مؤثر در قربانی شدن هستند. در مورد نقش روابط با همسالان در قلدری تحقیقات فراوانی نشان داده‌اند طرد شدن توسط همسالان و یا منزوی کردن خود از آن‌ها یکی از مشخصه‌های تعیین‌کننده در احتمال قربانی شده است (جونز، 2013). همچنین حاجی‌آخوندی (1390) در تحقیق خود نشان داد که توانایی برقراری ارتباط خوب به ایجاد روابط بین

هرچند عوامل محیطی و مهارت‌های ارتباطی به تنهایی می‌توانند قربانی شدن دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند اما احتمال قربانی شدن دانش‌آموزان زمانی بیشتر می‌گردد که افراد در معرض خطر، دچار آشفتگی‌های روان‌شناختی از قبیل اضطراب، افسردگی و استرس نیز باشند. لذا تدارک برنامه‌هایی از قبیل آموزش تکنیک‌های کنترل استرس و مداخلات روان‌شناختی در جهت کاهش اضطراب و افسردگی دانش‌آموزان در معرض خطر، همدلی و مهارت‌های ارتباطی به دانش‌آموزان در مدارس همراه با آموزش اولیا و کارکنان مدرسه برای فراهم آوردن محیطی که در آن حمایت‌های اجتماعی خوبی وجود داشته باشد تا ادراک دانش‌آموزان از جو کلاس و مدرسه مثبت گردد لازم و ضروری به نظر می‌رسد.

درخصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به چند نکته اشاره نمود. نخست آنکه، به دلیل ماهیت همبستگی پژوهش، در استنباط علی باید احتیاط کرد. دوم زمان‌بر بودن اصلاح پرسشنامه‌ها به دلیل تعداد زیاد پرسشنامه‌ها و زیر مقیاس‌های آن، سوم تداخل اجرای فرآیند پژوهش با برنامه درسی دانش‌آموزان و بعضاً اعتراض دبیران از محدودیت‌های قابل ذکر در این پژوهش بود.

عملکرد شناختی، اجتماعی و عاطفی نوجوانان بسیار حائز اهمیت است و ریسک مشکلات ذهنی و عاطفی و رفتاری در اوایل بزرگسالی را کاهش می‌دهد. برعکس تعاملات منفی و فقدان حمایت بین همسالان می‌تواند سبب ایجاد ادراک منفی دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و احساس فقدان تعلق به مدرسه، و همچنین درگیر شدن آن‌ها در مشکلات رفتاری مختلف مانند قلدری و قربانی شدن شود. اما توانایی گسترش روابط دوستانه، هم از نظر تعداد و هم از نظر کیفیت روابط دوستی، داشتن دوستانی که قادر به حمایت‌گری هستند و در میان گروه‌های هم‌سال پذیرفته شده هستند یکی از فاکتورهای مهم اجتماعی شناخته شده برای محافظت از وقوع قربانی شدن هستند. دانش‌آموزان قربانی ادراک پایین‌تری از حمایت همسالان داشته و تأکید بیشتری هم بر اهمیت وجود چنین حمایتی در مقایسه با افراد قلدر و یا افراد غیر درگیر در قلدری دارند.

در مجموع می‌توان پیشنهاد کرد که مدل به‌دست آمده در این تحقیق می‌تواند راهنمای بسیار خوبی باشد برای طراحی برنامه‌ای جامع، منسجم و قوی در راستای کمک به دانش‌آموزانی که قربانی قلدری شده‌اند. یافته‌های این تحقیق مؤید این مهم بود که

#### منابع

- بنی هاشم، س.ج. و احمدی، س.ا. (1382). «تأثیر آموزش گروهی ایمن‌سازی بر استرس شغلی معلمان». تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره. 4، (16)، 63-71.

- ابوالقاسمی، ع. و نریمانی، م (1384). آزمون‌های روان‌شناختی، باغ رضوان: اردبیل.

- بلند همتان، ک (1389). توصیف و مقایسه میزان شیوع زورگویی و انواع آن در مدارس راهنمایی استان کردستان. سازمان آموزش و پرورش استان کردستان: شورای تحقیقات.
- ثامنی، ن (1375). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش حمایت اجتماعی در دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز.
- حاجی آخوندی، ز (1390). مهارت‌های زندگی مهارت‌های روابط بین فردی. پیوند 387، 19.
- حسین چاری، م. و دلاورپور، م (1385). «آیا افراد کم‌رو فاقد مهارت‌های ارتباطی اند؟». فصلنامه روان‌شناسان ایران. سال سوم، شماره 10.
- حسین چاری، م. و فداکار، م. م (1384). «بررسی تأثیر دانشگاه بر مهارت‌های ارتباطی بر اساس مقایسه دانش‌آموزان و دانش‌جویان». مجله دانشور رفتار، دوره جدید، 15، 21-33.
- حسینی، ع؛ بدری، ر؛ سلیمی، ح. و کلیایی، ل. (1394). «اثربخشی آموزش شناختی ارتقاء امید در کاهش میزان قربانی شدن ناشی از قلدری دانش‌آموزان از مدارس دولتی». فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، 11(37)، 1-19.
- راضی مرادی، م؛ اعتمادی، ا. و نعیم آبادی، ا (1389). «اثربخشی مشاوره گروهی بر اساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر با دانش‌آموزان قربانی قلدری، به منظور افزایش توان مقابله با رفتارهای قلدران». مطالعات روانشناختی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، دوره 6، شماره 4: 35-11.
- مرادی، م. ر (1388). ساخت و اعتباریابی مقیاس قربانی قلدری (B.V.S). چاپ نشده.
- مقتدایی، م؛ امیری، ش؛ مولوی، ح. و استکی آزاد، ن (1390). «اثربخشی برنامه آموزش مبتنی بر مهارت‌های اجتماعی بر میزان رفتارهای قربانی کودکان پسر مقطع ابتدایی شهر اصفهان». پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، دوره 1، ش 2، ص 123-139.
- میکائیلی منیع، ف؛ مهتا، س. و عیسی زادگان، ع. (1393). «پیش‌بینی کننده‌های شناختی - اجتماعی رضایت از مدرسه در دانش‌آموزان دبیرستانی: آزمون یک مدل علی». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره 52، سال سیزدهم.
- Beldean-Galea, I. E.; Jurcau, N. & Tigan, S. I. (2010). "Frequency of bullying behaviours in secondary schools in cluj-napoca". *Applied Medical Informatics*, 27, 4, 66-66.
- Brito, C. C. & Oliveira, M. T. (2013). "Bullying and self-esteem in adolescents from public schools". *Jornal de pediatria*, 89(6), 601-607.
- Cheraghi, A. & Piskin, M. (2011). "A comparison of peer bullying among high school students in Iran and Turkey". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2510-2520.

- Corvo, K. & deLara, E. (2010). "Towards an integrated theory of relational violence: Is bullying a risk factor for domestic violence?" *Aggression and Violent Behavior*, 15(3), 181-190.
- Due, P.; Merlo, J.; Harel-Fisch, Y.; Damsgaard, M. T.; Holstein, B. E.; Hetland, J. & Lynch, J. (2009). "Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries". *American Journal of Public Health*, 99, 5, 907-914.
- Elgar, J.; Arlett, C. & Groves, R. (2003). "Stress, coping and behavioral problems among rural and urban adolescents". *Journal of Adolescents*, 26, 574-585.
- Eliot, M.; Cornell, D.; Gregory, A. & Fan, X. (2010). "Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence". *Journal of School Psychology*, 48(6), 533-553.
- Espelage, D. L. & Holt, M. K. (2013). "Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency". *J Adolesc Health*, 53(1 Suppl): S27-S31.
- Fleming, L. C. & Jacobsen, K. H. (2010). "Bullying among middle-school students in low and middle income countries". *Health Promotion International Advance*, 25, 1, 73-84.
- Haron, S.; Wan Marzuki, W. J. & Baba, M. (2010). "The influence of school climate towards counselor's self-efficacy". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 445-448.
- Jones, A. M. (2013). *Middle School Students' Perceptions of Bullying and the Effects of an Anti-Bullying Policy*. (Doctoral dissertation, Northeastern University Boston).
- kline, R. B. (2011). *principles and practice of structural equation modeling*. new York: Guilford press.
- Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2013). "Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying". *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13-S20.
- Lester, L. J. (2012). *Bullying and the transition from primary to secondary school*. [Doctoral dissertation]. Perth, Australia, Edith Cowan University.
- Mattingly, J. W. (2007). *A study of relationships of school climate, school culture, teacher efficacy, collective efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendars*. Unpublished doctoral dissertation, University of Louisville.
- Mayerson, D. R. (2010). *The relationship between school climate, trust, enabling structures and perceived school effectiveness*. Unpublished doctoral dissertation, The ST. JOHN'S University.
- Meyers, L. S.; Gamst, G. & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research, design and interpretation*. London: Sage publication.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Orpinas, P. & Horne, A. M. (2006). *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. American Psychological Association.
- Papanikolaou, M.; Chatzikosma, T. & Kleio, K. (2011). "Bullying at school: The role of family". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 433-442.
- Roth, D. A.; Coles, M. E. & Heimberg, R. G. (2002). "The relationship between memories for childhood teasing and anxiety and depression in adulthood". *Journal of Anxiety Disorders*, 16(2): 149-64.
- Rotheron, C.; Head, J.; Klineberg, E. & Stansfeld, S. (2011). "Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the gy, 48(6), 533-553.
- educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London". *Journal of Adolescence*, 34(3), 579-588.
- Ruggieri, S.; Friemel, T.; Sticca, F.; Perren, S. & Alsaker, F. (2013). "Selection and Influence Effects in Defending a Victim of Bullying: The Moderating Effects of School Context". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 79, 117-126.
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2008). "Bullying: short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention". *Controversial and Critical Issues with Crime Victims*, 3(2-3): 289-312.
- Wang, J.; Iannotti, R. J.; Luk, J. W. & Nansel, T. R. (2010). "Co-occurrence of victimization willingness to seek help for bullying and threats of violence". *Journal of School Psycholo.*

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی