

تبیین روابط ساختاری بین کیفیت روابط والد-فرزند و جو عاطفی مدرسه با قلدری در مدرسه: ارزیابی نقش میانجی‌گر خودپنداره

آرزو سادات ملک نیا*

کیانوش هاشمیان**

خدیدجه ابوالمعالی***

چکیده

هدف این پژوهش تبیین روابط ساختاری بین کیفیت روابط والد-فرزند و جو عاطفی مدرسه با قلدری در مدرسه با ارزیابی نقش میانجی‌گر خودپنداره بود. جامعه آماری دانش‌آموزان متوسطه سال تحصیلی ۹۶-۹۷ تهران بودند که با روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۲۰۵ دانش‌آموز دختر و ۲۰۵ دانش‌آموز پسر انتخاب شدند. گردآوری داده‌ها از طریق پرسشنامه قلدری ایللی نوپز (۲۰۰۱)، پرسشنامه ارزیابی رابطه والد-فرزند فاین و همکاران (۱۹۸۳)، پرسشنامه خودپنداره ساراسوت (۱۹۵۷) و جو اجتماعی-عاطفی مدرسه پاشا امیری (۱۳۸۸) استفاده شد. برای تحلیل از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که کیفیت رابطه پدر-فرزند با مؤلفه‌های قلدری و زدو خورد قلدری به صورت منفی و با مؤلفه قربانی آن به صورت منفی همبسته است. کیفیت رابطه مادر-فرزند و مؤلفه استقلال جو عاطفی مدرسه با هر سه مؤلفه قلدری به صورت منفی همبسته بود. مؤلفه ساختار جو عاطفی مدرسه تنها با مؤلفه قربانی قلدری به صورت منفی همبسته بود. مؤلفه حمایت جو عاطفی مدرسه تنها با مؤلفه زدو خورد قلدری به صورت منفی همبسته بود. در نهایت همه مؤلفه‌های خودپنداره با همه مؤلفه‌های قلدری به صورت منفی همبسته بود. ضریب مسیر غیرمستقیم بین آن دو منفی و معنادار است. خودپنداره رابطه بین جو عاطفی مدرسه و قلدری را میانجی‌گری می‌کند. ضرایب مسیر کل، مستقیم و غیرمستقیم بین کیفیت رابطه والد-فرزند و قلدری منفی معنادار بود. خودپنداره به صورت منفی و معنادار رابطه بین کیفیت رابطه والد-فرزند و قلدری را میانجی‌گری می‌کند. ضریب مسیر بین خودپنداره و قلدری نیز منفی و معنادار بود.

واژه‌های کلیدی: جو عاطفی مدرسه، خودپنداره، قلدری، کیفیت ارتباط والد-فرزند

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن است.

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

** دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

hashemian_kianoosh@yahoo.com

*** دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۸/۲۰

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۵/۲۱

مقدمه

توجه به پدیده قلدری در سطح جهان اولین بار با پژوهش‌های الویوس^۱ در سال ۱۹۸۰ شروع شد. مطالعات متعدد در سراسر دنیا حاکی از شیوع پدیده قلدری در مقاطع مختلف تحصیلی است (اسماعیل‌زاده، ۱۳۹۵).

الویوس (۱۹۸۷) بیان می‌کند که قلدری می‌تواند به‌عنوان نمونه افرادی با پتانسیل بالا در پرخاشگری عمومی تعریف شود. آن‌ها علاوه بر قربانیانشان به خانواده و معلم‌ها نیز حمله می‌کنند و نسبت به شاهدان و قربانیان گرایش مثبت‌تری به پرخاشگری دارند. آن‌ها نشان می‌دهند نسبت به قربانیان کمبود همدلی داشته و نیاز به ارتباط جهت چیره شدن بر دیگران دارند. قلدرها همچنین نیاز قوی به مدیریت کودکان و خشنود بودن از فرمان‌برداری آن‌ها دارند (ری باکووا و همکاران^۲، ۲۰۱۶).

شیوع روزافزون قلدری در بین نوجوانان علاوه بر رواج خشونت در مدارس پیش‌زمینه‌ای برای افت شدید تحصیلی و کیفیت زندگی در بزرگسالی خواهد بود. با در نظر گرفتن این مطلب روان‌شناسان و مشاوران در مدرسه می‌بایستی درصدد راهکارهای پیشگیرانه در زمینه قلدری باشند. روان‌شناسان معتقدند قلدری پدیده بی‌ضرری نیست، بلکه مسئله گسترده و جدی است که باید مطالعه و بررسی شود زیرا باعث ایجاد آسیب‌های پایدار در حوزه‌های اجتماعی، تحصیلی و هیجانی می‌شود (چاو^۳، ۲۰۱۵). نتایج مطالعات نشان داده است که درگیری در پدیده قلدری با مشکلاتی همچون خطر مصرف مواد و سیگار (آزابا^۴، ۲۰۱۶)؛ بی‌خوابی، احساس تنهایی، فقدان دوست (اولیویرا^۵، ۲۰۱۶)؛ نشانگان اضطراب، افسردگی، عملکرد تحصیلی ضعیف (آل بوحیران^۶، ۲۰۱۷) و پیوند ضعیف به مدرسه (واینر^۷، ۲۰۱۶) همراه است (محبی و همکاران، ۱۳۹۶).

پژوهشی که در پرخاشگری دانش‌آموزان تهران صورت گرفت، ۱۴/۲٪ مبتلا به پرخاشگری بودند که شیوع آن در کرج و قرچک بود (روستایی شالمای و همکاران، ۱۳۹۵). به عقیده‌ی چندلر و همکاران^۸ (۲۰۰۵) قلدری می‌تواند ناقض نظم مدرسه تلقی گردد. قربانیان از حضور در مدرسه می‌ترسند و این امر سبب شکست در مدرسه خواهد شد (صالح و زینال^۹، ۲۰۱۴).

1. Olweus, D.
2. Ribakova, L. A., et al.
3. Chu, B. C.
4. Azagba, S.
5. Oliveiraa, M. F.

6. Al Buhairan, F.
7. Wiener, L.
8. Chandler, K. et al.
9. Salleh, N. M., & Zainal, K.

تاکنون شش نوع خشونت شناخته شده است. اولین نوع آن خشونت کلامی و بدنی است. امبادسمن^۱ (۲۰۰۷) کرزو و اتو^۲ (۲۰۱۰) مرل و همکاران^۳ (۲۰۰۶) استاسن^۴ (۲۰۰۷) دومین نوع را، قلدری به صورت آشکار یا پنهان عنوان کردند. خشونت بدنی با افزایش سن جای خود را به قلدری کلامی، غیرمستقیم و جمعی می‌دهد (پاستیگو^۵ و همکاران، ۲۰۱۳).

مطابق با بوم‌شناسی برنر^۶، باورهای فرهنگی، دانش به اشتراک گذاشته شده است و سبک زندگی در سطح نظم کلان^۷ را نشان می‌دهد. در عمل کلان سیستم بر خرد سیستم^۸ تأثیر می‌گذارد (هبتون و همکاران^۹، ۲۰۱۶). نظریه نظام‌های بوم‌شناختی برنر (۱۹۸۷) به نقش خانواده، گروه همسال و مدرسه در رفتار قلدری می‌پردازد و خانواده را بر رشد روانی فرزندان تأثیرگذار می‌داند (نظری و همکاران، ۱۳۹۴).

دودگ و پتیت^{۱۰} (۲۰۰۳) رفتار والدین را عامل بیرونی می‌دانند که با اتفاقات زندگی فرزندان باهوش متوسط ارتباط دارد. لانسفورد و همکاران^{۱۱} (۲۰۰۴) و پاترسون^{۱۲} (۱۹۸۲) دریافته‌اند در خانواده‌ای که صمیمی نبوده و مقررات زیاد باشد مشکلات رفتاری در بچه‌ها دیده می‌شود (اسکورینگا^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۵).

در خانواده‌هایی که رفتار تحقیرآمیز وجود دارد و مرزهای افراد روشن نیست، حل مسئله اتفاق نمی‌افتد. تعارض والد-نوجوان می‌تواند پیامدهای ناگواری داشته باشد (قمری و همکاران، ۱۳۹۳). هرن^{۱۴} (۲۰۱۴) اشاره می‌کند که والدین مسئول قلدر یا قربانی شدن فرزندان خود هستند (هین^{۱۵}، ۲۰۱۶). بندورا^{۱۶} (۱۹۷۳) همچنین تئوری یادگیری اجتماعی و تأثیر خانواده را بر روی قلدری و الگوهایی از خشونت و عدم تناسب قدرت ارتباطی میان آن‌ها را به وضوح شرح می‌دهد. (پاستیگو و همکاران، ۲۰۱۳). ادراکات محیط خانوادگی، به‌طور معناداری رفتار قلدری دانش‌آموزان را تبیین می‌کنند (رحمانی، ۱۳۹۳).

پژوهش منصوری‌نژاد و همکاران (۱۳۹۴) نشان داد، پیوند والدینی مناسب (مراقبت بالا و حفاظت کم) به‌واسطه خصوصیات فردی و اعتماد به معلم می‌تواند قلدری را در

1. Ombudsman, D.
2. Cerezo, F. & Ato, N.
3. Merrell, R., et al.
4. Stassen, K.
5. Postigo, S., et al.
6. Brenner, B.
7. macro - system
8. microsystem

9. Heberton, B., et al.
10. Dodge, K. A. & Pettit, G. S.
11. Lansford, J. E., et al.
12. Patterson, G. R.
13. Schuiringa, H., et al.
14. Hern, N. H.
15. Hein, E. H.
16. Bandura, A.

مدرسه کاهش دهند. پژوهش‌های عباسی و همکاران در سال (۱۳۹۴) نشان می‌دهد که تعاملات خانوادگی ضعیف با فرزندپروری بی‌ثبات و مبتنی بر تنبیه، نگرش والدین تنبیه‌کننده یا سرد، قوانین انضباطی سخت و ناپایدار، دل‌بستگی نایمن، نظارت یا کنترل ناکافی والدین و اختصاص زمان ناکافی برای با کودک بودن زمینه‌ساز برای رفتارهای خشونت‌بار در فرزندان است.

محسن‌زاده و همکاران در پژوهشی (۱۳۹۴) بیان کردند در دختران کیفیت فضای خانواده، احساس تعلق به مدرسه و نگرش به رفتار پرخاشگرانه به‌طور معناداری میزان رفتارهای زورگویانه را پیش‌بینی می‌کنند؛ اما در پسران فقط متغیر تکانش‌گری به‌صورت معناداری زورگویی را پیش‌بینی کرد. پژوهش رحمانی و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد که ادراک مثبت فرزندان از محیط خانواده رفتارهای قلدری را کاهش می‌دهد.

جو عاطفی مدرسه مجموعه‌ای از احساسات و نگرش‌هایی است که در مورد مدرسه وجود دارد که بر یادگیری و انگیزه دانش‌آموزان تأثیرگذار است (بخشی، ۱۳۹۱). یافته‌های گلدووبر^۱ و همکاران (۲۰۱۳) نشان داد که کودکان با درگیری کمتر بیشترین حس امنیت را داشتند. همچنین یافته‌های اسپیلگ^۲ و همکاران (۲۰۰۰) نشان داد که بین عدم امنیت و قلدری و قربانی‌سازی رابطه وجود دارد (زیچ^۳ و همکاران، ۲۰۱۷).

پژوهش صورت گرفته توسط اسماعیل‌زاده (۱۳۹۵) نشان داد که قلدری رایج‌ترین شکل پرخاشگری در مدارس است که تأثیر منفی بر فضای حاکم بر مدرسه می‌گذارد. جو مدرسه، بهزیستی و هویت اجتماعی می‌توانند پیش‌بینی‌کننده‌های مؤثری برای قلدری و قربانی شدن باشند.

به نظر راجرز^۴، خودپنداره قسمتی از میدان پدیداری است که به تدریج متمایز شده است. او خودپنداره را مجموعه منظمی از ویژگی‌هایی می‌داند که ما آن را بخشی از متعلقات خودمان می‌دانیم (گنجی و گنجی، ۱۳۹۳).

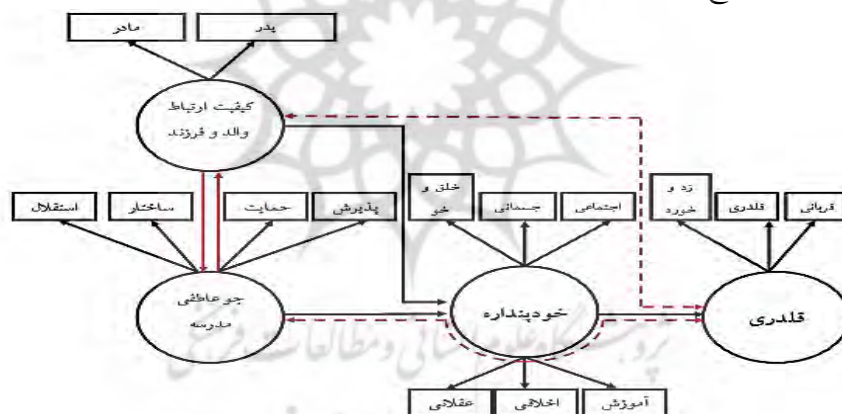
شاولسون و همکاران^۵ (۱۹۸۶) خودپنداره را ادراک فرد از تجربه، نگرش و محیط اطراف می‌دانند. خودپنداره یک ساختار از توانایی بالقوه اعمالی است که فرد انجام می‌دهد (صفایی‌مجد، ۱۳۹۶).

1. Goldweber, A., et al.
2. Espelage, D., et al.
3. Zych, I., et al.

4. Rogers, K.
5. Shavelson, R., et al.

در حال حاضر در مدارس رفتار خشونت‌آمیز جوانان و نوجوانان مشاهده می‌گردد. رفتار قلدری در مدرسه بر سیستم آموزشی مدرسه تأثیر می‌گذارد (ابراهیم‌پور، ۱۳۹۳). مورد قلدری واقع شدن توسط همکلاسی‌ها، برای بسیاری از جوانان، یک اتفاق بسیار جدی و منفی زندگی است. آن‌ها نسبت به دیگران افسردگی، افکار و رفتار متمایل به خودکشی بیشتری را تجربه می‌کنند (گلدبلوم و همکاران^۱، ۲۰۱۵).

کاهش افسردگی، رفتارهای منجر به خودکشی و حفظ امنیت سیستم آموزشی مدرسه مستلزم تبیین ساختاری عوامل منجر به بروز رفتار قلدری است. پژوهش‌های صورت گرفته تاکنون به تأثیر صرفاً یک متغیر خودپنداره، کیفیت ارتباط والد-فرزند و جو عاطفی مدرسه جهت تبیین رفتار قلدری پرداختند. درحالی‌که عوامل متعددی به صورت مستقیم و غیرمستقیم و با در نظر گرفتن متغیر میانجی در بروز رفتار قلدری نقش دارد. پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی رابطه مستقیم و غیرمستقیم عوامل بروز رفتار قلدری با میانجیگری خودپنداره پرداخته و به طراحی مدلی برای تعیین گرایش به بروز رفتار قلدری در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه دختر و پسر شهر تهران با توجه به مدل فرضی ذیل می‌پردازد.



شکل ۱. مدل فرضی عوامل ایجادکننده قلدری

در الگوی مفهومی فوق کیفیت ارتباط والد-فرزند (پدر- مادر)، جو عاطفی مدرسه (پذیرش-حمایت-ساختار-استقلال)، به‌عنوان متغیرهای برون‌زاد در نظر گرفته شده‌اند. خودپنداره (اجتماعی-جسمانی-خلق‌و‌خو-آموزش-اخلاقی-عقلانی) و قلدری

1. Goldblum, P., et al.

(زدو خورد-قلدری- قربانی) متغیر درون‌زاد یا وابسته است که در پژوهش حاضر مورد مطالعه قرار گرفته است.

در این پژوهش فرضیه‌های زیر مورد بررسی قرار می‌گیرند:

- ۱) کیفیت ارتباط والد- فرزند به‌طور مستقیم با قلدری در دانش‌آموزان متوسطه رابطه دارد.
- ۲) جو عاطفی مدرسه به‌طور مستقیم با قلدری در دانش‌آموزان متوسطه رابطه دارد.
- ۳) خودپنداره به‌صورت معنادار با قلدری در دانش‌آموزان مقطع متوسطه رابطه دارد.
- ۴) کیفیت ارتباط والد- فرزند به‌طور غیرمستقیم با میانجی‌گری خودپنداره با قلدری در دانش‌آموزان متوسطه رابطه دارد.
- ۵) جو عاطفی مدرسه به‌طور غیرمستقیم با میانجی‌گری خودپنداره با قلدری در دانش‌آموزان متوسطه رابطه دارد.

روش

پژوهش حاضر مطالعه همبستگی است که در قالب یک مدل علی، روابط میان متغیرها را مورد بررسی قرار داده است. برای تعیین حجم نمونه در مدل‌یابی معادلات ساختاری بهتر است به ازای هر پارامتر بین ۵ تا ۳۵ نفر تعیین شوند (ری کاف و مارکولایدز، ۱۳۹۳، ترجمه ایزانلو و همکاران).

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان نوجوان پسر و دختر شهر تهران است که از ۵ منطقه جغرافیایی آن، مناطق شمال، غرب و شرق به‌عنوان نمونه‌ای از مناطق و از هر منطقه یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه انتخاب شدند. از بین مدارس، دانش‌آموزان در کلاس‌های اول، دوم، سوم و پیش‌دانشگاهی (در هر مدرسه ۴ کلاس و در هر کلاس ۱۸ دانش‌آموز) ۴۱۰ جمعاً دانش‌آموز در سال ۱۳۹۶-۱۳۹۵ به‌عنوان نمونه به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای تعیین حجم نمونه با توجه به تعداد پارامترهای مدل پژوهش (مسیر، خطای درون‌زاد، خطای برون‌زاد و کوواریانس) که در مجموع شامل ۲۸ پارامتر است، به ازای هر پارامتر ۱۳ برابر و برآورد خطای ریزش ۲۰٪ آزمودنی‌ها انتخاب شدند. برای بررسی فرضیه‌ها و روابط بین متغیرها از مدل‌یابی معادلات ساختاری و از نرم‌افزار AMOS استفاده گردید.

برای دسترسی به اهداف پژوهش از ۴ پرسشنامه استفاده شده است:

برای سنجش قلدری دانش‌آموزان از مقیاس قلدری ایلی‌نویز، (۲۰۰۱) شامل ۱۸ گویه و سه بعد قلدری، زدو خورد و قربانی استفاده شد. ۹ گویه رفتار قلدری و ۴ گویه قربانی

بودن و ۵ گویه زدو خورد را موردسنجش قرار می‌دهد. نمره‌گذاری از نوع لیکرتی با دامنه‌ای یک (هرگز) تا پنج (همیشه) است. اسپلاگه و هولت (۲۰۰۱) برای بررسی روایی مقیاس از تحلیل عاملی و روایی همگرا و واگرا استفاده کردند. برای پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که ضریب هر یک از زیر مقیاس‌های قلدری، زدو خورد و قربانی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۹ و ۰/۷۰ بود. در پژوهش چالمه (۱۳۹۲) پایایی این مقیاس با استفاده از سه روش آلفای کرونباخ در قلدری (۰/۹۰)، زدو خورد (۰/۸۳)، قربانی (۰/۷۱) و ضریب کل (۰/۸۹)، دو نیمه‌سازی قلدری (۰/۸۲)، زدو خورد (۰/۶۲)، قربانی (۰/۶۵) و ضریب کل (۰/۷۳) و بازآزمایی (۰/۷۷)، زدو خورد (۰/۷۴)، قربانی (۰/۶۸) و ضریب کل (۰/۷۹) مورد بررسی قرار گرفت. روایی همگرای این مقیاس حاکی از همبستگی رضایت‌بخش بین ابعاد مقیاس قلدری ایلی نویز با نمره کل بود. برای تعیین روایی هم‌زمان مقیاس، همبستگی ابعاد مقیاس قلدری با پرسشنامه پرخاشگری بکار رفت که حاکی از همبستگی مطلوبی بود. ($P < 0/001$) ضرایب آلفای کرونباخ دو نیمه‌سازی و بازآزمایی برای کل مقیاس و ابعاد آن بین ۰/۶۲ تا ۰/۹۰ نوسان داشت. نتیجه نهایی این‌که فرم فارسی مقیاس قلدری ایلی نویز، از روایی و پایایی مناسبی در جامعه ایرانی برخوردار است و می‌تواند در موقعیت‌های پژوهشی، تربیتی و بالینی مورد استفاده قرار گیرد (چالمه، ۱۳۹۲). پرسشنامه ارزیابی رابطه والد-فرزند فاین و همکاران (۱۹۸۳)، از ۲۴ گویه تشکیل شده که به منظور سنجش کیفیت ارتباط والدین و فرزندان بکار می‌رود. دو فرم دارد یکی برای سنجش رابطه فرزند با مادر و دیگری با پدر است. نمره‌گذاری به صورت طیف لیکرت ۷ نقطه‌ای است. گویه‌های شماره ۹، ۱۳ و ۱۴ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند و سپس نمرات گزینه‌ها جمع می‌شوند و بر تعداد گزینه‌های هر عامل تقسیم می‌شود (میانگین هر خرده مقیاس). نمره کل، مجموع میانگین خرده مقیاس‌ها است. مقیاس رابطه والد-فرزندی با ضرایب آلفای ۰/۸۹ تا ۰/۹۴ برای خرده مقیاس‌های مربوط به پدر و نیز آلفای کلی ۰/۹۶ و ضرایب آلفای ۰/۶۱ (همانندسازی) تا ۰/۹۴ برای خرده مقیاس‌های مادر نیز آلفای کلی ۰/۹۶ همسانی درونی عالی دارد، ضرایب آلفا را با اجرای پرسشنامه بر روی ۲۴۱ دانشجو به دست آورده‌اند. در پژوهشی پرهیزگار (۱۳۸۱) ضرایب پایایی برای پرسشنامه فرم پدر برابر با ۰/۹۳ و برای فرم مادر ۰/۹۲ بوده است (عراقی، ۱۳۸۷). پرسشنامه خودپنداره ساراسوت^۱ (۱۹۵۷) در این پژوهش به منظور

1. Sarasot, R.

سنجش عملیاتی متغیر خودپنداره از ۴۸ سؤال (۴۸-۱) استفاده شده که دارای شش بعد جداگانه شامل خودپنداره جسمانی، اجتماعی، عقلانی، اخلاقی، آموزشی و خلق‌و‌خو است که از مجموع آن‌ها خودپنداره کلی به دست می‌آید. پاسخگو پنج انتخاب دارد و طبق توصیف خود پنداره و بر اساس مقیاس پنج گزینه‌ای لیکرت از حداکثر قبول تا حداقل آن یکی را انتخاب کند. پایایی ۹۱٪ با روش آزمون مجدد برای نمره کل خودپنداره، ضریب پایایی ابعاد گوناگون از ۰/۶۷ تا ۰/۸۸ برآورد شده است. برای تعیین روایی ۱۰۰ سؤال به ۲۵ روان‌شناس داده شد حداقل ۰/۸۰ توافق درباره سؤالات وجود داشته است (ساراسوت، ترجمه کرمی، ۱۹۵۷).

جو اجتماعی - عاطفی مدرسه پاشا امیری (۱۳۸۸) در دانشگاه بنگلور هند ساخته و در ایران توسط پاشا امیری هنجاریابی شده است. دارای ۵۹ سؤال است که نمره‌گذاری آن صفر و یک است. پرسشنامه ۴ مؤلفه پذیرش، حمایت، ساختار و استقلال دارد. برای پایایی بازآزمایی پرسشنامه ۵۹ سؤالی در یک نمونه ۵۰ نفری به فاصله زمانی دو هفته اجرا و ضریب همبستگی پیرسون برای ۵۰ نفر محاسبه گردید. این ضریب برای کل مقیاس ۰/۶۸ به دست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنادار است. همسانی درونی با روش کودر ریچاردسون (۲۰) ۰/۸۱ به دست آمده است. روایی محتوای صورتی پرسشنامه از طریق ۵ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد، ۵ نفر معلمان و ۱۰ نفر از دانش‌آموزان به دست آمده است. برای روایی تفکیکی از دانش‌آموزانی که در جو اجتماعی-عاطفی مدرسه بالا و پایین بودند، انتخاب شدند و به ۴۵ سؤال پاسخ دادند. تفاوت میانگین دو گروه با t مستقل با تساوی واریانس‌های دو گروه (از طریق آزمون لوین) ضریب معناداری برابر با ۰/۲۰۰ و با ۹۹٪ اطمینان را نشان داد (پاشا امیری، ۱۳۸۸).

در این پژوهش برای ارزیابی همسانی درونی مؤلفه‌های جو عاطفی مدرسه از فرمول اسپیرمن-برون استفاده شد و ملاحظه شد همسانی درونی مؤلفه‌های مزبور در محدوده ۰/۶۳ تا ۰/۷۸ قرار دارد. این نتایج نشانگر همسانی درونی مؤلفه‌های پرسشنامه جو عاطفی خانواده است. همچنین برای ارزیابی همسانی درونی مؤلفه‌های کیفیت رابطه والد-فرزند، قلدری و خودپنداره از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد ضرایب آلفای کرونباخ مؤلفه‌های آن متغیرها نزدیک یا بالاتر از ۰/۷ است. این موضوع بیانگر آن است که ابزارهای به کار گرفته شده برای سنجش متغیرهای پژوهش حاضر از همسانی درونی مطلوبی برخوردارند.

متغیرهای تحقیق	جسمانی	اجتماعی	خلق و خو	آموزشی	اخلاقی	عقلانی	قدری	زودخورد	قربانی	میانگین	انحراف استاندارد
۱	۰۲۰/۰	۰۰۸۷/۰	۰۰۸۶۲/۰	۰۰۷۲۲/۰	۰۰۷۶۶/۰	۰۰۸۴۴/۰	۰۰۴۴۹/۰	۰۰۵۹۱/۰	۰۰۸۹۰/۰	۳۰/۴۱۱	۲۵/۰۱
۲	۰۰۲۵۳/۰	۰۰۱۲/۰	۰۰۲۲۲/۰	۰۰۷۷۲/۰	۰۰۸۴۶/۰	۰۰۵۰۲/۰	۰۰۸۶۳/۰	۰۰۶۳۸/۰	۰۰۵۵۲/۰	۳۳/۸۱۱	۲۳/۵۱
۳	۰۰۲۲۲/۰	۰۰۱۸۸/۰	۰۰۲۷۷/۰	۰۰۵۰۴/۰	۰۰۳۶۱/۰	۰۰۶۷۷/۰	۰۰۶۶۱/۰	۰۰۳۶۱/۰	۰۰۱۳۱/۰	۵/۷۷	۷۳/۳
۴	۰۰۷۳۶/۰	۰۰۶۶۲/۰	۰۰۵۴۶/۰	۰۰۰۶۶/۰	۰۰۲۶۱/۰	۰۰۱۱۱/۰	۱۲۰/۰	۶۸۰/۰	۰۰۰۱۰/۰	۳۳/۵	۲۵/۸
۵	۰۰۱۳۱/۰	۰۰۳۰۹/۰	۳۶۰/۰	۰۰۱۸۱/۰	۰۰۱۴۴/۰	۰۰۰۱۱/۰	۶۵۰/۰	۰۰۴۶۰/۰	۱۷۰/۰	۸۶/۸	۰/۸۱
۶	۰۰۷۰/۰	۰۰۸۷۱/۰	۰۰۵۶۰/۰	۰۰۱۸۱/۰	۰۰۳۱۱/۰	۱۶۰/۰	۳۳۰/۰	۰۰۱۸۱/۰	۶۷۰/۰	۱۳/۱	۳۸/۱
۷	-	۰۰۸۵۵/۰	۰۰۱۸۸/۰	۰۰۷۴۵/۰	۰۰۰۶۳/۰	۰۰۶۳۶/۰	۰۰۵۲۳/۰	۰۰۰۳۳/۰	۰۰۲۱۳/۰	۱۶/۸۸	۵۵/۸
۸	-	-	۰۰۵۵۵/۰	۰۰۷۵۳/۰	۰۰۰۶۳/۰	۰۰۳۵۵/۰	۰۰۶۲۸/۰	۰۰۰۱۳۳/۰	۰۰۰۳۳/۰	۸۸/۶۸	۷۵/۳
۹	-	-	-	۰۰۸۵۵/۰	۰۰۳۳۳/۰	۰۰۶۳۶/۰	۰۰۳۱۳/۰	۰۰۰۸۰۳/۰	۰۰۰۶۳/۰	۳۰/۸۸	۲۰/۸
۱۰	-	-	-	-	۰۰۶۷۸/۰	۰۰۵۳۵/۰	۰۰۱۵۳/۰	۰۰۰۳۸/۰	۰۰۰۶۷۸/۰	۷/۷۵۱	۱۳/۶
۱۱	-	-	-	-	-	۰۰۳۱۵/۰	۰۰۵۷۸/۰	۰۰۳۲۸/۰	۰۰۳۶۸/۰	۱/۷۵۱	۰/۸۳
۱۲	-	-	-	-	-	-	۰۰۶۷۸/۰	۰۰۷۵۶/۰	۰۰۱۱۳/۰	۰/۵۶۸	۲۳/۵
۱۳	-	-	-	-	-	-	-	۰۰۱۰۶/۰	۰۰۵۳۵/۰	۵۷/۳۱	۶۵/۵
۱۴	-	-	-	-	-	-	-	۰۰۱۰۶/۰	۰۰۶۳۶/۰	۳۰/۰۱	۳۶/۳
۱۵	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۳۸/۶	۶۷/۸

*P < ۰/۰۵ **P < ۰/۰۱

جدول ۱ نشان می‌دهد که کیفیت رابطه پدر-فرزند با مؤلفه‌های قلدری و زدوخورد قلدری به صورت منفی و در سطح ۰/۰۱ و با مؤلفه قربانی آن به صورت منفی و در سطح ۰/۰۵ همبسته است. کیفیت رابطه مادر-فرزند با هر سه مؤلفه قلدری به صورت منفی و در سطح معناداری ۰/۰۱ همبسته بود. مؤلفه استقلال، جو عاطفی مدرسه با هر سه مؤلفه قلدری به صورت منفی و در سطح معناداری ۰/۰۱ همبسته بود. مؤلفه ساختار جو عاطفی مدرسه تنها با مؤلفه قربانی قلدری به صورت منفی و در سطح معناداری ۰/۰۵ همبسته بود. مؤلفه حمایت جو عاطفی مدرسه تنها با مؤلفه زدوخورد قلدری به صورت منفی و در سطح معناداری ۰/۰۱ همبسته بود. در نهایت همه مؤلفه‌های خودپنداره با همه مؤلفه‌های قلدری به صورت منفی و در سطح معناداری ۰/۰۱ همبسته بود.

به منظور ارزیابی نرمال بودن توزیع داده‌های تک متغیری، کشیدگی و چولگی تک تک متغیرها مورد بررسی قرار گرفت که بیانگر توزیع نرمال داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش بود (رک کلاین^۱، ۲۰۱۶). مفروضه هم خطی بودن به کمک عامل تورم واریانس^۲ (VIF) و ضریب تحمل^۳ مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که مقادیر ضریب تحمل متغیرهای پیش‌بین بزرگ‌تر از ۰/۱ و مقادیر عامل تورم واریانس آن‌ها کوچک‌تر از ۱۰ است. منطبق بر دیدگاه میرز و همکاران (۲۰۰۶) این یافته بیانگر برقراری مفروضه هم خطی بودن در بین داده‌های پژوهش بود. به منظور ارزیابی برقراری یا عدم برقراری مفروضه نرمال بودن توزیع چند متغیری، از تحلیل اطلاعات مربوط به «فاصله مهلنوبایس (D)»^۴ و ترسیم منحنی توزیع آن استفاده شد. استفاده از منحنی باکس پلات نشان داد که داده‌های مربوط به شرکت‌کنندگان ۳۴۸ و ۲۹۳ پرت چندمتغیری تشکیل داده است به همین دلیل اطلاعات مربوط به آن دو شرکت‌کننده از بین داده‌ها حذف شد. استفاده از ماتریس‌های نمودار پراکندگی^۵ نشان داد هیچ کدام از روابط در بین نشانگرها انحراف آشکار از خطی بودن را نشان نمی‌دهد. بررسی نمودار پراکندگی واریانس‌های استاندارد شده خطاها^۶ نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌ها در بین داده‌های پژوهش حاضر برقرار است.

الف) مدل اندازه‌گیری: چنین فرض شده بود که کیفیت رابطه پدر-فرزند و کیفیت رابطه مادر-فرزند، نشانگرهای کیفیت رابطه والد-فرزند، استقلال، ساختار، پذیرش و حمایت

1. Rak klain
2. variance inflation factor
3. tolerance

4. Mahalanobis distance (D)
5. scatterplot matrice
6. standardized residuals

نشانگرهای جو عاطفی مدرسه، خودپنداره اجتماعی، جسمانی، خلق‌و‌خو، آموزشی، اخلاقی و عقلانی نشانگرهای متغیر مکنون خودپنداره و قلدری، زدو خورد و قربانی نشانگرهای متغیر مکنون قلدری هستند. چگونگی برازش مدل اندازه‌گیری پژوهش به‌وسیله تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS 18.0 و برآورد بیشینه احتمال (ML) مورد ارزیابی قرار گرفت. برخلاف شاخص مجذور کای ($p < 0/01$)، $\chi^2/N = 408$ ، $df = 84$ ، $\chi^2/N = 408$ که در سطح $0/01$ معنادار بود و از برازش قابل قبول مدل با داده‌ها حمایت نکرد، شاخص‌های برازندگی دیگر از قبیل مجذور کای نرم شده^۱ ($\chi^2/df = 2/16$) شاخص برازندگی تطبیقی^۲ ($CFI = 0/955$)، شاخص نکویی برازش^۳ ($GFI = 0/944$)، ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب^۴ ($RMSEA = 0/053$) و شاخص تعدیل‌شده برازندگی^۵ ($AGFI = 0/921$) از برازش قابل قبول مدل با داده‌ها حمایت کردند. جدول ۲ بارهای عاملی استاندارد هر یک از نشانگرهای متغیرهای مکنون در مدل اندازه‌گیری را نشان می‌دهد.

جدول ۲. پارامترهای مدل اندازه‌گیری در تحلیل عاملی تأییدی

متغیرهای مکنون - نشان‌گر	بار عاملی	متغیرهای مکنون - نشان‌گر	بار عاملی
	استاندارد (β)		استاندارد (β)
جو عاطفی مدرسه-پذیرش	۰/۴۹۸**	خود پنداره-خلق‌و‌خو	۰/۸۰۷**
جو عاطفی مدرسه-ساختار	۰/۸۳۸**	خود پنداره-آموزشی	۰/۷۱۱**
جو عاطفی مدرسه-استقلال	۰/۶۹۶**	خود پنداره-اخلاقی	۰/۵۹۰**
جو عاطفی مدرسه-حمایت	۰/۴۷۴**	خود پنداره-عقلانی	۰/۷۹۶**
کیفیت رابطه مادر-فرزند	۰/۷۳۶**	قلدری-قلدری	۰/۸۸۱**
کیفیت رابطه پدر-فرزند	۰/۵۶۰**	قلدری-زدو خورد	۰/۶۶۹**
خود پنداره-جسمانی	۰/۸۱۳**	قلدری-قربانی	۰/۶۳۰**
خود پنداره-اجتماعی	۰/۷۰۵**		

$P^{**} < 0/01$

بر اساس نتایج جدول ۲، بارهای عاملی همه نشانگرها در اندازه‌گیری متغیر مکنون خود در سطح $0/01$ معنادار است. منطبق بر جدول ۲ قوی‌ترین بار عاملی متعلق به نشانگر قلدری ($\beta = 0/881$) و ضعیف‌ترین بار عاملی متعلق به نشانگر حمایت ($\beta = 0/474$) است.

1. Normed chi Square
2. Comparative fit index
3. Goodness of fit index

4. Root mean square error of approximation
5. Adjusted goodness of fit index

از آنجاکه بارهای عاملی همه نشانگرها بالاتر از ۰/۳۲ بود، بنابراین منطبق بر دیدگاه تاباچینک و فیدل (۲۰۰۷) همه نشانگرها از توان لازم برای سنجش متغیرهای مکنون پژوهش حاضر برخوردارند.

ب) مدل ساختاری: در این پژوهش فرض شده بود که متغیرهای مکنون کیفیت رابطه با والدین و جو عاطفی مدرسه به صورت مستقیم و با میانجیگری خودپنداره، متغیر مکنون قلدری را پیش‌بینی می‌کند. با توجه به برابری درجات آزادی، نشانگرها و تعداد مسیرها در دو مدل اندازه‌گیری و ساختاری، شاخص‌های برازندگی مشابهی نیز برای مدل ساختاری بیانگر برازش مطلوب مدل ساختاری است. در ادامه جدول ۴ ضرایب مسیر کل، مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

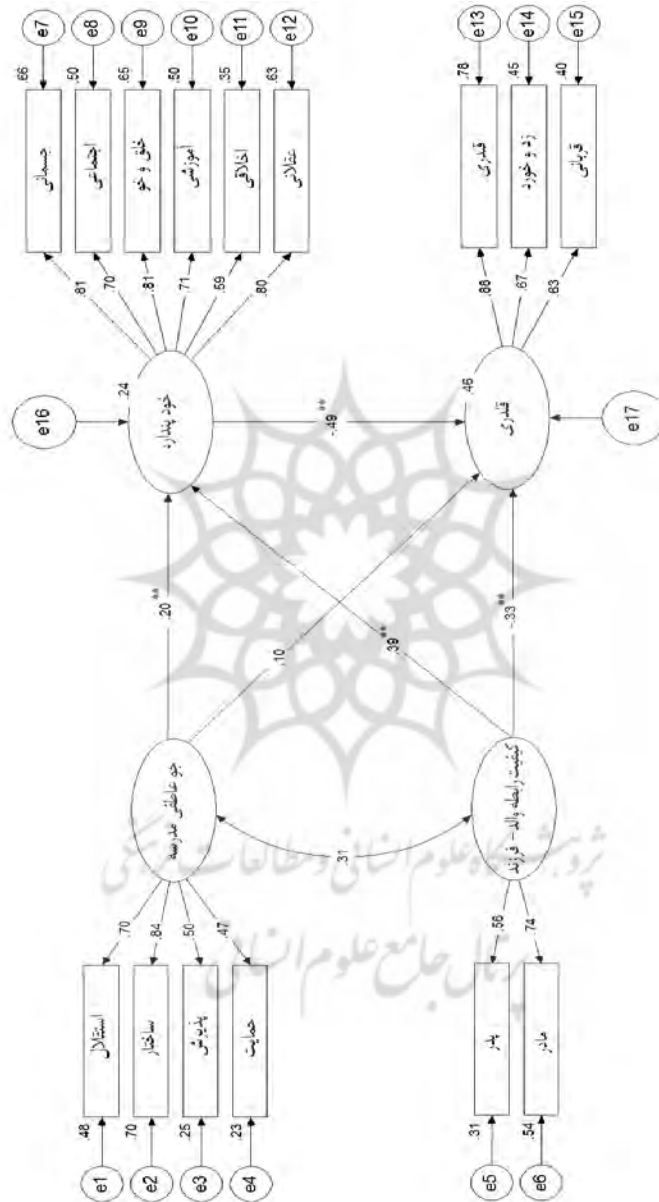
جدول ۳. ضرایب مسیر کل، مستقیم و غیرمستقیم

بین جو عاطفی مدرسه، کیفیت رابطه با والدین، خودپنداره و قلدری

مسیرها	ضرایب مسیر استاندارد نشده (β)	خطای استاندارد (S.E)	ضرایب مسیر استاندارد (β)	سطح معناداری (p)
ضریب مسیر کل رابطه والد فرزند ← قلدری	-۰/۱۳۹	۰/۰۲۸	-۰/۵۲۰	۰/۰۰۱
ضریب مسیر کل جو عاطفی مدرسه ← قلدری	-۰/۰۲۹	۰/۰۱۹	-۰/۰۰۵	۰/۹۲۷
ضریب مسیر مستقیم رابطه والد فرزند ← قلدری	-۰/۰۸۸	۰/۰۲۴	-۰/۳۲۸	۰/۰۰۱
ضریب مسیر مستقیم جو عاطفی مدرسه ← قلدری	۰/۰۵۴	۰/۳۸۱	۰/۰۹۶	۰/۲۳۰
ضریب مسیر غیرمستقیم رابطه والد فرزند ← قلدری	-۰/۰۵۲	۰/۰۱۶	-۰/۱۹۳	۰/۰۰۱
ضریب مسیر غیرمستقیم جو عاطفی مدرسه ← قلدری	-۰/۰۵۸۳	۰/۲۴۰	-۰/۱۰۱	۰/۰۰۵
ضریب مسیر کل رابطه والد فرزند ← خودپنداره	۰/۱۱۳	۰/۰۳۲	۰/۳۹۰	۰/۰۰۱
ضریب مسیر کل جو عاطفی مدرسه ← خودپنداره	۱/۲۸۲	۰/۴۵۱	۰/۲۰۴	۰/۰۰۴
خودپنداره ← قلدری	-۰/۴۵۵	۰/۰۸۷	-۰/۴۹۳	۰/۰۰۱

جدول ۳ نشان می‌دهد که برخلاف ضرایب مسیر کل و مستقیم بین جو عاطفی مدرسه و قلدری، ضریب مسیر غیرمستقیم بین آن دو منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($\beta = -0/101, P < 0/01$). این یافته بیانگر آن است که خودپنداره، رابطه بین جو عاطفی مدرسه و قلدری را میانجیگری می‌کند. همچنین ضرایب مسیر کل ($\beta = -0/520, P < 0/01$) مستقیم ($\beta = -0/328, P < 0/01$) و غیرمستقیم ($\beta = -0/193, P < 0/01$) بین کیفیت رابطه والد-فرزند و قلدری منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. خودپنداره به صورت منفی و معنادار رابطه بین کیفیت رابطه والد - فرزند و قلدری را میانجیگری می‌کند. منطبق بر

انتظار و نتایج جدول ۳، ضریب مسیر بین خودپنداره و قلدری نیز منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار بود ($P < ۰/۰۱$, $\beta = -۰/۴۹۳$). شکل ۲ پارامترهای استاندارد در مدل ساختاری پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۲. پارامترهای استاندارد در مدل ساختاری پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش، تبیین روابط ساختاری بین کیفیت روابط والد-فرزند و جو عاطفی مدرسه با قلدری در مدرسه و ارزیابی نقش میانجی‌گر خودپنداره بود. نتایج بیانگر آن است که کیفیت رابطه پدر-فرزند با مؤلفه‌های قلدری و زدو خورد قلدری به صورت منفی و با مؤلفه قربانی آن به صورت منفی همبسته بود. کیفیت رابطه مادر-فرزند با هر سه مؤلفه قلدری به صورت منفی همبسته بود. یافته‌های پژوهش حاضر همخوان با پژوهش منصوری نژاد و همکاران (۱۳۹۴)، عباسی و همکاران (۱۳۹۴)، رحمانی و همکاران (۱۳۹۶)، محسن زاده و همکاران (۱۳۹۴)، یافته‌های الگر^۱ (۲۰۰۸) نقل از عبدالغنی^۲ و همکاران (۲۰۱۴) نوتار و پادگت^۳ (۲۰۱۳) تی‌شات شو^۴ و همکاران (۲۰۱۵) است. تعاملات خانوادگی ضعیف شامل فرزندپروری بی‌ثبات و مبتنی بر تنبیه، نگرش والدین تنبیه‌کننده یا سرد، قوانین انضباطی سخت و ناپایدار، دل‌بستگی نایمن، نظارت یا کنترل ناکافی والدین و اختصاص زمان ناکافی برای با کودک بودن، زمینه‌ساز برای رفتارهای خشونت‌بار در فرزندان است. ادراک مثبت فرزندان از محیط خانواده رفتارهای قلدری را کاهش می‌دهد. والدینی که مجازات شدید را اعمال می‌کنند، منجر به رشد نوجوانان در حالت عاطفی غیرقابل اعتماد با خشونت می‌گردند. از سوی دیگر، گرمی و احساسات والدین، نتایج مثبتی به وجود می‌آورند. با توجه به نتیجه حاصل از پژوهش هر چه رفتار پدر و مادر با فرزند از کیفیت بهتری برخوردار باشد احتمال بروز رفتار قلدری در دانش‌آموزان کاهش می‌یابد بنابراین رفتار خانواده نقش مهمی را در بروز رفتار قلدری دارد. نتیجه به دست آمده با نظریه بوم‌شناسی برنر مبنی بر نقش خانواده در رفتار قلدری همخوانی دارد. نظریه یادگیری اجتماعی بندورا تأثیر خانواده بر روی قلدری و مدل یادگیری اجتماعی را تأیید می‌کند. والدین باید در مورد رفتار نوجوان و چگونگی رفتار با او دوره‌های آموزشی لازم را بگذرانند. نوجوانی که مورد قلدری در مدارس واقع می‌شود، بایستی بدون ترس از مواخذه از سوی والدین بتواند برای رفع مشکل اقدام کند. همچنین مؤلفه استقلال جو عاطفی مدرسه با هر سه مؤلفه قلدری به صورت منفی همبسته بود. مؤلفه ساختار جو عاطفی مدرسه تنها با مؤلفه قربانی قلدری به صورت منفی همبسته

1. Alegre, A.
2. Abdul Ghani, F.B., et al.

3. Notar, C. E., & Padgett, M. S.
4. Tshotsho, K., et al.

بود. مؤلفه حمایت جو عاطفی مدرسه تنها با مؤلفه زدو خورد قلدری به صورت منفی همبسته بود. این یافته‌ها همسو با نتایج پژوهش اسماعیل‌زاده (۱۳۹۵)، جان‌گرت^۱ و همکاران (۲۰۱۶)، ارداگدو^۲ (۲۰۱۶)، بانزون^۳ و همکاران (۲۰۱۷)، لانگو باردی^۴ و همکاران (۲۰۱۸) و ماچرا^۵ و همکاران (۲۰۱۸) است. جو مدرسه، بهزیستی و هویت اجتماعی پیش‌بینی‌کننده‌های قلدری و قربانی شدن است. کشمکش مشاهده‌شده با معلم تأثیر مستقیم و معناداری روی قلدری دانش‌آموزان دارد. اگر ارتباط صمیمی بین معلم و دانش‌آموزان برقرار باشد دفاع از قربانی صورت می‌گیرد. دانش‌آموزانی که نمی‌توانند احساسات خود را بروز دهند بیشتر از رفتار قلدری استفاده می‌کنند. هر چه انضباط سخت‌گیرانه در مدارس اعمال شود احتمال بیشتری در بروز رفتار قلدری و قربانی شدن وجود دارد و بین یک جو مثبت در مدرسه و رفتار قلدری رابطه منفی وجود دارد. با توجه به اینکه استقلال در جو عاطفی مدرسه سبب کاهش بروز رفتار قلدری، قربانی و زدو خورد در دانش‌آموزان می‌گردد، مدارس بایستی با دادن استقلال بیشتر جهت خود نظم‌دهی به دانش‌آموزان در راستای کاهش بروز رفتار قلدری اقدام کنند و در کلاس جو مشارکتی به‌جای جو رقابتی ایجاد شود. ایجاد رابطه مثبت بین دانش‌آموزان و معلم‌ها سبب ایجاد خودپنداره مثبت در دانش‌آموزان خواهد شد. اعمال انضباط خشک و رفتار سخت‌گیرانه از سوی معلم سبب بروز رفتار قلدری و عدم حمایت سایر دانش‌آموزان از فرد قربانی خواهد شد. رفتار صمیمانه و حمایت‌گر معلم می‌تواند در ایجاد خودپنداره مثبت مؤثر باشد. آموزش مهارت کنترل خشم اهمیت بالایی در کنترل رفتار قلدری دارد. معلمین باید پیامدهای رفتاری را در قالب قوانین اعلام کنند. پرورش هوش اجتماعی و اخلاقی، خود نظارتی و تقویت روحیه همدلی در کاهش قلدری مؤثر است.

نتیجه دیگر این پژوهش نشان داد که همه مؤلفه‌های خودپنداره با همه مؤلفه‌های قلدری به صورت منفی همبسته بود. نتایج آزمون پژوهش بشیرپور و همکاران (۱۳۹۱)، اسوانسون^۶ (۲۰۱۳) همسو با نتیجه این فرضیه است. دانش‌آموزان عادی خودپنداره تحصیلی بهتری نسبت به گروه‌های قلدر و قربانی قلدر دارند ولی تفاوت معناداری بین گروه عادی و گروه قربانی قلدر وجود ندارد. همچنین میزان اعتماد و تلاش تحصیلی گروه قلدر قربانی، پایین‌تر از سه گروه دیگر بود.

1. Jungert, T., et al.
2. Erdogdu, M.
3. Banzon, L.A., et al.

4. Longobardi, G., et al.
5. Mucherah, W., et al.
6. Miller, J. W.

خودپنداره پایین اجتماعی، احتمال مورد قلدری قرار گرفتن دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. برای ایجاد و حفظ خودپنداره مثبت تحصیلی بایستی مواردی که منجر به شکست تحصیلی در دانش‌آموزان می‌گردد شناسایی شده و نسبت به ارائه راهکار جهت کاهش بروز قلدری اقدام گردد. امتحانات در حد توان پاسخگویی دانش‌آموزان تدوین و اجرا شود. شکست مکرر در امتحانات موجب تحقیر دانش‌آموز شده و موجب بروز رفتار قلدری خواهد شد.

معلمین دانش‌آموزان را با یکدیگر مقایسه نکنند. کار دانش‌آموز را بایستی با عملکرد قبلی او مقایسه کنند. سنجیدن دانش‌آموزان با یکدیگر موجب ایجاد خودپنداره منفی می‌شود. معلم تمرین‌هایی برای ابراز وجود دانش‌آموزان در کلاس در نظر بگیرد تا بدین طریق عزت‌نفس آنان را افزایش داده و خودپنداره مثبت را در دانش‌آموزان شکل دهد. دانش‌آموزان قربانی اغلب از افرادی هستند که دارای عزت‌نفس پایین می‌باشند و خودکم‌بینی دارند. علاوه بر این آن‌ها در دوست‌یابی و حضور در جمع مشکل دارند. ضمن شناسایی افراد قربانی باید به آن‌ها آموزش لازم برای مهارت‌ها داده شود. نظریه خودپنداره راجرز، نظریه حقارت آدلر^۱ و نظریه خویش‌تنداری اسمیت^۲ تبیین‌کننده این فرضیه است.

نتیجه فرضیه دیگر نشان داد که خودپنداره به‌صورت منفی و معنادار رابطه بین کیفیت رابطه والد-فرزند و قلدری را میانجی‌گری و نظریه‌های بوم‌شناسی برنر، نظریه یادگیری اجتماعی بندورا، نظریه خودپنداره راجرز، نظریه حقارت آلفرد آدلر و نظریه خویش‌تنداری کوپر اسمیت را تبیین می‌کند.

نتیجه دیگر فرضیه این پژوهش نشان داد، خودپنداره رابطه بین جو عاطفی مدرسه و قلدری را میانجی‌گری می‌کند. نظریه بوم‌شناسی برنر مبنی بر تأثیر محیط مدرسه بر رفتار قلدری همخوانی دارد. کالن^۳، آگنیو^۴ و پیروان نظریه بی‌سازمانی و آشفتگی اجتماعی خشونت را به‌عنوان پیامد بی‌نظمی در زندگی فرد می‌نگرند؛ بنابراین بی‌نظمی در مدرسه می‌تواند موجب رفتار قلدری گردد. در نظریه صفات آلپورت^۵، جو رقابتی در مدارس و اخذ نمره بیشتر، سبب قلدری می‌گردد. نظریه رتبه‌بندی اجتماعی هوکر و همکاران^۶ جو مدرسه را عامل اصلی قلدری معرفی می‌کند (هبتون و همکاران ۲۰۱۶).

1. Adler, A.
2. Smith, C.
3. Cullen, K.

4. Agnew, R.
5. Allport, G.
6. Hooker, J., et al.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، اندازه‌گیری متغیر قلدری است که به دلیل داشتن بار منفی رفتار قلدری، شرکت‌کنندگان در پژوهش گزینه‌هایی را جهت پاسخ انتخاب کردند که نشانگر رفتار قلدری نباشد. در راستای جلوگیری از سوگیری در پاسخ به پرسشنامه قلدری ضمن بیان هدف از اجرای پژوهش برای شرکت‌کنندگان، محرمانه بودن اطلاعات آنان در نزد پژوهشگر شرح داده شد. پرسشنامه‌های چهارگزینه‌ای نیز اطلاعات عمیقی از داده‌ها ارائه نکرد. متغیرهای دیگری در بروز رفتار قلدری مؤثر است اما امکان کنترل این متغیرها وجود نداشت. ماهیت مقطعی از محدودیت‌های این پژوهش است.

ویژگی‌های شخصیتی والدین می‌تواند در کیفیت رابطه والد-فرزند تأثیر داشته باشد؛ بنابراین ارائه مدلی به‌منظور پیش‌بینی رفتار قلدری در دانش‌آموزان مدارس متوسطه بر اساس کیفیت ارتباط والد-فرزند، موقعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده، ویژگی‌های شخصیتی والدین پیشنهاد می‌گردد.

در ایجاد جو عاطفی مدرسه، عواملی همچون ویژگی‌های شخصیتی کارکنان مدارس نیز نقش دارند که این متغیر در پژوهش حاضر مورداندازه‌گیری قرار نگرفته است؛ بنابراین برای تبیین رفتار قلدری ارائه مدلی به‌منظور پیش‌بینی رفتار قلدری در دانش‌آموزان مدارس متوسطه بر اساس کیفیت ارتباط والد-فرزند، موقعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده، ویژگی‌های شخصیتی کارکنان مدارس ضروری است. بررسی تأثیر رفتار قلدری کارکنان در مراکز آموزشی بر روی رفتار قلدری دانش‌آموزان همچنین می‌تواند موردبررسی قرار گیرد.

سپاسگزاری

از تمامی اساتید، مسئولان دانشگاهی و مدیران آموزش و پرورش که در انجام پژوهش حاضر ما را یاری دادند و زمینه همکاری و هماهنگی را برای کادر پژوهش فراهم کردند، سپاسگزاریم.

منابع

ابراهیم‌پور، ص. (۱۳۹۳). مقایسه ویژگی‌های فردی، خانوادگی و بافتاری دانش‌آموزان نوجوان قلدر، همسالان قربانی و عادی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز.

اسماعیل‌زاده، ف. (۱۳۹۵). *رابطه جو مدرسه، بهزیستی و هویت اجتماعی با قلدری و قربانی شدن دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه سمنان.

بخشی، ن. (۱۳۹۱). *بررسی جو مدرسه و نیم‌رخ مشکلات رفتاری و هیجانی در مدارس عادی و استعدادهای درخشان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه فردوسی مشهد.

بشرپور، س.، نظری، م.، مهری، ص. و جوکار کمال‌آبادی، ن. (۱۳۹۱). *مقایسه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان درگیر در مشکلات قلدری و دانش‌آموزان عادی*. دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تبریز.

پاشا امیری، ف. (۱۳۹۰). *پرسشنامه جو اجتماعی عاطفی مدرسه*. انتشارات روان‌سنجی. ۱۸-۲. چالمه، ر. (۱۳۹۲). *کفایت روان‌سنجی مقیاس ایلی نويز در دانش‌آموزان ایرانی: بررسی روایی، پایایی و ساختار عاملی*. فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۳ (۱۱)، ۵۲-۳۹.

رحمانی، ش.، یارمحمدزاده، پ. و حبیبی کلپور، ر. (۱۳۹۶). *الگوی ساختاری رفتار قلدری بر اساس ادراک‌های محیط خانوادگی ویژگی‌های شخصیتی در نوجوانان*. فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی کاربردی، ۲ (۴۲)، ۲۳۷-۲۵۳.

روستایی شالمایی، م.، رخشانی، ف.، رمضانخانی، ع. و سوری، ح. (۱۳۹۵). *تأثیر آموزش مبتنی بر نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده بر رفتارهای پیشگیری‌کننده از پرخاشگری*. *مجله ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیت‌ها*، ۴ (۱)، ۳۹-۴۶.

ری کاف، ت. و مارکولایدز، ج. ای. (۱۳۹۳). *مبانی مدل‌یابی معادلات ساختاری با تأکید بر برنامه‌های EQS، LISREL و MPLUS*. ترجمه: ایزانلو، بلال؛ دهقانی، محسن و حبیبی عسکرآباد، مجتبی، تهران: رشد. (انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۶)

صفایی‌مجد، م. (۱۳۹۶). *بررسی رابطه بین سلامت روانی و مهارت‌های اجتماعی و وضعیت اجتماعی خانواده بر کاهش پرخاشگری و خودپنداره در دانش‌آموزان ابتدایی سراوان*. *دومین کنگره بین‌المللی علوم انسانی، مطالعات فرهنگی*.

عباسی، س.، عسگری، ز. و مهرابی، ط. (۱۳۹۴). *بررسی ارتباط سبک فرزندپروری زنان شاغل در مراکز درمانی با اضطراب، گوشه‌گیری و پرخاشگری کودکان پیش‌دبستانی*. *پژوهش پرستاری*، ۱۱ (۲)، ۶۳-۷۱.

عراقی، ی. (۱۳۸۷). *بررسی کیفیت رابطه‌ی والد-فرزند در دو گروه از دانش‌آموزان پسر پرخاشگر و غیر پرخاشگر*. *مطالعات روان‌شناختی*، ۴ (۴)، ۱۱۳-۱۲۹.

- قمری، م.، امیری مجد، م. و خوشنام، ا. (۱۳۹۳). رابطه عملکرد خانواده و تعارض والد-نوجوان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی، *نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۲۸، ۵۱-۶۲.
- کریمی، ا.، پرسشنامه خودپنداره ساراسوت، مرکز نشر روان‌سنجی، ۱۳-۲.
- گنجی، ح. و گنجی، م. (۱۳۹۳). *نظریه‌های شخصیت*. تهران: ساوالان.
- محبی، م.، میرنسب، م.، فتحی‌آذر، ا. و هاشمی، ت. (۱۳۹۶). کاهش قلدری جسمانی و بهبود شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان: از سنجش کنشی رفتار تا طراحی مداخله رفتاری. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۳(۴۶)، ۱۷۰-۱۴۵.
- محسن‌زاده، ف.، عارفی، م. و افطاری، ش. (۱۳۹۴). *رابطه رفتار زورگویی با عوامل فردی، خانوادگی و ادراک از محیط مدرسه در دانش‌آموزان دوره راهنمایی*، فصلنامه علمی-پژوهشی، پژوهش در سلامت روان‌شناختی، ۹(۲)، ۵۴-۶۳.
- منصوری‌نژاد، ر.، بهروزی، ن. و شهنی بیلاق، م. (۱۳۹۴). *رابطه علی پیوند والدینی با قلدری در مدرسه با میانجیگری ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز و کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز*: یک مدل پیشنهادی. *دو فصلنامه مشاوره کاربردی*، ۵(۱)، ۴۱-۶۲.
- نظری، ف.، کاکاوند، ع. و مشهدی فراهانی، م. (۱۳۹۴). *رابطه طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با شیوه‌های فرزندپروری مادران و اختلالات بیرونی شده فرزندانشان*. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۹(۲)، ۱۵-۱۳۵.

References

- Abassi, S., Asgari, Z., & Mehrabi, T. (2015). The relationship between parenting style of women working in medical centers with anxiety, isolation and aggression of preschool children, *Nursing Research*, 11(2), 63-71. [In Persian]
- Abdul Ghani, F. B., Abdullah Kamal, S. L. B., & Abd Azizc, A. B. (2014). The Implication of Parenting Styles on the Akhlak of Muslim teenagers in the South of Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 114, 761-765.
- Araghi, Y. (2008). Comparison of the quality of parent-Child Relationship of two Groups of Aggressive and Non Aggressive boy Students. *psychstudies*, 4(4), 113-129. [In Persian]
- Bakhshi, N. (2012). *Examining the school atmosphere and profile of behavioral and emotional problems in normal and gifted schools*, Ministry of Science, Research and Technology - Ferdowsi University of mashhad - faculty of educational sciences and psychology. [In Persian]
- Banzon-Librojo, L. A., Garabiles, M. R., & Alampay, L. P. (2017). Relations between harsh discipline from teachers, perceived teacher support, and bullying victimization among high school students. *Journal of adolescence*, 57, 18-22.
- Bashirpour, S., Nazari, M, Mehri, S., Jekar Kamalabadi, N. (2012), *Comparison of academic self-concept of students involved in bullying problems and normal students*. Tabriz University of Medical Sciences and Health Services. [In Persian]

- Chalmeh, R. (2013) Psychometric Adequacy of the Illinois Bullying Scale in Iranian Students: A Study of Validity, Reliability and Factor Structure. *Quarterly Journal of Psychological Methods and Models*, 3(11), 39- 52. [In Persian]
- Cuff, T. & Markolides, G. E. (2014). *Fundamentals of Structural Equation Modeling with emphasis on Lisrel, EQS, Mplus programs*, Translate: IZANLOO, Balal; Dehghani, Mohsen and Habibi Askarabad, Tehran: Roshd. (Published in the original language, (2006). [In Persian]
- Ebrahimipour, S. (2014) *Comparison of individual, family and contextual characteristics of bullying adolescent students, victim peers and normal*, Ministry of Science, Research and Technology - University of Tabriz - Faculty of Educational Sciences and Psychology. [In Persian]
- Erdoğan, M. Y. (2016). Parental attitude and teacher behaviours in predicting school bullying. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 35-43.
- Esmailzadeh, F. (2016) *The relationship between school atmosphere, welfare and social identity with bullying and victimization of students*, Government - Ministry of Science, Research, and Technology - Semnan University - Faculty of Educational Sciences and Psychology - [M.Sc.]. [In Persian]
- Ganji, H. & Ganji, M. (2014). *Personality theories*. Tehran: Savalan Publishing, 770-766. [In Persian]
- Goldblum, P., Espelage, D., Chu, J., & Bongar, B. (2015). *Youth Suicide and Bullying Challenges and Strategies for prevention and Intervention*, New York: Oxford University.
- Hebenton, B., J., Susyan, & Y. C. Chang, L. (2016). *Bullying and Violence in South Korea*. Cham: Springer Nature
- Hein, N. (2017). New perspectives on the positioning of parents in children's bullying at school. *British journal of sociology of education*, 38(8), 1125-1138.
- Jungert, T., Piroddi, B., & Thornberg, R. (2016). Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student-teacher relationships: A self-determination theory approach. *Journal of adolescence*, 53, 75-90.
- Karami, A., Sarasut Self-Concept Questionnaire, *Psychometric Publishing Center*, 13-2. [In Persian]
- Longobardi, G., Iotti, N., Jungert, T., & Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: the role of student social status. *Journal of adolescence*, 63, 1-10.
- Mansoorinejad, R., Behrozi, N. & Shahni Yilagh, M. (2015). The causal relationship between parental bond and bullying in school mediated by student personality traits and the quality of teacher-student relationship: A proposed model. *Bi-Quarterly Journal of Applied Counseling*, 5 (1), 41-62. [In Persian]
- Meyers, L. S, Gamest, G., & Goarin, A. J. (2006). *Applied multivariate research, design and interpretation, Thousand oaks*. London. New Deihi, Sage publication.
- Mohebbi, M.; Mirnsab, M., Fathia Azar, A. & Hashemi, T. (2017). Reducing Physical Bullying and Improving Social Competence in Students: From Behavioral Assessment of Behavior to Behavioral Intervention Design, *Quarterly Journal of Educational Psychology, Allameh Tabatabai University*, 13(46), 170-145. [In Persian]
- Mohsenzadeh, F., Arefi, M., & Iftar, Sh. (2015). The Relationship between Bullying Behavior and Individual, Family and Perceptions of School Environment in Middle School Students. *Quarterly Journal of Research in Psychological Health*, 9(2), 63-54. [In Persian]

- Mucherah, W., Finch, H., White, T., & Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of adolescence*, 62, 128-139.
- Nazari, F., Kakavand, A. & Mashhadi Farahani, M. (2015). The relationship between early maladaptive schemas with mothers' parenting styles and their children's externalized disorders. *Journal of Applied Psychology*, 9(2), 135-115. [In Persian]
- Notar, C. E., & Padgett, M. S. (2013). Adults role in bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(4), 294-297.
- Pasha Amiri, F. (2011). School Emotional Social Climate Questionnaire, *Psychometric Publications*. 18-2. [In Persian]
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Anales de psicología*, 29(2).
- Qamari, M., Amiri Majd, M. & Khoshnam, A. (2014). The Relationship between Family Function and Parent-Adolescent Conflict with Academic Achievement of Middle School Students, *Scientific-Research Journal of Education and Evaluation*, 28, 62-51. [In Persian]
- Rahmani, Sh., Yarmohamadzade, P. & Habibi Kalibar, R. (2017). Structural pattern of bullying behavior based on perceptions of family environment and personality traits in adolescents. *Journal of Applied Psychology*, 2(42), 253- 237. [In Persian]
- Ribakova, L. A., Valeeva, R. A., & Merker, N. (2016). Bullying in School: Case Study of Prevention and Psycho-Pedagogical Correction. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(7), 1603-1617
- Roostayi Shalmayi, M., Rakhshani, F., Ramezankhani, A., & Soori, H. (2016). The effect of education based on the theory of planned behavior on behaviors that prevent aggression. *Journal of Safety Promotion and Injury Prevention*, 4(1), 39-46. [In Persian]
- Safaei Majd, M. (2017). The relationship between mental health and social skills and family social status on rducing aggression and self-concept in primary school students in Saravan, *2 end international congress of humanities,cultural studies*. [In Persian]
- Salleh, N. M., & Zainal, K. (2014). Bullying among Secondary School Students in Malaysia: A Case Study. *International Education Studies*, 7(13), 184-191.
- Schuiringa, H., van Nieuwenhuijzen, M., de Castro, B. O., & Matthys, W. (2015). Parenting and the parent-child relationship in families of children with mild to borderline intellectual disabilities and externalizing behavior. *Research in developmental disabilities*, 36, 1-12.
- Miller, J. W. (2013). The role of sociability self-concept in the relationship between exposure to and concern about aggression in middle school. *RMLE Online*, 36(7), 1-10.
- Tshotsho, N., Thwala, S'lungile, K. (2015). *The Effects of Bullying on Teenage Girls in Swaziland High Schools*, *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 179-184.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). *Protecting children against bullying and its consequences*. Cham Springer.