

نقش پیوند با مدرسه در وقوع زورگویی دانش آموزان دوره متوسطه اول شهر یزد

کاظم برزگر بفرویی^۱، مهدی برزگر بفرویی^۲، حسن خضری^۳

تاریخ وصول: ۱۳۹۵/۲/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۷/۱۶

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش پیوند با مدرسه در میزان وقوع زورگویی دانش آموزان انجام شد. روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دوره متوسطه اول شهر یزد می باشد که در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه تعداد ۳۶۵ دانش آموز با روش نمونه گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مقیاس پیوند با مدرسه و مقیاس زورگویی جمع‌آوری و با استفاده از روش تحلیل واریانس یک‌راهه و تحلیل رگرسیون به شیوه همزمان تحلیل شدند. نتایج نشان داد که بین ابعاد پیوند با مدرسه و سه گونه زورگویی (زورگو، قربانی و زورگو / قربانی) رابطه منفی و معنادار وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که ابعاد پیوند با مدرسه به صورت منفی، سه گونه زورگویی (زورگو، قربانی و زورگو / قربانی) را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه نیز نشان داد که بین جنسیت و اقدام به زورگویی تفاوت معنادار وجود دارد، به طوری که پسران، بیشتر از دختران، اقدام به زورگویی می‌کنند، بیشتر از دختران، قربانی آن هستند و بیشتر از دختران، در نقش زورگو / قربانی، قرار می‌گیرند. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تقویت ابعاد پیوند با مدرسه می‌تواند در کاهش پدیده زورگویی مؤثر باشد.

واژگان کلیدی: پیوند با مدرسه، دانش آموزان، زورگویی، قربانی

۱. استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، پردیس علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه یزد (نویسنده مسئول)

k.barzegar@yazd.ac.ir

۲. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه یزد

۳. استادیار روانشناسی دانشگاه آزاد فیروز آباد

مقدمه

زورگویی^۱ یکی از اشکال رایج خشونت در بین کودکان به شمار می‌رود. این اختلال شایع در مدرسه با بسیاری از مشکلات جسمی^۲ و ذهنی^۳ همراه است (کانرس - بارو و همکاران^۴، ۲۰۰۹). الویوس^۵ (۱۹۹۳) زورگویی را مجموعه‌ای از رفتارهای فیزیکی و یا کلامی می‌داند که یک شخص یا گروهی از افراد نسبت به یک هم‌سال، به شکلی خصمانه، تکرار شونده و مداوم انجام می‌دهند و در آن، از قدرت بدنی واقعی یا غیر واقعی بهره می‌گیرند و قصد صدمه زدن به قربانی را دارند. چندین دیدگاه نظری در مورد وقوع زورگویی وجود دارد: الف) نظریه دلبستگی^۶: این نظریه بیان می‌کند کودکانی که سبک دلبستگی ناایمن و دوسوگرا دارند بیشتر مستعد دخالت در زورگویی هستند (کاسیدی و برلین^۷، ۲۰۰۹). در این رابطه چندین پژوهش نشان داده‌اند که دلبستگی ناایمن در کودکی و بزرگسالی منجر به زورگویی می‌شود (مانک، اسمیت و سوتن‌هام^۸، ۲۰۰۵؛ ایرلند و پاور^۹، ۲۰۰۴). ب) نظریه یادگیری اجتماعی^{۱۰}: نظریه یادگیری اجتماعی معتقد است که یادگیری از طریق فرایندهای مشاهده و الگوسازی رخ می‌دهد. این نظریه بیان می‌کند که قرار گرفتن در معرض الگوهای خشن، با زورگویی و قلدری بودن در مدارس در ارتباط است (بندورا، ۱۹۹۷). ج) دیدگاه اجتماعی - بوم‌شناختی^{۱۱}: زورگویی در این دیدگاه پدیده‌ای بوم‌شناختی تلقی می‌شود که در نتیجه‌ی تأثیرات متقابل و پیچیده‌ی بین متغیرهای درون‌فردی و میان‌فردی ایجاد می‌شود و در طول زمان اتفاق می‌افتد. در این نظریه، باور بر این است که ویژگی‌های فردی به صورت مشترک تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل بوم‌شناختی شامل همسالان، خانواده، مدرسه و جامعه قرار دارند. پژوهش‌ها، ویژگی‌های فردی متعددی - مثل جنس، سن، افسردگی، اضطراب، همدلی

1. bullying
2. physical
3. mental
4. Connors-Burrow & et al
5. Olweus
6. attachment theory
7. Cassidy & Berlin
8. Monks, Smith & Swettenham
9. Ireland & Power
10. social learning theory
11. ecological-systems theory

و ... را مشخص کرده‌اند که با زورگویی رابطه دارند. اما علاوه بر این، پژوهش‌ها به‌روشنی نشان داده‌اند که اعمال همسالان، معلمان و دیگر بزرگسالان حاضر در مدرسه، ویژگی‌های فیزیکی مدرسه، پیوند با مدرسه، عوامل خانوادگی، ویژگی‌های فرهنگی (مثل قومیت، نژاد) و حتی ویژگی‌های جامعه، در ایجاد و تداوم پدیده‌ی زورگویی درگیر هستند (هونگ و اسپلیج^۱، ۲۰۱۲). د) نظریه فشار عمومی^۲: در نظریه‌ی فشار کلی یا عمومی، آگنو^۳ (۱۹۹۲) بر این باور است که فشارها زمینه‌ساز رفتارهای خشن و بزهکارانه هستند. او منابع فشارها را در سه دسته قرار داده است: ۱) شکست در رسیدن به هدف‌های ارزشمند مثبت ۲) از دست دادن احتمالی یا واقعی عوامل و انگیزه‌های مثبت زندگی یا بروز وقایع پراسترس زندگی (مثل مرگ والدین) و ۳) قرار گرفتن در معرض محرک‌های مخرب یا افراد منحرف (مثل آزار دیدن فیزیکی یا عاطفی؛ قربانی بودن، یا مورد تبعیض قرار گرفتن). این فشارها عاطفه‌ی منفی (مثل خشم، اضطراب و افسردگی) تولید می‌کنند که به‌نوبه‌ی خود به رفتارهای پرخاشگرانه و آسیب‌زننده به دیگران منتهی می‌شود.

تحقیقات مختلف، میزان شیوع متفاوتی از زورگویی را در بین دانش‌آموزان گزارش کرده‌اند. نیشن^۴ و همکاران (۲۰۰۷) گزارش کردند که ۹ درصد از دانش‌آموزان، زورگو، ۶/۷ درصد، قربانی و بین ۳ تا ۴ درصد زورگو/قربانی هستند؛ هیلوغلو و اوندر^۵ (۲۰۱۰) ۸/۳ درصد از دانش‌آموزان را زورگو، ۹/۸ درصد را قربانی، ۴/۸ درصد را زورگو/قربانی؛ خوفره - ولزکوئز و همکاران^۶ (۲۰۱۱) ۲۰/۵ درصد از دانش‌آموزان را قربانی، ۱۳/۱ درصد از آن‌ها را زورگو و ۲۷/۴ درصد نیز زورگو/قربانی؛ دریاپور (۱۳۹۱) ۱۷/۱ درصد از دانش‌آموزان متوسطه را زورگو، ۲۵/۳ درصد از آن‌ها را قربانی، ۶/۹۰ درصد از آن‌ها را زورگو/قربانی تشخیص دادند. همچنین تحقیقات متعددی ارتباط جنسیت و زورگویی را بررسی کرده‌اند. تحقیقات نشان داده‌اند که زورگویی در پسران بیشتر از دختران است (آتیک و

-
1. Hong & Espelage
 2. general strain theory
 3. Agnew
 4. nation
 5. Hilooglu & Cenkseven-Onder
 6. Joffre -Velazquez

جانری^۱، ۲۰۱۳؛ ورووت، شالت و اُوربک^۲، ۲۰۱۲؛ والک^۳ و همکاران، ۲۰۱۲ و شالینگ^۴، ۲۰۱۵). یافته‌های مربوط به جنسیت قربانیان زورگویی، یکدست نیست. برخی، گزارش می‌دهند که شمار پسران و دختران آزاردیده توسط زورگویان به یک اندازه است (اسلی^۵، ۱۹۹۵)؛ حال آنکه دیگران، دریافته‌اند که پسران بیشتر مورد زورگویی قرار می‌گیرند (بیتی و الکسی یف^۶، ۲۰۰۸؛ شالینگ^۷، ۲۰۱۵؛ برزگر بفرویی و خضری، ۱۳۹۱). از جمله عواقب نامطلوب زورگویی می‌توان به تنهایی، کاهش اعتماد به نفس، مشکلات روان‌تنی (هاکور و بولتون^۸، ۲۰۰۰) افکار خودکشی بالا و اقدام به خودکشی در بزرگسالی (ملتزر^۹ و همکاران، ۲۰۱۱)، مشکلات در روابط عاشقانه در بزرگسالی - ازدواج - (پپلر و همکاران^{۱۰}، ۲۰۰۶)، سوءاستفاده از مواد، اضطراب، حمل سلاح، مشکلات در ایجاد روابط با همسالان - دوست‌یابی - اختلال شخصیت و رفتارهای ضداجتماعی (واندر بیت و اگوستین^{۱۱}، ۲۰۱۰) را نام برد.

بر اساس آنچه در ادبیات پژوهشی آمده است چندین نوع زورگویی عمده (اساسی) شناخته شده است که عبارت‌اند از: الف) زورگویی کلامی^{۱۱}: طعنه‌زدن، مسخره کردن، لقب دادن و شایعه‌پراکنی ب) زورگویی فیزیکی^{۱۲}: کتک زدن، لگد زدن و کمک گرفتن از یک دوست برای ضرب و شتم فردی دیگر ج) زورگویی غیر فیزیکی^{۱۳}: ژست‌های تهدیدآمیز و غیر اخلاقی، محروم کردن دیگران از حضور در گروه و به هم زدن دوستی‌ها ج) آزار (مزاحمت) جنسی^{۱۴}: شکلی از زورگویی که در آن قصد و نیت فرد، تحقیر و شرم‌نده کردن، سرافکنده کردن، یا به دست آوردن کنترل شخص دیگری بر اساس گرایش جنسی است

-
1. Atik & Guneri
 2. Vervoort, Scholte & Overbeek
 3. Volk
 4. Shuling
 5. Slee
 6. Beaty & Alexeyev
 7. Hawker & Boulton
 8. Meltzer
 9. Pepler & et al
 10. Vanderbilt & Augustyn
 11. verbal bullying
 12. physical bullying
 13. nonphysical bullying
 14. sexual harassment

(بیتی و الکسی یف، ۲۰۰۸). بیشترین نوع زورگویی گزارش شده، مسخره کردن و لقب دادن است و بعد از آن، کتک زدن، لگد زدن و تهدید کردن قرار دارد (استفنسون^۱ و اسمیت، ۱۹۸۹؛ هوور، الیور و هزیر^۲، ۱۹۹۲؛ به نقل از بیتی و الکسی یف، ۲۰۰۸). برای مثال، برزگر بفرویی و خضری (۱۳۹۱) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که بالاترین میزان وقوع زورگویی در پسران، به ترتیب برای لقب دادن (۴۳ درصد)، مسخره کردن (۴۲ درصد)، فحش دادن (۳۶ درصد) و لگد زدن (۳۴ درصد) و در دختران نیز بالاترین میزان زورگویی به مسخره کردن دیگران (۲۶/۹ درصد) اختصاص دارد.

در زمینه عوامل مرتبط با زورگویی پژوهش‌ها به چهار دسته از عوامل - متغیرهای جمعیت شناختی، خانواده، مدرسه و ویژگی‌های شخصی اشاره کرده‌اند. در پژوهش حاضر تمرکز روی یکی از متغیرهای مربوط به مدرسه به نام «پیوند با مدرسه»^۳ می‌باشد. مطالعه درباره‌ی پیوند ادراک‌شده‌ی دانش آموز با مدرسه مورد علاقه‌ی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و متخصصان بهداشت مدارس است و آن‌چنان که باکوس^۴ (۲۰۱۰) بیان داشته است، مفهوم پیوند با مدرسه از «نظریه‌ی کنترل اجتماعی»^۵ برآمده است. مطابق با نظریه‌ی کنترل اجتماعی، پیوند اجتماعی دربردارنده‌ی چهار بُعد است: (الف) دل‌بستگی به دیگران؛ (ب) تعهد به هنجارهای مرسوم جامعه؛ (ج) مشارکت در فعالیت‌ها و رفتارهای اجتماعی؛ و (د) باور به اطاعت از قوانین (هیرشی، ۱۹۶۳). مطابق با این نظریه، هیرو^۶ (۲۰۱۱) نیز معتقد است پیوند اجتماعی میان یک دانش آموز و مدرسه زمانی قوی‌تر می‌شود که دانش آموز قوانین مدرسه را منصف و به‌حق تصور کند، فعالانه در فعالیت‌های مدرسه مشارکت کرده و تجارب مدرسه را رضایت‌بخش و لذت‌بخش احساس کند. نظریه‌ی دیگری که پیوند با مدرسه را شرح می‌دهد «مدل رشد اجتماعی»^۷ است. این مدل، گسترش‌یافته‌ی تئوری کنترل است و ادعا می‌کند که پیوندهای اجتماعی با دیگران، مانع از بزهکاری و رفتارهای مشکل‌آفرین است. این تئوری، سه عامل مهم را در برقراری پیوندهای اجتماعی ضروری می‌داند که عبارت‌اند

1. stephenson
2. Hoover, Oliver, & Hazier
3. school cohesion
4. Bakus
5. social control theory
6. Hirao
7. social development model

از: فرصت برای درگیر شدن یا مشارکت، مهارت برای مشارکت - مهارت‌های اجتماعی که به فرد کمک می‌کند تا روابط اجتماعی را ایجاد و حفظ کند - و تقویت این مشارکت‌ها - پاداش‌ها و مشوق‌ها برای آغاز و نگهداری رفتارهای اجتماعی (کاتالانو و هاوکینز^۱، ۱۹۹۶). تحقیقات زیادی نشان داده‌اند که بین زورگویی و پیوند با مدرسه رابطه منفی وجود دارد (استوارت^۲، ۲۰۰۳؛ مادوکس^۳، ۲۰۰۳؛ ویلسون^۳، ۲۰۰۴؛ اسپروت، جنکینز و دووب^۴، ۲۰۰۵؛ لاکوس، ریلگرشهلر و هارتون^۵، ۲۰۰۹؛ کنستانتینا و پیلوس^۶، ۲۰۱۰؛ بئر کتار^۷، ۲۰۱۲؛ زایگوفسکی و گوتتر^۸، ۲۰۱۲؛ شالینگ^۹، ۲۰۱۵). برای مثال، نشان داده شده است که پیوند داشتن با مدرسه با رفتارهای نابهنجاری چون پرخاشگری، خشونت، مصرف سیگار، مصرف الکل و حشیش، عضویت در باندهای بزهکار، فعالیت‌های جنسی غیرمعمول، فکر خودکشی، رد شدن در یک پایه و اخراج از مدرسه، رابطه‌ی منفی دارد (کاتالانو^۹ و همکاران، ۲۰۰۴). ویلسون (۲۰۰۴) نیز دریافت دانش‌آموزانی که پیوند با مدرسه‌ی بیشتری را گزارش کرده بودند در مقایسه با همسالان کمتر پیوندیافته‌ی خود، احتمال کمتری داشت که مرتکب پرخاشگری فیزیکی یا ارتباطی شوند یا قربانی آن باشند. در همین رابطه، شالینگ (۲۰۱۵) نیز در تحقیقی که با روش مدل‌یابی انجام داد به این نتیجه رسید که متغیر پیوند با مدرسه پیش‌بینی‌کننده منفی زورگویی در مدرسه به شمار می‌رود.

بر اساس موارد مطرح شده در بالا، روشن است که یکی از ضرورت‌های مهم برای هر نظام آموزشی، تبیین دلایل وقوع پدیده‌های مخربی نظیر زورگویی است. اما در کشور ما، متأسفانه به این پدیده‌ی حساس و مخاطره‌آفرین آموزشی و اجتماعی، آن‌چنان که باید، توجه نشده است. لذا محقق در پژوهش حاضر قصد دارد که نقش پیوند با مدرسه را در بروز زورگویی مشخص سازد. بر این اساس فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. بین دختران و پسران در میزان وقوع پدیده‌ی زورگویی تفاوت وجود دارد.

1. Catalano & Hawkins
2. Stewart
3. Wilson
4. Sprott, Jenkins & Doob
5. Loukas, Ripperger – Suhler & Horton
6. Konstantina & Piliou
7. Bayraktar
8. Zaykowski, & Gunter
9. Catalano

۲. متغیرهای ابعاد پیوند با مدرسه در پیش‌بینی زورگویی دانش‌آموزان نقش دارند.
۳. متغیرهای ابعاد پیوند با مدرسه در پیش‌بینی قربانی بودن دانش‌آموزان نقش دارند.
۴. متغیرهای ابعاد پیوند با مدرسه در پیش‌بینی زورگو - قربانی بودن دانش‌آموزان نقش دارند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با روش توصیفی - همبستگی انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول در مناطق دوگانه آموزش و پرورش شهر یزد بود که در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ مشغول به تحصیل بودند. نمونه‌ای به حجم ۳۶۵ نفر از دانش‌آموزان مقطع راهنمایی (۱۸۵ پسر و ۱۸۰ دختر) بر اساس جدول کرجسی و مورگان^۱ به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها، ابتدا به صورت تصادفی از هر ناحیه ۲ مدرسه دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه انتخاب شدند (جمعاً ۸ مدرسه). سپس از هر مدرسه ۱ کلاس از پایه‌های مختلف به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند.

الف) مقیاس زورگویی ایلینویز (فرم مخصوص دانش‌آموزان): مقیاس زورگویی ایلینویز توسط اسپلیج و هولت^۲ (۲۰۰۱) ساخته شده است. این مقیاس یک ابزار ۱۸ ماده‌ای است که جنبه‌های مختلف پدیده‌ی زورگویی (زورگویی کردن، قربانی بودن) و نزاع را پوشش می‌دهد. دانش‌آموزان باید یکی از پنج پاسخ ارائه‌شده را انتخاب کنند: "هیچ‌وقت = ۰، ۱ تا دو بار در ماه = ۱، ۳ تا ۴ بار در ماه = ۲، ۵ تا ۶ بار در ماه = ۳ و ۷ بار و بیشتر = ۴". در پژوهش حاضر، بر اساس هدف پژوهش، تنها زیر مقیاس‌های "زورگویی کردن" و "قربانی بودن" انتخاب و اجرا شدند و از جمع این دو خرده مقیاس نمره زورگو / قربانی به دست آمد که در پژوهش حاضر این بعد نیز وارد تحلیل شد. اسپلیج و هولت (۲۰۰۱) ضریب پایایی پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس زورگویی ۰/۸۷ و برای خرده مقیاس قربانی بودن ۰/۸۸ به دست آوردند. این مقیاس توسط خضری (۱۳۹۱) به فارسی برگردانده شده و این پژوهشگر با روش تحلیل عامل تأییدی، روایی این مقیاس را در نمونه ایرانی مطلوب گزارش کرده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل

1. Krejcie and Morgan
2. Espelage & Holt

پرسشنامه ۰/۹۰ و برای مقیاس زورگویی کردن و قربانی بودن به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۸۳ به دست آمد.

ب) مقیاس پیوند با مدرسه: این مقیاس توسط اسپرینگر^۱ و همکاران (۲۰۰۹) ساخته شده است. این مقیاس ۱۰ ماده دارد و دارای سه زیر مقیاس "روابط حمایت‌گرانه‌ی مدرسه" (۴ ماده)، "پیوند دانش‌آموز-مدرسه" (۴ ماده) و "پیوند معلم-دانش‌آموز" (۲ ماده) می‌باشد. پاسخ‌دهندگان باید نظر خود را بر اساس یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای، از کاملاً موافقم = ۵، تا کاملاً مخالفم = ۱ اعلام کنند. اسپرینگر و همکاران (۲۰۰۹)، روایی سازه‌ی این مقیاس را با روش تحلیل عاملی خوب گزارش کرده‌اند. همچنین در این پژوهش نیز ضریب پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۴ و برای ابعاد سه گانه "روابط حمایت‌گرانه‌ی مدرسه"، "پیوند دانش‌آموز-مدرسه" و "پیوند معلم-دانش‌آموز" به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۲، ۰/۷۲ گزارش شده است. این مقیاس توسط خضری (۱۳۹۱) به فارسی برگردانده شده و این پژوهشگر با روش تحلیل عاملی تأییدی، روایی این مقیاس را در نمونه ایرانی مطلوب گزارش کرده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۷ و برای ابعاد سه گانه این مقیاس نیز به این ترتیب به دست آمد: "روابط حمایت‌گرانه‌ی مدرسه" ۰/۸۲، "پیوند دانش‌آموز-مدرسه" ۰/۷۹ و "پیوند معلم-دانش‌آموز" ۰/۸۶.

یافته‌های پژوهش

به منظور بررسی اطلاعات توصیفی متغیرها، میانگین و انحراف معیار آن‌ها مورد بررسی قرار گرفت. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی به تفکیک جنسیت و به صورت کلی آورده شده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت

متغیرها	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
پیوند با مدرسه	پسر	۱۸۵	۲۵/۸۷	۶/۵۷
	دختر	۱۸۰	۲۷/۶۲	۶/۲۱
	کل	۳۶۵	۵۳/۴۹	۱۲/۷۸
	پسر	۱۸۵	۱۲/۴۶	۵/۳۲

متغیرها	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
روابط حمایت گرانه مدرسه	دختر	۱۸۰	۱۳/۵۱	۴/۶۹
	کل	۳۶۵	۲۵/۷۹	۱۰/۰۱
پیوند دانش آموز - مدرسه	پسر	۱۸۵	۸/۵۳	۳/۲۲
	دختر	۱۸۰	۹/۷۶	۲/۹۶
ابعد پیوند با مدرسه	کل	۳۶۵	۱۸/۲۹	۶/۱۸
	پسر	۱۸۵	۵/۸۲	۳/۴۵
پیوند دانش آموز-معلم	دختر	۱۸۰	۶/۶۳	۳/۴۲
	کل	۳۶۵	۱۲/۴۲	۶/۸۷
زورگویی کردن	پسر	۱۸۵	۸/۷۰۰	۷/۳۴
	دختر	۱۸۰	۴/۸۵	۶/۴۸
قربانی بودن	کل	۳۶۵	۱۳/۵۵	۱۳/۸۲
	پسر	۱۸۵	۷/۵۳	۵/۴۲
زورگویی / قربانی	دختر	۱۸۰	۴/۷۴	۴/۳۶
	کل	۳۶۵	۱۲/۲۷	۹/۷۸
زورگویی / قربانی	پسر	۱۸۵	۱۴/۸۰۰	۷/۴۰
	دختر	۱۸۰	۷/۷۳	۳/۲۲
	کل	۳۶۵	۲۲/۵۳	۱۰/۲۶

به منظور بررسی معنی داری تفاوت بین آزمودنی‌های دختر و پسر در میزان وقوع پدیده‌ی زورگویی، از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه برای بررسی تفاوت‌های پسران و دختران در زورگویی، قربانی و زورگویی / قربانی

متغیر	وضعیت	مجموع مربعها	درجه‌ی آزادی	میانگین مربعها	F	معنی داری
زورگو	بین گروهها	۱۷۸۹/۵	۱	۴۳۶۵/۴۰	۵۷/۳۸	۰/۰۰۰۱
	درون گروهها	۱۹۴۳۵/۴	۳۶۴	۷۶/۰۷		
	کل	۲۱۲۲۴/۹	۳۶۵			
قربانی	بین گروهها	۷۳۴/۲۱	۱	۷۳۴/۲۱	۳۹/۳۶	۰/۰۰۰۱
	درون گروهها	۶۷۸۹/۳۶	۳۶۴	۱۸/۶۵		
	کل					

متغیر	وضعیت	مجموع مربع‌ها	درجه‌ی آزادی	میانگین مربع‌ها	F	معنی‌داری
	کل	۸۷۱۶/۴۶	۳۶۵			
بین گروه‌ها		۴۳۶۵/۴۰	۱	۴۳۶۵/۴۰	۵۷/۳۸	۰/۰۰۰۱
زورگو/ قربانی	درون گروه‌ها	۲۷۶۹۱/۵۱	۳۶۴	۷۶/۰۷		
	کل	۳۲۰۵۶/۹۱	۳۶۵			

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین پسران و دختران در زمینه‌های زورگویی کردن، قربانی بودن و زورگویی/ قربانی، تفاوت آماری معنی‌داری در سطح $P < ۰/۰۱$ وجود دارد. بدین ترتیب، پسران بیشتر از دختران اقدام به زورگویی می‌کنند، بیشتر از دختران قربانی آن هستند و بیشتر از دختران در نقش زورگو/قربانی، قرار می‌گیرند.

پیش از انجام تحلیل رگرسیون، روابط همبستگی بین متغیرهای پژوهش از طریق ماتریس همبستگی بررسی شد. نتایج مربوط به این تحلیل در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پیش‌بین	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. روابط حمایت‌گراانه						
۲. پیوند دانش‌آموز-مدرسه	۰/۶۳*					
۳. پیوند دانش‌آموز-معلم	۰/۵۴*	۰/۴۹*				
۴. زورگو	-۰/۴۶**	-۰/۵۱**	-۰/۳۳**			
۵. قربانی بودن	-۰/۳۷**	-۰/۲۶*	-۰/۳۵**	۰/۴۴*		
۶. زورگو-قربانی	-۰/۴۵**	-۰/۴۰**	-۰/۳۹**	۰/۶۹*	۰/۵۹*	

$P < ۰/۰۵^*$, $P < ۰/۰۱^{**}$

مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد که بین سه بعد پیوند با مدرسه و ابعاد زورگویی رابطه منفی معنادار وجود دارد. این بدان معناست که افزایش در نمره پیوند با مدرسه با کاهش در نمره زورگویی، همراه است. برای بررسی پیش‌بینی زورگویی دانش آموزان از طریق ابعاد پیوند با مدرسه از روش آماری رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان استفاده شد. خلاصه این نتایج در جدول ۴، ۵ و ۶ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان جهت پیش‌بینی زورگویی دانش آموزان

متغیرهای پیش‌بین روابط	B	B	T	P	F	R	R ²
حمایت‌گرانه مدرسه	-۰/۵۸	-۰/۳۵	-۷/۸۵	۰/۰۰۰۱			
پیوند دانش آموز- معلم	-۰/۴۶	-۰/۳۱	-۶/۵۴	۰/۰۰۰۱	۵۶/۷۸	۰/۴۵	۰/۲۱
پیوند دانش آموز- مدرسه	-۰/۳۶	-۰/۲۳	-۴/۴۱	۰/۰۰۰۱			

نتایج درج شده در جدول ۴ حاکی از آن است که بعد روابط حمایت‌گرایانه مدرسه ($\beta = -0/35, P < 0/01$)، پیوند دانش آموز - معلم ($\beta = -0/31, P < 0/01$) و پیوند دانش آموز - مدرسه ($\beta = -0/23, P < 0/01$) از قدرت پیش‌بینی کنندگی منفی و معناداری برای زورگویی دانش‌آموزان برخوردارند. این بدین معناست که هر چه نمره‌ی روابط حمایت‌گرایانه‌ی مدرسه، پیوند دانش آموز- مدرسه و پیوند دانش آموز- معلم پایین‌تر باشد، دانش‌آموزان از میزان زورگویی بیشتری برخوردار خواهند بود. از سویی دیگر ضریب پیش‌بین (R^2) نشان می‌دهد، متغیرهای پیش‌بین قادر هستند ۲۱ درصد از تغییرات زورگویی دانش‌آموزان را تبیین کنند.

جدول ۵. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان جهت پیش‌بینی قربانی بودن دانش‌آموزان

متغیرهای پیش‌بین روابط	B	B	T	P	F	R	R ²
حمایت‌گرانه مدرسه	-۰/۳۹	-۰/۲۴	-۴/۲۵	۰/۰۰۰۱			
پیوند دانش‌آموز-معلم	-۰/۱۶	-۰/۰۸	-۱/۴۲	۰/۱۹۶	۳۴/۴۶	۰/۳۸	۰/۱۹
پیوند دانش‌آموز-مدرسه	-۰/۲۹	-۰/۲۴	-۳/۵۷	۰/۰۰۰۱			

نتایج درج‌شده در جدول ۵ حاکی از آن است که بعد روابط حمایت‌گرایانه مدرسه ($\beta = -0/24, P < 0/01$) و پیوند دانش‌آموز - مدرسه ($\beta = -0/23, P < 0/01$) به‌طور منفی و معنادار قربانی بودن دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند، درحالی‌که بعد پیوند دانش‌آموز - معلم ($\beta = -0/08, P > 0/05$) قربانی بودن دانش‌آموزان را پیش‌بینی نمی‌کند. این بدین معناست که هر چه نمره‌ی روابط حمایت‌گرایانه‌ی مدرسه و پیوند دانش‌آموز - مدرسه کاهش یابد، دانش‌آموزان بیشتر قربانی زورگویی خواهند بود. از سویی دیگر ضریب پیش‌بین (R^2) نشان می‌دهد متغیرهای پیش‌بین قادر هستند ۱۹ درصد از تغییرات قربانی بودن دانش‌آموزان را تبیین کنند.

جدول ۶. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان جهت پیش‌بینی زورگو-قربانی بودن دانش‌آموزان

متغیرهای پیش‌بین روابط	B	B	T	P	F	R	R ²
حمایت‌گرانه مدرسه	-۰/۵۴	-۰/۳۷	-۷/۴۹	۰/۰۰۰۱			
پیوند دانش‌آموز-معلم	-۰/۴۳	-۰/۲۷	-۴/۵۴	۰/۰۰۰۱	۵۳/۳۹	۰/۳۴	۰/۲۳

نتایج درج شده در جدول ۶ حاکی از آن است که بعد روابط حمایت گرایانه مدرسه ($\beta = -0/37, P < 0/01$)، پیوند دانش آموز - معلم ($\beta = -0/27, P < 0/01$) و پیوند دانش آموز - مدرسه ($\beta = -0/21, P < 0/05$) از قدرت پیش‌بینی کنندگی منفی و معناداری برای زورگو / قربانی دانش آموزان برخوردارند. این بدین معناست که هر چه نمره‌ی روابط حمایت‌گرایانه‌ی مدرسه، پیوند دانش آموز - مدرسه و پیوند دانش آموز - معلم پایین‌تر باشد، دانش آموزان از میزان زورگویی بیشتری برخوردار خواهند بود. از سویی دیگر ضریب پیش‌بین (R^2) نشان می‌دهد، متغیرهای پیش‌بین قادر هستند ۲۳ درصد از تغییرات زورگو / قربانی دانش آموزان را تبیین کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی ارتباط بین پیوند با مدرسه و زورگویی در دانش آموزان انجام گرفت. نتایج نشان داد که ابعاد پیوند با مدرسه با زورگویی (زورگو، قربانی بودن و زورگو/قربانی) در دانش آموزان رابطه منفی و معناداری وجود دارد و این سه بعد می‌توانند میزان این سه پدیده را در دانش آموزان پیش‌بینی نمایند. طبق این یافته‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که هرچه پیوند با مدرسه در این سه بعد ارتقا یابد می‌تواند میزان زورگو بودن، قربانی بودن و زورگو/قربانی بودن را در دانش آموزان کاهش دهد. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش‌های اسپروت، جنکینز و دوب (۲۰۰۵)، لاکوس، ریپلگرشهلر و هارتون (۲۰۰۹)، ویلسون (۲۰۰۴)، استوارت (۲۰۰۳)، کنستانتینا و پیلوس - دیمیتریس (۲۰۱۰)، بیرکتار (۲۰۱۲)، زایگوفسکی و گونتر (۲۰۱۲)، مادوکس و پرینز (۲۰۰۳) و شالینگ (۲۰۱۵) همسو است. پیوند با مدرسه، به وضعیتی اشاره دارد که تابعی از دل‌بستگی، حمایت بین فردی و تجربه‌ی تعلق داشتن است و اعمالی چون حمایت کردن از دیگران، مرادده داشتن با آنها و سرمایه‌گذاری عاطفی کردن بر روی آنها را در برمی‌گیرد (لیبی^۱، ۲۰۰۴؛ گرلر^۱، ۲۰۰۴). به همین دلیل در تبیین این یافته‌ها و بررسی رابطه‌ی بین متغیرها می‌توان به "مدل رشد اجتماعی"

1. Libbey
2. Gerler

استناد کرد. طبق این مدل، پیوندهای اجتماعی با دیگران، مانع رفتارهای مشکل‌آفرین می‌شود. کاتالانو و هاوکینز (۱۹۹۶) در این باره گفته‌اند که مدل رشد اجتماعی، بر سه مؤلفه، استوار است: ۱) فرصت برای مشارکت، ۲) مهارت مشارکت و ۳) تقویت مشارکت. فرصت‌های مشارکت، به توانایی فرد برای تعامل با دیگران در جریان کارها دلالت دارد. مهارت مشارکت، به برخورداری از مهارت‌های اجتماعی اشاره دارد که به فرد، امکان می‌دهد روابطی را با دیگران، برقرار کرده و حفظ نماید؛ و درنهایت، تقویت مشارکت، به پاداش‌ها و مشوق‌هایی اشاره دارند که توسط واحد اجتماعی، به افراد برای ایجاد و حفظ روابط داده می‌شوند. محور اساسی نظریه‌ی رشد اجتماعی، مشارکت است؛ زیرا مشارکت، پیش‌شرط برقراری پیوند اجتماعی است و بدون مشارکت، هیچ پیوندی برقرار نمی‌گردد (کاتالانو و هاوکینز، ۱۹۹۶). بر اساس موارد مطرح‌شده در بالا، می‌توان گفت که پیوند دانش‌آموز- معلم، پیوند دانش‌آموز- مدرسه و وجود روابط حمایت‌گرانه در مدرسه [که همه از ابعاد پیوند با مدرسه در پژوهش حاضر هستند] می‌توانند نقش و مشارکت دانش‌آموزان در فرایندها و فعالیت‌های مدرسه را ارتقا دهند. از آنجا که چنین فرایندهایی می‌تواند با افزایش هزینه‌ی انجام رفتارهای منفی مثل رفتارهای زورگویانه، آن را کاهش دهند، پیوند با مدرسه می‌تواند میزان پدیده زورگویی را کاهش دهد.

همچنین این یافته را می‌توان از دیدگاه نظریه‌ی دل‌بستگی نیز تبیین کرد. باربر و آلسون (۱۹۹۷) بحث می‌کنند که دل‌بستگی به نمادهای بزرگ‌سال در مدرسه، می‌تواند حالت گسترش‌یافته‌ی روابط اولیه با والدین باشد. بر این اساس، مدرسه می‌تواند فرصت‌هایی را فراهم کند تا دانش‌آموزان، دل‌بستگی‌های مثبت اولیه به بزرگ‌سالان را توسعه دهند و یا این که دل‌بستگی‌های ضعیف و آسیب‌دیده را از طریق پیوند با الگوهای بزرگ‌سال در مدرسه، ترمیم کنند. دل‌بستگی به بزرگ‌سالان در مدرسه، سبب می‌شود که دانش‌آموزان، همسو با انتظارات بزرگ‌سالان عمل کنند. بدیهی است که تلاش در جهت عملکرد تحصیلی مناسب، می‌تواند از طریق برآورده کردن انتظارات بزرگسالان در مدرسه، دل‌بستگی موجود را حفظ کند و یا دل‌بستگی‌های ضعیف را افزایش دهد و این امر می‌تواند به کاهش رفتارهای خشونت‌بار و قانون‌گریزی و نیز بهبود عملکرد تحصیلی، منجر شود.

نظریه‌ی رشد اجتماعی و نظریه‌ی شناختی- اجتماعی، چارچوب‌های نظری دیگری هستند که به تبیین رابطه‌ی "پیوند با مدرسه" با مشارکت در رفتارهای خشن مثل زورگویی

کمک می‌کنند. طبق نظریه‌ی رشد اجتماعی، پیوندهای نیرومند با مؤسسه‌های اجتماعی، مثل مدرسه، هزینه‌ی انجام رفتارهای مسأله‌دار را افزایش می‌دهند و از این طریق رفتارهای نامناسب کاهش می‌یابد (هیرشی، ۱۹۶۹). در این الگو فرض بر این است که دانش آموزان در مدرسه، به شیوه‌ی اجتماعی پذیرفته‌شده‌ای رفتار می‌کنند که این شیوه‌ی رفتاری، به‌وسیله‌ی بزرگسالان و افراد مهم مدرسه، ترویج و نمایش داده می‌شود. بر این اساس، پژوهشگران، پیوند با مدرسه را متشکل از دل‌بستگی، هم‌آمیزی و تعهد به مدرسه، همراه با باور به ارزش‌ها و قواعد مدرسه می‌دانند (کاتالانو و همکاران، ۲۰۰۴). دانش‌آموزانی که این مؤلفه‌ها را می‌پذیرند و درونی می‌کنند احتمالاً رفتارهایی را نمایش می‌دهند که در محیط مدرسه به‌عنوان رفتارهای مطلوب تلقی می‌شود و دربرگیرنده‌ی هدف‌هایی مثل رعایت قوانین و معیارهای اجتماعی مدرسه، عملکرد تحصیلی مناسب و یادگیری مطالب درسی است (مک نیلی، ویتلاک و لیبی، ۲۰۱۰). به‌بیان دیگر، در نظریه‌ی رشد اجتماعی، عضویت در گروه‌ها و دسته‌های اجتماعی در مدرسه و سایر مؤسسه‌های اجتماعی می‌تواند به انتخاب هدف‌های مثبت و تلاش جهت دست‌یابی به این هدف‌ها کمک کند.

نظریه‌ی شناختی- اجتماعی بندورا (۱۹۷۷) نیز چارچوب نظری دیگری است که در قالب عضویت گروهی، می‌تواند روابط به‌دست‌آمده در این پژوهش را تبیین کند. طبق این نظریه، دانش‌آموزان رفتارها و نگرش‌هایی را می‌پذیرند که برای آن‌ها ارزشمند باشد. در محیط مدرسه، دانش‌آموزان احتمالاً از رفتارهایی الگوبرداری می‌کنند و ارزش‌هایی را می‌پذیرند که متعلق به افرادی است که در مدرسه، مهم هستند و دانش‌آموزان به آن‌ها احساس تعلق می‌کنند. از این‌رو منطقی است که روابط حمایتی با دیگران، یادگیری و رشد سالم را به‌طور غیرمستقیم افزایش می‌دهند و سبب می‌شوند فراگیران با محیط تحصیلی خود، تعامل بیشتری داشته باشند. این روابط حمایتی و تعامل با محیط تحصیلی می‌تواند تأثیرات مثبتی بر عملکرد تحصیلی فراگیران، داشته باشند؛ زیرا دانش‌آموزانی که در یک محیط تربیتی مطلوب، قرار دارند، اهداف آموزشی مناسبی را برمی‌گزینند و کوشش بیشتری را مصروف تحقق آن‌ها می‌دارند و همین امر سبب کاهش پرداختن به اعمال زورگویانه آن‌ها می‌شود. در واقع، روشن است که وقتی محیط مدرسه، دربردارنده‌ی میزان بالایی از همکاری

بین معلمان و کارکنان، حمایت از دانش‌آموزان و نیز انتظارات روشن از دانش‌آموزان باشد، سطوح پایینی از زورگویی و خشونت امکان‌پذیر خواهد بود.

نتایج دیگر این پژوهش نشان داد بین دختران و پسران در میزان اقدام به زورگویی و نیز در میزان قربانی بودن و زورگو/قربانی بودن، تفاوت آماری معنی‌داری وجود دارد. بر این اساس، پسران در مقایسه با دختران، به‌طور معنی‌داری، بیشتر اقدام به زورگویی می‌کنند و نیز در مقایسه با دختران، به‌طور معنی‌داری بیشتر، مورد زورگویی قرار می‌گیرند و بیشتر از دختران، نقش زورگو/قربانی را دارند. این یافته‌ها با یافته‌های اکثریت قریب به اتفاق پژوهش‌های انجام گرفته در این حوزه همسوست؛ زیرا پژوهش‌ها نشان داده‌اند که زورگویی در پسران، معمول‌تر از دختران است (آتیک و جانری، ۲۰۱۳؛ ورووت و همکاران، ۲۰۱۲، والک و همکاران، ۲۰۱۲ و شالینگ، ۲۰۱۵). همسو با این نتایج آرچر^۱ (۲۰۰۹) بیشتر بودن گرایش‌های پرخاشگرانه در جنس مذکر را به هورمون‌های جنسی تستوسترون نسبت می‌دهد. از این منظر، دست کم برخی از تفاوت‌های جنسیتی در بروز رفتارهای پرخاشگرانه را به بالاتر بودن میزان تستوسترون در بدن جنس مذکر، مربوط می‌دانند. همچنین می‌توان این یافته را از طریق الگوی نقش اجتماعی نیز تبیین کرد. در این دیدگاه فرض بر این است که رفتار پرخاشگرانه به‌عنوان بخشی از نقش جنسی مردانه و طی فرایند اجتماعی شدن، فراگرفته می‌شود. بر اساس این الگو، گرایش پسران و مردان به خشونت و پرخاشگری و بیشتر بودن بازداری در زنان، عمدتاً ناشی از فرایند اجتماعی شدن نقش جنسی است (وود و ایگلی^۲، ۲۰۰۲).

در پایان با توجه به یافته‌های این پژوهش در زمینه ارتباط زورگویی و پیوند با مدرسه، ارتقاء پیوند با مدرسه از طریق اجرای برنامه‌های ضد زورگویی پیشنهاد می‌شود. مدارس و به‌ویژه مشاوران مدارس می‌توانند برنامه‌هایی را به اجرا بگذارند که از طریق آن، به دانش‌آموزان و به‌ویژه، قربانیان، کمک شود تا از طریق بهبود بخشیدن به "مهارت‌های اجتماعی" و یادگیری "رفتار قاطعانه (مهارت ابراز وجود)" از خود، دفاع کنند. برای کمک به زورگوها و زورگو/قربانیان نیز علاوه بر مهارت‌های فوق، می‌توان "مهارت مدیریت خشم" را آموزش داد تا کمک شود بر خشم خود و در نتیجه بر رفتارهای زورگویی، غلبه

1. Archer
2. Wood & Eagley

کنند. همچنین معلمان و مشاوران مدارس می توانند از طریق ایجاد روابط مثبت بین معلمان و دانش آموزان، احترام به همه‌ی اعضای جامعه‌ی مدرسه، رعایت عدالت و سیاست‌های انضباطی یکسان و منصفانه و توجه به امنیت دانش آموزان، جوّ مثبت و سازنده‌ای را در مدرسه، فراهم آورند که به پیوند مستحکم‌تر دانش آموزان با مدرسه، منجر گردد.

منابع

برزگر بفرویی، کاظم و خضری، حسن. (۱۳۹۲). بررسی میزان شیوع انواع زورگویی در مدارس راهنمایی شهرستان یزد از دیدگاه دبیران. *فصلنامه تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۳(۷)، ۲۶-۱۵.

دریابور، الهه. (۱۳۹۲). بررسی رابطه جوّ مدرسه و رفتار زورگویی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر یزد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه یزد.

خضری، حسن. (۱۳۹۳). مدل رابطه‌ی علی متغیرهای عمده‌ی اثرگذار- پیوند خانوادگی، شیوه‌های فرزند پروری، وضعیت اجتماع- اقتصادی خانواده، پیوند با مدرسه، زورگویی کردن و قربانی زورگویی بودن- با عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع راهنمایی. پایان‌نامه دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

- Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, 30, 47-87.
- Archer, J. (2009). The nature of human aggression. *International Journal of Law and Psychiatry*, 32, 202-208.
- Atik, G., & Guneri, O. Y. (2013). Bullying and victimization: Predictive role of individual, parental, and academic factors. *School Psychology International*, 34(6), 658-673.
- Backus, A. S. (2010). *The relationship between bullying behaviors and perceived school connectedness among middle school students* (Doctoral dissertation, Kent State University).
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). Social learning theory.
- Bayraktar, F. (2012). Bullying among adolescents in North Cyprus and Turkey: Testing a multifactor model. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(6), 1040-1065.
- Beaty, L. A; Alexeyev, E. B. (2008). The Problem of School Bullies; what the research tells us. *Adolescence*, 43 (169), 1-11.
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimization in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, 12(1), 63-76.

- Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (1996). A theory of antisocial behavior. *Delinquency and crime: Current theories (1996)*, 149.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74 (7), 252-261.
- Connors-Burrow, N., Johnson, D. L., Whiteside-Mansell, L., McKelvey, L., & Gargus, R. A. (2009). Adults matter: Protecting children from the negative impacts of bullying. *Psychology in the Schools*, 46(7), 593-604.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and Victimization during early adolescence: peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2/3), 123-142.
- Gerler, E. R. (2004). *Handbook of school violence*. New York: Routledge.
- Hawker, S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Hilooğlu, S., & Cenkseven-Önder, O. (2010). The role of social skills and life satisfaction in predicting bullying among middle school students. *Elementary Education Online*, 9(3), 1159-1173.
- Hirao, K. (2011). *Validation of a New Conceptual Model of School Connectedness and Its Assessment Measure*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency* Berkeley: University of California. Press.-386.
- Hoffman, M. L. (1963). Parent discipline and the child's consideration for others. *Child Development* 34, 573-88.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322.
- Ireland, J. L., & Power, C. L. (2004). Attachment, emotional loneliness, and bullying behaviour: A study of adult and young offenders. *Aggressive Behavior*, 30(4), 298-312.
- Joffre-Velazquez, V. M., Garcia-Maldonado, G., Saldivar-Gonzalez, A. H., Martinez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martinez, S., & Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying in junior high school students: general characteristics and associate risks. *Boletín medico del Hospital Infantil de Mexico*, 68, 177-185.
- Konstantina, K., & Pilios-Dimitris S. (2010). School characteristics as predictors of bullying and victimization among Greek middle school students. *International Journal of Violence and School*, 11, 93-113.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 275.
- Loukas, A., Ripperger-Suhler, K. G., & Horton, K. D. (2009). Examining temporal associations between school connectedness and early

- adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(6), 804-812.
- 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.
- Meltzer, H., Vostanis, P., Ford, T., Bebbington, P., & Dennis, M. S. (2011). Victims of bullying in childhood and suicide attempts in adulthood. *European Psychiatry*, 26(8), 498-503.
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). The psychological correlates of peer victimization in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31(6), 571-588.
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D., & Santinello, M. (2007). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 1002-1024.
- Olweus, D. (1993). *Bullying in schools*. Blackwell, Cambridge University Press, Massachusetts.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32(4), 376-384.
- Shuling, GAO. (2015). *Relations among Future Orientation, School Bonding, and School Bullying in Adolescents in Rural China*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Hong Kong.
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian school children. *Personality & Individual Differences*, 18, 57-62.
- Smith, P. K., & Brain, B. F. (2000). Bullying in the school. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1222-1232.
- Springer, A. S., McQueen, A., Quintanilla, G., Arrivillaga, A., & Ross, M. W. (2009). Reliability and validity of the student perceptions of school cohesion scale in a sample of Salvadoran secondary school students. *Biomedical Central International Health and Human Rights*, 9, 30-38.
- Sprott, J. B. B., Jenkins, & Doob. (2005). The Importance of School: Protecting At-Risk Youth From Early Offending. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 3, 1-59.
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: a multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20(3), 575-604.
- Vanderbilt, D., & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Pediatrics and Child Health*, 20(7), 315-320.
- Vervoort, M. H. M., Scholte, R. H. J., & Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 1-11.
- Volk, A. A., Camilleri, J. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2012). Is adolescent bullying an evolutionary adaptation? *Aggressive Behavior*, 38(3), 222-238.

- Wilson, D. (2004). The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization. *Journal of School Health, 74*(7), 293-299.
- Wood, W. & Eagley, A. H. (2002). A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin, 128*(5), 699 -727.
- Zaykowski, H. & Gunter, W. (2012). Youth victimization: school climate or deviant lifestyles? *Journal of Interpersonal Violence, 27*(3), 431-452.