

قلدری سنتی و سایبری در نوجوانان دختر مدارس راهنمایی:  
نقش کیفیت ارتباط معلم- دانش آموز

منصور بیرامی<sup>۱</sup>  
تورج هاشمی<sup>۲</sup>  
اسکندر فتحی آذر<sup>۳</sup>  
پروانه علانی<sup>۴</sup>

تاریخ پذیرش: ۹۲/۱/۱۸

تاریخ وصول: ۹۱/۱۰/۸

چکیده

قلدری یک نوع خشونت سطح پائین به شمار می آید که اخیراً مورد توجه پژوهشگران و روان شناسان حیطه ی تربیتی قرار گرفته است و به دو صورت نمود می یابد: قلدری سایبری و سنتی. پژوهش حاضر با هدف تعیین میزان شیوع قلدری و رابطه ی آن با کیفیت ارتباط معلم- دانش آموز در بین نوجوانان دختر مقطع راهنمایی مدارس دولتی شهر تبریز و نیز، مقایسه ی این متغیرها در پایه های مختلف تحصیلی دانش آموزان انجام شد. برای تحقق اهداف این پژوهش توصیفی- رابطه ای، ۳۹۷ دانش آموز دختر مدارس راهنمایی شهر تبریز (۹۰-۱۳۹۱)

۱- دانشیار گروه روان شناسی، دانشگاه تبریز.

۲- دانشیار گروه روان شناسی، دانشگاه تبریز

۳- استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز

۴- دانشجوی دوره دکتری روان شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز

با شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده و به مقیاس قلدری (BS)، پاتچین و هیندوجا، (۲۰۱۱) و پرسشنامه‌ی ارتباط معلم-دانش‌آموز (IT-SR)، مورری و زوواک، (۲۰۱۱) پاسخ گفتند. تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار SPSS، میزان بروز رفتار قلدری در یک ماه اخیر را ۶۴/۲٪ بدست آورد. آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین قلدری و اشکال سنتی و سایبری آن با کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز رابطه‌ی منفی نشان داد ( $P < 0/01$ ). بر حسب نتیجه‌ی آزمون رگرسیون چندگانه، عوامل بیگانگی و ارتباط با معلم ۱۹٪ تغییرات قلدری را پیش‌بینی نمودند و عامل بیگانگی ( $\beta = -0/32$ ) متغیر پیش‌بین بهتری بود. همچنین، مبتنی بر نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه، قلدری در میان دانش‌آموزان پایه دوم و سوم نسبت به پایه اول شایع‌تر بوده و کیفیت ارتباط آنان با معلمان خویش نیز، منفی‌تر بود. با در نظر گرفتن نتایج تحقیق، توجه مضاعف بر کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز برای کاهش رفتار قلدری و ناسازگاری‌های دانش‌آموزان دختر پیشنهاد می‌گردد.

**واژگان کلیدی:** قلدری سنتی، قلدری سایبری، قلدری در مدرسه، کیفیت ارتباط معلم، دانش‌آموز، نوجوان، دختر.

#### مقدمه

قلدری در مدرسه<sup>۱</sup> از رفتارهای مشکل‌ساز دوره‌ی نوجوانی است که اخیراً توجه پژوهشگران و صاحب‌نظران حیطه‌ی روان‌شناسی تربیتی را در سه دهه‌ی اخیر به خود معطوف ساخته است و موضوع محوری مطالعات بسیاری بوده است (پاتچین<sup>۲</sup> و هیندوجا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). قلدری رفتاری پرخاشگرانه یا آزاردهنده‌ی تعمدانه است که توسط یک فرد یا یک گروه از افراد در یک دوره‌ی زمانی به صورت مکرر اعمال می‌شود و شامل عدم توازن قدرت است (نانشل<sup>۴</sup> و

---

1. bullying in school  
2. Patchin,  
3. Hinduja  
4. Nansel

دیگران، ۲۰۰۱) که در قالب رفتارهای جسمانی، کلامی و ارتباطی پدیدار می‌شود (الویس، ۲۰۰۳ به نقل از لی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). اگرچه عمده تحقیقات انجام یافته‌ی مرتبط، به چگونگی پیشگیری از وقوع قلدری در بین دانش‌آموزان پرداخته‌اند، اما مطالعات محدودی به بررسی متغیرهای همبسته با آن اختصاص یافته‌اند که اساس ارائه‌ی یک رویکرد پیشگیرانه و مداخله‌ای مؤثر است. به ویژه آن که شکل بروز قلدری و ماهیت آن در سال‌های اخیر تغییر یافته است. در حالی که قلدری سنتی<sup>۲</sup> عمدتاً در محیط مدرسه یا در مسیر رفت و آمد به مدرسه اتفاق می‌افتد و بر ارتباطات واقعی و چهره به چهره مبتنی است، قلدری غیرسنتی<sup>۳</sup> عموماً با استفاده از تجهیزات الکترونیکی و تکنولوژی‌های جدید صورت می‌گیرد و عمده‌ترین خصیصه‌ی آن عدم وابستگی به ارتباط چهره به چهره بین قلدر و قربانی است. افراد قلدر در قرن ۲۱ برای آزار رساندن و زورگویی نسبت به همسالانشان از شیوه‌های جدیدتری چون مزاحمت‌های تلفنی یا نشر تصاویر یا مطالب واقعی یا غیرواقعی درباره‌ی آن‌ها در محیط مجازی وب می‌پردازند. این نوع اخیر قلدری، تحت عنوان قلدری سایبری<sup>۴</sup> نیز، مصطلح است (پاتچین و هیندوجا، ۲۰۱۱) و به معنای اعمال یکسری رفتارهای عمدی<sup>۵</sup> و تکرارشونده‌ی آزاردهنده از طریق کامپیوتر، تلفن و دیگر وسایل الکترونیکی تعریف می‌شود (هیندوجا و پاتچین، ۲۰۰۸). این تعریف نشان‌دهنده‌ی وجوه مشترک غیرسنتی با نوع سنتی آن است؛ شامل عمدی بودن، تکراری بودن و آسیب‌رسان و آزاردهنده بودن آن. اما آنچه که قلدری سنتی و سایبری را از هم متمایز می‌سازد، ماهیت تغییر یافته‌ی ارتباطات و تعاملات نوجوانان با یکدیگر به سبب استفاده‌ی فزاینده آنان از تکنولوژی‌های جدید است. بدون هیچ تردیدی، قلدری در هر دو صورت آن جزو دغدغه‌ها و مسائل اجتماعی دنیای معاصر است که توجه، مطالعه و مداخلات تجربی را می‌طلبد.

---

1. Lee  
 2. traditional bullying  
 3. nontraditional bullying  
 4. cyber bullying  
 5. willful

اکثر محققان و روان‌شناسان رشدی توافق دارند که قلدری در مدرسه شکلی از آزار و اذیت‌های جسمی، جنسی و روان‌شناختی یک یا چند دانش‌آموز بر علیه دانش‌آموز دیگری به صورت مکرر در یک دوره‌ی زمانی است (فارینگتون<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳ و اسمیت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰ به نقل از وانگ<sup>۳</sup>، لاک<sup>۴</sup>، لو<sup>۵</sup> و ما<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸)؛ در واقع، قلدری یک نوع خشونت سطح پائین به شمار می‌آید (چن و آستر، ۲۰۱۰). نتیجه‌ی تازه‌ترین تحقیقات زمینه‌یابی، میزان شیوع قلدری را در بین دانش‌آموزان کشورهای مختلف قریب به پنجاه درصد گزارش می‌کند (وانگ و همکاران، ۲۰۰۸؛ هنینگهام<sup>۷</sup>، گاردنر<sup>۸</sup> و سوزان‌واکر<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹؛ بلک<sup>۱۰</sup>، وینلز<sup>۱۱</sup> و واشینگتون<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۰) که نسبت به آمار ارائه شده‌ی قبلی رشد قابل توجهی داشته است، به طوری که بر اساس یک پژوهش زمینه‌یابی در ایالات متحده‌ی آمریکا در نمونه‌ای بالغ بر ۱۵۶۸۶ دانش‌آموز کلاس ششم تا دهم، حدود ۲۹٪ دانش‌آموزان به طور متوسط یا بیش از آن درگیر قلدری بوده‌اند (نانسل و دیگران، ۲۰۰۱). جدیدترین پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ۲۸٪ و ۸/۹٪ نوجوانان ۱۲-۱۴ ساله به قلدری سنتی و سایبری مرتکب می‌شوند و قربانیان آن به ترتیب ۴۴/۹٪ و ۱۴/۴٪ بود (گوفین<sup>۱۳</sup> و آویتزر<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۲). یک مطالعه نشان می‌دهد که از بین اعضای نمونه‌ی ۱۰-۱۷ ساله که از کاربران پیوسته‌ی اینترنت محسوب می‌شوند، ۱۹٪ قلدری سایبری را هم به عنوان

- 
1. Farrington
  2. Smith
  3. Wong
  4. Lok
  5. Lo
  6. Ma
  7. Henningham
  8. Gardner
  9. SusanWalker
  10. Black
  11. Weinles
  12. Washington
  13. Gofin
  14. Avitzour

قلدر و هم قربانی قلدری تجربه نموده‌اند (یوبارا<sup>۱</sup> و میشل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). برخی دیگر از پژوهشگران با مطالعه‌ی یک نمونه‌ی آنلاین، دریافتند که قریب به ۳۰٪ پاسخ‌دهندگان زیر ۱۸ سال قربانی قلدری سایبری بوده‌اند، در حالی که فقط ۱۱٪ آن‌ها پذیرفتند که عاملان قلدری سایبری بوده‌اند (پاتچین و هیندوجا، ۲۰۰۶) که البته برخی دیگر از تحقیقات میزان واقعی قربانیان قلدری اینترنتی را بیشتر از آن و حدود ۳۴٪ گزارش نموده‌اند (هیندوجا و پاتچین، ۲۰۰۸). یک مطالعه بر روی دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی شیوع قربانیان قلدری سایبری را ۱۸٪ درصد و عاملان آن را ۱۱٪ گزارش کرده است (کوالوسکی<sup>۳</sup> و لیمبر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷). اگرچه شیوع قلدری سنتی در میان پسران بیش از دختران گزارش شده است (نانسل و دیگران، ۲۰۰۱؛ فیلیپس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷؛ والدن<sup>۶</sup> و بیران<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰)، اما تحقیقات تفاوتی را در احتمال بروز قلدری سایبری در میان دختران و پسران نوجوان گزارش نکرده است (گوفین و آویتزر، ۲۰۱۲).

سؤال مهم این است که چرا نوجوانان درگیر چنین رفتارهایی می‌شوند؟ از میان عوامل مختلف شناخته شده‌ی مؤثر در قلدری، تعامل میان معلمان و دانش‌آموزان یا سایر کارمندان در محیط و ساعات مدرسه از عوامل مؤثر است (یورتال<sup>۸</sup> و آرتوت<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰) که ممکن است در هر مکانی از مدرسه اتفاق بیفتد (یورتال و آرتوت، ۲۰۱۰؛ وایلنکورت<sup>۱۰</sup> و دیگران، ۲۰۱۰). بیشترین احتمال اعمال قلدری در زمین بازی، راهروهای مدرسه، سر کلاس و به ویژه در غیاب معلم، و مسیر رفت و برگشت به مدرسه است (اسپونا<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۸)، این آمار نشانگر اهمیت نقش معلم و سایر مسئولان مدرسه در بروز قلدری است. حتی پژوهش‌ها نشان داده است که شیوه‌ی

- 
1. Ybarra
  2. Mitchell
  3. Kowalski
  4. Limber
  5. Phillips
  6. Walden
  7. Beran
  8. Yurtal
  9. Artut
  10. Vaillancourt
  11. Sapouna

ترجیحی دانش‌آموزان راهنمایی و متوسطه برای برخورد با قلدری، مداخلات مؤثر معلم و مدیریت صحیح کلاس است (کرودرز<sup>۱</sup>، کولبرت<sup>۲</sup> و بارکر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). به صورت تجربی ثابت شده است که نگرش مثبت معلم نسبت به رفتار قلدری، عدم صلاحیت اخلاقی معلم، نظرات‌های نادرست و مداخلات نامؤثر معلمان بر قلدری دانش‌آموزان ۱۳-۱۶ ساله (پایه هفتم تا نهم) اثر دارد (لی، ۲۰۱۰). یک مطالعه‌ی شبه تجربی در ایران نیز، تأثیر رفتار معلم را بر بدرفتاری کودکان مقطع ابتدایی نشان داده است (کریمی و فتحی‌آذر، ۱۳۸۵). به طور کلی، محققان به صورت تجربی نشان داده‌اند که کیفیت رابطه‌ی دانش‌آموز-معلم<sup>۴</sup> بر سه بعد شایستگی تحصیلی، رفتاری و هیجانی-اجتماعی دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد (پیانتا<sup>۵</sup>، استینبرگ<sup>۶</sup>، رولینز<sup>۷</sup>، ۱۹۹۵ به نقل از آنک و همکاران، ۲۰۰۸). مبتنی بر شواهد تحقیقی کیفیت ضعیف ارتباط معلم-دانش‌آموز همراه با هیجان خشم، فقدان کنترل تکانه یا ضعف آن و نگرش مثبت نسبت به خشونت، از پیش‌بینی‌کننده‌های قوی قلدری و خشونت مدرسه‌ای است (چن و آستر، ۲۰۱۰). اگرچه روابط بین معلم-دانش‌آموز موضوع بسیاری از پژوهش‌ها بوده، اما عمده‌ی این مطالعات بر کودکان کم‌سال و پیش‌دبستانی متمرکز بوده و بندرت کیفیت روابط در مدارس راهنمایی و متوسطه مطالعه شده است، در حالی که بر اساس پژوهش و نتزل<sup>۸</sup> دانش‌آموزان این دوره‌های تحصیلی به شکل دیگری بر حمایت معلمان خود وابسته هستند و کیفیت روابط بین آنان مهم بوده و عملکرد تحصیلی و هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان را

- 
1. Crothers
  2. Kolbert
  3. Barker
  4. teacher-student relationship quality
  5. Pianta
  6. Steinberg
  7. Rollins
  8. Wentzel

پیش‌بینی می‌کند (ونتزل، ۱۹۹۶، ۱۹۹۸ به نقل از آنگ<sup>۱</sup>، چونگ<sup>۲</sup>، هوآن<sup>۳</sup>، هوآن<sup>۴</sup> و ییو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸) روابط مثبت دانش‌آموز-معلم با عملکرد تحصیلی بهتر در کلاس‌های بعدی مرتبط است (لیو<sup>۶</sup>، چن<sup>۷</sup> و هوگیس<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰). نکته‌ی مهم‌تر این است که در تحقیقات اخیر به جای مطالعه‌ی ادراک معلم از کیفیت ارتباط دانش‌آموز در مدارس ابتدایی و پیش‌دبستانی، بر مطالعه ادراک دانش‌آموز از کیفیت این روابط در دوره‌ی راهنمایی و متوسطه‌گرایش یافته است (آنگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). اگرچه مطالعات مبتنی بر بررسی رابطه‌ی بین ادراک دانش‌آموز از کیفیت روابط دانش‌آموز-معلم و سازگاری رفتاری، اجتماعی و پیشرفت تحصیلی محدود می‌باشد، با این وجود گزارشات تحقیقی حاکی از معنی‌داری روابط بدست آمده است (وو<sup>۹</sup>، هوگیس و کواک<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۰). مطالعات در خصوص قلدری سایبری و عوامل مؤثر بسیار محدود بوده و لذا، شواهد مستقیم تحقیقی در خصوص نقش کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز در قلدری سایبری موجود نمی‌باشد. در چنین شرایطی، انجام پژوهش‌های علمی در این زمینه برای پر کردن خلأ علمی موجود و به دنبال آن، دست‌یافتن به عوامل مرتبط و مؤثر جهت ارائه‌ی راهکارهای پیشگیرانه و مداخله‌ای به منظور جلوگیری از شیوع این مسأله‌ی اجتماعی و کاستن از پیامدهای منفی آن لازم و ضروری می‌باشد.

- 
1. Ang
  2. Chong
  3. Huan
  4. Huan
  5. Yeo
  6. Liew
  7. Chen
  8. Hughes
  9. Wu
  10. Kwok

از سوئی دیگر، تحقیقات رابطه‌ی بین مواجهه و تجربه‌ی خشونت و رفتارهای پرخاشگرانه را با افت تحصیلی کودکان (هارت<sup>۱</sup>، مالمود<sup>۲</sup>، برودسکی<sup>۳</sup> و جیانتا<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱) و با عدم تمایل به شرکت در مدرسه در میان نوجوانان دوره راهنمایی و متوسطه (بوون<sup>۵</sup> و بوون<sup>۶</sup>، ۱۹۹۹) و نیز، رابطه‌ی بین حمایت هیجانی و جو کلاسی را با موفقیت تحصیلی (روداسل<sup>۷</sup>، گالاگر<sup>۸</sup> و وایت<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰) گزارش کرده‌اند. همچنین، تحقیقات موفقیت‌های زندگی در حوزه‌های مختلف مختلف مثل اشتغال، رضایت‌مندی از زندگی، سلامت و حتی موفقیت‌های تحصیلی بعدی را با موفقیت تحصیلی اولیه مرتبط گزارش کرده‌اند (استرلین<sup>۱۰</sup>، مورل<sup>۱۱</sup>، سالسمن<sup>۱۲</sup> و میکز<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۳؛ سوباسی<sup>۱۴</sup> و هایران<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۵). لذا پژوهش حاضر، با توجه به رابطه‌ی منفی تجربه‌ی خشونت و موفقیت تحصیلی و در سطحی وسیع‌تر با موفقیت‌های زندگی، و نیز با توجه به اهمیت کیفیت ارتباط معلمان و دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی از دیدگاه خود دانش‌آموزان در بروز قلدری به عنوان زیرمجموعه‌ای از رفتارهای پرخاشگرانه، و همچنین ناشناخته بودن رابطه‌ی آن با قلدری سایبری، این سؤال کلی مطرح است که شیوع قلدری سنتی و سایبری در بین نوجوانان دختر دوره‌ی راهنمایی چقدر بوده و آیا بین قلدری و اشکال آن با کیفیت ارتباط معلم- دانش‌آموز رابطه‌ی وجود دارد؟ لذا، این پژوهش با هدف اصلی تعیین میزان شیوع و رابطه‌ی قلدری و اشکال آن با کیفیت ارتباط معلم- دانش‌آموز و پیش‌بینی آن بر حسب

- 
1. Hurt
  2. Malmud
  3. Brodsky
  4. Giannetta
  5. Bowen
  6. Bowen
  7. Rudasill
  8. Gallagher
  9. White
  10. Easterlin
  11. Murrell
  12. Salsman
  13. Meeks
  14. Subasi
  15. Hayran



مؤلفه‌های کیفیت ارتباط معلم- دانش آموز، و با اهداف فرعی مقایسه‌ی قلدری، اشکال سنتی و سایبری آن و کیفیت ارتباط معلم- دانش آموز در بین پایه‌های مختلف تحصیلی انجام گرفت. به این منظور، بر اساس ادبیات پژوهشی فرضیه و سؤالات پژوهشی زیر مطرح شد؛ فرضیه‌ها: (۱) بین کیفیت ارتباط معلم- دانش آموز و قلدری کلی رابطه وجود دارد. (۲) بین کیفیت ارتباط معلم- دانش آموز و قلدری سنتی رابطه وجود دارد. سؤالات: (۱) شیوع قلدری در یک ماهه اخیر چقدر است؟ (۲) سهم هر یک از عوامل ارتباط، اعتماد و بیگانگی در پیش‌بینی تغییرات قلدری کلی دانش‌آموزان چقدر است؟ (۳) آیا بین کیفیت ارتباط معلم- دانش‌آموز و قلدری سایبری رابطه وجود دارد؟ (۴) آیا بین کیفیت ارتباط معلم- دانش‌آموز و مؤلفه‌های آن در بین دانش‌آموزان پایه‌های مختلف تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟ (۵) آیا بین قلدری و اشکال سنتی و سایبری آن در دانش‌آموزان پایه‌های مختلف تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات توصیفی- رابطه‌ای بود. جامعه آماری شامل تمامی دختران مقطع رهنمایی بود که در مدارس دولتی شهرستان تبریز در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۹۱ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ۳۸۴ نفر تعیین شد، به این منظور با استفاده از شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، چهار مدرسه‌ی مختلف از دو ناحیه‌ی مختلف نواحی پنج‌گانه‌ی آموزش و پرورش شهرستان تبریز انتخاب شده و سپس از هر مدرسه سه کلاس (از هر پایه‌ی تحصیلی یک کلاس) به صورت تصادف وارد پژوهش شدند. برای بدست آوردن حجم نمونه‌ی کافی در مجموع ۴۱۰ پرسشنامه توزیع شد که در نهایت بعد از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های ناقص و نامعتبر، داده‌های حاصل از پرسشنامه‌های ۳۹۷ دانش‌آموز وارد تجزیه و تحلیل آماری شد. تمامی پرسشنامه‌ها در حضور آزمونگر و دستیار وی به صورت گروهی تکمیل شدند. برای گردآوری داده‌ها از دو ابزار زیر استفاده شد:

پرسشنامه ارتباط معلم- دانش آموز<sup>۱</sup>، فرم تجدیدنظر شده (IT-SR): این پرسشنامه‌ی خود گزارش دهی دانش آموز توسط مورری و زوواک با اقتباس ۱۹ گزینه از پرسشنامه‌ی دل‌بستگی والدین و همسالان (IPPA) برای استفاده در جو ارتباطی معلم- دانش آموز ساخته شده است، فرم تجدیدنظر شده‌ی آن (مورری و زوواک، ۲۰۱۱ الف و ب) شامل ۱۷ گویه است. نتایج تحلیل عاملی (IT-SR) سه عامل ارتباط<sup>۲</sup> (۸ گویه)، اعتماد<sup>۳</sup> (۵ گویه) و بیگانگی<sup>۴</sup> بیگانگی<sup>۴</sup> (۴ گویه) نشان داد که موازی با عامل‌های مقیاس والدین و همسالان است. نمره گذاری آزمون بر اساس طیف چهارگزینه‌ای لیکرت است. نمره‌ی کلی آزمودنی برابر با مجموع نمرات سه خرده مقیاس خواهد بود و نمرات بالاتر نشان‌دهنده‌ی کیفیت ارتباطی بهتر است. در پژوهش مورری و زوواک (۲۰۱۱ب)، ضریب آلفای کرونباخ برای سه خرده مقیاس ارتباط، اعتماد و بیگانگی به ترتیب برابر با ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۷۲ بدست آمد که نشان‌دهنده‌ی همسانی درونی خوب آن است. در پژوهش حاضر نیز، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و سه خرده مقیاس ارتباط، اعتماد و بیگانگی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۸، ۰/۷۵ و ۰/۴۲ محاسبه شد. مقیاس قلدری<sup>۵</sup> (BS): این آزمون خود گزارش دهی توسط پاتچین و هیندوجا (۲۰۱۱) با اقتباس از پرسشنامه‌ی قلدری/ قربانی الویس برای اندازه‌گیری قلدری نوجوانان در سی روز گذشته ساخته شده و مشتمل بر ۱۵ گویه است که ده مورد اول برای سنجش قلدری سنتی و پنج مورد بعدی برای سنجش قلدری سایبری لحاظ شده است که ضریب آلفای کرونباخ آن در پژوهش سازندگان آن، به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۷۶ گزارش شده است که نشان از همسانی درونی خوب آزمون دارد. در پژوهش حاضر نیز، ضریب آلفای کرونباخ برای قلدری کلی و اشکال سنتی و سایبری آن به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۱ و ۰/۷۵ محاسبه شد. نمره‌گذاری آن بر اساس

- 
1. Inventory of Teacher – Student Relationship
  2. relationship
  3. trust
  4. alienation
  5. Bullying Scale

طیف لیکرت چهار گزینه‌ای است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده‌ی سطح بالای قلدری در آزمون‌شونده است.

### یافته‌های پژوهش

در بررسی فرضیه اول و دوم پژوهشی از روش ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج وجود رابطه معنی‌دار را بین دو متغیر قلدری کلی و کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز ( $P < 0/01$ )، ( $r = -0/35$ ) و نیز، رابطه‌ی بین قلدری سنتی و کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز ( $P < 0/01$ )، ( $r = -0/26$ ) را تأیید نمود.

در پاسخ به سؤال اول پژوهشی، تحلیل داده‌ها نشان داد که ۶۴/۲٪ دانش‌آموزان در طی یک ماه اخیر یکی از رفتارهای قلدری را به صورت سنتی یا سایبری مرتکب شده‌اند. این آمار به صورت جداگانه برای قلدری سنتی ۵۴/۹٪ و برای قلدری سایبری ۵۵/۲٪ بود.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهشی و تعیین سهم هر یک از عوامل ارتباط، اعتماد و بیگانگی در پیش‌بینی تغییرات قلدری دانش‌آموزان از روش رگرسیون چندگانه به شیوه گام به گام استفاده شد. مبتنی بر نتایج، ۱۹٪ تغییرات متغیر قلدری به وسیله تغییرات متغیرهای بیگانگی و اعتماد به معلم قابل پیش‌بینی است ( $r^2 = 0/43$  و  $r^2 = 0/19$ ). برای آزمون معنی‌داری اثر مدل از تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شد. تحلیل نتایج آزمون F نشان داد که در مدل دوم رگرسیون نمرات قلدری به سمت میانگین نمرات عوامل بیگانگی، و اعتماد به معلم معنی‌دار است (جدول ۱).

جدول ۱. تحلیل واریانس رگرسیون برای متغیرهای پیش‌بین

| مدل       | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | F     | سطح معنی‌داری |
|-----------|---------------|------------|-----------------|-------|---------------|
| ۲ رگرسیون | ۱۵۱۸/۲۱       | ۲          | ۷۵۹/۱۰۳         | ۴۴/۷۲ | ۰/۰۰۰         |
| باقیمانده | ۶۶۸۸/۳۸       | ۳۹۴        | ۱۶/۹۸           |       |               |
| جمع       | ۸۲۰۶/۵۹       | ۳۹۶        |                 |       |               |

ب: پیش‌بینی‌کننده‌ها: (ثابت)، بیگانگی و اعتماد ج: متغیر ملاک: قلدری

ضرایب بتای استاندارد برای متغیرهای پیش‌بین محاسبه شد (جدول ۲):

جدول ۲. توصیف آماری و ضرایب بتا در تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه گام به گام

| متغیرها         | میانگین | انحراف استاندارد | t     | ضریب $\beta$ | $\alpha$ |
|-----------------|---------|------------------|-------|--------------|----------|
| ارتباط با معلم  | ۱۵/۴۷   | ۵/۱۳             | -۳/۹۰ | -            | -        |
| اعتماد به معلم  | ۱۲/۵۴   | ۳/۸۳             | -۴/۴۴ | -۰/۲۱        | ۰/۰۰۱    |
| بیگانگی با معلم | ۱۰/۶۹   | ۲/۸۹             | -۶/۵۸ | -۰/۳۲        | ۰/۰۰۱    |

مبتنی بر ضرایب بتا عامل بیگانگی با معلم و عامل اعتماد به معلم به ترتیب بهترین

پیش‌بین‌های قلدری محسوب می‌شود.

در پاسخ به سؤال سوم نیز، از روش ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد و نتایج نشان داد که

بین قلدری سایبری و کیفیت ارتباط معلم-دانش آموز رابطه وجود دارد ( $r = -0.36, P < 0.01$ ).

در پاسخ به سؤال چهارم و پنجم از روش تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد (جدول ۳):

جدول ۳. تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس پایه تحصیلی

| واحدین قلدری <sup>*</sup> | انحراف استاندارد | میانگین | تعداد | پایه | ضریب اتا | سطح معنی‌داری | F      |                                      |
|---------------------------|------------------|---------|-------|------|----------|---------------|--------|--------------------------------------|
| ۴۷                        | ۱/۹۹             | ۱۶/۱۸   | ۱۲۴   | اول  | ۰/۱۲۳    | ۰/۰۰۱         | ۲۷/۶۶  | قلدری                                |
| ۹۶                        | ۴/۵۹             | ۱۸/۸۲   | ۱۳۷   | دوم  |          |               |        |                                      |
| ۱۱۲                       | ۵/۳۲             | ۲۰/۰۶   | ۱۳۶   | سوم  |          |               |        |                                      |
| ۲۵۵                       | ۴/۵۵             | ۱۸/۴۲   | ۳۹۷   | کل   |          |               |        |                                      |
| ۳۳                        | ۱/۲۹             | ۱۰/۵۹   | ۱۲۴   | اول  | ۰/۱۰     | ۰/۰۰۱         | ۲۱/۸۲  | قلدری سنتی                           |
| ۸۶                        | ۲/۳۵             | ۱۱/۸۵   | ۱۳۷   | دوم  |          |               |        |                                      |
| ۹۹                        | ۳/۰۹             | ۱۲/۵۲   | ۱۳۶   | سوم  |          |               |        |                                      |
| ۱۷۶                       | ۲/۵۰             | ۱۱/۶۹   | ۳۹۷   | کل   |          |               |        |                                      |
| ۲۹                        | ۱/۱۹             | ۵/۵۹    | ۱۲۴   | اول  | ۰/۱۰     | ۰/۰۰۱         | ۲۰/۵۳  | قلدری سایبری                         |
| ۶۷                        | ۲/۸۵             | ۶/۹۶    | ۱۳۷   | دوم  |          |               |        |                                      |
| ۸۰                        | ۲/۹۷             | ۷/۷۴    | ۱۳۶   | سوم  |          |               |        |                                      |
| ۲۱۸                       | ۲/۶۲             | ۶/۷۳    | ۳۹۷   | کل   |          |               |        |                                      |
| -                         | ۸/۰۲             | ۴۶/۹۸   | ۱۲۴   | اول  | ۰/۳۵     | ۰/۰۰۱         | ۱۰۶/۶۱ | کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز (TSRQ) |
| -                         | ۸/۰۸             | ۳۶/۰۶   | ۱۳۷   | دوم  |          |               |        |                                      |
| -                         | ۷/۰۱             | ۳۳/۸۳   | ۱۳۶   | سوم  |          |               |        |                                      |
| -                         | ۹/۵۵             | ۳۸/۷۱   | ۳۹۷   | کل   |          |               |        |                                      |

\* فراوانی کسانی که در یک ماه اخیر حداقل یکی از رفتارهای قلدری را نشان داده‌اند.

برای تعیین جایگاه تفاوت‌ها از آزمون تعقیبی بن‌فرونی استفاده شد. نتایج نشان داد که میانگین نمرات قلدری دانش‌آموزان پایه اول به صورت معنی‌داری از میانگین نمرات قلدری پایه دوم و سوم کمتر است. در مقابل، میانگین نمرات کیفیت ارتباط معلم و دانش‌آموزان پایه اول به صورت معنی‌داری از میانگین نمرات (TSRQ) دانش‌آموزان پایه دوم و سوم بیشتر است، تفاوت معنی‌داری در میزان قلدری و اشکال آن و نیز، کیفیت ارتباط دانش‌آموزان پایه دوم و سوم با معلمان‌شان مشاهده نشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

قلدری از شایع‌ترین اشکال خشونت سطح پائین در محیط مدرسه است که اگر مورد توجه قرار نگیرد به اشکال خطرناک خشونت تبدیل می‌شود (یورتال و آرتوت، ۲۰۱۰). قلدری به معنای مجموعه‌ای از رفتارهای تکراری و بالقوه آسیب‌رسان است که مدت زمان نسبتاً طولانی ادامه می‌یابد، به پیامدهای منفی منجر می‌شود و شامل عدم توازن در قدرت است (نوردل و همکاران، ۲۰۰۸). خوشبختانه، در دو دهه‌ی اخیر، معلمان و محققان به طور فزاینده‌ای بر اهمیت امنیت و سلامت محیط مدرسه و تعلق خاطر نسبت به آن در امر یادگیری و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تأکید کرده و آن را مورد توجه قرار داده‌اند (کونیشی<sup>۱</sup>، هیمل<sup>۲</sup>، زومبو<sup>۳</sup> و لی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). پژوهش حاضر نیز در این راستا و با هدف تعیین میزان شیوع قلدری و رابطه‌ی آن با کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز در بین نوجوانان دختر مقطع راهنمایی مدارس دولتی شهر تبریز و نیز، مقایسه‌ی این متغیرها در پایه‌های مختلف تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت.

یافته‌ها حاکی از آن است که بیش از نیمی از دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی در طی یک ماه گذشته حداقل یک بار قلدری سنتی (۵۵/۲٪) و یا سایبری (۵۴/۹٪) را در رفتار خود نشان داده‌اند. تحقیقات قبلی نیز شیوع آن را در کشورهای مختلف قریب به پنجاه درصد گزارش

- 
1. Konishi
  2. Hymel
  3. Zumbo
  4. Li

کرده است (الویس، ۱۳۸۹؛ وانگ و همکاران، ۲۰۰۸؛ هنینگهام، گاردنر و سوزان‌واکر، ۲۰۰۹؛ بلک، وینلز و واشینگتون، ۲۰۱۰؛ گوفین و آویتزر، ۲۰۱۲). در برخی تحقیقات نیز، اگرچه میزان شیوع قلدری سایبری از سوی عاملان و قربانیان آن کمتر گزارش شده است، ولی آمار شاهدان قلدری خلاف آن را نشان می‌دهد. برای مثال، در مطالعه‌ی ییلماز<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) قلدران و قربانیان قلدری در میان دانش‌آموزان به ترتیب برابر با ۶/۴٪ و ۱۷/۹٪ گزارش شده است، اما ۲۵/۹٪ شرکت‌کنندگان در پژوهش اظهار داشته‌اند که فردی را می‌شناسند که قربانی قلدری سایبری بوده و ۴۵/۷٪ آنان گزارش کرده‌اند که شاهد قلدری سایبری بوده‌اند. از این رو، به نظر می‌رسد که قلدری به عنوان پیش‌زمینه‌ی بروز رفتارهای خشونت‌آمیز بعدی شایان توجه است، به طوری که بر اساس پژوهش حاضر بیش از نیمی از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش در یک ماهه‌ی اخیر یکی از اشکال قلدری را نشان داده‌اند. حتی با وجود ممنوعیت استفاده از تجهیزاتی الکترونیکی از قبیل تلفن همراه در محیط مدرسه، قلدری سایبری شایع بوده و نوجوانان از طریق تماس‌ها و ارسال پیامک‌های آزاردهنده و نامناسب موجب اذیت سایرین می‌شوند. تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش اذعان داشتند که علیرغم محدودیت‌های اتخاذ شده از سوی اولیاء مدرسه و قوانین آموزشی، در اکثر روزها تلفن همراه خود را در محیط مدرسه نیز همراه خود داشته و از آن به صورت مخفیانه استفاده می‌کنند. در بیرون از محیط مدرسه نیز، علاوه بر تلفن شخصی از تلفن خانگی نیز استفاده نموده و حتی در مواردی با دسترسی به تلفن همراه والدین و استفاده‌ی پنهان از آن اقدام به برقراری تماس‌ها و ارسال پیامک‌های نامربوط به افراد دیگر می‌نمایند و در این میان، همسالان، همکلاسی‌ها، غریبه‌ها و بعضاً افراد ناشناس با شماره‌های تصادفی بیشتر آماج چنین تماس‌ها و پیام‌هایی قرار می‌گیرند. از این رو، توجه به قلدری سایبری شایان توجه است، به ویژه این که مدارس در حال استفاده فزاینده از تجهیزات الکترونیکی در جهت پیشرفت آموزشی دانش‌آموزان هستند و استفاده از تکنولوژی و ابزارهای آموزشی خانگی در امر آموزش بسیار رایج شده است.

برخورداری از تکنولوژی علاوه بر جوانب مثبت، پیامدهای منفی نیز دارد. ممکن است دانش آموزان در حین بهره گیری مثبت از تکنولوژی، درگیر رفتارهای قلدری شوند. انتشار پیام‌ها و تصاویر شرمسارکننده و تهدیدکننده درباره‌ی دیگران در محیط‌های مجازی و شبکه‌های اجتماعی مجازی، انتقال تصاویر شخصی دیگران و ارسال پیام‌ها نامربوط درباره‌ی آن‌ها و حتی تماس‌های آزاردهنده نمودهای واضحی از قلدری مدرن و سایبری هستند و به سبب آن که فرد قلدر تماس چهره به چهره با قربانیان خود ندارد و از بازخوردها و تنبیه‌های احتمالی زود هنگام آن برحذر است، گرایش به این شیوه‌ی قلدری بیشتر شده است. تحقیقات تجربی نیز، نشان داده است که افراد در محیط‌های مجازی و دور از تماس‌های چهره به چهره ممکن است حرف‌های را بگویند یا از کلماتی استفاده کنند که در شرایط عادی و در تماس‌های واقعی کمتر از آن استفاده می‌کنند (لنهارت<sup>۱</sup>، مادین<sup>۲</sup> و هیتلین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). به نقل از ییلماز، (۲۰۱۱). این در حالی است که دانش آموزان و افراد قربانی قلدری سایبری معمولاً در مورد این قبیل تجارب خود با والدین، معلمان و سایر بزرگسالان صحبتی نمی‌کنند. شاید بزرگترین علت آن ترس از قدغن شدن و یا محرومیت استفاده از رایانه و تلفن باشد. همچنین، احتمالاً آنان چنین می‌پندارند که اگر آن را گزارش دهند، فرد قلدر قابل شناسایی نخواهد بود و یا آن که مداخلات بزرگسالان مؤثر واقع نخواهد شد. در چنین شرایطی خطرات ناشی از قلدری سایبری به مراتب بیشتر است.

دیگر یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که بین کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز و قلدری در مدرسه رابطه‌ی مثبت وجود دارد و ۱۹٪ تغییرات قلدری به وسیله‌ی دو عامل اعتماد به معلم ( $\beta = -0.21$ ) و احساس بیگانگی با معلم ( $\beta = -0.32$ ) قابل پیش‌بینی بوده و با توجه به ضرایب بتا اهمیت نقش احساس بیگانگی با معلم برجسته‌تر است. حتی عامل سوم کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز، یعنی ارتباط با معلم نیز با قلدری دانش آموز رابطه منفی و معنی‌دار دارد

---

1. Lenhart  
2. Madden  
3. Hitlin

( $r = -0.12$ ). یافته‌ی درخور تعمق آن است که رابطه قلدری سایبری با کیفیت ارتباط معلم-دانش آموز قوی‌تر از رابطه‌ی شکل سنتی قلدری با کیفیت ارتباط معلم-دانش آموز بود. به عبارتی، هرچه دانش آموزان تعاملات مثبت‌تری با معلمان خود داشته باشند، اعتماد و احساس دوستی و صمیمیت بیشتری نسبت به آنان احساس نمایند، از بروز رفتار ناسازگارانه‌ی قلدری، به ویژه شکل سایبری و غیرسنتی آن بیشتر کاسته خواهد شد. مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که پژوهش‌های قبلی نیز به یافته‌های مشابهی دست یافته‌اند. در واقع، اهمیت روابط معلم-دانش آموز بر قلدری به گونه‌ای که حتی برخی جایگاه و نقش معلم را در جوامع آسیایی موازی با نقش پدر و مادر می‌دانند (اسکونالز<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴ به نقل از به نقل از چن و آستر، ۲۰۱۰). شواهدی وجود دارد مبنی بر این که روابط مثبت معلم-دانش آموز، کودک را در برابر جوّ خانگی نامطلوب مثل روابط منفی والد-فرزندی محافظت می‌کند (آکونور<sup>۲</sup> و مک کارتی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷) و کیفیت ارتباط معلم-دانش آموز با برونی‌سازی رفتار را قوی‌تر از رابطه‌ی فرزندپروری منفی و برونی‌سازی رفتار می‌داند (سیلور<sup>۴</sup>، مسله<sup>۵</sup>، آرمسترونک<sup>۶</sup> و ایسکس<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵). محققان بر این باورند که روابط ضعیف معلم-دانش آموز به احساس ناکامی و یا تجربه‌ی خودارزشمندی پائین منجر شده که هر دو حالت به درگیری دانش آموز در رفتارهای پرخاشگرانه و خشونت‌آمیز در مدرسه منتهی می‌شود (وانگ<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴؛ یونیا<sup>۹</sup> و نایتو<sup>۹</sup>، ۲۰۰۳ به نقل از به نقل از چن و آستر، ۲۰۱۰). در مقابل، تحقیقات نشان داده است دانش آموزانی که از حمایت معلمان خود برخوردار بوده و تعارضات کمتری با وی دارند، علاوه بر عملکرد

- 
1. Schoenhals
  2. O'Connor
  3. McCartney
  4. Silver
  5. Measelle
  6. Armstrong
  7. Essex
  8. Yoneyama
  9. Naito



تحصیلی بهتر (لیو، چن و هوگیس، ۲۰۱۰) و سازگاری رفتاری بیشتر (هامر<sup>۱</sup> و پیانتا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶ به نقل از ویو<sup>۳</sup>، هوگیس و کوواک<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰)، با همسالان خود نیز، روابط بهتری دارند (هوگیس، هوگیس، کاول<sup>۵</sup> و ویلسون<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱؛ هوگیس و کوواک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). به طور کلی، شواهد تجربی دلالت بر آن دارد که روابط مثبت دانش آموز- معلم اثر مثبت و مستقیم در کاهش پرخاشگری کودکان (میهان<sup>۷</sup>، هوگیس و کاول، ۲۰۰۳) و قلدری دانش آموزان (میهان، هوگیس و کاول، ۲۰۰۳؛ کونیشی و همکاران، ۲۰۱۰) داشته و از طریق رابطه با احساس تعلق نسبت به مدرسه (فورر<sup>۸</sup> و اسکینر<sup>۹</sup>، ۲۰۰۳)، تأثیر منفی و غیرمستقیم بر قلدری دارد (احمد<sup>۱۰</sup> و بریثویت<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۴). در مجموع، دانش آموزانی که روابط مثبتی با معلمان خود دارند، سازگاری رفتاری، اجتماعی، هیجانی و مدرسه‌ای بیشتری نیز، نشان می‌دهند (موری و گرینبرگ<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۰؛ ویو، هوگیس و کوواک<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰؛ موری و زوواک<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱).

در حقیقت، تعامل معلم- دانش آموز علاوه بر آن که یکی از عوامل کلیدی در محیط یادگیری است و بازخوردهای مناسب و نامناسب وی در کلاس درس بر موفقیت‌های تحصیلی و رفتاری فراگیران تأثیر می‌گذارد (یورتال و آرتوت، ۲۰۱۰)، نقش مهم و محوری در اجتماعی شدن کودکان و نوجوانان دارد (کونیشی و همکاران، ۲۰۱۰). عمده تحقیقات منتشر شده درباره‌ی تأثیر ادراک دانش آموز از حمایت معلم در سازگاری با مدرسه بر نظریه‌های انگیزش

- 
1. Hamre
  2. Pianta
  3. Wu
  4. Kwok
  5. Cavell
  6. Willson
  7. Meehan
  8. Furrer
  9. Skinner
  10. Ahmed
  11. Braithwaite
  12. Greenberg

اجتماعی مبتنی است (اسکینر، فورر، مارچند<sup>۱</sup> و کیندرمن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). بر اساس نظریه‌های انگیزش انگیزش اجتماعی، افراد نیاز اساسی برای پیوند با دیگران، خودمختاری و شایستگی دارند (ویلبورن<sup>۳</sup> و کونل<sup>۴</sup>، ۱۹۹۱ به نقل از وو، هوگیس و کواک، ۲۰۱۰). بر اساس این دیدگاه، هرچه ادراک دانش آموز از روابط خود با معلم صمیمی و حمایتی باشد، احساس تعلق نسبت به مدرسه و شایستگی عمومی ادراک شده دانش آموز بیشتر ترغیب خواهد شد. چنین احساسی دانش آموز را برای تلاش سخت‌تر در جهت موفقیت تحصیلی و برآوردن انتظارات رفتار سازگارانۀ برانگیخته خواهد نمود (بندورا<sup>۵</sup>، باربارانلی<sup>۶</sup>، کاپارارا<sup>۷</sup> و پاسترولی<sup>۸</sup>، ۱۹۹۶، و فورر و فورر و اسکینر، ۲۰۰۳، و پاجارس<sup>۹</sup>، ۱۹۹۶ به نقل از وو، هوگیس و کواک، ۲۰۱۰). در مقابل، بر اساس داده‌های دیگر گزارش‌دهی، ادارکات متناقض شدید از حمایت دیگران در برابر خطر، احتمال برخی مشکلات سازگاری مثل پرخاشگری (زاکریسکی<sup>۱۰</sup> و کویی<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۶؛ هوگیس، کاول<sup>۱۲</sup> و گریسمن<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۷؛ سالیموالی<sup>۱۴</sup>، اوجانن<sup>۱۵</sup>، هانپا<sup>۱۶</sup> و پیتز<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۵)، طرد همسالان (هوگیس، کاول و پراساد-گاور<sup>۱۸</sup>، ۲۰۰۱) و شایستگی تحصیلی ضعیف (گرشام<sup>۱۹</sup> و همکاران، ۲۰۰۰؛ وو، هوگیس و کواک، ۲۰۱۰) را افزایش می‌دهد، ولی ادارکات متناقض

- 
1. Marchand
  2. Kindermann
  3. Connell
  4. Wellborn
  5. Bandura
  6. Barbaranelli
  7. Caparara
  8. Pastorelli
  9. Pajares
  10. Zakriski
  11. Coie
  12. Cavell
  13. Grossman
  14. Salmivalli
  15. Ojanen
  16. Haanpää
  17. Peets
  18. Prasad-Gaur
  19. Gresham

خفیف از پیوندهای اجتماعی با درونی سازی رفتار رابطه دارد (کیستنر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۶، و پاردینی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۶ به نقل از وو، هوگیس و کواک، ۲۰۱۰). ادارک ضعیف از پذیرش پذیرش بین فردی در قالب سبک شناختی منفی کل تری نمایان می شود که مشخصه ای افراد افسرده است (بک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲ به نقل از وو، هوگیس و کواک، ۲۰۱۰).

از طرفی، نتایج تحقیق حاضر نشان داد که قلدری در پایه دوم و سوم رایج تر از پایه اول بوده و متقابلاً کیفیت ارتباط معلم و دانش آموز در پایه اول بهتر از پایه دوم و سوم راهنمایی است که خود نشانگر اهمیت نقش کیفیت تعاملات معلمان و دانش آموزان را در بروز رفتار قلدری نشان می دهد. نتایج تحقیقات پیشین نیز، مؤید آن است که شیوع قلدری در هر دو شکل سنتی و سایبری آن برای دختران در سال های هفتم، هشتم تحصیل اوج می یابد (توکونگا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰ به نقل از یلماز، ۲۰۱۱؛ گوفین و آویتزر، ۲۰۱۲). علاوه بر آن، نوع روابط دانش آموزان دوره ی راهنمایی و دبیرستانی با معلمان شان متفاوت بوده و وابستگی متفاوت به حمایت آنان، عملکرد تحصیلی و هیجانی - اجتماعی دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می دهد (ونتزل، ۱۹۹۶ و ۱۹۹۸ به نقل از آنگک و همکاران، ۲۰۰۸). در این راستا، مرور ادبیات موضوعی بر وجود سه دلیل برای تفاوت نوع روابط دانش آموزان کوچکتر و بزرگتر با معلمان شان دلالت دارد و به خوبی توضیح می دهد که چگونه ارتباط دانش آموز - معلم با ورود او به دوره ی راهنمایی و دبیرستان دستخوش تغییر شده و چه تأثیری در وضعیت رفتاری و تحصیلی آنان دارد: اول، در ورود دانش آموزان از دوره ی ابتدایی به دوره ی راهنمایی و متوسطه ماهیت نقش معلم تغییر می یابد؛ همچنین در فرایند این انتقال، دانش آموز وارد بافت ارتباطی - آموزشی گسترده تری می شود و مستلزم آن است که دانش آموز با تعداد بیشتری از معلمان تعامل داشته و سازگار شود، در حالی که در دوره ی ابتدایی معمولاً فقط یک معلم وجود دارد که به

---

1. Kistner  
 2. Pardini  
 3. Beck  
 4. Tokunaga

دانش‌آموز آموزش داده و از او حمایت و مراقبت می‌کند. در نتیجه، نوجوانان حمایت و مراقبت کمتری را از جانب معلمان خود دریافت می‌کنند و چنین شرایطی موجب بدگمانی و بی‌اعتمادی دانش‌آموز شده و احتمالاً از کیفیت مثبت روابط دانش‌آموز-معلم می‌کاهد و حتی شاید به روابط منفی و تعارض آمیز منجر شود (آنگک و همکاران، ۲۰۰۸). توجه و مراقبت زمانی پدید می‌آید که کودکان باور داشته باشند بزرگسالان و معلمان آنها را پذیرفته و به ایشان احترام می‌گذارند و بافت اجتماعی مدرسه نیز باور داشته باشد که فرد به فرد دانش‌آموزان مهم هستند و باید در امور مشارکت داشته باشند. توجه و مراقبت در شکل‌گیری روابط مولد، حمایتی و معنی‌دار در درون مدرسه مهم است و روابط نزدیک‌تر و بهتر با معلم در پیدایش چنین محیطی اهمیت بسزایی دارد (کونیشی و همکاران، ۲۰۱۰). دوم، از دیدگاه رشدی، نوجوانی اولیه دوره‌ی تغییرات زیستی و بین‌فردی است (سانتراک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶) و توأم با میل به استقلال‌طلبی از منابع قدرت، شامل والدین و معلمان است (لینچ<sup>۲</sup> و سیچاتی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷)، با استقلال و خودمختاری بیشتر نوجوان در دوره دبیرستان و راهنمایی، تمایل وی برای اجرای مجموعه قوانین کلاسی اتخاذ شده از سوی معلم، خودبه‌خود کاهش می‌یابد که احتمالاً منجر به تعارض بیشتر در ارتباط معلم-دانش‌آموز می‌شود. از سویی دیگر، انتظارات معلمان متوسطه و راهنمایی نیز، متفاوت از انتظارات معلمان ابتدایی است. از این رو، شاید ادراک معلمان از ارتباط خود با دانش‌آموزان و بالعکس، بسته به سن آنها متفاوت باشد. سوم، بر اساس مطالعات ونتزل (۱۹۹۸) افزایش استقلال روانی و هیجانی نوجوانان از بزرگسالان در دوره‌ی نوجوانی اولیه با افزایش وابستگی آنان به همسالان در طی این دوره همراه است. دانش‌آموزان دبیرستانی با همسالان خود بیشتر صمیمی شده و مسائل شخصی خود را با آنان به اشتراک می‌گذارند و نیز در شرایط فشارزا، همسالان نقش حمایتی به عهده می‌گیرند. اما با این وجود تمامی این تغییرات، معلمان همچنان می‌توانند به عنوان منبع مهم حمایتی در برابر عوامل خطر ساز و

---

1. Santrock  
2. Lynch  
3. Cicchetti

تأثیرات منفی همسالان ایفای نقش کنند (آننگ و همکاران، ۲۰۰۸). نوع حمایت و توجهی که دانش‌آموزان در این دوره از معلمان مختلف خود دریافت می‌کنند، منجر به شکل‌گیری باورهای کلی دانش‌آموزان درباره‌ی معلمان می‌شود که به صورت بالقوه رغبت<sup>۱</sup> و التزام<sup>۲</sup> آنان را نسبت به مدرسه شکل می‌دهد (ونتزل، ۱۹۹۸ به نقل از چونگ و همکاران، ۲۰۱۰). تحقیقات مؤید آن است که در فرهنگ‌های آسیایی، ارتباط با مدرسه برای حفظ انگیزه‌ی دانش‌آموزان و تلاش‌های سرسختانه آنها برای برآوردن انتظارات اجتماعی و موفقیت تحصیلی آنها نقش مهم و تعیین‌کننده‌ای دارد (چونگ و همکاران، ۲۰۱۰).

قابل ذکر است که یافته‌های پژوهش حاضر از طریق پرسشنامه‌های خود گزارش‌دهی دانش‌آموز در جامعه‌ی محدود به دختران دوره‌ی راهنمایی مدارس دولتی شهر تبریز بدست آمده است، لذا توجه به این نکته در تفسیر و تعمیم‌دهی نتایج به گروه‌های دیگر حائز اهمیت است. از این رو، انجام پژوهش‌های مشابه در میان جامعه‌ی پسران و مدارس دیگر و با استفاده از ابزارهای مختلفی مثل مصاحبه و مشاهده، ضرورت می‌یابد. همچنین، برگرفته از یافته‌های پژوهشی تعمق در مسأله قلدري، به‌ویژه نحوه‌ی استفاده‌ی نوجوانان از تجهیزات الکترونیکی ضروری می‌نماید؛ همچنین، توجه بیش از پیش بر کیفیت ارتباطات و تعاملات معلمان - دانش‌آموزان در سازگاری رفتاری و هیجانی نوجوانان، به‌ویژه دانش‌آموزان دختر دوره‌ی راهنمایی از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی مهارت‌های زندگی برای دو گروه معلمان و دانش‌آموزان پیشنهاد می‌گردد.

---

1. interest  
2. engagement

### منابع فارسی

- الویس، د. (۱۳۸۹). شناخت دنیای کودکان. قلدری در مدرسه. (ترجمه‌ی نادر باقری). انتشار به زبان اصلی: (۱۹۹۳). مشهد: شرکت به‌نشر (آستان قدس رضوی).
- کریمی، ب.؛ فتحی آذر، ا. (۱۳۸۵). تأثیر برخورد مناسب معلم بر سبک‌های مقابله‌ای بدرفتاری و ضداقتدار دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. *دانشور رفتار*، دانشگاه شاهد. ۱۸: صص ۲۱-۳۲.

### منابع انگلیسی

- Ahmed, Eliza. and Braithwaite, Valerie. (2004). "What, Me Ashamed?" Shame Management and School Bullying. *Research in Crime and Delinquency*, 41, 269-294.
- Ang, R. P. (2005). Development and validation of the Teacher-Student Relationship Inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *Experimental Education*, 74, 55-73.
- Ang, R.P. ; Chong, W.H ; Huan, V.S. ; Huan, Ch. L. ; Yeo, L.S. (2008). Teacher-Student Relationship Inventory, Testing for Invariance Across Upper Elementary and Junior High Samples. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26 (4), 339-349.
- Black, S., Weingles, D., & Washington, E. (2010). Victim Strategies to Stop Bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8(2), 138-147.
- Bowen, N., & Bowen, G. (1999). Effects of crime and violence in neighborhoods and schools on the school behavior and performance of adolescents. *Adolescent Research*, 14, 319-342.
- Chen, J.K., & Astor, R.A., (2010). School Violence in Taiwan: Examining how western risk factors predict school violence in an Asian culture. *Interpersonal Violence*, 25(8), 1388-1410.
- Chong, W.H. ; Huan, V.S. ; Quek, Ch.L. ; Ye, L.S. ; Ang, R.P. (2010). Teacher-Student Relationship: The Influence of Teacher Interpersonal Behaviors and Perceived Beliefs about Teachers on the School Adjustment of Low Achieving Students in Asian Middle Schools. *School Psychology International*, 31(3), 312-328.
- Crothers, L.M., Kolbert, J.B., & Barker, W.F. (2006). Middle School Students' Preferences for Anti-Bullying Interventions. *School Psychology International*, 27(4), 475-487.
- Easterlin, R. A. (2001). Life cycle welfare: Trends and differences. *Happiness Studies*, 2, 1-12.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Psychology*, 95, 148-162.
- Gofin, R. & Avitzour, M. (2012). Traditional Versus Internet Bullying in Junior High School Students. *Matern Child Health* , 16(8), 1625-1635.

- Gresham, F. M., Lane, K. L., MacMillan, D. L., Bocian, K. M., & Ward, S. L. (2000). Effects of positive and negative illusory biases: Comparisons across social and academic self-concept domains. *School Psychology, 38*, 151–175.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior, 29*(2), 1-29.
- Hughes, J. N., & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher–student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *School Psychology, 43*, 465–480.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Grossman, P. B. (1997). A positive view of self: Risk or protection for aggressive children? *Development and Psychopathology, 9*, 75–94.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Prasad-Gaur, A. (2001). A positive view of peer acceptance in aggressive youth risk for future peer acceptance. *School Psychology, 39*, 239–252.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further evidence for the developmental significance of teacher–student relationships: Peers' perceptions of support and conflict in teacher–student relationships. *School Psychology, 39*, 289–301.
- Konishi, Ch., Hymel, Sh., & Zumbo, B.D., Li, Z. (2010). Teacher relationships matter for - Do school bullying and student academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1), 19–39.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Adolescent Health, 41*, S22-S30.
- Lee, Ch.H. (2010). Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among Korean middle school students. *Interpersonal Violence, 25* (1), 152-176.
- Liew, J., Chen, Q., & Hughes, J.N. (2010). Child effortful control, teacher–student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly, 25*, 51–64.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development, 74*, 1145–1157.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *School Psychology, 38*, 423-445.
- Murray, Ch., & Zvoch, K. (2011a). The Inventory of Teacher-Student Relationships: Factor structure, reliability, and validity among African American youth in low-income urban schools. *Early Adolescence, 31*(4), 493– 525.
- Murray, Ch., & Zvoch, K. (2011b). Teacher--Student Relationships Among Behaviorally At-Risk African American Youth From Low-Income Backgrounds: Student Perceptions, Teacher Perceptions, and Socioemotional Adjustment Correlates. *Emotional and Behavioral Disorders, 19*(1), 41– 54.
- Murrell, S. A., Salsman, N. L., & Meeks, S. (2003). Educational attainment, positive psychological mediators, and resources for health and vitality in older adults. *Aging and Health, 15*, 591–615.

- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Nordahl, J. K., Poole, A., Stanton, L., Walden, L. M., & Beran, T. N. (2008). A review of school-based bullying interventions. *Democracy & Education*, 18(1), 16-20.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44, 340-369.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-169.
- Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: A Test of General Strain Theory. *Youth & Society*, 43(2), 727- 751.
- Phillips, D.A. (2007). Pinking and Bullying: Strategies in middle school, high school, and beyond. *Interpersonal Violence*, 22, 158-178.
- Rudasill, K.M., Gallagher, K.C., & White, J.M. (2010). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *School Psychology*, 48, 113-134.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). "I'm OK but you're not" and other peer-relational schemas: Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology*, 41, 363-375.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek Primary and Secondary Schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *School Psychology*, 43, 39-60.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Educational Psychology*, 100, 765-781.
- Subasi, F., & Hayran, O. (2005). Evaluation of life satisfaction index of the elderly people living in nursing homes. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 41, 23-29.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *Behavioral Development*, 32 (6), 486-495.
- Walden, L M., & Beran, T.N. (2010). Attachment quality and bullying behavior in school-aged youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 5-18.
- Wong, D. S. W., Lok, D.P. P., Lo, T. W., & Ma, S.K. (2008). School bullying among Hong Kong Chinese primary schoolchildren. *Youth and Society*, 40 (1), 35-54.
- Wu, J., Hughes, J.N., & Kwok, O. (2010). Teacher-student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *School Psychology*, 48, 357-387.



- Ybarra, M. L., & Mitchell, J. K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308-1316.
- Yilmaz, H. (2011). Cyberbullying in Turkish middle schools: An exploratory study. *School Psychology International*, 32(6), 645-654.
- Yurtal, F., & Artut, K. (2010). An investigation of school violence through Turkish children's. *Interpersonal Violence*, 25(1), 50-62.
- Zakriski, A. L., & Coie, J. D. (1996). A comparison of aggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development*, 67, 1048-1070.
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 34-39.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339. doi:10.1037/0022-0663.81.3.329.