

بررسی تجربیات زیسته معلمان از رفتار قلدرانه دانش‌آموزان: رویکردی پدیدار شناسانه

نرگس پورطالب^۱، اسکندر فتحی‌آذر^۲، یوسف ادیب^۲

مقاله پژوهشی

چکیده

مقدمه: قلدری، مشکل رفتاری پیچیده‌ای است که در بیشتر مدارس به چشم می‌خورد؛ و پژوهش‌های کمی فراوانی در راستای آن انجام شده است؛ اما پژوهش‌های کیفی که بتواند این رفتار را به شکل گسترده‌ای مورد بررسی قرار دهد، بسیار اندک بود. پژوهش حاضر باهدف بررسی تجربیات زیسته معلمان از رفتار قلدرانه دانش‌آموزان انجام گرفت.

روش: مطالعه حاضر از نوع کیفی و مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی بود. در این مطالعه ۲۰ معلم دوره متوسطه به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته گردآوری شد؛ و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش پدیدارشناسی اسمیت استفاده شد؛ که طی آن ۵ مضمون اصلی و ۲۳ مضمون فرعی از داده‌ها استخراج گردید.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که در تعریف قلدری، مصادیق، ویژگی و علل بین تجربیات زیسته معلمان با پیشینه همسویی وجود دارد؛ ولی در بازخوردها، نتایج متفاوتی دیده شد. معلمان بنا به تمایل شخصی خود از روش‌های مختلفی نظیر تنبیه، مذاکره فردی، ارجاع به دفتر، بی‌توجهی به رفتار نامطلوب و تقویت رفتارهای مغایر با آن، علت‌یابی، محبت کردن و ایجاد رابطه دوستی، دعوت از اولیا، ارجاع به مشاوره و جدی گرفتن قوانین مدرسه، نمره و انضباط استفاده می‌کردند.

نتیجه‌گیری: نتایج حاصل از این پژوهش راهگشای تحقیقات بیشتر در حوزه مداخلات مربوط به قلدری خواهد بود.

کلیدواژه‌ها: بازخورد معلمان، پدیدارشناسی، قلدری

ارجاع: پورطالب نرگس، فتحی‌آذر اسکندر، ادیب یوسف. بررسی تجربیات زیسته معلمان از رفتار قلدرانه دانش‌آموزان: رویکردی پدیدار شناسانه. مجله تحقیقات کیفی در علوم سلامت ۱۳۹۸؛ ۸(۲): ۵۳-۱۴۳.

تاریخ چاپ: ۹۸/۶/۳۰

تاریخ پذیرش: ۹۷/۴/۱۰

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۱/۱۶

۱- کاندیدای دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

۲- استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

Email: Pourtalebn@gmail.com

نویسنده مسئول: نرگس پورطالب

مقدمه

در مجامع امروزی قلدری (Bullying) و رفتار قلدرانه در اکثر موقعیت‌ها و به انحاء مختلف به چشم می‌خورد. قلدری نوعی از رفتار پرخاشگرانه است که در آن یک شخص یا گروهی از افراد، به گونه‌ای مکرر به دیگران حمله می‌کنند؛ سایرین را کتک می‌زنند و یا نسبت به شخصی که از آن‌ها نسبتاً ضعیفتر است، پرخاشگری می‌کنند (۱،۲). عده‌ای از پژوهشگران قلدری را رفتار ناشایست اجتماعی میدانند؛ و بعضی دیگر از این دیدگاه حمایت می‌کنند که قلدری یک رفتار ماهرانه جهت رسیدن به هدف است (۳). در تعاریفی که توسط محققان مختلف از این پدیده به عمل آمده بر سه ویژگی عمده تأکید شده است؛ که شامل رفتار پرخاشگرانه عمدی، مکرر بودن و عدم توازن قدرت می‌باشند.

Kubiszewski به نقل از الویوس، به‌عنوان پیشگام مطالعات مربوط به قلدری در جهان، وجود این سه مؤلفه را جهت تشخیص قلدری ضروری می‌شمارد (۴). اگرچه ممکن است قلدری در محیط‌های مختلفی اتفاق بیفتد، اما آنچه مورد نظر بیشتر پژوهشگران می‌باشد، قلدری در محیط مدرسه است که اگر مورد توجه قرار نگیرد به اشکال خطرناکی از خشونت تبدیل می‌شود (۵). مطالعات نشان می‌دهند، قربانیان قلدری مدرسه به‌احتمال زیاد مشکلات فیزیکی، روانی و یا مشکلات تحصیلی نظیر بیماری، افسردگی، افکار یا قصد خودکشی، ترک تحصیل و مشکلات یادگیری را تجربه می‌کنند (۶). علاوه بر قربانیان، خود افراد قلدر نیز از این پدیده آسیب می‌بینند. افراد قلدر مشکلاتی مانند اختلال رفتاری فزون‌کنشی، تفکر مجرمانه، پرخاشگری، ضد اجتماع بودن را تجربه می‌کنند (۷).

قلدری از شیوع نسبتاً بالایی در مدارس برخوردار است؛ به‌طوری که میزان شیوع آن، بین جوانان کشورهای مختلف قریب ۲۰ تا ۵۱ درصد گزارش شده است (۸). این میزان شیوع بالا و تبعات مخرب این رفتار نیازمند مدیریت این رفتار، مخصوصاً در محیط‌های آموزشی نظیر مدرسه می‌باشد. نظریه‌پردازان علل متفاوتی را برای بروز قلدری ذکر کرده‌اند؛ که از این بین می‌توان به عوامل فردی، خانوادگی، گروه همسالان، مدرسه و جامعه اشاره کرد (۹). افراد در فرایند

قلدری می‌توانند قلدر، قربانی (Victim)، قلدر-قربانی (Bully-Victim) باشند؛ در این میان عده‌ای نیز ناظر (Bystander) قلدری هستند (۷،۱۰). قلدری به شکل یک رفتار ماهرانه جهت رسیدن به هدف، می‌تواند اثرات زیانباری برای هرکدام از این افراد به دنبال داشته باشد (۳). این اثرات می‌تواند کوتاه‌مدت و یا حتی بلندمدت باشد. از اثرات کوتاه‌مدت آن می‌توان به کاهش سطوح عزت نفس (Self-esteem)، افسردگی (Depressive)، آسیب رساندن به خود (Self-harming)، تمایل به خودکشی (Suicidal)، اضطراب (Anxiety)، بالأخص در افراد قربانی اشاره کرد (۱۰). از اثرات بلندمدت قلدری هم می‌توان به مشکلات درونی‌سازی (Internalizing) و برونی‌سازی (Externalizing) که به‌صورت اختلالات رفتاری و هیجانی خود را نشان می‌دهند، اشاره کرد (۱۱-۱۲).

در حوزه پژوهش‌های کمی، مطالعات فراوانی در خصوص قلدری انجام گرفته است؛ اما کاملاً مبرهن است که به‌طور قطع با انجام پژوهش‌های کمی نمی‌توان به بررسی ابعاد این پدیده و این که چگونه معلمان این‌گونه رفتارهای دانش‌آموزان را مدیریت می‌کنند، پرداخت. از آن گذشته بررسی پیشینه نشان می‌دهد که معلمان از ماهیت پدیده قلدری آگاهی کافی ندارند؛ و برنامه و ساز و کار مشخصی در مدارس برای مقابله با این پدیده وجود ندارد (۱۳)؛ به‌علاوه از آنجایی که پرداختن به یک پدیده آن‌چنان که توسط خود افراد زیسته می‌شود و شناخت معنای واقعی که در برخورد روزمره با این رفتارها حاصل می‌شود، راهگشاست؛ لذا باید از روش‌هایی که بتوانند این تجربیات را آن‌گونه که هستند، توصیف کنند استفاده کرد و آن روش‌ها چیزی جز روش‌های کیفی پژوهش و از آن جمله روش پدیدارشناسی نیست؛ زیرا که عمده‌ترین هدف این روش، بررسی تجربه درونی افراد از پدیده‌ها و درک تجارب ذهنی آن‌ها از این وقایع است. با عنایت به آنچه مطرح شد، پژوهش حاضر باهدف بررسی تجربیات معلمان از رفتار قلدرانه دانش‌آموزان و چگونگی مدیریت این رفتارها در مدرسه انجام گرفت؛ تا درنهایت نتایج آن بتواند مسیر توسعه راهبردهای مدیریت رفتارهای قلدرانه توسط معلمان را هموار سازد.

روش

در این پژوهش، از روش تحقیق کیفی از نوع پدیدارشناسی استفاده شد. ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه کیفی نیمه سازمان یافته عمیق بود. جامعه آماری این پژوهش، معلمان دوره متوسطه دوم در مدارس پسرانه و دخترانه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بودند. برای نمونه گیری، از شیوه نمونه گیری هدفمند استفاده شد. با توجه به این که در روش پدیدارشناسی تعداد نمونه بین ۵ تا ۲۵ نفر متغیر است (۱۴)، در این مطالعه نیز پس از مصاحبه با ۱۰ نفر معلم مرد و ۱۰ نفر معلم زن داده ها به اشباع رسیدند، لذا تعداد نمونه ۲۰ نفر در نظر گرفته شد. با استفاده از مصاحبه نیمه سازمان یافته عمیق داده ها گردآوری شد. معیار اصلی ورود به پژوهش داشتن حداقل پنج سال سابقه تدریس رسمی در مدارس بود. برای شناسایی این افراد در گام اول به اداره آموزش و پرورش مراجعه شد و پس از اخذ مجوز با مراجعه به مدارس و مصاحبه با مدیران، از آنها خواسته شد تا معلمان دارای پنج سال سابقه و بالاتر را معرفی نمایند؛ سپس از معلمان معرفی شده در اتاق مشاوره مدرسه و در یک محیط آرام مصاحبه به عمل آمد. برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش پدیدارشناسی اسمیت استفاده شد که شامل: (۱) تولید داده ها (۲) تجزیه و تحلیل داده ها و (۳) تلفیق موردها است (۱۵). به این ترتیب که مصاحبه ها پس از ضبط بر روی فایل صوتی، به نوشتار تبدیل شده و محقق به خواندن و بازخوانی مکرر متن هریک از مصاحبه ها پرداخته و سپس مضمون های اصلی و فرعی تعیین و نام گذاری شد. به طوری که در ابتدا ۷ مضمون اصلی و ۹۳ مضمون فرعی به دست آمد؛ پس از آن، محقق با استمرار مقایسه و لحاظ کردن تفاوت ها و شباهت های مضمون های فرعی، مضمون های کلی تر (درون مایه ها) را استخراج کرد. برای هریک از مصاحبه ها، یک جدول خلاصه سازی تدوین شد و در نهایت از طریق تلفیق، فهرست کاملی از مضمون ها، (۵ مضمون اصلی و ۲۳ مضمون فرعی)

استخراج شد. جهت دستیابی به اعتبار سؤالات کلی و اولیه مصاحبه از نظرات اساتید استفاده شد؛ و در جریان مصاحبه سؤالات جزئیتر بر اساس پاسخ های مصاحبه شونده ها پرسیده شد. برای حصول اطمینان از قابلیت اطمینان داده های پژوهش از روش مطالعه مکرر، مقایسه داده ها، خلاصه سازی و دسته بندی اطلاعات بدون این که در داده ها تغییری ایجاد شود استفاده شد. جهت تأیید صحت علمی و استحکام داده های پژوهش از قابلیت تأیید، قابلیت اعتبار و قابلیت اعتماد استفاده شد. از طریق مقایسه با پیشینه تحقیق، نظارت مداوم بر پژوهش از ابتدا تا انتها، استفاده از نمونه کافی و مناسب و ادامه مصاحبه ها تا رسیدن به اشباع سعی شد تا قابلیت تأیید حاصل شود. به علاوه قابلیت اعتبار با تحلیل و کدگذاری داده ها توسط محقق دیگر؛ و مقایسه نتیجه آن با تحلیل خود محقق؛ و در نهایت با دادن نتایج تحلیل به تعدادی از مصاحبه شونده ها و اخذ نظرات آن ها، حاصل شد. با توجه به این که در تحقیق کیفی خود محقق به عنوان ابزار تحقیق محسوب می شود، لذا قابلیت اعتماد تحقیق به توانایی و تلاش محقق وابسته است، به همین جهت یک فرایند کامل طراحی شد تا این اطمینان حاصل شود؛ که از هرگونه سوگیری پرهیز شده و تجارب آشکار مصاحبه شونده ها با پیش فرض ها و دانسته های قبلی محقق آلوده نشده است. در این تحقیق جهت رعایت اخلاق پژوهش به مشارکت کنندگان در خصوص محرمانه ماندن نظرات آن ها و از بین بردن اطلاعات بعد از پایان پژوهش اطمینان کامل داده شد.

یافته ها

پس از تجزیه و تحلیل داده ها، ۵ مضمون اصلی و ۲۳ مضمون فرعی استخراج گردید؛ که می تواند نشان دهنده تجارب زیسته معلمان از رفتارهای قدرتی دانش آموزان باشد. در ادامه هر کدام از این مضامین به تفصیل بیان شده است (جدول ۱).

جدول ۱. مضامین اصلی و فرعی مستخرج از داده‌ها

مضامین اصلی	مضامین فرعی
تعریف قلدری	تحمیل ترجیح اولویت‌های خود تعمدی بودن ویژگی‌های فیزیکی
ویژگی‌های دانش‌آموزان قلدر	ویژگی‌های تحصیلی ویژگی‌های روانی-رفتاری
مصادیقی از رفتار قلدری	تهدید دعوا و درگیری توهین و فحش دادن بیاحترامی و نادیده گرفتن معلم
بازخورد معلمان در برابر قلدری	تنبیه مذاکره فردی ارجاع به دفتر مدرسه بیتوجهی به رفتار قلدری و تقویت رفتار مطلوب مغایر با آن علت‌یابی محبت کردن و ایجاد رابطه دوستی دعوت از اولیا ارجاع به مشاوره جدی گرفتن نمره و قوانین مدرسه مدرسه، نمره و انضباط
علل زمینه‌ساز قلدری	علل خانوادگی علل مدرسه‌ای علل فردی علل اجتماعی

۱) تعریف قلدری

نخستین مضمون اصلی شناسایی شده، تعریف قلدری بود که برای آن سه مضمون فرعی تحمیل، ترجیح اولویت‌های خود و تعمدی بودن شناسایی شد.

۱-۱) **تحمیل:** تحلیل تجارب تعداد زیادی از مصاحبه‌شوندگان نشان داد که دانش‌آموزان قلدر، اغلب نظرات خود را به دیگران تحمیل می‌کنند. «بیشتر دانش‌آموزان قلدر، سعی می‌کنند به هر نحوی که شده، حرف خود را به کرسی بنشانند و نظر خود را به دیگران تحمیل کنند» (شرکت‌کننده شماره ۲).

۲-۱) **ترجیح دادن اولویت‌های خود:** از تحلیل مصاحبه‌ها این مضمون استخراج می‌شود که دانش‌آموزان قلدر اولویت‌های خود را بر اولویت‌های دیگران ترجیح می‌دهند. «آن‌ها به اولویت‌های خود بدون در نظر گرفتن شرایط و اولویت‌های دیگران اهمیت می‌دهند و توجه کردن به نظر دیگران برای آن‌ها معنی ندارد» (شرکت‌کننده شماره ۳).

۳-۱) **تعمدی بودن:** تعمدی بودن یکی دیگر از مضامین فرعی در مفهوم قلدری بود. برای نمونه یکی از مصاحبه‌شوندگان گفته است: «این دانش‌آموزان به صورت کاملاً تعمدی سعی می‌کنند در کلاس اختلال ایجاد کنند و دیگران را آزار دهند» (شرکت‌کننده شماره ۹).

۲) مصادیقی از رفتار قلدری

در پژوهش حاضر، این‌که از نظر معلمان کدام شکل از رفتارها، قلدری نامیده می‌شوند نیز مورد بررسی قرار گرفت؛ و مضمون اصلی دوم یعنی مصادیقی از رفتار قلدری از مصاحبه‌ها استخراج شد که خود شامل چهار مضمون فرعی بود.

مضامین فرعی عبارت بودند از: تهدید، دعوا و درگیری، توهین و فحش دادن و بی‌احترامی و نادیده گرفتن معلم.

۱-۲) **تهدید:** شرکت‌کنندگان در مصاحبه، تهدید جسمانی و روانی را به‌عنوان مصادیق عینی از قلدری معرفی کردند. «ز جمله مصادیق این رفتار می‌توانم به تهدید کردن اشاره کنم؛ که در مورد خودم اتفاق افتاده است. یکی از دانش‌آموزان که ویژگی‌های قلدری داشت به دنبال نمره کمی که گرفته بود، مرا تهدید کرد که اگر نمره‌اش را زیاد نکنم، ما شینم را خط‌خطی خواهد کرد. حتی در مورد همکارانم هم تهدید با چاقو از طرف چنین دانش‌آموزانی اتفاق افتاده است» (شرکت‌کننده شماره ۱۱).

۲-۲) **دعوا و درگیری:** تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، همچنین دعوا و درگیری را به‌عنوان یکی دیگر از مصادیق قلدری نشان داد؛ مثلاً یکی از آن‌ها گفته است: «دانش‌آموزان به اصطلاح قلدر، در مدرسه جز دانش‌آموزان خرابکار محسوب می‌شوند که مدام دعوا راه انداخته و با

همسالان نشان است؛ به طوری که آن‌ها سعی می‌کنند، رهبری گروهشان را بر عهده بگیرند. آن‌ها برای رسیدن به این هدف زورگویی می‌کنند و آداب و معاشرت اجتماعی صحیح را بلد نیستند» (شرکت کننده شماره ۱۲).

۴) بازخورد معلم در برابر قدری

مضمون اصلی دیگر اخذ شده از تحلیل داده‌ها، بازخورد معلمان در برابر قدری بود؛ که از بطن آن نه مضمون فرعی استخراج شد. این مضامین عبارت بودند از: تنبیه، مذاکره فردی، ارجاع به دفتر، بی توجهی به رفتار نامطلوب و تقویت رفتارهای مغایر با آن، علت یابی (شناخت)، محبت کردن و ایجاد رابطه دوستی، دعوت از اولیا، ارجاع به مشاوره و جدی گرفتن قوانین مدرسه، نمره و انضباط.

۴-۱) **تنبیه:** معلمان بر اساس تجربیات زیسته خود، تنبیه را به عنوان بازخورد مؤثر در برابر رفتار قدری معرفی کردند. «زمانی که چنین رفتاری در کلاس رخ دهد، به تنبیه متوسل می‌شوم چون تحمل این رفتارها را ندارم. مثلاً با سیم لپ‌تاپ چند ضربه به کف دست یا ساق پایش می‌زنم» (شرکت کننده شماره ۲).

۴-۲) **مذاکره فردی:** مشارکت کنندگان در پژوهش، اعتقاد داشتند که صحبت خصوصی با خود دانش‌آموز در مورد رفتار قدری اش، در کنترل این نوع رفتارها اثربخش‌تر است. «غلب سعی می‌کنم، قبل از هر اقدامی به طور خصوصی با خود دانش‌آموز در مورد رفتارش صحبت کنم و با بررسی علت، سعی می‌کنم به او کمک کنم تا رفتارش را اصلاح کند» (شرکت کننده شماره ۵).

۴-۳) **ارجاع به دفتر مدرسه:** از نظر معلمان اخراج دانش‌آموز خاطی از کلاس و ارجاع او به دفتر مدرسه، می‌تواند بازخورد مناسبی برای قدری باشد. «برای جلوگیری از بروز تنش در کلاس و از بین رفتن وقت کلاس، چنین دانش‌آموزی را همراه نماینده کلاس به دفتر می‌فرستم تا در آنجا به مسئله رسیدگی شود» (شرکت کننده شماره ۳).

۴-۴) **بی توجهی به رفتار نامطلوب و تقویت رفتارهای مغایر با آن:** بررسی تجربیات زیسته معلمان نشان داد، بی توجهی به رفتارهای ناشایست دانش‌آموزان میتواند اثر مثبت در کاهش آن داشته باشد. «با توجه به

دیگران زد و خورد دارند و تک‌کاری می‌کنند» (شرکت کننده شماره ۷).

۲-۳) **توهین و فحش دادن:** توهین و فحش دادن یکی دیگر از مصادیق رفتار قدری استخراج شده از تجربیات زیسته معلمان بود. «تعدادی از دانش‌آموزان قدری، در برخوردهای خود به آزار روحی همسالان می‌پردازند و با توهین کردن و فحش دادن آن‌ها را اذیت می‌کنند» (شرکت کننده شماره ۱۹).

۲-۴) **بی احترامی و نادیده گرفتن معلم:** تقریباً همه شرکت کنندگان در پژوهش، بی احترامی به معلم را جز مصادیق عینی قدری معرفی کرده‌اند. «این دانش‌آموزان برای رفتارهای ناشایست خود نه تنها عذرخواهی نمی‌کنند، بلکه بر روی معلم می‌ایستند و او را نادیده می‌گیرند و مورد بی احترامی قرار می‌دهند» (شرکت کننده شماره ۱۲).

۳) ویژگی‌های دانش‌آموزان قدری

سومین مضمون اصلی، به ویژگی‌های دانش‌آموزان قدری اشاره داشت که برای آن سه مضمون فرعی شامل ویژگی‌های فیزیکی، ویژگی‌های تحصیلی و ویژگی‌های روانی-رفتاری شناسایی شد.

۳-۱) **ویژگی‌های فیزیکی:** معلمان شرکت کننده در پژوهش معتقد بودند، بیشتر دانش‌آموزان قدری، در مقایسه با همسالان خود درشت اندامتر هستند. «این طیف از دانش‌آموزان، نسبت به همسالان خود، درشت اندام هستند» (شرکت کننده شماره ۵).

۳-۲) **ویژگی‌های تحصیلی:** در بررسی ویژگی‌های دانش‌آموزان قدری، معلمان به پیشرفت تحصیلی متوسط رو به پایین در این افراد اشاره کرده‌اند. «این گروه از دانش‌آموزان اغلب در مدرسه وقت‌گذرانی می‌کنند. آن‌ها به درس و مدرسه توجه نمی‌کنند و پیشرفت تحصیلی پایینی دارند» (شرکت کننده شماره ۱۲).

۳-۳) **ویژگی‌های روانی-رفتاری:** از نظر معلمان، دانش‌آموزان قدری، یکسری ویژگی‌های روانی-رفتاری خاصی دارند که از آن جمله می‌توان به روحیه رهبری در گروه، زورگویی و ضعف در روابط اجتماعی اشاره کرد. «حوزه برخورد و صحبت این دانش‌آموزان کاملاً متفاوت از

ترجیح می‌دهم آن‌ها را به یک روانشناس یا مشاور معرفی کنم» (شرکت‌کننده شماره ۱۱).

۹-۴) جدی گرفتن قوانین مدرسه، نمره و انضباط:

به اعتقاد معلمان شرکت‌کننده در پژوهش استفاده از حربه نمره، نمره انضباط و جدی گرفتن قوانین مدرسه هم می‌تواند اثر مثبتی در کاهش این نوع رفتارها داشته باشد. «معلم باید اهرم فشاری داشته باشد. من خودم از حربه نمره استفاده میکنم و اگر فردی چنین رفتاری داشته باشد، از نمره درس یا انضباطش کم می‌کنم و در ابتدای سال تحصیلی به مهم بودن قوانین مدرسه و کلاس از دیدگاه خود اشاره می‌کنم» (شرکت‌کننده شماره ۵).

۵) علل زمینه‌ساز قلدری

آخرین مضمون اصلی مستخرج از تحلیل داده‌ها، به علل قلدری مربوط بود که چهار مضمون فرعی علل خانوادگی، علل مدرسه‌ای، علل فردی و علل اجتماعی را شامل می‌شد.

۱-۵) علل خانوادگی: همه شرکت‌کنندگان در مصاحبه

بلااستثنا به علل خانوادگی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین علل مسبب رفتار قلدرانه اشاره کرده‌اند. «به نظر من عمده‌ترین علت زمینه‌ساز قلدری بافت خانواده است. عوامل خانوادگی نظیر فقر، تک والدی، سطح سواد والدین، بی‌ثباتی در خانواده و زورگو بودن خود والدین زمینه را برای قلدری کودکان فراهم می‌کنند» (شرکت‌کننده شماره ۹).

۲-۵) علل مدرسه‌ای: همه شرکت‌کنندگان در تحقیق،

یکی دیگر از علل قلدری را علل مدرسه‌ای ذکر کرده‌اند. «زمانی که دانش‌آموز توسط معلم نادیده گرفته شود یا معلم بین دانش‌آموزان تبعیض قائل شود، به احتمال زیاد دانش‌آموز قلدری خواهد کرد. به‌علاوه مدیریت ضعیف مدرسه هم موجبات قلدری دانش‌آموزان را فراهم می‌کند» (شرکت‌کننده شماره ۱۰).

۳-۵) علل فردی: مصاحبه‌شوندگان، علل فردی را در کنار

سایر علل، به‌عنوان یک علت تأثیرگذار در قلدری مطرح کردند. «دانش‌آموزانی که خلأهای عاطفی دارند، همچنین آن‌هایی که در کنترل تکانه دچار مشکل هستند و نمی‌توانند خشم خود را کنترل کنند، بیشتر رفتار قلدری نشان می‌دهند»

این‌که بیشتر دانش‌آموزان برای جلب توجه معلمان، رفتارهای نامناسب را انجام می‌دهند؛ از این رو ترجیح می‌دهم که نسبت به این رفتارها بی‌توجه باشم، مگر در موارد حاد که رفتار خطرناکی انجام شود. در کنار این بی‌توجهی سعی می‌کنم کوچک‌ترین رفتار درست که مغایر با قلدری باشد را تشویق نمایم» (شرکت‌کننده شماره ۹).

۵-۴) علتیابی (شناخت): بیشتر معلمان در برخورد با

رفتار قلدری دانش‌آموزان علتیابی را در اولویت مداخلات خود قرار می‌دهند. «به اعتقاد من، گرفتن اطلاعات خانوادگی دانش‌آموزان و رسیدن به شناخت عمیق از روحیات شرایط خانوادگی او و بر اساس شناخت، رفتار مناسب داشتن، می‌تواند بسیار راهگشا باشد و این در حالی است که متأسفانه بیشتر همکاران، شاید بعضی وقت‌ها خود من هم به شرایط دانش‌آموز توجه نمی‌کنیم و او را در برابر همکلاسی‌هایش خرد می‌کنیم» (شرکت‌کننده شماره ۸).

۶-۴) محبت کردن و ایجاد رابطه دوستی: تحلیل

داده‌های حاصل از مصاحبه همچنین محبت کردن و ایجاد رابطه دوستی با دانش‌آموز را به‌عنوان مضمون فرعی برای بازخورد معلم در برابر قلدری نشان داد. «در طول چندین سال تجربه تدریس و برخورد با دانش‌آموزانی از طبقات مختلف جامعه، به این نتیجه رسیده‌ام که محبت کردن و دوستی با دانش‌آموز، می‌تواند بسیاری از انحرافات اخلاقی آنها را کاهش دهد و من با این سخن که از محبت خاها گل میشود، کاملاً موافق هستم» (شرکت‌کننده شماره ۱۱).

۷-۴) دعوت از اولیا: شرکت‌کنندگان بر این عقیده بودند

که در موارد حاد بهترین بازخورد در برابر رفتار قلدری، دعوت از اولیا دانش‌آموزان است تا از نزدیک از وضعیت رفتاری فرزندشان اطلاع یابند. «در برخورد با این تیپ دانش‌آموزان، خودم را به دردسر نمی‌اندازم و سعی می‌کنم با دعوت از اولیا دانش‌آموزان، وضعیت را به آن‌ها توضیح دهم تا خودشان مداخلات لازم را انجام دهند» (شرکت‌کننده شماره ۱۵).

۸-۴) ارجاع به مشاوره: شرکت‌کنندگان در پژوهش

همچنین، ارجاع به مشاور و یا روانشناس را یکی از بهترین بازخوردها تلقی کرده بودند. «با توجه به این‌که اغلب دانش‌آموزان قلدر دارای مشکلات روانی و رفتاری هستند،

(شرکت کننده شماره ۱۸).

۴-۵) **علل اجتماعی:** آخرین مضمون مستخرج از علل قدری، مربوط به علل اجتماعی بود که معلمان به آن اشاره داشته‌اند. «زورگویی در بافت جامعه و محله‌ای که دانش‌آموز در آن حضور دارد، موجب می‌شود که دانش‌آموز این رفتارها را یاد بگیرد یا به اصطلاح تقلید کند. چون می‌بیند که افراد زورگو به خواسته‌های خود می‌رسند؛ و حتی آن را برای خود افتخار می‌دانند. مثلاً من خودم دانش‌آموزی داشتم که از زورگویی برادرش به پلیس، در کلاس برای دوستانش تعریف می‌کرد و از این که پلیس در برابر زورگویی برادر او کوتاه آمده بود، به خود می‌بالید. در چنین شرایطی دیگر دانش‌آموزان هم برای انجام چنین رفتاری تحریک می‌شوند» (شرکت کننده شماره ۱۹).

بحث

پژوهش حاضر باهدف بررسی پدیده قدری دانش‌آموزان، در مدرسه از دیدگاه پدیدار شناختی و برحسب تجارب زیسته معلمان انجام گرفت؛ که در نوع خود بی‌نظیر است؛ زیرا پژوهشی کیفی که به‌طور مستقیم به چنین موضوعی پرداخته باشد، یافت نشد؛ البته نتایج حاصل تا حدودی با برخی تحقیقات کمی همخوانی داشت. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد، معلمان قدری را به‌صورت رفتاری زورگویانه و تعمدی تعریف می‌کنند؛ که طی آن فرد نظرات خود را به دیگران تحمیل می‌کند و اولویت‌های خود را بر اولویت‌های دیگران ترجیح می‌دهد؛ که از جمله مصادیق این رفتارها به تهدید فیزیکی و روانی، دعوا و درگیری، توهین و فحش دادن و بی‌احترامی اشاره داشته‌اند. با تعریف ارائه شده توسط بیرامی و همکاران که از الویوس نقل کرده اند همسویی دارد؛ زیرا یکی از مؤلفه‌های اصلی تعریف قدری از نظر الویوس تعمدی بودن رفتار پرخاشگرانه است. این تعریف در بیشتر منابع علمی به‌عنوان تعریفی معتبر از قدری قید شده است (۵). تأکید بر تعمدی بودن رفتار قدری، می‌تواند به ورود فعالانه فرد در تعامل با دیگران به شکل رفتار قدری اشاره کند؛ که به هر دو طرف درگیر در قدری (چه فرد قدر و چه قربانی) آسیب می‌رساند؛ و به همین دلیل جزء مؤلفه‌های اصلی

تعریف قدری محسوب می‌شود. در بحث ویژگی‌های دانش‌آموزان قدر، ویژگی‌هایی نظیر درشت اندام بودن، پیشرفت تحصیلی پایین، داشتن روحیه رهبری و عدم مهارت‌های اجتماعی و آداب و معاشرت مطرح شد. این مشخصه‌ها با ویژگی‌های مطرح شده در ادبیات پژوهش همسویی داشت؛ به طوری که Rosen و Rubin در مطالعه خود، به نقل از الویوس، پسران قدر را از لحاظ فیزیکی قوی‌تر از دیگران می‌دانند؛ و آن‌ها را با رفتارهای پرخاشگرانه و قدرت فیزیکی بیشتر معرفی می‌کنند؛ به اعتقاد آن‌ها افراد قدر از ضربه زدن گذشته از این، مرور ادبیات پژوهش نشان داد، قدری با ضعف مهارت‌های اجتماعی به‌ویژه مهارت حل مسئله (۵)، پیشرفت تحصیلی پایین (۱۷) و هوش اجتماعی (۱۸) در ارتباط است. و رنجاندن دیگران متأثر نمی‌شوند (۱۶). این یافته‌های محققان در پیشینه تجربی پژوهش، مؤید نظرات معلمان در خصوص ویژگی‌های دانش‌آموزان قدر است. در تبیین شاید بتوان به این نکته بسنده کرد که افرادی که ضعف در مهارت‌های اجتماعی دارند، اغلب فوری و بدون تأمل درباره مسئله به وجود آمده، عکس‌العمل نشان می‌دهند. آن‌ها بدون توجه به پیامدهای رفتار خود به شکلی آبی و هیجانی پاسخ می‌دهند.

یافته دیگر پژوهش به نحوه بازخورد معلمان در برابر رفتارهای قدرانه اشاره داشت؛ که بر اساس آن معلمان به طرق مختلف از جمله مذاکره فردی، ارجاع به دفتر، تقویت رفتارهای مطلوب مغایر با قدری، تدوین قوانین کلاسی و تنبیه در برابر قدری دانش‌آموزان بازخورد نشان می‌دهند. هر کدام از این روش‌ها می‌تواند با استناد به نظریه‌های رفتاری و اصول تغییر رفتار برخاسته از آن‌ها قابل تبیین و نقد و بررسی باشد. از آن جمله روش بی‌توجهی به رفتار قدرانه و تقویت رفتار مطلوب مغایر با آن، یکی از روشهای مثبت برای کاهش رفتار نامطلوب است که تقویت تفکیکی رفتار ناهمساز (Differential Reinforcement of Incompatible Behavior) DRI نامیده می‌شود. این روش به این دلیل سودمند است که در آن، هم‌زمان با تقویت نکردن رفتار نامطلوب، رفتار مطلوب مغایر با آن تقویت می‌شود و این در حالی است که فرد عملاً نمی‌تواند دو رفتار متضاد را هم‌زمان

همسالان، وجود فشارهای درونی، میل به جلب توجه، وجود تعارض و کشمکش در مدرسه و خانواده از مهم‌ترین علل قلدری هستند (۲۲، ۲۳)؛ به‌علاوه بدآموزی از الگوهای خانه، مدرسه و جامعه، یادگیری رفتارهای نامطلوب همسالان نیز از دیگر علل قلدری محسوب می‌شوند؛ که این علل با استناد به نظریه‌های یادگیری مشاهده‌ای قابل تبیین است. بر اساس این نظریه‌ها، اغلب رفتارها با مشاهده و تقلید از رفتار دیگران و در کمترین زمان یاد گرفته می‌شوند (۲۲). شواهد حاکی از این است که قلدرها دارای والدینی هستند که اغلب تنبیه فیزیکی را ترجیح می‌دهند؛ و در دوران کودکی اجازه رفتار پرخاشگرانه را به کودک خود می‌دهند؛ و این شرایط زمینه را برای قلدری در سال‌های بعد فراهم می‌کند (۲۴). به اعتقاد پژوهشگران این رفتار والدین، ممکن است با کاهش رفتارهای خودکنترلی کودک ارتباط داشته باشد؛ یا این که یادگیری مدل‌سازی اجتماعی، زمانی که کودکان رفتار والدین را با خود و همچنین با دیگران مشاهده میکنند اتفاق افتد. جالب است که والدین آسان‌گیر که با گرمی بالای والدینی و انتظارات والدینی و کنترل پایین توصیف شده‌اند، نیز به‌عنوان یک عامل خطر برای رفتار پرخاشگرانه شناخته شده‌اند (۲).

نتیجه‌گیری

در کل نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌داد، قلدری پدیده‌های بسیار پیچیده است که از ابعاد مختلف قابلیت بررسی دارد. البته در نحوه برخورد با این پدیده از جانب معلمان اختلاف نظرهای زیادی وجود دارد که قابل تأمل هستند. از آنجا که انجام هر کار پژوهشی با محدودیت‌ها و مشکلاتی مواجه است، این پژوهش نیز خالی از محدودیت نبود. از جمله مشکلات این پژوهش، نبود پیشینه تجربی از نوع تحقیقات کیفی بود؛ که مقایسه یافته‌ها را با مشکل مواجه ساخت. به‌علاوه همکاری محدود مدارس و معلمان، مخصوصاً معلمان زن در انجام این پژوهش، جامعیت داده‌ها را زیر سؤال می‌برد. از این رو با در نظر گرفتن این موارد و با تأمل در نتایج حاصل، انجام پژوهش‌های بیشتر در حوزه مربوط به مداخلات و بازخوردهای معلمان در برابر قلدری؛ و طراحی بسته‌های آموزشی ویژه معلمان که حالت کاربردی

انجام دهد؛ در نتیجه هنگامی که رفتار ناهمساز با رفتار نامطلوب را انجام می‌دهد و برای آن تقویت می‌شود، هم‌زمان هم رفتار نامطلوبش کاهش می‌یابد و هم رفتار مطلوب او افزایش می‌یابد (۱۹). در تبیین نقش قوانین کلاسی، این نکته قابل‌ذکر است که طرح قوانین قابل‌اجرا، زمینه را برای پیشرفت تحصیلی و اجتماعی فراگیران فراهم می‌کند؛ زیرا سازمان‌دهی در هر امری تابع اصول و قوانین خاصی است و مدرسه و کلاس از آن مستثنا نیست؛ بنابراین با تدوین قوانین و پای‌بندی به آن‌ها می‌توان از بسیاری رفتارهای نامطلوب در کلاس پیشگیری کرد (۲۰). در خصوص نقش تنبیه در کاهش قلدری باید به این نکته مهم در به کارگیری تنبیه اشاره کرد؛ که تنبیه باید به‌عنوان آخرین روش و زمانیکه فراگیر به اصول نظم و انضباط توجه نمی‌کند؛ و جریان یادگیری را مختل می‌کند، به کار گرفته شود؛ به عبارت دیگر در موارد بسیار حاد و با احتیاط کامل و با در نظر گرفتن تمام جوانب امر باید استفاده شود؛ زیرا تنبیه با مشکلات و موانع قانونی روبرو است و هرجایی نمی‌توان از آن استفاده کرد. درباره استفاده از حربه نمره، پیشینه همسویی وجود نداشت. چراکه با توجه به اصول مدیریت کلاس، استفاده از حربه نمره کارایی چندانی ندارد. اگر نمره را ملاک و معیار تذکر نهایی قرار دهیم، ممکن است موجبات بینظمی بیشتر را فراهم کند؛ زیرا با اعمال کسر نمره، اعتماد به نفس دانش‌آموز برای پیشرفت کاهش می‌یابد که این خود زمینه بی‌نظمی بیشتر را فراهم می‌کند (۲۰).

آخرین یافته پژوهش مربوط به علل ایجاد کننده قلدری بود؛ که طی آن علل خانوادگی، مدرسه‌ای، فردی و اجتماعی مطرح شد. بررسی پیشینه نشان داد، نظر معلمان در خصوص نقش عوامل خانوادگی و مدرسه‌ای در بروز قلدری با نتایج پژوهش ادیب و همکاران (۲۱) و پژوهشی که توسط آکادمی ملی علوم مهندسی و پزشکی انجام شد (۲۲) همسویی داشت. به‌علاوه همسو با نظر معلمان، شواهد تحقیقی دیگر نیز دلالت بر آن داشت که متغیرهای مختلف از جمله متغیرهای فردی و عوامل شخصیتی، نظیر احساس محرومیت از محبت والدین در خانواده، ناکامی از دستیابی به اهداف مورد علاقه، احساس محرومیت و طرد از جانب والدین و

تشکر و قدردانی

پژوهش حاضر حاصل یک تحقیق مستقل دانشگاهی، و بدون حمایت نهاد یا سازمان خاصی بوده است. بدین طریق، پژوهشگران مراتب سپاس و قدردانی خود را از تمام افراد شرکت کننده در این پژوهش اعلام مینمایند.

تضاد منافع

در انجام مطالعه حاضر نویسندگان هیچ گونه تضاد منافی نداشته‌اند.

داشته باشند؛ و در بافت‌های مختلف اجتماعی هنجاریابی شوند، ضروری به نظر می‌رسد. بر همین اساس انجام پژوهش‌هایی با اهداف فوق پیشنهاد می‌شود. همچنین با توجه به علل مختلف قلدری و توافق نظر معلمان در نقش خانواده‌ها در بروز پدیده قلدری، انجام پژوهشی مشابه با والدین نیز پیشنهاد می‌شود. به علاوه پیشنهاد بر این است که آموزش و پرورش کشور، با انجام فرا تحلیلی بر مداخلات قلدری و جمع‌بندی نتایج چنین پژوهش‌هایی برنامه جامعی را برای کنترل و پیشگیری از قلدری طراحی نماید؛ تا بدین طریق زمینه پیشگیری از قلدری در سایر ارگان‌های جامعه نیز پدید آید.

References

- Schumann L, Craig W, Rosu A. Power differentials in bullying: Individuals in a community context. *J Interpers Violence* 2014; 29(5): 846-65.
- Rosen HR, DeOrnellas K, Scott SR. *Bullying in School. Perspectives from School Staff, Students, and Parents.* New York: SAM Ficher; 2018.
- Pronk J, Olthof T, Goossens FA. Differential personality correlates of early adolescents' bullying-related outsider and defender behavior. *Journal of Early Adolescence* 2015; 35(8): 1069-91.
- Kubiszewski V, Fontain R, Potard C, Auzoult L. Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement in to account? *Computers in Human Behavior* 2015; 43: 49-57.
- Beyrami M, Hashemi T, Fathiazar S, Alaie P. Effectiveness of shame management training based on pegs program in reducing female adolescents' bullying. *Journal of Advanced Psychological Research* 2015; 10(39): 1-23. [In Persian].
- Moon B, Alarid LF. School bullying, low self- control, and opportunity. *J Interpers Violence* 2014; 30(5): 839-56.
- Pourtaleb N, Mirnasab MM. A comparison of identity style among students with bully, victim and normal behaviors. *Journal of Instruction and Evaluation* 2016; 9(36): 131-45. [In Persian].
- Golestan Jahromi F, Shahani Yeylagh M, Behrouzi N, Omidian M. The effect of bullying prevention program training on bullying, adjustment and empathy among middle school female students, in Ahvaz. *Journal of Cognitive Strategies in Learning* 2017; 5(8): 183-204. [In Persian].
- Eskisu M. The relationship between bullying, family functions, perceived social support, among high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2014; 159: 492-6.
- Asmari Bardezard Y, Hosseinsabet F, Mohammadaminzadeh D. Effectiveness of emotion-focused therapy on internalizing symptoms among teen boy victims of bullying. *Journal of Police Medicine* 2017; 6(3): 213-20. [In Persian].
- Beiramy M, Golparvar F, Mirnasab M. Explanation of bullying management strategies based on teachers' self-efficacy: Mediating role of teachers' beliefs and attitudes about students bullying. *Research in Cognitive and Behavioral Sciences* 2015; 5(1): 107-20. [In Persian].
- Farmer TW, Petrin R, Brooks DS, Hamm JV, Lambert K, Gravel M. Bullying involvement and the school adjustment of rural students with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 2012; 20(1): 19-37.
- Amse J. Evaluation of the effectiveness of the anti-bullying intervention program 'Survivors!' [dissertation]. Netherlands: University of Twente; 2014.
- Back C, Gustafsson PA, Larsson I, Bertero C. Managing the legal proceedings: An interpretative phenomenological analysis of sexually abused children's experience with the legal process. *Child Abuse Negl* 2011; 35(1):50-7.

15. Ahadyarson K. Study of the experiences of high school teachers in Tabriz from continuous evaluation in 2011-2012 [dissertation]. Tabriz: Tabriz University; 2014. [In Persian].
16. Rosen LH, Rubin LJ. Bullying. In: Naples N, Hoogland RC, Wickramasinghe M, Angela Wong WC. Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies. US: Wiley Blackwell; 2016.
17. Feldman MA, Ojanen T, Gesten EL, Smith-Schrandt H, Brannick M, Wienke Totura CM, et al. The effects of middle school bullying and victimization on adjustment through high school: Growth modeling of achievement, school attendance, and disciplinary trajectories. *Psychology in the Schools* 2014; 51(10): 1046-62.
18. Turner IR. Physical and verbal bullying behaviours in school students: Well-being, supportive school climate, and the social identity perspective [dissertation]. Canberra: The Australian National University; 2015.
19. Seif AA. Change Behavior and Behavioral Therapy (Theories and Techniques). 8th ed. Tehran: Doran Publications; 2018. [In Persian].
20. Fathi Azar S. Methods and Teaching Techniques. Tabriz: University of Tabriz Publications; 2017. [In Persian].
21. Adib Y, Fathi Azar S, Hosseini A, Babayi H. Victimized students' experiences of bullying: A phenomenological approach. *Journal of Qualitative Research in Health Sciences* 2015; 4(3): 232-43. [In Persian].
22. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice. Washington, DC: The National Academies Press; 2016.
23. Sanaie S, Bahreini-Boroujani M, Raesi Sarteshnizi A. Effectiveness of life skills training on reducing tendency to bullying in junior school students. *Journal of Sociological Discipline* 2017; 9(3): 219-42. [In Persian].
24. Glina MB. Exploring prosocial behavior through structured philosophical dialogue a quantitative evaluation. *Democracy and Education* 2015; 23(2): 1-15.

Investigation of Teachers' Lived Experiences of Student's Bullying Behavior: A Phenomenological Approach

Narges Pourtaleb¹ , Eskandar Fathi Azar², Yousef Adib²

Original Article

Abstract

Introduction: Bullying is a complicated behavioral problem that is mostly occurs at schools. There are many quantitative studies on this issue but few qualitative studies have investigated this problem. Therefore, this study was performed to investigate teachers' lived experiences of student's bullying behavior.

Method: This is a qualitative study with a phenomenological approach. In this study, 20 high school teachers were selected using Purposive sampling. Data were collected using semi-structured interviews and analyzed using Smith method.

Results: After data analysis, 5 main themes and 23 sub-themes were extracted. It was revealed that in the definition of bullying, examples, features, and causes, there is a consistency between the teachers' lived experiences and background, but in feedbacks, different results were obtained. Teachers, based on their personal preferences, use different methods such as punishment, individual negotiation, referral to the manager's office, ignoring the undesirable behaviors and strengthening their conflicting behaviors, finding the causes, showing affection and creating friendship, inviting parents, referral to psychologists to take advice, and taking the rules of the school, scoring, and discipline seriously.

Conclusion: The results of this study will pave the way for further research on the interventions related to bullying

Keywords: Teachers' feedback, Phenomenology, Bullying

Citation: Pourtaleb N, Fathi Azar E, Adib Y. Investigation of Teachers' Lived Experiences of Student's Bullying Behavior: A Phenomenological Approach. J Qual Res Health Sci 2019; 8(2): 143-53. [In Persian]

Received date: 05.02.2018

Accept date: 01.08.2018

Published: 21.09.2019

1- PhD Candidate in Educational Psychology, School of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

2- Professor, School of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

Corresponding Author: Narges Pourtaleb, Email: Pourtaleb@gmail.com