

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۹/۲۴

تاریخ تصویب مقاله: ۹۵/۸/۱۹

تحلیل کانونی رابطه باورهای معلمان درباره قلدری دانش آموزان با راهبردهای مدیریت رفتار در کلاس

فرشته گل‌پرور*، دکتر رحیم بدری**

چکیده

برنامه‌های ضد قلدری معلم محور از جمله اقدامات تربیتی اخیر در کنترل شیوع این رفتار در مدارس می‌باشد. پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه باورهای معلمان درباره قلدری و راهبردهای مدیریت رفتار در کلاس انجام شد. روش پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی بود که به منظور اجرای آن ۲۰۷ نفر به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی از بین معلمان زن و مرد دوره ابتدایی شهرستانها انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های رفتار اجتماعی دانش‌آموزان و راهبردهای مدیریت رفتار کلاس (تروپ و لاد، ۲۰۰۲) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل همبستگی کانونی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند و نتایج یک مجموعه معنادار بین باورهای معلمان (هنجاری، اجتنابی و جرأت‌مندان) و راهبردهای مدیریت رفتار قلدری (جدا کردن دانش‌آموزان، اجتناب از دفاع، درگیر کردن والدین و جرأت‌مندی دفاع) را نشان داد، بطوریکه باورهای هنجاری معلمان با راهبردهای جدا کردن دانش‌آموزان از یکدیگر و اجتناب از دفاع و باورهای اجتنابی با راهبردهای اجتناب از دفاع و درگیر کردن والدین دارای رابطه مثبت و معنادار بود. با توجه به اینکه نتایج پژوهش نشان دادند که میزان آگاهی و باورهای معلمان

f_golparvar129@yahoo.com

* دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز

** دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز

درباره ماهیت قلدری و دانش‌آموز قلدر در انتخاب راهبردهایی که آنها برای مدیریت رفتارهای کلاس بکار می‌برند، تأثیر دارد، روشن می‌شود که انتخاب راهبردهای نامناسب برای مدیریت بد رفتاری‌های کلاس و مداخله با دانش‌آموز قلدر و قربانی به افزایش چنین رفتارهایی در کلاس بینجامد. بر اساس این یافته‌ها می‌توان گفت که در طراحی برنامه‌های ضد قلدری مدرسه محور باید افزایش آگاهی و شناخت معلمان درباره پدیده‌های رفتاری کلاس نظیر قلدری و راهبردهای مناسب برای مدیریت آنها در کلاس مدنظر قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: قلدری، باورهای معلمان درباره قلدری، راهبردهای مدیریت رفتار.

مقدمه

تحقیقات جدید در رابطه با کارکردهای روانشناسی تربیتی تأکید می‌کنند که این حوزه تخصصی از تعلیم و تربیت باید به رفتارها، شناخت‌ها، باورهای معلمان نیز به اندازه دانش-آموزان توجه کرده و درباره اثرات مختلف آنها بر دانش‌آموزان، دقیق‌تر عمل کند. طراحی و اجرای دوره‌های آمادگی حرفه‌ای برای معلمان به منظور بالا بردن میزان آگاهی آنان از رفتارهای کلاس و ارتقاء کیفیت عملکردشان در مدیریت مسائل رفتاری، ضرورتی است که به روشنی در محافل تربیتی احساس می‌شود (پاتریک، آندرمین، برونینگ و دوفین^۱، ۲۰۱۱). یکی از مهمترین چالش‌های معلمان، مواجهه با نیازها و ویژگی‌های مختلف دانش‌آموزان است.

یکی از پدیده‌های رفتاری کلاس، قلدری^۲ دانش‌آموزان به یکدیگر است. قلدری پدیده‌ای است که در آن دانش‌آموز رفتارهای منفی را مکرر نسبت به یک یا چند دانش‌آموز دیگر تکرار می‌کند. شیوع قلدری و قربانی کردن^۳ در مدرسه موضوع نگرانی‌های اساسی مربیان، روانشناسان و مشاوران مدرسه می‌باشد. تحقیقات نشان داده‌اند در موقعیت‌هایی که دانش‌آموزان قلدری کردن و قربانی شدن را تجربه می‌کنند، مشکلات روانشناختی و تحصیلی متفاوتی نظیر

^۱- Patrick, Anderman, Bruning&Duffine

^۲- bullying

^۳-victimization

اضطراب، کاهش عزت نفس، و ترک یا فرار از مدرسه رواج خواهد یافت (دوپر و مایر-آدامز^۱، ۲۰۰۲؛ هانیس، رین، ماترین و فابس^۲، ۲۰۰۵؛ کوچندر-لاد و پلتیر^۳، ۲۰۰۸).

در پژوهش حاضر از میان رویکردهای مختلف به تبیین قلدری، بر نظریه زیست-اجتماعی^۴ تأکید شده است، زیرا مطالعات نشان داده‌اند که قلدری در یک چارچوب کل نگر بهتر قابل تبیین است (مایر-آدامز و کونر^۵، ۲۰۰۸). بر اساس این نظریه، قلدری رفتاری منع یا تقویت شده در نتیجه روابط پیچیده بین افراد خانواده، مدرسه، همسالان، جامعه و فرهنگ است. رویکرد زیست-اجتماعی، اهمیت تجربه‌های روزانه کودک در محیط مدرسه را به عنوان عامل اساسی در فهم پویایی‌های قلدری مدرسه نشان می‌دهد (الویز و لیمبر^۶، ۲۰۱۰؛ هارلفیسیج^۷ و همکاران، ۲۰۱۱). برنامه‌های ضد قلدری^۸ فراوانی برای کاهش رفتارهای آسیب‌زا و پیامدهای آنها در مدارس طراحی و اجرا شده (الویز، ۲۰۰۴؛ اسمیت و شا، ۲۰۰۰؛ نیومن-کارلسون و هورن^۹، ۲۰۰۴) که تمرکز اصلی بخش وسیعی از این برنامه‌ها، ارزیابی راه کارهایی است که معلمان در موقعیت‌های قلدری بکار می‌برند. برنامه‌های طراحی شده در این راستا، معلمان را آماده و تشویق می‌کند تا بتوانند این گونه موقعیت‌ها را در کلاس‌های خود مدیریت کنند.

با توجه به مطالب فوق تردیدی باقی نمی‌ماند که معلمان نقش اساسی در پیشگیری از چنین رفتارهایی در کلاس‌های خود دارند و باورها و راهبردهای مدیریت کلاس معلمان بطور مستقیم با تداوم قلدری در کلاس و بطور غیر مستقیم، با روابط غیر رسمی دانش‌آموزان، همکاری و مشارکت در فعالیت‌های کلاس و هنجارهای اجتماعی و قوانین کلاس، ارتباط دارد (کرایچ،

¹-Dupper & Meyer-Adams

²-Hanish, Ryan, Martin & Fabes

³- Kochenderfer-Ladd & Pelletier

⁴-Bio-Social

⁵- Meyer-Adams & Conner

⁶-Limber

⁷-Harel-Fisch

⁸-Anti-bullying programs

⁹-Newman-Carlson & Horne

هندرسون و مورفی^۱، ۲۰۰۰؛ نیکولادیز، تودا و اسمیت^۲، ۲۰۰۲). مطالعات انجام شده در کشور نیز، نشان می‌دهند که معلمان نقش اساسی در پیشگیری و متوقف کردن رفتارهای ناسازگار کلاس دارند (بیرامی، گل‌پرور و میرنسب، ۱۳۹۴؛ کیانی راد، ۱۳۸۹؛ گل‌پرور، ۱۳۸۹).

با وجود اهمیت درک معلمان از ماهیت و انواع قلدری دانش‌آموزان، شواهد نشان می‌دهند که معلمان همیشه قادر به فهم عمیق و واقعی از قلدری و راهبردهای مدیریت آن نیستند. برای مثال، آنها اغلب قلدری‌های کلامی و فیزیکی را می‌شناسند و از انواع قلدری‌های رابطه‌ای غافلند (جیمرسون و های^۳، ۲۰۱۰؛ فریسن، هاسل‌بلد و هولمکوویست^۴، ۲۰۱۲). عدم آگاهی معلمان از موقعیت‌ها، منجر به شکل‌گیری‌های دربار رفتارهای دانش‌آموزان می‌شود که مطابق با واقعیت‌ها نبوده و در نتیجه، عملکرد ناشیانه معلمان منجر به ادامه اختلاف‌ها در میان همسالان می‌شود. بر این اساس شناخت باورها و رویکردهای معلمان نسبت به قلدری و راهبردهای مقابله‌ای آنان ضروری بنظر می‌رسد.

باورهای معلمان درباره قلدری عبارت است از ادراک معلمان درباره عوامل مؤثر در آن و نقش آنها در اداره پرخاشگری بین دانش‌آموزان. در پژوهش حاضر از مدل ارائه شده توسط تروپ و لاد^۵ (۲۰۰۲) برای بررسی باورهای معلمان درباره قلدری و قربانی شدن دانش‌آموزان استفاده شده است. در این مدل باورهای معلمان به قلدری با توجه به سه باور کلی آنها مورد مقایسه قرار گرفته است، باورها عبارتند از: ۱- باورهای جرات‌مندان^۶: معلمانی که این باورها را دارند، معتقدند اگر دانش‌آموز روی پای خودش بایستد و برای دفاع از خود دارای استقلال عمل باشد، مورد قلدری و آزار و اذیت قرار نخواهد گرفت. ۲- باورهای هنجاری^۷: معلمان با باورهای

¹- Craig, Henderson & Murphy

²Nicolaides, Toda & Smith

³Jimerson & Huai

⁴- Frisen, Hasselblad & Holmqvist

⁵- Troop & Ladd

⁶- assertive

⁷- normative

هنجاری معتقدند که قلدری کردن و قربانی شدن، کمک می‌کند تا دانش‌آموزان هنجارهای اجتماعی را یاد بگیرند، بنابراین این رفتارها را بیشتر عادی می‌پندارند و ۳- باورهای اجتنابی^۱ که بر اساس آن معلمان باور دارند اگر دانش‌آموزان از نزدیک شدن به قلدر اجتناب کنند و از او فاصله بگیرند، مورد آزار و اذیت قرار نخواهند گرفت. تروپ و لاد (۲۰۰۲) و کوچندر-لاد و پلتیر (۲۰۰۸) دریافته‌اند که معلمان نه تنها در باورهایشان متفاوتند، بلکه در انتخاب راهبردها برای مدیریت قلدری نیز تفاوت‌هایی دارند. در مدل ارائه شده توسط تروپ و لاد (۲۰۰۲) راهبردهای مدیریت قلدری با توجه به طبقات باورهای معلمان مفهوم سازی شده و در چهار طبقه کلی راهبردها قرار گرفته‌اند. با توجه به این مدل معلمان با باورهای جرأت‌مندان، تمایل بیشتری دارند تا از مداخله مستقیم در موقعیت‌ها خودداری کرده و بجای آن از دانش‌آموزان بخواهند که خودشان مسأله را حل کنند (راهبرد جرأت‌مندی دفاع^۲)، معلمان با باورهای هنجاری، با احتمال کمتری اعمال پرخاشگراانه دانش‌آموزان را تنبیه می‌کنند و مداخله را ضروری نمی‌دانند و به جای آن بیشتر مایل به استفاده از راهبردهای منفعل نظیر اجتناب از دفاع^۳ می‌باشند. معلمان با باورهای اجتنابی سعی می‌کنند با استفاده از راهبردهایی نظیر جدا کردن دانش‌آموزان^۴ قلدر و قربانی از یکدیگر، موقعیت‌ها را مدیریت کنند، معلمان با باورهای هنجاری و اجتنابی، تمایل چندانی به استفاده از راهبرد همفکری و درگیر کردن والدین^۵ ندارند.

فریسن، هاسل بلد و هولمکوئیست^۶ (۲۰۱۲) در بررسی راهکارهای مقابله با قلدری به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان مایلند تا معلمان به این موقعیت‌ها توجه و در آن مداخله کنند و روش‌های مقابله را به قربانی‌ها آموزش دهند. آنها نشان دادند که مهمترین عامل در تدارک برنامه‌های ضد قلدری از سوی معلمان، باورها و نگرش‌های آنان به رفتارهای قلدرانه و واکنش-

¹ - avoidant

² -advocate assertion

³ - advocate avoidance

⁴ -separate students

⁵ - involve parents

⁶ - Frisen, Hasselblad & Holmqvist

هایی است که قربانیان باید نشان دهند. در همین راستا پژوهش‌های فراوانی به بررسی رابطه بین باورها، آگاهی و سبک مقابله معلمان پرداخته‌اند (کوچندر-فر-لاد و پلتیر، ۲۰۰۸؛ دیاموندهایک^۱، ۲۰۱۲؛ چانگ^۲، ۲۰۰۳).

یون و کربر^۳ (۲۰۰۳) به بررسی رابطه همدردی معلمان با قربانیان قلدری و مدیریت قلدری پرداختند. نتایج نشان داد معلمانی که قلدری فیزیکی و کلامی را در مقایسه با محرومیت و طرد اجتماعی، شکل‌های جدیدتر قربانی شدن می‌دانند، همدردی بیشتری با کسانی که مورد قلدری فیزیکی و کلامی قرار گرفته‌اند، نشان می‌دهند. در ارزیابی چنین یافته‌هایی می‌توان گفت که رویکردهای معلمان به قلدری فیزیکی و اهمیت آن، پیامدهای منفی قلدری عاطفی و اجتماعی بین دانش‌آموزان را کمتر از آنچه که هست برآورد می‌کند. کایکی^۴ (۲۰۰۹) و چانگ (۲۰۰۳) در پژوهش‌های خود اهمیت باورها و راهبردهای معلمان در برابر انواع قلدری‌ها و پرخاشگری‌ها را نشان داده‌اند، بطوری‌که این متغیرها را پیش‌بینی‌کننده رفتارهای انضباطی دانش‌آموزان در کلاس دانسته‌اند. گینی^۵ (۲۰۰۶) اشاره می‌کند که تغییر پذیری در نگرش‌ها و رفتارهای معلم، به هنجارهای متفاوتی در کلاس منجر شده و به عنوان منبعی برای ارزیابی دانش‌آموزان از رفتارهای یکدیگر در نظر گرفته می‌شود.

از آنجایی‌که معلمان نقش اساسی در کاهش قلدری مدارس دارند، توجه به عوامل موثر در رفتارهای آنان بویژه زمانی که برنامه‌های ضد قلدری طراحی و اجراء می‌شوند، دارای اهمیت است. در این رابطه یون و کربر (۲۰۰۳) نتیجه گرفتند که ادراک و رویکردهای معلمان درباره انواع و علل قلدری و اهمیت نقش خود در مدیریت قلدری، باید تغییر داده شود.

¹-Diamond Hick

²-Chang

³-Yoon & Kerbe

⁴-Kayikci

⁵-Gini

بنابراین، از یک سو با توجه به اهمیت موضوع و روابط بین متغیرها که در پیشینه نظری و تجربی نشان داده شد، و از سوی دیگر با توجه به اینکه درباره ماهیت روابط بین متغیرهای پژوهش، در ایران ادبیات تجربی وجود ندارد، یک سوال و یک فرضیه برای پژوهش قابل طرح می‌باشد. فرضیه پژوهش بیان می‌کند که بین باورهای معلمان درباره قلدری و راهبردهای مدیریت رفتار کلاس رابطه وجود دارد و سوال اصلی پژوهشگر به ماهیت روابط بین طبقات مختلف باورهای معلمان و راهبردهای مدیریت رفتار اشاره دارد. بنابراین هدف کلی پژوهش حاضر نشان داد رابطه بین باورهای معلمان درباره قلدری، که بر اساس مدل مورد نظر در پژوهش، در سه طبقه باورهای جراثمندان، هنجاریو اجتناب‌یقرار دارند، و نوع راهبردهایی است که معلمان برای مقابله و مدیریت قلدری در کلاس‌هایشان بکار می‌برند. در این پژوهش باورهای معلمان به عنوان متغیر پیش بین و راهبردهای مدیریت به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده‌اند. گسترش ادبیات موجود در این زمینه به طراحی و اجرای آن نوع از برنامه‌های ضد قلدری خواهد انجامید که از پیشینه‌های پژوهشی داخلی نیز الهام می‌گیرند.

روش

روش اجرای پژوهش حاضر توصیفی و طرح پژوهشی همبستگی از نوع همبستگی کانونی^۱ است؛ زیرا هدف پژوهش پی بردن به تغییرات چندین متغیر ملاک «راهبردهای مدیریت قلدری» بر اساس متغیرهای پیش بین «باورهای معلمان درباره قلدری» بود. از آنجاییکه متغیر ملاک از یک مجموعه سه متغیری از باورهای معلمان نسبت به قلدری تشکیل شده است، که از لحاظ نظری با یکدیگر رابطه دارند، در این حالت استفاده از روش رگرسیون امکانپذیر نیست. بنابراین، از روش تحلیل همبستگی بنیادین برای بررسی رابطه مجموعه باورهای معلمان با مجموعه راهبردهای مدیریت رفتار قلدری استفاده شد.

¹ - Canonical correlation

جامعه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش، کلیه معلمان ابتدایی شهرستان اهر بود که در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ مشغول به کار بودند. تعداد کل معلمان ۵۵۴ نفر بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی، ۲۰۷ (۷۰ نفر مرد و ۱۳۷ نفر زن) نفر از بین آنها به عنوان نمونه انتخاب شدند. با توجه به اینکه تعداد معلمان زن و مرد در جامعه برابر نبود، از نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی استفاده شد تا تعداد معلمان مرد و زن به نسبت جامعه، در نمونه حضور داشته باشند. به این ترتیب از بین مدارس ابتدایی شهرستان ۱۸ مدرسه به شیوه طبقه‌ای تصادفی انتخاب و معلمان آنها مورد مطالعه قرار گرفتند. میزان تحصیلات معلمان از فوق دیپلم تا لیسانس متغیر بود. معلمانی که دارای سابقه شغلی کمتر از پنج سال بودند در گروه نمونه قرار نگرفتند. برای حداکثر سابقه معلمان محدودیتی وجود نداشت. نمونه‌گیری از معلمان مدارس عادی و مناطق مختلف شهر مورد نظر قرار گرفته بود تا معلمان مدارس طبقات مختلف اجتماعی اقتصادی در نمونه حضور داشته باشند. به این منظور پژوهشگر مجوز حضور در تمام مدارس ابتدایی را از اداره آموزش و پرورش دریافت کرده بود تا بتواند بطور تصادفی به مدارس نقاط مختلف شهر برود.

ابزار پژوهش

پرسشنامه باورهای معلمان درباره قلدری: باورهای معلمان با استفاده از مقیاس رفتار اجتماعی دانش‌آموز (SSBQ)^۱ تروپ و لاد (۲۰۰۲) اندازه‌گیری شد. نسخه اولیه این مقیاس دارای ۱۴ گویه است که ۲ گویه آن در پژوهش کوچنندر-لاد و پلتیر (۲۰۰۸) به دلیل اینکه پایایی آزمون را کاهش می‌داد از کل مقیاس حذف شد. در پژوهش حاضر از نسخه ۱۲ گویه‌ای این مقیاس استفاده شده است که سه طبقه باورهای جرات‌مندان، هنجاری و اجتنابی را می‌سنجد. گویه‌ها با توجه به یک مقیاس ۴ درجه‌ای، کاملاً مخالفم (۱)، تا حدودی مخالفم (۲)، تا حدودی موافقم (۳)، کاملاً موافقم (۴)، تنظیم شده‌اند. ۱۲ گویه این مقیاس، سه زیر مقیاس باور

^۱-Student Social Behavior Questionnaire

جراثمندان، باور هنجاری و باور اجتنابی را بوجود می آورند. بنابراین هر معلم دارای ۳ نمره در این پرسشنامه می باشد که این نمرات از طریق جمع نمرات سوال های متناظر هر زیر مقیاس محاسبه می شود. پایایی پرسشنامه در پژوهش تروپ و لاد (۲۰۰۲) و کوچندر-لاد و پلتیر (۲۰۰۸) با استفاده از آلفایکرونباخ محاسبه شده و برای زیر مقیاس باورهای جراثمندان ۰/۷۵، هنجاری ۰/۷۲ و اجتنابی ۰/۸۲ می باشد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفایکرونباخ برای زیر مقیاس باورهای جراثمندان، هنجاری و اجتنابی، به ترتیب عبارت است از ۰/۶۹، ۰/۷۰ و ۰/۶۵ که با توجه به تعداد سوالات پرسشنامه، نشان دهنده پایایی مناسب ابزار می باشد. تروپ و لاد (۲۰۰۲) در طراحی اولیه این پرسشنامه برای بررسی روایی محتوایی و صوری، پرسشنامه را در اختیار افرادی که تجربه کار با کودکان و نوجوانان دارای اختلال های رفتاری کهدانش آموزان قلدر و قربانی نیز جزء آنها بودند، قرار دادند و با اعمال نظرات و پیشنهادات آنها، روایی پرسشنامه خود را تأیید کرده اند. در این پژوهش نیز برای بررسی روایی محتوایی ضمن اعتماد بر روایی محتوایی نسخه اصلی پرسشنامه، توسط متخصصین در داخل (دکتر شهر امواحدی و دکتر اسکندر فتحی آذر) نیز روایی محتوایی مورد بررسی قرار گرفت و روایی صوری پرسشنامه توسط معلمان دوره ابتدایی اهر و تبریز مورد بررسی و تأیید قرار گرفت.

پرسشنامه راهبردهای مدیریت رفتار: راهبردهای مدیریت قلدری معلمان با استفاده از پرسشنامه ای که بر اساس پرسشنامه سیاست های مدیریت کلاس (CMPQ)^۱ تروپ و لاد (۲۰۰۲) توسط محقق تهیه شده است، اندازه گیری شد. هر دو نسخه خارجی و ترجمه شده این پرسشنامه شامل ۱۸ گویه می باشد که ۴ طبقه راهبردهای مدیریت رفتار کلاس (جراثمندی دفاع، درگیر کردن والدین، جدا کردن دانش آموزان و اجتناب از دفاع) را می سنجد. در این پرسشنامه از معلمان خواسته شد در یک مقیاس ۴ درجه ای (هرگز از این راهبرد استفاده نمی کنم «۱»، یکی دو بار تا کنون استفاده کرده ام «۲»، گاهی این راهبرد را استفاده می کنم «۳» و این روشی است که

^۱ - Classroom Management Policies Questionnaire

معمولاً بکار می‌برم» (۴) میزان استفاده از راهبردهای فوق را نشان دهند. گویه‌های متنظر با باورهای معلمان مفهوم سازی شده‌اند. ۴ گویه برای زیر مقیاس جدا کردن دانش‌آموزان، ۵ گویه برای زیر مقیاس جرأت‌مندی دفاع، ۵ ماده برای زیر مقیاس اجتناب از دفاع و ۴ گویه برای زیر مقیاس درگیری والدین در نظر گرفته شده است. بنابراین هر معلم دارای ۴ نمره می‌باشد که از طریق جمع نمرات گویه‌های متنظر هر زیر مقیاس محاسبه می‌شوند. برای تهیه نسخه مورد استفاده این پرسشنامه پس از ترجمه آن، تعدادی از سوالات مورد بازنگری جزئی قرار گرفتند تا با شرایط مدارس و مفاهیم مدیریتی موجود در ادبیات ایرانی منطبق و قابل اجراء باشند. پایایی پرسشنامه در پژوهش تروپ و لاد (۲۰۰۲) و کوچندر-لاد و پلتیر (۲۰۰۸) با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شده و برای زیر مقیاس‌ها به صورت زیر است: راهبردهای جدا کردن دانش‌آموزان ۰/۸۰، جرأت‌مندی دفاع ۰/۷۵، درگیری والدین ۰/۸۰ و اجتناب از دفاع ۰/۸۵. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های راهبردهای جدا کردن دانش‌آموزان، جرأت‌مندی دفاع، درگیری والدین و اجتناب از دفاع، به ترتیب عبارت است از ۰/۷۰، ۰/۶۸، ۰/۸۰ و ۰/۶۸، که نشان دهنده پایایی مناسب ابزار می‌باشند. تروپ و لاد (۲۰۰۲) در طراحی اولیه این پرسشنامه برای بررسی روایی محتوایی و صوری، پرسشنامه را در اختیار معلمان دارای تجربه بالای ۲۰ سال مدارس که روایی محتوایی و صوری پرسشنامه باورهای معلمان درباره قلدری نیز از طرف آنها مورد تأیید قرار گرفته بود، قرار دادند و با اعمال نظرات و پیشنهادات آنها، روایی پرسشنامه خود را تأیید کردند. در این پژوهش نیز برای بررسی روایی محتوایی ضمن اعتماد بر روایی محتوایی تأیید شده توسط نویسندگان، توسط متخصصین در داخل (دکتر شهر امواحدی و دکتر اسکندر فتحی آذر) نیز روایی محتوایی مورد بررسی قرار گرفت. روایی صوری پرسشنامه نیز توسط معلمان دوره ابتدایی اهر و تبریز مورد بررسی و تأیید قرار گرفت.

پس از اینکه داده‌ها جمع‌آوری شدند، با توجه به اینکه هدف پژوهش بررسی رابطه بین دو مجموعه از متغیرها بود از روش تحلیل همبستگی بنیادین استفاده شد. تحلیل همبستگی کانون یا مکان کشف روابط جالب و پیچیده را بین متغیرهای ملاک و پیشین فراهم می‌کند (هومن،

۱۳۸۵). بنابراین با استفاده از همبستگی کانونی رابطه مجموعه باورهای معلمان با مجموعه راهبردهای مدیریت رفتارشان داده شد. برای انجام این تحلیل از افزونه CANCORR نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

یافته‌ها

قبل از بررسی رابطه متغیرهای پژوهش، بررسی شاخص‌های چولگی و کشیدگی نشان داد که توزیع داده‌ها بصورت نرمال است. در جدول ۱ اندازه‌های چولگی و کشیدگی هر یک از متغیرها را با میانگین و انحراف استاندارد آنها با استفاده از آماره‌های توصیفی گزارش شده است.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
باور هنجاری	۲/۲۶	۰/۴۶	۰/۲۴	-۰/۱۰
باور جرأت‌مندانانه	۳/۱۸	۰/۶۸	-۱/۱۲	۰/۸۰
باور اجتنابی	۲/۷۵	۰/۷۸	-۰/۱۹	-۰/۷۴
راهبرد جدا کردن دانش‌آموزان	۱/۹۸	۰/۶۱	۰/۳۴	-۰/۲۹
راهبرد اجتناب از دفاع	۲/۳۰	۰/۶۲	۰/۱۴	-۰/۵۰
راهبرد درگیر کردن والدین	۲/۵۲	۰/۶۷	۰/۲۶	-۰/۵۷
راهبرد جرأت‌مندی دفاع	۲/۲۸	۰/۶۶	-۰/۰۲	-۰/۶۸

N=۲۰۷

جدول ۲ نتایج مربوط به بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر وجود رابطه بین باورهای معلمان درباره قلدری و راهبردهای مدیریت رفتار کلاس را نشان می‌دهد.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱	باور هنجاری	۱						
۲	باور جرأت‌مندانه	* ۰/۱۶	۱					
۳	باور اجتنابی	** ۰/۲۰	۰/۰۹	۱				
۴	راهبرد جدا کردن دانش آموزان	** ۰/۳۰	۰/۰۴	۰/۱۳	۱			
۵	راهبرد اجتناب از دفاع	** ۰/۱۹	۰/۰۴	** ۰/۱۹	** ۰/۳۹	۱		
۶	راهبرد درگیر کردن والدین	۰/۰۴	۰/۱۰	* ۰/۱۷	۰/۰۹	** ۰/۲۸	۱	
۷	راهبرد جرأت‌مندی دفاع	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۰۷	** ۰/۲۵	** ۰/۳۳	** ۰/۲۱	۱

P

*

$$0/01^{**} p < 0/05 <$$

باتوجه به داده‌های جدول ۲ باورهای (هنجاری) معلمانی به قلدری با راهبردهای مدیری رفتار (جدا کردن دانش‌آموزان از یکدیگر) $r = 0/30$ در سطح $0/01$ و با (اجتناب از دفاع) $r = 0/19$ در سطح $0/01$ دارای رابطه مثبت و معنی دار است. ست. باورهای (جرأت‌مندانه) معلمانی به قلدری با هیچ‌کدام از راهبردهای مدیری رفتار قلدری دانش‌آموزان را بر رابطه معنی‌دار نمی‌باشد. باورهای (اجتنابی) معلمانی به قلدری نیز با راهبردهای (اجتناب از دفاع) $r = 0/19$ در سطح $0/01$ و با راهبرد (درگیر کردن والدین در موقعیت‌های قلدری) $r = 0/17$ در سطح $0/05$ دارای رابطه مثبت معنی‌دار می‌باشد. بر این اساس سوالات پژوهش در باره هماهنگی رابطه مجموعه‌ها و راهبردهای معلمانی به قلدری (هنجاری، جرأت‌مندانها (اجتنابی)

با مجموعه‌های راهبردهای مدیری رفتار قلدری (جدا کردن دانش‌آموزان، اجتناب از دفاع، درگیر کردن والدین و جرأت‌مندی دفاع) از تحلیل همبستگی کانونی استفاده شد. در جدول شماره ۳ نتایج تحلیل کانونی گزارش شده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل همبستگی کانونی رابطه مجموعه باورها و راهبردهای مدیریت قلدری

مجموعه	همبستگی کانونی	لامبدایویلکز	خی دو بارتلت	درجه آزادی	سطح معنی داری
۱	۰/۳۳	۰/۸۶	۳۱/۲۷	۱۲	۰/۰۰۲
۲	۰/۱۷	۰/۹۶	۸/۰۶	۶	۰/۲۳
۳	۰/۱۰	۰/۹۹	۲/۲۱	۲	۰/۳۳

با توجه به داده‌های جدول ۳ آماره‌خی دو بارتلت^۱ برای مجموعه اول متغیرهای پیش بین و ملاک ۳۱/۲۷ در سطح ۰/۰۱ معنادار است. بنابراین، با توجه به این یافته می‌توان نتیجه گرفت که یک مجموعه معنادار از متغیرهای پیش بین و ملاک در داده‌ها وجود دارد. رابطه مجموعه اول باورهای معلمان درباره قلدری با مجموعه اول راهبردهای مدیریت قلدری ۰/۳۳ می‌باشد. ولی با توجه به جدول ۳ مجموعه‌های ۲ و ۳ رابطه معناداری ندارند. به منظور بررسی اینکه مجموعه اول متغیرهای پیش بین و ملاک از چه متغیرهایی تشکیل شده‌اند و نحوه ارتباط آنها به چه شکلی است، در جدول ۴ به بررسی آنها پرداخته می‌شود.

جدول ۴: بار کانونی، ضریب کانونی استاندارد شده، واریانس تبیین شده

مجموعه اول متغیرهای ملاک و پیش بین

مجموعه اول		متغیرهای مورد بررسی	متغیر کانونی
ضریب کانونی استاندارد شده	بار کانونی		
۰/۸۱	۰/۹۰	باور هنجاری	باورهای معلمان
۰/۰۴	۰/۲۱	باور جرأت‌مندانه	
۰/۴۳	۰/۶۰	باور اجتنابی	
		۰/۴۰	واریانس استخراج شده
		۰/۰۴	همپوشی

^۱ - Bartlett

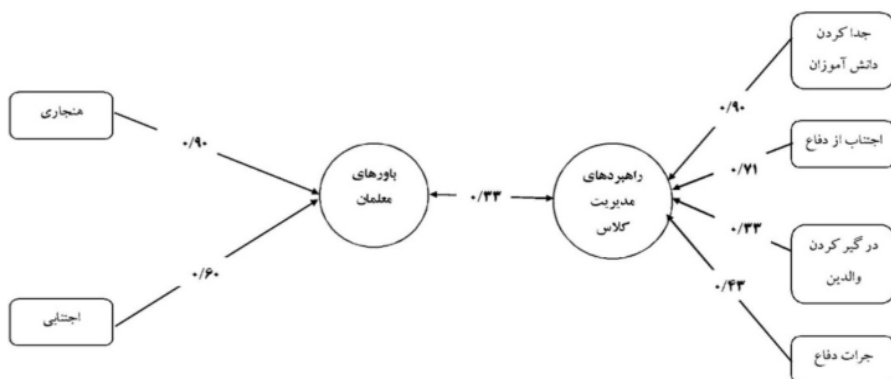
مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۲۴، پاییز و زمستان ۱۳۹۵

۰/۷۲	۰/۹۰	جدا کردن دانش آموزان	راهبردهای مدیریت قلدری
۰/۳۶	۰/۷۱	اجتناب از دفاع	
۰/۱۴	۰/۳۳	در گیر کردن والدین	
۰/۱۱	۰/۴۳	جرأت‌مندی دفاع	
		۰/۴۰	واریانس استخراج شده
		۰/۰۴	همپوشی

در جدول ۴ بار کانونی، نشانه همبستگی متغیر با متغیر کانونی است، ضرایب کانونی استاندارد شده، همانند ضرایب رگرسیون استاندارد شده در تحلیل رگرسیون هستند و نشان دهنده اهمیت متغیر در مجموعه هستند. به این ترتیب، طبق جدول شماره ۴، در مجموعه باورهای معلمان، باورهای هنجاری دارای بیشترین اهمیت ۰/۸۱ و در مجموعه راهبردهای مدیریت قلدری، جدا کردن دانش آموزان ۰/۷۲ دارای بیشترین اهمیت است. این نکته شایان ذکر است که مجموعه‌ها در تحلیل همبستگی کانونی، معادل متغیرهای مکنون در تحلیل عاملی هستند که در این تحلیل به آنها متغیر کانونی می‌گویند (هومن، ۱۳۸۵). همچنین در جدول شماره ۴ واریانس تبیین شده میزان واریانس است که هر مجموعه، متغیر کانونی خودش را تبیین می‌کند. همپوشی نیز نشانه میزان واریانس است که مجموعه مقابل، متغیر کانونی مقابل را تبیین می‌کند (تاباچنیک و فیدل^۱، ۲۰۰۷). مثلاً میزان واریانس استخراج شده متغیر کانونی اول مجموعه باورهای معلمان برابر با ۴۰ درصد است. راهبردهای مدیریت قلدری نیز ۴ درصد از باورهای معلمان را تبیین می‌کند. میزان واریانس استخراج شده از متغیر کانونی اول راهبردهای مدیریت کلاس معلمان نیز برابر با ۴۰ درصد است و باورهای معلمان ۴ درصد از تغییرات راهبردهای مدیریت کلاس معلمان را تبیین می‌کند.

^۱ - Tabachnik&Fidell

برای شناسایی متغیرهای معنادار در مجموعه‌ها یا متغیرهای کانونی، تاباچنیک و فیدل (۲۰۰۷) پیشنهاد می‌کنند که بار کانونی $0/30$ و بیشتر هر متغیر نشانه معنادار بودن آن در مجموعه خودش است. بنابراین، متغیرهای معنادار در مجموعه باورهای معلمان شامل باورهای هنجاری $0/90$ و باورهای اجتنابی $0/60$ می‌باشند و در مجموعه راهبردهای مدیریت قلدری همه متغیرهای مورد بررسی شامل جدا کردن دانش‌آموزان $0/90$ ، اجتناب از دفاع $0/71$ ، درگیر کردن والدین $0/33$ و جرأت‌مندی دفاع $0/43$ معنادار می‌باشند. با توجه به این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت هر اندازه که باورهای معلمان به قلدری از نوع باورهای هنجاری و اجتنابی باشد، راهبردهای مدیریت رفتار کلاس آنها نیز مبتنی بر جدا کردن دانش‌آموزان از یکدیگر و اجتناب دانش‌آموزان از دفاع خواهد بود و تمایل آنان به استفاده از دو راهبرد دیگر، جرأت دفاع دادن به دانش‌آموزان و میزان درگیر کردن والدین آنها در موقعیت قلدری، کمتر خواهد بود. در شکل ۱ مدل تحلیل کانونی نشان داده شده است.



شکل ۱: مدل تحلیل کانونی باورهای معلمان و راهبردهای مدیریت رفتار قلدری

بحث و نتیجه گیری

هدف کلی پژوهش حاضر تعیین رابطه بین باورهای معلمان درباره قلدری و راهبردهای مدیریت رفتار قلدری در کلاس بود. بررسی نتایج بدست آمده از همبستگی متغیرها نشان داد که دو بعد از باورهای معلمان (هنجاری و اجتنابی) با سه بعد از راهبردهای مدیریت قلدری در کلاس (جدا کردن دانش‌آموزان از یکدیگر، اجتناب از دفاع و درگیر کردن والدین) دارای رابطه مثبت و معنی‌دار می‌باشند. همچنین نتایج تحلیل همبستگی کانونی نشان داد که باورهای معلمان راجع به قلدری قادر به پیش‌بینی راهبردهای مقابله با قلدری در کلاس هستند.

رابطه مثبت و معنی‌دار بین ابعاد باورهای معلمان درباره قلدری و راهبردهای مدیریت قلدری نشان می‌دهد که هر چه باورهای معلمان به باورهای هنجاری و اجتنابی نزدیکتر باشند، تمایل به استفاده از راهبردهای جدا کردن دانش‌آموزان از یکدیگر، اجتناب از دفاع و درگیر کردن والدین نیز بیشتر خواهد بود.

با توجه به یافته‌های نظری و تجربی، معلمانی که قلدری و قربانی کردن بین همسالان را رفتاری هنجاری در نظر می‌گیرند و معتقدند که این رفتارها کمک می‌کند تا دانش‌آموزان هنجارهای اجتماعی را فرا گیرند، با احتمال کمتری اعمال پرخاشگرانه را تنبیه می‌کنند. علاوه بر این، از آنجاییکه باورهای هنجاری ایجاب می‌کند که اشتباه و خطایی وجود ندارد، بنابراین مداخله ضروری نخواهد بود و انتظار داریم که چنین باورهایی نه تنها احتمال تنبیه را کاهش دهد بلکه همچنین معلمانی که این دیدگاه را دارند، تمایل کمتری نیز به درگیر کردن والدین و آماده کردن قربانیان به دفاع از خود داشته باشند (تروپ و لاد، ۲۰۰۲ و کوچندر-لاد و پلیتر، ۲۰۰۸). از سوی دیگر باورهای هنجاری منجر به پاسخ‌های منفعل بیشتری نظیر؛ توصیه به قربانی‌ها برای نادیده گرفتن آزار و اذیت همسالان، اجتناب از دفاع و یا جدا نگه داشتن دانش‌آموزان قلدر و قربانی از یکدیگر در موقعیت‌های قلدری خواهد شد.

وجود رابطه مثبت و معنی‌دار بین باورهای اجتنابی معلمان و راهبردهای اجتناب از دفاع و درگیر کردن والدین نیز بازتابی از این فرایند است که معلمان معتقدند اگر کودک از همسالان

سوء استفاده‌گر و قلدر خود اجتناب کند، مورد قلدری قرار نخواهد گرفت. از سوی دیگر این گروه از معلمان چون معتقدند دانش‌آموزان به کمک بزرگسالان نیاز دارند، برای حل مسائل کلاس و متقاعد کردن دانش‌آموزان قلدر و قربانی جهت اجتناب از رویارویی با یکدیگر، از والدین آنها نیز کمک می‌گیرند. معلمان با باورهای اجتنابی بر خلاف باور هنجاری معتقدند که مشکل وجود دارد ولی مهمترین راه حل آن اجتناب دانش‌آموزان از یکدیگر و از دفاع کردن می‌باشد (تروپ و لاد، ۲۰۰۲؛ کوچندر-لاد و پلیتر، ۲۰۰۸ و چانگ و اشرا^۱ ۱۹۹۶). از آنجاییکه راهبردهای معلمان برای مدیریت قلدری برای همه دانش‌آموزان حاضر در کلاس دارای پیام‌هایی می‌باشد، می‌توان آثار الگوبرداری از رفتارهای معلم را توسط هر کدام از دانش‌آموزان قلدر، قربانی و تماشاگران مورد تأکید و توجه قرار داد. هر دو گروه از معلمان با باورهای هنجاری و اجتنابی اغلب تلاش می‌کنند تا با استفاده از روش‌های منفعل به مقابله با موقعیت بپردازند و در نتیجه فرصت کافی برای دانش‌آموز قربانی جهت رویارویی با مسأله و حل آن فراهم نمی‌کنند و بدلیل عادی پنداشتن موقعیت، برنامه خاصی برای سازگاری دانش‌آموزان قربانی و آگاه کردن دانش‌آموزان قلدر از رفتار خود ندارند.

تروپ و لاد (۲۰۰۲)، کوچندر-لاد، پلیتر و اسکینر (۲۰۰۲) و هانیش و همکاران (۲۰۰۵) در نتایج پژوهش‌های خود اشاره کرده‌اند آندسته از معلمانی که دانش‌آموزان قلدر و قربانی را از یکدیگر جدا می‌کنند، شیوع کمتر و در مقابل معلمانی که قربانیان را تشویق می‌کنند تا از خود دفاع کنند، شیوع بیشتری از پدیده قلدری را در کلاس‌های خود دارند. این محققان خود در تبیین یافته‌های این پژوهش اشاره کرده‌اند که همیشه نیز دعوت از دانش‌آموز قربانی برای نادیده گرفتن موضوع و فاصله گرفتن از دانش‌آموز قلدر، به دلایل مشکلات دیگری که می‌تواند بوجود آورد، راهبرد سازگارانه‌ای نمی‌باشد.

¹ - Asher

این تبیین از سوی پژوهش‌های دیگر نیز به این شکل مطرح شده است که آندسته از قربانیان قلدری که قادر به دفاع از خود و حل مسأله در موقعیت نباشند، مشکلات عاطفی فراوانی را نیز تجربه خواهند کرد (میشنا، اسکارسلو، پیپلر و وین^۱، ۲۰۰۵؛ تروفی، فارینگتون و لوسل، ۲۰۱۲ و حسین چاری، سماوی و محمدی، ۱۳۸۹). بنابراین با توجه به یافته‌های پژوهش فوق هر چند ممکن است باورهای جرأت‌مندان و راهبردهای مبتنی بر جرأت‌مندی دفاع در کاهش قلدری کلاس غیر موثر باشند، ولی بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، نادیده گرفتن این راهبردها نیز ممکن است بویژه برای دانش‌آموزان قربانی پیامدهای منفی داشته باشد.

در راستای تبیین یافته‌های پژوهش بر اساس مدل تروپ و لاد (۲۰۰۲) می‌توان گفت که معلمان با باورهای هنجاری و اجتنابی تلاش می‌کنند تا بیشتر از راهبردهای محافظه کارانه استفاده کنند و تمایل کمتری به استفاده از راهبرد جرأت‌مندان و دفاعی دارند. در حالیکه پس از افزایش میزان شناخت و آگاهی آنها از پدیده قلدری و مهارت آموزی در مقابله، تغییر و اصلاحاتی در نوع باورها و راهبردهای آنها پدیدار می‌شود. این فرض‌ها در پژوهشی که توسط بیرامی، گل‌پرور و میرنسب (۱۳۹۴) و هاشمی، گل‌پرور و فتحی‌آذرو (۱۳۹۴) انجام شد مورد تأیید قرار گرفته است. در این پژوهش‌ها نشان داده شد که باورهای جرأت‌مندان و استفاده از راهبردهای فعال مقابله و مدیریت قلدری از سویی نیاز به مهارت‌های معلمان در مدیریت رفتارهای ناسازگار کلاس و حل مسأله و از سوی دیگر افزایش شناخت و آگاهی آنها درباره قلدری دارد.

موضوع توجه به باورهای معلمان و ارتباط آن با انتخاب راهبردهای مقابله‌ای، از این نظر در برنامه‌های ضد قلدری معلم محور مورد توجه می‌باشد که ممکن است باورهای ناسازگار معلمان با واقعیت‌های موجود درباره پدیده قلدری و انتخاب راهبردهای مدیریت توسط آنها منجر به ناسازگاری‌های رفتاری بیشتری در کلاس شود. برای مثال عدم توجه به موقعیت توسط معلم و

¹ - Mishna, Scarcello, Pepler & Wiene

سهل انگاشتن آن موجب می‌شود تا دانش‌آموزان قربانی خود درصدد تلافی رفتار قلدرها برآیند و سعی کنند در موقعیت دیگری حقوق ضایع شده خود را به شکلی بازستانند. این موقعیت‌ها معمولاً در شرایطی که معلمان حضور ندارند اتفاق می‌افتد و بنابراین می‌تواند پرخاشگری بین دانش‌آموزان را تشدید کند. اجتناب از دفاع و کاربرد روش‌های مدیریت منفعل، میزان قلدری-های پنهان را در کلاس‌ها افزایش می‌دهد، زیرا دانش‌آموز قلدر مانعی برای رفتارهای خود نمی‌بیند.

موارد فوق اهمیت توجه به روابط نشان داده شده در یافته‌های پژوهش حاضر را نشان می‌دهند و با یافته‌های تجربی گرایج و همکاران (۲۰۰۰)، نوکولایدز و همکاران (۲۰۰۲)، یون و کربر (۲۰۰۳) و نیل و استفسون (۲۰۱۲) همسو می‌باشند، در این پژوهش‌ها نشان داده شده است که راهبردهای معلمان برای مقابله با قلدری بر شیوه سازگاری و انطباق دانش‌آموزان قربانی با موقعیت و اینکه چه رفتاری را با قلدر در پیش بگیرد، تأثیر فراوانی دارد.

توجه و بازیابی دیدگاه‌ها و باورهای معلمان درباره رفتارهای دانش‌آموزان، بویژه زمانی که برنامه‌های مداخله‌ای طراحی و اجراء می‌شوند، حائز اهمیت است. انجام این دسته از پژوهش‌ها درک و فهم ما را از ماهیت باورهای معلمان و ماهیت ارتباط این باورها با راهبردهای مورد استفاده در کلاس را بالا می‌برد.

مقایسه دیداریمیانگین‌های باورهای معلمان، نشان می‌دهد که خوشبختانه در پژوهش حاضر باور هنجاری، دیدگاه غالب بین معلمان نبود، که با بررسی‌های بیشتر شاید بتوان نشان داد که این یافته دلالت بر افزایش دانش و آگاهی معلمان در سال‌های اخیر نسبت به رفتارهای مختلف کلاس نظیر قلدری دارد. علی‌رغم اهمیت اقدامات و رویکردهای معلمان در پیشگیری، کاهش و مقابله با قلدری مدارس، در ایران پژوهش‌های چندانی با تمرکز بر برنامه‌های ضد قلدری معلم محور انجام نشده و پژوهش حاضر به عنوان یکی از اولین اقدامات انجام شده در این زمینه است که نتایج آن می‌تواند در طراحی برنامه‌های ضمن خدمت معلمان نیز مورد توجه و تأمل قرار گیرد. با توجه به این‌که پژوهش‌ها نشان داده‌اند، دیدگاه هنجاری و اجتنابی معلمان در

موقعیت‌های قلدری کلاس چالش برانگیز است، بنابراین چنین یافته‌هایی می‌توانند به عنوان جزء امید بخش برنامه‌های طراحی شده برای افزایش آگاهی معلمان در نظر گرفته شوند و به آنها در شناخت آسیب‌های قلدری و تفاوت گذاری بین نزاع معمولی همسالان و رفتارهای قلدرانه، کمک کنند.

از آنجاییکه که پژوهش حاضر با معلمان مقطع ابتدایی انجام شده، بنابراین در تعمیم نتایج به معلمان سایر مقاطع تحصیلی باید جانب احتیاط رعایت شود. با توجه به این محدودیت پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های بعدی رابطه باورها و نگرش‌های معلمان و راهبردهای مدیریتی آنان در کلاس را برای مقاطع بالاتر نیز مورد بررسی قرار دهند. بر اساس اهمیت نتایج بدست آمده در پژوهش پیشنهاد می‌شود تا در طراحی دوره‌ها و برنامه‌های ضمن خدمت معلمان به موضوع شناخت پدیده‌های رفتاری کلاس و راهبردهای مدیریت آنها توجه ویژه‌ای اختصاص داده شود. تا بتوان با افزایش آگاهی و مهارت معلمان درباره پدیده‌هایی مانند قلدری و چگونگی مقابله با آنها، در میزان ناسازگاری‌های رفتاری در کلاس مداخله کرد.

منابع

۱. حسین چاری، مسعود، سماوی، عبدالوهاب، و محمدی، مژگان. (۱۳۸۹). بررسی شاخص های روانسنجی پرسشنامه خودکارآمدی معلم. مجله مطالعات آموزش و یادگیری. ۲: ۲-۹۹-۸۵.
۲. کیانی راد، داریوش. (۱۳۸۹). ارتباط بین قلدری در مدرسه با عزت نفس و تعلق به مدرسه در بین دانش‌آموزان سال دوم راهنمایی مدارس پسرانه شهر تهران. پایاننامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۳. گل پرور، فرشته. (۱۳۸۹). تأثیر آگاهی معلمان دوره ابتدایی از راهبردهای شناختی- رفتاری به منظور مدیریت مسائل کلاسی بر رضایت شغلی آنان. چاپ شده در مجموعه مقالات اولین همایش یافته های علوم شناختی در تعلیم و تربیت. مشهد.
۴. بیرامی، منصور، گلپرور، فرشته، و میرنسب، میرمحمد. (۱۳۹۴). تبیین راهبردهای مدیریت قلدری بر اساس خودکارآمدی معلمان: نقش میانجیگرایانه باورها و نگرشهای معلمان درباره قلدری دانش‌آموزان. مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، ۱(۸): ۱۰۷-۱۲۰.
۵. هاشمی، تورج، گل پرور، فرشته، و فتحی آذر، اسکندر. (۱۳۹۴). اثربخشی برنامه شناخت و مقابله با قلدری بر باورها و دیدگاههای معلمان درباره قلدری و خودکارآمدی آنان در مدیریت رفتار کلاس. مجله پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲(۷): ۴۰-۲۹.
۶. هومن، حیدرعلی (۱۳۸۵). تحلیل داده های چندمتغیری در پژوهش رفتاری. تهران: نشر پارسا.

7. Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *Journal of School Psychology International*, 21, 5-21.

8. Chung, T., & Asher, S. R. (1996). Children's goals and strategies in peer conflict situations. *Journal of Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 125-147.

9. Dupper, D. R., & Meyer-Adams, N. (2002). Low-level violence: A neglected aspect of school culture. *Journal of Urban Education*, 37, 350-364.

10. Frisén, A., Hasselblad, T., Holmqvist, H. (2012). *What actually makes bullying stop? Reports from former victims*. *Journal of Adolescence* 35, 981–990.
11. Gini, G. (2006). *Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school*. *Journal of School Psychology*: 44, 51–65.
12. Hicks, S. D. (2012). *Self-efficacy and classroom management: A correlation study regarding the factors that influence classroom management*. . A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education. Liberty University.
13. Hanish, L. D., Ryan, P., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2005). *The social context of young children's peer victimization*. *Journal of Social Development*, 14, 2–19.
14. Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Gabriel, A., William, P., Molcho, M., Due-Matos, G. D., Craig, D. (2011). *Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries*. *Journal of Adolescence*, 34, 639–652.
15. Jimerson, S., & Huai, N. (2010). *International perspectives on bullying prevention and intervention*. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 571–592), Retrieved from <http://www.dawsonera.com>.
16. Kochenderfer-Ladd, B., Pelletier, M.E. (2008). *Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization*. *Journal of School Psychology* 46, 431–453.
17. Kayikci, K. (2009). *The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students*. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1215–1225.
18. Newman-Carlson, D., Horner, A.M. (2004). *Bully busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students*. *Journal of Counseling & Development*, 82, 259-267.

19. Nicolaidis, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *Journal of Educational Psychology*, 72, 105–118.
20. Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, G. (2005). Teachers' Understanding of Bullying. *Journal of Education*, 28, 718–738.
21. Meyer-Adams, N., & Conner, B. T. (2008). School violence: bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Journal of Children and Schools*, 30, 211–221.
22. Neill, S., Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Journal of Teaching and Teacher Education* 28, 1131–1143.
23. Olweus Bullying Prevention Program, (2004). Exclusive distributed in North America by Hazelden Publishing and Education Services, 1-800-328-9000. Information available from, www.clemson.edu/olweus.
24. Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *The handbook of school bullying: An international perspective* (pp. 377-402). New York, NY: Routledge.
25. Patrick, H., Anderman, L. H., Bruening, P.S., & Duffin, L. C. (2012). The Role of Educational Psychology in Teacher Education: Three Challenges for Educational Psychologists. *Journal of Educational Psychology*, 46, 71–83.
26. Smith, P. K., Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Journal of Childhood*, 7, 193–212.
27. Ttofi, M.M., Farrington, D.P., & Lose, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Journal of Aggression and Violent Behavior* 17, 405–418.
28. Troop, W. P., & Ladd, G.W. (2002). Teachers' beliefs regarding peer victimization and their intervention practices. Poster presented at the Conference on Human Development, Charlotte, NC.

29. Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics (5th edn)*. Boston: Pearson Education.
30. Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). *Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies*. *Journal of Research in Education*, 69, 27–35.