

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال دهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۲۲، پائیز و زمستان ۱۳۹۴

ص ۸۱-۱۰۰

بررسی نقش میانجی زورگویی و قربانی بودن در رابطه بین پیوند با مدرسه و

عملکرد تحصیلی*

حسن خضری**، مربی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد فیروزآباد فارس، ایران

hasan_khezri@yahoo.com

صغری ابراهیمی قوام، دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، آزمون مدل رابطه علی بین پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی با میانجیگری زورگویی کردن و قربانی بودن در دانش‌آموزان پسر و دختر مقطع راهنمایی شهر شیراز بود. بدین منظور، تعداد ۵۶۴ نفر از دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی شهر شیراز به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند و ابزارهای پژوهشی، شامل: مقیاس زورگویی ایلنویز و مقیاس برداشت دانش‌آموز از پیوند با مدرسه را تکمیل کردند. نتایج به دست آمده با استفاده از الگویابی معادلات ساختاری نشان داد که در کل نمونه، همه ضرایب مسیرهای بین متغیرها از لحاظ آماری معنی‌دار بودند. در این مدل، تأثیر پیوند با مدرسه (به عنوان متغیر برونزا) بر عملکرد تحصیلی (متغیر درونزا)، مثبت و معنی‌دار (ضریب استاندارد ۰/۵۳؛ $P < ۰/۱۰۰$)؛ تأثیر پیوند با مدرسه بر زورگویی و نیز تأثیر پیوند با مدرسه بر قربانی بودن، منفی و معنی‌دار بود (به ترتیب: ضریب استاندارد ۰/۴۹-، $P < ۰/۰۰۱$ و ضریب استاندارد ۰/۳۹-، $P < ۰/۰۰۱$). تأثیر متغیرهای میانجی (زورگویی کردن و قربانی بودن) بر عملکرد تحصیلی نیز منفی و معنی‌دار بود (به ترتیب: ضریب استاندارد ۰/۳۱-، $P < ۰/۰۰۱$ و ضریب استاندارد ۰/۱۱-، $P < ۰/۰۰۱$). شاخص‌های برازندگی نشان داد که در کل نمونه، مدل، با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد. فرضیه‌های غیرمستقیم با استفاده از روش بوت استراپ ماکرو بررسی شدند که همه فرضیه‌های غیرمستقیم، تأیید شدند. در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهند که پیوند با مدرسه به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی و نیز بر کل فرایند زورگویی اثر دارند.

واژه‌های کلیدی: زورگویی، قربانی، پیوند با مدرسه، دانش‌آموزان دوره راهنمایی، عملکرد تحصیلی.

*این مقاله از پایان‌نامه دکتری در رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی استخراج شده است.

**نویسنده مسؤول

مقدمه

شناخت و بهبود بخشیدن به فرایندهای تدریس و یادگیری، از اهداف اساسی روان‌شناسی تربیتی است (وولفولک^۱، ۲۰۰۷: ۱۷-۱۸). به همین علت، می‌توان دریافت که چرا تعیین عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی، همواره یکی از دغدغه‌های دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است و در همین راستاست که پژوهش در این باره، هنوز هم در جریان است و محورهای مهمی را در برمی‌گیرد؛ اما تحقق یافتن هدف‌های پرورشی، نیازمند آن است که کودکان بتوانند در محیط‌هایی مناسب و امن، و به دور از هرگونه خشونت، رشد و تحصیل کنند. با این حال، رفتارهای خشونت‌بار، همچنان یکی از مشکلات مهم و اساسی جوامع است (پاکاسلاhti^۲، ۲۰۰۰). زورگویی یکی از این رفتارهای خشونت‌بار است. زورگویی، نوعی پرخاشگری همسالان است که معمولاً در مدارس رخ می‌دهد (اسمیت و براین^۳، ۲۰۰۰) و به صورتی گسترده، به عنوان یک مسأله جدی شخصی، اجتماعی و پرورشی محسوب می‌گردد که بر بخش عمده‌ای از دانش‌آموزان، اثرگذار است (احمد و برایت وایت^۴، ۲۰۰۴). اولویوس^۵ (۱۹۹۳؛ به نقل از بنیتز و جاستیسیا^۶، ۲۰۰۶) زورگویی را مجموعه‌ای از رفتارهای فیزیکی و یا کلامی می‌داند که شخصی یا گروهی از افراد، نسبت به یک همسال، به شکلی خصمانه، تکرار شونده و مداوم انجام می‌دهند و در آن، از قدرت بدنی واقعی یا غیرواقعی بهره می‌گیرند و قصد صدمه زدن به قربانی را دارند. سولبرگ^۷ و اولویوس (۲۰۰۳) عناصر مربوط به پدیده زورگویی را در چهار دسته قرار داده‌اند: زورگو^۸، قربانی^۹، زورگو/قربانی^{۱۰}، و بی‌طرف^{۱۱}. بر این اساس، زورگو، دانش‌آموزی است که دو یا سه بار در یک ماه، دیگران را مورد زورگویی قرار می‌دهد. قربانی، کسی است که به همین مقدار در طی یک ماه، مورد زورگویی واقع می‌شود. و زورگو-قربانی دانش‌آموزی است که در طی یک ماه، دست کم دو یا سه بار، مورد زورگویی

1- Woolfolk

2- Pakaslahti

3- Smith & Brain

4- Ahmed & Braithwaithe

5- Olweus

6- Bemitez & Justicia

7- Solberg

8- bully

9- victim

10- bully/victim

11- not involved

دیگران قرار می‌گیرد و خود نیز به زورگویی مبادرت می‌ورزد. افرادی که در یکی از این سه دسته قرار نگیرند، زیر عنوان بی طرف، قرار خواهند گرفت.

پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که زورگویی، پدیده‌ای چند وجهی است که از درهم‌تنیدگی - های میان روابط خانوادگی، روابط با همسالان، اجتماع مدرسه و فرهنگ، ناشی می‌شود (سویرر و دال، ۲۰۰۱). در این میان، پژوهش‌های بسیاری توجه خود را به نقش مدرسه در بروز پدیده‌هایی مثل زورگویی معطوف کرده‌اند. تجربه‌های کودکان در مدرسه، برای گذار آسان و موفقیت‌آمیز آنان به دوره بزرگسالی حیاتی است؛ زیرا آنان در مدرسه، روابطشان، تصویر خود و خودمختاری‌شان را به دست می‌آورند و دوباره آنها را بازسازی می‌کنند. به همین خاطر، مدارس باید محیطی را برای کودکان فراهم آورند تا از نظر تحصیلی، عاطفی، رفتاری، و رابطه با دیگران رشد کنند (ویلسون، ۲۰۰۴). در حقیقت، تأثیری که مدرسه بر رشد تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان و به‌ویژه پیشرفت تحصیلی دارد از طریق ساختار، کارکنان، سازمان، منابع و جوّ مدرسه، عمل می‌کند (استوارت، ۲۰۰۸) و ضروری است که محیط مدرسه بتواند پیوندی را میان دانش‌آموزان، معلمان و مدرسه برقرار سازد (باکوس، ۲۰۱۰).

چنانکه باکوس (۲۰۱۰) بیان کرده، مفهوم پیوند با مدرسه از نظریه کنترل اجتماعی برآمده است. به طور عمده، عناصر پیوند اجتماعی - به‌ویژه مدیریت رفتارهای خطرآفرین برای سلامتی - سازه‌های محوری نظریه کنترل اجتماعی هستند. در سال ۱۹۶۹، تراویس هیرشی - پیشگام در نظریه کنترل اجتماعی - یکی از نخستین مفهوم‌سازی‌های جامع را درباره پیوند اجتماعی ارائه کرد. او بیان کرد یگانه علتی که سبب می‌شود، انسان‌ها بر خلاف طبیعت غیراخلاقی خود، حرکت نموده، از قوانین جامعه پیروی کنند، پیوندهایی است که با فرد یا مؤسسه‌ای دارند که هم‌رنگی با جماعت را رشد می‌دهد. وقتی افراد، به شکلی ضعیف با یکدیگر پیوند یابند یا با سازمان‌ها و انجمن‌هایی که در آن عضو هستند هم‌رنگ نشوند، آن گاه است که طبق تمایلات غیراخلاقی ذاتی خود، عمل می‌کنند (قاضی طباطبایی، حجازی و رضائی شریف، ۱۳۸۹).

1- Swearer & Doll
2- Wilson
3- Stewart
4- Bakus

آنچه در این میان اهمیت دارد، توجه به این موضوع است که پیوند با مدرسه و مؤلفه‌های آن، رابطه زیادی با بروندهای تحصیلی دانش‌آموزان دارند؛ به شکلی که اگر عملکرد تحصیلی یا انجام رفتارهای مرتبط با سلامتی در برخی از افراد نوجوان بررسی شود، مشاهده می‌شود آنهايي که احساس پیوند با مدرسه داشته، خود را متعلق به مدرسه می‌دانند و معتقدند که معلمانشان از آنها حمایت می‌کنند و با آنها به انصاف برخورد می‌کنند، عملکرد بهتری دارند (لیبی^۱، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر، اهمیت توجه به موضوع پیوند با مدرسه از آنجا ناشی می‌شود که برداشت دانش‌آموز از پیوند با مدرسه، تلویحات مهمی برای رفتارهای آنها در مدرسه و نیز خارج از مدرسه دارد (نیهاوس، روداسیل، و راکز^۲، ۲۰۱۲). شایان ذکر است اگرچه پیوند یافتن دانش‌آموز با مدرسه، مسأله‌ای مهم در همه سطوح تحصیلی است؛ ولی این موضوع در دوره نوجوانی از اهمیت بسزایی برخوردار است؛ به گونه‌ای که در طی دو دهه گذشته، متخصصان پرورشی و دست‌اندرکاران سلامت مدرسه، به شکلی فزاینده بر این موضوع تأکید کرده‌اند که پیوند با مدرسه، عاملی مهم در کاهش احتمال درگیر شدن نوجوانان در رفتارهای خطرآفرین است و نوجوانانی که در چنین محیط‌های آموزشی حضور دارند احتمال کمتری دارد به رفتارهایی، نظیر: زورگویی، فرار از مدرسه، شرکت در نزاع و اوباشگری دست بزنند (بلوم^۳، ۲۰۰۵). بررسی پیشینه تحقیق نشان می‌دهد که زورگویی کردن و قربانی بودن به عنوان یک عامل منفی مؤثر بر عملکرد تحصیلی شناخته شده است؛ برای مثال، آتیک^۴ (۲۰۰۶)، گلو، فن، کاتون، ریوارا، و کرنیک^۵ (۲۰۰۵)، پاتون، وولی، و هونگ^۶ (۲۰۱۲)، رامون و موریلو^۷ (۲۰۱۱) نشان داده‌اند که کودکان درگیر در پدیده زورگویی (زورگو، قربانی، و زورگو/قربانی) معمولاً نمره‌های تحصیلی پایینی به دست می‌آورند.

همچنین، پژوهش‌های دیگر نشان داده‌اند که پیوند با مدرسه، بر رفتارهای خشونت‌بار در مدرسه و نیز بر عملکرد تحصیلی اثر دارند. بر این اساس، پژوهش‌های زایکوفسکی و گونتر^۸ (۲۰۱۲)، بیرامی، هاشمی، فتحی آذر و علایی (۱۳۹۱)، بیرکتار^۹ (۲۰۱۲) نشان داده است که بین پیوند با

1- Libby

2- Niehaus, Rudasill, & Rakes

3- Blum

4- Atik

5- Glew, Fan, Katon, Rivara, & Kernic

6- Patto, Woolley, & Hong

7- Ramon & Murillo

8- Zaykowski, & Gunter

9- Beyraktar

مدرسه و زورگویی کردن و قربانی بودن، رابطه منفی و معنی داری وجود دارد. همچنین، یافته‌های پژوهش‌های نیه‌اوس و همکاران (۲۰۱۲)، و کاتالانو، هاگرتی، اوسترل، فلمینگ، و هاوکینز^۱ (۲۰۰۴) نیز نشان داده‌اند که بین پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی، رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.

به گواه یافته‌های پژوهشی، زورگویی، پدیده‌ای محل در فرایند یادگیری و آموزش محسوب می‌شود و با اهداف غایی پرورش - که معطوف به شکوفایی استعدادها و پرورش شخصیت بهنجار در پرورش‌یابندگان است - تداخل می‌کند؛ زیرا زورگویی، نوعی رفتار پرخاشگرانه است و پرخاشگری نیز به نوبه خود، نوعی رفتاری ضد اجتماعی محسوب می‌شود (بالدری و فرینگتون^۲، ۲۰۰۰). از سوی دیگر، اثرهای منفی کوتاه‌مدت و بلندمدت این نوع رفتار پرخاشگرانه در ابعاد فردی، اجتماعی و آموزشی، در بسیاری از پژوهش‌ها بررسی و تأیید شده است. حساسیت موضوع از آنجاست که پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هم زورگوها و هم قربانیان زورگویی، در معرض مشکلات جدی روان‌شناختی، اجتماعی و تحصیلی قرار دارند (سویرر، اسپلیج، ویلانکورت، و هایمل^۳، ۲۰۱۰). به همین علت، ضروری است که میزان زورگویی مشخص و برای متوقف ساختن آن، گام‌هایی برداشته شود؛ زیرا هنگامی که زورگویی نادیده گرفته شود یا کم‌اهمیت جلوه داده شود، دانش‌آموزان، پیوسته از آزار و مزاحمت در رنج خواهند بود و این امر، با موقعیت آموزشی متناسب با یادگیری، در تعارض است. به عبارت دیگر، ناآگاهی از پدیده زورگویی و میزان شیوع و عوامل اثرگذار در بروز آن، امنیت همه دانش‌آموزان را از طریق در اختیار گذاشتن یک محیط خصمانه که با یادگیری تداخل دارد، به مخاطره می‌افکند (بیتی و الکسی یف، ۲۰۰۸). این امر، از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است که زورگویی را به عنوان مرحله‌ای طبیعی از رشد کودک به حساب نیاورد بلکه باید به عنوان پیش‌درآمدی برای رفتارهای خشونت‌بارتر و شدیدتر بعدی در نظر گرفت که به مداخله الزاماً فوری و مناسب بزرگسال مراقب، نیازمند است (مرکز بررسی و پیشگیری از خشونت، ۲۰۰۷؛ نقل از پیوترووسکی و هوت^۴، ۲۰۰۸).

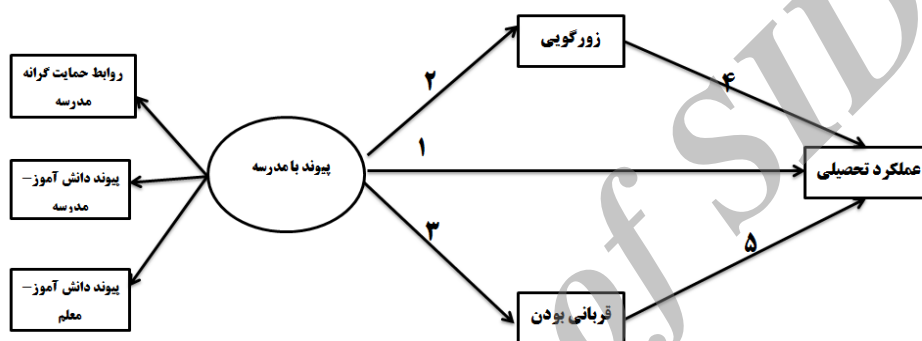
1- Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, & Hawkins

2- Baldry, & Farrington

3- Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel

4- Piotrowsky & Hoot

اهمیت یافته‌های مذکور در جوامع دیگر از یک سو، و فقدان مطالعات مربوط به عوامل مؤثر در زورگویی در بافت آموزشی کشورمان از سوی دیگر، مهمترین برانگیزاننده برای انجام این تحقیق بوده است. در این راستا، کوشش شد تا نقش پیوند با مدرسه در بروز زورگویی و اثر آن بر عملکرد تحصیلی بررسی و تبیین شود. بدین ترتیب، پژوهش حاضر به بررسی الگوهای ساختاری رابطه بین متغیر برونزاد (پیوند با مدرسه) و درونزاد (عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان) با میانجیگری زورگویی کردن و قربانی بودن می‌پردازد (شکل ۱).



شکل ۱: مدل فرضی از رابطه بین پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی با میانجیگری زورگویی کردن و قربانی بودن

بنابراین، با توجه به تحقیقات پیشین، پژوهش حاضر در یک فرضیه کلی (مدل پیشنهادی روابط علی بین پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی با میانجیگری زورگویی کردن و قربانی بودن در دانش‌آموزان مدارس راهنمایی شهر شیراز، برازنده داده‌هاست) و پنج فرضیه فرعی سازماندهی شده که عبارتند از:

- ۱- پیوند با مدرسه بر عملکرد تحصیلی اثر دارد.
- ۲- پیوند با مدرسه بر زورگویی کردن اثر دارد.
- ۳- پیوند با مدرسه بر قربانی بودن اثر دارد.
- ۴- زورگویی کردن، بر عملکرد تحصیلی اثر دارد.
- ۵- قربانی بودن بر عملکرد تحصیلی اثر دارد.

در مدل پیشنهادی، هریک از مسیرهای طراحی شده به عنوان یک رابطه مستقیم فرض شده است. همچنین، فرض شده است که زورگویی و قربانی بودن، پیوند با مدرسه با عملکرد تحصیلی دانش آموزان را میانجیگری می کنند.

روش پژوهش

از آنجایی که پژوهش حاضر به دنبال شناخت عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان است و در آن سعی شده است با طراحی مدلی فرضی بر اساس مبانی نظری و یافته‌های تحقیقاتی گذشته، مجموعه‌ای از روابط بین متغیرهای موجود را در نمودار مسیر با استفاده از مدل معادلات ساختاری بررسی، پیش‌بینی و تحلیل کند، در زمره طرح‌های غیرآزمایشی و به طور دقیق‌تر طرح همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری قرار می‌گیرد.

جامعه آماری: جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان دختر و پسر مدارس راهنمایی نواحی چهارگانه شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ تشکیل می‌دهند.

روش نمونه‌گیری: روش نمونه‌گیری این پژوهش به صورت نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای بود. به همین منظور، دانش آموزان در دو مرحله با استفاده از واحدهای نمونه‌گیری مختلف (واحد مرحله اول: مدارس هر ناحیه، واحد مرحله دوم: کلاس‌های درس) شدند؛ به این ترتیب که در این فرایند، ابتدا از میان فهرست مدارس نواحی چهارگانه شیراز به تصادف، تعداد ۱۰ مدرسه (۵ مدرسه پسرانه و ۵ مدرسه دخترانه) انتخاب و پس از آن از هر مدرسه، دو کلاس (در مجموع، ۲۰ کلاس درس در پایه‌های دوم و سوم) برگزیده شدند و پرسشنامه‌ها در آنها اجرا شد. به این ترتیب، تعداد ۵۶۴ نفر از دانش آموزان مقطع راهنمایی شهر شیراز (۲۸۷ پسر و ۲۷۷ دختر) به عنوان نمونه انتخاب شدند. از آنجا که به دلیل اجرای قانون تغییر سنوات مقطع ابتدایی، در این سال تحصیلی، کلاس اول راهنمایی وجود نداشت، نمونه، تنها دانش آموزان سال دوم و سوم را دربرمی‌گیرد.

ابزارهای اندازه‌گیری: در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس زورگویی ایلینویز^۱ (اسپلیج و هولت^۲، ۲۰۰۱)، و مقیاس برداشت دانش آموز از پیوند با مدرسه (اسپرینگر، مک کوئین، کوئینتانلا، آریویلاگا و راس^۳، ۲۰۰۹) استفاده شده است.

1- Illinois Bullying Scale

2- Holt

3- Springer, McQueen, Quintanilla, Arrivillaga, & Ross

مقیاس زورگویی ایلینویز: این مقیاس، یک ابزار ۱۸ ماده‌ای است که جنبه‌های مختلف پدیده زورگویی (زورگویی کردن و قربانی بودن) و نیز نزاع را پوشش می‌دهد. این مقیاس، دارای سه خرده مقیاس است: زورگویی کردن (برای مثال، من دانش‌آموز دیگری را مسخره کرده‌ام)؛ قربانی بودن (برای مثال، دانش‌آموزان دیگر، مرا هل داده یا کتک زده‌اند)؛ و نزاع (برای مثال، با دانش‌آموزانی که به راحتی می‌توانم آنها را بزنم، دعوا کرده‌ام).

در پژوهش حاضر، بر اساس هدف پژوهش، تنها خرده‌مقیاس‌های "زورگویی کردن" و "قربانی بودن" انتخاب و اجرا شدند. از پاسخ‌دهندگان خواسته می‌شود نشان دهند که در طی یک ماه گذشته تا چه اندازه به رفتارهای زورگویانه، مبادرت کرده‌اند و نیز تا چه اندازه مورد زورگویی قرار گرفته‌اند و آنها باید پاسخ‌هایشان را بر روی یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از "هیچ وقت = ۰"، ۱ تا دو بار در ماه = ۱، ۳ تا ۴ بار در ماه = ۲، ۵ تا ۶ بار در ماه = ۳، و ۷ بار و بیشتر = ۴ مشخص سازند. نمره آزمودنی در هر زیرمقیاس از طریق جمع نمره‌های ماده‌های انتخاب شده به دست می‌آید. بدین ترتیب، محدوده نمره‌ها برای زیرمقیاس قربانی بودن از ۰ تا ۱۶ است. نمره‌های بالاتر، نشان دهنده قربانی شدن بیشتر است. از سوی دیگر، محدوده نمره‌های بُعد زورگویی کردن نیز از ۰ تا ۳۶ متغیر است که هرچه نمره افزایش یابد، به معنای زورگویی شدیدتر است.

اسپلیج و هولت (۲۰۰۱) برای خرده مقیاس زورگویی و خرده مقیاس قربانی بودن، ضریب آلفای کرونباخ ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷، و ۰/۸۸ (به ترتیب) را گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های زورگویی کردن و قربانی بودن و نیز کل مقیاس، به ترتیب، ۰/۸۶، ۰/۸۰ و ۰/۸۸ به دست آمد.

مقیاس برداشت دانش‌آموز از پیوند با مدرسه: یک ابزار ۱۰ ماده‌ای است که از دانش‌آموز می‌خواهد تا در یک مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای، موافقت یا مخالفت خود را با ماده‌ها اعلام کند. این ابزار، سه خرده مقیاس دارد که عبارتند از: روابط حمایت‌گرانه مدرسه (برای مثال: در این مدرسه، دانش‌آموزان از یکدیگر حمایت می‌کنند)، پیوند دانش‌آموز-مدرسه (برای مثال: وقتی که به مشکلی برمی‌خورم، می‌توانم روی آدم‌هایی که در این مدرسه هستند، حساب کنم)، و پیوند معلم-دانش‌آموز (برای مثال: معلمان این مدرسه با دانش‌آموزان، صمیمی هستند). پاسخ‌دهندگان باید نظر خود را بر اساس یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً موافقم = ۵، تا کاملاً مخالفم = ۱ اعلام

کنند. بدین ترتیب، حداقل نمره در مقیاس روابط حمایتگرانه مدرسه و نیز پیوند دانش آموز-مدرسه، ۴ و حداکثر نمره، ۲۰ است. برای خرده‌مقیاس پیوند دانش آموز-معلم نیز حداقل نمره ۲ و حداکثر نمره ۱۰ خواهد بود. حداقل نمره برای کل مقیاس نیز ۱۰ و حداکثر نمره ۵۰ است.

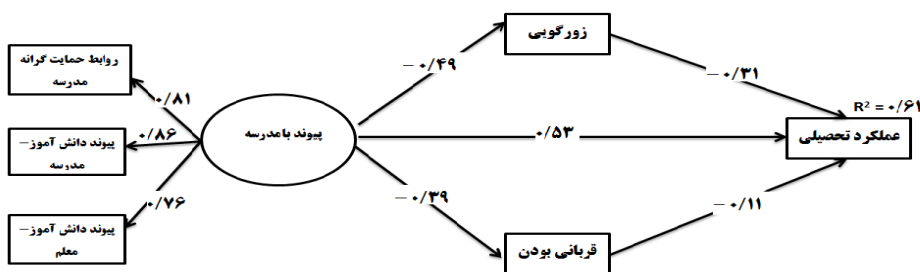
اسپرینگر و همکاران (۲۰۰۹) مقدار آلفای کرونباخ برای کل ابزار را ۰/۸۴ و برای خرده‌مقیاس-های روابط حمایتگرانه مدرسه ۰/۷۴، پیوند دانش آموز-مدرسه ۰/۷۲ و برای پیوند دانش آموز-معلم نیز ۰/۷۲ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر، برای بررسی پایایی مقیاس، از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب به دست آمده از این قرار است: خرده‌مقیاس روابط حمایتگرانه مدرسه (۰/۸۵)، پیوند دانش آموز-مدرسه (۰/۸۰) و پیوند دانش آموز-معلم (۰/۸۳) و نیز ضریب آلفای کل مقیاس برابر با ۰/۹۰ به دست آمد.

عملکرد تحصیلی: در این پژوهش، عملکرد تحصیلی، میانگین نمره‌های کل هر دانش آموز، در درس‌های سال گذشته تحصیلی - به جز انضباط - است؛ زیرا آزمودنی‌های این پژوهش، از ۳۶ کلاس درس، در ۱۸ مدرسه از چهار ناحیه آموزش و پرورش شیراز انتخاب شدند و از آنجا که آزمون‌هایی که ملاک تعیین معدل کل هستند، در این کلاس‌ها و نواحی، هماهنگ نیست، کلیه معدل‌ها به نمره معیاری^۱ تبدیل شدند.

یافته‌ها

در این قسمت، به ترتیب، یافته‌های مربوط به فرضیه اصلی و فرضیه‌های فرعی مدل فرضی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان مدارس راهنمایی شهر شیراز آورده شده‌اند. برای آزمون این فرضیه‌ها، الگوی پیشنهادی پژوهش توسط نرم‌افزار ایموس با استفاده از روش حداکثر درست‌نمایی، آزمون شد. همان‌طور که در شکل ۲ مشاهده می‌شود، ایموس، پارامترهای استاندارد شده مدل آزمون شده را گزارش می‌دهد.

1- z standard score



نمودار ۲: ضرایب استاندارد مدل پیشنهادی روابط علی بین متغیرهای پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی با میانجیگری زورگویی و قربانی بودن در دانش آموزان پسر و دختر دوره راهنمایی

در این شکل، اعداد روی مسیرها، وزن‌های مسیر یا بتاها هستند. از میان این ضرایب، بالاترین ضریب (۰/۵۳) به مسیر پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی، اختصاص دارد و ضعیف‌ترین ضریب، به مسیر قربانی بودن و عملکرد تحصیلی مربوط می‌شود. همان‌گونه که خروجی ایموس نشان می‌دهد ۰/۶۱ از واریانس عملکرد تحصیلی، توسط مدل پیشنهادی تبیین شده است.

نتیجه فرضیه اصلی پژوهش: برای تعیین کفایت برازندگی الگوی پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی حاصل از خروجی‌های ایموس استفاده شد. اگر شاخص‌های GFI ، CFI ، NFI ، $AGFI$ و TLI بزرگتر از ۰/۹۰ باشد، بر برازش مناسب و مطلوب مدل، دلالت دارند. همان‌گونه که مشخص شد، این شاخص‌ها همگی بزرگتر از ۰/۹۰ هستند. همچنین، شاخص $RMSEA$ نشان می‌دهد که الگوی اصلی، از برازش نسبتاً مناسبی برخوردار است. طبق این اطلاعات، فرضیه اصلی پژوهش، تأیید می‌شود.

نتایج حاصل از روابط مستقیم متغیرهای پژوهش در مدل پیشنهادی نشان می‌دهد که در کل نمونه، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرها از لحاظ آماری، معنی‌دار بودند. در این مدل، رابطه پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی، مثبت و معنی‌دار بود. همچنین، رابطه بین پیوند با مدرسه و زورگویی، و پیوند با مدرسه و قربانی بودن، منفی و معنی‌دار بود. رابطه متغیرهای میانجی؛ یعنی زورگویی و قربانی بودن نیز با عملکرد تحصیلی منفی و معنی‌دار بود. جدول ۲، پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم متغیرها را برای کل نمونه نشان می‌دهد.

جدول ۱: پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم متغیرها در کل نمونه

مسیر	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معنی‌داری (p)
پیوند با مدرسه به عملکرد تحصیلی	۰/۵۳	۰/۳۱	۰/۰۲	۱۳/۱۲	۰/۰۰۱
پیوند با مدرسه به زورگویی	-۰/۴۹	-۰/۹۱	۰/۰۸	-۱۱/۳۰	۰/۰۰۱
پیوند با مدرسه به قربانی بودن	-۰/۳۹	-۰/۴۷	۰/۰۵	-۸/۸۴	۰/۰۰۱
زورگویی به عملکرد تحصیلی	-۰/۳۱	-۰/۰۹	۰/۰۱	-۸/۹۹	۰/۰۰۱
قربانی بودن به عملکرد تحصیلی	-۰/۱۱	-۰/۰۵	۰/۰۲	-۳/۴۹	۰/۰۰۱

بنابراین، براساس ضرایب استاندارد و مقادیر بحرانی ارائه شده در جدول ۱، همه مسیرهای مستقیم، معنی‌دار هستند ($p \leq ۰/۰۰۱$). لذا هر پنج فرضیه، تأیید شد. در ادامه، شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی، ارائه و ارزیابی شده است.

ارزیابی مدل پیشنهادی: برای ارزیابی مدل پیشنهادی، شاخص‌های برازندگی آن بررسی می‌شود. نتایج تحلیل، نشان داد که ضریب شاخص ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۷، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۸، نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۷، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) برابر با ۰/۹۳، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) برابر با ۰/۹۷، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۰/۹۸ و شاخص توکر-لویس (TLI) برابر با ۰/۹۵ به دست آمده است که بر برازش تقریباً مناسب مدل با داده‌ها دلالت دارد. به طور کلی، در این پژوهش، حدود ۶۱٪ واریانس متغیر عملکرد تحصیلی به وسیله متغیرهای مدل، پیش‌بینی شد.

در این پژوهش، به علت وجود دو متغیر میانجی، بررسی روابط غیرمستقیم متغیرها از طریق روش بوت استرپ^۱ ماکرو^۲، پریچر و هیز^۳ (۲۰۰۸) انجام گرفت. جدول ۳، آزمون میانجیگری چندگانه روابط غیرمستقیم را با استفاده از روش بوت استرپ برای کل نمونه نشان می‌دهد. در

1- Bootstrapping
2- Macro
3- Preacher & Hayes

جدول ۳، منظور از داده^۱، اثر غیرمستقیم در نمونه اصلی؛ و بوت^۲، میانگین برآوردهای اثر غیرمستقیم در نمونه‌های بوت استرپ است. همچنین، در این جدول، سوگیری^۳، بیانگر تفاضل بین داده و بوت، و خطای معیار نیز نشان‌دهنده انحراف معیار برآوردهای غیرمستقیم در نمونه‌های بوت استرپ است (به نقل از مروتی، ۱۳۹۰).

جدول ۲: آزمون میانجیگری چندگانه روابط غیرمستقیم برای کل نمونه با استفاده از روش بوت استرپ

شاخص						مسیر
حد بالا	حد پایین	خطا	سوگیری	بوت	داده	
۰/۰۵۲	۰/۰۳۳	۰/۰۰۵	۰/۰۰۰۳	۰/۰۴۲۹	۰/۰۴۲۷	پیوند با مدرسه به عملکرد تحصیلی از طریق زورگویی و قربانی
۰/۰۴۲	۰/۰۲۵	۰/۰۰۴	۰/۰۰۰۱	۰/۰۳۲۶	۰/۰۳۲۵	پیوند با مدرسه به عملکرد تحصیلی از طریق زورگویی
۰/۰۱۶	۰/۰۰۵	۰/۰۰۳	۰/۰۰۰۲	۰/۰۱۰۳	۰/۰۱۰۲	پیوند با مدرسه به عملکرد تحصیلی از طریق قربانی بودن

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، حدود بالا و پایین رابطه غیرمستقیم پیوند خانوادگی به عملکرد تحصیلی از طریق زورگویی و قربانی بودن، صفر را دربرنمی‌گیرد که به معنی آن است که این مسیر غیرمستقیم در کل نمونه، معنی‌دار است. همچنین، حدود بالا و پایین رابطه غیرمستقیم پیوند خانوادگی به عملکرد تحصیلی از طریق زورگویی، صفر را دربرنمی‌گیرد که نشان‌دهنده معنی‌داری این مسیر غیرمستقیم در کل نمونه است. حدود بالا و پایین رابطه غیرمستقیم پیوند خانوادگی به عملکرد تحصیلی از طریق قربانی بودن نیز صفر را دربرنمی‌گیرد که نشان‌دهنده معنی‌داری این مسیر غیرمستقیم در کل نمونه است.

حدود بالا و پایین رابطه غیرمستقیم پیوند با مدرسه به عملکرد تحصیلی از طریق زورگویی و قربانی بودن، صفر را دربرنمی‌گیرد که نشان‌دهنده معنی‌دار بودن این مسیر غیرمستقیم در کل نمونه است. حدود بالا و پایین رابطه غیرمستقیم پیوند با مدرسه به عملکرد تحصیلی از طریق زورگویی، صفر را دربرنمی‌گیرد که نشان‌دهنده معنادار بودن این مسیر غیرمستقیم در کل نمونه است. حدود

1- Data
2- Boot
3- bias

بالا و پایین رابطه غیرمستقیم پیوند با مدرسه به عملکرد تحصیلی از طریق قربانی نیز صفر را در برنمی‌گیرد که نشان‌دهنده معنادار بودن این مسیر غیرمستقیم در کل نمونه است. در مجموع، نتایج آزمون میانجیگری چندگانه روابط غیرمستقیم نشان داد که همه روابط غیرمستقیم بین پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی، معنی‌دار است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به منظور بررسی رابطه علی بین پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی، با میانجیگری زورگویی و قربانی بودن انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد که بین پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی، رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد. این نتیجه با پژوهش‌های سرمدی و همکاران (۱۳۸۹)، نیهاس و همکاران (۲۰۱۲)، استیوارت (۲۰۰۸)، و قاضی طباطبایی و همکاران (۱۳۸۹) همسوست. در همه این پژوهش‌ها رابطه مثبت معنی‌دار بین پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی، گزارش شده است.

نظریه رشد اجتماعی و نظریه شناختی-اجتماعی، چارچوب‌های نظری هستند که به تبیین رابطه پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی کمک می‌کنند. طبق نظریه رشد اجتماعی، پیوندهای نیرومند با مؤسسه‌های اجتماعی، مثل مدرسه، هزینه انجام رفتارهای مسأله‌دار را افزایش می‌دهند و از این طریق رفتارهای نامناسب کاهش می‌یابد (هیرشی، ۱۹۶۹؛ به نقل از باکوس، ۲۰۱۰). در این الگو فرض بر این است که دانش‌آموزان در مدرسه به شیوه اجتماعی پذیرفته‌شده‌ای رفتار می‌کنند که این شیوه رفتاری، به وسیله بزرگسالان و افراد مهم مدرسه ترویج و نمایش داده می‌شود. بر این اساس، پژوهشگران، پیوند با مدرسه را متشکل از دلبستگی، هم‌آمیزی و تعهد به مدرسه همراه با باور به ارزش‌ها و قواعد مدرسه می‌دانند (کاتالانو و همکاران، ۲۰۰۴). دانش‌آموزانی که این مؤلفه‌ها را می‌پذیرند و درونی می‌کنند، احتمالاً رفتارهایی را نمایش می‌دهند که در محیط مدرسه به عنوان رفتارهای مطلوب تلقی می‌شود و دربرگیرنده هدف‌هایی مثل عملکرد تحصیلی مناسب و یادگیری مطالب درسی است (مک نیلی، ویتلاک، و لیبی، ۲۰۱۰). به بیان دیگر، در نظریه رشد اجتماعی، عضویت در گروه‌ها و دسته‌های اجتماعی در مدرسه و سایر مؤسسات اجتماعی می‌تواند به انتخاب

هدف‌های مثبت و تلاش برای دست‌یابی به این هدف‌ها کمک کند. دور از انتظار نیست که داشتن عملکرد تحصیلی بالا، جزو هدف‌های فراگیران باشد.

علاوه بر این، مشخص شد که بین پیوند با مدرسه و زورگویی، رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. این یافته، با یافته‌های پژوهش‌های دیگری، نظیر: ویلسون (۲۰۰۴)، وینکه-توتورا، مک کینون-لوئیس، گستن، گد، دی واین، دانهام، و کامبوکوس^۱ (۲۰۰۹)، موری-هاروی و اسلی (۲۰۰۶) و بیرامی و همکاران (۱۳۹۱) همسوست. در همه این پژوهش‌ها، رابطه منفی و معنی‌داری بین پیوند با مدرسه و زورگویی به‌دست آمده است.

این یافته را می‌توان با استفاده از نظریه پیوند با مدرسه (کاتالانو و همکاران، ۲۰۰۴) توضیح داد. این نظریه، پیوند با مدرسه را با استفاده از دو مؤلفه وابسته به هم تعریف کرده‌اند که عبارتند از: الف) دلبستگی، که به وسیله روابط عاطفی صمیمانه با افراد دیگر حاضر در مدرسه مشخص می‌شود؛ ب) تعهد، که با صرف وقت و خوشرفتاری در مدرسه مشخص می‌گردد. بنابراین، روشن است که پیوند با مدرسه می‌تواند در نقش یک عامل حفاظتی برای اقدام نکردن به رفتارهای خشونت‌بار و قانون‌ستیزانه عمل کند.

علاوه بر این، مشخص شد که بین پیوند با مدرسه و قربانی بودن، رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. این یافته پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش‌های دیگری، نظیر: وینکه-توتورا و همکاران (۲۰۰۹)، بیرکتار (۲۰۱۲)، زایکوفسکی و گونتر (۲۰۱۲)، همسوست. این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بین زورگویی و قربانی بودن و پیوند با مدرسه، رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد.

این یافته‌ها را می‌توان بدین‌گونه تبیین نمود که در این پژوهش، پیوند با مدرسه بر اساس سه مؤلفه روابط حمایت‌گرانه مدرسه، پیوند دانش‌آموز-معلم، و پیوند دانش‌آموز-مدرسه قرار دارد و روشن است که "وجود یک محیط حمایت‌کننده در مدرسه و پیوند با مدرسه، در برابر درگیر شدن در رفتارهای پرخطر، اثرات حفاظت‌کننده دارد" (اسپرینگر و همکاران، ۲۰۰۹؛ اسپروت، جنکینز و دوب^۲، ۲۰۰۵). از سوی دیگر، پیوند دانش‌آموز-معلم و پیوند دانش‌آموز-مدرسه، نیز مواردی چون حمایت معلم از دانش‌آموز، کمک به دانش‌آموز در صورت مواجهه با مشکل، روابط مثبت دوجانبه، احساس دوست داشته شدن توسط معلم، اهمیت دادن به نظرات معلمان توسط دانش‌آموز،

1- Wienke-Tutura, McKinnon-Lewis, Gesten, Gadd, Divine, Dunham, & Kamboukos
2- Sprott, Jenkins & Doob

و شنیدن دیدگاه‌های دانش‌آموزان توسط کادر مدرسه (لیبی، ۲۰۰۴) را دربرمی‌گیرد. این موارد بر روی هم، جوّ مثبتی را در مدرسه فراهم می‌آورند که می‌تواند سبب بهبود نگرش دانش‌آموز به مدرسه و کاهش پدیده زورگویی شود.

مطابق با یافته‌های جدول ۱، مشخص شد که بین زورگویی و عملکرد تحصیلی، و نیز قربانی بودن و عملکرد تحصیلی، رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های دیگری همسوست؛ برای مثال، آتیک (۲۰۰۶)، پاتون، وولی و هونگ (۲۰۱۲)، معتمدین و عبادی (۱۳۸۶)، و موری-هاروری و اسلی (۲۰۱۰) نشان داده‌اند که زورگویی بر عملکرد تحصیلی، اثر منفی و معنی‌دار دارد. از سوی دیگر، پژوهش گلو و همکاران (۲۰۰۵) نیز نشان داده است که قربانی بودن بر عملکرد تحصیلی، اثر منفی دارد.

زورگویان، دانش‌آموزانی هستند که به شکل پیوسته نسبت به افرادی که تصور می‌کنند از نظر فیزیکی از خودشان ضعیف‌تر هستند، اقدام به خشونت می‌کنند یا به آنها آسیب می‌رسانند (اولویوس، ۱۹۹۳؛ به نقل از سولبرگ و اولویوس، ۲۰۰۳). چنین افرادی به اعمالی دست می‌زنند که به طور طبیعی با موفقیت در زمینه تحصیلی، منافات دارد.

نقش قربانی در مقابل نقش زورگویی پدیدار می‌شود. زورگویی موجب می‌شود تا قربانیان، احساس تنهایی بیشتری کنند و ممکن است شروع این احساس موجب شود آنان خود را مستحق آزار دیدن و مسخره شدن بدانند، که این امر موجب یک خودپنداره ضعیف در آنان می‌شود. پژوهش‌های بسیاری وجود دارند که نشان داده‌اند قربانی بودن می‌تواند با نشانگانی، همچون: افسردگی، اضطراب، تنش، عزت نفس پایین و مشکلات روانی-جسمانی همراه باشد که می‌تواند به مشکلات مرتبط با سلامت روانی در کودکان منجر شود (گلو و همکاران، ۲۰۰۵). در همین راستا، یافته‌های پژوهش آندرو و وایلدینگ^۱ (۲۰۰۴) نشان داد که اضطراب و افسردگی با عملکرد تحصیلی، رابطه منفی و معنی‌دار دارد. از دیگر سو، رابطه بین سلامت روانی و پیامدهای مثبت در فراگیران در پژوهش‌های متعددی مورد حمایت قرار گرفته است. پژوهش‌های انجام‌گرفته نشان داده‌اند که سلامت روانی، تأثیری معنی‌دار بر سلامت جسمانی، عملکرد تحصیلی و کاهش خشونت و رفتارهای ضد اجتماعی داشته است (فلن و همکاران، ۲۰۰۱؛ اُسبورن، لوی، نازارت، و پیترسون^۲،

1- Andrews, & Wilding

2- Osborn, Levy, Nazareth, & Petersen

۲۰۰۷). دلیل دیگر کاهش عملکرد تحصیلی این افراد، آن است که آنها در واکنش به مورد زورگویی قرار گرفتن، ممکن است از مدرسه غیبت کنند تا از آن اجتناب کنند (نانشل، آورپک، هاینی، روان و شیت، ۲۰۰۳). به همین دلیل، چنین مواردی می‌تواند بر عملکرد تحصیلی آنها اثر منفی بگذارد.

به طور کلی، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که پیوند با مدرسه بستر مناسبی را برای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان فراهم می‌آورد و می‌تواند رفتارهای مخاطره‌آفرینی، نظیر: زورگویی و قربانی بودن را کاهش دهد. از سوی دیگر، یافته‌های این پژوهش نشان داد که زورگویی و قربانی بودن، می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، اثر منفی بگذارند. بنابراین، بر اساس این نتایج، پیشنهاد می‌شود مسئولان مدرسه و معلمان بکوشند در مدرسه خود، جوئی مثبت بیافرینند که در آن، دانش‌آموزان نسبت به معلمان و مدرسه، احساس نزدیکی و صمیمیت کنند و خود را بخشی از مدرسه به حساب آورند.

در انجام این پژوهش، محدودیت‌های چندی وجود داشت که مهمترین آن، ضعف نگاه پژوهش محور در مدارس و نزد اولیای امور در آموزش و پرورش بود که کار اجرای پرسشنامه‌ها را با اشکال مواجه ساخته بود؛ به نحوی که برخی از مدیران مدارس، از دادن وقت کافی برای تکمیل پرسشنامه‌ها اکراه داشتند. از سوی دیگر، فقدان یک منبع آماری رسمی در آموزش و پرورش، یا امتناع از در اختیار نهادن آمار دقیق تعداد دانش‌آموزان و نیز تعداد مدارس؛ به‌ویژه مدارس دخترانه، سبب شد که در برخی نواحی آموزشی، محقق برای توجیه مسئولان به ضرورت دسترسی به آمارهای مربوط به جامعه آزمودنی‌ها، به راه‌های غیرمعمول متوسل گردد. همچنین، شایان ذکر است که در پژوهش حاضر، از ابزارهای خودگزارشی استفاده شده است. این کار، ممکن است شرکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و پرهیز از بدنامی مربوط به اقدام به رفتارهای خشن، ترغیب کرده باشد و این موضوعی است که توسط پژوهشگر به صورت اتفاقی در زنگ‌های تفریح، مشاهده شده است. علاوه براین، با توجه به اینکه برای ارزیابی برازندگی مدل پیشنهادی از روش مدلیابی معادلات ساختاری استفاده شده است، نتیجه‌گیری علت و معلولی باید با احتیاط صورت گیرد.

با توجه به اینکه زمینه اصلی پژوهش حاضر، بررسی متغیرهای موجود در حوزه خشونت دانش آموزان بوده است، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران علاقه‌مند به مطالعه متغیرهای مطرح در این حوزه، متغیرهایی مثل تاب‌آوری، بهزیستی روانی و تأثیر این متغیرهای مورد بررسی بر پیامدهای شناختی و عاطفی فراگیران را نیز مطالعه کنند. علاوه بر این، اثرهای روان‌شناختی زورگویی کردن و قربانی بودن، نظیر اختلالات درونی شده و برونی شده نیز در رابطه با مدل پیشنهادی پژوهش، می‌تواند به عنوان موضوعی مناسب برای پژوهش در آینده مورد توجه قرار گیرد. همچنین، با توجه به اهمیت و نقش پدیده زورگویی کردن و قربانی بودن بر عملکرد تحصیلی و نیز اثر آن بر رشد بهنجار نوجوانان، توصیه می‌شود که در پژوهش‌های آینده، تأثیر آموزش پیشگیری از زورگویی کردن و قربانی بودن، بر پیامدهای شناختی و عاطفی فراگیران به صورت آزمایشی، مطالعه شود.

منابع

بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ فتحی آذر، اسکندر و علائی، پروانه. (۱۳۹۱). قلدری سنتی و سایبری در نوجوانان دختر مدارس راهنمایی: نقش کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز. فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۶، ۷۸-۵۱.

سرمدی، محمدرضا؛ صیف، محمدحسن؛ طالبی، سعید و عابدی، صمد. (۱۳۸۹). بررسی عوامل همبسته با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سوم راهنمایی بر اساس و ارائه الگوی تحلیل مسیر برای بررسی تأثیر TIMSSR نتایج آزمون هر یک از عوامل بر پیشرفت تحصیلی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۵(۱)، ۱۱-۳۰.

قاضی طباطبایی، محمود؛ حجازی، الهه و رضایی شریف، علی. (۱۳۸۹). آزمون تئوری‌های مساله اجتماعی پیوند با مدرسه در بین دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. مجله بررسی مسائل اجتماعی ایران، ۱(۲)، ۱۳۸-۱۱۳.

مروتی، ذکراه. (۱۳۹۰). رابطه علی محیط یادگیری سازنده گرای ادراک شده و عملکرد ریاضی با میانجیگری جهت‌گیری درونی هدف، ارزش تکلیف، نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی در دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستانی شهر اهواز. پایان‌نامه دکتری تخصصی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
- Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95, 509-521.
- Atik, G. (2006). *The role of locus of control, self-esteem, parenting styles, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students*. Unpublished M. A. Thesis, Middle East Technical University, Turkey.
- Bakus, A. S. (2010). *The relationship between bullying behaviors and perceived school connectedness among middle school students*. PhD. Dissertation, Kent State University, USA.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 17-31.
- Bayraktar, F. (2012). Bullying among adolescents in North Cyprus and Turkey: Testing a multifactor model. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(6), 1040-1065.
- Beaty, L. A; Alexeyev, E. B. (2008). The problem of school bullies: What the research tells us. *Adolescence*, 43, 169, 1-11.
- Benitez, J. L., & Justicia, F., (2006). Bullying: Description and analysis of the phenomenon. *Electronic Journal of Educational Psychology*, 4(2), 151-170.
- Blum, R. W. (2005). *School connectedness: Improving the lives of students*. Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health: Baltimore, MD.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74 (7), 252-261.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2/3), 123-142.
- Glew, G. M., Fan, M., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychological adjustment, and academic performance in

- elementary school. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 159, 1026-1031.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to School: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- McNeely, C. A., Whitlock, J. & Libbey, H. (2010). School connectedness and adolescent well-being. In Christianson, S. & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook on school-family partnerships*. New York: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2010). School and home relationships and their impact on school bullying. *School Psychology International*, 31(3), 271-295.
- Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, W. J., & Scheidt, P. C. (2003). Relationships between bullying and violence among U.S. youth. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 157, 348-353.
- Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Rakes, C. R. (2012). A longitudinal study of school connectedness and academic outcomes across sixth grade. *Journal of School Psychology*, 50(4), 443-460.
- Osborn D. P. J., Levy, G., Nazareth, I., & Petersen, I. (2007). Relative risk of cardiovascular and cancer mortality in people with severe mental illness. *Archives of General Psychiatry*, 64, 242-249.
- Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescent's aggressive behavior in context: The development and application of aggressive problem-solving strategies, *Journal of Aggression and Violent Behavior*, 5 (5), 467-490.
- Patton, D. U., Woolley, M. E., & Hong, J. S. (2012). Exposure to violence, student fear, and low academic achievement: African American males in the critical transition to high school. *Children and Youth Service Review*, 34, 388-395.
- Piotrowski, D.; Hoot, J., (2008). Bullying and violence in schools: What teachers should know and do. *Childhood Education*, 84(6), 357-363.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). A symptotic and re-sampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.
- Ramon, M., & Murillo, J. (2011). Latin America: School bullying and academic achievement. *Cepal Review*, 104, 37-53.

- Smith, P. K., Brain, B. F. (2000). Bullying in the school. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1222-1232.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
- Springer, A. S., McQueen, A., Quintanilla, G., Arrivillaga, A., & Ross, M.W. (2009). Reliability and validity of the student perceptions of school cohesion scale in a sample of Salvadoran secondary school students. *Biomedical Central International Health and Human Rights*, 9, 30-38.
- Sprott, J. B. B., Jenkins and Doob. (2005). The Importance of school: Protecting at-risk youth from early offending. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 3, 1-59.
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer association, and parental involvement. *Education and Urban Society*, 40 (2), 179-204.
- Swearer, S., & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2 & 3), 7-23.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47.
- Wienke-Totura, C.M., McKinnon-Lewis, C., Gesten, E.L., Gadd, R., Divine, K.P., Dunham, S., & Kamboukos, D. (2009). Bullying and victimization among boys and girls in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 29(4), 571-609.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293-299.
- Woolfolk, A. H. (2007). *Educational Psychology*, 10th Edition, Boston: Allyn & Bacon.
- Zaykowski, H., & Gunter, W. (2012). Youth victimization: School climate or deviant lifestyles? *Journal of Interpersonal Violence*, 27(3), 431-452.