

رفتار زورگویی معلمان نسبت به دانش‌آموزان و بررسی شیوع و دامنه آن  
در مدارس شهر تهران

Teachers' Bullying Behaviors Toward Students and Studying its  
Prevalence and Scope in Tehran's Schools

Neda Ebrahimi Moghadam

Hossein Khanifar

Kamal Dorrani

Norooz Ali Karamdoost

ندا ابراهیمی مقدم\*

حسین خنیفر\*\*

کمال درانی\*\*\*

نوروزعلی کرمدوست\*\*\*\*

چکیده

Abstract

The purpose of this survey was to identify the types of teacher's bullying behavior and its prevalence in school in Tehran, this was done by classifying sampling in schools. After confirmation by the experts, the researcher-made questionnaire was tested experimentally and Cronbach's alpha was calculated. EFA of data from 1046 students showed that there were three components of physical, psychological and verbal bullying, and CFA revealed its appropriateness. Another of physical, psychological and verbal bullying were observed in boys' schools while psychological, physical and verbal bullying were observed in girls' schools. Students who were never experienced physical, psychological and verbal bullying were 81.64, 73.33, and 76.86 percent, respectively. Physical and verbal bullying are more prevalent in boys and a similar pattern of psychological bullying was seen in both gender. The lowest and highest level of all types of bullying was observed in District 1, 19, 13, 10, respectively. While psychological bullying had a similar pattern in various grades, the maximum amount of the physical bullying was seen in the eighth and the minimum was seen in the fifth grade. The maximum and minimum amount of the verbal bullying was respectively.

**Keywords:** Teacher Bullying, Physical Bullying, Psychological Bullying, Verbal Bullying

هدف پژوهش حاضر، شناسایی انواع رفتار زورگویی معلمان و بررسی شیوع و دامنه آن در شهر تهران بود. طرح پژوهش از نوع پیمایشی و جامعه آماری آن شامل مدارس دولتی ابتدایی و متوسطه اول شهر تهران بود که نمونه‌گیری طبقه‌بندی شد. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه تأیید و آلفای کرونباخ آن (۰/۹۱) محاسبه شد. تحلیل عاملی اکتشافی داده‌های ۱۰۴۶ دانش‌آموز نشان‌دهنده سه مؤلفه زورگویی فیزیکی، زورگویی کلامی و زورگویی روانی بود و تحلیل عاملی تأییدی نمایانگر برازش مطلوب آن بود. میزان انواع رفتار زورگویی کم‌تر از معیار و در مدارس پسرانه به ترتیب زورگویی فیزیکی، روانی و کلامی و در مدارس دخترانه زورگویی روانی، فیزیکی و کلامی مشاهده شد. دانش‌آموزانی که هرگز در معرض زورگویی فیزیکی، روانی و کلامی قرار نگرفته‌اند به ترتیب ۸۱/۶۴، ۷۳/۳۳ و ۷۶/۸۶ درصد بودند. زورگویی فیزیکی و کلامی نسبت به پسران شایع‌تر بود و همچنین زورگویی روانی الگوی مشابهی در هر دو جنس داشت. منطقه یک، کم‌ترین میزان انواع زورگویی و منطقه ۱۹ بالاترین میزان زورگویی فیزیکی، منطقه ۱۳ بالاترین میزان زورگویی روانی و منطقه ۱۰ بالاترین میزان زورگویی کلامی را نشان داد. زورگویی روانی، در بین پایه‌های متفاوت الگوی مشابهی داشت؛ اما زورگویی فیزیکی در پایه هشتم بالاترین و در پایه پنجم کم‌ترین و زورگویی کلامی در پایه چهارم بالاترین و در پایه نهم کم‌ترین میزان را نشان داد.

**واژه‌های کلیدی:** زورگویی معلم، زورگویی فیزیکی، زورگویی روانی، زورگویی کلامی

\***نویسنده مسؤل:** دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، پردیس فارابی دانشگاه تهران، تهران، ایران  
\*\*استاد دانشکده مدیریت و حسابداری، پردیس فارابی دانشگاه تهران، تهران، ایران  
\*\*\*استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران  
\*\*\*\*دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

Email: Ebrahimi.mn@ut.ac.ir

Received: 20 Jan 2019 Accepted: 22 Jun 2019

پذیرش: ۹۷/۰۴/۰۱

دریافت: ۹۷/۱۰/۳۰

(DOI): 10.22059/JAPR.2019.274271

## مقدمه

در سال‌های اخیر، پدیده زورگویی هم‌تایان در بین دانش‌آموزان و نیز در رسانه‌های عمومی و در نشریات علمی بسیار مورد توجه قرار گرفته است. اصحاب رسانه، محققان و دست‌اندرکاران آموزشی تلاش کرده‌اند تا ماهیت و میزان زورگویی در مدارس، عواقب آن، ویژگی‌های قلدر، قربانی و تماشاگران را مستند نمایند. همچنین مطالعاتی در خصوص لزوم توسعه سیاست‌های مدرسه در مورد زورگویی، آموزش کارکنان و پیشگیری و نیز برنامه‌نویسی مداخله‌ای صورت گرفته است (کرنل و لیمبر، ۲۰۱۵؛ اولیوس و بریویک، ۲۰۱۴). با تأکید بر این که اکثریت قریب به اتفاق معلمان منصفانه، عادلانه و آگاهانه برای آموزش کودکان به سختی تلاش می‌کنند و علی‌رغم مواجهه با دشواری‌ها و نامالیقات فراوان، جزء صبورترین و دلسوزترین اقشار جامعه بوده و در عین حال، در موارد زیادی، قربانی خشونت و بدرفتاری دانش‌آموزان، اولیاء و فرادستان قرار می‌گیرند؛ شواهد نشان می‌دهد، معلمان نیز می‌توانند عامل ایجادکننده محیط خصمانه، ناامن و غیرقابل اعتماد باشند که این امر قادر است یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تضعیف نموده و اثرات کوتاه‌مدت و بلندمدتی را بر سلامت روانی و جسمی دانش‌آموزان داشته باشد (مک ایووی، ۲۰۰۵)؛ (زرلیو و اوسترم، ۲۰۱۱) و (ویتد و داپر، ۲۰۰۸).

در سال‌های اخیر، با ارتقای مدارس به منظور پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، معلمان با مشکلات بیشتری روبه‌رو شده‌اند که این مسأله باعث شده تا برخی از معلمان با تمرکز بر روی انجام وظایف اجرائی، در به‌کارگیری مهارت‌های حل مشکلات رفتاری و برنامه‌ریزی‌های مناسب، ناتوان باشند؛ به طوری که فروموث و همکاران (۲۰۱۵) معتقدند، بسیاری از رفتارهای قلدرانه معلمان، نه به دلیل مسائل سادسی و درونی؛ بلکه ناشی از شرایط محیطی است و آنان تحت استرس می‌توانند، الگوهای رفتاری مانند تحریک‌پذیربودن، مستعد خشمگین شدن سریع، ناامیدی و جیغ و فریادزدن تکانشی را از خود نشان دهند که پتانسیل زورگویی و آزاروآذیت را به همراه دارد.

با وجود حیاتی‌بودن دوره رشد و اهمیت روابط مثبت دانش‌آموز-معلم، توجه چندانی به آن دسته از رفتارهای نادرست معلم که برای رشد و آموزش دانش‌آموزان مخرب است، نمی‌گردد. یکی از نمودهای رفتارهای زهرآگین و منفور معلم، توهین، تنبیه بدنی، دست‌انداختن و یا تحقیر عمومی دانش‌آموز است که ماهیت مخرب منحصر به فرد آن بدین شکل توصیف شده است: همانند قربانیان تهدید، دانش‌آموزانی که هدف زورگویی معلم قرار می‌گیرند، احساس می‌کنند که در وضعیتی به دام افتاده‌اند که در آن، فرد آزاررسان کاملاً مسلط و قدرتمند است. گاهی اوقات ممکن است، آن‌ها به معنای واقعی کلمه در محیطی (مثلاً کلاس درس یا دفتر مدرسه) به دام بیفتند که در آن محیط، رفتار تهاجمی به آن‌ها تحمیل شده و هیچ راه فراری وجود ندارد (مک ایووی، ۲۰۰۵).

گاهی نیز ممکن است، معلم به صورت ناآگاهانه درگیر پدیده زورگویی شود. سیلوستر (۲۰۱۱)، چهار طریقی که معلمان به طور ناخواسته به دانش‌آموز زورگویی می‌کنند را بدین صورت بیان می‌کند: طعنه‌زدن، اسم‌گذاری، عدم پذیرش تکلیف و تحقیر. علاوه بر این او ادعا می‌کند، این معلمان رفتارهای خود را به عنوان

رفتار قلدرانه دسته‌بندی نمی‌کنند؛ چرا که انگیزه اصلی آن‌ها ممکن است به‌دست‌آوردن یک پاسخ مثبت از دانش‌آموز باشد. همچنین معلمان ممکن است، اعمال خود را به‌عنوان یک پاسخ انضباطی مناسب و یا مدیریت خوب کلاس درس ببینند.

در بررسی ذهنیت معلمان در مورد زورگویی نسبت به دانش‌آموزان، اوسترم (۲۰۱۰) متوجه شد که ذهنیت آن‌ها دارای دو جنبه متفاوت از زورگویی است. معلمان ضمن پاسخ‌گویی اندک و مسئولیت‌پذیری پایین، به‌شیوه‌های زورگویی به‌عنوان روش‌های حفظ نظم و انضباط و ترویج یادگیری اعتقاد داشتند. همچنین معلمان قلدر، نسبت به سیاست‌های آموزشی و یا روش‌های مقابله با زورگویی معلمان، آگاهی چندانی نداشتند. به‌طور کلی مطالعات مختلف نشان داده، زورگویی می‌تواند تأثیرات کوتاه‌مدت و بلندمدت مختلفی را نیز بر روی عاملان و هم‌بر روی قربانیان برجای بگذارد. در سال‌های اخیر، این تأثیرات به‌طور گسترده‌ای مستند شده است.

در ادبیات موجود، پیامدهای مختلفی برای زورگویی بیان شده است، مانند:

- اضطراب، افسردگی، اختلال وحشت‌زدگی<sup>۱</sup> (کوپلند و همکاران، ۲۰۱۳)؛
- خودآزاری<sup>۲</sup> (ناترت، ۲۰۱۵)؛
- عزت‌نفس پایین (وان‌گیل و همکاران، ۲۰۱۸)؛
- اعتیاد به الکل و موادمخدر (سایینا، اسکالی و مارسینیک، ۲۰۱۷)؛
- اختلال در غذاخوردن<sup>۳</sup> (مک‌کارتی، ۲۰۱۳)؛
- آسیب مغزی (هانگ و همکاران، ۲۰۱۷)؛
- خودکشی (مراکز کنترل و پیشگیری از بیماری، ۲۰۱۴) و
- شکست تحصیلی به‌دلیل احساس طردشدن از سوی معلم (لواسانی و مهدی‌پور مارالانی، ۱۳۹۴).

در شرایطی که تحقیقات اندکی در خصوص عواقب فوری یا طولانی‌مدت داشتن معلم قلدر وجود دارد؛ اما تحقیقات گسترده‌ای درباره زورگویی انجام شده که نشان‌دهنده قربانی‌شدن دانش‌آموز در محیط یادگیری، عواقب اجتماعی، عاطفی و علمی جدی برای قلدر، برای قربانی و برای قلدر-قربانی در پی دارد.

گرچه ممکن است، پیامدها برای قربانی شدیدتر باشد؛ اما برطبق پژوهش جینی و پوزولی (۲۰۰۹)، وجود قلدر و قربانی، هر دو نشان‌دهنده وجود عوامل خطرناک برای رفاه و سازگاری اجتماعی و روانی کودکان محسوب می‌شوند که این موضوع، به‌عنوان مسأله‌ای قابل‌توجه در زمینه سلامت عمومی بین‌المللی در نظر گرفته شده است. در شرایطی که نمایش درام تعامل قلدر-قربانی اغلب نشان‌دهنده خشونت کلامی، آزار روانی و یا ماهیت فیزیکی آن است، اغلب آنچه باعث تداوم جنگ قدرت در سیستم مدرسه می‌شود، یک

1- panic disorder

2- self harm

3- eating disorders

نظارت منفعلانه است (وازدارپ و برادشوا، ۲۰۱۸). در واقع، پنهان‌ماندن رویدادهای زورگویی و یا انفعال و بی‌تفاوتی دست‌اندرکاران آموزش و پرورش هر دو، پیامدی را به دنبال دارد و آن حمایت از محیط تبعیض‌آمیز و خصمانه‌ای است که یادگیری و آموزش را تضعیف می‌کند و مدرسه را در معرض معضلات اجتماعی و بعضاً تهدیدات قانونی و قضایی قرار می‌دهد. به همین دلیل، اولین گام برای کاهش پیامدهای منفی زورگویی در محیط آموزشی و انجام اقدامات پیشگیرانه و مداخله‌گر، شناخت ابعاد مختلف این پدیده، انواع آن و نیز بررسی میزان شیوع و گستردگی آن در مدارس است.

زورگویی، به‌عنوان رفتار ناخواسته تهاجمی، در شرایط عدم تعادل قدرت مشاهده شده و یا ادراک شده و تکرار رفتارها تعریف شده است (مرکز کنترل و پیشگیری از بیماری‌ها، ۲۰۱۴). براساس طبقه‌بندی دپارتمان بهداشت و خدمات انسانی آمریکا<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) سه نوع زورگویی به شرح زیر وجود دارد:

الف) زورگویی کلامی<sup>۳</sup> (گفتاری یا نوشتاری): هرگونه اظهارات هجوآمیز و یا اتهاماتی که باعث ناراحتی عاطفی قربانی شود. شامل: رنجاندن، نام‌گذاری، اظهارنظر جنسی نامناسب، متلک، تهدید به آسیب‌رساندن، استفاده از کلمات ناپسند، استفاده از الفاظ توهین‌آمیز و یا مسخره کردن اسم شخص، اظهارنظرهای منفی نسبت به ظاهر، لباس، اندام و مانند این‌ها، شخص (سوءاستفاده شخصیتی)، عذاب‌دادن، آزاروآذیت، تحقیر و تمسخر، تهدید به آسیب‌رساندن.

ب) زورگویی اجتماعی<sup>۴</sup>: گاهی اوقات به زورگویی به‌عنوان یک رابطه اشاره می‌شود (صدمه‌زدن به اعتبار و یا روابط یک شخص). شامل: منزوی کردن فرد با هدف مشخص، به بچه‌های دیگر گفته شود که با شخص خاصی دوست نشوند، شایعه‌پراکنی در مورد کسی و شرم‌منده کردن شخص در انظار عمومی.

ج) زورگویی فیزیکی<sup>۵</sup>: زورگویی فیزیکی، هرگونه تماس جسمی ناخواسته بین قلدر و قربانی و یا صدمه‌زدن به بدن و یا اموال شخص است. این نوع زورگویی، یکی از قابل تشخیص‌ترین انواع آن است شامل: ضربه‌زدن / لگدزدن / نیشگون گرفتن<sup>۶</sup>، تف کردن، پشت‌پازدن / هل دادن، برداشتن و یا شکستن وسایل شخصی، ساختن حالات زشت و بی‌ادبانه با دست، دعواکردن، بیگاری گرفتن، به‌زور نگاه داشتن، لمس کردن نامناسب، شوخی نامناسب<sup>۷</sup> (وحشیانه)، کشیدن مو، مشت‌زدن، هل دادن، تنه‌زدن، زخمی کردن، تهدید به‌زدن و استفاده از اشیای دم‌دست به‌عنوان سلاح.

فرزیر (۲۰۱۱) معتقد است، برای آن که به اقدامات منفی برچسب زورگویی بزنیم، موارد زیر باید وجود داشته باشد:

- 1- Centers for Disease Control and Prevention (CDC)
- 2- U.S. Department of Health & Human Services
- 3- verbal bullying
- 4- social bullying
- 5- physical bullying
- 6- pinching
- 7- pranking

- ۱- عدم تعادل قدرت بین مرتکب عمل و قربانی؛
  - ۲- حملات منظم و طولانی‌مدت و
  - ۳- کسانی که مورد آزار و اذیت قرار گرفته‌اند، در برابر افرادی که رفتار قلدرانه را به آن‌ها تحمیل کرده‌اند، دفاع یا مقابله را کاری دشوار بدانند.
- معلم‌ان قلدر رفتار توهین‌آمیز خود را با این ادعا توجیه می‌کنند که هدف زورگویی رفتاری تحریک‌آمیز قرار داشته‌اند. آن‌ها اغلب رفتارشان را تحت پوشش «محرک» دانش‌آموز و یا به‌عنوان بخشی از آموزش پنهان می‌کنند. همچنین معلم‌ان قلدر، سوءرفتار خود را به‌عنوان یک پاسخ انضباطی مناسب به رفتار غیرقابل قبول دانش‌آموز هدف تعبیر می‌کنند. با این حال، فرد قربانی در معرض تحقیر عمده قرار گرفته که هیچ هدف قانونی-آموزشی نمی‌تواند آن را توجیه کند (مک ایووی، ۲۰۰۵).
- گاهی دانش‌آموزانی که مورد زورگویی قرار گرفته‌اند، ممکن است این تشخیص اشتباه را توسعه دهند که به این دلیل مورد زورگویی قرار گرفته‌اند که حرمت کلاس حفظ شود یا یادگیری آن‌ها افزایش یابد. معلم‌ان نیز ممکن است، رفتار خود را به‌عنوان محرک، بخشی از دستورالعمل‌های آموزش، پاسخ انضباطی مناسب و یا مدیریت خوب در کلاس درس بدانند؛ در حالی که تحقیقات نشان می‌دهد، هرچه معلم دارای دانش و اطلاعات بیشتری درباره آنچه انجام می‌دهد باشد و همچنین از تسلط بیشتری بر فرآیند کلی کارهایش برخوردار باشد؛ بنابراین پشتوانه بهتری برای انجام امور خواهد داشت (دهقانی، جوادی‌پور و اسلام‌دوست، ۲۰۱۵).
- تحقیقات نشان می‌دهد بسیاری از حوادث زورگویی به مسئولان مدرسه گزارش نمی‌شود (پتروزیانو، ۲۰۱۰)؛ که این امر به‌عنوان اولین گام در پرداختن به مسأله، مانع تعریف دامنه و دفعات رفتار زورگویی در مدارس و یا منطقه می‌گردد. علاوه‌براین، هنگامی که گزارش کافی از مسأله زورگویی وجود نداشته باشد، احتمال بیشتری وجود دارد که مدیران تصویر ناقصی از رفتارهای زورگویی در مدارس خود و شرایط و وضعیت‌های وقوع آن دریافت می‌کنند.
- تحقیقی که در سال ۲۰۰۷ در سراسر کشور آمریکا بر روی ۵۱ قربانی ۱۲ تا ۱۸ ساله انجام شد، نشان داد که ۶۴ درصد از کودکانی که مورد زورگویی واقع شده‌اند، آن را گزارش نمی‌کنند و تنها ۳۶ درصد از زورگویی‌ها، گزارش می‌گردد (پتروزیانو، ۲۰۱۰).
- براساس گزارش مرکز ملی آمارهای آموزشی<sup>۱</sup> (۲۰۱۵)، زورگویی معلم ممکن است به چند دلیل گزارش نشود:
- قربانی ممکن است، به وجود سیستمی که او را باور داشته و حمایت کند، اعتماد نداشته باشد به‌خصوص در مواردی که قربانی قوانین رفتاری مدرسه را نقض کرده باشد.
  - ممکن است قربانی، از انتقام معلم و یا رفتارهای قلدرانه بیشتر او بترسد.
  - انتقام توسط دانش‌آموزانی که رابطه خوبی با معلم دارند نیز، می‌تواند یک دلیل ترس قربانی باشد.

1- national center for education statistics

- زمانی که کل کلاس در معرض زورگویی یک معلم قرار می‌گیرند، ممکن است این احساس به‌وجود آید که معلم از طرف مدرسه حمایت می‌شود و یا همه از این رفتار او آگاه هستند و آن را پذیرفته‌اند. گرشاف و فونت (۲۰۱۶)، در مقاله خود ضمن اذعان به این که تنبیه بدنی در طول چند دهه اخیر به‌طور چشمگیری در مدارس کاهش یافته است، بیان می‌کنند که در حال حاضر، تنبیه بدنی در ۱۹ ایالت آمریکا قانونی بوده و بیش از ۱۶۰ هزار کودک هر ساله در این ایالات در معرض تنبیه بدنی قرار دارند. نتایج تحقیق مؤید آن است که در ۱۴ درصد از مناطق آموزش و پرورش ایالات متحده از تنبیه بدنی استفاده می‌کنند و ۸۶ درصد دیگر، از راه‌های بهتری برای تأدیب دانش‌آموزان بهره می‌جویند.

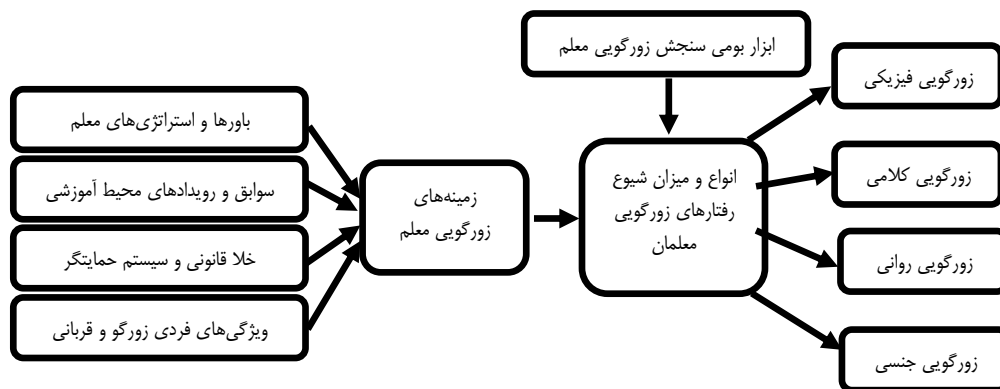
در مطالعه جاغوری، بیوکویست و اوسترم (۲۰۱۵)، به‌منظور بررسی تنبیه بدنی مفرط معلمان و ارتباط آن با پرخاشگری و قربانی‌شدن در مدرسه، نویسندگان با بیان این که انجام تنبیه بدنی توسط معلمان در مدارس ایران پذیرفته شده است، بیان می‌کنند که گاهی اوقات این تنبیه بدنی اشکال شدیدی ایجاد می‌نماید؛ بنابراین مطالعه مذکور را با هدف بررسی چگونگی وقوع این‌گونه تنبیه‌ها و ارتباط آن با قربانی‌شدن دانش‌آموز در روابط با همسالان خود در مدرسه انجام داده‌اند. دانش‌آموزان گزارش دادند که به‌شکل افراطی توسط معلمان خود مورد تنبیه بدنی قرار می‌گیرند. ۳/۸ درصد از پاسخ‌دهندگان بیان کردند که دستشان به‌عنوان تنبیه سوزانده شده و ۴/۸ درصد آن‌ها از شکستن استخوان خود خبر داده‌اند. انجام تنبیه بدنی مفرط توسط معلمان با پرخاشگری همسالان، دارای ارتباط قوی بود.

لایس (۲۰۱۴)، در رساله خود و در یک مطالعه کیفی از نوع پدیدارشناسی، تجارب روان‌شناسان مدرسه در رابطه با بدرفتاری معلمان با دانش‌آموزان پیش‌دبستانی تا کلاس ۱۲ را بررسی نمود. نتایج مطالعه نشان داد، ۷۴/۸ درصد از روان‌شناسان مدرسه اذعان کردند که بدرفتاری معلم با دانش‌آموز در محیط مدرسه وجود دارد و این بدرفتاری معلم با دانش‌آموز، نقش روان‌شناس مدرسه به‌عنوان مدافع، همکاری‌کننده و مشاوره‌دهنده را افزایش می‌دهند.

کریمی (۲۰۱۱)، در پژوهشی به‌بررسی انواع خشونت کلامی و عوامل پدیدآورنده آن از نظر دانش‌آموزان و معلمان پرداخت. نتایج پژوهش وی نشان داد، خشونت کلامی در بین دانش‌آموزان با یکدیگر و معلمان با دانش‌آموزان شایع است؛ البته خشونت کلامی در مدارس پسرانه و در بین معلمان مرد به‌طور معناداری از مدارس دخترانه و معلمان زن بیشتر است.

بازرگان و لواسانی (۲۰۰۳)، در پژوهش دیگری با هدف بررسی نوع، فراوانی و علل خشونت بدنی در مدارس راهنمایی شهر تهران و واکنش‌های اولیای مدرسه در برابر خشونت از دیدگاه دانش‌آموزان دختر و پسر، نشان دادند، اعمال خشونت بدنی در مدارس از سوی دانش‌آموزان، معلمان و حتی در بعضی موارد از طرف کارکنان غیرآموزشی وجود دارد. اما موارد خشونت بدنی در مدارس پسرانه از سوی دانش‌آموزان و معلمان به‌مراتب بیشتر از مدارس دخترانه گزارش می‌شود. درباره واکنش مدرسه در برابر اعمال خشونت بدنی معلمان نسبت به دانش‌آموزان، نظر اغلب دانش‌آموزان این است که مسئولان به‌هرحال، حق را به معلمان می‌دهند یا بی‌اعتنایی و بی‌توجهی می‌کنند و یا خود دانش‌آموز شاکه را تنبیه می‌نمایند.

همان‌طور که اشاره شد و ادبیات تحقیق نشان می‌دهد، عوامل مختلفی چون ویژگی‌های فردی زورگو و قربانی، عدم وجود سیستم پشتیبان و راهکارهای قانونی، استراتژی‌های نامناسب مدیریت کلاس درس و مشکلات مربوط به محیط‌های آموزشی می‌تواند زمینه‌ساز وقوع رفتارهای زورگویی معلم نسبت به دانش‌آموز باشد. به‌منظور شناسایی و سنجش رفتار مذکور که به‌اشکال مختلف فیزیکی، کلامی، روانی و جنسی می‌تواند نمود پیدا کند نیاز به یک ابزار بومی است؛ براین‌اساس شکل ۱ چارچوب مفهومی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد:



شکل ۱- چارچوب مفهومی زورگویی معلمان نسبت به دانش‌آموزان

با توجه به وجود تحقیقاتی اندک در زمینه زورگویی معلمان نسبت به دانش‌آموزان و تأکید بر نیاز به افزایش سطح آگاهی در مورد این موضوع، به‌منظور گسترش درک ما از پدیده زورگویی در مدارس، هدف اصلی این پژوهش این است که ضمن شناسایی انواع زورگویی معلمان نسبت به دانش‌آموزان، میزان شیوع و دامنه آن را بررسی نماید. بنابراین، سؤال‌های پژوهش به‌شرح زیر ارائه می‌شود:

- ۱- انواع رفتارهای زورگویی معلمان نسبت به دانش‌آموزان کدامند؟
- ۲- پدیده زورگویی معلمان در مدارس شهر تهران تا چه اندازه رایج است؟
- ۳- میزان شیوع زورگویی معلمان نسبت به دانش‌آموزان در مدارس و پایه‌های تحصیلی مختلف چگونه است؟

## روش

### جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر، از لحاظ هدف از نوع کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها به‌دلیل توصیف وضع موجود و استفاده از مطالعات میدانی و پرسشنامه برای گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس دولتی در دوره دوم دبستان و دوره اول دبیرستان شهر تهران بود. از میان مناطق آموزشی ۱۹ گانه شهر تهران، مناطق ۱ (شمال)، ۵ (غرب)، ۱۰ (مرکز)، ۱۳ (شرق) و ۱۹

(جنوب) به صورت طبقه‌بندی نسبی انتخاب شدند. از هر منطقه، یک دبستان و یک دبیرستان دوره اول پسرانه و دخترانه دولتی به صورت تصادفی انتخاب شد. از هر مدرسه ۳۰ الی ۴۰ دانش‌آموز به صورت در دسترس انتخاب و در پژوهش شرکت کردند.

در طی فرایند طراحی مقیاس، محقق به بررسی ادبیات جامع و گفت‌وگو با دانش‌آموزان، معلمان و مدیران مدارس و کسب نظرات آن‌ها در مورد رفتارهای قلدرانه معلمان نسبت به دانش‌آموزان پرداخت؛ سپس براساس ادبیات جمع‌آوری شده و نظرات این افراد، گویه‌های پرسشنامه طراحی گردید. گویه‌ها از نظر روایی صوری و محتوا، توسط گروهی از اعضای هیأت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران مورد بررسی و اصلاح قرار گرفت.

این مطالعه در طول سال تحصیلی ۹۶-۹۷ انجام شد. پس از کسب مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش استان تهران و مناطق پنجگانه مورد مطالعه که منجر به تعدیل و اصلاح پرسشنامه و حذف برخی از سؤال‌ها (از جمله بخش زیادی از سؤال‌های مؤلفه زورگویی جنسی) شد. پس از کسب اجازه از مسئولان مدرسه و بیان اهداف تحقیق، دستورالعمل چگونگی پاسخگویی به مقیاس به شرکت‌کنندگان ارائه و داده‌ها جمع‌آوری شد. در طی فرایند جمع‌آوری داده‌ها، برخی از مسائل اخلاقی از قبیل آگاهانه‌بودن، محرمانه‌بودن و مشارکت داوطلبانه نیز در نظر گرفته گردید. تکمیل هر مقیاس حدود ۱۵ دقیقه به طول انجامید.

پس از انجام اصلاحات، پرسشنامه اولیه دارای چهار زیرمقیاس کلامی (۱۲ گویه)، روانی (۱۲ گویه)، فیزیکی (۱۳ گویه) و جنسی (۵ گویه) بود که به صورت آزمایشی اجرا گردید. ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۹۱ بود که مناسب به نظر می‌آمد. در جدول ۱، می‌توان ضرایب آلفای زیرمقیاس‌های زورگویی را مشاهده کرد.

جدول ۱- ضرایب آلفای زیرمقیاس‌های زورگویی معلم

زیرمقیاس	تعداد گویه	ضریب آلفا
زورگویی کلامی	۱۲	۰/۷۷
زورگویی روانی	۱۲	۰/۸۱
زورگویی فیزیکی	۱۳	۰/۸۳
زورگویی جنسی	۵	۰/۱۷

همانگونه که ملاحظه می‌شود، زیرمقیاس زورگویی ضریب آلفای مناسبی نداشت و گویه‌های آن از پرسشنامه نهایی حذف گردید.

پس از جمع‌آوری داده‌ها، به منظور تأیید بررسی روایی سازه مقیاس زورگویی و اعتبار آن، تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی انجام شد. برای این کار، گروه نمونه (۱۰۴۶ نفر) به طور تصادفی به دو زیر گروه تقسیم



گردید تا مقدمات رواسازی متقاطع<sup>۱</sup> فراهم شود. نمونه استفاده شده برای اجرای تحلیل عاملی اکتشافی، شامل ۵۴۵ نفر و برای تحلیل عاملی تأییدی ۵۰۱ بود. پیش از اجرای تحلیل عاملی اکتشافی، مفروضه عدم وجود رابطه هم‌خطی چندگانه<sup>۲</sup> عوامل بررسی شد. نتایج تحلیل همبستگی عوامل را می‌توان در جدول ۲ مشاهده کرد.

### جدول ۲- ماتریس همبستگی و شاخص‌های توصیفی عوامل پیش از تحلیل عاملی

زیرمقیاس‌ها	۱	۲	۳	میانگین	انحراف استاندارد
زورگویی کلامی				۱۶/۷۳	۵/۱۵
زورگویی روانی	۰/۶۶			۱۶/۹۳	۵/۳۲
زورگویی فیزیکی	۰/۵۴	۰/۵۹		۱۷/۵۸	۵/۷۹

برپایه ضرایب همبستگی به‌دست آمده که همگی کمتر از ۰/۸۵ می‌باشند، فرض عدم وجود رابطه هم‌خطی بین عوامل رعایت شده است. سطح قابل‌قبول شاخص  $KMO$  (۰/۸۹)، بررسی اعتبار ماتریس همبستگی با استفاده از آزمون کرویت بارتلت ( $P < ۰/۰۱$ ،  $۵۱۵۲/۹۸$ )؛ و نیز مقدار دترمینان ماتریس غیرصفر بیانگر آن بود که اجرای تحلیل عاملی توجیه‌پذیر است. تحلیل عاملی به‌شیوه مؤلفه‌های اصلی<sup>۳</sup> (PA) انجام شد. همچنین چرخش واریماکس<sup>۴</sup> به‌منظور دستیابی به‌روشن‌ترین ساختار ممکن به‌کار رفت. برای تعیین تعداد عوامل و محتوای مقیاس، چند معیار موردتوجه قرار گرفت: درصد واریانس تبیین‌شده، میزان ارزش ویژه، نمودار سنگریزه‌ای و تحلیل موازی. در پایان، پس از اجرای چندین باره تحلیل عاملی و حذف گویه‌ها (۱۴ گویه) براساس بار عاملی ضعیف (کم‌تر از ۰/۳)، میزان اشتراکات پایین (کم‌تر از ۰/۱۵) و بار چندگانه روی عوامل، ساختار سه عاملی انتخاب شد. ماتریس ساختار عاملی نهایی را می‌توان در جدول ۳ مشاهده کرد. در این جدول، بارهای عاملی و میزان اشتراک‌ها گزارش شده است.

- 
- 1- cross validation
  - 2- multicollinearity
  - 3- principal components
  - 4- varimax

جدول ۳- ماتریس چرخش یافته ساختار عاملی مقیاس زورگویی معلمان

شماره	گویه	عامل اول	عامل دوم	عامل سوم	اشتراک‌ها
۳۱	معلم من، موهای مرا کشید.	۰/۷۱			۰/۵۵
۳۲	معلم من، گوش مرا کشید.	۰/۷۱			۰/۵۴
۳۶	معلم من، سرم و سر دانش‌آموز دیگری را بهم کوبید.	۰/۶۸			۰/۴۹
۲۵	معلم من، به من سیلی زد.	۰/۶۵			۰/۴۳
۲۸	معلم من، با یک وسیله (کتاب، خط‌کش، کوله‌پشتی و مانند این‌ها) به من ضربه زد.	۰/۶۳			۰/۴۵
۲۶	معلم من، به من مشت زد.	۰/۶۲			۰/۴۳
۳۷	معلم من، سر مرا به دیوار یا به میز کوبید.	۰/۶۰			۰/۴۱
۲۹	معلم من، چیزی به سمت من پرتاب کرد (کتاب، پاک‌کن، خودکار و مانند این‌ها).	۰/۵۲			۰/۳۰
۳۵	معلم من، مرا مجبور کرد که جلوی کلاس، روی یک پا بایستم.	۰/۵۱			۰/۲۹
۲۷	معلم من، مرا نیشگون گرفت.	۰/۵۰			۰/۴۷
۳۰	معلم من، مرا محکم تکان داد.	۰/۴۵			۰/۳۲
۲۱	معلم من، در مورد من شایعه‌سازی کرد.		۰/۶۸		۰/۵۶
۲۰	معلم من، در مورد من به همکلاسی‌ها و یا کارکنان مدرسه دروغ گفت.		۰/۶۴		۰/۵۲
۱۸	معلم من، در کلاس درس به من بی‌محرمانگی کرد.		۰/۶۰		۰/۴۱
۲۳	معلم من، اطلاعات محرمانه مرا در کلاس یا مدرسه فاش کرد.		۰/۵۷		۰/۴۲
۱۳	معلم من، موقع انتخاب دانش‌آموزان، مرا آخرین نفر انتخاب کرد.		۰/۵۵		۰/۳۲
۱۶	معلم من، مرا تنها و جدا از دانش‌آموزان دیگر نشانده.		۰/۵۴		۰/۴۰
۲۴	معلم من، به خاطر تنبیه، تکلیف بیشتری نسبت به همکلاسی‌هایم به من داد.		۰/۵۳		۰/۴۵
۱۹	معلم من، عمدتاً به وسایل من آسیب زد و یا آن‌ها را برداشت.		۰/۵۳		۰/۴۷
۲۲	معلم من، در مورد من با دست‌انگشت‌های بد و مسخره نشان داد.		۰/۵۳		۰/۲۵
۱۴	معلم من، زمانی که به او نیاز داشتم، به من کمک نکرد.		۰/۴۳		۰/۵۰
۳	معلم من، نام و یا نام‌خانوادگی مرا مسخره کرد.			۰/۶۸	۰/۴۵
۱	معلم من، مرا به شکلی مسخره صدا کرد.			۰/۶۶	۰/۴۷
۲	معلم من، روی من اسم گذاشت.			۰/۶۲	۰/۴۲
۶	معلم من، در مورد من جوک ساخت.			۰/۵۸	۰/۴۰
۴	معلم من، مرا به خاطر ظاهر مسخره کرد (قد، مدل مو، رنگ پوست و قیافه).			۰/۵۵	۰/۳۷
۵	معلم من، لهجه و یا طرز سخن گفتن مرا مسخره کرد.			۰/۵۳	۰/۳۷
۸	معلم من، دست‌خط مرا مسخره کرد.			۰/۴۱	۰/۳۲

سه عامل به‌دست آمده در ساختار فوق، به‌ترتیب زورگویی فیزیکی، زورگویی روانی و زورگویی کلامی نام‌گذاری شد. سپس ساختار عاملی استخراج شده با استفاده تحلیل عاملی تأییدی مورد آزمون قرار گرفت. نرم‌افزار ایموس ۱۸ برای برازش مدل عاملی با شیوه بیشینه احتمال به‌کار گرفته شد. با استفاده از رویکرد مرتبه دوم و پس از آزادکردن کوواریانس خطاها، شاخص‌های برازش مدل نتایج بسیار خوبی را نشان دادند که در جدول ۴ قابل مشاهده است.

جدول ۴- شاخص‌های برازش مدل تأییدی

مرحله	$2\chi$	معناداری	df	$2/df\chi$	CFI	GFI	AGFI	RMR	RMSEA
پیش از اصلاح	۱۱۸۳/۲۶	$P < 0.01$	۳۴۷	۳/۴۱	۰/۸۰	۰/۸۶	۰/۸۳	۰/۰۳۴	۰/۰۷
پس از اصلاح	۶۳۰/۵۷	$P < 0.01$	۳۱۵	۲/۰۰	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۰۲	۰/۰۵

همان‌گونه که می‌توان دید، در مدل اصلاح شده شاخص  $\chi^2=630/57$ ، نسبت  $\chi^2$  به درجه آزادی ( $\chi^2/df=2/00$ )، شاخص برازش تطبیقی ( $CFI=0/93$ )، شاخص نیکویی برازش ( $GFI=0/92$ )، شاخص تعدیل شده نیکویی برازش ( $AGFI=0/90$ )، و ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب ( $RMSEA=0/05$ ) همگی نشان می‌دهند که مدل عاملی استخراج شده با داده‌ها برازش بسیار خوبی دارد و برپایه نتایج ضرایب رگرسیونی تمامی گویه‌ها روی عامل و عوامل روی سازه کلی به‌لحاظ آماری معنادار بود.

### یافته‌ها

پس از جمع‌آوری داده‌ها از مجموع ۱۲۷۸ دانش‌آموز، ۱۶۴ نفر (۱۲/۸۳ درصد) از آن‌ها تجربه‌ای از هیچ‌یک از انواع زورگویی معلم در دوران تحصیل خود را نداشتند. از ۱۱۱۴ نفر باقی مانده، ۶۸ نفر (۶/۱ درصد) از آن‌ها فقط تجربه‌ای از یک نوع زورگویی معلم در کلاس درس داشتند و با توجه به‌تعریف عملیاتی زورگویی که باید شامل انجام فعلی مکرر باشد، از این تعداد به‌عنوان افرادی که تجربه خشونت (و نه زورگویی) در کلاس درس را داشته‌اند، چشم‌پوشی گردید. بنابراین، با در نظرگرفتن دانش‌آموزانی که تجربه‌ای از زورگویی معلم نداشته‌اند، در مجموع حدود ۲۰ درصد از دانش‌آموزان مورد مطالعه کنار گذاشته شدند. پیش از پرداختن به‌تحلیل‌های اصلی، مشخصات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان گزارش می‌گردد. در جدول ۵، می‌توان توزیع فراوانی منطقه آموزش و پرورش را به‌تفکیک جنسیت مشاهده کرد.

**جدول ۵- توزیع فراوانی منطقه آموزش و پرورش به تفکیک جنسیت**

<u>جنسیت</u>				
منطقه	<u>پسر</u>		<u>دختر</u>	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
۱	۹۰	۱۴/۵	۷۵	۱۷/۶
۵	۱۱۵	۱۸/۶	۷۶	۱۷/۸
۱۰	۱۴۶	۲۳/۶	۷۲	۱۶/۹
۱۳	۹۵	۱۵/۳	۱۳۶	۳۱/۹
۱۹	۱۷۳	۲۷/۹	۶۸	۱۵/۹
کل	۶۱۹	۱۰۰/۰	۴۲۷	۱۰۰/۰

در جدول ۶ می توان توزیع فراوانی پایه تحصیلی را به تفکیک جنسیت مشاهده کرد.

**جدول ۶- توزیع فراوانی پایه تحصیلی به تفکیک جنسیت**

<u>جنسیت</u>				
پایه	<u>پسر</u>		<u>دختر</u>	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
۴	۸۳	۱۳/۴	۳۲	۷/۵
۵	۹۵	۱۵/۳	۳۲	۷/۵
۶	۱۰۴	۱۶/۸	۳۴	۸/۰
۷	۱۲۱	۱۹/۵	۱۲۹	۳۰/۲
۸	۹۶	۱۵/۵	۹۹	۲۳/۲
۹	۱۲۰	۱۹/۴	۱۰۱	۲۳/۷
کل	۶۱۹	۱۰۰/۰	۴۲۷	۱۰۰/۰

در پاسخ به سؤال اول پژوهش، همان گونه که نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی نشان داد، سه مؤلفه مشخص در ابزار طراحی شده قابل تفکیک بوده که زورگویی فیزیکی، زورگویی روانی و زورگویی کلامی نام گذاری شدند. جدول ۷، شاخص های توصیفی و نتایج آزمون تی تک نمونه ای با استفاده از مقایسه میانگین مشاهده گردیده با میانگین معیار برای هریک از این سه نوع زورگویی نمایش داده شده است. منظور از میانگین معیار، نمره فرد در صورت پاسخ متوسط به همه گزینه هاست.

جدول ۷- شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای

عوامل	میانگین	انحراف استاندارد	کم‌ترین	بیشترین	t	درجه آزادی	معناداری
<b>پسران</b>							
زورگویی فیزیکی	۱۵/۹۳	۵/۹۳	۱۱	۵۴	-۷۱/۵۰	۶۱۸	$P < .01$
زورگویی روانی	۱۴/۱۰	۴/۸۵	۱۰	۴۶	-۸۱/۴۴	۶۱۸	$P < .01$
زورگویی کلامی	۹/۷۷	۳/۷۳	۷	۳۵	-۷۴/۸۰	۶۱۸	$P < .01$
نمره کل زورگویی	۳۹/۸۰	۱۱/۹۶	۲۸	۱۱۰	-۹۱/۹۶	۶۱۸	$P < .01$
<b>دختران</b>							
زورگویی فیزیکی	۱۴/۱۶	۳/۷۲	۱۱	۳۴	-۱۰۴/۵۳	۴۲۶	$P < .01$
زورگویی روانی	۱۴/۳۴	۴/۵۸	۱۰	۴۷	-۷۰/۶۵	۴۲۶	$P < .01$
زورگویی کلامی	۸/۶۷	۲/۲۳	۷	۲۲	-۱۱۴/۱۲	۴۲۶	$P < .01$
نمره کل زورگویی	۳۷/۱۶	۸/۸۲	۲۸	۸۶	-۱۰۹/۶۲	۴۲۶	$P < .01$

نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای نشان داد، میزان زورگویی فیزیکی (میانگین=۱۵/۹۳، میانگین معیار=۵۰،  $t=-۷۱/۳۳$ ،  $P < .01$ )، روان (میانگین=۱۴/۱۰، میانگین معیار=۳۰،  $t=-۸۱/۴۴$ ،  $P < .01$ )، کلامی (میانگین=۹/۷۷، میانگین معیار=۲۱،  $t=-۷۴/۸۰$ ،  $P < .01$ ) و مجموع (میانگین=۳۹/۸۰، میانگین معیار=۸۴،  $t=-۹۱/۹۶$ ،  $P < .01$ ) بسیار پایین‌تر از میانگین معیار است.

به‌منظور بررسی مقایسه میانگین انواع زورگویی باهم، از آنجا که تعداد گویه‌های مؤلفه‌ها، باهم برابر نبود، نمره کل هر کدام بر تعداد گویه‌ها تقسیم شد تا مقادیر میانگین قابل‌قیاس باشند (جدول ۸).

جدول ۸- میانگین معیارشده انواع زورگویی به تفکیک جنسیت

عوامل	میانگین	انحراف استاندارد	کم‌ترین	بیشترین
<b>پسران</b>				
زورگویی فیزیکی	۱/۴۵	۰/۵۴	۱	۴/۹۱
زورگویی روانی	۱/۴۱	۰/۴۸	۱	۴/۶۰
زورگویی کلامی	۱/۴۰	۰/۵۳	۱	۵/۰۰
<b>دختران</b>				
زورگویی فیزیکی	۱/۲۹	۰/۳۴	۱	۳/۰۹
زورگویی روانی	۱/۴۳	۰/۴۶	۱	۴/۷۰
زورگویی کلامی	۱/۲۴	۰/۳۲	۱	۳/۱۴

همانگونه که می‌توان مشاهده کرد، در بین پسران، زورگویی فیزیکی (میانگین=۱/۴۵)، روانی (میانگین=۱/۴۱) و کلامی (میانگین=۱/۴۰) قرار می‌گیرند. در بین دختران، زورگویی روانی (میانگین=۱/۴۳) بیش از زورگویی فیزیکی (میانگین=۱/۲۹) و کلامی (میانگین=۱/۲۴) است.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، به منظور بررسی میزان بروز اشکال مختلف زورگویی در مدارس مورد مطالعه، توزیع پاسخ به هر گویه به شرح جدول ۹ گزارش شده است.

جدول ۹- توزیع درصد فراوانی پاسخ به هر گویه

گویه	هرگز	۱ بار	۲ تا ۵ بار	بیش از ۵ بار	همیشه
معلم من، موهای مرا کشید.	۸۴/۸	۹/۴	۳/۹	۱/۱	۰/۸
معلم من، گوش مرا کشید.	۷۳/۶	۱۸/۵	۵/۴	۲/۸	۰/۹
معلم من، سرم و سر دانش‌آموز دیگری را بهم کوبید.	۸۳/۷	۱۲/۵	۲/۸	۰/۹	۰/۲
معلم من، به من سیلی زد.	۷۶/۴	۱۳/۰	۶/۱	۲/۷	۱/۰
معلم من، با یک وسیله (کتاب، خط‌کش و مانند این‌ها) به من ضربه زد.	۷۳/۰	۱۷/۳	۶/۴	۳/۰	۰/۳
معلم من، به من مشت زد.	۸۱/۰	۱۰/۵	۶/۳	۱/۸	۰/۴
معلم من، سر مرا به دیوار یا به میز کوبید.	۹۰/۲	۵/۹	۲/۹	۰/۶	۰/۴
معلم من، چیزی به سمت من پرتاب کرد (کتاب، پاک‌کن و مانند این‌ها).	۷۵/۵	۱۶/۲	۵/۸	۱/۹	۰/۶
معلم من، مرا مجبور کرد که جلوی کلاس روی یک‌پا بایستم.	۸۴/۳	۱۱/۲	۳/۱	۰/۸	۰/۷
معلم من، مرا نیشگون گرفت.	۸۲/۸	۹/۰	۵/۵	۲/۱	۰/۶
معلم من، مرا محکم تکان داد.	۷۳/۸	۱۸/۴	۵/۶	۱/۹	۰/۳
معلم من، در مورد من به هم‌کلاسی‌ها و یا کارکنان مدرسه دروغ گفت.	۶۸/۱	۱۹/۹	۸/۴	۲/۵	۱/۱
معلم من، در مورد من شایعه‌سازی کرد.	۷۶/۷	۱۶/۳	۴/۴	۱/۷	۰/۹
معلم من، در کلاس درس به من بی‌محرمانگی کرد.	۷۱/۳	۱۵/۷	۹/۴	۲/۴	۱/۲
معلم من، اطلاعات محرمانه‌ی مرا در کلاس یا مدرسه فاش کرد.	۸۵/۸	۸/۹	۳/۱	۱/۹	۰/۴
معلم من، موقع انتخاب دانش‌آموزان، مرا آخرین نفر انتخاب کرد.	۶۹/۴	۱۶/۶	۷/۳	۲/۱	۴/۶
معلم من، مرا تنها و جدا از دانش‌آموزان دیگر نشانند.	۸۲/۷	۱۳/۲	۱/۸	۱/۴	۰/۹
معلم من، به خاطر تنبیه، تکلیف بیشتری نسبت به هم‌کلاسی‌ها به من داد.	۶۲/۴	۲۳/۸	۸/۸	۳/۱	۱/۹
معلم من، به طور عمد به وسایل من آسیب زد و یا آن‌ها را برداشت.	۷۴/۶	۱۶/۴	۷/۱	۱/۲	۰/۷
معلم من، در مورد من با دستانتش شکل‌های بدومسخره نشان داد.	۸۶/۹	۹/۲	۱/۷	۱/۲	۱/۰
معلم من، زمانی که به او نیاز داشتم، به من کمک نکرد.	۵۹/۰	۲۲/۶	۱۰/۳	۳/۳	۴/۰
معلم من، نام و یا نام‌خانوادگی مرا مسخره کرد.	۷۶/۴	۱۲/۳	۶/۱	۳/۳	۱/۸
معلم من، مرا به شکلی مسخره صدا کرد.	۶۶/۹	۱۸/۱	۹/۲	۳/۷	۲/۱
معلم من، روی من اسم گذاشت.	۷۵/۶	۱۴/۴	۵/۷	۲/۴	۱/۸
معلم من، در مورد من جوک ساخت.	۹۲/۳	۶/۳	۰/۹	۰/۲	۰/۱
معلم من، مرا به خاطر ظاهر من مسخره کرد (نژاد، قد، پوست و قیافه).	۸۱/۵	۸/۹	۶/۲	۱/۸	۱/۶
معلم من، لهجه و یا طرز سخن گفتن مرا مسخره کرد.	۸۹/۱	۶/۸	۲/۳	۱/۱	۰/۸
معلم من، مرا تهدید کرد که بلایی سرم می‌آورد.	۷۷/۰	۱۶/۳	۴/۵	۱/۵	۰/۷

توزیع درصد فراوانی نشان می‌دهد، بیشتر شاخص‌های زورگویی، بین ۷۰ تا ۹۰ درصد افراد گزینه هرگز را انتخاب کرده‌اند و توزیع به شکل قابل توجهی به سمت گزینه‌های «هرگز» و «یک‌بار» گرایش دارد. جدول ۱۰، توزیع فراوانی و درصد شیوع زورگویی در مدارس را نشان می‌دهد.

جدول ۱۰- توزیع فراوانی انواع زورگویی در کل دانش‌آموزان

عوامل	هرگز	مورد زورگویی	بسیار مورد زورگویی	کل
زورگویی فیزیکی	۸۵۴	۱۶۴	۲۸	۱۰۴۶
	خی‌دو	درجه آزادی	سطح معناداری	
	۱۱۲۵/۱۲	۲	$P < .01$	
زورگویی روانی	۷۶۷	۲۴۵	۳۴	۱۰۴۶
	خی‌دو	درجه آزادی	سطح معناداری	
	۸۱۶/۷۲	۲	$P < .01$	
زورگویی کلامی	۸۰۴	۲۰۸	۳۴	۱۰۴۶
	خی‌دو	درجه آزادی	سطح معناداری	
	۹۳۵/۳۶	۲	$P < .01$	

نتایج آزمون خی‌دو نشان می‌دهد، گرایش پاسخ‌ها به‌طور معناداری به سمت گزینه «هرگز» بوده است. در بین ۱۰۴۶ دانش‌آموز، ۸۵۴ نفر هرگز مورد زورگویی فیزیکی نبوده‌اند، ۱۶۴ نفر قربانی زورگویی فیزیکی و ۲۸ نفر بسیار مورد زورگویی فیزیکی قرار گرفته‌اند. توزیع فراوانی زورگویی روانی نیز، به‌گونه قابل توجه‌ای، به سمت گزینه هرگز گرایش دارد: «هرگز»: ۷۶۷ نفر، «مورد زورگویی»: ۲۴۵ نفر و «بسیار مورد زورگویی»: ۳۴ نفر. زورگویی کلامی نیز در بین دانش‌آموزان کم گزارش شده است، به‌گونه‌ای که ۸۰۴ نفر «هرگز» مورد زورگویی نبوده‌اند، ۲۰۸ نفر «مورد زورگویی» واقع شده و ۳۴ نفر «بسیار مورد زورگویی» بوده‌اند.

در پاسخ به سؤال سوم پژوهش، توزیع فراوانی زورگویی به تفکیک جنسیت، منطقه آموزش و پرورش و پایه تحصیلی به شرح زیر گزارش می‌شود. در جدول ۱۱، توزیع تقاطعی جنسیت و زورگویی بیانگر آن است که در بین پسران به‌طور معناداری زورگویی فیزیکی و کلامی شایع‌تر است و زورگویی روانی در بین پسران و دختران الگوی بسیار مشابهی دارد و تفاوتی مشاهده نمی‌شود.

جدول ۱۱- توزیع فراوانی تقاطعی جنسیت و زورگویی

عوامل	هرگز	مورد زورگویی	بسیار مورد زورگویی	کل
زورگویی فیزیکی	جنسیت			
	پسران	۴۷۴	۱۲۰	۶۱۹
	دختران	۳۸۰	۴۴	۴۲۷
	درصد	۷۶/۶	۱۹/۴	۱۰۰/۰
	خی دو	درجه آزادی	سطح معناداری	
	۲۸/۵۷	۲	$P < .01$	
زورگویی روانی	پسران	۴۶۱	۱۳۹	۶۱۹
	دختران	۳۰۶	۱۰۶	۴۱۲
	درصد	۷۴/۵	۲۲/۵	۱۰۰/۰
	خی دو	درجه آزادی	سطح معناداری	
	۱/۰۳	۲	$P > .05$	
	زورگویی کلامی	پسران	۴۴۵	۱۴۳
دختران		۳۵۹	۶۵	۴۲۷
درصد		۷۱/۹	۲۳/۱	۱۰۰/۰
خی دو		درجه آزادی	سطح معناداری	
۲۷/۱۸		۲	$P < .01$	

در جدول ۱۲، توزیع تقاطعی منطقه آموزشی و زورگویی، آزمون خی دو نشان می‌دهد که در بین مناطق آموزش زورگویی فیزیکی شیوع متفاوتی دارد. در مناطق نوزده (۲۴/۱ درصد)، سیزده (۲۱/۲ درصد)، ده (۲۱/۱ درصد)، پنج (۱۶/۲ درصد) و یک (۴/۸ درصد) به ترتیب بیشترین میزان زورگویی فیزیکی گزارش شده است. زورگویی روانی نیز، در مناطق مختلف به یک میزان شایع نیست. در مناطق سیزده (۳۲/۷ درصد)، نوزده (۲۶/۳ درصد)، ده (۲۵/۲ درصد)، پنج (۲۳/۱ درصد) و یک (۱۸/۲) به ترتیب بیشترین میزان زورگویی روانی گزارش شد. براساس آزمون خی دو، توزیع زورگویی کلامی در بین مناطق آموزش و پرورش متفاوت است: منطقه ده (۳۰/۳ درصد)، منطقه سیزده (۲۸/۲ درصد)، منطقه پنج (۲۵/۲ درصد)، منطقه نوزده (۲۲/۴ درصد) و منطقه یک (۵/۵ درصد).



جدول ۱۲- توزیع فراوانی تقاطعی منطقه آموزشی و زورگویی

عوامل	هرگز	مورد زورگویی	بسیار مورد زورگویی	کل	
<b>منطقه</b>					
زورگویی فیزیکی	یک	۱۵۷	۸	۱۶۵	
	درصد	۹۵/۲	۴/۸	۱۰۰/۰	
	پنج	۱۶۰	۲۵	۱۹۱	
	درصد	۸۳/۸	۱۳/۱	۱۰۰/۰	
	ده	۱۷۲	۴۰	۲۱۸	
	درصد	۷۸/۹	۱۸/۳	۱۰۰/۰	
	سیزده	۱۸۲	۴۴	۲۳۱	
	درصد	۷۸/۸	۱۹/۰	۱۰۰/۰	
	نوزده	۱۸۳	۴۷	۲۴۱	
	درصد	۷۵/۹	۱۹/۵	۱۰۰/۰	
	خی‌دو	درجه آزادی	سطح معناداری		
		۸	$P < .01$		۳۱/۲۷
زورگویی روانی	یک	۱۳۵	۳۰	۱۶۵	
	درصد	۸۱/۸	۱۸/۲	۱۰۰/۰	
	پنج	۱۴۷	۴۱	۱۹۱	
	درصد	۷۷/۰	۲۱/۵	۱۰۰/۰	
	ده	۱۶۳	۴۵	۲۱۸	
	درصد	۷/۸	۲۰/۶	۱۰۰/۰	
	سیزده	۱۵۲	۶۴	۲۳۱	
	درصد	۶۵/۸	۲۶/۶	۱۰۰/۰	
	نوزده	۱۷۰	۲۴۵	۲۴۱	
	درصد	۷۰/۵	۲۳/۴	۱۰۰/۰	
	خی‌دو	درجه آزادی	سطح معناداری		
		۸	$P < .01$		۲۴/۱۶
زورگویی کلامی	یک	۱۵۶	۹	۱۶۵	
	درصد	۹۵/۵	۵/۵	۱۰۰/۰	
	پنج	۱۴۳	۴۱	۱۹۱	
	درصد	۷۴/۹	۲۱/۵	۱۰۰/۰	
	ده	۱۵۲	۵۸	۲۱۸	
	درصد	۶۹/۷	۲۶/۶	۱۰۰/۰	
	سیزده	۱۶۶	۵۷	۲۳۱	
	درصد	۷۱/۹	۲۴/۷	۱۰۰/۰	
	نوزده	۱۸۷	۴۳	۲۴۱	
	درصد	۷۷/۶	۱۷/۸	۱۰۰/۰	
	خی‌دو	درجه آزادی	سطح معناداری		
		۸	$P < .01$		۲۷/۱۸

رفتار زورگویی معلمان نسبت به دانش‌آموزان و...

هماهنگونه که جدول ۱۲ نشان می‌دهد، در منطقه ۱، کم‌ترین میزان انواع زورگویی؛ در منطقه ۱۹، بالاترین میزان زورگویی فیزیکی؛ در منطقه ۱۳، بالاترین میزان زورگویی روانی و منطقه ۱۰ بالاترین میزان زورگویی کلامی گزارش شده است.

در جدول ۱۳، توزیع تقاطعی پایه تحصیلی و زورگویی بیانگر آن است که در پایه‌های مختلف تحصیلی میزان زورگویی فیزیکی و کلامی معلمان متفاوت بوده است؛ اما زورگویی روانی در بین پایه‌ها با الگویی مشابه رخ می‌دهد.

جدول ۱۳- توزیع فراوانی تقاطعی پایه تحصیلی و زورگویی

عوامل	هرگز	مورد زورگویی	بسیار مورد زورگویی	کل
زورگویی فیزیکی	پایه			
	چهارم	۹۷	۱۶	۲
	درصد	۸۴/۳	۱۳/۹	۱/۷
	پنجم	۱۱۳	۱۳	۱
	درصد	۸۹/۰	۱۰/۲	۰/۸
	ششم	۱۰۷	۲۳	۸
	درصد	۷۷/۵	۱۶/۷	۵/۸
	هفتم	۲۲۱	۲۹	۰
	درصد	۸۸/۴	۱۱/۶	۰/۰
	هشتم	۱۳۹	۴۴	۱۲
درصد	۷۱/۳	۲۲/۶	۶/۲	
نهم	۱۷۷	۳۹	۵	
درصد	۸۰/۱	۱۷/۶	۲/۳	
زورگویی روانی	خی‌دو	درجه آزادی	سطح معناداری	
	۳۹/۷۹	۱۰	$P < ۰/۰۱$	
	چهارم	۹۱	۲۳	۱
	درصد	۷۹/۱	۲۰/۰	۰/۹
	پنجم	۹۶	۲۸	۳
	درصد	۷۵/۶	۲۲/۰	۲/۴
	ششم	۱۰۰	۳۱	۷
	درصد	۷۲/۵	۲۲/۵	۵/۱
	هفتم	۱۸۳	۵۸	۹
	درصد	۷۳/۲	۲۳/۲	۳/۶
هشتم	۱۲۶	۶۱	۸	
درصد	۶۴/۶	۳۱/۳	۱/۴	

**ادامه جدول ۱۳- توزیع فراوانی تقاطعی پایه تحصیلی و زورگویی**

عوامل	هرگز	مورد زورگویی	بسیار مورد زورگویی	کل
زورگویی کلامی	۱۷۱	۴۴	۶	۲۲۱
	۷۷/۴	۱۹/۹	۲/۷	۱۰۰/۰
	درجه آزادی	سطح معناداری		
	۱۰	$P > .05$		
	۷۷	۳۶	۲	۱۱۵
	۶۷/۰	۳۱/۳	۱/۷	۱۰۰/۰
	۹۵	۳۰	۲	۱۲۷
	۷۴/۸	۲۳/۶	۱/۶	۱۰۰/۰
	۹۸	۳۵	۵	۱۳۸
	۷۱/۰	۲۵/۴	۳/۶	۱۰۰/۰
	۲۰۴	۴۲	۴	۲۵۰
	۸۱/۶	۱۶/۸	۱/۶	۱۰۰/۰
	۱۴۴	۳۸	۱۳	۱۹۵
	۷۳/۸	۱۹/۵	۶/۷	۱۰۰/۰
۱۸۶	۲۷	۸	۲۲۱	
۸۴/۲	۱۲/۲	۳/۶	۱۰۰/۰	
درجه آزادی	سطح معناداری			
۱۰	$P < .01$			

**بحث و نتیجه‌گیری**

علی‌رغم نتایج به‌دست آمده که گویای میزان انواع زورگویی در کلیه مدارس کم‌تر از معیار است؛ ولی حاکی از آن بود که در مدارس پسرانه به‌ترتیب زورگویی فیزیکی، زورگویی روانی و زورگویی کلامی و در مدارس دخترانه به‌ترتیب زورگویی روانی، زورگویی فیزیکی و زورگویی کلامی مشاهده می‌شود. دانش‌آموزان عدم یاری‌رسانی معلم در مواقع نیاز، بی‌محلّی معلم به دانش‌آموز در کلاس درس، به‌شکل مسخره صداکردن نام دانش‌آموز توسط معلم و انجام تکالیف بیشتر به‌منظور تنبیه را بیش از بقیه موارد تجربه کرده‌اند.

در مجموع دختران و پسران، ۷/۲۴ درصد مشارکت‌کنندگان تجربه زورگویی فیزیکی که این میزان تقریباً نصف آمار به‌دست آمده از تحقیق گرشاف و فونت (۲۰۱۶) در مورد تنبیه بدنی بود. تعداد دانش‌آموزانی که بسیار مورد زورگویی فیزیکی قرار گرفته‌اند نیز، کم‌تر از آمار به‌دست آمده توسط جاغوری و همکاران (۲۰۱۵) در مورد تنبیه شدید بدنی دانش‌آموزان بود. ۸/۶ درصد دانش‌آموزان نیز تجربه زورگویی روانی و ۸/۱۳ درصد تجربه زورگویی کلامی داشته‌اند که این نتایج، با نتیجه تحقیق لایلس (۲۰۱۴) در خصوص اذعان مسئولان در مورد وجود بدرفتاری معلم با دانش‌آموز در محیط مدرسه همسو است. در مقایسه انواع زورگویی بین دختران و پسران، نتایج بیانگر آن بود که زورگویی فیزیکی و زورگویی کلامی نسبت به‌پسران شایع‌تر است و

در مورد زورگویی روانی نسبت به پسران و دختران، الگوی مشابهی وجود دارد و تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود. نتایج به‌دست آمده با نتایج تحقیق کریمی (۲۰۱۱) همسو بود که نشان می‌داد، میزان زورگویی کلامی در مدارس دخترانه بسیار کم‌تر از مدارس پسرانه است. دلیل تفاوت آشکاری که بین زورگویی کلامی نسبت به دختران و پسران در مدرسه به چشم می‌خورد، می‌تواند ناشی از تفاوت‌های ذاتی، اجتماعی و روحیه متفاوت در بین دختران و پسران دانش‌آموز و نیز معلمان آن‌ها که در مدارس دخترانه و پسرانه دارای جنسیت متفاوت هستند، باشد. همچنین این نتایج با نتیجه تحقیق بازرگان و لواسانی (۲۰۰۳) که نشان می‌داد خشونت بدنی در مدارس پسرانه به مراتب بیشتر از مدارس دخترانه گزارش می‌شود، همخوانی داشت.

همچنین تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد، در بین مناطق مختلف آموزش زورگویی فیزیکی شیوع متفاوتی دارد، به طوری که در منطقه ۱۹ بالاترین و در منطقه ۱، کم‌ترین میزان شیوع زورگویی فیزیکی گزارش شده است. دلیل تفاوت‌های مشاهده شده می‌تواند، اختلافات فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی در مناطق مذکور باشد.

زورگویی روانی در منطقه ۱۳ بالاترین و در منطقه ۱، کم‌ترین میزان شیوع را داشت. توزیع زورگویی کلامی در بین مناطق آموزش و پرورش نیز نشان داد، بیشترین شیوع در منطقه ۱۰ و کم‌ترین آن مربوط به منطقه ۱ آموزش و پرورش است. نکته قابل توجه در این بخش، عوامل متعددی است که می‌تواند نوع کلام معلم را به زورگویی کلامی تبدیل کند یا آن را عادی و شوخی نشان دهد. در واقع، نمی‌توان به راحتی زورگویی کلامی را از نحوه استفاده از زبان در تعاملات اجتماعی تفکیک کرد. در پژوهش حاضر، با توجه به این که داده‌ها از مناطق مختلف آموزش و پرورش جمع‌آوری شد، عواملی چون جو مدرسه، ساختار اجتماعی و فرهنگ مدرسه و نیز محیط اجتماعی منطقه‌ای که مدرسه در آن واقع شده است، می‌توانست در برداشت دانش‌آموزان از زورگویی دانستن یا ندانستن صحبت‌های معلمان تفاوت ایجاد کند.

در پایه‌های مختلف تحصیلی نیز میزان زورگویی معلمان متفاوت بود؛ به طوری که زورگویی فیزیکی در پایه هشتم، بالاترین و در پایه پنجم، کم‌ترین میزان را داشت؛ حال آن که زورگویی روانی در بین پایه‌های متفاوت الگوی مشابهی داشت. زورگویی کلامی نیز، در پایه‌های مختلف شیوع ناهمسان داشته و در پایه چهارم، بالاترین و در پایه نهم، کم‌ترین میزان گزارش شده است.

با توجه به جامعه آماری و روش تحقیق پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود، تحقیق مشابهی در مقاطع دیگر تحصیلی و در مدارس شهرهای کوچک‌تر و حاشیه شهرها انجام شود. همچنین استفاده از دیگر روش‌های جمع‌آوری داده نیز، می‌تواند مکمل روش پرسشنامه باشد. به منظور کاربرد یافته‌های پژوهش حاضر در سیستم آموزشی کشور پیشنهاد می‌گردد مدیران، روان‌شناسان مدرسه و ناظران از پرسشنامه سنجش زورگویی معلم، به عنوان ابزاری جهت ارزیابی رفتارهای معلم در کلاس درس استفاده کنند و نیز جهت کاهش این پدیده و پیشگیری از آن و همچنین افزایش آگاهی خانواده‌ها، معلمان و خود دانش‌آموزان پیشنهاد می‌گردد که آموزش مهارت‌های تشخیصی لازم به این گروه‌ها مورد توجه قرار گیرد و علاوه بر ایجاد خط‌مشی مشخص و سیاست رفتاری برای معلمان در مدارس، قواعد انضباطی، پیامدهای رفتار قلدرانه و چارچوب رفتار موردانتظار به روشنی برای ایشان تعریف شود. همچنین پیشنهاد می‌گردد، دانش‌آموزانی که به دلایلی چون ویژگی‌های

شخصیتی، مشکلات خانوادگی، معلولیت، بهره هوشی و مانند این‌ها، مستعد قربانی شدن هستند، در اوایل سال تحصیلی توسط مدیر، معاونان، مشاور و یا حتی معلم شناسایی شده و برخی مهارت‌های لازم مانند جرأت‌مندی، ابراز وجود، استمدادجویی و حل تعارض جهت کمک به آن‌ها در برخورد با این مسأله آموزش داده شود. مسئولان می‌توانند ضمن در نظر گرفتن عوامل شخصی و فردی مانند علاقه و انگیزه معلم، توانایی مدیریت کلاس درس، میزان عصبی بودن و سلطه‌گری، شرایط فرهنگی، صلاحیت‌های حرفه‌ای و صلاحیت‌های عاطفی و اجتماعی معلم در گزینش او، یک خط‌مشی مشخص و سیاست رفتاری برای معلمان در مدارس تعریف نموده و چارچوب رفتار موردانتظار و پیامدهای رفتار قلدرانه را به‌روشنی برای ایشان تبیین کنند.

### منابع

- بازرگان، ز.، و غلامعلی لواسانی، م. (۱۳۸۲). خشونت بدنی در مدرسه و راهکارهایی برای پیشگیری و کاهش آن. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۲(۶)، ۳۰-۱۳.
- دهقانی، م.، جوادی‌پور، م.، و اسلام دوست، س. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین باورهای فراشناختی و خودکارآمدی معلمان با صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۵(۴)، ۹۰-۷۳.
- غلامعلی لواسانی، م.، و مهدی‌پور مارالانی، ف. (۱۳۹۴). دلبستگی به معلم و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۶(۲)، ۱۳۲-۱۱۹.
- کریمی، ف. (۱۳۹۰). بررسی انواع خشونت کلامی و عوامل پدیدآورنده آن از نظر دانش‌آموزان و معلمان. فصلنامه پژوهشنامه حقوقی، ۲(۲)، ۱۸۵-۱۰۲.

### References

- Centers for Disease Control Prevention. (2014). The relationship between bullying and suicide: What we know and what it means for schools. Available on the Internet: <http://www.Cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-suicide-translation-final-a.Pdf>.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angola, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA psychiatry*, 70(4), 419-426.
- Cornell, D., & Limber, S. P. (2015). Law and policy on the concept of bullying at school. *American Psychologist*, 70(4), 333.
- Frazier, K. N. (2011). Academic Bullying: A Barrier to Tenure and Promotion for African-American Faculty. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 5(1), 1-13.
- Fromuth, M. E., Davis, T. L., Kelly, D. B., & Wakefield, C. (2015). Descriptive features of student psychological maltreatment by teachers. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 8(2), 127-135.
- Gershoff, E. T., & Font, S. A. (2016). Corporal Punishment in US Public Schools: Prevalence, Disparities in Use, and Status in State and Federal Policy. *Social Policy Report*, 30(1).
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.

- Hung, A. H., Cassedy, A., Schultz, H. M., Yeates, K. O., Taylor, H. G., Stancin, T., & Wade, Sh. L. (2017). Predictors of long-term victimization after early pediatric traumatic brain injury. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*. 38(1), 49.
- Jaghooory, H., Bjorkqvist, K., & Osterman, K. (2015). *Extreme Physical Punishment by Teachers and its Associations with Aggression and Victimization at School: A Study among Young Adolescents in Iran*. Pediatrics & Therapeutics, 2015.
- Lyles, Sh. R. B. (2014). *School Psychologists' Experiences with Teacher-to-Student Mistreatment*. Liberty University, Lynchburg, VA.
- Mc Evoy, A. (2005). Teachers who bully students: Patterns and policy implications. Paper presented at the Teachers who bully students. *Presentation to the Conference on Persistently Safe Schools—Philadelphia* (September 11–14, 2005).
- McCarty, S (2013). *Study finds surprising links between bullies and eating disorders* *Duke Medicine, corporate.dukemedicine.org*. Retrieved 2015-11-28.
- National Center for Educational Statistics/Bullying Statistics. (2015). <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=719>.
- Nauert, R. (2015). *Being Bullied Increases Likelihood of Self-Harm*. Psych Central. Retrieved on July 2, 2017.
- Olweus, D., & Breivik, K. (2014). *Plight of victims of school bullying: The opposite of well-being*. In Handbook of child well-being (2593-2616). Springer, Dordrecht.
- Osterman, K. F. (2010). *Teacher practice and students' sense of belonging* *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 239-260): Springer.
- Petrosino, A., Guckenburg, S., De Voe, J., & Hanson, Th. (2010). What Characteristics of Bullying, Bullying Victims, and Schools Are Associated with Increased Reporting of Bullying to School Officials? Issues & Answers. REL 2010-No. 092. Regional Educational Laboratory Northeast & Islands.
- Sabina, Ch., Schally, J., & Marciniak, L. (2017). Problematic alcohol and drug use and the risk of partner violence victimization among male and female college students. *Journal of family violence*. 32(3), 305-316.
- Sylvester, R. (2011). Teacher as bully: Knowingly or unintentionally harming students. *Delta kappa gamma bulletin*. 77(2), 42-45.
- U.S. Department of Health & Human Services. (2015). What is Bullying? Retrieved from [http://stopbullying.gov/topics/what\\_is\\_bullying/index.html](http://stopbullying.gov/topics/what_is_bullying/index.html)
- Van Geel, M., Goemans, A., Zwaanswijk, W., Gini, G., & Vedder, P. (2018). Does peer victimization predict low self-esteem, or does low self-esteem predict peer victimization? Meta-analyses on longitudinal studies. *Developmental Review*.
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2018). Examining Variation in Adolescent Bystanders' Responses to Bullying. *School Psychology Review*. 47(1), 18-33.
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2008). Do Teachers Bully Students? Findings from a Survey of Students in an Alternative Education Setting. *Education and Urban Society*. 40(3), 329-341.
- Zerillo, C., & Osterman, K. F. (2011). Teacher perceptions of teacher bullying. *Improving schools*. 14(3), 239-257.