

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

منصور بیرامی^۱
تورج هاشمی^۲
اسکندر فتحی‌آذر^۳
پروانه علانی^۴

تاریخ وصول: ۹۱/۱۰/۸ تاریخ پذیرش: ۹۲/۱/۱۸

چکیده

قلدری یک نوع خشونت سطح پائین به شمار می‌آید که اخیراً مورد توجه پژوهشگران و روان‌شناسان حیطه‌ی تربیتی قرار گرفته است و به دو صورت نمود می‌یابد: قلدری سایبری و سنتی. پژوهش حاضر با هدف تعیین میزان شیوع قلدری و رابطه‌ی آن با کیفیت ارتباط معلم- دانش‌آموز در بین نوجوانان دختر مقطع راهنمایی مدارس دولتی شهر تبریز و نیز، مقایسه‌ی این متغیرها در پایه‌های مختلف تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. برای تحقق اهداف این پژوهش تو صیفی- رابطه‌ی، ۳۹۷ دانش‌آموز دختر

۱- دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه تبریز.
۲- دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه تبریز
۳- استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز
۴- دانشجوی دوره دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز
P.Alaie@yahoo.com

مدارس راهنمایی شهر تبریز (۹۰-۱۳۹۱) با شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده و به مقیاس قلدری (BS، پاتچین و هیندوجا، ۲۰۱۱) و پرسشنامه‌ی ارتباط معلم- دانش‌آموز (IT-SR، موری و زوواک، ۲۰۱۱) پاسخ گفتند. تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار SPSS، میزان بروز رفتار قلدری در یک ماه اخیر را ۶۴/۲٪ بدست آورد. آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین قلدری و اشکال سنتی و سایبری آن با کیفیت ارتباط معلم- دانش‌آموز رابطه‌ی منفی نشان داد ($P < 0/01$). بر حسب نتیجه‌ی آزمون رگرسیون چندگانه، عوامل بیگانگی و ارتباط با معلم ۱۹٪ تغییرات قلدری را پیش‌بینی نمودند و عامل بیگانگی ($\beta = -0/32$) متغیر پیش‌بین بهتری بود. همچنین، مبتنی بر نتایج تحلیل واریانس یکطرفه، قلدری در میان دانش‌آموزان پایه دوم و سوم نسبت به پایه اول شایع‌تر بوده و کیفیت ارتباط آنان با معلمان خویش نیز، منفی‌تر بود. با در نظر گرفتن نتایج تحقیق، توجه مضاعف بر کیفیت ارتباط معلم- دانش‌آموز برای کاهش رفتار قلدری و ناسازگاری‌های دانش‌آموزان دختر پیشنهاد می‌گردد.

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

مقدمه

قلدری در مدرسه^۱ از رفتارهای مشکل‌ساز دوره‌ی نوجوانی است که اخیراً توجه پژوهشگران و صاحب‌نظران حیطه‌ی روان‌شناسی تربیتی را در سه دهه‌ی اخیر به خود معطوف ساخته است و موضوع محوری مطالعات بسیاری بوده است (پاتچین^۲ و

1. bullying in school
2. Patchin,

هیندوجا^۱، (۲۰۱۱). قلدری رفتاری پرخا شگرانه یا آزاردهنده‌ی تعمدانه است که توسط یک فرد یا یک گروه از افراد در یک دوره‌ی زمانی به صورت مکرر اعمال می‌شود و شامل عدم توازن قدرت است (نانسل^۲ و دیگران، ۲۰۰۱) که در قالب رفتارهای جسمانی، کلامی و ارتباطی پدیدار می‌شود (الویس، ۲۰۰۳ به نقل از لی^۳، ۲۰۱۰). اگرچه عمده تحقیقات انجام یافته‌ی مرتبط، به چگونگی پیشگیری از وقوع قلدری در بین دانش‌آموزان پرداخته‌اند، اما مطالعات محدودی به بررسی متغیرهای همبسته با آن اختصاص یافته‌اند که اساس ارائه‌ی یک رویکرد پیشگیرانه و مداخله‌ای مؤثر است. به ویژه آن که شکل بروز قلدری و ماهیت آن در سال‌های اخیر تغییر یافته است. در حالی که قلدری سنتی^۴ عمدتاً در محیط مدرسه یا در مسیر رفت و آمد به مدرسه اتفاق می‌افتد و بر ارتباطات واقعی و چهره به چهره مبتنی است، قلدری غیرسنتی^۵ عموماً با استفاده از تجهیزات الکترونیکی و تکنولوژی‌های جدید صورت می‌گیرد و عمده‌ترین خصیصه‌ی آن عدم وابستگی به ارتباط چهره به چهره بین قلدر و قربانی است. افراد قلدر در قرن ۲۱ برای آزار رساندن و زورگویی نسبت به همسالانشان از شیوه‌های جدیدتری چون مزاحمت‌های تلفنی یا نشر تصاویر یا مطالب واقعی یا غیرواقعی درباره‌ی آن‌ها در محیط مجازی وب می‌پردازند. این نوع اخیر قلدری، تحت عنوان قلدری سایبری^۶ نیز، مصطلح است (پاتچین و هیندوجا، ۲۰۱۱) و به معنای اعمال یکسری رفتارهای عمدی^۷ و تکرارشونده‌ی آزاردهنده از طریق

1. Hinduja
2. Nansel
3. Lee
4. traditional bullying
5. nontraditional bullying
6. cyber bullying
7. willful

کامپیوتر، تلفن و دیگر وسایل الکترونیکی تعریف می‌شود (هیندوجا و پاتچین، ۲۰۰۸). این تعریف نشان‌دهنده‌ی وجوه مشترک غیرسنتی با نوع سنتی آن است؛ شامل تعمدی بودن، تکراری بودن و آسیب‌رسان و آزاردهنده بودن آن. اما آنچه که قلدری سنتی و سایبری را از هم متمایز می‌سازد، ماهیت تغییر یافته‌ی ارتباطات و تعاملات نوجوانان با یکدیگر به سبب استفاده‌ی فزاینده آنان از تکنولوژی‌های جدید است. بدون هیچ تردیدی، قلدری در هر دو صورت آن جزو دغدغه‌ها و مسائل اجتماعی دنیای معاصر است که توجه، مطالعه و مداخلات تجربی را می‌طلبد.

اکثر محققان و روان‌شناسان رشدی توافق دارند که قلدری در مدرسه شکلی از آزار و اذیت‌های جسمی، جنسی و روان‌شناختی یک یا چند دانش‌آموز بر علیه دانش‌آموز دیگری به صورت مکرر در یک دوره‌ی زمانی است (فارینگتون^۱، ۱۹۹۳ و اسمیت^۲، ۲۰۰۰ به نقل از وانگ^۳، لاک^۴، لو^۵ و ما^۶، ۲۰۰۸)؛ در واقع، قلدری یک نوع خشونت سطح پائین به شمار می‌آید (چن و آستر، ۲۰۱۰). نتیجه‌ی تازه‌ترین تحقیقات زمین‌یه‌یابی، میزان شیوع قلدری را در بین دانش‌آموزان کشورهای مختلف قریب به پنجاه درصد گزارش می‌کند (وانگ و همکاران، ۲۰۰۸؛ هنینگهام^۷، گاردنر^۸ و سوزان‌واکر^۹، ۲۰۰۹؛ بلک^{۱۰}، وینلز^{۱۱} و

-
1. Farrington
 2. Smith
 3. Wong
 4. Lok
 5. Lo
 6. Ma
 7. Henningham
 8. Gardner
 9. Susan Walker
 10. Black
 11. Weinles

واشینگتون^۱، ۲۰۱۰) که نسبت به آمار ارائه شده قبلی رشد قابل توجهی داشته است، به طوری که بر اساس یک پژوهش زمینه یابی در ایالات متحده آمریکا در نمونه‌ای بالغ بر ۱۵۶۸۶ دانش‌آموز کلاس ششم تا دهم، حدود ۲۹٪ دانش‌آموزان به طور متوسط یا بیش از آن درگیر قلدری بوده‌اند (نانسل و دیگران، ۲۰۰۱). جدیدترین پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ۲۸٪ و ۸/۹٪ نوجوانان ۱۲-۱۴ ساله به قلدری سنتی و سایبری مرتکب می‌شوند و قربانیان آن به ترتیب ۴۴/۹٪ و ۱۴/۴٪ بود (گوفین^۲ و آویتزر^۳، ۲۰۱۲). یک مطالعه نشان می‌دهد که از بین اعضای نمونه‌ی ۱۰-۱۷ ساله که از کاربران پیوسته‌ی اینترنت محسوب می‌شوند، ۱۹٪ قلدری سایبری را هم به عنوان

قلدر و هم قربانی قلدری تجربه نموده‌اند (یوبارا^۴ و میشل^۵، ۲۰۰۴). برخی دیگر از پژوهشگران با مطالعه‌ی یک نمونه‌ی آنلاین، دریافتند که قریب به ۳۰٪ پاسخ‌دهندگان زیر ۱۸ سال قربانی قلدری سایبری بوده‌اند، در حالی که فقط ۱۱٪ آن‌ها پذیرفتند که عاملان قلدری سایبری بوده‌اند (پاتچین و هیندوجا، ۲۰۰۶) که البته برخی دیگر از تحقیقات میزان واقعی قربانیان قلدری اینترنتی را بیشتر از آن و حدود ۳۴٪ گزارش نموده‌اند (هیندوجا و پاتچین، ۲۰۰۸). یک مطالعه بر روی دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی شیوع قربانیان قلدری سایبری را ۱۸٪ درصد و عاملان آن را ۱۱٪ گزارش کرده است (کوالوسکی^۶ و لیمبر^۷، ۲۰۰۷). اگرچه شیوع قلدری سنتی در میان پسران

1. Washington
2. Gofin
3. Avitzour
4. Ybarra
5. Mitchell
6. Kowalski
7. Limber

بیش از دختران گزارش شده است (نانسل و دیگران، ۲۰۰۱؛ فیلدپس^۱، ۲۰۰۷؛ والدن^۲ و بیران^۳، ۲۰۱۰)، اما تحقیقات تفاوتی را در احتمال بروز قلدری سایبری در میان دختران و پسران نوجوان گزارش کرده است (گوفین و آویتزر، ۲۰۱۲).

سؤال مهم این است که چرا نوجوانان درگیر چنین رفتارهایی می‌شوند؟ از میان عوامل مختلف شناخته شده مؤثر در قلدری، تعامل میان معلمان و دانش‌آموزان یا سایر کارمندان در محیط و ساعات مدرسه از عوامل مؤثر است (یورتال^۴ و آرتوت^۵، ۲۰۱۰) که ممکن است در هر مکانی از مدرسه اتفاق بیفتد (یورتال و آرتوت، ۲۰۱۰؛ وایلنکورت^۶ و دیگران، ۲۰۱۰). بیشترین احتمال اعمال قلدری در زمین بازی، راهروهای مدرسه، سر کلاس و به ویژه در غیاب معلم، و مسیر رفت و برگشت به مدرسه است (اسپونا^۷، ۲۰۰۸)، این آمار نشانگر اهمیت نقش معلم و سایر مسئولان مدرسه در بروز قلدری است. حتی پژوهش‌ها نشان داده است که شیوه‌ی ترجیحی دانش‌آموزان راهنمایی و متوسطه برای برخورد با قلدری، مداخلات مؤثر معلم و مدیریت صحیح کلاس است (کرودرز^۸، کولبرت^۹ و بارکر^{۱۰}، ۲۰۰۶). به صورت تجربی ثابت شده است که نگرش مثبت معلم نسبت به رفتار قلدری، عدم صلاحیت اخلاقی معلم، نظارت‌های نادرست و مداخلات نامؤثر معلمان بر قلدری دانش‌آموزان ۱۳-۱۶ ساله (پایه هفتم تا نهم) اثر دارد (لی، ۲۰۱۰). یک مطالعه‌ی شبه تجربی در

-
1. Phillips
 2. Walden
 3. Beran
 4. Yurtal
 5. Artut
 6. Vaillancourt
 7. Sapouna
 8. Crothers
 9. Kolbert
 10. Barker

ایران نیز، تأثیر رفتار معلم را بر بدرفتاری کودکان مقطع ابتدایی نشان داده است (کریمی و فتحی آذر، ۱۳۸۵). به طور کلی، محققان به صورت تجربی نشان داده‌اند که کیفیت رابطه‌ی دانش‌آموز-معلم^۱ بر سه بعد شایستگی تحصیلی، رفتاری و هیجانی-اجتماعی دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد (پیانتا^۲، استینبرگ^۳، رولینز^۴، ۱۹۹۵ به نقل از آنگ و همکاران، ۲۰۰۸). مبتنی بر شواهد تحقیقی کیفیت ضعیف ارتباط معلم-دانش‌آموز همراه با هیجان خشم، فقدان کنترل تکانه یا ضعف آن و نگرش مثبت نسبت به خشونت، از پیش‌بینی‌کننده‌های قوی قلدری و خشونت مدرسه‌ای است (چن و آستر، ۲۰۱۰). اگرچه روابط بین معلم-دانش‌آموز موضوع بسیاری از پژوهش‌ها بوده، اما عمده‌ی این مطالعات بر کودکان کم‌سال و پیش‌دبستانی متمرکز بوده و بندرت کیفیت روابط در مدارس راهنمایی و متوسطه مطالعه شده است، در حالی که بر اساس پژوهش ونتزل^۵ دانش‌آموزان این دوره‌های تحصیلی به شکل دیگری بر حمایت معلمان خود وابسته هستند و کیفیت روابط بین آنان مهم بوده و عملکرد تحصیلی و هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان را

پیش‌بینی می‌کند (ونتزل، ۱۹۹۶، ۱۹۹۸ به نقل از آنگ^۶، چونگ^۷، هوآن^۸، هوآن^۹ و ییو^{۱۰}، ۲۰۰۸) و روابط مثبت دانش‌آموز-معلم با عملکرد تحصیلی

1. teacher-student relationship quality
2. Pianta
3. Steinberg
4. Rollins
5. Wentzel
6. Ang
7. Chong
8. Huan
9. Huan
10. Yeo

بهرتر در کلاس‌های بعدی مرتبط است (لیو^۱، چن^۲ و هوگیس^۳، ۲۰۱۰). نکته‌ی مهم‌تر این است که در تحقیقات اخیر به جای مطالعه‌ی ادراک معلم از کیفیت ارتباط دانش‌آموز در مدارس ابتدایی و پیش‌دبستانی، بر مطالعه‌ی ادراک دانش‌آموز از کیفیت این روابط در دوره‌ی راهنمایی و متوسطه گرایش یافته است (آنگ، ۲۰۰۵). اگرچه مطالعات مبتنی بر بررسی رابطه‌ی بین ادراک دانش‌آموز از کیفیت روابط دانش‌آموز-معلم و سازگاری رفتاری، اجتماعی و پیشرفت تحصیلی محدود می‌باشد، با این وجود گزارشات تحقیقی حاکی از معنی‌داری روابط بدست آمده است (وو^۴، هوگیس و کواک^۵، ۲۰۱۰). مطالعات در خصوص قلدری سایبری و عوامل مؤثر بسیار محدود بوده و لذا، شواهد مستقیم تحقیقی در خصوص نقش کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز در قلدری سایبری موجود نمی‌باشد. در چنین شرایطی، انجام پژوهش‌های علمی در این زمینه برای پر کردن خلأ علمی موجود و به دنبال آن، دست یافتن به عوامل مرتبط و مؤثر جهت ارائه‌ی راهکارهای پیشگیرانه و مداخله‌ای به منظور جلوگیری از شیوع این مسأله‌ی اجتماعی و کاستن از پیامدهای منفی آن لازم و ضروری می‌باشد.

از سوئی دیگر، تحقیقات رابطه‌ی بین مواجهه و تجربه‌ی خشونت و رفتارهای پرخاشگرانه را با افت تحصیلی کودکان (هارت^۶، مالمود^۷، برودسکی^۸ و

-
1. Liew
 2. Chen
 3. Hughes
 4. Wu
 5. Kwok
 6. Hurt
 7. Malmud
 8. Brodsky

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

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

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

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات توصیفی- رابطه‌ای بود. جامعه آماری شامل تمامی دختران مقطع راهنمایی بود که در مدارس دولتی شهرستان تبریز در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۹۱ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ۳۸۴ نفر تعیین شد، به این منظور با استفاده از شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، چهار مدرسه‌ی مختلف از دو ناحیه‌ی مختلف نواحی پنج‌گانه‌ی آموزش و پرورش شهر تبریز انتخاب شده و سپس از هر مدرسه سه کلاس (از هر پایه‌ی تحصیلی یک کلاس) به صورت تصادف وارد پژوهش شدند. برای بدست آوردن حجم نمونه‌ی کافی در مجموع ۴۱۰ پرسشنامه توزیع شد که در نهایت بعد از کنار گذاشتن

پرسشنامه های ناقص و نامعتبر، داده های حاصل از پرسشنامه های ۳۹۷ دانش آموز وارد تجزیه و تحلیل آماری شد. تمامی پرسشنامه ها در حضور آزمونگر و دستیار وی به صورت گروهی تکمیل شدند. برای گردآوری داده ها از دو ابزار زیر استفاده شد:

پرسشنامه ارتباط معلم- دانش آموز^۱، فرم تجدیدنظر شده (IT-SR): این پرسشنامه ی خودگزارش دهی دانش آموز توسط مورری و زوواک با اقتباس ۱۹ گزینه از پرسشنامه ی دلبستگی والدین و همسالان (IPPA) برای استفاده در جو ارتباطی معلم- دانش آموز ساخته شده است، فرم تجدیدنظر شده ی آن (مورری و زوواک، ۲۰۱۱ الف و ب) شامل ۱۷ گویه است. نتایج تحلیل عاملی (IT-SR) سه عامل ارتباط^۲ (۸ گویه)، اعتماد^۳ (۵ گویه) و بیگانگی^۴ (۴ گویه) نشان داد که موازی با عامل های مقیاس والدین و همسالان است. نمره گذاری آزمون بر اساس طیف چهارگزینه ای لیکرت است. نمره ی کلی آزمون برابری با مجموع نمرات سه خرده مقیاس خواهد بود و نمرات بالاتر نشان دهنده ی کیفیت ارتباطی بهتر است. در پژوهش مورری و زوواک (۲۰۱۱ ب)، ضریب آلفای کرونباخ برای سه خرده مقیاس ارتباط، اعتماد و بیگانگی به ترتیب برابر با ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۷۲ بدست آمد که نشان دهنده ی همسانی درونی خوب آن است. در پژوهش حاضر نیز، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و سه خرده مقیاس ارتباط، اعتماد و بیگانگی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۵ و ۰/۴۲ محاسبه شد.

مقیاس قلدری^۵ (BS): این آزمون خودگزارش دهی توسط پاتچین و هیندوجا (۲۰۱۱) با اقتباس از

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

پرسشنامه‌ی قلدری/ قربانی الویس برای اندازه‌گیری قلدری نوجوانان در سی روز گذشته ساخته شده و مشتمل بر ۱۵ گویه است که ده مورد اول برای سنجش قلدری سنتی و پنج مورد بعدی برای سنجش قلدری سایبری لحاظ شده است که ضریب آلفای کرونباخ آن در پژوهش سازندگان آن، به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۷۶ گزارش شده است که نشان از همسانی درونی خوب آزمون دارد. در پژوهش حاضر نیز، ضریب آلفای کرونباخ برای قلدری کلی و اشکال سنتی و سایبری آن به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۱ و ۰/۷۵ محاسبه شد. نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت چهار گزینه‌ای است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده‌ی سطح بالای قلدری در آزمون‌شونده است.

یافته‌های پژوهش

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

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

در پاسخ به سؤال دوم پژوهشی و تعیین سهم هریک از عوامل ارتباط، اعتماد و بیگانگی در پیش‌بینی تغییرات قلدری دانش‌آموزان از روش رگرسیون چندگانه به شیوه گام به گام استفاده شد. مبتنی بر نتایج، ۱۹٪ تغییرات متغیر قلدری به وسیله تغییرات متغیرهای بیگانگی و اعتماد به معلم قابل پیش‌بینی است ($r = 0/43$ و $r^2 = 0/19$). برای

آزمون معنی‌داری اثر مدل از تحلیل واریانس یکطرفه استفاده شد. تحلیل نتایج آزمون F نشان داد که در مدل دوم رگرسیون نمرات قلدری به سمت میانگین نمرات عوامل بیگانگی، و اعتماد به معلم معنی‌دار است (جدول ۱).

جدول ۱. تحلیل واریانس رگرسیون برای متغیرهای پیش‌بین

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

ب: پیش‌بینی‌کننده‌ها: (ثابت)، بیگانگی و اعتماد
 ج: متغیر ملاک: قلدری
 ضرایب بتای استاندارد برای متغیرهای پیش‌بین محاسبه شد (جدول ۲):

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

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

مبتنی بر ضرایب بتا عامل بیگانگی با معلم و عامل اعتماد به معلم به ترتیب بهترین پیش‌بین‌های قلدری محسوب می‌شود.

در پاسخ به سؤال سوم نیز، از روش ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد و نتایج نشان داد که بین قلدری سایبری و کیفیت ارتباط معلم- دانش‌آموز رابطه وجود دارد ($r = -۰/۳۶$ ، $P < ۰/۰۱$).

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

جدول ۳. تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس پایه تحصیلی

F	سطح معنی‌داری	ضریب اتا	پایه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	واجدین قلدری
۲۷/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۱۲۳	اول	۱۲۴	۱۶/۱۸	۱/۹۹	۴۷
			دوم	۱۳۷	۱۸/۸۲	۴/۵۹	۹۶

۱۱۲	۵/۳۲	۲۰/۰۶	۱۳۶	سوم				
۲۵۵	۴/۵۵	۱۸/۴۲	۳۹۷	کل				
۳۳	۱/۲۹	۱۰/۵۹	۱۲۴	اول				
۸۶	۲/۳۵	۱۱/۸۵	۱۳۷	دوم	۰/۱۰	۰/۰۰۱	۲۱/۸۲	قلدری سنتی
۹۹	۳/۰۹	۱۲/۵۲	۱۳۶	سوم				
۱۷۶	۲/۵۰	۱۱/۶۹	۳۹۷	کل				
۲۹	۱/۱۹	۵/۵۹	۱۲۴	اول				
۶۷	۲/۸۵	۶/۹۶	۱۳۷	دوم	۰/۱۰	۰/۰۰۱	۲۰/۵۳	قلدری سایبری
۸۰	۲/۹۷	۷/۷۴	۱۳۶	سوم				
۲۱۸	۲/۶۲	۶/۷۳	۳۹۷	کل				
-	۸/۰۲	۴۶/۹۸	۱۲۴	اول				کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز (TSRQ)
-	۸/۰۸	۳۶/۰۶	۱۳۷	دوم	۰/۳۵	۰/۰۰۱	۱۰۶/۶۱	
-	۷/۰۱	۳۳/۸۳	۱۳۶	سوم				
-	۹/۵۵	۳۸/۷۱	۳۹۷	کل				

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

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

بحث و نتیجه‌گیری

قلدری از شایع‌ترین اشکال خشونت سطح پائین در محیط مدرسه است که اگر مورد توجه قرار نگیرد به اشکال خطرناک خشونت تبدیل می‌شود (یورتال و آرتوت، ۲۰۱۰). قلدری به معنای مجموعه‌ای از رفتارهای تکراری و بالقوه آسیب‌رسان است که مدت زمان نسبتاً طولانی ادامه می‌یابد، به پیامدهای منفی منجر می‌شود و شامل عدم توازن در قدرت است

(نوردل و همکاران، ۲۰۰۸). خوشبختانه، در دو دهه‌ی اخیر، معلمان و محققان به طور فزاینده‌ای بر اهمیت امنیت و سلامت محیط مدرسه و تعلق خاطر نسبت به آن در امر یادگیری و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تأکید کرده و آن را مورد توجه قرار داده‌اند (کونیشی^۱، هیمل^۲، زومبو^۳ و لی^۴، ۲۰۱۰). پژوهش حاضر نیز در این راستا و با هدف تعیین میزان شیوع قلدری و رابطه‌ی آن با کیفیت ارتباط معلم- دانش‌آموز در بین نوجوانان دختر مقطع راهنمایی مدارس دولتی شهر تبریز و نیز، مقایسه‌ی این متغیرها در پایه‌های مختلف تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت.

یافته‌ها حاکی از آن است که بیش از نیمی از دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی در طی یک ماه گذشته حداقل یک بار قلدری سنتی (۵۵/۲٪) و یا سایبری (۵۴/۹٪) را در رفتار خود نشان داده‌اند. تحقیقات قبلی نیز شیوع آن را در کشورهای مختلف قریب به پنجاه درصد گزارش کرده است (الویس، ۱۳۸۹؛ وانگ و همکاران، ۲۰۰۸؛ هنینگهام، گاردنر و سوزان واکر، ۲۰۰۹؛ بلک، وینلز و واشینگتون، ۲۰۱۰؛ گوفین و آویتزر، ۲۰۱۲). در برخی تحقیقات نیز، اگرچه میزان شیوع قلدری سایبری از سوی عواملان و قربانیان آن کمتر گزارش شده است، ولی آمار شاهدان قلدری خلاف آن را نشان می‌دهد. برای مثال، در مطالعه‌ی ییلماز^۵ (۲۰۱۱) قلدران و قربانیان قلدری در میان دانش‌آموزان به ترتیب برابر با ۶/۴٪ و ۱۷/۹٪ گزارش شده است، اما ۲۵/۹٪ شرکت‌کنندگان در پژوهش اظهار داشته‌اند که فردی را می‌شناسند که قربانی قلدری سایبری بوده

1. Konishi
2. Hymel
3. Zumbo
4. Li
5. Yilmaz

و ۴۵/۷٪ آنان گزارش کرده‌اند که شاهد قلدری سایبری بوده‌اند. از این رو، به نظر می‌رسد که قلدری به عنوان پیش‌زمینه‌ی بروز رفتارهای خشونت‌آمیز بعدی شایان توجه است، به طوری که بر اساس پژوهش حاضر بیش از نیمی از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش در یک ماهه‌ی اخیر یکی از اشکال قلدری را نشان داده‌اند. حتی با وجود ممنوعیت استفاده از تجهیزات الکترونیکی از قبیل تلفن همراه در محیط مدرسه، قلدری سایبری شایع بوده و نوجوانان از طریق تماس‌ها و ارسال پیامک‌های آزاردهنده و نامناسب موجب اذیت سایرین می‌شوند. تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش اذعان داشتند که علیرغم محدودیت‌های اتخاذ شده از سوی اولیاء مدرسه و قوانین آموزشی، در اکثر روزها تلفن همراه خود را در محیط مدرسه نیز همراه خود داشته و از آن به صورت مخفیانه استفاده می‌کنند. در بیرون از محیط مدرسه نیز، علاوه بر تلفن شخصی از تلفن خانگی نیز استفاده نموده و حتی در مواردی با دسترسی به تلفن همراه والدین و استفاده‌ی پنهان از آن اقدام به برقراری تماس‌ها و ارسال پیامک‌های نامربوط به افراد دیگر می‌نمایند و در این میان، همسالان، همکلاسی‌ها، غریبه‌ها و بعضاً افراد ناشناس با شماره‌های تصادفی بیشتر آماج چنین تماس‌ها و پیام‌هایی قرار می‌گیرند. از این رو، توجه به قلدری سایبری شایان توجه است، به ویژه این که مدارس در حال استفاده فزاینده از تجهیزات الکترونیکی در جهت پیشرفت آموزشی دانش‌آموزان هستند و استفاده از تکنولوژی و ابزارهای آموزشی خانگی در امر آموزش بسیار رایج شده است. برخورداری از تکنولوژی علاوه بر جوانب مثبت، پیامدهای منفی نیز دارد. ممکن است دانش‌آموزان در حین بهره‌گیری مثبت از تکنولوژی، درگیر رفتارهای قلدری شوند. انتشار پیام‌ها و

تصاویر شرمسارکننده و تهدیدکننده دربارۀ دی‌گران در محیط‌های مجازی و شبکه‌های اجتماعی مجازی، انتقال تصاویر شخصی دی‌گران و ارسال پیام‌ها نامربوط دربارۀ آن‌ها و حتی تماس‌های آزاردهنده نموده‌های واضحی از قلدری مدرن و سایبری هستند و به سبب آن که فرد قلدر تماس چهره به چهره با قربانیان خود ندارد و از بازخوردها و تنبیه‌های احتمالی زودهنگام آن برحذر است، گرایش به این شیوهی قلدری بیشتر شده است. تحقیقات تجربی نیز، نشان داده است که افراد در محیط‌های مجازی و دور از تماس‌های چهره به چهره ممکن است حرف‌های را بگویند یا از کلماتی استفاده کنند که در شرایط عادی و در تماس‌های واقعی کمتر از آن استفاده می‌کنند (لنهارت^۱، مادین^۲ و هیتلین^۳، ۲۰۰۵). به نقل از ییلماز، (۲۰۱۱). این در حالی است که دانش‌آموزان و افراد قربانی قلدری سایبری معمولاً در مورد این قبیل تجارب خود با والدین، معلمان و سایر بزرگسالان صحبتی نمی‌کنند. شاید بزرگترین علت آن ترس از قدغن شدن و یا محرومیت استفاده از رایانه و تلفن باشد. همچنین، احتمالاً آنان چنین می‌پندارند که اگر آن را گزارش دهند، فرد قلدر قابل شناسایی نخواهد بود و یا آن که مداخلات بزرگسالان مؤثر واقع نخواهد شد. در چنین شرایطی خطرات ناشی از قلدری سایبری به مراتب بیشتر است.

دیگر یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که بین کیفیت ارتباط معلم- دانش‌آموز و قلدری در مدرسه رابطه‌ی مثبت وجود دارد و ۱۹٪ تغییرات قلدری به وسیله‌ی دو عامل اعتماد به معلم ($\beta = -0/21$) و احساس بیگانگی با معلم ($\beta = -0/32$) قابل پیش‌بینی

1. Lenhart
2. Madden
3. Hitlin

بوده و با توجه به ضرایب بتا اهمیت نقش احساس بیگانگی با معلم برجسته تر است. حتی عامل سوم کیفیت ارتباط معلم- دانش‌آموز، یعنی ارتباط با معلم نیز با قلدری دانش‌آموز رابطه منفی و معنی‌دار دارد.

($r = -0/12$). یافته‌ی درخور تعمق آن است که رابطه قلدری سایبری با کیفیت ارتباط معلم- دانش‌آموز قوی تر از رابطه‌ی شکل سنتی قلدری با کیفیت ارتباط معلم- دانش‌آموز بود. به عبارتی، هرچه دانش‌آموزان تعاملات مثبت‌تری با معلمان خود داشته باشند، اعتماد و احساس دوستی و صمیمیت بیشتری نسبت به آنان احساس نمایند، از بروز رفتار ناسازگارانه‌ی قلدری، به ویژه شکل سایبری و غیرسنتی آن بیشتر کاسته خواهد شد. مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که پژوهش‌های قبلی نیز به یافته‌های مشابهی دست یافته‌اند. در واقع، اهمیت روابط معلم- دانش‌آموز بر قلدری به گونه‌ای که حتی برخی جایگاه و نقش معلم را در جوامع آسیایی موازی با نقش پدر و مادر می‌دانند (اسکونالز^۱، ۱۹۹۴ به نقل از به نقل از چن و آستر، ۲۰۱۰). شواهدی وجود دارد مبنی بر این که روابط مثبت معلم- دانش‌آموز، کودک را در برابر جو خانگی نامطلوب مثل روابط منفی والد- فرزند محافظت می‌کند (آکونور^۲ و مککارتی^۳، ۲۰۰۷) و کیفیت ارتباط معلم- دانش‌آموز با برونی‌سازی رفتار را قوی تر از رابطه‌ی فرزندپروی منفی و برونی‌سازی رفتار می‌داند (سیلور^۴، مسله^۵، آرمسترونگ^۶ و ایسکس^۷، ۲۰۰۵). محققان بر این باورند که روابط

1. Schoenhals
2. O'Connor
3. McCartney
4. Silver
5. Measelle
6. Armstrong
7. Essex

ضعیف معلم- دانش‌آموز به احساس نا کامی و یا تجربه‌ی خودارزشمندی پائین‌مذجر شده که هر دو حالت به درگیری دانش‌آموز در رفتارهای پرخاشگرانه و خشونت‌آمیز در مدرسه منتهی می‌شود (وانگ، ۲۰۰۴؛ یونیا^۱ و نایتو^۲، ۲۰۰۳ به نقل از نشان نقل از چن و آستر، ۲۰۱۰). در مقابل، تحقیقات نشان داده است دانش‌آموزانی که از حمایت معلمان خود برخوردار بوده و تعارضات کمتری با وی دارند، علاوه بر عملکرد تحصیلی بهتر (لیو، چن و هوگیس، ۲۰۱۰) و سازگاری رفتاری بیشتر (هامر^۳ و پیانتا^۴، ۲۰۰۶ به نقل از ویو^۵، هوگیس و کوواک^۶، ۲۰۱۰)، با همسالان خود نیز، روابط بهتری دارند (هوگیس، کاول^۷ و ویلسون^۸، ۲۰۰۱؛ هوگیس و کوواک، ۲۰۰۶). به طور کلی، شواهد تجربی دلالت بر آن دارد که روابط مثبت دانش‌آموز-معلم اثر مثبت و مستقیم در کاهش پرخاشگری کودکان (میهان^۹، هوگیس و کاول، ۲۰۰۳) و قلدری دانش‌آموزان (میهان، هوگیس و کاول، ۲۰۰۳؛ کونیشی و همکاران، ۲۰۱۰) داشته و از طریق رابطه با احساس تعلق نسبت به مدرسه (فورر^{۱۰} و اسکینر^{۱۱}، ۲۰۰۳)، تأثیر منفی و غیرمستقیم بر قلدری دارد (احمد^{۱۲} و بریثویت^{۱۳}، ۲۰۰۴). در مجموع، دانش‌آموزانی که روابط مثبتی با معلمان خود دارند، سازگاری رفتاری، اجتماعی، هیدجانی و مدرسه‌ای بیشتری نیز، نشان می‌دهند

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

(موری و گرینبرگ^۱، ۲۰۰۰؛ ویو، هوگیس و کوواک (۲۰۱۰؛ موری و زوواک، ۲۰۱۱ب).

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

اجتماعی مبتنی است (اسکینر، فورر، مارچند^۲ و کیندرمن^۳، ۲۰۰۸). بر اساس نظریه های انگیزش اجتماعی، افراد نیاز اساسی برای پیوند با دیگران، خودمختاری و شایستگی دارند (ویلدبورن^۴ و کونل^۵، ۱۹۹۱ به نقل از وو، هوگیس و کوواک، ۲۰۱۰). بر اساس این دیدگاه، هرچه ادراک دانش‌آموز از روابط خود با معلم صمیمی و حمایتی باشد، احساس تعلق نسبت به مدرسه و شایستگی عمومی ادراک شده دانش‌آموز بیشتر ترغیب خواهد شد. چنین احساسی دانش‌آموز را برای تلاش سخت‌تر در جهت موفقیت تحصیلی و برآوردن انتظارات رفتار سازگارانه برانگیخته خواهد نمود (بندورا^۶، باربارانلی^۷، کاپارارا^۸ و پاسترولی^۹، ۱۹۹۶، و فورر و اسکینر، ۲۰۰۳، و پاجارس^{۱۰}، ۱۹۹۶ به نقل از وو، هوگیس و

-
1. Greenberg
 2. Marchand
 3. Kindermann
 4. Connell
 5. Wellborn
 6. Bandura
 7. Barbaranelli
 8. Caparara
 9. Pastorelli
 10. Pajares

کواک، ۲۰۱۰). در مقابل، بر اساس داده های دیگر گزارشدهی، ادارکات متناقض شدید از حمایت دیگران در برابر خطر، احتمال برخی مشکلات سازگاری مثل پرخاشگری (زاکریسکی^۱ و کویی^۲، ۱۹۹۶؛ هوگیس، کاول^۳ و گریسمن^۴، ۱۹۹۷؛ سالیموالی^۵، اوجانن^۶، هانپا^۷ و پیتز^۸، ۲۰۰۵)، طرد همسالان (هوگیس، کاول و پراساد-گاوور^۹، ۲۰۰۱) و شایستگی تحصیلی ضعیف (گرشام^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۰؛ وو، هوگیس و کواک، ۲۰۱۰) را افزایش می دهد، ولی ادارکات متناقض خفیف از پیوندهای اجتماعی با درونی سازی رفتار رابطه دارد (کیسترن^{۱۱} و همکاران، ۲۰۰۶، و پاردینی^{۱۲} و همکاران، ۲۰۰۶ به نقل از وو، هوگیس و کواک، ۲۰۱۰). ادارک ضعیف از پذیرش بین فردی در قالب سبک شناختی منفی کلتری نمایان می شود که مشخصه ی افراد افسرده است (بک^{۱۳}، ۲۰۰۲ به نقل از وو، هوگیس و کواک، ۲۰۱۰).

از طرفی، نتایج تحقیق حاضر نشان داد که قلدری در پایه ی دوم و سوم رایج تر از پایه ی اول بوده و متقابلاً کیفیت ارتباط معلم و دانش آموز در پایه اول بهتر از پایه ی دوم و سوم راهنمایی است که خود نشانگر اهمیت نقش کیفیت تعاملات معلمان و دانش آموزان را در بروز رفتار قلدری نشان می دهد. نتایج تحقیقات پیشین نیز، مؤید آن است که شیوع قلدری در هر دو شکل سنتی و سایبری آن برای

1. Zakriski
2. Coie
3. Cavell
4. Grossman
5. Salmivalli
6. Ojanen
7. Haanpää
8. Peets
9. Prasad-Gaur
10. Gresham
11. Kistner
12. Pardini
13. Beck

دختران در سال‌های هفتم، هشتم تحصیل اوج می‌یابد (توکوناگا، ۲۰۱۰ به نقل از ییلماز، ۲۰۱۱؛ گوفین و آویتزر، ۲۰۱۲). علاوه بر آن، نوع روابط دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی و دبیرستانی با معلمان‌شان متفاوت بوده و وابستگی متفاوت به حمایت آنان، عملکرد تحصیلی و هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ونتزل، ۱۹۹۶ و ۱۹۹۸ به نقل از آنگ و همکاران، ۲۰۰۸). در این راستا، مرور ادبیات موضوعی بر وجود سه دلیل برای تفاوت نوع روابط دانش‌آموزان کوچکتر و بزرگتر با معلمان‌شان دلالت دارد و به خوبی توضیح می‌دهد که چگونه ارتباط دانش‌آموز-معلم با ورود او به دوره‌ی راهنمایی و دبیرستان دستخوش تغییر شده و چه تأثیری در وضعیت رفتاری و تحصیلی آنان دارد: اول، در ورود دانش‌آموزان از دوره‌ی ابتدایی به دوره‌ی راهنمایی و متوسطه ماهیت نقش معلم تغییر می‌یابد؛ همچنین در فرایند این انتقال، دانش‌آموز وارد بافت ارتباطی-آموزشی گسترده‌تری می‌شود و مستلزم آن است که دانش‌آموز با تعداد بیشتری از معلمان تعامل داشته و سازگار شود، درحالی که در دوره‌ی ابتدایی معمولاً فقط یک معلم وجود دارد که به دانش‌آموز آموزش داده و از او حمایت و مراقبت می‌کند. در نتیجه، نوجوانان حمایت و مراقبت کمتری را از جانب معلمان خود دریافت می‌کنند و چنین شرایطی موجب بدگمانی و بی‌اعتمادی دانش‌آموز شده و احتمالاً از کیفیت مثبت روابط دانش‌آموز-معلم می‌کاهد و حتی شاید به روابط منفی و تعارض‌آمیز منجر شود (آنگ و همکاران، ۲۰۰۸). توجه و مراقبت زمانی پدید می‌آید که کودکان باور داشته باشند بزرگسالان و معلمان آنها را پذیرفته و به ایشان احترام می‌گذارند و بافت اجتماعی مدرسه نیز باور داشته

باشد که فرد به فرد دانش‌آموزان مهم هستند و باید در امور مشارکت داشته باشند. توجه و مراقبت در شکل‌گیری روابط مولد، حمایتی و معنی‌دار در درون مدرسه مهم است و روابط نزدیکتر و بهتر با معلم در پیدایش چنین محیطی اهمیت بسزایی دارد (کونیشی و همکاران، ۲۰۱۰). دوم، از دیدگاه رشدی، نوجوانی اولیه دوره‌ی تغییرات زیستی و بین‌فردی است (سانتراک^۱، ۲۰۰۶) و توأم با میل به استقلال‌طلبی از منابع قدرت، شامل والدین و معلمان است (لینچ^۲ و سیچاتی^۳، ۱۹۹۷)، با استقلال و خودمختاری بیشتر نوجوان در دوره دبیرستان و راهنمایی، تمایل وی برای اجرای مجموعه قوانین کلاسی اتخاذ شده از سوی معلم، خودبه خود کاهش می‌یابد که احتمالاً منجر به تعارض بیشتر در ارتباط معلم- دانش‌آموز می‌شود. از سویی دیگر، انتظارات معلمان متوسطه و راهنمایی نیز، متفاوت از انتظارات معلمان ابتدایی است. از این رو، شاید ادراک معلمان از ارتباط خود با دانش‌آموزان و بالعکس، بسته به سن آنها متفاوت باشد. سوم، بر اساس مطالعات ونتزل (۱۹۹۸) افزایش استقلال روانی و هیجانی نوجوانان از بزرگسالان در دوره‌ی نوجوانی اولیه با افزایش وابستگی آنان به همسالان در طی این دوره همراه است. دانش‌آموزان دبیرستانی با همسالان خود بیشتر صمیمی شده و مسائل شخصی خود را با آنان به اشتراک می‌گذارند و نیز در شرایط فشارزا، همسالان نقش حمایتی به عهده می‌گیرند. اما با این وجود تمامی این تغییرات، معلمان همچنان می‌توانند به عنوان منبع مهم حمایتی در برابر عوامل خطر ساز و تأثیرات منفی همسالان ایفای نقش کنند (آنگ و همکاران، ۲۰۰۸). نوع حمایت و توجهی که

1. Santrock
2. Lynch
3. Cicchetti

دانش‌آموزان در این دوره از معلمان مختلف خود دریافت می‌کنند، منجر به شکل‌گیری باورهای کلی دانش‌آموزان درباره‌ی معلمان می‌شود که به صورت بالقوه رغبت^۱ و التزام^۲ آنان را نسبت به مدرسه شکل می‌دهد (وندزل، ۱۹۹۸ به نقل از چونگ و هم‌کاران، ۲۰۱۰). تحقیقات مؤید آن است که در فرهنگ‌های آسیایی، ارتباط با مدرسه برای حفظ انگیزه‌ی دانش‌آموزان و تلاش‌های سرسختانه آنها برای برآوردن انتظارات اجتماعی و موفقیت تحصیلی آنها نقش مهم و تعیین‌کننده‌ای دارد (چونگ و همکاران، ۲۰۱۰).

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

-
1. interest
 2. engagement

منابع فارسی

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

منابع انگلیسی

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

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

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

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