

مدل ساختاری روابط دانش‌آموزان با والدین، همسالان و معلمان در تمایل به مداخله در قلدری: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی

افضل اکبری بلوطبنگان*^۱، پریسا مسعودیان^۲، کوثر خوب‌نژاد^۳

۱. نویسنده مسئول: استادیار، گروه آموزشی روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: akbariafzal@cfu.ac.ir
 ۲. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد بهبهان، دانشگاه آزاد اسلامی، بهبهان، ایران.
 ۳. کارشناسی ارشد، گروه مدیریت آموزشی، واحد بهبهان، دانشگاه آزاد اسلامی، بهبهان، ایران.
- این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی بهبهان با راهنمایی نویسنده اول می‌باشد.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۰۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۱۳

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر بررسی مدل ساختاری روابط دانش‌آموزان با والدین، همسالان و معلمان در تمایل به مداخله در قلدری با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی بود. این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی به روش تحلیل مسیر بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان ۱۵ تا ۱۸ ساله شهر بهبهان در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود که از بین آنها تعداد ۳۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های قلدری ایلی‌نویز اسپلاگه و هولت (۲۰۰۱)، خودکارآمدی عمومی شوارزر و جروسالم (۱۹۹۵)، رابطه دانش‌آموز با والدین پیانتا (۲۰۱۱)، رابطه دانش‌آموز با همسالان هادسون (۱۹۹۲) و رابطه دانش‌آموز با معلمان موری و زوواک (۲۰۱۱) پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر به کمک نرم‌افزارهای SPSSv19 و AMOSv20 استفاده شد. نتایج نشان داد متغیرهای رابطه دانش‌آموز با والدین ($\beta = -0/188$)، همسالان ($\beta = -0/194$)، معلمان ($\beta = -0/166$) و خودکارآمدی ($\beta = -0/193$) اثر مستقیم، منفی و معناداری بر قلدری در مدرسه دارند ($P < 0/05$). همچنین نتایج نشان داد که رابطه دانش‌آموز با والدین ($\beta = -0/067$)، همسالان ($\beta = -0/042$) و معلمان ($\beta = -0/029$) با میانجی‌گری خودکارآمدی اثر غیرمستقیم، منفی و معناداری ($P < 0/01$) بر قلدری در مدرسه دارند. در نهایت می‌توان گفت که مدل ساختاری روابط دانش‌آموزان با والدین، همسالان و معلمان در تمایل به مداخله در قلدری با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی از شاخص‌های برازش مطلوبی برخوردار بود و از این رو استفاده از این مدل می‌تواند به معلمان، مدیران، روان‌شناسان، مشاوران خانواده و متخصصان تعلیم و تربیت در ارتقای خودکارآمدی و روابط دانش‌آموز با والدین، همسالان و معلمان و کاهش قلدری در مدرسه کمک نماید.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی، رابطه دانش‌آموز با والدین، همسالان و معلمان و کاهش قلدری در مدرسه.

استناد به این مقاله:

اکبری بلوطبنگان، افضل؛ مسعودیان، پریسا؛ خوب‌نژاد، کوثر. (۱۴۰۴). مدل ساختاری روابط دانش‌آموزان با والدین، همسالان و معلمان در تمایل به مداخله در قلدری: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳۳-۴۷ (۲): ۳۳-۴۷. doi: 10.22051/jontoe.2025.49390.4003

مقدمه

در سال‌های گذشته، نگرانی درباره رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان در مدرسه به طور فزاینده‌ای گسترش یافته و قلدری به‌عنوان یکی از مهمترین رفتارهای پرخاشگرانه محور بسیاری از تحقیقات روانشناختی در سطح دنیا قرار گرفته است (فرید و مصلح، ۲۰۲۴، ص. ۸). قلدری مهم‌ترین فرم رایج خشونت میان همسالان در مدرسه است که امروزه به یکی از نگرانی‌های اصلی سلامت عمومی جامعه دانش‌آموزی تبدیل شده است (بارتونه و هومیش، ۲۰۲۰، ص. ۵۱۴) و به نظر می‌رسد که مدرسه زمینه‌های اجتماعی اولیه را برای قلدری فراهم می‌کند که در آن جلب توجه همسالان به عنوان یک تقویت‌کننده اجتماعی، محرک بروز اشکال مختلف قلدری بوده و کودک، همسالان خود را از این طریق مدیریت می‌کند (جیانگ و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۹۶).

اولیس (۱۹۹۳) به‌عنوان پیشگام اولین مطالعات علمی در این حوزه، قلدری را به‌عنوان یک عمل پرخاشگرانه که بارها از سوی فرد تکرار شده و دربردارنده یک قدرت نامساوی بین فرد قلدر و فرد قربانی است، تعریف کرد (لی و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۳۱۳). در تعریفی جامع‌تر، قلدری را می‌توان به صورت فشار عامدانه و مکرر جسمانی، کلامی یا روان‌شناختی در یک بازه زمانی بر روی یک دانش‌آموز به عنوان قربانی، توسط یک یا چند نفر از دانش‌آموزان با عنوان قلدر دانست که معمولاً با یک عدم توازن قدرت فیزیکی یا روانشناختی بین طرفین درگیر همراه است (چن و آستور، ۲۰۱۰، ص. ۱۳۹۰). ماهیت متفاوت قلدری باعث شده است تا بتوان آن را از پرخاشگری متمایز کرد؛ زیرا پرخاشگری به عنوان یک پدیده طبیعی و بخشی از رشد در نظر گرفته می‌شود، در حالی که قلدری در اشکال مختلف کلامی، فیزیکی، رابطه‌ای و مجازی عبارت است از سوء استفاده سیستماتیک از قدرت که دارای ماهیت تکرار عمل است (صمدی فرد و نریمانی، ۲۰۱۷: ۸۵) بر مبنای این تعاریف، قلدری واجد سه ویژگی متمایز عامدانه بودن، عدم توازن در قدرت به نفع دانش‌آموز قلدر و ادامه‌دار بودن و تکرار رفتارهای قلدرانه است (ایوانز و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۵۳۴). قلدری در شکل سنتی^۱ یا رو در رو می‌تواند در اشکال مستقیم فیزیکی^۲ و کلامی^۳ و شکل غیر مستقیم یا ارتباطی^۴ که شامل فعالیت‌های عمدتاً ناآشکار چون شایعه‌پراکنی، طرد اجتماعی و خدشه‌دار کردن جایگاه قربانی در درون گروه اتفاق می‌افتد، رخ دهد (کندی، ۲۰۲۰، ص. ۳۳). در طول دهه‌های اخیر آمارها همواره حاکی از شیوع گسترده جهانی قلدری در مدارس بوده‌اند. به گونه‌ای که ۳۵ درصد از دانش‌آموزان به طور میانگین اظهار کرده‌اند که در مدرسه به‌عنوان قربانی مورد آزار قرار گرفته‌اند و قریب ۶۰ درصد دانش‌آموزان گفته‌اند که شاهد قلدری در مدرسه بوده‌اند (بیسواس و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۲). در ایران نیز نتایج تحقیقات توصیفی انجام شده نشانگر بالا بودن نرخ قلدری و قربانی شدن در مدارس و حاکی از اعتقاد ۸۰ درصد دانش‌آموزان به وجود پدیده قلدری در مدرسه است (مظاهری تهرانی و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۱۹).

بر این اساس، اجماع فزاینده‌ای در مورد راه‌های پیشگیری یا مداخله در رفتارهای قلدری وجود دارد که نشان می‌دهد برنامه‌های ضد قلدری باید بیشتر بر ترویج باورهای خودکارآمدی ضد قلدری قربانیان و تماشاگران تمرکز یابد. خودکارآمدی به اعتماد قربانیان و تماشاگران به توانایی‌های خود و همچنین توانایی معلمان، والدین، محیط‌های اجتماعی و مدرسه (هنجارها، سیستم‌ها، سیاست‌ها) برای مقابله با رفتارهای قلدری اشاره دارد (لیو و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۱۵۴۴). برای مثال، وقتی دانش‌آموزان قربانی قلدری به کارآیی و نگرش معلم اعتماد ندارند (مثلاً معتقدند که معلم مدرسه وضعیت را بدتر می‌کند، اهمیتی نمی‌دهد، یا هیچ اقدامی برای پیشگیری یا مداخله در قلدری انجام نمی‌دهد)، آنها تمایلی به درخواست کمک یا افشای قربانی شدن ندارند (فیشر و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۲۰۰). خودکارآمدی با باورهای شخص در مورد توانایی‌هایش در انجام مؤثر امور ارتباط دارد و از منابع مختلفی از جمله پیروزی‌ها و شکست‌های فرد، مشاهده موفقیت یا شکست افرادی که شبیه او هستند و ترغیب کلامی تأثیر می‌پذیرد (می و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۴۸). خودکارآمدی بالا برای رشد اجتماعی ضروری است و این امر زندگی فرد را لذت‌بخش نموده و فرد را قادر می‌سازد تا با فشارهای طولانی‌مدت مقابله

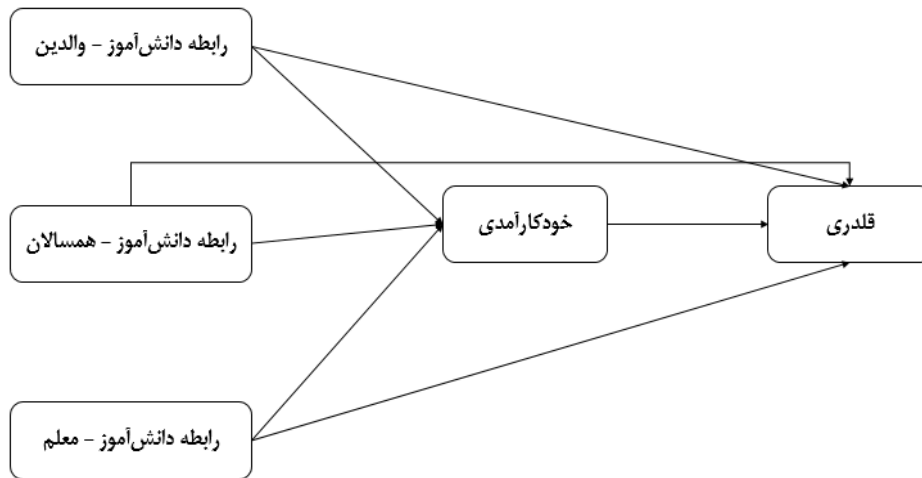
1. Traditiona
2. physical
3. Verbal
4. Relational

نماید (ایساک و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۳). در دوران نوجوانی نگرانی‌های اساسی درباره‌ی ظرفیت‌های خودتنظیمی و توانایی برای کنترل آنچه در خانه، مدرسه و در میان همسالان اتفاق می‌افتد برای نوجوانان به وجود می‌آید. این امر سبب می‌شود که آنان در باورهای خودکارآمدی خود تجدید نظر کنند. بنابراین اگر محیط شرایطی را فراهم کند که از باورهای خودکارآمدی مثبت نوجوانان حمایت شود، عملکرد آنان در حوزه‌های مختلف بهینه و سازش‌یافته می‌شود.

در همین راستا، خانواده و مدرسه متغیرهای جمعیت‌شناختی و متغیرهای شخصی از جمله عوامل زیربنایی قلدری عنوان شده است (برزگر بفرئی و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۲۳). والدین در تعیین جهت‌گیری‌های رفتاری فرزندان خود نقش برجسته‌ای دارند. بامریند (۱۹۶۶) بر اساس عناصری همچون گرم و گیرا بودن، تعامل داشتن، درخواست‌های بالغانه و حمایت و نظارت، سه نوع شیوه‌ی فرزندپروری مقتدرانه، مستبدانه و سهل‌گیرانه را در رابطه با روش‌های تربیتی والدین معرفی کرد. والدین با شیوه‌ی مقتدر، فرزندان را ترغیب می‌کنند تا مستقل باشند و رفتارهای بالغانه و پخته انجام دهند. این والدین قوانین روشن و قابل انعطافی در تعامل با فرزندان دارند. والدین با شیوه‌ی مستبد، معمولاً بر قدرت خود و حفظ آن در تعامل والد-فرزندی تأکید زیادی دارند و به فرزندان اجازه انتقاد و بحث کردن با آنها را نمی‌دهند. در این نوع شیوه‌ی فرزندپروری، کودکان مجاز به استقلال نیستند و والدین انتخاب‌های کودکان را بر عهده دارند. در شیوه‌ی سهل‌گیرانه، والدین به ندرت قانون طراحی می‌کنند، بلکه آنها اجازه می‌دهند کودک خود دست به انتخاب زده و رفتارهایش را مدیریت کند (قدمپور و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۲۰۷). بنابراین، رابطه منفی با والدین، که اغلب با تعارض و کنترل بیش از حد والدین مشخص می‌شود، در سراسر ادبیات پژوهشی با رفتارهای بیرونی‌سازی بیشتر همراه است (پینکوارت، ۲۰۱۷، ص. ۸۷۵). هنگامی که کیفیت رابطه با والدین منفی است، نوجوانان ممکن است احساس سوء تفاهم، عصبانیت و ناامیدی کنند که ممکن است منجر به راهبردهای مقابله‌ای منفی مانند رفتارهای بزهکارانه یا پرخاشگری شود. به این ترتیب، حمایت عاطفی از سوی والدین می‌تواند به نوجوانان در توسعه مستمر ظرفیت تعدیل و تنظیم برانگیختگی، همراه با توانایی در بهبود پیامدهای اعمال و خودداری از رفتارهای مشکل‌ساز و بیرونی کمک کند (میلر اسلاو و دانسمور، ۲۰۱۹، ص. ۹۵۵).

از سوی دیگر، در حالی که روابط با والدین نقش مهمی در نوجوانی ایفا می‌کند، برقراری روابط با همسالان خارج از خانه و در مدرسه اهمیت فزاینده‌ای پیدا می‌کند. به‌خصوص اینکه این روابط به عنوان عوامل مهم اجتماعی شدن عاطفی عمل می‌کنند (هایلی و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۱۳۰؛ زارع و همکاران، ۱۳۹۶) روابط با همسالان حمایتی محیطی را فراهم می‌کند که نوجوانان می‌توانند تجربیات عاطفی خود را به اشتراک بگذارند، همچنین به افراد کمک می‌کند تا شایستگی اجتماعی را احساس کنند و احساسات خود را تنظیم کنند (میلر اسلاو و دانسمور، ۲۰۱۹: ۹۵۷) و در برابر تجارب عاطفی منفی محافظت کنند (لیو، ۲۰۰۶، ص. ۷۰۷). در مقابل، کیفیت رابطه منفی با همسالان ممکن است زمینه‌ای را فراهم کند که به ایجاد مشکلات در تنظیم هیجان مانند خشم و اضطراب منجر می‌شود، به‌طوری که ناتوانی در تنظیم هیجان می‌تواند خود را در تکانشگری رفتاری و رفتارهای پرخاشگرانه نشان دهد (کریس و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۵۲۰؛ آلوورد و مک گراث، ۲۰۱۷) همچنین از میان عوامل مختلف شناخته شده مؤثر در قلدری، تعامل میان معلمان و دانش‌آموزان در محیط و ساعات مدرسه از عوامل بروز قلدری در میان دانش‌آموزان است که ممکن است در هر مکانی از مدرسه اتفاق بیفتد (مرامند و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۷۳). بیشترین احتمال اعمال قلدری در زمین بازی، راهروهای مدرسه، سر کلاس و به‌ویژه در غیاب معلم، و مسیر رفت و برگشت به مدرسه است (وانگ و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۲۲۰). این آمار نشانگر اهمیت نقش معلم و دیگر مسئولان مدرسه در بروز قلدری است. حتی پژوهش‌ها نشان داده است که شیوه‌ی ترجیحی دانش‌آموزان متوسطه اول و دوم در برخورد با قلدری، مداخلات مؤثر معلم و مدیریت صحیح کلاس است (جالون و آریاس، ۲۰۱۳، ص. ۲۰۸). مبتنی بر شواهد پژوهشی کیفیت ضعیف ارتباط معلم-دانش‌آموز همراه با هیجان خشم، فقدان کنترل تکانه یا ضعف آن و تگرش مثبت نسبت به خشونت، از پیش‌بینی‌کننده‌های قوی قلدری و خشونت مدرسه‌ای است (چن و آستر، ۲۰۱۰، ص. ۱۳۹۲). لذا با توجه به نکات ذکر شده پژوهش حاضر

به دنبال پاسخگویی به این سؤال می‌باشد که آیا روابط دانش‌آموزان با والدین، همسالان و معلمان بر قلدری دانش‌آموزان از طریق نقش واسطه‌ای خودکارآمدی مؤثر است؟



شکل شماره ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش شناسی پژوهش

این پژوهش به لحاظ هدف کاربردی است و به شیوه تحلیل مسیر انجام گرفت که در زمره روش‌های پژوهش کمی از نوع همبستگی محسوب می‌شود. جامعه آماری در این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهر بهبهان در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود که بر طبق آمار آموزش و پرورش بهبهان ۱۱۳۲۰ نفر هستند؛ لذا از بین افراد جامعه، ۳۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای که از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی است، انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا مدارس متوسطه پسرانه شهر بهبهان با توجه به موقعیت جغرافیایی به چهار قسمت شمال و جنوب شرق و غرب تقسیم شد. در ادامه از هر منطقه جغرافیایی دو مدرسه پسرانه انتخاب شد. لذا بر این اساس ۸ مدرسه انتخاب شد و از هر مدرسه تعداد ۴۰ نفر به روش تصادفی به عنوان گروه نمونه در نظر گرفته شدند که در مجموع ۳۲۰ نفر انتخاب شدند و ۲۰ نفر مازاد برای ریزش در نظر گرفته شد. بنابراین حجم نمونه در این پژوهش ۳۰۰ نفر در نظر گرفته شده است زیرا معمولاً حداقل حجم نمونه برای تحلیل مسیر ۱۰۰ تا ۱۵۰ نفر است. برخی پژوهش‌ها تعداد بیشتری در حد ۲۰۰ نفر را پیشنهاد می‌کنند (کلاین^۱، ۲۰۲۳: ۹۸). پیشنهاد شده است که به ازای هر متغیر آشکار حدود ۱۵ نفر برای حجم نمونه در نظر گرفته شود (بیرن^۲، ۲۰۱۳: ۵۷). بنابراین با توجه به این توضیحات می‌توان گفت تعداد ۳۰۰ نفر اطمینان لازم را در مورد توان آماری مطلوب و کفایت نمونه‌برداری فراهم می‌کند. از طرفی به منظور رعایت نکات اخلاقی، شرکت‌کنندگان مجاز بوده‌اند از نوشتن نشانی خود، خودداری نمایند و در صورت تمایل به داشتن نتایج، خواسته خود را اعلام نمایند. همچنین محرمانه بودن اطلاعات کسب شده، جلب رضایت آگاهانه آزمودنی‌های پژوهش، عدم انتشار اطلاعات آزمودنی‌ها به دیگران و ایجاد یک جو اطمینان‌بخش از جمله ملاحظات بود که پژوهشگران مد نظر قرار داد. همچنین این پژوهش مورد تأیید کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی واحد بهبهان با کد IR.IAU.BEHBAHAN.REC.1403.080 قرار گرفت. در نهایت برای تحلیل اطلاعات از همبستگی پیرسون و مدلیابی معادلات ساختاری با کمک نرم‌افزارهای SPSSv24 و AMOSv24 استفاده شد.

ابزارهای پژوهش

۱. **مقیاس قلدری ایلی‌نویز:** این پرسشنامه توسط اسپلاگه و هولت^۱ (۲۰۰۱) طراحی شد و دارای ۱۸ سؤال بوده که سه عامل قلدری، نزاع و قربانی را اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه بر روی یک طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از (هرگز=۰ تا هفت بار یا بیشتر=۴) قرار دارد. گویه‌های هر خرده‌مقیاس به شرح زیر می‌باشد: خرده‌مقیاس قلدری سؤال‌های (۱، ۲، ۸، ۹، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸)، خرده‌مقیاس قربانی سؤال‌های (۴، ۵، ۶، ۷) و خرده‌مقیاس نزاع سؤال‌های (۳، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳) می‌باشد. نمرات هر بعد و نمره کل از جمع زدن آیت‌های مربوطه به دست می‌آید. نمره بالا در هر زیر مقیاس بیانگر بروز بیشتر همان‌گونه رفتار در آزمودنی است. برای تعیین اعتبار پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که برای کل مقیاس ضریب آلفا ۰/۸۳ و برای هر کدام از خرده‌مقیاس‌ها شامل قلدری ۰/۸۷، نزاع ۰/۸۳ و قربانی ۰/۸۸ به دست آمد (اسپلاگه و هولت، ۲۰۰۱: ۱۲۸). پژوهشگران ایرانی این مقیاس را رواسازی نموده و ضریب اعتبار پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷ و هر کدام از خرده‌مقیاس‌ها شامل، قلدری ۰/۷۷، قربانی ۰/۷۱ و نزاع ۰/۷۶ به دست آمد (اکبری بلوط‌بنگان و طالع‌پسند، ۲۰۱۵: ۱۷۹).

۲. **مقیاس خودکارآمدی عمومی:** این مقیاس توسط جروسالم و شوارزر^۲ (۱۹۹۵) به منظور ارزیابی خودکارآمدی عمومی و اجتماعی ساخته شد و دارای ۱۰ آیت می‌باشد. شیوه نمره‌گذاری مقیاس خودکارآمدی عمومی به شکل یک طیف لیکرت چهارگزینه‌ای: کاملاً غلط (۱)، غلط (۲)، درست (۳)، کاملاً درست (۴) می‌باشد. ضرایب همسانی درونی و ویرایش‌های مقیاس خودکارآمدی عمومی برای دانشجویان، در آلمان ۰/۸۴، کاستاریکا و اسپانیا ۰/۸۱ و در چین ۰/۹۱ به دست آمد (به نقل از کارول^۳ و همکاران، ۲۰۰۹). در پژوهش اکبری بلوط‌بنگان (۲۰۱۴: ۸۰۰) ضریب اعتبار این ابزار ۰/۷۳ گزارش شده است.

۳. **مقیاس رابطه دانش‌آموز با والدین:** این مقیاس توسط پیانتا^۴ برای اولین بار در سال ۲۰۱۱ ساخته شد و شامل ۳۳ ماده است که ادراک والدین را در مورد رابطه خود با کودکشان را مورد سنجش قرار می‌دهد. این مقیاس شامل حوزه‌های تعارض (۱۷ ماده) صمیمیت (۱۰ ماده)، وابستگی (۶ ماده) و رابطه مثبت کلی (مجموع تمام حوزه‌ها) می‌باشد. تعارض جنبه‌های منفی رابطه مانند کشمکش با یکدیگر، عصبانی شدن نسبت به یکدیگر، نافرمانی و عدم پذیرش مهار و غیر قابل پیش‌بینی بودن را در برمی‌گیرد. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (نمره ۵ برای قطعاً صدق می‌کند و نمره ۱ برای قطعاً صدق نمی‌کند) صورت می‌پذیرد. پیانتا (۲۰۱۱: ۱۸) میزان روایی پرسشنامه را مطلوب و پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش کرده است. همچنین این پرسشنامه در پژوهش عابدی شاپورآبادی و همکاران (۲۰۱۲: ۶۶) مورد استفاده قرار گرفت و میزان روایی آن را مطلوب گزارش کردند. پایایی این پرسشنامه نیز به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد.

۴. **مقیاس رابطه دانش‌آموز با همسالان:** این پرسشنامه توسط هادسون (۱۹۹۲) طراحی شده است. شامل ۲۵ گویه است که رابطه دانش‌آموز با همسالان را در قالب یک مؤلفه مورد بررسی قرار می‌دهد. پرسشنامه بر روی یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از هرگز=۱ تا همیشه=۷ قرار دارد. این شیوه نمره‌گذاری برای سؤالات ۱، ۴، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۵-۱۸، ۲۱ و ۲۲ به صورت معکوس خواهد بود. نمره بین ۲۵ تا ۵۰، مشکلات فرد با همسالان کم است، نمره بین ۵۰ تا ۱۰۰ یعنی مشکلات فرد با همسالان متوسط و نمره بالاتر از ۱۰۰ به این معناست که مشکلات فرد با همسالان زیاد است. در پژوهش هادسون (۱۹۹۲) این مقیاس دارای آلفای ۰/۹۴ است که نشان‌دهنده

1. Espelage & Holt
2. Jerusalem & Schwarzer
3. Carroll
4. Pianta

ثبات درونی عالی و خطای استاندارد عالی (پایین) ۰/۴۴ است. در پژوهش کیمیایی و همکاران (۲۰۱۱: ۱۵۹) پایایی پرسشنامه ۰/۸۶ بر اساس ضریب آلفای کرونباخ گزارش شد.

۵. **مقیاس رابطه دانش‌آموز با معلمان:** پرسشنامه رابطه معلم- دانش‌آموز (فرم تجدید نظر شده) توسط موری و زوویچ (۲۰۱۱: ۴۹۸) به منظور سنجش رابطه معلم- دانش‌آموز طراحی و تدوین شده است. پرسشنامه رابطه معلم- دانش‌آموز دارای ۱۷ سؤال و سه مؤلفه ارتباط، اعتماد و بیگانگی می‌باشد که سؤالات ۴، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۵ و ۱۷ مربوط مؤلفه ارتباط، سؤالات ۱، ۲، ۳، ۷ و ۱۳ مربوط به مؤلفه اعتماد و در نهایت سؤالات ۵، ۶، ۱۴ و ۱۶ مربوط به مؤلفه بیگانگی می‌باشد. این مقیاس بر اساس طیف لیکرت با سؤالاتی مانند (اگر معلمان من بدانند که چیزی مرا ناراحت کرده است در مورد آن از من سؤال می‌کنند.) به سنجش رابطه معلم- دانش‌آموز می‌پردازد. نمره‌گذاری این مقیاس از هیچ وقت (۱) تا همیشه (۴) خواهد بود که برای محاسبه امتیاز کلی پرسشنامه، نمره همه گویه‌های پرسشنامه با هم جمع می‌شود. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۱۷ تا ۶۸ خواهد بود. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر رابطه معلم- دانش‌آموز خواهد بود و برعکس. در پژوهش موسوی شریف و همکاران (۲۰۲۲: ۱۰۴) ساختار سه عاملی پرسشنامه با شاخص‌های برازش مطلوب تأیید شد و ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده ۰/۸۶ برآورد شد.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش تعداد ۳۰۰ دانش‌آموز پسر مقطع متوسطه دوم حضور داشتند. دامنه سنی این گروه از ۱۵ سال تا ۱۸ سال بود. میانگین و انحراف استاندارد سن برای دانش‌آموزان $15/97 \pm 0/90$ بود. همچنین تعداد ۱۰۱ دانش‌آموز در پایه دهم (۳۳/۷ درصد)، ۹۹ دانش‌آموز در پایه یازدهم (۳۳ درصد) و ۱۰۰ دانش‌آموز در پایه دوازدهم (۳۳/۳ درصد) حضور داشتند. در ادامه، جدول مربوط به یافته‌های توصیفی و ماتریس همبستگی ارائه شده است.

جدول شماره ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

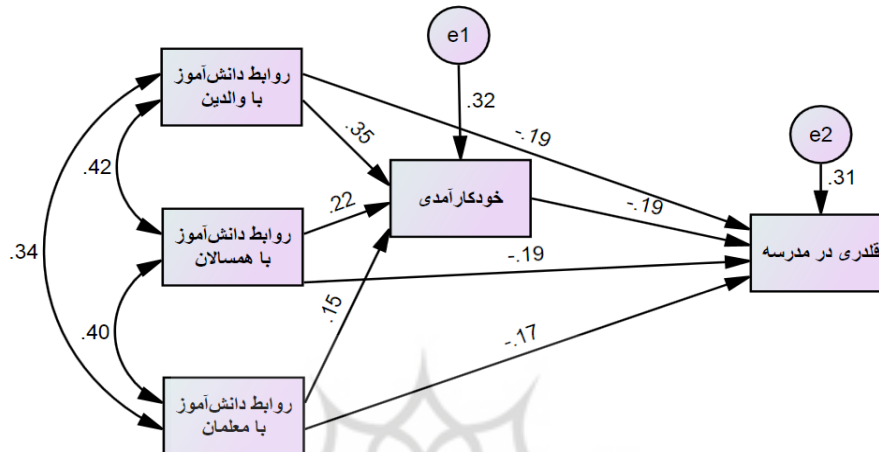
متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱. قلدری	۱				
۲. خودکارآمدی	-۰/۴۲۷*	۱			
۳. رابطه دانش‌آموز با والدین	-۰/۴۲۲*	۰/۴۹۰*	۱		
۴. رابطه دانش‌آموز با همسالان	-۰/۴۲۱*	۰/۴۲۳*	۰/۴۲۲*	۱	
۵. رابطه دانش‌آموز با معلم	-۰/۳۷۶*	۰/۳۵۶*	۰/۳۴۳*	۰/۳۹۵*	۱
میانگین	۳۰/۴۳	۳۲/۳۶	۱۳۱/۸۳	۱۲۲/۹۹	۵۵/۴۰
انحراف استاندارد	۱۲/۵۰	۶/۲۸	۲۲/۱۹	۱۹/۳۷	۷/۵۹
کجی	۱/۱۳۸	۰/۵۶۹	۰/۳۹۴	۰/۶۰۹	۱/۳۶۰
کشیدگی	۱/۴۵۷	۰/۸۳۱	۰/۸۸۵	۰/۹۶۸	۱/۶۰۰

*تمامی همبستگی‌ها در سطح $p < 0/01$ معنادار هستند.

نتایج جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که خودکارآمدی، رابطه دانش‌آموز با والدین، همسالان و معلمان با قلدری رابطه منفی و معناداری دارد. سدیگر روابط بین متغیرها در جدول یادشده آمده است. تمامی همبستگی‌ها در سطح $P < 0/01$ معنادار بوده‌اند. همچنین در جدول شماره ۱ میانگین و انحراف استاندارد مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه شده است. در دو ردیف دیگر جدول نتایج کجی و کشیدگی جهت نرمال بودن داده‌ها آمده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود شاخص‌های کجی و کشیدگی همه متغیرهای پژوهش بین ۲- و ۲ قرار دارد که بیانگر عدم انحراف بیش‌ازحد توزیع نمرات متغیرها از توزیع نرمال است.

قبل از انجام تحلیل استنباطی، داده‌های پرت با استفاده از نمودار (Box Plot) بررسی و نتایج نشان داد هیچ داده پرتی وجود ندارد. همچنین مفروضه نرمال بودن داده‌ها با استفاده از نمرات کجی و کشیدگی در جدول یادشده بررسی شد که نتایج حاکی از نرمال بودن

داده‌ها بود. افزون بر آن مفروضه استقلال خطاها با استفاده از آزمون دورین-واتسون^۱ برقرار بود ($DW=1/629$). مفروضه همخطی چندگانه نیز با استفاده از آماره‌های تِلرانس و تورم واریانس بررسی و نتایج نشان داد هیچکدام از مقادیر تِلرانس کوچکتر از حد مجاز ۰/۱ و هیچکدام از مقادیر تورم واریانس بزرگتر از حد مجاز ۱۰ نبود. برای برآورد مدل پژوهش از روش بیشینه درست‌نمایی و شاخص‌های ریشه واریانس خطای تقریب^۲ (RMSEA)، ریشه استاندارد واریانس پس‌مانده^۳ (SRMR)، شاخص برازندگی مقایسه‌ای^۴ (CFI)، شاخص برازش نرم‌شده^۵ (NFI) شاخص نیکویی برازش^۶ (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده^۷ (AGFI) استفاده شد. بنابراین در ابتدا نمودار مربوط به مدل نهایی و سپس شاخص‌های برازش مدل ارائه شده است.



شکل شماره ۲. مدل نهایی پژوهش

جدول شماره ۲. شاخص‌های برازش مدل نهایی پژوهش

AGFI	GFI	CFI	IFI	NFI	RMSEA	df	χ^2	
۰/۹۲	۰/۹۶	۰/۹۵	۰/۹۶	۰/۹۵	۰/۰۷۷	۷	۱۴/۳۲۵	مدل نهایی
۱ الی ۰/۹۰	۱ الی ۰/۹۰	۱ الی ۰/۹۰	۱ الی ۰/۹۰	۱ الی ۰/۹۰	۰/۰۸ الی ۰/۰۵	---	---	مقدار قابل قبول

همان‌طور که در مدل مشاهده می‌شود همه مسیرهای بین متغیرها معنادار بود. از سویی نتایج نشان داد همه شاخص‌های برازش مدل نهایی پژوهش مطلوب بودند. در ادامه اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل برای متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول شماره ۳. الگوی ساختاری، پارامترهای اندازه‌گیری مسیرها و روابط مستقیم

معنا داری	نسبت بحرانی (CR)	خطای استاندارد	برآورد غیراستاندارد (B)	برآورد استاندارد (β)	مسیر
۰/۰۰۱	-۳/۲۴۹	۰/۰۳۳	-۰/۱۰۶	-۰/۱۸۸	رابطه با والدین ← قلدری در مدرسه
۰/۰۰۱	-۳/۴۰۲	۰/۰۳۷	-۰/۱۲۵	-۰/۱۹۴	رابطه با همسالان ← قلدری در مدرسه
۰/۰۰۲	-۳/۰۵۹	۰/۰۹۰	-۰/۲۷۴	-۰/۱۶۶	رابطه با معلمان ← قلدری در مدرسه
۰/۰۰۱	-۳/۳۱۸	۰/۱۱۶	-۰/۳۸۵	-۰/۱۹۳	خودکارآمدی ← قلدری در مدرسه

1. Durbin-Watson
2. Root Mean Square Error of Approximation
3. Standardized Root Mean Square Residual
4. Comparative Fit Index
5. Normed Fit Index
6. Goodness of Fit Index
7. Adjusted Goodness of Fit Index

بر اساس نتایج ارائه شده در جدول شماره ۳ می‌توان گفت متغیرهای خودکارآمدی، رابطه دانش‌آموز با والدین، همسالان و معلمان اثر مستقیم، منفی و معناداری بر قلدری دارند. این در حالی بود که متغیرهای رابطه دانش‌آموز با والدین، همسالان و معلمان اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر خودکارآمدی داشتند. شایان ذکر است که ضرایب t برای همه مسیرهای مستقیم معنادار بود.

جدول شماره ۴. نتایج بوت استرپ مربوط به اثرهای غیرمستقیم متغیرهای پژوهش

شاخص‌های اندازه‌گیری				
مسیر	اندازه اثر استاندارد	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا
روابط با والدین ← خودکارآمدی ← قلدری در مدرسه	-۰/۰۶۷	۰/۰۲۳	-۰/۱۱۰	-۰/۰۳۶
روابط با همسالان ← خودکارآمدی ← قلدری در مدرسه	-۰/۰۴۲	۰/۰۱۷	-۰/۰۷۹	-۰/۰۲۲
روابط با معلمان ← خودکارآمدی ← قلدری در مدرسه	-۰/۰۲۹	۰/۰۱۵	-۰/۰۵۸	-۰/۰۰۹

بر اساس جدول شماره ۴ نتایج اثرات غیرمستقیم نشان می‌دهد که متغیرهای رابطه دانش‌آموز با والدین، همسالان و معلمان با میانجی‌گری خودکارآمدی اثر غیرمستقیم، منفی و معناداری بر قلدری دارند. به منظور معناداری اثرات غیرمستقیم از روش بوت‌استرپ استفاده شده است که نتایج نشان می‌دهد هر دو حد بالا و پایین برای متغیرهای رابطه دانش‌آموز با والدین، همسالان و معلمان منفی بوده و صفر در این بازه قرار ندارد و می‌توان استنباط نمود که این رابطه معنادار می‌باشد.

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل ساختاری روابط دانش‌آموزان با والدین، همسالان و معلمان در تمایل به مداخله در قلدری با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی صورت گرفت. نتایج نشان داد که رابطه دانش‌آموز با والدین بر قلدری در مدرسه اثر مستقیم، منفی و معناداری دارد. پژوهشی که دقیقاً به این یافته پژوهش بپردازد یافت نشد، اما می‌توان گفت این یافته با پژوهش‌های پیشین (توگنولی و همکاران، ۲۰۲۲؛ لی و شین، ۲۰۲۱؛ پلکسوساکیس و همکاران، ۲۰۱۹؛ باکر و وروکیو، ۲۰۱۵) همسو بود. به عقیده ریگی (۲۰۰۷، ص. ۶۶) والدین ناکافی یکی از عوامل اصلی و تعیین‌کننده رفتار قلدری است. همچنین بالبی (۱۹۶۹) بر این عقیده بود که اهمیت والدین بر عملکرد اجتماعی و روانی کودکان مؤثر است. وی همچنین بیان کرد که کاهش ظرفیت برای برقراری ارتباط مؤثر با دیگران و سلامت روانی ضعیف ناشی از همین منبع است و به عبارتی رابطه ناکافی با والدین از مهمترین عوامل تعیین‌کننده قلدری در نوجوانان است (لی و شین، ۲۰۲۱، ص. ۲۷۷). رابطه با والدین به معنا سطوح مناسب مراقبت و کنترل والدین نسبت به کودک تعریف شده است که کنترل بیش از حد یا خیلی کم یا اشتباه والدین در کنترل و عدم مراقبت کافی یا مراقبت نادرست والدین می‌تواند منجر به احساس طرد، انزوا و وحشت در کودکان شود (باکر و وروکیو، ۲۰۱۵، ص. ۳۰۵۰). رابطه گرم با شخصیت‌های والدین می‌تواند امنیت و اطمینان لازم را برای کودک فراهم کند تا با دیگران ارتباط برقرار کند و با آنها تعامل مؤثری داشته باشد و بنابراین از قربانی شدن توسط دیگران جلوگیری می‌کند (پلکسوساکیس و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۱۵۸). همچنین نتایج مطالعات نشان می‌دهد کودکانی که بیش از حد توسط والدین کنترل می‌شوند، بیشتر قربانی همسالان می‌شوند و افرادی که بدون والدین پرورش یافته‌اند و رابطه عاطفی عمیقی با والدین نداشتند، در شکل‌گیری روابط مؤثر با همسالان دچار مشکل بودند (توگنولی و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۸۷). لذا می‌توان گفت زمانی که والدین رابطه صمیمی و همراه با آگاهی با دانش‌آموزان خود داشته باشند می‌توانند آنها را از بروز رفتارهای قلدری در مدرسه بازدارند و رفتارهای مثبت را در آنها تقویت کنند. از این رو نقش والدین به‌عنوان الگوهای دانش‌آموزان می‌تواند به آنها در کاهش قلدری در مدرسه کمک کند.

یافته دیگر این مطالعه نشان داد رابطه دانش‌آموزان با همسالان بر قلدری در مدرسه اثر مستقیم، منفی و معناداری دارد. پژوهشی که دقیقاً به این یافته پژوهش بپردازد یافت نشد، اما می‌توان گفت این یافته با پژوهش‌های پیشین (واچس و همکاران، ۲۰۲۰؛ اسمیت و لو، ۲۰۱۳؛ نانس و همکاران، ۲۰۰۴) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت مدارس زمینه‌های اجتماعی اولیه برای قلدری را فراهم می‌کنند و در هر بار که یک دانش‌آموز مورد آزار و اذیت واقع می‌شود و به نوعی رفتار قربانی در او مشاهده می‌شود، در واقع یک یا چند دانش‌آموز دیگر با انجام یک رفتار منفی در معرض قلدری قرار گرفته‌اند. همچنین، این رفتار منفی به‌طور ارادی و به منظور آسیب رساندن به قربانی است (واچس و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۴۲۵). پژوهش‌ها در این دوره انتقال از دوران کودکی به دوران نوجوانی با افزایش سن کاهش قربانی را گزارش کرده‌اند. به‌نظر می‌رسد این کاهش به علت رشد مهارت‌های مقابله‌ای، بی‌توجهی به قلدری و انتقام‌جویی اتفاق می‌افتد (اسمیت و لو، ۲۰۱۳، ص. ۲۸۱). همچنین پژوهش‌ها در مورد قلدری و قربانی بودن در مدارس ابتدایی و متوسطه نشان می‌دهد که دانش‌آموزان در ارتباط با همسالان خود در مقایسه با دیگر هم‌کلاسی‌هایشان بیشتر رنج می‌برند. آنها در مدرسه کمتر احساس شادی دارند و تعداد دوستان صمیمی اندکی دارند. از طرفی فرد قلدر احتمال دارد به‌عنوان شخصیتی پرخاشگر، متخاصم و ضد اجتماعی مشخص شود (نانس و همکاران، ۲۰۰۴، ص. ۲۰۹۶). لذا با توجه به نتایج این یافته می‌توان گفت تعاملات بین همسالان می‌تواند باعث بروز رفتارهای همدلی در بین آنها شود که این همدلی خود باعث کاهش قلدری و قربانی شدن در نوجوانان می‌شود. از این رو بر اساس این یافته طبیعی به نظر می‌رسد که وجود تعاملات مثبت بین همسالان بتواند باعث کاهش قلدری در مدرسه شود.

افزون بر آنچه مطرح شد، نتایج نشان داد رابطه دانش‌آموزان با معلمان بر قلدری در مدرسه اثر مستقیم، منفی و معناداری دارد. پژوهشی که دقیقاً به این یافته پژوهش بپردازد یافت نشد، اما می‌توان گفت این یافته با پژوهش‌های پیشین (دی‌استاسیو و همکاران، ۲۰۱۶؛ خوری کسبری، ۲۰۱۱؛ آلن، ۲۰۱۰؛ ریویس و همکاران، ۲۰۱۰) همسو بود. بر اساس این یافته می‌توان گفت در محیط مدرسه رفتارهای معلمان اعم از احترام و شخصیت آنها می‌تواند در بروز رفتارهای قلدری دانش‌آموزان مؤثر باشد. این رفتارها باعث پویایی اجتماعی در کلاس می‌شود و بر اساس مطالعات روابط ضعیف معلمان با دانش‌آموزان بر قربانی شدن آنها تأثیر می‌گذارد و نحوه پاسخگویی معلمان به درخواست‌های دانش‌آموزان ارتباط مستقیم با قلدری کردن آنها دارد (دی‌استاسیو و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۲۰۹). در واقع انضباط خشن و رفتارهای تنبیهی، اجباری و خصمانه معلمان می‌تواند محیط مدرسه را برای بروز رفتارهای قلدری مستعد جلوه دهد (آلن، ۲۰۱۰، ص. ۲۶). همچنین بر اساس نتایج یک مطالعه، سطوح بالاتر قربانی شدن جسمی و عاطفی توسط معلم در سطح کلاس، قربانی شدن دانش‌آموز توسط همسالان را افزایش می‌دهد. در واقع معلمانی که از طریق نظم و انضباط خشن، استفاده از رفتارهای پرخاشگرانه و ترسناک استفاده می‌کنند مقبولیت کمتری در میان دانش‌آموزان دارند و دانش‌آموزان آنها را به عنوان الگوهای خود قلمداد نمی‌کنند (خوری کسبری، ۲۰۱۱، ص. ۲۷۵). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که قربانیان خشونت مدرسه دو برابر بیشتر احتمال دارد که هیچ ارتباطی با معلم نداشته باشند، درحالی که افراد غیرقربانی گزارش می‌دهند که با برخی از معلمان در رابطه مسائل مختلف صحبت می‌کنند و با آنها ارتباط مطلوبی دارند. زمانی که معلمان حمایتگر تلقی می‌شوند از قربانی شدن و نیازهای دانش‌آموزان بیشتر آگاه می‌شوند و این آگاهی ممکن است منجر به مداخله و توقف قربانی شدن دانش‌آموزان شود (ریویس و همکاران، ۲۰۱۰، ص. ۳۰۵). در تبیین این یافته می‌توان گفت روابط مثبت با معلمان احتمالاً مکانیسم‌های کنترل اجتماعی را کاهش می‌دهد که می‌تواند از قلدری جلوگیری کند. هنگام استفاده از انضباط خشن، معلمان به عنوان الگوهای رفتارهای پرخاشگرانه عمل می‌کنند، مقبولیت و مزایای پرخاشگری را نشان می‌دهند و رابطه غیرحمایتی با دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند، در نتیجه احتمال قلدری و قربانی شدن در مدرسه را افزایش می‌دهند.

یافته دیگر این مطالعه نشان داد خودکارآمدی بر قلدری در مدرسه اثر مستقیم، منفی و معناداری دارد. پژوهش‌های متعددی در داخل و خارج کشور به بررسی رابطه خودکارآمدی و قلدری پرداختند و لذا می‌توان گفت این یافته با نتایج پژوهش‌های (اکبری بلوط‌بنگان

و همکاران، ۱۳۹۸؛ لیو و همکاران، ۲۰۲۳؛ کوکینوس و همکاران، ۲۰۱۵) همسو بود. برای مثال، اکبری بلوط‌بنگان و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود نشان دادند که بین خودکارآمدی و دلبستگی ایمن با قلدری و قربانی شدن رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین ۱۹ درصد از واریانس قلدری و ۱۶ درصد از واریانس قربانی شدن توسط خودکارآمدی و دلبستگی تبیین شد. از دیدگاه روان‌شناسی هر چه احساس فرد از ارتباط با یک زمینه اجتماعی مثبت مانند، مدرسه بیشتر باشد، احتمال بروز رفتارهای اجتماعی مناسب از سوی او افزایش می‌یابد؛ چرا که دانش‌آموزان در مدرسه مهارت‌ها و دانش خود را به‌بوته آزمایش می‌گذارند، ارزیابی می‌کنند و با افراد دیگر مقایسه می‌کنند (بندورا، ۲۰۰۷). وقتی آنها بر مهارت‌های شناختی مسلط می‌شوند، احساس کارآمدی شناختی‌شان افزایش می‌یابد و این در نظام مدرسه که شامل ابزارهای آموزشی، عملکرد معلمان و همکلاسی‌ها، بافت اجتماعی مدرسه و ساختار کلاس می‌باشد، بنا می‌شود. بنابراین نظام مدرسه و بافت تعاملی بین اعضای مدرسه باید به شکلی باشد که احساس باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان نیرومند گردد (کوکینوس و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۲۰۷). همچنین به باور لیو و همکاران (۲۰۲۳، ص. ۱۵۴۵) خودکارآمدی، نگرش‌ها و تعاملات همسالان با رفتارهای قلدری و قربانی شده در ارتباط هستند و خودکارآمدی مرتبط با پرخاشگری با قلدری و قربانی شدن همراه است. در حالی که خودکارآمدی مرتبط با جرأت‌مندی برای موقعیت‌های قلدری و قربانی شدن با نمره‌های پایین در قربانی شدن فیزیکی برای دختران و پسران همراه بود. بر اساس این مطالعات خودکارآمدی پایین با قربانی شدن و مشارکت فعال در امر قلدری مرتبط بوده و خودکارآمدی بالا با کاهش این رفتارهای در ارتباط بوده است. در واقع می‌توان گفت افراد با خودکارآمدی بالا مهارت‌های کنترل خشم و ابراز وجود را در خود تقویت نموده و سعی بر مدیریت خشم خود دارند و افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند، نمی‌توانند خشم خود را کنترل کنند و در موقعیت‌های مختلف به شیوه‌های متنوعی آن را ابراز می‌کنند. بنابراین این افراد بیشتر به قلدری و قربانی شدن در محیط‌های مختلف رو می‌آورند و از این رو اثر منفی و مستقیم خودکارآمدی بر قلدری دانش‌آموزان قابل توجه است.

از سوی دیگر یافته‌ها نشان داد روابط دانش‌آموزان با والدین بر قلدری از طریق خودکارآمدی اثر غیر مستقیم، منفی و معناداری دارد. می‌توان گفت این یافته با پژوهش‌های پیشین (لوانتینی و همکاران، ۲۰۲۴؛ ژانگ و همکاران، ۲۰۲۲؛ کائو و یانگ، ۲۰۱۸) همسو می‌باشد. بر اساس این یافته می‌توان تبیین کرد که رابطه متقابل بذر رفتاری والدین با کودک و قربانی قلدری شدن کودکان اثرات عاطفی و روانی مختلفی را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. به عبارتی کودکانی که مدام در معرض بذر رفتاری والدین خود قرار می‌گیرند و ارتباط صمیمانه و مطلوبی را با والدین خود احساس نمی‌کنند، رفتارهای قلدری و قربانی بیشتری را گزارش می‌کنند. همچنین بر اساس این پژوهش رابطه متقابل بین بذر رفتاری با کودک در خانواده و قربانی قلدری کودکان در مدرسه وجود دارد. درک الگوهای چرخه‌ای بین بذر رفتاری با کودک توسط والدین و قربانی قلدری ممکن است به بهبود رویکردهای آموزشی خانواده و کاهش قربانی شدن قلدری کودکان کمک کند (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱۴). از سوی دیگر لوانتینی و همکاران (۲۰۲۴، ص. ۴) در پژوهش خود به این نتایج دست یافتند که در سطح بین‌فردی، ارتکاب قلدری کودک با بذر رفتاری فیزیکی و روانی والدین رابطه مثبتی دارد. در سطح درون‌فردی، بین افزایش ارتکاب قلدری و افزایش بذر رفتاری روانی و فیزیکی والدین ارتباط معناداری وجود داشت. برعکس، افزایش بذر رفتاری فیزیکی و روانی والدین منجر به افزایش ارتکاب قلدری کودک شد. کائو و یانگ (۲۰۱۸، ص. ۳۲۴۴) بیان کردند که فرزندان والدین مقتدر، قلدر نیستند، اما قلدری در فرزندان والدین سهل‌گیر به‌طور معناداری بیشتر از دیگر شیوه‌های فرزندپروری است. همچنین مطالعه آنها نشان داد قربانی بودن در فرزندان والدین مقتدر و والدین مستبد بیشتر از والدین سهل‌گیر است؛ لذا نتایج نشان می‌دهد که افزایش ارتباط والدین با دانش‌آموزان باعث کارآمدی در کودکان می‌شود که این کارآمدی باعث کاهش رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان می‌شود و لذا بر اساس نتایج این مطالعه می‌توان اذعان کرد زمانی که ارتباط والدین با دانش‌آموزان مطلوب است، کارآمدی خانواده افزایش می‌یابد و دانش‌آموزان یاد می‌گیرند اثربخش باشند و در شرایط قلدری قرار نگیرند و یا با قلدری کنار بیایند. بنابراین طبیعی به نظر می‌رسد که وجود متغیر خودکارآمدی در ارتباط بین دانش‌آموز و والدین با قلدری نقش میانجی داشته باشد و میزانی از قلدری را کاهش دهد.

یافته دیگر این مطالعه آن بود که روابط دانش‌آموزان با همسالان بر قلدری از طریق خودکارآمدی اثر غیر مستقیم، منفی و معناداری دارد. می‌توان گفت این یافته با پژوهش‌های پیشین (ون‌آلست و همکاران، ۲۰۲۱؛ کالیک و همکاران، ۲۰۰۹) همسو می‌باشد. مطالعات متعدد ویژگی‌های مختلف درون مدرسه و فضای اجتماعی مدرسه که بر قلدری مؤثرند را بررسی کرده‌اند. برای نمونه، مدارس با آشفتگی و درگیری بالا، سطوح پایین نظارت در مدارس، خشونت‌های انضباطی، مشکلات امنیتی، تعهد ضعیف به مدرسه و تعاملات منفی همسالان با نرخ بالاتر قلدری در ارتباط است (کالیک و همکاران، ۲۰۰۹، ص. ۵۵۷). کودکان و نوجوانان در تعاملات اجتماعی خود، رفتارها و واکنش‌های همسالان خود را مشاهده می‌کند و براین اساس به رفتار خود شکل می‌دهد. همسالان همچنین می‌توانند زمینه اجتماعی حمایتی را برای کاهش قربانی شدن ایجاد کنند (ون‌آلست و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۸۳۱). در مجموع، محققان استدلال کرده‌اند که حمایت همسالان نقش دوگانه هم به عنوان پیشگیری از قربانی شدن و تقویت قلدری است. از سوی دیگر ویگوتسکی (۱۹۷۸) ادعا کرد که توسعه فردی و آموزش با ارتباط با دیگران در محیط اجتماعی تحت تأثیر قرار می‌گیرد. در نظر وی، تعامل با همسالان فرصت کافی برای مشاهده، تقلید و پس از آن توسعه فعالیت‌های مغزی را به افراد می‌دهد. تعاملات اجتماعی ممکن است رشد و کیفیت زندگی را به شکل مثبتی تحت تأثیر قرار می‌گیرد. لذا مدرسه و گروه همسالان، به عنوان زمینه‌های اجتماعی جدا از خانواده، همزمان فرصت‌هایی برای رشد و زمینه‌هایی خطر برای کودک و نوجوان می‌تواند ایجاد کند. بنابراین تعاملات بین همسالان می‌تواند موجب همدلی در بین آنها شود که همین امر باعث کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز می‌شود. از سویی تعاملات مثبت بین همسالان موجب خودکارآمدی و اثربخشی در بین آنها می‌شود که همین امر باعث کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز مانند قلدری می‌شود. بنابراین می‌توان گفت که وجود خودکارآمدی در تعاملات همسالان می‌تواند به‌عنوان یک عامل مؤثر در کاهش قلدری دانش‌آموزان باشد.

در نهایت نتایج نشان داد روابط دانش‌آموزان با معلمان بر قلدری از طریق خودکارآمدی اثر غیر مستقیم، منفی و معناداری دارد. می‌توان گفت این یافته با پژوهش‌های پیشین (با و همکاران، ۲۰۱۹؛ ايسوث و همکاران، ۲۰۱۶؛ الج و همکاران، ۲۰۱۶؛ دی استاسیو و همکاران، ۲۰۱۶؛ واله و همکاران، ۲۰۱۵) همسو می‌باشد. معلمان با درگیر کردن دانش‌آموزان، برقراری روابط، مدیریت کلاس درس، خدمت به عنوان الگوهای مثبت برای رفتار اجتماعی و اجرای قوانین مدرسه، نقش مهمی در ایجاد یک محیط حمایتی ایفا می‌کنند (دی استاسیو و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۲۰۹). معلمان قوانین کلی کلاس را تعیین می‌کنند و به غیر از خود دانش‌آموزان، معلمان منبع کلیدی مدرسه در برابر قلدری و قربانی شدن هستند. هنگامی که معلمان قادر به برقراری رابطه مثبت با دانش‌آموزانی هستند که آموزش آنها دشوار است و مشکلات رفتاری نشان می‌دهند، آن دانش‌آموزان تمایل به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و مشارکت بیشتر در مدرسه دارند (واله و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۴۱۴). نتایج مطالعات متعدد نشان داده است که روابط مثبت معلم با دانش‌آموزان با قربانی شدن کمتر و کاهش قلدری و پرخاشگری در همسالان همراه است (ايسوث و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۱۶۶۵). افزون بر آن یک محیط منفی که با روابط معلم - دانش‌آموز ضعیف همراه باشد خودکارآمدی را کاهش داده و در نتیجه قلدری در بین دانش‌آموزان را ترویج می‌دهد. همچنین دانش‌آموزان با روابط معلم-دانش‌آموز ضعیف ممکن است در برابر قلدری آسیب‌پذیر باشند (الج و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۶۹۳). چندین مطالعه تجربی در گروه‌های سنی مختلف، ارتباط بین روابط مثبت معلم و دانش‌آموز و قلدری و قربانی شدن همسالان را بررسی کرده‌اند که نتایج نشان می‌دهد روابط مثبت معلم و دانش‌آموز در سطح کلاس با ارتکاب کمتر قلدری و قربانی شدن مرتبط است. در میان نوجوانان، حمایت بیشتر از سوی معلم با خودکارآمدی بالاتر دانش‌آموز و در نتیجه با سطوح پایین‌تر قلدری مرتبط بود (با و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۵۶۳). لذا بر اساس این مطالعات و نتایج این یافته زمانی که ارتباط بین معلم و دانش‌آموز صمیمی و مطلوب باشد، دانش‌آموزان احساس خودکارآمدی می‌کنند و در نتیجه رفتارهای پرخاشگرانه و قلدری کمتری اتفاق می‌افتد، در حالی که این دانش‌آموزان پس از ارتباط مطلوب با معلم و احساس خودکارآمدی، سعی در بروز رفتارهای مثبت می‌کنند و این امر این یافته پژوهش را توجیه کرده است.

این مطالعه از محدودیت‌هایی برخوردار بود. نخستین محدودیت این مطالعه مربوط به قلمرو مکانی و زمانی مطالعه است. به این معنا که این مطالعه بر روی دانش‌آموزان ۱۵ تا ۱۸ ساله شهر بهبهان در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ انجام شد و در صورت تعمیم‌دهی باید جوانب احتیاط رعایت شود. تنها منبع گردآوری اطلاعات در این پژوهش، پرسشنامه بود که جنبه خودگزارشی داشتند. به همین دلیل، ممکن است در اطلاعات به دست آمده، سوگیری تک روشی ایجاد شده باشد. برای حصول نتیجه جامع‌تر، تفاوت در سطح سواد خانواده‌ها، شغل والدین، مسائل اقتصادی و مسائل بین فرهنگی درون شهری و عدم توانایی کنترل آن‌ها، از عوامل اثرگذار در نتایج پژوهش و نوعی محدودیت به حساب می‌آید. ممکن است ویژگی‌های دموگرافیکی شرکت‌کننده‌ها مانند طبقه اجتماعی - اقتصادی که پژوهشگر کنترلی بر آن‌ها نداشت و در صورت کنترل مستلزم صرف زمان و هزینه بیشتر می‌بود، بر نتایج پژوهش حاضر اثر گذاشته باشند. بر اساس این محدودیت‌ها پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی از روش‌های نمونه‌گیری مختلف استفاده شود که قدرت تعمیم‌پذیری بیشتری داشته باشد. همچنین پیشنهاد می‌گردد در تحقیقات آتی در کنار پرسشنامه از روش‌هایی مانند مصاحبه بالینی که سوگیری کمتری نسبت به روش خودگزارش‌دهی دارند، استفاده شود. در صورت امکان، از پرسشنامه‌های مشابه کوتاه‌تر با سؤالات کمتر استفاده گردد. پیشنهاد می‌شود پژوهشی که نقش جامعه را در قلدری و کاهش آن مشخص کند، نیز انجام گردد. در مطالعات آتی این متغیرها در کنار متغیرهای دیگر مورد بررسی قرار گیرد و با نتایج این مطالعه مقایسه شود. پیشنهاد می‌شود مدل پژوهش به صورت دقیق در قالب یک مداخله طراحی و تدوین شود و در اختیار متخصصان حوزه‌های مربوطه قرار گیرد تا از این طریق در راستای کاهش قلدری در مدرسه اقدام شود و شیوه‌های ارتباطی مثبت دانش‌آموز با والدین، معلمان و همسالان با در نظر گرفتن خودکارآمدی ارتقا یابد. برگزاری کارگاه‌های آموزشی و همچنین سخنرانی در خصوص ارتباط بین متغیرها و نحوه اثرگذاری آن‌ها بر کاهش قلدری نوجوانان می‌تواند محور دیگری از پژوهش‌های کاربردی در این حیطه باشد. در نهایت، پژوهشگران بدین وسیله از تمامی شرکت‌کنندگان به خاطر صبر، بردباری و همکاری، کمال تشکر و قدردانی می‌نمایند.

References

- Abedi-Shapourabadi, S., Pourmohamadreza-Tajrishi, M., Mohamadkhani, P., & Farzi, M. (2012). Effectiveness of group training positive parenting program (Triple-P) on parent-child relationship in children with attention deficit/hyperactivity disorders. *Journal of clinical Psychology*, 4(3), 63-73. https://jcp.semnan.ac.ir/article_2098.html?lang=en (Text in Persian).
- Akbari Balootbangan, A., & Talepasand, S. (2015). Validation of the Illinois bullying scale in primary school students of Semnan, Iran. *Journal of fundamentals of mental health*, 17(4), 178-185. https://jfmh.mums.ac.ir/jufile?ar_sfile=280243
- Akbari Balootbangan, A., Nikdel, F., Moltafet, G., & Kohisoq, S. (2019). The Role of Attachment Styles and Self-efficacy in Predicting Bullying and Victimization of Students in Secondary Schools. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 8(5), 85-92. <http://frooyesh.ir/article-1-983-en.html> (Text in Persian).
- Akbari Balootbangan, B. A. (2014). Simple and multiple relationship between self-efficacy, achievement goals, and achievement motivation in predicting academic achievement among students of Semnan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 14(9), 796-805. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3213-fa.html> (Text in Persian).
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator*, 34(1), 25-29. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988197.pdf>
- Alvord, M. K., McGrath, Anne. (2017). Conquer Negative Thinking for Teens. (Zare, H., Alizadeh Fard, S Translators) Arjmand Pub. (2023). (Text in Persian)
- Bae, H. O., Choo, H., & Lim, C. (2019). Bullying experience of racial and ethnic minority youth in South Korea. *The Journal of Early Adolescence*, 39(4), 561-575. DOI:10.3390/educsci9030220
- Baker, A. J., & Verrocchio, M. C. (2015). Parental bonding and parental alienation as correlates of psychological maltreatment in adults in intact and non-intact families. *Journal of child and family studies*, 24, 3047-3057. DOI:10.1007/s10826-014-0108-0

- Bartone, P. T., & Homish, G. G. (2020). Influence of hardiness, avoidance coping, and combat exposure on depression in returning war veterans: A moderated-mediation study. *Journal of affective disorders*, 265, 511-518. DOI: [10.1016/j.jad.2020.01.127](https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.01.127)
- Barzegar Bafrooei, K., Barzegar Bafrooei, M., & Khezri, H (2017). The Role of School Bonding in the Appearance of Bullying in Junior Secondary School in Yazd. *Educational Psychology*, 12(42), 21-40. <https://doi.org/10.22054/jep.2016.7381> (Text in Persian).
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., ... & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *E Clinical Medicine*, 20. doi: [10.1016/j.eclinm.2020.100276](https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100276)
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203807644>
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 555-576. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/96702>
- Cao, Y., & Yang, F. (2018). Self-efficacy and problem behaviors of school bully victims: Evidence from rural China. *Journal of Child and Family Studies*, 27(10), 3241-3249. <https://psycnet.apa.org/record/2018-31017-001>
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of adolescence*, 32(4), 797-817. DOI: [10.1016/j.adolescence.2008.10.009](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.10.009)
- Chen, J. K., & Avi Astor, R. (2010). School violence in Taiwan: Examining how Western risk factors predict school violence in an Asian culture. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(8), 1388-1410. DOI: [10.1177/0886260509354576](https://doi.org/10.1177/0886260509354576)
- Criss M. M., Morris A. S., Ponce-Garcia E., Cui L., Silk J. S. (2016). *Pathways to adaptive emotion regulation among adolescents from low-income families*. *Family Relations*, 65(3), 517-529. <https://doi.org/10.1111/fare.12202>
- Di Stasio, M. R., Savage, R., & Burgos, G. (2016). Social comparison, competition and teacher-student relationships in junior high school classrooms predicts bullying and victimization. *Journal of Adolescence*, 53, 207-216. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27814498/>
- Elledge, L. C., Elledge, A. R., Newgent, R. A., & Cavell, T. A. (2016). Social risk and peer victimization in elementary school children: The protective role of teacher-student relationships. *Journal of abnormal child psychology*, 44, 691-703. <https://psycnet.apa.org/record/2015-41089-001>
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. In *Bullying behavior* (pp. 123-142). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315877709-10/>
- Evans, C. B., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and violent behavior*, 19(5), 532-544. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.004>
- Farid, A., & Mosleh, S. Q. (2024). Testing the Structural Model of Student Bullying Based on Social-emotional Competence with the Mediating Role of Attachment Styles. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 20(73), 7-20. [10.22051/jontoe.2022.40247.3575](https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.40247.3575) (Text in Persian).
- Fischer, S. M., John, N., & Bilz, L. (2021). Teachers' self-efficacy in preventing and intervening in school bullying: A systematic review. *International journal of bullying prevention*, 3, 196-212. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42380-020-00079-y>
- Ghadampour, E., Sadeghi, M., Gharevasi, S., & Soleimani, M (2022). Investigate the effect of school cohesion on bullying with the mediation of parenting styles. *Knowledge and research in applied psychology*, 23(3), 205-219. <https://sanad.iau.ir/Journal/jsrp/Article/894522> (Text in Persian).
- Healy, K. L., Sanders, M. R., & Iyer, A. (2015). Parenting practices, children's peer relationships and being bullied at school. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 127-140. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9820-4>
- Hudson, W. W. (1992). *The WALMYR assessment scales scoring manual*. WALMYR Publishing Company. <https://books.google.com/books/about/>

- Isaac, V., Wu, C. Y., McLachlan, C. S., & Lee, M. B. (2018). Associations between health-related self-efficacy and suicidality. *BMC psychiatry*, 18, 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1705-z>
- Jalón, M. J. D. A., & Arias, R. M. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, 25(2), 206-213. DOI: [10.7334/psicothema2012.312](https://doi.org/10.7334/psicothema2012.312)
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1995). Generalized self-efficacy scale. *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*, 1, 35-37. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/engscal.htm>
- Jiang, J., Luo, L., Xu, P., & Wang, P. (2018). How does social development influence life expectancy? A geographically weighted regression analysis in China. *Public Health*, 163, 95-104. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2018.06.003>
- Kennedy, R. S. (2020). A meta-analysis of the outcomes of bullying prevention programs on subtypes of traditional bullying victimization: Verbal, relational, and physical. *Aggression and violent behavior*, 55, 101485. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101485>
- Khoury-Kassabri, M. (2011). Student victimization by peers in elementary schools: Individual, teacher-class, and school-level predictors. *Child Abuse & Neglect*, 35(4), 273-282. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.01.004>
- Kimiaee, A., Raftar, M., & Soltanifar, A. (2011). Emotional intelligence training and its effectiveness on aggression of aggressive adolescence. *Research in clinical psychology and counseling*, 1(1), 153-166. https://tpcep.um.ac.ir/article_29362.html?lang=en (Text in Persian).
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3710690>
- Kokkinos, C. M., Panagopoulou, P., Tsolakidou, I., & Tzeliou, E. (2015). Coping with bullying and victimisation among preadolescents: The moderating effects of self-efficacy. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(2), 205-222. <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.955677>
- Lee, D. H., & Shin, H. (2021). Parental bonding and adolescent bullying perpetration: Examining sequential indirect effects of anxiety and anger-in. *School psychology international*, 42(3), 259-284. <https://doi.org/10.1177/0143034320988152>
- Lee, S., McClain, C., Behr, D., & Meitinger, K. (2020). Exploring mental models behind self-rated health and subjective life expectancy through web probing. *Field Methods*, 32(3), 309-326. <https://doi.org/10.1177/1525822X20908575>
- Levantini, V., Gelati, C., & Camodeca, M. (2024). Defending behavior in school bullying: The role of empathic self-efficacy, social preference, and student-teacher relationship. *Social Psychology of Education*, 1-15. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-024-09892-5>
- Liu, Y. (2006). Paternal/maternal attachment, peer support, social expectations of peer interaction, and depressive symptoms. *Adolescence*, 41(164), 705-721. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17240776/>
- Liu, Y., Yu, X., An, F., & Wang, Y. (2023). School bullying and self-efficacy in adolescence: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 95(8), 1541-1552. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37690104/>
- Mazaheri Tehrani, M. A., Shiri, S., & Valipour, M. (2015). Studying nature and prevalence of bullying in zanzan's rural secondary schools. *Educational psychology*, 11(36), 17-38. https://jep.atu.ac.ir/article_1588.html (Text in Persian).
- Mi, T., Li, X., Zhou, G., Qiao, S., Shen, Z., & Zhou, Y. (2020). HIV disclosure to family members and medication adherence: role of social support and self-efficacy. *AIDS and Behavior*, 24, 45-54. DOI: [10.1007/s10461-019-02456-1](https://doi.org/10.1007/s10461-019-02456-1)
- Miller-Slough, R., & Dunsmore, J. C. (2019). Longitudinal patterns in parent and friend emotion socialization: Associations with adolescent emotion regulation. *Journal of Research on Adolescence*, 29(4), 953-966. doi:10.1111/jora.12434
- Moradmand, M., Ashayeri, H., & Namvar, H. (2023). Predicting adolescent bullying victimization based on attachment to parents and peers, and self-compassion with the mediating role of problem solving. *The journal of new thoughts on education*, 19(1), 71-91. [10.22051/jontoe.2022.39707.3539](https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.39707.3539) (Text in Persian).
- Mousavi-Sharif, S., Naghsh, Z., & Ghasemzadeh, S. (2022). Teacher student relationship and help seeking: the mediating role of achievement goals and achievement motivation. *Journal of Psychology*, 101(1), 100-110. <http://iranapsy.ir/Article/21956/FullText> (Text in Persian).
- Murray, C., & Zvoch, K. (2011). The inventory of teacher-student relationships: Factor structure, reliability, and validity among African American youth in low-income urban schools. *The Journal of early adolescence*, 31(4), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0272431610366250>

- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2435211/>
- Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2017). A non-bipartite propensity score analysis of the effects of teacher-student relationships on adolescent problem and prosocial behavior. *Journal of youth and adolescence*, 46, 1661-1687. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-016-0534-y>
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of school psychology*, 32(1), 15-31. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(94\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0022-4405(94)90026-4)
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental psychology*, 53(5), 873-932. doi:10.1037/dev0000295
- Plexousakis, S. S., Kourkoutas, E., Giovazolias, T., Chatira, K., & Nikolopoulos, D. (2019). School bullying and post-traumatic stress disorder symptoms: The role of parental bonding. *Frontiers in public health*, 7, 444963. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31024876/>
- Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2010). Trajectories of peer victimization: The role of multiple relationships. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 56(3), 303. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2951683/>
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it: Revised and updated*. Acer Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2174334>
- Samadifar, H.R., & Narimani, M (2017). Relationship between perception of social interaction, perceived social support and social acceptance with bullying among male students. *Journal of Social Psychology*, 5(45), 83-94. <https://sanad.iau.ir/Journal/psychology/Article/924497> (Text in Persian).
- Sarzosa, M., & Urzúa, S. (2021). Bullying among adolescents: The role of skills. *Quantitative economics*, 12(3), 945-980. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.3982/QE1215>
- Smith, B. H., & Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory Into Practice*, 52(4), 280-287. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829731>
- Tugnoli, S., Casetta, I., Caracciolo, S., & Salviato, J. (2022). Parental bonding, depression, and suicidal ideation in medical students. *Frontiers in Psychology*, 13, 877306. DOI: [10.3389/fpsyg.2022.877306](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.877306)
- Valle, J. E., Stelko-Pereira, A. C., Peixoto, E. M., & Williams, L. C. D. A. (2018). Influence of bullying and teacher-student relationship on school engagement: Analysis of an explanatory model. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(04), 411-420. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/TYZmLqBxqXQgfjDqfw8fcqp/>
- van Aalst, D. A., Huitsing, G., Mainhard, T., Cillessen, A. H., & Veenstra, R. (2021). Testing how teachers' self-efficacy and student-teacher relationships moderate the association between bullying, victimization, and student self-esteem. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 928-947. DOI: [10.1080/17405629.2021.1912728](https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1912728)
- Wachs, S., Görzig, A., Wright, M. F., Schubarth, W., & Bilz, L. (2020). Associations among adolescents' relationships with parents, peers, and teachers, self-efficacy, and willingness to intervene in bullying: A social cognitive approach. *International journal of environmental research and public health*, 17(2), 420. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31936333/>
- Wang, C., Swearer, S. M., Lembeck, P., Collins, A., & Berry, B. (2015). Teachers matter: An examination of student-teacher relationships, attitudes toward bullying, and bullying behavior. *Journal of applied school psychology*, 31(3), 219-238. <https://doi.org/10.1080/15377903.2015.1056923>
- Zare, H., Rezaei, A., Mostafaei, A (2017). *Educational Psychology*. Payam Noor University. (Text in Persian)
- Zhang, H., Han, T., Ma, S., Qu, G., Zhao, T., Ding, X., ... & Sun, Y. (2022). Association of child maltreatment and bullying victimization among Chinese adolescents: The mediating role of family function, resilience, and anxiety. *Journal of affective disorders*, 299, 12-21. <https://psycnet.apa.org/record/2022-25245-004>

