

Predicting Bullying Based on Thrill-Seeking, School Atmosphere, Students' Self-Concept

Shirkavand N¹, *Mirhashemi M², Saberi H³

1- An Alumnus of Doctoral Degree Program, From Department of Psychology, Rudehen Branch of Islamic Azad University, Rudehen, Iran.

2- Associate Professor, Department of Psychology, Rudehen Branch, Islamic Azad University, Rudehen, Iran
(Corresponding author)

Email: Mirhashemi@riau.ac

3- Assistant Professor of Department of Psychology, Rudehen Branch, Islamic Azad University, Rudehen, Iran.

Received: 6 Jan 2020

Accepted: 15 Feb 2020

Abstract

Introduction: Bullying is widely considered as a serious personal, social and educational issue influencing a significant part of the students.

The object of the study is to foretell bullying based on thrill-seeking and the atmosphere of the school together with self-concept mediation in students.

Methods: The research is conducted through a descriptive methodology while using solidarity schemes and structural equations modeling. The population consisted of Tehran high school second graders in the school year of 2018-19. The sample individuals are a total of 290 students chosen through cluster sampling. The research tools include the Zuckerman's thrill-seeking scale (1992), Ojaghi school atmosphere questionnaire (1998) quoted Saatchi (2010), Rogers' self-concept questionnaire (1977) and Illinois bullying scale (2001). The structural equations modeling has been exercised for data analysis.

Results: The results of the statistical test showed that the curve fitting indices are normal. The variable of thrill-seeking influences bullying directly and also indirectly (due to the self-concept) ($p < 0.05$). Furthermore, the self-concept played a mediatory role in relation between school atmosphere and bullying ($p < 0.05$).

Conclusions: The results of the current study verify the necessity of the attention to the thrill-seeking and school atmosphere as the two individual and social variables in predicting bullying behaviors of the students across the schools of the State.

Key Words: Bullying, Thrill-seeking, School Atmosphere, Self-concept.

پیش بینی قلدری بر اساس هیجان خواهی و جو مدرسه با میانجی گری خودپنداره در دانش آموزان

نسبیه شیر کوند^۱، * مالک میرهاشمی^۲، هایده صابری^۳

۱- دکتری، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، تهران، ایران.

۲- دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

ایمیل: mirhashemi@riau.ac.ir

۳- استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، تهران، ایران.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۲۶

چکیده

مقدمه: قلدری در مدرسه به طور گسترده به عنوان یک مشکل شخصی، اجتماعی و آموزشی جدی در نظر گرفته شده است که بخش قابل توجهی از دانش آموزان مدرسه را تحت تاثیر قرار می دهد. هدف پژوهش حاضر پیش بینی قلدری بر اساس هیجان خواهی و جو مدرسه با میانجی گری خودپنداره در دانش آموزان بود.

روش کار: مطالعه حاضر توصیفی و از نوع همبستگی و روش مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری دانش آموزان مقطع متوسطه مشغول به تحصیل در مقطع دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ بود. تعداد افراد نمونه جمعاً ۲۹۰ دانش آموز بود که با روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل مقیاس هیجان خواهی زاکرمن (۱۹۹۲)، پرسشنامه جو مدرسه اجاقی (۱۳۷۷)، پرسشنامه خودپنداره راجرز (۱۹۷۷) و مقیاس قلدری ایلی نویز (۲۰۰۱) بودند. برای تحلیل داده ها از روش مدل سازی معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته ها: نتایج آزمون آماری نشان داد شاخص های برازش مدل پژوهش در وضعیت مطلوبی قرار داشت. همچنین متغیر هیجان خواهی بر قلدری هم اثر مستقیم و هم اثر غیرمستقیم (به واسطه ی خودپنداره) داشت ($p < 0.05$). همچنین خودپنداره در رابطه ی بین جو مدرسه و قلدری نقش میانجی داشت ($p < 0.05$).

نتیجه گیری: نتایج پژوهش حاضر لزوم توجه به هیجان خواهی و جو مدرسه به عنوان دو متغیر فردی و اجتماعی در پیش بینی رفتارهای قلدری در دانش آموزان را در سطح مدارس کشور مورد تایید قرار داد.

کلیدواژه ها: قلدری، هیجان خواهی، جو مدرسه، خودپنداره.

تمامی حقوق نشر برای انجمن علمی پرستاری ایران محفوظ است.

مقدمه

(۱) نوعی رفتار هدفمند (۲) تکرار در گذر زمان و (۳) همراه با عدم موازنه قدرت (۴). دیدگاه های مختلف روان شناسی و جامعه شناسی عصر جدید بر این اصل قرار دارند که یک عامل به تنهایی تعیین کننده رفتار افراد نیست، بلکه عوامل متعددی در ایجاد و شکل گیری رفتار نقش دارند و در پی آن هستند که سهم هر عامل را در شکل دهی رفتار تعیین کند. اکثر رفتارهای انسان تابع چند عامل است؛ در نتیجه مشکل رفتاری نوجوانان از این قاعده مستثنی نیست. آن ها از خانواده، همسالان، و بافت های فرهنگی (مثل مدرسه) به عنوان عوامل چندگانه اصلی تعیین کننده رفتار مشکل دار نوجوانان نام می برند (۵).

از جمله سوال های مهم این است که چرا نوجوانان درگیر

قلدری، رفتار آزار دهنده ای است که یک فرد یا یک گروه از افراد عمداً در یک دوره ی زمانی به صورت مکرر اعمال می کنند و شامل عدم توازن قدرت است (۱). قلدری ممکن است در محیط های مختلف اتفاق بیفتد، اما آن چه که بیشتر مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت قرار گرفته، قلدری در محیط مدرسه است که با خشونت مدرسه ای قرابت معنایی داشته و شکل خفیف تری از آن به شمار می آید (۲). الویوس (۳) به عنوان پیشگام قلدری در مدرسه آن را زیر مجموعه ای از رفتارهای پرخاشگرانه تعریف می کند که در قالب رفتارهای جسمانی، کلامی و ارتباطی بروز می یابد و در برگیرنده ی سه جزء است:

هستند تحت تاثیر قرار می دهد حاصل روابط و کنش های میان گروه های درونی مدرسه است (۱۱). توجه به جو مدرسه و سایر نظام های آموزشی اهمیتی مضاعف دارد، زیرا این نظام ها با گروهی کثیر از فراگیران در تماس هستند و جو حاکم بر آن ها بر تجارب، یادگیری و شخصیت آنان اثر می گذارد. اهمیت نقش مدرسه در فرایند رشد روانی و اجتماعی و شیوه زندگی نوجوانان، در پژوهش های مختلف مورد تایید قرار گرفته است. همه پژوهشگران معتقدند که مدارس محیط های اجتماعی بزرگی هستند که یادگیری در آن ها هم در درون و هم در بیرون کلاس درس رخ می دهد (۱۲).

از جمله ویژگی های مرتبط با قلدری، خودپنداره در افراد است. خودپنداره یکی از مفاهیم اساسی در روان شناسی است. بر اساس نظریه خودپنداره که از جمله نظریات مرتبط با خودارزشیابی است، خودپنداره شبکه ای از عقاید و باورهای مثبت و منفی در مورد خود، پذیرش یا رد خود می باشد. خودپنداره تصویری است که فرد به هنگام تامل در مورد ویژگی های خودش مشاهده می کند. اما خود پنداره، تنها به آنچه که فرد درباره خودش می بیند خلاصه نمی شود و آن چه را که فرد احساس می کند، دیگران در مورد او می بینند، در بر می گیرد. بنابراین خودپنداره از قضاوت های واقعی تا تصویر شده دیگران و به ویژه افراد مرتبط در محیط های اجتماعی هم شکل می گیرد (۱۳). کوپر اسمیت و فولمن، خودپنداره را متشکل از این موارد می دانند؛ باور و پندار فرد نسبت به خودش، نگرش او نسبت به خود در مورد این که چگونه فردی است، چه ویژگی هایی دارد و نیز نگرش فرد نسبت به ویژگی های برجسته خودش (۱۴). قلدری در دوره دبستان شروع و در دوران متوسطه اول تشدید می شود اما از کلاس نهم به بعد روند کاهشی دارد، لازم به ذکر است که اوج قلدری در پایه های ششم تا هشتم است (۱۵). پس مناسب ترین سن و دوره برای مطالعه و بررسی این پدیده دوره متوسطه اول و سنین نوجوانی است. همچنین بی اثر بودن سیاست های مدرسه برای مقابله با قلدری نیز عاملی برای شیوع هر چه بیشتر این پدیده است. توجه به این نکته که ادامه این روند پیش زمینه ای برای خشونت های مدرسه ای شدید تر و تهدید سلامت و آینده دانش آموزان است، اهمیت توجه ویژه صاحب نظران حوزه علوم تربیتی و روان شناسی را در جهت رفع این مشل می طلبد. با توجه به این که لازمه ارائه هر راهکاری برای رفع مشکل یافتن علل و موارد مرتبط با آن مشکل است؛ لذا پژوهش حاضر با درک اهمیت و وجود خلأ پژوهشی، مشاهده های مکرر در مدارس و مراجعه و شکایت دانش آموزان قربانی، بدنبال پاسخگویی به این سوال است که مدل پیش بینی قلدری بر اساس هیجان خواهی و جو مدرسه با

رفتارهایی نظیر قلدری می شوند؟ هیجان خواهی یکی از عواملی است که بر تمایل افراد به رفتارهایی نظیر قلدری اثر می گذارد. هیجان خواهی به صورت نیاز به تجارب و هیجان های متنوع، جدید و پیچیده و همچنین تمایل به پذیرش خطرات جسمی و اجتماعی برای دستیابی به این گونه تجارب تعریف شده است (۶). آرنست (۷) هیجان خواهی را به صورت صفتی که ویژگی آن جستجوی هیجان ها و تجربه متنوع، تازه، پیچیده و شدید و میل اقدام به خطرهای جسمانی، اجتماعی، قانونی و مالی به خاطر خود این تجربه ها است، تعریف می کند. هیجان خواه ها، افرادی ماجرا جو و برون گرا هستند، از تکرار و یکنواختی خسته، کسل، بی حوصله و بی قرار می شوند و در جستجوی تجارب جدید، تازه، متنوع و هیجان انگیزند. این افراد، رفتار و تجربه جنسی بیشتر و متنوع تری دارند. به ورزش های خطر آفرین از قبیل سقوط آزاد و پرش در ارتفاع بلند کوهوردی، موتور سواری، چتر بازی، خلبانی و اتومبیل رانی بیشتر علاقه دارند (۸). در مورد اختیاری یا جبری بودن رفتار دو دیدگاه وجود دارد؛ دیدگاهی که اعتقاد دارد انسان در یک مسیر پویش و حرکت بر رفتار خود کنترل دارد و می تواند محیط را تا حدودی تحت نفوذ خویش قرار دهد و در مقابل دیدگاه رفتارگرایی بر عامل بیرونی و جبر محیط تاکید دارند. در نظریه خود تعیینی که توسط دسی و ریان مطرح شد، درباره رفتار این گونه توضیح می دهد که رفتار آگاهانه افراد به دو دسته رفتار مستقل و رفتار کنترل شده تقسیم می شود. در رفتار مستقل، فرد با توجه به آن چه که تشخیص می دهد عملی را انجام می دهد، ولی در رفتار کنترل شده فرد تحت تاثیر عوامل دیگر مرتکب انجام عملی می شود، به عبارت دیگر رفتارهای بیشتر تحت تاثیر انگیزه های درونی یا بیرونی قرار می گیرد (۹). طبق الگوی نظری-اجتماعی گنزلر، رفتار اجتماعی نه فقط تابعی از انتظارات هنجاری، بلکه تابعی از گرایش های خاص است که این دو ممکن است بر هم منطبق نشوند. بنابراین دیدگاه ها، ویژگی روان شناختی از جمله هیجان خواهی می تواند بر روی رفتار تاثیر داشته باشد.

علاوه بر ویژگی های فردی، آموزش و پرورش نیز نهادی اجتماعی است که می تواند در بالندگی فرد و تبلور شخصیت وی نقشی بسیار موثر ایفا کند. مدرسه به این دلیل در رشد شخصیت فرد نقش حیاتی دارد که در دورانی از تکامل فرد وارد عمل می شود که یادگیری به سهولت انجام می شود. دانش آموزان تنها برای مهارت آموزی به مدرسه نمی روند، بلکه مدرسه در راستای رشد، آفرینندگی و راهنمایی آنان وظایف مهم دیگری مانند سازگاری را به عهده دارد (۱۰). جو مدرسه که در حکم ویژگی های کیفی مدرسه تعریف شده است و نگرش ها، رفتارها و پیشرفت در عملکرد افرادی را که با مدرسه در تماس

میانجی‌گری خودپنداره در دانش‌آموزان مقطع متوسطه از برآزش مطلوبی برخوردار است؟

روش کار

این پژوهش از نوع طرح مقطعی-همبستگی می‌باشد. با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر آزمون مدل نظری ارائه شده است، پژوهش در زمره‌ی پژوهش‌های معادلات ساختاری قرار می‌گیرد.

در پژوهش حاضر جامعه آماری شامل دانش‌آموزان مقطع متوسطه مشغول به تحصیل در مقطع دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ بود. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر روش خوشه‌ای بود. بدین صورت که از بین مدارس، ۶ مدرسه به تصادف انتخاب شد. با توجه به نوع مطالعه و تعداد متغیرهای پیش‌بین در تحلیل معادلات ساختاری بنا به توصیه محققان (۱۶)، حجم نمونه باید حداقل ۱۰ برابر تعداد متغیرها به اضافه ۵۰ باشد. در پژوهش حاضر در مجموع ۲۱ متغیر مشاهده شده وجود دارد ($21 \times 10 + 50 = 260$). بنابراین حداقل ۲۶۰ نمونه مورد نیاز است. در این مطالعه برای کاهش خطای نمونه برداری و جلوگیری از افت آزمودنی‌ها تا ۳۰۰ نفر افزایش داده شد. پس از ریزش پرسشنامه‌های ناقص، در نهایت ۲۹۰ پرسشنامه وارد تحلیل نهایی شد.

ابزارهای پژوهش شامل موارد زیر بود:

مقیاس هیجان‌خواهی زاگرمین: شکل پنجم این پرسشنامه برای سنجش سطح مطلوب تحریک و برانگیختگی توسط زاگرمین (۱۹۹۲) طراحی شده است (۱۷). در بررسی اعتبار سازه در خصوص شکل پنجم مقیاس که توسط زاگرمین صورت گرفته، این مقیاس ۴ عامل فرعی هیجان‌زدگی و ماجراجویی، بازداری‌زدایی و تنوع‌طلبی یا حساسیت به یکنواختی را به دست می‌دهد و برای هر عامل ده ماده را در نظر گرفته شده است. پرسشنامه دارای ۴۰ سؤال است و حداکثر نمره هر فرد در آن ۴۰ است که هر چه نمره آزمودنی بالاتر باشد، میزان هیجان‌خواهی نیز بالاتر است. در ایران شکل پنجم این مقیاس توسط محوی‌یرازی هنجاریابی گردیده است. اختیاری و همکاران آلفای کرونباخ $0/76$ را برای آن گزارش کرده‌اند و در پژوهش اعظمی و همکاران پایایی مقیاس $0/83$ بدست آمده است.

پرسشنامه جو مدرسه: پرسشنامه توصیف جو سازمانی مدرسه توسط اجاقی (۱۳۷۷) ساخته شده و دارای ۳۴ گویه است و بر اساس مقیاس لیکرت تنظیم گردیده است و هدف آن توصیف جو سازمانی و ابعاد آن در مدرسه است (۱۸). این پرسشنامه دارای ۵ بعد (رفتار مشمول، رفتار ناکام، رفتار صمیمی، رفتار حمایتی و رفتار دستوری) می‌باشد. پرسشنامه توصیف جو سازمانی مدرسه

بر اساس مقیاس لیکرت تنظیم گردیده است، به این صورت که هر آزمودنی باید یکی از پنج گزینه خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم را علامت بزند. روش نمره‌دهی به این صورت است که برای جملات هم‌جهت با هدف سؤال، به ترتیب به گزینه‌های خیلی زیاد نمره ۵، زیاد نمره ۴، متوسط نمره ۳، کم نمره ۲ و خیلی کم نمره ۱ اختصاص داده می‌شود. علی‌اجاقی (۱۳۷۷) برای اندازه‌گیری جو سازمانی ابتدا از پرسشنامه توصیفی هالپین و کرافت با ۶۴ سؤال استفاده کرده است و پس از مراجعه به اساتید و استفاده از نظرات تخصصی آنان، در نهایت یک پرسشنامه ۳۴ سؤالی استخراج نموده و بدین طرق روایی، روایی صوری آن را به دست آورده است. برای محاسبه اعتبار پرسشنامه مذکور از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده و پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده است. این ضریب برابر $0/82$ می‌باشد و نشان‌دهنده ثبات و همسانی درونی پرسشنامه می‌باشد. روایی سازه این پرسشنامه نیز با روش تحلیل عاملی تاییدی مورد تایید قرار گرفت (۱۸).

پرسشنامه خودپنداره: این پرسشنامه در سال ۱۹۳۸ تا ۱۹۵۷ توسط کارال را جرز به منظور سنجش میزان خویشتن‌پنداری افراد تهیه شده است. پرسش‌نامه خودپنداره دارای شش بعد جداگانه و ۴۸ گویه است. شش بعد یعنی خودپنداره، جسمانی، اجتماعی، عقلانی، اخلاقی، آموزشی و خلق و خو. همچنین از مجموع آنها نمره خودپنداره کلی به دست می‌آید. ۱. جسمانی: تصور فرد از بدن، سلامت، ظاهر جسمانی و قدرت بدنی خودش؛ اجتماعی: احساس ارزش شخصی در تعامل‌های اجتماعی. ۳. خلق و خو: تصور فرد از حالت عاطفی معمول یا تسلط نوع خاصی از واکنش عاطفی. ۴. آموزش: تصور فرد از خود در ارتباط با مدرسه، معلمان و فعالیت‌های فوق برنامه؛ ۵. اخلاقی: تخمین فرد از ارزش اخلاقی خود؛ کارهای درست و نادرست. و ۶. عقلانی: آگاهی فرد از هوش و استعداد حل مسأله و داورای‌های خودش. پاسخگو پنج انتخاب دارد و باید طبق توصیف خود-پنداره خویش از حداکثر قبول تا حداقل آی یکی را انتخاب نماید. انتخاب‌ها یا پاسخ‌ها به تریبی هستند که نظام نمره‌گذاری برای کلیه سوالات یکسان می‌ماند، یعنی ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ اعم از اینکه سؤال مثبت یا منفی باشد. پایایی پرسشنامه با روش آزمون-آزمون مجدد به دست آمد و برای نمره کل خود-پنداره $0/91$ بود. ضریب پایایی ابعاد گوناگون از $0/67$ تا $0/88$ بوده است. برای تعیین روایی پرسش‌نامه از نظر متخصصین استفاده شده ۱۰۰ سؤال به ۲۵ روانشناس داده شد تا آنها را بر حسی موضوعات مختلف طبقه‌بندی کنند. سؤالاتی انتخاب شدند که حداقل $0/80$ توافق درباره آنها وجود داشته است. به این ترتیب روایی محتوا و سازه پرسشنامه تعیین گردید.

نسبیه شیر کوند و همکاران

مقیاس‌ها بین ۰/۶۲ تا ۰/۹۰ بدست آمد که نشانگر پایایی خوب این ابزار می باشد.

یافته‌ها

تحلیل داده‌های جمعیت شناختی نشان داد حدود ۷۶ درصد از نمونه تحقیق را دانش آموزان دختر و حدود ۲۴ درصد را دانش آموزان پسر تشکیل می دهند. همچنین میانگین سنی دانش آموزان شرکت کننده در تحقیق حاضر برابر ۱۵/۳۶ با انحراف معیار ۰/۸۷ است.

یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در (جدول ۱) آورده شده است.

مقیاس قلدری: ایلی نویزاسپلیج و هالت در سال ۲۰۰۱ پرسشنامه قلدری ایلینویز (IBS) را طراحی کردند (۱۹). این پرسشنامه ۱۸ سوال داشته و هدف آن ارزیابی میزان قلدری دانش آموزان از ابعاد مختلف (قلدری، زد و خورد، قربانی) می باشد. این پرسشنامه دارای ۳ بعد (قلدری، زد و خورد و قربانی) بوده و طیف نمره گذاری آن بر اساس طیف لیکرت پنج گزینه ای می باشد. در پژوهش چالمه (۱۳۹۲) روایی و پایایی این پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفته است (۲۰). برای تعیین روایی همزمان مقیاس، همبستگی ابعاد مقیاس قلدری با پرسشنامه پرخاشگری بکار رفت که حاکی از همبستگی مطلوبی بود. به منظور محاسبه پایایی آن از روش ضریب آلفای کرونباخ و روش دو نیمه کردن آزمون استفاده گردید. نتایج آزمون کرونباخ و دو نیمه کردن برای کل مقیاس و خرده

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیر قلدری در کل نمونه (n=۲۹۰)

متغیر	تعداد سوال	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	حداقل	حداکثر
قلدری	۹	۱۴/۷۷	۵/۳۲	۰/۸۴	۰/۴۹	۹	۴۱
زد و خورد	۵	۹/۲۱	۳/۵	۰/۳	-۰/۴۱	۵	۲۵
قربانی	۴	۵/۹	۲/۴۷	۰/۸۵	-۰/۲۱	۴	۱۸
نمره کل قلدری	۱۸	۲۹/۸۹	۹/۲۶	۰/۷۷	۰/۶۵	۱۸	۸۱
جسمانی	۸	۲۹/۱۰	۴/۵۸	-۰/۰۶	-۰/۰۷	۱۵	۴۰
اجتماعی	۸	۲۶/۳۳	۳/۶۶	-۰/۱۱۳	-۰/۳۴	۱۵	۳۶
خلق و خو	۸	۲۹/۰۷	۳/۹۶	-۰/۲۶	۰/۲۵	۱۸	۴۰
آموزشی	۸	۲۶/۳۲	۵/۰۵	-۰/۱۹	۰/۰۸	۸	۴۰
اخلاقی	۸	۲۹/۳۷	۳/۹۰	-۰/۳۸	۰/۰۹	۱۸	۳۹
عقلانی	۸	۲۷/۷۲	۳/۶۵	-۰/۰۶	۰/۲۳	۱۵	۴۰
نمره کل خودپنداره	۴۸	۱۶۷/۹۴	۱۵/۶۵	-۰/۲۶	۰/۹۲	۱۱۳	۲۲۳
مشمول	۶	۲۰/۲۵	۳/۶۱	-۰/۲۸	۰/۰۸	۹	۳۰
ناکام	۶	۱۵/۴۶	۳/۶۵	۰/۴۴	۰/۰۹	۶	۲۶
صمیمی	۶	۲۰/۵۱	۲/۸۱	۰/۰۱	۰/۲۴	۱۲	۲۸
حمایتی	۸	۲۶/۷۱	۴/۴۱	۰/۰۱	-۰/۰۱	۱۴	۳۹
دستوری	۸	۱۸/۲۵	۶/۳۹	۰/۹۸	۱/۰۶	۸	۳۸
نمره کل جومدرسه	۳۴	۱۰۱/۱۹	۱۴	۰/۵۹	۰/۵۷	۸۶	۱۴۴
هیجان زدگی	۱۰	۶/۶۷	۲/۶۱	-۰/۶۲	-۰/۵	۰/۰۰	۱۰
تجربه جویی	۱۰	۲/۲۸	۲/۰۹	۰/۴۸	-۰/۲۷	۰/۰۰	۹
بازداری زدایی	۱۰	۲/۹۷	۱/۹۷	۰/۷۴	۰/۱۵	۰/۰۰	۹
تنوع طلبی	۱۰	۲/۸۹	۲/۰۷	۰/۹۳	۱/۰۶	۰/۰۰	۱۰
نمره کل هیجان خواهی	۴۰	۱۲/۸۳	۶/۰۲	۰/۱۵	-۰/۴۵	۲/۰۰	۳۳

در این بخش در پی پاسخ به فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اینکه "مدل تبیین قلدری اساس هیجان خواهی و جو مدرسه با میانجی گری خودپنداره با داده‌های تجربی برازش دارد." از مدلسازی معادلات ساختاری و نرم افزار اموس بهره برده شده است.

از آنجا که اساس مدلسازی بر پایه همبستگی بین متغیرها است در (جدول ۲) ماتریس همبستگی بین متغیرها گزارش می شود.

مطابق داده‌های (جدول ۱) میانگین نمره کل متغیر قلدری برابر با ۲۹/۸۹ با انحراف معیار ۹/۲۶ است. شاخص‌های کجی و کشیدگی هم در دامنه ۱+ الی ۱- قرار دارند. لازم به ذکر است که در مورد این متغیر شاخص‌های کجی و کشیدگی بنابه ماهیت خاص این متغیر خارج از دامنه ± 2 بود برای حل این مشکل از تبدیل‌های آماری (تبدیل داده‌ها از طریق لگاریتم پایه ۱۰) استفاده شد و همانگونه که مشاهده می شود مقادیر این شاخص‌ها در دامنه مطلوب قرار گرفتند.

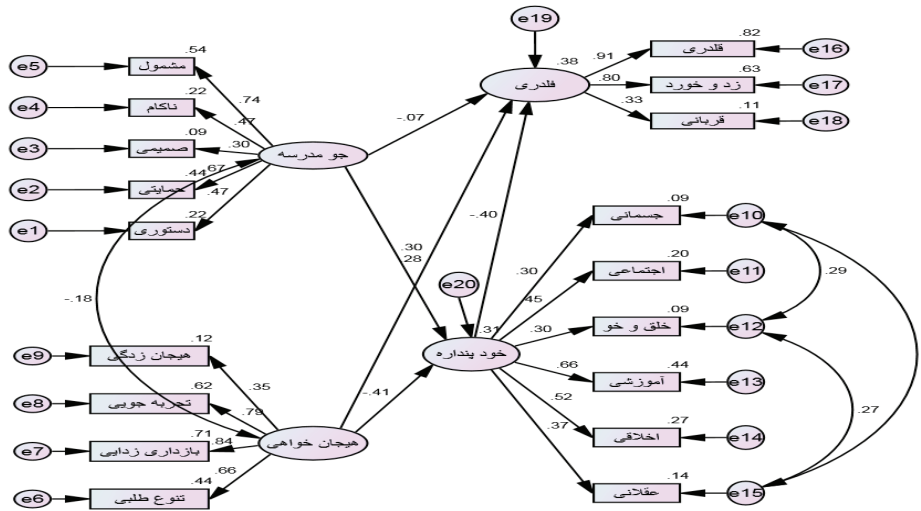
جدول ۲: ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای اصلی پژوهش

متغیرها	(۱)	(۲)	(۳)	(۴)	(۵)	(۶)	(۷)
قلدری (۱)	۱						
خودپنداره (۲)	***-۰/۳۹۳	۱					
جو مدرسه (۳)	***-۰/۱۶۱	***۰/۱۶۲	۱				
هیجان خواهی (۴)	***۰/۴۲۵	***-۰/۲۱۵	ns-۰/۱۰۲	۱			

ns=عدم معناداری، P<۰/۰۱

برابر ۰/۳۹- بوده و در سطح ۰/۰۱ معنادار هست. نتایج مربوط به مدل نهایی پژوهش به همراه برخی از مهمترین شاخص های برازش مدل در شکل و جدول ارائه شده است.

براساس ضرایب گزارش شده در ماتریس همبستگی فوق، همه ضرایب بین متغیرهای اصلی پژوهش بجز رابطه متغیرهیجان خواهی با جو مدرسه در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند. میزان ضریب همبستگی متغیر وابسته اصلی یعنی قلدری با خودپنداره



شکل ۱: مدل ساختاری پژوهش با ضرایب استاندارد

استفاده می شود. (جدول ۳) مقادیر شاخص های برازش مدل ساختاری پژوهش حاضر را نشان می دهد.

به منظور اینکه مشخص شود مدل مفهومی تحقیق که در بالا نشان داده شد چقدر با داده های تجربی برازش یا مطابقت دارد از یکسری شاخص های آماری به نام شاخص های برازش

جدول ۳: شاخص های برازندگی مدل اندازه گیری شاخص استواری

شاخص های برازندگی	(χ^2)	df	df/ χ^2	GFI	AGFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
مدل اولیه	۲۷۸/۶۵	۱۲۹	۲/۱۶	۰/۹۰	۰/۸۷	۰/۸۷	۰/۸۵	۰/۸۷	۰/۰۶
مدل اصلاح شده	۲۳۶/۰۹	۱۲۶	۱/۸۷	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۸۸	۰/۹۱	۰/۰۵
مقدار قابل قبول	نزدیک به صفر	-	زیر ۳	>۰/۹۰	>۰/۸۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۸

برای اصلاح مدل ارائه می کند. با بررسی این پیشنهادها سه کواریانس خطا در سازه مربوط به خودپنداره به مدل اولیه اضافه شد و مجدداً برازش مدل انجام شد و در مدل اصلاح شده همه شاخص های برازش در دامنه مورد قبول قرار گرفتند بنابراین با توجه به این نتایج مدل ساختاری پژوهش با داده ها برازش دارد

همانگونه که از داده های (جدول ۳) ملاحظه می شود همه شاخص ها در مدل اولیه پژوهش در دامنه مورد قبول قرار ندارند اما به دامنه مورد قبول بسیار نزدیک هستند. این حالت معمولاً در مدل سازی اتفاق می افتد و به همین دلیل نرم افزار AMOS در بخش شاخص های اصلاح پیشنهادهایی را

و فرضیه اصلی پژوهش تایید می شود. در جدول زیر معناداری ضرایب بین سازه های پنهان ارائه شده اند:

جدول ۴: معناداری ضرایب غیراستاندارد مستقیم بین مولفه ها با سازه های موجود در مدل

سطح معناداری p	نسبت بحرانی (C.R)	خطا (S.E)	مقدار b	مولفه / سازه	به	از سازه
۰/۰۰۱	۳/۵۴	۰/۳۹	۱/۰۴	قلدری	<---	هیجان خواهی
۰/۳۸	-۰/۸۶	۰/۱۱	-۰/۰۹	قلدری	<---	جو مدرسه
۰/۰۰۱	-۳/۳۱	۰/۱۳	-۰/۴۵	خودپنداره	<---	هیجان خواهی
۰/۰۰	۲/۶۳	۰/۰۴	۰/۱۳	خودپنداره	<---	جو مدرسه
۰/۰۰	-۳/۰۲	۰/۴۵	-۱/۳۷	قلدری	<---	خودپنداره
			۱	قلدری	<---	قلدری
۰/۰۰۱	۱۱/۴۱	۰/۰۵	۰/۵۷	زد و خورد	<---	قلدری
۰/۰۰۱	۵/۲۶	۰/۰۳	۰/۱۶	قربانی	<---	قلدری
			۱	جسمانی	<---	خودپنداره
۰/۰۰۱	۳/۶۳	۰/۳۱	۱/۱۵	اجتماعی	<---	خودپنداره
۰/۰۰۱	۳/۶۲	۰/۲۳	۰/۸۴	خلق و خو	<---	خودپنداره
۰/۰۰۱	۳/۹۴	۰/۶۴	۲/۵۱	آموزشی	<---	خودپنداره
۰/۰۰۱	۳/۷۸	۰/۴۵	۱/۷۳	اخلاقی	<---	خودپنداره
۰/۰۰۱	۴/۱۳	۰/۲۲	۰/۹۴	عقلانی	<---	خودپنداره
			۱	دستوری	<---	جو مدرسه
۰/۰۰۱	۶/۲۰	۰/۱۴	۰/۸۹	مشمول	<---	جو مدرسه
۰/۰۰۱	۳/۸۷	۰/۰۷	۰/۲۸	ناکام	<---	جو مدرسه
۰/۰۰۱	۵/۳۰	۰/۰۹	۰/۵۲	صمیمی	<---	جو مدرسه
۰/۰۰۱	۶/۲۸	۰/۱۲	۰/۸۰	حمایتی	<---	جو مدرسه
			۱	تنوع طلبی	<---	هیجان خواهی
۰/۰۰۱	۱۰/۹۴	۰/۱۲	۱/۳۴	هیجان زدگی	<---	هیجان خواهی
۰/۰۰۱	۱۰/۷۵	۰/۱۲	۱/۳۰	تجربه جویی	<---	هیجان خواهی
۰/۰۰۱	۵/۳۳	۰/۱۴	۰/۷۸	بازداری زدایی	<---	هیجان خواهی

*** $p < ۰.۰۰۱$

نوجوانی یکی از چالش انگیزترین دوره های رشد زندگی است و تغییرات زیستی، روان شناختی، محیطی و اجتماعی که در این دوره رخ می دهند، ممکن است باعث درگیر شدن در رفتارهای خود تخریب ساز یا مضر و خشن شوند، که عواقب و تأثیرات دراز مدت در سلامتی دارند. تبیین های فیزیولوژیکی، روان شناختی و اجتماعی در مورد ارتباط بین هیجان خواهی و قلدری وجود دارد که هیجان طلبی از عوامل اصلی مرتبط با رفتارهای پرخطر هست و ارتکاب رفتارهای خشونت آمیز را افزایش می دهد و نیاز کلی برای شور و هیجان و نیاز به تغییر و تازگی است (۸). گرایش به تجربه طلبی دانش آموزان، بی میلی آنها به برنامه و فعالیت های یکنواخت و همیشگی، میل آنها به میزانی از هیجان و سطوح خطر در زندگی و لجام گسیختگی آنها در قبال برخی محدودیت های وضع شده، دانش آموزان را به سمت رفتارهای سوق می دهد که سلامت خود و دیگران را به مخاطره می اندازد. هیجان طلبی با برانگیختگی و واکنش پذیری ارتباط دارد. دانش آموزان قلدر در تنظیم هیجان مشکل دارند، در واقع تمایل به تجربه هیجانات مثبت و منفی و گرایش به ارزش های غیر متعارف در تعاملات بین فردی تنش هایی را به وجود می آورد که کیفیت ارتباط را مختل می کند و در نهایت دانش آموزان را در برقراری ارتباط به

همانگونه که مشاهده می شود همه ضرایب مربوط به رابطه سازه های پنهان با مولفه های تشکیل دهنده آنها در سطح ۰/۰۰۱ معنادار هستند و این بدین معنی است که سوالات طرح شده جهت اندازه گیری سازه مربوط به خود مناسب هستند. مقادیر بحرانی در ستون ششم با عنوان (C.R) معادل آزمون t هستند و مقادیر بیشتر از ۱/۹۶ نشان دهنده معناداری ضرایب مذکور هستند. در ضمن همانگونه که مشاهده می شود در هر سازه یک مولفه به عنوان نماینده آن سازه در نظر گرفته شده و مقدار بتای غیراستاندارد آن سوال برابر ۱ در نظر گرفته شده است. برای مثال در سازه هیجان خواهی مولفه تنوع طلبی به عنوان نماینده انتخاب شده تا مقیاس اندازه گیری آن برای محاسبه سازه پنهان مورد استفاده قرار گیرد.

بحث و نتیجه گیری

نتایج تحلیل داده ها نشان داد مدل پیش بینی قلدری بر اساس هیجان خواهی و جو مدرسه با میانجی گری خودپنداره در دانش آموزان براساس داده های تجربی از برآزش مطلوبی برخوردار است و روابط بین متغیرها معنی دار است. در تبیین و توجیه نتایج بالا می توان گفت از آنجایی که

رفتارهای پرخاشگرانه و خشونت‌آمیز در مدرسه منتهی می‌شود (۲۳). روابط ضعیف معلم - دانش‌آموز به احساس ناکامی و یا تجربه‌های خود ارزشمندی پایین منجر شده که هر دو حالت به درگیری دانش‌آموز در رفتارهای پرخاشگرانه و خشونت‌آمیز در مدرسه منتهی می‌شود (۲۳).

از محدودیت‌های پژوهش حاضر باید به این نکته اشاره کرد که مطالعه حاضر از نوع مطالعات همبستگی است لذا روابط به دست آمده را نمی‌توان به عنوان روابط علی تفسیر کرد. علاوه بر روابط به دست آمده در این پژوهش، ممکن است عوامل دیگری همچون مسائل اجتماعی و فرهنگی نتایج ما را تحت تأثیر قرار دهد. براین اساس پیشنهاد می‌شود که پژوهش در مورد قلدری دانش‌آموزان و پیشایند‌های آن در جوامعی به جز جامعه دانش‌آموزان انجام شود تا امکان مقایسه میزان اثر پذیری قلدری دانش‌آموزان از سبک‌های فرزندپروری ادراک شده، هیجان‌خواهی و جو مدرسه در گروه‌ها و طبقات اجتماعی مختلف فراهم شود.

در مجموع و براساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که با توجه به اثرهای مخرب رفتارهای قلدرانه در روند دستیابی به اهداف آموزشی و تربیتی، پیشنهاد می‌شود مشاوران مدارس به همراه سایر اولیا با در نظر گرفتن متغیرهای پیش‌بین (از جمله جو مدرسه و هیجان‌خواهی) نسبت به شناسایی و از بین بردن این‌گونه رفتارها اقدام کنند.

سپاسگزاری

تشکر و سپاس از استاد دانشمند و پر مایه‌ام جناب آقای دکتر مالک میر هاشمی که از محضر پر فیض تدریستان، بهره‌ها برده‌ام. و با سپاس بیکران از مساعدت‌های بی‌شائبه سرکار خانم دکتر هابیده صابری که همواره همراهم بوده‌اند.

References

1. K.Nordahl J, Poole A, Stanton L, Walden LM, Beran TN. A review of school-based bullying interventions. *Democracy & Education*. 2008; 18 (1):16-20.
2. Chen JK, Astor RA. School Violence in Taiwan: Examining how western risk factors predict school violence in an Asian culture. *Interpersonal Violence*. 2010; 25 (8): 1388- 410.
3. Yurtal F, Artut K. An investigation of school violence through Turkish children's. *Interpersonal Violence*. 2010; 25 (1): 50-62.
4. Lee CH. Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among korean middle school students. *Interpersonal Violence*. 2010;25

سوی شیوه‌های مبتنی بر زورگویی و قلدری سوق می‌دهد. افراد قلدر کمتر به سرکوبی هیجانات خود به ویژه هیجان‌های منفی می‌پردازند آنها هیجانات مثبت خود را با شدت کمتری ابراز می‌کنند و شدت تکانه برای اعمال هیجانی در آنها بالا می‌رود و هیجان‌های منفی خود را با شدت بیشتری ابراز می‌کنند.

از سویی باید گفت قلدری رفتاری است که از نابرابری‌های قدرت نشات می‌گیرد و رفتاری تکرار شونده است. برای حذف این نابرابری راه‌های مختلفی وجود خواهد داشت که یکی از آنها حمایت معلم و دیگری حمایت همسالان است. حمایت این دو می‌تواند پشتیبانی برای فرد قربانی باشد. از طرف دیگر در صورتی که معلم برای دانش‌آموز وقت کافی اختصاص داده باشد (حمایت معلم)، امکان تکرار این رفتار کمتر خواهد بود. از طرف دیگر حمایت دانش‌آموز و حمایت معلم هر دو باعث خواهند شد تا صمیمیت بیشتری بین دانش‌آموزان با همدیگر و بین معلم و دانش‌آموز به وجود آید.

اهمیت روابط معلم - دانش‌آموز بر قلدری به گونه‌ای است که حتی برخی جایگاه و نقش معلم را در جوامع آسیایی موازی با نقش پدر و مادر می‌دانند (۲). شواهدی وجود دارد مبنی بر این که روابط مثبت معلم - دانش‌آموز، کودک را در برابر جو خانگی نامطلوب مثل روابط منفی والد- فرزند محافطت می‌کند (۲۱) و کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز با برونی‌سازی رفتار را قوی‌تر از رابطه‌ی فرزند پروری منفی و برونی‌سازی رفتار می‌داند (۲۲). پژوهشگران بر این باورند که روابط ضعیف معلم - دانش‌آموز به احساس ناکامی و یا تجربه‌ی خود ارزشمندی پایین منجر شده که هر دو حالت به درگیری دانش‌آموز در رفتارهای پرخاشگرانه و خشونت‌آمیز در مدرسه منتهی می‌شود (۲۳). روابط ضعیف معلم - دانش‌آموز به احساس ناکامی و یا تجربه‌های خود ارزشمندی پایین منجر شده که هر دو حالت به درگیری دانش‌آموز در

(1):152-76.

5. Cornell D, Shukla K, Konold T. Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Educational Psychology*. 2015;107(4):1186-201.
6. Zukerman M. Sensation seeking and risky behavior Washington. American Psychological Association. 2007.
7. Arnett J. Sensation seeking: A new conceptualization and a new scale. *Personality & Individual Difference*. 1994; 16 (2): 289-96.
8. Martin-Storey A, Crosnoe R. Peer harassment and risky behavior among sexual minority girls and boys. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2014; 84 (1): 54-65.

9. R. M. Ryan, Deci EL. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*. 2000; 25: 54-67.
10. Rajabi G, chahardouli H, Attari Y. The Relationship between Family Functioning and Classroom Psychosocial Atmosphere with Malaerie High School Students' Maladaptation. *Oloum Tarbiati va Ravanshenasi*. 2007; 14 (1-2): 113-28.
11. Talebzadeh N, Sedghpour M, bahram S, Keramati E. The effect of high school social climate on students' social skills test. *Motaleate darsi*. 1387; 3 (8): 23-47.
12. Scherman V. *School climate instrument: A pilot study in Pretoria and environs*: Pretoria; 2002.
13. Jalajas D. *a self concept theory of occupational stress: Empirical results from two longitudinal field studies*: Stanford 1989.
14. Bahrami M, Khoshbakht F. The Role of Family Communication Patterns in the Self-Concept of Shiraz Middle School Students. *Khanevadeh pazhouhi*. 1394; 42: 237-56.
15. Beyrami M, Alaei P. Bullying in Girls' Secondary Schools: The Role of Perceived Parenting Styles and Perceptions of Family Affective Environment. *Ravanshenasi Madreseh*. 1392; 2 (3): 56-38.
16. Tabachnick BG, Fidell LS. *Using Multivariate Statistics (Fourth Edition)*: Needham Heights, MA: Allyn & Bacon; 2001.
17. Zuckerman M. The psychophysiology of sensation seeking. *Personality*. 1992; 58: 313-41.
18. Saatchi M. *Applied psychology for home and school managers and organizations*. Tehran: Markaz Modiriyat doulati; 2010.
19. Espelage DL, Holt MK. Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Emotional Abuse*. 2001; 2: 123-42.
20. Chalmeh R. Psychometric Adequacy of the Illusionism Bullying Scale in Iranian Students: Evaluation of Validity, Reliability and Factor Structure. *Raveshha va Modelhayeh Ravanshenasi*. 2013; 3 (11): 39-52.
21. Connor OE, McCartney K. Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*. 2007; 44: 340-69.
22. Silver RB, Measelle JR, Armstrong JM, Essex MJ. Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *School Psychology*. 2005; 43: 39-60.
23. Wang Y, Liu YH, Li YM. Personality types and influencing factors of juvenile aged 10 to 14 years old in Beijing. *Chinese Journal of Clinical Rehabilitation*. 2004; 8: 7481-3.