

---

# تأثیر انسجام خانوادگی و گروه همسالان با رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۵/۲

تاریخ تأیید: ۹۹/۱۰/۲۵

---

## رامین حبیبی کلیبر

دانشیار، روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران habibikaleybar@gmail.com

## صادق صیادی

دکتری، رشته روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران sayadir6@yahoo.com

## چکیده

هدف پژوهش حاضر تحلیل مسیر رابطه انسجام خانوادگی و گروه همسالان با رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان در شهرستان اسلام آباد غرب بود. روش پژوهش پیمایشی از نوع تبیینی بود. جامعه پژوهش حاضر تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان اسلام آباد غرب در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، ۳۶۴ دانش‌آموز انتخاب و بررسی شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه انسجام خانوادگی، مقیاس قلدری ایلینویز، پرسشنامه فشار همسالان، مقیاس مقاومت در برابر تأثیر همسالان و پرسشنامه هم‌نوایی با همسالان بود. روش تحلیل داده‌ها تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار AMOS بود. نتایج تحلیل مسیر نشان داد انسجام خانوادگی اثر مستقیم منفی و معناداری بر قلدری دارد. همچنین فشار همسالان افزون بر اثر مستقیم مثبت و معنادار بر قلدری، دارای اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار با واسطه هم‌نوایی با همسالان بر قلدری است. مقاومت در برابر تأثیر همسالان نیز افزون بر اثر مستقیم منفی و معنادار بر قلدری، دارای اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار بر قلدری است. با توجه به نتایج به دست آمده هماهنگ‌سازی و مدیریت متغیرهای بافتی درگیر در رفتارهای قلدرانه (مانند خانواده، مدرسه و گروه همسالان) می‌تواند در

درک و کاهش رفتارهای قلدرانه دانش آموزان و متعاقباً کاهش بی‌نظمی‌ها و بدرفتاری‌ها در مدارس بسیار مؤثر باشد..

### واژه‌های کلیدی:

قلدری، همسالان، دانش آموزان، انسجام خانوادگی.

### مقدمه

در دهه‌های گذشته، رفتارهای قلدرانه (Bully Behaviors) میان کودکان و نوجوانان در مدرسه، بخش اعظمی از تحقیقات را در سراسر جهان به خود اختصاص داده است. برخی کشورها شامل نروژ، ایتالیا، کانادا، آمریکا و ژاپن قلدری (Bullying) را یک مسئله جدی در مدارس تشخیص داده‌اند (Espelage & Horne, 2008, P.78). قلدری احتمالاً یکی از دشوارترین و شایع‌ترین مسائلی است که مدارس امروزه با آن روبرو هستند؛ درحالی‌که تمام کودکان حق دارند در یک محیط امن آموزش ببینند (Orpinas et al, 2006, p.89). قلدری مدت‌زمان زیادی است که در مدارس وجود دارد؛ ولی آگاهی به مضراتی که قلدری ایجاد می‌کند، نسبتاً جدید است (Nishina & Juvonen, 2005, p.90). قلدری مدرسه به طور گسترده به عنوان یک مسئله جدی شخصی، اجتماعی و آموزشی در نظر گرفته شده است که بسیاری از کودکان مدارس را تحت تأثیر قرار می‌دهد. قلدری یک شکل ویژه از رفتار پرخاشگری است که می‌تواند موقعیتی تعریف شود که یک دانش‌آموز به طور پیاپی و برای مدت نسبتاً طولانی به اذیت و آزار و اعمال منفی در برابر یک یا شمار بیشتری از شاگردان می‌پردازد. یک توافق عمومی درباره اینکه یک رفتار قلدری در نظر گرفته شود، وجود دارد. بر این اساس رفتار قلدری باید سه عنصر داشته باشد: ۱. باید قصد آسیب رساندن داشته باشد؛ ۲. باید تکرار شده باشد؛ ۳. باید یک اختلاف از لحاظ قدرت بدنی، اجتماعی و... میان قلدر و قربانی وجود داشته باشد (Tepetas et al, 2010, p.12). قلدری یک شکل از پرخاشگری است که به انواع رابطه‌ای، فیزیکی و زبانی طبقه‌بندی شده است. رفتار قلدری می‌تواند فیزیکی (ضربه زدن، هل دادن و لگد زدن) یا زبانی (لقب دادن، تحریک کردن، سر به سر گذاشتن، تهدید زبانی کردن و تهمت زدن) باشد (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2015, p.98). قلدری رابطه‌ای نیز یک شکل از انزوای اجتماعی است که رفتارهایی از قبیل شایعه‌پراکنی کردن، ترک کردن عمدی دانش‌آموزان و خارج شدن از فعالیت‌ها و وظایف، گسترش دادن شایعات و... را شامل می‌شود

(Tepetas et al, 2010, p.13). به تازگی نیز یک نوع جدید از پرخاشگری تحت عنوان «قلدری سایبری» پدیدار شده است که قلدری کردن از طریق استفاده از وسایل الکترونیکی مانند موبایل، پست الکترونیکی، چت روم‌ها، وبسایت‌ها، بازی‌های آن‌لاین، سایت‌های شبکه‌های اجتماعی و... را در بر می‌گیرد (Kowalski & Limber, 2013, p.89).

محققان نشان داده‌اند که هر دو بعد رفتارهای قلدرانه، یعنی قلدری کردن و قربانی قلدری شدن تأثیراتی منفی و کاملاً زیانبار در حیطه‌های گوناگون بر افراد درگیر در قلدری دارد. تحقیقات نشان داده‌اند کودکانی که قربانی قلدری هستند، ممکن است مسائل و مشکلاتی را در رابطه با سلامتی، بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی تجربه کنند. از جمله پژوهش‌ها نشان داده‌اند کودکان قربانی قلدری بیشتر از همسالان‌شان که قربانی قلدری نیستند، احتمال دارد احساس اضطراب و افسردگی بیشتر و عزت‌نفس پایین‌تری را گزارش کنند (Juvonen et al, 2003, p.102). محققان همچنین آشکار کرده‌اند شماری از مشکلات جسمی در نتیجه قربانی شدن در قلدری است. در یک فراتحلیل از یازده مطالعه، جینی و پوزولی دریافتند کودکان قربانی شده در قلدری مشکلات روان‌تنی بیشتری در مقایسه با دیگر همسالان‌شان دارند (Gini & Pozzoli, 2009, p.111). فکس و همکاران نیز دریافتند کودکان قربانی قلدری بیشتر از سایر همسالان‌شان درد معده، مشکلات خواب، سردرد، تنش، کوفتگی و کم‌اشتهایی دارند (Fekkes et al, 2005, p.78). همچنین شواهدی وجود دارد که قلدری ممکن است عملکرد تحصیلی کودکان قربانی را تحت تأثیر قرار دهد. برگر در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که هنگامی که قلدری مرتب تکرار می‌شود، موفقیت تحصیلی افراد کاهش می‌یابد (Berger, 2007, p. 23). پژوهش‌ها نشان داده‌اند کودکان قربانی در مقایسه با همسالان‌شان بیشتر احتمال دارد از مدرسه رفتن خودداری کنند (Kochenderfer & Ladd, 1997, p.109)، میزان غیبت بیشتری دارند، نفرت و بیزاری‌شان از مدرسه شدیدتر است و نمرات ضعیف‌تری دارند. همچنین نمرات آزمون‌های استاندارد آنها پایین‌تر است (Eisenberg et al, 2003). یک فراتحلیل از ۳۳ پژوهش نشان داد همبستگی منفی معناداری میان قربانی شدن همسالان و رتبه‌ها و موفقیت تحصیلی وجود دارد (Nakamoto & Schwartz, 2009, p.221). از سوی دیگر کودکانی که مرتکب قلدری می‌شوند نیز از لحاظ سلامتی و عملکرد تحصیلی بیشتر در خطر هستند؛ برای نمونه کودکانی که قلدر هستند و کودکانی که هم قلدر و هم قربانی قلدری هستند، بیشتر از

دیگر همسالانشان مشکلات روان‌تنی (Gini & Pozzoli, 2009, p.104) و تحصیلی (Cook et al, 2010) دارند.

با توجه به این تأثیرات آشکار قلدری بر دانش‌آموزان، پرسش مهم این است که چرا دانش‌آموزان درگیر چنین رفتارهایی می‌شوند؟ می‌توان گفت اگرچه بیشتر رفتارهای قلدرانه در مدرسه اتفاق می‌افتد، با وجود این توجه فزاینده‌ای به نقش اجتماعی کردن خانواده و روابط میان اعضای خانواده در قلدری شده است. خانواده نهاد اولیه اجتماعی کردن افراد و همچنین نهادی است که شخصیت و رفتار افراد نابالغ را شکل می‌بخشد (Papanikolaou et al, 2011 p.110). با توجه به اینکه خانواده قوی‌ترین تأثیر را روی هر جنبه‌ای از زندگی افراد دارد و این دلیلی است که چرا جامعه علمی تأکید ویژه‌ای بر آزمون روابط میان محیط‌های خانوادگی و رفتارهای قلدرانه دارد (Stevens et al, 2002, p.34). کانلی و امور عوامل خانوادگی از قبیل غیبت پدر (فیزیکی یا روان‌شناختی)، وجود یک مادر افسرده و حوادث خشونت‌آمیز خانوادگی را عوامل افزایش‌دهنده رفتار قلدری در کودکان تشخیص دادند (see: Connolly & O'Moore, 2003). محققان نشان داده‌اند بدرفتاری والدین کودکان در خانواده شامل بدرفتاری فیزیکی، عاطفی و جنسی با رفتار قلدری و قربانی شدن در نوجوانان هم‌بسته است (see: Shields & Cicchetti, 2001). همچنین شواهدی وجود دارد از اینکه رفتارهای قلدری و قربانی شدن در مدرسه با قلدر یا قربانی بودن در میان اعضای خانواده هم‌بسته است (see: Wolke & Samara, 2004).

به‌طور کلی عملکرد بهینه خانوادگی دانش‌آموزان درگیر در قلدری پایین‌تر از دانش‌آموزان دیگر است. در تحقیق پیش‌رو مشخصه عملکرد خانواده که یکی از شاخص‌های عملکرد بهینه خانواده است، انسجام خانوادگی است. انسجام به عنوان یکی از ساختارهای بانفوذ خانواده، احساس هم‌بستگی، پیوند و تعهد عاطفی است که اعضای یک خانواده به هم دارند (Olson, 1999, p.89). پژوهش‌ها نشان داده‌اند دانش‌آموزان درگیر در قلدری (هم قلدر و هم قربانی) سطح انسجام خانوادگی پایین‌تری نسبت به افراد غیر درگیر در قلدری دارند و بیشتر با قلدری در ارتباط‌اند (Murray-Harvey & Slee, 2010, p.210). تحقیقات همچنین نشان داده‌اند افراد درگیر در قلدری معمولاً خانواده‌شان را کم‌انسجام‌تر، ناسازگارتر و کمتر سازمان‌یافته توصیف می‌کنند. در مقابل، پاسخگویی به نیازهای کودکان، داشتن روابط گرم، در دسترس بودن برای بحث در مورد مسائل و مشکلات

کودکان و کمک به کودکان هنگام گرفتاری از سوی خانواده‌ها به گونه‌ای منفی با رفتار قلدری در ارتباط است (see: Georgiou, 2008). همچنین تحقیقات در زمینه تأثیر محیط خانوادگی بر رفتار قلدری نشان داده‌اند محیط‌های خانوادگی که سطوح بالاتری از ناسازگاری و سطوح پایین‌تری از انسجام دارند، با رفتار قلدری، هم در خانه و هم در مدرسه ارتباط دارند (see: Cassidy, 2009).

محققان همچنین نشان داده‌اند کیفیت روابط همسالان نیز می‌تواند درگیری نوجوانان در قلدری مدارس را مشخص کند (Yu et al, 2005, p.90)؛ بنابراین تعجب‌آور نیست که بخش بزرگی از تحقیقات به آزمودن روابط میان همسالان و قلدری در مدارس پرداختند. شماری از پژوهشگران معاصر عنوان کرده‌اند قلدری یک تلاش راهبردی برای به‌دست آوردن جایگاهی قوی در گروه همسالان است (Olthof et al, 2011, p.34). تحقیقات مشاهده‌ای توسط پژوهشگران نشان داده‌اند همسالان در تقریباً ۸۰ درصد از موارد قلدری درگیرند (اغلب فعالانه به قلدری می‌پیوندند یا یک شنونده مطیع و پذیرا برای شخص قلدر هستند). در مدرسه، روندهای فعال در سطح گروه همسالان به طور تجربی تأثیرشان را بر رفتار قلدری نشان داده‌اند. این مطالعات نشان می‌دهند فرایندهای گروهی چگونه احساس کردن و عمل کردن کودکان در سناریوهای قلدری را تحت تأثیر قرار می‌دهند. از دیدگاه فرایندهای گروهی، قلدری ممکن است یک پدیده گروهی در نظر گرفته شود که فقط قلدر و قربانی را درگیر نمی‌کند؛ بلکه تقویت‌کننده‌ای که قلدر را تشویق می‌کند، دستگیری که به قلدری می‌پیوندد، ناظران و مدافعان را نیز درگیر می‌کند (see: Seo & Kim, 2006). مطالعات ذکر شده بیانگر این هستند که بیشتر از ۸۵ درصد از دانش‌آموزان در یک کلاس درس، یک نقش و مشارکت ویژه در قلدری دارند. این یافته‌ها پیشنهاد می‌کنند روابط گروه همسالان با قلدری باید بازنگری شود و نمی‌توان قلدری را تنها به یک نفر شخص قلدر محدود کرد و نقش همسالان دیگر را نادیده گرفت. در پژوهش حاضر دو مشخصه تأثیر همسالان بر قلدری، یکی فشار همسالان (فشار ضداجتماعی یا منفی) و دیگری مقاومت در برابر تأثیر همسالان است. یافته‌های تحقیقی نشان داده‌اند فشار همسالان رفتارهای قلدرانه را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Rigby, 2004, p.78). درحقیقت فشار همسالان شخص را تحت تأثیر قرار می‌دهد تا یک تغییر در نگرش‌ها، ارزش‌ها، رفتار و روابطش به وجود آورد تا با هنجارهای گروه همسالان هم‌نواپی کند. با توجه به اینکه قلدری معمولاً در یک بافت اجتماعی در میان همسالان رخ می‌دهد، همسالان معمولاً در تعاملاتشان،

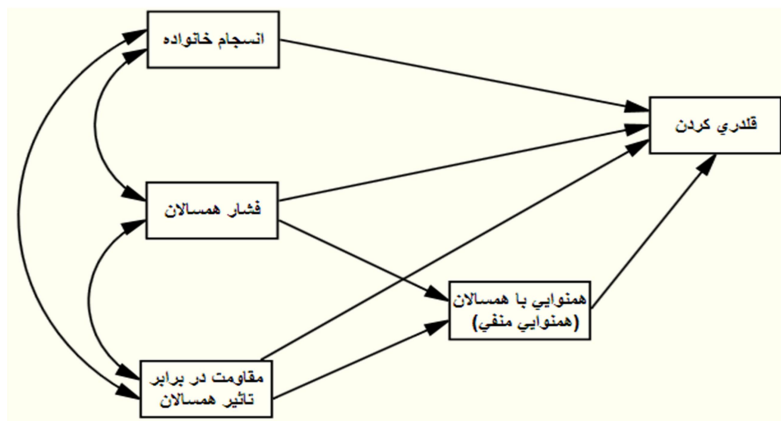
## مقاله

تأثیر انسجام خانوادگی و گروه همسالان  
بر رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان

رفتارهای یکدیگر را تقویت می‌کنند. قلدری در میان همسالان به عنوان یک رفتار توهین آمیز مشارکتی توسط هم‌نوایی با همسالان شکل گرفته و تحت تأثیر قرار می‌گیرد. تحقیقات درباره روابط همسالان نشان داده تأیید یا رد رفتارها و اعمال در هم‌نوایی با هنجارهای رفتاری گروه همسالان یا کلاس درس تغییر می‌کند (see: Santor et al, 2000). نوجوانان یک اجبار قوی در تعلق داشتن به گروه همسالان احساس می‌کنند و از پیمان‌های میان همسالان پیروی می‌کنند؛ بنابراین گروه همسالان به گونه معناداری رفتار هم‌نوایی نوجوانان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. هم‌نوایی با همسالان رفتارها یا اعمالی را در بر می‌گیرد که افراد را قادر می‌کند با گروه سازگار شوند. هم‌نوایی با همسالان همچنین به عنوان میل به پذیرش الگوهای رفتاری که مورد قبول گروه همسالان است، تعریف شده است. هم‌نوایی با همسالان یک ویژگی متمایز اوایل نوجوانی است و فشار همسالان تأثیری قوی بر آن دارد (Banerjee & Dittmar, 2008, p.90). محققان معمولاً هم‌نوایی با همسالان را به عنوان تمایلات رفتاری که ادراک فرد از وجود فشار همسالان را منعکس می‌کند، تعریف می‌کنند. محققان تمایز بین فشار همسالان و هم‌نوایی با همسالان را به سادگی توضیح داده‌اند. آنها بیان کرده‌اند که فشار همسالان نشان‌دهنده یک نگرش یا احساس است؛ درحالی‌که هم‌نوایی با همسالان نشان‌دهنده یک موقعیت رفتاری است (see: Brown et al, 1986). بنابراین فشار همسالان مقدمه و پیشگام هم‌نوایی با همسالان است. از آنجا که خط سیر تحولی هم‌نوایی با همسالان توسط ادراک افراد از هم‌نوایی طولانی مدت با فشار همسالان واسطه‌گری می‌شود، فشار همسالان به‌تنهایی نمی‌تواند هم‌نوایی با همسالان را توضیح دهد. به منظور به‌دست آوردن سازوکار کامل هم‌نوایی با همسالان، عوامل فردی پاسخ به تأثیر گروه همسالان در ترکیب با فشار همسالان باید در نظر گرفته شود. یکی از این عوامل مقاومت در برابر تأثیر همسالان است. مقاومت در برابر تأثیر همسالان نیز ظرفیت طرفداری کردن از آن چیزی است که شخص به آن اعتقاد دارد و مقاومت کردن در برابر شیوه رفتاری مشخص تحمیل شده توسط همسالان شخص است (Steinberg & Monahan, 2007, p.54). پژوهش‌ها نشان داده‌اند افزایش مقاومت در برابر تأثیر همسالان، هم‌نوایی با همسالان را کاهش می‌دهد (Cho & Chung, 2012, p.210). بنابراین با توجه به این تأثیرات و مبنی بر نتایج تحقیقات قبلی و اینکه عملکردهای شناختی - اجتماعی افراد در ایجاد هم‌نوایی کردن با همسالان نقش دارد (see: Ryu & Yoon, 2008)، در پژوهش حاضر فرض شده فشار همسالان و مقاومت در برابر تأثیر همسالان هم‌نوایی با همسالان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. همچنین مبنی

بر نتایج تحقیقات پیشین فرض شده هم‌نوایی با همسالان نقش پررنگی در رفتار قلدرانه و مشکلات رفتاری افراد ایفا می‌کند (see: Bosari & Carey, 2001).

در مجموع همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد، قلدری در میان کودکان و نوجوانان مدارس پدیده‌ای شایع است که عوارض و عواقب بی‌شماری، هم برای دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان و هم برای جامعه در بر دارد. ولی پرسش اساسی این است که چه عواملی می‌توانند در ایجاد و شیوع قلدری در میان دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند. در این راستا، هدف اصلی پژوهش حاضر شفاف کردن ماهیت روابطی است که بین عوامل خانوادگی و گروه همسالان با رفتار قلدری دانش‌آموزان وجود دارد. در این میان تأثیر دو بعد گروه همسالان (فشار همسالان و مقاومت در برابر تأثیر همسالان) بر رفتار قلدری بنا بر پایه‌های نظری یادشده با واسطه‌گری هم‌نوایی با همسالان (منفی یا ضداجتماعی) مطالعه می‌شود. شکل ۱ مدل نظری اولیه پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل مفهومی اولیه پژوهش

## روش

روش این پژوهش پیمایشی از نوع تبیینی بود.

## جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه پژوهش حاضر تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان اسلام‌آباد غرب در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بودند. بر اساس جدول کرجسی و مورگان، ۳۶۴ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری این پژوهش خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود؛

بدین ترتیب که نخست سه دبیرستان از میان دبیرستان‌های شهرستان انتخاب شدند؛ سپس از بین این سه دبیرستان، چند کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند.

### ابزارهای پژوهش

**مقیاس‌های گزارش شخصی انسجام خانوادگی:** این مقیاس گزارش شخصی با اقتباس از مدل ترکیبی السون (۱۹۹۹م) به وسیله سامانی (۲۰۰۳م) تهیه شده است. این آزمون دارای ۲۸ گویه است و در مقابل هر گویه، طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) وجود دارد. برای هر گویه نیز نمره‌ای از ۱ (کاملاً موافقم) تا ۵ (کاملاً مخالفم) در نظر گرفته شده است. کمترین نمره قابل اکتساب در این پرسشنامه، ۲۸ و بیشترین آن ۱۴۰ است. مطالعه مقدماتی رضویه و سامانی (۲۰۰۱م) در خصوص این مقیاس بر اساس ۸ عامل (هم‌بستگی با پدر، مادر، مدت تعامل، مکان، تصمیم‌گیری، ارتباط عاطفی، روابط زناشویی و رابطه والدین با فرزندان) بیانگر کفایت این مقیاس برای ارزیابی همبستگی فرد با والدین بود. ضریب آلفا ۰/۹۰ و ضریب پایایی برای کل مقیاس برابر با ۰/۷۹ گزارش شده است (see: Samani, 2003). ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای این پرسشنامه، ۰/۷۹ به دست آمد.

**مقیاس‌های گزارش شخصی فشار همسالان (PPI):**<sup>۱</sup> این پرسشنامه با اقتباس از پرسشنامه فشار همسالان براون و همکاران (see: Bravon et al, 1986) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۱۴ گویه است که در مقابل هر گویه، طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) وجود دارد و برای هر گویه، نمره‌ای از ۱ (کاملاً موافقم) تا ۵ (کاملاً مخالفم) در نظر گرفته شده است. نمره بالاتر در این مقیاس، نشان‌دهنده فشار بیشتر همسالان بر فرد است. پایین‌ترین نمره قابل اکتساب در این پرسشنامه ۱۴ و بالاترین آن ۷۰ است. پرسش‌های ۱، ۴، ۵، ۸، ۱۰، ۱۱ و ۱۲ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ به منظور تعیین پایایی مقیاس، ۰/۸۱ بود. برای تعیین روایی مقیاس نیز از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. تحلیل عاملی بر روی مدل نشان داد این مدل شاخص‌های برازش مطلوبی دارد و تمام بارهای عاملی دارای مقادیر معناداری هستند.

**مقیاس‌های گزارش شخصی مقاومت در برابر تأثیر همسالان (RPIS):**<sup>۲</sup> برای اندازه‌گیری

1. Peer Pressure Inventory.
2. Resistance to Peer Influence Scale.

مقاومت در برابر تأثیر همسالان از مقیاس استینبرگ و موناهان (Stinberg & Monahan, 2007) استفاده شد. این مقیاس توسط محقق حاضر به فارسی ترجمه شد. برای این منظور، مقیاس پس از ترجمه در اختیار چند تن از کارشناسان زبان انگلیسی قرار گرفت تا درستی ترجمه را تأیید کنند. سپس شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس مورد آزمون و بررسی قرار گرفت که نتایج مناسب بودن مقیاس برای اجرا را تأیید کردند. این پرسشنامه دارای ۱۰ گویه است که در مقابل هر گویه، طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) وجود دارد. برای هر گویه نیز نمره‌ای از ۱ (کاملاً موافقم) تا ۵ (کاملاً مخالفم) در نظر گرفته شده که نمره بیشتر در این مقیاس نشان‌دهنده مقاومت بیشتر در برابر تأثیر همسالان است. کمینه نمره قابل اکتساب در این پرسشنامه ۱۰ و بیشینه آن ۵۰ است. پرسش‌های ۱، ۶ و ۹ نیز به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس در پژوهش چو و چانگ (see: Cho & Chung, 2012) ۰/۷۱ بود. در تحقیق حاضر، آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۷۷ بود. به منظور تعیین روایی مقیاس نیز از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی بر روی مدل نشان داد این مدل دارای شاخص‌های برازش مطلوبی است.

**مقیاس‌های گزارش شخصی هم‌نوایی با همسالان (PCI):** این مقیاس با اقتباس از پرسشنامه برنت (see: Berndt, 1979) ساخته شد. اصل این پرسشنامه سه زیرمقیاس هم‌نوایی مثبت، هم‌نوایی ضداجتماعی (منفی) و هم‌نوایی خنثی را می‌سنجد. در پژوهش حاضر به دلیل نداشتن شاخص‌های روان‌سنجی مناسب، فقط زیرمقیاس هم‌نوایی منفی استفاده شد. این مقیاس دارای ۱۰ گویه است که در مقابل هر گویه، طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) وجود دارد. برای هر گویه نیز نمره‌ای از ۱ (کاملاً موافقم) تا ۵ (کاملاً مخالفم) در نظر گرفته شده است. نمره بالاتر در این مقیاس نشان‌دهنده هم‌نوایی کمتر فرد با همسالان است. نمره‌های قابل اکتساب در این پرسشنامه نیز بین ۱۰ و ۵۰ است و پرسش‌های ۳ و ۴ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در تحقیق حاضر، آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۸۷ بود. نتایج تحلیل عاملی بر روی مدل به منظور تعیین روایی مقیاس نیز نشان داد این مدل دارای شاخص‌های برازش مناسبی است.

---

1. Peer Conformity Inventory.

مقیاس‌های گزارش شخصی قلدری ایلی نویز (IBS):<sup>۱</sup> این مقیاس توسط اسپلیج و هولت ساخته شده است (see: Espelage & Holt, 2005). در این مقیاس از دانش‌آموزان خواسته می‌شود مشخص کنند در سی روز گذشته، چند بار در رفتارهای بیان‌شده در مقیاس درگیر شده‌اند. دامنه پاسخگویی به پرسش‌ها شامل «هرگز»، «یک یا دو بار»، «سه یا چهار بار»، «پنج یا شش بار» و «هفت بار یا بیشتر» است. این مقیاس دارای سه بعد «قلدری کردن»، «زدو خورد» و «قربانی شدن» است. شوجا و آتا در پژوهشی به بررسی ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس قلدری ایلی نویز پرداختند (see: Shujja & Atta, 2011). این محققان ساختار سه‌عاملی مقیاس یادشده را با بهره‌گیری از روش‌های تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی تأیید کردند. همچنین آنان ضریب آلفای کرونباخ را برای این مقیاس و زیرمقیاس‌های آن به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۲، ۰/۷۳ و ۰/۸۱ به دست آوردند که نشان از پایایی مطلوب این ابزار بود. چالمه (۱۳۹۲) در پژوهش خود، ضریب پایایی بازآزمایی را برای کل مقیاس ۰/۷۹ گزارش کرد. او همچنین این مقدار را برای زیرمقیاس‌های قلدری ۰/۷۷، قربانی ۰/۷۴ و زدو خورد ۰/۶۸ گزارش کرده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس ۰/۸۹ و برای زیرمقیاس‌های قلدری ۰/۹۰، قربانی ۰/۸۳ و زدو خورد ۰/۷۱ گزارش کرده است. شایان ذکر است که در پژوهش حاضر فقط زیرمقیاس‌های قلدری کردن و زدو خورد استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای زیرمقیاس قلدری کردن ۰/۷۵ و برای زیرمقیاس زدو خورد ۰/۷۶ به دست آمد.

### روش اجرا

نخست پرسشنامه‌های پژوهش تهیه شد. در این مرحله به منظور جلوگیری از سوگیری احتمالی در پاسخ به سؤالات پرسشنامه‌ها و تقویت اعتبار نتایج جمع‌آوری‌شده، ترتیب عرضه پرسشنامه‌ها به دانش‌آموزان به یک شکل ثابت و یکنواخت نبود و با تغییر در ترتیب عرضه پرسشنامه‌ها، زمینه حفظ تعادل و موازنه در اعتبار پاسخ‌های داده‌شده به سؤالات پرسشنامه‌ها فراهم شد. پس از آماده‌سازی پرسشنامه‌ها و انتخاب آزمودنی‌های واجد شرایط لازم برای شرکت در پژوهش، پرسشنامه‌ها (پس از انجام هماهنگی‌های مربوطه) توسط محقق و دستیار پژوهشی در اختیار دانش‌آموزان (در ابتدای ساعات درسی) قرار گرفت و از آنها خواسته شد طبق شیوه‌نامه هر پرسشنامه عمل کنند. پژوهشگر پیش از اجرای

1. Illinois Bully Scale.

پرسشنامه‌ها، هدف پژوهش و محرمانه ماندن اطلاعات و نقشی که نتایج این پژوهش در شناخت و حل مشکلات مربوط به دانش‌آموزان دارد را برای آنها توضیح داد و از آنها خواست در صورت وجود ابهام در پرسش‌ها یا درک نکردن آنها، از او سؤال کنند. پس از تکمیل و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، داده‌ها در نرم‌افزار آماری SPSS وارد و داده‌های پرت کنار گذاشته شد. سپس داده‌ها در نرم‌افزار AMOS وارد شد و تحلیل آماری موردنیاز بر روی داده‌ها صورت گرفت و نتایج استخراج شد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مسیر (path analysis) با بهره‌گیری از نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

### یافته‌ها

نخست یافته‌های جمعیت‌شناختی و شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) متغیرهای پژوهش شد.

جدول ۱. مشخصات جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش

درصد	تعداد	پایه تحصیلی
۳۶/۵۴	۱۳۳	اول دبیرستان
۳۰/۲۲	۱۱۰	دوم دبیرستان
۳۳/۲۴	۱۲۱	سوم دبیرستان
۱۰۰	۳۶۴	مجموع

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
قلدری	۳۷/۸۲	۷/۲۵
انسجام خانوادگی	۸۱/۸۳	۹/۲۰
فشار همسالان	۳۶/۶۴	۶/۶۹
مقاومت در برابر تأثیر همسالان	۲۸/۲	۵/۴۵
هم‌نوایی با همسالان	۲۸/۳۳	۴/۹۳

هم‌بستگی متغیرهای پژوهش نیز از طریق ماتریس هم‌بستگی بررسی شد.

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	قلدری	انسجام خانوادگی	فشار همسالان	مقاومت در برابر تأثیر همسالان	هم‌نوایی با همسالان
قلدری	۱				
انسجام خانوادگی	-۰/۴۰	۱			
فشار همسالان	۰/۳۶	-۰/۲۴	۱		
مقاومت در برابر تأثیر همسالان	-۰/۵۰	۰/۰۸	-۰/۴۰	۱	
هم‌نوایی با همسالان	۰/۵۳	-۰/۲۰	۰/۳۹	-۰/۵۲	۱

\* $P < 0/01$  و \* $P < 0/05$  (آزمون دو دامنه)

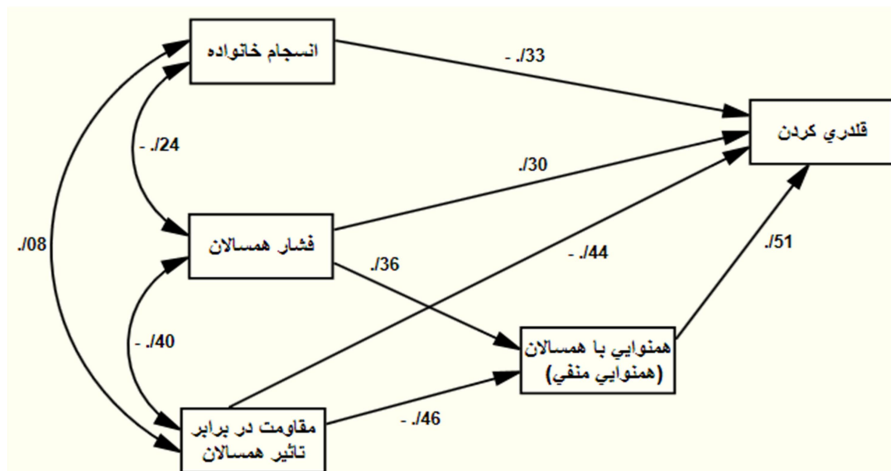
همان‌گونه که در جدول ۳ مشخص است، به استثنای رابطه دو متغیر انسجام خانوادگی و مقاومت در برابر تأثیر همسالان، رابطه تمام متغیرهای پژوهش معنادار است.

جدول ۴. شاخص‌های برازندگی الگوی تحلیل مسیر

RMSEA	PCFI	CFI	NFI	AGFI	GFI	CMIN/DF
۰/۰۵۹	۰/۶۲	۰/۹۷	۰/۹۷	۰/۹۵	۰/۹۶	۲/۱۸

در جدول ۴ نیز شاخص‌های برازندگی الگوی تحلیل مسیر ارائه شده است. مقدار شاخص‌های CFI، NFI، AGFI و GFI هرچه به عدد یک نزدیک‌تر باشد (بالاتر از ۰/۹۰) مطلوب‌تر است. همان‌گونه که در جدول ۴ مشخص است، در تحلیل حاضر، مقدار تمامی این شاخص‌ها بالاتر از ۰/۹۰ است که مقادیری مطلوب قلمداد می‌شوند. در زمینه مقدار شاخص PCFI یک توافق کلی وجود ندارد؛ ولی مقدار بالاتر از ۰/۵۰ از سوی پژوهشگران، مقداری مناسب در نظر گرفته می‌شود که در پژوهش حاضر، مقدار این شاخص بالاتر از ۰/۶۰ بوده که مقداری مطلوب است. مقدار شاخص CMIN/DF نیز اگر کوچک‌تر از ۳ باشد، به معنای حد مطلوب است که در تحلیل حاضر، این مقدار ۲/۱۸ است که نشان می‌دهد شاخص به حد مطلوب رسیده است. شاخص RMSEA نیز اگر کوچک‌تر از ۰/۰۸ باشد، معنادار شمرده می‌شود که در تحلیل حاضر، برابر با ۰/۰۵۹ است که نشان‌دهنده مطلوب بودن مقدار این شاخص است. مطلوب بودن مقادیر شاخص‌ها نشان می‌دهد مدل اندازه‌گیری به صورت مطلوبی با داده‌ها برازش دارد.

خلاصه فرایند تحلیل مسیر در شکل ۲ نشان داده شده است. شایان ذکر است در الگوی تحلیل مسیر، شاخص ضریب مسیر بتا ( $\beta$ ) است که بر روی پیکان‌های یک‌طرفه هر مسیر نشان داده شده است.



شکل ۲. ضرایب به دست آمده در الگوی تحلیل مسیر  
جدول ۵. اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل معنادار

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	اثر مستقیم	متغیر میانجی	اثر غیر مستقیم	اثر کل
انجام خانواده	قلدری	-۰/۳۳	-	-	-۰/۳۳
هم‌نوایی منفی با همسالان	قلدری	۰/۵۱	-	-	۰/۵۱
فشار همسالان	هم‌نوایی با همسالان	۰/۳۶	-	-	۰/۳۶
	قلدری	۰/۳۰	هم‌نوایی با همسالان	۰/۱۵	۰/۴۵
مقاومت در برابر تأثیر همسالان	هم‌نوایی با همسالان	-۰/۴۶	-	-	-۰/۴۶
	قلدری	-۰/۴۴	هم‌نوایی با همسالان	۰/۰۹	-۰/۳۵

همان‌گونه که در جدول ۵ مشخص است، انجام خانواده دارای اثر مستقیم منفی و معنادار

بر رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان است. انسجام خانواده دارای اثر مستقیم منفی و معنادار  $0/33-$  بر قلدری کردن است. هم‌نوایی منفی با همسالان نیز اثر مستقیم مثبت و معنادار  $0/51$  بر قلدری دارد. همچنین فشار همسالان دارای اثر مستقیم مثبت و معنادار  $0/36$  بر متغیر هم‌نوایی منفی با همسالان و اثر مستقیم مثبت و معنادار  $0/30$  بر قلدری است. مقاومت در برابر تأثیر همسالان نیز دارای اثر مستقیم منفی و معنادار  $0/46-$  بر متغیر هم‌نوایی منفی با همسالان و اثر مستقیم منفی و معنادار  $0/44-$  بر قلدری است. نتایج تحلیل مسیر نشان داد متغیر فشار همسالان دارای اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار  $0/15$  بر قلدری است. مجموع اثر کل فشار همسالان بر قلدری ( $\beta=0/45$  و  $P<0/05$ ) نشان می‌دهد واسطه‌گری هم‌نوایی با همسالان سبب افزایش اثر فشار همسالان بر قلدری شده است. این یافته نقش واسطه‌ای سهمی (Partial Mediation) هم‌نوایی با همسالان را در ارتباط فشار همسالان و قلدری نشان می‌دهد. همچنین متغیر مقاومت در برابر تأثیر همسالان اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار  $0/09$  بر قلدری با واسطه‌گری هم‌نوایی منفی با همسالان دارد. مجموع اثر کل مقاومت در برابر تأثیر همسالان بر قلدری ( $\beta=-0/35$  و  $P<0/05$ ) نشان می‌دهد واسطه‌گری هم‌نوایی با همسالان سبب کاهش اثر مقاومت در برابر تأثیر همسالان بر قلدری شده است (نقش واسطه‌ای سهمی).

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تحلیل مسیر رابطه انسجام خانوادگی و گروه همسالان با رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان در مدارس بود. نتایج تحلیل مسیر نشان داد الگوی پیشنهادی پژوهش با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. نتایج نشان داد متغیر فشار همسالان افزون بر اثر مستقیم بر قلدری، دارای اثر غیرمستقیمی نیز بر این متغیر با واسطه‌گری هم‌نوایی با همسالان بود؛ به سخن دیگر هم‌نوایی با همسالان زمانی که واسطه بین فشار همسالان و رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان قرار می‌گیرد، اثر فشار همسالان را بر رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان افزایش می‌دهد. همچنین هم‌نوایی با همسالان توانست نقش واسطه‌ای را در رابطه میان متغیر مقاومت در برابر تأثیر همسالان و قلدری ایفا کند؛ بدین معنا که زمانی که هم‌نوایی با همسالان رابط بین مقاومت در برابر تأثیر همسالان و قلدری کردن قرار می‌گیرد، اثر کاهنده مقاومت در برابر تأثیر همسالان بر قلدری کردن کم‌رنگ می‌شود و تأثیر بازداری آن کاهش می‌یابد. در مجموع هم‌نوایی منفی با همسالان به عنوان یک متغیر میانجی موجب تشدید رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان می‌شود. نتایج همچنین نشان داد متغیر انسجام

خانوادگی نیز دارای اثر مستقیم منفی و معناداری بر رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان است. نتایج پژوهش حاضر در زمینه رابطه منفی انسجام خانوادگی با رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان با یافته‌های استیونس و همکاران (see: Stevens et al, 2002)، کانولی و امور (see: Connolly & O'Moore, 2003)، جورجیو (see: Georgiou, 2008)، بردوندینی و اسمیت (see: Berdondini & Smith, 1996) و باورز و همکاران (see: Bowers et al, 1992) همسوست. در تبیین این نتیجه می‌توان از نظریه یادگیری اجتماعی بهره برد. بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی، کودکانی که خشونت را در میان اعضای خانواده مشاهده یا تجربه می‌کنند، بیشتر احتمال دارد پرخاشگری را به عنوان یک شیوه درست و مناسب در تعامل با دیگران به کار ببرند. بنابراین با توجه به اینکه رفتار پرخاشگری در خانه تقویت شده است، محتمل است پرخاشگری در بیرون از منزل و در تعاملات و محیط بیرون از خانه مانند مدرسه یا گروه همسالان نیز نشان داده شود. محققان معتقدند در خانواده‌های منعطف و منسجم، نقش‌ها و سلسله‌مراتب از انعطاف‌پذیری مناسبی برخوردارند؛ به همین دلیل فرزندان این خانواده‌ها می‌آموزند چگونه مسائل و گرفتاری‌ها را مستقلاً حل و فصل کنند؛ بنابراین از حس استقلال، خودکارآمدی، اعتمادبه‌نفس و قدرت تطابق مناسبی برخوردارند و از رویارویی با مسائل چالش‌انگیز نمی‌هراسند (see: Peleg-popko & Dar, 2001). همچنین حمایت مناسب از کودکان که در خانواده‌های منسجم بیشتر دیده می‌شود نیز می‌تواند تبیین دیگری برای یافته به دست آمده باشد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند ابراز احساسات محبت‌آمیز توسط والدین همراه با سطح درک و حمایتی که والدین به فرزندان نشان می‌دهند، برای رشد متعادل کودکان مهم و حیاتی است. فراهم کردن کمک‌های موردنیاز به کودکان، احساس امنیت و اعتماد می‌بخشد و اعتمادبه‌نفس لازم برای پاسخگویی مناسب به گرفتاری‌ها را به آنها می‌دهد. فراهم کردن حمایت همچنین به منزله آموزش دادن کودکان در مدیریت و حل کردن مسائل مبنی بر توانایی‌های خودشان است (see: Nishina & Juvonen, 2005). کونیشی و هیمل نیز بنا بر یافته‌های تحقیقی خود بیان کردند حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی اعضای خانواده میزان درگیری افراد در رفتارهای قلدرانه را کاهش می‌دهد. آنها همچنین اظهار داشتند احساسات محبت‌آمیز، صمیمیت، اعتماد و امنیت میان اعضای خانواده (از ویژگی‌های خانواده‌های منسجم) در کاهش رفتارهای قلدرانه بسیار مؤثر است (see: Konishi & Hymel, 2009). بنابراین می‌توان انتظار داشت انسجام خانواده رابطه منفی و معناداری با رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان داشته باشد.

## مقاله

تأثیر انسجام خانوادگی و گروه همسالان  
بر رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان

نتایج در زمینه تأثیر فشار همسالان بر رفتارهای قلدرانه با نتایج چو و چانگ همسوست (see: Cho & Chung, 2012). نتایج در زمینه تأثیر هم‌نوایی با همسالان بر رفتارهای قلدرانه نیز با یافته‌های ستس و همکاران همسویی دارد (see: Sentse et al, 2007). به‌طور کلی در تبیین این یافته‌ها، محققان اظهار داشتند هنجارهای گروهی (معمولاً گروه همسالان) از طریق فرایندهایی مانند فشار گروه همسالان و هم‌نوایی با همسالان، رفتارهای قلدرانه را تنظیم می‌کنند (see: Brown et al, 1986). همچنین محققان بیان کرده‌اند فشار همسالان و هم‌نوایی با همسالان پیش‌بینی‌کننده‌های قدرتمند رفتارهای پرخطر افراد مانند مصرف مواد مخدر، بزهکاری، فعالیت‌های ضداجتماعی و سوءرفتار هستند (see: Santor et al, 2000). با توجه به اینکه فشار همسالان و هم‌نوایی با همسالان با ایجاد اجبار یا تشویق، نحوه فکر کردن و عمل کردن نوجوانان را به شدت تحت تأثیر (فکر و عملکرد مشابه با گروه همسالان) قرار می‌دهند؛ بنابراین وجود رابطه مثبت بین فشار و هم‌نوایی با همسالان با رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان نیز دور از انتظار نبود. همچنین در همین راستا و در جهت تبیین نقش واسطه‌ای هم‌نوایی با همسالان در رابطه میان گروه همسالان (فشار همسالان و مقاومت در برابر تأثیر همسالان) با رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان، نظریه هویت اجتماعی (Social Identity Theory) عنوان می‌کند از زمانی که افراد خودشان را در یک گروه یا طبقه ویژه گروه‌بندی می‌کنند، گروه‌ها از طریق هنجارهای گروهی شروع به تأثیرگذاری روی افراد می‌کنند. از آنجایی که هنجارهای گروهی جنبه‌های مهم هویت اجتماعی یک شخص را ابراز می‌کنند، متعاقباً اعضای گروه تحریک می‌شوند تا در توافق با آن هنجارها رفتار کنند (همان‌گونه که در مقدمه ذکر شد، یک رفتار نشان‌دهنده هم‌نوایی با همسالان است). در غالب رفتارهای قلدرانه، این بدین معناست که هنگامی که چنین رفتارهایی هنجار هستند، به نسبت زمانی که ضدهنجارند، افراد باید بیشتر در رفتارهای قلدرانه (داخل گروه‌های دوستی) درگیر شوند؛ به بیان دیگر زمانی که رفتارهای قلدرانه جزو هنجارهای گروه باشد، افراد گروه نیز بیشتر درگیر رفتارهای قلدرانه می‌شوند (see: Duffy & Nesdale, 2008). همچنین در تبیین این یافته‌ها می‌توان از مدل ناهمسانی شخص - گروه نیز بهره گرفت. این مدل فرض می‌کند رفتارهای اجتماعی منفی مانند پرخاشگری، زمانی که هنجاری نیستند، بیشتر احتمال دارد در بافت همسالان منجر به ارزیابی‌های منفی شود؛ یعنی کودکان وقتی رفتارشان با رفتار آنها در بافت گروه همسالان ناهمسان است، پذیرفته نمی‌شوند (آنها از هنجارهای گروهی منحرف شده‌اند)؛ ولی زمانی که آنها رفتاری مشابه با رفتار گروه

همسالان نشان نشان دهند، این گونه نیست. بنابراین از آنجاکه گروه همسالان در دوران نوجوانی تأثیر بسیار قدرتمندی بر نوجوانان دارد، آنها (برای به دست آوردن پذیرش گروه، همچنین احساس تعلق به گروه و وفاداری به پیمان‌های گروه) می‌کوشند رفتارشان را با رفتار گروه همسالان مطابقت دهند و هم‌نوا کنند و از آنجاکه هم‌نوایی منفی با همسالان خود عامل مهمی در بروز رفتارهای قلدرانه است، می‌توان انتظار داشت هم‌نوایی منفی با همسالان بتواند نقش یک تسهیلگر (کاتالیزور) را در رابطه میان فشار همسالان با رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان ایفا کند. از سوی دیگر محققان بیان کرده‌اند یکی از دلایل تفاوت در حساسیت نوجوانان به تأثیر گروه همسالان، تفاوت در شیوه‌های مقاومت در برابر تأثیر همسالان است (see: Sumter et al, 2009). محققان اظهار داشتند با افزایش سن نوجوانان، آنها به پختگی و خودمختاری روان‌شناختی بیشتری دست می‌یابند و بیشتر محتمل است حساسیت آنها به تأثیر همسالان کاهش یابد. بنابراین هرچه بلوغ فکری نوجوان افزایش یابد، مقاومت او در برابر تأثیر همسالان افزایش می‌یابد و کمتر به هم‌نوایی منفی با همسالان دست می‌زند و متعاقباً کمتر درگیر رفتارهای قلدرانه ناشی از فشار گروه همسالان می‌شود.

در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند در شناسایی و درک رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان مؤثر باشد. مزیت ویژه پژوهش حاضر در زمینه تحقیقات مربوط به قلدری این بود که تمرکز بر ویژگی‌های فردی و خصوصی دانش‌آموزان را از میان برداشت و بر نقش متغیرهای اجتماعی (بافتی و گروهی) نیز تأکید کرد. دو متغیر خانواده و همسالان در رابطه‌ای نزدیک با دانش‌آموزان قرار دارند. ایجاد هماهنگی و توازن بین متغیرهای بافتی که دانش‌آموزان را فرا گرفته‌اند (مانند خانواده و همسالان) می‌تواند در کاهش رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان و متعاقباً کاهش بی‌نظمی‌ها و تخلفات در مدارس بسیار مؤثر باشد. بنابراین با توجه به نقش تسهیلگر هم‌نوایی با همسالان (هنجارهای همسالان) در رفتارهای قلدرانه در مدارس به مسئولان مدارس پیشنهاد می‌شود به جای تمرکز و برنامه‌ریزی بر فرد دانش‌آموزان، گروه‌های دانش‌آموزی را تحت کنترل قرار دهند و با مدیریت این گروه‌ها و تغییر دادن هنجارهای نامناسب گروه‌های همسالان از رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان پیشگیری کنند. همچنین به مسئولان مدارس و خانواده‌ها پیشنهاد می‌شود میان مدرسه و خانواده نیز ارتباطی متقابل و نزدیک برقرار کنند؛ چراکه خانواده‌ها نیز می‌توانند در کنار مدارس، گروه‌های همسالان دانش‌آموزان را تحت نظارت و کنترل داشته باشند. همچنین به مسئولان پیشنهاد می‌شود برای افزایش مقاومت

## مقالات

تأثیر انسجام خانوادگی و گروه همسالان  
بر رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان

دانش آموزان در برابر تأثیر منفی همسالان در زمینه رفتارهای قلدرانه و ناشایست، آموزش‌هایی در زمینه خودتنظیمی رفتارها، مهارت‌های نه گفتن و حفظ اصول و عقاید فردی صحیح به دانش آموزان و خانواده‌های آنان داده شود.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که نتایج پژوهش حاصل مقیاس‌های خود گزارش‌دهی (پرسشنامه) بود؛ بنابراین نتایج نمی‌تواند بیانگر روابط علی باشد. همچنین نمونه پژوهش حاضر به دانش آموزان پسر دبیرستانی و از یک فرهنگ خاص محدود شد که این امر از تعمیم‌پذیری نتایج حاصله می‌کاهد. در همین راستا به پژوهشگران دیگر این حوزه پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی مشابه در فرهنگ‌ها و بافت‌های دیگر و نیز سایر مقاطع تحصیلی انجام گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهشگران نقش جنسیت و قلدری سایبری را نیز ارزیابی کنند. نیز می‌توان به منظور به‌دست آوردن اطلاعات عمیق‌تر از انواع دیگر پژوهش‌ها مانند مطالعات طولی یا آزمایشگاهی و سایر روش‌های گردآوری اطلاعات مانند مصاحبه، مشاهده و... نیز استفاده کرد. افزون بر آنها پیشنهاد می‌شود تأثیرات خانواده و گروه‌های همسالان بر قربانیان قلدری نیز مطالعه و ارزیابی شود.

## منابع و مأخذ

1. Banerjee, R. & H. Dittmar; "Individual differences in children's materialism: The role of peer relations"; *Personality and Social Psychology*, 2008, 34, pp.17-31.
2. Berdondini, L. & P. K. Smith; "Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school: An Italian replication"; *Journal of Family Therapy*, 1996, 18, pp.99-102.
3. Berndt, T. J; "Developmental changes in conformity to peers and parents"; *Developmental Psychology*, 1979, 15, pp.608-616
4. Berger, K; "Update on bullying at school: Science forgotten?"; *Developmental Review*, 2007, 27, pp.90-126.
5. Bosari, B. & K. B. Carey; "Peer influences on college drinking: A review of the research"; *Journal of Substance Abuse*, 2001, 13, pp.391-424.
6. Bowers, L., P. K. Smith & V. A Binney; "Cohesion and Power in the Families of Children Involved in Bully/Victim Problems at School"; *Journal of Family Therapy*, 1992, 14, pp.371-87.
7. Brown, B. B., D. R. Clasen & S. A. Eicher; "Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions, and self-reported behavior among adolescents"; *Developmental Psychology*, 1986, 22 (4), pp.521-530.
8. Cho, Y. & O. B. Chung; "A Mediated Moderation Model of Conformative Peer Bullying"; *Journal Child Fam Stud*, 2012, 21, pp.520-529.
9. Cook, C.R., K.R. Williams, N.G. Guerra, T.E. Kim, & S. Sadek; "Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A Meta-analytic investigation"; *School Psychology Quarterly*, 2010, 25, pp.65-83.
10. Connolly, I. M. & O'Moore; "Personality and family relations of children who bully"; *Personality and Individual Differences*, 2003, 35, pp.559-567.
11. Eisenberg M., D. Neumark-Sztainer & C. Perry; "Peer harassment, school connectedness, and academic achievement"; *Journal Sch Health*, 2003, 73, pp.311-316.
12. Espelage, D. & A. Horne; "School violence and bullying prevention: From research based explanations to empirically based solutions"; in S. Brown & R. Lent (Eds.); *Handbook of counseling psychology*, 4th edition, 2008, (pp. 588-606). Hoboken, NJ Wiley.
13. Fekkes, M., F. I. M. Pijpers & S. P. Verloove-Vanhorick; "Bullying: who does, what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behaviour. Health Education Research"; *Theory and Practice*, 2005, 20 (1), pp.81-91.
14. Flores, G. J. & J. Clares-López; "Bullying in students belonging to immigrant families in Primary Schools"; *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2014, pp.132, 621-625.
15. Gini G. & T. Pozzoli; "Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis: Erratum"; *Pediatrics*, 2009, 123, pp.1059-1065.

16. Georgiou, S. N; "Bullying and victimization at school: The role of mothers British"; *Journal of Educational Psychology*, 2008, 78, pp.109-125.
17. Juvonen, J., S. Graham & M. Schuster; "Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled"; *Pediatrics*, 2003. 112 (6, Pt 1), pp1231-1237.
18. Kochenderfer B. & G. Ladd; "Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization"; *Dev Psychopathol*, 1997, 9, pp.59-73.
19. Konishi, C. & S. Hymel; "Bullying and Stress in Early Adolescence: The Role of Coping and Social Support"; *Journal of Early Adolescence*, 2009, n.3. pp.333-356.
20. Kowalski, R. M. & S. P. Limber; "Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying"; *Journal of Adolescent Health*, 2013, 53, pp.S13-S20.
21. Murray-Harvey, R., & P. T. Slee; "School and home relationships and their impact on school bullying"; *School Psychology International*, 2010, 31, pp.271-295.
22. Nakamoto J. & D. Schwartz; "Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review"; *Soc Develop*, 2009, 19. pp.221-42.
23. Nishina A. & J. Juvonen; "Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school"; *Child Develop*, 2005, 76, pp.435-50.
24. Olson, D. H; "Circumplex model of marital & family systems"; *Journal of Family Therapy*, 1999, 22, pp.144-167.
25. Olthof, T., F. A. Goossens, M. M. Vermande, E. A. Aleva & M. van der Meulen; "Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group"; *Journal of School Psychology*, 2011, 49, pp.339-359.
26. Orpinas, P. & A. M. Horne; *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. American Psychological Association, 2006.
27. Papanikolaou, M., T. Chatzikosma & K. Kleio; "Bullying at School: The role of family"; *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2011, 29, pp.433-442.
28. Razavie, A. & S. Samani; "The relationship between family solidarity and emotional independence with emotional problems"; *Journal of Research in Mental Health*, 2001, 1, pp.30-37.
29. Rigby, K; "Addressing bullying in schools. Theoretical perspectives and their implications"; *School Psychology International*, 2004, 25, pp.287-300.
30. Ryu, N. M. & H. M. Yoon; "Effects of sensation seeking, peer conformity, and parental management factors on adolescents drinking behavior-focused on the positive alcohol expectancies and drinking refusal self-efficacy mediators"; *Korean Journal of Child Welfare*, 2008, 25, pp.39-69.
31. Samani, S; *Causal model for family solidarity, emotional independence and*

- adjustment. PhD Thesis in Educational Psychology; Shiraz University, 2003.
32. Santor, D. A., D. Messervey & V. Kusumakar; "Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse"; *Journal of Youth and Adolescence*, 2000, 29, pp.163-182.
  33. Seo, M. J. & K. Y. Kim; "Analysis of variables for classifying types of outsiders in bullying situations"; *Korean Journal of Child Studies*, 2006, 27 (6), pp.35-51.
  34. Sentse, M., R. Scholte, C. Salmivalli, & M. Voeten; "Person group dissimilarity on involvement in bullying and its relation with social status"; *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2007, 35, pp.1009-1019.
  35. Shields, A. & D. Cicchetti; "Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood"; *Journal of Clinical Child Psychology*, 2001, 30 (3), pp.349-363.
  36. Shujja, S., & M. Atta; "Translation and validation of Illinois Bullying School for Pakistani children and adolescents"; *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 2011, 9, pp.79-82.
  37. Espelage, D.L., & Holt, M.K. (2005). Understanding and preventing bullying and sexual harassment in school. In K.R. Harris, S. Graham, & T. Urden (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook: Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (pp. 391-416). Washington, D.C.: American Psychological Association.
  38. Steinberg, L. & K. C. Monahan; "Age differences in resistance to peer influence"; *Journal of Developmental Psychology*, 2007, 43, pp.1531-1543.
  39. Stevens, V., I. Bourdeaudhuij & P. Van Oost; "Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school"; *Journal of Youth and Adolescence*, 2002, 31 (6), pp.419-428.
  40. Sumter, S. R., C.L. Bokhorst, L. Steinberg & P. M. Westenberg; "The developmental pattern of resistance to peer influence in adolescence: Will the teenager ever be able to resist? "; *Journal of Adolescence*, 2009, 32, pp.1009-1021.
  41. Tepetas, G. S., E. Akgun & S. A. Altun; "Identifying preschool teachers' opinion about peer bullying"; *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010, 2, pp.1675-1679.
  42. Wolke, D. & M. M. Samara; "Bullied by siblings: Association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower secondary school children"; *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2004, 45, pp.1015-1029.
  43. Yu, Y., J. Shi & Y. Huang; "A study on the relationships between family factors and the aggressive behaviors of children and adolescents"; *Chinese Journal of School Health*, 2005, 26, pp.811-813.