

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال شانزدهم شماره ۶۲ تابستان ۱۴۰۰

## رابطه پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی با قلدری دانش‌آموزان با نقش میانجی همدلی

محمد درزی<sup>۱\*</sup>، ابوالقاسم یعقوبی<sup>۲</sup>، خسرو رشید<sup>۳</sup>

\*- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا همدان

۲- استاد تمام گروه روانشناسی دانشگاه بوعلی سینا همدان

۳- دانشیار گروه آموزشی روانشناسی تربیتی دانشگاه بوعلی سینا همدان

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۱۵

تاریخ وصول: ۱۳۹۹/۰۸/۰۹

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی با قلدری دانش‌آموزان با نقش میانجی همدلی بود. روش پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش، همه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه اول شهرستان بوین‌زهرا در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. نمونه آماری شامل ۲۴۷ دانش‌آموز بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری، پرسشنامه قلدری ایلی‌نویز (۲۰۰۱)، مقیاس خود-گزارشی شایستگی اجتماعی جانتیلا و همکاران (۲۰۰۶)، مقیاس برداشت دانش‌آموز از پیوند با مدرسه اسپرینگر و همکاران (۲۰۰۹) و مقیاس همدلی ریچاد و همکاران (۲۰۱۷) بودند. مدل فرضی پژوهش با تحلیل مسیر و با استفاده از نرم‌افزار Lisrel 8.50 آزمون شد. یافته‌ها حاکی از آن بود که پیوند با مدرسه، شایستگی اجتماعی، و همدلی بر قلدری اثر مستقیم دارند. همچنین شایستگی اجتماعی بر همدلی اثر مستقیم و بر قلدری به واسطه همدلی اثر غیرمستقیم دارد. اما پیوند با مدرسه بر همدلی اثر مستقیمی ندارد، همچنین داده‌های بدست آمده نشان می‌دهد که مدل پژوهش از برازش خوبی برخوردار است. با توجه به این یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود در طراحی و اجرای برنامه‌های کاهش قلدری دانش‌آموزان، در کنار آموزش همدلی به این گروه از دانش‌آموزان، به رشد شایستگی اجتماعی آنان توجه نموده و در راستای بهبود پیوند آنان با مدرسه تلاش شود.

واژه‌های کلیدی: قلدری، پیوند با مدرسه، شایستگی اجتماعی، همدلی

## مقدمه

مدرسه جایی است که کودک در آن مهارت‌های ارتباطی، نقش جدید خود به عنوان دانش‌آموز، قانون‌پذیری و قانون‌باوری، سامان دادن به سیستم هیجانی خویش و هنجارهای اجتماعی را می‌آموزد و به اصطلاح جامعه‌پذیر می‌شود و ضعف در هر یک از این موارد می‌تواند منجر به یکی از پرخطرترین چالش‌های مدارس، به نام، قلدری شود (پاپانیکولو، چاتزیکوسما و کلیو،<sup>۱</sup> ۲۰۱۱).

قلدری<sup>۲</sup> رفتار پرخاشگرانه‌ای است که به طور عمدی، مکرر و به قصد آسیب رساندن، پربیشان کردن، یا ناراحت کردن شخصی دیگر انجام می‌شود (الویس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). قلدری می‌تواند به گونه‌های بدنی، گفتاری، اجتماعی و سایبری رخ دهد (فارینگتون و توفی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). افراد در فرآیند قلدری می‌توانند قلدر<sup>۵</sup>، قربانی<sup>۶</sup>، قلدر-قربانی<sup>۷</sup> باشند، و البته در این میان دسته‌ای نیز تماشاگر<sup>۸</sup> قلدری هستند (سویرر، وانگ، ماگ، سیبیکر و فریریچز<sup>۹</sup>، ۲۰۱۲).

اگرچه قلدری جرم به شمار نمی‌رود، اما می‌تواند اثرات بسیار منفی در پی داشته باشد که آشکارا آن را در زمره رفتارهای پرخاشگرانه قرار می‌دهد (کراهه<sup>۱۰</sup>، ۱۳۹۰). از این رو، این پدیده یکی از نگرانی‌های اساسی مربیان، روان‌شناسان و مشاوران مدرسه است، زیرا مشکلات روان‌شناختی و تحصیلی گوناگونی مانند اضطراب، کاهش خود-ارجی<sup>۱۱</sup>، طرد شدن از سوی همسالان، و ترک یا فرار از مدرسه در پی آن رشد می‌یابد (دوپر و مایر-آدامز<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۲؛ هانیس، رایان، مارتین و فابز<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۵؛ و کوچندر-ف-لاد و پلنبر<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۸). بررسی‌های همه‌گیرشناسی در این باره، روند فزاینده آمار رفتار قلدری و قربانیان در کودکان و نوجوانان را نشان می‌دهد (دی وو و کفنگر<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۵). در همین راستا، یافته‌های پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد میزان شیوع قلدری (شامل مرتکب و قربانی) در افراد ۱۲ تا ۱۸ ساله، ۳۵ درصد برآورد شده است (مودکی، مینچین، حاربو، گوئرا و رانیونز<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۴).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که قلدری، پدیده‌ای چندوجهی است که از درهم تنیدگی‌های عوامل خانوادگی، آموزشگاهی و اجتماعی ناشی می‌شود (سویرر و دال<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۱). یکی از عوامل این پدیده، پیوند با مدرسه است. پیوند با مدرسه<sup>۱۸</sup>، دلبستگی دانش‌آموزان به آموزگار، کارکنان، و مدیران، و احساس غرور نسبت به مدرسه خود است (ایس<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۵). پیوند با مدرسه برای اولین بار در نظریه کنترل اجتماعی و از سوی هیرشی<sup>۲۰</sup> (۱۹۶۹) مطرح شد. به اعتقاد هیرشی، دلبستگی به نهادهای اجتماعی همچون مدرسه مانع درگیر شدن در رفتارهای ضداجتماعی می‌شود. یافته‌های جدید نیز نشان داده است که پیوند با مدرسه رابطه مستقیم منفی با قلدری

1. Papanikolaou, Chatzikosma & Kleio

2. Bullying

3. Olweus

4. Farrington & Tofi

5. Bully

6. Victim

7. Bully-Victims

8. Bystander

9. Swearer, Wang, Maag, Siebecker & Freerichs

10. Krahe

11. Self-esteem

12. Dupper & Meyer-Adams

13. Hanish, Ryan, martin & Fabes

14. Kochenderfer-Ladd & Pelletier

15. DeVoe & Kaffenberger

16. Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra & Runions,

17. Swearer & Doll

18. School bonding

19. Eith

20. Hirschi

دارد (پابین و وندبوش<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵) و دانش‌آموزان قلدر در مقایسه با دانش‌آموزان فاقد قلدری و قربانی‌ها، پایین‌ترین سطح دل‌بستگی به معلم و مدرسه را دارند (محبی، میرنسب و واینر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). پژوهش‌های زایکوفسکی و گوتتر<sup>۳</sup> (۲۰۱۲)؛ بیرامی، هاشمی، فتحی‌آذر و علایی (۱۳۹۱)؛ و بیرکتار<sup>۴</sup> (۲۰۱۲) نشان داده است که بین پیوند با مدرسه و زورگویی کردن و قربانی بودن، رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. یافته‌های پژوهش محسن‌زاده، عارفی و افطاری (۱۳۹۴) نیز نشان داد که نگرش مثبت به مدرسه با میزان پایین‌تری از رفتارهای زورگویانه همراه است.

علاوه بر این، پژوهشگران بر این باورند که قلدری با ادراک پایین شایستگی اجتماعی<sup>۵</sup> همراه است (گومز - اورتینز، رومر - فلیکس و ارتگا - ریوز<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷). واژه شایستگی اجتماعی معمولاً با مهارت‌های اجتماعی مترادف بوده است و مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی است که افراد برای سازگاری روانی-اجتماعی موفق، به آن‌ها نیاز دارند که آن‌ها را قادر می‌سازد تا با لحاظ کردن هدف‌ها و نیازهای دیگران، به هدف‌ها و نیازهای خود دست یابند (مالتی و پرن<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱). کودکان و نوجوانانی که شایستگی اجتماعی مناسبی ندارند در معرض پیامدهای منفی، مانند طرد همسالان، اختلالات روان‌شناختی گوناگون، اخراج از مدرسه، گوشه‌گیری، بزهکاری، افت تحصیلی (گرشام، وان و کوک<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶)، و پرخاشگری (نل<sup>۹</sup>، ۲۰۰۶) قرار می‌گیرند. بیلمان و لوسل (۲۰۰۶)؛ نقل از واحدی و فتحی‌آذر، (۱۳۸۵) بیان می‌دارند که بر اساس پژوهش‌های انجام شده، عدم شایستگی اجتماعی به عنوان یکی از ویژگی‌های بارز کودکان و نوجوانان پرخاشگر شناخته شده است. همچنین، این کودکان به علت نداشتن روابط اجتماعی سالم و شیوه‌های حل تعارض فردی و گروهی، به اعمال تند و خشن دست می‌زنند. هولی، لیتلو پاساپاتی<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۲) نیز طی تحقیقی نشان دادند پرخاشگری به پردازش اطلاعات اجتماعی آسیب می‌زند و دارا بودن مهارت‌های اجتماعی با سطوح بالاتر شایستگی اجتماعی پیوند دارد. کریک<sup>۱۱</sup> و داج (۱۹۹۴) بیان داشتند که کودکان پرخاشگر سطوح پایین‌تری از شایستگی اجتماعی را دارند (فری، هیرش‌چستین و گازو<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۰). همچنین، واحدی، فرخی و فرجیان (۲۰۱۲) طی پژوهشی به بررسی رابطه شایستگی اجتماعی و مشکلات رفتاری در کودکان دوره پیش‌دبستانی اقدام نمودند و بین شایستگی اجتماعی و مشکلات رفتاری رابطه منفی معنی‌داری به دست آوردند. یافته‌های پژوهش واحدی و فتحی‌آذر (۱۳۸۵) نیز نشان داد که میزان رفتارهای پرخاشگرانه کودکان پرخاشگر بعد از شرکت در دوره‌های آموزش شایستگی اجتماعی به شدت کاهش یافت و مهارت‌های کسب شده از سوی این کودکان به طور کامل به موقعیت‌های خانه و مهد کودک تعمیم یافت.

با این همه، در کنار عوامل یاد شده که نقش انکارناپذیری در قلدری دانش‌آموزان دارند، دارا بودن برخی از ویژگی‌های شخصیتی و هیجانی می‌تواند نقش عوامل محیطی را تعدیل کند. در این راستا، همدلی<sup>۱۳</sup> به عنوان کیفیتی روان‌شناختی، چگونگی تعاملات فرد را مشخص کرده و صمیمیت بیشتری را در آن‌ها ترغیب می‌کند. همدلی قسمت مهمی از شایستگی اجتماعی است (هالبرستاد، دنهام

<sup>1</sup> . Pabin & Vandebosch

<sup>2</sup> . Mohebbi, Mirnasab & wiener

<sup>3</sup> .Zaykowski & Gunter

<sup>4</sup> . Beyraktar

<sup>5</sup> .Social competency

<sup>6</sup> .Gomwz-Ortiz, Romera-Felix & Ortega-Ruiz

<sup>7</sup> .Malti & Perren

<sup>8</sup> . Gresham, Van & Cook

<sup>9</sup> . Nel

<sup>10</sup> . Hawley, Little & Pasupathi

<sup>11</sup> . Crick

<sup>12</sup> . Fery, Hirschstein & Guzzo

<sup>13</sup> . Empathy

و دونسمور<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱) که پرخاشگری را بازداری می‌کند (جولیف و فارینگتون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند افرادی که به طور مکرر در رفتارهای اجتماعی شرکت می‌کردند، همدل تر بودند و رفتارهای پرخاشگرانه کمتری نشان می‌دادند (کارلو، مستر، سمپر، تور و آرمنتا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱؛ آیزنبرگ، اسپینراد و سادوسکی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). به عبارتی، همدلی را می‌توان به عنوان یکی از مولفه‌های دخیل در اثرگذاری شایستگی هیجانی و اجتماعی بر کاهش رفتارهای پرخاشگرانه در نظر گرفت (اسپلیج، لاو، پولانین و براون<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵).

به بیان دیگر، پاسخ همدلانه با رفتارهای جامعه‌پسند رابطه مثبت دارد و با قلدری رابطه منفی دارد (میلر<sup>۶</sup> و آیزنبرگ، ۱۹۸۸؛ آیزنبرگ و فابیز<sup>۷</sup>، ۱۹۹۸). شواهد پژوهشی نیز نشان داده است که بین همدلی با قلدری رابطه منفی وجود دارد. برای نمونه، میتسوپولو و جیووازیلیاس<sup>۸</sup> (۲۰۱۵) یک ارتباط منفی بین همدلی و رفتار قلدری پیدا کرده‌اند، بدین صورت که با افزایش رفتار همدلی، رفتارهای قلدری در کودکان کاهش می‌یابد. الیوت، هانگ و وانگ<sup>۹</sup> (۲۰۱۹) نشان دادند سطح پایین مهارت‌های همدلی و سطح بالای رفتارهای بیرونی شده پیش‌بینی کننده رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان ابتدایی و دبیرستان است. نتایج پژوهش جولیف و فارینگتون<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۱) نیز نشان داد قلدرها در مقایسه با همسالان خود که قلدری نمی‌کنند از همدلی عاطفی پایین‌تری برخوردارند. جورجینو و استاورینیدس<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۲) نیز در پژوهشی نشان دادند قلدری با مهارت‌های اجتماعی و همدلی عاطفی رابطه منفی دارد. همچنین، یافته‌های بدست آمده از پژوهش‌های دلری، لازاروس، بارکوکیس، اورتگا-رایز و تسورباتزودیس<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۵)، و کوکینوس و کپیپرتسی<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۲) نشان داده، که قلدری با همدلی رابطه منفی دارد.

با توجه به آنچه گفته شد و از آن‌جا که به گواه یافته‌های پژوهشی، رفتارهای پرخاشگرانه پیامدهای ناخوشایند کوتاه‌مدت و بلندمدتی در ابعاد فردی، اجتماعی، و آموزشی بر جای می‌گذارد، و نیز اینکه بر پایه پژوهش‌ها، هم زورگو و هم قربانیان زورگویی، در خطر آسیب‌های گوناگون روان‌شناختی، اجتماعی، و آموزشی هستند (سویزر، اسپلیج، ویلانکورت و هایمل<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۰)، شناخت عوامل گسترش‌دهنده و نیز آن‌چیزهایی که می‌توانند به عنوان میانجی در قدری نقش بازی کنند، از اهمیت برخوردار می‌شود. بر این اساس، در این بررسی نقش میانجی گرایانه همدلی در رابطه میان پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی با قلدری مورد بررسی قرار گرفت و به کمک روش مدل‌یابی ساختاری در پی پاسخ به این پرسش بود که، آیا مدل ساختاری نقش میانجی همدلی در رابطه میان پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی با قلدری دارای برازش است یا نه؟ در شکل زیر ساختار نظری مدل یادشده آمده است:

1. Halberstadt, Denham & Dunsmore

2. Jolliffe & Farrington

3. Carlo, Mestre, Samper, Tur & Armenta

4. Eisenberg, Spinrad & Sadovsky

5. Espelage, Low, Polanin & Brown

6. Miller

7. Fabes

8. Mitsopoulou & Giovazolias

9. Elliott, Hwang & Wang

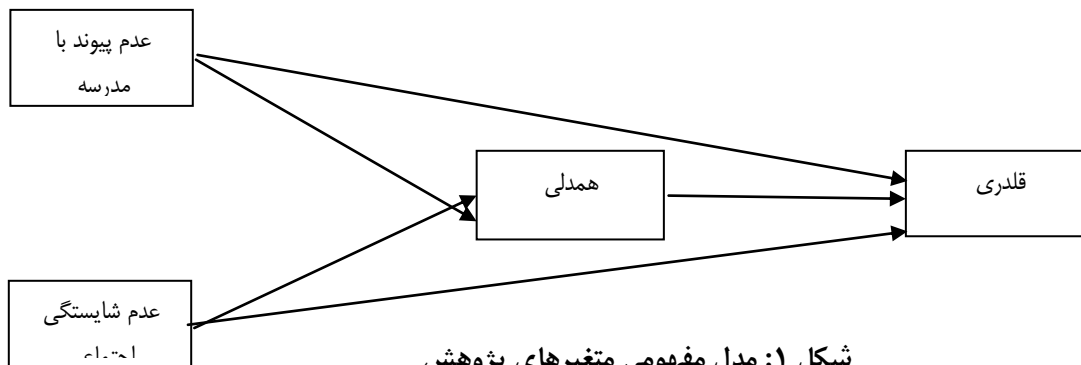
10. Jolliffe & Farrington

11. Georgion & Stavrinides

12. Del Rey, Lazuras, Casas, Barkoukis, Ortega.Ruiz & Tsorbatzoudis

13. Kokkinos & Kipritsi

14. Swerer, Espelage, Vaillancourt & Hymel



### روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، توصیفی همبستگی از نوع پس‌رویدادی بود که به شیوه تحلیل مسیر انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه اول شهرستان بوئین‌زهرا در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل می‌دهند، کل این جامعه ۴۶۵۱ نفر بودند که از بین آن‌ها با توجه به جدول مورگان ۳۵۱ نمونه باید گزینش می‌شد ولی با توجه به عدم تشکیل کلاس‌های حضوری در مدارس و مشکلات دسترسی به دانش‌آموزان در دوران کرونا، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۲۴۷ دانش‌آموز، پرسشنامه را تکمیل نمودند. پس از هماهنگی‌های لازم با اداره آموزش و پرورش و جلب رضایت شرکت‌کنندگان پرسشنامه‌ها اجرا شدند. در این پژوهش به منظور بررسی مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پیش‌بین و ملاک از مدل‌یابی با استفاده از تحلیل مسیر<sup>۱</sup> با کمک نرم‌افزار لیزرل<sup>۲</sup> سود برده شد. همچنین به منظور بررسی دو به دو متغیرها از آزمون همبستگی پیرسون<sup>۳</sup> استفاده شد.

### ابزارهای اندازه‌گیری

**مقیاس قلدری ایلی نویز:** این مقیاس ۱۸ سوال دارد که جنبه‌های مختلف پدیده زورگویی (زورگویی و قربانی بودن) و نیز نزاع را پوشش می‌دهد (اسپلیج و هالت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). در این پژوهش، بر اساس هدف، تنها خرده‌مقیاس (زورگویی کردن) اجرا گردید. از پاسخ‌دهندگان خواسته شد نشان دهند که در طی یک ماه گذشته تا چه اندازه به رفتارهای زورگویانه مبادرت کرده‌اند و آن‌ها می‌بایست پاسخ‌های خود را بر روی یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای مشخص سازند. نمره بالاتر، نشان‌دهنده زورگویی بیشتر است. اسپلیج و هالت (۲۰۰۱) برای خرده‌مقیاس زورگویی ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ را گزارش کرده‌اند. اکبری بلوطبنگان و طالع پسند (۱۳۹۳) این مقیاس را در ایران هنجاریابی کردند و ضریب پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷ و برای خرده‌مقیاس قلدری ۰/۷۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای این خرده‌مقیاس ۰/۷۸ به دست آمد.

<sup>۱</sup> . Path analysis

<sup>۲</sup> . Linear Structural Relations( LISREL)

<sup>۳</sup> . Pearson correlation

<sup>۴</sup> . Holt

**مقیاس خود-گزارشی شایستگی اجتماعی:** مقیاس خود-گزارشی شایستگی اجتماعی بخشی از "مقیاس سنجش چندبعدی شایستگی اجتماعی" است که توسط جانتیلا، ووتن، کاوکیانین و واراس<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) طراحی و اعتباریابی شده است. سنجش چندبعدی مقیاس شایستگی اجتماعی به صورت خود-گزارشی یا دیگر-گزارشی (درجه‌بندی توسط همسالان، معلم یا والدین) است. در این میان، مقیاس خود-گزارشی شایستگی اجتماعی شامل ۱۵ ماده و چهار خرده‌مقیاس مهارت مشارکت، همدلی، تکانشگری و رفتار اغتشاش‌گرانه است که در طیف لیکرت چهار درجه‌ای از "هرگز" تا "خیلی زیاد" قرار دارد. از این مقیاس به منظور سنجش شایستگی اجتماعی کودکان و نوجوانان استفاده می‌شود. جانتیلا و همکاران (۲۰۰۶) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های مهارت مشارکت، همدلی، تکانشگری و رفتار اغتشاش‌گرانه به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۶۸، ۰/۸۰ و ۰/۷۴ گزارش کرده‌اند. به علاوه این پژوهشگران با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، ساختار چهار عاملی این مقیاس را مورد تأیید قرار داده‌اند. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۳ به دست آمد و برای خرده‌مقیاس‌های مهارت مشارکت، همدلی، تکانشگری و رفتار اغتشاش‌گرانه به ترتیب ۰/۵۲، ۰/۶۱، ۰/۶۰ و ۰/۶۴ بدست آمدند.

**مقیاس برداشت دانش‌آموز از پیوند با مدرسه:** یک ابزار ۱۰ ماده‌ای است که از دانش‌آموز می‌خواهد تا در یک مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای، موافقت یا مخالفت خود را با ماده‌ها اعلام کنند. این ابزار ۳ خرده مقیاس دارد که عبارتند از: روابط حمایت‌گرانه مدرسه، پیوند دانش‌آموز-مدرسه و پیوند معلم- دانش‌آموز. پاسخ‌دهندگان باید نظر خود را بر اساس یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) اعلام می‌کند. بدین ترتیب، حداقل نمره در مقیاس روابط حمایت‌گرایانه مدرسه و نیز پیوند دانش‌آموز-مدرسه، ۴ و حداکثر نمره، ۲۰ است. برای خرده‌مقیاس پیوند دانش‌آموز - معلم نیز حداقل نمره ۲ و حداکثر نمره ۱۰ است. حداقل نمره برای کل مقیاس نیز ۱۰ و حداکثر ۵۰ خواهد بود.

اسپرینگر، مک کوئین، کویتانایلا، آریویلاگا و راس<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) مقدار آلفای کرونباخ برای کل ابزار را ۰/۸۴ در پژوهش حاضر، برای بررسی پایایی مقیاس، از آلفای کرونباخ استفاده کردند که ضریب آلفای کل مقیاس برابر با ۰/۸۵ به دست آمد و برای خرده مقیاس-های روابط حمایت‌گرایانه مدرسه ۰/۷۳، پیوند دانش‌آموز-مدرسه ۰/۶۷ و برای پیوند دانش‌آموز-معلم نیز ۰/۵۵ گزارش کرده‌اند.

**مقیاس همدلی:** ابزار خود-گزارشی اندازه‌گیری چندبعدی همدلی با هدف سنجش همدلی کودکان ۱۲-۹ ساله و با استفاده از ۱۵ گویه در قالب پنج خرده‌مقیاس خودآگاهی، تنظیم عاطفی، انتقال عاطفی، دیدگاه‌گیری و همدلی توسط ریچاد، لموس، مسورادو و اوروس<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) طراحی شده است که پایایی هر یک از خرده‌مقیاس‌های آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۸، ۰/۷۲ و ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند. نمره بالاتر نشان دهنده همدلی بیشتر است. در پژوهش حاضر نیز پایایی نمره کل مقیاس همدلی، با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمد. و برای خرده مقیاس‌های خودآگاهی، تنظیم عاطفی، انتقال عاطفی، دیدگاه-گیری و همدلی به ترتیب مقادیر ۰/۷۱، ۰/۷۰، ۰/۶۸، ۰/۵۹ و ۰/۵۲ بدست آمد.

## یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی مربوط به پیوند با مدرسه، شایستگی اجتماعی، همدلی و قلدری و همچنین، نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها در جدول (۱) گزارش شده است.

<sup>۱</sup> . Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras

<sup>۲</sup> . Springer, McQueen, Quintanilla, Arrivillaga & Ross

<sup>۳</sup> . Richaud, Lemos, Mesurado & Oros

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی متغیرهای پیوند با مدرسه، شایستگی اجتماعی، همدلی و قلدری

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کالموگروف اسمیرنف	کمترین نمره	بیشترین نمره
پیوند با مدرسه	۳۷/۱۳	۷/۷۶۷	۰/۳۰	۱۰	۵۰
شایستگی	۴۶/۳۹	۶/۳۹۳	۰/۰۵	۲۶	۶۰
همدلی	۴۶/۲۱	۸/۳۰۳	۰/۴۴	۱۸	۶۸
قلدری	۱۳/۶۹	۴/۷۸۸	۰/۰۰	۹	۳۴

همان‌طور که نتایج جدول شماره یک نشان می‌دهد، متغیرهای پیوند با مدرسه، شایستگی اجتماعی و همدلی از توزیع نرمالی برخوردار هستند ولی متغیر قلدری با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنف دارای توزیع نرمال نیست که البته با توجه به حجم نمونه و قضیه حد مرکزی می‌توان آن را توجیه نمود.

جدول (۲) ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴
۱. پیوند با مدرسه	۱			
۲. شایستگی اجتماعی	۰/۳۱**	۱		
۳. همدلی	۰/۰۱	۰/۳۱**	۱	
۴. قلدری	-۰/۳۶**	-۰/۵۷**	-۰/۲۷**	۱

\*\*\*  $P \leq 0/01$

جهت بررسی همبستگی متغیرهای پژوهش از ماتریس همبستگی پیرسون استفاده شد. همان‌طور که جدول شماره دو نشان می‌دهد، پیوند با مدرسه با همدلی همبستگی معناداری ندارد (۰/۰۱)، ولی با شایستگی اجتماعی رابطه مثبت و معنادار (۰/۳۱) و با قلدری رابطه منفی و معناداری دارد (-۰/۳۶). شایستگی اجتماعی نیز با همدلی همبستگی مثبت معنادار (۰/۳۱) و با قلدری همبستگی منفی معنادار دارد (-۰/۵۷). بین همدلی و قلدری نیز رابطه منفی معنادار وجود دارد (-۰/۲۷).

برای آزمون نقش واسطه‌ای همدلی در ارتباط بین پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی با قلدری از تحلیل مسیر با نرم‌افزار LISREL استفاده شد. جدول شماره سه مقادیر مربوط به شاخص‌های برازش مدل پژوهش را نشان می‌دهد.

## جدول (۳) شاخص‌های برازش مدل نظری پژوهش

RMR	NNFI	NFI	CFI	AGFI	GFI	X2/df	df	X2	RMSEA
۰/۰۲۶	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۶	۱/۰۰	۲	۱	۲/۰۰	۰/۰۶۴

از آنجایی که مقدار مطلوب برای شاخص نیکویی برازش (GFI)<sup>۱</sup> بیشتر از ۰/۹، ریشه میانگین مربعات باقیمانده (RMR)<sup>۲</sup> کمتر از ۰/۰۵، شاخص برازش تطبیقی (CFI)<sup>۳</sup> بیشتر از ۰/۹، و شاخص ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)<sup>۴</sup> کمتر از ۰/۰۸ است، نتایج جدول شماره سه حاکی از برازش مناسب شاخص‌های مدل نظری پژوهش است.

در جدول شماره چهار ضرایب ساختاری و آزمون t و سطح معناداری متغیرها آورده شده است.

## جدول (۴) ضرایب ساختاری و آزمون t جهت بررسی اثرات مستقیم

t	ضریب مسیر	متغیر	مسیرهای مستقیم
-۳/۹۶	-۰/۲۱	قلدری	اثر پیوند مدرسه بر
-۸/۴۶	-۰/۴۷	قلدری	اثر شایستگی بر
۵/۲۲	۰/۳۲	همدلی	اثر شایستگی بر
-۲/۱۹	-۰/۱۲	قلدری	اثر همدلی بر

همان‌طور که نتایج جدول شماره چهار نشان می‌دهد، عدم پیوند با مدرسه، شایستگی اجتماعی و همدلی قادرند تغییرات قلدری را به صورت مثبت و منفی در سطح ۰/۰۵ تبیین کنند.

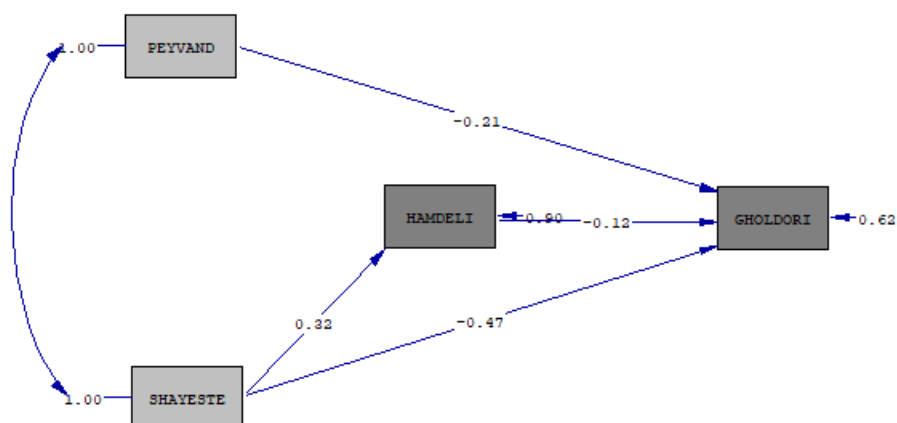
<sup>۱</sup> . Goodness-of-Fit Index (GFI)

<sup>۲</sup> . Root Mean Residual (RMR)

<sup>۳</sup> . Comparative Fit Index (CFI)

<sup>۴</sup> . Root Mean Square Error Of Approximation (RMSEA)





شکل (۲) مدل نهایی روابط ساختاری پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی با قلدری با نقش میانجی همدلی

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای همدلی در رابطه میان پیوند با مدرسه و سازگاری اجتماعی با قلدری دانش‌آموزان بود. برای این منظور به کمک مدل‌یابی ساختاری، روابط میان این متغیرها مورد بررسی قرار گرفت.

بر پایه یافته‌های ارائه شده، اثر مستقیم پیوند با مدرسه بر قلدری تأیید شد. این یافته بدان معناست که هنگامی که پیوند با مدرسه افزایش یابد، میزان قلدری دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. این یافته پژوهشی با یافته مطالعات انجام شده از سوی میهان، هیوز و کاول<sup>۱</sup> (۲۰۰۳)، کونیشی، هیمل، زومبو و لی<sup>۲</sup> (۲۰۱۰)، یو، فرلونگ، فلیکس و شارکی<sup>۳</sup> (۲۰۰۸)، اورپیناس، هورن و استانیسفسکی<sup>۴</sup> (۲۰۰۳)، پتری<sup>۵</sup> (۲۰۱۴)، مارش، مک‌گی و ویلیامز<sup>۶</sup> (۲۰۱۴)، ویلسون<sup>۷</sup> (۲۰۰۴)، موری-هاروی و اسلی<sup>۸</sup> (۲۰۱۰)؛ وینکه توتورا<sup>۹</sup> و همکاران (۲۰۰۹) و بیرامی و همکاران<sup>۱۰</sup> (۱۳۹۱) همسو و با پژوهش احمدی، طالع‌پسند و رحیمیان‌بوگر (۱۳۹۸) ناهمسو است.

این یافته را می‌توان با استفاده از نظریه پیوند با مدرسه (کاتالانو، هاگرتی، استرل، فلمینگ و هاوکینز<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۴) توضیح داد. این نظریه، پیوند با مدرسه را با استفاده از دو مولفه وابسته به هم تعریف کرده‌اند که عبارتند از: الف: دلبستگی؛ که به وسیله روابط عاطفی صمیمانه با افراد دیگر حاضر در مدرسه مشخص می‌شود، ب: تعهد؛ که با صرف وقت و خوش‌رفتار در مدرسه مشخص می‌گردد.

<sup>1</sup>. Meehan, Hughes & Cavell

<sup>2</sup>. Konishi, Hymel, Zumbo & Li

<sup>3</sup>. Tou, Furlong, Felix & Sharkey

<sup>4</sup>. Orpinas, Home & Staniszewski

<sup>5</sup>. Petrie

<sup>6</sup>. Marsh, McGee & Williams

<sup>7</sup>. Wilson

<sup>8</sup>. Murray-Harvey & Slee

<sup>9</sup>. Wienke-Totura

<sup>10</sup>. Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming & Hawkins

بنابراین، روشن است که پیوند با مدرسه می‌تواند در نقش یک عامل حفاظتی برای اقدان نکردن به رفتارهای خشونت‌بار و قانون-ستیزانه عمل کند. همچنین می‌توان گفت که، پژوهش‌ها موید آن است که در فرهنگ‌های آسیایی، ارتباط با مدرسه برای حفظ انگیزه دانش‌آموزان و تلاش‌های سرسختانه آن‌ها برای برآوردن انتظارات اجتماعی و موفقیت‌های تحصیلی آن‌ها نقش مهم و تعیین‌کننده‌ای دارد (چن و اوی‌استور<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰)، اما زمانی که نوجوان حمایت و مراقبت کمتری را از جانب معلمان خود دریافت می‌کنند، احتمالاً چنین شرایطی موجب بدگمانی و بی‌اعتمادی دانش‌آموزان شده و از کیفیت مثبت روابط دانش‌آموز- معلم می‌کاهد و حتی شاید به روابط منفی و تعارض‌آمیز منجر شود (آنگ، چونگ، خوان، کوئک و یو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸).

یافته دیگر این پژوهش حاکی از آن بود که اثر شایستگی اجتماعی بر قلدری دانش‌آموزان تایید شد (۸/۴۶-). این یافته نیز بدان معناست که هنگامی که شایستگی اجتماعی افزایش یابد، قلدری کاهش می‌یابد. یافته این پژوهش با یافته‌های روک هیل، وندراستپ، مک‌کالی و کاتن<sup>۳</sup> (۲۰۰۹)، نل (۲۰۰۶)، سانگتا، شانتی و شاکونتلا<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) و علامه، شهنی‌بیلاق، حاجی یخچالی و مهرابی‌زاده هنرمند (۱۳۹۴) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته نیز می‌توان گفت که همان‌طور که کریک و داج (۱۹۹۴) اظهار داشتند کودکان پرخاشگر سطوح پایین‌تری از شایستگی اجتماعی دارند، زیرا آن‌ها ظرفیت‌های شناختی - اجتماعی کمتری نسبت به همسالان غیرپرخاشگر خود دارند. کودکان و نوجوانان پرخاشگر در موقعیت‌های اجتماعی مبهم، مقاصد دیگران را به صورت خصومت‌آمیز استنباط می‌کنند. به علاوه، این کودکان و نوجوانان به نشانه‌های اجتماعی مربوطه در تعاملات اجتماعی خویش، حساس نیستند. آن‌ها در مقایسه با همسالان غیرپرخاشگر خود، پاسخ‌های ناشایسته‌تر و پرخاشگرانه‌تری به وضعیت‌های اجتماعی می‌دهند. آن‌ها مهارت‌های رفتاری مورد نیاز برای ارائه پاسخ‌های باکفایت به مسائل را ندارند (فری و همکاران، ۲۰۰۰). همچنین، افراد با شایستگی اجتماعی بالا، بیشتر متناسب با منافع جامعه رفتار می‌کنند و کمتر رفتارهای ضداجتماعی را از خود نشان می‌دهند (جانتبلا، ۲۰۱۰). در این رابطه، اسپنس<sup>۵</sup> (۲۰۰۳) معتقد است که فراگیری مهارت‌های اجتماعی برای دستیابی فرد به شایستگی اجتماعی و پیشرفت در آن بسیار مهم می‌باشد. کسب مهارت‌های مطلوب اجتماعی به تسلط یافتن بر سایر انواع مهارت‌های اجتماعی کمک می‌کند و کودکانی که سطح بالاتری از رفتارهای مطلوب اجتماعی را نشان می‌دهند بیشتر احتمال دارد شایستگی اجتماعی، اشتیاق در روابط با همسالان و تعاملات موفق اجتماعی را دارا باشند (توتسیکا، هیستینگز و امرسان-بریدج و لن کستر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵).

از دیگر یافته‌های این پژوهش تاثیر شایستگی اجتماعی بر همدلی دانش‌آموزان بود (۵/۲۲)، به نحوی که با افزایش شایستگی اجتماعی همدلی دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد. در تبیین یافته حاصل می‌توان بیان داشت که سطوح پایین شایستگی اجتماعی خطر عزت نفس پایین را افزایش می‌دهد. تقویت و یادگیری شایستگی‌های اجتماعی موجب تقویت یا تغییر نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای انسان و ارتقای سطح عزت نفس فرد می‌گردد، که این تغییرات به نوبه خود موجب رفتارهای مثبت و سازنده خواهد شد (به نقل از توکلی‌زاده، زنگنه‌فر و صفرزاده، ۱۳۹۶). که همدلی هم می‌تواند یکی از این رفتارهای مثبت و سازنده باشد. مهارت‌های اجتماعی باعث می‌شود تا توجه افراد بر خودشان کاهش یافته و به دیگران نیز توجه کرده و خود را در یک فضای گروهی و در تعامل با دیگران در نظر بگیرند (کوک، گرشام، کرن، بارراس، تورنتون و کریوز<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). و ممکن است همین کاهش توجه بر خود و افزایش توجه به دیگران باعث ایجاد همدلی نسبت به آن‌ها گردد.

1. Chen & Avi Astor

2. Ang, Chong, Huan, Quek & Yeo

3. Rockhill, Vander Stoep, McCaule & Katon

4. Sangeeta, Shanti & Shakuntla

5. Spence

6. Totsika, Hastings, Emerson, Berridge & Lancaster

7. Cook, Gresham, Kern, Barreras, Thornton & Crews

به‌علاوه، یافته دیگر پژوهش حاضر تاثیر همدلی بر قلدری دانش‌آموزان را تایید کرد (۲/۱۹-)، یعنی همدلی قادر است به طور منفی رفتارهای قلدری را پیش‌بینی کند. این یافته با یافته‌های الیوت و همکاران (۲۰۱۹)، جولیف و فارینگتون (۲۰۱۱)، دلری و همکاران (۲۰۱۶)، میتسوپولو و جیووازیاس (۲۰۱۵) و سکول و فارینگتون<sup>۱</sup> (۲۰۱۶)، استرایر و رابرتس (۲۰۰۴)؛ به نقل از عارفی و لطیفیان، (۱۳۹۰)، گوردن<sup>۲</sup> (۲۰۰۳)، یو، آنگ، لوه، فو و کاره<sup>۳</sup> (۲۰۱۱)، وزیرری و لطفی عظیمی (۱۳۹۰)، و فرحان‌فر و همکاران (۱۳۹۴) همسو است. در تبیین این بخش از یافته‌ها می‌توان گفت که بسیاری از قلدرها، رفتارهای قلدری خود را بدون اینکه احساس بدی داشته باشند، یا تاثیر هیجانی رفتار خود بر قربانیان را تجربه کنند، انجام می‌دهند. این امر حاکی از آن است که توانایی قلدرها برای درک تجربه عاطفی دیگران معیوب است و درک نمی‌کنند که رفتارشان مشکلات و ناراحتی‌هایی را برای دیگران به وجود می‌آورد (گلستان چهرمی، شهنی‌بیلاق، بهروزی و امیدیان، ۱۳۹۶). در همین راستا مدل پردازش اطلاعات اجتماعی، قلدری را به عنوان پیامدی از سوگیری پردازش اطلاعات می‌داند و معتقد است افراد قلدر نشانه‌های اجتماعی را به صورت بدخواهانه تعبیر می‌کنند و فاقد مهارت‌هایی برای درک دیگران بوده و توانایی اندکی برای همدلی نشان می‌دهند (پاگلاز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). بنابراین، همدلی، یک توانایی مهم است که به فرد اجازه می‌دهد با دنیای اجتماعی پیرامون خود ارتباط برقرار کرده و کمک به دیگران را تسهیل کند، از آسیب وارد کردن به دیگران جلوگیری و منجر به رفتارهای مثبت از جمله کمک به دوستان و همکلاسانی که قربانی قلدری و خشم شده‌اند می‌شود (گانو-اوروی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). از سویی، همدلی به عنوان یک متغیر تعدیل‌گر عمل کرده و فرد را وادار می‌کند تا از توانایی شناختی خود در جهت مثبت استفاده کند. همدلی شامل شریک شدن در هیجانات دیگران است که موجب سرکوبی رفتارهای ضداجتماعی و افزایش بروز رفتارهای جامعه‌پسند می‌شود (آیزنبرگ و میلر، ۱۹۸۷؛ نقل از محمدپور، هاشمی، ماشینیچی عباسی و خانجانی، ۱۳۹۴). زیرا در این شرایط فرد خود را به جای دیگران گذاشته و همان احساس و دردی را تجربه می‌کند که قربانی‌اش تجربه می‌کند. بنابراین، هر اندازه حس همدلی در فرد بیشتر باشد، پیش‌بینی خوبی برای بروز رفتارهای جامعه‌پسند و همدلانه به دوستان است. همدلی به عنوان یک سپر اخلاقی و عاطفی در برابر رفتارهای پرخاشگرانه و قلدرمآبانه عمل نموده و از سبزه‌جویی و کشمکش‌های بین‌فردی بازدارد می‌کند.

در یافته دیگر پژوهش حاضر، اثر پیوند با مدرسه بر همدلی دانش‌آموزان تایید نشد و بین پیوند با مدرسه دانش‌آموزان و همدلی آن‌ها رابطه معناداری وجود ندارد. در این زمینه پژوهشی یافت نشد که رابطه‌ی این دو متغیر را بررسی کرده باشند. در تبیین آن نیز می‌توان گفت که با توجه به اینکه پیوند با مدرسه، علاقه و دلبستگی دانش‌آموزان به معلمان، کارکنان، مدیران و احساس غرور نسبت به مدرسه خود است ولی همدلی یک توانایی مهم است که به فرد اجازه برقراری تماس موثر با هموعان خود را می‌دهد و کمک به دیگران را تسهیل می‌کند و منجر به رفتارهای مثبت نسبت به همکلاسی‌های خود می‌شود، لذا دور از انتظار نیست که بین این دو رابطه‌ای معنادار وجود نداشته باشد، چون ویژگی پیوند با مدرسه در ارتباط با معلمان، کارکنان و خود مدرسه است، ولی همدلی ویژگی در ارتباط با هموعان و همکلاسی‌های خود است.

در نهایت، بر اساس مدل طراحی شده، می‌توان بیان داشت که علاوه بر اینکه پیوند با مدرسه، شایستگی اجتماعی و همدلی تاثیر مستقیمی بر قلدری دارند، شایستگی اجتماعی قادر است به‌واسطه همدلی رفتارهای قلدری را پیش‌بینی کند. به عبارتی هرچه شایستگی اجتماعی افزایش یابد، ویژگی همدلی نیز در نوجوانان افزایش می‌یابد و افزایش همدلی باعث کاهش رفتارهای قلدری در

<sup>1</sup> . Sekol & Farrington

<sup>2</sup> . Gordon

<sup>3</sup> . Yeo, Ang, Loh, Fu & Karre

<sup>4</sup> . Pugliese

<sup>5</sup> . Gano-Overway

نوجوانان شود. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که شایستگی اجتماعی نظام پیچیده‌ای از شناخت، انگیزه‌ها، توانایی‌ها، سنت‌ها، مهارت‌ها و نیز تجربه‌های اجتماعی است (لیانوس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). نتایج پژوهش‌های مختلف نشان داده است عدم وجود شایستگی اجتماعی مانع رشد اجتماعی بهنجار و برقراری روابط مثبت و سازنده در دانش‌آموزان می‌گردد (جونز، چمپیون و وودوارد<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). که همدلی هم یکی از این مهارت‌ها اجتماعی است که تحت تاثیر شایستگی اجتماعی افراد قرار دارد. همدلی فرد را وادار می‌کند تا از توانایی شناختی خود در جهت مثبت استفاده کند. همدلی شامل شریک شدن در هیجانات دیگران است که موجب سرکوبی رفتارهای ضداجتماعی و احتمال بروز رفتارهای جامعه‌پسند می‌شود (آیزنبرگ و میلر، ۱۹۸۷؛ نقل از محمدپور و همکاران، ۱۳۹۴). زیرا در این شرایط فرد خود را جای دیگران گذاشته و همان احساس و دردی را تجربه می‌کند که قربانی‌اش تجربه می‌کند. بنابراین، هر اندازه حس همدلی در فرد بیشتر باشد، پیش‌بین خوبی برای بروز رفتارهای جامعه‌پسند و همدلانه به دوستان است. به عبارتی، همدلی به عنوان یک سپر اخلاقی و عاطفی در برابر رفتارهای پرخاشگرانه و قلدرمآبانه عمل نموده و از ستیزه‌جویی و کشمکش‌های بین‌فردی بازداری می‌کند. لذا می‌توان بیان نمود که شایستگی اجتماعی با تاثیر بر رشد همدلی، بیش از پیش می‌تواند باعث کاهش قلدری شود.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که روابط به دست آمده از نوع همبستگی هستند، لذا آن‌ها را نمی‌توان به عنوان روابط علی تفسیر کرد. محدودیت دیگر مربوط به قلمرو مکانی است، این مطالعه تنها بر روی دانش‌آموزان شهرستان بویین‌زهرا انجام شده است، بنابراین، در خصوص تعمیم نتایج آن باید احتیاط کرد. همچنین، با توجه به اینکه در پژوهش حاضر، از ابزارهای خودگزارش‌دهی استفاده شده است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده جهت اندازه‌گیری متغیرهای مورد بررسی از روش‌های دیگری چون مشاهده و مصاحبه بالینی سود برده شود.

در پایان بر پایه یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود با توجه به اثر بازدارنده همدلی در رفتار قلدری، لازم است در مدارس، مهارت همدلی که یکی از مهارت‌های زندگی نیز هست، در قالب کارگاهی و در راستای عملیاتی شدن، آموزش داده شود و همچنین، مسئولان مدرسه و آموزگاران بکوشند که در مدرسه خود جوی مثبت بیافرینند که در آن، دانش‌آموزان نسبت به معلمان و مدرسه، احساس نزدیکی و صمیمیت کنند و خود را بخشی از مدرسه به حساب آورند، چیزی که خود نیازمند یادگیری شیوه‌های رشد احساس نزدیکی به مدرسه در آموزگاران و مدیران آموزشگاه‌هاست.

## منابع

- احمدی، نسیم؛ طالع‌پسند، سیاوش و رحیمیان‌بوگر، اسحق (۱۳۹۸). رابطه امید و رضایت از زندگی با قلدری و قربانی شدن دانش‌آموزان با نقش میانجی ارتباط با مدرسه: یک مدل تحلیل مسیر. **مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی**، ۱۷، ۱، ۱۴-۱.
- اکبری بلوطبنگان، افضل و طالع‌پسند، سیاوش (۱۳۹۳). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس قلدری هارتر در مدارس ابتدایی سمنان. **مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی**، ۱۲، ۴، ۱۳-۲۸.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ فتحی‌آذر، اسکندر و علائی، پروانه (۱۳۹۱). قلدری سستی و سایبری در نوجوانان دختر مدارس راهنمایی: نقش کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز. **فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی**، ۲۶، ۷۸-۵۱.
- توکلی‌زاده، جهانشیر؛ زنگنه‌فر، ابراهیم؛ صفرزاده، سمیه (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش شایستگی اجتماعی بر افزایش عزت‌نفس و کاهش کمروبی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های متعدد شهرستان فاین. **نشریه پرستاری کودکان**، ۴، ۴.

<sup>1</sup> Lianos

<sup>2</sup> Jones, Champion & Woodward

عارفی، مژگان و لطیفیان، مرتضی (۱۳۹۰). بررسی نقش همدلی و باورهای ماکیاولیستی در کفایت و عدم کفایت اجتماعی دانش‌آموزان نه تا دوازده ساله. **دو**

#### **فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری، ۶۰، ۶۱-۸۲.**

علامه، عاطفه؛ شهینی بیلاق، منیجه؛ حاجی‌یخچالی، علیرضا و مهربانی زاده هنرمند، مهناز (۱۳۹۴). مقایسه خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان پسر با رفتارهای پرخاشگرانه و عادی. **دوفصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی**، سال چهارم، شماره ۲، (پیاپی).

فرحان‌فر، محبوبه؛ نادى، محمدعلی و مولوی، حسین (۱۳۹۴). تاثیر تعهد دینی، دلبستگی دینی و همدلی بر پرخاشگری در بین دانش‌آموزان مقطع دبیرستان.

#### **مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، ۸، ۸۰-۶۷.**

کراهه، باربارا (۱۳۹۴). **پرخاشگری از دیدگاه روان‌شناسی اجتماعی** (جلد اول). تهران، نشر جامعه‌شناسان.

گلستان‌چهرمی، فاطمه؛ شهینی بیلاق، منیجه؛ بهروزی، ناصر و امیدیان، مرتضی (۱۳۹۶). بررسی تاثیر آموزش برنامه پیشگیری از قلدری بر سازگاری، همدلی

و قلدری دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر اهواز. **دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری**، ۵، ۸

محسن‌زاده، فرشاد؛ عارفی، مختار و افطاری، شکوه (۱۳۹۴). رابطه رفتار زورگویی با عوالم فردی، خانوادگی، و ادراک از محیط مدرسه در دانش‌آموزان دوره‌ی

راهنمایی. **فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش در سلامت روان‌شناختی**، دوره نهم، شماره دوم.

محمدپور، فاطمه؛ هاشمی، تورج؛ ماشینچی عباسی، نعیمه و خانجانی، زینب (۱۳۹۴). تجربه غفلت و رفتارهای قلدری: نقش واسطه‌ای همدلی. **مجموعه**

#### **مقالات پنجمین کنگره روان‌شناسی معاصر.**

واحدی، شهرام و فتحی‌آذر، اسکندر (۱۳۸۵). آموزش کفایت اجتماعی در کاهش پرخاشگری پسران پیش دبستانی: گزارش ۶ مورد. **فصلنامه اصول**

**بهداشت روانی**، ۸، ۳۱ و ۳۲، ۱۳۱-۱۴۰.

وزیری، شهرام و لطفی عظیمی، افسانه (۱۳۹۰). تاثیر آموزش همدلی در کاهش پرخاشگری نوجوانان. **فصلنامه روان‌شناسی تحولی**، ۳۰، ۱۷۵-۱۶۷.

Ang, R.P., Chong, W.H., Huan, V.S., Quek, C.L., & Yeo, L.S. (2008). Teacher-Student Relationship Inventory: Testing for invariance across upper elementary and junior high samples. *Journal of Psychoeducational Assessmen*, 26(4), 339-49.

Bayraktar, F. (2012). Bullying among adolescents in North Cyprus and Turkey: Testing a multifactor model. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(6), 1040-1065.

Carlo, G., Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B.E. (2011). The longitudinal relations among dimensions of parenting styles, sympathy, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 116-124.

Catalano, R.F., Haggerty, K.P., Oesterle, S., Fleming, C.B., & Hawkins, J.D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74 (7), 252-261.

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), 1388-410.

Cook, C.R., Gresham, F.M., Kern, L., Barreras, R.B., Thornton, S., & Crews, S.D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 131-144.

Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J.A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship?. *Learning and Individual Differences*, 45, 275-281.

Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J.A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R., & Tsorbatzoudis, H. (2015). "Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship?". *Learning and Individual Differences*, 47, 1-7.

DeVoe, J.F., & Kaffenberger, S. (2005). Student reports of bullying: Results from 2001 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey. *Washington, DC: National Center for Education Statistics*.

Dupper, D.R., & Meyer-Adams, N. (2002). Low-Level Violence: A Neglected Aspect of School Culture. *Journal of Urban Education*, 37 (4), 350-364.

- Eisenberg, N., Spinrad, T.L., & Sadovsky, A. (2006). *Empathy-related responding in children*, in *Handbook of Moral Development*, eds Killen M., Smetana J. G. (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; ), 517-549.
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1998). *Prosocial development*. In W. Damon & N. Eisenberg, *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 701-778). New York: Wiley.
- Eith, C.A. (2005). *Delinquency, Schools, and the Social Bond*. New York: LFB Scholarly Publishing LLC.
- Elliott, S.N., Hwang, Y.S., & Wang, J. (2019). Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 119-126.
- Espelage, D.L., Low, S., Polanin, J.R., & Brown, E.C. (2015). Clinical trial of Second Step middle-school program: Impact on aggression & victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 52-63.
- Espelage, D.L., & Holt, M.K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2/3), 123-142.
- Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2009). *How to reduce school bullying*. *Victims & Offenders*, 4(4), 321-326.
- Frey, K.S., Hirschstein, M.K., & Guzzo, B.K. (2000). "Second step: Preventing aggression by promoting social competence". *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, 8, 102-112.
- Gano-Overway, L.A. (2013). "Exploring the connections between caring and social behaviors in physical education". *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84, 104-114.
- Georgiou, S.N., & Stavrinides, P. (2012). "Social-psychological profiles of early adolescents involved in bullying activities". *International Journal of Criminology and Sociology*, 1, 60-68.
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E.M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(1), 37-44.
- Gordon, M. (2003). *Roots of empathy: responsive, parenting caring societies*. *Roots of empathy program*, 52 (4), 236 - 243.
- Gresham, F.M., Van, M.B., & Cook, C.R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*, 31(4), 363-377.
- Halberstadt, A.G., Denham, S.A., & Dunsmor, J.C. (2001). Affective social competence. *Published by Blackwell Publisher*.
- Hanish, L.D., Ryan, P., Martin, C.L., & Fabes, R.A. (2005). The Social Context of Young Children's Peervictimization. *Journal of Social Development*, 14, (2), 2-19.
- Hawley, P.H., Little, T.D., & Pasupathi, M. (2002). "Winning friends and influencing peers: Strategies of peer influence in late childhood". *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 466-474.
- Jolliffe, D., & Farrington, D.P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 441-476.
- Jolliffe, D., & Farrington, D.P. (2011). "Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?". *Journal of Adolescence*, 34, 59-71.
- Jones, K.M., Champion, P.R., Woodward, L.J. (2013). Social competence of preschool children born very preterm. *Journal of Early Human Development*, 89(10), 795-802. DOI: 10.1016/j.earlhumdev.2013.06.008 PMID: 23870752.
- Junttila, N. (2010). Social competence and loneliness during the school years. *Unpublished doctoral thesis, University of Turku, Finland*.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and psychological measurement*, 66(5), 874-895.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M.E. (2008). Teachers' Views and Beliefs about Bullying: Influences on Classroom Management Strategies and Students' Coping with Peer Victimization. *Journal of School Psychology*, 46 (3), 431-453.
- Kokkinos, C.M., & Kipritsi, E. (2012). "The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents". *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B.D., Li, Z. (2010). Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian journal of school psychology*, 25(1), 19-39.
- Lianos, P.G. (2015). Parenting and social competence in school: The role of preadolescents' personality traits. *Journal of Adolescent Health*, 41, 109-20. DOI: 10.1016/j.adolescence.2015.03.006 PMID: 25840002.
- Malti, T., & Perren, S. (2011). Social competence. *Encyclopedia of Adolescence*, 2, 332-340.
- Marsh, L., McGee, R., & Williams, S. (2014). School Climate and Aggression among New Zealand High School Students. *New Zealand Journal of Psychology*, 43(1), 28-37.

- Meehan, B.T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74(4), 1145-57.
- Meehan, B.T., Hughes, J.N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74(4), 1145-57.
- Miller, P.A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological bulletin*, 103, 324.
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). “Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta analytic approach”. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61-72.
- Modecki, K.L., Minchin, J., Harbaugh, A.G., Guerra, N.G., & Runions, K.C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611.
- Mohebbi, M., Mirnasab, M., & Wiener, J. (2016). Parental and school bonding in Iranian adolescent perpetrators and victims of bullying. *School Psychology International*, *In press*.
- Murray-Harvey, R., & Slee, P.T. (2010). School and home relationships and their impact on school bullying. *School Psychology International*, 31(3), 271-295.
- Nel, A.J. (2006). The relationship between direct and indirect aggression and social competence among three cultural group in south Africa. *Master of Science (Psychology)*, Stellenbosch University.
- Olweus, D. (2012). Bullying at school and later criminality; finding from three Swedish community samples of males. *Criminal Behavior and Mental Health*, 21(2), 151-6.
- Orpinas, P., Horne, A.M., & Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 32(3), 431-444.
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2015). Short-term longitudinal relationships between adolescents’ (cyber) bullying perpetration and bonding to school and teachers. *International Journal of Behavioral Development*, 1-11.
- Papanikolaou, M., Chatzikosma, T., & Kleio, K. (2011). Bullying at School: The role of family. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 433-442.
- Petrie, K. (2014). The Relationship between School Climate and Student Bullying. *Teach Journal of Christian Education*, 8(1), 26-35.
- Pugliese, G.V. (2014). Social-emotional processing and bullying behavior. *In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of the Philosophy*, University of Calgary.
- Richaud, M.C., Lemos, V.N., Mesurado, B., & Oros, L. (2017). Construct Validity and Reliability of a New Spanish Empathy Questionnaire for Children and Early Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 8. doi:10.3389/fpsyg.2017.00979 .
- Rockhill, C.M., Vander Stoep, A., McCauley, E., & Katon, W.J. (2009). “Social competence and social support as mediators between comorbid depressive and conduct problems and functional outcomes in middle school children”. *Journal of Adolescence*, 32, 535-553.
- Sangeeta, M., Shanti, B., & Shakuntla, P. (2006). “Socio-emotional behaviors and social problem solving skills of 6-8 years old children”. *Social Science Journal*, 12(1), 55-58.
- Sekol, I., & Farrington, D.P. (2016). Psychological and background correlates of bullying in adolescent residential care. *Journal of Social Work*, 16, 429-452.
- Springer, A.S., McQueen, A., Quintanilla, G., Arrivillaga, A., & Ross, M.W. (2009). Reliability and validity of the student perceptions of school cohesion scale in a sample of Salvadoran secondary school students. *Biomedical Central International Health and Human Rights*, 9, 30-38.
- Swearer, S.M., Espelage, D.L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38–47.
- Swearer, S.M., Wang, C., Maag, J.W., Siebecker, A.B., & Freerichs, L.J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, (50), 503-520.
- Swearer, S., & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2 & 3), 7–23.
- Totsika, V., Hastings, R.P., Emerson, E., Berridge, D.M., & Lancaster, G.A. (2015). “Prosocial skills in young children with autism, and their mothers’ psychological well-being: Leongitudinal relationships”. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 13-14, 25-31.
- Vahedi, SH., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). “Social competence and behavior problems in preschool children”. *Journal of Psychiatry*, 7(3), 126-134.

- Wienke-Totura, C.M., McKinnon-Lewis, C., Gesten, E.L., Gadd, R., Divine, K.P., Dunham, S., & Kamboukos, D. (2009). Bullying and victimization among boys and girls in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 29(4), 571-609.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293-299.
- Yeo, L.S., Ang, R.P., Loh, S., Fu, K.J., & Karre, J.K. (2011). The role of affective and cognitive empathy in physical, verbal, and indirect aggression of a Singaporean sample of boys. *Journal of Psychology*, 145 (4), 313-330.
- You, S., Furlong, M.J., Felix, E., Sharkey, J.D., Tanigawa, D., Green, J.G. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45(5), 446-60.
- Zaykowski, H., & Gunter, W. (2012). Youth victimization: School climate or deviant lifestyles? *Journal of Interpersonal Violence*, 27(3), 431-452.

### **Relationship between School Bonding, Social Competence and Student Bullying by the Mediating Role of Empathy**

Darzi, M<sup>1</sup>., Yaghoobi, A<sup>2</sup>., & rashid, Kh<sup>3</sup>



\*<sup>1</sup>. PhD student, Educational Psychology, Bu Ali Sina University of Hamadan

*Email: mohammad.dr1762@yahoo.com (Corresponding Author)*

<sup>2</sup>. Ph.D, Professor, Department of Psychology, Bu-Ali Sina University, Hamedan

<sup>3</sup>. Ph.D, Associate Professor, Department of Educational Psychology, Bu-Ali Sina University, Hamedan

### *Abstract*

The aim of this study was to investigate the relationship between school bonding, social competence and students' bullying through the mediating role of empathy. It was conducted by a comparative method. The study population was male and female high school students in Buinzahra city in the academic year of 2019-2020. Using multi-stage random cluster method, 247 students were selected. They were assessed by Illinois Bullying Questionnaire (2001), Jantila et al. Social Competence Self-Report Scale (2006), Springer et al. Student Relationship Scale (2009), and Richard et al. Empathy Scale (2017). The hypothetical model of the research was tested by path analysis using Lisrel 8.50 software. Findings indicated that school bonding, social competence, and empathy had direct effect on bullying. Moreover, social competence had direct effect on empathy, and indirect effect on bullying through empathy. Besides, school bonding had no direct effect on empathy. However, the results showed that the proposed model had goodness of fit. Consequently, it is suggested that in designing and implementing student bullying reduction programs, in addition to teaching empathy to the students, paying attention to the development of their social competence and school bonding are considered necessary.

*Keywords:* Bullying; School bonding; Social competence; Empathy