

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۶/۱۹
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۱/۰۸/۰۳
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۰۲/۰۴

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱۳۹۲، دوره‌ی ششم، سال ۲۰
شماره‌ی ۲، صص: ۶۲-۴۵

رابطه‌ی جوّ مدرسه و زورگویی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر یزد

احمد زندوانیان*

الهه دریاپور**

تقی جباری فر***

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین جوّ مدرسه و زورگویی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر یزد در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ می‌باشد. در این پژوهش از روش توصیفی همبستگی استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر یزد می‌باشد، که از این تعداد ۳۸۷ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. از پرسش‌نامه‌ی جامع جوّ مدرسه (مرکز آموزش اجتماعی و هیجانی، ۲۰۰۹) جهت ارزیابی جوّ مدرسه و از پرسش‌نامه زورگویی / قربانی الویوس (۱۹۹۶) برای ارزیابی زورگویی استفاده گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیات از ضریب همبستگی پیرسون و آزمون t دو نمونه مستقل استفاده شد. نتایج نشان داد که همه ابعاد جوّ مدرسه در ارتباط منفی با زورگویی و قربانی شدن می‌باشد. در بین دانش‌آموزان، دانش‌آموزان پسر بیش‌تر از دانش‌آموزان دختر مشغول رفتار زورگویی بودند. علاوه بر این، میزان قربانی شدن پسران هم بیش‌تر از دختران گزارش شد. همچنین، آزمون فرضیات نشان داد که جوّ مدرسه (روابط بین فردی) در ارتباط مثبت با پیشرفت تحصیلی است، در حالی که بین زورگویی و پیشرفت تحصیلی همبستگی منفی وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: جوّ مدرسه، زورگویی (قلدری)، قربانی شدن، پیشرفت تحصیلی

Azand2000@yahoo.com

* استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه یزد

** دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی (نویسنده مسئول)

Daryapoor_1604@yahoo.com

Jabbaree2000@yahoo.com

*** استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه یزد

مقدمه

جوّ مدرسه سازه پیچیده استفاده شده برای توصیف کیفیت روابط بین بزرگسالان و دانش‌آموزان در مدرسه می‌باشد. جوّ مدرسه با استفاده از ادراک دانش‌آموزان از یکدیگر و کارکنان مدرسه ارزیابی می‌شود. ادراک دانش‌آموزان از جوّ حمایتی مدرسه در ارتباط با سازگاری دانش‌آموزان، تعهد به یادگیری و پیشرفت تحصیلی می‌باشد (البوت^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). در سال‌های اخیر، تحقیقات تعیین‌کننده‌ای در تعلیم و تربیت انجام شده است که هر چند به ابعاد غیردرسی پرداخته‌اند اما در عمل تأثیری شگرف بر پیشرفت درسی و رشد همه جانبه شخصیت دانش‌آموزان داشته‌اند. از عمده‌ترین این موارد می‌توان به تحقیقاتی اشاره کرد که مدرسه را یک نظام اجتماعی نگریسته و به نوع روابط موجود در آن و نتایج حاصله توجه کرده است. هر گونه بحث در زمینه‌ی جوّ مدرسه^۲ به نظریه کرت لوین^۳ (۱۹۴۳) مربوط است. وی معتقد بود که برای درک رفتار انسان باید به کل موقعیتی توجه شود که رفتار در آن اتفاق می‌افتد. اصطلاح کل موقعیت به معنای انسان و محیط او می‌باشد (کدیور، ۱۳۸۲، ص ۲۲۸).

جوّ مدرسه جنبه‌های فیزیکی و روانشناختی مدرسه را منعکس می‌کند که بیش‌تر مستعد تغییر است و پیش شرط‌های لازم برای تدریس و یادگیری را فراهم می‌کند. علاوه بر این، جوّ مدرسه در چهار جنبه از محیط مدرسه تعریف می‌شود: محیط فیزیکی که پذیرا و به وجود آورنده‌ی یادگیری است، محیط اجتماعی که ارتباط را افزایش می‌دهد، محیط عاطفی- روانی که حس تعلق و عزت نفس را افزایش می‌دهد، و محیط آموزشی که یادگیری را توسعه می‌دهد (تیبیل من^۴، ۲۰۰۴).

زورگویی (قلدری)^۵ در مدرسه یک نوع پرخاشگری است که در مدارس کشورهای سراسر دنیا شایع می‌باشد. زورگویی به صورت اذیت کردن مستمر دیگران تعریف می‌شود، که می‌تواند توسط حمله فیزیکی یا آسیب رساندن به احساسات دیگران از طریق کلمات، فعالیت‌ها یا طرد اجتماعی انجام شود. زورگویی می‌تواند توسط یک شخص یا یک گروه انجام

1- Eliot

2- school climate

3- Kurt Lewin

4- Tableman

5- Bullying

شود (هازلر^۱، ۱۹۹۶، ص ۶؛ به نقل از الفستروم^۲، ۲۰۰۷؛ اتکینسون و هورن بی^۳، ۱۳۸۸، ترجمه رهنما و فریدی، ص ۲۲۱).

امروزه پذیرفته شده که زورگویی تقریباً در همه مدارس روی می‌دهد و بیش‌تر از آن چه اکثر معلمان و والدین گمان می‌برند گسترش دارد (گیووازولایس^۴ و همکاران، ۲۰۱۰). اشکال مختلف زورگویی شامل حملات خشونت‌آمیز و پرخاشگرانه، تهدید کردن، لقب بد دادن^۵، منزوی ساختن در اجتماع، ضربه زدن، آزار رسانیدن، تحقیر کردن، غیبت کردن و تهمت زدن می‌باشد. برخی، زورگویی‌ها را به دو دسته مستقیم و غیر مستقیم تقسیم کرده، زورگویی‌های مستقیم (فیزیکی) را شامل ضرب و شتم، اذیت و آزارهای عملی و کلامی و زورگویی‌های غیرمستقیم (رابطه‌ای) را شامل تهمت زدن، غیبت کردن و تخریب وجهه دانش‌آموز در غیاب وی می‌دانند، به نحوی که این گونه رفتارها موجب ایجاد تغییر در نگرش سایر دانش‌آموزان نسبت به وی شده، موجبات طرد و انزوای او را از گروه فراهم می‌کنند (ایمانی، ۱۳۸۳؛ اندرسون^۶، ۲۰۰۷). زورگویی مختص یک گروه خاص نیست، بلکه شامل گروه‌های مختلف کودکان و دانش‌آموزان می‌باشد. در حقیقت دختران و پسران اغلب در زورگویی مشغولند، گرچه در نوع رفتار زورگویی متفاوتند (زورگویی فیزیکی برای پسران در مقابل زورگویی رابطه‌ای برای دختران) (گینی^۷، ۲۰۰۶؛ اندرسون، ۲۰۰۷). اکثر کودکان در مدت تحصیل خود، گاهی زورگو، گاهی قربانی و گاهی ناظر زورگویی‌ها بوده‌اند. زورگو/ قربانیان نیز اخیراً به عنوان قربانیان پرخاشگر یا قربانیان تحریک کننده مشخص شده‌اند، که می‌توانند هر دو نقش زورگو و قربانی را داشته باشند (اسپینلی^۸، ۲۰۰۸).

از دهه ۱۹۸۰، پرخاشگری و قربانی شدن هم‌تایان در محیط مدرسه به عنوان تهدیدی جدی برای رشد سلامت روان و اجتماعی کودکان و نوجوانان مشخص شده است، که این منجر به نگرانی عمیق‌تر در ارتقای سلامت روان برای مشکل خاص رفتار زورگویی در بین

-
- 1- Hazler
 - 2- Elfstrom
 - 3- Atkinson & Hornby
 - 4- Giovazolias
 - 5- name calling
 - 6- Anderson
 - 7- Gini
 - 8- spinelli

همتایان شده است. مشاهدات نشان می‌دهد که تحقیق مداخله ضد زورگویی^۱ نروژ در دهه‌ی ۱۹۸۰ شروعی برای تحقیق و اقدام بیش‌تر در اروپا و مناطق دور افتاده‌تر می‌باشد (استیونس، دیوردویج و ون اوست^۲، ۲۰۰۱). تحقیقات اخیر وجود زورگویی را در ۱۶ کشور اروپایی و همچنین، ایالات متحده، کانادا، ژاپن، استرالیا و نیوزیلند نشان داده و همچنین نشانه‌هایی از این پدیده را در جهان در حال توسعه فراهم کرده است. این تحقیقات بیان می‌کنند می‌توانیم به عنوان یک تعمیم منطقی بپذیریم که هر مدرسه‌ای می‌تواند انتظار روی دادن زورگویی را داشته باشد هر چند با شدت متفاوت (اسمیت و برین^۳، ۲۰۰۰). زورگویی دارای نتایج منفی طولانی مدت هم برای دانش‌آموزان زورگو و هم دانش‌آموزان قربانی است. به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که مشغول رفتارهای زورگویی می‌شوند نیاز به احساس قدرت دارند. آن‌ها رضایت را در آسیب رساندن به دیگران به دست می‌آورند (بانکس^۴، ۱۹۹۷). نتایج منفی مربوط به رفتار زورگویی شامل تنهایی، پیشرفت تحصیلی ضعیف، سازگاری اجتماعی پایین و خطر بیش‌تر مصرف الکل و دارو و ارتکاب جرم می‌باشد. همچنین زورگویی با خشونت بعدی در بزرگسالی در ارتباط است؛ بعضی زورگویان با همسر خود پرخاشگرانه رفتار می‌کنند، از تنبیه فیزیکی برای فرزندان خود استفاده می‌کنند و کودکان آن‌ها هم ممکن است در آینده زورگو شوند (رابرتس^۵، ۲۰۰۰).

بسیاری از تحقیقات پیرامون پدیده زورگویی در مدرسه انجام شده است، چون در طول سنین مدرسه زورگویی فعالیت روزانه و متداول در بین دانش‌آموزان است. اولویوس^۶ (۱۹۹۶)، اولین محقق اسکاندیناوی درگیر این مسأله بود، و مطالعه نظام‌مند خود را در مدارس نروژ و سوئد انجام داد و آشکار کرد که بسیاری از دانش‌آموزان زورگویی مدرسه را تجربه می‌کنند. یافته‌ها نشان داد که تقریباً ۷٪ دانش‌آموزان اسکاندیناوی مشغول زورگویی مدرسه هستند، و بین ۵٪ تا ۱۵٪ دانش‌آموزان در پایه‌های مختلف مورد زورگویی واقع می‌شوند (دارماوان^۷، ۲۰۱۰).

-
- 1- anti- bullying intervention
 - 2- Stevens, De Bourdeaudhuij, & Van Oost
 - 3- Smith & Brain
 - 4- Banks
 - 5- Roberts
 - 6- Olweus
 - 7- Darmawan

بنابراین، مدارس مسؤووند محیط یادگیری امنی را برای دانش‌آموزان فراهم کنند. در سال ۲۰۰۱، بسیاری از ایالت‌ها، از جمله امریکا، ضرورت برنامه‌های ضد زورگویی را با تصویب قوانینی که بیان می‌کند آموزش زورگویی باید به عنوان بخشی از برنامه درسی مدارس تدریس شود، مورد توجه قرار دادند. دانش‌آموزان حق دارند در مدرسه‌ای حاضر شوند که احساس امنیت می‌کنند و آزار و اذیتی را تجربه نمی‌کنند که مانع یادگیری آنان شود (شیمک^۱، ۲۰۰۶). با وجود آن که محققان زیادی در داخل و خارج کشور به بررسی رفتار پرخاشگری و زورگویی دانش‌آموزان در مدرسه و عوامل مؤثر بر آن پرداخته‌اند، با وجود این تحقیقات و پژوهش‌های اندکی در مورد رابطه بین جوّ مدرسه و زورگویی صورت گرفته است، لذا این پژوهش در صدد است رابطه بین جوّ مدرسه و زورگویی را در مدارس شهر یزد مورد بررسی قرار دهد.

مبانی نظری پژوهش

برای پیشگیری از رفتارهای نابهنجار، نظریه‌های مختلفی ارائه شده است، که به توضیح برخی از آنها می‌پردازیم:

۱- نظریه مدیریت کلاسی^۲: یاکوب کونین^۳ (۱۹۶۷، ص ۳۶؛ به نقل از اسمیت^۴، ۲۰۱۰) مانند اسکینر معتقد است که یادگیرندگان برای به دست آوردن پاداش و پرهیز از تنبیه، رفتار خوب را انتخاب می‌کنند و از رفتار بد پرهیز می‌کنند. او نظریه‌ای را در مورد مدیریت کلاس ارائه داد که بر اساس توانایی معلم در سازماندهی و طراحی کلاس درس است، در حالی که به رفتار فعال و درگیری زیاد دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی توجه می‌کنند. وی تأکید می‌کند که بهترین روش حفظ انضباط، فعال نگه داشتن دانش‌آموزان در کلاس و توجه به آنهاست، تا از سوء رفتارشان جلوگیری شود.

۲- نظریه نئو آدلری^۵: به نظر گینوت^۶ (۲۰۰۲، ص ۲۵؛ به نقل از اسمیت، ۲۰۱۰) تشویق یادگیرندگان به آنها این احساس را می‌دهد که معلم در مورد آنها قضاوت می‌کند و افکار و

-
- 1- Schimek
 - 2- Classroom management theory
 - 3- Jacob Kounin
 - 4- Smith
 - 5- Neo- Adlerian theory
 - 6- Ginott

عقاید معلم مهم‌تر از افکار و عقاید آنان است. این روش با یادگیری مداخله کرده و یادگیرندگان را وابسته به معلم می‌کند. همچنین، باعث می‌شود هنگامی که موفق نمی‌شوند عزت نفس آن‌ها کاهش یابد. طبق این نظریه، تدریس مهارت‌های کنترل رفتار به یادگیرندگان عزت نفس آن‌ها را افزایش می‌دهد و یادگیرندگان می‌آموزند مسؤلیت رفتارشان را بپذیرند و برای حل مشکلات خود به دیگران وابسته نباشند.

۳- نظریه انتخاب^۱: ویلیام گلاسر^۲ (۱۹۹۲) که این نظریه را ایجاد کرده، معتقد بود انسان باید با واقعیت رو به رو شود. انسان‌ها همواره رفتار خود را انتخاب می‌کنند، بنابراین، هر نوع رفتاری که از انسان سر می‌زند انتخاب شده است. گرچه ممکن است این رفتار ناکارآمد باشد، اما چون فرد راه بهتری در آن لحظه نمی‌شناسد، به رفتار خود ادامه می‌دهد. نظریه انتخاب، روان‌شناسی کنترل درونی است و تبیین می‌کند که ما چرا و چگونه مسیر زندگی خود را انتخاب می‌کنیم؟ او تأکید می‌کند که آموزگاران نباید پذیرای عذرخواهی سوء رفتار دانش‌آموزان باشند، بلکه خود دانش‌آموزان باید نتیجه انتخاب خود را چه خوشایند یا ناخوشایند، تجربه کنند (اسمیت، ۲۰۱۰؛ مرادی، اعتمادی و نعیم آبادی، ۱۳۸۹).

پیشینه‌ی پژوهش

انصاری (۱۳۷۵) رابطه ادراک و انتظار دانش‌آموزان از جوّ کلاس با پیشرفت تحصیلی آنان را در بین ۳۹۴ دانش‌آموز دختر و پسر پایه پنجم ابتدایی شهر تهران مورد بررسی قرار داد. اطلاعات مورد نیاز بر اساس پرسش‌نامه جوّ روانی-اجتماعی کلاس و کارنامه‌های تحصیلی دانش‌آموزان جمع‌آوری شد. این پژوهش نشان داد که سطح ادراک و انتظار دانش‌آموزان مدارس دخترانه از جوّ کلاس، بالاتر از سطح ادراک و انتظار دانش‌آموزان مدارس پسرانه است. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر نیز بالاتر از دانش‌آموزان پسر است ($P < 0/01$). در مجموع یافته‌ها نشان می‌دهد که بین جوّ روانی-اجتماعی کلاس و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد ($P < 0/01$).

بازرگان و غلامعلی لواسانی (۱۳۸۲) به بررسی نوع، فراوانی و علل خشونت بدنی در مدارس راهنمایی شهر تهران پرداختند. یافته‌ها نشان داد که اعمال خشونت در مدارس از سوی

1- Choice theory

2- William Glasser

دانش‌آموزان، معلمان و حتی کارکنان مدرسه وجود دارد، اما موارد خشونت بدنی در مدارس پسرانه بیش‌تر از مدارس دخترانه گزارش شد (حدود ۴۶ الی ۶۰ درصد).

علاقبندراد، دشتی و مرادی (۱۳۸۲) در پژوهشی با عنوان مواجهه با خشونت در نوجوانان، به مطالعه ۵۰۰ نوجوان مقطع متوسطه شهرستان رودهن پرداختند، و از پرسش‌نامه ارزیابی سلامت روانی و اجتماعی برای گردآوری داده‌ها استفاده نمودند. بر اساس پاسخ‌ها دانش‌آموزان در سه گروه بدون مواجهه (۴۷/۵٪)، شاهد خشونت (۸۴/۵٪) و قربانی خشونت (۲۸٪) مورد بررسی قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که میزان افسردگی، رفتارهای ضد اجتماعی و مصرف سیگار به تدریج از گروه بدون مواجهه به گروه قربانی خشونت افزایش و امید به آینده در همین جهت کاهش نشان داد. قربانیان خشونت هم نسبت به هم‌تایان خود در دو گروه دیگر، رفتارهای خشن و ضد اجتماعی بیش‌تری از خود بروز دادند ($P < ۰/۰۰۰۱$).

یانگ^۱ (۲۰۰۴؛ به نقل از یو^۲ و همکاران، ۲۰۰۸) رابطه پیوستگی به مدرسه^۳ با تجربیات زورگویی را در مدارس راهنمایی آلاباما بررسی کرد. او دریافت که پیوند قوی با مدرسه با کاهش خطر رفتار زورگویی و قربانی شدن ارتباط دارد. این نتایج با یافته‌های تحقیق چاپمن^۴ و همکاران (۲۰۱۱) در مورد ارتباط پیوستگی به مدرسه و زورگویی همسو می‌باشد.

پلگرینی و لانگ^۵ (۲۰۰۲؛ به نقل از براردوکی^۶، ۲۰۰۹) وقوع زورگویی و قربانی شدن را با انتقال دانش‌آموزان از مدرسه ابتدایی به متوسطه بررسی کردند. آن‌ها افزایش اولیه در زورگویی و پرخاشگری را در طول انتقال به مدرسه متوسطه آشکار کردند. نتایج نشان داد که تغییر از مدرسه ابتدایی به محیط بزرگ‌تر و با حمایت کم‌تر منجر به استفاده بیش‌تر از پرخاشگری به عنوان راهبردی برای ایجاد موقعیت در بین گروه همسالان می‌شود. از طرف دیگر، قربانی شدن هم با تغییر از مدرسه ابتدایی به متوسطه کاهش می‌یابد، چرا که قربانیان می‌آموزند از زورگویان پرهیز کرده و آن‌ها را نادیده بگیرند.

لیانگ، فلیشر و لومبارد^۷ (۲۰۰۷) شیوع رفتار زورگویی را در نوجوانان افریقای جنوبی و

-
- 1- Young
 - 2- You
 - 3- school cohesiveness
 - 4- Chapman
 - 5- Pellegrini & Long
 - 6- Berarducci
 - 7- Liang, Flisher, & Lombard

رابطه این رفتارها را با سطوح خشونت و رفتار خشونت‌آمیز بررسی کردند. نتایج نشان داد که ۳۶٪ دانش‌آموزان درگیر رفتار زورگویی هستند، ۸/۲٪ زورگو، ۱۹٪ قربانی و ۸/۷٪ زورگو-قربانی می‌باشند. دانش‌آموزان پسر بیش‌تر در خطر قربانی شدن هستند. خشونت و رفتارهای ضد اجتماعی هم در این گروه‌ها نسبت به دیگر دانش‌آموزان بیش‌تر است.

براون و تیلور^۱ (۲۰۰۸) تأثیر زورگویی در مدرسه را بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بریتانیایی بررسی کردند. یافته‌ها نشان می‌دهد که زورگویی مدرسه بر موفقیت مدرسه تأثیر معکوس دارد. به طوری که تأثیر معکوس زورگویی بر موفقیت تحصیلی در بزرگسالی هم ادامه می‌یابد و بر درآمد دریافت شده در بزرگسالی به صورت غیر مستقیم تأثیر می‌گذارد. این نتایج با یافته‌های گلیو^۲ و همکاران (۲۰۰۸) در مورد رابطه منفی زورگویی و پیشرفت تحصیلی همسو می‌باشد.

گیو و اولایس و همکاران (۲۰۱۰) رابطه بین جوّ مدرسه و شیوع رفتار زورگویی را در بین ۳۶۹ دانش‌آموز مدارس مختلف ابتدایی شهر آتن، یونان بررسی کردند. همه مشارکت‌کنندگان پرسش‌نامه تجربیات همتایان-PEQ، مقیاس جوّ مدرسه و مقیاس رفتار پر خطر را کامل کردند. آشکار شد که جوّ مدرسه در ارتباط منفی معنی‌داری با قربانی شدن خود ($F = -0/28$) و قربانی شدن دیگران ($F = -0/21$) می‌باشد.

چراغی و پیسکین^۳ (۲۰۱۱) در تحقیقی به مقایسه زورگویی بین دانش‌آموزان ترکیه‌ای و ایرانی پرداختند. نمونه شامل ۸۷۴ دانش‌آموز مقطع متوسطه ایرانی (شهر زنجان) و ۸۵۹ دانش‌آموز مقطع متوسطه ترکیه‌ای (شهر آنکارا) می‌باشد. دانش‌آموزان مقیاس تعیین زورگو-قربانی را تکمیل کردند. نتایج آنان نشان داد که دانش‌آموزان ایرانی نسبت به همتایان ترکیه‌ای بیش‌تر قربانی زورگویی فیزیکی می‌شوند، در صورتی که همتایان ترکیه‌ای بیش‌تر قربانی جدایی و تنهایی می‌شوند (طرد اجتماعی). همچنین نتایج نشان داد که پسران بیش‌تر از دختران قربانی می‌شوند و بیش‌تر مورد زورگویی قرار می‌گیرند.

اووسو^۴ و همکاران (۲۰۱۱) رابطه بین قربانی شدن زورگویی و متغیرهای روانشناختی را

-
- 1- Brown & Taylor
 - 2- Glew
 - 3- Cheraghi & Piskin
 - 4- Owusu

در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه در غرب افریقا (غنا) بررسی کردند. آشکار شد که قربانیان زورگویی سلامت روانی منفی‌تری را در مقایسه با کسانی که مورد زورگویی قرار نگرفته بودند، گزارش کردند. هیچ تفاوت قابل ملاحظه‌ای بین زورگویی فیزیکی و انواع غیرفیزیکی مشاهده نشد.

اوزر، تاتون و آتیک^۱ (۲۰۱۱) رابطه بین زورگویی و جنسیت، پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی (تحصیلی، اجتماعی و هیجانی) را در دانش‌آموزان مقطع متوسطه ترکیه بررسی کردند. نتایج نشان داد که دختران تمایلی به زورگویی یا قربانی شدن نشان نمی‌دهند، در حالی که پسران زورگویی و قربانی شدن بیش‌تری را گزارش می‌کنند. همچنین، آشکار شد که خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی پایین با زورگویی و قربانی شدن رابطه دارند.

هدف پژوهش

هدف کلی این پژوهش، شناخت رابطه بین جوّ مدرسه و رفتار زورگویی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر یزد در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ می‌باشد.

فرضیه‌های پژوهش

- بر اساس هدف کلی، فرضیه‌ها و سؤالات پژوهشی زیر مورد بررسی قرار گرفته است:
- شیوع و میزان زورگویی (قلدری) و قربانی شدن در مدارس متوسطه شهر یزد چقدر است؟
- بین جوّ مدرسه و زورگویی دانش‌آموزان همبستگی منفی وجود دارد.
- جوّ مدرسه در مدارس پسرانه و دخترانه متفاوت است.
- رفتارهای زورگویی در مدارس پسران به طور معناداری از دختران بیش‌تر است.
- بین جوّ مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت وجود دارد.
- بین رفتار زورگویی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه منفی وجود دارد.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف، یک تحقیق کاربردی و از لحاظ روش گردآوری داده‌ها،

1- Ozer, Taton, & Atic

توصیفی همبستگی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس متوسطه شهر یزد در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۹۱ می‌باشد، که آمار آن‌ها حدود ۲۶۵۹۷ نفر می‌باشد، که از این تعداد حدود ۴۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به این طریق که از بین مدارس متوسطه شهر یزد (ناحیه ۱ و ۲) ۸ مدرسه، شامل ۴ مدرسه دخترانه و ۴ مدرسه پسرانه از بین مدارس دولتی و غیر انتفاعی به صورت تصادفی انتخاب و سپس از هر مدرسه، دو کلاس به طور تصادفی انتخاب شد.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

برای ارزیابی جوّ مدرسه از پرسش‌نامه جامع جوّ مدرسه (مرکز آموزش اجتماعی و هیجانی^۱، ۲۰۰۹) استفاده گردید، که شامل ۷۰ گویه است و دارای چهار خرده مقیاس می‌باشد، که عبارتند از: امنیت، تدریس و یادگیری، روابط بین فردی و محیط مؤسسه‌ای. نمره‌گذاری این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس لیکرت می‌باشد، که شامل گویه‌های بسیار مخالف (۱) تا بسیار موافق (۴) می‌باشد. جهت ارزیابی زورگویی نیز از پرسش‌نامه زورگویی/ قربانی الویوس (۱۹۹۶) استفاده گردید، که یک پرسش‌نامه گزارش شخصی ۳۹ سؤالی است که میزان و نوع زورگویی، مکان وقوع زورگویی، کسی که زور می‌گوید، میزان گزارش زورگویی به معلم و خانواده، و میزان مداخله معلم را ارزیابی می‌کند. دانش‌آموزان باید یکی از پنج پاسخ ارائه شده به هر سؤال را انتخاب نمایند: «هرگز، یک یا دو بار، دو یا سه بار در ماه، تقریباً یک بار در هفته یا چند بار در هفته». سؤالات ۱۲-۴ مقیاس قربانی را می‌سنجند و سؤالات ۳۲-۲۴ مقیاس زورگویی را مورد سنجش قرار می‌دهند.

روایی و پایایی ابزارهای پژوهش

برای تعیین پایایی پرسش‌نامه جوّ مدرسه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب

1- Comprehensive school climate inventory

پایایی درونی مقیاس کلی $\alpha = 0/93$ محاسبه شد. همچنین ضرایب آلفا برای خرده مقیاس‌های امنیت $0/76$ ، تدریس و یادگیری $0/90$ ، روابط بین فردی $0/90$ ، و محیط مؤسسه‌ای $0/83$ محاسبه شد. برای تعیین پایایی مقیاس زورگویی/ قربانی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد، که پایایی برای گویه‌های قربانی شدن $0/79$ و پایایی گویه‌های زورگویی $0/86$ محاسبه شده است.

روش تحلیل داده‌ها

داده‌های کمی حاصل از انجام این تحقیق، با استفاده از آماره‌های توصیفی مثل فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد توصیف و در سطح استنباطی نیز از آزمون‌های همبستگی پیرسون و آزمون t دو نمونه مستقل استفاده شده است. داده‌ها نیز با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS تحلیل شد.

یافته‌های پژوهش

مطابق با داده‌ها، $51/2\%$ دانش‌آموزان، پسر و $48/8\%$ دانش‌آموزان، دختر بودند. در مورد مقطع تحصیلی آن‌ها، $54/3\%$ پایه دوم و $45/7\%$ پایه سوم تحصیلی را تشکیل می‌دادند. $0/31\%$ از دانش‌آموزان در رشته‌ی ریاضی فیزیک، $34/9\%$ در رشته علوم تجربی، و $34/1\%$ در رشته‌ی علوم انسانی تحصیل می‌کردند (جدول ۱).

جدول ۱. فراوانی خام و فراوانی درصدی مربوط به جنسیت، پایه تحصیلی و رشته تحصیلی دانش‌آموزان

جنسیت	پایه تحصیلی	رشته تحصیلی	فراوانی	درصد	درصد تراکمی
جنسیت	پسر		۱۹۸	۵۱/۲	۵۱/۲
	دختر		۱۸۹	۴۸/۸	۱۰۰/۰
پایه تحصیلی	دوم		۲۱۰	۵۴/۳	۵۴/۳
	سوم		۱۷۷	۴۵/۷	۱۰۰/۰
رشته تحصیلی	ریاضی فیزیک		۱۲۰	۳۱/۰	۳۱/۰
	علوم تجربی		۱۳۵	۳۴/۹	۶۵/۹
	علوم انسانی		۱۳۲	۳۴/۱	۱۰۰/۰

جدول ۲ فراوانی خام و درصدی شیوع و میزان زورگویی و قربانی شدن را نشان می‌دهد.

جدول ۲. فراوانی خام و فراوانی درصدی میزان و شیوع زورگویی

فراوانی	درصد	درصد تراکمی	
۳۲۱	۸۲/۹	۸۲/۹	غیر زورگو
۶۶	۱۷/۱	۱۰۰	زورگو
۳۸۷	۱۰۰		جمع
۲۸۹	۷۴/۷	۷۴/۷	غیر قربانی
۹۸	۲۵/۳	۱۰۰	قربانی
۳۸۷	۱۰۰		جمع

برای محاسبه رابطه بین جوّ مدرسه و مؤلفه‌های آن با زورگویی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید. بر اساس جدول شماره ۳، همبستگی منفی و معناداری بین جوّ مدرسه و مؤلفه‌های آن با زورگویی و قربانی شدن وجود دارد.

جدول ۳. همبستگی بین جوّ مدرسه و مؤلفه‌های آن با زورگویی / قربانی

امنیت	تدریس و یادگیری	روابط بین فردی	محیط مؤسسه‌ای	جوّ کل	زورگویی	قربانی
۱	۰/۳۱۸**	۰/۳۹۳**	۰/۳۰۸**	۰/۵۲۵**	۰/۲۳۱**	۰/۲۲۷**
	۱	۰/۶۲۹**	۰/۵۷۲**	۰/۷۰۷**	۰/۱۶۷**	۰/۱۲۴*
		۱	۰/۶۳۰**	۰/۷۵۶**	۰/۲۷۴**	۰/۱۳۳**
			۱	۰/۶۸۲**	۰/۲۱۴**	۰/۱۴۸**
				۱	۰/۲۵۰**	۰/۲۱۲**
					۱	۰/۴۰۵**
						۱

* معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ ** معنی‌داری در سطح ۰/۰۱

برای تفاوت جوّ مدرسه در مدارس پسرانه و دخترانه، و همچنین، تفاوت رفتار زورگویی / قربانی دختران و پسران، از آزمون t برای دو نمونه مستقل استفاده گردید. با توجه به جدول شماره ۵، تفاوت جوّ مدرسه در مدارس دخترانه و پسرانه معنادار می‌باشد و فرض برابری واریانس‌ها پذیرفته می‌شود. بنابراین، فرضیه سوم تأیید می‌شود. همچنین، با توجه به میانگین

رفتار زورگویی و قربانی شدن دختران و پسران، مشخص می‌شود که با فرض برابری واریانس‌ها، بین رفتار زورگویی دختران و پسران تفاوت معنادار وجود دارد ($p < ۰/۰۰۰۱$)، پس این فرضیه هم مبنی بر وجود تفاوت رفتار زورگویی و قربانی شدن دختران و پسران تأیید می‌گردد، چنان که رفتارهای زورگویی و قربانی شدن پسران بیش‌تر از دختران می‌باشد.

جدول ۴. میانگین و انحراف استاندارد جوّ مدرسه و رفتار زورگویی و قربانی در مدارس پسرانه و دخترانه

جنسیت		تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای معیار میانگین
جوّ کل	پسر	۱۹۸	۱/۸۹۵	۲۶/۲۱۵	۱/۸۶۳
	دختر	۱۸۹	۱/۹۴۰	۱۶/۶۵۲	۱/۲۱۱
زورگویی	پسر	۱۹۸	۰/۷۲۳۸	۱/۶۴۷۷۰	۰/۱۱۷۱۰
	دختر	۱۸۹	۰/۲۲۸۹	۰/۸۵۰۹۰	۰/۰۶۱۸۹
قربانی	پسر	۱۹۸	۰/۷۲۸۳	۱/۴۱۵۰۷	۰/۱۰۰۵۶
	دختر	۱۸۹	۰/۳۹۱۷	۰/۸۸۴۵۵	۰/۰۶۴۳۴

جدول ۵. آزمون t دو نمونه مستقل برای تفاوت جوّ مدرسه، رفتار زورگویی و قربانی شدن دانش‌آموزان دختر و پسر

آزمون t برای برابری میانگین‌ها				آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها			F	معنی‌داری	t	درجه آزادی	معناداری (دو دامنه)	اختلاف میانگین‌ها	فاصله اطمینان ۹۵٪	
حد بالا	حد پایین	حد												
		۰/۰۳۶	-۸/۸۶	-۴/۴۴	۰/۰۴۸	۳۸۵							-۱/۹۸	۰/۰۰۰۱
۰/۰۷۸	-۸/۸۲	-۴/۴۴	۰/۰۴۶	۳۳۵/۸۷	-۲/۰۰			فرض نابرابری	جوّ مدرسه					
۰/۷۵۸	۰/۲۳۰	۰/۴۹۴	۰/۰۰۰۱	۳۸۵	۳/۶۸	۰/۰۰۰۱	۳۶/۵۹	فرض برابری	زورگویی					
۰/۷۵۵	۰/۲۳۴	۰/۴۹۴	۰/۰۰۰۱	۲۹۸/۰۷	۳/۷۳			فرض نابرابری		زورگویی				
۰/۵۷۳	۰/۰۹۹	۰/۳۳۶	۰/۰۰۰۶	۳۸۵	۲/۷۹	۰/۰۰۰۱	۱۴/۴۸	فرض برابری	قربانی					
۰/۵۷۱	۰/۱۰۱	۰/۳۳۶	۰/۰۰۰۵	۳۳۲/۸۵	۲/۸۲			فرض نابرابری		قربانی				

جهت بررسی رابطه بین جوّ مدرسه و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی نیز از همبستگی پیرسون استفاده گردید، که نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد در سطح ۰/۰۰۵، روابط بین فردی در

جدول ۶. همبستگی جوّ مدرسه و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

جوّ کل	محیط مؤسسه‌ای	روابط بین فردی	تدریس و یادگیری	امنیت	پیشرفت تحصیلی	
۰/۰۶۹	۰/۰۹۳	۰/۱۱۴*	۰/۰۷۵	۰/۰۷۳	۱	پیشرفت تحصیلی

* معنی‌داری در سطح ۰/۰۵

ارتباط مثبت با پیشرفت تحصیلی می‌باشد.

برای محاسبه رابطه بین زورگویی/ قربانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، همبستگی پیرسون محاسبه گردید. ضریب همبستگی به دست آمده در جدول ۷ نشان می‌دهد که بین زورگویی و پیشرفت تحصیلی در سطح ۰/۰۰۵ رابطه منفی و معناداری برقرار می‌باشد، اما بین قربانی و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ای مشاهده نشد.

جدول ۷. همبستگی زورگویی/ قربانی و پیشرفت تحصیلی

تعداد	پیشرفت تحصیلی		
	معناداری (دو دامنه)	ضریب همبستگی	
۳۸۷	۰/۰۲۵	-۰/۱۱۴*	زورگو
۳۸۷	۰/۷۶۲	۰/۰۱۵	قربانی

بحث و نتیجه‌گیری

در مورد شیوع و میزان زورگویی/ قربانی در مدارس شهر یزد، بعد از تجزیه و تحلیل داده‌ها مشخص شد که زورگویی در مدارس متوسطه شهر یزد رایج است، چنان که میزان زورگویی در بین دانش‌آموزان ۱/۱۷٪ و میزان قربانی شدن ۳/۲۵٪ می‌باشد. از این تعداد، ۴/۲۰٪ به زورگویی کلامی، ۲/۱۰٪ زورگویی اجتماعی، ۵/۱۴٪ زورگویی فیزیکی و ۷/۲٪ زورگویی الکترونیکی مشغول می‌باشند. این نتایج با گزارش‌ها و یافته‌های پژوهش‌هایی چون بازرگان و غلامعلی لواسانی (۱۳۸۲)، علاقبندراد و همکاران (۱۳۸۲)، لیانگ و همکاران (۲۰۰۷)، و چراغی و پیسکین (۲۰۱۱) در زمینه وجود زورگویی در مدارس همخوانی دارد. بنابراین، مشاهده می‌شود که زورگویی در مدارس کشورهای سراسر دنیا رایج می‌باشد، و دانش‌آموزان از آن به عنوان وسیله‌ای برای اعمال قدرت به سایرین استفاده می‌کنند. بعد از تجزیه و تحلیل داده‌ها رابطه منفی و معنی‌دار جوّ مدرسه و زورگویی آشکار شد، که

با یافته‌های پژوهش‌های چاپمن^۱ و همکاران (۲۰۱۱) پلگرینی و لانگ (۲۰۰۲)؛ به نقل براردوکی، (۲۰۰۹)، یانگ (۲۰۰۴)؛ به نقل یو و همکاران، (۲۰۰۸)، گیووازولایس و همکاران (۲۰۱۰) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد، جوّ مدرسه بعد از خانواده دومین نهاد اجتماعی مؤثر بر زندگی نوجوانان و تعیین‌کننده کیفیت زندگی و رفتارهای نوجوانان است. کیفیت روابط معلمان و مسؤولان مدرسه بر روابط دانش‌آموزان با یکدیگر تأثیر می‌گذارد. از این رو، زورگویی بیش‌تر در مدارسی رشد می‌کند که عدم نظارت کافی بزرگسالان وجود دارد و معلمان، دیگر کارکنان یا دانش‌آموزان نسبت به آن بی‌تفاوت هستند و نگرش پذیرنده‌ای نسبت به زورگویی دارند.

همچنین، مشخص شد که بین جوّ مدارس دخترانه و پسرانه تفاوت وجود دارد، چنان‌که دختران جوّ مدرسه را مثبت‌تر از پسران درک می‌کنند. علاوه بر این، رفتار زورگویی دانش‌آموزان مدارس پسرانه بیش‌تر از دانش‌آموزان مدارس دخترانه می‌باشد، که با یافته‌های بازرگان و غلامعلی لولسانی (۱۳۸۲)، لیانگ و همکاران (۲۰۰۷)، اوزر و همکاران (۲۰۱۱)، و چراغی و پیسکین (۲۰۱۱) همخوانی دارد. می‌توان بیان کرد که پسران بیش‌تر از دختران با الگوهای رفتار پرخاشگرانه در جامعه مواجه هستند، و بنابراین، رفتار پرخاشگری و خشونت پسران بیش‌تر در جامعه پذیرفته شده است، در حالی که رفتار پرخاشگری دختران سرکوب شده است. همچنین، دختران احساس همدردی بیش‌تری با قربانیان نشان می‌دهند که باعث کاهش پرخاشگری دختران می‌شود.

همچنین، نتایج نشان داد که بین جوّ مدرسه و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد، در حالی که بین پیشرفت تحصیلی و زورگویی دانش‌آموزان رابطه منفی وجود دارد، که با یافته‌های تحقیقات براون و تیلور^۲ (۲۰۰۸)، گلیو و همکاران (۲۰۰۸) و اوزر و همکاران (۲۰۱۱) همسو می‌باشد. این نتیجه نشان می‌دهد که هر چه دانش‌آموزان مدت زیادی را در ارتباط متقابل با معلم باشند و در فعالیت‌های کلاسی و مدرسه‌ای مشارکت نمایند، در یادگیری و انجام تکالیف درسی موفق‌تر هستند. اما، در صورتی که دانش‌آموزان درگیر زورگویی باشند، در مدرسه احساس عدم امنیت و افسردگی دارند، لذا از پیشرفت تحصیلی ضعیف‌تری نیز برخوردار خواهند بود. در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که زورگویی در ارتباط

1- Chapman

2- Brown & Taylor

منفی با جوّ مدرسه می‌باشد، بنابراین، بیش‌تر در مدارسی روی می‌دهد که روابط دانش‌آموز- دانش‌آموز یا دانش‌آموز- معلم دوستانه و حمایت‌کننده نباشد، نظارت کافی بزرگسالان وجود نداشته باشد و یا این که مسؤولان مدرسه از مشکل زورگویی در مدارس و نحوه‌ی برخورد با آن اطلاع کافی نداشته باشند و این مشکل را نادیده بگیرند.

با توجه به این که موضوع پژوهش نسبتاً جدید بوده و پژوهش‌های انجام شده در داخل در این زمینه اندک بود، پژوهشگر با کمبود منابع فارسی مواجه بود. همچنین، عدم دسترسی به پرسش‌نامه‌ای جامع که متناسب با ویژگی‌ها و فرهنگ کشور ما باشد، از دیگر محدودیت‌های این پژوهش به شمار می‌رود. با توجه به میزان و شیوع زورگویی و قربانی در مدارس، مسؤولان و مشاوران مدارس باید هر چه بیش‌تر شاهد و ناظر اعمال و رفتار دانش‌آموزان باشند، به خصوص در مکان‌هایی که احتمال زورگویی در آن بیش‌تر است، زورگویان و قربانیان را شناسایی کرده، و آموزش‌هایی را جهت کاهش و از میان بردن زورگویی به آن‌ها ارائه دهند. بنابراین، با توجه به گسترش روزافزون مسائلی همچون پرخاشگری، خشونت و زورگویی در مدارس، و آسیب‌ها و پیامدهای ناشی از آن برای دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان، توصیه می‌شود رابطه بین زورگویی در مدرسه و مسائل و پیامدهای روانی ناشی از آن بررسی شده و به نقش عوامل خانوادگی در رفتار زورگویی دانش‌آموزان پرداخته شود. سعی شود در پژوهش‌های بعدی، زورگویی معلمان و بزرگسالان به دانش‌آموزان نیز مورد بررسی قرار گیرد. علاوه بر پرسش‌نامه از فرم مصاحبه با زورگویان و قربانیان نیز استفاده شود.

منابع

- اتکینسون، مری و هورن‌بی، گری (۲۰۰۲). *بهداشت روانی در مدارس* (چاپ سوم). ترجمه اکبر رهنما و محمد فریدی (۱۳۸۸)، تهران: آبیژ.
- انصاری، حجت‌الله (۱۳۷۵). بررسی تأثیر جوّ روانی- اجتماعی کلاس در پیشرفت تحصیلی. *نشریه روان‌شناسی و علوم تربیتی*، شماره ۱-۴، صص ۱۳۸-۱۱۷.
- ایمانی، محسن (۱۳۸۳). زورگویی در مدرسه. *مجله پیوند*، شماره ۳۹۶، صص ۱۱۱-۱۰۶.
- بازرگان، زهرا و غلامعلی‌لواسانی، مسعود (۱۳۸۲). خشونت بدنی در مدرسه و راهکارهایی برای پیشگیری و کاهش آن. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، سال دوم، شماره ۶، صص ۳۰-۱۳.
- علاقبندراد، جواد؛ دشتی، بهنوش و مرادی، مازیار (۱۳۸۲). مواجهه با خشونت در نوجوانان:

عوامل شناختی- رفتاری و انعطاف پذیری. *مجله تازه‌های علوم شناختی*، سال پنجم، شماره ۲، صص ۳۶-۲۶.

کدیور، پروین (۱۳۸۲). *روان‌شناسی تربیتی* (چاپ هفتم)، تهران: سمت.

مرادی، محمدراضی؛ اعتمادی، احمد و نعیم‌آبادی، الهام (۱۳۸۹). اثربخشی مشاوره گروهی بر اساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر با دانش‌آموزان قربانی قلدری، به منظور افزایش توان مقابله با رفتارهای قلدران. *مجله مطالعات روانشناختی*، دوره ۶، شماره ۴، ۳۶-۱۱.

Anderson, G. (2007). *The impact of bullying in school on the adolescent's sense of self*. Thesis of Master of Arts, University of Pretoria.

Banks, R. (1997). Bullying in schools. *Eric Digest*. Available: <http://npin.org/library/1998>. (8/9/2011).

Berarducci, L. R. (2009). *Traditional bullying victimization and new cyberbullying behaviors*. Thesis of Master of Arts in Clinical Psychology. University of Dayton.

Brown, S., & Taylor, K. (2008). Bullying, education and earnings: Evidence from the national child development study. *Journal of Economics of Education Review*, 27, 387-401.

Comprehensive School Climate Inventory (2009). Center for Social and Emotional Education (CSEE). Available at: www.schoolclimate.org/index.php. (8/6/2011).

Chapman, R. L., Buckley, L., Sheehan, M. C., Shochet, I. M., & Romaniuk, M. (2011). The impact of school connectedness on violent behavior, transport risk-taking behavior and associated injuries in adolescence. *Journal of School Psychology*, 49, 399-410.

Cheraghi, A., & Piskin, M. (2011). A comparison of peer bullying among high school students in Iran and Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2510-2520.

Darmawan, G. (2010). *Bullying in school: A study of forms and motives of aggression*. Thesis of master of arts in philosophy. University of Thromos.

Elfstrom, J. L. (2007). *Bullying and victimisation: School climate matters*. Thesis of Master of Arts, University of Miami, Oxford.

Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48, 533-553.

Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership and student's perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44, 51-65.

- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the pervalence of bullying behavior in Greek schools: implicatios for preventive inclusive strategies. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208-2215.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., & Rivara, F. (2008). Bullying and school safety. *Journal of Pediatrics*, 152 (1), 123-128.
- Liang, H., Flisher, A. J., & Lombard, C. J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Journal of Child Abuse and Neglect*, 31 (1), 161-177.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion, University of Bergen.
- Owusu, A., Hart, P., Oliver, B., & Kang, M. (2011). The association between bullying and psychological health among senior high school students in Ghana, West Africa. *Journal of School Health*, 81 (5), 231- 238.
- Ozer, A., Taton, T., & Atic, G. (2011). Individual correlates of bullying behavior in Turkish middle schools. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 21 (2), 186- 202.
- Roberts, W. B. (2000). The bully as victim. *Journal of Professional School Councelling*, 4, 148-156.
- Schimek, T. A. (2006). Analysis of middle school students reported school climate. Available at: *American Psychology Association*, 5th edition.
- Smith, M. E. (2010). *The role of school discipline in combating violence in schools in the east of London region*. Thesis of Master of Education. University of Fort Hare.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in school: lessons from two decades of research. *Journal of Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Spinelli, S. M. (2008). *Bullying of middle school students with and without learning disabilities*. Thesis of Doctor of Philosophy, University of Miami.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2001). Anti-bullying intreventions at school: aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development. *Journal of Health Promotion International*, 16 (2), 155-167.
- Tableman, B. (2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs* Michigan sta te university.
- You, S., Forlong, M., Felix, E., Sharkey, J. D., & Tanigawa, D. (2008). Relations among school connectedness: Hope, life satisfaction, and bullying victimization. *Journal of Psychology in the Schools*, 45 (5), 445- 460.