فصلنامه‌ی مطالعات توسعه‌ی اجتماعی- فرهنگی، دوره‌ی چهارم، شماره‌ی۱، تابستان ۹٤، صفحات ۹-۳۹

تحلیل اجتماعی قلدری در میان دانش‌آموزان (مطالعه‌ی موردی دوره‌ی متوسّطه‌ی شهر ساری)

اکبر علیوردی‌نیا[1]، مریم سهرابی[2]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۹/۱۷ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۲/۳۱

چکیده

قلدری در مدارس موضوعی روان‌شناختی- اجتماعی است که از دهه‌ی ۱۹۸۰ توجّه محقّقان و محافل علمی را برانگیخته است. این پژوهش با هدف بررسی تبیین‌پذیری این آسیب بر اساس نظریّه‌های خودکنترلی (نظریّه‌ی عمومی جرم)، هم‌نشینی افتراقی و فشار عمومی، نوشته شده است. روش تحقیق در پژوهش حاضر، پیمایشی و مقطعی است و جمع‌آوری اطّلاعات از طریق پرسش‌نامه صورت گرفته است. جامعه‌ی آماری این تحقیق نیز همه‌ی دانش‌آموزان دبیرستانی پایه‌ی اوّل تا سوم در منطقه‌ی شهری ساری هستند. در مجموع تعداد ۴۱۰ نفر افراد مورد مطالعه با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم انتخاب شدند. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که ۷/۶ درصد از پاسخ‌گویان اصلاً قلدری ندارند. هم‌چنین قلدری ۶۵/۴ درصد از افراد در حدّ کم، ۲۲/۲ درصد در حدّ متوسّط و ۴/۹ درصد در حدّ زیاد است. علاوه بر این، قلدری دانش‌آموزان پسر، به طرز معناداری بیش‌تر از دانش‌آموزان دختر است. نتایج مدل رگرسیونی نیز حاکی از آن است که خودکنترلی پایین، پیوند افتراقی و فشار عمومی به ترتیب قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های قلدری هستند.

واژه‌های کلیدی: قلدری، خودکنترلی پایین، فشار عمومی، پیوند افتراقی، دانش‌آموزان دبیرستانی.

[1] دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه مازندران (نویسنده‌ی مسؤول) aliverdinia@umz.ac.ir

[2] کارشناس ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه مازندران m.sohrabi.artan@gmail.com

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

مقدّمه و طرح مسأله

آموزش و پرورش عرصه‌ای است که در آن آرمان‌های تربیتی، فرهنگی و اخلاقی دنبال می‌شوند. مدرسه نیز مکانی است که کودک در آن مهارت‌های ارتباطی، نقش جدید خود به‌عنوان دانش‌آموز، قانون‌پذیری و قانون‌باوری، سامان دادن به سیستم هیجانات خویش و هنجارهای اجتماعی را می‌آموزد و به‌اصطلاح جامعه‌پذیر می‌شود. یکی از پردامنه‌ترین چالش‌های مدارس مسأله‌ی قلدری[1] است. می‌توان گفت از زمان تأسیس و پیدایش مدرسه به صورت امروزی آن، قلدری در مدارس وجود داشته است (پاپانیکولو[2] و همکاران، ۲۰۱۱). قلدری از زیرمجموعه‌های رفتار پرخاشگرانه است که منجر به آسیب جسمی و روانی به فرد قربانی می‌شود (بازورث[3] و همکاران، ۱۹۹۹: ۳۴۳). تحقیقات حاکی از آن است که حدود ۵۰ درصد از دانش‌آموزان طی دوران تحصیل قلدری را تجربه کرده‌اند (ساندرز[4] و فی[5]، ۲۰۰۴: ۷). دن اُلویِس[6] (۱۹۸۰) به‌طور نظام‌مند به بررسی ماهیّت، فراوانی و اثرات طولانی‌مدّت این موضوع در مدارس اسکاندیناوی پرداخت. در آن زمان، اصطلاح نروژی موبینگ[7] به معنای قلدری برای وصف این رفتار انتخاب شد (ریگبی[8] و بارینگتون[9]، ۲۰۱۰).

بسیاری از خشونت‌ها مانند دعواها و زد و خوردهای گاه و بی‌گاه در حیاط مدرسه (کووی[10] و جنیفر[11]، ۲۰۰۸)، قلدری به‌شمار نمی‌آیند. به نظر اولویس زمانی می‌توان گفت فردی مورد قلدری قرار گرفته است که مکرّراً در معرض اعمال خشونت‌بار یک یا چند فرد دیگر باشد. عامل تکرارپذیری در تعریف قلدری، آن را با سایر برخوردها و خصومت‌ورزی‌های جزئی و گذرا متمایز می‌کند. در واقع، قلدری سوءاستفاده‌ی نظام‌مند از قدرت است که عامدانه و تکرارپذیر اتّفاق می‌افتد (اسمیت[12] و شارپ[13]، ۱۹۹۴). بنابراین، قلدری کنشی هدفمند است و با اعمال خشونت‌هایی که طی یک حادثه روی می‌دهد و همان جا خاتمه می‌یابد[14]، تفاوت دارد. علاوه بر

[1] Bullying
[2] Papanikolaou
[3] Bosworth
[4] Sanders
[5] Phye
[6] Dan Olweus
[7] Mobbying
[8] Rigby
[9] Barington
[10] Cowie
[11] Jennifer
[12] Smith
[13] Sharp
[14] One-off incident

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

این، قلدری کنشی مداوم و مکرّر است و فرد قلدر همواره در تلاش است تا فرصتی برای قلدری‌کردن بیابد. هم‌چنین در قلدری شاهد نابرابری قدرت جسمی یا روانی [واقعی/تصوّرشده از سوی قربانی] در طرفین ماجرا هستیم، امّا در نزاع و خشونت‌ورزی‌های معمولی لزوماً چنین شرطی وجود ندارد و ممکن است افراد با قدرتِ برابر با همدیگر نزاع کنند (جولیف[1] و فرینگتون[2]، ۲۰۱۱).

قلدری به دو دسته‌ی کلّی تقسیم می‌شود: نخست، قلدری مستقیم یا قابل مشاهده که شامل قلدری جسمانی[3] و کلامی[4] است و دیگری، قلدری غیرمستقیم یا غیرقابل مشاهده که قلدری اجتماعی[5] را در برمی‌گیرد (لی[6]، ۲۰۱۰). قلدری جسمانی به معنای آسیب‌زدن به بدن یا مایملک یک فرد و قلدری کلامی هم به معنای گفتن یا نوشتن حرف‌های منظوردار[7] است. مقصود از قلدری اجتماعی نیز مخدوش ساختن روابط و وجهه‌ی اجتماعی قربانی است. افزون بر این، الیوت[8] (۱۹۹۷) قلدری را شامل قلدری کلامی، جسمی، محروم‌سازی اجتماعی، قلدری روانی و قلدری جنسی می‌داند (چراغی و پیشکین[9]، ۲۰۱۱: ۲۵۱۱).

میزان ۱۱ تا ۵۳ درصد از کودکان ۱۱ تا ۱۵ ساله، در ۲۹ کشور توسعه‌یافته‌ی جهان ابراز داشته‌اند که حداقل یک بار طی دو ماه گذشته مورد قلدری واقع شده‌اند (فایفر[10] و پین‌کوارت[11]، ۲۰۱۴). به‌علاوه، هر ماه ۲۸۲ هزار نفر در دبیرستان‌ها مورد قلدری قرار می‌گیرند (آمار قلدری، ۲۰۱۴). هم‌چنین بالغ بر یک‌سوم دانش‌آموزان دبیرستانی به خاطر قلدری در مدرسه احساس ناامنی می‌کنند (بازورث[12] و همکاران، ۱۹۹۹). آمار واضحی از قلدری در مدارس ایران در دست نیست، امّا با استناد به پژوهش‌های محقّقان در این باره، می‌توان تا حدودی تصویری از میزان و وضعیّت قلدری در مدارس به‌دست آورد. شیری و همکاران (۱۳۹۲) تحقیقی میان دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی در زنجان انجام دادند که طبق نتایج آن، ۱۸/۸ درصد از آن‌ها قلدر بوده‌اند. ایوبی و همکاران (۱۳۹۲) نیز ۱۰۶۴ پسر دبیرستانی شهر زنجان را در سال ۱۳۹۰ مورد مطالعه قرار دادند

[1] Jolliffe
[2] Farrington
[3] Physical bullying
[4] Verbal bullying
[5] Social bullying
[6] lee
[7] Mean Thing
[8] Elliott
[9] Piskin
[10] Pfieffer
[11] Pinquart
[12] Bosworth

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

که در این بررسی، شیوع قلدری (شامل افراد قلدر و قربانی)، ۲۶/۳ درصد به دست آمد. برزگر بفرویی و خضری (۱۳۹۲) نیز با استفاده از دیگرگزارشی (قلدری از دیدگاه دبیران)، شیوع قلدری را در مدارس راهنمایی بررسی کردند. یافته‌های تحقیق آن‌ها نشان داد شایع‌ترین نوع قلدری، قلدری کلامی و پس از آن به ترتیب قلدری فیزیکی (جسمانی) و جنسی است. تقی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) هم با بررسی ۳۲۰ نفر از دختران مقطع راهنمایی شهرستان گناباد، بیش‌ترین میزان قلدری را به ترتیب شامل قلدری کلامی (میانگین = ۴/۶۱)، طرد اجتماعی (میانگین = ۴/۵۶)، قلدری جسمانی (میانگین = ۲/۴۱)، مجبور کردن دیگران (میانگین = ۱/۲۸)، قلدری نژادپرستانه (میانگین = ۱/۲۸)، قلدری غیرمستقیم (میانگین = ۱/۱۵)، قلدری جنسی (میانگین = ۱/۲۴) و قلدری در فضای مجازی (میانگین = ۱/۱۹) به‌دست آوردند.

محقّقان آثار کوتاه‌مدّت و درازمدّت فراوانی برای دانش‌آموزان قلدر، قربانی و سایر دانش‌آموزان شاهد قلدری برشمرده‌اند. احتمال بروز رفتار مجرمانه و درگیری در مسائل قانونی در آینده در افراد قلدر زیاد است. افراد قلدر، نسبت به بقیه‌ی دانش‌آموزان، بیش‌تر اهل نزاع هستند؛ نمرات ضعیفی دارند و جوّ مدرسه را مکدّر و منفی حس می‌کنند. درگیری در قلدری، احتمال مصرف الکل (پلگ اورن[1] و همکاران، ۲۰۱۲) را نیز افزایش می‌دهد. قلدری، قربانی را متحمّل ضررهای فراوان از جمله آسیب دیدن امنیّت و سلامت روانی، تضعیف سازگاری اجتماعی و تنفّر از محیط مدرسه، ناخوش‌احوالی جسمی و علائم بیماری‌های روان‌تنی[2]، استرس‌های شدید، اضطراب، افسردگی و در بدترین حالت، خودکشی می‌سازد (لوسی[3]، ۲۰۱۱). تحقیقات تجربی حاکی از آن است که قلدری، احتمال خودکشی را در دانش‌آموزان (کوپر[4] و همکاران، ۲۰۱۲؛ هانگ[5] و همکاران، ۲۰۱۴) افزایش خواهد داد؛ تا بدان جا که مار[6] و فیلد[7] (۲۰۰۱) واژه‌ی تلفیقی قلدری- خودکشی[8] را برای نشان دادن اهمّیّت آثار زیان‌بار قلدری به‌کار بردند. وقتی فشارهای وارد بر فرد قربانی به اندازه‌ای باشد که او زندگی خود را از هر لحاظ تحت تأثیر قلدری ببیند، دست به خودکشی می‌زند.

[1] Peleg-Oren
[2] Psychosomatic
[3] Losey
[4] Cooper
[5] Hong
[6] Marr
[7] Field
[8] Bullycide

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

آمار فزاینده‌ی قلدری و هم‌چنین تبعات منفی و فراوان آن در سراسر جهان توجّه محافل آکادمیک را برای مطالعه و کنترل این آسیب برانگیخته است. با نظر به این که بیش‌تر تحقیقات انجام‌شده، حاصل اندیشه‌ورزی‌های محقّقان روان‌شناسی با رویکرد روان‌شناختی به موضوع و غلبه‌ی به‌کارگیری روش آزمایشی هستند، هدف اصلی پژوهشگران در تحقیق حاضر، تبیین جامعه‌شناختی قلدری است. این تحقیق با بهره‌گیری از سه نظریّه‌ی برجسته‌ی جامعه‌شناسی انحرافات یعنی نظریّه‌ی عمومی جرم[1]، نظریّه‌ی هم‌نشینی افتراقی[2] و نظریّه‌ی فشار عمومی[3]، عوامل اجتماعی مؤثّر در ایجاد این سوءرفتار را مورد بررسی قرار داده و با استفاده از نگاه تئوریک و مفروضات نظری درصدد تبیین آن برآمده است.

پیشینه‌ی مطالعه‌ی قلدری

پیشینه‌ی فارسی

در نگارش این مقاله، به دلیل قلّت پژوهش در زمینه‌ی قلدری، همه‌ی تحقیقات صورت‌گرفته و منتشرشده در کشور مورد بررسی قرار گرفته‌اند. بیش‌تر پژوهش‌های داخلی به بررسی اثربخشی تقویت مهارت‌های مختلف، آموزه‌ها و برنامه‌های ضدّ قلدری در کنترل این مسأله پرداخته‌اند (راضی مرادی و همکاران، ۱۳۸۹؛ پورسیّد و همکاران، ۱۳۸۹؛ نجف‌زاده، ۱۳۸۹؛ مقتدایی و همکاران، ۱۳۹۰؛ کیمیایی و همکاران، ۱۳۹۰؛ استکی آزاد و همکاران، ۱۳۹۲؛ قمری گیو و همکاران، ۱۳۹۲؛ استکی آزاد و امیری، ۱۳۹۲). بسیاری از پژوهش‌ها نیز نقش عوامل عمدتاً روان‌شناختی و بعضاً اجتماعی در قلدری مانند رابطه‌ی دانش‌آموزان و معلّمان (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۱)، ادراک از محیط خانواده (بیرامی و علائی، ۱۳۹۲)، مهارت اجتماعی و مشکلات روان‌شناختی (شیری و همکاران، ۱۳۹۲)، تنظیم و ابراز هیجان (بشرپور و همکاران، ۱۳۹۲) و پذیرش اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی (تقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳) را بررسی کرده‌اند. هم‌چنین برخی پژوهش‌ها، روان‌سنجی مقیاس‌های سنجش قلدری (چالمه، ۱۳۹۲؛ رضاپور و همکاران، ۱۳۹۲) و برخی دیگر نیز شیوع‌شناسی قلدری (ایوبی و همکاران، ۱۳۹۲؛ برزگر بفرویی و خضری، ۱۳۹۲) را مورد تفحّص و مطالعه قرار داده‌اند.

[1] General theory of crime
[2] Differential association theory
[3] General strain theory (GST)

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

بررسی پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که وضعیّت قلدری در مدارس ایران، به درستی مسأله‌شناسی نشده است و تحقیقات انجام‌شده از تنوّع و نوآوری علمی برخوردار نیستند. افزون بر این، ارتباط و انسجام منطقی میان تحقیقات داخلی دیده نمی‌شود و هرکدام به صورت جَسته و گریخته[1] به این آسیب مهم پرداخته‌اند. هم‌چنین به‌نظر می‌رسد هیچ‌گونه مطالعه‌ی فرهنگی و تاریخی درباره‌ی قلدری وجود ندارد. بر اساس شواهد تجربی، قلدری در کشورهای دیگر با نژاد در ارتباط است؛ زیرا مدارس چندفرهنگی در کشورهای مهاجرپذیر، زمینه را برای تعصّب نژادی و در پی آن، قلدری فراهم می‌کند. ضمن آن که در خارج از کشور، مدارس مختلط نیز وجود دارد. امّا در ایران هیچ‌کدام از دو مورد یادشده یافت نمی‌شود و این نشانگر اهمّیّت مطالعه‌ی این آسیب با توجّه به شرایط کشور ماست. هم‌چنین بیش‌تر پیمایش‌های انجام‌شده علاوه بر این که در حوزه‌ی روان‌شناسی جای می‌گیرند، دانش‌آموزان مقطع راهنمایی را مورد بررسی قرار داده‌اند. با اذعان به جمع‌بندی پژوهش‌های فارسی درباره‌ی قلدری و توجّه به نقاط ضعف و قوّت آن‌ها، هدف این تحقیق آن است که با رویکردی جامعه‌شناختی، قلدری را در مقطع متوسّطه در مدارس شهر ساری مطالعه و بررسی کند.

پیشینه‌ی خارجی

تا به امروز در خارج از کشور درباره‌ی قلدری، مقالات بسیاری نگاشته شده است. با مرور بیش از دویست مقاله‌ی پژوهشی، تحقیقات مربوط به قلدری، به شرح زیر قابل دسته‌بندی هستند:

1- Fragmented

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

از میان این مقالات، شش مقاله‌ی کلیدی که به بررسی قلدری با بهره‌گیری از نظریّه‌های جامعه‌شناختی پرداخته‌اند، برای نگارش مقاله‌ی حاضر انتخاب شده‌اند. بیش‌تر این مقالات (آن نِورِ[1] و کُرنِل[2]، ۲۰۰۳؛ پارک[3]، ۲۰۱۰؛ مون[4] و همکاران، ۲۰۱۱؛ چوئی[5] و چان[6]، ۲۰۱۳؛ مون و آلارید[7]، ۲۰۱۴) رابطه‌ی خودکنترلی و قلدری را سنجیده‌اند. این مطالعات نشان‌دهنده‌ی رابطه‌ی مثبت میان ضعف خودکنترلی و قلدری بوده‌اند؛ به این معنا که برای دانش‌آموزانی که خودکنترلی پایین‌تری داشته‌اند، احتمال انجام قلدری در ابعاد سه‌گانه‌ی آن بیش‌تر وجود داشته است. افزون بر این، مون و همکاران (۲۰۱۱)، پَت‌چین[8] و هیندوجا[9] (۲۰۱۱) و مون و جون جانگ[10] (۲۰۱۴) رابطه‌ی فشار و قلدری را بررسی کرده‌اند. در این تحقیقات، میان ابعاد طرّاحی‌شده در سنجش فشار عمومی و قلدری رابطه‌ی مستقیم و معناداری کشف شده است؛ به این معنا که دانش‌آموزان

[1] Unnever
[2] Cornell
[3] Park
[4] Moon
[5] Chui
[6] Chan
[7] Alarid
[8] Patchin
[9] Hinduja
[10] Joon Jang

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

تحت فشار، نسبت به دیگر دانش‌آموزان بیش‌تر در قلدری شرکت می‌کرده‌اند. هم‌چنین مون و همکاران (۲۰۱۱) و مون و جون جانگ (۲۰۱۴) رابطه‌ی هم‌نشینی افتراقی و قلدری را با این فرضیّه که هم‌نشینی با همالان بزهکار و پیوند با آن‌ها احتمال بروز قلدری را افزایش خواهد داد، مطالعه نموده‌اند. در تحقیق اوّل (۲۰۱۱) که متغیّر هم‌نشینی افتراقی به‌عنوان یک متغیّر مستقل سنجیده شده، رابطه‌ی ضعیفی میان قلدری و این متغیّر، کشف گردیده است، امّا در تحقیق دوم (۲۰۱۴)، این متغیّر به‌عنوان یکی از متغیّرهای مشروط‌ساز در بررسی رابطه‌ی فشار و قلدری لحاظ شده و ارتباط مثبت و معناداری با قلدری در حالت کلّی (و نه به تفکیک ابعاد آن) داشته است. این امر نشان می‌دهد هنگامی که این متغیّر (هم‌نشینی افتراقی) در تلفیق با نظریّه‌های دیگر و در کنار متغیّرهای مهمّی چون فشار و خودکنترلی سنجیده می‌شود، قدرت تبیین بهتری از کجروی و سوءرفتار نوجوانان نظیر قلدری در مدارس ارائه می‌کند. در تحقیقات خارجی با وجود فراوانی و تنوّع مقالات و رساله‌ها، رویکرد نظری جامعه‌شناسانه بسیار اندک مورد استفاده قرار گرفته و تعداد انگشت‌شماری از مقالات به صورت نظام‌مند و با بهره‌گیری از نگاه تئوریک به مطالعه‌ی آن پرداخته‌اند. بنابراین ضرورت بررسی جامعه‌شناختی قلدری، مستدل است و به‌کارگیری دقیق نظریّه، هدفی است که این پژوهش در پی آن است. علاوه بر سنجش تجربی نظریّه‌های جامعه‌شناسانه، قدرت تبیینی آن‌ها درباره‌ی قلدری نیز در این تحقیق مورد توجّه قرار خواهد گرفت.

چارچوب نظری

چارچوب نظری این تحقیق مبتنی بر جوانبی از نظریّه‌های عمومی جرم، هم‌نشینی افتراقی و فشار عمومی اگنو است که در ذیل به اختصار به آن‌ها پرداخته می‌شود.

نظریّه‌ی عمومی جرم (نظریّه‌ی خودکنترلی)

نظریّه‌های عمومی جرم، نظریّه‌هایی هستند که دامنه‌ی وسیعی از این مسائل را مطرح می‌کنند و محدود به مکان یا زمان خاصّی نیستند. یافته‌ها نشان می‌دهد که نظریّه‌ی عمومی جرم گاتفردسون[1] و هیرشی[2] فارغ از مقوله‌های نژاد، جنسیّت، سن و مکان است (آلوارز-ریورا[3] و فاکس[4]، ۲۰۱۰:

[1] Michael Ryan Gottfredson
[2] Travis Hirschi
[3] Alvarez-Rivera
[4] Fox

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

۶۶۷). از نظر گاتفردسون و هیرشی، ارتکاب جرم یا اجتناب از آن، محصول ملغمه‌ای از نتایج لذّت‌بخش و زجرآور است (هیرشی و گاتفردسون، ۱۹۹۰: ۵-۶). این دو اندیشمند نقاط مشترک جرم را مبنای تحلیل برای یافتن نقاط مشترک مجرمان می‌پنداشتند (بارلو و کازلاریچ، ۲۰۱۰). در این نظریّه عوامل اجتماعی نه به‌عنوان علل جرم، بلکه به‌عنوان پیامدهای اجتماعی خودکنترلی هستند (علیوردی‌نیا، ۱۳۸۹). اگرچه این نظریّه اهمّیّت عوامل محیطی را به حداقل می‌رساند، امّا از میان آن‌ها، به موقعیّت‌های جرم‌زا - که از آن به‌عنوان فرصت یاد کرده - و نقش مهمّ جامعه‌پذیریِ دقیق به‌عنوان منبع خودکنترلی، توجّه ویژه‌ای نشان داده است (بیکر[1]، ۲۰۱۰: ۲۳۸).

همان‌گونه که جرایم به لحاظ فرصت ارتکاب متفاوتند، افراد نیز از این جهت که چقدر در برابر موقعیّت‌های وسوسه‌انگیز برای ارتکاب جرم آسیب‌پذیر هستند، تفاوت دارند. آن‌ها آسیب‌پذیری افراد را تحت عنوان مفهوم خودکنترلی بیان کردند (بارلو و کازلاریچ، ۲۰۱۰: ۱۳۸). در این نظریّه، خودکنترلی پایین علّت ارتکاب جرم نیست بلکه با فرصت[2]های جرم‌زا در تعامل است؛ به این معنا که در صورت مهیّا شدن فرصتی برای ارتکاب جرم، افراد با خودکنترلی پایین احتمالاً تسلیم این فرصت‌ها می‌شوند (نوفزیگر[3]، ۲۰۰۸: ۱۹۳)، امّا افراد با خودکنترلی قوی می‌توانند در برابر خشنودی کاذب ناشی از ارتکاب جرم مقاومت کنند (علیوردی‌نیا، ۱۳۸۹: ۹۱).

نظریّه‌ی هم‌نشینی افتراقی

بالغ بر نیم‌قرن است که از ارائه‌ی نظریّه‌ی هم‌نشینی افتراقی از سوی ادوین ساترلند[4] (۱۹۴۷) می‌گذرد. به نظر ساترلند، یک جامعه‌ی نابسامان مخلوطی از گروه‌های گوناگون است که در ارزش و منافع با هم تضاد دارند و این امر یک نظام اجتماعی افتراقی[5] را ایجاد می‌کند. بر این اساس، نظام اجتماعی افتراقی محصول یک جامعه‌ی نابسامان و مولّد معاشرت و هم‌نشینی افتراقی است.

هم‌نشینی افتراقی بر این امر دلالت دارد که افراد یک گروه، خود را از دیگران و از ارزش‌های غالب جدا نگه داشته‌اند. در واقع، فرد در معرض معاشرت‌های گوناگون با افراد است که طی آن با مواضع مختلف نسبت به قانون یعنی حمایت از رفتارهای قانونمند یا نفی قانون و نپذیرفتن آن مواجه می‌شود. به این مقوله، هم‌نشینی افتراقی یا معاشرت ترجیحی گفته می‌شود. پس از ساترلند نیز بسیاری از جامعه‌شناسان اذعان داشتند که انجام رفتارهای کجروانه تابع یادگیری این رفتارها در

[1] Baker
[2] Opportunity
[3] Nofziger
[4] Edwin Sutherland
[5] Differential Social organization

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

گروه‌های شخصی و صمیمی است (آلبرت و همکاران[1]، ۱۹۶۴). طی فرایند هم‌نشینی افتراقی دو موضوع بنیادی یعنی تعاریف حامی رفتار مجرمانه و فنون ارتکاب جرم (ویلیامز و مک‌شین، ۱۳۹۱) آموخته می‌شود. این تعاریف مشتمل بر چهار مورد انگیزه‌ها[2]، سائقه‌ها و محرّک‌ها[3]، توجیه‌ها و دلیل‌تراشی‌ها[4] برای معقول نشان دادن تخطّی، و نگرش‌ها[5] هستند (متسودا[6]، ۱۹۸۲: ۴۸۹).

نظریّه‌ی فشار عمومی

نظریّه‌ی فشار عمومی از سوی رابرت اگنو[7] (۱۹۸۵) ارائه شد. بر اساس این نظریّه، در صورت وجود نابرابری اجتماعی، افرادی که به ابزارهای مشروع دسترسی ندارند، به راه‌های ناپسند و نامشروع (کجروی) برای رسیدن به آن هدف‌ها دست می‌یازند. طبق این نظریّه، شکاف عمیق میان طبقه‌ی مرفّه و طبقه‌ی فقیر، فضایی پر از حسادت و بی‌اعتمادی ایجاد می‌کند که می‌تواند منجر به خشونت و خشم شود (سیگل[8]، ۲۰۱۰: ۱۹۰). در واقع «جرم یک واکنش محتمل است، زمانی که واقعیّت زندگی از رؤیا بسیار فاصله می‌گیرد» (وینفری، ۱۳۸۸: ۲۱۱). نظریّه‌ی فشار عمومی در مقابل نظریّه‌های کلاسیک فشار، دسته‌بندی تازه‌ای از فشار ارائه می‌کند:

۱- از دست دادن انگیزه‌های مثبت مانند از دست دادن نامزد یا مرگ یک دوست.

۲- وجود محرّک‌های منفی و ناخوشایند چون حمله‌ی فیزیکی به فرد یا توهین کلامی به وی.

۳- وجود موانع در برابر اهداف[9] و شکست در رسیدن به هدفی که فرد آن را حقّ خود بداند (اگنو، ۲۰۰۱: ۳۱۹).

بر پایه‌ی نظریّه‌ی فشار عمومی، سازوکاری که فشار را منجر به ارتکاب جرم می‌کند، طیف گسترده‌ای از حالات منفی است: افسردگی، ناامیدی، ترس و خشم. از میان این حالات، خشم از همه مهم‌تر است؛ زیرا آسیب‌دیدگی احساس فرد را بالا می‌برد و در او میل به تلافی[10] و انتقام ایجاد می‌کند (اِل‌وانگر[11]، ۲۰۰۶: ۶۴). احساس خشم به این دلیل که بازدارندگی را در افراد کاهش

[1] Albert J. et al
[2] Motives
[3] Drives
[4] Rationalizations
[5] Attitudes
[6] Matsueda
[7] Robert Agnew
[8] Siegel
[9] Goal blockage
[10] Retaliation
[11] Ellwanger

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

و انرژی آن‌ها را برای انتقام‌جویی افزایش می‌دهد، منجر به ارتکاب جرم و انحراف می‌شود. افراد ممکن است جرم را به‌عنوان یک راه خلاص‌شدن از فشار یا کاهش آن (مثلاً سرقت برای رسیدن به اهداف مالی)، برای انتقام‌جویی از دیگران (مانند حمله به همسالانی که او را مورد آزار قرار دادند) یا تسکین احساس منفی (مثل مصرف موادّ مخدر) به‌کار برند (بارلو[1] و دکر[2]، ۲۰۱۰: ۲۹). از نظر اگنو، یک فشار هنگامی به کجروی منجر می‌شود که انباشت آن به آستانه‌ی خاصّی برسد. هم-چنین ابعاد مربوط به فشار شامل مقدار[3]، تأخّر[4] (فشاری که اخیراً اتّفاق افتاده باشد)، مدّت[5] و وجود مجموعه فشارها[6] باید لحاظ شوند (اگنو، ۱۹۹۲: ۷۴).

فرضیّه‌های تحقیق

- قلدری و ابعاد آن (کلامی، جسمانی و اجتماعی) تابعی مثبت از میزان خودکنترلی پایین است.
- قلدری و ابعاد آن (کلامی، جسمانی و اجتماعی) تابعی مثبت از میزان هم‌نشینی افتراقی است.
- قلدری و ابعاد آن (کلامی، جسمانی و اجتماعی) تابعی مثبت از میزان فشار عمومی است.

روش تحقیق

روش تحقیق این پژوهش، پیمایشی و از نوع مقطعی[7] است. جمعیّت تحقیق بر اساس آخرین آمار آموزش و پرورش شهر ساری، ۱۲۰۴۶ نفر دانش‌آموز پایه‌ی اوّل، دوم و سوم در منطقه‌ی شهری ساری هستند. روش نمونه‌گیری در تحقیق حاضر، روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم است. حجم نمونه نیز با استفاده از فرمول کوکران ۳۷۳ نفر تعیین شده است و در مجموع ۴۹۰ نفر نمونه‌ی ارتقایافته‌ی این تحقیق را تشکیل می دهند.

هم‌چنین در این پژوهش برای بررسی اعتبار ابزار سنجش، از اعتبار محتوا برای همه‌ی متغیّرهای تحقیق و از اعتبار سازه‌ی نظری برای متغیّر وابسته استفاده شده است. در اعتباریابی سازه‌ی نظری، مطابقت سنجه با انتظارات نظری مدّنظر قرار می‌گیرد (دواس، ۱۳۹۱: ۶۴). در اعتبار سازه مفهوم و مقیاس تحقیق باید با روابط مدّنظر در تئوری‌ها یا تحقیقات انجام‌گرفته‌ی پیشین

[1] Barlow
[2] Decker
[3] Magnitude
[4] Recency
[5] Duration
[6] Clustering of strainful events
[7] Cross-sectional

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

هماهنگی داشته باشد (علیوردی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۰). نتایج تحقیقِ پیش‌رو حاکی از آن است که بین میانگین قلدری پسران و میانگین قلدری دختران تفاوت وجود دارد؛ به این معنا که میانگین قلدری در پسران نسبت به میانگین قلدری در دختران به طرز معناداری بیش‌تر است. تحقیقات پیشین (بالدری[1] و فرینگتون[2]، ۲۰۰۰؛ لاوفر[3] و هارل[4]، ۲۰۰۳؛ نِیشن[5] و همکاران، ۲۰۰۷؛ توتورا[6] و همکاران، ۲۰۰۸؛ ماریز[7] و پیترمن[8]، ۲۰۱۰؛ هیلوغلو [9] و جنگ‌سِون- اوندر[10]، ۲۰۱۰؛ کربن لوپز[11] و همکاران، ۲۰۱۰؛ چراغی و پیشکین[12]، ۲۰۱۱؛ تاپچو [13] و اردور-باکر[14]، ۲۰۱۲) نیز به چنین نتیجه‌ای دست یافته‌اند. بنابراین مقیاس متغیّر وابسته‌ی این پژوهش (قلدری) از اعتبار سازه‌ی نظری برخوردار است. برای تعیین پایایی[15] این تحقیق نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضرایب آلفای متغیّرها در این جدول حاکی از آن است که پایایی ابزار سنجش (پرسش‌نامه) در حدّ مطلوبی است.

جدول شماره‌ی یک- ضریب آلفای کرونباخ متغیّرهای تحقیق

متغیّرهای تحقیق	تعداد گویه	آلفای کرونباخ
هم‌نشینی افتراقی	۸	۰/۸۸
مطلوب‌نمایی اجتماعی	۱۰	۰/۶۵
فشار عمومی	۳۵	۰/۹۲
خودکنترلی پایین	۲۴	۰/۸۸
قلدری	۱۲	۰/۹۴

[1] Baldry
[2] Farrington
[3] Laufer
[4] Harel
[5] Nation
[6] Totura
[7] Marees
[8] Petermann
[9] Hilooglu
[10] Cenkseven-Önder
[11] Carbone-Lopez
[12] Piskin
[13] Topcu
[14] Erdur-Baker
[15] Reliability

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

تصریح مفاهیم و سنجش متغیّرها

قلدری

از نظر الویس (۱۹۹۳) قلدری یعنی آزار و اذیت مکرّرِ مستقیم (جسمی) و غیرمستقیمِ (کلامی و روانی) یک فرد از سوی فرد (افراد) قدرتمندتر و پُرزورتر از وی (دکامپ و نوبای، ۲۰۱۵). پرسش‌نامه‌ی قلدری/قربانی الویس[1] معروف‌ترین مقیاس سنجش این مقوله است که از طریق خودگزارشی و با اشتمال بر ۴۰ گویه، هم قلدری و هم قربانی‌شدن را می‌سنجد (توتورا و همکاران، ۲۰۰۸: ۵۷۹). برخی محقّقان از صورت کوتاه‌شده‌ی این پرسش‌نامه که مشتمل بر ۱۶ گویه (۸ گویه‌ی سنجش قلدری و ۸ گویه‌ی سنجش قربانی‌شدن) است، استفاده کرده‌اند. هم‌چنین محقّقانی که صرفاً قصد بررسی قلدری را داشته‌اند، فقط گویه‌های آن- و نه قربانی‌شدن- را لحاظ کرده‌اند. در این تحقیق برای سنجش قلدری، با نظر به پرسش‌نامه‌ی الویس و با عطف توجّه به مقتضیّات جامعه‌ی ایران و ویژگی‌های مدارس ایرانی[۱]، قلدری در سه بعد زبانی، جسمانی و اجتماعی و در ۱۲ گویه بررسی شده است.

جدول شماره‌ی دو- فرایند عملیاتی‌سازی متغیّر قلدری

- من از ابتدای سال تحصیلی تاکنون:

متغیّر	بعد	گویه
قلدری	قلدری زبانی	به قصد اذیّت کردن، به دانش‌آموزان دیگر فحش داده‌ام.
		عمداً دانش‌آموزان دیگر را مسخره کرده‌ام.
		به قصد آزار دادن، به دانش‌آموزان دیگر طعنه و کنایه زده‌ام.
		دانش‌آموزان دیگر را تهدید کرده‌ام.
	قلدری جسمانی	دانش‌آموزان دیگر را کتک یا به آن‌ها لگد زده‌ام.
		به دانش‌آموزان دیگر عمداً تنه زده‌ام یا آن‌ها را هل داده‌ام.
		پول دانش‌آموزان دیگر را به زور گرفته‌ام یا وسایل آن‌ها را خراب کرده‌ام.
		دانش‌آموزان دیگر را نیشگون گرفته یا به آن‌ها آب دهان انداخته‌ام.
	قلدری اجتماعی	عمداً دانش‌آموزان دیگر را طرد کرده‌ام؛ آن‌ها را از گروه دوستان بیرون انداخته‌ام یا در کل، آن‌ها را آدم حساب نکرده‌ام.
		درباره ی دانش‌آموزان دیگر شایعات دروغین پخش و کاری کرده‌ام تا بقیه از آن‌ها بدشان بیاید.
		کاری کرده‌ام تا دانش‌آموزان دیگر در جمع ضایع شوند.
		دانش‌آموزان دیگر را در جمع به خاطر قیافه یا وضع مالی خانواده‌ی آن‌ها تحقیر و اذیّت کرده‌ام.

[1] Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ)

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

فشار عمومی

در جامعه آرمان‌های اجتماعی و ارزش‌های مؤیّد آن‌ها یکسان هستند. هنگامی که میان وسیله و هدف انفکاک باشد، فشار و به تبع آن جرم ایجاد می‌شود. در این تحقیق برای سنجش فشار، ۳۵ گویه مشتمل بر چهار بعد اصلی فشار یعنی حذف انگیزه‌های مثبت[1] (در شش گویه مانند فوت دوست صمیمی، بیکاری پدر و ...)، وجود محرّک منفی[2] (طی ۱۱ گویه و در چهار قسمت کشمکش خانوادگی، تنبیه روانی از سوی معلّم، فشارهای درسی و تنبیه از سوی والدین)، شکست در رسیدن به اهداف مثبت و ارزشمند[3] (طی ۶ گویه و در دو قسمت گسست میان انتظارات و دستاوردهای واقعی فرد و گسست میان پیامدهای منصفانه از نظر فرد و پیامدهای واقعی) و حالات عاطفی منفی[4] (طی ۱۲ گویه و در سه قسمت خشونت[5]، اضطراب[6] و یأس[7]) مورد استفاده قرار گرفته است. طرّاحی این مقیاس نیز مبتنی بر تحقیقات پیشین است (اگنو، ۲۰۰۱؛ لیونز[8]، ۲۰۰۲؛ بائو[9] و همکاران، ۲۰۰۴؛ ورهام[10] و همکاران، ۲۰۰۵؛ اگنو، ۲۰۰۸؛ مون و همکاران، ۲۰۰۹؛ سیگل، ۲۰۱۰؛ پت‌چین و هیندوجا، ۲۰۱۰؛ مون و همکاران، ۲۰۱۱؛ اسپوهِن[11]، ۲۰۱۲؛ مون و جون جانگ، ۲۰۱۴).

خودکنترلی

خودکنترلی به معنای توانایی افراد در محدود کردن خود است (ویلیامز و مک‌شِین، ۱۳۹۱). گرَزمیک[12] و همکارانش (۱۹۹۳) مقیاسی برای سنجش خودکنترلی تدوین کرده و هر شش بعد تکانشگری[13]، خودمحوری[14] و هیچ اهمّیّتی برای دیگران قائل نشدن، ترجیح اعمال ساده بر کارهای سخت[15]، ترجیح فعّالیّت‌های جسمانی بر فعّالیّت‌های فکری[16]، عدم توانایی در کنترل

[1] Removal of positively valued stimuli
[2] Presentation of negative stimuli
[3] Failure to achieve positively valued goals
[4] Negative emotions
[5] Resentment
[6] Anxiety
[7] Frustration
[8] Lyons
[9] Bao
[10] Wareham
[11] Spohn
[12] Grasmick
[13] Impulsivity
[14] Insensitivity
[15] Preference for easy and simple tasks
[16] Preference for physical rather than mental tasks

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

احساسات[1] و در نهایت خطرپذیری[2] را ارائه داده‌اند (هیگینز[3]، ۲۰۰۷: ۱۵۹). در پژوهشِ پیش رو رو این ابعاد در قالب ۲۴ گویه و مبتنی بر پژوهش‌های پیشین (علیوردی‌نیا و یونسی، ۱۳۹۳) سنجیده شده است.

هم‌نشینی افتراقی

در هر جامعه‌ای تعاریف حامی/نافی قانون در کنار هم وجود دارند و هر فرد می‌تواند تعاریف متفاوتی نسبت به بقیه‌ی افراد درباره‌ی قانون داشته باشد. «ساترلند، روند شکل‌گیری و دست‌یابی به این تعاریف را هم‌نشینی افتراقی می‌نامد» (کرسی[4]، ۱۹۶۴: ۲۰). در این تحقیق، ۵ گویه‌ی حاکی از بزهکاری دوستان نزدیک و صمیمی و ۳ گویه‌ی دلالت‌کننده بر قلدری دوستان صمیمی فرد، مورد استفاده قرار گرفته و طرّاحی آن نیز مبتنی بر مقیاس قلدری اُلویس و تحقیقات پیشین بوده است (بائو و همکاران، ۲۰۰۴).

یافته‌های تحقیق

یافته‌ها نشان می‌دهد ۷/۶ درصد از پاسخ‌گویان اصلاً قلدری ندارند. هم‌چنین قلدری ۶۵/۴ درصد از افراد در حدّ کم، ۲۲/۲ درصد در حدّ متوسّط و ۴/۹ درصد در حدّ زیاد است. در مقایسه میان دانش‌آموزان دختر و پسر در متغیّر قلدری و ابعاد آن، داده‌های جدول حاکی از آن است که قلدری دانش‌آموزان پسر بیش‌تر از دانش‌آموزان دختر است. طبق یافته‌های این جدول، ۴/۹ درصد از دانش‌آموزان پسر و ۱۰/۲ درصد از دانش‌آموزان دختر اصلاً مرتکب قلدری نشده‌اند. قلدری دانش‌آموزان پسر در حدّ زیاد با ۶/۸ درصد، بیش‌تر از قلدری دانش‌آموزان دختر در این حد با ۲/۹ درصد است.

۵۸/۵ درصد از پاسخ‌گویان اصلاً قلدری کلامی ندارند. هم‌چنین قلدری کلامی ۳۲/۷ درصد از افراد در حدّ کم، ۵/۱ درصد در حدّ متوسّط و ۳/۷ درصد در حدّ زیاد است. در قلدری جسمی نتایج جدول نشان می‌دهد که ۷۳/۷ درصد از پاسخ‌گویان اصلاً قلدری جسمی ندارند. هم‌چنین قلدری جسمی ۲۰/۵ درصد از افراد در حدّ کم، ۲/۹ درصد در حدّ متوسّط و ۲/۹ درصد در حدّ زیاد است. در بعد قلدری اجتماعی نیز نتایج حاکی از آن است که ۲۷/۳ درصد از پاسخ‌گویان اصلاً

[1] Lack of temper control
[2] risk taking
[3] Higgins
[4] Cressey

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

قلدری اجتماعی ندارند. هم‌چنین قلدری اجتماعی ۳۲/۷ درصد از افراد در حدّ کم، ۲۵/۹ درصد در حدّ متوسّط و ۱۴/۱ درصد در حدّ زیاد است.

جدول شماره‌ی سه- توزیع فراوانی و درصدی متغیّر قلدری و ابعاد آن

متغیّر قلدری و ابعاد آن	میزان	پسر		دختر		جمع کل	
		تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
بعد قلدری کلامی	اصلاً	۸۹	۴۳/۴	۱۵۱	۷۳/۷	۲۴۰	۵۸/۵
	کم	۸۹	۴۳/۴	۴۵	۲۲	۱۳۴	۳۲/۷
	متوسّط	۱۷	۸/۳	۴	۲	۲۱	۵/۱
	زیاد	۱۰	۴/۹	۵	۲/۴	۱۵	۳/۷
	جمع	۲۰۵	۱۰۰	۲۰۵	۱۰۰	۴۱۰	۱۰۰
بعد قلدری جسمی	اصلاً	۱۲۴	۶۰/۵	۱۷۸	۸۶/۸	۳۰۲	۷۳/۷
	کم	۶۳	۳۰/۷	۲۱	۱۰/۲	۸۴	۲۰/۵
	متوسّط	۹	۴/۴	۳	۱/۵	۱۲	۲/۹
	زیاد	۹	۴/۴	۳	۱/۵	۱۲	۲/۹
	جمع	۲۰۵	۱۰۰	۲۰۵	۱۰۰	۴۱۰	۱۰۰
بعد قلدری اجتماعی	اصلاً	۵۴	۲۶/۳	۵۸	۲۸/۳	۱۱۲	۲۷/۳
	کم	۶۹	۳۳/۷	۶۵	۳۱/۷	۱۳۴	۳۲/۷
	متوسّط	۵۵	۲۶/۸	۵۱	۲۴/۹	۱۰۶	۲۵/۹
	زیاد	۲۷	۱۳/۲	۳۱	۱۵/۱	۵۸	۱۴/۱
	جمع	۲۰۵	۱۰۰	۲۰۵	۱۰۰	۴۱۰	۱۰۰
متغیّر قلدری	اصلاً	۱۰	۴/۹	۲۱	۱۰/۲	۳۱	۷/۶
	کم	۱۱۷	۵۷/۱	۱۵۱	۷۳/۷	۲۶۸	۶۵/۴
	متوسّط	۶۴	۳۱/۲	۲۷	۱۳/۲	۹۱	۲۲/۲
	زیاد	۱۴	۶/۸	۶	۲/۹	۲۰	۴/۹
	جمع	۲۰۵	۱۰۰	۲۰۵	۱۰۰	۴۱۰	۱۰۰

جدول شماره‌ی چهار- آزمون تفاوت میانگین متغیّر قلدری و ابعاد آن برحسب جنسیّت پاسخ‌گویان

جنسیّت	تعداد	میانگین قلدری کلامی	میانگین بعد قلدری جسمی	میانگین بعد قلدری اجتماعی	میانگین متغیّر قلدری
دختر	۲۰۵	۰/۳۴	۰/۱۷	۲/۸۵	۱/۱۲
پسر	۲۰۵	۰/۷۶	۰/۵۳	۲/۸۶	۱/۳۸
		t =۵/۳۳ Sig =۰/۰۰۰	t =۴/۹۳ Sig =۰/۰۰۰	t =۰/۰۶ Sig =۰/۹۴۷	t =۴/۱۸ Sig =۰/۰۰۰

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

نتایج جدول شماره‌ی چهار نشان می‌دهد که میانگین متغیّر قلدری پسران (۱/۵۵) بیش‌تر از میانگین متغیّر قلدری دختران (۱/۲۲) است و این تفاوت در سطح ۰/۰۰۰ معنادار است. هم‌چنین تفاوت معناداری بین میانگین قلدری جسمی پسران (۰/۵۳) و میانگین قلدری جسمی دختران (۰/۱۷) وجود دارد و این تفاوت در سطح ۰/۰۰۰ معنادار است. بنا بر نتایج این جدول، بین میانگین قلدری کلامی پسران (۰/۷۶) و دختران (۰/۳۴)، تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۰۰ مشاهده می‌شود. هم‌چنین نتایج این جدول نشان می‌دهد که در بعد قلدری اجتماعی بین دختران و پسران (با سطح معناداری ۰/۹۴۷) تفاوت معناداری دیده نمی‌شود. به‌طور کلّی می‌توان نتیجه‌گیری کرد که میانگین نمره‌ی پسران در قلدری و ابعاد آن (قلدری کلامی و جسمی) بیش‌تر از این میانگین در دختران است.

جدول شماره‌ی ۵- تحلیل رگرسیونی متغیّرهای مستقل بر قلدری برحسب دختر و پسر

ضریب بتا											
متغیّر وابسته	بعد قلدری کلامی			بعد قلدری جسمی			بعد قلدری اجتماعی			متغیّر قلدری		
متغیّرهای مستقل	دختر	پسر	کل	دختر	پسر	کل	دختر	پسر	کل	دختر	پسر	کل
پیوند افتراقی	۰/۲۲**	۰/۳۹**	۰/۳۸**	۰/۱۸*	۰/۳۷**	۰/۳۷**	۰/۰۸	۰/۱۰*	۰/۰۷*	۰/۲۰**	۰/۳۷**	۰/۳۵**
فشار عمومی	۰/۲۸**	۰/۰۳	۰/۱۳*	۰/۰۹	۰/۰۳	۰/۰۷	۰/۲۳**	۰/۱۱*	۰/۱۶**	۰/۲۹**	۰/۰۹	۰/۱۷**
خودکنترلی پایین	۰/۲۷**	۰/۱۱	۰/۱۶*	۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۸۳**	۰/۸۰**	۰/۸۰**	۰/۶۵**	۰/۲۶**	۰/۵۲**
R	۰/۳۱	۰/۴۰	۰/۴۱	۰/۱۸	۰/۳۷	۰/۳۷	۰/۷۱	۰/۷۷	۰/۷۲	۰/۵۷	۰/۵۶	۰/۵۸
R^2	۰/۱۰	۰/۱۶	۰/۱۷	۰/۰۳	۰/۱۴	۰/۱۴	۰/۵۰	۰/۵۵	۰/۵۸	۰/۳۳	۰/۳۲	۰/۳۴
F value	۷/۴	۱۳/۱	۲۷/۹	۲/۴	۱۰/۷	۲۲/۱	۶۸/۲	۸۴/۶	۱۵۱/۵	۳۳/۱	۳۱/۴	۶۹/۶
sig	۰/۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۶	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

***ضریب هم‌بستگی در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است./**ضریب هم‌بستگی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است.**

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

جدول شماره‌ی پنج، تحلیل رگرسیونی تأثیر متغیّرهای مستقل بر متغیّر قلدری و ابعاد آن به تفکیک پاسخ‌گویان دختر و پسر و کلّ آن‌ها را نشان می‌دهد. در بعد قلدری کلامی، نتایج مندرج در این جدول و ضریب تبیین آن، بیانگر آن است که متغیّرهای مستقل ۱۷ درصد از تغییرات بعد قلدری کلامی (به ترتیب ۱۰ و ۱۶ درصد تغییرات بعد قلدری کلامی دختران و پسران) را تبیین می‌کنند. قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های بعد قلدری کلامی به ترتیب متغیّرهای پیوند افتراقی (بتا=۰/۳۸)، خودکنترلی پایین (بتا=۰/۱۶) و فشار عمومی (بتا=۰/۱۳) هستند. هم‌چنین بعد قلدری کلامی دختران بیش‌تر از سوی متغیّرهای فشار عمومی (بتا=۰/۲۸)، خودکنترلی پایین (بتا=۰/۲۷) و پیوند افتراقی (بتا=۰/۲۲) پیش‌بینی می‌شود؛ این در حالی است که متغیّر پیوند افتراقی (بتا=۰/۳۹) بیش‌ترین تبیین را از بعد قلدری کلامی پسران ارائه می‌کند.

علاوه بر این، نتایج مندرج در جدول شماره‌ی پنج و ضریب تبیین آن نشان می‌دهد که متغیّرهای مستقل ۱۴ درصد از تغییرات بعد قلدری جسمی (به ترتیب ۳ و ۱۴ درصد تغییرات بعد قلدری جسمی دختران و پسران) را تبیین می‌کنند. قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌ی بعد قلدری جسمی، متغیّر پیوند افتراقی (بتا=۰/۳۷) است. هم‌چنین متغیّر پیوند افتراقی (بتا=۰/۳۷) بیش‌ترین تبیین را از بعد قلدری جسمی پسران ارائه می‌کند. در بعد قلدری اجتماعی نیز نتایج مندرج در این جدول و ضریب تبیین آن، نشان‌دهنده‌ی آن است که متغیّرهای مستقل ۵۸ درصد از تغییرات بعد قلدری اجتماعی (به ترتیب ۵۰ و ۵۵ درصد تغییرات بعد قلدری اجتماعی دختران و پسران) را تبیین می‌کنند. قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های بعد قلدری اجتماعی به ترتیب متغیّرهای خودکنترلی پایین (بتا=۰/۸۰)، فشار عمومی (بتا=۰/۱۶) و پیوند افتراقی (بتا=۰/۰۷) هستند. هم‌چنین بعد قلدری اجتماعی دختران بیش‌تر از سوی متغیّرهای خودکنترلی پایین (بتا=۰/۸۳) و فشار عمومی (بتا=۰/۲۳) پیش‌بینی می‌شود؛ این در حالی است که متغیّرهای خودکنترلی پایین (بتا=۰/۸۰)، فشار عمومی (بتا=۰/۱۱) و پیوند افتراقی (بتا=۰/۱۰) بیش‌ترین تبیین را از بعد قلدری اجتماعی پسران ارائه می‌دهند.

به‌علاوه، نتایج مندرج در جدول شماره‌ی پنج و ضریب تبیین آن نشان می‌دهد که در متغیّر قلدری متغیّرهای مستقل ۳۴ درصد از تغییرات بعد متغیّر قلدری (به ترتیب ۳۳ و ۳۲ درصد تغییرات متغیّر قلدری دختران و پسران) را تبیین می‌کنند. قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های متغیّر قلدری به ترتیب متغیّرهای خودکنترلی پایین (بتا=۰/۵۲)، پیوند افتراقی (بتا=۰/۳۵) و فشار عمومی (بتا=۰/۱۷) هستند. هم‌چنین متغیّر قلدری دختران بیش‌تر از سوی متغیّرهای خودکنترلی پایین

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

(بتا=۰/۶۵)، فشار عمومی (بتا=۰/۲۹) و پیوند افتراقی (بتا=۰/۲۰) پیش‌بینی می‌شوند؛ این در حالی است که متغیّرهای خودکنترلی پایین (بتا=۰/۴۶) و پیوند افتراقی (بتا=۰/۳۷) بیش‌ترین تبیین را از متغیّر قلدری پسران ارائه می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر تبیین‌پذیری قلدری بر اساس سه نظریّه‌ی برجسته‌ی جامعه‌شناسی انحرافات پیگیری شده است. یافته‌های تحقیق روابط معناداری را میان خودکنترلی، هم‌نشینی افتراقی و فشار با قلدری نشان داده‌اند و بدین ترتیب سه فرضیّه‌ی مطرح‌شده در این پژوهش مورد تأیید قرار گرفته‌اند. قدرت تبیینی هر سه نظریّه‌ی فوق در تبیین سوءرفتار نوجوانان قوی است (اگنو، ۲۰۰۲ و ویلیامز و مک‌شین، ۱۳۹۱). به نظر اگنو (۲۰۰۲) اثرگذاری فشار بر کجروی و بزهکاری مشروط به عواملی چون خودکنترلی، خودکارآمدی، اعتماد به نفس، کنترل اجتماعی، هم‌نشینی افتراقی و ارتباط با همالان بزهکار است. خودکنترلی پایین متضمّن ویژگی‌های خاصّی است که حاکی از روحیّات منفی و تقیّد و پای‌بندی اندک فرد است. این خودکنترلی به کجروی منجر می‌شود؛ زیرا افراد قدرت خود را در کنترل و مهار خواسته‌های ناگهانی و تمایلات آنی خویش از دست می‌دهند. هم‌چنین خصایص ریشه‌دار در خودکنترلی ضعیف موجب می‌شود فشار در افراد، احساسات مخرّبِ عمیق‌تری برانگیزاند. افزون بر این، خودکنترلی کم و تشدید فشارهای واردشده بر فرد، وی را طالب پیوند افتراقی و عضویّت در گروه‌های خاصّی که مؤیّد ارزش‌های نافی قانون هستند، می‌کند. مجموعه‌ی این عوامل در کنار یکدیگر، فرد را آماده‌ی کجروی از جمله قلدری در محیط مدرسه می‌سازد؛ زیرا مدرسه نخستین مکانی است که فرد نقش جدیدی به نام دانش‌آموز را می‌پذیرد و ساعات فراوانی را در آن می‌گذراند. او در مدرسه به برخورد و رابطه‌ی دیالکتیک با فضای مدرسه و ارکان اجتماعی آن می‌پردازد و دور از انتظار نیست که فرد مستعد برای کجروی، نسبت به هم‌کلاسی‌ها و هم‌مدرسه‌ای‌های خود قلدری کند.

نخستین فرضیّه‌ی تحقیق حاضر که بر رابطه‌ی مثبت و معنادار میان خودکنترلی پایین و قلدری دلالت داشته، تأیید شده است. خودکنترلی به معنای توانایی فرد در مهار کردن خواسته‌ها و تمایلات و محدود کردن خود است. به‌نظر می‌رسد افراد با خودکنترلی ضعیف، قلدر نیز هستند؛ زیرا خودکنترلی ضعیف، نشان تکانشگری، آنی بودن و بهره‌جویی از دیگران برای دست‌یابی به لذّت‌ها، مقاصد و امیال خود است. هم‌چنین احساس هم‌دلی و هم‌حسّی در این افراد ضعیف است

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

و آن‌ها نسبت به قربانیان خود بی‌اعتنا هستند و ترسی از تنبیه شدن ندارند. این افراد خودمحور هستند و حاضرند برای رسیدن به اهداف خویش دیگران را فدا کنند. آن‌ها ساده‌ترین راه مانند زورگویی را برای انجام مقاصد خود بر می‌گزینند و به عواقب کار نمی‌اندیشند. نتایج به‌دست آمده از تحلیل نشان می‌دهد که متغیّر خودکنترلی پایین مهم‌ترین و قوی‌ترین متغیّر در پیش‌بینی قلدری است. خودکنترلی پایین رابطه‌ی مستقیم و معناداری با قلدری دارد؛ به این معنا که به موازات ضعیف‌تر بودن خودکنترلی، میزان قلدری افراد افزایش می‌یابد. تأیید فرضیّه‌ی اوّل این تحقیق با نتایج تحقیقات انجام‌شده از سوی آن‌نور و کرنل (۲۰۰۳)، پارک (۲۰۱۰)، چوئی و چان (۲۰۱۳)، مون و آلارید (۲۰۱۴) و مون و جون جانگ (۲۰۱۴) هم‌سو است. فرضیّه‌ی دوم تحقیق نیز که بر رابطه‌ی مثبت و معنادار میان هم‌نشینی افتراقی و قلدری دلالت داشته، مورد تأیید قرار گرفته است. افرادی که عضو گروه‌های بزهکار و در تعامل با همالان بزهکار هستند، طی فرایند یادگیری موضع قانون‌ستیزانه اتّخاذ می‌کنند و برای بقا در گروه به رفتارهای ضدّ اجتماعی که تعاریف حامی آن‌ها و فنون ارتکابشان را آموخته‌اند، می‌پردازند. یافته‌ها نشان داده‌اند بیش‌ترین میزان هم‌نشینی درباره‌ی گویه‌ی تقلّب در امتحانات بوده است. یافته‌های پژوهش رابطه‌ی معنادار و مستقیم میان هم‌نشینی افتراقی را تأیید کرده‌اند؛ به این معنا که با افزایش رابطه و هم‌نشینی با همالان بزهکار، قلدری افراد افزایش می‌یابد. در پژوهش‌های مون و آلارید (۲۰۱۴) و مون و جون جانگ (۲۰۱۴) نیز وجود این رابطه تأیید شده است.

فرضیّه‌ی سوم تحقیق هم که بر رابطه‌ی مثبت و معنادار میان فشار عمومی و قلدری دلالت داشته، مورد تأیید قرار گرفته است. دانش‌آموزِ مواجه با فشار ممکن است برای تسکین و تخلیه‌ی احساسات منفی، به قلدری در مدرسه روی بیاورد. در این پژوهش فشار طی ۳۵ گویه سنجیده شده است. یافته‌ها نشان‌دهنده‌ی آن بوده است که فشار رابطه‌ی مستقیم و معناداری با قلدری دارد. تأیید فرضیّه‌ی سوم تحقیق با پژوهش مون و جون جانگ (۲۰۱۴) هم‌سو بوده است. نکته‌ی شایان توجّه پس از بررسی و تحلیل داده‌ها آن است که رابطه‌ی فشار و قلدری در دانش‌آموزان پسر معنادار نبوده، در حالی که این رابطه برای دختران معنادار بوده است. قلدری علاوه بر خصوصیّاتِ استمرار و محتوای خشونت‌آمیز، حاکی از نابرابری قدرت است. این رکن کلیدی نشان می‌دهد که در قلدری، قربانی باید ضعیف‌تر از قلدر باشد یا لااقل خود را ضعیف‌تر بپندارد. این امکان وجود دارد پسرانی که فشار بیش‌تری متحمّل می‌شوند، در موضع ضعف قرار گرفته، منابع قدرت خود را از دست دهند و بیش‌تر از آن که قلدری کنند، مورد قلدری قرار گیرند. یافته‌های تحقیق در بعد

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

حذف محرّک مثبت (نظیر فوت یا طلاق والدین، بیماری جدّی یکی از اعضای خانواده، بیکار شدن پدر و ...) نشان‌دهنده‌ی آن بوده است که پسران بیش از دختران این بعد را تجربه می‌کنند و همین امر، منابع قدرت چون عزّت نفس و محبوبیّت را از آن‌ها می‌گیرد و آنان را در معرض آزار و تهدید و قربانی شدن قرار می‌دهد. چون در این پژوهش قربانی شدن مطرح و سنجیده نشده است، اثبات و مستدل کردن این ادّعا میسّر نیست. افزون بر این، به نظر اگنو سطح فشارها باید به حدّی برسد که با مشایعت عوامل دیگر چون خودکنترلی پایین، به کجروی و ارتکاب آن منجر شود. به اذعان اگنو (۱۹۹۵)، جرایم را نه به‌واسطه‌ی کاهش فشار بلکه با شناسایی عواملی که پاسخ به فشار را متأثّر می‌سازند، می‌توان کنترل کرد و کاهش داد. با عطف توجّه به تحقیق مون و جون جانگ (۲۰۱۴) که نقش میانجی احساسات منفی را در پیوند دادن فشار و قلدری سنجیده‌اند، نتایج نشان‌دهنده‌ی اهمّیّت فراوان احساسات منفی در این رابطه بوده است. قائل شدن نقش میانجی برای احساسات منفی به این معناست که چنان‌چه فشار، احساسات منفی و مخرّب ایجاد کند، منجر به قلدری می‌شود؛ بنابراین فشار نه به صورت مستقیم بلکه به‌واسطه‌ی ایجاد احساسات منفی اثرگذار است و این احساسات، فرد را به سوی واکنش‌هایی نظیر بزهکاری و کجروی سوق می‌دهد. مون و جون جانگ در تحقیق خود چنین نتیجه گرفته‌اند که وقتی احساسات منفی در تحلیل و مدل لحاظ گردیده‌اند، تأثیرات معنادار فشار بر قلدری بی‌معنا شده یا از شدّت تأثیر آن کاسته شده است. در نتیجه، تفوّق احساسات منفی بر فشار در تبیین قلدری می‌تواند نشان‌دهنده‌ی این امر باشد که پسران کم‌تر در اثر فشار، احساسات منفی را تجربه می‌کنند و برعکسِ دختران، فشار به تنهایی پتانسیل کافی برای قلدری را در آن‌ها ایجاد نمی‌کند.

پیشنهاد پژوهشی این تحقیق، طرّاحی و تدوین پرسش‌نامه‌ای بومی برای سنجش قلدری است. این قدم مهم، مشروط به مطالعات اکتشافی دقیق، بهره‌گیری از مطالعات کمّی و کیفی در کنار هم و استفاده از روش‌های گوناگون سنجش مانند مشاهده‌ی مستقیم، رفتارسنجی و دیگرگزارشی (گزارش اولیای مدرسه و اظهارات همالان) است. هم‌چنین نگاه تاریخی و تطبیقی به قلدری در ایران و ریشه‌شناسی ارزشی و مدّنظر قرار دادن رفتارهای فرهنگی موجد آن، تصویری دقیق‌تر و تعریفی کاراتر از این مقوله به‌دست می‌دهد و نقاط ابهام را رفع و تفاوت‌ها را مستدل می‌کند. علاوه بر این، محقّقان بعدی می‌توانند مباحثی چون بررسی وضعیّت قلدری در مدارس روستایی یا در میان دانش‌آموزان مقاطع تحصیلی دیگر، بررسی ارتباط میان قلدری و متغیّرهای اجتماعی

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

چون حمایت اجتماعی، بررسی شکل جدید قلدری (قلدری سایبری یا قلدری در فضای مجازی) و نیز وضعیّت قربانی شدن در مدارس را در برنامه‌ی علمی خویش قرار دهند.

یادداشت:

[۱] به عنوان نمونه، گویه‌های مربوط به عبارات و علامت‌های جنسی نامناسب با دست یا گویه-های مربوط به قلدری نژادی لحاظ نشده و گویه‌های مرتبطی مبتنی بر پرسش‌نامه‌ی الویس جایگزین آن‌ها شده است.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

منابع

۱. احمدی، حبیب (۱۳۸۷) **جامعه‌شناسی انحرافات**، تهران: سمت.

۲. استکی آزاد، نسیم و امیری، شعله (۱۳۹۲) «اثربخشی برنامه‌ی آموزشی کاهش زورگویی بر میزان رفتارهای قربانی کودکان»، **مجلّه‌ی پژوهش و سلامت**، شماره‌ی ۳، صص ۴۳۰-۴۳۵.

۳. استکی آزاد، نسیم و امیری، شعله (۱۳۹۱) «اثربخشی برنامه‌ی کاهش زورگویی مبتنی بر روش الویز در پسران»، **مجلّه‌ی روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران**، صص ۱۷۵-۱۸۳.

۴. استکی آزاد، نسیم؛ امیری، شعله؛ لطیفی، زهره و مقتدایی، منصوره (۱۳۹۲) «اثربخشی برنامه‌ی آموزش مبتنی بر الویز بر میزان رفتارهای پسندیده‌ی اجتماعی کودکان پسر زورگو»، **دو فصلنامه‌ی روان‌شناسی بالینی و شخصیّت**، شماره‌ی ۹، صص ۶۵-۷۴.

۵. ایوبی، عرفان؛ نظرزاده، میلاد؛ بیدل، زینب؛ بهرامی، ابوالفضل؛ تزوال، جعفر؛ رحیمی، محسن و دل‌پیشه، علی (۱۳۹۲) «شیوع قلدری، آسیب عمدی به خود و عوامل مرتبط با آن در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی»، **فصلنامه‌ی اصول بهداشت روانی**، شماره‌ی ۵۷، صص ۳۶۶-۳۷۸.

۶. برزگر بفرویی، کاظم و خضری، حسن (۱۳۹۲) «بررسی میزان شیوعِ انواع زورگویی در مدارس راهنمایی شهرستان یزد از دیدگاه دبیران»، **تعلیم و تربیت استثنایی**، صص ۱۵-۲۷.

۷. بشرپور، سجّاد؛ مولوی، پرویز؛ شیخی، سیامک؛ خانجانی، سجّاد؛ رجبی، مسلم و موسوی، سیّد امین (۱۳۹۲) «بررسی ارتباط شیوه‌های تنظیم و ابراز هیجان با رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان نوجوان»، **مجلّه‌ی دانشگاه علوم پزشکی اردبیل**، شماره‌ی ۴۹، صص ۲۶۴-۲۷۶.

۸. بیرامی، منصور و علائی، پروانه (۱۳۹۲) «قلدری در مدارس راهنمایی دخترانه: نقش شیوه‌های فرزندپروری و ادراک از محیط عاطفی خانواده»، **فصلنامه‌ی روان‌شناسی مدرسه**، (۷) ۳، صص ۳۸-۵۶.

۹. بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ فتحی آذر، اسکندر و علائی، پروانه (۱۳۹۱) «قلدری سنّتی و سایبری در نوجوانان دختر مدارس راهنمایی: نقش کیفیّت ارتباط معلم- دانش‌آموز»، **فصلنامه‌ی روان‌شناسی تربیتی**، شماره‌ی ۲۶، صص ۱۵۱-۱۷۷.

۱۰. پورسیّد، سیّد رضا؛ امیری، شعله و مولوی، حسین (۱۳۸۹) «اثربخشی برنامه‌ی آموزش کاهش زورگویی در دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی»، **فصلنامه‌ی کودکان استثنایی**، (۳۶) ۲، صص ۱۱۳-۱۲۳.

۱۱. تقی‌زاده، اکرم؛ زارع، مهدی و شفیع‌آبادی، عبدالله (۱۳۹۳) «رابطه بین پذیرش اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی با قلدری در دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی شهر گناباد»، **مجلّه‌ی پژوهش و سلامت**، شماره‌ی ۲، صص ۷۲۱-۷۲۷.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

۱۲. چالمه، رضا (۱۳۹۲) «کفایت روان‌سنجی مقیاس قلدری ایلینویس در دانش‌آموزان ایرانی: بررسی روایی، پایایی و ساختار عاملی»، **روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی**، صص ۳۹-۵۲.

۱۳. دواس، دی. ای (۱۳۹۱) **پیمایش در تحقیقات**، ترجمه‌ی هوشنگ نایبی، تهران: نی.

۱۴. راضی مرادی، محمّد؛ اعتمادی، احمد و نعیم‌آبادی، الهام (۱۳۸۹) «اثربخشی مشاوره‌ی گروهی بر اساس نظریّه‌ی انتخاب ویلیام گلاسر با دانش‌آموزان قربانی قلدری، به منظور افزایش توان مقابله با رفتارهای قلدرانه»، **مطالعات روان‌شناختی**، (۲۴) ۴، صص ۱۱-۳۷.

۱۵. رضاپور، میثم؛ سوری، حمید و خداکریم، سهیلا (۱۳۹۲) روان‌سنجی نسخه‌ی فارسی مقیاس‌های ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پرسش‌نامه‌ی زورگویی الوئوس در مدارس راهنمایی»، **مجلّه‌ی ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیّت‌ها**، شماره‌ی ۴، صص ۲۱۲-۲۲۱.

۱۶. ستوده، هدایت‌الله (۱۳۸۳) **آسیب‌شناسی اجتماعی (جامعه‌شناسی انحرافات)**، تهران: آوای نور.

۱۷. شیری، اسماعیل؛ ولی‌پور، مصطفی و مظاهری، محمّدعلی (۱۳۹۲) «مقایسه‌ی مهارت‌های اجتماعی و مشکلات روان‌شناختی در دانش‌آموزان قلدر، قربانی و عدم درگیر»، **فصلنامه‌ی روان‌شناسی تحوّلی: روان‌شناسان ایرانی**، شماره‌ی ۳۸، صص ۱۰۲-۱۲۰.

۱۸. علیوردی‌نیا، اکبر (۱۳۸۹) **جامعه‌شناسی کارتن‌خوابی**، تهران: جامعه‌شناسان.

۱۹. علیوردی‌نیا، اکبر؛ خوشفر، غلامرضا و اسدی، حمیده (۱۳۹۰) «مطالعه‌ی جامعه‌شناختی گرایش دختران دانش‌آموز به فرار از منزل»، **مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان**، صص ۲۵-۵۴.

۲۰. علیوردی‌نیا، اکبر؛ ریاحی، محمّداسماعیل و موسوی چاشمی، سیّده ملیحه (۱۳۸۶) «مطالعه‌ی جامعه‌شناختی بزهکاری: آزمون تجربی نظریّه‌ی فشار اگنیو»، **مجلّه‌ی جامعه‌شناسی ایران**، شماره‌ی ۲، صص ۸۳-۱۱۱.

۲۱. علیوردی‌نیا، اکبر؛ شارع‌پور، محمود و رحمانی، سحر (۱۳۹۲) «تبیین رفتارهای وندالیستی از دیدگاه نظریّه‌های آنومی- فشار (مطالعه‌ی دانشجویان دانشگاه مازندران)»، **مجلّه‌ی مطالعات اجتماعی ایران**، شماره‌ی ۷، صص ۸۳-۱۰۹.

۲۲. علیوردی‌نیا، اکبر و صالح‌نژاد، صالح (۱۳۹۰) «خودکنترلی، جنسیّت و تأثیر آن بر رفتارهای انحرافی»، **زن در توسعه و سیاست**، صص ۵-۲۶.

۲۳. علیوردی‌نیا، اکبر و میرمحمّدتبار دیوکلایی، سیّد احمد (۱۳۹۲) «بررسی میزان اثربخشی مشارکت درمان‌جویان بر درمان سوءمصرف مواد»، **جامعه‌شناسی کاربردی**، صص ۱-۱۸.

۲۴. علیوردی‌نیا، اکبر و یوسفی، ندا (۱۳۹۳) «تمایل به خودکشی در میان دانشجویان: آزمون تجربی نظریّه‌ی فشار عمومی اگنیو»، **جامعه‌شناسی کاربردی**، شماره‌ی ۵۴، صص ۶۱-۷۹.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

۲۵. علیوردی‌نیا، اکبر و یونسی، عرفان (۱۳۹۳) «تأثیر میزان خودکنترلی بر ارتکاب جرم در میان دانشجویان»، **فصلنامه‌ی راهبرد فرهنگ**، شماره‌ی ۲۶، صص ۹۳-۱۱۸.

۲۶. قمری گیو، حسین؛ سروش‌زاده، سیّد حسن؛ نادر، مقصود و میکاییلی، نیلوفر (۱۳۹۲) «اثربخشی برنامه‌ی پیشگیری از زورگویی اولویوس بر زورگویی، مهارت‌های اجتماعی و عزّت نفس دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی»، **فصلنامه‌ی روان‌شناسی بالینی**، شماره‌ی ۱۱، صص ۴۹-۷۷.

۲۷. کیمیایی، سیّد علی؛ رفتار، محمّدرضا و سلطانی‌فر، عاطفه (۱۳۹۰) «اثربخشی برنامه‌ی تقویت هوش هیجانی بر کنترل رفتار قلدری نوجوانان»، **علوم رفتاری**، (۱۸) ۴، صص ۲۷۹-۳۰۳.

۲۸. مشکانی، محمّدرضا و مشکانی، زهراسادات (۱۳۸۱) «سنجش تأثیر عوامل درونی و بیرونی خانواده بر بزهکاری نوجوانان (آزمون تجربی نظریّه‌ی ترکیبی کنترل اجتماعی و پیوند افتراقی)»، **مجلّه‌ی جامعه‌شناسی ایران**، شماره‌ی ۲، صص ۳-۲۵.

۲۹. مقتدایی، منصوره؛ امیری، شعله؛ مولوی، حسین و استکی آزاد، نسیم (۱۳۹۰) «اثربخشی برنامه‌ی آموزش مبتنی بر مهارت‌های اجتماعی بر میزان رفتارهای قربانی کودکان پسر مقطع ابتدایی شهر اصفهان»، **فصلنامه‌ی پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی**، شماره‌ی ۲، صص ۱۲۳-۱۴۰.

۳۰. ویلیامز، فرانک پی. و مک‌شِین، ماریلین دی (۱۳۹۱) **نظریّه‌های جرم‌شناسی**، ترجمه‌ی حمیدرضا ملک‌محمّدی، تهران: میزان.

۳۱. وینفری، توماس. اِل (۱۳۸۸) **نظریّه‌های جرم‌شناسی**، ترجمه‌ی سیّد رضا افتخاری، گناباد: انتشارات دانشگاه آزاد گناباد با همکاری نشر مرندیز.

32. Agnew, R. (1992) «Foundation for a General Strain Theory of Crime and Delinquency», **Criminology**, 30(1): 47-87.

33. Agnew, R. (2001) «Building on the Foundation of General Strain Theory: Specifying the Types of Strain Most Likely to Lead to Crime and Delinquency», **Journal of Research in Crime and Delinquency**, 38(4): 319-361.

34. Agnew, R. (2008) «Starin Theories», **Encyclopedia of social problems**, 904-906.

35. Agnew, R., Brezina, T., Wright, J. P., & Cullen, F. T. (2002) «Strain, personality traits, and delinquency: Extending general strain theory», **Criminology**, 40(1): 43- 71.

36. Agnew, R., Scheuerman, H., Grosholz, J., Isom, D., Watson, L., & Thaxton, S. (2011) «Does victimization reduce self-control? A longitudinal analysis», **Journal of Criminal Justice**, 169-174.

37. Aluede, O. (2004) «Psychological Maltreatment of Students: A Form of Child Abuse and School Violence», **Journal of Human Ecology**, 16(4): 265-270.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

38. Alvarez-Rivera, L. L., & Fox, K. A. (2010) «Instittutional attachments and self-control: Understanding deviance among Hispanic adolescents», **Journal of Criminal Justice**, 666-674.

39. Arneklev, B. J., Elis, L., & Medlicott, S. (2006) «Testing the General Theory of Crime: Comparing the Effects of "Imprudent Behavior"and an Attitudinal Indicator of "Low Self-Control"», **Western Criminology Review**, 7(3): 41–55.

40. Ba- Saddik, A. S., & Hattab, A. S. (2012) «Emotional abuse towards children by schoolteachers in Aden Governorate, Yemen: A cross-sectional study», **BMC Public Health**, 12(647): 1-8.

41. Baker, J. O. (2010) «The expression of low self-control as problematic drinking in adolescents: An integrated control perspective», **Journal of Criminal Justice**, 237-244.

42. Baldry, A. C & ,.Farrington, D. P . (2000) «Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles», **Journal of Community & Applied Social Psychology** ,10(1): 17-31

43. Bao, W., Haas, A., & pi, y. (2004) «Life strain, negative emotions, and delinquency: An empirical test of general strain theory in the People's Republic of China», **International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology**, 48(3): 281-297.

44. Bar low, H. D., & Decker, S. H. (2009) **Criminology and Public Policy**, Philadelphia: Temple University Press.

45. Barlow, H. D., & Kauzlarich, D. (2010) **Explaining Crime: A Primer in Criminological Theory**, plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.

46. Beaver, K. M., Wright, J. P., DeLisi, M., & Vaughn, M. G. (2008) «Genetic influences on the stability of low self-control: Results from a longitudinal sample of twins», **Journal of Criminal Justice**, 478-485.

47. Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999) «Factors Associated With Bullying Behavior in Middle School Students», **Journal of Early Adolescence**, 19(3): 341-362.

48. Bouman, T., Meulen, M. v., Goossens, F. A., Olthof, T., Vermande, M. M., & Aleva, E. A. (2012) «Peer and self-reports of victimization and bullying:Their differential association with internalizing problems and social adjustment», **Journal of School Psychology**, 50: 759-774.

49. Butch, L. (2011) **Bullying, Suicide,and Homicide :Understanding, Assessing, and Preventing Threats to Self and Others for Victims of Bullying**, New York: Routledge.

50. Chen, L.-M., & Cheng, Y.-Y. (2013) «Prevalence of school bullying among secondary students in Taiwan: Measurements with and without a specific definition of bullying», **School Psychology International**, 34(6): 707-720.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

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

52. Chui, W. H., & Chan, H. C. (2013) «Association between self-control and school bullying behaviors among Macanese adolescents», **Child Abuse & Neglect**, 37(4): 237-242.

53. Conner, B. T., Stein, J. A., & Longshore, D. (2009) «Examining Self-Control as a Multidimensional Predictor of Crime and Drug Use in Adolescents with Criminal Histories», **The Journal of Behavioral Health Services & Research**, 36(2): 137-149.

54. Cooper, G. D., Clements, P. T., & Holt, K. E. (2012) «Examining Childhood Bullying and Adolescent Suicide: Implications for School Nurses», **The Journal of School Nursing**, 28(4): 275-283.

55. Cowie, H., & Jennifer, D. (2008) **New perspectives on bullying**, Newyork: Open university press.

56. DeCamp, W., & Newby, B. (2015) «From Bullied to Deviant: The Victim-Offender Overlap Among Bullying Victims», **Youth Violence and Juvenile Justice**, 13(1): 3-17.

57. Donnellan, C. (2006) **Bullying Issues**, Cambridge: Independence.

58. Ellwanger, S. J. (2006) **Young Driver Accidents and Accidents and : Modeling and General Theories of Crime**, New York: LFB Scholarly Publishing LLC.

59. Felipe, M. T., García, S. d., Babarro, J. M., & Arias, R. M. (2011) «Social Characteristics in bullying Typology: Digging deeper into description of bully-victim», **Social and Behavioral Sciences**, 29: 869-878.

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

61. Gottfredson, M., & Hirschi, T. (1990) **A general theory of crime**, California: Stanford University Press.

62. Hammig, B., & Jozkowski, K. (2013) «Academic Achievement, Violent Victimization, and Bullying Among U.S. High School Students», **Journal of Interpersonal Violence**, 28(7): 1424-1436.

63. Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., . . . Craig, W. (2011) «Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries», **Journal of Adolescence**, 34: 639-652.

64. Higgins, G. E. (2007) «Examining the Original Grasmick Scale: A Rasch Model Approach», **Criminal Justice and Behavior**, 34(2): 157-178.

65. Higgins, G. E., Khey, D. N., Dawson-Edwards, B. C., & Marcum, C. D. (2012) «Examining the Link Between Being a Victim of Bullying and Delinquency Trajectories

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

Among an African American Sample», **International Criminal Justice Review**, 22(2): 110-122.

66. Hong, J. S., Kral, M. J., & Sterzing, P. R. (2014) «Pathways From Bullying Perpetration, Victimization, and Bully Victimization to Suicidality Among School-Aged Youth: A Review of the Potential Mediators and a Call for Further Investigation», **Trauma, Violence, & Abuse**, 1-12.

67. Hutzell, K. L., & Payne, A. A. (2012) «The Impact of Bullying Victimization on School Avoidance», **Youth Violence and Juvenile Justice**, 10(4): 370-385.

68. 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.

69. Kepenekci, Y. K., & Cınkır, S. (2006) «Bullying among Turkish high school students», **Child Abuse & Neglect**, 30: 193-204.

70. Kupchik, A., & Farina, K. A. (2014) «Imitating Authority: Students' Perceptions of School Punishment and Security, and Bullying Victimization», **Youth Violence and Juvenile Justice**, 1-17.

71. Kyriakides, L., & Creemers, B. P. (2013) »Characteristics of effective schools in facing and reducing bullying», **School Psychology International**, 34(3): 348-368.

72. Laufer, A & ,.Harel, Y.(2003) «The role of family, peers and school perceptions in predicting involvement in youth violence», **The International Journal of Adolescent Medicine and Health** ,15(3): 235-244

73. Lee, C.-H. (2010) «Personal and Interpersonal Correlates of Bullying Behaviors Among Korean Middle School Students», **Journal of Interpersonal Violence**, 25(1): 152-176.

74. Lee, C.-H. (2011) «An Ecological Systems Approach to Bullying Behaviors Among Middle School Students in the United States», **Journal of Interpersonal Violence**, 26(8): 1664-1693.

75. Losey, B. (2011) **Bullying , suicide , and homocide**, Newyork: Routledge.

76. Lyons, J. A. (2002) **General Strain Theory and Social Support: A Study of African Americans**, Louisiana: Case Western Reserve University.

77. Marées, N. V & ,.Petermann, F . (2010) «Bullying in German Primary Schools Gender Differences, Age Trends and Influence of Parents ’Migration and Educational Backgrounds », **School Psychology International**, 31(2): 178-198

78. Matsueda, R., & Heimer, K. (1987) «Race, Family Structure, and Delinquency: A Test of Differential Association and Social Control Theories», **American Sociological Review**, 52(6): 826-840.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

79. McMullen, J. C. (1999) **A Test of Self-control Theory Using General Patterns of Deviance**, Blacksburg: Doctor of Philosophy in Sociology:Virginia Polytechnic Institute.

80. Mendez, J. J., Bauman, S., & Guillory, R. M. (2012) «Bullying of Mexican Immigrant Students by Mexican American Students: An Examination of Intracultural Bullying», **Hispanic Journal of Behavioral Sciences**, 34(2): 279-304.

81. Moon, B., & Alarid, L. F. (2014) «School Bullying, Low Self-Control, and Opportunity», **Journal of Interpersonal Violence, - published online**, 1-18.

82. Moon, B., & Jang, S. J. (2014) «A General Strain Approach to Psychological and Physical Bullying:A Study of Interpersonal Aggression at School», **Journal of Interpersonal Violence**, 29(12): 2147-2171.

83. Moon, B., Hwang, H.-W., & McCluskey, J. D. (2011) «Causes of School Bullying : Empirical Test of a General Theory of Crime, Differential Association Theory, and General Strain Theory», **Crime & Delinquency**, 850-880.

84. Moon, B., Morash, M., McCluskey, C. P., & Hwang, H.-W. (2009) «A Comprehensive Test of General Strain Theory», **Journal of Research in Crime and Delinquency**, 46(2): 182-212.

85. Nofziger, S. (2008) «The "Cause" of Low Self-Control: The Influence of Maternal Self-Control», **Journal of Research in Crime and Delinquency**, 191-224.

86. Owens-Sabir, M. C. (2007) **The Effects of Race and Family Attachment on Self-Esteem, Self-Control, and Delinquency**, New York: LFB Scholarly Publishing LLC.

87. Papanikolaou, M., Chatzikosma, T., & Kleio, K. (2011) «Bullying at School: The role of family», **Social and Behavioral Sciences**, 29: 433-442.

88. Papanikolaou, M., Chatzikosma, T., & Kleio, K. (2011) «Bullying at School: The role of family», **Social and Behavioral Sciences**, 29: 433-442.

89. Park, N. K. (2010) **Understanding school bullying: A general theory of crime and empirical findings** , (Master Of Science In Justice Policy , The University Of Texas At San Antonio) .

90. Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2011) «Traditional and Nontraditional Bullying Among Youth: A Test of General Strain Theory», **Youth & Society**, 727-753.

91. Peleg-Oren, N., Cardenas, G. A., Comerford, M., & Galea, S. (2012) «An Association Between Bullying Behaviors and Alcohol Use Among Middle School Students», **The Journal of Early Adolescence**, 32(6): 761–775.

92. Perkins, H. W., Craig, D. W., & Perkins, J. M. (2011) «Using social norms to reduce bullying: A research intervention among adolescents in five middle schools», **Group Processes & Intergroup Relations**, 14(5): 703–722.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

93. Peters, M. P., & Bain, S. K. (2011) «Bullying and Victimization Rates Among Gifted and High-Achieving Students», **Journal for the Education of the Gifted**, 34(624): 624-643.
94. Pfeiffer, J. P., & Pinquart, M. (2014) «Bullying in German boarding schools: A pilot study», **School Psychology International**, 35(6): 580–591.
95. Reiss JR, A. J., & Rhodes, A. L. (1964) «An Empirical Test of Differential Association Theory», **Journal of Research in Crime and Delinquency**, 1(1): 5-18.
96. Rigby, K. (2003) **Stop the bullying : A handbook for schools**, Melbourne: Acer Press.
97. Rigby, K., & Barrington, T. E. (2010) **How schools counter bullying**, Camberwell: Acer Press.
98. Rigby, K., & Cox, I. (1996) «The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers», **Personality and Individual Differences**, 21(4): 609-612.
99. Rivers, I., Duncan, N., & Besag, V. E. (2007) **Bullying : A handbook for educators and parents**, Westport: Praeger.
100. 100.Sanders, C. E., & Phye, G. D. (2004) **Bullying Implications for the Classroom**, london: Elsevier Academic Press.
101. 101.Siegel, L. J. (2010) **Criminology: Theories, Patterns, and Typologies** (tenth ed.), Belmont: Wadsworth.
102. Smith, P. K., & Sharp, S. (1994) **School bullying : Insights and Perspectives**, London: Routledge.
103. Spohn, R. E. (2012) «Delinquent Friends and Reactions to Strain: An Examination of Direct and Indirect Pathways», **Western Criminology Review**, 13(1): 16-36.
104. Stöber, J. (2001) «The Social Desirability Scale-17 (SDS-17): Convergent validity, discriminant validity, and relationship with age», **European Journal of Psychological Assessment**, 17: 1-20.
105. Strohmeier, D., Spiel, C., & Gradinger, P. (2008) «Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization», **European Journal of Developmental Psychology**, 5(2): 262 – 285.
106. Topcu ,Ç & ,Erdur-Baker ,Ö .(2012) «Affective and cognitive empathy as mediators of gender differences in cyber and traditional bullying »**, School Psychology International**, 33(5): 550-561
107. Totura, C. M., MacKinnon-Lewis, C., Gesten, E. L., Gadd, R., Divine, K. P., Dunham, S., & Kamboukos, D. (2008) «Bullying and Victimization Among Boys and Girls in Middle School:The Influence of Perceived Family and School Contexts», **The Journal of Early Adolescence**, 29(4): 571-609.
108. Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003) «Bullying, Self-Control, and Adhd», **Journal of Interpersonal Violence**, 129-149.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]

109. Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003) «Bullying, Self-Control, and Adhd», **Journal of Interpersonal Violence**, 18(129): 129-147.
110. Vazsonyi, A. T., Pickering, L. E., Junger, M., & Hessing, D. (2001) «An Empirical Test of a General Theory of Crime: A Four-Nation Comparative Study of Self-Control and the Prediction of Deviance», **Journal of Research in Crime and Delinquency**, 38(2): 91-131.
111. Walklate, S. (2007) **Understanding criminology : Current theoretical debates** (3rd ed.), Berkshire: Open University Press.
112. Wareham, J., Cochran, J. K., & Sellers, C. S. (2005) «Community, Strain, and Delinquency: A Test of a Multi-Level Model of General Strain Theory», **Western Criminology Review**, 6(1): 117-133.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-02-06]