فصل‌نامه‌ی مطالعات توسعه‌ی اجتماعی–فرهنگی، دوره‌ی سیزدهم، شماره‌ی ۱، تابستان ۱٤۰۳، صفحات۱۲۳–۹۹

مقاله پژوهشی

شناسایی متغیرهای پسایندی قلدری در مدرسه به روش فراتحلیل

فاطمه فراهانی منفرد[۱]؛ مهدی اکبری[۲]؛ مهدی علوی[۳]

تاریخ دریافت: ۱٤۰۳/۰۱/۲٦ تاریخ پذیرش: ۱٤۰۳/۰٦/۱۳

چکیده

هدف پژوهش فراتحلیل برای شناسایی متغیرهای پسایندی قلدری در مدرسه است. پژوهش از نظر هدف، کاربردی است و روش مورد استفاده از نوع فراتحلیل است. جامعهٔ مورد مطالعه، همهٔ مطالعات انجام شدهٔ بین‌المللی در حوزهٔ متغیرهای پسایندی حوزهٔ قلدری در مدرسه است. با مطالعهٔ ۱٦٦ مقاله و گزارش‌های ۲۰ سال اخیر (طی سال‌های ۲۰۰٤ تا ۲۰۲۳)، تنها ۳۸ مقالهٔ مهم، منطبق با ملاک‌ها مشخص شد که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. از روش فراتحلیل رویکرد هدجس استفاده شده است. دامنهٔ زمانی جمع‌آوری داده طی سال‌های ۲۰۲۲ تا ۲۰۲٤ بوده است و منابع مورد استفاده هم مقاله‌های علمی و پژوهشی و گزارش طرح‌های پژوهشی بوده است که از پایگاه‌های علمی دریافت شده است. برای تجزیه و تحلیل و به منظور ارتقاء توان آزمون از شاخص اندازهٔ اثر استفاده شده است و از نرم‌افزار آماری فراتحلیل جامع ($CMA_{۳rth}$) برای انجام فراتحلیل استفاده شده است. یافته‌ها نشان داد که ٦ اندازهٔ اثر با شدت کم، ۱۱ اندازهٔ اثر با شدت متوسط و ٤ اندازهٔ اثر با شدت زیاد ارزیابی شدند. متوسط اندازهٔ اثر، هفت فرضیهٔ دسته‌بندی شده در مدل اثر ثابت ۰/۳۲و در مدل تصادفی نیز ۰/۳۱ به دست آمده است که معنادار بود. یافته‌ها نشان می‌دهد که از بین هفت فرضیهٔ دسته‌بندی شده، شش فرضیهٔ معنادار به دست آمد. نتایج نشان داد که رفتار قلدری در مدرسه بر خشونت، افت تحصیلی، افسردگی، سازگاری روانی کم و احساس تعلیق و ناامنی، تأثیر معناداری داشته است، اما تأثیر رفتار قلدری در مدرسه بر اضطراب معنادار نشد. ضروری به نظر می‌رسد که

۱. معاون آموزشی مدرسهٔ ابتدایی، اداره آموزش و پرورش شهر تهران، تهران، ایران (نویسندهٔ مسؤول).
mmfateme72.m@yahoo.com

۲. استادیار گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشکدهٔ علوم رفتاری، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
mahdiakbari1362@gmail.com

۳. کارشناس فناوری اطلاعات، معاونت فنی و آماری، سازمان سنجش و ارزشیابی از نظام آموزشی، تهران، ایران.
Alavimahdi61@yahoo.com

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]

[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

تحقیقات بیشتری در مورد بررسی و شناسایی روابط علّی طولی بین تأثیر متغیرهای پسایندی رفتار قلدری صورت بگیرد تا جهت تأثیرات واقعی بیشتر درک شود.

واژه‌های کلیدی: احساس ناامنی و تعلیق؛ حالت هیجانی منفی؛ خشونت؛ رفتار قلدری؛ قلدری در مدرسه.

مقدمه

قلدری مدرسه‌ای یک مشکل گسترده و فراگیر در دبیرستان است که حدود یک سوم نوجوانان را در سطح بین‌المللی تحت تأثیر قرار داده است (پوتارد و همکاران[1]، ۲۰۲۲) و به طور فزاینده‌ای در جامعه و پژوهش‌ها مورد بحث قرار گرفته است. حتی نوع ویژه‌تر و نسل جدید آن در جریان دیجیتالی شدن و استفادهٔ گسترده از رسانه‌های اجتماعی و قلدری سایبری مورد توجه قرارگرفته است. به طور کلی، قلدری به رفتارهای پرخاشگرانهٔ عمدی و مکرر یا آسیب‌هایی اطلاق می‌شود که با سوء استفاده از قدرت بین مجرم و قربانی ضعیف‌ترمشخص می‌شود (پوتارد و همکاران، ۲۰۲۲). در سال ۲۰۱۹ بیش از ۱/۵۶ میلیون مورد قربانی همراه با قلدری که بین ۱۲ تا ۲۰ سالگی انجام شده است، در مدارس ثبت شده است. در شش ماه آخر سال تحصیلی در مدرسه، ۷/۲ درصد از دانش آموزان ۱۲ تا ۱۸ ساله مورد آزار و اذیت قرار گرفتند. داده‌های نمونهٔ ملی از نوجوانان در ایالت متحده، در سال تحصیلی گذشته ۲۸ درصد قلدری را گزارش کرده‌اند (پالمونی و همکاران[2]، ۲۰۲۲). اگرچه میزان شیوع بین مطالعات بسیار متفاوت است، ولی تقریباً ۱۰-۲۰٪ از نوجوانان، قربانی قلدری در مدرسه بوده‌اند.

بروز سوءاستفاده در کلاس‌های درس باعث شده است که مربیان، معلمان و سیاستگذاران آموزشی آمریکا در مورد چگونگی اجتناب از این موضوع و اینکه کدام اشکال راهبردهای پیشگیری را می‌توان در نظر گرفت، دغدغه داشته باشند. برخی قانون‌گذاران قوانینی را معرفی کردند که مدارس را مجبور می‌کرد تا مدیران و کارکنان، استراتژی‌ها و خدمات ضد قلدری اتخاذ کنند. این قوانین از خودکشی یک نوجوان ۱۵ ساله در ماساچوست الهام گرفته است. این نوجوان بعد از ماه‌ها برخورد خشونت‌آمیز همکلاسی‌هایش خودکشی کرد (پالمونی و همکاران، ۲۰۲۲). کودکانی که بعد از ساعات مدرسه، مورد آزار و اذیت قرار می‌گیرند نسبت به سایر افراد به طور قابل توجهی از سلامت عاطفی کمتری برخوردارند زیرا در دوران رشد بالغ می‌شوند.

[1].Potard, Kubiszewski, Combes, Henry, Pochon & Roy
[2]. Paulmony, R., Vasanthakumari ,S., r Singh, B., Almashaqbeh, H. A., Kumar,T., Ramesh

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]
[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

افرادی که قربانی شدن را تجربه می‌کنند به دو دسته قربانیان خالص یعنی کسانی که فقط مورد قلدری گرفته‌اند و قلدر–قربانی یعنی کسانی که هم خودشان مورد قلدری قرار گرفته‌اند و قربانی قلدری دیگران شده‌اند و هم دیگران را مورد قلدری خود قرار داده‌اند، تقسیم می‌شوند. در حالی که قربانیان به عنوان افرادی مطیع و منفعل شناخته شده‌اند، افراد قلدر– قربانی که قربانیان تحریک‌آمیز و پرخاشگر نیز نامیده شده‌اند و به عنوان قربانیان پرخاشگر و متخاصم شناخته می‌شوند. شیوع درگیری در قلدری برای کسانی که فقط قربانی بودند ۲۰٪ و کسانی که هم قلدر و هم قربانی بودند ۷٪ تخمین زده شده است (گای[۱] و همکاران، ۲۰۱۹). تقریبا ۱/۵ میلیون نفر از نوجوانان بین ۱۲ تا ۱۸ سال در سن مدرسه گزارش کرده‌اند که در مدرسه مورد آزار و اذیت قرار گرفته‌اند. ۷۵ درصد از مدیران مدارس دولتی ایالات متحده اظهار کرده‌اند که در مناطق آن‌ها حداقل یک یا دو رویداد قلدری رخ داده است و ۲۵ درصد از مدارس دولتی نشان داده‌اند که دانش‌آموزان به طور منظم یا ماهانه قلدری در مدرسه را تجربه کرده‌اند (پالمونی و همکاران، ۲۰۲۲).

گلو، فن، کاتون، ریوارا، کرنیک[۲] (۲۰۰۵) در یک مطالعه به این نتیجه رسیدند که قلدرها و قربانیان آنها نسبت به دیگر دانش‌آموزان احتمال موفقیت کمتری داشتند، بیشتر احساس عدم امنیت و افسردگی و ناراحتی داشتند، این دو گروه (قلدرها و قربانیان آن‌ها) بیشتر احساس می‌کردند که به مدرسه تعلق ندارند. توفیا، فرینگتو و لوسل [۳](۲۰۱۲) نشان دادند طبق پیش‌بینی‌ها ونتایج به دست آمده، قلدری در مدرسه یک عامل مهم پیش‌بینی کنندهٔ خشونت می‌باشد که این مقدار به طور متوسط برای ٦ سال آینده در زندگی، خطر خشونت بعدی را حدود دو سوم افزایش می‌دهد.

هنگ و اسپلیاژ[٤](۲۰۱۲) دریافتند یافته‌های تجربی در مورد عوامل خطر مرتبط با قلدری و قربانی شدن همسالان در دو حیطهٔ خرد و کلان به دست آورده‌اند که حیطهٔ خرد شامل روابط والدین و نوجوانان، خشونت بین والدین، روابط با همسالان، ارتباط با مدرسه و محیط مدرسه و ارتباط با معلم می‌باشد. حیطهٔ کلان شامل قرار گرفتن در معرض خشونت رسانه‌ای، محله و محیط، هنجارها و باورهای فرهنگی، وابستگی مذهبی، نظام زمانی (تغییر در ساختار خانواده) می‌باشد. هالتیگان و وایلانکورت[٥] (۲۰۱٤) گزارش کرده‌اند ۱–کسانی که در ارتکاب به قلدری و قربانی شدن همسالان سطح درگیری پایینی داشتند (درگیری کم و محدود) ۲– کسانی که سطح بسیار بالایی از درگیری در ارتکاب به قلدری و سطوح پایینی از قربانی شدن را نشان می‌دادند.

---

[۱] Guy

[2]. Glew, Fan, Katon,Rivara & Kernic

[3] .tofi, Farrington & Lösel

[4] .Hong & Espelage

[5] .Haltigan, & Vaillancourt

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]

[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

۳- کسانی که سطح پایین‌تری از ارتکاب قلدری و سطوح کم/متوسطی از قربانی شدن داشتند (قربانی اولیه/نزولی) ٤ - و گروه آخر که با افزایش ارتکاب قلدری و کاهش متوسط قربانی شدن مشخص می‌شود. هالیدی و همکاران[1] (۲۰۲۱) گزارش کردند که افراد قربانی قلدری، پیامدهای روانی- اجتماعی و تحصیلی منفی از جمله افزایش افسردگی و اضطراب، افزایش طرد همسالان، عملکرد تحصیلی و ارتباط ضعیف‌تر در مدرسه را در زمان حداقل ۱۲ ماه تا ۸ سال بعد تجربه کرده‌اند. همچنین زنان قربانی، پیامدهای بدتری مثل علائم افسردگی، اضطراب و افکار خودکشی نسبت به مردان قربانی داشتند. نتایج مطالعه ریفل و همکاران[2] (۲۰۲۱) نشان داده است که بین قلدری و مؤلفه‌هایش مثل کمک به قربانی کردن، دفاع با معدل دانش آموز ارتباط منفی وجود دارد، در حالی که ارتباط معناداری بین مؤلفهٔ رفتار خارجی و معدل دانش آموز پدید آمده است.

مرور پیشینهٔ پژوهشی نشان می‌دهد که قلدری در دوران کودکی با استفاده از مواد مخدر در دوران جوانی ارتباط دارد. همچنین بسیاری از گزارش‌ها بیانگر ترک تحصیل به عنوان یکی از جنبه‌های مرتبط با قلدری بوده‌اند. بنابراین این موضوع توجه بسیاری از مقامات مدارس و تصمیم‌گیرندگان را به خود جلب کرده است. یکی دیگر از جنبه‌های نگران کنندهٔ قلدری، تأثیری است که بر مجرم شدن افراد می‌گذارد. امکان درونی شدن و علائم جسمی مانند تشدید پریشانی، افسردگی، استرس بعد از سانحه، عدم اطمینان، کاهش اعتبار و اعتماد، خودآزاری و افکار خودکشی، تنزل وضعیت جسمانی، کاهش پیشرفت تحصیلی و انتظارات، احساس تنهایی در طول تحصیلی و همچنین وحشت، برجسته‌تر شده‌اند (پالمونی و همکاران، ۲۰۲۲). برخی از ویژگی‌های ذکر شده در ادبیات (مانند مشکلات رفتاری و مهارت‌های اجتماعی ضعیف) وجود دارد که احتمال دخالت در قلدری را برای نوجوانان افزایش می‌دهد. نمونه هایی از پیامدهای تجارب قربانی شدن عبارتند از: از دست دادن عملکرد تحصیلی، اجتناب از مدرسه، بزهکاری، افسردگی، افکار خودکشی و شکایات روان تنی (شوتز[3] و همکاران، ۲۰۲۲).

همچنین نتایج مطالعات نشان داده است که قلدری کردن و قربانی کردن همسالان به طور سیستماتیک با سلامت روان ضعیف‌تر و مشکلات روانی اجتماعی در بزرگسالی مرتبط است (پوتارد و همکاران، ۲۰۲۲). با این حال، مطالعات نشان داده‌اند که قلدری از طریق ضربه به سلامت روانی قربانیان می‌تواند منجر به خودکشی‌هایی شود که با رفتار قلدرانه در مدرسه، موفقیت تحصیلی پایین، پارانویا، اضطراب و ترک تحصیل مرتبط است. این امر برای آیندهٔ دانش‌آموزان و فراهم کردن

[1] .Halliday, Gregory, Taylor, Digenis & Turnbull
[2] .Riffle, Kelly, Demaray, Malecki, Santuzzi, Rodriguez-Harris & Emmons
[3] Schutz

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]
[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

مدارسی ایمن یعنی جایی که دانش‌آموزان در آن مهارت‌های اجتماعی مثبت را یاد بگیرند و توسعه دهند، بسیار مهم است. عدم تمرکز بر قلدری، جو غیرقابل پیش‌بینی در کلاس‌های درس یا نحوهٔ اجتناب از آن باعث کاهش کارایی تحصیلی می‌شود. فرهنگ‌هایی که دانش‌آموزان در آن زندگی می‌کنند نمی‌توانند به خوبی با این مسأله مقابله کنند که این امر به قربانی شدن، اجتناب از مدرسه، موفقیت تحصیلی پایین، پارانویا و علائم اضطراب کمک می‌کند. از این جهت، این پژوهش به دنبال مشخص کردن این مسأله است که رفتار قلدری در مدرسه بر چه متغیرهای تأثیر دارد. این مطالعه در پس شناسایی این متغیرهای پسایندی به عنوان پیامد قلدری است.

مبانی نظری

قلدری یک رفتار منفی عمدی و مکرر علیه قربانی است که در دفاع از خود ناتوان است و می‌تواند فیزیکی، ارتباط کلامی یا از طریق وسایل الکترونیکی باشد. قلدری اغلب نه تنها برای قربانیان به عنوان ناسازگار در نظر گرفته می‌شود، ، بلکه می‌تواند پیامدهای منفی مانند مصرف مواد در آینده برای مرتکبین نیز داشته باشد (وریجن و همکاران[1]،۲۰۲۱؛ ویرتسما و همکاران[2]، ۲۰۲۳).

قلدری به عنوان یک سری رفتارهای پرخاشگرانه، دارای فراوانی بالا است که توسط فرد قلدر در برابر اطرافیان، همسالان و افراد ضعیف‌تر از خود بروز می‌دهد (کیم و همکاران[3]، ۲۰۲۲). قلدری در سراسر جهان دارای شیوع است و بسیاری از کودکان و نوجوانان درگیر این رفتارهای قلدرمآبانه هستند که با قصد آسیب جسمانی و روانشناختی به دیگران انجام می‌شود. قلدری و پرخاشگری رابطهٔ تنگاتنگی باهم دارند و وجود چنین رفتارهایی باعث بروز برخی مشکلات هم در قلدران و هم در قربانیان قلدری می‌شود که برخی از این مشکلات می‌تواند شامل به سردرد تنشی، پیامدهای منفی برای سلامت و رشد، پایین بودن عزت نفس، استرس، اضطراب، نشانگان افسردگی اشاره کرد (لی و همکاران[4]، ۲۰۲۳).

تحقیقاتی که در زمینهٔ مشکلات رفتاری صورت گرفته است اغلب نشان داده‌اند اختلالات رفتاری مانند پرخاشگری و قلدری بیشتر حاصل خانواده‌های مشکل‌دار، دارای ساختار ناسالم و نحوهٔ ارتباط نامطلوب والدین با کودک است تا عوامل ژنتیکی و بیولوژیکی (بوکمن و ینگ[5]، ۲۰۲۲). نوجوانان در این خانواده‌ها که دارای روابط مبهم و ناهماهنگ هستند، مورد بی توجهی و بدرفتاری والدین قرار می‌گیرند که این خود زمینه ساز بروز رفتارهای قلدرانه و پرخاشگری می‌شود (فودی

---

1. Vrijen, C., et al.
2. Wiertsema, M., et al.
3. Kim, E. Gentile, et al.
4. Li, J., et al.
5. Bockmann, J. & Yeong Yu, S.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]

[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

و سامارا[1]، ۲۰۱۸). اما قلدری با پرخاشگری متفاوت ارزیابی شده است که به دو صورت قلدری سنتی و سایبری نمود پیدا می‌کند (کارمونا و همکاران[2]، ۲۰۱۸). در قلدری سنتی، نوع رفتار قلدری مستقیم و قابل مشاهده است که می‌تواند شامل قلدری جسمی و کلمی است و حتی می‌تواند به صورت غیرمستقیم و با قصد آسیب به طرف مقابل انجام می‌شود (هالی و همکاران[3]، ۲۰۱۷). اما نوع دیگر قلدری، بروز رفتار قلدری به قصد آسیب رساندن به فرد از طریق فضای سایبری است (کوکینوس و همکاران[4]، ۲۰۱۹). وجود قلدری سایبری می‌تواند به خاطر مشکلات اجتماعی و هیجانی باشد که یکی از این متغیرهای پیشایند و مؤثر بر آن، می‌تواند شناخت اجتماعی باشد (هنسمز و همکاران[5]، ۲۰۲۳).

برخی از محققانی نشان داده‌اند که یک کودک از هر ٤ کودک، در مقطعی از زندگی در مقام زورگو و یا قربانی درگیر این فرایند می‌شود. اگر موارد جزئی و خفیف زورگویی را نیز در نظر بگیریم، این میزان به ٦۸ درصد می‌رسد. متأسفانه در کشور، هنوز تحقیقات گسترده‌ای در این زمینه انجام نشده است و آمار دقیقی در دست نیست؛ ولی بسیاری از کارشناسان عقیده دارند که این پدیده در میان کودکان ما نیز بسیار شایع است. آمار نشان می‌دهد که نسبت زورگوها به قربانی‌ها سه به دو است؛ یعنی زورگوها بیشتر هستند. تعداد کودکان زورگو در میان پسران، سه برابر دختران و تعداد قربانی‌ها در میان آنها، دو برابر دختران است. پسرها قربانیان خود را از هر دو جنس انتخاب می‌کنند ولی دخترها بیشتر به آزار دختران دیگر می پردازند. البته این آمارها ممکن است گمراه‌کننده باشد؛ چون دخترها کمتر به قلدری‌های خود اعتراف می‌کنند و گذشته از آن، برای آزار سایر کودکان معمولا از روش‌های ظریف‌تر و زیرکانه‌تر، نظیر کنار گذاشتن قربانی از فعالیت‌های گروهی، طرد دست جمعی و پخش شایعه استفاده می‌کنند تا خشونت فیزیکی آشکار (هافنیدر و همکاران[6]، ۲۰۲۱).

این زورگویی‌ها بیشتر در میان کودکان همسن و همپایه به وقوع می‌پیوندد؛ هر چند که بیشتر زورگوها چند ماهی بزرگتر از قربانیان خود هستند. زمان وقوع آن بیشتر زنگ تفریح و یا در راه آمدن به مدرسه یا رفتن به خانه است، به همین دلیل نیز مدارس در پیشگیری از وقوع و حمایت از قربانیان؛ مسؤولیت مهمی بر دوش دارند. شواهد نشان می‌دهد که قلدر و قربانی، در برخی از

1. Foody, M., & Samara, M.
2. Carmona i Farrés, C., et al.
3. Holley, S. R., et al.
4. Kokkinos, C. M., et al
5. Hensums, M. et al
6. Hafnidar, H. et al

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]
[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

ویژگی‌ها مشترک‌اند :الف) پیشرفت درسی آنها خوب نیست ب) در میان کارکنان مدرسه چندان محبوب نیستند ج) احتمال آن که در خانواده‌ای دارای مشکل پرورش یافته باشند، بیشتر است. زورگویی می‌تواند در میان اعضای یک زیر گروه نیز واقع شود که در این صورت کودکان سلطه‌گر در رأس مرتبه بندی قرار می‌گیرند، و کودکان دیگر با ترتیبی کاهنده، تا سرانجام این سلسله مراتب در قاعده به کودک بدبختی می‌رسد که هدف فشارهای عمومی گروه است.

در واقع، مجوز عضویت در گروه کسانی که در قاعدهٔ این سلسله مراتب قرار می‌گیرند، ممکن است پذیرش نقش قربانی باشد. گرچه آن‌ها از این نقش متنفرند؛ اما آن را می‌پذیرند؛ زیرا یا عضویت در گروه، راه عمده‌ای برای دستیابی به هویت اجتماعی است و یا از آن می‌ترسند که سرنوشت آن‌ها در دست گروه به مثابه غریبه و غیرخودی، حتی بدتر از این سرنوشت به مثابه قربانی خودی باشد. در برخی از موارد نیز اعضای ضعیف‌تر گروه، به ارتکاب بزهکاری یا اقدام‌های جسورانه و خطرناک وادار می‌شوند و ظاهرا این قضیه هم دربارهٔ پسران صدق می‌کند و هم دختران. این پدیده یکی از نگرانی‌های اساسی مربیان، روانشناسان و مشاوران مدرسه است، زیرا مشکلات روانشناختی و تحصیلی گوناگونی مانند اضطراب، کاهش خود-ارجی، طرد شدن از سوی همسالان و ترک یا فرار از مدرسه در پی آن رشد می‌یابد (جورجیو و همکاران[1]،۲۰۲۰) بررسی‌های همه گیرشناسی در این‌باره، روند فزایندهٔ آمار رفتار قلدری و قربانیان در کودکان و نوجوانان را نشان می‌دهد (بوئر و همکاران[2]، ۲۰۱۹). 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 (برتی و سیگالا[3]،۲۰۲۰).

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی است و روش مورد استفاده از نوع فراتحلیل است. دلیل انتخاب این روش این است که نتایج مطالعات، شناسایی متغیرهای پسایندی حوزهٔ قلدری، دو پهلو و فاقد همسویی می‌باشد. جامعهٔ مورد مطالعه، تمامی مطالعات انجام شدهٔ بین‌المللی در حوزهٔ متغیرهای پسایندی قلدری در مدرسه است. با مطالعهٔ بالغ بر ۱٦٦ مقاله و گزارش‌های ۲۰ سال اخیر، تنها ۳۸ مقالهٔ مهم، منطبق با ملاک‌ها مشخص شد که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. معیارها انتخاب مطالعات شامل موارد زیر است:

– روابط بین متغیرها (جهت و شدت رابطه) از حیث نظری و عملیاتی مشخص باشد.

---

1. Georgiou, S. N. et al
2. Bauer, C. C. C., . et al
3. Berti, S. Cigala, A.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]

[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

– مقالات علمی و پژوهشی حاصل از کارهای تجربی و پژوهشی در بازهٔ زمانی ۲۰۰٤ تا ۲۰۲۳ بوده است و در مجلات علمی و پژوهشی معتبر WOS، ISC و ISI چاپ شده باشد و در دسترس عموم محققان بوده است. برای پیشگیری از سوگیری زبانی نیز از مقالات زبان‌های مختلف انگلیسی، آلمانی و فرانسوی استفاده شده است.

– همهٔ مطالعات در ارتباط با حوزهٔ متغیرهای پسایندی حوزهٔ قلدری در مدرسه بوده است.

– انواع روایی و پایایی ابزار و تحلیل آماری در مطالعه قابل قبول بوده است و نمونه‌های دانش‌آموزان در دامنهٔ سنی ۷ تا ۱۸ سال می‌باشند.

از روش فراتحلیل رویکرد هدجس[۱] استفاده شده است. روش هدجس یکی از سه روشی است که در سال‌های اخیر در میان پژوهشگران عمومیت یافته است. دامنهٔ زمانی جمع‌آوری داده طی سال‌های ۲۰۲۳ تا ۲۰۲٤ بوده است و منابع مورد استفاده هم مقاله‌های علمی و پژوهشی و گزارش طرح‌های پژوهشی بوده است که از پایگاه‌های علمی (اریک[۲]، ساینس دایرکت[۳]، سج[٤]، دواج[۵]، گوگل اسکالر[٦]، سمانتیک اسکالر[۷]، المانهال[۸]، اسپرینگر[۹]) دریافت شده است. برای تجزیه و تحلیل و به منظور ارتقای توان آزمون از شاخص اندازهٔ اثر برای تصمیم‌گیری استفاده شد. از نرم‌افزار آماری فراتحلیل جامع[۱۰] ($CMA_{۲th}$) برای انجام فراتحلیل استفاده شد و کلیهٔ تصمیم‌گیری‌های آماری در خصوص «رد یا عدم رد فرضیهٔ صفر» در سطح (α=۰/۰۱) انجام شد.

یافته‌های پژوهش

برای تجزیه و تحلیل ابتدا شاخص‌های توصیفی مقالات ارائه شده است و سپس اندازهٔ اثرها براساس شاخص همبستگی محاسبه، ترکیب و تحلیل شده است. در جدول ۱ خلاصهٔ مبسوط از ۳۸ مطالعه برای فراتحلیل و شاخص‌های مهم نمایش داده شده است. طبق چک لیست، اطلاعات جدول شامل عنوان، فرضیه، سؤال پژوهش، مقادیر آزمون، حجم نمونه و نتایج است.

---

[۱] Hedges

[۲] Eric

[۳] Sciencedirect

[٤] sage

[۵] DOAJ

[٦] Google Scholar

[۷] Semantic Scholar

[۸] Almanhal

[۹] Springer

.9. Comprehensive Meta-Analysis Software (CMA)

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]

[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

باتوجه به جدول شمارهٔ ۱، افراد درگیر در قلدری دارای نرخ بالای افسردگی، عدم امنیت، اضطراب (هالیدی و همکاران (۲۰۲۱)؛ همفیل و همکاران (۲۰۱۵)؛ توفی و همکاران (۲۰۱۱)، پیشرفت تحصیلی پایین و مشارکت ضعیف در امور مدرسه (لیث تریسی و ایلنکور (۲۰۲۲)؛ هالیدی و همکاران (۲۰۲۱)؛ ریفل و همکاران (۲۰۲۱)؛ خشونت و بزهکاری (هولت ورید (۲۰۱٦)؛ توفیا و همکاران (۲۰۱۲)؛ هنگ و اسپسلاژ (۲۰۱۲)؛ توفی و همکاران (۲۰۱۱)؛ هوش هیجانی پایین (گارایگوردوبیل و اوندارا[1] (۲۰۲۱)؛ مشکلات انضباطی درمدرسه (بالی و همکاران (۲۰۱٤)؛ فلدمن و همکاران (۲۰۱٤) هستند. همچنین هنگ و اسپلیاژ (۲۰۱۲) خشونت رسانه‌ای، محله و محیط، هنجارها و باورهای فرهنگی، وابستگی مذهبی، نظام زمانی (تغییر در ساختار خانواده) و مشکلات سلامت روان (همفیل و همکاران(۲۰۱۵)؛ توفی و فرینگتون (۲۰۱۲)، گاستیک (۲۰۰۸) فلدمن و همکاران (۲۰۱٤) مدرسه گریزی و مشکلات انضباطی قربانیان قلدری؛ فلپس و همکاران (۲۰۰۹)؛ شایستگی تحصیلی و توفی و همکاران (۲۰۱۱)؛ ارتکاب جرم در آینده را نشان دادند.

جدول شمارهٔ یک- خلاصهٔ نتایج تحقیقات پیشین

نویسنده	عنوان	نتایج
هالیدی و همکاران (۲۰۲۱)؛ همفیل و همکاران (۲۰۱۵)؛ توفی و همکاران (۲۰۱۱)	تأثیر قربانی شدن قلدری در اوایل نوجوانی و پیامدهای روانی، اجتماعی و تحصیلی بعدی آن در طول دورهٔ نوجوانی: یک مرور سیستماتیک قلدری در مدارس: میزان، همبستگی و تاثیر آن بر سلامت روان	نرخ بالای افسردگی، عدم امنیت، اضطراب افراد درگیر در قلدری
لیث تریسی و ایلنکور (۲۰۲۲)؛ هالیدی و همکاران (۲۰۲۱)؛ ریفل و همکاران (۲۰۲۱)	توالی زمانی قربانی شدن قلدری، پیشرفت تحصیلی و حضور در مدرسه: مروری بر ادبیات	پیشرفت تحصیلی پایین و مشارکت ضعیف در امور مدرسه افراد درگیر در قلدری
هولت ورید(۲۰۱٦)؛ توفیا و همکاران(۲۰۱۲)؛ هنگ و اسپسلاژ (۲۰۱۲)؛ توفی و همکاران(۲۰۱۱)	خشونت و قلدری در مدرسه قلدری به عنوان عامل پیش بینی کننده خشونت در آینده: مطالعهٔ موردی سیستماتیک و متا آنالیز آینده نگر	خشونت و بزهکاری بالای افراد درگیر در قلدری
گارایگوردوبیل و اوندارا (۲۰۲۱)	هوش هیجانی در قربانیان مدرسه و افراد قلدر	هوش هیجانی پایین افراد درگیر در قلدری

۱. Garaigordobil, M., & Oñederra

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]

[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

همفیل و همکاران (۲۰۱۵)؛ توفی و فرینگتون (۲۰۱۲)، گاستیک (۲۰۰۸) فلدمن و همکاران (۲۰۱٤)	قلدری در مدارس: میزان، همبستگی و تاثیر آن بر سلامت روان	مدرسه گریزی و مشکلات انضباطی قربانیان قلدری
فلپس و همکاران (۲۰۰۹)	بررسی شایستگی تحصیلی قلدران	شایستگی تحصیلی پایین افراد درگیر در قلدری
توفی و همکاران (۲۰۱۱)	عوامل خطرساز و ایمنی، تحقیقات طولی و پیشگیری از قلدری	احتمال زیاد ارتکاب جرم در آینده افراد درگیر در قلدری

نتایج جدول ۲ و آزمون خی‌دو نشان می‌دهد که بین فراوانی شدت اندازهٔ اثر r در مطالعات تفاوت معنی‌داری مشاهده شده است. از بین ۳۸ مطالعه، ۲۱ مطالعه به روش پژوهش کمی و ۱۸ مطالعه به روش پژوهش کیفی انجام شد. در این فراتحلیل، ٦ اندازهٔ اثر با شدت کم، ۱۱ اندازهٔ اثر با شدت متوسط و ٤ اندازهٔ اثر با شدت زیاد ارزیابی شدند.

جدول شمارهٔ دو- فراوانی مقادیراندازهٔ اثر متغیرهای پسایندی قلدری

	شدت اثر زیر ۰/۳	بین ۰/۳ تا ۰/۵	۰/۵ به بالاتر	آزمون خی-دو	درصد معنی-داری
اندازهٔ اثر	کم	متوسط	زیاد	۱۱۰/۱٤	۰/۰۰۱
فراوانی	۷	۹	۵		

همان‌گونه که در جدول ۳ نمایش داده شد، متوسط اندازهٔ اثر ۳۸ مطالعهٔ اثر متغیرهای پسایندی قلدری در مدرسه دانش‌آموزان در مدل اثر ثابت ۰/۳۰ و در مدل تصادفی نیز ۰/۲۳ به دست آمده است که مبین معنادار بودن اندازهٔ اثر در تعدادی از مطالعات است. با دقت بیشتر و با توجه به جدول ۱ می‌توان گفت که از بین ۳۸ اندازهٔ اثر (فرضیه)، تأثیر ۲۱ اندازهٔ اثر (فرضیه) بر قلدری در سطح (α=۰/۰۵) معنادار بوده است. ۱۷ مطالعهٔ دیگر با پژوهش کیفی صورت پذیرفته است. نتایج آمارهٔ[1] جدول۳ نیز که ناهمگونی بین مطالعات فراتحلیل را بررسی می‌کند، نشان می‌دهد که ناهمگونی بین مطالعات معنادار است. به عبارت دیگر همگونی و تجانس بین اندازهٔ اثر وجود ندارد و اندازهٔ اثر با هم نامتجانس و ناهمگون هستند. با توجه به ناهمگون بودن اندازهٔ اثر، شرایط برای دسته‌بندی فرضیات

[1] .Q

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]

[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

و همگونی مطالعات مهیا شده است. نتایج تأثیر عوامل استخراج شده از دسته‌بندی فرضیات نیز در ادامه در جدول ۳ و ٤ نمایش داده شده است.

جدول شمارهٔ سه- میانگین متغیرهای پسایندی قلدری

	اندازهٔ اثر r	حد پایین	حد بالایی	مقدار Z	آماره Q	درجه آزادی	مقدار P
اثر ثابت	۰/۳۲	۰/۲٤	۰/٤۱	۱۳۲/۰۸	۹۲۸/۱۵	۳۷	۰/۰۰۱
اثر تصادفی	۰/۳۱	۰/۲٦	۰/۳٦	۱۳/۱٤			

تامپسون (۱۹۹۷) بیان کرده است که تکرار فرضیات در حداقل پنج مطالعه، ملاک ورود به فراتحلیل می‌باشد. فرضیات مشابه که حداقل پنج مرتبه در مطالعات مختلف تکرار شده باشد، استخراج شدند و با هم ترکیب شدند. از میان ٦۳ فرضیهٔ استخراج شده، ابتدا ۹ فرضیه و بعد ۳ فرضیه که حداقل در ۵ مطالعه تکرار شدند، در فراتحلیل مجدد انتخاب شدند که در جدول ۵ خلاصه‌ای از آن به تفکیک مؤلفه‌ها نمایش داده شد.

جدول شمارهٔ چهار- میانگین اندازهٔ اثر سه فرضیهٔ دسته‌بندی شده تأثیر متغیرهای پسایندی قلدری

	اندازهٔ اثر r	حد پایین	حد بالایی	مقدار Z	آماره Q	درجهٔ آزادی	مقدار P
اثر ثابت	۰/٤۲	۰/۳۷	۰/٤۷	۱۲۱/۳۲	۱۰۳٦/۷٤	۳۷	۰/۰۰۱
اثر تصادفی	۰/۳٦	۰/۳۳	۰/۳۹	۱۹/۷٤			

متوسط اندازهٔ اثر هفت فرضیهٔ دسته‌بندی شده در مدل اثر ثابت ۰/۳۲و در مدل تصادفی نیز ۰/۳۱ به دست آمده است (جدول٤). یافته‌ها نشان می‌دهد که از بین هفت فرضیهٔ دسته‌بندی شده، تعدادی از اندازهٔ اثرهای متغیرهای پسایندی قلدری معنی‌دار است.

جدول شمارهٔ پنج- دسته‌بندی فرضیات مشابه از ٦۳ اندازهٔ اثر (فرضیه) در ۳۸ مطالعه

	متغیر مستقل	متوسط اندازه اثر r	اطمینان ۰/۹۵		معنی‌داری		Qمقادیر			سطح بر اساس نظر کوهن
			حد پایین	حد بالایی	مقدار Z	مقدار P	مقدار Q	درجه آزادی Q	مقدار	
۱	خشونت	۰/٦۳	۰/٦۰	۰/٦۹	۵۱/۲۱	۰/۰۰۱*	۵۱/٤۷	٦	۰/۰۰۱*	متوسط
۲	پیشرفت تحصیلی پایین	۰/٤٤	۰/٤۰	۰/٤۸	٤۲/۲۱	۰/۰۰۱*	۳۵۳/۷۰	۷	۰/۰۰۱*	متوسط

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]

[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

۳	افسردگی	۰/۳۸	۰/۳۵	۰/۴۱	۷۷/۲۱	۰/۰۰۱*	۳۲۱/۴۳	۸	۰/۰۰۱*	زیاد
٤	اضطراب	۰/۱۸	۰/۱٦	۰/۲۱	۱۲/۹۹	۰/۳۳	۱۰۲/۸۸	٤	۰/۰۵۸	کم
۵	سازگاری روانی کم	۰/۳۸	۰/۳۰	۰/٤٦	۲۱/۱۱	۰/۰۱*	۳۷/۸٦	۷	۰/۰۰۱*	متوسط
٦	احساس تعلیق	۰/٤۸	۰/٤٤	۰/۵٤	۱۷/٤۷	۰/۰۱*	۳۵/۱۲	٦	۰/۰۰۱*	متوسط
۷	احساس ناامنی	۰/٤۱	۰/۳۵	۰/٤۷	۱٤/۱۹	۰/۰۰۱*	۱۹۷/٦۷		۰/۰۰۱*	کم
		*P ‹ ۰/۰۵				*P ‹ ۰/۰۵				۳۸

یافته‌های جدول ۵ نشان می‌دهد که درصد معنی‌داری اندازهٔ اثر کمتر از ۰/۰۵به دست آمده است که نشان‌دهندهٔ تأثیر معنادار متغیرهای قلدری بر خشونت، پیشرفت تحصیلی پایین، افسردگی، سازگاری روانی کم، احساس تعلیق و ناامنی در سطح (α=۰/۰۵) است، اما تأثیر متغیر قلدری در مدرسه بر اضطراب در سطح (α=۰/۰۵) معنادار نبوده است. بنابراین میانگین اندازهٔ اثر متغیرهای مهم قلدری در مدرسه بر خشونت، پیشرفت تحصیلی پایین، افسردگی، سازگاری روانی کم، احساس تعلیق و ناامنی در سطح بر قلدری معنادار بوده است، اما بر اضطراب معنادار نبوده است.

برر سی سوگیری انت شار داده‌ها: از دو روش آماری برای برآورد سوگیری با تورش انتشار ا ستفاده می شود که روش رزونتال[1] و روش اُروین[2] ا ست. در روش روزنتال، تعداد مطالعات پنهانی انتشار نشده یا مطالعاتی که در دسترس نیستند برآورد می‌شود (روزنتال، ۱۹۹۱). با یک محاسبهٔ ساده می‌توان میزان مقاوم بودن مطالعات مرتبط با میزان قلدری در مدرسه دانش آموزان را در مقابل تورش انت شار برآورد کرد. همان‌گونه که در جدول ٦ ن شان داده شده ا ست، ۱۲۳٤ مطالعه با اثر غیرمعنادار نیاز ا ست تا معناداری اندازهٔ اثر تلفیق شده، مطالعات را از و ضعیت معنادار به و ضعیت غیر معنادار تغییر دهد. براساس یافته‌های روش رزونتال، اگر تعداد مطالعات منتشر نشده یا پنهانی از مقدار برآورد شده ($N_{FS} > 5N + 10$) بیشتر باشد، آنگاه می‌توان گفت که مطالعات در مقابل مسألهٔ «تورش انتشار» مقاوم هستند. تعداد مطالعات فراتحلیل شده در این پژوهش، ۳۸ مطالعه می‌با شد که طبق فرمول بالا مقدار ۱٦۹محاسبه شد. از آنجا که تعداد مطالعاتی که می‌تواند یافته‌های «معنادار» اندازهٔ اثر مطالعات قلدری در مدر سه را به غیرمعنادار مبدل سازد (۱۲۳٤) از مقدار مطالعات برآورد شده ۱٦۹ بیشتر است، می‌توان نتیجه گرفت که مطالعات فراتحلیل در مقابل تورش انتشار طبق N_{FS}

1 Rosenthal method
2 Orwin method

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]
[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

مقاوم هستند. روش اروین[1] نیز استفاده می شود که مقدار اندازهٔ اثر و مقدار معناداری متناظر آن نیز برآورد می‌شود (اروین، ۱۹۸۳). براساس روش اروین نیز برای برآورد میزان تورش انتشار، طبق جدول ٦ تعداد ٨٦ مطالعهٔ عوامل مؤثر بر قلدری با اندازهٔ اثر صفر مورد نیاز است تا متوسط اندازهٔ اثر عوامل مؤثر بر قلدری از مقدار فعلی اندازهٔ اثر (ES= 0/32) به مقدار کوچک‌تر (ES=0/01) تغییر یابد.

جدول شمارهٔ شش- برآورد میزان تورش انتشار در مطالعات مربوط به قلدری در مدرسه

روش	تعداد اندازهٔ اثر	متوسط اندازهٔ اثر به‌دست‌آمده	متوسط اندازهٔ اثر موردانتظار	متوسط اندازه اثر مطالعات گمشده	تعداد مطالعات لازم برای تنزل اندازهٔ اثر به (۰/۱)	نتیجه‌گیری
روزنتال	٦٣	۰/۲۹	۰/۰۵	۰/۰۵	۱۲۳٤	عدم تورش انتشار
اروین	٦٣	۰/۳۲	۰/۱۰	۰	٨٦	عدم تورش انتشار

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به دنبال مشخص کردن این مسأله بود که رفتار قلدری در مدرسه بر چه متغیرهایی تأثیر دارد و در پی شناسایی متغیرهای پسایندی به عنوان پیامد قلدری بودیم. یافته‌های فراتحلیل نشان داد که متغیرهای قلدری بر خشونت، پیشرفت تحصیلی پایین، افسردگی، سازگاری روانی کم، احساس تعلیق و ناامنی تأثیر دارد اما بر اضطراب تأثیری ندارد. براساس نتایج مطالعهٔ حاضر، یکی از متغیرهایی که قلدری در مدرسه برآن تأثیر دارد، متغیر پیشرفت تحصیلی است. قلدری در مدرسه منجر به پیشرفت تحصیلی پایین می‌شود. نتایج مطالعهٔ حاضر با مطالعات گلو[2] و همکاران (۲۰۰۵)، گاستیک (۲۰۰۸)، ریفل و همکاران (۲۰۲۱)، لیث تریسی و ایلنکور (۲۰۲۲) کاملاً همسو می‌باشد.

گلو و همکاران (۲۰۰۵) دریافتند که قلدرها و قربانیان آن‌ها نسبت به دیگر دانش‌آموزان احتمال موفقیت تحصیلی کمتری داشتند. گاستیک (۲۰۰۸) به این نتیجه رسید که قلدری با افزایش خطر غیبت مکرر، ایجاد مشکلات بیش از حد در مدرسه و قرار گرفتن در معرض اقدامات رسمی مدرسه مانند تعلیق در داخل یا خارج از مدرسه و انتقال انضباطی برای قربانیان قلدری در دبیرستان همراه

1 Orwin
۲ Glew

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]
[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

است. ریفل و همکاران (۲۰۲۱) گزارش کردند که قلدری منجر به معدل پایین دانش آموز می‌شود. لیث تریسی و ایلنکور (۲۰۲۲) مشاهده کردند در معرض قلدری قرار گرفتن می‌تواند به عنوان پیامد پیشرفت تحصیلی ضعیف عمل کند. برای تبیین نظری نتایج باید گفت که رفتار قلدری در مدرسه نوعی از کیفیت زندگی را در مدرسه ایجاد می‌کند که پیشرفت تحصیلی در آن جایگاهی ندارد و ارزشی برای آن قائل نیستند.

برای تبیین نظری نتایج باید گفت که نظریهٔ قلدری را می‌توان تحت سه عنوان کلی دسته‌بندی کرد: (۱) ماهیت موجود زنده، اصطلاحی که کیفیت یا ویژگی ذاتی یا اساسی چیزی را بیان می‌کند، که نمی‌توان آن را تغییر داد و باید پذیرفت (اندرسون[۱]، ۲۰۲۲). (۲) ماهیت محیط، یعنی مجموعه عوامل یا شرایط خارجی- فیزیکی، بیولوژیکی، اجتماعی و فرهنگی - که بر عملکرد یک موجود زنده تأثیر می‌گذارد (انجمن روانپزشکی آمریکا[۲]، ۲۰۲۲) و (۳) تعامل بین (۱) و (۲). اگرچه ممکن است در توضیح قلدری در مدارس تأکیدهای متفاوتی بر "ماهیت فرد" و/یا ماهیت محیط باشد، اما به طور کلی درک می‌شود که توضیح کامل قلدری مستلزم بررسی نحوهٔ مشارکت هر یک و نحوهٔ تعامل آن دو با یکدیگر طبق یک فرمول اکتشافی ارائه شده توسط لوین[۳] (۱۹۳۶) است، $B = f(P, E)$، که در آن B رفتار است (در این مورد "قلدری") و P مخفف شخص - یعنی "موجود زنده" و E محیط است (ریگبی[۴]، ۲۰۲٤).

متغیر دیگری که قلدری در مدرسه بر آن تأثیر دارد، خشونت است. براساس نتایج، قلدری می‌تواند نقش مؤثری بر بروز خشونت و پرخاشگری در دانش آموزان شود. نتایج مطالعهٔ حاضر در این بخش، مورد حمایت پژوهشی کامل مطالعات گاستیک (۲۰۰۸)، فلپس و همکاران (۲۰۰۹)، توفیا و همکاران (۲۰۱۲)، فلدمن و همکاران (۲۰۱٤)، لیث تریسی و ایلنکور (۲۰۲۲) و والترز (۲۰۲۱) می‌باشد. گاستیک (۲۰۰۸) دریافت که قلدری با افزایش محرومیت و ناکامی چون خطر غیبت مکرر، ایجاد مشکلات بیش از حد و قرار گرفتن در معرض اقدامات انضباطی و تعلیق همراه است. فلپس و همکاران (۲۰۰۹) و توفیا و همکاران (۲۰۱۲) گزارش دادند که قلدری در مدرسه یک عامل مهم پیش‌بینی کنندهٔ خشونت می‌باشد که این مقدار به طور متوسط برای ٦ سال آینده در زندگی، خطر خشونت بعدی را حدود دو سوم افزایش می‌دهد. فلدمن و همکاران (۲۰۱٤)، لیث تریسی و ایلنکور (۲۰۲۲) و والترز (۲۰۲۱) به این نتیجه رسیدند که رفتار قلدری در مدرسه، پیامدهای رفتاری دراز

---

۱. Anderson

۲ American Psychiatric Association

۳ Levin

٤. Rigby

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]

[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

مدت بر پرخاشگری را منجر می‌شود. برای تبیین نظری نتایج باید گفت که طبق نظریهٔ روانشناسی تکاملی، قلدری به عنوان یک استراتژی انطباقی تکامل یافته دیده می‌شود که هم توسط افراد غیر انسان و هم توسط انسان‌ها انجام می‌شود که از طریق دستیابی به اهداف جسمی، جنسی و سلطه، مزایایی را به تمرین کنندگان خود ارائه می‌دهد (ولکه[1]، ۲۰۱۲). نظریه‌های تکاملی قلدری نقش مهمی را که محیط ممکن است در ایجاد رفتار قلدری ایفا کند، تصدیق می‌کند. با این حال، همان‌طور که ولکه و همکاران (۲۰۱۲) اشاره کردند، با وجود تغییرات قابل توجه در شرایط محیطی مدرسه، قلدری در بین دانش آموزان در همهٔ کشورها رواج دارد.

متغیر دیگری که قلدری در مدرسه بر آن تأثیر دارد، افسردگی است. براساس نتایج، قلدری نقش زیادی بر بروز افسردگی در دانش آموزان دارد. نتایج مطالعهٔ حاضر در این بخش با نتایج مطالعات هادو وهادو (۲۰۰٦)، توفی و همکاران (۲۰۱۱)، العلی و شطنوی (۲۰۱۸)، هالیدی و همکاران (۲۰۲۱) و گارایگوردوبیل و اوندارا (۲۰۲۱) کاملاً همسو می‌باشد. هادو وهادو (۲۰۰٦)، توفی و همکاران (۲۰۱۱) و العلی و شطنوی (۲۰۱۸) نشان دادند که تجربهٔ قلدری و قربانی قلدری، یک عامل خطر عمده در دوران کودکی است که به طور منحصربه فرد به افسردگی بعدی کمک می‌کند. گارایگوردوبیل و اوندارا (۲۰۲۱) و هالیدی و همکاران (۲۰۲۱) دریافتند که افراد قربانی قلدری، پیامدهای روانی – اجتماعی و تحصیلی منفی از جمله افزایش افسردگی و اضطراب را در زمان حداقل ۱۲ ماه تا ۸ سال بعد تجربه کرده‌اند.

براساس نتایج مطالعهٔ حاضر، متغیر دیگری که از قلدری در مدرسه، تأثیر می‌پذیرد، متغیر سازگاری روانی کم است. نتایج مطالعهٔ حاضر با مطالعات فلپس و همکاران (۲۰۰۹)، فلدمن و همکاران (۲۰۱٤)، تریگورس و همکاران (۲۰۲۰)، هالیدی و همکاران (۲۰۲۱)، والترز (۲۰۲۱)، گارایگوردوبیل و اوندارا (۲۰۲۱) کاملاً تطابق و همخوانی دارد. والترز (۲۰۲۱)، هالیدی و همکاران (۲۰۲۱) به این نتیجه دست یافتند که افراد قربانی قلدری، پیامدهای روانی–اجتماعی را تجربه می‌کنند. تریگورس و همکاران (۲۰۲۰) دریافتند مهارت‌های اجتماعی هم یک رابطهٔ منفی را با قلدری منعکس می‌کنند.

فلپس و همکاران (۲۰۰۹) دریافتند که دانش آموزی که با قلدری و قربانی شدن درگیر شده است، شایستگی تحصیلی پایینی را برای خود پیش بینی می‌کند. گارایگوردوبیل و اوندارا (۲۰۲۱) به این نتیجه رسیدند که نوجوانانی که سطح بالایی از رفتارهای قلدری داشتند، سطح کارآمدی پایین و تحمل پایین را نشان دادند. برای تبیین نتایج باید گفت که این نتیجه با دیدگاه تکاملی قلدری، یعنی نظریهٔ

[1]. Volk

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]

[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

تسلط[۱] (اوانز و اسموکوسکی[۲]، ۲۰۱٦) ارتباط دارد که بر اساس آن افراد و گروه‌ها برای کسب و تأمین سرمایهٔ اجتماعی، یعنی منافع حاصل از روابط اجتماعی، انگیزه‌ای برای قلدری دیگران دارند (پاتنام[۳]، ۲۰۰۰). قلدری ممکن است برای برخی افراد وسیله‌ای برای رسیدن به هدف باشد. مطابق با ادعاهای روانشناسان تکاملی، شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد تمایل کودکان به قلدری دیگران تحت تأثیر عوامل ژنتیکی است. به عنوان مثال، دوقلوهای همسان، بیشتر از دوقلوهای دو تخمکی به قلدری گرایش دارند، حتی زمانی که دوقلوهای همسان از هم جدا می‌شوند (بال[٤] و همکاران، ۲۰۰۸). تجزیه و تحلیل نمونه‌های خون و بزاق برای پیش‌بینی رفتار قلدری کودکان نیز رتبه‌بندی شده است (موسکی[٥]، ۲۰۱۸). این برای انکار تأثیر عوامل محیطی نیست، بلکه برای حمایت از این دیدگاه است که ژنتیک نقش مؤثری در توضیح رفتار قلدری ایفا می کند.

براساس نتایج مطالعهٔ حاضر، متغیر دیگری که قلدری در مدرسه بر روی آن تاثیر می‌گذارد، متغیر احساس تعلیق و ناامنی است. نتایج مطالعهٔ حاضر با مطالعات گلو و همکاران (۲۰۰٥)، گاستیک[٦] (۲۰۰۸)و والترز (۲۰۲۱)، لیث تریسی و ایلنکور (۲۰۲۲) کاملاً همسو می‌باشد. گاستیک[۷] (۲۰۰۸) دریافت که قلدری با افزایش خطر غیبت مکرر، ایجاد مشکلات بیش از حد در مدرسه و قرار گرفتن در معرض اقدامات رسمی مدرسه مانند تعلیق در داخل یا خارج از مدرسه و انتقال انضباطی برای قربانیان قلدری در دبیرستان همراه است. گلو و همکاران[۸] (۲۰۰٥) و والترز (۲۰۲۱) به این نتیجه رسیدند که هم قلدرها و قربانیان آن‌ها بیشتر احساس عدم امنیت نداشتند، بیشتر احساس می‌کردند که به مدرسه تعلق ندارند. لیث تریسی و ایلنکور[۹](۲۰۲۲) نشان می‌دهند قلدری منجر به تعلیق انضباطی می‌شود.

برای تبیین نتایج باید گفت که برخی از تبیین‌های رفتار قلدری بر نقش شخصیت به عنوان مجموعه‌ای از ویژگی‌های روان‌شناختی نسبتاً پایدار که بر نحوهٔ رفتار افراد تأثیر می‌گذارد، تأکید می‌کند. به عنوان مثال، فارل و ولک[۱۰] (۲۰۱۷) قلدری را محصول یک شخصیت ضد اجتماعی می‌دانند که

---

۱ dominance theory

۲ Evans & Smokowski

۳ Putnam

٤ Ball

٥ Musci

6 Gastic

7 Gastic

8 Glew, Fan, Katon,Rivara & Kernic

9 Laith & Vaillancourt

۱۰ Farrell and Volk

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]

[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

توسط آن‌ها به عنوان یک ویژگی شخصیتی درنده و استثمارگر توصیف شده است. یافته‌های پژوهشی مبتنی بر ارزیابی‌های شخصیتی نشان می‌دهد که کودکانی که قلدری می‌کنند تمایل به نسبت برون‌گرا، روان پریش، سادیست، خودشیفتگی، ماکیاولیستی، ناسازگار و کمبود همدلی عاطفی دارند (وانگل[۱] و همکاران، ۲۰۱۷). این کیفیت‌ها تا حدی از نظر ژنتیکی تعیین می‌شوند (ولدکمپ[۲] و همکاران، ۲۰۱۹). ادعای دیگر این است که رفتار قلدری را می‌توان با تئوری روانکاوانه توضیح داد، که بر اساس آن قلدری را می‌توان به عنوان نتیجهٔ تمایل به محافظت از نفس خود از طریق استفاده از فرافکنی و/یا قربانی کردن در نظر گرفت (دیکسون و اسمیت[۳]، ۲۰۱۱؛ وامپلد[۴]، ۲۰۱۵).

براساس نتایج مطالعهٔ حاضر، قلدری در مدرسه بر متغیر اضطراب تأثیری ندارد. نتایج این بخش مطالعهٔ حاضر با مطالعات تا حدی همخوانی دارد. برای مثال هالیدی و همکاران (۲۰۲۱) با بررسی پنج پایگاه داده و ۲۸ پژوهش مرتبط مورد بررسی مشخص کرده است که افراد قربانی قلدری پیامدهای روانی – اجتماعی و تحصیلی منفی از جمله افزایش اضطراب در مدرسه را در زمان حداقل ۱۲ ماه تا ۸ سال بعد تجربه کرده‌اند. افرادی که توانایی همدلی بیشتری را دارند ممکن است بتوانند به طور مؤثر با ناراحتی دیگران همدردی کنند و در نتیجه تمایل به کمک به دیگران و رفتارهایی با هدف از بین بردن رنج دیگران و رنج خودشان، مانند رفتارهای دفاعی فعال برای کمک به قربانیان قلدری انجام دهند. برای تبیین نتایج باید گفت که قلدری کردن و قربانی کردن همسالان به طور سیستماتیک با سلامت روان ضعیف‌تر و مشکلات روانی اجتماعی در بزرگسالی مرتبط است (پوتاردو همکاران، ۲۰۲۲). چنین پیامدهای منفی ممکن است به عنوان پاسخ و مواجههٔ مزمن با استرس قربانی شدن همسالان در نظر گرفته شود. از طرف دیگر قلدری را می‌توان به عنوان یکی از عوامل استرس‌زای شدید و مزمن به ویژه در دوران نوجوانی که روابط با همسالان به تدریج مهم‌تر می‌شود، تلقی کرد.

مدل تبادلی استرس و مقابله‌ای لازاروس چهارچوب مفهومی است که معمولاً برای درک روابط بین استرس، مقابله (با استرس) و سلامتی به کار می‌رود. براساس مدل تبادلی استرس، دو فرایند در پاسخ به یک عامل استرس‌زا رخ می‌دهند: ۱– ارزیابی اولیه که فرد حساسیت و شدت عوامل استرس‌زا را درک می‌کند (به عنوان مثال، ارزیابی تهدید، چالش و ضرر) و سپس ۲– یک ارزیابی ثانویه که به منظور بررسی منابع و گزینه‌های سازگاری فردی با عوامل استرس‌زا می‌باشد (به عنوان مثال، ارزیابی نحوهٔ واکنش). فرایند ارزیابی ثانویهٔ یک ارزیابی کلی از منابع مقابله‌ای وتوانایی فرد برای مدیریت

---

[۱] Vangeel

[۲] Veldkamp

[۳] Dixon & Smith

[۴] Wampold

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]

[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

موقعیت استرس‌زا را ارائه می‌دهد. البته ضروری به نظر می رسد که تحقیقات بیشتری در مورد بررسی و شناسایی روابط علی طولی بین تأثیر متغیرهای پسایندی رفتار قلدری صورت بگیرد تا جهت تأثیرات واقعی بیشتر درک شود. توفیا، فرینگتو و لوسل [1](۲۰۱۲)، گزارش دادند که طبق نتایج به دست آمده باید برنامه‌های پیشگیری از قلدری با کیفیت بالا ترویج شوند.

نتایج این مطالعه به وضوح تأثیر قلدری در مدرسه را بر روی متغیرهای مختلف خشونت، پیشرفت تحصیلی پایین، افسردگی، سازگاری روانی کم، احساس تعلیق و ناامنی نشان داده است. تأثیر این متغیرها هم در فرد با رفتار قلدری و هم در قربانیان قلدری حاکم است. به نتایج به دست آمده، به روانشناسان و مشاوران مدرسه توصیه می‌شود که مداخلات تخصصی را برای فرد با رفتار قلدری و هم در قربانیان قلدری اجرا کنند تا مداخلات به هنگام صورت پذیرد و از مخاطرات بعدی پیشگیری شود. برای مثال هنگ و اسپلیاژ (۲۰۱۲) برنامه‌های مداخله و پیشگیری از قلدری در مدرسهٔ متوسطه ارائه داده‌اند که اثربخشی آن هنوز تأیید نشده است. هالیدی و همکاران (۲۰۲۱) مشخص کردند که تحقیقات آتی باید توسعهٔ یک معیار شناخته شدهٔ جهانی برای قلدری و طراحی مداخلات هدفمند را برای زنان و مردان قربانی و فرد دارای رفتار قلدری در اولویت قرار دهند.

منابع

1. Al-Ali, N. M., & Shattnawi, K. K. (2018) «Bullying in school». **Health and academic achievement**, 47-58.
2. Anderson, D. J. (2022) **The nature of the beast: How emotions guide us**. Basic Books.
3. APA. (2022) «APA Dictionary of Psychology». **American Psychological Association**.
4. Ball, H., Arseneault, L., Taylor, A., Maughan, B., Caspi, A., & Moffitt, T. (2008) «Genetic and environmental influences on victims, bullies and bully-victims in childhood». **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 49(1), 104–112.
5. Baly, M. W., Cornell, D. G., & Lovegrove, P. (2014) «A longitudinal investigation of self-and peer reports of bullying victimization across middle school». **Psychology in the Schools**, 51(3), 217-240.
6. Bauer, C. C. C., Caballero, C., Scherer, E., West, M. R., Mrazek, M. D., Phillips, D. T., Whitfield-Gabrieli, S., & Gabrieli, J. D. E. (2019)

[1] .tofi, Farrington & Lösel

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]

[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

«Mindfulness training reduces stress and amygdala reactivity to fearful faces in middle-school children». **Behavioral Neuroscience**, 133(6), 569–585.

7. Bennett, L. J. (2008) «**Children bullied by their peers: Why some do well, and some do not**», Doctoral dissertation, University of Denver.

8. Berti, S. Cigala, A. (2020) «Mindfulness for Preschoolers: Effects on Prosocial Behavior, Self-Regulation and Perspective Taking», **Early Education and Development**, PP. 1-21.

9. Bockmann, J. & Yeong Yu, S. (2022) «Using Mindfulness-Based Interventions to Support Self-regulation in Young Children: A Review of the Literature». **Early Childhood Education Journal** 1(1): 1-11.

10. Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Johnson, S. L. (2015) «Overlapping verbal, relational, physical, and electronic forms of bullying in adolescence: Influence of school context». **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, 44(3), 494-508.

11. Carmona i Farrés, C., Elices, M., Soler, J., Domínguez-Clavé, E., Pomarol- Clotet, E., Salvador, R., & Pascual, J. C. (2018). Effects of mindfulness training on borderline personality disorder: Impulsivity versus emotional dysregulation. Mindfulness, 10(7), 1243–1254.

12. de Vries, E., Kaufman, T. M., Veenstra, R., Laninga-Wijnen, L., & Huitsing, G. (2021) «Bullying and victimization trajectories in the first years of secondary education: implications for status and affection». **Journal of youth and adolescenc***e*, 50(10), 1995-2006.

13. Dixon, R., & Smith, P. K. (2011) **Rethinking school bullying: Towards and integrated model**. Cambridge University Press.

14. Esbensen, F. A., & Carson, D. C. (2009) «Consequences of being bullied: Results from a longitudinal assessment of bullying victimization in a multisite sample of American students». **Youth & Society**, 41(2), 209-233.

15. Evans, C. B. R., & Smokowski, P. R. (2016) «Theoretical explanations for bullying in school: How ecological processes propagate perpetration and victimization». **Child & Adolescent Social Work Journal**, 33(4), 365–375.

16. Farrell, A. H., & Volk, A. A. (2017) «Social ecology and adolescent bullying: Filtering risky environments through antisocial personality». **Children and Youth Services Review**, 83, 85–100.

17. Feldman, M. A., Ojanen, T., Gesten, E. L., Smith-Schrandt, H., Brannick, M., Totura, C. M. W., ... & Brown, K. (2014) «The effects of middle school bullying and victimization on adjustment through high

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]

[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

school: Growth modeling of achievement, school attendance, and disciplinary trajectories». **Psychology in the Schools**, 51(10), 1046-1062.

18. Foody, M., & Samara, M. (2018) «Considering mindfulness techniques in school-based anti-bullying programmes». **Journal of New Approaches in Educational Research**, 7(1), 3–9.

19. Gabiana, M. G. (2017) «Bullying in a public elementary school of countryside Philippines». **Journal of Academic Research**, 2(1), 27-35.

20. Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2021) Emotional intelligence in victims of school bullying and in aggressors. https://repositorio.uautonoma.cl/handle/20.500.12728/9143.

21. Gastic, B. (2008) «School truancy and the disciplinary problems of bullying victims». Educational Review, 60(4), 391-404.

22. Georgiou, S. N. Charalambous, K. Stavrinides, P. (2020) «Mindfulness, impulsivity, and moral disengagement as parameters of bullying and victimization at school». **Accelerating the world's research** 46(1): 107-115.

23. Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005) «Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school». **Archives of pediatrics & adolescent medicine**, 159(11), 1026-1031.

24. Guy, A., Favre, S., Labrouche-Colomer, S., Deloison, L., Gourdou-Latyszenok, V., Renault, M. A., ... & James, C. (2019) «Growth modeling of achievement, school attendance associated with thrombosis in patients with MPN». **Leukemia**, 33(10), 2544-2548.

25. Haddow, J. L., & Haddow, J. L. (2006) «Residual effects of repeated bully victimization before the age of 12 on adolescent functioning». **Journal of school violence**, 5(2), 37-52.

26. Hafnidar, H. Harniati, I. Hailemariam, M. Handrianto, C. (2021) «Students Self-Regulation: An Analysis Of Exploratory Factors Of Self-Regulation Scale». **Jurnal Pendidikan Luar Sekolah**, 9(2), 220-225.

27. Halliday, S., Gregory, T., Taylor, A., Digenis, C., & Turnbull, D. (2021) «The impact of bullying victimization in early adolescence on subsequent psychosocial and academic outcomes across the adolescent period: A systematic review». **Journal of school violence**, 20(3), 351-373.

28. Haltigan, J. D., & Vaillancourt, T. (2014) «Joint trajectories of bullying and peer victimization across elementary and middle school and associations with symptoms of psychopathology». **Developmental psychology**, 50(11), 2426.

29. Hanish, L. D., Bradshaw, C. P., Espelage, D. L., Rodkin, P. C., Swearer, S. M., & Horne, A. (2013) «Looking toward the future of

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]

[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

bullying research: Recommendations for research and funding priorities». **Journal of School Violence**, 12(3), 283-295.

30. Hemphill, S. A., Tollit, M., Kotevski, A., & Florent, A. (2015) «Bullying in schools: Rates, correlates and impact on mental health». In **Violence and Mental Health** (pp. 185-205). Springer, Dordrecht.

31. Hensums, M. Brummelman, E. Larsen, H. van den Bos, W. Overbeek, G. (2023) «Social goals and gains of adolescent bullying and aggression: A meta-analysis». **Developmental Review** 68, 101073.

32. Holley, S. R., Ewing, S. T., Stiver, J. T., & Bloch, L. (2017) «The relationship between emotion regulation, executive functioning, and aggressive behaviors». **Journal of Interpersonal Violence**, 32, 1692–1707.

33. Holt, M. K., & Reid, G. (2016) «School violence and bullying». **The Wiley handbook on the psychology of violence**, 226-246.

34. Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012) «A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis». **Aggression and violent behavior**, 17(4), 311-322.

35. Jordan, K., & Austin, J. (2012) «A review of the literature on bullying in U.S. schools and how a parent–educator partnership can be an effective way to handle bullying». **Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma**, 21(4), 440-458.

36. Juvonen, J., Espinoza, G., & Schacter, H. (2018) «Bullying». **Journal of applied developmental psychology** 29 (6), 420-433.

37. Kim, E. Gentile, D. Anderson, C. Barlett, C. (2022) « Are mindful people less aggressive? The role of emotion regulation in the relations between mindfulness and aggression». **Aggressive Behavior**. DOI:10.1002/ab.22036.

38. Kochenderfer-Ladd, B., Ladd, G. W., & Thibault, S. A. (2021) «School bullying and peer victimization: Its role in students' academic achievement». **The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention**, 1, 619-638.

39. Kokkinos, C. M., Algiovanoglou, I., & Voulgaridou, I. (2019) «Emotion regulation and relational aggression in adolescents: Parental attachment as moderator». **Journal of Child and Family Studies**, 28, 3146–3160.

40. Küçüksüleymanoglu, R. (2019) «Cyberbullying among Secondary School Teachers by Parents». **International Journal of Evaluation and Research in Education**, 8(1), 151-157.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]

[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

41. Laith, R., & Vaillancourt, T. (2022) «The temporal sequence of bullying victimization, academic achievement, and school attendance: A review of the literature». **Aggression and Violent Behavior**, 101722.

42. León-del-Barco, B., Lázaro, S. M., Polo-del-Río, M. I., & López-Ramos, V. M. (2020) «Emotional intelligence as a protective factor against victimization in school bullying». **International journal of environmental research and public health**, 17(24), 9406.

43. Li, J. Li, C. Puts, M. Wu, Y-C. Lyu, M-M. Yuan, B. Zhang, J-P. (2023) «Effectiveness of mindfulness-based interventions on anxiety, depression, and fatigue in people with lung cancer: A systematic review and meta-analysis». **International Journal of Nursing Studies** 140, 104447.

44. Moreno-Derks, M. (2017) «**Examining the impact of a web-based psychoeducational intervention for parents of children experiencing cyberbullying**», Doctoral dissertation, John F. Kennedy University.

45. Musci, R. J., Bettencourt, A. F., Sisto, B. S., Maher, B., Uhl, G., Ialongo, N., & Bradshaw, C. P. (2018) «Evaluating the genetic susceptibility to peer reported bullying behaviors». **Psychiatry Research**, 263, 193–198.

46. Paulmony, R., Vasanthakumari, S., Singh, B., Almashaqbeh, H. A., Kumar, T., & Ramesh, P. (2022) «The Impact of Bullying on Academic Performance of Students in The Case of Parent Communication at the lebanon». **International Journal of Early Childhood Special Education** (01), 2325-2334.

47. Potard, C., Kubiszewski, V., Combes, C., Henry, A., Pochon, R., Roy, A. (2022) «How Adolescents Cope with Bullying at School: Exploring Differences Between Pure Victim and Bully-Victim Roles». **International Journal of Bullying Prevention** 4, 144-159.

48. Putnam, R. D. (2000) **Bowling alone: The collapse and revival of American community**. New York: Simon & Schuster.

49. Riffle, L. N., Kelly, K. M., Demaray, M. L., Malecki, C. E., Santuzzi, A. M., Rodriguez-Harris, D. J., & Emmons, J. D. (2021) «Associations among bullying role behaviors and academic performance over the course of an academic year for boys and girls». **Journal of school psychology**, 86, 49-63.

50. Rigby, K. (2024) «Theoretical Perspectives and Two Explanatory Models of School Bullying». **Int Journal of Bullying Prevention** 6, 101–109. https://doi.org/10.1007/s42380-022-00141-x

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]

[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

51. Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015) «Reducing bullying and victimization: Student-and classroom-level mechanisms of change». **Journal of abnormal child psychology**, 43(1), 61-76.

52. Salmivalli, C., & Peets, K. (2009) «Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence». **Handbook of peer interactions, relationships, and groups**, 322-340.

53. Salmivalli, C., Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. T., & Garandeau, C. F. (2021) «Bullying prevention in adolescence: Solutions and new challenges from the past decade». **Journal of research on adolescence**, 31(4), 1023-1046.

54. Schütz, J., Bäker, N., & Koglin, U. (2022) «Bullying in school and cyberbullying among adolescents without and with special educational needs in emotional–social development and in learning in Germany». **Psychology in the Schools**, 59(9), 1737-1754.

55. Tosun, N., & Akçay, H. (2022) «Examination of cyberbullying awareness of parents with 36-72 months of children, tackle cyberbullying or victimization and prevention strategies: Cyberbullying awareness of parents». **International Journal of Curriculum and Instruction**, 14(1), 350-377.

56. Trigueros, R., Sanchez-Sanchez, E., Mercader, I., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., Morales-Gázquez, M. J., ... & Rocamora, P. (2020) «Relationship between emotional intelligence, social skills and peer harassment. A study with high school students». **International journal of environmental research and public health**, 17(12), 4208.

57. Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2012) «Risk and protective factors, longitudinal research, and bullying prevention». **New directions for youth development**, (133), 85-98.

58. Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012) «School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies». **Aggression and violent behavior**, 17(5), 405-418.

59. Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011) «Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies». **Journal of aggression, conflict and peace research**. 3(2), 63-73.

60. Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011) «The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies». **Criminal behaviour and mental health**, 21(2), 80-89.

61. VanGeel, M., Goemans, A., Toprak, F., & Vedder, P. (2017) «Which personality traits are related to traditional bullying and

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]

[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]

cyberbullying? A study with the big five, dark triad and sadism». **Personality and Individual Differences**, 106(1), 231–235.

62. Veldkamp, S. A. M., Boomsma, D. I., de Zeeuw, E. L., van Beijsterveldt, C. E. M., Bartels, M., Dolan, C. V., & van Bergen, E. (2019) «Genetic and environmental influences on different forms of bullying perpetration, bullying victimization, and their co-occurrence». **Behavior Genetics**, 49, 432–443.

63. Volk, A. A., Camilleri, J. A., Dane, A. V., & Zopito, A. M. (2012) «Is adolescent bullying an evolutionary adaptation?» **Aggressive Behavior**, 38, 222–238.

64. Vrijen, C., Wiertsema, M., Ackermans, M. A., van der Ploeg, R., & Kretschmer, T. (2021) «Childhood and adolescent bullying perpetration and later substance use: A meta-analysis». **Pediatrics**, 147.

65. Walters, G. D. (2021) «School-age bullying victimization and perpetration: A meta-analysis of prospective studies and research». **Trauma, Violence, & Abuse**, 22(5), 1129-1139.

66. Walters, G. D. (2021) «Trajectories of bullying victimization and perpetration in Australian school children and their relationship to future delinquency and conduct problems». **Psychology of violence**, 11(1), 19.

67. Wampold, B. E. (2015). **The great psychotherapy debate: The evidence for what makes psychotherapy work**. Routledge.

68. Wiertsema, M., Vrijen, C., Ploeg, R., Sentse, M., & Kretschmer, T. (2023) Bullying perpetration and social status in the peer group: A meta-analysis. **Journal of Adolescence**, 95, 34–55.

69. Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2021) Emotional intelligence in victims of school bullying and in aggressors. https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/206803?show=full

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2025-12-18]

[DOI: 10.61882/scds.13.1.99]