

مقایسه عوامل آموزشگاهی (جو روانی مدرسه، احساس تعلق به مدرسه و اضطراب مدرسه)
در دانش آموزان دختر دبیرستانی دارای رفتارهای قلدری، قربانی و عادی

Comparison of Academic Factors (School's Psychological Atmosphere, Attachment and Anxiety) Among Female High School Students Having Bullying, Victimization and Normal Behaviors

Sajjad Taherzadeh Gahfarrokhi

Assistant Professor of Educational psychology,
Bakhtar university of Ilam.

sajad_taherzadeh@bakhtar.ac.ir

Ehsan Sayehmiri

master of science of clinical psychology.

Reza heydarifard

Assistant Professor of Educational, Bakhtar
university of Ilam.

Saeedeh Bazouvand

master of science of educational psychology.

سجاد طاهرزاده قهفرخی*

دکترای روانشناسی تربیتی و عضو هیئت علمی دانشگاه باختر
ایلام.

احسان سایه میری

کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی.

رضا حیدری فرد

دکترای مدیریت آموزشی و عضو هیئت علمی دانشگاه باختر ایلام.

سعیده بازوند

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی.

Abstract

This research aims to compare Academic Factors (school's psychological atmosphere, attachment and anxiety) among Ilam female high school students having bullying, victimization and normal behaviors. The research method is casual-comparative and its statistical population includes all Ilam female high school students in 2019-2020 which upon provincial educational statistics were 4521 people. Based on nature and previous studies' sampling method, statistical sample was selected through teachers' list and bullying tool, by categorical multi-step random sampling, that after rounding, finally those determined by teacher and Olweus questionnaire as bully and victim comprise final sample as 100 bullies and 100 victims. The same student numbers (100 ones) was selected simultaneously as normal. For data collection, scales as school's psychological atmosphere, belonging sense, anxiety and Olweus revised bullying/victimization questionnaire were applied. For data analysis, multi-variable variance analysis was used. The findings indicate victims feel psychological climate more negative than bully

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه عوامل آموزشگاهی (جو روانی مدرسه، احساس تعلق به مدرسه و اضطراب مدرسه) در دانش آموزان دختر دبیرستانی دارای رفتارهای قلدری، قربانی و عادی شهر ایلام است. روش پژوهش، علی - مقایسه‌ای می باشد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر دبیرستانی شهر ایلام در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ است که طبق آمار آموزش و پرورش استان حدوداً ۴۵۲۱ نفر می باشد. با توجه به ماهیت پژوهش و با استناد به روش نمونه گیری تحقیقات قبلی، نمونه آماری با نام گذاری معلمان و همچنین با استفاده از ابزار قلدری و به روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای خوشه ای انتخاب شد؛ که نهایتاً پس از سرند کردن، دانش آموزانی که هم توسط معلم و هم به واسطه پرسشنامه اولیوس به عنوان قلدر و قربانی مشخص شده بودند، نمونه نهایی را تشکیل دادند، که شامل ۱۰۰ نفر دانش آموز قلدر و ۱۰۰ نفر هم دانش آموز قربانی بودند. همزمان به همین تعداد (۱۰۰ نفر) هم دانش آموز عادی، انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها از مقیاس جو روانی مدرسه، مقیاس تعلق به مدرسه، مقیاس اضطراب مدرسه و پرسشنامه تجدید نظر شده زورگو/قربانی اولیوس به کار برده شده

and anxious than bully and normal students. Furthermore, victims have less belonging sense.

Keywords: *psychological atmosphere; school's belonging sense, academic anxiety, bullying students, victim*

است. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده گردید. یافته‌های پژوهش نشان داد دانش آموزان قربانی به نسبت دانش آموزان قلدر جو روانی مدرسه را منفی تر احساس می کنند و اضطراب مدرسه بیشتری به نسبت دانش آموزان قلدر و عادی احساس می کنند، همچنین دانش آموزان قربانی احساس تعلق کمتری نسبت به مدرسه دارند.

واژه‌های کلیدی: جو روانی، احساس تعلق به مدرسه، اضطراب مدرسه، دانش آموزان قلدر، قربانی

نوع مقاله : پژوهشی	دریافت : مرداد ۱۴۰۰	پذیرش: مهر ۱۴۰۰
--------------------	---------------------	-----------------

مقدمه

یکی از پدیده‌های رفتاری، زورگویی دانش آموزان به یکدیگر است که در آن، یک دانش آموز رفتارهای منفی را مکرراً درباره یک یا چندین دانش آموز تکرار می کند. رفتارهای منفی شامل تنوع وسیعی از رفتارهای غیرکلامی نظیر خیره نگاه کردن، کشیدن مو، لقب دادن به دیگران، مسخره کردن، آزار و اذیت‌های رابطه ای تا حمله های فیزیکی می باشد (الویس و لیمبر، ۲۰۱۰؛ به نقل از سلیمانی، شیخ الاسلامی، سلیمانی و محرم زاده، ۱۳۹۷). قلدری یکی از مشکلات عمده ای است که افراد در مدرسه در ارتباطاتشان با آن روبرو می شوند (چنگ، چن، چی هو و لینق چوق^۱، ۲۰۱۱). قلدری نوعی از رفتار پرخاشگرانه و شامل عدم توازن قدرت است که در آن شخص یا گروهی از افراد به طور عمدی و به گونه ای مکرر به دیگران حمله می کنند سایرین را کتک می زنند و نسبت به شخصی که از آن ها نسبتاً ضعیف تر است پرخاشگری می کنند (اسچمان، کریچ و رسو^۲، ۲۰۱۴، به نقل از پورطالب و میرنسب، ۱۳۹۵) افراد در فرایند قلدری می توانند قلدر، قربانی، قلدر-قربانی باشند؛ در این میان عده ای نیز ناظر قلدری هستند (سویرر، ونگ، مگ، سیبکر و فریرچیز^۳، ۲۰۱۷).

در مطالعه ای آتیک (۲۰۱۶) گزارش کرده است که بیشترین نوع زورگویی، زورگویی کلامی بوده است. همچنین کارتال (۲۰۰۹) نیز نشان داده است که معمولترین شیوه زورگویی لقب دادن، مسخره کردن، فحش دادن (۲۰/۹) درصد بوده است. پس از آن کتک زدن، هل دادن و لگدزدن (۱۹/۱) درصد قرار داشتند. به طور کلی، ۶۷ درصد از پسران و ۴۸/۳ درصد از دختران گزارش کردند که مورد زورگویی کلامی قرار گرفته اند. از نظر زورگویی فیزیکی نیز ۵۷ درصد از پسران و ۴۰/۴ درصد از دختران گزارش کردند که مورد زورگویی فیزیکی (کتک خوردن، هل داده شدن و لگد خوردن) قرار گرفته اند. در ایران در مطالعه ای برزگر بفرویی و خضری (۱۳۹۲) نشان دادند که بالاترین میزان وقوع زورگویی در پسران، به ترتیب برای لقب دادن (۴۳ درصد)، تمسخر (۴۲ درصد)، فحش (۳۶ درصد) و ضرب و شتم (۳۴ درصد) می باشد. پژوهش در زمینه زورگویی، مملو از گزارش پیامدهای روانشناختی و رفتار منفی دانش آموزان درگیر در زورگویی است. مخصوصاً زورگوها خشمگینتر هستند و در مقایسه با آنهایی که درگیر زورگویی نیستند، دارای مشکلات رشد و سلوک بیشتری هستند و قربانیها دارای افسردگی و اضطراب هستند و مشکلات شناختی و مشکلات دوستیابی داشته و در اجتماعی شدن مشکل دارند و زورگویان سازگاری کمتری دارند (ریگبی و تامپسون، ۲۰۱۰). زورگویی برای بسیاری از دانش آموزان مشکلات قابل توجهی ایجاد می کند و بر عملکرد شناختی،

¹ - Cheng, Chen., Chi Ho., & Ling Chevg

² - Schumann, Craig & Rosu

³ - Swearer, Wang, Maag., Siebecker, Freerichs

مقایسه عوامل آموزشگاهی (جو روانی مدرسه، احساس تعلق به مدرسه و اضطراب مدرسه) در دانش آموزان دختر دبیرستانی.....

اجتماعی، هیجانی، خانوادگی آنان و سپس در بزرگسالی، بر عملکرد شغلی و زناشویی آنها تأثیر می گذارد. سبب شناسی و درمان این اختلال هنوز به طور کامل مشخص نشده است و به نظر می رسد شناخت بهتر زورگویی، به شناخت بهتر بسیاری از اختلالهای همبود، همچون اختلال سلوک، اختلال نافرمانی مقابلهای و سایر اختلالات رفتاری کمک میکند؛ چرا که این افراد در معرض خطر سوءمصرف مواد، رفتارهای ضداجتماعی و سایر اختلالات روانپزشکی هستند.

به عبارتی قلدری به شکل رفتار ماهرانه جهت رسیدن به هدف، می تواند اثرات زیانباری برای هر کدام از این افراد به دنبال داشته باشد (الوف، قوسنس، ورمند، آلو و میلیم^۴، ۲۰۱۱). اثرات قلدری می تواند کوتاه مدت و حتی بلند مدت باشد. از اثرات کوتاه مدت آن می توان به کاهش سطوح عزت نفس، افسردگی، اضطراب، تمایل به خودکشی، آسیب رساندن به خود (هی و ملدرم، ۲۰۱۰)، بالاخص در افراد قربانی اشاره کرد. اثرات بلند مدت قلدری هم به صورت های مختلف رخ می نماید؛ از جمله این که، قلدری با مشکلات سازگاری در مدرسه ارتباط می یابد. بیشتر این دانش آموزان، معمولاً مشکلات درونی سازی و برونی سازی را به صورت اختلالات رفتاری و هیجانی از خود بروز می دهند و به همین دلیل هم گاهی از خدمات آموزش و پرورش ویژه استفاده می کنند (فارمر و همکاران، ۲۰۱۲). با توجه به اثرات زیانبار قلدری بر دانش آموزان و محیط اجتماعی، بررسی اکتشافی علل و عوامل زمینه ساز آن می تواند حائز اهمیت باشد. زیرا عوامل مختلف فردی و اجتماعی نظیر سن، جنس، سطح تحصیلات والدین، مهاجرت، و تغییر مدرسه می توانند زمینه ساز و پیش بینی کننده قلدری باشند (چنگ و همکاران، ۲۰۱۱). افزون بر این موارد، برخی از ویژگی های شخصیتی و روانشناختی نیز می توانند با رفتارهای قلدری ارتباط داشته باشند. از جمله این ویژگی های روانشناختی که به نظر می رسد، می تواند با قلدری دانش آموزان و قربانی شدن آنان در ارتباط باشد احساس تعلق به مدرسه، جو روانی مدرسه و اضطراب مدرسه است. علاوه بر اینها توانایی دفاع فرد از حقوق شخصی خود بدون داشتن تردید و دودلی و همینطور بدون نشان دادن حالت تهاجمی و پرخاشگرانه نیاز به مهارت ابراز وجود دارد (اسپید، گولداستین و گولدفرید، ۲۰۱۸). آوشار و آلکایا (۲۰۱۷) دریافتند که آموزش ابراز وجود می تواند میزان جرأت ورزی دانش - آموزان قربانی قلدری را افزایش دهد و منجر به کاهش میزان قربانی شدن آنها شود.

بعد از محیط خانواده، دانش آموزان بیشترین زمان خود را در مدرسه طی می کنند، بنابراین نقش مدرسه در سلامت روان و جلوگیری و یا حتی ایجاد مشکلات هیجانی و عاطفی بسیار پر رنگ می باشد (زیدنر^۵، ۱۹۹۹). هرچند مدرسه در وهله اول به عنوان کانون فعالیت های آموزشی محسوب می شود، لیکن مدارس کارکردها و اثرگذاری های چندگانه ای دارند و جو مدرسه و کلاس کارکردهای هیجانی، اجتماعی، ارزشی و نظام های رفتاری خاص خود را نیز به دانش آموزان و معلمان ارائه می نماید و بر آنها اثر می گذارد (حسین چاری و خیر، ۱۳۸۱). در مفهوم کلی تر، هر نوع مدرسه دارای یک کارکرد خاص است، جو مدرسه^۶ مجموعه ای از خصوصیات درونی مدرسه است که موجب تمایز مدرسه ای از مدرسه ی دیگر می شود؛ محیط اجتماعی - انسانی و کیفیت روابط و مناسبات حاکم بر مدارس می تواند پدید آورنده جوی مناسب یا نامناسب باشد. در واقع جو مدرسه در احساسات و نگرش هایی که در مورد یک مدرسه وجود دارد و توسط دانش آموزان، معلمان و کارمندان بیان می شود، خود را نشان داده و بیانگر احساسی است که دانش آموزان از تجربیات روزانه ی خود در مدرسه به دست می آورند. این احساس می تواند میزان یادگیری و انگیزه دانش آموزان را متأثر سازد و همچنین بر احساس، نگرش و رفتار دانش آموزان، معلمان و کارمندان تأثیر گذار باشد. گفتنی است که بخش اعظمی از تجارب دانش آموزان در بستر جو حاکم بر محیط آموزشی و بدون آگاهی معلمان و دانش آموزان حاصل می شود. بسیاری از صاحب نظران بر این عقیده اند که برنامه درسی بخش کوچکی از آن چیزی است که مدارس آموزش می دهند. بخش اعظمی از یادگیری های دانش آموزان

4 - Olthof, Goossens, Vermand, Aleva, & Meulem.M.

5 - Zeidner

6 - school climate

حاصل ارتباط و تعامل پویای آنان با مجموعه‌ی روابط و مناسبات، قوانین و مقررات و جو حاکم بر مدرسه است. دانش‌آموزان دارای رفتار قلدری و قربانی احساس متفاوتی از جو روانی حاکم بر مدرسه دارند. در صورتی که محیط مدرسه بتواند نیازهای اصلی نوجوان را ارضا کند باعث ایجاد تعلق خاطر یا احساس تعلق به مدرسه می‌شود. این نیازها عبارتند از ثبات، افزایش موقعیت‌های استقلال فردی، فرصت‌هایی برای رقابت، مواظبت و حمایت از دانش‌آموز و پذیرفته شدن در جمع دوستان (روا، استوارت و پاترسون^۷، ۲۰۰۷). واژه‌های معادل احساس تعلق به مدرسه عبارتند از: دلبستگی به مدرسه، پیوند با مدرسه، مشارکت در مدرسه، جامعه مدرسه‌ای. در رویکرد زیست بوم‌شناسانه یا مبتنی بر بعد اجتماعی احساس تعلق به صورت عمومی عبارت است از توصیف کیفیت ارتباطات در سطح جامعه و به صورت اختصاصی احساس تعلق به مدرسه به عنوان دیدگاه افراد که باعث افزایش پیوند آنها با محیط مدرسه می‌شود تعریف می‌گردد (لیبی، ۲۰۰۰، به نقل از مک‌نلی و همکاران، ۲۰۰۲). رویکرد دیگر، رویکرد روانشناسی به احساس تعلق به مدرسه است که احساس تعلق به مدرسه را به عنوان یک حالت روانشناسی عنوان می‌کند که در آن دانش‌آموزان احساس کنند خود و دیگر دانش‌آموزان مورد مراقبت و حمایت از طرف مدرسه هستند. این احساس تعلق داشتن می‌تواند شادابی و نشاط در مدرسه را ایجاد کند.

اضطراب مدرسه^۸ نیز یکی از مشکلات عمده دانش‌آموزان محسوب می‌گردد (حین، ساتر، وان ویدفلت، ویرمیرن، وستنبرگ^۹، ۲۰۱۱). احساس تنش و فشار روانی که دانش‌آموزان هنگام حضور در مدرسه تجربه می‌کنند از علایم شایع در اضطراب مدرسه هستند؛ یا این که شامل افکار و رفتار پریشانی است که به هنگام تداعی حضور در مدرسه، دیده می‌شود (برنستین، ۱۹۸۸). معمولاً امتناع از مدرسه رفتن یکی از نشانه‌های اضطراب مدرسه محسوب می‌شود. از چشم‌انداز تحولی، اضطراب مدرسه ناشی از اضطراب جدایی از والدین، خانه، خانواده یا شرایطی است که به آن دلبسته ایجاد شده است (هیرش فیلدیکر، ماسک، حنین، بلکلی، پلاک ورمان و مک‌کواد، ۲۰۱۰). دانش‌آموزان دارای رفتار قلدری و قربانی احساس متفاوتی از اضطراب مدرسه دارند. بنابراین با توجه به مطالب گفته شده سوال اصلی پژوهش عبارت است از اینکه: آیا بین عوامل آموزشی (جو روانی مدرسه، احساس تعلق به مدرسه و اضطراب مدرسه) دانش‌آموزان دارای رفتارهای قلدری، قربانی و عادی دبیرستانی تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش تحقیق

با توجه به هدف و ماهیت این پژوهش جزء پژوهش‌های غیرآزمایشی از نوع علی مقایسه‌ای است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر ایلام در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ است که طبق آمار آموزش و پرورش استان حدوداً ۴۵۲۱ نفر می‌باشد. حجم نمونه ۳۰۰ نفر از دانش‌آموزان است که در ۳ گروه دانش‌آموزان دارای رفتارهای قلدری، قربانی و عادی مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. به این صورت که با توجه به ماهیت پژوهش و با استناد به روش نمونه‌گیری تحقیقات قبلی، نمونه آماری با نام گذاری معلمان و همچنین با استفاده از ابزار قلدری و به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای خوشه‌ای انتخاب شد؛ به این طریق که ابتدا، از میان نواحی دوگانه آموزش و پرورش ایلام، یک ناحیه انتخاب شدند، سپس ۴ مدرسه به عنوان نمونه اولیه انتخاب گردیدند. در ادامه شاخص‌های رفتار قلدری و قربانی که به صورت چک لیست تهیه شده بود، در اختیار معلمان و معاونان مدارس قرار گرفت؛ تا بر اساس آن شاخص‌ها، دانش‌آموزان قلدر و قربانی را معرفی نمایند. قبل از انتخاب آن‌ها توضیحات لازم در خصوص شاخص‌های انتخابی به معلمان داده شد. بعد از یک هفته براساس لیستی که معلمان از دانش‌آموزان قلدر و قربانی تهیه کرده بودند، دانش‌آموزان انتخاب شده (۲۱۸ نفر شامل، ۱۰۲ نفر قلدر و ۱۱۶ نفر قربانی)،

7 - Rowe , Stewart , & Patterson

8 - school anxiety

9 - Heyne, Sauter, Van Widenfelt, Vermeiren & Westenberg

مقایسه عوامل آموزشی (جو روانی مدرسه، احساس تعلق به مدرسه و اضطراب مدرسه) در دانش آموزان دختر دبیرستانی.....

پرسشنامه قلدر-قربانی الویوس را تکمیل نمودند. در زمان اجرای پژوهش، پس از دادن توضیحات لازم به دانش آموزان در خصوص هدف پژوهش، اهمیت موضوع و اهمیت پاسخ آن ها و دادن اطمینان به آنان مبنی بر محرمانه بودن اطلاعات اخذ شده از سوی آنان، از آزمودنی ها خواسته شد که با دقت ماده های آزمون ها را بخوانند و گزینه ای را که در مورد آن ها صدق می کند، انتخاب نمایند. نهایتاً پس از سرند کردن، دانش آموزانی که هم توسط معلم و هم به واسطه پرسشنامه الویوس به عنوان قلدر و قربانی مشخص شده بودند، نمونه نهایی را تشکیل دادند، که شامل ۱۰۰ نفر دانش آموز قلدر و ۱۰۰ نفر هم دانش آموز قربانی بودند. همزمان به همین تعداد (۱۰۰ نفر) هم دانش آموز عادی، به عنوان گروه گواه انتخاب شدند. لازم به ذکر است که افراد سه گروه بر اساس سن و پایه تحصیلی همتاسازی شده بودند. جهت گردآوری داده ها از پرسشنامه های، مقیاس تجدید نظر شده زورگو/قربانی اولویوس، مقیاس ابعاد احساس تعلق به مدرسه، مقیاس اضطراب های آموزشی فیلیپس و شاخص جو مدرسه (SCI) استفاده شده است.

پرسشنامه تجدید نظر شده زورگو/قربانی اولویوس (OB/VQ-R):

پرسشنامه اولیه اولویوس (۱۹۹۴) دارای ۴۰ ماده و یک مقیاس ۵ رتبه ای بود؛ اما پرسشنامه تجدید نظر و کوتاه شده آن ۱۸ ماده دارد و دارای یک مقیاس ۳ درجه ای است. پرسشنامه زورگو/قربانی اولویوس از دانش آموزان سؤال می کند که آیا آنها «در چند ماه گذشته» دیگران را مورد زورگویی قرار داده اند، یا توسط دیگران مورد زورگویی واقع شده اند. دانش آموزان به سؤالات که به بهترین وجه طرز تفکر یا احساس آنها در طی ۲ یا ۳ ماه گذشته تاکنون را بیان می کند، پاسخ می دهند. پرسشنامه اولویوس مهمترین و پر استفاده ترین زمینه یابی زورگویی در جهان می باشد. در مطالعه ای رضاپور، سوری و خداکریم (۱۳۹۲) به منظور روانسنجی نسخه فارسی مقیاس های ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پرسشنامه زورگویی الویوس در مدارس راهنمایی نشان دادند پرسشنامه مذکور از خصوصیات اعتبارسنجی قابل قبولی برخوردار است. در ایران در مطالعه ای چالمه (۱۳۹۲) نشان داد روایی همگرای این مقیاس حاکی از همبستگی رضایت بخشی بین ابعاد مقیاس زورگویی ایلینویز با نمره کل این مقیاس وجود دارد. برای تعیین روایی همزمان مقیاس، همبستگی ابعاد مقیاس زورگویی با پرسشنامه پر خاشگری به کار رفت که حاکی از همبستگی مطلوبی بود. ضرایب آلفای کرونباخ، دونیمه سازی و بازآزمایی برای کل مقیاس و ابعاد آن بین ۰/۶۲ تا ۰/۹۰ نوسان داشت. سروش زاده (۱۳۹۱)، به نقل از شیخ الاسلامی و همکاران، (۱۳۹۷) نیز پایایی این پرسشنامه را به روش آزمون-بازآزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۲ به دست آورد.

مقیاس ابعاد احساس تعلق به مدرسه

این مقیاس مشتمل بر ۲۷ گویه و در قالب ۶ بعد؛ احساس تعلق به همسالان با ۴ گویه، حمایت معلم با ۹ گویه، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه با ۴ گویه، مشارکت در اجتماع با ۴ گویه، ارتباط فرد در مدرسه با ۳ گویه، مشارکت علمی با ۳ گویه، در قالب طیف لیکرت (۴ گزینه ای با نمرات کاملاً مخالفم ۱ ۲ ۳ ۴ کاملاً موافقم) تهیه شده است. نمره آزمودنیها دارای دامنهای از ۲۷ تا ۱۰۸ است. این پرسشنامه در سال ۲۰۰۴ توسط بری، بتی و وات به صوت جملات مثبت در مقیاس لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) طراحی شده است. پرسشنامه مذکور در سال ۲۰۰۵ نیز توسط بتی و بری مورد تجدید نظر قرار گرفته است که ضریب پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۷۵ درصد و برای مؤلفه های احساس تعلق به همسالان ۷۳ درصد، حمایت معلم ۸۹ درصد، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه ۷۵ درصد، مشارکت کردن در جامعه ۸۴ درصد، ارتباط فرد با مدرسه ۶۹ درصد و مشارکت علمی ۷۸ درصد گزارش شده است (بری، بتی و وات، ۲۰۰۵). در ایران

نیز مکیان و کلانتر کوشه (۱۳۹۲) به بررسی روایی و پایایی این پرسشنامه بر روی ۳۵۰ نفر از دانش آموزان دبیرستانی دختر و پسر شهر تهران (۲۰۰ دانش آموز پسر و ۱۵۰ دانش آموز دختر) پرداختند.

مقیاس اضطراب های آموزشگاهی

پرسشنامه اضطراب مدرسه توسط فیلیپس (۱۹۷۸) با هدف کمی سازی اضطراب مدرسه دانش آموزان طراحی شد. دارای ۷۴ گویه است که در قالب پاسخ بلی، خیر ارزیابی می گردد و ۴ زمینه ترس از ابراز وجود، اضطراب امتحان، فقدان اعتماد به نفس و واکنش های فیزیولوژیک را مورد اندازه گیری قرار می دهد. ابوالمعالی و همکاران (۱۳۸۴) در پژوهی تحت عنوان پایاسازی و اعتباریابی و هنجاریابی مقیاس اضطراب مدرسه تعداد سئوالات آن را به ۵۲ ماده کاهش دادند. که به صورت بله، خیر و گاهی اوقات به آنها پاسخ داده می شود. بدین ترتیب به ازای هر سؤال بله ۳، گاهی اوقات ۲ و خیر ۱ نمره دریافت می شود. ابوالمعالی (۱۳۷۲) پایایی آن را ۰/۹۳ محاسبه نموده اند. در تحقیق میری و اکبری (۱۳۸۶) اعتبار این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش شده است. در پژوهش سلطانی فتوت (۱۳۷۷) و اباذری نشان داده شد که این ابزار از روایی و اعتبار لازم برخوردار است.

شاخص جو مدرسه (SCI)

شاخص جو مدرسه ابزاری مشتمل بر ۲۸ گویه است که توسط هوی و همکاران (۲۰۰۲) برای اندازه گیری جنبه های مختلف جو مدرسه ساخته شده است. مقیاس مذکور دارای چهار خرده مقیاس مدیریت مدرسه، شایستگی حرفه ای معلم، پیشرفت دانش آموز و ارتباط با انجمن اولیاء است که در آن پاسخ دهندگان در یک طیف لیکرتی ۵ درجه ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (بسیار زیاد) به سئوالات پاسخ می دهند. نمرات در بازه ۲۸ تا ۱۴۰ قرار می گیرند. نمره ۲۸ یعنی دانش آموزان جو روانی نامطلوبی را گزارش کرده اند و ۱۴۰ به معنای احساس جو روانی مطلوب است. در پژوهش هوی و همکاران (۲۰۰۲) مقدار آلفای کرونباخ برای خرده مقیاسهای مدیریت مدرسه، شایستگی حرفه ای معلم، پیشرفت دانش آموز و ارتباط با انجمن اولیاء به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۸۷ گزارش شده است.

در این پژوهش برای بررسی فرضیه های پژوهش از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری و آزمون تعقیبی توکی استفاده شده است.

یافته ها

جدول ۱ نتایج آزمونهای معناداری تحلیل واریانس چند متغیری بین عوامل آموزشگاهی (جو روانی مدرسه، احساس تعلق به مدرسه و اضطراب مدرسه) دانش آموزان دارای رفتارهای قلدری، قربانی و عادی

نام آزمون	مقدار	F	فرضیه DF	اشتباه DF	سطح معنا داری
آزمون اثر پیلایی	۰/۹۸۷	۱۳/۳۱	۶	۸۲	۰/۰۰۱
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۰۵۵	۴۳/۶۵	۶	۸۰	۰/۰۰۱
آزمون اثر هتلینگ	۱۶/۵۱	۱۰۷/۳۲۲	۶	۷۸	۰/۰۰۱
آزمون بزرگترین ریشه روی	۱۶/۴۶۶	۲۲۵/۰۳۶	۳	۴۱	۰/۰۰۱

مقایسه عوامل آموزشی (جو روانی مدرسه، احساس تعلق به مدرسه و اضطراب مدرسه) در دانش آموزان دختر دبیرستانی.....

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می شود یافته های حاصل از تحلیل واریانس چند متغیری (مانووا) حاکی از این است که مقدار F چندمتغیری از لحاظ آماری معنی دار می باشد. لذا می توان گفت که بین دانش آموزان قلدر، قربانی و عادی در حداقل در یکی از متغیرهای وابسته (جو روانی مدرسه، احساس تعلق به مدرسه و اضطراب مدرسه) تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول ۲. نتایج آزمونهای معناداری تحلیل واریانس تک متغیری بین عوامل آموزشی (جو روانی مدرسه، احساس تعلق به مدرسه و اضطراب مدرسه) دانش آموزان دارای رفتارهای قلدری، قربانی و عادی

متغیرها	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
احساس تعلق به مدرسه	۱۱۶۸۴/۸۰	۲	۵۸۴۲/۴۰	۵۴/۴۳	۰/۰۰۱
جو روانی مدرسه	۲۹۶۱۶/۳۱	۲	۱۴۸۰۸/۱۵	۹۴/۲۲	۰/۰۰۱
اضطراب مدرسه	۲۶۶۶۶/۵۳	۲	۱۳۳۳۳/۲۶	۱۰۷/۵۹	۰/۰۰۱

جدول ۲، داده های مربوط به تحلیل واریانس تک متغیری مربوط به هر متغیر را در گروه های دانش آموزان قلدر، قربانی و عادی نشان می دهد. بر اساس این یافته ها نمره دانش آموزان ۳ گروه در هر سه متغیرهای مورد مطالعه (احساس تعلق به مدرسه، جو روانی مدرسه و اضطراب مدرسه) تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی تفاوت بین گروه ها از آزمون توکی استفاده شده است.

جدول ۳، نتایج آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه متغیرهای پژوهش در سه گروه دانش آموزان قلدر، قربانی و عادی

گروه ها	تفاوت میانگین ها	خطای استاندارد	سطح معناداری
جو روانی مدرسه	قلدر	قربانی	۲۸/۲۰
	قلدر	عادی	-۳۴/۵۳
	عادی	قربانی	۶۲/۷۳
احساس تعلق به مدرسه	قلدر	قربانی	۱۵/۶۰
	قلدر	عادی	-۲۳/۶۰
	عادی	قربانی	۳۹/۲۰
اضطراب مدرسه	قلدر	قربانی	-۳۳/۵۳
	قلدر	عادی	۲۵/۹۳
	عادی	قربانی	-۵۹/۴۶

همانطور که در جدول ۳، مشاهده می شود بین جو روانی مدرسه در سه گروه دانش آموزان قلدر، قربانی و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. دانش آموزان عادی بیشتر از دانش آموزان قلدر و قربانی جو روانی مدرسه را مثبت اعلام می دارند و همچنین دانش آموزان قلدر نسبت به دانش آموزان قربانی جو روانی مدرسه را مثبت تر احساس می کنند. همچنین بین احساس تعلق به مدرسه در سه گروه دانش آموزان قلدر، قربانی و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. دانش آموزان عادی از دانش آموزان قلدر و قربانی احساس تعلق بیشتری نسبت به مدرسه دارند و همچنین دانش آموزان قلدر نسبت به دانش آموزان قربانی احساس تعلق به مدرسه بیشتری را احساس می کنند. همچنین در جدول مشاهده می شود بین اضطراب مدرسه در سه گروه دانش آموزان

قلدر، قربانی و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. دانش آموزان قربانی از دانش آموزان قلدر و عادی احساس اضطراب مدرسه بیشتری دارند و همچنین دانش آموزان قلدر نسبت به دانش آموزان عادی نیز اضطراب مدرسه بیشتری را احساس می کنند.

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش نشان داد بین جو روانی مدرسه در سه گروه دانش آموزان قلدر، قربانی و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. دانش آموزان عادی بیشتر از دانش آموزان قلدر و قربانی جو روانی مدرسه را مثبت اعلام می دارند و همچنین دانش آموزان قلدر نسبت به دانش آموزان قربانی جو روانی مدرسه را مثبت تر احساس می کنند. بین احساس تعلق به مدرسه در سه گروه دانش آموزان قلدر، قربانی و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. دانش آموزان عادی از دانش آموزان قلدر و قربانی احساس تعلق بیشتری نسبت به مدرسه دارند و همچنین دانش آموزان قلدر نسبت به دانش آموزان قربانی احساس تعلق به مدرسه بیشتری را احساس می کنند. در زمینه اضطراب مدرسه نیز بین سه گروه دانش آموزان قلدر، قربانی و عادی تفاوت معناداری وجود داشت. دانش آموزان قربانی از دانش آموزان قلدر و عادی احساس اضطراب مدرسه بیشتری دارند و همچنین دانش آموزان قلدر نسبت به دانش آموزان عادی نیز اضطراب مدرسه بیشتری را احساس می کنند.

یافته های این پژوهش با نتایج پژوهش شیخ الاسلامی و همکاران (۱۳۹۷)، پورطالب و میرنسب (۱۳۹۵)، هارون و همکاران (۲۰۱۰)، مریستو و ایزن اشمیت (۲۰۱۱)، حکیم زاده و همکاران (۱۳۹۳)، میرزاییگی و همکاران (۱۳۹۷) و سروش زاده (۱۳۹۱) همسو است. در تبیین این نتایج می توان گفت بعد از محیط خانواده، دانش آموزان بیشترین زمان خود را در مدرسه طی می کنند، بنابراین نقش مدرسه در سلامت روان و جلوگیری و یا حتی ایجاد مشکلات هیجانی و عاطفی بسیار پر رنگ می باشد (زیدنر^{۱۰}، ۱۹۹۹). هرچند مدرسه در وهله اول به عنوان کانون فعالیت های آموزشی محسوب می شود، لیکن مدارس کارکردها و اثرگذاری های چندگانه ای دارند و جو مدرسه و کلاس کارکردهای هیجانی، اجتماعی، ارزشی و نظام های رفتاری خاص خود را نیز به دانش آموزان و معلمان ارائه می نماید و بر آنها اثر می گذارد (حسین چاری و خیر، ۱۳۸۱). در مفهوم کلی تر، هر نوع مدرسه دارای یک کارکرد خاص است، جو مدرسه مجموعه ای از خصوصیات درونی مدرسه است که موجب تمایز مدرسه ای از مدرسه ی دیگر می شود؛ محیط اجتماعی- انسانی و کیفیت روابط و مناسبات حاکم بر مدارس می تواند پدید آورنده جوی مناسب یا نامناسب باشد. گفتنی است که بخش اعظمی از تجارب دانش آموزان در بستر جو حاکم بر محیط آموزشی و بدون آگاهی معلمان و دانش آموزان حاصل می شود. در مورد ویژگیهای قربانیان قلدری باید گفت قربانیان قلدری ناایمن، بسیار محتاط و دارای خودپنداره پایینی می باشند و نمی توانند از خود دفاع کنند و از لحاظ اجتماعی معمولاً افرادی منزوی و فاقد مهارت های اجتماعی می باشند (اسپیواک و همکاران، ۲۰۰۵). بنابراین محیط مدرسه را بسیار ناایمن و منفی ادراک می کنند. قربانیان معمولاً کمترین احساس ارتباط را به محیط مدرسه دارند. پس در نتیجه دانش آموزان قربانی به علت درگیر شدن و تحت فشار قرار گرفتن جو مدرسه را ناایمن متصور می شوند.

در صورتی که محیط مدرسه بتواند نیازهای اصلی نوجوان را ارضا کند باعث ایجاد تعلق خاطر یا احساس تعلق به مدرسه می شود. این نیازها عبارتند از ثبات، افزایش موقعیت های استقلال فردی، فرصت هایی برای رقابت، مواظبت و حمایت از دانش آموز و پذیرفته شدن در جمع دوستان (روا، استوارت و پاترسون^{۱۱}، ۲۰۰۷). احساس تعلق به مدرسه است که احساس تعلق به مدرسه را به عنوان یک حالت روانشناسی عنوان می کند که در آن دانش آموزان احساس کنند خود و دیگر دانش آموزان مورد مراقبت و حمایت از طرف مدرسه هستند. این احساس تعلق داشتن می تواند شادابی و نشاط در مدرسه را ایجاد کند. در بین

¹⁰ - Zeidner

¹¹ - Rowe, Stewart, & Patterson

مقایسه عوامل آموزشی (جو روانی مدرسه، احساس تعلق به مدرسه و اضطراب مدرسه) در دانش آموزان دختر دبیرستانی.....

دانش آموزان قربانی به علت تحت فشار قرار گرفتن توسط افراد قلدر حمایت صورت نمی گیرد. قربانیان به این دلیل انتخاب می شوند که آنها حمایت اجتماعی بسیار کمی از جانب همسالان خود دریافت می کنند (دیویس، ۲۰۰۳). دانش آموزان قربانی ممکن است خود را در روابطشان با مرتکبین قلدری آسیبپذیر نشان دهند که این می تواند شانسهای وقوع قلدری را افزایش دهد. همانند: تعداد اندک دوستان و نیاز شدید به صمیمیت و نزدیکی با همسالان قربانی قلدری شدن منجر به احساس ترس، تحقیر، بیچارگی و نومیدی می شود. این تأثیرات قلدری بر قربانیان باعث می شود آنها تعلق خاطر زیادی به محیط مدرسه نداشته باشند. ولی در عوض افراد عادی مورد حمایت سایر دانش آموزان هستند و کمتر درگیر این موقعیت های اضطراب زا می شوند پس تعلق خاطر بیشتری نسبت به مدرسه دارند.

احساس تنش و فشار روانی که دانش آموزان هنگام حضور در مدرسه تجربه می کنند از علایم شایع در اضطراب مدرسه هستند؛ با این که شامل افکار و رفتار پریشانی است که به هنگام تداعی حضور در مدرسه، دیده می شود (برنستین، ۱۹۸۸). معمولاً امتناع از مدرسه رفتن یکی از نشانه های اضطراب مدرسه محسوب می شود. از چشم انداز تحولی، اضطراب مدرسه ناشی از اضطراب جدایی از والدین، خانه، خانواده یا شرایطی است که به آن دلبسته ایجاد شده است (هیرش فیلدبکر، ماسک، حنین، بلکلی، پلاک و رمان و مک کواد، ۲۰۱۰). دانش آموزان دارای رفتار قلدری و قربانی احساس متفاوتی از اضطراب مدرسه دارند. احساسی که در اثر رفتارهای قلدرانه در قربانی ایجاد می شود باعث می شود دانش آموز از مدرسه ترک تحصیل کند و ممکن است حضور مرتب آنها به دلیل ترس از رفتن به مدرسه رنج آور باشد. قربانیان قلدری ناایمن هستند، بسیار محتاط و دارای خودپنداره پایین می باشند و نمی توانند از خود دفاع کنند. قربانیان معمولاً کمترین احساس ارتباط را به محیط مدرسه دارند بنابراین در مدرسه دچار احساس اضطراب و تنش می شوند. قربانی بودن آنها را لحاظ اجتماعی معمولاً افرادی منزوی و فاقد مهارت های اجتماعی بار می آورد به همین دلیل وجود در محیط اجتماعی مانند مدرسه برای آنها اضطراب آور است. دانش آموزان قلدر نیز به علت هنجارشکنی و خشم مسئولان مدرسه عمدتاً محیط مدرسه را جای خالی از اضطراب نمی دانند.

منابع

- ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۷۲). پایاسازی، اعتباریابی و هنجاریابی مقیاس اضطراب مدرسه، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- برزگربرویی، کاظم و خضری، حسن. (۱۳۹۲). بررسی میزان شیوع انواع زورگویی در مدارس راهنمایی شهرستان یزد از دیدگاه دبیران تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۳(۷)، ۱۵-۲۶.
- پورطالب، نرگس و میرنسب، میرمحمود. (۱۳۹۵). مقایسه سبک های هویت دانش آموزان با رفتارهای قلدری، قربانی و دانش آموزان عادی نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی: سال نهم، شماره ۳۶-۱۴۵-۱۳۱.
- چالمه، رضا. (۱۳۹۲). کفایت روانسنجی مقیاس قلدری ایلینویس در دانش آموزان ایرانی: بررسی روایی، پایایی و ساختار عاملی، روشها و مدل های روانشناختی، صص ۳۰-۶۰.
- حسین چاری، مسعود. دهقانیزاده، محمدحسین (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده، نقش واسطه ای خودکارآمدی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری. ۴(۲)، ۴۷-۲۲.
- حکیم زاده، رضوان. درانی، کمال. ابوالقاسمی، مهدی. نجاتی، فرهاد. (۱۳۹۳). بررسی رابطه ی احساس تعلق به مدرسه با انگیزه ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره ی متوسطه نظری شهر اصفهان. مجله علوم تربیتی: دوره ۶ شماره ۱.
- رضاپور، میثم؛ سوری، حمید و خداکریم، سهیلا (۱۳۹۲). روانسنجی نسخه فارسی مقیاسهای ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پرسشنامه زورگویی الوئوس در مدارس راهنمایی. مجله ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیتها، شماره ۴، صص ۲۱۲-۲۱۲.
- سروش زاده، سیدحسن. (۱۳۹۱). اثربخشی برنامه پیشگیری از زورگویی اولویوس بر مهارتهای اجتماعی و عزت نفس دانش آموزان در مدارس ابتدایی شهرستان اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی دانشگاه محقق اردبیلی.
- سلطانی فتوت، داریوش. (۱۳۷۷). بررسی رابطه بین خودپنداری و اضطراب مدرسه در نوجوانان. پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- شیخ الاسلامی، علی. سلیمانی، اسماعیل و محرم زاده، هنگامه. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری و خودکارآمدی دانش آموزان زورگو. فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی: سال ۱۳. شماره ۴۷. ۴۹-۷۳.
- مکیان، راضیه السادات. کلانتر گوشه، سید محمد. (۱۳۹۴). ویژگیهای روانسنجی پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه و ارتباط آن با فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت در میان دانش آموزان شهر تهران. فصلنامه اندازه گیری تربیتی: دوره ششم، شماره ۲۱.
- میرزابیگی، احمد. بختیارپور، سعید. افتخار سعادی، زهرا. مکوندی، بهنام. پاشا، رضا. (۱۳۹۷). مقایسه سرزندگی تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه، انگیزه پیشرفت تحصیلی در بین دانش آموزان دختر و پسر مدارس متوسطه دوم شهر ایلام.
- میری، محمدرضا و اکبری، محمد. (۱۳۸۶). رابطه بین هوش هیجانی و اضطراب آموزشگاهی در دانش آموزان دبیرستانی استان خراسان جنوبی. مجله دانشگاه علوم پزشکی بیرجند: دوره ۱۴، شماره ۱. ۹-۱۵.
- Atik, G. Ö. K. H. A. N. (2016). The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, The Graduate School of Social Science, Ankara, Turkey.
- Avşar, F., & Alkaya, S. A. (2017). The effectiveness of assertiveness training for school-aged children on bullying and assertiveness level. Journal of Pediatric Nursing, 36, 186-190. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2017.06.020>
- Bernstein, A.G. & Garfin, D.B. (1988). Pedigrees, functioning and psychopathology in families of school phobic children. Am J Psychiatry, 1, 70-74.
- Brew, C. Beatty, B. & Watt, A. (2004). Measuring students' sense of connectedness with school. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference. Melbourne.
- Cheng, Y. Y., Chen, L. M., Chi Ho., & Ling Chevg. Ch. (2011). Definition of school bullying in Taiwan. Journal of School Psychology Intervention, 32(3), 227-243.

- Farmer, T. W., Petrin, R., Brooks, D. S., Hamm, J. V., Lambert, K., & Gravell, M. (2012). Bullying involvement and the school adjustment of rural students with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 19-37.
- Hay, C., & Meldrum, R. (2010). Bullying victimization and adolescent self - harm: Testin hypotheses from general strain theory. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(5), 446-459.
- Haron, S., Wan Marzuki, W. J., & Baba, M. (2010). The influence of school climate towards counselor's self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 445-448.
- Heyne, D., Sauter, F. M., Van Widenfelt, B. M., Vermeiren, R. & Westenberg, P. M. (2011). school refusal and anxiety in adolescence: Non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioral therapy. *Anxiety Disord*, 25(7), 870-8.
- Hirshfeld-Becker, D. R., Masek, B., R Henin, A., Blakely, L. R., Pollock-Wurman, R. A. & McQuade, J. (2010). Cognitive behavioral therapy J for 4- to 7-year-old children with anxiety disorders: a randomized clinical trial. *J Consult Clin Psychol*, 78(4), 498-510.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Kartal, H. (2009). The ratio of bullying and victimization among Turkish elementary school students and its relationship to gender and grade level. *Journal of Social Sciences*, 20(2), 109-119.
- Mcneely, clea; nonnemaker, james; blum, Robert (2002) promoting school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health, *journal of school health*. april 2002. vol72, no4.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermand, M. M., Aleva, E. A., & Meulem, M. (2011). Bullying As strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, (49), 339-359.
- Olweus, D. (1994). Bulling at school: long term outcomes for the victims and an effective school based intervention program. In L. R. Huesmon, (ED). *Aggressive behavior: Current perspectives*. New York: wiley.
- Philips, B. (1978). *School stress and anxiety*. New York: Human Science Press.
- Rigby, K., & Thomas, E. B. (2010). *How schools counter bullying: Policies and procedures in selected Australian schools*. Aust Council for Ed Research.
- Rigby, K., & Barrington, T. E. (2010) *How schools counter bullying*, Camberwell: Acer Press.
- Rowe, Fiona; Stewart, Donald; Patterson, Carla (2007) *Promoting school Connectedness through whole school approaches*, Health Education, Vol. 107 No. 6.
- Speed, B. C., Goldstein, B. L., & Goldfried, M. R. (2018). Assertiveness training: A forgotten evidence-based treatment. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 25(1), e12216.
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Freerichs, L. J. (2017). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, (50), 503-520.