نقش حفاظت‌کننده پیوند با مدرسه در برابر خطر قلدری و قربانی شدن در مدرسه: یک مطالعه مروری

مینا محبی[۱]، میرمحمود میرنسب[۲]

تاریخ دریافت: ۹۶/۰۴/۲۳ تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۰/۱۴

چکیده

قلدری و قربانی شدن در مدارس کشورهای جهان مسأله شایعی شده است. نظریه کنترل اجتماعی و الگوی رشد اجتماعی در مورد پیوند دانش‌آموزان به مدرسه به دیدگاه‌هایی اشاره کرده و بر نقش حفاظت‌کنندگی پیوند با مدرسه در برابر رفتارهای مغایر با هنجارهای مدرسه همچون قلدری تأکید دارند؛ با این حال اطلاعات کمی در مورد چگونگی و سازوکار حفاظت‌کنندگی پیوند با مدرسه در برابر پدیده قلدری وجود دارد. پژوهش حاضر، ارتباط و نقش حفاظت‌کنندگی پیوند با مدرسه را از منظر پژوهش‌های مبتنی بر دو دیدگاه مطرح (نظریه‌های کنترل اجتماعی و الگوی رشد اجتماعی) بر پدیده قلدری، بررسی کرده است. این پژوهش به روش مرور تاریخچه انجام شد. همچنین، پایگاه‌های اطلاعاتی Eric, Google Scholar, Pub Facts, PubMed, Sage, Science Direct, Springer برای جستجوی منابع استفاده شدند. نتایج پژوهش حاضر در زمینه سازه پیوند با مدرسه و ارتباط آن با پدیده قلدری، سازوکار حفاظت‌کنندگی آن در برابر خطر قلدری و قربانی شدن و راهکارهایی برای گروه‌های واجد رفتارهای قلدری با هدف افزایش پیوند با مدرسه آن‌ها، بینش‌هایی را فراهم کرده است. همچنین، محدودیت‌های پژوهش و پیشنهادهای آتی بحث شده است.

کلیدواژه‌ها: پیوند با مدرسه، قربانی شدن، قلدری مدرسه، مطالعه مروری

۱. (نویسنده مسئول): دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، Minamohebbi66@yahoo.com
۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

[DOI: 10.52547/erj.5.37.120]

مقدمه

قلدری[1] جزء مسائل مهم در مدارس است که در سراسر جهان شیوع بالایی دارد (پاولز، لنسو و سیلسن[2]، ۲۰۱۷؛ ونگ[3] و همکاران، ۲۰۱۷)، و به عنوان یکی از مهم‌ترین علل بروز مشکلات سلامتی در کودکان و نوجوانان شناخته شده است (چو و لی[4]، ۲۰۱۸). قلدری در مدارس، به عنوان رفتار پرخاشگرانه‌ی مخرب و تکراری تعریف شده است که در آن اغلب دانش‌آموزانی هدفِ قلدری قرار می‌گیرند که از سوی قلدر، ضعیف ادراک شده باشند (چن[5]، ۲۰۱۸). این رفتار سه ویژگی مهم دارد که شامل نیتِ آزار و اذیت قربانی، تکرارپذیری و وجود یک عدم توازن قدرت بین قلدر و قربانی است (الویوس[6]، ۲۰۱۳). قلدری ممکن است به شکل‌های جسمانی، کلامی، رابطه‌ای و اینترنتی رخ دهد (اسمیت، لوپز–کاسترو، رابینسون و گورزینگ[7]، ۲۰۱۸). پژوهشگران معتقدند که قلدری در دوره دبستان شروع شده و در دوران راهنمائی و سال اول دبیرستان تشدید می‌شود، اما بعد از کلاس نهم روند کاهشی دارد؛ عده‌ای دیگر نیز، اوج قلدری را از پایه ششم تا هشتم می‌دانند (لی، ۲۰۱۰؛ والدن و بیران[8]، ۲۰۱۰، نقل از عابدینی‌بناب، میرنسب، محبی و ستایشی‌اظهری، ۱۳۹۴).

دانش‌آموزان در نقش‌های قلدر، قربانی، قلدر/قربانی و تماشگر یا شاهد، درگیر قلدری می‌شوند (وسی، دی‌فیزیو و استرات[9]، ۲۰۱۳). پدیده قلدری برای گروه‌های واجد رفتارهای قلدری می‌تواند پیامدهایی منفی به همراه داشته باشد (یبرا، اسپلج، ولیدو، هونگ و پراسکات[10]، ۲۰۱۸). شواهد پژوهشی نشان داده است که رفتار قلدری با سیگار کشیدن (آزابا[11]، ۲۰۱۶)، رفتار اجتماعی ضعیف، تکانشگری (محبی، میرنسب، فتحی‌آذر و هاشمی، ۱۳۹۶؛ ۱۳۹۷) و سوء مصرف مواد (لمب و کرایگ[12]، ۲۰۱۷)، قربانی بودن با خود–ادراکی پایین (شامل ضعف در مؤلفه‌های پذیرش اجتماعی، ظاهر جسمانی و خود–ارزشی کلی) (میشنا[13] و همکاران، ۲۰۱۶)، عزت‌نفس منفی (چانگ، سان و کیم[14]، ۲۰۱۸)، احساس تنهایی، راهبردهای مقابله‌ای هیجان–مدار (لی[15]، یاو[16]، لیو[17] و چن، ۲۰۱۹)، افسردگی (کرایگاسمن و ویلینکورت[18]، ۲۰۱۹)، رفتارهای خود–

1 bullying
2 Pouwels, Lansu & Cillessen,
3 Wong
4 Cho & Lee
5 Chen
6 Olweus
7 Smith, López-Castro, Robinson & Görzig
8 Walden & Beran
9 Vessey, DiFazio & Strout
10 Ybarra, Espelage, Valido, Hong & Prescott
11 Azagba
12 Lambe & Craig
13 Mishna
14 Chung, Sun & Kim
15 Li
16 Yao
17 Liu
18 Krygsman & Vaillancourt

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]
[DOI: 10.52547/erj.5.37.120]

آسیبی و خودکشی (ورگرا، استوارت، کاسبی، لینکلن و یوربچ[1]، ۲۰۱۸) و قلدر/قربانی بودن با خطر سوء مصرف مواد و الکل (سنگالانگ، ترن، آیرز و مارسیگلیا[2]، ۲۰۱۶) و خطر ابتلاء به مشکلات سلامت روان و رفتاری همراه است (انجمن خانواده-کودک استرالیا[3]، ۲۰۱۴). علاوه بر پیامدهای مطرح شده، پژوهش‌های انجام شده در این حوزه، اساساً از کیفیت پیوند دانش‌آموزان با مدرسه به عنوان پیشایند مهم ارتکاب قلدری و قربانی شدن خبر می‌دهند (اسپریگز، ایننانی، نانسل و هاینی[4]، ۲۰۰۷؛ برزگر بفرویی، برزگر بفرویی و خضری، ۱۳۹۵؛ پاپ و پگرو[5]، ۲۰۱۲؛ خضری و ابراهیمی‌قوام، ۱۳۹۴؛ کانینگام[6]، ۲۰۰۷؛ محبی و همکاران، ۱۳۹۷؛ گائو و چان[7]، ۲۰۱۵).

پیوند با مدرسه[8]، به عنوان کیفیت ارتباط دانش‌آموز با مدرسه، احساس مراقبت شدن و دریافت احترام از سوی معلمان، دلبستگی به مدرسه، میزان مشارکت و مشغولیت در مدرسه و تعهد به ارزش‌ها و باورهای مدرسه تعریف شده است (باتیچ، شیپس و ویلسون[9]، ۲۰۰۴؛ کاتالانو و هاوکینز، ۱۹۹۶؛ موداکس و پرینز[10]، ۲۰۰۳). دو نظریه مطرح در زمینه پیوند با مدرسه شامل نظریه کنترل اجتماعی هیرشی[11] (۱۹۶۹) و الگوی رشد اجتماعی[12] کاتالانو و همکاران (۲۰۰۴) است. بر اساس نظریه کنترل اجتماعی هیرشی (۱۹۶۹)، پیوند اجتماعی از چهار عنصر تشکیل شده است: الف) دلبستگی به افراد مرسوم همچون والدین و معلمان، ب) تعهد به اهداف و فعالیت‌های مرسوم همچون مدرسه، ج) مشغولیت در فعالیت‌های مرسوم، و د) باور به هنجارهای مرسوم است. بر اساس این دیدگاه، وقتی پیوندهای اجتماعی ضعیف یا در هم شکسته می‌شوند، بزهکاری ایجاد می‌شود (کارن و رنزتی[13]، ۲۰۰۱). علاوه بر این، در الگوی رشد اجتماعی کاتالانو و همکاران (۲۰۰۴) بر نقش شرایط محیطی که در حمایت از رشد رفتارهای مثبت (یا رفتارهای جامعه‌پسند) یا تقویت رفتارهای منفی (یا رفتارهای ضداجتماعی) همچون قلدری دارد، تأکید شده است. به این معنی که کودکان، الگوهای رفتاری را -اینکه به نفع اجتماع یا ضداجتماع است- از محیط اجتماعی‌شان یاد می‌گیرند (کاتالانو و همکاران، ۲۰۰۴). در الگوی رشد اجتماعی کاتالانو و همکاران (۲۰۰۴)، بر یک مفهوم خلاصه‌تر از پیوند (یعنی ترکیب دلبستگی و تعهد) تأکید شده است. دلبستگی به رابطه عاطفی با مدرسه و بُعد تعهد، به سرمایه گذاری در گروه اشاره دارد (لیبی، ۲۰۰۴، نقل از هاشمی، واحدی و محبی، ۱۳۹۴). به اعتقاد کانینگام (۲۰۰۷)، پیوند با مدرسه یک عامل حفاظتی مهم در برابر خطر قلدری و قربانی شدن مدرسه-محور است. همچنین، مطالعه پدیده قلدری در ارتباط با متغیرهای مدرسه-محوری همچون پیوند با مدرسه، مدارس را در یک وضعیت

1 Vergara, Stewart, Cosby, Lincoln & Auerbach
2 Sangalang, Tran, Ayers & Marsiglia
3 Child Family Community Australia
4 Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie
5 Popp & Peguero
6 Cunningham
7 Gao & Chan
8 school bonding
9 Battistich, Schaps & Wilson
10 Maddox & Prinz
11 Hirsch's Social Control Theory
12 Social Development Model (SDM)
13 Curran & Renzetti

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]
[DOI: 10.52547/erj.5.37.120]

کلیدی برای کمک به فهم پویایی‌های قلدری و قربانی شدن قرار می‌دهد، سازوکار حافظت‌کنندگی پیوند با مدرسه در برابر خطر درگیری در رویدادهای قلدری روشن می‌کند و راهبردهای اثربخشی را به منظور پیشگیری و مداخله در این زمینه فراهم می‌کند (کانینگام، ۲۰۰۷). در نتیجه، در پژوهش حاضر تاریخچه ارتباط پیوند با مدرسه و پدیده قلدری مرور شده است.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر مروری، از نوع مرور تاریخچه است. تاریخچه مورد بررسی پژوهش از چندین پایگاه اطلاعاتی (Eric, Google Scholar, PubFacts, PubMed, Sage, Science Direct, Springer) و به یک شکل پیشرونده استخراج شد. کلیدواژه های قلدری مدرسه، قربانی شدن مدرسه و پیوند با مدرسه از بین مقالات منتشر شده از سال ۱۹۸۷ تا ۲۰۱۹ جستجو شدند. در کل، تعداد ۳۳۳ مقاله‌ی اولیه استخراج شد. ملاک‌های پژوهش برای انتخاب مقاله‌ها، شامل: الف) مقاله‌های اصیل پژوهشی و تمام متن منتشر شده، ب) در مجله‌های معتبر خارجی یا داخلی بود که در آن‌ها ، ب) قلدری و قربانی شدن مدرسه–محور در، ج) دانش‌آموزان عادی، د) در رابطه با پیوند با مدرسه بررسی شده بود. همچنین، با توجه به اینکه پژوهش مروری حاضر از نوع تاریخچه بود و در این نوع مقالات مروری، نویسنده به دنبال ترکیب روشنگرانه تاریخچه از طریق گزارش مباحث و مطالب کلیدی در جریان پژوهش است (شرت[1]، ۲۰۰۹)؛ در نتیجه انتخاب مقالاتی که در آن‌ها سازه پیوند با مدرسه، حداقل مبتنی بر یکی از دو دیدگاه کنترل اجتماعی هیرشی (۱۹۶۹) یا الگوی رشد اجتماعی کاتالانو و همکاران (۲۰۰۴) تبیین شده بود، به عنوان ملاک نهایی پژوهش برای انتخاب مقالات در نظر گرفته شد. در نهایت، از بین ۳۳۳ مقاله لیست شده، تعداد ۳۱۷ مقاله‌ای که ملاک‌های پژوهش را نداشتند، از مطالعه خارج شدند و ۱۶ مقاله باقیمانده که حائز همه ملاک‌های موردنظر بودند، برای مرور تاریخچه انتخاب شدند. ویژگی‌های مهم مقالات انتخابی پژوهش، به ترتیب تاریخ انتشار در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول۱. پژوهش‌های مرتبط با پیوند با مدرسه در نقش‌های مختلف شرکت‌کننده در پدیده قلدری

ردیف	نویسندگان	کشور	تعداد آزمودنی‌ها	گروه هدف	ردیف	نویسندگان	کشور	تعداد آزمودنی‌ها	گروه هدف
۱	آنور[2] (۲۰۰۵)	ویرجینیا	۲/۴۷۲ دانش‌آموز در پایه‌های ششم، هفتم و هشتم	قلدرهای خالص، قربانی‌های خالص و قربانی‌های پرخاشگر	۹	اشنایدر، او دونل، استیو و کالتر[3] (۲۰۱۲)	ملبورن استرالیا	۲۰۴۰۶ دانش‌آموز در پایه‌های نهم تا دوازدهم	فقط قربانی اینترنتی، فقط قربانیِ قلدری مدرسه، هم قربانیِ قلدری اینترنتی و هم مدرسه، و هیچکدام
۲	سودراستروم و الرود[4] (۲۰۰۶)	آمریکا	۲/۰۱۱ دانش‌آموز از مقاطع ابتدائی، راهنمائی و دبیرستان	قربانی	۱۰	چان و چایی[5] (۲۰۱۳)	چین	۳۶۵ دانش‌آموزان در مقاطع ابتدائی و راهنمائی	قلدر و قربانی

1 Short
2 Unnever
3 Schneider, O'Donnell, Stueve & Coulter
4 Soderstrom & Elrod
5 Chui

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]
[DOI: 10.52547/erj.5.37.120]

۳	اسپریگز و همکاران (۲۰۰۷)	آمریکا	۱۱/۰۳۳ دانش‌آموز در پایه‌های ششم تا دهم	قلدر، قربانی و قلدر/قربانی	۱۱	چان و ونگ (۲۰۱۵)	هنگ کنگ	۱/۸۸۰ دانش‌آموز در مقطع راهنمائی	قلدر و قربانی
٤	کانینگام (۲۰۰۷)	آمریکا	۵۱۷ دانش‌آموز در پایه‌های ششم، هفتم و هشتم	قلدر، قربانی، قلدر/قربانی و دانش‌آموزان فاقد رفتارهای قلدری	۱۲	گائو و چان (۲۰۱۵)	چین	۶۷۷ دانش‌آموز در پایه‌های هفتم، هشتم و نهم	انواع قلدرها
۵	پاپ و پگرو (۲۰۱۲)	آمریکا	۱۰/۴۴۰ دانش‌آموزان پایه دهم	قربانی‌های خشونت، قربانی‌های اموال و قربانی‌های قلدری مدرسه	۱۳	پابین و وندبوش[1] (۲۰۱۵)	بلژیک	۲/۱۲۸ نوجوان	قلدری سنتی، قلدری اینترنتی، قربانی سنتی و قربانی سایبری
٦	موریسون، یو، شارکی، فلیکس و گریفیتس[2] (۲۰۱۲)	کالیفرنیا، آمریکا	۳۱۶ دانش‌آموز در پایه چهارم ابتدائی	قربانی‌های روابط دوستی در مدرسه	١٤	محبی، میرنسب و واینر[3] (۲۰۱۶)	ایران	۲۴۰ دانش‌آموز دبیرستانی	قلدر، قربانی و دانش‌آموزان فاقد رفتارهای قلدری
۷	دمانت و ون‌هات[4] (۲۰۱۲)	فنلاند	۱۱۸۷۲ دانش‌آموز در پایه‌های سوم و پنجم	قلدر، قربانی، قلدر/قربانی و دانش‌آموزان فاقد رفتارهای قلدری	۱۵	برزگر بفرویی و همکاران (۱۳۹۵)	ایران	۳۶۵ دانش‌آموز مقطع راهنمائی	قلدر، قربانی و قلدر/قربانی
۸	خضری و ابراهیمی‌قوام (۱۳۹۴)	ایران	۵۶۴ دانش‌آموز مقطع راهنمائی	قلدر و قربانی	١٦	محبی و همکاران (۱۳۹۷)	ایران	۸۰ دانش‌آموز پایه پنجم ابتدائی	قلدر و طرفدار قلدری

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، هفت پژوهش در کشورهای آمریکایی (آننور، ۲۰۰۵؛ اسپریگز و همکاران، ۲۰۰۷؛ اشنایدر و همکاران، ۲۰۱۲؛ پاپ و پگرو، ۲۰۱۲؛ سودراستروم و الرود، ۲۰۰۶؛ کانینگام، ۲۰۰۷؛ موریسون و همکاران، ۲۰۱۲)، دو پژوهش در کشورهای اروپایی (پابین و وندبوش، ۲۰۱۵؛ دمانت و ون‌هات، ۲۰۱۲) و هفت پژوهش در کشورهای آسیای شرقی (برزگر بفرویی و همکاران، ۱۳۹۵؛ چان و چایی، ۲۰۱۳؛ چان و ونگ، ۲۰۱۵؛ خضری و ابراهیمی‌قوام، ۱۳۹۴؛ گائو و چان، ۲۰۱۵؛ محبی و همکاران، ۲۰۱۶؛ محبی و همکاران، ۱۳۹۷) انجام شده است. نتایج مروری بر تاریخچه این مطالعات در سه بخش جداگانه‌ی پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان فاقد و واجد رفتارهای قلدری، سازوکار حفاظت‌کنندگی پیوند با مدرسه در برابر قلدری و قربانی شدن، و مداخلاتی برای دانش‌آموزان واجد رفتارهای قلدری ارائه شده است.

پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان فاقد و واجد رفتارهای قلدری

نتایج مطالعات پژوهشگران در زمینه کیفیت پیوند با مدرسه دانش‌آموزان فاقد (یعنی دانش‌آموزان عادی) و واجد رفتارهای قلدری (یعنی دانش‌آموزان قلدر، قربانی و قلدر/قربانی) نشان داده است که دانش‌آموزان فاقد رفتارهای قلدری یا

1 Pabian & Vandebosch
2 Morrison, You, Sharkey, Felix & Griffiths
3 Mohebbi, Mirnasab & Wiener
4 Demanet & Van Houtte

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]
[DOI: 10.52547/erj.5.37.120]

دانش‌آموزانی که سطوح پایینی از قلدری یا قربانی شدن را گزارش کرده‌اند، در مقایسه با قلدر، قربانی و قلدر/قربانی‌ها، پیوند مستحکم‌تری به مدرسه دارند. زیرا آن‌ها کسانی هستند که رفتارها و باورهای جامعه‌پسند را پذیرفته‌اند (کانینگام، ۲۰۰۷)؛ و در مقایسه با گروه‌های واجد رفتارهای قلدری، سطوح بالایی از دلبستگی به مدرسه، معلم و همسالان، حمایت ادراک شده معلم و تعلق به مدرسه را نشان می‌دهند (دمانت و ون‌هات، ۲۰۱۲؛ محبی و همکاران، ۲۰۱۶). برخلاف آن، اسپریگز و همکاران (۲۰۰۷) که به مطالعه رفتارهای ۱۱/۰۳۳ دانش‌آموز سیاه پوست، سفیدپوست و اسپانیائی پایه‌های ششم تا دهم پرداخته بودند، به این نتیجه دست یافتند که قلدرها، قربانی‌ها و قلدر/قربانی‌های سفیدپوست در مقایسه با دانش‌آموزان سفیدپوستِ فاقد رفتارهای قلدری، بدترین روابط بین همکلاسی‌ها، عملکرد تحصیلی ضعیف و احساس ناایمنی در مدرسه را تجربه کرده‌اند. این یافته‌ها بیانگر آن هستند که دانش‌آموزان عادی در مقایسه با گروه‌های درگیر در رفتارهای قلدری پیوند مستحکم‌تری با مدرسه دارند؛ یا به عبارتی، بالاترین سطح پیوند با مدرسه را تجربه می‌کنند. اما اینکه آیا گروه‌های واجد رفتارهای قلدری در زمینه پیوند با مدرسه تجربه مشترکی دارند یا بین آن‌ها نیز تفاوت‌هایی مشاهده می‌شود، نیازمند بررسی عمیق‌تر شواهد است که در ادامه به این موضوع پرداخته می‌شود.

علی‌رغم اتفاق نظر پژوهشگران در مورد بالا بودن پیوند با مدرسه دانش‌آموزان فاقد رفتارهای قلدری، یافته‌های ضد و نقیض و جالبی در مورد پیوند با مدرسه گروه‌های واجد رفتارهای قلدری وجود دارد. به عنوان مثال، در مورد پیوند با مدرسه دانش‌آموزان قلدر، اسپریگز و همکاران (۲۰۰۷) به این نتیجه دست یافتند که ارتکاب قلدری در مدرسه بیشتر از قربانی شدن یا قلدر/قربانی بودن با عوامل خانوادگی (مثل دریافت حمایت تحصیلی پایین از سوی والدین و ارتباطات ضعیف با والدین)، همسالان (مثل طرد شدن اجتماعی و روابط ضعیف با همکلاسی‌ها) و مدرسه (مثل عملکرد تحصیلی و رضایت تحصیلی پایین و احساس ناایمنی در مدرسه) در ارتباط است. به طوری که نارضایتی تحصیلی دانش‌آموزان سیاه پوست و اسپانیائی فقط با ارتکاب قلدری (گروه قلدر) رابطه دارد. به اعتقاد این پژوهشگران، عوامل بین‌فردی و تحصیلی ضعیف بین گروه‌های قومی/نژادی مختلف (سفیدپوست، سیاه پوست و اسپانیایی) بیشتر با ارتکاب قلدری رابطه دارد تا قربانی شدن یا قلدر/قربانی بودن. همسو با این یافته، عده‌ای دیگر از پژوهشگران از طریق مطالعه رفتار ۶۷۷ نوجوان مقطع متوسطه اول در جنوب غربی چین و با استفاده از روش مدل معادلات ساختاری به این نتیجه دست یافتند که پیوند با مدرسه (با ابعاد طرد و تعلق به مدرسه) ارتباط بین جهت‌گیری آینده و رفتار قلدری مدرسه–محور را میانجی‌گری می‌کند (گائو و چان، ۲۰۱۵). بدین معنی که اگر گرایش نوجوانان نسبت به تحصیلات یا شغل آینده تحت تأثیر کیفیت ضعیف پیوند با مدرسه قرار گیرد، منجر به ارتکاب رفتارهای قلدری می‌شود. آن‌ها همچنین معتقدند که پیوند با مدرسه رابطه مستقیمِ منفی با قلدری دارد (پابین و وندبوش، ۲۰۱۵؛ خضری و ابراهیمی‌قوام، ۱۳۹۴)؛ به طوری که با کاهش میزان روابط حمایت‌گرانه، پیوند دانش‌آموز–مدرسه و دانش‌آموز–معلم، میزان ارتکاب رفتارهای قلدرمآبانه دانش‌آموزان افزایش می‌یابد (برزگر بفرویی و همکاران، ۱۳۹۵).

برخلاف این یافته‌ها، عده‌ای از پژوهشگران معتقدند دانش‌آموزان قلدر در همه مؤلفه‌های پیوند با مدرسه ضعف نشان نمی‌دهند. به عنوان مثال، محبی و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی که روی ۲۴۰ نوجوان دختر و پسر ایرانی انجام دادند به

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

[DOI: 10.52547/erj.5.37.120]

این نتیجه دست یافتند علی‌رغم اینکه دانش‌آموزان قلدر در مقایسه با دانش‌آموزان فاقد رفتارهای قلدری و قربانی‌ها، پایین‌ترین سطح دلبستگی به معلم و مدرسه را تجربه کرده‌اند، با این حال از لحاظ میزان مشارکت تحصیلی، یعنی فعالیت در برنامه‌های ورزشی و فرهنگی مدرسه (مثل عضویت و شرکت در گروه سرود) تفاوتی با این گروه‌ها نداشتند. کانینگام (۲۰۰۷) نیز معتقد است علی‌رغم اینکه قلدرها در مقایسه با قربانی و قلدر/قربانی‌ها پایین‌ترین میزان تعهد به مدرسه را دارند، با این حال دلبستگی بیشتری به مدرسه گزارش کرده‌اند که این یافته بیانگر آن است که آن‌ها در محیط اجتماعی مدرسه، احساس راحتی بیشتری نسبت به قربانی‌ها و قلدر/قربانی‌ها دارند. همسو با این یافته‌ها، شواهد پژوهشی عده‌ای دیگر از محققان نشان داده است با وجود اینکه قلدرها تعهد و باور ضعیفی به قوانین مدرسه دارند، با این حال مشارکت و مشغولیت بیشتری را در فعالیت‌های مدرسه نشان می‌دهند (چان و چایی، ۲۰۱۳)؛ به طوری که برای شرکت در فعالیت‌های ورزشی، فرهنگی و فوق برنامه مدرسه راغب‌تر هستند (محبی و همکاران، ۱۳۹۷). به علاوه، همانند دانش‌آموزان فاقد رفتارهای قلدری و یا گاهاً بالاتر از آن‌ها، سطوح بهینه‌ای از دلبستگی به والدین و همسالان، بالاترین تعداد دوستان و بالاترین جایگاه اجتماعی را در بین همسالان گزارش کرده‌اند. قلدرها همچنین در مقایسه با سایر گروه‌ها، در بین همسالان خود محبوبیت بیشتری داشتند و توسط تعداد زیادی از دانش‌آموزان، به عنوان بهترین دوست انتخاب شدند. در کل، دانش‌آموزان قلدر بعد از دانش‌آموزان فاقد رفتارهای قلدری و در مقایسه با قربانی و قلدر/قربانی‌ها، دلبستگی بالاتری را به خانه و مدرسه گزارش کردند و از برقراری ارتباط با دیگران حس کلی بهتری داشتند (دمانت و ون‌هات، ۲۰۱۲).

در زمینه پیوند با مدرسه قربانی‌ها به عنوان گروه دیگری از دانش‌آموزان درگیر، نتایج پژوهش پراپ و پگرو (۲۰۱۲) که به مطالعه انواع قربانی شدن مدرسه–محور (یعنی قربانی‌های خشونت، اموال و قلدری) در ۱۰/۴۴۰ دانش‌آموز پایه دهم پرداخته بودند نشان داد که هر سه نوع قربانی شدن با پیوند اجتماعی ضعیف به مدرسه رابطه دارد. زیرا قربانی شدن مدرسه–محور با کاهش سه عنصر پیوند اجتماعی یعنی دلبستگی، تعهد و باور به هنجارها و قوانین مدرسه همراه است. با این تفاوت که قربانی‌های خشونت و اموال، تعهد ضعیفی به ارزش‌ها و هنجارهای مدرسه دارند، اما قربانی‌هایِ قلدری به غیر از تعهد، دلبستگی و باور ضعیفی نیز به مدرسه نشان می‌دهند (پراپ و پگرو، ۲۰۱۲؛ سودراستروم و الرود، ۲۰۰۶؛ محبی و همکاران، ۲۰۱۶). نتایج پژوهش دیگری که در آن رابطه دو نوع قربانی شدن اینترنتی و مدرسه–محور با پیوند با مدرسه ۲۰/۴۰۶ دانش‌آموز دوره متوسطه مطالعه شده بود نشان داد دانش‌آموزانی که پایین‌ترین سطح دلبستگی به مدرسه را گزارش کرده بودند، احتمال قربانی شدن مدرسه–محور و اینترنتی در آن‌ها سه برابر (۱۴/۹٪ در برابر ۵/۶٪) بیشتر از دانش‌آموزانی بود که بالاترین سطح دلبستگی به مدرسه را داشتند (اشنایدر و همکاران، ۲۰۱۲). همچنین، نتایج مدل میانجی‌گری موریسون و همکاران (۲۰۱۲) نشان داد پیوند با مدرسه و اعتقاد به هنجارهای همسالان در مورد تحصیل، ارتباط بین قربانی شدن از سوی همسال و بروز مشکلات رفتاری بعدی را تبیین می‌کند. به عبارتی، وقتی دانش‌آموزی از سوی همسال خود مورد آزار و اذیت قرار می‌گیرد، اگر پیوند ضعیفی به مدرسه و هنجارهای تحصیلی همسالان داشته باشد، مشکلات رفتاری بعدی را نشان خواهد داد. در حالی که پیوند مستحکم به هنجارهای مدرسه و همسالان از بروز مشکلات

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

[DOI: 10.52547/erj.5.37.120]

بعدی بازداری می‌کند. برخلاف این یافته‌ها، دمانت و ون‌هات (۲۰۱۲) و کانینگام (۲۰۰۷) نظر مساعدتری نسبت به وضعیت پیوند با مدرسه دانش‌آموزان قربانی دارند. در این میان، دمانت و ون‌هات (۲۰۱۲) معتقدند قربانی‌ها گروهی هستند که از لحاظ پیوند با مدرسه، بین دو گروه قلدرها و قلدر/قربانی‌ها قرار گرفته‌اند. یعنی اگر بخواهیم دانش‌آموزان واجد رفتارهای قلدری را از لحاظ کیفیت دلبستگی و پیوند با مدرسه (از بیشتر به کمتر) رتبه‌بندی کنیم، به ترتیب قلدرها، قربانی‌ها و در نهایت قلدر/قربانی‌ها قرار دارند. در پژوهش کانینگام (۲۰۰۷) نیز گروه قربانی‌ها از نظر کیفیت پیوند با مدرسه، در حد وسط بین دانش‌آموزان فاقد رفتارهای قلدری (دارای بالاترین میزان پیوند با مدرسه) و قلدر/قربانی‌ها (دارای پایین‌ترین میزان پیوند با مدرسه) قرار گرفته‌اند.

هر چند مبتنی بر شواهد پژوهشی، یافته‌های مختلف و گاهاً ضد و نقیضی در مورد کیفیت پیوند با مدرسه دو گروه قلدر و قربانی‌ها به چشم می‌خورد، با این حال قلدر/قربانی‌ها تنها گروهِ دانش‌آموزان واجد رفتارهای قلدری هستند که اکثر پژوهشگران، پایین‌ترین میزان پیوند با مدرسه را به آن‌ها نسبت داده‌اند. در این زمینه کانینگام (۲۰۰۷) معتقد است قلدر/قربانی‌ها در مقایسه با دو گروه قلدرها و قربانی‌های خالص از لحاظ پیوند با مدرسه بیشترین تفاوت را از گروه دانش‌آموزان فاقد رفتارهای قلدری یا عادی دارند. در حالی که دانش‌آموزان فاقد رفتارهای قلدری هم دلبستگی و هم تعهد بالا، قلدرها دلبستگی بالا و تعهد پایین، و قربانی‌ها تعهد بالا و دلبستگی پایینی را به مدرسه گزارش کرده بودند، با این حال قلدر/قربانی‌ها تنها گروهی بودند که پایین‌ترین سطح دلبستگی و تعهد به قوانین و ارزش‌های مدرسه را داشتند. آننور (۲۰۰۵) نیز که به مطالعه و بررسی پیوند با مدرسه ۲/۴۲۷ دانش‌آموز در سه گروه قلدرهای خالص، قربانی‌های خالص و قربانی‌هایِ پرخاشگر (یا قلدر/قربانی‌ها) پرداخته بود به این نتیجه دست یافت که قلدر/قربانی‌ها الگوی رفتاری متفاوتی نسبت به قربانی و قلدرهای خالص دارند. به این صورت که تجارب اجتماعی شدن (پیوند با مدرسه) آن‌ها شباهت بیشتری به قلدرهای خالص دارد تا قربانی‌های خالص. به علاوه، قلدر/قربانی‌ها بر این باور هستند که معلمان‌شان از آن‌ها حمایت نمی‌کنند یا حمایت کمی از آن‌ها دارند، که این یافته می‌تواند بیانگر واکنش خشونت‌آمیز معلمان نسبت به این دسته از دانش‌آموزان واجد رفتارهای قلدری باشد. با توجه به ارتباط بین رفتارهای قلدری و پیوند با مدرسه، بررسی سازوکار حفاظت‌کنندگی پیوند با مدرسه در برابر خطر ارتکاب قلدری یا قربانی شدن اهمیت دارد که در ادامه به این موضوع پرداخته می‌شود.

سازوکار حفاظت‌کنندگی پیوند با مدرسه در برابر قلدری و قربانی شدن

مبتنی بر نظریه کنترل اجتماعی (هیرشی، ۱۹۶۹) و الگوی رشد اجتماعی (کاتالانو و هاوکینز، ۱۹۹۶)، کیفیت پیوند دانش‌آموزان با مدرسه می‌تواند به دلبستگی آن‌ها با عوامل زیان‌آور (مثل پیوند با همسالان منحرف) تأثیر بگذارد. برخلاف آن پیوند اجتماعیِ رشدیافته، عامل حفاظت‌کننده‌ای در برابر خطر است (کاتالانو و همکاران، ۲۰۰۴). از همین رو پژوهشگران، پیوند با مدرسه را نیز که بخشی از پیوند اجتماعی است، به عنوان عامل حفاظت‌کننده یا سپری در برابر

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

[DOI: 10.52547/erj.5.37.120]

بسیاری از رفتارهای نامطلوب از جمله قلدری دانسته‌اند (برزگر بفرویی و همکاران، ۱۳۹۵؛ پابین و وندبوش، ۲۰۱۵؛ پاپ و پاگئرو، ۲۰۱۲؛ چان و ونگ، ۲۰۱۵؛ خضری و ابراهیمی‌قوام، ۱۳۹۴؛ دمانت و ون‌هات، ۲۰۱۲؛ کانینگام، ۲۰۰۷؛ موریسون و همکاران، ۲۰۱۲).

اینکه چگونه پیوند مستحکم با مدرسه می‌تواند عامل حفاظت‌کننده‌ای در برابر قلدری باشد، مطالعه شده است. در این زمینه، عده‌ای از پژوهشگران معتقدند پیوند اجتماعی موفق با مدرسه باعث ایجاد جهت‌گیری مثبت نسبت به اهداف آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. آن‌ها بر این باور هستند که ارتباط کارآمد با معلمان و سایر کارکنان مدرسه که به دنبال دلبستگی به آن‌ها شکل می‌گیرد، نوجوانان را برمی‌انگیزاند تا اهداف آموزشی را دنبال کنند. زیرا نوجوانان دوست ندارند بزرگسالانی که به آن‌ها دلبسته هستند را ناامید کنند (ویلسون، ۲۰۰۴؛ هیرشی، ۱۹۶۹). به علاوه، درونی کردن هنجارها و ارزش‌های مدرسه یا به عبارتی تعهد تحصیلی، دانش‌آموزان را برمی‌انگیزاند تا برای انجام تکالیف درسی زمان صرف کنند و برای رسیدن به اهداف آموزشی تلاش نمایند (پاپ و پگرو، ۲۰۱۲)، و در نتیجه به سمت بزهکاری دوران نوجوانی کشیده نشوند (چایی و چان، ۲۰۱۲؛ ۲۰۱۳). یکی دیگر از مهم‌ترین سازوکارهای حفاظت‌کنندگی پیوند با مدرسه در برابر خطرِ ارتکاب قلدری آن است که از طریق ایجاد مشغولیت تحصیلی در دانش‌آموزان، مانع بروز این رفتار ناهمساز با قوانین و هنجارهای مدرسه می‌شود. این سازوکار به ویژه در میان دانش‌آموزان فاقد رفتارهای قلدری دیده می‌شود. به طوری که آن‌ها به دلیل داشتن سطوح بالایی از پیوند با مدرسه، محیط مدرسه را حمایت‌گر، مراقبت‌کننده و رشددهنده باورها و رفتارهای جامعه‌پسند می‌دانند و سطوح پایینی از قلدری و قربانی شدن را گزارش می‌کنند (کانینگام، ۲۰۰۷؛ محبی و همکاران، ۲۰۱۶).

نکته جالبی که در این میان وجود دارد آن است که به اعتقاد عده‌ای، ارتباط با مدرسه زمانی می‌تواند یک عامل حفاظتی در برابر شروع رفتارهای مضر سلامت باشد که نوجوانان یک ارتباط یا پیوند مطابق با قواعد را تجربه کنند. یعنی به افرادی دلبسته شوند که یا رفتارهای جامعه‌پسند دارند، یا رفتارهای موافق با قواعد را برای دیگران تنظیم می‌کنند. همچنین، به افرادی که قراردادها و مقررات مدرسه را نادیده می‌گیرند (یعنی افراد واجد رفتارهای ناهمسو با هنجارهای جامعه) دلبسته نشوند (مک‌نیلی و فالسی[1]، ۲۰۰۴). بنابراین، یکی از دلایل اینکه در برخی از پژوهش‌ها، پیوند با مدرسه نتوانسته است مانعی در برابر ارتکاب قلدری باشد (دمانت و ون‌هات، ۲۰۱۲؛ کانینگام، ۲۰۰۷)، این است که پیوند اجتماعی این دانش‌آموزان، نشانگری از یک ارتباط غیرمرسوم به گروه‌های منحرف همسالان بوده است که در این صورت پیوند با مدرسه به جای اینکه یک عامل حفاظت‌کننده باشد بیشتر عامل خطری برای مشغولیت در رفتارهای مضر سلامت همچون قلدری شده است (مک‌نیلی و فالسی، ۲۰۰۴). دلیل دیگر این است که ثابت شده است که درگیریِ بیشتر در این‌گونه فعالیت‌های گروهی ناسالم، نه تنها خطر درگیری در رفتارهای پرخطر، بلکه احتمال ارتکاب بزهکاری واقعی را نیز افزایش می‌دهد (چان و چایی، ۲۰۱۳).

1 McNeely & Falci

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

[DOI: 10.52547/erj.5.37.120]

علاوه بر این، شناسایی سازوکار حفاظت‌کنندگی پیوند با مدرسه در برابر خطر قربانی شدن نیز اهمیت دارد (موریسون و همکاران، ۲۰۱۲). مروری بر تاریخچه پژوهشی در این زمینه بیانگر آن است که عده‌ای از محققان معتقد به اثر مستقیم پیوند با مدرسه بر قربانی شدن یا بالعکس هستند. عده‌ای از آن‌ها از اثرات متقابل و دوسویه این دو سازه یاد می‌کنند و در نهایت عده‌ای دیگر سازوکار و نقش میانجی‌گرهای کلیدی را در این زمینه مهم می‌دانند. در این میان، کسانی که قربانی شدن مدرسه–محور را عاملی برای پیوند اجتماعی (یا پیوند با مدرسه) ضعیف می‌دانند (پاپ و پاگئرو، ۲۰۱۲)، بر این اعتقادند که وقتی دانش‌آموزی از سوی همسال مورد آزار و اذیت قرار می‌گیرد، اعتماد خود را به معلم از دست داده و به این باور می‌رسد که در آینده، سیستم مدرسه توانایی حفاظت از او را در برابر همسالان نخواهد داشت، که این احساس بی‌اعتمادی به معلمان و مدرسه، از ایجاد یک ارتباط حمایت‌گرانه بین دانش‌آموز و معلمان جلوگیری می‌کند (پاپیسکی و گرگوری، ۲۰۰۹). نبود این ارتباط حمایتگرانه نیز باعث می‌شود که دانش‌آموز در هنگام تجربه مشکلات آموزشی و یا سایر مسائل، معلم را در جریان اتفاق نگذارد و در نتیجه‌ی آن دلبستگی رشد نمی‌کند (کاتالانو و همکاران، ۲۰۰۴؛ ویلسون، ۲۰۰۴؛ هیرشی، ۱۹۶۹). به عبارتی، نوجوانان قربانی به احتمال بیشتری پیوند اجتماعی ناکامل یا ناموفق را نسبت به مدرسه تجربه می‌کنند و این شرایط با پیامدهای تحصیلی منفی همراه می‌شود (شوارتز، گورمن، ناکاماتو و توبلین[1]، ۲۰۰۵؛ کاتالانو و همکاران، ۲۰۰۴). برخلاف آن، عده‌ای دیگر از محققان معتقدند که عوامل مربوط به همسالان و مدرسه، عوامل «حفاظت‌کننده» یا «خطری» در برابر قربانی شدن و سایر مشکلات رفتاری دانش‌آموزان هستند (سودراستروم و الرود، ۲۰۰۶؛ کریک[2] و همکاران، ۱۹۹۹؛ هانیش و گائرا[3]، ۲۰۰۰). به عبارتی، اگر دانش‌آموزان پیوند مستحکمی به مدرسه داشته باشند، از خطر قربانیِ قلدری شدن محفوظ خواهند ماند (پابین و وندبوش، ۲۰۱۵). در حالی که ارتباط و پیوند ضعیف با مدرسه آن‌ها را مستعد قربانی شدن می‌کند.

پژوهشگرانی که در مورد ارتباط پیوند با مدرسه و قربانی شدن، معتقد به اثرات دوسویه یا متقابل هستند، بر این باورند که دانش‌آموزان قربانی، در خانه و مدرسه احساس خوبی ندارند؛ از طرفی، دانش‌آموزانی که در مدرسه شایسته نباشند، مستعد قربانی شدن هستند (کوکندرفر و لید، ۱۹۹۶؛ لید، کوکندرفر و کولمن[4]، ۱۹۹۷). علاوه بر کشف ماهیت ارتباط مستقیم و متقابل بین قربانی شدن و مشکلات رفتاری، فهم میانجی‌گرهای کلیدی این ارتباط نیز مهم است. در این زمینه، موریسون و همکاران (۲۰۱۲) معتقدند علی‌رغم وجود شواهدی که بیانگر تجربه پیامدهای منفیِ بعدی از سوی قربانی‌ها است، با این حال بعضی از قربانی‌ها در برابر خطری که ممکن است بعدها آن‌ها را تهدید کند، تاب‌آوری و تحمل نشان می‌دهند. این پژوهشگران توضیح می‌دهند که پیوند با مدرسه و اعتقاد به هنجارهای مثبتِ گروه همسالان، واسطه‌هایی هستند که در این میان از قربانی‌ها در برابر خطر درگیری در مشکلات رفتاری بعدی محافظت می‌کند. استادلر، فیفل،

1 Schwartz, Gorman, Nakamoto & Toblin
2 Crick
3 Hanish & Guerra
4 Coleman

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

[DOI: 10.52547/erj.5.37.120]

روهرمان، ورمیرن و پوستکا[1] (۲۰۱۰) نیز دریافتند پیوند با مدرسه (یعنی حمایت معلم، دلبستگی به مدرسه و جو مدرسه) نوجوانان دختر و پسر را از پیامدهای منفی قربانی شدن، مثل خطر ابتلاء به مشکلات سلامت روان محافظت می‌کند. آن‌ها معتقدند که پیوند با مدرسه، بین قربانی شدن از سوی همسالان و بروز مشکلات رفتاری بعدی به عنوان یک تسهیل‌گر عمل می‌کند. بنابراین، با توجه به نقشی که پیوند مثبت با مدرسه در حفاظت از بروز رفتارهای قلدری یا قربانی شدن دارد، بررسی برنامه‌های مداخله‌ای کارآمد در این زمینه ضرورت دارد.

مداخلاتی برای دانش‌آموزان واجد رفتارهای قلدری

اکثر پژوهشگرانی که در مورد پیوند با مدرسه دانش‌آموزان واجد رفتارهای قلدری مطالعه کرده‌اند، به راهبردهایی برای افزایش پیوند با مدرسه و کاهش قلدری و قربانی شدن آن‌ها اشاره کرده‌اند. در این زمینه، کاتالانو و همکاران (۲۰۰۴، نقل از چان و ونگ، ۲۰۱۵) و کانینگام (۲۰۰۷) افزایش پیوند با مدرسه دانش‌آموزان قلدر را به عنوان یکی از بهترین راهکارها برای کاهش قلدری عنوان کرده‌اند. آن‌ها معتقدند که افزایش شایستگی اجتماعی (یعنی تشویق برای برقراری تعاملات اجتماعی با همسالان) و هیجانی (یعنی پرورش احساس تعلق اجتماعی به همسالان) دانش‌آموزان در مدرسه با هدف بهبود قابلیت‌های تحصیلی آن‌ها، باید مورد توجه قرار گیرد (خضری و ابراهیمی‌قوام، ۱۳۹۴؛ کانینگام، ۲۰۰۷؛ محبی و همکاران، ۱۳۹۷). پابین و وندبوش (۲۰۱۵)، گائو و چان (۲۰۱۵) و محبی و همکاران (۲۰۱۶) نیز بر این باورند که بهره‌مندی از مشارکت معلمان، مدیران و سایر کارکنان مدرسه برای غلبه بر قلدری به عنوان یک رفتار ناهماهنگ با هنجارهای مدرسه، یکی از بهترین راهبردها است. زیرا تغییر جو مدرسه از طریق افزایش مشغولیت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان قلدر می‌تواند اثر مستقیمی بر کاهش قلدری اینترنتی و مدرسه–محور داشته باشد، و این مهم از طریق آگاهی‌دهی به معلمان، معاونان و سایر کارکنان مدرسه و بهره‌مندی از حمایت آن‌ها امکان‌پذیر است (اشنایدر و همکاران، ۲۰۱۲). به علاوه، افزایش تعهد دانش‌آموزان قلدر و قلدر/قربانی نسبت به انتظارات تحصیلی، آموزشی و رفتاری مدرسه (کانینگام، ۲۰۰۷) و آموزش کنترل خشم (برزگر بفرویی و همکاران، ۱۳۹۵) از جمله مداخلاتی است که به منظور افزایش پیوند با مدرسه این گروه‌ها پیشنهاد شده است.

علاوه بر این، با توجه به اینکه قلدر/قربانی‌ها پیامدهای منفی هم ارتکاب قلدری و هم قربانی شدن را تجربه می‌کنند (سانگ[2]، چن، ین[3] و والک[4]، ۲۰۱۸) و در مقایسه با سایر گروه‌ها، پیوند ضعیف‌تری به مدرسه دارند (دمانت و ون‌هات، ۲۰۱۲؛ کانینگام، ۲۰۰۷)، در نتیجه به حمایت بیشتری نیاز دارند. این امر از طریق اجرای برنامه‌های ضد–قلدری در مدرسه و دانش‌افزایی و آگاهی‌دهی به معلمان در مورد وضعیت قلدر/قربانی‌ها امکان‌پذیر است (چن، ۲۰۱۸؛ چو و لی، ۲۰۱۸). علاوه بر این، چون قربانی و قلدر/قربانی‌ها فاقد منابع حمایتی مهم هستند؛ به حمایت گروه همسالان نیاز بیشتری دارند

1 Stadler, Feifel, Rohrmann, Vermeiren & Puoustka
2 Sung
3 Yen
4 Valcke

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]
[DOI: 10.52547/erj.5.37.120]

(دمانت و ون‌هات، ۲۰۱۲). علاوه بر همسالان، قربانی و قلدر/قربانی‌ها حمایت معلمان را نیز ضعیف ادارک می‌کنند (دمانت و ون‌هات، ۲۰۱۲)، بنابراین یک راهبرد کارآمد برای افزایش دلبستگی به معلمان، به ویژه در قربانی‌ها آن است که معلمان از رفتار قلدری به عنوان یک عمل ناهماهنگ با قوانین کلاس یاد کنند و در کنار آن محیطی برای قربانی‌ها فراهم کنند که آن‌ها به راحتی بتوانند درباره تجارب خود با معلمان صحبت نمایند (فکس، پیجپرز و ورلوو-ونهوریک[1]، ۲۰۰۵). راه دیگر برای افزایش پیوند با مدرسه دانش‌آموزان قربانی، فراهم‌سازی بستر مناسب برای ارتباط این گروه با همسالانی است که در فعالیت‌های مدرسه مشارکت مثبت و فعالانه‌ای دارند. به علاوه، ایجاد فرصت‌هایی برای مشارکت مثبت قربانی‌ها در فعالیت‌های مدرسه می‌تواند به بهبود پیوند با مدرسه آن‌ها کمک کند. این مشغولیت مثبت می‌تواند از طریق: الف) فراهم کردن فرصت‌هایی برای مشارکت فعالانه و موفق در فعالیت‌های تحصیلی، اجتماعی، ورزشی و هنری مدرسه، ب) فراهم کردن سازوکارهایی برای شناسایی و پاداش دادن به اینگونه مشارکت‌های دانش‌آموزان، ج) فراهم کردن فرصت‌هایی برای ارتباط مناسب –یعنی معلم-با-دانش‌آموز و دانش‌آموز-با دانش‌آموز جوان‌تر، د) آموزش از طریق یادگیری مشارکتی، و ه) ارائه بازخورد مثبت باشد. مجموع این مطالب بر اهمیت اجرای مداخله‌های مدرسه-محوری که با هدف افزایش روابط مثبت دانش‌آموزان با معلمان، همسالان و هنجارهای تحصیلی طراحی می‌شوند، اشاره دارد (کانینگام، ۲۰۰۷؛ محبی و همکاران، ۱۳۹۶؛ موریسون و همکاران، ۲۰۱۲). به علاوه، برزگر بفرویی و همکاران (۱۳۹۵) معتقدند اجرای برنامه‌های ضد-قلدری با هدف بهبود مهارت‌های ارتباطی و رفتارهای جرأت‌مندانه یا قاطعانه قربانی‌ها از جمله راهبردهایی است که می‌تواند عاملی حفاظت‌کننده در برابر خطر قربانی شدن آن‌ها باشد.

نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر، مروری بر تاریخچه پژوهش‌های انجام شده در زمینه قلدری مدرسه-محور و پیوند با مدرسه بود. نتایج این مطالعه نشان داد که اگر بخواهیم پیوند با مدرسه گروه‌های مختلف واجد رفتارهای قلدری را در پیوستاری از کم به زیاد مشخص کنیم، می‌توان چنین گفت که قلدر/قربانی‌ها در انتهای طیف، قربانی‌ها در میانه و قلدرها در ابتدای آن قرار دارند. اگرچه بعد از دانش‌آموزان فاقد رفتارهای قلدری، دانش‌آموزان قلدر پیوند بالاتری به مدرسه نشان می‌دهند، اما به نظر می‌رسد که این نوع پیوند و دلبستگی به مدرسه، یک نوع دلبستگی غیرمرسوم، یعنی پیوند به گروه‌های منحرف و هنجارهای مورد قبول آن‌ها باشد (چان و چایی، ۲۰۱۳؛ دمانت و ون‌هات، ۲۰۱۲؛ کانینگام، ۲۰۰۷). پژوهشگران در پاسخ به این سؤال که چرا بعضی از قلدرها احساس امنیت و راحتی بیشتری در مدرسه دارند که به موجب آن پیوند بالاتری را به مدرسه گزارش می‌کنند، این گونه پاسخ داده‌اند که قلدرها اغلب در برخورد با همسالان و معلمان افرادی اجتماعی هستند، در بین همسالان نیز جایگاه بالاتری دارند یا به عنوان فردی محبوب انتخاب می‌شوند. نتیجه تجربه این اتفاق‌های مثبت باعث می‌شود که قلدرها این طور ادراک کنند که بزرگسالان رفتارهای قلدری آن‌ها را پذیرفته و تحمل

1 Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

[DOI: 10.52547/erj.5.37.120]

می‌کنند (دمانت و ون‌هات، ۲۰۱۲؛ کانینگام، ۲۰۰۷). برخلاف آن، مرور تاریخچه نشان داد که قلدر/قربانی‌ها بیشتر از سایر گروه‌های درگیر، پیوند ضعیف با مدرسه را تجربه می‌کنند. در تبیین این مطلب می‌توان چنین استدلال کرد که قلدر/قربانی‌ها به دلیل تجربه همزمان قلدری و قربانی شدن، در خطر بالایی برای ابتلاء به مشکلات روانی–اجتماعی هستند (نانسل و همکاران، ۲۰۰۱؛ هاینی و همکاران، ۲۰۰۱)؛ و این مشکلات زمینه را برای بدرفتاری معلمان با آن‌ها فراهم می‌کند. به عبارت دیگر، قلدر/قربانی‌ها در مقایسه با قلدرها، کارکردهای روانی–اجتماعی ضعیف‌تری دارند؛ و نمی‌توانند همانند قلدرها به طور کارآمدی قلدری‌شان را از معلمان پنهان کنند و مجموع این عوامل باعث می‌شود که رفتارهای قلدرمآبانه آن‌ها بیشتر به چشم آید و در نتیجه پیامدهای منفی را به دنبال انجام این رفتارها دریافت کنند (دمانت و ون‌هات، ۲۰۱۲).

به علاوه، نتایج پژوهش مروری حاضر نشان داد که پیوند با مدرسه به شکل مستقیم، متقابل یا دوسویه، و واسطه‌ای از خطر درگیر شدن دانش‌آموزان در رفتار قلدری محافظت می‌کند. لازم به ذکر است که پیوند با مدرسه تنها زمانی می‌تواند نقش حفاظت‌گری خود را به خوبی ایفا کند که این پیوند و دلبستگی از نوع مثبت، مرسوم و مطابق با قراردادهای سازمان یا نهاد باشد. یعنی دلبستگی به گروه‌های منحرف در مدرسه و در نتیجه داشتن احساس پیوند بالا به مدرسه، نه تنها سپری در برابر قلدری نخواهد بود بلکه زمینه‌ساز درگیری در این رفتار نیز محسوب می‌شود (مک‌نیلی و فالسی، ۲۰۰۴). در این زمینه، کاتالانو و همکاران (۲۰۰۴) معتقدند کودکان از طریق چهار فرایند، اجتماعی می‌شوند: الف) ادراک فرصت برای مشارکت در فعالیت‌ها و شروع تعامل با دیگران، ب) مشارکت واقعی، ج) مهارت برای مشارکت و تعامل، و د) ادراک دریافت پاداش برای مشارکت و تعامل. بر اساس الگوی رشد اجتماعی، وقتی این چهار فرایند با یکدیگر هماهنگ باشند، پیوند اجتماعی (یعنی دلبستگی و تعهد بین فرد با سایر افراد و فعالیت‌های مربوط به واحد اجتماعی شدن) رشد می‌یابد. واحدهای اجتماعی شدن که کودک به آن‌ها پیوند می‌یابد شامل خانواده، مدرسه، همسالان و جامعه است. در این میان، مدرسه یکی از مهم‌ترین واحدهای اجتماعی شدنِ کودک است که در جلوگیری از بروز رفتارهای ضد–اجتماعی و برعکس رشد رفتارهای سالم و مثبت دوران کودکی و نوجوانی، نقش مهمی دارد. زیرا روشن است که وقتی محیط مدرسه، میزان بالایی از همکاری بین معلمان و کارکنان، حمایت از دانش‌آموزان و نیز انتظارات واضح از دانش‌آموزان داشته باشند، سطوح پایینی از قلدری مشاهده خواهد شد (برزگر بفرویی و همکاران، ۱۳۹۵).

به علاوه، مرور مطالعات بیانگر اهمیت اجرای مداخله‌های مدرسه–محور روی گروه‌های واجد رفتارهای قلدری است (پابین و وندبوش، ۲۰۱۵؛ دمانت و ون‌هات، ۲۰۱۲؛ کانینگام، ۲۰۰۷؛ محبی و همکاران، ۱۳۹۶؛ محبی و همکاران، ۲۰۱۶). به طوری که کاربست مداخله و آموزش‌هایی که به افزایش مؤلفه‌های پیوند با مدرسه در گروه‌های مختلف واجد رفتارهای قلدری کمک کند، می‌تواند راهکار مناسبی برای کاهش این رفتارها در مدرسه باشد. در این میان، اجرای برنامه‌های ضد–قلدری، افزایش آگاهی معلمان در مورد پیوند با مدرسه، ارتقاء قابلیت‌های اجتماعی–هیجانی دانش‌آموزان قلدر، ضرورت مداخله در زمینه کنترل خشم دانش‌آموزان قلدر و قلدر/قربانی؛ افزایش حمایت معلمان و همسالان و بسترسازی مناسب

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

[DOI: 10.52547/erj.5.37.120]

برای مشارکت فعال دانش‌آموزان قربانی در فعالیت‌های مثبت مدرسه، از جمله مهم‌ترین راهبردها برای افزایش پیوند با مدرسه و در نتیجه کاهش قلدری و قربانی شدن دانش‌آموزان است (پابین و وندبوش، ۲۰۱۵؛ دمانت و ون‌هات، ۲۰۱۲؛ کانینگام، ۲۰۰۷؛ محبی و همکاران، ۲۰۱۶). در نهایت، معلمان و مشاوران مدارس می‌توانند از طریق ایجاد روابط مثبت بین معلمان و دانش‌آموزان، احترام به همه اعضاء نهاد اجتماعیِ مدرسه، رعایت عدالت و سیاست‌های انضباطی یکسان و منصفانه و توجه به امنیت دانش‌آموزان، جو مثبت و سازنده‌ای را در مدرسه فراهم کنند که به پیوند مستحکم‌تر دانش‌آموزان به مدرسه منجر شود (برزگر بفرویی و همکاران، ۱۳۹۵).

محدودیت پژوهش مروری حاضر آن است که چون تعداد محدودی از پژوهش‌ها، مبتنی بر دیدگاه‌های هیرشی (۱۹۶۹) و کاتالاتو و همکاران (۲۰۰۴) به مطالعه پیوند با مدرسه و قلدری پرداخته‌اند، بنابراین مرور مقاله‌هایی که از رویکردهای متفاوت به مطالعه پیوند با مدرسه و قلدری پرداخته‌اند، می‌تواند اطلاعات بیشتری در باره سازوکار حفاظت‌کنندگی پیوند با مدرسه به دست دهد. علاوه بر این، با توجه به یافته پژوهش حاضر که نشان داد احساس امنیت قلدرها در مدرسه ناشی از ادراک آن‌ها از حمایت‌گری بزرگسالان از این رفتار است، بنابراین، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که در مورد ماهیت دلبستگی قلدرها به مدرسه و اینکه چگونه تحمل رفتار قلدری توسط بزرگسالان و همسالان بر سطح دلبستگی قلدرها تاثیر می‌گذارد، بیشتر مطالعه کنند (کانینگام، ۲۰۰۷). به پژوهش‌های طولی بیشتری در مورد پیوند با مدرسه دانش‌آموزان واجد رفتارهای قلدری نیاز هست (چان و چایی، ۲۰۱۳). همچنین، پژوهشگران باید به انجام مطالعات کیفی در مورد اینکه آیا قلدری نتیجه محبوبیت زیاد در بین همسالان است، یا همسالان به علت ترس از قربانی شدن، قلدرها را محبوب می‌خوانند، ضرورت دارد.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

[DOI: 10.52547/erj.5.37.120]

منابع

برزگر بفرویی، کاظم؛ برزگر بفرویی، مهدی؛ خضری، حسن (۱۳۹۵). نقش پیوند با مدرسه در وقوع زورگویی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر یزد. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۲(۴۲)، ۴۰-۲۱.

خضری، حسن؛ ابراهیمی‌قوام، صغری (۱۳۹۴). بررسی نقش میانجی زورگویی و قربانی بودن در رابطه بین پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۰(۲)، ۱۰۰-۸۱.

عابدینی‌بناب، زلیخا؛ میرنسب، میرمحمود؛ محبی، مینا؛ ستایشی‌اظهری، محمد (۱۳۹۴). مقایسه ترتیب تولد در دانش‌آموزان قلدر، قربانی و غیردرگیر. اولین همایش ملی مدیریت، علوم تربیتی، روانشناسی و مطالعات آموزش و پرورش، خراسان رضوی، تربت حیدریه.

محبی، مینا؛ میرنسب، میرمحمود؛ فتحی‌آذر، اسکندر؛ هاشمی، تورج (۱۳۹۶). کاهش قلدری جسمانی و بهبود شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان: از سنجش کنشی رفتار تا طراحی مداخله رفتاری. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۳(۴۶)، ۱۴۵-۱۷۰.

محبی، مینا؛ میرنسب، میرمحمود؛ فتحی‌آذر، اسکندر؛ هاشمی، تورج (۱۳۹۷). مطالعه مقایسه‌ای رفتار قلدری، پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان قلدر و طرفداران قلدری. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۵(۴)، ۸۲-۷۱.

هاشمی، تورج؛ واحدی، شهرام؛ محبی، مینا (۱۳۹۴). رابطه ساختاری پیوند با مدرسه و والدین با رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۳(۵)، ۲۰-۱.

Azagba, S. (2016). School bullying and susceptibility to smoking among never tried cigarette smoking students. *Preventive Medicine, 85*, 69-73.

Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention, 24*, 243-262.

Catalano, R. F., & Hawkins, D. (1996). *The social development model: A theory of antisocial behavior*. In D. Hawkins (Ed.), Delinquency and crime: Current theories (pp. 149-197). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

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

Chan, H. C. O., & Chui, W. H. (2013). Social bonds and school bullying: A study of Macanese male adolescents on bullying perpetration and peer victimization. *Child Youth Care Forum, 42*, 599-616.

Chan, H. C. O., & Wong, D. S. W. (2015). The overlap between school bullying perpetration and victimization: Assessing the psychological, familial, and school factors of Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies, 24*, 3224-3234.

Chen, L. M. (2018). School-based anti-bullying strategies in Taiwan and their effects. *Studies in Educational Evaluation, 59*, 218-223.

Cho, S., & Lee, J. M. (2018). Explaining physical, verbal, and social bullying among bullies, victims of bullying, and bully-victims: Assessing the integrated approach between social control and lifestyles-routine activities theories. *Children and Youth Services Review*, 91, 372-382.

Chui, W. H., & Chan, H. C. O. (2012). An empirical investigation of social bonds and juvenile delinquency in Hong Kong. *Child and Youth Care Forum, 41*(4), 371-386.

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

Chung, J. Y., Sun, M. S., & Kim, H. J. (2018). What makes bullies and victims in Korean elementary schools?. *Children and Youth Services Review*, *94*, 132-139.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

[DOI: 10.52547/erj.5.37.120]

Crick, N. R., Werner, N. E., Casas, J. F., O'Brien, K. M., Nelson, D. A., Grotpeter, J. K., & Markon, K. (1999). *Childhood aggression and gender: A new look at an old problem.* Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Cunningham, N. J. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. *Journal of Early Adolescence, 27*(4), 457-478.

Curran, D. J., & Renzetti, C. M. (2001). *Theories of Crime (2nd ed).* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Demanet, J., & Van Houtte, M. (2012). The impact of bullying and victimization on students' relationships. *American Journal of Health Education, 43*, 2.

Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research, 20*, 81-91.

Gao, S. L., & Chan, K. L. (2015). Future orientation and school bullying among adolescents in rural China: The mediating role of school bonding. *January-March,* 1-9.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, *30*, 79-90.

Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2000). The roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers. *American Journal of Community Psychology, 28*, 201-223.

Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K, et al. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at risk youth. *The Journal of Early Adolescence, 21*, 29-49.

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency.* University of California Press: Berkeley.

Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development, 67*, 1305-1317.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development, 68*, 1181-1197.

Lambe, L. J., & Craig, W. M. (2017). Bullying involvement and adolescent substance use: A multilevel investigation of individual and neighbourhood risk factors. *Drug and alcohol dependence, 178*, 461-468.

Li, R., Yao, M., Liu, H., & Chen, Y. (2019). Relationships among autonomy support, psychological control, coping, and loneliness: Comparing victims with nonvictims. *Personality and Individual Differences, 138*, 266-272.

Loukas, A., Ripperger-Suhler, K. G., & Horton, K. D. (2009). Examining temporal associations between school connectedness and early adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(6), 804-812.

Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review, 6*, 31-49.

McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health, 74*(7), 284-292.

Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Schwanc, K., Wiener, J., Craig, W., Beran, T., & et al. (2016). The contribution of social support to children and adolescents' self-perception: The

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

[DOI: 10.52547/erj.5.37.120]

mediating role of bullying victimization. *Children and Youth Services Review, 63*, 120-127.

Mohebbi, M., Mirnasab, M., & Wiener, J. (2016). Parental and school bonding in Iranian adolescent perpetrators and victims of bullying. *School Psychology International*, *In press.*

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. Youth prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA, 285*, 2094-2100.

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9,* 751-780.

Pabian, S., & Vandebosch, H. (2015). Short-term longitudinal relationships between adolescents' (cyber) bullying perpetration and bonding to school and teachers. *International Journal of Behavioral Development*, 1-11.

Popp, A. M., & Peguero, A. A. (2012). Social bonds and the role of school-based victimization. *Journal of Interpersonal Violence, 27*(17) 3366-3388.

Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2017). Adolescents' explicit and implicit evaluations of hypothetical and actual peers with different bullying participant roles. *Journal of Experimental Child Psychology, 159,* 219-241.

Resnick, M., Ireland, M., & Borowsky, I. (2004). Youth violence perpetration: What protects? What predicts? Finding from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of Adolescent Health, 35*(5), 424.e421- 424.e410.

Sangalang, C. C., Tran, A. G. T., Ayers, S. L., & Marsiglia, F. F. (2016). Bullying among urban Mexican-heritage youth: Exploring risk for substance use by status as a bully, victim, and bully-victim. *Children and Youth Services Review, 61,* 216-221.

Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A., Coulter, R. W. S. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health, 102 (1),* 171-177.

Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Toblin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology, 97,* 425-435.

Short, J. (2009). The art of writing a review article. *Journal of Management, 35*(6), 1312-1317.

Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2018). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior* (In Press).

Soderstrom, I. R., & Elrod, P. (2006). Assessing student perceptions of school victimization and school safety: A psychometric assessment of relevant instruments. *Journal of School Violence, 5(1),* 5-28.

Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health, 43,* 106-114.

Stadler, C., Feifel, J., Rohrmann, S., Vermeiren, R., & Puoustka, F. (2010). Peer victimization and mental health problems in adolescents: Are parental and school support protective? *Child Psychiatry & Human Development, 41*, 371-386.

Sung, Y. H., Chen, L. M., Yen, C. F., & Valcke, M. (2018). Double trouble: The developmental process of school bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 91, 279-288.

Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior, 31,* 153-171.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

[DOI: 10.52547/erj.5.37.120]

Vergara, G. A., Stewart, J. G., Cosby, E. A., Lincoln, S. H., & Auerbach, R. P. (2018). Non-suicidal self-injury and suicide in depressed adolescents: Impact of peer victimization and bullying. *Journal of Affective Disorders*, (In Press).

Krygsman, A., & Vaillancourt, T. (2019). Peer victimization, aggression, and depression symptoms in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, *47*, 62-73.

Vessey, J. A., Di Fazio, R. L., & Strout, T. D. (2013). Youth bullying: A review of the science and call to action. *Nursing Outlook*, *61*, 337-345.

Wang, X., Yang, L., Gao, L., Yang, J., Lei, L., & Wang, C. (2017). Childhood maltreatment and Chinese adolescents' bullying and defending: The mediating role of moral disengagement. *Child Abuse & Neglect*, *69*, 134-144.

Ybarra, M. L., Espelage, D. L., Valido, A., Hong, J. S., & Prescott, T. L. (2018). Perceptions of middle school youth about school bullying. *Journal of adolescence*, (In Press).

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

[DOI: 10.52547/erj.5.37.120]

The Protective Role of School Bonding against Risk of School Bullying and Victimization: A Review Study

Mina Mohebbi[1], Mirmahmoud Mirnasab[2]

Abstract

Bullying and victimization have revealed to be a common problem in schools all over the world. Although the protective role of students' school bonding has been discussed regarding the behaviors contrary to school norms as bullying in the approaches referred to as the social control theory and social development model, little information is available regarding the problem of bullying. In this study, the protective role of school bonding and its relationships are examined using studies that are based on the two above approaches to bullying. A literature review was utilized as a method of this study. Also, SAGE journals, Eric, PubFacts, PubMed, Science Direct, Springer and Google scholar databases were searched. The findings of the present study to increase the school bonding of the groups involved in bullying behaviors, some insights are provided on the construct of school bonding and the relationship with bullying, its protective mechanism against the risk of bullying and victimization, and strategies for the groups. In addition, the study's limitations and future recommendations are discussed.

Keywords: school bonding, victimization, school bullying, review study

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

[DOI: 10.52547/erj.5.37.120]

1 (Corresponding Author): Ph.D in Educational Psychology, University of Tabriz, Minamohebbi66@yahoo.com
2 Associate Professor of Department of Education, University of Tabriz