

رابطه بین درک تعامل، حمایت و پذیرش اجتماعی با قلدری در مدارس متوسطه پسرانه

حمیدرضا صمدی فرد^۱
محمد نریمانی^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی ارتباط درک تعامل اجتماعی، حمایت اجتماعی ادراک شده و پذیرش اجتماعی با قلدری در بین دانش آموزان پسر صورت پذیرفت. روش اجرای پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری مطالعه کلیه دانش-آموزان پسر مقطع متوسطه شهر اردبیل در سال ۹۵-۱۳۹۴ بودند که به روش نمونه گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۱۲۸ نفر از آنان به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای درک تعامل اجتماعی گلاس (۱۹۹۴)، حمایت اجتماعی ادراک شده زیمت (۱۹۸۸)، پذیرش اجتماعی کراون و مارلو (۱۹۹۶) و مقیاس قلدری (۲۰۰۱) استفاده شد. داده‌های پژوهش با روش‌های ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد بین درک تعامل اجتماعی، حمایت اجتماعی ادراک شده و پذیرش اجتماعی با قلدری در بین دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود داشت. همچنین نتایج رگرسیون چندگانه نشان داد که درک تعامل، حمایت و پذیرش اجتماعی در مجموع ۰/۴۷ از واریانس قلدری را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کنند ($p > 0/05$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که درک تعامل، حمایت و پذیرش اجتماعی در زمره متغیرهای مرتبط با قلدری دانش‌آموزان بوده و توانایی پیش‌بینی آن را دارند.

واژه‌های کلیدی: درک تعامل اجتماعی، حمایت اجتماعی ادراک شده، پذیرش اجتماعی، قلدری، دانش‌آموزان پسر.

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران، (نویسنده مسئول)، hrsamadifard@ymail.com

۲. استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

مقدمه

دوره متوسطه برای دانش‌آموزان مشخص کننده پایان کودکی و آغاز پی‌ریزی پختگی در سه بعد زیستی، روانی و اجتماعی است (خدابخشی کولایی و خلیلی، ۱۳۹۴). قلدری^۱ منبع اصلی فشار روانی بوده و پیامدهای شناختی، جسمی و روانی ناگواری به دنبال دارد (لوپس^۲، ۲۰۰۶؛ شجیری^۳، ۲۰۱۳). هاروی، تردوی و همیس^۴ (۲۰۰۹) بهره‌کشی احساسی، آزار و بدرفتاری را قسمتی از پدیده قلدری می‌دانند. قلدری به عنوان یک حالت عدم تعادل قدرت بین افراد تعریف می‌شود (سیتسیکا، بارلو، اندری، دیمیتراپلو، تی زاولا و همکاران^۵، ۲۰۱۴) که در آن فرد قوی‌تر به اشکال مختلف باعث ایجاد آزار و اذیت در فرد ضعیف می‌شود (کنتون، پیرس، ولانتی، پرتی، نیل و همکاران^۶، ۲۰۱۵). پیامدهای قلدری باعث شده است که تلاش‌های علمی زیادی در سطح پیشگیری و مداخله برای این مشکل صورت بگیرد (بشرپور، مولوی، شیخی، خانجانی، رجبی و موسوی، ۱۳۹۱). آنچه که بیشتر مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت قرار گرفته، قلدری در محیط مدرسه است که با خشونت مدرسه‌ای قرابت معنایی داشته و شکل خفیف‌تری از آن به شمار می‌آید (چن و استر^۷، ۲۰۱۰). ماهیت متفاوت قلدری باعث شده است تا بتوان آن را از پرخاشگری متمایز کرد، زیرا پرخاشگری به عنوان یکی پدیده طبیعی و بخشی از رشد در نظر گرفته می‌شود، در حالیکه قلدری در اشکال مختلف کلامی، فیزیکی، رابطه‌ای و مجازی عبارت است از سوء استفاده سیستماتیک از قدرت که دارای ماهیت تکرار عمل می‌باشد (مارشال^۸، ۲۰۱۲). در گذشته، قلدری در میان نوجوانان مدرسه‌ای به شکل سنتی و از طریق تعاملات واقعی و چهره به چهره اتفاق می‌افتاد، اما در قرن ۲۱ افراد قلدر برای آزار رساندن و زورگویی نسبت به همسالانشان از شیوه‌های جدیدتری چون مزاحمت‌های تلفنی و نشر تصاویر واقعی یا غیرواقعی درباره‌ی آنها در محیط مجازی می‌پردازند. نوع اخیر، تحت عنوان قلدری غیرسنتی است (پاچین و هیندویا^۹، ۲۰۱۱، به نقل از بیرامی و علائی، ۱۳۹۲). با تمرکز بر ساز و کارهای قلدری، نوجوانان بیشتر در معرض انواع رفتار قلدری قرار دارند که در تجربه‌ی تحصیلی و نتایج زندگی آنان تأثیر دارد (کوک، ویلیامز، گورا، کیم و سدیک^{۱۰}، ۲۰۱۰). یافته‌های تازه‌ترین تحقیقات، میزان شیوع قلدری را در بین دانش‌آموزان کشورهای مختلف نزدیک به پنجاه درصد گزارش می‌کند (بلاک، واینلس و واشینگتون^{۱۱}، ۲۰۱۰؛ کاکینوس و کبیرستی^{۱۲}، ۲۰۱۲). از سوی دیگر، آمار واضحی از قلدری در مدارس ایران در دست نیست، اما با استناد به پژوهش‌های مختلف، می‌توان گفت که حدود ۱۹ درصد دانش‌آموزان رفتارهای قلدری را از خود بروز داده‌اند (شیری، ولی‌پور و مظاهری، ۱۳۹۲).

یکی از عوامل روانی و اجتماعی که می‌تواند در قلدری دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد، درک تعامل

1. Bullying
2. Lewis
3. Shetgiri
4. Harvey, Treadway & Heames
5. Tsitsika, Barlou, Andrie, Dimitropoulou, Tzavela & et al
6. Cantone, Piras, Vellante, Preti, Daniëlsdóttir & et al
7. Chen & Astor
8. Marshall
9. Patchin & Hinduja
10. Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek
11. Black, Weinles & Washington
12. Kokkinos & Kipritsi

اجتماعی^۱ است. زندگی اجتماعی صحنه انواع ارتباطات و تعاملات میان انسانهاست (اسلاویا و فرابوالدا، ۲۰۱۷). در این میان، درک تعامل اجتماعی، فرآیند فعالی است که موجب فهم و درک رفتار دیگران شده و دارای اشکال متفاوت مثبت و منفی است. از آنجا که ما انسانها به صورت اجتماعی زندگی می‌کنیم، درک درست و دقیق رفتارهای دیگران نقش مهمی در زندگیمان ایفا می‌کند. ادراک، شامل آگاهی از رویدادها، مردم، اشیا و موقعیت‌ها می‌شود و مستلزم جستجو، به دست آوردن و پردازش اطلاعات است (باباخانی و ممی‌پور، ۱۳۹۱). از نظر محققان درک دانش‌آموزان از تعاملات بسیار مهم‌تر از تجربه‌ی عملی تعاملات است (لین^۳، ۲۰۰۱). شواهد تجربی از نقش ادراکات فردی در سلامت، بیماری‌های روانی، احساس خطر و بروز قلدری حمایت می‌کند (بیرامی و علائی، ۱۳۹۲). نتایج تحقیق یزدخواستی (۱۳۸۹) نشان داد که بین درک تعامل اجتماعی با خشم و خطرپذیری رابطه معناداری وجود دارد. همچنین بیرامی و علائی (۱۳۹۲) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که بین درک از محیط عاطفی و قلدری در بین دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

از عوامل روانی و اجتماعی دیگر که می‌تواند در قلدری دانش‌آموزان تاثیرگذار باشد، حمایت اجتماعی ادراک شده^۴ است. این مفهوم بر وضعیت جسمی، روانی و جنبه‌های مختلف کیفیت زندگی افراد اثرات زیادی داشته (ونگ، پارک، کیم، ییم، کو و همکاران^۵، ۲۰۱۷) و به عنوان یک عامل تعدیل کننده مؤثر در مقابله و سازگاری با شرایط استرس‌زای زندگی شناخته می‌شود (حسام، آسایش، قربانی، شریعتی و نصیری، ۱۳۹۰). حمایت اجتماعی به عنوان شبکه‌ی حمایتی به سیستمی با دامنه‌ی بزرگ تا کوچک از افراد اشاره دارد (زمانی، رئیسی و شهری، ۲۰۱۷) و به صورت حمایت دریافتی و ادراک شده مفهوم‌سازی می‌شود. حمایت اجتماعی دریافتی، اعمالی را شامل می‌شود که به وسیله اعضای شبکه اجتماعی انجام می‌شود تا به فردی که نیاز دارد، کمک شود. حمایت اجتماعی ادراک شده به معنای ادراک شخصی از در دسترس بودن حمایت، ارزیابی کافی از حمایت و کیفیت حمایت در زمان ضرورت است (تمنایی‌فر، لیث و منصوری نیک، ۱۳۹۲). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که حمایت اجتماعی مطلوب موجب افزایش سلامت روان شده (وارن، استاین و گرلا^۶، ۲۰۰۷؛ جبین^۷، ۲۰۱۶؛ کتی، سسیلیا^۸، ۲۰۱۶)، احساس تنهایی را کاهش داده (پاموکیو و میدن^۹، ۲۰۱۰) و موجب افزایش خودکارآمدی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان می‌شود (تمنایی‌فر و همکاران، ۱۳۹۲).

متغیر دیگر پژوهش پذیرش اجتماعی^{۱۱} به پاسخ‌هایی اشاره دارد که افراد دوست دارند بر اساس هنجارهای فرهنگی، در اجتماع موردپسند واقع شده و مطلوبیت اجتماعی کسب کنند (ساربسکیو، کاستیا و روسو^{۱۰}، ۲۰۱۲). مشکل در ارتباط اجتماعی و حل مسائل اجتماعی می‌تواند موجب بروز مشکلاتی در پذیرش اجتماعی گردد. پذیرش اجتماعی شامل اعتماد به خوب بودن ذاتی دیگران و نگاه مثبت به ماهیت افراد

1. Perception of Social Interaction
2. Sliwa & Freiwald
3. Lin
4. Perceived Social Support
5. Hwang, Park, Kim, Yim, Ko & et al.
6. Warren, Stein & Grella
7. Jibeen
8. Catie & Cecilia.
9. Pamukçu & Meydan
10. Social Acceptance
11. Sarbescu, Costea & Rusu

است (کیانگ، دانگ هی، کیانگ، یانگ هون، جی هون و همکاران^۱، ۲۰۱۵) که همگی آنها باعث می‌شوند فرد در کنار سایر اعضای جامعه، احساس راحتی کند (خوش‌روش، خسرو جاوید و حسین خانزاده، ۱۳۹۴). نتایج مطالعه تقی‌زاده (۱۳۹۱) نشان داد بین پذیرش اجتماعی و قلدری در دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش‌های دیگر نشان داده است که بین پذیرش اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد (یارمحمدیان، مولوی و پورمبارک، ۱۳۸۲). نتایج مطالعه ظروفی (۱۳۹۲) نشان داد بین پذیرش اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی رابطه معناداری وجود دارد. یافته‌های مطالعه دیگری نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی باعث افزایش پذیرش اجتماعی و کاهش رفتارهای پرخطرانه در دانش‌آموزان می‌شود (نصری، خسرو جاوید، صالحی و حسین خانزاده، ۱۳۹۴).

با توجه به شیوع قلدری در میان نوجوانان به عنوان پیش‌زمینه‌ای برای بروز خشونت‌های اجتماعی و افت کیفیت زندگی بزرگسالی آنان، لازم است تا صاحب‌نظران عرصه‌ی تعلیم و تربیت به ویژه روانشناسان مدرسه، درصدد یافتن راهکارهای پیشگیرانه با در نظر گرفتن ویژگی‌های فردی آنان باشند (بیرامی و علائی، ۱۳۹۲). نتایج مطالعات نشان داده است که قلدری در پسرها سه برابر دخترها و در اوایل نوجوانی شدیدتر می‌باشد (کوک و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین بررسی پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که وضعیت قلدری در مدارس ایران، به درستی مسأله‌شناسی نشده و تحقیقات انجام شده از تنوع و نوآوری علمی برخوردار نیستند. از سوی دیگر بالغ بر یک سوم دانش‌آموزان دبیرستانی به خاطر قلدری در مدرسه احساس ناامنی می‌کنند که این نشانگر اهمیت مطالعه‌ی این آسیب می‌باشد (علی‌وردی‌نیا و سهرابی، ۱۳۹۴). با توجه به اهمیت موضوع و مطالب گفته شده و از آنجایی که تاکنون پژوهشی رابطه درک تعامل اجتماعی، حمایت اجتماعی ادراک شده و پذیرش اجتماعی با قلدری دانش‌آموزان پسر را بررسی نکرده است، پژوهش حاضر با هدف بررسی ارتباط درک تعامل اجتماعی، حمایت اجتماعی ادراک شده و پذیرش اجتماعی با قلدری در بین دانش‌آموزان پسر صورت پذیرفت. فرضیه‌های پژوهش حاضر به قرار زیر هستند:

- ۱- بین درک تعامل اجتماعی و قلدری در دانش‌آموزان پسر رابطه وجود دارد.
- ۲- بین حمایت اجتماعی ادراک شده و قلدری در دانش‌آموزان پسر رابطه وجود دارد.
- ۳- بین پذیرش اجتماعی و قلدری در دانش‌آموزان پسر رابطه وجود دارد.
- ۴- درک تعامل، حمایت و پذیرش اجتماعی قابلیت پیش‌بینی قلدری را در بین دانش‌آموزان پسر دارند.

روش پژوهش

روش اجرای این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه ناحیه یک شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند (برآورد احتمالی ۵۰۰۰ نفر). با توجه به اینکه در تحقیقات توصیفی حداقل تعداد نمونه ۱۰۰ نفر می‌باشد (دلاور، ۱۳۸۰)، بر اساس تعداد متغیرهای پژوهش از طریق نرم‌افزار Gpower (کانینگام و گاردنر^۲، ۲۰۰۷)، با اندازه متوسط ۰/۱۰، ضریب آلفا ۰/۰۵ و توان آزمون ۰/۹۵ در نرم‌افزار، ۱۳۲ نفر از دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا از میان کلیه مدارس متوسطه، سه مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شده و از هر مدرسه یک یا دو کلاس وارد پژوهش شدند. بعد از کنار گذاشتن ابزارهای ناقص و نامعتبر، داده‌های حاصل از ۱۲۸ نفر دانش‌آموز وارد تجزیه و تحلیل آماری شد. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

1. Kyung, Dong-hee, Kyoung, Young Hoon, Jae Hoon & et al
2. Cunningham & Mccrum Gardner

مقیاس درک تعامل اجتماعی: این ابزار در سال ۱۹۹۴ توسط گلاس^۱ به منظور ارزیابی دو عامل افکار مثبت و منفی نسبت به تعامل‌های اجتماعی ساخته شده و دارای ۳۰ ماده است که بر پایه مقیاس ۵ درجه‌ای (۱- این فکر اصلاً به ذهن من نرسیده است؛ ۲- این فکر خیلی کم به ذهن من رسیده است؛ ۳- این فکر گاهی به ذهن من رسیده است؛ ۴- این فکر خیلی زیاد به ذهن من رسیده است و ۵- این فکر همیشه به ذهن من رسیده است) ارزیابی می‌شود. در این مقیاس افرادی که در تفکر منفی نمره بالایی به دست می‌آورند، تمایل دارند در موقعیت‌های اجتماعی عصبی باشند و با حفظ افکار انتقادی در مورد تعامل با دیگران عصبی بودنشان را تشدید کنند. این ابزار از روایی تایید شده‌ای برخوردار است (گنجی، ۱۳۸۰). اعتبار مقیاس در پژوهش هادیان (۱۳۸۷) برابر با ۰/۷۳ گزارش شده است. در این پژوهش ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای افکار منفی و مثبت به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۷۸ به دست آمد.

مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده: این ابزار توسط زیمت، دالم، زیمت و فارلی^۲ در سال ۱۹۸۸ به منظور سنجش حمایت اجتماعی ادراک شده از طرف خانواده، دوستان و افراد مهم زندگی فرد تهیه شده، دارای ۱۲ گویه است و پاسخگو نظر خود را در یک مقیاس ۵ گزینه‌ای از نمره یک برای کاملاً مخالفم تا پنج برای کاملاً موافقم مشخص می‌کند. سوال‌های (۳-۴-۸-۱۱) برای سنجش حمایت اجتماعی خانواده، سوال‌های (۶-۷-۹-۱۲) حمایت دوستان و سوال‌های (۱-۲-۵-۱۰) حمایت اجتماعی دیگر افراد می‌باشد. روایی مقیاس در پژوهش‌های مختلفی تایید شده و پایایی درونی آن را در یک نمونه ۷۸۸ نفری با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۶ تا ۰/۹۰ برای خرده مقیاس‌ها و ۰/۸۶ برای کل مقیاس گزارش نموده‌اند (برور، امسلی، کید، لاکتر و سیدات^۳، ۲۰۰۸). در ایران ضریب آلفای کرونباخ سه بعد حمایت اجتماعی دریافت شده از سوی خانواده، دوستان و افراد مهم زندگی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۶ و ۰/۸۲ گزارش شده است (سلیمی، جوکار و نیک‌پور، ۱۳۸۸). در مطالعه حاضر ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۸۰ تا ۰/۸۴ به دست آمد.

الف). مقیاس پذیرش اجتماعی: مقیاس توسط کراون و مارلو^۴ (۱۹۹۶) برای سنجش میزان پذیرش اجتماعی افراد ساخته شده و دارای ۳۳ سوال است که به صورت صحیح یا غلط پاسخ داده می‌شود. به گزینه صحیح یک نمره و گزینه غلط صفر تعلق می‌گیرد. نمره بالا در مقیاس نشان‌دهنده‌ی پذیرش اجتماعی بالا است. ضریب اعتبار آن با روش اجرای مجدد بالاتر از ۰/۸۰ بوده است. در ایران در پژوهش ثمری و لعلی فاز (۱۳۸۴) ضریب اعتبار مقیاس ۰/۷۴ به دست آمد. از نظر روایی نیز این آزمون با سایر ابزارهای روانشناختی که برای اندازه‌گیری پذیرش اجتماعی طراحی شده است، همبستگی بالا و قابل قبول نشان داده است (هاتفیلد^۵، ۲۰۰۲؛ ثمری و لعلی فاز، ۱۳۸۴). در پژوهش حاضر ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آمد.

ب). مقیاس قلدری ایلی‌نویز^۶: مقیاس در سال ۲۰۰۱ برای سنجش قلدری افراد ساخته شده، شامل ۱۸ ماده و سه بعد (قلدری، زد و خورد و قربانی) می‌باشد. نمره‌گذاری آن بر اساس یک شاخص پنج درجه‌ای از یک تا پنج می‌باشد. هر بعد از این مقیاس نمره‌گذاری جداگانه‌ای دارد. ماده‌های ۱، ۲، ۸، ۹، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸ برای سنجش قلدری، ماده‌های ۳، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳ برای زد و خورد و ماده‌های ۴، ۵، ۶، ۷ برای

1. Glass
2. Zimet, Dahlem, Zimet & Farley
3. Bruwer, Emsley, Kidd, Lochner & Seedat
4. Crowne & Marlowe
5. Hatfield
6. IBS

سنجش مولفه‌ی قربانی به کار می‌روند. دامنه نمرات بعد قلدری بین ۹ تا ۴۵ و کل مقیاس بین ۱۸ تا ۹۰ خواهد بود. اسپلج و هولت^۱ (۲۰۰۱) برای بررسی روایی مقیاس از تحلیل عاملی و روایی همگرا استفاده کردند و روایی مقیاس را مطلوب گزارش دادند. همچنین ضریب پایایی مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای هر یک از زیرمقیاس‌های قلدری، زد و خورد و قربانی بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۷ به دست آمد. در ایران نتایج مطالعه چالمه (۱۳۹۲) نشان داد روایی مقیاس مطلوب بوده و ضریب پایایی مقیاس بین ۰/۶۲ تا ۰/۹۰ به دست آمد. لازم به ذکر است که در مطالعه حاضر از بعد قلدری مقیاس استفاده شد و ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد.

روش اجرا: در گردآوری اطلاعات مورد نیاز از پرسشنامه استفاده شد. بعد از انتخاب نمونه، ابتدا هدف تحقیق برای آنها بیان شد و سپس آزمون‌های پژوهش در اختیار آنها قرار داده شد و از آنها خواسته شد نظر خود را با دقت بیان کنند. اطلاعات به صورت گروهی و در محل تحصیل دانش‌آموزان جمع‌آوری شد. داده‌های پژوهش با روش‌های ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه، با استفاده از نرم افزار آماری SPSS نسخه ۲۱ و سطح معنی‌داری $p < 0.05$ تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌های پژوهش

۱۲۸ دانش‌آموز در مطالعه حاضر شرکت کردند که تعداد آنها در پایه اول ۵۲ نفر (۴۰/۶ درصد)، در پایه دوم ۴۵ نفر (۳۵/۲ درصد) و در پایه سوم ۳۱ نفر (۲۴/۲ درصد) بود. شغل پدر ۶۸/۳۲ درصد آزمودنی‌ها آزاد و ۳۱/۶۸ درصد شغلی دولتی بودند. شغل مادر ۸۴/۷۲ درصد آزمودنی‌ها خانه‌دار و ۱۵/۲۸ درصد شغل دولتی داشتند. تحصیلات والدین دانش‌آموزان از سیکل تا فوق لیسانس بود. از بین آزمودنی‌ها ۳۴/۵۸ درصد فرزند اول، ۳۹/۷۰ درصد فرزند دوم و ۲۵/۷۲ درصد فرزند سوم به بعد بودند. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش به ترتیب برای درک تعامل اجتماعی: افکار منفی ۳۹/۳۲ و ۸/۳۵، افکار مثبت ۴۰/۷۴ و ۹/۸۳، حمایت اجتماعی ادراک شده: حمایت اجتماعی دوستان ۱۰/۸۲ و ۳/۱۲، حمایت خانواده ۱۱/۲۴ و ۳/۹۸، حمایت دیگر افراد ۱۰/۶۴ و ۳/۰۹، برای پذیرش اجتماعی ۱۸/۱۸ و ۵/۱۴ و برای قلدری ۲۳/۶۸ و ۶/۴۸ به دست آمد (جدول ۱).

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	N
افکار منفی	۳۹/۳۲	۸/۳۵	۱۲۸
افکار مثبت	۴۰/۷۴	۹/۸۳	۱۲۸
دوستان	۱۰/۸۲	۳/۱۲	۱۲۸
خانواده	۱۱/۲۴	۳/۹۸	۱۲۸
دیگر افراد	۱۰/۶۴	۳/۰۹	۱۲۸
پذیرش اجتماعی	۱۸/۱۸	۵/۱۴	۱۲۸
قلدری	۲۳/۶۸	۶/۴۸	۱۲۸

پس از تایید همگنی واریانس‌ها با استفاده از نتایج آزمون لوین، برای تعیین رابطه بین متغیرهای پیش‌بین (درک تعامل اجتماعی، حمایت اجتماعی ادراک شده و پذیرش اجتماعی) با متغیر ملاک

(قلدری) از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد که از بین مولفه‌های درک تعامل اجتماعی بین افکار منفی با قلدری رابطه مثبت معنادار ($r=0/54$) و بین افکار مثبت با قلدری رابطه منفی ($r=-0/52$) معنادار و بین مولفه‌های حمایت اجتماعی ادراک شده (حمایت اجتماعی دوستان $r=0/47$ ، خانواده $r=-0/46$ و دیگر افراد $r=-0/48$) با قلدری رابطه منفی معناداری وجود دارد. همچنین بین پذیرش اجتماعی با قلدری دانش‌آموزان ($r=-0/25$) رابطه منفی معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه‌های ۱، ۲ و ۳ پژوهش تایید می‌شود (جدول ۲).

جدول ۲. ضرایب همبستگی درک تعامل اجتماعی، حمایت اجتماعی ادراک شده و پذیرش اجتماعی با قلدری دانش‌آموزان

متغیرها	آماره	قلدری
درک تعامل اجتماعی	افکار منفی	ضریب پیرسون ۰/۵۴
	افکار مثبت	سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱
دوستان	دوستان	ضریب پیرسون -۰/۵۲
		سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱
حمایت اجتماعی ادراک شده	خانواده	ضریب پیرسون -۰/۴۷
	دیگر افراد	سطح معنی‌داری ۰/۰۰۳
پذیرش اجتماعی	پذیرش اجتماعی	ضریب پیرسون -۰/۴۶
	سطح معنی‌داری	سطح معنی‌داری ۰/۰۰۲
		ضریب پیرسون -۰/۴۸
		سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱
		ضریب پیرسون -۰/۲۵
		سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱

در گام آخر، برای پیش‌بینی قلدری دانش‌آموزان بر اساس درک تعامل، حمایت و پذیرش اجتماعی از آزمون رگرسیون چندگانه استفاده شد (جدول ۳).

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان جهت پیش‌بینی قلدری

مدل	R	R ²	R تعدیل شده	F	Sig	
۱	۰/۵۴	۰/۴۷	۰/۴۳	۷۶/۴۴	۰/۰۰۱	
ضرایب بتا و آزمون معناداری t برای متغیرهای پیش‌بین						
متغیر ملاک	متغیرهای پیش بین	B	STE	β	T	Sig
درک تعامل اجتماعی	افکار منفی	۰/۲۶	۰/۰۶	۰/۲۵	۴/۰۸	۰/۰۰۱
	افکار مثبت	-۰/۱۷	-۰/۰۴	-۳/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
حمایت اجتماعی ادراک شده	دوستان	-۰/۱۶	۰/۰۵	-۰/۱۶	-۳	۰/۰۰۳
	خانواده	-۰/۰۳	۰/۰۱	-۳/۴۹	۰/۰۰۲	۰/۰۰۲
قلدری	دیگر افراد	-۰/۱۵	۰/۰۴	-۳/۶۳	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	پذیرش اجتماعی	-۰/۱۳	۰/۰۷	-۱/۸۷	۰/۰۶۳	۰/۰۶۳

همانطوری که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد با استفاده از رگرسیون چندگانه $0/47$ قلدری دانش‌آموزان توسط متغیرهای پیش‌بین (درک تعامل اجتماعی، حمایت اجتماعی ادراک شده و پذیرش اجتماعی) تبیین می‌شود. بنابراین فرضیه ۴ پژوهش تایید می‌شود. همچنین با توجه به ضرایب بتا از بین مولفه‌های درک تعامل اجتماعی: افکار منفی $0/27$ و افکار مثبت $0/20$ ، از بین مولفه‌های حمایت اجتماعی: دوستان $0/17$ ، خانواده $0/15$ و دیگر افراد $0/19$ - به شکل معناداری قلدری دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

قلدری در مدارس یکی از عوامل اصلی ناسازگاری در دوره نوجوانی است (پاچین و همکاران، ۲۰۱۱). بیشتر محققان و روانشناسان بر این باورند که قلدری شکلی از آزار و اذیت‌های جسمی و روانشناختی یک یا چند دانش‌آموز علیه دانش‌آموزان دیگر به صورت مکرر در یک دوره زمانی می‌باشد. قلدری به عنوان یک خشونت سطح پایین مورد توجه روانشناسان مدرسه قرار گرفته است (بیرامی و علائی، ۱۳۹۲). از سوی دیگر حمایت اجتماعی خانواده و دیگران در شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان در دوره‌های بعد از مدرسه، نقش مهمی ایفا می‌کند (بیرامی، موحدی و موحدی، ۱۳۹۳). در این راستا پژوهش حاضر با هدف بررسی ارتباط درک تعامل اجتماعی، حمایت اجتماعی ادراک شده و پذیرش اجتماعی با قلدری در بین دانش‌آموزان پسر صورت پذیرفت. قسمت اول نتایج نشان داد که از بین مولفه‌های درک تعامل اجتماعی بین افکار منفی با قلدری رابطه مثبت معنادار و بین افکار مثبت با قلدری رابطه منفی معناداری وجود داشت. در تبیین نتیجه به دست آمده، طبق نظریه زیستی-روانی، قلدری رفتاری بازداشته یا تقویت شده در نتیجه روابط پیچیده بین افراد خانواده، معلمان، مدارس، همسالان، جامعه و فرهنگ بوده و اهمیت تجربه‌های روزانه دانش‌آموزان را در محیط مدرسه به عنوان مبنایی در فهم پویایی‌های قلدری مدرسه نشان می‌دهد (هارل فیش، والش، فوگل، امیتای، پیکت، مولچو و همکاران^۱، ۲۰۱۱). از طرفی جانسون و تورسک^۲ (۱۹۸۳) معتقدند که درک تعامل اجتماعی مثبت، ارزیابی‌های بسیار خوش‌بینانه و درک تعامل اجتماعی منفی، ارزیابی‌های خطرآفرین و بسیار بدبینانه‌ای را موجب می‌شوند. به عبارت دیگر، اگر به جای تمرکز بر جنبه‌های منفی در ارتباط‌های اجتماعی بر جنبه‌های مثبت مانند شکل دادن یک رابطه دوستانه صحیح و کمک به دوستان، توجه شود، ناسازگاری‌های افراد کاهش می‌یابد. با توجه به نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر، دانش‌آموزانی که افکار مثبتی درباره تعامل اجتماعی داشتند، دارای رفتارهای قلدری کمتری بودند، اما دانش‌آموزانی که دارای افکار منفی درباره تعامل اجتماعی بودند، قلدری بیشتری داشتند. قلدری مشکل فراگیر در مدارس سراسر جهان است (هارل فیش و همکاران، ۲۰۱۱). قلدران مدرسه، بچه‌هایی را که نمی‌توانند از خود دفاع کنند به طور مداوم مورد طعنه، ناسزا، آزار، تهدید و تمسخر قرار می‌دهند و چون اغلب این رفتارها مؤثر واقع می‌شود، بنابراین تداوم می‌یابد. افرادی که درک تعامل اجتماعی منفی دارند، دارای خشم بیشتری نسبت به همسالان خود خواهند بود، در صورتی که افکار مثبت درباره تعامل اجتماعی باعث کاهش خشم می‌شود (یزدخواستی، ۱۳۸۹). از طرفی مطالعات نشان داده است که گرمی و سردی ادراک شده در تعاملات خانواده در رفتارهای قلدری دانش‌آموزان نقش دارد. دانش‌آموزانی که احساس مثبتی به روابط خود با خانواده داشته باشند، رفتارهای قلدری کمتری خواهند داشت (بیرامی و علائی، ۱۳۹۲). همچنین دانش‌آموزانی که از نظر روابط اجتماعی مناسب دچار مشکل باشند، بیشتر در معرض انجام رفتارهای قلدری خواهند بود (شیری و همکاران، ۱۳۹۲).

1. Harel-Fisch, Walsh, Fogel-Grinvald, Amitai, Pickett, Molcho & et al

2. Johnson & Tversk

قسمت دیگر نتایج نشان داد که بین مؤلفه‌های حمایت اجتماعی ادراک شده (خانواده، دوستان و دیگر افراد) با قلدری دانش‌آموزان رابطه منفی معناداری وجود داشت. پژوهش‌های متعددی ثابت کرده‌اند که هرچه میزان حمایت اجتماعی افزایش یابد، سطح سلامتی نیز افزایش پیدا می‌کند و بالعکس. از این نگاه، داشتن سلامتی مشروط به داشتن حمایت اجتماعی است (وارن و همکاران، ۲۰۰۷). حمایت اجتماعی ادراک شده از عوامل تاثیرگذار در خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌باشد. دانش‌آموزانی که از حمایت اجتماعی بالایی برخوردار باشند، دارای خودکارآمدی تحصیلی بالایی بوده (تمنایی‌فر و همکاران، ۱۳۹۲) و بر اساس نتایج پژوهش حاضر کمتر احتمال خواهد داشت، رفتارهای قلدری از خود بروز دهند. از سوی دیگر حمایت اجتماعی، احساس تنهایی دانش‌آموزان را کاهش داده و باعث کاهش گرایش به رفتارهای پرخطر می‌شود (پاموکیو و همکاران، ۲۰۱۰). نتایج پژوهش حاضر نیز نشان داد که حمایت اجتماعی بالا، باعث کاهش قلدری در بین دانش‌آموزان می‌شود.

متغیر دیگر پژوهش پذیرش اجتماعی بود. نتایج نشان داد که بین پذیرش اجتماعی با قلدری دانش‌آموزان رابطه منفی معناداری وجود داشت. پذیرش اجتماعی به پاسخ‌هایی اشاره دارد که افراد دوست دارند براساس هنجارهای فرهنگی، در اجتماع موردپسند واقع شوند. نتایج پژوهش حاضر همسو با مطالعه تقی‌زاده (۱۳۹۱) نشان داد که پذیرش اجتماعی از عوامل موثر در بروز یا عدم بروز قلدری دانش‌آموزان می‌باشد. همچنین پذیرش اجتماعی باعث افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. دانش‌آموزان برخوردار از پذیرش اجتماعی بالا از پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردار خواهند بود (یارمحمدیان و همکاران، ۱۳۸۲). از سوی دیگر آموزش مهارت‌های ارتباطی باعث افزایش پذیرش اجتماعی و همچنین کاهش رفتارهای پرخاشگری می‌شود (نصری و همکاران، ۱۳۹۴). در حالت کلی می‌توان گفت که پذیرش اجتماعی از متغیرهای مهم در بروز یا عدم بروز قلدری دانش‌آموزان می‌باشند.

در نهایت قسمت آخر نتایج نشان داد که متغیرهای پیش‌بین پژوهش حاضر قابلیت تبیین قلدری دانش‌آموزان را دارند. بر همین اساس می‌توان نتیجه گرفت که درک تعامل، حمایت و پذیرش اجتماعی در زمره متغیرهای مرتبط با قلدری دانش‌آموزان بوده و توانایی پیش‌بینی آن را دارند. بنابراین نتایج پژوهش حاضر را می‌توان در کاهش قلدری دانش‌آموزان به کار بست.

تعداد پایین نمونه آماری، محدود شدن جامعه آماری به دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر اردبیل و در نتیجه عدم امکان تعمیم نتایج از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌باشد. محدود بودن به دانش‌آموزان پسر از محدودیت‌های دیگر پژوهش حاضر است که امکان تعمیم نتایج به دانش‌آموزان دختر را محدود می‌سازد. پیشنهاد می‌شود تحقیقات آتی در دیگر شهرها، دانش‌آموزان دختر و همچنین دانش‌آموزان مقاطع دیگر تحصیلی انجام گیرد تا تعمیم نتایج با اطمینان بیشتری امکان‌پذیر باشد. همچنین توصیه می‌شود در مراکز مشاوره آموزش و پرورش و بر روی دانش‌آموزانی که مشکل قلدری دارند، با آموزش مهارت‌های اجتماعی و افزایش حمایت و پذیرش اجتماعی، به آنها در کاهش قلدری کمک کرد. از تمام دانش‌آموزان و دبیرانی که در پژوهش حاضر همکاری‌های لازم را انجام دادند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

منابع

باباخانی، و؛ ممی‌پور، م. (۱۳۹۱). رابطه میان هوش هیجانی و تفکر انتقادی با ادراک تعاملات اجتماعی در بین دانشجویان. فصل‌نامه علوم رفتاری دانشگاه آزاد اسلامی، ۴(۱۴): ۶۱-۷۷.

بیرامی، م؛ علائی، پ. (۱۳۹۲). قلدری در مدارس راهنمایی دخترانه: نقش شیوه‌های فرزندپروری و ادراک

- از محیط عاطفی خانواده. روانشناسی مدرسه، ۲(۳): ۳۸-۵۶.
- بیرامی، م؛ موحدی، ی؛ موحدی، م. (۱۳۹۳). ارتباط حمایت اجتماعی ادراک شده و احساس تنهایی اجتماعی با اعتیاد به اینترنت دانشجویان. شناخت اجتماعی، ۳(۲): ۱۰۹-۱۲۲.
- بشریپور، س؛ مولوی، پ؛ شیخی، س؛ خانجانی، س؛ رجبی، م؛ موسوی، ا. (۱۳۹۲). بررسی ارتباط شیوه‌های تنظیم و ابراز هیجان با رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان نوجوان. مجله دانشگاه علوم پزشکی اردبیل، ۱۳(۳): ۲۶۴-۲۷۵.
- تقی‌زاده، ا. (۱۳۹۱). رابطه بین پذیرش اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی با قلدری در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر گناباد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- تمنایی‌فر، م.ر؛ لیث، ح؛ منصوری نیک، ا. (۱۳۹۲). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با خودکارآمدی در دانش‌آموزان. روانشناسی اجتماعی، ۸(۲۸): ۳۹-۳۱.
- ثمیری، ل؛ لعلی‌فاز، ا. (۱۳۸۴). مطالعه اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر استرس خانوادگی و پذیرش اجتماعی. اصول بهداشت روانی، ۷(۲۵-۲۶): ۴۷-۵۵.
- چالمه، ر. (۱۳۹۲). کفایت روانسنجی مقیاس قلدری ایلی‌نویز در دانش‌آموزان ایرانی: بررسی روایی، پایایی و ساختار عاملی. روش‌ها و مدل‌های روانشناختی، ۳(۱۱): ۳۹-۵۲.
- حسام، م؛ آسایش، ح؛ قربانی، م؛ شریعتی، ع.ر؛ نصیری، ح. (۱۳۹۰). ارتباط حمایت اجتماعی ادراک شده، سلامت روان و رضایت از زندگی در دانشجویان شاهد و ایثارگر دانشگاه‌های دولتی شهر گرگان. مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی بویه گرگان، ۸(۱): ۳۴-۴۱.
- خوش‌روش، س؛ خسرو جاوید، م؛ حسین‌خانزاده، ع. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر پذیرش اجتماعی و همدلی دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی. روانشناسی مدرسه، ۵(۱): ۳۲-۴۶.
- خدابخشی کولایی، آ؛ خلیلی، ا. (۱۳۹۴). رابطه بین تصویر بدنی و هیجان‌خواهی با گرایش به خودکشی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر اراک. پژوهش‌های انتظامی-اجتماعی زنان و خانواده، ۳(۱): ۵۵-۶۳.
- دلاور، ع. (۱۳۸۰). میانی نظری و علمی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. چاپ اول. تهران، انتشارات رشد.
- سلیمی، ع؛ جوکار، ب؛ نیک‌پور، ر. (۱۳۸۸). ارتباطات اینترنتی در زندگی: بررسی نقش ادراک حمایت اجتماعی و احساس تنهایی در استفاده از اینترنت. مطالعات روانشناختی، ۵(۳): ۸۸-۱۰۲.
- سپهریان‌آذر، ف؛ محمدی، ن؛ بلوتک، ح. (۱۳۹۳). بررسی میزان شیوع قلدری و مقایسه پیشرفت تحصیلی، سلامت عمومی و خودکارآمدی اجتماعی در نوجوانان با رفتاری قلدری و عادی. پژوهش‌های کاربردی در روانشناسی تربیتی، ۱(۲): ۲۳-۳۲.
- شیری، ا؛ ولی‌پور، م؛ مظاهری، م. (۱۳۹۲). مقایسه‌ی مهارت‌های اجتماعی و مشکلات روانشناختی در دانش‌آموزان قلدر، قربانی و عدم‌درگیر. روانشناسی تحولی، ۱۰(۳۸): ۱۲۰-۱۰۲.
- ظروفی، م. (۱۳۹۲). بررسی رابطه پذیرش اجتماعی با مهارت‌های اجتماعی بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی شبستر. مطالعات جامعه‌شناسی، ۵(۱۹): ۹۱-۱۱۰.
- علی‌وردی‌نیا، آ؛ سهرابی، مریم. (۱۳۹۴). تحلیل اجتماعی قلدری در میان دانش‌آموزان مطالعه‌ی موردی دوره‌ی متوسطه‌ی شهر ساری. مطالعات توسعه اجتماعی و فرهنگی، ۴(۱): ۹-۳۹.
- گنجی، ح. (۱۳۸۰). ارزشیابی شخصیت. تهران، انتشارات ساوالان.
- نصری، ش؛ خسرو جاوید، م؛ صالحی، ا؛ حسین‌خانزاده، ع. (۱۳۹۴). تاثیر آموزش گروهی مهارت‌های

- شناختی-اجتماعی بر پرخاشگری و پذیرش اجتماعی کودکان پیش دبستانی. علوم رفتاری، ۹(۱): ۱۹-۲۶.
- هادیان، م. (۱۳۸۷). بررسی ارتباط ادراک اجتماعی و کنترل خشم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور اصفهان.
- یارمحمدیان، م.ح؛ مولوی، ح؛ ایران پورمبارکه، ا. (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین دوستی‌های دو جانبه، پذیرش همسالان، خودپنداره و سازگاری اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال سوم راهنمایی شهر اصفهان. مطالعات تربیتی و روانشناختی، ۴(۲): ۲۰-۵.
- یزدخواستی، ف. (۱۳۸۹). رابطه درک تعامل اجتماعی با خطرپذیری و مهار خشم در دانشجویان. روانشناسی تحولی، ۷(۲۶): ۱۸۷-۱۹۱.

- Black, S., Weinles, D. & Washington, E. (2010). Victim Strategies to Stop Bullying. *Youth Violence Juv Justice*, 8(2): 138-147.
- Brener, N.D., Collins, J.L., Kann, L. Warren, C.W. & Williams, B.I. (1995). Reliability of the youth risk behavior survey questionnaire. *Am J Epidemiol*, 141(6): 575-580.
- Crowne, D.P. & Marlowe, D. (1996). A new Scale of social desirability independent of psychopathology. *J consult psychol*, 24(4): 349-354.
- Catie, C.W.L. & Cecilia, M.S.M. (2016). The mediating role of social support in the relationship between psychological well-being and health-risk behaviors among Chinese university students. *Health Psychol Open*, 3(2): 2055102916678106.
- Chen, J. K. & Astor, R. A. (2010). School Violence in Taiwan: Examining how western risk factors predict school violence in an Asian culture. *J Interpers Violence*, 25(8): 1388-1410.
- Cook C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E. & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *Sch Psychol Q*, 25(2): 65-83.
- Cantone, E., Piras A.P., Vellante, M., Preti, A., Daniëlsdóttir, S. & et al. (2015). Interventions on Bullying and Cyberbullying in Schools: A Systematic Review. *Clin Pract Epidemiol Ment Health*, 11: 58-76.
- Cunningham, J.B. & Mccrum Gardner, E. (2007). Power, effect and sample size using G Power. Practical issues for researchers and members of research ethics committees. *Evidence Based Midwifery*, 5(4): 132-136.
- Espelage D. L. & Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2: 123-142.
- Hatfield, A. (2002). Family education: Theory and practice. sanfransisco, Jossey-Bass: 32-37.
- Hwang, I.C., Park, K.H., Kim, J.J., Yim, J., Ko, K.P., Bae, S.M. & Kyung, S. Y. (2017). Perceived Social Support as a Determinant of Quality of Life Among Medical Students: 6-Month Follow-up Study. *Acad Psychiatry*, 41(2):180-184.
- Harvey, M., Treadway, D. & Heames, J.T. (2009). Bullying in the 21st century global organization: An ethical perspective. *J Bus Ethics*, 85: 27-40.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S.D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M. & et al. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *J Adolesc*, 34(4): 639-652.
- Glass, C. V. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on learning, information age. Greenwich: Publishing, Inc.
- Johnson, E. J. & Tversk, A. (1983). Affect, generalization, and the perception of risk. *J Pers Soc Psychol*, 45(1): 20-31.

- Jibeen, T. (2016). Perceived Social Support and Mental Health Problems Among Pakistani University Students. *Community Ment Health J*, 52(8): 1004-1008.
- Kokkinos M. C. & Kipritsi E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Soc Psychol Edu*, 15: 41-58.
- Kyung, H. P., Dong-hee, K., Kyoung, K., Young Hoon, Y., Jae Hoon, J. & et al. (2015). The relationships between empathy, stress and social support among medical students. *Int J Med Educ*, 6: 103-108.
- Lewis, S. E. (2006). Recognition of Workplace Bullying: A Qualitative Study of Women Targets in the Public Sector. *J Community Appl Soc Psychol*, 16: 119-135.
- Lin, N. (2001). *A Theory of Social Structure and Action*. Ed. New York, Cambridge University.
- Marshall, M. (2012). Teachers perceived barriers to effective bullying intervention. Presented in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. College of Education Georgia State University.
- Orpinas, P. & Frankowski, R. (2001). The aggression scale: a self-report measure of aggressive behavior for young adolescents. *J Early Adolescence*, 21(1): 50-67.
- Patchin, J.W. & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: A Test of General Strain Theory. *Youth Soc*, 43(2): 727-751.
- Pamukçu, B. & Meydan, B. (2010). The role of empathic tendency and perceived social support in predicting loneliness levels of college students. *Social and Behavioral Sciences*, 5: 905-909.
- Sarbescu, P., Costea, I. & Rusu, S. (2012). Psychometric properties of the Marlowe- Crown Social Desirability Scale in a Romanian sample. *Procedia Soc Behav Sci*, 33: 707-711.
- Sliwa, J. & Freiwald W.A. (2017). A Dedicated Network for Social Interaction Processing in the Primate Brain. *Science*, 356(6339): 745-749.
- Shetgiri, R. (2013). Bullying and Victimization Among Children. *Adv Pediatr*, 60(1): 33-51.
- Tsitsika, A.K., Barlou, E., Andrie, E., Dimitropoulou, C.h., Tzavela, E.C. & et al. (2014). Bullying Behaviors in Children and Adolescents: An Ongoing Story. *Front Public Health*, 2: 7.
- Warren, J.I., Stein, J.A. & Grella, Ch.E. (2007). Role of social support and self-efficacy in treatment outcomes among clients with co-occurring disorders. *Drug and Alcohol Dependence*, 89(2-3): 267-274.
- Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S. & Farley G. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *J Person Asses*, 52(1): 30-41.
- Zamani-Alavijeh, F., Raeesi Dehkordi, F. & Shahry, P. (2017). Perceived social support among students of medical sciences. *Electron Physician*, 9(6): 4479-4488.