

مقایسه نیمرخ روانی - تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی قلدر و عادی: بررسی قلدری، ویژگی های شخصیتی، خود کارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی

شهرام واحدی^۱، مینا غفارزاده^۲، علی قره داغی^۳

^۱استاد روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

^۲دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران (نویسنده مسئول)

^۳استادیار روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه نیمرخ روانی - تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی قلدر و عادی در تبریز انجام شد. روش پژوهش از نوع علی - مقایسه ای بوده که به شیوه نمونه گیری خوشه ای ۳۸۴ دانش آموز پایه دوم دبیرستان انتخاب شد. شرکت کنندگان در این پژوهش پرسشنامه های قلدر- قربانی اولویوس، مورگان و جینکز، یسن چن و شخصیت نئو را تکمیل نمودند و از معدل نیمسال آنان برای سنجش پیشرفت تحصیلی استفاده گردید. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش آماری تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) استفاده شد. نتایج به دست آمده نشان داد که میان دو گروه دانش آموزان دبیرستانی قلدر و عادی از بین متغیرهای تحصیلی: خود کارآمدی تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و در ویژگی های شخصیتی عامل های با وجدان بودن، توافق پذیری تفاوت معنی داری وجود دارد ($P < 0/05$). دانش آموزان عادی عملکرد تحصیلی بهتری نسبت به دانش آموزان قلدر داشتند و میانگین نمرات دانش آموزان قلدر در عامل های روان رنجوری بیشتر از دانش آموزان عادی بود. نتایج نشان داد قلدری در دانش آموزان پیامدهای شخصیتی و تحصیلی ناگواری را برای آن ها در مقایسه با دانش آموزان عادی به همراه دارد با توجه به یافته ها باید تمهیدات ویژه ای از نظر روانی و آموزشی برای دانش آموزان با رفتار قلدری در نظر گرفته شود.

واژه های کلیدی: نیمرخ روانی - تحصیلی، شخصیت، خود کارآمدی تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، قلدری

مقدمه

قلدری^۱ در مدرسه یکی از رفتارهای نامطلوب دوره‌ی نوجوانی است که به عنوان یک چالش مهم اخیراً نظر روان‌شناسان تربیتی را به خود جلب کرده است و موضوع محوری مطالعات زیادی بوده است (پاچین و هندوجا^۲، ۲۰۱۱؛ چن و اوی استور^۳، ۲۰۱۰؛ شلی^۴ و همکاران، ۲۰۲۱). قلدری یک مسئله عمده اجتماعی و آموزشی است که در سرتاسر جهان خانواده‌ها، دانش‌آموزان و مدارس با آن درگیر هستند (یونگ، فورسا، بایرکت و اسلا^۵، ۲۰۱۴). قلدری پدیده‌ای ناآشنا نیست و اعتقاد بر این است که با زمان پیدایش مدرسه هم آمیخته است و در نسل‌های پی در پی، دانش‌آموزان عادت به آزار اذیت رساندن به همسالان و همکلاسان خود داشته‌اند. اصطلاحات قلدری و آزار و اذیت، قربانی کردن همتایان در ادبیات علمی مورد استفاده قرار گرفته‌اند که به رفتارهای پرخاشگرانه اشاره دارند به این معنی اعمالی که بارها انجام می‌شوند و در روابط بین فردی اختلاف قدرت وجود دارد (پاپانیکولا، چاتزیکوسما و کیلوو^۶، ۲۰۱۱؛ یزنبرگ و السما^۷، ۲۰۰۵). همچنین، قلدری یک پدیده چند بعدی است که از پیچیدگی روابط خانوادگی، روابط همسالان، جامعه و فرهنگ حاصل می‌شود. پیچیدگی قلدری و قربانی شدن نشان می‌دهد که این نوع رفتارها هم آشکار و هم نهان است. نحوه تربیتی و ارتباط نامناسب خانوادگی نقش بسیار مهمی و کلیدی در روش ناسازگارانه و مشکلات رفتاری فرزندان دارد (اسویر و دال^۸، ۲۰۰۱؛ گرانفسکی و کرایج^۹، ۲۰۰۶). علاوه بر این، قلدری به دو صورت مستقیم و غیرمستقیم صورت می‌گیرد و ممکن است در موقعیت‌های مختلف مانند مدرسه، مسیر مدرسه، محله یا اینترنت رخ دهد (گلادن، ویوول کانتور و هامبرگر^{۱۰}، ۲۰۱۴). قلدری شکل آشکار رفتار پرخاشگری است که به صورت عمدی، آسیب‌زا و پایا است. با توجه به تعریف ارائه شده می‌توان قلدری را به صورت بد رفتاری که بیش از یکبار رخ می‌دهد به صورت عمدی، آسیب‌زا باشد (جسمانی یا روان‌شناختی) و عدم تعادل قدرت تعریف کرد (بین^{۱۱}، ۲۰۰۸).

برخی از ویژگی‌های تمایز کننده قلدرها از رفتارهای پرخاشگری ساده، داشتن رفتارهای هدفمند است، نه اقداماتی که به صورت تصادفی باشد و قلدرها اغلب در بین همسالان خود نسبت به کودکانی که رفتار پرخاشگری ساده دارند محبوب هستند (سارازان^{۱۲}، ۲۰۰۲). همچنین، قلدری دارای اشکال مختلف است که عبارتند از: الف) قلدری کلامی شامل استفاده از

^۱bullying^۲Patchin & Hinduja^۳Chen & Avi Astor^۴Shelley^۵Young-Jones, Fursa, Byrket & Sly^۶Papanikolaou, Chatzikosma, Kleio^۷Eisenberg & Aalsma^۸Swearer & Doll^۹Garnefski & Krraij^{۱۰}Gladden, Vivolo – kantor & Hamburger^{۱۱}Bean^{۱۲}Sarazen

کلمات برای توهین کردن، تحقیر کردن، ارباب و تهدید کردن، لقب دادن و برجسب زدن بر روی فرد قربانی است (ونگ، اینوتی و نانسِل، ۲۰۰۹). ب) قلدری سایبری بصورت آزار و اذیت از طریق تلفن‌های همراه (پیام‌های متنی و تصویری/ویدئویی و ...)، اینترنتی (از طریق ایمیل، اتاق چت، وب سایت‌ها) (اسمیت، مهدوی و کاروالو، ۲۰۰۸)، ج) قلدری فیزیکی بصورت کتک زدن، سیلی زدن، هل دادن، سر کسی را داخل توالت فرنگی کردن و سیفون کشیدن، تف کردن، جلوی پای کسی پا انداختن، تحقیر کردن، دزدیدن، نیشگون گرفتن و... اشاره کرد (بین، ۲۰۰۸)؛ د) قلدری رابطه ای که ویژگی مهم آن نسبت به قلدری فیزیکی و کلامی، غیرمستقیم و روان‌شناختی بودن آن است که در این صورت احتمال نادیده گرفته شدن آن وجود دارد، در نتیجه به فرد قربانی آسیب می‌رساند (ریورز و اسمیت، ۱۹۹۴). تحقیقات در زمینه قلدری حاکی از این است که میزان شیوع قلدری متفاوت و بسیار زیاد است به طوری که از ۸/۸ درصد قربانی-قلدری شدند و ۱۰/۶ درصد به قلدری کردن علیه دیگران اقرار کردند (نانسل، اورپک و پیلا، ۲۰۰۱). کریچ، هارل فیسچ و فوگل گرینوالد (۲۰۰۹) یافته‌های پژوهش سال‌های ۲۰۰۶ و ۲۰۰۵ را در پروژه HBSC^۸ بررسی کردند داده‌های مطالعه از ۴۰ کشور اروپایی و ایالات متحده آمریکا، کانادا، روسیه و اوکراین گردآوری شده بود نتیجه پژوهش نشان داد میزان شیوع قلدری ۱۰/۷۸ درصد، قربانی ۱۲/۶ درصد و قلدر-قربانی ۳/۶ درصد بود. در بررسی گرمارودی، امیدواری و جعفرپور (۲۰۱۴) بیش از ۵۵ درصد از دانش‌آموزان دبیرستانی رفتار قلدری داشتند، که بر این اساس شیوع رفتار قلدری در بین نوجوانان ایرانی بسیار نگران کننده است. نوجوانان درگیر در رفتارهای قلدری در معرض خطر بیشتری برای ابتلاء به اختلالات روانی-اجتماعی و رفتارهای مجرمانه در سال‌های بعدی خود هستند. همین‌طور نتایج تحقیق ایوبی، نظرزاده، بیدل، بهرامی، رحیمی و دل‌پیشه (۱۳۹۲) بر روی ۱۰۶۴ دانش‌آموز پسر دبیرستانی در شهرستان زنجان نشان داد که شیوع قلدری برابر با ۲۶/۳ درصد بود. کودکان به دلایل مختلف قلدری را تجربه می‌کنند که در این میان عواملی مانند خانواده ناکارآمد، محتوای نامناسب مطالب درسی یا به دلیل این که چالش برانگیز نیستند و همچنین عدم فهم مطالب درسی منجر می‌گردد، دانش‌آموزان در مدرسه بی‌حوصله می‌شوند و ممکن است از طریق آزار و اذیت دیگران احساس خوشحالی و خشنودی بدست آورند (ریگبی، ۲۰۰۷).

از جمله عواقب قلدری می‌توان استرس (دآندا و همکاران، ۲۰۰۰)، افسردگی (درویشی و لالا، ۲۰۱۹)، افت تحصیلی (ارشاد و اسلم، ۲۰۱۷)، اضطراب (رومانو و باتلر، ۲۰۱۹) را ذکر کرد. از این رو، قلدری پدیده‌ای است که مانع

^۸Wang, Innotti & Nansel

^۹Smith, Mahdavi & Carvalho

^{۱۰}Rivers & Smith

^{۱۱}Nansel, Overpeck & Pilla

^{۱۲}Craig, Harel-Fisch & Fogel-Grinval

^{۱۳}Health Behavior in school – aged children

^{۱۴}Garmaroudi, Omidvari & Jafarpour

^{۱۵}Rigby

^{۱۶}De anda & et al

^{۱۷}Dervishi & Lala

^{۱۸}Arshad & Aslam

رشد احساس سلامت عاطفی و اجتماعی دانش آموزان می‌شود، بنابراین بر روی موفقیت تحصیلی و اجتماعی تاثیر می‌گذارد. باس ورث، اسپلیج و سیمون (۱۹۹۹)، در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند افراد قلدر حس تنفر نسبت به مدرسه دارند، اغلب گرایش دارند تا عملکرد ضعیفی را نشان دهند. روان شناسان به این نتیجه رسیدند که کودکانی که رفتار ضد اجتماعی دارند، میزان بالایی از افت تحصیلی را نشان می‌دهند (فارمر، ۲۰۰۲). پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان زمانی که قلدری رخ می‌دهد تحت تاثیر قرار می‌گیرد. مطالعات نشان می‌دهد قلدری، شخص قلدر را تحت تاثیر قرار می‌دهد و به او آسیب می‌رساند، زیرا در کلاس تمرکز خود را از دست می‌دهد و به همین دلیل احساس ترس می‌کند که در کلاس شرکت کند. همچنین به میزان انگیزش، علاقه و توجه آن‌ها در کلاس درس تاثیر می‌گذارد (مدهاوان، ۲۰۱۸؛ اسپرینگ، اینوتی، نانس، ۲۰۰۷). بلوتک، سپهریان آذر (۱۳۹۳)، در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که دانش آموزان قلدر شکست تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند و برای جبران احساس حقارت ناشی از شکست، همتایان خود را مورد آزار قرار می‌دهند.

قلدری علاوه بر خشونت به طور منحصر بفردی با پیشرفت تحصیلی پایین ارتباط دارد (استارم، سورسن، لارسن و دیب، ۲۰۱۴). همچنین قلدری در مدرسه با پیشرفت تحصیلی پایین در ریاضی و خواندن رابطه دارد (کونیشی، هایمل، زومبو و لی، ۲۰۱۰). فقدان خود کارآمدی اثر منفی بر روی تعامل و رفتار افراد می‌گذارد؛ بنابراین نمرات پایین در مقیاس خود کارآمدی می‌تواند با رفتار پرخاشگری یا قلدری مرتبط باشد (ناتویگ و البرکتسن، ۲۰۰۲؛ زولینگ و والویس، ۲۰۱۹). از سوی دیگر خود کارآمدی با قلدری همبستگی منفی دارد (کوکینوز، ۲۰۱۲). همچنین خود کارآمدی تحصیلی پایین با صلاحیت اجتماعی پایین و رویدادهای منفی در زندگی همراه است (جانسون رید، دیویس، ساندرس، ویلیامس و ویلیامس، ۲۰۰۴).

خود پنداره تحصیلی به عنوان ادراک دانش آموز از صلاحیت خود در رابطه با موضوعات خاص در مدرسه اطلاق می‌گردد (کاپاتو، ۲۰۱۴). خود پنداره دانش آموزان نقش مهمی در قلدری دارد و قلدری خود پنداره آن‌ها را تحت تاثیر قرار

^۱Romano & Butler

^۲Bosworth, Espelage & Simon

^۳Farmer

^۴Madhavan

^۵Spriggs, Iannotti & Nansel

^۶Strøm, Thoresen, Larsen & Dyb

^۷Konishi, Hymel, Zumbo & Li

^۸Natvig & Albrektson

^۹Zullig & Valois

^{۱۰}Kokkinos

^{۱۱}Jonson-Reid, Davis, Saunders, Williams & Williams

^{۱۲}Caputo

می‌دهد، دانش آموزان با رفتار قلدری خود پنداره کمتری را دارند (رولولد، ۲۰۱۳). به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان قلدر، خود پنداره تحصیلی پایین تری از دانش‌آموزان غیر قلدر دارند (فارست، ۱۹۹۶). دانش‌آموزان با خود پنداره مثبت تمایل دارند که رفتارهای مطلوب اجتماعی را نشان دهند (جیس وال و چودهوری، ۲۰۱۴). بنابراین، کودکان با خود پنداره بالا تمایل کمتری برای داشتن رفتارهای قلدری دارند (جوتیک و میکانویچ، ۲۰۱۴).

علاوه بر این، ویژگی‌های شخصیتی فرد قلدر در قلدری موثر است، جورج کلی (۱۹۵۷، به نقل از خوروش، ۱۳۹۴) شخصیت را روش خاص هر فرد برای جستجوی جهت تفاسیر معانی زندگی می‌داند. در پژوهشی مربوط به قلدری و پنج عامل بزرگ شخصیت توافق پذیری، با وجدان بودن، گشودگی به تجربه و روان رنجوری در گروه قلدر کمتر و برون گرایی در گروه قلدر بیشتر از سایر گروه‌ها گزارش شده بود (دیفنهوس، ۲۰۱۴). اما در پژوهشی دیگر، بیشترین نمره در روان رنجوری برای گروه قربانی گزارش شده بود و در توافق پذیری و با وجدان بودن گروه قلدر از گروه قربانی نمره کمتری بدست آورده بودند (پالسن و نیلسن، ۲۰۱۴).

در مجموع با توجه به نتایج تحقیقات، بسیاری از متغیرهای روانی-تحصیلی (خود کارآمدی تحصیلی، خود پنداره تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی)، در قلدری نقش دارد. خود کارآمدی تحصیلی با اعتقاد به صلاحیت علمی، با قلدری همبستگی منفی دارد (کوکینوز، ۲۰۱۲). دانش‌آموزان با خود پنداره مثبت تمایل دارند که رفتارهای مطلوب اجتماعی را منعکس سازند (جیس وال و چودهوری، ۲۰۱۷). پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان زمانی که قلدری رخ می‌دهد، تحت تاثیر قرار می‌گیرد، در کلاس فاقد تمرکز می‌دهند، میزان انگیزش، علاقه و توجه آن‌ها در کلاس درس را تحت تاثیر قرار می‌دهد (مدهاوان، ۲۰۱۸؛ اسپرینگ و همکاران، ۲۰۰۷). از نظر ویژگی‌های شخصیتی توافق پذیری و با وجدان بودن در گروه قلدر در مقایسه با گروه قربانی کمتر گزارش شده است (پالسن و نیلسن، ۲۰۱۷). با توجه به مطالب مورد اشاره و مقایسه تحقیقات انجام یافته روشن می‌شود که تا کنون تحقیقی که به بررسی مقایسه‌ای نیمرخ مشکلات دانش‌آموزان قلدر و عادی بپردازد، صورت نگرفته است از این رو تحقیق حاضر به دنبال بررسی این مسئله بود که آیا بین نیمرخ دانش‌آموزان قلدر و عادی در متغیرهای روانی و تحصیلی تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر یک پژوهش علی - مقایسه‌ای است. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد. جامعه مورد مطالعه کل دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه شهرستان تبریز، ۳۴۶۵۸ نفر است که بر اساس نمونه‌گیری فرمول کوکران،

^۱Roleveld

^۲Forrest

^۳Jaiswal & Choudhuri

^۴Jevtić & Mikanović

^۵Diepenhorst

^۶Pallesen & Nielsen

۳۸۴ نفر انتخاب شدند (۱۹۲ دانش آموز دختر و ۱۹۲ دانش آموز پسر). بدین ترتیب از بین نواحی پنج گانه آموزش و پرورش شهرستان تبریز، نواحی ۲، ۳، ۵ به صورت تصادفی انتخاب شدند سپس ۱۲ مدرسه و از هر مدرسه دو کلاس به شکل تصادفی به عنوان نمونه انتخاب شد.

ابزار پژوهش:

الف) پرسشنامه قلدر – قربانی اولویوس (OBQ):^{۴۲} این پرسشنامه توسط اولویوس در سال (۱۹۹۶) ساخته شده است که شامل ۳۹ سوال در مقیاس لیکرت است به تجربیات دو ماه گذشته افراد درگیر در قلدری می‌پردازد و برای سنین ۱۱-۱۷ سال کاربرد دارد (هامبورگر، باسیل و ویول، ۲۰۱۴). ضرایب پایایی و ثبات درونی این پرسشنامه در یک پژوهش با حجم ۴۸۹۲۶ در حدود ۰/۸ - ۰/۹ بدست آمده است و ضریب اعتبار همگرایی سؤالات در دامنه ۴ - ۰/۶ گزارش شد (اولویوس، ۱۹۹۴). شهریار فر (۱۳۸۹) این پرسشنامه را هنجاریابی کرده است. اولویوس آلفای کرونباخ را برای زیر مقیاس های ارتکاب قلدری ۰/۷۸، قربانی شدن ۰/۸۶ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۷۷ بدست آمد.

ب) پیشرفت تحصیلی: در این پژوهش معدل نیمسال سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ دانش آموزان به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد.

ج) پرسشنامه خود کارآمدی تحصیلی (ESEQ):^{۴۳} برای بررسی این متغیر از پرسشنامه خود کارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز (۱۹۹۰) استفاده گردید. تعداد سؤالات این پرسشنامه ۳۰ سوال است که پس از ویرایش و انجام اصلاحاتی در مقیاس لیکرت ۵ درجه ای، از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم تنظیم شده است. سازنده مقیاس میزان همسانی درونی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش کرده است، جمالی، نوروزی و طهماسبی (۱۳۹۲) ضریب پایایی برای این پرسشنامه را ۰/۸۲ گزارش کردند (جمالی، نوروزی و طهماسبی، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ بدست آمد.

د) پرسشنامه خود پنداره تحصیلی (ESCQ):^{۴۴} این پرسشنامه را یسن چن ۶ سال (۲۰۰۴) ساخت و خود پنداره را در سه سطح عمومی، آموزشگاهی، غیر آموزشگاهی مورد سنجش قرار داد. این پرسشنامه از نوع خود گزارشی است که شامل ۱۵ عبارت بوده و پاسخ ها به صورت مقیاس لیکرتی چهار گزینه ای از کاملاً موافق (۴ نمره) تا کاملاً مخالف (۱ نمره)، نمره گذاری شده است و نمره گذاری همه عبارت ها مستقیم است (افشاری زاده، کارشکی و ناصریان، ۱۳۹۲). آلفای کرونباخ پرسشنامه از طریق دو نیمه کردن ۰/۹۲ گزارش شده است (مرعشیان، ۲۰۱۲) و در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۸۳ حاصل گردید.

^{۴۲}Olweus Bullying Questionnaire

^{۴۳}Hamburger, Basile & Vivolo

^{۴۴}Educational Self-Efficacy Questionnaire

^{۴۵}Educational Self-Concept Questionnaire

^{۴۶}Yi-Hsin chen

^{۴۷}Marashian

پ) پرسشنامه شخصیت نئو-فرم کوتاه (R-NEO) ^۴ برای اولین بار مک کری و کاستا (۱۹۸۵) پرسشنامه ای تحت عنوان نئو (NEO) ۱۸۵ ماده ای را تدوین کردند. فرم کوتاه این پرسشنامه ۶۰ ماده ای که ماده ها در یک طیف پنج رتبه ای لیکرت (۴-۰) مرتب شده اند. این ابزار پنج بعد شخصیتی روان رنجوری، برون گرایی، گشودگی به تجربه، توافق پذیری و وجدانی بودن را می سنجد و هر کدام دارای ۱۲ ماده می باشد که ضریب پایایی آن ها به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۷۹، ۰/۷۸ گزارش شده است. احدی (۱۳۸۶) ضریب روایی همگرا فرم کوتاه ۶۰ ماده ای و فرم ۲۴۰ ماده ای پرسشنامه شخصیتی نئو را ۰/۷۵ گزارش کردند (منصوری نژاد، بهروزی و شهینی ییلاق، ۱۳۹۴). کاستا و مک کری (۱۹۹۲) در یک پژوهش با حجم بالا (۱۵۳۹)، آلفای کرونباخ پرسشنامه را بین ۰/۶۸-۰/۸۹ گزارش کردند (دوان، انشورث و دونوان؛ ۲۰۱۷). در این پژوهش پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ بدست آمد.

یافته ها

براساس یافته های توصیفی ملاحظه می شود که به طور متوسط دانش آموزان در گروه عادی ($\bar{x} = 108/37$ ، $SD = 12/24$) خود کارآمدی تحصیلی بیشتری نسبت به دانش آموزان گروه قلدر ($\bar{x} = 98/01$ ، $SD = 17/03$) داشتند. همچنین دانش آموزان گروه عادی ($\bar{x} = 22/5$ ، $SD = 4/4$)، خودپنداره تحصیلی بیشتری نسبت به دانش آموزان گروه قلدر ($\bar{x} = 21/4$ ، $SD = 4/3$) داشته اند.

همچنین، پیشرفت تحصیلی گروه عادی ($\bar{x} = 17/15$ ، $SD = 1/73$) بیشتر از دانش آموزان گروه قلدر ($\bar{x} = 16/43$ ، $SD = 1/93$) بود. به طور کلی به نظر می رسد که در سه متغیر مذکور دانش آموزان گروه عادی میانگین بیشتری از دانش آموزان گروه قلدر داشتند. از لحاظ ویژگیهای شخصیتی، دانش آموزان گروه عادی ($\bar{x} = 24/55$ ، $SD = 6/73$) روان رنجوری کمتری نسبت به دانش آموزان گروه قلدر ($\bar{x} = 24/83$ ، $SD = 5/90$) داشته اند در حالی که میانگین سایر عامل های شخصیتی در بین دانش آموزان عادی بیشتر از دانش آموزان قلدر بود.

به منظور بررسی فرضیه ها و سوال پژوهش و تعیین معنی داری تفاوت میان دو گروه عادی و قلدر از تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) استفاده شد.

قبل از روش تحلیل واریانس، مفروضه های آن مورد بررسی قرار گرفت. در این راستا برای بررسی فرض برابری واریانس خطای متغیرها از آزمون لون استفاده شد. نتایج آزمون لون نشان داد که به جز متغیرهای «خود کارآمدی تحصیلی» و «باوجدان بودن» در پنج عاملی شخصیت واریانس ها همگن بودند ($P > 0/01$)، متغیرهای مذکور بعد از تبدیل داده ها با ریشه دوم تحلیل شدند.

آزمون M باکس برای بررسی همگنی ماتریس واریانس کواریانس مورد استفاده قرار گرفت. نتایج M باکس برای متغیرهای روانی-تحصیلی معنی دار نبود ($P > 0/01$). همچنین، شاخص های کجی و کشیدگی زیر قدر مطلق یک بود که حاکی از نرمال بودن داده ها بودند.

^۴Revised NEO Personality Inventory

^۵Dwan, Ownsworth & Donovan

^۶Leven

برای انجام تحلیل واریانس چند متغیره از آزمون T هتلینگ استفاده شد. مقدار F محاسبه شده برای متغیرهای تحصیلی $F(۸/۷۶) = F(۳, ۲۱۴)$ و برای متغیرهای روانی $F(۸/۴۷) = F(۳, ۲۱۴)$ معنی دار بود ($P < ۰/۰۱$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که بین گروه‌ها تفاوت معنی دار وجود دارد.

جدول ۱: تحلیل واریانس تک متغیره تفاوت گروه‌ها در متغیرهای مورد مطالعه

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	ضریب جزیی اتا
۵۵/۶۳	۱	۵۵/۶۳	۲/۹۲	۰/۰۸۹	۰/۰۱۳
۴۹۳۸/۹۸	۱	۴۹۳۸/۹۸	۲۵/۶۹	۰/۰۰۰	۰/۰۱۰۶
۲۳/۹۰	۱	۲۳/۹۰	۷/۳۷۲	۰/۰۰۷	۰/۰۳۳
۶۰۶/۶۴	۱	۶۰۶/۶۴	۲۵/۱۰۶	۰/۰۰۰	۰/۰۱۰۴
۹۴۸/۷۹	۱	۹۴۸/۷۹	۱۸/۵۷	۰/۰۰۰	۰/۰۷۹
۱۱/۲۴	۱	۱۱/۲۴	۰/۳۰۴	۰/۵۸	۰/۰۰۱
۳/۴۵	۱	۳/۴۵	۰/۰۸۲	۰/۷۷	۰/۰۰۰
۱۴/۰۰۳	۱	۱۴/۰۰۳	۰/۷۱۵	۰/۳۹	۰/۰۰۳

نتایج تحلیل واریانس تک متغیری جدول ۱ حاکی از آن است که از بین متغیرهای تحصیلی، فقط خود کارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی و از بین متغیرهای شخصیتی «توافق پذیری» و «باوجدان بودن» در سطح $P < ۰/۰۵$ معنی دار است، از سویی دیگر متغیرهای خود پنداره تحصیلی، روان رنجوری، گشودگی به تجربه، برون گرایی در بین گروه‌ها معنی دار نبود ($P > ۰/۰۵$).

بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر با هدف مقایسه نیمرخ روانی - تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی قلدر و عادی انجام شد. که نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خود کارآمدی تحصیلی دانش آموزان قلدر به طور معنی داری کمتر از دانش آموزان عادی بود. یافته‌های پژوهش حاضر در راستای نتایج مطالعات پیشین (انگوزی، ۲۰۱۴؛ کوکینوز، ۲۰۱۲؛ کین، ۲۰۱۵؛ جانسون رید و همکاران، ۲۰۰۳؛ اندرو، ۲۰۰۴؛ ناتویگ و البرکتسن، ۲۰۰۱) قرار دارد. در تبیین این یافته شایان ذکر است که خود کارآمدی می‌تولند انتخاب تکلیف، میزان انرژی که روی یک تکلیف سرمایه گذاری می‌شود و مدت زمانی که به تکلیف اختصاص داده می‌شود را تحت تاثیر قرار دهد. به عبارتی خود کارآمدی بر انتخاب تکلیف، تلاش، مداومت، مقاومت، موفقیت تحصیلی اثر می‌گذارد (انگوزی، ۲۰۱۴). خود کارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان نه تنها با قربانی شدن آن‌ها، بلکه با رفتار قلدری در آن‌ها مرتبط است بدین معنی که، دانش آموزانی که احساس خود کارآمدی تحصیلی دارند (اعتماد به نفس لازم برای انجام تکالیف و کارهای تحصیلی را دارند)، در شرایط قلدری دخالت چندانی ندارند. برای مثال تکنیک‌های یادگیری مشارکتی که جنبه‌های منفی رقابت را کاهش می‌دهند، نه تنها به دانش آموزان کمک می‌کند تا توانایی‌های شناختی خود را برای تنظیم

اهداف خود و عملکردشان و میزان همکاری با همسالان خود افزایش داده، بحث و منازعه کاهش می‌یابد و در نتیجه رفتارهای اجتماعی آن‌ها تقویت می‌شود (اندرو^{۲۰۰۴}). همچنین، طبق تحقیقات انجام گرفته بسیاری از رفتارهای پرخطر دانش آموزان به دلیل عزت نفس پایین آن‌ها می‌باشد. در واقع خود کارآمدی با افزایش عزت نفس در نوجوانان مانع از احساس خلاء در آنان می‌شود، در نتیجه از بروز بسیاری از رفتارهای منفی در آن‌ها جلوگیری می‌شود (پاجارس^{۲۰۰۶}).

همچنین، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که پیشرفت تحصیلی با قلدری رابطه معنی داری داشت. این یافته با نتایج تحقیقات (استارم و همکاران، ۲۰۱۳؛ اسپرینگ و همکاران، ۲۰۰۷؛ کونیشی و همکاران، ۲۰۱۰؛ مدهاوان ۲۰۱۸) همسو بود. این یافته را می‌توان چنین توجیه نمود که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان زمانی که قلدری رخ می‌دهد، تحت تاثیر قرار می‌گیرد، سطح بالایی از قلدری در مدرسه با نمرات پایین در خواندن و ریاضی همراه است. روابط بین فردی در مدرسه پیشرفت تحصیلی را تحت تاثیر قرار می‌دهد. به این معنی که دانش‌آموزی که رابطه مثبتی با معلم و سایر دانش‌آموزان دارد، از پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردار می‌شود (کونیشی و همکاران، ۲۰۱۰). افراد قلدر معمولاً توان مهار رفتار خشونت آمیز خود را ندارند و این چنین رفتارهایی در عملکرد مدرسه و همسالان اختلال ایجاد می‌کند، همچنین بر احساس آرامش و امنیت فرد قربانی تاثیر منفی دارد در نتیجه اضطراب ناشی از قلدری یادگیری را مشکل، تمرکز را کم و در نتیجه بر پیشرفت تحصیلی اثر سوء دارد (دادگر، ۱۳۸۹). قلدری علاوه بر خشونت بطور منحصر به فردی با پیشرفت تحصیلی پایین ارتباط دارد (استارم و همکاران، ۲۰۱۳). نتایج پژوهش نشان داد که خود پنداره تحصیلی با قلدری رابطه معنی داری نداشت.

از نظر ویژگی شخصیتی توافق پذیری و با وجدان بودن با قلدری رابطه معنی داری داشتند، بدین صورت که دانش‌آموزان قلدر در متغیرهای توافق پذیری و با وجدان بودن نمره میانگین کمتری از دانش‌آموزان عادی بدست آوردند که با نتایج پژوهش‌های (دیفنهورس، ۲۰۱۴؛ پالسن و نیلسن، ۲۰۱۷) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت بعد توافق پذیری بیانگر میزان اعتماد و توافق با دیگران است و افرادی که در این عامل نمره بالایی کسب می‌کنند به دیگران اعتماد می‌کنند و حس همکاری در آن‌ها زیاد است و افرادی که نمره پایین می‌گیرند بد بین و بی اعتماد هستند و با دیگران هیچ گونه توافق و همکاری ندارند (گروسی فرشی، مهریار و قاضی طباطبایی، ۱۳۸۰) و نیز توافق پذیری را می‌توان بصورت نوع دوستی و همدلی با دیگران در مقابل تمایل به محافظت از منافع شخصی خود تعریف کرد (کاستا و مک کری، ۱۹۹۳^۴). به اعتقاد ساتن و اسمیت (۱۹۹۹). کودکان قلدر توانایی ذهنی بالایی دارند که می‌توانند توانایی‌ها و افکار و خواسته‌های دیگران را بخوانند و از آن‌ها به نفع خود استفاده کنند. همچنین، توانایی درک و دستکاری اطلاعات در دیگران را دارند. به عبارتی زمینه و مهارت قلدری تا حد زیادی مبتنی بر توانایی درک یا دستکاری ذهن دیگران است. عامل با وجدان بودن با میزان کفایت، نظم و ترتیب، مسئولیت پذیری، تلاش برای موفقیت، خویشتن داری، محتاط در تصمیم‌گیری رابطه دارد. به نظر می‌رسد عامل با وجدان بودن احساس مسئولیت و همچنین نیاز به پیشرفت را معین می‌سازد، افرادی که در این عامل نمره بالایی را بدست می‌آورند در جنبه‌های دیگر زندگی شان نیز پیشرفت زیادی دارند و به عنوان افرادی وظیفه‌شناس، با اراده شناخته می‌شوند (گروسی فرشی، مهریار و قاضی طباطبایی، ۱۳۸۰). همچنین، فردی هدفمند، با اراده و مصمم در مقایسه با افراد کم تحرک در رسیدن به اهداف (کاستا

^۲Andreou

^۳Pajares

^۴Costa, McCrae

^۵Sutton, Smith

و مک کری، ۱۹۹۲) عنوان می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان استنباط نمود که ویژگی‌های فردی می‌توانند نقش مهمی در دستیابی به قدرت اجتماعی داشته باشند. نوجوانان به طور مداوم برای بدست آوردن موقعیت اجتماعی مبارزه می‌کنند و با چالش‌هایی علیه یکدیگر (همسالان) روبرو هستند. طبق نظریه غلبه اجتماعی کودکان و نوجوانان با رفتارهای پرخاشگرانه و قلدری تلاش می‌کنند یک سلسله مراتب اجتماعی را در رسیدن به اهداف سازمان دهند (ادامز^۵، ۲۰۰۹). در مجموع می‌توان گفت قلدری دانش آموزان با متغیرهای تحصیلی از جمله خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی و همچنین با عامل‌های توافق‌پذیری و با وجدان بودن رابطه منفی معنی‌داری دارد.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که یافته‌های این پژوهش، در جامعه محدود به دانش آموزان دبیرستانی بدست آمده است، بنابراین در تعمیم یافته‌ها به سایر گروه‌ها و جمعیت‌ها باید جانب احتیاط رعایت شود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، روی جمعیت‌های دیگری از افراد و با سنین مختلف به پژوهش بپردازند. همچنین توصیه می‌گردد پژوهش حاضر با سایر گروه‌های درگیر در قلدری مانند قلدر-قربانی، تماشاچی و طرفدار قلدری انجام گردد. بدلیل نبود برنامه مشخص در سطح آموزش و پرورش برای مقابله با قلدری پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی ضد قلدری جهت افزایش اطلاعات دانش آموزان و عوامل مدرسه و راهکارهایی برای پیشگیری و مقابله با آن تدوین و عملیاتی شود. با ارزیابی‌های روان‌شناختی این امکان وجود دارد که بتوان در سنین پایین‌تری نوجوانان و دانش آموزان مستعد قلدری را به شناسایی نمود و مقدمات لازم برای به کارگیری مداخلات موثر را فراهم آورد (نسرین خدمتی، ۱۳۹۹). همانگونه که بحث شد یکی از عوامل موثر در قلدری، ویژگی شخصیتی است در واقع با شناسایی دانش آموزان مستعد قلدری و با آموزش‌هایی از قبیل مدیریت تعارض و حل مساله به آنان کمک کرد. به مدیران و معلمان مدرسه نیز پیشنهاد می‌شود از طریق رفتارهای ارتقاء دهنده خود کارآمدی تحصیلی، افزایش انگیزه و علاقه در کلاس و شیوه‌های بروز تدریس رفتارهای قلدری را کاهش دهند.

تشکر و قدردانی: این مقاله مستخرج شده از پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز در سال ۱۳۹۹ می‌باشد. از کلیه دانش آموزان و مسئولین مدارس که جهت انجام پژوهش حاضر همکاری صمیمانه داشتند، نهایت تقدیر و تشکر را داریم.

تضاد منافع: پژوهش حاضر بدون هیچ گونه حمایت مالی از جانب سازمان‌ها و مراکز علمی و پژوهشی صورت گرفت است و هیچ گونه تضاد منافی ندارد.

منابع

- ایوبی، عرفان، نظرزاده، میلاد، بیدل، زینب، بهرامی، ابوالفضل، رحیمی، محسن و دل‌پیشه، علی (۱۳۹۲). شیوع قلدری، آسیب عمدی به خود و عوامل مرتبط با آن در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی. *مجله اصول بهداشت روانی*، دوره ۱۵، شماره ۱، ص ۵-۱۶.
- بلوتک، حسین؛ سپهریان آذر، فیروزه و محمدی، نادر (۱۳۹۳). بررسی میزان شیوع قلدری و مقایسه پیشرفت تحصیلی، سلامت عمومی و خودکارآمدی اجتماعی در نوجوانان با رفتارهای قلدری و عادی، *مجله پژوهش‌های کاربردی در روانشناسی تربیتی*، ۱(۳)، صص ۱۵۲-۱۳۵.

^۵Adams

جمالی، مکيه؛ نوروزی، آزيتا و طهماسبی، رحيم. (۱۳۹۲). عوامل موثر بر خود کارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۱۳۹۲-۹۳. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۳(۱)، صص ۶۲۹-۶۴۱.

خوروش، مهدی (۱۳۹۴). روانشناسی شخصیت، اصفهان، انتشارات سنا، ص ۲۶۴.
دادگر، راحله (۱۳۸۹). ۹ راهکار درباره پیش گیری از قلدری، نشریه تعلیم و تربیت/استثنایی، شماره ۱۰۲ صص ۶۸-۷۳.
گروسی فرشی، میرتقی؛ مهریار، امیرھوشنگ و قاضی طباطبایی، محمود (۱۳۸۰). کاربرد آزمون شخصیتی نیو و بررسی تحلیل ویژگی ها و ساختار عامل آن ها در دانشجویان دانشگاه های ایران، *فصلنامه علمی- پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهر/*، ۱۱(۳۹)، صص ۱۷۳-۱۹۸.

منصوری نژاد، راضیه؛ بهروزی، ناصر و شهنی ییلاق، منیجه (۱۳۹۴). رابطه علی پیوند والدینی با قلدری در مدرسه با میاجی گری ویژگی های شخصیتی دانش آموز و کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز: یک مدل پیشنهادی دو فصلنامه مشاهده کاربردی، ۵(۱)، صص ۶۲-۴۱.

Adams, A. L. (2009). *Sticks and Stones. Social dominance, Bullying and early Adolescent boys*. Master thesis. University of kwazulu natal.

Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 297-309.

Arshad, M., & Aslam, M. (2017). ACADEMIC PERFORMANCE. *The Professional Medical Journal*, 24(07), 977-980.

Beane, A. L. (2008). Protect your child from bullying: Expert advice to help you recognize, prevent, and stop bullying before your child gets hurt. *John Wiley & Sons, U.S: Jossey Bass*.

Caputo, A. (2014). Psychological correlates of school bullying victimization: Academic self-concept, learning motivation and test anxiety. *International Journal of Educational Psychology*, 3(1), 69-99.

Chen, J. K., & Avi Astor, R. (2010). School violence in Taiwan: Examining how Western risk factors predict school violence in an Asian culture. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(8), 1388-1410.

Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and individual differences*, 13(6), 653-665.

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International journal of public health*, 54(2), 216-2۲۴.

De Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J., ... & Weiss, R. (2000). Stress, stressors and coping among high school students. *Children and youth services review*, 22(6), 441-463.

Dervishi, E., Lala, M., & Ibrahimi, S. (2019). School bullying and symptoms of depression. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 2, 48-55.

Diepenhorst, A. (2014). Big Five Personality Traits and Bullying. *Bachelor Thesis Tilburg University*.

- Dwan, T., Ownsworth, T., Donovan, C., & Lo, A. H. Y. (2017). Reliability of the NEO Five Factor Inventory short form for assessing personality after stroke. *International psychogeriatrics*, 29(7), 1157-1168.
- Eisenberg, M. E., & Aalsma, M. C. (2005). Bullying and peer victimization: Position paper of the Society for Adolescent Medicine. *Journal of Adolescent Health*, 36(1), 88-91.
- Farmer, T. W. (2000). The social dynamics of aggressive and disruptive behavior in school: Implications for behavior consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(3-4), 299-321.
- Forrest, W. (1996). *Self-concept differences between bullied and non-bullied children*. Thesis of bachelor of Education with honours, at the Faculty of education, Edith Cowan University.
- Garmaroudi, G., Mohammad, K., Omidvari, S., & Jafarpour, S. (2014). Prevalence of Bullying and its Associated Factors among Iranian Middle School Students. *Health Education and Health Promotion*, 2(3), 9-20.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1659-1669.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying surveillance among youths: *Uniform definitions for public health and recommended data elements*. U.S.
- Hamburger, M. E., Basile, K. C., & Vivolo, A. M. (2011). Measuring bullying victimization, perpetration, and bystander experiences; *a compendium of assessment tools*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Jaiswal, S. K., & Choudhuri, R. (2017). Academic Self Concept and Academic Achievement of Secondary School Students. *American Journal of Educational Research*, 5(10), 1108-1113.
- Jevtić, B., & Mikanović, B. (2018). Students of physical education and sports as victims and bullies, their academic self-concept and interpersonal trust within the family. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 283-293.
- Jonson-Reid, M., Davis, L., Saunders, J., Williams, T., & Williams, J. H. (2005). Academic self-efficacy among African American youths: Implications for school social work practice. *Children & schools*, 27(1), 5-14.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social psychology of education*, 15(1), 41-58.
- Khedmati, N. (2020). The role of satisfying basic psychological needs and self-compassion in predicting bullying in high school students. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 9(2), 65-72.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student—teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian journal of school psychology*, 25(1), 19-39.
- Madhavan, V. (2018). Bullying and academic performance among school children. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*, 118(5), 587-602.

- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of youth and adolescence*, 30(5), 561-575.
- Ngozi, U. F. (2014). Perceived effects of neuroticism, emotional intelligence and self-efficacy on bullying behavioral of students. *British journal of educational, society and behavioral science*, 4, 1150-1761.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of school based intervention program. *Journal of child psychology psychiat.* 7, 1171-1190.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 339-367.
- Pallesen, S. Nielsen, M. B. Mageroy. N. Andreassen, C. S. Einarsen, S. (2017). An Experimentl Study on the Attribution of Personality Traits to Bullies and Targets in a Workplace Setting. *Journal of Frontries in Psychology*, 8, 1_7.
- Papanikolaou, M., Chatzikosma, T., & Kleio, K. (2011). Bullying at school: the role of family. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 433-442.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: A test of general strain theory. *Youth & Society*, 43(2), 727-751.
- Rigby, K. (2007). Bullying in schools: And what to do about it. *Aust Council for Ed Research*. Australia: ACER press.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive behavior*, 20(5), 359-368.
- Roleveld, W. (2011). The relationship between bullying and the self-concept of children. *Journal of social cosmos*, 2, 111-116.
- Romano, I., Butler, A., Patte, K. A., Ferro, M. A., & Leatherdale, S. T. (2019). High School Bullying and Mental Disorder: an Examination of the Association with Flourishing and Emotional Regulation. *International Journal of Bullying Prevention*, 1-12.
- Sarazen, j. (2002). Bullies and their victims: identification and interventions (master's thesis). *University of wisconsin shwt, US*.
- Shelley, W. W., Pickett, J. T., Mancini, C., McDougale, R. D., Rissler, G., & Cleary, H. (2021). Race, bullying, and public perceptions of school and university safety. *Journal of interpersonal violence*, 36(1-2), NP824-NP849.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385.
- 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*, 41(3), 283-293.
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child abuse & neglect*, 37(4), 243-251.

- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450.
- Swearer, S.M. Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological Frame work, *journal of Emotional Abuse*, 2(2-3)7-23.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent health*, 45(4), 368-375.
- Young-Jones, A., Fursa, S., Byrket, J. S., & Sly, J. S. (2015). Bullying affects more than feelings: the long-term implications of victimization on academic motivation in higher education. *Social psychology of education*, 18(1), 185-200.
- Zullig, K. J., & Valois, R. F. (2019). A Preliminary Study Measuring Social Self-Efficacy among Early Adolescents and Its Association with Aggressive Behavior. *Journal of School Violence*, 18(4), 498-509.

Comparison of psychological-educational profile of high school bully students with normal students: A study of Bullying, personality traits and academic achievement and educational self-efficacy

Shahram Vahedi,^{١٧}Mina Ghafarzadeh ^{*,٥^},Ali ghare-daghi^{٥٩}

Abstract

The aim of this study was to compare the psychological-educational profile of bullying and normal high school students in Tabriz city. Causal-comparative methodology was used in this study and 384 high school students from second grade were selected in cluster sampling method. The participants completed the bully-victim questionnaires of Olwues, Morgan - Jinks, Yi-Hsin chen, and Neo personality. Their average score in the first semester were used to evaluate their educational progress. The statistical method of MANOVA was used for analyzing the information. The results indicated that within two groups of bully and normal students in high school level there are meaningful differences among educational variables, educational self-efficacy, educational progress and among personality factors, being conscientious, and adaptability ($p<0.05$). Normal students had better educational performance compared to the bully students and the average of the scores of bully students in neurotic factors were higher than normal students. The results indicated that, compared with normal students, being bully has unpleasant personality and educational consequences for bully students. According to the findings, special psychological and educational solutions must be considered for bully students.

Key words: psycho-educational profile, academic self-efficacy, academic achievement, personality, bully

^{١٧}Professor of Educational Psychology, Department of Educational Sciences, University of Tabriz, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

^{٥٩}MSc of Educational psychology, Department of Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

[^]Assistant Professor of Educational Psychology, Department of Educational Sciences, University of Tabriz, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

