

Reserch Paper

The Relationship between Principals' Participation and Support and Collective Efficacy in Schools for Bullying Prevention: The Mediating Role of School Climate

Afzal Akbari Balootbangan^{*1}, Parisa Masudian², Tayebbeh Yousefzadeh³

1. Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Educational Management, Be.C., Islamic Azad University, Behbahan, Iran.
3. M.A., Department of Educational Management, Be.C., Islamic Azad University, Behbahan, Iran.



Citation (APA): Akbari Balootbangan, A. Masudian, P. Yousefzadeh, T. (2025). The Relationship between Principals' Participation and Support and Collective Efficacy in Schools for Bullying Prevention: The Mediating Role of School Climate, *The Journal of Research and Innovation in Primary Education*, 7(2), 105-122.



<https://doi.org/10.48310/reek.2025.18058.1423>

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

School Climate
Principal Support Collective
Efficacy for Bullying
Prevention
Principal Participation

Background and Purpose: Bullying remains a pervasive issue in schools, necessitating a collaborative effort among school personnel to effectively address and prevent it. This study investigates how principals' participation and support relate to collective efficacy for bullying prevention, with school climate serving as a mediating factor.

Methodology: Using a descriptive-correlational design and path analysis, we sampled 300 elementary school teachers from Behbahan (2023–2024 academic year) through cluster sampling. Participants completed validated measures, including the Collective Efficacy to Prevent Bullying Scale (Skaalvik & Skaalvik, 2007), the School Climate Scale (Reyes-Rodríguez et al., 2021), the Principals' Participation Scale (Reyes-Rodríguez et al., 2021), and the Principal Support Scale (Littrell et al., 1994). Data were analyzed using Pearson correlation and path analysis in SPSS version 24 and AMOS version 24.

Results: The findings indicated that principals' participation ($\beta=0.193$), principal support ($\beta=0.233$), and school climate ($\beta=0.255$) had a direct, positive, and significant effect on collective efficacy for bullying prevention in schools ($p<0.01$). Furthermore, principals' participation ($\beta = 0.070$) and support ($\beta = 0.074$) showed indirect effects on collective efficacy through the mediating role of school climate ($p < .01$).

Conclusion: It can be concluded that the model examining principals' participation and support, along with collective efficacy for bullying prevention in schools mediated by school climate demonstrates good fit indices. Therefore, implementing this model may help teachers, principals, and educational professionals strengthen collective efficacy in preventing bullying in schools.

Received: 2025-01-11

Accepted: 2025-08-29

Available: 2025-09-23

*** Corresponding author:** Afzal Akbari Balootbangan, Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran. Akbariafzal@cfu.ac.ir

Extended Abstract

Background and Purpose: Bullying is a widespread issue that affects individuals of all ages, genders, and cultural backgrounds and has become a pervasive problem in schools across the globe. It involves the intentional and repeated use of physical force, emotional or psychological aggression to harm, threaten, or dominate another individual. Although bullying has always existed, its prevalence and severity have increased in recent years due to the widespread use of technology and social media. It has evolved into a common issue within educational institutions and communities, with harmful effects on both victims and the broader school environment (Migliaccio et al., 2024). Researchers on bullying posit that students' perceptions of the extent to which school staff and teachers are supportive may be an important factor in reducing bullying. Evidence indicates that school staff with a stronger perception of collective school efficacy are more likely to intervene in bullying situations effectively (Wänström et al., 2019). Accordingly, researchers emphasize the importance of collaboration and support between principals and teachers, as well as the establishment of a supportive school climate to enhance teachers' perceptions of school efficacy. Such collaboration may involve implementing rules and measures such as supervisory planning, meetings with parents, students, and teachers to reduce the prevalence of bullying. In this process, it is essential that all school members are committed to anti-bullying strategies. Implementing effective anti-bullying strategies in schools requires the commitment of the entire school community. Therefore, the support and active involvement of all school members is a critical component of teacher adherence to and implementation of such strategies (Waseem & Nickerson, 2024). Based on this, the present study aimed to examine the relationship between principals' participation and support and collective efficacy in schools for bullying prevention, with the mediating role of school climate.

Methodology: This study employed a descriptive- correlational design using path analysis. The statistical population included all elementary school teachers in Behbahan during the 2023–2024 academic year. According to data from the Behbahan Department of Elementary Education, the total number of teachers was reported to be 1,000. From this population, a sample of 300 teachers was selected using a multi-stage cluster sampling method. A sample of 300 participants was selected based on the recommended sampling strategies for structural equation modeling in accordance with Kline's (2023) guidelines. Inclusion criteria were: providing informed consent to participate in the study, employment as an elementary school teacher, being within the age range of 25 to 45 years, and the ability to respond to questionnaire items. The age range of 25 to 45 years was selected because it typically encompasses teachers in their early to mid-career stages. Based on existing literature, it is suggested that individuals within this age range may balance formal training and practical classroom experience with openness to new educational practices and research participation. Moreover, this range excludes novice teachers with insufficient exposure as well as older educators who may be closer to retirement and less engaged in innovation-driven initiatives. The study was approved by the Research Ethics Committee of Islamic Azad University, Behbahan Branch (Ethics Code: IR.IAU.BEHBAHAN.REC.1403.105). Participants completed the following instruments: The Collective Efficacy to Prevent Bullying in Schools Scale (Skaalvik & Skaalvik, 2007), The Principal Participation in Bullying Prevention Scale (Reyes-Rodríguez et al., 2021), The Principal Support in Bullying Prevention Scale (Littrell et al., 1994), and The School Climate for Bullying Prevention Scale (Reyes-Rodríguez et al., 2021). The bullying prevention scales were carefully adapted and psychometrically validated prior to the main phase of data collection. All items were reviewed for cultural and contextual appropriateness, and necessary modifications were made to ensure conceptual clarity and content relevance. Content and face validity were assessed through expert evaluation, and a pilot study was conducted to examine item functionality and respondent comprehension. The final version of the instrument demonstrated satisfactory psychometric properties, including internal

consistency and construct validity, making it suitable for use in the current study. Data were analyzed using Pearson correlation and path analysis with the aid of SPSS version 24 and AMOS version 24.

Findings: A total of 300 teachers participated in the study. The participants' ages ranged from 25 to 45 years, with a mean age of 35.63 and a standard deviation of ± 10.60 . Among them, 151 were female and 149 were male. In terms of marital status, 233 were married while 67 were single. Regarding educational qualifications, 35 participants held an associate degree, 173 held a bachelor's degree, and 92 held a master's degree or higher. The results of the Pearson correlation analysis revealed that principal support, principal participation, and school climate were all statistically correlated with collective efficacy for bullying prevention ($p < 0.01$). These findings suggest that higher levels of support and involvement from school principals, as well as a constructive school climate, are associated with increased collective efficacy among school staff in addressing bullying. Further analysis indicated that principal support ($\beta = 0.233$), principal participation ($\beta = 0.193$), and school climate ($\beta = 0.255$) each exerted a significant and immediate influence on collective efficacy for bullying prevention. These results emphasize the importance of both leadership engagement and environmental factors in fostering a strong collective response to bullying. In addition, principal support ($\beta = 0.292$) and principal participation ($\beta = 0.273$) had significant effects on school climate. This indicates that when principals are more supportive and actively involved, the overall climate of the school improves. Finally, the analysis of indirect effects revealed that principal support ($\beta = 0.074$) and principal participation ($\beta = 0.070$), through the mediating role of school climate, significantly contributed to collective efficacy for bullying prevention. This underscores the mediating role of school climate in enhancing the relationship between leadership behaviors and collective efficacy outcomes.

Discussion and Conclusion: The findings of the study indicate that the research model demonstrates both direct and indirect effects of principal support and participation mediated by school climate on collective efficacy for bullying prevention in schools. This suggests that the model can serve as a practical framework for implementing anti-bullying strategies in educational settings. Although the observed effect size was small, it was statistically significant, indicating that the relationship despite its limited magnitude is likely to be genuine rather than due to random chance. In the fields of educational and behavioral research, small effect sizes are quite common, especially when dealing with complex and multifactorial variables. Contextual factors such as institutional policies, individual differences, and socio-cultural environments may attenuate the strength of the relationship. Nevertheless, even small but statistically significant effects are theoretically meaningful and practically relevant, particularly in the context of educational policymaking and intervention planning. Fostering a positive school climate through collaborative leadership involving principals, teachers, students, and parents can significantly strengthen collective efficacy in preventing bullying.

Ethical Considerations: In this study, all ethical considerations related to educational research were observed. Participants (including teachers) were fully informed about the research objectives, methods, potential benefits, and risks, and written informed consent was obtained from them. The privacy and confidentiality of participants' information were maintained throughout all stages of the research.

Role of Each Author: All authors have contributed to the writing of the article, and the names are listed in the correct order.

Conflict of Interest: The authors declare that there is no conflict of interest.

Acknowledgments: We thank all those who assisted us in the preparation of this paper.

رابطه مشارکت و حمایت مدیران با کارآمدی جمعی در مدرسه برای پیشگیری از قلدری:

نقش میانجی جو مدرسه

افضل اکبری بلوطبنگان^{۱*}، پریسا مسعودیان^۲، طیبه یوسفزاده^۳

۱. استادیار، گروه روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۲. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد بهبهان، دانشگاه آزاد اسلامی، بهبهان، ایران.

۳. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، واحد بهبهان، دانشگاه آزاد اسلامی، بهبهان، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

زمینه و هدف: قلدری یکی از آسیب‌های اجتماعی فراگیر در مدارس امروزی است و نیازمند کارآمدی جمعی اعضای مدرسه برای پیشگیری از این معضل است؛ لذا هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه مشارکت و حمایت مدیران با کارآمدی جمعی در مدرسه برای پیشگیری از قلدری با نقش میانجی جو مدرسه بود.

روش: پژوهش حاضر، توصیفی-همبستگی به شیوه تحلیل مسیر بود. جامعه آماری این پژوهش شامل معلمان مدارس ابتدایی شهر بهبهان در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود با جامعه آماری ۱۰۰۰ نفر که از بین آن‌ها ۳۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. مشارکت‌کنندگان، پرسشنامه‌های کارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری اسکالویک و اسکالویک (۲۰۰۷)، جو مدرسه رودریگز و همکاران (۲۰۲۱)، مشارکت مدیران رودریگز و همکاران (۲۰۲۱) و حمایت مدیران لیترل و همکاران (۱۹۹۴) را پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر به کمک نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۴ و Amos نسخه ۲۴ استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد، متغیرهای مشارکت مدیران (۰/۱۹۳)، حمایت مدیران (۰/۲۳۳) و جو مدرسه (۰/۲۵۵) اثر مستقیم معنی‌داری بر کارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری در مدرسه دارند ($P < ۰/۰۱$). همچنین نتایج نشان داد، مشارکت مدیران (۰/۰۷۰) و حمایت مدیران (۰/۰۷۴) با میانجی‌گری جو مدرسه اثر غیرمستقیم، مثبت و معنی‌داری ($P < ۰/۰۱$) بر کارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری در مدرسه دارند.

نتیجه‌گیری: در نهایت می‌توان گفت، مدل مشارکت و حمایت مدیران، کارآمدی جمعی در مدرسه برای جلوگیری از قلدری با نقش میانجی‌گری جو مدرسه از شاخص‌های برازش مطلوبی برخوردار است؛ بنابراین استفاده از این مدل می‌تواند به معلمان، مدیران و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت در ارتقای کارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری در مدرسه کمک نماید.

واژه‌های کلیدی:

جو مدرسه، حمایت مدیر، کارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری، مشارکت مدیر

۱. نویسنده مسئول

Akbariafzal@cfu.ac.ir



دریافت‌شده: ۱۴۰۳/۱۰/۲۲

پذیرش‌شده: ۱۴۰۴/۰۶/۰۷

منتشرشده: ۱۴۰۴/۰۷/۰۱

استناد به این مقاله: اکبری بلوطبنگان، افضل؛ مسعودیان، پریسا؛ و یوسفزاده، طیبه. (۱۴۰۴). رابطه مشارکت و حمایت مدیران با کارآمدی جمعی در

مدرسه برای پیشگیری از قلدری: نقش میانجی جو مدرسه. دو فصلنامه پژوهش و نوآوری در آموزش/بندایی، ۷(۲)، ۱۰۵-۱۲۲.



مقدمه

قلدری^۱ یک موضوع فراگیر است که افراد را در هر سن، جنسیت و فرهنگ تحت تأثیر قرار می‌دهد و امروزه به یک مشکل فراگیر در مدارس تمامی کشورها تبدیل شده است که شامل استفاده عمدی و مداوم از نیروی فیزیکی، پرخاشگری عاطفی یا روانی برای آسیب رساندن، تهدید یا تسلط بر فرد دیگری است (Migliaccio et al, 2024). در سراسر جهان برای طبقه‌بندی رفتاری به‌عنوان قلدری؛ تکرار، عمدی بودن و عدم تعادل قدرت را به‌عنوان عوامل ضروری آن مطرح می‌کنند و بیان شده است که تقریباً یک‌سوم دانش‌آموزان در سراسر جهان قلدری و خشونت در مدرسه را تجربه می‌کنند (Slonje et al, 2025). با این حال واقعیت این است که تعداد قابل‌توجهی از دانش‌آموزان هدف حملات قلدری قرار می‌گیرند که منجر به پیامدهای جدی بلندمدت تحصیلی، جسمی و عاطفی می‌شود. متأسفانه کارکنان مدرسه اغلب میزان قلدری و آسیبی که می‌تواند، ایجاد کند را دست‌کم می‌گیرند و در بسیاری از موارد قلدری در مدرسه را نادیده می‌گیرند. هنگامی که معلمان و مدیران موفق به مداخله نمی‌شوند، برخی از قربانیان همه چیز را به دست خود می‌گیرند که اغلب با نتایج تلخی همراه است (Brown et al, 202۲). چهار نوع اصلی قلدری عبارت‌اند از قلدری فیزیکی^۲ که شامل استفاده از نیروی فیزیکی (هل دادن، ضربه زدن، سیلی زدن و ...)، قلدری کلامی شامل کلمات یا نوشتاری است که باعث آسیب می‌شود (با نام بد صدا زدن، تمسخر، تهدید کلامی، اسم بد گذاشتن و ...)، قلدری رابطه‌ای^۳ که هدف آن آسیب رساندن به شهرت و روابط افراد با یکدیگر بوده (قهر کردن، شایعه‌پراکنی، به هم زدن روابط و ...) و قلدری ابزاری^۴ که در آن آسیب رساندن به اموال، سرقت وسایل و ... مدنظر است (Waseem & Nickerson, 2024). برنامه‌های جهانی، برنامه‌هایی هستند که با هدف کاهش خطرات و تقویت مهارت‌ها برای همه افراد در یک جامعه یا محیط مدرسه تعریف شده‌اند (Hensums et al, 2023). نقش معلمان، مدیران و کارکنان مدرسه در پیشگیری از قلدری زیاد است، اما متأسفانه این گروه اغلب رویکردی منفعلانه را برای حل این مشکل انتخاب می‌کنند، به این امید که بچه‌ها بتوانند خودشان مشکل را حل کنند (Nie et al, 2022). بر اساس یک نظرسنجی در ۳۶ درصد از موارد معلمان هیچ‌گونه پاسخی به قلدری در بین دانش‌آموزان نداده‌اند. معلمان و مدیران با درگیری‌های روزانه بین دانش‌آموزان مواجه هستند. برای درک و جلوگیری از قلدری، آن‌ها باید دانش گسترده‌ای در مورد ماهیت قلدری در مدرسه داشته باشند. دانش‌آموزانی که از قلدری در مدرسه رنج می‌برند، دائماً منتظر حمله هستند که این امر منجر به افزایش سطح اضطراب و افسردگی می‌شود و خود باعث بروز مشکلات جسمانی در دانش‌آموزان می‌شود (Wang et al, 2024). از سویی شواهد پژوهشی حاکی از آن بود که توانایی معلمان و مدیران در شناسایی متجاوزان و قربانیان قلدری تحت تأثیر سن دانش‌آموزان، ماهیت و نوع قلدری و نگرش به کلاس به‌عنوان یک کل است. اغلب قلدری می‌تواند در مجاورت معلمان و مدیران رخ دهد و خود آن‌ها متوجه این امر نشوند و یا درجه خطر را دست‌کم بگیرند (Fischer et al, 2021)؛ بنابراین می‌توان گفت پیشگیری، کاهش و مدیریت قلدری در مدرسه نیاز به یک کارآمدی جمعی داشته که در آن همه اعضای مدرسه بتوانند، نقش خود را به‌درستی ایفا کنند.

کارآمدی جمعی از نظریه شناختی اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) پدیدار شد که به‌عنوان باورهای گروه در مورد توانایی آن‌ها برای کار با یکدیگر برای دستیابی به یک هدف مشترک تعریف شده است (Glassner et al, 2023). پژوهشگران حوزه قلدری معتقدند، باورهای دانش‌آموزان در مورد اینکه کارکنان و معلمان مدرسه تا چه اندازه از آن‌ها حمایت می‌کنند، می‌تواند نقش مهمی در کاهش قلدری ایفا کند. بر این اساس مطالعه‌ای نشان می‌دهد که اعضای مدرسه با ادراک بالاتری از کارآمدی جمعی مدرسه تمایل به مداخله بهتر در موقعیت‌های قلدری دارند (Wänström et al, ۲۰۱۹). از این‌رو، پژوهشگران معتقدند که همکاری و اعتماد بین مدیران و معلمان برای درک بهتر معلمان از کارآمدی مدرسه ضروری است که رفتار کارآمد را در دانش‌آموزان تشویق می‌کند (Waseem & Nickerson, 2024). در پژوهشی Peraza-Balderrama و همکاران (۲۰۲۱) با عنوان ارزیابی مقیاس کارآمدی جمعی چندبعدی مدرسه برای پیشگیری

^۱ bullying
^۲ physical bullying
^۳ verbal bullying

^۴ relational bullying
^۵ instrumental bullying

از قلدری دانش‌آموزان که بر روی ۵۷۹ نفر انجام دادند به این نتایج دست یافتند که جنسیت و سطح تحصیلات بر روی عوامل کارآمدی جمعی مدرسه تأثیر دارد. همچنین نتایج نشان داد که کارآمدی جمعی در مدرسه می‌تواند، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل در پیشگیری از قلدری در مدرسه نقش داشته باشد. همچنین Reyes-Rodríguez و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان شیوه‌های مدیر و کارآمدی جمعی مدرسه برای جلوگیری از قلدری: نقش میانجی جو مدرسه که بر روی ۴۰۳ معلّم مکزیک انجام شد به این نتایج دست یافتند که شیوه‌های حمایتی مدیر به‌صورت مستقیم بر جو مدرسه و در نتیجه کارآمدی جمعی برای پیشگیری از قلدری تأثیر دارد. از سویی رضایی (۱۴۰۰) در پژوهش خود با عنوان تأثیر خودکارآمدی اجتماعی و هیجانی بر میزان قلدری سنتی و سایبری در فرزندان طلاق شهر اصفهان که بر روی ۱۸۳ نفر انجام دادند، به این نتایج دست یافتند که خودکارآمدی هیجانی توانایی پیش‌بینی قلدری سنتی و سایبری را به‌صورت معنی‌داری دارد، اما خودکارآمدی اجتماعی تنها توانایی پیش‌بینی قلدری سایبری را دارا است. در پژوهش دیگری بیرامی و همکاران (۱۳۹۴) به‌عنوان تبیین راهبردهای مدیریت قلدری بر اساس خودکارآمدی معلّمان: نقش میانجی‌گرانه باورها و نگرش‌های معلّمان درباره قلدری دانش‌آموزان به این نتایج دست یافتند که خودکارآمدی معلّمان قادر به تبیین مدیریت قلدری در دانش‌آموزان می‌شود.

همان‌طور که مطرح شد، حمایت مدیران^۱ به‌عنوان یکی از مهم‌ترین متغیرهایی بوده که در کارآمدی جمعی مدرسه جهت پیشگیری از قلدری می‌توانند نقش داشته باشند (Reyes-Rodríguez et al, 2021). هنگامی که مدیران بر پیشگیری از قلدری تمرکز می‌کنند، به‌نوعی به اثربخشی مدرسه برای مقابله با قلدری کمک می‌کنند. از این‌رو حمایت مدیران می‌تواند، در پیشگیری از قلدری مؤثر باشد. این حمایت ممکن است، شامل ایجاد قوانین و اقداماتی برای کاهش میزان قلدری باشد، برای مثال برنامه‌ریزی نظارتی، جلسات با والدین، معلّمان، دانش‌آموزان و سایر کارکنان مدرسه می‌تواند موجب کاهش قلدری شود؛ لذا مدیر تلاش می‌کند تا تمامی اعضای مدرسه به استراتژی‌های مداخله ضد قلدری متعهد شوند (Fischer et al, 2021). حمایت مدیر به هرگونه فرایند و منابعی اشاره دارد که به تقویت اثربخشی کارکنان مدرسه برای پیشگیری از قلدری اشاره دارد (Reyes-Rodríguez et al, 2021). House (۱۹۸۱) یک چارچوب نظری برای روشن کردن ماهیت چندبعدی حمایت مدیران طراحی کرده است. به عقیده وی حمایت مدیران شامل ۴ بعد عاطفی، ارزیابی، ابزاری و اطلاعاتی^۲ است (Şirin, 2023). بر اساس شواهد پژوهشی Ioverno et al (۲۰۲۴) اجرای راهبردهای مؤثر ضد قلدری مدرسه مستلزم تعهد کل جامعه مدرسه است، حمایت مدیر مدرسه به‌عنوان یک مؤلفه اصلی و ضروری برای پایبندی و تلاش کارکنان مدرسه از راهبردها است. مدیران حامی، می‌توانند احساس مسئولیت و تعهد نسبت به پیشگیری از قلدری را در معلّمان و سایر کارکنان پرورش دهند. همچنین زمانی که معلّمان و سایر کارکنان متوجه شوند که توسط مدیر حمایت می‌شوند، برای مقابله با قلدری اعتماد به نفس بیشتری پیدا می‌کنند و در نتیجه کارایی جمعی برای مقابله با قلدری را افزایش می‌دهند. در پژوهش دیگری Kearney & Smith (۲۰۱۸) به این نتایج دست یافتند که وقتی معلّمان اعتقادی به محافظت از دانش‌آموزان در برابر قلدری دارند و مدیران به‌وضوح نقش آن‌ها را درک می‌کنند، حوادث قلدری کاهش می‌یابد؛ بنابراین، افزایش حفاظت از معلّم و شفافیت نقش مدیر ممکن است، به‌عنوان ابزار مفیدی برای کمک به مرتبان در کاهش حوادث قلدری در مدرسه عمل کند. کرسوی و صدوقی (۱۳۹۹) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که رفتار اجتماعی، شایستگی اجتماعی و ترجیح اجتماعی یا به‌نوعی حمایت اجتماعی باعث کاهش میزان قلدری در دانش‌آموزان می‌شود. از سوی دیگر صمدی‌فرد و نریمانی (۱۳۹۶) در پژوهش خود بیان کردند که درک تعامل و پذیرش اجتماعی باعث کاهش قلدری در دانش‌آموزان پسر مدارس متوسطه می‌شود. از سوی دیگر مشارکت مدیران عامل مهم دیگری است که می‌تواند در پیشگیری از قلدری نقش داشته باشد (Reyes-Rodríguez et al, 2021). درواقع مدیر مدرسه به‌عنوان یک رهبر، محرک کلیدی در مأموریت، چشم‌انداز و فرهنگ مدرسه برای پیشگیری از قلدری است (Shen, 2023). مشارکت مدیر در یک برنامه مدرسه برای مثال جلوگیری از قلدری می‌تواند منجر به این شود که معلّمان احساس کنند از آن‌ها حمایت می‌شود و تعهد بیشتری نسبت به برنامه

^۱ principal support

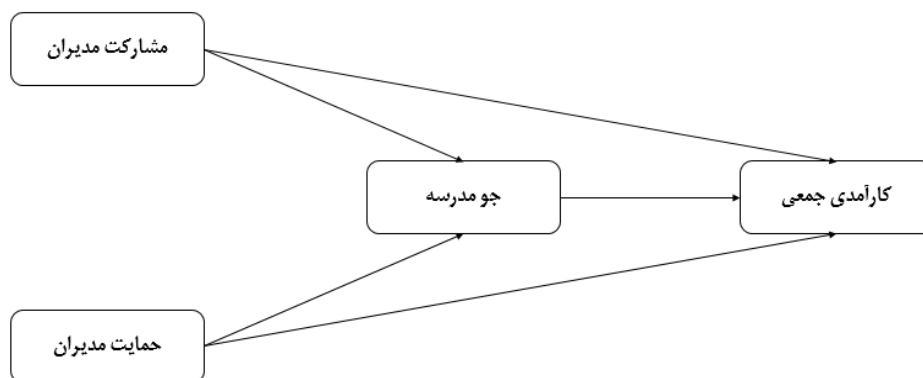
^۲ emotional, appraisal, instrumental, and informational

مورد نظر داشته باشند (Orendorff et al, 2021). از این رو می‌توان گفت، موفقیت یا عدم موفقیت یک برنامه در مدرسه به مدیر بستگی دارد و لذا مدیر بیشترین تأثیر را بر اجرای برنامه‌ها و سیاست‌ها دارد. مشارکت مدیر در مدرسه به‌عنوان کمک فعالانه در توسعه و مشارکت او در ارتقای برنامه‌های مدرسه به‌منظور احساس امنیت معلمان و تعهد بیشتر بوده تا بتوانند با همکاری یکدیگر از مسائل مربوط به بی‌انضباطی دانش‌آموزان جلوگیری کنند (Reyes-Rodríguez et al, 2021). بر اساس شواهد پژوهشی سه موضوع اساسی برای مشارکت مدیران در ارتقای سلامت و جلوگیری از قلدری شناسایی شده است که عبارت‌اند از همکاری (شناسایی راه‌حل‌ها و نظارت بر پیشرفت)، حمایت (آگاهی از ارتقای سلامت و ارزش‌گذاری آن، آموزش سیاست‌گذاران در مورد اهمیت ارتقای سلامت مدارس و پیشگیری از قلدری) و مشارکت (فراهم کردن منابع برای معلمان، بازدید از کلاس‌های درس معلمان و ارائه بازخورد) (Orendorff et al, 2021). با این حال نتایج شواهد پژوهشی Miller (2021) نشان می‌دهد که مشارکت مدیران می‌تواند یکی از مهم‌ترین معیارها برای جلوگیری از قلدری و در نتیجه کارآمدی جمعی در مدارس باشد. Kollerová و همکاران (2021) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که همکاری معلمان با یکدیگر و همکاران مدیر با معلمان می‌تواند در پیشگیری از قلدری و ایجاد جو مطلوب کمک‌کننده باشد. از سویی تقویت همکاری بین کادر آموزشی مدرسه و ایجاد کارآمدی جمعی می‌تواند در کاهش قلدری و جو مطلوب مدرسه مؤثر باشد. همچنین Cansoy & Parlar (2018) بر این عقیده هستند که همکاری، مشارکت و اعتماد بین معلمان و مدیران برای درک مثبت معلمان از کارآمدی مدرسه ضروری است که رفتار سازنده را در دانش‌آموزان تشویق می‌کند.

یکی از مهم‌ترین متغیرهایی که ارتباط مستقیمی با قلدری دارد و به‌عنوان یک عامل محافظتی و میانجی می‌تواند در بروز یا پیشگیری از قلدری نقش داشته باشد، جو مدرسه است که باید مدنظر قرار گیرد (Farina, 2019). جو مدرسه^۱ به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل برای مداخلات ضد قلدری شناخته می‌شود. جو مدرسه را به‌عنوان یک سازه چندوجهی تعریف کرده‌اند که شامل ویژگی‌های قابل مشاهده مدارس، رفتار سازمانی کارکنان مدرسه و ارزش‌های مشترک بین کارکنان و دانش‌آموزان در نظر گرفت (Halls & Edwards, 2025). شواهد پژوهشی قبلی نشان می‌دهد که جو مدرسه با امنیت در مدرسه، حمایت از دانش‌آموزان و قلدری در مدرسه در ارتباط است (Xiao et al, 2023). با تعریف متغیر جو مدرسه اجماع بر این است که جو حمایتی در مدرسه، عنصر اساسی مدارس موفق برای ارتقای پیشرفت دانش‌آموزان و زندگی فراتر از آموزش است. از آنجایی که قلدری یک پدیده گروهی است و نه فقط دانش‌آموزان قلدر، بلکه دانش‌آموزان قربانی و سایر افراد در آن درگیر هستند، جو مدرسه می‌تواند به‌عنوان یک نقطه انعطاف‌پذیر موجب کاهش آن در مدارس شود (Grazia & Molinari, 2023). نتایج مطالعه Jiang و همکاران (2024) نشان می‌دهد که جو مدرسه با قلدری و قربانی شدن رابطه منفی و معنی‌داری دارد. همچنین شواهد پژوهشی نشان داده است که جو مدرسه با قربانی شدن کمتر مرتبط است. برای دانش‌آموزان متوسطه، حمایت همسالان و حمایت تحصیلی در خانه با قربانی شدن کمتر همراه بود (Jiang et al, 2024). از سویی Yang و همکاران (2018) دریافتند که جو کلی مدرسه یک عامل محافظتی در برابر کاهش درگیری شناختی، رفتاری و عاطفی مدرسه برای جوانانی است که قربانی شدن قابل توجهی را تجربه می‌کنند. Dorio و همکاران (2020) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه به‌طور قابل توجهی با رفتارهای قلدری ناسازگار مرتبط است. صغری‌سینا و همکاران (1403) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که جو باز مدرسه تأثیر منفی و جو بسته مدرسه تأثیر مثبت بر قلدری دانش‌آموزان مدارس ابتدایی دارد. همچنین ملک‌نیا و همکاران (1399) نشان دادند که کیفیت رابطه پدر-فرزند با مؤلفه‌های قلدری، قربانی و نزاع به‌صورت منفی همبسته است. کیفیت رابطه مادر-فرزند و مؤلفه استقلال جو عاطفی مدرسه با هر سه مؤلفه قلدری به‌صورت منفی همبسته بود. در بحث اهمیت و ضرورت پژوهش، می‌بایست بیان نمود که مدیران و کارکنان مدرسه در تعیین جهت‌گیری‌های رفتاری دانش‌آموزان خود نقش برجسته‌ای دارند و در این میان واضح است که سبک مدیریت مدرسه عنصر تعیین‌گر جو حاکم بر فضای مدرسه و کلاس درس است که خود ارتباط تنگاتنگی با وضعیت و سازگاری رفتاری دانش‌آموزان از جمله

^۱ school climate

در پدیده‌ای مانند قلدری دارد. مدیریت نامناسب پدیده قلدری چه به دلیل ناآگاهی و عدم آشنایی با پدیده و چه به دلیل بی‌اعتنایی به آن، می‌تواند زمینه گسترش بیشتر قلدری و به تبع آن تغییر منفی در ادراک دانش‌آموزان نسبت به جو مدرسه و کلاس را به همراه داشته باشد (Ruchan & Bayraktar, 2019). از سویی باید عنوان کرد، مدرسه فضایی است که دانش‌آموزان در آن نیازمند محیطی مطلوب و امن، به دور از خشونت هستند تا بتوانند تحصیل کرده و رشد کنند. در عین حال به نظر می‌رسد، دانش‌آموزان دبیرستانی چون در دوران بلوغ هستند و ویژگی‌های مرتبط با آن دوران را دارند (Salmivalli et al, 2021) و شواهدی وجود دارد که ادامه قلدری می‌تواند، این افراد را در بزرگسالی در معرض رفتارهای ضداجتماعی و خشونت‌های فیزیکی، مشارکت در فعالیت‌های غیرقانونی و بزهکارانه و سوءمصرف الکل و مواد قرار دهد (Sharp et al, 2019)؛ بنابراین به نظر می‌رسد، بررسی قلدری و پیشگیری از آن در نوجوانان، در یک مدل علی چندمتغیری علی‌رغم داشتن رویکردی جدید به این موضوع، از اهمیت و جامعیت خاصی برخوردار است. از این‌رو، سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا مدل مشارکت و حمایت مدیران، کارآمدی جمعی در مدرسه با نقش میانجی‌گری جو مدرسه در جلوگیری از قلدری برازش مطلوبی دارد؟



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی به شیوه تحلیل مسیر بود. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهر بهبهان در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که بر اساس آمار معاونت آموزش و پرورش ابتدایی بهبهان تعداد ۱۰۰۰ نفر بودند. از بین آن‌ها تعداد ۳۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای که از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی است، انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا شهر بهبهان با توجه به موقعیت جغرافیایی به سه قسمت شمال، جنوب و مرکز تقسیم شد. در ادامه از هر منطقه جغرافیایی ۵ مدرسه (دخترانه و پسرانه) انتخاب شد. بر این اساس ۱۵ مدرسه انتخاب شد و از هر مدرسه تعداد ۲۰ نفر به روش تصادفی به‌عنوان گروه نمونه در نظر گرفته شد. حجم نمونه در این پژوهش ۳۰۰ نفر در نظر گرفته شده است؛ زیرا معمولاً حداقل حجم نمونه برای تحلیل مسیر ۱۰۰ تا ۱۵۰ نفر است. برخی پژوهش‌ها تعداد بیشتری در حد ۲۰۰ نفر را پیشنهاد می‌کنند (Kline, 2023). پیشنهاد شده است که به ازای هر متغیر آشکار حدود ۱۵ نفر برای حجم نمونه در نظر گرفته شود (Byrne, 2013). دارا بودن رضایت آگاهانه از مشارکت در پژوهش، اشتغال در آموزش و پرورش به‌عنوان معلم مقطع ابتدایی، دامنه سنی ۲۵ تا ۴۵ سال و توانایی پاسخ‌گویی به سؤالات پرسشنامه‌ها به‌عنوان ملاک‌های ورود به پژوهش و عدم تمایل به همکاری، قرار نداشتن در دامنه سنی مورد نظر، داشتن مشکلات و بیماری‌های جسمی و روانی، تحت مراقبت دارویی قرار داشتن، نداشتن ملاک‌های ورود، شرکت هم‌زمان در پژوهش‌های دیگر و عدم پاسخ‌گویی به تمامی سؤالات پرسشنامه‌ها به‌عنوان ملاک‌های خروج از پژوهش محسوب می‌شدند. از طرفی به‌منظور رعایت نکات اخلاقی، شرکت‌کنندگان مجاز بوده‌اند از نوشتن آدرس خود، خودداری نمایند و در صورت تمایل به داشتن نتایج، خواسته خود را اعلام نمایند. همچنین محرمانه بودن اطلاعات کسب‌شده، جلب رضایت آگاهانه آزمودنی‌های پژوهش، عدم انتشار اطلاعات آزمودنی‌ها به دیگران و ایجاد یک جو اطمینان‌بخش از جمله ملاحظات بود که پژوهشگران مدنظر قرار داد. همچنین این پژوهش مورد تأیید کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه

آزاد اسلامی واحد بهبهان با کد IR.IAU.BEHBAHAN.REC.1403.105 قرار گرفت. در نهایت برای تحلیل اطلاعات از همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر با کمک نرم‌افزارهای SPSS_{V24} و AMOS_{V24} استفاده شد. در این مطالعه از پرسشنامه‌های زیر استفاده شده است.

۱. مقیاس کارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری در مدرسه: این پرسشنامه توسط Skaalvik & Skaalvik

(۲۰۰۷) جهت سنجش کارآمدی جمعی مدرسه در زمینه قلدری در مدرسه تهیه و طراحی شده است. پرسشنامه دارای ۷ گویه بوده که کارآمدی جمعی را به صورت سازه‌ای تک‌بعدی بر روی یک طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای ۰ = هرگز، ۱ = به ندرت، ۲ = گاهی اوقات، ۳ = اغلب اوقات و ۴ = همیشه مورد سنجش قرار می‌دهد. تدوین‌کنندگان میزان روایی این پرسشنامه را مطلوب گزارش کردند و پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش کردند. این پرسشنامه، در پژوهش حاضر مورد رواسازی قرار گرفت که نتایج ساختار تک‌عاملی را با شاخص‌های برازش مناسب تأیید کرده است. همچنین میزان پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ محاسبه و این میزان ۰/۸۰ به دست آمد.

۲. مقیاس مشارکت مدیر برای جلوگیری از قلدری در مدرسه: این پرسشنامه توسط Reyes-Rodríguez و

همکاران (۲۰۲۱) جهت مشارکت مدیر در مسائل مربوط به پیشگیری از قلدری در مدرسه طراحی شده است. پرسشنامه دارای ۱۰ گویه است که مشارکت مدیر را به صورت سازه‌ای تک‌بعدی مورد سنجش قرار می‌دهد. پرسشنامه، بر روی یک طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای ۰ = هرگز، ۱ = به ندرت، ۲ = گاهی اوقات، ۳ = اغلب اوقات و ۴ = همیشه قرار دارد. تدوین‌کنندگان ضریب روایی این پرسشنامه را مطلوب گزارش کردند و ضریب پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۹ گزارش کردند. این پرسشنامه، در پژوهش حاضر مورد رواسازی قرار گرفت که نتایج ساختار تک‌عاملی را با شاخص‌های برازش مناسب تأیید کرده است. همچنین میزان پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ محاسبه و این میزان ۰/۸۴ به دست آمد.

۳. مقیاس حمایت مدیر برای جلوگیری از قلدری در مدرسه: این پرسشنامه، توسط Littrell و همکاران

(۱۹۹۴) جهت حمایت مدیر از شیوه‌های ضد قلدری طراحی شده که ادراک معلم را مدنظر قرار می‌دهد. پرسشنامه دارای ۵ گویه است که حمایت مدیر را به صورت یک سازه تک‌عاملی مورد سنجش قرار می‌دهد. پرسشنامه بر روی یک طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای ۰ = هرگز، ۱ = به ندرت، ۲ = گاهی اوقات، ۳ = اغلب اوقات و ۴ = همیشه قرار دارد. Littrell و همکاران (۱۹۹۴) میزان پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش کردند. این پرسشنامه، در پژوهش حاضر مورد رواسازی قرار گرفت که نتایج ساختار تک‌عاملی را با شاخص‌های برازش مناسب تأیید کرده است. همچنین میزان پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ محاسبه و این میزان ۰/۷۳ به دست آمد.

۴. مقیاس جوّ مدرسه برای جلوگیری از قلدری در مدرسه: این پرسشنامه توسط Reyes-Rodríguez و

همکاران (۲۰۲۱) از پرسشنامه جوّ مدرسه بائر و همکاران (۲۰۱۴) اقتباس شده است. پرسشنامه دارای ۷ گویه بوده که جوّ مدرسه را در قالب دو مؤلفه ارتباط معلم با دانش‌آموز (۳ گویه) و ارتباط معلم با همکاران (۴ گویه) مورد سنجش قرار می‌دهد. پرسشنامه بر روی یک طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای ۰ = هرگز، ۱ = به ندرت، ۲ = گاهی اوقات، ۳ = اغلب اوقات و ۴ = همیشه قرار دارد. تدوین‌کنندگان میزان روایی پرسشنامه را مطلوب گزارش کردند و میزان پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه ارتباط معلم با دانش‌آموز ۰/۷۵ و ارتباط معلم با همکاران ۰/۷۴ و برای کل مقیاس ۰/۷۸ گزارش کردند. این پرسشنامه در پژوهش حاضر مورد رواسازی قرار گرفت که نتایج ساختار دوعاملی را با شاخص‌های برازش مناسب تأیید کرده است. همچنین میزان پایایی این پرسشنامه، به روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه ارتباط معلم با دانش‌آموز ۰/۷۱ و ارتباط معلم با معلم ۰/۶۸ و برای کل مقیاس ۰/۷۰ به دست آمد.

یافته‌ها

در این پژوهش تعداد ۳۰۰ نفر از معلمان مدارس ابتدایی بهبهان حضور داشتند. دامنه سنی این گروه از ۲۵ تا ۴۵ سال بود. میانگین و انحراف استاندارد سن $35/63 \pm 10/60$ بود. همچنین تعداد ۱۵۱ خانم و ۱۴۹ آقا در این پژوهش حضور داشتند. تعداد ۲۳۳ نفر متأهل و ۶۷ نفر مجرد و تعداد ۳۵ نفر دارای مدرک کاردانی، ۱۷۳ نفر دارای مدرک کارشناسی و ۹۲ نفر دارای مدرک کارشناسی‌ارشد و بالاتر بودند. در ادامه جدول مربوط به یافته‌های توصیفی و ماتریس همبستگی ارائه شده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱. کارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری	۱			
۲. حمایت مدیر برای جلوگیری از قلدری	$0/436^*$	۱		
۳. مشارکت مدیر برای جلوگیری از قلدری	$0/413^*$	$0/489^*$	۱	
۴. جوّ مدرسه برای جلوگیری از قلدری	$0/434^*$	$0/425^*$	$0/416^*$	۱
میانگین	۱۷/۷۲	۱۱/۵۹	۲۵/۶۹	۲۰
انحراف استاندارد	۶/۶۵	۴/۱۴	۷/۱۸	۴/۵۵
کجی	$0/132$	$0/189$	$0/458$	$0/617$
کشیدگی	$0/106$	$0/437$	$0/120$	$0/284$

*کلیه همبستگی‌ها در سطح $p < 0/01$ معنی‌دار هستند.

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که حمایت مدیر، مشارکت مدیر و جوّ مدرسه با کارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری در مدرسه همبستگی مثبت و معنی‌داری دارد. کلیه همبستگی‌ها در سطح $p < 0/01$ معنی‌دار بوده‌اند. همچنین در جدول فوق میانگین و انحراف استاندارد مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه شده است. در دو ردیف دیگر جدول، نتایج کجی و کشیدگی جهت نرمال بودن داده‌ها آمده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، شاخص‌های کجی و کشیدگی همه متغیرهای پژوهش بین ۲- و ۲ قرار دارد که بیانگر عدم انحراف بیش‌ازحد توزیع نمرات متغیرها از توزیع نرمال است (مایلز و شولین، ۲۰۰۱؛ به نقل از کیامنش و کبیری، ۱۳۹۵).

قبل از انجام تحلیل استنباطی، داده‌های پرت با استفاده از نمودار (Box Plot) بررسی و نتایج نشان داد، هیچ داده پرتی وجود ندارد. همچنین مفروضه نرمال بودن داده‌ها با استفاده از نمرات کجی و کشیدگی در جدول فوق بررسی شد که نتایج حاکی از نرمال بودن داده‌ها بود. افزون بر آن مفروضه استقلال خطاها با استفاده از آزمون دوربین-واتسون^۱ برقرار بود ($DW=1/921$). مفروضه هم‌خطی چندگانه نیز با استفاده از آماره‌های تلرانس و تورم واریانس بررسی و نتایج نشان داد، هیچ‌کدام از مقادیر تلرانس کوچک‌تر از حد مجاز $0/1$ و هیچ‌کدام از مقادیر تورم واریانس بزرگ‌تر از حد مجاز 10 نبود. برای برآورد مدل پژوهش از روش بیشینه درست‌نمایی و شاخص‌های ریشه واریانس خطای تقریب (RMSEA)، ریشه استاندارد واریانس پس‌مانده (SRMR)^۳، شاخص برازندگی مقایسه‌ای^۴ (CFI)، شاخص برازش نرم‌شده (NFI)^۵، شاخص نیکویی برازش (GFI)^۶ و شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده (AGFI)^۷ استفاده شد. برای شاخص‌های برازندگی برش‌های متعددی توسط متخصصان مطرح شده است. برای مثال، مقدار مساوی یا کمتر از $0/05$ برای ریشه واریانس خطای تقریب، مقدار مساوی یا بالاتر از $0/96$ برای شاخص برازندگی مقایسه‌ای و برازش نرم شده، مقدار مساوی یا کمتر از $0/07$ برای ریشه استاندارد واریانس پس‌مانده، نشان‌دهنده برازندگی کافی مدل است (Joreskog & Sorbom, 1982). از طرف دیگر، پیشنهاد شده است که اگر شاخص‌های برازندگی مقایسه‌ای، نیکویی برازش و نیکویی برازش تعدیل‌شده بزرگ‌تر از $0/9$ و شاخص‌های ریشه واریانس خطای تقریب و ریشه واریانس پس‌ماند کوچک‌تر از $0/05$ باشد بر برازش

^۱ durbin-watson

^۲ root mean square error of approximation

^۳ standardized root mean square residual

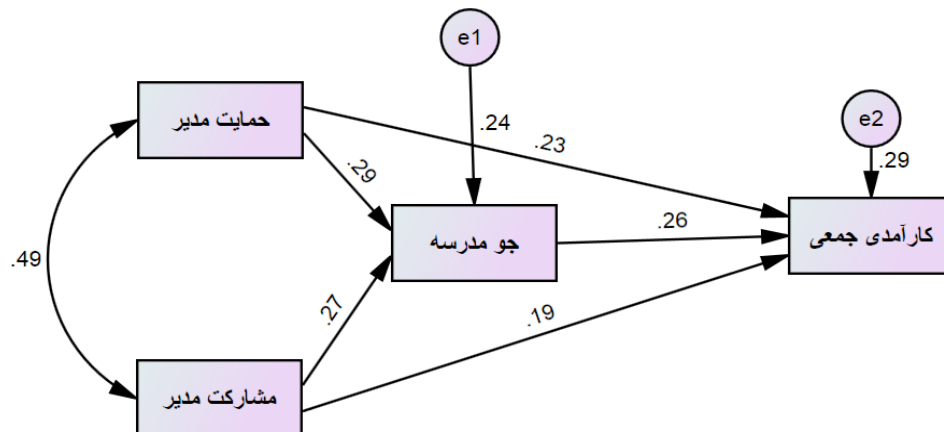
^۴ comparative fit index

^۵ normed fit index

^۶ goodness of fit index

^۷ adjusted goodness of fit index

بسیار مطلوب و کوچک‌تر از ۰/۱ بر برازش مطلوب دلالت دارد (Berkler, 1990)؛ بنابراین در ابتدا نمودار مربوط به مدل نهایی و سپس شاخص‌های برازش مدل ارائه شده است.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل نهایی پژوهش

ردیف	شاخص‌های برازش	مدل نهایی	مقدار قابل قبول	مقدار مطلوب
۱	χ^2	۱۸/۲۶۶	عدم معناداری حداقل در سطح ۰/۰۱	عدم معناداری حداقل در سطح ۰/۰۵
۲	df	۱۰		
۳	p	۰/۰۰۵	بالاتر از ۰/۰۵	بالاتر از ۰/۰۱
۴	RMSEA	۰/۰۶۷	۰/۰۵ الی ۰/۰۸	< ۰/۰۵
۵	NFI	۰/۹۶	۰/۹۰ الی ۱	۰/۹۵ الی ۱
۶	IFI	۰/۹۵	بالاتر از ۰/۹۰ و ۱	بالاتر از ۰/۹۰
۷	CFI	۰/۹۶	۰/۹۰ الی ۱	۰/۹۵ الی ۱
۹	GFI	۰/۹۵	۰/۹۰ الی ۱	۰/۹۵ الی ۱
۱۰	AGFI	۰/۹۱	۰/۹۰ الی ۱	۰/۹۵ الی ۱

همان‌طور که در مدل مشاهده می‌شود، همه مسیرهای بین متغیرها معنی‌دار بود. از سویی نتایج نشان داد، همه شاخص‌های برازش مدل نهایی پژوهش مطلوب بودند. در ادامه اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل برای متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۳. الگوی ساختاری، پارامترهای اندازه‌گیری مسیرها و روابط مستقیم

مسیر	برآورد استاندارد (β)	برآورد غیراستاندارد (B)	خطای استاندارد	نسبت بحرانی (CR)	معنی‌داری
مشارکت مدیر ← کارآمدی جمعی	۰/۱۹۳	۰/۱۷۹	۰/۰۵۳	۳/۳۸۸	۰/۰۰۱
حمایت مدیر ← کارآمدی جمعی	۰/۲۳۳	۰/۳۷۳	۰/۰۹۲	۴/۰۶۰	۰/۰۰۱
جو مدرسه ← کارآمدی جمعی	۰/۲۵۵	۰/۳۷۳	۰/۰۸۰	۴/۶۳۶	۰/۰۰۱

بر اساس نتایج ارائه‌شده در جدول فوق، می‌توان گفت، متغیرهای حمایت و مشارکت مدیر و جو مدرسه اثر مستقیم، مثبت و معنی‌داری بر کارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری در مدرسه دارند. همچنین متغیرهای حمایت و مشارکت مدیر اثر مستقیم، مثبت و معنی‌داری بر جو مدرسه داشتند. شایان ذکر است که ضرایب t برای همه مسیرهای مستقیم معنی‌دار بود.

جدول ۴. نتایج بوت استرپ مربوط به اثرهای غیرمستقیم متغیرهای پژوهش

مسیر	شاخص‌های اندازه‌گیری			
	اندازه اثر استاندارد	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا
مشارکت مدیران ← جو مدرسه ← کارآمدی جمعی	۰/۰۷۰	۰/۰۲۲	۰/۰۳۶	۰/۱۱۴
حمایت مدیران ← جو مدرسه ← کارآمدی جمعی	۰/۰۷۴	۰/۰۲۰	۰/۰۴۳	۰/۱۰۹

بر اساس جدول فوق، نتایج اثرات غیرمستقیم نشان می‌دهد که متغیرهای حمایت و مشارکت مدیر با میانجی‌گری جو مدرسه اثر غیرمستقیم، مثبت و معنی‌داری بر خودکارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری دارند. به‌منظور معنی‌داری اثرات غیرمستقیم از روش بوت‌استرپ استفاده شده است که نتایج نشان می‌دهد، هر دو حد بالا و پایین برای متغیرهای حمایت و مشارکت مدیر مثبت بوده و صفر در این بازه قرار ندارد و می‌توان استنباط نمود که این روابط معنی‌دار است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، با هدف بررسی مدل مشارکت و حمایت مدیران، کارآمدی جمعی در مدرسه برای جلوگیری از قلدری با نقش میانجی‌گری جو مدرسه انجام شد. نتایج نشان داد، مشارکت مدیر بر کارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری در مدرسه اثر مستقیم، مثبت و معنی‌داری دارد، به این معنی که هرچه میزان مشارکت مدیران در مسائل مدرسه بیشتر باشد، کارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری در مدرسه نیز افزایش می‌یابد. پژوهشی که دقیقاً به این یافته پژوهش بپردازد یافت نشد، اما می‌توان گفت این یافته با پژوهش‌های پیشین (Miller, 2021؛ Kollerová et al, 2021؛ Orendorff et al, 2021؛ Reyes-Rodríguez et al, 2021؛ Cansoy & Parla, 2018) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که شیوه‌های مشارکت مدیران برای توضیح تفاوت‌ها و پیشگیری از قلدری در مدارس بسیار مهم است و تأثیر مدیران بر شیوع قلدری از طریق تأثیر آن‌ها بر کارآمدی مدرسه برای جلوگیری از قلدری رخ می‌دهد (Miller, 2021). همکاری، مشارکت و اعتماد بین معلمان و مدیران برای درک مثبت معلمان از کارآمدی مدرسه ضروری است که رفتار مثبت را در دانش‌آموزان تشویق می‌کند (Cansoy & Parlar, 2018). هنگامی که مدیران برای پیشگیری از قلدری تلاش می‌کنند، با کارآمدی مدرسه برای مقابله با قلدری در هنگام بروز آن منعکس می‌شود (Brown et al, 2022). این مشارکت، ممکن است که شامل ایجاد قوانین و اقداماتی برای کاهش میزان قلدری، مانند برنامه‌های نظارتی، جلسات با والدین، دانش‌آموزان و معلمان و تلاش برای تعهد و پایبندی به برنامه‌های ضدقلدری باشد (Fischer et al, 2021). درواقع، اجرای برنامه‌های ضدقلدری در مدرسه مستلزم مشارکت و تعهد کل جامعه مدرسه است؛ بنابراین مشارکت مدیر یکی از اصلی‌ترین مؤلفه‌های ضروری برای پایبندی و تلاش معلم از راهبردها است. مشارکت شامل هرگونه منابع و فرایندهایی برای تقویت اثربخشی کارکنان مدرسه برای مقابله با قلدری است (Orendorff et al, 2021). مدیران حامی می‌توانند، با مشارکت خود احساس مسئولیت و تعهد نسبت به پیشگیری از قلدری را در معلمان پرورش دهند (انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا، ۲۰۱۳). همچنین زمانی که معلمان حس می‌کنند توسط مدیر و سایر اعضا و کارکنان مورد حمایت واقع می‌شوند، برای مقابله با قلدری اعتماد به نفس بیشتری پیدا می‌کنند و در نتیجه کارایی جمعی را افزایش می‌دهند (Kollerová et al, 2021). در تبیین این یافته می‌توان گفت، زمانی که مدیران مدارس در امر قلدری مشارکت فعال داشته باشند و معلمان و سایر کارکنان را در مداخلات ضدقلدری مشارکت دهند و برای جلوگیری از قلدری برنامه‌های جامعی داشته باشند، به‌نوعی کارآمدی جمعی در مدرسه ایجاد خواهد شد که این کارآمدی جمعی باعث جلوگیری و پیشگیری از قلدری در مدرسه می‌شود؛ بنابراین مشارکت خود مدیران در امر قلدری و داشتن برنامه برای مشارکت سایر همکاران و حتی والدین در مدرسه، به‌عنوان یک جمع کارآمد می‌تواند بر میزان کاهش قلدری کمک کند.

یافته دیگر این مطالعه نشان داد، حمایت مدیر بر کارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری در مدرسه اثر مستقیم، مثبت و معنی‌داری دارد، به این معنی که هرچه میزان حمایت مدیران در مسائل مدرسه بیشتر باشد، کارآمدی جمعی

برای جلوگیری از قلدری در مدرسه نیز افزایش می‌یابد. پژوهشی که دقیقاً به این یافته پژوهش بپردازد یافت نشد، اما می‌توان گفت این یافته با پژوهش‌های پیشین (کرسوی و صدوقی، ۱۳۹۹؛ صمدی‌فرد و نریمانی، ۱۳۹۶؛ Ioverno et al, 2024؛ Şirin, 2023؛ Reyes-Rodríguez et al, 2021؛ Kearney & Smith, 2018) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت، حمایت مدیران اشاره دارد به حمایت، پشتیبانی و درک افراد قربانی توسط مدیر مدرسه که باعث کاهش قلدری و افزایش عملکرد قربانیان و همچنین دستیابی به نتایج مطلوب می‌شود. بر اساس مطالعات صورت گرفته حمایت مدیران به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل تعدیل کننده و محافظتی در دانش‌آموزان قلدر و قربانی بوده است (Şirin, 2023). Ioverno و همکاران (۲۰۲۴) قلدری را به عنوان یک استرس مزمن و حمایت مدیران را به مثابه یکی از مهم‌ترین منابع مقابله‌ای برای دانش‌آموزان قربانی می‌دانند. به عقیده این پژوهشگران، سطح بالایی از حمایت مدیران باعث متوقف شدن قلدری در مراحل اولیه می‌شود، همچنین دانش‌آموزان با سطح پایین حمایت مدیران، منزوی شده و ممکن است مورد آزار و اذیت دیگران قرار بگیرند. از سویی نتایج نشان می‌دهد، نوجوانانی که حمایت بالایی از مدیران و معلمان مدارس دریافت می‌کنند، از شرایط روحی بهتری نسبت به نوجوانان دیگر برخوردارند. همچنین قربانی شدن با افکار خودکشی رابطه مثبت داشته و شواهدی وجود دارد که حمایت مدیران تا حدودی نقش میانجی در ارتباط قربانی شدن و افکار خودکشی نوجوانان دارد؛ بنابراین کمک به دانش‌آموزان برای حمایت بیشتر از سوی مدیران می‌تواند به عنوان یکی از برنامه‌های مداخله‌ای و ضد قلدری مهم باشد (Kearney & Smith, 2018). به عقیده کرسوی و صدوقی (۱۳۹۹) دانش‌آموزان قربانی عملکرد خانوادگی پایین گزارش کردند و حمایت بسیار کمی از همسالان، معلمان و والدین دریافت می‌کردند. افزون بر آن ادبیات قربانیان نشان داده است که افرادی که در قربانی کردن دیگران دخیل نیستند و درگیر نمی‌شوند، به صورت مداوم حمایت بیشتری را نسبت به دانش‌آموزانی که تجربه قربانی کردن و یا قربانی شدن را دارند، گزارش داده‌اند. همچنین بین حمایت مدیران و قربانی شدن رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. به این معنی که بر اساس شواهد پژوهشی، در زمانی که فرد قربانی رفتارهای قلدری دیگران می‌شود دوستان، معلمان و سایر همکلاسی‌ها از وی حمایتی نمی‌کنند که این یافته با نتایج مطالعه حاضر همسو نبود. از سویی صمدی‌فرد و نریمانی (۱۳۹۶) گزارش کرده‌اند، افرادی که در قلدری دخیل نیستند، نسبت به سایر همسالان خود از حمایت بیشتری برخوردار هستند. از سویی والدین، مدیران و معلمان گزارش داده‌اند افراد قلدر/قربانی میزان حمایت کمتری را از همه منابع دریافت می‌کنند. برخی دیگر از پژوهشگران بر این باور هستند که حمایت مدیران به عنوان یک سپر و عامل محافظتی در ارتباط بین قربانی شدن نوجوانان و اثرات منفی است. برای مثال Reyes-Rodríguez و همکاران (۲۰۲۱) دریافتند که حمایت مدیران و معلمان به عنوان یک عامل محافظی در ارتباط بین قربانی شدن و استرس و پریشانی نوجوانان بوده و این نوع حمایت باعث کاهش استرس و پریشانی هر دو گروه نوجوانان دختر و پسر می‌شود؛ بنابراین زمانی که مدیران مدارس از دانش‌آموزان حمایت کنند و در جهت کنترل و پیشگیری از قلدری در مدارس برنامه داشته باشند، کارآمدی جمعی در مدرسه ایجاد شده که این کارآمدی موجب کاهش قلدری در مدرسه می‌شود.

افزون بر آن نتایج نشان داد، جو مدرسه بر کارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری در مدرسه اثر مستقیم، مثبت و معنی‌داری دارد، به این معنی که هرچه میزان جو مدرسه مطلوب‌تر باشد، کارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری در مدرسه نیز افزایش می‌یابد. پژوهشی که دقیقاً به این یافته پژوهش بپردازد یافت نشد، اما می‌توان گفت این یافته با پژوهش‌های پیشین (صغری‌سینا و همکاران، ۱۴۰۳؛ ملک‌نیا و همکاران، ۱۳۹۹؛ Reyes-Jiang et al, 2024؛ Rodríguez et al, 2021؛ Yang et al, 2018) همسو بود. رفتار قلدری یک مشکل بسیار رایج در بین دانش‌آموزان مدارس است. مناطق مختلف می‌توانند، مداخلات جهانی را برای بهبود فضای مدرسه اجرا کنند که به نوبه خود ممکن است از رفتارهای قلدری جلوگیری کند و رفتار دفاعی را تشویق کند. بر اساس شواهد پژوهشی قلدری سنتی می‌تواند بر تجربه قلدری مجازی تأثیر بگذارد (Xiao et al, 2023). به عبارتی مداخلات جو مدرسه می‌تواند، رفتارهای قلدری مجازی را نیز کاهش دهد. از آن جایی که قلدری یک پدیده گروهی است و بیش از دانش‌آموزانی که قلدری می‌کنند و دانش‌آموزانی که قربانی می‌شوند را شامل می‌شود، جو مدرسه در مجموع می‌تواند نقطه انعطاف‌پذیرتر از مداخله برای

کاهش رفتارهای قلدری گروه‌های خاص باشد (صغری‌سینا و همکاران، ۱۴۰۳). بر اساس شواهد پژوهشی بین جو مدرسه و قربانی شدن رابطه منفی وجود دارد و هرچه در مدرسه جو مطلوب‌تری حاکم باشد، میزان قربانی شدن دانش‌آموزان نیز کمتر خواهد بود (Reyes-Rodríguez et al, 2021). اکثر مطالعات جو مدرسه بر ساختار وسیعی از جو مدرسه متمرکز شده است و جو مدرسه را به اجزای آن تقسیم نکرده است. هنگامی که تحقیقات بر مؤلفه‌های جو مدرسه تمرکز دارند، روابط معلم و دانش‌آموز به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌ترین عامل قلدری و قربانی شدن است، به‌صورتی که کیفیت روابط بالاتر با معلمان با فرکانس‌های پایین‌تر هم قلدری و هم قربانی شدن مرتبط است (Grazia & Molinari, 2023). همچنین ارتباط با مدرسه باعث کاهش قربانی شدن در مدرسه می‌شود. در پژوهشی که Jiang و همکاران (۲۰۲۴) انجام دادند به این نتایج دست یافتند که بین سه مؤلفه جو مدرسه یعنی ایمنی، روابط اجتماعی و ارتباط مدرسه با قلدری و قربانی شدن که بر روی ۴۰۰۰ دانش‌آموز بررسی کردند به این نتایج دست یافتند که دو عامل جو مدرسه یعنی حمایت از سوی کارکنان مدرسه و احترام مشترک بین دانش‌آموزان با قربانی شدن کمتر در ارتباط است. از سویی نتایج این مطالعه نشان داد، حمایت همسالان و حمایت تحصیلی در خانه باعث کاهش قربانی شدن دانش‌آموزان در مدرسه می‌شود. از سویی Yang و همکاران (۲۰۱۸) دریافتند که جو کلی مدرسه یک عامل محافظتی در برابر کاهش درگیری شناختی، عاطفی و رفتاری مدرسه برای جوانانی است که قربانی شدن قابل‌توجهی را تجربه کردند؛ بنابراین ایجاد جو مطلوب در مدرسه باعث افزایش کارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری می‌شود و بر اساس پژوهش‌ها عادلانه بودن قوانین، شفاف‌سازی انتظارات، ایمنی مدرسه و احترام باعث ایجاد جو مطلوب می‌شود که این امر خود کارآمدی جمعی را برای جلوگیری از قلدری به همراه دارد (Halls & Edwards, 2025). ازاین‌رو در تبیین این یافته پژوهشی می‌توان گفت، وجود یک جو مطلوب در مدرسه باعث ایجاد کارآمدی جمعی بین اعضای مدرسه می‌شود که همین امر آن‌ها را ترغیب می‌کند تا در مقابل رفتارهایی مانند قلدری و قربانی شدن واکنش مناسبی را داشته باشند. از سویی جو نامطلوب و همراه با خشونت از سوی هر کدام از کارکنان مدرسه یا جو ناهماهنگ و بسته بین اعضای مدرسه که فضای خفقان را در مدرسه ایجاد کند، نمی‌تواند به‌صورت بلندمدت بر قلدری تأثیر بگذارد و برای این امر یک جو امن، همراه با همدلی و مشارکت در مدرسه می‌تواند، موجبات کارآمدی جمعی را فراهم کرده که این امر خود موجب کاهش قلدری در مدرسه می‌شود. یافته دیگر این مطالعه نشان داد، مشارکت مدیران بر کارآمدی جمعی در مدرسه برای جلوگیری از قلدری از طریق جو مدرسه اثر غیرمستقیم، مثبت و معنی‌داری دارد، به این معنی که در صورت همراه شدن متغیر جو مدرسه با مشارکت مدیر میزان، کارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری در مدرسه نیز افزایش می‌یابد. پژوهشی که دقیقاً به این یافته پژوهش بپردازد یافت نشد، اما می‌توان گفت این یافته با پژوهش‌های پیشین (Orendorff؛ Kollerová et al, 2021؛ Cansoy & Parla, 2018؛ Yang et al, 2018؛ Reyes-Rodríguez et al, 2021؛ et al, 2021) همسو بود. به عقیده پژوهشگران، مدیران نمایندگان اقتدار سازمانی مدرسه هستند و در این راستا، آن‌ها برای نمادی از ایستادگی مدرسه، نحوه عملکرد آن و آنچه مهم است، خدمت می‌کنند. ازاین‌رو، متخصصان معتقدند که عملکرد مدیران می‌تواند با ترویج یک جو اجتماعی مثبت بر کارایی جمعی مدرسه تأثیر بگذارد (Reyes-Rodríguez et al, 2021). از طرفی تعهد معلمان به چشم‌انداز مدرسه می‌تواند، به‌صورت مثبت یا منفی تحت تأثیر جو مدرسه قرار گیرد. افزون بر آن جو مثبت مدرسه باعث تعهد معلمان به چشم‌انداز مدرسه می‌شود. جو مثبت مدرسه تلاش معلمان را برای پیروی از هنجارهای اجتماعی مدرسه تشویق می‌کند که با پیشگیری موفق از قلدری مدرسه مرتبط است (Jiang et al, 2024). کیفیت جو اجتماعی مدرسه بر باور مشترک افراد در مورد قدرت جمعی آن‌ها برای ایجاد نتایج مطلوب‌تر تأثیر می‌گذارد. روابط مکرر، دلپذیر و حمایتی با کارکنان مدرسه، درک معلمان را از ظرفیت جمعی مدرسه به‌عنوان یک کل افزایش می‌دهد (Orendorff et al, 2021). ازاین‌رو زمانی که معلمان جو مدرسه را مراقبت‌کننده و حمایت‌کننده درک می‌کنند، پیوندهای آن‌ها با جامعه مدرسه قوی‌تر می‌شود و در نتیجه احتمال بیشتری دارد که درک خود را از کارآمدی جمعی برای مقابله با قلدری افزایش دهند (Cansoy & Parlar, 2018). درواقع این یافته پژوهش بیان می‌کند، زمانی که مدیران مدرسه در امر پیشگیری از قلدری در مدرسه مشارکت فعال داشته باشند و جو و فضای مطلوبی را نیز در مدرسه

ایجاد کنند، سایر اعضای مدرسه مانند معلمان و کارکنان ترغیب می‌شوند که در این فرایند مشارکت کنند و لذا یک کارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری به وجود می‌آید که بر اساس آن برنامه‌های مناسب و مدون ضد قلدری در مدرسه با در نظر گرفتن همه ابعاد و خط‌مشی‌ها طراحی و اجرا می‌شود؛ بنابراین بر اساس این یافته، مشارکت مدیر در کارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری نقش دارد که با ایجاد یک جو مطلوب و مناسب به عنوان متغیر میانجی می‌توان این کارآمدی را ارتقا بخشید و از میزان قلدری در مدرسه کاسته شود.

از سوی دیگر یافته‌ها نشان داد، حمایت مدیران بر کارآمدی جمعی در مدرسه برای جلوگیری از قلدری از طریق جو مدرسه اثر غیرمستقیم، مثبت و معنی‌داری دارد، به این معنی که با همراه شدن متغیر جو مدرسه با مشارکت مدیر، میزان کارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری در مدرسه ارتقا یافت. پژوهشی که دقیقاً به این یافته پژوهش بپردازد یافت نشد، اما می‌توان گفت این یافته با پژوهش‌های پیشین (Ioverno et al, 2024؛ Reyes-Rodríguez et al, 2021؛ Kearney & Smith, 2018) همسو بود. حمایت مدیران اشاره دارد به حمایت، پشتیبانی و درک افراد قربانی توسط مدیر مدرسه که باعث کاهش قلدری و افزایش عملکرد قربانیان و همچنین دستیابی به نتایج مطلوب می‌شود. Ioverno و همکاران (۲۰۲۴) قلدری را به عنوان یک استرس مزمن و حمایت مدیران را به مثابه یکی از مهم‌ترین منابع مقابله‌ای برای دانش‌آموزان قربانی می‌دانند. به عقیده این پژوهشگران، سطح بالایی از حمایت مدیران باعث متوقف شدن قلدری در مراحل اولیه می‌شود، همچنین دانش‌آموزان با سطح پایین حمایت مدیران، منزوی شده و ممکن است مورد آزار و اذیت دیگران قرار بگیرند. از سویی نتایج Kearney & Smith (۲۰۱۸) نشان می‌دهد نوجوانانی که حمایت بالایی از مدیران و معلمان مدارس دریافت می‌کنند، از شرایط روحی بهتری نسبت به نوجوانان دیگر برخوردارند. همچنین بین حمایت مدیران و قربانی شدن رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. به این معنی که بر اساس شواهد پژوهشی، در زمانی که فرد، قربانی رفتارهای قلدری دیگران می‌شود، دوستان، معلمان و سایر همکلاسی‌ها از وی حمایتی نمی‌کنند (Rigby, 2012). حمایت مدیران از نوجوانان قربانی باعث ارتقای سلامت روان نوجوانان در مدرسه شده است. حمایت مدیران و معلمان به عنوان یک عامل محافظتی در ارتباط بین قربانی شدن و استرس و پریشانی نوجوانان بوده و این نوع حمایت باعث کاهش استرس و پریشانی هر دو گروه نوجوانان دختر و پسر می‌شود؛ بنابراین زمانی که مدیران مدارس از دانش‌آموزان حمایت کنند و در جهت کنترل و پیشگیری از قلدری در مدارس برنامه داشته باشند، کارآمدی جمعی در مدرسه ایجاد می‌شود که این کارآمدی موجب کاهش قلدری در مدرسه می‌شود (Reyes-Rodríguez et al, 2021). درواقع این یافته پژوهش بیان کرده است که حمایت مدیران به خودی خود باعث کارآمدی جمعی در مدرسه برای جلوگیری از قلدری می‌شود، اما زمانی که این حمایت با یک جو مطلوب همراه شود، میزان کارآمدی جمعی برای جلوگیری از قلدری را نیز بهبود می‌بخشد؛ بنابراین وجود یک مدیر حامی در جو مطلوب در مدرسه معلمان و کارکنان را برای پایبندی به دستورالعمل‌های ضد قلدری وادار می‌کند که باعث کارآمدی جمعی برای مقابله با قلدری می‌شود.

این پژوهش نشان داد که کارآمدی جمعی در مدرسه باعث جلوگیری از قلدری در مدرسه می‌شود و لذا پیشنهاد پیشنهاد می‌گردد، مدیران برای قلدری در مدرسه برنامه‌های ضد قلدری تدارک ببینند و از متخصصان این حوزه دعوت به عمل آورند و با مشارکت خود در این فرایند از میزان قلدری بکاهند و کارآمدی جمعی را در مدرسه افزایش دهند. برگزاری کارگاه‌های آموزشی و همچنین سخنرانی در خصوص ارتباط بین متغیرها و نحوه اثرگذاری آن‌ها بر کارآمدی جمعی برای کاهش و جلوگیری از قلدری می‌تواند محور دیگری از پژوهش‌های کاربردی در این حیطه باشد.

مشارکت نویسندگان

نویسنده اول و مسئول مقاله، استاد راهنمای پایان‌نامه بوده که وظیفه راهنمایی، تجزیه و تحلیل داده‌ها، نگارش روش‌شناسی پژوهش و چکیده فارسی و انگلیسی را بر عهده داشتند. نویسنده دوم، استاد مشاور پایان‌نامه بوده و وظیفه نگارش مقدمه مقاله را بر عهده داشتند. نویسنده سوم، دانشجوی کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی بوده که علاوه

بر جمع‌آوری اطلاعات از معلمان مدارس ابتدایی، نگارش بحث و نتیجه‌گیری مقاله را انجام داده‌اند. نویسنده اول مقاله را یکپارچه و برای نشریه ارسال نموده است.

تشکر و قدردانی

در نهایت نویسندگان مقاله بر خود لازم می‌دانند از همکاری و مساعدت معلمان، مدیران و کلیه کارکنان شرکت‌کننده و همه عزیزانی که در این پژوهش ما را یاری نموده‌اند، سپاسگزاری نمایند.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- بیرامی، منصور، گل‌پرور، فرشته و میرنسب، میر محمود (۱۳۹۴). تبیین راهبردهای مدیریت قلدری بر اساس خودکارآمدی معلمان: نقش میانجی‌گرایانه باورها و نگرش‌های معلمان درباره قلدری دانش‌آموزان. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۱۵(۱)، ۱۰۷-۱۲۰. https://cbs.ui.ac.ir/article_17352.html
- رضایی، زهره (۱۴۰۰). شناسایی تأثیر خودکارآمدی اجتماعی و هیجانی بر میزان قلدری سنتی و سایبری در فرزندان طلاق شهر اصفهان. *اولین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روانشناسی و علوم انسانی*. <https://civilica.com/doc/1218486>
- صغری‌سینا، فاطمه، جمشیدی کوهساری، قدیسه و قلعه‌سری، سیده فاطمه (۱۴۰۳). تأثیر جو مدرسه (جو باز و بسته) و روابط معلم و دانش‌آموز بر بروز قلدری دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر نکا. *ششمین همایش ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم*. <https://civilica.com/doc/2081656>
- صمدی‌فرد، حمیدرضا و نریمانی، محمد (۱۳۹۶). رابطه بین درک تعامل، حمایت و پذیرش اجتماعی با قلدری در مدارس متوسطه پسرانه. *مجله روانشناسی اجتماعی*، ۵(۴۵)، ۸۳-۹۴. https://journals.iau.ir/article_538586.html
- کرسوی، سیما و صدوقی، مجید (۱۳۹۹). رابطه رفتار اجتماعی، شایستگی اجتماعی و ترجیح اجتماعی با رفتار قلدری دانش‌آموزان: نقش تعدیل‌کننده جنسیت. *مجله پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، ۱۰(۳۸)، ۱-۲۰. <https://doi.org/10.22034/spr.2020.114683>
- مایلز، جرمی و شولین، مارک (۲۰۰۱). رگرسیون و همبستگی کاربردی. ترجمه کیامنش، علیرضا و کبیری، مسعود (۱۳۹۵). انتشارات جهاد دانشگاهی واحد علامه طباطبائی. <https://ketab.ir/Book/6D0C690F-E5F5-4B2A-B001-545670CE0668>
- ملک‌نیا، آرزو، هاشمیان، کیانوش و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه (۱۳۹۹). تبیین روابط ساختاری بین کیفیت روابط والد-فرزند و جو عاطفی مدرسه با قلدری در مدرسه: ارزیابی نقش میانجی‌گر خودپنداره. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۴(۵۰)، ۷۸-۵۷. https://www.jiera.ir/article_112664.html

References

- Brown, J., Keesler, J., Karikari, I., Ashrifi, G., & Kausch, M. (2022). School principals putting bullying policy to practice. *Journal of interpersonal violence*, 37(1-2), 281-305. <https://doi.org/10.1177/0886260520914553>
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International journal of educational management*, 32(4), 550-567. DOI: [10.1108/IJEM-04-2017-0089](https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2017-0089)
- Dorio, N. B., Clark, K. N., Demaray, M. K., & Doll, E. M. (2020). School climate counts: A longitudinal analysis of school climate and middle school bullying behaviors. *International journal of bullying prevention*, 2, 292-308. DOI: [10.1007/s42380-019-00038-2](https://doi.org/10.1007/s42380-019-00038-2)

- Farina, K. A. (2019). Promoting a culture of bullying: Understanding the role of school climate and school sector. *Journal of School Choice*, 13(1), 94-120. <https://doi.org/10.1080/15582159.2018.1526615>
- Fischer, S. M., John, N., & Bilz, L. (2021). Teachers' self-efficacy in preventing and intervening in school bullying: A systematic review. *International journal of bullying prevention*, 3, 196-212. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00079-y>
- Glassner, S. D., Brabham, S., & Fomby, M. D. (2023). Social disorganization, collective efficacy, bullying perpetration, and victimization: An empirical test. *The Social Science Journal*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03623319.2023.2266096>
- Grazia, V., & Molinari, L. (2023). A multidimensional approach to the study of school climate and student engagement. *The Journal of educational research*, 116(6), 386-395. <https://doi.org/10.1080/00220671.2023.2278771>
- Halls, O., & Edwards, B. (2025). Does the School Environment and School Engagement in Early High School Predict Trajectories of Anti- Social Behaviour? A National Longitudinal Study of Australian Youth From 12 to 19 years. *Criminal Behaviour and Mental Health*. <https://doi.org/10.1002/cbm.2366>
- Hensums, M., De Mooij, B., Kuijper, S. C., Fekkes, M., & Overbeek, G. (2023). What works for whom in school-based anti-bullying interventions? An individual participant data meta-analysis. *Prevention science*, 24(8), 1435-1446. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01387-z>
- Ioverno, S., Nappa, M. R., McCurdy, A., James, I., Pistella, J., Baiocco, R., & Russell, S. T. (2024). Empowering Teacher Intention to Intervene: The Role of Self-Efficacy in Addressing Homophobic Bullying. *School Mental Health*, 16(4), 1293-1310. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09694-2>
- Jiang, C., Chen, S., & Jiang, S. (2024). Escape from School: Linking School Climate, Bullying Victimization, Resilience and School Truancy in a Moderated Mediation Model. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s10560-024-00965-0>
- Kearney, W. S., & Smith, P. (2018). Student bullying, teacher protection, and administrator role ambiguity: A multi-level analysis of elementary schools. *Journal of School Leadership*, 28(3), ۳۷۴-۴۰۰. <https://doi.org/10.1177/105268461802800305>
- Kollerová, L., Soukup, P., Strohmeier, D., & Caravita, S. C. (2021). Teachers' active responses to bullying: Does the school collegial climate make a difference? *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 912-927. DOI: [10.1080/17405629.2020.1865145](https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1865145)
- Migliaccio, T., Rivas, A., Rivas, B., & Stark, R. (2024). Bullying within academia: A cultural and structural analysis. *Learning, culture and social interaction*, 44, 100783. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100783>
- Miller, H. (2021). Police occupational culture and bullying. *Special topics and particular occupations, professions and sectors*, 387-413. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5308-5_6
- Nie, Q., Yang, C., Stomski, M., Zhao, Z., Teng, Z., & Guo, C. (2022). Longitudinal link between bullying victimization and bullying perpetration: A multilevel moderation analysis of perceived school climate. *Journal of interpersonal violence*, 37(13-14), 12238-12259. <https://doi.org/10.1177/0886260521997940>
- Orendorff, K., Webster, C. A., Mîndrilă, D., Cunningham, K. M., Doutis, P., Dauenhauer, B., & Stodden, D. F. (2021). Principals' involvement in comprehensive school physical activity programmes: A social-ecological perspective. *European Physical Education Review*, 27(3), ۰۷۴-۰۹۴. <https://doi.org/10.1177/1356336X20976687>
- Peraza-Balderrama, J. N., Valdes-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., Reyes-Rodríguez, A. C., & Parra-Pérez, L. G. (2021). Assessment of a multidimensional school collective efficacy scale to prevent student bullying: Examining dimensionality and measurement invariance. *Psychosocial intervention*, 30(2), 101-111. <https://doi.org/10.5093/pi2021a2>
- Reyes-Rodríguez, A. C., Valdés-Cuervo, A. A., Vera-Noriega, J. A., & Parra-Pérez, L. G. (2021). Principal's practices and school's collective efficacy to preventing bullying: The mediating role of school climate. *SAGE Open*, 11(4), 21582440211052551. <https://doi.org/10.1177/21582440211052551>

- Rigby, K. (2012). Bullying in schools: Addressing desires, not only behaviors. *Educational Psychology Review*, 24(2), 339-348. DOI:[10.1007/s10648-012-9196-9](https://doi.org/10.1007/s10648-012-9196-9)
- Ruchan, U. Z., & Bayraktar, M. (2019). Bullying toward teachers and classroom management skills. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 647-657. <https://doi.org/10.12973/eujer.8.2.647>
- Salmivalli, C., Laninga- Wijnen, L., Malamut, S. T., & Garandeau, C. F. (2021). Bullying prevention in adolescence: Solutions and new challenges from the past decade. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1023-1046. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34820956/>
- Sharp, A., Young, M. S., & Moore, K. A. (2019). Relationship between substance use, bullying, and other delinquent behaviors among high school students: a secondary analysis of the Florida Youth Substance Abuse Survey. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 46, 570-585. DOI: [10.1007/s11414-019-09649-5](https://doi.org/10.1007/s11414-019-09649-5)
- Shen, J. (2023). The theory of bifurcated educational system and its implications for school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 26(2), 223-243. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1808708>
- Şirin, H. (2023). Bullying in Schools: Behaviors and Principles of Prevention. In *Handbook of Research on Bullying in Media and Beyond* (pp. 325-336). IGI Global. [۱۰,۴۰۱۸/۹۷۸-۱-۷۶۸۴-۵۴۲۶-۸.ch020](https://doi.org/10.4018/978-1-76684-5426-8.ch020)
- Slonje, R., Smith, P. K., & Robinson, S. (2025). The school bullying research program: How it has developed, 1976-2020. *Aggression and Violent Behavior*, 102032. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2025.102032>
- Wang, X., Shi, L., Ding, Y., Liu, B., Chen, H., Zhou, W., ... & Wu, Z. (2024). School bullying, bystander behavior, and mental health among adolescents: The mediating roles of self-efficacy and coping styles. In *Healthcare* (Vol. 12, No. 17, p. 1738). MDPI. <https://doi.org/10.3390/healthcare12171738>
- Wänström, L., Pozzoli, T., Gini, G., Thornberg, R., & Alsaadi, S. (2019). Perceived collective efficacy to stop aggression at school: A validation of an Italian and a Swedish version of a scale for adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(3), 349-361. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1414695>
- Waseem, M., & Nickerson, A. B. (2024). Bullying: Issues and challenges in prevention and intervention. *Current Psychology*, 43(10), 9270-9279. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05083-1>
- Xiao, W., Rong, F., Li, S., Xu, H., Jin, Z., Li, R., ... & Wan, Y. (2023). Co-occurrence patterns of adverse childhood experiences and their associations with non-suicidal self-injury and suicidal behaviors and gender difference among middle school students: A three-city survey in China. *Journal of affective disorders*, 320, 140-147. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.09.124>
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School psychology quarterly*, 33(1), 54- 64. <https://doi.org/10.1037/spq0000250>