

## رابطه امید و رضایت از زندگی با قلدری و قربانی شدن دانش آموزان با نقش میانجی ارتباط با مدرسه: یک مدل تحلیل مسیر

نسیم احمدی: دانشجوی دوره کارشناسی ارشد، گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

سیاوش طالع بسند: دانشیار، گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. نویسنده رابط:

stalepasand@semnan.ac.ir

اسحق رحیمیان بوگر: دانشیار، گروه روان شناسی بالینی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۰/۱۸

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۴/۲۰

### چکیده

زمینه و هدف: هدف مطالعه حاضر بررسی رابطه امید و رضایت از زندگی با قلدری و قربانی شدن دانش آموزان با نقش واسطه‌ای ارتباط با مدرسه بود.

روش کار: طرح پژوهش حاضر از نوع مقطعی بود. جامعه آماری دانش آموزان متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند. نمونه ۳۰۰ دانش آموز بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری مقیاس امید اسنایدر، رضایت از زندگی داینر و همکاران، مقیاس ارتباط با مدرسه واترز و کراس، و مقیاس قلدری ایلی نوری اسپلاگه و هولت بودند. مدل فرضی با تحلیل مسیر و با استفاده از نرم افزار LISREL 8.57 آزمون شد.

نتایج: یافته‌ها حاکی از آن بود که امید و رضایت از زندگی بر ارتباط با مدرسه اثر ساختاری مستقیم در جهت مثبت داشت. رضایت از زندگی بر قلدری اثر ساختاری مستقیم در جهت منفی داشت، قلدری بر قربانی شدن اثر ساختاری مستقیم در جهت مثبت داشت. ارتباط با مدرسه بر قلدری و قربانی شدن اثر مستقیم ندارد. اثر غیرمستقیم امید و رضایت از زندگی بر قلدری و قربانی از طریق ارتباط با مدرسه تأیید نشد. رضایت از زندگی بر قربانی شدن به واسطه قلدری اثر غیرمستقیم داشت.

نتیجه‌گیری: رضایت از زندگی یک عامل تسهیل‌کننده ارتباط با مدرسه بود و به‌عنوان یک عامل محافظت‌کننده علیه قلدری عمل می‌کرد. امید و ارتباط با مدرسه به‌عنوان عوامل محافظت‌کننده برای پیشگیری از قلدری عمل می‌کردند.

واژگان کلیدی: قلدری، قربانی، رضایت از زندگی، امید، ارتباط با مدرسه

### مقدمه

است (۲) و در قالب رفتارهای جسمانی و ارتباطی پدیدار می‌شود (۳). در پژوهشی که در سال ۲۰۰۱ توسط موسسه ملی سلامت کودکان آمریکا صورت گرفت نزدیک به ۳/۱ میلیون دانش‌آموز به‌نوعی پدیده قلدری را تجربه کرده بودند. ۱۳٪ به عنوان قلدر، ۱۱٪ به عنوان قربانی و کمتر از ۱٪ به عنوان هر دو. قلدری در پسرها سه برابر دخترها و در اوایل نوجوانی

قلدری در مدرسه از رفتارهای مشکل‌ساز دوره‌ی نوجوانی است که اخیراً توجه پژوهشگران حیطه‌ی روانشناسی تربیتی را به خود معطوف ساخته است (۱). قلدری رفتاری پرخاشگرانه یا آزاردهنده تعمدانه است که توسط یک فرد یا یک گروه از افراد در یک دوره‌ی زمانی به‌صورت مکرر اعمال می‌شود و شامل عدم توازن قدرت

شوند. به این ترتیب، ممکن است رفتار قلدری بر قربانی شدن نیز اثر بگذارد.

کیفیت ارتباط با مدرسه یکی از متغیرهایی است که با قلدری و قربانی قلدری همبسته است. ارتباط با مدرسه را می‌توان به‌عنوان میزان احساس رضایت دانش‌آموزان از بودن در مدرسه تعریف کرد. ارتباط با مدرسه به‌عنوان ادراک دانش‌آموزان از حمایت مدرسه تعریف شده است (۹). مطالعات نشان می‌دهد افسردگی و اضطراب در بین دانش‌آموزانی که ارتباط و پیوند بیشتری با مدرسه دارند، کم هست (۱۰). به هر حال، می‌توان ارتباط با مدرسه را به‌عنوان یک نیروی حفاظتی برای جوانان به کار گرفت (۱۱). ارتباط با مدرسه به‌عنوان یک عامل محافظت کننده علیه خشونت محسوب می‌شود (۱۲). کیفیت ضعیف ارتباط معلم- دانش‌آموز همراه با هیجان خشم، فقدان کنترل تکانه یا ضعف آن و نگرش مثبت نسبت به خشونت، از پیش-بینی کننده‌های قوی قلدری و خشونت مدرسه‌ای است (۱۳). معلمان می‌توانند به‌عنوان منبع مهم حمایتی در برابر عوامل خطر ساز و تأثیرات منفی همسالان ایفای نقش کنند (۱۴). تنها مطالعات محدودی به‌طور خاص به بررسی رابطه بین قلدری و ارتباط با مدرسه پرداخته‌اند. این مطالعات نشان می‌دهند که سطوح پایین‌تر ارتباط با مدرسه با افزایش خطر قربانی شدن همراه است. اسکویس، در یک مطالعه مشخص شد که دانش-آموزانی که قلدری می‌کنند، عزت‌نفس کمی دارند و نسبت به هم‌تایان خود، با همسالان و معلمان ارتباط اجتماعی کمتری دارند (۱۵). همچنین، مشخص شد که ارتباط قوی با مدرسه، رفتار قلدری و قربانی شدن را کاهش می‌دهد (۱۶). ارتباط با مدرسه با طیف دیگری از متغیرها از جمله کاهش مصرف مواد، قرار گرفتن در معرض خشونت با اسلحه، شروع سیگار کشیدن و جلوگیری از ترک تحصیل همراه است (۱۷-۲۰). به‌طور کلی شواهد تجربی دلالت بر آن دارد که روابط مثبت دانش‌آموز- معلم اثر مثبت و مستقیم در کاهش پرخاشگری کودکان و قلدری دانش‌آموزان داشته و از طریق رابطه با احساس تعلق نسبت به مدرسه تأثیر منفی و غیرمستقیم بر قلدری دارد (۲۴-).

(۱۴-۱۱ سالگی) شدیدتر گزارش شده بود. پسران قلدر معمولاً هر دو جنس پسر و دختر را مورد آزار قرار می‌دهند، ولی دختران قلدر نسبت به هم‌جنس‌های خویش قلدری می‌کنند. قلدری اغلب مؤثر واقع می‌شود و قربانیان از هر طیفی به لحاظ سن، جنس، تحصیلات و طبقه اجتماعی را در برمی‌گیرد (۴).

مفهومی که ارتباط بسیار نزدیکی با قلدری دارد، قربانی شدن است. قربانی قلدری یعنی این که یک دانش‌آموز به سبب فشارها و فعالیت‌های منفی یک یا چند دانش‌آموز دیگر به‌کرات مرتکب قلدری شود و یا به‌عنوان قربانی در مقابل رفتارهای قلدری، مورد تهدید و آزار و اذیت قرار گیرد (۵). قربانیان قلدری بسیار مضطرب و ناامن‌تر از دانش‌آموزان معمولی هستند. به‌وسیله سایر دانش‌آموزان مورد حمله قرار می‌گیرند و واکنش آن‌ها در برابر آزار و اذیت دیگران گریه کردن و انزواطلبی است. قربانیان از عزت‌نفس پایین رنج می‌برند و نسبت به خود و موقعیت‌ها نگرش منفی دارند. آن‌ها احساس احمق بودن، خجالت‌زدگی و عدم جذابیت دارند و در محیط مدرسه تنها و طرد شده هستند (۶). کودکان قربانی فاقد مهارت‌های خود ابراز گری هستند و گرایش به کنترل بیرونی دارند (۷). شواهد نشان می‌دهد که قربانی قلدری بودن در سن ۱۳ سالگی، پیش‌بینی کننده نشانگان افسردگی و اضطراب در یک سال بعد است (۷). بر این اساس می‌توان دریافت که قربانی شدن و به‌تبع آن مورد آزار و خشونت قرار گرفتن از سوی همسالان می‌تواند سبب بروز مشکلات رفتاری در فرد گردد و سلامت افراد قربانی را با چالش مواجه سازد (۸). به هر حال، از بررسی شواهد می‌توان استنباط کرد که قلدر بودن نیز یک کیفیت ثابت نیست. افرادی که قلدری می‌کنند ممکن است در موقعیت‌های دیگر قربانی قلدری شوند به این معنا که برآورد آنها برای بروز رفتار قلدری در یک موقعیت ممکن است درست نباشد و در نتیجه این احتمال وجود دارد که در این موقعیت خاص تبدیل به قربانی

می‌کند؛ و اثر ساختاری امید بر ارتباط با مدرسه در گروه باتجربه قربانی شدن قوی‌تر از گروه بدون تجربه قربانی شدن است (۲۵).

رضایت از زندگی یکی دیگر از متغیرهای پیشابند قلدری است. رضایت از زندگی یکی از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی است که نگرش و ارزیابی عمومی فرد نسبت به کل زندگی یا برخی از جنبه‌های آن مانند زندگی خانوادگی و تجربه‌آموزشی را در برمی‌گیرد (۳۳). در زمینه رضایت از زندگی دو رویکرد نظری وجود دارد: در رویکرد نخست رضایت از زندگی به‌عنوان یک سازه در نظر گرفته می‌شود که ابعاد متعددی دارد. در رویکرد دوم رضایت از زندگی تغییری بسیط است که ابعاد خاصی ندارد و بر اساس ملاک‌های منحصر به فردی که شخص برای ارزیابی زندگی خود در نظر می‌گیرد، سنجیده می‌شود (۳۵-۳۴). در یک مطالعه گزارش شده است که دانش‌آموزان دبیرستانی که در محدوده زمانی معینی تجارب منفی در زندگی‌شان دارند، احساس کنترل درونی و کیفیت درک شده از زندگی‌شان کاهش می‌یابد (۳۶). بنابراین، رضایت از زندگی در دانش‌آموزانی که توسط یک فرد قوی‌تر قربانی می‌شوند، احتمالاً کاهش می‌یابد، البته ارتباط با مدرسه می‌تواند در این رابطه نقش واسطه‌ای ایفا کند. Gilman و Huebner گزارش کردند که دانش‌آموزانی که رضایت از زندگی‌شان بالا بود، عملکرد انطباقی قابل توجه با مشکلات داشتند و هیچ‌گونه مشکل عاطفی و رفتاری نداشتند. در مقابل، دانش‌آموزانی که رضایت کمتری از زندگی داشتند، دارای مشکلات بالینی بودند (۳۷). همچنین آنها نشان داد در دانش‌آموزانی که رضایت از زندگی کمتری دارند، امید نیز به طور قابل توجهی پایین‌تر است، پس این دو متغیر با هم همبسته هستند. مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که پیشابندهای

(۲۰). از آنجا که شواهد نشان داد که اثر ساختاری امید بر ارتباط با مدرسه در گروه باتجربه قربانی شدن قوی‌تر از گروه بدون تجربه قربانی شدن است (۲۵) و از طرفی گزارش شد که ارتباط قوی با مدرسه، رفتار قلدری و قربانی شدن را کاهش می‌دهد (۱۶). بر این اساس، در این مطالعه استدلال شد که ارتباط با مدرسه احتمالاً می‌تواند اثر امید را بر قربانی شدن - و احتمالاً قلدری - تسهیل نماید.

یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار بر قلدری و قربانی شدن، امید است. امید یک ساختار جهت‌مند با دو مؤلفه مفهوم‌سازی شده است (۲۶). مؤلفه‌های آن شامل: توانایی طراحی گذرگاه‌هایی به سوی هدف‌های مطلوب به‌رغم موانع موجود (شیوه‌های تجسم برای رسیدن به اهداف موردنظر) و کارگزاری یا انگیزش برای استفاده از این گذرگاه‌ها (تصمیم‌هدف‌دار) است. از لحاظ نظری، سطوح بالای امید باید بهزیستی را ارتقاء بخشد. در یک مطالعه گزارش شده است که جوانان با سطح امید بالا به‌طور قابل توجهی رضایت از زندگی بالاتری دارند (۲۷). همچنین می‌توان گفت که امید به‌عنوان یک شناخت و انگیزش درونی است که یک فرد با در نظر گرفتن تجربه‌های زندگی خودش دارا هست، و با در نظر گرفتن اینکه چرا این تجربه اتفاق افتاد خودش را برای رسیدن به موفقیت تشویق می‌کند (۲۸). امید با تجارب زندگی موفقیت‌آمیز افزایش می‌یابد و می‌تواند به‌وسیله تجربیات شکست که با افسردگی و کاهش رضایت از زندگی همراه است، کاهش یابد (۲۹-۳۱). از آنجا که در موقعیت قلدری، فرد ممکن است همیشه پیروز میدان نباشد، این احتمال وجود دارد که قلدری به‌عنوان یک تجربه شکست‌آمیز ادراک شود، لذا استدلال می‌شود که امید بر قلدری در جهت منفی اثر ساختاری مستقیم خواهد داشت. در یک مطالعه گزارش شده است که با افزایش امید و رضایت از زندگی، قلدری/قربانی شدن کاهش می‌یابد (۳۲). بعضی از شواهد نشان می‌دهند که در دانش‌آموزانی که تجربه قربانی شدن نداشته‌اند، ارتباط با مدرسه بین امید و رضایت از زندگی نقش میانجی ایفا

تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. به این صورت که ابتدا لیست تمامی دانش آموزان به تفکیک مدرسه، رشته تحصیلی و کلاس تهیه شد. سپس، تعداد دانش آموزان مورد نیاز در هر رشته و پایه تحصیلی بر اساس نسبت نمونه به جامعه برای آن مدرسه مشخص شد. در نهایت، با مراجعه به مدارس نمونه مورد نیاز از میان دانش آموزان به صورت تصادفی انتخاب شد. از همه شرکت کنندگان برای شرکت در مطالعه رضایت کتبی اخذ شد. داده ها با مدل تحلیل مسیر و با استفاده از نرم افزار LISREL8.57 تحلیل شدند. از ابزارهای اندازه‌گیری زیر استفاده شد.

مقیاس امید اسنایدر: در این پژوهش، امیدواری توسط "پرسشنامه امیدواری بزرگسالان" Snyder و همکاران اندازه‌گیری شد (۳۹). این پرسشنامه دارای ۱۲ ماده است و برای هر ماده از مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت استفاده می‌کند (۱= کاملاً مخالفم، ۲= تا حدودی مخالفم، ۳= تا حدودی موافقم، ۴= کاملاً موافقم). این پرسشنامه شامل دو بعد نیروی عامل و گذرگاه-هاست. اعتبار محاسبه‌شده از طریق آلفای کرونباخ برای هر یک از بعدها عبارت‌اند از: نیروی عامل ۰/۸۲ و گذرگاه‌ها ۰/۸۴. آلفای کل مقیاس نیز ۰/۸۶ است (۴۰). در ایران همسانی درونی کل پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۶ بود. برای بررسی روایی پرسشنامه از روش روایی هم‌زمان استفاده شده است. روایی هم‌زمان پرسشنامه امیدواری با مقیاس ناامیدی بک ۰/۸۱ بود (۴۰).

مقیاس رضایت از زندگی: مقیاس رضایت از زندگی توسط Diener و همکارانش ساخته شده است (۴۱). این مقیاس پنج آیتم دارد که توسط آزمودنی بر اساس یک مقیاس ۷ درجه‌ای پاسخ داده می‌شود. دامنه نمرات این مقیاس از ۵ تا ۳۵ هست.

قلدری به طور پراکنده بررسی شده اند ولی مسیر روابط درونی متغیرهای موثر (امید، رضایت از زندگی و ارتباط با مدرسه) مدل بندی و آزمون نشده است. به این ترتیب، اثر ساختاری مستقیم و غیرمستقیم این متغیرها بر قربانی قلدری روشن نیست. درک پیشایندهای قلدری و قربانی، و شناسایی نقش ارتباط با مدرسه می‌تواند در تشخیص عوامل زمینه‌ساز و تسهیل‌کننده و نیز عوامل محافظت‌کننده بینش جدیدی ارائه دهد. با توجه شواهد پژوهشی در این مطالعه فرض شد که امید با سطوح پایین قلدری همراه است. فرض بر این است که قلدرها و قربانیان آزار و اذیت سطوح پایین‌تر ارتباط با مدرسه را گزارش کنند. همچنین انتظار می‌رود امید از طریق ارتباط با مدرسه بر قلدری و قربانی شدن اثر ساختاری غیرمستقیم بگذارد. رضایت از زندگی احتمالاً بر قلدری اثر ساختاری مستقیم دارد و از طریق ارتباط با مدرسه بر قلدری و قربانی به‌طور ساختاری اثر غیرمستقیم دارد. انتظار می‌رود رضایت بیشتر از زندگی با ارتباط بیشتر با مدرسه همراه باشد و این دو عامل در کنار هم به‌عنوان عوامل محافظت‌کننده بتوانند قلدری را کاهش دهند.

## روش کار

طرح پژوهش حاضر با توجه به ماهیت و اهداف آن از نوع مقطعی هست. جامعه آماری این پژوهش را دانش آموزان متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ تشکیل می‌دهند. در این مطالعه با توجه به اینکه تعداد ۱۵ پارامتر وجود دارد، حداقل و حداکثر نمونه به ترتیب ۷۵ و ۷۵۰ نفر خواهد بود (۳۸). در این مطالعه حجم نمونه ۳۰۰ دانش‌آموز (۱۵۰ پسر، ۱۵۰ دختر) برآورد شد. از روش نمونه‌گیری

روش گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌ها به صورت خودایفا در کلاس توسط دانش آموزان تکمیل شد. متوسط زمان تکمیل پرسشنامه‌ها ۲۵ دقیقه بود. در راهنمای این پرسشنامه‌ها، چگونگی پاسخ‌دهی و دقت در پاسخ‌گویی به پرسش‌ها ارائه شده بود. در این توضیحات علاوه بر راهنمایی و توضیح چگونگی پاسخ دادن به پرسش‌ها بر دقت در پاسخ‌دهی نیز تأکید گردید. برای خنثی کردن اثر ترتیب اجرای پرسشنامه‌ها، ترتیب اجرای پرسشنامه تغییر یافت. برای آزمون مسیرهای فرضی در مدل از روش تحلیل مسیر استفاده شد. تحلیل با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS<sup>19</sup> و LISREL<sup>8,57</sup> انجام شد.

## نتایج

میانگین سنی افراد شرکت‌کننده ۱۶/۰۵ ( $sd = ۰/۸۲$ ) بود. شاخص‌های توصیفی متغیرها در جدول ۱ گزارش شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که رابطه قلدری با رضایت از زندگی ضعیف و در جهت منفی است اما رابطه قلدری با قربانی شدن متوسط و در جهت مثبت است. سایر روابط در جدول ۱ گزارش شده است.

برای آزمون مدل، ابتدا نرمال بودن داده‌ها به وسیله آزمون کالموگروف - اسمیرنوف بررسی شد. نتایج این آزمون نشان داد که توزیع داده‌ها در متغیرهای ارتباط با مدرسه ( $KS = ۱/۰۷۲, p > ۰/۰۵$ )، قلدری ( $KS = ۱/۶۶۴, p > ۰/۰۵$ )، قربانی شدن ( $KS = ۲/۷۰۹, p > ۰/۰۵$ )، امید ( $KS = ۱/۲۶۰, p > ۰/۰۵$ ) و رضایت از زندگی ( $KS = ۱/۰۷۹, p > ۰/۰۵$ ) نرمال بود.

داینر و همکاران ضریب آلفای کرونباخ و ضریب اعتبار باز آزمایشی این مقیاس را به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۲ گزارش کردند (۴۱). ضریب آلفای کرونباخ و باز آزمایشی این مقیاس در جامعه ایرانی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۶۹ گزارش شده است. ضریب روایی این مقیاس با پرسشنامه افسردگی بک ( $r = ۰/۶۰$ ) و مقیاس شادکامی اکسفورد (۰/۶۲ تا ۰/۷۹) معنی دار گزارش شده است (۴۲).

مقیاس ارتباط با مدرسه: ادراک دانش‌آموزان از ارتباط با مدرسه با یک مقیاس ۵ سؤالی اقتباس شده از سؤال‌های ارتباط سالم با مدرسه اندازه‌گیری شد (۹). پاسخ به هر عبارت در یک مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای به صورت همیشه، معمولاً، بعضی وقت‌ها و هرگز توصیف می‌شود. آلفای کرونباخ این مقیاس در جامعه ایرانی ۰/۹۳ گزارش شده است (۱۰).

مقیاس قلدری ایلی‌نوی: توسط Holt و Espelage ساخته شد (۴۳). این مقیاس دارای ۱۸ سوال بوده که سه عامل قلدری، نزاع و قربانی را اندازه‌گیری می‌کند. در این پژوهش برای اندازه‌گیری قربانی شدن دانش‌آموزان از آیتم‌های مربوط به عامل قربانی در این پرسشنامه استفاده شده است. این پرسشنامه بر روی یک طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از (هرگز = ۰ تا هفت بار یا بیشتر = ۴) قرار دارد. تدوین‌کنندگان برای تعیین اعتبار پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که برای کل مقیاس ضریب آلفا ۰/۸۳ و برای هرکدام از خرده مقیاس‌ها شامل قلدری ۰/۸۷، نزاع ۰/۸۳ و قربانی ۰/۸۸ به دست آمد. در جامعه ایرانی آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷ و هر کدام از خرده مقیاس‌ها شامل، قلدری ۰/۷۷، قربانی ۰/۷۱ و نزاع ۰/۷۶ گزارش شده است (۴۴).

یافته‌ها نشان داد که مدل اصلاح شده نهایی از برازندگی کافی برخوردار است ( $GFI=0/994$ ,  $Root\ Mean\ Square\ Error\ of\ Approximation = 0/001$ ,  $NFI=0/965$ ,  $CFI=1/000$ ) با توجه به برازندگی مناسب مدل ضرایب مسیر گزارش شد (جدول ۲، شکل ۱).

نتایج به دست آمده در جدول ۲ نشان می‌دهد که اثر مستقیم امید بر ارتباط با مدرسه ( $\beta = 0/38$ ,  $p < 0/05$ ) تأیید می‌شود که جهت آن مثبت است. بنابراین، زمانی که امید افزایش یابد، میزان ارتباط با مدرسه افزایش پیدا می‌کند. اثر ساختاری رضایت از زندگی بر ارتباط با مدرسه معنی‌دار است ( $\beta = 0/09$ ,  $p < 0/05$ ). یعنی، رضایت بالا از زندگی میزان ارتباط با مدرسه را افزایش می‌دهد. در کل امید و رضایت از زندگی در حدود ۱۱٪ واریانس ارتباط با مدرسه را پیش‌بینی می‌کنند. رضایت از زندگی نیز اثر ساختاری مستقیم معنی‌داری بر قلدری در جهت منفی دارد ( $\beta = -0/07$ ,  $p < 0/05$ ). این یافته نشان می‌دهد هر چه سطح رضایت ادراک شده از زندگی بالاتر باشد، دانش‌آموزان در مدرسه کمتر به رفتارهایی نظیر قلدری روی می‌آورند. در حدود ۳٪ واریانس قلدری توسط رضایت از زندگی پیش‌بینی می‌شود. همچنین، قلدری بر قربانی شدن اثر ساختاری مستقیم و در جهت مثبت دارد ( $\beta = 0/59$ ,  $p < 0/05$ ) این بدین معنا است که قلدری در یک موقعیت با قربانی شدن در موقعیت دیگر همراه است. اثر غیرمستقیم رضایت از زندگی بر قربانی شدن از طریق قلدری نیز تأیید شد. در کل ۱۷/۵٪ واریانس قربانی شدن توسط رضایت از زندگی و به‌طور غیرمستقیم از طریق قلدری پیش‌بینی می‌شد.

روابط فرضی بین متغیرها در یک مدل مسیر آزمون شد. در پژوهش حاضر، ارتباط با مدرسه، قلدری و قربانی شدن متغیرهای درون‌زاد (Endogenous)، و امید و رضایت از زندگی متغیرهای برون‌زاد (Exogenous) مدل هستند (شکل ۱). نخست برازندگی مدل فرضی آزمون شد. یافته‌ها نشان داد که مدل اولیه از برازندگی مناسبی برخوردار است ( $GFI=0/99$ ,  $NFI=0/99$ ,  $CFI=0/99$ ,  $Root\ Mean\ Square\ Error\ of\ Approximation = 0/001$ ) به هر حال، در این مدل، مسیر امید بر قلدری معنی‌دار نبود ( $\beta = 0/06$ ,  $p > 0/05$ ) از آنجا که امید با تجربیات شکست همراه است ممکن است قلدری به عنوان یک تجربه شکست‌آمیز تعبیر نشود، به ویژه اگر فرد پیروز میدان باشد (۳۱-۲۹). با این فرض، مسیر مستقیم امید بر قلدری اصلاح شد. همچنین، ارتباط با مدرسه بر قلدری ( $\beta = 0/01$ ,  $p > 0/05$ ) و قربانی شدن ( $\beta = 0/08$ ,  $p > 0/05$ ) اثر مستقیم معنی‌دار نداشت. در نتیجه، اثر غیرمستقیم امید بر قلدری و قربانی شدن از طریق ارتباط با مدرسه ( $p > 0/05$ )، اثر غیرمستقیم رضایت از زندگی بر قلدری و قربانی شدن از طریق ارتباط با مدرسه ( $p > 0/05$ ) تأیید نشد. به این ترتیب، ارتباط با مدرسه نمی‌تواند بین امید و قربانی شدن، و بین امید با قلدری نقش میانجی ایفا کند. برخلاف ادعای Whitlock ارتباط با مدرسه نمی‌تواند به‌عنوان یک عامل محافظت‌کننده عمل کند و ارتباط با مدرسه بیشتر یک شاخص کلی از درک دانش‌آموز و کیفیت ارتباط با همسالان و معلمان هست (۱۱). بنابراین، در رابطه بین امید و قربانی و بین امید با قلدری مسیرهای مربوط به نقش میانجی ارتباط با مدرسه حذف شدند و مجدداً مدل فرضی آزمون شد.

## بحث

این مطالعه با هدف آزمون مدل ساختاری امید و رضایت از زندگی با قلدری و قربانی شدن دانش آموزان با نقش واسطه‌ای ارتباط با مدرسه اجرا شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که اثر ساختاری مستقیم امید بر ارتباط با مدرسه تأیید شد. بنابراین، زمانی که امید افزایش یابد، میزان ارتباط با مدرسه دانش آموزان نیز افزایش پیدا می‌کند. یافته این پژوهش با یافته مطالعات انجام شده توسط You و همکاران همسو هست (۲۵). You و همکاران گزارش کردند که اثر ساختاری امید بر ارتباط با مدرسه در گروه باتجربه قربانی شدن قوی‌تر از گروه بدون تجربه قربانی شدن است (۲۵). یک تبیین احتمالی آن است که افراد با امید بالا برای رسیدن به هدف گذرگاه‌های متفاوتی را در نظر می‌گیرند. از آنجایی که ارتباطات درون مدرسه‌ای تغییر می‌یابد- با توجه به تغییراتی که در معلمین، مدرسه و دیگر عوامل مانند همکلاسی‌ها - در بسیاری از موارد این تغییرات با چالش‌های متعددی برای دانش آموزان همراه است، داشتن امید می‌تواند این چالش‌ها را مدیریت نماید و افراد امیدوار برای برقراری ارتباط با مدرسه از راههای مختلف وارد عمل می‌شوند و از انگیزه لازم برای ایجاد این رابطه برخوردار هستند.

یافته دیگر این پژوهش حاکی از آن بود که اثر ساختاری مستقیم امید بر قلدری تأیید نمی‌شود. یافته پژوهش حاضر از جهتی با یافته مطالعات انجام‌شده توسط حسینی و همکاران ناهم‌سو است (۴۵). گرچه حسینی و همکاران گزارش کردند که آموزش شناختی ارتقا امید میزان قربانی شدن را کاهش می‌دهد (۴۵)، با توجه به ارتباط بین قربانی شدن و قلدری

می‌توان استنباط کرد که این نوع آموزش احتمال قلدری را هم کاهش می‌دهد. یک تبیین احتمالی برای این ناهم‌سویی آن است که امید زمانی می‌تواند بر قلدری اثرگذار باشد که قلدری به عنوان یک تجربه ادراک شده ناخوشایند تعبیر شود. به هر حال، ممکن است در هر موقعیت یک فرد قلدر بازنده نباشد و یک احساس پیروزی کاذب بر رقیب داشته باشد. تبیین احتمالی دیگر مربوط به نمونه مورد بررسی است. در این مطالعه نمونه انتخاب شده از جمعیت عادی دانش آموزان هستند نه دانش‌آموزانی که تجربه قلدری و قربانی شدن را داشته‌اند، این احتمال وجود دارد که رابطه یا اثر ساختاری امید بر قلدری در گروه‌های تفکیک‌شده تفاوت نماید. شواهدی از این دست را می‌توان در مطالعه You و همکاران یافت (۲۵).

یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که اثر ساختاری مستقیم رضایت از زندگی بر ارتباط با مدرسه و قلدری تأیید می‌شود. این یافته هماهنگ با یافته‌های Ash و Huebner است (۳۶). آنها گزارش کردند تجارب منفی در زندگی با احساس کنترل درونی و کیفیت درک شده از زندگی‌شان کاهش می‌یابد (۳۶). بنابراین، احتمال کاهش رضایت از زندگی در دانش‌آموزانی که توسط یک فرد قوی‌تر قربانی می‌شوند بیشتر است. Gilman و Huebner گزارش کردند که دانش‌آموزانی که رضایت از زندگی‌شان بالا بود، عملکرد انطباقی قابل‌توجه با مشکلات داشتند و هیچ‌گونه مشکل عاطفی و رفتاری نداشتند؛ در مقابل، دانش‌آموزانی که رضایت کمتری از زندگی داشتند، دارای مشکلات بالینی بودند (۳۷). به این ترتیب، رضایت از زندگی می‌تواند به عنوان یک پیشاینده مؤثر برای قلدری و ارتباط با مدرسه عمل نماید.

یافته دیگر پژوهش حاکی از آن بود که اثر ساختاری مستقیم ارتباط با مدرسه بر قربانی شدن نیز مطرح هست. قربانی شدن بیشتر در مدارس دیده می‌شود که عدم نظارت بزرگسالان وجود دارد و معلمان و دیگر کارکنان نسبت به دانش آموزان بی‌تفاوت هستند. اگر قرار باشد مدارس در کشور ما طبق ادعای **Chen** و **Astor** نهادی برای حفظ انگیزه دانش آموزان و تلاش‌های سرسختانه آن‌ها برای برآوردن انتظارات اجتماعی و موفقیت تحصیلی آن‌ها نقش مهم و تعیین کننده‌ای دارد (۱۳)، اما زمانی که نوجوانان حمایت و مراقبت کمتری را از جانب معلمان خود دریافت می‌کنند، احتمالاً چنین شرایطی موجب بدگمانی و بی‌اعتمادی دانش‌آموز شده و از کیفیت مثبت روابط دانش‌آموز- معلم می‌کاهد و حتی شاید به روابط منفی و تعارض‌آمیز منجر شود (۱۴). یک تبیین احتمالی به میزان حمایت‌کنندگی مدرسه مربوط می‌شود. ارتباط با مدرسه در کشور ممکن است کارکرد حمایت‌کنندگی محدودی داشته باشد، در بسیاری از موارد ممکن است اولیای مدرسه در برابر رفتارهای قلدری در داخل مدرسه واکنش نشان دهند ولی به این رفتارها در خارج از مدرسه واکنش نشان ندهند. حتی کیفیت واکنش اولیای مدرسه نسبت به رفتارهای قلدرانه بعضی از دانش آموزان در داخل محیط مدرسه ممکن است چندان مقتدرانه نباشد. افراد قلدر نیز ممکن است رفتارهای قلدری خود را به تأخیر بیاورند و در خارج از محیط مدرسه اقدام به این رفتارها نمایند. از آنجا که طبق نظر مارشال قلدری به عنوان سوءاستفاده سیستماتیک از قدرت که دارای ماهیت تکرار عمل هست، تعریف شده است (۴۶). تکرار رفتارهای قلدری در خارج از مدرسه، فرد را به این باور می‌رساند که ارتباط با مدرسه چندان نقش حمایت‌کنندگی ندارد. چنین تبیینی

احتمالاً در مورد عدم تأیید اثر ساختاری مستقیم ارتباط با مدرسه بر قربانی شدن نیز مطرح هست. قربانی شدن بیشتر در مدارس دیده می‌شود که عدم نظارت بزرگسالان وجود دارد و معلمان و دیگر کارکنان نسبت به دانش آموزان بی‌تفاوت هستند. اگر قرار باشد مدارس در کشور ما طبق ادعای **Chen** و **Astor** نهادی برای حفظ انگیزه دانش آموزان و تلاش‌های سرسختانه آن‌ها برای برآوردن انتظارات اجتماعی و موفقیت تحصیلی آن‌ها باشد، و بتوان آن را به عنوان یک عامل کنترل‌کننده رفتارهای قلدری و قربانی شدن در نظر گرفت (۱۳)، باید دامنه، وسعت عمل و کارکردهای حمایت کنند آنها بسط یابد. به هر حال، در این زمینه باید مطالعات بیشتری صورت گیرد.

یافته دیگر این مطالعه نشان داد که قلدری بر قربانی شدن اثر ساختاری مستقیم دارد. اگر فردی به کرات در مقابل رفتارهای قلدری مورد تهدید و آزار و اذیت قرار گیرد (۵) این احتمال وجود دارد که در موقعیت دیگر چنین رفتارهایی را از خود بروز دهد. یک تبیین احتمالی آن است که هر فرد قربانی در موقعیت دیگر احتمال دارد به‌عنوان یک قلدر رفتار کند و بالعکس.

یک یافته غیر قابل انتظار در این مطالعه در مورد نقش ارتباط با مدرسه است. گرچه فرض می‌شود ارتباط با مدرسه نقش میانجی مهمی در رابطه ساختاری امید، و رضایت از زندگی بر قلدری و قربانی ایفا کند اما شواهد نشان داد که ارتباط با مدرسه عامل بازدارنده مناسبی نیست. این یافته با شواهد پیشین متناقض است. برای مثال، **Whitlock** مدعی است که از ارتباط با مدرسه می‌توان به‌عنوان یک نیروی حفاظتی حفاظتی استفاده کرد (۱۱). **Skues** و همکاران به بررسی عزت‌نفس و رابطه ارتباط با مدرسه پرداختند و متوجه شدند که



در برنامه های پیشگیری و مداخله ای طولی در مدارس نقش علی عوامل یاد شده بررسی شود. محدودیت دیگر مربوط به قلمرو مکانی است. این مطالعه تنها بر روی دانش آموزان شهر تهران انجام شده است، بنابراین در خصوص تعمیم نتایج آن باید احتیاط کرد.

### نتیجه گیری

در مورد نقش مدرسه به عنوان یک عامل محافظت کننده باید بازنگری شود و آموزش های لازم در این زمینه به کارکنان مدرسه داده شود. مدرسه از دیدگاه دانش آموزان باید به عنوان یک سیستم حفاظتی که در هر موقعیتی پشتیبانی لازم را از دانش آموزان فراهم می کند، ادراک شود. در غیر این صورت نقش بازدارندگی آن در بروز قلدری چندان موثر نخواهد بود.

### تشکر و قدردانی

از کلیه دانش آموزانی که ما در انجام این مطالعه یاری دادند، صمیمانه تشکر و قدردانی می شود. این مطالعه مستخرج از پایان نامه ۱۲۰۳۹۸/۹۴ کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی دانشگاه سمنان است.

دانش آموزانی که قلدری می کنند، عزت نفس کمی دارند و نسبت به همتایان خود، با همسالان و معلمان ارتباط اجتماعی کمتری دارند (۱۵). Young دریافت که ارتباط قوی با مدرسه، رفتار قلدری و قربانی شدن را کاهش می دهد (۱۶). به هر حال، یک تبیین احتمالی در مورد کیفیت ارتباط با مدرسه در داخل کشور مطرح هست. همان طور که گفته شد دامنه، وسعت عمل و کارکردهای حمایت کنندگی ارتباط با مدرسه آن قدر گسترده نیست که بتوان بر روی آن به عنوان یک عامل بازدارنده حساب باز کرد. به طور اخص، کارکنان مدرسه در مورد اینکه رفتارهای قلدری نباید در مدرسه صورت گیرد هشدارهای منظمی به دانش آموزان می دهند ولی در مورد انجام این رفتارها در خارج از مدرسه مسئولیت نمی پذیرند. از دیدگاه آنها اگر رفتارهایی مانند نزاع و درگیری درگیری فیزیکی خارج از مدرسه اتفاق افتد به مدرسه مربوط نمی شود. اتخاذ چنین رویه ای منجر به کاهش نقش بازدارندگی مدرسه در خصوص قلدری خواهد شد. یکی از محدودیت پژوهش حاضر این است که روابط به دست آمده از نوع همبستگی هستند و لذا روابط به دست آمده را نمی توان به عنوان روابط علی تفسیر کرد. روابط به دست آمده بین رضایت از زندگی و امید با قلدری و ارتباط با مدرسه ممکن است نحت تاثیر عامل سوم باشد. پیشنهاد می شود

جدول ۱- میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همستگی متغیرهای مورد مطالعه: رابطه امید و رضایت از زندگی با قلدری و قربانی

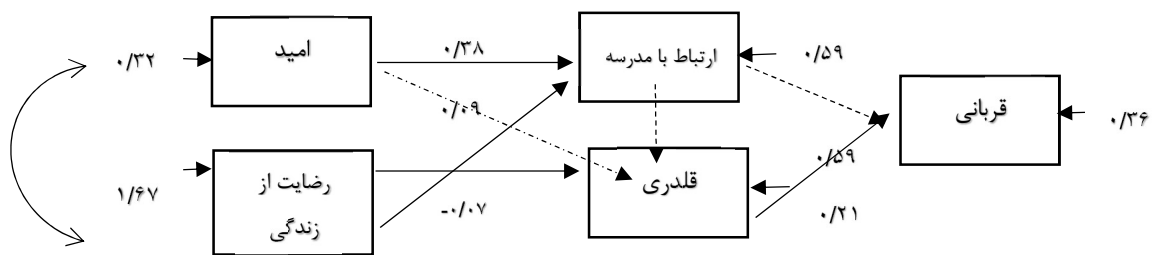
متغیر	میانگین ± انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵
۱. ارتباط با مدرسه	۱۳/۱۲ ± ۳/۷۴	۰/۷۸				
۲. قلدری	۲۱/۳۳ ± ۶/۶۹	-۰/۰۴	۰/۷۲			
۳. قربانی شدن	۴/۴۹ ± ۲/۶۶	-۰/۰۱	۰/۴۱**	۰/۷۱		
۴. امید	۲۸/۳۱ ± ۴/۰۹	۰/۳۰**	-۰/۰۵	۰/۰۲	۰/۴۸	
۵. رضایت از زندگی	۱۳/۲۷ ± ۴/۰۸	۰/۲۱**	-۰/۱۸**	۰/۰۷	۰/۲۸**	۰/۸۰

\*\*ضرایب اعتبار بر روی قطر ماتریس قرار دارند.  $p < ۰/۰۱$  \*\*  $p < ۰/۰۵$ \*

جدول ۲- ضرایب مسیر در مدل ساختاری امید و رضایت از زندگی با قلدری و قربانی شدن

مسیرهای مستقیم	متغیر	ضریب مسیر	t
اثر امید بر	ارتباط با مدرسه	۰/۳۸	۴/۶۱**
اثر رضایت از زندگی بر	ارتباط با مدرسه	۰/۰۹	۲/۵۱*
اثر رضایت از زندگی بر	قلدری	-۰/۰۷	-۳/۱۸*
اثر قلدری بر	قربانی شدن	۰/۵۹	۷/۹۲**

a. آزمون t استفاده شده است.  $p < ۰/۰۱$  \*\*  $p < ۰/۰۵$ \*



شکل ۱- مدل نهایی روابط ساختاری امید و رضایت از زندگی با قلدری و قربانی شدن

## References

1. Patchin JW, Hinduja S. Traditional and nontraditional bullying among youth: A test of general strain theory. *Youth and Society*. 2011;43(2):727-51.
2. Nansel TR, Overpeck M, Pilla RS, Ruan WJ, Simons-Morton B, Scheidt P. Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*. 2001; 285(16):2094-100.
3. Lee CH. Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among Korean middle school students. *Journal of interpersonal violence*. 2010;25(1):152-76.
4. Hazler RJ. *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Taylor and Francis; 1996.
5. Gredler GR, Olweus D. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 140 pp., \$25.00. *Psychology in the Schools*. 2003;40(6):699-700.
6. Glew GM, Fan MY, Katon W, Rivara FP. Bullying and school safety. *The Journal of pediatrics*. 2008;152(1):123-8.
7. Crapanzano A. *Understanding Bullying Participant Roles: Stability across School Years and Personality and Behavioral Correlates*. (Thesis PhD). The University of New Orleans; 2010.
8. Jamshidi Nazar F, Zare- Bahramabadi M, Delavar A, Rajabi Gilan N. Efficacy of Psychodrama Techniques in Internalizing Symptoms (anxiety, depression and somatization) among Adolescent Girls Victims of Bullying in Kermanshah. *Journal of Mazandaran University Medical Science*. 2014;24(115):141-147.
9. Waters SK, Cross DS, Runions K. Social and ecological structures supporting adolescent connectedness to school: A theoretical model. *Journal of School Health*. 2009;79(11):516-24.
10. Rezaeisharif A\$, Hajloo N. Confirmatory factor analysis of scales of related to school, teacher and family in the students. *Educational Psychology Journal*. 2014;10(32):187-204. [Persian]
11. Whitlock JL. Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*. 2006;10(1):13-29.
12. Varela Torres JJ. *School Variables as a Protective Factor for Violent Behavior*. PhD Dissertation, University of Michigan; 2016.
13. Chen JK, Avi Astor R. School violence in Taiwan: Examining how Western risk factors predict school violence in an Asian culture. *Journal of Interpersonal Violence*. 2010;25(8):1388-410.
14. Ang RP, Chong WH, Huan VS, Quek CL, Yeo LS. Teacher—Student Relationship Inventory: Testing for invariance across upper elementary and junior high samples. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2008;26(4):339-49.
15. Skues JL, Cunningham EG, Pokharel T. The influence of bullying behaviors on sense of school connectedness, motivation and self-esteem. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*. 2005;15(1):17-26.
16. Young DH. *Does school connectedness predict bullying? An analysis of perceptions among public middle school students*. (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning). Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 2004;64(11):39-59.
17. Henrich CC, Brookmeyer KA, Shahar G. Weapon violence in adolescence: Parent and school connectedness as protective factors. *Journal of Adolescent Health*. 2005;37(4):306-12.

18. Wang MQ, Matthew RF, Bellamy N, James S. A structural model of the substance use pathways among minority youth. *American Journal of Health Behavior*. 2005;29(6):531-41.
19. Miltich AP, Hunt MH, Meyers J. Dropout and violence needs assessment: A follow-up study. *The California School Psychologist*. 2004;9(1):135-44.
20. Dornbusch SM, Erickson KG, Laird J, Wong CA. The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research*. 2001; 16(4):396-422.
21. Meehan BT, Hughes JN, Cavell TA. Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*. 2003;74(4):1145-57.
22. Furrer C, Skinner E. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*. 2003;95(1):148.
23. Konishi C, Hymel S, Zumbo BD, Li Z. Do school bullying and student—teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian journal of school psychology*. 2010;25(1):19-39.
24. Ahmed E, Braithwaite V. “What, me ashamed?” Shame management and school bullying. *Journal of Research in Crime and delinquency*. 2004;41(3):269-94.
25. You S, Furlong MJ, Felix E, Sharkey JD, Tanigawa D, Green JG. Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*. 2008;45(5):446-60.
26. Snyder CR, Hoza B, Pelham WE, Rapoff M, Ware L, Danovsky M, Highberger L, Ribinstein H, Stahl KJ. The development and validation of the Children’s Hope Scale. *Journal of pediatric psychology*. 1997;22(3):399-421.
27. Gilman R, Dooley J, Florell D. Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2006;25(2):166-78.
28. Valle MF, Huebner ES, Suldo SM. An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of school psychology*. 2006;44(5):393-406.
29. Valle MF, Huebner ES, Suldo SM. Further evaluation of the Children's Hope Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2004;22(4):320-37.
30. Snyder CR, Lopez SJ, Shorey HS, Rand KL, Feldman DB. Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School psychology quarterly*. 2003;18(2):122.
31. Snyder CR. Measuring hope in children. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 61 – 73). New York: Springer Science +Business Media; 2005.
32. Totan T, Ozer A, Ozmen O. The role of hope, life satisfaction, and motivation in bullying among adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2017;9(2):391-400.
33. Diener E, Oishi S, Lucas RE. Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology*. 2003;54(1):403-25.
34. Sheikhi M, Hooman HA, Ahmadi H, Sepahmansoor M. Psychometric properties of life satisfaction scale. *Thought & Behavior in Clinical Psychology*. 2011;5(9):17-29. [Persian]
35. Seyed Mirzaei, SM, Ghahraman A. The study of social predictors of life satisfaction among students of Ferdowsi University. *Journal of Social Sciences of*

- Mashhad University. 2009;6(1):1-25. [Persian]
36. Ash C, Huebner ES. Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. *School Psychology International*. 2001;22(3):320-36.
37. Gilman R, Huebner ES. Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of youth and adolescence*. 2006;35(3):293-301.
38. Mueller RO. Basic principles of structural equation modeling: An introduction to LISREL and EQS. Springer Science & Business Media; 1999.
39. Snyder CR, Harris C, Anderson JR, Holleran SA, Irving LM, Sigmon ST, Yoshinobu L, Gibb J, Langelle C, Harney P. The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of personality and social psychology*. 1991;60(4):570.
40. Shirinzadeh S, Mirjafari A. Relationship between hope and stress coping strategies in Students of Shiraz University. *Mental health of students procedia*; 2005. [Persian]
41. Diener ED, Emmons RA, Larsen RJ, Griffin S. The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*. 1985;49(1):71-5.
42. Bayani A, Koocheky AM, Goodarzi H. The reliability and validity of the satisfaction with life scale. *Journal of developmental Psychology*. 2007;11(3):259-265. [Persian]
43. Espelage DL, Holt MK. Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*. 2001;2(2-3):123-42.
44. Akbari Balootbangan A, Talepasand S. Validation of the Illinois bullying scale in primary school students of Semnan, Iran. *Journal of fundamentals of mental health*. 2015;17(4).
45. Hosseini A, Badri R, Salimy H, Kolyaei L. The Effect of Cognitive Hope Enhancing Training on Reduction of Victimization of High School Students. *Educational Psychology*. 2016;11(37):1-19.
46. Marshall, M. Teachers' perceived barriers to effective bullying intervention. Presented in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. College of Education Georgia State University; 2012.

## Relationship of Hope and Life Satisfaction with Students Bullying and Bullying Victimization with the Mediating Role of School Connectedness: A Path Analysis Model

**Ahmadi N:** MSc. Student, Department of Educational Psychology, School of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran

**Talepasand S:** Ph.D. Associate Professor, Department of Educational Psychology, School of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran- Corresponding Author: [stalepasand@semnan.ac.ir](mailto:stalepasand@semnan.ac.ir)

**Rahimianboogar I:** Ph.D. Associate Professor, Department of Educational Psychology, School of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran

Received: Jul 11, 2018

Accepted: Jan 8, 2019

### ABSTRACT

**Background and Aim:** The aim of the present study was to investigate the relationship of hope and life satisfaction with students bullying and bullying victimization with the mediating role of school connectedness.

**Materials and Methods:** This was a cross-sectional study, the statistical population being high school students of Tehran city in the school year 2015-16. A sample of 300 students was selected using the stratified random sampling method. The data collection tools were the Snyder's hope scale, Diener et al. life satisfaction scale, Waters and Cross School Connectedness scale and the Espelage and Holt Bullying scale. The hypothetical model was analyzed using path analysis with the LISREL8.57 software.

**Results:** Analysis of the data showed the following: 1. Hope and life satisfaction had a structural positive direct effect on school connectedness; 2. Life satisfaction had a direct negative effect on bullying; 3. Bullying had a direct effect on bullying victimization; 4. School connectedness had no direct effect on students bullying and bullying victimization. 5. Life satisfaction had an indirect effect on bullying victimization through bullying; 6. Finally, the indirect effects of hope and life satisfaction on bullying and bullying victimization through school connectedness were not confirmed.

**Conclusion:** It can be concluded that life satisfaction is a facilitating factor for the school connectedness, serving as a protective factor against bullying. Hope and school connectedness may act as protecting factors in the prevention of bullying.

**Keywords:** Bullying, Bullying Victimization, Life Satisfaction, Hope, School Connectedness