رویش روان شناسی، سال۱۳، شماره ۲، شماره پیاپی۹۵، اردیبهشت ۱۴۰۳
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),13(2), 2024

مقیاس‌های قلدری در بافت‌های آموزشی: مرور نظام‌مند دو دهه پژوهش در ایران[1]

Bullying scales in educational contexts :A systematic review of two decades of research in Iran

دکتر هادی صمدیه (نویسنده مسئول)
استادیار، گروه روان -شناسی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان -شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.
دکتر احمد خامسان
دانشیار، گروه روان -شناسی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان -شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.
محدثه محمدزاده
کارشناس ارشد روان -شناسی تربیتی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان -شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.

چکیده
قلدری مسأله‌ای جدی و نگران‌کننده در سراسر دنیا است که در سال‌های اخیر روند افزایشی داشته است. با این حال، نتایج ناهمسانی در تعریف، اندازه‌گیری و شیوع قلدری وجود دارد. هدف پژوهش حاضر مرور مقیاس-های قلدری سنتی و سایبری در بافت‌های آموزشی بود. از این جهت در یک مطالعهٔ مروری نظام‌مند بر اساس دستورالعمل پریزما، پژوهش‌های کمی منتشر شده در حوزهٔ قلدری در پایگاه‌های اطلاعاتی آنلاین (Magiran, Noormags, SID) در طی سال‌های ۱۳۸۲ تا ۱۴۰۲ با استفاده از ترکیب کلیدواژه‌های "قلدری" یا "زورگویی" یا "آزارگری" و "مقیاس" یا "پرسشنامه" یا "ابزار" مورد جستجو قرار گرفتند. از مجموع ۳۰۰ مقالهٔ منتشر شده، ۲۵ مطالعه بر اساس معیارهای ورود در مقوله‌های ویژگی‌های کلی، مفهوم‌سازی قلدری، ویژگی‌های گروه نمونه، حجم نمونه، محدودهٔ زمانی، خرده‌مقیاس‌ها، پایایی و روایی استخراج شد. نتایج حاکی از تنوع زیاد در مفهوم‌پردازی سازهٔ قلدری در پیشینه بود. بعلاوه، تنها ۱۱ مطالعه از دستورالعمل‌های توصیه شدهٔ ساخت و اعتباریابی ابزارها پیروی کرده بودند. اگرچه اکثر ابزارهای قلدری پایایی متوسط به بالایی را گزارش کردند، تعداد قابل توجهی شاخص‌های روایی را مورد سنجش قرار ندادند. به طور کلی، این یافته‌ها اهمیت تعریف دقیق و استاندارد قلدری که می-تواند مهم‌ترین عامل در اندازه‌گیری رفتارهای قلدری باشد را مورد تأکید قرار می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: *مرور نظام‌مند، اندازه‌گیری، قلدری، مقیاس.*

Dr. Hadi Samadieh *
Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational sciences and Psychology, University of Birjand, Birjand, Iran.
h.samadieh@birjand.ac.ir
Dr. Ahmad Khamesan
Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational sciences and Psychology, University of Birjand, Birjand, Iran.
Mohadeseh Mohammadzadeh
M. A. in Educational Psychology, Faculty of Educational sciences and Psychology, University of Birjand, Birjand, Iran.

Abstract
Bullying is a serious and worrisome problem that has been on the rise all over the world in recent years. However, there are inconsistent results in the definition, measurement, and prevalence of bullying. The current study aimed to review traditional bullying and cyberbullying scales in educational contexts. Therefore, in a systematic review study based on the PRISMA, quantitative research on bullying published from 2003 to 2023 through online databases (Magiran, Noormags, SID) using a combination of the keywords including "bullying" or "aggression" or "harassment" and "scale" or "questionnaire" or "instrument" were searched. Out of 300 published articles, 25 studies were extracted based on the inclusion criteria in the categories of general characteristics, conceptualization of bullying, study sample characteristics, sample size, time frame, subscales, reliability, and validity. The results indicated a great variety in the conceptualization of the bullying construct in the literature. In addition, only 11 studies followed the recommended guidelines on the development and validation of instruments. Although most bullying instruments reported moderate to high reliability, a significant number of validity indices were not measured. Overall, these findings underscore the importance of a precise and standardized definition of bullying, which can be the most important factor in measuring bullying behaviors.

Keywords: *systematic review, measurement, bullying, scale.*

نوع مقاله : مروری سیستماتیک | **دریافت : آذر ۱۴۰۲** | **پذیرش: بهمن ۱۴۰۲** | **ویرایش نهایی: اردیبهشت ۱۴۰۳**

[1]. این پژوهش در گروه مطالعات قلدری دانشگاه بیرجند و با حمایت دفتر مشاوره، سلامت و سبک زندگی سازمان امور دانشجویان انجام شد

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-02-16]

مقدمه

یکی از نگرانی‌های جدی حوزهٔ سلامت روان در سال‌های اخیر، روند افزایشی انواع مختلف خشونت به ویژه قلدری در سراسر دنیا است که آثار مخربی بر ابعاد گوناگون زندگی بر جای گذاشته است (سو و تسای[۱]، ۲۰۲۲؛ لی[۲] و همکاران، ۲۰۱۸). قلدری به عنوان شکلی از رفتارهای پرخاشگرانه در نظر گرفته می‌شود که توسط یک یا چند نفر و بر علیه فردی که قادر به دفاع از خود نیست انجام شده و با سه ویژگی تداوم در بلند مدت، عمدی بودن و عدم تعادل قدرت بین قلدر و قربانی مشخص می‌شود (الویوس[۳]، ۲۰۱۳). قلدری شامل انواع کلامی، فیزیکی، ارتباطی[۴] یا اجتماعی و قلدری جنسی[۵] می‌شود. بعلاه، قلدری تبعیض‌آمیز[۶]، جهت‌گیری پیشداورانه نسبت به افراد بر مبنای نژاد، مذهب یا گرایش‌های جنسی آنان است. این نوع قلدری می‌تواند تمام انواع دیگر قلدری را در بر داشته باشد (گلادن[۷] و همکاران، ۲۰۱۴). نوعی از قلدری که در فضاهای مجازی و از طریق رسانه‌های الکترونیکی اتفاق می‌افتد، با عنوان قلدری سایبری و یا قلدری الکترونیکی شناخته می‌شود (کوالسکی و لیمبر[۸]، ۲۰۰۷). برخی پژوهشگران قلدری سایبری را بر مبنای همان قلدری سنتی تعریف کرده و سه ویژگی اصلی قلدری سنتی را برای قلدری سایبری نیز در نظر گرفته‌اند (هیندوجا و پاتچین[۹]، ۲۰۰۸). اخیراً لیمن[۱۰] (۱۹۹۰؛ نقل از یسیلادا[۱۱]، ۲۰۲۳) نیز نوع دیگری از قلدری با تمرکز بر محیط‌های کار، تحت عنوان قلدری یا اوباشگری سازمانی[۱۲] را مطرح کرده که نوعی ترور روان‌شناختی نظام‌مند همراه با خشونت و روش‌های غیراخلاقی است که توسط یک یا چند نفر بر علیه فرد دیگری صورت می‌گیرد.

پژوهش‌های متعددی در نقاط مختلف دنیا انجام شده که نشان دهندهٔ سیر صعودی و نگران‌کننده قلدری در رده‌های سنی گوناگون و موقعیت‌های مختلف است. به عنوان مثال، تعداد محتواهای حذف شده مرتبط با قلدری و خشونت در فیسبوک (در سراسر دنیا) از ۲ میلیون محتوا در اواخر سال ۲۰۱۸ به ۹/۵ میلیون محتوا در سه ماهه اول سال ۲۰۲۲ افزایش پیدا کرده است (مؤسسه پژوهشی استاتیستا[۱۳]، ۲۰۲۲). یافته‌های لیوینگستون[۱۴] و همکاران (۲۰۱۴) نیز نشان داد که نرخ قربانی شدن سایبری در نوجوانان ۹ تا ۱۶ ساله در هفت کشور اروپایی از ۸ درصد به ۱۲ درصد افزایش یافته است. در ارتباط با شیوع قلدری سنتی (قلدری در مدرسه)، نتایج برخی مطالعات بین‌المللی بیانگر این است که بعد از کشورهای آفریقایی (با نرخ شیوع ۴۳ تا ۴۸ درصد)، کشورهای واقع در خاورمیانه بالاترین نرخ شیوع قلدری در مدرسه (۴۱ درصد) را دارند (سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی ملل متحد[۱۵] [یونسکو]، ۲۰۱۹). پژوهش‌های داخلی به صورت جامعی به شیوع‌شناسی قلدری در کشور نپرداخته‌اند. با این حال، برخی مطالعات موجود نشان داده‌اند نرخ درگیری در قلدری (قلدر یا قربانی) در مدارس متوسطهٔ اول ایران از ۴۳ درصد تا ۵۲ درصد متغیر است (مظاهری و همکاران، ۱۳۹۴؛ اسمری برده زرد و همکاران، ۱۳۹۸). در مطالعهٔ دیگری که توسط ماس و محمودی[۱۶] (۲۰۲۱) انجام شد مشخص شد که ۸۴ درصد از شرکت‌کنندگان مطالعه که عمدتاً دانشجویانی از کشورهای مختلف بودند، تجربه مورد قلدری قرار گرفتن را گزارش کردند. بر این اساس و با توجه به شیوع بالای قلدری در میان دانش‌آموزان و دانشجویان، به نظر می‌رسد بررسی دقیق‌تر این سازه در بافت‌های آموزشی حائز اهمیت باشد.

یافته‌های بسیاری از مطالعات حاکی از آن است که قلدری با ضعف عملکردهای شناختی (منکن[۱۷] و همکاران، ۲۰۲۳)، کیفیت پایین زندگی (المهدی[۱۸] و همکاران، ۲۰۲۲)، افزایش رفتارهای خودجرحی (سرافینی[۱۹] و همکاران، ۲۰۲۳)، توافق‌پذیری، وظیفه‌شناسی و گشودگی پایین

1 . Hsu & Tsai
2 . Lee
3 . Olweus
4 . Relational bullying
5 . Sexual bullying
6 . Prejudicial Bullying
7 . Gladden
8 . Kowalski and Limber
9 . Hinduja & Patchin
10 . Leymann
11 . Yeşilada
12 . Workplace Mobbing
13 . Statista Research Department
14 . Livingstone
15 . United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]
16 . Moss & Mahmoudi
17 . Menken
18 . Elmahdy
19 . Serafini

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-02-16]

نسبت به تجربیات (نستی[1] و همکاران، ۲۰۲۳) و پریشانی هیجانی (هانگ[2] و همکاران، ۲۰۲۳) ارتباط دارد. علی‌رغم آثار مخرب قلدری بر سلامت جسمانی، روانی و اجتماعی افراد، مطالعات نتایج ناهمسانی را در خصوص شیوع قلدری نشان داده‌اند که بیانگر عدم توصیف و بررسی دقیق این پدیده است. برای نمونه، اورکوهارت[3] (۲۰۲۳) در یک مطالعه مروری با هدف بررسی شیوع‌شناسی قلدری دریافت که نرخ شیوع قلدری در سالهای ۲۰۱۳ تا ۲۰۲۲ در قربانیان قلدری سنتی (۲۳٪)، مرتکبان قلدری سنتی (۱۰٪)، قربانیان قلدری سایبری (۱۵٪) و مرتکبان قلدری سایبری (۸٪) بوده است. با این حال، ژائو[4] و همکارانش (۲۰۲۳) در پژوهشی که حدود ۹۵ هزار دانش‌آموز دبستانی و دبیرستانی مشارکت داشتند، گزارش دادند که ۷۱/۵٪ شرکت‌کنندگان به درجات مختلفی قلدری در مدرسه را تجربه کرده‌اند. در مطالعه دیگری عنوان شده است که نسبت نوجوانانی که تحت تأثیر قلدری مدرسه هستند از ۴/۸٪ تا ۴۵/۲٪ در کشورهای مختلف، متغیر است (کریگ[5] و همکاران، ۲۰۰۹). به نظر می‌رسد موضوعات مربوط به تعریف و اندازه‌گیری سازهٔ قلدری، مهمترین دلایل وجود این ناهمسانی در یافته‌های پژوهشی باشند (چان[6] و همکاران، ۲۰۲۰).

علی‌رغم تلاش‌های زیاد در جهت مفهوم‌سازی قلدری، اتفاق نظر گسترده‌ای در خصوص تعریف قلدری وجود ندارد. شواهد زیادی در پیشینه وجود دارد که حتی تفاوت‌های جزئی در مفهوم‌سازی قلدری می‌تواند منجر به نتایج متفاوت شود (گوردیلو[7]، ۲۰۱۱). تعریف سنتی قلدری عمدتاً به بافت مدرسه و به روابط میان همسالان مربوط می‌شود. با این حال، تعاریف ناهماهنگ افراد از قلدری به مطالعاتی منجر می‌شود که نتایج متفاوتی را گزارش می‌دهند (یونان[8]، ۲۰۱۸).

علاوه بر اهمیت ارائهٔ تعریفی یکپارچه از قلدری و مشخص نمودن وجوه تمایز آن از دیگر انواع خشونت، انتخاب و یا ساخت یک ابزار متناسب، نقش کلیدی دارد. مقیاس قلدری ایلی‌نویز[9] (اسپلاگه و هولت[10]، ۲۰۰۱)، مقیاس قربانی-قلدری کالیفرنیا[11] (فلیکس[12] و همکاران، ۲۰۱۱)، مقیاس قلدری پاتچین و هیندوجا[13] (۲۰۱۱)، نسخهٔ تجدیدنظر شدهٔ رفتار قربانی-قلدری الویوس[14] (۱۹۹۶)، مقیاس رفتار قلدری هارتر[15] (۱۹۸۵)، پرسشنامهٔ تجربهٔ قلدری-قربانی سایبری آنتونیادو[16] و همکاران (۲۰۱۶)، مقیاس نقش مشارکت‌کننده (سالمیوالی[17] و همکاران، ۱۹۹۶)، مقیاس قربانی شدن چند بعدی همتایان[18] (ماینارد و جوزف[19]، ۲۰۰۰) و پرسشنامه روابط همگنان (ریگبی و اسلی[20]، ۱۹۹۳) از جمله ابزارهای مرتبط با قلدری است که در ایران مورد اعتباریابی قرار گرفته‌اند.

با این حال، تفاوت‌های زیادی در چگونگی اندازه‌گیری این سازه و ویژگی‌های روان‌سنجی آن در مطالعات قبلی وجود دارد. اگرچه برخی پژوهشگران از دستورالعمل‌های مشخص در ساخت و اعتباریابی پیروی کرده‌اند و سعی در طراحی ابزاری مناسب برای سنجش شیوع قلدری در موقعیت‌های مختلف داشته‌اند، در مطالعات دیگر توجه به استانداردهای ساخت و اعتباریابی ابزار، مورد کم‌توجهی و غفلت قرار گرفته است. به عنوان نمونه، برخی ابزارهای مرتبط با قلدری به نحوه ساخت گویه‌ها اشاره نکرده و یا روایی و پایایی را گزارش نکرده‌اند (برندزاگ[21] و همکاران، ۲۰۰۹). خلأ دیگر در پیشینهٔ مقیاس‌های قلدری داخلی، عدم وجود ابزارهای متناسب به منظور کاربرد در جمعیت دانشجویی است. اغلب ابزارهای قلدری استفاده شده در داخل کشور، متمرکز بر بررسی قلدری در نوجوانی بوده‌اند (بشرپور و زردی، ۱۳۹۸؛ سیدهاشمی و همکاران، ۱۳۹۹؛ جباری و همکاران، ۱۴۰۱). بعلاوه تفاوت در محدودهٔ زمانی تجربه قلدری در مقیاس‌های مختلف و یا حتی عدم ذکر دوره زمانی تجربه قلدری، یکی دیگر از مصادیق ناهمسانی مقیاس‌ها است که می‌تواند در فهم دقیق‌تر سازه قلدری و اندازه‌گیری آن دشواری ایجاد کند (اسپلاگه و هولت، ۲۰۰۱). نکته قابل توجه دیگر این است که همزمان با گسترش مبانی نظری در حوزه قلدری، ابزارهای این حوزه نیز به نقش ابعاد جدیدتری از

1 . Nasti
2 . Hong
3 . Urquhart
4 . Zhao
5 . Craig
6 . Chun
7 . Gordillo
8. Younan
9 . Illinois Bully Scale (IBS)
10 . Espelage & Holt
11 . The California Bullying Victimization Scale
12 . Felix
13 . Patchin & Hinduja
14 . Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ-R)
15 . Harter
16 . Antoniadou
17 . Salmivalli
18 . Multidimensional Peer-Victimization Scale (MPVS)
19 . Mynard & Joseph
20 . Rigby & Slee
21 . Brandtzæg

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-02-16]

قلدری از جمله اثر ناظران[1] مدافع و ناظران منفعل در کنار جنبه‌های قربانی شدن و قربانی کردن قلدری پرداخته‌اند (پوزولی و گینی، ۲۰۲۰). این در حالی است که اغلب ابزارهای استفاده شده داخلی، صرفاً نقش قربانی کردن یا قربانی شدن و یا ترکیبی از هر دو را مورد توجه قرار داده‌اند (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۶).

به طور کلی، اگرچه پژوهش‌های گسترده‌ای در حوزه قلدری طی یکی دو دهه اخیر انجام شده است، نتایج این مطالعات ناهمسان بوده است. بعلاوه اغلب مطالعات حوزه قلدری در کشورهای غربی و از آن جمله آمریکا، استرالیا و اروپا انجام شده است. اخیراً برخی مطالعات قلدری در منطقه خاورمیانه و کشورهای شرق آسیا نیز مورد توجه قرار گرفته است (چان و همکاران، ۲۰۲۰). با افزایش نرخ قلدری در بسیاری از کشورها، اهمیت توجه به مفهوم‌پردازی روشن و اندازه‌گیری دقیق این سازه با استفاده از ابزارهای معتبر دوچندان می‌شود. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف مرور نظام‌مند مقیاس‌های سنجش قلدری در بافت‌های آموزشی ایران در طول دو دهه اخیر و در راستای درک دقیق‌تر ویژگی‌ها و محدودیت‌های این ابزارها و ارائه پیشنهادهایی به منظور ساخت و اعتباریابی استاندارد مقیاس‌های مرتبط انجام شد.

روش

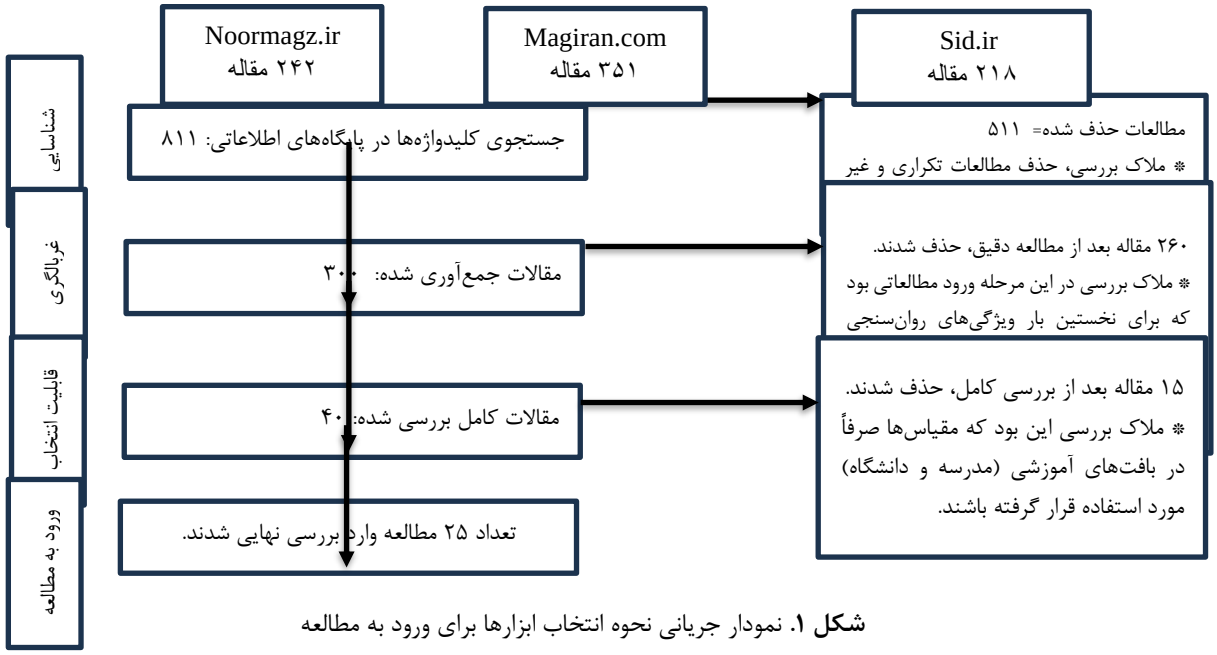
پژوهش حاضر، مطالعهٔ مروری نظام‌مندِ ابزارهای قلدری در بافت‌های آموزشیِ ایران در طول دو دههٔ اخیر است. بدین منظور، یافته‌های پژوهشی منتشر شده از فروردین ۱۳۸۲ تا پایان تیرماه ۱۴۰۲ در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی شامل بانک اطلاعات نشریات کشور (Magiran)، پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID) و پایگاه مجلات تخصصی نور (Noormagz) مورد بررسی قرار گرفتند. جستجو در بانک‌های اطلاعاتی نشان داد که قبل از سال ۱۳۸۲ هیچ‌گونه پژوهشی در ارتباط با قلدری و سنجش آن وجود نداشت.

برای جستجو از ترکیب‌های احتمالی کلیدواژه‌های اصلی قلدری، زورگویی، آزارگری و کلیدواژه‌های فرعی مقیاس، سیاهه، سنجه، پرسشنامه و یا ابزار استفاده شد. فرایند شناسایی، انتخاب و غربالگری پژوهش‌ها با استفاده از دستورالعمل پریزما[2]، موارد ترجیحی در گزارش مقالات مروری نظام‌مند و فراتحلیل‌ها، انجام شد. بر این اساس، ابتدا تمام مقالات دارای کلیدواژه‌های ذکر شده در عنوان یا واژگان کلیدی، استخراج شد. بازه زمانی از سال ۱۳۸۲ تا ۱۴۰۲ تنظیم شد. در بررسی اولیه ۸۱۱ مقاله نتیجهٔ جستجو در پایگاه‌های اطلاعاتی مختلف بود که به تفکیک اطلاعات مربوط به تعداد خروجی هر کدام از این پایگاه‌های اطلاعاتی در شکل یک ذکر شده است. در گام دوم، پژوهش‌های تکراری و غیرمرتبط حذف شدند. در مرحله سوم (غربالگری)، متن کامل مقالات مورد بررسی قرار گرفته و مقالات واجد شرایط ورود به مطالعه انتخاب و یک چک‌لیست مجزا از این پژوهش‌ها تهیه گردید. در این فرایند، مقالات تکراری و مقالاتی که به وضوح با هدف پژوهش نامرتبط بودند، حذف شدند. مقالات کیفی و مقالاتی که از ابزاری برای سنجش قلدری استفاده نکرده بودند از فرایند بررسی خارج شدند. معیارهای نهایی ورود مقالات به مطالعه، شامل مقالات اصیل کمّی بود که از ابزارهای مرتبط با قلدری (سنتی، سایبری) در گروه‌های سنتی مختلف در بافت‌های آموزشی (مدرسه و دانشگاه) استفاده کرده بودند. در میان مطالعاتی که از یک ابزار مشابه به دفعات مختلف استفاده کرده بودند، مطالعاتی وارد چرخهٔ ارزیابی شد که برای نخستین بار ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس مرتبط با قلدری را بررسی کرده بودند. نهایتاً ۲۵ مقاله مورد بررسی دقیق قرار گرفت. ارزیابی کیفیت مطالعات از طریق سنجش میزان توافق بین دو ارزیاب و با محاسبهٔ ضریب کاپا صورت گرفت. در این مطالعه شاخص کاپا بین دو ارزیاب، ۰/۷۶ بود. بنابراین، تمام ۲۵ مطالعهٔ استخراج شدهٔ نهایی از نظر کیفیت مورد تأیید قرار گرفتند.

1 . Bystanders
2. PRISMA

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-02-16]

راهبردهای جستجو: واژه‌های کلیدی: ملاک‌های ورود و خروج: ارزیابی کیفیت مقالات:



شکل ۱. نمودار جریانی نحوه انتخاب ابزارها برای ورود به مطالعه

یافته ها

ویژگی‌های کلی مطالعات

تمام مقالات نهایی مورد بررسی (۲۵ مقاله و ۲۸ ابزار) در فاصله زمانی سال‌های ۱۳۸۹ تا ۱۴۰۲ منتشر شدند. از میان ۲۵ مطالعه، ۱۲ مقاله (۴۸٪) اعتباریابی جزئی، ۴ مقاله (۱۶٪) مطالعات استفاده کننده از گویه‌های محقق‌ساخته، ۸ مقاله (۳۲٪) مطالعات اعتباریابی به صورت مستقل و یک مقاله (۴٪) مطالعه از نوع ساخت ابزار بودند. ۱۰ مقاله (۴۰٪) از مجموع ۲۵ مطالعه، به بازهٔ زمانی وقوع قلدری اشاره کردند. با این حال، بازه‌های زمانی تنوع زیادی داشت. پرتکرارترین دوره زمانی مورد اشاره «یک ماه گذشته» بود (۵ مقاله؛ ۵۰٪). بعلاوه، رایج‌ترین روش سنجش قلدری خودگزارشی بود. تنها یک ابزار از گزارش‌دهی معلمان برای ارزیابی شیوع قلدری استفاده کرد.

مفهوم‌سازی قلدری

از بین ۲۸ ابزار مرتبط با قلدری، ۱۴ مقیاس (۵۰٪) قلدری سنتی، ۸ مقیاس (۲۸/۵۷٪) قلدری سایبری و ۶ مقیاس دیگر نیز (۲۱/۴۳٪) متمرکز بر قلدری سنتی-سایبری بودند. بعلاوه، ۱۵ ابزار (۵۳/۵۷٪) هر دو جنبه قربانی شدن و قلدری، ۷ ابزار (۲۵٪) تنها بعد قربانی شدن و ۵ مقیاس (۱۷/۸۶٪) صرفاً بعد ارتکاب به قلدری را مورد بررسی قرار داده بودند. در یک مقیاس (۳/۵۷٪) نیز، سایر جنبه‌ها از قبیل رفتار شاهدان قلدری بررسی شده بود. تعاریف قلدری سنتی عمدتاً از اولویوس (۱۹۹۳) و تعاریف قلدری سایبری نیز بیشتر از هیندوجا و پاتچین (۲۰۰۸) نقل شده است. بیشتر از ۷۵ درصد مقالات از کلیدواژه " قلدری" و سایر مطالعات از کلیدواژه‌های جایگزین چون زورگویی، آزارگری، بزه‌دیدگی، مزاحمت، خشونت و پرخاشگری استفاده کردند. بر اساس تعاریف بررسی شده از قلدری (قلدری سنتی و قلدری سایبری) مضامینی از قبیل تکراری بودن، عمدی بودن، آسیب‌پذیری و تهدید کننده بودن، بخش‌های اصلی مفهوم‌پردازی‌های مرتبط با قلدری (قلدری سنتی و قلدری سایبری) را تشکیل می‌دادند.

ویژگی‌های گروه نمونه

در بررسی ویژگی‌های گروه نمونه مشخص شد که تمام مقالات حجم نمونه را گزارش کردند. میانه حجم نمونه با حداقل تعداد ۹۶ و حداکثر ۱۰۴۶ مشارکت‌کننده، ۳۸۹ بود. گروه سنی در طیف ۷ تا ۳۶ سال قرار داشتند. اکثر شرکت‌کنندگان نوجوانان بودند (۱۵ مطالعه

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-02-16]

از ۲۵ مقاله؛ ۶۰٪). در ۵ مطالعه (۲۰٪) دانشجویان و در ۵ مطالعه (۲۰٪) کودکان دوره ابتدایی، در پژوهش‌ها مشارکت داشتند. از میان ۲۵ مقاله، در ۲۲ مقاله (۸۸٪)، دانش‌آموزان و دانشجویان دختر و پسر مشارکت داشتند. در ۳ مقاله (۱۲٪) نیز صرفاً پسران یا دختران مورد مطالعه قرار گرفته بودند. از مجموع ۲۲ مقاله‌ای که در آن مشارکت‌کنندگان دختر و پسر حضور داشتند، در ۷ مطالعه (۳۱/۸۲٪) تفاوت‌های جنسیتی بررسی شده بود که از این بین نتایج ۴ مقاله حاکی از تفاوت معنادار قلدری در میان دختران و پسران بود. به این ترتیب که به طور کلی میزان رفتارهای قلدری در پسران بیشتر از دختران بود. در ۳ مطالعه نیز تفاوت معناداری به دست نیامد.

خرده‌مقیاس‌ها

۲۵ مقیاس از مجموع ۲۸ ابزار (۸۹/۲۸ ٪) خرده‌مقیاس داشتند. از ۱۴ ابزار مربوط به قلدری سنتی، ۳ ابزار (۲۱/۴۳٪) خرده‌مقیاس نداشتند. در میان ۱۱ ابزار باقیمانده (۶۳/۶۴٪)، خرده‌مقیاس‌های جسمانی در ۸ مقیاس (۷۲/۷۳٪)، کلامی در ۷ مقیاس (۶۳/۶۴٪) و روانی (یا عاطفی و ارتباطی) در ۶ مقیاس (۵۴/۵۵٪) به ترتیب بیشترین فراوانی را داشتند. خرده‌مقیاس‌های سه ابزار، عمدتاً متمرکز بر نقش‌های مختلف افراد در رفتار قلدری بود. هر ۸ مقیاس قلدری سایبری خرده‌مقیاس داشتند که ۶ ابزار (۷۵٪) شامل دو خرده‌مقیاس قلدری و قربانی بود. یک ابزار، ۶ خرده‌مقیاس (عصبانیت، بدنام کردن، جعل هویت، فریب، اخراج و رایاآزاری) و ابزار دیگر ۴ خرده‌مقیاس (جعل هویت، خشونت سایبری تصویری-جنسی، خشونت سایبری کلامی-محروم‌سازی و خشونت سایبری تصویری-مسخره کردن و به اشتراک گذاری فیلم‌های خشن) داشت. از ۶ مقیاس قلدری سنتی-سایبری، خرده‌مقیاس‌ها عمدتاً در دسته‌های سنتی و سایبری (یک ابزار)، قلدر و قربانی (دو ابزار) و قلدری و قربانی سنتی/ سایبری (یک ابزار) قرار داشتند. سایر ابزارها به ابعاد کلامی جسمانی، اجتماعی و سایر (یک ابزار) و خرده‌مقیاس‌های شیوع زورگویی، گرایش به زورگویی و برتری طلبی (یک ابزار) پرداختند.

پایایی و روایی

از ۲۸ ابزار، ۲۶ ابزار (۹۲/۸۶٪) پایایی را گزارش کردند. ضرایب پایایی در مقیاس‌هایی که تنها به قلدری سایبری پرداختند، در طیف ۰/۹۳ – ۰/۶۳ برای قلدری سایبری، ۰/۹۳-۰/۶۹ برای قربانی سایبری و ۰/۹۴-۰/۷۲ برای قلدری سایبری کلی نوسان داشت. ضرایب پایایی در مقیاس‌های قلدری سنتی در طیف ۰/۹۸-۰/۴۶ برای قلدری جسمانی، ۰/۹۹-۰/۷۳ برای قلدری کلامی، ۰/۹۸-۰/۵۱ برای قلدری روانی (عاطفی/ارتباطی) و ۰/۹۸-۰/۵۹ برای قلدری کلی متغیر بود. بعلاوه، پایایی در میان ۶ مقیاس قلدری سنتی-سایبری در دامنه ۰/۹۱-۰/۷۱ برای قلدری، ۰/۸۰-۰/۶۲ برای قربانی و ۰/۹۳-۰/۸۱ برای کل مقیاس قرار داشت. نتایج نشان داد که ۱۹ ابزار (۶۷/۸۶٪) از مجموع ۲۸ ابزار، روایی را اندازه‌گیری کردند. هر چهار مطالعهٔ دارای گویه‌های محقق‌ساخته از یک شاخص برای اندازه‌گیری روایی (روایی محتوایی در سه مطالعه و روایی سازه در یک مطالعه) استفاده کردند. هر ۸ مطالعه‌ای که در قالب یک مقاله مستقل، ویژگی‌های روان‌سنجی را بررسی کردند، روایی را گزارش کردند. به طور کلی و از مجموع ۱۹ ابزار، ۶ ابزار (۳۱/۵۸٪) روایی همگرا، ۴ ابزار (۲۱/۰۶٪) روایی واگرا و ۴ ابزار (۲۱٪/۰۶) نیز به طور مشترک هم روایی همگرا و هم روایی واگرا را ارزیابی کردند. بعلاوه، دو ابزار، روایی سازه را آزمون کردند ولی نوع روایی سازه (همگرا-واگرا) را ذکر نکردند. یافته‌ها نشان داد که دیگر انواع شاخص‌های روایی مانند روایی همزمان در دو مقاله (۱۰/۵۳٪)، روایی ملاکی در ۳ مطالعه (۱۵/۷۹٪) و روایی محتوایی در ۳ مطالعه (۱۵/۷۹) ارزیابی شد. بعد از مطالعه دقیق ۲۸ ابزار قلدری، مشخصات این ابزارها استخراج شد که در جدول یک به همراه توضیحات ارائه شده‌اند.

جدول ۱. پرسشنامه‌های قلدری سنتی و سایبری در بافت مدرسه و دانشگاه

ابزار	مشخصات					
	پرسشنامه‌های قلدری سنتی					
	منبع	نوع و تعداد گویه	نمونه	خرده‌مقیاس	پایایی	روایی
The California Bullying Victimization Scale	بیرامی و همکاران (۱۳۹۵)	قربانی (۱۲ گویه)	متوسطه اول (تهران)	ندارد	۰/۵۹	ملاکی
Bully-Victimization Scale	راضی مرادی و همکاران (۱۳۸۹)	قربانی (۲۶ گویه)	متوسطه اول (تهران)	۳	۰/۹۹ – ۰/۹۸	محتوایی
Bullying Behavior Scale	اکبری بلوطبنگان و طالع‌پسند (۱۳۹۳)	قلدری (۶ گویه)	دوره ابتدایی (سمنان)	ندارد	۰/۷۴	همگرا، واگرا و ملاکی

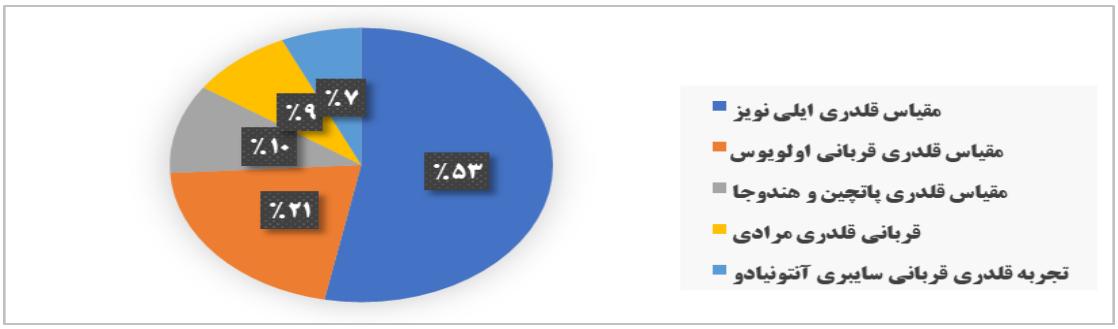
[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-02-16]

Bullying Questionnaire	مظاهری تهرانی و همکاران (۱۳۹۴)	هر دو (۴۰ گویه)	متوسطه اول (زنجان)	۳	گزارش نشده	گزارش نشده
Bullying Questionnaire	ترکاشوند و کرامتی (۱۴۰۱)	قلدری (۶ گویه)	دوره ابتدایی (تهران)	۳	۰/۷۲	محتوایی
Teachers' Bullying Behaviors Scale	ابراهیمی مقدم و همکاران (۱۳۹۸)	قربانی (۲۸ گویه)	دوره ابتدایی و متوسطه اول (تهران)	۳	۰/۷۷ – ۰/۸۳	محتوایی
Participant Role Scales in Bullying	سوری و همکاران (۱۳۹۸)	شاهدان (۴۸ گویه)	متوسطه دوم (لرستان)	۳	۰/۸۰ – ۰/۹۱	محتوایی، سازه
Student School Survey	مدنی و همکاران (۱۳۹۷)	قربانی (۷۰ گویه)	دوره ابتدایی (کاشان)	۵	۰/۷۲ – ۰/۸۱	گزارش نشده
Bully & Victim Scale	مدنی و همکاران (۱۳۹۷)	هر دو (۱۵ گویه)	دوره ابتدایی (کاشان)	۲	۰/۴۶ – ۰/۵۱	گزارش نشده
Multidimensional Peer-Victimization Scale	اکبری بلوطبنگان و طالع‌پسند (۱۳۹۵)	قربانی (۱۶ گویه)	دوره ابتدایی (سمنان)	۴	۰/۷۱ – ۰/۷۳	همگرا، واگرا و ملاکی
Bullying in Schools Questionnaire	برزگر بفرویی و خضری (۱۳۹۲)	هر دو (۱۵ گویه)	متوسطه اول (یزد)	۳	۰/۸۹	محتوایی
Bullying Behaviours in the Clinical Setting Questionnaire	عبدالهی و همکاران (۱۳۹۹)	قربانی (۲۱ گویه)	دانشجویان (یزد)	ندارد	۰/۸۳	محتوایی
Peer Relationships Questionnaire	طباییان و همکاران (۱۳۹۰)	هر دو (۲۰ گویه)	ابتدایی (اصفهان)	۳	۰/۵۳ – ۰/۷۳	همگرا
Traditional Bullying Victimization Scale	علیوردی‌نیا و ریسمانچی (۱۳۹۸)	قربانی (۶ گویه)	دانشجویان (مازندران)	۲	۰/۷۲	سازه
پرسشنامه‌های قلدری سایبری						
CBV Experiences Questionnaire	بشرپور و زردی (۱۳۹۸)	هر دو (۲۴ گویه)	متوسطه دوم (پارس‌آباد)	۲	۰/۷۵ – ۰/۷۸	سازه
Cyberbullying Questionnaire	شیرافکن و همکاران (۱۳۹۹)	هر دو (۲۰ گویه)	دانشجویان (مازندران)	۲	۰/۷۸ – ۰/۸۱	گزارش نشده
Cyber-aggression and Cyber-Victimization Scale	سیدهاشمی و همکاران (۱۳۹۹)	هر دو (۲۴ گویه)	متوسطه دوم (میاندوآب)	۲	۰/۸۷ – ۰/۹۰	گزارش نشده
(E-VS) and (E-BS) Scales	قربانی و همکاران (۱۳۹۸)	هر دو (۱۱ گویه)	دانشجویان (اردبیل)	۲	گزارش نشده	گزارش نشده
The Revised Cyber Bullying Inventory	قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۶)	هر دو (۲۸ گویه)	دانشجویان (لرستان)	۲	گزارش نشده	گزارش نشده
Cyberbullying Victimization Scale	علیوردی‌نیا و ریسمانچی (۱۳۹۸)	قربانی (۱۳ گویه)	دانشجویان (مازندران)	۶	۰/۸۵	روایی سازه
Cyber-aggression Questionnaire	جباری و همکاران (۱۴۰۱)	قلدری (۱۹ گویه)	متوسطه دوم (اهواز)	۴	۰/۷۸ – ۰/۹۳	همزمان، سازه
The European Cyberbullying Questionnaire	جباری و همکاران (۱۴۰۱)	هر دو (۲۲ گویه)	متوسطه دوم (اهواز)	۲	۰/۹۱ – ۰/۹۳	گزارش نشده
پرسشنامه‌های قلدری سنتی-سایبری						
Bullying Scale	بیرامی و همکاران (۱۳۹۲)	قلدری (۱۵ گویه)	متوسطه اول (تبریز)	۲	۰/۷۱ – ۰/۷۵	گزارش نشده
Illinois Bullying Scale	چالمه (۱۳۹۲)	هر دو (۱۸ گویه)	متوسطه اول (شیراز)	۳	۰/۷۱ – ۰/۹۰	همگرا، واگرا و همزمان

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-02-16]

Olweus Bullying Questionnaire	رضاپور و همکاران (۱۳۹۲)	هر دو (۴۰ گویه)	متوسطه اول (مازندران)	۴	۰/۳۵ – ۰/۷۸	محتوایی
Bullying Questionnaire	اصغرپور و زربخش (۱۳۹۷)	هر دو (۱۴ گویه)	متوسطه اول (آستانه)	۲	۰/۹۳	صوری
Bullying Scale	بشرپور و احمدی (۱۴۰۱)	هر دو (۵۴ گویه)	متوسطه (اردبیل)	۴	۰/۷۰ – ۰/۹۲	همگرا و واگرا
The Dimensions of Bullying in Adolescents	عبدی ورمزان و جعفری (۱۴۰۰)	هر دو (۲۹ گویه)	متوسطه (تهران، البرز)	۳	۰/۷۲ – ۰/۹۳	محتوایی، همگرا

نسبت استفاده از ابزارها در مطالعات



شکل ۱. نسبت استفاده از ابزارهای معرفی شده در جدول ۱

طبق بررسی‌ها مقیاس قلدری ایلینویز، رایج‌ترین ابزار مورد استفاده در پژوهش‌ها بود. بعد از آن، مقیاس قلدری قربانی اولویوس، مقیاس قلدری پاتچین و هیندوجا، مقیاس قربانی مرادی و تجربه قربانی قلدری سایبری آنتونیادو در رده‌های دوم تا پنجم قرار گرفتند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، مرور نظام‌مند مقیاس‌های قلدری سنتی و سایبری در موقعیت‌های آموزشی ایران (مدرسه و دانشگاه) در دو دهۀ اخیر بود. به طور کلی نتایج نشان دادند که تفاوت‌های مهمی در میان ابزارهای قلدری استفاده شده در ایران از نظر مؤلفه‌های وارد شده در تعاریف قلدری، چارچوب زمانی وقوع قلدری، دقت و کیفیت ارزیابی‌های روان‌سنجی و میزان تشابه با نسخۀ اصلی مقیاس‌های اعتباریابی شده وجود دارد. در ادامه تبیین یافته‌های به دست آمده همراه با ارائه پیشنهادات به تفکیک ارائه خواهد شد.

نتایج در خصوص ویژگی‌های کلی مطالعات حاکی از این بود که پژوهش‌های حیطۀ قلدری و به تبع آن استفاده از مقیاس‌های مرتبط در ایران، هنوز در ابتدای راه است. همچنین، علی‌رغم استفاده از ابزارهای متعدد قلدری در مطالعات داخلی، بررسیِ مستقل ویژگی‌های روان‌سنجی و انطباق‌یابی فرهنگی ابزارها تنها در حدود یک سوم از کل ابزارهای موجود صورت گرفته بود. چارچوب زمانی مورد استفاده برای سنجش قربانی شدن و ارتکاب به قلدری در مطالعات مورد بررسی بسیار متفاوت بود. بدون وجود چارچوب زمانی مشخص، مطالعات حوزه قلدری ممکن است تفاوت‌های عمده‌ای را در نرخ شیوع قلدری نشان دهند. حتی در مطالعاتی که بازه زمانی مشخص بود، پژوهشگران از دوره‌های زمانی متفاوتی استفاده کردند (برای مثال، ماه گذشته؛ دو ماه گذشته؛ یک سال گذشته) که فرایند تفسیر و مقایسه نتایج شیوع قلدری در بافت‌های آموزشی را دشوار می‌کند. نکتۀ دیگر اینکه، مهمترین روش سنجش قلدری در مطالعات، خودگزارشی بود (۹۶/۴۳٪). با این حال، استفادۀ صرف از پرسشنامه‌های خودسنجی احتمال سوگیری‌هایی از قبیل مطلوبیت اجتماعی را بالا می‌برد که این نیز به نوبه خود اعتبار یافته‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. برخی از مطالعات به محدودیت‌های روش خودسنجی و چالش‌های استفاده از آن در گردآوری داده‌ها را نشان داده‌اند (لی و همکاران، ۲۰۱۸). مطالعات به صورت مکرر تأکید می‌کنند که با توجه به ماهیت حساس گویه‌های مرتبط با قلدری، روش‌های خودسنجی با احتمال بالا با کم‌گزارش‌دهی یا عدم گزارش‌دهی در نتیجۀ سوگیری مطلوبیت اجتماعی همراه هستند. بنابراین به منظور ارزیابی دقیق شیوع و شدت رفتارهای قلدری، بایستی روش‌های چندگانه (خودسنجی، گزارش همسالان، گزارش والدین و عوامل مدرسه) مد نظر قرار بگیرد (چان و همکاران، ۲۰۲۰).

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-02-16]

در ارتباط با مفهوم‌سازی قلدری، یافته‌ها نشان دادند که اگرچه اکثر مطالعات مورد بررسی تعریفی از قلدری سنتی و سایبری (نظری یا عملیاتی) ارائه داده بودند، تنوع زیادی در استفاده از اصطلاح قلدری و قلدری سایبری در مطالعات وجود داشت. بسیاری از پژوهش‌ها بر عدم توافق در خصوص چگونگی مفهوم‌سازی و دشواری اندازه‌گیری قلدری (سنتی-سایبری) به عنوان یکی از محدودیت‌های مهم مطالعات این حوزه تأکید داشته‌اند (انگلندر[1] و همکاران، ۲۰۱۷؛ میگیلاسیو و راسکاسکاس[2]، ۲۰۱۶؛ وسی[3] و همکاران، ۲۰۱۴؛) عدم وجود ابزارهایی با ویژگی‌های روانسنجی مطلوب و نیز ناهمسانی در نتایج، توانایی پژوهشگران، مربیان و متخصصان بالینی را در شناسایی افراد در معرض خطر و ارزیابی دقیق اثربخشی سیاست‌ها، برنامه‌ها و مداخلات آموزشی محدود می‌کند (وسی و همکاران، ۲۰۱۴). صرف نظر از پیچیدگی مفهوم قلدری، ارائه تعریف روشن از سازه‌های کلیدی مرتبط، تعیین‌کننده کیفیت گویه‌ها در زمان ساخت ابزار است. عدم تعریف دقیق حوزه مفهومی یک سازه منجر به تعریف ضعیف سازه، ابهام در اینکه سازه به چه چیزی اشاره می‌کند و به چه چیزی اشاره نمی‌کند و نتیجه‌گیری‌های نامعتبر در خصوص روابط با سازه‌های دیگر، می‌شود. بعلاوه، استفاده از اصطلاحات و تعاریف مختلف در مورد یک مفهوم، ممکن است روایی و پایایی نتایج را دچار خدشه کند (گرت[4] و همکاران، ۲۰۱۶).

در تحلیل یافته‌های این پژوهش، ویژگی‌های گروه نمونه نیز مد نظر قرار گرفت. به منظور اطمینان از برقراری روایی سازه، پایایی و ثبات ساختار عاملی، مطالعات بایستی از حجم نمونه کافی برخوردار باشند (مورگادو[5] و همکاران، ۲۰۱۷). اگرچه، حجم نمونه‌های بررسی شده در مطالعات متغیر بود، عمدتاً با قواعد سرانگشتی نمونه‌گیری تناسب داشت. بعلاوه، اکثر شرکت‌کنندگان هدف، نوجوانان (به ویژه دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ اول) بودند که در طیف سنی ۱۳-۱۹ سال قرار داشتند. با توجه به اهمیت ویژگی‌های تحولی دوره ظهور بزرگسالی که همزمان با ورود به دانشگاه است، پژوهشگران آتی می‌توانند تمرکز بیشتری بر اشکال مختلف قلدری (سنتی و سایبری) در آموزش عالی داشته باشند. همچنین، نتایج این مطالعه نشان داد که ابزارهای کمتری با هدف سنجش اختصاصی قلدری در دوره کودکی طراحی و یا اعتباریابی شده‌اند. علیرغم اشارهٔ بسیاری از مطالعات به وجود تفاوت‌های جنسیتی در قربانی شدن و قلدری سنتی و سایبری، بیش از نیمی از مقالات مورد بررسی در این پژوهش، تفاوت‌های جنسی را گزارش نکرده بودند. بنابراین تحلیل نقش جنسیت در ساخت و اعتباریابی ابزارهای قلدری در مطالعات آتی پیشنهاد می‌شود.

یافته‌ها در ارتباط با خرده‌مقیاس‌های ابزارهای قلدری با مبانی نظری و طبقه‌بندی‌های ارائه شده، همسو بود. ابعاد جسمی، کلامی و روانی (ارتباطی) قلدری رایجترین خرده‌مقیاس‌ها در میان ابزارهای موجود بودند. با این حال، میزان ناهمسانی و تنوع یافته‌ها در ابزارهای قلدری سایبری نسبت به قلدری سنتی بیشتر بود. بنابراین، ارائهٔ مفهوم‌سازی‌های دقیق مرتبط با سازهٔ قلدری سایبری و یا انجام مطالعات کیفی در این خصوص می‌تواند به پژوهشگران آتی کمک نماید. همچنین، اغلب خرده‌مقیاس‌ها محدود به نقش قلدر و قربانی بودند. از این رو به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود، سایر نقش‌های قلدری (ناظر، مدافع، خنثی و ...) و پیامدهای آن را بررسی و اندازه‌گیری کنند.

در خصوص ویژگی‌های روان‌سنجی، تنها ۱۱ مطالعه (۴۴٪) به صورت تقریباً کامل از دستورالعمل‌های ساخت و اعتباریابی ابزار (دولیس و ثورپ[6]، ۲۰۲۱؛ یوسف[7] و همکاران، ۲۰۲۱) پیروی کردند. در ۱۳ ابزار، ویژگی‌های روان‌سنجی در قالب مطالعهٔ مجزا با عنوان ویژگی‌های روان-سنجی یا سایر عناوین مشابه، مورد ارزیابی قرار نگرفته بود و گزارش ویژگی‌های روان‌سنجی در سطح ارائه ضریب آلفای کرونباخ و نیز برخی شاخص‌های روایی به صورت محدود بود. اول اینکه از میان ۱۳ ابزار که به صورت محدود ویژگی‌های روان‌سنجی را مورد بررسی قرار داده بودند، تنها در شش مطالعه، اطلاعاتی از انجام ترجمه و ترجمه معکوس ارائه شده بود. بعلاوه، مطالعه مقدماتی[8] با هدف ارزیابی روایی صوری (شفاف و قابل فهم بودن سؤالات برای مشارکت‌کنندگان) فقط در ۵ مطالعه (۲۰٪) اجرا شده بود. سوم، اکثر ابزارهای مرتبط با قلدری که پایایی را انجام داده بودند، سطوح متوسط به بالای پایایی را گزارش دادند. برعکس، بیش از ۳۰ درصد مطالعات، روایی را گزارش نکرده بودند. آزمون روایی مقیاس‌ها به منظور اطمینان‌یابی از کیفیت داده‌ها و تعمیم نتایج مطالعات، ضروری است. مطالعات آتی باید از روش‌های مختلف آزمون روایی در زمان ساخت و اعتباریابی ابزارها استفاده کنند (مورگادو و همکاران، ۲۰۱۷).

این مطالعه مروری نظام‌مند چند محدودیت دارد. در پژوهش حاضر تنها مقالات منتشر شده در مجلات وارد مطالعه شدند و بنابراین نسخه‌های منتشر نشده مانند پایان‌نامه‌ها و یا گزارش‌ها بررسی نشدند. در نتیجه، احتمال سوگیری انتخاب وجود دارد. دوم اینکه، تنها مقالات منتشر شده در سه پایگاه اطلاعاتی (Magiran, Noormags, SID) انتخاب شدند. بنابراین احتمال حذف سایر مقالات دارای معیارهای ورود که در

1 . Englander
2 . Migliaccio & Raskauskas
3. Vessey
4 . Garett
5 . Morgado
6 . DeVellis & Thorpe
7 . Yusoff
8. Pilot Study

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-02-16]

پایگاه‌های اطلاعاتی دیگر منتشر شدند، وجود دارد. با این حال، نتایج این مطالعهٔ مروری نقشی اساسی در گسترش دانش نظری و عملیاتی در حوزه ابزارهای مرتبط با رفتارهای قلدری (ارتکاب قلدری، قربانی شدن یا هر دو) در بافت‌های آموزشی دارد. نتایج این پژوهش همچنین نیاز به تعریف هماهنگ و استاندارد از قلدری که در اندازه‌گیری دقیق این سازه نقش کلیدی دارد را مورد تأکید قرار می‌دهد. پژوهش‌های آتی با اجرای مطالعات کیفی در گروه‌های مستقل نوجوان و دانشجو می‌توانند به شناسایی مؤلفه‌های مهم قلدری در دو بعد قلدری سنتی و سایبری و به دنبال آن ساخت ابزاری معتبر با ویژگی‌های روان‌سنجی مناسب بپردازند.

منابع

ابراهیمی مقدم، ن؛ خنیفر، ح؛ درانی، ک و کرمدوست، ن (۱۳۹۸). رفتار زورگویی معلمان نسبت به دانش‌آموزان و بررسی شیوع و دامنه آن در مدارس شهر تهران. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۱۰*(۱)، ۲۲-۱. https://doi.org/10.22059/japr.2019.274271

اسمری برده زرد، ی؛ دولتشاهی، ب و طاهری، ا (۱۳۹۸). بررسی شیوع قلدری و ارتباط آن با مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، حل مسأله و افسردگی در دانش‌آموزان متوسطه اول. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی، ۱۲*(۴۸)، ۳۲-۱۳. https://www.doi.org/10.30495/jinev.2020.672759

اصغرپور، ز و زربخش بحری، م (۱۳۹۷). نقش میانجی پرخاشگری روانی والدین و تنبیه بدنی در رابطه سبک‌های والدگری با قلدری. *فصلنامه سلامت روان کودک، ۵*(۱)، ۷۹-۶۸. http://qjfr.ir/article-1-1096-fa.html

اکبری بلوطبنگان، ا و طالع‌پسند، س (۱۳۹۳). ویژگی‌های روانسنجی مقیاس قلدری هارتر در مدارس ابتدایی سمنان. *مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی، ۱۲*(۴)، ۲۸-۱۳. http://sjsph.tums.ac.ir/article-1-5206-fa.html

اکبری بلوطبنگان، ا و طالع‌پسند، س (۱۳۹۵). ساختار عاملی نسخه فارسی مقیاس قربانی چندبعدی در دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر سمنان. *کومش، ۱۷*(۳)، ۶۶۰-۶۶۸. http://koomeshjournal.semums.ac.ir/article-1-2717-fa.html

آهنگرقربانی، ز؛ عطادخت، ا؛ معزز، ر و سپهری‌نسب، ز (۱۳۹۸). نقش میانجی تکانش‌گری در رابطه صفات سه‌گانه تاریک شخصیت با آزارگری سایبری: مطالعه‌ای میان دانشجویان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۱۴*(۵۴)، ۲۱-۱. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_9369.html

برزگر بفرویی، ک و خضری، ح (۱۳۹۲). بررسی میزان شیوع انواع زورگویی در مدارس راهنمایی شهرستان یزد از دیدگاه دبیران. *تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۳*(۷)، ۱۵-۲۶. http://exceptionaleducation.ir/article-1-131-fa.html

بشرپور، س و احمدی، ش (۱۴۰۱). طراحی الگوی روابط ساختاری قلدری سایبری بر اساس نظارت والدین و راهبردهای تنظیم هیجان با میانجیگری نشخوار خشم در دانش‌آموزان نوجوان. *دوفصلنامه پژوهش‌های انتظامی-اجتماعی زنان و خانواده، ۱۰*(۱)، ۲۷۴-۲۴۹. https://dorl.net/dor/20.1001.1.23224274.1401.10.1.9.8

بشرپور، س و زردی، ب (۱۳۹۸). خصوصیات روان‌سنجی مقیاس تجربه قلدری-قربانی سایبری در دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه، ۸*(۱)، ۵۷-۴۳. https://10.22098/jsp.2019.795

بیرامی، م؛ هاشمی نصرت‌آباد، ت؛ بدری گرگری، ر و دبیری، س (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی مبتنی بر مدل فلنر بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری با توجه به نوع جهت‌گیری اهداف اجتماعی. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی بالینی، ۶*(۲۳)، ۲۴-۱. https://doi.org/10.22054/jcps.2016.4555

بیرامی، م؛ هاشمی، ت؛ فتحی‌آذر، ا و علائی، پ (۱۳۹۲). قلدری سنتی و سایبری در نوجوانان دختر مدارس راهنمایی: نقش کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۸*(۲۶)، ۱۷۵-۱۵۲. https://jep.atu.ac.ir/article_2464.html?lang=fa

بیرامی، م؛ هاشمی نصرت‌آباد، ت؛ میرنسب، م و کلیایی، ل (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش حل مسأله اجتماعی بر کاهش قربانی شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۶*(۳)، ۹۰-۷۵. https://noavaryedu.oerp.ir/article_79126.html

ترکاشوند، م و کرامتی، ه (۱۴۰۱). پیش‌بینی انواع قلدری بر اساس زیرمقیاس‌های گسست اخلاقی و هویت اخلاقی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران. *تفکر و کودک، ۱۲*(۲)، ۱۱۰-۹۵. https://doi.org/10.30465/fabak.2022.6757

جباری، ر؛ زندی، ز؛ رحمتی، ص و متو، س (۱۴۰۱). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خشونت سایبری برای نوجوانان. *رویش روان‌شناسی، ۱۱*(۴)، ۳۸-۲۵. http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1401.11.4.17.0

چالمه، ر (۱۳۹۲). کفایت روانسنجی مقیاس قلدری ایلی‌نویز در دانش‌آموزان ایرانی: بررسی روایی، پایایی و ساختار عاملی. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۳*(۱۱)، ۳۹-۵۲. https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_238.html

راضی مرادی، م؛ اعتمادی، ا و نعیم‌آبادی، ا (۱۳۸۹). اثربخشی مشاوره گروهی بر اساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر با دانش‌آموزان قربانی قلدری، به منظور افزایش توان مقابله با رفتارهای قلدرانه. *مطالعات روان‌شناختی، ۶*(۴)، ۳۶-۱۱. https://doi.org/10.22051/psy.2010.1582

رضاپور، م؛ سوری، ح و خداکریم، س (۱۳۹۲). روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس‌های ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پرسشنامه زورگویی الوئوس در مدارس راهنمایی. *مجله ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیت‌ها، ۱*(۴)، ۲۲۱-۲۱۲. https://www.sid.ir/paper/248056/fa

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-02-16]

سوری، ح؛ کدیور، پ؛ حافظی، ح و حسنوند عموزاده، م (۱۴۰۱). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس نقش شاهدان قلدری در مدرسه. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۱*(۲)، ۶۹۶-۶۷۵. https://dorl.net/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.2.1.5

سیدهاشمی، ق؛ فریدیان، ک؛ محمودی، ح؛ حسین‌زاده خانمیری، ب؛ احمدپور محله، ا؛ اعزازی، م و اعظمی، ا (۱۳۹۹). فضای سایبری و گرایش به اعتیاد در نوجوانان: نقش محوری قلدری/قربانی شدن سایبری و بدتنظیمی روان‌شناختی. *مطالعات روان‌شناختی، ۱۶*(۳)، ۱۳۴-۱۱۹. https://doi.org/10.22051/psy.2020.28022.2009

شادمنفعت، م و رحمتی، م (۱۴۰۱). تبیین جامعه‌شناختی قلدری سایبری در بین دانشجویان دانشگاه گیلان با تأکید بر تئوری کنش موقعیت‌مند. *مسائل اجتماعی ایران، ۱۳*(۲)، ۱۴۹-۱۷۲. http://jspi.khu.ac.ir/article-1-3492-fa.html

شیرافکن، ا؛ نصرالهی، ا و حسن‌زاده، ر (۱۳۹۹). رابطه اعتیاد به فضای مجازی با قلدری سایبری و بی‌موبایل‌هراسی در دانشجویان. *فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۱۰*(۳)، ۱۲۴-۱۰۵. https://ictedu.sari.iau.ir/article_671349.html

طبابیان، ر؛ امیری، ش و مولوی، ح (۱۳۹۰). بررسی ساختار عاملی، پایایی، روایی همگرا و روایی تشخیصی مقیاس سنجش روابط همگنان. *مطالعات آموزش و یادگیری، ۳*(۲)، ۸۳-۶۳. https://doi.org/10.22099/jsli.2012.209

عبدالهی، ز؛ برخورداری شریف‌آباد، م؛ نصیریانی، خ و فلاح‌زاده، ح (۱۳۹۹). رفتارهای زورگویانه محیط‌های بالینی از دیدگاه دانشجویان پرستاری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۲۰*(۱۱)، ۱۰۲-۹۱. http://ijme.mui.ac.ir/article-1-5056-fa.html

عبدی ورزمزان، م و حسنی جعفری، ف (۱۴۰۰). ساخت و اعتباریابی مقدماتی مقیاس سنجش ابعاد زورگویی در نوجوانان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۷*(۶۰)، ۲۴۷-۲۲۵. https://doi.org/10.22054/jep.2022.62847.3443

علیوردی‌نیا، ا و ریسمانچی، ن (۱۳۹۸). تأثیر بزهدیدگی سایبری و سنتی بر رفتارهای انحرافی دانشجویان. *راهبرد فرهنگ، ۱۲*(۴۵)، ۱۳۰-۹۷. https://doi.org/10.22034/jsfc.2019.95600

قدم‌پور، ع؛ شفیعی، م و حیدری‌راد، ح (۱۳۹۶). بررسی رابطه مزاحمت‌های سایبری با آسیب‌پذیری روانی و افکار خودکشی در دانشجویان دختر و پسر. *فصلنامه پژوهش در سلامت روان‌شناختی، ۱۱*(۳)، ۴۰-۲۸. http://dx.doi.org/10.29252/rph.11.3.28

مدنی، ا؛ تمنایی‌فر، م و فلاحی، م (۱۳۹۷). مطالعه پیامدهای همجواری دانش‌آموزان پایه ششم با پایه اول از منظر پدیده قلدری و رفتارهای خشونت‌آمیز در مدرسه. *دوفصلنامه علمی-پژوهشی مدیریت مدرسه، ۶*(۱)، ۲۱-۱. https://jsa.uok.ac.ir/article_58037.html

مظاهری تهرانی، م؛ شیری، ا و ولی‌پور، م (۱۳۹۴). بررسی ماهیت و شیوع قلدری در مدارس راهنمایی روستاهای شهرستان زنجان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۱*(۳۶)، ۳۸-۱۷. https://jep.atu.ac.ir/article_1588.html

Antoniadou, N., Markos, A., & Kokkinos, C. M. (2016). Development, construct validation and measurement invariance of the Greek cyber-bullying/victimization experiences questionnaire (CBVEQ-G). *Computers in Human Behavior*, *65*, 380–390. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.032

Attawell, K. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483

Brandtzæg, P. B., Staksrud, E., Hagen, I., & Wold, T. (2009). Norwegian children's experiences of cyberbullying when using different technological platforms. *Journal of Children and Media*, *3*(4), 349–365. https://doi.org/10.1080/17482790903233366

Chun, J., Lee, J., Kim, J., & Lee, S. (2020). An international systematic review of cyberbullying measurements. *Computers in human behaviour*, *113*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106485

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... & HBSC Bullying Writing Group. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International journal of public health*, *54*, 216-224. https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9

DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/scale-development/book269114

Elmahdy, M., Maashi, N. A., Hakami, S. O., Fathi, M. A., Alsuri, H. I., Hezymi, S. H., ... & El Reffaey, S. (2022). Prevalence of bullying and its association with health-related quality of life among adolescents in Japan: a cross-sectional study. *Cureus*, *14*(8), 1-11. https://doi.org/10.7759/cureus.28522

Englander, E., Donnerstein, E., Kowalski, R., Lin, C. A., & Parti, K. (2017). Defining cyberbullying. *Pediatrics*, *140*(2), 148–151. https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758U

Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of emotional abuse*, *2*(2-3), 123-142. https://doi.org/10.1300/J135v02n02_08

Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J., & Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive behavior*, *37*(3), 234-247. https://doi.org/10.1002/ab.20389

Garett, R., Lord, L. R., & Young, S. D. (2016). Associations between social media and cyberbullying: a review of the literature. *health*, *2*(46), 1-7. https://doi.org/10.21037%2Fmhealth.2016.12.01

Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0. *Centers for Disease Control and Prevention*. https://stacks.cdc.gov/view/cdc/21596

Gordillo, I. C. (2011). Divergence in aggressors' and victims' perceptions of bullying: A decisive factor for differential psychosocial intervention. *Children and Youth Services Review*, *33*(9), 1608-1615. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.04.002

Harter, S. (1985) The Self-Perception Profile for Children. Unpublished Manual, University of Denver, Denver.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-02-16]

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior, 29*(2), 129–156. https://doi.org/10.1080/01639620701457816

Hong, J. S., Choi, J., Burlaka, V., Burlaka, J., Marsack-Topolewski, C. N., & Voisin, D. R. (2023). Bullying victimization and suicidal thoughts: emotional distress and neighbourhood conditions. *Archives of suicide research*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/13811118.2023.2192755

Hsu, J. T. H., & Tsai, R. T. H. (2022). Increased online aggression during COVID-19 lockdowns: a two-stage study of deep text mining and difference-in-differences analysis. *Journal of medical internet research*, *24*(8), e38776. https://doi.org/10.2196/38776

Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), 22–30. https://doi.org/10.1016/j. jadohealth.2007.08.017

Lee, J. M., Hong, J. S., Yoon, J., Peguero, A. A., & Seok, H. J. (2018). Correlates of adolescent cyberbullying in South Korea in multiple contexts: A review of the literature and implications for research and school practice. *Deviant Behavior, 39*(3), 293–308. https://doi.org/10.1080/01639625.2016.1269568

Livingstone, S., Mascheroni, G., Ólafsson, K., and Haddon, L., (2014) *Children's online risks and opportuni2es: compara2ve findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile*. London: London School of Economics and PoliIcal Science. Available at www.eukidsonline.net and http://www.netchildrengomobile.eu/

Menken, M. S., Rivera, P. J. R., Isaiah, A., Ernst, T., Cloak, C. C., & Chang, L. (2023). Longitudinal alterations in brain morphometry mediated the effects of bullying victimization on cognitive development in preadolescents. *Developmental cognitive neuroscience*, *61*, 101247. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2023.101247

Migliaccio, T., & Raskauskas, J. (2016). *Bullying as a social experience: Social factors, prevention and intervention*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315570525

Morgado, F. F. R., Meireles, J. F. F., Neves, C. M., Amaral, A. C. S., & Ferreira, M. E. C. (2017). Scale development: Ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflex~ao e Crítica, 30*(3), 1–20. https://doi.org/10.1186%2Fs41155-016-0057-1

Moss, S. E., & Mahmoudi, M. (2021). STEM the bullying: An empirical investigation of abusive supervision in academic science. *EClinicalMedicine*, *40*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2021.101121

Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 26*(2), 169–178. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:2%3C169::AID-AB3%3E3.0.CO;2-A

Nasti, C., Intra, F. S., Palmiero, M., & Brighi, A. (2023). The relationship between personality and bullying among primary school children: the mediation role of trait emotion intelligence and empathy. *International journal of clinical and health psychology*, *23*(2), 100359. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2022.100359

Olweus, D. (1996). Revised Olweus bully/victim questionnaire. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/t09634-000

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European journal of psychology of education*, *12*, 495-510. https://doi.org/10.1007/BF03172807

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, *9*, 751-780. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: A test of general strain theory. *Youth & Society*, *43*(2), 727-751. https://doi.org/10.1177/0044118X10366951

Pozzoli, T., & Gini, G. (2020). Behaviour during cyberbullying episodes: Initial validation of a new self-report scale. *Scandinavian journal of psychology*, *61*(1), 22-29. https://doi.org/10.1111/sjop.12517

Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, *133*(1), 33–42. https://doi.org/10.1080/00224545.1993.9712116

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 22*(1), 1–15. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T

Statista Research Department. Global number of bullying and harassment-related content taken action on by Facebook from 3rd quarter 2018 to 2nd quarter 2021(in millions). 2022. https://www.statista.com/statistics/1013569/facebook-bullying-and-harassment-content-removal-quarter/

Serafini, G., Aguglia, A., Amerio, A., Canepa, G., Adavastro, G., Conigliaro, C., ... & Amore, M. (2023). The relationship between bullying victimization and perpetration and non-suicidal self-injury: A systematic review. *Child Psychiatry & Human Development*, *54*(1), 154-175. https://doi.org/10.1007/s10578-021-01231-5

Urquhart, C. (2023). *Bullying: A systematic review of prevalence and an exploration of its association with attenuated symptoms of psychosis* (Doctoral dissertation, Queen's University Belfast). https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.874833

Vessey, J., Strout, T. D., DiFazio, R. L., & Walker, A. (2014). Measuring the youth bullying experience: A systematic review of the psychometric properties of available instruments. *Journal of School Health*, *84*(12), 819-843. https://doi.org/10.1111/josh.12210

Yeşilada, T. (2023). Mobbing. In *Dark Sides of Organizational Life* (pp. 20-35). Routledge.

Younan, B. (2018). A systematic review of bullying definitions: How definition and format affect study outcome. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, *11*(2), 109-115. https://doi.org/10.1108/JACPR-02-2018-0347

Yusoff, M. S. B., Arifin, W. N., & Hadie, S. N. H. (2021). ABC of Questionnaire Development and Validation for Survey Research. *Education in Medicine Journal*, *13*(1), 97-108. https://doi.org/10.21315/eimj2021.13.1.10

Zhao, N., Yang, S., Zhang, Q., Wang, J., Xie, W., Tan, Y., & Zhou, T. (2023). School Bullying Results in Poor Psychological Conditions: Evidence from a Survey of 95,545 Subjects. *arXiv preprint arXiv:2306.06552*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.06552

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-02-16]