

## مقیاس‌های قلدری در بافت‌های آموزشی: مرور نظاممند دو دهه پژوهش در ایران<sup>۱</sup>

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

Dr. Hadi Samadieh \*

Assistant Professor, Department of Psychology,  
Faculty of Educational sciences and Psychology,  
University of Birjand, Birjand, Iran.

[h.samadieh@birjand.ac.ir](mailto: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.

دکتر هادی صمدیه (نویسنده مسئول)

استادیار، گروه روان شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی،  
دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.

دکتر احمد خامسان

دانشیار، گروه روان شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی،  
دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.

محدثه محمدزاده

کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان  
شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.

### 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.

ویرایش نهایی: اردیبهشت ۱۴۰۳

پذیرش: بهمن ۱۴۰۲

دريافت: آذر ۱۴۰۲

نوع مقاله: مروری سیستماتیک

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 مقیاس‌های قلدری سنتی و سایبری در بافت‌های آموزشی بود. از این جهت در یک مطالعه مروری نظاممند بر اساس دستورالعمل پژوهش، پژوهش‌های کمی منتشر شده در حوزه قلدری در پایگاه‌های اطلاعاتی آنلاین استفاده از ترکیب کلیدواژه‌های "قلدری" یا "зорگویی" یا "آزارگری" و "مقیاس" یا "پرسشنامه" یا "ابزار" مورد جستجو قرار گرفتند. از مجموع ۳۰۰ مقاله منتشر شده، ۲۵ مطالعه بر اساس معیارهای ورود در مقوله‌های ویژگی‌های کلی، مفهوم‌سازی قلدری، ویژگی‌های گروه نمونه، حجم نمونه، محدوده زمانی، خردۀ مقیاس‌ها، پایایی و روایی استخراج شد. نتایج حاکی از تنوع زیاد در مفهوم پردازی سازه قلدری در پیشینه بود. علاوه، تنها ۱۱ مطالعه از دستورالعمل‌های توصیه شده 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 می‌تواند مهم‌ترین عامل در اندازه‌گیری رفتارهای قلدری باشد را مورد تأکید قرار می‌دهد.

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

<sup>۱</sup>. این پژوهش در گروه مطالعات قلدری دانشگاه بیرجند و با حمایت دفتر مشاوره سلامت و سبک زندگی سازمان امور دانشجویان انجام شد

## مقدمه

یکی از نگرانی‌های جدی حوزه سلامت روان در سال‌های اخیر، روند افزایشی انواع مختلف خشونت به ویژه قلدری در سراسر دنیا است که آثار محرابی بر ابعاد گوناگون زندگی بر جای گذاشته است (سو و تساي<sup>۱</sup>، ۲۰۲۲؛ لی<sup>۲</sup> 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<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). قلدری شامل انواع کلامی، فیزیکی، ارتباطی<sup>۴</sup> یا اجتماعی و قلدری جنسی<sup>۵</sup> می‌شود. بعلاوه، قلدری تبعیض‌آمیز<sup>۶</sup>، 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<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). نوعی از قلدری که در فضاهای مجازی و از طریق رسانه‌های الکترونیکی اتفاق می‌افتد، با عنوان قلدری سایبری یا قلدری الکترونیکی شناخته می‌شود (کوالسکی و لیمبر<sup>۸</sup>، 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<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸). اخیراً لیمن<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۰؛ نقل از یسیلادا<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۳) نیز نوع دیگری از قلدری با تمرکز بر محیط‌های کار، تحت عنوان قلدری یا اوپاشگری سازمانی<sup>۱۲</sup> را مطرح کرده که نوعی تور 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 دهنده 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 اوخر سال ۲۰۱۸ به ۹/۵ میلیون محتوا در سه ماهه اول سال ۲۰۲۲ افزایش پیدا کرده است ( مؤسسه پژوهشی استاتیستا<sup>۱۳</sup>، ۲۰۲۲). یافته‌های لیونینگستون<sup>۱۴</sup> و همکاران (۲۰۱۴) نیز نشان داد که نرخ قربانی شدن سایبری در نوجوانان<sup>۹</sup> 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<sup>۱۵</sup> [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 متوسطه اول ایران از ۴۳ تا ۵۲ درصد متغیر است (مظاہری و همکاران، ۱۳۹۴؛ اسمیری برده زرد و همکاران، ۱۳۹۸). در مطالعه دیگری که توسط ماس و محمودی<sup>۱۶</sup> (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<sup>۱۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۳)، کیفیت پایین زندگی (المهدی<sup>۱۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۲)، افزایش رفتارهای خودجرحی (سرافینی<sup>۱۹</sup> 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 . Yesilada
  - 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

نسبت به تجربیات (نستی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۳) و پریشانی هیجانی (هانگ<sup>۲</sup> 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<sup>۳</sup> (۲۰۲۳) در یک مطالعه مروری با هدف بررسی شیوع‌شناسی قلدری دریافت که نرخ شیوع قلدری در سالهای ۲۰۱۳ تا ۲۰۲۲ در قربانیان قلدری سنی (۰٪/۲۳)، قربانیان قلدری سایبری (۱۵٪/۰٪) و مرتكبان قلدری سایبری (۸٪/۰٪) بوده است. با این حال، زانو<sup>۴</sup> 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<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). به نظر می‌رسد موضوعات مربوط به تعریف و اندازه‌گیری سازه قلدری، مهمترین دلایل وجود این ناهمسانی در یافته‌های پژوهشی باشند (چان<sup>۶</sup> 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 (گوردلیو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱). تعریف سنی قلدری عمده‌تاً به بافت مدرسه و به روابط میان همسالان مربوط می‌شود. با این حال، تعاریف ناهمماهنه افراد از قلدری به مطالعاتی منجر می‌شود که نتایج متفاوتی را گزارش می‌دهند (بونان،<sup>۸</sup> ۲۰۱۸).

علاوه بر اهمیت ارائه تعریفی یکپارچه از قلدری و مشخص نمودن وجود تمایز آن از دیگر انواع خشونت، انتخاب و یا ساخت یک ابزار مناسب، نقش کلیدی دارد. مقیاس قلدری ایلی‌نویز<sup>۹</sup> (اسپلاغه و هولت<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۱)، مقیاس قربانی-قلدری کالیفرنیا<sup>۱۱</sup> (فلیکس<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۱)، مقیاس قلدری پاتچین و هیندوجا<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۱)، نسخه تجدیدنظر شده رفتار قربانی-قلدری الوبوس<sup>۱۴</sup> (۱۹۹۶)، مقیاس رفتار قلدری هارت<sup>۱۵</sup> (۱۹۸۵)، پرسشنامه تجربه قلدری-قربانی سایبری آنتونیادو<sup>۱۶</sup> و همکاران (۲۰۱۶)، مقیاس نقش مشارکت کننده (سالمیوالی<sup>۱۷</sup> و همکاران، ۱۹۹۶)، مقیاس قربانی شدن چند بعدی همتایان<sup>۱۸</sup> (ماینارد و جوزف<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۰) و پرسشنامه روابط همگنان (ریگی و اسلی<sup>۲۰</sup>، 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 روان‌سننجی 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 پایابی را گزارش نکرده‌اند (برندزآگ<sup>۲۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۹)، خلاً دیگر در پیشینه مقیاس‌های قلدری داخلی، عدم وجود ابزارهای مناسب به منظور کاربرد در جمعیت دانشجویی است. اغلب ابزارهای قلدری استفاده شده در داخل کشور، متمرکز بر بررسی قلدری در نوجوانی بوده‌اند (بیشپور و زردی، ۱۳۹۸؛ سیده‌هشمی و همکاران، ۱۳۹۹؛ جباری و همکاران، ۱۴۰۱). بعلاوه تفاوت در محدوده زمانی تجربه قلدری در مقیاس‌های مختلف و با 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 (اسپلاغه 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 &amp; Holt

11 . The California Bullying Victimization Scale

12 . Felix

13 . Patchin &amp; Hinduja

14 . Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ-R)

15 . Harter

16 . Antoniadou

17 . Salmivalli

18 . Multidimensional Peer-Victimization Scale (MPVS)

19 . Mynard &amp; Joseph

20 . Rigby &amp; Slee

21 . Brandtzæg

مقیاس‌های قلدری در بافت‌های آموزشی: مرور نظاممند دو دهه پژوهش در ایران  
Bullying scales in educational contexts :A systematic review of two decades of research in Iran

قلدری از جمله اثر ناظران<sup>۱</sup> 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).

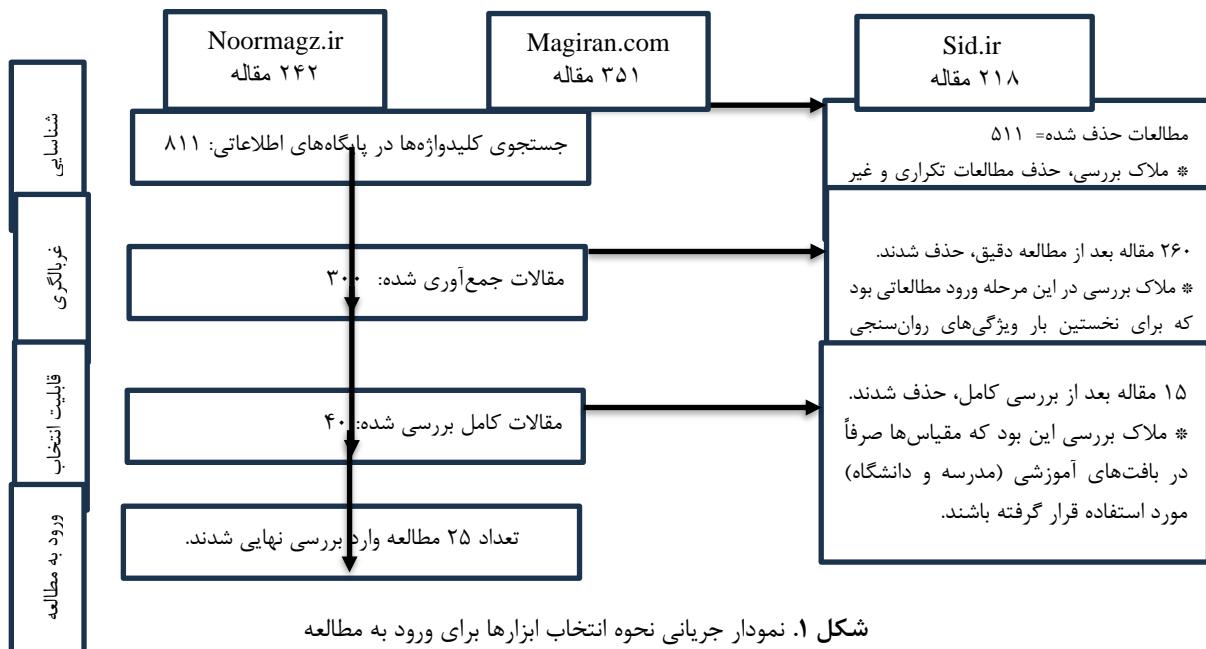
به طور کلی، اگرچه پژوهش‌های گستره‌های در حوزه قلدری طی یکی دو دهه اخیر انجام شده است، نتایج این مطالعات ناهمسان بوده است. به علاوه اغلب مطالعات حوزه قلدری در کشورهای غربی و از آن جمله آمریکا، استرالیا و اروپا انجام شده است. اخیراً برخی مطالعات قلدری در منطقه خاورمیانه و کشورهای شرق آسیا نیز مورد توجه قرار گرفته است (چان و همکاران، ۲۰۲۰). با افزایش نرخ قلدری در بسیاری از کشورها، اهمیت توجه به مفهوم پردازی روش 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، مطالعه مروری نظاممند ابزارهای قلدری در بافت‌های آموزشی ایران در طول دو دهه 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<sup>۲</sup>، 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 در بررسی اولیه ۸۱۱ مقاله نتیجه 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 واحد شرایط 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 کمی بود که از ابزارهای مرتبط با قلدری (سننی، سایبری) در گروه‌های سننی 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 چرخه 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 محاسبه ضریب کاپا صورت گرفت. در این مطالعه شاخص کاپا بین دو ارزیاب، ۷۶/۰ بود. بنابراین، تمام ۲۵ مطالعه استخراج شده نهایی از نظر کیفیت مورد تأیید قرار گرفتند.

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



### 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 بازه زمانی وقوع قدری اشاره کردند. با این حال، بازه‌های زمانی تنوع زیادی داشت. پر تکرارترین دوره زمانی مورد اشاره «یک ماه گذشته» بود (۵ مقاله، ۵٪). بعلاوه، رایج‌ترین روش سنجش قدری خودگزارشی بود. تنها یک ابزار از گزارش‌دهی معلمان برای ارزیابی شیوه قدری استفاده کرد.

#### مفهوم‌سازی قدری

از بین ۲۸ ابزار مرتبط با قدری، ۱۴ مقياس (۵۰٪) قدری سنتی، ۸ مقياس (۲۸٪) قدری سایبری و ۶ مقياس دیگر نیز (۲۱٪) متمرکز بر قدری سنتی-سایبری بودند. بعلاوه، ۱۵ ابزار (۵۳٪) هر دو جنبه قربانی شدن و قدری، ۷ ابزار (۲۵٪) تنها بعد قربانی شدن و ۵ مقياس (۱۷٪) صرفاً بعد ارتکاب به قدری را مورد بررسی قرار داده بودند. در یک مقياس (۳٪) نیز، سایر جنبه‌ها از قبیل رفتار شاهدان قدری بررسی شده بود. تعاریف قدری سنتی عمده‌ای از اولویوس (۱۹۹۳) و تعاریف قدری سایبری نیز بیشتر از هیندوجا و پاتچین (۲۰۰۸) نقل شده است. بیشتر از ۷۵ درصد مقالات از کلیدواژه "قدری" و سایر مطالعات از کلیدواژه‌های جایگزین چون زورگویی، آزارگری، بزهده‌گی، مزاحمت، خشونت و پرخاشگری استفاده کردند. بر اساس تعاریف بررسی شده از قدری (قدری سنتی و قدری سایبری) مضمونی از قبیل تکراری بودن، عمدی بودن، آسیب‌پذیری و تهدید کننده بودن، بخش‌های اصلی مفهوم‌پردازی‌های مرتبط با قدری (قدری سنتی و قدری 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 حدکثر ۱۰۴۶ مشارکت کننده، ۳۸۹ بود. گروه سنی در طیف ۷ تا ۳۶ سال قرار داشتند. اکثر شرکت کنندگان نوجوانان بودند (۱۵ مطالعه

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 مشارکت کنندگان دختر و پسر حضور داشتند، در ۷ مطالعه (۳۱٪) 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 (عصیانیت، بدنام کردن، جعل هویت، فریب، اخراج و رای‌آزاری) و ابزار دیگر ۴ خرده‌مقیاس (جعل هویت، خشونت سایبری تصویری-جنسی، خشونت سایبری کلامی-محروم‌سازی و خشونت سایبری تصویری-مسخره کردن و به استراک 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.

### پایابی و روایی

از ۲۸ ابزار، ۲۶ ابزار (۹۲٪/۸۶٪) پایابی را گزارش کردند. ضرایب پایابی در مقیاس‌هایی که تنها به قلدری سایبری پرداختند، در طیف ۰/۹۳ – ۰/۶۳ برای قلدری سایبری، ۰/۶۹ – ۰/۹۳ برای قربانی سایبری و ۰/۷۲ – ۰/۹۴ برای قلدری سایبری کلی نوسان داشت. ضرایب پایابی در مقیاس‌های قلدری سنتی در طیف ۰/۴۶ – ۰/۹۸ برای قلدری جسمانی، ۰/۷۳ – ۰/۹۰ برای قلدری کلامی، ۰/۵۱ – ۰/۹۸ برای قلدری روانی (عاطفی/ارتباطی) و ۰/۹۸ – ۰/۵۹ برای قلدری کلی متغیر بود. بعلاوه، پایابی در میان ۶ مقیاس قلدری سنتی-سایبری در دامنه ۰/۷۱ – ۰/۹۱ برای قلدری، ۰/۸۰ – ۰/۶۲ برای قربانی و ۰/۹۳ – ۰/۸۱ برای کل مقیاس قرار داشت. نتایج نشان داد که ۱۹ ابزار (۸۷٪/۸۶٪) از مجموع ۲۸ ابزار، روایی را اندازه‌گیری کردند. هر چهار مطالعه دارای گویی‌های محقق‌ساخته از یک شاخص برای اندازه‌گیری روایی (روایی محتوا) در سه مطالعه و روایی سازه در یک مطالعه استفاده کردند. هر ۸ مطالعه‌ای که در قالب یک مقاله مستقل، ویژگی‌های روان‌سنجدی را بررسی کردند، روایی را گزارش کردند. به طور کلی و از مجموع ۱۹ ابزار، ۶ ابزار (۳۱٪/۵۸٪) روایی همگرا، ۴ ابزار (۲۱٪/۱۰٪) روایی واگرا و ۴ ابزار (۲۱٪/۱۰٪) نیز به طور مشترک هم روایی همگرا و هم روایی واگرا 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٪/۵٪)، روایی ملاکی در ۳ مطالعه (۱۵٪/۷۹٪) و روایی محتوا 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.

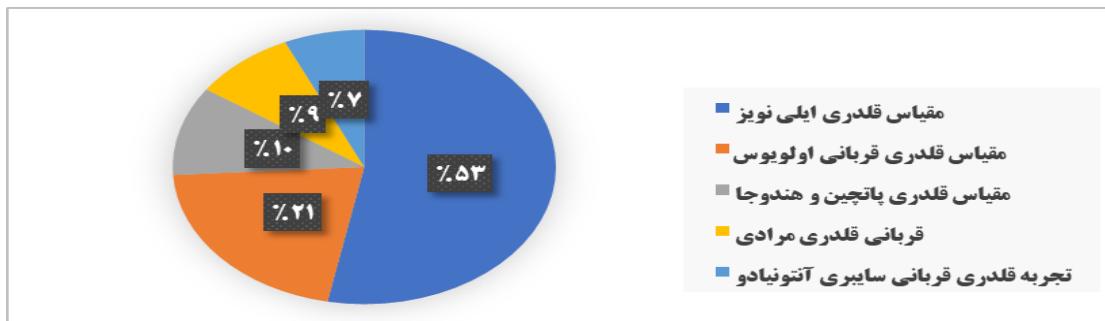
**جدول ۱. پرسشنامه‌های قلدری سنتی و سایبری در بافت مدرسه و دانشگاه**

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

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

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

### نسبت استفاده از ابزارها در مطالعات



شكل 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 او لویوس، مقیاس قلدری پاتچین و هندوجا، مقیاس قربانی مرادی و تجربه قربانی سایبری آنتونیادو در رددهای 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 دهه 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 شتابه با نسخه 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 حیطه 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، بررسی 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 نزد شیوع قلدری نشان دهن. 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. نکته دیگر اینکه، مهتمرین روش سنجش قلدری در مطالعات، خودگزارشی بود (۹۶/۴۳٪). با این حال، استفاده 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 نتیجه 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).

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<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ میگیلاسیو و راسکاسکاس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶؛ وسی<sup>۳</sup> 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 روشی از سازه‌های کلیدی مرتبط، تعیین کننده 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<sup>۴</sup> 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 باستی از حجم نمونه کافی برخوردار باشند (مورگادو<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). اگرچه، حجم نمونه‌های بررسی شده در مطالعات مغایر بود، عمدهاً با قواعد سرانگشتی نمونه‌گیری تاسب داشت. بعلاوه، اکثر شرکت‌کنندگان علف، نوجوانان (به ویژه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول) بودند که در طی سال 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 اشاره 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، ارائه مفهومسازی‌های دقیق مرتبط با سازه 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 ثورب<sup>۶</sup>، ۲۰۲۱؛ یوسف<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۱) پیروی کردند. در ۱۳ ابزار، ویژگی‌های روان‌سنجی در قالب مطالعه مجزا با عنوان ویژگی‌های روان-سنجی یا سایر عنوانین مشابه، مورد ارزیابی قرار نگرفته بود و گزارش ویژگی‌های روان‌سنجی در سطح ارائه ضریب الگای کرونباخ و نیز براخی ساخته‌های 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 مکوس ارائه شده بود. بعلاوه، مطالعه مقدماتی<sup>۸</sup> با هدف ارزیابی روایی صوری (شفاف و قابل فهم بودن سوالات 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. بر عکس، 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 &amp; Raskauskas

3. Vessey

4. Garrett

5. Morgado

6. DeVellis &amp; Thorpe

7. Yusoff

8. Pilot Study

پایگاه‌های اطلاعاتی دیگر منتشر شدن، وجود دارد. با این حال، نتایج این مطالعه مروی نقشی اساسی در گسترش دانش نظری و عملیاتی در حوزه ابزارهای مرتبط با رفتارهای قلدری (ارتکاب قلدری، قبانی 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 شیوه و دامنه آن در مدارس شهر تهران. [پژوهش‌های کاربردی روان‌شناسختی](https://doi.org/10.22059/japr.2019.274271), ۱۰(۱)، ۱-۲۲.
- اسمری برده زرد، ی؛ دولتشاهی، ب و طاهری، ا (۱۳۹۸). بررسی شیوه قلدری و ارتباط آن با مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، حل مسئله و افسردگی در دانشآموزان متوسطه اول. [نشریه علمی آموزش و رشدیابی](https://www.doi.org/10.30495/jinev.2020.672759), ۱۲(۴۸)، ۱۳-۳۲.
- 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](https://qjfr.ir/article-1-1096-fa.html), ۱۵(۱)، ۶۸-۷۹.
- اکبری بلوطبنگان، ا و طالع پسند، س (۱۳۹۳). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس قلدری هارتر در مدارس ابتدایی سمنان. [مجله دانشکده بهداشت و انسٹیتو تحقیقات بهداشتی](http://sjspb.tums.ac.ir/article-1-5206-fa.html), ۱۲(۴)، ۱۳-۲۸.
- اکبری بلوطبنگان، ا و طالع پسند، س (۱۳۹۵). ساختار عاملی نسخه فارسی مقیاس قربانی چندبعدی در دانشآموزان مدارس ابتدایی شهر سمنان. [کومش](http://koomeshjournal.semums.ac.ir/article-1-2717-fa.html), ۱۷(۳)، ۶۶۸-۶۶۰.
- آهنگر قربانی، ز؛ عطادخت، ا؛ معزز، ر و سپهری نسب، ز (۱۳۹۸). نقش میانجی تکانش‌گری در رابطه صفات سه‌گانه تاریک شخصیت با آزارگری سایبری: مطالعه‌ای میان دانشجویان. [فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناسختی](https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_9369.html), ۱۶(۵۴)، ۱-۲۱.
- برزگر بفرویی، ک و خضری، ح (۱۳۹۲). بررسی میزان شیوه انواع زورگویی در مدارس راهنمایی شهرستان بزد از دیدگاه دبیران. [تعلیم و تربیت استثنایی](http://exceptionaleducation.ir/article-1-131-fa.html), ۱۳(۷)، ۲۶-۱۵.
- بشرپور، س و احمدی، ش (۱۴۰۱). طراحی الگوی روابط ساختاری قلدری سایبری بر اساس نظرارت والدین و راهبردهای تنظیم هیجان با میانجیگری نشخوار خشم در دانشآموزان نوجوان. [دوفصلنامه پژوهش‌های انتظامی-اجتماعی زنان و خانواده](https://dorl.net/dor/20.1001.1.23224274.1401.10.1.9.8), ۱۰(۱)، ۲۴۹-۲۷۴.
- بشرپور، س و زردی، ب (۱۳۹۸). خصوصیات روان‌سنجی مقیاس تجربه قلدری-قربانی سایبری در دانشآموزان. [محله روان‌شناسی مدرسه](https://10.22098/jsp.2019.795), ۱(۱)، ۴۳-۵۷.
- بیرامی، م؛ هاشمی نصرت‌آباد، ت؛ بدري گرگري، ر و دبیري، س (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش کفايت اجتماعی مبتنی بر مدل فلنر بر سازگاري اجتماعي دانشآموزان قربانی قلدری با توجه به نوع جهت‌گيری اهداف اجتماعی. [فصلنامه روان‌شناسی بالistic](https://doi.org/10.22054/jcps.2016.4555), ۶(۲۳)، ۱-۲۴.
- 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](https://jep.atu.ac.ir/article_2464.html?lang=fa), ۲۶(۱)، ۱۵۲-۱۷۵.
- بیرامی، م؛ هاشمی نصرت‌آباد، ت؛ میرنسب، م و کلایی، ل (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر کاهش قربانی شدن دانشآموزان قربانی قلدری. [فصلنامه نوآوری‌های آموزشی](https://noavaryedu.oerp.ir/article_79126.html), ۱۶(۳)، ۷۵-۹۰.
- ترکاشوند، م و کرامتی، ه (۱۴۰۱). پيش‌بيشني انواع قلدری بر اساس زيرمقاييس‌های گسست اخلاقی و هویت اخلاقی در دانشآموزان مقطع ابتدایی شهر تهران. [نفکر و کودک](https://doi.org/10.30465/fabak.2022.6757), ۱۲(۲)، ۹۵-۱۱۰.
- جباری، ز؛ زندی، ز؛ رحمتی، ص و متوا، س (۱۴۰۱). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خشونت سایبری برای نوجوانان. [رويش روان‌شناسی](https://doi.org/10.30465/fabak.2022.6757), ۱۱(۴)، ۲۵-۳۸.
- چالمه، ر (۱۳۹۲). کفايت روان‌سنجی مقیاس قلدری ایلی‌نویز در دانشآموزان ایرانی: بررسی روانی، پایابی و ساختار عاملی. [روشها و مدل‌های روان‌شناسختی](https://jpmm.marydasht.iau.ir/article_238.html), ۳(۱۱)، ۵۲-۳۹.
- 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 روان‌شناسختی](https://doi.org/10.22051/psy.2010.1582), ۶(۴)، ۱۱-۳۶.
- رضایپور، م؛ سوری، ح و خداکریم، س (۱۳۹۲). روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس‌های ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پرسشنامه زورگویی الوئوس در مدارس راهنمایی. [محله رتقای/ینی و پیشگیری از مصدومیت‌ها](https://www.sid.ir/paper/248056/fa), ۱(۴)، ۲۱۲-۲۲۱.

سوری، ح؛ کدیور، پ؛ حافظی، ح و حستوند عموزاده، م (۱۴۰۱). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس نقش شاهدان قدری در مدرسه. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*, ۱۱(۲)، ۶۹۶-۶۷۵.

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 قدری/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 قدری سایبری در بین دانشجویان دانشگاه گیلان با تأکید بر تغوری کنش موقعیت‌مند. *مسائل اجتماعی ایران*, ۱۳(۲)، ۱۴۹-۱۷۲.

<http://jspi.knu.ac.ir/article-1-3492-fa.html>

شیراًقکن، ا؛ نصرالهی، ا و حسن‌زاده، ر (۱۳۹۹). رابطه اعتیاد به فضای مجازی با قدری سایبری و بی‌موبایل‌هراسی در دانشجویان. *فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*, ۱۰(۳)، ۱۲۴-۱۰۵.

[https://ictedu.sari.iau.ir/article\\_671349.html](https://ictedu.sari.iau.ir/article_671349.html)

طباییان، 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/jсли.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 ورمزان، م و حسنه جعفری، ف (۱۴۰۰). ساخت و اعتباریابی مقدماتی مقیاس سنجش ابعاد زورگویی در نوجوانان. *فصلنامه روان‌شناختی تربیتی*, ۱۷(۶۰).

<https://doi.org/10.22054/јеп.2022.62847.3443>

علیوردی‌نیا، ا و رسماًنچی، 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 آسیب‌بزدیری 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 همچواری دانش‌آموزان پایه ششم با پایه اول از منظر پدیده قدری و رفتارهای خشونت‌آمیز در مدرسه. *دوفصلنامه علمی-پژوهشی مدیریت مدرسه*, ۶(۱)، ۲۱-۱۱.

[https://jsa.uok.ac.ir/article\\_58037.html](https://jsa.uok.ac.ir/article_58037.html)

ظاهراًی تهرانی، م؛ شیری، ا و لی‌پور، م (۱۳۹۴). بررسی ماهیت و شیوع قدری در مدارس راهنمایی رستاهای شهرستان زنجان. *فصلنامه روان‌شناختی تربیتی*, ۱۱(۳۶)، ۳۸-۱۷.

[https://jep.atu.ac.ir/article\\_1588.html](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](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.

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

- 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 opportunities: comparative findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile*. London: London School of Economics and Political Science. Available at [www.eukidsonline.net](http://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: Reflexão 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.eclim.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](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., & Kaukinen, 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](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>