

Biannual Journal of Applied
Counseling
2015, 5 (1), 41- 62
Received: 24 Sep 2014
Accepted: 07 Dec 2015

دو فصلنامه مشاوره کاربردی
۶۲- ۴۱، (۱)، ۵، ۱۳۹۴
دریافت: ۹۳/۰۷/۰۳
پذیرش: ۹۴/۰۹/۱۶

رابطه‌ی علی پیوند والدینی با قلدری در مدرسه با میانجی‌گری ویژگی‌های شخصیتی
دانش‌آموز و کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز: یک مدل پیشنهادی

A survey of Causal Relationship of Parental Bonding with Bullying in School with Mediating Personality Characteristics and Student-teacher Relationship Quality: A Proposed Model

Razieh Mansoori Nejad
Naser Behroozi
Mnijeh shehni-Yailagh

راضیه منصوری نژاد*
ناصر بهروزی**
منیجه شهینی ییلاق***

Abstract

The aim of the present study was to examine the casual relationship of parental bonding with bullying in schools, mediated by personality characteristics and student-teacher relationship quality. 200 second-grade male high-school students in Ahvaz were selected using multi-stage random sampling method. The data were collected by the Parental Bonding Instrument (PBI), NEO-Personality Inventory-Revised (NEO-FFI), bullying in School Scale (BS) and Inventory of Teacher-Student Relationship (IT-SR). The fitness of the proposed model was examined by structural equation modeling. The results showed that all direct paths, except direct paths of maternal bonding to neuroticism, paternal bonding to bullying in school, neuroticism to bullying in school, conscientiousness to bullying in school and openness to experience to bullying in school, were significant. Indirect paths of maternal bonding through extraversion on bullying in school, paternal bonding through extraversion and neuroticism on bullying in school, conscientiousness through trusting on teacher on bullying in school, agreeableness through trusting on teacher on bullying in school and openness to experience through trusting on teacher on bullying in school were also significant. Totally, appropriate parental bonding (high care and low protection) mediated by individual characteristics and trust in teacher as a more influential mediator can reduce bullying in school. Therefore, the central role of the family, teachers and student's individual characteristics should be focused in interventions and planning's related to reducing behavior problems.

Keywords: Parental bonding, bullying in school, personality characteristics, student-teacher relationship quality

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی علی پیوند والدینی با قلدری در مدرسه با میانجی‌گری ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز و کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز بود. ۲۰۰ دانش‌آموز پسر سال دوم دبیرستان‌های شهر اهواز به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از ابزار پیوند والدینی (PBI)، پرسشنامه شخصیتی نئو-فرم کوتاه (NEO-FFI)، قلدری در مدرسه (BS) و کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز (IT-SR) جمع‌آوری شدند. ارزش مدل پیشنهادی با استفاده از روش الگویابی معادلات ساختاری (SEM) انجام گرفت. نتایج نشان داد تمام مسیرهای مستقیم، به جزء مسیر مستقیم پیوند با مادر به روان رنجوری، پیوند با پدر به قلدری در مدرسه، روان‌رنجوری به قلدری در مدرسه، وجدانی بودن به قلدری در مدرسه و گشودگی به تجربه به قلدری در مدرسه معنی‌دار بودند. همچنین مسیرهای غیرمستقیم پیوند با مادر از طریق برون‌گرایی روی قلدری در مدرسه، پیوند با پدر از طریق برون‌گرایی و روان‌رنجوری روی قلدری در مدرسه، وجدانی بودن از طریق اعتماد به معلم روی قلدری در مدرسه، توافق‌جویی از طریق اعتماد به معلم روی قلدری در مدرسه و گشودگی به تجربه از طریق اعتماد به معلم روی قلدری در مدرسه، معنی‌دار بودند. در مجموع، پیوند والدینی مناسب (مراقبت بالا و حفاظت کم) به واسطه خصوصیات فردی و اعتماد به معلم به عنوان یک میانجی بانفوذتر می‌تواند قلدری در مدرسه را کاهش دهند. لذا، نقش محوری خانواده، معلم و ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان باید در کانون توجه مداخلات و برنامه‌ریزی‌ها مرتبط با کاهش مشکلات رفتاری باشد.

واژه‌های کلیدی: پیوند والدینی، قلدری در مدرسه، ویژگی‌های شخصیتی، کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز

* دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران (نویسنده مسئول)
razieh.mansoori@gmail.com

** دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران
*** استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

مقدمه

امروزه مدارس با نگرانی فزاینده‌ای در مورد بروز اختلال‌های رفتاری از نوع خشونت، مسائل انضباطی، زورگویی و رفتارهای تخریب‌گرانه و بی‌ادبانه از سوی دانش‌آموزان مواجه‌اند (اسکات، نلسون و لیاپسن، ۲۰۰۱). یکی از این اختلال‌های رفتاری، قلدری در مدرسه^۱ است. قلدری در مدرسه از رفتارهای مشکل‌ساز دوره نوجوانی است که توجه پژوهشگران و صاحب‌نظران حیطه‌ی روانشناسی تربیتی را در سه دهه‌ی اخیر به خود معطوف ساخته است و موضوع محوری مطالعات بسیاری بوده است (پاتچین و هیندوجا، ۲۰۱۱). قلدری نوعی پرخاشگری همسالان^۲ است که معمولاً در مدارس رخ می‌دهد و به نظر می‌رسد که پدیده‌ای جهانی است و تقریباً می‌توان در همه کلاس‌های درس مدارس آن را مشاهده کرد (اسمیت و براین، ۲۰۰۰). قلدری را می‌توان به‌عنوان عمل منفی تعمدی تعریف کرد که با هدف وارد آوردن صدمات فیزیکی و یا روان‌شناختی به دانش‌آموزان دیگری که ضعیف‌تر هستند و نمی‌توانند از خود دفاع کنند، انجام می‌گیرد (الویس، ۱۹۹۳).

سؤال مهم این است که دلایل و عواملی که نوجوانان درگیر چنین رفتارهایی می‌شوند، چه هستند؟ یکی از عوامل شناخته‌شده که در قلدری مؤثر است، پیوند والدینی^۳ می‌باشد. پیوند والدینی به نوع و چگونگی تعامل کودک با والدین اطلاق می‌شود (روس، هیم و وستن، ۲۰۰۳). پیوند والدینی فرایند دلبستگی است که در سنین اولیه بین مادر و کودک شکل می‌گیرد و در نتیجه تعاملات عاطفی مکرر بین مراقب و کودک در رابطه طولانی‌مدت، پیوندهای عمیقی بین آن‌ها حاصل می‌شود، اما وقتی این فرایند به‌خوبی ایجاد نشود پیوند ضعیفی شکل می‌گیرد (چامبرز، پاور، لاکس و اسوانسون، ۲۰۰۰). بالبی^۴ (۱۹۶۹، به نقل از میتسوپولیا و گیووازولیا، ۲۰۱۳) بر اهمیت فرزند پروری در عملکرد مؤثر روانی و اجتماعی کودکان تأکید می‌کند. پژوهش بالدری و فارینگتون (۱۹۹۸) نشان داد کودکانی که به‌عنوان قلدر یا قربانی شناسایی شده بودند، والدینشان را به‌صورت اقتدارگرا، تنبیه‌کننده و غیر حمایتی توصیف کردند. مطالعات نشان داده‌اند که کودکان درگیر در قلدری، صرف‌نظر از نقششان (قربانی/ قلدر) متعلق به خانواده‌هایی هستند که شیوه فرزند پروری مستبدانه در آن حکم‌فرماست (احمد و براتوایت، ۲۰۰۴). ریگی^۵ (۲۰۰۷، به نقل از میتسوپولیا و گیووازولیا، ۲۰۱۳) نشان داده است که فرزندپروری نامناسب یکی از عوامل تعیین‌کننده‌ی مؤثر در رفتار قلدری است و فرزندپروری سرد^۶ با احتمال قربانی شدن در مدرسه ارتباط دارد. اوجدکان، اوگانگ بمیلا و کهایند (۲۰۱۳) نشان داد دانش‌آموزانی که والدین خود را به‌عنوان مراقبت‌کننده ادراک کنند تمایل کمتری به انجام اعمال پرخاشگرانه دارند. همچنین کلونس و

1. bullying in school
2. peer aggression
3. parental bonding
4. Bowlby
5. Rigby
6. cold parenting

هال (۲۰۱۴) نشان دادند که هر چه رابطه بین والدین و نوجوانان صمیمی‌تر باشد (پشتیبانی، کنترل و حمایت بیشتر) خود افشایی نوجوانان برای والدین بیشتر خواهد بود و والدین نظارت بیشتری بر روی رفتارهای نامناسب آنان خواهند داشت. خوبی نژاد و رجایی (۱۳۹۰)، به نقل از شهنی بیلاق، عزیزی مهر و مکتبی، (۱۳۹۲) نشان دادند تعارض والد-نوجوان همراه با روابط خصومت آمیز در خانواده منجر به احساس ناکامی شده و این احساس نگرش‌های ضد اجتماعی را بر می‌انگیزد که در نهایت باعث بروز مشکلات رفتاری و رفتارهای انحرافی در نوجوان خواهد شد.

یکی دیگر از عوامل مؤثر در قلدری، کیفیت ارتباط بین معلم-دانش‌آموز^۱ است. در تعریفی که هاگهس، گلسون و ژانگ (۲۰۰۵) از کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز ارائه داده‌اند، دوستی (صمیمیت^۲) در روابط معلم-دانش‌آموز بیانگر کیفیت مثبت^۳ ارتباط در روابط معلم-دانش‌آموز است (به‌عنوان مثال، احترام متقابل^۴، مراقبت^۵ و محبت و گرمی^۶ بین معلم و دانش‌آموز). در مقابل تعارض^۷ بالا بیانگر کیفیت پایین (منفی^۸) ارتباط در روابط معلم-دانش‌آموز است (به‌عنوان مثال، کشمکش^۹ و حس سرخوردگی^{۱۰} یا خشم^{۱۱} بین معلمان و دانش‌آموزان). اعتماد^{۱۲} به معلم منعکس‌کننده‌ی درک، پاسخ‌دهی، پذیرش و حساسیت معلم در روابطش با دانش‌آموزان است (مورری و زوواک، ۲۰۱۱a). ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که ارتباط قوی و حمایت‌کننده بین معلمان و دانش‌آموزان پایه‌ای برای رشد سالم تمامی دانش‌آموزان در مدرسه است (بریچ و لاد، ۱۹۹۸؛ همر و پاینتا، ۲۰۰۱). مطالعه ملی طولی سلامت نوجوانان^{۱۳} نشان داد دانش‌آموزان دبیرستانی که ارتباط بیشتری را با معلمان خود داشتند نرخ پایین‌تری از پریشانی هیجانی، افکار خودکشی، رفتار خودکشی، خشونت، سوءمصرف مواد مخدر و فعالیت‌های جنسی زودرس را گزارش کردند (رسنیک و همکاران، ۱۹۹۷). در مطالعه‌ای مشخص شد که حمایت بیشتر معلمان خطر قلدری کردن را کاهش می‌دهد (ناتویگ، البرکتسن و گوارنستروم، ۲۰۰۱). مطالعه دیگر نشان داد که روابط مثبت با معلمان می‌تواند به دانش‌آموزانی که دارای رفتارهای در معرض خطر هستند، کمک کند تا رفتارهای سازشی بیشتری یاد بگیرند (میهن، هاگهس و کاول، ۲۰۰۳). اسکیسو (۲۰۱۴) نشان داد

-
1. student-teacher relationship quality
 2. closenes
 3. high-quality (positive)
 - 4 . mutual respect
 5. caring
 6. warmth
 7. conflict
 8. low-quality (negative)
 9. discord
 10. frustration
 11. anger
 12. trust
 13. National Longitudinal Study of Adolescent Health

دانش‌آموزانی که دیگران را مورد قلدری قرار داده‌اند، سطح بالایی از اختلال در عملکرد خانواده و سطح پایین اجتناب از قلدری و حمایت پایین خانواده و معلم را نشان دادند، و دانش‌آموزانی که مورد آزار قرار گرفته‌اند، سطح بالایی از اختلال در عملکرد خانواده (به جزء کنترل رفتار) و سطح پایینی از حمایت خانواده، معلم و همسالان را گزارش کردند.

به علاوه، ویژگی‌های شخصیتی فرد قلدر در قلدری وی مؤثر است. از نظر آیزنک^۱ (۱۹۸۵)، به نقل از دیجکسترا و بارلدز، (۲۰۰۸) شخصیت عبارت است از ویژگی‌ها، خلق‌وخو، تفکر و حتی ویژگی‌های جسمانی فرد که کمابیش ثابت و پایدار بوده و سازگاری منحصر به فرد وی با محیط را مشخص می‌کند. تحقیقات نسبتاً کمی به طور مستقیم ارتباط بین شخصیت و قلدری را مورد مطالعه قرار داده‌اند (بوک، ولک و هوسکر، ۲۰۱۲). یک یافته نشان داد که سطح بالایی از روان‌پریشی خوبی^۲ و افزایش ناچیزی در برون‌گرایی^۳ و روان‌رنجور خوبی^۴ در میان افراد قلدر مشاهده شده است (کونولی و امور، ۲۰۰۳؛ می‌نارد و جوسف، ۱۹۹۷). بولمر، هریس و ملیچ (۲۰۰۶) نشان دادند که بین وجدانی بودن^۵ و توافق جویی^۶ با قلدری رابطه منفی وجود دارد. بوک و همکاران (۲۰۱۲) نشان دادند که قلدری با صفات شخصیتی مانند انصاف و فروتنی (تواضع- صداقت) رابطه‌ی منفی دارد. همچنین پژوهش میتسوپولیا و گیووازیلیاس (۲۰۱۵) دریافته‌اند که سطح پایین‌تر وجدانی بودن و توافق جویی و سطح بالاتر روان‌رنجوری و برون‌گرایی با قلدری کردن و قربانی شدن در ارتباط است.

کاتاکا^۷ (۱۹۹۴)، به نقل از پاپانیکولویی، چتزیکما و کیلو، (۲۰۱۱) معتقد است که خانواده نهاد اولیه‌ی جامعه‌پذیر کردن فرد است و همچنین نهادی است که شخصیت و رفتار اعضای زیر سن قانونی‌اش را شکل می‌دهد. طبق پژوهش‌ها، شیوه‌های فرزند پروری با رشد و شکل‌گیری ویژگی‌های شخصیتی مرتبط است (فورکاوا، ۱۹۹۲؛ کندلر، کسلر، نیبل، هلث و ایویز، ۱۹۹۳). ناکاوا و همکاران (۲۰۰۰) نشان دادند که برون‌گرایی کودک با حمایت افراطی/داخلت و مشارکت مادر در پرورش فرزند، رابطه منفی، بلوغ فرزند با وضعیت اقتصادی-اجتماعی بالا و سبک پرورش مناسب فرزند و مشارکت پدر در پرورش فرزند رابطه وجود دارد. مطالعات نشان داده‌اند که شکل‌گیری شخصیت کودکان به طور قابل توجهی تحت تأثیر عوامل محیط خانواده مانند ساختار خانواده، سطح تحصیلات والدین و درآمد خانواده است (وانگ، لئو و لی، ۲۰۰۴). اوآگینو و زفیروپولی (۲۰۰۸) نشان دادند که فقدان مراقبت والدینی و حفاظت افراطی والدین با علائم افسردگی و تعدادی از ویژگی‌های شخصیتی، مانند اعتماد به نفس پایین، درون‌گرایی، اضطراب و

-
1. Eysenck
 2. psychoticism
 3. extraversion
 4. neuroticism
 5. conscientiousness
 6. agreeableness
 7. Katakai

بی‌ثباتی عاطفی در ارتباط است. در مقابل، مراقبت بالا و حفاظت کم (پیوند مطلوب) با افزایش اعتمادبه‌نفس، اضطراب کمتر و نشانه‌های کمتر افسردگی ارتباط دارد. ویلیامز، هارفمن، اینگرام، کلسی، هاگان و کرامر (۲۰۱۵) نشان دادند که مراقبت مادرانه‌ی کمتر، به‌طور قابل‌توجهی پیش‌بینی‌کننده‌ی سطح بالاتری از نشخوار فکری و سطح بالای نشخوار فکری به‌نوبه‌ی خود، پیش‌بینی‌کننده‌ی سطح بالای اضطراب و افسردگی است.

جنبه‌های فردی شخصیت دانش‌آموز با کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز همبستگی قابل‌توجهی دارد (گرازیانو، جنسن-کمپیل و هیر، ۱۹۹۶). یافته‌ها نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که از سطح برون‌گرایی بالایی برخوردارند به‌احتمال بیشتر در طول تعامل بین فردی با معلمان خود عاطفه مثبت تجربه می‌کنند و به‌طور فعال در فعالیت‌های مشترک درگیرتر هستند (بیدجرانو و یون دی، ۲۰۰۷). برون‌گرایان با گذراندن وقت بیشتر با دیگران، ممکن است به‌طور فعال‌تری فرصت‌هایی را برای رابطه‌ی گرم و مشارکت معلم-دانش‌آموز جهت دستیابی به موفقیت ایجاد کنند (داینر، لارسن و امونس، ۱۹۸۴؛ لپاین و واندین، ۲۰۰۱). بریچ و لاد (۱۹۹۸)، هاوز، فیلیپس و پیسنرفینبرگ (۲۰۰۰) و راداسیل و ریم-کایوفمن (۲۰۰۹) از سطح پایین کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز و جنبه‌هایی از خلق‌وخو مانند فقدان کنترل خشم سخن می‌گویند. یافته‌ها نشان می‌دهد که معلمان در ارتباطات خود با دانش‌آموزان خجالتی نسبت به دانش‌آموزان برون‌گرا، صمیمیت کمتر و وابستگی بیشتری را تجربه می‌کنند (آربیو، کاپلان و ویکس، ۲۰۱۰؛ نیجس و کومن، ۲۰۰۹). زی، کومن و واندروین (۲۰۱۳) نشان دادند دانش‌آموزانی که سطح بالاتری از توافق‌جویی و سطح پایین‌تری از روان‌رنجورخویی را گزارش دادند، روابط صمیمانه‌تر و کمتر وابسته و متعارض را با معلمان خود نشان دادند. یافته دیگر این بود که وجدانی بودن و توافق‌جویی پیش‌بینی‌کننده‌ی صمیمیت و عدم تعارض و روان‌رنجورخویی پیش‌بینی‌کننده‌ی وابستگی و تعارض در ارتباط معلم-دانش‌آموز هستند و برون‌گرایی با سطح بالایی از صمیمیت و تعارض (درگیری) و استقلال فقط با سطح پایین وابستگی در ارتباط معلم-دانش‌آموز در ارتباطند. به‌طور کلی تنگتنگ و نای (۲۰۱۳) نشان دادند به ترتیب ویژگی‌های شخصیتی وجدانی بودن، توافق‌جویی، گشودگی به تجربه، برون‌گرایی و عاطفی‌بودن^۱ بیشترین میزان پیش‌بینی‌کننده‌ی کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز، ویژگی‌های برون‌گرایی و توافق‌جویی پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت نفوذ معلم و ویژگی توافق‌جویی پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت نزدیکی با معلم، ویژگی شخصیتی برون‌گرایی پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت کنترل دانش‌آموز و وابستگی دانش‌آموز به معلم و ویژگی شخصیتی گشودگی به تجربه پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی کنترل دانش‌آموز و وابستگی دانش‌آموز به معلم هستند.

قلدری به‌عنوان یکی از اختلال‌های رفتاری پیامدهای زیان‌باری به دنبال دارد. ترک تحصیل، افت تحصیلی، افسردگی، خشم، خودکشی و بزهکاری از جمله پیامدهای نامطلوب قلدری محسوب می‌شوند.

1. emotionality

لذا لازم است والدین، معلمان و مدیران در مورد این مشکل، علل آن و نحوه‌ی پیشگیری و درمان آن اطلاعات و آگاهی لازم را به دست آورند که رسیدن به این هدف نیازمند انجام پژوهش‌های گسترده در این زمینه می‌باشد. از آنجا که در کشور ایران مطالعات اندکی در این زمینه انجام شده است. لذا در چنین شرایطی، انجام پژوهش‌های علمی در این زمینه برای پرکردن خلأ علمی موجود و به دنبال آن، دست یافتن به عوامل مرتبط و مؤثر جهت ارائه‌ی راهکارهای پیشگیرانه و مداخله‌ای به منظور جلوگیری از شیوع این مسئله‌ی اجتماعی و کاستن از پیامدهای منفی آن لازم و ضروری می‌باشد. با توجه به اهمیت هر یک از این متغیرها در پیش‌بینی رفتارهای قلدری، مدل پیشنهادی ضمن غنا بخشیدن به دانش موجود در زمینه‌ی تأثیر عوامل خانوادگی، مدرسه‌ای و ویژگی‌های شخصیتی بر قلدری دانش‌آموزان، می‌تواند فراهم‌کننده‌ی زمینه‌ی لازم برای طراحی و اجرای برنامه‌های مداخله‌ای جهت ارتقاء رفتارهای سالم در دانش‌آموزان باشد. بر اساس پژوهش‌های موجود و چارچوب‌های نظری درباره‌ی سازه‌ی قلدری، در این پژوهش مدل رابطه‌ی علی پیوندوالدینی با قلدری در مدرسه با میانجی‌گری ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز و کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز مورد بررسی قرار گرفت.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

طرح پژوهش همبستگی از نوع الگویابی معادلات ساختاری^۱ (SEM) است. در این پژوهش جامعه کلیه دانش‌آموزان پسر سال دوم دبیرستان‌های شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ بود. ۲۳۴ دانش‌آموز پسر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز، انتخاب شدند. بدین صورت از میان ۴ ناحیه آموزش و پرورش، ۲ ناحیه و از این ۲ ناحیه، ۶ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و از هر مدرسه، سه رشته و از هر رشته تعدادی دانش‌آموز (تجربی ۷۷ نفر، انسانی ۷۹ نفر و ریاضی ۷۸ نفر) به صورت تصادفی انتخاب شدند (جمعاً ۲۳۴ نفر). در نهایت، ۲۰۰ پرسشنامه به صورت کامل برگردانده شدند.

ابزار اندازه‌گیری

مقیاس قلدری در مدرسه^۲ (BS). این مقیاس خود-گزارش‌دهی توسط پاتچین و هیندوجا (۲۰۱۱) با اقتباس از پرسشنامه قلدری / قربانی الویس برای اندازه‌گیری قلدری نوجوانان در سی روز گذشته ساخته شده و مشتمل بر ۱۵ ماده است که ده مورد اول برای سنجش قلدری سنتی و پنج مورد بعدی برای سنجش قلدری سایبری لحاظ شده است. نسخه اصلی این مقیاس دوگزینه‌ای و در این پژوهش از طیف لیکرت پنج گزینه‌ای (خیلی کم=۱ تا خیلی زیاد=۵) استفاده شده است که نمره‌های بالاتر

1. structural equation modeling
2. Bullying in School Scale

نشان‌دهنده‌ی سطح بالای قلدری در آزمودنی است. پاتچین و هیندوجا (۲۰۱۱) ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس قلدری سنتی و قلدری سایبری به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۷۶ گزارش دادند. در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ این مقیاس برای قلدری کلی و اشکال سنتی و سایبری به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۸ و ۰/۷۷ و روایی سازه این ابزار با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی نشان داد که این ابزار از برازندگی مناسب بر اساس مولفه‌های قبلی برخوردار است.

ابزار پیوند والدینی^۱ (PBI). این ابزار توسط پارکر، تاپلینگ و براون (۱۹۷۹) ساخته شده و ابزاری گذشته‌نگر است و برای نوجوانان ۱۶ سال به بالا، کاربرد دارد. این ابزار دارای فرم جداگانه برای پدر و مادر دارد و هر فرم شامل ۲۵ سؤال ۴ گزینه‌ای می‌باشد، که نوجوان می‌تواند میزان موافقت خود را با آن‌ها با استفاده از یک طیف لیکرت (با نمره‌گذاری از ۰ تا ۳) نشان دهد. ۱۲ سؤال مولفه مراقبت^۲ و ۱۳ سؤال مولفه حمایت افراطی^۳ را بررسی می‌کند. نمرات بالا در مولفه حمایت افراطی و نمرات پایین در مولفه مراقبت به پیوند مشکل‌دار اشاره دارد (شاقیان، آگیلار وفایی و رسول‌زاده طباطبایی، ۱۳۹۰). محمدی (۱۳۸۴)، به نقل از زاهدیان، کیمیایی و سامانی، (۱۳۹۰) نشان داد که همبستگی هر ماده با نمره کل در بعد مراقبت بین ۰/۵۶ تا ۰/۷۲، و در بعد محافظت افراطی بین ۰/۵۲ تا ۰/۶۳ است. در این پژوهش، ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس پیوند با مادر و خرده مقیاس‌های مراقبت مادرانه و حمایت افراطی مادرانه، به ترتیب ۰/۵۴، ۰/۸۶ و ۰/۷۳ و برای کل مقیاس پیوند با پدر و خرده مقیاس‌های مراقبت پدرانه و حمایت افراطی پدرانه، به ترتیب ۰/۵۳، ۰/۸۹ و ۰/۷۱ و به دست آمدند که حاکی از پایایی قابل قبول این ابزار است. ضریب روایی سازه این ابزار با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی نشان داد که ماده‌های مربوط به خرده مقیاس‌های ابزار پیوند والدینی، به استثنای ماده‌های ۱۹، ۲۰ و ۲۳ در فرم مادر و ماده‌های ۱۹ و ۲۳ در فرم پدر دارای بارهای عاملی قابل قبول در این دو عامل بودند.

پرسشنامه فرم تجدید نظر شده ارتباط معلم-دانش آموز^۴ (IT-SR). این پرسشنامه‌ی خود-گزارش‌دهی دانش‌آموز توسط مورری و زوواک (۲۰۱۱ a, b) با اقتباس ۱۹ ماده از پرسشنامه‌ی دلبستگی والدین و همسالان^۵ برای استفاده در جو ارتباطی معلم-دانش‌آموز ساخته شده و فرم تجدیدنظر شده‌ی آن (مورری و زوواک، ۲۰۱۱ a, b) شامل ۱۷ ماده و دارای سه خرده مقیاس ارتباط^۶ (۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴)، اعتماد^۷ (۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰) می‌باشد، که بر اساس طیف چهارگزینه‌ای لیکرت (هرگز=۱، بعضی اوقات=۲، اغلب اوقات=۳، همیشه=۴) تنظیم شده

1. The Parental Bonding Instrument
2. care
3. extreme protection
4. Inventory of Teacher-Student Relationship
5. Inventory of Parent and Peer Attachment
6. relationship
7. trust
8. alienation

است. نمرات بالاتر نشان‌دهنده‌ی کیفیت ارتباطی بهتر است. مورری و زوواک (۲۰۱۱b) ضرایب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های ارتباط ۰/۸۹، اعتماد ۰/۸۴ و بیگانگی ۰/۷۲ و ضریب روایی همگرا و واگرا هر سه خرده مقیاس این پرسشنامه را با مقیاس حمایت اجتماعی کودکان و نوجوانان^۱، با مولفه صمیمیت در پرسشنامه‌ی شبکه ارتباط‌ها^۲ و با رتبه‌بندی معلم از دوستی (نزدیکی) در مقیاس ارتباط معلم-دانش‌آموز^۳ معنی دار گزارش دادند. در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه و سه خرده مقیاس ارتباط، اعتماد و بیگانگی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۰، ۰/۶۵ و ۰/۶۵ و ضریب روایی سازه آن با استفاده از تحلیل عامل تأییدی نشان از برازندگی عوامل سه گانه پیشین است.

پرسشنامه شخصیتی نئو-فرم کوتاه^۴ (NEO-FFI). برای اولین بار مککری و کاستا (۱۹۸۵) پرسشنامه‌ای تحت عنوان نئو (NEO) ۱۸۵ ماده ای را تدوین کردند. فرم کوتاه این پرسشنامه ۶۰ ماده‌ای که ماده‌ها در یک طیف پنج رتبه‌ای از لیکرتی (۰ تا ۴) مرتب شده‌اند. این ابزار پنج بعد شخصیتی روان رنجوری، برون‌گرایی، بازبودن، توافق‌پذیری و وجدانی بودن را که هر کدام دارای ۱۲ ماده هستند اندازه‌گیری می‌کند ماده‌های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۴، ۱۶، ۲۳، ۲۴، ۲۷، ۲۹، ۳۱، ۳۸، ۴۲، ۴۶ و ۴۸ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شود. کاستا و مککری (۲۰۰۵) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ برای ویژگی‌های برون‌گرایی، بازبودن، توافق‌پذیری، وجدانی بودن و روان رنجوری را به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۷۹ و ۰/۷۸ و احدی (۱۳۸۶) ضریب روایی همگرا فرم کوتاه ۶۰ ماده‌ای و فرم ۲۴۰ ماده‌ای پرسشنامه شخصیتی نئو را ۰/۵۷ گزارش دادند. در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ برای ویژگی‌های روان رنجوری، برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق‌پذیری و وجدانی بودن به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۵۱، ۰/۶۵، ۰/۵۹ و ۰/۵۵ به دست آمده است.

روند اجرای پژوهش

در این پژوهش بعد از اخذ مجوزهای لازم از واحد مربوطه دانشگاه و اداره آموزش و پرورش شهر اهواز فهرست دبیرستان‌های پسرانه اخذ گردید و از میان آن‌ها ۱۰ دبیرستان پسرانه انتخاب گردید. سپس، با ارائه‌ی مجوز و هماهنگی‌های لازم با مدیران دبیرستان‌های انتخاب شده اهداف پژوهش توضیح داده شد، و از دانش‌آموزان برگزیده شده خواسته شد در صورت تمایل در این پژوهش شرکت و پرسشنامه‌های مورد نظر را با خیال راحت و بدون دغدغه تکمیل نمایند. در ضمن توضیح اهمیت انجام پژوهش به تمامی دانش‌آموزان اطمینان داده شد که اطلاعات آن‌ها محرمانه خواهد بود و نتایج فقط به صورت کلی منتشر خواهند شد.

1. Child and Adolescent Social Support Scale
2. Network of Relationships Inventory
3. Student-Teacher Relationship Scale
4. Revised NEO Personality Inventory

تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش از آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار و برای برازندگی مدل فرضی از الگویابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار آماری Amos استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱

میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی میان متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
پیوند با مادر	۴۵/۵۵	۶/۹۳	۱								
پیوند با پدر	۴۱/۸۸	۶/۹۵	۰/۳۷**	۱							
برون‌گرایی	۳۱/۴۱	۵/۸۷	۰/۱۱	-۰/۱۶*	۱						
وجدانی بودن	۲۷/۸۶	۵/۰۷	۰/۰۱	-۰/۰۰۹	۰/۱۴*	۱					
بازبودن	۲۶/۴۸	۴/۶۵	-۰/۲۳**	۰/۰۴	۰/۱۵*	۰/۰۱	۱				
توافق‌جویی	۲۶/۹۶	۴/۱۴	۰/۱۳	۰/۲۳**	۰/۰۰۳	۰/۵۴**	۰/۱۲	۱			
روان‌رنجوری	۲۳/۷۵	۵/۴۵	-۰/۱۰	-۰/۱۷*	-۰/۲۰**	-۰/۰۷	-۰/۱۴*	۰/۰۱	۱		
اعتماد به معلم	۱۲/۶۲	۲/۹۱	-۰/۰۱	۰/۲۱**	-۰/۰۵	۰/۲۹**	-۰/۱۳	-۰/۰۳	-۰/۰۳	۱	
قلدری در مدرسه	۲۱/۳۳	۹/۳۹	-۰/۲۸**	-۰/۰۹	-۰/۱۸**	-۰/۱۲	-۰/۰۴	-۰/۱۶*	-۰/۰۲	-۰/۱۹**	۱

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

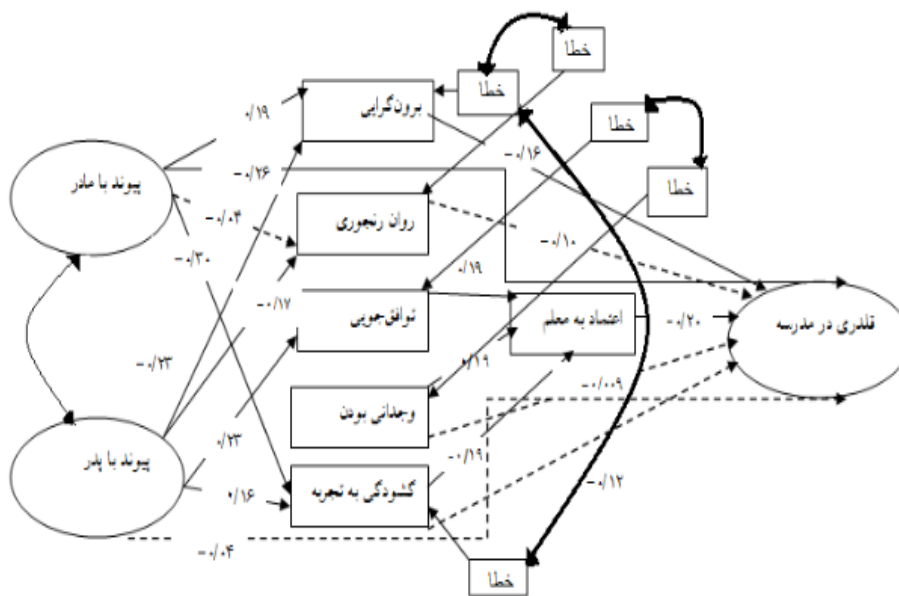
همان‌گونه که یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد، ضرایب همبستگی متغیرهای قلدری در مدرسه با متغیرهای پیوند با مادر (-۰/۲۸)، برون‌گرایی (-۰/۱۸)، توافق‌جویی (-۰/۱۶) و اعتماد به معلم (-۰/۱۹) به صورت منفی معنی‌دار هستند. همچنین، بین متغیرهای پیوند با پدر (-۰/۰۹)، گشودگی به تجربه (۰/۰۴)، روان‌رنجوری (-۰/۰۲) و وجدانی بودن (-۰/۱۲) با متغیر قلدری در مدرسه همبستگی وجود ندارد.

جدول ۲

شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی و مدل اصلاح شده

مدل‌ها	χ^2	df	χ^2	Df	GFI	AGFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA
مدل پیشنهادی	۱۲۵/۶۲	۱۲	۱۰/۶۴	۱۰/۸۹	۰/۸۹	۰/۵۹	۰/۵۶	۰/۵۲	۰/۵۴	۰/۲۱
مدل اصلاح شده	۲۴/۳۸	۱۹	۱/۲۸	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۹۷	۰/۹۷	۰/۹۷	۰/۹۱	۰/۰۴

همان گونه که در جدول ۲ نشان داده شده است، شاخص‌های مدل پیشنهادی از برازندگی مناسبی با داده‌ها برخوردار نیستند. لذا برای اصلاح مدل پیشنهادی سه تغذیل بر روی مدل انجام گرفت (از خطاهای متغیر توافق‌جویی به وجدانی بودن، برون‌گرایی به روان‌رنجوری و متغیر برون‌گرایی به بازبودن) (نمودار ۱).



نمودار ۱

مدل اصلاح شده رابطه‌ی علی پیوند والدینی با قلدری در مدرسه با میانجی‌گری ویژگی‌های شخصیتی و کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز (توجه: خطوط منقطع به معنای عدم معناداری مسیرهاست)

نمودار ۱ نشان می‌دهد، که از میان تمام مسیرها در مدل اصلاح شده دوازده مسیر معنی‌دار هستند: ضرایب مسیر پیوند با مادر با ویژگی برون‌گرایی $0/19$ ، پیوند با مادر با ویژگی بازبودن $0/30$ ، پیوند با پدر با ویژگی برون‌گرایی $0/23$ ، پیوند با پدر با ویژگی روان‌رنجوری $0/17$ ، پیوند با پدر با ویژگی توافق‌جویی $0/23$ ، پیوند با پدر با ویژگی بازبودن $0/33$ ، ویژگی توافق‌جویی به اعتماد به معلم $0/19$ ، ویژگی وجدانی بودن به اعتماد به معلم $0/19$ ، قلدری در مدرسه با برون‌گرایی $0/16$ ، پیوند با مادر با قلدری در مدرسه $0/26$ ، اعتماد به معلم با قلدری در مدرسه $0/09$ و پنج مسیر معنادار نیستند: ضرایب مسیر پیوند با مادر با ویژگی روان‌رنجوری $0/04$ ، پیوند با پدر با قلدری در مدرسه $0/04$ ، ویژگی روان‌رنجوری با قلدری در مدرسه $0/10$ ، ویژگی وجدانی بودن

با قلدری در مدرسه $0/009-$ و ویژگی بازبودن با قلدری در مدرسه $0/12-$. نتایج ضرایب غیرمستقیم مدل اصلاح شده با استفاده از روش‌های بوت استراپ^۱ ماکرو^۲ (پریچر و هیز، ۲۰۰۸) در جدول ۳ و بوت استراپ در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۳

نتایج ضرایب غیرمستقیم بوت استراپ به روش پریچر و هیز در مدل اصلاح شده

حد بالا	حد پایین	خطای معیار	سوگیری	بوت	داده	مسیر	
						وابسته	میانجی
0/07	-0/08	0/02	-0/001	-0/02	-0/02	قلدری در مدرسه	توافق جویی
-0/0001	-0/08	0/02	-0/001	-0/02	-0/02	قلدری در مدرسه	برون‌گرایی
0/06	-0/001	0/01	0/0001	0/01	0/01	قلدری در مدرسه	روان‌رنجوری
0/01	-0/02	0/009	-0/001	-0/002	-0/001	قلدری در مدرسه	وجدانی بودن
0/10	-0/01	0/02	-0/001	0/02	0/02	قلدری در مدرسه	گشودگی به تجربه
0/004	-0/13	0/03	-0/0006	-0/04	-0/04	قلدری در مدرسه	توافق جویی
0/13	0/009	0/02	-0/002	0/04	0/05	قلدری در مدرسه	برون‌گرایی
0/08	0/0003	0/02	0/0001	0/02	0/02	روان‌رنجوری	روان‌رنجوری
0/02	-0/01	0/009	0/0004	-0/0001	0/0003	قلدری در مدرسه	وجدانی بودن
0/02	-0/01	0/007	0/0005	0/001	0/0008	قلدری در مدرسه	گشودگی به تجربه

همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، ویژگی‌های شخصیتی توافق‌جویی، میانجی ارتباط بین پیوند با مادر و قلدری در مدرسه و پیوند با پدر و قلدری در مدرسه نیست و همین‌طور روان‌رنجوری واسطه بین پیوند با مادر و قلدری در مدرسه نیست، وجدانی بودن و گشودگی به تجربه، در ارتباط بین پیوند با مادر و قلدری در مدرسه و پیوند با پدر و قلدری در مدرسه به عنوان میانجی محسوب نمی‌شوند (حدبالا و حد پایین این مسیرها را ببینید). از دیگر سو، ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی واسطه بین ارتباط بین پیوند با مادر و قلدری در مدرسه و پیوند با پدر و قلدری در مدرسه و روان‌رنجوری میانجی بین پیوند با پدر و قلدری در مدرسه هستند (حدبالا و حد پایین این مسیرها را ببینید).

طبق مندرجات جدول ۴، اعتماد به معلم میانجی بین ویژگی‌های شخصیتی وجدانی بودن ($0/050$)، توافق‌جویی ($0/005$) و گشودگی به تجربه ($0/016$) و قلدری در مدرسه هستند (حد بالا و حد پایین این مسیرها صفر را در بر نمی‌گیرند)، و اعتماد به معلم میانجی بین ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی ($0/314$) و روان‌رنجوری ($0/881$) و قلدری در مدرسه نیست (حدبالا و حد پایین این مسیرها را ببینید).

1. Bootstrapping
2. Macro

جدول ۴

نتایج ضرایب غیر مستقیم بوت استرپ در مدل اصلاح شده

سطح معنی داری	حد بالا	حد پایین	مقدار	مسیر		
				وابسته	میانجی	مستقل
$p < 0/050$	-0/005	-0/09	-0/06	قلدری در مدرسه	اعتماد به معلم	وجدانی بودن
$p < 0/005$	-0/02	-0/10	-0/12	قلدری در مدرسه	اعتماد به معلم	توافق جویی
$p = 0/314$	0/04	-0/10	0/01	قلدری در مدرسه	اعتماد به معلم	برون گرایی
$p = 0/881$	0/02	-0/02	-0/02	قلدری در مدرسه	اعتماد به معلم	روان رنجوری
$p < 0/016$	-0/07	-0/01	0/06	قلدری در مدرسه	اعتماد به معلم	گشودگی به تجربه

بحث

هدف پژوهش حاضر بررسی مدل علی پیوند والدینی با قلدری در مدرسه با میانجی‌گری ویژگی‌های شخصیتی و کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز بود. در این مطالعه رابطه‌ی پیوند با مادر و پیوند با پدر از طریق ویژگی شخصیتی برون‌گرایی روی قلدری در مدرسه معنی‌دار شدند، که با پژوهش‌های بالدری و فارینگتون (۱۹۹۸)، ریگی (۲۰۰۷)، به نقل از میتسوپولیا و گیووازیلیاس، (۲۰۱۳)، اوجدکان و همکاران (۲۰۱۳)، کلونس و هال (۲۰۱۴) و خوبی نژاد و رجایی (۱۳۹۰)، به نقل از شهینی بیلاق و همکاران، (۱۳۹۲) همخوانی دارد. در همین راستا، بالبی (۱۹۶۹)، به نقل از میتسوپولیا و گیووازیلیاس، (۲۰۱۳) تأکید کرده است که فرزندپروری در عملکرد روانی و اجتماعی فرزند نقش مهمی ایفا می‌کند و کاهش ظرفیت ارتباط مؤثر با دیگران و سلامت روانی ضعیف از پیوند والدینی نامناسب ناشی می‌شود. این گونه می‌توان گفت که عدم صمیمیت عاطفی، عدم مراقبت و حمایت (پیوند والدینی نامناسب) منجر به احساس طرد شدن فرزند از سوی والد می‌شود و بر سلامت عاطفی و هیجانی و رفتاری او تأثیر منفی می‌گذارد که به‌نوبه‌ی خود می‌تواند منجر به قلدری و آزارسانی در وی شود. در حقیقت روابط موردقبول گرم با شخص والد و تعهد عاطفی، همدلی و حمایت والدین می‌تواند امنیت لازم برای اعتمادبه‌نفس فرزند و دستیابی به ارتباط مؤثر با دیگران را فراهم نماید.

یافته دیگر این بود که ویژگی شخصیتی برون‌گرایی با قلدری در مدرسه رابطه‌ی منفی دارد، که با یافته میتسوپولیا و گیووازیلیاس (۲۰۱۵) و اسکولت و همکاران (۲۰۰۵)، به نقل از بوک و همکاران، (۲۰۱۲) که نشان دادند سطح بالاتر برون‌گرایی با قلدری رابطه‌ی مثبت دارد، ناهماهنگ است. برون‌گرایی به دیدگاهی پرانرژی نسبت به دنیای اجتماعی و مادی اشاره می‌کند و ویژگی‌هایی از قبیل مردم‌آمیزی، فعالیت، جرأت و هیجان‌های مثبت و نه منفی را شامل می‌شود (هاستینگ و انیل، ۲۰۰۹). این ویژگی‌ها در طبیعت خود بار معنایی منفی ندارند و نشان‌دهنده‌ی تعارض در رابطه نیستند. افرادی که دارای چنین

ویژگی‌هایی هستند احتمالاً روابط اجتماعی کمتر متعارضی دارند و در روابط با دیگران احساس رضایت و ایمنی می‌کنند.

مطالعه حاضر نشان داد که مسیر مستقیم پیوند با مادر با ویژگی شخصیتی برون‌گرایی رابطه مثبت دارد، که با یافته ناکاو و همکاران (۲۰۰۰) همخوان است. این گونه می‌توان گفت مادر نخستین کسی است که از ابتدای تولد با کودک همراه است و نوع رابطه، ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری مادر تأثیر قابل توجهی بر رشد روانی، هیجانی، اجتماعی و رفتاری فرزند دارد. نوع پیوند و دلبستگی که بین والد-کودک ایجاد می‌شود در شکل‌گیری شخصیت کودک نقش ایفا می‌کند. پیوند با مادر در این پژوهش به پیوندی توأم با صمیمیت و استقلال اشاره دارد؛ بنابراین وقتی مشخصه‌ی رفتاری مادر در رابطه با فرزندش به صورت صمیمیت در ارتباط و تشویق فرزند به استقلال باشد منطقی به نظر می‌رسد که این ویژگی‌های رفتاری بر شخصیت و رفتار فرزند تأثیر گذارد و منجر به شکل‌گیری خصوصیات شخصیتی ویژه‌ای مانند مردم‌آمیزی، روابط اجتماعی مناسب و هیجانات مثبت در فرزند می‌شود که مشخصه‌ی افراد برون‌گرا است. در این راستا، مطالعات نشان داده‌اند که شکل‌گیری شخصیت کودکان به طور قابل توجهی تحت تأثیر عوامل محیط خانواده مانند ساختار خانواده، سطح تحصیلات والدین و درآمد خانواده قرار دارد (وانگ و همکاران، ۲۰۰۴)، همچنین قابلیت ادراک والدین، عواطف منفی و سطح آموزش حمایت‌کننده (پشتیبان)، روی پیشرفت و رشد کودکان تأثیر دارند (دیوید، مارگارت و میچل، ۲۰۰۵).

مسیر مستقیم بین پیوند با پدر با ویژگی شخصیتی برون‌گرایی به صورت منفی معنی دار شد. در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت که این معنی داری می‌تواند به علت ویژگی‌های خاص جنس مذکر باشد که کمتر حالات عاطفی و احساسی خود را بروز می‌دهند و بیشتر به لحاظ عاطفی سرد رفتار می‌کنند. در نتیجه این سبک در نشان دادن عواطف منجر به شکل‌گیری صفات خاصی در فرزند می‌شود مانند روابط اجتماعی کمتر گسترده و مناسب و مردم‌آمیزی کمتر که با ویژگی افراد برون‌گرا متناقض است. در همین راستا، ناکاو و همکاران (۲۰۰۰) نشان دادند که مشارکت پدر در پرورش فرزند با بلوغ فرزند رابطه دارد اما با ویژگی شخصیتی برون‌گرایی و هوش فرزند رابطه‌ای ندارد.

مسیر رابطه‌ی پیوند با پدر از طریق روان‌رنجوری روی قلدری در مدرسه معنی‌دار بود، که با یافته اوآگاینو و زفیروپولی (۲۰۰۸) همخوانی دارد. پیوند با پدر به پیوندی توأم با صمیمیت و تشویق به استقلال در روابط پدر-فرزندی اشاره دارد. هنگامی که فرزند صمیمیت عاطفی را از پدرش دریافت می‌کند و در کارهایش به داشتن استقلال تشویق می‌شود، احساس ارزشمند بودن می‌کند و عزت‌نفس و خودکارآمدی وی افزایش پیدا می‌کند و در نتیجه در تعاملات بین فردی خود ترس، دلهره، خشم درون‌ریزی شده و برون‌ریزی شده و تکانش‌گری که مشخصه‌ی روان‌رنجوری است، تجربه نمی‌کند و در تعاملات بین فردی خود امنیت را احساس می‌کند. بنابراین، افرادی که روان‌رنجور نیستند آزار رسانی و قلدری را در رفتار خود نشان نمی‌دهند و روابط کمتر متعارضی را با دیگران شکل می‌دهند. مطالعات نشان دادند که کودکانی که تعامل و ارتباط بیشتری با پدرشان دارند، در مقایسه با سایر کودکان به کسب مهارت‌ها و

شایستگی‌های شناختی و اجتماعی (ویلیامز و رادین، ۱۹۹۹)، همدلی (لمب و تامیس-لموندا، ۲۰۰۴) و سازگاری روان‌شناختی بالا تمایل نشان می‌دهند (پلک، ۲۰۰۷؛ لمب و تامیس-لموندا، ۲۰۰۴).

نتایج نشان داد که بین ویژگی شخصیتی روان‌رنجوری با قلدری در مدرسه رابطه وجود ندارد، که با یافته بولمر و همکاران (۲۰۰۶) که نشان دادند روان‌رنجوری با قلدری در مدرسه در ارتباط نیست، هماهنگ و با یافته منسینی، کامودکا و نوکتینی (۲۰۱۰) که نشان دادند که روان‌رنجوری با قلدری در مدرسه رابطه مثبتی دارد، ناهماهنگ است. بنابراین طیف گسترده‌ای از عوامل از جمله ویژگی‌های فردی و شخصیتی، جو عاطفی و حمایتی خانواده، شیوه‌های فرزند پروری، سبک‌های دلبستگی، کیفیت رابطه با معلم، دوستان و همسالان و سابقه‌ی مشکلات رفتاری در بین اعضای خانواده و غیره پیش‌بینی‌کننده‌ی مشکلات رفتاری و قلدری در نوجوان می‌باشند و روان‌رنجوری به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی به‌تنهایی نمی‌تواند قلدری فرد را تحت تأثیر قرار دهد بلکه ترکیبی از عواملی که اشاره شد منجر به بروز قلدری و مشکلات رفتاری می‌شوند.

علاوه بر این، ویژگی‌های شخصیتی وجدانی بودن و توافق جویی با اعتماد به معلم رابطه مثبت و معنی‌داری داشتند. مطابق با پژوهش زی و همکاران (۲۰۱۳) و تنگتنگ و نای (۲۰۱۳) و همچنین طبق انتظار، وجدان‌گرایی و توافق‌جویی مانع از شکل‌گیری روابط نامطلوب بین معلم و دانش‌آموز می‌شوند و صمیمیت و امنیت روابط معلم-دانش‌آموز ترویج می‌کنند. افراد توافق‌جو که مشخصه‌ی آن‌ها، داشتن جهت‌گیری اجتماعی و جامعه‌پسند در مقابل نگرش خصمانه نسبت به دیگران مانند نوع دوستی، خوش‌قلبی، اعتماد و فروتنی و همچنین افراد وجدانی که مشخصه‌ی آن‌ها، احساس وظیفه‌شناسی، تعهد اخلاقی، خویش‌داری، مسئولیت‌پذیری، کوشا بودن، منظم و آراسته بودن می‌باشند (هاستینگ و انیل، ۲۰۰۹)، به احتمال بیشتر روابط اجتماعی مناسب‌تری با دیگران دارند و در تعاملات بین فردی‌شان احساس اعتماد و ایمنی می‌کنند؛ بنابراین، منطقی به نظر می‌رسد که وجدانی بودن و توافق‌جویی با اعتماد به معلم رابطه‌ی مثبت داشته باشند.

یافته‌ها نشان داد بین اعتماد به معلم و قلدری در مدرسه رابطه‌ی منفی معنی‌داری وجود دارد. این یافته با پژوهش‌های ناتویگ و همکاران (۲۰۰۱)، میهن و همکاران (۲۰۰۳) و اسکیسو (۲۰۱۴) همخوانی دارد. اعتماد به معلم به ادراک دانش‌آموز از حساسیت، درک، پاسخ‌دهی و پذیرش معلم در روابط خود با دانش‌آموز اشاره دارد. دانش‌آموزی که از طرف معلم مورد پذیرش قرار می‌گیرد در تعاملات بین فردی خود با دیگران از جمله دانش‌آموزان دیگر، خود را فرد باارزشی تلقی می‌کند. اعتماد به معلم همچنین اشاره به درک و همدلی در رابطه با دانش‌آموزان دارد، و او با الگوبرداری از رفتار معلم، در تعاملات بین فردی خود و در پاسخ به دیگران قدرت درک و همدلی بیشتری نشان می‌دهد و به‌احتمال بیشتری حساسیت و پاسخ‌دهی او را در روابط بین فردی افزایش می‌دهد که این خصوصیات مسیر رابطه را به سمت روابط کمتر متعارض در روابط بین فردی سوق می‌دهد. تحقیقات متعددی نشان داده‌اند که افرادی

که قلدر هستند از قدرت درک، همدلی و پذیرش کمتری در تعاملات بین فردی برخوردارند. رندال^۱ (۱۹۷۷، به نقل از ساندرز و فی، ۲۰۰۴) معتقد است افرادی که به دیگران آسیب می‌رسانند به خاطر این‌که فاقد مهارت‌های لازم برای همدردی و درک دیدگاه‌های افراد دیگر هستند، دچار بی‌بصیرتی اجتماعی^۲ هستند. بچه‌هایی که روابط صمیمانه با معلم دارند از مدرسه بیشتر لذت می‌برند و همراهی بهتری با همسالان دارند. روابط مثبت با معلمان پایگاه امنی برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد به این خاطر که آن‌ها می‌دانند اگر اوضاع دشوار یا مسئله‌ی ناراحت‌کننده‌ای پیش آید، می‌توانند روی معلمان خود حساب باز کنند تا این مشکلات را تشخیص و به آن پاسخ دهند و برای رسیدن به خواسته‌های خود به‌زور و دعوا متوسل نمی‌شوند.

اثر غیر مستقیم وجدانی بودن و توافق‌جویی با قلدری در مدرسه از طریق اعتماد به معلم معنی‌دار به دست آمد. در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد وجدان‌گرا و توافق‌جو با توجه به پتانسیل خود در برقراری رابطه‌ای توأم با اعتماد و ایمنی با معلم و افراد دیگر، قادر هستند روابط تنش‌زا را کنترل کنند و در درک و پذیرش بیشتری نشان دهند که این احتمالاً خطر قلدری و سایر روابط تنش‌زا را کمتر می‌کند. در رابطه با نقش واسطه‌ای اعتماد به معلم بین ویژگی‌های شخصیتی وجدانی بودن و توافق‌جویی با قلدری در مدرسه می‌توان گفت ویژگی‌های شخصیتی وجدانی بودن و توافق‌جویی به واسطه‌ی تعاملی همراه با اعتماد می‌تواند موجبات قلدری و مشکلات رفتاری را کاهش دهند.

بین ویژگی‌های شخصیتی وجدانی بودن با قلدری در مدرسه رابطه‌ی مشاهده نشد. یافته‌ی حاضر با پژوهش بولمر و همکاران (۲۰۰۶) و اسکولت و همکاران (۲۰۰۵؛ به نقل از بوک و همکاران، ۲۰۱۲) هم‌سو نیست. اما در تبیین معنی‌دار نشدن این رابطه به عنوان یک تبیین احتمالی می‌توان گفت که قلدری در مدرسه خود متأثر از طیف وسیعی از عوامل است که برخی از آن‌ها عبارتند از: محیط آموزشی، سازگاری فردی و اجتماعی، بازخوردهای معلم، سبک دلبستگی، هوش هیجانی و شیوه‌های ابراز وجود. در واقع، ویژگی‌های شخصیتی یکی از عواملی است که بر قلدری در مدرسه دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد، بنابراین ویژگی‌های شخصیتی وجدانی بودن به تنهایی نمی‌تواند قلدری فرد را تحت تأثیر قرار دهد، بلکه مجموعه‌ای از عوامل که اشاره شد منجر به قلدری در مدرسه می‌شوند. معنی‌دار شدن اثر غیر مستقیم وجدانی بودن با قلدری در مدرسه از طریق میانجی اعتماد به معلم در حقیقت تأیید‌کننده‌ی تبیین ذکر شده است.

بین ویژگی‌های شخصیتی گشودگی به تجربه با اعتماد به معلم رابطه‌ی منفی دیده شد. این یافته با پژوهش تنگتنگ و نای (۲۰۱۳) یکی است. در تبیین یافته‌ی حاضر می‌توان گفت که افرادی که دارای ویژگی‌های گشودگی به تجربه هستند مایل به پذیرش عقاید جدید و ارزش‌های غیرمعارف بوده و بیشتر و عمیق‌تر از اشخاص انعطاف‌ناپذیر هیجان‌های مثبت و منفی را تجربه می‌کنند و همچنین به کنجکاوی

-
1. Randall
 2. social blindness

ذهنی و استقلال در قضاوت گرایش دارند (هاستینگ و انیل، ۲۰۰۹). احتمالاً داشتن ویژگی‌هایی مانند تنوع‌طلبی، استقلال در قضاوت و تمایل به تجربه هیجانات مثبت و منفی و گرایش به ارزش‌های غیرمتمعارف در تعاملات بین فردی تنش‌هایی را به وجود می‌آورد که کیفیت ارتباط را مختل می‌کند. افراد تجربه‌گرا به علت گرایش به استقلال به احتمال زیاد ممکن است به دنبال پاسخگویی به نیازهای عاطفی خودشان باشند و با انجام این کار کمتر به خواسته‌ها و نیازهای عاطفی معلم خود توجه کنند و در نتیجه فاصله‌ی روانی و عاطفی بین معلم و دانش‌آموز افزایش می‌یابد و منجر به شکل‌گیری روابط منفی بین معلم-دانش‌آموز می‌شود (آنگ، چانگ، هوان، کویک و یوو، ۲۰۰۸).

در رابطه با نقش واسطه‌ای اعتماد به معلم بین ویژگی‌های شخصیتی گشودگی به تجربه با قلدری در مدرسه می‌توان گفت ویژگی‌های افراد گشوده به تجربه ممکن است منجر به بروز تنش‌هایی در تعاملات بین فردی شود که اعتماد در رابطه را کم‌رنگ‌تر کند. کم‌رنگ شدن اعتماد در روابط بین معلم-دانش‌آموز به حوزه‌های دیگر روابط بین فردی و ارتباط با همسالان گسترش می‌یابد و پذیرش و همدلی و درک افراد دیگر را مشکل می‌سازد و چنین ویژگی‌هایی نوجوان را مستعد قلدری و سایر مشکلات رفتاری خواهد کرد. در حقیقت می‌توان گفت فقدان درک، همدلی و پذیرش (عدم اعتماد) در تعاملات موجبات قلدری را افزایش می‌دهد و در مقابل آن وجود اعتماد در رابطه نقش به‌سزایی در کاهش قلدری دارد.

نتیجه‌گیری

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر، با ارائه‌ی یک مدل علی، شواهد تجربی مناسبی در تأیید نقش پیوند والدینی بر ویژگی‌های شخصیتی و همچنین نقش ویژگی‌های شخصیتی بر کیفیت رابطه‌ی معلم-دانش‌آموز فراهم آورد و نیز نقش این متغیرها در بروز قلدری در مدرسه را تا حدی روشن نمود. مدل طراحی شده در پژوهش حاضر، دانش‌نظری در مورد شناخت عوامل خطرپذیری رفتارهای قلدری را وسیع‌تر کرد و تعامل تعدادی از متغیرهای فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای را در بروز قلدری مطرح نمود. نتایج این پژوهش محدود به شهر اهواز است، بنابراین، در تعمیم آن به فرهنگ‌ها و شهرهای دیگر جانب احتیاط باید رعایت شود. این پژوهش روی دانش‌آموزان پسر دبیرستانی انجام شده است، لذا تعمیم آن به دانش‌آموزان دختر یا مقاطع پایین‌تر باید با احتیاط انجام شود. تحقیق حاضر از نوع همبستگی بوده و از این رو استنباط علی از نتایج باید با احتیاط انجام گیرد. علاوه بر این در بررسی کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز تنها ادراک دانش‌آموز از کیفیت رابطه مد نظر قرار گرفت و نظر معلمان از کیفیت رابطه اندازه‌گیری نشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی ادراک معلمان از کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز مد نظر قرار گیرد. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی، برای روشن‌تر شدن نقش عامل محیط خانواده در رفتارهای قلدری، جنبه‌های دیگری از ساختار خانواده مانند تعارض‌های خانوادگی، عملکرد خانواده، شیوه‌های فرزند پروری، طلاق والدین، وضعیت اقتصادی-اجتماعی، سطح تحصیلات والدین، ترتیب تولد و پیشینه‌ی مشکلات رفتاری در اعضای خانواده مورد بررسی قرار گیرند. همچنین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی نقش واسطه‌ای سایر

ابعاد کیفیت ارتباط معلم دانش‌آموز از جمله بیگانگی و ارتباط با معلم، جو مدرسه، کیفیت رابطه با دوستان و همسالان در بروز قلدری و یا نقش افسردگی، بزهکاری، خودکشی و افت تحصیلی به عنوان پیامدهای قلدری در نوجوانان در رابطه با سایر متغیرهای پژوهش بررسی شود.

منابع

- احدی، بتول (۱۳۸۶). رابطه شخصیت و رضایت زناشویی. *روان‌شناسی معاصر*، ۲، ۳۷-۳۱.
- زاهدیان، فتح‌الله؛ کیمیایی، مسعود و سامانی، سیامک (۱۳۹۰). نقش سبک‌های دلبستگی، پیوند والدینی و خودپنداره جنسی در اعتیاد. *مجله روانشناسی بالینی*، ۳، ۳، ۷۳-۶۵.
- شاقیان، زینب؛ آگیلار وفایی، ماریا و رسول‌زاده طباطبایی، سیدکاظم (۱۳۹۰). بررسی طرح واژه‌ها و پیوند والدینی در دختران نوجوان با وزن طبیعی، چاق و یا دارای علائم بی‌اشتهایی عصبی. *مجله پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی*، ۱۶، ۱، ۳۸-۳۰.
- شهنی بیلاق، منیجه؛ عزیزی مهر، الهه و مکتبی، غلامحسین (۱۳۹۲). رابطه‌ی علی تعارض آشکار و تعارض نهان بین والدین با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری رابطه‌ی والد-فرزند، رفتار ضد اجتماعی و افسردگی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *فصلنامه مشاوره کاربردی*، ۳، ۲، ۱۶-۱.

- Ahmed, C., & Braithwaite, U. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both Families and Schools. *Social Psychology of Education*, 7(1), 35-54.
- Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S., Quek, C. L., & Yeo, L. S. (2008). Teacher-student relationship inventory: Testing for invariance across upper elementary and junior high samples. *Journal of Psycho educational Assessment*, 26, 339-349.
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 259-269.
- Avagianou, P. A., & Zafiropoulou, M. (2008). Parental bonding and depression: Personality as a mediating factor. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(3), 261-269.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Criminal and Legal Psychology*, 3, 237-254.

- Bidjerano, T., & Yun Dai, D. (2007). The relationship between the Big-Five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences, 17*, 69–81.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*, 934–946.
- Bollmer, J. M., Harris, M. J., & Milich, R. (2006). Reactions to bullying and peer victimization: Narratives, physiological arousal, and personality. *Journal of Research in Personality, 40*, 803–828.
- Book, A.S., Volk, A. A., & Hosker, A. (2012). Adolescent bullying and personality: An adaptive approach. *Personality and Individual Differences, 52*, 218- 223.
- Chambers, J. A., Power, K. G., Loucks, N., & Swanson, V. (2000). Psychometric properties of the parental bonding instrument and its association with psychological distress in a group of incarcerated young offenders in Scotland. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 35*(7), 318-25.
- Connolly, I., & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences, 35*, 559-567.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (2005). Changing minds, Big Five Factor. *National Institutes of Health, 21*(5), 303-307.
- David, S. B., Margaret B., & Michael, L. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition and Emotion, 19*(3), 375-396.
- Diener, E., Larsen, R. J., & Emmons, R. A. (1984). Person x situation interactions: Choice of situations and congruence response models. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 580–592.
- Dijkstra, P., & Barelds, D. P. H. (2008). Self and partner personality and responses to relationship threats. *Journal of Research in Personality, 42*, 1500-1511.
- Eskisua, M. (2014) .The relationship between bullying, family functions and perceived social support among high school students. *Social and Behavioral Sciences, 159*, 492 – 496.

- Furukawa, T. (1992). Perceived parental rearing, personality and mental status in Japanese adolescents. *Journal of Adolescence*, 15, 322-317.
- Graziano, W. G., Jensen-Campbell, L. A., & Hair, E. C. (1996). Perceiving interpersonal conflict and reacting to it: The case for agreeableness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 820-835.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hastings, S. E., & O' Neill, T. A. (2009). Predicting workplace deviance broad versus narrow personality variables. *Personality and Individual Differences*. 47(4), 289-293.
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113-132.
- Hughes, J. N., Gleason, K. A. & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43, 303-320.
- Kendler, K. S., Kessler, R. C., Neale, M. C., Heath, A. C., & Eaves, L. J. (1993). The prediction of major depression in women toward an integrated etiologic mode. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1139-1148.
- Klevens, J., & Hall, J. (2014). The importance of parental warmth, support, and control in preventing adolescent misbehavior. *Journal of Child and Adolescent Behavior*, 2 (1), 1-8.
- Lamb, M. E., & Tamis-Lemonda, C. (2004). *The role of father*. In M. E Lamb (Ed.). *The role of the father in child development*, 1-31. New York: Wiley.
- LePine, J. A., & Van Dyne, L. (2001). Voice and cooperative behavior as contrasting forms of contextual performance: Evidence of differential relationships with Big Five personality characteristics and cognitive ability. *Journal of Applied Psychology*, 86, 326-336.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1985). Updating Norman's adequate taxonomy: Intelligence and personality dimensions in natural language

- and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 710-721.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145-1157.
- Menesini, E., Camodeca, M., & Nocentini, A. (2010). Bullying among siblings: The role of personality and relational variables. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 921-939.
- Misopoulou, E., & Giovazolias, T. (2013). The relationship between perceived parental bonding and bullying: The mediating role of empathy. *The European Journal of Counseling Psychology*, 2(1), 1-16.
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61-72.
- Murray, Ch., & Zvoch, K. (2011_a). The Inventory of Teacher-Student Relationships: factor structure, reliability, and validity among African American youth in low-income urban schools. *Journal of Early Adolescence*, 31(4), 493-525.
- Murray, Ch., & Zvoch, K. (2011_b). Teacher-student relationships among behaviorally at risk African American youth from low-income backgrounds: student perceptions, teacher perceptions, and socio-emotional adjustment correlates. *Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), 41-54.
- Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13-year olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.
- Nakao, K., Takaishi, J., Tatsuta, K., Katayama, H., Iwase, M., Yorifuji, K., & Takeda, M. (2000). The influences of family environment on personality traits. *Journal of Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 54, 91-95.
- Natvig, G., Albrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 561-575.
- Ojedokun, O., Ogungbamila, A., & Kehinde, D. (2013). Perception of parental bonding and tendency to perpetrate aggressive behavior in

a sample of Nigerian students. *Frontiers in Psychological and Behavioral Science*, 2(3), 117-124.

Olweus, D. (1993). Bully/victim problem in school: Knowledge base and an effective intervention program. *The Irish Journal of Psychology*, 18, 197-190.

Papanikolaou, M., Chatzikoma, T., & Kleio, K. (2011). Bullying at school: The role of family. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 433-442.

Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: A Test of General Strain Theory. *Journal of Youth and Society*, 43(2), 727-751.#3

Pleck, J. H. (2007). Why could father involvement benefit children? Theoretical perspectives. *Applied Development Science*, 11, 196-202.#3

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.

Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K., Harris, K.M., Jones, J., (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823-832.

Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 107-120.

Russ, E., Heim, A., & Westen, D. (2003). Parental bonding and personality pathology assessed by clinician report. *Journal of Personality Disorders*, 17(6), 522-536.

Sanders, C. E., & Phye, G. D. (2004). *Bullying: Implications for the classroom*. London. Elsevier Academic Press.

Scott, T. M., Nelson, C. M., & Liaupsin, C. J. (2001). Effective instruction: The forgotten component in preventing school violence. *The Journal of the American Medical Association*, 285(16), 309-322.

- Smith, P. K., & Brain, B. F. (2000). Bullying in the school. Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Tengteng, T., & Naiyi, W. (2013). The influence of student personality and teacher-student interactions on teacher-student relationship quality. *Journal Beijing Normal University (Social Science)*, 1, 174-177.
- Thijs, J., & Koomen, H. M. Y. (2009). Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher-child relationships: Examining the roles of behavior appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 186-197.
- Wang, Y., Liu, Y. H., & Li, Y. M. (2004). Personality types and influencing factors of juvenile aged 10 to 14 years old in Beijing. *Chinese Journal of Clinical Rehabilitation*, 8, 7481-7483.
- Williams, E., & Radin, N. (1999). Effects of father participation in child rearing: Twenty-year follow-up. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69, 328-336.
- Williams, C. L., Harfmann, E. J., Ingram, R. E., Kelsey, E., Hagan, K. E., & Kramer, N. M. (2015). Specificity of parental bonding and rumination in depressive and anxious emotional distress. *Personality and Individual Differences*, 79, 157-161.
- Zee, M., Koomen, H. M., & Van der Veen, I. (2013). Student-teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: the role of student personality. *Journal of School Psychology*, 51(4), 517-533.