

علمی - پژوهشی پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری

سال پنجم، شماره اول، پیاپی (۸)، بهار و تابستان ۱۳۹۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۹/۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۹/۱۲

صص: ۱۰۷-۱۲۰

تبیین راهبردهای مدیریت قلدری بر اساس خودکارآمدی معلمان: نقش میانجی گرایانه باورها و نگرش‌های معلمان درباره قلدری دانش‌آموزان

منصور بیرامی^۱، فرشته گل‌پرور^{۲*}، میر محمود میرنسب^۳

۱- استاد روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

dr.bayrami@yahoo.com

۲- دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

f_golparvar129@yahoo.com

۳- دانشیار روان‌شناسی کودکان استثنایی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

mirnasab2006@gmail.com

چکیده

بر اساس پیشینه موجود، عواملی نظیر: باورها و نگرش‌های معلمان درباره قلدری می‌توانند در تبیین و پیش‌بینی مدیریت قلدری از طریق خودکارآمدی ادراک شده معلمان نقش مهمی ایفا کنند. بر این اساس، پژوهش حاضر درصدد بررسی اثر خودکارآمدی ادراک شده معلمان در مدیریت قلدری با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای باورها و نگرش‌های معلمان درباره قلدری، با استفاده از تحلیل مسیر بود. روش پژوهش حاضر، توصیفی و از نوع همبستگی بود که به شیوه تحلیل مسیر انجام گرفت. ۲۰۷ نفر (۷۰ نفر مرد و ۱۳۷ نفر زن) از معلمان ابتدایی به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های خودکارآمدی معلمان، رفتار اجتماعی دانش‌آموزان و راهبردهای مدیریت رفتار کلاس استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که اثر مستقیم خودکارآمدی بر باورهای هنجاری (۰/۱۵) و اثر مستقیم باورهای هنجاری (۰/۲۹) و اجتنابی (۰/۱۹) بر راهبردهای مدیریت قلدری مثبت و معنی‌دار بود ($p < ۰/۰۵$)؛ ولی اثر مستقیم خودکارآمدی بر راهبردهای مدیریت قلدری (-۰/۱۴) معنی‌دار نبود. از سوی دیگر، خودکارآمدی ادراک شده معلمان با در نظر گرفتن نقش میانجی‌گرایانه باورها و نگرش‌های آنان، در مجموع ۱۶ درصد از تغییرات راهبردهای مدیریت قلدری را تبیین کرد، بنابراین، مدل آزمون شده برازش خوبی با مدل نظری پژوهش داشت. با توجه به نتایج حاضر، لازم است به منظور طراحی موفقیت‌آمیز برنامه‌های ضد قلدری معلم محور، علاوه بر کارآمدی معلمان در مدیریت قلدری، باورها و نگرش‌های آنان نیز مدنظر قرار گیرند.

واژه‌های کلیدی: قلدری، خودکارآمدی، راهبردهای مدیریت قلدری، باورهای معلمان درباره قلدری.

مقدمه

اهمیت تمام تجربه‌های کودک در مدرسه را به عنوان عامل اساسی در فهم پویایی‌های قلدری مدرسه نشان می‌دهد. ادراک امنیت در مدرسه، تعلق و وابستگی به معلمان و همسالان و راهبردها و فنون مدیریت رفتار کلاس و در مجموع، فرهنگ حاکم بر مدرسه با قلدری دانش‌آموزان ارتباط دارد (الویز و لیمبر^۸، ۲۰۱۰ و هارل فیسچ و همکاران^۹، ۲۰۱۱). با توجه به یافته‌های نظری موجود، به منظور رویارویی با قلدری و کاهش رفتارهای پرتنش در مدارس، برنامه‌های ضد قلدری^{۱۰} فراوانی طراحی و اجرا شده‌اند (الویز^{۱۱}، ۲۰۰۴، اسمیت و شا^{۱۲}، ۲۰۰۰ و نیومن - کارلسون و هورن^{۱۳}، ۲۰۰۴) که تمرکز اصلی بخش وسیعی از این برنامه‌ها، ارزیابی عوامل مربوط به رفتارهای معلمان در موقعیت‌های قلدری است. این برنامه‌ها معلمان را آماده و ترغیب می‌کنند تا بتوانند قلدری را در کلاس‌های خود مدیریت کنند.

معلمان نقش اساسی در پیشگیری از بدرفتاری‌های کلاس دارند و مهارت‌های مقابله و کارآمدی ادراک شده آنان در رویارویی با موقعیت، راهبردهای مدیریت رفتار کلاس و باورها و نگرش‌های آنان در مقابل پدیده قلدری، به‌طور مستقیم با ادامه قلدری در کلاس ارتباط دارد (کرایچ و همکاران^{۱۴}، ۲۰۰۰ و نیکولادیز و همکاران^{۱۵}، ۲۰۰۲). مطالعات انجام شده در ایران نیز، نشان می‌دهند که معلمان نقش اساسی در پیشگیری و متوقف کردن رفتارهای

کارکردهای جدید روان‌شناسی تربیتی تأکید می‌کنند که این حوزه از تعلیم و تربیت، باید به رفتارها، شناخت‌ها، باورها و نگرش‌ها، راهبردها و انگیزش و کارآمدی ادراک شده معلمان نیز به اندازه دانش‌آموزان توجه کرده و درباره تأثیرپذیری دانش‌آموزان از این متغیرها، حساس و دقیق‌تر عمل کند (پاتریک و همکاران^۱، ۲۰۱۱).

در میان مسائل مربوط به کلاس، یکی از مهم‌ترین چالش‌های معلمان، مدیریت و پاسخگویی به گستره وسیعی از نیازمندی‌های گروه‌های نامتجانس دانش‌آموزان است.

یکی از پدیده‌های رفتاری کلاس، قلدری^۲ است. قلدری پدیده‌ای است که در آن یک دانش‌آموز، رفتارهای منفی را مکرر نسبت به یک یا چند دانش‌آموز تکرار می‌کند. این پدیده یکی از نگرانی‌های اساسی مربیان، روان‌شناسان و مشاوران مدرسه است؛ زیرا مشکلات روان‌شناختی و تحصیلی متفاوتی، نظیر: اضطراب، کاهش عزت نفس، طرد شدن از سوی همسالان و ترک یا فرار از مدرسه در پی آن رواج می‌یابد (دوپر و مایر - آدامز^۳، ۲۰۰۲، هانیش و همکاران^۴، ۲۰۰۵ و کوچندرفر - لاد و پلتیر^۵، ۲۰۰۸).

در میان نظریه‌های موجود برای تبیین قلدری دانش‌آموزان، نظریه‌های زیست - اجتماعی^۶ در یک چارچوب کل‌نگر، این پدیده را بهتر از سایر نظریه‌ها تبیین می‌کنند (مایر - آدامز و کونر^۷، ۲۰۰۸)؛ زیرا

⁸ Limber

⁹ Hareh-Fisch et al

¹⁰ Anti-bullying programs

¹¹ Olweus

¹² Smith & Shu

¹³ Newman-Carlson & Horne

¹⁴ Craig et al

¹⁵ Nicolaidis et al

¹ Patrick et al

² bullying

³ Dupper & Meyer-Adams

⁴ Hanish et al

⁵ Kochenderfer-Ladd & Pelletier

⁶ Bio-Social

⁷ Meyer-Adams & Conner

اشاره دارد. خودکارآمدی معلمان در مدیریت رفتار کلاس نیز به این معناست که آن‌ها در غلبه بر مشکلات رفتاری کلاس به چه میزان احساس کارایی و اثربخشی می‌کنند. بر این اساس، میزان مداخله معلمان در موقعیت‌های قلدری، مستلزم درجاتی از خودکارآمدی ادراک شده آنان است (چارلتون، ۲۰۰۹ و چانگ، ۲۰۰۳). مطابق با نظریه بندورا (۱۹۸۶)، خودکارآمدی معلمان، اهداف و رفتارهای آنان را در کلاس تحت تأثیر قرار می‌دهد. یافته‌های تجربی نیز نشان می‌دهند که خودکارآمدی معلمان با روش‌های تنبیهی و غیر تنبیهی در مدیریت کلاس و جدیت آن‌ها در پرداختن به مشکلات رفتاری دانش‌آموزان ارتباط تنگاتنگی دارد (حسین چاری، سماوی و محمدی، ۱۳۸۹ و کایکی^۶، ۲۰۰۹). (۲۰۰۹).

مدیریت رفتار کلاس^۷ عبارت است از کلیه اعمال آگاهانه که از سوی معلمان به منظور افزایش احتمال رفتارهای مطلوب فردی و گروهی دانش‌آموزان انجام می‌شود. در مدیریت رفتار، هدف این است که رفتارها از نظر فردی رضایت‌بخش و بارآور و از نظر اجتماعی قابل‌پذیرش باشند (نیل و استفسون^۸، ۲۰۱۲). تروپ و لاد^۹ (۲۰۰۲) و کوچندرفر - لاد و پلتیر (۲۰۰۸) دریافتند که معلمان بر اساس رویکردها و باورهایی که درباره قلدری دانش‌آموزان دارند، راهبردهای مدیریت متفاوتی را در کلاس به کار می‌برند. باورهای معلمان درباره قلدری نیز ناظر بر دیدگاه‌ها و رویکردهای آن‌ها در خصوص ماهیت قلدری، عوامل به‌وجود آورنده،

ناسازگار کلاس دارند (کیانی‌راد، ۱۳۸۹، گل‌پرور، ۱۳۸۹ و بیرامی، هاشمی، فتحی‌آذر و علایی، ۱۳۹۱). با وجود این، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که معلمان یا آگاهی و کارآمدی لازم در زمینه مدیریت قلدری را ندارند و یا به دلیل نگرانی از کفایت توانایی‌های خود در مقابله با موقعیت، چنین پدیده‌های رفتاری کلاس را نادیده می‌گیرند (جیمرسون و های^۱، ۲۰۱۰ و فریسن و همکاران^۲، ۲۰۱۲). عدم آگاهی و کارآمدی معلمان، شکل‌گیری باورها و نگرش‌های غیر واقعی درباره قلدری و در نهایت، راهبردهای ناشیانه آنان در مقابله با موقعیت، اغلب به ادامه اختلاف‌ها در میان همسالان منجر می‌شود (چانگ^۳، ۲۰۰۹، چارلتون^۴، ۲۰۰۹ و بیرس، کالتابیونو^۵، ۲۰۱۱).

شواهد نظری و پژوهشی ذکر شده، ضرورت پرداختن به متغیرهای مهم در مواجهه کارآمد معلمان با پدیده قلدری را نشان می‌دهند؛ زیرا شناخت ماهیت متغیرهای مربوط به معلمان، روابط موجود بین آن‌ها و فرایند اثرگذاری آن‌ها بر یکدیگر، می‌تواند در طراحی برنامه‌های حرفه‌ای و تخصصی قبل و ضمن خدمت که به منظور آماده‌سازی معلمان برای رویارویی با مسائل کلاس طراحی می‌شوند، اثرگذار باشد.

هدف اصلی بیشتر برنامه‌های ضمن خدمت و آماده‌سازی معلمان، ارتقای خودکارآمدی در معلمان است. خودکارآمدی در نظریه بندورا (۱۹۸۶) به باورهای شخص درباره قابلیت‌های خود در انجام اعمالی خاص برای دستیابی به نتیجه مورد نظر

¹ Jimerson & Huai

² Frisen et al

³ Chung

⁴ Charlton

⁵ Byers & Caltabiano

⁶ Kayikci

⁷ class behaviour management

⁸ Neill & Stephenson

⁹ Troop & Ladd

تداوم‌بخش و خاتمه‌بخش قلدری بوده و ادراک آن‌ها، نقش تعیین‌کننده در تداوم قلدری دارد.

مفهوم‌سازی باورهای معلمان درباره قلدری در مدل ارائه شده توسط تروپ و لاد (۲۰۰۲) به سه دسته از باورها و دیدگاه‌ها اشاره دارد که عبارتند از: باورهای جرأت‌مندانه^۱، که مبتنی بر این، معلمان معتقدند دانش‌آموزی که روی پای خودش بایستد، مورد قلدری و آزار و اذیت قرار نخواهد گرفت، باورهای هنجاری^۲ که این گروه از معلمان معتقدند، معتمدند، قلدری و قربانی شدن، کمک می‌کند تا دانش‌آموزان هنجارهای اجتماعی را یاد بگیرند و باورهای اجتنابی^۳ که بر اساس این معلمان معتقدند اگر دانش‌آموزان از نزدیک شدن به کودک قلدر اجتناب کنند و از او فاصله بگیرند، مورد آزار و اذیت قرار نخواهند گرفت. تروپ و لاد (۲۰۰۲) همچنین، بر اساس باورها و نگرش‌های معلمان، راهبردهای مدیریت قلدری را نیز مفهوم‌سازی کرده و طبقات مختلفی را برای شیوه‌های مقابله معلمان در نظر گرفته‌اند؛ برای مثال؛ معلمان با باورهای جرأت‌مندانه، بیشتر تمایل دارند از مداخله مستقیم در موقعیت‌ها خودداری کرده و به جای آن از دانش‌آموزان بخواهند که خودشان مسأله را حل کنند. رابطه بین نوع باورها و راهبردهای مدیریت قلدری در پژوهش‌های متعددی نشان داده شده است.

دانش و آگاهی شخصی، مهارت‌ها و باورهای فرد از یک سو و تجربه‌های او از سوی دیگر در شکل‌گیری خودکارآمدی میانجی‌گری می‌کنند و خودکارآمدی تحت تأثیر عوامل ذکر شده بر رفتار و

اعمال شخص اثر می‌گذارد (سلا - شایوویتز^۴، ۲۰۰۹ و بندورا، ۱۹۸۶). بنابراین، طبق نظریه بندورا (۱۹۸۶) و یافته‌های تجربی بران^۵ (۲۰۰۵)، کرایج (۲۰۰۶) و یون (۲۰۰۴) الگوهای فکری و هیجانی و باورها و نگرش‌های معلمان بر ماهیت خودکارآمدی ادراک شده آنان در مدیریت رفتارهای کلاس اثرگذار است.

هر چند تحقیقات نشان داده‌اند معلمان با خودکارآمدی بالا موفقیت‌های بیشتری در برنامه‌های ضدقلدری به دست می‌آورند، ولی ماهیت رابطه خودکارآمدی و راهبردهای مدیریت رفتار با در نظر گرفتن متغیرهای واسطه‌ای چندان روشن نیست. در واقع، عواملی که موجب می‌شوند معلمان با میزان مشابهی از خودکارآمدی به انتخاب راهبردهای مدیریت رفتار متفاوتی بپردازند، چندان بررسی نشده‌اند (گنسر و کاکپروگلاب^۶، ۲۰۰۷). با توجه به نظریه بندورا، خودکارآمدی بالا به تنهایی نمی‌تواند پیامدهای مثبت را پیش‌بینی کند.

بران (۲۰۰۵) و بیرس و همکاران (۲۰۱۱) در مطالعه خود نشان داده‌اند که توجه به رویکردها و نگرش‌های معلمان درباره قلدری در اکثر پژوهش‌ها نادیده گرفته شده است؛ در حالی که برای فهم بهتر کارآمدی و رفتار معلمان، سطح نگرانی، تعهد و باورهایشان درباره قلدری باید بررسی شوند؛ زیرا عامل مهمی در انتخاب راهبردهای مقابله‌ای هستند.

میشنا و همکاران (۲۰۰۵) نشان دادند که علاوه بر میزان آگاهی و کارآمدی معلمان، عوامل دیگری، نظیر: دیدگاه آن‌ها نسبت به نقش خود در پرداختن به قلدری، ادراک از میزان قلدری کلاس، تجاربی

⁴ Sela-Shayovitz

⁵ Beran

⁶ Gencer & Cakiroglu

¹ assertive

² normative

³ avoidant

- ۱- خودکارآمدی ادراک شده معلمان بر باورهای هنجاری آنان اثر مستقیم دارد.
- ۲- خودکارآمدی ادراک شده معلمان بر باورهای اجتنابی آنان اثر مستقیم دارد.
- ۳- خودکارآمدی ادراک شده معلمان بر باورهای جرأت‌مندانه آنان اثر مستقیم دارد.
- ۴- باورهای هنجاری معلمان بر راهبردهای مدیریت اثر مستقیم دارد.
- ۵- باورهای جرأت‌مندانه معلمان بر راهبردهای مدیریت اثر مستقیم دارد.
- ۶- باورهای اجتنابی معلمان بر راهبردهای مدیریت اثر مستقیم دارد.
- ۷- مدل نظری پژوهش با مدل آزمون‌شده پژوهش برازش دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی بود که به شیوه تحلیل مسیر انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش، کلیه معلمان ابتدایی شهرستان اهر در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ بودند. کل این جامعه ۵۵۴ نفر بودند که از بین آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی تعداد ۲۰۷ (۷۰ نفر مرد و ۱۳۷ نفر زن) نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه ۱۸ مدرسه از بین مدارس ابتدایی این شهرستان انتخاب شدند و پرسشنامه‌ها در اختیار معلمان این مدارس قرار گرفت. ابزار گردآوری اطلاعات عبارت بود از:

- ۱- خودکارآمدی معلمان: از مقیاس خودکارآمدی معلم (اسچانن و همکاران^۱، ۲۰۰۱) که توسط حسین چاری و همکاران (۱۳۸۹) در ایران ترجمه و

که خود از این پدیده در دوران کودکی دارند، همدلی و پاسخگویی هیجانی آن‌ها در برابر دانش‌آموزان قربانی، در انتخاب راهبردهای مدیریت قلدری مؤثرند. یون و گیلچرست (۲۰۰۶) تأکید کرده‌اند که پاسخ‌های معلمان در موقعیت قلدری فرایند پیچیده‌ای از ترکیب ویژگی‌های شخصیتی و محیطی است و مداخلات فراوانی لازم است تا ماهیت متغیرهای مؤثر در این مداخلات کشف شوند.

بنابراین، ضروری است در طراحی هر گونه برنامه‌های ضدقلدری معلم محور، به متغیرهایی که می‌توانند شیوه مقابله معلمان با پدیده‌های رفتاری کلاس را بهتر تبیین کنند، توجه فراوانی شود. مبنای نظری مدل ارائه شده در پژوهش حاضر برای تبیین روابط بین متغیرها از نظریه خودکارآمدی بندورا (۱۹۸۶) و مدل تروپ و لاد (۲۰۰۲) استخراج شده است. این مدل، اثر خودکارآمدی ادراک شده معلمان را به واسطه باورها و نگرش‌های مختلف آن‌ها درباره قلدری دانش‌آموزان، بر روی راهبردهای مدیریت رفتار قلدری دانش‌آموزان مورد آزمون قرار می‌دهد.

هدف کلی این پژوهش تعیین رابطه یکسویه بین خودکارآمدی ادراک شده معلمان با راهبردهای مدیریت قلدری با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای باورها و نگرش‌های معلمان درباره قلدری است.

مسیر روابط بین متغیرها در قالب الگوی نظری و با استفاده از تحلیل مسیر بررسی می‌شود. بنابراین بررسی برازش مدل نظری با داده‌های حاصل از پژوهش نیز جزء هدف اصلی پژوهش است. اثرهای مستقیم متغیرها نیز به صورت فرضیه‌های زیر بررسی شدند:

^۱ Asch Ann etal

(من هرگز از این راهبرد استفاده نمی‌کنم «۱»، من این را یکی دو بار تاکنون استفاده کرده‌ام «۲»، گاهی این راهبرد را استفاده می‌کنم «۳» و این روشی است که من معمولاً به کار می‌برم «۴») میزان استفاده از راهبردهای فوق را نشان دهند. گویه‌های مقیاس متناظر با باورهای معلمان مفهوم سازی شده‌اند.

در این مقیاس ۴ گویه برای زیر مقیاس جدا کردن دانش‌آموزان از یکدیگر، ۵ گویه برای زیرمقیاس جرأت دفاع دادن، ۵ ماده برای زیرمقیاس اجتناب از دفاع و ۴ گویه برای زیرمقیاس درگیری والدین در نظر گرفته شده است. بنابراین، هر معلم دارای ۴ نمره در این مقیاس است که این نمره‌ها از طریق جمع نمره‌های گویه‌های متناظر هر زیرمقیاس محاسبه می‌شود. قابلیت اعتماد آزمون در پژوهش تروپ و لاد (۲۰۰۲) و کوچندر - لاد و پلتیر (۲۰۰۸) با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شده و برای زیرمقیاس‌ها به صورت زیر است: راهبردهای جدا کردن دانش‌آموزان ۰/۸۰، جرأت دفاع دادن ۰/۷۵، درگیر کردن والدین ۰/۸۰ و اجتناب از دفاع ۰/۸۵ هستند.

در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های راهبردهای جدا کردن دانش‌آموزان، جرأت دفاع دادن، درگیر کردن والدین و اجتناب از دفاع، به ترتیب عبارت است از: ۰/۷۰، ۰/۶۸، ۰/۸۰ و ۰/۶۸، که نشان‌دهنده پایایی مناسب ابزار هستند.

۲- باورهای معلمان درباره قلدری: باورها و گرایش‌های معلمان با استفاده از مقیاس رفتار اجتماعی دانش‌آموز (SSBQ) تروپ و لاد (۲۰۰۲) اندازه‌گیری شد. نسخه اولیه این مقیاس دارای ۱۴

با استفاده از تحلیل عاملی شاخص‌های روان‌سنجی آن برآورد شده است، استفاده شد.

صورت نهایی این مقیاس، دارای ۲۴ گویه است و در مجموع سه زیر مقیاس: ۱- درگیر کردن فراگیران؛ ۲- روش‌های تدریس و ۳- مدیریت کلاس را می‌سنجد. سؤال‌های ۲، ۴، ۶، ۹، ۱۲، ۱۴ و ۲۲ برای سنجیدن زیر مقیاس درگیر کردن فراگیران؛ سؤال‌های ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۷، ۱۸، ۲۰، ۲۳ و ۲۴ برای اندازه‌گیری زیرمقیاس راهبردهای آموزش و سؤال‌های ۱، ۳، ۵، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۱۹ و ۲۱ برای اندازه‌گیری زیرمقیاس مدیریت کلاس به کار می‌رود. در این پژوهش برای اندازه‌گیری خودکارآمدی ادراک شده معلمان در مدیریت رفتارهای کلاس، از گویه‌های مربوط به زیرمقیاس مدیریت کلاس استفاده شده است و جمع نمره‌های هر معلم در گویه‌های مربوطه، به عنوان نمره خودکارآمدی معلمان در مدیریت رفتار کلاس در نظر گرفته شده است. حسین چاری و همکاران (۱۳۸۹) پایایی خرده‌مقیاس خودکارآمدی مدیریت رفتار کلاس را با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند.

پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر برابر با ۰/۷۱ برآورد شده است.

۱- راهبردهای مدیریت رفتار قلدری: راهبردهای مدیریت رفتار قلدری با استفاده از مقیاسی که به اقتباس از پرسشنامه سیاست‌های مدیریت کلاس (CMPQ)^۱ تروپ و لاد (۲۰۰۲) توسط محقق طراحی شده است، اندازه‌گیری شد. این مقیاس شامل ۱۸ گویه است که چهار طبقه راهبردهای مدیریت رفتار کلاس را می‌سنجد. در این پرسشنامه از معلمان خواسته شد در یک مقیاس ۴ درجه‌ای

² Student Social Behavior Questionnaire

¹ Classroom Management Policies Questionnaire

یافته‌ها

برای بررسی پراکندگی مناسب و نرمال بودن داده‌ها در جدول (۱) شاخص‌های توصیفی متغیرها ارائه شده‌اند. با توجه به این جدول، مقادیر آماره‌های میانگین و انحراف استاندارد بیانگر پراکندگی مناسب داده‌ها و مقادیر چولگی و کشیدگی، بیانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها هستند.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی	۴/۵۰	۰/۶۱
باور هنجاری	۲/۲۷	۰/۴۳
باور جرأت‌مندان	۳/۱۸	۰/۶۸
باور اجتنابی	۲/۴۷	۰/۷۸
راهبردهای مدیریت قلدری	۲/۲۷	۰/۴۳

در جدول (۲) نیز ماتریس همبستگی متغیرها ارائه شده که با توجه به این جدول رابطه خودکارآمدی (۰/۱۵) با باورهای هنجاری مثبت و معنی‌دار است؛ ولی با باورهای جرأت‌مندان (۰/۰۱)، اجتنابی (۰/۰۷-) و راهبردهای مدیریت (۰/۰۷) معنادار نیست. رابطه باورهای هنجاری (۰/۲۴) و باورهای اجتنابی (۰/۲۰) با راهبردهای مدیریت قلدری مثبت و معنی‌دار است؛ ولی رابطه باور جرأت‌مندان (۰/۱۱) با راهبردهای مدیریت قلدری معنادار نیست.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱	خودکارآمدی					
۲	باور هنجاری	۰/۱۵*				
۳	باور جرأت‌مندان	۰/۰۱	۰/۱۶*			
۴	باور اجتنابی	-۰/۰۷	۰/۱۹**	۰/۰۹		
۵	راهبردهای مدیریت قلدری	۰/۰۷	۰/۲۴**	۰/۱۱	۰/۲۰**	۱

*p<0.05, **p<0.01

گویه است که ۲ گویه آن در پژوهش کوچندر - لاد و پلتیر (۲۰۰۸) به دلیل این‌که پایایی آزمون را کاهش می‌داد، از کل مقیاس حذف شد.

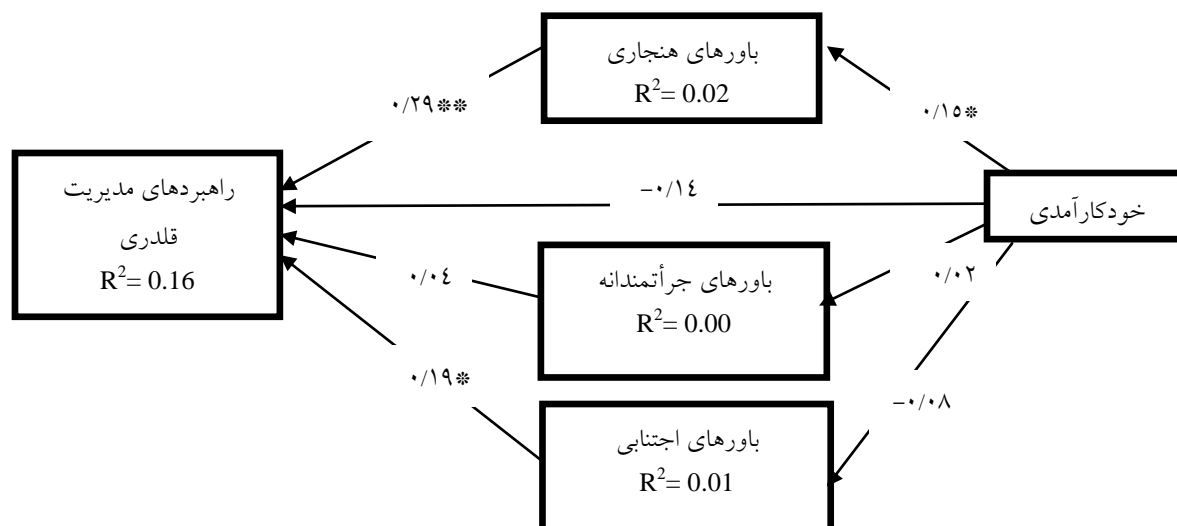
در پژوهش حاضر از نسخه ۱۲ گویه‌ای این مقیاس استفاده شده است که سه طبقه باورهای جرأت‌مندان، هنجاری و اجتنابی را می‌سنجد. گویه‌ها با توجه به یک مقیاس ۴ درجه‌ای، کاملاً مخالفم «۱»، تا حدودی مخالفم «۲»، تا حدودی موافقم «۳» و کاملاً موافقم «۴»، تنظیم شده‌اند. ۱۲ گویه این مقیاس، سه زیرمقیاس باور جرأت‌مندان، باور هنجاری و باور اجتنابی را به وجود می‌آورند.

بنابراین، هر معلم دارای ۳ نمره در این پرسشنامه است که این نمره‌ها از طریق جمع نمره‌های سؤال‌های متناظر هر زیرمقیاس محاسبه می‌شود.

قابلیت اعتماد آزمون در پژوهش تروپ و لاد (۲۰۰۲) و کوچندر - لاد و پلتیر (۲۰۰۸) با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شده و برای زیر مقیاس باورهای جرأت‌مندان ۰/۷۵، هنجاری ۰/۷۲ و اجتنابی ۰/۸۲ است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس باورهای جرأت‌مندان، هنجاری و اجتنابی، به ترتیب عبارت است از: ۰/۶۹، ۰/۷۰ و ۰/۶۵ که با توجه به تعداد سؤال‌های پرسشنامه، نشان‌دهنده پایایی مناسب ابزار است.

برای الگوی نظری پژوهش و برازش آن با داده‌های گردآوری شده از روش بیشینه احتمال استفاده شده است. شایان ذکر است که برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار ایموس نسخه ۱۶ استفاده شد. در شکل (۲) الگوی آزمون شده پژوهش حاضر ارائه شده است.

شکل ۱. الگوی آزمون‌شده پژوهش



جرات‌مندانانه (۰/۰۲) و باورهای اجتنابی (-۰/۰۸) و همچنین، اثر مستقیم باورهای جرات‌مندانانه بر راهبردهای مدیریت قلدری (۰/۰۴) معنی‌دار نبودند که به معنی عدم تأیید فرضیه‌های ۲، ۳ و ۵ پژوهش است. در جدول (۳) نتایج مربوط به اثرهای مستقیم و معنی‌داری آن‌ها ارائه شده است.

با توجه به شکل (۱) اثر مستقیم خودکارآمدی بر باورهای هنجاری (۰/۱۵) و اثر مستقیم باورهای هنجاری (۰/۲۹) بر راهبردهای مدیریت قلدری مثبت و معنی‌دار است که نشان‌دهنده تأیید فرضیه ۱، ۴ و ۶ پژوهش است. با توجه به داده‌های جدول، اثر مستقیم خودکارآمدی بر راهبردهای مدیریت قلدری (-۰/۱۴)، باورهای

جدول ۳. اثرهای مستقیم متغیرها

متغیرها	ضریب بتا	خطای استاندارد برآورد	t	سطح معنی‌داری
بر روی راهبردهای مدیریت قلدری				
باورهای هنجاری	۰/۲۹***	۰/۰۶	۳/۰۱	۰/۰۰
باورهای جراتمندانه	۰/۰۴	۰/۰۳	۰/۰۴۸	۰/۶۲
باورهای اجتنابی	۰/۱۹*	۰/۰۳	۲/۱۴	۰/۰۳
خودکارآمدی	-۰/۱۴	۰/۰۰	-۱/۶۵	۰/۰۹
بر روی باورهای هنجاری				
خودکارآمدی	۰/۱۵*	۰/۰۰	۲/۱۸	۰/۰۲
بر روی باورهای جرات‌مندانانه				
خودکارآمدی	۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۲۳	۰/۸۱
بر روی باورهای اجتنابی				
خودکارآمدی	-۰/۰۸	۰/۰۱	-۱/۱۳	۰/۲۵

در جدول (۴) اثرهای غیرمستقیم، اثرهای کل و واریانس تبیین شده متغیرها گزارش شده است. با توجه به این یافته‌ها، خودکارآمدی و باورهای معلمان درباره قلدری در مجموع ۱۶ درصد از تغییرات راهبردهای مدیریت قلدری را تبیین می‌کند. تغییرات باورهای هنجاری و ۱ درصد از باورهای اجتنابی معلمان را تبیین می‌کند.

جدول ۴. اثرهای غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها

متغیرها	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی راهبردهای مدیریت قلدری			۰/۱۶
خودکارآمدی	۰/۰۲	-۰/۱۱	
باورهای هنجاری	-	۰/۲۹**	
باورهای جرأت‌مندانه	-	۰/۰۴	
باورهای اجتنابی	-	۰/۱۹*	
به روی باورهای هنجاری			۰/۰۲
خودکارآمدی	-	۰/۱۵*	
به روی باورهای جرأت‌مندانه			۰/۰۰
خودکارآمدی	-	۰/۰۱	
به روی باورهای اجتنابی			۰/۰۱
خودکارآمدی	-	-۰/۰۸	

جدول ۵. شاخص‌های برازش الگوی آزمون شده پژوهش

RMSEA	AGFI	CFI	GFI	χ^2 / df
۰/۰۵	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۹۷	۱/۵۶

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی نقش واسطه‌ای باورها و نگرش‌های معلمان درباره قلدری دانش‌آموزان در رابطه بین خودکارآمدی ادراک شده معلمان با راهبردهای مدیریت قلدری بود. این هدف از طریق بررسی برازش الگوی نظری ارائه شده با داده‌های حاصل از پژوهش بررسی شد.

نتایج تحلیل مسیر نشان داد که الگوی پیشنهادی با داده‌های گردآوری شده برازش مناسبی دارد و خودکارآمدی در تعامل با باورها و نگرش‌های معلمان درباره قلدری می‌تواند ۱۶ درصد از تغییرات راهبردهای مدیریت قلدری را تبیین کند.

در جدول (۵) شاخص‌های برازش الگوی آزمون شده گزارش شده‌اند که با توجه به شاخص‌هایی که گیفن و همکاران (۲۰۰۰) مطرح نموده‌اند، الگوی آزمون شده برازش مناسبی با داده‌های گردآوری شده دارد. این شاخص‌ها عبارتند از: نسبت مجذور χ^2 / df بر درجه آزادی χ^2 / df که مقادیر کمتر از ۳ قابل پذیرش هستند، شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص برازش تطبیقی (CFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹ نشان‌دهنده برازش مناسب الگو هستند، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۸ قابل قبول هستند، و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) که مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشان‌دهنده برازش مناسب الگو با داده‌ها هستند و به این ترتیب فرضیه (۷) پژوهش تأیید می‌شود.

طبق نظریه بندورا، خودکارآمدی بالا به تنهایی نمی‌تواند پیامدهای مثبت را پیش‌بینی کند. بنابراین، تنها بر اساس تأکید بر خودکارآمدی معلمان و بهبود شرایط مربوط به آن، نمی‌توان انتظار داشت که معلمان اقدامات قابل قبول و سازنده‌ای در مقابله با قلدری داشته باشند.

تأیید نقش واسطه‌ای باورها و نگرش‌های معلمان در رابطه بین خودکارآمدی و راهبردهای مدیریت قلدری، از تحقیقاتی که به منظور کردن سایر متغیرهای مربوط به معلمان در رابطه بین خودکارآمدی و شیوه‌های مقابله با قلدری دانش‌آموزان تأکید کرده بودند، حمایت می‌کند (یون و گیلچرست، ۲۰۰۶؛ کایکی، ۲۰۰۹؛ بران، ۲۰۰۵؛ بیرس و همکاران، ۲۰۱۱).

یکی دیگر از اهداف پژوهش، بررسی اثر مستقیم خودکارآمدی معلمان بر راهبردهای مدیریت قلدری بود. براساس یافته‌های حاصل از پژوهش، اثر مستقیم خودکارآمدی بر راهبردهای مدیریت قلدری معنادار نبود و این نشان می‌دهد که خودکارآمدی به تنهایی پیش‌بینی‌کننده خوبی برای راهبردهای مقابله با قلدری نیست. هر چند که یافته حاضر با نتایج تحقیقاتی که نشان می‌دهند خودکارآمدی ادراک شده معلمان با راهبردهای مدیریت رفتار کلاس دارد (آذر، ۲۰۱۰ و چانگ، ۲۰۰۳) در تناقض است؛ ولی باید این موضوع را در نظر گرفت که در بیشتر تحقیقات قبلی رابطه خودکارآمدی ادراک شده معلمان با راهبردهای کلی مدیریت رفتار کلاس مدنظر قرار گرفته و این رابطه تأیید شده است، در حالی که در پژوهش حاضر منظور از راهبردهای مدیریت رفتار،

بنا به این نتیجه می‌توان گفت که باورها و نگرش‌های معلمان در ارتباط بین خودکارآمدی و راهبردهای مدیریت قلدری نقش میانجی دارد. از آنجا که رویکردها و نگرش‌های معلمان درباره علل به‌وجود آورنده رفتارهای دانش‌آموزان قلدر و قربانی و ماهیت مشکلات و نیازهای هر کدام از این دانش‌آموزان متفاوت است. بنابراین، می‌توان انتظار داشت که با در نظر گرفتن نقش میانجیگری باورها و نگرش، معلمان با ماهیت و درجات مشابهی از خودکارآمدی، راهبردهای مختلفی را برای مقابله با قلدری در کلاس به‌کار گیرند.

یافته فوق با توجه به نظریه خودکارآمدی بندورا (۱۹۸۶) قابل تبیین است؛ زیرا بر اساس این نظریه می‌توان فرض کرد که الگوهای فکری و هیجانی و باورها و نگرش‌های معلمان و مشاوران مدرسه درباره قلدری، خودکارآمدی ادراک شده آنان را تحت تأثیر قرار داده، از آن تأثیر می‌پذیرند. تعامل بین خودکارآمدی و باورهای معلمان در شکل نامناسب خود به انتخاب راهبردهایی ناسازگار و ناکارآمد در مقابله با قلدری منجر می‌شود و در شکل مناسب خود می‌تواند به بهبود شرایط منجر شود؛ برای مثال، در صورتی که معلمان باور داشته باشند قلدری پدیده‌ای قابل پیش‌بینی و کنترل و مستلزم توجه و مداخله است، این نگرش از سویی می‌تواند سطح اضطراب ادراک شده در توانمندی معلمان را برای مقابله با قلدری تحت تأثیر قرار دهد و از سوی دیگر، به انتخاب راهبردهای سازگارانه‌تری در موقعیت منجر شود. هدف کلی پژوهش بر اساس یکی دیگر از یافته‌های نظریه خودکارآمدی بندورا (۱۹۸۶) نیز قابل تبیین است؛

راهبردهای مدیریت و مقابله با قلدری است که بر اساس ماهیت پدیده قلدری تعریف شده‌اند.

با استناد به رویکرد زیست - اجتماعی به قلدری (مایر - آدامز و کونر، ۲۰۰۸) می‌توان گفت که پیچیدگی پدیده قلدری کلاس و وابستگی آن به عوامل و متغیرهای مختلف، مانع از این می‌شود که خودکارآمدی و توانمندی معلمان به تنهایی بتواند تغییرات راهبردهای مدیریت قلدری را تبیین و پیش‌بینی کند. یافته‌های مربوط به برنامه‌های ضدقلدری معلم محور نیز متغیرهای مختلفی را در پرداختن معلمان به پدیده‌های رفتاری کلاس مؤثر دانسته‌اند.

همان‌طور که قبلاً نیز اشاره شد، طبق نظریه بندورا (۱۹۸۶) کارآمدی و توانمندی معلمان به دلیل اثرپذیری از عوامل مختلف شخصی و محیطی، به تنهایی نمی‌تواند رفتارهای آنان را در مقابل پدیده‌های کلاسی تعیین کند. این موضوع به علت پیچیدگی ماهیت قلدری دارای اهمیت بیشتری نیز هست.

بررسی اثرهای مستقیم خودکارآمدی ادراک شده معلمان بر باورها و نگرش‌های آنان بخش دیگری از اهداف پژوهش را در بر می‌گیرد. بر اساس نتایج به‌دست آمده، معلوم شد که خودکارآمدی ادراک شده معلمان در مدیریت رفتارهای کلاس نمی‌تواند درصد قابل توجهی از تغییرات باورهای آنان درباره قلدری را تبیین کند. بنابراین خودکارآمدی به تنهایی پیش‌بینی‌کننده قوی برای باورهای معلمان درباره قلدری نیست.

در ارتباط با این یافته نیز برنامه‌های ضدقلدری معلم محور نشان می‌دهند که متغیرهای فراوانی وجود دارند که ماهیت رویکردها و باورهای معلمان

درباره قلدری را تعیین می‌کنند. این‌که معلمان قلدری را رفتاری عادی یا نوعی هنجار اجتماعی بدانند، این‌که آن را رفتاری نیازمند توجه و مداخله بدانند و یا نسبت به مسائل قربانی‌ها منفعل باشند و تصورات آن‌ها از علل قربانی و قلدر بودن، به عوامل فراوانی نظیر ویژگی‌های شخصیتی معلمان، میزان اطلاعات و آگاهی درباره قلدری، تجربه آن‌ها از قلدر و قربانی بودن، رویکردها و هنجارهای اجتماع و مدرسه، میزان همدلی و در مجموع، با الگوهای شناختی و عاطفی آن‌ها ارتباط دارد (چارلتون، ۲۰۰۹ و میشنا و همکاران^۱، ۲۰۰۵).

بنابراین، توانمندی و خودکارآمدی ادراک شده معلمان که در تعدادی از این متغیرها ریشه دارد، تنها بخشی از عوامل پیش‌بینی‌کننده است و ارتقای خودکارآمدی و توانمندی معلمان در مدیریت رفتارهای رایج کلاس بدون توجه به سایر متغیرهای مربوط به قلدری، به احتمال زیاد نمی‌تواند باورهای معلمان را تعیین کند یا تحت تأثیر قرار دهد. نتایج پژوهش یون و گیلچرست (۲۰۰۶) نیز نشان داد که رویکردها و پاسخ‌های معلمان در چنین موقعیت‌هایی، فرایند پیچیده‌ای از ترکیب ویژگی‌های شخصیتی و محیطی است و مداخلات فراوانی لازم است تا متغیرهای مؤثر در این موقعیت‌ها کشف شوند.

با توجه به یافته اخیر درباره اثرهای خودکارآمدی معلمان بر باورهای آنان، پیشنهاد می‌شود که تحقیقات آینده عوامل بیشتری را همراه با خودکارآمدی معلمان به عنوان پیش‌بینی‌کننده تغییرات در باورها و نگرش‌های آن‌ها درباره قلدری مدنظر قرار داده و میزان تبیین آن‌ها را ارزیابی کنند.

^۱ Mishna et al

چاپ‌نشده، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران.

گل‌پرور، ف. (۱۳۸۹). تأثیر آگاهی معلمان دوره ابتدایی از راهبردهای شناختی - رفتاری به‌منظور مدیریت مسائل کلاسی بر رضایت شغلی آنان. چاپ شده در مجموعه مقالات اولین همایش یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت، مشهد.

Azar, A. (2010). In- Service and Pre-service Secondary Science Teachers Self-Efficacy Beliefs about Science Teaching. *Journal of Educational and Research and Reviews*, 5, (4), 175-175.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freema.

Beran, T. (2005). A New Perspective on Managing School Bullying: Pre-Service Teachers' Attitudes. *Journal of Social Sciences Special*, 8, (2), 1-8.

Byers, D. L., Caltabiano, N. J. and Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' Attitudes towards Overt and Covert Bullying, and Perceived Afcacy to Intervene. *Journal of Teacher Education*, 36, (11), 105-119.

Charlton. A. L. (2009). School Counselors' Perceived Self-Efficacy for Addressing Bullying in the Elementary School Setting. *A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Education*.

Chang. L. (2003). Variable Effects of Children's Aggression, Social Withdrawal, and Prosocial Leadership as Functions of Teacher Beliefs and Behaviors. *Journal of Child Development*, 74, (2), 535-548.

Craig, W. M., Henderson, K. and Murphy, J. G. (2000). Prospective Teachers' Attitudes toward Bullying and Victimization. *Journal of School Psychology International*, 21, 5-21.

Dupper, D. R. and Meyer-Adams, N. (2002). Low-Level Violence: A Neglected Aspect of School Culture. *Journal of Urban Education*, 37, (4), 350-364.

Frisen, A., Hasselblad, T. and Holmqvist, H. (2012). What Actually Makes Bullying

پژوهش حاضر جزو اولین تحقیقاتی است که در زمینه برنامه‌های ضد قلدری معلم محور در ایران انجام شده است و نتایج آن در شناسایی عوامل تعیین‌کننده برنامه‌ها و راهبردهای مقابله و مدیریت قلدری در کلاس دارای کاربردهایی است؛ به‌طوری‌که می‌توان در طراحی برنامه‌های ضمن خدمت معلمان برای مدیریت بدرفتاری‌های کلاس درس، به نقش باورها و رویکردهای آنان در برنامه‌های بهبود و ارتقای خودکارآمدی توجه کرد و شناخت آن‌ها را درباره آنچه به عنوان واقعیت‌های آزمون‌نشده درباره قلدری پذیرفته‌اند، اصلاح و بازبینی نمود؛ در غیر این‌صورت، همان‌طور که یافته‌های پژوهش نشان داد، خودکارآمدی معلمان به تنهایی نمی‌تواند شیوه‌های صحیح مقابله با قلدری را در کلاس تبیین و پیش‌بینی کند.

منابع

بیرامی، م؛ هاشمی، ت؛ فتحی آذر، ا و علائی، پروانه. (۱۳۹۱). قلدری سنتی و سایبری در نوجوانان دختر مدارس راهنمایی: نقش کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، سال دوم، ش ۳، صص ۶۷-۵۶.

حسین چاری، م، سماوی، ع و محمدی، مژگان. (۱۳۸۹). بررسی شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه خودکارآمدی معلم. *فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری*، سال دوم ش ۲، ۸۵-۹۹.

کیانی‌راد، د. (۱۳۸۹). *ارتباط بین قلدری در مدرسه با عزت نفس و تعلق به مدرسه در بین دانش‌آموزان سال دوم راهنمایی مدارس پسرانه شهر تهران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد،

- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. and Wiener, G. (2005). Teachers' Understanding of Bullying. *Journal of Education*, 28, (3), 718-738.
- Neill, S., Stephenson, J. (2012). Does Classroom Management Coursework Influence Pre-Service Teachers' Perceived Preparedness or Confidence? *Journal of Teaching and Teacher Education* 28, (2), 1131-1143.
- Nicolaidis, S., Toda, Y. and Smith, P. K. (2002). Knowledge and Attitudes about School Bullying in Trainee Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 72, (1), 105-118.
- Newman-Carlson, D. and Horner, A.M. (2004). Bully Busters: A Psychoeducational Intervention for Reducing Bullying Behavior in Middle School Students. *Journal of Counseling & Development*, 82, (5), 259-267.
- Olweus, D. and Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation Over Two Decades. In Jimerson, S. R., Swearer, S. M. and Espelage, D. L (Eds.), the Handbook of School Bullying: An International Perspective (pp. 377-402). New York, NY: Routledge.
- Olweus Bullying Prevention Program. (2004). *Exclusive Distributed in North America by Hazelden Publishing and Education Services, 1-800-328-9000*. Information available from, www.clemson.edu/olweus
- Patrick, H., Anderman, L. H., Bruening, P. S. and Duffin, L. C. (2012). The Role of Educational Psychology in Teacher Education: Three Challenges for Educational Psychologists. *Journal of Educational Psychologist*, 46, (2), 71-83.
- Smith, P. K., Shu, S. (2000). What Good Schools Can Do About Bullying: Findings From a Survey in English Schools After a Decade of Research and Action. *Journal of Childhood*, 7, (3), 193-212.
- Sela-Shayovitz, R. (2009). Dealing with School Violence: The Effect of School Violence Prevention Training on Teachers' Perceived Self-Efficacy in Dealing with Violent Events. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 25, (5), 1061-1066.
- Stop? Reports From Former Victims. *Journal of Adolescence* 35, (5), 981-990.
- Gencer, A. S. and Cakiroglu, J. (2007). Turkish Preservice Science Teachers' Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching and Their Beliefs about Classroom Management. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 23, (8), 664-675.
- Hanish, L. D., Ryan, P., Martin, C. L. and Fabes, R. A. (2005). The Social Context of Young Children's Peer Victimization. *Journal of Social Development*, 14, (2), 2-19.
- Horne, A. M., UBartolomucci, C. L. and Newman-Carlson, D. (2003). *Bully Busters: Teacher Manual for Helping Bullies, Victims, and Bystanders (Grades K-5)*. Champaign, IL :Research Press.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Gabril, A., William, P., Molcho, M., Due, Matos, G. D. and Craig, D. (2011). Negative School Perceptions and Involvement in School Bullying: A Universal Relationship Across 40 Countries. *Journal of Adolescence*, 34, (3), 639-652.
- Jimerson, S. and Huai, N. (2010). International Perspectives on Bullying Prevention and Intervention. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, And Espelage, D.L (Eds.), Handbook of bullying in schools: An international perspective (pp. 571-592), Retrieved from <http://www.dawsonera.com>.
- Kochenderfer-Ladd, B. and Pelletier, M.E. (2008). Teachers' Views and Beliefs about Bullying: Influences on Classroom Management Strategies and Students' Coping with Peer Victimization. *Journal of School Psychology* 46, (3), 431-453.
- Kayikci, K. (2009). The Effect of Classroom Management Skills of Elementary School Teachers on Undesirable Discipline Behaviour of Students. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, (4), 1215-1225.
- Meyer-Adams, N. and Conner, B. T. (2008). School Violence: Bullying Behaviors and The Psychosocial School Environment in Middle Schools. *Journal of Children and Schools*, 30, 211-221.

- Troop, W. P. and Ladd, G.W. (2002). Teachers' Beliefs Regarding Peer Victimization and Their Intervention Practices. *Poster presented at The Conference on Human Development, Charlotte, NC.*
- Yoon, J. S. and Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary Teachers' Attitudes and Intervention Strategies. *Journal of Research in Education*, 69, (2), 27-35.
- Yoon, J. S. and Gilchrist, J. (2006). Elementary Teachers' Perceptions of Administrative Support in Working with Disruptive and Aggressive Students. *Journal of Education*, 123, (3), 564-569.

Explanation of Bullying Management Strategies Based on Teachers' Self-Efficacy: Mediating Role of Teachers' Beliefs and Attitudes about Students Bullying

M. Beiramy

Professor in Psychology, University of TABRIZ, Tabriz, Iran.

***F. Golparvar**

Phd Student in Educational Psychology, University of TABRIZ, Tabriz, Iran.

M. Mirnasab

Assistant Professor in Exceptional Children Psychology, University of TABRIZ, Tabriz, Iran.

Abstract:

Based on theoretical and empirical literature, the mediator factors such as teachers' beliefs and attitudes about the bullying of students can play an important role in explaining and predicting management of bullying through perceived self-efficacy of teachers. Based on this approach, the purpose of this study was to examine the effect on teachers' perceived self-efficacy in behavior management and bullying management strategies considering the mediating role of teachers' beliefs and attitudes. The research method was descriptive and correlational that was performed using the path analysis method. In order to implement reaserch, 207 (70 males, 137 females) of primary school teachers were selected by cluster sampling method and *data was collected* through teachers' self-efficacy questionnaire, the social behavior of students and classroom behavior management strategies. Findings of f path analysis indicate that the direct effect of self-efficacy on normative beliefs (0/15) and the direct effects of normative beliefs (0/29) and avoidance (0/19) on bullying management strategies are positive and significant ($p < 0/05$) other findings showed that teachers' beliefs and attitudes about bullying have a mediator role in the relationship between self-efficacy and strategies to manage bullying, as perceived self-efficacy of teachers in classroom behavior management can explain in total 16% of the variance in bullying management strategies and the tested model has been a *good-fitting* with theoretical model of research. The results show that in order to design a successful anti-bullying programs, in addition to teachers' self-efficacy, their beliefs and attitudes also need to be considered in managing and deal with bullying.

Keywords: bullying, self- efficacy, bullying management strategies, teachers' beliefs and attitudes about bullying.