

مقایسه ترازهای تحوّل ادراک خود
در نوجوانان زورگو و همتایان بهنجار

The comparison of self-understanding developmental levels
among adolescent bullies and normal peers

M. Nejadi, M.A.

مریم نجاتی *

M.M. Mirnasab, Ph.D.

دکتر میرمحمود میرنسب **

E. Fathi Azar, Ph.D.

دکتر اسکندر فتحی آذر ***

چکیده

در گستره پژوهش‌های رفتاری، بررسی نقش عوامل تحوّل و شناختی در رفتارهای زورگویانه مطرح نظر بوده است. با وجود این، مطالعه تطبیقی تحوّل ادراک خود در نوجوانان زورگو و همتایان بهنجار صورت نگرفته است. مطالعه حاضر، با هدف مقایسه ترازهای تحوّل ادراک خود عینی (مفعولی) و ذهنی (فاعلی) در نوجوانان زورگو و همتایان بهنجار تحقق یافته است. در یک طرح علی مقایسه‌ای، ۱۲۰ نفر از نوجوانان به‌وسیله روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای همراه با سرند کردن انتخاب شدند. پرسشنامه‌های زورگویی الویوس (۱۹۹۶)، مصاحبه ادراک خود و

*. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز

** . دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز (نویسنده مسؤول)

***. استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز

نامگذاری معلمان برای گردآوری اطلاعات مورد استفاده قرار گرفتند. نتایج تحلیل آماری با آزمون خی دو، حاکی از آن بود که در قلمرو ادراک خود مفعولی رجوع به روان‌بنه‌های فیزیکی و فعّال در نوجوانان زورگو بیشتر بوده است ($P < 0/01$ و $\chi^2 = 60/94$) در ادراک خود فاعلی نیز ترازهای تحوّل تداوم ($\chi^2 = 35/43$)، تمایز ($\chi^2 = 43/42$)، و اراده ($\chi^2 = 9/08$) در نوجوانان بهنجار بالاتر از نوجوانان زورگو بوده‌اند ($P < 0/01$). استلزام‌های مطالعه از لحاظ نقش تحول ادراک خود در بروز رفتارهای زورگویی از یک‌سو و طرح برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر زمینه‌های تحوّل نوجوانان از سوی دیگر مدنظر هستند.

واژه-کلیدها: ترازهای تحوّل، ادراک خود، رفتارهای زورگویی.

Abstract

In the scope of behavioral research, examining the role of developmental and cognitive factors on bullying behaviors has been emphasized. However, there is no comparative study to investigate self-understanding among adolescent bullies and normal peers. The present study aimed to compare the developmental levels of self-understanding (self-as-subject and self-as-object) in adolescent bullies and normal peers. In a causal-comparative design, 120 adolescents were chosen by multi-stage cluster random sampling and screening method. Olweus Bullying Scale (1996), self-understanding interview and teachers' nominations were used to gather the data. The results of Chi squares test showed that in self-as-object domain, referring to physical and active schemas were more in adolescent bullies ($\chi^2 = 60.94$, $p < 0.01$). In self-as-subject domain, developmental levels of continuity ($\chi^2 = 35.43$, $P > 0.01$), distinctness ($\chi^2 = 43.42$, $P > 0.01$) and volition ($\chi^2 = 9.08$, $P > 0.01$) were higher in normal adolescents than bullies. Implications of this study regarding the developmental role of self-understanding in bullying behaviors on one hand and planning intervention programs based on adolescents' developmental aspects on the other hand are considered..

Keywords: developmental levels, self-understanding, bullying.

Contact information: irnasab2006@gmail.com

مقدمه

در وضع کنونی، با وجود پژوهش‌های متعددی که در زمینه عوامل تأثیرگذار بر بروز و تحول رفتارهای زورگویی در بافت‌های اجتماعی مختلف و تأثیر رفتارهای زورگویانه بر رفتار و عواطف اطرافیان به‌ویژه قربانیان زورگویی تحقق یافته‌اند، تردیدی در خصوص اهمیت این سازه روانشناختی باقی نمانده است. بر این اساس، متخصصان حوزه‌های مختلف علوم انسانی و رفتاری (مشمول بر روانشناسی، علوم تربیتی، جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی، حقوق) و علوم طبیعی (شامل روانپزشکی و زیست‌شناسی و علوم وابسته) به مطالعه این موضوع در بسترهای اجتماعی گوناگون پرداخته‌اند. در طی سال‌های اخیر مطالعه رفتارهای زورگویانه در بافت‌های ارتباطی و پیوند دانش‌آموزان با مدارس نیز مطرح نظر بوده است (محبی، میرنسب و واینر، ۲۰۱۶).

اولویوس (۱۹۹۳) به‌عنوان پیشگام مطالعه در زمینه زورگویی در کتاب کلاسیک خود به نام "زورگویی در مدارس" رفتار زورگویی را شکل مفرط پرخاشگری بین همسالان تعریف می‌کند که در آن یک یا چند دانش‌آموز عمداً و به‌نحو مکرر، یک یا چند همسال آسیب‌پذیر خود را تهدید می‌کنند یا به آنها آسیب می‌رسانند و با انجام این کار احساس قدرت می‌نمایند (الویوس، ۱۹۹۳). این رفتار عبارت است از یک فعالیت منفی و اغلب همراه با پرخاشگری و یا فعالیت‌هایی که توسط یک فرد یا گروهی از افراد بر علیه فرد یا افراد دیگر صورت می‌گیرد (راس و موندا، ۲۰۱۱). در رفتار زورگویی سه ویژگی برجسته شناسایی شده است: اقدامات منفی، تکرار، و عدم توازن در قدرت. در واقع، زورگویی یک عمل یک‌جانبه است (چنگ و چن و هو، ۲۰۱۱). در جدیدترین بازنگری مفهومی، زورگویی به‌عنوان رفتار پرخاشگرانه هدفمندی تعریف می‌شود که در بافت عدم تعادل قدرت موجب آسیب به فرد دیگر می‌شود (ولک، دن و مارینی، ۲۰۱۴).

پژوهش‌های متعدد انجام شده حاکی از آنند که پسران اغلب بیشتر از دختران به انجام رفتارهای زورگویی مبادرت می‌ورزند (شر، ۲۰۰۹). دختران بیشتر تمایل دارند رفتار زورگویی را به نحو غیرمستقیم با شایعه‌پراکنی و زورگویی کلامی نشان دهند و معمولاً سایر افراد را بر علیه قربانی تحریک می‌کنند. اما پسران بیشتر به وجه مستقیم و فیزیکی زورگویی متمایل هستند

(هوپر، تراکینیو و تیلور، ۲۰۰۶). نظرسنجی از مدارس حاکی از آنند که زورگویی از سنین ۸ تا ۱۶ سال روند رو به پایین دارد (اسمیت، مادسن و مودی، ۱۹۹۹). زورگویی فیزیکی بیشتر در دانش‌آموزان کوچکتر اتفاق می‌افتد، درحالی‌که در دانش‌آموزان بزرگتر تظاهرات رفتار زورگویی بیشتر به شکل لفظی و روانشناختی هستند (بولتون و آندروود، ۲۰۰۱).

رفتار زورگویی واجد اثرات کوتاه‌مدت و درازمدت است. اثرات کوتاه‌مدت آن بر روی قربانیان مشتمل بر مشکلات روانشناختی می‌باشند. مانند: عدم اعتماد به نفس، اضطراب و آشفتگی، افسردگی و در بدترین شکل افکار و عمل خودکشی. از اثرات دراز مدت زورگویی نیز می‌توان به تنیدگی و پریشانی، موفقیت‌های تحصیلی پایین و مشکلاتی در وضعیت اجتماعی اشاره کرد (اسموکوسکی و کوپاز، ۲۰۰۵). فرد زورگو می‌تواند آدم خونگرم یا پرخاشگری باشد. اغلب افراد زورگو، علاقه وافر به تسلط بر دیگران دارند و در برخی موارد دچار اختلالات شخصیتی هستند و توانایی درک مسائلی همچون گناه، همدلی، ترحم یا ملامت را ندارند (ناسل، ۲۰۰۱).

در گستره عوامل علت‌شناختی رفتار زورگویی، علل متعددی ذکر شده‌اند. اولویوس (۱۹۹۵) برخی از مهمترین علل زورگویی را ذکر کرده است که عبارتند از: علل روانشناختی (مانند میل به جلب توجه، وجود کشمکش در مدرسه و...)، علل عاطفی (مانند احساس محرومیت از محبت والدین، ناکامی از دستیابی به اهداف مورد علاقه)، علل اجتماعی (مانند اختلاف میان اعضای خانواده، تمارک والدین، فقدان مقبولیت در میان دیگران) و علل تربیتی (مانند کمبود یا افراط در محبت، تنبیه بدنی، مقایسه و تحقیر و سرزنش دانش‌آموزان).

رندال (۱۹۹۷) معتقد است افراد زورگو به دلیل اینکه نمی‌توانند اطلاعات اجتماعی را به درستی پردازش نمی‌کنند و فاقد مهارت‌هایی برای درک دیدگاه‌های دیگران هستند رفتار زورگویی را نشان می‌دهند (رندال، ۱۹۹۷).

در تحلیل علت‌شناختی زورگویی، نظریه یادگیری اجتماعی به دلیل تأکید بر مراودات خانوادگی که پرخاشگری را در کودکان تقویت می‌کند شایان اهمیت است. طبق این نظریه، مشاهده خشونت موجود بین والدین، تنبیه بدنی کودکان توسط والدین و الگوهای متناقض تنبیه

کودکان را به سمت خشونت سوق می‌دهد (گوارتنی گیسیس و استوکارد و بوهمر، ۱۹۸۷). افزون بر آنچه مطرح شد عوامل متعدد فردی شناسایی شده‌اند که می‌توانند کودکان و نوجوانان را به سمت رفتارهای زورگویی سوق دهند (لاروجت، مورفی و کریگ، ۲۰۱۰). در زمینه عوامل تحوّل فردنگر، می‌توان به نقش برجسته «خود» یا «ادراک خود» اشاره نمود.

ادراک خود را می‌توان تجسمی شناختی از خود، رغبت‌های خود و هویت شخصی دانست. به عبارت بهتر، افکار و نگرش‌های هر فرد نسبت به خود یک نظام مفهومی را تشکیل می‌دهد که «ادراک خود» نامیده می‌شود. نظام مزبور عبارت است از: ویژگی‌های بدنی، دارایی‌های مادی، توانایی‌ها، فعالیت‌ها، رگه‌های اجتماعی و روانی، عقاید و باورهای فلسفی فرد (محسنی، ۱۳۷۵). از منظر روانشناسان تجربی، خود به منزله طریقه‌ای است که به اتکای آن شخص خود را ادراک می‌کند، یعنی مفهومی است که یک شخص از شخص خود دارد (مای لی وپ، ۱۳۸۷). مطابق نظریه ویلیام جیمز "خود" به دو جنبه کلی تقسیم می‌شود. خود موضوعی (مفعولی) و خود عامل (فاعلی). "خود موضوعی" عبارت از "مجموعه چیزهایی است که فرد می‌تواند آنها را از آن خود بداند". جنبه دیگر، خود به‌عنوان فاعل است. اساس "خود به‌عنوان فاعل" ذهنیتی است با چندین هسته اساسی آگاهی، از جمله آگاهی بر اختیار، آگاهی بریگانه بودن تجربیات شخصی، آگاهی بر تداوم وجود و آگاهی داشتن بر آگاه بودن خود (جیمز ۱۹۶۱، به نقل از دیمون و هارت، ۱۹۹۱).

مبنای نظری دیگر روی آورد شناختی اجتماعی به مفهوم "خود" است. در این روی آورد "خود" مفهومی محوری است که نقش میانجی‌گر را میان درون و بیرون ایفا می‌کند و عهده‌دار نظم‌دهی رفتار است. در چارچوب این نظریه دیمون و هارت (۱۹۸۲) مدلی را پیشنهاد دادند که تراز و سیر تحوّل ادراک خود را از حدّ کودکی تا نوجوانی نشان می‌دهد (شکل شماره ۱). وجه پیشین مدل بیانگر خود به‌عنوان موضوع یا خودعینی و وجه کناری آن مبین خود به‌عنوان فاعل یا خود ذهنی است. در جهت افقی، وجه پیشین که مربوط به خود عینی است چهار روان‌بنه داخلی را دربرمی‌گیرد: روان‌بنه فیزیکی، روان‌بنه فعال، روان‌بنه اجتماعی و روان‌بنه روانی. وجه کناری یا خود ذهنی نیز شامل زیر ابعاد تداوم، تمایز و اختیار یا اراده می‌باشد. در

جهت عمودی و در وجوه پیشین و کناری مدل چهار تراز نشان داده شده است که بیانگر ترازهای سازمان یابی ادراک خود در وجوه عینی و ذهنی آن می‌باشند.

در ترازهای عینی شخصیت، دو لایه‌ای روی خود نیز می‌گازند.	در مبنای یکنگانه بودن تجربه ذهنی از دنیا	در مبنای ارتباط میان خودنظمی گذشته حال و آینده	نظام باورها، نقشه شخصیت، فرآیندهای فکری شخصیت، مربوط به نحوه فرد	انتخاب های شخصیت یا اخلاقی که بر روی ادراک احساسی یا ویژگی های شخصیت احساسی مشمول دارد	استاد به فعالیت مایی که بیانگر اشتباه و ارزشهای شخصیت یا هنجار های احساسی می باشند	استاد به ویژگی های بدنی که بیانگر یا منکسر کننده نشانه‌های افرادی یا هنجار های شخصیت و اخلاقی می باشند.	سازه‌های آخر نوجوانی
روابط جسمی و کناری با دیگران روی خود اثر می‌گازند	در مبنای یکنگانه بودن ترکیب و ویژگی های فیزیکی و روانی	بر مبنای فعالیت دیگران و اینکه آنها قدرت او را در طی زمان قبول دارند	حساسیت احساسی، تواناییهای ارتباطی و دیگر مهارتهای روانی- احساسی	ویژگی های شخصیت احساسی	استاد به فعالیت که بر مطابقت احساسی یا تمایلهای بین فردی اثر می‌گازد.	استاد های فیزیکی و بدنی که موجب جانبداری و کشش در زمینه احساسی و روابط بین فردی می شوند	سازه‌های اولیه نوجوانی
توانمندی‌های خود قابل کنترل بر خود نتواند دارد	در مبنای مهارت های فیزیکی	در مبنای فعالیت روانی و غیر قابل تغییر	دانش، مهارت‌های یاد گرفته شده، انگیزش یا حالت های هیجانی	فعالیت مایی که از طریق مراجعه به عکس العمل دیگران (تایید یا رد) معنا گرفته اند	ایضاقت ها در ارتباط با دیگران	مهارت های بدنی و فیزیکی وابسته به فعالیت	کودکی میانی
ارائه و اختیار	تأثیر	در مبنای حساسیت فیزیکی	احساسات، دلخواه ها، نگرانی ها و خلق های لحظه ای	تعلق داشتن به گروه یا به ارتباط احساسی خاص	رفتار خاصی یا بارز فردی	ویژگی های بدنی یا باطنیهای مادری یا خردسالی	کودکی یا خردسالی
مبنای مفهومی خود ذاتی	مبنای مفهومی خود عینی یا به عنوان موضوع	مبنای مفهومی خود ذهنی یا به عنوان موضوع	مبنای مفهومی خود اجتماعی	مبنای مفهومی خود فردی	مبنای مفهومی خود عینی یا به عنوان موضوع	مبنای مفهومی خود اجتماعی	مبنای مفهومی خود فردی

شکل ۱: مدل تحوّل ادراک خود، نقل از هارت و زامانسکی (۱۹۸۸)

ویژگی‌های عمومی سطوح ۱ تا ۴ ادراک خود به‌طور مختصر به این شرح می‌باشد: در سطح ۱، خود از طریق رجوع به مقوله‌های مجزا از یکدیگر و بدون معنا شناسایی می‌شود. سطح ۲، خود را در ارتباط با دیگران و هنجارهای فیزیکی و اجتماعی توصیف می‌کند. در سطح ۳، خودشناسی بر مبنای مقولاتی است که به لحاظ تعامل‌های بین فردی ارزش یافته‌اند. و در سطح ۴، مقولات توصیف‌کننده خود حول محوری سازمان یافته‌اند که نظام اصولی باورها و نقشه‌های زندگی است (دیمون و هارت، ۱۹۹۲). پژوهش‌های انجام شده بیانگر ترازهای تحوّل مختلف در دانش‌آموزان واجد رفتارهای زورگویی هستند (رولولد (۲۰۱۱)، بریکسوال و ریس، (۲۰۱۱)، هوبر، تراکینیو و لافرانچی (۲۰۱۰) و کریستی- میزل (۲۰۰۳)). در تحقیقی، رولولد نشان داد که برخی از سطوح ادراک خود پایین، زورگویی درازمدت را پیش‌بینی می‌کند.

به نظر می‌رسد زورگویی نه تنها ادراک خود را کاهش می‌دهد بلکه تحت تأثیر زورگویی بودن را نیز پیش‌بینی می‌کند (رولولد، ۲۰۱۱). پژوهش‌های دیگر نشان داده‌اند که بین تصور کودکان و نوجوانان از وضعیت بدن (خود فیزیکی) و رفتارهای زورگویی رابطه وجود دارد. کودکان و نوجوانان چاق یا دارای اضافه وزن بیش از همسالان خود که وزن طبیعی دارند در معرض زورگویی قرار می‌گیرند (بریکسوال و ریس، ۲۰۱۱). ادراک خود پایین می‌تواند زورگویی را پیش‌بینی کند. یعنی ادراک خود پایین دانش‌آموزان زورگو می‌تواند علتی برای رفتارهای زورگویی آنان قلمداد شود (هوبر، تارکونیو و لافرانچی، ۲۰۱۰). کریستی - میزل اظهار داشت که ادراک خود زورگوها در خصوص شایستگی فعال مثبت تر از دانش‌آموزان غیر درگیر در رفتار زورگویی است (کریستی - میزل، ۲۰۰۳). با توجه به مطالب مطرح شده، می‌توان به ارتباط رفتارهای زورگویانه با وضعیت ادراک خود پی برد. بر این اساس هدف پژوهش حاضر بررسی و مقایسه ترازهای تحولی ادراک خود (عینی و ذهنی) در بین نوجوانان دختر و پسر زورگو و بهنجار می‌باشد.

روش

طرح و روش پژوهش: با توجه به ماهیت موضوع، پژوهش حاضر از نوع علی - مقایسه‌ای می‌باشد. در این پژوهش مؤلفه‌های ادراک خود به‌عنوان عوامل علی محتمل تأثیرگذار بر رفتار زورگویی در دو گروه زورگو و بهنجار مورد مقایسه قرار گرفته‌اند.

جامعه، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل تمام دانش‌آموزان نوجوان دختر و پسر شهر ارومیه (۱۲۶۴۰ نفر) بودند که در مدارس عادی راهنمایی مشغول به تحصیل بودند. روش نمونه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و نمونه‌گیری از طریق سرند کردن بود. به این ترتیب که ابتدا به روش تصادفی خوشه‌ای از بین نواحی ۱ و ۲ آموزش و پرورش، ناحیه ۱ به‌طور تصادفی انتخاب شد. سپس چهار مدرسه پسرانه و چهار مدرسه دخترانه انتخاب شدند و از هر مدرسه دو کلاس مورد مطالعه قرار گرفت. حجم نمونه اولیه مورد مطالعه ۵۸۰ نفر بود که پس از سرند کردن ۶۰ نفر

به‌عنوان دانش‌آموز زورگو و ۶۰ نفر به‌عنوان دانش‌آموز عادی انتخاب شدند. به‌منظور سرزندگی و در انتخاب نمونه غیر زورگو (بهنجار) نوجوانانی انتخاب شدند که هم پرسشنامه زورگویی و هم گزارش معلم بهنجار بودن آنها را تأیید می‌کرد.

ابزارهای پژوهش:

۱- پرسشنامه زورگویی: در این پژوهش برای سنجش زورگویی در مدرسه از نسخه ترجمه فارسی پرسشنامه زورگویی اولویوس (۱۹۹۶) استفاده شده است. این پرسشنامه شامل ۳۹ سؤال در مقیاس لیکرت است که به تجربیات دو ماه گذشته مربوط به زورگویی افراد می‌پردازد. سؤالات پرسشنامه مشتمل بر سؤالاتی در شکل‌های مختلف زورگویی، همچون فیزیکی، شفاهی، مستقیم و نژادی است. بخشی از سؤالات اطلاعات کلی راجع به زورگویی را به‌دست می‌دهد، که سؤالات ۴، ۱۴ تا ۲۴ و ۳۴ تا ۳۹ را شامل می‌شود سؤالات ۲۵ تا ۳۳، رفتار زورگویی را مورد ارزیابی قرار می‌دهند. سؤالات ۴ و ۲۴ نیز شیوع زورگویی را ارزیابی می‌کنند.

درستی آزمایشی و قابلیت اعتماد پرسشنامه با اجرای آن در گروه ۵۰۰ نفری از دانش‌آموزان دختر و پسر ۱۶-۱۱ ساله نروژی در سال ۱۹۹۴ توسط سازنده پرسشنامه از طریق همبستگی درونی ۰/۸۰ و ۰/۹۰ گزارش گردید (الویوس، ۱۹۹۴). نتایج تحلیل‌های به‌دست آمده در پژوهش حاضر نیز نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۷۴ می‌باشد.

۲- نامگذاری معلمان از رفتارهای زورگویی: در پژوهش حاضر به‌منظور استفاده صحیح از گزارش معلم شاخص‌های رفتار زورگویی در دانش‌آموزان به استناد ادبیات نظری و همچنین با استفاده از پرسشنامه‌های معروف مانند پرسشنامه زورگویی الویوس استخراج شد. شاخص‌های رفتار زورگویی عبارتند از: زورگویی کلامی مانند مسخره کردن، صدا کردن افراد با القاب زشت. زورگویی روانی مانند محروم کردن از گروه دوستان، شایعه‌پراکنی و سعی در متفر کردن دیگران از شخص. زورگویی جسمانی مانند ضربه زدن، لگد زدن و هل دادن، حبس کردن در مکان‌های بسته و ... در صورتی موارد ذکر شده به‌عنوان رفتار زورگویی شناخته می‌شود که به قصد مزاحمت و آسیب‌رسانی ایجاد شود. بارها و بارها تکرار شوند در میان افرادی صورت می‌گیرد که در میانشان عدم تعادل قدرت وجود دارد. بنابراین،

دانش آموزانی که در یک ماه ۲ یا ۳ بار رفتار زورگویی نشان داده بودند به عنوان دانش آموزان زورگو شناسایی شدند.

۳- مصاحبه ادراک خود: این مصاحبه شامل هفت بخش اصلی است که چهار بخش آن به بررسی جنبه‌های «خود به گونه موضوع» و سه بخش آن به مطالعه ابعاد «خود به گونه فاعل» اختصاص دارد. چهار بخش خود به گونه موضوع عبارتند از: خود توصیفی، خود ارزشیابی، خود در بعد زمان و علائق خود. خود به گونه فاعل هم از بخش‌های «تداوم»، «اراده و اختیار» و «تمایز» تشکیل شده است. اطلاعات به دست آمده از بخش‌های خود موضوعی در چهار روان‌بند فیزیکی، فعال، اجتماعی و روانشناختی کدگذاری می‌شوند و ترازهای تحولی ادراک خود موضوعی را مشخص می‌کنند. نتایج به دست آمده از سه بخش خود فاعلی، ترازهای تحولی ادراک خود ذهنی را نشان می‌دهند. در هر یک از هفت قسمت داخلی، خود در انطباق با نوع استدلال، دارای چهار تراز تحولی در بعد عمودی می‌باشد. کدگذاری به این شکل است که در آغاز باید دید واحد اطلاعات به کدام یک از تقسیمات داخلی مربوط می‌شود و سپس در درون آن قسمت، با توجه به چگونگی واحد استدلال و اطلاعات مربوط به آن، تراز تحولی فرد را مشخص ساخت. تعیین تراز استدلال اکثراً از طریق پاسخ به پرسش‌های محکی است پس طرح این پرسش‌ها شایان اهمیت است.

با توجه به اینکه پرسش‌های مربوط به مصاحبه ادراک خود بر اساس مبانی نظری خاص در ارتباط با مفهوم خود، از قبیل نظریه جیمز تألیف شده است؛ در نتیجه روایی مصاحبه ادراک خود مطلوب ارزیابی می‌شود. وجود دستورالعمل خاص کدگذاری مصاحبه که محصول انجام شش سال پژوهش طولی محققان (دیمون و هارت، ۱۹۹۱) در مورد تحول ادراک خود کودکان و نوجوانان می‌باشد و نیز کاربرد آن در پژوهش‌های بعدی (از جمله در کشور پورتوریکو، ۱۹۸۶؛ پژوهش‌های هارت، ۱۹۸۸؛ ملچر، ۱۹۸۶ و رضائی، ۱۳۷۶) می‌تواند از شواهد روایی ابزار محسوب شوند. پایایی مصاحبه، با استفاده از روش آزمون- باز آزمون محاسبه شد، ضریب همبستگی به دست آمده در ابعاد «خود موضوعی» در روان‌بند فیزیکی ۰/۸۹، روان‌بند فعال ۰/۹۰، روان‌بند اجتماعی ۰/۸۲ و روان‌بند روانشناختی ۰/۸۶ بود و این ضریب در ابعاد «خود فاعلی» در بعد اختیار ۰/۷۸، در بعد تداوم ۰/۸۲، در بعد تمایز ۰/۸۳ برآورد شد.

روش اجرا: ابتدا پرسشنامه زورگویی الویوس برای گروه نمونه اجرا گردید که نقطه برش

این پرسشنامه برای شناسایی دانش آموزان زورگو، دو یا سه بار در ماه بود. سپس برای اطمینان بیشتر از نامگذاری معلمان مدرسه نیز استفاده شد. با توجه به روش اجرای پژوهش که مصاحبه بخش عمده آنرا تشکیل می داد حجم نمونه بایستی حداقل ۳۰ نفر می شد. بنابراین حجم نمونه کمی بیشتر از این تعداد در هر گروه در نظر گرفته شد. بر اساس نمرات به دست آمده از پرسشنامه و برحسب گزارش معلم از میزان شاخص های رفتار زورگویی از تعداد ۵۸۰ دانش آموزی که پرسشنامه بر روی آنها اجرا شد، تعداد ۶۰ دانش آموز زورگو (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) شناسایی شدند. و ۶۰ دانش آموزان بهنجار نیز با توجه به پرسشنامه و گزارش معلم انتخاب شده و مصاحبه با آنان به عمل آمد.

شیوه تجزیه و تحلیل داده ها: جهت تجزیه و تحلیل داده های این پژوهش از آزمون خی دو استفاده شده است.

داده ها یافته ها

با توجه به اسمی بودن مقیاس برای مقایسه روان بنه ها و ترازهای تحوّل خود عینی در دانش آموزان با رفتارهای زورگویی و همتایان بهنجار از آزمون خی دو استفاده شد.

جدول ۱: نتایج آزمون خی دو برای روان بنه های خود عینی در دانش آموزان زورگو و همتایان بهنجار

طرحواره					تعداد مشاهده شده	بهنجار	گروه
کل	خود اجتماعی	خود فعال	خود روانی	خود فیزیکی			
۶۰	۲۹	۴	۲۵	۱	تعداد مورد انتظار	زورگو	
۶۰/۰	۱۸/۰	۱۶/۵	۱۶/۰	۹/۵	درصد		
۱۰۰٪	۴۸/۳٪	۶/۷٪	۴۳/۳٪	۱/۷٪	تعداد مشاهده شده		
۶۰	۷	۲۹	۶	۱۸	تعداد مورد انتظار	بهنجار	
۶۰/۰	۱۸/۰	۱۶/۵	۱۶/۰	۹/۵	درصد		
۱۰۰٪	۱۱/۷٪	۴۸/۳٪	۱۰/۰٪	۳۰٪	مقدار آماره خی دو		
سطح معنی داری		درجه آزادی					
۰/۰۰۰		۳	۶۰/۰۹۴				

جدول ۲: نتایج آزمون‌های دو برای ترازهای تحوّل خود عینی در دانش‌آموزان زورگو و همتایان بهنجار

سطح طر حواره					تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	درصد	تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	درصد
کل	خود اجتماعی	خود فعال	خود روانی	خود فیزیکی						
۶۰	۳۸	۲۲	۰	۰						
۶۰/۰	۲۰/۵	۳۰/۰	۸/۵	۱/۰						
۱۰۰٪	۶۳/۳٪	۳۶/۷٪	۰٪	۰٪						
۶۰	۳	۳۸	۱۷	۲						
۶۰/۰	۲۰/۵	۳۰/۰	۸/۵	۱/۰						
۱۰۰٪	۵/۰٪	۶۳/۳٪	۲۸/۳٪	۳/۳٪						
سطح معنی داری		درجه آزادی	مقدار آماره χ^2 دو خي دو							
۰/۰۰۰		۳	۵۳/۱۴۵							

با توجه به جداول (۱) و (۲) و سطح معنی داری آزمون، روان‌بنه‌ها و ترازهای تحوّل خود عینی در دانش‌آموزان با رفتارهای زورگویی و همتایان بهنجار تفاوت معنی داری دارند. دانش‌آموزان بهنجار خود را بیشتر در با اتکا به روان‌بنه‌های روانی و اجتماعی، و دانش‌آموزان زورگو خود را در قالب روان‌بنه‌های فیزیکی و فعال توصیف کرده‌اند ($P < 0/01$ و $\chi^2(3 \text{ و } N=120) = 60/94$). دانش‌آموزان بهنجار بیشتر در تراز ۴ و دانش‌آموزان زورگو در ترازهای ۲ و ۳ استدلال عمل کرده‌اند ($P < 0/01$ و $\chi^2(3 \text{ و } N=120) = 53/14$). مقایسه ترازهای تداوم، تمایز و اراده خود ذهنی در دانش‌آموزان با رفتارهای زورگویی و همتایان بهنجار:

جدول ۳: نتایج آزمون‌های دو برای سطح تداوم دانش‌آموزان زورگو و همتایان بهنجار

سطح تداوم					تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	درصد	تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	درصد
کل	خود اجتماعی	خود فعال	خود روانی	خود فیزیکی						
۶۰	۳۳	۱۷	۹	۱						
۶۰/۰	۲۰/۰	۱۵/۰	۲۲/۵	۲/۵						
۱۰۰٪	۵۵/۰٪	۲۸/۳٪	۱۵/۰٪	۱/۷٪						
۶۰	۷	۱۳	۲۶	۴						
۶۰/۰	۲۰/۰	۱۵/۰	۲۲/۵	۲/۵						
۱۰۰٪	۱۱/۷٪	۲۱/۷٪	۶۰/۰٪	۶/۷٪						
سطح معنی داری		درجه آزادی	مقدار آماره χ^2 دو خي دو							
۰/۰۰۰		۳	۳۵/۴۳۳							

جدول ۴: نتایج آزمون خی دو برای سطح تمایز دانش آموزان زورگو و همتایان بهنجار

سطح تمایز					تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	درصد	گروه
کل	خود اجتماعی	خود فعال	خود روانی	خود فیزیکی				
۶۰	۲۵	۲۳	۱۱	۱			بهنجار	
۶۰/۰	۱۳/۵	۱۸/۰	۲۰/۵	۸/۰				
۱۰۰٪	۴۱/۷٪	۳۸/۳٪	۱۸/۳٪	۱/۷٪				
۶۰	۲	۱۳	۳۰	۱۵			زورگو	
۶۰/۰	۱۳/۵	۱۸/۰	۲۰/۵	۸/۰				
۱۰۰٪	۳/۳٪	۲۱/۷٪	۵۰/۰٪	۲۵/۰٪				
سطح معنی داری		درجه آزادی	مقدار آماره خی دو					
۰/۰۰۰		۳	۴۳/۴۲۵					

جدول ۵: نتایج آزمون خی دو برای سطح اراده در دانش آموزان زورگو و همتایان بهنجار

سطح اراده					تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	درصد	گروه
کل	خود اجتماعی	خود فعال	خود روانی	خود فیزیکی				
۶۰	۶	۴۴	۱۰	۰			بهنجار	
۶۰/۰	۳/۵	۴۰/۵	۱۵/۵	۰/۵				
۱۰۰٪	۱۰/۰٪	۷۳/۳٪	۱۶/۷٪	۰/۰٪				
۶۰	۱	۳۷	۲۱	۱			زورگو	
۶۰/۰	۳/۵	۴۰/۵	۱۵/۵	۰/۵				
۱۰۰٪	۱/۷٪	۶۱/۷٪	۳۵/۰٪	۱/۷٪				
سطح معنی داری		درجه آزادی	مقدار آماره خی دو					
۰/۰۲۸		۳	۹/۰۸۰					

با توجه به مندرجات جداول (۳)، (۴) و (۵) تراز تحوّل هر سه مؤلفه خود ذهنی نزد دانش آموزان زورگو پایین تر از دانش آموزان عادی است. تراز تحوّل مفهوم تداوم در دانش آموزان بهنجار بیشتر در سطح ۴ و در دانش آموزان زورگو بیشتر در سطح ۲ بوده است ($P < ۰/۰۱$ و $\chi^2(۳) = ۳۵/۴۳$ و $N = ۱۲۰$). سطح مفهوم تمایز نیز در دانش آموزان بهنجار بیشتر

۴ و در دانش‌آموزان زورگو بیشتر در سطوح ۲ و ۳ بود ($P < 0/01$ و $F(3, 120) = 43/42$ و $\chi^2(3) = 23/42$). بعد اراده در دانش‌آموزان زورگو رشد یافته‌تر بود یعنی در سطح ۲ ولی در دانش‌آموزان بهنجار بیشتر در سطوح ۳ و ۴ دیده شد ($P < 0/01$ و $F(3, 120) = 9/08$ و $\chi^2(3) = 2/2$).

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر، به منظور مقایسه ترازهای تحوّل ادراک خود مفعولی (عینی) و خود فاعلی (ذهنی) دانش‌آموزان زورگو و هم‌تایان عادی آنان لحاظ تحقیق یافته است. تحلیل نتایج پژوهش تفاوت‌هایی را بین دو گروه از دانش‌آموزان در برخی از مؤلفه‌ها و ترازهای ادراک خود آشکار ساخت. یافته‌های این پژوهش در تحلیل نقش ادراک خود در رفتار زورگویی دانش‌آموزان می‌تواند مدنظر باشد. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های رولولد (۲۰۱۱)، آندرو (۲۰۰۱)، هوبر (۲۰۱۰)، بولتون و آندروود (۲۰۰۱)، ملچر (۱۹۸۶)، سالمیوالی (۲۰۰۲)، کاکي یانن (۲۰۰۲)، کاینکهام و تیلور (۲۰۱۰)، هوبر، تارکونیو و لافرانچی (۲۰۱۰) همسو می‌باشد. یافته‌های تحقیق حاکی از آنند که دانش‌آموزان زورگو در توصیف خود بیشتر بر مضامین فیزیکی و مادی و ویژگی‌های بارز جسمانی خود اشاره می‌کنند. و یا خود را از طریق رجوع به فعالیت‌ها یا ورزش‌هایی که انجام می‌دهند توصیف می‌نمایند. اما دانش‌آموزان بهنجار بیشتر خود را بر مبنای وابستگی‌ها و پیوندهای ارتباطی با خانواده یا با سایر افراد جامعه و همین‌طور از طریق مضامین فکری و نگرشی توصیف می‌کنند. دانش‌آموزان زورگو وابستگی کمتری نسبت به زمینه یا عوامل اجتماعی داشتند. که تحقیق ملچر (۱۹۸۶)، در مورد نوجوانان دارای اختلالات رفتاری نیز این نتیجه را دربر داشت (ملچر، ۱۹۸۶، به نقل از محسنی، ۱۳۷۵). بر حسب یافته‌های این مطالعه، در اظهارات دانش‌آموزان زورگو، دلالت‌ها و مضامین مرتبط با جذب شدن در بافت اجتماعی وجود ندارد. مطالعات انجام یافته حاکی از آنند که اکثر زورگوها معمولاً کودکانی هستند که از نظر بسیاری از همسالانشان منفور هستند یعنی بعد اجتماعی

تحوّل نایافته‌ای دارند (بران و هیوگز^{۳۰}، ۲۰۰۸)، هوبر (۲۰۰۶)، کریستی-میزل (۲۰۰۳)، رولولد (۲۰۱۱)، آندرو (۲۰۰۱).

بعد دیگری که مبین فهم موقعیت ذهنی در مورد زورگویی است، این واقعیت می‌باشد که اکثر اوقات افراد زورگو عمدتاً در حال فعالیت هستند تا از طریق خشونت و اعمال کنترل بر دیگران، در میان همسالانشان به شهرت برسند (سالمیوالی، ۲۰۰۲). در این زمینه، رندال (۱۹۹۷) بر این باور است افرادی که دیگران را مورد آزار قرار می‌دهند اطلاعات اجتماعی را به‌درستی پردازش نمی‌کنند و فاقد مهارت‌هایی برای درک دیدگاه‌های دیگران هستند. بنابراین افراد زورگو، آگاهی اندکی از آنچه دیگران در موردشان فکر می‌کنند، دارند و توانایی اندکی را برای همدلی نشان می‌دهند. آندرو (۲۰۰۱)، بیان می‌کند همانند توانایی‌های ورزشی، ظاهر فیزیکی نیز عاملی است که امروزه در اجتماع با ارزش است. برای هر دو جنس، ادراک خود به‌عنوان فرد زیبا یک عامل بسیار مهم برای محبوبیت به‌شمار می‌آید. بنابراین عدم جذابیت فیزیکی هم می‌تواند فرد را مستعد قربانی شدن بکند و هم می‌تواند یک عامل تحریک‌کننده برای رفتارهای زورگویی باشد.

بر اساس یافته‌های این تحقیق، تراز تحوّل ادراک خود دانش‌آموزان زورگو نیز به‌طور معناداری پایین‌تر از همتایان عادی بود. ترازهای تحوّل ادراک خود، در واقع پیشرفت‌های تحوّل "خود" را نشان می‌دهند. نتایج مطالعات حاکی از آنند که دانش‌آموزان بهنجار یک سطح بالاتر از دانش‌آموزان زورگو قرار می‌گیرند و دانش‌آموزان زورگو از نظر ترازهای تحوّل ادراک خود در سطح پایین‌تر از سطح متعارف عمل می‌کنند. این نتایج با یافته‌های بولتون و آندروود (۲۰۰۱)، که اظهار کردند زورگویی در سنین پایین شایع‌تر است همسو می‌باشد. این دانش‌آموزان از نظر تراز استدلال خود هنوز رشد کافی نکرده‌اند.

بعد یا وجه دیگر ادراک خود که با سن تحول می‌یابد، جنبه ذهنی آن می‌باشد که فرد از خلال سه نوع تجربه پردازشگر بر آن وقوف می‌یابد: تداوم، تمایز و اختیار یا اراده. تداوم عبارت از احساس پیوستگی وجود در طی زمان. یگانه بودن و تفرد احساس خاص همراه با

تجربه تمایز است. از خلال تجربه اختیار و اراده است که فرد کنترل اعمال خود را در دست دارد (دیمون و هارت، ۱۹۹۱). در این پژوهش در بعد اراده یا اختیار میان دانش‌آموزان زورگو و بهنجار تفاوت معناداری ملاحظه شد. در زمینه تمایز دانش‌آموزان زورگو بیشتر متمایز بودن خود از دیگران را بر مبنای ارزشیابی مقایسه‌ای ویژگی‌های منفرد شخصیتی، رفتاری یا شناختی استدلال می‌کردند. در حالی که دانش‌آموزان بهنجار بر مبنای ویژگی‌های درونی و تجربیات ذهنی استدلال می‌کردند. در این زمینه نیز دانش‌آموزان زورگو از تعامل با شبکه اجتماعی و رجوع به دیگران استفاده زیادی نمی‌کردند. و نهایتاً در بعد تداوم وجود و احساس همان بودن دانش‌آموزان زورگو دارای تأخیر تحوّل بودند. تداوم در واقع نیاز به حس ثبات رأی و حس یکپارچگی می‌باشد با توجه به ارتباط این بعد از خود در کسب هویت فرد، دانش‌آموزان زورگو در ابعاد ادراک خود (ذهنی و عینی) در دانش‌آموزان زورگو تحوّل‌نیافته‌تر است و توصیف‌های آنان از خود در قالب پیامدهای قابل رؤیتی تحقق می‌یابند که یا توجیهی ندارند یا اینکه بسیار ساده هستند. با استناد به یافته‌های مشابه، اینطور استدلال می‌شود که این عقب‌افتادگی یا تأخیر تحوّل، صرف‌نظر از علت آن، اختلالات رفتاری مانند زورگویی را سبب می‌شود. دیمون و هارت مکانیسم این اختلالات را چنین بیان می‌کنند: جاذبیت خود از دید دیگران برای آنها اهمیت اساسی ندارد، بنابراین خود را برای انجام رفتارهای سازش‌نیافته و نامطلوب دچار مانع نمی‌بینند. پیامد اینگونه رفتارهای نامطلوب، خود تأخیر در رشد را سبب می‌گردد، زیرا طرد "خود" از طرف دیگران باعث می‌شود که تصور خود در ارتباط با آنها رنج‌آور باشد و این موقعیت، خود، تحکیم یا تثبیت سطوح را هرچند این سطوح به لحاظ تحوّل نامتناسب است، موجب می‌گردد (محسنی، ۱۳۷۵). از این‌رو تلاش در تقویت ادراک خود و تقویت سطح استدلال دانش‌آموزان در گذار به سطوح عالی‌تر شیوه‌ای است که شاید بتوان آن را در برنامه‌های درمانی و تربیتی وارد ساخت. مسأله مهم صرفاً گذار از تراز پایین‌تر به تراز بالاتر نیست بلکه موضوع مهم ایجاد تحوّل در دید و برداشتی است که نوجوان از خود

دارد. با ایجاد تحول در دید، افق‌هایی برای نوجوان گشوده می‌شود که قبل از آن به آنها توجه نمی‌شد.

علی‌رغم محدودیت‌های روش‌شناختی پژوهش، نظیر محدود بودن آن به دانش‌آموزان مقطع راهنمایی، استفاده از ابزار مصاحبه و احتمال سوگیری در تفسیر پاسخ‌ها، در عین حال باید اشاره کرد که زورگویی مشکل رفتاری شایع در مدارس امروزی است، بنابراین کاربرست مداخلات روانشناختی در راستای ایجاد تحول در ترازهای ادراک خود، می‌تواند رهیافت مناسبی برای کاهش مشکلات باشد؛ به عبارت بهتر، در تدابیر درمانگری و مشاوره‌های روانشناختی، باید تأکید بیشتری بر بالا بردن ترازهای تحوّل ادراک خود (عینی و ذهنی) شود؛ البته اثربخشی تدابیر درمانگرانه در زمینه کاهش زورگویی را باید در افق پژوهش‌های آینده جستجو کرد.

پی‌نوشت‌ها:

1- Self Perceptoin

منابع و مآخذ فارسی:

- ر. مای لی و پ. ربرتو (۱۳۸۷). ساخت و پدید آبی و تحول شخصیت. ترجمه محمود منصور. تهران: انتشارات سمت.
- محسنی، نیکچهره (۱۳۷۵). ادراک خود «از کودکی تا بزرگسالی». تهران: انتشارات بعثت.

منابع و مآخذ خارجی:

- Andreou, E. (2001). Bullying problems and their association with coping behavior in conflictual peer interaction school-age children. *Educational Psychology*, 21, 59-66.

- Beran, T.N., Hughes, G. (2008). A model of achievement and bullying: Analyses of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth data. *Educational Research*, 50, 25-39.
- Brixval, S.C. & Rayce, L.B. (2011). Overweight, body image and bullying - an epidemiological study of 11- to 15-years olds. *European Journal of Public Health*, 21, 56-68.
- Boulton, M.J. & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Cheng, Y.Y., Chen, I. & Ho, H. (2011). Definition of school bullying in Taiwan. *Journal School Psychology Intervention*, 32, 227-243.
- Christie-Mizell, C.A. (2003). Bullying: The consequences of inter-parental discord and child's self-concept. *Family Process*, 42, 237-251.
- Cunningham, J.N. & Taylor, M. (2010). The relationship between self-perception of physical attractiveness and sexual bullying in early adolescence. *Aggressive Behavior*, 36, 271-281.
- Damon, W., & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 52, 314-864.
- Damon, W., & Hart, D. (1991). Self-understanding in childhood and adolescence. *Cambridge Studies in Social & Development*. University of Cambridge Press.
- Damon, W., & Hart, D. (1992). Self-understanding and its role in social and moral development, In Bornstein, M. H., and Lamb, M.E. (eds): *Developmental Psychology: an advanced textbook*, New Jersey: by Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gwartney-Gibbs, P.A., Stockard, J. & Bohmer, S. (1987). Learning courtship aggression: The influences of parents, peers, and personal experiences. *Family Relations*, 36, 276-282.
- Hart, D., & Zamanski, M. (1988). Psychotherapeutic implications of development of self-understanding. In *Cognitive Development and Child Psychotherapy*. Shirk, S (Ed), Plenum Press, N. Y. 161-186.
- Houbre, B., Traquinio, C., Thuillier, I. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 183-208.
- Houbre, B., Tarquinio, C. & Lanfranchi, J.B. (2010). Expression of self-concept and adjustment against repeated aggression: the case of a longitudinal study on school bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 105-123.

- Kaukiainen, A. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of psychology*, 43, 269-278.
- Larochette, A.C. & Murphy, A.N. & W.M. Craig. (2010). Racial Bullying and Victimization in Canadian School-Aged Children: Individual and School Level Effects. *School Psychology International*, 31: 389-398.
- Mohebbi, M., Mirnasab, M.M., Wiener, J. (2016). Parental and school bonding in Iranian adolescent perpetrators and victims of bullying. *School Psychology International*, 37(6), 583-605
- Nasel, T.R. et al (2001). Bullying behaviors Among US youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Olweus, D. (1993b). Bullying at school: What we know and what we can do. *Cambridge: Blackwel Publishersl.*
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention. In S. Hodgins (Ed.), *Mental disorder and crime*.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychol. Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: facts and intervention. *Current direction in psychological science*, 4, 196-200.
- Randall, P. (1997). Adult bullying: Perpetrators and victims. *London" Routledge*.
- Roeleveld, W. (2011). The relationship between bullying and the self-concept of children. *Social Cosmos*. 62, 1-10.
- Rose, C.A., monda, E. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and special education*, 32(2), 114-13.
- Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in the victimization by peers at school? *Educational research*, 44, 269-277.
- Shore, K. (2009). Preventing bullying nine ways to bully proof your classroom, *Journal of the new jersey education association*, 82, 56-68.
- Smokowski, P.R., & Kopasz, K.H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27, 101-110.

- Smith, P.K., Madsen, K.C., & Moody, J.C. (1994). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research.*, 41, 267-285.
- Volk, A., Dane, A.V., Marini, Z.A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34, 327-343.