

# Research in School and Virtual Learning

Open  
Access

## ORIGINAL ARTICLE

### Dublin Anti-Bullying Self-Efficacy Scale for Teachers (DABSE-T): A validation study

Correspondence

#### ABSTRACT

Evidence has shown that the development of anti-bullying programs to prevent and intervene in the increasing phenomenon of peer violence in schools is accompanied by a special focus on the role of teacher self-efficacy. Undoubtedly, in order to understand the role of teacher anti-bullying self-efficacy in determining the effectiveness of anti-bullying psychoeducational interventions in schools, access to a theoretical framework and measurement instruments is essential. This study aimed to investigate the factor structure and psychometric properties of the Persian version of the Dublin Anti-bullying Self-Efficacy Scale for Teachers (DABSE-T). In this descriptive survey study, 500 first-year secondary school teachers (250 females and 250 males) from public schools in District 11 of Tehran were selected using convenience sampling method and responded to the Dublin Anti-bullying Self-Efficacy Scale for Teachers (Feijóo et al., 2025), the Flourishing Scale (Weiner et al., 2010) and the Psychological Capital Questionnaire (Luthans et al., 2007). The results of the confirmatory factor analysis statistical method empirically supported a factor structure including five dimensions of identification, urgency, responsibility, knowledge, and reporting in the anti-bullying self-efficacy scale for teachers. Also, the correlation between the dimensions of the anti-bullying self-efficacy scale with the dimensions of teachers' psychological capital and their professional development supported the criterion validity of the scale. The internal consistency coefficients of the scale dimensions were obtained using Cronbach's alpha method in the range of 0.79 to 0.89. Overall, the results of this study, by replicating the five-factor structure of the DABSE-T, while defending the validity of its underlying theoretical perspective, provided convincing evidence in support of the acceptability of the technical, validity, and reliability characteristics of the Persian version of the scale.

#### KEYWORDS

Teacher self-efficacy, peer bullying, social-ecological approach, psychometric properties.

How to cite

© 2023, by the author(s). Published by Payame Noor University, Tehran, Iran.

This is an open access article under the CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

<https://etl.journals.pnu.ac.ir/>

نشریه علمی

## پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

## مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان: یک مطالعه روایابی

## چکیده

شواهد نشان داده‌اند که توسعه برنامه‌های ضد قلدری برای پیشگیری و مداخله در پدیده فزاینده خشونت همسال در مدرسه، با تمرکز ویژه بر نقش خودکارآمدی معلم همراه است. بی‌شک، با هدف اطلاع از نقش خودکارآمدی ضد قلدری معلم در تعیین اثربخشی مداخلات روانی آموزشی ضد قلدری در مدارس، دسترسی به چهارچوبی نظری و ابزاری اندازه‌گیری، الزامی است. بنابراین، این پژوهش با هدف تعیین ساختار عاملی و مشخصه‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان، انجام شد. در این پژوهش توصیفی - همبستگی، ۵۰۰ معلم دوره اول متوسطه (۲۵۰ زن و ۲۵۰ مرد) از مدارس دولتی منطقه ۱۱ شهر تهران با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان (فیجو و همکاران، ۲۰۲۵)، مقیاس بالندگی (واپنر و همکاران، ۲۰۱۰) و پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷) پاسخ دادند. نتایج روش آماری تحلیل عاملی تاییدی از ساختاری عاملی با شمول پنج بُعد شناسایی، فوریت، مسئولیت‌پذیری، دانش و گزارش‌دهی در مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری برای معلمان، به طور تجربی، حمایت کرد. همچنین، همبستگی بین وجوه چندگانه مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری با ابعاد سرمایه روان‌شناختی معلمان و بالندگی حرفه‌ای آنها، از روایی ملاکی مقیاس مزبور حمایت کرد. ضرایب همسانی درونی ابعاد مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۷۹ تا ۰/۸۹ به دست آمد. در مجموع، نتایج این پژوهش با تکرار ساختار پنج‌عاملی مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان ایرانی، ضمن دفاع از اتقان زیربنای نظری آن، شواهدی قانع‌کننده در حمایت از مقبولیت مشخصه‌های فنی روایی و پایایی نسخه فارسی مقیاس مزبور، فراهم آورد.

## واژه‌های کلیدی

خودکارآمدی معلم، قلدری همسال، دیدگاه اجتماعی - بوم‌شناختی، ویژگی‌های روان‌سنجی.

نویسنده مسئول:

استناد به این مقاله:

نام کامل نویسندگان (B mitra 10) (۱۴۰۲). عنوان مقاله. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال و شماره چاپ، شماره صفحه،

<https://etl.journals.pnu.ac.ir/>

## مقدمه

تاکید می‌کنند که قلدری/قربانی‌گری همسال همچنان برای دانش‌آموزان، معلمان و والدین به عنوان یک منبع پایدار نگرانی، تلقی می‌شود (دورسو<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). موافق با شواهد موجود، دانش‌آموزانی که از طرف همسالان‌شان مورد آزار و اذیت قرار می‌گیرند، اغلب در معرض ابتلا به مشکلات سلامت روانی

قلدری همسال<sup>۱</sup> بیانگر رفتار خصمانه‌ای است که از طریق نابرابری قدرت، تکرارپذیری و قصد آسیب رساندن یا تسلط بر هدف، مشخص می‌شود (دایکی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۵). محققان

3 - D'Urso

1- peer bullying

2 - Dyke

در نظام مفهومی سارگیوتی و همکاران (۲۰۲۲)، خودکارآمدی ضد قلدری ترکیبی از ظرفیت، فرآیند و پیامدی فردی و اجتماعی است. به دیگر سخن، خودکارآمدی یک ویژگی ثابت نیست، بلکه بر ظرفیت، فرآیند و پیامدی پویا از تعاملات بین افراد و محیط‌های اجتماعی آنها، مانند روابط دانش‌آموز - معلم، کودک - والدین یا همسالان، دلالت دارد (کولداس<sup>۱۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). این تعامل پویا، خودکارآمدی را در پیشگیری و مداخله قلدری به طریقی پرواضح، تغییر می‌دهد (کولداس و همکاران، ۲۰۲۳). از دیگر سوی، خودکارآمدی ضد قلدری، به مثابه یک پدیده اجتماعی - روان‌شناختی، نه فقط از طریق ویژگی‌های فردی (به عنوان مثال باورهای شخصی در مورد توانایی‌های منحصر به فرد خود)، که با تاسی از عوامل اجتماعی مانند کیفیت مراقبت معلم، خودکارآمدی معلم، جو مدرسه و ترکیب کلاس درس، شکل می‌گیرد. تعامل بین ویژگی‌های فردی و اجتماعی می‌تواند باعث تقویت یا مانع توسعه خودکارآمدی ضد قلدری شود. برای مثال، دانش‌آموزانی که در معرض قلدری همسالان قرار می‌گیرند، در صورت داشتن معلمی مشفق و حمایت‌گر، بیشتر احتمال دارد خودکارآمدی ضد قلدری نشان دهند (فیشر<sup>۱۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). بنابراین، نظریه خودکارآمدی ضد قلدری، فراتر از مفهوم صفتی خودکارآمدی بندورا<sup>۱۷</sup> (۱۹۹۷)، که آن را به طور محدود به عنوان باور فرد به توانایی خود در اجرای موفقیت‌آمیز یک رفتار خاص تعریف می‌کند، به طور خاص، سهم عوامل اجتماعی - بوم‌شناختی را بر خودکارآمدی ضد قلدری در افراد، ملحوظ می‌دارد (سارگیوتی و همکاران، ۲۰۲۲). بر این اساس، نظریه خودکارآمدی ضد قلدری با اصرار بر ماهیت پویا و چندوجهی خودکارآمدی، از نقش‌های دانش‌آموز و معلم در پیشگیری و مداخله قلدری، درک جامع‌تری ارائه می‌دهد.

مرور شواهد نشان می‌دهد اگرچه روی‌آوردهای معطوف بر مداخله تماشاگر و نقش مشارکت‌کننده از سالیانی دور در اولویت انتخاب محققان مختلف بوده‌اند، اما پیشنهاد توسعه‌مندی و ارزشیابی خودکارآمدی ضد قلدری در قربانیان قلدری و تماشاگران به دهه اخیر مربوط می‌شود (دریشیر<sup>۱۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). سارگیوتی و همکاران (۲۰۲۲) با تاسی از نظریه

و اختلالات روان‌تنی هستند (گاسفری<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). شناسایی دلایل زیربنایی وقوع قلدری در مدرسه، با تاکید بر رویکردی چندوجهی، به طور همزمان، ویژگی‌های مدرسه، معلم و دانش‌آموزان را شامل می‌شود (جانتزیر<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۵). در این بخش، مرور نقادانه شواهد نشان داده‌اند که ویژگی‌های مدرسه مانند جو مدرسه، سیاست ضدقلدری، ترکیب قومی/نژادی کلاس درس و معلمان در زمره تعیین‌گرهای اولیه شیوع قلدری همسال در مدرسه، محسوب می‌شوند (لافان<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). به طور کلی، جهت‌گیری اصلی برای کمک به محقق کردن ایده پیشگیری یا کاهش قلدری همسال در مدرسه بر تقویت اطلاعاتی، عملیاتی‌سازی برنامه‌های ضد قلدری و همچنین، تشویق جو مثبت در مدرسه، معطوف بوده است (مانوز - فرناندز<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۵). محققان علاقه‌مند به توسعه برنامه‌های ضدقلدری در مدارس یادآوری می‌کنند که یکی از همبسته‌های اساسی اثربخشی این تدابیر مراقبتی، خودکارآمدی ضدقلدری<sup>۵</sup> در دانش‌آموزان و معلمان است (لیو<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۵). باورهای خودکارآمدی ضدقلدری بیانگر اعتماد افراد به توانایی خود در تشخیص رفتارهای قلدری، درک فوریت مداخله، پذیرش مسئولیت مداخله، اطلاع از اقدامات مناسب برای انجام و البته، مداخله‌گری است (پالجاکا<sup>۷</sup>، ۲۰۲۴). بی‌شک، باورهای خودکارآمدی ضدقلدری در پیشگیری و مداخله‌گری در رفتارهای قلدری در مدارس، نقشی اساسی دارند (ون‌گیلز<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). البته، محققان تاکید می‌کنند که برای کمک به درک توان تبیینی باورهای خودکارآمدی ضدقلدری معلمان در تلاش برای تعیین اثربخشی برنامه‌های ضدقلدری در مدارس مستلزم دسترسی به چارچوبی مفهومی و البته، ابزاری برای اندازه‌گیری باورهای معلمان در شرایط پیشگیری یا مداخله‌گری در مدرسه است (شین و گیانگ<sup>۹</sup>، ۲۰۲۵).

چارچوب اجتماعی - بوم‌شناختی قلدری ابتدا به وسیله سویرر و اسپلج<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۴) معرفی شد و متعاقب آن، سارگیوتی<sup>۱۱</sup> و همکاران (۲۰۲۲) با افزودن رویکرد نقش مشارکت‌کننده<sup>۱۲</sup> و مدل مداخله تماشاگر<sup>۱۳</sup> به چارچوب مزبور، نظریه خودکارآمدی اجتماعی - بوم‌شناختی ضد قلدری<sup>۱۴</sup> را پیشنهاد داده و آزمودند.

<sup>11</sup> - Sargioti

<sup>12</sup>- participant role approach

<sup>13</sup>- bystander intervention model

<sup>14</sup>- Social-Ecological Anti-bullying Self-Efficacy theory

<sup>15</sup> - Kuldass

<sup>16</sup> - Fischer

<sup>17</sup> - Bandura

<sup>18</sup>-Drescher

<sup>1</sup> - Gusfre

<sup>2</sup> - Jantzer

<sup>3</sup> - Laffan

<sup>4</sup> - Muñoz-Fernández

<sup>5</sup>- anti-bullying self-efficacy

<sup>6</sup> - Liu

<sup>7</sup> - Paljakka

<sup>8</sup> - van Gils

<sup>9</sup> - Shin & Gyeong

<sup>10</sup> - Swearer & Espelage

برنامه‌های ضد قلدری آگاه سازد. بنابراین، این پژوهش با آگاهی از فقر انکارناشدنی اطلاعاتی کارکردهای محافظتی ایده خودکارآمدی ضد قلدری در معلمان و البته ضرورت جستجوی تدابیری مراقبتی در بافتار مطالعه رفتارهای قلدری در مدارس، با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس باورهای خودکارآمدی ضد قلدری برای معلمان انجام شد.

### روش پژوهش

در این مطالعه توصیفی، تعداد ۵۰۰ معلم (۲۵۰ معلم مرد با میانگین و انحراف معیار سنی ۳۶/۷۸ و ۲/۳۵ و دامنه سنی ۲۵ تا ۴۶ سال و ۲۵۰ معلم زن با میانگین و انحراف معیار سنی ۳۷/۳۱ و ۲/۴۹ و دامنه سنی ۲۶ تا ۴۸ سال) در مقطع متوسطه اول، به کمک روش نمونه‌گیری در دسترس، از مدارس دولتی منطقه ۱۱ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴، انتخاب شدند. در این پژوهش، محققان کوشیدند با رجوع به منطق پیشنهادی کلاین<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۵)، به ازای هر ماده مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری برای معلمان و البته با ملحوظ داشتن ریزش احتمالی تعدادی از مشارکت‌کنندگان، بیش از ۱۲ مشارکت‌کننده، در هر گروه جنسی ۲۵۰ نفر (و در مجموع ۵۰۰ مشارکت‌کننده)، انتخاب شدند. در بخش غربالگری داده‌ها، هیچ یک از مشارکت‌کنندگان، حذف نشدند. ملاک‌های ورود مشارکت‌کنندگان شامل رضایت آگاهانه، عضویت در یکی از مدارس دولتی مقطع متوسطه اول دخترانه یا پسرانه منطقه ۱۱ آموزش و پرورش شهر تهران و البته، اشغال تمام وقت معلمان و تنها ملاک خروج مشارکت‌کنندگان، عدم پاسخ‌عامدانه و بیشتر از ۵ درصد کل ماده‌ها در بسته سنجش بود.

### ابزارهای سنجش

**پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی**<sup>۱۶</sup>: لوتانز<sup>۱۷</sup> و همکاران (۲۰۰۷) اولین بار پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی را با هدف اندازه‌گیری سرمایه روانی افراد توسعه دادند و آن را در بین دانشجویان و کارکنان ادارات هنجاریابی کردند. این ابزار شامل ۲۴ ماده است و مشارکت‌کنندگان به هر ماده بر روی طیفی شش درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) پاسخ می‌دهند. بر اساس منطق نظری زیربنایی پرسشنامه سرمایه

خودکارآمدی اجتماعی - بوم‌شناختی ضد قلدری، مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری تماشاگر دوبلین را برای سنجش باور خودکارآمدی قربانی و تماشاگر در رخدادهای قلدری آنلاین و آفلاین، گسترش دادند. در این مدل پیشنهاد می‌شود باورهای خودکارآمدی تماشاگر و قربانی از طریق پنج گام متوالی غیرخطی شامل تشخیص، درک فوریت، مسئولیت‌پذیری، دانش و مداخله، توسعه می‌یابند و باید در طراحی و ارزیابی برنامه‌های ضد قلدری، اولویت یابند (بارگر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). در این بخش، نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که افزایش اثربخشی برنامه‌ها و سیاست‌گذاری‌های ضد قلدری در مدارس نیازمند فزون‌بخشی و اندازه‌گیری باورهای خودکارآمدی قلدری در دانش‌آموزان و معلمان است (بارالداسنیز و کاراویتا<sup>۲</sup>، ۲۰۲۵). بی‌شک، موافق با شواهد موجود، تمهید مکفی برای فزونی اعتماد دانش‌آموزان و معلمان به توانایی‌هایشان برای مقابله‌ای سازگارانه با رفتار قلدری، در ارتقای اثربخشی تدابیر مراقبتی و برنامه‌های ضد قلدری در مدارس، سهمی انکارناشدنی دارد (آلاست<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). فیجو<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۲۵) با تاسی از مدل یا رویکرد اجتماعی - بوم‌شناختی باورهای خودکارآمدی ضد قلدری، مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان<sup>۵</sup> را توسعه دادند. در مطالعه فیجو و همکاران (۲۰۲۵) نتایج تحلیل عامل اکتشافی (عامل‌یابی محورهای اصلی<sup>۶</sup>) با چرخش اوبلیمین پروماکس<sup>۷</sup>، از ساختاری پنج عاملی با شمول بازسناسی<sup>۸</sup>، فوریت<sup>۹</sup>، مسئولیت‌پذیری<sup>۱۰</sup>، دانش<sup>۱۱</sup> و گزارش‌دهی<sup>۱۲</sup>، به طور تجربی دفاع کردند. همچنین، در این مطالعه، نتایج روایی همگرا و واگرا با استفاده از ملاک متوسط واریانس استخراج شده<sup>۱۳</sup>، از روایی سازه مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری در معلمان، دفاع کرد. پایایی مرکب<sup>۱۴</sup> نیز از همسانی درونی مقیاس مزور حمایت کرد.

روند فزاینده اشکال متفاوتی از رفتارهای قلدری در مدارس و فراوانی پیامدهای منفی برآمده از آنها در دانش‌آموزان، و البته، اصرار بر آزمون آموزه‌های چهارچوب‌های مفهومی معطوف بر توسعه برنامه‌های ضد قلدری مانند نظریه اجتماعی - بوم‌شناختی باورهای خودکارآمدی ضد قلدری، نیازمند دسترسی به ابزاری است که محققان را از سهم مراقبتی معلمان در فزونی اثربخشی

9- emergency

10- responsibility

11- knowledge

12- reporting

13- Average Variance Extracted

14- composite reliability

15 - Kline

16- Psychological Capital Questionnaire (PCQ)

17 - Luthans

1 - Burger

2 - Baraldsnes & Caravita

3 - Aalst

4 - Feijóo

5 - Dublin Anti-bullying Self-Efficacy Scale for Teachers (DABSE-T)

6 - Principal Axis Factoring

7 - Promax Oblique rotation

8 - recognition

مقیاس، آنها خویشتن را در تمامی قلمروهای زندگی، به صورت مثبت ارزیابی می‌کنند. نتایج مطالعات مختلف در نسخ زبانی متفاوت مقیاس بالندگی، موافق با نسخه اصلی آن، از ساختار تک‌عاملی مقیاس بالندگی حمایت کردند (امینی و همکاران، زیر چاپ؛ فصیح رامندی<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ لوماز<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۴؛ تان<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). در مطالعه امینی و همکاران (زیر چاپ) که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس بالندگی در معلمان انجام شد نتایج روش آماری تحلیل عاملی تاییدی از ساختار تک‌عاملی مقیاس بالندگی در معلمان، به طور تجربی، حمایت کرد. همچنین، همبستگی بین مقیاس بالندگی با هیجانات مثبت و منفی، زیرمقیاس‌های عاطفه مثبت و منفی مربوط به بهزیستی شغلی و سرمایه روان‌شناختی معلمان، از روایی ملاکی مقیاس مزبور حمایت کرد. در مطالعه امینی و همکاران (زیر چاپ)، ضریب همسانی درونی مقیاس بالندگی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر، ضریب همسانی درونی مقیاس بالندگی در معلمان با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۰ به دست آمد.

#### مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان:

فیجو و همکاران (۲۰۲۵) مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان را بر اساس مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری برای دانش‌آموزان (سارگیوتی و همکاران، ۲۰۲۲) و نسخه تجدیدنظرشده آن (کولداس و همکاران، ۲۰۲۳) گسترش دادند. این مقیاس شامل ۲۰ ماده است و مشارکت کنندگان به هر ماده بر روی طیفی شش درجه‌ای از به هیچ وجه (+) تا همیشه (۵) پاسخ می‌دهند. مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان دارای پنج بُعد تشخیص/بازشناسی، فهم فوریت، مسئولیت‌پذیری، دانش و مداخله است. در پژوهش فیجو و همکاران (۲۰۲۵) مقادیر روایی همگرایی ابعاد تشخیص/بازشناسی، فهم فوریت، مسئولیت‌پذیری، دانش و مداخله به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۷۸، ۰/۷۹، ۰/۷۸ و ۰/۷۲ و مقادیر پایایی مرکب برای ابعاد تشخیص/بازشناسی، فهم فوریت، مسئولیت‌پذیری، دانش و مداخله به ترتیب برابر با ۰/۹۳، ۰/۹۴، ۰/۹۴ و ۰/۹۱ به دست آمد که از روایی همگرا و پایایی مرکب مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان به طور تجربی حمایت کرد.

روانی، این ابزار از چهار بُعد خودکارآمدی، تاب‌آوری، امید و خوش‌بینی، تشکیل شده است که هر وجه نیز ۶ ماده را شامل می‌شود. تمام ماده‌های پرسشنامه سرمایه روانی به طور مستقیم نمره‌گذاری می‌شود. بر این اساس، در نمره‌گذاری این ابزار، همواره برای گزینه کاملاً موافقم از نمره ۶ و برای گزینه کاملاً مخالفم نیز از گزینه ۱ استفاده می‌شود. در تعدادی از مطالعات، محققان مختلف شواهدی را در دفاع از مختصات فنی روایی و پایایی پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی ارائه کرده‌اند (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۸؛ لوتانز و همکاران، ۲۰۱۴؛ شکری و همکاران، ۱۳۹۹). در مطالعه شکری و همکاران (۱۳۹۹) که با هدف تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی در معلمان زن و مرد ایرانی انجام شد، تحلیل عاملی تاییدی بر پایه نرم‌افزار AMOS نشان داد که در دو گروه جنسی، نسخه چهار عاملی پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی شامل خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی، پس از ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای برخی زوج ماده‌ها، با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. نتایج تحلیل عاملی تاییدی چندگروهی نیز، تغییرناپذیری بین-گروهی ساختار عاملی، بارهای عاملی، مقادیر خطا و واریانس‌ها و کواریانس‌های بین‌عاملی پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی را در معلمان زن و مرد نشان داد. در مطالعه شکری و همکاران (۱۳۹۹) مقادیر ضرایب همسانی درونی عامل‌های خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۳، ۰/۸۶ و ۰/۷۰ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی نمره کلی پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی، ۰/۹۴ به دست آمد.

#### نسخه کوتاه مقیاس بالندگی در معلمان: داینرا<sup>۱</sup> و

همکاران (۲۰۱۰) این مقیاس را موافق با نظریه‌های روانشناسی انسان گرا با هدف سنجش مولفه‌های اساسی بهزیستی و همچنین، کنش‌وری بهینه و بالاترین سطح عملکرد افراد در قلمروهای مختلف، توسعه دادند. این مقیاس به کمک ۸ ماده، شناساننده‌هایی مانند هدف و معنا<sup>۲</sup>، روابط حمایت‌گر و مشوق<sup>۳</sup>، مشغولیت و علاقه<sup>۴</sup>، کمک به بهزیستی دیگران<sup>۵</sup>، احساسات کفایت‌مندی<sup>۶</sup>، خودپذیری<sup>۷</sup>، خوش‌بینی و احترام به دیگران را شامل می‌شود. مشارکت کنندگان به هر ماده بر روی طیفی شش درجه‌ای از کاملاً مخالف (۶) تا کاملاً موافق (۱) پاسخ می‌دهند. در این مقیاس، نمرات بالاتر بر افزایش توانمندی‌ها و منابع روان‌شناختی دلالت دارد. بنابراین، با افزایش نمره افراد در این

6- feelings of competence

7- self-acceptance

8- Fassih-Ramandi

9- Lomas

10- Tan

1- Diener

2- purpose and meaning

3- supportive and rewarding relationships

4- engagement and interest

5- contribution to the well-being of others

غیرعادی تک‌متغیری، از طریق نمرات استاندارد Z در بسته آماری SPSS، چک شدند. در این بخش، نتایج نشان داد که هیچ داده دورافتاده یا غیرعادی در محدوده داده‌های پیش‌بینی شده وجود نداشت. جدول ۱، اندازه‌های توصیفی میانگین، انحراف استاندارد و آماره‌های چولگی و کشیدگی را برای ماده‌های نسخه فارسی مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان نشان می‌دهد. انحراف استاندارد ماده‌های مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان در بازه ۰/۹۴ تا ۱/۳۱ به دست آمدند. نتایج مربوط به آماره‌های چولگی ( $|0/73| <$ ) و کشیدگی ( $|1/19| <$ ) نشان داد که هیچ یک از ماده‌های مقیاس، از نقاط برش پیشنهادی برای آماره‌های چولگی برابر با  $|3|$  و کشیدگی برابر با  $|8|$  بیشتر نبودند. بنابراین، همسو با منطق پیشنهادی کلاین (۲۰۱۵) مفروضه بهنجاری تک‌متغیری برای هر یک از ماده‌های نسخه فارسی مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان رعایت شده است. علاوه بر این، در این پژوهش، به منظور آزمون مفروضه هم‌خطی چندگانه، از آماره‌های تحمل<sup>۱</sup> و عامل تورم واریانس<sup>۲</sup>، استفاده شد. در این بخش، همسو با پیشنهاد هایر<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۰) از آنجا که تمامی مقادیر مربوط به آماره تحمل بزرگتر از ۰/۱۰ و همه مقادیر آماره VIF نیز کوچکتر از ۳ بودند، بنابراین، مفروضه عدم هم‌خطی رعایت شد.

در این مطالعه، برای آماده‌سازی نسخه فارسی مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان، از روش ترجمه مجدد استفاده شد. بنابراین، به منظور استفاده از نسخه فارسی مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان، نسخه انگلیسی آن برای نمونه معلمان به زبان فارسی، ترجمه شد. برای این منظور، با هدف حفظ هم‌ارزی زبانی و مفهومی، نسخه فارسی به کمک یک فرد دوزبانه دیگر به انگلیسی برگردانده شد. در ادامه، دو مترجم درباره تفاوت موجود بین نسخه‌های انگلیسی بحث کردند و از طریق «فرایند مرور مکرر» این تفاوت‌ها به حداقل ممکن کاهش یافت. بر این اساس، مترادف معنایی نسخه ترجمه شده با نسخه اصلی، به دقت، بررسی شد.

### یافته‌ها

در این مطالعه، داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS-26 و AMOS-24 تجزیه و تحلیل شدند. پس از گردآوری داده‌ها و قبل از تحلیل و واریس تاییدی آنها، پیش‌فرض‌های بهنجاری و هم‌خطی چندگانه آزمون شدند. برای این منظور، ابتدا مفروضه‌های بهنجاری و هم‌خطی چندگانه و همچنین، داده‌های غیرعادی (دور افتاده) واریس شدند. در این پژوهش، موافق با پیشنهاد تاباچنیک و فیدل (۲۰۰۷) داده‌های

**جدول ۱.** اندازه‌های میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی ماده‌ها و زیرمقیاس‌های مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری برای معلمان

ماده‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
<i>اگر هر یک از دانش‌آموزانم در کلاس درس از طرف دوستان‌شان در معرض آزار و اذیت قرار گیرند می‌توانم ...</i>				
<b>بازشناسی</b>	۱۰/۲۶	۳/۳۵	-۰/۴۷	-۰/۳۱
۱. بفهمم.	۲/۶۲	۰/۹۴	-۰/۷۳	-۰/۰۷
۲. اطلاع یابم.	۲/۵۹	۱/۰۱	-۰/۵۷	-۰/۲۳
۳. توجه کنم.	۳/۵۶	۱/۰۹	-۰/۴۸	-۰/۶۰
۴. رفتارهای آزارنده/قلدرمابانه را شناسایی کنم.	۲/۴۹	۱/۰۹	-۰/۴۷	-۰/۵۷
<b>فوریت</b>	۷/۰۲	۳/۶۷	۰/۱۵	-۰/۴۷
۵. درباره رفتارهای آزارنده با فرد یا افرادی دیگر صحبت کنم.	۱/۹۰	۱/۱۸	۰/۰۴	-۱/۰۸
۶. درباره رفتارهای آزارنده از دیگری/دیگران کمک بخواهم.	۱/۶۷	۱/۱۵	۰/۳۷	-۰/۸۷
۷. بفهمم که به کمکی فوری نیاز است.	۱/۳۶	۱/۱۶	۰/۵۷	۰/۷۰
۸. بفهمم که به اقدامی فوری نیاز است.	۲/۰۹	۱/۲۵	-۰/۱۵	-۱/۱۷
<b>مسئولیت‌پذیری</b>	۹/۶۷	۴/۰۱	-۰/۲۸	-۰/۶۵
۹. مسئولیت انجام اقداماتی را بپذیرم.	۲/۷۶	۱/۰۵	-۰/۶۴	-۰/۳۴
۱۰. مسئولیت گفتگو با دیگری را بر عهده گیرم.	۲/۲۱	۱/۲۷	-۰/۱۴	-۱/۱۴
۱۱. مسئولیت درخواست کمک از دیگران را بر عهده گیرم.	۲/۴۲	۱/۱۷	-۰/۳۷	-۰/۷۳
۱۲. مسئولیت گزارش‌دهی آن را بر عهده می‌گیرم.	۲/۲۸	۱/۲۰	-۰/۳۰	-۰/۹۰

دانش	۹/۳۲	۴/۱۹	-۰/۲۶	-۰/۷۰
۱۳. بدانم که چه اقداماتی باید انجام دهم.	۲/۲۶	۱/۳۱	-۰/۲۱	-۱/۱۹
۱۴. بدانم که می‌توانم درباره آن با دیگری/دیگران گفتگو کنم.	۲/۲۹	۱/۲۶	-۰/۳۰	-۱/۰۴
۱۵. بدانم که از دیگران درخواست کمک کنم.	۲/۳۳	۱/۲۲	-۰/۲۶	-۰/۹۶
۱۶. بدانم که در آن شرایط، چه کسی قادر است کمک کند.	۲/۴۵	۱/۱۹	-۰/۴۱	-۰/۸۵
گزارش دهی	۹/۲۰	۴/۰۸	-۰/۱۸	-۰/۷۳
۱۷. بدانم به کجا گزارش کنم.	۲/۳۵	۱/۱۸	-۰/۳۰	-۱/۰۲
۱۸. بدانم به چه کسی تلفن کنم.	۲/۳۴	۱/۱۷	-۰/۲۸	-۰/۸۹
۱۹. بدانم چگونه آن را گزارش کنم.	۲/۱۴	۱/۲۱	-۰/۱۰	-۱/۰۴
۲۰. بدانم که در گزارش آن به دیگری، تعلل نکنم.	۲/۳۸	۱/۱۴	-۰/۳۷	-۰/۷۳

در این بخش، به منظور تعیین روابی عاملی مقیاس بالندگی در معلمان از روش آماری تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. در این بخش، به منظور ارزیابی برازندگی مدل، مدل استقلال<sup>۱</sup> با مدل مفروض، مقایسه شد. نتایج نشان داد که اندازه‌های نیکویی برازش برای مدل استقلال، که در آن فرض می‌شود همه متغیرها ناهمبسته‌اند، بر برازندگی ضعیف مدل مزبور با داده‌ها، دلالت داشت ( $\chi^2/df = 26/62$ ,  $p < 0/001$ ,  $N = 500$ )=508/43. آماردانان تاکید می‌کنند که مقدار ترجیحی<sup>۲</sup> آماره<sup>۲</sup>  $\chi^2$  باید کوچک و میزان احتمال مربوط به آن از سطح معناداری آماری به دست آمده، بزرگتر باشد. با این وجود، این آماره، به میزان زیادی نسبت به حجم نمونه حساس است. بر این اساس، هر مدل قابل قبولی به دلیل توان بیش از حد بالای این روش آزمون آماری، اغلب اوقات رد می‌شود (میرز<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). بنابراین، موافق با پیشنهاد آماردانان، به منظور اطلاع از برازندگی قابل قبول مدل با داده‌ها، به طور جایگزینی از نسبت  $\chi^2/df < 5$  یا  $\chi^2/df < 3$  استفاده می‌شود (میرز و همکاران، ۲۰۱۶). در جدول ۲، با توجه به معناداری آزمون  $\chi^2$ ، به منظور اطلاع از برازندگی مدل مفروض با داده‌ها، شاخص‌های نیکویی برازش دیگری واری شده‌اند. با توجه به عدم اجماع نظر آماردانان درباره اندازه‌های نیکویی برازش ترجیحی (کلاین، ۲۰۱۵؛ میرز و همکاران، ۲۰۱۶)، در این پژوهش، همسو با منطق آربوکی و وسکی<sup>۴</sup> (۱۹۹۹) بر اندازه‌های نیکویی برازش مختلف، عبارات

خطای باقیمانده<sup>۵</sup> و شاخص‌های اصلاح<sup>۶</sup>، تاکید شد. در ادامه، ساختار تک‌عاملی انتخاب و آزمون شد. نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل تک‌عاملی مقیاس بالندگی برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی میرز و همکاران (۲۰۱۶) شامل شاخص مجذور خی ( $\chi^2$ )، شاخص نسبت مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۳۱۱۶/۰۹، ۱۸/۳۳، ۰/۴۰، ۰/۵۲، ۰/۴۱ و ۰/۱۹ به دست آمد که بر برازش ضعیف مدل با داده‌ها دلالت دارد (جدول ۲).

در نهایت، ساختار پنج‌عاملی انتخاب و آزمون شد. نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل پنج‌عاملی مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان در هر یک از شاخص‌های پیشنهادی میرز و همکاران (۲۰۱۶) شامل شاخص مجذور خی ( $\chi^2$ )، شاخص نسبت مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۲۶۴/۲۶، ۱/۶۵، ۰/۹۸، ۰/۹۵، ۰/۹۴ و ۰/۳۶ به دست آمد که بر برازش مطلوب مدل با داده‌ها دلالت دارد (جدول ۲).

جدول ۲. اندازه‌های نیکویی برازش و مقادیر بارهای عاملی مدل‌های اندازه‌گیری رقیب

مدل‌های رقیب	$\chi^2$	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	loadings
مدل استقلال	۵۰۵۸/۹۴	۲۶/۶۲	۰/۳۶	۰/۳۰	۰/۰۰۰	۰/۴۱	-
مدل تک‌عاملی	۳۱۱۶/۰۹	۱۸/۳۳	۰/۵۲	۰/۴۱	۰/۴۰	۰/۱۹	۰/۱۵ - ۰/۶۲
مدل پنج‌عاملی	۲۶۴/۲۶	۱/۶۵	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۸	۰/۳۶	۰/۶۳ - ۰/۸۹

4 - Arbuckle & Wothke

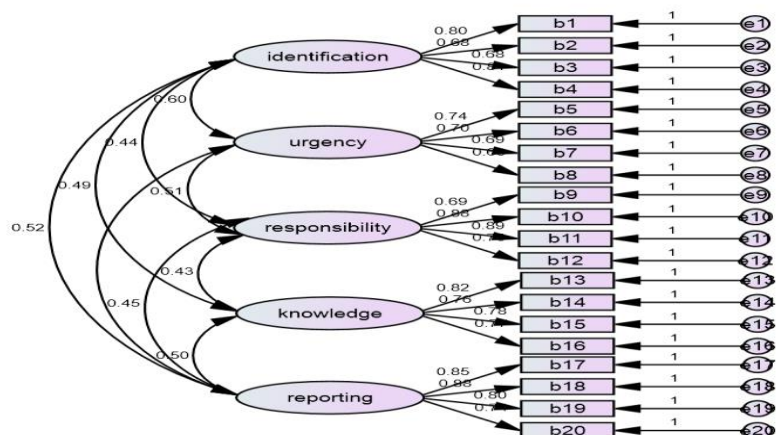
5- residual error terms

6- modification indices

1- independence model

2- preferable value

3 - Meyers



شکل ۱. تحلیل تاییدی ساختار پنج‌عاملی مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان

جدول ۳ نتایج مربوط به وزن‌های رگرسیونی ساختار پنج-عاملی مدل اندازه‌گیری مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان را نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که برای هر پنج بُعد، جمع وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادارند ( $P < 0.001$ ). در جدول ۳، ضرایب رگرسیونی برای بُعد شناسایی بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۱، برای بُعد فوریت بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۴، برای بُعد مسؤلیت‌پذیری بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۸، برای بُعد دانش بین ۰/۷۶ تا ۰/۸۲ و در نهایت، برای بُعد گزارش‌دهی بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۸، به دست آمد. علاوه بر این، در جدول ۳، مقادیر آلفای کرانباخ، همبستگی هر ماده با نمره کل و مقدار آلفا با فرض حذف ماده برای مدل پنج‌عاملی مرتبه اول مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان را نشان می‌دهد.

جدول ۳. بارهای عاملی، آلفای کرانباخ، همبستگی هر ماده با نمره کل و مقدار آلفا با فرض حذف ماده برای مدل پنج‌عاملی مرتبه اول مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان

Cronbach h's Alpha if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	بار عاملی	ماده‌ها
			بازشناسی $\alpha = 0.83$
۰/۷۷	۰/۶۹	۰/۸۰	۱
۰/۷۹	۰/۶۲	۰/۶۸	۲
۰/۸۰	۰/۶۱	۰/۶۸	۳
۰/۷۶	۰/۷۱	۰/۸۱	۴
			فوریت $\alpha = 0.79$
۰/۷۲	۰/۶۵	۰/۷۴	۵
۰/۷۴	۰/۶۱	۰/۷۰	۶
۰/۷۵	۰/۵۷	۰/۶۹	۷
۰/۷۵	۰/۵۸	۰/۶۳	۸
			مسئولیت‌پذیری $\alpha = 0.88$
۰/۸۷	۰/۶۵	۰/۶۹	۹
۰/۸۲	۰/۸۱	۰/۸۸	۱۰

۰/۸۲	۰/۸۱	۰/۸۹	۰/۸۱
۰/۸۶	۰/۷۰	۰/۷۶	۰/۸۲
$\alpha=0/87$ دانش			
۰/۸۲	۰/۷۴	۰/۸۲	۰/۸۳
۰/۸۳	۰/۷۰	۰/۷۶	۰/۷۸
۰/۸۳	۰/۷۱	۰/۷۸	۰/۷۷
۰/۸۳	۰/۷۰	۰/۷۷	۰/۷۸
$\alpha=0/89$ گزارش‌دهی			
۰/۸۵	۰/۷۸	۰/۸۵	۰/۸۸
۰/۸۵	۰/۷۸	۰/۸۸	۰/۸۰
۰/۸۵	۰/۷۶	۰/۸۰	۰/۷۴
۰/۸۷	۰/۷۱	۰/۷۴	

### روایی ملاکی

بخش، نتایج مربوط به همبستگی بین مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری برای معلمان با وجود چندگانه سرمایه روان‌شناختی و بالندگی حرفه‌ای معلمان، شواهد متقنی در دفاع از روایی ملاکی مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دویلین برای معلمان، فراهم آورد.

در این بخش، به منظور تعیین روایی ملاکی مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری برای معلمان، موافق با پیشینه نظری و تجربی، همبستگی بین خودکارآمدی ضد قلدری معلمان با ابعاد سرمایه روان‌شناختی آنها و بالندگی معلمان، محاسبه شد. در این

جدول ۴. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

امید	تاب‌آوری	خوش‌بینی	خودکارآمدی	بالندگی
۰/۳۹**	۰/۳۴**	۰/۳۳**	۰/۴۲**	۰/۳۶**
۰/۳۳**	۰/۳۸**	۰/۲۹**	۰/۴۱**	۰/۳۴**
۰/۴۳**	۰/۴۰**	۰/۲۹**	۰/۴۵**	۰/۳۸**
۰/۳۰**	۰/۳۱**	۰/۳۱**	۰/۴۰**	۰/۳۰**
۰/۳۲**	۰/۲۹**	۰/۳۳**	۰/۳۷**	۰/۲۷**

### بحث و نتیجه‌گیری

مراقبتی/محافظتی خودکارآمدی ضد قلدری معلم در بافتار پیشگیری و مداخله در قلمرو خشونت همسال، حمایت کرد. به دیگر سخن، نتایج این پژوهش همسو با یافته‌های مطالعات سارگیوتی و همکاران (۲۰۲۲)، کولداس و همکاران (۲۰۲۳) و دریشیر و همکاران (۲۰۲۴) نشان داد که باورهای خودکارآمدی ضد قلدری برای معلمان و دانش‌آموزان در پیشگیری و مداخله در رخدادهای قلدری در مدارس، از نقشی اساسی برخوردار است. بر این اساس، اثربخشی برنامه‌های ضد قلدری به ویژه به توسعه و سنجش باورهای خودکارآمدی ضد قلدری در بین قربانیان و تماشاگران وابسته است (جانتریر و همکاران، ۲۰۲۵؛ لافان و همکاران، ۲۰۲۴). بیشتر نیز محققان با تاسی از آموزه‌های نظریه اجتماعی - بوم‌شناختی باورهای خودکارآمدی ضد قلدری در دانش‌آموزان از مشخصه مراقبتی تماشاگران در بافتار پیشگیری و مداخله در خشونت همسال حمایت کرده‌اند (شین و گیانگ، ۲۰۲۵؛ پالجاکا، ۲۰۲۴). نتایج این مطالعه، در بخش نخست، با تکرار ساختار پنج‌بعدی مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دویلین

این مطالعه با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دویلین برای معلمان انجام شد. نتایج تحلیل عاملی تاییدی با تکرار ساختار مشتمل بر پنج بُعد شناسایی، فوریت، مسئولیت‌پذیری، دانش و گزارش‌دهی، از زیربنای نظری بنای مفهومی مقیاس مزبور در بافتار پیشگیری و مقابله با پدیده خشونت همسال، به طور تجربی، حمایت کرد. البته، نتایج مربوط به همبستگی بین ابعاد چندگانه مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری برای معلمان با سرمایه روان‌شناختی و بالندگی حرفه‌ای در آنها از روایی ملاکی مقیاس مزبور دفاع کرد. ضرایب همسانی درونی ابعاد مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری برای معلمان با استفاده از روش آلفای کرونباخ از پایایی آن مقیاس حمایت کرد.

در بخش نخست، نتایج این پژوهش موافق با یافته‌های مطالعات فیجو و همکاران (۲۰۲۵)، لیو و همکاران (۲۰۲۵)، آلاست و همکاران (۲۰۲۴) و بارالداسینیز و کارویتا (۲۰۲۵)، از کارکرد

برای معلمان، شواهدی مضاعف در دفاع از اتقان مواضع نظریه اجتماعی - بوم‌شناختی باورهای خودکارآمدی ضد قلدری برای دانش‌آموزان و معلمان فراهم آورد. نتایج این مطالعه نشان داد که خشونت در بافتار تعامل با همسال، یک پدیده اجتماعی کلان است که برای اطلاع از عوامل شکل‌دهنده آن، علاوه بر تعیین گرهایی فردمحور، تاکید بر تعیین گره‌های بافتاری، از اهمیت زیادی برخوردار است. شواهدی از این دست نشان می‌دهد که حساسیت به درد یا آسیب، یکی از اساسی‌ترین معناگرهای هویت حرفه‌ای معلم و البته از اساسی‌ترین مولفه‌های تصریح‌کننده یادگیری حرفه‌ای در معلمان، تلقی می‌شود (دایکی و همکاران، ۲۰۲۵). معلم حساس به تروما یا معلم حساس به درد، به طریقی واقع‌نگر و مسئولانه، ضمن تجهیز به منابعی خودمراقبت‌گر، مراقبت از دانش‌آموزان در معرض خشونت همسال و همدلی با آنها را در زمره بلوک‌های معناگر تعهدمندی حرفه‌ای و شناساننده‌های اخلاق کاری خویشتن، تلقی می‌کند (الماسی و همکاران، زیر چاپ؛ حیدریه‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲؛ شکری و همکاران، ۱۴۰۴).

در بخشی دیگر، نتایج این پژوهش با تاکید بر همبستگی ابعاد خودکارآمدی ضد قلدری برای معلمان با سرمایه روان‌شناختی و تمایل به بالندگی در آنها، شواهدی قانع‌کننده در دفاع از روایی ملاکی مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان فراهم آورد. نتایج این پژوهش موافق با یافته‌های مطالعات سارگیوتی و همکاران (۲۰۲۲)، کولداس و همکاران (۲۰۲۳) و فیجو و همکاران (۲۰۲۵) نشان می‌دهد که غنای منابع مقابله‌ای معلمان و تجهیز بیش از پیش سرمایه روانی آنها یکی از همبسته‌های پیشگیری و مداخله در بافتار خشونت همسال، تلقی می‌شود. نتایج در این بخش نشان می‌دهد باور خودکارآمدی معلم در پیشگیری و مداخله در بافتار خشونت همسال با هدف‌مندی و معناداری زندگی حرفه‌ای، حمایت‌گری/مراقبت‌گری در تعامل با دانش‌آموزان، جستجوی آرزومندانه فعالیت‌های حرفه‌ای، ارزش‌گذاری برای نیک‌زیستی یادگیرندگان، خودپذیری حرفه‌ای و همچنین، خودمراقبت‌گری حرفه‌ای در او رابطه نشان می‌دهد (بارگر و همکاران، ۲۰۲۲؛ میرهاشمی روته و شکری، ۱۳۹۷). بنابراین، معلم حساس به درد، فراخ‌اندیشانه، مشفقانه، مسئولانه و بیش‌واقع‌نگرانه، دگرمراقب‌گری یادگیرنده‌محور را جزء لاینفک جستجوی دغدغه بالندگی حرفه‌ای خویشتن، تلقی می‌کند. او غیرمسئولانه، تجارب آزارگری دانش‌آموزان را در بافتار تعامل با همسالان‌شان، از محدوده توصیف‌گرهای هویت حرفه‌ای خویشتن، بیرون تلقی نمی‌کند. به دیگر سخن، معلم حساس به درد، مراقبت‌گری حساس‌گونه از نیک‌زیستی دانش‌آموز، به ویژه

یادگیرنده در معرض خشونت را، جزئی لازم از پیکره معنایی خودمراقبت‌گری حرفه‌ای، تلقی می‌کند (فیشر و همکاران، ۲۰۲۱؛ قربانی و همکاران، ۱۴۰۰).

این پژوهش چند محدودیت دارد. اول، تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری دوبلین برای معلمان با شمول روش‌هایی مانند روایی عاملی، روایی ملاکی و ضرایب همسانی درونی، انجام شد. بی‌شک، استفاده از دیگر فنون مطالعه مشخصه‌های فنی روایی و پایایی مقیاس مزبور، در کاستن از نادانسته‌ها مان دربارۀ آن ویژگی‌ها، سهمی انکارناشدنی خواهد داشت. دوم، انتخاب غیراحتمالاتی نمونه معلمان از منطقه ۱۱ آموزش و پرورش شهر تهران، سبب می‌شود که تعمیم یافته‌ها به جامعه معلمان با رعایت کامل جوانب احتیاط، اولویت یابد. سوم، اگرچه نمونه مطالعه حاضر به طریقی غیراحتمالاتی از بین معلمان زن و مرد انتخاب شدند، اما تحلیل هم‌ارزی جنسی ساختار عاملی مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری برای معلمان، اولویت نیافت. بنابراین، اطلاع از تغییرناپذیری عاملی مقیاس مزبور در معلمان زن و مرد، در مطالعات آتی، از منظر اطلاعاتی، بسی معتتم خواهد بود.

در مجموع، این پژوهش با الهام از آموزه‌های منتج از نظریه اجتماعی - بوم‌شناختی باورهای خودکارآمدی ضد قلدری، ضمن تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری برای معلمان، در پیشینه پژوهشی ضد قلدری، سهمی اختصاصی به خود تخصیص می‌دهد. به دیگر سخن، این مطالعه، از طریق سنجش نقش اساسی باورهای خودکارآمدی ضد قلدری معلمان در بافتار تحلیل اثربخشی برنامه‌های ضد قلدری، گسست بین مبانی نظری و ابزار سنجش مورد نیاز را از میان برداشت. بی‌شک، دسترسی به ابزاری روا و پایا در قلمرو باورهای خودکارآمدی معلمان برای پیشگیری و مداخله آنها در بافتار خشونت همسال، از اهمیت پژوهشی بلامنازعی برخوردار است. بنابراین، در مطالعات آتی، استفاده از مقیاس خودکارآمدی ضد قلدری با هدف ارزیابی اثربخشی برنامه‌های ضد قلدری و البته، شناسایی معلمانی که ممکن است برای تقویت باورهای خودکارآمدی ضد قلدری‌شان مانند تشخیص رفتار قلدری همسالان، درک نیاز به مداخله فوری، پذیرش مسئولیت مداخله، دانستن نحوه مداخله و اجرای مداخله، نیازمند حمایتی بیشتر باشند، ضرورتی انکارناشدنی، تلقی می‌شود.

### تعارض منافع

بنا به اظهار نویسندگان، هیچ تعارض منافی وجود ندارد.

### سپاسگزاری

معلمان عزیز، سپاس که بی‌منت همراهان بودید. تن و جان تان،  
بی‌گزند و میهن تان، آباد باد.

### منابع

- International Journal of Bullying Prevention*, 6, 355-369. DOI:10.1007/s42380-024-00241-w
- D'Urso, G., Fazzari, E., Marca, L. L., & Simonelli, C. (2023). Teachers and inclusive practices against bullying: A qualitative study. *Journal of Child and Family Studies*, 32, 2858-2866. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02393>
- Dyke, N. V., MacDonald, F., Bajayo, R., Nguyen, C. D., Leung, C., & Francis, S. (2025). Development and initial validation of a school self-assessment tool to measure the extent to which schools are prepared to prevent and respond to cyberbullying and other challenges to the school social environment. *International Journal of Bullying Prevention*, 7, 90-101. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1476021#:~:text=ISSN%3A%20ISSN%2D2523%2D3653>
- Fassih-Ramandi, Z., Soleimani, M. A., Allen, K. N., & Gorgulu, O., Motalebi, S. A. (2020). Validity and reliability of the Flourishing Scale in a sample of older adults in Iran. *Clinical Interventions in Aging*, 15, 673-681. DOI <https://doi.org/10.2147/CIA.S251067>
- Fischer, S. M., John, N., & Bilz, L. (2021). Teachers' self-efficacy in preventing and intervening in school bullying: A systematic review. *International Journal of Bullying Prevention*, 3, 196-212.
- Ghorbani, Z., Shokri, A., Fathabadi, J., & Sharifi, M. (2021). The relationship between teachers' character strengths and their perceived self-efficacy for moral education of students: The mediating role of teachers' interpersonal behavior. *New Educational Thoughts Quarterly*, 17(61), 7-31. [In Persian] [10.22051/jontoe.2021.23233.2433](https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.23233.2433)
- Gusfre, K. S., Støen, J., & Fandrem, H. (2023). Bullying by teachers towards students—a scoping review. *International Journal of Bullying Prevention*, 5, 331-347. DOI:10.1007/s42380-022-00131-z
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed., pp. 125-857). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall. DOI:10.1016/j.cedpsych.2021.102039
- Heydariyehzadeh, B., Shokri, A., Fathabadi, J., Shahidi, Sh., & Akbari, S. (2023). The positive teacher: Developing a conceptual model through grounded theory. *Positive Psychology Research Journal*, 9(35), 1-32. [In Persian]
- Jantzer, V., Neumayer, F., Lerch, S., & Kaess, M. (2025). Development and evaluation of a school-based bullying prevention program (*Bullying&You*): study protocol for a cluster randomized trial. *Trials*, 26, 115-132. <https://doi.org/10.1186/s13063-025-08821-x>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practices of*
- Aalst, D. A. Huitsing, G., & Veenstra, R. (2024). A systematic review on primary school teachers' characteristics and behaviors in identifying, preventing, and reducing bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 6, 124-137. [10.1007/s42380-022-00145-7](https://doi.org/10.1007/s42380-022-00145-7)
- Almasi, F., Shokri, A., & Sadeghi, A. (in press). Validation of the Persian version of the Compassionate Love Scale among teachers. *Journal of Clinical and Personality Psychology*. [In Persian]
- Amini, S., Zakipour, S., & Khodaei, A. (in press). Validation and psychometric properties of the Persian version of the Flourishing Scale in teachers. *Journal of Research in School and Virtual Learning*. [In Persian]
- Arbuckle, J. L., & Wothke, W. (1999). *Amos 4.0 user's guide: SPSS. (240-260)*. Chicago: Small Waters Corporation. ISBN1568272642
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Baraldsnes, D., & Caravita, S. C. S. (2025). The relations of teacher use of anti-bullying components at classroom and individual levels with teacher and school characteristics. *International Journal of Bullying Prevention*, <https://doi.org/10.1007/s42380-024-00284-z>
- Burger, C., Strohmeier, D., & Kollerová, L. (2022). Teachers can make a difference in bullying: Effects of teacher interventions on students' adoption of bully, victim, bully-victim or defender roles across time. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 2312-2327.
- Feijóo, S., Kuldás, S., Sargioti, A., Kinahan, A., Heaney, D., Gorman, A., & Norman, J. O. (2025). A test of Dublin Anti-Bullying Self-Efficacy Scale for Teachers (DABSE-T). *International Journal of Bullying Prevention*, <https://doi.org/10.1007/s42380-024-00246-5>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Drescher, A., Milarsky, T. K., Clements, G., El Sheikh, A. J., Hanebutt, R., Robinson, L. E., Graves, K. A., Valido, A., & Espelage, D. L., & Rose, C. (2024). Teacher identity and bullying—perspectives from teachers during bullying prevention professional development.

- Teachers' Responses to Bullying Questionnaire (TRBQ-T) in two large samples of teachers. *International Journal of Bullying Prevention*, DOI: [10.1007/s42380-025-00315-3](https://doi.org/10.1007/s42380-025-00315-3)
- Paljakka, K. (2024). Teachers' awareness and sensitivity to a bullying incident: A qualitative study. *International Journal of Bullying Prevention*, 6, 322–340.
- Sargioti, A., Kuldass, S., Foody, M., Viejo Otero, P., Kinahan, A., Canning, C., Heaney, D., & O'Higgins Norman, J. (2022). Dublin anti-bullying self-efficacy models and scales: Development and validation. *Journal of Interpersonal Violence*. [Online ahead of print]. <https://doi.org/10.1177/08862605221127193>.
- Shin, H., & Gyeong, S. (2025). When motivation isn't enough: perceived teacher attitudes, efficacy, and efforts moderate student responses to bullying. *BMC Psychology*, 13, 609-622.
- Shokri, A., Faridouni, K., & Fathabadi, J. (2025). Developing a conceptual model of the secure teacher: A grounded theory study. *Journal of Research in School and Virtual Learning*, 13(48), 9–20. [In Persian] DOI: [10.30473/etl.2025.72229.4263](https://doi.org/10.30473/etl.2025.72229.4263)
- Shokri, A., Mahdavian Mashhadi, P., & Khodaei, A. (2020). Factor structure, reliability, and measurement invariance of the Psychological Capital Questionnaire among Iranian male and female teachers. *Journal of Research in School and Virtual Learning*, 1(23), 21–34. [In Persian] [10.30473/etl.2020.52725.3215](https://doi.org/10.30473/etl.2020.52725.3215)
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A socialecological perspective on prevention and intervention* (pp. 1–12). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (p.934), Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Tan, Q., Zhang, L., Li, W., & Kong, F. (2021). Longitudinal measurement invariance of the flourishing scale in adolescents. *Current Psychology*, 40(11), 5672–5677. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01754-z>
- van Gils F. E., Colpin, H., Verschuere, K., Demol, K., ten Bokkel, I. M., Menesini, E., & Palladino, B. E. (2022). Teachers' Responses to Bullying Questionnaire: A validation study in two educational contexts. *Frontiers in Psychology*, 13, 830850. DOI:[10.3389/fpsyg.2022.830850](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.830850)
- structural equation modeling* (2nd Eds.). New York: Guilford.
- Kuldass, S., Sargioti, A., & O'Higgins Norman, J. (2023). Dublin antibullying self-efficacy scales: Bifactor and item response theory models. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(13–14), 8721–8749. <https://doi.org/10.1177/08862605231155137>
- Laffan, D. A., Slonje, R., Ledwith, C., O'Reilly, C., & Foody, M. (2024). Scoping bullying and cyberbullying victimisation among a sample of gifted adolescents in Ireland. *International Journal of Bullying Prevention*, 6, 13–27. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00134-w>
- Liu, L., Huang, Y., Liu, X., & Zhang, L. (2025). Why do teachers intervene? understanding the relationship between subjective norms and teachers' intervention in real-life bullying incidents. *Social Psychology of Education*, 28, 8-29. DOI:[10.1007/s11218-024-09965-5](https://doi.org/10.1007/s11218-024-09965-5)
- Lomas T., Pawelski, J. O., & VanderWeele, T. J. (2024). Flourishing as 'sustainable well-being': balance and harmony within and across people, ecosystems, and time. *The Journal of Positive Psychology*, 1–16. DOI:[10.1080/17439760.2024.2362435](https://doi.org/10.1080/17439760.2024.2362435)
- Luthans, F., Avey, J., Clapp-Smith, R., & Li, W. (2008). More evidence on the value of Chinese workers' psychological capital: A potentially unli-mited competitive resource? *The International Journal of Human Resource Management*, 19, 818-827.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Luthans, F., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2014). *Psychological capital questionnaire: Manual development, applications, & research*. Menlo Park, CA: Mind Garden Inc.
- Meyers, L. S., Gamest, G., & Goarin, A. J. (2016). *Applied multivariate research, design and interpretation*. Thousand oaks. London. New Deih, Sage publication. DOI:[10.1080/08934215.2011.622237](https://doi.org/10.1080/08934215.2011.622237)
- Mirhashemi Roteh, Z., & Shokri, A. (2018). The relationship between perceived self-efficacy beliefs and teacher–student interpersonal behavior: The mediating role of teacher emotions. *Journal of Research in School and Virtual Learning*, 33(3), 37–52. [In Persian] [10.30473/etl.2019.5405](https://doi.org/10.30473/etl.2019.5405)
- Muñoz-Fernández, N., Nappa, M. R., Stefanelli, F., Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2025). A validation study of