Qualitative Research in Behavioral Sciences
© 2025 University of Birjand, Iran
ISSN: 2981-1937
2025, Vol. 3, Issue. 2, No. 6, 143-160
https://doi.org/10.22077/qrbs.2025.8642.1081

A Phenomenological Study of Bystanders' and Upstanders' Responses in Bullying Incidents

Hadi Samadieh*

Assistant Professor, Department of Psychology, University of Birjand, Birjand, Iran

Received: 11/26/2024 *Revised: 02/20/2025* *Approved: 03/13/2025*

Abstract

Background: Bullying during adolescence presents a significant social issue affecting all individuals involved, especially the victims. Insights into the behaviors of bystanders and upstanders and the factors influencing them can lead to more effective anti-bullying strategies. While previous research has primarily centered on perpetrators and victims, the role of witnesses-who can significantly influence the reduction of bullying in various environments, including schools-remains underexplored.

Objective: This study aims to examine the lived experiences of adolescents who witness bullying.

Method: A qualitative, descriptive phenomenological method was employed to meet the research objective. The study involved 12 male and female students from first and second high schools in Birjand during the 2023-2024 academic year. Participants were selected through purposive sampling (maximum variation) and based on the principles of saturation and sampling adequacy. Data were collected via semi-structured interviews and analyzed using the Stevick-Colaizzi-Keen method.

Results: Interview data analysis revealed six main themes, 15 sub-themes, and 31 semantic units. The main themes included power dynamics and social hierarchy (arrogance and control), vulnerability and social challenges (personal traits and interpersonal skills), emotional turmoil (empathy and compassion, moral injustice, personal responsibility), ambivalent reactions (passive responses, active intervention), avoidance and self-protection (lack of assertiveness, caution, indifference, and self-interest), and positive social impact (emotional intelligence, social competence, peaceful conflict resolution).

Conclusion: The findings underscore the complexity and multidimensionality of the positive and negative behaviors of bullying witnesses, highlighting various influencing factors. The study's results can inform the development of intervention and educational programs aimed at promoting positive behaviors among bullying witnesses and supporting victims.

Keywords: *bullying, victimization, bystanders, upstanders, students, lived experience*

* **Corresponding:** Hadi Samadieh, h.samadieh@birjand.ac.ir
- **Article type:** research article
- **Article APA Reference**
Samadieh, H. (2025). A phenomenological study of bystanders' and upstanders' responses in bullying incidents. *Qualitative Research in Behavioral Sciences, 3*(2), 143-160. https://doi.org/10.22077/qrbs.2025.8642.1081

Extended Abstract

Introduction

Adolescence represents a crucial developmental phase marked by profound psychological, social, and emotional changes that significantly impact mental health. Among various risk factors, bullying has been identified as a major contributor to adolescent psychological distress (Hikmat et al., 2024). Defined as a repeated, intentional act of aggression involving a power imbalance (Olweus, 2013), bullying comprises three primary roles: the bully, the victim, and the bystander (Zych et al., 2016).

While extensive research has explored the experiences of bullies and victims, the behavioral responses of bystanders remain less studied, despite their prevalence among students who witness bullying incidents. Bystander behaviors can be classified into three distinct categories: positive responses (defending the victim), negative responses (supporting the bully), and passive reactions (remaining uninvolved). Active bystanders intervene directly by confronting the bully or seeking help, or indirectly by offering support to the victim post-incident (Mazzone, 2020). Conversely, some bystanders align with the bully through direct assistance or indirect reinforcement, such as laughing or approving gestures. Passive bystanders, however, refrain from engagement due to fear, uncertainty, or social discomfort (Salmivalli et al., 1996).

Understanding the varied roles and behavioral patterns of witnesses to bullying highlights the complexity of these interactions and underscores the need to identify factors influencing bystander responses. Research suggests that the psychological and behavioral drivers behind positive versus negative bystander behaviors differ substantially (Konishi et al., 2021). A review of existing literature indicates that investigations into the determinants of bystander behavior remain relatively underdeveloped, and few studies have explored students' lived experiences with bullying. The majority of prior research has examined the perspectives of educators (Pourtaleb et al., 2019), counselors (Chan et al., 2020), or students in a general sense (Zahrani, 2024). Given this gap, the present study employs a phenomenological approach to qualitatively examine adolescents' firsthand experiences of witnessing bullying behaviors.

Method

This study employed a qualitative phenomenological approach to examine the lived experiences of adolescents who witnessed bullying. Conducted in the fall of 2024, the research utilized a purposive sampling strategy to recruit 12 high school students (male and female) who had observed bullying incidents and were willing to share their experiences. Inclusion criteria encompassed an age range of 14 to 18 years, enrollment in the first or second period of high school, observation of at least one bullying incident within the past year (either within or outside the school setting), as well as an expressed interest and willingness to participate in interviews. Exclusion criteria involved students who withdrew from participation, displayed non-cooperation during interviews, or were non-Persian speakers.

Data collection was conducted through semi-structured interviews, with questions informed by theoretical frameworks, prior research, and study objectives. The interview protocol underwent face validity verification by three experts in qualitative methodology, followed by two pilot interviews before final implementation. Interview data were analyzed using Moustakas (1994) phenomenological approach, a widely recognized method for exploring lived experiences. To enhance credibility, strategies such as member checking,

detailed descriptions and analyses, reflective note-taking, and the use of targeted questioning were employed. Transferability was ensured through purposive sampling and comprehensive data descriptions, while dependability was strengthened by documenting procedural details and explicitly outlining the data collection process. Additionally, confirmability was reinforced by maintaining meticulous records of research activities, interview transcripts, and procedural details, alongside systematic efforts to identify and mitigate potential researcher bias in data interpretation.

Results

The qualitative data analysis resulted in the identification of 6 main themes, 15 subthemes, and 31 semantic units (initial codes). The first overarching theme, "Power Dynamics and Social Hierarchy", emerged in response to the question, "What does bullying mean to you?" This theme consists of two subcategories: arrogance and control. Participants predominantly described bullying as a phenomenon rooted in power imbalances, with 83% referencing the element of hurtfulness, often accompanied by humiliation and belittlement. Additionally, notions of power inequality and superiority were frequently highlighted in their conceptualization of bullying.

Regarding the characteristics of victims, participants emphasized personal attributes associated with vulnerability, including low self-esteem and a lack of physical strength, as central themes. Furthermore, deficiencies in interpersonal skills, particularly tendencies toward withdrawal and social isolation, were recurrent aspects of their lived experiences. In exploring participants' emotional responses to witnessing bullying, the third theme, "Emotional Turmoil", encompassed three subthemes: empathy and compassion, moral injustice, and personal responsibility.

When discussing passive bystanders, the fourth major theme, "Avoidance and Self-Protection", emerged, with three subthemes: lack of courage, caution, and indifference. Notably, 50% of participants cited fear of retaliation as a significant deterrent to intervention, while 42% attributed inaction to self-interest and prioritization of personal well-being. Participants reported varied and sometimes contradictory reactions to witnessing bullying incidents. Approximately 60% refrained from intervening, citing multiple justifications for their passivity. Conversely, when exploring the factors contributing to positive and defensive bystander behavior, the theme of "Positive Social Influence" emerged, incorporating three subthemes: emotional intelligence, social competence, and peaceful conflict resolution. When asked about the characteristics of active bystanders, participants overwhelmingly linked social-emotional competence to effective intervention. Approximately 60% identified empathy and emotional understanding as defining attributes of active bystanders, while traits such as assertiveness, courage, and boldness were also emphasized.

Discussion

The purpose of the present study was to understand the lived experience of adolescents who witnessed bullying. The imbalance of power and the harmfulness of the behavior of the perpetrators of bullying formed the most important elements of the concept of bullying. This finding is somewhat consistent with the conceptualization of Olweus (2013).In the definition provided by Olweus (2013), persistence, intentionality, and an imbalance of power between the bully and the victim form the three essential characteristics of bullying.

An analysis of the lived experience of individuals in relation to behavioral reactions after witnessing a bullying incident indicated that despite negative emotional experiences in many participants, behavioral reactions in 60% of adolescents were avoidance and avoidance of intervention. This finding is consistent with the results of studies that emphasize the

heterogeneity of bullying witness behaviors (Bao et al., 2024). A prominent theoretical explanation for this finding can be attributed to the concept of the "bystander effect". The concept of the bystander effect (reduced helpful behaviors in the presence of others), proposed by Darley and Latane, explains the influence of situational factors on individuals' decision-making.

Conclusion

Overall, the results of the present study focus on the multidimensional and complex nature of bullying witness behaviors during adolescence; more specifically, six main themes extracted from the interviews with participants, including power dynamics and social hierarchy, vulnerability and social challenges, emotional turmoil, ambivalent reactions, avoidance and self-protection, and positive social influence, emphasize the complex interaction of factors influencing how adolescents respond when witnessing bullying situations.

Limitations

A major limitation is the subjective nature of qualitative research and the phenomenological method, which relies on participants' self-reported experiences and perceptions. This study may not have fully captured the diversity of experiences across different cultural, socioeconomic, or geographic contexts. Another limitation relates to the effects of time and memory. Participants' experiences and perceptions may change over time, which can lead to distortion or forgetting of some details.

Future Studies

Future research could explore in more depth the interactions between power and social hierarchy in different bullying situations and how these factors influence bystander behavior. Longitudinal research could also focus on the long-term effects of emotional turmoil and ambivalent reactions of bystanders and provide strategies to mitigate their negative effects. A closer examination of strategies for avoiding and protecting oneself from bullying and the positive social effects associated with bystandership are also areas that require further research.

پژوهش‌های کیفی در علوم رفتاری

© ۱۴۰۳ دانشگاه بیرجند
ISSN: ۱۹۳۷-۲۹۸۱
۱۴۰۳، دورهٔ ۳، شمارهٔ ۲، پیاپی ۶، ۱۴۳-۱۶۰
https://doi.org/10.22077/qrbs.2025.8642.1081

مطالعهٔ پدیدارشناختی واکنش‌های شاهدان فعال و منفعل در رخدادهای قلدری

هادی صمدیه*

استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند

دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۰۶ ویرایش: ۱۴۰۳/۱۲/۰۲ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۳

چکیده

زمینه: قلدری در دوران نوجوانی یک مسئلهٔ اجتماعی گسترده و پیچیده است که تأثیرات عمیقی بر تمام افراد درگیر و به ویژه قربانیان دارد. شناخت رفتارهای شاهدان قلدری و عوامل مؤثر بر رفتار آن‌ها، می‌تواند به ارائهٔ راهکارهای مؤثرتری برای مقابله با این پدیده کمک کند. پژوهش‌های گذشته عمدتاً متمرکز بر رفتارهای مرتکبین قلدری و قربانیان بوده‌اند. این در حالی است که گروه عمده‌ای از افراد، شاهدان یا تماشاچیان قلدری هستند که می‌توانند نقش مؤثری در کاهش رفتارهای قلدری در محیط‌های مختلف و از آن جمله در مدرسه داشته باشند.

هدف: هدف پژوهش حاضر، واکاوی تجربهٔ زیستهٔ نوجوانانِ شاهدِ قلدری بود.

روش: برای دستیابی به هدف پژوهش، از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناختی توصیفی استفاده شد. مشارکت‌کنندگان، ۱۲ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطهٔ اول و دوم شهرستان بیرجند در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بودند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند و با در نظر گرفتن دو اصل اشباع و کفایت نمونه‌گیری انتخاب شدند. ابزار اصلی جمع‌آوری اطلاعات در مطالعهٔ حاضر، مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته بود. تحلیل داده‌ها، با روش استویک-کولایزی-کین انجام شد.

یافته‌ها: تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، منجر به تولید ۶ مضمون اصلی، ۱۵ مضمون فرعی و ۳۱ واحد معنایی گردید. شش مضمون اصلی شامل پویایی‌های قدرت و سلسله‌مراتب اجتماعی (گستاخی و کنترل‌گری)، آسیب‌پذیری و چالش‌های اجتماعی (صفات فردی و مهارت‌های بین فردی)، آشفتگی‌های هیجانی (همدلی و شفقت، بی‌عدالتی اخلاقی، مسئولیت‌پذیری فردی)، واکنش‌های دوگانه (پاسخ‌های انفعالی، مداخلهٔ فعال)، اجتناب و محافظت از خود (فقدان جرأت‌ورزی، احتیاط، بی‌تفاوتی و سودجویی) و اثر مثبت اجتماعی (هوش هیجانی، شایستگی اجتماعی و حل تعارض مسالمت‌آمیز) بود.

نتیجه‌گیری: یافته‌های این پژوهش، پیچیدگی و چندبُعدی بودن رفتارهای مثبت و منفی شاهدان قلدری که نشانگر عوامل مؤثر متفاوت بر رفتارهای این دو گروه است را مورد تأکید قرار می‌دهد. نتایج این پژوهش می‌تواند به طراحی برنامه‌های مداخله‌ای و آموزشی به منظور حمایت از رفتارهای مثبت شاهدان و قربانیان قلدری کمک کند.

کلید واژه‌ها: *قلدری، قربانی شدن، شاهدان فعال، شاهدان منفعل، دانش‌آموزان، تجربهٔ زیسته*

* **نویسندهٔ مسئول مکاتبه:** هادی صمدیه، h.samadieh@birjand.ac.ir

- **نوع مقاله:** پژوهشی

- **ارجاع APA مقاله**

صمدیه، هادی (۱۴۰۳). مطالعهٔ پدیدارشناختی واکنش‌های شاهدان فعال و منفعل در رخدادهای قلدری. *پژوهش‌های کیفی در علوم رفتاری*، ۳(۲)، ۱۴۳-۱۶۰. https://doi.org/10.22077/qrbs.2025.9069.1089

صمدیه، ه. (۱۴۰۳). مطالعهٔ پدیدارشناختی واکنش‌های شاهدان فعال و منفعل در رخدادهای قلدری. *پژوهش‌های کیفی در علوم رفتاری*، ۳(۲)، ۱۴۳-۱۶۰. https://doi.org/10.22077/qrbs.2025.9069.1089

مقدمه

نوجوانی، یکی از دوره‌های حساس رشدی است که با تغییرات مهم روان‌شناختی، اجتماعی و هیجانی مشخص می‌شود. در دهه‌های اخیر، تأکید فزاینده‌ای بر شناسایی عوامل مؤثر بر سلامت روان نوجوانان، فراتر از موضوعات تحصیلی، شکل گرفته است. تقریباً یک نفر از هر هفت نفر نوجوان ۱۰ تا ۱۹ ساله، حداقل با یک مشکل مربوط به سلامت روان که عمدتاً نشانه‌های مربوط به افسردگی، اضطراب و اختلالات رفتاری را شامل می‌شود، دست و پنجه نرم می‌کند (World Health Organization, 2024). این شرایط ممکن است با پیامدهای ناخوشایندی از قبیل رفتارهای پرخطر، رفتارهای خودآسیب‌رسان، اختلال در عملکرد تحصیلی و مشکلات در روابط با خانواده و همسالان همراه باشد (He et al., 2024; Heradstveit et al., 2023; Kennedy & Brausch, 2024; Zhou et al., 2024).

مطرح کردن موضوع سلامت روان در نوجوانان، اهمیت شناسایی عوامل کلیدی مؤثر بر اختلالات روان‌شناختی در این گروه را مورد تأکید قرار می‌دهد. قلدری یکی از عوامل خطر شناخته شده برای سلامت روان نوجوانان (Hikmat et al., 2024) و نوعی رفتار پرخاشگرانه است که از سوی یک یا چند فرد قلدر، به صورت تکراری، عامدانه و نابرابرانه (عدم توازن قدرت) بر علیه فرد دیگری انجام می‌شود (Olweus, 2013). به طور کلی، ۳۰ درصد از دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۷ ساله، حداقل یک‌بار در ماه قلدری از سوی همسالان خود را تجربه کرده‌اند (Biswas et al., 2020). یک پژوهش مروری نظام‌مند در جمعیت دانش‌آموزان چینی، شیوع کلی قربانی شدن را حدود ۲۳ درصد و قلدری کردن را حدود ۱۶ درصد برآورد کرد (Xing et al., 2022). یک پژوهش دیگر نشان داد که حدود ۱۰ تا ۲۵ درصد از کودکان و نوجوانان ایرانی، شکل‌های مختلف قربانی شدن (کلامی، ارتباطی و جسمانی) را تجربه می‌کنند (Kabiri et al., 2024).

به طور کلی، قلدری شامل سه نقش مجزا می‌شود: قربانی، قلدر و تماشاچی یا شاهد (Zych et al., 2016). بسیاری از پژوهش‌ها نشان می‌دهند که قربانیان قلدری در معرض مشکلات جدی مانند اضطراب و افسردگی (Healy et al., 2024; Lai et al., 2024) و قصد خودکشی (Sheng et al., 2024) قرار دارند. بر خلاف تصور رایج، پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که قلدرها نیز با پیامدهای ناخوشایندی در ارتباط با رفتارهایشان مواجه می‌شوند. دلیل آن را می‌توان به تجربیات نامطلوب دوران کودکی، از جمله قرار گرفتن در معرض خشونت، بی‌توجهی، یا فرزندپروری ناهماهنگ نسبت داد (Afifi et al., 2020; Ankowiak et al., 2024). علاوه بر این، مشکل در خودتنظیمی و تکانشگری بالاتر ممکن است باعث شود که قلدرها روابط ضعیفی با همسالان خود داشته باشند، که این نیز به نوبهٔ خود می‌تواند احساس تنهایی، طرد شدن و خودتردیدی را تشدید کند (Meszaros et al., 2017).

علی‌رغم بررسی نقش‌های قلدر و قربانی در بسیاری از پژوهش‌ها، رفتار شاهدان یا ناظران قلدری کمتر مورد پژوهش قرار گرفته است. این در حالی است که بخش مهمی از جمعیت دانش‌آموزی، تجربه مشاهدهٔ رخداد قلدری را داشته‌اند. به طور کلی، رفتار شاهدان قلدری را می‌توان در سه دستهٔ رفتارهای مثبت (دفاع از فرد قربانی)، رفتارهای منفی (دفاع از فرد قلدر) و رفتارهای منفعلانه قرار داد. شاهدان مثبت به افرادی گفته می‌شود که مداخله می‌کنند یا به دنبال حل و فصل موارد قلدری هستند و اقداماتی را برای مقابله با قلدر یا درخواست کمک از مسئولان و همچنین اقدامات غیرمستقیم مانند ارائهٔ حمایت از قربانی پس از حادثه انجام می‌دهند (Mazzone, 2020). بعضی از شاهدان قلدری نیز یا به طور مستقیم و از طریق کمک فعالانه، طرف قلدر را می‌گیرند (دستیاران قلدر) و یا غیر مستقیم، با خندیدن و یا لبخند زدن، از قلدر حمایت می‌کنند (تقویت‌کننده‌های قلدری). در نهایت، بعضی از شاهدان قلدری (شاهدان منفعل) ترجیح می‌دهند از هر گونه درگیری اجتناب کرده و به خاطر ترس، عدم اطمینان و یا خجالت، از هر نوع مداخله دوری کنند (Salmivalli et al., 1996). خرده نقش‌های متنوع مربوط به مشاهدهٔ رفتار قلدری، علاوه بر نشان دادن ابعاد پیچیدهٔ رفتار قلدری اهمیت شناسایی عوامل مؤثر بر این رفتارها و نیز پیامدهای آن را مورد تأکید قرار می‌دهد.

شاهدان، به عنوان بزرگترین گروه اجتماعی در کلاس و در مدرسه، قدرت بالقوهٔ زیادی در تقویت و یا جلوگیری از بروز رفتار قلدری در میان دانش‌آموزان دارند (Salmivalli et al., 2011). با این حال، بخش قابل توجهی از این گروه گزارش کردند که در صورت مشاهده قلدری در همسالان خود، کاری انجام نخواهند داد (Pergolizzi et al., 2009). دلایل مختلفی برای این امر وجود دارد. در موقعیت‌های قلدری همسالان، که در آن افراد متعددی حضور دارند، غالباً انتشار مسئولیت رخ می‌دهد که به عنوان اثر تماشاگر نیز شناخته می‌شود. جایی که دانش‌آموزان انتظار دارند همسال دیگری مداخله کند. اغلب، عاملان قلدری، دانش‌آموزان محبوب با قدرت قابل توجهی هستند و بنابراین، مداخله به عنوان یک تماشاگر مستلزم شجاعت زیادی است و این خطر را به همراه دارد که مدافع، خود قربانی شود یا موقعیت اجتماعی خود را بدتر کند (Pecjak et al., 2024). در مقابل، شاهدان دیگر در موقعیت‌های مختلف، ممکن است واکنش‌های

متفاوتی نشان دهند و در هر کدام از نقش‌های زیرمجموعه رفتار شاهدان قلدری قرار بگیرند. بنابراین شناسایی عوامل تعیین‌کنندهٔ این رفتارها می‌تواند از اهمیت زیادی برخوردار باشد.

پژوهش‌های گذشته نشان داده‌اند که دلایلِ زیربنایی رفتار و انگیزش‌های روان‌شناختی رفتارهای مختلف شاهدان قلدری (رفتارهای مثبت در برابر رفتارهای منفی) می‌تواند متفاوت باشد (Konishi et al., 2021). یک پژوهش نشان داد که افرادی که به توانمندی خود برای مداخلهٔ موفقیت‌آمیز و کمک به قربانی بیشتر باور دارند (خودکارآمدی ضدقلدری)، بیشتر احتمال دارد رفتارهای مثبت در جهت حمایت از قربانی از خود نشان دهند. همچنین، دانش‌آموزانی که تمایل بیشتری به عدم درگیری اخلاقی در موقعیت‌های قلدری داشتند، به احتمال بیشتری در موقعیت‌هایی که شاهد قلدری بودند، با خنده و هورا کشیدن، قلدر را تشویق می‌کردند (Thornberg et al., 2020). برخی پژوهش‌های طولی نیز از وجود ارتباط بین خودکارآمدی در حمایت از قربانی و رفتارهای مثبت در نوجوانان شاهد قلدری، حمایت می‌کنند (Sjögren et al., 2024). نتایج برخی پژوهش‌های دیگر نشان می‌دهد دانش‌آموزان بسیار همدل در مدارسی که جو مثبتی از لحاظ ارتباط بین دانش‌آموز و عوامل مدرسه وجود دارد و احساس پیوستگی و تعلق نسبت به مدرسهٔ خود دارند، گرایش بیشتری به نشان دادن رفتارهای مثبت در زمان مشاهده رفتارهای قلدری دارند (Waasdorp et al., 2022).

بررسی پژوهش‌های انجام شده در خصوص رفتار شاهدان قلدری نشان می‌دهد که هنوز پژوهش‌ها در این حوزه در ابتدای راه است و عوامل اثرگذار و تعیین‌کنندهٔ رفتارهای شاهدان قلدری نیاز به بررسی بیشتر دارد. به‌علاوه، با توجه به نقش‌های مختلف رفتارهای شاهدان قلدری، به نظر می‌رسد این رفتارها چندبُعدی، پیچیده و حتی وابسته به موقعیت و بافت باشد و توسط افراد در فرهنگ‌های مختلف به شیوه‌های متفاوت تجربه و ادراک شود. به عنوان مثال، در یک پژوهش کیفی به بررسی تعیین‌کننده‌های تمایل دانش‌آموزان متوسطه در تایوان به مداخله در قلدری پرداخته شد. نتایج نشان داد که شاهدان در موقعیت‌های قلدری قبل از هرگونه مداخله، شدت ادراک شدهٔ رخداد قلدری، مسئولیت فردی، عوامل عاطفی، ویژگی‌های قربانی، رابطه با قربانی و عوامل دیگر را ارزیابی می‌کردند (Chen et al., 2016). در پژوهش دیگری ناهمگونی رفتارهای مدافعان و بی‌طرفان در قلدری و پیش‌بینی‌کننده‌های این رفتارها در ۱۳۳۵ نفر از نوجوانان چینی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که اولاً چهار زیرگروه از رفتارهای مدافع و بی‌طرف در قلدری مدرسه وجود دارد: رفتارهای مدافع جامع (۲۳/۳۰٪)، رفتارهای مدافع آرامش‌دهنده (۳۰/۷۱٪)، رفتارهای بی‌طرفانه معمولی (۱۲/۸۸٪) و رفتارهای ضد و نقیض (۳۳/۱۱٪). دوماً در مقایسه با رفتارهای مدافع جامع، نوجوانان با سطح پایین‌تر از خودکارآمدی مدافع، بیشتر درگیر رفتارهای مدافعانه آرامش‌بخش بودند. در مقایسه با رفتارهای مدافع جامع، نوجوانانی که سطح بالاتری از عدم درگیری اخلاقی و همچنین سطح پایین‌تری از خودکارآمدی مدافع و همدلی عاطفی داشتند، به احتمال بیشتری رفتارهای بی‌طرفانه معمولی را انجام می‌دادند. با این حال، نوجوانان با سطح بالاتری از عدم درگیری اخلاقی و همچنین سطح پایین‌تری از خودکارآمدی مدافع و همدلی شناختی، بیشتر درگیر رفتارهای متناقض بودند تا رفتارهای مدافع جامع (Bao et al., 2024).

مروری بر پژوهش‌های داخلی نیز نشان داد که رفتارهای شاهدان قلدری کمتر به صورت عمیق مورد پژوهش قرار گرفته است. در جستجوهای انجام شده تنها دو پژوهش داخلی که به صورت غیرمستقیم با پژوهش حاضر ارتباط دارد، شناسایی شد. در یک پژوهش، تدوین الگوی مفهومی از عوامل پیشایندی، فرآیندی و پیامدی مکانیسم بی‌تفاوتی اخلاقی و قلدری در نوجوانان پسر، هدف اصلی بود. نوجوانان، ریشه‌های رفتار قلدری خود و اینکه چگونه می‌توانند با راه‌اندازی مکانیسم بی‌تفاوتی اخلاقی عمل خشونت‌آمیز را مرتکب شوند، در عواملی مانند ویژگی‌های شخصی، شرایط زندگی، تجربه‌های تأثیرگذار و نحوه تفکر و ادراک خود معرفی کردند (Babaei et al., 2021). در پژوهش دیگری، تجربه‌های تعدادی از دانش‌آموزان نوجوان قربانی قلدری در قالب یک پژوهش پدیدارشناختی مورد بررسی و واکاوی قرار گرفت. نتایج نشان داد بی‌اعتنایی همسالان، بی‌اعتنایی معلمان و سایر پرسنل مدرسه و عوامل فردی مهم‌ترین دلایل قربانی شدن نوجوانان بود. انزوا و احساس تنهایی، احساس حقارت، احساس طردشدگی، بی‌انگیزگی نسبت به تحصیل و تنفر از مدرسه و ترس از آینده نیز پیامدهای اصلی قربانی شدن در تجربیات زیسته نوجوانان قربانی قلدری بود (Hosseini et al., 2015).

همان‌گونه که ذکر شد علی‌رغم اهمیت پرداختن به مسئلهٔ قلدری و وجود مطالعات مختلف در این زمینه محدودیت‌های مهمی همچنان وجود دارد. نخست اینکه، عمده پژوهش‌های انجام شده متمرکز بر نقش‌های رایج قلدری، یعنی ارتکاب قلدری و قربانیان قلدری بوده است. علاوه بر این، پژوهش‌های محدودی تجربهٔ زیستهٔ دانش‌آموزان از قلدری را مورد مطالعه قرار دادند. اندک مطالعات موجود، بیشتر به تجربیات معلمان (Pourtaleb et al., 2019)، مشاوران (Chan et al., 2020) و یا دانشجویان (Zahrani, 2024) در خصوص قلدری پرداخته‌اند. این در حالی است که گروه قابل توجهی از دانش‌آموزان، افرادی هستند که در موقعیت‌های مختلف، شاهد رفتار قلدری بوده و هستند. توجه به عوامل تعیین‌کنندهٔ رفتار شاهدان قلدری، اعم از رفتارهای مثبت و رفتارهای منفی، می‌تواند نقش مهمی در پیشگیری از بروز قلدری و وخیم‌تر شدن شرایط و یا حتی مداخلهٔ به هنگام و مناسب در زمان مشاهده قلدری داشته باشد. یک مطالعهٔ

مروری نشان داد که اغلب مداخلات قلدری متمرکز بر قلدر و قربانی بوده و کمتر به نقش شاهدان توجه شده است (Samadieh & Khamesan, 2024). بر این اساس و در چارچوب یک مطالعهٔ پدیدارشناختی، هدف پژوهش حاضر واکاوی تجربهٔ زیسته رفتارهای شاهدان قلدری در دورهٔ نوجوانی بود.

روش

در پژوهش حاضر، از روش‌شناسی کیفی و طرح پدیدارشناسی استفاده شد. در این پژوهش به دلیل محدود بودن مطالعات در حوزهٔ رفتارهای شاهدان قلدری و نامشخص بودن عوامل تعیین‌کنندهٔ رفتارهای مثبت و منفی در این گروه، از روش پدیدارشناختی توصیفی یا روان‌شناختی برای پاسخگویی به این سؤال که نوجوانان، تجربه مشاهده رفتارهای قلدری را به چه صورت توصیف می‌کنند، استفاده گردید. این پژوهش مطابق با معیارهای مصوب گزارش‌دهی پژوهش‌های کیفی (COREQ) انجام شد (Tong et al., 2007).

پژوهش در پاییز سال ۱۴۰۳ و در محل خانه یاریگران شهرستان بیرجند و در دو مدرسه انجام شد. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع تغییرات حداکثری، ۱۲ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر دورهٔ متوسطه که تجربهٔ مشاهده رفتارهای قلدری در موقعیت‌های مختلف (داخل و یا خارج از مدرسه) را داشتند و برای به اشتراک‌گذاری تجربیات خود انگیزه‌مند بودند، در پژوهش شرکت نمودند. در انتخاب دانش‌آموزان دبیرستانی برای شرکت در این پژوهش، چند عامل مورد نظر قرار گرفت: نخست اینکه، دانش‌آموزان دبیرستانی که معمولاً بین ۱۴ تا ۱۸ سال سن دارند، در مرحلهٔ حساس رشد که با افزایش تعاملات اجتماعی و تأثیر همسالان مشخص می‌شود، به سر می‌برند (Steinberg & Morris, 2001). همچنین، نوجوانان در دبیرستان به دلیل محیط اجتماعی بزرگتر و متنوع‌تر در مقایسه با دانش‌آموزان کم سن و سال‌تر، بیشتر با موقعیت‌های اجتماعی متنوعی از جمله قلدری مواجه می‌شوند. این گروه سنی همچنین بهتر می‌توانند تجربیات و اندیشه‌های خود را بیان کنند و داده‌های غنی و دقیقی را ارائه دهند که برای پژوهش‌های پدیدارشناسی ضروری است (Eatough & Smith, 2017). بر این اساس، با ۱۰ نفر از دانش‌آموزان (۴ نفر دختر و ۶ نفر پسر)، مصاحبه انجام شد. در مصاحبه دهم، پژوهشگر به اشباع نظری رسید. با این حال، به منظور اطمینان خاطر بیشتر، دو مصاحبه تکمیلی نیز انجام شد که اطلاعات این دو مصاحبه عمدتاً مشابه با مصاحبه‌های قبلی بود. بنابراین، در این مرحله فرایند جمع‌آوری اطلاعات با حضور ۱۲ شرکت‌کننده به اتمام رسید.

معیارهای ورود به پژوهش به این ترتیب بود: دامنهٔ سنی ۱۴ تا ۱۸ سال، اشتغال به تحصیل در دورهٔ اول یا دوم متوسطه، تجربهٔ مشاهدهٔ حداقل یک رخداد قلدری در داخل یا خارج از مدرسه در طی یک سال گذشته، علاقه به مشارکت در مصاحبه‌ها و تمایل به اشتراک‌گذاری تجربیات خود. معیارهای خروج از مطالعه شامل این موارد بود: دانش‌آموزان متقاضی انصراف یا ترک تحصیل، عدم همکاری در مصاحبه‌ها، دانش‌آموزان غیر فارسی‌زبان. قبل از شرکت در پژوهش، رضایت آگاهانه دانش‌آموزان و والدین آن‌ها جهت همکاری در مصاحبه‌ها اخذ شد. اصل محرمانگی و گمنام بودن مشارکت‌کنندگان در طی پژوهش رعایت شد. به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که از سوی قلدرها هیچگونه تهدیدی متوجه آن‌ها نخواهد بود. شناسه‌های شخصی حذف شدند و از نام مستعار در تمام فایل‌های مربوط به پیاده‌سازی و گزارش‌ها به منظور حفظ هویت افراد استفاده شد. داده‌ها در محلی ایمن ذخیره شده و فقط برای پژوهشگر قابل دسترسی بود. شرکت‌کنندگان از حق خود برای انصراف از پژوهش در هر مرحله از پژوهش و بدون هیچ‌گونه پیامدی مطلع شدند. در طی پژوهش احترام به کرامت و خودمختاری افراد در اولویت بود. دیدگاه‌ها و تجربیات شرکت‌کنندگان ارزشمند شمرده می‌شد و افراد تشویق می‌شدند آزادانه این تجربیات را بیان کنند. مصاحبه‌کننده در هیچ کدام از مصاحبه‌های اصلی، با شرکت‌کنندگان ارتباط شخصی یا حرفه‌ای نداشت. مکان انجام مصاحبه‌ها به لحاظ شرایط ایمنی و نیز فراهم نمودن فضایی قابل اعتماد و راحت برای برقراری ارتباط، در وضعیت مطلوبی قرار داشت. با توجه به اینکه پیش‌بینی می‌شد، نوجوانان ممکن است از افشای کامل ترس یا نگرانی داشته باشند، ارزیابی وضعیت روانی و عاطفی این گروه پس از انجام مصاحبه‌ها نیز مد نظر قرار گرفت. با پایبندی به این ملاحظات اخلاقی، مطالعهٔ حاضر با هدف حفاظت از حقوق و بهزیستی نوجوانان شرکت‌کننده در عین حصول اطمینان از جمع‌آوری داده‌های معنادار و قابل اعتماد در مورد رفتارهای شاهدان قلدری انجام شد.

جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت. سؤالات مصاحبه با تأثیرپذیری از رویکردهای نظری، پژوهش‌های قبلی و با توجه به هدف پژوهش طراحی شدند. سؤالات، پس از تأیید روایی صوری توسط سه متخصص روش‌شناسی کیفی و دو مصاحبهٔ آزمایشی نهایی شده و پس از آن مصاحبه‌های اصلی انجام شد. مصاحبه‌های آزمایشی با یک دانش‌آموز پسر پایهٔ نهم و یک دانش‌آموز دختر پایهٔ یازدهم صورت گرفت. مصاحبه‌کننده آشنایی قبلی با هر دوی این افراد داشت. بعد از انجام مصاحبه‌ها، برخی سؤالات به دلیل ابهام و یا تکراری بودن اصلاح شدند. در مصاحبه‌های اصلی از هر شرکت‌کننده بین ۱۰ تا ۱۵ سؤال باز پاسخ پرسیده شد. به منظور اطمینان از اعتبار سؤالات، مصاحبه‌ها بر محوریت تجربیات افراد از مشاهدهٔ رخداد قلدری بود تا سؤالات پژوهش با سؤالات مصاحبه‌ها

همسو باشد. در این پژوهش از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا رویدادها و موقعیت‌های مرتبط با قلدری شامل ویژگی‌های قلدر، قربانی، تماشاچیان فعال و منفعل را توصیف کنند. همچنین از افراد خواسته شد، مشخص کنند در تجربه خود، کدام نقش را داشته‌اند (شاهد فعال یا شاهد منفعل) و اینکه چگونه ویژگی‌های قلدر و قربانی، بر مداخله یا عدم مداخلهٔ آن‌ها در رخداد قلدری تأثیر گذاشته است. به عنوان یک نمونه از سؤالات می‌توان به این مورد اشاره کرد: *وقتی داشتی می‌دیدی این قلدری داره اتفاق میفته، چه احساسی داشتی؟ چه فکرهایی تو ذهنت بود؟ چیکار کردی؟*

به کارگیری افراد برای مشارکت در پژوهش، از طریق مربیان، مشاوران و معلمان مدارس صورت گرفت. از این افراد درخواست شد که در کلاس‌ها اطلاع‌رسانی کنند. نوجوانانی که در یکی از دو گروه تماشاچیان فعال و یا منفعل قرار می‌گرفتند و تمایل به همکاری داشتند، وارد پژوهش می‌شدند. اطلاعات تماس آن‌ها از معلمان و مشاوران و مربیان اخذ می‌شد. یکی از عوامل ترغیب‌کنندهٔ نوجوانان برای شرکت در پژوهش، علاقه و دغدغهٔ شخصی بسیاری از این نوجوانان به موضوع قلدری و تأثیرات آن بود. همچنین، برخی از این نوجوانان، خود یا دوستانشان تجربه‌هایی از قلدری داشتند و از این‌رو تمایل داشتند در پژوهش شرکت کنند. مهم‌تر اینکه، بعد از اعلام آمادگی اولیه توسط دانش‌آموزان، ارتباط تلفنی پژوهشگر با افراد داوطلب و توضیح کامل اهداف پژوهش و اهمیت آن، تأثیر قابل توجهی در ترغیب بیشتر افراد جهت حضور در پژوهش داشت. مصاحبه‌ها تا زمان حصول اشباع و نیز اطمینان از کفایت نمونه‌گیری ادامه پیدا کرد. تمام مصاحبه‌ها به صورت حضوری و در بازهٔ زمانی ۲۰ تا ۴۰ دقیقه انجام شد.

ابتدای هر جلسه، از مشارکت‌کنندگان در خصوص ضبط مصاحبه اجازه گرفته شد. تمام شرکت‌کنندگان با ضبط مصاحبه‌ها موافقت نمودند. بعد از هر مصاحبه، اطلاعات به صورت دقیق و کلمه به کلمه در نرم‌افزار واژه‌پرداز، پیاده‌سازی شد. در طی فرآیند پیاده‌سازی، تلاش شد تا نشانه‌های غیرکلامی مشاهده شده، ثبت گردد. پس از انجام هر مصاحبه، متن‌های هر مصاحبه به دقت بازخوانی می‌شد و سؤالات و پاسخ‌ها مورد تأمل و تحلیل قرار می‌گرفت. این فرآیند، کمک می‌کرد درک عمیقی از تجربیات و واکنش‌های شرکت‌کنندگان به‌دست آید. بدین صورت، یافته‌ها و درک حاصل از هر مصاحبه به عنوان مبنایی برای طراحی و اجرای مصاحبه‌های بعدی مورد استفاده قرار می‌گرفت. این تحلیل‌های مستمر به پژوهشگر کمک می‌کرد تا در برخی موارد، تجدیدنظرهای لازم در سؤالات و یا حتی طراحی سؤالات جدید را مورد نظر قرار دهد. به منظور محاسبه توافق کدگذاران در پژوهش حاضر از ضریب پایایی کاپای کوهن استفاده گردید. ضریب کاپای محاسبه شده برابر با ۰/۸۹ بود که در سطح توافق بالا و قابل اطمینان قرار می‌گیرد.

تحلیل مصاحبه‌ها با رویکرد Moustakas (1994) انجام شد. بازنگری موستاکاس بر روش استویک–کولایزی–کین یکی از رایج‌ترین و کاربردی‌ترین رویکردهای تحلیلی در مطالعات پدیدارشناختی است. به منظور افزایش باورپذیری، از راهبردهای بررسی اعضا، توصیف و تحلیل دقیق نتایج، یادداشت‌های انعکاسی و استفاده از سؤالات متناسب استفاده شد. جهت تضمین انتقال‌پذیری، از توصیف عمیق اطلاعات و نمونه‌گیری هدفمند، استفاده شد. برای افزایش اتکاپذیری، ارائهٔ جزئیات عملیاتی از جمع‌آوری داده‌ها و توضیح اینکه دقیقاً در این فرایند چه اتفاقاتی افتاده، از جمله راهبردهای مورد استفاده در این پژوهش بود. با هدف افزایش تأییدپذیری، تمام اطلاعات در طول فرآیند پژوهش با دقت، ثبت، ضبط و جزئیات مصاحبه‌ها نیز یادداشت شد. همچنین تلاش شد تا سوگیری‌های احتمالی پژوهشگر در تفسیر داده‌ها مورد بررسی و کنترل قرار گیرد. از آنجا که پژوهش‌های کیفی عمدتاً ذهنی است، داده‌های تأییدپذیر بایستی خنثی و تقریباً عاری از سوگیری‌های مختلف پژوهشگر باشد. به منظور کنترل این سوگیری‌ها و خنثی بودن، سعی شد سؤالات به نحوی طراحی شود که عمدتاً متمرکز بر تجربهٔ زیسته افراد شرکت‌کننده باشد و نه تأیید نگرش‌ها و احساسات احتمالی مصاحبه کننده. اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

کد	سن	جنسیت	پایه تحصیلی	رشته	شاهد فعال یا منفعل
۱	۱۷	دختر	یازدهم	علوم انسانی	هر دو
۲	۱۸	دختر	یازدهم	ریاضی	هر دو
۳	۱۴	دختر	نهم	–	منفعل
٤	۱۷	دختر	یازدهم	چاپ دستی	هر دو
٥	۱۶	پسر	دهم	انسانی	منفعل
٦	۱۸	پسر	دوازدهم	ریاضی	منفعل
۷	۱۵	پسر	نهم	–	هر دو

ادامهٔ جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

کد	سن	جنسیت	پایه تحصیلی	رشته	شاهد فعال یا منفعل
۸	۱۸	پسر	دوازدهم	ریاضی	هر دو
۹	۱۸	پسر	دوازدهم	انسانی	فعال
۱۰	۱۷	دختر	یازدهم	تجربی	هر دو
۱۱	۱۸	پسر	دوازدهم	تجربی	هر دو
۱۲	۱۶	پسر	دهم	انسانی	هر دو

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، ۴۱/۶۶ درصد شرکت‌کنندگان، دانش‌آموزان دختر و ۵۸/۳۳ درصد از مشارکت‌کنندگان را دانش‌آموزان پسر، تشکیل می‌دادند. شرکت‌کنندگان پژوهش، در بازهٔ سنی ۱۴ الی ۱۸ سال قرار داشتند. دانش‌آموزان از مدارس مناطق مختلف شهر (از شمال شهر، ۲ نفر؛ از جنوب، ۵ نفر؛ از شرق، ۳ نفر و از غرب، ۲ نفر) در پژوهش حضور داشتند. توزیع دانش‌آموزان در پایه‌های تحصیلی نهم، دهم، یازدهم و دوازدهم به ترتیب ۱۶/۶۶ درصد، ۱۶/۶۶ درصد، ۳۳/۳۳ درصد و ۳۳/۳۳ درصد بود. ۱۶/۶۶ درصد از افراد شرکت‌کننده در دورهٔ متوسطهٔ اول و ۸۳/۳۴ درصد نیز در دورهٔ متوسطهٔ دوم مشغول به تحصیل بودند. ۳ نفر (۲۵ درصد) از مشارکت‌کنندگان، خود را به صورت افرادی عمدتاً تماشاچی منفعل معرفی می‌کردند. تعداد ۸ نفر (۶۶/۶۷ درصد) خود را در برخی موقعیت‌ها به عنوان تماشاچی منفعل و در برخی شرایط فعال معرفی کردند. یک نفر نیز، خود را در اغلب موقعیت‌ها به عنوان تماشاچی فعال تلقی می‌کرد.

یافته‌ها

در نتیجه تجزیه و تحلیل داده‌ها، ۶ مضمون اصلی، ۱۵ مضمون فرعی و ۳۱ واحد معنایی (کدهای اولیه) استخراج شد. در جدول ۲، مضامین اصلی، فرعی، مفاهیم اولیه و فراوانی اظهارات شرکت‌کنندگان در ارتباط با هر کدام از واحدهای معنایی، درج شده است.

جدول ۲: مضمون‌های اصلی، فرعی و مفاهیم اولیه مستخرج از اظهارات شرکت‌کنندگان

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مفاهیم اولیه	فراوانی
پویایی‌های قدرت و سلسله‌مراتب اجتماعی	گستاخی	آسیب زدن	۱۰
		تحقیر کردن	۵
	کنترل‌گری	قدرت داشتن	۸
		خودبرتربینی	۶
		سوء استفاده از دیگران	۴
آسیب‌پذیری و چالش‌های اجتماعی	صفات فردی	عدم اعتماد به نفس	۴
		مظلوم و بی‌دفاع	۱۱
		بنیه جسمی ضعیف	۴
	مهارت‌های بین فردی	مهارت‌های ارتباطی ضعیف	۵
		گوشه‌گیر	۷
آشفتگی‌های هیجانی	همدلی و شفقت	غمگینی	۶
		ترحم	۸
	بی‌عدالتی اخلاقی	عصبانیت	۴
		ناکامی	۵
	مسئولیت‌پذیری فردی	گناه	۳
واکنش‌های دوگانه	پاسخ‌های انفعالی	عدم واکنش	۷
		سرزنش خود	۳
	مداخلهٔ فعال	حمایت عاطفی	۴
		درخواست توقف	۴

ادامهٔ جدول ۲: مضمون‌های اصلی، فرعی و مفاهیم اولیه مستخرج از اظهارات شرکت‌کنندگان

مضمون اصلی	مضمون فرعی	مفاهیم اولیه	فراوانی
اجتناب و محافظت از خود	فقدان جرأت‌ورزی و ابراز وجود	ترس	۶
		تردید	۳
	احتیاط ابزاری	مصلحت‌اندیشی	۴
		غیرمجادله‌گر بودن	۴
	بی تفاوتی و سودجویی	بی‌خیالی	۴
		منفعت‌طلبی	۵
اثر مثبت اجتماعی	هوش هیجانی	همدلی	۷
		خردمندی	۵
	شایستگی اجتماعی	کارآمد در روابط اجتماعی	۴
		جرأت‌ورزی	۸
	حل تعارض مسالمت‌آمیز	شجاعت	۷
		حق طلبی	۶

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، اولین مضمون اصلی، «پویایی‌های قدرت و سلسله‌مراتب اجتماعی» است که در پاسخ به این سؤال که "معنای قلدری از نظر شما چیست؟" استخراج شده است. این مضمون شامل دو مقولهٔ فرعی گستاخی و کنترل‌گری است. در ارتباط با ویژگی‌های افراد قربانی از دیدگاه تماشاچیان، مضمون اصلی دوم با عنوان «آسیب‌پذیری و چالش‌های اجتماعی» دربردارندهٔ دو مضمون فرعی صفات فردی و مهارت‌های بین فردی است. در خصوص واکنش مشارکت‌کنندگان به مشاهدهٔ رفتارهای قلدری، مضمون سوم یعنی «آشفتگی‌های هیجانی» شامل سه خرده مضمون همدلی و شفقت، بی‌عدالتی اخلاقی و مسئولیت‌پذیری فردی است. در مورد ویژگی‌های تماشاچیان منفعل، مضمون اصلی سوم، به «اجتناب و محافظت از خود» اشاره دارد که دربردارندهٔ سه خرده مضمونِ فقدان جرأت‌ورزی، احتیاط و بی‌تفاوتی است. در نهایت، در پاسخ به سؤال عوامل مؤثر بر شکل‌گیری رفتارهای مثبت و مدافعانه (تماشاچیان فعال)، مضمون اصلی «اثر مثبت اجتماعی» پدیدار شد که خود شامل سه مضمون فرعی هوش هیجانی، شایستگی اجتماعی و حل تعارض مسالمت‌آمیز است. همچنین از جدول ۲ این نکته قابل برداشت است که بیشترین تفاوت تجربه‌ها مربوط به واکنش افراد مشارکت‌کننده در موقعیت‌هایی است که شاهد این قلدری هستند. در ادامه به توصیف بیشتر یافته‌ها پرداخته خواهد شد.

مضمون اصلی اول: پویایی‌های قدرت و سلسله‌مراتب اجتماعی: یافته‌های تحلیل پدیدارشناختی حاکی از این بود که معنای قلدری در تجربهٔ زیسته غالب شرکت‌کنندگان در روابط مبتنی بر عدم تعادل قدرت متمرکز بود. گستاخی و کنترل‌گری دو مضمون فرعی پویایی‌های قدرت را شکل می‌دادند. ۸۳ درصد از شرکت‌کنندگان در تعریف خود از پدیدهٔ قلدری به مقولهٔ آسیب‌زنندگی اشاره نمودند که معمولاً همراه با خوار کردن و حقیر شمردن دیگران است. به‌علاوه، نابرابری قدرت و تصور برتر و بالاتر بودن از جمله دیگر اجزای تعریف قلدری از دیدگاه مشارکت‌کنندگان بود. به عنوان مثال، شرکت‌کنندهٔ دارای کد ۱ بیان نمود: «*قلدری، یعنی زورگویی و اذیت کردن دیگران و خوار و کوچیک کردن دیگران جلوی بقیه*». شرکت‌کنندهٔ شماره ۷ نیز عنوان کرد: «*اینکه یکی خودش رو از بقیه بالاتر بدونه و از همه قوی‌تر باشه و زورش به همه برسه، میشه قلدری*». مشارکت‌کنندهٔ شماره ۶ اینگونه ادراک خود از قلدری را مطرح کرد:«*قلدری، یعنی زورگویی نسبت به افراد ضعیف‌تر، یعنی بخوای از افراد ضعیف‌تر برای منافع خودت استفاده کنی با استفاده از قدرتی که داری*».

مضمون اصلی دوم: آسیب‌پذیری و چالش‌های اجتماعی: وقتی از نوجوانان شرکت‌کننده در پژوهش در خصوص ویژگی‌های افرادی که قلدری علیه آنان انجام می‌شود (قربانیان) بر اساس تجربیاتی که از مشاهدهٔ قلدری داشتند سؤال شد، صفات فردی با تأکید بر بی‌دفاع بودن و اعتماد به نفس ضعیف به همراه بنیه جسمانی نه چندان قوی، مضامین اصلی را شکل می‌داد. همچنین، ضعف در مهارت‌های بین فردی با تأکید بر گوشه‌گیری و انزوا، جنبه‌های مهم تجربهٔ آنان را شکل می‌داد. به عنوان نمونه، شرکت‌کنندهٔ شماره ۱۱ اینگونه بیان نمود که:«*تو اتفاقاتی که تو مدرسه دیدم، همشون تقریباً کم رو بودند و نمی‌تونستند از حق خودشون دفاع کنند و خجالت می‌کشیدند و حتی بعضیاشون از نظر مالی کمی از اونها (قلدرها) پایین‌تر بودند*». شرکت‌کنندهٔ شماره ۲ بعد از مکثی کوتاه بیان کرد: «*خب، اینا معمولاً ساکت و مظلوم هستند و نمی‌تونن از خودشون دفاع کنن و جواب اون فرد قلدر رو بدن. و همین‌طوری سکوت می‌کنند و این بیشتر و ادامه‌دار میشه و یه جورایی ازشون سوء استفاده میشه*».

مضمون اصلی سوم: آشفتگی‌های هیجانی: زمانی که از نوجوانان در مورد واکنش‌های عاطفی آن‌ها بعد از مشاهدهٔ رخداد قلدری پرسیده شد، مجموعه‌ای از هیجانات مبتنی بر همدلی، بی‌عدالتی و احساس گناه برخاسته از حس مسئولیت‌پذیری، محوریت

تجربه‌های عاطفی آنان را شکل می‌داد. شرکت‌کنندهٔ شماره ۱۲ در توضیح تجربه‌ای که از مشاهده قلدری داشت، عنوان کرد: «*وقتی دیدم، دو سه نفری دارن بهش متلک میندازن و مسخرش میکنن و اون هم هیچی نمی‌تونست بگه، دلم براش سوخت*». شرکت‌کنندهٔ شماره ۱۰ بیان کرد: «*خیلی ناراحت شدم و غصه خوردم. بعدش توی خونه احساس خوبی نسبت به خودم نداشتم و یجورایی عذاب وجدان داشتم که چرا کاری نکردم*». شرکت‌کنندهٔ شماره سه بیان نمود: «از اینکه اون هیچ کاری نکرده بود و بهش داشت ظلم می‌شد خیلی حالم بد شد و دلم براش سوخت».

مضمون اصلی چهارم: واکنش‌های دوگانه: در پاسخ به این سؤال که در زمان مشاهدهٔ رخداد قلدری، چه رفتاری از خود نشان دادید، مشارکت‌کنندگان تجربیات متفاوت و بعضاً متضادی را گزارش کردند. حدود ۶۰ درصد شرکت‌کنندگان، به دلایل مختلف، از هر گونه مداخله اجتناب می‌کردند. به عنوان مثال، شرکت‌کنندهٔ شماره ۵، در اشتراک‌گذاری تجربه خود اینگونه مطرح کرد که: «*واکنش خاصی نداشتم، یعنی یجورایی به هر دو طرف (قلدر و قربانی) حق می‌دادم. منتهی چون خوشم نمیومد از دعوا کاری نکردم و تو ذهنم هر طرف هر دو تا بودم*». شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۶ نیز در واکنشی مشابه بیان کرد: «*شرایط جور نبود و حتی اگه می‌خواستم کمک بکنم از لحاظ فیزیکی این توانایی رو نداشتم. بعدشم، کسانی قلدری می‌کردن که من هر روز اونا رو تو مدرسه می‌دیدم. حالا اگه خیابون بود و من مداخله می‌کردم بالاخره بعدش همدیگه رو نمی‌دیدیم. اما مدرسه نمی‌شد. چون مدرسه قوانین خودش رو داره و بهتره این مسائل به مدیر و معاونین گفته بشه تا خودمون مداخله بکنیم. مجموع این دلایل باعث شد جلو نرم و اقدامی انجام ندم. البته باز هم خودخوری می‌کردم*».

مضمون اصلی پنجم: اجتناب و محافظت از خود: وقتی از مشارکت‌کنندگان در خصوص ویژگی‌های تماشاچیان منفعل سؤال شد، ۵۰ درصد نوجوانان شرکت‌کننده در مطالعه به ترس از پیامدهای مداخله در گروه تماشاچیان اشاره کردند. حدود ۴۲ درصد از افراد نیز به خودخواهی و اولویت منافع شخصی در تماشاچیان پرداختند. به طور مثال، شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۹ اینگونه بیان کرد: «*اینها آدمایی هستن که نمی‌خوان براشون دردسر درست بشه، آدمای بی‌توجهی هستند و علاقه‌ای به این جور چیزا ندارن، یعنی اصلاً براشون مهم نیست*». شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۴ بیان کرد: «*همه‌شون اینطورین که اول ساکت نگاه میکنن و هیچی نمیگن تا بفهمن قضیه چی بوده و حالا یه سری جلوی اونا وایمیستن و یه سری هم چون از قدرت اونا می‌ترسن هیچی نمیگن ولی کلاً آدمایی هستن که اهل دعوا نیستن*». شرکت‌کنندهٔ شمارهٔ ۳ عنوان نمود: «*از بین اونایی که خودم دیدم اکثرشون می‌ترسن و نمیرن جلو در حالی که اکثرشون میدونن که حق با کیه و چه کسی مظلوم واقع شده ولی چون ترس دارن از فرد قلدر، میترسن اون فرد قلدر به اونا هم گیر بده و بگه به تو چه که دخالت می‌کنی و اونا ضایع بشن*».

مضمون اصلی ششم: اثر مثبت اجتماعی: در پاسخِ سؤال مربوط به ویژگی‌های تماشاچیان فعال، مهارت‌های مرتبط با شایستگی‌های اجتماعی–هیجانی درون‌مایهٔ اصلی را شکل می‌داد. حدود ۶۰ درصد از شرکت‌کنندگان، مهم‌ترین ویژگی تماشاچیان فعال را توانایی درک و همدلی می‌دانستند. همچنین، قاطعیت، شجاعت و جرأت‌ورزی نیز بخش مهمی از تجربه شرکت‌کنندگان در ارتباط با ویژگی‌های تماشاگران فعال را تشکیل می‌داد. به طور نمونه، شرکت‌کنندهٔ دارای کد ۵ گفت: «*معمولاً آدم‌هایی هستند که دنبال دوستی بین بچه‌ها هستن، بیشتر دوست دارن بین همکلاسی‌هاشون دوستی باشه. معمولاً آدمای شجاعی هستن و براشون مهم نیست ممکنه چه اتفاقی براشون بیفته و سعی می‌کنند از زورگویی جلوگیری کنند*». شرکت‌کنندهٔ شماره ۶ بیان داشت: «*اونایی که من دیدم، اکثرشون مهربونن و دوست دارن به بقیه کمک کنند. و از همه مهم‌ترش اینه که اینا افرادی هستند که غالباً درون‌گرا نیستند و روابط اجتماعی خوبی دارن و هم از لحاظ جسمی ممکنه قوی‌تر باشن*».

بحث

هدف پژوهش حاضر، واکاوی تجربهٔ زیسته نوجوانان شاهد قلدری بود. بر این اساس و با توجه به ماهیت و هدف پژوهش، از رویکرد پدیدارشناسی توصیفی استفاده شد. شش مضمون اصلی از پاسخ‌های شرکت‌کنندگان عبارت بودند از: پویایی‌های قدرت و سلسله‌مراتب اجتماعی، آسیب‌پذیری و چالش‌های اجتماعی، آشفتگی‌های هیجانی، واکنش‌های دوگانه، اجتناب و محافظت از خود و اثر مثبت اجتماعی. به طور کلی، تحلیل پدیدارشناختی مصاحبه با نوجوانان شرکت‌کننده در پژوهش بیانگر پیچیدگی و چندوجهی بودن رفتارهای شاهدان قلدری در موقعیت‌های مختلف بود.

در ارتباط با معنا و مفهوم درک شدهٔ قلدری از سوی شاهدان، پویایی‌های قدرت و سلسله‌مراتب اجتماعی مضمون اصلی بود. به عبارت دیگر، عدم تعادل قدرت و قرارگیری افراد زورگو در موقعیتی بالاتر به لحاظ سلسله‌مراتب و جایگاه اجتماعی به همراه جنبهٔ آسیب‌زایی رفتار مرتکبین قلدری، مهم‌ترین عنصر از مفهوم قلدری را شکل می‌داد. این یافته با مفهوم‌سازی Olweus (2013)، تا حدی مطابقت دارد. در

تعریف ارائه شده توسط Olweus (2013)، تداوم، عمدی بودن و عدم تعادل قدرت بین قلدر و قربانی سه ویژگی اساسی قلدری را شکل می‌دهد. در مقایسهٔ یافتهٔ به‌دست آمده با مبانی نظری می‌توان به این نکته اشاره کرد که یک جنبهٔ کلیدی مفهوم قلدری، یعنی تداوم آن، کمتر مورد توجه شرکت‌کنندگان در مطالعه قرار گرفته است. در واقع، شاهدان قلدری مورد مطالعه در این پژوهش، قلدری را بیشتر به عنوان یک رفتار آسیب‌زا که با عدم برابری قدرت همراه است درک می‌کنند. این درک، مطابق با نظریه‌های پویایی قدرت است که قلدری را به عنوان یک رفتار هدفمند برای کنترل و تسلط بر دیگران توصیف می‌کند. مفهوم عدم تعادل قدرت که در پژوهش حاضر مطرح شده است، با پژوهش‌های پیشین نیز همسویی دارد (Smith et al., 2016). پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که قلدری غالباً در محیط‌هایی با عدم تعادل قدرت رخ می‌دهد، جایی که افراد زورگو از موقعیت اجتماعی برتر خود برای اعمال قدرت و کنترل استفاده می‌کنند.

نتایج در خصوص ویژگی‌های قربانیان بر اساس تجربه زیستهٔ مشارکت‌کنندگان بیانگر این بود که ضعف در مهارت‌های بین فردی و نیز برخی صفات فردی مانند گوشه‌گیری و عدم اعتماد به نفس، مهم‌ترین ویژگی این افراد است. این یافته با بسیاری از پژوهش‌های انجام شده در گذشته مشابهت دارد (Dou et al., 2022; Coelho et al., 2022; Van Geel, 2018; Jiang & Shi, 2024). به عنوان مثال، در یک پژوهش مشخص شد نوجوانانی که قربانی قلدری می‌شوند، چون معمولاً از سوی همسالان خود با ارزیابی‌های منفی مواجه می‌شوند که پیامدهایی چون اضطراب، گوشه‌گیری و افسردگی را ممکن است به همراه داشته باشد، بیشتر مستعد تجربه عزت نفس پایین هستند. به طور مشابه، نوجوانانی هم که عزت نفس پایینی دارند، بیشتر احتمال دارد که در معرض قربانی شدن از سوی دیگران قرار گیرند. افراد با عزت نفس پایین، این پیام را به دیگران منتقل می‌کنند که در زمانی که مورد خشونت و مزاحمت قرار بگیرند، قادر به دفاع از خود نیستند (Van Geel et al., 2018).

یافته‌ها در مورد واکنش‌های هیجانی شاهدان، نشانگر یکسانی عواطف تجربه شده بود. به عبارت دیگر، اکثریت شرکت‌کنندگان، ناراحتی و دلسوزی نسبت به قربانی را بعد از رخداد قلدری تجربه کردند. پاسخ‌هایی که حاکی از همدلی، شفقت، خشم ناشی از بی‌عدالتی و مسئولیت‌پذیری بود. این یافته با نتایج برخی پژوهش‌های اخیر مشابهت دارد (Chen et al., 2016; Camodeca & Nava, 2020). پژوهش‌هایی که اخیراً در ارتباط با تجربهٔ عاطفی و هیجانی شاهدان قلدری انجام شده است نشان می‌دهد که تماشاچیان درگیر در موقعیت‌های قلدری نیز ممکن است مشابه با قربانیان عواطف منفی را تجربه کرده که این نیز به نوبه خود می‌تواند توانایی تنظیم هیجانات را در آن‌ها مختل کند. به عنوان مثال، در یک پژوهش گذشته‌نگر و متمرکز بر دانشجویان ایتالیایی مشخص شد که تجربهٔ قربانی شدن و مشاهدهٔ رفتار قلدری (مشاهدهٔ منفعلانه) در دوره نوجوانی می‌تواند حتی آثار بلندمدتی بر توانایی افراد در مدیریت سازگارانه هیجاناتشان در بزرگسالی داشته باشد (Camodeca & Nava, 2020). بعلاوه، در پژوهش حاضر این یافته به‌دست آمد که تماشاچیان منفعل، بیشتر هیجان‌هایی مانند غمگینی، ترحم و احساس گناه را تجربه می‌کردند. در حالی که تماشاچیانِ عمدتاً فعال، بیشتر هیجان‌هایی از قبیل خشم و احساس ناکامی را گزارش کردند.

واکاوی تجربهٔ زیسته افراد در رابطه با واکنش‌های رفتاری بعد از مشاهدهٔ رخداد قلدری بیانگر این بود که علی‌رغم تجربیات عاطفی منفی در بسیاری از شرکت‌کنندگان، واکنش‌های رفتاری در ۶۰٪ از نوجوانان، اجتناب و پرهیز از مداخله بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های قبلی که ناهمگونی رفتارهای شاهدان قلدری را مورد تأکید قرار می‌دهد همسویی دارد (Bao et al., 2024). یک تبیین نظری برجسته برای این یافته می‌تواند به مفهوم «اثر تماشاچی» نسبت داده شود. مفهوم اثر تماشاچی (کاهش رفتارهای یاری‌گرانه در حضور دیگران)، که توسط Latane & Darley مطرح شده است، تأثیر عوامل موقعیتی بر تصمیم‌گیری افراد را توضیح می‌دهد. به ویژه زمانی که تعداد شاهدان یک موقعیت اضطراری زیاد باشد، احتمال مداخلهٔ مؤثر افراد کاهش پیدا می‌کند (Hortensius & De Gelder, 2018).

در پژوهش حاضر، اغلب رویدادهای قلدری در بافت مدرسه اتفاق افتاده بود. از این‌رو، به نظر می‌رسد با توجه به اینکه در مدرسه تعداد زیادی دانش‌آموز حضور دارند، افراد کمتری تمایل به مداخله فعال دارند. این تبیین احتمالاً بیشتر در رابطه با تماشاچیان منفعل صدق می‌کند. تماشاچیان منفعل، همان‌گونه که در مضمون اصلی پنجم نیز مشخص است، گاهاً نگاه سودجویانه همراه با ترس از عواقب درگیری مستقیم در موقعیت را از خود نشان می‌دهند. این در حالی است که در ارتباط با تماشاچیان فعال، پاسخ‌هایی از قبیل حمایت هیجانی از فرد قربانی و درخواست پایان دادن به رفتارهای قلدرانه، رایج‌تر بود. این افراد احتمالاً باور دارند که سکوت آن‌ها منجر به آسیب بیشتر به قربانی و نیز تقویت رفتار مرتکبین قلدری می‌شود. بنابراین، بدون واهمه و اضطراب و با رفتاری که همراه با قاطعیت و حق‌طلبی است، مداخله می‌کنند. این افراد ممکن است این اعتقاد را نیز داشته باشند که مداخله آن‌ها می‌تواند به افزایش امنیت خود آن‌ها و در نهایت جو مثبت‌تر مدرسه منجر شود.

نتیجه‌گیری

به طور کلی، نتایج پژوهش حاضر بر ماهیت چند بُعدی و پیچیدهٔ رفتارهای شاهدان قلدری در دورهٔ نوجوانی تمرکز می‌کند؛ به عبارت دقیق‌تر، شش مضمون اصلی استخراج شده از مصاحبه با شرکت‌کنندگان، شامل پویایی‌های قدرت و سلسله‌مراتب اجتماعی، آسیب‌پذیری و چالش‌های اجتماعی، آشفتگی‌های هیجانی، واکنش‌های دوگانه، اجتناب و محافظت از خود و اثر مثبت اجتماعی بر تعامل پیچیدهٔ عوامل مؤثر بر نحوهٔ پاسخ‌دهی نوجوانان در زمان مشاهدهٔ موقعیت‌های قلدری تأکید می‌کند. این پژوهش نشان داد که تماشای قلدری یک تجربه یکسان برای افراد نیست. بلکه رفتارهای شاهدان قلدری تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل فردی و بافتی شکل می‌گیرد. در نهایت، نتایج پژوهش حاضر نیاز به رویکردهای دقیق و چند بُعدی با در نظر گرفتن دیدگاه‌ها و تجربیات متنوع شاهدان به منظور مقابله با قلدری را مشخص می‌کند. چنین رویکردهایی، می‌تواند به طراحی مداخلات مؤثرتر منجر شده و به تبع آن کاهش اثرات منفی قلدری و فضای ایمن‌تر برای همهٔ دانش‌آموزان را به همراه داشته باشد.

محدودیت‌ها

این پژوهش نیز مانند هر پژوهش دیگری دارای محدودیت‌هایی است. یکی از محدودیت‌های مهم، ماهیت ذهنی پژوهش کیفی و روش پدیدارشناختی است که بر تجربیات و ادراکات خودگزارش شدهٔ شرکت‌کنندگان تکیه دارد. این موضوع می‌تواند احتمال وجود سوگیری‌های مختلف را افزایش دهد. دوم اینکه، اگرچه این پژوهش بینش‌های عمیقی در مورد رفتارهای شاهدان قلدری ارائه می‌دهد، ممکن است تنوع تجربیات در زمینه‌های فرهنگی، اقتصادی- اجتماعی یا جغرافیایی مختلف را به طور کامل پوشش ندهد. محدودیت دیگر به تأثیر گذشت زمان و حافظه مرتبط می‌شود. تجربیات و ادراکات شرکت‌کنندگان ممکن است با گذشت زمان تغییر کند و این امر می‌تواند باعث تحریف یا فراموشی برخی جزئیات شود. این مسئله می‌تواند دقت و اعتبار داده‌های جمع‌آوری شده در پژوهش حاضر را تحت تأثیر قرار داده باشد. از طرفی دیگر، با توجه به اینکه دو مصاحبه در محیط مدرسه انجام شد، شرکت‌کنندگان ممکن است به دلیل احساس ناامنی یا نگرانی از پیامدها، به طور کامل و صادقانه تجربیات خود را بیان نکرده باشند.

پژوهش‌های آینده

پژوهش‌های آینده می‌توانند به بررسی عمیق‌تر تعاملات بین قدرت و سلسله‌مراتب اجتماعی در موقعیت‌های مختلف قلدری بپردازند و چگونگی تأثیر این عوامل بر رفتار شاهدان را بررسی کنند. همچنین، پژوهش‌های طولی می‌تواند بر روی تأثیرات بلندمدت آشفتگی‌های هیجانی و واکنش‌های دوگانهٔ شاهدان تمرکز کند و راهکارهایی برای کاهش اثرات منفی آن‌ها ارائه دهد. بررسی دقیق‌تر راهبردهای اجتناب و محافظت از خود در برابر قلدری و تأثیرات مثبت اجتماعی مرتبط با مشاهده‌گری نیز از جمله حوزه‌هایی است که نیازمند پژوهش بیشتر هستند.

همچنین، پژوهش‌های آینده می‌توانند بر اساس محدودیت‌های این پژوهش، به بررسی دقیق‌تر و گسترده‌تر عوامل مؤثر بر رفتارهای شاهدان قلدری در محیط‌های مختلف بپردازند. این پژوهش‌ها می‌توانند در بافت‌های فرهنگی مختلف اجرا شده تا قابلیت تعمیم‌پذیری بیشتری از یافته‌ها فراهم شود. به عنوان نمونه، با توجه به اینکه استان‌های شرقی در ایران، میزبان جمعیت قابل توجهی از مهاجران، به ویژه مهاجران افغانستانی هستند که اغلب ممکن است درگیر تجربیات مختلف قلدری کردن و قربانی شدن باشند، پژوهش‌های بعدی می‌توانند نقش پدیدهٔ مهاجرت را نیز در چگونگی تجربیات قلدری مورد بررسی قرار دهند. بررسی قلدری از طریق روش‌های ترکیبی (کمی و کیفی)، برای دستیابی به نتایج جامع‌تر و دقیق‌تر نیز توصیه می‌شود. در نهایت، پژوهش‌های آینده می‌توانند به طراحی برنامه‌های آموزشی و مداخلات روان‌شناختی مبتنی بر یافته‌های این پژوهش بپردازند تا به بهبود وضعیت روانی و اجتماعی نوجوانان قربانی قلدری کمک کنند.

تعارض منافع

نویسندهٔ مقاله هیچگونه تعارض منافعی را گزارش نکرده است.

References

Afifi, T. O., Taillieu, T., Salmon, S., Davila, I. G., Stewart-Tufescu, A., Fortier, J., ... & MacMillan, H. L. (2020). Adverse childhood experiences (aces), peer victimization, and substance use among adolescents. *Child Abuse & Neglect*, *106*, 104504. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104504

Babaei, A., Vahedi, S., Adib, Y., & Imanzadeh, A. (2021). Lived experience of adolescent boys with the moral disengagement mechanism and bullying: A grounded theory study. *Journal of Psychological Science. 20*(97), 47-62. http://psychologicalscience.ir/article-1-945-en.html

Bao, Z., Liu, H., & Wang, F. (2024). Patterns of defender behaviors and outsider behaviors in school bullying among Chinese adolescents: based on latent profile analysis. *Current Psychology, 43*, 33817-33827. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06870-0

Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., ... & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine*, *20*, 100276. https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100276

Camodeca, M., & Nava, E. (2020). The long-term effects of bullying, victimization, and bystander behavior on emotion regulation and its physiological correlates. *Journal of Interpersonal Violence, 37*(3-4), NP2056-NP2075. https://doi.org/10.1177/0886260520934438

Chan, N. N., Ahrumugam, P., Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., & Ooi, P. B. (2020). A hermeneutic phenomenological study of students' and school counsellors'"lived experiences" of cyberbullying and bullying. *Computers & Education*, *146*, 103755. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103755

Chen, L. M., Chang, L. Y. C., & Cheng, Y. Y. (2016). Choosing to be a defender or an outsider in a school bullying incident: Determining factors and the defending process. *School Psychology International, 37*(3), 289-302. https://doi.org/10.1177/0143034316632282

Coelho, V. A., Marchante, M., & Romao, A. M. (2022). Adolescents' trajectories of social anxiety and social withdrawal: Are they influenced by traditional bullying and cyberbullying roles?. *Contemporary Educational Psychology*, *69*, 102053. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102053

Dou, Y., Wongpakaran, T., Wongpakaran, N., O'Donnell, R., Bunyachatakul, S., & Pojanapotha, P. (2022). Bullying Victimization Moderates The Association Between Social Skills And Self-Esteem Among Adolescents: A cross-sectional study in international schools. *Children, 9*(11), 1606. https://doi.org/10.3390/children9111606

Eatough, V., & Smith, J. A. (2017) Interpretative phenomenological analysis. In: Willig, C. and Stainton-Rogers, W. (eds.) *Handbook of Qualitative Psychology 2nd Edition. London*, Sage. https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/16386

Jiang, C., & Shi, J. (2024). The relationship between bullying victimization and problematic behaviors: A focus on the intrapersonal emotional competence and interpersonal social competence. *Child Abuse & Neglect*, *152*, 106800. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.106800

He, D., Niu, G., Hu, Y., Song, K., Zhou, Z., & Fan, C. (2024). The relationship between parental conflict and adolescent cyberbullying: The roles of parent- child attachment and core self-evaluation. *Current Psychology*, *43*(9), 8230-8240. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04998-z

Healy, K. L., Scott, J. G. & Thomas, H. J. (2024). The protective role of supportive relationships in mitigating bullying victimization and psychological distress in adolescents. *Journal of Child Family and Studies, 33*, 3211-3228. https://doi.org/10.1007/s10826-024-02891-2

Heradstveit, O., Hysing, M., Bøe, T., Nilsen, S. A., Sivertsen, B., Bretteville- Jensen, A. L., & Askeland, K. G. (2023). Prospective associations between adolescent risky substance use and school dropout and the role of externalising and internalising problems. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*, *41*(1), 24-38. https://doi.org/10.1177/14550725231188568

Hikmat, R., Yosep, I., Hernawaty, T., & Mardhiyah, A. (2024). A scoping review of anti-bullying interventions: Reducing traumatic effect of bullying among adolescents. *Journal of Multidisciplinary Healthcare, 17*, 289-304. https://doi.org/10.2147/JMDH.S443841

Hortensius, R., & De Gelder, B. (2018). From empathy to apathy: The bystander effect revisited. *Current Directions in Psychological Science, 27*(4), 249-256. https://doi.org/10.1177/0963721417749653

Hosseini, S. A., Adib, Y., Eskandar, E., & Babaee, H. (2015). Victimized students' experiences of bullying: A phenomenological approach. *Journal of Qualitative Research in Health Sciences, 4*(3), 232-243. https://jqr1.kmu.ac.ir/article_90821.html

Kabiri, S., Donner, C. M., Shadmanfaat, S. M., & Rahmati, M. M. (2024). School bullying among iranian adolescents: Considering a higher moderation model in situational action theory. *International Journal of Bullying Prevention*, *6*(2), 149-162. https://doi.org/10.1007/s42380-022-00147-5

Kennedy, A., & Brausch, A. M. (2024). Emotion dysregulation, bullying, and suicide behaviors in adolescents. *Journal of Affective Disorders Reports, 15*, 100715. https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100715

Konishi, C., Hymel, S., Wong, T. K., & Waterhouse, T. (2021). School climate and bystander responses to bullying. *Psychology in the Schools*, *58*(8), 1557-1574. https://doi.org/10.1002/pits.22512

Lai, S., Li, J., Shen, C., Zhang, S., Yang, Y., Zhang, X., ... & Lu, L. (2024). School bullying victimization and depression symptoms in adolescents: The mediating role of internet addiction and moderating role of living areas. *Psychiatric Quarterly*, *95*(3), 481-496. https://doi.org/10.1007/s11126-024-10083-w

Mazzone, A. (2020). Bystanders to bullying: An introduction to the special issue. *International Journal of Bullying Prevention*, *2*, 1-5. https://doi.org/10.1007/s42380-020-00061-8

Meszaros, G., Horvath, L. O., & Balazs, J. (2017). Self- injury and externalizing pathology: A systematic literature review. *BMC Psychiatry, 17*(1), 160. https://doi.org/10.1186/s12888-017-1326-y

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage. https://doi.org/10.4135/9781412995658

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, *9*(1), 751-780. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516

Pecjak, S., Pirc, T., Markovic, R., Špes, T., & Košir, K. (2024). Psychosocial and moral factors of bystanders in peer bullying. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *16*(5), 617-629. https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/2291

Pergolizzi, F., Richmond, D., Macario, S., Gan, Z., Richmond, C., & Macario, E. (2009). Bullying in middle schools: Results from a four-school survey. *Journal of School Violence, 8*(3), 264-279. https://doi.org/10.1080/15388220902910839

Pourtaleb, N., Fathi Azar, E., & Adib, Y. (2019). Investigation of teachers' lived experiences of student's bullying behavior: A phenomenological approach. *Journal of Qualitative Research in Health Sciences, 8*(2), 143-153. https://jqr1.kmu.ac.ir/article_90963.html

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1-15. https://psycnet.apa.org/record/1996-02635-001

Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(5), 668-676. https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090

Samadieh, H., & Khamesan, A. (2024). Bullying interventions: A systematic review of iranian research. *Qualitative Research in Behavioral Sciences*, *3*(1), 15-29. https://doi.org/10.22077/QRBS.2024.7774.1038

Sjögren, B., Thornberg, R., & Hong, J. S. (2024). Moral disengagement and defender self-efficacy as predictors of bystander behaviors in peer victimization in middle school: A one-year longitudinal study. *Journal of School Psychology, 107*, 101400. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39645331/

Sheng, J., Yang, Y., Lin, P., Xiao, Y., Sun, Y., Fei, G., ... & Zhang, X. (2024). The association of school bullying victimization and suicidal ideation among school-aged adolescents in yixing city, china. *Journal of Affective Disorders*, *365*, 518-526. https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.08.124

Smith, P. K., Kwak, K., & Toda, Y. (Eds.). (2016). *School bullying in different cultures: Eastern and western perspectives*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139410878

Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 83-110. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83

Thornberg, R., Wänström, L., Elmelid, R., Johansson, A., & Mellander, E. (2020). Standing up for the

victim or supporting the bully? Bystander responses and their associations with moral disengagement, defender self-efficacy, and collective efficacy. *Social Psychology of Education: An International Journal, 23*(3), 563-581. https://doi.org/10.1007/s11218-020-09549-z

Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (coreq): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, *19*(6), 349-357. https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042

Xing, J., Peng, M., Deng, Z., Chan, K. L., Chang, Q., & Ho, R. T. H. (2022). The prevalence of bullying victimization and perpetration among the school-aged population in chinese communities: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse, 24*(5), 3445-3460. https://doi.org/10.1177/15248380221129595

Waasdorp, T. E., Fu, R., Clary, L. K., & Bradshaw, C. P. (2022). School climate and bullying bystander responses in middle and high school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *80*, 101412. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101412

World Health Organization (2024). Mental health of adolescents. *Available online at*: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

Van Geel, M., Goemans, A., Zwaanswijk, W., Gini, G., & Vedder, P. (2018). Does peer victimization predict low self-esteem, or does low self-esteem predict peer victimization? Meta-analyses on longitudinal studies. *Developmental Review, 49*, 31-40. https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.07.001

Zahrani, Y. (2024). The lived experiences of students with bullying in king khalid university: A qualitative approach study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 21*(11), 1445. https://doi.org/10.3390/ijerph21111445

Zhou, R., Foo, J. C., Nishida, A., Ogawa, S., Togo, F., & Sasaki, T. (2024). Longitudinal relationships of psychotic-like experiences with suicidal ideation and self- harm in adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *33*(6), 1977-1985. https://doi.org/10.1007/s00787-023-02299-1

Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2016). Empathy and callous- unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta- analysis. *Trauma, Violence, & Abuse, 20*(1), 3-21. https://doi.org/10.1177/1524838016683456