



«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»
سال یازدهم - شماره ۴۱ - بهار ۱۳۹۷
ص. ۸۱-۵۵

طراحی برنامه آموزشی ضدقلدری تلفیقی و تعیین اثربخشی آن بر کاهش قربانی شدن دانش‌آموزان دوره اول متوسطه*

رحیم بدری^۱، سیدعدنان حسینی^۲
تورج هاشمی^۳ و میرمحمد میرنسب^۴

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۶/۰۷
تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۶/۰۲/۱۶

چکیده

هدف پژوهش حاضر طراحی برنامه آموزشی ضدقلدری تلفیقی و تعیین اثربخشی آن بر کاهش قربانی شدن دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر سنندج در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ بود. روش تحقیق از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه گواه بود. بدین منظور دو مدرسه با روش نمونه‌گیری هدفمند یکی به عنوان گروه آزمایشی و یکی به عنوان مدرسه گروه کنترل انتخاب شدند. سپس یک برنامه جامع ضدقلدری با جلسات مشخص برای هر کدام از گروه‌های عوامل اجرایی مدرسه، معلمان، دانش‌آموزان و والدین تدوین شد. بعد از آن فرم ایرانی پرسشنامه قربانی شدن (B.V.S) به عنوان پیش‌آزمون برای تمامی دانش‌آموزان دو مدرسه اجرا و سپس برنامه در مدرسه آزمایشی به صورت جداگانه برای هر کدام از گروه‌های مذکور آموزش داده شد و در پایان پس‌آزمون دوباره به اجرا درآمد. داده‌های بدست آمده با روش تحلیل کوواریانس و با نرم‌افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها حاکی از اثر بخشی برنامه ضدقلدری، بر کاهش قربانی شدن در هر سه بعد کلامی، عاطفی و جسمانی دانش‌آموزان مدرسه آزمایشی بود ($P < 0.05$). هر چند این اثربخشی بر قربانی شدن کلامی و جسمانی اندکی بالاتر از قربانی شدن عاطفی بود. با توجه به این یافته پیشنهاد می‌شود که اجرای برنامه‌های ضدقلدری به صورت جامع در سطح مدارس کشور مدنظر مسئولان آموزش و پرورش قرار گیرد.

واژگان کلیدی: قلدری، برنامه آموزشی ضدقلدری تلفیقی، قربانی شدن

*این مقاله مستخرج از رساله دوره دکتری تخصصی رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز می باشد.

۱- دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز و رئیس دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی. badri_rahim@yahoo.com

۲- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز و مدرس موظف دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید مدرس سنندج

* (نویسنده مسئول) hosseini_adnan@tabrizu.ac.ir

۳- استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز. tourajhashemi@yahoo.com

۴- دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز. Mirmansab2006@gmail.com

Designing the Integrated Anti-Bullying Program and Determination of Its Effectiveness in Reducing of Victimization of Middle School Students

Rahim Badri
Seyed Adnan Hosseini
Touraj Hashemi
Mirmahmoud Mirnansab

Data of receipt: 2016.08.28
Data of acceptance: 2017.05.06

Abstract

The purpose of this study was to designing the integrated Anti-bullying program and determination of its effectiveness in reducing of victimization of middle school student's city of Sanandaj in academic year of 2015-16. The research method was semi experimental with pre-test, post-test plan and a control group. For this purpose, two schools were chosen with purposive sampling method, one as the experimental and another as a control group. Then an anti-bullying program designed with separate sessions for each of groups of school staff, teachers, students and parents. Then the Iranian form of victimization scale (B.V.S), as the pre-test study, was conducted at the both schools for all students. The anti-bullying program in experimental school were taught for each of the groups separately and in the last stage post-test were conducted in both schools. Data analyzed with analysis of covariance using SPSS software. The results showed the effectiveness of anti-bullying program in reducing three verbal, physical and emotional dimension of victimization in experimental school ($P < 0/05$). In addition, program showed higher effectiveness in reducing verbal and physical victimization compared with emotional form. Given these findings using such comprehensive anti-bullying programs by education authorities at the all country's schools is recommended.

Keywords: bullying, integrated anti-bullying program, victimization

مقدمه

قریب به چهار دهه است که پدیده قلدری و قربانی شدن در مدارس به عنوان یک معضل اجتماعی که به شکل جدی می‌تواند زندگی و عملکرد تحصیلی تعداد زیادی از دانش‌آموزان درگیر در آن را تحت‌الشعاع قرار دهد شناسایی و مورد توجه قرار گرفته است و از این رو به یکی از نگرانی‌های جدی حوزه تعلیم و تربیت در بسیاری از کشورها تبدیل شده است. آمارهای مختلف در طول دهه‌های اخیر نیز حاکی از شیوع جهانی قلدری و به دنبال آن قربانی شدن در مدارس است. برای مثال طبق گزارش وزارت آموزش و پرورش آمریکا، ۳۲ درصد دانش‌آموزان متوسطه اول و دوم به شکل فیزیکی و ۵۹ درصد آنها به شکل کلامی قربانی قلدری می‌شوند (ناگدا، ۲۰۱۵). پژوهش‌های گسترده نیز نشان داده‌اند که ۲۸ درصد نوجوانان ۱۲-۱۴ ساله مرتکب قلدری و بیش از ۴۴ درصد آنان قربانی قلدری می‌شوند (گوفین و آویتزور، ۲۰۱۲). در ایران هم تحقیقات پراکنده انجام شده نرخ شیوع قلدری را از ۲۶ درصد تا بالاتر از ۵۴ درصد (ایوبی و همکاران، ۱۳۹۲؛ بیرامی و علایی، ۱۳۹۱) و قربانی شدن را بالای ۲۰ درصد (بلند همتان، ۱۳۸۹؛ زندوانیان، دریابور و الهی فرد، ۱۳۹۲) گزارش کرده‌اند. نتایج جدیدترین تحقیق هم در ایران حاکی از اعتقاد ۸۰ درصد دانش‌آموزان به وجود پدیده قلدری و درگیر بودن ۳۳/۳ درصد به عنوان قربانی قلدری است (مظاهری تهرانی، شیری، ولی پور، ۱۳۹۴). چنین آمارهای بالایی نشان می‌دهند که بدون شک قلدری در مدارس کشور مسئله‌ای جدی بوده و نیازمند توجه است.

توجه علمی به پدیده قلدری با کارهای «دن الویوس»^۱ نروژی در اواخر دهه هفتاد میلادی آغاز شد (الویوس و لیمبر، ۲۰۱۰). طبق تعریف کلاسیک الویوس، قلدری مدرسه گونه‌ای از رفتار پرخاشگرانه است که به صورت مکرر و با هدف صدمه زدن عمدی به یک دانش‌آموز ضعیف‌تر توسط یک یا چند دانش‌آموز قوی‌تر از نظر جسمانی یا روانی صورت می‌گیرد. بر این اساس قلدری شامل چهار مولفه اصلی ارادی و عمدی بودن، مداومت داشتن، عدم توازن قدرت بین طرفین درگیر و وقوع در گروه‌های اجتماعی آشنا است (جونز^۲، ۲۰۱۳). قلدری را همچنین می‌توان به عنوان اعمال پرخاشگرانه تکراری نسبت به فردی که احساس ناتوانی در دفاع از خود را دارد تعریف کرد که می‌تواند به صورت قلدری مستقیم فیزیکی و کلامی و قلدری غیر مستقیم اتفاق افتد. در حالی که قلدری فیزیکی و کلامی به عنوان اشکال آشکار قلدری شناخته می‌شوند، قلدری غیرمستقیم یا عاطفی به عنوان فعالیت‌های عمدتاً ناآشکار که نیازی به رویارویی مستقیم بین فرد قلدر و قربانی ندارد اتلاق می‌شود و به صورت تلاش برای صدمه زدن به جایگاه اجتماعی یا روابط بین فردی یک دانش‌آموز از طریق رفتارهایی چون شایعه پراکنی یا طرد اجتماعی قربانیان تعریف می‌شود (پاریس^۳، ۲۰۱۳).

1- Nugged

2- Gofin & Avitzour

3- Dan Olweus

4- Jones

5- Parris

هر بار که قلدری اتفاق می‌افتد گروهی که مورد آسیب واقع می‌شوند را قربانی قلدری می‌گویند. قربانی شدن را به صورت «رفتارهایی که دسته‌ای از کودکان به دلیل مورد هدف قرار گرفتن رفتارهای قلدرانه کودکان دیگر تجربه می‌کنند» تعریف کرده‌اند. الویوس نیز دانش‌آموزی را که به صورت تکراری هدف رفتارهای قهری یک دانش‌آموز دیگر قرار می‌گیرد را به عنوان قربانی قلدری معرفی می‌کند (فانکس و بالتون^۱، ۲۰۰۵). قربانیان که از لحاظ فیزیکی معمولاً ضعیف‌تر و آسیب پذیرتر از دیگر دانش‌آموزان هستند نسبت به سایر همسالان خود به صورت افرادی درونگرا، ضعیف، منفعل، مطیع، محتاط و ناایمن، احساسی، خجالتی، با سطوح بالای اضطراب و ناتوان در دفاع و مراقبت جسمانی و کلامی از خود شناخته می‌شوند. اعتماد بنفس پایین، گوشه‌گیری و خود پنداره منفی، احساس بی‌کفایتی و باورمندی به ناتوانی در کنترل محیط و مهارت‌های بین فردی و اجتماعی ضعیف و تمایل به سرزنش مداوم خود از دیگر ویژگی‌های این افراد است. بعلاوه قربانیان والدینی بیش از حد حمایت کننده دارند که این سبک فرزندپروری ممکن است در فرآیند قربانی شدن آنها نقش داشته باشد (فیلیپه، گارسیا، بابارو، آریاس^۲، ۲۰۱۱؛ اسپلیج و هالت^۳، ۲۰۱۳، جونز، ۲۰۱۳).

پژوهش‌های دامنه‌دار نشان داده‌اند که قلدری می‌تواند به طرز شدیدی بر عملکرد روانی - اجتماعی، تحصیلی و حتی سلامت جسمانی تمامی کودکان درگیر بویژه قربانیان تاثیر بگذارد. مطالعات پیامدهای منفی قربانی شدن را در حوزه‌های مختلف روانشناختی مانند اضطراب، افسردگی و عزت نفس پایین (کارد، استاکی، ساوالانی، لیتل^۴، ۲۰۰۸)، احساس خودکارآمدی کمتر (کاکینوس و کیپرستی^۵، ۲۰۱۲)، اخلال در بهزیستی روانی فرد (تروفی و فارینگتون^۶، ۲۰۰۸ الف)، افکار خودکشی و اقدام به خودکشی (اسپلیج و هالت، ۲۰۱۳)، مشکلات اجتماعی از جمله مهارت‌های اجتماعی و کفایت اجتماعی پایین، طرد شدن، وابستگی به دیگران و کاهش تعداد دوستان (رزوی، موندا-آمایا^۷، ۲۰۱۱) و احساس تنهایی (هارتلی، باومن، نیکسون و داویس^۸، ۲۰۱۵)، مشکلات تحصیلی از جمله مدرسه‌گریزی، اجتناب و فرار از مدرسه و افت تحصیلی محسوس (کوالسکی و لیمبر^۹، ۲۰۱۳) و حتی مشکلات سلامت جسمانی مانند اختلالات خواب، سردرد و مشکلات گوارشی (هرتز، جونز، باریوس، دیوید-فردان، هولت^{۱۰}، ۲۰۱۵) نشان داده‌اند. بعلاوه قربانی شدن در صورت تداوم با خطر افزایش گستره وسیعی از پیامدهای سازگاری بلندمدت مانند ترس از اجتماع در سنین بزرگسالی و افسردگی مزمن، اختلالات هیجانی، افسردگی، ضعف اعتماد بنفس و عزت

1 - Fox & Boulton

2 - Felipe, García, Babarro & Arias

3 - Espelage & Holt

4 - Card, Stucky, Sawalani & Little

5 - Kokkinos & Kipritsi

6 - Tfofi & Farrington

7 - Rose & Monda-Amaya

8 - Hartley, Bauman, Nixon & Davis

9 - Kowalski & Limber

10 - Hertz, Everett Jones, Barrios, David-Ferdon & Holt

نفس، انتقام‌گیری و گرایش به سیگار و مواد مخدر نیز مرتبط است (هولت، چی، نگ، باسلر^۱، ۲۰۱۳). حتی قربانیان قلدری به احتمال بیشتری موفقیت‌های مالی کمتر، مشکلات بیشتر در انتخاب و ادامه شغل و ناتوانی‌های گسترده‌تری در ارتباطات اجتماعی خود با دیگران در بزرگسالی خواهند داشت (ایزوم^۲، ۲۰۱۴). بر همین مبنا در دهه‌های اخیر تحقیقات در مورد پدیده قلدری به سرعت در حال توسعه است و منجر به تدوین برنامه‌های مداخله‌ای فراوانی در نواحی مختلف جهان بویژه در اروپا و آمریکای شمالی با هدف مقابله با آن پدیده شده است. عمده این مداخلات ضد قلدری طراحی شده مانند برنامه ضد قلدری الویوس (OBPP)^۳ در نروژ، برنامه ملی ضد قلدری در فنلاند (KIVA)^۴ و برنامه‌های پیشگیرانه قلدری در کانادا و آمریکا از مداخلات هدفمند و فقط محدود به آموزش یک برنامه و یا متمرکز بر یک گروه خاص به سمت تدوین برنامه‌های تلفیقی و جامع ضد قلدری که شامل گروه‌های مختلف دانش‌آموزان، معلمان، کارکنان و عوامل مختلف مدرسه و البته والدین باشد گرایش پیدا کرده‌اند (اسمیت، پیپلر و ریگی^۵، ۲۰۰۴). چرا که قلدری مدرسه نیز مانند اکثر پدیده‌های انسانی فقط به دانش‌آموزان قلدر و قربانی محدود نمی‌شود بلکه پویایی فرایند قلدری از این فراتر رفته و شامل مدرسه، معلمان، همسالان، والدین، خانواده و اجتماع هم می‌شود (سویر، میسنا، پیپلر، وینر^۶، ۲۰۱۱). تحقیقات هم نشان داده‌اند مداخلاتی که با یک دیدگاه جامع و چندبعدی طراحی شده‌اند، موثرتر بوده‌اند. نتایج فراتحلیل‌هایی مانند تروفی و فارینگتون (۲۰۱۱) هم نشان داده‌اند مداخلات جامعی که هم عوامل فردی و ویژگی‌های مربوط به دانش‌آموزان درگیر در قلدری و هم عوامل مرتبط با مدرسه را در نظر گرفته و بعلاوه خانواده و والدین را در این فرایند وارد می‌کنند، اثربخشی بهتر و دراز مدت‌تری در کاهش قلدری دارند (باربرو، هرناندز، استبان و گارسیا^۷، ۲۰۱۲). برای مثال ورف^۸ (۲۰۱۰) در تحقیق خود بر روی ۴ مدرسه برای ارزیابی اثربخشی برنامه ضد قلدری نشان داد در مدرسه‌ای که برنامه به صورت جامع که تمام مدرسه را در بر می‌گرفت اجرا شده بود، نسبت به دو مدرسه دیگر که مداخله متمرکز بر یک گروه خاص و یا فقط یک جنبه خاص از آموزش قلدری بود بیشترین اثر بخشی را نشان داد. در مجموع به طور گسترده‌ای این موضوع که مقابله با قلدری نیاز به یک رویکرد جامع مدرسه‌محور^۹ دارد پذیرفته شده است که در آن اجزاء و ابتکارات برنامه به طور دقیق و در سطوح مختلفی مانند سطح مدرسه، کلاس، دانش‌آموزان، و والدین با هم هماهنگ و سازگار هستند.

1 - Holt, Chee, Ng & Bossler

2 - Isom

3 - Olweus Bullying Prevention Program

5 - Smith, Pepler & Rigby

6 - Sawyer, Misha, Pepler & Wiener

7 - Barbero, Hernández, Esteban & García

8 - Wurf

9 - Whole school approach

۴ - سرواژه (Kiusaamista Vastaan) به زبان فنلاندی و به معنای مقابله با قلدری است.

با عنایت به این تاثیر مثبت برنامه‌های ضد قلدری است که در کشورهای توسعه یافته، قلدری در مدارس به طرز فزاینده‌ای به زمینه کارهای تحقیقاتی و تدوین مداخلات پیشگیرانه و ضد قلدری گسترده تبدیل شده است. اما در ایران با وجود اینکه تاکنون تحقیقات توصیفی معدود انجام شده نشان داده‌اند نرخ قربانی شدن دانش‌آموزان بالاست، در حوزه عمل تاکنون هیچ برنامه و مداخله جامعی به صورت رسمی نه از سوی نهادهای مختلف درگیر از جمله آموزش و پرورش و نه در سطح دانشگاهی به صورت علمی برای پیشگیری و مقابله با قلدری تدوین و یا اجرایی نشده است و قسمت اعظم تحقیقات انجام شده در حوزه قلدری تاکنون بر پژوهش‌های توصیفی و رابطه‌ای متمرکز بوده‌اند. از میان معدود مداخله‌های انجام یافته هم تحقیقاتی که با یک رویکرد جامع انجام شده باشند وجود ندارند. تنها پژوهشی در میان دانش‌آموزان اصفهانی به بررسی اثربخشی برنامه آموزشی کاهش زورگویی مبتنی بر روش الویوس در میان دانش‌آموزان دبستانی پرداخته است و نتایج هم حاکی از کاهش رفتارهای قلدری و نیز قربانی شدن در گروه آزمایش شده است (استکی آزاد و امیری، ۱۳۹۱). اما در این تحقیق نیز جامعه مورد آموزش و هدف تنها خود دانش‌آموزان بوده‌اند. بعلاوه تاکنون در ایران برنامه پیشگیرانه مدرسه‌محوری که خانواده‌ها را درگیر این برنامه کند اجرا نشده است. بنابراین مساله اساسی پژوهش حاضر، شیوع بالای قلدری در مدارس کشور و نبود یک برنامه ضد قلدری مناسب برای آموزش دانش‌آموزان، معلمان و عوامل مدرسه و همچنین والدین در جهت کاهش نرخ قربانی شدن است. از این رو در این پژوهش سعی بر آن است تا با تدوین یک برنامه ضد قلدری و سپس آموزش آن به معلمان و عوامل مدرسه، دانش‌آموزان و والدین آنها، یک جو ضد قلدری را هم در محیط مدرسه و هم در محیط خانه فراهم آورد و سپس به بررسی تاثیرات آن بر کاهش میزان قربانی شدن دانش‌آموزان پرداخت.

مبانی نظری پژوهش

اگرچه مطالعات تجربی درباره قلدری پیش از نظریه‌پردازی صورت گرفت اما بتدریج کوشش شده است تا نظریه‌های خاصی در راستای تبیین نظری قلدری ارائه گردد. در این راستا نظریاتی از قبیل نظریه «پردازش اطلاعات اجتماعی» داج (۱۹۸۹)، «تئوری برتری ذهنی» (ساتون^۱، ۱۹۹۹)، «تئوری رشد اخلاقی» (آرینو و لمیس^۲، ۲۰۰۱) و نظریه «غلبه اجتماعی» (نیشنا^۳، ۲۰۰۱) برای تبیین پدیده قلدری بکار گرفته شدند (جونز، ۲۰۱۳؛ ایزوم، ۲۰۱۴؛ بلند همتان، ۱۳۸۹). هر کدام از این نظریات به نوعی بر نقص در عوامل درون فردی متمرکزاند. اما با توجه به اینکه برای بررسی ناسازگاری‌های رفتاری کودکان و نوجوانان که قلدری هم یکی از آنهاست نمی‌توان تنها یک عامل را تعیین کننده رفتار افراد دانست و در

1- Dodge

2- Sutton

3- Arsenio & Lemerise

4- Nishina

کل درگیر شدن در قلدری همانند اکثر پدیده‌های انسانی نتیجه یک ارتباط پیچیده بین عوامل درون فردی و محیط اجتماعی آنهاست، گرایش به سمت بکارگیری تئوری‌های جامع‌تری برای تبیین قلدری افزایش یافت. بر همین مبنا اخیراً نظریه کلاسیک بوم‌شناختی برونفن برنر^۱ (۱۹۷۹) به عنوان یک تئوری بنیادی برای ترسیم ماهیت ارتباط درونی بین افراد، محیط‌های چندگانه آنها و درگیر شدن آنها در رفتارهای قلدری پذیرفته شده است (اسویبر^۲ و همکاران، ۲۰۰۶). چرا که هم از مبانی این تئوری و هم از تحقیقات تجربی انجام شده تاکنون آشکار شده است که قلدری و قربانی شدن پدیده‌ای است که توسط عوامل مختلفی تحت تاثیر قرار می‌گیرد. عواملی درون فردی مانند درون‌نگرا، احساسی و خجالتی بودن، جرأت مندی و اعتماد بنفس و مهارت‌های اجتماعی پایین، بعلاوه ناآگاهی از قلدری و راهکارهای مقابله؛ عوامل خانوادگی از قبیل سبک فرزند پروری بیش از حد حمایت‌کننده و یا بی‌اعتنا و ناآگاهی از قلدری و تکنیک‌های مواجهه با قربانی شدن فرزند؛ عوامل مرتبط با کلاس و مدرسه مانند وجود جو ناپایمن و غیر حمایتی، فقدان قوانین و استراتژی‌های ضد قلدری، و عدم مسئولیت‌پذیری و پاسخگو بودن و در حوزه همسالان هم عواملی مانند داشتن نقش منفعل تماشاگری همسالان و ناآگاهی و یا عدم تمایل در حمایت از فرد قربانی و گزارش قلدری، همه در احتمال قربانی شدن یک دانش‌آموز در مدرسه تاثیر گذار است (اسویبر و همکاران، ۲۰۰۶؛ اسویبر و هایمل^۳، ۲۰۱۵). بنابراین می‌توان ملاحظه کرد که این نظریه به خوبی می‌تواند در ایجاد یک چارچوب نظری برای این حوزه با کارآمدی عمل کند و تاکنون در تحقیقات زیاد دیگری برای مفهوم سازی موضوع قلدری و قربانی شدن پذیرفته شده است (اسویبر و اسپلیج^۴، ۲۰۱۱). لذا در این تحقیق هم به عنوان مبنای تئوریک و مدل نظری پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است. با عنایت به عواملی که به عنوان مولفه‌های تاثیرگذار در قربانی شدن ترسیم شد، طراحی مداخلات مقابله با قلدری هم باید حول دو محور اساسی باشد. ۱- آشنا کردن تمام این گروه‌های درگیر با قلدری و ماهیت آن. ۲- تدوین و ارائه راهکارهای عملی ضد قلدری برای هر کدام از این گروه‌ها به طور مجزا.

1- Bronfenbener
2- Swearer
3- Swearer & Hymel
4- Swearer & Espelage



شکل ۱. چارچوب نظری اجتماعی بوم- ساختی قلدری و قربانی شدن دانش آموزان و مداخله مبتنی بر آن (با الهام از اسویرر و اسپلیج، ۲۰۱۱)

مبانی عملی پژوهش

پیشینه عملی تحقیق هم حکایت از اثر بخشی بکارگیری مداخلات جامع ضد قلدری در کشورهای مختلف دارند. برای مثال الویوس در اولین اجرای برنامه جامع ضد قلدری خود بر روی ۴۲ مدرسه مقاطع ابتدایی و متوسطه نروژ اثربخشی این برنامه را در کاهش مشکلات قلدری دانش‌آموزان به میزان ۵۰ درصد گزارش کرد. دیگر تحقیق او هم بر روی ۳۲۰۰ کودک نشان از کاهش ۳۸-۲۱ درصدی مشکلات قلدری و قربانی‌شدن داشت. همچنین اجرای برنامه ضد قلدری در دو مدرسه دبیرستانی در امریکا سبب کاهش معنادار در رفتارهای قلدری و نیز قربانی‌شدن دانش‌آموزان شد (ریموند^۱، ۲۰۰۹؛ به نقل از استکی آزاد و امیری، ۱۳۹۱). اجرای برنامه ضد قلدری الویوس در مدارس آلمان و نخستین گزارش‌ها از اجرای این برنامه در مدارس امریکا و اجرای این برنامه در مدارس کوالالامپور مالزی در سال (۲۰۰۹) هم نشان داد که اجرای منظم این مداخله تاثیر معناداری در کاهش گزارش‌های مربوط به قلدری و قربانی‌شدن داشته است. در مدارس تورنتو کانادا هم اجرای برنامه‌های جامع ضد قلدری نشان از کاهش ۳۰ تا ۳۷ درصدی گزارش‌های قربانی‌شدن دانش‌آموزان بود. تدوین و اجرای برنامه‌ای به نام پروژه مدارس دوستانه در غرب استرالیا هم حاکی از اثرات مثبت این برنامه بر کاهش قلدری و بهبود مهارت‌های اجتماعی در میان دانش‌آموزان بوده است (قمری گیو و همکاران، ۱۳۹۲). طراحی و بکارگیری برنامه ضد قلدری SAVE در اسپانیا هم برای دانش‌آموزان تحت این مداخله حدود ۵۷ درصد کاهش در نرخ قربانی‌شدن و ۱۶ درصد کاهش در نرخ قلدری را به همراه داشت (اورتگا، دل ری، مورا-مرچن^۲، ۲۰۰۲؛ به نقل از تامسون و اسمیت^۳، ۲۰۱۰). همچنین تدوین و اجرای برنامه ملی ضد قلدری در فنلاند در سالهای اخیر مشهور به برنامه (KIVA) حاکی از اثربخشی ۳۷-۳۴ درصدی این برنامه در کاهش مشکلات قلدری و قربانی‌شدن است (تامسون و اسمیت، ۲۰۱۲). نتایج تحقیقات مروری و فراتحلیل‌های انجام شده در این حوزه هم حکایت از اثربخشی نسبی مداخلات ضد قلدری دارند. تروفی و فارینگتون نویسندگان جامع‌ترین فراتحلیل‌ها در حوزه قلدری نتیجه‌گیری کرده‌اند که به طور کلی مداخلات انجام شده در کاهش رواج قلدری و قربانی‌شدن موفق بوده‌اند. مهمترین کار آنها یک فراتحلیل گسترده برای بررسی اثر بخشی برنامه‌های ضد قلدری انجام شده در مدارس از سال ۱۹۸۳ تا ۲۰۰۹ و مجموعاً مشتمل بر ۴۴ مطالعه است که نتایج آن نشان داد به طور کلی برنامه‌های ضد قلدری مدرسه‌محور کارآمد هستند (کارنا، ۲۰۱۲).

1- Raymond

2- Ortega, del Rey & Mora-Merchan

3- Thomsom & Smith

روش تحقیق

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری:

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مدارس پسرانه دوره اول متوسطه شهر سنندج در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بود. با توجه به اینکه تاکنون مطالعات چندی نشان داده‌اند که احتمال وقوع قلدری و قربانی‌شدن به تبع آن در مدارس با طبقات اجتماعی اقتصادی پایین بالاتر است (ویتنی^۱ و اسمیت، ۱۹۹۳؛ به نقل از بلند همتان، ۱۳۸۹؛ جانسن، وینسترا، اورمل، ورهولست، راینولد، ۲۰۱۱؛ تاپیت و وولک^۲، ۲۰۱۴) از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. بدین معنی که مدارس به عنوان نمونه انتخاب شدند که با در نظرگیری ملاک‌هایی مانند مکان جغرافیایی و طبقه اجتماعی - اقتصادی آن منطقه از شهر، احتمال وجود رفتارهای قلدری و قربانی‌شدن در آنها بالا باشد تا بتوان اثربخشی برنامه ضدقلدری را در کاهش این رفتارها سنجید و در نهایت یک مدرسه با ۲۹۵ دانش‌آموز به عنوان مدرسه آزمایشی و مدرسه دیگری با ۲۸۰ نفر دانش‌آموز به عنوان مدرسه کنترل انتخاب شدند. طرح پژوهش حاضر از نوع آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه گواه بود و منطبق با آن در مدرسه آزمایشی برنامه ضدقلدری طراحی شده به اجرا در آمد و در مدرسه کنترل هیچ‌گونه مداخله ضدقلدری در طول کار در مدرسه اول به اجرا گذاشته نشد.

برنامه آموزشی ضدقلدری تلفیقی

منظور برنامه‌ای است جامع که هم در برگیرنده آموزش کل مدرسه شامل گروه عوامل اجرایی مدرسه، گروه معلمان و گروه دانش‌آموزان بوده و هم شامل آموزش والدین است و با هدف نهایی کاهش رفتارهای قلدری و قربانی‌شدن دانش‌آموزان و بر اساس تلفیقی از برنامه‌ها و منابع ضدقلدری موجود طراحی شده است. این برنامه شامل دو محور اصلی است: الف) آشنا کردن کامل افراد تحت آموزش با ماهیت پدیده قلدری، اشکال، پیامدها و عوامل اصلی در بروز و تداوم آن، ب) ارائه راهکارهای کاربردی مقابله با قلدری به صورت جداگانه برای هر کدام از گروه‌های تحت آموزش. در ایران تاکنون چنین برنامه‌ای برای کار در حوزه قلدری نه طراحی و نه ترجمه شده است و لذا پیشینه پژوهشی و منابع داخلی برای تدوین آن بسیار اندک بود. از این رو برای تدوین جلسات آموزشی این برنامه از منابع ضدقلدری خارجی تدوین شده در این حوزه استفاده گردید که از مهمترین آنها می‌توان به برنامه آموزشی ضدقلدری الویوس (OBPP) در نروژ (الویوس، ۱۹۹۳ و ۲۰۰۶)؛ برنامه جامع ضدقلدری انیستیتیوی پیشگیری و مقابله با خشونت ملیسا^۴ (۲۰۰۵)؛ کتاب «قلدر، توسری خور و تماشاچی» (کلوروسو^۵، ۲۰۰۳)؛ ترجمه مرجان

1 - Whitney

2 - Jansen, Veenstra, Ormel, Verhulst & Reijneveld

3 - Tippet & Wolke

4 - Melissa institute for violence prevention and treatment

5 - Koloroso

فرجی؛ ۱۳۹۲)؛ کتاب «قلدری در مدرسه و آنچه باید در مقابل آن انجام دهیم» (ریگی^۱، ۲۰۰۷)؛ برنامه جامع ضد قلدری دپارتمان آموزش عمومی دانشگاه ویسکانسین^۲ (۲۰۱۰)؛ بسته راهنمای والدین برای مقابله با قلدری وزارت آموزش ایالت بریتیش کلمبیای کانادا^۳ (۲۰۰۳)؛ بسته آموزشی استراتژی‌های ضد قلدری تامسون و اسمیت (۲۰۱۰) و کتاب «راهنمای قدم به قدم اجرای موفق یک برنامه ضد قلدری» (بیانی^۴، ۲۰۱۰) اشاره کرد.

برای تعیین روایی محتوایی این برنامه، ابتدا فرم اولیه جلسات آموزشی برای هر کدام از گروه‌های چهارگانه عوامل مدرسه، معلمان، دانش‌آموزان و والدین تدوین شد. سپس این برنامه برای سه نفر از اساتید دانشگاهی صاحب‌نظر در حوزه قلدری ارسال و بعد از اصلاح برنامه مطابق نظرات آنان، در نهایت روا بودن برنامه به تایید نهایی اساتید رسید. بعلاوه چون اجرای این برنامه آموزشی ضد قلدری نیازمند درگیر کردن مدرسه به صورت کلی و آموزش تمامی عوامل مدرسه و معلمان و دانش‌آموزان و همچنین والدین بود امکان اینکه قسمتی از این مجموعه جدا شده و برنامه به صورت پایلوت روی تعداد اندکی از این گروه‌های آموزشی انجام شود وجود نداشت. همچنین حجم نسبتاً بالای جلسات آموزشی و در نتیجه زمان‌بر و هزینه‌بر بودن اجرای این برنامه به صورت پایلوت در یک مدرسه دیگر به صورت کامل و بعلاوه مشکل بودن جلب موافقت مدرسه‌ای دیگر برای انجام این کار از دیگر دلایل عدم امکان اجرای آزمایشی برنامه قبل از مداخله اصلی بود. اما در این پژوهش علاوه بر تایید روایی محتوایی برنامه ضد قلدری طراحی شده توسط اساتید صاحب‌نظر که در مرحله قبل ذکر آن رفت، از نظرات گروهی دیگر از افراد صاحب‌نظر در این حوزه جهت تعیین ضریب روایی محتوایی برنامه با استفاده از روش لاشه^۵ استفاده شد. برای این کار تعداد یازده نفر از اساتید و مدرسان دانشگاه و نیز دانشجویان دوره دکتری گرایش‌های مختلف روانشناسی که در حوزه ناسازگاری‌های رفتاری دانش‌آموزان صاحب‌نظر بوده شناسایی و انتخاب شدند. سپس جلسات آموزشی طراحی شده برای هر کدام از گروه‌های عوامل مدرسه، معلمان، دانش‌آموزان و والدین به همراه توضیحاتی در خصوص اهداف تحقیق برای همه این افراد ارسال شد و در پایان هر کدام از بسته‌های آموزشی هر یک از گروه‌ها یک سوال با این مضمون که «با توجه به اهداف تحقیق شما به چه میزان محتوی جلسات این بسته را برای آموزش به گروه مورد نظر مناسب می‌دانید؟» مطرح شد. این افراد می‌توانستند نظر خود را در مورد میزان روا بودن این بسته از لحاظ محتوایی با پاسخ دادن به سوال مذکور در یک طیف لیکرتی سه درجه‌ای شامل گزینه‌های الف) نامناسب ب) تا حدودی مناسب، ج) کاملاً مناسب بیان کنند. بررسی نظر این گروه از صاحب‌نظران نشان داد که برنامه از ضریب روایی محتوایی بالایی برخوردار بوده و بیشتر آنها در مورد روا بودن محتوی جلسات

1 - Rigby

2 - Wisconsin department of public instruction

3 - British Columbia, Ministry of education

4 - Beane

5 - Lawshe

ضدقلدري آموزشي گروه‌ها نظر مثبت و مشابهي داشته و هيچ کدام از آنها محتوي اين برنامه آموزشي را نامناسب تشخيص نداده بودند.

جلسات آموزشي ضدقلدري براي هر کدام از گروه‌هاي هدف به طور خلاصه (الف) محتوي جلسات آموزشي ضدقلدري براي عوامل مدرسه

جلسه اول: آشنايي با ماهيت، تعريف، اشكال، طبقه بندي‌ها و نشانه‌شناسي قلدري، لزوم مقابله و توجيه اهداف اجرائي برنامه.

جلسه دوم: آشنايي با نقش‌هاي درگير در قلدري، عوامل اصلي سبب ساز و پيامدهاي مختلف کوتاه‌مدت و درازمدت قلدري.

جلسه سوم: تحليل نقش عوامل مدرسه در قلدري، بحث برقراري يك سيستم گزارش‌دهي و ثبت فعال قلدري در مدرسه.

جلسه چهارم: آموزش لزوم و شيوه تدوين مقررات شفاف و ضدقلدري در مدرسه به صورت منشور ضدقلدري آموزشگاه.

جلسه پنجم: بحث استفاده از ظرفيت همسالان و اجرائي برنامه همسال حمايتگر، بحث لزوم و سطوح مختلف ارتباط با خانواده‌ها.

جلسه ششم: ارائه راهکارهاي متنوع مقابله با قلدري احتمالي در مورد گروه‌هاي مختلف دانش‌آموزان درگير در قلدري.

جلسه هفتم: آموزش استراتژي‌هاي واكنشي و مستقيم و نيز رويکردهاي احياکننده و غير مستقيم در مواجهه با قلدري.

(ب) محتوي جلسات آموزشي ضدقلدري براي معلمان

جلسه اول: آشنايي با ماهيت، تعريف، اشكال، طبقه بندي‌ها و نشانه‌شناسي قلدري و قرباني‌شدن، تبين نقش کليدي الگو بودن معلمان و اهميت نقش فعال و حمايت‌گرايه آنها در کاهش قلدري

جلسه دوم: آشنايي با نقش‌هاي درگير در قلدري، عوامل اصلي سبب ساز و پيامدهاي مختلف کوتاه‌مدت و درازمدت قلدري.

جلسه سوم: بحث تدوين قوانين و مقررات کلاسي ضدقلدري، بررسي رابطه بين سبک‌هاي مديريت کلاس و قلدري.

جلسه چهارم: بحث ارتقاء مداوم آگاهي‌هاي دانش‌آموزان، تعامل با خانواده‌ها، بحث تشکيل جلسات کلاسي منظم ضدقلدري.

جلسه پنجم: آموزش مهمترين راهکارهاي عمومي مقابله با قلدري در کلاس درس.

جلسه ششم: آموزش راهکارهای ضد قلدری مبتنی بر برنامه درسی و شیوه‌های تدریس مشارکتی.
جلسه هفتم: ارائه راهکارهای متنوع مواجهه با گروه‌های مختلف دانش‌آموزان قلدر، قربانی و تماشاچی درگیر در قلدری.

ج) محتوی جلسات آموزشی ضد قلدری برای دانش‌آموزان

جلسه اول: آشنایی دانش‌آموزان با قلدری و اشکال مختلف آن (ضمن بهره‌گیری از داستان‌های واقعی و فیلم‌های ضد قلدری).
جلسه دوم: آشنایی با گروه‌های مختلف درگیر در قلدری از جمله قلدر، قربانی و تماشاچیان قلدری و ویژگی‌های آنها.
جلسه سوم: آشنایی با پیامدهای مختلف قلدری برای دانش‌آموزان درگیر با بهره‌گیری از داستان‌ها و فیلم‌های ضد قلدری.
جلسه چهارم: بحث گزارش به موقع موارد قلدری، آموزش اهمیت و راههای جستجوی یک حامی یا حامیان بزرگسال.
جلسه پنجم: ارائه راهکارهای مقابله با قلدری برای دانش‌آموزانی که ممکن است در فرایند قلدری نقش قربانی داشته باشند.
جلسه ششم: ارائه راهکارهای متنوعی برای دانش‌آموزانی که ممکن است در فرایند قلدری نقش قلدر به خود بگیرند.
جلسه هفتم: بحث اهمیت و نقش‌های مختلف دانش‌آموزان نظاره‌گر و شیوه‌های پذیرش نقش حمایت‌گری از سوی آنها.

د) محتوی جلسات آموزشی ضد قلدری برای والدین دانش‌آموزان

جلسه اول: آشنایی با ماهیت، تعریف، اشکال، طبقه‌بندی‌ها و نشانه‌شناسی قلدری و قربانی‌شدن و لزوم مقابله با آن.
جلسه دوم: آشنایی با نقش‌های درگیر در قلدری، عوامل اصلی سبب‌ساز و پیامدهای مختلف کوتاه مدت و دراز مدت قلدری.
جلسه سوم: بحث ده مولفه درون خانوادگی مرتبط با قلدری، پایه‌ریزی جوی حمایت‌گرانه و تعیین قوانین ضد قلدری در خانه.
جلسه چهارم: آموزش فرزندان برای گزارش قلدری به یک بزرگسال، بیان لزوم تعامل با مدرسه و آگاهی از قوانین ضد قلدری آن.

جلسه پنجم: آموزش راهکارهای برخورد با فرزندان خود در موقعیت‌های سه گانه قلدری کردن، قربانی شدن، تماشاچی بودن.

شیوه اجرای پژوهش: پس از طراحی بسته برنامه آموزشی ضد قلدری برای هر کدام از گروه‌های عوامل مدرسه، معلمان، دانش‌آموزان و والدین و تعیین روایی محتوایی آن، ابتدا مقیاس ایرانی قربانی شدن قلدری (مرادی، ۱۳۸۸) به عنوان پیش‌آزمون در سطح هر دو مدرسه برای تمامی دانش‌آموزان اجرا شد. در فاز اصلی تحقیق، در ابتدای کار جلسات آموزشی برای عوامل مدرسه شامل مدیر، معاونین و سایر کارکنان آموزشی مدرسه جهت آشنایی با پدیده قلدری و انجام فعالیت‌های مورد نیاز جهت ایجاد یک جو ضد قلدری در سطح مدرسه برگزار شدند. سپس تمام معلمان شاغل در مدرسه به صورت یک گروه آزمایشی برنامه آموزشی مختص به خود را به صورت هر هفته یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت کردند. به موازات آموزش معلمان، گروه‌های دانش‌آموزان مدرسه به صورت هفتگی و در جلسات ۹۰ دقیقه‌ای آموزش ضد قلدری طراحی شده متناسب با خود را دیدند. سپس والدین دانش‌آموزان به ترتیب پایه و از طریق ارسال دعوتنامه به مدرسه دعوت شده و آموزش‌های ضد قلدری خاص خود را دریافت کردند. اجرای مداخله به همین منوال پیش رفت تا اینکه جلسات آموزشی تمام گروه‌ها اعم از عوامل مدرسه، معلمان، دانش‌آموزان و والدین آنها برگزار گردید. بعد از اتمام برنامه آموزشی، پس‌آزمون در سطح هر دو مدرسه آزمایشی و کنترل برای تمامی دانش‌آموزان اجرا شد و داده‌های بدست آمده برای انجام تجزیه و تحلیل آماده شدند.

فرم ایرانی مقیاس قربانی شدن^۱: در این تحقیق از فرم ایرانی مقیاس قربانی قلدری (مرادی، ۱۳۸۸) به عنوان ابزار گردآوری اطلاعات مربوط به قربانی شدن دانش‌آموزان استفاده شد. این ابزار حاوی ۲۶ گویه است که قربانی شدن نوجوانان را در سه زیر مقیاس جسمانی، کلامی و عاطفی در یک مقیاس لیکرتی ۶ درجه‌ای می‌سنجد. برای بررسی روایی همگرایی ضریب همبستگی میان عوامل مقیاس و نمره کل مقیاس محاسبه شد و نتایج حاصل نشان داد ضرایب همبستگی برای سوالات خرده مقیاس عاطفی از حداقل ۰/۸۷ تا حداکثر ۰/۹۳، برای خرده مقیاس کلامی از حداقل ۰/۷۵ تا حداکثر ۰/۹۰، و برای خرده مقیاس جسمانی از ۰/۷۴ تا ۰/۸۹ در نوسان بود که نشان از همبستگی رضایت بخش و معنادار بین خرده مقیاس‌های قربانی شدن عاطفی با نمره کل دارد. روایی همزمان ابزار هم با استفاده از اجرای همزمان پرسشنامه قلدری - قربانی الویوس محاسبه شد. نتایج نشان داد که میان نمره کل و هر سه خرده مقیاس ابزار با پرسشنامه قلدری - قربانی الویوس و خرده مقیاس‌های آن همبستگی معناداری وجود دارد. برای سنجش پایایی مقیاس، روش بازآزمایی مورد استفاده قرار گرفته است و آزمون در دو نوبت با فاصله

1- Bullying Victimization Scale

زمانی ۴ هفته اجرا و سپس ضرایب همبستگی بین دوبار اجرا محاسبه شده است. ضرایب به دست آمده برای کل آزمون $r=0/98$ و برای حوزه‌های عاطفی، کلامی و جسمانی به ترتیب $r=0/99$ ، $r=0/98$ و $r=0/98$ بوده‌اند.

شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای تجزیه و تحلیل فرضیه‌های پژوهش علاوه بر شاخص‌های آمار توصیفی، در بخش استنباطی برای بررسی نمرات ابعاد قربانی‌شدن از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکووا) و تحلیل کوواریانس تک‌متغیره با استفاده از نرم افزار آماری SPSS استفاده شده است.

یافته‌ها

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و کنترل

Tabel 1

Descriptive indicators of variables in the experimental and control groups

متغیر Variable	گروه Group	پیش‌آزمون Pre-test		پس‌آزمون Post-test		میانگین تعدیل شده Adjusted Mean
		میانگین Mean	انحراف معیار Sd	میانگین Mean	انحراف معیار Sd	
قربانی شدن Victimization	آزمایش Experimental	17.79	15.7	6.18	6.41	77.6
	کنترل Control	19.06	14.3	19.12	12.38	51.18
قربانی شدن کلامی Verbal victimization	آزمایش Experimental	7.29	6.31	2.82	3.6	66.2
	کنترل Control	6.93	6.1	6.97	4.58	7.08
قربانی شدن عاطفی Emotional victimization	آزمایش Experimental	3.02	2.45	1.16	1.64	1.52
	کنترل Control	3.8	3.2	3.81	3.21	3.49
قربانی شدن جسمانی Physical victimization	آزمایش Experimental	7.47	6.7	2.85	3.11	3.16
	کنترل Control	8.2	6.8	8.32	7.8	7.99

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین و انحراف معیار متغیر کلی قربانی‌شدن و هم چنین ابعاد کلامی، عاطفی و جسمانی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون در گروه تحت آموزش با برنامه ضد قلدری کاهش یافته است، ولی در گروه کنترل تغییر محسوسی مشاهده نمی‌شود. قضاوت در مورد این تغییرات، نیازمند آزمون فرضیات تحقیق است.

برای بررسی تاثیر برنامه آموزشی ضد قلدری بر بهبود ابعاد قربانی شدن از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکوا) استفاده و قبل از انجام این آزمون ابتدا پیش فرض‌های اساسی آن مورد بررسی قرار گرفتند.

جهت بررسی مفروضه نرمال بودن داده‌ها از روش ترسیم نمودار Q-Q نرمال استفاده شد که نرمال بودن داده‌ها را در متغیرهای وابسته نشان داد. مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس هم با آزمون باکس بررسی شد که نتایج آن در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. آزمون باکس برای بررسی فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس

Table 2
Boxes M test of homogeneity of variance-covariance matrices

سطح معناداری Sig	درجه آزادی ۲ (df2)	درجه آزادی ۱ (df1)	آماره (F)	ام باکس (Boxes M)
0.001	22085.8	6	82.73	499.31

نتایج آزمون در جدول ۲ نشان می‌دهد که فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس برقرار نیست ($P < 0.05$; $F = 82.73$; $Boxes M = 499.31$) و بنابراین در تفسیر نتایج آزمون بین گروهی، اثر پیلایی گزارش شد.

بعلاوه جهت بررسی وجود همبستگی کافی بین متغیرهای وابسته از آزمون کرویت بارتلست استفاده شد. نتایج نشان داد که آزمون در سطح ۰.۰۱ معنادار می‌باشد که به معنای وجود همبستگی کافی بین متغیرهای وابسته و برقرار بودن مفروضه است.

فرض همگنی واریانس متغیرهای وابسته نیز با استفاده از آزمون لون مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته (ابعاد قربانی شدن)

Table 3
Levene's test of equality of variances

متغیر Variable	آماره F	درجه آزادی ۱ df1	درجه آزادی ۲ df2	سطح معناداری Sig
0.273	554	1	1.2	قربانی شدن کلامی Verbal victimization
0.058	554	1	1.6	قربانی شدن عاطفی Emotional victimization
0.224	554	1	1.48	قربانی شدن جسمانی Physical victimization

همان طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، سطح معناداری متغیرها بالاتر از ۰.۰۵ بوده و بنابراین واریانس خطای متغیرهای وابسته در بین گروه‌ها یکسان است و مفروضه مورد تایید قرار می‌گیرد.

طراحی برنامه آموزشی ضد قلدری تلفیقی و تعیین اثربخشی آن بر کاهش ... ۷۱

جدول ۴. تحلیل کوواریانس چند متغیره روی پس‌آزمون ابعاد قربانی‌شدن گروه آزمایش و کنترل با کنترل پیش‌آزمون

Table 4

MANCOVA test on the post-test of victimization dimention with controlling pre-test

اثر	ارزش	آماره	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی	سطح	ضریب اتا	توان آماری
Trace	Value	F	Hypothesis df	خطا	معناداری	Partial eta squared	Power
				Error df	Sig		
اثر پیلایی Pillai's trace	0.443	145.52	3	549	0.001	0.443	1

نتایج حاصل از تحلیل مانکووا در جدول ۴ نشان می‌دهد که پس از تعدیل پیش‌آزمون، بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ متغیر وابسته ترکیبی (قربانی‌شدن کلامی، جسمانی و عاطفی) تفاوت معنی‌دار وجود دارد. یعنی بین ۲ گروه حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت وجود دارد ($P < 0.05$)؛ $\text{partial } \eta^2 = 0.44$ ؛ $F = 145.52$). بر اساس شاخص اثر پیلایی، مجذور اتای سهمی یا ضریب تاثیر حدود ۰/۴۴ می‌باشد. این بدین معناست که ۴۴ درصد واریانس نمرات پس‌آزمون ابعاد قربانی‌شدن مربوط به تاثیر برنامه آموزشی ضد قلدری می‌باشد. توان آماری ۱ می‌باشد که به معنای عدم امکان خطای نوع دوم و هم چنین کفایت نمونه‌گیری می‌باشد.

جدول ۵. تحلیل کوواریانس یک راهه در متن مانکووا بر روی پس‌آزمون نمرات ابعاد قربانی‌شدن گروه آزمایش و کنترل

Table 5

Covariance analysis in the context of MANCOVA on the post-test of victimization dimention

متغیر	منبع تغییرات	مجموع	درجه آزادی	آماره	سطح	ضریب اتا	توان
Variable	Source	مجذورات	df	F	معناداری	Partial eta squared	Power
		Sum of squares			Sig		
قربانی‌شدن کلامی Verbal victimization	گروه (Group) خطا (Error)	2501.84	1	244.55	*0.000	0.301	1
قربانی‌شدن عاطفی Emotional victimization	گروه (Group) خطا (Error)	612/31 1530/08	1	220.5	*0.000	0.283	1
قربانی‌شدن جسمانی Physical victimization	گروه (Group) خطا (Error)	4502.21 7014.19	1	353.67	*0.000	0.381	1

نتایج با استفاده از آلفای میزان شده بن فرونی (۰.۰۱۷) در جدول ۵ بیانگر این واقعیت است که پس از تعدیل پیش‌آزمون، بین پس‌آزمون قربانی‌شدن کلامی گروه‌های آزمایش و کنترل با مجذور اتای سهمی ۰.۳۰ تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($P < 0.05$)؛ $\text{partial } \eta^2 = 0.30$ ؛ $F = 244.55$). هم چنین نتایج نشان می‌دهد که بین پس‌آزمون قربانی‌شدن عاطفی گروه‌های آزمایش و کنترل با ضریب اتای سهمی ۰.۲۸ تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($P < 0.05$)؛ $\text{partial } \eta^2 = 0.28$ ؛ $F = 220.5$). در خصوص نتایج پس‌آزمون

قربانی شدن جسمانی هم نتایج نشان داد که بین دو گروه با ضریب اتای تفکیکی ۰.۳۸ تفاوت معنی دار وجود دارد ($F=۳۵۳.۶$; $\text{partial } \eta^2 = ۰.۳۸$; $P < ۰.۰۵$).

بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که برنامه آموزشی ضد قلدری تلفیقی در کاهش میزان قربانی شدن دانش آموزان مدرسه گروه آزمایشی به طور کلی موثر بوده است و حدود ۴۴ درصد تغییرات نمرات پس از آزمون قربانی شدن در گروه آزمایش ناشی از تاثیر آموزش مداخلات ضد قلدری بوده است. همچنین نتایج نشان داد که این برنامه در کاهش میزان قربانی شدن دانش آموزان در هر سه شکل کلامی، عاطفی و جسمانی آن موثر بوده است. البته میزان اثربخشی آن بر کاهش قربانی شدن کلامی و جسمانی اندکی بالاتر از شکل عاطفی آن بود.

این نتایج با یافته‌های اولین اجرای برنامه الویوس در نروژ (۱۹۸۳) که حاکی از کاهش ۵۰ درصدی در گزارش نرخ قربانی شدن در میان دانش آموزان هر دو جنس بود و نیز با بکارگیری برنامه الویوس در «اسلو» نروژ در فاصله سالهای ۲۰۰۱ تا ۲۰۰۲ که باز نشان از کاهش ۴۵ درصدی میزان قربانی شدن دانش آموزان در مدارس تحت برنامه بود همخوان است. همچنین نتایج با یافته‌های حاصل از اجرای برنامه ضد قلدری SAVE در اسپانیا (اورتگا و همکاران، ۲۰۰۴) که نشان داد اجرای این مداخله سبب کاهش ۵۷ درصدی در نرخ قربانی شدن دانش آموزان شده بود همخوانی دارد (اسمیت و همکاران، ۲۰۰۴؛ تامسون و اسمیت، ۲۰۱۰). همچنین این یافته با نتایج تحقیق باور، لوزانو و ریورا^۱ (۲۰۰۷) بر روی دانش آموزان مدارس متوسطه اول در امریکا که نشان دادند بکارگیری برنامه آموزش ضد قلدری مبتنی بر روش الویوس بر کاهش قربانی شدن عاطفی و جسمانی دانش آموزان مدارس گروه آزمایش تاثیر معناداری داشته است و با نتایج تحقیق بلک و جکسون^۲ (۲۰۰۷)؛ به نقل از استکی آزاد و امیری، (۱۳۹۱) هم که نشان دادند اجرای برنامه ضد قلدری در شش مدرسه متوسطه اول واقع در آمریکای شمالی منتج به کاهش ۶۵ درصدی قلدری شده است همخوان است. آلبایراک، یلدیز و ارول^۳ (۲۰۱۶) هم در تحقیقی که در برگزیده آموزش عوامل مدرسه، معلمان، خانواده‌ها و دانش آموزان دو مدرسه شامل ۵۸۳ دانش آموز، یکی به عنوان مدرسه آزمایشی و دیگری به عنوان مدرسه کنترل می‌شد نشان دادند که اجرای برنامه‌های ضد قلدری بر کاهش قربانی شدن در میان دانش آموزان اثربخش بوده است که کاملاً همخوان با پژوهش حاضر است. بعلاوه این یافته پژوهش در راستای نتایج فراتحلیل‌های اصلی انجام شده در حوزه اثربخشی برنامه‌های مقابله با قلدری مدرسه محور قرار دارد که حاکی از اثربخشی مداخلات ضد قلدری مدرسه محور بر کاهش قلدری و قربانی شدن دانش آموزان است (کوهن و همکاران، ۲۰۱۵).

1 - Bauer, Lozano & Rivara

2 - Black & Jackson

3 - Albayrak, Yıldız & Erol

در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان اظهار داشت قلدری می‌تواند در هر مدرسه و سیستم آموزشی رواج داشته باشد، اما جلوگیری و کاهش آن نیازمند یک تلاش سیستماتیک و همه جانبه است. این بدین معناست که باید یک سیستم گسترده مدرسه محور و متعهد برای جلوگیری و مقابله با قلدری وجود داشته باشد که این خود نیاز به درگیر کردن تمام اعضای مدرسه از معلمان و عوامل مدرسه گرفته تا دانش‌آموزان است (بیانی^۱، ۲۰۰۹). برادیک^۲ (۲۰۱۴) هم اظهار می‌دارد که در پدیده قلدری عوامل خطر آفرینی که می‌توانند در افزایش احتمال وقوع آن موثر باشند شامل گستره متنوعی از عوامل فردی، عوامل مرتبط با مدرسه و همسالان و همچنین عوامل خانوادگی است و از این رو در مداخلات هم باید به هر کدام توجه ویژه‌ای نشان داده شود. همچنین بر اساس مبانی نظری قلدری مانند تئوری بوم شناختی برونفن برنر (۱۹۷۹) نیز نمی‌توان به قلدری و قربانی شدن تنها در سطح درگیر بودن دانش‌آموزان نگریست. نقش معلمان، عوامل مدرسه و سیاست‌های حاکم بر فضای مدرسه و سیستم خانواده مسلما باید در بررسی این پدیده و همچنین مداخلات مرتبط با آن مدنظر قرار گیرد (چترز، ۲۰۱۲). الویوس و لیمبر (۲۰۱۰) و اسپلیچ^۳ (۲۰۱۴) هم اعتقاد دارند که مقابله سیستماتیک و گسترده با قلدری در مدارس مستلزم پذیرش این مفروضه اساسی است که کاهش این رفتارها تنها در سایه تعامل افراد درگیر و مسئول شامل عوامل مدرسه، معلمان، دانش‌آموزان و والدین است (به نقل از کوهن و همکاران، ۲۰۱۵). در درجه اول بسیاری از عوامل مدرسه از اینکه قلدری به چه میزان در مدرسه آنها جدی و گسترده است اطلاع مناسبی نداشته و بیشتر آنها در شناسایی موارد قلدر و واکنش مناسب نسبت به آنها ناتوان هستند. چنین شرایطی باعث می‌شود که یک فرهنگ پذیرش قلدری به طور غیر مستقیم در فضای مدرسه رواج پیدا کند که می‌تواند به صورت یک کاتالیزور عمل کرده و به افراد قلدر این مجوز را بدهد که بدون ترس از شناسایی شدن و یا وجود هر گونه پیامدی، رفتارهای پر خاشگرانه خود را تداوم بخشیده، دانش‌آموزان قربانی را مجبور به تن دادن به وضعیت موجود کرده و دانش‌آموزان مشاهده گر را هم به پذیرش نقشی منفعلانه وادار می‌کند. از این رو با آموزش این افراد می‌توان زمینه‌های تلاش برای مقابله و جلوگیری از هرگونه رفتار قلدرانه‌ای را فراهم نموده و تعهدی را در آنها مبنی بر خلق محیطی ایمن و حمایتی برای تمامی دانش‌آموزان ایجاد نمود (کوهن و همکاران، ۲۰۱۵). از دیگر محورهای اصلی برنامه‌های مداخله‌ای ضد قلدری آموزش معلمان مدرسه است چرا که قشر کثیری از دانش‌آموزان بویژه دانش‌آموزان قربانی از شیوه و میزان مداخله معلمان در فرایند قلدری ناراضی بوده و عمدتاً اعتقاد دارند که معلمان بیشتر احتمال دارد که قلدری را نادیده گرفته و یا به صورت سطحی و گاه به گاه با آن برخورد نمایند. در این راستا تحقیقات نشان داده‌اند که دخالت دادن معلمان در یک برنامه ضد قلدری که شامل آشنا سازی آنها با ماهیت قلدری و همچنین راهکارهای مداخله‌ای موثر به هنگام وقوع قلدری می‌تواند در کاهش

1 - Beane

2 - Bradic

3 - Espelage

قربانی شدن دانش‌آموزان تاثیر بسزایی داشته باشد (جونز، ۲۰۱۳). بر همین مبنا بود که پژوهش حاضر نیز علاوه بر آشنا سازی هم عوامل مدرسه و هم معلمان با پدیده قلدری و ابعاد و پیامدهای آن با ارائه راهکارهای عملی مقابله با قلدری به عوامل مدرسه مانند آشنایی با شیوه‌های برقراری جو بهینه و حمایت گرانه در فضای مدرسه از دانش‌آموزان قربانی، برقراری یک سیستم گزارش دهی و پیگیری موارد قلدری، شناسایی و مراقبت از کودکان در معرض خطر قربانی شدن و بکارگیری برنامه آموزش حمایت سایر همسالان از دانش‌آموزان قربانی و همچنین با ارائه راهکارهای عملی و اختصاصی به معلمان از قبیل طرح مساله قلدری در کلاس و شیوه تعیین قوانین ضد قلدری کلاسی و ایجاد جوی سازنده و حمایت گرانه برای دانش‌آموزان قربانی، شناسایی دانش‌آموزان در معرض خطر قربانی شدن، استفاده از تکنیک‌های مبتنی بر برنامه درسی و همراه کردن قلدری به صورت مستقیم در آموزش‌های کلاسی (تامسون و اسمیت، ۲۰۱۰) با ایجاد یک جو ضد قلدری در فضای مدرسه و همچنین کلاس درس و حمایت از دانش‌آموزان در صورت هرگونه قربانی شدن، باعث کاهش معنی دار میزان گزارش قربانی شدن دانش‌آموزان مدرسه آزمایشی شود. همان گونه که ساختار مدل اجتماعی - بوم شناختی هم نشان می‌دهد که معلمان و عوامل مدرسه مولفه‌های مرکزی پیش برنده برنامه‌های ضد قلدری در محیط کلاس و مدرسه بوده و مشارکت دادن آنها در برنامه می‌تواند عاملی اساسی در کاهش موارد قلدری و قربانی شدن دانش‌آموزان شود (چترز، ۲۰۱۲).

دسته دیگر از عوامل و راهکارهای حفاظتی در مقابله با قلدری عوامل درون خانوادگی هستند که شامل آموزش آشنا کردن والدین با مولفه‌های فرزندپروری مناسب و ایجاد جو حمایت گرانه و ضد قلدرانه در محیط خانه است که می‌تواند در منفی کردن روند قلدری و قربانی شدن در میان کودکان بسیار اثربخش باشد (برادیک، ۲۰۱۴). بنابراین در پژوهش حاضر هم آموزش والدین دانش‌آموزان و آگاه کردن آنها نسبت به پدیده قلدری و احتمال درگیر شدن فرزند آنها در نقش‌های مختلف از جمله نقش قربانی و ارائه راهکارهای عمومی جلوگیری از قلدری و همچنین راهکارهای عملی مواجهه با موارد قربانی شدن فرزندان می‌تواند عامل مهمی در کاهش میزان گزارش قربانی شدن از سوی دانش‌آموزان بوده باشد. علاوه بر آموزش عوامل مدرسه و معلمان و درگیر کردن والدین، آموزش دانش‌آموزان مدرسه هم بخشی جدایی ناپذیر از برنامه ضد قلدری است. تحقیقات هم نشان داده است که آموزش دانش‌آموزان و اینکه به آنان نشان داده شود که در مواجهه با قلدری چگونه رفتار کرده و از چه مهارت‌هایی استفاده کنند احتمال مداخله آنها را در قلدری بالا می‌برد. بویژه اهمیت نقش همسالان مشاهده‌گر در روند قلدری و کاهش قربانی شدن در تحقیقات فراوانی نشان داده شده است و از این رو یکی از مولفه‌های برنامه‌های مداخله‌ای تغییر نقش همسالان مشاهده‌گر از نقشی منفعل و خارج از دایره قلدری به شاهدهی فعال و دفاع کننده از

قربانی است (چترز، ۲۰۱۲). بنابراین در مداخله حاضر هم علاوه بر آشنا کردن تمامی دانش‌آموزان مدرسه با قلدری و قربانی‌شدن و اشکال آن، راهکارهای مناسب مواجهه و واکنش یک دانش‌آموز در موقعیت قربانی‌شدن آموزش داده شد. بعلاوه برای قشر کثیری از دانش‌آموزان مدرسه هم که می‌توانند در نقش مشاهده‌گر قلدری ظاهر شوند راهکارهای عملی نشان دادن واکنش مناسب، شیوه‌های دفاع از قربانی و ظاهر شدن در نقش یک دفاع کننده و همچنین گزارش کردن قلدری ارائه شد که مجموعه این آموزش‌ها به دانش‌آموزان می‌تواند یکی دیگر از عوامل تاثیر گذار در کاهش نرخ قربانی‌شدن دانش‌آموزان مدرسه تحت آزمایش در این پژوهش باشد.

تحقیقات مشابه دیگری نیز در این حوزه و با استفاده از چنین رویکردی در مقابله با قلدری به نتایج مشابهی رسیده‌اند. برای مثال الویوس (۱۹۹۳) هم در جریان بکارگیری برنامه ضد قلدری خود که بر درگیر کردن تمام اعضای مدرسه به عنوان یک اجتماع شامل پرسنل مدرسه، معلمان، خود دانش‌آموزان و همچنین والدین، برای کاهش رفتارهای قلدرانه و قربانی‌شدن متمرکز بود و شامل ارائه آموزش‌ها و راهکارهای عملی برای همه عوامل مدرسه و معلمان علاوه بر آموزش و افزایش آگاهی دانش‌آموزان در مورد قلدری بود و بعلاوه ایجاد تعامل میان خانواده و مدرسه هم برای مقابله با قلدری در برنامه پیش‌بینی شده بود نشان داد که اجرای چنین مداخلاتی می‌تواند علاوه بر روی کاهش گزارش میزان رفتارهای قلدری و نیز قربانی‌شدن بر کاهش درگیرشدن دانش‌آموزان در رفتارهای ضد اجتماعی و افزایش گرایش به گزارش دادن قلدری به بزرگسالان تأثیر مثبت بالایی داشته باشد. همچنین در برنامه KIVA در فنلاند علاوه بر آموزش دانش‌آموزان برای تغییر نگرش آنان در مورد قلدری، آموزش معلمان، بحث‌های کلاسی، کارهای گروهی و برنامه‌های ایفای نقش، آموزش و درگیر کردن گروه‌های همسال و تشکیل گروه‌های حمایتگر و سرانجام درگیرکردن والدین نیز پیش‌بینی شده است و ارزیابی‌ها و فراتحلیل‌های انجام شده در مورد این برنامه از اثربخشی بالای آن کاهش در قلدری دارنده (کارنا، ۲۰۱۲). در یک کلام می‌توان گفت زمانی که با یک برنامه جامع و قدم به قدم بزرگسالان درگیر در مسئله با پدیده قلدری آشنایی کامل پیدا کرده و در آن درگیر شوند و تعهدی در آنها مبنی بر وجود چنین معظلی در مدرسه و لزوم مقابله با آن بوجود آید و انرژی و زمان مناسب از سوی پرسنل مدرسه و معلمان و والدین در راه مهار این پدیده به کار گرفته شود و به خود دانش‌آموزان هم به عنوان جزئی از راه حل آموزش داده شده و نگرسته شود می‌توان از بروز آن پیشگیری کرده و آن را متوقف نمود و یا حداقل به طور معناداری آن را کاهش داد. بنابراین به نظر می‌رسد بهترین راه تحقق رویای جلوگیری از قلدری و قربانی‌شدن کودکان، بکارگیری مداخلاتی همه جانبه در این سطوح است (بیانی، ۲۰۰۹).

اما در تبیین اثر بخشی نسبتاً بالاتر برنامه ضد قلدری بر کاهش قلدری جسمانی و کلامی به نسبت شکل عاطفی آن می‌توان گفت با توجه به اینکه قلدری عاطفی حالت غیر مستقیم و روانشناختی دارد بدین

معنی که فرد قلدر خود را به صورت مستقیم وارد جریان قلدری نکرده و بیشتر از روابط اجتماعی میان گروه‌ها و روش‌هایی مانند شایعه پراکنی و طرد کردن برای قلدری استفاده می‌کند (کارد و همکاران، ۲۰۰۸؛ کور ودی لارا^۱، ۲۰۱۰)، از این رو احتمال شناسایی این گونه از رفتارهای قلدرانه به نسبت اشکال مستقیم جسمانی و کلامی و در نتیجه مشاهده، گزارش و مقابله با آن مشکل‌تر بوده و بنابراین می‌تواند به میزان بالاتری هم در برابر برنامه‌ها و مداخله‌های ضد قلدری مقاومت بیشتری داشته باشد.

پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان پسر و در مقطع اول متوسطه انجام شده است، لذا به آسانی قابل تعمیم به دانش‌آموزان دختر و سایر مقاطع تحصیلی نیست. مهمترین محدودیت پژوهش حاضر تعیین اثربخشی برنامه ضد قلدری طراحی شده بر مبنای سنجش دیدگاه دانش‌آموزان با استفاده از ابزار پرسشنامه بود که لزوماً نمی‌تواند دقیق باشد. بویژه با توجه به حساسیت موضوع قلدری و نگرانی احتمالی دانش‌آموزان قلدر از آشکار شدن نقش آنها این خود گزارشی دانش‌آموزان می‌تواند دارای مقداری سوگیری باشد. از دیگر موانع و محدودیت‌های این پژوهش می‌توان تعداد نسبتاً زیاد جلسات آموزش دانش‌آموزان مدرسه آزمایشی و مشکل بودن برنامه ریزی برای برگزاری این جلسات، محدودیت فضای آموزشی در مدرسه آزمایشی بویژه برای والدین و دشواری در اقناع تمامی والدین برای حضور حداکثری در جلسات آموزشی اشاره کرد. با عنایت به شیوع گسترده قلدری و قربانی شدن در مدارس و لزوم مقابله با این پدیده و اثربخش بودن برنامه‌های جامع مدرسه‌محور از این دست در کاهش قلدری، توصیه می‌شود که مانند بسیاری از کشورهای پیشرو در این حوزه، در نظام آموزشی کشور ما نیز تدوین برنامه‌هایی از این دست جهت آگاهی بخشی سراسری در خصوص این پدیده و الزامی کردن و رسمیت بخشیدن به مقابله با قلدری در دستور کار مسئولان و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش در سطوح بالا قرار گیرد. در بعد پژوهشی نیز با توجه به اینکه برای اولین بار است که در ایران برنامه‌ای ضد قلدری به صورت جامع اجرا می‌شود، پیشنهاد می‌شود مطالعات دیگری با بکارگیری همین برنامه نیز توسط متخصصان و علاقه‌مندان به حوزه قلدری جهت روشن‌تر شدن بیشتر ابعاد پژوهشی موضوع انجام گیرد.

تشکر و سپاسگذاری

از تمامی عوامل هر دو مدرسه آزمایشی و کنترل بویژه معلمان و پرسنل محترم مدرسه گروه آزمایش که قریب به سه ماه با کمال فروتنی علاوه به کمک در اجرای ابزارهای تحقیق، حاضر به همکاری با پژوهشگر در برگزاری جلسات متعدد آموزشی هم برای دانش‌آموزان و هم والدین نموده و خود نیز با رغبت تمام در جلسات همواره حضور فعال داشتند تشکر و قدردانی می‌شود.

1 - Corvo & deLara

Reference:

منابع:

- ایوبی، عرفان؛ نظرزاده، میلاد؛ بیدل، زینب؛ بهرامی، ابوالفضل؛ تزوال، جعفر؛ رحیمی، محسن و دل‌پیشه، علی (۱۳۹۲). شیوع قلدری، آسیب عمدی به خود و عوامل مرتبط با آن در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی. *مجله اصول بهداشت روانی*، سال ۱۵، شماره ۱، ۵-۱۶.
- بلند همتان، کیوان (۱۳۸۹). *توصیف و مقایسه میزان شیوع زورگویی و انواع آن در مدارس راهنمایی استان کردستان*. سازمان آموزش و پرورش استان کردستان: شورای تحقیقات.
- بیرامی، منصور و علایی، پروانه (۱۳۹۱). قلدری در مدارس راهنمایی دخترانه: نقش شیوه‌های فرزندپروری و ادراک محیط عاطفی خانواده. *مجله روانشناسی مدرسه*، دوره ۲، شماره ۳، ۳۸-۵۶.
- زندوانیان، احمد؛ دریابور، الهه و جباری‌فر، تقی (۱۳۹۲). رابطه جو مدرسه و زورگویی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر یزد. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، سال بیستم، شماره ۲، ۴۵-۶۲.
- قمری‌گیو، حسین؛ سروش‌زاده، سیدحسین؛ مقصود، نادر؛ میکاییلی، نیلوفر (۱۳۹۲). اثربخشی برنامه پیشگیری از زورگویی الویوس بر زورگویی، مهارت‌های اجتماعی و عزت‌نفس دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی. *فصلنامه روانشناسی بالینی*، سال سوم، شماره یازدهم، ۷۵-۴۹.
- کلوروسو، باربارا (۲۰۰۳). *قلدر، توسری خور و تماشاچی از پیش‌دبستانی تا دبیرستان: والدین و معلمان چگونه می‌توانند به شکستن چرخه خشونت کمک کنند*. ترجمه مرجان فرجی (۱۳۹۲). تهران: انتشارات جوانه رشد.
- مرادی، محمدرازی (۱۳۸۸). *ساخت و اعتباریابی مقیاس قربانی قلدری (B.V.S)*. چاپ نشده.
- مظاهری تهرانی، محمدعلی؛ شبیری، اسماعیل؛ ولی‌پور، مصطفی (۱۳۹۴). بررسی ماهیت و شیوع قلدری در مدارس راهنمایی روستاهای شهرستان زنجان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، سال یازدهم، شماره ۳۶، ۳۸-۱۷.
- Albayrak, S., Yıldız, A., & Erol, S. (2016). Assessing the effect of school bullying prevention programs on reducing bullying. *Children and Youth Services Review*, 63, 1-9.
- Ayyubi, E., Nazarzadeh, M., Bidel, Z., Bahrami, A., Tezwal, J., Rahimi, M., & Delpishe, A. (2013). Prevalence of bullying and deliberated self-harm behaviors among high school students. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 15(1), 366-77 [In Persian].
- Barbero, J. A. J., Hernández, J. A. R., Esteban, B. L., & García, M. P. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1646-1658.

- Bauer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The effectiveness of the Olweus bullying prevention program in public middle schools: A controlled trial. *Journal of Adolescent Health, 40*, 266-274.
- Bayrami, M., & Alaie, P. (2013). Bullying in female middle schools: the role of parenting styles and perception of family's emotional environment. *Journal of school psychology, 2*(3), 180-188 [In Persian].
- Beane, A. L. (2010). *Bullying prevention for schools: A step-by-step guide to implementing a successful anti-bullying program*. NY: John Wiley & Sons.
- Bolandhematan K. (2010). *Describe and compare the prevalence and types of bullying in Kurdistan schools*. Kurdistan Ministry of Education: Research Council [In Persian].
- Bradic, M. C. (2014). *A survey study of the perceptions of middle school personnel with respect to learning disabled students as victims of bullying/harassment and the corresponding relationships with bullying prevention and discipline*. [Doctoral dissertation]. United States: Kent State University.
- British Columbia, Ministry of education. (2003). *Call it Safe: A parent guide for dealing with bullying in elementary schools*. Retrieved from <https://www.bced.gov>.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A metaanalytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment, *Child Development, 79*(5), 1185 – 1229.
- Chatters, S. J. (2012). *Impact of bullying prevention training on the knowledge, attitude, and behavior of pre-education majors (future trainers)*. [Doctoral dissertation]. Florida: USA: University of South Florida.
- Cohen, J., Espelage, D.L., Twemlow, S. W., erkowitz, M. W. B. & Comer, J. P. (2015). Rethinking Effective Bully and Violence Prevention Efforts: Promoting Healthy School Climates, Positive Youth Development, and Preventing Bully-Victim-Bystander Behavior. *International journal of violence and schools, 15*, 2-41.
- Coloroso, B. (2003). *The Bully, the Bullied, and the Bystander: From Preschool to HighSchool--How Parents and Teachers Can Help Break the Cycle*. Translated by Marjan Faraji(2013). Tehen: Javanye roshd [In Persian].
- Corvo, K., & deLara, E. (2010). Towards an integrated theory of relational violence: Is bullying a risk factor for domestic violence? *Aggression and Violent Behavior, 15*(3), 181-190.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), S27-S31.
- Esteki Azad, N., & Amiri, SH. (2012). Effectiveness of Olweus Bullying Prevention Program on Iranian Boys. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology, 18*(3), 175-183.

- Felipe, M. T. García, S. D. O. Babarro, J. M., & Arias, R. M. (2011). Social Characteristics in bullying Typology: Digging deeper into description of bully-victim. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 869-878.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328.
- Ghamari, H., Soroush Zade, SH., Maghsoud, N., & Michaeli, N. (2013). Effect of olweus bullying prevention program on bullying, social skills and self-esteem of students in primary schools. *Journal of Clinical Psychology*, 3(11), 75-49 [In Persian].
- Gofin, R., & Avitzour, M. (2012). Traditional versus internet bullying in junior high school students. *Maternal and Child Health Journal*, 16(8), 1625-1635.
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., & Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81(2), 176-193.
- Hertz, M. F., Everett Jones, S., Barrios, L., David-Ferdon, C., & Holt, M. (2015). Association between bullying victimization and health risk behaviors among high school students in the United States. *Journal of school health*, 85(12), 833-842.
- Holt, T. J., Chee, G., Ng, E. A. H., & Bossler, A. M. (2013). Exploring the consequences of bullying victimization in a sample of Singapore youth. *International Criminal Justice Review*, 23(1), 25-40.
- Isom, J. C. (2014). *Understanding Teacher Perceptions of Bullying and Effectiveness of an Anti-Bullying Policy: A Case Study of Suburban High School Teachers in the Southwestern US*. [Doctoral dissertation]. Virginia, USA: Liberty University.
- Jansen, D. E., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C., & Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC public health*, 11(1), 1-7.
- Jones, A. M. (2013). *Middle School Students' Perceptions of Bullying and the Effects of an Anti-Bullying Policy*. [Doctoral dissertation]. Boston, USA: Northeastern University Boston.
- Kärnä, A. (2012). *Effectiveness of the KiVa antibullying program*. [Doctoral dissertation]. Turku, Finland: University of Turku.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social psychology of education*, 15(1), 41-58.
- Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 13-20.

- Mazaheri, M. A., Shiri, E., & Valipour, M. (2015). The nature and prevalence of bullying in Villages of Zanjan city schools. *Journal of Educational Psychology, 11*(36), 17-38 [In Persian].
- Melissa institute for violence prevention and treatment. (2005). *Reducing Bullying: Meeting the Challenge*. Retrieved from www.Teachsafeschools.Org/bullying-prevention.pdf.
- Moradi, M. R. (2009). *Construction and Validation of bullying victimization scale (BVS)*. Unpublished [In Persian].
- Nuggud, V. (2015). *Successful Coping Strategies for Bullied Students: A Cross Sectional Study of Suburban and Urban Students in Grades 6 Through 8*. [Doctoral dissertation]. Cleveland, USA: Cleveland State University.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (2006). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(1), 124-134.
- Parris, L. N. (2013). *The Development and Application of the Coping with Bullying Scale for Children*. [Doctoral dissertation]. Georgia, USA: Georgia State University.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools: and what to do about It*. Camberwell: ACER Press.
- Rose, C. A., & Monda-Amaya, L. E. (2011). Bullying and victimization among students with disabilities: Effective strategies for classroom teachers. *Intervention in School and Clinic, 48*(2), 99-107.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* UK: Cambridge University Press.
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2011). Expanding the social-ecological framework of bullying among youth. *Bullying in North American schools, 3*-10.
- Swearer, S. M., Peugh, J., Espelage, D. L., Siebecker, A. B., Kingsbury, W. L., & Bevins, K. S. (2006). A socioecological model for bullying prevention and intervention in early adolescence: An exploratory examination. *Handbook of school violence and school safety. From research to practice, 257*-273.
- Swearer, S. M., & Hymel, Sh. (2015). Understanding the Psychology of Bullying. *Moving Toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model. American Psychologist, 70*(4), 344-353.
- Thompson, F., & Smith, P. K. (2012). Anti-bullying strategies in schools: what is done and what works. *British Journal of Educational Psychology, 9*(2), 1-32.
- Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: a meta-analysis. *American journal of public health, 104*(6), 48-59.

- Trofi, M. M., & Farrington, D. P. (2008a). Bullying: Short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders*, 3, (2-3), 289-312.
- Wisconsin Department of Public Instruction. (2010). *Bullying Prevention Program Excerpted from Time to Act and Time to React*. Madison: Wisconsin. Available from: www.Wistatedocuments.org.
- Wurf, G. (2010). *Reducing bullying in high schools: an evaluation of school-based initiatives for the prevention and management of bullying*. AARE annual conference, Australia: Brisbane.
- Zndvanyan, A., Daryapoor, E., & Jabbareefar, T. (2014). The relationship between school climate and bullying in Yazd high school students. *Journal of Education*, 20(2), 45-62 [In Persian].

