

بررسی تأثیر آموزش برنامه پیشگیری از قلدری بر سازگاری، همدلی و قلدری
دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر اهواز

The Effect of Bullying Prevention Program Training on Bullying, Adjustment and
Empathy among Middle School Female Students, in Ahvaz

فاطمه گلستان جهرمی^{۱*}، منیجه شهنی بیلاق^۲، ناصر بهروزی^۳ و مرتضی امیدیان^۴

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۸/۰۹

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۴/۱۱

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش برنامه پیشگیری از قلدری بر سازگاری، همدلی و قلدری دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر اهواز بود.

روش: روش این پژوهش آزمایشی و از طرح گروه گواه با پیش آزمون-پس آزمون و پیگیری بوده است. برای انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای استفاده گردید و بر اساس تکمیل پرسشنامه ایلی‌نویز و نظرسنجی از دبیران، ۴۰ نفر از دانش آموزان قلدر انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه قرار گرفتند. دانش آموزان هر دو گروه به سیاهه سازگاری برای دانش آموزان مدارس، مقیاس همدلی پایه و پرسشنامه تجدیدنظر شده قلدر/ قربانی اولویس، پاسخ دادند. برنامه پیشگیری از قلدری برای گروه آزمایشی در ۱۵ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به‌صورت دوبار در هفته، آموزش داده شد. سپس در مرحله پس‌آزمون و پیگیری، هر دو گروه به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) و تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (ANCOVA) مورد تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که آموزش برنامه پیشگیری از قلدری باعث کاهش قلدری در گروه آزمایشی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری شد. همچنین، میزان سازگاری و همدلی در گروه آزمایشی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری افزایش یافت.

نتیجه‌گیری: کاربرد برنامه پیشگیری از قلدری می‌تواند مشکلات مربوط به رفتارهای قلدری را در مدارس کاهش دهد.

کلیدواژه‌ها: برنامه پیشگیری از قلدری، قلدری، سازگاری، همدلی.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

۲. استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

۳. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

۴. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

* نویسنده مسئول:

۱. مقدمه

اخیراً قلدری^۱ در مدرسه توجه والدین و کارکنان، مدارس که نگران امنیت و سلامت روانی دانش‌آموزان هستند، را به خود جلب کرده است (هونگ و اسپل ایچ^۲، ۲۰۱۲). اصطلاح قلدری را آلویس^۳ در سال ۱۹۹۳ به کار برد و از آن زمان به بعد پژوهشگران انواع مختلف قلدری، علت‌ها، پیامدها، شیوه‌های اندازه‌گیری و راهبردهای پیشگیری از آن را مورد بررسی قرار دادند. قلدری رفتار آزاردهنده‌ای است که یک فرد یا یک گروه از افراد عمداً در یک دوره زمانی به صورت مکرر انجام می‌دهند و شامل عدم توازن قدرت است. عدم توازن قدرت می‌تواند به صورت فیزیکی باشد، که در آن شخص قلدر از شخص قربانی از نظر جسمانی توانمندتر است (کووالسکی، مورگان و لیمبر^۴، ۲۰۱۲) و یا می‌تواند به صورت اجتماعی باشد، به گونه‌ای که شخص قلدر از نظر اجتماعی نسبت به شخص قربانی تأثیرگذاری بیشتری دارد (لف و وازدورپ^۵، ۲۰۱۳).

در حال حاضر قلدری در مدارس یک پدیده همه‌گیر است که میلیون‌ها دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد. البته، میزان شیوع قلدری در مطالعات انجام شده به میزان متفاوت گزارش شده است (پولانین و ورا^۶، ۲۰۱۳). بر اساس گزارش کووالسکی و لیمبر (۲۰۱۳) نتایج تحقیقات نشان می‌دهد، بین ۲۰٪ تا ۵۱٪ از جوانان در سال درگیر قلدری می‌شوند. نتایج تحقیقات صورت گرفته در ایران نیز حاکی از آن است که بیش از نیمی از دانش‌آموزان دوره راهنمایی حداقل یک بار قلدری سنتی^۷ یا سایبری را در رفتارهای خود نشان داده‌اند و این‌که قلدری در پایه دوم و سوم راهنمایی رایج‌تر است (بیرامی، هاشمی، فتحی آذر و علایی، ۱۳۹۲). با توجه به آمارهایی که از قلدری ارائه شده امروزه با قاطعیت می‌توان گفت که قلدری در مدرسه مشکلی بین‌المللی است. در نتیجه تمایل به شناخت و مهار قلدری امروزه یکی از دغدغه‌های بسیاری از مجامع ملی و بین‌المللی شده است. سازمان ملل^۸ نیز قلدری را به‌عنوان یکی از مشکلات عمده در مدارس به رسمیت شناخته و نسبت به پیامدها و آثار مخرب آن هشدار می‌دهد. با توجه به فراوانی قوانین بین‌المللی که از کودکان برای علم‌آموزی و حضور در محیط‌های آموزشی سالم و امن حمایت می‌کنند از قبیل قوانین سازمان ملل در حمایت از حقوق کودکان^۹ هیچ تردیدی باقی نمی‌ماند که پیامدها و تأثیرات قلدری روی قربانیان منجر به

1. bullying
2. Hong & Espelage
3. Olweus
4. Kowalski, Morgan & Limber
5. Leff & Waasdorp
6. Polanin & Vera
7. traditional bullying
8. the United Nations
9. The United Nations Convention on the Rights of the Child

بروز مشکلاتی می‌شود که در چارچوب موضوع خشونت باید آنها را مورد بررسی قرار داد (مت تیونی^۱، ۲۰۱۳).

یکی از این مشکلاتی که متعاقب قلدری به وجود می‌آید، کاهش سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی می‌باشد. تحقیقات انجام شده نشان می‌دهند رفتارهای قلدری بهزیستی روانی و کارکرد اجتماعی قلدرها را در دوران نوجوانی و بزرگسالی در معرض خطر قرار می‌دهند (لیو و گریوز^۲، ۲۰۱۱). قلدری ممکن است آغاز اختلال شخصیت ضد اجتماعی و رفتارهای خشن در نوجوانان و بزرگسالان باشد (مورا، کروز و کویی و دو^۳، ۲۰۱۱). بنا بر اظهارات کیم، کاتالانو، هاگرتی و آبت^۴ (۲۰۱۱) مشارکت در رفتارهای قلدری با افزایش همبندی یک یا بیش از یک اختلال روانی همراه است که از میان آنها می‌توان به افسردگی، اضطراب، مصرف الکل، ماری جوانا، سیگار و موارد دیگر اشاره کرد. از جمله عواقب قلدری می‌توان به حمل سلاح، ویرانگری، مشارکت در فعالیت‌های ضد اجتماعی و بزهکارانه و درگیری با پلیس اشاره کرد. علاوه بر این، کسانی که قلدری می‌کنند سازگاری کمتری در مدرسه دارند و بیشتر احتمال دارد که مشکلات رفتاری داشته باشند.

نتایج تحقیقات انجام شده حاکی از آن است که اثر منفی قلدری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر بیشتر است، زیرا دانش‌آموزان دختر، کمتر مرتکب قلدری شده و برای آنها رفتارهای خشونت‌آمیز جزء رفتارهای هنجار و تأیید شده نیست (کریگ^۵ و همکاران، ۲۰۰۹). در ارتباط با دانش‌آموزان دختر، قلدری پیش‌بینی‌کننده‌ی افزایش مشکلات انضباطی و ناسازگاری بلندمدت در دوران دبیرستان است (الویس، ۲۰۱۱). هرچه قلدری در مقطع راهنمایی بیشتر باشد، پیشرفت تحصیلی کمتر خواهد بود و این روند منجر به کاهش حضور دانش‌آموزان دختر در مدرسه و به همان میزان کاهش موفقیت آنها در انتقال به دوران دبیرستان و تحصیل در آن مقطع می‌شود (فلدمن^۶ و همکاران، ۲۰۱۴).

تاکنون، بسیاری از همبسته‌های روان‌شناختی قلدری شناسایی شده‌اند، با این حال، هنوز سؤال‌های زیادی، به خصوص در زمینه ابعاد عاطفی قلدرها، بی‌پاسخ باقی مانده‌اند (سالمیوالی^۷، ۲۰۱۰). بسیاری از قلدرها رفتارهای قلدری خود را بدون اینکه احساس بدی داشته باشند، یا تأثیر هیجانی رفتار خود بر قربانیان را تجربه کنند، انجام می‌دهند. این امر حاکی از آن است که توانایی قلدرها برای درک تجربه عاطفی دیگران معیوب است و درک نمی‌کنند که رفتارشان مشکلات و

-
1. Mattioni
 2. Liu & Graves
 3. Moura, Cruz & Quevedo
 4. Kim, Catalano, Haggerty & Abbott
 5. Craig
 6. Feldman
 7. Salmivalli

ناراحتی‌هایی را برای دیگران به وجود می‌آورد. چندین پژوهش شواهدی فراهم کرده‌اند که نشان می‌دهند قلدرها در مقایسه با همسالان خود که قلدری نمی‌کنند، همدلی عاطفی^۱ بسیار پایین‌تری دارند (جولیف و فارینگتون^۲، ۲۰۱۱؛ زالویتز و پری^۳، ۲۰۱۰). با این وجود، با توجه به ماهیت چند بُعدی پرخاشگری و همدلی، اطلاعات در مورد رابطه میان مؤلفه‌های مختلف همدلی و پرخاشگری نسبتاً کم است (باتانوا و لوکاس^۴، ۲۰۱۱).

اگرچه پژوهش‌های مختلفی در مورد پیشگیری از قلدری و تأثیر آن بر کاهش سلامت جسمانی و روانی صورت گرفته، اما قلدری همچنان به‌عنوان یکی از مشکلات مهم در مدارس باقی مانده است (سورر، اسپل ایچ، ویلانکورت و هیمل^۵، ۲۰۱۰). لذا تمامی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت باید مقابله با رفتارهای قلدرمانه را هدفی مهم در آموزش و پرورش قرار دهند. با توجه به اینکه قلدری در مدرسه یک تهدید جدی برای سلامت روانی دانش‌آموزان و تمامی کسانی که به نوعی در این موضوع درگیرند، می‌باشد، انجام پژوهش‌های مؤثر و جدی برای پیشگیری از آن بسیار ضروری است (مورا و همکاران، ۲۰۱۱). از آنجایی که هم قربانیان و هم افرادی که مرتکب زورگویی می‌شوند، با پیامدهای منفی آن مواجه خواهند شد. بنابراین، شایسته است مداخلاتی با ماهیت روانی-اجتماعی انجام شود (برور و کرسلیک^۶، ۲۰۱۵). در همین رابطه در فراتحلیلی تافی، فارینگتون و بالدری^۷ (۲۰۰۸)، به نقل از فرایسن^۸، ۲۰۱۵) به بررسی برنامه‌های پیشگیری از قلدری که در سرتاسر جهان استفاده شده‌اند، پرداختند. پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که برنامه‌های پیشگیری از قلدری اغلب سودمند بوده و برنامه‌هایی که پژوهش‌ها و مطالعات الویس الهام‌بخش آنان بوده است، در کاهش قلدری عملکرد بسیار موفقیت‌آمیزی داشتند. در همین راستا، شرودر و همکاران^۹ (۲۰۱۲) به بررسی تأثیرات آموزش برنامه پیشگیری از قلدری الویس در ایالت‌های آمریکا پرداختند. بر اساس نتایج به دست آمده از این مطالعه، آموزش این برنامه در کاهش قلدری دانش‌آموزان اثربخش بوده است. در پژوهشی دیگر، کندریک^{۱۰} (۲۰۱۵) به بررسی تأثیرات آموزش برنامه پیشگیری از قلدری الویس در مدارس مقطع راهنمایی پرداخت. یافته‌ها نشان داد، این آموزش با افزایش آگاهی از قلدری در دانش‌آموزان منجر به کاهش قلدری و تغییرات مثبت در مدرسه می‌شود. در پژوهشی

1. Affective Empathy
2. Jolliffe & Farrington
3. Szalavitz & Perry
4. Batanova & Loukas
5. Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel
6. Brewer & Kerslake
7. Baldry
8. Friesen
9. Schroeder & et al
10. Kendrick

دیگر، کراس و همکاران^۱ (۲۰۱۰) تأثیر آموزش برنامه مدرسه دوستانه را بر کاهش قلدری در دانش آموزان را مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد مداخله آزمایشی بر کاهش قلدری تأثیر دارد. در همین رابطه، نولر و فردریکسون^۲ (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای، به بررسی تأثیر آموزش برنامه سواد هیجانی^۳ در گروه کوچک بر کاهش رفتارهای قلدری دانش‌آموزان دوره دبستان پرداختند. نتایج نشان داد، آموزش این برنامه منجر به کاهش قلدری می‌شود، اما این مداخله بر سازگاری تأثیر معنی دار نداشت. کارنا، وتن، لیتل، پوسکی پارتا، کل جونن و سالمیوالی^۴ (۲۰۱۱) نیز اثربخشی برنامه پیشگیری از قلدری را بر قلدری، همدلی و سازگاری دانش‌آموزان در کلاس‌های اول تا نهم مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که آموزش برنامه پیشگیری از قلدری منجر به کاهش قلدری و افزایش همدلی و سازگاری شده است. گذشته از آن، کاستیلو، سالگوئرو، فرناندز-بروکال و بالورکا^۵ (۲۰۱۳) نشان دادند، آموزش برنامه هوش هیجانی منجر به کاهش پرخاشگری کلامی و فیزیکی و افزایش همدلی در میان نوجوانان می‌شود.

نتایج مطالعات ذکر شده، حاکی از نقش برنامه پیشگیری از قلدری بر کاهش قلدری است، اما مطالعات کمی تا کنون به بررسی تأثیر برنامه پیشگیری از قلدری بر سازگاری و همدلی پرداخته‌اند. با توجه به این‌که پدیده قلدری در مدارس ایران و به‌خصوص مدارس دخترانه کمتر مورد توجه قرار گرفت است و با توجه به نتایج تحقیقاتی مانند بیرامی و همکاران (۱۳۹۲) که نشان دادند میزان شیوع رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان نوجوان دختر ۶۴/۲٪ می‌باشد، انجام تحقیقاتی جهت کاهش این رفتارها لازم و ضروری به نظر می‌رسد. از سوی دیگر، در داخل کشور نیز در مورد اقدامات درمانی و آموزشی قلدری پژوهش‌های اندکی صورت گرفته، لذا پژوهش حاضر بر آن است با اجرای برنامه پیشگیری از قلدری^۶ برای دانش‌آموزان کلاس‌های ششم تا هشتم به این سؤال پاسخ دهد که آیا این برنامه می‌تواند منجر به کاهش قلدری در دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شود؟ آیا این مداخله می‌تواند میزان همدلی و سازگاری دانش‌آموزان را افزایش دهد و آیا تأثیر این مداخله در مرحله پیگیری تداوم خواهد داشت؟

۲. روش پژوهش

روش مورد استفاده در این پژوهش از نوع آزمایشی میدانی بود که در آن تأثیر یک متغیر مستقل، یعنی آموزش برنامه پیشگیری از قلدری، بر متغیرهای وابسته، یعنی سازگاری، همدلی و قلدری

1. Cross, Monks, Hall, Shaw and Pintabona
2. Knowler and Frederickson
3. Emotional literacy
4. Karna, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen and Salmivalli
5. Castillo, Salguero, Fernandez.Berocal and Balluerka
6. Bullying Prevention Program (BPP)

مورد بررسی قرار گرفت و از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر اهواز در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ تشکیل دادند. در این پژوهش، از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای استفاده شد. ابتدا، از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز، یک ناحیه به‌صورت تصادفی انتخاب شد. از این ناحیه به‌صورت تصادفی ۴ دبیرستان دخترانه دوره اول متوسطه انتخاب شدند. به‌منظور انتخاب دانش‌آموزان قلدر در این دبیرستان‌ها، مقیاس قلدری ایلی نویز^۱ (IBS)، برای کلیه دانش‌آموزان اجرا و افرادی که بالاترین نمره را در ماده‌های قلدری کسب کردند به‌عنوان قلدر مشخص شدند. علاوه‌بر این، تعاریفی از قلدر و قربانی که الویس (۱۹۹۴) در پژوهش‌های خود به کار برده، تهیه و پس از مراجعه به مدارس منتخب این تعاریف به مدیران و معاونین داده شد و از آن‌ها تقاضا شد نام افرادی که ویژگی‌های مربوط را دارند ذکر نمایند. سپس، از بین افرادی که بالاترین نمره را در ماده‌های قلدری کسب نموده بودند و براساس فهرست مدیر و معاونین به‌عنوان افراد قلدر معرفی شده بودند، ۴۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند و به صورت تصادفی به دو گروه گمارده شدند. سپس، به صورت تصادفی یک گروه تحت عنوان گروه آزمایشی و یک گروه به‌عنوان گواه (۲۰ نفر گروه آزمایشی و ۲۰ نفر گروه گواه) انتخاب شد.

۳. ابزارهای پژوهش

۳-۱. پرسشنامه تجدید نظر شده قلدری/قربانی الویس: پرسشنامه تجدیدنظر شده قلدری/قربانی الویس^۲ (R-OBVQ) توسط الویس (۱۹۹۶)، به نقل از لی^۳ و کرنل، (۲۰۱۰) ساخته شده است و شامل ۱۹ گویه است. این پرسشنامه برای دانش‌آموزان سنین ۸ تا ۱۶ سال طراحی شده است و برای اندازه‌گیری مشکلات قلدری/قربانی، از جمله قلدری کلامی، جسمانی، ارتباطی و سایبری، به کار می‌رود. پرسشنامه قلدری/قربانی الویس از دانش‌آموزان می‌خواهد گزارش دهند در دو یا سه ماه گذشته، چه میزان دیگران را مورد قلدری قرار داده‌اند، یا توسط دیگران مورد قلدری واقع شده‌اند. گزینه‌های این پرسشنامه براساس یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای می‌باشد. نقطه برش رفتار قلدری (قلدری کردن و قربانی شدن) را ۲ یا ۳ بار در ماه عنوان کرده‌اند. همچنین، دامنه نمره‌ها برای کل پرسشنامه از ۱۹ تا ۹۵ می‌باشد.

جهت بررسی روایی این پرسشنامه، پژوهشی توسط لی و کرنل (۲۰۱۰) روی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی صورت گرفت. در این تحقیق، روایی همزمان این پرسشنامه با پیمایش جو قلدری مدرسه^۴

1. Illinois Bullying Scale (IBS)
2. Revised. Olweus Bully/Victim Questionnaire (R.OBVQ)
3. Lee & Cornell
4. School Climate Bullying Survey (SCBS)

مورد بررسی قرار گرفت. ضرایب همبستگی بین این دو ابزار، برای خرده مقیاس‌های قلدری ۰/۱۲ و برای قربانی شدن ۰/۴۲ گزارش شده است. جهت بررسی پایایی این پرسشنامه تحقیقی توسط آتیک و گانری^۱ (۲۰۱۲) روی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی صورت گرفت. نتایج ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس قلدری ۰/۷۵ و برای خرده‌مقیاس قربانی ۰/۷۱ گزارش شده است. ضرایب آلفای کرونباخ این آزمون در پژوهش حاضر برای خرده مقیاس قلدری و قربانی به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۹۱ و برای کل پرسشنامه نیز ۰/۸۰ به دست آمد. ضرایب روایی سازه این ابزار با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی نشان داد که ماده‌های مربوط به خرده‌مقیاس‌ها دارای بارهای عاملی قابل قبول در این دو عامل می‌باشند.

۲-۳. سیاهه سازگاری برای دانش‌آموزان مدارس: سیاهه سازگاری برای دانش‌آموزان مدارس^۲ توسط سینها و سینگ^۳ (۱۹۹۳)، به نقل از لوئیس و امرسون^۴ (۲۰۱۲) جهت تعیین میزان سازگاری دانش‌آموزان طراحی و تنظیم شده است. این سیاهه شامل ۶۰ ماده و سه خرده‌مقیاس (سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی) است و ارزش هر ماده بین صفر و یک است. هر خرده‌مقیاس شامل ۲۰ ماده و نمره‌ای از صفر تا ۲۰ دارد. همچنین، دامنه نمره‌ها برای کل سیاهه سازگاری برای دانش‌آموزان مدارس از صفر تا ۶۰ می‌باشد. در این پرسشنامه، برای پاسخ‌های نشانگر سازگاری در هر سه حوزه نمره صفر و در غیر این صورت نمره یک منظور می‌شود، که نمره بالا نشان دهنده ناسازگاری و نمره پایین نشان دهنده سازگاری می‌باشد. جهت بررسی پایایی سیاهه سازگاری برای دانش‌آموزان مدارس، تحقیقی توسط لوئیس و امرسون (۲۰۱۲) روی ۲۰۴ نوجوان صورت گرفت. ضرایب پایایی این ابزار با استفاده از روش تنصیف ۰/۹۵ و به روش باز-آزمایی ۰/۹۳ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۲ و به روش تنصیف ۰/۹۱ به دست آمد. روایی سازه آن نیز با استفاده از تحلیل عامل تأییدی نشان از برازندگی عوامل سه گانه پیشین است.

۳-۳. مقیاس همدلی پایه: مقیاس همدلی پایه^۵ توسط جولیف و فارینگتون (۲۰۰۶)، به نقل از کاوجووا، سایروتا و بلوویکووا^۶ (۲۰۱۲) ساخته شد. این مقیاس همدلی نوجوانان را با استفاده از ۲۰ گویه مورد سنجش قرار می‌دهد. مقیاس مذکور براساس یک طیف پنج درجه‌ای از نوع لیکرت (از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم) ساخته شده است و شامل دو خرده مقیاس، یعنی همدلی شناختی و همدلی عاطفی، می‌باشد. همچنین، دامنه نمره مقیاس همدلی پایه از ۲۰ تا ۱۰۰ است.

1. Atik & Guneri
2. Adjustment Inventory for School Students (AISS)
3. Sinha & Sing
4. Louis & Emerson
5. Basic Empathy Scale (BES)
6. Cavojova, Sirota & Belovicova

جهت بررسی روایی مقیاس همدلی پایه، پژوهشی توسط آلبیرو، ماتریکاردی، اسپلتی و توسو^۱ (۲۰۰۹)، انجام گرفت. جهت بررسی روایی همزمان، همبستگی مقیاس همدلی پایه با مقیاس همدلی هیجانی متوازن^۲ و شاخص واکنشی بین فردی^۳ مورد بررسی قرار گرفت. نتایج ضرایب همبستگی این ابزار با مقیاس همدلی هیجانی متوازن ۰/۷۰ و با شاخص واکنشی بین فردی ۰/۵۲ گزارش شده است که در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنی دارند. جهت بررسی پایایی مقیاس همدلی پایه در پژوهشی که توسط آلبیرو و همکاران (۲۰۰۹)، روی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی، انجام گرفت، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های همدلی عاطفی، همدلی شناختی و کل مقیاس به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۶ و ۰/۸۷، گزارش شده است. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی این ابزار با روش‌های آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و تنصیف ۰/۸۱ به دست آمد و روایی سازه این ابزار با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی نشان داد که از برازندگی مناسب برخوردار است.

۳-۴. مقیاس قلدری ایلی نويز (IBS): مقیاس قلدری ایلی نويز (IBS) به منظور غربالگری دانش‌آموزان هدف (دانش‌آموزان قلدر) استفاده شد. مقیاس قلدری ایلی نويز به وسیله اسپل ایچ و هولت^۴ (۲۰۰۱، به نقل از چالمه، ۱۳۹۲) ساخته شده است. مقیاس قلدری ایلی نويز ۱۸ ماده و ۳ خرده مقیاس (قلدری، زد و خورد و قربانی شدن) دارد و نمره‌گذاری آن بر اساس یک طیف از نوع لیکرت پنج گزینه‌ای (از ۱ = هرگز تا ۵ = ۷ بار یا بیشتر) صورت می‌گیرد. همچنین، دامنه نمره مقیاس قلدری ایلی نويز از ۱۸ تا ۹۰ است. در پژوهش حاضر، جهت شناسایی دانش‌آموزان هدف (دانش‌آموزان قلدر)، از خرده مقیاس قلدری استفاده شد. اسپل ایچ و هولت (۲۰۰۱، به نقل از چالمه، ۱۳۹۲)، ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس قلدری را ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. در پژوهش چالمه، ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و خرده مقیاس‌های آن از ۰/۶۲ تا ۰/۹۰ متغیر بود. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی برای خرده مقیاس قلدری و کل مقیاس این ابزار، به ترتیب، ۰/۹۳ و ۰/۸۳ به دست آمد و روایی سازه این ابزار با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی نشان داد که این ابزار از برازندگی مناسب برخوردار است.

۳-۵. مداخله آموزشی: جهت آموزش پیشگیری از قلدری از برنامه پیشگیری از قلدری (OBPP) استفاده شد. این برنامه توسط الویس و همکاران (۲۰۰۹)، تهیه و تدوین شده است. این برنامه در ۱۵ جلسه به گروه آزمایشی آموزش داده شد. هر جلسه ۹۰ دقیقه و دو بار در هفته برگزار شد. توضیح مختصری از جلسات آموزشی عبارتند از:

1. Albiero, Matricardi, Speltri & Toso
2. Balanced Emotional Empathy Scale (BEES)
3. Interpersonal Reactivity Index (IRI)
4. Espelage & Holt

جلسه اول: مفهوم سازی و توصیف قلدری و پیامدهای آن در عملکرد اجتماعی، تحصیلی و روابط بین فردی.

جلسه دوم: ایجاد جو مثبت در کلاس و اهمیت برقراری تعامل سازنده.

جلسه سوم: افزایش آگاهی از رفتارهای قلدر مآبانه، بیان تفاوت بین رفتارهای قلدری و غیرقلدری.

جلسه چهارم: افزایش آگاهی از تأثیرات قربانی شدن، شناسایی و تشخیص ویژگی‌های فرد قربانی و علائم قربانی شدن.

جلسه پنجم: تشخیص موقعیت‌هایی که باعث پرخاشگری می‌شود. بیان راهبردهایی برای کنترل پرخاشگری.

جلسه ششم: قلدری سایبری، شایعه پراکنی در فضای سایبری، سخن چینی به صورت چهره به چهره و توقف شایعه پراکنی در مورد قلدری.

جلسه هفتم: آموزش مهارت همدلی کردن.

جلسه هشتم: آموزش مهارت حل مسئله.

جلسه نهم: کاهش قلدری در مکان‌هایی که احتمال رخ دادن قلدری در آن بیشتر است.

جلسه دهم: آموزش مهارت برقراری ارتباط با همسالان و مهارت در مقاومت در برابر فشارهای منفی دوستان.

جلسه یازدهم: آشنایی با مفاهیم نوع‌دوستانه و ذهنیت گروهی.

جلسه دوازدهم: احترام گذاشتن به دیگران و اعتمادسازی در فضای سایبری و مکان‌های دیگر.

جلسه سیزدهم: برقراری ارتباط سالم با همکلاسی‌ها و شیوه متوقف‌سازی استفاده از نام‌های مستعار نامناسب.

جلسه چهاردهم: آموزش احترام به تفاوت‌ها و کاهش تبعیض و تمایز.

جلسه پانزدهم: فعالیت‌های برگزار شده در جلسات آموزشی مرور شد. دانش‌آموزان در مورد شیوه‌های همکاری برای کاهش قلدری در مدرسه بحث کردند.

۴. یافته‌های پژوهش

جدول ۱: یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری
به تفکیک گروه‌های آزمایشی و گواه

متغیرها	آزمودنی‌ها	میانگین انحراف معیار	میانگین انحراف معیار	میانگین انحراف معیار
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
سازگاری	گروه آزمایشی	۱/۲۱ ۲۰/۵۸	۱/۷۱ ۱۳/۷۹	۱/۶۴ ۱۳/۵۸
	گروه گواه	۱/۸۳ ۲۱/۱۰	۲/۸۶ ۱۸	۲/۵۶ ۱۷/۸۵
همدلی	گروه آزمایشی	۳/۴۳ ۶۱/۸۴	۳/۸۰ ۷۱/۴۷	۴/۱۱ ۷۱/۹۵
	گروه گواه	۳/۹۰ ۶۲/۲۵	۴/۱۱ ۶۵/۳۰	۴/۱۴ ۶۵/۹۵
قلدری	گروه آزمایشی	۲/۶۷ ۲۵/۷۱	۲/۱۸ ۱۵/۸۹	۲/۳۱ ۱۶/۳۲
	گروه گواه	۳/۲۰ ۲۴/۶۰	۳/۰۱ ۲۱/۶۵	۲/۷۴ ۲۱/۲۰

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش را در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری را نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود میانگین سازگاری، همدلی و قلدری گروه آزمایش در پیش‌آزمون به ترتیب از ۲۰/۵۸، ۶۱/۸۴ و ۲۵/۷۱ به مقادیر ۱۳/۷۹، ۷۱/۴۷ و ۱۵/۸۹ در پس‌آزمون و به مقادیر ۱۳/۵۸، ۷۱/۹۵ و ۱۶/۳۲ در پیگیری بهبود داشته است. این در حالی است که نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه گواه تغییر چندانی نداشته است.

به‌منظور بررسی اثربخشی برنامه پیشگیری از قلدری بر سازگاری، همدلی و قلدری دانش‌آموزان از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) استفاده شد. قبل از تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه‌ها، برای اطمینان از این‌که داده‌های این پژوهش، مفروضه‌های زیربنایی تحلیل کوواریانس را برآورد می‌کنند، به بررسی آنها پرداخته شد. بدین منظور مفروضه‌های تحلیل کوواریانس شامل خطی بودن، همخطی چندگانه، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب‌های رگرسیون مورد بررسی قرار گرفتند. از مفروضه‌های آزمون کوواریانس این است که باید بین متغیر کمکی و متغیر وابسته رابطه خطی باشد. در این پژوهش پیش‌آزمون‌های سازگاری، همدلی و قلدری، به‌عنوان متغیرهای کمکی (کوواریت‌ها) و پس‌آزمون‌های آنها به‌عنوان متغیرهای وابسته تلقی شدند. ضرایب همبستگی بین پیش‌آزمون با پس‌آزمون سازگاری ۰/۷۰، همدلی ۰/۶۶ و قلدری ۰/۳۷ به‌دست آمدند. با توجه به ضرایب همبستگی‌های به‌دست آمده، مفروضه خطی بودن روابط بین متغیرهای کمکی (کوواریت‌ها) و وابسته محقق شده است. افزون بر این، هنگامی که متغیرهای کمکی (کوواریت‌ها) با یکدیگر همبستگی بالایی در حد ۰/۹۰ دارند، با شرایطی مواجه هستیم که همخطی چندگانه نامیده می‌شود. این پدیده‌ی مهمی است که در آزمون‌های تحلیل چندمتغیری باید از آن اجتناب کرد. در این پژوهش، پیش‌آزمون‌های سازگاری، همدلی و قلدری به‌عنوان متغیرهای کمکی (کوواریت) تلقی شدند. همبستگی بین پیش‌آزمون‌های سازگاری و همدلی ۰/۱۱، همبستگی بین پیش‌آزمون‌های سازگاری و قلدری ۰/۱۹ و همبستگی بین پیش‌آزمون‌های قلدری و همدلی ۰/۱۸، به‌دست آمد. با

توجه به همبستگی‌های به‌دست آمده، از مفروضه همخطی چندگانه بین متغیرهای کمکی (کوواریت‌ها) اجتناب شده است. جهت رعایت فرض همگنی واریانس‌ها، از آزمون‌های ام باکس و لوین، استفاده شد. براساس آزمون ام باکس که برای هیچ‌یک از متغیرها معنی‌دار نبوده است، شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/کوواریانس در پس آزمون ($F = ۱/۶۸۰$ ، $p = ۰/۱۲۲$ ، $F = ۱۱/۰۵۶$) و پیگیری (BOX) و پیگیری ($F = ۰/۹۳۷$ ، $p = ۰/۴۶۷$ ، $F = ۶/۱۶۸$) به‌درستی رعایت شده است. بر اساس آزمون لوین و عدم معنی‌داری آن برای همه متغیرها، شرط برابری واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است. نتایج این آزمون در جدول ۲ ارائه شده است:

جدول ۲: نتایج آزمون لوین برای بررسی یکسانی واریانس خطا

متغیر	درجه آزادی صورت	درجه آزادی مخرج	F	سطح معناداری
سازگاری	۱	۳۷	۳/۵۰	۰/۰۶
همدلی	۱	۳۷	۰/۹۶	۰/۳۳
قلدری	۱	۳۷	۰/۰۰۲	۰/۹۶

نتایج مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهند که F های آزمون لوین معنادار نمی‌باشند. بنابراین، فرض همگنی واریانس‌ها تأیید می‌شود.

جدول ۳: همگنی شیب‌های رگرسیون متغیرهای سازگاری، همدلی و قلدری در گروه‌های آزمایشی و گواه

تعامل	ss	df	Ms	F	sig
گروه × پیش‌آزمون سازگاری	۳/۲۰	۱	۳/۲۰	۱/۶۸	۰/۲۰
گروه × پیش‌آزمون همدلی	۰/۰۰۹	۱	۰/۰۰۹	۰/۰۰۳	۰/۹۵
گروه × پیش‌آزمون قلدری	۱/۳۴	۱	۱/۳۴	۰/۴۹	۰/۴۸

نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهند که آزمون‌های F تعامل بین گروه و پیش‌آزمون متغیرهای سازگاری، همدلی و قلدری معنادار نمی‌باشند. بنابراین، شیب‌های رگرسیون میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای سازگاری، همدلی و قلدری در گروه‌های آزمایشی و گواه به‌طور معنی‌داری متفاوت نیستند و فرض همگنی شیب‌های رگرسیون تأیید می‌شود. همچنین قبل از انجام آزمون کوواریانس با استفاده از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات در سطح بالاتر از ۵ درصد مورد تأیید قرار گرفت. بنابراین از تحلیل کوواریانس برای تحلیل آماری استفاده شد.

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری روی میانگین نمره‌های سازگاری، همدلی و قلدری با کنترل پیش‌آزمون‌ها، در گروه‌های آزمایشی و گواه

مرحله	آزمون	ارزش	F	درجه آزادی	سطح معناداری
پس آزمون	اثر پیلایی	۰/۹۰	۹۶/۱۱	۳	۰/۰۰۰۱
	لمبدای ویلکز	۰/۱۰	۹۶/۱۱	۳	۰/۰۰۰۱
	اثر هتلینگ	۰/۰۱	۹۶/۱۱	۳	۰/۰۰۰۱
	بزرگترین ریشه‌ی روی	۹/۰۱	۹۶/۱۱	۳	۰/۰۰۰۱
پیگیری	اثر پیلایی	۰/۸۹	۹۱/۰۳	۳	۰/۰۰۰۱
	لمبدای ویلکز	۰/۱۰	۹۱/۰۳	۳	۰/۰۰۰۱
	اثر هتلینگ	۸/۵۳	۹۱/۰۳	۳	۰/۰۰۰۱
	بزرگترین ریشه‌ی روی	۸/۵۳	۹۱/۰۳	۳	۰/۰۰۰۱

نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهند که بین گروه‌های آزمایشی و گواه از نظر حداقل یکی از متغیرهای وابسته (سازگاری، همدلی و قلدری) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای بررسی چگونگی این تفاوت، تحلیل کواریانس‌های تک متغیری در متن مانکوا روی متغیرهای وابسته انجام شد.

جدول ۵: نتایج تحلیل کواریانس‌های تک متغیری در متن مانکوا روی میانگین نمره‌های سازگاری، همدلی و قلدری با کنترل پیش‌آزمون‌ها، در گروه‌های آزمایشی و گواه

مرحله	متغیرهای وابسته	ss	df	Ms	F	sig	مجذور اتا
پس آزمون	سازگاری	۱۲۴/۵۵	۱	۱۲۴/۵۵	۶۴/۹۱	۰/۰۰۰۱	۰/۶۵
	همدلی	۳۸۹/۴۴	۱	۳۸۹/۴۴	۱۲۳/۷۰	۰/۰۰۰۱	۰/۷۸
	قلدری	۴۰۶/۷۷	۱	۴۰۶/۷۷	۱۵۸/۹۳	۰/۰۰۰۱	۰/۸۲
پیگیری	سازگاری	۱۳۷/۳۵	۱	۱۳۷/۳۵	۷۵/۰۲	۰/۰۰۰۱	۰/۶۸
	همدلی	۳۶۶/۲۳	۱	۳۶۶/۲۳	۱۰۰/۳۸	۰/۰۰۰۱	۰/۷۴
	قلدری	۲۹۸/۵۹	۱	۲۹۸/۵۹	۹۷/۵۹	۰/۰۰۰۱	۰/۷۶

نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهند که F های تحلیل کواریانس تک متغیری در متغیر سازگاری ($F = ۶۴/۹۱$ و $p = ۰/۰۰۰۱$)، همدلی ($F = ۱۲۳/۷۰$ و $p = ۰/۰۰۰۱$) و قلدری ($F = ۱۵۸/۹۳$) و $F = ۰/۰۰۰۱$ در مرحله پس‌آزمون معنادار می‌باشند. همچنین، F های تحلیل کواریانس تک متغیری در متغیرهای سازگاری ($F = ۷۵/۰۲$ و $p = ۰/۰۰۰۱$)، همدلی ($F = ۱۰۰/۳۸$) و $F = ۰/۰۰۰۱$ و قلدری ($F = ۹۷/۵۹$ و $p = ۰/۰۰۰۱$) در مرحله پیگیری معنادار می‌باشند. برای بررسی این تفاوت‌ها میانگین‌های تعدیل یافته گروه‌های آزمایشی و گواه از لحاظ متغیرهای وابسته مذکور با یکدیگر مقایسه شد.

جدول ۶: میانگین‌های تعدیل یافته سازگاری، همدلی و قلدری در گروه‌های آزمایشی و گواه

میانگین تعدیل یافته		متغیرهای وابسته	مرحله
گروه آزمایشی	گروه گواه		
۱۴/۰۶	۱۷/۷۴	سازگاری	پس‌آزمون
۷۱/۶۴	۶۵/۱۳	همدلی	
۱۵/۴۳	۲۲/۰۸	قلدری	
۱۳/۷۸	۱۷/۶۵	سازگاری	پیگیری
۷۲/۱۰	۶۵/۷۹	همدلی	
۱۵/۸۹	۲۱/۵۹	قلدری	

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۶ میانگین تعدیل یافته متغیر همدلی گروه آزمایشی در پس‌آزمون و پیگیری به‌طور معناداری بیشتر از گروه گواه است. همچنین، میانگین‌های تعدیل یافته متغیرهای سازگاری و قلدری گروه آزمایشی در پس‌آزمون و پیگیری به‌طور معناداری کمتر از گروه گواه است. از آن‌جا که کسب نمره کمتر در متغیرهای سازگاری و قلدری نشان از اثربخشی مداخله درمانی دارد، در نتیجه می‌توان گفت آموزش برنامه پیشگیری از قلدری موجب افزایش سازگاری، همدلی و کاهش قلدری در گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه شده است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

براساس نتایج این مطالعه آموزش برنامه پیشگیری از قلدری موجب کاهش قلدری در گروه آزمایشی شده است. نتایج در مرحله پیگیری نیز همانند مرحله پیش‌آزمون تداوم داشتند. نتیجه این تحقیق با یافته‌های کندریک (۲۰۱۵)، فرایسن (۲۰۱۵)، شرودر و همکاران (۲۰۱۲)، کارنا و همکاران (۲۰۱۱)، کراس و همکاران (۲۰۱۱)، استون^۱ (۲۰۰۹)، استکی آزاد، امیری (۱۳۹۲) و استکی آزاد، امیری (۱۳۹۲) همسو می‌باشد. نتایج این پژوهش‌ها نشان دادند، آموزش برنامه پیشگیری از قلدری با افزایش آگاهی از قلدری در دانش‌آموزان منجر به کاهش قلدری در مدرسه می‌شود. همچنین، یافته‌های مطالعه نعیم‌اوی (۱۳۹۴) نشان داد آموزش هوش هیجانی منجر به کاهش قلدری در دانش‌آموزان می‌شود. بیرامی و همکاران (۱۳۹۴) نیز پژوهشی با هدف بررسی اثربخشی آموزش مدیریت شرم مبتنی بر برنامه آموزش مدیریت شرم در کاهش قلدری نوجوانان دختر، انجام دادند. نتایج این مطالعه نشان داد آموزش مدیریت شرم باعث کاهش قلدری می‌شود. براساس مدل پردازش اطلاعات اجتماعی، باورهای نوجوانان، مربوط به خشونت و پرخاشگری، نقش مهمی در نحوه تفسیر و واکنش به موقعیت‌های اجتماعی ایفا می‌کنند و با بروز خشونت و پرخاشگری مرتبط هستند (لیم و انگ^۲، ۲۰۰۹). مطابق با این نظریه بروز رفتارهای پرخاشگرانه به نحوه‌ی کدگذاری،

1. Stone
2. Lim & Ang

جستجو، ذخیره‌سازی و بازیابی این نسخه‌ها بستگی دارد. مطالعات حاکی از آن است که نوجوانان پرخاشگر نسخه‌های پرخاشگری بیشتری، نسبت به نوجوانان غیرپرخاشگر، دارند (پاگلایز^۱، ۲۰۱۴). علاوه بر این، از جنبه شناختی، در صورتی که جوانان فکر کنند این رفتارها غیرقابل پذیرش هستند، کمتر به انجام رفتارهای قلدرمآبانه تمایل پیدا می‌کنند. اگر شناخت از غیرقابل پذیرش بودن قلدری در ذهن فرد تثبیت شده باشد، احتمال کمتری وجود دارد که به قلدری گرایش پیدا کند. دانش‌آموزانی که باورهای ضد قلدری دارند، کمتر رفتارهای قلدرمآبانه نشان می‌دهند (پوتیت، کیمل و ویلچینز^۲، ۲۰۱۰). بنابراین، در تبیین یافته پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که برنامه پیشگیری از قلدری با افزایش آگاهی از رفتارهای قلدرمآبانه و تأثیرات منفی آن، در تغییر باورهای آزمودنی‌ها نسبت به قلدری و متعاقباً کاهش آن اثرگذار بوده است.

همچنین، بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی^۳، قلدری از طریق یادگیری مشاهده‌ای و تقویت یاد گرفته می‌شود. از سوی دیگر، بندورا (۱۹۷۷)، به نقل از سورر، ونگ، بری و مایرز^۴، ۲۰۱۴ معتقد است که رفتارهای انسان از طریق مشاهده و الگوگیری، فراگرفته می‌شوند. کودکان و بزرگسالان از انجام رفتارهایی که برای آن‌ها تنبیه به دنبال دارد، خودداری می‌کنند و در مقابل، به رفتارهایی که پاداش‌هایی مانند ارتقای وضعیت اجتماعی برای آن‌ها به دنبال دارد، تمایل بیشتری پیدا می‌کنند (بوئز، آرسنالت، ماگان، تیلور، کسپی و موفیت^۵، ۲۰۰۹). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که برنامه پیشگیری از قلدری با ایجاد فرصت‌های جدید برای یادگیری رفتارهای مطلوب از طریق روش‌های الگوبرداری، ایفای نقش، شبیه‌سازی در خصوص کنترل خشم، عدم شایعه پراکنی، احترام گذاشتن و اعتمادسازی در کاهش قلدری مؤثر بوده است.

بر پایه یافته‌های پژوهش حاضر، میزان سازگاری دانش‌آموزان دختر در مرحله پس‌آزمون افزایش یافته است و این بهبودی در مرحله پیگیری ادامه دارد. در تأیید این فرضیه می‌توان از مطالعات کارنا و همکاران (۲۰۱۱) نام برد که نشان دادند، برنامه پیشگیری از قلدری باعث کاهش قلدری و افزایش سازگاری می‌شود. افزون بر این، هاشمیان و فرامرزی (۱۳۹۲)، حاتمی خوشمردان (۱۳۹۱)، امیدیان (۱۳۹۰) و محمدی، برزگرکهنمویی، الله‌وردیان و حبیب‌زاده^۶ (۲۰۱۰) نشان دادند اجرای آموزش کنترل خشم می‌تواند منجر به کاهش خشونت و افزایش سازگاری آزمودنی‌ها شود. در همین راستا، نتیجه پژوهش سیگاردسون، والندر و سوند^۷ (۲۰۱۴) نشان داد بین قلدری و سازگاری

1. Pugliese
2. Poteat, Kimmel & Wilchins
3. social . cognitive theory (SCT)
4. Swearer, Wang, Berry & Myers
5. Bowes, Arsenault, Maughan, Taylor, Caspi & Moffitt
6. Mohammadi, Barzegar Kahnamouei, Allahvirdiyan & Habibzadeh
7. Sigurdson, Wallander & Sund

روانشناختی رابطه منفی وجود دارد. تحقیق گاور و بروسکی^۱ (۲۰۱۳) تأیید کرد که قلدری با مشکلات سازگاری همبسته است. همچنین، استاورنیدس، جورجیو، نیکی فورو و کایتری^۲ (۲۰۱۱) نشان دادند که مشارکت در قلدری منجر به بروز مشکلات سازگاری روانی-اجتماعی، از جمله مشکلات هیجانی، نقص در مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی ضعیف می‌شود. در پژوهشی دیگر، کیم و همکاران (۲۰۱۱) دریافتند، قلدری با سازگاری روان‌شناختی، اجتماعی و تحصیلی رابطه منفی دارد. یافته‌های پژوهش گیب، هورورد و فرگوسن^۳ (۲۰۱۱) نشان داد قلدری در دوران کودکی با مشکلات روانی و سازگاری در بزرگسالی ارتباط دارد. بعضی از نظریه‌پردازان معتقدند رفتار پرخاشگرانه بر سازگاری اجتماعی، تحصیلی و روانشناختی تأثیرگذار است. افرادی که رفتار پرخاشگرانه دارند، به دیگران آسیب می‌زنند. بنابراین، از طرف دیگران به صورت منفی ارزیابی شده و واکنش منفی دریافت می‌کنند که همین روند به نوبه خود منجر به بروز مشکلاتی در سازگاری می‌شود. به عبارت دیگر، افراد پرخاشگر محیطی مساعد برای بروز مشکلات متعدد ایجاد می‌کنند (تیلور، دیویس-کین و ملانچاک^۴، ۲۰۰۷). لیو، لی، چن و فرنچ^۵ (۲۰۱۲) در پژوهشی، نشان دادند نوجوانان پرخاشگر که در کنترل رفتارهای خود در موقعیت‌های اجتماعی مشکل داشتند در روابط اجتماعی و عملکرد تحصیلی با مشکلات بسیاری مواجه بودند. افراد پرخاشگر اغلب به روشی انفجاری، خشم و ناکامی خود را ابراز می‌کنند و نتیجه آن آسیب رساندن به دیگران است، می‌توان گفت آنها به احتمال بیشتری توسط دیگران طرد می‌شوند که همین مسأله به نوبه خود باعث اتخاذ نگرش منفی در مورد مدرسه می‌شود. اوسترو و گادلسکی^۶ (۲۰۱۳) نیز معتقدند افراد خشن نمی‌توانند دوستی‌های مطلوبی ایجاد کنند و این منجر به تنهایی آنها می‌شود. محققان فرض می‌کنند که رفتار پرخاشگرانه تا حدی احساسات منفی، مانند حسادت و تنفر، ایجاد می‌کند لذا، روابط همسالان را خدشه‌دار کرده و متعاقباً باعث احساس تنهایی می‌شود.

بنابر اظهارات پیپلر، کرگ، جاینگ و کونولی^۷ (۲۰۰۸) کسانی که اقدام به قلدری می‌کنند، مهارت‌های ارتباطی و رفتارهای اجتماعی را یاد نگرفته‌اند. چنین کودکانی طیف وسیعی از اختلالات فیزیکی و روانی را تجربه کرده و برای داشتن روابط سالم که زیربنای سلامت روانی در کل زندگی است، به کمک نیاز دارند. الگوهای رفتاری قلدرها که استفاده از رفتارهای قلدری برای رسیدن به هدف‌های موردنظر است، مانع از یادگیری روش‌های جامعه‌پسند و گفتگو با دیگران می‌شود. آلن^۸

1. Gower & Borowsky
2. Stavrinides, Georgiou, Nikiforou & Kiteri
3. Gibb, Horwood & Fergusson
4. Taylor, Davis.Kean & Malanchuk
5. Liu, Li, Chen & French
6. Ostrov & Godleski
7. Pepler, Craig, Jiang & Connolly
8. Allen

(۲۰۱۰) معتقد است به منظور جلوگیری از بروز رفتارهای قلدرمآبانه، لازم است برنامه‌هایی با هدف بهبود رفتار نوجوانانی که در معرض خطر قلدری قرار دارند، انجام شود تا منجر به کاهش مشکلات سازگاری در مدرسه شوند. در پژوهش حاضر نیز سعی شد که مهارت برقراری ارتباط بین فردی، مهارت کنترل خشم، مهارت حل مسأله و مهارت نه گفتن آموخته شود. یادگیری این مهارت‌ها توسط دانش‌آموزان قلدر می‌تواند رفتارهای جدید را به آنها آموزش دهد و منجر به بهبود تعاملات آنها، سازگاری بیشتر و کاهش نشانه‌های قلدری در آنها شود.

به‌علاوه، پژوهش حاضر نشان داد که آموزش برنامه پیشگیری از قلدری باعث افزایش همدلی می‌شود. این نتیجه در مرحله پیگیری نیز همانند مرحله پس از آزمون تداوم داشت. از آن جهت که در کشور ما هیچ پژوهش گزارش شده‌ای مبنی بر تأثیر یک برنامه پیشگیری از زورگویی بر همدلی دانش‌آموزان وجود ندارد، نتایج پژوهش حاضر با تحقیقات انجام شده در دیگر کشورها در این زمینه مورد مقایسه و تبیین قرار گرفته‌اند. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های ترسی^۱ (۲۰۱۵)، دمرون^۲ (۲۰۱۵)، گرای گوردبل و مارتینز-والدری^۳ (۲۰۱۵)، کارنا و همکاران (۲۰۱۱) و کاستیلو و همکاران (۲۰۱۳) همسو می‌باشد. جورجیو و استاوریندس^۴ (۲۰۱۲) در پژوهشی نشان دادند قلدری با مهارت‌های اجتماعی و همدلی عاطفی رابطه منفی دارد. همچنین، یافته‌های به‌دست آمده از پژوهش‌های دل ری، لازاروس، کاسس، بارکوکیس، اورتگا-رایز و تسورباتزودیس^۵ (۲۰۱۵)، میتسوپولو و جیووازولیا^۶ (۲۰۱۵)، کوکینوس و کپریتسی^۷ (۲۰۱۲) نشان دادند، قلدری با همدلی رابطه منفی دارد. براساس مدل پردازش اطلاعات اجتماعی^۸ قلدری به‌عنوان پیامد سوگیری پردازش اطلاعات رخ می‌دهد و افراد قلدر نشانه‌های اجتماعی را به‌صورت بدخواهانه تعبیر می‌کنند. افرادی که دیگران را مورد قلدری قرار می‌دهند، اطلاعات اجتماعی را به‌درستی پردازش نمی‌کنند، فاقد مهارت‌هایی برای درک دیدگاه‌های دیگران هستند و توانایی اندکی را برای همدلی نشان می‌دهند (پاگلایز، ۲۰۱۴).

از سوی دیگر، دی وال^۹ (۲۰۰۸) معتقد است که همدلی فرد را به رفتارهای نوع‌دوستانه و جامعه‌پسند هدایت می‌کند. همچنین، رفتارهای نوع‌دوستانه با هدف کاهش برانگیختگی‌های منفی که در اثر مشاهده ناراحتی دیگران ایجاد شده، انجام می‌شوند. بنا بر اظهارات گانو-اوروی^{۱۰} (۲۰۱۳)

1. Tracey
2. Dameron
3. Garaigordobil & Martínez.Valderrey
4. Georgiou & Stavrinides
5. Del Rey, Lazuras, Casas, Barkoukis, Ortega.Ruiz & Tsorbatzoudis
6. Mitsopoulou & Giovazolias
7. Kokkinos & Kipritsi
8. social information processing (SIP)
9. De Waal
10. Gano. Overway

همدلی، یک توانایی مهم است که به فرد اجازه برقراری تماس مؤثر با دنیای اجتماعی پیرامون خود را می‌دهد، او را به دنیای اجتماعی پیوند می‌زند، کمک به دیگران را تسهیل می‌کند، از وارد کردن آسیب به افراد دیگر جلوگیری می‌کند و منجر به رفتارهای مثبت، از جمله کمک به دوستان و همکلاسی‌هایی که قربانی قلدری و خشم شده‌اند، می‌شود. به گفته فارینگتون و توفی^۱ (۲۰۰۹) برخی از برنامه‌های مداخله در قلدری، همدلی را به‌عنوان یک مؤلفه اساسی برای کاهش این پدیده به‌کار برده‌اند. منطق استفاده از همدلی در چنین برنامه‌هایی این فرض است که افراد قلدر از سطوح همدلی پایین‌تری برخوردارند. دی سوزا و مک لین^۲ (۲۰۱۲) معتقدند در مدرسه باید برنامه‌هایی آموزش داده شود که بر مهربانی و احترام گذاشتن به دیگران تمرکز دارند، این برنامه‌ها باید سطح همدلی را در افراد بالا ببرند و احتمال وقوع رفتارهای قلدری را در مدرسه و کلاس درس کاهش دهند. باثینا^۳ (۲۰۱۳) نیز باور دارد که اگر معلم زمانی را به آموزش همدلی و احترام گذاشتن اختصاص دهد، رفتارهای قلدری ممکن است، کاهش یابد. یافته تحقیق حاضر نیز نشان داد آموزش برنامه پیشگیری از قلدری منجر به افزایش همدلی و کاهش قلدری شده است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت آموزش مهارت همدلی، شناسایی و تشخیص ویژگی‌های فرد قربانی به‌صورت ایفای نقش منجر به درک بیشتر تأثیرات رفتارهای قلدرمانه بر قربانی شده و افزایش مهارت همدلی شده است.

در نهایت، برگرفته از یافته‌های این پژوهش، توجه بیش از پیش بر نقش کارکنان مدارس و والدین در کاهش قلدری نوجوانان، پیشنهاد می‌گردد جهت ارتقا میزان آگاهی معلمان و والدین از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای کارکنان مدارس و والدین اقدام شود. همچنین، با توجه به اثربخش بودن برنامه به‌کار گرفته شده در این پژوهش، پیشنهاد می‌شود، کاربرد و استفاده از برنامه آموزشی کاهش قلدری محور توجه مشاوران و دبیران پرورشی در مدارس قرار گیرد تا بتوان با افزایش مهارت همدلی و سازگاری بیشتر با دیگران به دانش‌آموزان یاد داد که رفتارهای قلدرمانه را به‌صورت سازگارانه مدیریت کنند. به‌رغم یافته‌های مهم این پژوهش، از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به نبود ابزار مناسب به لحاظ ویژگی‌های روانسنجی و فرهنگی برای شناسایی دقیق افراد قلدر در مدارس اشاره کرد. همچنین، پژوهش حاضر صرفاً در جامعه آماری دانش‌آموزان دختر مدارس راهنمایی شهر اهواز انجام گرفته، لذا باید در تعمیم یافته‌های آن به گروه‌های تحصیلی دیگر احتیاط کرد. لذا پیشنهاد می‌شود این پژوهش در مقاطع تحصیلی و مدارس سایر شهرها و در بین دانش‌آموزان پسر نیز صورت گیرد.

1. Farrington & Ttofi
2. De Souza & McLean
3. Bathina

منابع

- استکی آزاد، نسیم و امیری، شعله. (۱۳۹۲). «اثربخشی برنامه آموزشی کاهش زورگویی بر میزان رفتارهای قربانی کودکان». *پژوهش و سلامت*، دوره سوم، شماره ۳، ۴۳۵-۴۲۹.
- استکی آزاد، نسیم و امیری، شعله. (۱۳۹۲). «اثربخشی برنامه آموزشی کاهش زورگویی مبتنی بر روش الویز در پسران». *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)*، دوره هجدهم، شماره ۳، ۱۷۵-۱۸۲.
- امیدیان، مهدی. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش گروهی کنترل خشم به شیوه عقلانی، رفتاری و عاطفی بر پرخاشگری و افزایش سازگاری زندانیان مرد زندان مرکزی شهر کرد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور استان تهران.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ فتحی آذر، اسکندر و علایی، پروانه. (۱۳۹۴). «اثربخشی آموزش مدیریت شرم مبتنی بر برنامه PEGS در کاهش قلدری نوجوانان دختر». *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان-شناختی*، دوره دهم، شماره ۳۹، ۲۳-۱.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ فتحی آذر، اسکندر و علایی، پروانه. (۱۳۹۲). «قلدری سنتی و سایبری در نوجوانان دختر مدارس راهنمایی: نقش کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز». *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، دوره هشتم، شماره ۲۶، ۱۷۸-۱۵۱.
- چالمه، رضا. (۱۳۹۲). «کفایت روانسنجی مقیاس قلدری ایلی نوز در دانش‌آموزان ایرانی: بررسی روایی، پایایی و ساختار عاملی». *مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، دوره سوم، شماره ۱۱، ۵۲-۳۹.
- حاتمی خوشمردان، محمدحسن. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش گروهی کنترل خشم با رویکرد شناختی رفتاری بر سازگاری دانش‌آموزان پسر شبانه روزی امام رضا (ع) شهر ملک آباد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- نعیم‌اوی، مجید. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر قلدری، شایستگی اجتماعی و هوش هیجانی دانش‌آموزان پسر پایه چهارم (دوره دوم) ابتدایی شهرستان شادگان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران.
- هاشمیان، فاطمه و فرامرزی، سالار. (۱۳۹۲). «تأثیر اجرای برنامه آموزش مهارت‌های پرخاشگری بر سازش‌یابی اجتماعی دختران دانش‌آموز». *مجله علوم روان‌شناختی*، دوره دوازدهم، شماره ۴۸، ۵۲۷-۵۱۳.
- Albiero, P.; Matricardi, G.; Speltri, D. and Toso, D. (2009). "The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the 'Basic Empathy Scale'". *Journal of Adolescence*, 32: 393-408.
- Allen, K. P. (2010). "A bullying intervention system: Reducing risk and creating support for aggressive students". *Preventing School Failure*, 54(3): 199-209.
- Atik, G. and Guneri, O.Y. (2012). "California Bullying Victimization Scale: Validity and reliability evidence for the Turkish middle school children". *Procedia - Social and Behavioral Science*, 46: 1237-1241.

- Batanova, M. and Loukas, A. (2011). "Social anxiety and aggression in early adolescents". *Journal of Youth and Adolescence*, 40(11): 1534-1543.
- Bathina, J. (2013). *Before setting a course to learn, know thyself*. *Phi Delta Kappan*, 95(1): 43-47.
- Bowes, L.; Arsenaault, L.; Maughan, B.; Taylor, A.; Caspi, A. and Moffitt, T.E. (2009). "School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study". *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(5): 545-553.
- Brewer, G. and Kerslake, J. (2015). "Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness". *Computers in Human Behavior*, 48: 255-260.
- Castillo, R.; Salguero, J. M.; Fernandez-Berrocal, P. and Balluerka, N. (2013). "Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents". *Journal of Adolescence*, 36(5): 883-892.
- Cavojova, V.; Sirota, M. and Belovicova, Z. (2012). "Slovak validation of the Basic Empathy Scale in pre-adolescents". *Studia Psychologica*, 54(3): 195-208.
- Craig, W.; Harel-Fisch, Y.; Fogel-Grinvald, H.; Dostaler, S.; Hetland, J.; Simons-Morton, B.; Molcho, M.; and et al. (2009). "A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries". *International Journal of Public Health*, 54(2): 216-224.
- Cross, D. S.; Monks, H. E.; Hall, M. R.; Shaw, T. M.; Pintabona, Y.; Erceg, E. L.; Hamilton, G. J.; Roberts, C.; Waters, S. K. and Lester, L. (2010). "Three year results of the friendly schools whole-of-school intervention on children's bullying behavior". *British Educational Research Journal*, 37(1): 1-25.
- Dameron, C. M. (2015). The effects of mindfulness techniques on empathy and emotional control. Master's Thesis, James Madison University.
- Del Rey, R.; Lazuras, L.; Casas, J. A.; Barkoukis, V.; Ortega-Ruiz, R. and Tsorbatzoudis, H. (2015). "Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship?". *Learning and Individual Differences*, 47: 1-7.
- De Souza, M. and McLean, K. (2012). "Bullying and violence: Changing an act of disconnectedness into an act of kindness". *Pastoral Care in Education*, 30(2): 165-180.
- De Waal, F. B. M. (2008). "Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy". *Annual Review of Psychology*, 59: 279-300.
- Farrington, D. and Ttofi, M.M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*. Retrieved from <http://www.campbellcollaboration.org>.
- Feldman, M.; Ojanen, T.; Gesten, E.; Totura, C.; Smith-Schrandt, H.; Brannick, M.; Alexander, L.; Scanga, D.; Brown, K.; Calhoun, C. and Smith-Schrandt, H. (2014). "The effects of middle school bullying and victimization on adjustment through high school: Growth modeling of achievement, school attendance, and disciplinary trajectories". *Psychology in the Schools*, 51(10): 1046-1062.
- Friesen, M. I. (2015). Elementary teachers and principals perceptions of the Olweus Bullying Prevention Program. In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Educational Leadership, Baker University.

- Gano-Overway, L.A. (2013). "Exploring the connections between caring and social behaviors in physical education". *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(1): 104-114.
- Garaigordobil, M. and Martínez-Valderrey, V. (2015). "Effects of Cyberprogram 2.0 on "face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy". *Psicothema*, 27(1): 45-51.
- Georgiou, S. N. and Stavrinides, P. (2012). "Social-psychological profiles of early adolescents involved in bullying activities". *International Journal of Criminology and Sociology*, 1: 60-68.
- Gibb, S. J.; Horwood, L. J. and Fergusson, D. M. (2011). "Bullying victimization/perpetration in childhood and later adjustment: Findings from a 30 year longitudinal study". *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2): 82-88.
- Gower, A. L. and Borowsky, I. W. (2013). "Associations between frequency of bullying involvement and adjustment in adolescence". *Academic Pediatrics*, 13(3): 214-221.
- Hong, J. S. and Espelage, D.L. (2012). "A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis". *Aggression and Violent Behavior*, 17(4): 311-322.
- Jolliffe, D. and Farrington, D. P. (2011). "Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?". *Journal of Adolescence*, 34(1): 59-71.
- Karna, A.; Voeten, M.; Little, T.; Poskiparta, E.; Kaljonen, A. and Salmivalli, C. (2011); "A large-scale evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6". *Child Development*, 82(1): 311-330.
- Kendrick, M. M. (2015); Evaluating the effects of the Olweus Bullying Prevention Program on middle school bullying. Ph.D dissertation on education, Walden University.
- Kim, M. J.; Catalano, R. F.; Haggerty, K. P. and Abbott, R. D. (2011). "Bullying at elementary school and problem behavior in young adulthood: A study of bullying, violence, and substance use from age 11 to age 21". *Criminal Behavior and Mental Health*, 21(2): 136-144.
- Knowler, C. and Frederickson, N. (2013). "Effects of an emotional literacy intervention for students identified with bullying behavior". *Educational Psychology*, 33: 862-83.
- Kokkinos, C.M. and 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. and Limber, S.P. (2013). "Psychological, physical, and academic correlates of cyber bullying and traditional bullying". *Journal of Adolescent Health*, 53(1): 13-20.
- Kowalski, R. M.; Morgan, C. A. and Limber, S. P. (2012). "Traditional bullying as a potential warning sign of cyber bullying". *School Psychology International*, 33(5): 505-519.

- Lee, T. and Cornell, D. (2010). "Concurrent validity of the Olweus Bully/Victim Questionnaire". *Journal of School Violence*, 9: 56-73.
- Leff, S. S. and Waasdorp, T. E. (2013). "Effect of aggression and bullying on children and adolescents: Implications for prevention and intervention". *Current Psychiatry Reports*, 15(3): 343-353.
- Lim, S. H. and Ang, R. P. (2009). "Relationship between boys' normative beliefs about aggression and their physical, verbal, and indirect aggressive behaviors". *Adolescence*, 44(175): 635-650.
- Liu, J. and Graves, N. (2011). "Childhood bullying: A review of constructs, concepts, and nursing implications". *Public Health Nursing*, 28(6): 556-568.
- Liu, J.; Li, D.; Chen, X. and French, D.C. (2012). "Shyness-sensitivity, aggression, and adjustment in urban Chinese adolescents at different historical times". *Journal of Research on Adolescence*, 22(3): 393-399.
- Louis, P. and Emerson, A. (2012). "Adolescent adjustment among high school students: A brief report on mid-adolescence transitioning". *Education Science and Psychology*, 3: 22-34.
- Mattioni, L. (2013). School staff's perceptions and attitudes towards cyberbullying. Master's Thesis, Victoria University of Wellington.
- Mitsopoulou, E. and Giovazolias, T. (2015). "Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach". *Aggression and Violent Behavior*, 21: 61-72.
- Mohammadi, A.; Barzegar Kahnamouei, S.; Allahviridiyan, K. and Habibzadeh, S. (2010). "The effect of anger management training on aggression and social adjustment of male students aged 12-15 of Shabestar school in 2008". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5: 1690-1693.
- Moura, D. R.; Cruz, A. C. and Quevedo, L.A. (2011). "Prevalence and characteristics of school age bullying victims". *Journal de Pediatria*, 87(1): 19-23.
- Olweus, D. (2011). "Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males". *Criminal Behavior and Mental Health*, 21(2): 151-156.
- Olweus, D.; Limber, S.; Snyder, M.; Mullin, N.; Riese, J. and Crocker, V. (2009). *Class meetings that matter: A year's worth of resources for grades 6-8*. Center City: Hazelden.
- Ostrov, J. M. and Godleski, S.A. (2013). "Relational aggression, victimization, and adjustment during middle childhood". *Development and Psychopathology*, 25(3): 801-815.
- Pepler, D.; Craig, W.; Jiang, D. and Connolly, J. (2008). "Developmental trajectories of bullying and associated factors". *Child Development*, 79(2): 325-338.
- Polanin, M. and Vera, E. (2013). "Bullying prevention and social justice". *Theory Into Practice*, 52(4): 303-310.
- Poteat, V.P.; Kimmel, M.S. and Wilchins, R. (2010). "The moderating effect of support for violence beliefs on masculine norms, aggressions, and homophobic

- behavior during adolescence". *Journal of Research on Adolescence*, 21(2): 434-447.
- Pugliese, G.V. (2014). Social-emotional processing and bullying behavior. In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of the Philosophy, University of Calgary.
- Salmivalli, C. (2010). "Bullying and the peer group: A review". *Aggression and Violent Behavior*, 15(2): 112-120.
- Schroeder, B. A.; Messina, A.; Schroeder, D.; Good, K.; Barto, S.; Saylor, J. and Masiello, M. (2012). "The implementation of a statewide bullying prevention program: Preliminary findings from the field and the importance of coalitions". *Health Promotion Practice*, 13(4): 489-495.
- Sigurdson, J. F.; Wallander, J. and Sund, A.M. (2014). "Is involvement in school bullying associated with general health and psychosocial adjustment outcomes in adulthood?". *Child Abuse and Neglect*, 38(10): 1607-1617.
- Stavriniades, P.; Georgiou, S.; Nikiforou, M. and Kiteri, E. (2011). "Longitudinal investigation of the relationship between bullying and psychosocial adjustment". *European Journal of Developmental Psychology*, 8(6): 730-743.
- Stone, W.D. (2009). Bullying prevention program: Possible impact on academic performance. In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education, University of Liberty.
- Swearer, S. M.; Espelage, D.L.; Vaillancourt, T. and Hymel, S. (2010). "What can be done about school bullying? Linking research to educational practice". *Educational Researcher*, 39(1): 38-47.
- Swearer, S. M.; Wang, C.; Berry, B. and Myers, Z.R. (2014). "Reducing bullying: Application of social cognitive theory". *Theory into Practice*, 53(4): 271-277.
- Szalavitz, M. and Perry, B. D. (2010); *Born for love: Why empathy is essential and endangered*. New York, NY: Harper Collins.
- Taylor, L. D.; Davis-Kean, P. and Malanchuk, O. (2007). "Self-esteem, academic self-concept, and aggression at school". *Aggressive Behavior*, 33(2): 130-136.
- Tracey, C. (2015). The effects of an intervention program on secondary school students measuring self-esteem and empathy towards cyberbullying. BA (Hons) in Psychology, Dublin Business School.