

The Effect Social Interest Training on Lifestyle in Bullying and Victim Adolescences

S. R. Poorseyed¹, H. Alizadeh^{2*}, F. Kazemi³, A. Borjali⁴, N. Farrokhi⁵

1- PhD Candidate in Psychology of Exceptional Children, School of Education and Psychology, Department of Psychology of Exceptional Children, AllamehTabataba'i University, Tehran, Iran

2- Professor, School of Education and Psychology, Department of Psychology of Exceptional Children, AllamehTabataba'i University, Tehran, Iran

3- Associate Professor, School of Education and Psychology, Department of Psychology of Exceptional Children, AllamehTabataba'i University, Tehran, Iran

4- Associate Professor, School of Education and Psychology, Department of Clinical Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

5- Associate Professor, School of Education and Psychology, Department of Assessment and Measurement, AllamehTabataba'i University, Tehran, Iran

Abstract

The aim of this research was to determine the effect of social interest training on lifestyle of bullying and victim adolescences. The research design was quasi-experimental with pretest posttest, two month Follow-up, and experimental and control groups. The population of the study consisted of bullying and victim male high school students in second and third grades in Abarkooh in the academic year 2015-2016. After administering sociometry and the Olweus Bulling/victimization Revised Questionnaire, on the basis of the results of sociometry those students who were classified as bully and victim were selected. 40 bullying students were assigned to bullying group and 40 students were assigned to victimization group. Then each group was randomly divided into two experimental and control groups. All groups were asked to complete Kern Lifestyle Questionnaire as the pre-test. The experimental groups participated in social interest training for 12 sessions (two sessions per week) separately. The control groups were placed on a waiting list to receive training. At the end of the sessions, all groups were reassessed via reappraisal. Mixed intra-between group multivariate variance analysis and pairwise comparisons results indicated that social interest training improve the lifestyles in the experimental groups as compared to the control groups both in the post- and follow-up tests. The results showed that increasing social interest is certainly a beginning toward positive direction and would encourage the individual to create a lifestyle based on empathy, responsibility, cooperation goals as these would increase the probability of successfully solving the life task problems.

Keywords: social interest, lifestyle, bullying, victim, adolescents.

* alizadeh@atu.ac.ir

تأثیر آموزش علاقه اجتماعی بر سبک زندگی نوجوانان قلدر و قربانی

سید رضا پورسید^۱، حمید علیزاده^{۲*}، فرنگیس کاظمی^۳، احمد برجلی^۴، نورعلی فرخی^۵

- ۱- دانشجوی دکتری روان‌شناسی کودکان استثنایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
- ۲- استاد گروه روان‌شناسی کودکان استثنایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
- ۳- دانشیار گروه روان‌شناسی کودکان استثنایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
- ۴- دانشیار گروه روان‌شناسی بالینی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
- ۵- دانشیار گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

چکیده

هدف پژوهش ارزیابی تأثیر آموزش علاقه اجتماعی بر سبک زندگی نوجوانان قلدر و قربانی بود. پژوهش یک طرح نیمه‌آزمایشی با دو گروه آزمایشی و دو گروه کنترل و ارزیابی به صورت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دوماهه بود. جامعه‌آماری را تمامی دانش‌آموزان پسر قلدر و قربانی مدارس متوسطه دوره دوم شهر ابرکوه در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۹۵ تشکیل دادند. به منظور اجرای پژوهش، پس از انجام جامعه‌سنجی و اجرای پرسشنامه تجدید نظر شده قلدری قربانی - الویز، از میان دانش‌آموزانی که براساس تحلیل نتایج جامعه‌سنجی، تحت عنوان قلدر و قربانی طبقه‌بندی شده بودند، تعداد ۴۰ نفر دانش‌آموز به طور تصادفی به عنوان نمونه گروه قلدر و نیز ۴۰ نفر دانش‌آموز به طور تصادفی به عنوان نمونه گروه قربانی قلدری انتخاب شدند و هر گروه به طور تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل جایگزین شدند و پرسشنامه سبک زندگی کرن را در پیش‌آزمون تکمیل نمودند. گروه‌های آزمایش به صورت جداگانه، به مدت ۱۲ جلسه (در هر هفته دو جلسه) در برنامه آموزش علاقه اجتماعی و گروه کنترل نیز در لیست انتظار برای دریافت آموزش قرار گرفتند. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره درون - بین گروهی آمیخته نشان داد آموزش برنامه علاقه اجتماعی در گروه‌های آزمایش در مقایسه با گروه‌های کنترل همتای خود، به طور معناداری بهبود سبک زندگی را در مرحله پس‌آزمون و پیگیری داشته‌اند. نتایج بیانگر این است که افزایش علاقه اجتماعی سرآغازی به سمت حرکت مثبت بوده و باعث می‌شود فرد سبک زندگی خود را براساس اهداف همدلی، مسئولیت‌پذیری، همکاری و سهیم‌بودن شکل دهد و بنابراین به شکل موفقیت‌آمیزتری قادر به حل مشکلات خواهد شد.

واژه‌های کلیدی: علاقه اجتماعی، سبک زندگی، قلدر، قربانی، نوجوانان.

مقدمه

قلدری^۱ یک مسئله جهانی روبه رشد است که از تمام خطوط اقتصادی، اجتماعی، نژادی، اخلاقی و فرهنگی عبور می‌کند و کودکان و نوجوانان در سن مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. افراد درگیر در این موضوع، قلدر، قربانی و تماشاگران می‌باشند (رابرز، ژانگ، ترومان و اسنایدر، ۲۰۱۲، شافر و سیلورمن، ۲۰۱۳؛ مندز- آویلس، ۲۰۱۳). قلدری ممکن است در هر فضایی اتفاق بیفتد، با این وجود، مدرسه‌ها فضاهایی هستند که در رابطه با رویدادهای قلدری بیش از هر فضای دیگری مورد مطالعه قرار گرفته‌اند (اسمیت، ۲۰۱۴). قلدری، شکل خاصی از رفتار سلطه‌جویانه است و می‌توان آن را به صورت موقعیتی که در آن دانش‌آموز به‌طور مکرر و مداوم در معرض اعمال منفی فرد دیگر قرار می‌گیرد، توصیف کرد این اعمال منفی زمانی اتفاق می‌افتند که عدم تعادل قدرت بین قربانی و قلدر وجود دارد (الویس، ۱۹۹۳؛ مانکس، اسمیت، بارتر، ایرلند و کوین، ۲۰۰۹). قلدری می‌تواند به شکل‌های جسمانی، کلامی، اجتماعی و سایبری صورت گیرد (فارینگتون و توفی، ۲۰۰۹؛ هیندوجا و پاتچین، ۲۰۰۷؛ الویس، ۱۹۹۳، ۱۹۹۱).

قلدری جسمانی دربردارنده اقدامات خشونت‌آمیز است که در طی آن یک دانش‌آموز از سوی دانش‌آموز دیگر مورد ضربه واقع شده، هل داده شده، لگد خورده، سیلی خورده یا به وی آب دهان انداخته می‌شود (منارد و گروتپتر، ۲۰۱۱؛ مون و هوانگ و مک کلاسی، ۲۰۱۱؛ الویس، ۱۹۹۳). قلدری کلامی دربردارنده رفتارهایی مانند فحاشی،

آزارهای کلامی و تهدید به آسیب‌زدن می‌باشد (الویس، ۱۹۹۱). قلدری اجتماعی دربردارنده آسیب‌زدن به شهرت یا جایگاه اجتماعی دیگری از طریق حذف کردن وی از یک گروه، شایعه‌پراکنی یا شرمسازسازی وی در ملاءعام می‌باشد (منارد و گروتپتر، ۲۰۱۱؛ باربوزا، شرامبرگ، اهمک، کرزنیواسکی، پست و هروکس، ۲۰۰۹؛ الویس، ۱۹۹۳). قلدری سایبری شامل استفاده از زمینه‌هایی مانند شبکه‌های اجتماعی، چت‌روم، ایمیل‌ها، پیام‌های مداوم، تماس‌های تلفنی و پیام‌های متنی برای فرستادن محتوای آزاردهنده برای دیگران است (وانگ، لانوتی، نانسِل، ۲۰۰۹؛ مارویکسن و همکاران، ۲۰۱۳).

مطالعات، روند فزاینده آمار رفتار قلدری و قربانی در کودکان و نوجوانان را نشان می‌دهد (دی‌وو و کفنیگر، ۲۰۰۵). تخمین شیوع دقیق قلدری وابسته به تعریف در نظر گرفته شده از قلدری و گستره‌ی تنوع در این رفتار، چگونگی سنجش آن، و این‌که از چه شاخص‌هایی برای طبقه‌بندی آن استفاده می‌شود، تفاوت‌های بسیاری دارد (کوک، ویلیامز، گوئرا، کیم و صادک، ۲۰۱۰؛ سلبرگ و الویس، ۲۰۰۳؛ شوارتز، پروکتر و چین، ۲۰۰۱؛ نانسِل، ۲۰۰۱؛ فرینگتون، ۱۹۹۳). یافته‌های پژوهشی بین‌المللی در تمامی کشورها نشان می‌دهد ۴ تا ۴۵ درصد کودکان قلدر یا قربانی هستند (فلمینگ و جکسن، ۲۰۰۹). با توجه به شاخص جرایم و بررسی امنیت مدرسه (۲۰۰۹) یک سوم نوجوانان گزارش داده‌اند که در مدرسه مورد قلدری قرار گرفته‌اند (رابرز و همکاران، ۲۰۱۲). در ایران نیز ایوبی، نظرزاده، بیدل، بهرامی، تزوال، رحیمی و دل‌پیشه (۱۳۹۲) شیوع ۲۶/۳

¹ bullyiang

مطالعات نشان می‌دهند که علاوه بر سطوح بالای مشکلات جسمانی، قلدری می‌تواند منجر به رفتارهای ضدا اجتماعی شود و با اختلال نافرمانی مقابله‌ای، اختلال کمبود توجه، اختلال سلوک ارتباط دارد. به احتمال زیاد افراد قلدر با رفتارهای پرخطری مانند مشروب‌خواری و سیگار کشیدن درگیر هستند (اسموکوسکی و کوپاسی، ۲۰۰۵؛ میر - آدامز و کرنر، ۲۰۰۸) و نفرت از محیط مدرسه را ابراز می‌دارند و به کم‌کاری در مدرسه تمایل دارند و شانس بیشتری برای ترک تحصیل دارند (میر - آدامز و کانر، ۲۰۰۸). بنابراین، قلدری شمشیری است که هر دو طرفش آسیب‌زا است. قلدری هم به فرد قلدر و هم به قربانی آسیب می‌رساند (وو و همکاران، ۲۰۱۵).

با در نظر گرفتن دلایلی که در زمینه‌ی ضرورت مداخله آموزشی نوجوانان قلدر و قربانی ذکر گردید، نیاز قابل توجهی به ایجاد و اعتبارسنجی برنامه‌های مداخله‌ای در زمینه قلدری در خلال دو دهه‌ی گذشته احساس می‌شود (اسمیت، ۲۰۱۰). در برآوردهایی که اخیراً صورت گرفته است مشخص شده است که بیش از ۳۰۰ برنامه مداخله‌ی پیشگیری از قلدری مدرسه‌محور انتشار یافته است (هووراد و فلور و گریفین، ۱۹۹۹؛ کرنز و پرینز، ۲۰۰۲). با این حال، کمتر از یک چهارم از این برنامه‌ها به‌طور تجربی اعتبارسنجی شده‌اند و تنها یک بخش اندک از آن‌ها به‌طور خاص، قلدری را هدف قرار داده است (اسورر و اسپلاچ، ۲۰۰۴). گرچه همه این برنامه‌ها در داشتن یک هدف که کاهش میزان رفتارهای قلدری در مدارس است، با هم مشترک می‌باشند اما نحوه و شیوه‌هایی که برای رسیدن به این هدف در پیش می‌گیرند با هم تفاوت

درصدی قلدری فیزیکی را در طول یک‌سال گذشته در پسران گزارش کرده‌اند. برزگرفروبی و خضری (۱۳۹۲) بالاترین میزان شیوع قلدری در دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی شهر یزد را به ترتیب برای لقب‌دادن (۴۳ درصد)، مسخره کردن (۴۲ درصد)، فحش‌دادن (۳۶ درصد) و لگزدن (۳۴ درصد) گزارش کرده‌اند. این مقدار شیوع به‌دست آمده می‌تواند هشدار دهنده باشد. با این حال، رمبولت (۱۹۹۴) اظهار کرده است که آمار قلدری، میزان واقعی این مشکل را نشان نمی‌دهد. زیرا بسیاری از موارد قلدری یا گزارش نمی‌شوند یا کمتر از میزان واقعی گزارش می‌شوند. اگر قلدری متوقف نشود، در عملکرد مدرسه و رابطه با دوستان اختلال ایجاد می‌کند.

قربانی بودن یا قلدری مکرر مرتبط با خطرات رو به افزایش مشکلات سلامتی و جسمانی است. کودکانی که مورد قلدری قرار می‌گیرند، اغلب بیشتر از سلامت جسمانی و روانی خود شاکی هستند، مثل مشکلات خواب، سردرد، دل‌درد، شب‌ادراری و عزت‌نفس پایین، افسردگی (۲۰۰۹؛ وانگ و همکاران، ۲۰۰۹؛ کرنر - لوپز، اسپنسن، بریک، ۲۰۱۰، فیتزپاتریک، دولین و پیکو، ۲۰۱۰) و بیشتر به فکر خودکشی می‌افتند (وانگ و همکاران، ۲۰۰۹؛ کرنر - لوپز و همکاران، ۲۰۱۰). علاوه بر این، این کودکان ممکن است بدخلقی، عبوس بودن، کناره‌گیری از تعامل خانواده، عملکرد ضعیف در تحصیلات، تجاوز به دیگران و جراحات یا کوفتگی‌های نامعلوم از خود نشان دهند (ماسکاری، ۲۰۰۲). قلدری مکرر، مرتبط با سطوح بالای افسردگی، اضطراب و اختلالات هیجانی و رفتاری است (لامب، پیلر و کریگ، ۲۰۰۹).

می‌پردازند (رنشاو، ۲۰۱۱؛ بوهس، لاد و هرالده، ۲۰۱۰).

باتوجه به نقش عواملی همچون مشکلات عاطفی - اجتماعی و احساس عدم امنیت و تعلق‌پذیری (ویلسون، ۲۰۰۴؛ ویدینگ، سیموندز، پتریدز و فردریکسون، ۲۰۰۹ و گلدوبر، وازدروپ، برادشاو، ۲۰۱۳)، گرایش‌های خودمحوارانه مانند حسادت و رشک (زایف، ۱۹۹۹)، رفتار آشوب‌گرانه و رقابت‌جویی (اینارسن، ۲۰۰۵) به نقل از استروس‌کایت، کرن و نوتلرز، ۲۰۱۴) در بروز رفتار قلدری، - که همه این گرایش‌های خودمحوارانه در نقطه مقابل روابط اجتماعی، همکاری، همدلی و حمایت قرار می‌گیرند - از این رو درک اصول روانشناسی فردی که به برابری، روابط اجتماعی، همکاری، احترام و همدلی می‌پردازد می‌تواند برخی راهبردهای پیشگیرانه را در رابطه با قلدری در مدرسه به دست دهد.

نظریه روانشناسی فردی یک الگوی روان‌شناختی محور را پیش روی قرار می‌دهد که بر اساس آن می‌توان علت‌شناسی رفتارهای مخرب و ناکارآمد را تشریح کرد. این نظریه بیان می‌کند که رفتارهای ناکارآمد فرد از قبیل قلدری و قربانی با فقدان احساس تعلق رابطه دارد و می‌تواند به یک منطبق شخصی نامناسب ختم شود. این روند می‌تواند در ادامه به یک سبک زندگی و پویایی‌های شخصیتی منجر شود که باعث می‌شود که فرد در قبال دیگران احساس برتری کند (درایکورس، ۱۹۷۱). این در حالی است که احساس برتری در فرد می‌تواند با رفتارهای خصومت‌آمیز و واکنش‌های هیجانی منفی رابطه داشته و روابط سالم و مثبت را به چالش بکشد (استون و درچر، ۲۰۰۴ به

دارند (رنشاو، ۲۰۱۱). گرچه برخی از برنامه‌ها تحت بررسی‌های تجربی فراوان قرار گرفته‌اند، اما اغلب آن‌ها از مبنای پژوهشی ضعیفی برخوردارند و از شواهد تجربی کافی برای تأیید نتیجه‌گیری اثربخشی‌های به‌دست آمده بهره‌مند نمی‌باشند. از این رو، صاحب‌نظران معتقدند که برنامه‌های مربوطه باید تحت بررسی‌های بیشتری قرار گیرند و شواهد پژوهشی بیشتری را به‌دست آورند (جیمنز - باربرو و رویز - هرناوندز، لار - استبان، لار - زارگوزا و پرزگاریا، ۲۰۱۶)

در طی ده سال اخیر، چهار مطالعه عمده (درزون، ۲۰۰۶؛ اسمیت و اشنايدر، اسمیت و آنانیدو، ۲۰۰۴؛ تتوفی، فارینگتون، بلدري، ۲۰۰۸؛ مرل، گلدر، راس و ایساو، ۲۰۰۸) با استفاده از شیوه‌شناسی فراتحلیلی، به تلفیق برنامه‌های پیشگیری و مداخله‌ای در رابطه با قلدری در سطوح ملی و بین‌المللی پرداخته‌اند (رنشاو، ۲۰۱۱). نتایج به‌دست آمده از مطالعات فراتحلیلی متناقض است. با این حال باید این نکته را در نظر داشت که مطالعاتی که از سوی آن‌ها مورد بررسی قرار گرفته است نتایج متنوعی را به‌دست داده است که از نتایج ضعیف تا بسیار خوب را شامل می‌شود (جیمرسون و هوای، ۲۰۱۰). با این حال همه این مطالعات بر سر این مطلب با هم توافق نظر دارند که برای تعیین دقیق‌تر اثربخشی این نوع برنامه‌ها به مطالعات بیشتری نیاز است. همچنین با توجه به تجانس که بین بخش اعظم برنامه‌های مداخله‌ای و پیشگیری و پژوهش‌های مداخله‌ای که تا به امروز انجام شده است، وجود دارد نیاز مبرم به انواع دیگر پژوهش‌ها احساس می‌شود مانند آن‌هایی که به نقش عوامل فردی (مانند احساس تعلق) در برنامه مداخله‌ای

موفقیت در روابط ضرورت دارد؛ زیرا فردی که از علاقه اجتماعی بالا برخوردار است، دید مثبتی در مورد دیگران دارد، کمتر محتاط است و از یک خودباوری بالاتر و اعتماد و اطمینان به دیگران بهره‌مند است (آدلر، ۱۹۶۴؛ درایکورس، ۱۹۷۱). برخی از صاحب‌نظران این مفهوم را هم‌ردیف مفاهیمی چون همکاری، روابط اجتماعی، همانندی با گروه و همدلی عنوان کرده‌اند (آنسباخر و آنسباخر، ۱۹۵۶)؛ اما به عقیده آدلر معنی و مفهوم علاقه اجتماعی از همه اینها وسیع‌تر است و آن کمک مداوم فرد است به جامعه تا هدف جامعه که رشد همه افراد در جنبه‌های گوناگون است تأمین شود (کراندل و هریس، ۱۹۷۶). کنز (۲۰۰۱) عقیده دارد که تمام افراد با میل ارتباط با دیگران به دنیا می‌آیند. او این نکته را بیان می‌کند که انسان به‌صورت ذاتی دارای حس تعلق به جمع و ارتباط با دیگران است. علاقه اجتماعی از احساس تعلق و مرتبط بودن با دیگران پدیدار می‌شود. شخص دارای علاقه اجتماعی احساس می‌کند که کمک کردن به دیگران امری طبیعی است. چنین فردی به دیگران اجازه می‌دهد که به او کمک کنند و هرگز در دنیا احساس تنها بودن نمی‌کند. آدلر معتقد است علاقه نسبت به همسالان و نگرش مثبت نسبت به همکاری با دیگران در دوران کودکی زمینه سلامت روانی را در بزرگسالی فراهم می‌آورد. آدلر خانواده را به‌عنوان اولین دنیای اجتماعی و مدرسه را به‌عنوان جامعه‌ای که ابتدایی‌ترین عقاید کودک در آن شکل می‌گیرد توصیف کرده است. بر همین اساس او بر ایجاد احساس تعلق در محیط خانه و مدرسه تأکید عمده‌ای داشت (فرگوسن، ۱۹۹۲). آدلر اصرار داشت که افزایش علاقه اجتماعی و همکاری

نقل از استروس‌کایت و همکاران، ۲۰۱۴). روان‌شناسی فردی یک نظریه شخصیت منسجم است که می‌کوشد فرد را به‌عنوان یک کل و در بافت اجتماعی تشریح کند (گریفیث و پاورز، ۲۰۰۷؛ اودچیک، ۱۹۸۴؛ درایکورس، ۱۹۷۱). بافت اجتماعی از این‌رو اهمیت دارد که با ایجاد یا حذف استرس می‌تواند باعث افزایش یا کاهش احتمال بروز ویژگی‌های خصومت‌آمیز یا ناخوشایند مرتبط با تعارض‌ها و رفتارهای قلدری شود (سانستگارد، بیتر و پلونیز، ۲۰۰۴). در چنین موقعیت‌های پراسترسی احساس حقارت، فرد را به سمت فرضیه‌های معیوب در مورد محیط سوق می‌دهد (فرگوسن، ۲۰۱۰). این فرضیه‌های معیوب به نوبه خود می‌توانند فرد را به سمت رفتارهای ناکارآمد اجتماعی یا به عمل آوردن واکنش‌های بیش از حد محتاطانه یا حساسیت‌پذیر جهت دهند (فرگوسن، ۲۰۱۰؛ گریفیث و پاورز، ۲۰۰۷). به اعتقاد استروس‌کایت و همکاران (۲۰۱۴) این نوع رفتارهای محتاطانه و حساسیت‌پذیر یا فرد را در موقعیت مورد قربانی واقع شدن قرار می‌دهد یا او را مستعد دست زدن به رفتارهای قلدری می‌کند. نظریه روان‌شناسی فردی حاوی بینش‌هایی در مورد تغییر رفتارها و واکنش‌های ناکارآمد از طریق اصلاح فرضیه‌های اشتباه نهفته در منطق شخصی است.

مفهوم علاقه اجتماعی آدلر (۱۹۶۴) یکی از سنگ بناهای نظریه روان‌شناسی فردی وی است. علاقه اجتماعی را می‌توان میزان برآورده شدن نیاز فرد به تعلق داشتن به شیوه‌ای مثبت و در جهت اهداف اجتماعی تعریف کرد (پلوسو و کرن، ۲۰۰۲). علاقه اجتماعی به معنای حس اجتماعی به تمامی انسان‌ها است. علاقه اجتماعی به‌منظور

در خانه و کلاس درس باید یکی از اهداف اساسی خانواده و معلمان باشد (اسلاویک و کینگ، ۲۰۰۷).

با وجود ضرورت‌هایی که در زمینه ایجاد ایمنی روانی، پیشگیری از قلدری و قربانی و توانمندسازی نوجوانان احساس می‌شود، خلاء پژوهشی قابل ملاحظه‌ای در این زمینه وجود دارد. زیرا اکثر مطالعات هنوز بر یک بعد منفرد در رابطه با قلدری تمرکز کرده و به متغیرهای فردی و موقعیتی توجه اندکی نموده‌اند. و مطالعات پژوهشی انجام گرفته در حوزه روان‌شناسی فردی قلدری از حد کارهای توصیفی فراتر نرفته‌اند. بنابراین در راستای احساس نیاز به استفاده از برنامه‌ای با حیطه‌ی مداخلاتی گسترده‌تر نسبت به برنامه‌های قبلی آموزشی و تناقض یافته‌های تحقیقاتی که در زمینه‌ی خوداثربخشی برنامه‌های آموزشی به‌طور کلی مشهود است، استفاده از برنامه‌ای جدید با حیطه مداخلاتی گسترده‌تر و اختصاصی‌تر برای آموزش نوجوانان قلدر و قربانی از جمله اهداف پژوهش قرار گرفت. از همین‌رو، مسئله اساسی پژوهش این است که آیا آموزش علاقه اجتماعی می‌تواند تغییراتی در جهت بهبود سبک زندگی نوجوانان قلدر و قربانی ایجاد کند؟ در این پژوهش به بررسی فرضیه زیر پرداخته شد: آموزش علاقه اجتماعی بر بهبود سبک‌زندگی نوجوانان قلدر و قربانی تأثیر دارد.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: این پژوهش یک طرح نیمه‌آزمایشی با دو گروه آزمایشی و دو گروه کنترل و ارزیابی به‌صورت

پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری تمامی دانش‌آموزان پسر قلدر و قربانی مدارس متوسطه دوره دوم شهر ابرکوه که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ تحصیل می‌کردند تشکیل دادند. شیوه نمونه‌گیری این پژوهش خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. ابتدا از تمامی مدارس متوسطه شهر ابرکوه ۷ مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس از بین کلاس‌های دو پایه دوم و سوم، به‌منظور غربالگری، جامعه‌سنجی بین تمامی افراد حاضر در کلاس اجرا شد که از دانش‌آموزان خواسته شد که از بین همکلاسی‌های خود سه دانش‌آموز را به‌صورت جداگانه که دارای ویژگی‌های قلدری و قربانی هستند مشخص نمایند؛ سپس پاسخ‌های دانش‌آموزان استخراج گردید و در نهایت از بین تمام دانش‌آموزانی (۹۰ نفر) که بیشترین انتخاب را به‌عنوان قلدر و قربانی داشتند، گروه‌های قلدر و قربانی انتخاب شدند. سپس تعداد ۸۰ نفر دانش‌آموز به‌طور تصادفی به‌عنوان نمونه گروه‌های قلدر و قربانی قلدری انتخاب شدند و سپس از آن‌ها پیش‌آزمون (پرسشنامه سبک زندگی کرن، ۱۹۸۳) گرفته شد و سپس به‌طور تصادفی به چهار گروه ۲۰ نفری تقسیم و در گروه‌های آزمایشی و کنترل جایگزین شدند.

ابزارهای سنجش: جامعه‌سنجی^۱ (So): در بررسی جامعه‌سنجی از دانش‌آموزان خواسته می‌شود. همسالان خود را بر پایه درکی که از آن‌ها دارند، ارزیابی نمایند. جامعه‌سنجی به‌طور معمول روی افراد حاضر در یک کلاس یا یک گروه انجام می‌شود. پژوهشگران به‌طور معمول از کودکان و

¹ sociometry

به صورت هرگز (۱)، به ندرت (۲)، گاهی اوقات (۳)، اغلب (۴) و همیشه (۵) نمره گذاری می شوند. علاوه بر یک نمره کلی ۵ نمره برای خرده مقیاس ها ارائه می کند. دامنه نمرات برای هر مقیاس بین ۵ تا ۳۵ است. نمرات بالا برای هر بعد پرسشنامه منعکس کننده سبک زندگی فرد است. نمره بالا از هر مقیاس بیانگر اطلاعاتی درباره ی گرایش سبک زندگی و روابط میان فردی است (کرنو کامینز، ۱۹۹۶). روایی و پایایی آن در مطالعات (از پلاتو ایزگر و سزر، ۲۰۱۲) مطلوب گزارش شده است و دارای کاربرد تشخیصی است. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی به روش محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به دست آمد.

روش اجرا و تحلیل: برنامه آموزش علاقه اجتماعی برای دو گروه آزمایش به صورت جداگانه، به مدت ۱۲ جلسه (در هر هفته دو جلسه) اجرا گردید و اثربخشی آن مورد بررسی قرار گرفت و دو گروه کنترل هیچ گونه مداخله ای مرتبط با رفتارهای قلدری و قربانی دریافت نکردند و در نهایت پس از پایان جلسات آموزشی، بر روی گروه های آزمایشی و کنترل پس از آزمون اجرا شد و پس از گذشت دو ماه از اجرای پس آزمون، آزمون پیگیری به منظور تعیین پایداری اثر برنامه مداخله اجرا شد. داده های پژوهش حاضر با استفاده از شاخص های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آزمون آزمون تحلیل واریانس چند متغیره درون-بین گروهی آمیخته در نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند.

توضیح مختصری از جلسات آموزش علاقه اجتماعی نوجوانان قلدر و قربانی به تفکیک در جدول (۲ و ۱) ارائه شده است.

نوجوانان می خواهند منزلت اجتماعی همسالان خود را گزارش دهند (امیری، ۱۳۸۰). در بررسی جامعه سنجی از دانش آموزان یک کلاس می خواهند از میان همکلاسی های خود چند نفر را که دوست دارند و نیز چند نفر را که دوست ندارند، معرفی کنند؛ یا این که همسالان خود را برحسب میزان همکاری درجه بندی نمایند (کی و همکاران، ۱۹۸۲ و دادج و همکاران، ۱۹۹۰ به نقل از امیری، ۱۳۸۰). در پژوهش حاضر از آزمودنی ها خواسته شد از میان همکلاسی های خود سه دانش آموز قلدر و سه دانش آموز قربانی قلدری را جداگانه و به صورت محرمانه در کاغذهایی که در اختیار دارند، نام ببرند. در نهایت با جمع بندی پاسخ های دانش آموزان، دانش آموزانی که از سوی تعداد بیشتری از همسالان، قلدر و قربانی قلدری معرفی شده بودند، قلدر و قربانی قلدری در نظر گرفته شدند.

مقیاس سبک زندگی کرن^۱ (KLS): این پرسشنامه در سال ۱۹۸۲ توسط کرن از دانشگاه ایالتی جورجیا تهیه شده است. این مقیاس در مورد زوجین، دانش آموزان، پرسنل مدیریتی و گروه های آموزشی مورد استفاده قرار گرفته است (کرن و کامینز، ۱۹۹۶). مقیاس سبک زندگی کرن به منظور دستیابی سریع به اطلاعاتی در مورد سبک زندگی ایجاد شده است و یک تصویر دقیق از شیوه زندگی فرد ارائه می دهد پرسشنامه سبک زندگی کرن از ۵ مقیاس شامل کنترل، کمال گرایی، نیاز به خشنودی، عزت نفس و انتظارات تشکیل شده است و دارای ۳۵ سوال در طیف لیکرت است که

¹ Kern Lifestyle Scale

جدول ۱. محتوای کلی جلسات برنامه علاقه اجتماعی نوجوانان قلدر

بخش‌ها	جلسات	محتوای کلی جلسات
تبیین هدف برنامه و قوانین گروه	اول	فراهم کردن فضایی توأم با آرامش و امنیت برای اعضای گروه، مشخص کردن یک چارچوب مشخص برای جلسات آتی و توزیع پرسشنامه و اجرای پیش‌آزمون
(بخش اول)	دوم	افزایش آگاهی و پذیرش نوجوانان نسبت به این که هر فردی منحصر به فرد و خاص است؛ ترغیب نوجوانان جهت صحبت کردن در مورد خود و شناخت انگیزه‌های بروز رفتارهای نامطلوب
درک خود و دیگران و اهداف بدر رفتاری	سوم	کمک به نوجوانان تا احساس تعلق، به حساب آمدن و ارزشمندی کنند، پیش‌بینی تکالیف عملی و ایجاد آمادگی بیشتر در اعضای گروه مبنی بر پایان یافتن جلسات گروهی
(بخش دوم)	چهارم	افزایش مهارت توانایی صحبت کردن، ابراز خود و گوش دادن به دیگران، همکاری، مذاکره، مشارکت، همدلی، دوستیابی، برابری، نوع دوستی، کمک به دیگران و پیش‌بینی تکالیف عملی
احساس نیازهای اساسی	پنجم	آموزش کنترل بر رفتار و هیجان خود، کنترل احساساتی مانند خشم و پرخاشگری و رشد توانایی مقاومت در برابر وسوسه‌ها و فشارهای منفی، پیش‌بینی تکالیف عملی
(بخش سوم)	ششم	آموزش برنامه‌ریزی، تعیین اهداف و متعهد بودن به اهداف و تعهدها و پذیرفتن مسئولیت اعمال‌شان و پیش‌بینی تکالیف عملی
مهارت‌های ارتباطی	هفتم	آموزش توانایی قضاوت صحیح در مقابل فشار همسالان، افزایش مهارت تصمیم‌گیری برای این که چه موقع با گروه همراهی کنند و چه موقع ایستادگی کنند و پیش‌بینی تکالیف عملی
(بخش چهارم)	هشتم	تأکید بر حمایت گروهی اعضا از یکدیگر علیرغم پایان یافتن جلسات به منظور تحکیم روابط بین آن‌ها، پایان دادن به جلسات گروهی به نحو مطلوب و اجرای پس‌آزمون
مهارت خودانضباطی	نهم	
(بخش پنجم)	دهم	
مهارت مسئولیت‌پذیری	یازدهم	
(بخش ششم)	دوازدهم	
مهارت قضاوت خوب و گرفتن تصمیم خردمندانه		
مرور جلسات قبلی و اختتامیه		

جدول ۲. محتوای کلی جلسات برنامه علاقه اجتماعی نوجوانان قربانی

بخش‌ها	جلسات	محتوای کلی جلسات
تبیین هدف برنامه و قوانین گروه	اول	فراهم کردن فضایی توأم با آرامش و امنیت برای اعضای گروه، مشخص کردن یک چارچوب مشخص برای جلسات آتی و توزیع پرسشنامه و اجرای پیش‌آزمون
(بخش اول)	دوم	افزایش آگاهی و پذیرش نوجوانان نسبت به این که هر فردی منحصر به فرد و خاص است، فراهم کردن فضایی امن و مطمئن برای اعضای گروه، تا آن‌ها بتوانند احساسات خود را در رابطه با رفتار قلدری همکلاسی در میان بگذارند، کمک به نوجوانان جهت شناسایی احساسات و واکنش‌های رایج نسبت به قلدری (واکنش‌هایی نظیر احساس غمگینی، گناه، ترس از طرد شدن)
درک خود و دیگران و احساسات	سوم	کمک به نوجوانان تا احساس تعلق، شایستگی و توانایی، به حساب آمدن و ارزشمندی و دلگرمی کند و پیش‌بینی تکالیف عملی
(بخش دوم)	چهارم	افزایش مهارت صحبت کردن، ابراز وجود در جمع، بیان احساسات، جرأت‌ورزی و گوش‌دادن به دیگران، همکاری، مذاکره، مشارکت و دوستیابی و پیش‌بینی تکالیف عملی
احساس نیازهای اساسی	پنجم	دادن مسئولیت‌های واقعی به نوجوانان جهت کمک به درک اعتقاد به توانایی آن‌ها، سهیم کردن نوجوانان در مسئولیت‌های مربوط به حل مشکلات و پیش‌بینی تکالیف عملی
(بخش سوم)	ششم	توانایی قضاوت صحیح در مقابل فشار همسالان، افزایش مهارت تصمیم‌گیری برای این که چه موقع با گروه همراهی کنند و چه موقع ایستادگی کنند و پیش‌بینی تکالیف عملی
مهارت‌های ارتباطی	هفتم	دلگرمی با جملات مثبت، پذیرش اشتباه و تلاش در جهت جبران اشتباه و تأیید هر تلاش توسط درمانگر و پیش‌بینی تکالیف عملی
(بخش چهارم)	هشتم	تأکید بر حمایت گروهی اعضا از یکدیگر علیرغم پایان یافتن جلسات به منظور تحکیم روابط بین آن‌ها، پایان دادن به جلسات گروهی به نحو مطلوب و اجرای پس‌آزمون
مهارت مسئولیت‌پذیری	نهم	
(بخش پنجم)	دهم	
مهارت قضاوت خوب و گرفتن تصمیم خردمندانه	یازدهم	
(بخش ششم)	دوازدهم	
خودگویی مثبت		
مرور جلسات قبلی و اختتامیه		

یافته‌ها

متوسطه دوره دوم، مشغول به تحصیل بودند. میانگین معدل تحصیلی سال جاری گروه آزمایش قلدر ۱۲/۷۷ و گروه کنترل قلدر ۱۳/۷۲ و گروه آزمایش قربانی (۱۳/۷۱) و گروه کنترل قربانی ۱۳/۶۳ بود. میانگین و انحراف معیار نمرات سبک زندگی نوجوانان به تفکیک مراحل و گروه‌ها در جدول (۳) ارائه شده است.

با توجه به یافته‌های پژوهش، تمامی آزمودنی‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل دانش‌آموزان پسر بودند. میانگین سنی گروه آزمایش قلدر ۱۷/۱۰ و گروه کنترل قلدر ۱۷/۱۰ و گروه آزمایش قربانی ۱۷/۰۵ و گروه کنترل قربانی ۱۷/۰۷ بود. از لحاظ وضعیت تحصیلی، ۵۳٪ دانش‌آموزان در پایه‌های دوم و ۴۷٪ در پایه‌های سوم مدارس

جدول ۳. میانگین و انحراف نمرات سبک زندگی به تفکیک مراحل و گروه‌ها

مراحل	گروه	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	آزمایش (قلدری)	۴۳/۰۵	۳/۸۰
	کنترل (قلدری)	۴۶/۱۰	۴/۵۷
	آزمایش (قربانی)	۴۸/۶۵	۴/۲۳
	کنترل (قربانی)	۵۲/۲۰	۴/۹۹
پس‌آزمون	آزمایش (قلدری)	۶۲/۶۵	۳/۶۰
	کنترل (قلدری)	۴۸/۶۵	۳/۷۴
	آزمایش (قربانی)	۶۵/۱۵	۴/۲۵
	کنترل (قربانی)	۵۲/۳۵	۳/۵۸
پیگیری	آزمایش (قلدری)	۶۳/۸۵	۳/۳۲
	کنترل (قلدری)	۵۰/۵۵	۳/۲۰
	آزمایش (قربانی)	۶۷/۳۰	۲/۸۳
	کنترل (قربانی)	۵۳/۴۰	۳/۳۱

نتیجه آزمون لوین بیانگر حاکی از برقراری پیش فرض همسانی ماتریس واریانس‌های خطا بود. و برای بررسی پیش فرض کرویت از آزمون موچلی استفاده شد. با توجه به اینکه اندازه آزمون موچلی برای هر ۵ زیرمقیاس سبک‌های زندگی معنادار بود، و پیش فرض کرویت برقرار نبود. این نتیجه نشانگر این بود که برای تحلیل نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره نباید از تفسیر نتایج آزمون‌های چندمتغیره استفاده کرد. بلکه باید از آزمون‌های آثار درون‌آزمودنی برای تفسیر نتایج تحلیل واریانس چند متغیره استفاده کرد.

همان‌طور که در جدول (۳) مشاهده می‌شود میانگین نمرات سبک زندگی گروه‌های آزمایش در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون افزایش یافته است. در صورتی که چنین تغییری در مرحله پس‌آزمون و پیگیری دیده نمی‌شود. برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات از آزمون آزمون شاپیرو-ویلک استفاده گردید که نتیجه دال بر نرمال بودن توزیع پراکندگی متغیرهای پژوهش بود. نتیجه آزمون ام باکس برای همسانی ماتریس کوارینانس‌ها بیانگر برقراری این پیش فرض است.

تعامل گروه و عامل زمان (دو گروه آزمایش و دو گروه کنترل)، تحلیل آماری معنادار است. به این معنی که بین پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. اندازه اثر برای تعامل گروه و عامل زمان $0/37$ و توان آماری برابر با $0/99$ است. این نتیجه نشان می‌دهد که 37 درصد تفاوت بین گروه‌های آزمایش و کنترل در سبک زندگی مربوط به اعمال تغییر متغیر مستقل (علاقه اجتماعی درمانی) بوده که با توان آماری $0/99$ تأیید شده است. البته این نتیجه بسیار کلی است و برای درک بهتر و جزئی‌تر روند تغییرات از آزمون‌های مقایسه‌ای استفاده باید کرد. نتیجه آزمون‌های مقایسه‌ای با تصحیح گرین‌هاوس در جدول (۵) گزارش شده است.

در جدول (۴) نتیجه آزمون آثار درون‌آزمودنی برای تحلیل فرضیه اول گزارش شده است. مطابق با نتایج گزارش شده در جدول (۳) مشخص است که تمام آزمون‌های چند متغیره حاکی از معناداری واریانس عامل تعامل گروه و عامل مکرر است. این نتیجه گویای این است که حداقل در یکی از ابعاد سبک‌های زندگی بین حداقل ۲ گروه در مراحل سنجش این متغیرها تفاوت معناداری وجود دارد. اندازه اثر برای عامل زمان برابر $0/71$ و توان آماری برابر با 1 است. این نتیجه نشان می‌دهد که 71 درصد تفاوت بین پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در سبک زندگی مربوط به اعمال متغیر مستقل (علاقه اجتماعی درمانی) بوده که با توان آماری 1 تأیید شده است. همچنین در سبک زندگی

جدول ۴. نتیجه آزمون آثار درون‌آزمودنی برای مقایسه نمرات زیرمقیاس‌های سبک زندگی در بین گروه‌های آزمایشی و کنترل

اثر	ضریب لامبدای ویلکز	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	معناداری	اندازه اثر	توان آماری
عامل زمان	$0/08$	$72/91$	10	296	$0/001$	$0/71$	1
تعامل گروه و عامل زمان	$0/09$	$15/62$	30	594	$0/001$	$0/37$	$0/99$

جدول ۵. نتایج آزمون‌های مقایسه‌ای نمرات زیرمقیاس‌ها و نمره کل سبک زندگی با تصحیح گرین‌هاوس بین گروه‌های آزمایشی و کنترل

منبع	مقیاس	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	معناداری	اندازه اثر	توان آماری
	کنترل	$106/64$	$5/13$	$20/75$	$22/13$	$0/001$	$0/46$	1
	کمال‌گرایی	$129/44$	$4/45$	$29/05$	$19/69$	$0/001$	$0/43$	1
تعامل گروه و عامل	نیاز به خوشنودسازی	$218/79$	$4/91$	$44/51$	$27/91$	$0/001$	$0/52$	1
زمان	انتظار	$173/92$	$5/60$	$31/02$	$39/29$	$0/001$	$0/60$	1
	عزت‌نفس	$224/86$	$4/67$	$48/14$	$33/43$	$0/001$	$0/56$	1
	کل	$3870/86$	$5/09$	$759/39$	$153/88$	$0/001$	$0/85$	1

با توجه به نتایج گزارش شده در جدول (۵) اجتماعی تأثیر مثبتی پذیرفته‌اند. بیشترین تأثیر مداخله بر روی بعد انتظار و کمترین تأثیر بر روی بعد کمال‌گرایی است. توان آماری ۱ نشان می‌دهد حجم نمونه برای آزمایش این فرضیه کافی بوده است. تمام زیرمقیاس‌های سبک زندگی از آموزش علاقه

جدول ۶. نتایج آزمون بونفرونی برای مقایسه دو به دو گروه‌های پژوهش در متغیر سبک زندگی در پس‌آزمون و پیگیری

مراحل	متغیر وابسته	گروه	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معناداری
پس‌آزمون	کنترل	آزمایش قلدر - کنترل قلدر	۰/۹	۱/۵۷	۰/۰۰۱
	کمال‌گرایی	آزمایش قلدر - کنترل قلدر	۲	۱/۵۷	۰/۰۰۱
	نیازبه‌خشنودسازی	آزمایش قلدر - کنترل قلدر	۳/۳	۱/۵۷	۰/۰۰۱
	انتظار	آزمایش قلدر - کنترل قلدر	۳/۱	۱/۵۷	۰/۰۰۱
	عزت‌نفس	آزمایش قلدر - کنترل قلدر	۴/۷	۱/۵۷	۰/۰۰۱
پیگیری	کل	آزمایش قلدر - کنترل قلدر	۱۴	۱/۵۷	۰/۰۰۱
	کنترل	آزمایش قلدر - کنترل قلدر	۰/۹	۱/۴۳	۰/۰۰۱
	کمال‌گرایی	آزمایش قلدر - کنترل قلدر	۲/۱	۱/۴۳	۰/۰۰۱
	نیازبه‌خشنودسازی	آزمایش قلدر - کنترل قلدر	۲/۹	۱/۴۳	۰/۰۰۱
	انتظار	آزمایش قلدر - کنترل قلدر	۲/۹۵	۱/۴۳	۰/۰۰۱
پس‌آزمون	عزت‌نفس	آزمایش قلدر - کنترل قلدر	۴/۴۵	۱/۴۳	۰/۰۰۱
	کل	آزمایش قلدر - کنترل قلدر	۱۲/۸	۱/۴۳	۰/۰۰۱
	کنترل	آزمایش قربانی - کنترل قربانی	۲/۶۵	۱/۳۶	۰/۰۰۱
	کمال‌گرایی	آزمایش قربانی - کنترل قربانی	۳/۰۵	۱/۳۶	۰/۰۰۱
	نیازبه‌خشنودسازی	آزمایش قربانی - کنترل قربانی	۱/۸۵	۱/۳۶	۰/۰۰۱
پیگیری	انتظار	آزمایش قربانی - کنترل قربانی	۱/۸۵	۱/۳۶	۰/۰۰۱
	عزت‌نفس	آزمایش قربانی - کنترل قربانی	۳/۴۵	۱/۳۶	۰/۰۰۱
	کل	آزمایش قربانی - کنترل قربانی	۱۳/۳	۱/۳۶	۰/۰۰۱
	کنترل	آزمایش قربانی - کنترل قربانی	۲/۶	۱/۴۷	۰/۰۰۱
	کمال‌گرایی	آزمایش قربانی - کنترل قربانی	۳/۷	۱/۴۷	۰/۰۰۱
پیگیری	نیازبه‌خشنودسازی	آزمایش قربانی - کنترل قربانی	۳/۱	۱/۴۷	۰/۰۰۱
	انتظار	آزمایش قربانی - کنترل قربانی	۱/۳۷	۱/۴۷	۰/۰۰۱
	عزت‌نفس	آزمایش قربانی - کنترل قربانی	۳/۱	۱/۴۷	۰/۰۰۱
	کل	آزمایش قربانی - کنترل قربانی	۱۳/۹	۱/۴۷	۰/۰۰۱

چنانچه در جدول (۶) مشاهده می‌شود در مراحل پس‌آزمون و پیگیری، در تمام زیر مقیاس‌ها و نمره کل متغیر سبک‌زندگی، بین گروه‌های آزمایش و گروه‌های کنترل همتای خود تفاوت معنادار است ($P < 0.01$). این نتیجه به معنای تأیید فرضیه پژوهش است.

بحث

هدف پژوهش، تأثیر آموزش علاقه اجتماعی بر سبک‌زندگی نوجوانان قلدر و قربانی بود. با نگاهی به میانگین و انحراف معیار نمرات گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای وابسته می‌توان تصویر نسبتاً روشنی از وضعیت گروه‌ها در مرحله پیش از مداخله و پس از آن به دست آورد. فرضیه نخست پژوهش حاضر گویای این بود که آموزش علاقه اجتماعی بر بهبود سبک‌زندگی نوجوانان قلدر تأثیر دارد و این فرضیه تأیید شد. با توجه به نتایج مرحله‌ی پس‌آزمون به نظر می‌رسد الگوی آموزش علاقه اجتماعی تدوین شده در بهبود سبک‌زندگی نوجوانان قلدر مؤثر می‌باشد. یافته‌ی مهم دیگر این که نتایج مرحله پیگیری مؤید این مطلب دانست که آموزش علاقه اجتماعی موجب تعمیق و پایداری اثرات آموزش می‌شود.

حال با توجه به یافته به دست آمده و در تبیین اثربخشی آموزش علاقه اجتماعی در بهبود سبک زندگی نوجوانان قلدر می‌توان بر چند نکته اشاره کرد. تعلق داشتن، علاقه اجتماعی، احساس حقارت و تلاش برای برتری طلبی که در خانواده و مدرسه پایه نهاده می‌شوند، به حیطه‌هایی اصلی در تشکیل سبک‌زندگی یک فرد بدل می‌شوند (سانستگارد و

همکاران، ۲۰۰۴). به نظر آدلر نمی‌توان فرد را از سیستم اجتماعی‌اش جدا کرد زیرا سبک زندگی فرآورده بافت اجتماعی محسوب شده و قدرت خلاق فرد را تشکیل می‌دهد (آدلر، ۱۹۶۴؛ رولی و بیشاپ، ۲۰۰۶). ادراکات و باورهای ذهنی شکل گرفته در ابتدای زندگی به جزئی از سبک‌زندگی بدل می‌شود در حالی که می‌تواند صحیح یا اشتباه باشد (فرگوسن، ۱۹۸۴). باورها یا فرضیات اشتباه با احساسات ارضاء نشده تعلق داشتن به خانواده و احساس حقارت رابطه دارد که ممکن است فرد با رفتار کردن به شیوه‌های اشتباه درصدد جبران آن‌ها برآید (آدلر، ۱۹۶۴؛ سانستگارد و همکاران، ۲۰۰۴). به عنوان مثال، یافته‌های پژوهشی نشان‌دهنده آن بوده است که افرادی که قلدری می‌کنند دارای سطوح پرخاشگری بالا، عزت نفس پایین و فقدان توانمندی اجتماعی هستند (ماتیسن و اینارسن، ۲۰۰۷). این می‌تواند نشان‌دهنده آن باشد که ویژگی‌های سبک‌زندگی که با احساس حقارت در ارتباط هستند، با ماشه‌چکانی رفتارهای منفی که هدف‌شان جبران احساس حقارت است، پا به صحنه گذارند. به این ترتیب این افراد نقش قلدر را در پیش می‌گیرند. ممکن است که این قبیل افراد با داشتن یک چنین فرضیات معیوب، رفتارهای نامطلوب را از خود نشان داده و به شیوه‌ای محتاطانه، خصومت‌آمیز و منفی به دنیا بنگرند جایی که در آن احساس می‌کنند قربانی محیط شده‌اند (آدلر به نقل از استین، ۲۰۰۶؛ استون و درچر، ۲۰۰۴). ویژگی‌های سبک‌زندگی مرتبط با تعلق داشتن و علاقه اجتماعی می‌تواند موجب کاهش احتمال بروز قلدری در مدارس شود. سبک زندگی به یک دستورکار برای زندگی کردن طبق ادراکات

رفتارهای جدید را به کودکان و نوجوانان آموزش دهد؛ رفتارهای هدفی را که در خزانه رفتاری آنها وجود داشته است را بهبود و سازمان بخشد؛ آنها را به عمل به شیوه‌ای خاص برانگیزد و رفتارهای مثبت او را به صورتی غیرمستقیم تشویق کند. بنابراین آموزش علاقه اجتماعی از این طریق توانسته است علاقه اجتماعی نوجوانان قلدر را افزایش دهد و در نتیجه موجب بهبود سبک زندگی در آنها شود.

مزیت‌های کلی این مطالعه تنها به آن چه در بخش یافته‌های آماری گزارش شده است محدود نمی‌شود. گزارشات مشاهده‌ای و نظرات ابراز شده از سوی مدیران و مشاوران مدارس و والدین نشان‌دهنده آن بوده است که پیشرفت‌هایی در زمینه‌های مورد نظر در نوجوانان به وقوع پیوسته است. نظرات مدیران و مشاوران مدارس بعد از انجام گرفتن مطالعه نشان‌دهنده آن بوده است که از دید اکثریت دانش‌آموزان محیط کلاسی به یک محیط آرام‌تر و همیارانه‌تر مبدل شده است. یکی از امتیازات پژوهش حاضر، نوآوری آن می‌باشد و از محدودیت‌های آن می‌توان به استفاده از ابزارهای خودگزارشی برای جمع‌آوری اطلاعات و بررسی تغییرات آزمودنی‌ها اشاره کرد. در حالی که می‌توان اطلاعات کامل‌تری در مورد تغییرات آزمودنی‌ها به دست آورد. لازم است که اثربخشی آموزش علاقه اجتماعی در مقایسه با سایر مداخلات رایج سنجیده شود. پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی تغییرات آزمودنی‌ها از طریق مصاحبه، مشاهدات بالینی و گزارش‌های مراقبین معلمان و همکلاسی‌ها بررسی شود.

فرد از دنیا و نحوه ارتباطش با آن تعریف می‌شود. این سبک زندگی در طی سالیان دستخوش تغییر نمی‌شود مگر این که فرد متوجه خطاهایی در ادراکات خود شده و درصدد رفع آنها برآید (آدلر، ۱۹۷۹). گرچه هدف این است که علاقه اجتماعی در طی طول عمر افزایش یابد، در برخی دوره‌های عمر فرد شاهد کاهش آن می‌شود که این می‌تواند از رویدادها یا روابط متفاوت در زندگی ناشی شود (آنسباکر و آنسباکر، ۱۹۵۶). احساس تعلق به فرد کمک می‌کند خودپنداره‌ای را ایجاد کند که حول خودارزشمندی، بسندگی، کفایت و مفیدبودن جهت‌دهی می‌شود و تصورش درباره‌ی افراد دیگر حول اعتماد، نزاکت و همکاری جهت‌دهی می‌شود. هر چه او بیشتر احساس کند که عضو مهمی از گروه است، بیشتر ارزش مشارکت خود را در رفاه گروه تصدیق می‌کند، بیشتر به دیگران احترام می‌گذارد و احترام دیگران را کسب می‌کند، اعتماد به نفس و نیز علاقه اجتماعی قوی‌تر خواهد داشت. این وضعیت به معنی آمادگی برای تلاش جهت پیدا کردن راه حل برای مشکلات و یاد گرفتن از تجربه‌های زندگی است.

به نظر می‌رسد آموزش به کار گرفته شده در این برنامه، الگویی از مهارت‌های اجتماعی با تأکید بر حیطه‌های: الف) درک خود و دیگران؛ ب) مهارت‌های همدلی؛ پ) مهارت‌های ارتباطی؛ ت) مهارت خودانضباطی؛ ج) مهارت‌های همکاری و د) مهارت‌های مسئولیت‌پذیری یا سهیم شدن مسئولانه؛ و ه) مهارت قضاوت خوب و گرفتن تصمیم خردمندانه رشد داده است. این الگو بر اساس رویکرد روان‌شناسی فردی می‌تواند

bullying. *Children and Youth Services Review*, 63, 1-9.

Allen, K. P. (2010). A bullying intervention system: Reducing risk and creating support for aggressive students. *Preventing School Failure*, 54(3), 199-209.

Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 27(5), 693-711.

Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the Effectiveness of a Curriculum-Based Anti-Bullying Intervention Program in Greek Primary Schools. *Educational Psychology*, 27(5), 693-711.

Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R.R. (Eds.) (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: A Systematic presentation in selections from his writings*. New York: Basic Books.

Ansbacher, H.L. (1968). The concept of social interest. *Journal of Individual Psychology*, 24, 131-149.

Arora, C. M. J. (1991). The use of victim support groups. In P. K. Smith, & D. Thomson (Eds.), *Practical Approaches to Bullying* (pp. 59-66). London: Fulton.

Astraukaite, M., Kern, R. M., & Notelaers, G. (2014). An individual psychology approach to underlying factor of workplace bullying. *Journal of Individual Psychology*, 70(3), 220-243.

Astraukaite, M., Kern, R. M., & Notelaers, G. (2014). An individual psychology approach to underlying factor of workplace bullying. *Journal of Individual Psychology*, 70(3), 220-243.

Balducci, C., Alfano, V., & Fraccaroli, F. (2009). Relationships between mobbing at work and MMPI-2 personality profile, posttraumatic stress symptoms, and suicidal ideation and behavior. *Violence and Victims*, 24(1), 52-66.

Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the

سیاسگزاری

بدین وسیله از مسئولین محترم اداره آموزش و پرورش، مدیران و مشاوران مدارس مقطع دبیرستان شهرستان ابرکوه و دانش‌آموزانی که در جلسات طولانی این پژوهش شرکت نمودند، سپاسگزاری می‌شود.

منابع

امیری، ش. (۱۳۸۰). بررسی تحولی رابطه منزلت اجتماعی با رفتار سازشی، مهارت اجتماعی و اختلال‌های رفتاری از کودکی تا نوجوانی. پایان نامه دکتری روان‌شناسی (چاپ نشده). تهران: دانشگاه تهران.

ایوبی، ع؛ نظرزاده، م؛ بیدل، ز؛ بهرامی، ا؛ تزوال، ج؛ رحیمی، م و دل‌پیشه، ع. (۱۳۹۲). شیوع قلدری، آسیب عمدی به خود و عوامل مرتبط با آن در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۵(۱)، ۳۶۶-۳۷۷.

برزگر بفرویی، ک و خضری، ح. (۱۳۹۲). بررسی میزان شیوع انواع زورگویی در مدارس راهنمایی شهرستان یزد از دیدگاه دبیران. *ماهنامه تعلیم و تربیت استثنایی*، ۷(۱۲۰)، ۱۵-۲۶.

علیزاده، ح و سجادی، ح. (۱۳۸۹). رودولف درایکورس «روابط دموکراتیک و احترام متقابل». تهران: دانژه.

Adler, A. (1964). *Social interest: A challenge to mankind*. New York, NY: Capricorn Books.

Adler, A. (1979). *Superiority and social interest: A collection of later writings* (3rd rev.ed.) (H.L. Ansbacher & R.R. Ansbacher, Eds.). New York: Norton.

Albayrak, S., Yıldız, A., & Erol, S. (2016). Assessing the effect of school bullying prevention programs on reducing

- bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
- Craig, W., Yossi, H. F., Fogel - Grinvald, H., Dostaler, S., Hetiand, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar De Mato, M., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group, & HBSC Bullying Writing Group. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216-224.
- Crandall, J.E., & Harris, M.D. (1976). Social interest, cooperation, and altruism. *Journal of Individual Psychology*, 32, 50-54.
- Del Corso, J. J., Rehfuss, M. C., & Gain, K. (2011). Striving to adapt: Addressing Adler's work task in the 21st century. *Journal of Individual Psychology*, 67(2), 88-106.
- DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 196-201.
- DeVoe, J. F., & Kaffenberger, S. (2005). *Student reports of bullying: Results from 2001 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-371.
- Dreikurs, R. (1971). *Social equality: The challenge of today*. Chicago, IL: Regency.
- Einarsen, S. (2005). The nature causes and consequences of bullying at work: The Norwegian experience. *Pistes*, 7(3), 1-14.
- Endresen, I. M., & Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. In A. Bohart, & D. Stipek (Eds.), multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101-121.
- Bauer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in public middle schools: a controlled trial. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 40(3), 266-274.
- Bauer, N.S., Lozano, P., & Rivera, 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.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Berry, K., & Hunt, C. J. (2009). Evaluation of an intervention program for anxious adolescent boys who are bullied at school. *Journal of Adolescent Health*, 45, 376-382.
- Brodsky, C. M. (1976). *The harassed worker*. Toronto, ON: Lexington Books.
- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school randomized controlled trial of steps to respect: A bullying prevention program. *School Psychology Review*, 40, 423-443.
- Carbone - Lopez, K., Esbensen, F., & Brick, B. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence Juvenile Justice*, 8, 332-350.
- Carter - Sowell, A. R., Wesselmann, E. D., Wirth, J. H., Law, A. T., Chen, Z., Kosasih, M., & Williams, K. D. (2010). Belonging trumps justice: Effectsof being ostracized for being better or worse than the others. *Journal of Individual Psychology*, 66, 68-92.
- Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of

- www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/229377.pdf
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). How to reduce school bullying. *Victims & Offenders, 4*(4), 321–326.
- Fast, J., Fanelli, F. & Salen, L. (2003). How becoming mediators affects aggressive students. *Children and School, 25*(3), 161-171.
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Kilburn, J. C., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review, 32*(4), 401-414.
- Ferguson, E. D. (2010). Adler's innovative contribution regarding the need to belong. *Journal of Individual Psychology, 66*(1), 1-7.
- Ferguson, E.D. (1992). *Adlerian theory: An introduction*. Vancouver, BC: Adlerian Psychology Association of British Columbia.
- Finn, K. O. (2009). *An evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program*. Hofstra University: A Dissertation of the Requirements for the Degree Doctor of Psychology
- Fitzpatrick, K. M., Dulin, A., & Piko, B. (2010). Bullying and depressive symptomatology among low-income, African- American youth. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 634–645.
- Fleming, L. C., & Jakobsen, K. H. (2009). Bullying and symptoms of depression in Chilean middle school students. *Online J Public Health Inform, 79*(3), 123-135.
- Fox, C. L. & Boulton, M. J. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) program me for victims of Bullying. *Educational Research, 45*(3), 231 247
- Fox, L. C., Baulton, J. M., (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimization. *Journal of Aggressive Behavior, 32*, 110-121.
- Gandolfo, R. (1995). MMPI-2 profiles of worker's compensations claimants who present with complaints of harassment. *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society* (pp. 147–165). Washington, DC: American Psychological Association.
- Eron, L. D., & Huesmann, L. R. (1984). The control of aggression behavior by changes in attitudes, values, and the condition of learning. In R. J. Blanchard & D. C. Blanchard (Eds.) *Advance in the study of aggression* (vol. 1, pp. 139-171). Orlando, FL: Academic.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*, 365-383.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*, 365-383.
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health, 53*, 180–186.
- Evers, K. E., Prochaska, J. O., Van Marter, D. F., Johnson, J. L., & Prochaska, J. M. (2007). Tran theoretical-Based Bullying Prevention Effectiveness Trials in Middle Schools and High Schools. *Educational Research, 49*(4), 397 – 414
- Farrington, D, P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Torny & N. Morris, (Eds.), *Crime and Justice*, 381- 485. Chicago: University of Chicago press.
- Farrington, D, P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Torny & N. Morris, (Eds.), *Crime and Justice*, 381- 485. Chicago: University of Chicago press.
- Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2009). *School-based programs to reduce bullying and victimization. Systematic review for: The Campbell Collaboration Crime and Justice Group*. Retrieved from:

- randomized clinical trial. *Children and Youth Services Review*, 35, 1313–1318.
- Jimerson, S. R., & Huai, N. (2010). International perspectives on bullying prevention and intervention. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 571-592). New York, NY: Routledge.
- John, K. (2000). Basic needs, conflict, and dynamics in groups. *Journal of Individual Psychology*, 56(4), 419-434.
- Kanz, J.E. (2001). The applicability of individual psychology for work with conservative Christian clients. *The Journal of Individual Psychology*, 57, 343-353.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82, 311–330.
- Keffe, F. K. (2008). *An evaluation of the olweus bullying prevention program*. Hofstra University: A Dissertation of the Requirements for the Degree Doctor of Psychology
- Kern, R. M., & Cummins, C. C. (1996). *Kern life style scale interpretation manual*, Georgia: Cmtipress
- Kerns, S. E., & Prinz, R. J. (2002). Critical issues in the prevention of violence-related behavior in youth. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5, 133-160.
- Lamb, J., Pepler, D., & Craig, W. (2009). Approach to bullying and victimization. *Can Fam Physician*, 55, 356-360.
- Lane, D. A. (1989). Bullying in school. *School Psychology International*, 10, 211-215.
- Leak, G. K. (2006). An empirical assessment of the relationship between social interest and spirituality. *The Journal of Individual Psychology*, 62, 59-69.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5(2), 119-126.
- Journal of Clinical Psychology*, 51, 711-715.
- Gere, J., & MacDonald, G. (2010). An update of the empirical case for the need to belong. *Journal of Individual Psychology*, 66(1), 91-115.
- Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of School Psychology*, 51, 469–485.
- Griffith, J., & Powers, R. L. (2007). The lexicon of Adlerian psychology: 106 terms associated with the Individual Psychology of Alfred Adler (2nd Ed.). Port Townsend, WA: Adlerian Psychology Associates.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3), 89–112.
- Hodges, E.V. & Perry, D.G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Howard, K. A., Flora, J., & Griffin, M. (1999). Violence-prevention programs in schools: State of the science and implications for future research. *Applied and Prevention Psychology*, 8, 197-215.
- Hulsey, C. (2005). Examining the psychometric properties of self-report measures of bullying: Reliability of the peer relations questionnaire Kansas State University: A Dissertation of the Requirements for the Degree Master of Education.
- Ionedes, N, J. (2008). An exploration of social interest therapy as a treatment for depression in the elderly. Capella University: A Dissertation of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy.
- Jiménez - Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Esteban, B., Llor-Zaragoza, L., & Pérez García, M. (2013). Efficacy of a brief intervention on attitudes to reduce school violence: A

- Journal of Individual Psychology*, 53(3), 261-269.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14(2), 146-156.
- Moon, B., Hwang, H., & McCluskey, J. D. (2011). Causes of school bullying: Empirical test of a general theory of crime, differential association theory, and general strain theory. *Crime & Delinquency*, 57(6), 849-877.
- Mulvey, E. P., & Cauffman, E. (2001). The inherent limit of predict School violence. *American Psychologist*, 56, 797-802.
- Muscarri, M. (2002). Sticks and stones: the NP's role with bullies and victims. *Journal Pediatr Health Care*, 16, 22-28.
- Nicoll, W. (1996). School life-style, social interest, and educational reform. *Individual Psychology*, 52(2), 130-149.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler, & K. H. Rubin (Eds.), *the development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. New York: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). Bullying at school: Knowledge base and an effective intervention program. *Irish Journal of Psychology*, 4, 265-276.
- Olweus, D. (1997). Bully/ victim problem among school children: long-term consequences and an effective intervention program. In S Hodgins (Ed.), *mental disorder and crime* (pp. 317-349). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Ozpolat, A. R., Isgor, I. V. & Sezer, F. (2012). Investigating psychological wellbeing of university students according to lifestyles. Cyprus
- Marvicsin, D., Boucher, N., & Eagle, M. j., (2013). Youth Bullying: Implications for Primary Care Providers. *Journal for Nurse Practitioners*, 9(8), 523-527.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper & Row.
- Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2007). Perpetrators and targets of bullying at work: Role stress and individual differences. *Violence and Victims*, 22(6), 735-753.
- McLaughlin, L., Laux, J. M., & Pescara-Kovach, L. (2006). Using Multimedia to Reduce Bullying and Victimization in Third-Grade Urban Schools. *Professional School Counseling*, 10(2), 153-160.
- Menard, S., & Grotper, J. K. (2011). Peer influence, social bonding, physical and relational aggression: Perpetrator and victimization in an elementary school sample. *Victims and Offenders*, 6(2), 181-206.
- Mendez-Aviles, Y. (2013). *Awareness about bullying among foster children and learning how to respond to it: A grant proposal*. California State University: A Dissertation of the Requirements for the Degree Master of Social Work
- Merrell, K. W., Guelder, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26-42.
- Meyer-Adams, N., & Conner, B. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children & Schools*, 30(4), 211-221.
- Midthassel, U. V., Bru, E., & Idsoe, T. (2008). Is the sustainability of reduction in bullying related to follow-up procedures? *Educational Psychology*, 28(1), 83-95.
- Miranda, A. O., Goodman, E. D., & Kern, R. M. (1996). Similarities between social interest and contemporary definitions of corporate leadership.

- Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Journal of Children and Youth Services Review*, 34(7), 1325–1330.
- Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention campaign against bullying: Who considered it useful, who benefited? *Educational Research*, 43(3), 263-278.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, Victims and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. In: Rubin KH, Bukowski WM, Laursen B, eds. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York, Guilford Press.
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victims of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peer. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *peers harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (147-174). New York: Guilford press.
- Shafer, K. S., & Silverman, M. J. (2013). Applying a social learning theoretical framework to music therapy as a prevention and intervention for bullies and victims of bullying. *Arts in Psychotherapy*, 40, 495–500.
- Shek, D. L., & Wai, C. L. Y. (2008). Training workers implementing adolescent prevention and positive youth development programs: What have we learned from the literature? *Adolescence*, 43(172), 823-845.
- Sherer, Y. C., & Nickerson, A. B. (2010). Anti-bullying practices in American schools: Perspectives of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 47, 217-229.
- Shifron, R. (2010). Adler's need to be long as the key for mental health: Adler's innovation contribution regarding the need to belong. *Journal of Individual Psychology*, 66(1), 10-29.
- Slavik, S. & King, R. (2007). Adlerian therapeutic strategy. *The Canadian Journal of Adlerian Psychology*, 37(1), 3-16.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The International Conference on Educational Research. (CY-ICER 2012). Available online at www.sciencedirect.com
- Papanikolaou, M., Chatzikosma, T., & Kleio, K. (2011). Bullying at School: The role of family. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2011). Available online at www.sciencedirect.com.
- Peluso, P. R., & Kern, R. M. (2002). An Adlerian model for assessing and treating the perpetrators of domestic violence. *Journal of Individual Psychology*, 58(1), 87-103.
- Purugulla, V. (2011). *Impact of the Olweus Bullying Prevention Program on a Middle School Environment*. Piedmont College: A Dissertation of the Requirements for the Degree Doctor of Education.
- Remboldt, C. (1994). *Violence in schools: The enabling factor*. Minneapolis, MN: Johnson Institute.
- Renshaw, T. I. (2011). *Effects of the Promoting Positive Peer Relationships - Classroom Resource on Student Attitudes toward Bullying and Perceptions of School Bullying Supports* (Doctoral dissertation). Retrieved from Pro Quest Dissertations Publishing (3473787).
- Reymond, A. L. (2009). *An evaluation of the olweus bullying prevention program's effectiveness in a high school setting*. University of Cincinnati: A Dissertation of the Requirements for the Degree Doctor of Counselor Education.
- Robers, S., Zhang, J., Truman, J., & Snyder, T. D. (2012). *Indicators of school crime and safety: 2011*. Washington, D. C: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice.
- Rule, W. R., & Bishop, M. (2006). *Adlerian lifestyle counseling: Practice and research*. New York, NY: Taylor & Francis

- programs to reduce school bullying: A systematic review. Report to the Swedish National Council on Crime Prevention.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Baldry, A. C. (2008). *Effectiveness of programmes to reduce school bullying: A systematic review*. The Swedish National Council for Crime Prevention. Retrieved from <http://www.bra.se/extra>
- Udchic, H. V. (1984). Adlerian holism and holistic health. *Journal of Adlerian Theory, 40(4)*, 364-371
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal of School Violence, 2*, 5-27.
- Vartia, M. (1996). The sources of bullying-Psychological work environment and organizational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*, 203-214.
- Viding, E., Simmonds, E., Petrides, K. V., & Frederickson, N. (2009). The contribution of callous-unemotional traits and conduct problems to bullying in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*, 471-481.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health, 45(4)*, 368-375.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health, 74*, 293-299.
- Wong, D. S. (2004). School Bullying and Tackling Strategies in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 48 (5)*, 537-553.
- Zapf, D. (1999). Organizational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower, 20(1/2)*, 70-85.
- effectiveness of whole - school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review, 33(4)*, 547-560.
- Smith, J., Schneider, B., Smith, P., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school anti-bullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review, 33(4)*, 547-560
- Smokowski, P. P., & Kopasy, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & School, 27 (2)*, 101-110.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29(3)*, 239-268.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29 (3)*, 239-268.
- Sonstegard, M. A., Bitter, J. R., & Pelonis, P. (2004). *Adlerian group counseling & therapy: step- by- step*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Stanley, L., & Arora, T. (1998). Social exclusion amongst adolescent girls: Their self - esteem and coping strategies. *Educational Psychology in Practice, 14(2)*, 94-100.
- Stein, H. T. (2006). *The collected clinical works of Alfred Adler* (12th ed.). Bellingham, WA: Classical Adlerian Translation Project.
- Stone, M. H., & Drescher, K. A. (2004). *Adler speaks: The lectures of Alfred Adler*. New York, NY: iUniverse.
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 1-12). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Baldry, A. C. (2008). *Effectiveness of*