

## کاهش قلدری جسمانی و بهبود شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان: از سنجش کنشی رفتار تا طراحی مداخله رفتاری<sup>۱</sup>

مینا محبی<sup>۲</sup>، میرمحمود میرنسب<sup>۳</sup>، اسکندر فتحی آذر<sup>۴</sup>، تورج هاشمی<sup>۵</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۹/۲۵

تاریخ وصول: ۱۳۹۶/۰۴/۰۱

### چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی کنش رفتار قلدری جسمانی، طراحی و ارزیابی اثربخشی مداخله چندجانبه کنش-محور و مقایسه مداخلات پیشاینده‌محور، پیام‌محور و آموزش رفتار جایگزین بر رفتار قلدری و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قلدر بود. آزمودنی‌های پژوهش شامل ۶۰ دانش‌آموز قلدر، ۱۵ دانش‌آموز طرفدار قلدر و ۹ معلم پایه پنجم ابتدائی بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، نمونه‌گیری تصادفی ساده و روش غربالگری انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری پژوهش شامل مقیاس نقش مشارکت‌کنندگان، فرم نام‌گذاری همسالان، فرم نام‌گذاری معلمان، مقیاس قلدری ایلی‌نویز، مقیاس خود-گزارشی شایستگی اجتماعی، مقیاس سنجش انگیزش و پرسشنامه مشکلات رفتاری بود. یک طرح شبه آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون، همراه با گروه کنترل در پژوهش استفاده شد. یافته پژوهش حاضر نشان داد که کنش یا علت رفتار قلدری ۴۵ درصد از آزمودنی‌های قلدر، دریافت تقویت حسی است. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که مداخله چندجانبه کنش-محور بر کاهش رفتار قلدری و بهبود شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان به‌طور معنی‌داری اثربخش است. اما مداخلات پیشاینده‌محور، پیام‌محور و مداخله مربوط به رفتار جایگزین به‌تنهایی بر کاهش رفتار قلدری و بهبودی شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قلدر اثر معنی‌داری ندارند؛ بنابراین، نتایج بیانگر اهمیت و نقش مداخله چندجانبه کنش-محور با در نظر داشتن تغییر هم‌زمان پیشایندها، پیام‌ها و رفتار هدف بر کاهش قلدری و بهبود شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قلدر است. محدودیت‌ها و کاربردهای پژوهش برای روانشناسان تربیتی بحث شده است.

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری دانشگاه تبریز می‌باشد.

۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز Minamohebbi66@yahoo.com

۳. دانشیار علوم تربیتی، دانشگاه تبریز (نویسنده مسئول) Mirnasab2006@gmail.com

۴. استاد علوم تربیتی، دانشگاه تبریز E-fathiazar@tabrizu.ac.ir

۵. استاد روان‌شناسی، دانشگاه تبریز Tourajhashemi@yahoo.com

واژگان کلیدی: سنجش کنشی رفتار، شایستگی اجتماعی، قلدری جسمانی، مداخله رفتاری کنش-محور.

### مقدمه

پرخاشگری در محیط مدرسه مسئله‌ای جدی محسوب می‌شود؛ به‌ویژه اگر به‌طور مکرر و به شکل قلدری رخ دهد (بوندو، روتماند و گولویتزر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). قلدری<sup>۲</sup> رفتار پرخاشگرانه‌ای است که به‌طور عمدی، مکرر و به‌قصد آسیب رساندن، پریشان کردن یا ناراحت کردن شخصی دیگر انجام می‌شود (الویوس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). این رفتار به سه دسته قلدری اینترنتی، قلدری جسمانی و کلامی، و قلدری غیرمستقیم تقسیم شده است (پارسون<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵). نتایج مطالعات نشان داده است که دخترها بیشتر به قلدری غیرمستقیم (مثل شایعه‌پراکنی) و پسرها به قلدری جسمانی (مثل تنه زدن) گرایش دارند (بسیج<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶؛ گاراندئو و سیلسن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶). همچنین، پسرها نگرش مثبتی نسبت به پدیده قلدری دارند و برخلاف دخترها که در نقش‌های طرفدار قربانی<sup>۷</sup> ظاهر می‌شوند، بیشتر طرفدار قلدر<sup>۸</sup> هستند (الویوس، ۱۹۸۷؛ هافمن<sup>۹</sup>، ۲۰۱۲). به‌علاوه، حدود ۳۰ درصد از کودکان مدرسه‌رو با نقش‌های قربانی، قلدر یا قلدر/قربانی، در پدیده قلدری درگیر هستند (اوانس، فریزر و کاتر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۴).

روان‌شناسان معتقدند قلدری پدیده بی‌ضرری نیست، بلکه مسئله‌ای گسترده و جدی است که باید مطالعه و بررسی شود؛ زیرا باعث ایجاد آسیب‌های پایدار در حوزه‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی می‌شود (چاو<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). نتایج مطالعات نشان داده است که درگیری در پدیده قلدری با مشکلاتی همچون خطر مصرف مواد و سیگار (آزابا<sup>۱۲</sup>،

1. Bondü, Rothmund & Gollwitzer

2. bullying

3. Olweus

4. Parson

5. Besag

6. Garandean & Cillessen

7. pro-victim

8. pro-bully

9. Hoffman

10. Evans, Fraser & Cotter

11. Chu

12. Azagba

۲۰۱۶)، بی‌خوابی، احساس تنهایی، فقدان دوست (اولیویرا<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۶)، نشانگان اضطراب، افسردگی، عملکرد تحصیلی ضعیف (آل بوحیران<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ دلپراتو، اکیمپونگ و دان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷) و پیوند ضعیف به مدرسه (مجبی، میرنسب و واینر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶) همراه است. علاوه بر این، پژوهشگران معتقدند که قلدری در سطوح متعددی، با ادراک پایین از شایستگی اجتماعی<sup>۵</sup> همراه است (گومز-اورتیز، رومرا-فلیکس و اورتگا-ریوز<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷). در این راستا، شایستگی اجتماعی به مجموعه مهارت‌ها، نگرش‌ها و حالت‌های عاطفی گفته می‌شود که به برخورد شایسته اجتماعی فرد کمک می‌کند. همچنین، شایستگی اجتماعی به رفتار جامعه‌پسند که در طیف مقابل آن رفتار ضداجتماعی قرار دارد، اطلاق می‌شود (جانتیلا<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). روان‌شناسان معتقدند که هم کودکان پرخاشگر و اکنش‌ساز و هم واکنشی<sup>۸</sup> در مقایسه با کودکان غیردرگیر در پرخاشگری، همدردی عاطفی، مهارت‌های دیدگاه‌گیری، و همچنین شایستگی اجتماعی ضعیفی دارند؛ که این ویژگی‌ها زمینه پرخاشگری آن‌ها را تسهیل می‌کند (می‌بری و اسپلج<sup>۹</sup>، ۲۰۰۵). شواهد پژوهشی نیز نشان داده است دانش‌آموزانی که قلدری مزمنی دارند، در همه دوره‌های سنی از شایستگی اجتماعی پایین‌تری برخوردارند (نیشن<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). با توجه به شیوع بالای پدیده قلدری در بین پسران (رامایا و کالکارنی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۱) و به دنبال پیامدهای منفی که این پدیده با خود به همراه دارد؛ روان‌شناسان و پژوهشگران حوزه روان‌شناسی و تعلیم و تربیت در پی طراحی و اجرای مداخلاتی اثربخش (استورر، کیسی و هرنگول<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۷)، و کارکنان مدارس نیز در تلاش روزافزون برای متوقف کردن این پدیده هستند (آلن<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۰؛ کالافاتی<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۳).

1. Oliveira
2. AlBuhairan
3. Delprato, Akyeampong & Dunne
4. Mohebbi, Mirnasab & Wiener
5. social competency
6. Gómez-Ortiz, Romera-Félix & Ortega-Ruiz
7. Junttila
8. proactive and reactive aggression
9. Mayberry & Espelage
10. Nation
11. Ramya & Kulkarni
12. Heather
13. Allen
14. Calafati

برای غلبه یا کاهش قلدری، مداخلات مدرسه-محور متعددی در سراسر دنیا در حال طراحی و اجرا است (روس و هورنر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹؛ کوالیک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲)؛ که از جمله آن‌ها می‌توان به برنامه‌های ضد قلدری<sup>۳</sup> (هاتزنوبه‌لر<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۷) طرح‌های حمایت مثبت رفتار<sup>۵</sup> (روس و هورنر، ۲۰۱۴) و پاسخ به مداخله<sup>۶</sup> (لاسو<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۳) اشاره کرد. با این حال، ونگ<sup>۸</sup> (۲۰۰۹) معتقد است که اگر مدارس، محیط‌های مثبت، حمایتی و ساختارمند داشته باشند یا برنامه‌های ضد قلدری را اجرا کنند ولی این مداخلات در سطح کلاسی اجرا نشوند، کارآمد نخواهد بود. حتی اگر در مداخلات کلاسی، دانش‌آموزان درگیر در قلدری، حاضر نباشند (کمودکا<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۰۳)، یا اگر «کنش<sup>۱۰</sup>» این رفتارها به‌طور روشنی مشخص و درک نشود، بازهم نمی‌توان انتظار اثربخشی از این نوع مداخلات را داشت (پیس<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۶).

روان‌شناسان رفتاری برای تعیین کنش یا علت رفتارهای مشکل‌آفرین که باعث نگه‌داری این رفتارها در افراد می‌شود، استفاده از سنجش کنشی رفتار<sup>۱۲</sup> را پیشنهاد داده‌اند (کونروی<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۱۹۹۶). سنجش کنشی رفتار، روی آوردی مبتنی بر تحلیل کاربردی رفتار است که در برابر شکل‌شناسی رفتار مطرح شده است (کوپر، هرون و هوارد<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۷)، و به‌عنوان یک روش ارزیابی و مداخله که به تشخیص عوامل ایجادکننده و نگه‌دارنده رفتار چالش‌انگیز می‌پردازد، تعریف شده است (نقل از میرنسب و محبی، ۱۳۹۵). در واقع سنجش کنشی رفتار از یک‌طرف به شناسایی و ارزیابی رویدادهای محیطی، پیشایندها، پیامدهای نگه‌دارنده و کنش رفتار چالش‌انگیز (یعنی جلب توجه، گریز از تکلیف، به دست آوردن اشیاء موردنظر

1. Ross & Horner
2. Kowalczyk
3. anti-bullying programs
4. Hatzenbuehle
5. positive behavior supports
6. response to intervention
7. Lawson, Alameda-Lawson, Downer & Anderson
8. Wong
9. Camodeca
10. function
11. Peace
12. Functional Behavior Assessment (FBA)
13. Conroy, Fox, Crain & Belcher
14. Cooper, Heron & Heward

و تقویت حسی) می‌پردازد و از طرف دیگر به استناد نتایج بخش ارزیابی، مداخلات پیشاینده‌محور، پیامدمحور و آموزش رفتار جایگزین را طراحی می‌کند (اسکات<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۵؛ تارباکس<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). نتایج مطالعات پژوهشگران حاکی از آن است که مداخلات کنش-محور قابلیت اجرا در سطح مدرسه را دارند (تورتن، آمبریت و مدار<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱؛ روس و هورنر، ۲۰۰۹) و در مقایسه با مداخلات معمول کلاسی یا مداخلات غیرکنش-محور کارآمدتر هستند (بروسنان و هیلی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱؛ کمپس، وندلند و کالپیر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶).

همان‌طور که اشاره شد یک بعد از مداخلات کنش-محور، آموزش رفتار جایگزین است. هدف این نوع مداخلات، جایگزینی رفتارهای مطلوب به جای رفتار نامطلوب قبلی است. یکی از روش‌های آموزش رفتار جایگزین که اثربخشی آن در کاهش مشکلات رفتاری و بهبودی رفتارهای تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان مورد تأیید قرار گرفته است، آموزش مهارت‌های خود-مدیریتی است (کوپر و همکاران، ۲۰۰۷؛ هنسن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰). اسکینر (۱۹۵۳) خود-مدیریتی را به‌عنوان کاربرد اصول رفتاری برای تغییر رفتار توسط خود فرد عنوان کرده است. راهبردهای خود-مدیریتی شامل گستره‌ای از راهبردهای خود-نظارتی تا خود-تقویتی است (هریسون<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵). نتایج پژوهش کرن<sup>۸</sup> و همکاران (۲۰۰۱) که به روش خود-نظارتی و با در نظر گرفتن مؤلفه‌ای از سنجش کنشی (یعنی روش ارتباطی مناسب) روی چهار کودک پرخاشگر انجام شد، نشان داد که میزان پرخاشگری سه نفر از این کودکان به سطح صفر رسیده است. نتایج پژوهش اوریلی<sup>۹</sup> و همکاران (۲۰۰۵) نیز نشان داد که ارائه بازخورد ویدئویی و آموزش مهارت خود-مدیریتی بر بهبود تعامل اجتماعی کودکان پرخاشگر مدرسه‌رو، گزینه‌ای اثرگذار است. اما، هنسن (۲۰۱۰) معتقد است با وجود اینکه برنامه خود-مدیریتی دارای مؤلفه‌هایی است که به‌موجب آن کودکان می‌توانند

- 
1. Scott
  2. Tarbox
  3. Turton, Umbreit & Mathur
  4. Brosnan & Healy
  5. Kamps, Wendland & Culpepper
  6. Hansen
  7. Harrison
  8. Kern, Ringdahl, Hilt & Sterling-Turner
  9. O'Reilly

رفتارهای خودشان را کنترل کنند؛ اما در مورد مؤلفه‌هایی همچون کمک به دانش‌آموزان برای تعیین اهداف خویش، و اطمینان از اینکه پاداش و پیامدها به‌طور مناسبی ارائه می‌شوند، به معلمان و مراقبت‌کنندگان نیز نیاز هست. از طرفی، با توجه به سازه شایستگی اجتماعی، توجه به نقش همسالان و معلمان ضروری است (کاتب و مک کلان، ۱۹۹۷). به عبارتی، به‌منظور طراحی مداخلات کنش-محور کارآمد و اثربخش، علاوه بر جایگزینی رفتار مطلوب، به تغییر پیشایندها و پیامدهای مشکل رفتاری نیز نیاز هست که این عناصر با مداخله سایر افراد محقق می‌شود (کرن و کلمنس، ۲۰۰۷؛ کوپر و همکاران، ۲۰۰۷؛ ون شالز، ۲۰۱۴؛ هنسن، ۲۰۱۰).

مداخلات پیشایندمحور به‌عنوان بعد دیگری از مداخلات کنش-محور، حالت پیشگیرانه دارند (کوپر و همکاران، ۲۰۰۷). در این نوع مداخلات، به‌منظور غلبه بر وقوع رفتار هدف، رویدادهای محیطی پیشایند و مرتبط با کنش مشکل رفتاری مورد دستکاری قرار می‌گیرد. اسکات و همکاران (۲۰۰۵) معتقدند که در مداخلات پیشایندمحور باید از قبل زمان، موقعیت، اتفاقات و زمینه‌هایی را که هم‌پیش‌بین رفتارهای مطلوب و هم نامطلوب کلاسی هستند را شناسایی کرد و سپس این اطلاعات را برای طراحی برنامه‌ها، آرایش کلاسی و زمینه‌هایی که پیش‌بین رفتار مطلوب هستند، به کار بست. در این زمینه، آلن (۲۰۱۰) معتقد است که معلمان و سایر کارکنان مدارس قبل از این که بتوانند راه‌های غلبه یا مداخله در موقعیت‌های قلدری را یاد بگیرند، باید قادر به تشخیص آن باشند. چون معلمان در این مورد آگاهی کافی ندارند و ممکن است قادر به تشخیص قلدرها در کلاس نباشند (کالافتی، ۲۰۱۳). پژوهشگران نیز با استفاده از مداخلاتی همچون تقویت غیرمشروط و بازی رفتار خوب، اثربخشی این مداخلات پیشایندمحور را بر رفتار پرخاشگرانه کودکان مورد تأیید قرار داده‌اند (فلاور<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۴؛ والا<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۲).

از طرفی، با توجه به ماهیت قلدری مدرسه-محور و به‌منظور اجرای بُعد پیامدمحور مداخله کنش-محور، می‌توان مداخلاتی نیز روی همسالان تماشاگر<sup>۶</sup> به‌ویژه طرفداران قلدر

1. Katz & McClellan
2. Clemens
3. Von Schulz
4. Flower
5. Wallace
6. bystander

انجام داد؛ زیرا برخلاف طرفداران قربانی (دفاع کننده و بیگانه‌ها) که مانع ادامه قلدری می‌شوند، طرفداران قلدر (کمک کننده و تقویت کننده قلدر) به دلیل داشتن سبک‌های مقابله‌ای ناکارآمد و عدم جرئتمندی به گسترش وقایع قلدری در مدرسه دامن می‌زنند (سالمیوالی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹؛ هافمن، ۲۰۱۲). روانشناسان نیز معتقدند که قلدری در مدارس شایع است که تماشاگرها بیشتر نقش تقویت کننده قلدرها را برعهده داشته باشند تا دفاع کننده از قربانیان قلدری (سالمیوالی، وتن و پوسکیپارتا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). همچنین، عده‌ای از پژوهشگران رفتارگرا در اشاره به نقش همسالان در تقویت رفتار قلدری، به اهمیت جلب توجه همسالان اشاره کرده‌اند و عده‌ای دیگر نیز جلب توجه همسالان قربانی را کنش رفتار قلدری دانسته‌اند (راد<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶؛ روس، ۲۰۱۵؛ روس و هورنر، ۲۰۰۹). در حیطه مداخلات پیامدمحور، استفاده از خاموشی و تقویت افتراقی رفتار جایگزین، به طور متداولی برای کاهش مشکل رفتاری استفاده می‌شود (پتشر، ری و بیلی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). در این رابطه، نتیجه پژوهش بروسارد و نورتاب<sup>۵</sup> (۱۹۹۷) نشان داد که استفاده از توجه همسال برای رفتار مطلوب (در قالب تقویت افتراقی) در کنار خاموشی، به طور اثربخشی باعث کاهش رفتارهای اغتشاش‌گرانه شده است.

در کل، مروری بر ادبیات پژوهشی، بیانگر اهمیت مداخلات رفتاری و مدرسه-محور بر کاهش رفتارهای چالش‌انگیز و بهبود مهارت‌های اجتماعی کودکان است (فلاور و همکاران، ۲۰۱۴؛ هنسن، ۲۰۱۰)، با این حال، طراحی و اجرای مداخله چندجانبه کنش-محور، با هدف کاهش رفتار قلدری و بهبود شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قلدر، از سوی پژوهشگران مورد اغفال قرار گرفته است. به علاوه، شواهد قانع کننده‌ای در مورد استفاده از سنجش کنشی رفتار برای شناسایی کنش رفتارهای قلدرمآبانه و سپس، طراحی و اجرای مداخله مبتنی بر نتایج این سنجش وجود ندارد. همچنین، سهم مداخلات پیشایندمحور، پیامدمحور و مداخله مربوط به رفتار جایگزین مشخص نشده است که پژوهش حاضر به این اهداف نیز می‌پردازد؛ بنابراین، هدف پژوهش حاضر شناسایی کنش رفتار قلدری جسمانی، طراحی مداخله چندجانبه کنش-محور و مقایسه اثربخشی مداخله‌های پیشایندمحور،

1. Salmivalli
2. Voeten & Poskiparta
3. Rudd
4. Petscher, Rey & Bailey
5. Broussard & Northup

پیامدمحور و آموزش رفتار جایگزین بر کاهش رفتار قلدری و بهبود شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قلدر است.

## روش

پژوهش حاضر، یک طرح شبه آزمایشی بین‌گروهی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون، همراه با گروه کنترل بود. طرح تحقیق این پژوهش به صورت زیر است:

جدول ۱. طرح پژوهش با پیش‌آزمون و پس‌آزمون

پس‌آزمون	نوع مداخله	پیش‌آزمون	گروه‌ها
*	مداخله چندجانبه کنش-محور (مداخله پیش‌بیندمحور، مداخله پیامدمحور و آموزش رفتار جایگزین)	*	گروه آزمایشی اول
*	مداخله دوجانبه کنش-محور (مداخله پیش‌بیندمحور همراه با آموزش رفتار جایگزین)	*	گروه آزمایشی دوم
*	آموزش رفتار جایگزین	*	گروه آزمایشی سوم
*	_____	*	گروه کنترل

جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان پسر، همه معلمان زن و همه دانش‌آموزان پسر طرفدار قلدر پایه پنجم ابتدایی در مدارس دولتی پسرانه شهرستان تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. برای انتخاب نمونه پژوهش، از روش‌های نمونه‌گیری هدفمند، نمونه‌گیری تصادفی ساده و غربالگری استفاده شد. به این صورت که ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از بین نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش شهرستان تبریز، ناحیه ۵ و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، چهار مدرسه ابتدایی پسرانه انتخاب شد که سه مدرسه به‌عنوان گروه‌های آزمایش و یک مدرسه به‌عنوان گروه کنترل، به‌طور تصادفی جایگزین شدند.

برای انتخاب آزمودنی‌های قلدر پژوهش از روش غربالگری در سه مرحله استفاده شد. به این صورت که از بین ۵۴۹ دانش‌آموز نامگذاری شده توسط همسالان و معلم به‌عنوان

۱. دلیل انتخاب ناحیه ۵ آن است که بعد از انجام مطالعات مقدماتی توسط پژوهشگران، ملاحظه شد که شیوع قلدری در این ناحیه بالا است.



قلدر (از تعداد کل ۵۸۲ دانش‌آموز) در چهار مدرسه، الف) دانش‌آموزانی که بالاتر از نقطه برش فرم‌های نام‌گذاری همسالان و معلم به‌عنوان قلدر نام‌گذاری شده بودند (۲۱۴ نفر)؛ ب) بر اساس نتایج سنجش کنشی رفتار با کنش تقویت حسی (فراوان‌ترین کنش رفتاری) رفتار قلدری را انجام می‌دادند (۸۹ نفر)؛ و ج) در مقایسه با بقیه همکلاسی‌ها دارای بالاترین فراوانی نام‌گذاری شدن بودند (۶۰ نفر)، به‌عنوان نمونه قلدر پژوهش انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه معلمان پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. به این صورت که همه معلمان پایه پنجم که دانش‌آموزان قلدر پژوهش از کلاس آن‌ها انتخاب شده بودند، در نمونه معلمان پژوهش قرار گرفتند (برای گروه‌های آزمایشی اول و دوم). به علاوه، دانش‌آموزان طرفدار قلدر پژوهش با استفاده از روش غربالگری انتخاب شدند. به این صورت که دانش‌آموزانی که با استفاده از روش نام‌گذاری همسالان به‌عنوان جفت طرفدار نمونه نهایی قلدر پژوهش نام‌گذاری شده بودند و بالاتر از نقطه برش فرم نام‌گذاری در هر کلاس قرار داشتند؛ به‌عنوان دانش‌آموزان طرفدار قلدر انتخاب شدند (برای گروه آزمایشی اول). اطلاعات دقیق مربوط به تعداد آزمودنی‌های پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. تعداد آزمودنی‌های معلم، قلدر و طرفدار قلدر در گروه‌های آزمایش و کنترل پژوهش

گروه‌های پژوهش	تعداد آزمودنی‌های معلم	تعداد آزمودنی‌های قلدر	تعداد آزمودنی‌های طرفداران قلدر
گروه آزمایش اول	۴	۱۵	۱۵
گروه آزمایش دوم	۵	۱۵	۰
گروه آزمایش سوم	۰	۱۵	۰
گروه کنترل	۰	۱۵	۰

لازم به ذکر است که میانگین سن آزمودنی‌های دانش‌آموز پژوهش ۱۱/۳۸ بود. همچنین، آزمودنی‌های قلدر پژوهش از لحاظ جنسیت (پسر)، پایه تحصیلی (پنجم)، وضعیت تحصیلی ( $\chi^2=1/424, df=3, p<0/70$ ) و انضباطی ( $\chi^2=2/429, df=3, p<0/48$ )، جنسیت معلم (خانم)، کنش رفتار قلدری (تقویت حسی) و ناحیه آموزش و پرورش محل تحصیل (ناحیه ۵) همگن شدند. به علاوه، از ابزارهای زیر در پژوهش استفاده شد:

**مقیاس نقش مشارکت‌کنندگان:** مقیاس نقش مشارکت‌کنندگان، واکنش‌های رفتاری

مشارکت‌کنندگان در پدیده قلدری را می‌سنجد. این مقیاس ۱۵ ماده دارد و در طیف لیکرت سه درجه‌ای، پنج خرده مقیاس قلدری، کمک‌کننده، تقویت‌کننده، دفاع‌کننده و بیگانه را

اندازه‌گیری می‌کند. سازندگان، پایایی این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های قلدری، کمک‌کننده، تقویت‌کننده، دفاع‌کننده و بیگانه به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۹۵، ۰/۹۰، ۰/۸۹ و ۰/۸۸ گزارش کردند (سالمیوالی<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۶؛ سالمیوالی و وتن، ۲۰۰۴). در این پژوهش تنها از دو سؤال مربوط به خرده‌مقیاس‌های کمک‌کننده و تقویت‌کننده (یعنی طرفدار قلدر) این مقیاس در قالب فرم نام‌گذاری استفاده شد. در فرم نام‌گذاری طرفداران قلدر، از دانش‌آموزان خواسته شد تا به صورت دوتایی و به صورت پویا اسامی دانش‌آموزان قلدر (جای خالی اول) و تقویت‌کننده یا کمک‌کننده آن‌ها (جای خالی دوم) را بنویسند. نقطه برش پژوهش برای این فرم، انتخاب دانش‌آموزانی بود که توسط ۳ همسال (میانگین نام‌گذاری شدن) به عنوان طرفدار قلدر انتخاب شده بودند.

**فرم نام‌گذاری همسالان:** به منظور شناسایی دانش‌آموزان قلدر از ۳ ماده پرسشنامه ارزیابی همسالان (دولان<sup>۲</sup> و همکاران، ۱۹۹۳) و در قالب فرم نام‌گذاری استفاده شد. به این صورت که از دانش‌آموزان خواسته شد تا اسامی همکلاسی‌هایی را که رفتارهای موجود در فرم نام‌گذاری در مورد آن‌ها صادق است را بنویسند. کلمنتس<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۴) پایایی این فرم را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آورده‌اند. نقطه برش پژوهش برای این فرم در ترکیب با فرم نام‌گذاری معلم، انتخاب دانش‌آموزانی بود که توسط ۳۰ درصد همسالان و معلم به عنوان قلدر انتخاب شده بودند.

**فرم نام‌گذاری معلم:** به منظور شناسایی دانش‌آموزان قلدر، همچنین از روش نام‌گذاری معلم با استفاده از ماده‌های فرم تجدیدنظر شده مشاهده معلم از کلاس (ورتهامر-لارسون<sup>۴</sup>، کلام و ویلر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۱) استفاده شد. این مقیاس شامل ۱۴ ماده است که در مورد رفتار پرخاشگری، بزهکاری و اغتشاش‌گرانه دانش‌آموز از معلم سؤال می‌پرسد (نقل از کلمنتس و همکاران، ۲۰۱۴). کلمنتس و همکاران (۲۰۱۴) پایایی ۷ ماده این فرم را در پژوهش خود به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ گزارش کردند. در این پژوهش از ۷ ماده این پرسشنامه که رفتار پرخاشگری را سنجش می‌کند، در قالب فرم نام‌گذاری استفاده شد. به این صورت که از معلمان خواسته شد تا اسم دانش‌آموزانی که رفتارهای مربوطه در مورد

1. Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen
2. Dolan
3. Clemans, Musci, Leoutsakos & Ialongo
4. Werthamer-Larsson
5. Wheeler

آن‌ها صادق است را بنویسند. نقطه برش پژوهش برای این فرم در ترکیب با فرم نام‌گذاری همسالان، انتخاب دانش‌آموزانی بود که توسط ۳۰ درصد همسالان و معلم به‌عنوان قلدر انتخاب شده بودند.

**مقیاس قلدری ایلی‌نویز:** این مقیاس به‌منظور اندازه‌گیری مستقیم قلدری و قربانی شدن دانش‌آموزان ۸ تا ۱۸ سال، با استفاده از ۱۸ ماده و سه خرده مقیاس قلدری، قربانی و زد و خورد طراحی شده است (اسپلج و هولت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). اسپلج و هولت (۲۰۰۱) پایایی نمره کل مقیاس را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش کرده‌اند. آن‌ها همچنین، اعتبار ملاکی این مقیاس را از طریق همبسته کردن ماده‌های آن با پرسشنامه پرخاشگری آخنباخ، در حد مطلوب گزارش کرده‌اند ( $r=0/65$ ). در پژوهش حاضر از خرده‌مقیاس‌های قلدری و زد و خورد مقیاس قلدری ایلی‌نویز استفاده شد؛ که پایایی این خرده مقیاس‌ها با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۷۹ به دست آمد.

**مقیاس خود-گزارشی شایستگی اجتماعی:** این مقیاس با هدف سنجش شایستگی اجتماعی کودکان و نوجوانان و با استفاده از ۱۵ ماده، در قالب چهار خرده مقیاس مهارت مشارکت، همدلی، تکانشگری و رفتار اغتشاش‌گرانه طراحی شده است (جانتیلا و همکاران، ۲۰۰۶). جانتیلا و همکاران (۲۰۰۶) پایایی خرده مقیاس‌های مهارت مشارکت، همدلی، تکانشگری و رفتار اغتشاش‌گرانه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۴ و ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. همچنین، این پژوهشگران با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی، ساختار چهار عاملی این مقیاس را مورد تأیید قرار داده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی نمره کل مقیاس شایستگی اجتماعی، با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد.

**مقیاس سنجش انگیزش:** مقیاس سنجش انگیزش به‌منظور شناسایی کنش‌های تقویت‌حسی، گریز از تکلیف، جلب توجه و تقویت ملموس طراحی شده است (دوران و کریمینز<sup>۲</sup>، ۱۹۸۸). این پرسشنامه را شخصی پر می‌کند که با فرد واجد رفتار چالش‌انگیز، آشنایی داشته باشد. دوران و کریمینز (۱۹۸۸) پایایی درون نمره‌گذار این مقیاس را برای ۵۰ کودک واجد ناتوانی‌های رشدی و رفتار خودآسیبی، معنی‌دار و از ۰/۶۶ تا ۰/۹۲ به دست آوردند. همچنین، آن‌ها اعتبار این مقیاس را از طریق مقایسه مقادیر آن با نتایج سنجش آنالوگ

1. Espelage & Holt  
2. Durand & Crimmins

مطلوب گزارش کرده‌اند (کار<sup>۱</sup> و دوراند، ۱۹۸۵). مقیاس سنجش انگیزش برای اولین بار در این پژوهش به فارسی برگردانده شد؛ بنابراین، اعتبار صوری این مقیاس توسط سه نفر از اساتید متخصص مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. همچنین، پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ روی ۳۲ نفر از معلمان پایه پنجم ابتدائی برای خرده مقیاس‌های تقویت حسی، گریز از تکلیف، جلب توجه و تقویت ملموس به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۲، ۰/۷۵ و ۰/۷۹ به دست آمد.

**پرسشنامه مشکلات رفتاری:** پرسشنامه مشکلات رفتاری توسط لویز، اسکات و شوگای (۱۹۹۴) با هدف شناسایی کنش توجه و گریز از همسال و بزرگسال و رویدادهای محیطی طراحی شده است. این پرسشنامه، یک ابزار سنجش کنشی غیرمستقیم است که ۱۵ ماده دارد. بارتون-آرود، وبای، گانتر و لین<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) ضمن پژوهشی و برای اولین بار پایایی درون نمره‌گذار پرسشنامه مشکلات رفتاری را ارائه دادند. پرسشنامه مشکلات رفتاری برای اولین بار در این پژوهش به فارسی برگردانده شد؛ بنابراین، اعتبار صوری این پرسشنامه توسط سه نفر از اساتید متخصص مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. همچنین، پایایی پرسشنامه مشکلات رفتاری با استفاده از روش آلفای کرونباخ روی ۳۲ نفر از معلمان پایه پنجم مقطع ابتدائی به دست آمد که برای خرده‌مقیاس‌های توجه همسال، گریز از همسال، توجه بزرگسال، گریز از بزرگسال و رویدادهای محیطی به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۷۱، ۰/۷۲، ۰/۶۱ و ۰/۷۷ به دست آمد.

**مداخله پژوهش:** مداخله رفتاری پژوهش حاضر مبتنی بر نتایج سنجش کنشی پژوهش و با هدف تغییر پیشایندها و پیامدهای رفتار قلدری و تقویت رفتار جایگزین مطلوب طراحی شد؛ بنابراین، قبل از طراحی مداخله رفتاری پژوهش، ابتدا با استفاده از مقیاس سنجش انگیزش و پرسشنامه مشکلات رفتاری، فراوانی کنش‌های رفتار قلدری روی ۲۱۴ دانش‌آموز قلدر نام‌گذاری شده توسط معلم و همسالان به دست آمد (که از این تعداد، کنش رفتار ۱۹۶ نفر قابل تشخیص بود). اطلاعات مربوط به فراوانی کنش‌های رفتار قلدری در جدول ۳ ارائه شده است.

---

1. Carr

2. Barton-Arwood, Wehby, Gunter & Lane

جدول ۳. فراوانی کنش‌های رفتار قلدری در آزمودنی‌های قلدر به تفکیک گروه‌های پژوهش

گروه‌های پژوهش کننده	تعداد معلمان شرکت	تعداد دانش‌آموزان قلدر شده	تعداد پرسشنامه‌های ارائه شده	تعداد پرسشنامه‌های عودت داده شده	فراوانی کنش‌های رفتار قلدری		
					تقویت حسی	گریز از تکلیف	جلب توجه
گروه آزمایشی اول	۴	۵۱	۵۱	۵۱	۳۳	۶	۸
گروه آزمایشی دوم	۵	۴۲	۴۲	۴۰	۱۸	۸	۶
گروه آزمایشی سوم	۶	۸۸	۸۸	۸۰	۲۳	۱۸	۸
گروه کنترل	۳	۳۳	۳۳	۳۳	۱۵	۳	۹
جمع کل درصد	۱۸	۲۱۴	۲۱۴	۲۰۴	۸۹ ۴۵٪/۴۰	۳۵ ۱۷٪/۸۵	۳۱ ۱۵٪/۸۱

با توجه به یافته‌های جدول ۳، بالاترین فراوانی، مربوط به کنش تقویت حسی است (۴۵ درصد) و بعد از آن، به-ترتیب کنش‌های دریافت شیء ملموس، گریز از تکلیف و جلب توجه قرار دارند؛ بنابراین، مداخله‌های پیشاینده‌محور، پیامدمحور و آموزش رفتار جایگزین پژوهش با در نظر داشتن این کنش رفتاری طراحی شدند. همه این مداخله‌ها در هشت جلسه ۴۰ دقیقه‌ای برای هر کدام از سه گروه آزمایشی پژوهش، به طور مجزا برگزار شد. لازم به ذکر است که این مداخله‌های رفتاری بر نظریه تحلیل کاربردی رفتار، نظریه یادگیری اجتماعی (فرآیند یادگیری اجتماعی الگوبرداری و تقویت) و رویکرد نقش مشارکت‌کنندگان مبتنی هستند و بر اساس دیدگاه‌های آلبرتو و تروتمن<sup>۱</sup> (۲۰۰۹)، اوکونل،

1. Alberto &amp; Troutman

پپلر و کرایگ<sup>۱</sup> (۱۹۹۹)، بیکر<sup>۲</sup> (۲۰۰۸)، پارسونسون<sup>۳</sup> (۲۰۱۲)، سالمیوالی (۱۹۹۹)، کاراویتا، بلیسو<sup>۴</sup> و سالمیوالی (۲۰۰۹)، کوپر و همکاران (۲۰۰۷) و هنسن (۲۰۱۰) طراحی شده‌اند. عنوان جلسات مداخله‌های رفتاری پژوهش در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. اطلاعات مربوط به مداخله رفتاری پژوهش

عنوان	مداخله خود-مدیریتی	آموزش مدیریت رفتار کلاسی	آموزش رفتارهای مبتنی بر
مداخله	کنش محور	کنش محور	تعامل مثبت
بعد	آموزش رفتار جایگزین	مداخله پیشاینده محور	مداخله پیامد محور
گروه	دانش آموزان قلدر گروه‌های	معلمان گروه‌های آزمایشی اول و	طرفداران قلدر گروه آزمایشی
هدف	آزمایشی اول، دوم و سوم	دوم	اول
محتوای جلسات			
اول	ایجاد انگیزه و آشنایی با	ایجاد انگیزه و مقدمه‌ای به	ایجاد انگیزه و آشنایی با
	پدیده قلدری	قلدری	محبوبیت اجتماعی
دوم	هدف‌گزینی	آشنایی با پدیده قلدری	آشنایی با رفتار جامعه‌پسند و رفتار قلدری
سوم	ثبت رفتار خود	آشنایی با فرآیند A-B-C	پیامدهای قلدری روی قربانیان
چهارم	خود-ارزیابی	آموزش علت یا کنش رفتار قلدری	نقش همسالان در تقویت رفتارهای مطلوب و نامطلوب
پنجم	ثبت و ارزیابی رفتار جایگزین	آموزش مدیریت رفتار کلاس با تأکید بر پیشایندهای رفتار	مسئولیت‌پذیری اجتماعی
ششم	خود-تقویت‌دهی	آموزش مدیریت رفتار کلاس با تأکید بر نقش تقویت‌کننده‌ها	مهارت‌های جرأت‌ورزی
هفتم	خود-تنبیه‌گری	آموزش نحوه اجرای بازی رفتار خوب در کلاس	تقویت افتراقی
هشتم	آموزش به خود و مرور جلسات	مروری بر مداخلات کارآمد و ناکارآمد در قلدری	مرور جلسات

همان‌طور که جدول ۴ نشان می‌دهد در گروه آزمایشی اول از مداخله چندجانبه کنش-محور (مداخله پیشاینده محور، پیامد محور و آموزش رفتار جایگزین)، در گروه آزمایشی دوم

1. O'Connell, Pepler & Craig
2. Baker
3. Parsonson
4. Caravita & Blasio

از مداخله دوجانبه کنش-محور (مداخله پیشاینده محور همراه با آموزش رفتار جایگزین) و در گروه آزمایشی سوم فقط از آموزش رفتار جایگزین استفاده شده است.

### یافته‌ها

در این پژوهش، از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (تحلیل کوواریانس چندمتغیری یا مانکوا) برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. جدول ۵، اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۵. یافته‌های توصیفی متغیرهای قلدری و شایستگی اجتماعی در گروه‌های پژوهش

متغیرها	قلدری		شایستگی اجتماعی	
	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون
	میانگین	میانگین	میانگین	میانگین
	(انحراف معیار)	(انحراف معیار)	(انحراف معیار)	(انحراف معیار)
گروه آزمایشی اول	۳۲/۲۶ (۹/۲۷)	۲۰/۴۶ (۴/۷۷)	۳۸/۲۶ (۵/۸۲)	۴۸/۶۰ (۶/۱۰)
گروه آزمایشی دوم	۳۸/۱۳ (۱۷/۱۹)	۲۴/۹۳ (۱۲/۰۱)	۴۳/۸۶ (۸/۱۹)	۴۷/۹۳ (۷/۸۴)
گروه آزمایشی سوم	۳۲/۷۸ (۱۳/۲۷)	۲۷/۱۴ (۸/۴۳)	۴۳/۵۰ (۶/۷۷)	۴۳/۴۲ (۴/۸۳)
گروه کنترل	۳۲/۶۶ (۱۰/۰۳)	۳۳/۲۰ (۱۱/۱۲)	۴۲/۶۶ (۸/۲۶)	۳۹/۲۶ (۷/۳۱)

بر اساس نتایج جدول ۵، میانگین نمره قلدری در تمام گروه‌های آزمایشی از مرحله پیش آزمون به مرحله پس آزمون کاهش یافته است. میانگین نمره شایستگی اجتماعی نیز تنها در گروه‌های آزمایشی اول و دوم از مرحله پیش آزمون به مرحله پس آزمون افزایش یافته است. به منظور بررسی معنی داری تفاوت قلدری و شایستگی اجتماعی در گروه‌های پژوهش از روش مانکوا استفاده شد. البته قبل از استفاده از این تحلیل، پیش فرض‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. به طوری که پیش فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای وابسته با آزمون کالموگروف-اسمیرنوف در مرحله پیش آزمون و پس آزمون نشان داد که به جز پس آزمون متغیر قلدری، توزیع متغیرهای دیگر نرمال است ( $p > 0.05$ ). نتیجه بررسی پیش فرض همگنی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لون نشان داد که همگنی واریانس‌ها برای متغیرهای قلدری ( $F=1/30, p=0/28$ ) و شایستگی اجتماعی ( $F=1/54, p=0/21$ ) محقق شده است. نتیجه مربوط به پیش فرض همبستگی متعارف بین متغیرهای وابسته نیز از طریق آزمون کرویت بارتلت محقق شد؛ زیرا همبستگی ترکیبی بین متغیرهای وابسته در حد مناسب و مطلوب بود

( $\chi^2=13/97, df=2, p<0/001$ ) به علاوه، پیش فرض عدم تعامل پیش‌آزمون‌ها با متغیر مستقل مورد تأیید قرار گرفت؛ زیرا نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که پیش‌آزمون قلدری و شایستگی اجتماعی در ترکیب با متغیر مستقل اثر متفاوتی بر متغیرهای وابسته پژوهش ندارد ( $p>0/05$ ). نتیجه بررسی پیش فرض همگنی ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در گروه‌های پژوهش نشان داد که همبستگی متغیرهای وابسته در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌ها همگن است؛ زیرا  $F$  مربوط به آزمون ام‌باکس در سطح  $p<0/05$  معنی‌دار نبود. همچنین، به منظور بررسی پیش فرض همگنی شیب‌های خط رگرسیون برای متغیرهای قلدری و شایستگی اجتماعی در گروه‌های پژوهش، از نمودارهای شیب رگرسیون برای نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون این متغیرها استفاده شد. با توجه به اینکه جهت شیب‌های رگرسیون متغیرهای قلدری و شایستگی اجتماعی در هر چهار گروه افزایشی و موازی به دست آمد، بنابراین این پیش فرض نیز محقق شد. در نتیجه، با توجه به محقق شدن پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری، استفاده از آزمون‌های پارامتریک بلامانع شناخته شد. نتیجه تحلیل مانکوا با استفاده از آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل پژوهش در پس‌آزمون متغیرهای وابسته با کنترل پیش‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $F=7/35, df=6, p<0/001$ ). همچنین، مجذور اتا  $0/29$  به دست آمد؛ یعنی ۲۹ درصد از واریانس مربوط به متغیرهای قلدری و شایستگی اجتماعی ناشی از اثر مداخله‌های پژوهش است؛ بنابراین، برای مقایسه گروه‌های پژوهش در متغیرهای قلدری و شایستگی اجتماعی از تحلیل آنکوا در متن مانکوا استفاده شد (جدول ۶ را ملاحظه نمایید).

جدول ۶. نتایج حاصل از تحلیل آنکوا در متن مانکوا بر روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون

قلدری و شایستگی اجتماعی

منبع تغییرات	متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذور اتا	توان آزمون
گروه	قلدری	۱۳۷۸/۵۶	۳	۴۵۹/۵۲	۷/۵۲	۰/۰۰۰۱	۰/۲۹	۰/۹۸
	شایستگی اجتماعی	۱۱۳۷/۳۲	۳	۳۷۹/۱۰۷	۱۴/۸۸	۰/۰۰۰۱	۰/۴۵	۱/۰۰۰

مندرجات جدول ۶ نشان می‌دهد که بعد از کنترل اثر پیش‌آزمون، حداقل بین دو مورد از گروه‌های پژوهش در متغیرهای قلدری و شایستگی اجتماعی، تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛



چرا که  $F$  محاسبه شده گروه معنی‌دار است ( $p < 0/001$ )؛ بنابراین، برای مقایسه دو به دو گروه‌ها با یکدیگر، از آزمون مقایسه‌های زوجی بن‌فرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۷. آزمون بن‌فرونی برای مقایسه قلدری و شایستگی اجتماعی در گروه‌های آزمایش و

## کنترل پژوهش

متغیر	گروه (I)	گروه (J)	تفاوت میانگین (I-J)	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
	مداخله چندجانبه	مداخله دو‌جانبه	-۱/۹۰	۳/۱۱	۱/۰۰۰
	کنش-محور	کنش-محور	-۱۲/۵۷*	۲/۹۴	۰/۰۰۰۱
قلدری	مداخله دو‌جانبه	آموزش رفتار	-۴/۵۶	۲/۹۵	۰/۷۶
	کنش-محور	جایگزین	-۱۰/۶۷*	۲/۹۲	۰/۰۰۴
	آموزش رفتار	مداخله چندجانبه	۶/۴۶	۳/۰۳	۰/۲۲
	جایگزین	کنش-محور	-۶/۱۰	۲/۹۰	۰/۲۴
	مداخله چندجانبه	مداخله دو‌جانبه	۳/۰۸	۲/۰۱	۰/۷۸
	کنش-محور	کنش-محور	۱۱/۵۹*	۱/۹۰	۰/۰۰۰۱
شایستگی اجتماعی	مداخله دو‌جانبه	آموزش رفتار	۴/۷۷	۱/۹۰	۰/۰۹
	کنش-محور	جایگزین	۸/۵۰*	۱/۸۸	۰/۰۰۰۱
	آموزش رفتار	مداخله چندجانبه	-۷/۸۵*	۱/۹۵	۰/۰۰۰۱
	جایگزین	کنش-محور	۳/۷۳	۱/۸۷	۰/۳۱

مندرجات جدول ۷ نشان می‌دهد که مداخله رفتاری چندجانبه کنش-محور (گروه آزمایشی اول) و مداخله دو‌جانبه کنش-محور (گروه آزمایشی دوم) بر کاهش قلدری و بهبود شایستگی اجتماعی اثربخش بوده‌اند؛ چرا که در مقایسه با گروه کنترل تفاوت معنی‌داری ( $p < 0/05$ ) به دست آورده‌اند. همچنین، یافته پژوهش نشان داد که مداخله پیش‌بیند محور اثربخش نیست چرا که نتیجه مقایسه مداخله دو‌جانبه کنش-محور (گروه آزمایشی دوم) با مداخله مربوط به آموزش رفتار جایگزین (گروه آزمایشی سوم) در سطح

۰/۰۵ <math>p</math> معنی‌دار نبود. همچنین، اثربخشی مداخله پیامدمحور که از طریق مقایسه مداخله چندجانبه کنش-محور (گروه آزمایشی اول) با مداخله دوجانبه کنش-محور (گروه آزمایشی دوم) مورد بررسی قرار گرفت، در سطح  $p < 0/05$  معنی‌دار به دست نیامد. در نهایت، نتیجه مقایسه مداخله مربوط به آموزش رفتار جایگزین با گروه کنترل در سطح  $p < 0/05$  معنی‌دار نبود.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر شناسایی کنش رفتار قلدری، طراحی و ارزیابی اثربخشی مداخله چندجانبه کنش-محور و مقایسه اثربخشی مداخلات پیشاینده‌محور، پیامدمحور و آموزش رفتار جایگزین بر کاهش رفتار قلدری و بهبود شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قلدر بود. یافته اول پژوهش حاضر نشان داد که دریافت تقویت حسی، فراوان‌ترین کنش رفتار قلدری جسمانی در آزمودنی‌های پژوهش است. این یافته با نتایج پژوهش‌های راد (۲۰۱۶) و روس و هورنر (۲۰۰۹) ناهمسو است. در این زمینه روس و هورنر (۲۰۰۹) معتقدند که جلب توجه همسالان به‌عنوان یک تقویت‌کننده اجتماعی، عامل نگه‌دارنده قلدری می‌باشد. راد (۲۰۱۶) نیز جلب توجه همسالان و بزرگسالان را کنش قلدری کلامی و جسمانی می‌داند. با این حال، پیس (۲۰۱۶) معتقد است علی‌رغم اینکه قلدری پدیده اجتماعی است اما صرفاً با واسطه تقویت‌کننده‌های اجتماعی نگه‌داری نمی‌شود. یعنی هر چند که وجود اشخاص دیگر برای وقوع قلدری نیاز هست، اما گاهی اتفاق می‌افتد که حضور اشخاص دیگر بیشتر به مثابه یک شیء باشد نه یک پدیده اجتماعی؛ این در صورتی اتفاق می‌افتد که علت نگه‌دارنده رفتار، تقویت حسی باشد. در این میان، رفتارهای کلامی مثل مسخره کردن نمی‌توانند به‌طور حسی تقویت شوند، بلکه تقویت حسی در صورتی می‌تواند عامل نگه‌دارنده قلدری باشد که این رفتار به شکل پرخاشگری جسمانی رخ داده باشد. همچنین بر اساس رویکرد رفتاری، قلدری جسمانی با درگیری، زد و خورد و تماس بدنی بین دانش‌آموزان قلدر و قربانی همراه است، و وقتی انجام رفتاری با درون داد حسی یا تقویت حسی همراه باشد، فراوانی یا احتمال درگیری دوباره فرد در همان رفتار در آینده افزایش می‌یابد (آلبرتو و تورتمن، ۲۰۰۹).

به علاوه، یافته پژوهش حاضر اثربخشی مداخله چندجانبه کنش-محور را بر کاهش رفتار قلدری و بهبود شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان مورد تأیید قرار داد؛ این یافته با نتایج

پژوهش‌های تورتن و همکاران (۲۰۱۱)، روس و هورنر (۲۰۰۹)، کرن و همکاران (۲۰۰۱) و هنسن (۲۰۱۰) همسو است. در این زمینه، تارباکس و همکاران (۲۰۰۹) معتقدند آگاهی از کنش رفتار چالش‌انگیز با ارزش است، چون به ما امکان می‌دهد به طراحی آن نوع مداخله رفتاری پردازیم که مبتنی بر علت رفتار است. همچنین، برخلاف مداخله‌های مبتنی بر شکل‌شناسی رفتار، مداخله‌های برآمده از نتایج سنجش کنشی رفتار، به دلیل اینکه به طور چندجانبه یعنی با تغییر همزمان پیشایند، پیامد و رفتار هدف به غلبه بر مشکل رفتاری می‌پردازند (اسکات و همکاران، ۲۰۰۵)، و همچنین تیم-محور و غیرتنبیه‌کننده هستند؛ در نتیجه اثربخش بوده (کار و دوراند، ۱۹۸۵) و احتمال درمان موفقیت‌آمیز را افزایش می‌دهند (پیس، ۲۰۱۶). به اعتقاد پژوهشگران نیز مداخلات رفتاری برگرفته از نتایج سنجش کنشی رفتار، کارآمدی بیشتری نسبت به مداخلات غیرکنش-محور بر کاهش رفتار پرخاشگری (بروسنان و هیلی، ۲۰۱۱) و افزایش رفتارهای اجتماعی مثبت دارند (هنسن، ۲۰۱۰).

علاوه بر این، هدف دیگر پژوهش حاضر مطالعه میزان اثربخشی مداخلات پیشایندمحور، پیامدمحور و آموزش رفتار جایگزین بر کاهش رفتار قلدری و بهبودی شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان بود که نتیجه این یافته‌ها غیرمعنی‌دار به دست آمد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های آلن (۲۰۱۰)، بروسارد و نورتاپ (۱۹۹۷)، پتشر و همکاران (۲۰۰۹) و هنسن (۲۰۱۰) ناهمسو است. پژوهشگران معتقدند که در اثربخشی طرح‌های رفتاری، مداخلات پیامدمحور جزء ضروری مداخلات هستند (کرن و کلمنس، ۲۰۰۷)؛ زیرا پیامدهایی که تقریباً نزدیک به وقوع رفتار ارائه می‌شوند، تکرار دوباره آن رفتار را کنترل می‌کنند (کوپر و همکاران، ۲۰۰۷). از طرفی، به اعتقاد متخصصان حوزه علوم رفتاری، مداخلات پیشایندمحور حالت پیشگیرانه دارند و حتی به تنهایی نیز قابل اجرا هستند (ون‌شالز، ۲۰۱۴؛ کوپر و همکاران، ۲۰۰۷)؛ به اعتقاد این متخصصان، آگاهی‌دهی و توانمندسازی معلمان در زمینه اجرا و کاربست نتایج سنجش کنشی رفتار، ابزاری پژوهش‌محور و با ارزش به آن‌ها ارائه می‌دهد تا دوباره از مداخلات مدیریتی کلاسی مرسوم برای مقابله با رفتار اغتشاش‌گرایانه کودکان استفاده نکنند (کمپس و همکاران، ۲۰۰۶). به علاوه، یکی از اهداف مداخلات کنش-محور، جایگزینی رفتاری مطلوب به جای رفتار ناسازگار قبلی است که قابلیت اجرای انفرادی را نیز دارند (کوپر و همکاران، ۲۰۰۷). با این حال یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که مداخلات رفتاری تک‌جنبه‌ای (مداخلات پیشایندمحور، پیامدمحور و

آموزش رفتار جایگزین هرکدام به تنهایی) بر کاهش رفتار قلدری و بهبود شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر نبوده است. بلکه ابعاد مختلف مداخلات کنش-محور در ترکیب با هم اثربخش بوده‌اند؛ به طوری که اثربخشی مداخله چندجانبه و دوجانبه کنش-محور پژوهش نیز مؤید این مطلب است. در تبیین عدم اثربخشی مداخلات تک‌جنبه‌ای می‌توان به ماهیت پویای رفتار قلدری و پیامدهای بعد آن اشاره کرد؛ بدین معنی که رفتار قلدری در خلأ اتفاق نمی‌افتد (آلن، ۲۰۱۰) و قلدرها بدون داشتن طرفداران و حضار خاص خود به‌سختی به رفتارهای خود ادامه می‌دهند (سالمیوالی، ۱۹۹۹). بر اساس رویکرد رفتاری نیز حتی در صورتی که حضور اشخاص دیگر، تقویت‌کننده رفتار قلدری نباشد، نقش پیامدهای دریافتی بعد رفتار در ادامه‌دار شدن آن غیرقابل انکار است؛ زیرا وقتی دانش‌آموزان قلدر به‌طور موفقیت‌آمیزی به قربانی کردن همسالی می‌پردازند اما پیامدهای منفی را بعد از این رفتار تجربه نمی‌کنند، رفتارهای قلدری آن‌ها تقویت می‌شود (آلبرتو و تروتمن، ۲۰۰۹؛ کوپر و همکاران، ۲۰۰۷). این مسئله به‌ویژه در مورد رفتار قلدری جسمانی، زمانی که از طریق کنش تقویت حسی نگه‌داری شود، صادق است. به همین دلیل است که پژوهشگران حیطه قلدری بر اهمیت نقش معلمان و همسالان در غلبه بر پیامدهای منفی مرتبط با قلدری تأکید دارند (فلاور و همکاران، ۲۰۱۴). علاوه بر رفتار قلدری، شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان نیز متأثر از رفتارها و واکنش‌های همسالان و معلمان است (کاتز و مک کلان، ۱۹۹۷). به طوری که تغییر جایگاه اجتماعی در بین همسالان و دریافت حمایت عاطفی و تقویت غیرمشروط از سوی معلم، اثر مستقیمی روی ادراک از شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قلدر دارد.

این پژوهش همانند سایر پژوهش‌ها دارای یکسری محدودیت‌ها است. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که چون در جامعه محدود به دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی شهر تبریز اجرا شده است؛ لذا در تعمیم یافته‌ها به سایر گروه‌ها و جمعیت‌ها باید جانب احتیاط رعایت شود. محدودیت دوم پژوهش حاضر این بود که از ابزارهای غیرمستقیم، یعنی پرسشنامه برای شناسایی کنش رفتار قلدری استفاده شد. پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آتی، از ابزارهای مستقیم در کنار ابزارهای غیرمستقیم استفاده شود. علی‌رغم اینکه پژوهشگران حیطه قلدری، روش نام‌گذاری را برای شناسایی رفتار قلدری ارجح می‌دانند، با این حال استفاده از ابزارهای خود-گزارشی در کنار روش جامعه‌سنجی می‌تواند

اطلاعات قابل اعتمادتری ارائه دهد، که به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که از ترکیب نتایج این دو روش استفاده کنند. همچنین، به منظور داشتن گروه‌های همتا، مداخله رفتاری پژوهش صرفاً به دانش‌آموزان قلدری ارائه شد که با کنش تقویت حسی این رفتار را انجام می‌دادند؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در سایر مطالعات، با در نظر داشتن سایر کنش‌های رفتار قلدری، مداخلات رفتاری طراحی و اجرا شوند.

با توجه به یافته‌های پژوهش، آگاهی‌دهی به معلمان مدارس ابتدایی در زمینه پدیده قلدری پیشنهاد می‌شود. همچنین، به روانشناسان تربیتی و مشاوران مدارس پیشنهاد می‌شود که روش سنجش کنشی رفتار و نحوه کاربست آن در مداخلات کلاسی یا مدرسه-محور را به معلمان آموزش دهند. به معلمان مدارس ابتدایی نیز پیشنهاد می‌شود که نتایج به دست آمده از این سنجش را با در نظر داشتن پیشایندها، پیامد و تغییر رفتار هدف، به منظور پیشگیری و غلبه بر رفتار قلدری دانش‌آموزان و بهبود قابلیت‌های اجتماعی آن‌ها، در مداخلات کلاس-محور خویش به کار گیرند؛ و به‌ویژه کاربست روش‌های انضباطی تقویت-محور و راهبردهای مثبت مدیریت رفتار کلاسی را مدنظر قرار دهند.

## منابع

میرنسب، میرمحمود و محبی، مینا. (۱۳۹۵). سنجش کنشی رفتار: روی‌آوردی در طراحی مداخلات رفتاری برای رفتارهای چالش‌انگیز در مدارس. فصلنامه سلامت روانی کودک، ۳(۴)، ۱۰۰-۸۹

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers*. (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- AlBuhairan, F., Abbas, O. A., El Sayed, D., Badri, M., Alshahri, S., & de Vries, N. (2017). The relationship of bullying and physical violence to mental health and academic performance: A cross-sectional study among adolescents in Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 4(2), 61-65.
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1), 1.
- Azagba, S. (2016). School bullying and susceptibility to smoking among never-tried cigarette smoking students. *Preventive medicine*, 85, 69-73.
- Baker, J. B. (2008). *Using computer-based MUVES to develop social skills in elementary children: An exploratory study*. Regent University.
- Baker, J. B. (2008). *Using computer-based MUVES to develop social skills in elementary children: An exploratory study*. Regent University.

- Barton-Arwood, S. M., Wehby, J. H., Gunter, P. L., & Lane, K. L. (2003). Functional behavior assessment rating scales: Intrarater reliability with students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 28*(4), 386-400.
- Besag, V. (2006). *Understanding girls' friendships, fights and feuds: A practical approach to girls' bullying*. McGraw-Hill Education (UK).
- Bondü, R., Rothmund, T., & Gollwitzer, M. (2016). Mutual long-term effects of school bullying, victimization, and justice sensitivity in adolescents. *Journal of adolescence, 48*, 62-72.
- Brosnan, J., & Healy, O. (2011). A review of behavioral interventions for the treatment of aggression in individuals with developmental disabilities. *Research in developmental disabilities, 32*(2), 437-446.
- Broussard, C., & Northup, J. (1997). The use of functional analysis to develop peer interventions for disruptive classroom behavior. *School Psychology Quarterly, 12*(1), 65.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Terwogt, M. M., & Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development, 11*(3), 332-345.
- Caravita, S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social development, 18*(1), 140-163.
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of applied behavior analysis, 18*(2), 111-126.
- Chu, B. C., Hoffman, L., Johns, A., Reyes-Portillo, J., & Hansford, A. (2015). Transdiagnostic behavior therapy for bullying-related anxiety and depression: Initial development and pilot study. *Cognitive and Behavioral Practice, 22*(4), 415-429.
- Clemans, K. H., Musci, R. J., Leoutsakos, J. M. S., & Ialongo, N. S. (2014). Teacher, parent, and peer reports of early aggression as screening measures for long-term maladaptive outcomes: Who provides the most useful information?. *Journal of consulting and clinical psychology, 82*(2), 236.
- Conroy, M., Fox, J., Crain, L., Jenkins, A., & Belcher, K. (1996). Evaluating the social and ecological validity of analog assessment procedures for challenging behaviors in young children. *Education and Treatment of Children, 233-256*.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). Applied behavior analysis.
- de Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., da Silva, J. L., de Mello, F. C. M., do Prado, R. R., & Malta, D. C. (2016). Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. *Jornal de pediatria, 92*(1), 32-39.
- Delprato, M., Akyeampong, K., & Dunne, M. (2017). The impact of bullying on students' learning in Latin America: A matching approach for 15 countries. *International Journal of Educational Development, 52*, 37-57.

- Dolan, L. J., Kellam, S. G., Brown, C. H., Werthamer-Larsson, L., Rebok, G. W., Mayer, L. S., ... & Wheeler, L. (1993). The short-term impact of two classroom-based preventive interventions on aggressive and shy behaviors and poor achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 14*(3), 317-345.
- Durand, V. M., & Crimmins, D. B. (1988). Identifying the variables maintaining self-injurious behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 18*(1), 99-117.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse, 2*(2-3), 123-142.
- Evans, C. B., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19*(5), 532-544.
- Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S., & Vega Jr, R. (2014). Effects of the Good Behavior Game on challenging behaviors in school settings. *Review of educational research, 84*(4), 546-571.
- Garandeau, C. F., & Cillessen, A. H. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and violent behavior, 11*(6), 612-625.
- Ghaly-Calafati, T. (2013). *Teachers' and Principals' Perceptions of Contexts and Conditions that Maintain Bullying in Elementary Schools* (Doctoral dissertation).
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica (English ed.), 22*(1), 37-44.
- Hansen, B. D. (2010). *The effects of function-based self-management interventions* (Doctoral dissertation, University of Kansas).
- Harrison, H. C. (2005). The three-contingency model of self-management.
- Hatzenbuehler, M. L., Flores, J. E., Cavanaugh, J. E., Onwuachi-Willig, A., & Ramirez, M. R. (2017). Anti-bullying policies and disparities in bullying: a state-level analysis. *American journal of preventive medicine, 53*(2), 184-191.
- Hoffman, C. (2012). *Bystanders in bullying situations: differences between participant roles and their reactions to manipulation* (Master's thesis, University of Twente).
- Junttila, N., Vauras, M., Niemi, P. M., & Laakkonen, E. (2012). Multisource assessed social competence as a predictor for children's and adolescents' later loneliness, social anxiety, and social phobia. *Journal for educational research online, 4*(1), 73.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and psychological measurement, 66*(5), 874-895.
- Kamps, D., Wendland, M., & Culpepper, M. (2006). Active teacher participation in functional behavior assessment for students with



- emotional and behavioral disorders risks in general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 31(2), 128-146.
- Katz, L. G., & McClellan, D. E. (2006). *Fostering Children's Social Competence: The Teacher's Role*. Volume 8 of the NAEYC Research into Practice Series.
- Kern, L., & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65-75.
- Kern, L., Ringdahl, J. E., Hilt, A., & Sterling-Turner, H. E. (2001). Linking self-management procedures to functional analysis results. *Behavioral Disorders*, 26(3), 214-226.
- Kowalczyk, J. (2012). The role of school psychologists regarding the implementation of the Anti-Bullying Bill of Rights Act.
- Lawson, M. A., Alameda-Lawson, T., Downer, J., & Anderson, E. (2013). Analyzing sub-population profiles and risk factors for school bullying. *Children and Youth Services Review*, 35(6), 973-983.
- Lewis, T. J., Scott, T. M., & Sugai, G. (1994). The problem behavior questionnaire: A teacher-based instrument to develop functional hypotheses of problem behavior in general education classrooms. *Diagnostique*, 19(2-3), 103-115.
- Mayberry, M. L., & Espelage, D. L. (2007). Associations among empathy, social competence, & reactive/proactive aggression subtypes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(6), 787.
- Mohebbi, M., Mirnasab, M., & Wiener, J. (2016). Parental and school bonding in Iranian adolescent perpetrators and victims of bullying. *School Psychology International*, 37(6), 583-605.
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D. D., & Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of community & applied social psychology*, 18(3), 211-232.
- O'Reilly, M. F., O'Halloran, M., Sigafos, J., Lancioni, G. E., Green, V., Edrisinha, C., & Olive, M. (2005). Evaluation of video feedback and self-management to decrease schoolyard aggression and increase pro-social behaviour in two students with behavioural disorders. *Educational Psychology*, 25(2-3), 199-206.
- O'Connell, P. A. U. L., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of adolescence*, 22(4), 437-452.
- Olweus, D. (1987). Schoolyard bullying: Grounds for intervention. *School Safety*, 6(4), 11.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780.
- Parson, D. S. (2015). *School Bullying and Teacher Professional Development* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Parsonson, B. S. (2012). Evidence-Based Classroom Behaviour Management Strategies. *Kairaranga*, 13(1), 16-23.
- Peace, J. S. (2016). Why we to take a behavior analytistic perspective on bullying. *Behavior Analysis Quarterly*, 2(3), 22-30.



- Petscher, E. S., Rey, C., & Bailey, J. S. (2009). A review of empirical support for differential reinforcement of alternative behavior. *Research in Developmental Disabilities, 30*(3), 409-425.
- Ramya, S. G., & Kulkarni, M. L. (2011). Bullying among school children: prevalence and association with common symptoms in childhood. *The Indian Journal of Pediatrics, 78*(3), 307-310.
- Ross, S. W. (2015). Bullying prevention in Positive Behavior Support. *12<sup>th</sup> International Conference on Positive Behavior Support*. Lecture conducted from Association for Positive Behavior Support, Boston.
- Ross, S. W., & Horner, R. H. (2014). Bully prevention in positive behavior support: Preliminary evaluation of third-, fourth-, and fifth-grade attitudes toward bullying. *Journal of emotional and behavioral disorders, 22*(4), 225-236.
- Ross, S. W., Horner, R. H., & Higbee, T. (2009). Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*(4), 747-759.
- Rudd, A. L. (2016). *Implementation of the Bully Prevention in Positive Behavior Support (BP-PBS) Program in an Urban Elementary School*. University of South Florida.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of adolescence, 22*(4), 453-459.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*(3), 246-258.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior, 22*(1), 1-15.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(5), 668-676.
- Scott, T. M., McIntyre, J., Liaupsin, C., Nelson, C. M., Conroy, M., & Payne, L. D. (2005). An examination of the relation between functional behavior assessment and selected intervention strategies with school-based teams. *Journal of Positive Behavior Interventions, 7*(4), 205-215.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Simon and Schuster.
- Storer, H. L., Casey, E. A., & Herrenkohl, T. I. (2017). Developing “whole school” bystander interventions: The role of school-settings in influencing adolescents responses to dating violence and bullying. *Children and youth services review, 74*, 87-95.
- Tarbox, J., Wilke, A. E., Najdowski, A. C., Findel-Pyles, R. S., Balasanyan, S., Caveney, A. C., ... & Tia, B. (2009). Comparing indirect, descriptive, and experimental functional assessments of challenging behavior in children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 21*(6), 493.
- Turton, A. M., Umbreit, J., & Mathur, S. R. (2011). Systematic function-based intervention for adolescents with emotional and behavioral disorders in

- an alternative setting: Broadening the context. *Behavioral Disorders*, 117-128.
- Turton, A. M., Umbreit, J., & Mathur, S. R. (2011). Systematic function-based intervention for adolescents with emotional and behavioral disorders in an alternative setting: Broadening the context. *Behavioral Disorders*, 117-128.
- von Schulz, J. H. (2014). *The effects of function-based antecedent and consequent interventions for increasing appropriate behavior and decreasing disruptive behavior of preschool students in the school setting*. The University of Southern Mississippi.
- Wallace, M. D., Iwata, B. A., Hanley, G. P., Thompson, R. H., & Roscoe, E. M. (2012). Noncontingent reinforcement: A further examination of schedule effects during treatment. *Journal of applied behavior analysis*, 45(4), 709-719.
- Werthamer-Larsson, L., Kellam, S., & Wheeler, L. (1991). Effect of first-grade classroom environment on shy behavior, aggressive behavior, and concentration problems. *American Journal of Community Psychology*, 19(4), 585-602.
- Wong, J. S. (2009). *No bullies allowed: Understanding peer victimization, the impacts on delinquency, and the effectiveness of prevention programs*. The Pardee RAND Graduate School.