

Effectiveness of Cognitive-Behavioral Bullying Control Training Program on Interpersonal Problems of Bullying Adolescents

**Afzal.Akbari
Balootbangan***

Ph.D. of Educational Psychology, Department of Semnan University, Semnan, Iran

**Siavash
Talepasand**

Associate professor of Educational Psychology in Semnan University, Semnan, Iran

**Ali mohammad
Rezaei**

Associate professor of Educational Psychology in Semnan University, Semnan, Iran

**Eshagh Rahimian
Boogar**

Associate professor of Clinical Psychology in Semnan University, Semnan, Iran

Abstract

The aim of this study was the effectiveness of bullying control training program on interpersonal problems of bullying adolescents. The present study was performed by quasi-experimental method with pre-test-post-test design and one-month follow-up with experimental and control groups. The statistical population included adolescents aged 14 to 17 years in district 17 of public schools in Tehran. Forty adolescents who met the inclusion criteria and scored high on the Harter Bullying Questionnaire were randomly selected and assigned to the experimental and control groups. The research instruments included Barkham et al.'s (1996) Interpersonal Problems Questionnaire, which was completed by both groups in three stages: pretest-posttest and one-month follow-up. The bullying control training program was performed in 8 sessions of 90 minutes for the experimental group. Data were analyzed using repeated measures multivariate analysis of variance using SPSSV22 software. The results showed that bullying control training to bullying adolescents in explicit and demographic variables ($F=7.98$ and $P=0.001$), openness to experience ($F=10.95$ and $P=0.0005$), consideration of others ($F=22.86$ and $P=0.0005$), aggression ($F=10.59$ and $P=0.0005$) and supportiveness and participation ($F=19.77$ and $P=0.0005$) are effective. However, this rate was not effective for the dependency variable ($F=0.07$ and $P=0.930$). Finally, based on the results of this study, it can be said that bullying control training is effective on interpersonal problems of bullying adolescents aged 14 to 17 years and this training can be used to solve their interpersonal problems and therefore parents, teachers, administrators and other professionals are aware of this. Trainings can be helpful.

Keywords: Bullying Control, Interpersonal Problems, Bullying Adolescents

* Corresponding Author: Akbariafzal1369@gmail.com

How to Cite: Akbari Balootbangan, A., Talepasand, S., Rezaei, A. M., & Rahimian Boogar, I. (2022). Effectiveness of Cognitive-Behavioral Bullying Control Training Program on Interpersonal Problems of Bullying Adolescents. *Educational Psychology*, 18(66), 147-168. doi: 10.22054/jep.2022.62410.3417

اثربخشی برنامه آموزش کنترل قلدری به روش شناختی- رفتاری بر مشکلات بین فردی نوجوانان پسر قلدر

افضل اکبری

بلوطبنگان *

دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

سیاوش طالع پسند

دانشیار، گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

علی محمد رضایی

دانشیار، گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

اسحق رحیمیان بوگر

دانشیار، گروه روانشناسی بالینی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

چکیده

هدف از پژوهش حاضر اثربخشی برنامه آموزش کنترل قلدری بر مشکلات بین فردی نوجوانان قلدر بود. پژوهش حاضر به روش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون و پیگیری یک ماهه با گروه آزمایش و گواه انجام شد. جامعه آماری شامل نوجوانان ۱۴ تا ۱۷ ساله منطقه ۱۷ مدارس دولتی شهر تهران بود. تعداد ۴۰ نفر از نوجوانانی که ملاک‌های ورود به پژوهش را داشتند و نمره بالایی در پرسشنامه قلدری هارتر کسب کردند به صورت تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه مشکلات بین فردی Barkham و همکاران (1996) بود که در سه مرحله پیش آزمون- پس آزمون و پیگیری یک ماهه توسط هر دو گروه تکمیل شد. برنامه آموزش کنترل قلدری در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش اجرا شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیری اندازه گیری مکرر به کمک نرم افزار SPSSV22 تحلیل شد. نتایج نشان داد آموزش کنترل قلدری به نوجوانان قلدر در متغیرهای صراحت و مردم آمیزی ($F=7/98$ و $P=0/001$)، گشودگی به تجربه ($F=10/95$ و $P=0/0005$)، در نظر گرفتن دیگران ($F=22/86$ و $P=0/0005$)، پرخاشگری ($F=10/59$ و $P=0/0005$) و حمایت‌گری و مشارکت ($F=19/77$ و $P=0/0005$) تأثیر دارد. این در حالی بود که این میزان برای متغیر وابستگی به دیگران ($F=0/07$ و $P=0/930$) اثربخش نبود. در نهایت بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش می‌توان گفت آموزش کنترل قلدری بر مشکلات بین فردی نوجوانان قلدر ۱۴ تا ۱۷ ساله اثربخش بوده و می‌توان از این آموزش جهت رفع مشکلات بین فردی آن‌ها استفاده کرد و لذا آگاهی والدین، معلمان، مدیران و سایر متخصصان از این آموزش‌ها می‌تواند کمک کننده باشد.

کلیدواژه‌ها: کنترل قلدری، مشکلات بین فردی، نوجوانان قلدر

مقدمه

بر اساس تجارب و پژوهش‌های بالینی تعداد بسیار زیادی از نوجوانان دارای مشکلات و آسیب‌های روانی آشکاری هستند (Goodyer et al., 2010). کودکان و نوجوانان از جمله اقشاری هستند که در معرض بخش اعظمی از آسیب‌های اجتماعی امروزی قرار دارند. این قشرها به علت ویژگی‌های خاصی که دارند، از جمله وابستگی به بزرگسالان (بخصوص والدین) و نداشتن استقلال فکری و عملی، نداشتن توانایی و مهارت‌های اجتماعی برای برخورد و مواجهه صحیح با مسائل مختلف اجتماعی در محیط‌های متنوع و طی کردن مراحل رشد، بیشتر از گروه‌های دیگر در معرض آسیب‌پذیری قرار دارند (Dane et al., 2017). قلدری در مدرسه^۱ به عنوان یک دغدغه جهانی از سلامت عمومی، آموزشی و سلامت روانی شناخته شده است (Rigby, 2019). در واقع بیان شده است که قلدری و خشونت در مدرسه از مشکلات شایعی هستند که بر سلامت افراد به ویژه از طریق ایجاد مشکلات عاطفی و رفتاری تأثیر می‌گذارند و منجر به وخامت عملکرد تحصیلی افراد در مدارس می‌شوند (Sharma et al., 2021). تعاریف متعددی از قلدری در مدرسه ارائه شد. قلدری در مدارس را به عنوان اقدامات عمدی و پرخاشگرانه می‌توان تعریف کرد که به صورت مکرر و در طول زمان توسط یک گروه یا یک فرد علیه قربانی که نمی‌تواند از خود دفاع کند، انجام می‌شود (OBrien & Dadswell, 2020). از سویی بیان شده است که قلدری امری است که از چند ویژگی آسیب و آزار رساندن به فرد قربانی، مطرح شدن در زمان حال، به صورت مکرر رخ دادن، عدم تعادل قدرت و رخ دادن در گروه‌های اجتماعی کوچک برخوردار باشد (Zacharia & Yablon, 2021). نوجوانان قلدر، دیگران را تهدید می‌کنند، می‌ترسانند یا به وسایلشان آسیب می‌رسانند (DeLaRue & Espelage, 2014). در یک دید کلی، پدیده قلدری، افراد زیادی را درگیر می‌کند و پیامدهایی مانند غیبت از مدرسه و پیشرفت تحصیلی ضعیف (Dijkstra & Gest, 2015)، رفتارهای ضداجتماعی (Huang, 2019)، انگیزش تحصیلی کم و نظم و انضباط پایین (Horn & Schriber, 2020)، تعاملات ضعیف با همسالان (Havik, 2017)، ارتباط ضعیف با مدرسه، لذت نبردن از یادگیری، نداشتن اهداف آموزشی و نبود کارآمدی تحصیلی (Smith & Low, 2013) در دانش‌آموزان قلدر مشاهده شده است. همانگونه که مشاهده می‌شود قلدری در مدارس باعث بروز مشکلات بین‌فردی و سایر

1. Bullying at school

مشکلات جدی برای نوجوانان می‌شود. از این رو می‌توان گفت مشکلات بین‌فردی یکی از متغیرهایی است که با قلدری نوجوانان در ارتباط بوده و تحت تأثیر آن قرار دارد (Janovsky et al., 2020).

منظور از مشکلات بین‌فردی، مشکلاتی هستند که در تعامل با دیگران ایجاد می‌شوند و به نوع خاصی از دشواری‌های ارتباطی اشاره دارند که باعث پریشانی‌های روانی در افراد می‌شوند (نجاریان و عبدی، ۱۳۹۸). از این رو هر چه در زمینه روابط بین‌فردی با مشکلات بیشتری مواجه شویم، شانس بهزیستی، رضایت و سلامتی را از دست خواهیم داد (Celik & Kaya, 2018). به اعتقاد Barkham و همکاران (1996) اگر افراد در مردم‌آمیزی^۱، قاطعیت، مشارکت با دیگران، حمایت از دیگران، پرخاشگری، باز بودن به تجربه^۲، در نظر گرفتن دیگران و وابستگی^۳ به دیگران دچار مشکل باشند، دارای مشکلات بین‌فردی هستند (به نقل از نیکوگفتار و ارژنگ، ۱۳۹۸). نتایج پژوهش‌های مختلف نشان داده که افراد قلدر و قربانی نسبت به افراد عادی مشکلات بین‌فردی بیشتر و عدم مهارت اجتماعی، هیجانی و حل مسأله را گزارش می‌کنند (اسمری و همکاران، ۱۳۹۸). قربانیان از مهارت‌های رهبری پایین‌تر، کناره‌گیری بیشتر و منزوی بودن، مشارکت و تعاون اجتماعی کمتر و همچنین حمایت کمتر همسالان برخوردار هستند (Burke et al., 2017). همچنین افراد قلدر نسبت به گروه قربانی و هم‌تایان دیگر خود رفتارهای تهاجمی و پرخاشگری بیشتری را گزارش کرده‌اند و از مهارت‌های رهبری بالاتری برخوردار بودند. افراد قربانی وابستگی به هیچ‌کسی نداشته در حالی که قلدرها به گروه‌های اجتماعی بزرگتر وابسته بودند (Gutzwiller & Helfenfinger, 2010). پژوهشگران نشان داده‌اند که قرار گرفتن به صورت مکرر در معرض قلدری به طور قابل توجهی به اختلالات درونی و نشانه‌های اضطراب، افسردگی، گوشه‌گیری اجتماعی، کاهش اعتماد بنفس و افکار خودکشی و سایر مشکلات بین‌فردی مرتبط است (Cohen et al., 2020). افزون بر آن کودکان قربانی، افسرده‌تر، مضطرب، تنها، جدا شده و دارای احساس ناامنی هستند (کرمانی و همکاران، ۱۳۹۶). نوجوانان قربانی در مقایسه با دیگر هم‌کلاسی‌هایشان احساس اضطراب بالاتر و احساس نزدیکی و جرأت‌ورزی کمتری داشتند (فردید و درتاج، ۱۳۹۸). از طرفی افراد قلدر دارای مشکلات بین‌فردی مانند شخصیتی پرخاشگر، متخاصم و ضد اجتماعی (Guy

1. sociability
2. openness
3. dependency

(et al., 2019)، مشکلات ارتباطی زیاد و صلاحیت و شایستگی کم در مدرسه هستند (سادات کرسوی و صدوقی، ۱۳۹۹). از این رو پیشگیری و کنترل قلدری حائز اهمیت است. برنامه‌های متعددی برای کنترل قلدری در مدارس در سراسر جهان وجود داشته که روش‌های ضد قلدری^۱ متعددی را مطرح کردند. برنامه الویس در سه سطح مختلف مدرسه، کلاس و شخص سازماندهی شده است. این برنامه با بیش از ۵۰ درصد کاهش شیوع قلدری و ۴۰ درصد کاهش قربانی، یکی از موفق‌ترین برنامه‌های پیشگیری بوده است (Olweus & Limber, 2010). همچنین برنامه‌های ضد قلدری دیگری در سایر کشورها از جمله انگلیس (VanderPloeg et al., 2016)، فنلاند (Salmivalli et al., 2010)، اسپانیا (Martínez et al., 2021)، کانادا (Rawlings & Stoddard, 2019)، ایتالیا (Purdy & Smith, 2016)، استرالیا (Nocentini & Menesini, 2016)، طراحی و اجرا شده و کاهش میزان قلدری را گزارش کرده‌اند. بنابراین نتایج اثرات برنامه‌های ضد قلدری در سراسر جهان حاکی از کاهش میزان قلدری بوده است. همانگونه که مشاهده می‌شود در کشورهای مختلف تلاش‌هایی برای پیشگیری، کنترل و حذف قلدری در مدارس به عمل آمده است. این در حالی است که در کشور ما هنوز در ابتدای راه هستیم و مسیر طولانی در پیش هست. از این رو با توجه شیوع قلدری و قربانی شدن در مدارس کشور (بخصوص شهر تهران) و روند رو به رشد این مشکل (مظاهری و همکاران، ۱۳۹۴) و با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهشی که در فوق مطرح شد، می‌توان گفت قلدری و قربانی شدن نوجوانان از مهمترین آسیب‌های اجتماعی هستند که امروزه در سطح مدارس شایع شده‌اند. لذا پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا برنامه آموزش کنترل قلدری بر مشکلات بین فردی نوجوانان قلدر اثربخش است؟

روش

این پژوهش به لحاظ هدف کاربردی است. طرح پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون، پس‌آزمون- پیگیری یک‌ماهه با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه نوجوانان پسر دارای رفتارهای قلدری ۱۴ تا ۱۷ ساله مدارس متوسطه دوم منطقه ۱۷ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در بر می‌گرفت. شیوع بالای قلدری نوجوانان در

سنین ۱۴ تا ۱۷ در مناطق جنوبی شهر تهران (عیسی‌مراد، ۱۳۹۴) از جمله دلایل انتخاب این جامعه و منطقه به عنوان جامعه هدف بود. برای تعیین حجم نمونه پژوهش حاضر دو مدرسه (ابوریحان بیرونی و علامه طباطبایی) که به لحاظ جغرافیایی به هم نزدیک بودند از منطقه ۱۷ شهر تهران انتخاب شدند. نوجوانان ۱۴ تا ۱۷ ساله مدارس انتخاب شده از لحاظ پرونده تحصیلی-انضباطی و مصاحبه با معلمان مورد بررسی قرار گرفتند. سپس لیست افراد ۱۴ تا ۱۷ ساله هر دو مدرسه که دارای پرونده تحصیلی و مشکل انضباطی بوده، تهیه شد. در ادامه پرسشنامه قلدری هارتر در بین نوجوانانی که شرایط فوق را داشتند اجرا شد. افرادی که نمره بالایی در رفتارهای قلدری بدست آوردند (یک انحراف معیار بالاتر از میانگین)، به صورت جداگانه مشخص شدند و در مرحله بعد از نظر متغیرهای نداشتن پدر و مادر، اعتیاد یکی از والدین یا وابسته نزدیک در خانواده اصلی به مواد مخدر، محکومیت در محاکم قضایی یکی از اعضای خانواده اصلی، مواد فروش بودن یکی از والدین یا وابسته نزدیک در خانواده اصلی، اعتیاد خود دانش‌آموز به یکی از مواد مخدر، فرزند طلاق بودن، همتا شدند. تعداد ۴۹ نوجوان ملاک‌های ورود (رضایت آگاهانه از مشارکت در پژوهش، داشتن دامنه سنی ۱۴ تا ۱۷ سال، اشتغال به تحصیل در مدارس متوسطه منطقه ۱۷، توانایی پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه‌ها، داشتن سابقه قلدری در مدرسه) و ملاک‌های خروج (غیبت در بیش از ۳ جلسه و شرکت همزمان در جلسات مشاوره و روان‌درمانی دیگر) به پژوهش را داشتند. ۹ نوجوان که نمرات قلدری کمتری را نسبت به بقیه کسب کردند، کنار گذاشته شدند و در نهایت ۴۰ نفر (۲۰ نفر گروه آزمایش و ۲۰ نفر گروه گواه) از دو مدرسه (از هر مدرسه ۲۰ نفر) به طور تصادفی انتخاب شدند. پس از آن به طور تصادفی تعیین شد که برنامه آموزشی کنترل قلدری بر روی کدام گروه اجرا شود. در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد.

الف: مقیاس قلدری Harter (HBS): این مقیاس در سال (1985) توسط هارتر طراحی شد که ۶ گویه دارد و قلدری را به صورت سازه‌ای تک‌عاملی می‌سنجد. طیف پرسشنامه به صورت یک طیف لیکرت ۴ گزینه‌ای است. برای هر سؤال پاسخ‌دهندگان بیان می‌کنند که کدام یک از عبارات‌ها بیانگر وضعیت آن‌ها است. سپس پاسخ‌دهندگان بیان می‌کنند که چقدر گویه‌ها (واقعاً یا تقریباً)، در موردشان صدق می‌کند. نمره‌گذاری هر گویه از ۱ (واقعاً درست در مورد من سمت راست) تا ۴ (واقعاً درست در مورد من سمت

است. آیت‌های ۲، ۴ و ۵ نمره‌گذاری معکوس دارند. میانگین نمره آیت‌ها به عنوان نمره نهایی قلدری فرد می‌باشد. لذا نمرات بالا در این ابزار نشان‌دهنده رفتارهای قلدری بالا هستند. پژوهشگران خارجی برای بررسی میزان اعتبار پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کرده‌اند که این میزان را برای کل مقیاس ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند (Austin & Joseph, 1996). اکبری بلوطبنگان و طالع‌پسند (۱۳۹۳) در پژوهشی که بر روی ۶۰۷ نفر از دانش‌آموزان مدارس متوسطه شهر سمنان انجام داده‌اند، برای بررسی روایی محتوایی پرسشنامه از شاخص CVR استفاده شد. جهت محاسبه نسبت CVR از نظرات ۵ نفر از کارشناسان متخصص در حوزه روانشناسی سلامت و تربیتی که با ادبیات قلدری آشنایی داشتند، استفاده شد. از آن‌ها درخواست شد تا سؤالات پرسشنامه را بر اساس طیف لیکرت ۱=غیر مرتبط تا ۵=مرتبط با قلدری ارزیابی کنند که در نهایت میزان روایی محتوایی پرسشنامه قلدری هارتر ۰/۸۶ بدست آمد. همچنین برای بررسی روایی همگرای پرسشنامه قلدری هارتر از اجرای همزمان با پرسشنامه پرخاشگری Orpinas and Frankowski (2001) استفاده شد که این میزان ۰/۴۳ بدست آمد. افزون بر آن این پژوهشگران ساختار تک عاملی بودن پرسشنامه را در نمونه ایرانی تأیید کرده و میزان اعتبار این ابزار را به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۴ گزارش کرده‌اند.

ب: پرسشنامه مشکلات بین‌فردی (IIP-32): فرم ۳۲ سؤالی پرسشنامه مشکلات بین‌فردی، ابزار خود گزارش‌دهی بوده که افراد به صورت معمول در روابط بین‌فردی تجربه می‌کنند. این ابزار توسط Barkham و همکاران (1996) برای سنجش مشکلات بین‌فردی به عنوان نسخه‌ای کوتاه از فرم اصلی (۱۲۷ سؤالی) طراحی و تدوین شد. مقیاس دارای ۶ مؤلفه بوده که شامل صراحت و مردم‌آمیزی (آیت‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۷، ۹ و ۱۱)، گشودگی (۱۰، ۱۷، ۲۴ و ۲۹)، در نظر گرفتن دیگران (۱۸، ۲۵، ۲۶ و ۳۰)، پرخاشگری (۲۰، ۲۱، ۲۸ و ۳۰)، حمایت‌گری و مشارکت (۵، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵ و ۱۶) و وابستگی به دیگران (۲۲، ۲۳ و ۲۷) می‌باشد. نمرات بالاتر در همه مؤلفه‌ها به استثنای پرخاشگری نشان‌دهنده مشکلات بین‌فردی کمتر است. مؤلفه پرخاشگری به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. به این معنی که نمرات بالاتر در این مؤلفه نشان‌دهنده مشکلات بین‌فردی بیشتر است. گویه‌های هر آیت بر روی یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم قرار دارند. Barkham و همکاران (1996) در پژوهش خود ضریب اعتبار ابزار را

به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و هر کدام از مؤلفه‌های آن در دامنه ۰/۷ تا ۰/۸ گزارش کرده‌اند. این ابزار در ایران توسط فتح و همکاران (۱۳۹۲) رواسازی شده و روایی همگرایی ابزار را با پرسشنامه آلکسی تیمیا ۰/۵۳ گزارش کردند. همچنین ضریب اعتبار ابزار را به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و مؤلفه‌های آن در دامنه ۰/۶۰ تا ۰/۸۳ بدست آمد.

ج: برنامه آموزشی کنترل قلدري: برنامه آموزش کنترل قلدري توسط اکبري و همکاران (۱۳۹۸) مختص نوجوانان قلدر تهیه و طراحی شده است. همانگونه که در زیر قابل مشاهده است این برنامه از ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تشکیل شده که روایی و اعتبار آن در نوجوانان دارای رفتارهای قلدری تأیید شده است. برای روایی و اعتبار برنامه آموزشی کنترل قلدري از متخصصان این حوزه نظرخواهی شد. به این معنی که پس از مطالعه‌ی یافته‌هایی که پژوهشگر در خصوص ادبیات قلدري و تکنیک‌های ضدقلدري بدست آورده بود و همچنین از مصاحبه با نوجوانان قلدر، معلمان و برخی از والدین سعی نموده مهمترین مؤلفه‌ها در کنترل قلدري را شناسایی و کاربردی‌ترین تکنیک‌ها را که برای فرهنگ بومی ایران نیز قابل اجرا هستند به صورت جلسات آموزشی ارائه نماید. این برنامه بر اساس رویکرد شناختی-رفتاری تهیه شد و به ۵ نفر از متخصصان (عضو هیأت علمی دانشگاه) این حوزه (روانشناسی تربیتی، علوم تربیتی و روانشناسی سلامت) ارائه شد. بنابر پیشنهاد این متخصصان در تعداد جلسات تغییری ایجاد نشده است. اما محتوای برخی جلسات گسترده‌تر شده و روند اجرای جلسات به گونه‌ای پیشنهاد شده است که در آن فرد، قلدري را به صورت یک فرایند ارزیابی کند. به این صورت که در ابتدا فرد یاد می‌گیرد رفتارهای قلدري را بشناسد و تا می‌تواند از آن‌ها اجتناب کند (جلسات اول و دوم). در مرحله دوم که تقریباً بیشترین حساسیت جلسات به آن اختصاص داده شد به تکنیک‌هایی که در حین رفتار قلدري فرد باید انجام دهد اشاره شده است (جلسات سوم، چهارم و پنجم) و در مرحله آخر تکنیک‌های بعد از وقوع قلدري و جمع‌بندی برنامه آموزشی ارائه شد (جلسات ششم، هفتم و هشتم). در نهایت پس از اعمال اصلاحات خواسته شده، ضریب روایی محتوایی (CVR) برای پروتکل کنترل قلدري ۰/۶۰ و ضریب پایایی به روش پایایی ارزیاب‌ها ۰/۸۰ بدست آمد که نشان از قابلیت اعتبار پروتکل کنترل قلدري بود. به عقیده اکبري بلوطبنگان و همکاران (۱۳۹۸) برای طراحی جلسات آموزش کنترل قلدري، از

مبانی نظری پیشین (Shapiro, 2004; Baker et al., 2009; Swearer et al., 2010) و (Dane et al., 2017) استفاده شد. خلاصه بسته آموزشی کنترل قلدری به شرح زیر تهیه شده است.

جدول ۱. خلاصه برنامه آموزشی کنترل قلدری برای دانش‌آموزان قلدر

جلسه	عنوان جلسه	شرح جلسه
اول	شناسایی رفتارهای قلدری از سایر رفتارها	در این جلسه پس از معارفه دانش‌آموزان و اجرای پیش‌آزمون به تعریف قلدری، انواع آن و آموزش تشخیص رفتارهای قلدری از رفتارهای غیرقلدری پرداخته می‌شود.
دوم	اجتناب از قلدری و دعوا	ضمن گزارشی از تکلیف جلسه قبل و ارائه بازخورد، در این جلسه به فرد آموزش داده می‌شود در زمان قلدری‌های فیزیکی به چه صورت پاسخ دهد و از رفتن به مکان‌هایی که احتمال قلدری وجود دارد اجتناب کند. همچنین به فرد آموزش داده می‌شود در چه زمان‌هایی از روز ممکن است قلدری اتفاق بیفتد و از حضور در این ساعات اجتناب کند.
سوم	خودکنترلی در زمان قلدری	ضمن گزارشی از تکلیف جلسه قبل و ارائه بازخورد، در این جلسه به فرد آموزش داده می‌شود قبل از هرگونه مناقشه، با خود جملات مثبت تکرار کند و با آرامش خود را کنترل کند. همچنین به فرد آموزش داده می‌شود قبل از عمل فکر کند و رفتارش را کنترل کند.
چهارم	آموزش برخورد مسالمت‌آمیز با قلدری دیگران	ضمن گزارشی از تکلیف جلسه قبل و ارائه بازخورد، در این جلسه به فرد آموزش داده می‌شود چگونه به شیوه‌های کلامی، صلح‌آمیز، غیر فیزیکی، سازنده و غیر تهاجمی با قلدری دیگران برخورد کنند.
پنجم	رها کردن خشم به صورت ایمن	ضمن گزارشی از تکلیف جلسه قبل و ارائه بازخورد، در این جلسه به فرد آموزش داده می‌شود خشم خود را به چه صورتی ابراز کند. ضمن آموزش مبارزه عادلانه در این جلسه مهارت یافتن راه‌حل‌های جایگزین برای ابراز خشم آموزش داده می‌شود.
ششم	حل و فصل اختلافات به شیوه‌های منطقی	ضمن گزارشی از تکلیف جلسه قبل و ارائه بازخورد، در این جلسه به فرد آموزش داده می‌شود چگونه به روش‌های مصالحه، مذاکره، معذرت‌خواهی و میانجیگری همکار اختلافات خود را حل و فصل کند.
هفتم	خودآگاهی و ایجاد نگرش مثبت	ضمن گزارشی از تکلیف جلسه قبل و ارائه بازخورد، در این جلسه به فرد آموزش داده می‌شود چگونه احساس خوب و خودپنداره مثبت در مورد خود داشته باشد.
هشتم	کنترل و جلوگیری از قلدری در فضای مجازی	ضمن گزارشی از تکلیف جلسه قبل و ارائه بازخورد، در این جلسه به فرد آموزش داده می‌شود در مورد پست‌هایش فکر کند، رمزهای عبور خود را چگونه نگه‌داری کنند، چگونه والدین خود را مطلع سازند، چطور به پیام‌های دیگران پاسخ ندهند و ... در انتهای این جلسه پس‌آزمون از گروه آزمایش گرفته می‌شود.

پس از تعیین جامعه آماری و حجم نمونه، ملاحظات اخلاقی صورت گرفت. در ابتدا کد اخلاق (IR.SEMUMS.REC.1397.009) از دانشگاه علوم پزشکی سمنان کسب شد. همچنین قبل از اجرای پرسشنامه‌ها اصول اخلاقی نظیر محرمانه بودن اطلاعات کسب‌شده، کسب و جلب رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان پژوهش، عدم انتشار اطلاعات شرکت‌کنندگان به دیگران و ایجاد یک جو صمیمی و اطمینان‌بخش از جمله ملاحظات بود که پژوهشگر در این پژوهش مدنظر قرار داده است. همچنین به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که شرکت در پژوهش برای تمامی آن‌ها به صورت داوطلبانه است و شرکت‌کنندگان در صورتی که تمایل به ادامه همکاری نداشتند، می‌توانستند به صورت آزادانه تصمیم‌گیری کنند. همچنین شرکت‌کنندگان مجاز بودند از نوشتن آدرس خود، خودداری نمایند و در صورت تمایل به داشتن نتایج، خواسته خود را اعلام نمایند. در ادامه پرسشنامه مشکلات بین‌فردی در بین اعضای نمونه اجرا شد (پیش‌آزمون). سپس مداخله کنترل قلدری در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای توسط پژوهشگران بر روی گروه آزمایش (گروه آزمایش) اجرا شد. پس از انجام مداخله، پرسشنامه مشکلات بین‌فردی مجدداً ارائه شد (پس‌آزمون). بعد از مدت زمان یک‌ماه پیگیری بین گروه‌ها صورت گرفت. پس از جمع‌آوری اطلاعات، به منظور تحلیل داده‌ها، از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی با روش تحلیل واریانس چندمتغیری اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. داده‌های به‌دست آمده از پرسشنامه‌ها به وسیله نرم‌افزار SPSS^{v22} مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

پیش از اجرای تحلیل‌ها غربالگری داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت. ابتدا داده‌های خارج از محدوده بررسی و با مراجعه به اصل پرسشنامه‌ها رفع شد. در ادامه داده‌های پرت تک‌متغیری با استفاده از نمودار مستطیلی (Plot Box) بررسی و نتایج نشان داد که هیچ داده پرتی در متغیرها وجود ندارد. قابل ذکر است که همه ابزارها با دقت توسط دانش‌آموزان تکمیل شد و هیچ پرسشنامه‌ای حذف نشد. در این پژوهش ۴۰ نوجوان پسر ۱۴ تا ۱۷ ساله قرار داشت که میانگین و انحراف معیار سن گروه آزمایش $15/65 \pm 1/18$ ، گروه گواه $15/30 \pm 1/13$ و برای کل نمونه $15/47 \pm 1/15$ بدست آمد. همچنین یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش در زیر ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
صراحت و مردم‌آمیزی	آزمایش	۲۰/۹۵	۴/۷۷	۲۶/۸۰	۲/۲۴	۳/۱۵
	گواه	۱۹/۱۵	۶/۱۲	۱۸/۱۰	۴/۴۱	۵/۹۵
گشودگی به تجربه	آزمایش	۸/۶۰	۲/۳۳	۱۲/۱۵	۲/۹۲	۲/۲۳
	گواه	۹/۰۵	۲/۲۳	۷/۸۵	۲/۶۶	۳/۷۴
در نظر گرفتن دیگران	آزمایش	۱۲/۱۵	۱/۷۵	۱۷/۲۵	۲/۲۹	۲/۵۹
	گواه	۱۳/۱۰	۳/۳۷	۱۰/۹۰	۳/۱۴	۲/۵۷
پرخاشگری	آزمایش	۹/۹۰	۱/۶۸	۵/۵۵	۳/۴۴	۲/۸۰
	گواه	۱۰/۰۰	۲/۰۳	۱۰/۵۰	۲/۰۶	۳/۰۲
حمایت‌گری و مشارکت	آزمایش	۱۲/۷۰	۶/۰۸	۲۱/۴۰	۴/۳۹	۳/۳۵
	گواه	۱۳/۶۰	۴/۵۵	۱۲/۵۰	۴/۴۴	۴/۰۰
وابستگی به دیگران	آزمایش	۶/۹۰	۲/۳۱	۶/۳۵	۲/۵۴	۲/۲۶
	گواه	۷/۹۵	۲/۰۹	۷/۵۵	۲/۵۸	۱/۹۳

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است. افزون بر آن در این پژوهش برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس چندمتغیری اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. لذا قبل از انجام تحلیل، مفروضات آزمون مورد بررسی قرار گرفت. به منظور بررسی یافته‌های این پژوهش از روش تحلیل واریانس چندمتغیری اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. لذا قبل از انجام تحلیل، مفروضات آزمون مورد بررسی قرار گرفت. به منظور بررسی یکسانی ماتریس‌های کواریانس از آزمون ام‌باکس استفاده شد. نتایج حاکی از عدم برقراری این مفروضه بود ($M=479/486$ باکس، $F=1/335$ و $P=0/003$). برای بررسی مفروضه کرویت از آزمون موچلی استفاده شد که نتایج نشان داد این مفروضه برای همه متغیرها برقرار بوده است. این میزان برای صراحت و مردم‌آمیزی ($p=0/277$ و $W=0/933$ موچلی)، گشودگی به تجربه ($p=0/420$ و $W=0/954$ موچلی)، در نظر گرفتن دیگران ($p=0/920$ و $W=0/996$ موچلی)، پرخاشگری ($p=0/074$ و $W=0/941$ موچلی)، حمایت‌گری از دیگران ($p=0/064$ و $W=0/862$ موچلی) و وابستگی به دیگران ($p=0/581$ و $W=0/971$ موچلی) بود. با این حال مفروضه کرویت برقرار بوده است. افزون بر آن به منظور بررسی واریانس‌های خطای متغیر

زمان در مراحل مختلف ارزیابی از آزمون لون استفاده شد. نتایج آزمون لون برای پیش‌آزمون ($p=0/253$ و $F_{(38, 1)}=1/347$) صراحت و مردم‌آمیزی، پیش‌آزمون ($p=0/773$) و $F_{(38, 1)}=0/084$ و پس‌آزمون ($p=0/350$ و $F_{(38, 1)}=0/895$) گشودگی به تجربه، پیگیری ($p=0/604$ و $F_{(38, 1)}=0/274$) در نظر گرفتن دیگران، پیش‌آزمون ($p=0/820$) و $F_{(38, 1)}=0/052$ و پیگیری ($p=0/729$ و $F_{(38, 1)}=0/122$) پرخاشگری، پیش‌آزمون ($p=0/202$ و $F_{(38, 1)}=1/685$)، پس‌آزمون ($p=0/976$ و $F_{(38, 1)}=0/001$) و پیگیری ($p=0/219$ و $F_{(38, 1)}=1/563$) حمایت‌گری از دیگران، پیش‌آزمون ($p=0/890$) و $F_{(38, 1)}=0/019$ ، پس‌آزمون ($p=0/804$ و $F_{(38, 1)}=0/062$) و پیگیری ($p=0/531$) و $F_{(38, 1)}=0/400$ وابستگی به دیگران برقرار بوده است. این در حالی بود که این مفروضه برای پس‌آزمون ($p=0/002$ و $F_{(38, 1)}=11/668$) و پیگیری ($p=0/003$ و $F_{(38, 1)}=9/837$) صراحت و مردم‌آمیزی، پیگیری ($p=0/010$ و $F_{(38, 1)}=7/322$) گشودگی به تجربه، پیش‌آزمون ($p=0/004$ و $F_{(38, 1)}=9/584$) و پس‌آزمون ($p=0/049$ و $F_{(38, 1)}=4/129$) در نظر گرفتن دیگران، پس‌آزمون ($p=0/027$ و $F_{(38, 1)}=5/271$) پرخاشگری برقرار نبود. از این رو با توجه به عدم برقراری مفروضه واریانس‌های خطا برای برخی از متغیرها، از اندازه اثر پیلایی در مقایسه‌ها استفاده می‌شود. بنابراین با توجه به برقراری مفروضات تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر، در ادامه نتایج حاصل از این آزمون ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای مشکلات بین‌فردی

آزمون	منبع	اثر پیلایی	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	معنی‌داری	مجذور اتا
بین‌آزمودنی	گروه	۰/۸۲۵	۲۵/۸۵۱	۶	۳۳	۰/۰۰۰۵	۰/۸۲۵
درون	زمان	۰/۷۶۲	۷/۲۰۶	۱۲	۲۷	۰/۰۰۰۵	۰/۷۶۲
آزمودنی	زمان * گروه	۰/۸۲۶	۱۰/۶۸۶	۱۲	۲۷	۰/۰۰۰۵	۰/۸۲۶

نتایج ارائه شده در جدول فوق نشان می‌دهد با توجه به میزان F و سطح معنی‌داری، اثر بین‌گروهی گروه ($p=0/0005$ ، $F_{(33, 6)}=25/851$ و اثر پیلایی $=0/825$) و درون‌گروهی زمان ($p=0/0005$ ، $F_{(27, 12)}=7/206$ و اثر پیلایی $=0/762$) و تعامل زمان و گروه ($p=0/0005$ ، $F_{(27, 12)}=10/686$ و اثر پیلایی $=0/826$) معنی‌دار می‌باشد. پس از بررسی

نتایج فوق، اثر تعامل نیز با آزمون‌های پیگیری تک‌متغیری بررسی شد که نتایج در جدول زیر گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تک‌متغیری در مورد اثر زمان و اثر تعاملی زمان و گروه برای مشکلات بین‌فردی

متغیر	منبع	مجموع مجزورات	Df	میانگین مجزورات	F	معنی‌داری	مجذور اتا
صراحت و مردم‌آمیزی	زمان	۱۴۸/۹۵۰	۱/۸۷۴	۷۹/۴۷۱	۴/۷۶۵	۰/۰۱۳	۰/۱۱۱
کشودگی به تجربه	زمان*گروه	۲۴۹/۳۱۷	۱/۸۷۴	۱۳۳/۰۲۱	۷/۹۷۷	۰/۰۰۱	۰/۱۷۳
در نظر گرفتن دیگران	زمان	۵۴/۹۵۰	۱/۹۱۲	۲۸/۷۳۵	۳/۹۵۷	۰/۰۲۵	۰/۰۹۴
پرخاشگری	زمان*گروه	۱۵۲/۰۱۷	۱/۹۱۲	۷۹/۴۹۴	۱۰/۹۴۷	۰/۰۰۰۵	۰/۲۲۴
حمایت‌گری و مشارکت	زمان	۶۸/۷۱۷	۱/۹۹۱	۳۴/۵۱۲	۵/۲۵۹	۰/۰۰۷	۰/۱۲۲
وابستگی به دیگران	زمان*گروه	۲۹۸/۷۱۷	۱/۹۹۱	۱۵۰/۰۲۸	۲۲/۸۵۹	۰/۰۰۰۵	۰/۳۷۶
وابستگی به دیگران	زمان	۹۶/۳۱۷	۱/۷۲۵	۵۵/۸۲۷	۸/۵۸۸	۰/۰۰۱	۰/۱۸۴
وابستگی به دیگران	زمان*گروه	۱۱۸/۸۱۷	۱/۷۲۵	۶۸/۸۶۹	۱۰/۵۹۴	۰/۰۰۰۵	۰/۲۱۸
وابستگی به دیگران	زمان	۳۹۲/۸۱۷	۱/۷۵۸	۲۲۳/۴۹۷	۱۴/۵۳۷	۰/۰۰۰۵	۰/۲۷۷
وابستگی به دیگران	زمان*گروه	۵۳۴/۳۵۰	۱/۷۵۸	۳۰۴/۰۲۴	۱۹/۷۷۵	۰/۰۰۰۵	۰/۳۴۲
وابستگی به دیگران	زمان	۹/۶۱۷	۱/۹۴۴	۴/۹۴۷	۱/۰۵۷	۰/۳۵۱	۰/۰۲۷
وابستگی به دیگران	زمان*گروه	۰/۶۱۷	۱/۹۴۴	۰/۳۱۷	۰/۰۶۸	۰/۹۳۰	۰/۰۰۲

نتایج آزمون‌های تک‌متغیری در جدول فوق در مورد اثر زمان و تعامل زمان و گروه حاکی از آن است که این میزان برای همه متغیرهای مشکلات بین‌فردی به استثنای متغیر وابستگی به دیگران برقرار است ($p < ۰/۰۵$). نتایج مربوط به بررسی مقایسه زوجی اثر تعاملی زمان و گروه با استفاده از آزمون تعقیبی بونفرونی در جدول زیر آمده است.

جدول ۵. نتایج مقایسه زوجی اثر تعاملی زمان و گروه با استفاده از آزمون بونفرونی برای مشکلات بین‌فردی

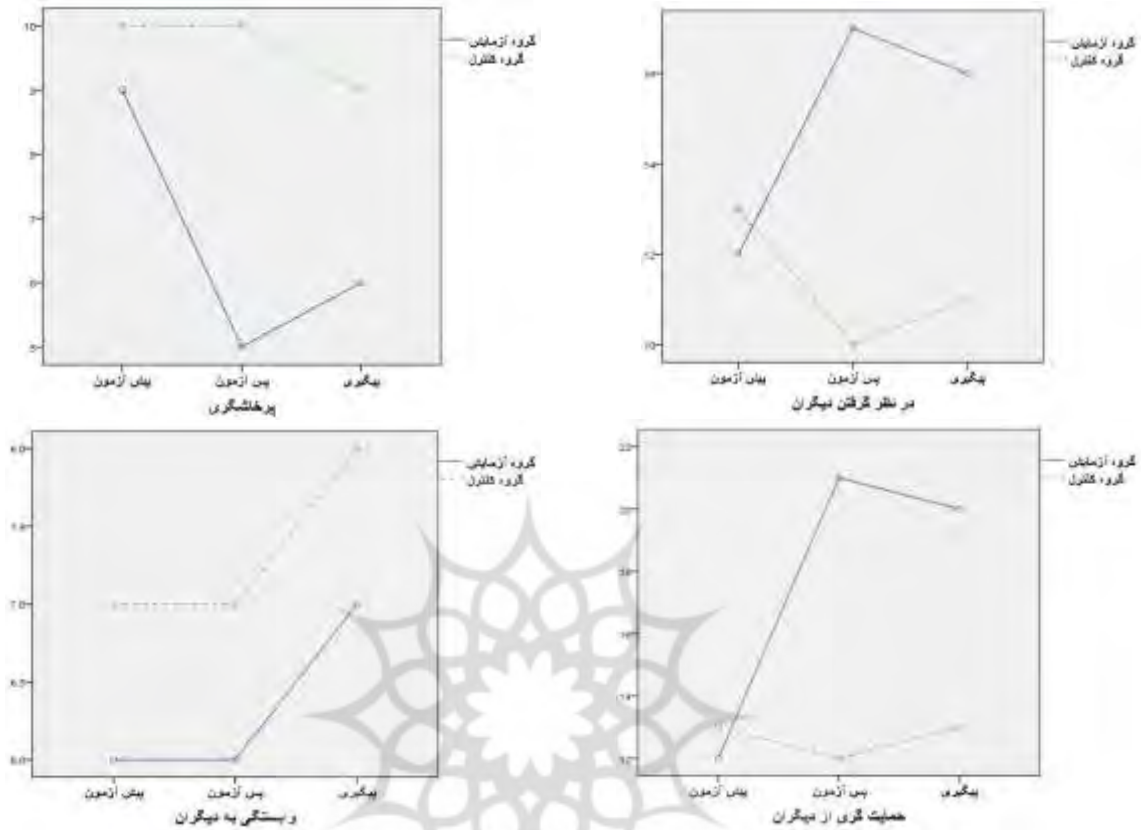
متغیر	آزمون	گروه	تفاوت میانگین‌ها	معنی‌داری
صراحت و مردم‌آمیزی	پیش‌آزمون	آزمایش	گواه	۰/۳۰۶
	پس‌آزمون	آزمایش	گواه	۰/۰۰۰۵
	پیگیری	آزمایش	گواه	۰/۰۰۰۵
کشودگی به تجربه	پیش‌آزمون	آزمایش	گواه	۰/۵۳۶
	پس‌آزمون	آزمایش	گواه	۰/۰۰۰۵
	پیگیری	آزمایش	گواه	۰/۰۰۰۵

متغیر	آزمون	گروه	تفاوت میانگین‌ها	معنی‌داری
در نظر گرفتن دیگران	پیش‌آزمون	آزمایش گواه	-۰/۹۵۰	۰/۲۷۱
	پس‌آزمون	آزمایش گواه	۶/۳۵۰	۰/۰۰۰۵
	پیگیری	آزمایش گواه	۴/۹۰۰	۰/۰۰۰۵
پرخاشگری	پیش‌آزمون	آزمایش گواه	۰/۵۸۹	۰/۸۶۶
	پس‌آزمون	آزمایش گواه	۰/۸۹۷	۰/۰۰۰۵
	پیگیری	آزمایش گواه	۰/۹۲۰	۰/۰۰۰۳
حمایت‌گری از دیگران	پیش‌آزمون	آزمایش گواه	۱/۶۹۸	۰/۵۹۹
	پس‌آزمون	آزمایش گواه	۱/۳۹۷	۰/۰۰۰۵
	پیگیری	آزمایش گواه	۱/۱۶۷	۰/۰۰۰۵
وابستگی به دیگران	پیش‌آزمون	آزمایش گواه	۰/۶۹۷	۰/۱۴۰
	پس‌آزمون	آزمایش گواه	۰/۸۱۰	۰/۱۴۷
	پیگیری	آزمایش گواه	۰/۶۶۵	۰/۲۰۹

نتایج ارائه شده در جدول فوق مبین این بوده که در نمرات پیش‌آزمون همه مؤلفه‌های مشکلات بین‌فردی بین دو گروه تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. این در حالی بود که در نمرات پس‌آزمون و پیگیری همه متغیرها به استثنای متغیر وابستگی به دیگران بین دو گروه تفاوت معنی‌داری بدست آمده که حاکی از اثربخشی آموزش کنترل‌قلدری بر مشکلات بین‌فردی دانش‌آموزان قلدر بوده است. در زیر نمودارهای میانگین دو گروه در سه مرحله ارزیابی مشکلات بین‌فردی ارائه شده است.

نمودار ۳. میانگین‌های مشکلات بین‌فردی در سه مرحله ارزیابی برای دو گروه





بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر اثربخشی برنامه آموزش کنترل قلدری بر مشکلات بین فردی نوجوانان قلدر بود. به این منظور تعداد ۴۰ نوجوان ۱۴ تا ۱۷ ساله شهر تهران انتخاب و در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری مورد آزمون قرار گرفتند. پس از بررسی و برقراری مفروضات، نتایج حاکی از آن بود که در نمرات پیش آزمون همه مؤلفه‌های مشکلات بین فردی بین دو گروه تفاوت معنی داری وجود نداشت. این در حالی بود که در نمرات پس آزمون و پیگیری همه متغیرها به استثنای متغیر وابستگی به دیگران بین دو گروه تفاوت معنی داری بدست آمده که حاکی از اثربخشی برنامه آموزشی کنترل قلدری بر مشکلات بین فردی دانش آموزان قلدر بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های (اکبری بلوطبنگان و همکاران، ۱۳۹۸؛ Burke et al., 2017؛ اسمری برده زرد و همکاران، ۱۳۹۸؛ VanderZanden et al., 2015) همسو بوده است. در پژوهشی که اسمری برده زرد و

همکاران (۱۳۹۸) انجام دادند به این نتایج دست یافتند که رفتارهای قلدری با نمره کلی حل مسئله و اعتماد به خود، کنترل شخصی، گرایش به حل مسئله، مهارت‌های اجتماعی - هیجانی و مؤلفه‌های سازمان‌دهی، خودتنظیمی و روابط با همسالان رابطه منفی دارد. اما با مؤلفه‌های افسردگی، اجتناب از حل مسئله، رابطه مثبت دارد.

اکبری بلوطبنگان و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود نشان داده‌اند برنامه آموزشی کنترل قلدری بر رفتارهای ارتقاءدهنده نوجوانان قلدر اثربخش است. به این معنی که آموزش کنترل قلدری در همه مؤلفه‌های ارتقای سلامت شامل خودشکوفایی و رشد معنوی، مسئولیت‌پذیری درباره سلامت، مدیریت استرس، روابط بین‌فردی، تغذیه و فعالیت بدنی اثربخش بود. از سوی دیگر به اعتقاد Vander Zanden و همکاران (2015) رفتارهای بین‌فردی عمومی و همچنین رفتارهای قلدری معلمان پیش‌بینی‌کننده رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان است. از سویی سطوح پایین قلدری و قربانی شدن در دانش‌آموزان زمانی مشاهده شد که معلمان رفتارهای قلدری را کمتر کرده و روابط بین‌فردی آن‌ها از سطوح بالایی از نظم و کنترل برخوردار بوده است. از این رو کنترل و نزدیکی بیشتر معلمان در روابط بین‌فردی، باعث قلدری کمتری در دانش‌آموزان شده است. بنابراین یافته‌ها این پژوهش مبین این بوده است که رفتارهای فردی و بین‌فردی در خصوص قلدری معلمان دو راه متفاوت بوده که معلمان می‌توانند از طریق آن‌ها بر قلدری و قربانی شدن دانش‌آموزان مدیریت کنند. از سوی دیگر کشت‌ورزکنندازی و برزگر (۱۳۹۹) در پژوهش خود نشان دادند که پس از انجام مداخله، متغیر تکانشگری کلی و مؤلفه‌های آن (تکانشگری بدنی، تکانشگری کلامی، خشم و خصومت) و همچنین قلدری و مؤلفه‌های آن (به خصوص شیوع قلدری) در آزمودنی‌های گروه آزمایشی به نسبت گروه گواه کاهش معناداری داشته است؛ به عبارتی، می‌توان گفت آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی بر کاهش تکانشگری و قلدری دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

از سویی نتایج مطالعه Burke و همکاران (2017) نشان داده است که دانش‌آموزان قربانی در مقایسه با گروه‌های دیگر سلطه‌پذیر بوده و مهارت‌های رهبری کمتری دارند. همچنین این گروه بیشتر مورد طرد قرار گرفته، تنها تر بوده و همبستگی، معاشرت و مشارکت کمتری با دیگران داشتند. از سویی گروه قلدر و قلدر/قربانی بیشتر از قربانیان، رفتارهای پرخاشگرانه و تهاجمی داشتند. افزون بر آن گروه قلدر مهارت‌های رهبری بهتری نسبت به

گروه‌های دیگر داشته‌اند. بعلاوه نتایج نشان داد قلدرها با گروه‌های بزرگتر اجتماعی وابستگی و ارتباط داشتند. به اعتقاد برخی دیگر از پژوهشگران، روابط بین فردی بر دانش آموزان قلدر و قربانی تأثیر می‌گذارد. این گروه بر این باور هستند که اگر در روابط بین فردی شخص، مشکلاتی ایجاد شود، شخص دچار قلدری یا قربانی شدن، می‌شود. به نظر می‌رسد، قلدرها و قلدر/قربانی‌ها در مقیاس‌های فیزیکی و هیجانی نمرات بالاتری کسب کرده و در نزد دیگران از محبوبیت کمتری برخوردار هستند (Reunamo et al., 2015). در مطالعه‌ای که فرید و درتاج (۱۳۹۸) انجام دادند به این نتایج دست یافتند که قربانیان قلدری، اضطراب بالاتر، احساس تنهایی، عدم جرأت‌ورزی را گزارش کرده‌اند.

همچنین در مطالعه Huang and Cornell (2015) نتایج نشان داد قربانیان قلدری نسبت به قلدرها، دوستان کمتری دارند، این در حالی بود که افراد قلدر در بین قربانیان محبوبیت کمتری داشته اما در بین دیگران از محبوبیت بالایی برخوردار بودند. از این رو گزارش شده است که داشتن دوست بیشتر با قربانی شدن رابطه مستقیم داشته و دوستان بیشتر برای قربانیان به عنوان یک عامل محافظتی در برابر افراد قلدر هستند. از این رو روابط بین فردی قربانیان بر سایر روابط آن‌ها در مدرسه تأثیر دارد (Reunamo et al., 2015). Garofalo و همکاران (2017) در پژوهشی با عنوان اختلال عاطفی و مشکلات بین فردی: نقش دفاع از خود به این نتایج دست یافتند که دفاع از خود ارتباط معنی‌داری با اختلالات عاطفی و مشکلات بین فردی دارد. به این معنی که سطوح بالاتر اختلالات عاطفی با سطوح پایین‌تر دفاع از خود در ارتباط است. همچنین نتایج نشان داد افرادی که سطوح بالاتر دفاع از خود را دارند، مشکلات بین فردی کمتری را گزارش کردند. در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت کنترل قلدری برنامه‌ای است که برای مدیریت زورگویی فرد در نظر گرفته شده است. از این رو در این برنامه به فرد تکنیک‌های شناسایی رفتارهای خشونت‌آمیز، اجتناب از دعوا، خودکنترلی و برخورد مسالمت‌آمیز و همچنین روش‌ها ابراز خشم به شکل‌های ایمن و حل و فصل اختلافات به شیوه‌های منطقی آموزش داده می‌شود که بر اساس این مهارت‌ها فرد بتواند پرخاشگری که قبلاً داشته را کنترل نماید. همچنین با آموزش مهارت‌های مذکور به فرد قلدر می‌توان مهارت همدلی و همچنین صراحت و مردم‌آمیزی و برخورد مناسب با دیگر نوجوانان را آموخت. از سوی دیگر این مهارت‌ها به فرد قلدر کمک می‌کنند که بتواند به صورت منطقی از دیگران حمایت کند و به آن‌ها توجه داشته باشد بدون اینکه به عنوان یک

فرد زورگو شناخته شود. در نهایت می‌توان گفت آموزش این مهارت‌ها و سایر مهارت‌های کنترل‌قلداری به فرد اجازه تجربه در محیط‌ها و آشنایی با افراد جدید را می‌دهد که به نوعی به باز بودن تجربه وی کمک می‌کند.

مانند هر پژوهشی، این پژوهش نیز محدودیت‌هایی داشت. نخستین محدودیت مطالعه حاضر این بوده که نتایج حاصل از طریق ابزار (پرسشنامه) بدست آمده است و مشخص نیست که نتایج بدست آمده تا چه حد به رفتارهای واقعی در زندگی روزمره مرتبط است. محدودیت دیگر این مطالعه مربوط به قلمرو مکانی و زمانی مطالعه می‌باشد. این مطالعه بر روی نوجوانان قلدر ۱۴ تا ۱۷ ساله منطقه ۱۷ شهر تهران صورت گرفته، لذا تعمیم‌دهی آن به سایر اقشار یا شهرهای دیگر با احتیاط صورت گیرد. حجم کم نمونه و انتخاب نمونه از یک محدوده جغرافیایی مشخص (منطقه ۱۷ شهر تهران) از جمله محدودیت‌های دیگر این پژوهش بود. به این معنی که بین مناطق گوناگون کشور تفاوت‌های جغرافیایی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی وجود دارد. همچنین وجود متغیرهای کنترل نشده نظیر وضعیت اقتصادی و محدود بودن دوره پیگیری از جمله مواردی بوده که باید به آن‌ها توجه کرد. افزون بر آن این مطالعه بر روی نوجوانان پسر صورت گرفته است که می‌تواند یکی دیگر از محدودیت‌های این مطالعه باشد. از این رو به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که در آینده مطالعاتی را طرح‌ریزی کنند که اثربخشی برنامه آموزش کنترل‌قلداری را با متغیرهای مختلف همدلی، رفتارهای ارتقاءدهنده سلامت، احساس تنهایی، حرمت خود، حمایت اجتماعی، عزت‌نفس، خودپنداره و خودکارآمدی مورد بررسی قرار دهند تا از این طریق دانش منسجمی در خصوص متغیرهای ذکر شده و روابط این سازه‌ها با سایر سازه‌ها که قابلیت بیشتری در برنامه‌ریزی‌های مربوطه دارد، حاصل شود. پیشنهاد دیگر این بوده که این مداخله را می‌توان بر روی نوجوانان دختر در سایر شهرها و استان‌های کشور مورد مطالعه قرار داد. همچنین با توجه به برجسته بودن نقش قلدری نوجوانان در وضعیت سلامت و مشکلات بین‌فردی آن‌ها، پیشنهاد می‌شود برنامه‌هایی از قبیل سخنرانی، جلسات آموزش خانواده ویژه افزایش مهارت‌های مربوط به مقابله، پیشگیری و کنترل قلدری می‌تواند اثرگذار باشد. مسلماً همه این پیشنهادات بدون همکاری و نظارت مستقیم والدین و خانواده‌ها و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت امکان‌پذیر نخواهد بود. در نهایت بدین وسیله از مدیریت آموزش و پرورش، کادر آموزشی مدارس متوسطه ابوریحان بیرونی و علامه

طباطبائی منطقه ۱۷ شهر تهران و کلیه نوجوانانی که حاضر به شرکت در این پژوهش شده‌اند به خاطر صبر، بردباری و همکاری، تقدیر و تشکر می‌نمایم و امیدوارم این پژوهش گام کوچکی در جهت بهبودی آن‌ها باشد. همچنین پژوهشگران از کمیته اخلاق دانشگاه علوم پزشکی سمنان کمال تشکر و قدردانی را دارند.

منابع

- اسمری برده زرد، یوسف، دولتشاهی، بهروز و طاهری، احسان. (۱۳۹۸). بررسی شیوع قلدری و ارتباط آن با مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، مهارت حل مسأله و افسردگی در دانش‌آموزان متوسطه اول. *مجله آموزش و ارزشیابی*، ۱۲(۴۸)، ۱۳-۳۲.
- اکبری بلوطبنگان، افضل. (۱۳۹۸). *قلدری در مدرسه: راهنمای عملی برای دانش‌آموزان، والدین، معلمان و سایر متخصصان (مبانی نظری، ابزار، مداخله)*. تهران: ساوالان.
- اکبری بلوطبنگان، افضل، طالع‌پسند، سیاوش، رضایی، علی‌محمد و رحیمیان‌بوگر، اسحق (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه آموزش کنترل قلدری بر رفتارهای ارتقاءدهنده سلامت نوجوانان قلدر. *مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی*، ۱۷(۲)، ۱۸۳-۱۹۶.
- اکبری بلوطبنگان، افضل و طالع‌پسند، سیاوش. (۱۳۹۳). ویژگی‌های روانسنجی مقیاس قلدری هارتر در مدارس ابتدایی سمنان. *مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی*، ۱۲(۴)، ۲۷-۱۳.
- سادات کرسوی، سیما و صدوقی، مجید. (۱۳۹۹). رابطه رفتار اجتماعی، شایستگی اجتماعی و ترجیح اجتماعی با رفتار قلدری دانش‌آموزان: نقش تعدیل‌کننده جنسیت. *فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۱۰(۳۸)، ۱-۲۰.
- عیسی‌مراد، ابولقاسم. (۱۳۹۴). بررسی مقایسه‌ای آسیب‌شناسی رفتاری اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه شهر تهران. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹(۳۱)، ۲۱۱-۲۲۶.
- فتح، نجمه، آزادفلاح، پرویز، رسول‌زاده طباطبائی، سیدکاظم و رحیمی، چنگیز. (۱۳۹۲). روایی و اعتبار پرسشنامه مشکلات بین‌فردی (IIP-32). *مجله روان‌شناسی بالینی*، ۵(۱۹)، ۸۰-۶۹.
- فردید، سمیرا و درتاج، فریبرز. (۱۳۹۸). مقایسه سبک دلبستگی، احساس تنهایی و جرأت‌ورزی نوجوانان قربانی زورگویی با نوجوانان عادی مدارس دوره اول متوسطه. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۸(۴)، ۲۰۰-۲۱۶.

- کرمانی مامازندی، زهرا، نجفی، محمود و اکبری بلوطبنگان، افضل. (۱۳۹۶). مقایسه قلدری، قربانی، نزاع، اضطراب استرس و افسردگی در دو گروه دختران با و بدون افکار خودکشی. *مجله مطالعات روانشناختی زنان*، ۱۵(۴)، ۷۹-۹۹.
- کشت‌ورز کندازی، احسان و برزگر، مجید. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی بر روی زورگویی و تکانشگری دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر شیراز. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶(۵۸)، ۴۷-۷۰.
- مظاهری، محمد علی، شیری، اسماعیل و ولی‌پور، مصطفی. (۱۳۹۴). بررسی ماهیت و شیوع قلدری در مدارس راهنمایی روستاهای زنجان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱(۳۶)، ۱۷-۳۸.
- نجاریان، کتیون و عبدی، رضا. (۱۳۹۸). ارتباط بین ابعاد نابهنجار شخصیت و مشکلات بین‌فردی سالمندان. *مجله سالمندی ایران*، ۱۴(۴)، ۴۲۲-۴۳۵.
- نیکوگفتار، منصوره و ارژنگ، مهشید. (۱۳۹۸). مقایسه مشکلات بین فردی، جسمانی سازی و پذیرش اجتماعی در دانشجویان با گرایش بالا و پایین به مواد. *مجله اعتیادپژوهی*، ۱۳(۵۲)، ۲۱۷-۲۳۴.

References

- Alsaker, F., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten.
- Austin, S & Joseph, S (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *Briti Jornal of Educational Psychology*, 66(2), 447-56.
- Baker-Henningham, H., Walker, S. P., Powell, C., & Gardner, J. M. (2009). Preventing behavior problems through a universal intervention in Jamaican basic schools: a pilot study. *West Indian Medical Journal*, 58(5), 460-464.
- Barkham, M., Hardy, G.E & Startup, M (1996). The IIP-32: A short version of the Inventory of Interpersonal Problems. *British Journal Clinical Psychology*, 35(1), 21-35.
- Burke, T., Sticca, F., & Perren, S. (2017). Everything's gonna be alright! The longitudinal interplay among social support, peer victimization, and depressive symptoms. *Journal of youth and adolescence*, 46(9), 1999-2014.
- Celik, C. B., & Kaya, O. S. (2018). Examination of eating attitudes in terms of interpersonal relationships and life satisfaction in late adolescence. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 8(2), 570-574.
- Cohen, O. B. S., Shahar, G., & Brunstein Klomek, A. (2020). Peer victimization, coping strategies, depression, and suicidal ideation among young adolescents. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 41(3), 156-162.
- Dane, A. V., Marini, Z. A., Volk, A. A., & Vaillancourt, T. (2017). Physical and relational bullying and victimization: Differential relations with adolescent dating and sexual behavior. *Aggressive behavior*, 43(2), 111-122.

- DeLaRue & Espelage, D. L. (2014). Family and abuse characteristics of gang-involved, pressured-to-join, and non-gang-involved girls. *Psychology of Violence, 4*(3), 253-65.
- Dijkstra, J. K., & Gest, S. D. (2015). Peer norm salience for academic achievement, prosocial behavior, and bullying: Implications for adolescent school experiences. *The Journal of Early Adolescence, 35*(1), 79-96.
- Garofalo, C., Velotti, P., Zavattini, G. C., & Kosson, D. S. (2017). Emotion dysregulation and interpersonal problems: The role of defensiveness. *Personality and Individual Differences, 119*, 96-105.
- Goodyer, I. M., Croudace, T., Dunn, V., Herbert, J., & Jones, P. B. (2010). Cohort profile: risk patterns and processes for psychopathology emerging during adolescence: the ROOTS project. *International journal of epidemiology, 39*(2), 361-369.
- Guy, A., Lee, K., & Wolke, D. (2019). Comparisons between adolescent bullies, victims, and bully-victims on perceived popularity, social impact, and social preference. *Frontiers in psychiatry, 10*, 868.
- Havik, T. (2017). Bullying victims' perceptions of classroom interaction. *School effectiveness and school improvement, 28*(3), 350-373.
- Horn, S. S., & Schriber, S. E. (2020). Bullied and punished: exploring the links between bullying and discipline for sexual and gender minority youth. *Journal of research on adolescence, 30*(3), 735-752.
- Huang, F. L., & Cornell, D. G. (2015). The impact of definition and question order on the prevalence of bullying victimization using student self-reports. *Psychological assessment, 27*(4), 1484.
- Huang, K. (2019). Viewing the Anti-Social Personality Transformation of School Bullying Victims from the Perspective of Experimental Analysis. *Psychology and Behavioral Sciences, 8*(2), 55-61.
- Janovsky, T., Rock, A. J., Thorsteinsson, E. B., Clark, G. I., & Murray, C. V. (2020). The relationship between early maladaptive schemas and interpersonal problems: A meta-analytic review. *Clinical psychology & psychotherapy, 27*(3), 408-447.
- Martínez-Martínez, A., Pineda, D., Galán, M., Marzo, J. C., & Piqueras, J. A. (2021). Effects of the action for neutralization of bullying program on bullying in Spanish schoolchildren. *International journal of environmental research and public health, 18*(13), 6898.
- Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). KiVa anti-bullying program in Italy: Evidence of effectiveness in a randomized control trial. *Prevention science, 17*(8), 1012-1023.
- O'Brien, N., & Dadswell, A. (2020). Reflections on a participatory research project exploring bullying and school self-exclusion; Power dynamics, practicalities and partnership working. *Pastoral Care in Education, 38*(3), 208-229.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 377-402). New York: Routledge.
- Orpinas, P & Frankowski, R (2001). The aggression scale: a self-report measure of aggressive behavior for young adolescents. *Journal of Early Adolescence, 21*(1), 50-67.
- Purdy, N., & Smith, P. K. (2016). A content analysis of school anti-bullying policies in Northern Ireland. *Educational Psychology in Practice, 32*(3), 281-295.

- Rawlings, J. R., & Stoddard, S. A. (2019). A critical review of anti-bullying programs in North American elementary schools. *Journal of school health*, 89(9), 759-780.
- Reunamo, J., Kallioma, M., Repo, L., Salminen, E., Lee, H. C., & Wang, L. C. (2015). Children's strategies in addressing bullying situations in day care and preschool. *Early Child Development and Care*, 185(6), 952-967.
- Rigby, K. (2019). How Australian parents of bullied and non-bullied children see their school responding to bullying. *Educational Review*, 71(3), 318-333.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 441-454). New York: Guilford.
- Shapiro, L. E. (2004). 101 ways to teach children social skills: A ready to use, reproducible activity book. USA: Guidance Group.
- Sharma, S., Scafide, K., Dalal, R. S., & Maughan, E. (2021). Individual and organizational characteristics associated with workplace bullying of school nurses in Virginia. *The Journal of School Nursing*, 37(5), 343-352.
- Shevlin, A., & Gill, P. R. (2020). Parental attitudes to the Australian anti-bullying Safe Schools program: a critical discourse analysis. *Social Psychology of Education*, 23(4), 891-915.
- Smith, B. H., & Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory into Practice*, 52(4), 280-287.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational researcher*, 39(1), 38-47.
- Van der Ploeg, R., Steglich, C., & Veenstra, R. (2016). The support group approach in the Dutch KiVa anti-bullying programme: effects on victimisation, defending and well-being at school. *Educational Research*, 58(3), 221-236.
- VanderZanden, P. J., Denessen, E. J., & Scholte, R. H. (2015). The effects of general interpersonal and bullying-specific teacher behaviors on pupils' bullying behaviors at school. *School Psychology International*, 36(5), 467-481.
- Zacharia, M. G., & Yablon, Y. B. (2021). School bullying and students' sense of safety in school: the moderating role of school climate. *European Journal of Psychology of Education*, 1-17.

استناد به این مقاله: اکبری، افضل بلوطبندگان، طالع پسند، سیاوش، رضایی، علی محمد و رحیمیان بوگر، اسحق. (۱۴۰۱). اثربخشی برنامه آموزش کنترل قلدری به روش شناختی- رفتاری بر مشکلات بین فردی نوجوانان پسر قلدر. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۸(۶۶)، ۱۴۷-۱۶۸. doi: 10.22054/jep.2022.62410.3417



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.