

تدوین برنامه درمان با علاقه اجتماعی و ارزیابی اثربخشی آن بر رفتارهای قلدری و قربانی نوجوانان

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۱/۲۹ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۶/۰۵

دکتر سیدرضا پورسید^{*۱}

دکتر حمید علیزاده^۲

دکتر فرنگیس کاظمی^۳

دکتر احمد برجلی^۴

دکتر نورعلی فرخی^۵

سیدمهدی پورسید^۶

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر تدوین برنامه درمان با علاقه اجتماعی و ارزیابی اثربخشی آن بر رفتارهای قلدری و قربانی نوجوانان بود.

روش: روش تحقیق پژوهش نیمه‌آزمایشی و طرح آن با دو گروه آزمایشی و دو گروه کنترل و ارزیابی به صورت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان پسر قلدر و قربانی مدارس متوسطه دوره دوم شهر ابرکوه در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ تشکیل دادند. به‌منظور اجرای پژوهش، پس از انجام جامعه‌سنجی، از میان دانش‌آموزانی که براساس تحلیل نتایج جامعه‌سنجی، تحت عنوان قلدر و قربانی طبقه‌بندی شده بودند، تعداد ۴۰ نفر دانش‌آموز به‌طور تصادفی به‌عنوان نمونه گروه قلدر و نیز ۴۰ نفر دانش‌آموز به‌طور تصادفی به‌عنوان نمونه گروه قربانی قلدری انتخاب شدند؛ هر گروه به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل جایگزین شدند و پرسشنامه تجدیدنظر شده قلدر/قربانی الویس را در پیش‌آزمون تکمیل نمودند. گروه‌های آزمایش به‌صورت جداگانه، به مدت ۱۲ جلسه (در هر هفته دو جلسه) در برنامه درمان با علاقه اجتماعی قرار گرفتند و گروه‌های کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند.

یافته‌ها: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه آمیخته نشان داد، برنامه درمان با علاقه اجتماعی در گروه‌های آزمایش در مقایسه با گروه‌های کنترل همتای خود، به‌طور معناداری کاهش رفتارهای قلدری و قربانی را در مرحله پس‌آزمون و پیگیری داشته‌اند.

نتیجه‌گیری: نتایج بیانگر این است که کمک به نوجوانان برای بازچهره‌دهی عقاید و اهداف خود و کاهش احساس کهنتری و افزایش تعلق و علاقه اجتماعی باعث بهبود رفتارها و کاهش رفتارهای قلدری و قربانی در نوجوانان شده است.

واژه‌های کلیدی: علاقه اجتماعی، قلدر، قربانی، نوجوان

۱. دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

* نویسنده مسئول: poorseyed@gmail.com

۲. استاد دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

۳. دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

۴. دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

۵. دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

۶. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

Designing a social interest therapy program and examining its effectiveness on bullying and victim behaviors in adolescences

Seyed Reza Poorseyed^{1*}

Hamid Alizadeh²

Farangis Kazemi³

Ahmad Borjali⁴

Noorali Farrokhi⁵

Seyed Mehdi Poorseyed⁶

Abstract

Aim: The aim of this research was to designing a Social Interest Therapy (SIT) program for bullying and victim -students and Examining its effectiveness he effectiveness on bullying and victim behaviors in adolescences.

Method: The research design was quasi-experimental with pretest-posttest, two-month Follow-up, and two control groups. In this study statistical population was second and third high school grades bullying and victim boy students in Abarkooh in the academic year 2015-2016. Implement research after applying sociometry, of among the students who based on the analysis of the results of sociometry were classified as bullying and victimization adolescents, 40 students were randomly selected as bullying group and 40 students were selected as victimization group. Then each group was randomly assigned into two groups of experimental and control and all subjects completed the Olweus Bullying/victimization revised questionnaire. Experimental groups participated in the Social Interest Therapy program for 12 sessions (two sessions per week) separately but the control group received no intervention.

Results: Mixed intra-between group Multivariate Variance analysis and pairwise comparisons results indicated that Social Interest Therapy could amelioration bullying and victim behaviors in experimental groups than in post-test and follow-up.

Conclusion: Helping students Reorient their opinions and aims, inferiority feelings resolution and belonging and social interest enhancement has led to behaviors amelioration of bullying and victim behaviors in adolescents.

Keywords: Social Interest, bullying, victim, adolescent

1 . Ph.D. Psychology and the Teaching of Exceptional Children , Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran

*Corresponding author: poorseyed@gmail.com

2 . Ph.D. Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran

3 . Ph.D. Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran

4 . Ph.D. Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran

5 . Ph.D. Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran

6 . Ph.D student in Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran

مقدمه

قلدری کردن پدیده‌ای روانی- اجتماعی پیچیده است که در مدارس سراسر دنیا به چشم می‌خورد و در دهه‌های اخیر، در سطح بین‌المللی، به صورت گسترده‌ای مورد مطالعه قرار گرفته است (بیودوان^۱ و رابرج^۲، ۲۰۱۵؛ کریگ^۳ و همکاران، ۲۰۰۹؛ اسمیت^۴ و همکاران، ۱۹۹۹). قلدری کردن نوعی رفتار پرخاشگرانه بوده و مشخصه‌های اصلی آن شامل قصد آسیب‌رساندن، جنبه‌ی تکرار شدن اعمال منفی و آسیب‌زننده و عدم تعادل قدرت میان قلدر و قربانی می‌باشد (الویس^۵، ۱۹۹۹). قلدری ممکن است در هر فضایی اتفاق بیفتد، با این وجود، مدرسه‌ها فضاهایی هستند که در رابطه با رویدادهای قلدری بیش از هر فضای دیگری مورد مطالعه قرار گرفته‌اند (اسمیت، ۲۰۰۳). قلدری مدرسه‌ای در سراسر دنیا به چشم می‌خورد، اما درصد شیوع آن وابسته به تعریف در نظر گرفته شده از قلدری، چگونگی سنجش آن و این‌که از چه شاخص‌هایی برای طبقه‌بندی آن استفاده می‌شود، تفاوت‌های بسیاری دارد (کوک^۶ و همکاران، ۲۰۱۰؛ سلبرگ^۷ و الویس، ۲۰۰۳ و نسل^۸ و همکاران، ۲۰۰۱). در کشورهای با درآمد بالا، بین ۵ تا ۳۰ درصد (کوری^۹ و همکاران، ۲۰۱۲) و در کشورهای با درآمد پایین، بین ۱۰ تا ۶۰ درصد (فلمینگ^{۱۰} و جاکوبسن^{۱۱}، ۲۰۱۰) تنوع دارد. قلدرها و قربانیان، هر دو باعث به وجود آمدن هزینه‌هایی می‌شوند (کوری و همکاران، ۲۰۰۴). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد، افرادی که به صورت مکرر هدف قلدری قرار گرفته‌اند، با مشکلات روانی، روان‌تنی و رفتاری بسیاری از قبیل اضطراب، عزت‌نفس پایین، خودباوری پایین (مالهای^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۴؛ استاپینکی^{۱۳}، ۲۰۱۴)، مشکلات جدی سلامت روانی (تورکات‌بندیکت^{۱۴} و همکاران، ۲۰۱۴)، اختلالات خواب، شب‌اداری، احساس اندوه، سردردهای همیشگی و مشکلات یادگیری روبرو می‌شوند (سزار^{۱۵} و همکاران، ۲۰۱۲؛ ویلیامز^{۱۶} و همکاران، ۱۹۹۶؛ بیجت‌بیر^{۱۷} و رتومن^{۱۸}، ۱۹۹۸). همچنین احتمال این‌که این افراد غمگین و افسرده شوند، نیز بیشتر است

1. Beaudoin
2. Roberge
3. Craig
4. Smith
5. Olweus
6. Cook
7. Solberg
8. Nansel
9. Currie
10. Fleming
11. Jacobsen
12. Malhi
13. Stapinski
14. TurcotteBenedict
15. Sesar
16. Williams
17. Bijttebier
18. Vertommen

فیتزپاتریک^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). قلدری نه تنها بر قربانیانش تأثیر منفی می‌گذارد، بلکه افراد قلدر خود نیز دچار مشکلاتی می‌شوند. کودکان و نوجوانانی که قلدری می‌کنند، تنفر بیشتری از مدرسه دارند و گرایش به رفتارهای ناسالم از قبیل مصرف افراطی سیگار و الکل نشان می‌دهند (شتگیری^۲ و همکاران، ۲۰۱۲). علاوه بر این، قلدری کردن در زمان کودکی و نوجوانی با خلاف‌کاری در بزرگسالی رابطه دارد (کالتیالا-هینو و همکاران، ۱۹۹۹). بنابراین، قلدری شمشیری است که هر دو طرفش برنده است. قلدری هم به فرد قلدر آسیب می‌رساند و هم به قربانی (وو^۳ و همکاران، ۲۰۱۵). پیامدهای قلدری در کودکان و نوجوانان مدرسه‌ای بیانگر این است که باید به قلدری به‌عنوان یک «اولویت رسمی مدرسه» توجه شود (الویس، ۲۰۰۳). بعضی از محققان برای خلاصه‌سازی شواهد به‌دست آمده از مداخلات ضد قلدری در مدارس، در چندین کشور، اقدام به انجام فراتحلیل‌ها و بررسی‌های نظام‌مند متون مربوطه پرداخته‌اند (برای مثال، اسمیت و همکاران، ۲۰۰۴؛ درزون^۴، ۲۰۰۶؛ فرگوسن^۵ و همکاران، ۲۰۰۷؛ مرل^۶ و همکاران، ۲۰۰۸؛ توفی^۷ و همکاران، ۲۰۰۸). مطالعاتی که از سوی آن‌ها مورد بررسی قرار گرفته است، نتایج متنوعی را به‌دست داده است که از نتایج ضعیف تا بسیار خوب را شامل می‌شود (جیمرسون^۸ و هوای^۹، ۲۰۱۰). برای مثال فراتحلیلی نظام‌مند در این حوزه نشان می‌دهد که برنامه‌های ضد قلدری که در مدارس اجرا می‌شوند، در زمینه کاهش قلدری و قربانی شدن افراد نتایج مثبت چشمگیری ارائه نداده است و بیشتر از آن‌که باعث کاهش مشارکت دانش‌آموزان در نقش‌های قلدر و قربانی شوند، بر دانش، رفتارها و ادراک خویشتن آن‌ها تأثیر داشته است (فارینگتون^{۱۰} و توفی، ۲۰۰۹؛ مرل و ایساوا^{۱۱}، ۲۰۰۸ و وریمن^{۱۲} و کارول^{۱۳}، ۲۰۰۷). با این حال باید این نکته را در نظر داشت همه این مطالعات بر سر این مطلب با هم توافق نظر دارند که برای تعیین دقیق‌تر اثربخشی این نوع برنامه‌ها به مطالعات بیشتری نیاز است. همچنین با توجه به تجانسی که بین بخش اعظم برنامه‌های مداخله‌ای و پیشگیری و پژوهش‌های مداخله‌ای که تا به امروز انجام شده است، وجود دارد؛ نیاز مبرم به انواع دیگر پژوهش‌ها احساس می‌شود مانند آن‌هایی که به نقش عوامل فردی (مانند احساس تعلق) در برنامه مداخله‌ای می‌پردازند (رنشاو، ۲۰۱۱؛ بوهرس^{۱۴} و همکاران، ۲۰۱۰).

1. Fitzpatrick
2. Shetgiri
3. Wu
4. Derzon
5. Ferguson
6. Merrell
7. Ttofi
8. Jimerson
9. Huai
10. Farrington
11. Isava
12. Vreeman
13. Carroll
14. Buhs

باتوجه به نقش عواملی همچون مشکلات عاطفی- اجتماعی و احساس عدم‌امنیت و تعلق‌پذیری (ویلسون^۱، ۲۰۰۴؛ ویدینگ^۲ و همکاران، ۲۰۰۹ و گلدوبر و همکاران، ۲۰۱۳)، گرایشات خودمحورانه مانند حسادت و رشک (زایف^۳، ۱۹۹۹)، رفتار آشوب‌گرانه و رقابت‌جویی (اینارسن^۴، ۲۰۰۵ به نقل از استروس‌کایت^۵ و همکاران، ۲۰۱۴) در بروز رفتار قلدری، همه این گرایشات خودمحورانه در نقطه مقابل روابط اجتماعی، همکاری، همدلی و حمایت قرار می‌گیرند. از این‌رو درک اصول روان‌شناسی فردی که به برابری، روابط اجتماعی، همکاری، احترام و همدلی می‌پردازد، می‌تواند؛ برخی راهبردهای پیشگیرانه را در رابطه با قلدری و قربانی در مدرسه به دست دهد (استروس‌کایت و همکاران، ۲۰۱۴).

علاوه بر این نظریه روان‌شناسی فردی یک الگوی روان‌شناختی محور را پیش روی قرار می‌دهد که به تشریح علت‌شناسی رفتارهای مخرب و ناکارآمد می‌پردازد. این نظریه بیان می‌کند که رفتارهای ناکارآمد فرد از قبیل قلدری و قربانی با فقدان احساس تعلق رابطه داشته و می‌تواند به یک منطق شخصی نامناسب ختم شود و در ادامه به یک سبک‌زندگی و پویایی‌های شخصیتی منجر شود که باعث می‌شود که فرد در قبال دیگران احساس برتری کند (درایکورس^۶، ۱۹۷۱). این درحالی است که احساس برتری در فرد می‌تواند با رفتارهای خصومت‌آمیز و واکنش‌های هیجانی منفی رابطه داشته و روابط سالم و مثبت را به چالش بکشد (استون^۷ و درچر^۸، ۲۰۰۴ به نقل از استروس‌کایت و همکاران، ۲۰۱۴). روان‌شناسی فردی یک نظریه شخصیت منسجم است که می‌کوشد، فرد را به‌عنوان یک کل و در بافت اجتماعی تشریح کند (گریفیث^۹ و پاورز^{۱۰}، ۲۰۰۷؛ اودچیک^{۱۱}، ۱۹۸۴؛ درایکورس، ۱۹۷۱). بافت اجتماعی از این‌رو اهمیت دارد که با ایجاد یا حذف استرس می‌تواند، باعث افزایش یا کاهش احتمال بروز ویژگی‌های خصومت‌آمیز یا ناخوشایند مرتبط با تعارضات و رفتارهای قلدری شود (سانستگارد^{۱۲} و همکاران، ۲۰۰۴). در یک چنین موقعیت‌های پراسترس، احساس حقارت فرد را به سمت فرضیه‌های معیوب در مورد محیط سوق می‌دهد (فرگوسن^{۱۳}، ۲۰۱۰). این فرضیه‌های معیوب به نوبه خود می‌توانند، فرد را به سمت رفتارهای ناکارآمد اجتماعی یا به عمل‌آوردن واکنش‌های بیش از حد محتاطانه یا حساسیت‌پذیر سوق دهند (فرگوسن، ۲۰۱۰؛ گریفیث و پاورز، ۲۰۰۷). به اعتقاد استروس‌کایت و همکاران، (۲۰۱۴) این نوع رفتارهای

1. Wilson
2. Viding
3. Zapf
4. Einarsen
5. Astrauskaita
6. Dreikurs
7. Stone
8. Drescher
9. Griffith
10. Powers
11. Udchic
12. Sonstegard
13. Ferguson

محتاطانه و حساسیت‌پذیر یا فرد را در موقعیت مورد قربانی واقع شدن قرار می‌دهد یا او را مستعد دست‌زدن به رفتارهای قلدری می‌نماید. نظریه روان‌شناسی فردی حاوی بینش‌هایی در مورد تغییر رفتارها و واکنش‌های ناکارآمد از طریق اصلاح فرضیه‌های اشتباه نهفته در منطق شخصی می‌باشد. مفهوم علاقه‌اجتماعی آدلر (۱۹۶۴) یکی از سنگ بناهای نظریه روان‌شناسی فردی وی است. علاقه‌اجتماعی را می‌توان «میزان برآورده شدن نیاز فرد به تعلق داشتن به شیوه‌ای مثبت و در جهت اهداف اجتماعی» تعریف کرد (پلوسو^۱ و کرن^۲، ۲۰۰۲). علاقه‌اجتماعی به معنای حس اجتماعی به تمامی انسان‌ها می‌باشد. علاقه‌اجتماعی به‌منظور موفقیت در روابط اجتماعی ضرورت دارد، چون فردی که از علاقه‌اجتماعی بالا برخوردار است، دید مثبتی در مورد دیگران داشته، کمتر محتاط است و از یک خودباوری بالاتر و اعتماد و اطمینان به دیگران بهره‌مند می‌باشد (آدلر، ۱۹۶۴؛ درایکورس، ۱۹۷۱). برخی از صاحب‌نظران این مفهوم را هم‌ردیف مفاهیمی چون همکاری، روابط اجتماعی، همانندی با گروه و همدلی عنوان کرده‌اند (آنسباخر^۳، ۱۹۵۶). اما به عقیده آدلر معنی و مفهوم علاقه‌اجتماعی از همه این‌ها وسیع‌تر است و آن کمک مداوم فرد است به جامعه، تا هدف جامعه که رشد همه افراد در جنبه‌های گوناگون است، تأمین شود (کراندل^۴ و هریس^۵، ۱۹۷۶). کنز^۶ (۲۰۰۱) عقیده دارد که تمام افراد با میل ارتباط با دیگران به دنیا می‌آیند. او این نکته را بیان می‌کند که انسان به صورت ذاتی دارای حس تعلق به جمع و ارتباط با دیگران است. علاقه اجتماعی از احساس تعلق و مرتبط بودن با دیگران پدیدار می‌شود. شخص دارای علاقه اجتماعی احساس می‌کند که کمک کردن به دیگران امری طبیعی است، او به دیگران اجازه می‌دهد که به او کمک کنند و هرگز در دنیا احساس تنها بودن نمی‌کند. آدلر معتقد است علاقه نسبت به همسالان و نگرش مثبت نسبت به همکاری با دیگران در دروان کودکی زمینه سلامت روانی را در بزرگسالی فراهم می‌آورد و با توجه به این که وی خانواده را به‌عنوان اولین دنیای اجتماعی و مدرسه را به‌عنوان جامعه‌ای که ابتدایی‌ترین عقاید کودک در آن شکل می‌گیرد، در نظر می‌گیرد، تأکید عمده‌ای بر ایجاد حس تعلق در محیط خانه و مدرسه داشت (فرگوسن، ۱۹۹۲). او اصرار داشت که افزایش علاقه‌اجتماعی و همکاری در خانه و کلاس درس باید یکی از اهداف اساسی خانواده و معلمان باشد (اسلاویک^۷ و کینگ^۸، ۲۰۰۷).

بنابراین در راستای احساس نیاز به تدوین برنامه‌ای با حیطه‌ی مداخلاتی گسترده‌تر نسبت به برنامه‌های قبلی آموزشی و تناقض یافته‌های تحقیقاتی که در زمینه‌ی خوداثربخشی برنامه‌های

1. Peluso
2. Kern
3. Ansbacher
4. Crandall
5. Hariss
6. Kanz
7. Slavik
8. King

آموزشی به‌طور کلی مشهود است (برای مثال آلبی‌راک^۱ و همکاران، ۲۰۱۶؛ جیمز-باربرو^۲ و همکاران، ۲۰۱۳؛ اسپلاچ^۳ و همکاران، ۲۰۱۳؛ وازدورپ^۴ و همکاران، ۲۰۱۲؛ بروان^۵ و همکاران، ۲۰۱۱؛ هانت^۶، ۲۰۰۷؛ فست^۷ و همکاران، ۲۰۰۳؛ بلدری^۸ و فارینگتون، ۲۰۰۴؛ فکس^۹ و بالتون^{۱۰}، ۲۰۰۳؛ الویس، ۱۹۹۳). تدوین برنامه‌ای جدید با حیطه مداخلاتی اختصاصی‌تر برای آموزش نوجوانان قلدر و قربانی قلدری از جمله اهداف پژوهش قرار گرفت. از همین‌رو، مسئله اساسی پژوهش، ضمن تدوین و اعتبارسنجی برنامه درمان با علاقه اجتماعی برای آموزش نوجوانان قلدر و قربانی این است که آیا اجرای این برنامه درمانی می‌تواند، تغییراتی در جهت کاهش رفتارهای قلدری و قربانی نوجوانان ایجاد کند؟

روش

روش تحقیق پژوهش نیمه‌آزمایشی و طرح آن با دو گروه‌آزمایشی و دو گروه کنترل و ارزیابی به‌صورت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری را تمامی دانش‌آموزان پسر قلدر و قربانی مدارس متوسطه دوره دوم شهر ابرکوه در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ تشکیل می‌داد. شیوه نمونه‌گیری این پژوهش خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. ابتدا از تمامی مدارس متوسطه شهر ابرکوه ۷ مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس با مراجعه به کلاس‌های دو پایه‌ی دوم و سوم، به‌منظور غربالگری، جامعه‌سنجی بین تمامی افراد حاضر در کلاس اجرا شد که از دانش‌آموزان خواسته شد که از بین همکلاسی‌های خود سه دانش‌آموز را به‌صورت جداگانه که دارای ویژگی‌های قلدری و قربانی هستند، مشخص نمایند؛ سپس پاسخ‌های دانش‌آموزان استخراج گردید و در نهایت از بین تمام دانش‌آموزانی (۹۰ نفر) که بیشترین انتخاب را به‌عنوان قلدر و قربانی داشتند، تعداد ۴۰ نفر دانش‌آموز به‌طور تصادفی به‌عنوان نمونه گروه قلدر و نیز ۴۰ نفر دانش‌آموز به‌طور تصادفی به‌عنوان نمونه گروه قربانی قلدری انتخاب شدند و هرگروه به‌طور تصادفی در دو گروه‌آزمایشی و کنترل جایگزین شدند و پرسشنامه تجدیدنظر شده قلدر/قربانی الویس را در پیش‌آزمون تکمیل نمودند. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از تشخیص قلدر و قربانی قلدری، تمایل به شرکت در پژوهش و تکمیل پرسشنامه، عدم ابتلا به بیماری‌های روان‌پزشکی و معیارهای خروج نیز شامل عدم تمایل اولیه برای شرکت در پژوهش و عدم تکمیل پرسشنامه‌ها، غیبت بیش از دو جلسه در

1. Albayrak
2. Jiménez-Barbero
3. Espelage
4. Waasdorp
5. Brown
6. Hunt
7. Fast
8. Baldry
9. Fox
10. Boulton

جلسات درمانی و سابقه مصرف درمان‌های روان‌پزشکی و دریافت درمان‌های روان‌شناختی طی ۶ ماه گذشته بود. در پژوهش حاضر، طبق ادبیات پژوهشی موجود و حیطة‌های مداخله‌ای مورد نیاز، دو برنامه‌ی جداگانه درمان با علاقه اجتماعی به‌منظور کاهش رفتارهای قلدری و قربانی نوجوانان تدوین شد. برنامه مورد نظر این پژوهش بر اساس ترکیبی از نظریه روان‌شناسی فردی آدلر (۱۹۶۴) به نقل از آنسباخر، (۱۹۶۸) و راهبردهای روابط دموکراتیک و احترام متقابل داریکورس (۱۹۵۷)، ۱۹۴۸، ۱۹۴۷؛ به نقل از علیزاده و سجادی، (۱۳۸۹) بود. سپس برنامه تدوین‌شده به تأیید نظر ۵ نفر از اساتید و متخصصان زمینه‌ی مورد پژوهش که دارای دانش و مهارت و تجربه‌ی کافی در این زمینه بودند، رسید. سپس این برنامه به‌صورت آزمایشی بر روی ۴ نفر از نوجوانان قلدر و قربانی قلدری اجرا شد. اساسی‌ترین دلیل اجرای آزمایشی برنامه، کسب تسلط بیشتر بر روش‌های مورد استفاده و اصلاح و تکمیل برنامه بود. پس از اجرای آزمایشی، برنامه درمان با علاقه اجتماعی برای دو گروه آزمایش به‌صورت جداگانه، به‌مدت ۱۲ جلسه (در هر هفته دو جلسه) در هنرستان کار دانش فجر اجرا گردید و اثربخشی آن مورد بررسی قرار گرفت و دو گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای مرتبط با رفتارهای قلدری و قربانی دریافت نکردند و در نهایت پس از پایان جلسات آموزشی، بر روی گروه‌های آزمایشی و کنترل پس‌آزمون اجرا شد و پس از گذشت دو ماه از اجرای پس‌آزمون، آزمون پیگیری به‌منظور تعیین پایداری اثر برنامه مداخله اجرا شد. داده‌های پژوهش حاضر با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آزمون آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه آمیخته^۱ در نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند.

توضیح مختصری از جلسات درمان با علاقه اجتماعی نوجوانان قلدر و قربانی به تفکیک در جدول (۱ و ۲) ارائه شده است. به‌منظور بررسی اطلاعات مورد نیاز از روش جامعه‌سنجی و پرسشنامه تجدیدنظرشده قلدر/ قربانی الویس (۱۹۹۶) استفاده شد که در بخش ذیل به معرفی پرسشنامه‌ها، روش نمره‌گذاری، قابلیت اعتبار و روایی آن‌ها پرداخته می‌شود.

ابزارهای پژوهش

الف) در بررسی جامعه‌سنجی: در بررسی جامعه‌سنجی از دانش‌آموزان خواسته می‌شود. همسالان خود را بر پایه درکی که از آن‌ها دارند، ارزیابی نمایند. جامعه‌سنجی به‌طور معمول روی افراد حاضر در یک کلاس یا یک گروه انجام می‌شود. پژوهشگران به‌طور معمول از کودکان و نوجوانان می‌خواهند، منزلت اجتماعی همسالان خود را گزارش دهند (امیری، ۱۳۸۰). در بررسی جامعه‌سنجی از دانش‌آموزان یک کلاس می‌خواهند از میان همکلاسی‌های خود چند نفر را که دوست دارند و نیز چند نفر را که دوست ندارند، معرفی کنند؛ یا این‌که همسالان خود را برحسب میزان همکاری درجه‌بندی نمایند (کی و همکاران، ۱۹۸۲ و داج و همکاران، ۱۹۹۰ به نقل از امیری،

۱۳۸۰). در پژوهش حاضر از آزمودنی‌ها خواسته شد از میان همکلاسی‌های خود سه دانش‌آموز قلدر و قربانی قلدر را جداگانه و به صورت محرمانه در کاغذهایی که در اختیار دارند، نام ببرند. در نهایت با جمع‌بندی پاسخ‌های دانش‌آموزان، دانش‌آموزانی که از سوی تعداد بیشتری از همسالان، قلدر و قربانی قلدری معرفی شده بودند، قلدر و قربانی قلدری در نظر گرفته شدند.

ب) پرسشنامه تجدیدنظر شده قلدر/ قربانی الویس (OB/VQ): این پرسشنامه در

سال ۱۹۸۳ توسط الویس در رابطه با برنامه ملی مقابله با قلدری در نروژ ساخته شده است. هدف این پرسشنامه تشخیص فرد قلدر و قربانی است که با روش خودگزارش‌دهی تکمیل می‌شود (الویس، ۱۹۹۳). فرم تجدیدنظر شده این پرسشنامه شامل ۳۶ سوال اصلی در شکل‌های مختلف قلدری و قربانی (فیزیکی، کلامی، غیرمستقیم، جنسی و غیره) و چند سوال پیش‌تهیه شده است. اکثر سوالات در مورد وضعیت دانش‌آموز در مدرسه در طول دو ماه گذشته است. بنابراین هنگام پاسخ‌گویی باید از دو ماه پیش تاکنون در نظر گرفته شود. این ابزار به طور معمول برای دانش‌آموزان سوم ابتدایی تا دوازدهم استفاده می‌شود. نمره‌گذاری این پرسشنامه در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت است که آزمودنی میزان موافقت خود را با توجه به درجات «در دوماه گذشته اتفاق نیافتاده است (۱)»، «فقط یک یا دو بار در ماه (۲)»، «دو یا سه بار در ماه (۳)»، «حدود یک‌بار در هفته (۴)» و «چند بار در هفته (۵)» مشخص می‌کند. همچنین در هر سوال نقطه برش «دو یا سه بار در ماه» گزارش شده است. کسب نمره بالا در مقیاس قلدر/ قربانی به ترتیب بیانگر رفتار قلدری و قربانی قلدری است (سلبرگ و الویس، ۲۰۰۳). آلفای کرونباخ مقیاس قلدری (سوالات ۱۳-۵) برابر با ۰/۸۷ و برای مقیاس قربانی قلدری (سوالات ۳۳-۲۵) برابر با ۰/۸۶ به دست آمده است (سلبرگ و الویس، ۲۰۰۳). همچنین روایی و پایایی این ابزار در برخی از پژوهش‌های دیگر ارزیابی و نتیجه آن مطلوب گزارش شده است (پاپانیکولو^۱ و همکاران، ۲۰۱۱؛ رضایپور و همکاران، ۱۳۹۲). در پژوهش شیخ‌الاسلامی و نوری (۱۳۹۵) ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس قلدری و قربانی قلدری ۰/۷۶ و ۰/۸۴ گزارش شده است. همچنین روایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون سوالات هر مقیاس یا سوالی از آن مقیاس که به صورت کلی‌تر بود برای قلدری در دامنه‌ای بین ۷۰ تا ۷۸ درصد و برای قربانی قلدری ۶۱ تا ۷۳ درصد گزارش شد که همه ضرایب در سطح معنادار بودند ($P < 0/001$).

جدول ۱. محتوای کلی جلسات برنامه درمان با علاقه اجتماعی نوجوانان قلدر

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

جدول ۲. محتوای کلی جلسات برنامه درمان با علاقه اجتماعی نوجوانان قربانی

بخش ها	جلسات	محتوای کلی جلسات
تبیین هدف برنامه و قوانین گروه	اول	فراهم کردن فضایی توأم با آرامش و امنیت برای اعضای گروه، مشخص کردن یک چارچوب مشخص برای جلسات آتی
(بخش اول)	دوم	افزایش آگاهی و پذیرش نوجوانان نسبت به این که هر فردی منحصر به فرد و خاص است، فراهم کردن فضایی امن و مطمئن برای اعضای گروه، تا آن‌ها بتوانند احساسات خود را در رابطه با رفتار قلدری هم‌کلاسی در میان بگذارند، کمک به نوجوانان جهت شناسایی احساسات و واکنش‌های رایج نسبت به قلدری (واکنش‌هایی نظیر احساس غمگینی، گناه، ترس از طرد شدن)
درک خود و دیگران و احساسات	سوم	
(بخش دوم)	چهارم	کمک به نوجوانان تا احساس تعلق، شایستگی و توانایی، به حساب آمدن و ارزشمندی و دلگرمی کند و پیش‌بینی تکالیف عملی
احساس نیازهای اساسی	پنجم	
(بخش سوم)	ششم	افزایش مهارت صحبت کردن، ابراز وجود در جمع، بیان احساسات،
	هفتم	

بخش‌ها	جلسات	محتوای کلی جلسات
مهارت‌های ارتباطی	هشتم	جرأت‌ورزی و گوش‌دادن به دیگران، همکاری، مذاکره، مشارکت و دوستیابی و پیش‌بینی تکالیف عملی
(بخش چهارم) مهارت مسئولیت‌پذیری	نهم	دادن مسئولیت‌های واقعی به نوجوانان جهت کمک به درک اعتقاد به توانایی آن‌ها، سهیم کردن نوجوانان در مسئولیت‌های مربوط به حل مشکلات و پیش‌بینی تکالیف عملی
(بخش پنجم) مهارت قضاوت خوب و گرفتن تصمیم‌خردمندان	دهم	توانایی قضاوت صحیح در مقابل فشار همسالان، افزایش مهارت تصمیم‌گیری برای این که چه موقع با گروه همراهی کند و چه موقع ایستادگی کند و پیش‌بینی تکالیف عملی
(بخش ششم) خودگویی مثبت	یازدهم	دلگرمی با جملات مثبت، پذیرش اشتباه و تلاش در جهت جبران اشتباه و تأیید هر تلاش توسط درمانگر و پیش‌بینی تکالیف عملی
مرور جلسات قبلی و اختتامیه	دوازدهم	تأکید بر حمایت‌گروهی اعضا از یکدیگر علیرغم پایان یافتن جلسات به منظور تحکیم روابط بین آن‌ها، پایان‌دادن به جلسات گروهی به‌نحو مطلوب و اجرای پس‌آزمون

یافته‌ها

با توجه به یافته‌های پژوهش، تمامی آزمودنی‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل دانش‌آموزان پسر بودند. میانگین سنی گروه آزمایش قلدر ۱۷/۱۰ و گروه کنترل قلدر ۱۷/۱۰ و گروه آزمایش قربانی ۱۷/۰۵ و گروه کنترل قربانی ۱۷/۰۷ بود. از لحاظ وضعیت تحصیلی، ۵۳/۰ دانش‌آموزان در پایه‌های دوم و ۴۷/۰ در پایه‌های سوم مدارس متوسطه دوره دوم، مشغول به تحصیل بودند. میانگین معدل تحصیلی سال جاری گروه آزمایش قلدر ۱۲/۷۷ و گروه کنترل قلدر ۱۳/۷۲ و گروه آزمایش قربانی (۱۳/۷۱) و گروه کنترل قربانی ۱۳/۶۳ بود. میانگین و انحراف معیار نمرات رفتارهای قلدری و قربانی نوجوانان به تفکیک مراحل و گروه‌ها در جدول‌های ۵ و ۴ ارائه شده است. میانگین و انحراف معیار نمرات رفتارهای قلدری نوجوانان به تفکیک مراحل و گروه‌ها در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف نمرات رفتارهای قلدری به تفکیک مراحل و گروه‌ها

مراحل	گروه	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	قلدر (آزمایش)	۲۴/۰۵	۲/۸۵
	قلدر (کنترل)	۲۴/۹۰	۲/۲۹
پس‌آزمون	قلدر (آزمایش)	۱۴/۱۵	۲/۴۳
	قلدر (کنترل)	۲۵/۳۵	۲/۱۳
پیگیری	قلدر (آزمایش)	۱۳/۹۰	۲/۰۲
	قلدر (کنترل)	۲۵/۴۰	۱/۸۷

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات رفتارهای قلدری گروه‌های آزمایش در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون کاهش یافته است. در صورتی که چنین تغییری در مرحله پس‌آزمون و پیگیری گروه کنترل دیده نمی‌شود. میانگین و انحراف معیار نمرات رفتارهای قربانی نوجوانان به تفکیک مراحل و گروه‌ها در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. میانگین و انحراف نمرات رفتارهای قربانی به تفکیک مراحل و گروه‌ها

مراحل	گروه	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	قربانی (آزمایش)	۳۰/۲۵	۲/۵۳
	قربانی (کنترل)	۳۰/۸۵	۱/۶۹
پس‌آزمون	قربانی (آزمایش)	۱۴/۲۵	۱/۶۵
	قربانی (کنترل)	۳۰/۱۱	۲/۰۳
پیگیری	قربانی (آزمایش)	۱۴/۴۰	۱/۱۴
	قربانی (کنترل)	۲۹/۹۵	۱/۷۰

همان طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات رفتارهای قربانی گروه‌های آزمایش در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون کاهش یافته است. در صورتی که چنین تغییری در مرحله پس‌آزمون و پیگیری گروه کنترل دیده نمی‌شود.

برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات از آزمون آمون شاپیرو-ویلک استفاده گردید که نتیجه دال بر نرمال بودن توزیع پراکندگی متغیرهای پژوهش بود. نتیجه آزمون ام باکس برای همسانی ماتریس کواریانس‌ها بیانگر برقراری این پیش‌فرض است. نتیجه آزمون لوین بیانگر حاکی از برقراری پیش‌فرض همسانی ماتریس واریانس‌های خطا بود و برای بررسی پیش‌فرض کرویت از آزمون موچلی استفاده شد. با توجه به این که اندازه آزمون موچلی برای نمرات رفتارهای قلدری و قربانی معنادار است، بنابراین پیش‌فرض کرویت برقرار نیست. این نتیجه بیانگر این است که در تفسیر نتایج مربوط به آزمون‌های آماری باید از تصحیحات آماری استفاده کرد. در جدول ۵ نتیجه آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه آمیخته برای متغیر رفتارهای قلدری ارائه شده است.

جدول ۵. آزمون‌های مقایسه‌ای با تصحیح گرین هاوس برای نمرات متغیر رفتارهای قلدری

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	اندازه اثر	توان‌آزمون
زمان	۲۵۴۱/۰۰۸	۰/۸۶	۲۸۳۳/۴۲	۸۶۳/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۸۳	۱
تعامل‌گروه و عامل‌زمان	۷۳۵/۴۵	۱/۷۳	۴۲۴/۱۱	۱۲۹/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۷۷	۱
خطا	۴۹۹/۵۸	۳۶/۲۷	۱۳/۷۲				

همان‌طور که در جدول ۵ مشخص است، اثر زمان بر رفتارهای قلدری معنادار است ($P \leq 0.01$) به این معنی که بین پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. افزون بر این اثر تعامل گروه و عامل زمان بر رفتارهای قلدری نیز معنادار است ($P \leq 0.01$). این نتیجه دال بر اثربخشی مداخله درمان با علاقه اجتماعی بر کاهش رفتارهای قلدری است. به این معنی که بین پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. اندازه اثر برای تعامل گروه و عامل زمان 0.177 و توان آماری برابر با 1 است. این نتیجه نشان می‌دهد که 77 درصد تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در رفتارهای قلدری مربوط به اعمال تغییر متغیر مستقل (درمان با علاقه اجتماعی) بوده که با توان آماری 1 تأیید شده است. برای درک بهتر و جزئی‌تر روند تغییرات از آزمون بونفرونی استفاده باید کرد. نتایج آزمون بونفرونی در جدول ۶ گزارش شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون بونفرونی برای مقایسه زوجی گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر رفتارهای قلدری در پس‌آزمون و پیگیری

متغیر وابسته	مراحل	گروه	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معناداری
رفتار قلدری	پس‌آزمون	آزمایش قلدر- کنترل قلدر	۱۱/۲۰	۱/۲۳	۰/۰۰۱
	پیگیری	آزمایش قلدر- کنترل قلدر	۱۱/۵۰	۱/۶۱	۰/۰۰۱

چنان‌چه در جدول ۶ مشاهده می‌شود در مراحل پس‌آزمون و پیگیری، در نمره متغیر رفتارهای قلدری، بین گروه‌های آزمایش و کنترل همتای خود تفاوت معنادار است ($P \leq 0.01$). این نتیجه به معنای تأیید فرضیه پژوهش است. در جدول ۷ نتیجه آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه آمیخته برای متغیر رفتارهای قربانی ارائه شده است.

جدول ۷. آزمون‌های مقایسه‌ای با تصحیح گرین هاوز برای نمرات متغیر رفتارهای قربانی

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
زمان	۴۵۳۳/۷۶	۰/۷۲	۶۲۹۴/۲۵	۱۷۸۹/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۹۱	۱
تعامل گروه و عامل زمان	۱۶۰۲/۰۱	۱/۴۵	۱۱۰۲/۲۷	۳۱۳/۴۲	۰/۰۰۱	۰/۸۹	۱
خطا	۹۰۸/۳۴	۳۰/۴۵	۸/۴۶				

همان‌طور که در جدول ۷ مشخص است، اثر زمان بر رفتارهای قربانی معنادار است ($P \leq 0.01$) به این معنی که بین پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش و کنترل تفاوت

معناداری وجود دارد. افزون بر این اثر تعامل گروه و عامل زمان برای متغیر رفتارهای قربانی نیز معنادار است ($P \leq /0.01$). این نتیجه دال بر اثربخشی مداخله درمان با علاقه اجتماعی بر کاهش رفتارهای قربانی است. به این معنی که بین پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. اندازه اثر برای تعامل گروه و عامل زمان $0/89$ و توان آماری برابر با 1 است. این نتیجه نشان می‌دهد که 89 درصد تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در رفتارهای قربانی مربوط به اعمال تغییر متغیر مستقل (درمان با علاقه اجتماعی) بوده که با توان آماری 1 تأیید شده است. برای درک بهتر و جزئی‌تر روند تغییرات از آزمون بونفرونی استفاده باید کرد. نتایج آزمون بونفرونی در جدول ۸ گزارش شده است.

جدول ۸. نتایج آزمون بونفرونی برای مقایسه زوجی گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر رفتارهای

قربانی در پس‌آزمون و پیگیری

متغیر وابسته	مراحل	گروه	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معناداری
رفتار قربانی	پس‌آزمون	آزمایش قربانی - کنترل قربانی	۱۵/۸۶	۱/۰۵	۰/۰۰۱
	پیگیری	آزمایش قربانی - کنترل قربانی	۱۵/۵۵	۱/۳۳	۰/۰۰۱

چنانچه در جدول ۸ مشاهده می‌شود در مراحل پس‌آزمون و پیگیری، در نمره متغیر رفتارهای قربانی، بین گروه‌های آزمایش و کنترل همتای خود تفاوت معنادار است ($P \leq /0.01$). این نتیجه به معنای تأیید فرضیه پژوهش است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، تدوین برنامه تدوین برنامه درمان با علاقه اجتماعی و بررسی اثربخشی آن بر رفتارهای قلدری و قربانی نوجوانان بود. با نگاهی به میانگین و انحراف معیار نمرات گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای وابسته می‌توان، تصویر نسبتاً روشنی از وضعیت گروه‌ها در مرحله پیش از مداخله و پس از آن به‌دست آورد. فرضیه نخست پژوهش حاضر گویای این بود که برنامه علاقه‌اجتماعی درمانی بر کاهش رفتارهای قلدری نوجوانان قلدر تأثیر دارد و این فرضیه تأیید شد. با توجه به نتایج مرحله‌ی پس‌آزمون به‌نظر می‌رسد، الگوی درمان با علاقه اجتماعی تدوین‌شده در کاهش رفتارهای قلدری نوجوانان مؤثر می‌باشد. یافته‌ی مهم دیگر این که نتایج مرحله پیگیری مؤید این مطلب دانست که درمان با علاقه اجتماعی موجب تعمیق و پایداری اثرات درمان می‌شود.

حال با توجه به یافته به‌دست آمده و در تبیین اثربخشی درمان با علاقه اجتماعی در کاهش رفتارهای قلدری نوجوانان قلدر می‌توان، بر چند نکته اشاره کرد. انسان ورای هر چیزی، موجودی اجتماعی است.

اعمال انسان‌ها را تنها در چارچوب ملاحظه‌های اجتماعی‌شان می‌توان کاملاً فهمید و این ماهیت اجتماعی انسان است که پایه‌ای برای نیاز به تعلق و برای آن چیزی است که آدلر علاقه اجتماعی می‌نامد (علیزاده و سجادی، ۱۳۸۹). احساس تعلق به فرد کمک می‌کند، خودپنداره‌ی را ایجاد کند که حول خودارزشمندی، بسندگی، کفایت و مفیدبودن جهت‌دهی می‌شود و تصورش درباره‌ی افراد دیگر حول اعتماد، نزاکت و همکاری جهت‌دهی می‌شود. هر چه او بیشتر احساس کند که عضو مهمی از گروه است، بیشتر ارزش مشارکت خود را در رفاه گروه تصدیق می‌کند، بیشتر به دیگران احترام می‌گذارد و احترام دیگران را کسب می‌کند، اعتماد به نفس و نیز علاقه‌اجتماعی قوی‌تر خواهد داشت. این وضعیت به معنی آمادگی برای تلاش جهت پیدا کردن راه‌حل برای مشکلات و یاد گرفتن از تجربه‌های زندگی است.

به نظر می‌رسد آموزش به کار گرفته شده در این برنامه، الگویی از مهارت‌های اجتماعی با تأکید بر حیطه‌های: الف) درک خود و دیگران؛ ب) مهارت‌های همدلی؛ پ) مهارت‌های ارتباطی؛ ت) مهارت خودانضباطی؛ ج) مهارت‌های همکاری و د) مهارت‌های مسئولیت‌پذیری و ه) مهارت قضاوت خوب و گرفتن تصمیم خردمندانه رشد داده است. این الگو بر اساس رویکرد روان‌شناسی فردی می‌تواند، رفتارهای جدید را به کودکان و نوجوانان آموزش دهد؛ رفتارهای هدفی را که در خزانه رفتاری آن‌ها وجود داشته است را بهبود و سازمان بخشد؛ آن‌ها را به عمل به شیوه‌ای خاص برانگیزد و رفتارهای مثبت او را به صورتی غیرمستقیم تشویق کند. بنابراین برنامه تدوین شده از این طریق توانسته است علاقه اجتماعی نوجوانان قلدر را افزایش دهد و در نتیجه موجب بهبود رفتارها و کاهش رفتارهای قلدری در آن‌ها شود.

یافته دیگر این پژوهش تأیید این فرضیه است که درمان با علاقه اجتماعی در مقایسه با گروه کنترل کاهش رفتارهای قربانی در نوجوانان در پی دارد. همچنین همان‌گونه که در یافته‌ها آمده است درمان با علاقه اجتماعی بر کاهش رفتارهای قربانی در نوجوانان در مرحله پیگیری مؤثر بوده است. می‌توان گفت، پایداری نسبی نتایج مداخله طی دوره ی پیگیری به کاربرد فعالانه تکنیک‌های آموزشی ارائه شده توسط نوجوانان مرتبط است که نشان‌دهنده ثبات نتایج کسب شده پس از گذشت دو ماه از اجرای پس‌آزمون و قابلیت اعتبار و تعمیم‌پذیری نتایج این پژوهش و میزان اثربخشی برنامه درمان با علاقه اجتماعی بر کاهش رفتارهای قربانی نوجوانان است.

در راستای پژوهش حاضر محققین به این نتیجه دست یافتند که نه تنها قلدرها که همچنین برخی از افرادی که هدف قلدری واقع می‌شوند، فاقد احساس تعلق داشتن بوده و درگیر در روابط برتری طلبی-حقارت هستند (درایکورس، ۱۹۷۱؛ جان^۱، ۲۰۰۰؛ ماتیسن^۲ و اینارسن، ۲۰۰۷). برودسکی^۳ (۱۹۷۶) مدعی شده است که افراد خودمحور نسبت به دیگران بدبین بوده و انتظار دارند که از سوی آن‌ها مورد حمله واقع شوند (بالدوچی^۴ و همکاران، ۲۰۰۹؛ گاندولفو^۵، ۱۹۹۵؛ وارتیا^۱، ۱۹۹۶). علاوه بر این مشکلات روان‌شناختی

1. John
2. Matthiesen
3. Brodsky
4. Balducci
5. Gandolfo

که برای این افراد گزارش شده است که می‌تواند، با عدم‌شکل‌گیری صحیح علاقه‌اجتماعی در آن‌ها ربط داشته باشد (میراندا و همکاران، ۱۹۹۶). به نظر آدلر علاقه‌اجتماعی (آنسباخر و آنسباخر، ۱۹۶۴) توانمندی و قابلیت درونی برای احساس اجتماعی بوده و سنگ بنای شخصیت سالم محسوب می‌شود. بنابراین در صورتی که فرد نتواند احساس تعلق داشتن به جامعه را در خود پرورش دهد ممکن است که سلامت روان وی به خطر افتد (میراندا و همکاران، ۱۹۹۶).

برپایه شواهد نظری و پژوهشی فرضیه دوم، در مورد دلایل علت اثربخشی درمان با علاقه اجتماعی بر بهبود رفتارها و کاهش رفتارهای قربانی، بررسی محتوای مطالب ارائه شده در این جلسات ضروری به نظر می‌رسد. در طی یک مدت ۱۲ جلسه‌ای، برنامه درمان با علاقه اجتماعی به نوجوانان قربانی آموزش داده شده است که اهداف اساسی آن عبارت بوده است از معرفی مهارت‌های اجتماعی الف) درک خود و دیگران؛ ب) همدلی؛ پ) ارتباطات، ت) همکاری و ج) مسئولیت‌پذیری و د) مهارت قضاوت خوب و گرفتن تصمیم خردمندانه؛ و ه) خودگویی مثبت. این مداخله شکل‌گیری نگرش‌ها و رفتارهای همیاری، سهیم‌شدن، همکاری و تشویق دیگران را به دنبال داشته است و به یکپارچه‌سازی احساس تعلق داشتن، اعتماد به دیگران، زندگی هماهنگ و نشان دادن رفتارهای مسئولانه در قبال دیگران کمک کرده است. بدین ترتیب برنامه تدوین شده از این طریق توانسته است، علاقه اجتماعی نوجوانان قربانی را افزایش دهد و در نتیجه موجب بهبود رفتارها و کاهش رفتارهای قربانی نوجوانان شود. یافته‌های حاصل از این مطالعه به غنای ادبیات مربوط به علاقه اجتماعی افزوده و مؤید آن می‌باشد. می‌توان با توجه به این یافته‌ها این‌گونه فرضیه‌بندی کرد که همه کودکانی که برنامه درمان با علاقه اجتماعی را دریافت کرده‌اند، به نحوی از آن سود برده‌اند، از این‌رو می‌توان این برنامه را به‌عنوان ابزاری سودمند در جهت افزایش علاقه اجتماعی نوجوانان معرفی کرد. مزیت‌های کلی این مطالعه تنها به آن چه در بخش یافته‌های آماری گزارش شده است، محدود نمی‌شود. گزارشات مشاهده‌ای و نظرات ابراز شده از سوی مدیران و مشاوران مدارس و والدین نشان‌دهنده آن بوده است که پیشرفت‌هایی در زمینه‌های مورد نظر در نوجوانان به وقوع پیوسته است. نظرات مدیران و مشاوران مدارس بعد از انجام گرفتن مطالعه نشان‌دهنده آن بوده است که از دید اکثریت دانش‌آموزان محیط کلاسی به یک محیط آرام‌تر و همیارانه‌تر مبدل شده است. یکی از امتیازات پژوهش حاضر، نوآوری آن می‌باشد و از محدودیت‌های آن می‌توان به استفاده از ابزارهای خودگزارشی برای جمع‌آوری اطلاعات و بررسی تغییرات آزمودنی‌ها اشاره کرد. در حالی که می‌توان اطلاعات کامل‌تری در مورد تغییرات آزمودنی‌ها به‌دست آورد. همچنین به دلیل پیش‌بینی عدم دسترسی به نوجوانان منتخب، مدت زمان تعیین شده برای آزمون اثرات بلند مدت مداخله ۲ ماه مشخص گردید، لازم است که اثربخشی علاقه اجتماعی درمانی در مقایسه با سایر مداخلات رایج سنجیده شود. پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی تغییرات آزمودنی‌ها از طریق مصاحبه، مشاهدات بالینی و گزارش‌های مراقبین معلمان و همکلاسی‌ها بررسی شود.

سپاسگزاری

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

منابع

- امیری، شعله. (۱۳۸۰). بررسی تحلیلی رابطه منزلت اجتماعی با رفتار سازشی، مهارت/اجتماعی و اختلال‌های رفتاری از کودکی تا نوجوانی. پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی (چاپ نشده)، دانشگاه تهران.
- رضا پور، میثم؛ سوری، حمید و خداکریم، سهیلا. (۱۳۹۲). روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس‌های ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پرسشنامه زورگویی الوئوس در مدارس راهنمایی. *مجله ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیت‌ها*، شماره ۴، ۲۲۱-۲۱۲.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه و نوری، سمانه. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر همدلی و قلدری در کودکان. *فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، شماره ۲۴، ۱۲۰-۱۰۷.
- عزیزاده، حمید و سجادی، حبیبه السادات. (۱۳۸۹). رودولف درایکورس «روابط دموکراتیک و احترام متقابل». تهران: دانه.
- Adler, A. (1964). *Social interest: A challenge to mankind*. New York, NY: Capricorn Boks.
- Adler, A. (1979). *Superiority and social interest: A collection of later writings* (3rd rev.ed.) (H.L. Ansbacher & R.R. Ansbacher, Eds.). New York: Norton.
- Albayrak, S., Yıldız, A., & Erol, S. (2016). Assessing the effect of school bullying prevention programs on reducing bullying. *Children and Youth Services Review*, 63, 1-9.
- Allen, K. P. (2010). A bullying intervention system: Reducing risk and creating support for aggressive students. *Preventing School Failure*, 54(3), 199-209.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 27(5), 693-711.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the Effectiveness of a Curriculum-Based Anti-Bullying Intervention Program in Greek Primary Schools. *Educational Psychology*, 27(5), 693-711.
- Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R.R. (Eds.) (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: A Systematic presentation in selections from his writings*. New York: Basic Books.
- Ansbacher, H.L. (1968). The concept of social interest. *Journal of Individual Psychology*, 24, 131-149.
- Ansbacher, H.L., and Ansbacher, R.R. (Eds.) (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: A Systematic presentation in selections from his writings*. New York: Basic Books.
- Arora, C. M. J. (1991). The use of victim support groups. In P. K. Smith, & D. Thomson (Eds.), *Practical Approaches to Bullying* (pp. 59-66). London: Fulton.

- Astraukaite, M., Kern, R. M., & Notelaers, G. (2014). An individual psychology approach to underlying factor of workplace bullying. *Journal of Individual Psychology, 70*(3), 220-243.
- Balducci, C., Alfano, V., & Fraccaroli, F. (2009). Relationships between mobbing at work and MMPI-2 personality profile, posttraumatic stress symptoms, and suicidal ideation and behavior. *Violence and Victims, 24*(1), 52-66
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(1), 101-121.
- Bauer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in public middle schools: a controlled trial. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine, 40*(3), 266-274.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529.
- Berry, K., & Hunt, C. J. (2009). Evaluation of an intervention program for anxious adolescent boys who are bullied at school. *Journal of Adolescent Health, 45*, 376-382.
- Brodsky, C. M. (1976). *The harassed worker*. Toronto, ON: Lexington Books.
- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school randomized controlled trial of steps to respect: A bullying prevention program. *School Psychology Review, 40*, 423-443.
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F., & Brick, B. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence Juvenile Justice, 8*, 332-350.
- Carter-Sowell, A. R., Wesselmann, E. D., Wirth, J. H., Law, A. T., Chen, Z., Kosasih, M., & Williams, K. D. (2010). Belonging trumps justice: Effects of being ostracized for being better or worse than the others. *Journal of Individual Psychology, 66*, 68-92.
- Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65-83.
- Craig, W., Yossi, H. F., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetiand, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar De Mato, M., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group, & HBSC Bullying Writing Group. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health, 54*, 216-224.
- Crandall, J.E., & Harris, M.D. (1976). Social interest, cooperation, and altruism. *Journal of Individual Psychology, 32*, 50-54.
- Del Corso, J. J., Reh fuss, M. C., & Gain, K. (2011). Striving to adapt: Addressing Adler's work task in the 21st century. *Journal of Individual Psychology, 67*(2), 88-106.

- DeRosier, M. E (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 196-201.
- DeVoe, J. F., & Kaffenberger, S. (2005). *Student reports of bullying: Results from 2001 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-371.
- Dreikurs, R. (1971). *Social equality: The challenge of today*. Chicago, IL: Regency.
- Einarsen, S. (2005). The nature causes and consequences of bullying at work: The Norwegian experience. *Pistes*, 7(3), 1-14.
- Endresen, I. M., & Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. In A. Bohart, & D. Stipek (Eds.), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society* (pp. 147-165). Washington, DC: American Psychological Association.
- Eron, L. D., & Huesmann, L. R. (1984). The control of aggression behavior by changes in attitudes, values, and the condition of learning. In R. J. Blanchard & D. C. Blanchard (Eds.) *Advance in the study of aggression* (vol. 1, pp. 139-171). Orlando, FL: Academic.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53, 180-186.
- Evers, K. E., Prochaska, J. O., Van Marter, D. F., Johnson, J. L., & Prochaska, J. M. (2007). Tran theoretical-Based Bullying Prevention Effectiveness Trials in Middle Schools and High Schools. *Educational Research*, 49(4), 397-414
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Torny & N. Morris, (Eds.), *Crime and Justice*, 381- 485. Chicago: University of Chicago press.
- Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2009). *School-based programs to reduce bullying and victimization. Systematic review for: The Campbell Collaboration Crime and Justice Group*. Retrieved from: www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/229377.pdf
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). How to reduce school bullying. *Victims & Offenders*, 4(4), 321-326.
- Fast, J., Fanelli, F. & Salen, L. (2003). How becoming mediators affects aggressive students. *Children and School*, 25(3), 161-171.
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Kilburn, J. C., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32(4), 401-414.

- Ferguson, E. D. (2010). Adler's innovative contribution regarding the need to belong. *Journal of Individual Psychology*, 66(1), 1-7.
- Ferguson, E.D. (1992). *Adlerian theory: An introduction*. Vancouver, BC: Adlerian Psychology Association of British Columbia.
- Finn, K. O. (2009). *An evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program*. Hofstra University: A Dissertation of the Requirements for the Degree Doctor of Psychology
- Fitzpatrick, K. M., Dulin, A., & Piko, B. (2010). Bullying and depressive symptomatology among low-income, African- American youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 634–645.
- Fleming, L. C., & Jakobsen K. H. (2009). Bullying and symptoms of depression in Chilean middle school students. *Online J Public Health Inform*, 79(3), 123-135.
- Fox, C. L. & Boulton, M. J. (2003).Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) program me for victims of Bullying. *Educational Research*,45(3), 231 247
- Gandolfo, R. (1995). MMPI-2 profiles of worker's compensations claimants who present with complaints of harassment. *Journal of Clinical Psychology*,51, 711-715.
- Gere, J., & MacDonald, G. (2010).An update of the empirical case for the need to belong. *Journal of Individual Psychology*,66(1), 91-115.
- Goldweber, A., Waasdrorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of School Psychology*, 51, 469–485.
- Griffith, J., & Powers, R. L. (2007). *The lexicon of Adlerian psychology: 106 terms associated with the Individual Psychology of Alfred Adler (2nd Ed.)*. Port Townsend, WA: Adlerian Psychology Associates.
- Hodges, E.V. and Perry, D.G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Howard, K. A., Flora, J., & Griffin, M. (1999). Violence-prevention programs in schools: State of the science and implications for future research. *Applied and Prevention Psychology*, 8, 197-215.
- Hulsey, C. (2005). *Examining the psychometric properties of self-report measures of bullying: Reliability of the peer relations questionnaire* Kansas State University: A Dissertation of the Requirements for the Degree Master of Education.
- Ionedes, N, J. (2008). *An exploration of social interest therapy as a treatment for depression in the elderly*. Capella University: A Dissertation of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy.
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Esteban, B., Llor-Zaragoza, L., & Pérez García, M. (2013). Efficacy of a brief intervention on attitudes to reduce school violence: A randomized clinical trial. *Children and Youth Services Review*, 35, 1313–1318.
- Jimerson, S. R., & Huai, N. (2010). International perspectives on bullying prevention and intervention. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage

- (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 571-592). New York, NY: Routledge.
- John, K. (2000). Basic needs, conflict, and dynamics in groups. *Journal of Individual Psychology*, 56(4), 419-434.
 - Kanz, J.E. (2001). The applicability of individual psychology for work with conservative Christian clients. *The Journal of Individual Psychology*, 57, 343-353.
 - Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82, 311–330.
 - Keffe, F. K. (2008). *An evaluation of the olweus bullying prevention program*. Hofstra University: A Dissertation of the Requirements for the Degree Doctor of Psychology
 - Kern, R. M., & Cummins, C. C. (1996). *Kern life style scale interpretation manual*, Georgia: Cmtipress
 - Kerns, S. E., & Prinz, R. J. (2002). Critical issues in the prevention of violence related behavior in youth. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5, 133-160.
 - Lamb, J., Pepler, D., & Craig, W. (2009). Approach to bullying and victimization. *Can Fam Physician*, 55, 356-360.
 - Lane, D. A. (1989). Bullying in school. *School Psychology International*, 10, 211-215.
 - Leak, G. K. (2006). An empirical assessment of the relationship between social interest and spirituality. *The Journal of Individual Psychology*, 62, 59-69.
 - Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5(2), 119-126.
 - Marvicin, D., Boucher, N., & Eagle, M. j., (2013). Youth Bullying: Implications for Primary Care Providers. *Journal for Nurse Practitioners*, 9(8), 523-527.
 - Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper & Row.
 - Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2007). Perpetrators and targets of bullying at work: Role stress and individual differences. *Violence and Victims*, 22(6), 735-753.
 - McLaughlin, L., Laux, J. M., & Pescara-Kovach, L. (2006). Using Multimedia to Reduce Bullying and Victimization in Third-Grade Urban Schools. *Professional School Counseling*, 10(2), 153–160.
 - Mendez-Aviles, Y. (2013). *Awareness about bullying among foster children and learning how to respond to it: A grant proposal*. California State University: A Dissertation of the Requirements for the Degree Master of Social Work
 - Merrell, K. W., Guelder, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26-42.
 - Meyer-Adams, N., & Conner, B. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children & Schools*, 30(4), 211- 221.

- Meyer-Adams, N., & Conner, B. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children & Schools*, 30(4), 211- 221.
- Midthassel, U. V., Bru, E., & Idsoe, T. (2008). Is the sustainability of reduction in bullying related to follow-up procedures? *Educational Psychology*, 28(1), 83-95.
- Miranda, A. O., Goodman, E. D., & Kern, R. M. (1996). Similarities between social interest and contemporary definitions of corporate leadership. *Journal of Individual Psychology*, 53(3), 261-269.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14(2), 146-156.
- Moon, B., Hwang, H., & McCluskey, J. D. (2011). Causes of school bullying: Empirical test of a general theory of crime, differential association theory, and general strain theory. *Crime & Delinquency*, 57(6), 849-877.
- Mulvey, E. P., & Cauffman, E. (2001). The inherent limit of predict School violence. *American Psychologist*, 56, 797-802.
- Muscarri, M. (2002). Sticks and stones: the NP's role with bullies and victims. *Journal Pediatr Health Care*, 16, 22-28.
- Nicoll, W. (1996). School life-style, social interest, and educational reform. *Individual Psychology*, 52(2), 130-149.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler, & K. H. Rubin (Eds.), *the development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. New York: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). Bullying at school: Knowledge base and an effective intervention program. *Irish Journal of Psychology*, 4, 265-276.
- Olweus, D. (1997). Bully/ victim problem among school children: long-term consequences and an effective intervention program. In S Hodgins (Ed.), *mental disorder and crime* (pp. 317-349). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Peluso, P. R., & Kern, R. M. (2002). An Adlerian model for assessing and treating the perpetrators of domestic violence. *Journal of Individual Psychology*, 58(1), 87-103.
- Remboldt, C. (1994). *Violence in schools: The enabling factor*. Minneapolis, MN: Johnson Institute.
- Renshaw, T, I. (2011). *Effects of the Promoting Positive Peer Relationships—Classroom Resource on Student Attitudes toward Bullying and Perceptions of School Bullying Supports* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations Publishing (3473787).
- Reymond, A. L. (2009). *An evaluation of the olweus bullying prevention program's effectiveness in a high school setting*. University of Cincinnati: A Dissertation of the Requirements for the Degree Doctor of Counselor Education.

- Robers, S., Zhang, J., Truman, J., & Snyder, T. D. (2012). *Indicators of school crime and safety: 2011*. Washington, D. C: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice.
- Rule, W. R., & Bishop, M. (2006). *Adlerian lifestyle counseling: Practice and research*. New York, NY: Taylor & Francis
- Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Journal of Children and Youth Services Review*, 34(7), 1325–1330.
- Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention campaign against bullying: Who considered it useful, who benefited? *Educational Research*, 43(3), 263-278.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, Victims and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. In: Rubin KH, Bukowski WM, Laursen B, eds. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York, Guilford Press.
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victims of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peer. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *peers harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (147-174). New York: Guilford press.
- Shafer, K, S., & Silverman, M, J. (2013). Applying a social learning theoretical framework to music therapy as a prevention and intervention for bullies and victims of bullying. *Arts in Psychotherapy*, 40, 495–500
- Shek, D. L., & Wai, C. L. Y. (2008). Training workers implementing adolescent prevention and positive youth development programs: What have we learned from the literature? *Adolescence*, 43(172), 823-845.
- Sherer, Y. C, & Nickerson, A. B. (2010). Anti-bullying practices in American schools: Perspectives of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 47, 217-229.
- Shifron, R. (2010). Adler's need to be long as the key for mental health: Adler's innovation contribution regarding the need to belong. *Journal of Individual Psychology*, 66(1), 10-29.
- Slavik, S. & King, R. (2007). Adlerian therapeutic strategy. *The Canadian Journal of Adlerian Psychology*, 37(1), 3-16.
- Smith, J., Schneider, B., Smith, P., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school anti- bullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560
- Smokowski, P. P., & Kopasy, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & School*, 27 (2), 101-110.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/ Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268.
- Sonstegard, M. A., Bitter, J. R., & Pelonis, P. (2004). *Adlerian group counseling & therapy: step- by- step*. New York, NY: Taylor & Francis.

- Stanley, L., & Arora, T. (1998). Social exclusion amongst adolescent girls: Their self-esteem and coping strategies. *Educational Psychology in Practice, 14*(2), 94-100.
- Stein, H. T. (2006). *The collected clinical works of Alfred Adler* (12th ed.). Bellingham, WA: Classical Adlerian Translation Project.
- Stone, M. H., & Drescher, K. A. (2004). *Adler speaks: The lectures of Alfred Adler*. New York, NY: iUniverse.
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 1-12). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Baldry, A. C. (2008). *Effectiveness of programs to reduce school bullying: A systematic review*. Report to the Swedish National Council on Crime Prevention.
- Udchic, H. V. (1984). Adlerian holism and holistic health. *Journal of Adlerian Theory, 40*(4), 364-371
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal of School Violence, 2*, 5-27.
- Vartia, M. (1996). The sources of bullying- Psychological work environment and organizational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*, 203-214.
- Viding, E., Simmonds, E., Petrides, K. V., & Frederickson, N. (2009). The contribution of callous-unemotional traits and conduct problems to bullying in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*, 471-481.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368-375.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health, 74*, 293-299.
- Wong, D. S. (2004). School Bullying and Tackling Strategies in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 48*(5), 537-553.
- Zapf, D. (1999). Organizational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower, 20*(1/2), 70-85.