

Research Paper



Designing the Integrated Anti-Bullying Program and Determining Its Effectiveness in Reducing Bullying Behaviors of Middle School Students



Rahim Badri Gargari¹, Seyed Adnan Hoseini^{2*}, Touraj Hashemi³, Mirmahmood Mirnansab⁴

1. Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Education, Farhangian University, Tehran, Iran.
3. Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.
4. Professor, Department of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.



DOI: [10.22034/jmpr.2024.18590](https://doi.org/10.22034/jmpr.2024.18590)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_18590.html



ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:
School Bullying,
Integrated Anti-Bullying
Program,
Bullying Behaviors

Received: 2016/08/22
Accepted: 2017/02/04
Available: 2024/09/28

The aim of this study was to designing the integrated anti-bullying program and determining of its effectiveness in reducing bullying behaviors of male students in Sanandaj. The research method was quasi-experimental with pretest-posttest design and control group. For this, two middle school were selected first by purposive sampling method and then randomly placed one as the experimental and the other as the control group. Then by studing and integrating anti-bullying programs designed in the leading countries in this field and other useful resources a comprehensive program is designed with specific ssesions for each group of school staff, teachers, students and parents. In the practical phase, first the olweus bullying questionnaire (1996), was conducted to all students as a pre-test at both schools. Then, the anti-bullying program in the experimental school was taught separately for each of the groups, and at the end, the post-test was performed again in both the experimental and control schools. Analyzing data with univariate and multivariate covariance showed the effectiveness of an integrated anti-bullying program in reducing bullying behaviors of students in the experimental group($P<0/05$). However, this intervention was more effective in reducing verbal and physical forms of bullying compared to emotional bullying. Considering the prevalence of bullying in Iranian schools and according to the findings of the present study, it is suggested that the implementation of such comprehensive anti-bullying programs in schools at different levels be considered by education officials.



* **Corresponding Author:** Seyed Adnan Hoseini
E-mail: adnan1671@gmail.com



طراحی برنامه آموزشی ضد قلدری تلفیقی و تعیین اثربخشی آن بر کاهش رفتارهای قلدری دانش‌آموزان دوره اول متوسطه



رحیم بدری گرگری^۱، سید عدنان حسینی^{۲*}، تورج هاشمی^۳، میرمحمود میرنسب^۴

۱. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
۳. استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۴. دانشیار، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.



DOI: [10.22034/jmpr.2024.18590](https://doi.org/10.22034/jmpr.2024.18590)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_18590.html



چکیده	مشخصات مقاله
<p>هدف از پژوهش حاضر بررسی مقایسه اثربخشی درمان حساسیت زدایی با حرکات چشم و پردازش مجدد، تحریک فرآیندهای مغز با جریان مستقیم و درمان تلفیقی بر استرس ادراک شده و ولع غذا زنان مبتلا به اختلال پرخوری بود. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با مرحله پیگیری ۲ ماهه بود. جامعه آماری کلیه زنان مبتلا به اختلال پرخوری مراجعه کننده به مراکز تغذیه در بهار ۱۴۰۲ شهر کرج بودند. در مرحله اول با استفاده هدف پژوهش طراحی برنامه آموزشی ضد قلدری تلفیقی و تعیین اثربخشی آن بر کاهش رفتارهای قلدری دانش‌آموزان پسر شهر سنندج بود. روش تحقیق از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. بدین منظور دو مدرسه دوره اول متوسطه ابتدا با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده و سپس به شیوه تصادفی یکی به‌عنوان مدرسه گروه آزمایشی و دیگری به‌عنوان مدرسه گروه کنترل جای گماری شدند. سپس با مطالعه و تلفیق برنامه‌های ضد قلدری طراحی شده در کشورهای پیشرو در این حوزه و سایر منابع مفید، یک برنامه جامع با جلسات مشخص برای هرکدام از گروه‌های عوامل اجرایی مدرسه، معلمان، دانش‌آموزان و والدین تدوین شد. در فاز عملی، ابتدا پرسشنامه قلدری الویوس (۱۹۹۶) به‌عنوان پیش‌آزمون در سطح هر دو مدرسه برای تمامی دانش‌آموزان اجرا شد. سپس برنامه ضد قلدری در مدرسه آزمایشی به‌صورت جداگانه برای هرکدام از گروه‌های مذکور آموزش داده شد و در پایان پس‌آزمون در هر دو مدرسه دوباره به اجرا در آمد. تحلیل داده‌ها با تحلیل کوواریانس تک متغیره و چند متغیره حاکی از اثربخشی برنامه بر کاهش رفتارهای قلدری دانش‌آموزان مدرسه گروه آزمایش بود ($P < 0/05$). البته این مداخله در کاهش اشکال کلامی و جسمانی قلدری در مقایسه با قلدری عاطفی اثربخشی بالاتری را نشان داد. با عنایت به شیوع قلدری در مدارس ایران و با توجه یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود که اجرای برنامه‌های جامع ضد قلدری از این دست، در مقاطع مختلف تحصیلی، مدنظر مسئولان آموزش و پرورش قرار گیرد.</p>	<p>کلیدواژه‌ها: قلدری در مدارس، برنامه آموزشی ضد قلدری تلفیقی، رفتارهای قلدری</p> <p>دریافت شده: ۱۳۹۵/۰۶/۰۱ پذیرفته شده: ۱۳۹۵/۱۱/۱۶ منتشر شده: ۱۴۰۳/۰۷/۰۷</p>

* نویسنده مسئول: سید عدنان حسینی
رایانامه: adnan1671@gmail.com

مقدمه

گريشام^۱، ۲۰۱۸). بعلاوه این افراد برونگرا و رقابت‌جو بوده، در نمایان کردن احساساتی مانند ترس، غم و ناراحتی مشکل دارند، نیاز به کنترل و تسلط بر دیگران را احساس می‌کنند و مهارت‌های همدلی پایینی از خود نشان می‌دهند (جونز^{۱۱}، ۲۰۱۳؛ لانگ^{۱۲}، ۲۰۱۸). رواج قلدری می‌تواند بر بهزیستی روانی- اجتماعی و تحصیلی تمامی دانش‌آموزان از جمله خود افراد قلدر تأثیرات ناگوار زیادی بگذارد (ایستمن و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۸). این افراد درجاتی از مشکلات روان‌شناختی مانند احساس تنهایی و طرد شدن اجتماعی (دلپرتو، اکامپونگ و دان^{۱۴}، ۲۰۱۷)، افسردگی و داشتن افکار خودکشی (ریان و اسمیت^{۱۵}، ۲۰۰۹) علائم اختلال سلوک (مظاهری تهرانی و همکاران، ۱۳۹۴)، مشکلات تحصیلی مختلفی از جمله پیشرفت تحصیلی پایین و ترک تحصیل زودهنگام و حتی مشکلات جسمانی گوناگونی از جمله ناراحتی‌های عصبی- گوارشی را درک می‌کنند (فلیپه، گارسیا، بابارو و آریاس^{۱۶}، ۲۰۱۱). نکته مهم‌تر این‌که ادامه قلدری می‌تواند در پدید آیی مشکلات درازمدت در افراد قلدر نیز نقش داشته باشد. این افراد در بزرگسالی در معرض رفتارهای ضد اجتماعی و خشونت‌های فیزیکی، مشارکت در فعالیت‌های غیرقانونی و بزهکارانه، سوء مصرف الکل و مواد، داشتن پرونده جنایی هستند (جونز، ۲۰۱۳). وجود چنین پیامدهای گسترده‌ای نشان می‌دهد که طراحی و اجرای برنامه‌های ضد قلدری مناسب در مدارس تا چه اندازه ضروری می‌نماید و از این‌رو است که کشورهای توسعه‌یافته از چندین دهه پیش به مقدار زیادی نگران قلدری و پیامدهای آن بوده و مدارس آن‌ها منابع فزاینده‌ای را برای مهار این مسئله در قالب برنامه‌های ضد قلدری به کار بگیرند (ریان و اسمیت^{۱۷}، ۲۰۰۹؛ هازن بوهلر و همکاران^{۱۸}، ۲۰۱۷).

این برنامه‌های متداول ضد قلدری به دودسته اصلی قابل تقسیم‌اند: برنامه‌های تلفیقی یا جامع و برنامه‌های هدفمند. برنامه‌های جامع دربرگیرنده یک رویکرد مدرسه محور کامل^{۱۹} هستند که علاوه بر خود دانش‌آموزان، عوامل مدرسه و معلمان و همچنین والدین را در بر می‌گیرند. اما برنامه‌های هدفمند اقدامات و آموزش‌های خود را بر روی زیرگروه‌های کوچک‌تر و در معرض خطر متمرکز می‌کنند (ایزوم^{۲۰}، ۲۰۱۴). امروزه عمده مداخلات ضد قلدری طراحی شده مانند برنامه ضد قلدری الیوس (OBPP)^{۲۱} در نروژ و برنامه ملی ضد قلدری در فنلاند (KIVA^{۲۲})، از مداخلات هدفمند و فقط محدود به آموزش یک برنامه و یا یک گروه خاص به سمت تدوین برنامه‌های جامع ضد قلدری گرایش پیدا کرده‌اند (اسمیت، پیپلر و ریگی^{۲۳}، ۲۰۰۴). چراکه قلدری مدرسه نیز مانند اکثر پدیده‌های انسانی فقط به دانش‌آموزان قلدر و قربانی محدود نمی‌شود بلکه پویایی فرایند قلدری از این فراتر رفته و

قلدری زیرشاخه‌ای از رفتار پر خاشگری بین فردی است که در هر سنی و در میان گروه‌ها و اجتماعات مختلف انسانی قابل مشاهده است (هایمل و اسویر^۱، ۲۰۱۵). در این میان مدارس یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی هستند که قلدری در آن‌ها به یکی از عوامل اساسی تهدیدکننده نیاز به امنیت دانش‌آموزان تبدیل شده است. این در حالی است که طبق نظریه سلسله‌مراتب نیازهای مازلو^۲ (۱۹۷۰) پس از ارضای نیازهای فیزیولوژیک، نیاز به احساس امنیت و عدم نگرانی خاطر در اولویت اساسی قرار دارد و بر این اساس ایجاد محیطی ایمن از نظر روانی در فضای مدرسه ضروری است (ویلفورد و همکاران^۳، ۲۰۱۲). الیوس^۴ (۱۹۹۳) به عنوان نظریه پرداز پیشگام در قلدری، ویژگی‌های اصلی آن را به صورت الف) رفتاری عمدی و هدفمند و ماهیتاً منفی، ب) تکرار شونده، ج) واجد نوعی عدم توازن قدرت بین فرد قلدر و قربانی و د) عدم توانایی قربانی در دفاع از خود در برابر قلدر بر شمرده است. در واقع قلدری، حمله و یا ارباب فیزیکی (مانند مشت و سیلی و لگزدن)، کلامی (مانند لقب گذاشتن، توهین و تهدید کردن) و یا عاطفی و روان‌شناختی (مانند طرد کردن و شایعه پراکنی) باهدف آسیب رساندن به فرد قربانی است که در یک حالت عدم توازن قدرت فیزیکی یا روان‌شناختی میان تعدادی دانش‌آموز خاص و در یک دوره زمانی انجام می‌گیرد (تروفی و فارینگتون^۵، ۲۰۱۱؛ برادیک^۶، ۲۰۱۴). تحقیقات میزان شیوع جهانی قلدری را در بین دانش‌آموزان به طور میانگین بین ۱۰ تا ۳۰ درصد گزارش کرده (الیوت، هوانگ، وانگ^۷، ۲۰۱۹) و نشان داده‌اند که در میان نوجوانان ۱۵ ساله و پایین‌تر، قلدری دومین دلیل اصلی آن‌ها برای جستجوی کمک و مشاوره است (ورف^۸، ۲۰۱۰). در ایران هم نتایج پژوهش‌های توصیفی حاکی از اعتقاد ۸۰ درصد دانش‌آموزان به وجود پدیده قلدری و درگیر بودن درصد زیادی از آن‌ها در نقش‌های مختلف از جمله قلدر است (مظاهری تهرانی، شیری، ولی پور، ۱۳۹۴)، به گونه‌ای که جدیدترین تحقیقات، نرخ قلدری در میان دانش‌آموزان را تا ۳۷ درصد نیز گزارش کرده‌اند (خورسند خطیبانی، خسرو جاوید، ابوالقاسمی، ۱۳۹۹) که حاکی از شیوع بالای این پدیده در مدارس کشور است.

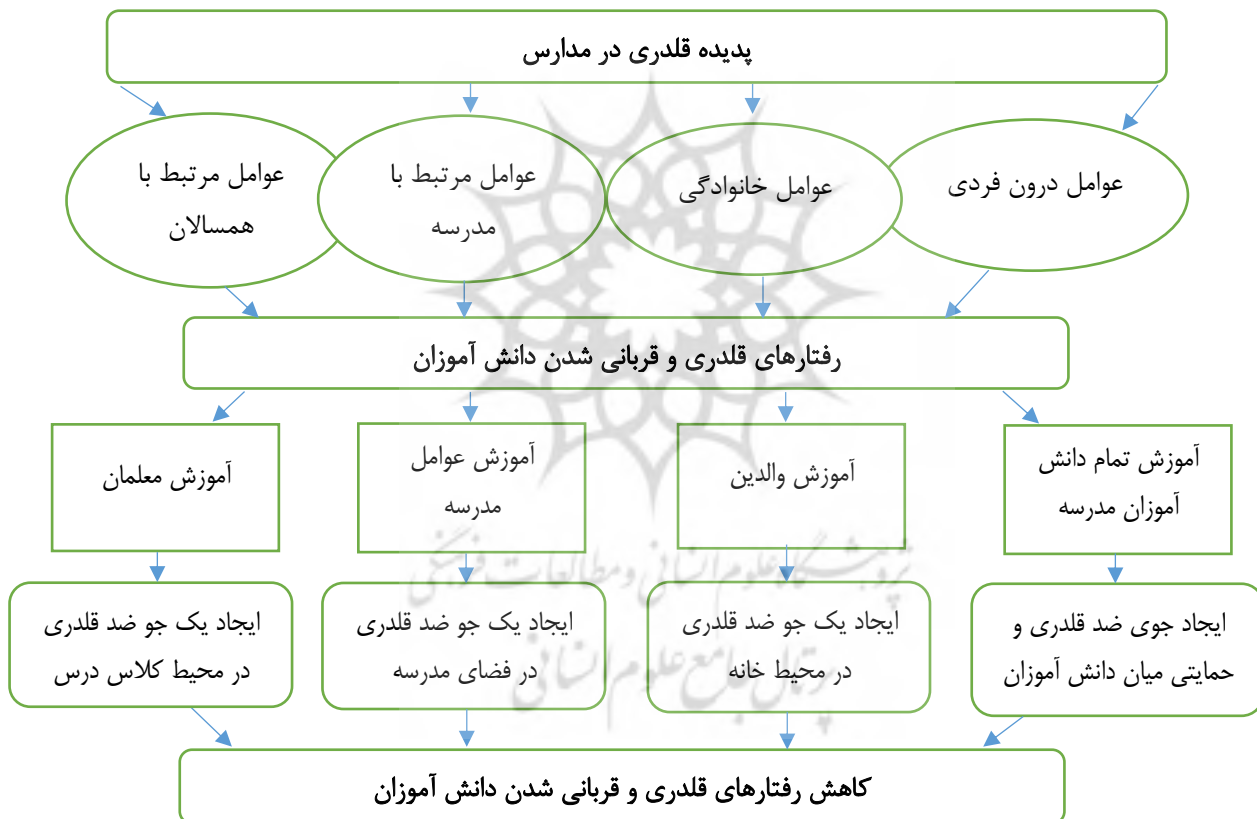
دانش‌آموزان با نقش‌های مختلفی در پدیده قلدری درگیر می‌شوند که مهم‌ترین آن‌ها نقش قلدر^۹ است. «الیوس» ویژگی‌های اصلی آن‌ها را پر خاشگری، تکانش‌گری، متمایل به رفتارهای سلطه‌گرانه و مهارت‌های اجتماعی پایین می‌داند (مظاهری تهرانی و همکاران، ۱۳۹۴؛ راپ، الیوت و

13. Eastman et al.
14. Delprato, Akyeampong & Dunne
15. Ryan & Smith
16. Felipe, Garcia, Babarro & Arias
17. Ryan & Smith
18. Hatzenbuehler et al.
19. Whole school approach
20. Isom
21. Olweus Bullying Prevention Program
22. سرواژه (Kiusaamista Vastaa) به زبان فنلاندی و به معنای مقابله با قلدری است.
23. Smith, Pipler, Rigby

1. Hymel, & Swearer
2. Maxlow
3. Williford et al.
4. Olweus
5. Trofi & Farrington
6. Bradic
7. Elliotta, Hwang & wang
8. Wurf
9. Bully
10. Rupp, Elliott & Gresham
11. Jones
12. Lang

عواملی مانند الگوپذیری شدید از همسال و عضویت در گروه‌های با همسالان پرخاشگر و بزهکار، عدم وجود روابط مناسب بین همسالان و حمایت مستقیم همسالان از فرد قلدر و یا تشویق غیرمستقیم او به ادامه رفتارهای خود، همه در گرایش به رفتارهای قلدری توسط دانش‌آموزان مؤثر است (اسویپر و همکاران، ۲۰۰۶؛ اسویپر و اسپلیچ، ۲۰۱۱؛ اسویپر و هایمل، ۲۰۱۵). با عنایت به این عواملی که به‌عنوان مؤلفه‌های تأثیرگذار در رفتار قلدری شناخته شده است، طراحی مداخلات مقابله با قلدری هم باید حول دو محور اساسی باشد. ۱- آشنا کردن تمام این گروه‌های درگیر، با قلدری و ماهیت آن. ۲- تدوین و ارائه راهکارهای عملی ضد قلدری برای هر کدام از این گروه‌ها به‌طور مجزا. بر این مبنا است که بیشتر مداخلات ضد قلدری پذیرفته شده که سرآمد آن‌ها برنامه ضد قلدری الیوس (OBPP) است به تمامی این عوامل باهدف ایجاد یک جو ضد قلدری هم در محیط خانواده و هم در سطح کلاس و کل مدرسه توجه نشان داده‌اند.

شامل مدرسه، همسالان، خانواده و اجتماع هم می‌شود (اسویپر، میشنا، پیپلر، وینر، ۲۰۱۱؛ پیاس، ۲۰۱۶). چارچوب نظری موجود هم از این دیدگاه حمایت می‌کند. از جمله بر مبنای تئوری اجتماعی- بوم‌شناختی برونفن برنر^۳ (۱۹۷۹)، که به‌عنوان یک تئوری بنیادی برای ترسیم ماهیت ارتباط درونی بین افراد، محیط‌های چندگانه آن‌ها و درگیر شدن آن‌ها در رفتارهای قلدری پذیرفته شده است، قلدری پدیده‌ای است که توسط عوامل مختلفی تحت تأثیر قرار می‌گیرد. عواملی درون فردی مانند پرخاشگر و تکانشی بودن، احساس خصومت و فقدان حس همدلی و همچنین ناآگاهی از پیامدهای قلدری، عوامل خانوادگی مانند وجود تنش و تعارض و روابط ضعیف بین اعضا، جو خانوادگی آشفته، تنبیه گر و طرد کننده و فاقد صمیمیت، وجود منابع خشونت‌بار مختلف در محیط خانه و از همه مهم‌تر ناآگاهی والدین از پدیده قلدری و نشانه‌شناسی آن، عوامل مرتبط با کلاس و مدرسه از جمله وجود جو بسته و غیر حمایت‌گرانه، الگوی پرخاشگری بودن خود عوامل مدرسه، نظارت ناکافی و نیز عدم آگاهی از پدیده قلدری، و در حوزه همسالان هم



شکل ۱: چارچوب نظری اجتماعی - بوم‌شناختی قلدری دانش‌آموزان و مداخله مبتنی بر آن (با الهام از اسویپر و اسپلیچ، ۲۰۱۱)

به‌صورت مدرسه محور اجرا شده بود نسبت به دو مدرسه دیگر که مداخله متمرکز بر یک گروه خاص و یا فقط یک جنبه خاص از آموزش قلدری بود. بیشترین اثربخشی را نشان داد. پیشینه عملی تحقیق هم حکایت از اثربخشی مداخلات جامع ضد قلدری در کشورهای مختلف دارند. برای نمونه

تحقیقات هم نشان داده‌اند مؤثرترین مداخلات ضد قلدری آن‌هایی بوده‌اند که با یک دیدگاه جامع و چندبعدی طراحی شده‌اند (باربرو، هرناوندز، استیبان و گارسیا، ۲۰۱۲). برای مثال ورف (۲۰۱۰) در تحقیق خود بر روی ۴ مدرسه برای ارزیابی اثربخشی برنامه ضد قلدری نشان داد در مدرسه‌ای که برنامه

4. Swearer & Espelage
5. Barbero, Hernández, Esteban & García

1. Swearer, Misha, Pepler & Wiener
2. Peace
3. Bronfenbrenner

در گروه آزمایش شده است (استکی آزاد و امیری، ۱۳۹۱). نتایج پژوهش دیگری هم نشان داده که آموزش برنامه پیشگیری از زورگویی الویوس بر کاهش میزان رفتارهای زورگویی دانش‌آموزان پایه پنجم مدارس ابتدایی اثربخش بوده است (قمری گیو، سروش زاده، مقصود و میکاییلی، ۱۳۹۲). اما در عمده این تحقیقات جامعه مورد آموزش تنها خود دانش‌آموزان بوده‌اند. بعلاوه تاکنون در ایران برنامه پیشگیرانه مدرسه محوری که خانواده‌ها را درگیر این برنامه کند اجرا نشده است. از این‌رو در این پژوهش سعی بر آن است تا با تدوین یک برنامه ضد قلدری و سپس آموزش آن به معلمان و عوامل مدرسه، دانش‌آموزان و والدین آن‌ها، یک جو ضد قلدری را هم در محیط مدرسه و هم در محیط خانه فراهم آورد و سپس به بررسی تأثیرات آن بر کاهش رفتارهای قلدری دانش‌آموزان پرداخت.

روش

جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه مدارس پسرانه دوره اول متوسطه شهر سنجند بود. طرح پژوهش حاضر از نوع آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه کنترل بود. برای نمونه‌گیری با توجه به اینکه تاکنون مطالعات چندی نشان داده‌اند که احتمال وقوع قلدری در مدارس با طبقات اجتماعی اقتصادی پایین بالاتر است (استفن سون و اسمیت، ۱۹۸۹؛ ویتنی و اسمیت، ۱۹۹۳؛ به نقل از بلند همتان، ۱۳۸۹) ابتدا از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. بدین معنی که مدارس به‌عنوان نمونه انتخاب شدند که با در نظرگیری ملاک‌هایی مانند مکان جغرافیایی و طبقه اجتماعی - اقتصادی آن منطقه از شهر، احتمال وجود رفتارهای قلدری و قربانی شدن در آن‌ها بالا باشد تا بتوان اثربخشی برنامه ضد قلدری را در کاهش این رفتارها سنجید و در نهایت دو مدرسه از این مناطق انتخاب و سپس به شیوه تصادفی یکی از این مدارس با ۲۹۵ دانش‌آموز به‌عنوان مدرسه آزمایشی و مدرسه دیگر با ۲۸۰ نفر دانش‌آموز به‌عنوان مدرسه کنترل جای‌گماری شدند.

شیوه اجرای پژوهش

ابتدا بسته برنامه آموزشی ضد قلدری برای هر کدام از گروه‌های عوامل اجرایی مدرسه، معلمان، دانش‌آموزان و والدین تدوین و روایی محتوایی آن با نظر اساتید متخصص در این حوزه مورد تأیید قرار گرفت. سپس پرسشنامه قلدری الویوس (۱۹۹۶) به‌عنوان پیش‌آزمون تحقیق در سطح هر دو مدرسه برای تمامی دانش‌آموزان اجرا شد. در فاز اصلی تحقیق، ابتدا هفت جلسه آموزشی ۷۵ دقیقه‌ای برای عوامل اجرایی مدرسه شامل مدیر، معاونین آموزشی، پرورشی و اجرایی و مشاور مدرسه و در راستای ایجاد یک جو ضد قلدری در سطح مدرسه در فواصل زمانی بین ساعات کلاسی برگزار شدند. سپس معلمان شاغل در مدرسه به‌صورت یک گروه آموزشی برنامه آموزشی مختص به خود را در جلسات ۹۰ دقیقه‌ای در ساعات بعدازظهر به‌گونه‌ای که خللی در فرایند کلاسی ایجاد نشده و همچنین امکان حضور حداکثری آن‌ها فراهم شده باشد، توسط محقق دریافت کردند. با توجه به اینکه بدون ایجاد یک

الویوس (۱۹۹۳) در اولین اجرای برنامه جامع ضد قلدری خود بر روی ۴۲ مدرسه مقاطع ابتدایی و متوسطه نروژ اثربخشی این برنامه را در کاهش مشکلات قلدری دانش‌آموزان به میزان ۵۰ درصد گزارش کرد. ریموند (۲۰۰۹) هم در پژوهش دیگری با عنوان بررسی اثربخشی برنامه ضد قلدری الویوس در کاهش قلدری دانش‌آموزان نشان داد که اجرای این برنامه سبب کاهش ۵۲ درصدی رفتار قلدرها شده است. همچنین اجرای برنامه ضد قلدری الویوس در شش مدرسه آمریکای شمالی با کاهش ۶۵ درصدی رفتار قلدری دانش‌آموزان همراه بود (استکی آزاد و امیری، ۱۳۹۱). طراحی و به‌کارگیری برنامه ضد قلدری (SAVE) در اسپانیا هم کاهش معنی‌دار رفتار قلدری را به همراه داشته است (اورتگا^۱ و همکاران، ۲۰۰۴؛ به نقل از تامسون و اسمیت^۲، ۲۰۱۲). به‌کارگیری پروژه «مدارس دوستانه» در غرب استرالیا هم حاکی از اثرات مثبت این برنامه بر کاهش قلدری و بهبود مهارت‌های اجتماعی در میان دانش‌آموزان بوده است (ریگبی، ۲۰۰۷؛ به نقل از قمری گیو و همکاران، ۱۳۹۲). تدوین و اجرای برنامه (KIVA) در فنلاند هم حاکی از اثربخشی ۳۷-۳۴ درصدی این برنامه در کاهش مشکلات قلدری و قربانی شدن است (تامسون و اسمیت، ۲۰۱۲). همچنین آلبیراک، یلدیز و ارول^۳ (۲۰۱۶) هم در تحقیقی با عنوان ارزیابی اثربخشی برنامه مقابله با قلدری مدرسه محور که دربرگیرنده آموزش عوامل مدرسه، معلمان، خانواده‌ها و دانش‌آموزان در دو مدرسه شامل ۵۸۳ دانش‌آموز، یکی به‌عنوان مدرسه آزمایشی و دیگری به‌عنوان مدرسه کنترل می‌شد، نشان دادند که اجرای این برنامه ضد قلدری بر کاهش هم رفتارهای قلدری و هم قربانی شدن در میان دانش‌آموزان مدرسه آزمایشی اثربخش بوده است. بعلاوه تاکنون فرا تحلیل‌های نسبتاً زیادی درباره بررسی اثربخشی این مداخلات ضد قلدری به انجام رسیده و نشان داده‌اند مداخلات جامع و گسترده‌ای که هم عوامل فردی و ویژگی‌های مربوط به دانش‌آموزان درگیر در قلدری و هم عوامل مرتبط با مدرسه را در نظر گرفته و بعلاوه خانواده و والدین را در این فرایند وارد می‌کنند اثربخشی بهتر و درازمدت‌تری در کاهش قلدری دارند (کارنا^۴، ۲۰۱۲؛ باربرو و همکاران، ۲۰۱۲). برای مثال تروفی و فارینگتون (۲۰۱۱) در بررسی اثربخشی برنامه‌های ضد قلدری انجام‌شده در مدارس از سال ۱۹۸۳ تا ۲۰۰۹ و مجموعاً مشتمل بر ۴۴ مطالعه، نتیجه‌گیری کرده‌اند که به‌طور کلی مداخلات انجام‌شده در کاهش شیوع قلدری موفق بوده‌اند.

اما در ایران باوجود اینکه تاکنون تحقیقات توصیفی نشان داده‌اند نرخ رفتارهای قلدری بالاست، در حوزه عمل تاکنون هیچ برنامه و مداخله جامعی به‌صورت رسمی نه از سوی نهادهای مختلف درگیر از جمله آموزش و پرورش و نه در سطح دانشگاهی به‌صورت علمی برای پیشگیری و مقابله با قلدری تدوین و یا اجرایی نشده است. از میان تحقیقات مداخله‌ای انجام‌یافته هم پژوهشی که با یک رویکرد جامع انجام شده باشد، وجود ندارد. برای نمونه پژوهشی در میان دانش‌آموزان اصفهانی به بررسی اثربخشی برنامه آموزشی کاهش زورگویی مبتنی بر روش الویوس در میان دانش‌آموزان دبستانی پرداخته است و نتایج هم حاکی از کاهش رفتارهای قلدری و نیز قربانی شدن

1. Ortega
2. Thomson & Smith

3. Albayrak, Yıldız & Erol
4. Karna

منبع انگیزشی امکان حضور مناسب معلمان فراهم نبود، با هماهنگی مدیر مدرسه حضور در این جلسات به‌عنوان یکی از شاخص‌های ارزشیابی پایان سال همکاران از طرف مدرسه منظور شد. البته برای چهار نفر از معلمان که بیش از دو جلسه حضور نداشتند بازآموزی جلسات به‌صورت فشرده برای آنان در مدرسه برگزار شد. به‌موازات آموزش معلمان، آموزش دانش‌آموزان مدرسه که مشتمل بر ۱۰ کلاس شامل چهار کلاس پایه اول، سه کلاس پایه دوم و سه کلاس پایه سوم بودند، شروع شد. با توجه به تعداد بالای جلسات دانش‌آموزان، دو نفر از همکاران محقق که هر دو از مشاوران تحصیل‌کرده و البته با سابقه در مدارس بوده به‌عنوان دستیار پژوهشگر انتخاب و آموزش‌های لازم در خصوص اهداف برنامه و نیز محتوی کامل و شیوه برگزاری هر کدام از جلسات را به‌صورت خصوصی دریافت کرده و جلساتی را نیز به‌صورت آزمایشی در حضور پژوهشگر و برای اطمینان از کیفیت آموزش‌های آن‌ها برگزار کردند. سپس جلسات آموزش دانش‌آموزان با حضور هم‌زمان محقق و هر دو دستیار در روزهای خاصی از هفته که با هماهنگی مدیر، معاون آموزشی و مشورت با معلمان و بر اساس ملاک‌هایی مانند توجه به زمان‌بندی کلاس‌ها در طول هفته، حضور در روزهای متفاوت هفته برای جلوگیری از گرفته شدن ساعت هر درس به میزان بیش از دو جلسه و با تأکید بر برگزاری جلسات در کلاس‌ها و ساعاتی که درس‌های آسان‌تری قرار داده شده و معلمان در آن دروس از برنامه زمانی خود جلوتر بودند، آغاز شدند. با این شیوه در هر روز از برگزاری کلاس‌ها هر نفر با حضور در سه کلاس متفاوت اقدام به برگزاری جلسات می‌نمود و در نهایت تمام جلسات همه کلاس‌ها در یک بازه زمانی یک ماه و نیمه برگزار شدند. هم‌زمان گروه والدین دانش‌آموزان هم به ترتیب پایه به سه گروه تقسیم شده و با ارسال دعوت‌نامه و صحبت مدیر مدرسه با دانش‌آموزان برای توجیه حضور حداکثری والدین خود به مدرسه دعوت شدند و آموزش‌های ضد قلدری خود را دریافت کردند. در مجموع پنج جلسه آموزشی برای والدین در نظر گرفته شده بود که با توجه به مشکل بودن حضور آن‌ها در ۵ روز متفاوت، جلسات هر گروه از والدین در سه روز به‌صورت دو روز دو جلسه‌ای و یک روز تک جلسه‌ای و توسط خود محقق برگزار شد. با توجه به جالب و جدید بودن موضوع برنامه برای والدین حضور آن‌ها در جلسات گسترده و قابل توجه بود. بعلاوه برای ترغیب والدین در فرم دعوت‌نامه، ارائه گواهی حضور در جلسات آموزش خانواده قید و پیش‌بینی شد. البته با توجه به اینکه به‌طور طبیعی همه والدین امکان حضور در جلسات را پیدا نکردند، یک روز خاص برای بازآموزی والدین غایب هر کدام از پایه‌ها در نظر گرفته شده و با ارسال مجدد دعوت‌نامه، آموزش‌های ضد قلدری خود را به‌صورت فشرده دریافت نمودند. پس از پایان تمام جلسات آموزشی برای گروه‌های موردنظر و اجرای پس‌آزمون تحقیق، در نهایت داده‌ها برای انجام تحلیل‌های آماری آماده شدند. با این توضیح که تعداد ۱۰ نفر از دانش‌آموزان مدرسه آزمایشی و ۹ نفر از دانش‌آموزان مدرسه کنترل که یا در بیش از دو جلسه آموزشی غایب بودند و یا داده‌های مربوط به پیش‌آزمون یا پس‌آزمون آن‌ها جمع‌آوری نشده و یا داده‌های جمع‌آوری شده آنان در یکی از این مراحل ناقص و نامعتبر بود، از تجزیه و تحلیل نهایی کنار گذاشته شدند و استخراج یافته‌ها برای مدرسه آزمایشی بر روی ۲۸۵ نفر و برای مدرسه کنترل بر روی

۲۷۱ نفر از دانش‌آموزان صورت پذیرفت. در تجزیه و تحلیل داده‌ها، برای بررسی نمره کلی رفتارهای قلدری از آزمون تحلیل کوواریانس یک متغیره (آنکوا)، و برای بررسی نمرات ابعاد قلدری از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) با نرم‌افزار آماری SPSS 22 استفاده گردید.

جلسات آموزشی ضد قلدری برای هر کدام از گروه‌های هدف به‌طور خلاصه: الف) محتوی جلسات آموزشی ضد قلدری برای عوامل مدرسه (مدیر، معاونین و مشاور مدرسه)

جلسه اول: آشنایی با ماهیت، تعریف، اشکال، طبقه‌بندی‌ها و نشانه‌شناسی قلدری، لزوم مقابله و توجیه اهداف اجرای برنامه.

جلسه دوم: آشنایی با نقش‌های درگیر در قلدری، عوامل اصلی سبب‌ساز و پیامدهای مختلف کوتاه‌مدت و درازمدت قلدری.

جلسه سوم: تحلیل نقش عوامل مدرسه در قلدری، بحث برقراری یک سیستم گزارش دهی و ثبت فعال قلدری در مدرسه.

جلسه چهارم: آموزش لزوم و شیوه تدوین مقررات شفاف و ضد قلدری در مدرسه به‌صورت منشور ضد قلدری آموزشگاه.

جلسه پنجم: بحث استفاده از ظرفیت همسالان و اجرای برنامه همسال حمایتگر، بحث لزوم و سطوح مختلف ارتباط با خانواده‌ها.

جلسه ششم: ارائه راهکارهای متنوع مقابله با قلدری احتمالی در مورد گروه‌های مختلف دانش‌آموزان درگیر در قلدری.

جلسه هفتم: آموزش استراتژی‌های واکنشی و مستقیم و نیز رویکردهای احیاکننده و غیرمستقیم در مواجهه با قلدری.

ب) محتوی جلسات آموزشی ضد قلدری برای معلمان

جلسه اول: آشنایی با ماهیت، تعریف، اشکال، طبقه‌بندی‌ها و نشانه‌شناسی قلدری و قربانی شدن، تبیین نقش کلیدی الگو بودن معلمان و

اهمیت نقش فعال و حمایت‌گرانه آن‌ها در کاهش قلدری

جلسه دوم: آشنایی با نقش‌های درگیر در قلدری، عوامل اصلی سبب‌ساز و پیامدهای مختلف کوتاه‌مدت و درازمدت قلدری.

جلسه سوم: بحث تدوین قوانین و مقررات کلاسی ضد قلدری، بررسی رابطه بین سبک‌های مدیریت کلاس و قلدری.

جلسه چهارم: بحث ارتقاء مداوم آگاهی‌های دانش‌آموزان، تعامل با خانواده‌ها، بحث تشکیل جلسات کلاسی منظم ضد قلدری.

جلسه پنجم: آموزش مهم‌ترین راهکارهای عمومی مقابله با قلدری در کلاس درس.

جلسه ششم: آموزش راهکارهای ضد قلدری مبتنی بر برنامه درسی و شیوه‌های تدریس مشارکتی.

جلسه هفتم: ارائه راهکارهای متنوع مواجهه با گروه‌های مختلف دانش‌آموزان قلدر، قربانی و تماشاچی درگیر در قلدری.

پژوهشی و منابع داخلی برای تدوین آن بسیار اندک بود. از این رو با مطالعه و تلفیق برنامه‌های ضد قلدری طراحی شده در کشورهای پیشرو در این حوزه از جمله برنامه آموزشی ضد قلدری الویوس (OBPP) در نروژ و همچنین سایر منابع مفید از جمله کتاب‌ها و مقالات به روز، این برنامه طراحی و تدوین گردید. برای تعیین روایی محتوایی این برنامه، علاوه بر استفاده از نظرات سه نفر از اساتید دانشگاهی متخصص در حوزه قلدری و تأیید فرمت نهایی برنامه توسط آنان، از روش لاشه^۱ نیز برای تعیین ضریب روایی محتوایی^۲ برنامه تدوین شده برای هر کدام از گروه‌های مورد آموزش استفاده گردید و نتایج نشان داد ضریب به دست آمده برای برنامه آموزشی تمامی گروه‌ها نزدیک به یک یا یک است که نشانگر روا بودن برنامه از نظر محتوایی بر اساس قضاوت داوران بود.

پرسشنامه قلدری/قربانی الویوس^۳: این پرسشنامه که توسط الویوس (۱۹۹۶) ساخته شده، میزان درگیر شدن دانش‌آموزان در نقش قلدر یا قربانی را در سه بعد مختلف قلدری جسمانی، کلامی و عاطفی یا اجتماعی برای سنین ۱۱ تا ۱۷ سال را در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای اندازه می‌گیرد. الویوس آلفای کرونباخ را برای زیر مقیاس ارتکاب قلدری ۰/۸۷ گزارش کرده است. بعلاوه مطالعات متعددی با این ابزار در نقاط مختلف جهان انجام شده و روایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفته است و محققان مختلف ضریب آلفای گویه های آن را از ۰/۷۶ تا ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند که نشانگر همسانی درونی بالای مقیاس است (هامبورگر و همکاران، ۲۰۱۱). در ایران هم نتایج پژوهش رضایچه، سوری و خدایکریم (۱۳۹۲) با هدف روان‌سنجی این ابزار نشان داد که تحلیل ساختار ۴ عاملی مقیاس ارتکاب قلدری با روش EFA، ۷۲٪ واریانس را تبیین نمود که نشان از روایی محتوایی بالای مقیاس دارد. بعلاوه تحلیل عاملی تأییدی (CFA) ساختار چهار عاملی هر دو مقیاس قربانی شدن و ارتکاب قلدری را تأیید کرد. برای محاسبه پایایی مقیاس از روش باز آزمایی استفاده شد و نتایج نشان داد که مقیاس ارتکاب قلدری از پایایی مناسبی برخوردار است. همچنین آلفای کرونباخ برای هر یک از عامل‌ها محاسبه شد که باز نشان از همسانی درونی عامل‌ها داشت.

ج) محتوی جلسات آموزشی ضد قلدری برای دانش‌آموزان

جلسه اول: آشنایی دانش‌آموزان با قلدری و اشکال مختلف آن (ضمن بهره‌گیری از داستان‌های واقعی و فیلم‌های ضد قلدری).
 جلسه دوم: آشنایی با گروه‌های مختلف درگیر در قلدری از جمله قلدر، قربانی، و تماشاچیان قلدری و ویژگی‌های آن‌ها.
 جلسه سوم: آشنایی با پیامدهای مختلف قلدری برای دانش‌آموزان درگیر با بهره‌گیری از داستان‌ها و فیلم‌های ضد قلدری.
 جلسه چهارم: بحث گزارش به موقع موارد قلدری، آموزش اهمیت و راه‌های جستجوی یک حامی یا حامیان بزرگسال.
 جلسه پنجم: ارائه راهکارهای مقابله با قلدری برای دانش‌آموزانی که ممکن است در فرایند قلدری نقش قربانی داشته باشند.
 جلسه ششم: ارائه راهکارهای متنوعی برای دانش‌آموزانی که ممکن است در فرایند قلدری نقش قلدر به خود بگیرند.
 جلسه هفتم: بحث اهمیت و نقش‌های مختلف دانش‌آموزان نظاره‌گر و شیوه‌های پذیرش نقش حمایت‌گری از سوی آن‌ها.

د) محتوی جلسات آموزشی ضد قلدری برای والدین دانش‌آموزان

جلسه اول: آشنایی با ماهیت، تعریف، اشکال، طبقه‌بندی‌ها و نشانه‌شناسی قلدری و قربانی شدن و لزوم مقابله با آن.
 جلسه دوم: آشنایی با نقش‌های درگیر در قلدری، عوامل اصلی سبب‌ساز و پیامدهای مختلف کوتاه‌مدت و درازمدت قلدری.
 جلسه سوم: بحث ده مؤلفه درون خانوادگی مرتبط با قلدری، پایه‌ریزی جوی حمایت‌گرانه و تعیین قوانین ضد قلدری در خانه.
 جلسه چهارم: آموزش فرزندان برای گزارش قلدری به یک بزرگسال، بیان لزوم تعامل با مدرسه و آگاهی از قوانین ضد قلدری آن.
 جلسه پنجم: آموزش راهکارهای برخورد با فرزندان خود در موقعیت‌های سه‌گانه قلدری کردن، قربانی شدن، تماشاچی بودن.

ابزار پژوهش

برنامه آموزشی تلفیقی ضد قلدری: منظور برنامه‌ای است جامع که هم دربرگیرنده جلسات آموزش ضد قلدری جداگانه برای چهار گروه (الف) عوامل اجرایی مدرسه، (ب) گروه معلمان، (ج) گروه دانش‌آموزان بوده و (د) گروه والدین است که برای اولین بار در ایران و بر اساس تلفیقی از برنامه‌ها و منابع ضد قلدری برتر و معتبر در این حوزه طراحی و سپس اعتبار یابی شده است و شامل دو محور اصلی است: الف) آشنا کردن کامل افراد تحت آموزش با ماهیت پدیده قلدری، اشکال، پیامدها، و عوامل اصلی در بروز و تداوم آن، (ب) ارائه راهکارهای کاربردی مقابله با قلدری به صورت جداگانه برای هر کدام از گروه‌های تحت آموزش. در ایران تاکنون چنین برنامه‌ای به صورت تخصصی برای کار در حوزه قلدری نه طراحی و نه ترجمه شده است و لذا پیشینه

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
رفتار قلدری	آزمایش	۲۸۵	۱۵/۴۵	۵/۵۷	۹/۲۵	۳/۷۲
	کنترل	۲۷۱	۱۴/۷۸	۶/۶	۱۴/۶۸	۶/۲۲
قلدری کلامی	آزمایش	۲۸۵	۶/۴۲	۳/۳۷	۳/۸۹	۲/۲۲
	کنترل	۲۷۱	۵/۹۲	۳/۲۵	۵/۸۱	۳/۲۵
قلدری عاطفی	آزمایش	۲۸۵	۲/۶۲	۱/۶	۱/۷۷	۱/۲
	کنترل	۲۷۱	۳	۱/۸۵	۲/۹۷	۱/۸۷
قلدری جسمانی	آزمایش	۲۸۵	۶/۴۱	۳/۰۳	۳/۵۸	۲/۷
	کنترل	۲۷۱	۵/۸۸	۲/۷	۵/۸۱	۲/۶

مقدار ملاک ۰/۰۵ بوده و در نتیجه توزیع متغیرهای مورد بررسی در نمونه آماری نرمال می‌باشد. مفروضه اصلی دیگر همگنی شیب رگرسیون است که نتایج بررسی آن نشان داد تعامل گروه - پیش‌آزمون در متغیر رفتار قلدری معنی‌دار نبوده و بنابراین داده‌ها از برقرار بودن مفروضه پشتیبانی می‌کنند ($P < 0/01$). همچنین بررسی مفروضه همگنی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لون نتایج نشان داد که این آزمون معنی‌دار نبوده و بنابراین واریانس خطای متغیر رفتار قلدری در بین گروه‌ها یکسان است و این مفروضه نیز تأیید می‌شود ($P < 0/01$).

یافته‌های جدول نشان می‌دهد که نمرات کلی رفتارهای قلدری و همچنین ابعاد کلامی، عاطفی و جسمانی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون در گروه تحت آموزش با برنامه ضد قلدری کاهش یافته است، ولی در گروه کنترل تغییر محسوسی مشاهده نمی‌شود. قضاوت در مورد این تغییرات، نیازمند آزمودن فرضیات تحقیق است. قبل از اجرای آزمون تحلیل کوواریانس (آنکوا) ابتدا پیش‌فرض‌های اساسی استفاده از این آزمون مورد بررسی قرار گرفت. از جمله این پیش‌فرض‌ها نرمال بودن توزیع متغیرها است که با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف یا (K-S) سنجیده شد و نتایج آن نشان داد که سطح معنی‌داری به دست آمده برای متغیر رفتار قلدری و ابعاد آن بیش از

جدول ۲: نتایج تحلیل کوواریانس بررسی معناداری تفاوت‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر رفتارهای قلدری

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان آماری
رفتار قلدری	پیش‌آزمون	۸۰۲۱/۱۵	۱	۸۰۲۱/۱۵	۶۹۴/۴۳	*۰/۰۰۱	۰/۵۵۷	۱
	گروه	۵۶۷۶/۳۲	۱	۵۶۷۶/۳۲	۴۹۱/۴۳	*۰/۰۰۱	۰/۴۷۱	۱
	خطا	۶۳۸۷/۴۸	۵۵۳	۱۱/۵۵				

* $P < 0/001$

که حدود ۴۷ درصد تغییرات نمرات پس‌آزمون قلدری ناشی از تأثیر مداخلات آموزشی بوده است. برای بررسی تأثیر برنامه آموزشی ضد قلدری بر بهبود ابعاد قلدری از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده و قبل از انجام آزمون، مفروضه‌های آن مورد بررسی قرار گرفت.

نتایج جدول بیانگر این واقعیت است که پس از تعدیل پیش‌آزمون، بین گروه‌های آزمایش و گروه کنترل از لحاظ نمرات پس‌آزمون قلدری تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($P < 0/001$; $\eta^2_{\text{partial}} = 0/47$; $F(1, 553) = 491/43$). این بدین معناست که برنامه آموزشی ضد قلدری در کاهش میزان رفتارهای قلدری دانش‌آموزان مؤثر بوده است. مجذور اتای سهمی ۰/۴۷ بیانگر آن است

جدول ۳: آزمون ام باکس برای بررسی فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس

ام باکس	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
۱۳۹/۵۶	۲۳/۱۲	۶	۲۲۰۸۵۶۱/۸	۰/۰۰۱

همبستگی کافی بین متغیرهای وابسته وجود دارد ($P < 0/01$ ؛ $df = 5$ ؛ $X^2 = 307/86$). همچنین بررسی فرض همگنی واریانس متغیرهای وابسته نیز توسط آزمون لون نشان داد که این آزمون برای هیچ کدام از متغیرهای ابعاد قلدری معنی دار نبوده و بنابراین واریانس خطای متغیرهای وابسته در بین گروه‌ها یکسان است و این مفروضه تأیید می‌شود ($P < 0/01$).

نتایج آزمون نشان داد که فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس برقرار نیست و بنابراین در تفسیر نتایج آزمون بین گروهی اثر پیلابی گزارش شد ($P < 0/01$ ؛ $F = 23/12$ ؛ $Boxes M = 139/5$). مفروضه همبستگی کافی بین متغیرهای وابسته (ابعاد رفتار قلدری) نیز حاکی از معنی دار بودن آزمون کرویت بارتلست بود و این بدین معنی است که

جدول ۴: تحلیل کوواریانس چند متغیره بر روی نمرات ابعاد قلدری گروه‌های آزمایش و کنترل با کنترل پیش‌آزمون

اثر	ارزش	مقدار F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتای سهمی	توان آماری
اثر پیلابی	۰/۴۷۹	۱۶۸/۵۶	۳	۵۴۹	۰/۰۰۱	۰/۴۷۲	۱
لامبدای ویلکز	۰/۵۲۱	۱۶۸/۵۶	۳	۵۴۹	۰/۰۰۱	۰/۴۷۲	۱

* $P < 0/001$

اتای سهمی حدود ۰/۴۷ می‌باشد. این بدین معناست که ۴۷ درصد واریانس نمرات پس‌آزمون ابعاد قلدری مربوط به تأثیر برنامه آموزشی ضد قلدری می‌باشد که نشان‌دهنده اندازه اثر بالای برنامه آموزشی ضد قلدری می‌باشد. توان آماری ۱ می‌باشد که به معنای عدم امکان خطای نوع دوم و هم‌چنین کفایت نمونه‌گیری است.

نتایج حاصل از تحلیل مانکوا نشان می‌دهد که پس از تعدیل پیش‌آزمون، بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ متغیر وابسته ترکیبی (قلدری کلامی، قلدری عاطفی و قلدری جسمانی) تفاوت معنی‌دار وجود دارد. یعنی بین ۲ گروه حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت وجود دارد ($P < 0/001$ ؛ $\text{partial } \eta^2 = 0/47$ ؛ $F(1, 551) = 168/5$). بر اساس شاخص اثر پیلابی، مجذور

جدول ۵: تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متن مانکوا بر روی پس‌آزمون نمرات ابعاد قلدری گروه آزمایش و کنترل

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مقدار F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان آماری
قلدری کلامی	گروه	۷۱۶/۷۳	۱	۲۳۴/۵۶	*۰/۰۰۰	۰/۳۵	۱
	خطا	۱۶۸۳/۶۴	۵۵۱				
قلدری عاطفی	گروه	۲۱۰/۰۱	۱	۱۸۹/۲۹	*۰/۰۰۰	۰/۲۸۶	۱
	خطا	۶۱۱/۳۱	۵۵۱				
قلدری جسمانی	گروه	۱۱۹۴/۶۹	۱	۲۵۹/۴	*۰/۰۰۰	۰/۳۴	۱
	خطا	۲۵۳۷/۶۵	۵۵۱				

* $P < 0/001$

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اساسی تحقیق حاضر تدوین یک برنامه آموزشی مقابله با قلدری و بررسی اثربخشی آن در کاهش رفتارهای قلدری دانش‌آموزان بود و نتایج آن نشان داد که اجرای برنامه طراحی‌شده، به‌عنوان مداخله‌ای کارآمد در کاهش میزان رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان مدرسه آزمایشی در مقایسه با دانش‌آموزان مدرسه کنترل مؤثر بوده است. همچنین نتایج نشان داد که این برنامه در کاهش هر سه شکل اساسی رفتارهای قلدرانه کلامی، جسمانی و عاطفی مؤثر بوده است و این اثربخشی در کاهش قلدری کلامی و جسمانی تا حدودی بیشتر از قلدری عاطفی است. این اولین پژوهش جامع انجام‌شده مقابله با قلدری در ایران است و لذا پژوهشی داخلی برای مقایسه با نتایج این تحقیق یافت نشد. اما این یافته با نتایج حاصل از اجرای مداخلات ضد قلدری طراحی‌شده متعددی در سطح جهان از جمله با نتایج حاصل از به‌کارگیری برنامه جامع ضد قلدری الویوس در کشورهای مختلف از جمله نروژ، آلمان، امریکا، کانادا و مالزی؛ برنامه شیفیلد در انگلستان؛ برنامه‌های SAVE و ANTI SAVE در اسپانیا؛ پروژه ضد قلدری مدارس دوستانه در استرالیا

نتایج با استفاده از آلفای میزان شده بن فرونی (۰/۰۱۷) در جدول ۵ بیانگر این واقعیت است که پس از تعدیل پیش‌آزمون، بین پس‌آزمون قلدری کلامی گروه‌های آزمایش و کنترل با مجذور اتای سهمی ۰/۳۵ تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($P < 0/001$ ؛ $\text{partial } \eta^2 = 0/35$ ؛ $F(1, 551) = 234/5$). هم‌چنین نتایج نشان می‌دهد که بین پس‌آزمون قلدری عاطفی گروه‌های آزمایش و کنترل با ضریب اتای سهمی نزدیک به ۰/۲۹ تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($P < 0/001$ ؛ $\text{partial } \eta^2 = 0/286$ ؛ $F(1, 551) = 189/2$). در خصوص نتایج پس‌آزمون قلدری جسمانی هم نتایج نشان داد که بین دو گروه با ضریب اتای تفکیکی ۰/۳۴ تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($P < 0/001$ ؛ $\text{partial } \eta^2 = 0/34$ ؛ $F(1, 551) = 259/4$). این بدین معنی است که برنامه آموزشی طراحی‌شده در کاهش هر سه شکل اساسی رفتارهای قلدری کلامی، قلدری عاطفی و قلدری جسمانی در میان دانش‌آموزان مدرسه آزمایشی در مقایسه با مدرسه کنترل اثربخش بوده است. توان آماری یک می‌باشد که بیانگر توان بالای آزمون و کفایت نمونه‌گیری است.

و برنامه ملی ضد قلدری KIVA در فنلاند همخوانی دارد (ریان و اسمیت، ۲۰۰۹؛ تامسون و اسمیت، ۲۰۱۲؛ استکی آزاد و امیری، ۱۳۹۱؛ قمری گیو و همکاران، ۱۳۹۲).

در تبیین اثربخشی کلی مداخلات ضد قلدری جامع بر کاهش رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان می‌توان گفت که قلدری مانند سایر رفتارهای انسانی پدیده‌ای چندبعدی و چند علتی است که تنها متأثر از عوامل درون فردی مرتبط با خود دانش‌آموز قلدر نیست، بلکه عوامل محیطی متعدد دیگری از جمله خانواده و مدرسه و عامل همسالان در پیدایش و تداوم آن نقش مؤثری دارند. در واقع از دیدگاه طرفداران رویکردهای جامع، عوامل زیادی می‌توانند در احتمال رخ دادن قلدری مشارکت داشته باشند. در مقیاس گسترده عوامل اجتماعی زیادی مانند میزان امنیت و شرایط اجتماعی-اقتصادی می‌توانند نقش داشته باشند. در سطح مدرسه جو مدرسه، همسالان و کیفیت ارتباطات بین آنان و در سطح کلاس هم مدیریت کلاسی و شیوه ارتباط بین معلمان و دانش‌آموزان می‌تواند تأثیرات بسزایی در میزان قلدری داشته باشند. بعلاوه درگیر بودن در قلدری با عوامل پیش‌بین خانوادگی مانند سبک دلبستگی ناایمن و همچنین الگوی فرزند پروری والدین در ارتباط است (تامسون و اسمیت، ۲۰۱۲). چارچوب نظری موجود هم از این دیدگاه حمایت می‌کند. از جمله تئوری بوم‌شناختی-اجتماعی برونفن برنر (۱۹۷۹) که یکی از پذیرفته‌شده‌ترین تبیین‌ها برای بروز پدیده قلدری را ارائه می‌دهد، علاوه بر عوامل درون فردی و ویژگی‌های خود دانش‌آموزان، خانواده و شرایط و روابط حاکم بر فضای آن از جمله نقش الگویی والدین و نیز میزان آگاهی والدین از پدیده قلدری را از عوامل اساسی در بروز مشکلات رفتاری مانند قلدری و قربانی شدن فرزندان می‌داند. همچنین عوامل مرتبط با مدرسه به‌عنوان خانواده دوم دانش‌آموزان، مانند جو مدرسه و الگوهای ارتباطی درون آن و نیز میزان آگاهی و شیوه برخورد عوامل مدرسه و معلمان در مواجهه با قلدری و همچنین عامل همسالان که می‌توانند در پدیده قلدری طیفی از نقش‌ها از تقویت‌کننده قلدری تا نقش‌های دفاع‌گرانه را بسته به میزان آگاهی آن‌ها و آموزش‌هایی که در این حوزه دیده‌اند ایفا کنند، را نیز از عوامل تأثیرگذار در پدیده قلدری به حساب می‌آورد (اسویرر و اسپلیج، ۲۰۱۱). تئوری شناخت اجتماعی بندورا (۱۹۸۶، ۱۹۸۹) هم یکی دیگر از نظریات مهم برای تبیین پدیده‌هایی مانند پرخاشگری و قلدری است که بر اساس آن قلدری و قربانی شدن هم جزو رفتارهای یاد گرفته شده است که در بافت اجتماعی به وجود می‌آیند و تحت تأثیر فاکتورهای محیطی فراوانی قرار دارند (جونز، ۲۰۱۳). بنابراین امروزه به‌طور گسترده‌ای این موضوع که در مقابله با قلدری باید با یک رویکرد جامع مدرسه محور و در سطوح چندگانه مدرسه، کلاس و خانواده مداخله نمود پذیرفته شده است.

مبتنی بر این دیدگاه طراحی و اجرای مداخلاتی با این مؤلفه‌ها، همانند تحقیق حاضر، می‌تواند با آشنا کردن عوامل اجرایی مدرسه با این پدیده و ارائه راهکارهای عملی مقابله با قلدری در سطح کل مدرسه مانند آشنایی با شیوه‌های برقراری جو بهینه و حمایت‌گرانه در فضای مدرسه، آموزش و اطلاع‌رسانی درباره قلدری به دانش‌آموزان، برقراری یک سیستم گزارش دهی و ثبت و پایش قلدری و شناسایی کودکان در معرض خطر و تحت نظارت

قرار دادن دانش‌آموزان قلدر، زمینه‌های ایجاد یک جو مقابله با قلدری در فضای مدرسه را به وجود آورند. بعلاوه این مداخلات ضمن آشنا کردن تمام معلمان مدرسه با پدیده، با ارائه راهکارهای عملی و اختصاصی به آنان از قبیل طرح مسئله قلدری در کلاس و تدوین مقررات ضد قلدری کلاس درس و ایجاد جوی سازنده و حمایت‌گرانه و استفاده از تکنیک‌های مبتنی بر برنامه درسی زمینه ایجاد یک جو ضد قلدری در کلاس درس و کاهش رفتارهای قلدری دانش‌آموزان را فراهم نمایند. بعلاوه آگاه کردن تمام دانش‌آموزان مدرسه از وجود پدیده قلدری و آشنا کردن آن‌ها با ماهیت و ابعاد این پدیده و ارائه راهکارهای عملی مرتبط با دانش‌آموزان درگیر در قلدری با هر نقشی سبب می‌شود در درجه اول دانش‌آموزان قربانی از مناسب‌ترین راهکارهای مقابله با رفتارهای قلدرانه آگاه شوند، دانش‌آموزان قلدر هم برای کاهش رفتارهای ناسازگارانه خود گام بردارند و سایر دانش‌آموزان مدرسه به‌ویژه دانش‌آموزان مشاهده‌گر هم به سمت نقش‌های دفاع‌گرانه از قربانی و در نهایت کمک به کاهش قلدری در سطح مدرسه حرکت کنند. درگیر کردن والدین نیز به‌عنوان حلقه تکمیل‌کننده چنین برنامه‌هایی سبب می‌شود که آن‌ها نیز ضمن آگاهی از پدیده قلدری و ماهیت و اشکال و پیامدهای آن بر روی فرزندانشان، با آشنایی با راهکارهای عملی ویژه خود، مانند آشنایی با مؤلفه‌های درون خانوادگی مرتبط با قلدری، خلق محیطی عاطفی و حمایت‌گرانه و سرشار از عشق نامشروط به فرزندان، نشانه‌شناسی قلدری کردن یا قربانی شدن فرزندان، آشنا کردن کودکان با پدیده قلدری و آموزش مکان‌ها و زمان‌های محتمل وقوع قلدری و شیوه‌های گزارش دادن آن، هماهنگی و همراهی با مدرسه و همچنین یادگیری راهکارهای مواجهه با فرزندان در صورت درگیر شدن در هر کدام از نقش‌های قلدری علاوه بر ایجاد یک جو ضد قلدری در محیط خانه، به کاهش شیوع این پدیده در مدارس کمک شایانی بنمایند (اسمیت و همکاران، ۲۰۰۴؛ ریان و اسمیت، ۲۰۰۹؛ تامسون و اسمیت، ۲۰۱۰). اجرای مداخله پژوهش حاضر بر مبنای به‌کارگیری این مؤلفه‌ها در سطوح چندگانه بود که در نهایت در کاهش رفتارهای قلدرانه از سوی دانش‌آموزان اثربخش افتاد. همان‌طور که تحقیقات و فرا تحلیل‌های انجام‌شده هم نشان داده‌اند مؤثرترین مداخلات ضد قلدری آن‌هایی بوده‌اند که با یک دیدگاه تلفیقی و چندبعدی طراحی شده‌اند (باربرو و همکاران، ۲۰۱۲). تحقیقات مشابه دیگری نیز در این حوزه و با استفاده از چنین رویکردی در مقابله با قلدری به نتایج مشابهی رسیده‌اند. برای مثال الویوس (۱۹۹۳) هم در جریان به‌کارگیری برنامه ضد قلدری خود که بر درگیر کردن تمام اعضای مدرسه به‌عنوان یک اجتماع شامل پرسنل مدرسه، معلمان، خود دانش‌آموزان و همچنین والدین، برای کاهش رفتارهای قلدرانه و قربانی شدن متمرکز بود و شامل ارائه آموزش‌ها و راهکارهای عملی برای همه عوامل مدرسه و معلمان علاوه بر آموزش و افزایش آگاهی دانش‌آموزان در مورد قلدری بود و بعلاوه ایجاد تعامل میان خانواده و مدرسه هم برای مقابله با قلدری در برنامه پیش‌بینی شده بود، نشان داد که اجرای چنین مداخلاتی می‌تواند علاوه بر روی کاهش گزارش میزان رفتارهای قلدری و نیز قربانی شدن بر کاهش درگیر شدن دانش‌آموزان در رفتارهای ضد اجتماعی و افزایش گرایش به گزارش دادن قلدری به بزرگسالان تأثیر مثبت بالایی

منابع

- استکی آزاد، نسیم و امیری، شعله (۱۳۹۱). اثربخشی برنامه آموزشی کاهش زورگویی مبتنی بر روش الویز در پسران، *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۸(۳)، ۱۷۵-۱۸۳.
- خورسند خطیبانی، سجاد؛ خسروجاوید، مهناز؛ و ابوالقاسمی، عباس (۱۳۹۹). پیش‌بینی قلدری بر اساس ویژگی‌های شخصیتی، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و تحمل پریشانی در دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۵(۶۰)، ۱۳۱-۱۴۸.
- رضاپور، میثم؛ سوری، حمید؛ خداکریم، سهیلا (۱۳۹۲). روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس‌های ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پرسشنامه زورگویی الویوس در مدارس راهنمایی، *مجله ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیت‌ها*، ۱(۴)، ۲۱۲-۲۲۱.
- قمری گیو، حسین؛ سرروش زاده، سید حسن؛ مقصود، نادر؛ میکاییلی، نیلوفر (۱۳۹۲). اثربخشی برنامه پیشگیری از زورگویی الویوس بر زورگویی، مهارت‌های اجتماعی و عزت‌نفس دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی، *فصلنامه روانشناسی بالینی*، ۳(۱۱)، ۴۹-۷۵.
- مظاهری تهرانی، محمد علی؛ شیری، اسماعیل؛ ولی پور، مصطفی (۱۳۹۴). بررسی ماهیت و شیوع قلدری در مدارس راهنمایی روستاهای شهرستان زنجان، *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱(۳۶)، ۱۷-۳۸.
- 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.
- Barbero, J. A. J., Hernández, J. A. R., Esteban, B. L., & García, M. P. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1646-1658.
- Bradic, M. C. (2014). *A survey study of the perceptions of middle school personnel with respect to learning disabled students as victims of bullying/harassment and the corresponding relationships with bullying prevention and discipline*. Doctoral dissertation, Kent State University, US.
- Chatters, S. J. (2012). *Impact of bullying prevention training on the knowledge, attitude, and behavior of pre-education majors (future trainers)*. Doctoral dissertation, University of South Florida, US.
- Delprato, M., Akyeampong, K., & Dunne, M. (2017). The impact of bullying on students' learning in Latin America: A matching approach for 15 countries. *International Journal of Educational Development*, 52, 37-57.
- Eastman, M., Foshee, V., Ennett, S., Sotres-Alvarez, D., Reyes, H. L. M., Faris, R., & et al. (2018). Profiles of internalizing and externalizing symptoms associated with bullying victimization. *Journal of Adolescence*, 65, 101-110.
- Elliott, S. N., Hwang, Y. S., & Wang, J. (2019). Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. *Journal of applied developmental psychology*, 60, 119-126.
- Felipe, M. T. García, S. D. O. Babarro, J. M., and Arias, R. M. (2011). Social Characteristics in bullying Typology:

داشته باشد (چترز، ۲۰۱۲). همچنین در برنامه KIVA در فنلاند علاوه بر آموزش دانش‌آموزان برای تغییر نگرش آنان در مورد قلدری، آموزش معلمان، بحث‌های کلاسی، کارهای گروهی، و برنامه‌های ایفای نقش، آموزش و درگیر کردن گروه‌های همسال و تشکیل گروه‌های حمایت گر و سرانجام درگیر کردن والدین نیز پیش‌بینی شده است و ارزیابی‌ها و فرا تحلیل‌های انجام‌شده در مورد این برنامه از اثربخشی بالای آن کاهش در قلدری حکایت دارند (کارنا، ۲۰۱۲). در یک کلام عمده محققان حوزه قلدری از جمله اسمیت و همکاران (۲۰۰۴) هم اذعان دارند که مقابله با قلدری می‌تواند در قالب یک رویکرد مدرسه محور کلی اجرا شود که با اجرای اعمال هماهنگی در سطوح فردی دانش‌آموزان، سطح کلاس و سطح مدرسه و همچنین سطح خانواده به‌عنوان یک جامعه گسترده‌تر، مشخص می‌شود. پژوهش حاضر هم با بهره‌گیری از چنین برنامه‌ای، ضمن ایجاد یک جو ضد قلدری در سطح کل مدرسه، سطح کلاس درس و نیز در فضای خانواده باعث کاهش سطح رفتارهای قلدرانه در میان دانش‌آموزان شد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به تعداد زیاد گروه‌های مورد آموزش، محدودیت فضای آموزشی در مدرسه آزمایشی به‌ویژه برای والدین و دشواری در اقتناع تمامی والدین برای حضور در جلسات آموزشی اشاره کرد. با عنایت به شیوع گسترده قلدری در مدارس و لزوم مقابله با این پدیده و اثربخش بودن برنامه‌های جامع مدرسه محور از این دست در کاهش رفتارهای قلدری، توصیه می‌شود که مانند بسیاری از کشورهای پیشرو در این حوزه، در نظام آموزشی کشور ما نیز تدوین برنامه‌هایی از این دست جهت آگاهی بخشی سراسری در خصوص این پدیده و الزامی کردن و رسمیت بخشیدن به مقابله با قلدری در تمامی مقاطع تحصیلی در دستور کار مسئولان آموزش و پرورش در سطوح بالا قرار گیرد. در بعد پژوهشی نیز با توجه به اینکه برای اولین بار است که در ایران برنامه‌ای ضد قلدری به‌صورت جامع اجرا می‌شود، پیشنهاد می‌شود مطالعات دیگری با این برنامه توسط متخصصان و علاقه‌مندان به حوزه قلدری جهت روشن‌تر شدن بیشتر ابعاد پژوهشی موضوع انجام گیرد.

- Swearer, S.M., Hymel, Sh. (2015). Understanding the Psychology of Bullying. *Moving Toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model. American Psychologist, 70*(4), 344-353.
- Thompson, F., & Smith, P. K. (2012). Anti-bullying strategies in schools: what is done and what works. *British Journal of Educational Psychology, 9*(II), 1-32.
- Trofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27-56.
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of abnormal child psychology, 40*(2), 289-300.
- Wurf, G. (2010). *Reducing bullying in high schools: an evaluation of school-based initiatives for the prevention and management of bullying*. AARE annual conference, Australia: Brisbane.
- Digging deeper into description of bully-victim. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 869-878.
- Hamburger M.E., Basile K.C., Vivolo A.M. (2011). Measuring bullying victimization, perpetration, and bystander experiences: A compendium of assessment tools. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, *Division of Violence Prevention*, 120.
- Hatzenbuehler, M. L., Flores, J. E., Cavanaugh, J. E., Onwuachi-Willig, A., & Ramirez, M. R. (2017). Anti-bullying policies and disparities in bullying: a state-level analysis. *American journal of preventive medicine, 53*(2), 184-191
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist, 70*(4), 293- 299.
- Isom, J. C. (2014). *Understanding Teacher Perceptions of Bullying and Effectiveness of an Anti-Bullying Policy: A Case Study of Suburban High School Teachers in the Southwestern.*, Doctoral dissertation, Liberty University, US.
- Jones, A. M. (2013). *Middle School Students' Perceptions of Bullying and the Effects of an Anti-Bullying Policy*. Doctoral dissertation. Northeastern University, US.
- Kärnä, A. (2012). *Effectiveness of the KiVa antibullying program*. Doctoral dissertation, University of Turku, Turku, Finland.
- Lang, J. (2018). The Efficacy of Emotional Intelligence Training for the Emotion Regulation of Bullying Students: A Randomized Controlled Trial. *Neuro Quantology, 16* (2), 83-88.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. NY: Blackwell.
- Peace, J. S. (2016). Why we to take a behavior analytic perspective on bullying. *Behavior Analysis Quarterly, 2*(3), 22-30.
- Rupp, S., Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2018). Assessing elementary students' bullying and related social behaviors: Cross-informant consistency across school and home environments. *Children and Youth Services Review, 93*, 458-466.
- Ryan, W., & Smith, J. D. (2009). Antibullying programs in schools: How effective are evaluation practices?. *Prevention Science, 10*(3), 248-259.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?*. UK: Cambridge University Press.
- Swearer, J.L., Misha, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review, 33*, 1795-1803.
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2011). Expanding the social-ecological framework of bullying among youth. *Bullying in North American schools, 3-10*.
- Swearer, S. M., Peugh, J., Espelage, D. L., Siebecker, A. B., Kingsbury, W. L., & Bevins, K. S. (2006). A socioecological model for bullying prevention and intervention in early adolescence: An exploratory examination. *Handbook of school violence and school safety. From research to practice, 257-273*.