

## تدوین برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی و اثربخشی آن بر میزان قلدری دانش‌آموزان پسر

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۶/۱۰ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۲۰

مسعود نجاری<sup>۱\*</sup>

دکتر هوشنگ جدیدی<sup>۲</sup>

دکتر امید مرادی<sup>۳</sup>

دکتر کیومرث کریمی<sup>۴</sup>

### چکیده

مقدمه: در حال حاضر قلدری در مدارس یک پدیده همه‌گیر است که میلیون‌ها دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بر همین اساس هدف از پژوهش حاضر تدوین برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی و اثربخشی آن بر میزان قلدری دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه بود. روش: روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه مورد مطالعه پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر بوکان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند که از طریق روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تعداد ۳۰ نفر (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل) انتخاب گردید و جهت جمع‌آوری داده‌ها به مقیاس قلدری ایلی نویز (۲۰۰۱) پاسخ دادند. گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و به مدت ۵ هفته متوالی (هر هفته ۲ جلسه) تحت آموزش برنامه سازگاری اجتماعی قرار گرفتند و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. داده‌های به‌دست آمده با استفاده از روش تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد که آموزش برنامه سازگاری اجتماعی بر کاهش قلدری دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشته است ( $f = 28/94, p < 0/000, \eta = 0/52$ ).

نتیجه‌گیری: در مجموع نتایج حاکی از اثربخش بودن برنامه سازگاری اجتماعی به‌عنوان یک روش مؤثر در کاهش قلدری دانش‌آموزان پسر بود. پیشنهاد می‌شود که این برنامه در دستور کار متولیان آموزش و پرورش و نهادهای تربیتی جهت مقابله و کاهش رفتارهای افراد قلدر در مدارس قرار بگیرد.

واژه‌های کلیدی: آموزش سازگاری اجتماعی، دانش‌آموزان پسر، دوره دوم متوسطه، قلدری

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، سنجندج، ایران.

\* نویسنده مسئول: najari.masoud@yahoo.com

۲. استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، سنجندج، ایران.

۳. استادیار، گروه مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی، سنجندج، ایران.

۴. استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، مهاباد، ایران.

## Compilation of social adjustment program and its effectiveness on the bullying rate of male students

Masoud najari<sup>\*1</sup>

Hoshang jadidi<sup>2</sup>

Omid moradi<sup>3</sup>

Qumarth karimi<sup>4</sup>

### Abstract

**Introduction:** School bullying is now an epidemic that affects millions of students. Accordingly, the purpose of this study was to develop a social adjustment curriculum and its effectiveness on the bullying rate of secondary school students.

**Method:** The research method was semi-experimental with pre-test and post-test design with a control group. The study population consisted of all boys' secondary school students in the academic year of 1396-97. Using cluster sampling, 30 subjects (15 experimental and 15 control group) were selected and collected. The data responded to the Illinois bullying scale (2001). The experimental group received 10 sessions of 90 minutes and for 5 consecutive weeks (2 sessions per week) under the social adjustment program and the control group received no intervention. Data were analyzed using covariance analysis.

**Results:** The results of this study showed that social adjustment programs had a significant effect on student bullying ( $\eta = 0.52$ ,  $p < 0/000$ ,  $f = 28/94$ ).

**Conclusion:** Overall, the results showed the effectiveness of the social adjustment program as an effective method for reducing bullying in boys. It is suggested that this program be put on the agenda of custodians of education and educational institutions to counteract and reduce the behavior of bullying people in schools.

**Key words:** social adjustment training, boy students, secondary school, bullying

---

1. Department of Psychology, student PhD in Islamic Azad University, sanandaj Branch.

\*Corresponding: najari.masoud@yahoo.com

2. Department of Psychology, Assistant Professor in Islamic Azad University, sanandaj Branch.

3. Department of Psychology, Assistant Professor in Islamic Azad University, sanandaj Branch.

4. Department of Psychology, Assistant Professor in Islamic Azad University, mahabad Branch .

## مقدمه

در همهٔ جوامع شیوهٔ رفتار کودکان و نوجوانان از دغدغه‌های اساسی نظام تعلیم و تربیت و خانواده‌ها می‌باشند. کودکان و نوجوانان در دوره‌های حساس رشد خود، گاهی دچار مشکلات رفتاری شده و به کمک نیاز دارند. شایع‌ترین مشکلی که در افراد با اختلالات رفتاری در مدرسه و مراکز آموزشی دیده می‌شود، مسائلی نظیر پرخاشگری است (شکوهی‌یکتا و پرند، ۱۳۸۴). در واقع یکی از متغیرهای مهم و اساسی در این زمینه قلدری<sup>۱</sup> است. قلدری در مدرسه از رفتارهای مشکل ساز دورهٔ نوجوانی است که اخیراً توجه پژوهشگران و صاحب‌نظران حیطهٔ روان‌شناسی تربیتی را در سه دههٔ اخیر به خود معطوف ساخته است و موضوع محوری مطالعات بسیاری بوده است (اسمیت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴؛ پاتچین و هیندوجا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱؛ بلاک، وینلز و واشنگتون<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰).

قلدری پدیده‌ای ناآشنا نیست و اعتقاد بر این است که قلدری با تاریخ پیدایش مدارس درهم‌آمیخته است. برای نسل‌های زیادی دانش‌آموزان عادت به آزار رساندن به همسالان و همکلاسی‌های خود داشته‌اند (پاپانیکولو<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). در حال حاضر قلدری در مدارس یک پدیده همه‌گیر است که میلیون‌ها دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد. البته، میزان شیوع قلدری در مطالعات انجام شده به میزان متفاوت گزارش شده است (پولانین و ورا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ۱۰ تا ۳۰ درصد از کودکان و نوجوانان در قلدری در مدارس شرکت دارند (سلبرگ و الویوس<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳) و بعضی نیز در مطالعات خود گزارش کرده‌اند که حدود ۵۰ درصد از دانش‌آموزان طی دوران تحصیل قلدری را تجربه کرده‌اند (ساندرز و فی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴؛ هنینگهام، گاردنر و سوزان‌واکر<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹). قلدری رفتار آزارنده‌ای است که عمدتاً توسط یک فرد یا یک گروه از افراد در یک دوره زمانی بصورت مکرر اعمال می‌شود و شامل عدم توازن قدرت است (منسینی<sup>۱۰</sup>، نوکتینی‌پالادینو و همکاران، ۲۰۱۲؛ نوردل و همکاران، ۲۰۰۸؛ توفی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۸؛ ریگی<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۶؛ الویوس، ۱۹۹۳). بطوری که پژوهش‌ها نشان می‌دهد، افراد درگیر در پدیده قلدری دارای نرخ بالایی از مشکلات نظیر همدلی پایین (سکول و فارینگتون<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۵)، عزت نفس و خودباوری پایین (استاپینسکی<sup>۱۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۴؛ فلیپه<sup>۱۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۱)، قربانی شدن جسمانی، کلامی و عاطفی یا روانشناختی

1. bullying
2. Smith
3. Patchin & Hinduja
4. Black, Weinles & Washington
5. Papanikolaou
6. Polanin & Vera
7. Olweus & Solberg
8. Phye & Sanders
9. Henningham, Gardner & SusanWalker
10. Menesini
11. Tofi
12. Rigby
13. Farrington
14. Sekol & Farrington
15. Felipe

(روسون<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۱؛ ماریز و پیترمن، ۲۰۱۰؛ کامپولاین<sup>۲</sup> و همکاران، ۱۹۹۸)، افسردگی (فیتزپاتریک<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۰؛ یانگ<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۶)، عملکرد ضعیف در مدرسه و محل کار (هارتلی و همکاران، ۲۰۱۵؛ مسترنان<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۳؛ کوچن درفر و لاد<sup>۶</sup>، ۱۹۹۷) می‌باشند. یکی از مشکلاتی که متعاقب قلدری به وجود می‌آید، کاهش سازگاری اجتماعی<sup>۷</sup> است (لیو و گریوز<sup>۸</sup>، ۲۰۱۱). سازگاری به معنای توانایی فرد برای تطابق با محیط اطراف تعریف می‌شود و دارای ابعاد مختلفی از جمله، اجتماعی، خانوادگی، عاطفی، بهداشتی، تحصیلی و غیره می‌باشد (باچم و کاسی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۸). هر انسانی آگاهانه یا ناخودآگاه می‌کوشد تا نیازهای متنوع و گاه متعارض خود را در محیط زندگی برآورده کند و از آنجا که باید نیازهای خود را در قالب ساخت اجتماعی برآورده کند، سازگاری او به ناچار سازگاری اجتماعی<sup>۱۰</sup> است (مظاهری و افشار، ۱۳۸۸). سازگاری اجتماعی می‌تواند تأثیری مستقیم بر سلامت روان داشته باشد (نمازی و سهرابی، ۱۳۹۷). سلامت فرد نه تنها بر خود فرد و خانواده بلکه بر کل جامعه تأثیر می‌گذارد (استین<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). به طور کلی سازگاری را توانایی آمیزش، انطباق، مصالحه، همکاری و کنار آمدن با خود، محیط و دیگران تعریف کرده‌اند (فولادی، ۱۳۸۳). سازگاری با موقعیت‌های جدید و متنوع در دورانی که عصر تنیدگی و تغییر سریع اجتماعی است، کار آسانی نیست. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که هرگونه دگرگونی در زندگی آدمی خواه خوشایند و خواه ناخوشایند، مستلزم نوعی سازگاری مجدد است (نزو، نزو و دوزوریل<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۳). با توجه به اینکه سازگاری یکی از اصلی‌ترین نشانه‌های سلامت روانی محسوب شده و اهمیت آن در تمام جنبه‌های زندگی اعم از فردی، خانوادگی، تحصیلی، شغلی و اجتماعی روشن است و این موضوع که انسان از طریق سازش‌یافتگی با شرایط جدید، اضطراب، تنیدگی و افسردگی را در خود کاهش می‌دهد، سلامت روانی خود را حفظ می‌کند و زمینه را برای موفقیت خود فراهم می‌آورد (امانی و همکاران، ۱۳۹۰)؛ می‌تواند نقش مهمی در بروز رفتارهای مثبت در نوجوانان قلدر فراهم کند. کسانی که قلدری می‌کنند، سازگاری کمتری در مدرسه دارند و بیشتر احتمال دارد که مشکلات رفتاری داشته باشند (کیم و همکاران، ۲۰۱۱ به نقل از گلستان جهرمی، شهنی‌بیلاق، بهروزی و امیدیان، ۱۳۹۶).

1. Rothon
2. Kumpulaine
3. Fitezpatrick
4. young
5. Mcternan
6. Kochenderfer & ladd
7. Social adjustment
8. Liu & Graves
9. Bachem & Casey
10. social adjustment
11. Stein
12. Nezu, Nezu & D'Zurilla

قلدری مهارت‌های اجتماعی و بهزیستی روانشناختی را هم در قربانیان و هم در قلدرها تحت‌تأثیر قرار می‌دهد (بولتون<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۸) و با ناسازگاری روانی در ارتباط است (هاوکر<sup>۲</sup> و بولتون، ۲۰۰۰). به همین جهت نیاز به برنامه‌ای مدون جهت بالابردن سازگاری افراد قلدر ضرورت بیشتری پیدا می‌کند. البته در مجموع پژوهش‌هایی که تاکنون در زمینه قلدری انجام شده است، نتایج کاملاً یکسانی در ارتباط با کاهش قلدری و قربانی شدن دانش‌آموزان گزارش نکرده است (کریستی، ۲۰۱۲ به نقل از بیرامی و همکاران، ۱۳۹۶). پاتریک، اندرمان، برونینگ و دافین<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) در پژوهش خود به نتایج متفاوتی رسیدند و نشان دادند، معلمانی که از راهبرد جدا کردن دانش‌آموزان از یکدیگر استفاده می‌کنند، شیوع کمتری از قلدری را در کلاس خود تجربه کرده و معلمانی که قربانیان را تشویق به دفاع از خود می‌کنند در واقع شیوع بیشتری از قلدری را تجربه کرده‌اند. همچنین واحدی، فتحی‌آذر و گل‌پرور (۱۳۹۶) دریافتند که در اثربخشی برنامه‌های ضد قلدری مدرسه زمانی که معلمان روش‌های حل مسئله را یاد می‌گیرند، تمایل بیشتری به استفاده از آن‌ها دارند، اما پس از مداخله معلمان گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه تمایل کمتری به استفاده از راهبرد جدا کردن دانش‌آموزان دارند و بیشتر مایلند تا از راهبردهای فعال مدیریت قلدری در کلاس استفاده کنند.

تحقیق بیرامی، هاشمی، میرنسب و کلیایی (۱۳۹۶) نشان داد که برنامه حل مسئله اجتماعی به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر می‌تواند، موجب کاهش قربانی شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری شود. مطالعه پورسید و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد که علاقه اجتماعی درمانی یک روش مؤثر برای پرورش مهارت‌های اجتماعی در جهت افزایش همدلی، مسئولیت‌پذیری، همکاری، ارتباط و مشارکت در نوجوانان قلدر و قربانی است. گل‌پرور و رحیم‌بدری (۱۳۹۵) دریافتند که میزان آگاهی و باورهای معلمان در باره ماهیت قلدری و دانش‌آموزان قلدر در انتخاب راهبردهایی که آن‌ها برای مدیریت کلاس بکار می‌برند، تأثیر دارند و همچنین در طراحی برنامه‌های ضد قلدری مدرسه محور باید افزایش آگاهی و شناخت معلمان درباره پدیده‌های رفتاری کلاس نظیر قلدری و راهبردهای مناسب برای مدیریت آنها در کلاس مدنظر قرار گیرد. دبیری، بیرامی، نصرت‌آباد و بدری‌گرگری (۱۳۹۵) در پژوهشی نشان دادند که آموزش کفایت اجتماعی مبتنی بر مدل چهار بعدی فلنر و همکاران (۱۹۹۰) موجب ارتقاء تاب‌آوری در دانش‌آموزان قربانی قلدری در مدرسه شده است و توجه به ابعاد شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی کفایت اجتماعی در کنار یکدیگر می‌توانند در جهت افزایش توانایی تاب‌آوری دانش‌آموزان قربانی در موقعیت‌های قلدری در مدرسه نقش مهمی ایفا کند. هاشمی، گل‌پرور و فتحی‌آذر (۱۳۹۴) در اثربخشی برنامه شناخت و مقابله با قلدری بر باورها و دیدگاه‌های معلمان درباره قلدری و خودکارآمدی آنان در مدیریت رفتار کلاس نشان دادند که مداخله تربیتی توانسته تغییرات معناداری در دو نوع از باورهای معلمان به قلدری (باورهای

1. Boulton

2. Hawker

3. Patrick, Anderman, Bruening & Duffin

جرات‌مندانه و هنجاری) و میزان خودکارآمدی آنان در مدیریت رفتار کلاس به وجود آورد. در پژوهشی دیگر که توسط حسینی، هاشمی، واحدی و اکبری (۱۳۹۴) با عنوان اثربخشی آموزش شناختی ارتقای امید بر میزان قربانی شدن عاطفی دانش‌آموزان دختر قربانی قلدری مدارس دوره دوم متوسطه شهر بوکان انجام گرفت، نتایج حاکی از اثربخشی برنامه به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر بر کاهش قربانی شدن عاطفی دانش‌آموزان گروه آزمایش بود.

با وجود ضرورت‌هایی که در زمینه ایجاد ایمنی روانی، پیشگیری از قلدری و قربانی و توانمندسازی نوجوانان احساس می‌شود، خلاء پژوهشی اساسی در این زمینه وجود دارد. بیشتر پژوهش‌ها بر یک بعد منفرد در زمینه قلدری تمرکز کرده و به متغیرهای فردی و موقعیتی توجه اندکی نشان داده‌اند. پژوهش‌های انجام شده در حوزه روان‌شناسی فردی قلدری از حد کارهای توصیفی فراتر نرفته‌اند (پورسید و همکاران، ۱۳۹۶). بنابراین پژوهش حاضر با تدوین برنامه‌ای برگرفته از بسته آموزشی تاب‌آوری<sup>۱</sup> هندرسون<sup>۲</sup> و همکاران (۱۹۹۷)، برنامه هوش هیجانی<sup>۳</sup> مایر و سالووی<sup>۴</sup> (۱۹۹۷) و بسته آموزشی مؤلفه‌های تفکر انتقادی<sup>۵</sup> کاگان (۲۰۰۳) در نظر دارد؛ برنامه مداخلاتی وسیع‌تری نسبت به برنامه‌های قبلاً ارائه شده، ترتیب داده و از همین رو مسئله اساسی در مطالعه حاضر ضمن تدوین برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی در پی بررسی این مسئله است که آیا اجرای این برنامه می‌تواند اثربخشی لازم را در زمینه کاهش قلدری دانش‌آموزان داشته باشد.

## روش

روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تعداد ۳۰ نفر بصورت تصادفی انتخاب شدند. ابتدا از بین همه مدارس شهرستان بوکان، پنج مدرسه به‌عنوان نمونه مورد نظر انتخاب و از بین این پنج مدرسه با مراجعه به مدارس و توضیح محقق در باره فرایند کار و قلدری به مدیر، معاون و معلمان مدرسه، یک مدرسه که میزان زورگویی از نظر معلمان و مدیر و معاون بیشتر شایع بود، انتخاب و از بین دانش‌آموزان این مدرسه ۳۰ نفر به‌عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا برای شناسایی دانش‌آموزان قلدر، با توجه به شناختی که مدیر، معاون و معلم در طول سال تحصیلی از دانش‌آموزان کلاس‌ها داشتند و توضیحاتی که محقق در باره قلدری به آنها داده بود، از هر کلاس تعدادی دانش‌آموز قلدر جدا و سپس برای اطمینان پرسشنامه قلدری روی دانش‌آموزان انتخاب شده اجرا شد و پس از پاسخگویی به پرسشنامه قلدری، دانش‌آموزانی که نمره

1. resiliency
2. Henderson
3. emotional intelligence
4. Mayer & salovey
5. Critical Thinking

لازم را از پرسشنامه قلدری کسب کرده بودند به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. در نهایت در میان دانش‌آموزانی که نمرات بالا کسب کرده بودند، یک گروه بصورت تصادفی تحت عنوان گروه آزمایش (۱۵ نفر) و یک گروه تحت عنوان گروه گواه (۱۵ نفر) انتخاب شد.

## ابزار پژوهش

**الف) مقیاس قلدری ایلی‌نویز (IBS):** این مقیاس بوسیله اسپلگه و هولت<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، به نقل از ساچمه، (۱۳۹۲) ساخته شده و شامل ۱۸ گویه و دارای سه بعد (قلدری، زد و خورد و قربانی شدن) می‌باشد. نمره‌گذاری آن بر اساس یک شاخص پنج درجه‌ای از مقیاس لیکرت با دامنه یک (هرگز) تا پنج (هفت بار یا بیشتر) می‌باشد. هر بعد از این پرسشنامه نمره‌گذاری جداگانه‌ای دارد. دامنه نمره مقیاس قلدری ایلی‌نویز از ۱۸ تا ۹۰ است. در این مطالعه جهت شناسایی دانش‌آموزان قلدر از این پرسشنامه استفاده می‌شود. اسپلگه و هولت (۲۰۰۱) آلفای کرونباخ آزمون را ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. سپهریان‌آذر و همکاران (۱۳۹۳) ضریب پایایی برای بعد قلدری پرسشنامه را ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند؛ همچنین بیرامی و علائی (۱۳۹۲) ضریب آلفای کرونباخ برای قلدری کلی و اشکال سنتی و سایبری را به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۷۵ و ۰/۷۷ گزارش کرده‌اند. چهرمی و همکاران (۱۳۹۶) نیز ضریب پایایی برای خرده‌مقیاس هاس قلدری و کل مقیاس این ابزار را به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی برای خرده مقیاس و کل مقیاس به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۱ به‌دست آمد.

در پژوهش حاضر با مطالعه یافته‌های پیشین نظری و تجربی در مورد متغیرهای مرتبط با سازگاری، طراحی برنامه سازگاری اجتماعی بر اساس بسته آموزشی تاب‌آوری هندرسون و همکاران (۱۹۹۷)، برنامه هوش هیجانی مایر و سالووی (۱۹۹۷) و بسته آموزشی مؤلفه‌های تفکر انتقادی کاگان (۲۰۰۳) تدوین شده و پس از تدوین برنامه و پیش از اجرا جهت بررسی روایی به تایید چهار نفر از اساتید راهنما و مشاور که در زمینه مورد مطالعه تخصص کافی داشتند، رسید و برنامه تایید شده به صورت آزمایشی بر روی دانش‌آموزان قلدر اجرا شد و پس از اجرای آزمایشی برنامه تدوین شده سازگاری اجتماعی به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (به گروه آزمایش) ارائه شد و گروه کنترل هیچ گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. فرایند هر جلسه متشکل از: ۱- واری‌تکالیف جلسه قبل. ۲- آموزش مستقیم به روش سخنرانی. ۳- بحث گروهی. ۴- چالش فکری. ۵- جمع بندی جلسه و روش‌هایی همچون: بازسازی شناختی<sup>۲</sup>، بازی نقش<sup>۳</sup>، بارش فکری<sup>۴</sup>، بررسی سود و زیان، الگو سازی<sup>۵</sup>، داستان گوئی، بازی و... در طول جلسات مورد استفاده قرار گرفت. جلسات آموزش بصورت مختصر در ذیل ارائه شده است.

1. Espelage, Holt

2. Cognitive restructuring

3. Role play

4. Brain storming

5. Modeling

**جدول محتوای اختصاصی جلسات برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی**

جلسه‌ها	محتوای اختصاصی جلسات برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی
اول	معارفه و اجرای پیش‌آزمون و تعریف سازگاری، معرفی اعضاء و بیان مجدد هدف از برگزاری این دوره، خوش آمدگویی، آشنایی با آزمودنی‌ها و گفتگو در مورد برنامه گروه، اهداف و ساختار جلسات، اهمیت تکالیف خانگی و مقررات گروهی، صحبت‌های مقدماتی درباره تفکر، تفکر انتقادی، تاب‌آوری و هوش هیجانی و نقش آن در تصمیم‌گیری روزمره زندگی، مقدمه کلی در مورد سازگاری اجتماعی و تأثیر آن بر قلدری، مشخص کردن تکالیف خانگی.
دوم	تعریف هیجان و شناسایی انواع هیجان در زندگی، مبانی نظری هوش هیجانی و درک و فهم آن (برای مثال: روشن‌سازی مفاهیم کلیدی هیجان و هوش هیجانی)، شناسایی هیجان‌ها (همچون: شناسایی هیجان افراد از سه پنجره برانگیختگی جسمانی، واکنش‌های شناختی و نحوه عمل کردن)، مشخص کردن تکالیف خانگی.
سوم	شیوه‌های مختلف ابراز هیجان‌ات و لزوم مدیریت هیجان‌ات در زندگی، به کارگیری و ابراز هیجان (برای مثال: چگونه هیجان‌ها را نشان می‌دهیم، ایفای نقش، استفاده از قدرت مثبت هیجان‌ها و حل مشکلات)، مدیریت هیجان (برای مثال: راهبردهای مقابله‌ای و کارآمدی آن، رشد هیجان‌های مثبت، ارتباط جسم ذهن و تمرین آرامش عضلانی) مشخص کردن تکالیف خانگی.
چهارم	تعریف تاب‌آوری و معرفی خصوصیات افراد تاب‌آور، ارتباط تاب‌آوری و سلامت روان. توضیح خصوصیات افراد تاب‌آور شامل: ۱. شادی، ۲. خردمندی و بینش، ۳. شوخ طبعی، ۴. همدلی، ۵. کفایت‌های عقلانی، ۶. هدفمندی در زندگی، ۷. ثبات قدم.
پنجم	آگاهی نسبت به توانمندی‌های خود و شناخت موقعیت‌های ناخوشایند زندگی و افزایش سازگاری و تحمل در حیطه فردی. ۱. تعریف ساده و روشنی از خودآگاهی ارائه دهند. ۲. مؤلفه‌های اصلی خودآگاهی را بیان کنند. ۳. نقاط ضعف و قوت خود را بشناسند. ۴. نسبت به اهدافشان خودآگاهی پیدا کنند. ۵. درنهایت به اعتماد به نفس برسند. ۶. آشنایی با عوامل حمایتی داخلی و خارجی. مشخص کردن تکالیف خانگی.
ششم	تقویت عزت نفس و ارتباط مؤثر ۱. درک روشنی از عزت نفس به دست آورند. ۲. علل و عوامل مؤثر در تقویت عزت نفس را شناسایی کنند. ۳. به اهمیت و تأثیر عزت نفس در زندگی پی ببرند. ۴. ضعف‌های خود را شناسایی نموده و یک مورد از آن را برطرف کنند. ۵. در تقویت عزت نفس به دیگران یاری رسانند. ۶. تعریف ساده و روشنی از ارتباط بیان کنند. ۷. قادر باشند با اطرافیان خود ارتباط صحیح و درستی برقرار کنند. ۸. در زندگی خود به اهمیت ارتباط پی ببرند و آن را به خوبی بازگو کنند. ۹. راه برقراری ارتباط را به فرزندان خود بیاموزند. مشخص کردن تکالیف خانگی.
هفتم	مدیریت خشم، مدیریت اضطراب و استرس. مفهوم خشم، اضطراب و استرس را به صورت ساده بیان کنند. نشانه‌های خشم، اضطراب و استرس را نام ببرند. علل و پیامدهای خشم، اضطراب و استرس را بیان کنند. روش‌های مدیریت استرس را یاد بگیرند و بتوانند به دیگران نیز یاد بدهند. مشخص کردن تکالیف خانگی.
هشتم	تعریف تفکر انتقادی و مؤلفه‌های آن. گفتگو در مورد راه‌های نقادانه اندیشیدن از زوایای مختلف و نقش تفکر انتقادی در زندگی و آوردن مثال‌هایی در زمینه‌های مختلف برای فهم بهتر موضوع.
نهم	مهارت تحلیل، تفسیر و ارزشیابی. مهارت تحلیل: شامل تجزیه و تحلیل مباحث و تجربیات، تحلیل تکالیف و سؤالات به اجزای کوچک، مشاهده شباهت‌ها و اختلاف‌ها، خلاصه کردن و یادداشت برداری. مهارت تفسیر: شامل مفهوم تفسیر، تفسیر تجربیات و دوباره سازی دیدگاه‌ها. مهارت ارزشیابی: شامل نقش ارزشیابی در رشد تفکر انتقادی، مفهوم ارزشیابی و مراحل آن، نقاط قوت و ضعف اصول قضاوت منطقی.
دهم	جمع بندی و مرور مطالب همه جلسات. پاسخ دادن به ابهامات دانش‌آموزان در خصوص محتوی پروتکل درمانی و جمع‌بندی و نتیجه‌گیری و اجرای پس‌آزمون.

## یافته‌ها

یافته‌های به‌دست آمده در دو بخش توصیفی و استنباطی ارائه و تحلیل شدند. ابتدا یافته‌های توصیفی ارائه و بعد برای بررسی کردن فرضیه پژوهش با توجه به طرح پژوهش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل از تحلیل کوواریانس یک راهه استفاده شد. بنابراین پیش فرض اساسی تحلیل کوواریانس شامل همسانی واریانس‌ها توسط آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی قلدری در گروه‌های آزمایش و کنترل

گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	۲۸/۸۰	۱۰/۳۸	۲۴/۰۶	۵/۹۳
کنترل	۲۶/۶۶	۹/۲۴	۲۶/۸۰	۹/۹۴
کل	۲۷/۷۳	۹/۷۲	۲۵/۴۳	۸/۱۶

همانطور که نتایج جدول شماره ۱ نشان می‌دهد، میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک ارائه شده است. بر اساس نتایج جدول میانگین قلدری در گروه آزمایش (۲۴/۰۶) بعد از مداخله برنامه آموزشی کاهش یافته است.

جدول ۲. آزمون لوین جهت بررسی برابری واریانس‌های خطا

معناداری	درجات آزادی درون گروهی	درجات آزادی بین گروهی	F
۰/۲۶۴	۱	۲۸	۱/۲۹۸

همانطور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، از آنجا که مقدار  $f$  به‌دست آمده ۱/۲۹۸ و سطح معناداری آن بزرگتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین خطای واریانس گروه‌های مورد بررسی برابر و پیش فرض همگنی واریانس خطای گروه‌ها تأیید شد.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس مداخله برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی بر قلدری

گروه	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	
					مجدورات	مجدورات
پیش‌آزمون	۱۷۸/۴۴	۱	۱۷۸/۴۴	۱۱/۳۱	۰/۰۰۲	۰/۳۰
خطا	۴۰۹/۹۶	۲۷	۱۵/۷۶			
کل	۲۰۲۳۱	۳۰				

همانطور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، نتایج پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل معنادار بوده است و با توجه به مقدار به‌دست آمده ضریب اتا  $0/52$  از تغییرات متغیر وابسته بوسیله عمل آزمایشی قابل تبیین است؛ یعنی  $0/52$  از واریانس متغیر وابسته مربوط به تأثیر مداخله برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی بوده است. در نهایت می‌توان گفت که تدوین برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی موجب کاهش قلدری در دانش‌آموزان پسر (گروه آزمایش) شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

در حال حاضر قلدری یکی از مشکلات عمده و اساسی در نظام آموزش و پرورش به‌عنوان یک پدیده همه‌گیر محسوب می‌شود. با توجه به آمارهایی که از قلدری ارائه شده، امروزه با قطعیت می‌توان گفت که قلدری در مدرسه مشکلی بین‌المللی است. در نتیجه تمایل به شناخت و مهار قلدری امروزه یکی از دغدغه‌های بسیاری از مجامع ملی و بین‌المللی شده است. سازمان ملل نیز قلدری را به‌عنوان یکی از مشکلات عمده در مدارس به رسمیت شناخته و نسبت به پیامدها و آثار مخرب آن هشدار می‌دهد. بدون شک هیچ تردیدی باقی نمی‌ماند که پیامدها و تأثیرات قلدری روی قربانیان منجر به بروز مشکلاتی می‌شود که در چارچوب موضوع خشونت باید آنها را مورد بررسی قرار داد (متیونی، ۲۰۱۳). در همین راستا پژوهش حاضر با هدف تدوین برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی و اثربخشی آن بر کاهش رفتار قلدری دانش‌آموزان انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که این برنامه توانسته است به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر باعث کاهش قلدری در میان دانش‌آموزان پسر شود. یافته‌های پژوهش با نتایج لوماس و همکاران (۲۰۱۲)، بیرامی و همکاران (۱۳۹۶) و پورسید و همکاران (۱۳۹۶) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان، اظهار کرد که آموزش نوجوانان می‌تواند به‌عنوان ابزاری مؤثر در جهت تغییر و جهت‌دهی رفتار آنان بکار گرفته شود و به‌عنوان وسیله‌ای برای کاهش مشکلات رفتاری کودکان و نوجوانان و افزایش مهارت‌های اجتماعی و رفتارهای مثبت در آنان استفاده کرد (صناعی، بروجنی و سرتشنیزی، ۱۳۹۶). لوماس و همکاران (۲۰۱۲) در یافته‌های خود در مورد هوش هیجانی و قربانی شدن و قلدری بیان کردند که افراد قلدر بیشتر هیجان‌های منفی را نسبت به هیجان‌های مثبت ابراز می‌کنند و این خود باعث می‌شود که دیگران آن‌ها را به‌عنوان فردی خشن به حساب آورده و رفتارهای قلدری آنان را قبول کنند. بیرامی و همکاران (۱۳۹۶) در تبیین اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر سازگاری اجتماعی قربانیان، اظهار کردند که آموزش مذکور توانسته توانایی‌ها، ظرفیت‌ها و مهارت‌هایی را که لازمه سازگاری با محیط اجتماعی هستند و در دانش‌آموزان قربانی همراه با ضعف است را پرورش دهند. این برنامه آموزشی با کمک به رشد مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری در دانش‌آموزان، پردازش شناختی آنان در موقعیت‌های احتمالی قلدری و یافتن بهترین راه‌حل و تصمیم‌گیری را تسهیل کرده و همچنین به سازگاری و تسلط فرد بر موقعیت مذکور کمک کند. پورسید و

همکاران (۱۳۹۶) در تبیین اثربخشی علاقه اجتماعی درمانی در کاهش رفتارهای قلدری نوجوانان بیان کردند که این مداخله شکل‌گیری نگرش‌ها و رفتارهای همیاری، سهیم شدن، همکاری و تشویق دیگران را در پی داشته است و به یکپارچه‌سازی احساس تعلق داشتن، اعتماد به دیگران، زندگی هماهنگ و نشان دادن رفتارهای مسئولانه در قبال دیگران کمک کرده است. با توجه به مطالعه یافته‌های پیشین پژوهشی در داخل و خارج کشور پژوهشی که به طور مستقیم سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان قلدر را به‌عنوان متغیری که جزء لاینفک و جدانشدنی افراد قلدر است، در نظر گرفته باشد، یافت نشد. افراد قلدر معمولاً سازگاری کمی در مدارس از خود نشان می‌دهند که خود باعث بوجود آمدن مشکلات زیادی در زمینه تحصیلی می‌شود. معمولاً این افراد بیشتر از محیط مدرسه متنفر می‌شوند و زمینه‌های ناسازگاری بقیه افراد قربانی را نیز فراهم می‌کنند. این افراد هم برای قربانیان مشکلات جدی و هم خود رفتارهای غیرمرتبط با مدرسه را انجام می‌دهند که در پژوهش حاضر توجه کافی به امر سازگاری افراد قلدر شد و از طریق تدوین یک برنامه منسجم در این زمینه کاهش میزان قلدری در دانش‌آموزان مورد هدف قرار گرفت. بنابراین در تبیین اثربخشی برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی بر روی قلدری می‌توان گفت که خانواده‌ها و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در مدرسه، نقش مستقیمی در رشد اجتماعی، هیجانی و عاطفی فرزندان ایفا می‌کنند. با وجود آنکه مشاهده الگوهای مناسب در خانواده، محیط‌های آموزشی یا در رسانه‌های مختلف، می‌تواند به سازگاری فرزندان کمک کند. اما پیچیدگی‌های جامعه در دوران حساس کودکی و نوجوانی، آموزش‌های مستقیمی را ایجاب می‌کند (خلیلی و همکاران، ۱۳۹۵) و این آموزش‌ها با شناخت همه جوانب رفتاری کودکان و نوجوانان صورت می‌گیرد و برنامه‌های مختص به خود را می‌طلبد. در واقع با شناسایی متغیرهای همبسته و مرتبط با سازگاری اجتماعی (هوش هیجانی، تاب‌آوری و تفکر انتقادی) برنامه آموزشی تدوین شد. در زمینه متغیرهای هوش هیجانی نوجوانان با درک و فهم هیجان‌های خود و دیگران، خودآگاهی، مدیریت خود و مدیریت روابط، تنظیم و مهار هیجان توانستند روش‌های مناسبی جهت برقراری ارتباط مؤثر با گروه همسالان یاد بگیرند و برای کاهش رفتارهای آسیب‌زا از آن بهره ببرند. همچنین با استفاده از ابزار تاب‌آوری اطمینان به توانایی‌های‌شان افزایش یافت و سلامت روان خود را ارتقاء و حمایت اجتماعی آنها از طرف دیگر توسط گروه همسالان پذیرفته شد و بنابراین از طریق تفکر در مورد دیدگاه‌های گوناگون، ارزیابی شواهد و انعکاس عقاید خود و مجهز شدن به مهارت‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان توانستند از دخالت عوامل چون یاس و ناامیدی، فشارهای روانی افراد دیگر جلوگیری و با استفاده از تصمیمات منطقی در زمینه بروز رفتارهای مثبت زمینه سازگاری بیشتر را فراهم آورند. در مجموع می‌توان بیان کرد که آموزش برنامه سازگاری اجتماعی توانست افراد قلدر را در شناسایی بهتر هیجان‌های خود، مدیریت هیجان‌ها، همدلی با یکدیگر، هدفمندی در زندگی، خودآگاهی، اعتماد بنفس لازم در زمینه ارتباط برقرار

کردن با دیگر دانش آموزان بصورت مثبت، تقویت عزت نفس و شناسایی نقاط ضعف و قوت خود و همچنین مدیریت خشم، اضطراب و استرس و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی برای بالابردن سازگاری خود کمک کند و ازین رو برنامه تدوین شده، توانست میزان قلدری را کاهش دهد. انجام این پژوهش با محدودیت‌هایی از جمله تمرکز بر روی نوجوانان پسر دوره دوم متوسطه که تعمیم یافته‌ها را به جنس و به بقیه گروه‌های سنی با محدودیت همراه می‌کند. از محدودیت‌های دیگر پژوهش می‌توان به مکان اجرا و گستره اجرای پژوهش به شهر بوکان و مدارس دولتی نام برد و همچنین از این رو پیشنهاد می‌شود، پژوهشی در دانش آموزان گروه‌های سنی مختلف چه مقاطع بالا، چه مقاطع پایین و در شهرهای متفاوت مورد بررسی قرار گیرد. به علت زمان اندک و کمبود امکانات در ارتباط با اجرای پژوهش عدم وجود پیگیری امکان پذیر نبود و پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی مرحله پیگیری نیز مدنظر قرار گیرد. پیشنهاد می‌شود، برنامه تدوین شده سازگاری اجتماعی بر روی متغیرهای دیگری نظیر خشم، اضطراب، استرس و .. اجرا شود و اثربخشی آن در ارتباط با نتایج حاصله از این تحقیق قرار گیرد. در نهایت مدل تدوین شده را می‌توان به تمامی دست اندرکاران و افرادی که با نوجوانان در ارتباط هستند، را آموزش داد تا پس از آگاهی و کسب مهارت‌های لازم آن را در مدارس و دیگر مکان‌های تربیتی اجرا کنند و از نتایج آن برای کاهش رفتارهای پرخاشگرانه استفاده کنند.

## منابع

- بیرامی، م؛ هاشمی، ت؛ فتحی آذر، ا. و علایی، پ. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مدیریت شرم مبتنی بر برنامه PEGS در کاهش قلدری نوجوانان دختر. پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۱۰(۳۹)، ۱-۲۳.
- بیرامی، م؛ هاشمی، ت؛ میر نسب، م. و کلیایی، ل. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر کاهش قربانی شدن دانش آموزان قربانی قلدری. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۶۳(۱۶)، ۷۵-۹۰.
- پورسید، س. ر؛ علیزاده، ح؛ کاظمی، ف؛ برجعلی، ا. و فرخی، ن. ع. (۱۳۹۶). تدوین برنامه علاقی اجتماعی درمانی و ارزیابی اثربخشی آن بر مهارت‌های اجتماعی نوجوانان قلدر و قربانی. فصلنامه خانواده و پژوهش، ۱۴(۱)، ۵۱-۶۸.
- چالمه، ر. (۱۳۹۲). کفایت روانسنجی مقیاس قلدری ایلی نویز در دانش‌آموزان ایرانی: بررسی روایی، پایایی و ساختار عاملی. روش‌ها و مدل‌های روانشناختی، ۳(۱۱)، ۳۹-۵۲.
- حسینی، س. ع؛ هاشمی، ت؛ واحدی، ش. و اکبری، ک. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش شناختی ارتقا بر میزان قربانی شدن عاطفی دانش‌آموزان دختر قربانی قلدری دوره دوم متوسطه. پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، ۱(۱۰)، ۶۳-۷۶.

- خلیلی، ت؛ فرقدانی، آ. و شاطریان محمدی، ف. (۱۳۹۵). رویش روان‌شناسی، ۵(۲)، ۷۱-۹۲.
- دبیری، س؛ بیرامی، م؛ هاشمی نصرت آباد، ت. و بدری گرگری، ر. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی مبتنی بر مدل فلنر بر تاب آوری و میزان قربانی شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری. پژوهش‌های مشاوره، ۱۵(۵۹)، ۱۱۹-۱۴۱.
- شکوهی یکتا، م. و پرند، ا. (۱۳۸۴). اختلالات رفتاری کودکان و نوجوانان. تهران. نشر طیب
- صناعی، س؛ بحرینی بروجنی، م. و رئیسی سرتشنیزی، ع. (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی آموزش‌های مهارت زندگی بر کاهش قلدری دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول. پژوهش‌های انتظام اجتماعی، ۹(۳)، ۲۱۹-۲۴۱.
- گل پرور، ف. و بدری، ر. (۱۳۹۵). تحلیل کانونی رابطه باورهای معلمان درباره قلدری دانش‌آموزان با راهبردهای مدیریت رفتار در کلاس. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۳(۲۴)، ۱۲۷-۱۵۰.
- گلستان جهرمی، ف؛ شهنی بیلاق، م؛ بهروزی، ن. و امیدیان، م. (۱۳۹۶). بررسی تاثیر آموزش برنامه پیشگیری از قلدری بر سازگاری، همدلی و قلدری دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر اهواز. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵(۸)، ۱۸۳-۲۰۴.
- واحدی، شهرام؛ فتحی آذر، اسکندر. و گل پرور، فرشته. (۱۳۹۶). اثربخشی برنامه‌های ضد قلدری مدرسه بر توانمندی معلمان زن در مدیریت رفتار قلدری دانش‌آموزان. مجله ی اصول بهداشت روانی، ۱۸(۲)، ۶۸-۷۵.
- Bachem, R., & Casey, P. (2018). Adjustment disorder: a diagnosis whose time has come. *Journal of Affective Disorders*, 227, 243-253.
- Black, S., Weinles, D., & Washington, E. (2010). Victim strategies to stop bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8(2), 138-147.
- Boulton, M. J. Truman, M. Murray, L. (2008). Associations between peer victimization, fear of future victimization and disrupted concentration on class work among junior school pupils. *British Journal Education Psychology*; 78:473-89.
- Espelage D. L., & Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 123-142.
- Felipe, M. T. García, S. D. O. Babarro, J. M., & Arias, R. M. (2011). Social Characteristics in bullying Typology: Digging deeper into description of bullyvictim. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3, (29), 869-878.
- Fitzpatrick, K. M., Dulin, A., & Piko, B. (2010). Bullying and depressive symptomatology among low-income, African-American youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(6), 634-645.

- Hartley, M., Bauman, SH., Nixon, C. & Davis, S. (2015). Comparative Study of Bullying Victimization among Students in General and Special Education. *Journal of Exceptional children*, (45), 17-30.
- Hawker D. S. J., Boulton M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Development*, 71, 543-562.
- Henderson, N., Benard, B., Sharp-Light, N. (Eds.). (2000). *Mentoring for Resiliency: Setting up Programs for Moving Youth from Stressed to Success*. San Diego, CA: Resiliency In Action, Inc
- Henningham, H.B., Gardner, J.M., & SusanWalker, S.Ch. (2009). Experiences of violence and deficits in academic achievement among urban primary school children in Jamaica. *Child Abuse & Neglect*, 33, 296-306.
- Kagan, S. (2003). "Kagan structures for thinking skills retrieved." *Journal of personality and individual difference*, 38, 1805-1812.
- Kim, M. J.; Catalano, R. F.; Haggerty, K. P. and Abbott, R. D. (2011). "Bullying at elementary school and problem behavior in young adulthood: A study of bullying, violence, and substance use from age 11 to age 21". *Criminal Behavior and Mental Health*, 21(2): 136-144.
- Kochenderfer, B. & Ladd, G. (1997). Victimized children responses to peers; aggression: Behavior associated with reduced versus continued victimization, *Development and Psychopathology*, 9, 59-73.
- Kumplaine, K. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children, *Child abuse and neglect*, 22(7): 705-717.
- Liu, J. and Graves, N. (2011). "Childhood bullying: A review of constructs, concepts, and nursing implications". *Public Health Nursing*, 28(6): 556-568.
- Lomas J, Stough C, Hansen K, Downey LA. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *J Adolesc*; 35(1): 207-211.
- Marées, V.N., & Petermann, F. (2010). Bullying in German primary schools: Gender differences, age trends and influence of parents' migration and educational backgrounds. *School Psychology International Journal*, 31(2), 178-198.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *emotional development and emotional intelligence: Educational implications*.
- McTernan W. P., Dollard M. F., LA Montagne A. D. (2013). Depression in the workplace: An economic cost analysis of depression-related productivity loss attributable to job strain and bullying. *Work & Stress*, 27, 321-338.
- Menesini E., Nocentini A., Palladino B.E., Friesen A., Friesen S., Ortega R., Calmaestra, J. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A

- comparison across six European countries. *Cyber psychology, Behavior and Social Networking*. 15(9), 455–463.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., & D’Zurilla, T. J. (2013). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. New York: Springer Publishing Co.
  - Nordahl, J.K., Poole, A., Stanton, L., Walden, L.M., & Beran, T.N. (2008). A review of school-based bullying interventions. *Democracy & Education*, 18(1), 16-20.
  - Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Cambridge, (1993) MA: Blackwell.
  - Papanikolaou, M. Chatzikosma, T. & Kleio, K. (2011). Bullying at school: The role of family. *Procedia- Social and Behavioural Sciences*, 29, 433-442.
  - Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: A Test of General Strain Theory. *Youth & Society*, 43(2), 727– 751.
  - Patrick H, Anderman LH, Bruening PS, Duffin LC. (2012). the role of educational psychology in teacher education: Three challenges for educational psychologists. *J EducPsychol*; 46: 71-83.
  - Polanin, M. and Vera, E. (2013). “Bullying prevention and social justice”. *Theory into Practice*, 52(4): 303-310.
  - Rigby K, Cox L (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Pers Individ Dif*.21 (4):609-12.
  - Rethon, C. Head, J. Klineberg, E., & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34, (3), 579-588.
  - Sanders, C.E. & Phye, G. D. (2004). *Bullying Implications for the Classroom*. Elsevier Academic Press, San Diego, California.
  - Sekol, I., & Farrington, D.P. (2015). Psychological and background correlates of bullying in adolescent residential care. *Journal of Social Work*. Sage Online Publication.
  - Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature & prevention strategies* (1st Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
  - Solberg, M.E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
  - Stein DJ, Koen N, Donald KA, Adnams CM, Koopowitz S, Lund C, et al. Investigating the psychosocial determinants of child health in Africa: the

Drakenstein Child Health Study. *Journal of Neuroscience Methods* 2015; 252: 27-35.

- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2008). Bullying: Short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders*, 3, (2-3), 289-312.
- Yang, S-J. Kim, J-M. Kim, S-W. Shin, I-S. Yoon, J-S. (2006). Bullying and victimization behaviors in boys and girls at South Korean primary schools. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 5:69-77.