

Research Paper

Planning and Evaluating the Effectiveness of Behavioral Intervention on Reducing  
Physical Bullying and Improving School Bonding in Students:  
A School-Based Perspective



Mina Mohebbi<sup>1</sup>, Mirmahmoud Mirnasab<sup>2</sup>, Eskandar Fathiazar<sup>\*3</sup>, Touraj Hashemi<sup>4</sup>

1. Ph.D.in Educational Psychology, Faculty of Education & Psychology, University of Tabriz, Iran
2. Associate Professor, Department of Education, Faculty of Education & Psychology, University of Tabriz, Iran
3. Professor, Department of Education, Faculty of Education & Psychology, University of Tabriz, Iran
4. Professor, Department of Psychology, Faculty of Education & Psychology, University of Tabriz, Iran

**Citation:** Mohebbi M, Mirnasab M, Fathiazar E, Hashemi T. Planning and evaluating the effectiveness of behavioral intervention on reducing physical bullying and improving school bonding in students: a school-based perspective. Quarterly Journal of Child Mental Health. 2019; 6(3): 1-14.

<http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.6.3.2>

ARTICLE INFO

ABSTRACT

**Keywords:**

School bonding,  
bullying,  
school-based behavioral  
intervention

**Background and Purpose:** School bullying has been regarded as a serious concern in schools worldwide. Thus, it is critical for researchers and psychologists to use effective intervention strategies to manage bullying behaviors in the schools. Bullying intervention requires taking a school-based approach in which bullies, peers, and teachers are engaged. The present study aimed to plan and evaluate the effectiveness of school-based behavioral intervention on students bullying behavior and school bonding.

**Method:** This study was a quasi-experimental research with pretest-posttest control group design. The participants were 30 bully students, 15 pro-bully students, and four fifth-grade teachers of governmental primary schools in Tabriz city in the academic year 2016-2017. They were selected by purposeful sampling, one-stage cluster sampling, and screening procedures. Measurement instruments included the Peer Nomination Form (Pekarik et al., 1976), Teacher Nomination Form (Werthamer-Larsson et al., 1991), Pro-bully Nomination Form (Salmivalli et al., 1996), Illinois Bullying Scale (Espelage & Holt, 2001), and School Bonding Scale (Cernkovich & Giordano, 1992). In addition 8 one-hour sessions of school-based behavioral intervention was conducted for 8 week. Multivariate analysis of covariance (MANCOVA) was used to analyze the data .

**Results:** The results revealed that school-based behavioral intervention can reduce bullying and fighting and improve teacher and school attachment and school involvement among bully students ( $p>0.001$ ,  $F=9.78$ ).

**Conclusion:** The results indicate that school-based behavioral intervention through the behavior management training to bullies, teachers and pro-bullies is effective in reducing components of bullying behavior and improving components of school bonding and can be used as an appropriate intervention procedure for children with physical bullying behavior. In addition, the results of this study can help the school counselors, education psychologists, and teachers to improve children school bonding.

Received: 4 Apr 2018

Accepted: 3 Sep 2018

Available: 9 Nov 2019

\* **Corresponding author:** Eskandar Fathiazar, Professor, Department of Education, Faculty of Education & Psychology, University of Tabriz, Iran.

E-mail addresses: E-fathiazar@Tabrizu.ac.ir

2476-5740/ © 2019 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

## مقاله پژوهشی

# طراحی و ارزیابی اثربخشی مداخله رفتاری بر کاهش قلدری جسمانی و بهبود پیوند با مدرسه در دانش آموزان: روی آورد مدرسه محور

مینا محبی<sup>۱</sup>، میر محمود میرنسب<sup>۲</sup>، اسکندر فتحی آذر<sup>۳\*</sup>، تورج هاشمی<sup>۴</sup>

۱. دکترای تخصصی روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، ایران

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، ایران

۳. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، ایران

۴. استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، ایران

## مشخصات مقاله

## چکیده

## کلیدواژه‌ها:

پیوند با مدرسه،

قلدری،

مداخله رفتاری مدرسه-محور

**زمینه و هدف:** قلدری مدرسه محور در مدارس سراسر دنیا به عنوان یک نگرانی جدی مطرح شده است؛ بنابراین استفاده از راهبردهای مداخله ای کارآمد به منظور مدیریت رفتارهای قلدری در مدارس برای پژوهشگران و روان شناسان، ضرورت دارد. مداخله در زمینه قلدری نیازمند اتخاذ روی آوردی مدرسه محور است که دانش آموزان قلدر، همسالان، و معلمان را در برگیرد؛ در نتیجه هدف پژوهش حاضر طراحی و ارزیابی اثربخشی مداخله رفتاری مدرسه محور بر رفتار قلدری و پیوند با مدرسه دانش آموزان قلدر بود.

**روش:** در پژوهش حاضر، طرح شبه آزمایشی پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه مورد استفاده قرار گرفت. آزمودنی های پژوهش شامل ۳۰ دانش آموز قلدر، ۱۵ دانش آموز طرفدار قلدر، و ۴ معلم پایه پنجم ابتدایی از مدارس دولتی شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند که با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند، خوشه ای تک مرحله ای، و روش غربالگری انتخاب شدند. ابزار اندازه گیری پژوهش شامل فرم نام گذاری همسالان (پکاریک و همکاران، ۱۹۷۶)، فرم نام گذاری معلمان (ورتایمر-لارسون و همکاران، ۱۹۹۱)، فرم نام گذاری طرفداران قلدر (سالمیوالی و همکاران، ۱۹۹۶)، مقیاس قلدری ایلی نوز (اسپلیج و هولت، ۲۰۰۱)، و مقیاس پیوند با مدرسه (سرنکوپیچ و جوردانو، ۱۹۹۲) بود. همچنین، مداخله رفتاری مدرسه محور در هشت جلسه یک ساعته و در طی ۸ هفته به صورت گروهی اجرا شد. از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای تجزیه و تحلیل داده های پژوهش استفاده شد.

**یافته ها:** نتایج نشان داد که مداخله رفتاری مدرسه محور به طور معنی داری باعث کاهش قلدری و کنک کاری و همچنین، افزایش دلبستگی به معلم و مدرسه، و مشارکت تحصیلی دانش آموزان قلدر شده است ( $F=9/78$ ,  $p<0/001$ ).

**نتیجه گیری:** بر اساس یافته های مطالعه حاضر مداخله رفتاری مدرسه محور از طریق آموزش مدیریت رفتار به قلدرها، معلمان، و طرفداران قلدر، بر کاهش مؤلفه های قلدری و بهبود پیوند با مدرسه، اثربخش است و می تواند به عنوان روش مداخله مناسب برای کودکان واجد رفتارهای قلدری جسمانی استفاده شود. به علاوه، یافته های این پژوهش می تواند برای مشاوران مدارس، روان شناسان تربیتی، و معلمان در بهبود پیوند با مدرسه کودکان، کمک کننده باشد.

دریافت شده: ۹۷/۰۱/۱۵

پذیرفته شده: ۹۷/۰۶/۱۲

منتشر شده: ۹۸/۰۸/۱۸

\* نویسنده مسئول: اسکندر فتحی آذر، استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، ایران.

رایانامه: E-fathiazar@Tabrizu.ac.ir

تلفن تماس: ۰۴۱-۳۳۳۹۲۰۷۱

## مقدمه

قلدری<sup>۱</sup> رفتار پرخاشگرانه‌ای است که به‌طور عمدی، مکرر و به‌قصد آسیب رساندن، پریشان کردن یا ناراحت کردن شخصی دیگر انجام می‌شود (۱)؛ این رفتار می‌تواند به سه شکل جسمانی، کلامی، و رابطه‌ای رخ دهد (۲). بر اساس دیدگاه نقش مشارکت کنندگان<sup>۲</sup>، در پدیده قلدری علاوه بر نقش‌های قلدر و قربانی، چهار نقش دیگر (کمک‌کننده به قلدر، تقویت‌کننده قلدر، بیگانه، و دفاع‌کننده از قربانی) نیز با عنوان تماشاگر مشارکت دارند (۳). تماشاگرها از لحاظ نگرش به دو دسته طرفداران قلدر (کمک‌کننده‌ها و تقویت‌کننده‌ها) و طرفداران قربانی (دفاع‌کننده و بیگانه‌ها) تقسیم می‌شوند (۴). نتایج مطالعات در زمینه تفاوت‌های جنسیتی در انواع و شکل‌های مختلف قلدری نشان داده است که پسرها بیشتر در قلدری جسمانی درگیر می‌شوند اما دخترها بیشتر قربانی قلدری کلامی و رابطه‌ای می‌شوند (۵). از طرفی، پسرها بیشتر نقش طرفدار قلدر و دخترها نقش طرفداری از قربانی را بر عهده می‌گیرند (۶). شواهد پژوهشی حاکی از آن است که ۶۰/۴٪ از کودکان، درگیری در پدیده قلدری را گزارش کرده‌اند که از بین آنها شیوع قلدری در بین پسرها بالاتر بوده است (۷). از طرفی، قلدری با نشانگان اضطراب و افسردگی، عملکرد تحصیلی ضعیف (۸)، و قدرت همدلی پایین و مشکلات برون‌نمود (۹)، همراه است. علاوه بر پیامدهای اشاره شده، پژوهشگران معتقدند که قلدری با تجارب کودکان از مدرسه و عوامل تحصیلی آنها نیز ارتباط دارد (۱۰ و ۱۱). در میان پیامدهای تحصیلی، پیوند با مدرسه<sup>۳</sup> از جمله سازه‌های مهمی است که با قلدری دانش‌آموزان رابطه دارد (۱۱ و ۱۲).

منظور از پیوند با مدرسه، کیفیت ارتباطات دانش‌آموز با مدرسه، احساس مراقبت شدن و ادراک احترام از سوی معلم، دلبستگی به مدرسه، سطح مشارکت در مدرسه، و تعهد به ارزش‌ها و باورهای مدرسه است (۱۳). به اعتقاد روان‌شناسان، افراد پرخاشگر و قلدر، خودمهارگری پایینی دارند (۱۴)، و طبق نظریه مهارگری اجتماعی<sup>۴</sup>، خودمهارگری پایین یک الگوی رفتاری است که در اوایل زندگی از طریق اجتماعی

شدن ناکارآمد ایجاد شده و بعدها زمینه‌ساز رفتارهای انحرافی می‌شود (۱۵)؛ زیرا افرادی که خودمهارگری پایینی دارند پیامدهای طولانی‌مدت رفتار خود را در نظر نگرفته و به دنبال لذت‌های آنی هستند؛ که این امر آنها را در خطر مشارکت در رفتارهای انحرافی قرار می‌دهد (۱۵). در نظریه مهارگری اجتماعی (۱۶) رفتارهای انحرافی از دیدگاه پیوند اجتماعی نیز بیان شده است. به این صورت که عده‌ای از کودکان، به جامعه یا نهادی پیوند می‌یابند که آنها را از درگیر شدن در بزهکاری بازدارد می‌کند (از طریق دلبستگی، تعهد، درگیری و باور به نهاد) و عده‌ای دیگر نیز، در شکل دادن به این پیوند شکست خورده و در نتیجه به سمت بزهکاری سوق می‌یابند. شواهد پژوهشی نیز نشان داده است که پیوند ضعیف با مدرسه به‌عنوان بُعدی از پیوند اجتماعی، خطری برای بروز قلدری مدرسه-محور است (۱۲ و ۱۷)؛ به‌طوری که درجه پایینی از دلبستگی به مدرسه و معلم (۱۱)، مشارکت تحصیلی ضعیف (۱۰)، و عدم تعهد به قوانین مدرسه (۱۷)، به‌عنوان ویژگی‌های دانش‌آموزان قلدر مطرح شده است.

با توجه به پیامدهای منفی پدیده قلدری بر افراد قلدر و جوّ مدرسه، پژوهشگران و روان‌شناسان مدرسه در تلاش روزافزون برای متوقف کردن این پدیده هستند و برنامه‌های مدرسه-محور متعددی همچون بازدارنده‌های قلدر<sup>۵</sup> (۱۸)، برنامه پیشگیری از قلدری الویوس<sup>۶</sup> (۱۹) و برنامه ضد-قلدری کی‌وا<sup>۷</sup> (۲۰ و ۲۱) را طراحی و مورد استفاده قرار داده‌اند. به‌علاوه، مداخله رفتاری<sup>۸</sup> از جمله مداخلاتی است که هم قابلیت کاربست به‌صورت مدرسه-محور را دارد (۲۲) و هم اثربخشی آن بر کاهش رفتارهایی همچون پرخاشگری، خود-آسیبی، مشکلات انضباطی، و کشاکش‌های رفتاری جدی در مدرسه مورد تأیید قرار گرفته است (۲۳ و ۲۴). روس و هورنر (۲۲) نیز معتقدند که طرح حمایت رفتاری مثبت<sup>۹</sup> به‌عنوان یک مداخله رفتاری مدرسه-محور، در زمینه پیشگیری و غلبه بر رفتار قلدری، روشی کارآمد است.

علاوه بر این، آموزش مهارت خود-مدیریتی<sup>۱۰</sup> به‌عنوان بُعدی از مداخلات رفتاری روی افراد واجد رفتارهای مبارزه‌طلبانه اجرا می‌شود

6. Olweus bullying prevention program
7. KiVa anti-bullying program
8. Behavioral intervention
9. Positive behavior support
10. Self-management training

1. Bullying
2. Participant Role Approach
3. School bonding
4. Social Control Theory
5. Bully busters

(۲۵). این مداخله با هدف آموزش نحوه تغییر رفتار یا نگهداری رفتار شخصی طراحی شده است (۲۶). مداخلات خود-مدیریتی همواره مورد توجه پژوهشگران بوده است (۲۷ و ۲۸). در این راستا، نتایج مطالعه پژوهشگران در زمینه بررسی اثربخشی روش خودنظارتی روی چهار کودک واجد رفتارهای پرخاشگرانه نشان داد که میزان پرخاشگری سه نفر از این کودکان به سطح صفر رسیده است (۲۷). همچنین، در مطالعه دیگری استفاده از برگه‌های خود بازبینی با بهبودی منظم مشارکت تحصیلی آزمودنی همراه بوده است (۲۸).

با وجود کاربرد موفقیت‌آمیز مداخلات خودمدیریتی بر کاهش رفتارهای مبارزه‌طلبانه (۲۷ و ۲۸) مبتنی بر نظریه یادگیری، رفتار هم توسط خود شخص و هم توسط تعیین‌کننده‌های بیرونی مهار می‌شود (۲۹). از طرفی، با توجه به ماهیت پویای قلدری، روان‌شناسان علاوه بر لزوم آموزش مستقیم رفتاری به کودکان پرخاشگر (۳۰)، بر آموزش به معلمان و همسالان نیز تأکید دارند (۱۹، ۲۲ و ۳۱)، زیرا همسالان ممکن است به‌طور فعالانه از طریق توجه و مشارکت در قلدری، رفتارهای پرخاشگرانه را تقویت کنند (۲۰). معلمان نیز اغلب نگرشی سهل‌انگارانه نسبت به قلدری دارند، یا اینکه از مداخلات خودسرانه استفاده می‌کنند که اثری منفی روی قلدری دارد (۳۱). در حالی که می‌توان از توجه همسالان و معلمان در جهت غلبه یا کاهش این رفتار استفاده کرد، در این زمینه پژوهشگران با استفاده از مداخلات رفتاری همچون ارائه تقویت غیرمشروط و بازی رفتار خوب در کلاس، شاهد کاهش رفتار پرخاشگرانه کودکان بوده‌اند (۲۳ و ۲۴). نتیجه پژوهش بروسارد و نورتاپ (۳۲) نیز بیانگر اثربخشی تقویت افتراقی همسالان بر افزایش رفتار مطلوب و تأثیر خاموشی بر کاهش اختلال‌های رفتاری مخرب کودکان بوده‌اند.

در کل، با توجه به شیوع بالای قلدری جسمانی و طرفداری از قلدری در بین پسران (۵، ۶ و ۷)، بیشتر مداخله‌های پژوهشی روی پسران قلدر و طرفدار آنها انجام شده‌اند. با وجود اهمیت مداخله رفتاری بر کاهش رفتارهای مبارزه‌طلبانه دانش‌آموزان (۲۳، ۲۴، ۳۰ و ۳۲) و ضرورت انجام مداخله قلدری در مدارس ایران (۱۱)، تاکنون انجام پژوهش با روی‌آورد رفتاری و با هدف تغییر رفتار دانش‌آموزان واجد رفتارهای قلدری، مورد

توجه پژوهشگران قرار نگرفته است. در حالی که این طور به نظر می‌رسد که اجرای مداخله رفتاری مدرسه-محور که به‌طور چندجانبه به آموزش هم‌زمان دانش‌آموزان قلدر، معلمان، و طرفداران بپردازد، می‌تواند گامی در جهت کاهش رفتارهای قلدرمآبانه دانش‌آموزان باشد. همچنین، این طور فرض می‌شود که آموزش مهارت خودمدیریتی به دانش‌آموزان قلدر در کنار آموزش مدیریت رفتار به معلمان و طرفداران، بتواند بر بهبود کیفیت دلبستگی به معلم و مدرسه و افزایش مشارکت تحصیلی آنان مؤثر واقع شود. در نتیجه این پژوهش با هدف بررسی تأثیر مداخله رفتاری مدرسه-محور بر کاهش رفتار قلدری و بهبود پیوند با مدرسه دانش‌آموزان قلدر، طراحی و اجرا شد.

## روش

**الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان:** پژوهش حاضر از نوع شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون، همراه با گروه گواه است. جامعه آماری شامل تمام معلمان زن و دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی مدارس دولتی شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. برای انتخاب نمونه پژوهش، از روش‌های نمونه‌گیری هدفمند، نمونه‌گیری خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای، و غربالگری استفاده شد. به این صورت که ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از بین نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش شهرستان تبریز، ناحیه<sup>۱</sup> پنج انتخاب شد. سپس با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای، دو مدرسه ابتدایی پسرانه انتخاب شد که یک مدرسه به‌عنوان گروه آزمایش و یک مدرسه به‌عنوان گروه گواه در نظر گرفته شد. نمونه‌هایی دانش‌آموزان قلدر، معلمان، و طرفداران قلدر با روش‌های متفاوتی نمونه‌گیری شدند. برای انتخاب نمونه دانش‌آموزان قلدر از روش غربالگری استفاده شد. کوهن، مانیون و موریسون (۳۳) معتقدند که در طرح‌های آزمایشی، حجم نمونه برای هر زیرگروه، ۱۵ نفر کفایت می‌کند؛ بنابراین از بین ۱۹۹ دانش‌آموز نام‌گذاری شده توسط همسالان و معلم (از تعداد کل ۲۲۰ دانش‌آموز) در دو مدرسه، ۳۰ نفر (۱۵ نفر برای هر گروه) از دانش‌آموزانی که بالاتر از نقطه برش فرم‌های نام‌گذاری همسالان و معلم، نام‌گذاری شده بودند،

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

دانش آموز قلدر، ۴ معلم، و ۱۵ دانش آموز طرفدار تشکیل دادند. آزمودنی‌های گروه گواه نیز فقط شامل ۱۵ دانش آموز قلدر بود.

### (ب) ابزار

۱. *فرم نام‌گذاری همسالان*<sup>۱</sup>: به منظور شناسایی دانش آموزان قلدر از پرسشنامه ارزیابی همسالان<sup>۲</sup> (فرم همسالان) استفاده شد (۳۴). یکاریک، پرینز، لیبرت، وینتراب و نیلدر سال ۱۹۷۶ فرم همسالان پرسشنامه ارزیابی همسالان را با هدف اندازه‌گیری میزان سازش‌یافتگی (پرخاشگری، کناره‌گیری، و محبوبیت) کودکان پایه اول تا نهم از سوی همکلاسی‌ها طراحی کردند. این فرم شامل ۱۴ گویه است (۳۴) که در پژوهش حاضر فقط از ۳ گویه مربوط به خرده‌مقیاس پرخاشگری در قالب فرم نام‌گذاری استفاده شد. به این صورت که از دانش آموزان خواسته شد تا اسامی همکلاسی‌هایی که رفتارهای موجود در فرم نام‌گذاری را دارند، به طور مشخص بنویسند. یکاریک و همکاران (۳۴) ضریب آلفای کرونباخ را برای همه خرده‌مقیاس‌ها بالای ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند. آنها همچنین روایی همزمان<sup>۳</sup> گویه‌های گزارش همسالان را از طریق همپسته کردن با گویه‌های گزارش معلم برای پسران قلدر ۰/۵۴ به دست آورده‌اند. در این پژوهش روایی محتوایی گویه‌های فرم نام‌گذاری همسالان بر اساس نظرات ۱۰ متخصص و با محاسبه شاخص نسبت روایی محتوا<sup>۴</sup> مورد تأیید قرار گرفت ( $CVR=0/8$ ). به منظور بررسی میزان توافق بین همسالان ارزیاب در نام‌گذاری هر همکلاسی خاص (به عنوان قلدر)، از اعتبار بین مشاهده‌کنندگان<sup>۵</sup> استفاده شد که نتیجه ضریب کاپا برای گویه‌های فرم نام‌گذاری همسالان بین ۰/۴۳ تا ۰/۶۴ به دست آمد که توافق خوب بین مشاهده‌کنندگان را نشان می‌دهد. مبتنی بر پیشینه پژوهشی (۳ و ۳۵) نقطه برش پژوهش برای این فرم در ترکیب با فرم نام‌گذاری معلم، انتخاب دانش‌آموزانی بود که توسط ۳۰ درصد همسالان و معلم به عنوان قلدر انتخاب شده بودند.

۲. *فرم نام‌گذاری معلم*<sup>۶</sup>: به منظور شناسایی دانش آموزان قلدر، همچنین از مقیاس تجدیدنظر شده مشاهده معلم از سطح سازش‌یافتگی کلاسی<sup>۷</sup> استفاده شد. این مقیاس در سال ۱۹۹۱ توسط ورتایمر-لارسون، کلام و

به عنوان نمونه قلدر در این پژوهش انتخاب شدند. ملاک‌های ورود آزمودنی‌های قلدر شامل: (۱) جنسیت پسر، (۲) دریافت تشخیص قلدر بر اساس فرم‌های نام‌گذاری معلم و همسالان، (۳) تحصیل در پایه پنجم ابتدائی، (۴) تحصیل در مدرسه دولتی ناحیه ۵ آموزش و پرورش شهرستان تبریز، و (۵) عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی؛ و ملاک‌های خروج شامل: (۱) داشتن اختلالات شدید همچون اختلال رفتاری ناهنجاری، نافرمانی مقابله‌ای، اضطراب، و افسردگی، (۲) داشتن مشکل جسمی یا بیماری پزشکی که مانع شرکت منظم در جلسات مداخله شود، و (۳) عدم تمایل به ادامه همکاری بود.

میانگین سن آزمودنی‌های قلدر پژوهش ۱۱/۵۶ سال بود. همچنین، این گروه از لحاظ وضعیت تحصیلی ( $U=106, p=0/75$ ) و انضباطی ( $U=93, p=0/37$ ) همگن شدند. برای انتخاب نمونه معلمان پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. به این صورت که چون نمونه نهایی قلدر در گروه آزمایشی از ۴ کلاس انتخاب شده بودند، در نتیجه معلمان هر ۴ کلاس به روش هدفمند انتخاب شدند. ملاک‌های ورود آزمودنی‌های معلم شامل: (۱) جنسیت خانم، (۲) داشتن حداقل یک دانش آموز شناسایی شده به عنوان قلدر در کلاس، (۳) داشتن حداقل یک دانش آموز شناسایی شده به عنوان طرفدار قلدر در کلاس، و (۴) تعهد و تمایل به همکاری با پژوهش؛ و ملاک خروج، عدم تمایل به ادامه همکاری بود. میانگین سن آزمودنی‌های معلم در این پژوهش ۴۰/۴۲ سال بود. در نهایت، دانش آموزان طرفدار قلدر با استفاده از روش غربالگری انتخاب شدند. به این صورت که ۱۵ نفر از دانش‌آموزانی که با استفاده از روش نام‌گذاری همسالان، بالاتر از نقطه برش فرم نام‌گذاری در هر کلاس قرار داشتند، انتخاب شدند (فقط برای گروه آزمایشی). ملاک‌های ورود و خروج طرفداران قلدر مشابه نمونه قلدر بود، با این تفاوت که برای طرفداران قلدر، ملاک ورودی دریافت این تشخیص بر اساس فرم نام‌گذاری همسالان انجام شد. همچنین، میانگین سن طرفداران قلدر ۱۱/۷۳ سال بود. در کل، آزمودنی‌های گروه آزمایشی را ۱۵

5. Inter-rater or observer reliability

6. Teacher Nomination Form

7. Teacher Observation of Classroom Adaptation-Revised (TOCA-R)

1. Peer Nomination Form

2. Peer Assessment Inventory

3. Concurrent validity

4. Content Validity Ratio (CVR)

ویلر (۳۶) به منظور اندازه گیری شایستگی عملکرد کودکان در تکالیف مهم (سه خرده مقیاس ارتباط اجتماعی در برابر شرم زدگی، رفتار مقتدرانه در برابر پرخاشگری، و مشکلات توجهی) طراحی شد و شامل ۳۱ گویه است که در طیف شش درجه‌ای از «تقریباً هرگز» تا «تقریباً همیشه» توسط معلم درجه‌بندی می‌شود (۳۶). در این پژوهش از ۷ گویه مربوط به رفتار پرخاشگری در قالب فرم نام‌گذاری استفاده شد. به این صورت که از معلمان خواسته شد تا اسامی دانش‌آموزانی که رفتارهای مربوطه را دارند، مشخص کنند. سازندگان (۳۶) اعتبار<sup>۱</sup> خرده‌مقیاس پرخاشگری را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲، و روایی هم‌زمان آن را از طریق همبسته کردن با گویه‌های اخراج از مدرسه مثبت معنی‌دار گزارش کرده‌اند ( $p < 0/05$ ). در پژوهش حاضر، روایی محتوایی گویه‌های فرم نام‌گذاری معلم بر اساس نظرات ۱۰ متخصص و با محاسبه شاخص نسبت روایی محتوا مورد تأیید قرار گرفت ( $CVR = 0/88$ ). همچنین، از اعتبار بین مشاهده‌کنندگان برای بررسی میزان توافق بین دو معلم ارزیاب در نام‌گذاری هر دانش‌آموز خاص (به عنوان قلدر) استفاده شد که نتیجه ضریب کاپا برای گویه‌های فرم نام‌گذاری معلم بین ۰/۶۱ تا ۰/۷۵ به دست آمد که توافق خوب بین مشاهده‌کنندگان را نشان می‌دهد. مبتنی بر پیشینه پژوهشی (۳ و ۳۵) نقطه برش پژوهش برای این فرم در ترکیب با فرم نام‌گذاری همسالان، انتخاب دانش‌آموزانی بود که توسط ۳۰ درصد همسالان و معلم به عنوان قلدر انتخاب شده بودند.

۳. فرم نام‌گذاری طرفداران قلدر<sup>۲</sup>: به منظور شناسایی طرفداران قلدر از مقیاس نقش مشارکت‌کنندگان<sup>۳</sup> استفاده شد. این مقیاس در سال ۱۹۹۶ توسط سالمیوالی، لاگرزیز، بورکوئیست، استرمن و کیکاینن به منظور اندازه‌گیری واکنش‌های رفتاری مشارکت‌کنندگان در پدیده قلدری، با استفاده از ۱۵ گویه و در طیف لیکرت سه‌درجه‌ای از «هرگز» تا «اغلب اوقات» طراحی شد. فرم نام‌گذاری طرفداران قلدر شامل پنج خرده‌مقیاس قلدری، کمک‌کننده، تقویت‌کننده، دفاع‌کننده، و بیگانه است که سازندگان اعتبار این خرده‌مقیاس‌ها را به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۸۱، ۰/۹۱، ۰/۹۳ و ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند (۳). به علاوه، گوسنس، آلف و دکر (۳۷) با استفاده از تحلیل عامل تأییدی ساختار

پنج عاملی این مقیاس را مورد تأیید قرار داده‌اند ( $p < 0/001$ )،  $1228/71 = CFI = 0/90$ ،  $\chi^2(df=340)$ . در این پژوهش تنها از دو سؤال مربوط به خرده‌مقیاس‌های کمک‌کننده و تقویت‌کننده (طرفدار قلدر) در قالب فرم نام‌گذاری استفاده شد. در فرم نام‌گذاری طرفداران قلدر، از دانش‌آموزان خواسته شد تا به صورت دوتایی و پویا اسامی دانش‌آموزان قلدر (جای خالی اول) و طرفدار آنها (جای خالی دوم) را بنویسند. در پژوهش حاضر، روایی محتوایی گویه‌های این فرم بر اساس نظرات ۱۰ متخصص و با محاسبه شاخص نسبت روایی محتوا مورد تأیید قرار گرفت ( $CVR = 0/80$ ). به منظور تعیین میزان توافق بین همسالان ارزیاب در نام‌گذاری هر هم‌کلاسی خاص (به عنوان طرفدار قلدر)، از اعتبار بین مشاهده‌کنندگان استفاده شد که نتیجه ضریب کاپا برای گویه‌های فرم نام‌گذاری طرفداران قلدر بین ۰/۴۷ تا ۰/۶۲ به دست آمد که توافق خوب بین مشاهده‌کنندگان را نشان می‌دهد. مبتنی بر پیشینه پژوهشی (۱۱ و ۳۵)، نقطه برش پژوهش برای این فرم، انتخاب دانش‌آموزانی بود که توسط ۳ همسال (میانگین نام‌گذاری شدن) به عنوان طرفدار قلدر انتخاب شده بودند.

۴. مقیاس قلدری/ایلی‌نویز<sup>۴</sup>: اسپلج و هولت در سال ۲۰۰۱ مقیاس قلدری ایلی‌نویز را به منظور اندازه‌گیری سه خرده‌مقیاس قلدری کردن، قربانی شدن، و زدو خورد در دانش‌آموزان ۸ تا ۱۸ سال طراحی کردند (۳۸). این مقیاس با ۱۸ گویه، بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از «هرگز» تا «۷ بار یا بیشتر» قرار دارد. اسپلج و هولت (۳۸) اعتبار مقیاس قلدری ایلی‌نویز را به روش آلفای کرونباخ برای نمره کل مقیاس ۰/۸۸، و روایی هم‌زمان آن را از طریق همبسته کردن با پرسشنامه پرخاشگری آخنباخ، در حد مطلوب گزارش کرده‌اند ( $r = 0/65$ ). در ایران نیز چالمه (۳۹) اعتبار نمره کل مقیاس قلدری ایلی‌نویز را با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ، تنصیف و بازآزمایی بین ۰/۶۲ تا ۰/۹۰ به دست آورده است. این پژوهشگر، روایی هم‌زمان این مقیاس را از طریق همبسته کردن گویه‌های آن با پرسشنامه پرخاشگری، مطلوب و معنی‌دار ( $p < 0/001$ ) گزارش کرده است. در پژوهش حاضر از خرده‌مقیاس‌های قلدری و

1. Reliability  
2. Pro-bully Nomination Form

3. Participant Role Scale  
4. Illinois Bullying Scale



زدوخورد استفاده شد. اعتبار این خرده‌مقیاس‌ها با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۶۹ به دست آمد.

۵. **مقیاس پیوند با مدرسه**<sup>۱</sup>: مقیاس پیوند با مدرسه در سال ۱۹۹۲ توسط سرنکوچ و جوردانو برای سنجش پیوند با مدرسه دانش‌آموزان طراحی شد. این مقیاس شامل ۳۳ گویه است که بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از «خیلی کم» تا «خیلی زیاد» قرار دارد (۴۰). این ابزار همچنین شامل هفت خرده‌مقیاس دلبستگی به مدرسه، دلبستگی به معلم، تعهد تحصیلی، مشارکت تحصیلی، خطر ادراک شده از بازداشت، ارتباط والدینی، و فرصت ادراک شده است که اعتبار چهار خرده‌مقیاس اول آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۰، ۰/۷۴ و ۰/۵۴ به دست آمده است. سازندگان همچنین، روایی این مقیاس را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی بررسی کرده‌اند که نتایج مؤید روایی مطلوب مقیاس مذکور است (۴۰). در ایران نیز محبی، میرنسب و واینر (۱۱) اعتبار و روایی سازه این مقیاس را مورد مطالعه قرار دادند. نتایج تحلیل عامل اکتشافی آنها نشان داد که این مقیاس دارای ساختار دوعاملی با عنوان‌های دلبستگی به معلم و مدرسه، و مشارکت تحصیلی است. آنها همچنین، اعتبار این خرده‌مقیاس‌ها را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۶۶ گزارش کردند. در پژوهش حاضر نیز از دو خرده‌مقیاس دلبستگی به معلم و مدرسه، و مشارکت تحصیلی استفاده شد که اعتبار این خرده‌مقیاس‌ها با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۷۸ به دست آمد.

**(ج) برنامه مداخله‌ای:** مداخله رفتاری مدرسه-محور پژوهش حاضر با هدف مدیریت رفتار دانش‌آموزان قلدر و مبتنی بر مدل‌های نظری و مداخله‌ای، و مقالات مرتبط طراحی شد. مداخله حاضر شامل آموزش به سه گروه یعنی دانش‌آموزان قلدر، طرفداران آنها، و معلمان بود که از سه بخش تشکیل شده بود: الف) آموزش مهارت‌های خودمدیریتی به دانش‌آموزان قلدر (مبتنی بر برنامه‌های خودمدیریتی آلبرتو و تورتمن (۴۱) و هنسن، ویلز، کمپس و گرینوود (۳۰))، ب) آموزش مدیریت رفتار کلاسی به معلمان (مبتنی بر دیدگاه‌های آلبرتو و تورتمن (۴۱)، هرون، هوارد و کوپر (۲۵) و پاراسنسسان (۴۲) در زمینه الگوها و راهکارهای مدیریت رفتار کلاسی)، و ج) آموزش رفتارهای مبتنی بر تعامل مثبت به طرفداران قلدر (مبتنی بر راهکارهای رفتاری نظریه‌پردازان روی آورد نقش مشارکت‌کنندگان درباره چگونگی مداخله روی تماشاگران رفتار قلدری (۳ و ۴۳)، و دیدگاه آلبرتو و تورتمن (۴۱) در زمینه تقویت افتراقی). محتوای مداخله‌ها توسط نویسنده اول پژوهش در ۸ جلسه یک‌ساعته و با فاصله زمانی یک هفته، به صورت گروهی ولی جداگانه به آزمودنی‌های معلم، قلدر، و طرفدار قلدر گروه آزمایشی در مدرسه ارائه شد. مداخله‌ها در ساعات غیرکلاسی انجام شد و لازم به ذکر است که محتوای مداخله‌ها توسط سه نفر از استادان متخصص در حوزه علوم رفتاری مطالعه و مورد تأیید قرار گرفت. عنوان و محتوای هر جلسه، به تفکیک نوع مداخله در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: اطلاعات مربوط به مداخله رفتاری مدرسه-محور پژوهش

عنوان مداخله: آموزش مهارت خود-مدیریتی		گروه هدف: دانش‌آموزان قلدر	
هدف	محتوا و تکلیف	هدف	محتوا و تکلیف
۱ ایجاد انگیزه و آشنایی با قلدری	آشنایی آزمودنی‌ها با اعضاء گروه، معرفی روش خود-مدیریتی به آزمودنی‌ها، ترغیب اعضاء برای مشارکت و انسجام گروه.	۵ آموزش روش ثبت و ارزیابی رفتار جایگزین	توضیح رفتار جایگزین مطلوب به آزمودنی‌ها با ذکر مثال، ایفای نقش در مورد رفتار جایگزین توسط آزمودنی‌ها، تکمیل برگه ثبت داده مربوط به همان روز.
۲ آشنایی با هدف‌گزینی	ارائه تعریف قلدری، درخواست از آزمودنی‌ها برای اشاره به پیامدهای رفتار قلدری و ارائه بازخورد به آنها، تعیین هدف برنامه (بیان رفتار جایگزین مطلوب).	۶ آشنایی با روش تقویت خود	توضیح وابستگی رفتار، بررسی میزان توافق بین ارزیابی شخصی و ارزیابی معلم و نمره‌دهی بر اساس ملاک‌های مربوطه، تعیین میزان امتیاز کسب شده توسط آزمودنی‌ها و ارائه ژتون به آنها.

آموزش نحوه ثبت رفتار خود	۳	توزیع برگه‌های ثبت داده بین آزمودنی‌ها، توضیح در مورد نحوه تکمیل آن و ارائه پسخوراند به آنها، تکمیل تمام خانه‌های برگه تا هفته بعد.	۷	آشنایی با روش تنبيه خود	ارزیابی برگه ثبت داده جدید و بررسی میزان انطباق آن با ارزیابی معلم، توضیح در مورد شرایط تقویت (دریافت امتیاز) و تنبيه شدن (کسر امتیاز) آزمودنی‌ها، تعویض ژتون‌ها با تقویت‌کننده‌های بیرونی.
آموزش شیوه خودارزیابی	۴	آموزش رفتارهای مطلوب یا نامطلوب با مثال، آموزش نحوه ارزیابی رفتار شخصی، توضیح ملاک‌های ارزیابی در برگه ثبت داده‌ها، ارزیابی برگه ثبت داده توسط آزمودنی‌ها و ارائه پسخوراند توسط پژوهشگر، نظارت و ارزیابی هم‌زمان معلم بر رفتار آزمودنی‌ها.	۸	آشنایی با روش آموزش خود و مروری بر جلسات	آموزش راهبردهای آموزش به خود به آزمودنی‌ها، تمرین این مهارت‌ها در کلاس، مروری بر مهارت‌های آموزش داده شده در طول هفت جلسه قبل.
هدف	هدف	عنوان مداخله: آموزش مدیریت رفتار کلاسی	هدف	هدف	گروه هدف: معلمان
هدف	هدف	محتوا و تکلیف	هدف	محتوا و تکلیف	محتوا و تکلیف
ایجاد انگیزه و مقدمه‌ای به قلدری	۱	بیان اهداف اختصاصی مداخله، ایجاد تفاهم و انسجام بین اعضاء گروه، توضیح در مورد اجرای مداخله خودمدیریتی روی دانش‌آموزان قلدر و ضرورت ارزیابی و نظارت آن‌ها، اشاره به نمونه‌هایی از رفتار قلدری از طریق بارش مغزی و نقش معلم در پیشگیری و کاهش آن.	۵	آموزش مدیریت رفتار کلاس با تأکید بر پیشایندهای رفتار	آموزش راهکارهای مدیریت مثبت کلاسی پیشایندهای (مثل تعیین قوانین کلاسی، نحوه آرایش کلاسی و ...) به‌منظور مهار رفتارهای نامطلوبی همچون قلدری، بیان مثال برای راهکارهای مطرح شده و تمرین توسط معلمان.
آشنایی با پدیده قلدری	۲	ارائه تعریفی از قلدری، انواع آن و پیامدهای منفی قلدری، آموزش ملاک‌های تشخیصی قلدری، نام‌گذاری یک دانش‌آموز برای هفته بعد بر اساس ملاک‌های مذکور.	۶	آموزش مدیریت رفتار کلاس با تأکید بر نقش تقویت‌کننده‌ها	آموزش انواع تقویت‌کننده‌های کارآمد در کلاس و اهمیت ارائه بازخورد مثبت به رفتارهای مطلوب، آموزش استفاده از تقویت غیرمشروط با برنامه زمانی متغیر روی دانش‌آموزان واجد مشکلات انضباطی در کلاس.
آشنایی با فرآیند A-B-C	۳	آموزش توالی پیشایندها، چرایی و پیامد رفتار، درخواست ارائه مثال A-B-C برای قلدری توسط معلمان، ارائه تکلیفی در مورد تعیین پیشایندها، چرایی و پیامد رفتار دانش‌آموز نام‌گذاری شده.	۷	آموزش نحوه اجرای بازی رفتار خوب در کلاس	آموزش نحوه اجرای بازی رفتار خوب و چگونگی توزیع امتیازها بین دانش‌آموزان در کلاس.
آموزش علت یا کنش رفتار قلدری	۴	آموزش کنش رفتارهای مشکل‌آفرین (جلب توجه، گریز از تکلیف، به دست آوردن اشیاء ملموس و تقویت حسی)، ارائه مثال برای کنش‌های مختلف از سوی معلمان و ارائه بازخورد به آن‌ها، بررسی کنش رفتاری دانش‌آموز نام‌گذاری شده.	۸	مروری بر مداخلات کارآمد و ناکارآمد در قلدری	مروری بر جلسات قبل، اشاره به مداخلات کارآمد برای دانش‌آموزان قلدر جسمانی (تغییر آرایش کلاسی، استفاده از تقویت غیرمشروط، تشویق برای رقابت در بازی رفتار خوب، شرکت دادن در فعالیت‌های عملی کلاس).
هدف	هدف	عنوان مداخله: آموزش رفتارهای مبتنی بر تعامل مثبت	هدف	هدف	گروه هدف: طرفداران قلدر
هدف	هدف	محتوا و تکلیف	هدف	محتوا و تکلیف	محتوا و تکلیف
ایجاد انگیزه و آشنایی با محبوبیت اجتماعی	۱	آشنایی آزمودنی‌ها با سایر اعضاء گروه، ترغیب اعضاء برای مشارکت و انسجام گروه، آشنایی با پدیده محبوبیت اجتماعی و رفتارهای نامطلوب در مدرسه.	۵	آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی	آموزش انواع نقش‌های تماشاگر قلدری (بیگانه‌ها، تقویت‌کننده‌ها، کمک‌کننده‌ها و دفاع‌کننده‌ها) در مدرسه توسط پژوهشگر و تفکیک نقش‌های مثبت و منفی توسط آزمودنی‌ها، بررسی و توضیح نقش‌های مطرح بر اساس هنجارها و قوانین مدرسه.
آشنایی با رفتار اجتماع‌پسند و رفتار قلدری	۲	آشنایی با رفتارهای قلدری و انواع (جسمانی، کلامی و روان‌شناختی) آن، آشنایی با رفتارهای اجتماع‌پسند و انواع آن (رفتارهای اجتماع‌پسند ناشناس، نوع‌دوستانه، هیجانی، متابعت‌آمیز و رفتارهای اجتماع‌پسند در موقعیت‌های بحرانی).	۶	آموزش مهارت‌های جرات‌ورزی	اشاره به رفتارهای جرئت‌مندانه، منفعلانه و پرخاشگرانه از طریق ایفای نقش توسط پژوهشگر، ایفای نقش مهارت‌های آموخته‌شده توسط طرفداران قلدر در مورد رفتارهای پرخاشگرانه در مدرسه.
آموزش خود-آگاهی هیجانی	۳	آموزش انواع هیجان‌های مختلف، درک و پذیرش هیجان‌های خود و مسئولیت در برابر اعمال و هیجان‌های خویش، خودآگاهی هیجانی و مدیریت به‌موقع آن.	۷	آموزش تقویت افترافی	آموزش نحوه تقویت افترافی جفت قلدر خویش، نمایش نحوه اجرای تقویت افترافی و پسخوراند توسط پژوهشگر.
آشنایی با پیامدهای قلدری روی قربانیان	۴	اشاره به پیامدهای منفی قلدری توسط طرفداران قلدر با استفاده از روش بارش مغزی، ایفای نقش در مورد واکنش هیجانی قربانیان، نحوه همدلی عاطفی و شناختی با قربانیان.	۸	مروری بر جلسات	مرور مهارت‌های آموخته‌شده، بیان کاربرد مهارت‌های آموخته‌شده در زندگی شخصی.



گروه‌های آزمایش و گواه، پس‌آزمون رفتار قلدری و پیوند با مدرسه گرفته شد. لازم به ذکر است در این پژوهش، به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و استنباطی (تحلیل کوواریانس چندمتغیری یا مانکوا) استفاده شد.

### یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای پژوهش، و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک (SW) به‌منظور بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای وابسته در گروه‌های آزمایش و گواه در جدول ۳ ارائه شده است.

**۵) روش اجرا:** پس از اخذ مجوزهای لازم از دانشگاه تبریز و سپس اداره آموزش و پرورش ناحیه ۵ شهرستان تبریز، به مدارس انتخاب شده مراجعه شد. با استفاده از روش غربالگری (۳ و ۱۱)، آزمودنی‌های قلدر و طرفداران قلدر شناسایی شد. به‌منظور رعایت اخلاق پژوهش، از تمام آزمودنی‌های پژوهش رضایت‌نامه کتبی گرفته شد. همچنین موضوع اصل رازداری در مورد اطلاعات شخصی به آزمودنی‌ها توضیح داده شد. قبل از اجرای مداخله، ابتدا پیش‌آزمون‌های رفتار قلدری و پیوند با مدرسه روی دانش‌آموزان قلدر گروه آزمایش و گواه اجرا شد. سپس محتوای مداخله‌های پژوهش به آزمودنی‌های معلم، قلدر، و طرفدار قلدر گروه آزمایشی ارائه شد. بعد از اتمام مداخله‌ها، از دانش‌آموزان قلدر

جدول ۳: شاخص‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون-پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و گواه (n=۳۰)

متغیرها	وضعیت	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	SW	p
قلدری	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۷/۶۶	۶/۳۹	۰/۹۶	۰/۵۰
		گواه	۱۹/۳۳	۶/۴۸	۰/۹۷	۰/۷۵
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۱/۸۰	۱/۹۳	۰/۹۵	۰/۴۳
		گواه	۱۹/۸۰	۸/۰۱	۰/۹۶	۰/۶۴
زدوخور	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۴/۶۰	۵/۱۷	۰/۹۵	۰/۲۱
		گواه	۱۳/۳۳	۴/۷۹	۰/۹۴	۰/۱۳
	پس‌آزمون	آزمایش	۸/۶۶	۳/۴۹	۰/۹۵	۰/۲۰
		گواه	۱۳/۴۰	۴/۰۶	۰/۹۴	۰/۱۱
دلبستگی به معلم و مدرسه	پیش‌آزمون	آزمایش	۴۸/۲۶	۷/۳۵	۰/۹۵	۰/۱۲
		گواه	۴۸/۰	۴/۷۵	۰/۹۴	۰/۱۵
	پس‌آزمون	آزمایش	۵۱/۰۶	۲/۲۸	۰/۹۶	۰/۳۷
		گواه	۴۵/۵۳	۷/۶۰	۰/۹۵	۰/۱۶
مشارکت تحصیلی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۸/۵۳	۴/۸۸	۰/۹۶	۰/۴۲
		گواه	۱۸/۹۳	۴/۴۳	۰/۹۳	۰/۰۷
	پس‌آزمون	آزمایش	۲۶/۸۶	۱/۹۵	۰/۹۶	۰/۴۲
		گواه	۱۹/۶۰	۵/۵۲	۰/۹۵	۰/۱۷

بررسی قرار گرفت. به این صورت که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای وابسته با آزمون شاپیرو ویلک در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد بررسی قرار گرفت (جدول ۳) که نتیجه این آزمون نشان داد توزیع همه متغیرهای پژوهش نرمال است ( $p > ۰/۰۵$ ). نتیجه بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین نشان داد که همگنی واریانس‌ها برای مؤلفه‌های زدوخور ( $F=۰/۰۳۴$ ,  $p=۰/۸۵$ )

مطابق با نتایج جدول ۳، میانگین نمره قلدری و زدوخور در گروه آزمایشی از مرحله پیش‌آزمون به مرحله پس‌آزمون کاهش یافته است. میانگین نمره پیوند با مدرسه نیز در گروه آزمایشی از مرحله پیش‌آزمون به مرحله پس‌آزمون افزایش یافته است. به‌منظور بررسی معنی‌داری تفاوت قلدری و پیوند با مدرسه در گروه‌های پژوهش از تحلیل مانکوا استفاده شد. البته قبل از استفاده از این تحلیل، پیش‌فرض‌های آن مورد

و مشارکت تحصیلی ( $F=1/27, p=0/26$ ) محقق شده است. نتیجه مربوط به پیش فرض همبستگی متعارف بین متغیرهای وابسته نیز از طریق آزمون کرویت بارنلت مشخص، زیرا همبستگی ترکیبی بین متغیرهای وابسته در حد مطلوب بود ( $\chi^2=21/18, df=9, p<0/01$ ). به علاوه، پیش فرض عدم تعامل پیش آزمون‌ها با متغیر مستقل مورد تأیید قرار گرفت زیرا نتایج آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی نشان داد که پیش آزمون قلدری و پیوند با مدرسه در ترکیب با متغیر مستقل اثر متفاوتی بر متغیرهای وابسته پژوهش ندارد ( $p>0/05$ ). نتیجه بررسی پیش فرض همگنی ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در گروه‌های پژوهش نشان داد که همبستگی متغیرهای وابسته در پیش آزمون و پس آزمون در

گروه‌ها همگن نیست، زیرا  $F$  مربوط به آزمون ام‌باکس در سطح  $0/05 < p$  معنی دار بود؛ بنابراین، در بررسی نتایج تحلیل مانکوا در متغیرهای پژوهش از آزمون پیلایی استفاده شد. نتیجه آزمون پیلایی نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و گواه در پس آزمون متغیرهای وابسته، با کنترل پیش آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد ( $df=4, p<0/001$ ). همچنین، اندازه اثر به مقدار  $0/65$  به دست آمد؛ یعنی  $F=9/78$ . درصداً از واریانس مربوط به متغیرهای قلدری و پیوند با مدرسه ناشی از اثر مداخله‌های پژوهش است. بنابراین برای مقایسه گروه‌های پژوهش در متغیرهای قلدری و پیوند با مدرسه از تحلیل واریانس تک‌متغیری در متن مانکوا استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل واریانس تک‌متغیری تفاوت گروه‌ها در مؤلفه‌های قلدری و پیوند با مدرسه

منبع تغییرات	متغیرها	مجموع مجدورات	df	F	مقدار p	اندازه اثر
گروه	قلدری	۴۱۳/۹۰	۱	۱۵/۸۰	۰/۰۰۱	۰/۳۹
	زدو خورد	۱۴۳/۹۵	۱	۹/۷۰	۰/۰۰۵	۰/۲۸
	دلبستگی به معلم و مدرسه	۲۳۰/۸۵	۱	۸/۱۰	۰/۰۰۹	۰/۲۵
	مشارکت تحصیلی	۴۱۴/۸۱	۱	۳۲/۳۲	۰/۰۰۱	۰/۵۷

مبتنی بر مندرجات جدول ۴، بین گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ پس آزمون قلدری، زدو خورد، دلبستگی به معلم و مدرسه، و مشارکت تحصیلی تفاوت معنی داری وجود دارد ( $p<0/001$ )؛ بنابراین می‌توان بیان کرد که مداخله رفتاری مدرسه-محور باعث کاهش قلدری و زدو خورد و بهبود دلبستگی به معلم و مدرسه و مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان قلدر گروه آزمایش شده است.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر طراحی و ارزیابی اثربخشی مداخله رفتاری مدرسه-محور بر کاهش رفتار قلدری و بهبود پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان قلدر بود. یافته اول پژوهش نشان داد که مداخله رفتاری مدرسه-محور باعث کاهش قلدری و زدو خورد در دانش‌آموزان قلدر شده است. این یافته با نتایج مطالعات بروسارد و نورتاپ (۳۲)، بروکس و همکاران (۲۸)، روس و هورنر (۲۲)، لینچ و کنان (۲۳)، کرن، رینگدال و هیل (۲۷)، و والاک و همکاران (۲۴) که اثربخشی مداخلات رفتاری را بر کاهش رفتارهای مبارزه‌طلبانه‌ای همچون پرخاشگری، قلدری، و

رفتارهای مخرب گزارش کرده‌اند، همسو است. این مطالعات همچنین اثربخشی مداخله رفتاری چندجانبه مدرسه-محور را بر کاهش قلدری و زدو خورد کودکان تأیید کرده‌اند. در این زمینه، روس و هورنر (۲۲) معتقدند که طرح حمایت رفتاری مثبت به دلیل اینکه باعث افزایش پاسخ‌های مناسب تماشاگرها و قربانیان قلدری می‌شود و این امر احتمال تقویت رفتار پرخاشگرانه توسط همسالان را در حیات مدرسه کاهش می‌دهد، در نتیجه مداخله‌ای اثربخش است. آلن (۳۱) نیز بر این اعتقاد است که قلدری در خلأ اتفاق نمی‌افتد، که عوامل متعددی در بروز آن مشارکت دارند و یکی از مهم‌ترین آنها نحوه مدیریت کلاسی معلم و نحوه پاسخگویی وی به رفتارهای نامطلوب دانش‌آموزان است. عده‌ای دیگر از پژوهشگران نیز با اشاره به نقش همسالان در بروز رویدادهای قلدری، به این نکته اشاره کرده‌اند که همسالان به‌ویژه طرفداران قلدر از طریق تشویق و کمک‌رسانی، به تأیید رفتار قلدرها در مدرسه می‌پردازند که این مسئله بر ضرورت توجه به نقش تماشاگرها در مداخله‌های قلدری اشاره دارد (۳ و ۲۱). به عبارتی، اولین یافته پژوهش همسو با مطالعات قبلی، بر این دیدگاه که قلدری مدرسه-محور به دلیل اثرپذیری از

سازوکارهای رفتاری معلم و همسالان، ماهیت پویایی دارد و لزوم توجه به مداخله‌های مدرسه-محور در آن بیشتر است، صحنه می‌گذارد؛ بنابراین، در تبیین یافته اول پژوهش می‌توان چنین استدلال کرد که چون مداخلات مدرسه-محور بیشتر اعضاء مدرسه را مشارکت می‌دهند و بافتی طبیعی برای ارائه خدمات مداخله‌ای اولیه ارائه می‌کنند، در نتیجه به ماهیت پویای قلدری نزدیک می‌شوند (۲۱ و ۳۱).

به‌علاوه، در تبیین یافته اول پژوهش می‌توان به نظریه‌های یادگیری از جمله دیدگاه نظریه پردازان رفتاری نگر اشاره کرد. اسکینر معتقد است که برای کاهش فراوانی رفتارهای مشکل‌آفرین، باید پیامدها و تقویت‌کننده‌های آن تغییر یابد (۲۹)؛ به‌طوری که ارائه تقویت‌کننده برای رفتارهای مطلوب به‌جای رفتارهای سازش‌نا یافته قبلی، می‌تواند به جایگزینی رفتار جدید کمک کند (۲۵ و ۴۱). همسو با این دیدگاه، شواهد پژوهشی نیز از نقش اثرگذار معلمان و همسالان در زمینه دست‌کاری منظم تقویت‌کننده‌های محیطی و در نتیجه کاهش رفتارهای مشکل‌آفرین حمایت کرده‌اند (۲۳، ۲۴ و ۳۲)؛ اما با توجه به اینکه تاریخچه تقویت شخصی نیز بر بروز رفتار نقش دارد، بنابراین وابستگی‌های رفتاری بیرونی برای رفتار قلدری نیز کافی به نظر نمی‌رسد (۲۶)؛ بلکه استفاده از راهبردهایی همچون خودبازبینی، خودارزیابی، و تقویت خود می‌تواند خودمهارگری رفتاری این دسته از کودکان را افزایش داده و رفتار نامطلوب آنها را کاهش دهند (۲۶). نتیجه این که آموزش رفتار جایگزین با استفاده از روش خودمدیریتی به دانش‌آموزان قلدر، تقویت رفتار جایگزین و استفاده از مدیریت رفتاری مطلوب توسط همسالان و معلمان به‌طور هم‌زمان توانسته است بر کاهش قلدری جسمانی و زدوخورد کودکان اثرگذار باشد.

یافته دوم پژوهش حاضر نشان داد که مداخله رفتاری مدرسه-محور باعث بهبود دل‌بستگی به معلم و مدرسه و افزایش مشارکت تحصیلی یا به عبارتی افزایش پیوند با مدرسه دانش‌آموزان قلدر شده است. هر چند که تا به حال اثربخشی مداخله‌های رفتاری بر پیوند با مدرسه بررسی نشده است، اما در پژوهش‌های بروکس و همکاران (۲۸) و روس و هورنر (۲۲) که اثربخشی این نوع مداخلات بر متغیرهایی همچون مشغولیت تحصیلی و احساس ایمنی در مدرسه بررسی شده است، افزایش معناداری را در این سازه‌ها مشاهده می‌کنیم. نتایج حاصل از پژوهش حاضر نیز با

یافته‌های این پژوهش‌ها همسو است و اثربخشی مداخله رفتاری را بر بهبود پیوند با مدرسه به تأیید رسانده است. طبق نظریه مهارگری اجتماعی هیرشی (۱۶)، هر چقدر پیوندهای اجتماعی ضعیف باشد، به همان اندازه رفتارهای ضد اجتماعی بیشتر می‌شود. روان‌شناسان نیز معتقدند که قلدرها به دلیل انحراف از هنجارهای گروهی، معمولاً از سوی دانش‌آموزان با رفتارهای اجتماع‌پسند طرد (۳ و ۴۳) و از سوی دانش‌آموزانی که گرایش طرفداری از قلدری دارند، حمایت و تقویت می‌شوند (۳ و ۲۱). آنها همچنین ادراک ضعیفی از حمایت معلم دارند (۳۱) که همه این عوامل از میزان دل‌بستگی و پیوند سالم آنها به مدرسه کاسته و پیوند با گروه‌های انحرافی را پرورش می‌دهد (۱۵ و ۱۶). به همین دلیل است که پژوهشگران، استفاده معلمان از راهبردهای مدیریت کلاسی مثبت، راهبردهای آموزشی واکنش‌ساز یا فعالانه و یادگیری مشارکتی را در کنار حمایت همسال، به‌منظور افزایش پیوند با مدرسه و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پیشنهاد داده‌اند (۱۱، ۱۲ و ۳۱). در نتیجه، می‌توان چنین استنباط کرد که ارتباط عاطفی بین نوجوان و افراد مرسوم همچون معلمان و همسالان غیرمنحرف و شرکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه، زمان در دسترس نوجوان را برای مشارکت در رفتارهای انحرافی، کاهش؛ و سرمایه‌گذاری وی را برای انطباق با جامعه و به عبارتی پیوند اجتماعی افزایش می‌دهد (۱۶). علاوه بر این، روان‌شناسان رفتاری معتقدند داشتن ادراک مثبت و ایمن از جو مدرسه، علاوه بر ایجاد محیطی سازنده برای یادگیری کارآمد، باعث ایجاد حس احترام متقابل بین همسالان، حس قوی از تعلق به مدرسه، ادراک از هماهنگی محیط مدرسه، و در کل تجارب مثبت تحصیلی می‌شود (۴۱)؛ بنابراین، با توجه به ماهیت تقویت-محور مداخلات رفتاری پژوهش حاضر، می‌توان چنین استدلال کرد که یادگیری مهارت‌های تقویت خود و خودبازبینی در کنار ادراک حمایت عاطفی و دریافت تقویت از سوی معلمان و همسالان بر افزایش جایگاه اجتماعی و در نتیجه بهبودی پیوند با مدرسه دانش‌آموزان قلدر مؤثر بوده است.

چندین محدودیت در مطالعه حاضر وجود دارد که باید به آنها در تعمیم‌دهی نتایج توجه داشت. محدودیت اول این است که پژوهش روی دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی اجرا شد، لذا در تعمیم یافته‌ها به سایر مقاطع و جنس دختر باید جانب احتیاط رعایت شود. محدودیت دوم آن

رفتارهای نامطلوب در مدرسه کمک کند. همچنین، اجرای مداخله رفتاری مدرسه-محور روی نقش‌های درگیر در قلدری به‌منظور افزایش پیوند با مدرسه دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود.

**تشکر و قدردانی:** این پژوهش برگرفته از رساله دکترای خانم مینا محبی در رشته روان‌شناسی تربیتی از دانشگاه تبریز با شماره پروپوزال ۱۷/۲۰۰ است. همچنین، مجوز اجرای این پژوهش بر روی افراد نمونه ابتدا از سوی دانشگاه تبریز با شماره نامه ۱۷/۲۸۶۶۶ د، و سپس از سوی اداره آموزش و پرورش ناحیه ۵ شهرستان تبریز با شماره نامه ۱۸۰۵/۱۲۲-۷۰۰ صادر شده است. بدین وسیله از همه مدیران مدارس، معلمان، و دانش‌آموزانی که در اجرای این پژوهش همکاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌شود.

**تضاد منافع:** این پژوهش برای نویسندگان هیچ‌گونه تضاد منافی نداشته است.

است که به طرفداران قلدر، آموزش مدیریت رفتاری ارائه شد اما هیچ سنجشی روی رفتار آنها انجام نشد؛ بنابراین به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود که میزان تغییر رفتار طرفداران قلدر را نیز اندازه‌گیری کنند. با وجود این محدودیت‌ها، نتایج پژوهش حاضر بینش جدیدی را در زمینه نقش مداخله رفتاری مدرسه-محور بر کاهش قلدری و بهبود پیوند با مدرسه کودکان فراهم می‌کند و کاربردهایی برای عمل دارد. به‌منظور کاهش قلدری و بهبود قابلیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای قلدری، به روان‌شناسان مدرسه پیشنهاد می‌شود که آموزش مدیریت رفتار شخصی را به این دسته از دانش‌آموزان در برنامه خویش قرار دهند. در کنار آن، آگاهی‌دهی به معلمان مدارس ابتدائی در زمینه پدیده قلدری بسیار ضروری است. آموزش به همسالان به‌ویژه آموزش مهارت‌های اجتماعی به طرفداران قلدر با هدف توانمندسازی این گروه در کاهش رفتار قلدری مدرسه-محور، به روان‌شناسان نیز می‌تواند در کاهش

## References

1. Olweus D. School bullying: development and some important challenges. *Annu Rev Clin Psychol*. 2013; 9: 751-780. [\[Link\]](#)
2. Silva MAI, Pereira B, Mendonça D, Nunes B, Oliveira WA. The involvement of girls and boys with bullying: an analysis of gender differences. *Int J Environ Res Public Health*. 2013; 10(12): 6820-6831. [\[Link\]](#)
3. Salmivalli C, Lagerspetz K, Björkqvist K, Österman K, Kaukiainen A. Bullying as a group process: participant roles and their reactions to social status within the group. *Aggress Behav*. 1996; 22(1): 1-15. [\[Link\]](#)
4. Obermann M. Moral disengagement among bystanders to school bullying. *J Sch Violence*. 2011; 10(3): 239-257. [\[Link\]](#)
5. Cho S, Lee JM. Explaining physical, verbal, and social bullying among bullies, victims of bullying, and bully-victims: assessing the integrated approach between social control and lifestyles-routine activities theories. *Child Youth Serv Rev*. 2018; 91: 372-382. [\[Link\]](#)
6. Thornberg R, Jungert T. Bystander behavior in bullying situations: basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *J Adolesc*. 2013; 36(3): 475-483. [\[Link\]](#)
7. Ramya, SG, Kulkarni ML. Bullying among school children: prevalence and association with common symptoms in childhood. *Indian J Pediatr*. 2011; 78(3): 307-310. [\[Link\]](#)
8. AlBuhairan F, Abbas OA, Sayed DL, Badri M, Alshahri S, Vries N. The relationship of bullying and physical violence to mental health and academic performance: a cross-sectional study among adolescents in Kingdom of Saudi Arabia. *Int J Pediatr Adolesc Med*. 2017; 4(2): 61-65. [\[Link\]](#)
9. Elliott SN, Hwang Y-S, Wang J. Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. *J Appl Dev Psychol*. 2019; 60:119-126. [\[Link\]](#)
10. Chan HCO, Wong DSW. The overlap between school bullying perpetration and victimization: assessing the psychological, familial, and school factors of Chinese adolescents in Hong Kong. *J Child Fam Stud*. 2015; 24(11): 3224-3234. [\[Link\]](#)
11. Mohebbi M, Mirnasab M, Wiener J. Parental and school bonding in Iranian adolescent perpetrators and victims of bullying. *Sch Psychol Int*. 2016; 37(6): 583-605. [\[Link\]](#)
12. Pabian S, VandeBosch H. Short-term longitudinal relationships between adolescents' (cyber) bullying perpetration and bonding to school and teachers. *Int J Behav Dev*. 2016; 40(2): 162-172. [\[Link\]](#)
13. Oelsner J, Lippold MA, Greenberg MT. Factors influencing the development of school bonding among middle school students. *J Early Adolesc*. 2011; 31(3): 463-487. [\[Link\]](#)
14. Moon B, Alarid LF. School bullying, low self-control and opportunity. *J Interpers Violence*. 2015; 30(5): 839-856. [\[Link\]](#)
15. Gottfredson MR, Hirschi T. A general theory of crime. Stanford University Press; 1990, pp: 1-316. [\[Link\]](#)
16. Hirschi T. Causes of delinquency. University of California Press, Berkeley; 1969, pp: 1-309. [\[Link\]](#)
17. Chan HCO, Chui WH. Social bonds and school bullying: a study of Macanese male adolescents on bullying perpetration and peer victimization. *Child Youth Care Forum*. 2013; 42(6): 599-616. [\[Link\]](#)
18. Cuffy SA. Principals' perceptions of the bully busters program in combating cyber bullying in elementary schools [Doctoral Thesis]. [Washington, USA]: Education Faculty, Walden University; 2015, pp: 1-129. [\[Link\]](#)
19. Limber SP, Olweus D, Wang W, Masiello M, Breivik K. Evaluation of the Olweus bullying prevention program: a large scale study of US students in grades 3–11. *J Sch Psychol*. 2018; 69: 56-72. [\[Link\]](#)
20. Nocentini A, Menesini E. KiVa anti-bullying program in Italy: evidence of effectiveness in a randomized control trial. *Prev Sci*. 2016; 17(8): 1012-1023. [\[Link\]](#)
21. Kärnä A, Voeten M, Little TD, Poskiparta E, Alanen E, Salmivalli C. Going to scale: a nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1–9. *J Consult Clin Psychol*. 2011; 79(6): 796-805. [\[Link\]](#)
22. Ross SW, Horner RH. Bully prevention in positive behavior support: preliminary evaluation of third-fourth-, and fifth-grade attitudes toward bullying. *J Emot Behav Disord*. 2014; 22(4): 225-236. [\[Link\]](#)
23. Lynch D, Keenan M. The good behavior game: maintenance effects. *Int J Educ Res*. 2018; 87: 91-99. [\[Link\]](#)
24. Wallace MD, Iwata BA, Hanley GP, Thompson RH, Roscoe EM. Noncontingent reinforcement: a further examination of schedule effects during treatment. *J Appl Behav Anal*. 2012; 45(4): 709-719. [\[Link\]](#)
25. Heron TE, Heward WL, Cooper JO. Applied behavior analysis. Pearson Education; 2013, pp: 1-800. [\[Link\]](#)
26. Cole CL, Bambara LM. Issues surrounding the use of self-management interventions in the schools. *School Psych Rev*. 1992; 21(2): 193–201. [\[Link\]](#)

27. Kern L, Ringdahl JE, Hilt A, Sterling-Turner HE. Linking self-management procedures to functional analysis results. *Behavioral Disorders*. 2001; 26(3): 214-226. [\[Link\]](#)
28. Brooks A, Todd AW, Tofflemoyer S, Horner RH. Use of functional assessment and a self-management system to increase academic engagement and work completion. *J Posit Behav Interv*. 2003; 5(3): 144-152. [\[Link\]](#)
29. Skinner BF. *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Oxford, England: Appleton-Century; 1938, pp: 1-457. [\[Link\]](#)
30. Hansen BD, Wills HP, Kamps DM, Greenwood CR. The effects of function-based self-management interventions on student behavior. *J Emot Behav Disord*. 2014; 22(3): 149-159. [\[Link\]](#)
31. Allen KP. Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator*. 2010; 34(1): 1-15. [\[Link\]](#)
32. Broussard C, Northup J. The use of functional analysis to develop peer interventions for disruptive classroom behavior. *Sch Psychol Q*. 1997; 12(1): 65-76. [\[Link\]](#)
33. Cohen L, Manion L, Morrison K. *Research methods in education*. 7th Edition. London: Routledge; 2011, pp: 1-762. [\[Link\]](#)
34. Pekarik EG, Prinz RJ, Liebert DE, Weintraub S, Neale JM. The pupil evaluation inventory. *J Abnorm Child Psychol*. 1976; 4(1): 83-97. [\[Link\]](#)
35. Pouwels JL, Lansu TA, Cillessen AH. Participant roles of bullying in adolescence: status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggress Behav*. 2016; 42(3):239-253. [\[Link\]](#)
36. Werthamer-Larsson L, Kellam S, Wheeler L. Effect of first-grade classroom environment on shy behavior, aggressive behavior, and concentration problems. *Am J Community Psychol*. 1991; 19(4): 585-602. [\[Link\]](#)
37. Goossens FA, Olthof T, Dekker PH. New participant role scales: comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggress Behav*. 2006; 32(4): 343-357. [\[Link\]](#)
38. Espelage DL, Holt MK. Bullying and victimization during early adolescence: peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*. 2001; 2(2-3): 123-142. [\[Link\]](#)
39. ChalmehR. Psychometrics properties of the ilinois bullying scale (IBS) in Iranian students: validity, reliability and factor structure. *Journal of Psychological Models and Methods*. 2014; 3(11): 39-52. [Persian]. [\[Link\]](#)
40. Cernkovich SA, Giordano PC. School bonding, race and delinquency. *Criminology*. 1992; 30(2): 261-291. [\[Link\]](#)
41. Alberto P, Troutman AC. *Applied behavior analysis for teachers*. (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson; 2009, pp: 1-480. [\[Link\]](#)
42. Parsonson BS. Evidence-based classroom behavior management strategies. *Kairaranga*. 2012; 13(1): 16-23. [\[Link\]](#)
43. Caravita SCS, Blasio PD, Salmivalli C. Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Soc Dev*. 2009; 18(1): 140-163. [\[Link\]](#)