



Comparing the Effectiveness of Prevention of Bullying and Social Skills Training on Empathetic Behaviors and Academic Procrastination of Bullying Students

Reyhaneh Moeinifar¹, Ali Mehdad^{2*}, Gholamreza Manshaee³

1- PhD. student of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran.

2- Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran.

3- Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran.

Correspond Author: Ali Mehdad, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran.

Email: alimahdad.am@gmail.com

Received: 7 June 2023

Accepted: 10 Jan 2024

Abstract

Introduction: The purpose of the research was to compare the effectiveness of Prevention of bullying training and social skills training on empathetic behaviors and academic procrastination of bullying students.

Methods: This semi-experimental pre-test-post-test-follow-up study was conducted with a control group. The statistical population included all male students of the first secondary level in Isfahan city. 45 of them were selected in a targeted manner by scoring in Splich and Hart's bullying questionnaire (2001) and assigned to three experimental and control groups. Experiment one group received Akbari Belotabandang Prevention of Bullying training (2019) experiment two group received Sadr et al.'s social skills training (2010) and the control group did not receive training. The students completed the questionnaires about the empathetic behaviors of Wozen et al. (2015) and the academic procrastination of Solomon and Roth Bloom (1984) in the pre-post-test and follow-up stages.

Results: The results of variance analysis with repeated measurements showed that both Prevention of bullying training and social skills had a significant effect on improving academic procrastination and empathetic behaviors in students, and the effects remained in the follow-up phase, but Prevention of bullying training in academic procrastination. It was more effective than teaching social skills.

Conclusions: Therefore, it seems that the Prevention of bullying programs and social skills training in counseling centers and schools can prevent and improve academic procrastination and empathetic behaviors in bullying students.

Keywords: Prevention of bullying Training, Social Skills Training, Empathetic Behaviors, Academic Procrastination.



مقایسه‌ی اثربخشی آموزش پیشگیری از قلدری و آموزش مهارت‌های اجتماعی بر رفتارهای همدلانه و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان قلدر

ریحانه معینی فر^۱، علی مهداد^{۲*}، غلامرضا منشی^۳

۱- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

۲- دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

۳- دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

نویسنده مسئول: علی مهداد، دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

ایمیل: alimahdad.am@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۲۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۳/۱۸

چکیده

مقدمه: هدف پژوهش مقایسه‌ی اثربخشی آموزش پیشگیری از قلدری و آموزش مهارت‌های اجتماعی بر رفتارهای همدلانه و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان قلدر صورت گرفت.

روش کار: این مطالعه نیمه آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون-پیگیری با گروه کنترل انجام گرفت. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهر اصفهان بودند. تعداد ۴۵ نفر از آن‌ها به صورت هدفمند با کسب نمره در پرسشنامه قلدری اسپلیج و هارت (۲۰۰۱) انتخاب و در سه گروه آزمایش و کنترل گمارش شدند. گروه آزمایش یک، آموزش پیشگیری از قلدری اکبری بلوط‌بندگان (۱۳۹۸) و گروه آزمایش دو، آموزش مهارت‌های اجتماعی صدر و همکاران (۱۳۸۹) و گروه کنترل آموزشی را دریافت نکردند. دانش‌آموزان پرسشنامه‌های رفتارهای همدلانه و وزن و همکاران (۲۰۱۵) و اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) را در مراحل پیش-پس‌آزمون و پیگیری تکمیل کردند.

یافته‌ها: نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان دادند که هر دو آموزش پیشگیری قلدری و مهارت‌های اجتماعی بر بهبود اهمال کاری تحصیلی و رفتارهای همدلانه در دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری داشته و اثرات در مرحله پیگیری نیز باقی مانده است اما آموزش پیشگیری از قلدری در اهمال کاری تحصیلی مؤثرتر از آموزش مهارت‌های اجتماعی بود.

نتیجه‌گیری: بنابراین به نظر می‌رسد برنامه پیشگیری از قلدری و آموزش مهارت‌های اجتماعی در مراکز مشاوره و آموزشگاه‌ها و مدارس می‌تواند باعث پیشگیری و بهبود اهمال کاری تحصیلی و رفتارهای همدلانه در دانش‌آموزان قلدر شود.

کلیدواژه‌ها: آموزش پیشگیری از قلدری، آموزش مهارت‌های اجتماعی، رفتارهای همدلانه، اهمال کاری تحصیلی.

مقدمه

قلدری در سراسر جهان به عنوان مسأله ای همگانی و رایج در مدارس شناخته شده (۱) و باعث توجه والدین و کارکنان مدارس که نگران امنیت و سلامت روانی دانش آموزان شده است (۲). پژوهش های بین المللی در تمامی کشورها نشان داده اند که ۴ تا ۴۵ درصد کودکان و نوجوانان قلدر و قربانی اند که تقریباً ۱۰ تا ۳۰ درصد آنها در قلدری در مدارس شرکت دارند (۳). در ایران نیز شیوع قلدری شامل افراد قلدری کننده و هم قربانی قلدری بوده و ۲۶/۳ درصد گزارش شده است (۴). یکی از مسائل بهداشت عمومی در مدارس، قلدری است که در بسیاری از کشورهای سراسر جهان به عنوان یک مشکل فراگیر مورد توجه قرار گرفته است (۵). قلدری به عنوان یک نوع پرخاشگری پیش گیرانه با هدف ضربه و آسیب عمدی و یا ناراحت کردن افراد، عملیاتی می کنند (۶). Olweus در سال ۱۹۹۳، قلدری را در دانش آموزان دارای سه ملاک می داند: الف) تکرار-آسیب یا ناراحتی یک کودک (قربانی) به طور مکرر در طول زمان توسط کودک دیگری (قلدر) می شوند. ب) نداشتن قدرت قلدر و یا قلدرها یا قوی تر از قربانی بوده یا احساس می کنند که قویتر از قربانی هستند. ج) قصد یا تمایل قلدر یا قلدرها اقدامها منفی را انجام داده و بطور عمد روابط نامتعادلی را ایجاد می - کنند (۷). رفتار قلدری به شکل های مختلف قلدری جسمی مستقیم؛ کلامی مستقیم و غیرمستقیم و به بیان دیگر قلدری غیر کلامی، بدنی یا هیجانی؛ و قلدری مجازی طبقه بندی می شود (۸). رفتار قلدری، از نیاز به سوء استفاده از قدرت بر ضد دیگران و میل به تسلط بر آنها نشأت می گیرد و یک نابرابری قدرت بین قلدر و قربانی به وجود می آید (۹). کسانی که مرتکب قلدری می شوند دید مثبتی نسبت به پرخاشگری دارند و در مقایسه با سایر دانش آموزان بیشتر درگیر رفتارهای پرخاشگرانه می شوند (۱۰).

درخصوص ویژگی های افراد درگیر در پدیده قلدری پژوهش های مختلفی انجام شده است و برخی از این مطالعه ها اشاره کرده اند که رفتارهای قلدری در دانش آموزان با سطح پایین پاسخ های همدلانه و فقدان نگرانی همدردانه نسبت به دیگران مرتبط است (۱۱). همدلی عامل مهم شناخته شده ای برای ارتباط های مثبت اجتماعی و تعامل با همسالان است (۱۲). همدلی به عنوان توانایی و قابلیت شناسایی، درک و پاسخ دادن به چگونگی احساسات

یک شخص دیگر تعریف می شود که پایه و اساس قابل توجهی برای رفتارهای مسئولیت پذیر اجتماعی و همدردانه همچون دوستی، همکاری، مقابله و حل تعارض فراهم می کند (۱۳). Davis همدلی را سازه ای چندبعدی شامل ابعاد دیدگاه گیری، تخیل، توجه همدلانه و درماندگی شخصی می داند (۱۴). همدلی کلید اصلی شکل گیری رفتارهای غیرپرخاشگرانه و جامعه گرا محسوب می شود و به طور کلی، کودکان با سطح بالایی از همدلی تمایل کمتری به پرخاشگری داشته و دوست داشتنی تر، اجتماعی تر و از نظر علمی موفق تر هستند (۱۵). همدلی ممکن است نقش مستقیمی در کاهش ارتکاب قلدری و افزایش پذیرش و تحمل برای کودکانی که از ایده آل ها و هنجارهای اجتماعی منحرف می شوند، داشته باشد (۱۶). همچنین، همدلی می - تواند تأثیر غیرمستقیمی بر کاهش رفتارهای قلدری از طریق تأثیر بر رفتار تماشاچی داشته باشد. به طوری که ترغیب نگرانی های همدلانه، احساسات مثبت و نگرش مثبت نسبت به همسالان به احتمال بیشتری منجر به دخالت سایر دانش آموزان و جلوگیری از رفتارهای قلدری خواهد شد (۱۷). به عبارتی، رفتارهای قلدری در صورت حمایت نشدن سایر همسالان با نرخ کمتری بروز خواهند کرد (۱۸).

همچنین می توان درخصوص آثار و پیامدهای قلدری گفت قلدری می تواند باعث آسیب هایی در حوزه های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی در دانش آموزان (۱۹) و نیز از پیامدهای بلندمدت قلدری می توان به اختلال در اهمال کاری تحصیلی، ترک تحصیل زودهنگام، کاهش عزت نفس، افسردگی و اعتیاد اشاره کرد (۲۰). با توجه به آنچه گفته شد، یکی از پیامدهای بلندمدت قلدری در دانش آموزان به دلیل نداشتن مهارت های ارتباطی با همگنان خود (۲۱)، اهمال کاری تحصیلی است. اهمال کاری، در شکل به تأخیرانداختن کامل یک تکلیف یا کنارنهادن مطالعه برای یک امتحان خود را نشان می دهد. این مسأله به طور گسترده ای در میان جمعیت دانش آموزان رایج است (۲۲). افراد اهمال کار موقعیت و تکلیف خود را در لحظه حال انکار می کنند و نسبت به کاری که باید انجام دهند، آگاه نیستند (۲۳). ذهن افراد اهمال کار سرشار از افکار قضاوت کننده، خودانتقادی، و منفی است که مانع از فعالیت سازنده آنها می شود (۲۴). مخصوصاً برای دانش آموزانی با مشکلات رفتاری از جمله رفتارهای قلدری دانش آموزان در برابر همسالان خود دارند که هر گونه شکست در برابر آنها

چنین نتیجه‌گیری نمود که، در صورت عدم مداخله و پیشگیری مشکلات روانشناختی و اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان از جمله رفتارهای همدلانه و اهمال‌کاری تحصیلی، تشدید عوارض روانشناختی و اجتماعی و تحصیلی را به دنبال خواهد داشت که جبران‌پذیر نیست. بنابراین هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش پیشگیری از قلدری با آموزش مهارت‌های اجتماعی بر رفتارهای همدلانه و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان بوده است.

روش کار

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی بر طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری مورد مطالعه کلیه دانش‌آموزان ۱۲ الی ۱۵ ساله مقطه متوسطه اول در شهراصفهان است که در سال ۱۴۰۰-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل بودند. جهت اجرا، پس از هماهنگی با دانشگاه و آموزش و پرورش، و اخذ کد اخلاق IR.PNU. REC.1401.306 از کمیته ملی اخلاق در پژوهش‌های زیست‌پزشکی از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند بر اساس کسب نمره بالاتر از میانگین در پرسشنامه قلدری اسپلیج و حالت انتخاب شد و ۵۱ نفر که نمره بالای میانگین را کسب کردند، به عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند و به صورت تصادفی در سه گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. سپس گروه آزمایش یک، برنامه آموزشی پیشگیری از قلدری و گروه آزمایش دو، برنامه آموزشی مهارت‌های اجتماعی را دریافت نمودند، درحالی‌که گروه کنترل از دریافت این مداخلات در طی انجام فرایند پژوهشی بی‌بهره بود. پس از شروع مداخله تعداد ۳ دانش‌آموز از گروه آزمایش یک و ۱ نفر از گروه آزمایش دو و ۲ نفر از گروه کنترل از ادامه حضور در پژوهش انصراف دادند. معیارهای ورود به تحقیق شامل دانش-آموز پسر سنین ۱۲ الی ۱۵ سال، مشغول به تحصیل در مقطع متوسطه اول، کسب نمره بالاتر از میانگین در پرسشنامه قلدری، رضایت آگاهانه شرکت در برنامه آموزشی، نداشتن اختلالات شدید روانی بود. همچنین معیارهای خروج شامل داشتن بیش از دو جلسه غیبت، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده در جلسه آموزشی، عدم تمایل به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش و وقوع حادثه پیش‌بینی نشده بود. لازم به ذکر است که در اجرای مداخلات آموزشی تمامی ملاحظات اخلاقی از جمله دریافت رضایت کتبی شرکت در پژوهش رعایت شد. داده‌های پژوهش با

نشانه ضعف آن‌ها است (۲۳).

بنابراین مداخله و آموزش برای افزایش رفتارهای همدلانه و به دنبال آن کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش روابط با همسالان در دانش‌آموزان از ضروریات محسوب می‌شود. روش‌های درمانی و آموزشی روانشناختی گوناگونی برای بهبود مؤلفه‌های روانشناختی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان به کار گرفته شده است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که برنامه آموزشی پیشگیری از قلدری جهت بهبود مؤلفه‌های روانشناختی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است (۱۴-۲۵-۲۶-۲۷-۲۸-۲۹-۳۰-۳۱-۳۲-۳۳). برنامه پیشگیری از قلدری، اولین روش نظام‌مند برای کمک به دانش‌آموزان با رفتارهای قلدری در مدرسه است (۳۴) که بر کاهش رفتارهای قلدری از طریق تقویت روابط با هم‌تایان متمرکز است (۳۵-۳۶). همچنین محققان به بررسی تأثیرات این برنامه را در مدارس مقطع راهنمایی پرداخت و نشان داد، این آموزش با افزایش آگاهی از قلدری در دانش‌آموزان منجر به کاهش قلدری و تغییرات مثبت در مدرسه می‌شود (۳۷). همچنین نتایج پژوهش دیگری نشان داد که آموزش برنامه پیشگیری از قلدری منجر به کاهش قلدری و افزایش همدلی و سازگاری شده است (۳۸).

همچنین از دیگر برنامه‌های آموزشی مطلوب در زمینه رفتارهای قلدری با اهمال‌کاری تحصیلی پایین در مدارس، برنامه آموزشی مهارت‌های اجتماعی است. طراحی رویکردهای مدرن برای آموزش مهارت‌های اجتماعی به دهه ۱۹۷۰ باز می‌گردد. هدف از مداخلات آموزشی مربوط به مهارت‌های اجتماعی، افزایش توانایی کودکان در استفاده از رفتارهای اجتماعی مناسبی است که فائق آمدن بر چالش‌های اجتماعی را ممکن می‌کنند (۳۹). در این راستا نظریه یادگیری اسکینر (Skinner's Learning Theory) و نظریه یادگیری اجتماعی (شناختی اجتماعی) بندورا بیشترین کمک را به آموزش این مهارت‌ها به کودکان مدرسه کرده‌اند (۴۰). اکتساب مهارت‌های اجتماعی، محور اصلی رشد اجتماعی، شکل‌گیری روابط اجتماعی، کیفیت تعاملات و سازگاری اجتماعی و حتی سلامت روان دانش‌آموزان به شمار می‌آید (۴۱). بنابراین آموزش مهارت‌های اجتماعی برای دانش‌آموزان پسر با رفتارهای قلدری، ضرورت دارد. پژوهش‌های مختلف اثربخشی این مداخله آموزشی را نشان داده‌اند (۴۲-۴۳-۴۴-۴۵-۴۶).

بنابراین با توجه به مرور مبانی نظری و پژوهشی می‌توان

استفاده از نرم افزار SPSS23 و با روش تحلیل واریانس اندازه های مکرر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

الف- پرسشنامه رفتارهای قلدری: پرسشنامه قلدری، توسط اسپلیج و هالت در سال (۲۰۰۱) طراحی شده است. این مقیاس دارای ۱۸ گویه و سه مولفه می باشد که با یک مقیاس لیکرت پنج درجه ای (هرگز تا همیشه) و هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۵ است. مولفه های پرسشنامه شامل قلدری (۱، ۲، ۸، ۹، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷ و ۱۸)، زد و خورد (۳، ۱۰، ۱۱، ۱۲ و ۱۳) و قربانی (۴، ۵، ۶ و ۷) می باشد. حداکثر نمره در این پرسشنامه برابر با ۱۸ و ۹۰ می باشد و دریافت نمره بالاتر از ۶۰ نشانه میزان رفتارهای قلدری در حد بالا می باشد. در پژوهشی، روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است و همچنین پایایی زیرمقیاس ها: به ترتیب ۰/۹۰ قلدری، ۰/۸۳ زد و خورد و برای قربانی ۰/۷۱ و برای کل مقیاس از روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمده است (۴۷). قابل ذکر است در این پژوهش فقط دو زیرمقیاس مدنظر گرفته شد و آن رفتارهای قلدری و زد و خورد بود و سوالات مربوط به قربانی حذف گردید. آلفای کرونباخ این پرسشنامه در مطالعه حاضر برابر با ۰/۸۵ به دست آمد.

ب- پرسشنامه رفتارهای همدلانه: این مقیاس توسط Vossen, Piotrowski, Valkenburg در سال ۲۰۱۵ طراحی شده است. این مقیاس دارای ۱۲ سوال و سه خرده مقیاس همدلی شناختی، همدلی عاطفی و همدردی است. شیوه نمره گذاری آن بر اساس طیف لیکرت ۵ گزینه ای (هرگز تا همیشه ۵) است. کمترین نمره ۱۲ و بالاترین نمره ۶۰ می باشد. ضریب همسانی درونی خرده مقیاس همدلی شناختی ۰/۸۶، همدلی عاطفی ۰/۷۵ و همدردی ۰/۷۶ به دست آمد. این مقیاس در یک نمونه ۳۵۰ نفر از دانش آموزان ایرانی هنجاریابی شد که یافته های پژوهش نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه های این مقیاس بین ۰/۷۸ و ۰/۸۴ است و اعتبار بازآزمایی نیز در فاصله دو هفته اجرا در دامنه ۰/۷۱ تا ۰/۷۸ به دست آمد (۴۸). قابل ذکر است که سوالات مربوط به زیرمقیاس همدردی از پرسشنامه حذف

گردید به دلیل اینکه هدف رفتارهای همدلی بود و سپس پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۵ به دست آمد.

ج- پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی: این پرسشنامه را سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) با تعداد ۲۷ گویه تدوین نمودند. پرسشنامه مذکور دارای سه خرده مقیاس شامل: آماده شدن برای امتحان شامل سوالات (۱ تا ۸)، آماده کردن تکالیف تحصیلی شامل سوالات (۹ تا ۱۹)، آماده کردن تکالیف تحقیقی پایان نیمسال تحصیلی شامل سوالات (۲۰ تا ۲۷) است. پاسخ گویه های پرسشنامه در مقیاس لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۵) درجه بندی می شود. حداکثر نمره این پرسشنامه ۲۷، حداکثر نمره آن ۱۳۵ و خط برش آن نیز ۸۱ است. ضریب همسانی درونی این پرسشنامه، ۰/۸۴ گزارش شده است. پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ برآورد شده است (۴۸). قابل ذکر است که سوالات ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶ و ۲۷ به دلیل ناهمخوانی با سن دانش آموزان حذف گردید و اعتباریابی با استفاده از آلفای کرونباخ پایایی برابر با ۰/۷۸ به دست آمد.

د- خلاصه محتوای جلسات آموزشی پیشگیری از قلدری و آموزش مهارت های اجتماعی: جلسات آموزش پیشگیری قلدری در قالب ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای بر اساس برنامه آموزشی اکبری بلوط بندگان (۵۰) ارائه شد. برنامه آموزشی پیشگیری از قلدری مورد استفاده، در پژوهش حاضر با اعتبار ۰/۸۱ مورد تأیید قرار گرفته است. شرح خلاصه جلسات پیشگیری از قلدری در جدول ۱ ارائه شده است. جلسات برنامه آموزشی مهارت های اجتماعی در قالب ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای براساس کتاب آموزش مهارت های اجتماعی صدری دمیرچی، نویدی و پورشنه (۱۳۸۹) و کتاب مهارت های اجتماعی در ارتباطات میان فردی هارجی، ساندرز و دیکسون (۱۳۹۰) تدوین شد. برنامه آموزشی مهارت های اجتماعی از نظر اعتبار درونی مورد تأیید قرار گرفته است. شرح خلاصه برنامه آموزشی مهارت های اجتماعی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۱: چارچوب برنامه آموزشی پیشگیری از قلدری

جلسات	محتوا
جلسه اول	هدف جلسه: معارفه، شناسایی رفتارهای قلدری از سایر رفتارها ۱- ایجاد ارتباط درمانی با شرکت کنندگان ۲- آشنایی با فرایند قلدری برخی از شرکت کنندگان ۳- تعاریف قلدری و سایر مبانی نظری مربوط به قلدری ۴- شناسایی رفتارهای قلدری از سایر رفتارها با ذکر مثال
جلسه دوم	هدف جلسه: اجتناب از قلدری و دعوا ۱- آشنایی بیشتر با قلدر یو انواع رفتارهای قلدری ۲- آشنایی با آسیبهای ناشی از قلدری ۳- ارائه تکنیک هایی برای اجتناب از قلدری
جلسه سوم	هدف جلسه: آموزش خودکنترلی در زمان قلدری ۱- آشنایی با مفهوم خودکنترلی ۲- آموزش تفکر قبل از عمل برای خودکنترلی ۳- ارائه راهکارهای خودکنترلی در زمان قلدری
جلسه چهارم	هدف جلسه: آموزش برخورد مسالمت آمیز با قلدری دیگران ۱- آشنایی با برخورد مسالمت آمیز با قلدری دیگران ۲- روش های برخورد مسالمت آمیز با قلدری دیگران ۳- آشنایی با تکنیک های رفتاری برای برخورد مسالمت آمیز با قلدری دیگران
جلسه پنجم	هدف جلسه: آموزش رها کردن خشم به شیوه ایمن ۱- آشنایی با مفهوم رها کردن خشم به شیوه ایمن ۲- آشنایی با تکنیک های رفتاری برای رها کردن خشم به شیوه ایمن
جلسه ششم	هدف جلسه: حل و فصل اختلافات به شیوه منطقی ۱- آشنایی با مفهوم مناقشه ۲- آشنایی با مفهوم سازش ۳- ارائه تکنیک های سازشی برای حل و فصل مناقشات و اختلافات به شیوه منطقی
جلسه هفتم	هدف جلسه: افزایش خودآگاهی و ایجاد نگرش مثبت ۱- آشنایی با مفاهیم خودآگاهی ۲- آشنایی با مفاهیم نگرش مثبت ۳- ارائه تکنیک های افزایش خودآگاهی و ایجاد نگرش مثبت
جلسه هشتم	هدف جلسه: آموزش کنترل خشم و قلدری در فضای مجازی ۱- آشنایی با قلدری مجازی ۲- بررسی مضامین و مفاهیم مرتبط با قلدری مجازی ۳- ارائه تکنیک های پیشگیری و کنترل قلدری مجازی

جدول ۲: چارچوب برنامه آموزشی مهارت های اجتماعی

جلسات	محتوا
جلسه اول	هدف: ایجاد رابطه مطلوب میان اعضا و مشاور ۱- آشنایی دانش آموزان با قوانین (مشارکت، حضور منظم و رازداری) استفاده از یخ شکنها ۲- ایجاد امنیت و اعتماد بین اعضا ۳- توضیح مفصل درباره کلیات آموزش به اعضا ۴- اجرای پیش آزمون
جلسه دوم	مفهوم ارتباط مرور شد و آشنایی کلی با مهارت های مربوط به کلاس درس صورت گرفت؛ مهارت های گوش دادن، تفاوت بین گوش دادن و شنیدن برای دانش آموزان تعریف شد. سپس دانش آموزان با دو مقوله مهارتهای توجه و پیگیری به عنوان دو قسمت از مهارتهای گوش دادن فعال آشنا شدند. سپس درباره روابط بین فردی، نحوه ارتباطات و صحبت کردن درباره احساسات به صورتی مؤثر بحث شد؛ همچنین تبدیل شدن به شنونده و سفالگری خوب، تمایز گذاشتن میان حرف و عمل دیگران و واکنش ها و فضولت های خود نسبت به آن ها و ارسال پیامهایی که با واژه من شروع می شود به جای سرزنش کردن در گروه تمرین شد.
جلسه سوم	در ابتدای جلسه به صورت عملی آموخته های جلسه قبلی به صورت بازی نقش انجام و سپس مهارت های مربوط به کلاس درس مرور شد. مهارت اطاعت از دستاورهای معلم تعریف، منطق زیربنایی ارائه دستور از جانب معلم تشریح، پیرامون لزوم پیروی از دستاورهای شفاهی و کتبی معلم و نیز در مورد تصمیم گیری شخصی بحث شد. دانش آموزان با مراحل تصمیم گیری، بررسی اعمال خود و دیگران و آگاهی بر پیامدهای آن، تشخیص اندیشه یا احساسات ویژه حاکم بر تصمیمی ویژه، آشنا شدند و به صورت عملی این موارد را تمرین کردند.

جلسه چهارم	در ابتدای جلسه به صورت عملی آموخته های جلسه قبل مرور و سپس مهارت های مربوط به کلاس درس، مهارت های اساسی برقراری تعامل، مهارت های ارتباط غیرکلامی و کلامی، مهارت های گوش دادن و پاسخ دادن، توانایی ادامه مکالمه و رعایت نوبت و نیز پیامدهای تصمیم شخصی جمع بندی شد. در بخش بعدی نحوه شناخت احساسات آموزش داده شد. ارزیابی و شناخت و نامگذاری احساسات، تفاوت میان هیجانها و احساسات، شیوه بیان احساسات و آگاهی از آنها در روابط بین فردی، حالت های هیجانی، قبول مسئولیت درباره احساسات خود، راه های درست ابراز احساسات و تأثیر آن ها در روابط بین فردی و نهایتاً سازگاری بین فردی و در انتها به صورت عملی نحوه انجام تعامل بین فردی و بیان احساسات آموزش داده شد.
جلسه پنجم	ابتدا آموخته های جلسه های قبلی مرور و بازی نقش انجام شد. مهارت های برقراری تعامل، مهارت های اساسی مربوط به همراهی با دیگران و دوستان، مهارت های سازش با دیگران از طریق تعاریف مفهوم سازش و کارکردهای آن، منطق زیربنایی لزوم انتخاب دقیق کلمه ها و جمله ها در برقراری ارتباط مطلوب، دلایل پیروی از مقررات و پیام های آن، احترام گذاشتن به تفاوت های موجود در احساسات افراد و درک احساسات و علایق دیگران آموزش داده شد.
جلسه ششم	پس از مرور جلسه گذشته، درمورد مقابله با استرس و تأثیر استرس بر سایر جنبه های زندگی بحث شد. سپس درباره روش های مقابله و آرامسازی خود در مواقع فشارروانی و با مراحل بروز استرس، راهکارهای مقابله با استرس، تعیین نقش ادراک های خود در ایجاد استرس صحبت شد. پس از آن درباره شناسایی و تغییر باورهای ناکارآمد و تضعیف آن ها و ایجاد باورهای سازگارانه تر جدید در زمینه کنترل و تنظیم هیجان ها، استفاده از هیجان های مثبت جهت حل مشکلات، شناسایی هیجان های مثبت خود به درستی، درک آنچه که باعث می شود یک هیجان منفی احساس شود و تأثیر عوامل استرس زای بیرونی بر عملکرد درونی بحث شد.
جلسه هفتم	درابتدا آموخته های جلسه قبلی به طور اجمالی مرور شد. سپس انعطاف پذیری در مقابل تغییرهای احتمالی، لزوم انعطاف پذیری در رسیدن به هدف های خود و سازگاری با محیط و همچنین نحوه سازگاری و انعطاف پذیری در مقابل تغییرها آموزش داده شد. پس از آموزش درباره توان ایجاد هیجان های یک شخص دیگری دارد، توان مدیریت هیجان ها، درک آنچه که باعث می شود شخص دیگری هیجانی منفی را احساس کند، ایجاد هیجان مناسب هنگامی که ایده های چالشی را مطرح می کنند بحث و تمرین شد.
جلسه هشتم	پس از مرور مطالب جلسه قبل، مهارت های مقابله ای تعریف و کارکردهای آن تشریح شد. سپس منطق زیربنایی مهارت های مقابله ای، نحوه جلوگیری از پابمال شدن حقوق خود و بیان آزادانه مواضع خود در روابط بین فردی و روش های متفاوت مقابله آموزش داده شد پس از آن تقسیم بندی کار و تنظیم وقت، برنامه ریزی درست زمانی برای کارها، شیوه های درست تنظیم وقت، نقاط قوت و ضعف در برنامه ریزی های هفتگی یا روزانه و راهکارهایی برای جلوگیری از اتلاف و هدر رفتن وقت و استفاده درست از آن آموزش داده شد.

یافته ها

ارائه شده است.

یافته های توصیفی متغیرهای جمعیت شناختی در جدول ۳

جدول ۳: یافته های توصیفی متغیرهای جمعیت شناختی

متغیر	تحصیلات	پیشگیری از قلدری		مهارت های اجتماعی		کنترل
		فرآوانی درصد	درصد	فرآوانی درصد	فرآوانی درصد	
تحصیلات مادر	زیر دیپلم و دیپلم	۲	۱۳/۳	۴	۲۶/۷	۵
	فوق دیپلم و لیسانس	۷	۴۶/۷	۵	۳۳/۳	۶
	فوق لیسانس و بالاتر	۶	۴۰	۶	۴۰	۴
تحصیلات پدر	زیر دیپلم و دیپلم	۵	۳۳/۳	۵	۳۳/۳	۶
	فوق دیپلم و لیسانس	۶	۴۰	۷	۴۶/۷	۶
	فوق لیسانس و بالاتر	۴	۲۶/۷	۳	۲۰	۳
شغل مادر	خانه دار	۵	۳۳/۳	۶	۴۰	۵
	شاغل	۸	۵۳/۳	۳	۲۰	۷
	بازنشسته	۲	۱۳/۳	۶	۴۰	۳

جدول ۵: نتایج تحلیل اثرات بین آزمودنی و درون آزمودنی در متغیرهای پژوهش

متغیر	اثر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	اندازه اثر	توان آماری
اهمال کاری تحصیلی	بین آزمودنی	گروه	۱۱۸۰۵/۷۳	۲	۵۹۰۲/۸۶۷	۷۵/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۷۸۳	۱/۰۰۰
	درون آزمودنی	اثر زمان	۱۱۰۲۰/۸۴	۱/۳۳	۸۳۰۹/۴۹	۱۰۲۲/۸۵	۰/۰۰۱	۰/۹۶۵	۱/۰۰۰
		اثر زمان × گروه	۵۵۵۵/۹۵۶	۲/۶۵	۲۰۹۴/۵۳۸	۲۵۷/۸۲۶	۰/۰۰۱	۰/۹۲۵	۱/۰۰۰
رفتارهای همدلانه	بین آزمودنی	گروه	۱۲۸/۹۳۳	۲	۶۱۴/۴۶۷	۱۴/۴۳	۰/۰۰۱	۰/۴۰۷	۱/۰۰۰
	درون آزمودنی	اثر زمان	۲۱۱۳/۹۱	۱/۱۷	۱۷۸۲/۲۰۷	۸۰۴/۲۰۵	۰/۰۰۱	۰/۹۵	۱/۰۰۰
		اثر زمان × گروه	۷۲۱/۰۲۲	۲/۳۷	۳۰۳۰/۹۴	۱۳۷/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۸۶۷	۱/۰۰۰

ترتیب برابر با ۹۶/۵ و ۹۵ درصد و معنی دار است. هم چنین اثر تعاملی زمان و گروه نیز معنی دار به دست آمده است ($p < 0/001$) که نشان می دهد، تفاوت نمرات اهمالکاری تحصیلی و رفتارهای همدلانه در سه مرحله از پژوهش در دو گروه معنی دار است یا به عبارت دیگر روند تغییر نمرات اهمال کاری تحصیلی و رفتارهای همدلانه در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در دو گروه با هم تفاوت معنی داری دارند و میزان تفاوت گروهها در مراحل پژوهش در اهمال کاری تحصیلی و رفتارهای همدلانه به ترتیب برابر با ۹۲/۵ و ۸۶/۷ درصد به دست آمده است. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی جهت مقایسه گروه های آزمایش و کنترل در مراحل پژوهش در متغیرهای پژوهش در جدول ۶ ارائه شده است.

براساس یافته‌های به دست آمده در جدول ۵ در اثرات بین آزمودنی اثر اصلی گروه در همه متغیرهای پژوهش معنی دار به دست آمده است ($p < 0/001$). به عبارت دیگر، میانگین نمرات متغیرهای پژوهش در گروه های آزمایش (آموزش پیشگیری از قلدری و آموزش مهارت های اجتماعی) و کنترل تفاوت معنی داری دارد ($p < 0/001$). نتایج نشان داده است که ۷۸/۳٪ از تفاوت های فردی در اهمالکاری تحصیلی و ۴۰/۷ درصد در رفتارهای همدلانه به تفاوت بین دو گروه مربوط است. نتایج اثرات درون آزمودنی نیز نشان داده است که اثر اصلی زمان نیز در هر دو متغیر معنی دار به دست آمده است ($p < 0/001$). به عبارت دیگر تفاوت بین نمرات اهمالکاری تحصیلی و رفتارهای همدلانه در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در کل نمونه پژوهش به

جدول ۶: نتایج آزمون تعقیبی جهت مقایسه گروهها به تفکیک متغیرهای پژوهش در مراحل پس آزمون و پیگیری

متغیر	مرحله	گروه	تفاوت میانگین	معنی داری	متغیر	مرحله	گروه	تفاوت میانگین	معنی داری
اهمال کاری تحصیلی	پس آزمون	پیشگیری از قلدری	-۳۲/۲۷	۰/۰۰۱	رفتارهای همدلانه	پیشگیری از قلدری	۹/۸	۰/۰۰۱	
		مهارتهای اجتماعی	-۲۴/۶۷	۰/۰۰۱		مهارتهای اجتماعی	۱۰/۹۳	۰/۰۰۱	
	پیگیری	پیشگیری از قلدری	۷/۶	۰/۰۰۱	پیشگیری از قلدری	۱/۱۳	۰/۴۲۳		
		پیشگیری از قلدری	-۳۲/۳۳	۰/۰۰۱	پیشگیری از قلدری	۸/۶۷	۰/۰۰۱		
		مهارتهای اجتماعی	-۲۶/۰۷	۰/۰۰۱	مهارتهای اجتماعی	۹/۷۳	۰/۰۰۱		
		پیشگیری از قلدری	۶/۲۷	۰/۰۰۱	مهارتهای اجتماعی	۱/۰۷	۰/۴۴۶		

خود را بدون اینکه احساس بدی داشته باشند، یا تأثیر هیجانی رفتار خود بر قربانیان را تجربه کنند، انجام می دهند. این امر حاکی از آن است که توانایی قلدرها برای درک تجربه عاطفی دیگران معیوب است و درک نمی کنند که رفتارشان مشکلات و ناراحتی هایی را برای دیگران به وجود می آورد. قلدرها در مقایسه با همسالان خود همدلی بسیار پایینی نشان می دهند. بنابراین در برنامه آموزش پیشگیری از قلدری پژوهش حاضر با آموزش خودآگاهی و نگرش مثبت، ایجاد رابطه مسالمت آمیز به دانش آموز آموزش داده شد که از طریق خودآگاهی در موقعیت های مختلف هر گونه تأثیری که رفتار تون بر دیگران می گذارند را آگاه و تجزیه و تحلیل کند و با افزایش آگاهی خود از رفتارهای قلدری باعث کاهش این رفتارهای در خود شود و همچنین سعی کند در روابط با دیگران یک رابطه مسالمت آمیزی رو ایجاد کند که هم خود و هم همسالان آن کمترین آسیب و ضرر را ببینند.

همچنین در تبیین اثربخشی آموزش پیشگیری از قلدری بر اهمال کاری تحصیلی می توان گفت اهمال کاری، به عنوان مانعی برای پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته می شود؛ چرا که کیفیت و کمیت یادگیری را کاهش داده و در عین حال، شدت استرس و پیامدهای منفی زندگی دانش آموزان را افزایش می دهد و همچنین خودکارآمدی، تکانشگری، رفتارهای قلدری، وجدان کاری، خودکنترلی، حواسپرتی، سازماندهی می تواند بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان تأثیر بگذارد. با این اوصاف، در آموزش پیشگیری از قلدری پژوهش حاضر، با آموزش تکنیک های خودکنترلی و اجتناب از قلدری و دعوا با توجه به اینکه عدم خودکنترلی و رفتارهای قلدری پیش بینی کننده اهمال کاری در دانش آموزان است باعث می شود که دانش آموز نسبت به رفتارهای قلدری خود و عدم کنترل خود را در موقعیت های تنش زا را آگاه شود و در صد کاهش این رفتارها برآید و خودکنترلی را در خود تقویت و تمرین کند که به تبع باعث کاهش اهمال کاری در تحصیل و کارهای مربوط به مدرسه می شود.

یافته های این پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر افزایش رفتارهای همدلانه و کاهش اهمال کاری تحصیلی تایید میزان اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر رفتارهای نامناسبی مثل رفتارهای پرخطر، رفتارهای سازشی، سلامت اجتماعی و سازگاری در گروه های دیگر در پژوهش های مرادی (۴۲)؛ باغبانی و همکاران (۴۴)؛

همان گونه که در جدول ۶ مشاهده می شود، در هر دو متغیر اهمال کاری تحصیلی و رفتارهای همدلانه تفاوت میانگین نمرات دو گروه آزمایش آموزش پیشگیری از قلدری و آموزش مهارت های اجتماعی و گروه کنترل در هر دو مرحله پس آزمون و پیگیری معنی دار به دست آمده است ($p < 0/05$). در مقایسه دو روش درمانی نیز نتایج حاکی از آن است که تفاوت میانگین نمرات در متغیر اهمال کاری تحصیلی در مرحله پس آزمون و پیگیری در دو گروه مداخله با یکدیگر تفاوت معنی داری نشان داده است ($p < 0/001$). اما تفاوت دو گروه آموزش پیشگیری از قلدری و آموزش مهارت های اجتماعی در متغیر رفتارهای همدلانه در هر دو مرحله پس آزمون و پیگیری معنی دار حاصل نشده است ($p > 0/05$).

بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی مقایسه اثربخشی آموزش پیشگیری از قلدری با آموزش مهارت های اجتماعی بر رفتارهای همدلانه و اهمال کاری تحصیلی انجام گرفت. نتایج نشان دادند که، هر دو آموزش پیشگیری از قلدری و آموزش مهارت های اجتماعی بر بهبود اهمال کاری تحصیلی و رفتارهای همدلانه در دانش آموزان پسر دوره اول متوسطه تأثیر معنی داری داشته و اثرات هر دو آموزش ها در مرحله پیگیری نیز باقی مانده است اما آموزش پیشگیری از قلدری در اهمال کاری تحصیلی مؤثرتر از آموزش مهارت های اجتماعی بوده است در حالی که بین دو اثربخشی دو روش آموزشی در افزایش رفتارهای همدلانه تفاوت نیست. یافته های این پژوهش نشان داد آموزش پیشگیری از قلدری می تواند منجر به افزایش رفتارهای همدلانه و بهبود اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان شود با توجه به اینکه بسیاری از تکنیک های برنامه آموزشی پیشگیری از قلدری در پژوهش حاضر با برنامه آموزشی پیشگیری از قلدری Olweus در پژوهش هایی همچون اکبری بلوطبنگان و همکاران (۲۵)؛ شاکری نسب و محمدی پور (۲۶)؛ حسینی و همکاران (۱۴)؛ گلستان جهرمی و همکاران (۲۸)؛ شولین و گیل (۲۹)؛ مارتینز-مارتینز و همکاران (۳۰)؛ چین و همکاران (۳۱)؛ هرکامو همکاران (۳۲)؛ آیر، وی و همکاران (۳۳)؛ مشابه می باشد، می توان آنها را در یک راستا قرار داد. در تبیین اثربخشی آموزش پیشگیری از قلدری بر افزایش رفتارهای همدلانه می توان گفت، بسیاری از قلدرها رفتارهای قلدری

مارتین و احمدی (۴۳)، چین و همکاران (۴۵)، لی و همکاران (۴۶) می باشد. چراکه هم پژوهش های قبلی و هم نتایج پژوهش حاضر، اثربخشی این آموزش را بر رفتارهای نامطلوب نشان می دهند. در تبیین اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر افزایش رفتارهای همدلانه می توان گفت، در این برنامه با آموزش مهارت های اجتماعی، به دانش آموزان آموزش داده شد که چگونه در مقابل دیگر همگنان خود رفتار کنند و رفتار آزاردهنده خود و یا پرخاشگری خود را کنترل کنند. همچنین تأثیر برنامه نامبرده بر رفتارهای قلدریدانش آموزان در مرحله پیگیری، نشان دهنده ثبات نتایج کسب شده پس از گذشت دوماه از اجرای پساآمون و قابلیت اعتبار و تعمیم پذیری نتایج این پژوهش و میزان اثر بخشی برنامه آموزشی مهارت های اجتماعی است. یکی از مشکلات اساسی که اغلب دانش آموزان دارای مشکلات رفتاری مثل قلدری تجربه می کنند، ناتوانی در ابراز مهارت های همدلی و تعامل اجتماعی متقابل است، لذا، بیان و بروز مناسب همدلی نیازمند یادگیری مهارت های اجتماعی خاصی است که در برنامه آموزشی مهارت های اجتماعی به دانش آموزان طی مثال های مثبت و منفی آموزش داده شد، این مهارت ها حول پیروی از قوانین و انتظارات اجتماعی، برقراری روابط بین فردی موثر، شرکت در فعالیت های مدرسه و همچنین تفکر خلاق و حل مسئله قرار می گیرند؛ لذا، آموزش مهارت های اجتماعی مذکور دانش آموزان را توانمند ساخت تا نسبت به توانایی های خود در درک حالت هیجانی دیگران و شناسایی احساسات آنها، شناخت واقع بینانه ای به دست آورند، کفایت فردی اجتماعی بالایی را در خود بیابند و در مورد حال و آینده خود، نگرش مثبتی داشته باشند که این موارد به نوبه خود باعث افزایش همدلی در دانش آموزان شد.

همچنین در تبیین اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر اهمال کاری تحصیلی می توان گفت، دشواری در تنظیم هیجان ها، اغلب به عنوان مؤلفه های اساسی در بسیاری از مشکلات رفتاری مثل قلدری دانش آموزان مطرح می شود. چه بسا وابستگی زیاد دانش آموزان به رفتارهای قلدرمآبانه و نگرش آنان به ادامه تحصیل به بی علاقهگی تحصیلی منجر شده که با آموزش تکنیک های تنظیم هیجان در برنامه آموزشی مهارت های اجتماعی پژوهش حاضر، توانست اهمال کاری را در آن ها کاهش دهد. بنابراین تکنیک تنظیم هیجان به عنوان ابزاری برای فهمیدن این

مسئله است که چگونه فرد می تواند توجه به فعالیت خود را سازمان داده و اعمال راهبردی را برای حل مسائل به ویژه از نظر تحصیلی به دست آورد. در آموزش مهارت های اجتماعی با تکنیک خودتنظیمی هیجانی، افراد در ابتدا با ماهیت حالت های هیجانی و پیشینه تکاملی آن ها، اهداف، خطرات بالقوه و مزایای هیجان ها آشنا می شوند و سپس مکانیزم هایی که در روند پردازش هیجانی دخیل هستند، معرفی می شوند. به طور کلی نتیجه این بخش به این صورت قابل تبیین است که تنظیم هیجان ها و مهارت عواطف و به دنبال آن کاهش رفتارهای قلدری باعث دلسرد نشدن، منظم بودن و پشتکار در دانش آموزان شده و عملکرد آنان را در حوزه های مختلف از جمله موقعیت های تحصیلی پیش بینی می کند. بنابراین مهارت های اجتماعی به عنوان ابزاری برای فهمیدن این موضوع است که چگونه فرد می تواند اعمال راهبردی را برای حل مسائل به ویژه از نظر تحصیلی به دست آورد و اهمال کاری را در خود کاهش دهد.

نتیجه گیری

چنانچه اشاره شد، قلدری پیامدهای منفی متعددی از بیماری ها و اختلالات روان شناختی تا افت تحصیلی را برای فرد قلدر، به دنبال دارد که همگی آنها لزوم توجه بیش از بیش به این گروه از دانش آموزان و تدوین و اجرای برنامه های آموزشی اثربخش را مطرح می سازد. پژوهش حاضر نشان داد که استفاده از برنامه پیشگیری از قلدری بر رفتارهای همدلانه و اهمال کاری تحصیلی می تواند یکی از برنامه های اثربخش و کارآمد برای کمک به این گروه از دانش آموزان باشد و حتی در پژوهش حاضر میزان اثربخشی آن را بیشتر نشان داد که این به دلایل آموزش مهارت های ارتباطی - اجتماعی است مستلزم ایجاد رابطه با همسالان است و اثر ماندگاری آن در مرحله پیگیری تأیید اثربخشی آن در درازمدت در دانش آموزان است. بنابراین استفاده از این روش ها برای پیشگیری و یا درمان رفتارهای همدلانه و اهمال کاری تحصیلی، به روانشناسان و مشاوران مدرسه پیشنهاد می شود. همچنین پژوهش حاضر محدود به دانش آموزان پسر در مقطع متوسطه اول بوده است که لزوم احتیاط در تعمیم دهی نتایج را مطرح می سازد. پیشنهاد می شود پژوهش های آتی اثربخشی برنامه پیشگیری از قلدری و آموزش مهارت های اجتماعی را روی دانش آموزان قلدر با ویژگی های جمعیت شناختی

تحصیلی و اجتماعی دانش آموزان، می تواند روند پیگیری درمانی و بهبود دانش آموزان قلدر را نیز تسریع نماید.

سیاسگزاری

نویسندگان مقاله، از تمام دانش آموزان مقطع متوسطه اول حاضر در پژوهش و مسئولین مدارس متوسطه اول شهر اصفهان که همکاری کاملی جهت اجرای پژوهش داشتند، کمال تشکر و قدردانی را به عمل می آورند. مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکترای تخصصی نویسنده اول مقاله در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) است.

تضاد منافع

هیچ گونه تضاد منافی بین نویسندگان وجود ندارد.

References

1. Andreou E, Vlachou A, Didaskalou E. The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents: Implications for intervention policy-practices, school psychology International, 2005; 26: 545-562. <https://doi.org/10.1177/0143034305060789>
2. Hong JS, Espelage DL. A review research on bullying and peer victimization in school: an ecological system analysis. Aggression and violent behavior, 2012; 17(4): 311-322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
3. Olweus D, Limber SP. Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. American Journal of Orthopsychiatry, 2010; 80(1): 124-134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
4. Ayyubi E, Nazarzadeh M, Bidel Z, Bahrami A, Tezwal J, Rahimi M, & et al. Prevalence of bullying and deliberate self-harm behaviors among high school students. Journal of Fundamentals of Mental Health, 2013; 15(1): 5-16.
5. Coelho VA, Sousa V, Marchante M, Brás P, Romão AM. Bullying and cyberbullying in Portugal: Validation of a questionnaire and analysis of prevalence. School Psychology International, 2016; 37(3): 223-239. <https://doi.org/10.1177/0143034315626609>
6. Zhang H, Zhou H, Tao T. Bullying behaviors and psychosocial adjustment among school-aged children in China. Journal of Interpersonal Violence, 2018; 34(11): 2363-2375. <https://doi.org/10.1177/0886260518780777>

متفاوت (به لحاظ جنسیت، سن و مقطع تحصیلی) مورد بررسی قرار دهند. همچنین عدم مهارت‌های شخصیتی، فیزیولوژیکی، اجتماعی و خانوادگی دانش آموزان تأثیرگذار بر رفتارهای همدلانه و اهمال کاری تحصیلی و عدم تمایل بعضی از دانش آموزان جهت شرکت در پژوهش حاضر به دلیل نگرانی از انگ اجتماعی از محدودیت های پژوهش حاضر بود. با توجه به اثربخشی برنامه پیشگیری از قلدری و آموزش مهارت های اجتماعی بر رفتارهای همدلانه و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه اول در سطح کاربرد پیشنهاد می شود، مسئولان مراکز مشاوره با استخدام روانشناسان و مشاوران مجرب، خدمات روانشناختی مؤثری را در مدارس و منازل به خانواده و دانش آموز ارائه دهند. این روند با بهبود وضعیت روانشناختی،

7. Bauman S, Toomey RB, Walker JL. Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. Journal of Adolescence, 2013; 36(2): 341-350. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.001>
8. Hicks J, Jennings L, Jennings S, Berry S, Green DA. Middle school bullying: Student reported perceptions and prevalence. Journal of Child and Adolescent Counseling, 2018; 4(3): 195-208. <https://doi.org/10.1080/23727810.2017.1422645>
9. Shiri E, Valipour M, Mazaheri M A, Roudbari B. Prevalence of internalized and externalized behavioral problem among middle school boys in Zanjan city. J Res Behave Sci, 2014; 12(2): 165-173. (In persian) 20.1001.1.17352029.1393.12.2.2.2
10. Glew GM, Fan MY, Katon W, Rivara FP. Bullying and school safety. The Journal of pediatrics, 2008; 152(1): 123-128. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2007.05.045>
11. Lang J. The efficacy of emotional intelligence training for the emotion regulation of bullying students: A randomized controlled trial. NeuroQuantology, 2018; 16(2): 83-88. <https://doi.org/10.14704/nq.2018.16.2.1176>
12. Aghaei-Malekabady M, khodabakhshi-koolae A, Afkari F. Comparison Effectiveness of two parenting programs Supportive parenting and Parenting Leading by Modeling on Parenting Sense of Competence in mothers with bully a bully son. JPEN 2021; 8(1): 12-23. (In persian)
13. Pijper J, De-Wied M, Van-Rijn S, Van-Goozen S, Swaab H, Meeus W. Executive attention and empathy-related responses in

- boys with oppositional defiant disorder or conduct disorder, with and without comorbid anxiety disorder. *Child psychiatry and humandevelopment*, 2018; 49(6): 956-965. <https://doi.org/10.1007/s10578-018-0810-z>
14. Hosseini M, Amiri Sh, Ghamarani A, sajjadian I. Effectiveness of Elvis's bullying prevention program on relationships with peers and bullying behaviors of bully children. *JPEN*, 2020; 6(4): 86-94. (In persian).
 15. Smith BH, Low S. The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory into Practice*, 2013; 52(4): 280-287. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829731>
 16. Mayberry ML, Espelage DL. Associations among empathy, social competence, & Reactive/Proactive aggression subtypes. *Journal of youth and adolescence*, 2007; 36(6): 787-798. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9113-y>
 17. Nickerson AB, Mele D, Princiotta D. Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of school psychology*, 2008; 46(6): 687-703. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.002>
 18. Salmivalli C, Voeten M, Poskiparta E. Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 2011; 40(5): 668-676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
 19. Pabian S, Vandebosch H. Short-term longitudinal relationships between adolescents' (cyber) bullying perpetration and bonding to school and teachers. *International Journal of Behavioral Development*, (2016); 40(2): 162-172. <https://doi.org/10.1177/0165025415573639>
 20. Camodeca M, Caravita SC, Coppola G. Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior*, 2015; 41(4): 310-21. <https://doi.org/10.1002/ab.21541>
 21. Mirarabrazi R, Jafari A. Predict of academic procrastination based on communication skills and identity styles. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 2015; 3(4): 55-69. (In persian) https://asj.basu.ac.ir/article_1264.html?lang=en
 22. Kim KR, Seo EH. The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Pers Individ Dif*, 2015; 82: 26-33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
 23. Saadipour E, Soltanizadeh H, Ebrahim Ghavam S. The effect of mindfulness training on academic procrastination in students with high- and low-test anxiety. *J Child Ment Health*, 2020; 6(4): 266-277. (In persian) <https://doi.org/10.29252/jcmh.6.4.24>
 24. Ghasemi Jobaneh R, Mousavi S V, Zanipoor A, Hoseini Seddigh M A. The relationship between mindfulness and emotion regulation with academic Procrastination of Students. *Educ Strategy Med Sci* 2016; 9 (2): 134-141. URL: <http://edcbmj.ir/article-1-970-fa.html> (In persian)
 25. Akbari Balootbangan A, Talepasand S, Rezaei AM, Rahimian Boogar I. Effectiveness of Victims' Assertiveness Training Program on Health Promoting Behaviors of Bullying Victim Adolescent. *Clinical Psychology Studies*, 2023. (In persian)
 26. Shakerinasab M, Mohammadipour M. The effect of Olweus bullying prevention program on reducing aggression and impulsive behaviors of bullying. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 2022; 23(1): 63-74. (In persian)
 27. Darvish Pish K, Saberi H, Bashardoust S. The Effectiveness of «Bullying Control» Training on Bullying of Female Students. *JHPM*, 2021; 10(4): 25-36. URL: <http://jhpm.ir/article-1-1386-fa.html> (In persian)
 28. Golestan Jahormi F, Shahni Yilag M, Behrouzi N, Omidian M. Investigating the impact of bullying prevention program education on adaptation, empathy and bullying of female students in the first year of secondary school in Ahvaz. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 2016; 5(8): 183-204.
 29. Shevlin A, Gill PR. Parental attitudes to the Australian anti-bullying Safe Schools program: a critical discourse analysis. *Social Psychology of Education*, 2020; 23(4): 891-915. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09561-3>
 30. Martínez-Martínez A, Pineda D, Galán M, Marzo JC, Piqueras JA. Effects of the action for neutralization of bullying program on bullying in Spanish school children. *International journal of environmental research and public health*, 2021; 18(13): 6898. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136898>
 31. Chien YL, Tsai WC, Chen WH, Yang CL, Gau SS, Soong WT, Laugeson E, Chiu YN. Effectiveness, durability, and clinical correlates of the PEERS social skills intervention in young adults with autism spectrum disorder: the first evidence outside North

- America. *Psychol Med*. Jul, 2021; 12: 1-11. <https://doi.org/10.1017/S0033291721002385>
32. Herkama S, Kontio M, Sainio M. et al. Facilitators and Barriers to the Sustainability of a School-Based Bullying Prevention Program. *Prev Sci*, 2022; 23: 954-968. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01368-2>
 33. Iyer S, Way P, MacDowell J, Overholser B, Spector D, Jagsi R. Why gender-based bullying is normalized in academic medicine: Experiences and perspectives of women physician leaders. *Journal of Women's Health*, 2023; 347-355. <https://doi.org/10.1089/jwh.2022.0290>
 34. Gaffney H, Farrington DP, Ttofi MM. Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis. *Int Journal of Bullying Prevention*, 2019; 1: 14-31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
 35. Beckman L, Svensson M. The cost-effectiveness of the Olweus bullying prevention program: Results from a modelling study. *Journal of Adolescence*, 2015; 45: 127-137. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.07.020>
 36. Ttofi MM, Farrington P. Effectiveness of schoolbased programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *J Exp Crimino*, 2011; 7(1): 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
 37. Kendrick M. Evaluating the Effects of the Olweus Bullying Prevention Program on Middle School Bullying. Walden University ProQuest Dissertations Publishing, 2015; 3732216.
 38. Karna A, Voeten M, Little T, Poskiparta E, Kaljonen A, Salmivalli C. «A large-scale evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4- 6». *Child Development*, 2011; 82(1): 311-330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
 39. Matson JL, Matson ML, Rivet TT. Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders an overview. *Behavior Modification*, 2007; 31(5), 682-707. <https://doi.org/10.1177/0145445507301650>
 40. Soorya L, Siper P, Beck T, Soffes S, Halpern D, Gorenstein M, Wang A. Randomized comparative trial of a social cognitive skills group for children with autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2015; 54(3): 208-216. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.12.005>
 41. Teodoro MLM, Kapper JL, Rodrigues PM, Frertas VG, Haase. The matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY) and its adaptation for Brazilian children and adolescents. *The Journal of Psychology*, 2005; 39(2): 239-246.
 42. Moradi R. Effectiveness of social skills training with multimedia instruction methods on social adjustment of students mentally disable. *JOEC* 2021; 21(3): 103-112.
 43. Matin H, Ahmadi S. The effectiveness of life skills training on the psychological hardness and spiritual well-being of high school female students. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 2019; 20(1): 61-70.
 44. Baghbanpour Azari R, Hosseini Nasab SD. The effectiveness of Timothy Campbell-Comerford Twelve social skills training on empathy of female students in the sixth grade of elementary school with behavioral problems. *3 JNE* 2021; 10(3): 55-65.
 45. Chen Q, Zhu Y, Chui WH. A Meta-Analysis on Effects of Parenting Programs on Bullying Prevention. *Trauma Violence Abuse*, 2021; 22(5): 1209-1220. <https://doi.org/10.1177/1524838020915619>
 46. Lee J, Lee TS, Lee S, Jang J, Yoo S, Choi Y, Park YR. Development and application of a metaverse-based social skills training Program for children with autism spectrum disorder to improve social interaction: Protocol for a randomized controlled. *Trial JMIR Res Protoc*, 2023; 11(6): e35960. <https://doi.org/10.2196/35960>
 47. Chalmeh R. Psychometrics properties of the Illinois bullying scale (IBS) in Iranian students: Validity, reliability and factor structure. *Psychological Methods and Models*, 2013; 3(11): 39-52.
 48. Narimani M, Fallahi V, Habibi Y, Zardi B. Assess the psychometric properties of empathy and sympathy questionnaire in students. *Journal of School Psychology*, 2017; 6(1): 115-129. doi: 10.22098/jsp.2017.541
 49. Moti'i H, Heidari M, Sadat Sadeqi M. Predicting academic procrastination during self-regulated learning in Iranian first-grade high-school students. *Educational Psychology*, 2012; 8(24): 50-72.
 50. Akbari Balutbangan A. *Bullying at school: A practical guide for students, parents, teachers and other professionals (theoretical foundations, tools and interventions)*. Tehran, Savalan Publishing House; 2018.