

مطالعه اثربخشی برنامه آموزشی ضد قلدری بر ادراک دانش آموزان ابتدایی از جو مدیریت مدرسه و کلاس

سید عدنان حسینی^۱، رشید احمدرش*^۲

Received: 10/06/2019
Accepted: 08/11/2019

صفحات: ۱۳۵-۱۱۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۳/۲۰
پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۸/۱۷

چکیده

روش تحقیق حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل مدارس پسرانه دوره دوم ابتدایی سنندج در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود که از میان آن‌ها با روش نمونه‌گیری هدفمند یک مدرسه با ۲۳۹ دانش‌آموز به‌عنوان مدرسه گروه آزمایش و مدرسه دیگری با ۲۴۲ دانش‌آموز به‌عنوان مدرسه گروه کنترل انتخاب شدند. در فاز عملی تحقیق، ابتدا پرسشنامه سنجش جو مدرسه و کلاس به‌عنوان پیش‌آزمون در هر دو مدرسه برای تمامی دانش‌آموزان اجرا شد و سپس برنامه ضد قلدری در مدرسه آزمایشی برای هرکدام از گروه‌های مدیریت مدرسه و معلمان آموزش داده شد و در پایان پس‌آزمون در هر دو مدرسه آزمایشی و کنترل دوباره به اجرا درآمد. داده‌های به‌دست‌آمده با تحلیل کوواریانس چند متغیره و نرم‌افزار آماری مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها حاکی از اثربخشی معنی‌دار برنامه ضد قلدری بر بهبود ادراک دانش‌آموزان مدرسه آزمایشی در بعد اجتماعی هم در سطح مدیریت مدرسه و هم کلاس بود اما در بعد یادگیری تغییر محسوس در ادراک دانش‌آموزان مشاهده نشد.

کلید واژگان: برنامه ضد قلدری، مدیریت مدرسه، ادراک دانش‌آموزان، جو مدرسه

۱- دکتری روانشناسی تربیتی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، سنندج، ایران

۲- استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

مقدمه

نیل به اهداف تعلیم و تربیت در هر جامعه‌ای باوجود آشفتگی‌های روحی و اجتماعی و رفتاری در میان قشر دانش‌آموزان امری غیرممکن است. وجود پدیده‌ای مانند قلدری و قربانی شدن در چنین سنی و پدید آمدن یک سلسله‌مراتب از نقش‌ها و طبقات اجتماعی درون مدرسه می‌تواند به‌طور منفی سلامت اجتماعی آن‌ها را در این دوره گذار کودکی و نوجوانی مورد تهدید قرار دهد (Lester, 2012). تحقیقات انجام‌شده در خلال دهه‌های گذشته نشان داده‌اند که قلدری یک مسئله جدی است و به شکل گسترده‌ای بر مدارس حکم‌فرماست، به‌طوری‌که امروزه در سراسر جهان بین ۱۵ تا ۳۰ درصد دانش‌آموزان تحت تأثیر قلدری و پیامدهای آن قرار دارند (Iacob Curelaru & Abalasei, 2009). داده‌های دپارتمان سلامت و خدمات انسانی آمریکا هم نشان داده است که در حدود ۲۰ درصد از پاسخ‌دهندگان گزارش کرده‌اند که در طول یک سال گذشته مورد قلدری قرار گرفته‌اند (Isom, 2014). در ایران هم تحقیقات پراکنده انجام‌شده نرخ شیوع قلدری را از ۲۶ درصد تا بالاتر از ۵۴ درصد (Ayyubi & et al., 2013 & Bolandhematan, 2010; Bayrami & Alaie, 2013) و قربانی شدن را بالای ۲۵ درصد (Zandavani, Daryapoor, & Jabarifar, 2013) گزارش کرده‌اند. نتایج جدیدترین تحقیق هم در ایران حاکی از اعتقاد ۸۰ درصد دانش‌آموزان به وجود پدیده قلدری، و درگیر بودن ۳۳/۳ درصد به‌عنوان قربانی، ۱۰ درصد به‌عنوان قلدر، ۱۶ درصد قلدر-قربانی و بیش از ۴۰ درصد به‌عنوان مشاهده‌گر قلدری است (Mazaheri Tehrani, Shiri & Valipour, 2015). چنین آمارهای بالائی از شیوع نشان می‌دهند که بدون شک قلدری در مدارس کشور مسئله‌ای جدی بوده و نیازمند توجه است.

توجه علمی به پدیده قلدری باکارهای « دن الویوس»^۱ در اواخر دهه هفتاد میلادی آغاز شد. الویوس قلدری در مدرسه را به‌صورت فعالیت‌هایی منفی و تکراری تعریف کرده است که یک نفر یا گروهی از دانش‌آموزان را مورد هدف قرار داده و با نوعی عدم تعادل قدرت بین فرد قلدر و قربانی مشخص می‌شود (Olweus, 1993a). در تعریفی کامل‌تر قلدری را می‌توان به‌صورت فشار عامدانه و مکرر جسمانی، کلامی یا روان‌شناختی بر روی یک شخص ضعیف‌تر توسط فرد یا گروهی از افراد قوی‌تر دانست که معمولاً با یک قدرت نامساوی بین طرفین درگیر همراه است و به‌واسطه داشتن همین خصیصه‌ها با خشونت و پرخاشگری متداول متفاوت است (Coffin, 2010). بر پایه تعاریف موجود، قلدری شامل چهار مؤلفه اصلی الف) ارادی و

1. Dan Olweus

عمدی بودن، ب) مداومت داشتن، ج) عدم توازن قدرت بین طرفین درگیر و د) وقوع در گروه‌های اجتماعی آشنا است (Jones, 2013). قلدری شامل اشکال مستقیم فیزیکی و کلامی و شکل غیرمستقیم یا عاطفی است. درحالی‌که قلدری فیزیکی و کلامی به‌عنوان اشکال آشکار قلدری شناخته می‌شوند قلدری غیرمستقیم یا عاطفی به‌عنوان فعالیت‌های عمدتاً نا آشکار چون شایعه‌پراکنی یا طرد اجتماعی قربانیان که نیازی به رویارویی مستقیم بین فرد قلدر و قربانی ندارد اطلاق می‌شود (Parris, 2013). دانش آموزان می‌توانند در جریان قلدری یکی از چهار نقش متفاوت (الف) قلدر، ب) قربانی، ج) قلدر-قربانی، د) تماشاچی یا نظاره‌گر، قلدری را به خود بگیرند. درگیر بودن در هرکدام از این گروه‌ها، یک تجربه آسیب‌زا همراه با پیامدهای منفی و ناگوار روان‌شناختی مانند افسردگی، اضطراب، اخلال در بهزیستی روانی فرد، مهارت‌ها و کفایت اجتماعی پایین و خودکشی، و پیامدهای تحصیلی مانند افت تحصیلی زیاد و فرار از مدرسه و یا ترک تحصیل زودرس خواهد بود. بعلاوه این افراد ممکن است با پیامدهای درازمدت قلدری در آینده مانند درگیر شدن افراد قلدر در رفتارهای پرخاشگرانه و بزهدکارانه و درگیر شدن افراد قربانی با مشکلاتی مانند افسردگی و عزت‌نفس و اعتمادبه‌نفس پایین در بزرگسالی مواجه شوند (Olweus, 1993b, Trofi & Farrington, 2008a, Ryan & Smith, 2009, Ruggieri et al, 2013).

علاوه بر این تأثیرات مستقیم، شیوع قلدری در مدارس می‌تواند پیامدهای نامطلوب دیگری نیز برای تمامی دانش آموزان مدرسه به همراه داشته باشد که از مهم‌ترین این پیامدها تأثیر منفی قلدری بر ادراک دانش آموزان نسبت به جو مدرسه و کلاس است. جو مدرسه و کلاس که بیانگر ادراک جمعی دانش آموزان از فضایی است که در آن قرار دارند، در مدیریت آموزشی اهمیت خاصی دارد چراکه می‌تواند هم ابعاد شخصیت و هم تجارب اجتماعی و یادگیری دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (Keramati, Shahamatsorkh, & Khosravi, 2011) و به‌صورت مجموعه ویژگی‌های فیزیکی، اجتماعی و روان‌شناختی یک کلاس یا یک مدرسه تعریف می‌شود که از دید دانش آموزان آن را از کلاس‌ها و مدارس دیگر متمایز می‌کند (Rovaia, Wightinga & Lucking, 2004). به‌طور اختصاصی‌تر، جو مدرسه کیفیتی نسبتاً بادوام از محیط مدرسه و کلاس است که به وسیله اعضای آن تجربه شده و بر رفتارشان تأثیر می‌گذارد (Zabardast, Azizi & Sharaetee, 2019). (Freiberg & Stein, 1999) جو

1. Bullies

2. Victims

3. Bully-Victim

4. Bystanders

مدرسه را به قلب و روح مدرسه تشبیه کرده و آن را با ماهیت مدرسه مرتبط می‌دانند (Maroofi & Mohammadi, 2019). وجود رابطه بین شیوع قلدری و ادراک دانش‌آموزان از جو کلاس و مدرسه توسط محققان فراوانی تأیید شده است (Beaudoin & Roberge, 2015). تحقیقات طولی هم نشان داده‌اند که تمامی دانش‌آموزان درگیر در قلدری سطوح پایین‌تری از احساس امنیت و ادراک مثبت از جو کلاس و مدرسه را نسبت به دانش‌آموزان غیر درگیر نشان می‌دهند (Lester, 2012). در ایران هم در تنها پژوهش مرتبط انجام‌شده نشان داده شد که قلدری و قربانی شدن با همه ابعاد جو مدرسه ارتباط منفی معناداری دارند (Zandavanian, Daryapoor & Jabarifar., 2013). در واقع در مدرسه‌ای که قلدری پدیده‌ای شایع است و باعث سلب احساس امنیت از دانش‌آموزان می‌شود، ادراک آن‌ها نیز به تدریج می‌تواند نسبت به فضای کلاس و مدرسه منفی شود. پیدایش چنین ادراکی علاوه بر امکان درگیر شدن بیشتر دانش‌آموزان در رفتارهای پرخاشگرانه و قلدرانه می‌تواند باعث پدید آمدن طیف گسترده‌ای از پیامدهای نامطلوب برای دانش‌آموزان، مانند اختلال در احساس امنیت در مدرسه (Eliot, Cornell, Gregory & Fan, 2010)، بهزیستی روانی و اجتماعی دانش‌آموزان و حتی سرسپردگی به یادگیری و عملکرد تحصیلی شود (Beaudoin & Roberge, 2015).

در این میان واضح است که سبک مدیریت مدرسه عنصر تعیین‌گر جو حاکم بر فضای مدرسه و کلاس درس است که خود ارتباط تنگاتنگی با وضعیت و سازگاری رفتاری دانش‌آموزان از جمله در پدیده‌ای مانند قلدری دارد. مدیریت نامناسب پدیده قلدری چه به دلیل ناآگاهی و عدم آشنایی با پدیده و چه به دلیل بی‌اعتنایی به آن، می‌تواند زمینه‌ساز بیشتر قلدری و به تبع آن تغییر منفی در ادراک دانش‌آموزان نسبت به جو مدرسه و کلاس را به همراه داشته باشد. در واقع میزان آگاهی و نحوه نگرش مدیریت مدرسه از پدیده قلدری و اینکه آن‌ها به هنگام مشاهده قلدری به دیده اغماض در آن بنگرند و یا اینکه فعالانه در فرآیند آن وارد شوند بر رفتارهای هم‌افراد درگیر در قلدری و هم‌سایر دانش‌آموزان و ادراک آن‌ها بسیار مؤثر است. تحقیقات هم مؤید این موضوع هستند. از جمله یک پژوهش کیفی نشان داده است دانش‌آموزان قربانی دلیل اصلی قربانی شدن خود را بی‌اعتنایی و بی‌توجهی عوامل مدیریتی مدرسه و نیز معلمان نسبت به وقوع پدیده قلدری می‌دانند. در پژوهشی دیگر تعداد زیادی از دانش‌آموزان گفته‌اند معلمان یا علاقه ندارند و یا به صورت سطحی و گاه‌به‌گاه در مسئله قلدری دخالت می‌کنند. تحقیق دیگری هم نشان داده است نزدیک ۷۶ درصد دانش‌آموزان گفته‌اند که عوامل اجرایی مدرسه به قلدری اعتنایی ندارند و همین عامل را یکی از مهم‌ترین دلایل تداوم

قلدری در مدرسه برمی‌شمارند (Adib, Eskandar, Hosseini & Babae, 2015). در یافته مهم دیگری نشان داده شده است مهم‌ترین دلیل ادراک منفی از جو کلاس و مدرسه و احساس عدم امنیت از سوی دانش آموزان، شیوع قلدری در مدارس بوده و متداول‌ترین پیشنهاد آن‌ها برای تبدیل مدرسه به یک مکان امن‌تر به‌کارگیری فعالیت‌هایی از سوی مدیریت مدرسه برای مقابله قلدری است (Jonse, 2013).

بر این اساس در طول سه دهه گذشته مداخلات ضد قلدری فراوانی در نواحی مختلف جهان به‌ویژه در اروپا و آمریکای شمالی باهدف مقابله با قلدری طراحی و اجرا شده‌اند و تحقیقات انجام شده در خصوص اثربخشی این مداخلات ضد قلدری بر ادراک دانش آموزان نشان داده‌اند، تلاش مدارس برای ایجاد جو حمایتی در مدرسه که یکی از مؤلفه‌های مهم اکثر برنامه‌های ضد قلدری است، یک استراتژی بالقوه ارزشمند است که می‌تواند علاوه بر جلوگیری از قلدری در مدرسه باعث شود دانش آموزان ادراک مثبت‌تری نسبت به مدرسه و جو حمایتی آن پیدا کنند (Eliot & et al., 2010). برای مثال نخستین پروژه اجرا شده با برنامه ضد قلدری الیوس در شهر برگن نروژ (۱۹۸۳ تا ۱۹۸۵) نشان داد اجرای برنامه علاوه بر کاهش نرخ قلدری و قربانی شدن در دانش آموزان، بر نرخ رفتارهای ضداجتماعی هم تأثیر گذاشته و سبب ایجاد یک بهبودی عمومی در جو مدرسه و ادراک دانش آموزان از آن شده بود (Thompson & Smith, 2012).

حال با توجه به اینکه مطالعات اخیر نشان داده‌اند که شیوع قلدری در مدرسه علاوه بر وضعیت روان‌شناختی، رفتاری و تحصیلی دانش آموزان با ادراک منفی آن‌ها نسبت به جو کلاس و کل مدرسه ارتباطی معنادار دارد و برخی از محققان اذعان دارند که به‌کارگیری هرگونه برنامه‌ای در جهت بهبود این وضعیت و ادراک دانش آموزان بدون به‌کارگیری مداخلات ضد قلدری مناسب توسط مدیریت مدرسه مؤثر نخواهد بود (Hammig & Jozkowski, 2013)، و از سوی دیگر شیوع گسترده قلدری در مدارس کشور بنا به تحقیقات توصیفی موجود، در این پژوهش سعی بر آن است تا با آموزش برنامه ضد قلدری به عوامل مدیریتی مدرسه و معلمان، یک جو ضد قلدری را در محیط مدرسه و کلاس‌های درس فراهم آورد و سپس به بررسی تأثیرات آن بر بهبود یکی از مهم‌ترین متغیرهای درون مدرسه‌ای یعنی ادراک دانش آموزان از جو مدیریت مدرسه و کلاس درس پرداخت و از آنجایی که تاکنون هیچ‌گونه پژوهش داخلی و خارجی به‌طور مستقیم در این حوزه و بر روی دانش آموزان دوره ابتدایی انجام نگرفته است سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا آموزش برنامه ضد قلدری بر ادراک دانش آموزان ابتدایی از جو مدیریت مدرسه و کلاس درس مؤثر است؟

روش تحقیق

روش تحقیق پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری شامل کلیه مدارس پسرانه دوره دوم ابتدایی شهر سنندج در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود. برای انتخاب مدارس گروه آزمایش و گروه کنترل، با توجه به اینکه تاکنون مطالعات چندی نشان داده‌اند که احتمال وقوع قلدری در مدارس با طبقات اجتماعی اقتصادی پایین بالاتر است (Bolandhematan, 2010, Tippet & Wolke, 2014)، ابتدا به شیوه هدفمند تمام مدارس که با در نظرگیری ملاک‌هایی مانند مکان جغرافیایی و طبقه اجتماعی - اقتصادی آن منطقه از شهر، احتمال وجود رفتارهای قلدری و قربانی شدن در آن‌ها بالا باشد تا بتوان اثربخشی برنامه ضد قلدری را در کاهش این رفتارها سنجید، به‌عنوان خوشه نمونه انتخاب شدند و درنهایت از میان آن‌ها به شیوه تصادفی یک مدرسه با ۲۳۹ دانش‌آموز به‌عنوان مدرسه گروه آزمایشی و مدرسه دیگری با ۲۴۲ نفر دانش‌آموز به‌عنوان مدرسه گروه کنترل انتخاب شدند. طرح پژوهش حاضر از نوع آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه گواه بود و منطبق با آن در مدرسه آزمایشی برنامه ضد قلدری طراحی شده به اجرا درآمد و در مدرسه کنترل هیچ‌گونه مداخله ضد قلدری در طول کار در مدرسه اول به اجرا گذاشته نشد.

برنامه آموزشی ضد قلدری

برنامه آموزشی مورد استفاده در این پژوهش بخشی از بسته‌ای است که تحت عنوان «برنامه آموزشی تلفیقی ضد قلدری^۱» در قالب رساله دوره دکتری برای اولین بار در ایران و بر اساس تلفیقی از برنامه‌ها و منابع ضد قلدری موجود طراحی و اعتبار یابی شده است (Hosseini, 2017). این برنامه جامع ضد قلدری، مشتمل بر جلسات مدون آموزشی برای چهار گروه عوامل مدیریتی مدرسه، معلمان، دانش‌آموزان و والدین است و در پژوهش حاضر از جلسات آموزشی تدوین شده برای گروه عوامل مدرسه و گروه معلمان بهره گرفته شده است. جلسات آموزشی این برنامه به‌طور کل شامل دو محور اصلی است: الف) آشنا کردن کامل افراد تحت آموزش با ماهیت پدیده قلدری، اشکال، پیامدها و عوامل اصلی در بروز و تداوم آن، ب) ارائه راهکارهای کاربردی پیشگیری و مقابله با قلدری به‌صورت جداگانه برای هرکدام از گروه‌های تحت آموزش. برای تدوین جلسات آموزشی این برنامه از منابع برتر ضد قلدری خارجی در این حوزه استفاده گردیده است که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به برنامه آموزشی ضد قلدری الویوس (OBPP)

(Olweus, 1993 & 2006)؛ برنامه جامع ضد قلدری انستیتوی پیشگیری و مقابله با خشونت ملیسا (Melissa institute for violence prevention and treatment, 2005)؛ کتاب «قلدر، توسری خور و تماشچی» (Koloroso, 2003)؛ کتاب «قلدری در مدرسه و آنچه باید در مقابل آن انجام دهیم» (Rigby, 2007)؛ برنامه جامع ضد قلدری دپارتمان آموزش عمومی دانشگاه ویسکانسین (Wisconsin department of public instruction, 2010)؛ بسته آموزشی استراتژی‌های ضد قلدری (Thomson & Smith, 2010) و کتاب «راهنمای قدم‌به‌قدم اجرای موفق یک برنامه ضد قلدری» (Beane, 2010) اشاره کرد (Hosseini, 2017). برای تعیین روایی محتوایی این برنامه نیز علاوه بر استفاده از نظرات سه نفر از اساتید دانشگاهی متخصص در حوزه قلدری و تأیید فرمت نهایی برنامه توسط آنان، از روش لاشه^۱ نیز برای تعیین ضریب روایی محتوایی^۲ برنامه تدوین شده برای هر کدام از گروه‌های مورد آموزش استفاده گردید و نتایج نشان داد ضریب به دست آمده برای برنامه آموزشی تمامی گروه‌ها نزدیک به یک یا یک است که نشانگر روا بودن برنامه از نظر محتوایی بر اساس قضاوت داوران بود.

شیوه اجرای پژوهش

بعد از انتخاب مدارس گروه‌های آزمایش و کنترل و انجام هماهنگی‌های لازم، به تهیه مقدمات برگزاری آزمون‌ها و اجرای برنامه آموزشی اقدام شد. ابتدا پرسشنامه سنجش ادراک دانش آموزان از جو مدرسه و کلاس (Rovaia & etal., 2004) به عنوان پیش‌آزمون در سطح هر دو مدرسه برای تمامی دانش‌آموزان اجرا شد. در فاز اصلی تحقیق ابتدا هفت جلسه آموزشی ۹۰ دقیقه‌ای برای گروه مدیریت مدرسه شامل مدیر، معاون آموزشی، معاون پرورشی، مربی پرورشی، معاون اجرایی و مشاور مدرسه برگزار شد. سپس معلمان شاغل در مدرسه به صورت یک گروه آموزشی، برنامه آموزشی مختص به خود را در جلسات ۹۰ دقیقه‌ای در ساعات بعد از ظهر به گونه‌ای که خللی در فرایند کلاسی ایجاد نشده و همچنین امکان حضور حداکثری آن‌ها فراهم شده باشد، توسط محقق دریافت کردند. با توجه به اینکه بدون ایجاد یک منبع انگیزشی امکان حضور مناسب معلمان فراهم نبود، علاوه بر برگزاری یک جلسه توجیهی و ایجاد انگیزه با معرفی موضوع و تأکید بر جالب و جدید بودن و اهمیت آن، با هماهنگی مدیر مدرسه حضور در این جلسات به عنوان یکی از شاخص‌های ارزشیابی پایان سال همکاران از طرف مدرسه منظور شد. در نهایت، پس از آزمون در هر دو مدرسه برای تمامی دانش‌آموزان و سه ماه بعد از آموزش

1. Lawshe

2. Content Validity Ratio (C.V.R)

برنامه ضد قلدری اجرا شد و پس از حذف پرسشنامه‌های ناقص و یا تکمیل نشده (۲۰ پرسشنامه در مدرسه گروه آزمایش و ۱۸ پرسشنامه در مدرسه گروه کنترل)، داده‌ها برای تحلیل آماده شدند.

شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای تجزیه و تحلیل داده‌ها علاوه بر شاخص‌های آمار توصیفی، در بخش استنباطی برای بررسی نمره کلی ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه و کلاس درس و همچنین بررسی نمرات ابعاد اجتماعی و یادگیری این ادراک، از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکووا) با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS استفاده شد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه و کلاس: هدف این پرسشنامه سنجش میزان پذیرش دانش‌آموز از جو مدرسه و کلاس در یک طیف لیکرتی پنج‌درجه‌ای است. پرسشنامه شامل دو زیرمقیاس «جو کلاس» (شامل ۱۰ گویه) و «جو مدرسه» (شامل ۱۰ گویه) است که هرکدام شامل دو بعد اجتماعی و یادگیری است. روان‌سنجی مقیاس توسط سازنده آن بر روی نمونه‌ای ۳۴۱ نفری از دانش‌آموزان دوره متوسطه آمریکایی اجرا شده و نتایج تحلیل عاملی حاکی از روایی محتوایی بالای هر دو زیرمقیاس داشت. بعلاوه روایی هم‌زمان مقیاس هم با محاسبه ضریب همبستگی بین دو فرم پرسشنامه با مقیاس احساس بیگانگی «دیان» مورد سنجش قرار گرفت و نتایج نشان داد که میان نمره کل و هر دو زیرمقیاس ابزار با مقیاس «دیان» همبستگی منفی معناداری وجود دارد که نشان از روایی هم‌زمان مقیاس دارد. پایایی پرسشنامه با روش باز آزمایی با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و بافاصله دو هفته ۰/۹۱ به دست آمده است. ضریب آلفای کرونباخ برای فرم کلاسی و فرم مدرسه به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۳ به دست آمد. علاوه بر آن ضرایب همسانی درونی برای دو بعد اجتماعی و بعد یادگیری در فرم کلاسی به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۸۷ و در فرم مدرسه به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۲ محاسبه شد که نشان از پایایی بالای زیرمقیاس‌ها و ابعاد آن‌ها دارد (Rovaia & etal., 2004). در پژوهش حاضر هم پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت و برای فرم کلاسی و فرم مدرسه به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۵ به دست آمد.

جلسات آموزشی ضد قلدری برای هر کدام از گروه‌های هدف به‌طور خلاصه

الف) محتوی جلسات آموزشی ضد قلدری برای گروه عوامل مدیریتی مدرسه

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

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

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

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

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

جلسه ششم: ارائه راهکارهای متنوع پیشگیری از قلدری احتمالی در مورد گروه‌های مختلف دانش‌آموزان درگیر در قلدری.

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

ب) محتوی جلسات آموزشی ضد قلدری برای گروه معلمان

جلسه اول: آشنایی با ماهیت، تعریف، اشکال، طبقه‌بندی‌ها و نشانه‌شناسی قلدری و قربانی شدن، تبیین نقش کلیدی الگو بودن معلمان و اهمیت نقش فعال و حمایت‌گرانه آن‌ها در کاهش قلدری

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

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

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

۱۰ مطالعه‌ی اثربخشی برنامه‌ی آموزش ضد قلدری بر ادراک دانش‌آموزان ابتدایی...

جلسه پنجم: آموزش مهم‌ترین راهکارهای عمومی مقابله با قلدری در کلاس درس.
جلسه ششم: آموزش راهکارهای تخصصی ضد قلدری مبتنی بر برنامه درسی و شیوه‌های تدریس مشارکتی.

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

یافته‌ها

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

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		شاخص	متغیر
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	گروه	
۵/۶۲۹۳	۲۷/۶۱۳۳	۶/۷۴۳۹	۲۱/۳۲۷۶	آزمایش	ادراک کلی نسبت به کلاس
۶/۶۳۵۴	۱۹/۹۵۹۸	۶/۲۸۷۳	۲۰/۷۳۶۴	کنترل	
۲/۱۳۸۶	۱۶/۳۰۰۸	۲/۰۷۵۲	۱۱/۲۵۵۳	آزمایش	بعد اجتماعی ادراک نسبت به کلاس
۴/۵۶۹۰	۱۰/۱۰۲۷	۴/۵۲۸۶	۱۰/۱۹۳۱	کنترل	
۳/۰۰۸۳	۱۲/۴۰۶۳	۲/۹۶۲۵	۱۱/۱۹۶۴	آزمایش	بعد یادگیری ادراک نسبت به کلاس
۳/۵۶۰۷	۹/۸۵۷۱	۳/۶۲۴۳	۹/۹۱۶۷	کنترل	
۵/۵۴۸۹	۲۷/۵۳۵۲	۶/۱۳۰۴	۲۲/۹۶۴۵	آزمایش	ادراک کلی نسبت به مدرسه
۸/۱۴۰۱	۲۱/۰۴۹۱	۸/۱۹۹۶	۲۱/۳۳۸۰	کنترل	
۱/۸۳۵۲	۱۶/۰۱۹۵	۲/۹۶۶۳	۱۳/۰۷۴۷	آزمایش	بعد اجتماعی ادراک نسبت به مدرسه
۶/۰۸۲۱	۱۰/۳۵۷۱	۶/۰۶۸۳	۱۰/۲۲۷۵	کنترل	
۳/۲۸۲۹	۱۳/۳۷۸۹	۳/۴۱۲۰	۱۲/۷۵۹۱	آزمایش	بعد یادگیری ادراک نسبت به مدرسه
۴/۴۱۱۳	۱۰/۶۶۹۶	۴/۴۱۰۵	۱۰/۵۴۶۸	کنترل	

برای بررسی تأثیر برنامه آموزشی ضد قلدری بر ابعاد ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه و کلاس درس از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده گردید و ابتدا مفروضه‌های اصلی آن مورد بررسی قرار گرفت. بررسی فرض نرمالیت با آزمون شاپیرو - ویلک نشان داد آماره آزمون متغیرهای

پژوهش معنی‌دار نیست که نشانگر نرمال بودن توزیع متغیرهای موردبررسی در نمونه آماری است ($P < 0/05$ و $df = 443$). مفروضه بعدی همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس بود و برای بررسی آن از آزمون ام باکس استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول ۲. آزمون ام باکس برای بررسی فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس

ام باکس	مقدار F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
۴۸۹/۶۸	۲۲/۹۸	۲۱	۷۱۴۵۳۳/۴۵	۰/۰۰۱

نتایج آزمون در جدول شماره ۲ نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس برقرار نیست. پس لازم است در تفسیر نتایج آزمون بین گروهی، اثر پیلایی گزارش شود. مفروضه دیگر تحلیل کوواریانس چند متغیری وجود همبستگی کافی بین متغیرهای وابسته است که برای بررسی آن از آزمون کرویت بارتلت استفاده گردید و نتایج آن در جدول شماره ۳ آمده است.

جدول ۳. آزمون کرویت بارتلت برای بررسی همبستگی بین متغیرهای وابسته

سطح درست نمایی	کای اسکویر	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۰/۰۰۱	۲۴۴۸/۳۷	۲۰	۰/۰۰۰

نتایج جدول شماره ۳ با توجه به معنی‌داری آزمون، نشان می‌دهد همبستگی بین متغیرهای وابسته در حد مناسب و مطلوب وجود دارد و بنابراین مفروضه برقرار است.

جدول ۴. تحلیل کوواریانس چند متغیره بر روی پس‌آزمون نمرات ادراک دانش‌آموزان در متغیرهای وابسته

اثر	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	sig	مجذور اتا	توان آماری
اثر پیلایی	۰/۶۷۴	۱۴۸/۹۲	۶	۴۳۲	۰/۰۰۱	۰/۵۲۷	۱
لامبدای ویلکز	۰/۳۲۶	۱۴۸/۹۲	۶	۴۳۲	۰/۰۰۱	۰/۵۲۷	۱

$P < 0/001$

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که پس از تعدیل پیش‌آزمون، بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ متغیر وابسته ترکیبی (ادراک کلی و ابعاد ادراک از جو مدرسه و کلاس درس) تفاوت

۱۲ مطالعه‌ی اثربخشی برنامه‌ی آموزش ضد قلدری بر ادراک دانش‌آموزان ابتدایی...

معنی‌دار وجود دارد. یعنی بین ۲ گروه حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت وجود دارد ($P < 0/001$ و $\eta^2_{\text{partial}} = 0/527$ و $F = 148/92$). بر اساس شاخص اثر پیلایی، مجذور اتای سهمی حدود ۵۳٪ می‌باشد. این بدین معناست که ۵۳ درصد واریانس نمرات پس‌آزمون ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه و کلاس درس و ابعاد آن مربوط به تأثیر برنامه آموزشی است که نشانگر اندازه اثر بالا است. توان آماری ۱ می‌باشد که به معنای توان بالای آزمون و کفایت نمونه‌گیری است.

جدول ۵. تحلیل کوواریانس چند متغیره بر روی پس‌آزمون نمرات ادراک کلی و ابعاد ادراک دانش‌آموزان از

جو مدرسه و کلاس درس

متغیر	منبع تغییرات	SS	MS	df	F	Sig	ضریب اتا	توان
ادراک کلی از جو مدرسه	گروه	2179/50	2179/50	1	229/11	*0/001	0/384	1
	خطا	4527/67	9/51	437				
ادراک کلی از جو کلاس	گروه	3304/95	3304/95	1	257/85	*0/001	0/421	1
	خطا	6100/86	12/81	437				
بعد اجتماعی ادراک از مدرسه	گروه	3229/08	3057/05	1	217/94	*0/001	0/341	1
	خطا	2668/96	5/06	437				
بعد یادگیری ادراک از مدرسه	گروه	120/21	88/52	1	11/28	0/061	0/045	0/793
	خطا	2535/67	4/51	437				
بعد اجتماعی ادراک از کلاس	گروه	1468/54	2867/73	1	223/85	*0/001	0/382	1
	خطا	2753/21	4/45	437				
بعد یادگیری ادراک از کلاس	گروه	376/49	201/38	1	113/65	0/013	0/113	1
	خطا	2152/79	5/09	437				

$P < 0/001$

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این تحقیق نشان داد که اجرای برنامه ضد قلدری طراحی شده در بهبود ادراک کلی دانش‌آموزان هم نسبت به جو مدرسه و هم جو کلاس به‌ویژه در بعد اجتماعی مؤثر بوده است. این اولین پژوهش ضد قلدری انجام شده از این دست در ایران است و لذا پژوهشی داخلی برای

مقایسه با نتایج این تحقیق یافت نشد. اما این یافته با نتایج برخی از مداخلات ضد قلدری از جمله با نتایج به‌کارگیری برنامه جامع ضد قلدری الویوس که نشان داده است اجرای آن علاوه بر کاهش نرخ قلدری و قربانی شدن در دانش آموزان سبب ایجاد یک بهبودی عمومی در جو مدرسه و ادراک دانش آموزان از آن می‌شود همخوانی دارد (Thomson & Smith, 2012). بعلاوه یافته‌های این پژوهش با نتایج چند فرا تحلیل‌های انجام‌شده در این حوزه که نشان داده‌اند مداخلات ضد قلدری به‌طور غیرمستقیم بر متغیرهای اساسی دیگری در درون مدرسه از جمله ادراک دانش آموزان نسبت به جو کلاس و مدرسه مؤثر هستند (Karna, 2012)، همسو است.

در تبیین اثربخشی آموزش برنامه ضد قلدری بر بهبود ادراک کلی دانش آموزان از جو کلاس و مدرسه باید بیان داشت که نوع ادراک دانش‌آموز نسبت به جو آموزشی از تمامی تجارب گذشته و کنونی اتفاق افتاده در این محیط برای دانش آموزان تأثیر پذیرفته و مشخص می‌شود. در حوزه پرخاشگری همسالان، متغیر جو مدرسه و کلاس درس که از طریق ادراک دانش آموزان نسبت به آن سنجیده می‌شود همواره به‌عنوان مؤلفه‌ای تأثیرگذار شناخته‌شده است و تحقیقات نیز بر وجود یک رابطه دوسویه بین شیوع پرخاشگری و قلدری در مدرسه و ادراک منفی دانش آموزان از فضای آموزشی اذعان دارند (Beaudoin & Roberge, 2015). چارچوب نظری موجود در تبیین قلدری هم از این دیدگاه حمایت می‌کند. از جمله تئوری بوم شناختی- اجتماعی برون فن برنر^۱ (۱۹۷۹) که یکی از پذیرفته‌شده‌ترین تبیین‌ها برای بروز پدیده قلدری است علاوه بر عوامل درون فردی و ویژگی‌های خود دانش آموزان عوامل مرتبط با مدرسه به‌عنوان خانواده دوم دانش آموزان، به‌ویژه سبک مدیریتی مدرسه و جو و الگوهای ارتباطی حاصل از آن و نیز میزان آگاهی و شیوه برخورد مجموعه مدیریت مدرسه و معلمان در مواجهه با قلدری را نیز از عوامل تأثیرگذار در پدیده قلدری به‌حساب می‌آورد (Swearer & Espelage, 2011). درواقع مدارس مسئول فراهم کردن محیطی امن و مناسب برای تک‌تک دانش آموزان بوده و از این‌رو باید تمهیداتی را برای اشاعه فرهنگ ضد قلدری در میان مدرسه و محیط آن بیندیشند. این امر نیازمند تلاش‌های مداوم و پیوسته و جامع در حیطه مدیریت مدرسه برای افزایش آگاهی از قلدری در سطح کل مدرسه، طراحی قوانین ضد قلدری، ایجاد جوی حمایت‌گرانه و تشویق گروه‌های مختلف دانش آموزان و البته معلمان برای گزارش دادن و نظارت بر روند کلی قلدری در سطح مدرسه و همچنین استفاده از ظرفیت خانواده و مشارکت با

اولیاء در جریان مقابله با قلدری است (Hosseine & Babae, 2017). از این رو وجود نشانه‌های حاکم بودن جو حمایت‌گرانه بر فضای مدرسه در حوزه قلدری نه تنها احتمال وقوع رفتارهای قلدرانه را کاهش داده بلکه می‌تواند سبب پدید آیی ادراکی مثبت از جو مدرسه نیز در دانش آموزان شود. برعکس زمانی که قلدری در مدرسه پدیده‌ای رایج است و مدیریت مدرسه و معلمان نسبت به قلدری اعتنای چندانی نداشته و برخورد آن‌ها تناقض‌آمیز، مقطعی و غیر حمایتی است، دانش آموزان قلدر انگیزه بیشتری برای تداوم رفتارهای خود پیدا کرده و قربانیان نیز آمیدی برای برخورد عوامل مدرسه با افراد قلدر نخواهند داشت. تداوم چنین رویکردی نه تنها باعث ایجاد احساس عدم امنیت در دانش آموزان شده بلکه به تدریج احساس تعلق و پیوستگی به مدرسه در آنان را کاهش داده و منجر به پیدایش فضایی غیردوستانه، ترس‌آور و غیر حمایتی در مدرسه شده و در نهایت می‌تواند سبب منقاد شدن اداره دانش آموزان از جو کلاس و مدرسه شود. (Goldweber, Waasdorp & Bradshaw, 2013).

این مطلب نشان می‌دهد که ادراک دانش آموزان نسبت به فضای مدرسه یکی از نشانگرهای اثربخشی واکنش‌ها و مداخلات ضد قلدری است. چنانچه مدرسه توانسته باشد که در مقابله با قلدری موفق عمل کند احتمال بهبود ادراک دانش آموزان نسبت به محیط اجتماعی آن مدرسه افزایش خواهد یافت (Haye, Miller & Swearer, 2008). به عبارت دیگر یکی از عوامل اصلی تعیین‌گر در ادراک دانش آموزان نسبت به جو مدرسه، برداشت آن‌ها از میزان دخالت اولیای مدرسه در مؤلفه‌های مرتبط با بهزیستی روانی آن‌ها از جمله قلدری و میزان اهمیتی که به این مسائل می‌دهند، است (Chatters, 2012). بنابراین خلق جوی حمایت‌گرانه توسط مدیریت مدرسه که یکی از اصلی‌ترین مؤلفه‌های هر برنامه ضد قلدری است می‌تواند در بهبود ادراک دانش آموزان نسبت به فضای اجتماعی مدرسه و روابط با همسالان مؤثر باشد. لذا آشنا کردن مجموعه مدیریت مدرسه و معلمان با پدیده و ضرورت توجه آن‌ها به مسئله در فضای مدارس و ارائه راهکارهای مناسب در راستای تحت نظارت قرار دادن تمامی رفتارهای نشانگر قلدری، تدوین سیاست‌های ضد قلدری و خلق فضایی حمایت‌گرانه در ایجاد جوی ایمن، مثبت و سالم اثربخش است (Brdic, 2014).

از این رو با اجرای مداخلات ضد قلدری مانند مداخله حاضر ضمن آگاهی عوامل مدیریت مدرسه از ضرورت مدل‌سازی مثبت رفتارهای پذیرفته‌شده اجتماعی و الگو بودن خود آن‌ها، با آشنایی و به‌کارگیری راهکارهایی مانند تدوین قوانین ضد قلدری مدرسه و اطلاع‌رسانی مستمر آن‌ها به شیوه‌های مختلف به دانش آموزان، برقرار کردن یک سیستم فعال و مجزای گزارش

دهی موارد قلدری و پیگیری جدی آن‌ها (Sandals, Auty, Hughes & Pepler, 2005; Beane, 2010)، آموزش مهارت‌های مناسب به دانش آموزان درگیر در قلدری، تعامل مستمر و مناسب با والدین دانش آموزان و نیز معلمان مدرسه و درگیر کردن آن‌ها در برنامه‌های نظارتی و مداخلاتی ضد قلدری می‌توانند سبب ایجاد یک جو ضد قلدری و حمایت‌گرا در سطح مدرسه شده و دانش آموزان با تجربه چنین اقداماتی ادراک مثبت‌تری نسبت به محیط اجتماعی مدرسه از خود نشان خواهند داد. در سطح کلاس درس هم معلمان با دریافت آموزش‌های چنین برنامه‌ای، علاوه بر آگاهی از نقش تأثیرگذار خود، در مورد قلدری و اشکال و پیامدهای آن به دانش آموزان آگاهی‌های لازم را ارائه داده و با تعیین قوانین ضد قلدری در کلاس خود، تأکید بر آموزش ارزش‌های مهمی مانند حمایت و دفاع از همسالان، آموزش مهارت‌های دوست‌یابی و تأکید بر برقراری روابط دوستانه میان دانش آموزان (Melissa institute for violence prevention and treatment, 2005; Thomson & Smith, 2012) آشنایی با راهکارهای مؤثر برخورد با گروه‌های مختلف دانش‌آموزی درگیر در قلدری، برگزاری جلسات ضد قلدری و به‌کارگیری رویکردهای غیرمستقیم و ترمیمی مقابله با قلدری سبب همگرایی بیشتر کلاس و در نتیجه ادراک بهتر دانش آموزان نسبت به فضای اجتماعی کلاس خواهند شد.

درواقع چنین مداخله‌ای باعث می‌شود که دانش آموزان قلدر متوجه این مسئله شوند که در مدرسه و کلاس آن‌ها فضایی برای انجام رفتارهای قلدرانه وجود ندارد و دانش آموزان قربانی هم علاوه بر پیدا کردن توان بالاتری برای دفاع از خود و احتمال گسترش روابط آن‌ها با همسالان ادراک مثبت‌تری نسبت به فضای حاکم بر کلاس و مدرسه پیدا کنند. سایر دانش آموزان هم با مشاهده کاهش موارد وقوع قلدری و وجود فضای حمایت‌گرا در فضای آموزشی دیدگاه مثبت‌تری نسبت به محیط کلاس خود پیدا می‌کنند و از این‌رو با احتمال بیشتری هم در موارد وقوع قلدری مداخله خواهند کرد. همان‌گونه که نشان داده شده است زمانی که دانش آموزان درک می‌کنند که مجموعه مدیریت مدرسه و معلمان به هنگام وقوع هرگونه قلدری مداخله نموده و موارد را پیگیری می‌نمایند، میزان گرایش آنان نیز به مداخله مثبت در قلدری افزایش خواهد یافت که خود نشانه‌ای از ادراک مثبت آن‌ها نسبت به محیط آموزشی است (Espelage, Polanin & Low, 2014).

یکی از تأثیرات اصلی اجرای برنامه‌های ضد قلدری مشابه برنامه حاضر در میان دانش آموزان افزایش احساس امنیت و تعلق آن‌ها نسبت به محیط آموزشی است که خود از مؤلفه‌های نشانگر بهبود ادراک دانش آموزان نسبت به کلاس و مدرسه و همچنین از مهم‌ترین متغیرهای حفاظتی در مقابل احتمال درگیر شدن آن‌ها در قلدری هستند. این مطالب مؤید این موضوع

هستند که مجموعه مدیریت مدرسه و معلمان می‌توانند با درگیر شدن در برنامه‌های ضد قلدری به‌طور مثبتی بر احساس تعلق دانش آموزان به مدرسه و بهبود ادراک آن‌ها نسبت به محیط آموزشی تأثیرگذار باشند (Backus, 2010). در کل می‌توان اظهار داشت برای بهبود ادراک دانش آموزان نسبت به محیط مدرسی که در آن‌ها قلدری رواج دارد رویکردهای مقابله با قلدری سازمان‌یافته (Cohen & et al., 2015) و آموزش مجموعه مدیریتی مدرسه و معلمان می‌تواند نه‌تنها در کاهش شیوع قلدری بلکه در بهبود جو کلی مدرسه بسیار مؤثر باشد. مقابله‌سازنده با قلدری باید قادر به ایجاد یک جو مثبت، حمایتی، دفاع‌گرانه، احترام‌آمیز و حاکی از احساس امنیت برای دانش آموزان باشد (Cohen & Freiberg, 2013) و یقیناً ایجاد چنین جوی ادراکی مثبت از محیط آموزشی را در دانش آموزان به وجود خواهد آورد.

در تبیین اثربخشی بالاتر برنامه جامع مقابله با قلدری در بهبود ادراک دانش آموزان از جو کلاس و مدرسه در بعد اجتماعی در مقایسه با بعد یادگیری می‌توان گفت قلدری در درجه اول مسئله‌ای اجتماعی و مرتبط با روابط بین دانش آموزان است که شیوع آن باعث اختلال در روند ارتباطات بهینه بین دانش آموزان می‌شود. بر همین مبنا هدف اساسی هم از به‌کارگیری یک مداخله ضد قلدری ایجاد جوی حمایتی و پذیرا، کاهش مشکلات رفتاری بین دانش آموزان، بهبود فضای اجتماعی مدرسه و درنهایت بهبود روابط اجتماعی بین دانش آموزان و نیز بین دانش آموزان و عوامل مدرسه است و بنابراین طبیعی است که اجرای موفق یک برنامه ضد قلدری با حاکم کردن فضای اجتماعی و ارتباطی مناسب، سبب بهبود ادراک دانش آموزان از جو اجتماعی کل مدرسه و نیز کلاس‌های درس شود. اما ادراک دانش آموزان در بعد یادگیری علاوه بر اثرپذیری از روابط انسانی و جو اجتماعی حاکم بر فضای آموزشی، از متغیرهای مهم دیگری برای نمونه امکانات و فضای آموزشی موجود در مدرسه، سیاست‌ها و استانداردهای تحصیلی مدارس و شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلمان، تأثیرپذیر است و از این‌رو زمینه‌سازی برای ایجاد یک بهبود کلی در ادراک دانش آموزان از جو یادگیری و تحصیلی کلاس و مدرسه مستلزم انجام مداخلاتی در راستای این متغیرهای تأثیرگذار در حوزه تحصیلی است و مداخلات ضد قلدری شاید به‌تنهایی قادر نباشند چنین اثرگذاری معنی‌داری بر ادراک دانش آموزان از جو یادگیری کلاس و مدرسه داشته باشند.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به احتمال وجود سوگیری در پاسخ‌های دانش آموزان با توجه به استفاده از ابزار پرسشنامه برای سنجش ادراک آن‌ها و با عنایت به حساسیت موضوع قلدری و نگرانی احتمالی دانش آموزان قلدر از آشکار شدن نقش آن‌ها و همچنین ترس دانش

آموزان قربانی از سرزنش‌های احتمالی اشاره کرد. همچنین شیوه نمونه‌گیری هدفمند در پژوهش حاضر و انتخاب دو مدرسه با طبقه اجتماعی-اقتصادی پایین‌شهر سنندج به‌عنوان مدارس آزمایشی و کنترل ممکن است طرح پژوهش را در شناسایی و کنترل برخی متغیرهای مزاحم با محدودیت مواجه کرده باشد. فقدان تحقیق مشابه داخلی جهت مقایسه نتایج از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. از مهم‌ترین موانع این پژوهش هم می‌توان به مشکل بودن برنامه‌ریزی برای برگزاری جلسات آموزشی و هماهنگی با گروه معلمان اشاره کرد.

با عنایت به اینکه تأثیرگذارترین فرد در مقابله با قلدری در سطح مدرسه مدیران مدارس هستند پیشنهاد می‌شود به تمام مدیران در قالب یک دوره جامع ضد قلدری آموزش داده شود که چگونه در همان ابتدای سال تحصیلی با اقداماتی مانند تهیه و نصب قوانین و منشور ضد قلدری مدرسه، طرح مسئله برای معلمان و آموزش و درگیر کردن آن‌ها برای مقابله با این پدیده، اطلاع‌رسانی به دانش آموزان و آموزش آن‌ها با بهره‌گیری از نیروهای در اختیار از جمله مشاوره مدرسه یک جو مقابله با هرگونه قلدری را در فضای مدرسه ایجاد کنند و داشتن گواهی این آموزش‌ها یکی از الزامات تصدی پست مدیریت شود. همچنین پیشنهاد می‌شود تشکیل کمیته‌ای تحت عنوان «کمیته ضد قلدری مدرسه» باهدف تشکیل جلسات منظم مرتبط با قلدری، بررسی وضعیت قلدری در مدرسه و پیگیری موارد اتفاق افتاده قلدری به‌صورت منظم و تهیه آیین‌نامه‌ای برای آن حاوی مواردی مانند مفاد تشکیل این جلسات و نیز اعضای این کمیته، و ابلاغ آن به تمامی مدارس جهت اجرایی کردن تشکیل جلسات این کمیته در دستور کار آموزش و پرورش قرار گیرد. یقیناً برگزاری کارگاه‌های تخصصی ضد قلدری برای معلمان در قالب یک دوره ضمن خدمت نیز می‌تواند یکی از بهترین پیشنهادها در راستای مقابله با قلدری و بالطبع بهبود ادراک دانش آموزان از فضای کلاس درس باشد. در بعد پژوهشی نیز با توجه باینکه این اولین برنامه ضد قلدری طراحی شده در ایران است پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های دیگری با همین برنامه در سایر مناطق کشور و در تعداد بیشتری از مدارس هم برای بررسی قابلیت تعمیم‌پذیری آن و هم برای بررسی اثربخشی آن بر متغیرهای وابسته و متعدد دیگر درون مدرسه‌ای انجام بگیرد

منابع

- Adib, Y., Eskandar, F., Hosseini, S. A., & Babaei, H. (2015). Victimized students' experiences of bullying: A phenomenological approach. *Qualitative Research in Health Sciences, 4*(3), 232-243. (in Persian).
- Ayyubi, E., Nazarzadeh, M., Bidel, Z., Bahrami, A., Tezwal, J., Rahimi, M., & Del Peshe, A. (2013). Prevalence of bullying and deliberated self-harm behaviors among high school students. *Fundamentals of Mental Health, 15*(1): 366-77. (in Persian).
- Backus, A. S. (2010). "The relationship between bullying behaviors and perceived school connectedness among middle school students", Doctoral dissertation, Kent State University, Ohio, US.
- Bayrami, M., & Alaie, P. (2013). Bullying in female middle schools: The role of parenting styles and perception of family's emotional environment. *school psychology, 2*(3), 180-188. (in Persian).
- Beane, A. L. (2010). *Bullying prevention for schools: A step-by-step guide to implementing a successful anti-bullying program*. John Wiley & Sons.
- Beaudoin, H., & Roberge, G. (2015). Student Perceptions of School Climate and Lived Bullying Behaviours. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174*, 321-330.
- Bolandhematan K. (2010). *Describe and compare the prevalence and types of bullying in Kurdistan schools*. Kurdistan Ministry of Education: Research Council. (in Persian).
- Bradic, M. C. (2014). "A survey study of the perceptions of middle school personnel with respect to learning disabled students as victims of bullying/harassment and the corresponding relationships with bullying prevention and discipline," Doctoral dissertation, Kent State University, Ohio, US.
- Chatters, S. J. (2012). "Impact of bullying prevention training on the knowledge, attitude, and behavior of pre-education majors (future trainers)," Doctoral dissertation, University of South Florida, US.
- Coffin, J. (2010). "Conceptualising bullying in an Aboriginal context as reported by the Yamaji community, to inform the development of a bullying prevention program that is culturally sensitive to the needs of Aboriginal students," Doctoral dissertation, Edith Cowan University, Perth, Australia.
- Cohen, J., & Freiberg, J. A. (2013). School climate and bullying prevention. *School climate practices for implementation and sustainability, 47*, 47-52.
- Cohen, J., Espelage, D. L., Twemlow, S. W., erkowitz, M. W. B., & Comer, J. P. (2015). Rethinking Effective Bully and Violence Prevention Efforts: Promoting Healthy School Climates, Positive Youth Development, and

- Preventing Bully-Victim-Bystander Behavior. *International journal of violence and schools*, 15, 2-41.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 533-553.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School psychology quarterly*, 29(3), 287- 305.
- Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining the link between bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of School Psychology*, 51, 469-485.
- Hammig, B., & Jozkowski, K. (2013). Academic achievement, violent victimization, and bullying among US high school students. *Journal of interpersonal violence*, 28(7), 1424-1436.
- Haye, K. M., Miller, C. K., & Swearer, S. M. (2008). *Bullying: Understanding attitudes toward bullying and perceptions of school social climate*. In S. Hymel, S. Swearer, & P. Gillette (Eds.), *Bullying at School and Online*, a special invited issue of Education.com. Retrieved from <http://www.education.com>.
- Hosseini, S. A. (2017). "Developing the integrated anti-bullying program and the study of its effectiveness on reducing bullying behaviors and victimization of students and improving their perception towards the classroom and school climate," Doctoral dissertation, Tabriz University, Faculty of education and Psychohogy. (in Persian).
- Hosseini, S. A., & Babae, H. (2017). *Bullying in schools: A Practical Guide to Confronting Schools and Parents with a Growth prevention Approach*. Tehran, Khorsandy. (in Persian).
- Iacob, I., Curelaru, M., & Abalașei, B. (2009). School bullying: definition, characteristics, and intervention strategies. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, (26), 7-29.
- Isom, J. C. (2014). "Understanding Teacher Perceptions of Bullying and Effectiveness of an Anti-Bullying Policy: A Case Study of Suburban High School Teachers in the Southwestern US," Doctoral dissertation, Liberty University, US.
- Jones, A. M. (2013). "Middle School Students' Perceptions of Bullying and the Effects of an Anti-Bullying Policy," Doctoral dissertation, Northeastern University, Boston, US.
- Kärnä, A. (2012). "Effectiveness of the KiVa antibullying program," Doctoral dissertation, University of Turku, Turku, Finland.
- Keramati, E., Shahamatsorkh, F., & Khosravi, H. (2011). The Relationship between School Social Environment (School Climate) and Students' Level of

- Self-regulation at high Schools in Mashhad. *New psychological research*, 6(23), 133-153. (in Persian).
- Lester, L. J. (2012). "Bullying and the transition from primary to secondary school," Doctoral dissertation, Edith Cowan University, Perth, Australia.
- Maroofi., Y., & Mohammadi., M. H. (2019). The moderating role of learning climate on the impact of quality of school life on student self-efficacy. *school administration*, 7(4), 100-120. (in Persian).
- Mazaheri Tehrani, M. A., Shiri, S., & Valipour, M. (2015). Studying Nature and Prevalence of Bullying in Zanjan's Rural Secondary Schools. *Educational psychology*, 11(36), 17-38. (in Persian).
- Melissa institute for violence prevention and treatment. (2005). *Reducing Bullying: Meeting the Challenge*. Retrieved from [http:// www. Teachsafeschools.Org/bullying-prevention.pdf](http://www.Teachsafeschools.Org/bullying-prevention.pdf). (may 14, 2012).
- Olweus D. (2006). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, Blackwell.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school: What we know and what we can do*. NY, Blackwell.
- Olweus, D. (1993b). *Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes*. In K. H. Rubin & J. H. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness* (pp. 315–341). Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Parris, L. N. (2013). "The Development and Application of the Coping with Bullying Scale for Children," Dissertation, Georgia State University, US.
- Rovaia, A. P., Wightinga, M. J., & Lucking, R. (2004). The classroom and school community inventory: development, refinement, and validation of a self report measure for educational research. *Internet and Higher Education*, 7, 263-280.
- Ruggieri, S., Friemel, T., Sticca, F., Perren, S., & Alsaker, F. (2013). Selection and Influence Effects in Defending a Victim of Bullying: The Moderating Effects of School Context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 79, 117-126.
- Ryan, W., & Smith, J. D. (2009). Antibullying programs in schools: How effective are evaluation practices?. *Prevention Science*, 10(3), 248-259.
- Sandals, L., Auty, S., Hughes, R., & Pepler, D. (2005). Team, S. S. A. *Shaping safer schools: A bullying prevention action plan*. Ontario, Ministry of Education.
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2011). Expanding the Social-Ecological Framework of Bullying among Youth: Lessons Learned from the Past and Directions for the Future [Chapter 1]. *University of Nebraska – Lincoln, Educational Psychology Papers and Publications*.
- Thompson, F., & Smith, P. (2010). *Anti-bullying strategies In schools–What is done and what works*. Melbourne, Training School.

- Thompson, F., & Smith, P. K. (2012). Anti-bullying strategies in schools: what is done and what works. *British Journal of Educational Psychology*, 9(2), 1-32.
- Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: a meta-analysis. *American journal of public health*, 104(6), 48-59.
- Trofi, M. M., & Farrington, D. P. (2008a). Bullying: Short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders*, 3, (2-3), 289-312.
- Zandavanian, A., Daryapoor, E., & Jabarifar., T. (2013). The relationship between school climate and bullying behavior in high school students of Yazd. *Instruction and Evaluation*, 20(2), 45-62. (in Persian).
- Zabardast, M. A., Azizi, S. K., & Sharaetee., O. (2019). The Organizational Climate as a Mediator between Servant Leadership and Organizational Citizenship Behavior. *school administration*, 7(1), 40-63.