

## اثر بخشی آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی در دانش‌آموزان قربانی قلدری

فرخنده مفیدی<sup>۱</sup>، سید نبی الله قاسم تبار<sup>۲</sup>، ندا نجف‌زاده<sup>۳</sup>

تاریخ وصول: ۹۴/۱۱/۵

تاریخ پذیرش: ۹۵/۳/۶

### چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی میزان تاثیر آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی بر افزایش توان دانش‌آموزان قربانی قلدری پسر کلاس‌های چهارم و پنجم ابتدایی برای مقابله با رفتارهای قلدرانه انجام شد. روش پژوهش حاضر، آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر سال چهارم و پنجم ابتدایی منطقه ۴ آموزش و پرورش شهر تهران می‌باشند. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۳۰ نفر از دانش‌آموزان کلاس‌های چهارم و پنجم ابتدایی به عنوان نمونه انتخاب شدند. از این تعداد ۱۵ نفر به عنوان گروه آزمایش تحت آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی قرار گرفتند در حالی که ۱۵ نفر دیگر (گروه کنترل) هیچ آموزشی دریافت نکردند. ابزار مورد استفاده در این تحقیق مقیاس قربانیان قلدری (B.V.S, ۱۹۹۶) بود. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی بر افزایش توان دانش‌آموزان قربانی قلدری پسر کلاس‌های چهارم و پنجم موثر است (p> ۰/۰۰۱). همچنین نتایج تحلیل داده‌ها در مرحله پیگیری نشان داد که آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی در طول زمان نیز از پایداری خوبی برخوردار است (p> ۰/۰۰۱).

واژگان کلیدی: مهارت‌های جرأت‌ورزی، زورگویی، قربانیان قلدری، دانش‌آموزان

- 
۱. استاد آموزش و پرورش دانشگاه علامه طباطبائی، تهران
  ۲. دکتری مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه خوارزمی، تهران (نویسنده مسئول) ghasemtabar.e@gmail.com
  ۳. کارشناس ارشد آموزش و پرورش پیش‌دبستان دانشگاه علامه طباطبائی، تهران

## مقدمه

یادگیری مستلزم محیطی است که دانش آموزان علاوه بر داشتن شرایط و امکانات لازم در آن احساس امنیت داشته باشند و این احساس امنیت و ایمنی را مازلو<sup>۱</sup> (۱۹۴۳) بعد از اولین نیاز انسان که همان نیازهای فیزیولوژیک می باشد، جزئی از پنج نیاز اساسی انسان مطرح می کند. بنابراین در یک محیط آموزشی دانش آموزان باید در تمامی مراحل آموزش و یادگیری احساس امنیت عاری از هرگونه تهدید و ارباب داشته باشند تا موجبات بیزاری و انزجار آنها از مدرسه، مشکلات روانی و افت تحصیلی فراهم نشود. اما در این میان قلدری<sup>۲</sup> پدیده‌ای است که می تواند مخل این امنیت شود و عاملی خطرناک برای دانش آموزان قربانی قلدری<sup>۳</sup> باشد. به دنبال کار پیشگام و بنیادی‌ای که به وسیله روان شناس سوئدی، دان اولویوس<sup>۴</sup> که در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ درباره قلدری (زورگویی) انجام شد، صدها تحقیق در بسیاری از کشورها صورت گرفته است که واقعیت‌ها را در خصوص زورگویی تأیید می کنند (ریگی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸، ترجمه مفیدی، ۱۳۹۱).

قلدری کردن نوعی از پرخاشگری نظام مند و تکراری می باشد که همسالان در آن گرفتار می شوند و پهنه‌ای از مسائل روان شناختی مانند خودکنترلی ضعیف، پذیرش بالای رفتارهای ضداجتماعی و بزهکاری را شامل می شود (هینی<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۱؛ نانس<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۱؛ اولویوس، ۲۰۰۱؛ ریگی، ۲۰۰۱). به عبارت دیگر، قلدری (زورگویی) یعنی سوءاستفاده نظام مند از قدرت در روابط بین فردی (ریگی، ۲۰۰۸، ترجمه مفیدی، ۱۳۹۱). چندین طبقه بندی مختلف از «قلدر ویژه مدرسه» براساس نظر کالوروسا<sup>۸</sup> (۲۰۰۳) وجود دارد، که شامل قلدر مطمئن، قلدر اجتماعی، قلدر بیش فعال، قلدر قلدری شده، شاخه‌ای از قلدرها و گروهی از قلدرها می باشند. در هریک از این موارد، رفتارهای قلدرانه عدم تعادل نیرومندی ایجاد می کنند؛ آن چنان که برای قربانیان مشکل و حتی امکان ناپذیر است که از

- 
1. Maslow, A. H.
  2. bullying
  3. bully victimization
  4. Olweus. D
  5. Rigby, K.
  6. Haynie
  7. Nansel
  8. Colorosa

خود دفاع نمایند (مک‌نیل و نیول<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴).

بر اساس نظر اولویوس<sup>۲</sup> (۱۹۹۳) و دیگر نظریه‌پردازان این حوزه رفتار قلدرانه شامل پهنه وسیعی از رفتارهای مخرب است که به‌طور منظم و در یک دوره گسترده زمانی رخ می‌دهد و به سه شکل کلامی، جسمانی و هیجانی رخ می‌دهد:

۱. قلدری کلامی: این نوع قلدری متداول‌ترین شکل قلدری است و استفاده کردن از کلمات برای تحقیر، پست جلوه دادن، ارباب همسالان، لقب دادن و اطلاعات افتراآمیز (شایعه‌پراکنی) را شامل می‌شود (کالوروسا، ۲۰۰۳).

۲. قلدری جسمانی: هر عملی که مستلزم تماس فیزیکی مستقیم میان دانش‌آموزان باشد و ممکن است شامل پشت پا زدن، هل دادن، تنه زدن، ضربه زدن، نیشگون گرفتن یا زد و خورد کردن باشد (کالوروسا، ۲۰۰۳).

۳. قلدری هیجانی: استفاده از روابط برای اذیت و آزار دیگران، که شامل محروم‌سازی از گروه‌های اجتماعی، زبان‌بدن دفاعی، چشم‌غره رفتن و تمایز نشان دادن نسبت به متحذران صمیمی همسال می‌باشد (کالوروسا، ۲۰۰۳).

قربانی قلدری اشاره به دانش‌آموزی است که مرتباً در معرض اعمال قلدرانه از طرف یک یا تعدادی از دانش‌آموزان قرار می‌گیرد (اولویوس، ۱۹۹۳). اولویوس (۱۹۹۳) نشان داد که دو نوع قربانی رفتار قلدرانه وجود دارد:

۱. قربانی منفعل/سلطه‌پذیر<sup>۳</sup>: به این دلیل قابل توجه است که او به عنوان یک فرد احساس بی‌ارزشی و ناایمنی می‌کند، معمولاً این دانش‌آموز اگر مورد حمله قرار بگیرد و یا به او توهین شود تلافی نمی‌کند. معمولاً گرایش به نشان دادن یک الگوی واکنش مضطرب به قلدری دارد و ممکن است به لحاظ فیزیکی از فرد قلدر ضعیف‌تر باشد.

۲. قربانی تحریک‌آمیز<sup>۴</sup> (تحریک‌کننده): این نوع قربانی نیز الگوی واکنشی مضطربی از خود نشان می‌دهد اما ممکن است به فرد قلدر پرخاشگری کند و ممکن است سبب تحریک و تنش در میان همسالان شود و ممکن است بیش‌فعال باشد و یا رفتار ناخوشایندی از جانب همکلاسی‌ها و معلمان دریافت کند. بنابراین، وی در حال جلب توجه فرد قلدر به

1. Mac Neil & Newell  
 2. Olweus, D.  
 3. passive/ submissive victim  
 4. provoked victim

خود می‌باشد.

در مورد ویژگی‌های قربانیان قلدری باید گفت قربانیان قلدری ناایمن، بسیار محتاط و دارای خودپنداره پایین می‌باشند و نمی‌توانند از خود دفاع کنند و از لحاظ اجتماعی معمولاً افرادی منزوی و فاقد مهارت‌های اجتماعی می‌باشند (اسپیواک<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۵). ممکن است آنها به لحاظ فیزیکی یا تحصیلی از همسالان نشان متفاوت و مشخص باشند و به‌عنوان عزیز کرده‌ی معلم طبقه‌بندی شوند و همچنین به‌وسیله اذیت کردن به آسانی ناراحت می‌شوند و معمولاً با دانش‌آموزانی از قومیت‌های مختلف نشست و برخاست می‌کنند (جیانتی و سگارس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷). قربانیان معمولاً کمترین احساس ارتباط را به محیط مدرسه دارند و معمولاً با اراده خود در فعالیت‌های فوق برنامه شرکت نمی‌کنند (هریس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴).

قربانیان به این دلیل انتخاب می‌شوند که آنها حمایت اجتماعی بسیار کمی از جانب همسالان خود دریافت می‌کنند (دیویس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). دانش‌آموزان قربانی ممکن است خود را در روابطشان با مرتکبین قلدری آسیب‌پذیر نشان دهند که این می‌تواند شانس‌های وقوع قلدری را افزایش دهد. همانند: تعداد اندک دوستان و نیاز شدید به صمیمیت و نزدیکی با همسالان (یون<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۴). قربانی قلدری شدن منجر به احساس ترس، تحقیر، بیچارگی و نومیدی می‌شود (وبستر-دویل<sup>۶</sup>، ۱۹۹۱). تأثیرات قلدری بر قربانی بسیار گسترده می‌باشد که از مهمترین آنها می‌توان به موارد زیر اشاره داشت:

۱. تأثیرات عاطفی: قربانیان قلدری احساس اضطراب، انتقام‌جویی، خشم، عجز، یأس، افسردگی، ترحم به خود، سرشکستگی (تحقیر) همگانی را گزارش کرده‌اند (هازلر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰). کودکان و نوجوانانی که مورد قلدری قرار گرفته‌اند احتمالاً بیش از دیگر کودکان به وسیله همسالان‌شان نادیده گرفته شده‌اند (یعنی نه مورد تنفر بوده‌اند و نه دوست داشته شده‌اند) و یا طرد شده‌اند (یعنی بسیار مورد تنفر بوده‌اند) (نابوزوکا و اسمیت<sup>۸</sup>، ۱۹۹۵).

- 
1. Spivak
  2. Giannetti & Sagarese
  3. Harris
  4. Davis
  5. Yoon
  6. Webster-Doyle
  7. Hazler
  8. Nabuzoka & Smith

شوستر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹).

۲. تاثیرات آموزشگاهی: احساسی که در اثر رفتارهای قلدرانه در قربانی ایجاد می‌شود باعث می‌شود دانش‌آموز از مدرسه ترک تحصیل کند و ممکن است حضور مرتب آنها به دلیل ترس از رفتن به مدرسه رنج‌آور باشد. تحقیقی در استرالیا به این نتایج دست یافت که ۶ درصد از پسران و ۹ درصد از دختران گزارش دادند که به دلیل ترس از مورد قلدری واقع شدن، در خانه مانده‌اند. در فنلاند دریافتند که پسرانی که به‌طور مرتب مورد قلدری قرار گرفته‌اند (قربانی بوده‌اند) ۵ بار بیشتر احتمال دارد که افسرده شوند، و احتمالاً ۴ بار بیشتر گرایش‌ات خودکشی گرایانه داشتند. دختران نیز به احتمال زیاد، سه بار بیشتر افسرده شده بودند، اما ۸ بار بیشتر احتمال داشت که گرایش‌ات خودکشی گرایانه نشان دهند (کاس، ایوانس و شاه<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳).

۳. تاثیرات رفتاری: شواهد نشان می‌دهد که نقش قربانی در مدرسه ابتدایی و در ارتباط با زندگی‌هایی با درآمد کم ایجاد می‌شود (شوستر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹؛ سوراندر، هلستلا، هلینوس و پیها<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰).

قلدری می‌تواند منجر به خودکشی گردد. نتایج یک مطالعه نشان داد که اگرچه نوجوانان بزرگتر به مقدار بیشتری مرتکب خودکشی می‌شوند، سالانه در سراسر آمریکا حداقل ۳۰۰ دانش‌آموز ۱۰ تا ۱۴ ساله خود را می‌کشند، بیشتر از ۲۰۰۰ کودک آمریکایی اقدام به خودکشی می‌کنند (انجمن آمریکایی خودکشی‌شناسی<sup>۴</sup>، نقل از هازلر، ۲۰۰۰). با این حال قربانیان تنها افرادی نیستند که تحت تاثیرات منفی قلدری قرار می‌گیرند. همراه با قربانی عذاب‌های مداوم و نبردی روزانه وجود دارد، اما فرد قلدر نیز مشکلاتی خواهد داشت که بیش از یک دوره چندساله در آینده نمایان خواهند شد. همچنین شواهد نشان می‌دهد که نقش قلدری در مدرسه ابتدایی و در ارتباط با درآمدهای کم و اندک زندگی شکل می‌گیرد (شوستر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹؛ سوراندر<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۰). قلدرها به دلیل اینکه احساس قدرت می‌کنند، نگرانی روزانه ندارند. با این حال قلدرها مشکلاتی در سازگاری با موضوعات تنازع و

- 
1. Schuster, B.
  2. Kass, Evans & Shah
  3. Shuster, Sourander, Helstela, Helenius, & Piha
  4. American Association of Suicideology
  5. Sourander, A.

تعارض در زندگی نوجوانی خود خواهند داشت. موسسه ملی رشد انسان و سلامت کودک پی برد که دانش آموزان قربانی قلدری میزان بالایی از مصرف سیگار و پیشرفت تحصیلی ضعیفی دارند (کاس و همکاران، ۲۰۰۳). قلدرها از آنچه که به عنوان رفتار قابل قبول به لحاظ اجتماعی در نظر گرفته می شود دارای سوء تعبیری هستند زیرا آنها توجه را از همسالان خود دریافت می کنند. بنابراین ارتباطی قوی میان قلدرهای پسر و محبوبیت شان در مدرسه وجود دارد (چامبرلین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴).

اهمیت جرأت‌ورزی<sup>۲</sup> در ارتباطات میان فردی و نقش مؤثر آن در تعامل‌های اجتماعی و البته فراوانی رفتارهای غیر جرأت‌ورزانه در جمعیت‌های بالینی و غیر بالینی، سبب شده است که پژوهش‌های زیادی در این زمینه صورت گیرد. هاوکر و بولتن<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) با انجام یک فراتحلیل نشان دادند که افسردگی، اضطراب و عزت نفس پایین از خصوصیات تجربیات قربانی قلدری است. کاس، ایوانس و شا (۲۰۰۳) در پژوهشی در استرالیا دریافتند که ۶ درصد از پسران و ۹ درصد از دختران گفته‌اند که به خاطر در امان بودن از قلدری در خانه مانده‌اند و به مدرسه نرفته‌اند. همچنین وینهولد و وینهولد<sup>۴</sup> (۱۹۹۸) در پژوهشی در ایالات متحده نشان دادند که ۱۰ درصد از ترک تحصیل‌ها به علت قلدری‌های پیاپی رخ می‌دهند.

بر این اساس، برنامه‌های متنوعی تحت عنوان آموزش جرأت‌ورزی<sup>۵</sup> (AT) تدارک دیده شد. آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی، آموزش ابراز وجود به گونه‌ای است که فرد بتواند احساسات مثبت یا منفی‌اش را به سهولت بیان و ابراز کند و بر مواردی مانند رد کردن تقاضا، بیان محدودیت‌های خود، تقاضا کردن، پیشقدم شدن در آغاز یک برخورد اجتماعی، قبول کردن انتقاد، قبول تفاوت داشتن با دیگران و... تاکید می‌گردد (ولپی و لازاروس<sup>۶</sup>، ۱۹۸۶). به عبارت دیگر، مهارت جرأت‌ورزی یعنی گرفتن حق خود و ابراز افکار، احساسات و اعتقادات، به شکل مناسب، مستقیم و صادقانه و به نحوی که حقوق دیگران را پایمال نکنیم (لنگ و جاکوبسکی<sup>۷</sup>، ۱۹۷۶؛ نقل از هرمزی‌نژاد، ۱۳۷۹). در مهارت جرأت‌ورزی هدف،

- 
1. Chamberlain
  2. assertiveness
  3. Howker & Bolton
  4. Winhold & winhol
  5. assertiveness training
  6. Volpe, A. & Lazarus, V.
  7. Lenge & jakubowski.

تغییر در خود فرد است نه تغییر در دیگران، تا بتواند نیازها، احساسات و افکار خود را ابراز کرده و از آسیب‌های احتمالی در امان بماند. بدین معنا که، گاه ممکن است فرد علی‌رغم استفاده از رفتارهای جرأت‌مندانه به خواسته خود نرسد، ولی از اینکه جواب منفی داده شود، ناامید نشود و درخواست جرأت‌مندانه خود را از شخص دیگری می‌نماید تا به حل مشکل دست یابد (وظیفه‌مند، ۱۳۹۲).

نتایج پژوهش یونگ- آن‌کیم<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) تحت عنوان اثربخشی آموزش گروهی بر قلدری نشان داد که با آموزش رفتارهای ابراز وجود و واگذاری مسئولیت، قربانی شدن به طور معناداری کاهش یافته است. مک کولاف<sup>۲</sup> (۱۹۸۲) روش جرأت‌آموزی را که شامل تحول مهارت‌های اجتماعی مثل بیان احساسات مثبت و منفی، بیان خواسته‌ها، امیال و عقیده‌ها در اشخاص بود را بر گروهی از دانش‌آموزان خجالتی و ساکت آزمود و نتایج اثربخشی این نوع درمان را نشان داد. کرکلند، تلن و میلر<sup>۳</sup> (۱۹۸۲)، در پژوهشی اثر آموزش گروهی جرأت‌ورزی را در مورد ۳۶ تن از دانش‌آموزان دبیرستانی ارزیابی کردند. نتایج نشان داد که آموزش جرأت‌ورزی به صورت گروهی، ابراز وجود افراد را در موقعیت ایفای نقش افزایش داده است. همچنین اثر آموزش تا چند هفته پس از آموزش نیز حفظ شده است. مهرابی‌زاده هنرمند، تقوی و عطاری (۱۳۸۸)، تأثیر آموزش جرأت‌ورزی را بر مهارت‌های اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر را مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی باعث کاهش اضطراب اجتماعی و افزایش مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است. بهرامی (۱۳۷۵)، در یک تحقیق تجربی به مقایسه دو شیوه آموزش گروهی و آموزش فردی در جرأت‌آموزی پرداخت. تحقیق به این نتیجه رسید که آزمودنی‌های گروه آزمایش پیشرفت معناداری را از لحاظ رفتاری و شناختی در زمینه جرأت‌آموزی کسب کرده‌اند و اینکه آموزش گروهی در مقایسه با آموزش فردی در زمینه جرأت‌ورزی تأثیر بیشتری دارد. عباس‌نیا (۱۳۸۷)، در تحقیقی به بررسی آموزش جرأت‌ورزی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان پسر دوره راهنمایی شهر قم پرداخت. نتایج ابزارهای اندازه‌گیری نشان داد آموزش جرأت‌ورزی

1. Jung – un Kim
2. Mc Kolaf
3. Thelen & Miller

بر عزت نفس دانش آموزان کم جرأت تاثیر مثبت داشته است و به طور معناداری عزت نفس آنها را افزایش داده است.

با عنایت به آنچه بیان شد، پژوهش حاضر قصد دارد تا به شناسایی میزان تاثیر آموزش مهارت های جرأت ورزی بر قربانیان قلدری پسر در مقاطع چهارم و پنجم ابتدایی بپردازد. در این تحقیق دو فرضیه زیر بررسی شده است:

۱. آموزش مهارت های جرأت ورزی بر افزایش توان دانش آموزان قربانی قلدری پسر کلاس های چهارم و پنجم ابتدایی برای مقابله با رفتارهای قلدرانه موثر است.
۲. آموزش مهارت های جرأت ورزی بر افزایش توان دانش آموزان قربانی قلدری پسر کلاس های چهارم و پنجم ابتدایی برای مقابله با رفتارهای قلدرانه، در طول زمان ماندگار است.

### روش پژوهش

روش پژوهش از نوع آزمایشی است. طرح مورد استفاده در این پژوهش، طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل می باشد.

**جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه گیری:** جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی دانش آموزان پسر سال چهارم و پنجم ابتدایی منطقه ۴ آموزش و پرورش شهر تهران می باشند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد. به این صورت که، ابتدا از میان مناطق ۲۲ گانه آموزش و پرورش شهر تهران، منطقه ۴ آموزش و پرورش به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس به شکل تصادفی از این منطقه، دبستان پسرانه شهید سودمند انتخاب شد. پرسشنامه ی مقیاس قربانیان قلدری<sup>۱</sup> (B.V.S, ۱۹۹۶) در پایه ی چهارم و پنجم ابتدایی به شکل تصادفی و به طور همزمان اجرا شد. در مرحله بعد، پرسشنامه ها گردآوری و از پایین ترین تا بالاترین نمره مرتب شدند. در نهایت ۳۰ تن از دانش آموزانی که در این پرسشنامه بالاترین نمره را بدست آورده اند، انتخاب و به صورت زوج و فرد در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند.

**ابزار پژوهش:** برای گردآوری داده ها از پرسشنامه سنجش قربانیان قلدری (B.V.S, ۱۹۹۶) دن اولویوس استفاده شد. این پرسشنامه بیش از ۴۰ سوال دارد که قلدری



جسمانی، کلامی، غیرمستقیم، نژادی و جنسی و دیگر اشکال قلدری را اندازه‌گیری می‌کند. پرسشنامه از نوع لیکرته‌ی بوده و با توجه به تعاریف قلدری و انواع آن، سوالات در ۳ حوزه کلامی، جسمانی و عاطفی قرار گرفتند و سپس به منظور مشخص کردن رویی محتوایی در اختیار اساتید قرار داده شد و بعد از اصلاحات و اعمال نظرات نهایی ۹ سوال به علت ناهم‌سویی فرهنگی به‌طور کلی حذف شد. در برخی از سوالات تغییرات مختصری انجام شد و پرسشنامه ۳۱ سوالی اصلاح شده بر روی نمونه‌ای به حجم ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان سنین ۱۰ تا ۱۵ ساله منطقه ۱۴ آموزش و پرورش شهر تهران در دو نوبت با فاصله زمانی یک ماه اجرا گردید تا پایایی آزمون محاسبه شود. برای سنجش میزان همبستگی بین سوالات آزمون با نمره کل هر یک از خرده‌آزمون‌ها از آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب همسانی درونی برای خرده‌مقیاس کلامی حداقل ۰/۷۵ تا حداکثر ۰/۹۰، برای خرده‌مقیاس عاطفی حداقل ۰/۸۷ تا حداکثر ۰/۹۳ و برای خرده‌مقیاس جسمانی حداقل ۰/۶۱ تا حداکثر ۰/۸۹ بدست آمده است. همچنین ضرایب بازآزمایی این آزمون در فاصله زمانی یک ماه برای حوزه‌ی عاطفی ۰/۹۸ برای حوزه‌ی کلامی ۰/۹۹ و برای حوزه‌ی جسمانی ۰/۹۸ بدست آمده است.

**شیوه اجرای پژوهش:** ابتدا افراد گروه آزمایش و گروه کنترل به‌طور تصادفی انتخاب و مشخص شدند. سپس آزمون مقیاس قربانیان قلدری به‌طور اختصاصی روی افراد دو گروه اجرا شد. در مرحله بعد، روزهای برگزاری جلسات گروه آزمایش معین و جلسات آموزش رفتارهای جرأت‌ورزانه به صورت هفتگی (هفته‌ای یک جلسه دو ساعته) توسط محقق به شکل زیر اجرا شد:

- جلسه اول: آماده کردن و معارفه افراد، بیان مقررات گروهی و اهداف تشکیل آن، بیان منطق درمان با مثال‌های ساده، دادن بازخورد مثبت در نحوه معارفه افراد همچون تماس چشمی، حالت صورت، وضعیت بدن، تن صدا و تکالیف پیشنهادی.
- جلسه دوم: بررسی تکالیف و دادن بازخورد، توجه و تمرین رفتارهای غیر کلامی از قبیل برخورد چشمی، لبخند زدن، حالات چهره، وضعیت بدنی، تن صدا و استحکام آن. اعضای گروه از رفتارهای غیر کلامی که بر اولین ادراکات آنها تاثیر می‌گذارد، تمرین برای تعارف کردن و دریافت تعارف‌ها، تمرین بر روی ادامه دادن به مباحث اجتماعی، خلاصه جلسه و دادن تکلیف.
- جلسه سوم: بررسی تکالیف و بازخوردها، قرارداد افراد برای تغییرات رفتاری

آینده، تشخیص رفتارهای کم‌جرات، جرأت‌مندان و پرخاشگرانه افراد، تشخیص حقوق فردی و پایمال نکردن آن، توجه به موقعیت‌هایی که سایرین ممکن است آن‌را پایمال کنند و دادن تکلیف در محیط مدرسه و خارج از آن.

- جلسه چهارم: ایجاد روحیه سالم جهت برقراری روابط مطلوب و تعلق خاطر با خانواده، دوستان، هم‌کلاسی‌ها و مسئولان مدرسه.
- جلسه پنجم: تمرین در رد کردن تقاضا و دادن تقاضا، کنار آمدن با انتقاد دیگران، ابراز احساسات مثبت و منفی در موقعیت‌های مختلف با استفاده از کلمه من، شناسایی نحوه بیان احساسات.
- جلسه ششم: تعریف رفتارهای قلدرانه و تشخیص آن و یادگیری روش‌های خویشتن‌داری.
- جلسه هفتم: راهنمایی درباره ارزشمند بودن انسان و استعداد‌های مختلف هر فرد و ایجاد مسئولیت‌پذیری و رفتار مسئولانه براساس توانمندی‌های هر فرد، تعریف تفاوت‌های فردی، تمایز افراد و پذیرفتن باورهای دیگران.
- جلسه هشتم: بیان خصوصیات مثبت خود در برخوردهای اجتماعی با استفاده از کلمه من و تقویت از طرف شرکت‌کنندگان و تمرین برای شکستن سکوت در حین مکالمه.
- جلسه نهم: تمرین بر روی نه گفتن بدون احساس گناه به‌خصوص در موقعیت‌های غیرعادلانه، جرأت در بیان مکالمات و مطرح نمودن خواسته‌های خود و بازی ایفای نقش در این خصوص.
- جلسه دهم: انعکاس افراد نسبت به کل جلسات، ارزشیابی از نتایج حاصله در هر فرد و بررسی و اجرای تست قلدری.

همچنین روش کار در هر جلسه به صورت ایفای نقش، بررسی تکالیف، بحث گروهی پیرامون مباحث و بررسی مفاهیم آموزش جرأت‌ورزی بود. پس از اتمام جلسات آموزش جرأت‌ورزی برای گروه‌آزمایش، از افراد هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. همچنین برای بررسی میزان پایداری نتایج، دو ماه بعد از دوران مداخله (آموزش جرأت‌ورزی)، میزان مقابله با رفتارهای قلدرانه شرکت‌کنندگان اندازه‌گیری و ثبت شد. برای بررسی فرضیه‌ها از روش تحلیل واریانس مختلط<sup>۱</sup> استفاده شد. داده‌ها به کمک نرم‌افزار SPSS, 21 تحلیل شد.

---

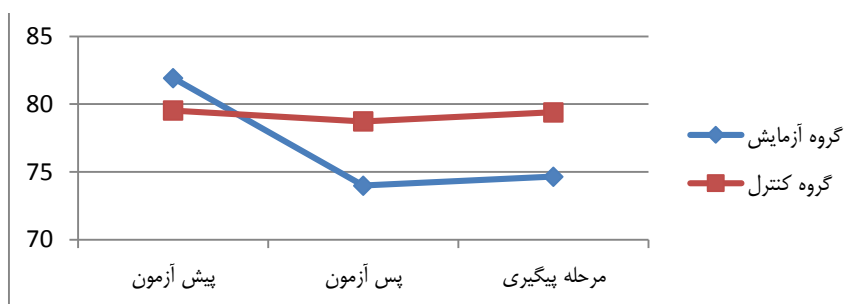
1. mixed repeated measure

## یافته‌های پژوهش

مشخصه‌های توصیفی گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون مقیاس قربانیان قلدری در جدول ۱ نشان داده شدند.

جدول ۱. شاخص‌های آمار توصیفی متغیر مورد بررسی دو گروه آزمایش و کنترل

گروه	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۸۱/۹۳	۱۶/۶۳
	پس‌آزمون	۱۵	۷۴	۱۳/۸۵۱
	پیگیری	۱۵	۷۴/۶۶	۱۵/۱۵
کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۷۹/۵۳	۱۶/۹۸
	پس‌آزمون	۱۵	۷۸/۷۳	۱۵/۷۱
	پیگیری	۱۵	۷۹/۴۰	۱۶/۲۳



نمودار ۱. مقایسه میانگین‌های دو گروه (آزمایش و کنترل) در سه موقعیت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و مرحله پیگیری

نمودار شماره ۱ مربوط به مقایسه میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل در سه موقعیت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و مرحله پیگیری می‌باشد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، میانگین گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون (۷۴) نسبت به پیش‌آزمون (۸۱/۹۳) کاهش قابل ملاحظه‌ای داشته است که این کاهش در مرحله پیگیری نیز قابل مشاهده است (۷۴/۶۶). اما همان‌گونه که مشاهده می‌شود، میانگین‌های گروه کنترل

در مرحله پیش آزمون (۷۹/۵۳)، پس آزمون (۷۸/۷۳) و مرحله پیگیری (۷۹/۴۰) تفاوت ناچیزی با یکدیگر دارند.

چنانچه اشاره شد به منظور بررسی تأثیر آموزش جرأت‌ورزی در مقابله با رفتارهای قلدرانه، از روش تحلیل واریانس مختلط استفاده شد که در مطالعه حاضر شامل یک عامل درون‌گروهی (زمان؛ یا همان نمرات آزمودنی‌ها در موقعیت‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) و یک عامل بین‌گروهی (گروه‌های آزمایش و کنترل) است. در تحلیل واریانس مختلط باید فرض همسانی کوواریانس‌ها وجود داشته باشد که به‌منظور بررسی این مفروضه از آزمون کرویت موجلی<sup>۱</sup> استفاده شد. به عبارت دیگر، آزمون کرویت موجلی این فرض را به آزمون می‌گذارد که ماتریس کوواریانس خطای مربوط به متغیرهای وابسته تبدیل شده نرمال، یک ماتریس همسانی<sup>۲</sup> است (حبیب‌پور و صفری، ۱۳۹۱). نتایج این آزمون در مطالعه حاضر همسانی کوواریانس‌ها را تایید نمود ( $P=0/22$ ; Mauchly's  $W=0/16$ ). همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، تأثیر زمان اندازه‌گیری بر میزان مقابله دانش‌آموزان قربانی با رفتارهای قلدرانه، معنادار می‌باشد. بنابراین می‌توان بیان کرد که بین میانگین نمرات میزان مقابله دانش‌آموزان قربانی با رفتارهای قلدرانه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین اثر تعامل بین زمان و گروه نیز معنادار می‌باشد که نشان می‌دهد، میانگین نمرات مقابله دانش‌آموزان قربانی با رفتارهای قلدرانه در زمان‌های مختلف با توجه به سطوح متغیر گروه، متفاوت است. یعنی تفاوت معناداری بین دو گروه در میزان افزایش نمرات میزان مقابله با رفتارهای قلدرانه از مرحله پیش‌آزمون تا پیگیری وجود دارد. همچنین معنادار بودن عامل گروه بر نمرات مقابله با رفتارهای قلدرانه حاکی از آن است که صرف‌نظر از زمان اندازه‌گیری، بین میانگین نمرات مقابله با رفتارهای قلدرانه گروه‌های آزمایشی و

---

1. Mauchly's Test of Sphericity  
2. identity matrix

کنترل تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت آموزش جرأت‌ورزی توانسته است میزان قربانی شدن قربانیان قلدری را در گروه آزمایش کاهش دهد.

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل واریانس آمیخته جهت بررسی تاثیر گروه و زمان اندازه‌گیری بر نمرات مقابله با رفتارهای قلدرانه

اثرات	منبع تغییر	SS	DF	MS	F	Sig	$\eta^2$
درون‌گروهی	زمان	۱۴۱۴/۸۲	۲	۷۰۷/۴۱	۴/۴۴	۰/۰۱	۰/۳۱
	زمان×گروه	۷۴۹۶/۹۵	۲	۳۷۴۸/۴۷	۲۳/۵۷	۰/۰۰۱	۰/۴۴
بین‌گروهی	گروه	۲۴۸۵/۸۷	۱	۲۴۸۵/۸۷	۷/۶۷	۰/۰۱	۰/۱۸

### بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که مشاهده شد، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی توانسته است توانایی دانش‌آموزان را در مقابله با رفتارهای قلدرانه افزایش دهد که با یافته‌های پژوهش‌های آن‌کیم<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) مبنی بر تاثیر برنامه مقابله با قلدری بر احساس مسئولیت و قربانی شدن کودکان کره‌ای؛ پژوهش هارگی، ساندرز و دیکسون (۱۹۹۵)، مبنی بر اثربخشی شیوه‌های جرأت‌ورزی بر افزایش قاطعیت و حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان؛ پژوهش مهرابی‌زاده هنرمند، تقوی و عطاری (۱۳۸۸)، مبنی بر تأثیر آموزش جرأت‌ورزی بر مهارت‌های اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر؛ پژوهش رحیمیان‌بوگر و همکاران (۱۳۸۶) مبنی بر تأثیر شیوه‌های جرأت‌ورزی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان و پژوهش پترسون و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) و لنت و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۰۰)، مبنی بر تأثیر آموزش جرأت‌ورزی بر کاهش اضطراب و افزایش جرأت‌ورزی دانش‌آموزان و دانشجویان، همسو می‌باشد.

در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان این‌گونه بیان داشت که آموزش جرأت‌ورزی و ابراز وجود به دانش‌آموز احساس امنیت داده و او را در مقابل

1. Un-Kim, J.
2. Peterson, R.S.
3. Lent, R.

تلخی‌های نامطلوب آزارگری محافظت می‌کند. در این صورت دانش‌آموز احساس کنترل و قدرت بیشتر و خشم و ناامیدی کمتری خواهد داشت. این روش با تقویت آرامش در اوضاع نامطلوب از شدت بحران دانش‌آموز می‌کاهد و دانش‌آموزی که در معرض آزارگری است توان مقابله‌اش در برابر رفتارهای قلدرانه افزایش می‌یابد. در واقع، آموزش جرأت‌ورزی با افزایش ابراز وجود، بهبود سازگاری اجتماعی، افزایش عزت نفس و کاهش اضطراب اجتماعی به دانش‌آموزان کمک می‌نماید تا بتواند نیازها، احساسات و افکار خود را ابراز کرده و از آسیب‌های احتمالی کودکان قلدر در امان بماند. به عبارت دیگر، آموزش جرأت‌مندی توانسته است به دانش‌آموزان کمک کند تا با بیان جرأت‌مندانه احساسات مثبت و منفی، رد جرأت‌مندانه خواسته‌های نابجای دیگران و مقاومت در برابر آنها و درخواست‌های جرأت‌مندانه از دیگران بتوانند از خود در برابر افراد قلدر دفاع و محافظت کنند.

نتایج پژوهش‌ها (برای مثال هاوکر و بولتن، ۲۰۰۰) بیانگر آن است که عزت نفس پایین (در کنار افسردگی و اضطراب) از خصوصیات بارز کودکان قربانی قلدری است. از طرفی نتایج دیگر مطالعات (برای مثال بحری، ۱۳۸۸؛ عباسی‌نیا، ۱۳۷۸)، حاکی از آن است که آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی باعث افزایش عزت نفس در قربانیان قلدری می‌گردد. بنابراین افزایش عزت نفس کودکان قربانیان قلدری به واسطه آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی را باید یکی دیگر از دلایل کاهش میزان قربانی شدن قربانیان قلدری دانست.

بنابراین براساس یافته‌های پژوهش حاضر و سایر پژوهش‌های اشاره شده می‌توان نتیجه گرفت که می‌توان از روش آموزش جرأت‌ورزی (AT) به‌عنوان یکی از روش‌های کارا و اثربخش در افزایش توان دانش‌آموزان قربانی قلدری در مقابله با رفتارهای قلدرانه، سود جست.

جامعه بررسی شده در پژوهش حاضر محدود به دانش‌آموزان عادی پسر مقطع ابتدایی می‌باشد، لذا پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌های آتی اثربخشی آموزش جرأت‌ورزی را در جامعه‌ای متفاوت (برای مثال، دانش‌آموزان دختر در مقابل

دانش‌آموزان پسر؛ دانش‌آموزان استثنایی در مقابل دانش‌آموزان عادی) مورد بررسی قرار دهند.

### منابع

- آلن، مری جی و بن، وندی‌ام. (۱۳۹۵). مقدمه ای بر نظریه‌های اندازه‌گیری و روان‌سنجی. ترجمه علی دلاور، تهران: انتشارات سمت. (سال انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۷۹).
- بحری، نادره. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش جرأت‌ورزی به روش گروهی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان دختر. فصلنامه بیک‌نور، ۸، ۱۳۷-۱۲۴.
- پاشا شریفی، حسن. (۱۳۹۰). اصول روان‌سنجی و روان‌آزمایی. تهران: انتشارات رشد.
- جراره، جمشید. (۱۳۸۰). تأثیر مشاوره گروهی با رویکرد واقعیت‌درمانی بر کاهش بحران هویت نوجوانان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- دلاور، علی. (۱۳۹۵). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: انتشارات رشد.
- ریگی، کن. (۱۳۹۱). کودکان و زورگویی: چگونه اولیا و مربیان می‌توانند زورگویی را در مدرسه کاهش دهند. ترجمه فرخنده مفیدی. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان. (سال انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۸).
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۹۵). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۵). روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات دوران.
- عباس‌نیا، محمد. (۱۳۷۸). تأثیر آموزش جرأت‌ورزی و عزت‌نفس پسران کم‌جرأت (به شیوه‌شناختی). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز؛ تقوی، سیده فرخنده و عطاری، یوسفعلی. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش جرأت‌ورزی بر مهارت‌های اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر. فصل‌نامه علوم رفتاری، ۷، ۷۴-۵۹.
- هرمزی‌نژاد، معصومه؛ شهنی‌بیلاق، منیژه و نجاریان، بهمن. (۱۳۷۹). رابطه ساده و چندگانه متغیرهای عزت‌نفس، اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی با ابراز وجود دانشجویان

دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران  
اهواز، ۳، ۵۰-۲۹.

هومن، حیدر علی. (۱۳۸۶). اندازه‌گیری‌های روانی و تربیتی و فن تهیه تست. تهران: انتشارات  
سلسله.

- Bowers, L., Smith, P. K. & Binney, V. (2004). Perceived family relationships of Bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of social and personal Relationships*, 11, 215-233.
- Brown, S. and K. Taylor. (2007). Bullying, education and earnings: Evidence from the National Child Development Study. *Economics of Education Review* 27, 387-401.
- Chamberlain, C. (2014). In early middle school, popularity and bullying often connected. News Bureau. from the University of Illinois Web Site: <http://www.news.uiuc.edu/gentips/00/08bully.html>
- Coloroso, B. (2009). The Bully, the Bullied, and the Bystander: From Preschool to High School--How Parents and Teachers Can Help Break the Cycle. *New York: William Morrow*.
- Davis, s. (2003). Schools where evreyone one belongs: practical strategies for reducing bullying. wayne, ME: stop bullying now.
- Donato, T. (2004). Maintenance for the CT/RT students in the classroom. *International Journal of Reality therapy*, 24(1), 121-132.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2000). Bulling and victimization during early adolescence: peer in flounces candy psychosocial correlates. from <http://www.wittedclearlaw.com>
- Giannetti, C. C., & Sagarese, M. (1997). *The Roller-coaster years: Raising your child through the maddening yet magical middle school years*. New York: Broad way books.
- Glasser, W. & Zunin, L. M. (1979). Reality therapy INR. Corsini (Ed), Current Psychotherapies. Itasca, IL: F.E peacock.
- Glasser, W. (1989). *Control Theory in the practice of reality therapy*. In N. Glasser, (Ed), New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1984). *Take effective control of your life*. New York: Harper Collins.
- Glasser, W. (1981). Station of mind. *International Journal of Reality Therapy*, 21, 13-25.
- Hargie, O., Saunders, C., & Dickson, D. (1995). *Social skills in interpersonal communication*. London: Rutledge.
- Harris, S. (2004). Bullying at School Among Older Adolescents. *Prevention Researcher*, 11(3), 12-14.
- Harris, S., & Petrie, G. (2004). A study of bulling in the middle school. *Bulling*, 86 (633), 42-53.



- Haynie, D. L., Nansel, T. R., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K. e, Yu, K., & Simons–Morton, B. G. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups at risk. *Journal of Early Adolescence*, 21 (1), 29 –50.
- Hazler, R. (2000). When victims turn aggressors: Factors in the development of deadly school violence. *Professional school counseling*, 4, 105–113.
- Hazler, R., Hoover, J., & Oliver, R. (1991). What children say about bullying. *Executive Educator*, 14, 20-22.
- Hoover, J. H., & Oliver, R. (1996). The bullying prevention hand book: A guide for principals, Teachers and counselors, Bloomington, In: National service.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Thomson, K. A. (1993). Perceived Victimization by-school bullies: New research and Future directions. *Humanistic Edu Dev*32:76-84.
- Hoover, J., Oliver, R., & Hazler, R. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Jeffrey, L. (2004). Bullying bystanders. *Prevention Researcher*, 11 (3), 7 –8.
- Kass, D. Evans, P. & Shan, R. (2003). Preventing crime with quality child care: A critical investment in Rhode Islands safety. Washington, DC: fight crime: invest in kids.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 47 (6), 36-49.
- MacNeil, A., & Newell, J .M. (2004). School bullying: Who, why and what to do. *The Prevention Researcher*, 11 (3), 15 –17.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Nabuzoka, D., & smith, P. K. (1995). Identification of expressions of emotions by children with and without learning disabilities. *learning disabilities research and practice*, 10 (2), 91–192.
- Nansel, T.R., Haynie, d., simons, L., & Morton, B. G. (2003). The association of bullying and with middle school adjustment. *Journal of applied school psychology*, 19, 45–61.
- National association of school Nurses. (2003). School health nursing services role in health care: Peerbullying. (Issue Brief) from [http://www. Nasn.org? briefs/2003 brief bullying.htm](http://www.Nasn.org?briefs/2003%20brief%20bullying.htm).
- National institute of Child Health and Human Development. (2003). Bullies, Victims at Risk for Violence & Other Problem Behaviors. Retrieved 13 Sep, 2009 from: <https://www.nichd.nih.gov/news/releases/Pages/bullies.aspx>
- National middle school association. (2003). This we believe: Successful schools for young adolescents. received 11 may 2013 from: [http://www.kyrene.org/cms/lib2/AZ01001083/Centricity/Domain/539/Executive\\_Summary2.pdf](http://www.kyrene.org/cms/lib2/AZ01001083/Centricity/Domain/539/Executive_Summary2.pdf).
- Olweus Bullying Prevention Program. (2004). Exclusively distributed in North America by Hazelden Publishing and Education Services, 1-800-328-9000. Information available from: [www.clemson.edu/Olweus](http://www.clemson.edu/Olweus).

- Olweus, D. (1993). *Bulling at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). *Bulling at school: long term outcomes for the victims and an effective school based intervention program*. In L. R. Huesmon, (ED). *Aggressive behavior: Current perspectives*. New York: wiley.
- Olweus, D. (1994). *Bulling at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). *The nature of school bulling*. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. sree, (ED). London: Routledge.
- Paterson, M., Green, Y. M., Basson, C. Y., & Ross, F. (2002). Probability of assertive behavior, interpersonal anxiety and self-efficacy of South African register dietians. *Journal of Hom Nutr*, 15 (1), 9-17.
- Rigby, k., & Slee, P. T. (1993). Australian children's self-appraisal of interpersonal relations. the bullying experience child psychiatry and human Development. *British Journal of Developmental psychology*, 68, 255-268.
- Rigby, K. (1995). The motivation of Australian adolescent schoolchildren to engage in group discussions about bullying. *The Journal of social psychology*, 135(6), 773-774.
- Rigby, Ken. (2001). *Health consequences of bullying and its prevention in schools*. In Jauna & Sandra, (Ed). *Peer Harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*. New York, NY , US: Guilford press.
- Schuster, B. (1999). Outsiders at school: The prevalence of bullying and its relation with social status. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2, 175-190.
- Sourander, A. Helstela, L., Helenius, H., & piha, j. (2000). Persistence of bulling from childhood to adolescence longitudinal & year followup study. *Child abuse and neglect: The international journal*, 24 (7), 873-954.
- Spivak, H., Prothrow stith, D. & Siddigi, A. (2001). An early warning sing for violence, from <http://www.psychiactimes.com/po10954> .
- Un-Kim, J. (2006). The effect of a bullying prevention program on responsibility and victimization of bullied children in Korea. *International Journal of Reality Therapy*, 1, 32-43.
- Webster-Doyle, T. (1991). *Why is everybody always picking on me: A guide to handling bullies*. New York: Weather hill.
- Weinhold, B. K., & Weinhold, J. B. (1998). Conflict resolution: The partnership way in schools. *Counseling and Human Development*, 30 (7), 1-2.
- Wolpe, J., & Lazarus. A. (1996). *Behavior Therapy Techniques*. Oxford: Pergamum Press.
- Yoon, J. S., Barton, E., & Taiariol, J. (2004). Relational aggression in middle school: Educational implications of developmental research. *The Journal of Early Adolescence*, 24(3), 303-318.