

## اثربخشی برنامه شناخت و مقابله با قلدری بر باورها و دیدگاه‌های معلمان درباره

### قلدری و خودکارآمدی آنان در مدیریت رفتار کلاس

تورج هاشمی<sup>1</sup>؛ فرشته گل‌پرور<sup>2\*</sup>؛ اسکندر فتحی‌آذر<sup>3</sup>

دریافت: 93/11/10

پذیرش: 94/04/11

#### چکیده

باورهای معلمان به قلدری (باورهای جرأت‌مندانه و هنجاری) و میزان خودکارآمدی آنان در مدیریت رفتار کلاس به وجود آورد. با توجه به اینکه افزایش آگاهی و دانش معلمان درباره قلدری و کسب مهارت در مقابله با آن نتایج مثبتی داشته است. یافته‌های پژوهش حاضر بر ضرورت اجرای دوره‌های آماده‌سازی و رشد حرفه‌ای معلمان و مشاوران مدارس برای مواجهه صحیح با مسائل رفتاری دانش‌آموزان تأکید دارد و می‌تواند در طراحی محتوای برنامه‌های ضمن خدمت معلمان اثرگذار باشند.

**واژگان کلیدی:** قلدری، شناخت و مقابله با قلدری، باورهای معلمان، خودکارآمدی در مدیریت رفتار کلاس.

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی برنامه شناخت و مقابله با قلدری دانش‌آموزان بر باورها و دیدگاه‌های معلمان درباره قلدری و خودکارآمدی ادراک‌شده آنان در مدیریت رفتار کلاس بود. به‌منظور اجرای پژوهش، 40 نفر از معلمان زن دوره ابتدایی به شکل تصادفی ساده انتخاب و به دو گروه آزمایش و کنترل گماشته شدند. برای اندازه‌گیری متغیرها از پرسش‌نامه‌های رفتار اجتماعی دانش‌آموزان و خودکارآمدی معلمان استفاده شد. برنامه طراحی شده برای گروه آزمایش با محتوای شناخت و مقابله با قلدری، در شش جلسه نود دقیقه‌ای به کار گرفته شد. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که مداخله تربیتی توانسته تغییرات معناداری در دو نوع از

1. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه تبریز [tourjhashemi@yahoo.com](mailto:tourjhashemi@yahoo.com)

2. دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز (\*نویسنده مسئول) [f\\_golparvar129@yahoo.com](mailto:f_golparvar129@yahoo.com)

3. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز [e-fathiazar@tabrizu.ac.ir](mailto:e-fathiazar@tabrizu.ac.ir)

## مقدمه

نکرده بود (دوپر و مایر-آدامز<sup>5</sup>، 2002؛ هانیش، رین، ماترین و فابس<sup>6</sup>، 2005؛ کوچندرفر-لاد و پلتیر<sup>7</sup>، 2008).

از جمله نظریه‌هایی که به تبیین قلدری پرداخته‌اند، نظریه زیستی-اجتماعی<sup>8</sup> است؛ بر اساس این نظریه، قلدری، رفتاری باز داشته شده یا تقویت شده در نتیجه روابط پیچیده بین افراد خانواده، معلمان، مدارس، همسالان، جامعه و فرهنگ است و اهمیت تجربه‌های روزانه دانش‌آموز را در محیط مدرسه به‌عنوان مبنایی در فهم پویایی‌های قلدری مدرسه نشان می‌دهد (الویز و لیمبر، 2010؛ هارل فیسچ، والش، گرینوال، امیتای، پیکت<sup>9</sup> و سایر همکاران، 2011). برنامه‌های ضد قلدری فراوانی<sup>10</sup> برای کاهش رفتارهای آسیب‌زا و پیامدهای آنها در مدارس طراحی و اجرا شده است. بخشی از این برنامه‌ها تحت عنوان برنامه ضد قلدری معلم‌محور<sup>11</sup> نامیده می‌شوند که تمرکز اصلی آنها بر عوامل مربوط به معلمان و به‌ویژه بر میزان دانش و آگاهی معلمان از قلدری و آموزش و ارزیابی راهبردهایی است که آنها در مقابله با قلدری به‌کار می‌برند (مارشال، 2012؛ نیومن-کارلسون و هورن<sup>12</sup>، 2004).

باورهای معلمان راجع به قلدری ناظر بر دیدگاه‌ها و رویکردهای آنها درباره ماهیت قلدری، عوامل به‌وجود آورنده، تداوم‌بخش و متوقف‌کننده قلدری بوده و در این میان ادراک آنها نقش تعیین‌کننده در تداوم قلدری دارد. تروپ و لاد<sup>13</sup> (2002)، کوچندرفر-لاد و پلتیر (2008) و هورن،

تحقیقات جدید در زمینه کارکردهای روان‌شناسی تربیتی تأکید می‌کنند که امروزه روان‌شناسان تربیتی باید به معلمان به اندازه دانش‌آموزان توجه کنند و طراحی و اجرای دوره‌های آمادگی تخصصی حرفه‌ای برای معلمان بیشتر مورد توجه قرار گیرد. این ضرورت با توجه روزافزون به دوره‌های روان‌شناسی در محافل تربیتی حس می‌شود (پاتریک، آندرمن، برونینگ و دوفین<sup>1</sup>، 2012). یکی از پیچیده‌ترین مسائل در کلاس‌ها این است که معلمان با گروه نامتجانسی از دانش‌آموزان با نیازهای مختلف عاطفی، شناختی و... روبرو هستند (گل‌پرو، 1389).

یکی از پدیده‌های چالش‌برانگیز در روابط بین افراد، قلدری است که آن را برجسته‌ترین نوع خشونت در مدارس می‌توان نامید. ماهیت متفاوت قلدری باعث شده است تا بتوان آن را از پرخاشگری متمایز کرد زیرا پرخاشگری به‌عنوان یک پدیده طبیعی و بخشی از رشد در نظر گرفته می‌شود، در حالی که قلدری در اشکال مختلف کلامی، فیزیکی، رابطه‌ای و مجازی عبارت است از سوءاستفاده سیستماتیک از قدرت که دارای ماهیت تکرار عمل می‌باشد. برای مثال دانش‌آموز رفتارهای منفی خود را مکرراً درباره یک یا چندین دانش‌آموز دیگر تکرار می‌کند (مارشال، 2012). رفتارهای منفی شامل تنوع وسیعی از رفتارهای غیر کلامی نظیر خیره نگاه کردن، کشیدن مو، لقب دادن به دیگران، مسخره کردن، آزار و اذیت‌های رابطه‌ای تا حمله‌های فیزیکی می‌شود (الویز و لیمبر<sup>2</sup>، 2010). قلدری علی‌رغم پیامدهای آن برای هر کدام از دانش‌آموزان قلدر و قربانی<sup>3</sup> و تماشاگر<sup>4</sup>، تا سال‌های اخیر توجه چندانی را در مدارس دریافت

5. Dupper & Meyer-Adams

6. Hanish, Ryan, Martin & Fabes

7. Kochenderfer-Ladd & Pelletier

8. Bio-Social

9. Hareh-Fisch, Wals, Grinval, Amitai, & Pickett

10. School-wide anti-bullying programs

11. A Teacher-Targeted Anti-Bullying Program

12. Newman-Carlson & Horne

13. Troop & Ladd

1. Patrick, Anderman, Bruning & Duffine

2. Olweus & Limber

3. Victims

4. Bystanders

خودشان مسئله را حل کنند. معلمان با باورهای هنجاری با احتمال کمتری اعمال پرخاشگرانه دانش‌آموزان را تنبیه می‌کنند و از آنجایی که گمان می‌کنند اشتباه و خطایی وجود ندارد، مداخله را ضروری نمی‌دانند و مایل به استفاده از راهبردهای منفعل نظیر اجتناب از دفاع<sup>5</sup> می‌باشند و بالاخره باورهای اجتنابی موجب می‌شود تا معلمان با استفاده از راهبردهایی نظیر جدا کردن دانش‌آموزان<sup>6</sup> قلدر و قربانی از یکدیگر، موقعیت را در کلاس مدیریت کنند (تروپ و لاد، 2002؛ کوچندر-فر- لاد و پلتیر، 2008؛ نیل و استفسون<sup>7</sup>، 2012). موارد مطرح شده نشان می‌دهند که چگونه ماهیت شناخته شده قلدری نزد معلمان می‌تواند بر نوع باورها و نگرش‌های معلمان، انتخاب راهبردهای مقابله با قلدری و همچنین بر میزان مداخله آنان در موقعیت اثرگذار باشد. همان‌طور که اشاره شد عامل مهم دیگر در موقعیت قلدری، خودکارآمدی ادراک‌شده<sup>8</sup> معلمان است که با تجربه‌های مثبت و منفی آنان در اداره موقعیت‌هایی نظیر قلدری ارتباط دارد. زمانی که مدیریت کلاس دارای درجات بالای چالش و اضطراب باشد، معلمان نمی‌توانند مفهوم مثبتی از خودکارآمدی را در خود به وجود آورند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مشاوران و معلمان مدارس زمانی که با قلدری دانش‌آموزان مواجه می‌شوند، سطح بالایی از اضطراب را نشان می‌دهند زیرا موقعیت برای آنها پیچیده و چالش‌برانگیز است (هایک<sup>9</sup>، 2012؛ حسین‌چاری، سماوی و محمدی، 1389؛ چارلتون<sup>10</sup>، 2009). مهارت مقابله با قلدری و میزان آگاهی از ماهیت و علل آن عاملی اساسی در کاهش اضطراب و افزایش توانمندی معلمان در چنین

اوبارتولوموسی<sup>1</sup> و نیومن - کارلسون (2003) دریافتند که معلمان بر اساس رویکردها و باورهایی که درباره قلدری دانش‌آموزان دارند، راهبردهای مقابله‌ای متفاوتی را در کلاس به کار می‌برند. از سوی دیگر میزان آگاهی و مهارت معلمان در اینکه آنها قلدری کردن و قربانی شدن در کلاس را چگونه رفتاری در نظر بگیرند، تأثیر دارد. خودکارآمدی ادراک شده معلمان در پرداختن به برنامه‌های ضد قلدری نقش اساسی دارد. ارتباط بین خودکارآمدی معلمان، میزان آگاهی و شناخت از پدیده‌ها، الگوهای فکری و باورها و نگرش‌های آنان بر اساس نظریه بندورا (1977) قابل تبیین است. در نظریه بندورا عوامل فوق در ارتباط متقابل با یکدیگر رفتارهای فرد را جهت‌دهی می‌کنند. مفهوم‌سازی باورهای معلمان راجع به قلدری در مدل ارائه شده به وسیله تروپ و لاد (2002) به سه طبقه باورها و دیدگاه‌های معلمان اشاره می‌کند که عبارتند از باورهای جرأت‌مندانه<sup>2</sup>، که مبتنی بر آن معلمان معتقدند دانش‌آموزی که روی پای خودش بایستد، مورد قلدری و آزار و اذیت قرار نخواهد گرفت. باورهای هنجاری<sup>3</sup> که بر اساس آن معلمان معتقدند قلدری و قربانی شدن کمک می‌کند تا دانش‌آموزان هنجارهای اجتماعی را یاد بگیرند. باورهای اجتنابی<sup>4</sup> که بر اساس آن معلمان معتقدند اگر دانش‌آموزان از نزدیک شدن به کودک قلدر اجتناب کنند و از او فاصله بگیرند، مورد آزار و اذیت قرار نخواهند گرفت. هر کدام از باورهای معلمان موجب می‌شود تا آنها رفتارهای متفاوتی در برابر دانش‌آموزان قلدر و قربانی نشان دهند. معلمان با باورهای جرأت‌مندانه بیشتر تمایل دارند از مداخله مستقیم در موقعیت خودداری کرده و به جای آن از دانش‌آموزان بخواهند که

5. Advocate avoidance  
6. Separate students  
7. Neill & Stephenson  
8. Perceived efficacy  
9. Diamond Hick  
10. Charlton

1. UBartolomucci  
2. Assertive  
3. Normative  
4. Avoidant

بدون ارائه آموزش‌ها و برنامه‌های منظم، تفاوت‌های فردی معلمان در باورها و نگرش‌ها و انتخاب راهبردهای مقابله در کلاس، ممکن است پیامدهای منفی داشته باشد (گینی<sup>7</sup>، 2006). کرایچ و همکاران (2000) و نیکولایدز، تودا و اسمیت (2002) نشان داده‌اند که الگوهای شناختی، رفتاری و عاطفی معلمان درباره رفتار قلدری دانش‌آموزان دارای نقش حیاتی است و راهبردهایی که بر اساس این الگوها برای اداره کلاس به کار می‌برند به‌طور مستقیم با تداوم قلدری و به‌طور غیر مستقیم با روابط غیر رسمی دانش‌آموزان، همدلی و مشارکت آنان، هنجارهای اجتماعی و قوانین کلاس ارتباط دارد. مارشال (2012) در پژوهش خود اثربخشی، برنامه‌هایی را که برای افزایش آگاهی و مهارت‌های معلمان درباره قلدری اجرا می‌شوند، نشان داده و تأکید کرده است که بدون این آموزش‌ها معلمان قادر به رویارویی مناسب و منطبق با واقعیت‌های نشان داده شده در زمینه قلدری نخواهند بود. تحقیقات انجام شده در ایران نیز نشان می‌دهند که معلمان نقش اساسی در پیشگیری و متوقف کردن رفتارهای ناسازگار کلاس دارند (کیانی راد، 1389؛ گل‌پرور، 1389). دوره‌های مهارت‌افزایی بر باورها و دیدگاه‌های معلمان نسبت به موقعیت‌های خاص کلاس و کارآمدی آنها در مدیریت رفتارهای کلاس اثرگذار بوده و به‌واسطه مهارتی که برای مقابله با قلدری کسب می‌کنند، کفایت و خودکارآمدی آنان افزایش می‌یابد. نتیجه دیگر این است که مهارت‌افزایی در معلمان به نفع دانش‌آموزان خواهد بود؛ زیرا موجب می‌شود از پیامدهای منفی قلدری و قربانی شدن در سال‌های مدرسه نظیر افسردگی و بزه‌کاری آینده پیشگیری به عمل آید (مک‌گیلوای، مهایل، لوج، نیل، لکی<sup>8</sup> و همکاران، 2011؛ فورد، ادوارد، شارکی،

موقعیت‌هایی است. معلمانی که برآورد ضعیفی از کارآمدی خود دارند در انتخاب راهبردهای مقابله‌ای متناسب با موقعیت دچار مشکل می‌شوند و به دلیل فقدان مهارت، کارآیی و آموزش‌های لازم در زمینه قلدری، اغلب این رفتار را نادیده می‌گیرند (نیومن - کارلسون و هورن، 2004؛ هایکز<sup>1</sup>، 2012).

با توجه به مطالب فوق روشن می‌شود که یکی از علل اثرگذار در شکل‌گیری باورها و دیدگاه‌های معلمان درباره قلدری و همچنین خودکارآمدی ادراک شده آنان در مدیریت رفتارهای کلاس، میزان دانش، آگاهی و مهارت آنها در ارتباط به انواع بذررفتاری‌های کلاس و شیوه‌های مقابله و مدیریت آنها می‌باشد (کرایچ، هندرسون و مورفی<sup>2</sup>، 2000؛ نیکولایدز، تودا و اسمیت<sup>3</sup>، 2002؛ کیانی راد، 1389؛ کوچندر-فرد - لاد و پلتیر، 2008؛ هایکز، 2012؛ چانگ<sup>4</sup>، 2003؛ توفی، فارینگتون و لوسل<sup>5</sup>، 2012). از سوی دیگر با وجود اهمیت آگاهی و مهارت معلمان، تحقیقات فراوانی نشان داده‌اند که معلمان اغلب به دلیل عدم آگاهی و فهم عمیق، باورهای صحیح درباره قلدری و راهبردهای رویارویی با آن را ندارند. برای مثال آنها اغلب قلدری کلامی و فیزیکی را می‌شناسند و از انواع قلدری‌های رابطه‌ای غافلند و یا معتقدند که قلدری فیزیکی از انواع قلدری‌های رابطه‌ای اهمیت بیشتری است (جیمرسون و هوآی<sup>6</sup>، 2010؛ نیومن - کارلسون و هورن، 2004).

با توجه به اینکه مداخله ناشیانه معلمان، موجب ادامه یافتن اختلاف‌ها در میان همسالان می‌شود، ضروریست تا معلمان اطلاعات بیشتری را در این زمینه داشته و ماهیت انواع قلدری را بشناسند زیرا

- 
1. Hicks
  2. Craig, Henderson & Murphy
  3. Nicolaides, Toda & Smith
  4. Chang
  5. Ttoli, Farrington & Losel
  6. Jimerson & Huai

---

7. Gini

8. McGilloway, Mhaille, Lodge, Neill, Leckey, Comiskey & Donnelly

آنها پس از مداخله ارائه نشده است. یعنی تحقیقات به روشنی نشان نداده‌اند که این آموزش‌ها و مداخلات چه تأثیری در ماهیت باورها و دیدگاه‌های معلمان درباره قلدری دارند، بنابراین انجام مداخله‌های آزمایشی ضروری است تا بتوان نشان داد ماهیت اثرگذاری برنامه‌ها بر باورها و دیدگاه‌های معلمان درباره قلدری به چه شکلی است. در ارتباط با خودکارآمدی معلمان در کلاس نیز تحقیقات بیشتر به صورت اندازه‌گیری خودکارآمدی کلی و کمتر با در نظر گرفتن خودکارآمدی ادراک‌شده معلمان در مدیریت رفتار کلاس در انجام شده‌اند. با توجه به ضرورت‌های مطرح شده در فوق و با توجه به کمبود پژوهش‌هایی با رویکرد برنامه‌های ضد قلدری معلم‌محور در ایران، پژوهش حاضر انجام شد که دو هدف زیر را دنبال می‌کرد: یکی از اهداف پژوهش تعیین تأثیر افزایش دانش و آگاهی معلمان درباره قلدری و روش‌های مقابله با آن - برنامه‌های ضد قلدری مدرسه (معلم‌محور) - بر هر یک از سه طبقه کلی باورهای معلمان درباره قلدری (جرات‌مندانه، هنجاری، اجتنابی) بر اساس مدل تروپ و لاد (2002) بود و هدف دیگر پژوهش تعیین تأثیر افزایش دانش و آگاهی معلمان درباره قلدری و روش‌های مقابله با آن بر خودکارآمدی ادراک‌شده معلمان در مدیریت رفتار کلاس بود.

#### مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های آزمایشی است که با استفاده از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شده است. آزمودنی‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل به پرسش‌نامه‌های رفتار اجتماعی دانش‌آموزان و خودکارآمدی معلمان در مرحله پیش‌آزمون پاسخ دادند و سپس گروه آزمایش مورد مداخله قرار گرفت. در طول مداخله معلمان، گروه کنترل در هیچ دوره مهارت‌افزایی مرتبط با موضوع

یوکومان، بیفورد<sup>1</sup> و همکاران، 2012؛ هاتچینگ، دالی، مارتین و گین<sup>2</sup>، 2007).

تحقیقاتی که همانند پژوهش حاضر، بسته آموزشی آنها برای شناخت و مقابله با قلدری برای معلمان ارائه شده است، نشان می‌دهند که آموزش‌ها موجب افزایش آگاهی معلمان از ماهیت و انواع قلدری، بهبود راهبردهای مدیریت رفتار، تغییرات مطلوب در باورها و نگرش‌های معلمان نسبت به رفتارهای دانش‌آموزان، افزایش کارآمدی معلمان، بهبود مدیریت استرس در دانش‌آموزان و افزایش فعالیت‌های مشارکتی در کلاس شده است (مارشال، 2012؛ نیومن - کارلسون و هورن، 2004؛ بروکس<sup>3</sup>، 2004).

ریگی<sup>4</sup> و اسمیت (2010) در فراتحلیلی که بر روی تحقیقات انجام شده در قلدری انجام داده‌اند، به اثربخشی کلی برنامه‌های ضد قلدری در مدارس و تأثیر قابل توجه آنها بر رفتارها و رویکردهای معلمان، افزایش خودکارآمدی آنان در مدیریت کلاس و کاهش قلدری مدارس با استناد به کاهش شیوع قلدری مدارس در سال‌های اخیر اذعان کرده‌اند در حالی که در بخش دیگری از پژوهش خود به نقل از رولاند<sup>5</sup> (2011) میزان موفقیت برنامه‌های ضد قلدری را متغیر و شیوع قلدری رسانه‌ای<sup>6</sup> را در ارزیابی از برنامه‌های ضد قلدری قابل تأمل دانسته‌اند.

یکی از مسائل موجود در تحقیقات فوق این است که با وجود تأکید بر اثربخشی برنامه‌های ضد قلدری در دیدگاه‌ها و رفتارهای معلمان، شواهد و چارچوب روشنی درباره هر کدام از طبقات باورها و دیدگاه‌های معلمان درباره قلدری و ماهیت تغییر به وجود آمده در

1. Ford, Edwards, Sharkey, Ukoumunne, Byford, Norwich & Logan
2. Hutchings, Daley, Jones, Martin & Gwyn
3. Brooks
4. Rigby
5. Roland
6. Cyberbullying

(SSBQ) تروپ و لاد (2002) اندازه‌گیری شد. نسخه اولیه این مقیاس دارای چهارده گویه است که دو گویه آن در پژوهش کوچندر- لاد و پلتیر (2008) به دلیل اینکه پایایی آزمون را کاهش می‌داد از کل مقیاس حذف شد. در پژوهش حاضر از نسخه دوازده گویه‌ای این مقیاس استفاده شده است که سه طبقه باورهای جرأت‌مندانه، هنجاری و اجتنابی را می‌سنجد. گویه‌ها با توجه به یک مقیاس چهار درجه‌ای، کاملاً مخالفم «1»، تا حدودی مخالفم «2»، تا حدودی موافقم «3»، کاملاً موافقم «4»، تنظیم شده‌اند. دوازده گویه این مقیاس از سه زیر مقیاس باور جرأت‌مندانه، باور هنجاری و باور اجتنابی تشکیل شده است. بنابراین هر معلم دارای سه نمره در این مقیاس می‌باشد که این نمرات از طریق جمع نمرات گویه‌های متناظر هر زیرمقیاس محاسبه می‌شود. ضریب پایایی آزمون در پژوهش تروپ و لاد (2002) و کوچندر- لاد و پلتیر (2008) با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شده و برای زیرمقیاس باورهای جرأت‌مندانه 0/75، هنجاری 0/72 و اجتنابی 0/82 می‌باشد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس باورهای جرأت‌مندانه، هنجاری و اجتنابی به ترتیب عبارت است از 0/69، 0/70 و 0/65 که با توجه به تعداد سوالات پرسش‌نامه نشان‌دهنده پایایی مناسب ابزار می‌باشد. اعتبار محتوایی آزمون نیز توسط متخصصین در داخل (دکتر شهرام واحدی و دکتر اسکندر فتحی‌آذر) و معلمان دوره ابتدایی اهر و تبریز مورد تأیید قرار گرفت.

خودکارآمدی معلمان: در پژوهش حاضر از مقیاس خودکارآمدی معلم (اسچانن - موران و وولفولک<sup>2</sup>، 2001) که به وسیله حسین چاری و همکاران (1389) در ایران ترجمه و با استفاده از تحلیل عاملی شاخص‌های روان‌سنجی آن برآورد شده است، استفاده شد.

پژوهش حاضر شرکت نکردند. پس از اتمام مداخله برای گروه‌های آزمایش و کنترل اندازه‌های متغیرهای وابسته در مرحله پس‌آزمون نیز جمع‌آوری شد تا دو گروه از نظر اندازه‌های به دست آمده برای متغیرهای وابسته در پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد مقایسه قرار گرفتند تا چگونگی تأثیر متغیر مستقل (شناخت و مقابله با قلدری) بر متغیرهای وابسته پژوهش (باورهای معلمان درباره قلدری، کارآمدی معلمان در مدیریت رفتار کلاس) مورد بررسی قرار گیرد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان زن دوره ابتدایی شهرستان اهر واقع در استان آذربایجان شرقی بود که در سال تحصیلی 91-92 مشغول به خدمت بودند و تعداد کل آنها 200 نفر می‌باشد. نمونه آماری پژوهش شامل 40 نفر از معلمان فوق است که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب و در 2 گروه (20 نفر گروه آزمایش و 20 نفر گروه کنترل) گماشته شده‌اند. نمونه‌گیری به این ترتیب بود که با کسب مجوز از سازمان آموزش و پرورش و جلب حمایت مسئولان، معرفی‌نامه به کلیه مدارس ابتدایی شهرستان جهت همکاری صادر شد و محقق مجاز به دسترسی به تمامی مدارس و معلمان ابتدایی شهرستان بود. سپس از لیست اسامی معلمان که در اختیار محقق قرار داشت، چهل نفر به روش تصادفی ساده انتخاب و به شکل تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل گماشته شدند. معلمان از پایه‌های مختلف ابتدایی گروه نمونه را تشکیل می‌دادند و میزان تحصیلات آنها فوق دیپلم و لیسانس بود. در مرحله آخر نمونه‌گیری افراد نمونه‌گیری شده با توجه به معیارهای پایه تحصیلی، میزان سابقه کاری و میزان تحصیلات هم‌تاسازی شده و به شکل تصادفی به گروه‌های آزمایش و کنترل گماشته شدند.

ابزارهای به‌کار رفته در پژوهش عبارتند از باورهای معلمان درباره قلدری: باورها و گرایش‌های معلمان با استفاده از مقیاس رفتار اجتماعی دانش‌آموز

جدول 1. خلاصه‌ای از محتوای برنامه مداخله

جلسه	محتوای برنامه
	<b>شناخت قلدری</b>
اول	این مرحله شامل ارائه تعاریف موجود از قلدری، معرفی و توضیح ویژگی‌های رفتار قلدری و معیارهای تفکیک آن از انواع دیگر پرخاشگری‌ها و بدرفتاری‌های بین دانش‌آموزان، توصیف انواع قلدری در روابط بین دانش‌آموزان؛ نظیر قلدری کلامی، رابطه‌ای، عاطفی، اجتماعی و ... می‌باشد. رویکردهای نظری موجود در زمینه علل قلدری نیز تا حدودی تشریح شدند.
	<b>شناخت ویژگی‌های قلدر</b>
دوم	محتوای این جلسه شامل تشریح ویژگی‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزانی که رفتارهای قلدرانه بیشتری را نشان می‌دهند بود. عوامل خانوادگی و کلاسی و اجتماعی و ... که به تداوم چنین رفتارهایی در این دانش‌آموزان منجر می‌شود، اشاره شد. بخشی از جلسه نیز به ارتباط بین قلدری و سایر اختلالات رفتاری نظیر بزه‌کاری که ممکن است در آینده نتیجه‌ای از پیامدهای رفتارهای قلدرانه باشد اشاره شد. رویکردها و راهکارهای معلمان درباره این نوع رفتار دانش‌آموزان با بحث گروهی دنبال شد.
	<b>شناخت ویژگی‌های قربانی</b>
سوم	محتوای این جلسه شامل تشریح ویژگی‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزانی بود که بیش از سایر همسالان خود مستعد قربانی شدن هستند. به عوامل خانوادگی و کلاسی و اجتماعی و ... که به تداوم این شرایط در دانش‌آموز منجر می‌شود، اشاره شد. انواع استرس‌ها و درماندگی آموخته شده به عنوان پیامدهای احتمالی عدم توجه به شرایط قربانیان قلدری مطرح شد. رویکردها و راهکارهای معلمان درباره این نوع رفتار دانش‌آموزان با بحث گروهی دنبال شد.
	<b>مقابله و مدیریت رفتار قلدری (رویکرد رفتاری)</b>
چهارم	در این جلسه برای افزایش مهارت معلمان در مدیریت رفتارهای کلاس از رویکرد رفتاری استفاده شد و بخش‌هایی از اصول و روش‌های تغییر و اصلاح رفتار مانند انواع تقویت‌ها، انعقاد قرارداد با دانش‌آموزان، جبران رفتارها و شکل‌دهی رفتارهای مناسب به جای رفتارهای نامطلوب و ... مورد توجه قرار گرفت. به تدوین هنجارها و قوانین کلاسی روشن به عنوان محرک‌های محیطی تأکید شد. بخشی از این جلسه نیز به ویژگی‌های گفتگوی اثربخش بین معلم و دانش‌آموز و پرهیز از مواردی نظیر لقب دادن به دانش‌آموزان که یادگیری مشاهده‌ای دیگران را در پی دارد، اختصاص یافت.
	<b>مقابله و مدیریت رفتار قلدری (رویکرد شناختی)</b>
پنجم	در این جلسه برای افزایش مهارت معلمان در مدیریت رفتارهای کلاس از رویکرد شناختی استفاده شد. آموزش‌ها در این جلسه شامل آموزش راهبرد حل مسئله فردی و گروهی، خودنظارتی بر رفتار و بررسی اهمیت اسنادهای علی معلمان در تبیین رفتارهای دانش‌آموزان بود. کمک به معلمان برای آگاهی از استرس‌ها، عواطف، افکار و دیدگاه‌های خود درباره قلدر و قربانی.
	<b>آموزش مهارت‌های تعامل در کلاس</b>
ششم	در این جلسه ابتدا از معلمان خواسته شد تا نظرات و دیدگاه‌های خود را به‌صورت بحث در گروه مطرح کنند بعد به جنبه‌هایی از روابط قلدر و قربانی پرداخته شد و مهارت‌آموزی در اظهار نظر شخصی نظیر نه گفتن به یکدیگر در مقابل درخواست ناخوشایند، چگونگی انتقاد کردن از یکدیگر، ترویج فرهنگ نوع‌دوستی در کلاس و راهبرد حساسیت‌زدایی مورد تأکید قرار گرفت و در ادامه این جلسه درباره نظرات مثبت و منفی مداخله والدین دانش‌آموزان در مقابله با مشکلات رفتاری کلاس بحث گروهی شد و نقاط قوت و ضعف این رویکرد مورد بررسی قرار گرفت.

شکل نهایی این مقیاس دارای 24 گویه می‌باشد و در مجموع سه زیرمقیاس 1- درگیر کردن فراگیران 2- روش‌های تدریس و 3- مدیریت کلاس را می‌سنجد. سوال‌های 2، 4، 6، 9، 12، 14، 22 برای سنجیدن زیرمقیاس درگیر کردن فراگیران؛ سوال‌های 7، 8، 10، 11، 17، 18، 20، 23، 24 برای اندازه‌گیری زیرمقیاس راهبردهای آموزش و سوال‌های 1، 3، 5، 13، 15، 16، 19، 21 برای اندازه‌گیری زیرمقیاس مدیریت کلاس به‌کار می‌رود. در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری خودکارآمدی ادراک‌شده معلمان در مدیریت رفتارهای کلاس از گویه‌های مربوط به زیرمقیاس مدیریت کلاس استفاده شده است و جمع نمرات هر معلم در گویه‌های مربوطه به عنوان نمره خودکارآمدی معلمان در مدیریت کلاس در نظر گرفته شده است. حسین‌چاری و همکاران (1389) اعتبار محتوایی آزمون را بررسی نموده و پایایی خرده‌مقیاس خودکارآمدی مدیریت رفتار کلاس را با استفاده از آلفای کرونباخ؛ 0/73 گزارش کرده‌اند. روش اجرای پژوهش به این ترتیب بود که آزمودنی‌های گروه آزمایش به مدت شش جلسه یک و نیم ساعته، آموزش‌های لازم را دریافت کردند. محتوای برنامه‌ای که طی جلسات برای گروه آزمایش ارائه شد، با

رویکرد بحث گروهی طی جلسات مدنظر قرار گرفته بود.

### اطلاعات و داده‌ها

در پژوهش حاضر چهل نفر از معلمان زن دوره ابتدایی به عنوان شرکت‌کننده حضور داشتند که به‌منظور کنترل ویژگی‌هایی نظیر پایه تحصیلی، میزان سابقه کاری و میزان تحصیلات که می‌توانست نتیجه مداخله‌ها را تحت تأثیر قرار دهد، هم‌سازی شدند و در گروه‌های آزمایش و کنترل قرار گرفتند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از میانگین و انحراف استاندارد جهت توصیف متغیرها در گروه‌های آزمایش و کنترل و به‌منظور تعیین اثربخشی برنامه شناخت و مقابله با قلدری تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) استفاده شده است. میانگین و انحراف استاندارد پیش-پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای باورهای معلمان درباره قلدری و خودکارآمدی آنان در مدیریت رفتار در جدول 2 نشان داده شده است.

جهت بررسی اثر مداخله آزمایشی تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) روی نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون‌های متغیرهای وابسته پژوهش انجام گرفت. جدول 3 نتایج تحلیل

استفاده از متون موجود در برنامه‌های ضد قلدری مدرسه که محتوای آنها در مورد شناخت و مقابله با قلدری دانش‌آموزان بود، به‌وسیله محقق طراحی و تنظیم شد. یکی از منابع اصلی در تهیه این بسته آموزشی، کتابچه مربوط به برنامه ضد قلدری معلم محور با عنوان «راهنمای معلمان برای کمک به قلدرها، قربانی‌ها و تماشاگران»<sup>1</sup> نوشته نیومن و همکاران (2000) بود که روایی محتوایی آن در پژوهش‌ها و مداخله‌های قبلی مورد تأیید قرار گرفته بود. روایی محتوایی و صوری بسته آموزشی طراحی شده در این پژوهش نیز پس از چندین مرحله مطالعه و بازنگری اساتید متخصص در این زمینه که راهنمایی پژوهش حاضر را بر عهده داشتند، مورد تأیید قرار گرفت. ضمن اینکه چارچوب برنامه قبل از اجرای جلسات در اختیار معلمان قرار گرفت و کلیات آن از نظر قابلیت درک و فهم و کارایی مورد تأیید آنها نیز قرار گرفت. نویسندگان مقاله که مداخله‌گر اصلی می‌باشد، با توجه به پژوهش‌های قبلی و مشابه خود، مهارت لازم را برای مداخله و اجرای بسته آموزشی داشت و طی مداخله از راهنمایی اساتید نیز برخوردار بود. فرایند مداخله یک روز در هفته و به مدت شش

جدول 2. میانگین و انحراف معیار پیش - پس‌آزمون باورهای معلمان درباره قلدری و خودکارآمدی در مدیریت رفتار

مرحله	متغیرها	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		M	SD	M	SD
پیش‌آزمون	باورهای هنجاری	15/30	2/15	14/95	2/99
	باورهای جرأت‌مندانه	9/20	2/70	8/30	2/95
	باورهای اجتنابی	5/70	1/68	5/05	1/70
پس‌آزمون	خودکارآمدی در مدیریت رفتار	29/95	3/50	31/30	2/75
	باورهای هنجاری	10/30	3/16	14/20	3/44
	باورهای جرأت‌مندانه	11	1/86	7/90	3/16
	باورهای اجتنابی	4/75	1/44	5/65	2/45
	خودکارآمدی در مدیریت رفتار	32/80	3/50	30/70	3/16

کوواریانس چندمتغیره را روی نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون‌های متغیرهای وابسته پژوهش نشان می‌دهد.

هفته به طول انجامید. جلسات در سالن کنفرانس یکی از دبیرستان‌های شهرستان اهر تشکیل می‌شد و



جدول 3. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون‌های متغیرهای وابسته

اثر	نام آزمون	مقدار	F	Df اشتباه	df فرضیه	P	مجذور اتا
گروه	آزمون اثر پیلاهی	0/59	11/51	4	31	0/00	0/59

$P < 0/01^*$

هنجاری کاسته شده و از سوی دیگر باورهای جرأت‌مندانه معلمان درباره قلدری افزایش یافته است. در راستای تبیین این پژوهش می‌توان بیان داشت معلمانی که تمایل دارند قلدری دانش‌آموزان را به عنوان یک رفتار هنجاری در نظر بگیرند، معتقدند که این رفتارها کمک می‌کند تا دانش‌آموزان هنجارهای

همان‌گونه که جدول 3 نشان می‌دهد، بین متغیرهای وابسته پژوهش در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارند. بنابراین جهت بررسی این تفاوت، تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متن مانکوا روی متغیرهای وابسته انجام شد. نتایج این تحلیل در جدول 4 آورده شده است.

جدول 4. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل در باورها و خودکارآمدی معلمان

منابع متغیر وابسته	شاخص آماری	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اتا
باورهای هنجاری		160/72	1	160/72	16/95	0/00	0/33
باورهای جرأت‌مندانه		80/11	1	80/11	15/57	0/00	0/31
باورهای اجتنابی	گروه	10/15	1	10/15	3/14	0/08	0/08
خودکارآمدی در مدیریت رفتار		91/24	1	91/24	14/15	0/001	0/29

اجتماعی را یاد بگیرند و در مقابله با قلدری در کلاس اغلب تلاش می‌کنند تا دانش‌آموزان قلدر و قربانی را از یکدیگر جدا نگه‌دارند. برای مثال این معلم‌ها با تغییر صندلی دانش‌آموزان به مقابله با موقعیت می‌پردازند و فرصت مناسبی را برای دانش‌آموز قربانی جهت رویارویی با مسئله فراهم نمی‌کنند. همسو با تبیین‌های ارائه شده در پژوهش تروپ و لاد (2002) و یون و کریر (2003) می‌توان گفت معلمان با باورهای هنجاری اعتقاد چندانی به وجود مشکل در موقعیت ندارند و در جستجوی خطا و اشتباهی از سوی هیچ‌کدام از دانش‌آموزان نیستند و بنابراین همین امر باعث می‌شود تا آنها هیچ تنبیه و پیامدی را برای فرد قلدر در نظر نگیرند و اغلب نیز به دلیل عادی دیدن موقعیت تمایلی به درگیر کردن والدین در این موقعیت‌ها ندارند. با وجود اینکه تعدادی از پژوهش‌ها مانند کوچندر- لاد و پلیر و اسکینر (2002) و هانیش و همکاران (2005) فرض کرده‌اند معلمان با باورهای

به‌طوری‌که در جدول 4 مشاهده می‌شود، در متغیرهای باورهای هنجاری ( $F=16/95$  و  $P < 0/01$ )، باورهای جرأت‌مندانه ( $F=15/57$  و  $P < 0/01$ ) معلمان راجع به قلدری و همچنین در میزان خودکارآمدی معلمان در مدیریت رفتارهای کلاس ( $F=14/15$  و  $P < 0/01$ ) بین گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد اما در باورهای اجتنابی معلمان ( $F=3/14$  و  $P > 0/01$ ) بین گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معناداری به دست نیامد.

#### نتیجه‌گیری و بحث

یافته‌های پژوهش نشان داد که مداخله تربیتی اجرا شده به‌منظور افزایش آگاهی معلمان از ماهیت قلدری و ارتقای مهارت آنان در مقابله با قلدری، اثرات معناداری بر باورها و دیدگاه‌های آنان راجع به قلدری در مقایسه با گروه کنترل دارد. یافته‌ها نشان داد پس از شرکت در برنامه مداخله از میزان گرایش‌های معلمان گروه آزمایش به در نظر گرفتن قلدری به عنوان رفتار

می‌تواند زیان‌بخش باشد، بنگرند. آموزش‌های ارائه شده را با توجه به محتوای آن می‌توان به عنوان یک مداخله شناختی رفتاری برای معلمان در نظر گرفت که با استناد به فرایند اصلاح شناختی رفتاری الیس<sup>2</sup> (1980) توانسته است باورها و دیدگاه‌های معلمان را درباره واقعیت مسئله تعدیل و اصلاح کند.

همان‌طور که یافته‌های پژوهش نشان داد، میزان گرایش‌ها و دیدگاه‌های جرأت‌مندان معلمان گروه آزمایش پس از مداخله تربیتی، افزایش معناداری نسبت به گروه کنترل دارد. معلمان که باورهای جرأت‌مندان دارند، بیش از معلمان با باورهای هنجاری و اجتنابی، در موقعیت‌های قلدری مداخله می‌کنند و تمایل دارند به دانش‌آموزان آموزش دهند تا روی پای خود بایستند و مسائل را خودشان حل کنند. این گروه از معلمان معتقدند در صورتی که دانش‌آموزان خود درصدد مقابله با قلدر برآیند، دیگر مورد آزار و اذیت قرار نخواهند گرفت. بنابراین معلمان با آموزش شیوه‌های حل مسئله به دانش‌آموزان، مداخله غیر مستقیم برای مقابله با قلدری انجام می‌دهند.

با استناد به یافته‌های پژوهش فریسن و همکاران (2012)؛ گینی (2006) و چانگ (2003) می‌توان گفت که باورهای جرأت‌مندان معلمان راجع به قلدری موجب می‌شود آنها در موقعیت‌های قلدری راهبردهای فعالانه را مدنظر قرار دهند و به آموزش‌های مختلف دانش‌آموزان بپردازند. بنابراین چنین باورها و مداخلات فعالانه در موقعیت‌ها بیش از باورهای منفعلانه معلمان به قلدری نظیر باورهای اجتنابی و هنجاری نیاز به مهارت‌ها و آگاهی‌های معلمان دارد. به نظر می‌رسد زمانی که معلمان آموزش‌ها و مهارت‌های لازم را در این زمینه‌ها نداشته باشند، گرایش چندانی نیز به مداخله در

هنجاری که از راهبردهایی نظیر جدا کردن دانش‌آموزان از یکدیگر استفاده می‌کنند، شیوع کمتری از قلدری را در کلاس‌هایشان تجربه می‌کنند و برعکس معلمانی که قربانیان را تشویق می‌کنند تا از خود دفاع کنند، میزان بیشتری از قلدری را خواهند داشت، لازم است تا در پذیرش چنین روابطی بین متغیرها تأمل بیشتری شود زیرا چنین نتیجه‌گیری‌هایی در مقایسه با یافته‌های به دست آمده از پژوهش میشنا، اسکارسلو، پیپلر و وین<sup>1</sup> (2005)، تروفی و همکاران (2012) و حسین‌چاری، سماوی و محمدی (1389) درباره وضعیت روانی قربانیان قلدری که قادر به دفاع از خود نیستند، مورد انتقاد قرار گرفته است. با استناد به مطالب فوق روشن است که دیدگاه هنجاری معلمان در موقعیت‌های قلدری کلاس چالش‌برانگیز است. باورهای هنجاری معلمان و رفتار بر اساس این نوع باورها می‌تواند نتیجه عدم شناخت کافی از ماهیت و انواع قلدری و پیامدهای منفی این رفتارها برای همه دانش‌آموزان کلاس علاوه بر قلدر و قربانی باشد. بنابراین ارائه آموزش‌ها در ارتباط با قلدری، از آنجایی که توانسته است در شناساندن ماهیت واقعی مسئله دانش‌آموزان مؤثر باشد، بر باور و دیدگاه هنجاری معلمان اثرگذار بوده و از میزان این نوع گرایش‌ها کاسته است. از سوی دیگر، معلمان با باورهای هنجاری چندان تمایلی به مداخله مستقیم در موقعیت نشان نمی‌دهند که می‌تواند علاوه بر نوع باور آنان به دلیل عدم مهارت کافی در مقابله با قلدری باشد. همین مسئله موجب می‌شود تا معلمان از راهبردهای منفعلانه مانند جدا کردن دانش‌آموزان از یکدیگر بیشتر استفاده کنند. در پژوهش حاضر مشاهده شد که پس از افزایش مهارت در مدیریت و مقابله با قلدری معلمان تمایل کمتری دارند تا به قلدری به عنوان یک ابزار اجتماعی و رفتار طبیعی که

و در نتیجه تمایل بیشتری برای مداخله در مسائل کلاس خواهند داشت.

یافته‌های کلی پژوهش براساس تئوری خودکارآمدی بندورا<sup>1</sup> (1997) قابل تبیین می‌باشند. بر اساس این تئوری افراد برای انجام وظایف خود به مفهوم مثبتی از خودکارآمدی نیاز دارند. شکل‌گیری خودکارآمدی با وساطت کسب دانش و مهارت‌های شخص و تجربه‌های او صورت می‌پذیرد و باز بر اساس همین نظریه خودکارآمدی شکل گرفته از طریق باورها و نگرش‌ها و الگوهای فکری افراد بر انتخاب رفتارها و اعمال آنها اثر می‌گذارد.

با افزایش شناخت، آگاهی و مهارت معلمان از یکسو و به دنبال آن اصلاح و تغییر باورها و نگرش‌ها درباره قلدری، انتخاب و تصمیم‌گیری‌های آنها درباره قلدری دانش‌آموزان و مقابله با آن تحت تأثیر قرار گرفته است. بنابراین اگر اعضای مدرسه خودکارآمدی بالایی جهت مداخله در موقعیت قلدری داشته باشند، تلاش بیشتری در اجرای برنامه‌هایشان تا دستیابی به پیامدهای رضایت‌بخش خواهند کرد. در کل مطابق با نظر بندورا می‌توان گفت که احساسات و عواطف خودکارآمدی معلمان، اهداف و رفتارهای آنان را در کلاس تحت تأثیر قرار می‌دهد. پژوهش‌های فراوانی در زمینه اهمیت خودکارآمدی ادراک شده معلمان در موقعیت‌های کلاسی و متغیرهای مربوط به آن انجام شده و تأکید کرده‌اند که اجرای دوره‌های تخصصی برای افزایش اطمینان معلمان در مدیریت رفتارهای پرخطر و اجتماعی کلاس باید مورد توجه قرار گیرد. نتایج این گروه از پژوهش‌ها از یافته پژوهش حاضر مبنی بر اثربخشی مداخله در آگاهی و مهارت‌های معلمان بر میزان کارآمدی آنان در مدیریت رفتار کلاس حمایت می‌کنند (حسین‌چاری و همکاران، 1389؛ چارلتون، 2009؛ اورپیناس، هورن و استانزیسکی<sup>2</sup>، 2003؛ کایکی، 2009؛ نیل و استفسون،

موقعیت نخواهند داشت. از سوی دیگر با وجود داشتن باورهای جرأت‌مندانه، به کاربردن صحیح این راهبردهای جرأت‌مندانه در صورتی‌که به تشدید مشکلات بین دانش‌آموزان منجر نشود، نیاز به ارائه آموزش‌های تخصصی به معلمان در این زمینه دارد. توضیحات فوق، یافته پژوهش را مبنی بر افزایش باورهای جرأت‌مندانه معلمان در گروه آزمایش پس از اجرای برنامه شناخت و مدیریت قلدری نسبت به گروه کنترل تبیین می‌کند زیرا افزایش آگاهی درباره مسئله به‌عنوان ابزاری مهم برای تغییر وضعیت معلمان در مقام مقابله با آن بوده است و در باورها و دیدگاه‌های آنان بازتاب داشته است.

یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر اثربخشی برنامه مداخله بر نوع باورهای معلمان درباره قلدری با یافته‌های پژوهش تروپ و لاد (2002)؛ کوچندرفر- لاد و پلتیر (2008)؛ دیاموند هایک (2012)؛ چانگ (2003)؛ یون و کربر (2003)؛ گینی (2006)، اسمیت و شا (2000) و نیومن - کارلسون و هورن (2004)، همسو می‌باشد. پژوهشگران اخیر با استفاده از تحقیقات رابطه‌ای و مدل‌یابی ارتباط متغیرهای پژوهش را بررسی کرده‌اند. در پژوهش حاضر متغیرها به‌صورت آزمایشی مورد بررسی قرار گرفتند تا اثربخشی برنامه مداخله تربیتی بر باورهای معلمان درباره قلدری مشخص شود.

بخش دیگری از یافته‌ها نشان می‌دهد که افزایش آگاهی معلمان درباره قلدری و مهارت‌های آنان در مقابله با آن، میزان کارآمدی ادراک شده معلمان در مدیریت رفتار کلاس را افزایش داد. با افزایش میزان آگاهی و مهارت‌های معلمان، انتظار می‌رود آنان تمایل بیشتری برای مقابله و مداخله در موقعیت‌های خاص کلاس نظیر قلدری دانش‌آموزان داشته باشند. زمانی که معلمان در مدیریت بدرفتاری‌های دانش‌آموزان موفقیت‌هایی را تجربه کنند توانمندی ادراک شده آنان درباره خود همراه با کاهش اضطراب افزایش می‌یابد

1. Bandura

2. Orpinas., Horne & Staniszewski

در پایان پیشنهاد می‌شود به منظور دست‌یابی به چهارچوب کلی‌تر در زمینه باورها و رویکردهای معلمان راجع به قلدری و خودکارآمدی ادراک شده آنان در این زمینه، پژوهش مشابه‌ای با معلمان مرد نیز انجام شود تا بتوان به نتایج جامع‌تر برای کل معلمان دست یافت.

شهر تهران". (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تهران.

گل‌پرور، فرشته. (1389). "تأثیر آگاهی معلمان دوره ابتدایی از راهبردهای شناختی - رفتاری به منظور مدیریت مسائل کلاسی بر رضایت شغلی آنان". چاپ شده در مجموعه مقالات اولین همایش یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت. مشهد.

- Bandura, A. (1997). *Self - efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brooks, J.V.O. (2004). *Bullying busting: a teacher - led psychoeducational program reduce bulling and victimization among elementary school students*. Doctoral dissertation. The University of Georgia. Retrieved from: <http://www.athenaeum.libs.uga.edu>.
- Chang, L. (2003). *Variable Effects of Children's Aggression, Social Withd-rawal, and Prosocial Leadership as Functions of Teacher Beliefs and Behaviors*. *Journal of Child Deve-lopment*, 74, 2, 535-548.
- Charlton, A. L. (2009). *School Counselors' Perceived Self - Efficacy for Addressing Bullying in the Elementary School Setting*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education.
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). *Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization*. *Journal of School Psychology Interna-tional*, 21, 5-21.
- Dupper, D. R., & Meyer-Adams, N. (2002). *Low-level violence: A neglected aspect*

(2012). در ارزیابی کلی یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر که با رویکرد مداخله تربیتی در کلاس‌ها با تأکید بر برنامه‌های ضد قلدری معلم‌محور انجام شد، معلوم شد که با اجرای چنین دوره‌های حرفه‌ای و تخصصی برای معلمان می‌توان آگاهی‌ها و مهارت‌های معلمان را با یافته‌های جدید علمی در زمینه اختلالات رفتاری دانش‌آموزان و شیوه‌های مقابله با آن افزایش داد.

## منابع

- حسین‌چاری، مسعود؛ سماوی، عبدالوهاب؛ محمدی، مژگان. (1389). "بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه خودکارآمدی معلم". *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، 2: 85-99.
- کیانی راد، داریوش. (1389). "ارتباط بین قلدری در مدرسه با عزت نفس و تعلق به مدرسه در بین دانش‌آموزان سال دوم راهنمایی مدارس پسرانه of school culture. *Journal of Urban Education*, 37, 350-364.
- Ford, T., Edwards, E., Sharkey, S., Ukoumunne, u.c., Byford. S., Norwich. B., Logan. S. (2012). *Supporting teachers and children in schools: the effectiveness and cost-effectiveness of the incredible years teacher classroom management programme in primary school children: a cluster randomised controlled trial, with parallel economic and process evaluations*. *Journal of Public Health*, 12:719.
- Frisén, A., Hasselblad, T., Holmqvist, H. (2012). *What actually makes bullying stop? Reports from former victims*. *Journal of Adolescence* 35, 981-990.
- Gini, G. (2006). *Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school*. *Journal of School Psychology*: 44, 51-65.
- Hanish, L. D., Ryan, P., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2005). *The social context of young children's peervictimization*. *Journal of Social Development*, 14, 2-19.

- Harel-Fisch. Y., Walsh. S. D., Fogel-Grinvald. H., Gabril. A., William. P., Molcho. M., Due. Matos. G. D., Craig. D. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34 , 639–652.
- Hicks. S. D. (2012). Self - efficacy and classroom management: A correlation study regarding the factors that influence classroom management. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education. Liberty University.
- Horne, A. M., UBartolomucci, C. L., & Newman - Carlson, D. (2003). *Bully Busters: Teacher 'Manual for Helping Bullies, Victims, and Bystanders (Grades K-5)*. Champaign, IL: Research Press.
- Hutchings. J., Daley. D., Jones. K., Martin. P., Gwyn. R. (2007). Early results from developing and researching the Webster-Stratton incredible years teacher classroom management training programme in North West Wales. *Journal of Children's Services*, 2:15–26.
- Jimerson, S., & Huai, N. (2010). International perspectives on bullying prevention and intervention. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 571–592), Retrieved from <http://www.dawsonera.com>.
- Kayikci. K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1215–1225.
- Kochenderfer-Ladd, B. J., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization. *Developmental Psychology*, 38, 267–278.
- Kochenderfer-Ladd, B., Pelletier, M.E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology* 46, 431–453.
- Marshall, M. (2012). Teachers' perceived barriers to effective bullying intervention. Presented in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. College of Education Georgia State University.
- Marshall, M. (2012). Teachers' perceived barriers to effective bullying intervention. Presented in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. College of Education Georgia State University.
- McGilloway. S., Mhaille. G., Lodge. A., Neill. D., Kelly. P., Leckey. Y., Bywater. T., Comiskey. C., Donnelly. M. (2011). Positive classrooms: positive children; a randomized controlled trial to investigate the effectiveness of the incredible years teacher classroom management training programme in an Irish context (short term outcomes). Summary report [prepared for Archways accessed via <http://www.incredibleyears.com> on 12 April 2011.
- Mishna. F., Scarcello. I., Pepler. D., & Wiener. G. (2005). Teachers' Understanding of Bullying. *Journal of Education*, 28, 718-738.
- Neill. S., Stephenson. J. (2012). Does classroom management coursework influence pre - service teachers' perceived preparedness or confidence? *Journal of Teaching and Teacher Education* 28, 1131-1143.
- Newman-Carlson. D., Horner. A.M. (2004). Bully busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development*, 82: 259-267.
- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *Journal of Educational Psychology*, 72, 105–118.
- Olweus Bullying Prevention Program, (2004). Exclusive 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). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Black-well.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *The handbook of school bullying: An international perspective* (pp. 377-402). New York, NY: Routledge.
- Orpinas, P., Horne, A., & Staniszewski, B. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *Journal of School Psychology Review*, 32, 431-444.
- Patrick. H., Anderman. L. H., Bruening. P.S., & Duffin. L. C. (2012). The Role of Educational Psychology in Teacher Education: Three Challenges for Educational Psychologists. *Journal of Educational Psychologist* 2012; 46(2): 71-83.
- Rigby, K., & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise?. *Journal of Soc Psychology Educ*, 14: 441-455.
- Smith. P. K., Shu. S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Journal of Childhood*, 7, 193-212.
- Troop,W. P., & Ladd, G.W. (2002). Teachers' beliefs regarding peer victimization and their intervention practices. Poster presented at the Conference on Human Development, Charlotte, NC.
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P.,& Lose, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Journal of Aggression and Violent Behavior* 17, 405-418.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Journal of Research in Education*, 69, 27-35.