

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال دهم شماره ۳۹ پاییز ۱۳۹۴

اثربخشی آموزش مدیریت شرم مبتنی بر برنامه PEGS در کاهش قلدری نوجوانان دختر

منصور بیرامی^۱

تورج هاشمی^۲

اسکندر فتحی‌آذر^۳

پروانه علایی^۴

چکیده

قلدری در مدرسه شکلی از خشونت سطح پایین است که امروزه مورد توجه پژوهشگران و روانشناسان تربیتی قرار گرفته است. این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش مدیریت شرم مبتنی بر برنامه PEGS در کاهش قلدری نوجوانان دختر انجام گرفت و برای تحقق آن از روش تحقیق نیمه‌آزمایشی، طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. در این راستا، دانش‌آموزان دوره راهنمایی سه مدرسه دولتی دخترانه شهر تبریز با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و غربال شدند و در نهایت، سی نفر از هر مدرسه به روش نمونه‌گیری هدفمند و مبتنی بر نتایج مقیاس قلدری، مشاهده حین اجرای آزمون و درجه‌بندی معاونین آموزشی مدرسه انتخاب شدند. هر گروه متشکل از ۱۵ نفر بود. پنج مربی ارایه بسته آموزشی و پلاسیبو به گروه‌های آزمایشی و کنترل را بر عهده داشتند. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره نشان داد که مداخله اثربخش بوده ($F=20/92$ ، $P<0/001$) و آموزش مدیریت شرم در طی هشت جلسه هفتگی ۷۵ دقیقه‌ای، ۲۰٪ از تغییرات قلدری را تبیین می‌کند. مطابق با یافته‌های پژوهشی و تأیید روایی بسته آموزشی، توجه بر مساله قلدری نوجوانان و به‌کارگیری بسته آموزشی حاضر در گروه‌های هدف با در نظر گرفتن محدودیت‌های تحقیق پیشنهاد می‌شود.

واژگان کلیدی: قلدری؛ مدیریت شرم؛ PEGS؛ هیجان‌های اخلاقی

۱- استاد گروه روانشناسی دانشگاه تبریز

۲- استاد گروه روانشناسی دانشگاه تبریز

۳- استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز

۴- عضو هیئت علمی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (نویسنده مسئول)

مقدمه

امروزه، شیوع رفتارهای خشونت‌آمیز، به‌ویژه خشونت‌های مدرسه‌ای و استفاده از اسلحه در سرتاسر جهان توجه افکار عمومی، دولت‌ها و پژوهشگران را به خود جلب نموده است (آدچی^۱ و ویلوگی^۲، ۲۰۱۱). خشونت مدرسه‌ای^۳ مشکل اجتماعی عمده‌ای است که بر سلامت روانی- اجتماعی، بهزیستی خانوادگی و شخصی دانش‌آموزان سرتاسر جهان تأثیر می‌گذارد و تعریف روان‌شناسی آن چنین است: هر گونه رفتار عمدی در جهت صدمه‌زدن یا آسیب‌رساندن به دانش‌آموزان دیگر در محیط مدرسه (بن‌بینیستی^۴ و آستر^۵، ۲۰۰۵ به نقل از چن^۶ و آستر^۷، ۲۰۱۰). قلدری^۸، رفتار آزاردهنده‌ای است که عمده‌اً توسط یک فرد یا یک گروه از افراد در یک دوره‌ی زمانی به‌صورت مکرر اعمال می‌شود و شامل عدم توازن قدرت است (الویوس^۹، ۱۳۸۹، نانسل^{۱۰} و دیگران، ۲۰۰۱؛ نوردل^{۱۱}، پول^{۱۲}، استانتون^{۱۳}، والدن^{۱۴} و بیران^{۱۵}، ۲۰۰۸). اگر چه قلدری ممکن است در محیط‌های مختلف اتفاق بیفتد، اما آنچه که بیشتر مورد توجه پژوهشگران عرصه تعلیم و تربیت قرار گرفته، قلدری در مدرسه است که اگر مورد توجه قرار نگیرد به اشکال خطرناک خشونت تبدیل می‌شود؛ در واقع، قلدری پیش‌زمینه بروز خشونت مدرسه‌ای است (یورتال^{۱۶} و آرتوت^{۱۷}، ۲۰۱۰). رفتار قلدری در دوره دبستان شروع شده و در دوران راهنمایی شدت می‌یابد (برت‌هولد^{۱۸} و هوور^{۱۹}، ۲۰۰۰ به نقل از والدن و بیران، ۲۰۱۰؛ پلگرینی^{۲۰} و لانگ^{۲۱}، ۲۰۰۲ و سیلز^{۲۲} و یانگ^{۲۳}، ۲۰۰۳ به نقل از لی^{۲۴}، ۲۰۱۰؛ نانسل، ۲۰۰۱).

1- Adachi
3- schoolviolence
5- Astor
7- Astor
9- Olweus
11- Nordahl
13- Stanton
15- Beran
17- Artut
19- Hoover
21- Long
23- Young

2- Willughby
4- Benbenishty
6- Chen
8- bullying
10- Nansel
12- Poole
14- Walden
16- Yurtal
18- Berthold
20- Pellegrini
22- Seals
24- Lee

مبتنی بر تحقیقات، اوج قلدری دختران در پایه هفتم و هشتم است (گوفین^۱ و آویتزر^۲، ۲۰۱۲؛ توکوناگا^۳، ۲۰۱۰ به نقل از ییلماز^۴، ۲۰۱۱). بر اساس یک پژوهش زمینه‌یابی در ایالات متحده آمریکا در نمونه‌ای بالغ بر ۱۵۶۸۶ دانش‌آموز کلاس ششم تا دهم، حدود ۲۹٪ دانش‌آموزان به‌طور متوسط یا بیش از آن درگیر قلدری بوده‌اند (نانسل و دیگران، ۲۰۰۱)، ولی نتیجه تازه‌ترین تحقیقات زمینه‌یابی، میزان شیوع قلدری را در بین دانش‌آموزان کشورهای مختلف قریب به پنجاه درصد گزارش می‌کند (وانگ^۵، لاک^۶، لو^۷ و ما^۸، ۲۰۰۸؛ هنینگهام^۹، گاردنر^{۱۰} و سوزان‌واکر^{۱۱}، ۲۰۰۹؛ بلک^{۱۲}، وینلز^{۱۳} و واشینگتون^{۱۴}، ۲۰۱۰). و اخیراً نیز، گزارش شده است که آمار قلدران و قربیان آن در میان نوجوانان ۱۲-۱۴ ساله به‌ترتیب برابر با ۲۸٪ و ۴۴/۹٪ می‌باشد (گوفین و آویتزر، ۲۰۱۲). اگرچه شیوع قلدری در میان پسران بیش از دختران گزارش شده (نانسل و دیگران، ۲۰۰۱؛ فیلیپس^{۱۵}، ۲۰۰۷؛ والدن و بیران، ۲۰۱۰)، اما به‌نظر می‌رسد که تفاوت واقعی در شکل بروز قلدری است؛ به‌طوری که دختران بیشتر به‌شیوه ارتباطی (منزوی کردن فرد قربانی و شایع‌پراکنی‌های منفی) و کلامی قلدری می‌کنند ولی، پسران عمدتاً به‌صورت مستقیم و به شکل جسمانی و کلامی رفتار قلدری را نشان می‌دهند (اسپونا^{۱۶}، ۲۰۰۸؛ هنینگهام و همکاران، ۲۰۰۹؛ آندرو^{۱۷} و بونوتی^{۱۸}، ۲۰۱۰؛ ماریز^{۱۹} و پیترمن^{۲۰}، ۲۰۱۰).

سوال مهم این است که چگونه می‌توان با این رفتارهای نوجوانان مقابله کرد؟ مرور ادبیات موضوعی نشان می‌دهد که اخیراً مطالعه در مورد نقش هیجان‌ها در ناسازگاری‌ها و مشکلات رفتاری مورد توجه فزاینده قرار گرفته است (تانگنی^{۲۱} و دیرینگ^{۲۲}، ۲۰۰۲). شرم^{۲۳}

- | | |
|-----------------|----------------|
| 1- Gofin | 2- Avitzour |
| 3- Tokunaga | 4- Yilmaz |
| 5- Wong | 6- Lok |
| 7- Lo | 8- Ma |
| 9- Henningham | 10- Gardner |
| 11- SusanWalker | 12- Black |
| 13- Weinles | 14- Washington |
| 15- Phillips | 16- Sapouna |
| 17- Andreou | 18- Bonoti |
| 19- Marees | 20- Petermann |
| 21- Tangney | 22- Dearing |
| 23- shame | |

هیجان اخلاقی عمیقاً دردناک و ناخوشایندی است که با احساس کهنتری و عدم پاداش و ناتوانی همراه است و فرد را به سوی پنهان شدن و گریز سوق می‌دهد (عطری فرد، آزادفلاح و اژه‌ای، ۱۳۸۵). به اعتقاد لويس^۱ شرم احساس دردناکی است که حالت تدافعی، خشم و پرخاشگری آشکار را فراخوانی می‌کند و اغلب با احساس انتقام‌جویی و تحقیرشدگی همراه است (لويس، ۱۹۷۱) به نقل از استوینگ^۲، تانگنی^۳، هیگل^۴، هارتی^۵ و مک‌کلوسکی^۶، ۲۰۱۰). شرم در بسیاری از موقعیت‌های روزمره تجربه شده (میلز^۷، ۲۰۰۵) به نقل از پورشهریاری، (۱۳۸۸) و با تغییر چشمگیر ادراک فرد از "خویشتن"^۸ خویش، او را به‌لحاظ روانی، فیزیکی و اجتماعی فرومی‌پاشد، فرد شرمسار احساس کهنتری، حقارت، بی‌ارزشی، بی‌کفایتی یا حتی احساس طردشدگی دارد (تانگنی و همکاران، ۲۰۱۱). فرد با تجربه شرم از کمبودهای خود ناامید شده و تصور می‌کند که نمی‌تواند استانداردهای مهم خود و دیگران را تحقق بخشد و با آن متفاوت است (فرگوسن^۸، ۲۰۰۵). این تفاوت تجربه شده و تعبیر آن به نقص و کاستی، در وجود فرد رخنه کرده و او را در جهت حفظ یکپارچگی و تمامیت خود در برابر شرایط تهدیدکننده "خود" یا موشکافی‌های اضافی برمی‌انگیزاند (تانگنی، ۱۹۹۱؛ تانگنی، ماشک^۹ و استوینگ، ۲۰۰۵). در چنین حالتی، فرد ممکن است آن را به همه وجود خود و ویژگی‌های شخصیتی غیرقابل تغییر خود نسبت دهد (تریسی^{۱۰} و روبینز^{۱۱}، ۲۰۰۴). در هنگام تجربه شرم، یک حساسیت ویژه برای احتمال ارزیابی اجتماعی وجود دارد، معمولاً نتیجه این ارزیابی‌ها منفی بوده و فرد را وامی‌دارد که به‌جای معذرت‌خواهی یا اصلاح رفتار خود، از دیگران اجتناب نماید (تانگنی و همکاران، ۲۰۱۱). تداوم افکار منفی و "خود" تحقیرشده در فرد به احساس شرمساری مزمن^{۱۲} منجر می‌شود که گلدبرگ^{۱۳} (۱۹۹۱) به نقل از احمد^{۱۴} و بریس‌ویت^{۱۵} (۲۰۰۴) از آن تحت عنوان "غضب ناتوان"^{۱۶}

1- Lewis
3- Heigel
5- McCloskey
7- self
9- Mashek
11- Robins
13- Goldberg
15- Braithwait

2- Stuewing
4- Harty
6- Mills
8- Ferguson
10- Tracy
12- persistent
14- Ahmed
16- impotent rage

یاد می‌کند که به معنای خشم معطوف شده نسبت به خود^۱ فرد است. مفهوم شرمساری مزمن، هم راستا با مفهوم رسوایی اشنایدر^۲ (۱۹۷۷) به نقل از احمد و بریس‌ویت، (۲۰۰۴) است، شرمی که در آن فرد، تمامی افکار مربوط به تحقیرشدگی و خجالت‌زدگی^۳ را به‌خود جذب می‌کند. عدم توجه و اعمال مداخلات آموزشی و درمانی، احتمالاً باعث می‌شود که احساس شرمساری در وجود فرد مزمن شود (دبلینگر^۴ و رینیون^۵، ۲۰۰۵). چنین احساس دردناکی در وجود فرد، او را برای انجام رفتارهای ناسالم آماده می‌سازد. مبتنی بر تحقیقات، تجربه احساس شرم با مشکلات روانی متعددی چون اختلال استرس پس از سانحه، وسواس اجباری، روان‌نژندگرایی، اضطراب و افسردگی، و مصرف الکل همراه است (فرگوسن^۶، استگه^۷، ایره^۸، ولمر^۹ و آشباکر^{۱۰}، ۲۰۰۰؛ اورس^{۱۱}، برکینگ^{۱۲} و بورخاردت^{۱۳}، ۲۰۰۶؛ کویلز^{۱۴} و بایبی^{۱۵}، ۱۹۹۷؛ تانگنی، واگنر^{۱۶} و گرامزو^{۱۷}، ۱۹۹۲، تانگنی و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین، عملکرد تحصیلی ضعیف دانش‌آموزان با احتمال طرد یا نادیده گرفته شدن آنان از سوی همسالان رابطه دارد (باکر^{۱۸}، دنسون^{۱۹}، بوسمن^{۲۰}، کرینگر^{۲۱} و بوتس^{۲۲}، ۲۰۰۷). تأثیرگذاری شرم بسیار فراتر بوده و در رفتار اجتماعی افراد نیز، نقش دارد (استوینگ و همکاران، ۲۰۱۰؛ تانگنی، استوینگ و ماشک، ۲۰۰۷؛ تریسی^{۲۳} و روبینز^{۲۴}، ۲۰۰۶). تحقیقات نشان داده که انحرافات جدی و مداوم از معیارهای اخلاقی و اجتماعی منعکس‌کننده اختلال اساسی در ظرفیت تجربه شرم محسوب می‌شوند؛ به‌گونه‌ای که ارتباط آن با رفتارهای جنایت‌کارانه و جامعه‌ستیزی^{۲۵} شناخته شده است (تانگنی و همکاران، ۲۰۱۱) و می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خوبی برای ارتکاب

1- Self- directed anger	2- Schneider
3- mortification	4- Deblinger
5- Runyon	6- Ferguson
7- Stegge	8- Eyre
9- Vollmer	10- Ashbaker
11- Orth	12- Berking
13- Burkhardt	14- Quiles
15- Bybee	16- Wagner
17- Gramzow	18- Bakker
19- Denessen	20- Bosman
21- Krijger	22- Bouts
23- Tracy	24- Robins
25- Psychopathic	

به جرم و جنایت در نوجوانان و جوانان باشد (هوسر^۱، ویندزی^۲ و گریوی^۳، ۲۰۰۸).

لذا، با توجه به شیوع قلدری به‌عنوان پیش‌زمینه‌ای برای رفتارهای خشونت‌آمیز بعدی در میان نوجوانان و نیز، نقش هیجان‌های منفی در بروز رفتارهای انحرافی و مخرب، محققان (پاتچین^۴ و هیندوجا^۵، ۲۰۱۱) ارایه برنامه‌های آموزشی در زمینه سلامت روانی و مهارت‌های خودمدیریتی هیجانی به دانش‌آموزان در جهت کاهش اثرات منفی تعارض‌ها و هیجان‌های منفی و در نهایت پیشگیری از رفتارهای ناسالم را در کنار دروس شناختی مدارس توصیه نموده‌اند. از سویی دیگر، فراتحلیل تحقیقات انجام شده که عمدتاً بر برنامه ضدقلدری الویوس مبتنی است، نشان می‌دهد که با وجود معناداری نتیجه مداخلات در راستای کاهش قلدری دانش‌آموزان، اندازه اثر این نوع مداخلات قابل چشم‌پوشی است و بنابراین، توجه به بهبود و ارتقای برنامه‌های مداخله‌ای مدرسه‌محور برای کاهش قلدری در مدرسه اهمیت دارد (فرگوسن، میگول^۶، کیلیورن^۷ و سانچز^۸، ۲۰۰۷). از این رو، به‌نظر می‌رسد که طراحی یک برنامه‌ی آموزشی با محوریت هیجان منفی شرم و مدیریت آن بتواند تأثیر معناداری در کاهش رفتار قلدری نوجوانان داشته باشد. کودکان و نوجوانانی که نمی‌توانند شرم خود را بازشناسند، احتمالاً بیشتر خشم را تجربه نموده و در نتیجه، درگیر رفتارهای پرخاشگرانه و قلدری با همسالان خود می‌شوند. همچنین، کودکان و نوجوانانی که شرم خود را جابه‌جا می‌کنند تمایلات تلافی‌جویانه قوی نسبت به سایرین دارند، از این رو انتظار بر این است که بیشتر درگیر رفتارهای خشونت‌آمیز شوند. در حالی که بازشناسی بالای شرم و جابه‌جایی پائین شرم، پاسخ سازگارانه در برابر شرم محسوب شده و مولفه‌های مدیریت شرم محسوب می‌شوند که با همدردی بالا، کانون کنترل درونی، عزت‌نفس، احساس گناه و قابلیت کنترل قلدری در مدرسه رابطه مثبت دارد (احمد و بریس‌ویت، ۲۰۰۴). همچنین، نظر به آن که نوجوانان بیشتر زمان روزانه خود را در ارتباط با دوستان و همسالان در محیط مدرسه یا در

1- Hosser
3- Greve
5- Hinduja
7- Kilburn

2- Windzio
4- Patchin
6- Miguel
8- Sanchez

ارتباط با آن سپری می‌کنند، بنابراین طراحی هرگونه برنامه مداخله‌ای با هدف کاهش رفتار قلدری نوجوانان بدون در نظر گرفتن شرایط زندگی نوجوانان عملاً ممکن نیست. در نتیجه، استفاده از چارچوب برنامه آموزش روانی-اجتماعی گروه‌های دانش‌آموزی^۱ (PEGS) در طراحی برنامه آموزشی مدیریت شرم ضروری می‌نماید. PGS یک برنامه مداخله‌ای و پیشگیرانه در مدارس است که نتایج تحقیقات، سودمندی کوتاه‌مدت و بلندمدت آن را در پیشگیری از قلدری و کاستن پیامدهای منفی آن برای قلدران و قربانیان قلدری و افزایش مهارت‌های اجتماعی، کاهش مشکلات رفتاری و بهبود خودکنترلی و عزت‌نفس نشان داده است. اصل مسلم PGS خودداری از استفاده از هرگونه برچسب زدن به فرد یا شرم‌منده کردن و بدنام ساختن^۲ وی به‌خاطر وجود یک‌سری مشکلات رفتاری است (رجوع شود به نیوگنت^۳، بیرند^۴، لانسبری^۵، هیگینز^۶ و لو^۷، ۲۰۱۰). بدیهی است که یافته‌های احتمالی پژوهش حاضر، علاوه بر پر کردن خلأ پژوهشی موجود، با ارایه برنامه آموزشی موثر می‌تواند کاربرد پیشگیرانه و مداخله‌ای برای کاهش رفتار هدف، به‌ویژه در میان نوجوانان دختر دوره راهنمایی داشته باشد. بنابراین، مساله اصلی تحقیق حاضر این است که آیا آموزش مدیریت شرم مبتنی بر برنامه PGS بر کاهش رفتار قلدری نوجوانان دختر دوره راهنمایی موثر است؟

روش‌شناسی پژوهش

روش تحقیق: با توجه به آنکه در تحقیقات مربوط به علوم انسانی کنترل تمامی عوامل خدشه‌دار کننده اعتبار عملاً ممکن نیست، بنابراین پژوهش حاضر از نوع تحقیقات نیمه‌آزمایشی بوده و برای تحقق هدف پژوهشی طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شد. نمونه‌گیری در دو مرحله و به دو روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و هدفمند انجام گرفت، به این ترتیب که یک ناحیه از نواحی پنجگانه سازمان آموزش و پرورش شهرستان تبریز به‌صورت تصادفی انتخاب شد و از میان مدارس راهنمایی دولتی

1- Psychosocial Educational Groups for Students

3- Newgent

5- Lounsbery

7- Lo

2- stigmatize

4- Behrend

6- Higgins

دخترانه آن ناحیه، سه مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و دانش‌آموزان دو کلاس از پایه‌های اول، دوم و سوم آن مدارس در آبان ماه سال تحصیلی ۹۰-۱۳۹۱ سرند شدند، در این مرحله مجموعاً ۵۷۴ دانش‌آموز غربال شدند. سپس، بر حسب نتایج مقیاس قلدری، مشاهده کلاسی توسط پژوهشگر و دستیار وی در حین اجرای آزمون، و درجه‌بندی معاون آموزشی مدرسه بر حسب مصداق‌های رفتار قلدری، ۳۰ نفر از دانش‌آموزان هر مدرسه به‌عنوان واجدین رفتار قلدری انتخاب شده و وارد نمونه پژوهشی شدند. برای کاستن از تاثیر عوامل خدشه‌دارکننده اعتبار درونی و بیرونی، تمامی گروه‌های آزمایشی و کنترل از مدارس جداگانه انتخاب شدند. مدارس به‌صورت تصادفی گروه‌های آزمایشی و کنترل فرض شدند. پس از انجام هماهنگی‌های لازم با اولیای مدرسه و کسب رضایت‌نامه کتبی از والدین و رضایت دانش‌آموزان هدف، گروه‌ها تشکیل شد. دانش‌آموزان دو مدرسه اول در گروه‌های آزمایشی جداگانه پانزده نفری، مداخله آزمایشی را دریافت نمودند، و دانش‌آموزان مدرسه سوم به‌عنوان گروه کنترل به‌صورت جداگانه و در گروه‌های پانزده نفری پلاسیبو را دریافت نمودند. چهار مربی با تحصیلات کارشناسی ارشد و تجربه رهبری گروه‌های مشاوره‌ای و آموزشی کودکان و نوجوانان، به‌صورت همزمان آموزش گروه‌های آزمایشی را برعهده گرفتند؛ هماهنگی‌های لازم بین پژوهشگر و مربیان قبل و حین برگزاری جلسات انجام می‌شد. ارایه پلاسیبو به گروه کنترل بر عهده یک مربی با تحصیلات و سابقه کار مشابه بود که هیچ‌گونه ارتباطی با مربیان آموزشی نداشت. در این تحقیق، مقیاس قلدری به‌عنوان ابزار غربالگری مورد استفاده قرار گرفت و آزمودنی‌های هر دو گروه در دو موقعیت پیش‌آزمون و پس‌آزمون به آن پاسخ گفتند. در گروه‌های کنترل به سبب ترک زود هنگام یک دانش‌آموز، در نهایت فقط ۲۹ نفر به پس‌آزمون پاسخ دادند. ولی در گروه‌های آزمایشی، تمامی ۶۰ دانش‌آموز جلسات آموزش گروهی را گذرانده و به پس‌آزمون پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آماری تحلیل کوواریانس تک‌متغیره یک‌راهه استفاده شد.

ابزار اندازه‌گیری

پرسشنامه مقیاس قلدری^۱ (BS): این آزمون خودگزارش‌دهی توسط پاتچین و هیندوجا (۲۰۱۱) با اقتباس از پرسشنامه قلدری/قربانی الویوس برای اندازه‌گیری قلدری نوجوانان در سی روز گذشته ساخته شده و مشتمل بر ۱۵ گویه است و ضریب آلفای کرونباخ آن در پژوهش سازندگان آن، ۰/۸۸ گزارش شده است که نشان از همسانی درونی خوب آزمون دارد. علایی (۱۳۹۲) با استفاده از روش تحلیل عاملی سوالات، یک مقیاس با دوازده گویه استخراج نموده و پرسشنامه‌ی جدید ۱۲سوالی را ارایه کرد. پایایی آن به روش ضریب آلفای کرونباخ و روایی آن به شیوه بازآزمایی یک هفته‌ای محاسبه شد که به ترتیب برابر با (۰/۸۱) و (۰/۸۱، $n=34$ ، $r=0/01$ ، $P<0/01$) گزارش شده است. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت چهار گزینه‌ای (به ندرت / هرگز - یک بار در هفته - چند بار در هفته - تقریباً هر روز) بوده و نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح بالای قلدری است. در پژوهش حاضر از فرم ۱۲ سوالی برای غربالگری و گردآوری داده‌ها استفاده شده است.

مشاهده و مصاحبه: علاوه بر پرسشنامه مقیاس قلدری، از دو روش مشاهده و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته در فرایند شناسایی و غربالگری دانش‌آموزان هدف استفاده شد.

عمل آزمایشی: پکیج مداخله توسط پژوهشگر برای اجرای هشت جلسه ۷۵ دقیقه‌ای طراحی شده است که به صورت هفته‌ای یکبار و با زمان توافقی جلسه توسط اعضای گروه آزمایشی تشکیل می‌شود. به این ترتیب که پژوهشگر پس از مطالعه‌ی ادبیات پژوهشی و استخراج متغیرهای مرتبط و وابسته با متغیر قلدری اقدام به طراحی بسته آموزشی برای دانش‌آموزان دختر پایه راهنمایی نمود و روایی آن قبل از اجرای نهایی به تأیید اساتید صاحب‌نظر رسید. قابل توضیح است که به استثنای جلسه اول، زمان تشکیل سایر جلسات در پایان جلسه و با توافق تمامی اعضای گروه تعیین می‌شد که با هدف آموزش غیرمستقیم جزو محورهای آموزشی عمل آزمایشی محسوب می‌شود. زمان تشکیل

1- Bullying Scale

تمامی جلسات در ساعات مدرسه و به صورت متغیر در بین کلاس‌های مختلف و با فاصله زمانی حداقل پنج و حداکثر هفت روز بود، به گونه‌ای که هیچ کدام از کلاس‌های درسی بیش از دو جلسه در طول ارایه عمل آزمایشی تعطیل نشد. دستور جلسات گروهی به شرح زیر بود:

محتوای تشکیل جلسات گروهی

نوبت جلسه	موضوع جلسه	شرح محتوای جلسات
اول	معرفی گروه و اجرای پیش‌آزمون	معرفی رهبر گروه، ساختار و اهداف گروه، گرم شدن اعضا و تشویق آنان برای معرفی و خودآشنایی - قوانین گروهی و نحوه تشکیل گروه و فرایند آن - شناسایی رفتارهای زورگویانه (قلدری) از طریق بارش مغزی اعضا - جمع‌بندی و ارایه تکلیف خانه شامل بازیابی رفتارهای هدف در خود و دیگران - تعیین وقت جلسه بعدی.
دوم	آموزش همدلی	شروع جلسه و مرور تکلیف خانه - افزودن بر آگاهی و کلمات مبین احساس - افزایش حساسیت نسبت به احساسات دیگران - تقویت همدلی برای درک دیدگاه‌ها و احساسات دیگران - جمع‌بندی و ارایه تکلیف خانه: یادداشت احساس‌های تجربه شده در طول هفته با استفاده از مترادف‌ها - تعیین وقت جلسه بعدی.
سوم	آموزش عزت‌نفس	شروع بحث و مرور تکلیف خانه - تعریف عزت‌نفس، اهمیت آن و موقعیت‌های تاثیرگذار - معرفی نگرش‌ها و ارزش‌های موثر بر عزت‌نفس - مهارت‌های بین‌فردی موثر در رشد عزت‌نفس - توضیح نقش با خودگویی‌ها در ایجاد احساس‌های مختلف و عزت‌نفس افراد در قالب ارایه سناریوهای مختلف و تمرین گروهی. جمع‌بندی و ارایه تکلیف خانه با هدف خودشناسی در راستای ارتقای عزت‌نفس - تعیین وقت جلسه بعدی.
چهارم	آموزش رفتار جرات‌مندانه	شروع بحث و مرور تکلیف خانه - تعریف رفتارهای جرات‌مندانه و اهمیت آن - معرفی حالات بدنی و احساسات افراد جرات‌مند و مقایسه آن با حالت غیرجرات‌مندانه - نگرش‌ها و ارزش‌ها و باورهای مرتبط با رفتار جرات‌مندانه با تأکید بر نقش باخودگویی‌ها - مهارت‌های خودمدیریتی ارتقادهنده جرات‌مندی، شیوه‌های پراز رفتار جرات‌مندانه - جمع‌بندی و ارایه تکلیف خانه: تمرین رفتار جرات‌مندانه در سه موقعیت مختلف - تعیین وقت جلسه بعدی.

<p>شروع بحث و مرور تکلیف خانه - شناخت دقیق تر هیجان‌ها و احساسات با تکیه بر هیجان‌های منفی - شناخت اصلی کلی اتفاق، فکر، احساس و رفتار - آشنایی و شناخت عوامل ایجادگر هیجان‌ها و احساس‌ها - بررسی تاثیر افکار و باورها با تکیه بر نقش باخودگویی‌ها - شناخت هیجان‌های خشم و شرم با تأکید بر خشم، علایم و پیامدهای آن-شناخت راهکارهای نادرست کنترل خشم-تمرین گروهی با ایفای نقش در سناریوهای مرتبط با موقعیت خشم- جمع‌بندی و ارایه تکلیف خانه: ثبت موقعیت‌های تجربه خشم، علایم و شیوه‌های مقابله به همراه توجه بر نقش باخودگویی‌ها - تعیین وقت جلسه بعدی.</p>	<p>خشم و آموزش خویشتنداری پنجم (۱)</p>
<p>شروع بحث و مرور تکلیف خانه-شناخت مراحل کنترل خشم و تمرین آن، شناخت و پذیرش خشم، آموزش و تمرین شیوه‌های آرام‌سازی، شناخت دلایل تجربه خشم- تمرین اصل اتفاق، فکر، احساس و رفتار در موقعیت خشم - شناخت مراحل تصمیم‌گیری و تمرین آن در موقعیت خشم با ارایه‌ی سناریوهای فرضی-جمع‌بندی و ارایه تکلیف خانه: پاسخ به سوالات مربوطه در موقعیت تجربه خشم در طول هفته-تعیین وقت جلسه بعدی.</p>	<p>خشم و آموزش خویشتنداری ششم (۲)</p>
<p>شروع بحث و مرور تکلیف خانه - شناختن شیوه‌های دوست‌یابی در قالب سناریوهای فرضی- شناخت عوامل تسهیلگر ارتباط- شناخت عوامل مداخله‌گر ارتباط-شناختن ارزش‌های دنیای دوستانه و اهمیت آن- تمرین‌های گروهی- جمع‌بندی و ارایه تکلیف خانه: تمرین و پیاده‌سازی مهارت‌های دوست‌یابی در موقعیت‌های واقعی- تعیین وقت جلسه بعدی.</p>	<p>دوست‌یابی و ارزش‌های دنیای دوستانه هفتم</p>
<p>شروع بحث و مرور تکلیف خانه - تمرین‌های گروهی مهارت‌های آموخته شده - پاسخ به سوالات اعضای گروهی - جمع‌بندی و پایان بخشیدن به کار گروه - توضیح پس‌آزمون و اجرای آن.</p>	<p>تمرین‌های گروهی و اجرای پس‌آزمون هشتم</p>

پلاسیبو (دارونما): پلاسیبو به صورت سخنرانی در طی هشت جلسه هفتگی ۷۵ دقیقه‌ای در قالب دو گروه پانزده نفری به گروه کنترل ارایه شد. زمان جلسات از پیش بدون اتفاق نظر اعضای گروه، توسط پژوهشگر با هماهنگی اولیای مدرسه و مطابق با برنامه‌ی گروه‌های آزمایشی تعیین می‌شد. هشت محور شامل نوجوان و تغییرات

جسمانی، روش‌های مطالعه، معرفی رشته‌های تحصیلی ۱ (علوم تجربی)، معرفی رشته‌های تحصیلی ۲ (ریاضی و فیزیک)، معرفی رشته‌های تحصیلی ۳ (علوم انسانی)، معرفی رشته‌های تحصیلی ۴ (کاردانش)، معرفی رشته‌های تحصیلی ۵ (فنی و حرفه‌ای)، مشاغل خانگی، به عنوان محتوای جلسات به گروه‌های کنترل ارائه شد.

یافته‌ها

گروه‌های آزمایشی و کنترل به صورت گروه‌های پانزده نفری تشکیل شد؛ تحلیل داده‌ها بر اساس نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون ۶۰ آزمودنی گروه‌های آزمایشی و ۲۹ آزمودنی گروه‌های کنترل انجام شد. برای بررسی فرضیه پژوهشی با توجه به طرح پژوهش از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل، از روش تحلیل کواریانس تک‌متغیره استفاده شد. در ابتدا پیش‌فرض‌های استفاده از تحلیل کواریانس شامل عدم معنی‌داری تعامل پیش‌آزمون و عمل آزمایشی (جدول ۱)، و برابری واریانس خطای گروه‌ها (جدول ۲) بررسی شد.

جدول (۱) بررسی شرط عدم تعامل اثر گروه و پیش‌آزمون

مجموع مجذورات درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
۱۷/۱۳	۱	۱۷/۱۳	۰/۲۲

همان‌طور که نتایج جدول (۱) نشان می‌دهد، تعامل پیش‌آزمون و عمل آزمایشی معنی‌دار نیست ($P > ۰/۰۱$).

جدول (۲) بررسی شرط همگنی واریانس خطای گروه‌ها

درجات آزادی ۱	درجات آزادی ۲	F	سطح معنی‌داری
۱	۸۷	۰/۲۱	۰/۶۴

مطابق با مندرجات جدول (۲) پیش‌فرض برابری واریانس‌های خطای گروه‌ها محقق شد ($P > ۰/۰۱$)، به عبارتی نابراین واریانس خطای گروه‌های مداخله و کنترل با یکدیگر همگن بود. پس از تحقق پیش‌فرض‌ها، تحلیل کواریانس انجام شد (جدول ۴):

جدول (۳) تحلیل کواریانس تک متغیره

مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	ضریب اتا
۲۳۵/۳۷۲	۱	۲۳۵/۳۷۲	۱۴/۱۰	۰/۰۰۱	۰/۲۰

همان طور که نتایج تحلیل کواریانس تک متغیره نشان می دهد، نتایج پس آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل معنی دار بوده است و اثر گروه بر متغیر وابسته (قلدری) معنی دار بود ($P < ۰/۰۱$) و مقدار ضریب اتا نشان می دهد که ۲۰٪ تغییرات متغیر وابسته (قلدری) به وسیله عمل آزمایشی قابل تبیین است. بنابراین، میانگین های اصلاح شده گروه های آزمایشی و کنترل به وسیله آزمون سخت گیرانه بن فرنی مقایسه شد (جدول ۳):

جدول (۴) مقایسه میانگین اصلاح شده گروه ها

میانگین اصلاح شده خطای استاندارد تفاوت میانگین ها خطای استاندارد سطح معنی داری					
گروه آزمایش	۱۵/۷۱	۰/۴۴	-۳/۵۹ [*]	۰/۷۸	۰/۰۰۱
گروه کنترل	۱۹/۳۰	۰/۶۴	۳/۵۹ [*]	۰/۷۸	۰/۰۰۱

* معنی داری در سطح $P < ۰/۰۵$

مطابق با جدول (۴)، ارایه عمل آزمایشی میزان قلدری را در گروه آزمایشی کاهش داده است ($P < ۰/۰۱$).

بحث و نتیجه گیری

الویوس نوان پیشگام قلدری در مدرسه، آن را زیرمجموعه ای از رفتارهای پر خاشگری تعریف می کند (به نقل از یورتال و آرتوت، ۲۰۱۰) که در قالب رفتارهای جسمانی، کلامی و ارتباطی بروز می یابد (به نقل از لی، ۲۰۱۰) و دربرگیرنده سه جزو است: ۱) نوعی رفتار منفی هدفمند، ۲) تکرار در گذر زمان و ۳) همراه با عدم موازنه قدرت (به نقل از نیوگنت و همکاران، ۲۰۱۰). تحقیق حاضر با هدف بررسی اثر بخشی آموزش مدیریت شرم مبتنی بر برنامه PEGS بر کاهش میزان قلدرین و جوانان دختر دوره راهنمایی انجام شد. به این منظور ۸۹ نفر از واجدین رفتار قلدری در چهار گروه پانزده نفری، مداخله آزمایشی را دریافت کردند و دو گروه دیگر پلاسیبو را دریافت نمودند. پس از بررسی و تحقق شروط

سه‌گانه تحلیل کوواریانس تک‌متغیره یک‌راهه، نتایج گروه‌های آزمایش و کنترل مقایسه شد و نتایج نشان داد که ارایه مداخله آزمایشی شامل آموزش مدیریت شرم بر کاهش میزان قلدری نوجوانان دختر دوره راهنمایی تأثیر معنی‌داری داشته است ($P < 0.01$)؛ به عبارتی هشت جلسه هفتگی آموزش مدیریت شرم به مدت هر جلسه ۷۵ دقیقه در مقایسه با پلاسیبو، توانسته است کاهش معنی‌داری در قلدری گروه مورد مطالعه ایجاد کند و ۲۰٪ تغییرات ایجاد شده در متغیر وابسته را تبیین کند.

جدید بودن موضوع و هدف پژوهشی امکان مقایسه با نتایج سایر تحقیقات را محدود می‌سازد، اما توجه به محتوای بسته آموزشی به خوبی نشان می‌دهد که چگونه آموزش مدیریت شرم به کاهش رفتار قلدری منجر شده است. در ادبیات روانشناسی، نقش شرم در همه‌ی طبقه‌های اصلی آسیب مرتبط با اختلال شناسایی شده است (بادن^۱، ۲۰۰۹ به نقل از رجبی و عباسی، ۱۳۹۰). از این رو، پژوهش حاضر با توجه به فرایند شرم - خشم پرخاشگری، مدیریت شرم را محور قرار داد و با آموزش مفاهیم همدلی، عزت‌نفس، رفتار جراتمندانه، خشم و خویش‌تنداری، ارزش‌های دنیای دوستانه و مهارت‌های دوست‌یابی سعی نمود تا با ایجاد توان همدلی و تقویت آن در اعضای گروه‌های آزمایشی، آموزش عملی رفتار جراتمندانه و مولفه‌های آن با اجتناب از رفتارهای پرخاشگرانه و منفعلانه، ایجاد و ارتقای عزت‌نفس با تأکید بر نقش باخودگویی‌ها، آموزش مدیریت خشم و خویش‌تنداری با تأکید بر مفهوم مسئولیت‌پذیری، اسنادها و باخودگویی‌ها به صورت عملی، آنان را به شناخت هیجان شرم، بازشناسی و مدیریت آن توانا نموده و در نهایت، با معرفی و آموزش ارزش‌های دنیای دوستانه و مهارت‌های دوست‌یابی به آنان کمک نماید تا به جای نگرش‌های منفی و نالیمن به دیگران و رفتارهای خصمانه در برابر تهدیدهای احتمالی از جانب اطرافیان و به‌ویژه تهدیدهای درونی خویشان تحقیر شده، خود را با تمام کاستی‌ها پذیرفته و عزت‌نفس بالایی داشته باشد، بتواند دیگران را بپذیرد و با آنان همدلی نماید، بتواند به‌جای زورگویی و تهدید دیگران برای واداشتن آنان به دوستی با خود

1- Budden

برای جبران کمبودهای درونی و دست یافتن به شرایط به ظاهر ایمن و پذیرش اطرافیان، با تکیه بر مهارت‌های دوست‌یابی و واقف شدن بر ارزش‌های دنیای دوستانه و دوری از زورگویی‌ها و قلدری‌ها به پذیرش متقابل و امنیت درونی دست یابد.

جمع‌بندی یافته‌های تحقیقات پیشین نیز، نشان می‌دهد که شرم فرد را مستعد اعمالی چون انکار، پنهان‌سازی و یا گریز و اجتناب می‌کند (آوو^۱ و کتلاار^۲، ۲۰۰۳ و تانگنی، ۱۹۹۳ به نقل از تانگنی و همکاران، ۲۰۱۱)، مستعد بودن به شرم یا با همدلی با دیگران رابطه ندارد و یا رابطه منفی دارد (استوینگ و همکاران، ۲۰۱۰؛ تانگنی، ۱۹۹۱؛ جویرمن^۳، ۲۰۰۴ و لیث^۴ و بومیستر^۵، ۱۹۹۸ به نقل از تانگنی و همکاران، ۲۰۱۱)، شرم با آمیخته‌ای از احساسات بی‌ارزش بودن^۶، درماندگی^۷ و افسردگی (لوپس، ۱۹۷۱ و تانگنی، ۱۹۹۰ و ۱۹۹۳ به نقل از احمد و بریس‌ویت، ۲۰۰۴) و برونی‌سازی سرزنش (تانگنی و همکاران، ۲۰۱۱) رابطه داشته و علاوه بر وجود رابطه مثبت شرم با اضطراب (تامپسون^۸، آلمن^۹ و داویدسون^{۱۰}، ۲۰۰۴)، خشم و خصومت (پورشهریاری، ۱۳۸۸، تانگنی و همکاران، ۲۰۱۱)، با خودکنترلی ضعیف (تانگنی و همکاران، ۲۰۱۱) و عزت‌نفس رابطه منفی دارد (تانگنی و دیرینگ، ۲۰۰۲، تانگنی و همکاران، ۲۰۱۱).

محققان بر این باورند که افرادی که مستعد شرم هستند، ممکن است در مواقعی که «خود تحقیر شده» آنها مورد حمله قرار می‌گیرد از مسئولیت شانه خالی کرده و آن را به دیگران وانهند. به عبارتی ساده‌تر «من احساس خیلی بدی دارم!» سریعاً به «چطور می‌توانی کاری کنی که من چنین احساسی داشته باشم؟!» تغییر می‌یابد. گرایش به تغییر دادن مسئولیت (برونی‌سازی سرزنش) و واکنش تدافعی به صورت نظری و بالینی توصیف می‌کند که چطور شرم با میانجیگری هیجان خشم به رفتارهای ناسازگارانه مثل قلدری، پرخاشگری و خشونت منتهی می‌شود. سازه‌های شناختی، مکانیسم مهمی هستند که در

1- Au

3- Joireman

5- Baumeister

7- helplessness

9- Altmann

2- Ketelaar

4- Leith

6- unworthiness

8- Thompson

10- Davidson

شرم بازشناسی نشده، حل نشده و جابه‌جا شده دخالت دارند و به همراه خشم می‌تواند فرد را به سوی هیجانات شدیدتر سوق دهند. در واقع، این پاسخ دفاعی یا تمایل به قربانی کردن دیگران شاید در احساس خشم و گرایش به مقصر دانستن سایرین تجلی یابد که در نهایت، به قلدری فیزیکی و کلامی منجر می‌شود. راهبرد مقابله‌ای دیگر افراد در تجربه شرمساری، سرکوب این احساس منفی دردناک و به‌شدت آزاردهنده است که نتیجه‌ی آن غمگینی، و سرانجام درونی کردن مشکل به صورت افسردگی است (لویس، ۱۹۷۱ و اسچف^۱، ۱۹۸۷ به نقل از استوینگ و همکاران، ۲۰۱۰؛ تانگنی و دیرینگ، ۱۹۹۲؛ بنت^۲، سولیوان^۳ و لویس، ۲۰۰۵؛ عطری فرد، آزادفلاح و اژه‌ای، ۱۳۸۵). در حالی که بازشناسی شرم بر تداوم روابط بین فردی سازگارانه کمک می‌نماید (رتزینگر^۴، ۱۹۹۶ به نقل از احمد و بریس‌ویت، ۲۰۰۴). به‌عبارتی، فرد با بازشناسی احساس شرم خود و پذیرش آن، در پی قبول مسئولیت برای خطاهای خود برآمده و سعی در جبران و اصلاح آن می‌کند و در مقابل، چنانچه فرد نتواند احساس شرمساری خود را بازشناسد و یا اقدام به جابه‌جایی آن نماید، احتمالاً از مسئولیت‌پذیری در قبال اشتباهات و خطاهای خود امتناع می‌ورزد و یا آن که احساس می‌کند هیچ خطایی اتفاق نیفتاده که نیازمند اصلاح و جبران باشد. در چنین حالتی، شرمساری فرد بازشناخته و رها نمی‌شود و ممکن است در قالب شیوه ابراز برونی‌شده و خصومت نسبت به دیگران پدیدار شود. فرد با قربانی دانستن خود و تهمت زدن به دیگران واکنش نشان داده و به آنان آسیب جسمانی یا روانی می‌رساند. بنابراین، ایده انکار شرم و نپذیرفتن مسئولیت در قبال خطاها و اشتباهات با استفاده از راهبردهای شناختی که فی‌الفسه سازگار هستند، در جابه‌جایی شرم جلوه‌گر می‌شود. افراد خطاکار با استفاده از فرایند عقلانی‌سازی، کارهای خود را مشروع دانسته و از طریق تحریف واقعیت‌ها، خودارزیابی منفی را خنثی می‌کنند (احمد و بریس‌ویت، ۲۰۰۴ و ۲۰۰۵). شواهد تحقیقی نیز، دلالت بر آن دارد که گرایش به تجربه شرم به‌واسطه مسئولیت‌گریزی، سرزنش قربانی، مدیریت نادرست خشم و پرخاشگری خصمانه به رفتارهای غیراخلاقی مربوط می‌شود (تانگنی و همکاران، ۲۰۱۱). در واقع، برونی‌سازی

1- Scheff
3- Sullivan

2- Bennett
4- Retzinger

سرزنش به عنوان یک سازه شناختی اسنادی در فرایند شرم-پرخاشگری در نقش میانجی عمل می کند (استوینگ و همکاران، ۲۰۱۰)؛ بنابراین، احساس عیب و نقص در خود و تصور ارزیابی شدن توسط دیگران موجب فراخوانی خشم نسبت به آنها می شود (عطری فرد، آزادفلاح و اژه ای، ۱۳۸۵).

از سویی دیگر، شواهد تحقیقی دلالت بر آن دارد که متغیرهای فردی و عوامل شخصیتی از مهم ترین عوامل موثر در بروز قلدری هستند (لی و سانگ^۱، ۲۰۱۲). در همین راستا، مرور ادبیات پژوهشی مرتبط نشان می دهد که قلدری با ضعف مهارت های اجتماعی، به ویژه مهارت حل مساله (واردن^۲ و مکینون^۳، ۲۰۰۳؛ یورتال و آرتوت، ۲۰۱۰؛ الویوس، ۱۹۹۷ و پالکینین^۴، ۱۹۹۶ به نقل از احمد و بریس ویت، ۲۰۰۴) و هوش اجتماعی (لوماس^۵، استاف^۶، هنسون^۷ و داونی^۸، ۲۰۱۲) رابطه دارد. همدلی عاطفی ضعیف به صورت مستقیم (گینی^۹ و دیگران، ۲۰۰۷) و ریچاردسون^{۱۰} و دیگران، ۱۹۹۴ به نقل از لوماس و همکاران، ۲۰۱۲؛ احمد و بریس ویت، ۲۰۰۴؛ کوکیاینن^{۱۱} و همکاران، ۱۹۹۹؛ جولیفه^{۱۲} و فارینگتون^{۱۳}، ۲۰۰۶) و در دختران همدلی شناختی و عاطفی ضعیف به صورت غیرمستقیم و به واسطه متغیرهای تکانشوری و وضعیت اجتماعی-اقتصادی (جولیفه و فارینگتون، ۲۰۱۱) با قلدری رابطه دارد. قلدری با زود برانگیختگی و خلق و خوی تند (اسچوارتز^{۱۴} و همکاران، ۲۰۰۰ به نقل از داتنهان^{۱۵} و وودس^{۱۶}، ۲۰۰۳)، بیش فعالی، تکانشگری و اختلال سلوک (ولکه^{۱۷} و همکاران، ۲۰۰۰ و کامپیولاینن^{۱۸} و همکاران، ۱۹۹۸ و دانکن^{۱۹}، ۱۹۹۹ به نقل از داتنهان و وودس، ۲۰۰۳)، مشکلات برون سازی- صرف نظر از نوع ارتباطی یا جسمانی قلدری- (همپل^{۲۰}، منهال^{۲۱} و هایر^{۲۲}، ۲۰۰۹)،

- | | |
|----------------|-----------------|
| 1- Song | 2- Warden |
| 3- Mackinnon | 4- Pulkkinen |
| 5- Lomas | 6- Stough |
| 7- Hansen | 8- Downey |
| 9- Gini | 10- Richardson |
| 11- Kaukiainen | 12- Jolliffe |
| 13- Farrington | 14- Schwartz |
| 15- Dautenhahn | 16- Woods |
| 17- Wolke | 18- Kumpulainen |
| 19- Duncan | 20- Hampel |
| 21- Manhal | 22- Hayer |

تکانشگری و نگرش مثبت دانش‌آموز به پرخاشگری، ضعف در کنترل هیجان خشم، کانون کنترل و اسناد بیرونی رویدادها (احمد و بریس‌ویت، ۲۰۰۴؛ لی، ۲۰۱۰)، عزت‌نفس (احمد و بریس‌ویت، ۲۰۰۴؛ جانکاسکین^۱، کاردلیس^۲، سوکیس^۳ و کاردلینه^۴، ۲۰۰۸ به نقل از نیوگنت و همکاران، ۲۰۱۰؛ اومور^۵ و کیرکهام^۶، ۲۰۰۱)، حمایت‌های اجتماعی و کیفیت روابط دوستانه، قوانین دوستی و هنجارهای روابط بین همسالان در دوره نوجوانی (کندریک^۷، جتنگرن^۸ و استاتین^۹، ۲۰۱۲؛ کادرادو - گوردیلو^{۱۰}، ۲۰۱۱) رابطه دارد. در واقع، این خلاصه از یافته‌های محققان در ادبیات پژوهشی مرتبط با قلدری و شرم به‌خوبی تبیین می‌کند که چگونه عمل آزمایشی با گنجاندن این همبسته‌ها در محورهای آموزشی بسته آموزشی مدیریت شرم، توجه به فرایند شرم - خشم و پرخاشگری و بهره‌گیری از رویکرد آموزش گروهی و کوتاه‌مدت دانش‌آموزان در فضایی امن و غیرتنبیهی و به دور از شرایط ارزشگذاری و برجسب‌زنی در محیط مدرسه که ویژگی برنامه PEGS است، در کاهش قلدری دانش‌آموزان اثربخش بوده است.

قابل ذکر است که بسته آموزشی مدیریت شرم برای نمونه‌ی دختران نوجوان دوره راهنمایی تهیه شده و با توجه به نتایج پژوهشی، ارایه‌ی بسته‌ی آموزشی به تمامی دانش‌آموزان دختر مدارس راهنمایی با هدف پیشگیری از بروز رفتار قلدری پیشنهاد می‌گردد؛ ولی استفاده از آن برای نمونه پسران و مقطع ابتدایی با محدودیت مواجه بوده و مستلزم اعمال اصلاحات احتمالی است. بنابراین، بررسی روایی و اثربخشی آموزش مدیریت شرم به گروه‌های مختلف نوجوانان دختر و پسر به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله: ۱۳۹۱/۱۱/۰۳

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله: ۱۳۹۲/۰۵/۱۰

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۰۹/۲۷

1- Jankauskiene
3- Sukys
5- O'Moore
7- Kendrick
9- Stattin

2- Kardelis
4- Kardeliene
6- Kirkham
8- Jutengren
10- Cuadrado-Gordillo

منابع

- الویس، د. (۱۳۸۹). شناخت دنیای کودکان. قلدری در مدرسه. (ترجمه نادر باقری، انتشار به زبان اصلی: ۱۹۹۳). مشهد: شرکت به نشر (آستان قدس رضوی).
- پورشهریاری، م.س. (۱۳۸۸) بررسی رابطه شرم با ابعاد خشم و مقایسه آن در دانشجویان دانشگاه‌های تهران. مطالعات روانشناختی، دانشگاه الزهراء. ۵ (۳): ۲۷-۴۶.
- رجبی، غ. و عباسی، ق. (۱۳۹۰). بررسی رابطه خودانتقادی، اضطراب اجتماعی و ترس از شکست با شرم دورنی شده در دانشجویان. پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره. ۱(۲)، ۱۷۱-۱۸۲.
- علائی، پ. (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی آموزش مدیریت شرم در چارچوب برنامه‌ی PEGS در تعامل با شیوه‌های فرزندپروری و کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز بر قلدری در مدرسه. دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، رساله دکتری روانشناسی تربیتی؛ در حال بررسی.
- عطری فرد، م.؛ آزاد فلاح، پ.؛ و ازهای، ج. (۱۳۸۵). فعالیت دستگاه‌های مغزی / رفتاری و مستعد بودن به شرم و گناه. مجله روانشناسی، ۳۷. ۱۰(۱): ۳-۲۱.
- Adachi, P.J.C., & Willoughby, T. (2011). The effect of violent video games on aggression: Is it more than just the violence? *Aggression and Violent Behavior, 16*, 55-62.
- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). What, Me Ashamed? Shame management and school bullying. *Research in Crime and Delinquency, 41*, 269-294.
- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2005). Forgiveness, Shaming, Shame and Bullying. *Australian & New Zealand Journal of Criminology, 38* (3), 298-323.
- Andreou, E., & Bonoti, F. (2010). Children's bullying experiences expressed through drawings and self-reports. *School Psychology International, 31*(2), 164-177.
- Bakker, J.T., Denessen, E., Bosman, A.M., Krijger, E., & Bouts, L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly, 30*(1), 47-62.

-
- Bennett, D.S., Sullivan, M.W., & Lewis, M. (2005). Young children's adjustment as a function of maltreatment, shame, and anger. *Child Maltreatment, 10(4)*, 311-323.
- Black, S., Weinles, D., & Washington, E. (2010). Victim Strategies to Stop Bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 8(2)*, 138-147.
- Chen, J.K., & Astor, R.A., (2010). School Violence in Taiwan: Examining how western risk factors predict school violence in an Asian culture. *Interpersonal Violence, 25(8)*, 1388-1410.
- Cuadrado-Gordillo, I. (2012). Repetition, Power Imbalance, and Intentionality: Do These Criteria Conform to Teenagers' Perception of Bullying? A Role-Based Analysis. *Interpersonal Violence, 27(10)*, 1889-1910.
- Dautenhahn, K. & Woods, S. (2003). Possible Connections between Bullying Behavior, Empathy and Imitation. *Procs 2nd Int Symp on Imitation in Animals and Artifacts*, 68-77.
- Deblinger, E., & Runyon, M.K. (2005). Understanding and treating feelings of shame in children who have experienced maltreatment. *Child Maltreatment, 10(4)*, 364-376.
- Ferguson, Ch.J., Miguel, C., Kilburn, J.C., & Sanchez, P.(2007). The effectiveness of School-Bsed Anti-Bullying Programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review, 32 (4)*, 401-414.
- Ferguson, T.J., Stegge, H., Eyre, H.L., Vollmer, R., & Ashbaker, M. (2000). Context effects and the (mal) adaptive nature of guilt and shame in children. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 126*, 319-345.
- Ferguson, T.J. (2005). Mapping Shame and Its Functions in Relationships. *Child maltreatment, 10(4)*, 377-386.
- Gofin, R. & Avitzour, M. (2012). Traditional Versus Internet Bullying in Junior High School Students. *Matern Child Health, 16(8)*, 1625-1635.
- Hampel, P.; Manhal, S. & Hayer, T. (2009). Direct and Relational Bullying Among Children and Adolescents: Coping and Psychological Adjustment. *School Psychology International Journal, 30(5)*, 474-490.
- Henningham, H.B., Gardner, J.M., & SusanWalker, S.Ch. (2009). Experiences of violence and deficits in academic achievement among
-

- urban primary school children in Jamaica. *Child Abuse & Neglect*, 33, 296-306.
- Hosser, D., Windzio, M., & Greve, W. (2008). Guilt and shame as predictors of recidivism: A longitudinal study with young prisoners. *Criminal Justice and Behavior*, 35, 138-152.
- Jolliffe, D., & Farrington, D.P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 1-11.
- Jolliffe, D.; Farrington, D.P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Adolescence*, 34, 59-71.
- Kaukiainen, A.; Björkqvist, K.; Lagerspetz, K.; Österman, K.; Salmivalli, Ch.; Rothberg, S.; & Ahlbom, A. (1999). The Relationships between Social Intelligence, Empathy, and Three Types of Aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.
- Kendrick, K.; Jutengren, G. & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Adolescence*, 35(4), 1069-1080.
- Lee, Ch.H. (2010). Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among Korean middle school students. *Interpersonal Violence*, 25 (1), 152-176.
- Lee, C.H. & Song, J. (2012). Functions of Parental Involvement and Effects of School Climate on Bullying Behaviors among South Korean Middle School Students. *Interpersonal Violence*, XX(X), 1- 28. (In press).
- Lomas, J.; Stough, C.; Hansen, K.; & Downey, L.A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Adolescence*, 35, 207-211.
- Marées, V.N., & Petermann, F. (2010). Bullying in German primary schools: Gender differences, age trends and influence of parents' migration and educational backgrounds. *School Psychology International Journal*, 31(2), 178-198.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P.(2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.

- Newgent, R.A., Behrend, B.A., Lounsbery, K.L., Higgins, K.K., & Lo, W. (2010). Psychosocial educational groups for Students (PEGS): An evaluation of the treatment effectiveness of a School-Based Behavioral Intervention Program. *Counseling Outcome Research and Evaluation, 1* (2), 80-94.
- Nordahl, J.K., Poole, A., Stanton, L., Walden, L.M., & Beran, T.N. (2008). A review of school-based bullying interventions. *Democracy & Education, 18*(1), 16-20.
- Orth, U., Berking, M., & Burkhardt, S. (2006). Self-conscious emotions and depression: Rumination explains why shame but not guilt is maladaptive. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*(12), 1608-1619.
- O'Moore, M. & Kirkham, C. (2011). Self-Esteem and Its Relationship to Bullying Behavior. *Aggressive Behavior, 27*, 269-283.
- Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: A Test of General Strain Theory. *Youth & Society, 43*(2), 727-751.
- Phillips, D.A. (2007). Pinking and Bullying: Strategies in middle school, high school, and beyond. *Interpersonal Violence, 22*, 158-178.
- Quiles, Z., & Bybee, J. (1997). Chronic and predispositional guilt: Relations to mental health, prosocial behavior and religiosity. *Personality Assessment, 69*(1), 104-126.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek Primary and Secondary Schools. *School Psychology International Journal, 29*(2), 199-213.
- Stuewig, J., Tangney, J.P., Heigel, C., Harty, L., & McCloskey, L. (2010). Shaming, blaming, and maiming: Functional links among the moral emotions, externalization of blame, and aggression. *Research in Personality, 44*, 91-102.
- Tangney, J.P. (1991). Moral affect: The good, the bad, and the ugly. *Personality and Social Psychology, 61*, 598-607.
- Tangney, J.P., Stuewig, J., Mashek, D. & Hastings, M. (2011). Assessing jail inmates' proneness to shame and guilt: Feeling bad about the behavior or the self? *Criminal Justice and Behavior, 38*(7), 710-734.
- Tangney, J.P., & Dearing, R.L. (2002). *Shame and guilt*. New York: Guilford.

-
- Tangney, J.P., Mashek, D., & Stuewig, J. (2005). Shame, guilt, and embarrassment: Will the real emotion please stand up? *Psychological Inquiry, 16*, 44-48.
- Tangney, J.P., Wagner, P., & Gramzow, R. (1992a). Proneness to shame, proneness to guilt, and psychopathology. *Abnormal Psychology, 101*(3), 469-478.
- Tangney, J.P., Stuewig, J., & Mashek, D.J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annu Review Psychology, 58*, 345-372.
- Thompson, T., Altmann, R., & Davidson, J. (2004). Shame-proneness and achievement behavior. *Personality and Individual Differences, 36*, 613-627.
- Tracy, J.L., & Robins, R.W. (2004). Putting the self into selfconscious emotions: A theoretical model. *Psychological Inquiry, 15*, 103-126.
- Tracy, J.L., & Robins, R.W. (2006). Appraisal antecedents of shame and guilt: Support for a theoretical model. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*(10), 1339-1351.
- Walden, L. M., & Beran, T.N. (2010). Attachment quality and bullying behavior in school-aged youth. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1), 5-18.
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their stoichiometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology, 21*, 367-385.
- Wong, D.S.W., Lok, D.P.P., Lo, T W., & Ma, S.K. (2008). School bullying among Hong Kong Chinese primary schoolchildren. *Youth and Society, 40* (1), 35-54.
- Yilmaz, H. (2011). Cyberbullying in Turkish middle schools: An exploratory study. *School Psychology International Journal, 32*(6), 645-654.
- Yurtal, F., & Artut, K. (2010). An investigation of school violence through Turkish children's. *Interpersonal Violence, 25*(1), 50-62.