PSJ
Pajouhan Scientific Journal
Pajouhan Sci J, 2023; 21(4): 252-262. DOI: 10.61186/psj.21.4.252
http://psj.umsha.ac.ir/

Original Article

Effectiveness of Bullying Prevention Training on Bullying and Empathetic Behaviors and Academic Procrastination among Students

Reyhaneh Moeinifar[1], Ali Mehdad[1,*], Gholamreza Manshaee[1]

[1] Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran

Article History:
Received: 21 June 2023
Revised: 06 September 2023
Accepted: 05 October 2023
ePublished: 21 December 2023

***Corresponding author:** Ali Mehdad, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran.
Email: alimahdad.am@gmail.com

Abstract

Background and Objectives: Bullying in schools is a type of interpersonal violence that can have adverse short-term and long-term academic and social consequences. Therefore, the present study was conducted to determine the effectiveness of bullying prevention education on bullying, empathetic behaviors, and academic procrastination among students.

Materials and Methods: This semi-experimental research was carried out with a pretest-posttest and follow-up design. The statistical population included all boy students aged 12 to 15 in a secondary school in Isfahan City. To carry out the research, 30 of the mentioned students with an average or higher cut-off score in the bullying behavior questionnaire were purposefully selected. To evaluate the pre-test, the students completed the Bullying Behavior Questionnaire by Splich and Hallett (2001), the Empathic Behavior Questionnaire by Vossen et al. (2015), and the Academic Procrastination by Solomon and Rothblum (1984). In the next step, the experimental group received bullying prevention training proposed by Akbari Balootbangan (2018), while the control group received no training. The data was analyzed through analysis of variance with repeated measurement variance.

Results: The results showed that, in the post-test and follow-up stages, there was a significant difference in the variables of bullying behaviors, academic procrastination, empathic behaviors, and the dimensions of these variables between the control group and the experimental or bullying prevention training group ($P<0.001$). The effect of bullying prevention training on reducing bullying behaviors and academic procrastination and increasing sympathetic behaviors was in the post-test 0.94, 0.89, and 0.63, respectively, and 0.93, 0.90, and 0.60 in the follow-up phase.

Conclusion: Therefore, it can be said that if the bullying prevention program is provided in schools and educational places for children and students, it will prevent the occurrence of bullying behavior and academic procrastination and lead to the learning of empathy.

Keywords: Academic procrastination; Bullying; Empathy

Please cite this article as follows: Moeinifar R, Mehdad A, Manshaee Gh. Effectiveness of Bullying Prevention Training on Bullying and Empathetic Behaviors and Academic Procrastination among Students. *Pajouhan Scientific Journal*. 2023; 21(4): 252-262. DOI: 10.61186/psj.21.4.252

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-18]

[DOI: 10.61186/psj.21.4.252]

Copyright © 2023. Pajouhan Scientific Journal. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

Extended Abstract

Background and Objective

Bullying in school is a type of interpersonal violence that can have adverse short-term and long-term academic and social consequences. Nowadays, the occurrence of bullying behavior among students has become one of the most important concerns of society. One of the pervasive forms of violence in schools is bullying, which is defined as aggressive behavior towards other students that occurs continuously.

It is a subgroup of intentional and repeated physical or mental violence and an unequal power relationship in which the victims are not able to stop bullying attacks. Recent data show that 31-48% of students aged 12 to 18 bully their peers and 25% have reported physical harassment. Considering that bullying in school is a serious threat to the mental health of students, it is necessary to conduct effective research to prevent it. Therefore, the current research aims to investigate the hypothesis that bullying prevention training (BPT) is effective in bully-like and empathetic behaviors and academic procrastination by implementing a BPT for male students at the middle school.

Materials and Methods

This applied semi-experimental study was conducted based on the pretest-posttest and follow-up design with a control group. The statistical population of research included all male students aged 12 to 15 years studying at the middle school in Isfahan city in 2021-2022. To implement, after coordinating with the University and Ministry of Education, and obtaining the code of ethics IR.PNU.REC.1401.306 from the NCEBR, 600 students were screened through the purposive sampling method by implementing the Bullying Behavior Questionnaire (BBQ) of Splich and Hallett (2001), among whom 34 students had a score above 60.

After the intervention, 2 students from the experimental group and 2 from the control group withdrew from the study, and finally, 30 people were randomly assigned to the experimental and the control group. To evaluate the pre-test, the students completed the BBQ of Splich and Hallett (2001), the Empathic Behavior Questionnaire by Vossen et al. (2015), and the Academic Procrastination by Solomon and Rothblum (1984). In the next step, the experimental group received bullying prevention training proposed by Akbari Balootbangan (2018), whereas the control group received no training. The data were analyzed using repeated measures ANOVA.

Results

The results showed that the between-experiment effects of the main group effect were significant in all research variables ($P<0.001$). In other words, there was a significant difference between the mean scores of the research variables in the experimental and control groups ($P<0.001$). The findings also revealed that 0.90 of the individual differences in bullying behaviors, 0.82 in academic procrastination, and 0.39 in empathic behaviors were related to the difference between the two groups. The results of intra-subject effects showed that the main effect of time was also obtained in both variables ($P<0.001$). The interaction effect of time and group was also significant ($P<0.001$), which showed that the difference in scores of academic procrastination and bullying and empathetic behaviors of students in the three stages of the research in the group was significant, and the difference between the groups in the stages of the research was equal to 0.95, 0.93, and 0.85.

The results of Bonferroni's post-hoc test to compare the variables of bullying behaviors, academic procrastination, empathic behaviors, and the dimensions of these variables between the control group and the experimental group (BPT) were significantly different ($P<0.001$), which showed that the levels of BPT influence on the reduction of bullying behaviors and dimensions of bullying and conflict in the post-test were respectively equal to 0.94, 0.86, and 0.92, on the reduction of academic procrastination and dimensions of exams, homework, and research were respectively 0.89, 0.44, 0.78, and 0.82, on the increase of empathic behaviors and cognitive and emotional dimensions were 0.63, 0.62 and 0.42, and the effect of training remained constant in the follow-up stage.

Discussion

In explaining the effectiveness of the bullying prevention training (BPT) by increasing awareness of bullying behaviors and its negative effects, it has been effective in changing the participants' beliefs about bullying and subsequently reducing it. The findings of the current research also showed that the training of the BPT has led to an increase in empathy and a decrease in bullying. In explaining this result, it can be said that teaching self-control skills, self-awareness and having a peaceful relationship in the form of role playing has led to a greater understanding of the effects of bullying behaviors on the victim and increased empathy skills. In the BPT, by teaching techniques such as self-control skills against stressful situations and not using anger, one can master the conditions in school with self-awareness skills by planning and having a tension-free relationship. learn and find the motivation to do school assignments, especially related to exams and lessons and class research.

Conclusion

Based on research results, psychologists and school counselors are suggested to implement bullying prevention training to help prevent and treat bullying behaviors, increase sympathetic behaviors, and decrease academic procrastination. It is also recommended that future researchers examine the effectiveness of the BPT on bullying students with different cognitive characteristics. Considering the effectiveness of the BPT on bullying behaviors, increasing empathetic behaviors, and reducing academic procrastination in middle school students, it is suggested that the officials of counseling centers provide effective psychological services in schools and homes to families and students by hiring experienced psychologists and counselors. Improvement of the psychological, academic, and social status of students can accelerate the treatment, follow-up, and recovery of bullied students. Moreover, the present study was limited to male students studying at the middle school level, which suggests the need for caution in generalizing the results.

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-18]

[DOI: 10.61186/psj.21.4.252]

مجله علمی پژوهان
دوره ۲۱، شماره ۴، پاییز ۱۴۰۲، صفحات: ۲۵۲-۲۶۲
DOI: 10.61186/psj.21.4.252
http://psj.umsha.ac.ir/
UMSHA Press

مقاله پژوهشی

کارآمدی آموزش پیشگیری از قلدری بر رفتارهای قلدرمآبانه و همدلانه و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان

ریحانه معینی فر[۱]، علی مهداد[۱،*]، غلامرضا منشئی[۱]

[۱] گروه روان‌شناسی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۳/۳۱
تاریخ داوری مقاله: ۱۴۰۲/۰۶/۱۵
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۷/۱۳
تاریخ انتشار مقاله: ۱۴۰۲/۰۹/۳۰

تمامی حقوق نشر برای دانشگاه علوم پزشکی همدان محفوظ است.

* نویسنده مسئول: علی مهداد، گروه روان‌شناسی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.
ایمیل: alimahdad.am@gmail.com

چکیده

سابقه و هدف: قلدری در مدرسه نوعی خشونت میان‌فردی است که ممکن است پیامدهای تحصیلی و اجتماعی کوتاه‌مدت و بلندمدت نامطلوبی به دنبال داشته باشد. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف تعیین کارآمدی آموزش پیشگیری از قلدری بر رفتارهای قلدرمآبانه و همدلانه و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان صورت گرفت.

مواد و روش ها: این پژوهش نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری انجام گرفت. در این پژوهش، جامعه‌ی آماری شامل تمام دانش‌آموزان پسر ۱۲ الی ۱۵ساله‌ی مقطع متوسطه‌ی اول شهر اصفهان بودند. برای اجرای پژوهش، تعداد ۳۰ نفر از دانش آموزان نام‌برده که دارای نمره‌ی برش میانگین به بالا در پرسش‌نامه‌ی رفتار قلدری بودند، به‌صورت هدفمند انتخاب شدند. سپس، برای ارزیابی پیش‌آزمون، دانش‌آموزان پرسش‌نامه‌های رفتار قلدری اسپلیچ و هالت (۲۰۰۱) و همدلانه‌ی ووزن و همکاران (۲۰۱۵) و اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) را تکمیل کردند. در مرحله‌ی بعد، گروه آزمایش آموزش پیشگیری از قلدری اکبری بلوطبندگان (۱۳۹۸) را دریافت کردند و گروه کنترل آموزشی را دریافت نکردند. داده‌ها از طریق تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تجزیه‌وتحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که در مراحل پس‌آزمون و پیگیری، در متغیرهای رفتارهای قلدری، اهمال‌کاری تحصیلی، رفتارهای همدلانه و ابعاد این متغیرها، بین گروه کنترل و گروه آزمایش یا آموزش پیشگیری از قلدری، تفاوت معناداری وجود دارد (P<۰/۰۰۱). میزان تأثیر آموزش پیشگیری از قلدری بر کاهش رفتارهای قلدری و اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش رفتارهای همدلانه در پس‌آزمون، به‌ترتیب، برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۹ و ۰/۶۳ و در مرحله‌ی پیگیری، ۰/۹۳، ۰/۹۰ و ۰/۶۰ بود.

نتیجه‌گیری: بنابراین می‌توان گفت درصورتی‌که برنامه‌ی پیشگیری از قلدری در مدارس و مکان‌های آموزشی برای کودکان و دانش‌آموزان ارائه شود، از بروز رفتارهای قلدری و اهمال‌کاری تحصیلی جلوگیری و همدلی در آن‌ها ایجاد می‌شود.

واژگان کلیدی: قلدری؛ همدلی؛ اهمال‌کاری تحصیلی

استناد: معینی فر، ریحانه؛ مهداد، علی؛ منشئی، غلامرضا. کارآمدی آموزش پیشگیری از قلدری بر رفتارهای قلدرمآبانه و همدلانه و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. مجله علمی پژوهان، پاییز ۱۴۰۲؛۲۱(۴): ۲۵۲-۲۶۲.

مقدمه

امروزه، بروز رفتارهای قلدرانه در دانش‌آموزان به یکی از نگرانی-های مهم جامعه تبدیل شده است[۱]. یکی از اشکال فراگیر خشونت در مدارس قلدری است و رفتاری پرخاشگرانه در برابر دانش‌آموزان دیگر تعریف شده است که به‌صورت مداوم رخ می‌دهد و زیرگروهی از خشونت جسمی یا روانی عمدی و مکرر و رابطه‌ی قدرت نامساوی است که در آن، قربانی نمی‌تواند تعرض‌های قلدر را متوقف کند[۲].

رفتارهای قلدرمآبانه در چهار طبقه جا می‌گیرند: قلدری/ نزاع، قربانی‌ها، قلدر/ قربانی‌ها و مشاهده‌گرها [۳]. قلدری می‌تواند به‌صورت کلامی، جسمانی، ارتباطی و همین‌طور، به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم ابراز شود[۴]. دانش‌آموزی که در محیط مدرسه با انواع قلدری توسط همکلاسی‌ها مواجه می‌شود، ممکن است دچار مشکلات روان‌شناختی متعددی شود و بدین جهت، شکست تحصیلی را تجربه

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-18]
[DOI: 10.61186/psj.21.4.252]

و حتی ترک‌تحصیل کند[۵]. پژوهشی نشان داده است که پسرها بیشتر از دخترها درگیر رفتارهای قلدری می‌شوند [۶]. داده‌های اخیر نشان می‌دهد که ۳۱ الی ۴۸ درصد دانش‌آموزان در ۱۲ الی ۱۸سالگی، در برابر همسالان خود قلدری می‌کنند و ۲۵ درصد نیز آزار و اذیت فیزیکی را گزارش کرده‌اند[۷].

از جمله متغیرهایی که می‌تواند در رفتارهای مرتبط با قلدری در دانش‌آموزان دخیل باشد، همدلی است که توانایی برای پذیرش دیدگاه شخصی دیگر و تجربه‌ی افکار و احساسات آن فرد است [۸]. برخی محققان ارتباطی منفی بین همدلی و رفتار قلدری پیدا کرده‌اند، بدین صورت که با افزایش رفتارهای همدلی، رفتارهای قلدری در کودکان کاهش می‌یابد[۹]. الیوت، هانگ و وانگ [۱۰] نشان دادند که سطح پایین مهارت‌های همدلی و سطح بالای رفتارهای بیرونی‌شده پیش‌بینی‌کننده‌ی رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان ابتدایی و دبیرستان است. نتایج پژوهش جولیف و فارینگتون [۱۱] نیز نشان داد که قلدرها در مقایسه با همسالان خود که قلدری نمی‌کنند، از همدلی عاطفی پایین‌تری برخوردارند. همچنین، در این افراد، سطح وجدان پایین است و به همین سبب، مستعد انزوای اجتماعی هستند [۱۲]. در پژوهشی نیز دختران و دانش‌آموزان دارای سن بالا نمرات بالایی در همدلی نسبت به پسران و دانش‌آموزان کم‌سن‌وسال‌تر کسب کردند [۱۳].

یکی دیگر از ویژگی‌های دانش‌آموز که می‌تواند تحت‌تأثیر رفتارهای قلدری قرار بگیرد، اهمال‌کاری تحصیلی آن‌هاست[۱۴] که به معنای مشکل داشتن در زمینه‌ی شروع یا تمام کردن کارهاست[۱۵]. اهمال کاری تحصیلی به تمایل غیرمنطقی برای به تعویق انداختن، آغاز یا کامل کردن تکلیف تحصیلی اشاره می‌کند که دانش‌آموزان با وجود قصد انجام فعالیت‌های تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه‌ی کافی برای انجام تکالیف را ندارند[۱۶]. اهمال‌کاری علاوه بر ویژگی‌های شخصیتی، از حالت‌های انگیزشی و رفتاری دانش‌آموزان ناشی می‌شود و شامل ترکیبی از فرایندهای شناختی، عاطفی و رفتاری است که با اجتناب از انجام تکالیف ارتباط دارد[۱۷]. با افزایش مشکلات رفتارهایی همچون قلدری، استرس و پیامدهای منفی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان، اهمال‌کاری مانعی برای موفقیت تحصیلی است[۱۸]. اهمال‌کاری تحصیلی موجب سطوح بالایی از اضطراب و افسردگی در دانش‌آموزان می‌شود و عزت‌نفس آن‌ها را کاهش می‌دهد [۱۹]. بر این اساس، درصد درخور توجهی از دانش‌آموزان اهمال‌کار با عملکرد ضعیف تحصیلی [۲۰] و افزایش مشکلات رفتاری [۲۱] مواجه هستند.

اگرچه پژوهش‌های مختلفی درباره‌ی پیشگیری از قلدری و تأثیر آن بر کاهش سلامت جسمانی و روانی صورت گرفته، قلدری همچنان به‌عنوان یکی از مشکلات مهم در مدارس باقی مانده است[۲۲]. با توجه به اینکه قلدری در مدرسه تهدیدی جدی برای سلامت روانی دانش‌آموزان است، انجام پژوهش‌های مؤثر برای پیشگیری از آن بسیار ضروری است[۲۳]. پژوهشگران به این نتیجه رسیده‌اند که برنامه‌های پیشگیری از قلدری اغلب سودمند هستند و برنامه‌هایی که پژوهش‌ها و مطالعه‌های الویس الهام‌بخش آنان بوده است، در کاهش قلدری عملکرد بسیار موفقیت‌آمیزی داشتند[۲۴]. در همین راستا، شرودر و همکاران [۲۵] به بررسی تأثیرات آموزش برنامه‌ی پیشگیری از قلدری پرداختند و بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، آموزش این برنامه در کاهش قلدری دانش‌آموزان اثربخش بوده است. طبق یافته‌ی پژوهشی دیگر، این آموزش با افزایش آگاهی از قلدری در دانش‌آموزان به کاهش قلدری و تغییرات مثبت در مدرسه منجر می‌شود[۲۶]. پژوهش‌های دیگری همچون گلستان جهرمی و همکاران [۲۷]، کراس و همکاران [۲۸] و کارنا و همکاران [۲۹] اثربخشی برنامه‌ی پیشگیری از قلدری را بر رفتارهای قلدری و همدلی نشان دادند؛ ولی تاکنون، طبق بررسی‌های صورت‌گرفته توسط محققان، اثربخشی برنامه‌ی آموزشی پیشگیری از قلدری بر اهمال‌کاری تحصیلی بررسی نشده است.

در این میان، به‌رغم شیوع بالای رفتارهای قلدری در میان دانش‌آموزان و به‌کارگیری مداخله‌های درمانی گوناگون برای کاهش آن، هنوز تحقیقات اندکی درباره‌ی شناخت اثربخشی برنامه‌ی آموزشی پیشگیری از قلدری بر بهبود رفتارهای همدلانه و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان صورت گرفته است. همچنین، با توجه به تناقض پژوهشی موجود در خصوص تأثیر برنامه‌ی پیشگیری از قلدری بر رفتارهای قلدرمآبانه و همدلانه و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان، انجام پژوهش به‌منظور افزودن به گستره‌ی یافته‌های تجربی بیشتر برای شفاف‌سازی بیشتر اثربخشی برنامه‌ی آموزشی پیشگیری از قلدری ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین، پژوهش حاضر با این هدف است که با اجرای برنامه‌ی پیشگیری از قلدری برای دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه‌ی اول، این فرضیه را بررسی کند که آموزش پیشگیری از قلدری بر رفتارهای قلدرمآبانه و همدلانه و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان کارآمد است یا خیر.

مواد و روش ها

طرح پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و مطالعه‌ای نیمه‌تجربی بر اساس طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان پسر ۱۲ الی ۱۵ساله‌ی مقطع متوسطه‌ی اول در شهر اصفهان است که در سال ۱۴۰۰-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل بودند. برای اجرا، پس از هماهنگی با دانشگاه و آموزش و پرورش و اخذ کد اخلاق IR.PNU.REC.1401.306 از کمیته‌ی ملی اخلاق در پژوهش‌های زیست‌پزشکی، تعداد ۶۰۰ دانش‌آموز از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند با اجرای پرسش‌نامه‌ی قلدری اسپلیچ و هارت (۲۰۰۱) غربالگری شدند و از این میان، تعداد ۳۴ نفر دارای نمره‌ی بالای ۶۰ بودند. پس از شروع مداخله، ۲ نفر از گروه آزمایش و ۲ نفر از گروه کنترل از ادامه‌ی حضور در پژوهش انصراف دادند و در نهایت، ۳۰ نفر به‌صورت تصادفی، در گروه آزمایشی (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. سپس، گروه آزمایش برنامه‌ی آموزشی پیشگیری از قلدری را دریافت کرد، درحالی‌که گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. معیارهای ورود به تحقیق شامل دانش‌آموز پسر بودن،

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-18]

[DOI: 10.61186/psj.21.4.252]

بودن در بازه‌ی ۱۲ الی ۱۵ سال، مشغول به تحصیل بودن در مقطع متوسطه‌ی اول، کسب نمره‌ی بالاتر از میانگین در پرسش‌نامه‌ی قلدری، داشتن رضایت آگاهانه برای شرکت در برنامه‌ی آموزشی و نداشتن اختلالات شدید روانی بر اساس تشخیص روان‌پزشک بود. همچنین، معیارهای خروج شامل داشتن بیش از دو جلسه غیبت، همکاری نکردن و انجام ندادن تکالیف مشخص‌شده در جلسه‌ی آموزشی بود. گفتنی است که در اجرای مداخلات آموزشی، تمامی ملاحظات اخلاقی از جمله کسب رضایت‌نامه‌ی کتبی از والدین دانش‌آموزان رعایت شد. ابزارهای اندازه‌گیری پژوهش حاضر به شرح زیر بودند:

پرسش‌نامه‌ی رفتارهای قلدری (bullying behaviors' Questionnaire)

این پرسش‌نامه را اسپلیچ و هالت در سال ۲۰۰۱ طراحی کرده‌اند. این مقیاس ۱۸ گویه و ۳ مؤلفه دارد که با مقیاس لیکرت پنج‌درجه ای (هرگز تا همیشه) نمره‌گذاری شده و هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۵ است. مؤلفه‌های پرسش‌نامه شامل قلدری، زدوخورد و قربانی است. حداقل و حداکثر نمره در این پرسش‌نامه، برابر با ۱۸ و ۹۰ است و دریافت نمره‌ی بالاتر از ۶۰ نشانه‌ی میزان رفتارهای قلدری در حد بالا است. در پژوهشی، روایی پرسش‌نامه را استادان و متخصصان این حوزه تأیید کرده‌اند و همچنین، پایایی زیرمقیاس‌ها برای قلدری، زدوخورد و قربانی به‌ترتیب، ۰/۹۰، ۰/۸۳ و ۰/۷۱ و برای کل مقیاس با روش آلفای کرونباخ، بالای ۰/۷۰ به دست آمده است[۳۰]. قابل ذکر است که در این پژوهش، فقط دو زیرمقیاس در نظر گرفته شد که رفتارهای قلدری و زدوخورد بود و سؤالات مربوط به قربانی حذف شد. آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه در مطالعه‌ی حاضر برابر با ۰/۸۵ به دست آمد.

پرسش‌نامه‌ی رفتارهای همدلانه (empathic behaviors' Questionnaire)

این مقیاس را ووزن و همکاران طراحی، تدوین و اعتباریابی کرده‌اند. این مقیاس دارای ۱۲ سؤال و ۳ خرده‌مقیاس همدلی شناختی، همدلی عاطفی و همدردی است. با جمع نمرات همدلی شناختی و عاطفی می توان نمره‌ی کل همدلی را به دست آورد. شیوه‌ی نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت ۵گزینه‌ای (هرگز ۱ تا همیشه ۵) است. کمترین نمره ۱۲ و بالاترین نمره ۶۰ است. در پژوهش ووزن و همکاران، ضریب همسانی درونی خرده‌مقیاس همدلی شناختی ۰/۸۶، همدلی عاطفی ۰/۷۵ و همدردی ۰/۷۶ به دست آمد[۳۱]. این مقیاس در نمونه‌ی ۳۵۰نفری از دانش‌آموزان ایرانی هنجاریابی شد و یافته‌های پژوهش نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های این مقیاس بین ۰/۷۸ و ۰/۸۴ است و اعتبار بازآزمایی نیز در فاصله‌ی دو هفته اجرا، در دامنه‌ی ۰/۷۱ تا ۰/۷۸ به دست آمد[۳۲]. قابل ذکر است که سؤالات مربوط به زیرمقیاس همدردی از پرسش‌نامه حذف شد، به دلیل اینکه هدف رفتارهای همدلی بود و سپس، پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ، برابر با ۰/۸۵ به دست آمد.

پرسش‌نامه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی (Academic procrastination questionnaire)

این پرسش‌نامه را سولومون و راث بلوم (۲۰۱۵) با تعداد ۲۷ گویه تدوین کرده‌اند. پرسش‌نامه‌ی مذکور دارای سه خرده‌مقیاس شامل آماده شدن برای امتحان (سؤالات ۱ تا ۸)، آماده کردن تکالیف تحصیلی (سؤالات ۹ تا ۱۹) و آماده کردن تکالیف تحقیقی پایان نیم‌سال تحصیلی (سؤالات ۲۰ تا ۲۷) است. پاسخ گویه‌های پرسش‌نامه در مقیاس لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۵) درجه‌بندی می‌شود. حداقل نمره‌ی این پرسش‌نامه ۲۷، حداکثر نمره‌ی آن ۱۳۵ و خط برش آن نیز ۸۱ است. همچنین، در این پرسش‌نامه سؤال‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. سولومون و راث بلوم برای همسانی درونی این پرسش‌نامه، ضریب ۰/۸۴ را گزارش کرده‌اند[۳۳]. مطیعی نیز در پژوهشی، پایایی این پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۶ برآورد کرده است[۳۴]. قابل ذکر است که سؤالات ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶ و ۲۷ به‌دلیل ناهمخوانی با سن دانش‌آموزان حذف شدند و اعتباریابی با استفاده از آلفای کرونباخ پایایی برابر با ۰/۷۸ به دست آمد.

جلسات آموزش پیشگیری قلدری را در قالب ۸ جلسه‌ی ۹۰دقیقه‌ای، بر اساس برنامه‌ی آموزشی اکبری بلوطبندگان[۳۵]، مربیانی که ۱۰ سال یا بیشتر سابقه‌ی آموزش کودکان و نوجوانان را داشتند، در مراکز مشاوره به‌صورت گروهی ارائه دادند. نسبت روایی محتوایی (CVR) برنامه‌ی آموزشی پیشگیری از قلدری استفاده‌شده در پژوهش حاضر را سه کدگذار مستقل محاسبه کردند. این نسبت برابر با ۱ و ضریب توافق کلی برابر با ۰/۸۱ برای بسته‌ی آموزشی به دست آمد. شرح خلاصه‌ی جلسات پیشگیری از قلدری در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: چهارچوب برنامه‌ی آموزشی پیشگیری از قلدری

جلسات	محتوا
جلسه‌ی اول	هدف جلسه: معارفه، تشخیص رفتارهای قلدری از سایر رفتارها ۱- ایجاد ارتباط درمانی با شرکت‌کنندگان ۲- آشنایی با فرایند قلدری برخی از شرکت‌کنندگان ۳- تعاریف قلدری و سایر مبانی نظری مربوط به قلدری ۴- تشخیص رفتارهای قلدری از سایر رفتارها با ذکر مثال

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-18]

[DOI: 10.61186/psj.21.4.252]

ادامه جدول ۱

جلسه‌ی دوم	هدف جلسه: اجتناب از قلدری و دعوا ۱- آشنایی بیشتر با قلدری و انواع رفتارهای قلدری ۲- آشنایی با آسیب های ناشی از قلدری ۳- ارائه‌ی تکنیک‌هایی برای اجتناب از قلدری
جلسه‌ی سوم	هدف جلسه: آموزش خودکنترلی در زمان قلدری ۱- آشنایی با مفهوم خودکنترلی ۲-آموزش تفکر قبل از عمل برای خودکنترلی ۳- ارائه‌ی راهکارهای خودکنترلی در زمان قلدری
جلسه‌ی چهارم	هدف جلسه: آموزش برخورد مسالمت‌آمیز با قلدری دیگران ۱- آشنایی با برخورد مسالمت‌آمیز با قلدری دیگران ۲- روش‌های برخورد مسالمت‌آمیز با قلدری دیگران ۳- آشنایی با تکنیک‌های رفتاری برای برخورد مسالمت‌آمیز با قلدری دیگران
جلسه‌ی پنجم	هدف جلسه: آموزش رها کردن خشم به شیوه‌ی ایمن ۱- آشنایی با مفهوم رها کردن خشم به شیوه‌ی ایمن ۲- آشنایی با تکنیک‌های رفتاری برای رها کردن خشم به شیوه‌ی ایمن
جلسه‌ی ششم	هدف جلسه: حل‌وفصل اختلافات به شیوه‌ی منطقی ۱- آشنایی با مفهوم مناقشه ۲- آشنایی با مفهوم سازش ۳- ارائه‌ی تکنیک‌های سازشی برای حل‌وفصل مناقشات و اختلافات به شیوه‌ی منطقی
جلسه‌ی هفتم	هدف جلسه: افزایش خودآگاهی و ایجاد نگرش مثبت ۱- آشنایی با مفاهیم خودآگاهی ۲- آشنایی با مفاهیم نگرش مثبت ۳- ارائه‌ی تکنیک های افزایش خودآگاهی و ایجاد نگرش مثبت
جلسه‌ی هشتم	هدف جلسه: آموزش کنترل خشم و قلدری در فضای مجازی ۱- آشنایی با قلدری مجازی ۲- بررسی مضامین و مفاهیم مرتبط با قلدی مجازی ۳- ارائه‌ی تکنیک های پیشگیری و کنترل قلدری مجازی

یافته‌ها

میانگین سن در گروه آزمایش با آموزش پیشگیری از قلدری ۱۴/۱۳±۰/۸۴ سال و در گروه کنترل ۱۳/۸۷±۰/۸۳ سال بوده است. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات متغیرهای رفتارهای قلدری، اهمال کاری تحصیلی و رفتارهای همدلانه در گروه مداخله (آموزش پیشگیری از قلدری) نسبت به گروه کنترل، تغییر بیشتری در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون دارد.

استفاده از آزمون‌های پارامتریک اندازه‌های تکراری مستلزم رعایت چند پیش‌فرض اولیه شامل نرمال بودن نمرات، برابری واریانس‌ها و برابری ماتریس کوواریانس است. نتایج حاصل از اجرای آزمون شاپیروویلکز درباره‌ی نمرات متغیرهای پژوهش نشان داد که فرض صفر مبنی بر نرمال‌بودن توزیع نمرات در متغیرهای پژوهش، در هر سه مرحله و سه گروه باقی است ($P>۰/۰۵$). پیش‌فرض لوین مبنی بر برابری واریانس‌ها در گروه‌ها در متغیرهای پژوهش در هر سه مرحله‌ی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تأیید شده است ($P>۰/۰۵$)؛ اما پیش‌فرض یکنواختی کوواریانس‌ها با استفاده از آزمون ماچلی در همه‌ی متغیرهای پژوهش رد شده است ($P<۰/۰۵$). لذا در بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمون محافظه‌کارانه‌ای چون گرین هاوس گیزر استفاده می‌شود. نتایج مقایسه‌ی بین‌آزمودنی و درون‌آزمودنی در متغیرهای پژوهش، در جدول ۳ ارائه شده است.

بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده از جدول ۳، در اثرهای بین‌آزمودنی، اثر اصلی گروه در همه‌ی متغیرهای پژوهش معنادار است ($P<۰/۰۰۱$). به عبارت دیگر، میانگین نمرات متغیرهای پژوهش در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری دارد ($P<۰/۰۰۱$). نتایج نشان داده است که ۰/۹۰ از تفاوت‌های فردی در رفتارهای قلدری، ۰/۸۲ در اهمال‌کاری تحصیلی و ۰/۳۹ در رفتارهای همدلانه به تفاوت بین دو گروه مربوط است. نتایج اثرهای درون‌آزمودنی نیز نشان داده است که اثر اصلی زمان در هر دو متغیر معنادار است ($P<۰/۰۰۱$). همچنین، اثر تعاملی زمان و گروه نیز معنادار است ($P<۰/۰۰۱$) که نشان می‌دهد تفاوت نمرات اهمال‌کاری تحصیلی و رفتارهای قلدرمآبانه و همدلانه‌ی دانش‌آموزان در سه مرحله از پژوهش، در گروه معنادار است و میزان تفاوت گروه‌ها در مراحل پژوهش به‌ترتیب، برابر با ۰/۹۵، ۰/۹۳ و ۰/۸۵ است. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه‌ی گروه آزمایش و کنترل در مراحل پژوهش در متغیرهای پژوهش، در جدول ۴ ارائه شده است.

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-18]

[DOI: 10.61186/psj.21.4.252]

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به‌تفکیک دو گروه و سه مرحله‌ی پژوهش

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
رفتارهای قلدری	آزمایش	۶۲/۲۷	۲/۶	۳۷/۸	۲/۷۶	۴۰/۹۳	۳/۰۶
	کنترل	۶۲/۰۷	۲/۹۶	۶۲/۱۳	۳/۱۱	۶۳/۹۵	۳/۰۱
قلدری	آزمایش	۴۰/۱	۳/۱۸	۲۵/۶۷	۲/۸۷	۲۸/۰۷	۲/۹۸
	کنترل	۴۰	۲/۲۳	۳۹/۶	۲/۸۹	۳۹/۸۷	۳/۲۷
نزاع	آزمایش	۲۲/۲۷	۱/۶۷	۱۲/۱۳	۱/۷۷	۱۲/۸۷	۲/۰۳
	کنترل	۲۲/۰۷	۱/۶۲	۲۲/۵۳	۱/۳	۲۴/۰۷	۱/۲۸
اهمال‌کاری تحصیلی	آزمایش	۸۰/۸۷	۴/۴۳	۴۷/۷۳	۵/۷۵	۵۰	۵/۶۸
	کنترل	۸۱/۴۷	۶/۸۵	۸۰	۵/۵۹	۸۲/۳۳	۴/۸۶
امتحان	آزمایش	۲۳/۱۳	۲/۸۵	۱۸/۶	۲/۹۲	۱۷/۲۷	۲/۸۴
	کنترل	۲۴/۶۷	۳/۱۳	۲۳/۴۷	۲/۷۲	۲۲/۶۶	۲/۵۸
تکالیف تحصیلی	آزمایش	۳۶/۹۳	۳/۷۷	۱۸/۶	۵/۴۳	۱۹/۹۳	۴/۷۱
	کنترل	۳۴/۹۳	۴/۰۶	۳۵/۲	۳/۳۸	۳۶/۴	۳/۲۹
تحقیق	آزمایش	۲۰/۸	۲/۸۳	۱۰/۵۳	۱/۷۲	۱۲/۸	۱/۸۲
	کنترل	۲۱/۸۷	۳/۴۴	۲۱/۳۳	۳/۲۴	۲۳/۲۷	۲/۹۶
رفتارهای همدلانه	آزمایش	۱۶/۷۳	۴/۳۸	۲۷/۶	۷/۴۳	۲۹/۱۳	۴/۳
	کنترل	۱۷/۸	۳/۷۳	۱۷/۸	۳/۰۷	۲۰/۴۷	۲/۷۷
شناختی	آزمایش	۹/۰۷	۲/۵۲	۱۴/۹۳	۲/۴۲	۱۵	۲/۶۱
	کنترل	۹	۲/۵۹	۹/۲	۲/۰۸	۱۰	۱/۸۸
عاطفی	آزمایش	۷/۹۷	۳/۰۶	۱۲/۶۶	۳/۰۶	۱۴/۱۳	۲/۵۳
	کنترل	۸/۸	۲/۲۷	۸/۶	۱/۶۳	۹/۸۷	۱/۵۵

جدول ۳: نتایج تحلیل اثرهای بین‌آزمودنی و درون‌آزمودنی در متغیرهای پژوهش

متغیر	اثر	منبع	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	اندازه‌ی اثر	توان آماری
رفتارهای قلدری	بین‌آزمودنی	گروه	۵۵۵۳/۸۷۸	۱	۵۵۵۳/۸۷۸	۲۶۱/۸۴	۰/۰۰۱	۰/۹۰۳	۱/۰۰۰
	درون‌آزمودنی	اثر زمان	۲۴۹۶/۶۲	۱/۴۷	۱۶۹۸/۶۴	۵۶۳/۹۶	۰/۰۰۱	۰/۹۵۳	۱/۰۰۰
		اثر زمان× گروه	۲۸۵۴/۷۶	۱/۴۷	۱۹۴۲/۳۰۶	۶۴۴/۸۵۳	۰/۰۰۱	۰/۹۵۸	۱/۰۰۰
قلدری	بین‌آزمودنی	گروه	۱۶۵۵/۵۱۱	۱	۱۶۵۵/۵۱۱	۷۵/۶۳	۰/۰۰۱	۰/۷۳	۱/۰۰۰
	درون‌آزمودنی	اثر زمان	۹۲۴/۴۶۷	۱/۴۲	۶۴۸/۹۶۷	۲۴۲/۵۷	۰/۰۰۱	۰/۸۹۷	۱/۰۰۰
		اثر زمان× گروه	۸۴۴/۸۲۲	۱/۴۲	۵۹۳/۰۶	۲۲۱/۶۷	۰/۰۰۱	۰/۸۸۸	۱/۰۰۰
نزاع	بین‌آزمودنی	گروه	۱۱۴۴/۹	۱	۱۱۴۴/۹	۱۷۷/۳۵	۰/۰۰۱	۰/۸۶۴	۱/۰۰۰
	درون‌آزمودنی	اثر زمان	۳۸۳/۳۵۶	۱/۶۲	۲۳۵/۹۱۸	۲۴۸/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۸۹۹	۱/۰۰۰
		اثر زمان× گروه	۶۰۷/۴	۱/۶۲	۳۷۳/۷۹۶	۳۹۳/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۹۳۴	۱/۰۰۰
اهمال‌کاری تحصیلی	بین‌آزمودنی	گروه	۱۰۶۲۷/۶	۱	۱۰۶۲۷/۶	۱۳۰/۶۳	۰/۰۰۱	۰/۸۲۳	۱/۰۰۰
	درون‌آزمودنی	اثر زمان	۵۲۹۵/۸	۱/۲۴	۴۲۶۵/۴۲	۴۳۶/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۹۴	۱/۰۰۰
		اثر زمان× گروه	۵۰۲۴/۴۶۷	۱/۲۴	۴۰۴۶/۸۸۲	۴۱۴/۱۰۴	۰/۰۰۱	۰/۹۳۷	۱/۰۰۰
امتحان	بین‌آزمودنی	گروه	۳۴۸/۱	۱	۳۴۸/۱	۱۴/۹۳	۰/۰۰۱	۰/۳۴۸	۰/۹۶۲
	درون‌آزمودنی	اثر زمان	۲۴۸/۲۶۷	۱/۶۵	۱۵۰/۴۰۳	۲۴۹/۴۵۵	۰/۰۰۱	۰/۸۹۹	۱/۰۰۰
		اثر زمان× گروه	۶۵/۸۶۷	۱/۶۵	۳۹/۹۰۳	۶۶/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۷۰۳	۱/۰۰۰

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-18]

[DOI: 10.61186/psj.21.4.252]

ادامه جدول ۳

تکالیف تحصیلی	بین‌آزمودنی	گروه	۲۴۱۲/۸۴۴	۱	۲۴۱۲/۸۴۴	۵۵/۰۲	۰/۰۰۱	۰/۶۶۳	۱/۰۰۰
	درون‌آزمودنی	اثر زمان	۱۴۳۵/۲۶۷	۱/۲۵	۱۱۴۹/۰۴	۱۶۸/۴۴	۰/۰۰۱	۰/۸۵۷	۱/۰۰۰
		اثر زمان× گروه	۱۷۱۷/۴۸۹	۱/۲۵	۱۳۷۴/۹۸	۲۰۱/۵۷	۰/۰۰۱	۰/۸۷۸	۱/۰۰۰
تحقیق	بین‌آزمودنی	گروه	۱۲۴۶/۹۴۴	۱	۱۲۴۶/۹۴۴	۷۱/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۷۱۸	۱/۰۰۰
	درون‌آزمودنی	اثر زمان	۴۴۴/۶	۱/۱۹	۳۷۱/۲۶۶	۸۶/۴۲	۰/۰۰۱	۰/۷۵۵	۱/۰۰۰
		اثر زمان× گروه	۴۵۸/۰۲	۱/۱۹	۳۸۲/۴۷۵	۸۹/۰۳۲	۰/۰۰۱	۰/۷۶۱	۱/۰۰۰
رفتارهای همدلانه	بین‌آزمودنی	گروه	۷۵۶/۹	۱	۷۵۶/۹	۱۸/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۳۹۸	۰/۹۸۹
	درون‌آزمودنی	اثر زمان	۹۰۶/۸۲۲	۱/۲۰۲	۷۵۴/۲۱۱	۲۶۸/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۹۰۶	۱/۰۰۰
		اثر زمان× گروه	۵۳۵/۲۶۷	۱/۲۰۲	۴۴۵/۱۸۹	۱۵۸/۴۶۷	۰/۰۰۱	۰/۸۵	۱/۰۰۰
شناختی	بین‌آزمودنی	گروه	۲۶۰/۱	۱	۲۶۰/۱	۱۷/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۳۷۹	۰/۹۷۹
	درون‌آزمودنی	اثر زمان	۲۳۹/۲۶۷	۱/۴۴	۱۶۵/۳۷۵	۱۴۲/۳۴	۰/۰۰۱	۰/۸۳۶	۱/۰۰۰
		اثر زمان× گروه	۱۳۱/۶۶۷	۱/۴۴	۹۱/۰۰۵	۷۸/۳۳	۰/۰۰۱	۰/۷۳۷	۱/۰۰۰
عاطفی	بین‌آزمودنی	گروه	۱۲۹/۶	۱	۱۲۹/۶	۸/۲۷	۰/۰۰۸	۰/۲۲۸	۰/۷۹۳
	درون‌آزمودنی	اثر زمان	۲۱۸/۱۶	۱/۲۵	۱۷۳/۸۴	۱۰۶/۷۱	۰/۰۰۱	۰/۷۹۲	۱/۰۰۰
		اثر زمان× گروه	۱۴۰/۶	۱/۲۵	۱۱۳/۰۴	۶۸/۷۷	۰/۰۰۱	۰/۷۱۱	۱/۰۰۰

نتایج در جدول ۴ نشان می دهد که تفاوت گروه آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون معنی‌دار نیست ($P>0/05$)؛ ولی تفاوت در مراحل پس‌آزمون و همچنین، پیگیری در متغیرهای رفتارهای قلدری، اهمال‌کاری تحصیلی، رفتارهای همدلانه و ابعاد این متغیرها بین گروه کنترل و گروه آزمایش یا آموزش پیشگیری از قلدری معنی‌دار است ($P<0/001$) که نشان می‌دهد میزان تأثیر آموزش پیشگیری از قلدری بر کاهش رفتارهای قلدری و ابعاد قلدری و نزاع در پس‌آزمون به‌ترتیب، برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۶ و ۰/۹۲ و میزان تأثیر آموزش پیشگیری از قلدری بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و ابعاد امتحان، تکالیف درسی و تحقیق به‌ترتیب، برابر با ۰/۸۹، ۰/۴۴، ۰/۷۸ و ۰/۸۲ و میزان تأثیر آموزش پیشگیری از قلدری بر افزایش رفتارهای همدلانه و ابعاد شناختی و عاطفی به‌ترتیب، برابر با ۰/۶۳، ۰/۶۲ و ۰/۴۲ است و تأثیر آموزش در مرحله‌ی پیگیری ثابت باقی مانده است.

جدول ۴: نتایج آزمون تعقیبی برای مقایسه‌ی گروه‌ها به‌تفکیک متغیرهای پژوهش در سه مرحله

متغیر	مرحله	تفاوت میانگین	معنی‌داری	حجم اثر	متغیر	مرحله	تفاوت میانگین	معنی‌داری	حجم اثر
رفتارهای قلدری	پیش‌آزمون	۰/۲	۰/۸۴۶	۰/۰۰۱	تکالیف تحصیلی	پیش‌آزمون	۲	۰/۱۷۸	۰/۰۶۲
	پس‌آزمون	-۲۴/۳۳	۰/۰۰۱	۰/۹۴۸		پس‌آزمون	-۱۶/۶	۰/۰۰۱	۰/۷۸۳
	پیگیری	-۲۳	۰/۰۰۱	۰/۹۳۹		پیگیری	-۱۳/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۸۱۵
قلدری	پیش‌آزمون	۰/۱	۰/۹۹۵	۰/۰۰۱	تحقیق	پیش‌آزمون	-۱/۰۷	۰/۳۶	۰/۰۳
	پس‌آزمون	-۱۳/۹۳	۰/۰۰۱	۰/۸۶۲		پس‌آزمون	-۱۰/۸	۰/۰۰۱	۰/۸۲۲
	پیگیری	-۱۱/۸	۰/۰۰۱	۰/۷۹۲		پیگیری	-۱۰/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۸۲۹
نزاع	پیش‌آزمون	۰/۲	۰/۷۴۲	۰/۰۰۴	رفتارهای همدلانه	پیش‌آزمون	-۱/۰۶	۰/۴۷۹	۰/۰۱۸
	پس‌آزمون	-۱۰/۴	۰/۰۰۱	۰/۹۲۳		پس‌آزمون	۹/۸	۰/۰۰۱	۰/۶۳۸
	پیگیری	-۱۱/۲	۰/۰۰۱	۰/۹۲۱		پیگیری	۸/۶۷	۰/۰۰۱	۰/۶۰۵
اهمال‌کاری تحصیلی	پیش‌آزمون	-۰/۶	۰/۷۷۸	۰/۰۰۳	شناختی	پیش‌آزمون	۰/۰۶۷	۰/۹۴۴	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	-۳۲/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۸۹۷		پس‌آزمون	۵/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۶۲۹
	پیگیری	-۳۲/۲۳	۰/۰۰۱	۰/۹۰۹		پیگیری	۴/۴	۰/۰۰۱	۰/۴۹۹
امتحان	پیش‌آزمون	-۱/۵۳	۰/۱۷۲	۰/۰۶۶	عاطفی	پیش‌آزمون	-۱/۱۳	۰/۲۶	۰/۰۴۵
	پس‌آزمون	-۴/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۴۴۳		پس‌آزمون	۴/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۴۲۳
	پیگیری	-۵/۴	۰/۰۰۱	۰/۵۱۵		پیگیری	۴/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۵۲۵

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-18]

[DOI: 10.61186/psj.21.4.252]

بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی کارآمدی آموزش پیشگیری از قلدری بر رفتارهای قلدرمآبانه و همدلانه و اهمال کاری تحصیلی انجام گرفت. نتایج نشان دادند که آموزش پیشگیری از قلدری بر بهبود رفتارهای قلدری و همدلانه و اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره‌ی اول متوسطه تأثیر معنی‌داری داشته و اثرهای آموزش در مرحله‌ی پیگیری نیز باقی مانده است.

با توجه به اینکه بسیاری از تکنیک‌های برنامه‌ی آموزشی پیشگیری از قلدری در پژوهش حاضر با برنامه‌ی آموزشی پیشگیری از قلدری الویس در پژوهش‌هایی همچون اکبری بلوطبندگان و همکاران [۲۲]، مورا و همکاران [۲۴]، گلستان و همکاران [۲۷] و شرودر و همکاران [۲۵] مشابه است، می‌توان آن‌ها را در یک راستا قرار داد.

لذا در تبیین کارآمدی برنامه‌ی آموزشی پیشگیری از قلدری بر رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان در این پژوهش، می‌توان اذعان کرد که بر اساس مدل پردازش اطلاعات اجتماعی، باورهای مربوط به خشونت و پرخاشگری دانش‌آموزان نقش مهمی در نحوه‌ی تفسیر و واکنش به موقعیت‌های اجتماعی ایفا می‌کند و با بروز خشونت و پرخاشگری مرتبط است[۳۶]. مطابق با این نظریه، بروز رفتارهای پرخاشگرانه به نحوه‌ی کدگذاری، جست‌وجو، ذخیره‌سازی و بازیابی این نسخه‌ها بستگی دارد. مطالعات حاکی از آن است که دانش‌آموزان پرخاشگر نسخه‌های پرخاشگری بیشتری نسبت به دانش‌آموزان غیرپرخاشگر دارند[۳۷]. علاوه بر این، از جنبه‌ی شناختی، درصورتی‌که دانش‌آموزان فکر کنند این رفتارها پذیرفتنی نیستند، کمتر به بروز رفتارهای قلدرمآبانه تمایل پیدا می‌کنند. اگر شناخت از پذیرفتنی نبودن قلدری در ذهن فرد تثبیت شده باشد، احتمال کمتری وجود دارد که به قلدری گرایش پیدا کند. دانش‌آموزانی که باورهای ضدقلدری دارند، کمتر رفتارهای قلدرمآبانه نشان می‌دهند [۳۸]. بنابراین، در تبیین یافته‌ی پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌ی پیشگیری از قلدری با افزایش آگاهی از رفتارهای قلدرمآبانه و تأثیرات منفی آن، در تغییر باورهای آزمودنی‌ها درباره‌ی قلدری و متعاقباً کاهش آن اثرگذار بوده است. همچنین، بر اساس نظریه‌ی شناختی و اجتماعی، قلدری از طریق مشاهده و تقویت یاد گرفته می‌شود. از سوی دیگر، رفتارهای انسان از طریق مشاهده و الگوگیری، فراگرفته می‌شوند[۳۹]. کودکان و بزرگ‌سالان از بروز رفتارهایی که برای آنها تنبیه به دنبال دارد، خودداری می‌کنند و در مقابل، به رفتارهایی که پاداش‌هایی مانند ارتقای وضعیت اجتماعی برای آن‌ها به دنبال دارد، تمایل بیشتری پیدا می‌کنند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌ی پیشگیری از قلدری با ایجاد فرصت‌های جدید برای یادگیری رفتارهای مطلوب از طریق روش‌های رهاسازی خشم به شیوه‌ی امن، اجتناب از قلدری، خودآگاهی و خودکنترلی در کاهش قلدری مؤثر بوده است.

در زمینه‌ی اثربخشی برنامه‌ی پیشگیری از قلدری بر همدلی، پیشینه‌ی پژوهشی بسیار اندکی هم‌راستا با یافته‌ی فوق وجود دارد. در تبیین نتایج پژوهش فوق می‌توان گفت از آن جهت که در کشور ما، فقط یک پژوهش مبنی بر تأثیر برنامه‌ی پیشگیری از قلدری بر همدلی دانش‌آموزان وجود دارد، نتایج پژوهش حاضر با تحقیقات انجام‌شده در دیگر کشورها در این زمینه مقایسه شده است که هم‌راستا با پژوهش‌های جهرمی و همکاران [۲۷]، کراس و همکاران [۲۸] و کارنا و همکاران [۲۹] است. همچنین، بر اساس مدل پردازش اطلاعات اجتماعی، قلدری به‌عنوان پیامد سوگیری پردازش اطلاعات رخ می‌دهد و افراد قلدر نشانه‌های اجتماعی را به‌صورت بدخواهانه تعبیر می‌کنند. افرادی که در برابر دیگران قلدری می‌کنند، اطلاعات اجتماعی را به‌درستی پردازش نمی‌کنند، فاقد مهارت‌هایی برای درک دیدگاه‌های دیگران هستند و توانایی اندکی را برای همدلی نشان می‌دهند [۳۷].

از سوی دیگر، دی وال معتقد است که همدلی فرد را به رفتارهای نوع دوستانه و جامعه پسند هدایت می‌کند[۳۸]. همچنین، رفتارهای نوع‌دوستانه با هدف کاهش برانگیختگی‌های منفی که در اثر مشاهده‌ی ناراحتی دیگران ایجاد شده، انجام می‌شوند. بنابر اظهارات گانو اوروی، همدلی توانایی مهمی است که به فرد اجازه‌ی برقراری تماس مؤثر با دنیای اجتماعی پیرامون خود را می‌دهد، او را به دنیای اجتماعی پیوند می‌زند، کمک به دیگران را تسهیل می‌کند، از وارد کردن آسیب به افراد دیگر جلوگیری می‌کند و به رفتارهای مثبت، از جمله کمک به دوستان و هم‌کلاسی‌هایی که قربانی قلدری و خشم شده‌اند، منجر می‌شود[۳۹]. به گفته‌ی فارینگتون و توفی، برخی از برنامه‌های مداخله در قلدری، همدلی را به‌عنوان مؤلفه‌ای اساسی برای کاهش این پدیده به کار برده‌اند. منطق استفاده از همدلی در چنین برنامه‌هایی این فرض است که افراد قلدر از سطوح همدلی پایین‌تری برخوردارند[۴۰]. باثینا باور دارد که اگر معلم زمانی را به آموزش همدلی و احترام گذاشتن اختصاص دهد، رفتارهای قلدری ممکن است کاهش یابند[۴۱]. یافته‌ی تحقیق حاضر نیز نشان داد که آموزش برنامه‌ی پیشگیری از قلدری به افزایش همدلی و کاهش قلدری منجر شده است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که آموزش مهارت خودکنترلی، خودآگاهی و داشتن رابطه‌ی مسالمت‌آمیز به‌صورت ایفای نقش، به درک بیشتر تأثیرات رفتارهای قلدرمآبانه بر قربانی‌شده و افزایش مهارت همدلی منجر شده است.

در تبیین اثربخشی برنامه‌ی پیشگیری از قلدری بر اهمال‌کاری تحصیلی هیچ پژوهشی مبنی بر اثربخشی این برنامه یافت نشد؛ ولی با توجه به برنامه‌ی آموزشی، می‌توان گفت که اهمال‌کاری تحصیلی یکی از عوامل تأثیرگذار بر نظام آموزشی و رشد و ارتقای آن است. اهمال‌کاری پدیده‌ای رایج میان افراد جامعه است. حتی در آموزش مجازی، اهمال‌کاری رفتاری مشکل‌زا شناخته شده است. اهمال‌کاری به شکست تحصیلی و افزایش مشکلات روان‌شناختی و جسمانی منجر می‌شود. بسیاری از پژوهشگران در زمینه‌ی اهمال‌کاری، عقیده دارند که اهمال‌کاری تحصیلی موجب ایجاد درجات بالایی از اضطراب و

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-18]

[DOI: 10.61186/psj.21.4.252]

افسردگی در دانش‌آموزان می‌شود و عزت‌نفس آن‌ها را پایین می‌آورد [۴۲]. اهمال‌کاری درباره‌ی تکالیف درسی یکی از مشکلات رایج در میان دانش‌آموزان، مخصوصاً دانش‌آموزان با رفتارهای مشکل‌دار مثل قلدری، است و از علل مهم شکست و موفق نشدن آن‌ها در یادگیری و دستیابی به پیشرفت تحصیلی است. در برنامه‌ی آموزشی پیشگیری از قلدری، با آموزش تکنیک‌هایی همچون مهارت خودکنترلی در موقعیت‌های تنش‌زا و استفاده نکردن از خشم، دانش‌آموز می‌تواند با مهارت خودآگاهی، بر شرایط موجود در مدرسه تسلط یابد و با برنامه‌ریزی و داشتن رابطه‌ای بدون تنش، به یادگیری بپردازد و انگیزه‌ی انجام تکالیف مدرسه، به‌خصوص امتحان و درس و تحقیقات کلاسی را پیدا کند و همچنین، مانع تأخیر در انجام تکالیف خود شود. بنابراین، دانش‌آموز با کنترل روابط خود با همگنان و خودآگاهی از خود و شرایط مدرسه، از اهمال‌کاری در تکالیف خود جلوگیری می‌کند که این خود به پیشرفت تحصیلی و در نهایت، خودپنداره‌ی تحصیلی مطلوب و کاهش مشکلات روان‌شناختی منجر می‌شود.

نتیجه‌گیری

بنابراین، استفاده از این روش برای پیشگیری از رفتارهای قلدری و درمان آن، افزایش رفتارهای همدلانه و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی به روان‌شناسان و مشاوران مدرسه پیشنهاد می‌شود. همچنین، پژوهش حاضر محدود به دانش‌آموزان پسر در مقطع متوسطه‌ی اول بوده است که لزوم احتیاط در تعمیم‌دهی نتایج را مطرح می‌سازد. پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آتی اثربخشی برنامه‌ی پیشگیری از قلدری و آموزش مهارت‌های اجتماعی را بر دانش‌آموزان زورگو با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی متفاوت (به لحاظ جنسیت، سن و مقطع تحصیلی) بررسی کنند. همچنین، مهار نکردن متغیرهای شخصیتی، فیزیولوژیکی، اجتماعی و خانوادگی تأثیرگذار بر رفتارهای قلدری و سرزندگی تحصیلی و تمایل نداشتن بعضی از دانش‌آموزان به شرکت در پژوهش حاضر به‌دلیل نگرانی از انگ اجتماعی از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. با توجه به کارآمدی برنامه‌ی پیشگیری از قلدری بر رفتارهای قلدری، افزایش رفتارهای همدلانه و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه‌ی اول در سطح کاربردی، پیشنهاد می‌شود که مسئولان مراکز مشاوره با استخدام روان‌شناسان و مشاوران مجرب، خدمات روان‌شناختی مؤثری را در مدارس و منازل به خانواده و دانش‌آموز ارائه دهند. این روند با بهبود وضعیت روان‌شناختی، تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان، می‌تواند روند پیگیری درمانی و بهبود دانش‌آموزان قلدر را نیز تسریع کند.

تشکر و قدردانی

نویسندگان مقاله، از تمام دانش آموزان مقطع متوسطه اول حاضر در پژوهش و مسئولین مدارس متوسط اول شهر اصفهان که همکاری کاملی جهت اجرای پژوهش داشتند، کمال تشکر و قدردانی را به عمل می‌آورند.

تضاد منافع

هیچ‌گونه تضاد منافعی بین نویسندگان وجود ندارد.

سهم نویسندگان

تمامی نویسندگان در تمام مراحل طراحی ایده پژوهش تا تدوین مقاله مشارکت داشته‌اند.

ملاحظات اخلاقی

این پژوهش بخشی از رساله دکتری تخصصی در رشته روان‌شناسی تربیتی و دارای کد اخلاق (IR.PNU.REC.1401.306) از کمیته اخلاق در پژوهش علمی دانشگاه می‌باشد.

حمایت مالی

این پژوهش با هزینه شخصی نویسندگان انجام شده است.

REFERENCES

1. Shokri N, Yusefi M, Safaye Rad I, Akbari T, Musavi S, Nazari H. Correlation between risky behaviors in the pre-university adolescent students in Hamadan with Parents' child raising method.[in Persian].*JHPM* 2015; **5** (1) :73-82.
2. Ostrov JM, Perry KJ. Bullying and peer victimization in early childhood. In: Benson JB, editor. Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development 2nd edition. *Oxford*.2020: 228-35. DOI: 10.1016/B978-0-12-809324-5.23572-4
3. Juvonen J, Espinoza G, Schacter HL. Bullying. In: Friedman HS, editor. Encyclopedia of Mental Health (Second Edition). Oxford: Academic Press. 2016: 216-21.
4. Asmari Bardezard Y, Dolatshahi B, Taheri E. Prevalence of bullying and its relation with social-emotional skills, problem solving skills and depression in first high school students.[in Persian]. *Journal of Instruction and Evaluation*. 2020; **12**(48):13-32.
5. Smith PK, López-Castro L, Robinson S, Görzig A. Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavio*. 2019; **45**(1):33-40. DOI: 10.1016/j.avb.2018.04.006
6. Hymel S, Swearer SM. Four decades of research on school bullying: An introduction. *Am Psychol*. 2015;**70**(4):293-9. PMID: 25961310 DOI: 10.1037/a0038928
7. Ingram KM, Espelage DL, Merrin GJ, Valido A, Heinhorst J, Joyce M. Evaluation of a virtual reality enhanced bullying prevention curriculum pilot trial. *J Adolesc*. 2019;**71**:72-83. PMID: 30639666 DOI: 10.1016/j.adolescence.2018.12.006
8. MacDonald HZ, Price JL. The role of emotion regulation in the relationship between empathy and internalizing symptoms in college students. *Mental Health and Prevention.*2019; **13**: 43-49. DOI: 10.1016/j.mhp.2018.11.004
9. Mitsopoulou E, Giovazolias T. Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*. 2015;21:61-72. DOI: 10.1016/j.avb.2015.01.007
10. Elliott SN, Hwang YS, Wang J. Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2019; **60**: 119-126. DOI: 10.1016/j.appdev.2018.12.005
11. Jolliffe D, Farrington DP. "Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?" *Journal of Adolescence*. 2011;**34**:59- 71. DOI: 10.1016/j.adolescence.2010.02.001
12. Sekol I, Farrington DP. Psychological and background correlates of bullying in adolescent residential care. *Journal of Social Work*.2016;**16**(4):429-452. DOI:10.1177/1468017315581530
13. Del Rey R, Lazuras L, Casas JA, Barkoukis V, Ortega-Ruiz R, Tsorbatzoudis H. Does empathy predict (cyber) bullying

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-18]

[DOI: 10.61186/psj.21.4.252]

perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship? *Learning and Individual Differences*. 2016;**45**: 275-281. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.11.021
14. Sadeghi Maleki M, Mollazade A. Progressive structural model of academic procrastination between cognitive styles of emotion regulation and cognitive errors with mediating role of self-disability in students.[in Persian].*hpsbjourna*.2023;**2**(4). DOI: 10.30495/hpsbjourna.2023.1953636.1072
15. Aynur P, Murat A, Can B. Academic Procrastination Behaviour of Pre-service Teachers' of Celal Bayar University. *Sbspro*.2011; **29**:1418 – 1425. DOI:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.381
16. Narimani M, Fallahi V, Habibi Y, Zardi B. Assess the psychometric properties of empathy and sympathy questionnaire in students.[in Persian]. *JSP*. 2017; **6**(1): 115-129. DOI: 10.22098/jsp.2017.541
17. Schouwenburg HC. On Counselling the procrastinator in academic settings. Internationalisation within higher education in an expanding Europe. New developments in psychological counselling. InFEDORA PSYCHE Conference. Groningen, The Netherlands . 2005 :8-11.
18. Hen M, Goroshit M. Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: a comparison between students with and without learning disabilities. *J Learn Disabil*.2014;**47**(2):116-24. PMID: 24442254 DOI: 10.1177/0022219412439325
19. Noroozi S. The Relationship between Academic Procrastination and Self- steam.[in Persian]. *Popularization of Science*. 2015;**5**(2):63-69. DOI: 20.1001.1.22519033.1393.5.2.4.3
20. Kim KR, Seo EH. The relationship between procrastination and academic performance: A metaanalysis. *Personality and Individual Differences*.2015; **82**(3): 26-33. DOI: 10.1016/j.paid.2015.02.038
21. Sirois FM, Tosti N. Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and wellbeing. Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy. 2012; **30**(4): 237-248. DOI: 10.1007/s10942-012-0151-y
22. Akbari Balootbangan A. [Bullying at School; A Practical Guide for Students, Parents, Teachers, and Other Professionals].[in Persian]. Tehran: Savalan; 2019.
23. Swearer SM, Espelage DL, Vaillancourt T, Hymel S. "What can be done about school bullying? Linking research to educational practice". *Educational Researcher*. 2010; **39**(1):38-47. DOI: 10.3102/0013189X09357622
24. Moura DR, Cruz AC, Quevedo Lde Á. Prevalence and characteristics of school age bullying victims. *J Pediatr (Rio J)*. 2011;**87**(1):19-23. PMID: 20938597 DOI: 10.2223/JPED.2042
25. Schroeder BA, Messina A, Schroeder D, Good K, Barto S, Saylor J, Masiello M. The implementation of a statewide bullying prevention program: preliminary findings from the field and the importance of coalitions. *Health Promot Pract*. 2012;**13**(4):489-95. PMID: 21422258 DOI: 10.1177/1524839910386887
26. Kendrick MM.Evaluating the effects of the Olweus Bullying Prevention Program on middle school bullying. Walden University ProQuest Dissertations Publishing.2015. 3732216.
27. Golestan Jahromi F, Shahani Yeylagh M, Behrozi N, Omidian M. The Effwct of Bulling Prevention Program Trainning on Bulling, Adjusment and Empathy Among Middle School Female Students, In Ahvaz.[in Persian]. *Journal Of Cognitive Strategies in learning*. 2017; **5**(8):183-204.
28. Cross DS, Monks HE, Hall MR, Shaw TM, Pintabona Y, Erceg EL, Hamilton GJ, Roberts C, Waters SK Lester L. "Three-year results of the friendly schools whole-of-school intervention on children's bullying behavior". *British Educational Research Journal*. 2010; **37**(1): 1-25. DOI: 10.1080/01411920903420024
29. Kärnä A, Voeten M, Little TD, Poskiparta E, Kaljonen A, Salmivalli C. A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: grades 4-6. *Child Dev*. 2011;82(1): 311-30. PMID: 21291444 DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x
30. Chalmeh R. Psychometrics properties of the Illinois bullying scale (IBS) in Iranian students: Validity, reliability and factor structure.[in Persian]. *Psychological Methods and Models*. 2013;**3**(11):39-52. DOI: 20.1001.1.22285516.1392.3.11.3.5
31. Vossen H.G.M, Piotrowski J.T, Valkenburg P.M. Development of the adolescent measure of empathy and sympathy (AMES).[in Persian].Personality and Individual Differences. 2015;**74**(2):66-71. DOI:10.1016/j.paid.2014.09.040
32. Narimani M, Falahi V, Habibi Y, Zardi B. Investigating the psychometric properties of empathy and sympathy questionnaire in students.[in Persian]. *Journal of School Psychology*.2016;**6**(1):117-131.
33. Solomon LJ, Rothblum ED.Academic procrastination:Frequency and cognitive-behavioral correlates. *J Couns Psychol*.1984;31(4): 503- 509. DOI: 10.1037/0022-0167.31.4.503
34. Motee H, Heydari M, Sadeghi MAS. Prediction of academic procrastination based on self-regulation in first grade high school students. *Educational Psychology* . 2012; **69**(24): 2299-2308 DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.02.023
35. Akbari Balutbangan A. bullying at school: A practical guide for students, parents, teachers and other professionals (theoretical foundations, tools and interventions). Tehran.[in Persian]. Savalan Publishing House. 2019.
36. Lim SH, Ang RP. Relationship between boys' normative beliefs about aggression and their physical, verbal, and indirect aggressive behaviors. *Adolescence*. 2009;**44**(175): 635-650.
37. Pugliese GV. Social-emotional processing and bullying behaviour (Doctoral dissertation, University of Calgary).2014.
38. de Waal FB. Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *Annu Rev Psychol*. 2008;**59**:279-300. PMID:17550343 DOI:10.1146/annurev.psych.59.103006.093625
39. Gano-Overway LA. Exploring the connections between caring and social behaviors in physical education. *Res Q Exerc Sport*. 2013;**84**(1):104-14. PMID:23611014 DOI: 10.1080/02701367.2013.762322
40. Farrington DP, Ttofi MM. School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell systematic reviews*. 2009;**5**(1):i-148. DOI: 10.4073/csr.2009.6
41. Bathina J. Before setting a course to learn, know thyself. *Phi Delta Kappan*. 2013;**95**(1):43-7. DOI: 10.1177/003172171309500108
42. Goda Y, Yamada M, Kato H, Matsuda T, Saito Y, Miyagawa H. Procrastination and other learning behavioral types in e-learning and their relationship with learning outcomes. *Learning and Individual Differences*. 2015; **37**: 72-80. DOI: 10.1016/j.lindif.2014.11.001

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-18]

[DOI: 10.61186/psj.21.4.252]