تأثیر برنامهٔ مداخله الویس بر کاهش زورگویی دانش‌آموزان پسر مدارس ابتدایی

رمضان برخورداری[۱*]، محمدرضا آقا دوستی[۲] و مهدی عرب‌زاده[۳]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۰۱ پذیرش نهایی: ۱۴۰۴/۰۶/۰۵

چکیده

از آن‌جایی‌که زورگویی می‌تواند به طرز شدیدی بر عملکرد روانی - اجتماعی، تحصیلی و حتی سلامت جسمانی تمامی کودکان درگیر به‌ویژه قربانیان تأثیر بگذارد، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه مداخلاتی الویوس در کاهش زورگویی دانش آموزان مقطع ابتدایی، غیر از پایه اول، شهر خالدآباد در سال تحصیلی ۹۸ - ۹۷ انجام شد. پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون پس آزمون و گروه گواه است. بدین منظور از میان ۲۴۴ دانش‌آموز، ۳۰ دانش‌آموز با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند که به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. پس از آن پرسشنامهٔ تجدید نظر شده زورگویی- قربانی الویوس (۱۹۹۶) به عنوان پیش‌آزمون برای تمامی دانش‌آموزان اجرا و سپس برنامهٔ مداخله الویوس به گروه آزمایش به صورت جداگانه آموزش داده شد و در پایان پس‌آزمون به اجرا در آمد. داده‌های به دست آمده با روش تحلیل کوواریانس و با نرم افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها، حاکی از اثربخشی برنامهٔ ضدقلدری الویوس، بر کاهش زورگویی دانش‌آموزان گروه آزمایشی بود ($p<0.05$). با توجه به این یافته پیشنهاد می‌شود که اجرای برنامه‌های ضدقلدری به صورت جامع در سطح مدارس کشور مدنظر مسئولان آموزش و پرورش قرار گیرد.

واژگان کلیدی: زورگویی، برنامهٔ آموزشی ضدقلدری الویوس، دانش‌آموزان

۱. دانشیار، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
*نویسندهٔ مسئول: R.barkhordari@khu.ac.ir
۲. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرج، کرج، ایران.
۳. استادیار، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مقدمه

از آن‌جایی که کودکان و نوجوانان آینده سازان هر جامعه‌ای محسوب می‌شوند در همهٔ جوامع شیوهٔ رفتار کودکان و نوجوانان از دغدغه‌های اساسی نظام تعلیم و تربیت و خانواده‌ها می‌باشد. افراد در این دوره از زندگی خود ممکن است دچار تغییر و تحولات بنیادین گردند که گاهی این تغییرات منجر به مشکلات رفتاری می‌گردد که نیازمند توجه و رسیدگی والدین و کادر مدرسه می‌باشد. شایع‌ترین مشکلی که در افراد با اختلالات رفتاری در مدرسه و مراکز آموزشی دیده می‌شود، مسائلی نظیر پرخاشگری است. در واقع یکی از متغیرهای مهم و اساسی در این زمینه زورگویی است. بیش از سه دهه است که زورگویی در مدارس به عنوان یک مسئله اجتماعی که به شکل جدی می‌تواند بر زندگی و عملکرد بسیاری از دانش آموزان دبستانی تاثیر منفی بگذارد، به طورگسترده‌ای شناسایی شده است. اگر از بالغین در مورد مشکلات مدارس سؤال شود، ندرتاً ممکن است به زورگویی به عنوان یک مشکل اشاره نمایند، حال آن که زورگویی می‌تواند از مشکلات جدی در مدارس باشد. زورگویی پدیده‌ای آشنا است و اعتقاد بر این است که با تاریخ پیدایش مدارس درهم آمیخته است. برای نسل‌های متمادی، دانش آموزان عادت به آزار رساندن به همسالان و همکلاسی‌های خود داشته‌اند (پاپانیکولو، چتزیکوزما و کلیو[1]، ۲۰۱۱). در حال حاضر زورگویی در مدارس یک پدیدهٔ همه‌گیر است که میلیون‌ها دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد. البته، میزان شیوع زورگویی در مطالعات انجام شده به میزان متفاوت گزارش شده است؛ برای مثال طبق گزارش وزارت آموزش و پرورش آمریکا، ۳۲ درصد دانش‌آموزان متوسطه اول و دوم به شکل فیزیکی و ۵۹ درصد آنها به شکل کلامی قربانی زورگویی می‌شوند (ناگد[2]، ۲۰۱۵). پژوهش‌های گسترده نیز نشان داده‌اند که ۲۸ درصد نوجوانان ۱۴-۱۲ ساله مرتکب زورگویی و بیش از ۴۴ درصد آنان قربانی زورگویی می‌شوند (گوفین و آویتزر[3]، ۲۰۱۲). در ایران هم تحقیقات پراکنده انجام شده نرخ شیوع زورگویی را از ۲۶ درصد تا بالاتر از ۵۴ درصد (ایوبی و همکاران،۱۳۹۲؛ بیرامی و علایی،۱۳۹۱) و قربانی شدن را بالای ۲۰ درصد (زندوانیان، دریاپور و الهی فرد، ۱۳۹۲) گزارش کرده‌اند. در همین راستا تحقیق دیگری حاکی از اعتقاد ۸۰ درصد دانش‌آموزان به وجود پدیدهٔ زورگویی و درگیر بودن ۳۳/۳ درصد به عنوان قربانی زورگویی است (مظاهری تهرانی، شیری، ولی‌پور، ۱۳۹۴). چنین آمارهای بالایی نشان می‌دهند که بدون شک زورگویی در مدارس کشور مسئله‌ای جدی بوده و نیازمند توجه است. توجه علمی به پدیدهٔ زورگویی با کارهای «دن الویوس» نروژی در اواخر دههٔ هفتاد میلادی آغاز شد. طبق تعریف کلاسیک الویوس، زورگویی مدرسه گونه‌ای از رفتار پرخاشگرانه است که به صورت مکرر و با هدف صدمه زدن عمدی به یک دانش آموز ضعیف‌تر توسط یک یا چند دانش آموز قوی‌تر از نظر جسمانی یا روانی صورت می‌گیرد. بر این اساس زورگویی شامل چهار مؤلفهٔ اصلی ارادی و

1. P, M. Chatzikosma, T. & Kleio, K.
2. N, V.
3. G, R., & Avitzour, M

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

عمدی بودن، مداومت داشتن، عدم توازن قدرت بین طرفین درگیر و وقوع در گروه‌های اجتماعی آشنا است. زورگویی شامل اشکال فیزیکی، کلامی و یا اعمال غیرمستقیم منفی و یا پرخاشگری است. زورگویی فیزیکی مستقیم، ممکن است شامل هل دادن، لگدزدن، ضربه زدن یا به زور گرفتن اشیای دیگران باشد. زورگویی زبانی مستقیم شامل رفتارهایی مانند با اسم بدخواندن، تهدید و مسخره کردن است. در زورگویی غیرمستقیم از تاکتیک‌هایی مانند گسترش شایعات، پشت سر صفحه گذاشتن، خروج از گروه و اغلب دستکاری‌های ارتباطی استفاده می‌شود (جونز[1]، ۲۰۱۳).

روابط همسالان و احساس همبستگی نقش مهمی در رشد و توسعهٔ کودکان ایفا می‌کنند. در بهترین حالت، فعالیت‌های همکاری، تجارب مشترک از موفقیت، یادگیری، شادی و مشارکت را ارائه می‌دهند و در بدترین حالت، ایجاد درگیری، هنگامی که حل نشده باقی مانده است، می‌تواند توسعه متوازن یک کودک را به خطر اندازد و ممکن است به زورگویی منجر شود. این امر می‌تواند اثرات مضر و دراز مدت بر توسعه اجتماعی، روانی و جسمی کودک داشته باشد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که زورگویی می‌تواند به طرز شدیدی بر عملکرد روانی_ اجتماعی، تحصیلی و حتی سلامت جسمانی تمامی کودکان درگیر به ویژه قربانیان تاثیر بگذارد. افراد درگیر در پدیده زورگویی دارای نرخ بالایی از مشکلات نظیر همدلی پایین (سکول و فارینگتون[2]، ۲۰۱۵)، عزت نفس و خودباوری پایین، قربانی شدن جسمانی، کلامی و عاطفی یا روانشناختی (راثن، هد، کلینبرگ و استنسفلد[3]، ۲۰۱۱)، مانند اضطراب، افسردگی و عزت نفس پایین، احساس خودکارآمدی کمتر (کاکینوس و کیپرسیتی[4]، ۲۰۱۲)، اختلال در بهزیستی روانی فرد، افکار خودکشی و اقدام به خودکشی (اسپلیج و هالت[5]، ۲۰۱۳)، مشکلات تحصیلی از جمله مدرسه گریزی، اجتناب و فرار از مدرسه (کوالسکی و لیمبر[6]، ۲۰۱۳) و عملکرد ضعیف در مدرسه (هارتلی، بومن، نیکسن، دیویس[7]، ۲۰۱۵)، همچنین مشکلات اجتماعی از جمله مهارت‌های اجتماعی و کفایت اجتماعی پایین، طرد شدن، وابستگی به دیگران و کاهش تعداد دوستان (رز، موندا آمایا[8]، ۲۰۱۱) و احساس تنهایی (هارتلی، باومن، نیکسون و داویس، ۲۰۱۵) و حتی مشکلات سلامت جسمانی مانند اختلالات خواب، سردرد و مشکلات گوارشی (هرتز، جونز، باریوس، دیوید فردان، هالت[9]، ۲۰۱۵) می‌باشند. به علاوه قربانی شدن در صورت تداوم، با خطر افزایش گستره وسیعی از پیامدهای سازگاری بلندمدت مانند ترس از اجتماع در سنین بزرگسالی و افسردگی مزمن، اختلالات هیجانی، ضعف اعتماد بنفس و عزت نفس، انتقام گیری و گرایش به سیگار و مواد مخدر نیز مرتبط است (هالت، چی، نگ، باسلر[10]، ۲۰۱۳). حتی قربانیان زورگویی به احتمال

1. J, A. M.
2. S, I., & F, D.P
3. R, C. Head, J. K, E., & S, S
4. K, C. M., & K, E.
5. E, D. L., & Holt, M. K.
6. K, R. M. & L, S. P.
7. H, M., B, SH., Nixon, C. & Davis, S
8. Rose, C. A., & M-Amaya, L. E.
9. H, M. F., , S., Barrios, L., David-Ferdon, C., & Holt, M.
10 - Holt, T. J., Chee, G., Ng, E. A. H., & Bossler, A. M.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

بیشتری موفقیت‌های مالی کمتر، مشکلات بیشتر در انتخاب و ادامه شغل و ناتوانی‌های گسترده‌تری در ارتباطات اجتماعی خود با دیگران در بزرگسالی خواهند داشت (ایسوم[1]، ۲۰۱۴). این فقط کودک مرعوب نیست که از عواقب زورگویی رنج می‌برد بلکه بسیاری از کودکانی که زورگویی می‌کنند. این رفتارهای آموخته را تا بزرگسالی ادامه می‌دهند و احتمال زیادی وجود دارد که در آینده به فرزندان خود نیز زور بگویند، در روابط با دیگران شکست بخورند، شغل خود را از دست بدهند و سرانجام سر از زندان درآورند (کلوروسو، ۱۳۹۲). بسیاری از کودکان درگیر در خشونت همسالان، هم زورگو و هم زورپذیر، در آینده با مشکلات روانشناختی زیادی روبرو می‌شوند. در اکثر مواقع از بسیاری از این رفتارهای منفی چشم پوشی می‌شود و اینگونه تصور می‌شود که زورگویی یک مرحلهٔ گذار از رشد است درحالیکه رفتارهای خشن مثل کار کشیدن از زور پذیر یا سربه سر گذاشتن ساده در مدرسه با گذشت زمان به اختلال‌های جدی تبدیل می‌شود (ماهلروین[2]، ۲۰۱۰). با توجه به اهمیت این موضوع مدتهاست که پژوهشگران در پی دستیابی به راه‌هایی برای حل این مساله و جلوگیری از اثرات مخرب آن هستند و برنامه‌های مقابله با زورگویی متعددی در کشورهای مختلف جهان مورد استفاده قرار گرفته است. یکی از آنها برنامهٔ مداخله الویوس است. این برنامه توسط الویوس برای مقابله با زورگویی تدوین گردید و بر این اصل متکی است که برای کاهش زورگویی دانش‌آموز علاوه بر فرد، محیط و کادر مدرسه، گروه همسالان و خانواده که در این امر دخیل اند نیز باید مورد آموزش قرار گیرند. لذا برای کاهش زورگویی علاوه بر دانش آموز باید به سایر عوامل مرتبط نیز پرداخته شود که این مهم در قالب جلساتی صورت می‌گیرد که به مشخص نمودن ماهیت زورگویی و راه‌های مقابله با آن برای دانش آموزان و همچنین مسئولین، همسالان و والدین می‌پردازد و طی دوازده جلسه اجرا می‌گردد. اثربخشی چنین برنامه‌هایی در پژوهش‌ها (بدری و همکاران، ۱۳۹۷؛ قمری گیو و همکاران، ۱۳۹۲؛ استکی آزاد، امیری، ۱۳۹۱؛ ا پورسید، ۱۳۸۹؛ گافنی، فارنینگتون و تافی[3] (۲۰۱۹)؛ الویوس، لیمبر و بریویک[4] (۲۰۱۹) ؛ هوانگ، اسپلیچ، پولانین و هونگ[5]، کراس[6] و همکاران (۲۰۱۹)؛ آلبیراک، ییلدیز، ارول[7]، ۲۰۱۶؛ ایسوم، ۲۰۱۴؛ جونز، ۲۰۱۳؛ اسپلیچ، و هالت، ۲۰۱۳؛ چترز[8]، ۲۰۱۲؛ تامسون و اسمیت[9]، ۲۰۱۲؛ الویوس و لیمبر[10]، ۲۰۱۰؛ ترافی و فارینگتون[11]، ۲۰۰۸) بررسی شده است. بدین منظور دو مدرسه با روش – نمونه‌گیری هدفمند یکی به عنوان گروه آزمایشی و یکی به عنوان مدرسه گروه کنترل انتخاب شدند. سپس یک برنامه جامع ضد زورگویی با جلسات مشخص برای هر کدام از گروه‌های عوامل اجرایی مدرسه،

1 - Isom, J. C.
2 - M, R
3 - G H, Farrington D.P, Ttofi M.
4 - Olweus D, Limber S, Breivik K.
5 - H Y, Espelage D.L, Polanin J.R, Hong J.S
6-Cross
7 -A, S., Yıldız, A., & Erol, S.
8 -Chatters, S. J.
9 -T, F., & Smith, P. K.
10 - D -Olweus,., & Limber, S. P.
11 -T, M. M., & Farrington, D. P.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

معلمان، دانش آموزان و والدین تدوین شد. یافته‌ها حاکی از اثر بخشی برنامه ضدزورگویی، بر کاهش قربانی شدن در هر سه بعد کلامی، عاطفی و جسمانی دانش‌آموزان مدرسه آزمایشی بود.

به نظر سوبدی (۲۰۲۰) هفت تبیین نظری را می‌توان برای توضیح وقوع قلدری می توان بر شمرد که هر یک از جنبه‌ای به آن پرداخته‌اند. این نظریه‌ها عبارتند از: نظریهٔ سازمانی، نظریهٔ تحولی (رشد) نظریهٔ تحقیر، نظریهٔ پاسخ همتایان، نظریهٔ تحکم، نشریهٔ شناخت اجتماعی میشنا (۲۰۱۲) در یک دسته‌بندی دیگر از نظریه‌های یادگیری اجتماعی، نظریه‌های شناختی- رفتاری، اسنادی، شناخت اجتماعی و اخلاقی، نظریهٔ ذهن، نظریهٔ تحکم، تاب‌آوری، فمنیستی، نظام‌های بوم شناختی. در واقع الگوی‌های نظری تلاش دارند در یک نگاه کلی یا با تکیه به ویژگی‌های فردی یا ویژگی‌های محیطی و یا جنستی توضیحی برای رخداد قلدری داشته باشند. بنابراین توضیحی جامع از قلدری می‌تواند ترکیبی از نظریه‌های یاد شده باشد که بتواند به نحو جامع، آن را توضیح دهد. با توجه به این‌که زورگویی و شیوع آن تأثیرات نامطلوبی بر وضعیت تحصیلی و تعاملات اجتماعی فرد، هم در حال و هم در آینده می‌گذارد؛ و با در نظر گرفتن این مسئله که علیرغم وجود شواهدی دال بر اثربخشی برنامه‌های مداخلاتی نظیر الویوس هنوز هم دشوار است که نتایج را به دانش آموزان تمام نژادها و قومیت‌ها در کشورهای جهان تعمیم دهیم، بنابراین تحقیقات بیشتری لازم است تا مدارس بتوانند تصمیمات آگاهانه‌تری در مورد برنامه مناسبی که نیازهای دانش‌آموزان و مدرسه را برآورده کند اتخاذ نمایند (ملیسا پانل، ۲۰۱۴). همچنین بیشتر تحقیقات مربوط به مطالعه زورگویی بر آشکارسازی و توسعهٔ مشکل در مدرسه راهنمایی و نوجوانان تأکید کرده‌اند، در حالی که مطالعات کمی در مورد مشاهده معلمان از زورگویی در جمعیت‌های دبستانی صورت گرفته است. با در نظر گرفتن این نکته که در ایران نیز تحقیقات در این زمینه به حد کفایت وجود ندارد، به علاوه این‌که در تحقیقات دیگر به بررسی تک تک مباحثی که در پرسشنامه زورگو- قربانی الویوس بیان شده به تفکیک پرداخته نشده است؛ لذا پژوهش حاضر سعی دارد اثربخشی برنامه مداخله الویوس را بر زورگویی دانش‌آموزان ابتدایی مورد بررسی قرار داده و به این سوال اساسی پاسخ دهد که "آیا برنامه مداخله الویوس بر کاهش زورگویی دانش آموزان تاثیر دارد؟."

بافت روستایی مدرسه مورد تحقیق یکی از موارد مهم در تمایز تحقیق حاضر با تحقیقات پیشین بود که محقق می خواست بررسی کند که آیا به همان میزام مدارس شهری این الگوی الویس می تواند مؤثر و قابل استفاده باشد یا تفاوت‌های مهمی دارد.

روش تحقیق

طرح پژوهش حاضر، تجربی از نوع نیمه آزمایشی تحت عنوان طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه مورد مطالعه را دانش آموزان مقطع ابتدایی به جز پایه اول دبستان بخش امامزاده شهرستان نطنز در سال – تحصیلی ۹۸-۹۷ تشکیل دادند؛ از جامعهٔ آماری یاد شده به صورت تصادفی مدارس ابتدایی شهر خالدآباد انتخاب شد و با اجرای جامعه‌سنجی روی تمامی دانش‌آموزان پایه‌های دوم تا ششم دبستان‌های این

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

شهر، نهایتاً از میان ۲۴۴ دانش‌آموز، ۳۰ دانش‌آموز با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند که به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ضمناً شایان ذکر است که از آن‌جایی که گروه همسالان در سنین مدرسه اهمیت زیادی دارند و موضع کودک در گروه همسالان به میزان زیاد بر تصوری که کودک از خود دارد، اثر می‌گذارد، بنابراین در پژوهش حاضر علاوه بر شناخت پژوهشگر و همفکری سایر آموزگاران و مدیریت مدارس از گزارش همسالان نیز برای نمونه‌گیری استفاده شد. همچنین ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: دانش‌آموز پایهٔ دوم تا ششم بودن و احراز نمرهٔ ملاک پرسشنامهٔ زورگویی. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز عبارت بودند از: دانش‌آموز پایهٔ اول بودن و داشتن سابقه مداخلات روانشناسی و روانپزشکی طی یک سال گذشته.

به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامهٔ تجدید نظر شده زورگویی قربانی الویوس (۱۹۹۶) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۴۰ گویه است و برای دانش‌آموزان سنین ۸ تا ۱۶ سال طراحی شده است و برای اندازه‌گیری مشکلات زورگویی/قربانی، از جمله زورگویی کلامی، جسمانی، ارتباطی به کار می‌رود. گزینه‌های این پرسشنامه براساس یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای می‌باشد. نقطهٔ برش رفتار زورگویی) زورگویی کردن و قربانی شدن) را ۲ یا ۳ بار در ماه عنوان کرده‌اند. همچنین، دامنهٔ نمره‌ها برای کل پرسشنامه از ۱۹ تا ۹۵ می‌باشد.

ملاک‌های ورود و خروج :

معیارهای ورود به پژوهش:

دانش‌آموز پایهٔ دوم تا ششم بودن، عدم وجود مشکلات یادگیری یا اختلالات شناختی شدید براساس پروندهٔ مشاورهٔ مدرسه، موافقت والدین دانش‌آموزان، تمایل به شرکت در پژوهش.

معیارهای خروج :

عدم همکاری در جلسات مداخله: در صورتی که دانش‌آموز در سه جلسه غیبت داشته باشد یا همکاری لازم را نداشته باشد. بروز بیماری‌های جسمی یا روانی حاد در طول مطالعه، داشتن سابقهٔ مداخلات روانشناسی و روانپزشکی طی یک سال گذشته براساس پرونده مشاوره مدرسه جهت بررسی روایی این پرسشنامه، پژوهشی توسط لی و کرنل (۲۰۱۰) روی دانش آموزان مقطع راهنمایی صورت گرفت. در این تحقیق، روایی همزمان این پرسشنامه با پیمایش جو زورگویی مدرسه مورد بررسی قرار گرفت. ضرایب همبستگی بین این دو ابزار، برای خرده مقیاس‌های زورگویی۰/۱۲ گزارش شده است. جهت بررسی پایایی این پرسشنامه تحقیقی توسط آتیک و گانری (۲۰۱۲) روی دانش آموزان مقطع راهنمایی صورت گرفت که نتایج ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس زورگویی ۰/۷۵گزارش شده است و برای خرده‌مقیاس قربانی۰/۷۱گزارش شده است. ضریب الفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۷۴ به دست آمد.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

داده‌های حاصل از پژوهش از طریق روش آماری کوواریانس با استفاده از نسخه بیست و دوم نرم‌افزار آماری SPSS مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفته است.

یافته‌ها

نتایج پژوهش در دو بخش توصیفی و استنباطی ارائه شده است

ویژگی‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمره) متغیرهای پژوهش در جدول(۱) زیر ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمره زورگویی

	گروه		میانگین	انحراف استاندارد	بیشترین	کمترین
زور گویی	آزمایش	پیش آزمون	۶۹/۴۰	۷/۸۹	۸۱	۵۵
		پس آزمون	۴۸/۲۶	۶/۶۳	۶۱	۳۸
	کنترل	پیش آزمون	۷۲/۵۳	۵/۸۰	۷۹	۵۶
		پس آزمون	۷۲/۵۳	۵/۶۱	۸۰	۶۱

همان‌طور که جدول ۱ نشان داد، میانگین و انحراف استاندارد نمره زورگویی در گروه‌های آزمایش و کنترل به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون آورده شده است؛ که این مقادیر در گروه آزمایش، در پیش‌آزمون (میانگین، ۶۹/۴۰ و انحراف استاندارد، ۷/۸۹) و در پس‌آزمون (میانگین، ۴۸/۲۶ و انحراف استاندارد، ۶/۶۳) به این ترتیب می‌باشد و در گروه کنترل نیز در پیش‌آزمون (میانگین، ۷۲/۵۳ و انحراف استاندارد، ۵/۸۰) و در پس‌آزمون (میانگین، ۷۲/۵۳ و انحراف استاندارد، ۵/۶۱) می‌باشد.

جهت آزمون فرضیه‌های این پژوهش با توجه به نوع طرح پژوهش که از نوع پیش‌آزمون – پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد، از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد.

پیش از انجام تحلیل داده‌ها پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج آزمون کولموگروف –اسمیرنوف برای هیچ یک از متغیرها معنی‌دار نبود که این یافته حاکی از آن است که فرض نرمال بودن برقرار است. همچنین معنادار نبودن نتایج آزمون لون حاکی از آن است که فرض همگنی ماتریس‌های واریانس برقرار است. آزمون لوین:

در تحقیقات آزمایشی، اگر تعداد گروه‌های کنترل و آزمایش برابر باشد، لزوماً نیازی به انجام آزمون لوین (Levene's Test) نیست. آزمون لوین معمولاً برای بررسی برابری واریانس‌ها بین گروه‌ها استفاده می‌شود، و این موضوع به تعداد نمونه‌ها در هر گروه وابسته نیست، بلکه به همگنی واریانس‌ها مربوط می‌شود. (فیلد، ۲۰۱۸)

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

جدول۲. نتایج تحلیل کواریانس برای فرضیه اصلی

متغیر وابسته	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig	Eta
زورگویی	۳۶۱۵/۸۱۷	۱	۳۶۱۵/۸۱۷	۱۴۹/۱۰۰	۰/۰۰۱	۰/۸۴۷

با توجه به معنادار بودن مقدار F در سطح ۰/۰۵ می‌توان گفت که راهکارهای برنامهٔ مداخله‌ای الویوس بر کاهش زورگویی دانش‌آموزان مؤثر بوده است.پس از بررسی فرضیهٔ اصلی، در ادامه به بررسی اثرگذاری برنامهٔ الویوس بر هر یک از گویه‌های پرسشنامه که در برنامهٔ مذکور برای هر یک آموزش خاصی در نظر گرفته شده می‌پردازیم. میانگین و انحراف استاندارد نمره هر یک از گویه‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون بررسی شد؛ بالاترین مقدار میانگین مربوط به پیش‌آزمون گویه‌ها مربوط به ارعاب و میزان تأثیر معلم بر کاهش زورگویی (۴/۳۳) و کمترین مقدار مربوط به پس‌آزمون گویه‌ها مربوط به تمایل به مشارکت در زورگویی و میزان تأثیر معلم بر کاهش زورگویی (۱/۶۰) بود.

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس گویه‌ها

متغیر وابسته	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig	Eta
علاقه به مدرسه	۰/۳۰۰	۱	۰/۳۰۰	۰/۷۷۴	۰/۳۸۷	۰/۰۲۸
تعداد دوستان صمیمی	۰/۰۶۱	۱	۰/۰۶۱	۰/۱۲۴	۰/۷۲۸	۰/۰۰۵
مدت زمان زورگویی	۶/۵۳۳	۱	۶/۵۳۳	۱۱/۱۷۱	۰/۰۰۲	۰/۲۹۳
پرخاشگری کلامی	۲۵/۳۰۹	۱	۲۵/۳۰۹	۵۴/۰۱۹	۰/۰۰۱	۰/۶۶۷
پرخاشگری رابطه‌ای	۶/۸۷۳	۱	۶/۸۷۳	۱۳/۶۰۲	۰/۰۰۱	۰/۳۳۵
پرخاشگری عملی	۸/۵۳۳	۱	۸/۵۳۳	۱۱/۳۶۱	۰/۰۰۲	۰/۲۹۶
تخریب جایگاه دیگران	۴/۲۲۹	۱	۴/۲۲۹	۱۷/۶۷۹	۰/۰۰۱	۰/۳۹۶
زورگیری	۸/۴۵۵	۱	۸/۴۵۵	۱۶/۰۹۴	۰/۰۰۱	۰/۳۷۳
ارعاب	۱۶/۲۱۷	۱	۱۶/۲۱۷	۶۶/۶۴۸	۰/۰۰۱	۰/۷۱۲
القاب ناروا	۱۳/۸۷۱	۱	۱۳/۸۷۱	۳۶/۲۷۵	۰/۰۰۱	۰/۵۷۳
توهین	۱۰/۴۹۲	۱	۱۰/۴۹۲	۲۳/۷۵۳	۰/۰۰۱	۰/۴۶۸
پرخاشگری سایبری	۱۳/۱۲۰	۱	۱۳/۱۲۰	۳۱/۱۶۴	۰/۰۰۱	۰/۵۳۶
سایر انواع زورگویی	۱۳/۷۴۱	۱	۳۶۱۵/۸۱۷	۴۳/۸۶۰	۰/۰۰۱	۰/۶۱۹
توبیخ در مدرسه	۵/۳۱۷	۱	۵/۳۱۷	۱۰/۰۸۸	۰/۰۰۴	۰/۲۷۲
توبیخ در خانه	۱۰/۸۵۵	۱	۱۰/۸۵۵	۲۶/۹۰۷	۰/۰۰۱	۰/۴۹۹
تمایل به مشارکت در زورگویی	۳۹/۳۹۳	۱	۳۹/۳۹۳	۹۷/۵۴۹	۰/۰۰۱	۰/۷۸۳
واکنش به زورگویی	۵/۷۸۴	۱	۵/۷۸۴	۱۰/۲۴۵	۰/۰۰۳	۰/۲۷۵
نگرانی از مورد زورگویی واقع شدن	۹/۳۹۵	۱	۹/۳۹۵	۲۰/۰۴۳	۰/۰۰۱	۰/۴۲۶
میزان تاثیر معلم بر کاهش زورگویی	۲۴/۷۸۸	۱	۲۴/۷۸۸	۴۰/۹۸۹	۰/۰۰۱	۰/۶۰۳

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

از آن‌جایی که مقدار F برای گویه‌ها مربوط به علاقه به مدرسه و تعداد دوستان صمیمی در سطح معناداری p۰/۰۵= معنادار نمی‌باشد. بنابراین راهکارهای برنامهٔ مداخله‌ای الویوس بر علاقهٔ دانش‌آموزان به مدرسه و تعداد دوستان صمیمی دانش‌آموزان مؤثر نیست.

همچنین با توجه به نتایج جدول فوق چون مقدار F برای گویه‌ها مربوط به مدت زمان زورگویی، میزان پرخاشگری کلامی، میزان پرخاشگری رابطه‌ای، میزان پرخاشگری عملی، تخریب جایگاه دیگران، میزان زورگیری، ارعاب دیگر دانش‌آموزان ، القاب ناروایی که دانش‌آموزان به افراد دیگر نسبت می‌دهند، توهین کردن، پرخاشگری سایبری، سایر انواع زورگویی، میزان توبیخ دانش‌آموزان برای زورگویی در مدرسه، میزان توبیخ شدن دانش‌آموزان برای زورگویی در خانه، تمایل به مشارکت در زورگویی، واکنش به زورگویی، نگرانی از مورد زورگویی واقع شدن و تأثیر معلم بر کاهش زورگویی در سطح معناداری p ۰/۰۵= معنادار است. بنابراین راهکارهای برنامهٔ مداخله‌ای الویوس بر تمام متغیرهای ذکر شده در دانش‌آموزان مؤثر است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر بررس اثربخشی برنامهٔ مداخلاتی الویوس در کاهش زورگویی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، غیر از پایهٔ اول بود. در پژوهش حاضر ضمن بررسی اثربخشی کلی برنامهٔ مداخلهٔ الویوس، اثربخشی آن بر تک تک گویه‌ها نیز مورد بررسی قرار گرفت که همان‌طور که جدول ۴ نشان می‌دهد برنامهٔ مداخلهٔ الویوس غیر از دو سؤال مربوط به علاقه به مدرسه و تعداد دوستان صمیمی در مورد سایر مؤلفه اثربخش بوده است.

یافته‌های این پژوهش حاکی از اثربخشی برنامهٔ مداخلهٔ الویوس در کاهش زورگویی دانش‌آموزان (F= ۱۴۹ /۱۰۰ و p=۰/۰۰۱) بود. تحقیقات متعددی با این یافته همسو می‌باشند (بدری و همکاران، ۱۳۹۷؛ قمری گیو و همکاران، ۱۳۹۲؛ استکی آزاد، امیری، ۱۳۹۱؛ پورسید، ۱۳۸۹؛ گافنی، فارنینگتون و تافی، ۲۰۱۹؛ الویوس، لیمبر و بریویک، ۲۰۱۹؛ هوانگ، اسپلیج، پولانین و هونگ، کراس و همکاران، ۲۰۱۹؛ آلبیراک، ییلدیز، ارول،۲۰۱۶؛ ایسوم،۲۰۱۴؛ جونز،۲۰۱۳؛ اسپلیچ، و هالت،۲۰۱۳؛ چترز،۲۰۱۲؛ تامسون و اسمیت،۲۰۱۲؛ الویوس و لیمبر، ۲۰۱۰؛ ترافی و فارینگتون، ۲۰۰۸). برای مثال آلبایراک، یلدیز و ارول (۲۰۱۶) در تحقیقی که در برگیرندهٔ آموزش عوامل مدرسه، معلمان، خانواده‌ها و دانش‌آموزان دو مدرسه شامل ۵۸۳ دانش‌آموز، یکی به عنوان مدرسهٔ آزمایشی و دیگری به عنوان مدرسه کنترل می‌شد، نشان دادند که اجرای برنامه‌های ضدقلدری بر کاهش قربانی شدن در میان دانش‌آموزان اثربخش بوده است که کاملاً همخوان با پژوهش حاضر است. به‌علاوه یافتهٔ این پژوهش در راستای نتایج فراتحلیل‌های اصلی انجام شده در حوزهٔ اثربخشی برنامه‌های مقابله با قلدری مدرسه محور قرار دارد که حاکی از اثربخشی مداخلات ضدقلدری مدرسه محور بر کاهش قلدری و قربانی شدن دانش‌آموزان است (کوهن و همکاران،۲۰۱۵). در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان اظهار داشت که جلوگیری و کاهش زورگویی نیازمند یک تلاش سیستماتیک و همه جانبه است. این بدین معناست که طبق نظر برادیک[1] (۲۰۱۴)

1. Bradic, M. C.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

در پدیدهٔ قلدری عوامل خطرآفرینی که می‌توانند در افزایش احتمال وقوع آن مؤثر باشند شامل گسترهٔ متنوعی از عوامل فردی، عوامل مرتبط با مدرسه و همسالان و همچنین عوامل خانوادگی است و از این رو در مداخلات هم باید به هر کدام توجه ویژه‌ای نشان داده شود. همچنین بر اساس مبانی نظری قلدری مانند تئوری بوم-شناختی برونفن برنر (۱۹۷۹) نیز نمی‌توان به قلدری و قربانی شدن تنها در سطح درگیر بودن دانش‌آموزان نگریست. نقش معلمان، عوامل مدرسه و سیاست‌های حاکم بر فضای مدرسه و سیستم خانواده مسلماً باید در بررسی این پدیده و همچنین مداخلات مرتبط با آن مدنظر قرار گیرد (چترز،۲۰۱۲). بسیاری از عوامل مدرسه از این‌که قلدری به چه میزان در مدرسهٔ آنها جدی و گسترده است اطلاع مناسبی نداشته و بیشتر آنها در شناسایی موارد قلدر و واکنش مناسب نسبت به آنها ناتوان هستند. چنین شرایطی باعث می‌شود که یک فرهنگ پذیرش قلدری به طور غیرمستقیم در فضای مدرسه رواج پیدا کند که می‌تواند به صورت یک کاتالیزور عمل کرده و به افراد قلدر این مجوز را بدهد که بدون ترس از شناسایی شدن و یا وجود هر گونه پیامدی، رفتارهای پرخاشگرانه خود را تداوم بخشیده، دانش‌آموزان قربانی را مجبور به تن دادن به وضعیت موجود کرده و دانش‌آموزان مشاهده‌گر را هم به پذیرش نقشی منفعلانه وادار می‌کند. از این‌رو با آموزش این افراد می‌توان زمینه‌های تلاش برای مقابله و جلوگیری از هرگونه رفتار قلدرانه را فراهم نموده و تعهدی را در آنها مبنی بر خلق محیطی ایمن و حمایتی برای تمامی دانش‌آموزان ایجاد نمود (کوهن[1] و همکاران،۲۰۱۵). از دیگر محورهای اصلی برنامه‌های مداخله‌ای ضدقلدری، آموزش معلمان مدرسه است؛ چرا که قشر کثیری از دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان قربانی از شیوه و میزان مداخلهٔ معلمان در فرایند قلدری ناراضی بوده و عمدتاً اعتقاد دارند که معلمان بیشتر احتمال دارد که قلدری را نادیده گرفته و یا به صورت سطحی و گاه به گاه با آن برخورد نمایند. در این راستا تحقیقات نشان داده‌اند که دخالت دادن معلمان در یک برنامه ضدقلدری که شامل آشنا سازی آنها با ماهیت قلدری و همچنین راهکارهای مداخله‌ای موثر به هنگام وقوع است می‌تواند در کاهش قربانی شدن دانش آموزان تاثیر بسزایی داشته باشد (جونز، ۲۰۱۳). بر همین مبنا پژوهش حاضر نیز علاوه بر آشناسازی هم عوامل مدرسه و هم معلمان با پدیدهٔ قلدری و ابعاد و پیامدهای آن با ارائه راهکارهای عملی مقابله با قلدری به عوامل مدرسه مانند آشنایی با شیوه‌های برقراری جو بهینه و حمایت‌گرانه در فضای مدرسه از دانش‌آموزان قربانی، برقراری یک سیستم گزارش‌دهی و پیگیری موارد قلدری، شناسایی و مراقبت از کودکان در معرض خطر قربانی شدن و به‌کارگیری برنامهٔ آموزش حمایت سایر همسالان از دانش‌آموزان قربانی و همچنین با ارائه راهکارهای عملی و اختصاصی به معلمان از قبیل طرح مسئه قلدری در کلاس و شیوهٔ تعیین قوانین ضدقلدری کلاسی و ایجاد جوی سازنده و حمایت‌گرانه برای دانش‌آموزان قربانی، شناسایی دانش‌آموزان در معرض خطر قربانی شدن، استفاده از تکنیک‌های مبتنی بر برنامهٔ درسی و همراه کردن قلدری به صورت مستقیم در آموزش‌های

1. Cohen, J.,

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

کلاسی با ایجاد یک جو ضدقلدری در فضای مدرسه و همچنین کلاس درس و حمایت از دانش‌آموزان در صورت هرگونه قربانی شدن، باعث کاهش معنی‌دار میزان گزارش قربانی شدن دانش‌آموزان مدرسهٔ آزمایشی شود.

از آن‌جایی که تاکنون در ایران پژوهشی که اثربخشی برنامهٔ الویوس را بر تک تک گویه‌ها بررسی کرده باشد، انجام نشده است، پژوهش خاصی برای مقایسه نمی‌توان ذکر کرد. گرچه پژوهش‌هایی وجود دارد که اثربخشی این برنامه را بر زورگویی در حالت کلی یا بر سه بعد زورگویی کلامی، عملی و رابطه‌ای بررسی کرده است که در ادامه به آنها اشاره می‌شود. پژوهشی که قمری گیو و همکاران (۱۳۹۲) با عنوان اثربخشی برنامه پیشگیری از زورگویی اولویوس بر زورگویی، مهارت‌های اجتماعی و عزت نفس دانش آموزان در مدارس ابتدایی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که این برنامه در کاهش زورگویی مؤثر واقع شده است. همچنین تافی و همکاران (۲۰۰۸) استفاده مداوم از برنامه اولویوس را تنها برنامه پیشگیری از زورگویی موجود می‌دانند که جامع بوده و یک رویکرد تمام مدرسه‌ای را در بر می‌گیرد. به علاوه، آنها اظهار می‌کنند که این برنامه وسیلهٔ مهمی برای تغییر می‌باشد، چون به برقراری زبان مشترکی در مورد زورگویی کمک کرده و مدارسی با چارچوب لازم برای مقابله با زورگویی فراهم می‌آورد. اجرای برنامهٔ اولویوس در مدارس گسترده بوده و یک نظم و ترتیب و مداومت معناداری را در بر می‌گیرد. تصویری که از این مطالعات پدیدار می‌شود این است که برنامه پیشگیری از زورگویی الویوس تأثیر قابل توجهی بر دانش‌آموزان و بزرگسالان داشته است. کاهش در رفتار زورگویی خوداظهاری دانش‌آموزان، درگیری اجتماعی و قربانی واقع شدن (جیمرسون[1] و همکاران، ۲۰۰۴؛ فکس[2]، ۲۰۰۷) مشهود بوده است. افزایش گرایش دانش‌آموزان به گزارش زورگویی در مدرسه به بزرگسالان (پاترسون[3] و همکاران، ۱۹۸۹) و در درک دانش‌آموزان از این‌که آنها می‌توانند برای متوقف ساختن زورگویی مداخله نمایند (لین[4]، ۱۹۸۹) مشاهده شده است. اقدامات نظارتی بر زورگویی در بین دانش‌آموزان هم کاهش معناداری در قربانی واقع شدن رابطه‌ای و جسمانی (پری و همکاران، ۱۹۸۹به نقل از قمری گیو و همکاران، ۱۳۹۲) مرتبط با اجرای برنامه الویوس نشان داده‌اند. به این ترتیب وقتی دانش‌آموزان در ضمن آموزش این برنامه با مفاهیمی که معرف زورگویی هستند آشنا می‌شوند و از سوی دیگر می‌آموزند که اگر زورگویی مشاهده کردند آن را به مسئولین مدرسه گزارش نمایند، همین رفتارها سبب کاهش مدت زمان زورگویی در فرد زورگو شده و کاهش میزان انواع پرخاشگری (رابطه‌ای، عملی و کلامی) شده و همچنین ارعاب و زورگیری کاهش می‌یابد. به علاوه در این برنامه بر نقش معلمان نیز در کنار سایر مسئولین مدرسه در کاهش زورگویی تأکید شده است. به این ترتیب با آگاهی معلمان و ترتیباتی که در کلاس توسط معلم داده می‌شود به کاهش زورگویی دست می‌یابیم. تحقیقات نشان داده است که آموزش دانش‌آموزان و این‌که به آنان نشان داده شود که در مواجهه با قلدری چگونه رفتار کرده و از چه مهارت‌هایی استفاده کنند احتمال مداخلهٔ آنها را در قلدری بالا می‌برد. به ویژه اهمیت نقش همسالان مشاهده‌گر در روند قلدری و کاهش قربانی شدن در تحقیقات فراوانی نشان داده شده است و از این رو یکی از

1. Jimerson,
2. Fekkes, M.
3. Patterson, G. R.,
4. Lane, D.,

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مؤلفه‌های برنامه‌های مداخله‌ای تغییر نقش همسالان مشاهده‌گر از نقشی منفعل و خارج از دایره قلدری به شاهدی فعال و دفاع کننده از قربانی است (چترز، ۲۰۱۲). بنابراین آشنا کردن تمامی دانش‌آموزان مدرسه با قلدری و قربانی شدن و اشکال آن، راهکارهای مناسب مواجهه و واکنش یک دانش‌آموز در موقعیت قربانی شدن، و این‌که دانش‌آموزان مدرسه هم می‌توانند در نقش مشاهده‌گر قلدری ظاهر شوند راهکارهای عملی نشان دادن واکنش مناسب، شیوه‌های دفاع از قربانی و ظاهر شدن در نقش یک دفاع کننده و همچنین گزارش کردن قلدری ارائه شد که مجموعهٔ این آموزش‌ها به دانش‌آموزان، می‌تواند یکی دیگر از عوامل تأثیر گذار در کاهش نرخ قربانی شدن دانش‌آموزان باشد. بنابراین به کارگیری برنامهٔ مداخله الویوس مؤثر واقع شده و قادر به کاهش زورگویی شده است.

معلمان و کادر مدرسه نقش کلیدی در شناسایی و مقابله با زورگویی دارند. پیشنهاد می‌شود که دوره‌های آموزشی ویژه‌ای برای معلمان در نظر گرفته شود تا بتوانند به طور مؤثرتری با دانش‌آموزان زورگو و قربانیان برخورد کنند. این آموزش‌ها باید شامل روش‌های شناسایی زورگویی، نحوهٔ برخورد با دانش‌آموزان درگیر و ایجاد محیطی امن و حمایت‌گر در کلاس‌های درس باشد.

یکی از یافته‌های مهم این پژوهش، تأثیر برنامهٔ الویوس بر کاهش رفتارهای زورگویی از طریق تقویت نقش همسالان بود. پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های آموزشی برای دانش‌آموزان طراحی شود تا بتوانند به عنوان شاهدان فعال در مقابل زورگویی ایستادگی کنند و از قربانیان حمایت کنند. این برنامه‌ها باید شامل آموزش مهارت‌های اجتماعی، همدلی و روش‌های مداخله در موقعیت‌های زورگویی باشد. تأثیرگذاری این برنامه در بافت مدرسهٔ روستایی مورد تحقیق نشان دهندهٔ اثرگذاری آن در بافت‌های مدارس روستایی علاوه بر مدارس شهری هم می‌باشد. با توجه به تأثیرات منفی زورگویی بر سلامت روانی و تحصیلی قربانیان، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های حمایتی ویژه‌ای برای دانش‌آموزانی که قربانی زورگویی شده‌اند، طراحی و اجرا شود. این برنامه‌ها می‌توانند شامل جلسات مشاورهٔ فردی و گروهی، آموزش مهارت‌های مقابله‌ای و ایجاد شبکه‌های حمایتی در مدرسه باشد تا به قربانیان کمک کنند تا با عواقب زورگویی کنار بیایند و از آسیب‌های بیشتر جلوگیری شود.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

References

Azad astaki, breeze. and Amiri, Sholah. (2011). The effectiveness of an educational program to reduce bullying, based on Eloise's method, in boys. Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology, 18(3), 175-183.

Ayubi, Irfan; Nazarzadeh, Milad; Beadle, Zainab; Bahrami, Abolfazl; Tazwal, Jafar; Rahimi, Mohsen and Delpisheh, Ali. (2012). Prevalence of bullying, intentional self-harm and related factors in male high school students. Journal of Principles of Mental Health, year 15, number 1, 5-16.

Badri, Rahim; Hosseini, Seyyed Adnan; Hashemi, Toraj; Mirnasab, Mirmahmoud. (2017). Designing integrated anti-bullying training program and determining its effectiveness on reducing victimization of first year high school students. Scientific Research Journal of Education and Evaluation. 11(41): 55-81.

Birami, Mansour and Alaei, Parvaneh. (2011). Bullying in girls' middle schools: the role of parenting practices and the perception of the family's emotional environment. Journal of School Psychology, Volume 2, Number 3, 38-56.

Poursid, Seyedreza; Amiri, Sholah; Molavi, Hossein. (1389). The effectiveness of the bullying reduction training program in fifth grade elementary students. Research in the field of exceptional children, 10(2): 113-121.

Zandavanian, Ahmed; Daryapour, Elaha and Jabarifar, Taghi. (2012). The relationship between school climate and bullying among Yazd high school students. Journal of Educational Sciences of Shahid Chamran University of Ahvaz, 20th year, number 2, 62-45.

Qamari Gio, Hossein; Soroushzadeh, Seyed Hasan; rare, intended; Mikaili, Nilofer. (2012). The effectiveness of Olweus bullying prevention program on bullying, social skills and self-esteem of students in primary schools. Clinical Psychology Quarterly, 11(3): 49-75.

Cloroso, Barbara. (2012). A bully, a bully and a spectator from preschool to high school, translated by Marjan Faraji, Tehran: Javane Rushd.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Mazaheri Tehrani, Mohammad Ali; Shiri, Ismail; Valipour, Mustafa. (2014). Investigating the nature and prevalence of bullying in middle schools in the villages of Zanjan city. Educational Psychology Quarterly, Year 11, No. 36, 38-17..

Albayrak, S., Yıldız, A., & Erol, S. (2016). Assessing the effect of school bullying prevention programs on reducing bullying. *Children and Youth Services Review*, *63*, 1-9.

Bradic, M. C. (2014). *A survey study of the perceptions of middle school personnel with respect to learning disabled students as victims of bullying/harassment and the corresponding relationships with bullying prevention and discipline*. [Doctoral dissertation]. United States: Kent State University.

Chatters, S. J. (2012). *Impact of bullying prevention training on the knowledge, attitude, and behavior of pre-education majors (future trainers).* [Doctoral dissertation]. Florida: USA: University of South Florida.

Cohen, J., Espelage, D.L., Twemlow, S. W., erkowitz, M. W. B. & Comer, J. P. (2015). Rethinking Effective Bully and Violence Prevention Efforts: Promoting Healthy School Climates, Positive Youth Development, and Preventing Bully-Victim-Bystander Behavior *International journalof violence and schools,15*, 2-41..

Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of Adolescent Health*, *53*(1), S27-S31.

Fekkes, M., (2007). "Effects of Antibullying School Program on Bullying and Health Complaints." *Arch Pediatrics, Netherlands*. 160,638-644.

Field, A. (2018). Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics (5th Edition). Sage Publications.

Gaffney H, Farrington D.P, Ttofi M. (2019). Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: A Meta-analysis. International Journal of Bullying Prevention, 1(1); 114–31.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Gofin, R., & Avitzour, M. (2012). Traditional versus internet bullying in junior high school students. *Maternal and Child Health Journal*, *16*(8), 1625-1635.

Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., & Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, *81*(2), 176-193.

Hertz, M. F., Everett Jones, S., Barrios, L., David-Ferdon, C., & Holt, M. (2015). Association between bullying victimization and health risk behaviors among high school students in the United States. *Journal of school health*, *85*(12), 833-842.

Holt, T. J., Chee, G., Ng, E. A. H., & Bossler, A. M. (2013). Exploring the consequences of bullying victimization in a sample of Singapore youth. *International Criminal Justice Review*, *23*(1), 25-40.

Huang Y, Espelage D.L, Polanin J.R, Hong J.S. (2019). A Meta-Analytic Review of School-Based Anti-Bullying Programs with a Parent Component. International Journal of Bullying Prevention, 1(1): 32–44 Cross D, Runions K.C, Shaw T, Wong J.W.Y, Campbell M, Pearce N, Burns SH, Lester L, Barnes A, Resnicow K. (2019). Friendly Schools Universal Bullying Prevention Intervention: Effectiveness with Secondary School Students. International Journal of Bullying Prevention, 1 (1); 45–57.

Isom, J. C. (2014). *Understanding Teacher Perceptions of Bullying and Effectiveness of an Anti-Bullying Policy: A Case Study of Suburban High School Teachers in the Southwestern US*. [Doctoral dissertation]. Virginia, USA: Liberty University.

Jimerson, ShaneR. Swearer, SwanM. Espelage, DorothyL. (2004). Handbook of Bullying in Schools. Mahwah, N. J.: Erlbaum.49-57.

Jones, A. M. (2013). *Middle School Students' Perceptions of Bullying and the Effects of an Anti-Bullying Policy*. [Doctoral dissertation]. Boston, USA: Northeastern University Boston.

Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social psychology of education*, *15*(1), 41-58.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, *53*(1), 13-20.

Lane, D., (1989). Violent Histories: Bullying and Criminality. In D. P. Tattum and D. A. Lane. Trentham Books. 150-162.

Mahlerwein, R. (2010). Characteristics of those who bully and those bullied in three Arizona urban middle schools: Northern Arizona University.

Mishna, F. (2012). 'Theories That Help to Understand Bullying', *Bullying: A Guide to Research, Intervention, and Prevention* (2012; online edn, Oxford Academic, 20 Sept. 2012), https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199795406.003.0012, accessed 14 May 2025.

Nuggud, V. (2015). Successful Coping Strategies for Bullied Students: A Cross Sectional Study of Suburban and Urban Students in Grades 6 through 8. [Doctoral dissertation]. Cleveland, USA: Cleveland State University.

Olweus D, Limber S, Breivik K. (2019). Addressing Specific Forms of Bullying: A Large-Scale Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program. International Journal of Bullying Prevention; 1(1): 70–84.

Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, *80*(1), 124-134.

Papanikolaou, M. Chatzikosma, T. & Kleio, K. (2011). Bullying at school: The role of family. Procedia- Social and Behavioural Sciences, 29, 433-442.

Patterson, G. R., Debaryshe, B. D. & Ramsay, E., (1989). A Developmental Perspective on Antisocial Behavior. American Psychologist 44, 329-355.

Rose, C. A., & Monda-Amaya, L. E. (2011). Bullying and victimization among students with disabilities: Effective strategies for classroom teachers. *Intervention in School and Clinic*, 48(2), 99–107.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Rothon, C. Head, J. Klineberg, E., & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. Journal of Adolescence, 34, (3), 579-588.

Subedi, Krishna Kumari Paudel (2020)Theoretical Perspective of Bullying, International Journal of Health Sciences and Research (www.ijhsr.org) 83 Vol 10; Issue 8;

Sekol, I., & Farrington, D.P. (2015). Psychological and background correlates of bullying in adolescent residential care. Journal of Social Work. Sage Online Publication.

Thompson, F., & Smith, P. K. (2012). Anti-bullying strategies in schools: what is done and what works. *British Journal of Educational Psychology*, *9*(2), 1-32.

Trofi, M. M., & Farrington, D. P. (2008a). Bullying: Short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders*, *3*, (2-3), 289-312.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

The effect of Olweus intervention program on reducing bullying among male students in primary schools

Ramazan Barkhordari[1*], Mohammadreza Aghadosti[2], Mehdi Arabzadeh[3]

Abstract

Background and purpose: Since bullying can severely affect the psycho-social, academic, and even physical health of all the children involved especially the victims, the present study aims to determine the effectiveness of the Elvis intervention program in reducing bullying among elementary school students. Except for the first grade, the city of Khalidabad was conducted in the academic year 97-98. Method: The current research was semi-experimental with a pre-test, post-test design, and a control group. For this purpose, among 244 students, 30 students were selected using the available sampling method and were randomly placed in two experimental and control groups. After that, the revised Bully-Victim Questionnaire of Olweus (1996) was implemented as a pre-test for all students, and then the Olweus intervention program was taught to the experimental group separately, and at the end, the post-test was implemented. Findings: The obtained data were analyzed by covariance analysis and SPSS software. The findings indicated the effectiveness of Olweus's anti-bullying program in reducing the bullying of experimental group students ($p<0.05$). Conclusion: According to this finding, it is suggested that implementing anti-bullying programs comprehensively at the level of the country's schools should be considered by education officials.

Key words: Bullying, Olweus anti-bullying training program, students

1. Associate Professor, Faculty of Education and Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.
* Corresponding author: R.barkhordari@khu.ac.ir
2. Graduate of Islamic Azad University, Karaj Branch, Karaj, Iran.
3. Assistant Professor, Faculty of Education and Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]