

The Most Effective Intervention in Bullying: A Meta-Analysis

Zohre Abbasi  *

Assistant Professor of Psychology Department
Human Sciences Faculty, Toloe Mehr
University, Qom , Iran

Zahra Rahbar 

MA student of Psychology, Human Sciences,
Toloe mehr University, Qom, Iran

Accepted: 7/9/2025

Abstract

The World Health Organization recognizes bullying as a major public health problem, considering it a factor that increases health risks and negatively impacts academic and social outcomes in children and adolescents. This research aims to conduct a meta-analysis of studies that have intervened in bullying to identify the most effective method for its reduction. The meta-analysis was performed on 63 studies, from which 68 effect sizes were obtained. These studies were published in scientific-research journals and magazines, as well as in databases such as the Iranian Academic Center for Education, Culture and Research (Jahad Daneshgahi), the Computer Research Center of Islamic Sciences, the private website of Iranian Journals Bank, Ganj IranDoc, PubMed, Springer, Scopus, ProQuest, Elsevier, ScienceDirect, and Google Scholar. After reviewing inclusion and exclusion criteria, the quantitative findings of the selected studies were analyzed using CMA software version 2. The results of the meta-analysis showed that Acceptance and Commitment Therapy (ACT) had the greatest impact on reducing bullying. Based on these findings, it is recommended to educational authorities that they utilize Acceptance and Commitment Therapy to reduce the prevalence of bullying.

Received: 6/11/2024

ISSN: 2345-6051

eISSN: 2476-6178

Keywords: Meta-Analysis, Bullying Treatment, Bullying Intervention, Effect Size.

* Corresponding Author: Zohreazbasi54@yahoo.com

How to Cite: Salar, M., Salar, M., Salar, M., Salar, M. (2025). The Most Effective Intervention in Bullying: A Meta-Analysis, *Journal of Culture of Counseling and Psychotherapy*, 16(63), 173-206. DOI: 10.22054/qccpc.2025.81429.3353



مؤثرترین مداخله در کاهش قلدری: یک مطالعه فراتحلیلی

زهرا عباسی *

استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه طلوع مهر، قم، ایران

زهرا رهبر

دانشجو کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه طلوع مهر، قم، ایران

چکیده

بهداشت جهانی قلدری را یک مشکل عمده سلامت عمومی می‌داند و قلدری را عامل افزایش خطر سلامتی، پیامدهای تحصیلی و اجتماعی در کودکان و نوجوانان در نظر می‌گیرد. هدف این پژوهش انجام فراتحلیل بر روی پژوهش‌هایی است که در قلدری مداخله کرده‌اند تا از این رهگذر مؤثرترین شیوه در کاهش قلدری شناسایی شود. فراتحلیل بر روی ۶۳ پژوهش صورت گرفت که از این تحقیقات ۶۸ اندازه اثر به دست آمد. این تحقیقات در فصلنامه‌ها و مجلات علمی-پژوهشی و پایگاه‌های اطلاع‌رسانی جهاد دانشگاهی کشور، مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی، سایت خصوصی بانک مجلات ایران، گنج ایراندک، پایمد، اسپرینگر، اسکوپ، پروکیوست، الزویر، ساینس دایرکت، گوگل اسکالر به چاپ رسیده‌اند. بعد از بررسی ملاک‌های ورود و خروج، یافته‌های کمی پژوهش‌های منتخب با نرم‌افزار CMA نسخه ۲ تحلیل شدند. نتایج فراتحلیل نشان داد که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بیشترین تأثیر را در کاهش قلدری دارد. طبق نتایج حاصل به مسئولان آموزش توصیه می‌شود جهت کاهش میزان قلدری، از درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد سود جویند.

کلیدواژه‌ها: فراتحلیل، درمان قلدری، مداخله قلدری، اندازه اثر.

مقدمه

سازمان بهداشت جهانی قلدری را به عنوان یک مشکل عمده سلامت عمومی قلمداد می کند. این رفتار، خطر بروز پیامدهای منفی در حوزه های سلامت، تحصیلی و اجتماعی را برای کودکان و نوجوانان افزایش می دهد. همان طور که رومن و موریلو^۱ (۲۰۱۱) اشاره کرده اند، با توجه به تأثیرات قلدری بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان، پژوهش در زمینه رفتارهای خشونت آمیز در مدارس باید در اولویت برنامه ریزی ها و سیاست های آموزشی قرار گیرد. پدیده قلدری تقریباً در تمام مدارس جهان وجود دارد و به عنوان یک رفتار شایع و مضر شناخته می شود. این نوع رفتارها که امروزه به وفور در مدارس دیده می شوند، با استانداردهای مدرسه به عنوان مکانی برای آموزش اخلاقی، معنوی، هیجانی و شناختی شهروندان جوان در تضاد هستند. دانش آموزان باید بتوانند در محیطی امن، قابل اعتماد و بدون کوچک ترین ترس به یادگیری بپردازند تا تمام مهارت های لازم را کسب کرده و با رشد همه جانبه، مشارکت کاملی در محیط های اجتماعی داشته باشند. با این حال، قلدری فعالیت های مطلوب مدرسه را که هدفشان تبادل دانش در محیطی سالم، برخوردار از دموکراسی اجتماعی و مساعد است، به خطر می اندازد. برادشو^۲ و وازدورپ^۳ (۲۰۰۹) در پژوهش های خود نشان داده اند که دانش آموزانی که احساس می کنند محیط مدرسه ناامن و غیرحمایتی است، بیشتر رفتارهای قلدری از خود نشان می دهند. این الگو به نوبه خود می تواند منجر به تشدید جو یا فرهنگ قلدری در مدرسه شود (دلی، گالینس، توسکا، فرادلوس، تسیاچری و ساریدی^۴، ۲۰۲۴).

بر اساس یافته های رایینسون^۵ و اسپل ایج^۶ (۲۰۱۱)، تحقیقات نشان می دهد دانش آموزانی که درگیر قلدری هستند، چه به عنوان قلدر، شاهد قلدری و چه قربانی

1. Roman, Murillo

2. Bradshaw

3. Waasdorp

4. Moisoglou, Galanis, Toska, Fradelos, Tsiachri, & Saridi

5. Robinson

6. Espelage

قلدری، با عواقب منفی متعددی از جمله مشکلات تحصیلی و مدرسه‌گریزی روبرو می‌شوند. این دانش‌آموزان اغلب در دسترسی به منابع تحصیلی و فرصت‌های پیشرفت، در شرایطی نامساعد و ناعادلانه قرار می‌گیرند. غیبت از مدرسه یکی از پیامدهای شایع قلدری در تمام سنین است و باید به‌دقت مورد ارزیابی قرار گیرد. آمار نگران‌کننده‌ای در این زمینه وجود دارد: در کودکان ۸ ساله، ۱۰ ساله و ۱۲ ساله، تعداد روزهای غیبت از مدرسه در یک ماه به ترتیب به ۱۲ درصد، ۱۲٫۳ درصد و ۱۵٫۲ درصد می‌رسد. چنین آماری، نگرانی جدی مدیران مدارس و سایر نهادها را ایجاد می‌کند. همیگ و جوزکوسکی^۱ (۲۰۱۳) تأکید می‌کنند که هم قلدر بودن و هم قربانی قلدری بودن، چه به‌طور مستقیم و چه غیرمستقیم، با کاهش مشارکت دانش‌آموزان در کلاس درس و مدرسه ارتباط دارد. این مسئله به‌نوبه خود منجر به کاهش عملکرد تحصیلی و موفقیت آن‌ها می‌شود؛ بنابراین، توجه به پدیده قلدری و تلاش برای ایجاد امنیت بیشتر در محیط مدرسه به نفع همه دانش‌آموزان است و می‌تواند به‌طور چشمگیری به افزایش عملکرد تحصیلی آن‌ها کمک کند.

به‌عنوان مجموعه‌ای از ساختار بزرگ‌تر از رفتار ضداجتماعی، رفتار قلدری پدیده بی‌همتا و مجزا تعریف شده است (اورفی و رینالدی^۲، ۲۰۱۷؛ دوس و کرافورد^۳، ۲۰۲۳). قلدری به‌عنوان یک حرکت پرخاشگرانه، ارباب یا اجبار در برابر یک فرد قربانی که ضعیف‌تر است قلدر به لحاظ جسمانی قدرت اجتماعی یا روان‌شناختی یا دیگر عوامل، تعریف می‌شود که به تفاوت قدرت فاحش منتهی می‌شود (گرنی و مرل، ۲۰۰۱؛ اسمیت و آنانایدیو، ۲۰۰۳). ویژگی اصلی قلدری شامل قصدمند بود آسیب‌رسانی، جنبه تکرارپذیری حرکت آسیب‌زا و تفاوت قدرت میان قلدر و قربانی است. رفتار قلدری ممکن است ممکن است به چند شکل آشکار شود، بعلاوه اینکه حرکات پرخاشگری جسمانی، قلدری ممکن است از طریق پرخاشگری رابطه‌ای (مثل محرومیت اجتماعی یا بدنام کردن شخص دیگر) به نمایش گذاشته شود. مثل خشنونت کلامی یا ارباب (مثل تهدید، ارباب روان‌شناختی).

1. Hammig, & Jozkowski

2. Offrey, & Rinaldi

3. Doss, K. M. & Crawford,

شواهد پژوهشی فزاینده به شکلی متقاعدکننده نشان می‌دهند که قلدری با پیامدهای منفی و روش‌های آزاردهنده برای هر دو طرف، یعنی قلدرها و قربانیان، همراه است. بررسی‌های متعددی در ادبیات پژوهش، به ویژگی‌های قلدرها و قربانیان پرداخته‌اند که ازجمله آن‌ها می‌توان به مقالات مارنی (۲۰۰۰)، کامپولین، راسپسن و هنتون (۱۹۹۹)، پلگرینی (۲۰۰۱) و رودکین و هودگز (۲۰۰۳) و همچنین کتاب‌های اسپلاگ و سویرر (۲۰۰۴)، جوونون و گراهام (۲۰۰۱) و شارپ و اسمیت (۱۹۹۴) اشاره کرد. باوجود پیچیدگی‌های پژوهشی در این حوزه، برخی یافته‌های مهم و قابل‌تأمل عبارت‌اند از:

قلدرها معمولاً در مقایسه با همکلاسی‌های خود مهارت‌های تحصیلی ضعیف و نمرات پایین‌تری دارند. آن‌ها اغلب همدلی بسیار کمی از خود نشان می‌دهند. قلدرها ممکن است دچار انحرافات شناختی و ادراک اجتماعی مغرضانه باشند و محیط اطراف خود را پر از تهدید تلقی کنند؛ این نگاه ممکن است منجر به پذیرش پرخاشگری به‌عنوان یک روش مؤثر برای حل مسئله شود. قلدرها در معرض خطر بالای مصرف مواد مخدر و در آینده، رفتارهای مجرمانه قرار دارند. آن‌ها به‌احتمال زیاد در میان همسالان خود محبوب نیستند. قلدرها اغلب از خانواده‌هایی می‌آیند که الگوهای والدینی مناسبی ندارند؛ این خانواده‌ها ممکن است از اشکالی از اجبار و پرخاشگری برای حل مسئله استفاده کنند و فاقد نظم و انضباطی منسجم و مؤثر باشند. برخی بررسی‌ها نشان داده‌اند که قلدرها، به‌ویژه در مقطع ابتدایی، اغلب از لحاظ جسمانی از همسالان خود بزرگ‌تر هستند. اگرچه این ویژگی‌ها ممکن است تصویری کلیشه‌ای از یک قلدر حیاط مدرسه را تداعی کند، اما پدیده قلدری به شکلی عمیق در فرهنگ و رسانه‌های آمریکا ریشه دوانده است (مانند شخصیت نلسون مونتر در برنامه تلویزیونی محبوب «سیمپسون‌ها» که نماد یک قلدر جامعه‌ستیز و شرور است) (چن، ژو، چویی، ۲۰۲۱).

به همین ترتیب، یافته‌های پژوهش‌های توصیفی از انسجامی یکپارچه حکایت دارند: افرادی که از نظر جسمانی کوچک‌جثه یا ضعیف‌تر از دیگران هستند و مورد قلدری قرار می‌گیرند، عموماً ویژگی‌هایی مانند اضطراب، ترسو بودن، احساس ناامنی، افسردگی و عزت نفس پایین را از خود نشان می‌دهند. درصد قابل توجهی از قربانیان، رفتارهای اجتنابی در محیط مدرسه بروز می‌دهند و قربانی شدن مکرر ممکن است به ترک تحصیل و خروج آن‌ها از سیستم آموزشی بینجامد. همچنین، قربانیان قلدری با احتمال بیشتری برای انتقام‌جویی اقدام به حمل اسلحه به مدرسه می‌کنند (فیشر، جان و بلیز^۱، ۲۰۲۱).

اگرچه قلدری ممکن است در هر محیطی که افراد گرد هم می‌آیند و تعامل دارند رخ دهد، اما مدرسه به عنوان جامعه‌ای کوچک و بازتابی از فرهنگ گسترده‌تر، شرایطی منحصر به فرد برای مطالعه این پدیده فراهم می‌کند. از آنجا که مدارس عمده‌تأ محل تجمع کودکان و نوجوانان هستند، به نوعی آزمایشگاه طبیعی تبدیل می‌شوند که امکان بررسی پدیده‌های قلدری، ویژگی‌های قربانیان و الگوهای رفتار پر خاشگروانه را فراهم می‌سازد. این امر به طراحی برنامه‌های مداخله‌ای ضد قلدری و ارزیابی اثربخشی آن‌ها کمک می‌کند. مدارس همچنین از جنبه نوآوری و پژوهش‌های کاربردی از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند، هم به دلیل دغدغه‌های عدالت اجتماعی و هم به این علت که قلدری، اگرچه در هر سنی ممکن است وجود داشته باشد، در دوره متوسطه اول به اوج خود می‌رسد (هازلر، ۱۹۹۶؛ رویس-الیس، بلیمی و شوجی، ۲۰۰۰). پر خاشگری و رفتارهای ضد اجتماعی مانند قلدری در مدارس آمریکا به یک نگرانی عمومی جدی تبدیل شده است تا حدی که سیاست‌های فدرال همچون قانون «هیچ کودکی مورد غفلت قرار نگیرد» بر ایجاد محیط‌های آموزشی ایمن تأکید کرده و جمع‌آوری داده‌های مربوط به رفتارهای پر خاشگروانه را به یکی از اولویت‌های نظارتی تبدیل نموده است.

اگرچه در سال‌های اخیر شاهد رشد چشمگیر توجه به مسئله قلدری در ایالات متحده بوده‌ایم، اما اشتباه است اگر تصور کنیم این افزایش تمرکز نشان‌دهنده پدیده‌ای جدید یا

1. Fischer, John & Bilz

مختص به آمریکا است. برعکس، قلدری در مدارس نگرانی دیرینه‌ای است که نسل‌هاست وجود داشته و پدیده‌ای جهانی محسوب می‌شود (کارنی و مرل، ۲۰۰۱). درحالی‌که تلاش‌های پیشگیرانه و مداخلات مربوط به قلدری شاهد پیشرفت‌های تحقیقاتی و نوآوری‌هایی بوده‌اند، متخصصان آموزشی و سلامت روان آمریکا نسبتاً دیر به این عرصه جهانی پیوسته‌اند. به‌استثنای موارد معدود، محرک اصلی پژوهش‌ها و نوآوری‌ها در زمینه پیشگیری و مداخله در مسئله قلدری از سوی محققان و مربیان اروپایی، کانادایی و استرالیایی هدایت شده است - کسانی که این مشکل را دهه‌هاست به‌طور مستقیم مورد مطالعه و بررسی قرار داده‌اند اسویر و اسپلاگ، ۲۰۰۴؛ دیال، کویگو، دیجال، اورتیلانو و دکلان^۱، ۲۰۲۴).

پژوهش‌های منتشرشده در حوزه مداخلات ضد قلدری در میان انبوهی از ادبیات پژوهشی این حوزه قرار گرفته‌اند که بیشتر مورد توصیف و تحلیل قرار گرفته‌اند. نخستین مطالعه منتشرشده در این زمینه به کارهای پیشگامانه «دن الویوس» محقق نروژی در دهه ۱۹۷۰ (الویوس، ۱۹۷۸) بازمی‌گردد که پایه‌گذار برنامه‌های مداخله‌ای و پیشگیرانه در زمینه قلدری بود. این مطالعات مبنایی برای پژوهش‌های بعدی شد که در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ توسعه یافتند و تا امروز نیز تأثیر عمده‌ای بر مدل‌های مداخله‌ای معاصر دارند. در دو دهه اخیر، پژوهش‌های مبتنی بر برنامه‌ها و روش‌های مداخله‌ای در زمینه قلدری رشد چشمگیری داشته‌اند. اگرچه تعداد این مطالعات هنوز محدود است، اما اخیراً به حدی از گستردگی و پیچیدگی رسیده‌اند که امکان انجام بررسی‌های نظام‌مند و فراتحلیل‌هایی در این حوزه را فراهم کرده‌اند (ایو، گنگ، دولان نوبل و هن^۲، ۲۰۲۱).

در تدوین خط‌مشی‌های عمومی و تصمیم‌گیری‌های برنامه‌ریزی آموزشی، مطلوب آن است که به‌جای تکیه بر یافته‌های پژوهشی منفرد، از مجموعه شواهد پژوهشی موجود استفاده شود (کوپر و هدگز، ۱۹۹۴). خوشبختانه، حجم شواهد پژوهشی در زمینه مداخلات ضد قلدری در مدارس به حدی افزایش یافته که امکان انجام مرورهای

1. Digal, Cayogyog, Digal, Ortillano, & Daclan

2. Xiao, Gong, Doolan-Noble & Han

سیستماتیک و فراتحلیل را فراهم ساخته است. در این راستا، مطالعه فراتحلیلی اسمیت و همکاران (۲۰۰۴) که بر تمامی برنامه‌های ضد قلدری مدارس متمرکز بود، نقطه عطفی در این حوزه محسوب می‌شود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که در مطالعاتی که از مقیاس‌های خود گزارش دهی قلدری و قربانی استفاده کرده‌اند، اندازه اثر مداخلات فاقد معناداری آماری بوده است. این یافته‌ای کلیدی است که باید در تمام پژوهش‌های آتی مربوط به برنامه‌های ضد قلدری مدارس مورد توجه قرار گیرد. با این حال، لازم به ذکر است که بسیاری از مداخلات طراحی شده برای پیشگیری از قلدری، به جای کل مدرسه، بر گروه‌های کوچکی از دانش‌آموزان در کلاس‌های انفرادی متمرکز بوده‌اند؛ بنابراین، یکی از ابعاد اساسی در ترکیب یافته‌های پژوهشی، ارزیابی این نکته است که آیا مداخلات، گروه‌های کوچک درون مدرسه را هدف قرار داده‌اند یا کل مدرسه را تحت پوشش قرار داده‌اند.

روش

روش پژوهش فراتحلیل است که به روش مدل پریسما یافته‌های پژوهش‌های اولیه را بررسی می‌کند. با توجه به اینکه فراتحلیل حاضر دربرگیرنده پژوهش‌های اولیه‌ای از نوع روش تحقیق آزمایشی بودند؛ از تفاوت میانگین‌های گروه کنترل و آزمایش به عنوان شاخص *d* استفاده شد. کوهن (۱۹۹۸) یک طبقه‌بندی کلی تفسیری برای اهمیت نسبی اندازه‌های اثر ارائه داده است که برای اندازه اثرهای خانواده *d*، مقادیر ۰/۱، ۰/۳، ۰/۵، به ترتیب نشانگر اندازه‌های اثر کوچک، متوسط و بزرگ هستند.

واحد تحلیل در فراتحلیل یافته‌های کمی پژوهش‌های دیگر است؛ بنابراین جامعه آماری این فراتحلیل به پژوهش‌ها در دسترس مرتبط با رابطه مداخلات قلدری در داخل و خارج کشور مربوط می‌شود که در بین سال‌های ۱۳۷۰ تا ۱۴۰۳ (۱۹۹۰ تا ۲۰۲۳) منتشر شده بودند. بر این اساس جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه پژوهش‌های چاپ شده در مجلات علمی پژوهشی معتبر قابل دستیابی بودند. این بانک‌های اطلاعاتی شامل پایگاه جهاد دانشگاه کشور، سایت خصوصی بانک مجلات ایران (مگیران) و پایگاه مجلات

تخصصی نور (نورمگز)، بود که با روش آزمایشی به بررسی تأثیر مداخلات در کاهش قلدری، پرداخته بودند. همچنین پایگاه‌های ProQuest, Scopus, Springer, Pupmed, Elsevier, direct Science, Scholar Google مورد جستجو قرار گرفتند.

برای انتخاب پژوهش‌های اولیه از دو چارچوب نمونه‌گیری بالا، ابتدا کلیدواژه‌های معتبر - بر اساس مرور پیشینه پژوهشی به‌منظور استفاده در جستجوی پژوهش‌های اولیه - تعیین شدند. برای این فراتحلیل از کلیدواژه‌ها عبارت بودند از؛

جدول ۱. کلیدواژه‌ها

قلدری	زورگویی	قربانی
bullying		victim

پس از مشخص شدن کلیدواژه‌ها برای انتخاب پژوهش‌های اولیه بر اساس یک سری ملاک‌های ورود و خروج تحقیقات اولیه انتخاب شدند. ملاک‌های ورود تحقیقات به فراتحلیل عبارت بودند از؛

- در عنوان یا کلیدواژه‌های اثر یکی از کلیدواژه‌های تحقیق یا مرتبط به آن‌ها وجود داشته باشد.

- تحقیقات بایستی داده‌های کافی را برای محاسبه اندازه اثر گزارش کرده باشند (پژوهش مروری نباشند).

پس از جستجوی دستی طبق ملاک‌های ورود بالا بر اساس کلیدواژه‌های ذکر شده به شناسایی و بارگیری چندین پژوهش منجر شد که با عناوین مختلفی به بررسی تأثیر مداخلات در کاهش قلدری و پرداخته بودند. با توجه به اینکه تعدادی از این مطالعات برای ورود به تحلیل نهایی مناسب نبودند، با توجه به ملاک‌های خروج زیر تعدادی از این تحقیقات از فرآیند تحلیل خارج شدند:

- پژوهش‌هایی که به بررسی تأثیر مداخلات در کاهش یا افزایش متغیرهای بی‌ربط

پرداخته بودند.

- پژوهش‌هایی که یکی از اطلاعات لازم برای محاسبه اندازه اثر را گزارش نداده بودند. بر اساس ملاک‌های خروج بالا تعداد ۶۳ پژوهش دارای شرایط علمی و روش‌شناختی مناسب بودند، برای ورود به فراتحلیل انتخاب شدند.

در این پژوهش جهت فراهم آوردن اطلاعات موردنیاز، فرم کاربرگ فراتحلیل به اقتباس از مصرآبادی (۱۳۹۵) طراحی شد و گزارش پژوهش‌های اولیه در این فرم ثبت گردید. این ابزار با توجه به اطلاعات موردنیاز از تحقیقات اولیه از سه بخش اطلاعات کتابشناسی، اطلاعات روش‌شناسی و اطلاعات لازم برای محاسبه اندازه اثر تهیه شد. در بعد کتاب‌شناسی تاریخ چاپ، مقطع و غیره تدارک دیده شد. از لحاظ روش‌شناسی فضا‌هایی برای ثبت اطلاعاتی چون ویژگی‌های نمونه و روش‌های نمونه‌گیری، اطلاعات ابزار، نوع روش تحقیق و تعداد گروه‌ها، روش‌های آماری مورد استفاده و غیره در نظر گرفت شد. همچنین در این فرم فرضیه‌ها به سؤالات پژوهشی، مقادیر توصیفی و استنباطی یافته و سطوح معناداری ثبت شدند.

در این پژوهش برای بررسی تورش انتشار از دو شیوه گرافیکی (نمودار قیفی) و یک شاخص آماری (تعداد امن از تخریب) استفاده شد. غالب فراتحلیل‌ها بر دو مدل آماری اثر ثابت و مدل اثرات تصادفی مبتنی هستند. برای اینکه مدل انجام گیرد. به منظور مشخص کردن ناهمگنی از دو شاخص Q کوکران و مجذور I بهره گرفته شد. بر اساس هر دو شاخص ناهمگنی مشخص شد که متغیرهای تعدیل‌کننده در تأثیر مداخلات در کاهش قلدری نقش دارند و بنابراین مدل تصادفی به عنوان مدل فراتحلیل انتخاب شد. برای محاسبه اندازه‌های اثر از d کوهن استفاده شد که از فعالیت‌های آماری بعدی در ارتباط با ترکیب نتایج از نرم‌افزار CMA نسخه ۲ استفاده شد.



نمودار ۱. فرایند بررسی و انتخاب مقالات

یافته‌ها

جدول ۲. اطلاعات مربوط به پژوهش‌های اولیه

متغیر مستقل	سال نشر	پژوهشگر (ان)
برنامه آموزشی کاهش زورگویی مبتنی بر روش الویز	۱۳۹۱	نسیم استکی آزاد و شعله امیری
آموزش ترکیبی تنوری ذهن و برنامه چهار عاملی همدلی	۱۳۹۵	توران خلیلی، آزاده فرقدانی و فاطمه شاطریان محمدی
آموزش مثبت‌اندیشی	۱۳۹۶	مریم صف‌آرا و محبوبه معظم‌آبادی
آموزش مهارت‌های خودمدیریتی	۱۳۹۵	رامین حبیبی کلیر و جعفر بهادری خسروشاهی

متغیر مستقل	سال نشر	پژوهشگر (ان)
آموزش نظریه ذهن	۱۳۹۵	راضیه شیخ‌الاسلامی و سمانه نوری
آموزش همدلی	۱۳۹۴	ابراهیم بنی‌اسدی، احمد برجعلی، فرخنده مفیدی و فاطمه بنی‌اسدی
برنامه آموزش مادران	۱۳۹۱	سیدرضا پورسید، شعله امیری، حسین مولوی و سیدمهدی پورسید
برنامه پیشگیری از زورگویی اولویوس	۱۳۹۲	حسین قمری گیوی، سید حسن سروش‌زاده، مقصود نادر و نیلوفر میکاییلی
طرح‌واره درمانی هیجانی	۱۳۹۸	مجتبی تاشکه، محمدحسین دوازده‌امامی، میثم بازانی، میثم شاه‌حسینی و طاهره مصطفی‌لو
آموزش مهارت‌های زندگی	۱۳۹۶	منصوره حاج‌حسینی، محمد خورسندی شیرغان و سعید زندی
آموزش مهارت‌های زندگی	۱۳۹۶	سمیه صناعی، مجید بحرینی بروجنی و عباس رئیسی سرشنیزی
آموزش برنامه پیشگیری از قلدری	۱۳۹۶	فاطمه گلستان جهرمی، منیجه شهنی ییلاق، ناصر بهروزی و مرتضی امیدیان
برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی	۱۳۹۷	مسعود نجاری، هوشنگ جدیدی، امید مرادی و کیومرث کریمی
برنامه آموزش کاهش زورگویی	۱۳۸۹	سید رضا پور سید، شعله امیری و حسین مولوی
مصاحبه انگیزشی	۱۳۹۹	کاوس صفایی نایینی، محمد نریمانی، رضا کاظمی و توکل موسی‌زاده
آموزش تنظیم هیجان	۱۳۹۹	کاوس صفایی نایینی، محمد نریمانی، رضا کاظمی و توکل موسی‌زاده
برنامه TEI	۲۰۱۹	Rosario Ferrer-Cascales, Natalia Albaladejo-Blázquez, Miriam Sánchez-SanSegundo, Irene Portilla-Tamarit, Oriol Lordan and Nicolás Ruiz-Robledillo
برنامه ضدقلدری KiVa	۲۰۱۶	Annalaura Nocentini & Ersilia Menesini
برنامه ضدقلدری KiVa	۲۰۱۶	Annalaura Nocentini & Ersilia Menesini
رویکرد ترمیمی کل مدرسه (RWsA)	۲۰۱۱	Dennis S. W. Wong, Christopher H. K. Cheng, Raymond M. H. Ngan, and Stephen K. Ma
مداخله ضد قلدری	۲۰۰۰	Veerle Stevens, Ilse De Bourdeaudhuij, and Paulette Van Oost
مداخله ضد قلدری	۲۰۰۰	Veerle Stevens, Ilse De Bourdeaudhuij, and Paulette Van Oost
مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی	۱۳۹۹	هادی عدیلی و باقر سرداری

متغیر مستقل	سال نشر	پژوهشگر (ان)
آموزش کنترل قلدری	۱۴۰۰	کبری درویش پیشه، هایده صابری و سیمین بشردوست
برنامه پیشگیری از قلدری الویس	۱۳۹۹	محبوبه حسینی، شعله امیری، امیر قمرانی و ایلناز سجادیان
بسته مداخله‌ای سبک زندگی	۱۳۹۹	احسان کشت‌ورز کندازی و مجید برزگر
مداخله رفتاری	۱۳۹۸	مینا محبی، میر محمود میرنسب، اسکندر فتحی‌آذر و تورج هاشمی
قصه‌درمانی	۱۳۹۴	فاطمه سلطانی‌نژاد
آموزش مهارت‌های زندگی	۱۳۹۹	نقیسه اعتضادی
واقعیت‌درمانی	۱۳۹۷	سامان رضایی
آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری	۱۴۰۰	فاطمه امینیان دهکردی، خسرو رضانی و علیرضا ماردپور
آموزش مهارت‌های همدلی	۱۴۰۰	فاطمه امینیان دهکردی، خسرو رضانی و علیرضا ماردپور
روانشناسی مثبت مبتنی بر مدرسه	۱۴۰۱	زیبا کریمی
مشاوره سیستمی بوئن	۱۴۰۲	عبداللهی، مرادی، عبدی
آموزش کاهش تنیدگی	۱۳۹۸	بهارى، سودانى، عباس پور
طرح‌واره درمانی	۱۴۰۱	علینژاد، عزیزی، دهمری
آموزش مهارت خودمدیریتی	۱۳۹۸	مهدوی، دهستانی، پسندیده
استرس	۱۴۰۰	کامرانی، حسینی، طهماسبی، هاشمیان
مدیریت خود	۱۴۰۰	کامرانی، حسینی، طهماسبی، هاشمیان
تلقیقی	۱۴۰۰	کامرانی، حسینی، طهماسبی، هاشمیان
آموزش مدیریت والدین	۱۳۹۹	بهرامی، واحدی، ادیب، بدری
آموزش مهارت زندگی	۱۳۹۸	بندک، بهادری، ریگی
حساسیت اخلاقی	۱۳۹۹	بابایی، واحدی، ایمان زاده، ادیب
انگیزش و استدلال اخلاقی	۱۴۰۱	جهان بینی، کریمی، وحدی
اکت	۱۴۰۱	اقایی، هاشمیان، ناصری
نظریه ذهن	۱۳۹۵	خیلی، فرقدانی شاطریان
خودتنظیمی هیجانی	۱۴۰۲	حسینی و بدری
تنظیم شناختی هیجان	۱۴۰۰	امیریان، قدم پور، عباسی
سازگاری اجتماعی	۱۳۹۷	نجاری، جدیدی، مرادی، کریمی
مهارت‌های ارتباطی	۱۳۹۷	جورکشان
مهارت‌های زندگی	۱۳۹۴	خورسندی

پژوهشگر (ان)	سال نشر	متغیر مستقل
قضاتلو، کیانی، شیخ‌الاسلامی	۱۴۰۱	روانشناسی مثبت
اقتخاری	۱۳۹۹	آموزش شناختی رفتاری
سیفی زاده	۱۳۹۸	آموزش مفاهیم وجودی
مهاجری تهرانی	۱۳۹۴	آموزش روانشناسی مثبت
زارع	۱۳۹۹	آموزش همدلی
دده بیگی	۱۴۰۱	ایفای نقش گروهی
نوری	۱۴۰۲	آموزش حساسیت اخلاقی
نامور	۱۳۹۷	قصه درمانی
مبارکی	۱۳۹۸	خودتنظیمی هیجانی
رحمت زاده	۱۳۹۹	روایات
هورن، استنسکی	۲۰۰۳	تغییر مدرسه
استیونز، بیوردیج، ون اوس	۲۰۰۰	مداخله ضد قلدری
فاکس و بولتن	۲۰۰۳	آموزش مهارت‌های اجتماعی
منسی و همکاران	۲۰۰۳	آموزش مسئولیت‌پذیری
لیدهر و هاپلوند، وودز	۲۰۰۳	برنامه پیشگیری قلدری
کلی و اولفاسون	۲۰۰۰	حمایت از قربانیان

جدول ۳. اندازه اثرهای حاصل از پژوهشهای اولیه قبل از تحلیل حساسیت

پژوهشگر (ان)	اندازه اثر هگز	سطح معناداری
نسیم استکی آزاد و شعله امیری	-۳/۷۵	۰/۰۰۰
توران خلیلی، آزاده فرقدانی و فاطمه شاطریان محمدی	-۰/۵۴	۰/۰۸۶
مریم صف‌آرا و محبوبه معظم آبادی	-۰/۷۳	۰/۰۴۶
رامین حبیبی کلپور و جعفر بهادری خسروشاهی	-۰/۶۶	۰/۰۱۲

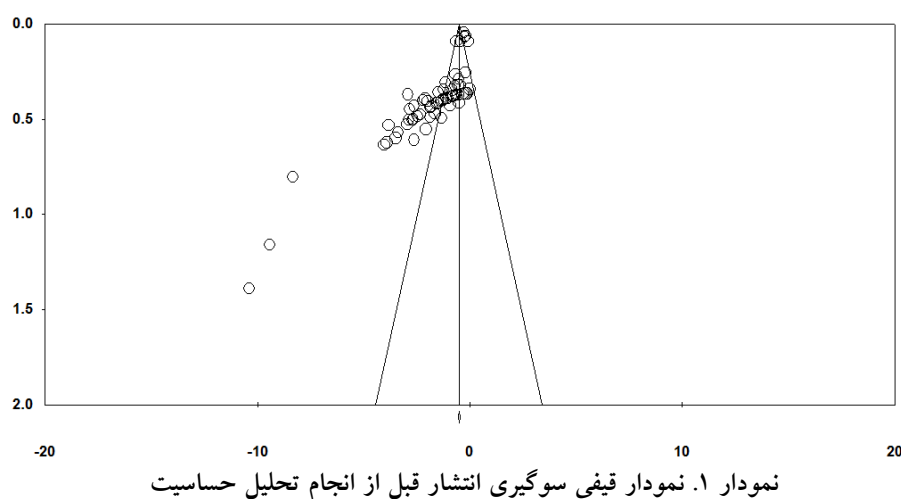
پژوهشگر (ان)	اندازه اثر هگز	سطح معناداری
راضیه شیخ‌الاسلامی و سمانه نوری	-۰/۷۸	آموزش نظریه ذهن ۰/۰۲
ابراهیم بنی‌اسدی، احمد برجعلی، فرخنده مفیدی و فاطمه بنی‌اسدی	-۱/۸۲	آموزش همدلی ۰/۰۰۰
سیدرضا پورسید، شعله امیری، حسین مولوی و سیدمهدی پورسید	-۱/۹۷	برنامه آموزش مادران ۰/۰۰۰
حسین قمری گیوی، سید حسن سروش‌زاده، مقصود نادر و نیلوفر میکائیلی	-۸/۲۱	برنامه پیشگیری از زورگویی اولیوس ۰/۰۶۵
مجتبی تاشکه، محمدحسین دوازده‌امامی، میثم بازانی، میثم شاه‌حسینی و طاهره مصطفی‌لو	-۰/۵۲	طرح‌واره درمانی هیجانی ۰/۱۴۱
منصوره حاج‌حسینی، محمد خورسندی شیرغان و سعید زندی	-۰/۵۳	آموزش مهارت‌های زندگی ۰/۰۰۰
سمیه صناعی، مجید بحرینی بروجنی و عباس رئیسی سرشنیزی	-۲/۸۷	آموزش مهارت‌های زندگی ۰/۰۰۰
فاطمه گلستان جهرمی، منیجه شهنی بیلاق، ناصر بهروزی و مرتضی امیدیان	-۲/۱۴	آموزش برنامه پیشگیری از قلدری ۰/۳۶۳
مسعود نجاری، هوشنگ جدیدی، امید مرادی و کیومرث کریمی	-۰/۳۲	برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی ۰/۰۰۸
سید رضا پور سید، شعله امیری و حسین مولوی	-۱/۲۵	برنامه آموزش کاهش زورگویی ۰/۶۷۲
کاوس صفایی نایینی، محمد نریمانی، رضا کاظمی و توکل موسی‌زاده	-۰/۱۵	مصاحبه انگیزشی ۰/۴۷
کاوس صفایی نایینی، محمد نریمانی، رضا کاظمی و توکل موسی‌زاده	-۰/۱۱	آموزش تنظیم هیجان ۰/۰۰۰
Rosario Ferrer-Cascales, Natalia Albaladejo-Blázquez, Miriam Sánchez-SanSegundo, Irene Portilla-Tamarit, Oriol Lordan and Nicolás Ruiz-Robledillo	-۰/۲۶	برنامه TEI ۰/۰۰۰
Annalaura Nocentini & Ersilia Menesini	-۰/۲۳	برنامه ضدقلدری KiVa ۰/۰۰۱
Annalaura Nocentini & Ersilia Menesini	-۰/۲	برنامه ضدقلدری KiVa ۰/۰۰۰

پژوهشگر (ان)	اندازه اثر هگز	سطح معناداری
Dennis S. W. Wong, Christopher H. K. Cheng, Raymond M. H. Ngan, and Stephen K. Ma	-۰/۶۳	رویکرد ترمیمی کل مدرسه (RWsA)
Veerle Stevens, Ilse De Bourdeaudhuij, and Paulette Van Oost	-۰/۴۴	مداخله ضد قلدری
Veerle Stevens, Ilse De Bourdeaudhuij, and Paulette Van Oost	-۰/۰۸	مداخله ضد قلدری
هادی عدیلی و باقر سرداری	-۰/۲۳	مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی
کبری درویش پیشه، هاید صابری و سیمین بشردوست	-۰/۰۰۱	آموزش کنترل قلدری
محبوبه حسینی، شعله امیری، امیر قمرانی و ایلناز سجادیان	-۹/۲	برنامه پیشگیری از قلدری الویس
احسان کشت‌ورز کنذازی و مجید برزگر	-۰/۵۳	بسته مداخله‌ای سبک زندگی
مینا محبی، میر محمود میرنسب، اسکندر فتحی‌آذر و تورج هاشمی	-۱/۳۳	مداخله رفتاری
فاطمه سلطانی‌نژاد	-۲/۵	قصه‌درمانی
نقیسه اعتضادی	-۰/۶۷	آموزش مهارت‌های زندگی
سامان رضایی	-۰/۷۶	واقعیت‌درمانی
فاطمه امینیان دهکردی، خسرو رمضانی و علیرضا ماردپور	-۱/۴۶	آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری
فاطمه امینیان دهکردی، خسرو رمضانی و علیرضا ماردپور	-۱/۲۱	آموزش مهارت‌های همدلی
زیبا کریمی	-۱/۰۱	روانشناسی مثبت مبتنی بر مدرسه
عبداللهی، مرادی، عبدی	-۲/۷۹	مشاوره سیستمی بوئن
بهاری، سودانی، عباس پور	-۱/۴۷	آموزش کاهش تنیدگی
علینژاد، عزیزی، دهمری	-۲/۵۹	طرح‌واره درمانی
مهدوی، دهستانی، پسندیده	-۱/۱۴	آموزش مهارت

پژوهشگر (ان)	اندازه اثر هگز	سطح معناداری
	خودمدیریتی	
کامرانی، حسینی، طهماسبی، هاشمیان	-۰/۴۹	استرس ۰/۰۰۱
کامرانی، حسینی، طهماسبی، هاشمیان	-۱/۵۸	مدیریت خود ۰/۰۰۰
کامرانی، حسینی، طهماسبی، هاشمیان	-۱/۸۱	تلقیقی ۰/۰۰۰
بهرامی، واحدی، ادیب، بدری	-۱/۹۳	آموزش مدیریت والدین ۰/۰۰۰
بندک، بهادری، ریگی	-۳/۳۸	آموزش مهارت زندگی ۰/۴۰۱
بابایی، واحدی، ایمان زاده، ادیب	-۰/۲۱	حساسیت اخلاقی ۰/۰۰۰
جهان بینی، کریمی، وحدی	-۲/۳۹	انگیزش و استدلال اخلاقی ۰/۱۴۹
اقایی، هاشمیان، ناصری	-۱۰/۱	اکت ۰/۰۰۰
خیلی، فرقدانی شاطریان	-۰/۴۵	نظریه ذهن ۰/۰۰۰
حسینی و بدری	-۲/۵۶	خودتنظیمی هیجانی ۰/۳۶۳
امیریان، قدم پور، عباسی	-۲/۵۸	تنظیم شناختی هیجان ۰/۰۰۰
نجاری، جدیدی، مرادی، کریمی	-۰/۳۲	سازگاری اجتماعی ۰/۰۴۱
جورکشان	-۳/۸	مهارت های ارتباطی ۰/۰۲۴
خووسندی	-۰/۷۵	مهارت های زندگی ۰/۰۰۰
قضاتلو، کیانی، شیخ الاسلامی	-۰/۸۳	روانشناسی مثبت ۰/۰۳
اقتخاری	-۲/۲۹	آموزش شناختی رفتاری ۰/۰۰۰
سیفی زاده	-۰/۸۹	آموزش مفاهیم وجودی ۰/۰۰۰
مهاجری تهرانی	-۲/۰۶	آموزش روانشناسی مثبت /۰۰۰
زارع	-۲/۸۶	آموزش همدلی ۰/۰۰۰
دده بیگی	-۱/۵۱	ایفای نقش گروهی ۰/۰۰۰۱
نوری	-۱/۲۷	آموزش حساسیت اخلاقی ۰/۰۰
نامور	-۲/۷۶	قصه درمانی ۰/۰۰۰
مبارکی	-۳/۹۲	خودتنظیمی هیجانی ۰/۰۹۴
رحمت زاده	-۰/۶۴	روایات ۰/۰۰۲
هورن، استنسکی	-۱/۲	تغییر مدرسه ۰/۰۰۰۰
استیونز، بیوردیج، ون اوس	-۲/۶۲	مداخله ضد قلدری ۰/۰۰۰۰
فاکس و بولتن	-۳/۳	آموزش مهارت های اجتماعی /۰۰۰

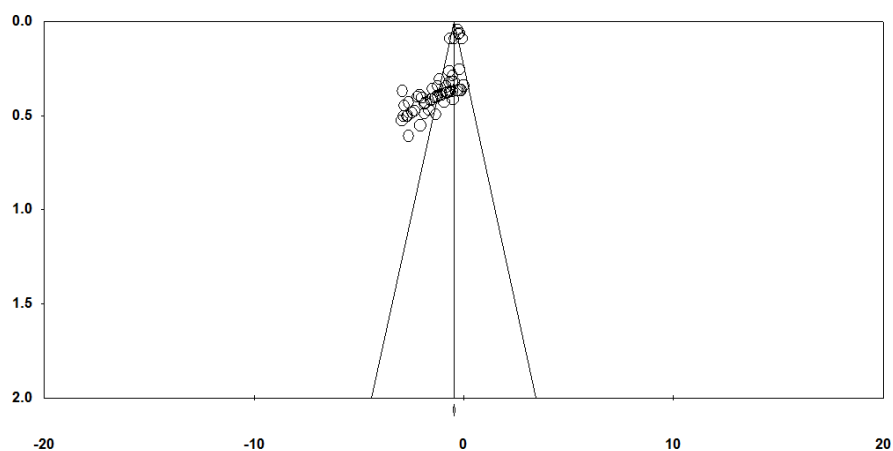
پژوهشگر (ان)	اندازه اثر هگز	سطح معناداری
منسی و همکاران	-۱/۷۶	۰/۰۰۵
لیدهر و هایلوند، وودز	-۱/۰۷	۰/۰۳۳
کلی و اولفاسون	-۰/۶۸	۰/۰۰۰

همان‌طور که نتایج اندازه اثرها نشان می‌دهد بزرگ‌ترین اندازه اثر برای درمان ACT است و مؤثرترین مداخله را می‌توان ACT در نظر گرفت. از پژوهش‌های اولیه (جدول ۲) تعداد ۶۹ اندازه اثر محاسبه گردید. دلیل زیاد بودن اندازه‌های اثر نسبت به پژوهش‌ها، وجود بیش از یک متغیر مستقل در یک پژوهش واحد است. جدول ۳ نیز اندازه اثرهای مربوط به هر پژوهش را نشان می‌دهد که هر کدام با مداخله خاص خود در جهت کاهش قلدری عمل کرده‌اند. با توجه به جدول ۶۸ اندازه اثر به دست آمده است که ۱۴ تا از آنان معنادار نیست با علامت * مشخص شده است. پس از تحلیل حساسیت که در ادامه فرایند آن توضیح داده خواهد شد، مطالعات دارای سوگیری انتشار که دارای اندازه اثرهای افراطی بودند شناسایی و حذف شدند.



با توجه به اینکه یکی از پیش‌فرض‌های اصلی فراتحلیل نبود سوگیری انتشار است پیش از

بررسی نتایج، ابتدا یافته‌های مربوط به بررسی این پیش فرض ارائه می‌شود. سوگیری انتشار به چاپ نشدن پژوهش‌های مرتبط با موضوع فراتحلیل مربوط می‌شود که دارای یافته‌های غیرمعمول هستند. در پژوهش حاضر برای بررسی سوگیری انتشار از شیوه گرافیکی (نمودار قیفی) استفاده شد. در نمودارهای قیفی محور افقی نشانگر مقادیر اندازه‌های اثر پژوهش‌های اولیه و محور عمودی نشانگر خطای معیار آن‌هاست. سوگیری انتشار بر اساس نمودار قیفی زمانی قابل تشخیص است که نقاط در اطراف نمودار به شکل متقارن پراکنده نشده باشند که این ناشی از مقادیر بسیار بزرگ اندازه اثر و نیز خطاهای معیار بزرگ آن‌هاست (نمودار ۱) با مشاهده نمودار ۱ مشخص شد که تعدادی از پژوهش‌ها دارای اندازه اثرهای نامتعارف و پرت هستند و این اندازه‌ها نمودار را ناهمگن ساخته‌اند. با حذف کردن تدریجی ۸ اندازه اثر نمودار قیفی نمودار ۲ حاصل شد که نسبت به نمودار قیفی نمودار ۲ همگن‌تر است. بعد از حذف این اندازه اثرها تحلیل ادامه یافت.



نمودار ۲. نمودار قیفی سوگیری انتشار بعد از انجام تحلیل حساسیت

جدول ۴. اندازه اثرهای ترکیبی اثرات ثابت و تصادفی مربوط به تأثیر مداخلات مختلف بر قلدری

مدل	تعداد اندازه اثر	اندازه اثر ترکیبی	خطای معیار	حد پایین	حد بالا	مقدار Z	مقدار P
ثابت	۶۱	-۰/۴۷	۰/۰۲۴	-۰/۵۱	-۰/۴۲	-۱۹/۴	۰/۰۰۰
تصادفی	۶۱	-۱/۱۹	۰/۰۸۸	-۱/۳۶	-۱/۰۱	-۱۳/۴۸	۰/۰۰۰

در جدول فوق اندازه‌های اثر ترکیبی یا خلاصه بر اساس دو مدل ثابت و تصادفی برای ۶۱ اندازه اثر ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود در این فراتحلیل مقادیر اندازه‌های اثر ترکیبی حاصل از ۶۱ اندازه اثر برای مدل ثابت برابر با -۰/۴۷ و برای مدل تصادفی برابر با -۱/۱۹ است که هر دو اندازه‌های اثر از لحاظ آماری معنادار هستند ($P < ۰/۰۰۱$). جهت تعیین مدل نهایی فراتحلیل حاضر باید یک مجموعه تحلیل‌های ناهمگنی برای اطمینان از وجود متغیرهای تعدیل‌کننده انجام شود. در صورت وجود ناهمگنی در اندازه‌های اثر پژوهش‌های اولیه مدل تصادفی انتخاب می‌شود و فرض می‌شود که در جامعه آماری ماهیت روابط بین متغیر مستقل و وابسته تحت تأثیر متغیرهای تعدیل‌کننده تغییر می‌یابد.

جدول ۵. شاخص‌های ناهمگنی اندازه‌های اثر در بین پژوهش‌های اولیه

Q	مجذور I	درجه آزادی	سطح معناداری
۵۳۷/۸۱	۸۸/۸۴	۶۰	۰/۰۰۰

در جدول فوق نتایج بررسی ناهمگنی اندازه‌های اثر در بین پژوهش‌های اولیه بر اساس شاخص Q کوکران ارائه شده است. مقدار شاخص Q کوکران برابر با ۵۳۷/۸۱ است که از لحاظ آماری معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$) که نشانگر تفاوت واقعی بین اندازه‌های اثر پژوهش اولیه است. نتایج مجذور I نشان می‌دهد بالای ۸۸ درصد از پراکنش پژوهش‌های اولیه واقعی و ناشی از وجود متغیرهای تعدیل‌کننده است که نشان‌دهنده وجود ناهمگنی در پژوهش‌های اولیه است. بر اساس هر دو شاخص ناهمگنی، مشخص شد که متغیرهای تعدیل‌کننده در روابط انواع مداخلات و پرخاشگری نقش معناداری دارند و بنابراین مدل تصادفی به‌عنوان مدل فراتحلیل انتخاب شد و اندازه اثر ترکیبی همان مقدار -۱/۳۴ در نظر

گرفته شد.

مشخص شدن نقش متغیرهای تعدیل کننده در ادامه به تحلیل های بیشتر در مورد نقش و شدت تعامل متغیرهای تعدیل کننده جنسیت (دختر، پسر و دوجنس)، مقطع تحصیلی (ابتدایی، متوسطه اول، متوسطه دوم) و نوع مداخله (آموزشی یا درمانی) پرداخته شد. لازم به ذکر است در این تحلیل ها نیز نتایج بر طبق مدل های تصادفی گزارش شده است، چراکه تحلیل های ناهمگنی نشان داد که اندازه های اثر داخل خود این متغیرهای تعدیل کننده هم ناهمگن هستند. با توجه به وجود ناهمگنی در داخل پژوهش های اولیه فقط نتایج مربوط به مدل تصادفی ارائه می شود.

جدول ۶. اندازه اثرهای ترکیبی با مدل تصادفی جنسیت

جنسیت	تعداد اندازه اثر	اندازه اثر ترکیبی	خطای معیار	حد پایین	حد بالا	مقدار Z	مقدار P
پسر	۳۸	-۱/۳۸	۰/۱۵۸	-۱/۶۹	-۱/۰۷	-۸/۷۲	۰/۰۰۰
دختر	۱۳	-۱/۲۱	۰/۲۱۱	-۰/۸	-۰/۸	-۵/۷۴	۰/۰۰۰
هر دوجنس	۱۰	-۰/۵۴	۰/۱۰۱	-۰/۷۳	-۰/۳۴	-۵/۳۶	۰/۰۰۰

اندازه اثر ترکیبی با مدل تصادفی در پژوهش هایی که به بررسی جنسیت پسر را به کار گرفته بودند ۱/۳۸- است. به همین ترتیب در پژوهش هایی که جنسیت دختر را به کار گرفته اند نیز ۱/۲۱- است و کمترین اندازه اثر برای زمانی است که هر دوجنس به کار گرفته شود.

جدول ۷. اندازه اثرهای ترکیبی با مدل تصادفی دوره تحصیلی

دوره	تعداد اندازه اثر	اندازه اثر ترکیبی	خطای معیار	حد پایین	حد بالا	مقدار Z	مقدار P
ابتدایی	۲۳	-۱/۵۹	۰/۱۸۵	-۱/۹۵	-۱/۲۳	-۸/۵۹	۰/۰۰۰
متوسطه اول	۱۹	-۱/۰۹	۰/۱۵۲	-۱/۹۳	-۰/۷۹	-۷/۲۱	۰/۰۰۰
متوسطه دوم	۱۹	-۰/۹۲	۰/۱۴۴	-۱/۲۱	-۰/۶۴	-۶/۴۶	۰/۰۰۰

اندازه اثر ترکیبی با مدل تصادفی نشان داد در پژوهش‌هایی که نمونه خود را از ابتدایی انتخاب کرده‌اند اندازه اثر ترکیبی با مدل تصادفی آن ۱/۵۹- بود. متوسطه اول نیز ۱/۰۹- و متوسطه اول ۰/۹۲- بود که به ترتیب اندازه اثرات بعدی را داشتند.

جدول ۸. اندازه اثرهای ترکیبی با مدل تصادفی نوع مداخله

نوع مداخله	تعداد اندازه اثر	اندازه اثر ترکیبی	خطای معیار	حد پایین	حد بالا	مقدار Z	مقدار P
آموزشی	۴۳	-۰/۹۹	۰/۰۸۷	-۱/۱۶	-۰/۸۲	-۱۱/۸۳	۰/۰۰۰
درمانی	۱۸	-۱/۸۳	۰/۲۸۵	-۲/۳۹	-۱/۲۷	-۶/۴۳	۰/۰۰۰

همان‌طور که نتایج به تفکیک نوع مداخله نشان می‌دهد، مداخلات درمانی با اندازه اثر ۱/۸۳- در کاهش قلدری مؤثرتر از مداخلات آموزشی است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نتایج پژوهش‌های پیشین را در مورد تأثیر مداخلات در کاهش قلدری تأیید می‌کند و عامل بالقوه تأثیر مداخلات در کاهش قلدری را بررسی کرد. تا از این رهگذر ضمن ترکیب یافته‌های متفاوت پژوهش‌های موجود، امکان نتیجه‌گیری دقیق‌تر در این زمینه فراهم شود.

اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر قلدری دانش‌آموزان مؤثرتر از سایر مداخله‌هاست؛ یعنی می‌توان نتیجه گرفت درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر مؤلفه‌های قلدری در دانش‌آموزان مؤثر است. بررسی تبیین نتایج پژوهش نشان داد که قلدری یکی از رایج‌ترین مشکلات دوران تحصیل است. آسیب در عملکردهای ارتباطی می‌تواند موقعیت دانش‌آموزان را در آینده تحت‌الشعاع قرار دهد. ضعف در مهارت‌های مبتنی بر پذیرش و تعهد، زمینه را برای بروز رفتارهای مخرب و پرخاشگرانه با همسالان، والدین و دیگران فراهم می‌کند و باعث شکست آن‌ها در ارتباط با دانش‌آموزان دیگر و طرد شدن توسط آن‌ها می‌گردد که تأثیر مخرب بر شایستگی اجتماعی، کارآمدی و روابط بین فردی آن‌ها دارد و از شکل‌گیری سالم هویت آنان جلوگیری می‌کند. قلدری به‌منظور

توصیف مجموعه‌ای از رفتارهای برون‌ریزانه مورد استفاده قرار می‌گیرد که در همه آن‌ها مشخصه تجاوز به حقوق افراد دیگر اجتماع و تأثیر آزارنده این رفتار، مشترک است. اعمال ارتباطی با قلدری شامل رفتارهای جسمی و کلامی است. یکی از واکنش‌هایی که دانش‌آموز نمی‌تواند در برابر مشکلات به‌طور مؤثر به آن عمل نماید، خشم می‌باشد. تعدادی از دانش‌آموزان نیز ممکن است پرخاشگری زیادی از آن‌ها سر بزنند که اگر به‌موقع درمان نشوند، آثار زیانباری را در آینده، هم‌متوجه خود و هم‌متوجه جامعه می‌گرداند همچنین، قلدری، زمینه را جهت بروز افسردگی، اضطراب، مشکلات تحصیلی و کاهش عزت‌نفس مهیا می‌نماید (لازاروس، ۱۹۹۵). لازاروس (۱۹۹۵) اعتقاد دارد که آموزش مهارت‌های مبتنی بر پذیرش و تعهد، مربوط به تغییر ارزیابی شناختی فرد در تعاملات اجتماعی است. ضمن آنکه، مهم‌ترین مسئله در این زمینه تنها آموزش مهارت‌های ارتباطی نیست بلکه تکرار و تمرین مهارت‌های پذیرش، گسلش، خود به‌عنوان زمینه، ارتباط با زمان حال، ارزش‌ها و عمل متعهد و تعمیم آن‌ها به محیط خانه و مدرسه است. فرضیه پژوهش بدین‌صورت تدوین شد که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در کاهش قلدری دانش‌آموزان مؤثر است. از این‌رو، می‌توان به این نتیجه رسید که آموزش مهارت‌های مبتنی بر پذیرش و تعهد، زمینه را برای کاهش قلدری و پیشرفت دانش‌آموزان در موقعیت‌های مختلف تحصیلی، سازگاری، دوست‌یابی و شرکت در فعالیت‌های مدرسه فراهم می‌کند و از فرسودگی روانی آنان جلوگیری کرده و در آینده، هزینه‌های درمانی گزافی را برای جامعه به بار نمی‌آورد (کارلین و والسر، ۱۳۵۶). آموزش مهارت‌های مبتنی بر پذیرش و تعهد، تقریباً یک پکیج درمانی کامل است که مجموعه مهارت‌های لازم و ضروری زندگی را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهد و کمک می‌کند تا آنان عواطف و احساسات خود را به‌خوبی بشناسند، آن‌ها را با دقت ارزیابی کنند، افکار منطقی و غیرمنطقی مرتبط با آن‌ها را دریابند و در نهایت برای آن‌ها آشکار می‌شود که افکار کارآمد و ناکارآمد، رفتار قلدرانه آن‌ها را هدایت می‌کند هنگامی که آزمودنی‌ها به این آگاهی می‌رسند که این خود آن‌ها و تصورات آن‌ها است که هیجان‌ها و عواطف مثبت و

منفی را تا حدود زیادی زیر نفوذ دارد، بنابراین با مهارت‌های آموخته‌شده می‌توانند آن‌ها را کنترل کنند و از این طریق از وقوع احساس درماندگی، تنهایی، ناسازگاری اجتماعی، بی‌توجهی به حقوق و خواسته دیگران جلوگیری و باعث بروز روابط مثبت مثل سازگاری اجتماعی شوند در این درمان ابتدا سعی می‌شود پذیرش روانی دانش‌آموز در مورد تجارب ذهنی (افکار، احساسات و...) افزایش یابد و متقابلاً اعمال کنترلی نامؤثر کاهش یابد. به بیمار آموخته می‌شود که هرگونه عملی جهت اجتناب یا کنترل این تجارب ذهنی ناخواسته بی‌اثر است یا اثر معکوس دارد و موجب تشدید آن‌ها می‌شود و باید این تجارب را بدون هیچ‌گونه واکنش درونی یا بیرونی جهت حذف آن‌ها، به‌طور کامل پذیرفت. در قدم دوم، بر آگاهی روانی دانش‌آموز در لحظه حال افزوده می‌شود؛ یعنی دانش‌آموز از تمام حالات روانی، افکار و رفتار خود در لحظه حال آگاهی می‌یابد؛ در مرحله سوم به دانش‌آموز آموخته می‌شود که خود را از این تجارب ذهنی جدا سازد (جداسازی شناختی) (به‌نحوی که بتواند مستقل از این تجارب عمل کند؛ چهارم، تلاش برای کاهش تمرکز مفرط بر خودتجسمی یا داستان شخصی (مانند قربانی بود (که دانش‌آموز برای خود در ذهنش ساخته است؛ پنجم، کمک به دانش‌آموز تا اینکه ارزش‌های شخصی اصلی خود را بشناسد و به‌طور واضح مشخص سازد و آن‌ها را به اهداف رفتاری خاص تبدیل کند (روشن‌سازی ارزش‌ها (درنهایت، ایجاد انگیزه جهت عمل متعهدانه، یعنی فعالیت معطوف به اهداف و ارزش‌های مشخص شده به همراه پذیرش تجارب ذهنی که می‌توانند افکار افسرده‌کننده، وسواسی، افکار مرتبط به حوادث (تروما) هراس‌ها و یا استرس‌های اجتماعی و... باشند (هی و استورزا ۲۰۰۰) در نتیجه آموزش درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با اصول و مهارت‌هایی که آموزش می‌دهد باعث کاهش قلدری در دانش‌آموزان می‌شود. لذا روش درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد قابلیت کاربرد اجرایی در مراکز درمانی دارد و جزء روش‌های مؤثر در کاهش قلدری محسوب می‌شود. با توجه به تأثیر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در کاهش قلدری باید مشاوران، روانشناسان بالینی و متخصصان در زمینه روش‌های درمانی مؤثر به این روش توجه نمایند.

با کمک به مراجعین جهت افزایش استفاده از روش مذکور می‌توان این امیدواری را داشت که دانش‌آموزان پیش‌دستانی بهتر بتوانند از افت سازگاری که عموماً این افت ناشی از قلدری و رفتار پرخاش‌گرایانه است، جلوگیری کنند (لمان، سیمپسون، نایت و فلین، ۲۰۱۱).

درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) می‌تواند تأثیر مثبتی بر کاهش رفتارهای قلدری داشته باشد، در تبیین این یافته برخی از مکانیسم‌های اثر ACT بر قلدری اشاره می‌شود. ACT به افراد کمک می‌کند تا با افکار و احساسات دشوار (مانند خشم، اضطراب، یا کمبود عزت‌نفس) به شیوه‌ای سالم‌تر برخورد کنند. این انعطاف‌پذیری می‌تواند از رفتارهای پرخاش‌گرانه و قلدری که ناشی از ناتوانی در مدیریت هیجانات است، بکاهد. در ACT، افراد با ارزش‌های عمیق خود (مانند احترام، مهربانی و همدلی) ارتباط برقرار می‌کنند. اگر فرد قلدر متوجه تأثیر منفی رفتارش بر دیگران شود و ارزش‌های جدیدی را بپذیرد، ممکن است رفتارش تغییر کند. بعضی از قلدرها برای فرار از احساسات ناخوشایند (مثل طردشدگی یا تحقیر) به پرخاش‌گری متوسل می‌شوند. ACT به آن‌ها می‌آموزد که به جای جنگ یا فرار، با این احساسات کنار بیایند. از آنجا که ACT بر ارتباط مؤثر و رفتار مبتنی بر آگاهی تأکید دارد، می‌تواند به قلدرها کمک کند تا روش‌های بهتری برای تعامل با دیگران پیدا کنند. در تبیین دقیق‌تر تأثیر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر کاهش رفتارهای قلدری، باید به مفاهیم بنیادی این نظریه و مکانیسم‌های تغییر آن مراجعه کنیم. بر اساس نظریه ACT، رفتارهای مشکل‌آفرین مانند قلدری ناشی از اجتناب تجربه‌ای، عدم انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و فقدان ارتباط با ارزش‌ها هستند. در ادامه، با تکیه بر شش فرآیند اصلی ACT، توضیح می‌دهیم که چرا این درمان بر قلدری تأثیرگذار است. افراد اغلب تحت تسلط افکار و باورهای سخت‌گیرانه قرار می‌گیرند (مثلاً «اگر ضعیف باشم، دیگران به من احترام نمی‌گذارند»). تأثیر بر قلدری: قلدرها ممکن است باورهایی داشته باشند مانند «برای قدرتمند بودن باید دیگران را تحقیر کنم» ACT. با کمک به گسلش از این افکار، نشان می‌دهد که این‌ها صرفاً فکر هستند، نه واقعیت. این

امر از رفتارهای پر خاشگرانه ناشی باورهای تحریف‌شده می‌کاهد. پذیرش ACT: به‌جای سرکوب یا فرار از هیجانات منفی (مثل خشم، حس حقارت)، ACT: پذیرش این هیجانات را آموزش می‌دهد. تأثیر بر قلدری: بسیاری از قلدرها از طریق پر خاشگری سعی در فرار از احساسات ناخوشایند خود دارند (مثلاً تحقیر دیگران به‌عنوان مکانیسم دفاعی در برابر احساس طردشدگی). با پذیرش این هیجانات، نیاز به رفتارهای قلدرانه برای تنظیم هیجانی کاهش می‌یابد. تماس با لحظه حال: افزایش آگاهی نسبت به لحظه حال، پاسخ‌دهی خودکار (مثل پر خاشگری) را کاهش می‌دهد. تأثیر بر قلدری: قلدری اغلب یک رفتار تکانشی است. با آموزش ذهن آگاهی، فرد قبل از عمل، آگاهانه انتخاب می‌کند و پاسخ‌های سازگارانه‌تری برمی‌گزیند. خود به‌عنوان زمینه: فرد یاد می‌گیرد که هویت او فراتر از افکار و هیجانات موقتی است. تأثیر بر قلدری: قلدرها ممکن است خود را در نقش «قوی‌ترین فرد» تعریف کنند ACT. به آن‌ها کمک می‌کند تا خود را در بستر گسترده‌تری ببینند و از تثبیت بر چهره‌های محدود (مثل «زورگو») فاصله بگیرند. ارزش‌ها ACT: شناسایی ارزش‌های عمیق (مثل مهربانی، احترام) به‌جای تمرکز بر اهداف کوتاه‌مدت (مثل ترساندن دیگران). تأثیر بر قلدری: وقتی قلدرها متوجه می‌شوند که رفتارشان با ارزش‌های واقعی آن‌ها (مثلاً «دوست دارم مورد اعتماد باشم») در تضاد است، انگیزه بیشتری برای تغییر پیدا می‌کنند. عمل متعهدانه: اقدام بر اساس ارزش‌ها، نه بر اساس اجتناب از درد. تأثیر بر قلدری: به‌جای تکیه بر قلدری برای رسیدن به اهداف (مثل قدرت یا پذیرش اجتماعی)، فرد راه‌های جایگزین و سازگارانه‌تری را امتحان می‌کند (مثلاً رهبری مثبت) (لمان و همکاران، ۲۰۱۱).

بر اساس نتایجی که در این پژوهش به دست آمد به پژوهشگران علاقه‌مند به کار کردن تأثیر مداخلات در کاهش قلدری پیشنهاد می‌گردد که: نتایج تحلیل آماری فرضیه‌های خود را به‌طور کامل و همراه با سطح معناداری در پژوهش‌ها ذکر نمایند و فقط به ذکر نتایج کلی اکتفا نکنند؛ در صورت یافتن رابطه بین متغیرهای مورد بررسی، اندازه اثر آن‌ها را نیز محاسبه و در نتایج خود ذکر کنند؛ از ابزارهایی برای گردآوری

داده‌ها در پژوهش خود بهره بگیرند که از روایی و پایایی قابل قبول برخوردار باشند و مقدار آن‌ها را نیز در پژوهش‌های خود ذکر کنند؛ قبل از استفاده از آزمون‌های آماری نسبت به برقراری پیش‌فرض‌های اساسی مطمئن شوند؛ علی‌رغم نتایج فوق این فراتحلیل دارای محدودیت‌هایی نیز بوده است که می‌توان به مواردی از قبیل: احتمال گزارش کم‌تر پژوهش‌های غیرمعتادار، تعدد پژوهش‌ها در این زمینه و نبود دسترسی به همه آن‌ها با توجه به چارچوب نمونه‌گیری اشاره کرد. همچنین، لازم است اشاره شود که در این فراتحلیل صرفاً به داده‌های کمی پژوهش‌های اولیه جهت انجام فراتحلیل بسنده شده؛ لذا دقت این داده‌ها برعهده مؤلفین پژوهش‌های اولیه است.

تعارض منافع

تعارض منافی وجود ندارد.

ORCID

Zohre Abbasi
Zahra Rahbar



<https://orcid.org/>
<https://orcid.org/>

منابع

- استکی، نسیم و امیری، شعله (۱۳۹۱). اثربخشی، برنامه آموزشی کاهش زورگویی مبتنی بر روش الویز در پسران، *مجله روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۲(۳)، ۳۴-۵۵.
- امیریان، لیلا، قدم‌پور، عزت‌الله، عباسی، محمد (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر قلدری در مدرسه و آداب گریزی تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲(۴)، ۱۶-۳۱.
- آقایی، مرجان، هاشمیان، فریده و ناصری، نازیا (۱۴۰۱). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر قلدری و تحریک‌پذیری دانش‌آموزان پیش‌دبستانی شهر مشهد، *فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان‌ها*، ۲(۳)، ۹۸-۱۰۷.
- بابائی، ابوالفضل، واحدی، شهرام، ایمان‌زاده، علی و ادیب، یوسف (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت حساسیت اخلاقی بر کاهش مکانیسم بی‌تفاوتی اخلاقی و ارتکاب قلدری در نوجوانان دختر، *پژوهش روانشناسی اجتماعی*، ۲(۵)، ۳۰-۴۸.
- بندک، موسی، بهادری، مریم و ریگی، شهرزاد (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری اجتماعی و کاهش قلدری دانش‌آموزان ورزشکار مقطع متوسطه اول شهر تهران، *مجله علوم حرکتی و رفتاری*، ۲(۲)، ۳۴-۴۹.
- بنی‌اسدی، ابراهیم، برجعلی، احمد، مفیدی، فرخنده و بنی‌اسدی، فاطمه (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش همدلی بر زورگویی کودکان ۴-۶ سال در مراکز پیش از دبستان، *فصلنامه مطالعات پیش‌دبستان و دبستان*، ۲(۲)، ۴۱-۶۵.
- پروچسکا، جیمز (۲۰۰۲). *نظریه‌های روان‌درمانی*، تهران: سمت
- پورسید، رضا، امیری، شعله، مولوی، حسین (۱۳۸۹). اثربخشی برنامه آموزش کاهش زورگویی در دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی، *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۲(۳)، ۴۵-۷۵.
- پورسید، رضا، امیری، شعله، مولوی، حسین و پورسید، مهدی (۱۳۹۱). اثربخشی برنامه آموزش مادران در میزان زورگویی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی، یافته‌های نو در روانشناسی، ۲(۶)، ۵۹-۷۰.
- جهانبینی، سونیتا (۱۴۰۱). تأثیر آموزش انگیزش و استدلال اخلاقی بر قلدری نوجوانان، *فصلنامه*

مطالعات فرهنگی پلیس، ۲(۳)، ۵۹-۶۸.

حاج حسینی، منصوره، شیرغان، محمد و زندی، سعید (۱۳۹۶). آموزش مهارت‌های زندگی در هنرستان‌ها: راهبردی ضروری و مؤثر جهت کاهش پرخاشگری و قلدری، نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۲(۶)، ۳۰-۵۰.

حبیبی، رامین، بهادری، جعفر (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودمدیریتی بر از خودبیگانگی تحصیلی، تعلل ورزی تحصیلی و زورگویی دانش‌آموزان دوره متوسطه، دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۲(۴)، ۳۰-۵۱.

حسینی، عدنان و بدری، رحیم (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش خودتنظیمی هیجانی بر کاهش قلدری دانش‌آموزان پسر مدارس دوره دوم متوسطه، فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۲(۳)، ۳۴-۵۵.

حسینی، محبوبه، امیری، شعله، قمرانی، امیر، سجادیان ایلناز (۱۳۹۹). تأثیر برنامه پیشگیری از قلدری الویس بر روابط با همگنان و رفتارهای قلدری کودکان قلدر، نشریه پرستاری کودکان، ۱(۳)، ۳۴-۷۵.

خلیلی، توران، فرقدانی، آزاده و شاطریان، فاطمه (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش ترکیبی تئوری ذهن و برنامه چهارعاملی همدلی بر خوداثرمندی هیجانی اجتماعی و قلدری دانش‌آموزان ابتدایی، رویش روانشناسی، ۲(۴)، ۳۰-۵۱.

درویش، کبری، صابری، هایده و بشردوست، سیمین (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش کنترل قلدری بر قلدری دانش‌آموزان دختر، نشریه مدیریت ارتقای سلامت، ۱۰(۴)، ۴۵-۵۹.

دهکردی، فاطمه، رمضانی، خسرو و ماردپور، علیرضا (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های همدلی بر خودشیفتگی و قلدری دانش‌آموزان قلدر، دستاوردهای روان‌شناختی دانشگاه چمران اهواز، ۱(۵)، ۳۴-۵۰.

دهکردی، فاطمه، رمضانی، خسرو، مردپور، علیرضا (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مدیریت خشم مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری بر خودشیفتگی و زورگویی دانش‌آموزان زورگو، مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۲(۵)، ۳۲-۵۴.

شیخ‌الاسلامی، راضیه و نوری، سمانه (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر همدلی و قلدری در

کودکان. پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی، ۲(۶)، ۴۵-۶۰.

صف‌آرا، مریم، معظم‌آبادی، محبوبه (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی بر کاهش زورگویی و افزایش استقلال عاطفی نوجوانان شهر طبس، فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی دانشگاه علامه طباطبائی، ۳(۵)، ۲۹-۵۰.

صناعی، سمیه، بحرینی، مجید و رئیسی، عباس (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش میل به قلدری دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول، مجله پژوهش‌های انتظام اجتماعی، ۴(۴)، ۱۵-۳۰.

عدیلی، هادی و سرداری، باقر (۱۳۹۹). اثربخشی مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی بر کاهش رفتارهای قلدری و افزایش همدلی دانش‌آموزان قلدر در دوره متوسطه اول، فصلنامه کودکان استثنائی، ۱(۳)، ۲۱-۳۴.

قمری، حسین، سروش‌زاده، حسن، نادر، مقصود و میکائیلی، نیلوفر (۱۳۹۲). اثربخشی برنامه پیشگیری از زورگویی الویوس بر زورگویی، مهارت‌های اجتماعی و عزت‌نفس دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی، فصلنامه روانشناسی بالینی، ۲(۷)، ۱-۲۵.

کشت‌ورز، احسان و برزگر، مجید (۱۳۹۹). تأثیر آموزش بسته مداخله سبک زندگی بر زورگویی و تکانش‌گری دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر شیراز، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۲(۳)، ۳۴-۵۵.

گلستان، فاطمه، شهنی، منیجه، بهروزی، ناصر و امیدیان، مرتضی (۱۳۹۵). بررسی تأثیر آموزش برنامه پیشگیری از قلدری بر سازگاری، همدلی و قلدری دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر اهواز، دو فصلنامه راهبردهای روانشناسی در یادگیری، ۴(۳)، ۳۲-۵۴.

محبی، مینا، میرنسب، محمود، فتحی‌آذر، اسکندر، هاشمی، تورج (۱۳۹۶). طراحی و ارزیابی اثربخشی مداخله رفتاری بر کاهش قلدری جسمانی و بهبود پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان، روی آورد مدرسه محور، فصلنامه سلامت روان کودکان، ۲(۴)، ۳۸-۵۵.

مصرآبادی، جواد (۱۳۹۸). *فراتحلیل*. تبریز: انتشارات فروزش

نایینی، کاوس، نریمانی، محمد، کاظمی، رضا و موسی‌زاده، توکل (۱۳۹۷). اثربخشی مصاحبه انگیزشی گروهی و آموزش تنظیم هیجان بر کاهش رفتار قلدری و فرسودگی تحصیلی

نوجوانان کاربر شبکه‌های اجتماعی مجازی، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۲(۴)، ۱۸-۳۰.
نجاری، مسعود، جدیدی، هوشنگ، مرادی، امید و کریمی، کیومرث (۱۳۹۷). تدوین برنامه
آموزشی سازگاری اجتماعی و اثربخشیان بر میزان قلدری دانش‌آموزان پسر، پژوهش‌های
روانشناسی اجتماعی، ۲(۳)، ۳۴-۵۵.
هومن، حیدرعلی (۱۳۹۸). فراتحلیل، محتوا و روش‌ها. سمت: تهران

References

- Bradshaw, C. P. & Waasdorp, T. E. (2009). Measuring and changing a “culture of bullying”. *School Psychology Review*, 38, 356-361.
- Carney, A. G. & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382..
- Carney, J. V. (2000). Bullied to death: Perceptions of peer abuse and suicidal behaviour during adolescence. *School Psychology International*, 21(2), 213-223.
- Chen, Q. Zhu, Y. & Chui, W. H. (2021). A meta-analysis on effects of parenting programs on bullying prevention. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(5), 1209-1220.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cooper, H. & Hedges, L. V. (1994). Research synthesis as a scientific enterprise. In H. Cooper & L. V. Hedges (Eds.), *The handbook of research synthesis* (pp. 3-14). New York: Russell Sage Foundation.
- Crone, D. A. Horner, R. H. & Hawken, L. S. (2004). *Responding to problem behavior in schools: The behavior education program*. New York: Guilford Press.
- Deli, P. Moisoglou, I. Galanis, P. Toska, A. Fradelos, E. C. Tsiachri, M. ... & Saridi, M. (2024). Parents' attitudes, perceptions and coping strategies regarding school bullying. *International journal of adolescent medicine and health*, 36(3), 315-320.
- Digal, M. S. C. Cayogyog, A. O. Digal, C. L. Ortillano, D. L. & Daclan, R. J. (2024). Influence of Social and Emotional Competencies on Bullying among Grade Six Pupils: Evidence from Consuelo Elementary School. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(5), 1300-1310.
- Dishion, T. J. McCord, J. & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, 755-

764.

- Doss, K. M. & Crawford, S. H. (2023). Parent Education: A Key Aspect in Prevention and Intervention of Bullying in School Communities. *National Youth Advocacy and Resilience Journal*, 6(2), 1.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-Ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fischer, S. M. John, N. & Bilz, L. (2021). Teachers' self-efficacy in preventing and intervening in school bullying: A systematic review. *International journal of bullying prevention*, 3, 196-212.
- Glass, G. V. McGaw, B. & Smith, M. L. (1981). Meta-analysis in social research. *Educational Researcher*, 5, 3-8.
- Hammig, B. & Jozkowski, K. (2013). Academic achievement, violent victimization and bullying among US high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(7), 1424-1436.
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Washington, DC: Accelerated envelopment.
- Hedges, L. V. & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. San Diego: Academic Press.
- Juvonen, J. & Graham, S. (Eds.) (2001). *Peer harassment in schools: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: uilford Press.
- Kosonogov, V. (2012). Why the mirror neurons cannot support action understanding. *Neurophysiology*, 44(6), 499-502.
- Kumpulainen, K. Raesaenen, E. & Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: Psychological disturbance and the persistence of involvement. *Child Abuse and Neglect*, 23, 1253-1262.
- Lipsey, M. W. & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis* (applied social research methods series, v. 49). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merrell, K. W. Gueldner, B. A. Ross, S. W. & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School psychology quarterly*, 23(1), 26.
- Moura, D. R. Cruz, A. C. & Quevedo, L. A. (2011). Prevalence and characteristics of school age bullying victims. *Journal de Pediatria (Versão em Português)*, 87(1), 19-23.
- Offrey, L. D. & Rinaldi, C. M. (2017). Parent-child communication and adolescents' problem-solving strategies in hypothetical bullying situations. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(3), 251-267.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*.

- Washington, DC: Hemisphere.
- Pelligrini, A. (2001). The roles of dominance and bullying in the development of early heterosexual
- Pepler, D. Craig, W. Jiang, D. & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79(2), 325-338.
- Pornari, C. D. & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36(2), 81-94.
- relationships. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 63– 73.
- Rios-Ellis, B. Bellamy, L. & Shoji, J. (2000). An examination of specific types of *ijime* within Japanese schools. *School Psychology International*, 21, 227–241.
- Robinson, J. P. & Espelage, D. L. (2011). Inequities in educational and psychological outcomes between LGBTQ and straight students in middle and high school. *Educational Researcher*, 40, 315-330.
- Rodkin, P. C. & Hodges, V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32, 384–400.
- Roman, M. & Murillo, F. J. (2011). Latin America: School bullying and academic achievement. *Cepal Review*, 104, 37-53.
- Shakoor, S. (2012). *An investigation into cognitive mechanisms as a developmental pathway for children's involvement in bullying and adjustment problems*. Doctoral Dissertation, King's College London.
- Sharp, S. & Smith, P. K. (Eds.) (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, J. D. Schneider, B. H. Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of wholeschool antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 547–560.
- Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of schoolbased interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5, 189–209.
- Sprague, J. R. & Walker, H. M. (2005). *Safe and healthy schools: Practical prevention strategies*. New York: Guilford Press.
- Swearer, S. M. & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth. In D. L. Espelage and S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A socialecological perspective on prevention and intervention* (pp. 1–12). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tiliouine, H. (2014). School bullying victimization and subjective well-

- being in Algeria. *Child Indicators Research*, 8(1), 133-150.
- Wang, J. Iannotti, R. J. & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375.
- Weisz, J. R. Weiss, B. Han, S. S. Granger, D. A. & Morton, T. (1995). Effects of psychotherapy with children and adolescents revisited: A metaanalysis of treatment outcomes. *Psychological Bulletin*, 117, 450-468.
- Xiao, H. Gong, Z. Ba, Z. Doolan- Noble, F. & Han, Z. (2021). School bullying and health- related quality of life in Chinese school- aged children and adolescents. *Children & Society*, 35(6), 885-900.

استناد به این مقاله: عباسی، زهره، رهبر، زهرا. (۱۴۰۴). مؤثرترین مداخله در کاهش قلدری: یک مطالعه فراتحلیلی، فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۶(۶۳)، ۲۰۶-۱۷۳. DOI: 10.22054/qccpc.2025.81429.3353



Counseling Culture and Psychotherapy is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.