

## «فلسفه برای کودکان» و کنترل پرخاشگری

مهرنوش هدایتی\*

### چکیده

پرخاشگری، در میان واکنش‌های هیجانی، به دلیل پیامدهای فردی و اجتماعی‌اش توجه بسیاری از روان‌شناسان و جامعه‌شناسان را به خود جلب کرده است. علی‌رغم بروز برخی رفتارهای پرخاشگرانه در سال‌های اولیه تولد، کودک در طی فرایند رشد خود فرصت‌هایی برای یادگیری مهارت‌های نظارت بر هیجان و رفتار را خواهد داشت، که منجر به کنترل مناسب خشم و پرخاشگری می‌شود. باین‌حال، بعضی از کودکان در کسب این مهارت‌ها موفق نیستند، در نتیجه سطوحی از پرخاشگری را در روابط میان‌فردی بروز می‌دهند. در کنار خانواده، مدرسه مهم‌ترین نهاد برای پرورش مهارت‌های اجتماعی کودک است. تحقیقات، درباره علل پرخاشگری در کودکان، نشان داده است که ناکامی در خوددرازی‌گری، قرارگرفتن در موقعیت‌هایی که کودک دچار دوگانگی و تضاد درونی می‌شود، و فقدان کفایت در قوه استدلال می‌تواند از مهم‌ترین آن‌ها باشند. بنابراین ایجاد فضایی دوستانه و تفکربرانگیز، که در آن گوش‌دادن به سخن کودکان ارزش محسوب می‌شود و منجر به ارتقای قدرت استدلال و داوری کودک می‌شود، می‌تواند در پیشگیری از پرخاشگری بسیار کارساز باشد. مبدعان برنامه «فلسفه برای کودکان» بر این باورند که پرورش قدرت تمییز، داوری، و استدلال‌ورزی، که مبتنی بر تفکر منطقی است، باید از دوران کودکی و با شروع زندگی اجتماعی کودک آغاز شود. بدین ترتیب، برنامه فلسفه برای کودکان در تلاش است با ایجاد فضایی موسوم به «حلقه کندوکاو» فرصت تقویت قدرت استدلال و داوری را برای

\* دکترای تخصصی مشاوره، عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

mehmooshhedayati@yahoo.com

تاریخ دریافت: 1390/3/10، تاریخ پذیرش: 1390/4/27

کودکان فراهم سازد. می‌توان انتظار داشت که هم‌زمان با تقویت تفکر استدلالی و منطقی کودک از طریق گفت‌وگوهای جمعی، بتوان پرخاشگری را در آنان مهار کرد. نتایج تحقیقات متعددی تأثیرات مثبت این برنامه بر کنترل رفتارهای پرخاشگرانه را در کودکان نشان داده است.

**کلیدواژه‌ها:** پرخاشگری، قلدری، فلسفه برای کودکان، حلقه کندوکاو، همدلی.

### مقدمه

در عصری که ابزار غلبه بر دیگران و تخلیه خشم، از اسید و سلاح سرد و گرم به سلاح هسته‌ای رسیده است، رشد حتی یک فرد پرخاشگر، که قادر به همدلی با انسان‌ها و درک ارزش‌های انسانی نیست، می‌تواند فاجعه‌آفرین باشد. علی‌رغم تدابیر موجود، میزان خشونت در جامعه سیری فزاینده دارد. هر روز، شاهد بروز خشونت در خانه، کوچه، بازار، و مدرسه‌ایم و یا اخباری در مورد آن می‌شنویم و حتی بسیاری از مردم، در زندگی روزمره خود، بارها خشونت را حس می‌کنند. این‌ها دلایل کافی برای نگرانی والدین و مسئولان آموزشی و اجتماعی، از شیوع و رواج خشونت در میان کودکان، است. همه‌ساله تعداد چشمگیری از افراد کم سن و سال، قربانی و یا درگیر خشونت‌های میان‌فردی می‌شوند. این خشونت‌ها نه تنها از سوی افراد بزرگسال بر کودکان اعمال می‌شود، بلکه در بسیاری موارد در میان خود کودکان و نوجوانان رخ می‌دهد و آسیب‌های فراوان جسمی و روحی را بر فرد وارد می‌کند که تأثیرات آن تا بزرگسالی ادامه می‌یابد (Dahlberg, 1998: 259).<sup>1</sup>

روانشناسان، به جز پرخاشگری‌های رقابتی، که در فرایند اجتماعی شدن به‌طور طبیعی رخ می‌دهند، دو نوع پرخاشگری را از یکدیگر متمایز کرده‌اند؛ پرخاشگری وسیله‌ای و پرخاشگری خصمانه. پرخاشگری وسیله‌ای رفتاری است برای رسیدن به هدفی خاص، مثل پرخاشگری بازیکنان فوتبال هنگام مسابقه، ولی پرخاشگری خصمانه رفتاری است برای آسیب‌رساندن به دیگران که ممکن است منجر به مرگ یا آسیب جدی به دیگری شود. هر دوی این رفتارها می‌توانند رشد جوامع انسانی را مختل کنند. مطالعات بسیاری تأثیرات منفی‌ای را که اعمال خشونت بر بهداشت روان و رفتار فرد و جامعه وارد می‌سازد تأیید کرده‌اند که مهم‌ترین آن‌ها خطر فزاینده مشارکت در رفتارهای خشونت‌آمیز آتی است (Singer et al., 1999: 878). رواج خشونت‌های کلامی، تحقیرهای روانی، و برخوردهای فیزیکی در میان دانش‌آموزان روز به روز نگران‌کننده‌تر می‌شود. در مدارس هنوز خطر

اقدامات مرگ‌بار چندان زیاد نیست (Kachur et al., 1996: 1731)، اما خطر قرارگیری در معرض خشونت و قربانی رفتارهای خشونت‌بار شدن، به‌ویژه در میان کودکان مقطع دبستان و راهنمایی همچنان زیاد است (Kaufman et al., 2000:15; Singer et al., 1999: 878).<sup>2</sup>

این پدیده بسیار شایع به‌نوعی سوءاستفاده از قدرت است، که در آن غلبه فرد قوی بر فرد ضعیف‌تر مکرراً صورت می‌گیرد. در پژوهشی که «انجمن سلامت و خدمات رفاهی امریکا» (U. S. department of health and human services) انجام داد، مشخص شد این مشکل در اوایل نوجوانی، یعنی در 11-14 سالگی، شدت بیشتری پیدا می‌کند. این پدیده در میان دو جنس رایج است، اما بسته به جنسیت، کیفیت آن متفاوت است. زورگویی و قلدری در بین پسرها اغلب از نوع خشونت‌های فیزیکی و فعال و توأم با کاربرد کلمات ناشایست و زدو خورد است، اما در بین دخترها اغلب روانی و همراه با رفتارهای منفعل مثل قهر، طرد، تحقیر، تمسخر، و غیبت‌کردن است. پسران قلدر معمولاً هر دو جنس را آزار می‌دهند ولی دختران قلدر تقریباً فقط هم‌جنسان خویش را می‌آزارند. از آن‌جا که قلدری اغلب مواقع مؤثر واقع می‌شود و زورگو را به خواسته‌هایش می‌رساند، تداوم نیز می‌یابد. البته احتمال تداوم نقش در قربانیان کمتر از احتمال تداوم نقش در فرد قلدر است. آنچه در اکثر پژوهش‌ها تأیید شده این است که زورگویان و خشن‌ها با قربانیان و حتی سایر افراد هیچ‌گونه احساس همدلی ندارند. این افراد قربانیان خود را مستحق رفتار آزاردهنده خویش می‌دانند و چنین توجیهی راه را برای اصلاح رفتار می‌بندد.

از طرفی شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که میزان شیوع پرخاشگری را می‌توان با شروع برنامه‌های پیشگیرانه در دوران کودکی و افزایش قدرت استدلال و انعطاف‌پذیری و بهبود شایستگی‌ها و صلاحیت‌های اجتماعی کاهش داد، چراکه پیش‌آگاهی رفتارهای خشونت‌آمیز در کودکان، ترکیبی از کم‌شایستگی یا نداشتن صلاحیت‌های اجتماعی، پرخاشگری، و ضعف عاطفی و شناختی است (Conduct Problems Prevention Research Group, No. 67: 1999).

## اهداف پژوهش

نگارنده در این مقاله تلاش می‌کند نشان دهد که از طریق برنامه فلسفه برای کودکان، می‌توان قدرت داوری و همدلی را در میان هم‌کلاسی‌ها در محیط آموزشی بالا برد و احتمال بروز خشونت و قلدری را به حداقل رسانید. این هدف از طریق پرورش کودک در سه حیطه دست‌یافتنی است:

1. قادر کردن کودکان به استدلال و تفکر انتقادی، برای ساخت یک هویت باثبات تر و کسب اعتماد به نفس بیشتر به دو منظور اساسی شناخت خود به مثابه یک فرد کامل تر و متمایز کردن خود از دیگران؛
2. ارتقای آگاهی کودکان درباره اشکال مختلف خشونت؛ یعنی این که چگونه مظاهر خشونت را شناسایی، نام گذاری، و راجع به آن فکر کنند؛
3. تشویق کودکان به خلق تصویر هماهنگ و یک پارچه از جهان، که فقط می تواند از طریق روش هایی که صلح آمیزند حاصل شود. ما صلح و جهان صلح آمیز را وجه مقابل خشونت می انگاریم.

### روش پژوهش

نوشته حاضر پژوهشی توصیفی - تحلیلی و جزء پژوهش های کیفی است. روش جمع آوری اطلاعات در این تحقیق روش مطالعه کتابخانه ای است. با بهره گیری از مقالات و کتب متعدد داخلی و خارجی، به بحث درباره تأثیر شرکت دانش آموزان در حلقه های کندوکاو بر کاهش خشونت در مدارس پرداخته ایم.

### قلدری در مدرسه

قلدری (bully) یکی از انواع خشونت و رایج ترین نوع آن در مدارس است (Whitney & Olweus, 1993: 15; Rigby, 1996: 53; Smith, 1993: 4) که به بی رحمی، لجبازی، بداندیشی، و خشونت فیزیکی و روانی تعریف می شود (Olweus, 1993: 165; Bathe, & Knoff, 1994: 165) و ممکن است منجر به صدمات فیزیکی و روانی متعددی شود. کودکان قلدر به تسلط بر دیگران و کنترل آن ها تمایل دارند. آن ها برای رسیدن به اهداف خود از شیوه های مختلفی استفاده می کنند و دامنه رفتارهای تهاجمی آن ها از متلک گویی، نام گذاری تمسخر آمیز، و شایعه پراکنی های زشت تا تهدید کودکان دیگر گسترده است. در حدود 160 هزار دانش آموز در سراسر دنیا هر روز از رفتن به مدرسه سر باز می زنند، چراکه مایل اند از این گونه قلدری ها به دور باشند و تخمین زده شده است که نیم میلیون از دانش آموزان جهان، هر 30 روز یکبار به علت این قلدری ها غایب می شوند (Glina, 2009: 31).

هرچند پژوهش ها حاکی از آن است که فقط گروه کوچکی از قربانیان (حدود 10 درصد) عمداً و به شکلی تحریک آمیز توجه قلدرها را به خود جلب می کنند، اغلب قلدرها بر این

نظرند که قربانیان خودشان تمایل دارند مورد آزار قرار بگیرند و حتی آن را طلب می‌کنند، بنابراین حقیقت همین است. این افراد که اغلب پسرند گاهی پرخاشگران بی‌عرضه نیز شناخته می‌شوند. این‌ها ممکن است از پسرهایی که هم‌زمان مورد تحسین و تنفرشان قرار دارند تقلید کنند و مردم را سرزنش یا مسخره کنند. این کودکان اغلب مشکلات شخص قلدر و قربانی را هم‌زمان دارند. آن‌ها از همه مضطرب‌تر و افسرده‌ترند و بیشترین پتانسیل را دارند که به مصرف الکل و مواد غیرقانونی کشیده شوند و به ناهنجاری‌های شخصیتی ضداجتماعی (anti-social personality disorder) دچار شوند. کودکان دیگر این افراد را، که ضعیف‌ترین وضعیت تحصیلی را دارند، آزاردهنده، مجادله‌گر، ضدیت‌جو، و منظره توصیف می‌کنند. در موارد شدید، ذهن این کودکان مملو از تخیلات انتقام‌جویانه است.

در گذشته، تصور می‌شد که زورگویی و خشونت در مدارس دو فرد را درگیر می‌کند؛ نخست قربانی را که هدف دوره‌های مکرر آزار روانی یا فیزیکی قرار می‌گیرد؛ دیگر اعمال‌کننده یا عامل که دیگری را آزار می‌دهد (Farrington, 1993: 350).<sup>3</sup> اما مطالعات اخیر با ارائه تصویری از فرد یا افراد تماشاگر، که دارای نقشی به همان درجه اهمیت قربانی و قلدرند، تعریف جدیدی از رابطه زورگو- قربانی ارائه می‌دهند (Twemlow et al. 2004: 229). این پژوهش‌ها تأیید می‌کنند که تماشاگر در «معماری اجتماعی» خشونت مشارکتی فعال دارد (ibid) که ممکن است در این فرایند نقشی به‌مراتب چشمگیرتر از آنچه قبل از این پنداشته می‌شد بازی کند. برخی تماشاگران افرادی‌اند که، به دلیل ضعف‌های جسمانی و شخصیتی، قدرت یا جرئت درگیری با سایرین را ندارند. به‌همین علت افراد قلدر را تحریک به درگیری و نزاع می‌کنند و در این حین با آن‌ها همانندسازی می‌کنند. برخی دیگر نیز در مواجهه با قلدری بی‌تفاوت به‌نظر می‌رسند، زیرا نمی‌دانند چه باید بکنند و بعضی ممکن است، چون فقط ماجرا را تماشا می‌کنند و هیچ اقدامی نمی‌کنند، به‌صورت غیرمستقیم موجب تشویق مهاجم شوند. با این تعریف اخیر، مشخص می‌شود که تمامی دانش‌آموزان در محیط مدرسه به‌نحوی تحت تأثیر پدیده قلدری‌اند. در بررسی‌های انجمن روان‌شناسی آمریکا، از کل دانش‌آموزان 13 درصد قلدر، 11 درصد قربانی، و 6 درصد هر دو تلقی می‌شوند. از این‌رو، ضرورت شناسایی این پدیده در مدارس و ارائه پاسخ‌های مؤثر به این مشکل جدی و فراگیر کاملاً احساس می‌شود، چراکه این معضل نه‌تنها محیط مدارس را با ترس و نگرانی همراه می‌کند، بلکه بر توانایی یادگیری دانش‌آموزان هم تأثیر می‌گذارد (Greenbaum et al., 1989: 143)

علاوه‌بر تأثیر منفی‌ای که قلدری، بر تمام فضای مدرسه می‌گذارد تجربه بسیار ناخوشایندی

را برای تمام دانش‌آموزان به‌وجود می‌آورد (Hawkins et al., 1999: 215). محققانی که مشکلات مربوط به خشونت در مدارس را از ابعاد مختلف بررسی کرده‌اند، دریافته‌اند که قلدری و زورگویی دارای تأثیرات کوتاه و بلندمدت متعددی در حیطه‌های جسمانی، روانی، اجتماعی، و عاطفی در زورگو، قربانی، و تماشاگر است (Rigby, 2003: 98).<sup>4</sup> برای مثال، هرکدام از این سه دسته می‌توانند با طیفی از مشکلات از افسردگی، اعتمادبه‌نفس پایین، و روان‌پریشی بزرگسالی گرفته تا خودکشی و اعمال خشونت درقبال سایرین (مثلاً اقدام به شلیک‌های مرگ‌بار در مدرسه) دست‌وپنجه نرم کنند (Harris et al., 2002: 12).<sup>5</sup> حتی این مشکلات به بزرگسالی کشیده می‌شود؛ سنینی که آن‌ها درگیر سطوح فزاینده‌ای از خشم، مشکلات توجه، اضطراب، افسردگی، و اعتمادبه‌نفس پایین‌اند (Hawker, & Boulton, 2000: 452).<sup>6</sup>

بر این اساس، لازم است به‌منظور تبیین بهتر موضوع به برخی از ویژگی‌های افراد درگیر در فرایند قلدری بپردازیم:

**خصوصیات فرد قلدر:** آن‌ها نترس، تهاجمی، و متکی به‌نفس به‌نظر می‌رسند و در بین همسالان شهرت و حتی محبوبیت دارند. هواداران فرد قلدر اغلب افرادی ضعیف‌اند که برای احساس امنیت به‌دنبال جلب رضایت آنان‌اند و برای پایداری این رابطه متزلزل از هیچ عمل و تملقی فروگذاری نمی‌کنند. به‌همین سبب ممکن است فرد زورگو برای اعمال تخریب‌گرانه خود حتی تحسین شود یا بر او غبطه خورند. گفته شد افراد زورگو، با این دلیل‌سازی کاذب که قربانیان خود مسبب این فرایندند، احساس شرمندگی و گناه نمی‌کنند و مهم‌تر این‌که با دیگران احساس همدردی و همدلی نمی‌کنند. آن‌ها غالباً خود را، در صحنه زندگی، یکتا می‌بینند و به قدرت‌های خود متکی‌اند و به‌دنبال نشانه‌های ضعف و انفعال در دیگران می‌گردند تا قربانیان خود را انتخاب کنند. باین‌حال در قلدرها، برخلاف ظاهر مطمئنی که دارند، درصد بالایی از اختلالات خلقی (تقریباً برابری با میزان اختلالات خلقی در قربانیان) گزارش شده است.

**خصوصیات افراد قربانی:** اغلب افرادی که عموماً از لحاظ بدنی نرمال نیستند، یعنی یا بسیار ریزجثه یا چاق مفرط‌اند، قربانیان افراد قلدر مدارس‌اند. این افراد اصولاً هوش عمومی و خصوصاً هوش کلامی ضعیفی دارند و درمقایسه با همسالان خود در ابراز هیجانات مناسب ناتوان‌ترند. به‌همین دلیل عزت‌نفس و اعتمادبه‌نفس پایینی دارند و قدرت دفاع یا محافظت از خود را ندارند. آن‌ها اصولاً گوشه‌گیر، منزوی، و ترسو‌اند. بعضی از

آن‌ها سعی می‌کنند درماندگی، عصبانیت، و ترس خود را پنهان کنند و در درون به سبب وضعیت خود غصه می‌خورند. تغییرات شخصیتی، بدخلقی، گریه، عصبانیت‌های ناگهانی، خستگی، فراموش‌کاری، و نشانه‌های اضطراب مانند شب‌اداری، ازجاپردن، پس‌رفت‌های تکاملی، ناخن‌جویدن، و قوزکردن از جمله علائم آن‌ها به‌شمار می‌آیند. درصد بسیار کمی از این افراد به دلیل ضعف‌های شخصیتی بانی شروع فرایند قلدری می‌شوند که به آن‌ها «قربانیان تحریک‌کننده» (provocative victims) می‌گویند. آن‌ها خودشان پرخاشگری را شروع می‌کنند و خود نیز قربانی آن می‌شوند.

### ضرورت برنامه‌های پیشگیرانه

پدیده قلدری برای قلدر، قربانی، شاهدان، و فضای آموزشی زیان‌بخش است، بنابراین می‌توان گفت که وقوع خشونت در میان افراد کم‌سن‌وسال به‌مثابه یک مشکل خاص سلامت ملی مطرح است. ازاین‌رو پیشگیری اولیه خشونت از سطوح آغازین اجتماعی‌شدن، که همان سنین ورود به مدرسه است، کاملاً ضروری است. مطالعات نشان می‌دهد که رفتار خشونت‌آمیز، به‌دنبال زنجیره‌ای بسط‌یافته از رفتارهای مستبدانه رخ می‌دهد (Flannery & Huff, 1999:123) و پیش‌زمینه‌های مشارکت در رفتارهای خشونت‌آمیز مرگ‌بار، مثل قتل یا شلیک، در میان نوجوانان و رفتارهای پرخاشگرانه دوران کودکی، مثل مشت و لگدزدن، فحاشی کلامی، و تهدید، است (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999: No. 67).<sup>7</sup> جوانانی که مهارت‌های لازم برای حل و فصل مناقشات یا حل مسائل خود را ندارند، در معرض خطر فزاینده مشارکت و یا قربانی خشونت‌شدن قرار دارند (Lochman & Dodge, 1994: 367). پژوهش‌های طولی نشان داده‌اند که پرخاشگری و طرد از سوی همسالان خصوصاً در سال‌های ابتدایی تحصیل همواره از عوامل فزاینده خطر برای مشارکت در رفتارهای خشونت‌بار نوجوانی (Hawkins et. al., 1999: 217)<sup>8</sup> و حتی ساختار شخصیت ضداجتماعی در بزرگسالی محسوب می‌شود (Eron & Huesmann, 1990:148). این پیش‌زمینه‌ها می‌توانند تعارض میان‌فردی را تا حد رفتارهای خشونت‌آمیز تشدید کنند، بنابراین باید هدف پیشگیری در مدارس قرار گیرند.

### برنامه‌های مداخله‌ای موجود

به منظور ارتقای ایمنی در فضاهای آموزشی، باید محیط مدارس را به محیطی عاری از قلدری و زورگویی تبدیل سازیم. تحقیقات نشان می‌دهند که برای حصول چنین امری، تغییر نظام آموزشی سنتی و ایجاد محیط‌های آموزشی به گونه‌ای که افراد شناخت نزدیکی از یکدیگر داشته و با هم تعاملی دوستانه داشته باشند، مهم و ضروری است. محیطی که در آن فرهنگ اعتماد در میان دانش‌آموزان وجود داشته باشد (Stone & Isaacs, 2002: 64). با توجه به شیوع قلدری در مدارس و عواقب شدیدی که در ابعاد مختلف اجتماعی، روانی، و فیزیکی می‌تواند بر دانش‌آموزان داشته باشد تعجب‌آور نیست که برنامه‌های مداخلاتی متعددی در این زمینه توسعه یافته باشند. بدین منظور، برخی مدارس و مؤسسات برنامه‌هایی درخصوص پیشگیری از خشونت تدارک دیده‌اند، اما اثر این برنامه‌ها به خوبی ارزیابی نشده و ظاهراً تأثیرات مثبت کمی نشان داده‌اند (Thornton et al., 2000).

از وظایف مهم مشاوران و روان‌شناسان، روشن کردن اذهان عمومی و تسهیل عوامل بازدارنده خشونت در میان افراد کم‌سن و سال است، این موضوع بسیار حائز اهمیت است که ما از طریق مطالعات قابل‌سنجش و کاربردی، برنامه‌هایی را که به طور مؤثر از رفتارهای خشونت‌بار در میان کودکان و نوجوانان و همچنین عوامل زمینه‌ساز (مثل پرخاشگری) پیشگیری می‌کنند شناسایی کنیم و با دقت نتایج رفتاری مرتبط با این مداخلات را ارزیابی کنیم (Powell & Hawkins, 1996: 13). اما متأسفانه تحقیقات حاکی از آن است که بسیاری از مدارس قادر به تشکیل محیطی عاری از قلدری نیستند (Unnever & Cornell, 2003: 25; Shakeshaft et al., 1995: 43) و حتی اغلب و به اشتباه این مسئله را معضلی اجتناب‌ناپذیر و حتی بخشی از دوران طبیعی رشد یا لازمه آن تلقی می‌کنند، یا برخی مدیران مدارس تصور می‌کنند که با اخراج کودکان خشونت‌گرا و ناسازگار از مدرسه قادر به حل این معضل‌اند، درحالی‌که مسئله پیچیده‌تر از آن است که چنین برخوردهایی قادر به حل آن باشد.

با این وجود مطالعات امیدبخشی شده است که نشان می‌دهند ممکن است بتوان سیر تکاملی خشونت در نوجوانان را از دوران کودکی تغییر داد (Stoolmiller et al., 2000: 305).<sup>9</sup> برای مثال، رویکردی با عنوان «رویکرد کل مدرسه» (whole school approach) در جهت پیشگیری و مداخله در زمینه قلدری از زوایای متعدد و با نگاه مداخلاتی به طیف گسترده افراد در اجتماع مدرسه وجود دارد (Smith et al., 2004: 547).



با این حال، شواهد مثبت محدودی در تأیید توانایی این رویکرد در پیشگیری از بروز قلدری در مدارس وجود دارد (Tofi & Farrington, 2009: 15). در واقع، پژوهش‌ها این موضوع را که چنین مداخله‌ای می‌تواند موفق باشد تأیید می‌کنند، ولی دقیقاً مشخص نیست که چگونه و چه زمانی. (Woods & Wolke, 2003: 384).

رویکرد دیگری نیز در کاهش قلدری وجود دارد که مستقیم بر حوادث و پیامدهای ناشی از قلدری، از هر نوع که رخ داده باشد، تمرکز دارد. با این حال، برخی از محققان معتقدند که این رویکرد مستقیم، در درازمدت لزوماً مؤثرترین شیوه نخواهد بود، چراکه با تمرکز صریح بر یک حادثه خاص ناشی از قلدری، نمی‌توان تمام عواملی را که ممکن است در بروز این مشکل دخیل باشند شناسایی کرد (Galloway & Roland, 2004: 40). برای مثال، جهت‌گیری اخلاقی معلمان در پاسخ به قلدری، آموزش و مهارت‌های آنان برای مقابله با مشکلات ناشی از قلدری، و توانایی آن‌ها در تشخیص قلدری، هنگامی که رخ می‌دهد نیز باید در نظر گرفته شود (Ellis & Shute, 2007: 658). البته منظور این نیست که به مسئله بروز قلدری فردی نباید به‌صراحت توجه شود، بلکه آن را باید در چهارچوب وسیع‌تری از تعاملات اجتماعی مورد توجه قرار داد؛ به‌عبارتی دیگر به عوامل زمینه‌ساز فردی که غالباً شناختی‌اند، به‌عنوان اهداف برنامه‌های پیشگیری توجه شود.

ارزیابی تجربی برنامه‌های جلوگیری از قلدری نتایج مختلفی در پی داشته است. بعضی از مطالعات فقط به اصلاح رفتارهای ظاهری اشاره کرده‌اند (Smith et al., 2003: 595)<sup>10</sup>، برخی دیگر حتی موفق به ایجاد اصلاح‌های واضح و پایداری نشده‌اند (Rigby et al., 2004: 4). بنابراین تحقیقات تجربی از شکست راه‌حلی که صرفاً یک‌سری دانش‌های عقلانی با کیفیت کم را، به‌منظور تأثیر در تغییرات و مسائل مربوط به قلدری، به کودک انتقال می‌دهند، خبر می‌دهد.

مطالعات متعددی تأیید می‌کنند که رفتارهای پرخاشگرانه را می‌توان از طریق ایجاد محیط‌های اجتماعی صلح‌آمیز در مدارس کاهش داد (Stoolmiller, 2000: 300)<sup>11</sup>، خصوصاً با تأکید بر تشویق کودکان برای رفتارهای مثبت و جامعه‌پسند، بهبود صلاحیت‌های اجتماعی، و هم‌زمان کاهش عوامل تحریک‌کننده خصومت و افزایش قدرت همدلی (Schertz, 2004: 8; Lochman & Dodge, 1994; Walker et al., 1995; CPPRG, 1999)<sup>12</sup>.

### رابطه میان نگرش همدلانه و کاهش قلدری

طبق نظر روان‌شناسان، همدلی یکی از ابزارهای اساسی برای رابطه میان‌فردی مؤثر است. پژوهشگران نشان داده‌اند که بین کمبود همدلی در فرد زورگو، با فرد قربانی یا سایر افراد، و بروز پدیده قلدری رابطه‌ای بسیار قوی وجود دارد (Endresen & Olweus, 2002: 149).<sup>13</sup> بیشتر کودکان خشونت‌گرا روحیه‌ای تهاجمی دارند و خواهان رهبری گروه‌اند. در این کودکان حس همدردی و احساس گناه از عمل ناشایست بسیار ضعیف است. همدلی به معنای به اشتراک گذاشتن احساسات با افراد دیگر تعریف شده است (Eisenberg & Strayer, 1987). شرتز (2004) نیز همدلی را میانجی تبادلات عاطفی میان دو فرد هوشیار دانسته که مستلزم یک فرایند عملیات ارتباطی نظام‌مند بین افراد است. تحقیقات نشان داده‌اند که کمبود همدلی افراد قلدر با قربانیان خود، شرایط سختی را به لحاظ احساسی ایجاد می‌کند (Olweus, 1992). آن‌ها نه تنها با قربانیان خود همدلی ندارند، بلکه حتی قادر به درک احساسات و همدلی با سایر افراد، نیز نیستند (Arsenio & Lemerise, 2001: 65; Eisenberg & Fabes, 1998).

علاوه بر نبود عنصر همدلی، قلدری با عدم تعادل میان فردی که بر دیگران قدرت داشته و فردی که در برخورد با خشونت ناتوان است، تعریف می‌شود (Horne et al., 2004: 298; Roland & Idsoe, 2001: 448). بنابراین، بسیار مهم است که این عدم تعادل بین دانش‌آموزان به وسیله ایجاد و پرورش یک محیط امن آموزشی که در آن افراد با هم تعامل سالمی دارند اصلاح گردد (Finn, 1998; Gottfredson & Gottfredson, 1985). همچنین ایجاد یک محیط آموزشی که در آن فرهنگ اعتماد بین دانش‌آموزان وجود دارد (Olweus, 1992: 63; Stone & Isaacs, 2002: 21) امری مهم و ضروری است.

بنابراین هرگونه راه‌حلی که به منظور کاهش قلدری پیشنهاد می‌شود باید:

1. موجب افزایش همدلی، احترام، و توجه شود (Rigby & Slee, 1999: 374)؛

2. قادر به ایجاد برابری و رابطه قوی بین دانش‌آموزان باشد (Roland & Idsoe, 2001).

لوئیس و مایکلسون (Louis & Michelson) (1983) همدلی را اولین شرط رشد خودشناسی می‌خوانند، به نحوی که کودک خود را به جای دیگری ببیند و احساسات کودک دیگر را تجربه کند. به نظر آن‌ها، جنبه دیگر همدلی آشنایی کودک با ضوابط و خواسته‌های اجتماعی در مورد احساسات مقبول در موقعیت‌های خاص است. به عبارتی دیگر می‌توان گفت که همدلی یعنی پاسخ مشخص به عواطف شخص دیگر؛ یعنی این که

کودک بتواند احساسات دیگری را بشناسد، درک کند، و از آن‌ها متأثر گردد. در چنین دیدگاهی کودک، در مقایسه با دیگری، خود را در موضع برتر یا کمتر نمی‌بیند و هر لحظه قادر به درک احساس دیگران است. فش‌باخ (Feshbach) عوامل زیر را اجزای عمده تشکیل‌دهنده همدلی نامیده است:

1. شناخت و تشخیص احساس: توانایی استفاده از اطلاعات مربوطه برای نام‌گذاری و تشخیص عواطف؛

2. درک دید دیگران: درک وجود تفاوت میان دید و برداشت خود از موقعیت‌ها با دید و برداشت دیگران، توانایی تصور کردن و تجربه کردن افکار دیگری؛

3. تأثیرپذیری عاطفی: توانایی به تجربه‌بردن و آگاه‌شدن از عواطف خود (Feshbach, 1987: 12).

البته همدلی یا تجربه‌کردن عواطف دیگران زمانی مهم تلقی می‌شود که کودکان با برخی مهارت‌های میان‌فردی، نظیر ابراز دوستی، دوست‌یابی، و دفع تعارض، کاملاً آشنا شوند. برخی از برنامه‌های طراحی شده به این منظور از مدل‌های آموزشی ساختارمند، یعنی انتقال دانش، استفاده می‌کنند که در آن‌ها به دانش‌آموزان معنای زورگویی، توصیف شخصیت زورگویان، و این‌که در برخورد با این شرایط چه کاری باید انجام دهند آموزش داده می‌شود (Smith et al., 2004: 549).<sup>14</sup> به‌گفته پائول (Paul) (1986)، این راه‌حل‌ها تک‌نفره‌اند، تا زمانی که این مداخلات به دانش‌آموزان موقعیتی را به‌منظور بررسی قلدری، در یک سطح عمیق‌تر عقلانی و احساسی ارائه ندهند و به آن‌ها اجازه ندهند تا با مفاهیمی همچون همدلی، قدرت، توجه، احترام، و عدالت آشنا شوند و آن را به روش خود درک کنند و بفهمند، فایده چندانی نخواهد داشت.

از آن‌جا که راه‌حل‌های موجود تأثیر سودمندی بر مسائل مربوط به قلدری نداشته است، وجود دیدگاهی جدید که پرورش قدرت تفکر و همدلی را در پی داشته باشد ضروری است. دیدگاهی که بتواند به دانش‌آموزان موقعیتی ارائه دهد تا نه فقط به‌صورت گیرنده اطلاعات توسط بزرگسالان حضور داشته باشند، بلکه برای دستیابی به مفاهیم پیشگیری از پرخاشگری، مانند انصاف، احترام، توجه، عدالت، و همدردی، از دو عامل اصلی دموکراسی استفاده کنند: گفت‌وگو و ژرف‌نگری.

به‌منظور ایجاد و گسترش اجتماعات یادگیری ایمن، مدارس باید به بعضی از مسائل مهم اجتماعی نظیر قلدری توجه خاص داشته باشند. برای تحقق این موضوع، مدارس

مسئولیت دارند تا فرصت‌هایی را در اختیار دانش‌آموزان خود قرار دهند که آن‌ها به بررسی مسائل اجتماعی بپردازند و آنچه را آموخته‌اند منعکس کنند و در عمل نشان دهند. فلسفه برای کودکان روشی آموزشی است که به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا همدلی و احترام به خود و دیگران را از طریق گفت‌وگو و عمل به نتیجه برسانند. این برنامه، با هدف پرورش قدرت استدلال و منطق در کودکان و عادت به تفکر عمیق، دیدگاه فلسفی بی‌همتایی است که با استفاده از مکالمه‌های فلسفی به کودکان این اجازه را می‌دهد تا به بررسی مفاهیم، بهبود ادراک شخصی از موضوعات پیچیده‌ای همانند قلدری و پرخاشگری از طریق گفت‌وگو و مکالمه با انسان‌های هم‌سطح خودشان، و همچنین دستیابی به قضاوت برای معنادهی به تجربه‌هایشان بپردازند. از طریق این فرایند آموزشی، برنامه مذکور قادر به کنترل خشم و پیشگیری از بروز رفتارهای زورگویانه و قلدری در مدارس است.

### «فلسفه برای کودکان» و بهبود همدلی

هدف فلسفه برای کودکان تغییر ریشه‌ای در آموزش است، از طریق تأکید بر نقش معلم در فعال‌سازی تفکر کودک، محوری‌بودن جایگاه کودک و یادگیری از طریق کشف و آزمایش. بدین ترتیب رابطه سلسله‌مراتبی بین بزرگسال و کودک از میان می‌رود و کودک از محدودیت‌های نظام‌های مدرسه‌ای رهایی می‌یابد. مبدعان این برنامه چشم‌انداز خود را بر دموکراسی اجتماعی دوخته‌اند، چراکه فلسفه برای کودکان به‌ویژه مایل است به کودک کمک کند تا مستقل، انتقادی، و معقول فکر کند و نیازها و منافع همه عوامل، به‌ویژه خود کودک، را در نظر می‌گیرد (Splitter & Sharp, 1995).

مونیکا گلینا (Monica B. Glina) بر این نظر است که چنین دیدگاه آموزشی‌ای که پایه‌های دموکراسی مانند گفت‌وگو و ژرف‌نگری را، به‌مثابه ارزش‌های هسته‌ای آموزش، مشخص می‌کند و برای دستیابی به این هدف راهکارهای عملیاتی ارائه می‌دهد، دیدگاهی است که می‌تواند بسیاری از راه‌های زورگویی را مسدود کند (Glina, 2009: 34). بعضی از مدافعان حقوق کودکان معتقدند که گفت‌وگوهای جمعی فلسفی، به نام حلقه کندوکاو (community of inquiry) می‌تواند به پرورش مهارت‌های قضاوت کودکان و تسهیل رشد استدلالات آن‌ها کمک کند (Splitter & Sharp, 1995). شرتز (بر این نظر است تربیت همدلی باید کودک را مجهز به ابزاری کند که بتواند فراتر از مرزهای فاعلی در یک گشتالت چندفاعله (intersubjective Gestalt) مشارکت کند. مثلاً یک سیستم تربیتی باید برای

دانش‌آموزان فضای کندوکاو و پرسشگری ایجاد کند که آن‌ها بتوانند افکار خود را با هم در میان بگذارند و از یکدیگر حمایت کنند. شرتز براساس این تعریف معتقد است که حلقه کندوکاو می‌تواند یک ابزار تعیین‌کننده و نمونه‌مثالی (paradigmatic) برای رشد فزاینده همدلی باشد (Schertz, 2004: 8). مارتین هافمن از واژه «همدل بالغ» (mature empathizer) برای توصیف کودکی که قادر به همدلی مؤثر است نام می‌برد. از دیدگاه وی، حلقه کندوکاو می‌تواند کودکان را قادر سازد تا مشترکاً مفاهیم فلسفی، حکایات، و قصه‌های شخصی را از طریق یک ساختار استدلالی کشف کنند و بدین طریق با پیوستن به سایر افراد در یک سیستم پویا همدلی بین آن‌ها شکل می‌گیرد (Hoffman, 2000: 63).

لیپمن (Lipman) با این که به بچه‌ها بگوییم چه چیزی درست و چه چیزی اشتباه است مخالف است و می‌گوید که کودکان باید، با درگیری در گفت‌وگوهای اکتشافی با یکدیگر، خودشان به نتیجه برسند (Lipman, 2003). فلسفه برای کودکان برپایه پرسشگری و گفت‌وگوهای جمعی، گروهی را در اختیار دانش‌آموزان گذاشته است که به آن‌ها اجازه می‌دهد که از تعاملات اجتماعی با اعضای هم‌سطح خودشان نهایت استفاده را ببرند و به مفهوم مشترکی برسند. اجرای برنامه فلسفه برای کودکان باعث بهبود و رشد تفکر انتقادی، خلاق، منسجم، و ریزبینانه می‌شود. افرادی که در این دوره‌ها شرکت می‌کنند مهارت تفکر در سطح بالاتر را فرا گرفته و قادر می‌شوند در صورت لزوم تغییر نگرش دهند. بدین ترتیب مهارت‌های ارتباطی آن‌ها بهبود و توانایی آن‌ها برای رابطه با دیگران افزایش می‌یابد. برخی از مهارت‌های خاص که بدین طریق در کودک پرورش می‌یابد عبارت است از مهارت‌های شناختی، ارزیابی استدلال و روابط علی، خوداصلاحی، مهارت‌های همکاری، گوش دادن به سخنان دیگران، داشتن تفکر باز و روشن، نقد نظرهای دیگران همراه با احترام، اطمینان در ابراز خود، شادمانی از ارائه انتقاد، و شادمانی در پذیرش و پاسخ به انتقاد (Cota, 2002).

گفته شد محققان نشان داده‌اند برای کنترل خشونت در مدارس باید عوامل همدلی، درک دیدگاه‌های متفاوت، قدرت تجزیه و تحلیل، و مهارت حل مسئله را در میان دانش‌آموزان ارتقا داد. به نظر اسپلیتر و شارپ (Splitter & Sharp, 1995)، هیچ‌کدام از این موارد حاصل نمی‌شود، مگر در گروه‌های نامحدودی که مباحثه، درباره ایده‌ها و سؤالات توسط کودکان، آزادانه مطرح شود و معلمی متبحر و آگاه از نظر فلسفی آن‌ها را هدایت کند. برنامه فلسفه برای کودکان اصولاً به شیوه حلقه کندوکاو اجرا می‌شود. فضایی که در آن

مهربانی با دیگران، مطرح کردن سؤالات انتقادی، تفکر مسئولانه، احترام به خود و دیگران، اکتشاف و درنگ عقلانی، تواضع خردمندانه، حس یگانگی و یکدلی با دیگر افراد گروه، تفکری همراه با در نظر گرفتن احتمالات، طرح ریزی دنیای داستانی و شخصیت‌های داستانی، و بسط علاقه به برابری و عقلانیت رواج داده می‌شود (ناجی، 1387).

جرقه ابداع و طرح این برنامه در ذهن متیو لیپمن در پی مشاهده درگیری و خشونت میان دانشجویان و استادان در محیط دانشگاه، که حاکی از انعطاف پذیر نبودن و رجوع نکردن آن‌ها به عقل و استدلال بود، روشن شد. از دیدگاه او، برنامه‌ای که عادت به تفکر تأملی و استدلال تعقلی و تفکر سطح بالا را در افراد ایجاد کند، قادر به رشد اخلاقی و پیشگیری از خشونت خواهد بود، اما برای ایجاد چنین عادتی دوران بزرگسالی بسیار دیر است و این مهم باید از کودکی آغاز شود. دیدگاهی که کودک را به سوی گفت‌وگو و ژرف‌نگری سوق دهد، او را قادر به کنترل رفتار مستقل خواهد کرد.

به نظر ویگوتسکی، زبان نقش عمده‌ای در رشد تفکر دارد. گفت‌وگوی بیرونی، که در برنامه اخیر یک ابزار آموزشی است، موجب انتقال مفاهیم می‌شود و به تدریج سبکی از تفکر درونی می‌گردد (Vigotsky, 1978: 27). بنابراین زمانی که کودکان در حلقه کاندوکاو فلسفی (community of philosophical inquiry) در کلاس درس در مورد مباحث اخلاقی همچون احترام به دیگران، انسان دوستی، حمایت از سایرین، و کنترل خشم به بحث می‌نشینند و در اذهان خود و سایرین به دنبال شواهد و دلایلی در این حوزه‌ها می‌گردند، آنقدر این مفاهیم را با نگاهی نقادانه و مبتنی بر استدلال و منطق، مستحکم و درونی می‌کنند، دیگر حاضر به توسل به شیوه‌های کلامی و غیرکلامی خشونت‌بار و قلدرانه برای برتری خود نیستند و در واقع به آن نیازی هم ندارند.

فلسفه برای کودکان به دانش‌آموزان در «درک و فهم و عمل به آنچه باعث کاهش خشونت و بهبود و افزایش آرامش می‌شود» کمک می‌کند. آن‌ها می‌آموزند که در مورد مسائل دنیای پیرامون‌شان بیندیشند، نه این‌که به کمک تشویق‌های ما به پاسخ‌های ناآگاه و طوطی‌وار برسند (Lipman, 2003: 105). فیشر، به نقل از لیپمن و همکاران پژوهشگرش در مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان، مهارت‌های فکری متعددی را که توسط این برنامه پرورش می‌یابند ذکر می‌کند؛ از جمله مهارت‌های مفهوم‌سازی، کاوشگری، استدلال، و انتقال. اما وی این مهارت‌ها را به تنهایی کافی نمی‌داند و سه گرایش را که برنامه فلسفه برای کودکان درصدد ترویج آن است برای متمرشدن این مهارت‌ها لازم می‌داند: گرایش‌های

نقادانه، خلاق، و همیارانه. گرایش همیارانه نتیجه پاسخ به پرسش «دیگران چه فکری می‌کنند؟» است و دربردارنده آموختن همکاری با دیگران در حلقه کندوکاو است و عزت نفس و همدلی و احترام را بنا می‌کند (فیشر، 1385: 67-68).

کودکان در این کلاس‌ها علاوه بر تقویت تفکر خلاق و انتقادی به نوع دیگری از تفکر یعنی تفکر مراقبتی (caring thinking) نیز دست می‌یابند. تفکر مراقبتی یکی از اصول فلسفه برای کودکان است که افراد را در جهت‌های زیر هدایت می‌کند:

1. «توجه به دیگران» براساس علاقه و احترام؛
2. «توجه به باورهای شخصی» خویش براساس ارزش قائل شدن به عقاید و ارزش‌های شخصی؛
3. «توجه به کاوشگری» براساس عدالت کامل.

در این برنامه اعتقاد بر این است که اگر اندیشیدن شامل ارزش و ارزشیابی نباشد دیدگاهی خشک و بی‌روح است و با بی‌اعتنایی همراه خواهد بود؛ این بدان معناست که شخص حتی برای کاوش در خودش نیز اعتماد به نفس ندارد (Lipman: 2003). تفکر مراقبتی به دانش‌آموزان این توانایی را می‌دهد که ساختار با ارزشی را شکل دهند که به قضاوت‌های مبتنی بر ملاک و معیار معتبر منتهی می‌شود. زمانی که داوری کودکان برپایه چنین معیارهای مطمئنی باشد آن‌ها نه تنها سایرین بلکه خود را نیز مستحق هیچ‌گونه ظلم و خشونت نمی‌بینند. ویژگی گفت‌وگومداری و چندفاعله‌بودن برنامه فلسفه برای کودکان مستلزم تعاملاتی بین دانش‌آموزان و هم‌کلاسی‌های آن‌هاست. تحقیقات نشان داده‌اند که یادگیری روابط صحیح در گروه‌های کوچک، از توانایی‌های دانش‌آموزان به‌منظور کارکردن با دیگران در یک جامعه دموکراتیک حمایت می‌کند (Paker, 2001; Gastil, 1993; Dillon, 1994). کوهن (Cohan) (1992) و جانسن، جانسن، و استن (Johnson, Johnson & Stanne) (1989) نشان دادند که تعاملات سازنده با هم‌کلاسی‌ها موجب افزایش تحمل، سازگاری، و بهبود روابط در جامعه دموکراتیک می‌شود. قوانین کاوشگری و حضور یک تسهیل‌گر ماهر باعث می‌شوند که دانش‌آموزان به سمت استدلال‌های خوب و منطقی‌ای که منجر به پیشبرد مکالمه‌ای بالغانه می‌گردد سوق داده می‌شوند. بنابراین رفتار پرخاشگرانه یا حتی تلاش برای نمایش خشونت، به شدت محدود می‌شود.

نابرابری اجتماعی، که موجب می‌شود تا دانش‌آموزان خود را قربانیان قلدری پندارند، می‌تواند به نابرابری در گفت‌وگو ترجمه شود و این می‌تواند دری را به سوی بحث‌های

همدلی و درک و فهم متقابل بگشاید. بنابراین، دانش‌آموزان به‌منظور منطقی بحث‌کردن با دیگران و تحلیل سؤالات مربوط به اصول اخلاقی و بیان عقایدشان درمورد مسائل پیچیده مانند توجه، همدلی، انصاف، و احترام، از قوانین کاوشگری خاصی نظیر ارائه دلایل منطقی و توضیح معنا و مفهوم استفاده می‌کنند. این رویکرد منطقی دقیقاً نقطه مقابل رفتارهای غیرمنطقی قلدرانه و زورگویانه است.

تحقیقات اخیر نشان می‌دهند که علی‌رغم ناباوری آموزگاران، کودکان در سنین پایین آمادگی زیادی برای شرکت در بحث‌ها و تبادل نظر و ارائه ایده‌های انتزاعی درمورد موضوعاتی نظیر انصاف، احترام، توجه، عدالت، و همدلی دارند (Stein & Trabasso, 1982; Crowhurst, 1988; Reznitskaya et al.). حلقه کندوکاو فضایی را فراهم می‌آورد که کودکان در آن مسئول توضیح و دفاع از عقایدشان با دلایل منطقی می‌شوند، فضایی که در آن به‌کمک دیگران می‌توانند عقایدشان را به‌وضوح بیان کنند و به‌وسیله دیگران این عقاید پخته‌تر شوند، آن‌ها می‌توانند قضاوتی کنند که برایشان معنادار است. دانش‌آموزان با شرکت در چنین فضایی به‌مرور متوجه می‌شوند که این قضاوت‌ها نتیجه دیدگاه‌های متعدد و متفاوتی است و درمی‌یابند کسانی که با آن‌ها موافق نیستند و عقاید متفاوتی دارند منابع ارزشمندی برای تحقیقاتشان اند (Gregory, 2004: 43).

### نتیجه‌گیری

اگر دانش‌آموزان بتوانند در مباحثه‌های جمعی فلسفی درباره مفاهیم مرتبط با زورگویی و اعمال خشونت، همانند آنچه که در برنامه فلسفه برای کودکان رخ می‌دهد، قرار گیرند، قادر می‌شوند دیدگاه خود و سایر دانش‌آموزان را محک و دست به خوداصلاحی بزنند. درحقیقت، تأثیر ایده‌های آنان بر یکدیگر و چالش‌هایی که در حلقه کندوکاو بین آن‌ها به‌وجود می‌آید در استدلال و منطق آن‌ها تأثیر می‌گذارد و منجر به کاهش بروز قلدری در مدارس می‌گردد. همچنین این مباحثه‌ها موجب توسعه چشمگیر جوامع یادگیری ایمن می‌شود. فلسفه برای کودکان یا رویکردی شبیه آن، که بر گفت‌وگوی فلسفی استوار است، راهکارهای آموزشی و عملی‌ای را پیشنهاد می‌کند که مدارس در چهارچوب آن راهکارها می‌توانند قلدری و رفتارهای زورگویانه را از طریق افزایش همدلی، توجه، احترام، و ایجاد تعادل بین زورگویان و قربانیان به حداقل برسانند.



در این گروه‌ها درحالی‌که روش‌های آشکار و نهان افراد قلدر برای زورگویی به بررسی گذاشته می‌شود، برنامه فلسفه برای کودکان هم‌زمان مسیری را به‌منظور رعایت شرایط نظیر احترام دوطرفه، انصاف، و معرفت‌درپیش می‌گیرد (Rigby, 2003: 68). به‌علت تأثیرات کوتاه و بلندمدتی که قلدری در زندگی کودکان دارد باید مطالعه مداخلات آموزشی به‌گونه‌ای اضطراری مورد توجه قرار گیرد. امروزه دیدگاه‌های پیشین، که مبتنی بر تعلیمات آموزنده مستقیم به دانش‌آموزان بود، با شکست مواجه شده و نتایج ناامیدکننده‌ای را به‌بار آورده است (Smith et al., 2004). حتی می‌توان گفت که هیچ‌کدام از آموزه‌های تاریخی فلاسفه نیز بر تغییرات ماندگار و عملیاتی راجع به خشم و پرخاشگری در میان دانش‌آموزان تأثیر نگذاشته‌اند. درحالی‌که، مطالعات متعددی نشان داده‌اند فلسفه برای کودکان پیامدهایی نظیر مهارت‌های منطقی (Banks, 1989; Camhy & Iberer, 1988)، عزت‌نفس در روابط با اعضای خانواده و هم‌کلاسان (Pissson et al., 1998؛ هدایتی، 1388)، بهبود روابط میان‌فردی (هدایتی، 1388) و دستیابی به پیشرفت‌های تحصیلی (Jackson, 1993; Meyer, 1988) دارد و هرکدام از این موارد می‌تواند مؤلفه‌ای برای کنترل رفتارهای پرخاشگرانه در محیط آموزشی باشد. دانیل تأثیر اجرای این برنامه را برای کودکان پنج‌ساله، یعنی در مقطع پیش‌دبستان، مورد آزمایش قرار داد و به نتایج بسیار مثبتی در کنترل رفتارهای پرخاشگرانه در میان این کودکان دست یافت (Daniel, 2005). از سویی، یکی از برجسته‌ترین و نزدیک‌ترین تحقیقاتی که در این زمینه انجام شده است، مربوط به پژوهشکده «پیشگیری از خشونت در کودکان از طریق تفکر فلسفی» (prevention de la violence et philosophie pour enfants) است که توسط فیلیپ کونستانتین (Constantin) در دانشگاه لاوال واقع در کبک کانادا اجرا و در آگوست 2003 در دهمین کنفرانس اروپایی تحقیق در زمینه تعلیم و تربیت در پادوا ایتالیا ارائه شد. این پژوهش که در سال تحصیلی 2002-2003 درمورد 356 دانش‌آموز (256 نفر گروه آزمایش) انجام گرفت که همگی 7-11 سال داشتند. نتایج تحقیق حاکی بود از بهبود عزت‌نفس و روابط میان‌فردی در میان 49/5 درصد از دانش‌آموزانی که روابط اجتماعی ضعیفی داشتند (Constantin, 2005).

از دیگر پروژه‌های تحقیقی می‌توان به تحقیق استفان میل (Milet)، مسئول دپارتمان فلسفه «پرس ویزلی کالج» اشاره کرد. وی استفاده از این برنامه را یک تحول و نتایج آن را چشمگیر اعلام می‌کند. میل این برنامه آموزشی را بر دانش‌آموزان ابتدایی تا سال آخر دبیرستان اجرا کرد و اظهار داشت که همواره از درک ژرفی که کودکان دارند شگفت‌زده

می‌شوم. هنگامی که آن‌ها متوجه می‌شوند ایده‌هایشان ناشی از افکار غنی است، اعتمادبه‌نفس بیشتری پیدا می‌کنند. کودکان با وجود چنین برنامه‌هایی یاد گرفته‌اند که می‌توانند با ایده‌های فرد دیگر مخالف باشند بدون این‌که از وی انزجار داشته باشند و این امر باعث شده است تا نزاع‌هایی که بین آن‌ها در می‌گرفت متوقف شود ([www.educ\\_revues.fr/diotime/](http://www.educ_revues.fr/diotime/)) impression). هدایتی نیز در سال تحصیلی 1387-1388، با اجرای این برنامه روی بیش از 200 دانش‌آموز دختر و پسر سوم تا پنجم دبستان، نشان داد که آن‌ها در بهبود روابط میان‌فردی تغییر چشمگیری داشته‌اند، به طوری که این تغییر از چشم آموزگاران نیز دور نمانده است. در واقع پس از شرکت در این دوره، کودکان کمتر به مشکلات میان‌فردی با سایرین اسناد عمد می‌دادند. آن‌ها قبول داشتند که برای بهبود قضاوت در روابطشان بهتر است به جای نزاع به گفت‌وگو بنشینند (هدایتی، 1388).

بنابراین، تحول نظام آموزشی از نظامی خشک و سلسله‌مراتبی به نظامی همدلانه و تعادلی، آن‌چنان که مدنظر برنامه فلسفه برای کودکان است، کاری اصولی است که منجر به ایجاد اجتماعات یادگیری ایمن برای کل اعضای مدرسه می‌گردد. همچنین این برنامه احترام قلبی به تفاوت‌ها را در میان دانش‌آموزان رواج می‌دهد. در حقیقت در حلقه کاندوکاو، کودکان به مقام خود - ارزیابی و خود - اصلاحی می‌رسند و بدین ترتیب خود را نه تنها مسئول افکار و اندیشه‌ها بلکه مسئول رفتار خویش می‌بینند. با توسعه تفکر مراقبتی و مسئولانه در کنار سایر ابعاد تفکر در این روی آورد، می‌توان انتظار داشت با اجرای صحیح این برنامه در نظام آموزشی رواج پدیده‌های مخربی همچون قلدری و زورگویی در مدارس به حداقل برسد.

### پی‌نوشت

1. برای مطالعه بیشتر می‌توانید به یادداشت‌های (Potter & Mercy, 1996) در مورد حل مسائل مربوط به خشونت در جوانان و گزارش (Snyder & Sickmund, 1999) در مورد شیوع خشونت در امریکا رجوع کنید.
2. در پژوهشی که الیوت (Elliott)، هامبرگ (Hamburg)، و ویلیامز (Williams) در 1996 در زمینه شیوع پرخاشگری انجام دادند نیز این آمار تأیید شد، همچنین مطالعات فلنری (Flannery) در 1997 و سینگر (Singer) و همکاران او در 1995 نیز گزارش‌های مشابهی را در این زمینه ارائه داده‌اند.

3. برای شناخت بیشتر ویژگی‌های افراد درگیر در فرایند قلدری ←  
Perry, Kusel, & Perry, 1988; Farrington, 1993.
4. پژوهش‌های متعددی در توصیف تأثیرات کوتاه و بلندمدت پدیده قلدری در مدارس انجام شده که از آن جمله است:  
Graham, & Juvonen, 1998; Hawker, & Boulton, 2000; Hazler, Oliver, & Hoover, 1992; Olweus, 1991, 1993  
به‌ویژه پژوهش‌های Olweus حاکی از مشکلات پایدار و متعددی در این زمینه است.
5. در صورت تمایل به مطالعه پیرامون اثرات روان‌شناختی زورگویی در مدارس ←  
Olweus, 1993; Batsche, & Knoff, 1994; Hazler, 1996; Harris, Petrie, & Willoughby, 2002.
6. هوکر (Hawker) و بولتن (Boulton) در مطالعه‌ای که در سال 2000 انجام دادند مشخص کردند قربانی هم‌شاگردی‌ها شدن سبب تأثیرات روان‌شناختی متعدد، مثل عزت‌نفس پایین، می‌شود.
7. از جمله مطالعات متعدد دیگری که این عوارض را تأیید می‌کنند:  
Huesmann, & et al., 1996; Huesmann & Moise, 1999; Singer & Flannery, 2000; Stoolmiller, & et al., 2000; Tremblay, et al., 1995.
8. مطالعات طولی متعددی برای اثبات تأثیرات ماندگار زورگویی‌های دوران تحصیل در ساخت شخصیت بزرگسالی صورت گرفته است که از آن جمله می‌توان به این موارد اشاره کرد:  
Loeber, & Farrington, 1998; Tolan & Gorman-Smith, 1998; Tremblay, et al., 1995; Walker, & et al., 1995
9. پژوهش‌های بسیاری در سراسر دنیا به‌صورت میدانی مداخلاتی را برای کنترل قلدری در مدارس رقم زدند که برخی از آن‌ها از این قرارند:  
Dahlberg, 1998; Englander-Golden et al., 1989; Hawkins, 1995; Howard et al., 1999; Reid et al., 1999; Stoolmiller et al., 2000; Tremblay et al., 1991.
10. Olweus که مبدع برنامه «کل مدرسه برضد قلدری» است در کتاب خود، قلدری در مدارس: آنچه که می‌دانیم و آنچه که باید انجام دهیم ( *Bullying at school: What we know and what we can do* )، ادعا می‌کند که برنامه‌های مداخلاتی پیشین که فقط فرد قادر یا قربانی را در نظر می‌گرفتند، برنامه‌هایی شکست‌خورده با تأثیراتی ظاهری و کوتاه‌مدت بوده است. تحقیقات Smith, Schneider, Smith & Ananiadou در 2004 که به اثر این برنامه پرداخته است، نیز چنین ادعایی را تأیید می‌کند.
11. برای درک تأثیر محیط‌های یادگیری که در آن‌ها صلح و آرامش حاکم است ←  
Farrell & Meyer, 1997; Gottfredson, 1997; Greenberg et al., 1995; Grossman et al.,

1997; Reid, et al., 1999.

12. محققان براساس شواهد تحقیقاتی به رابطه متقابل میان بهبود مهارت‌های اجتماعی و کنترل زورگویی در مدارس پی برده‌اند برای دریافت بیشتر این شواهد ←

Hawkins et al., 1999; O'Donnell et al., 1995.

13. علاوه بر مورد ذکر شده در متن، برای بررسی تأثیر همدلی بر کنترل قلدری در مدارس ←

Smith & Thompson, 1991; Batche & Knoff, 1994; Nansel et al., 2001; Olweus, 2001; Rigby, 2001; Espelage & Swearer, 2003; Garrett, 2003; Rigby, 2003.

14. برای مطالعه بیشتر ←

Endresen & Olweus, 2002; Olweus, 1993; Smith & Thompson, 1991; Rigby & Slee, 1999; Sutton et al., 1999.

## منابع

فیشر، رابرت (1385). آموزش و تفکر، ترجمه فروغ کیانزاده، اهواز: رسش.  
 هدایتی، مهنوش (1388). «بررسی تأثیر اجرای برنامه "فلسفه برای کودکان" بر بهبود روابط میان‌فردی دانش‌آموزان»، فصلنامه تازه‌های مشاوره، ش 32.  
 ناجی، سعید (1387). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفت‌وگو با پیشگامان)، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

Arsenio, William F., & Elizabeth. A. Lemerise (2001). "Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Processes and Social Competenc", *Sociological Development*, Vol. 10, No. 1

Banks, Joyce (1989). "Philosophy for Children and California Achievement Test: An Analytic Study in a Midwestern Suburb", *Analytic Teaching*, Vol. 9, No. 2.

Batche, G. M., & H. M. Knoff. (1994). "Bullies and Their Victims: Understanding a Pervasive Problem in the Schools", *School Psychology Review*, Vol. 23.

Camhy, D., & G. Iberer (1988). "Philosophy for Children: A Research Project for Further Mental and Personality Development of Primary and Secondary School Pupils", *Thinking*, Vol. 7, No. 4.

Cohen, E. G. (1992). "Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups Issues", in *Restructuring Schools*, No. 2.

Conduct Problems Prevention Research Group (1999). "Initial Impact of the Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems: I. The High-Risk Sample", *Consulting and Clinical Psychology*, No. 67.

Cotta, Sergio (2002). *Why Violence? A Philosophical Interpretation*, Quebec: Presses of the Laval University, coll "Dikè".

- Crowhurst, M. (1988). *Research Review: Patterns of Development in Writing Persuasive/Argumentative Discourse*, Vancouver: University of British Columbia, ERIC Document.
- Dahlberg, L. (1998). "Youth Violence in the United States: Major Trends, Risk Factors and Prevention Approaches", *American Journal of Preventive Medicine*, No. 14.
- Daniel, M. F. (2003). *Dialoguer sur le Corps et la Violence: un pas vers la Prévention*, Quebec City: Le Loup de Gouttière.
- Daniel, M. F. (2005). "Learning Philosophical Dialogue in Preschool", *2e Global Conference*.
- Dillon, J. T. (1994). *Deliberation in Education and Society*, Norwood, N.J.: Ablex.
- Eisenberg, N., & F. Fabes (1998). "Prosocial Development", in N. Eisenberg (ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3, New York, Wiley.
- Eisenberg, N., & J. Strayer (1987). *Empathy and its Development*, New York: Cambridge University Press.
- Elliott, D. B. Hamburg, & K. Williams (eds.) (1998). *Violence in American Schools: New Perspectives and Solutions*, New York: Cambridge University Press.
- Ellis, A. A., & A. Shute (2007). "Teacher Responses to Bullying in Relation to Moral Orientation and Seriousness of Bullying", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 77, No. 1.
- Endresen, I. M., & D. Olweus (2002). "Self-reported Empathy in Norwegian Adolescents: Sex Differences, Age Trends and Relationship to Bullying", in D. Stipek, & A. Bohart (eds.), *Constructive and Destructive Behavior: Implications for Family, School & Society*, Washington: American Psychological Association.
- Englander-Golden, P., J. Jackson, K. Crane, A. Schwarzkopf, & Lyle, P. (1989). "Communication Skills and Self-Esteem in Prevention of Destructive Behavior", *Adolescence*, No. 24.
- Espelage, D. L. & S. M. Swearer (2003). "Research on School Bullying and Victimization: What have We Learned and Where do We Go from Here", *School Psychology Review*, Vol. 32, No. 3.
- Eron, L., & R. Huesmann (1990). "The Stability of Aggressive Behavior-Even Unto the Third Generation", in M. Lewis, & S. Miller (eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology*, New York: Plenum.
- Farrell, A., & A. Meyer (1997). "The Effectiveness of a School-based Curriculum for Reducing Violence Among Urban Sixth-Grade Students", *American Journal of Public Health*, Vol. 87.
- Farrington, D. P. (1993). "Understanding and Preventing Bullying", in M. Tonry (ed.), *Crime and Justice: A Review of Research*, Vol. 17, Chicago: University of Chicago Press.
- Feshbach, N. D. (1978) "Studies of Empathic Behavior in Children", in B.A. Maher (ed.), *Progress in Experimental Personality Research*, New York: Academic Press.
- Finn, J. D. (1998). *Class Size and Students at Risk: What is Known? What is Next?*, Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

- Flannery Daniel J., Alexander T. Vazsonyi, Albert K. Liao, & Shenyang Guo (2003). "Initial Behavior Outcomes for the PeaceBuilders Universal School-Based Violence Prevention Program", *Developmental Psychology*, Vol. 39, No. 2.
- Flannery, Daniel J. & C. R. Huff (eds.) (1999), *Youth Violence: Prevention, Intervention and Social Policy*, Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Flannery, Daniel J. (1997). *School Violence: Risk, Preventive Interventions, and Policy*, New York: Columbia University and ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Flannery, Daniel J. (2002). "Initial Behavior Outcomes for the Peace Builders Universal School-Based Violence Prevention Program", *Developmental Psychology*, Vol. 38, No. 2.
- Galloway, D.M. & E. Roland (2004). "Is the Direct Approach to Reducing Bullying Always Best?" in Smith, P.K., D. Pepler, & K Rigby (eds.), *Bullying in Schools: How Successful can Interventions be?*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Garrett, A. G. (2003). *Bullying in American Schools*, Jefferson, N.C., McFarland & Company Inc., Publishers.
- Gastil, J. (1993). *Democracy in Small Groups: Participation, Decision-Making and Communication*, Philadelphia: New Society Publishers.
- Glina, Monica B. (2009). "Democracy as Morality: Using Philosophical Dialogue to Cultivate Safe Learning Communities", *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, Vol. 29, No.1
- Gottfredson, D. (1997). "School Based Crime Prevention", in L. Sherman, D. Gottfredson, D. MacKenzie, J. Eck, P. Reuter, & S. Bushway (eds.), *Preventing crime: What Works, What doesn't, What's Promising*, in Report to the U.S. Congress Prepared for the National Institute of Justice, by L. Sherman, D.
- Gottfredson, G. D. & D. C. Gottfredson (1985). *Victimization in Schools*, New York: Plenum Press.
- Graham, S. & J. Juvonen (1998). "A Social Cognitive Perspective on Peer Aggression and Victimization", in R. Vasta (ed.), *Annals of child development*, London: Jessica Kingsley.
- Greenbaum, S., B. Turner, & R. D. Stephens (1989). *Set straight on bullies*, Malibu, CA: Pepperdine University Press.
- Greenberg, M. T., C. A. Kusche, E. T. Cook, & J. P. Quamma (1995). "Promoting Emotional Competence in School-Aged Children: The Effects of the PATHS Curriculum", *Development and Psychopathology*, No. 7.
- Gregory, M. (2004). "Conflict, Inquiry and Education for Peace". in S. N. Chattopadhyay (ed.), *World Peace: Problems of Global Understanding and Prospects of Harmony*, Calcutta, India: Naya Prokash.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*, Cambridge, U.K; New York: Cambridge University Press.
- Harris, S., G. Petrie, & W. Willoughby (2002). "Bullying Among 9th Graders: An Exploratory Study", *NASSP Bulletin*, Vol. 86, No. 630.

- Hawker, D. S. J. & W. Boulton (2000). "Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-Analytic Review of Cross-sectional studies", *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Vol. 41, No.4.
- Hawkins, J. D. (1995). "Controlling Crime before it Happens: Risk-Focused Prevention", *National Institute of Justice Journal*, No.229.
- Hawkins, J. D., R. F. Catalano, R. Kosterman, R. Abbott, & K. G. Hill (1999). "Preventing Adolescent Health-Risk Behavior by Strengthening Protection During Childhood", *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, No. 153.
- Hazler, R. (1996). *Breaking the Cycle of Violence: Interventions for Bullying and Victimization*. Washington, D.C.: Taylor & Francis Group.
- Hoover, J. H., R. Oliver, & R. J. Hazler, (1992). "Bullying: Perceptions of Adolescent Victims in the Midwestern USA", *School Psychology International*, Vol. 13, No.1.
- Horne, A. M., P. Orpinas, D. Newman-Carlson, & C. L. Bartolomucci (2004). "Elementary School Bully Busters Program: Understanding Why Children Bully and What to Do about it", In D. L. Espelage & S. M. Swearer (eds.), *Bullying in American schools: A Socio-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Howard, K. A., C. L. Flora, & M. Griffin, (1999). "Violence-Prevention Programs in Schools: State of the Science and Implications for Future Research", *Applied & Preventive Psychology*, No. 8
- Huesmann, R., & J. Moise (1999). "Stability and Continuity of Aggression from Early Childhood to Young Adulthood", in D. Flannery & C. R. Huff (eds.), *Youth violence: Prevention, intervention and social policy*, Washington DC: American Psychiatric Press.
- Huesmann, R., C. Maxwell, L. Eron, L. Dahlberg, N. Guerra, P. Tolan, R. VanAcker, D. Henry (1996). "Evaluating a Cognitive/Ecological Program for the Prevention of Aggression among Urban Children", *American Journal of Preventive Medicine*, Supplement to Vol. 12, No.5.
- Jackson, T. E. (1993). "1990-1991 Evaluation Report of Philosophy for Children in Hawaii", *Thinking*, Vol 10, No.4.
- Johnson, D. W., R. T. Johnson, & Stanne, M. B. (1989). "Impact of Goal and Resource Interdependence on Problem-Solving Success", *Journal of Social Psychology*, Vol. 1, No. 5
- Kachur, S. P., G. M. Steenes, K. E. Powell, W. Modzeleski, R. Stephens, R. Murphy, Marcie-jo Kresnow, D. Sleet, & R. Lowry (1996). "School Associated Violent Deaths in the United States, 1992 to 1994", *Journal of the American Medical Association*, No. 275.
- Kaufman, P., X. Chen, S. P. Choy, S. A. Ruddy, A. K. Miller, J. K., Fleury, K. A. Chandler, M. R. Rand, P. Klaus, & M. G. Planty (2000). *Indicators of School Crime and Safety, 2000* (NCES 2001-017/NCJ-184176)", Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics and U.S. Department of Justice, Bureau of Justice Statistics.
- Lewis M. Michelson L. (1983). *Children's Emotions and Moods: Developmental Theory and Measurement*, New York: Plenum.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, New York: Cambridge University Press.

- Lochman, J. E., & K. A. Dodge (1994). "Social-Cognitive Processes of Severely Violent, Moderately Aggressive, and Nonaggressive Boys", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, No. 62.
- Loeber, R., & D. P. Farrington (1998). "Never too Early, Never too Late: Risk Factors and Successful Interventions for Serious and Violent Juvenile Offenders", *Studies on Crime and Crime Prevention*, No. 7.
- Mercy, J., & L. Potter (1996). "Combining Analysis and Action to Solve the Problem of Youth Violence", *American Journal of Preventive Medicine*, Supplement to, Vol. 12, No. 5.
- Meyer, J. R. (1988). "A Quest of the Possible? Evaluation of the Impact of the Pixie Programme on 8-10 Year Olds", *Analytic Teaching*, Vol.9. No.2.
- O'Donnell, J., J. D. Hawkins, R. F. Catalano, R. D. Abbott, & L. Day (1995). "Preventing School Failure, Drug Use, and Delinquency among Low-Income Children: Long-Term Intervention in Elementary Schools", *American Journal of Orthopsychiatry*, No.65.
- Olweus, D. (1991). "Bully/Victim Problems among School Children: Basic Facts and Effects of a School-Based Intervention Program", in D. J. Pepler and K. H. Rubin (eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1992). "Victimization by Peers: Antecedents and Long-Term Outcomes", in K. H. Rubin & J. B. Asendorf (eds.), *Social Withdrawal, Inhibition and Shyness in Childhood*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What We Know and What We Can Do*, Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). "Bully/Victim Problems at School: Facts and Effective Intervention", *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, Vol. 5, No. 1.
- Olweus, D. (2007). "Peer Harassment: A Critical Analysis and some Important Issues", in J. Juvonen & S. Graham (eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*, New York: Guilford Press.
- P?lsson, H., B. Sigurdardottir, & Y. B. Nelson (1998). *Philosophy for Children on Top of the World*, Akureyri, Iceland: University of Akureyri.
- Paul, R.W. (1986). "Dialogical Thinking: Critical Thought Essential to the Acquisition of Rational Knowledge and Passions", in J. B. Baron & R. J. Sternberg (eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, New York: Freeman and Co.
- Perry, D. G., S. J. Kusel, & L. C. Perry (1988). "Victims of Peer Aggression", *Developmental Psychology*, Vol. 24, No. 6.
- Powell, K., & D. Hawkins (eds.) (1996). "Youth Violence Prevention: Description and Baseline Data from 13 Evaluation Projects", *American Journal of Preventive Medicine, Supplement to*, Vol. 12, No.5.
- Reid, J., J. M. Eddy, R. Fetrow, & M. Stoolmiller (1999). "Description and Immediate Impacts of a Preventive Intervention for Conduct Problems", *American Journal of Community Psychology*, No. 27.



- Reznitskaya, A., R. C. Anderson, T. Dong, Y. Li, & I. Kim, (In press.). "Learning to Think Well: Application of Argument Schema Theory", in C. C. Block, P. Afflerbach & S. Parris (eds.), *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*, New York: Guilford Press.
- Rigby, K. & P. T. Slee (1999). "Australia", in P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (eds.), *The Nature of School Bullying*, London: Routledge.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in School and What to Do about it*, Melbourne, Victoria: The Australian Council for Educational Research Ltd.
- Rigby, K. (2007). "Health Consequences of Bullying and its Prevention in Schools", in J. Juvonen & S. Graham (eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*, New York: Guilford Press.
- Rigby, K. (2003). *Stop the Bullying: A Handbook for Schools*, Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Rigby, K., P. K. Smith, & D. Pepler (2004). "Working to Prevent School Bullying: Key Issues", in P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (eds.), *Bullying in Schools*, New York: Cambridge University Press.
- Roland, E. & T. Idsoe, (2007). "Aggression and Bullying", *Aggressive Behavior*, No. 27.
- Schertz, M. (2004). "Empathic Pedagogy", (Doctoral dissertation, Montclair State University, 2004), *Dissertation Abstracts International*, Vol 64, No. 247.
- Shakeshaft, C., E. Barber, M. Hergenrother, Y. M. Johnson, L. S. Mandel, & J. Sawyer (1995). "Peer Harassment in Schools", *Journal for a Just and Caring Education*, Vol. 1.
- Singer, M., & D. J. Flannery (2000). "The Relationship between Children's Threats of Violence and Violent Behaviors". *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, No. 154.
- Singer, M., T. M. Anglin, L. Song, & L. Lunghofer, (1995). "Adolescents' Exposure to Violence and Associated Symptoms of Psychological Trauma", *Journal of the American Medical Association*, No. 273.
- Singer, M., D. B. Miller, S. Guo, D. J. Flannery, T. Frierson, & K. Slovak (1999). "Contributors to Violent Behavior among Elementary and Middle School Children", *Pediatrics*, No. 104.
- Smith, D. Pepler, & K. Rigby (eds.) (2010), *Bullying in Schools: How Successful can Interventions Be?*, New York: Cambridge University Press.
- Smith, J. D., B. H. Schneider, P. K. Smith, & K. Ananiadou, (2004). "The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research", *Psychology Review*, Vol. 33, No.4.
- Smith, P. K. & D. Thompson (1991). *Practical Approaches to Bullying*, London: David Fulton.
- Smith, P. K., K. Ananiadou, & H. Cowie (2003) "Interventions to Reduce School Bullying", *Canadian Journal of Psychiatry*, Vol. 48, No.9.
- Snyder, H. N., & M. Sickmund (1999). *Juvenile Offenders and Victims: 1999 National Report*, Washington, DC: U. S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

- Splitter, L. & A. M. Sharp (1995). *Teaching for Better Thinking: the Classroom Community of Inquiry*, Melbourne: ACER.
- Stein, N. L. & T. Trabasso (1982). "Children's Understanding of Stories: A Basis for Moral Judgment and dilemma Resolution", in C.J. Brainerd & M. Pressley (eds.), *Verbal Processes in Children: Progress in Cognitive Development Research*, New York: Springer-Verlag.
- Stone, C. & M. I. Isaacs (2002). "Involving Students in Violence Prevention: Anonymous Reporting and the Need to Promote and Protect Confidences", *NASSP Bulletin*, Vol.86, No.633.
- Stoolmiller, M., J. M. Eddy, & J. Reid (2000). "Detecting and Describing Preventive Intervention Effects in a Universal School-based Randomized Trial Targeting Delinquent and Violent Behavior", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, No. 68.
- Sutton, J., P. K. Smith, & J. Swettenham (1999). "Social Cognition and Bullying: Social Inadequacy or Skilled Manipulation", *British Journal of Developmental Psychology*, No. 17.
- Thornton, T. N., C. A. Craft, L. L. Dahlberg, B. S. Lynch, & K. Baer (2000). *Best Practices of Youth Violence Prevention: A Sourcebook for Community Action*, Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Tofi, M., & D. Farrington (2009). "What Works in Preventing Bullying: Effective Elements of Antibullying Program", *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, Vol. 1, No. 1.
- Tolan, P. H., & D. Gorman-Smith (1998). "Development of Serious and Violent Offending Careers", in R. Loeber & D. Farrington (eds.), *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Twemlow, S. W., P. Fonagy, & F. C. Sacco (2004). "The Role of the Bystander in the Social Architecture of Bullying and Violence in Schools and Communities", *Annals of the New York Academy of Science*, Vol. 1036.
- Unnever, J. D. & D. G. Cornell (۲۰۰۳). "The Culture of Bullying in Middle School", *Journal of School Violence*, Vol. ۲.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, H. M., & S. R. McConnell (۱۹۹۵). *The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment (SSCSA)*, Florence, Kentucky: Thomson Learning.
- Walker, H. M., G. Colvin, & E. Ramsey (۱۹۹۵). *Anti-Social Behavior in Schools: Strategies and Best Practices*, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Whitney, I. & P. K. Smith (۱۹۹۲). "A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools", *Educational Research*, Vol. ۲۵.
- Woods, S., & D. Wolke (۲۰۰۲). "Does the Content of Anti-Bullying Policies Inform us About the Prevalence of Direct and Relational Bullying Behavior in Primary Schools?", *Educational Psychology*, Vol. ۲۲, No. ۴
- [http://sapere.org.uk/۲۰۰۵/۰۸/۰۴/research-project/Clackmannanshire Research Project](http://sapere.org.uk/۲۰۰۵/۰۸/۰۴/research-project/Clackmannanshire%20Research%20Project)
- [www.educ-revues.fr/Diotime/Impression](http://www.educ-revues.fr/Diotime/Impression)