

واکاوی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر زورگویی و تکانشگری دانش‌آموزان

احسان کشت‌ورز کندازی^{۱*}

محمدجعفر شکوهی^۲

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر، تعیین تأثیر اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر زورگویی و تکانشگری دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان شیراز بود.

روش: در پژوهش حاضر، از روش آزمایشی با طرح نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر در حال تحصیل در هنرستان‌های ناحیه دو شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند که ۳۰ نفر از آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس به‌عنوان نمونه انتخاب شده و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند. ابتدا اعضای هر دو گروه با به‌کارگیری مقیاس تکانشگری (باس و پری، ۱۹۹۲) و مقیاس زورگویی (اولونوس، ۱۹۹۶) مورد آزمون قرار گرفتند (پیش‌آزمون). سپس، گروه آزمایشی به مدت ۸ جلسه تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی قرار گرفتند در حالی که گروه گواه آموزشی دریافت نکردند. پس از اتمام جلسات گروهی، از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کواریانس با استفاده از نرم افزار spss21 استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که پس از انجام مداخله، متغیر تکانشگری کلی و مؤلفه‌های آن (تکانشگری بدنی، تکانشگری کلامی، خشم و خصومت) و همچنین زورگویی و مؤلفه‌های آن (به‌خصوص شیوع زورگویی) در آزمودنی‌های گروه آزمایشی به نسبت گروه گواه کاهش معناداری داشت ($P < 0/01$).

نتیجه‌گیری: آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش تکانشگری و زورگویی نوجوانان مؤثر و منجر به مدیریت هیجاناتی مانند خشم و پرخاشگری و... می‌شود.

کلیدواژه‌ها: تکانشگری، مهارت‌های اجتماعی، زورگویی، آموزش.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرودشت، ایران. (نویسنده مسئول) keshavarzhsan@gmail.com

^۲ دکتری تخصصی مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرودشت، ایران.

مقدمه

عمل رفتار خشونت‌آمیز در نوع بشر غالباً موضوع پژوهش علم روان‌شناسی و جامعه‌شناسی است. اعمال خشونت‌بار و رفتارهای پرخاشگرانه از دیرباز در جوامع بشری شایع بوده است (فریس، مینگ، لیم، یوانی و فاتیما^۱، ۲۰۱۶). مراجعه به آمار مندرج در مقالات و منابع علمی خبر از خشونت و درگیری‌هایی می‌دهد که نتیجه آن آمار بسیار بالای قتل‌ها و خودکشی‌ها می‌باشد. به‌علاوه، عامل انحطاط و سقوط معنوی بسیاری از افراد را خشونت و تکانشگری دانسته‌اند (آذربایجانی، سالاری‌فر، عباسی، کاویانی و موسوی اصل^۲، ۱۳۹۰). در این میان، تکانشگری اختلالی است که در کودکان و نوجوانان نیز به‌صورت مختلف بروز می‌کند و یک مشکل در حال رشد در نوجوانان است (ایزرائیل و ویکس-نلسون^۳، ۱۳۸۸؛ حمایت‌طلب، همایون‌نیا و زندی^۴، ۲۰۱۶). در یک مطالعه انجام‌گرفته در دانش‌آموزان دبیرستانی آمریکای مشخص شده است که ۰/۲۸ پسرها و ۰/۷ دخترها در طول مطالعه در نزاع فیزیکی درگیر بوده‌اند و تقریباً ۰/۳۵ از افراد موردتحقیق گزارش کرده‌اند که حداقل در یکی از موارد نزاع فیزیکی، جراحات وارده نیازمند معالجه طبی بوده است (کاپلان و سادوک^۵، ۱۳۸۸).

همه‌روزه در مدارس، نوجوانانی پرخاشگر مشاهده می‌شوند که معمولاً قدرت مهار رفتار خود را ندارند و رسوم و اخلاق جامعه‌ای را که در آن اجتماعی می‌کنند زیر پا می‌گذارند، در اغلب موارد والدین و اولیای مدارس با آن‌ها درگیری پیدا می‌کنند و حرکات آن‌ها گاهی به حدی باعث آزار و اذیت اطرافیان می‌شود که به اخراج آن‌ها از مدرسه می‌انجامد. اگر تکانشگری نوجوانان در مدرسه شناسایی و درمان نشود، سلامتی جسمی و روانی آن‌ها به خطر می‌افتد و افت تحصیلی آن‌ها دور از انتظار نخواهد بود (یوربانسکی^۶، ۲۰۰۷). این در حالی است که این موضوع در آموزش و پرورش کشورهای مختلف جهان به‌صورت یک معضل جدی مطرح می‌باشد (باش و کاباساکال^۷، ۲۰۱۰).

از سوی دیگر، زورگویی نیز یکی دیگر از رفتارهای تکانشگرانه است که در بیشتر نوجوانان دیده می‌شود (کشت‌ورز کندازی و ریسی، ۱۳۹۶، ص ۱۵۵). زورگویی به معنای مجموعه‌ای از رفتارهای تکراری و بالقوه آسیب‌رسان است که مدت‌زمان نسبتاً طولانی ادامه می‌یابد و به پیامدهای منفی منجر می‌شود (پریست، کینگ، بکارس و کواناگ^۸، ۲۰۱۶). آنچه زورگویی را از سایر رفتارهای پرخاشگرانه و ضداجتماعی متمایز می‌سازد، تکرار این‌گونه رفتارها و هم‌چنین نبود توازن در قدرت میان دو فرد است، زیرا زورگویی مستلزم نبود توازن در قدرت است (بیرامی و علائی^۹، ۱۳۹۲). زورگویی در مدرسه یعنی رفتار پرخاشگرانه و تهدیدآمیز مداوم نسبت به دیگر دانش‌آموزانی که کوچک‌تر و ضعیف‌تر هستند (اسویرر، اسپلیج و ناپولیتانو^{۱۰}، ۲۰۰۹). هم‌چنین زورگویی معضلی شایع می‌باشد که اغلب دور از دید بزرگ‌ترها صورت می‌گیرد و اگر هم گاهی مدیران و والدین از وجود آن در مدرسه مطلع شده باشند، آن را نادیده گرفته و بی‌اهمیت تلقی می‌کنند (اولوتوس^{۱۱}، ۱۹۹۵). رفتار زورگویی مآبانه یا زورگویانه می‌تواند به‌صورت جسمانی (مثل صدمه زدن، هل دادن و لگزدن) یا کلامی (مثل اسم گذاشتن، خشمگین کردن، تهدید کردن و تهمت زدن) و یا سایر رفتارها (شکلک درآوردن و محروم‌سازی اجتماعی) بروز نماید (صفری، ۱۳۹۳).

زورگویی به‌عنوان یک معضل اجتماعی مطرح می‌شود و بیشتر پژوهش‌های مربوط به این حوزه بر روی دانش‌آموزان انجام شده است (پریست و همکاران، ۲۰۱۶). اگرچه زورگویی به‌عنوان جرم به شمار نمی‌رود، اما می‌تواند اثرات بسیار منفی در پی داشته باشد که به‌وضوح آن را در زمره رفتارهای پرخاشگرانه قرار می‌دهد (کراهه^{۱۲}، ۱۳۹۰). نتایج تحقیقات حاکی از آن است که اگر

¹ Ferris, Ming, Lim, Yuanyi, & Fatimah

² Azarbaijani, Salarifar, Abbasi, Kavyani, & Mousavi-Asl

³ Israel & Wicks-Nelson

⁴ Hemayattalab, Homayounnia, & Zandi

⁵ Kaplan & Sadouk

⁶ Urbanski

⁷ Baş & Kabasakal

⁸ Priest, King, Bécares, & Kavanagh

⁹ Beyrami & Alaei

¹⁰ Swearer, Espelage & Napolitano

¹¹ Olweus

¹² Krahe

موضوع زورگویی مورد توجه و پیشگیری قرار نگیرد به اشکال خطرناک خشونت تبدیل می‌شود (یورتال و آرتوت^۱، ۲۰۱۰). اسویر و همکاران (۲۰۰۹) نشان داده‌اند که زورگویی می‌تواند از ارزش شخصیت نوجوانان نیز بکاهد. گاه اذیت و آزار مداوم کودکان، چنان آن‌ها را مأیوس و دلسرد می‌کند که خودکشی را تنها راه نجات خود می‌دانند. معدودی از قربانیان در پی کمک گرفتن برمی‌آیند و پسرها به مراتب کمتر از دخترها به دنبال کسب کمک هستند (اتکینسون و هورن بی^۲، ۱۳۸۷). این در حالی است که زورگویی در پسران شدیدتر و مستقیم‌تر (مانند مشت و لگد زدن) است اما در میان دختران اغلب به صورت غیرمستقیم (راه ندادن در گروه و شایعه‌پراکنی) صورت می‌گیرد که از آن به عنوان زورگویی ارتباطی یا اجتماعی یاد می‌شود (دوکس، استین و زان^۳، ۲۰۰۹).

رفتار پرخاشگرانه اگر در کودکی و نوجوانی کنترل و اصلاح نشود می‌تواند در بزرگسالی به شخصیت ضداجتماعی تبدیل شود (قلعه‌شاهی، ۱۳۸۹). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که عدم کنترل تکانشگری و زورگویی سبب بروز مشکلات اجتماعی، شغلی، تحصیلی و سلامت جسمی و روانی نوجوان می‌شود و پیش‌بینی‌کننده مصرف مشروبات الکلی، کشیدن سیگار، سازگاری کم در مدرسه، افت تحصیلی، افسردگی، بزهکاری و اختلالات دیگر در نوجوان می‌باشد (دیسکوئیسپ^۴، ۲۰۰۳). جهت کاهش تکانشگری و زورگویی در نوجوانان، برنامه‌های آموزشی متعددی طراحی شده است؛ یکی از این رهیافت‌ها، آموزش مهارت‌های اجتماعی به نوجوانان است. برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی یک مداخله چندمؤلفه‌ای در جهت افزایش سلامت روان و پیشگیری‌های خاص است که به ارتقای بهداشت روان کودکان و نوجوانان در ابعاد مختلف اجتماعی کمک نموده و از اساسی‌ترین برنامه‌های پیشگیرانه در سطح اولیه به شمار می‌آید (خدایاری‌فرد و همکاران، ۱۳۹۵). کاوه (۱۳۹۱) معتقد است که مهارت‌های اجتماعی از جمله حل مسئله، مهارت تصمیم‌گیری و مهارت کنترل استرس و مدیریت خشم اهمیت بالایی در کنترل رفتار نوجوانان و جوانان داشته باشند اما متأسفانه جای این مهارت‌ها در برنامه آموزشی مدارس کشور خالی است. فردی که مرتکب قتل و یا آسیب‌رسانی شده است، اگر می‌توانست خشم خود را به صورت صحیح کنترل و ابراز نماید، احتمالاً از این واقعه و پیامدهای منفی آن جلوگیری به عمل می‌آمد. برنامه آموزشی مهارت‌های اجتماعی بر این اصل استوار است که نوجوانان حق دارند توانمند شوند و نیازمند آن‌اند که بتوانند از خود و علاقه‌هایشان در موقعیت‌های سخت اجتماعی دفاع کنند. این نوع برنامه در پیشگیری از مخاطرات سلامت نگاهی کلی دارند (قلعه‌شاهی، ۱۳۸۹). آموزش مهارت‌های اجتماعی به نوجوانان یاد می‌دهد که چگونه با تضادهای پیرامون خود بدون عصبانی شدن و تکانشگری و زورگویی نسبت به خود و دیگران کنار بیاید (صادقی^۵، ۱۳۸۰). این توانایی‌ها، فرد را قادر می‌سازند تا مسئولیت‌های اجتماعی خود را بپذیرد و بدون زیان رساندن به خود و دیگران، با خواست‌ها، انتظارات و مشکلات روزانه، به‌ویژه در روابط بین‌فردی، به‌گونه‌ای کارآمد روبرو شود (طارمیان، ماهجویی و فتحی، ۱۳۸۴).

برخی از مطالعات کارایی آموزش مهارت‌های اجتماعی در زمینه تکانشگری را بررسی نموده‌اند. ناصری و باباخانی^۶ (۲۰۱۴) در پژوهش خود که با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر روی تکانشگری کلامی و فیزیکی نوجوانان پسر بزهکار انجام شد، نشان دادند که آموزش مهارت‌های اجتماعی منجر به کاهش تکانشگری کلی، کلامی و فیزیکی نوجوانان بزهکار می‌گردد. به‌علاوه، نتایج پژوهش حسین‌خانزاده، رشیدی، یگانه، زارعی‌منش و قنبری^۷ (۱۳۹۲) نیز حاکی از تأثیر مثبت آموزش مهارت‌های اجتماعی بر میزان تکانشگری دانشجویان بوده است؛ همچنین، مهربانی‌زاده هنرمند، گراوند و ارضی (۱۳۸۸) به بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر تکانشگری همسران شهدا پرداخته و نشان دادند که آموزش مهارت‌های اجتماعی موجب کاهش تکانشگری همسران شهدا می‌گردد؛ اما بررسی این‌گونه آموزش‌ها جهت کاهش خشونت در حوزه

¹ Yurtal & Artut

² Atkinson, & Horenby

³ Dukes, Stein, & Zane

⁴ Disquiseppa

⁵ Sadeqi

⁶ Naseri, & Babakhani

⁷ Hosein-Khanzadeh, Rashidi, Yeganeh, Zarei-Manesh & Qanbari

دانش‌آموزان پسر هنرستانی سابقه‌ای ندارد. این در حالی است که مطابق آمارهای جهانی، تکانشگری در دانش‌آموزان پسر فراوانی بالایی دارد (پارخیل و پیکت^۱، ۲۰۱۶).

در اغلب کشورها مؤسسه‌ای ایجاد شده‌اند که به مردم خدمات مقابله با زورگویی یا متوقف کردن زورگویی را در قالب آموزش مهارت‌های اجتماعی ارائه می‌دهند (راضی مرادی، اعتمادی و نعیم‌آبادی، ۱۳۸۹)؛ این در حالی است که تاکنون در جامعه ما درباره زورگویی در مدارس و دیگر محیط‌های اجتماعی به‌طور کارآمد و فراگیر بحث نشده است. در این میان، آگاه‌سازی و ترویج این‌گونه اقدامات مستلزم انجام پژوهش‌ها و مطالعات بومی و زمینه‌ساز است. اخیراً مطالعات داخلی محدودی در رابطه با بررسی کارآمدی آموزش مهارت‌های اجتماعی در این زمینه انجام پذیرفته است. در تنها مطالعه موجود، صفری (۱۳۹۳) تأثیر بکارگیری آموزش مهارت‌های اجتماعی توسط معلمان را بر کنترل رفتار زورگویی دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مدارس ابتدایی شهرستان میناب مورد بررسی قرار داده و نشان داده است که این برنامه به‌عنوان روش آموزشی مؤثر و مکمل برای کاهش زورگویی در کودکان زورگو قابلیت استفاده دارد. به نظر می‌رسد شواهد بیشتر در این زمینه به‌ویژه در رابطه با نمونه‌های دیگر بتوانند سطح اطمینان و اثرگذاری را ارتقا داده و زمینه پژوهش‌های آتی را فراهم آورند. از این‌رو، هدف پژوهش حاضر، تعیین میزان کارآمدی آموزش مهارت‌های اجتماعی در کاهش تکانشگری و زورگویی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان شیراز می‌باشد. در این راستا، فرضیه‌های زیر مورد آزمون قرار گرفت.

الف) آموزش مهارت‌های اجتماعی باعث کاهش تکانشگری دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه می‌شود.

ب) آموزش مهارت‌های اجتماعی باعث کاهش زورگویی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه می‌شود.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها یک مطالعه کمی از نوع آزمایشی با طرح نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه گواه است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر در حال تحصیل در ناحیه دو شهر شیراز بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری دردسترس، ۳۰ نفر از این جامعه انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) قرار گرفتند. ابتدا در جلسه‌ای ابزارهای پژوهش توسط کلیه داوطلبان تکمیل شد. بلافاصله پس از این جلسه، اعضای گروه آزمایش در هشت جلسه دوساعته کارگاه مهارت‌های اجتماعی شرکت نمودند. در این دوره آموزشی، مباحث به‌صورت تئوری و عملی ارائه گردید. پس از تکمیل برنامه آموزشی، نسبت به جمع‌آوری داده‌های مرحله پس‌آزمون اقدام شد. ابزارهایی که برای جمع‌آوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفتند عبارت‌اند از: مقیاس تکانشگری و مقیاس زورگویی که در زیر ویژگی‌های روان‌سنجی آن‌ها آورده شده است.

الف) مقیاس تکانشگری^۲: (باس و پری^۳، ۱۹۹۲): این مقیاس ۲۹ سؤال دارد و چهار عامل تکانشگری بدنی (گویه‌های شماره ۲، ۵، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۲۲، ۲۵ و ۲۹)، تکانشگری کلامی (گویه‌های شماره ۴، ۶، ۱۴، ۲۱ و ۲۷)، خشم (گویه‌های شماره ۱، ۹، ۱۲، ۱۸، ۱۹، ۲۳ و ۲۸) و خصومت (گویه‌های شماره ۳، ۷، ۱۰، ۱۵، ۱۷، ۲۰، ۲۴ و ۲۶) را ارزیابی می‌کند. آزمودنی‌ها به هر یک از عبارات در یک طیف ۵ درجه‌ای از «کاملاً شبیه من است» (۵)، «تاحدودی شبیه من است» (۴)، «نه شبیه من است نه شبیه من نیست» (۳)، «تاحدودی شبیه من نیست» (۲)، «اصلاً شبیه من نیست» (۱) پاسخ می‌دهند. دو عبارت ۹ و ۱۶ به‌طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمره کل برای تکانشگری با مجموع نمرات زیرمقیاس‌ها به دست می‌آید. باس و پری (۱۹۹۲) ضریب همسانی درونی این مقیاس را ۰/۸۹ و پایایی آن را با استفاده از روش آزمون بازآزمایی ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. در پژوهش سعیدنیا (۱۳۸۵) برای تعیین پایایی مقیاس تکانشگری از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد و به ترتیب ضرایب ۰/۶۸ و ۰/۶۱ برای کل مقیاس به دست آمد. همچنین سعیدنیا (۱۳۸۵) در پژوهش خود ضریب روایی هم‌زمان مقیاس تکانشگری را با استفاده از یک سؤال کلی $r=0/35$ به دست آورد که در سطح $p<0/001$ معنی‌دار است. در بررسی پایایی فرم نهایی مقیاس

¹ Parkhill & Pickett

² Aggression Scale

³ Boss & Perry

تکانشگری (فرم ۲۹ ماده‌ای) به روش بازآزمایی بر روی ۳۷ نفر پس از نه هفته ضریب همبستگی ۰/۸۰، ۰/۷۶، ۰/۷۲ و ۰/۷۲ به ترتیب برای عوامل تکانشگری بدنی، کلامی، خشم و خصومت گزارش گردیده است (بصیرت‌نژاد^۱، ۱۳۹۲).

ب) مقیاس زورگویی^۲: (اولوتوس، ۱۹۹۶): این مقیاس شامل ۴۰ گویه است که به تجربیات دو ماه گذشته مربوط به زورگویی افراد می‌پردازد. پاسخ‌دهی و نمره‌گذاری این مقیاس در طیف لیکرت (از ۰ = طی چند ماه گذشته، این اتفاق برایم نیافتاده تا ۴ = طی چند ماه گذشته، این اتفاق چندین بار برایم افتاده) نمره‌گذاری می‌شود. سوالات این مقیاس را می‌توان به دو بخش تقسیم کرد. بخش اول: سوالاتی که اطلاعات کلی راجع به زورگویی را به دست می‌دهند که سوالات چهار و ۱۴ تا ۲۴ و ۳۴ تا ۳۹ را شامل می‌شوند؛ بخش دوم: سوالات ۵ تا ۱۳ که رفتار قربانی و سوالات ۲۵ تا ۳۳ که رفتار زورگویی را مورد ارزیابی قرار می‌دهند. کیانی‌راد (۱۳۸۹) پایایی هرکدام از دو بخش را حدود ۰/۸۰ یا بالاتر گزارش کرده است. سوالات ۴ و ۲۴ نیز شیوع زورگویی را ارزیابی می‌کنند که پایایی هرکدام به ترتیب ۰/۸۵ - ۰/۹۵ گزارش شده است. روایی این مقیاس نیز از طریق همبستگی ۰/۵۲ گزارش شده است (شهریارفار^۳، ۱۳۸۹).

برنامه مداخله: خلاصه محتوای جلسات آموزش گروهی مهارت‌های اجتماعی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزش مهارت‌های اجتماعی (برگرفته از ورنون^۴، ۱۳۹۲)

جلسه	محتوای جلسه
جلسه اول	آشنایی دانش‌آموزان با یکدیگر، توضیحات مقدماتی پیرامون دوره آموزش و اهمیت و ضرورت مهارت‌های اجتماعی برای ورود به زندگی بزرگ‌سالی و نقش آن در انتخاب‌های مهم زندگی مانند انتخاب رشته تحصیلی در دانشگاه، انتخاب شغل، انتخاب همسر و ایجاد انگیزه در آن‌ها.
جلسه دوم	آشنایی با مهارت‌های خودآگاهی و همدلی، سبک‌های همدلی و اصول و نحوه بیان همدلی، هویت‌یابی و روشن شدن ارزش‌ها و باورها و توضیحاتی پیرامون اهمیت شناخت توانایی‌ها، استعدادها و علایق.
جلسه سوم	بررسی تکالیف (راجع به گذشته، حال و آینده خود بنویسید)، آشنایی با مهارت‌های ارتباطی، اهمیت ارتباط، اجزای ارتباط، عوامل بازدارنده ارتباط، انواع ارتباط، سبک‌های ارتباطی (سلطه‌پذیر، پرخاشگرانه و جرأت‌مدانه)، آشنایی با شناخت شیوه‌های مؤثر مدیریت خلق
جلسه چهارم	بررسی تکالیف (برای اداره کردن خلق خود چه کار می‌کنید)، آشنایی با راه‌های برقراری ارتباط مؤثر، تصمیم‌گیری و حل مسئله. انواع تصمیم‌گیری (ناگهانی، منفعلانه، ترجیح ذهنی، اجتنابی و منطقی)، عوامل تصمیم‌گیری، مراحل تصمیم‌گیری، ویژگی افراد ماهر در تصمیم‌گیری و آموختن راه و رسم تصمیم‌گیری.
جلسه پنجم	بررسی تکالیف (در مورد توان تصمیم‌گیری خود چه احساسی دارید)، آشنایی با مهارت کنترل خشم، علائم هشدار در مورد خشم، موقعیت‌های خشم‌برانگیز، روش‌های مدیریت خشم، آشنایی با شناخت بیشتر عصبانیت و منشأ آن و آموختن شیوه‌های اثربخش کنار آمدن با عصبانیت.
جلسه ششم	بررسی تکالیف (پیامدهای منفی عصبانیت را بنویسید)، آشنایی با مهارت مقابله با استرس، عوامل ایجاد استرس، بیماری‌های استرس، روش‌های مقابله با استرس، سبک‌های مقابله مساله‌مدار و هیجان‌مدار، تعیین منابع فشار روانی و آموختن نحوه مدیریت فشار روانی.
جلسه هفتم	بررسی تکالیف (بعضی از نشانه‌های معمول فشار روانی را بنویسید)، آشنایی با مفاهیم مربوط به رفتار جرأت‌مدانه، انواع جرأت‌مندی و اهمیت آن‌ها، آشنایی با مفاهیم تفکر خلاق و تفکر نقادانه، کاربرد مهارت تفکر خلاقانه و نقادانه، اصول تفکر خلاق و نقادانه، موانع خلاقیت و راه‌های افزایش خلاقیت
جلسه هشتم	بررسی تکالیف: آشنایی با مفاهیم مدیریت زمان و برنامه‌ریزی؛ جمع‌بندی کلیه جلسات.

¹ Basiratnejad

² Bullying Scale

³ Shahriarfar

⁴ Vernon

یافته‌ها

تحلیل داده‌های گردآوری‌شده، در دو سطح و به‌واسطه شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی صورت پذیرفت. یافته‌های توصیفی گروه آزمایش و گواه در خرده‌مقیاس‌های تکانشگری و زورگویی در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. خلاصه یافته‌های توصیفی گروه آزمایش و گواه در خرده‌مقیاس‌های تکانشگری و زورگویی

مقیاس	خرده‌مقیاس	گروه آزمایش		مرحله	گروه گواه
		میانگین	انحراف استاندارد		
تکانشگری بدنی	پیش‌آزمون	۳۱/۴۷	۴/۵۳	پیش‌آزمون	۴/۸۸
	پس‌آزمون	۲۳/۶۰	۴/۷۶	پس‌آزمون	۴/۳۹
تکانشگری کلامی	پیش‌آزمون	۱۵/۸۷	۲/۴۴	پیش‌آزمون	۴/۰۵
	پس‌آزمون	۹/۷۲	۲/۷۶	پس‌آزمون	۳/۷۱
تکانشگری چشم	پیش‌آزمون	۲۲/۰۴	۳/۷۱	پیش‌آزمون	۴/۳۲
	پس‌آزمون	۱۶/۸۶	۲/۵۰	پس‌آزمون	۴/۹۴
تکانشگری (کل)	پیش‌آزمون	۹۶/۵۸	۱۱/۷۹	پیش‌آزمون	۱۴/۳۵
	پس‌آزمون	۷۰/۸۵	۱۴/۰۶	پس‌آزمون	۱۳/۱۱
رفتار قربانی	پیش‌آزمون	۱/۳۲	۰/۴۷	پیش‌آزمون	۰/۲۵
	پس‌آزمون	۱/۴۰	۰/۴۹	پس‌آزمون	۰/۲۰
رفتار زورگویی	پیش‌آزمون	۱/۶۰	۰/۷۹	پیش‌آزمون	۰/۴۸
	پس‌آزمون	۱/۲۸	۰/۴۷	پس‌آزمون	۰/۵۲
زورگویی	پیش‌آزمون	۱/۸۷	۰/۹۹	پیش‌آزمون	۰/۷۷
	پس‌آزمون	۱/۴۰	۰/۸۵	پس‌آزمون	۰/۵۶
اطلاعات کلی راجع به زورگویی	پیش‌آزمون	۲/۲۲	۰/۵۰	پیش‌آزمون	۰/۳۸
	پس‌آزمون	۱/۹۳	۰/۳۶	پس‌آزمون	۰/۳۷

(n=۱۵)

جدول ۲ نشانگر کاهش میانگین کلیه خرده‌مقیاس‌های گروه آزمایش (به‌غیر از خرده‌مقیاس رفتار قربانی) از مرحله پیش‌آزمون تا پس‌آزمون است. به‌منظور بررسی فرضیه اول، برای مقایسه دو گروه در مؤلفه خصومت از آزمون تحلیل کوواریانس یک‌متغیره و در سایر موارد به دلیل برقرار نبودن مفروضه همگنی ضرایب رگرسیون، از طریق نمره تفاضلی اختلاف بین پس‌آزمون و پیش‌آزمون محاسبه شده و معناداری تفاوت بین دو گروه توسط آزمون t سنجش گردید. قبل از انجام تحلیل بر روی داده‌های تکانشگری، مفروضه نرمال بودن توزیع نمرات مورد بررسی قرار گرفت و نتایج مؤید برقراری این مفروضه بود. با توجه به اینکه این طرح دارای دو گروه (آزمایش و گواه) و دو اندازه (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) است، پیش‌فرض کرویت برقرار بوده و نیازی به بررسی عددی شاخص‌های آن نیست. جدول ۳، آماره‌های آزمون t مقایسه نمره افزوده (اختلاف پس‌آزمون و پیش‌آزمون) متغیر تکانشگری در دو گروه آزمایش و گواه را دربردارد.

جدول ۳. آماره‌های آزمون t مقایسه نمره افزوده (اختلاف پس‌آزمون و پیش‌آزمون) مؤلفه‌های متغیر تکانشگری در دو گروه آزمایش و گواه

شاخص آماری	t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها		تفاوت خطاهای معیار	سطح اطمینان	
				تفاوت	میانگین‌ها		حد پایینی	حد بالایی
نمره افزوده تکانشگری کل	۰۴/۱۹۳	۲۸	۰/۰۰۱	۲۷/۶۴	۶/۵۹	۴۱/۱۵	۱۴/۱۴	
نمره افزوده تکانشگری بدنی	۳/۳۴۷	۲۱/۵۷	۰/۰۰۳	۶/۸۰	۲/۰۳	۱۱/۰۱	۲/۵۸	
نمره افزوده تکانشگری کلامی	۴/۶۴۶	۲۸	۰/۰۰۱	۵/۹۶	۱/۲۸	۸/۵۹	۳/۳۳	
نمره افزوده چشم	۴/۳۰۴	۲۸	۰/۰۰۱	۸/۰۲	۱/۸۶	۱۱/۸۴	۴/۲۰	

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که t محاسبه شده هر یک از مؤلفه‌های متغیر تکانشگری و مؤلفه کلی تکانشگری در سطح ۹۵ درصد، بزرگ‌تر از حد بحرانی (۱/۹۶) است؛ بنابراین، نتیجه گرفته می‌شود که بین نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد؛ که این نشان‌دهنده تأثیرگذار بودن مداخله آموزشی در کاهش خشم، تکانشگری بدنی، تکانشگری کلامی و تکانشگری کل دانش‌آموزان هنرستانی می‌باشد. در مورد خرده‌مقیاس خصومت، به دلیل برقرار بودن تمام مفروضه‌های مربوط به آزمون کوواریانس، از این تحلیل استفاده شد. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس میانگین نمرات اصلاح‌شده خصومت دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس میانگین نمرات اصلاح‌شده خصومت دو گروه آزمایش و گواه

متغیر	$F(1, 27)$	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
خصومت	۷/۷۸	۰/۰۱۰	۰/۲۲۴	۰/۷۶۷

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که میانگین نمرات اصلاح‌شده پس‌آزمون خصومت بعد از برداشتن اثر نمرات پیش‌آزمون در دو گروه آزمایش و گواه با یکدیگر تفاوت معنادار داشته ($F(1, 27) = 7.78, p < 0.05$)؛ بنابراین، با توجه به نتایج آزمون توصیفی در جدول ۲ می‌توان استنباط کرد که آموزش مهارت‌های اجتماعی منجر به کاهش نمرات مقیاس تکانشگری آزمودنی‌های گروه آزمایش شده است. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس به منظور مقایسه میانگین زورگویی دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۵ به نمایش درآمده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس میانگین نمرات زورگویی دو گروه آزمایش و گواه

زیرمقیاس‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	توان آزمون
رفتار زورگویی	پیش‌آزمون	۱	۱/۳۴	۷/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۳۲۳
	گروه	۱	۱۱۶/۱۸	۶۲/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۸۵
	خطا	۲۷	۱۷/۷۰	-	-	-
رفتار قربانی	پیش‌آزمون	۱	۰/۰۵۱	۰/۲۳۲	۰/۶۳۴	۰/۰۹۲
	گروه	۱	۱/۲۵۰	۵/۶۷۱	۰/۰۲۵	۰/۷۳
	خطا	۲۷	۵/۹۵۲	-	-	-
شیوع زورگویی	پیش‌آزمون	۱	۱/۹۹	۵/۸۸	۰/۰۲۴	۰/۲۸۱
	گروه	۱	۱۲۳۷/۲	۸/۴۳	۰/۰۰۱	۰/۷۷
	خطا	۲۷	۲۴۶/۳۴	-	-	-
اطلاعات کلی زورگویی	پیش‌آزمون	۱	۱۰۲/۹۷	۷/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۳۰۱
	گروه	۱	۱۵۰/۱۳	۱۰/۴۸	۰/۰۰۱	۰/۸۱
	خطا	۲۷	۳۶۷/۷	-	-	-

چنانچه در جدول ۵ مشاهده می‌شود، بین میانگین نمرات رفتار زورگویی بعد از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ($F(1, 27) = 62.41, p < 0.05$)؛ معناداری نمرات رفتار قربانی بعد از حذف اثر پیش‌آزمون نیز مشهود است ($F(1, 27) = 5.671, p < 0.05$)؛ همچنین، این جدول نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات شیوع زورگویی بعد از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ($F(1, 27) = 8.43, p < 0.05$) و در نهایت بین میانگین اطلاعات کلی زورگویی بعد از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ($F(1, 27) = 10.48, p < 0.05$)؛ بنابراین، می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های اجتماعی منجر به کاهش معنادار زورگویی و مؤلفه‌های آن در آزمودنی‌های گروه آزمایش شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر تکانشگری و زورگویی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان شیراز بود. یافته‌های پژوهش نشان دادند که آموزش مهارت‌های اجتماعی منجر به کاهش تکانشگری و کلیه مؤلفه‌های آن در آزمودنی‌ها شده است؛ بنابراین، فرضیه نخست این تحقیق حمایت می‌گردد. این یافته با نتایج مطالعات ناصری

و باباخانی (۲۰۱۴)، حسین‌خانزاده و همکاران (۱۳۹۲)، مهرابی‌زاده هنرمند و همکاران (۱۳۸۸) مبنی بر اینکه خشم و خشونت را می‌توان با به‌کارگیری مداخلات آموزشی مبتنی بر مهارت‌های اجتماعی کاهش داد، همخوانی داشته و به‌نوعی حمایت می‌گردد. جهت تبیین این یافته، قابل ذکر اینکه آموزش مهارت‌های روابط بین‌فردی احتمالاً از طریق افزایش رفتارهای کارآمد و باکفایت و کاهش رفتارهای ناکارآمد و بی‌کفایت و نیز بهبود شیوه‌های برقراری ارتباط با دیگران سبب شده است که نوجوانان با برقراری ارتباطات مثبت، صمیمی و محترمانه با والدین و همسالان خود به سازگاری بالاتری دست یابند و این امر به‌نوبه خود موجبات ایجاد رفتارهای جامعه‌پسندتری را فراهم آورده است.

به‌علاوه، آموزش مدیریت استرس به نوجوانان از طریق ایجاد توانایی سازگاری با استرس و پرورش مقابله‌های مساله‌مدار (خدایاری‌فرد و همکاران، ۱۳۹۵)، به فرد کمک می‌کند تا به هنگام برخورد با موانع و مشکلات اجتماعی عملکرد کارآمدتری داشته باشد و کمتر با ناکامی و متعاقب آن تکانشگری و رفتارهای مخرب و خشن روبرو شود. چنانکه شواهد علمی نیز حاکی از آن است که آموزش مهارت‌های اجتماعی قدرت سازش‌یافتگی با تنیدگی و مشکلات مختلف را ارتقا می‌بخشد (میلر و بوئن^۱، ۱۹۹۳). در آموزش مهارت‌های اجتماعی به فرد آموزش داده می‌شود که به‌روش صحیح، مسائل و تعارضات را حل کرده و تصمیم‌های مناسبی اتخاذ نماید بدون آنکه به خود یا دیگران آسیب وارد کند (حسین‌خانزاده و همکاران، ۱۳۹۲). راهبردهای مقابله‌ای غیرموثر می‌تواند منشأ سازش‌نیافتگی، تکانشگری و رفتارهای نامطلوب باشد. در فرایند آموزش حل مسئله، نوجوان می‌آموزد که مؤثرترین راه‌حل را انتخاب نماید و این توانمندی مطابق با نظریه بندورا^۲ موجب افزایش اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی شده و از کام‌نیافتگی‌های ناشی از عدم حل مسائل روزمره که می‌توانند سرآغاز تکانشگری‌ها باشند، جلوگیری به عمل می‌آورد. این تأثیر با شواهد پژوهشی، مبنی بر اینکه خشم پدیده‌ای قابل‌مه‌ار است و با افزایش آگاهی و آموزش راهبردهای مؤثر می‌توان آن را تعدیل کرد (ترنر، مکدونالد و سامرست^۳، ۲۰۰۸)، نیز حمایت می‌شود.

از سوی دیگر، یافته‌های این مطالعه حاکی از آن بوده‌اند که در اثر آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان میزان زورگویی آن‌ها کاهش می‌یابد. از این‌رو، فرضیه دوم پژوهش حاضر تأیید می‌گردد. این یافته با نتایج مطالعه صفری (۱۳۹۳) و گریف^۴ (۲۰۰۴)، مبنی بر اینکه زورگویی دانش‌آموزان را می‌توان به‌واسطه تمرین برخی از مهارت‌های اجتماعی سالم کاهش داد، همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که آموزش مهارت‌های اجتماعی از آنجا که خودآگاهی شخص را بالا می‌برد، احتمالاً او را از لایه‌های شناختی خویش در زمینه درست یا نادرست بودن زورگویی آگاه می‌سازد و در نتیجه باعث کاهش رفتارهای زورگویانه وی می‌گردد. به‌علاوه، از دلایل ایجاد مشکلات با همسالان می‌توان به عدم توانایی برای بیان صحیح احساسات و نیازها و برقراری ارتباط مؤثر اشاره کرد که آموزش مهارت‌های اجتماعی احتمالاً این توانایی را در نوجوانان ارتقا داده که این امر به‌نوبه خود میزان استفاده آن‌ها از زورگویی را نیز تحت‌الشعاع قرار داده است. همچنین، با عنایت به اینکه در این دوره آموزشی مهارت‌های همدلی نیز تقویت می‌گردد، بدین‌وسیله افراد زورگو به رنجش‌های ادراک‌شده از سوی قربانیان زورگویی بهتر می‌توانند پی ببرند.

به‌طورکلی، این‌گونه آموزش‌ها بر اساس رویکرد تحلیل رفتار (هفنر^۵، ۲۰۰۳) می‌توانند رفتارهای جدید را به نوجوانان آموزش دهند و رفتارهای هدفی را که در خزانه رفتاری آن‌ها وجود داشته است، بهبود و سازمان بخشند. این در حالی است که اجرای برنامه به‌صورت گروهی نیز شاید پتانسیل تغییر را در آزمودنی‌ها افزایش داده است؛ چراکه گروه مجالی برای سهیم شدن در تجربه‌های یکدیگر و بیان تجربه‌های شخصی و کسب بینش نسبت به رفتار خود و تأثیر آن بر دیگران است که ممکن است متنبه شدن افراد زورگو و پرخاشگر را تسهیل نماید. امروزه آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان یکی از رهیافت‌های مهم به‌منظور پیشگیری و کنترل معضلات اجتماعی محسوب می‌گردد؛ و این امر با توجه به حساسیت بالای نوجوانان و

¹ Miller & Bowen

² Bandura

³ Turner, Macdonald, & Somerset

⁴ Greeff

⁵ Heffner

تأثیرپذیری آنان، ضرورتی انکارناپذیر می‌یابد (هومن، اکبری زردخانه، مرادی و زندی^۱، ۱۳۹۵)، از آنجایی که تکانشگری و زورگویی در مدارس بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر منفی داشته و باعث به وجود آمدن مشکلات رفتاری و اجتماعی در آینده می‌شود، انتقال این آموزه‌ها به دانش‌آموزان می‌تواند نقش مؤثری در کاهش این تعارضات داشته باشد. لذا پیشنهاد می‌گردد در تهیه محتوا و برنامه درسی هنرستان‌ها، به مهارت‌های اجتماعی سالم نیز توجه گردد. به‌علاوه، اردوهای طبیعت‌گردی و نمایش‌های هنری آموزنده نیز می‌توانند بستر مناسب و جذابی را برای پرورش عملی مهارت‌های اجتماعی (مانند کنترل خشم و هیجانات، همدلی، مهارت‌های ارتباطی و...) و رفتارهای سالم در دانش‌آموزان فراهم آورند.

اگرچه اخیراً وزارت آموزش و پرورش به عنوان مهم‌ترین و کلیدی‌ترین کرسی تربیت نسل آینده (کشت‌ورز کندازی، ۱۳۹۷)، در اقدامی شایسته درسی را با عنوان «تفکر و سبک زندگی» به دروس پایه هفتم و هشتم افزوده است و مدت سه سال است که این درس در دبیرستان‌ها تدریس می‌شود، اما هنرستان‌ها از این درس بی‌نصیب مانده‌اند که بهتر است مساعدت‌هایی در این زمینه انجام پذیرد. از سوی دیگر، انتقال مهارت‌های اجتماعی در قالب این درس مستلزم وجود مربیان ماهر و متخصص است؛ اما گزارش‌ها حاکی از آن است که در بسیاری از مدارس این درس توسط معلمان با تخصصی غیر از روان‌شناسی و مشاوره آموزش داده می‌شود که خودشان از این مهارت‌ها بی‌بهره‌اند و در این فضا بعضاً این کلاس‌ها به کلاس جبرانی سایر واحدهای درسی تبدیل می‌شود و همه این‌ها نگرانی‌هایی را برای وصول به اهداف این طرح ایجاد می‌نماید (کریمی، ۱۳۹۴). این واقعه نشان از عدم انجام امکان‌سنجی تربیت معلمان و امکانات اجرایی لازم دارد. لذا، پیشنهاد می‌گردد تا پژوهش‌های آتی به بررسی موانع آموزش شایسته مهارت‌های اجتماعی در مدارس پرداخته و با اقدام‌پژوهی‌های مناسب زمینه را برای کاهش رفتارهای آسیب‌زای دانش‌آموزان از جمله زورگویی و تکانشگری فراهم آورند. قابل ذکر است که با توجه به ویژگی‌های نمونه و شیوه نمونه‌گیری در مطالعه حاضر، تعمیم یافته‌های به‌دست‌آمده می‌بایست با احتیاط صورت گیرد.

منابع

- اتکینسون، ماری و هورن‌بی، گری. (۱۳۸۷). بهداشت روانی در مدرسه. ترجمه اکبر رهنما و محمدرضا فریدی. تهران: انتشارات آبیژ.
- ایزرائیل، آلن و ویکس-تلسون، ریتا. (۱۳۸۸). اختلال‌های رفتاری کودکان. ترجمه محمدتقی منشی طوسی. تهران: انتشارات به-نشر.
- آذربایجانی، مسعود؛ سالاری‌فر، محمدرضا؛ عباسی، اکبر؛ کاویانی، محمد و همکاران (۱۳۹۰). روان‌شناسی اجتماعی با نگرش به منابع اسلامی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- بصیرت‌نژاد، بهمن. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر پرخاشگری دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تهران.
- بیرامی، منصور و علائی، پروانه. (۱۳۹۲). قلدری در مدارس راهنمایی دخترانه: نقش شیوه‌های فرزندپروری و ادراک محیط عاطفی خانواده. مجله روانشناسی مدرسه، ۲(۳): ۵۶-۳۸.
- جانسون، دیوید. (۱۳۸۶). مهارت‌های زندگی: استرس، خشم و مدیریت احساسات. ترجمه قوام ابراهیمی و صغرا نائلی. تهران: انتشارات عابد.
- حسین‌خانزاده، عباسعلی؛ رشیدی، نورالدین؛ یگانه، طیبیه؛ زارعی‌منش، قاسم و قنبری، نیکزاد. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان اضطراب و پرخاشگری دانشجویان. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۱۲(۷): ۵۴۵-۵۵۸.
- خدایاری‌فرد، محمد و پرند، اکرم. (۱۳۹۳). ارزیابی و آزمون‌گری روان‌شناختی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- خدایاری‌فرد، محمد؛ اکبری زردخانه، سعید؛ غباری بناب، باقر؛ شکوهی یکتا و همکاران. (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه‌ی تعاملی مهارت‌های زندگی مبتنی بر آموزه‌های دینی بر دینداری دانشجویان: مطالعه‌ی مقدماتی. پژوهش‌نامه روان‌شناسی اسلامی، ۲(۲): ۳۱-۹.
- راضی مرادی، محمد؛ اعتمادی، احمد و نعیم‌آبادی، الهام (۱۳۸۹). اثربخشی مشاوره گروهی بر اساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر با دانش‌آموزان قربانی قلدری به‌منظور افزایش توان مقابله با رفتارهای قلدرانه. مطالعات روان‌شناختی، ۶(۴): ۱۱-۳۶.
- سعیدینیا، زینب. (۱۳۸۵). رابطه بین رفتار پرخاشگرانه، تعارضات زناشویی و احتمال طلاق در مراجعه‌کنندگان به دادگاه خانواده. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اهواز.
- شهریارفر، محمد. (۱۳۸۹). هنجاریابی پرسشنامه قلدری اولوتوس. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی تهران.

¹ Hooman, Akbari-Zardkhaneh, Moradi & Zandi

- صادقی، احمد. (۱۳۸۰). بررسی تأثیر آموزش گروهی مهارت کنترل خشم به شیوه عقلانی، رفتاری و عاطفی بر پرخاشگری دانش‌آموزان پسر دبیرستانی. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه اصفهان.
- صفری، خدیجه. (۱۳۹۳). تأثیر به کارگیری آموزش مهارت‌های زندگی توسط معلمان بر کنترل رفتار زورگویی دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مدارس ابتدایی شهرستان میناب. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه پیام نور.
- طرمیان، فرهاد؛ ماهجویی، ماهیار و فتحی، طاهر. (۱۳۸۴). مهارت‌های زندگی: کتاب معلم. تهران: انتشارات برگ سفید.
- قلعه‌شاهی، ضیع‌الله. (۱۳۸۹). رویکردی جامعه‌شناختی به فلسفه آداب و مهارت‌های زندگی. مجله رشد آموزش علوم اجتماعی، ۲۳: ۴۸-۱۸.
- کاپلان، هرولد و سادوک، بنجامین جیمز. (۱۳۸۸). خلاصه روان‌پزشکی: علوم رفتاری/ روان‌پزشکی بالینی. ترجمه نصرت‌الله پورافکاری. تهران: انتشارات شهر آب.
- کاوه، محمد. (۱۳۹۱). آسیب‌شناسی بیماری‌های اجتماعی (جلد اول)، تهران: نشر جامعه‌شناسان.
- کراهه، باربارا. (۱۳۹۰). پرخاشگری از دیدگاه روانشناسی اجتماعی. ترجمه محمدحسین نظری‌نژاد. تهران: انتشارات رشد.
- کریمی، روح‌الله. (۱۳۹۴). کاستی‌های کتاب‌های درسی «تفکر و پژوهش» و «تفکر و سبک زندگی». فصلنامه نقد کتاب اخلاق، علوم تربیتی و روانشناسی، ۱(۱): ۲۵۵-۲۶۸.
- کشت‌ورز کندازی، احسان. (۱۳۹۷). تعلیم و تربیت آینده با توجه به اسناد بالادستی. شیراز: انتشارات تخت جمشید.
- کشت‌ورز کندازی، احسان؛ فروزان، ریسی. (۱۳۹۶). اختلالات یادگیری در دانش‌آموزان. تهران: نشر تایماز.
- کیانی‌راد، داریوش. (۱۳۸۹). ارتباط بین قلدری در مدرسه با عزت‌نفس و تعلق به مدرسه در بین دانش‌آموزان سال دوم راهنمایی مدارس پسرانه شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز؛ گراوند، لیلا و ارضی، سوره. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر اضطراب و پرخاشگری همسران شهرداری و فرهنگ، ۱(۱): ۱-۱۶.
- ورنون، آن. (۱۳۹۲). آموزش مهارت‌های زندگی: رشد هیجانی، اجتماعی، شناختی و خود. ترجمه مهرداد فیروزبخت. تهران: نشر دانژه.
- هومن، عباس؛ اکبری زردخانه، سعید؛ مرادی، علیرضا و زندی، سعید (۱۳۹۵). شیوه‌های مواجهه با تعارض در بین والدین دانش‌آموزان دارای رفتار پهنجار و نابهنجار روان‌شناختی. پژوهشنامه تربیتی، ۱۱(۴۶): ۱۱۷-۱۳۶.
- Atkinson, M., Horenby, G. (2008). *Mental Health Handbook for Schools*. (A. Rahnama & M. Faridi, Trans.), Tehran: Ayizh [In Persian].
- Azarbaijani, M., Salarifar, M., Abbasi, A., Kavyani, M., et al. (2011). *Social Psychology Considerin Islamic Resources*. Qom: Research Institute of Hawzah and University [In Persian].
- Baş, A. U., Kabasakal, Z. T. (2010). Teachers views and Knowledge about reactive and proactive aggression: Finding from a Survey in Turkey. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 2(2): 1654-1659.
- Basiratnejad, B. (2013). *Efficacy of life skills training on aggression of school students*. [Unpublished Master's thesis]. University of Tehran [In Persian].
- Beyrami, M., Alaei, P. (2013). Bullying in feminine secondary schools: Role of parenting styles and perception of emotional atmosphere of family. *School Psychology*, 2(3):38-56 [In Persian].
- Boss, A. H., Perry, M. (1992). The Aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63: 452-459.
- Disquisepe, R.C. (2003) Aggression in Adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 10: 254-260.
- Dukes, R. L., Stein, J. A., & Zane, J. I. (2009). Effect of relational bullying on attitudes, behavior and injury among adolescent bullies, victims and bully-victims. *The Social Science Journal*, 46(4): 671-688.
- Ferris, D. L., Ming, Y., Lim, V. G., Yuanyi, C., et all. (2016). An approach-avoidance framework of workplace aggression. *Academy of Management Journal*, 59(5): 1777-1800.
- Greeff, P. (2004). *The nature and prevalence of bullying during the intermediate school phase*. [Unpublished master's thesis]. University of the Free State.
- Hemayattalab, R., Homayounnia, M., Zandi, S. (2016). Effects of SPARK physical education program on behavioral problems of children with ADHD. *International Journal of Psychology*, 10(2): 17-32.
- Hooman, A., Akbari-Zardkhaneh, S., Moradi, A., & Zandi, S. (2016). The styles of encountering conflict among parents of students with psychologically normal and abnormal behaviors. *Education Research*, 11(46): 117-136 [In Persian].

- Hosein-Khanzadeh, A., Rashidi, N., Yeganeh, T., Zarei-Manesh, Q., et al. (2013). Efficacy of life skills training on anxiety and aggression of students. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, 12(7): 545-558 [In Persian].
- Israel, A., Wicks Nelson, R. (2009). *Behavior disorders of childhood*. (M. Monshi-Tousi Trans.). Tehran: Behnashr [In Persian].
- Johnson, D. (2007). *Life Skills: Stress, anger, and emotion management*. (Q. Ebrahimi & S. Naeli Trans.). Tehran: Abed [In Persian].
- Kaplan, H., Saduc, B. (2009) *Synopsi of Psychiatry and Behavioral Sciences*. (N. Pourafkari Trans.). Tehran: Shahr-e-Ab [In Persian].
- Karimi, R. (2015). Shortcommings of the books "Thinking and Research" and "Thinking and Life Style". *Ethics & Psychology & Education Book Review Quarterly*, 1(1): 255-268 [In Persian].
- Kaveh, M. (2012). *Social Diseases Pathology (Vol. 1)*. Tehran: Sociologists Publications [In Persian].
- Khodayarifard, M., Parand, A. (2014). *Psychological Testing and Assessment*. Tehran: Tehran University Press [In Persian].
- Khodayarifard, M., Akbari-Zardkhaneh, S., Ghobari-Bonab, B., Shokouhi-Yekta, M., et al. (2016). Effectiveness of religious-based life skills training on religiosity of university students: A pilot study. *Islamic Psychology*, 2(2), 9-31 [In Persian].
- Kianirad, D. (2010). *Relationship of school bullying with self-esteem and school connectedness among second grade masculine middle school students in Tehran*. [Unpublished Master's thesis], University of Tehran [In Persian].
- Krahe, B. (2011). *The social psychology of aggression*. Translated by M. Nazarinejad, Tehran: Roshd [In Persian].
- Mehrabizadeh-Honarmand, M., Gravand, L., Arzi, S. (2009). Effects of life skills training on anxiety and aggression of martyrs' spouses. *Woman and Culture*, 1(1): 3-16 [In Persian].
- Miller, J. P., Bowen, B. E. (1993). Competency, Coping, and Contributory Life Skills Development of Early Adolescents. *Journal of Agricultural Education*, 31(1): 68-76.
- Naseri, A., Babakhani, N. (2014). The effect of life skills training on physical and verbal aggression of male delinquent adolescents marginalized in Karaj. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 116(21): 4875-4879.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6): 196-200.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bully/Victim Questionnaire for Students*. Bergen, Norway: University of Bergen.
- Parkhill, M. R., Pickett, S. M. (2016). Difficulties in Emotion Regulation as a Mediator of the Relationship between Child Sexual Abuse Victimization and Sexual Aggression Perpetration in Male College Students. *Journal of Child Sexual Abuse*, 25(6): 674-685.
- Priest, N., King, T., Bécares, L., Kavanagh, A. M. (2016). Bullying Victimization and Racial Discrimination among Australian Children. *American Journal of Public Health*, 106(10): 1882-1884. doi:10.2105/AJPH.2016.303328
- Qaleshahi, Z. (2010). A sociological approach to philosophy of life skills and etiquettes. *Development of Social Science Education*, 23: 18-48 [In Persian].
- Razi-Moradi, M., Etemadi, A., Naeimabadi, E. (2010). Effectiveness of group counseling based on choice theory with bullying victims to increase resisting power against bullying. *Psychological Studies*, 6(4), 11-36 [In Persian].
- Sadeqi, A. (2011). *Efficacy of group training of anger management skill using REBT approach on aggression of male high school students*. [Unpublished Master's thesis], University of Isfahan [In Persian].
- Saeidnia, Z. (2006). *Relationship between aggressive behavior, marital conflicts, and probability of divorce in couples referring to family courts*. [Unpublished Master's thesis], Islamic Azad University, Ahwaz Branch [In Persian].
- Safari, K. (2014). *Effects of life skills training by teachers on bullying behavior of primary school students in Minab County*. [Unpublished Master's thesis], Payame Noor University [In Persian].
- Shahriarfar, M. (2010). *Normalization of Olweus's Bullying Questionnaire*. [Unpublished Doctoral Dissertation], Tehran University of Medical Sciences and Health Services [In Persian].

- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention realistic strategies for schools*. New York: Guilford Press.
- Taremian, F., Mahjoei, M., Fathi, T. (2005). *Life skills: Teacher's book*. Tehran: Barg-e-Sefid [In Persian].
- Turner, N. E., Macdonald, J., Somerset, M. (2008). Life skills, mathematical reasoning and critical thinking: A curriculum for the prevention of problem gambling. *Journal of Gambling Studies*, 24(3): 367-80.
- Urbanski, J. (2007). *The relationship between school connectedness and bullying victimization in secondary students*. (Unpublished Ph.D. dissertation), University of South Florida.
- Vernon, A. (2013). *Life skills training: Emotional, social, cognitive, and ego development*. (M. Firouzbakht Trans.). Tehran: Danjeh [In Persian].
- Yurtal, F., Artut, K. (2010). An investigation of school violence through Turkish children. *Interpersonal Violence*, 25(1): 50-62.



The Effectiveness of Social Skills Training on Bullying and Impulsivity of Students

Keshtvarz kondazi, Ehsan^{1*}

Shokuhi, Mohammadjafar²

Abstract

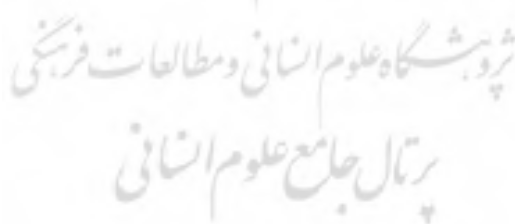
Purpose: The purpose of this study was to determine the effect of social skills training on bullying and impulsivity in second grade high school male students in Shiraz.

Method: In this study, experimental method with pre-test and post-test semi-experimental design was used. The statistical population of the study included all male students studying in the two schools of Shiraz district in the school year of 1977. (15 patients in each group). First, members of both groups were tested using impulsivity scale (Bass & Perry, 1992) and bullying scale (Oliveus, 1996) (pre-test). Then, the experimental group received social skills training for 8 sessions while the control group did not receive any training. At the end of group sessions, posttest was taken from both groups. Data were analyzed by covariance analysis using spss21 software.

Results: Findings showed that after intervention, the overall impulsivity variable and its components (physical impulsivity, verbal impulsivity, anger and hostility) and bullying and its components (especially bullying prevalence) were significantly reduced in the experimental group compared to the control group. $P < 0/01$.

Conclusion: Social skills training is effective in reducing impulsivity and bullying in adolescents and leads to the management of emotions such as anger and aggression.

Keywords: Impulsivity, Social Skills, Bullying, Education.



¹ M.Sc. Student, Department of Psychology, Islamic Azad University, Marvdasht Branch, Iran. (keshtvarzehsan@gmail.com).

² PhD of Educational Management, Islamic Azad University, Marvdasht Branch, Iran.