



«نشریه علمی آموزش و ارزشیابی»
سال دوازدهم - شماره ۴۸ - زمستان ۱۳۹۸
ص. ۳۲-۱۳

بررسی شیوع قلدری و ارتباط آن با مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، مهارت حل مسئله و افسردگی در دانش‌آموزان متوسطه اول

یوسف اسمری برده زرد^۱، بهروز دولتشاهی*^۲، احسان طاهری^۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۶/۱۵
تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۹/۰۱/۱۶

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی شیوع میزان قربانی بودن قلدری؛ قلدری و ارتباط آن با مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، مهارت حل مسئله و افسردگی در دانش‌آموزان پسر متوسطه اول بود. پژوهش حاضر از نوع همبستگی و توصیفی است. جامعه شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع تحصیلی متوسطه اول شهرستان بوکان می‌باشد و نمونه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ۵۲۵ نفر انتخاب گردید و داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های قلدری ایلی نویز، مهارت حل مسئله هینر، افسردگی کودک و نوجوان (CADS)، مهارت‌های اجتماعی هیجانی (SEL)، جمع‌آوری شد. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی میانگین و انحراف استاندارد و ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده و به کمک spss17 انجام شد. نتایج نشان داد که رفتارهای قلدری با نمره کلی حل مسئله ($p=0/001$, $r=-0/29$) و اعتماد به خود ($p=0/000$, $r=-0/21$)، کنترل شخصی ($p=0/002$, $r=-0/25$)، گرایش به حل مسئله، ($p=0/000$, $r=-0/27$) و نمره کلی مهارت‌های اجتماعی-هیجانی ($p=0/002$, $r=-0/13$) و مؤلفه‌های سازمان‌دهی ($p=0/009$, $r=-0/14$)، خودتنظیمی ($p=0/003$, $r=-0/12$)، روابط با همسالان ($p=0/003$, $r=-0/10$)، رابطه منفی دارد اما با مؤلفه‌های افسردگی ($p=0/006$, $r=0/16$) و اجتناب از حل مسئله ($p=0/005$, $r=0/20$)، رابطه مثبت دارد؛ و نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که حل مسئله ($\beta=0/19$) و مهارت‌های اجتماعی هیجانی ($\beta=0/71$) و افسردگی ($\beta=0/10$) پیش‌بینی کننده‌های معتبری در مدل رگرسیونی بودند. یافته‌ها نشان دادند که قلدری را می‌توان بر اساس متغیرهای افسردگی (همبستگی مثبت)، مهارت‌های اجتماعی هیجانی (همبستگی منفی) و مهارت حل مسئله (همبستگی منفی) پیش‌بینی کرد. این نتایج را می‌توان در مداخله‌های بالینی برای دانش‌آموزان در نظر و به‌عنوان متغیرهای پیشگیری بکار گرفت.

واژگان کلیدی: قلدری، مهارت هیجانی اجتماعی، مهارت حل مسئله، افسردگی

۱ - دانشجوی دکترای روانشناسی بالینی دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران، ایران
۲ - دانشیار روانشناسی بالینی، دپارتمان روانشناسی دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران، ایران
* - نویسنده مسئول: dolatshahee@yahoo.com
۳ - دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران، ایران

Prevalence of Bullying and Its Relation with Social-Emotional Skills, Problem Solving Skills and Depression in First High School Students

Yousef Asmari Bardezard, Behrouz Dolatshahi, Ehsane Taheri

Data of receipt: 2019.09.15
Data of acceptance: 2020.04.04

Abstract

The purpose of this study was to investigate the prevalence of bullying victimization bullying and its correlation with social-emotional skills, problem-solving skills, and depression in middle school students. This is a correlational and descriptive study. The study population consists of all students of the first-grade middle school of city of Bukan. The sample has been chosen by cluster sampling method of 525 people. The data were collected by using illinois bullying questionnaire, Heppner problem-solving skills, child and young depression (CADS), and social-emotional skills (SEL). The data were analyzed using descriptive statistics, standard deviation, Pearson correlation coefficient and multiple regression by spss24. The results showed that bullying behaviors with total score of problem solving ($p=0.001$, $r=-0.25$) and self-confidence ($p=0.000$, $r=-0.21$), self-control ($p=0.002$, $r=-0.25$) tendency to problem solving ($p=0.000$, $r=-0.27$) and total score social-emotional skills ($p=0.02$, $r=-0.13$) and the components of self-organizing ($p=0.009$, $r=-0.14$) self-regulation ($p=0.003$, $r=-0.12$) and relationships with peer ($p=0.03$, $r=-0.10$) have negative correlation. But there is a positive correlation with depression ($p=0.006$, $r=0.16$) and avoidance of problem solving ($p=0.005$, $r=0.20$). The results of regression analysis also showed that solving problem ($\beta=0.19$) and emotional social skills($\beta=0.71$) and depression ($\beta=0.10$) were reliable predictors in the regression model. Findings indicate that bullying can be predicted based on variables of depression (positive correlation), social-emotional skills (negative correlation), and problem-solving skills (negative correlation). These results can be considered in clinical interventions for students and used as preventive variables.

Keywords: Bullying, Social-Emotional Skills, Problem-Solving Skills, Depression.

مقدمه

یکی از اشکال فراگیر خشونت در مدارس، قلدری می‌باشد که شامل رفتاری پرخاشگرانه نظام‌مند و مکرر بر علیه دانش‌آموزان تعریف شده است که در آن یک یا چند نفر از دانش‌آموزان در یک بافت رابطه‌ای نامتعادل از قدرت (بین فرد قلدر و قربانی) قرارداند (گارسیا و مارگالو^۱، ۲۰۱۴). قلدری اخیر در مدرسه توجه والدین و کارکنان، مدارس که نگران امنیت و سلامت روانی دانش‌آموزان هستند را به خود جلب کرده است (هونگ، لی^۲، ۲۰۱۲). قلدری می‌تواند به صورت کلامی، جسمانی، ارتباطی و یا مستقیم و غیرمستقیم ابزار شود (شتگیری^۳، ۲۰۱۳). قلدری مستقیم شامل حمله جسمانی، مانند ضربه زدن، یا حمله کلامی، مانند لقب دادن می‌باشد. در حالی که قلدری غیرمستقیم به طرد اجتماعی، از طریق شایع پراکنی یا انکار دوستی اشاره دارد (برای، گوارینی، میلوتی، گالی، گنتا^۴، ۲۰۱۲). با توجه به تفاوت‌های جنسیتی، یافته‌ها تحقیقاتی نشان داده است که پسرها بیشتر از دختران درگیر رفتارهای قلدری می‌گردند (بالدری^۵، ۲۰۰۵). همچنین اولوس در سال ۱۹۹۴ گزارش نمود که پسرها بیشتر مورد قلدری مستقیم قرار می‌گیرند، در حالی که دختران تحت قلدری ارتباطی یا غیرمستقیم (اولوئوس^۶، ۱۹۹۴). دانش‌آموزی که به هر علتی در محیط آموزشی تحت انواع قلدری قرار می‌گیرد، ممکن است دچار مشکلات روانی نظیر احساس ناامنی، افت تحصیلی، بیزاری از مدرسه و ترک تحصیل شود. همچنین در طول زندگی اثرات ناگواری برای شخص به همراه خواهد داشت و سلامت جسمی و روانی وی را با خطرات جدی روبرو خواهد کرد. قتل وحشیانه یک دانش‌آموز ۱۶ ساله در یکی از مدارس مالزی در سال ۲۰۰۵ نگرانی عمومی را در مورد خشونت در مدارس بالا برد و نقش مخرب قلدری را در روابط همسالان نشان داد (یوبا، یاکوب و جوهری^۷، ۲۰۰۹).

میزان شیوع قلدری در مطالعات انجام شده بین ۱۵ تا ۴۰ درصد متفاوت گزارش شده است (اولوئوس ۱۹۹۳، اسمیت^۸، ۲۰۰۴). البته واضح است که این میزان از یک مدرسه به مدرسه دیگر از یک منطقه به منطقه‌ی دیگر متفاوت می‌باشد و حتی در بعضی جوامع میزان آن بالاتر است چراکه قلدری یک پدیده‌ی جهانی قلمداد می‌شود (کانتسون، اسمیت و همکاران، ۲۰۰۶). قلدری در دوره دبستان شروع و در دوران راهنمایی و سال اول متوسطه تشدید می‌باید، اما بعد از کلاس نهم روند کاهشی دارد (والدن و بیرن^۹، ۲۰۱۰). بر اساس تحقیقات انجام شده، اوج رفتارهای قلدری در پایه‌ی ششم تا هشتم است (لی^۹، ۲۰۱۰). نتایج تحقیق سمیرا لطفی و همکارانش بر روی ۵۹۱ دانش‌آموز ۱۰ تا ۱۴ ساله در یزد، نرخ قلدری را

1- Garcia, Margalo

2- Hong, Lee

3- Shetgiri

4- Brighi, Guarini, Melotti, Galli, & Genta

5- Baldry

6- Olweus

7- Uba, Yaacob, & Juhari

8- Walden And Beran

9- Lee

۳۸ درصد نشان داد که از این میان ۲۲/۶ مورد قلدری واقع شدند و ۱۵/۷ درصد هم قلدر بودند (لطفی، دولتی شاهی و همکاران، ۲۰۱۴). نتایج حاصل از تحقیق جوزفسون^۱ (۲۰۱۰) بر روی ۴۵ هزار نفر از دانش‌آموزان نشان داد که بیش از ۵۰ درصد از دانش‌آموزان رفتار قلدری و ۴۷ درصد از دانش‌آموزان حداقل یک‌بار قربانی قلدری شده بودند. مطالعات در زمینه‌ی قلدری حاکی از آن است که حدود ۳۰ درصد دانش‌آموزان به طریقی در رفتارهای قلدری یا به‌عنوان فرد قلدر یا قربانی یا هر دو درگیر می‌شوند (کوئن وستتر، ۲۰۰۳ هریس و ویلوبی، ۲۰۰۳). قلدری، عملی جزئی که بتوان از آن چشم‌پوشی کرد نیست، بلکه عملی شرورانه و ناگوار است که اثراتی مادام‌العمر و زیان‌بخش دارد (ستوارت^۲، ۲۰۱۲). یکی از عمده دلایل افزایش نگرانی‌ها درباره قلدری به علت خودکشی عمومی قربانیان دوران کودکی است (ترنر، ایزوم، بریم و هولت^۳، ۲۰۱۳).

شرمساری و احساس گناه در افراد قلدر دیده نمی‌شود و نسبت به دیگران احساس همدردی نداشته و به قدرت خود متکی بوده، مهارت‌های اجتماعی ضعیفی دارند و به دنبال نشانه‌های ضعف و انفعال در دیگران می‌باشند (مون و آلازید، ۲۰۱۵). یادگیری اجتماعی - هیجانی^۴ با بسیاری از نام‌ها مترادف است: هوش هیجانی، بهره هیجانی، هوش اجتماعی و شایستگی اجتماعی - هیجانی. اما به هر نامی که خوانده شود به‌عنوان یک مقوله‌ی جدی و بخشی از رشد فردی در اواخر قرن بیستم محسوب می‌شود. قبل از این زمان روابط اجتماعی و هیجانی مشروعیت نداشت مگر اینکه فرد در حوزه‌ای دارای کمبود می‌بود (میر، رابرتز و همکاران ۲۰۰۸؛ کوربین، اسپایروک و همکاران، ۲۰۰۹). ابعاد کلی شایستگی هیجانی - اجتماعی را دقت در پردازش هیجانات، استفاده از هیجانات برای تسهیل در تفکر، فهم هیجانات و مدیریت هیجانات تعریف کرد. این مفهوم هوش هیجانی، مفاهیم هوشی و هیجانی را ترکیب می‌کند (تولیگنوا، چکاپوف، چونگ، سادووا^۵، ۲۰۱۲). کودکان فاقد سرپرستی والدین یا کسانی که در معرض خشونت خانواده‌هایشان قرار دارند به‌احتمال بیشتری به قلدری روی می‌آورند (مارگولین و گوردیس ۲۰۰۰). دلیل آن احتمالاً شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی است که از همان اوایل زندگی در مراقبت‌های خانواده رشد می‌یابد و پیشگیری‌کننده‌ی قلدری است (هافمن، ۲۰۰۱). برخی از تحقیقات نشان داده است که اشکال پیچیده‌تر قلدری باهوش اجتماعی بالا ارتباط دارند، و تنها افرادی که اشکال مستقیم قلدری را ترجیح می‌دهند از هوش اجتماعی پایین برخوردار هستند. از طرفی نیز، قربانیان قلدری از هوش اجتماعی پایین برخوردار هستند (استون، اسمیت، سویتنام^۶، ۱۹۹۹).

1- Josephson

2- Stewart

3- Turner. Exum, Brame and Holt

4- Socio-Emotional Learning

5- Tolegenova, Jakupov, Chung, Saduova

6- Sutton, Smith, Swettenham

هوش هیجانی نقش مهمی هم در رفتار قلدری و هم قربانی شدن قلدری ایفا می‌کند و آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی به‌طور قابل ملاحظه‌ای می‌تواند به بهبود پیشگیری از قلدری و طرح‌های مداخله‌ای منجر شود (مکینا و وب، ۲۰۱۳). تحقیقات بر روی نوجوانان، یک رابطه منفی بین هوش هیجانی و رفتار قلدری را تأیید کرده است به‌طوری که رفتار قلدری دارای رابطه منفی با همدلی و به‌طور ویژه با ابعاد شناختی آن (فهمیدن و دریافتن تجربیات هیجانی و دیدگاه دیگران) است (کوکینوس و کپرتسی، ۲۰۱۲). یافته‌ها نشان داده است که روابط همسالان نوجوان قلدر همبستگی منفی با ابعاد هوش هیجانی که توسط لوماس و همکاران به‌عنوان درک هیجان‌ها دیگران مفهوم‌پردازی شده بود، داشت (لوماس، استوف و همکاران، ۲۰۱۲). استفاده ضعیف از هیجان‌ها در میان نوجوانان در مشکلات رفتاری همچون خشم و پرخاشگری که مشخصه‌ی اصلی رفتار قلدری است پیش‌بینی کننده‌ی معتبری است (سایو، ۲۰۰۹).

برنامه‌های مداخله‌ای برای کاهش قلدری و قربانیان، تمرکز بر آموزش مهارت‌های اجتماعی با تأکید بر حل مسئله‌ی بین فردی گرایش داشته است (دروزی، ۲۰۰۴). معمولاً افراد قلدر از خانواده‌های فاقد الگوهای نقش و انضباط و مواجهه شده با خشونت می‌باشند، در خانواده‌های این افراد از روش‌های انضباطی پرخاشگرانه استفاده می‌شود و این خانواده‌ها معمولاً فاقد مهارت‌های حل مسئله می‌باشند (هانتر و بویل، ۲۰۰۲).

در پژوهشی که در رابطه با دانش‌آموزان قلدر انجام داده‌اند به این نتیجه رسیدند که افراد قلدر از سلامت روانی پایین و قدرت حل مسئله ضعیفی برخوردار هستند (وودز، ولک و همکاران، ۲۰۰۹). افراد قلدر ممکن است بیشتر تمایل به شرکت در رفتارهای خطرناک و ناسالم به‌عنوان راهی برای مقابله با استرس را انتخاب کنند (وودز، ولک و همکاران، ۲۰۰۹). مطالعات نشان داده است که افراد قلدر نگرش مثبتی به خشونت دارند به‌ویژه به‌عنوان یک وسیله‌ی حل مسائل و یا گرفتن چیزی که آن‌ها می‌خواهند، از آن استفاده می‌کنند (کارنانی و پوم، ۲۰۰۶). در مطالعه‌ی (دنیز و ایرسوی، ۲۰۱۶) بر روی ۳۹۱ دانش‌آموز نشان داده شد که بین سطوح (اعتماد به خود، خودکنترلی) مهارت‌های حل مسئله و بروز رفتارهای قلدری رابطه منفی وجود دارد و بروز رفتارهای قلدری با مهارت‌های اجتماعی مثبت (مثل؛ نگاه کردن به‌صورت هنگام صحبت، داشتن تعداد زیاد دوستان، دفاع از دوستان و همکاری با آن‌ها) رابطه منفی و با مهارت‌های اجتماعی منفی (بدقولی، ترساندن دیگران، آزار دادن دیگران) رابطه مثبت و معنادار مشاهده گردید. رابطه همدلی و تقلید به‌عنوان یک روش حل مسئله در بروز رفتار قلدری بین دانش‌آموزان مستعد بیشتر است (گابینی، ۲۰۰۴). قلدری میان همسالان مدرسه به نشانه‌های هیجانی گوناگون مثل

افسردگی و اضطراب مرتبط شده است (ین، یانگ و همکاران، ۲۰۱۴). دانش آموزان قلدر ممکن است اضطراب و عزت نفس کاذب و افسردگی را تجربه کنند (آندهم، ساند و همکاران، ۲۰۱۰).
 سواى مطالعات زیادى که درباره‌ی رابطه‌ی افسردگی و قلدرى انجام شده توضیحاتى درباره این رابطه ارائه شده است که یک مضمون مشترک ادبیات قلدرى اختلال در رشد شناختی-اجتماعی نوجوانان است (اولوئوس، ۱۹۹۳، برنشتاین و واتسون ۱۹۷۷، شیفر، کورن و همکاران، ۲۰۰۴). مطالعات نشان داده‌اند که افسردگی و قلدرى به‌طور معنادارى باهم همبستگی مثبت دارند (کومپولاینس، تراسان و همکاران، ۲۰۰۱ کوالسکی ۲۰۰۳، واندربول، دویت و همکاران ۲۰۰۳، ایوارسون، بروبرگ و همکاران ۲۰۰۵، لی ۲۰۰۶، اوبا، یاکوب و همکاران ۲۰۱۰). عمده‌ی نتایج حاکی از آن است که رابطه‌ی بین قلدرى و افسردگی در دختران و پسران متفاوت است چه در شکل مستقیم و چه غیرمستقیم قلدرى (واندربول، دویت و همکاران، ۲۰۰۳ بالدرى، ۲۰۰۴). گرانان و ودهام در سال ۲۰۰۷ نشان دادند که نوجوانان قلدر بیش از کسانی که قلدر نبودند، افسرده بودند (گرانان ودهام، ۲۰۰۷). در تحقیقی دیگر نزدیک به یک سوم از قلدرها اختلال نقص توجه (ADHD) داشتند، ۱۲/۵ درصد افسردگی و ۱۲/۵ درصد دیگر اختلال سلوک داشتند (کامپلین و ریزین، ۲۰۰۱). در مورد قربانیان نیز بالمر (۲۰۰۵) در یک زمینه‌یابی که بر روی نمونه‌ای ۹۹ نفری از دانش آموزان ۱۰-۱۳ ساله انجام گرفت نشان داد، دانش آموزان دارای نمره‌های بالا در مشکلات درون سازی (مانند: اضطراب، افسردگی و انزوای اجتماعی) آسیب‌پذیری بیشتری برای قربانی شدن دارند (بالمر، میلش و همکاران، ۲۰۰۵). همچنین در تأیید این تحقیق جانسون^۲ و همکاران در سال ۲۰۱۱ نشان دادند که دانش آموزانی که مشکلات هیجانی و رفتاری دارند، بیشتر قربانی قلدرى می‌شوند (جانسون، کید و همکاران ۲۰۱۱).

اگرچه عمده تحقیقات انجام‌یافته‌ی مرتبط، به چگونگی پیشگیری از وقوع قلدرى در بین دانش آموزان پرداخته‌اند، اما مطالعات بسیار محدودی (بخصوص در ایران) به بررسی متغیرهای همبسته با آن و در خود دانش آموزان (درون فردی) اختصاص یافته‌اند که اساس ارائه‌ی یک رویکرد پیشگیرانه و مداخله‌ای مؤثر است. به همین دلیل هدف اصلی این پژوهش بررسی میزان شیوع قربانی قلدرى بودن و قلدرى و رابطه آن با مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، مهارت حل مسئله و افسردگی در دانش آموزان پسر متوسطه اول می‌باشد.

مواد و روش

تحقیق حاضر توصیفی همبستگی بوده و از نوع پیش‌بینی است. جامعه آماری شامل تمامی پسران مقطع متوسطه اول (هفتم، هشتم، نهم) بود که در مدارس دولتی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه با توجه به فرمول
$$n = \frac{N.z^2.Pq}{(N-1).d^2+Z^2pq}$$
 تعداد ۳۶۲ تعداد ۳۶۲۲۲ مقادیر عدد مقادیر 6546=، 05، /5، /05، p= و z=1/96 و مناسب می‌باشد، به این منظور با استفاده از شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، چهار مدرسه‌ی مختلف از دو ناحیه‌ی مختلف نواحی جغرافیایی آموزش و پرورش شهر بوکان انتخاب و سپس از هر مدرسه چهار کلاس و از هر پایه‌ی تحصیلی دو کلاس به صورت تصادف وارد پژوهش شدند. برای به دست آوردن حجم نمونه‌ی کافی و اعتبار بیشتر در مجموع ۶۰۰ پرسشنامه توزیع شد که در نهایت بعد از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های ناقص و نامعتبر، داده‌های حاصل از پرسشنامه‌های ۵۲۵ دانش‌آموز وارد تجزیه و تحلیل آماری شد.

ابزارهای این پژوهش:

۱- مقیاس قلدری ایلی نویز توسط اسپلاگه و هولت ساخته شده است که از ۱۸ گویه و ۳ خرده مقیاس قلدری (۹ سؤال)، زدو خورد (۵ سؤال) و قربانی (۴ سؤال) تشکیل شده است که به منظور سنجش رفتارهای قلدرمآبانه و قربانی بودن در فرد بکار می‌رود. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای می‌باشد که برای گزینه‌های «هرگز»، «یک یا دو بار»، «سه یا چهار بار»، «پنج یا شش بار» و «هفت بار یا بیشتر» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ در نظر گرفته می‌شود. در این مقیاس هر بعد نمره جداگانه‌ای دارد. نمره بالا در هر زیرمقیاس بیانگر بروز بیشتر همان گونه رفتار در آزمودنی است. اسپلاگه و هولت (۲۰۰۱) برای بررسی پایایی مقیاس مذکور محققان از آلفای کرونباخ استفاده کردند که این ضریب برای هر یک از زیرمقیاس‌های قلدری، زدو خورد و قربانی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۹ و ۰/۷۰ بود (اسپلاگه و هولت، ۲۰۰۱). شوجا و آتا (۲۰۱۱) در پژوهشی دیگر ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس و زیرمقیاس‌ها قلدری، قربانی، زدو خورد، نمره کل، را به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۱ و ۰/۸۹ به دست آوردند که نشان از پایایی مطلوب این ابزار بود (اسپلاگه و هولت، ۲۰۰۱). در مطالعه‌ی چالمه (۱۳۹۲) ضریب آلفای کرونباخ و دومیه سازی این مقیاس بر روی دانش‌آموزان برای کل مقیاس و ابعاد آن ۰/۶۲ تا ۰/۹۲. به دست آمد.

۲- پرسشنامه حل مسئله هپنر (PSI): پرسشنامه حل مسئله توسط هپنر و پترسن (۱۹۸۲) برای سنجش درک پاسخ‌دهنده از رفتارهای حل مسئله‌شان ۳۵ ماده دارد که برای اندازه‌گیری چگونگی واکنش افراد به مسائل روزانه‌شان طراحی. (PSI) تهیه شده است. عبارت از پرسشنامه برای اهداف پژوهشی است و نمره‌گذاری نمی‌شود. پرسشنامه حل مسئله بر مبنای چرخش تحلیل عاملی دارای ۳ زیر مقیاس

مجزا است: اعتماد به حل مسائل PSC با ۱۱ عبارت، سبک گرایش - اجتناب AA با ۱۶ عبارت، کنترل شخصی PC با ۵ عبارت می‌باشند. پرسشنامه حل مسئله با چندین نمونه از آزمودنی‌ها تنظیم و آزمایش شده است. آن همسانی درونی نسبتاً بالایی با مقادیر آلفای بین ۰,۷۲ تا ۰,۸۵ در خرده مقیاس‌ها ۰,۷۲, ۰,۸۴ و ۰,۸۵ و ۰,۹۰ برای مقیاس کلی دارد. (هپنر و پترسن ۱۹۸۲). روایی آزمون نشان داد که ابزار سازه‌هایی را اندازه‌گیری می‌کنند که مربوط به متغیرهای شخصیتی و به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای مرکز کنترل هستند (هپنر و پترسن ۱۹۸۲). پایایی باز آزمایی نمره کل پرسشنامه در فاصله دو هفته در دامنه‌ای از ۰/۸۳ تا ۰/۸۹ گزارش شده که بیانگر این است که پرسشنامه حل مسئله ابزاری پایا برای سنجش توانایی حل مسئله است. این پرسشنامه توسط رفعتی و بارانمایی خسروی در سال ۱۳۷۵ ترجمه و برای اولین بار در ایران استفاده شد (خسروی و همکاران ۱۳۷۷) آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده در تحقیق خسروی، درویزه و رفعتی (۱۳۷۷)، ۰/۸۶. در تحقیق بذل (۱۳۸۳)، ۰/۶۶. گزارش شده است که در حد قابل قبولی است. همچنین در پژوهش راستگو و همکاران (۱۳۸۹) پایایی این پرسشنامه بر اساس دو بار اجرا در فاصله دو هفته بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۹ گزارش شده است. با توجه به ضریب آلفای به‌دست‌آمده (اعتمادبه‌نفس در حل مسئله ۰/۸۵، استقبال یا اجتناب از فعالیت‌های حل مسئله ۰/۸۴ و کنترل هیجانات و رفتار حین حل مسئله ۰/۷۲) عامل‌ها از سازگاری درونی مطلوب و قابل قبولی برخوردار بودند. در این پژوهش ضریب آلفای ۰/۸۳ برای اعتمادبه‌نفس در حل مسئله، ۰/۷۵ برای استقبال یا اجتناب از فعالیت‌های حل مسئله و ۰/۷۴ برای کنترل هیجانات و رفتار حین حل مسئله به‌دست‌آمده است.

۳- پرسشنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی: پرسشنامه‌ی یادگیری اجتماعی - هیجانی (SEL)^۱ یک وسیله‌ی خود گزارشی، ساخته‌شده از ۲۰ گویه برای سنجش یادگیری اجتماعی - هیجانی دانش‌آموزان می‌باشد. SEL طراحی برای ورود به ۳ جنبه‌ی یادگیری اجتماعی - هیجانی است: سازمان‌دهی تکلیف^۲ تصمیم‌گیری مسئولانه را شامل می‌شود، روابط همسالان^۳ آگاهی اجتماعی و مهارت‌های روابطی را در بر می‌گیرد و خودتنظیمی^۴ مربوط به خودآگاهی و خودمدیریتی است (کرین، اسپيروک و اورگرین، ۲۰۰۹). کرین و همکاران، پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای ابعاد یادگیری اجتماعی - هیجانی به ترتیب، سازمان‌دهی تکلیف (۰/۶۹)، روابط همسالان (۰/۸۰)، خودتنظیمی (۰/۸۰) گزارش کرده‌اند. این پرسشنامه توسط جمالی پاقله، عابدی، فیکان، جماب پاقله، آقایی (۱۳۹۲) در دانش‌آموزان اصفهان هنجاریابی شده و نتایج ضریب آلفای کرونباخ کل و خرده مقیاس‌ها به ترتیب، ۰/۸۵، خودتنظیمی ۰/۷۱، روابط همسالان ۰/۸۳؛ و تنظیم تکلیف ۰/۷۹. بود.

1- Social-Emotional Learning
2- Task Articulation
3- Peer Relationships
4- Self- Regulation

۴- پرسشنامه افسردگی کودکان و نوجوانان (CADS)^۱: پرسشنامه افسردگی کودکان و نوجوانان (CADS) توسط جان بزرگی و مستخدمین حسینی (۱۳۸۴) ساخته شده است. این پرسشنامه بر اساس نیاز بالینی جامعه ایرانی به ابزاری که تا حد ممکن همه‌جانبه نگر باشد، تدارک دیده شده است. در ساخت این مقیاس، ابتدا محورهای بزرگ نظریه‌پردازان روانشناسی بالینی در زمینه‌ی افسردگی کودکان و نوجوانان مورد واری و قرار گرفته و ملاک‌های افسردگی استخراج شده است که شامل ۴۲ نشانه‌ی بیماری است. سپس ملاک-هایی که بیشترین همپوشی یا تکرار را در نظریه‌های مختلف به خود اختصاص داده‌اند، استخراج و با ملاک‌های DSM برای افسردگی کودکان و نوجوانان مقایسه شده و سپس فهرستی شامل ۱۲ مقوله تهیه شد (جان بزرگی ۱۳۸۷). نشانه‌های منفرد به صورت یک مقوله با عنوان سؤال‌های اضافی در پایان مقیاس گنجانیده شده‌اند که می‌توان آن‌ها را به عنوان نشانه‌های فرعی تلقی نمود (جان بزرگی ۱۳۸۷) و شامل ۹ عبارت هستند. بر این اساس، مقیاس افسردگی کودکان و نوجوانان (CADS) دارای ۲۱ سؤال است که در ۱۳ محور تدوین شده است. در برابر ۱۲ محور که هر کدام مشخص‌کننده یکی از علائم مرضی هستند، ۵ جمله وجود دارد که آن عامل را از قطب مثبت تا قطب منفی درجه‌بندی کرده است و آزمودنی عبارتی را که بیشتر باحال او متناسب است انتخاب می‌کند. محور ۱۳ شامل ۹ سؤال اضافی است که به صورت بلی/خیر نمره‌گذاری می‌شوند. این آزمون قابلیت اجرا به هر دو شکل فردی و گروهی را دارا است (جان بزرگی ۱۳۷۸). روایی پرسشنامه از طریق ارجاع موارد مقیاس به ۱۰ متخصص بالینی کودک سنجیده شد و پس از تغییرات لازم بر روی ۱۵۴۶ نفر از کودکان و نوجوانان ایرانی در محدوده سنی ۷ تا ۱ سال اجرا شد و هنجار موردنظر به دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ اولیه گزارش شده برای این آزمون ۰/۶۱ است (جان بزرگی و مستخدمین حسینی ۱۳۷۸).

یافته‌ها:

میانگین و انحراف استاندارد سنی در سه رده گروه دانش‌آموزان هفتم (۱۱۴ نفر، ۲۱٪)، هشتم (۲۳۸ نفر، ۴۷٪) و نهم (۱۷۳ نفر، ۳۲٪) در مقطع متوسطه اول، ۱۴/۱ و ۲/۸ می‌باشد. برای بررسی میزان شیوع قربانی و قلدری، نخست عملکرد کل آزمودنی‌ها در پرسشنامه قلدری ایلی نویز محاسبه گردید بدین منظور برای قلدری نقطه برش نمره ۲۷ و برای قربانی قلدری نقطه برش ۱۲ در نظر گرفته شد. میزان شیوع کسانی که درگیر قلدری‌اند ۵۲/۴ است که از این میان ۲۱٪ شیوع قلدری و ۳۱/۴٪ میزان قربانی بودن بود.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی نمرات آزمودنی‌ها در متغیرهای پژوهش

Table 1

Average, standard deviation and correlation coefficients of participants' scores in the research variables

متغیرها Variables	میانگی M	انحراف استاندارد SD	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
۱. مهارت اجتماعی هیجانی Emotional social skills	32.1	11.7	0.69	0.95	0.71	.06	0.12	0.16	0.21	0.16	-0.3	-0.13**
۲. خودتنظیمی Self-regulation	10.6	5.6	0.45	0.11	.07	0.15	0.14	0.19	0.16	-0.3	-0.12**	-0.10*
۳. روابط همسالان Peer Relationships	13.22	5.4	0.69	0.03	0.01	0.13	0.17	0.14	0.01	0.14	0.01	-0.10*
۴. سازمان‌دهی Task Articulation	8.4	3.9	.04	0.06	0.13	0.16	0.12	-0.4	-0.14**	-0.4	-0.14**	-0.14**
۵. افسردگی Depression	33.16	8.1	-0.16	-0.3	0.34	-0.2	0.05	-0.16**	0.05	-0.2	0.05	-0.16**
۶. گرایش به حل مسئله Approach Style to problem solving	17.65	5.2	0.63	0.62	0.79	0.18	0.79	0.62	0.63	0.18	0.79	0.62
۷. کنترل شخصی Personal control	11	4.5	0.76	0.84	0.21	0.84	0.76	0.21	0.84	0.76	0.21	0.84
۸. اعتماد به خود General problem solving	19.52	8.5	0.90	0.28	0.90	0.28	0.90	0.28	0.90	0.28	0.90	0.28
۹. حل مسئله کلی General problem solving	57.5	18.3	0.50	0.29	0.50	0.29	0.50	0.29	0.50	0.29	0.50	0.29
۱۰. اجتناب از حل مسئله Avoidance Style to problem solving	9.33	4.8	0.20**	0.20**	0.20**	0.20**	0.20**	0.20**	0.20**	0.20**	0.20**	0.20**
۱۱. قلدری Bullying	29/4	12/3										

 $(P < .01)**$

نتایج جدول (۱) نشان می‌دهد که رفتارهای قلدری با نمره کلی حل مسئله ($r = -.29$, $p = 0.001$) و اعتماد به خود ($r = -.21$, $p = 0.000$)، کنترل شخصی ($r = -.25$, $p = 0.002$)، گرایش به حل مسئله، ($r = -.27$, $p = 0.000$) و نمره کلی مهارت‌های اجتماعی - هیجانی ($r = -.13$, $p = 0.02$) و مؤلفه‌های سازمان‌دهی ($r = -.14$, $p = 0.009$)، خودتنظیمی ($r = -.12$, $p = 0.003$)، روابط با همسالان ($r = -.10$),

($p=0/03$) رابطه منفی ولی با مؤلفه‌های اجتناب از حل مسئله افسردگی ($p=0/006$ $r=0/16$) و ($p=0/005$ $r=0/20$)، رابطه مثبت دارد.

نتایج تحلیل رگرسیون مدل قلدری بر اساس متغیرهای افسردگی، مهارت‌های اجتماعی هیجانی و مهارت‌های حل مسئله در جدول (۲) می‌آید:

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون قلدری بر اساس افسردگی، مهارت‌های اجتماعی - هیجانی و حل مسئله

Table 2

Results of bullying regression analysis based on depression, social-emotional skills and problem solving

معناداری Significance level	T	ضریب استاندارد شده β	خطای برآورد Std.error	معناداری Significance level	آزمون F	ضریب تعیین R^2	همبستگی چندگانه R	متغیر پیش‌بین Predictable variable
				0.001	13.75	0.20	0.45	مقدار ثابت Constant
0.001	12.85	3.55						1. افسردگی Depression
0.009	2.6	0.10	0.06					2. اجتناب از حل مسئله Avoidance Style
0.001	6.23	0.26	0.11					3. اعتماد به خود problem solving Confidence
0.36	-0.92	-0.06	0.10					4. کنترل شخصی Personal control
0.06	-1.84	-0.12	0.19					5. گرایش به حل مسئله Approach Style
0.003	-3.24	-0.16	0.14					6. حل مسئله (کلی) problem solving
0.001	-4.45	-0.19	0.032					7. سازمان‌دهی Task Articulation
0.001	-3.24	-0.36	0.38					8. روابط همسالان Peer Relationships
0.460	-0.74	-0.07	0.47					9. خودتنظیمی Self-regulation
0.006	-2.78	-0.37	0.32					10. مهارت اجتماعی هیجانی Emotional social skills
0.01	2.41	0.71	0.33					

نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد که ۲۰ درصد از قلدری در دانش‌آموزان به وسیله‌ی مجموعه متغیرهای وابسته پیش‌بینی می‌شود. با استفاده از روش Enter مدل پیش‌بینی متغیر ملاک (قلدری) بر اساس متغیرهای پیش‌بین معنی‌دار به دست آمد $r=0/18$ (آر تنظیم‌شده؛ $p < 0/05$) ($F_{(9, 514)}$) و این مدل ۱۸

درصد واریانس را توجیه می‌کند. نتایج ضرایب رگرسیون نیز نشان داد که از بین متغیرهای پیش‌بین t حاصل از افسردگی ($t = -3/03$; $p = 0/0001$)، حل مسئله ($t = 2/78$; $p < 0/006$) و مؤلفه‌های اجتناب ($t = 6/23$; $p = 0/000$)، گرایش به حل مسئله ($t = 2/78$; $p = 0/003$)، مهارت‌های اجتماعی هیجانی ($t = 2/41$; $p = 0/01$) و مؤلفه‌های سازمان‌دهی ($t = -3/24$; $p < 0/001$)، خودتنظیمی ($t = 2/78$; $p = 0/006$) در پیش‌بینی قلدری دانش‌آموزان از لحاظ آماری معنی‌دار است و متغیرهای اعتماد به خود در حل مسئله ($t = 0/92$; $p = 0/36$)، روابط با همسالان ($t = 0/74$; $p = 0/46$) و کنترل شخصی ($t = -1/84$; $p = 0/06$)، پیش‌بینی‌کننده‌های معتبری در مدل رگرسیونی قلدری نبودند. نتایج نشان داد که ضرایب تأثیر حل مسئله ($\beta = 0/19$)، مهارت‌های اجتماعی هیجانی ($\beta = 0/71$) و افسردگی ($\beta = 0/10$) پیش‌بینی‌کننده‌های معتبری در مدل رگرسیونی قلدری بودند.

بحث و نتیجه‌گیری:

هدف از این پژوهش بررسی شیوع قربانی بودن قلدری، قلدری و ارتباط آن با مهارت‌های اجتماعی - هیجانی، مهارت حل مسئله و افسردگی در دانش‌آموزان متوسطه اول بود. مطالعات مختلف، حاکی از شیوع قلدری در مدارس و درگیری دانش‌آموزان با این پدیده است. نتایج این پژوهش نشان داد که میزان شیوع قلدری ۲۱ درصد و قربانی بودن ۳۱/۴ درصد می‌باشد. این یافته‌ها مشابه تحقیقات در جاهای دیگر است برای مثال مطالعات مختلفی که در کشورهای انگلستان، آلمان، فنلاند، استرالیا انجام گرفته‌اند میزان شیوع قلدری را از ۱۵ تا ۲۰ درصد گزارش کرده‌اند و متداول‌ترین شیوه زورگویی لقب دادن، مسخره کردن، فحش دادن ۲۰/۹ درصد بوده است (کارتال، ۲۰۰۹). پونتزر نیز نشان داده است که ۲۳/۷ درصد از نمونه‌ی او زورگو، ۱۹/۹ درصد قربانی و ۹/۶ درصد نیز زورگو/ قربانی بوده‌اند (پونتزر، ۲۰۱۰). ایوبی و همکاران میزان شیوع قلدری در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر زنجان را ۲۶/۳ درصد گزارش کردند. لطفی و همکاران (۲۰۱۴)، نرخ قلدری را ۳۸ درصد نشان داد که از این میان ۲۲/۶ مورد قلدری واقع شدند و ۱۵/۷ درصد هم قلدر بودند (لطفی، دولت شاهی، ۲۰۱۴). در بررسی ۴۳۸۶ دانش‌آموز راهنمایی در ایتالیا دریافتند که بیشتر زورگویان و زورگو/ قربانیان، پسر هستند (نیشن، وینو، پرکینس، سانتینلو، ۲۰۰۸). البته واضح است که این میزان از یک مدرسه به مدرسه دیگر از یک منطقه به منطقه دیگر متفاوت است و حتی در بعضی جوامع میزان آن بالاتر است چراکه قلدری یک پدیده‌ی جهانی است (کانتسونا، اسمیت و همکاران، ۲۰۰۶). همچنین خوفره - ولازکوئز و همکاران (۲۰۱۱) نشان دادند که در کشور مکزیک، ۲۰/۵ درصد از دانش‌آموزان (با میانگین سنی ۱۳/۶ سال) قربانی، ۱۳/۱ درصد از آن‌ها زورگو و ۲۷/۴ درصد نیز زورگو/ قربانی تشخیص داده شدند (خوفره - ولازکوئز و همکاران، ۲۰۱۱).

از دیگر نتایج این پژوهش، رابطه معنادار افسردگی ($r=0/19$)، مهارت‌های اجتماعی - هیجانی ($r=0/13$)، مهارت‌های حل مسئله ($r=0/29$)، با قلدری بود. در مطالعه‌ای یوبا و همکاران (۲۰۱۰) بر روی ۲۴۲ دانش‌آموز سنین ۱۷ تا ۱۳ سال همبستگی مثبتی بین رفتارهای قلدران و افسردگی مشاهده گردید. همچنین همسو با این نتایج، واندروال دیویت، هارسینگ (۲۰۰۳) اظهار کردند که قلدری مستقیماً بر افسردگی و افکار خودکشی دختران (۹ تا ۱۳ سال) رابطه معنادار دارد (واندروال، دیویت و همکاران ۲۰۰۳). در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزانی که مورد قلدری قرار می‌گیرند، انرژی خود را در مدرسه صرف این ترس و نگرانی می‌کنند که کی و چگونه آن‌ها دوباره آزار داده خواهند شد. آن‌ها ممکن است از رفتن به مدرسه اجتناب کنند. آزار هیجانی، باعث تغییر در سیستم‌های پاسخ‌دهی عصب روان‌شناختی به فشار روانی می‌شود که با افزایش آسیب‌پذیری در برابر فشار روانی به اضطراب، افسردگی و دیگر مشکلات انطباقی منجر می‌شود (یتز، ۲۰۰۷). نتیجه‌گیری عمده این است همان‌گونه که بین اشکال مستقیم و غیرمستقیم از قلدری بین دختر و پسر تفاوت وجود دارد ارتباط بین قلدری و افسردگی نیز به‌طور قابل‌توجهی متفاوت است (بالدری، ۲۰۰۴). کنکس و همکاران (۲۰۰۳) (افسردگی را از دیگر عوامل مؤثر در پرخاشگری می‌دانند) کنکس و همکاران، (۲۰۰۳). مطالعات انجام‌شده در سه دهه‌ی اخیر در ایالات متحده، در اپیدمیولوژی افسردگی نشان داد که قلدری در بین نوجوانان یک خطر برای سلامتی رشدی آنان و یک علت بالقوه‌ی خشونت در میان آنان است (اسموکوفسکی و کوپاز، ۲۰۰۵). همچنین نانسل و همکاران (۲۰۰۱) نشان دادند که دانش‌آموزانی که قلدری می‌کنند بیشتر درگیر مشکلات رفتاری همچون مصرف مشروبات الکلی و سیگار و اختلال افسردگی می‌شوند. در توافق با تحقیقات فوق اخیراً مطالعات **بیشتری، تأثیرات بلندمدت منفی قلدری را بر قلدرها نشان می‌دهد** (اسموکوفسکی و کوپاز ۲۰۰۵). از نظر استارک و همکاران (۲۰۰۸) افسردگی ناشی از اختلال در شناخت، روابط بین فردی، عملکرد عصبی شیمیایی و محیطی و همچنین نقص در مهارت‌های تنظیم هیجان، می‌باشد.

یافته دیگر پژوهش ارتباط منفی و معنادار مهارت‌های اجتماعی - هیجانی با قلدری بود. این نتایج همسو با پژوهش‌های مکینا و وب (۲۰۱۳) و اسمیت و لائو (۲۰۱۳) بود. همچنین همسو با این نتایج لوماس و همکاران (۲۰۱۲) نشان دادند که فهم هیجان‌ات دارای رابطه منفی با درگیر شدن در قلدری است و نمره‌ی پایین در کنترل و مدیریت هیجان‌ات با سطوح بالایی از خود گزارش دهی قربانی شدن مرتبط دانسته شد (لوماس، استاف و همکاران، ۲۰۱۲).

بسیاری از قلدرها بخصوص مردان اقدامات خود را بدون داشتن احساس آزارنده نیابتی و بدون ارزیابی تأثیر منفی هیجانی بر قربانیان انجام می‌دهند و آن‌ها توانایی به اشتراک گذاشتن دیگران در حالات هیجانی ندارند. چندین مطالعه نشان داده است که همدلی عاطفی مرتکبان به قلدری پایین‌تر از همسالانی است که قلدر نیستند (جولیف و فارینگتون، ۲۰۱۱). در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که

کودکان دارای مشکلات برون سازی از جمله قلدری و اختلال سلوک در مقایسه با کودکان دارای مشکلات درون سازی و کودکان عادی گرایش دارند سطوح پایین تری از تنظیم و کنترل هیجانی نشان دهند. آن‌ها همچنین زمان که به تجلیات چهره‌ای می‌نگرند بازشناسی هیجانی ضعیفی دارند (بلر، کالدج، مورای، میشل، ۲۰۰۱). شواهد تجربی در تأیید رابطه بین قلدری و هوش هیجانی وجود دارد (مارولی و سانچز-روئیس، ۲۰۱۱، کوکینوس و کپرتسی، ۲۰۱۲). فوکس و بولتن مجموعه از مهارت‌های اجتماعی که دانش‌آموزانی که مورد قلدری قرار گرفته بودند را مشخص نمودند که شامل: (۱) آسیب‌پذیری رفتاری، (۲) کناره‌گیری و انزواطلبی (مانند آرام صحبت کردن)، (۳) سلطه‌پذیری (مانند به‌راحتی تسلیم شدن)، (۴) نشان دادن علائم فشار روانی (مانند به‌راحتی به گریه افتادن) و رفتارهای آزاردهنده (مانند آزار دیگر همسالان) (فوکس و بولتن، ۲۰۰۷).

همان‌طور که آرسینو و لیمیرس (۲۰۰۱) بیان کردند که هیجان نقش محوری را در رفتار قلدری بازی می‌کند و برای اینکه بتوانیم آن‌ها کامل بفهمیم خودباوری‌های در مورد فرایندهای هیجانی خود را باید عمیقاً کاوش کنیم.

از نتایج دیگر این پژوهش رابطه منفی و معناداری مهارت‌های حل مسئله با قلدری بود که این یافته نیز همسو با نتایج دنیز و ایرسوی (۲۰۱۶)، ایرلند (۲۰۰۱) است که نشان دادند مهارت‌های حل مسئله با قلدری همبستگی منفی دارد. همچنین کاسیدی (۲۰۰۹) نشان داد که قلدری با مهارت‌های حل مسئله ضعیف و عزت نفس پایین مرتبط است.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت یکی از شاخص‌های سلامت روان توانایی حل مسئله و تصمیم‌گیری است (بورنشتاین، دیویدسون و همکاران، ۲۰۰۳). مهارت حل مسئله یکی از وظایف اولیه فرد است برای موفقیت در طول دوره نوجوانی است. برای اینکه نوجوانان بتوانند بر موانع و مشکلات این دوره‌ی بحرانی غلبه کنند لازم است به مهارت‌های حل مسئله مجهز باشند (اندروز، انلی و همکاران، ۲۰۰۴). دانش‌آموزانی که سطح پایین یا ناکافی از مهارت‌های اجتماعی و حل مسئله را دارند، احتمالاً بیشتر از دیگر دانش‌آموزان درگیر رفتارهای قلدری می‌شوند. الیوت اظهار داشت که دانش‌آموزانی که در معرض قلدری قرار می‌گیرند، از مهارت‌های اجتماعی حل مسئله کافی برخوردار نیستند که این امر موجب کاهش کیفیت زندگی روزمره این افراد می‌شود (الیوت، ۱۹۹۱). مطالعات نشان می‌دهد که هردو دانش‌آموز قلدر و قربانی سطوح پایینی از حل مسئله دارند و ادعا دارند که دانش‌آموزان خصوصاً "مردان به قلدری متوسل می‌شوند چراکه آن‌ها نمی‌دانند چگونه حل مسئله کنند (آتیک و کمر، ۲۰۰۸). روابط فاقد الگوهای انضباط و پرخاشگری والدین در فرزندپروری کودکان قلدر، سبک حل مسئله ضعیفی را در این کودکان پرورش

می‌دهد (کوهن و سنتر، ۲۰۰۳). در نتیجه با افزایش دادن قدرت حل مسئله و مهارت‌های اجتماعی می‌توانیم از بروز رفتارهای قلدرانه جلوگیری کنیم یا حداقل از آن‌ها بکاهیم. از محدودیت‌های این پژوهش جامعه متشکل از پسران بود، همچنین استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی در جمع‌آوری داده‌ها می‌تواند تعمیم و اعتبار اطلاعات را کم کند. از دیگر محدودیت‌های این مطالعه مشخص نکردن نوع زورگویی (مستقیم یا غیر مستقیم، فیزیکی یا رابطه‌ای) بکار گرفته شده در شیوع شناسی بود. از نقاط قوت این پژوهش استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و تعداد بالای نمونه بود که باعث بهبود تعمیم‌پذیری نتایج می‌شود. بنابراین پیشنهاد می‌گردد این پژوهش در جامعه دانش‌آموزان دختر انجام گردد چراکه نوع قلدری دانش‌آموزان دختر با پسر متفاوت است نتایج با نمونه پسران مقایسه گردد، همچنین انجام مداخلات روانشناختی بر روی متغیرهای پیش‌بینی کننده قلدری که در این مطالعه بررسی شدند می‌توانند در کاهش زورگویی مؤثر واقع شوند.

Reference

منابع

- چالمه، رضا (۱۳۹۲). کفایت روانسنجی مقیاس قلدری ایلی نويز در دانش‌آموزان ایرانی: بررسی روایی، پایایی و ساختار عاملی. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۳(۱۱)، ۳۹-۵۲.
- بذل، معصومه (۱۳۸۳) *بررسی ارتباط مهارت حل مسئله و میزان سازگاری در دانش‌آموزان دختر و پسر پایه دوم مقطع دبیرستانی در شمال و جنوب تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- خسروی، زهره. زهرا و رفعتی، مریم (۱۳۷۷) نقش حالت‌های خلقی بر شیوه ارزیابی دانش‌آموزان دختر از توانایی مشکل‌گشایی خود. *فصلنامه اندیشه و رفتار*. ۴(۱)، ۳۵-۴۵.
- راستگو، اعظم. نادری، عزت‌الله. شریعتمداری، علی و سیف‌نراقی، مریم (۱۳۸۹) بررسی تاثیر آموزش سواد اطلاعاتی اینترنت بر رشد مهارت‌های حل مساله دانشجویان، *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۴(۱)، ۱-۲۲.
- جان بزرگی، مسعود و مستخدمین، حسینی خیرالنسا (۱۳۸۴) بررسی شیوع افسردگی در دانش‌آموزان مدارس شهر تهران. *پژوهنده*، ۶(۱۰)، ۳۷۹-۳۸۳.
- ایوبی، عرفان. نظرزاده، میلاد. بیدل، زینب. بهرامی، ابوالفضل. تزوال، جعفر. رحیمی، محسن و دلپیشه، علی (۱۳۹۲). شیوع قلدری، آسیب عمده به خود و عوامل مرتبط با آن در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی. *فصلنامه اصول بهداشت روانی*؛ ۱۵(۵۷)، ۵-۱۶.

جمالی پاقلعه، سمیه. عابدی، احمد. جدیدی فیکان، مهناز. جمالی پاقلعه، زیور و آقای، الهام (۱۳۹۲) ویژگی روانسنجی مقیاس یادگیری اجتماعی هیجانی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی سوم و چهارم شهر اصفهان. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی. ۱۳(۴)، ۱۹۴-۱۹۶

- Andrews, M., Ainley M., & Frydenberg E. (2004). Adolescent engagement with problem solving tasks: The role of coping style, self-efficacy, and emotions. *AARE International Conference*. Available from <http://www.aare.edu.au/04pap/and04761.pdf>.
- Arsenio, W. F., & E. A. Lemerise (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social development* 10(1): 59-73.
- Atik, G. & G. Kemer (2008). The role of problem solving skills, state trait anger and anger expression style, physical self efficiency in predicting bullying among middle school students *Dokuz Eylul University Buca Education Faculty Journal* 23: 198-206.
- Ayoubi, E., Nazarzadeh, M., Biddle, Z., Bahrami, A., Tezval, J., Rahimi, M., and Delpisheh, A. (2013). The prevalence of bullying, intentional self-harm, and related factors in high school male students. *Journal of Mental Health Principles*; 15 (57), 5-16. [In Persian].
- Baldry, A. C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression* 30(5): 343-355.
- Bazl, M., (2004) Investigating the Relationship between Problem Solving Skills and Adaptability in Girls and Boys' Second Grade High School Students in North and South Tehran. *Master's thesis*. Al-Zahra University, Faculty of Psychology and Educational Sciences [in Persian].
- Bernstein, J. Y. & M. W. Watson (1997). Children who are targets of bullying: A victim pattern. *Journal of interpersonal violence* 12(4): 483-498.
- Blair, R. J. R., Colledge, E., Murray, L., & Mitchell, D. (2001). "A selective impairment in the processing of sad and fearful expressions in children with psychopathic tendencies." *Journal of abnormal child psychology* 29(6): 491-498.
- Bollmer, J. M. R., Milich, Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of interpersonal violence* 20(6): 701-712.
- Bornstein, M. H. L., Davidson, Keyes, C. L., & Moore, K. A. (2003). Well-being: Positive development across the life course, *Psychology Press*.
- Boulton, M. J., Trueman., M., & Murray L. (2008). Associations between peer victimization, fear of future victimization and disrupted concentration on class work among junior school pupils. *British Journal of Educational Psychology* 78(3): 473-489.
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimisation in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, 12(1), 63-76.

- Chalmeh, R. (1392). Sufficient validity of Eli Noiz bullying scale in Iranian students: Investigating the validity, reliability and structural structure. *Journal of Psychological Methods and Models*, 3(11), 52-39 [In Persian].
- Cohn, A., & Canter A. (2003). Bullying: What schools and parents can do. *National Association of School Psychologists Fact Sheet*. Retrieved April 17.
- Coryn, C. L., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D., & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the Social-emotional Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4): 283-295.
- Deniz, M., & E. Ersoy (2016). Examining the Relationship of Social Skills, Problem Solving and Bullying in Adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences* 8(1).
- DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 33(1): 196-201
- Elliott, M. (1991). "Bullies, victims, signs, solutions." *Bullying: A practical guide to coping for schools*, 8-14
- Espelage, D. L., & M. K. Holt (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3): 123-142.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2003). "A social skills training (SST) programme for victims of bullying." *Pastoral Care in Education*, 21(2): 19-26.
- García, A. S., & Margallo, E. M. (2014). Bullying: what's going on? A bibliographic review of last twelve months. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132: 269-276.
- Grennan, S., & Woodhams, J. (2007). The impact of bullying and coping strategies on the psychological distress of young offenders. *Psychology, Crime & Law* 13(5): 487-504.
- Harris, S., & Willoughby, W. (2003). Teacher Perceptions of Student Bullying Behaviors. *ERS Spectrum* 21(3): 11-18
- Hoffman, M. L. (2001). Empathy and moral development: *Implications for caring and justice*, Cambridge University Press.
- Hunter, S. C., & Boyle, J. M. (2002). Perceptions of control in the victims of school bullying: The importance of early intervention. *Educational research* 44(3): 323-336.
- Hong, J. S., Lee, C.-H., Lee, J., Lee, N. Y., & Garbarino, J. (2014). "A review of bullying prevention and intervention in South Korean schools: An application of the social-ecological framework." *Child Psychiatry & Human Development* 45(4): 433-442.
- Ireland, J. L. (2001). The relationship between social problem-solving and bullying behaviour among male and female adult prisoners. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 27(4), 297-312.
- Ivarsson, T. A., Broberg, G., Arvidsson, T., & Gillberg, C. (2005). Bullying in adolescence: Psychiatric problems in victims and bullies as measured by the

- Youth Self Report (YSR) and the Depression Self-Rating Scale (DSRS). *Nordic journal of psychiatry* 59(5): 365-373.
- Jan Bozorgi, M., & employees, Kheronesa., H. (2005) Investigation of the prevalence of depression in school students in Tehran. *Journal of Research*, 6 (10), 379-383 [In Persian].
- Jamali Paqaleh, S., Abedi, A., Jadidi Fiqan, M., Jamali Paghleh, Z., & Aghaei, E. (2013) Feasibility study of the emotional social learning scale for third and fourth grade male students in Isfahan. *Quarterly Journal of Educational Measurement*. 13(4), 194-196 [In Persian].
- Joffre-Velázquez, V. M. García-Maldonado, G., Saldívar-González, A. H., Martínez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martínez, S., & Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying in junior high school students: general characteristics and associated risk factors. *Bol Med Hosp Infant Mex* 68(3): 177-185
- Johnson, R. M. Kidd, J. D., Dunn, E. C., Green, J. G., Corliss, H. L., & Bowen D., (2011). Associations between caregiver support, bullying, and depressive symptomatology among sexual minority and heterosexual girls: Results from the 2008 Boston Youth Survey. *Journal of school violence* 10(2): 185-200
- Jolliffe, D., & Farrington D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of adolescence* 34(1): 59-71.
- Kanetsuna, T. P. Smith, K., & Morita Y. (2006). Coping with bullying at school: children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression* 32(6): 570-580
- Kartal, H. (2009). The ratio of bullying and victimization among Turkish elementary school students and its relationship to gender and grade level. *Journal of Social Sciences* 20(2): 109-119.
- Knox, M., Carey, M., & Kim, W. J. (2003). Aggression in inpatient adolescents: *The effects of gender and depression*. *Youth & Society*, 35(2): 226-242.
- Kowalski, R. M. (2003). *Complaining, teasing, and other annoying behaviors*, Yale University Press.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression* 27(2): 102-110.
- Khosravi, Z., & Rafati, M. (1998) The role of moods on the way female students evaluate their ability to solve problems. *Journal of Thought and Behavior*. 4 (1), 35-45 [In Persian].
- Lee, C.-H. (2010). "Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among Korean middle school students." *Journal of interpersonal violence* 25(1): 152-176.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School psychology international* 27(2): 157-170.

- Lomas, J. C., Stough, H., K., & Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of adolescence* 35(1): 207-211.
- Lotfi, S., Dolatshahi, B., Mohammadkhani, P., Campbell M. A., & Rezaei Dogaheh E. (2014). Prevalence of bullying and its relationship with trauma symptoms in young Iranian students. *Practice in clinical psychology*, 2(4): 271-276.
- Margolin, G., & Gordis, E. B. (2000). The effects of family and community violence on children. *Annual review of psychology*, 51(1): 445-479.
- Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1): 112-134.
- Mayer, J. D., Roberts R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: *Emotional intelligence*. *Annu. Rev. Psychol.* 59: 507-536.
- Mckenna, J., & Webb, J.A. (2013). Emotional intelligence. *British Journal of Occupational Therapy* 76(12): 560-561.
- Moon, B., & Alarid, L. F. (2015). School bullying, low self-control, and opportunity. *Journal of interpersonal violence* 30(5): 839-856.
- Nation, M. A., Vieno, Perkins, D. D., & Santinello M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of community & applied social psychology* 18(3): 211-232.
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among schoolchildren: *Long-term consequences and an effective intervention program*.
- Pontzer, D. (2010). A theoretical test of bullying behavior: Parenting, personality, and the bully/victim relationship. *Journal of family violence* 25(3): 259-273.
- Rastgoo, A., Naderi, E., Shariatmadari, A., & Seif Naraghi, M. (2010) A Study of the Effect of Internet Information Literacy Training on Student Problem Solving Skills Development, *New Approach Journal in Educational Management*, 1(4), 1-22 [In Persian].
- Schäfer, M. S. Korn, Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A., Singer, M. M., & Van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(3): 379-394.
- Shetgiri R. (2013). Bullying and victimization among children. *Advances in pediatrics*, 60(1), 33-51. doi:10.1016/j.yapd.2013.04.004
- Siu, A. F. (2009). Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences*, 47(6): 553-557.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and adolescent mental health*, 9(3): 98-103.
- Smith, B. H., & Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory Into Practice*, 52(4), 280-287.

- Smokowski, P. R., & H. Kopasz, K. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2): 101-110.
- Stewart, A. M. (2012). An examination of bullying from the perspectives of public and private high school children, *Capella University*.
- Sutton, J., P. K. Smith & J. Swettenham (1999). "Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?" *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3): 435-450
- Tolegenova, A. Jakupov, S., Chung, M. C., Saduova, S., & Jakupov M. (2012). A theoretical formation of emotional intelligence and childhood trauma among adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69: 1891-1894.
- Turner, M. G., Exum, M. L., Brame, R., & Holt, T. J. (2013). Bullying victimization and adolescent mental health: General and typological effects across sex. *Journal of Criminal Justice*, 41(1): 53-59.
- Uba, I. S., Yaacob, N. & Juhari, R. (2009). The relationship between peer relations and depression among adolescents in Selangor, Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 11(1): 149-159.
- Uba, I. S., Yaacob, N., & Juhari, R. (2010). Bullying and its' relationship with Depression among Teenagers. *Journal of Psychology*, 1(1): 15-22.
- Undheim, A. M., & Sund, A. M. (2010). Prevalence of bullying and aggressive behavior and their relationship to mental health problems among 12-to 15-year-old Norwegian adolescents. *European child & adolescent psychiatry* 19(11): 803-811.
- van der Stouwe, T., Asscher, J. J., Hoeve, M., Van der Laan P. H., & Stams G. J. J., (2016). Social skills training for juvenile delinquents: Post-treatment changes. *Journal of Experimental Criminology* 12(4): 515-536.
- Van der Wal, M. F. De Wit, C. A., & Hirasig, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111(6): 1312-1317.
- Volk, A., Craig, W., Boyce, W., & King, M. (2006). Adolescent risk correlates of bullying and different types of victimization. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 18(4): 575-586
- Walden, L. M., & Beran, T. N. (2010). "Attachment quality and bullying behavior in school-aged youth." *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1): 5-18.
- Woods, S., Wolke, D., Nowicki, S., & Hall, L. (2009). Emotion recognition abilities and empathy of victims of bullying. *Child abuse & neglect*.
- Yen, C. F., Yang, P., Wang, P. W., Lin, H. C., Liu, T. L., Wu, Y. Y., & Tang, T.C. (2014). Association between school bullying levels/types and mental health problems among Taiwanese adolescents *Comprehensive psychiatry*, 55(3): 405-413.
- Yates, T. M. (2007). "The developmental consequences of child emotional abuse: A neurodevelopmental perspective." *Journal of Emotional Abuse*, 7(2): 9-34.