

اثربخشی برنامه آموزش کاهش زورگویی در دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی

سیدرضا پورسید^{۱*}، دکتر شعله امیری^۲، دکتر حسین مولوی^۳

پذیرش نهایی ۳/۵/۸۹

تجدیدنظر: ۲/۱۱/۸۹

تاریخ دریافت: ۶/۹/۸۸

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی، اثربخشی برنامه آموزش کاهش زورگویی در کودکان، بر میزان رفتار زورگویی دانش آموزان پایه پنجم دبستان بود. **روش:** جامعه آماری دانش آموزان پسر پایه پنجم دبستان شهرستان ابرکوه بودند. به منظور اجرای پژوهش، پس از انجام جامعه‌سنجی و اجرای پرسشنامه روابط با همگنان (که بخشی از آن زورگویی کودکان را اندازه‌گیری می‌کند)، ۲۰ نفر از کودکانی که براساس تحلیل نتایج جامعه‌سنجی و نمرات کسب‌شده در پرسشنامه روابط با همگنان، تحت عنوان "زورگو" طبقه‌بندی شده بودند، به صورت تصادفی در دو گروه ۱۰ نفره آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش به مدت ۹ جلسه (در هر هفته یک جلسه) تحت برنامه آموزشی کاهش زورگویی بودند، ولی گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی، دریافت نکرد. آزمودنیها پس از ۴۵ روز، مورد بررسی مجدد قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از نرم افزار آماری SPSS16 و با استفاده از شاخصهای توصیفی و آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری، تجزیه و تحلیل شدند. **یافته‌ها:** نتایج، تفاوت معنی‌داری ($P \leq 0/001$) را در مرحله پس‌آزمون بین گروه آزمایش و کنترل، نشان داد. نتایج در مرحله پیگیری نیز تفاوت معنی‌داری ($P \leq 0/001$) را بین گروه آزمایش و کنترل نشان داد. **نتیجه‌گیری:** با توجه به وجود تفاوت معنی‌دار بین گروههای آزمایش و کنترل در پس‌آزمون و در دوره پیگیری، می‌توان گفت که برنامه آموزشی کاهش زورگویی در کودکان در حکم روش آموزشی مؤثری برای کاهش زورگویی در کودکان زورگو، قابلیت استفاده دارد. همچنین نتایج بر اساس بنیادهای نظری، مورد تبیین قرار گرفته‌اند.

واژه‌های کلیدی: زورگویی، برنامه آموزش کاهش زورگویی در کودکان.

مقدمه

۲۰۰۴؛ گرین، ۲۰۰۳؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۳). زورگویی فیزیکی مستقیم، ممکن است شامل هل دادن، لگد زدن، ضربه زدن یا به زور گرفتن اشیای دیگران باشد. زورگویی زبانی مستقیم، شامل رفتاری مانند با اسم بد خواندن، تهدید و مسخره کردن است (کروزی و اسکلیپیدو، ۲۰۰۲؛ اسیلیچ و سویر، ۲۰۰۳؛ جوون و همکاران، ۲۰۰۳؛ نانس و همکاران، ۲۰۰۱). زورگویی غیر مستقیم معمولاً با عنوان "زورگویی روان‌شناختی" تعبیر می‌شود (استانلی و آرورا، ۱۹۹۸). اشکال زورگویی غیرمستقیم، شامل توهین، پخش

زورگویی، شکل خاصی از رفتار سلطه‌جویانه است و می‌توان آن را به صورت موقعیتی که در آن، دانش‌آموز، به طور مکرر و مداوم در معرض اعمال منفی فرد دیگر قرار می‌گیرد، توصیف کرد (الویوس ۱۹۹۳). این اعمال منفی موقعی اتفاق می‌افتند که عدم تعادل بین قربانی و مهاجم وجود دارد؛ به طوری که قربانی، در دفاع از خود، با مشکل مواجه می‌شود. به طور کلی، زورگویی شامل اشکال فیزیکی، کلامی، و یا اعمال غیرمستقیم منفی و یا پرخاشگری است (اراکی، ۲۰۰۲؛ کروزی و اسکلیپیدو، ۲۰۰۲؛

*۱- نویسنده مسئول: دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی کودکان استثنایی، دانشگاه اصفهان. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی.
(Email: seyed_reza_poorsayed@yahoo.com)

۲- استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان

۳- استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان

موفقیت، در پی‌روشن کردن روابط بین این دو هستند.

به خاطر توجه رسانه‌ها به افزایش خشونت و زورگویی در بین نوجوانان در مدرسه، این مسئله توجه عمومی را نیز طی چندین سال گذشته، به خود معطوف کرده است. اگر زورگویی متوقف نشود، در عملکرد مدرسه و رابطه با دوستان، اختلال ایجاد می‌کند و تأثیری منفی، بر سلامت روانی فرد دارد. قربانی زورگویی قرار گرفتن به صورت مکرر خطر ابتلا به افسردگی را افزایش می‌دهد (سیمون و جیمز، ۱۹۹۸) و اقدام به خودکشی و گوشه‌گیری نیز شامل این موارد است (نانسل و همکاران، ۲۰۰۱). زورگویی همچنین ضعف سلامت را به دنبال دارد؛ برای مثال، تبهکاری در سالهای بعدی زندگی و افسردگی، با زورگو بودن، مرتبط بوده‌اند (جانگر- تاس و ون کسترن ۱۹۹۹). زورگویی مکرر، تأثیرات پنهانی بر فرد می‌گذارد که خشم زیاد، افسردگی، اعتماد به نفس پایین و انزوا از اجتماع، از آن جمله است (نانسل و همکاران، ۲۰۰۱).

یکی از روشهای مورد توجه در کاهش زورگویی، آموزش مستقیم به کودکان است. عملکرد مطلوب اجتماعی و روابط سالم با همگنان، شرطی مهم برای رشد مطلوب کودکان، محسوب می‌شود. مهارتهای شناختی- رفتاری و اجتماعی رشدیافته، بر روابط مطلوب با گروه همگنان در حکم واسطه‌ای در مؤثر بودن آموزش مستقیم به کودکان، مطرح است. در واقع، تمرکز اصلی همه آموزشهای مستقیم به کودکان، بر رشد مهارتهای شناختی- رفتاری و اجتماعی است. در اینجا، درمان شناختی- رفتاری و اجتماعی که در آموزش مستقیم به کودک کاربرد دارد، به اختصار، بررسی می‌شود. در روشهای درمانی شناختی- رفتاری، مشکلات رفتاری، شناسایی شده و به شکل دقیق و عینی تعریف و مشخص می‌شوند. در عین حال، شناختهایی که زیربنای این رفتارها را تشکیل می‌دهند، نیز شناسایی می‌شوند؛ زیرا شناخت

شایعه، طرد دیگران از لحاظ اجتماعی و ریاست روابط دوستانه است (کروزیر و اسکلیپیرو ۲۰۰۲؛ اسپلیج و سویر ۲۰۰۳؛ جفری و همکاران، ۲۰۰۱؛ جوونن و همکاران ۲۰۰۳؛ نانسل و همکاران ۲۰۰۳).

با در نظر گرفتن اشکال مستقیم و غیرمستقیم زورگویی، یافته‌ها نشان می‌دهند که پسران بیشتر از دختران به روشهای مستقیم زورگویی، متوسل می‌شوند و اغلب قربانیان این نوع از زورگویی، از میان پسران هستند (نانسل و همکاران، ۲۰۰۱؛ الویوس، ۱۹۹۷). و همچنین زورگویی غیرمستقیم مانند طرد اجتماعی و عدم پذیرش، نوعی از زورگویی محسوب می‌شود که دختران، اغلب مواقع بیشتر از پسران، به کار می‌برند (بانکس، ۲۰۰۳؛ الویوس، ۱۹۹۷، ۱۹۹۹). در تحلیل SCS^۱ سال ۲۰۰۱، پسران، بیشتر از دختران گزارش داده‌اند که هم مورد زورگویی مستقیم و هم زورگویی غیرمستقیم، قرار گرفته‌اند (ورنبرگ و دیل، ۲۰۰۳). پژوهشها در چندین کشور، شیوع ۸ تا ۴۶٪ را برای کودکان قربانی و ۵ تا ۳۰٪ را برای افرادی که مرتباً زورگویی می‌کنند، نشان می‌دهند موایج، ۱۹۹۳؛ گنتا و همکاران ۱۹۹۶؛ بورنگ، ۱۹۹۹؛ جانگر- تاس ون کسترن، ۱۹۹۹؛ نانسل و همکاران، ۲۰۰۱؛ ولک و همکاران، ۲۰۰۱).

با وجود این واقعیت که اصطلاحات "زورگویی" و "پرخاشگری" اغلب به جای یکدیگر به کار می‌روند، (پلیگرینی و لونگ، ۲۰۰۲؛ اسکافر و همکاران، ۲۰۰۲)، زورگویی نوع خاصی از پرخاشگری است (ارپینس و هورن، ۲۰۰۶). در حقیقت، اولین جزء توصیفی تعریف زورگویی الویوس، رفتار پرخاشگری عمدی است. آن چیزی که موجب ابهام در این دو اصطلاح شده این است که ادبیات زورگویی، برای تعیین تعاریف و توسعه زمینه نظری خود، از ادبیات پرخاشگری کمک گرفته است. درحالی که بسیاری از پژوهشگران، اصطلاحات پرخاشگری و زورگویی را اشتباه می‌گیرند، دیگر پژوهشگران با درجه‌ای از

کودکان، در کاهش اختلالات رفتاری بیرونی است. صادقی و دیگران (۱۳۸۱) در بررسی اثر بخشی آموزش گروهی مهار خشم به شیوه عقلانی، رفتاری، عاطفی، بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر اصفهان نشان داد که آموزش گروهی مهار خشم، رفتار پرخاشگری دانش‌آموزان را کاهش داده است. بهرامی (۱۳۸۶) در بررسی تاثیر آموزش مهارت حل مسئله بر کاهش پرخاشگری دختران دانش‌آموز دوم دبیرستان، نشان داد که آموزش مهارت حل مسئله، پرخاشگری دختران را کاهش می‌دهد. در پژوهش واحدی و فتیحی آذر (۱۳۸۷) آموزش کفایت اجتماعی، باعث کاهش رفتار پرخاشگرانه کودکان پرخاشگر بعد از شرکت در دوره‌های آموزشی، شد و مهارت‌های کسب‌شده از طریق این کودکان، به طور کامل، به موقعیت‌های خانه و مهدکودک، تعمیم یافت. در پژوهش عاشوری و همکاران (۱۳۸۷) نتایج نشان داد که درمان گروهی ابراز وجود در کاهش پرخاشگری و پیشرفت تحصیلی، مؤثر است. سیورز^۴ و دیگران در پژوهشی در سال ۲۰۰۸ اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر رفتار دانش‌آموزان با شخصیت ضد اجتماعی را بررسی کردند؛ یافته‌ها نشان داد که استفاده از راهبردهای آموزش مهارت‌های اجتماعی مانند الگوسازی، بازی نقش، تقویت مثبت، تکرار و تمرین به دانش‌آموزان، در ایجاد و گسترش روابط اجتماعی مثبت با دیگران و تطبیق مؤثر با شرایط و انتظارات دیگران، کمک می‌کند؛ بنابراین با توجه به پیشینه پژوهشی و امکان مشاهده تفاوت‌های بین فرهنگی، هدف پژوهش اثربخشی برنامه آموزش کاهش زورگویی در کودکان، بر میزان رفتار زورگویی دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان بود.

روش

جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان ابرکوه که در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌داد. پیش

درمانگرها، به صورت محرکهایی عمل می‌کنند که رفتارهای سازش نیافته و مطلوب قابل مشاهده را کنترل می‌کنند. درمانگرها، شیوه‌های مناسب را انتخاب و از خلاقیت خود، استفاده می‌کنند تا روشهایی را برای آموزش رفتارهای سازگارانه‌تر به مراجع، به کار برند و مراجع نیز این رفتارها را در زندگی روزمره خود، به کار می‌گیرند درمانگرها، در طول جلسات درمانی، طرحهای مختلفی، از جمله الگوبرداری و تمرین رفتارهای مقابله‌ای و افزایش دامنه مهارت‌های ارتباطی را مورد توجه قرار می‌دهند. اغلب، درمانگرها برای ایجاد تغییر در رفتارها و شناخت‌های سازش‌نیافته و به منظور شکل دادن و پدید آمدن رفتارهای سازش‌یافته و مطلوب، از اصول شرطی‌سازی کلاسیک و کنشگر و اصول نظریه یادگیری اجتماعی، استفاده می‌کنند. (زرب، ترجمه افروز و علوی، ۱۳۸۱)

روش دیگر آموزش مهارت‌های اجتماعی است. آموزش مهارت اجتماعی، در واقع، مجموعه‌ای از مهارت‌های کنار آمدن در روابط بین فردی است و برای مراجعان نوجوانی مفید است که از روشهای پاسخ‌دهی پرخاشگرانه، استفاده می‌کنند. مک‌گینس^۲ و گلدستین^۳ (۱۹۹۷) مراحل آموزش را براساس نظریات باندورا به این صورت بیان می‌کنند. در ابتدا، مهارت اجتماعی مورد نظر معرفی و شرح داده می‌شود؛ سپس مهارت به وسیله یک الگو انجام می‌شود و بعد از آن، به دانش‌آموزان فرصت داده می‌شود تا آن مهارت را از طریق بازی نقش، تمرین کنند و به آنها بازخورد مناسب، داده می‌شود (مک‌گینس و گلدستین، ۱۹۹۷؛ به نقل از زرب، ترجمه افروز و علوی، ۱۳۸۱). در این پژوهش، برنامه آموزش کاهش زورگویی مبتنی بر یادگیری مشارکتی، الگودهی و شرطی‌سازی، متمرکز شد و شامل مراحل تشخیص مشکل، الگوگیری، بازی نقش، تمرین و بازخورد بود. پژوهش‌های متعدد، در داخل و خارج از کشور، بیان‌کننده اثربخشی برنامه آموزش مستقیم به

سنجی کی و همکاران (به نقل از امیری، ۱۳۸۴) سؤالاتی تنظیم شد و دانش‌آموزان کلاس، نظر خود را در باره مشخصات زورگویی هم‌کلاسان خود مطرح کردند. پس از جمع‌آوری سؤالات و تحلیل آنها، افرادی که بالاترین نمره را به دست آورده بودند (بر مبنای سه نفر انتخاب در هر کلاس) به عنوان زورگو مشخص شدند.

شیوه اجرای پژوهش به این ترتیب بود که پس از تعیین گروه آزمایشی و کنترل، گروه آزمایش به مدت ۹ جلسه (در هر هفته یک جلسه) در برنامه آموزشی کاهش زورگویی، قرار گرفتند، ولی گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرد. آزمودنیها پس از ۴۵ روز، مورد بررسی مجدد، قرار گرفتند.

داده‌ها با استفاده از نرم افزار آماري SPSS16 و با استفاده از آزمون تحلیل کوارینانس چندمتغیری، تجزیه و تحلیل شدند.

نتایج

میانگین و انحراف معیار نمرات متغیر رفتار زورگویی کودکان براساس روش جامعه‌سنجی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار، نمرات متغیر رفتار زورگویی کودکان بر اساس روش جامعه سنجی به تفکیک مراحل و دوگروه:

گروهها	مراحل	میانگین	انحراف معیار
کنترل	پیش آزمون	۲۷/۲۰	۱۱/۵۴
	پس آزمون	۲۸/۶۰	۱۲/۸۵
	پیگیری	۲۷/۵۰	۱۰/۲۱
آزمایشی	پیش آزمون	۲۲/۹۰	۱۰/۵۶
	پس آزمون	۱۳/۷۰	۶/۷۸
	پیگیری	۱۵/۳۰	۷/۵۱

در جدول ۱، شاخصهای توصیفی گرایش مرکزی متغیر وابسته زورگویی کودکان، براساس روش جامعه‌سنجی به تفکیک گروهها و مراحل نمایان است. از آنجا که کسب نمره کمتر در این متغیر، نشان از اثربخشی مداخله درمانی دارد، ملاحظه می‌شود که میانگین گروه آزمایشی در پس‌آزمون، نسبت به گروه

از اجرای پژوهش، مجوز اجرای پرسشنامه‌ها از مسئولین امر اخذ شد و همچنین دستیار پژوهش توضیحات لازم را به دانش‌آموزان داد. تعداد ۷ مدرسه ابتدایی پسرانه (کل مدارس پسرانه شهرستان ابرکوه) در این پژوهش شرکت داده شدند و از هر مدرسه یک کلاس، به تصادف، انتخاب و همه دانش‌آموزان کلاس به تعداد ۲۰۰ نفر مورد بررسی جامعه‌سنجی، به شیوه‌ای که در بخش ابزار توضیح داده خواهد شد، قرار گرفتند. به منظور اجرای پژوهش، پس از انجام جامعه‌سنجی و تحلیل نتایج آن، دانش‌آموزان انتخاب شده در جامعه‌سنجی به پرسشنامه روابط با همگنان (که بخشی از آن زورگویی کودکان را اندازه‌گیری می‌کند) پاسخ دادند؛ سپس ۲۰ نفر از کودکانی که بر اساس تحلیل نتایج جامعه‌سنجی و نمرات کسب‌شده در پرسشنامه روابط با همگنان، در جایگاه زورگو طبقه‌بندی شده بودند، به صورت تصادفی، در دو گروه ۱۰ نفره آزمایش و کنترل قرار گرفتند.

ابزار پژوهش پرسشنامه روابط همگنان و روش جامعه‌سنجی بود:

۱) پرسشنامه روابط همگنان (PRQ) ^۵: این مقیاس خود گزارشی است که به منظور بررسی روابط همگنان کودکان مقطع ابتدایی تهیه و به وسیله کودک تکمیل می‌شود. این پرسشنامه شامل ۲۰ سؤال و شامل ۳ زیر مقیاس زورگویی (هفت سؤال)، قربانی (هفت سؤال) و رفتار مطلوب اجتماعی (شش سؤال) است. پاسخ هر سؤال به صورت مقیاس نگرشی لیکرت، در قالب چهار گزینه، هیچ وقت (یک امتیاز)، خیلی کم (دو امتیاز)، بعضی وقتها (سه امتیاز) و بیشتر وقتها (چهار امتیاز) است. در مرحله بعد، از جمع امتیاز سؤالات در هر زیر مقیاس، امتیاز مربوط به آن زیر مقیاس، حاصل می‌شود. در پژوهش حاضر، برای سنجش زورگویی از زیر مقیاس زورگویی استفاده شد. پایایی این پرسشنامه، برای بخش زورگویی ۰/۷۷ گزارش شده است (طبائیان، امیری و مولوی، زیر چاپ).

۲) روش جامعه سنجی: بر مبنای روش جامعه

در جدول ۲، شاخصهای توصیفی گرایش مرکزی متغیر وابسته زورگویی کودکان، بر اساس پرسشنامه روابط با همگنان، به تفکیک گروهها و مراحل نمایان است. از آنجا که کسب نمره کمتر، در این متغیر، نشان از اثربخشی مداخله درمانی دارد، ملاحظه می‌شود که میانگین گروه آزمایشی در پس آزمون، نسبت به گروه کنترل، کاهش داشته است (۱۲/۴۰). این کاهش در مرحله پیگیری گروه آزمایشی نیز دیده می‌شود (۱۴/۴۰).

نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر میزان نمرات رفتار زورگویی کودکان براساس روش جامعه‌سنجی گروههای کنترل و آزمایشی در جدول ۳ آمده است.

کنترل کاهش داشته است (۱۳/۷۰). این کاهش در مرحله پیگیری گروه آزمایشی نیز دیده می‌شود (۱۵/۳۰).

میانگین و انحراف معیار نمرات متغیر رفتار زورگویی کودکان، براساس پرسشنامه روابط با همگنان در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار نمرات متغیر رفتار زورگویی کودکان بر اساس پرسشنامه روابط با همگنان به تفکیک مراحل و دو گروه

گروهها	مراحل	میانگین	انحراف معیار
کنترل	پیش آزمون	۱۴/۹۰	۶/۴۱
	پس آزمون	۱۷/۵۰	۵/۲۵
	پیگیری	۱۸	۵/۲۹
آزمایشی	پیش آزمون	۱۹/۸۰	۴/۹۶
	پس آزمون	۱۲/۴۰	۱/۶۴
	پیگیری	۱۴/۴۰	۲/۰۱

جدول ۳- نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر میزان نمرات رفتار زورگویی کودکان بر اساس روش جامعه‌سنجی به تفکیک مراحل و دو گروه

متغیر وابسته	مراحل	متغیرهای پژوهش	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	اندازه اثر	توان آماری
رفتار زورگویی کودکان	پس	پیش آزمون	۱	۱۷۵۷/۷۶	۲۰۶/۴۶	۱/۰۰۱	۱/۹۲	۱
	آزمون	عضویت گروهی	۱	۵۸۷/۰۳	۶۸/۹۵	۱/۰۰۱	۱/۸۰	۱
	پیگیری	پیش آزمون	۱	۲۶/۹۹	۱/۳۲	۱/۰۰۱	۱/۵۷	۱
		عضویت گروهی	۱	۷۶۵/۲۹	۹/۱۶	۱/۰۰۸	۱/۳۵	۱/۸۱

توان آماری ۱ نیز نشان می‌دهد که حجم نمونه برای تحلیلها کافی بوده است. به علاوه، داده‌های جدول (۳) بیان کننده این است که بین پیش‌آزمون و پیگیری، رابطه معناداری وجود دارد ($P \leq 0/008$). بعد از کنترل اثر پیش‌آزمون بین دو گروه از لحاظ پیگیری مربوط به نمرات رفتار زورگویی کودکان، براساس روش جامعه‌سنجی، تفاوت معناداری وجود دارد و عضویت گروهی ۳۵ درصد از تغییرات مربوط به نمرات رفتار زورگویی کودکان بر اساس روش جامعه‌سنجی را در پیگیری، تبیین می‌کند ($P \leq 0/008$). توان آماری ۸۱ درصد نیز نشان از کفایت از حجم نمونه برای استفاده از تحلیلها دارد.

چنانچه مشاهده می‌شود بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون، رابطه معناداری وجود دارد ($P \leq 0/001$) و می‌بایست این رابطه، کنترل می‌شد. با این وجود حتی بعد از کنترل اثر پیش‌آزمون، بین دو گروه از لحاظ پس‌آزمون مربوط به نمرات رفتار زورگویی، تفاوت معناداری وجود دارد و عضویت گروهی ۸۰ درصد از تغییرات مربوط به نمرات مربوط به رفتار زورگویی کودکان زورگو را در پس‌آزمون، تبیین می‌کند ($P \leq 0/001$). لذا با توجه به اندازه اثر قابل قبول (۰/۸۰) می‌توان نتیجه گرفت که کاهش میزان نمرات رفتار زورگویی کودکان در گروه آزمایشی، ناشی از تأثیر متغیر مستقل یا آموزش کاهش زورگویی بوده است.

نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر میزان نمرات رفتار زورگویی کودکان بر اساس پرسشنامه روابط همگنان گروههای کنترل و آزمایشی در جدول (۴) ارائه شده است.

نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر میزان نمرات رفتار زورگویی کودکان براساس روش جامعه‌سنجی گروههای کنترل و آزمایشی در جدول ۴، آمده است.

جدول ۴- نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر میزان نمرات رفتار زورگویی کودکان بر اساس پرسشنامه روابط همگنان به تفکیک مراحل و دو گروه

متغیر وابسته	مراحل	متغیرهای پژوهش	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	اندازه اثر	توان آماری
رفتار زورگویی کودکان	پس آزمون	پیش آزمون	۱	۲۱۹/۰۹	۶۹/۲۳	/۰۰۱	/۸۰	۱
		عضویت گروهی	۱	۳۴۲/۷۵	۱۰۸/۳۰	/۰۰۱	/۸۶	۱
	پیگیری	پیش آزمون	۱	۲۴۶/۰۲	۹۸/۷۰	/۰۰۱	/۸۵	۱
		عضویت گروهی	۱	۱۳۷/۸۲	۵۵/۲۹	/۰۰۱	/۷۶	۱

حجم نمونه برای استفاده از تحلیلها دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش، با هدف اثربخشی برنامه آموزش کاهش زورگویی در کودکان بر میزان رفتار زورگویی دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان، انجام شد. یافته پژوهش، با نتایج پژوهشهای پیشین بهرامی (۱۳۸۶)، واحدی و فتحی آذر (۱۳۸۷)، عاشوری و دیگران (۱۳۸۷) و سیورز و دیگران (۲۰۰۸) که از آموزش مستقیم به مثابه وسیله‌ای برای کاهش مشکلات رفتاری کودکان و افزایش مهارتهای اجتماعی و رفتارهای مثبت در آنها استفاده کرده بودند، از جمله هماهنگی دارد. بنابراین گرچه اختلال و مشکل مورد نظر، روش پژوهش و شیوه کاربرد قالب در پژوهشهای ذکرشده با یکدیگر، متفاوت است، اما یافته‌ها، به‌طور کلی نشان می‌دهند که آموزش مستقیم می‌تواند به مثابه ابزاری مؤثر در جهت تغییر و جهت دهی رفتار کودکان، به‌کار گرفته شود.

به نظر می‌رسد که آموزش به‌کارگرفته‌شده در این برنامه، الگویی از مهارتهای اجتماعی و شیوه‌های مناسب برخورد در موقعیتهای مختلف کودکان، ارائه داده است. این الگوها بر اساس رویکرد تحلیل رفتار (اسپیگلر و گورمنت، ۱۹۹۸؛ نقل از هفتر ۲۰۰۳)

چنانچه مشاهده می‌شود بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون رابطه معناداری وجود دارد ($P \leq 0/001$) و می‌بایست این رابطه، کنترل می‌شد. با وجود این حتی بعد از کنترل اثر، پیش‌آزمون بین دو گروه از لحاظ پس‌آزمون مربوط به نمرات رفتار زورگویی، تفاوت معناداری وجود دارد و عضویت گروهی ۸۶ درصد از تغییرات مربوط به نمرات مربوط به رفتار زورگویی کودکان را در پس‌آزمون، تبیین می‌کند ($P \leq 0/001$). لذا با توجه به اندازه اثر قابل قبول (۰/۸۶) می‌توان نتیجه گرفت که کاهش میزان نمرات رفتار زورگویی کودکان در گروه آزمایشی، ناشی از تاثیر متغیر مستقل یا آموزش کاهش زورگویی بوده است. توان آماری ۱ نیز نشان می‌دهد که حجم نمونه برای تحلیلها، کافی بوده است. به‌علاوه داده‌های جدول ۳، بیان کننده این است که بین پیش‌آزمون و پیگیری، رابطه معناداری وجود دارد ($P \leq 0/001$). بعد از کنترل اثر پیش‌آزمون بین دو گروه از لحاظ پیگیری مربوط به نمرات رفتار زورگویی کودکان، براساس پرسشنامه روابط همگنان، تفاوت معناداری وجود دارد و عضویت گروهی ۷۶ درصد از تغییرات مربوط به نمرات رفتار زورگویی کودکان براساس پرسشنامه روابط همگنان را در پیگیری تبیین می‌کند ($P \leq 0/001$). توان آماری ۱ نیز نشان از کفایت از

حاضر نیز کودکان به انجام این فعالیتها تمایل زیادی نشان می‌دادند که به نظر می‌رسد در فراگیری مهارتها به وسیله آنها، تأثیر داشته است.

محدودیت این پژوهش، شمار کم نمونه‌های مورد بررسی بود. این پژوهش، محدود به نظر دانش‌آموزان در زمینه «گروه زورگو» بود. روشن است که نظر پدر و مادر و معلمان، در این زمینه، می‌تواند تکمیل‌کننده نظر دانش‌آموزان باشد. پیشنهاد می‌شود برای تعمیم بیشتر یافته‌ها، طرح در جامعه دانش‌آموزان دختر نیز اجرا شود. همچنین سایر روشهای درمانی نیز بررسی شوند.

یادداشت‌ها

- 1) School Crime Supplement
- 2) Mc Ginnis
- 3) Goldstein
- 4) Seevers
- 5) Parenting Relationship Questionnaire

سپاسگزاری

نویسندگان مقاله، مراتب سپاس خود را از مسئولین محترم مدارس، معلمان، والدین و کلیه دانش‌آموزان شرکت‌کننده و مدیریت محترم مرکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی رویش شهر ابرکوه که در انجام این پژوهش نقش داشته‌اند، اعلام می‌دارند.

منابع

- امیری، ش. (۱۳۸۴). "بررسی پیشرفت تحصیلی در گروههای جامعه‌سنجی." *مجله روان‌شناسی، نهم، ۲، ۱۳۹ - ۱۵۰.*
- بهرامی، ف. (۱۳۸۶). "کارایی آموزش مهارت حل مساله در کاهش پرخاشگری دختران دانش‌آموز." *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)، ۱۱، ۴۶۹-۴۶۷.*
- زرب، ج. (۱۳۸۱). *روش‌های ارزیابی و درمان شناختی-رفتاری نوجوانان.* ترجمه غلامعلی افروز و سید کامران علوی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

می‌تواند رفتارهای جدیدی را به کودکان، آموزش دهد؛ رفتارهای هدفی را که در خزانه رفتاری آنها وجود داشته است، بهبود و سازمان بخشد؛ آنها را به عمل به شیوه‌ای خاص برانگیزد و رفتارهای مثبت او را به صورتی غیرمستقیم، تشویق کند؛ بنابراین برنامه از این طریق توانسته است که مهارتهای اجتماعی کودکان زورگو را افزایش دهد و در نتیجه، موجب بهبود رفتارها و کاهش نشانه‌های رفتار زورگویی در آنها شود.

ویژگیهای خاص برنامه حاضر، از جمله آموزش مهارتهای مهم و اساسی، اجرای برنامه در قالب گروه و تنوع در فعالیتها نیز می‌توانند مبین تأثیرات درمانی باشند. در این برنامه سعی شده بود مهارت شناخت احساسات که زیربنای رفتار انسان به شمار می‌رود و به دنبال آن، مهارت کنترل خشم و حل مسئله و رفتارهای مطلوب در مدرسه به کودکان آموخته شود. یادگیری این مهارتها به وسیله کودکان توانسته زمینه تصحیح تعاملات آنها و کاهش نشانه‌ها را فراهم کند؛ دیگر اینکه به نظر می‌رسد اجرای برنامه، به صورت گروهی، پتانسیل تغییر را در هر یک از آزمودنیها افزایش داده باشد؛ زیرا گروه می‌تواند مجالی برای سهیم شدن در تجربه‌های یکدیگر و یاد گرفتن از آنها، تغییر احساس انزوا و تنهایی، بیان تجربه‌های شخصی و کسب بینش نسبت به رفتار خود و همچنین امتحان و تجربه گزینه‌های جدید رفتاری را فراهم کند (شتمن، ۱۹۹۹). ویژگی مهم این برنامه، در مقایسه با پژوهشهایی که از آموزش مستقیم برای آموزش یک مطلب و مهارت به کودکان استفاده کرده‌اند، تنوع فعالیتها در نظر گرفته شده بود. شرکت در کار گروهی شامل ترسیم، معرق‌کاری، من-پیام برای آنچه من می‌خواهم، روشی برای اینکه بدون خجالت و پرخاشگری به فرد دیگر آنچه که شما را ناراحت کرده، بگوئید، ایفای نقش و غیره از جمله این فعالیتها بودند که زمینه یادگیری بهتر را فراهم می‌کنند. در برنامه

- school. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 25, 293-302.
- Heffner, M. (2003). *Experimental support for the use of story telling to guide behavior: The effect of story telling on multiple and mixed ratio (FR)/differential reinforcement of low rate (DRL) schedule responding*. Unpublished Doctoral Dissertation, West Virginia University, West Virginia [On-Line]. Available: (<http://proquest.umi.com/-pqdweb>).
- Jeffrey, L.R., Miller, D., & Linn, M. (2001). Middle school bullying as a context for the development of passive observers to the victimization of others. In R. A. Gefner, M. Loring, & C. young (Eds.), *Bullying Behavior: Current Issues, Research, and Intervention* (pp. 143-156). New York: Haworth press.
- Junger- Tas, J., & Van Kesteren, J. (1999). *Bullying and Delinquency in a Dutch school Population*. The Hague, The Netherlands: Kugler.
- Juvonen, J., Graham, G., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong , the weak, and the troubled. *Journal of the American Academy of Pediatrics*, 112, 1231-1237.
- Mooij, T. (1992) Pesten in het Onderwijs. ITS, Nijmegen.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons- Morton, B. and Scheidt, P.(2001) Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2049-2100.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruam, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P.(2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Olweus, D.(1991). Bully/victim problems among school children: Basic fact and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.) *The Development and Treatment of children Aggression*.(441-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D.(1993). Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program. *The Irish Journal of Psychology*, 18, 179-190.
- Olweus, D. (1999). *Aggression in the schools: Bullies and Whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1997). Bully/ victim problem among school children: long-term consequences and an effective intervention program. In S Hodgins (Ed.), *Mental Disorder and Crime* (317-349). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Orpinas, P. & Horne, A.M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school Climate*
- صادقی، ا؛ احمدی، ا و عابدی، م. (۱۳۸۱). "بررسی اثر بخشی آموزش گروهی مهار خشم به شیوه عقلانی - رفتاری - عاطفی، بر کاهش پرخاشگری". *مجله روانشناسی*، ۶، ۶۲-۵۲.
- طبائیان، ر؛ امیری، ش و مولوی، ح. (زیر چاپ) بررسی ساختار عاملی، پایایی، روایی و تشخیصی مقیاس سنجش روابط همگنان (PRQ). فصلنامه آموزش و یادگیری دانشگاه شیراز.
- عاشوری، ا؛ ترکمن ملایری، م؛ فدایی، ز. (۱۳۸۷) "اثربخشی گروه درمانی متمرکز بر ابزار وجود در کاهش پرخاشگری و بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی". *مجله روان پزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)*، ۴(۱۴) ۳۸۹-۳۹۳.
- واحدی، ش و فتحی آذر، ا. (۱۳۸۷). "آموزش کفایت اجتماعی در کاهش پرخاشگری پسران پیش دبستانی". *فصلنامه اصول بهداشت روانی*، سال هشتم، شماره ۳۱. ۱۴۰-۱۳۱.
- Araki, T. (2002). *How do victims of childhood bullying cope with current interpersonal stressors?* Preliminary findings. Dissertation of doctor of Philosophy Tohoku University Folia, 61, 55-61.
- Banks, R. (2003). *Child & adolescent development: Bullying in school*. Retrieved September 18, 2006, from http://mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=doc&id=2023&cn=28
- Borg, M.G. (1999) The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41, 137-153.
- Crozier, W, K, & Skliopidou, E. (2002). Adult recollections of name calling at school. *Educational Psychology*, 22, 1130124
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A. and Costablie, A. (1996) Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97-110.
- Greene, M. B. (2003). Counseling and climate change as treatment modalities for bullying in

- and Developing Social Competence*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Pellegrini, A.D., & Long, J.D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Schafer, M., Werner, N.E., & Crick, N.R. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problems among German schoolchildren. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 281-306.
- Shechtman, Z. (1999). Bibliotherapy: An indirect approach to treatment of childhood aggression. *Child Psychiatry and Human Development*, 30, 53-59.
- Simon, C. H., & James, M. E. (1998). Appraisal and coping strategy use in victim of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 83-84.
- Smith, P. K, Singer, M., Hoel, H., & Cooper, C. L. (2003). Victimization in the school and the workplace: Are there and links? *British Journal of Psychology*, 94(2), 175-188.
- Stanley, L., & Arora, T. (1998). Social exclusion amongst adolescent girls: Their self – esteem and coping strategies. *Educational Psychology in Practice*, 14(2), 94-100.
- Vernberg, E. M., & Dill, E. J. (2003). Research methods for developmental psychopathology. In M. C. Roberts & S. S. Ilardi (Eds.) *Handbook of research method in clinical psychology* (213-231). Oxford, UK: Blackwell.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. and Schulz, H. (2001) Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.

