

اثربخشی مهارت‌های زندگی بر سازگاری و تکانشوری (بی توجهی، حرکتی و بی برنامه‌گی) دانش‌آموزان زورگو (غیرمنضبط)

اسماعیل سلیمانی^۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری و میزان تکانشوری (بی توجهی، حرکتی و بی برنامه‌گی) دانش‌آموزان زورگو بود. این پژوهش از نوع آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان زورگو در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از میان جامعه آماری انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس تجدیدنظر شده زورگویی اولویوس، پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان و مقیاس تکانشوری استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد بین دانش‌آموزان زورگو گروه آزمایش و گروه کنترل در سازگاری (تحصیلی، اجتماعی و هیجانی) و تکانشوری (بی توجهی، حرکتی و بی برنامه‌گی) تفاوت معناداری در سطح $(P \leq 0/001)$ وجود دارد. به عبارت دیگر میانگین مولفه‌های سازگاری و تکانشوری گروه آزمایش بعد از آموزش مهارت‌های زندگی متفاوت است. این نتایج حاکی است که آموزش مهارت‌های زندگی می‌تواند سازگاری و تکانشوری دانش‌آموزان زورگو را تعدیل نماید.

واژه‌های کلیدی: مهارت‌های زندگی، سازگاری، تکانشوری، دانش‌آموزان غیرمنضبط (زورگو)

۱. نویسنده‌ی رابط: استادیار روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه ارومیه E.soleimani@urmia.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۱۰/۲۲

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۱۲/۱۱

مقدمه

یکی از پدیده‌های رفتاری، قلدری^۱ دانش‌آموزان به یکدیگر است که در آن، یک دانش‌آموز رفتارهای منفی را مکرراً درباره یک یا چندین دانش‌آموز تکرار می‌کند. رفتارهای منفی شامل تنوع وسیعی از رفتارهای غیر کلامی نظیر خیره نگاه کردن، کشیدن مو، لقب دادن به دیگران، مسخره کردن، آزار و اذیت‌های رابطه‌ای تا حمله‌های فیزیکی می‌شود (الویس و لیمبر^۲، ۲۰۱۰). قلدری یکی از پدیده‌های پیچیده در مدارس است که علی‌رغم پیامدهای کوتاه مدت و بلند مدت آن برای هر کدام از دانش‌آموزان قلدر و قربانی^۳، تا سال‌های اخیر توجه چندانی در مدارس دریافت نکرده بود. این پدیده علاوه بر کودکان قلدر و قربانیان آنها، بر روی سایر دانش‌آموزان تماشاگر^۴ موقعیت نیز، اثرات منفی دارد و همین مسئله نیز اهمیت موضوع را دو چندان کرده است (دوپر و مایر-آدامز^۵، ۲۰۰۲؛ هانیس، رین، ماترین و فابس^۶، ۲۰۰۵؛ کوچندر-فر-لاد و پلتیر^۷، ۲۰۰۸). براساس نظریه اولویوس^۸ و دیگر نظریه‌پردازان این حوزه رفتار قلدرانه (زورگویانه) شامل پهنه وسیعی از رفتارهای مخرب است که به طور منظم و در یک دوره گسترده زمانی باعث قربانی شدن افراد به سه شکل جسمانی، کلامی و عاطفی یا روان‌شناختی می‌شود (بریت و الیویرا^۹، ۲۰۱۳). در این میان قلدری به عنوان نوعی رفتار خشونت آمیز و پرخاشگرانه تعریف می‌شود که عمدی، تکراری، و شامل عدم تعادل قدرت بین فرد قلدر و قربانی است (وانگ، لانوتی و لوک^{۱۰}، ۲۰۱۳). قلدری یکی از مهمترین مسائل شایع در مدارس امروزی

1. bullying
2. Olweus & Limber
3. victims
4. bystanders
5. Dupper & Meyer. Adams
6. Hanish, Ryan, Martin & Fabes
7. Kochenderfer. Ladd & Pelletier
8. Olweus
9. Brit & Oliverira
10. Wang, Ianotti & Luk

است و یک مسئله‌ی جهانی است که می‌تواند در هر مدرسه‌ای مشاهده شود و به جامعه یا موسسه خاص و یا شهر و روستا منحصر نمی‌شود. در صورتی که تحصیل در مدارس امن و به دور از خطر و اضطراب حق طبیعی همه‌ی افراد است (اورپیناس و هورنه، ۲۰۰۹؛^۱ به نقل از چراغی و پسکین^۲، ۲۰۱۱) و مسئله‌ی مهم‌تر این که رفتار پرخاشگرانه‌ی افراد قلدر به محیط‌های خارج از مدرسه هم گسترش می‌یابد (بریت و الیویرا^۳، ۲۰۱۳). در مطالعه‌ی آتیک^۴ (۲۰۰۶) گزارش کرده است که بیشترین نوع زورگویی، زورگویی کلامی بوده است. همچنین کارتال^۵ (۲۰۰۹) نیز نشان داده است که معمول‌ترین شیوه‌ی زورگویی لقب دادن، مسخره کردن، فحش دادن (۲۰/۹ درصد) بوده است. پس از آن کتک زدن، هل دادن و لگدزدن (۱۹/۱ درصد) قرار داشتند. به طور کلی، ۶۷ درصد از پسران و ۴۸/۳ درصد از دختران گزارش کردند که مورد زورگویی کلامی قرار گرفته اند. از نظر زورگویی فیزیکی نیز ۵۷ درصد از پسران و ۴۰/۴ درصد از دختران گزارش کرده اند که مورد زورگویی فیزیکی (کتک خوردن، هل داده شدن و لگد خوردن) قرار گرفته اند.

پژوهش در زمینه زورگویی، مملو از گزارش پیامدهای روان‌شناختی و رفتار منفی دانش‌آموزان درگیر در زورگویی است. مخصوصاً، زورگوها خشمگین تر هستند و در مقایسه با آنهایی که درگیر زورگویی نیستند، دارای مشکلات رشد و سلوک بیشتری هستند. قربانی‌ها دارای افسردگی و اضطراب هستند و مشکلات شناختی، مشکلات دوستیابی و در اجتماعی شدن مشکل دارند. زورگویان سازگاری کمتری دارند (ریگیبی^۶، ۲۰۱۰؛ فایندلی^۷، ۲۰۰۶) و رفتارهای آنها معمولاً تکانشی است. به این ترتیب سازگاری پایین و تکانشوری دو ویژگی برجسته دانش‌آموزان

1 Orpinas & Horne

2. Peskin

3. Brit & Oliverira

4. Atik

5. Kartal

6. ribgi

7. Findley

زورگو می‌باشد (اولویوس^۱، ۱۹۸۷).

اولین متغیر وابسته مورد بررسی در این پژوهش سازگاری می‌باشد که کمبود در این زمینه می‌تواند پیامدهای زیانباری از جمله؛ ناهنجاری‌ها، احساس ناامنی، مشکلات شخصیتی، عاطفی و اختلالات رفتاری و بزهکاری را به دنبال داشته باشد. فهم سبک‌های سازگاری در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی، اداره کلاس‌های درس و شناخت دوران رشد در نوجوانان موثر است. سازگاری مفهومی عام است و به همه راهبردهایی گفته می‌شود، که فرد برای اداره کردن موقعیت‌های استرس‌زای زندگی، شامل؛ واقعی یا غیرواقعی به کار می‌برد. سازگاری اجتماعی شامل سازگاری فرد با محیط اجتماعی خود است که این سازگاری ممکن است با تغییر دادن خود و یا محیط به دست آید (ابراهیمی، کرمی، برازنده چقائی و بگیان کوله مرز، ۱۳۹۴؛ زاهد، رجبی و امیدی، ۱۳۹۱). سازگاری هیجانی^۲ سلامت روانی خوب، رضایت از زندگی شخصی و هماهنگی میان احساسات، فعالیت‌ها و افکار است. به عبارت دیگر سازگاری هیجانی یعنی مکانیزم‌هایی که توسط آنها، فرد ثبات عاطفی پیدا می‌کند (پور افکاری، ۲۰۰۶). توانمندی‌ها و شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی از عوامل تعیین کننده تأثیرگذار بر سازگاری تحصیلی^۳ محسوب می‌شوند (موسوی- لطفی، اکبری و صفوی، ۲۰۰۹). اساساً شخص سازگار، شخصی است که بتواند میان خود، محیط مادی و اجتماعی‌اش ارتباط سالم و درستی برقرار کند، به طوری که نتیجه‌اش استقرار و ثبات عاطفی برای خود او باشد (نریمانی، عباسی، ابوالقاسمی و احدی، ۱۳۹۲). سازگاری به پذیرش و انجام رفتار و کردار مناسب و موافق محیط و تغییرات محیطی اشاره دارد و مفهوم متضاد آن ناسازگاری است. یعنی، نشان دادن واکنش نامناسب به محرک‌های محیط و موقعیتها، به نحوی که برای خود فرد یا دیگران و یا هر دو زیان بخش باشد و فرد نتواند انتظارات خود و

-
1. Olweus
 2. emotional adjustment
 3. academic adjustment

دیگران را برآورده سازد. ناسازگاری ممکن است در بافت‌ها و موقعیت‌های مختلف بروز کند و متوجه درون یا بیرون فرد باشد. به همین دلیل، معمولاً صفت سازگاری همراه با موصوف خود به کار می‌رود و در ادبیات مکتوب و محاوره‌ای از مفاهیم سازگاری شغلی، زناشویی، تحصیلی، اجتماعی، هیجانی و جز آن استفاده می‌شود. خشم مهار نشده، اغلب به پرخاشگری و ناسازگاری منجر می‌شود (نویدی، ۱۳۸۵). به عنوان مثال عارفی و رضویه (۱۳۸۲) با بررسی ۲۴۳ دانش‌آموز دختر و پسر دوره ابتدایی شیراز، گزارش کردند پرخاشگری با سازگاری عاطفی- اجتماعی رابطه منفی دارد.

دومین متغیر وابسته مورد مطالعه در پژوهش حاضر تکانشوری می‌باشد. تکانشوری وضعیتی است که در افراد بزه‌کار و غیربزه‌کار به شیوه متفاوتی مشاهده می‌شود. رفتارهای تکانشی که در برخی رویکردها، رفتارهای مخاطره‌آمیز نیز خوانده می‌شوند، به عملکردهایی گفته می‌شوند که گرچه تا اندازه‌ای با آسیب یا زیان‌های احتمالی همراهند، امکان دستیابی به گونه‌ای پاداش را نیز فراهم می‌کنند (اختیاری، صفایی، اسماعیل، عاطف و عدالتی، ۱۳۸۲). تکانشوری طیف گسترده‌ای از رفتارهایی است که روی آن کمتر تفکر شده، به صورت رشدنا یافته برای دست‌یابی به یک پاداش یا لذت بروز می‌کنند، از خطر بالایی برخوردارند، و پیامدهای ناخواسته قابل توجهی را در پی دارند. تکانشوری و رفتار تکانشی دارای سه ویژگی اساسی است. این رفتارها، شتاب زده، برنامه‌ریزی نشده، بدون فکر و مستعد اشتباه هستند، در حالی که در بیش واکنش به جای تأکید بر سرعت بروز عکس‌العمل، تأکید بر شدت و طول زمانی است که عکس‌العمل رخ می‌دهد (سوان، دوگرتی، پازاگلی، فام و مولر، ۲۰۰۴).

یکی از روش‌های مورد توجه در حل مشکل دانش‌آموزان زورگو و افزایش سازگاری و کاهش تکانشوری آنها، آموزش مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان است. برنامه‌های آموزش

مهارت‌های زندگی از جمله کاربردهای روان‌شناسی در عرصه‌های مختلف فردی و اجتماعی است که با هدف ارتقای سطح بهداشت روانی و جسمانی و پیشگیری از آسیب‌های روانی، جسمانی و اجتماعی برگزار می‌گردد (کاظمی، مؤمنی و کیامرثی، ۱۳۹۱). این مهارت‌ها توانایی افراد در برخورد مؤثر با مقتضیات زندگی همراه با استرس و اضطراب امروزی را بالا برده و به عنوان یک عامل پیشگیری کننده اولیه عمل می‌کند. یونیسف مهارت‌های زندگی را یک رویکرد مبتنی بر تغییر یا شکل دهی رفتار تعریف می‌کند که برقراری توازن میان سه حوزه را مد نظر قرار می‌دهد؛ دانش، نگرش و مهارت‌ها (فتحی، محمدخانی، موتاجی و کاظم زاده، ۱۳۸۵). آموزش مهارت‌های زندگی در سال ۱۹۷۹ و با اقدامات گیلبرت بوتوین^۱ آغاز گردید. برنامه آموزشی بوتوین به نوجوانان یاد می‌داد که چگونه در مقابل وسوسه‌ها یا پیشنهادات برای مصرف مواد مقاومت کنند. هدف بوتوین تدوین یک برنامه پیشگیری اولیه بود. به دنبال این اقدامات اولیه، سازمان جهانی بهداشت با همکاری یونیسف، از سال ۱۹۹۳ برنامه آموزش مهارت‌های زندگی را به عنوان یک طرح جامع پیشگیری اولیه و ارتقای سطح بهداشت روانی کودکان و نوجوانان معرفی کرد (محمدخانی، ۱۳۸۵).

پژوهشگران تأثیر مثبت آموزش مهارت‌های زندگی را در کاهش رفتارهای پرخطر و افزایش سازگاری، خوداتکایی و اعتماد به نفس مورد تایید قرار داده‌اند. مطالعات بسیاری در مورد تأثیر برنامه‌ی آموزش مهارت‌های زندگی بر ابعاد مختلف سلامت روان انجام گرفته و نتایج نشان داده است که آموزش این مهارت‌ها سبب بهبود مهارت‌های اجتماعی و ارتباطات بین فردی، افزایش رفتارهای مثبت اجتماعی و سازگاری اجتماعی، افزایش رضایت از سیستم خانوادگی و سازگاری خانواده و افزایش مهارت‌های مقابله‌ای شده است (بوتوین و گریفین^۲، ۲۰۰۴). بوتوین

1. Gilbert Botvin
2. Wetvin & Griffin

و کانتور^۱ (۲۰۰۷، نقل از مهدوی‌حاجی، ۱۳۸۹) در پژوهش خود دریافتند که آموزش مهارت‌های زندگی، نشانه‌های افسردگی در دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد. همچنین اجرای برنامه‌ی آموزش مهارت‌های زندگی منجر به تغییر در رفتار آزمودنی‌ها و افزایش رفتارهای اجتماعی مناسب، می‌شود و همین امر به سازگاری و بروز رفتارهای جامعه‌پسند منجر می‌شود. لو، وانگ، تو و گو^۲ (۲۰۰۸) در مطالعه‌ی نشان دادند آموزش مهارت‌های زندگی باعث افزایش خودکارآمدی، کاهش رفتارهای پرخطر، افزایش ادراک ریسک‌پذیری بارداری، ادراک بهتر نسبت به بیماری‌های مسری جنسی و ایدز در گروه‌های آزمایشی پژوهش می‌شود. رایان و شین^۳ (۲۰۱۴) نشان دادند آموزش مهارت‌های زندگی، سازگاری اجتماعی کودکان را بیشتر کرده و علاقه و انگیزه آنها را به بازی‌های گروهی و دسته‌جمعی زیاد می‌کند. ولفورد^۴ (۲۰۱۳) در پژوهشی در مورد اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی در کاهش نشانه‌های افسردگی دریافت که آموزش مهارت‌های زندگی، نشانه‌های افسردگی، مشکلات اجتماعی و اشتغال ذهنی یا بیماری و مرگ را به گونه‌ای معنادار کاهش می‌دهد. یاداو و اوبا و ناود^۵ (۲۰۱۳) در پژوهشی در مورد تاثیر مهارت‌های زندگی بر عزت نفس و سازگاری در بین نوجوانان به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های زندگی در نگرش‌ها و رفتارهای نوجوانان تغییر ایجاد کرده و منجر به سازگاری بیشتر آنها و افزایش عزت نفس می‌گردد. ولف هورن و گدارد^۶ (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند که آموزش مهارت‌های کنترل زورگویی، علاوه بر بهبود عملکرد تحصیلی و توجه، بر انگیزش، استقلال و مدیریت کلاس درس تأثیر مثبت دارد. واکسمن^۷ (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان اثیر

1. Botvin & cantor
2. Lou, Wang, Tu & Gao
3. Ryan & shin
4. Wellford
5. yadav, igba & navad
6. Wolf, Horon & Goddard
7. Waxman

آموزش مهارت‌های اجتماعی بر دانش‌آموزان نابهنجار نشان داد که این آموزش‌ها در کاهش نابهنجاری رفتاری دانش‌آموزان موثر است. استفاده از شیوه‌های 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. گرشام، باوون و کوک (۲۰۰۶) در پژوهشی مهارت‌های اجتماعی را به عنوان رفتارهای جایگزین برای دانش‌آموزان در معرض خطر پیشنهاد داده‌اند. محققان مهارت‌های مهار خشم، دوستیابی، ابراز وجود و ارتباط موثر را به کودکان پرخاشگر تعلیم دادند. در پایان نتیجه گرفتند که آموزش مهارت‌های اجتماعی بر متغیرهای یاد شده تاثیر مثبتی دارد. بوتوین، گریفین و نیکلس^۲ (۲۰۰۶) با بررسی تاثیر برنامه آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش میزان پرخاشگری نشان دادند که آموزش مهارت‌های زندگی موجب کاهش پرخاشگری کلامی، جسمی، نزاع و افزایش رضایت زندگی زناشویی می‌شود.

پژوهشگران تاثیر مثبت آموزش مهارت‌های زندگی را در کاهش رفتارهای پرخطر و افزایش سازگاری، خوداتکایی و اعتماد به نفس مورد تایید قرار داده‌اند. مطالعات بسیاری در مورد تاثیر برنامه آموزش مهارت‌های زندگی بر ابعاد مختلف سلامت روان انجام گرفته و نتایج نشان داده است که آموزش این مهارت‌ها سبب بهبود مهارت‌های اجتماعی و ارتباطات بین فردی، افزایش رفتارهای مثبت اجتماعی و سازگاری اجتماعی، افزایش رضایت از سیستم خانوادگی و سازگاری با خانواده و افزایش مهارت‌های مقابله‌ای شده است (محمدخانی، ۱۳۸۵). با توجه به تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی در عملکرد افراد، پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به این سوال می‌باشد که آیا آموزش مهارت‌های زندگی می‌تواند به تقویت و بهبود مؤلفه‌های سازگاری و کاهش تکانشوری دانش‌آموزان زورگو کمک کند؟

-
1. Gresham, Baovan & Cook
 2. Nicols

روش

این پژوهش از نوع آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. در این پژوهش روش‌های آموزش مهارت‌های زندگی و عدم آموزش به‌عنوان متغیرهای مستقل و سازگاری (تحصیلی، اجتماعی و هیجانی) و تکانشوری به‌عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شدند. همچنین جنسیت در این پژوهش کنترل شدند.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان زورگوی دختر در سال‌تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بودند. نمونه پژوهش حاضر شامل ۳۲ دانش‌آموز دختر زورگو بود که از میان جامعه آماری انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا ۸ مدرسه راهنمایی انتخاب و از هر مدرسه ۱۸ دانش‌آموز براساس مقیاس زورگویی و همچنین براساس نظر معاونان، معلمان و مشاوران انتخاب شدند. ۳۲ دانش‌آموز زورگو از میان این دانش‌آموزان انتخاب و به صورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. با توجه به اینکه در تحقیقات آزمایشی حداقل نمونه بایستی ۱۵ نفر باشد (دلاور، ۱۳۸۲)، به خاطر احتمال افت نمونه و افزایش اعتبار بیرونی و تعمیم‌پذیری نتایج برای هر گروه ۱۶ نفر انتخاب شد ($n=32$). برای گردآوری اطلاعات از ابزارهای اندازه‌گیری زیر استفاده شد:

پرسشنامه جمعیت شناختی: این پرسشنامه محقق ساخته بوده و شامل سوالات مربوط به سن، جنس، مقطع تحصیلی، پایه تحصیلی، سابقه مردودی، سابقه تجدیدی، طلاق والدین، فوت والدین، اختلال جسمی، سطح تحصیلات والدین و ... می‌باشد.

پرسشنامه تجدید نظر شده زورگو/ قربانی اولویوس (OB/VQ-R): پرسشنامه اولیه اولویوس (اولویوس، ۱۹۸۶) دارای ۴۰ ماده و یک مقیاس ۵ رتبه‌ای بود، اما پرسشنامه تجدیدنظر و کوتاه شده‌ی آن (اولویوس، ۱۹۹۸) ۱۸ ماده دارد و دارای یک مقیاس ۳ رتبه‌ای است. پرسشنامه

1. Olweus Bully/Victim Questionnaire.Revised (OB/VQ.R)

زورگو/ قربانی اولویوس از دانش‌آموزان سؤال می‌کند که آیا آن‌ها «در چند ماه گذشته» دیگران را مورد زورگویی قرار داده‌اند، یا توسط دیگران مورد زورگویی واقع شده‌اند. دانش‌آموزان به سؤالات که به بهترین وجه طرز تفکر یا احساس آن‌ها در طی ۲ یا ۳ ماه گذشته تا کنون را بیان می‌کند، پاسخ می‌دهند. پرسشنامه اولویوس (اولویوس، ۲۰۰۲) مهم‌ترین و پر استفاده‌ترین زمینه‌یابی زورگویی در جهان می‌باشد. در مطالعه ای رضاپور، سوری و خداکریم (۱۳۹۲) به منظور روانسنجی نسخه فارسی مقیاس‌های ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پرسشنامه زورگویی الویوس در مدارس راهنمایی نشان دادند پرسشنامه مذکور از خصوصیات اعتبار سنجی قابل قبولی برخوردار است. در مطالعه‌ای دیگر (کورنل و دیوئی، ۲۰۰۵؛ به نقل از سروش زاده، ۱۳۹۱) نیز روایی و پایایی پرسشنامه تجدید نظر شده زورگو/ قربانی اولویوس تایید شده است. سروش زاده (۱۳۹۱)، پایایی این پرسشنامه را به روش آزمون-بازآزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۲ بدست آورده است. همچنین در تحقیق حاضر ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۹ بدست آمد که بیانگر پایایی مطلوب و قابل قبول پرسشنامه برای ارزیابی زورگویی در نمونه مورد مطالعه بود. در مطالعه حاضر از ۹ سوال قلدری پرسشنامه مذکور به منظور تشخیص دانش‌آموزان زورگو استفاده شده است.

پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان: این پرسشنامه توسط سینها و سینگ (۱۹۹۳) تدوین شده است و توسط کرمی (۱۹۹۸) ترجمه و نگارش شده است. این پرسشنامه دارای ۶۰ سؤال می‌باشد و به صورت بله و خیر طراحی گردیده است و دانش‌آموزان با سازگاری خوب را از دانش‌آموزان ضعیف در سه حوزه سازگاری (اجتماعی، هیجانی و تحصیلی) جدا می‌کند. در این پرسشنامه برای پاسخ‌های نشانگر سازگاری در هر سه حوزه نمره ۰ و در غیر این صورت نمره ۱ منظور می‌گردد. ضریب پایایی این آزمون با روش دو نیمه کردن و بازآزمایی ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۹۳ گزارش شده است (به نقل از کرمی، ۱۹۹۸). فولادچنگ (۱۳۸۵) در پژوهش خود ضریب بازآزمایی و ضریب کودر

ریچاردسون را برای این پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۲ گزارش نموده است. اعتبار این آزمون توسط گروهی از روان‌شناسان مورد تأیید قرار گرفته است (به نقل از ساقی و رجایی، ۱۳۸۷).

جدول ۱. ضرایب پایایی پرسشنامه سازگاری

| روش مورد استفاده | عاطفی | اجتماعی | آموزشی | کل |
|--------------------|-------|---------|--------|------|
| دو نیمه کردن آزمون | ۰/۹۴ | ۰/۹۳ | ۰/۹۶ | ۰/۹۵ |
| آزمون - آزمون مجدد | ۰/۹۶ | ۰/۹۰ | ۰/۹۳ | ۰/۹۳ |
| کودر ریچاردسون ۲۰ | ۰/۹۲ | ۰/۹۲ | ۰/۹۶ | ۰/۹۴ |

در تجزیه و تحلیل سؤال‌ها ضرایب اعتبار برای هر سؤال به روش همبستگی دو رشته‌ای و فقط برای سؤال‌هایی که همبستگی دو رشته‌ای آنها در هر دو ملاک: ۱- کل نمره و ۲- نمره هریک از حوزه‌ها، در سطح معناداری ۰/۰۰۱ تأیید شده بود تعیین گردد همبستگی‌های درونی بین سه حوزه پرسشنامه محاسبه شد، ماتریس همبستگی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی سه حوزه سازگاری

| حوزه‌ها | ۱ | ۲ | ۳ |
|---------|------|------|------|
| ۱ | — | ۰/۲۰ | ۰/۱۹ |
| ۲ | ۰/۲۰ | — | ۰/۲۴ |
| ۳ | ۰/۱۹ | ۰/۲۴ | — |

پرسشنامه از طریق همبسته کردن نمرات پرسشنامه با درجه بندی‌های مدیریت هوستل نیز اعتباریابی شد این درجه بندی روی داده‌های حاصل از ۶۰ دانش‌آموز که در دبیرستان چند منظوره کالج پانتا زندگی می‌کردند انجام شده بود مدیریت هوستل دانش‌آموزان را در مقیاس نقطه‌ای یعنی: خیلی خوب، خوب، متوسط، ضعیف و خیلی ضعیف در جهت سازگاری شان درجه بندی کرده بودند همبستگی ضریب گشتاوری حاصل بین نمرات پرسشنامه و درجه بندی مدیران ۵۱٪ به دست آمده بود.

مقیاس تکانشوری: برای سنجش تکانشوری، از پرسشنامه‌ای که بارت و دیکمن و زاگرم^۱ معرفی کردند استفاده می‌شود. این پرسشنامه ۳۰ سؤال دارد و متمرکز بر سه عامل تکانشوری شناختی، حرکتی و بی‌برنامه‌گی و مقیاس پاسخگویی چهار درجه‌ای (به ندرت تا تقریباً همیشه) است. مطالعات نشان داده که پرسشنامه تکانشوری بارت و همکاران همبستگی بالایی با پرسشنامه تکانشوری آیزنگ^۲ دارد، به ترتیبی که ساختار پرسش‌های هر دو نشان دهنده ابعادی از تصمیم‌گیری شتاب‌زده و نداشتن دوراندیشی است. پایایی پرسشنامه روی یک گروه معتاد و سالم، مناسب و زیرمقیاس‌های آن از همبستگی قابل قبولی برخوردار بوده‌اند، آلفای کرونباخ محاسبه شده برای این پرسشنامه ۰/۹۱ می‌باشد. (اختیاری و همکاران، ۱۳۸۷). ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: پاسخ به پرسشنامه زورگویی و تشخیص زورگویی به وسیله پرسشنامه زورگویی و نظر معلمان، مشاوران و ناظران؛ پذیرش شرایط آموزش از طرف دانش‌آموزان و والدین (زمان و مکان آموزش، طول جلسات و ...); دختر بودن. و ملاک‌های خروج شامل عدم اخذ نمره لازم برای زورگویی؛ رجوع به روانپزشک و اخذ دارو؛ آموزش به وسیله برنامه درمانی دیگر؛ عدم پذیرش شرایط برنامه بودند.

روش مداخله: آموزش مهارت‌های زندگی

زندگی کردن یک مهارت است بدین معنی که اگر بخواهیم زندگی شاداب‌تر، موثرتر و اجتماعی‌تری داشته باشیم باید مهارت‌هایی را فرا بگیریم. برای مثال خودمان را دقیقاً بشناسیم و بتوانیم دیگران را درک کنیم و با دیگران ارتباطات خوبی برقرار کنیم. بزرگسالان در طول زندگی به صورت غیرمنظم و دست و پا شکسته مهارت‌هایی را کسب می‌کنند اما شاید اگر چنین مهارت‌هایی را از دوران کودکی، در کنار آموزش‌های درسی و یا به تنهایی می‌آموختند چه به عنوان والد و چه به عنوان مربی و معلم و... از کارایی بیشتری برخوردار بودند و شاهد شکوفایی و

1. Barthes & Dikmen & Zuckerman
2. Eysenck

پیشرفت بیشتر در کشورمان می‌شدیم. در برنامه آموزش مهارت‌های زندگی سعی می‌شود تا برای دانش‌آموزان زورگو فرصت‌هایی فراهم گردد تا با کسب توانایی‌ها و مهارت‌های خاص، بتوانند در مورد خود، انسان‌های دیگر و کل اجتماع به طور موثر و شایسته و مطمئن عمل نمایند.

جدول ۳. خلاصه جلسات آموزشی

| | |
|--|-------------------|
| شناخت ویژگی‌ها، صفات، رفتارها، عقاید، باورها، ترس‌ها، توانایی‌ها و استعداد‌های خود، پذیرش خود و مسئولیت در قبال جامعه | خود آگاهی |
| درک شرایط زندگی دیگران، بهبود روابط اجتماعی و افزایش رفتارهای حمایتی، احترام به دیگران و محیط زیست | همدلی |
| توانایی ایجاد روابط با دیگران با به صورت قابل قبول، ارزشمند، منطبق بر عرف جامعه و سودمند برای فرد و اطرافیان، کسب حمایت اجتماعی | روابط بین فردی |
| انتقال پیام از فرستنده به گیرنده، شیوه صحیح برقراری یک ارتباط کلامی و غیر کلامی | ارتباط موثر |
| شناسایی و نام‌گذاری احساسات خود، تنظیم و کنترل احساسات خود، شناسایی و نام‌گذاری احساسات دیگران، حفظ ارتباطات و روابط بین فردی و حفظ انگیزه برای رسیدن به هدف | مقابله با هیجانات |
| کمک به برخورد موثرتر با مسائل زندگی، نیاز به کسب اطلاعات و در نظر داشتن تاثیر اجتماع بر تصمیم‌گیری‌ها | تصمیم‌گیری |

روش اجرا: بعد از هماهنگی و کسب مجوز، با رعایت ملاحظات اخلاقی و بیان اهداف پژوهش، با آگاه‌سازی والدین و کسب اجازه از آنها، رضایت دانش‌آموزان جهت شرکت در این پژوهش جلب شد. سپس بعد از بررسی پرونده انضباطی دانش‌آموزان و جمع‌آوری نظرات مشاور، معلم و ناظم مدرسه، آزمون تشخیصی زورگویی توسط دانش‌آموزان نمونه تحقیق تکمیل شد. سپس آزمودنی‌های دارای نمره بالا در پرسشنامه زورگویی توسط محقق مورد مصاحبه بالینی قرار گرفته و دانش‌آموزان دارای زورگویی بالا به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه گمارده شدند. ضمن توجه آزمودنی‌ها و بیان اهداف پژوهش، از آزمودنی‌ها درخواست شد تا در

دوره های آموزشی شرکت نمایند. قبل از شروع روش‌های آموزشی، هر دو گروه مورد مطالعه تحت پیش‌آزمون قرار گرفته و از آنها درخواست شد تا پرسشنامه‌های مورد نظر را تکمیل نمایند. آموزش در ۶ جلسه یک ساعته در ۳ هفته (هفته ایی ۲ جلسه فشرده) انجام شد که به صورت سخنرانی، بحث و گفتگو، پرسش و پاسخ، انجام تمرینات عملی و بازی نقش بوده است. در طی این جلسات به گروه کنترل هیچ نوع آموزشی داده نشد. پس از اتمام دوره آموزش از گروه آموزش و گروه گواه پس‌آزمون به عمل آمد و سپس داده‌های بدست آمده با استفاده از ابزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌ها در این پژوهش از روش‌های زیر استفاده گردید: از آزمون‌های توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد و ...) و آزمون‌های استنباطی (آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) و آزمون باکس، آزمون لوین و ...) استفاده شد. ضمناً داده‌های پژوهش توسط برنامه کامپیوتری SPSS16 مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند و سطح معناداری ۰/۰۵ برای این پژوهش انتخاب شد.

نتایج

جدول ۴. میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های سازگاری و تکانشوری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل

| گروه کنترل | | گروه آزمایش | | مؤلفه‌ها | متغیرها |
|------------|-------|-------------|-------|-----------|----------|
| SD | M | SD | M | | |
| ۱/۲۶ | ۶/۵۰ | ۱/۳۱ | ۶/۳۷ | پیش‌آزمون | اجتماعی |
| ۱/۵۴ | ۷/۱۲ | ۱/۲۷ | ۱۰/۱۸ | پس‌آزمون | |
| ۱/۵۸ | ۶/۶۲ | ۱/۵۰ | ۷/۶۲ | پیش‌آزمون | هیجانی |
| ۱/۶۳ | ۷/۰۰ | ۱/۱۹ | ۱۰/۳۱ | پس‌آزمون | سازگاری |
| ۱/۱۶ | ۷/۱۸ | ۱/۵۸ | ۶/۸۷ | پیش‌آزمون | تحصیلی |
| ۱/۴۷ | ۷/۹۹ | ۰/۹۹۷ | ۹/۰۶ | پس‌آزمون | |
| ۱/۹۲ | ۲۰/۳۷ | ۱/۳۰ | ۲۱/۳۱ | پیش‌آزمون | بی توجهی |
| ۱/۹۶ | ۲۰/۵۶ | ۲/۰۹ | ۱۶/۶۲ | پس‌آزمون | |

| Vol.6, No.4/45-69 | | | | دوره‌ی ۶، شماره‌ی ۴-۶۹/۴ | |
|-------------------|-------|------|-------|--------------------------|----------------|
| ۱/۸۵ | ۲۰/۳۱ | ۱/۸۶ | ۲۰/۵۰ | پیش‌آزمون | تکانشوری حرکتی |
| ۱/۹۸ | ۲۱/۲۵ | ۱/۷۸ | ۱۹/۳۷ | پس‌آزمون | |
| ۱/۷۵ | ۲۱/۱۸ | ۲/۲۲ | ۲۰/۰۵ | پیش‌آزمون | بی‌برنامگی |
| ۱/۷۸ | ۲۰/۶۶ | ۲/۳۳ | ۱۷/۵۰ | پس‌آزمون | |

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود میانگین (و انحراف معیار) پس‌آزمون دانش‌آموزان زورگو گروه آزمایش در سازگاری اجتماعی $(1/27)10/18$ ، سازگاری هیجانی $(1/19)10/31$ و سازگاری تحصیلی $(0/997)9/06$ می‌باشد. هم‌چنین میانگین (و انحراف معیار) پس‌آزمون دانش‌آموزان زورگو گروه آزمایش در تکانشوری بی‌توجهی $(2/09)16/62$ ، تکانشوری حرکتی $(1/78)19/37$ و تکانشوری بی‌برنامگی $(2/33)17/50$ می‌باشد.

قبل از استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری، جهت رعایت پیش‌فرض‌های آن از آزمون لوین استفاده شد و نتایج نشان داد سطح آماره (F) برای متغیرهای مورد مطالعه معنی‌دار نیست ($P \geq 0/05$) و این نشان دهنده آن است که واریانس خطای این متغیرها در بین آزمودنی‌ها (گروه مهارت‌های زندگی و گروه کنترل) متفاوت نیست و واریانس‌ها با هم برابرند. همچنین برای بررسی فرض همگنی کوواریانس‌ها از آزمون باکس استفاده شد و نتایج نشان داد که مقدار باکس معنی‌دار نیست ($P=0/429$ و $F=0/992$ و $BOX=6/680$) و در نتیجه پیش‌فرض تفاوت بین کوواریانس‌ها برقرار است. همچنین فرض نرمال بودن با آزمون شاپیرو-ویلک بررسی و تایید شد.

جدول ۵. نتایج شاخص‌های اعتباری آزمون معناداری تحلیل کوواریانس چند متغیری بر روی مولفه‌های سازگاری و تکانشوری

| منبع | نام آزمون | مقدار | F | فرضیه df | خطا df | P | Eta |
|------|-------------------|-------|-------|----------|--------|-------|-------|
| | اثر پیلاپی | ۰/۶۷۰ | ۱۶/۹۱ | ۳/۰۰ | ۲۵/۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۶۷۰ |
| گروه | لامبدا ویلکز | ۰/۳۳۰ | ۱۶/۹۱ | ۳/۰۰ | ۲۵/۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۶۷۰ |
| | اثر هتلینگ | ۲/۰۳ | ۱۶/۹۱ | ۳/۰۰ | ۲۵/۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۶۷۰ |
| | بزرگترین ریشه خطا | ۲/۰۳ | ۱۶/۹۱ | ۳/۰۰ | ۲۵/۰۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۶۷۰ |

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که سطوح معناداری همه آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری را مجاز می‌شمارد. این نتایج نشان می‌دهد که در بین دو گروه مهارت‌های زندگی و گروه کنترل حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنادار وجود دارد. برای تشخیص اینکه آموزش مهارت‌های زندگی روی کدام مولفه‌های سازگاری و تکانشوری نسبت به گروه کنترل تاثیر بیشتر داشته است از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شده است که در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) بر روی مولفه‌های سازگاری و

تکانشوری در گروه‌های آزمایش و کنترل

| منبع | متغیر وابسته | SS | df | MS | F | p | Eta |
|------|-----------------------|--------|----|--------|-------|-------|-------|
| گروه | سازگاری اجتماعی | ۶۱/۰۴ | ۱ | ۶۱/۰۴ | ۲۹/۶۹ | ۰/۰۰۰ | ۰/۵۲۴ |
| | سازگاری هیجانی | ۶۵/۱۵ | ۱ | ۶۵/۱۵ | ۳۱/۹۹ | ۰/۰۰۰ | ۰/۵۴۲ |
| | سازگاری تحصیلی | ۲۴/۸۹ | ۱ | ۲۴/۸۹ | ۱۴/۶۳ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۵۲ |
| | تکانشوری بی توجهی | ۱۰۸/۰۹ | ۱ | ۱۰۸/۰۹ | ۲۷/۸۲ | ۰/۰۰۰ | ۰/۵۰۸ |
| | تکانشوری حرکتی | ۲۹/۱۲ | ۱ | ۲۹/۱۲ | ۷/۴۹ | ۰/۰۱۱ | ۰/۲۱۷ |
| | تکانشوری بی برنامه‌گی | ۶۳/۸۹ | ۱ | ۶۳/۸۹ | ۱۳/۶۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۳۶ |

همانطوریکه در جدول ۶ ملاحظه می‌گردد بین دانش‌آموزان زورگو گروه آزمایش و گروه کنترل در سازگاری تحصیلی، سازگاری اجتماعی و سازگاری هیجانی تفاوت معناداری در سطح ($P \leq 0/001$) وجود دارد. به عبارت دیگر میانگین سازگاری تحصیلی، سازگاری اجتماعی و سازگاری هیجانی گروه آزمایش بعد از آموزش مهارت‌های زندگی متفاوت است. همچنین بین دانش‌آموزان زورگو گروه آزمایش و گروه کنترل در تکانشوری بی‌توجهی، حرکتی و بی برنامه‌گی تفاوت معناداری در سطح ($P \leq 0/001$) وجود دارد. به عبارت دیگر میانگین تکانشوری بی توجهی، حرکتی و بی‌برنامه‌گی گروه آزمایش بعد از آموزش مهارت‌های زندگی متفاوت است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری (اجتماعی، هیجانی، تحصیلی) و میزان تکانشوری دانش‌آموزان زورگو بود. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره نشان داد بین دانش‌آموزان زورگو گروه آزمایش و گروه کنترل در سازگاری تحصیلی، سازگاری اجتماعی و سازگاری هیجانی تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر میانگین سازگاری تحصیلی، سازگاری اجتماعی و سازگاری هیجانی گروه آزمایش بعد از آموزش مهارت‌های زندگی متفاوت است بطوریکه آموزش مهارت‌های زندگی باعث افزایش سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان زورگو شده است. این نتیجه در راستای یافته‌های پژوهشی درخشان، حسینیان و یزدی (۱۳۸۵)؛ حاتمی و کاوسیان (۱۳۹۲)؛ پورسید، حبیب‌الهی و فرامرزی (۱۳۸۹)؛ شهرکی پور، شیرمحمدی و ندری (۱۳۸۹)؛ فراسر و همکاران (۲۰۰۶)؛ بوتوین، گریفین و نیکلس (۲۰۰۶)؛ یاداو و اقا و ناود (۲۰۱۳)؛ رایان و شین (۲۰۱۴) و هاشمی، احمدی و کوشش (۲۰۱۴) مبنی بر تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری قرار دارد. بطوریکه به عنوان نمونه پورسید، حبیب‌الهی و فرامرزی (۱۳۸۹) در تحقیقی با عنوان «اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان سازگاری دانشجویان نابینا و کم‌بینا» به این نتیجه دست یافتند که برنامه آموزش مهارت‌های زندگی روش موثری برای افزایش سازگاری دانشجویان نابینا و کم‌بینا است. همچنین شهرکی پور، شیرمحمدی و ندری (۱۳۸۹) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین مهارت‌های زندگی اجتماعی و سازگاری اجتماعی، خودآگاهی، مهارت تصمیم‌گیری، حل مساله، مقابله با هیجانات و کاهش طرد همسالان رابطه معناداری وجود دارد. یافته‌های خارجی نیز موثد نتایج مطالعه حاضر بودند بطوریکه یاداو و اقا و ناود (۲۰۱۳) در پژوهشی در مورد تأثیر مهارت‌های زندگی بر عزت نفس و سازگاری در بین نوجوانان به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های زندگی در نگرش‌ها و رفتارهای نوجوانان تغییر ایجاد کرده و منجر به سازگاری بیشتر آنها و افزایش عزت‌نفس می‌گردد. رایان و شین (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش

مهارت‌های زندگی بر سازگاری اجتماعی به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های زندگی، سازگاری اجتماعی کودکان را بیشتر کرده و علاقه و انگیزه آنها را به بازی‌های گروهی و دسته جمعی زیاد می‌کند. هاشمی، احمدی و کوشش (۲۰۱۴) پژوهشی با عنوان «اثربخشی آموزش مهارت زندگی بر سازگاری روانی زندانیان» انجام دادند. نتایج به دست آمده نشان دهنده افزایش مثبت شاخص‌های سازگاری ذهنی و روانی زندانیان است.

در تبیین اثر بخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری باید گفت که امروزه علیرغم ایجاد تغییرات عمیق در شیوه‌های زندگی، بسیاری از افراد به ویژه دانش‌آموزان زورگو در رویارویی با مسایل زندگی، فاقد توانایی‌های لازم و اساسی اند و همین امر آن‌ها را در مواجهه با مسائل و مشکلات زندگی و تحصیلی روزمره و مقتضیات آن آسیب پذیر نموده است. انسان‌ها برای مقابله سازگارانه با استرس‌ها، موقعیت‌های مختلف و کشمکش‌های زندگی به کارکردهایی نیاز دارند که آنان را در کسب این توانایی تجهیز نمایند. این کارکردها بسیار زیر بنایی اند و در فرایند تحول، شکل می‌گیرند. کارکردهایی نظیر شناخت‌ها، عواطف و رفتارها که در قالب ساختارهایی مانند عزت نفس، خود کارآمدی، سازگاری، توانایی حل مسئله، مقابله، درک از خود، مهارت‌های اجتماعی و سبک‌های اسناد تجلی می‌یابند. بنابراین آموختن مهارت‌های زندگی به عنوان تکنیک‌هایی برای مقابله با چالش‌های زندگی به ویژه در دانش‌آموزان زورگو ضروری به نظر می‌رسد.

همچنین نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره نشان داد بین دانش‌آموزان زورگو گروه آزمایش و گروه کنترل در مولفه‌های تکانشوری تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر میانگین مولفه‌های تکانشوری گروه آزمایش بعد از آموزش مهارت‌های زندگی متفاوت است بطوریکه آموزش مهارت‌های زندگی باعث کاهش تکانشوری دانش‌آموزان زورگو شده است. این نتیجه در راستای یافته‌های پژوهشی صادقی، احمدی و عابدی (۱۳۸۱)؛ بهرامی (۱۳۸۶)؛ تاج، مصائبی و اسدزاده (۱۳۸۸)؛ مایکن بام و گودمن (۱۹۷۱)؛ بوتوین و گریفین (۲۰۰۴)؛ فراسر و همکاران (۲۰۰۶)؛ بوتوین،

گریفین و نیکلس (۲۰۰۶)؛ واکسمن (۲۰۱۲) مبنی بر تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر تکانشوری و خشونت قرار دارد. بطوریکه مایکن بام و گودمن (۱۹۷۱) در پژوهشی یک برنامه آموزش خوداظهاری حل مسئله را که شامل روش گام به گام حل مسئله (یکی از مهارت‌های زندگی) بود، به کودکان تکانشی کلاس دوم ابتدایی آموزش دادند. نتایج تحقیق آنها نشان داد که گروه آموزش حل مسئله در مقایسه با گروه گواه به طور معناداری از لحاظ رفتار تکانشی بهبود بیشتری نشان داد. در پژوهشی فراسر و همکاران (۲۰۰۶) به آموزش حل مسئله جهت کاهش خشونت کودکان پرداخته و نتیجه گرفتند کودکانی که در برنامه آموزشی شرکت کرده بودند، به نحو آشکاری نسبت به دیگر کودکان پرخاشگر، رقابت اجتماعی بیشتر و پرخاشگری کمتری را گزارش کردند. بوتوین، گریفین و نیکلس (۲۰۰۶) با بررسی تأثیر برنامه آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش میزان پرخاشگری در زنان نشان دادند که آموزش مهارت‌های زندگی موجب کاهش پرخاشگری کلامی، جسمی، نزاع و افزایش رضایت زندگی زناشویی بزهکاری در آنها می‌شود. واکسمن (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر دانش‌آموزان نابهنجار» نشان داد که این آموزش‌ها در کاهش نابهنجاری رفتاری دانش‌آموزان موثر است. استفاده از شیوه‌های 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.

در تبیین اثر بخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر تکانشوری باید گفت که پژوهش‌گران، تأثیر مثبت مهارت‌های زندگی را در کاهش سوء مصرف مواد، استفاده از ظرفیت‌ها و کنش‌های هوش، پیشگیری از رفتارهای خشونت‌آمیز، تقویت اتکای به نفس، تقویت خود پنداری و ... مورد تایید قرار داده‌اند. پژوهش‌های بسیاری نیز در مورد سایر آسیب‌های فری و اجتماعی و بهبود آنها از طریق آموزش مهارت‌های زندگی انجام گرفته است که موید گسترش آن است. بطوریکه کازدین، داوسون، فرنچ و یونیس (۱۹۸۷)، محمودی راد (۱۳۸۱)، کهرازی، آزاد فلاح و

اللهیاری (۱۳۸۲)، باباپور، رسولزاده طباطبایی، اژه‌ای و آشتیانی (۱۳۸۲) و درر، الیوت، فلچر و سوآنسون (۲۰۰۵)، در تحقیقات خود نشان داده‌اند که آموزش مهارت حل مسئله به عنوان یکی از مهارت‌های ده گانه زندگی باعث کاهش رفتارهای ضد اجتماعی و پرخاشگری، افزایش کنترل خود، افزایش سطح سلامت روانی و رضایت از زندگی می‌شود.

نمونه پژوهش حاضر محدود به دانش‌آموزان زورگو دختر بود که این مسئله به نوبه خود بر تعمیم پذیری یافته‌های پژوهش مؤثر است. برای ارائه آموزش‌ها محدودیت زمانی وجود داشت به همین دلیل هم مرحله پیگیری صورت نگرفت. پیشنهاد می‌شود برای تعمیم‌پذیری نتایج، این پژوهش در شهرهای دیگر و با خرده فرهنگ‌ها و اقلیت‌های موجود در جامعه ایران، همچنین گروه‌هایی غیر از دانش‌آموزان زورگو تکرار شود؛ پیشنهاد می‌گردد مطالعات طولی روی شناخت عوامل مؤثر بر کاهش زورگویی، تأثیر این آموزش‌ها و افزایش بهبودی متغیرهای مورد مطالعه در این گروه و سایر افراد انجام شود؛ با توجه به تجربیات و یافته‌های بدست آمده، تکرار پژوهش‌های مشابه روی تعداد بیشتر با همگنی بالاتر و پیگیری این افراد در فواصل زمانی مشخص و به مدت طولانی‌تر، می‌تواند نتایج قوی‌تر و راهکارهای عملی‌تری را در خصوص ارتقای سازگاری و کاهش تکانشوری و مشکلات این گروه از دانش‌آموزان حاصل نماید؛ دوره‌های آموزشی در مورد نحوه برخورد والدین و اطرافیان با دانش‌آموزان دارای مشکل زورگویی برگزار شود؛ دوره‌های آموزشی برای معلمان و مشاوران مدارس و قرار دادن بسته‌های آموزشی مورد مطالعه جهت آموزش نحوه برخورد و آموزش دانش‌آموزان زورگو برگزار شود و پیشنهاد می‌شود با توجه به کارآمدی آموزش مهارت‌های زندگی در کاهش تکانشوری و افزایش سازگاری، مراکز خدمات روان‌شناسی و مشاوره‌ای از یافته‌های این پژوهش در ارایه راهکارهای مناسب به مراجعان استفاده نمایند.

منابع

- ابراهیمی، مرتضی؛ کرمی، جهانگیر؛ برازنده چقانی، سمیه و بگیان کوله‌مرز، محمدجواد (۱۳۹۴). مداخله‌ای در سازگاری اجتماعی و کاهش رفتارهای تکانشی دانش‌آموزان پسر مبتلابه ناتوانی‌های یادگیری ریاضی: اثربخشی و کارآمدی آموزش والدین با رویکرد آدلری. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۵(۱)، ۳۱-۷.
- اختیاری، حامد؛ بهزادی، آریین؛ جنتی، علی و مقیمی، امیر (۱۳۸۲). فرآیند کاهش ارزش تعویقی و رفتارهای تکانشی: معرفی یک مطالعه مقدماتی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۵(۲)، ۶۴-۵۲.
- اختیاری، حامد؛ صفایی، هومن؛ اسماعیلی، غلامرضا؛ عاطف وحید، محمدکاظم؛ عدالتی، هانیه و مکرری، آذرخش (۱۳۷۸). روایی و پایایی نسخه‌های فارسی پرسش‌نامه‌های آیزنک، بارت، دیکمن و زاگرمین در تعیین رفتارهای مخاطره‌جویانه و تکانشگری. *مجله روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۴(۳)، ۳۳۶-۳۲۶.
- باباپور خیرالدین، جلیل؛ رسول زاده طباطبایی، کاظم؛ ازه‌ای، جواد و فتحی آشنایی، علی (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین شیوه‌های حل مسأله و سلامت روان‌شناختی دانشجویان. *مجله روان‌شناسی*، ۷(۱)، ۱۶-۳.
- بهرامی، فاطمه (۱۳۸۶). کارایی آموزش مهارت حل مسأله در کاهش پرخاشگری دختران دانش‌آموز. *مجله روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۱، ۴۶۷-۴۶۹.
- پورسید، سیدرضا؛ حبیب الهی، سعید و فرامرزی، سالار (۱۳۸۹). اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان سازگاری دانشجویان نابینا و کم‌بینا. *مجله راهبرد آموزش*، ۳(۱)، ۱۱-۷.
- درتاج، فریبرز؛ مصائبی، اسداله و اسدزاده، حسن (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر پرخاشگری و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر ۱۲ تا ۱۵ ساله. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۳(۴)، ۷۲-۶۲.
- حاتمی، محمد و کاوسی‌ان، (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری فرزندان شاهد و اینترگر. *مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه*، ۲(۲)، ۵۷-۴۴.
- درخشان، صفورا؛ حسینیان، سیمین و یزدی، سیدمنوره (۱۳۸۵). بررسی تأثیر آموزش‌های مهارت‌های اجتماعی به شیوه گروهی بر کاهش کمرویی نوجوانان دختر مقطع متوسطه شهر تهران. *تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، ۵(۱۹)، ۳۴-۲۳.

دلاور، علی (۱۳۸۲). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. ویرایش دوم؛ تهران: انتشارات رشد.

رضاپور، میثم؛ سوری، حمید و خداکریم، سهیلا (۱۳۹۲). به منظور روانسنجی نسخه فارسی مقیاس‌های ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پرسشنامه زورگویی الویوس در مدارس راهنمایی. مجله‌ی ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیت‌ها، ۱(۴)، ۲۲۱-۲۱۲.

ساقی، محمد حسین و رجایی، علیرضا (۱۳۸۷). رابطه ادراک نوجوانان از عملکرد خانواده با سازگاری آنها. مجله اندیشه و رفتار، ۳(۱۰)، ۷۱-۸۲.

سروش زاده، سید حسن (۱۳۹۱). اثربخشی برنامه پیشگیری از زورگویی اولویوس بر مهارت‌های اجتماعی و عزت نفس دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی شهرستان اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی. دانشگاه محقق اردبیلی.

شهرکی پور، حسن؛ شیرمحمدی، رحمان و ندری، خدیجه (۱۳۸۹). بررسی آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان سال اول دوره راهنمایی شهرستان الشتر از دیدگاه معلمان این دوره. فصلنامه پژوهش‌های اجتماعی، ۳(۷)، ۱۸۴-۱۵۹.

صادقی، احمد؛ احمدی، سیداحمد و عابدی، محمدرضا (۱۳۸۱). بررسی اثربخشی آموزش گروهی مهارت خشم به شیوه عقلانی- رفتاری - عاطفی، بر کاهش پرخاشگری. مجله روان‌شناسی، ۶(۲)، ۶۲-۵۲. عارفی، مژگان و رضویه، اصغر (۱۳۸۲). بررسی رابطه پرخاشگری آشکار و ارتباطی با سازگاری عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر ابتدایی. مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اصفهان، ۱۳(۵)، ۱۲۵-۱۳۳.

فتحی، لادن؛ محمدخانی، شهرام؛ موتابی، فرشته و کاظم زاده، مهرداد (۱۳۸۵). راهنمای عملی برگزاری کارگاه‌های آموزش مهارت‌های زندگی. تهران: انتشارات وزارت بهداشت.

کاظمی، رضا؛ مومنی، سویل و کیامرثی، آذر. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری ریاضی. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۱)، ۹۴-۱۰۸. کهرازی، فرهاد؛ آزادفلاح، پرویز و اللهیاری، عباسعلی (۱۳۸۲). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله در کاهش افسردگی دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی، ۷(۲)، ۱۴۲-۱۲۷.

محمدخانی، شهرام (۱۳۸۵). مدل ساختاری مصرف مواد در نوجوانان در معرض خطر: ارزیابی اثر آموزش مهارت‌های زندگی بر عوامل میانجی مصرف مواد. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی. محمودی راد، مریم (۱۳۸۱). بررسی نقش آموزش مهارت‌های ارتباطی و حل مسئله اجتماعی در ارتقای سطح عزت نفس و رابطه آن با کارکردهای هوشی و پیشرفت تحصیلی. مجله بیماری‌های کودکان ایران، ۱۳(۳)، ۵۴-۳۹.

مهدوی حاجی، طاهره (۱۳۸۹). بررسی اثر بخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر شادکامی، کیفیت زندگی و تنظیم هیجانی دانشجویان دانشگاه تربیت معلم. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم.

نریمانی، محمد؛ عباسی، مسلم؛ ابوالقاسمی، عباس و احدی، بتول (۱۳۹۲). مقایسه‌ی اثربخشی آموزش پذیرش/تعهد با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۲(۳)، ۱۷۶-۱۵۴.

نویدی، احد (۱۳۸۵). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر مهارت‌ها، سازگاری دانش‌آموزان پسر دوره‌ی متوسطه‌ی شهر تهران. مجله روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۳(۷)، ۴۰۳-۴۹۴.

زاهد، عادل، رجبی، سعید و امید، مسعود (۱۳۹۱). مقایسه‌ی سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۲)، ۶۲-۴۳.

- Atik, G. (2006). The of locus of control, self-esteem, parenting styles, loneliness and academic achievement in predicting bullying among middle school students. Unpublished M. A. thesis, Middle East technical university, turkey
- Botvin, G. T, Griffin , K. W.(2004). Life skills training: empirical findings and future directions the journa of primary prevention, 25,2,211-232.
- Botvin, G.T., Griffin, K.W., & Nichols, Y. (2006). Preventing youth violence and deling uensy Through a universal skool based pvention Approach. prevsci. 7:403-8.
- Brit, C., Camila, Olivira, T. Marluce. (2013). Bullying and self- esteem in adolescents from public schools. Journal of Peditria, 86(6), 601-607.
- Cheraghi, A. & Piskin, M. (2011). A comparison of peer bullying among high school students in Iran and Turkey. Procedia social and Behavioral science,(15): 2510-2520.
- Dreer, E., Elliot, R., Fletcher, C., Swanson, M. 2005. Social problem solving abilities and psychological adjustment of persons in low vision rehabilitation. Rehabilitation Psychology, 89, 3, 232-238.

- Dupper, D. R., & Meyer-Adams, N. (2002). Low-level violence: A neglected aspect of school culture. *Journal of Urban Education*, 37, 350–364.
- Ebrahimi, M., Karami, J., Barazandeh Choghaee, S., & Bagiyani Kulehmarz, M.J. (2016). An intervention in social adjustment and reducing impulsive behaviors of male students with mathematical learning disabilities: Efficiency and effectiveness of parents with. *Journal of Learning Disabilities*, 1(5), 7-31. (Persian)
- Findley, Ian. (2006). *Shared Responsibility*. ACER Press, Australia. 62-70.
- Fraser, M., Galinsky, G., Smokowski, P., Day Terzian, A., Rose, A., Guo, S. 2006. Social information-processing skills training to promote competence and prevent aggressive behavior in the third grade. *Consulting and clinical psychology*, 73, 6: 1045- 1055.
- Hanish, L. D., Ryan, P., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2005). The social context of young children's peer victimization. *Journal of Social Development*, 14, 2–19.
- Hashemi, L., Ahmadi, A., & Koushesh, Z. (2014). Effectiveness of life skill training on prisoners' mental adjustment,
- Karami, A. (1998). *Normalization of adjustment inventory for high school students*. Tehran: Sina psychological institute press.
- 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
- Kazdin, A. E., Dowson, K. E., French, N. H., & Unisa, A. S. (1987). Problem solving skills training and relationship therapy in the treatment of antisocial child behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55: 76-85.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 431–453.
- Lou, Ch. H., Wang, X. J., Tu, X. & Gao, E. (2008). Impact of Life Skills Training to Improve Cognition on Risk of Sexual Behavior and Contraceptive Use among Vocational School Students in Shanghai, China. *Journal of Reproduction & Contraception*, 239-251.
- Meichenbaum, D. H., and Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves. A means of Developing Self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 2, 115-126.
- Mousavi Lotfi, M., Akbari, V., & Safavi, M. (2009). *Why Emotional Intelligence*. Qum: Fanoose Andishe Press. (Text in Persian)
- Narimani, M., Abbasi, M., Abolghasemi, A. & Ahadi, B. (2013). A study comparing the effectiveness of acceptance/commitment by emotional regulation training on adjustment in students with dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 2(4), 154-176. (Persian).
- Olweus, D. (1986). *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. Research Center for Health Promotion (HIMIL), University of Bergen. Bergen, Norway. Patent. N-5015 1996.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). *The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades*. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, &

- D. L. Espelage (Eds.), *The handbook of school bullying: An international perspective*(pp. 377-402). New York, NY: Routledge.
- Olweus, D. (1987). *Bully/Victim Problems Among School Children in Scandinavia*. In P.K. Smith and S. Sharp. Great Britain: Routledge, 302-315.
- Poor Afkari, N. (2006). *Psychological-Psychiatric comprehensive dictionary*. Tehran: farhange moaser publication.
- Rigby, Ken, Thomas, Barrington. (2010). *How Schools Counter Bullying*. ACER Press, Australia. 58-65.
- Ryan, A. M. & Shin, S. (2014). *The Effectiveness of life skill training on Social adjustment in Children*. University of Illinois, urbana-champaign.
- Swann, A. C., Dougherty, D. M., Pazzaglia, P. J., Pham, M., & Moeller, F. G. (2004). *Impulsivity: a link between bipolar disorder and substance abuse*. *Bipolar Disorders*, 6(3), 204-212..
- wang, J., Ianotti, R., Luk, J. W. (2013). *Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, Verbal, Exclusion, Rumor & Cyber*. *Journal of School Psychology*, 50: 521-534
- Waxman, S. E. (2012). *A Systematic Review of Impulsivity in Eating Disorders*. *Impulsivity in Eating Disorders, Rev*, 17(3), 408-425.
- Wellford, J. (2013). *Life skills training*. *Journal of International Relations*, 19, 687- 411.
- Wolf, L. H., & Horon, E. T., & Goddard, Y. L. (2010). *Effect of self-monitoring on students with learning disabilities*. *Human Sciences*, 8(2), 263- 279.
- Yadav, Pooja & Iqba, Navedl. (2013). *Impact of Life Skill Training on Self-esteem, Adjustment and Empathy among Adolescents*, *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, Special Issue, 61-70.
- Zahed, A., Rajaby, S., Omid, M. (2011). *The comparison social, emotional and academic and self regulatory learning of students with and without learning disabilities*. *Journal of learning disabilitie*, 1(2), 43-62 (Persian)

Effectiveness of life skills training on adaptation and impulsivity (inattention, motor, and disorganization) in bullying students

E. Soliemani¹

Abstract

This study examined the effectiveness of life skills training on adaptation and impulsivity (inattention, motor, and disorganization) in bullying students. The research method was experimental with pretest-posttest control group. The sample consisted of students bullying who were selected during the school year 1393-1394 with multi-stage cluster sampling from the population. To collect data, the revised scale of bullying, school adjustment questionnaire and impulsivity scale were used. Multivariate analysis of variance showed that there was a significant difference among bullying students in the experimental group and the control group compatibility (academic, social and emotional) and impulsivity (inattention, motor, and disorganization). In other words, the average component of compatibility and impulsivity group improved after learning different life skills. These results suggest that life skills can be adapted and impulsivity can amend bullying students' behavior.

Keywords: Life skills, consistency, impulsivity, disciplined students (bullying).

1. Corresponding author: Assistant Professor of Psychology, Urmia University. (E.Soleimani@urmia.ac.ir)