

The effectiveness of group training problem solving skills on depression and bullied-victimized among male students

MohammadRazi Moradi^{1*}, Masoud Zaffar², AliHossein Rezaei³

1- M.A. of Educational Counseling, Expert of counseling and health office in Ministry of Science
(Corresponding Author: mo.razi.mo@gmail.com, Cell Phone No: 09125244416)

2- M.A. of social work, social worker in Shahed University Counseling Center.

3- M.A. of social work, social worker in Central Office for Counseling in the Ministry of Health and Medical education.

Abstract

Introduction: The purpose of this study was to investigate the effectiveness of group training problem solving skills in order to decrease depression and bullied-victimized among male students in third grade guidance school.

Method: 20 students were selected on simple random sampling from among students of third grade guidance school in ministry of education. Those were tested through the B.V.S and B.D.I scales for participate in problem solving skills training and divided into two groups (control, experimental) randomly. Problem solving skills training were administrated to the experimental group in eight 60 minutes sessions. The control group did not receive any training. All two groups completed the study's scales after the training. Bully Victimization Scale (BVS) and Beck Depression Inventory (BDI), were used. Data were analyzed using co-variance test (pre test- post test with control group).

Results: the results of co-variance test in post test assessment showed significant difference between the variables in the two groups.

Discussion and Conclusion: problem solving skills training is effective in order to decrease depression and bullied-victimized among students.

Key words: problem solving skills training, depression, bully victimization, group training

اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های حل مسأله بر افسردگی و احساس قربانی شدن دانش آموزان قربانی قلدری

محمد راضی مرادی^{۱*}، مسعود ظفر^۲، علی حسین رضایی^۳

۱- کارشناس ارشد مشاوره مدرسه، کارشناس دفتر مشاوره و سلامت وزارت علوم

(نویسنده مسئول) mo.razi.mo@gmail.com تلفن: ۰۹۱۲۵۲۴۴۴۱۶

۲- کارشناس ارشد مددکاری اجتماعی؛ مددکار اجتماعی مرکز مشاوره دانشگاه شاهد

۳- کارشناس ارشد مددکاری اجتماعی؛ مددکار اجتماعی، دفتر مرکزی مشاوره وزارت بهداشت درمان و آموزش پزشکی

چکیده

مقدمه: هدف این پژوهش تعیین میزان اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های حل مسأله بر افسردگی و احساس قربانی شدن دانش آموزان قربانی قلدری بود.

روش: در این پژوهش اثر آموزش گروهی مهارت‌های حل مسأله بر کاهش میزان افسردگی دانش آموزان قربانی قلدری بررسی شد. شرکت کنندگان در مدرسه و توسط همسالان مورد قلدری قرار گرفته بودند و بر اساس پرسشنامه ی افسردگی بک، دارای خوی افسرده نیز بوده‌اند. این آموزش در قالب هشت هفته دو ساعته انجام شد و در پایان دانش آموزان مجدداً با پرسشنامه افسردگی بک آزمون شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد آموزش گروهی مهارت‌های حل مسله بر کاهش افسردگی و کاهش قربانی شدن دانش آموزان قربانی قلدری مؤثر بود.

نتیجه گیری: با توجه به نتایج حاصله، آموزش گروهی مهارت‌های حل مسله به منظور کاهش میزان افسردگی و قربانی شدن دانش آموزان قربانی قلدری در مدارس و آموزشگاه‌ها توصیه می‌گردد.

کلید واژه‌ها: مهارت‌های حل مساله، قربانی قلدری، افسردگی، آموزش گروهی

[دریافت مقاله: پذیرش مقاله:]

مقدمه

به نظر مسی^۱(۲۰۰۳) اگر قربانی قلدری شدن در دانش‌آموز بدون درمان باقی بماند، می‌تواند منجر به افسردگی، اختلال استرس پس از ضربه، ترک تحصیل از مدرسه و حتی خودکشی شود. تقریباً ۹۰ درصد از دانش‌آموزانی که قربانی شده‌اند، اظهار کرده‌اند که قلدری سبب مشکلات مهمی، مانند از دست دادن دوستان، احساس تنهایی و ناامیدی می‌شود (اسپیلاچی و هولت^۲، ۲۰۰۰). هازلر^۳(۲۰۰۰) در پژوهشی نشان داد که قربانیان قلدری احساس اضطراب، انتقام جویی، خشم، عجز، یاس، افسردگی، ترحم به خود، سر شکستگی (تحقیر) همگانی را گزارش دادند.

به طور کلی قربانیان قلدری ناایمن، بسیار محتاط و دارای خودپنداره پایین می‌باشند و نمی‌توانند از خود دفاع کنند و به لحاظ اجتماعی معمولاً افرادی منزوی و فاقد مهارت‌های اجتماعی می‌باشند (نوجوانی ایمن^۴، ۲۰۰۵). قربانیان به این دلیل انتخاب می‌شوند که آنها حمایت اجتماعی بسیار کمی از جانب همسالان خود دریافت می‌کنند (دیویس^۵، ۲۰۰۳). ممکن است قربانیان قلدری در روابطشان خود را آسیب‌پذیر نشان دهند (همانند تعداد اندک دوستان و نیاز به صمیمیت و نزدیکی با همسالان) که این می‌تواند شانس‌های وقوع قلدری را افزایش دهد (یون و همکاران^۶، ۲۰۰۴). افراد در برخورد با مشکلات، با یکدیگر تفاوت دارند.

بسیاری از مواردی را که ما از نظر بالینی رفتار نابهنجار یا اختلال هیجانی می‌نامیم، می‌توان به تعبیر بهتر، رفتار غیر مؤثر با پیامدهای منفی آن دانست، مانند اضطراب و افسردگی که مشکلات ثانویه‌ای ایجاد می‌کند

(دیویسون و گلدفرید^۷، ۱۹۷۶). کودکانی که اعتماد به نفس بالا دارند و زمینه مهارت‌های اجتماعی و حل مسأله در آنان زیاد است، به احتمال کمتری دستخوش افسردگی می‌شوند (سلیگمن، رایویچ و دیگران^۸، ترجمه داورپناه، ۱۳۸۳).

بنابر نظر اریکسون^۹ (۲۰۰۱) سه نوع اصلی از رفتارهای قلدرانه وجود دارد که عبارتند از: قلدری جسمانی، کلامی و عاطفی.

به عقیده‌ی کالوروسا^{۱۰}(۲۰۰۳) قلدری جسمانی قابل مشاهده‌ترین و سهل‌ترین نوع قلدری جهت شناسایی می‌باشد و می‌تواند به صورت سیلی زدن، ضربه زدن، مشت زدن، لگد زدن، چنگ زدن، آب دهان انداختن و یا آسیب رساندن به اموال شخصی اعمال شود. کالوروسا معتقد است قلدری کلامی شایع‌ترین نوع قلدری هم در زنان و هم در مردان می‌باشد. قلدری کلامی شامل نامیدن نام‌ها (لقب دادن)، متلک گفتن، تحقیر کردن، انتقاد از روی دشمنی، بدنام کردن فرد، تحقیر نژادی، آزار و اذیت جنسی کلامی، یادداشت گذاشتن، اتهامات و شایعات نادرست می‌باشد (ساکسون^{۱۱}، ۲۰۰۴). قلدری عاطفی نیز به خشونت ارتباطی یا قلدری کردن به شکل روانشناختی اشاره دارد، که نوعی تحقیر کردن نظام دار احساس کودک است که خود شامل نادیده گرفتن، منزوی کردن و طرد شدن از سوی همسالان می‌باشد و بیشترین آسیب از انواع قلدری را به دنبال دارد (دیویس^۵، ۲۰۰۳).

احساسی که در اثر رفتارهای قلدرانه در قربانی ایجاد می‌شود حتی ممکن است به ترک تحصیل منجر شود و ممکن است حضور مرتب آنها به دلیل ترس از رفتن به مدرسه رنج‌آور باشد. در سال (۲۰۰۳) کاس،

3. Macy
4. Espelage & Holt
5. Hazler
1. safe youth
5. Davis
6. Yoon et al

7. Davison & Goldfried
8. Sligman, Raivich & et al
9. Ericson
10. Colorosa
11. Saxon

ممکن است سبب تحریک و تنش در میان همسالان شود و ممکن است بیش فعال باشد و یا رفتارهای ناخوشایندی از جانب همکلاسی‌ها و معلمان دریافت کند بنا براین، وی در حال جلب توجه فرد قلدر به خود می‌باشد.

به نظر اولویوس (۱۹۹۳) قلدر بودن یا قربانی قلدری شدن تأثیرات پایداری خواهد داشت که به راستی می‌تواند در سراسر زندگی شخص ادامه یابد. قربانیان متحمل بیشترین تأثیرات فاجعه آمیز رفتارهای قلدرانه می‌باشند (دروک و کاپلوویتز^۳، ۲۰۰۵). به اعتقاد مسی (۲۰۰۳) اگر قربانی شدن درمان نشود می‌تواند به افسردگی، اختلال استرس پس از سانحه، ترک تحصیل از مدرسه و حتی خودکشی منجر شود. از دیگر سو، ریجی^۴ (۲۰۰۱) اظهار کرده است که اگر قربانی قلدری شدن در یک دوره زمانی بیش از حد تجربه شود احتمالاً نه تنها منجر به اضطراب و افسردگی می‌شود بلکه احتمالاً می‌تواند به سیستم ایمنی بدن صدمه بزند. انجمن پزشکی آمریکا^۵ (۲۰۰۵) اعلام کرد که تحقیقات بسیاری نشان داده است که قربانیان قلدری مداوم در طول دوره کودکی، در زندگی آینده خود از عزت نفس پایین و افسردگی رنج می‌برند. فرد قلدر نیز زیر مجموعه‌ای است از دانش‌آموزان پرخاشگر که از آزار و اذیت همسالان خود لذت می‌برد (نلسون^۶، ۲۰۰۲).

به طور پیوسته، چندین تحقیق نشان دادند که ارتباطی قوی میان قربانی شدن و نشانه‌های بیان‌کننده‌ی ضعف روانشناختی و سلامت فیزیکی وجود دارد (ریجی، ۲۰۰۳). بنابراین قلدری موضوعی است که توجه همه‌ی کسانی که نگران آسایش کودکان در

ایوانس و شاه^۱ در تحقیقی در فنلاند دریافتند که پسرانی که به طور مرتب قربانی قلدری بوده‌اند ۵ بار بیشتر احتمال دارد که افسرده شده باشند و دختران نیز ۳ بار بیشتر احتمالاً افسرده شده بودند.

تعریف اولویوس^۲ (۱۹۹۳) از قربانی قلدری شدن: "هنگامی است که دانش‌آموزی به طور مکرر و در طی گستره زمانی معینی از جانب دانش‌آموز یا دانش‌آموزان دیگر با اقدامات ناخوشایندی مواجه شود، مورد قلدری واقع شده است." (Olweus, 1993, p. 9). به طور کلی تعریف فوق، به عنوان تعریفی استاندارد در ادبیات این حوزه مورد پذیرش واقع شده است، و آن چیزی که قلدری را از دیگر رفتارهای پرخاشگرانه و ضد اجتماعی مجزا کرده است تکرار این گونه رفتارها می‌باشد، به علاوه در این نوع رفتارها یک عدم تعادل در قدرت بین دو دانش‌آموز وجود دارد، بنا براین هنگامی که دو دانش‌آموز تقریباً با قدرت مشابهی در حال دعوا و مرافعه می‌باشند نباید به آن مفهوم قلدری اطلاق شود.

اولویوس (۱۹۹۳) نشان داد که دو نوع رفتار قلدرانه وجود دارد:

۱. قربانی منفعل / سلطه‌پذیر: به این دلیل قابل توجه است که او به عنوان یک فرد احساس بی‌ارزشی و ناایمنی می‌کند، معمولاً این دانش‌آموز اگر مورد حمله قرار بگیرد و یا به او توهین شود، تلافی نمی‌کند. معمولاً گرایش به نشان دادن یک الگوی واکنش مضطرب به قلدری دارد و ممکن است به لحاظ فیزیکی از فرد قلدر ضعیف‌تر باشد.

۲. قربانی تحریک‌آمیز/ تحریک‌کننده: این نوع قربانی نیز الگوی واکنشی مضطربی از خود نشان می‌دهد اما ممکن است به فرد قلدر پرخاشگری کند و

3. Druck & Kaplowitz

4. Rigby

5. American Medical Association

6. Nelson

1. Kass, Evans, & Shah

2. Olweus

مدرسه هستند را می‌طلبند و با توجه به اینکه درصد بالایی از جمعیت کشورمان را دانش‌آموزان تشکیل می‌دهند، لازم است برای پیشگیری از اثرات منفی این پدیده بر آنها مداخلات آموزشی مناسب تدارک دیده شود. لذا در این پژوهش قصد بر آن بود تا با آموزش گروهی مهارت حل مسأله به دانش‌آموزان قربانی بتوان از افسردگی آنها کاست.

در مطالعه‌ی حاضر فرضیه‌های زیر بررسی شدند:

فرضیه اول: آموزش گروهی مهارت‌های حل مسأله بر کاهش افسردگی دانش‌آموزان مؤثر است.

فرضیه دوم: آموزش گروهی مهارت‌های حل مسأله بر کاهش میزان قربانی قلدری شدن دانش‌آموزان مؤثر است.

فرضیه سوم: آموزش گروهی مهارت‌های حل مسأله بر کاهش میزان قربانی شدن دانش‌آموزان به شکل عاطفی مؤثر است.

فرضیه چهارم: آموزش گروهی مهارت‌های حل مسأله بر کاهش میزان قربانی شدن دانش‌آموزان به شکل جسمانی مؤثر است.

فرضیه پنجم: آموزش گروهی مهارت‌های حل مسأله بر کاهش میزان قربانی شدن دانش‌آموزان به شکل کلامی مؤثر است.

برنامه‌ی آموزشی در ۱۰ جلسه در مورد آزمودنیهای گروه آزمایش اجرا شد که هر جلسه ۴۵ دقیقه به طول انجامید. قبل از اجرای جلسات مقیاس قربانی قلدری (B.V.S) اجرا شد و پس از آنکه دانش‌آموزان شناسایی شدند، پرسشنامه افسردگی بک (B.D.I) به روی آن دسته که در پرسشنامه (B.V.S) نمره‌ی بالایی کسب کرده بودند اجرا شد و در نهایت ۲۰ نفر از آنها که در پرسشنامه افسردگی بک نیز نمره بالاتری

آوردند، به عنوان گروه نمونه به شکل تصادفی انتخاب شدند و سپس آنها به روش تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایشی جایگزین شدند.

جلسات آموزش حل مسأله ۱۰ جلسه بود و در هر جلسه روی اهداف و اجزا مشخصی تمرکز شده بود.

جلسه اول: جهت‌گیری (مرحله اول آموزش حل مسأله)

معرفی اعضا و رهبر گروه، قوانین گروه، توافق بر سر زمان جلسات.

هدف از این جلسه، ایجاد یا تقویت جهت‌گیری دانش‌آموزان قربانی به سمت حل مسأله بود. بدین منظور و در جهت تقویت انگیزه و توجه افراد به موضوع از یک داستان ناقص درباره‌ی قربانی قلدری شدن و مورد اذیت و آزار قرار گرفتن استفاده شد که بر اساس آن یک نوجوان با مشکل روبروست ولی داستان بدون ذکر روش حل مسأله و نتیجه، ناتمام مطرح شد و از افراد درخواست شد که این داستان را به هر صورتی که دوست داشتند به پایان برسانند و پس از آن داستانهای مطرح شده توسط هر یک از اعضا خوانده شد. با توجه به داستانهای خوانده شده، مشاور حل مسأله هر یک از اعضا را تشریح کرد و به این منظور در درجه اول بر جهت‌گیری فرد تاکید شد، که آیا به سمت حل مسأله جهت‌گیری داشته یا خیر؟ و یا به طور کلی شیوه‌ی مقابله‌ی آنها مسأله مدار است یا هیجان مدار؟ و پس از ذکر یکی از این داستانهای ناقص، از افراد خواسته شد تا جلسه بعد این داستان را به گونه‌ای تمام کنند که پایان خوشی را به همراه داشته باشد و با خود به جلسه بعدی بیاورند، سپس در آخر از افراد خواسته شد تا نظر خود را درباره‌ی جلسه نخست بیان کرده و به این ترتیب با کنترل بیشتر نظریه‌ها و گرایشهای افراد، تغییرات ایجاد شده از سوی پژوهشگر

(آموزش دهنده) با تشویق و برجسته نمودن آن تقویت گردد.

جلسه دوم: تقویت مرحله جهت گیری

در طی این جلسه با توجه به داستانهای تکمیل شده از سوی افراد به تقویت مرحله جهت گیری پرداخته شد. به این منظور بر طبیعی تلقی نمودن مشکلات و مسایل زندگی و لزوم رعایت اصل توقف و تفکر در مسایل تاکید شد. همچنین از آنان خواسته شد سعی نمایند برای جلسه آینده چند مساله از مسایل روزمره ی خود و دوستانشان را تهیه کرده و با خود به جلسه آموزشی بیاورند.

جلسه سوم: آموزش تعریف مساله (مرحله دوم آموزش حل مساله)

باتوجه به جهت گیری به وجود آمده در طی جلسات گذشته، در این جلسه مباحث مربوط به مرحله دوم آموزش مهارت حل مساله مورد بررسی و آموزش قرار گرفت و در این جلسه افراد تکالیف مربوط به جلسه قبل را خوانده و آموزش دهنده (پژوهشگر) با تمرکز بر مسایل ارایه شده توسط دانش آموزان از آنها خواسته شد که بر لزوم تعریف دقیق تر از آن مسایل، خرد کردن آنها به مسایل جزئی تر (در صورت پیچیده بودن)، تعیین اهداف کوتاه مدت و پرهیز از اهداف بلند مدت تاکید داشته باشند. در این مرحله بیان مشکلات در قالب مساله ضروری بود، تعریف نمودن مساله در این جا به معنای سوال پیچ کردن افراد نبوده و در این مرحله به افراد کمک می شود تا به بیان دقیقتر مشکلات پردازند و از ذکر عبارت کلی و مبهم پرهیز نمایند.

در این جلسه این گونه پرسش ها مطرح شد، چه چیزی را به عنوان مشکل تلقی می کنید یا ممکن است یک مثال بزنی، که بسیار مفید واقع شد و همچنین آموزش دهنده مراجعین را به صحبت آزاد دعوت کرد

و خود نیز به صورت فعال به آنها گوش فرا داد. برای آموزش بیشتر، آموزش دهنده یکی از مسایل مطرح شده توسط دانش آموزان را انتخاب و آن را به صورت ساده و قابل فهم تعریف کرده و مشکلی را که باید حل می شد، متمایز کرد. در پایان نیز از هر یک از اعضا خواسته شد که یکی از مسایل مطرح شده را برای جلسه بعدی انتخاب و به خوبی تعریف نمایند و آنچه را که بایستی حل شود، مشخص کنند.

جلسه چهارم: تقویت مرحله دوم (تعریف مساله)

در این جلسه مسایلی که افراد تعریف کرده بودند، مورد بررسی قرار داده شد و به دانش آموزان توصیه شد که در برخورد با مشکلات و مسایل آنها را به صورت واژه های دقیق و صریح بیان نمایند زیرا برای تعیین هدفهای حل مساله، تعریف مشکل مبنا می باشد.

در پایان این جلسه به نوجوانان فرصت داده شد، تا در مورد آنچه که یاد گرفته اند بحث و گفتگو کنند تا بدین صورت زمینه ی کاربرد مباحث آموخته شده در موقعیتهای دیگر نیز فراهم گردد و از آنها خواسته شد تا مسایلی را از زندگی خود و دوستان انتخاب و تعریف نمایند و در جلسه آینده با خود بیاورند.

جلسه پنجم: تولید راه حل های بدیل (مرحله سوم آموزش مهارت حل مساله)

بعد از اینکه دانش آموزان مسایل را تعریف کردند، بر راههایی که به کمک آنها می توان این مسایل را حل کرد تاکید شد. به این منظور از افراد خواسته شد راه حل هایی را برای حل یک مشکل بیان نمایند. پس از آن راههای بیان شده را جمع بندی کرده و بدین ترتیب، راه حل متعددی برای یک مساله تدوین شد، در صورتی که افراد در این زمینه ضعف داشته باشند، پژوهشگر (آموزش دهنده) با ارایه راه حل های بدیل به فعال شدن موضوع کمک می کند.

ناقص دیگر نیز در رابطه با یک تعامل مشکل دار، برای تمرین ارایه شد. تا در جلسه آینده مورد بررسی قرار گیرد.

جلسه نهم: تاکید بر تفکر وسیله‌ای-هدف و باز بینی به منظور سازماندهی شناختی، مراحلی که تا کنون آموزش داده شد بعد از بررسی تکالیف افراد، پژوهشگر (آموزش دهنده) نحوه حل یک مسئله را از ابتدا تا انتها بحث نموده و مراحلی که افراد تا این جلسه طی کرده‌اند را برای آنها تبیین و تشریح کرده و از آنها خواست از این پس در برخورد با مسایل این نظم را رعایت نمایند:

۱. گرایش به سمت حل مسئله و مشکل
۲. تعریف مناسب مساله و خرد کردن آن به اجزای تشکیل دهنده
۳. ارایه راه حل های بدیل (تازه) و متنوع
۴. تصمیم گیری
۵. اجرا و باز بینی

پس از آن با تشریح روش باز بینی از افراد خواسته شد تا در پایان هر عملکرد به مرور و بررسی کار خود پردازند و اگر در نتیجه‌ی بکارگیری روشهای حل مساله در راه‌حل‌های انتخاب شده با شکست مواجه شدند. به مرحله یا مراحل قبلی رجوع کنند و با تلاش و کوشش مجدد در جهت حل مشکل گام بردارند. در پایان این جلسه یکی دیگر از داستانهای ناقص جهت تمرین و اجرای تمامی مراحل آن به دانش‌آموزان ارایه شد.

جلسه دهم: در این جلسه به طور خلاصه عملکرد آزمودنیها در بکارگیری تفکر وسیله‌ای هدف‌دار (توانایی تعیین مراحل مورد نیاز در نیل به یک هدف) مورد بررسی، تمرین و تشویق قرار گرفت در پایان این جلسه نیز پرسشنامه افسردگی بک با حضور افراد گروه

در طی این جلسه از افراد خواسته شد برای تولید راه‌حل‌های بدیل اصول و قواعدی را رعایت نمایند که عبارت بودند از:

۱. لزوم توجه به تعداد راههای نسبتاً مناسب برای حل مسئله و سعی در افزایش هر چه بیشتر تعداد راه‌حل‌ها.
۲. عدم قضاوت و پیش داوری در مورد عدم موفقیت یا غیر عملی بودن راه‌حل‌ها.
۳. توجه بیشتر به تولید راه حل و نه روش اجرای آن، با استفاده از روش سیال سازی ذهن (بارش مغزی) که به فرد کمک می‌شود تا انواع راه‌حل‌ها را بدون در نظر گرفتن ارزش آنها تولید کنند.
- با تاکید بیشتر و سپس اظهار نظر افراد در پایان جلسه، از آنها خواسته شد برای جلسه آینده در مورد یکی از مسایل که در جلسه برای آنها مشخص شده راه‌حل‌هایی را ارایه کنند تا در جلسه بعدی مورد بررسی قرار گیرد.

جلسه ششم: ادامه تولید راه‌حل‌های بدیل بعد از ارایه تکالیف توسط افراد و تشویق آنها به مرور اصول و قواعد مطرح شده قبلی، یک داستان ناقص دیگر مطرح شد تا افراد در زمینه ارایه راه‌حل‌های گوناگون ورزیده شوند و از مایوس شدن آنها پیشگیری گردد. در پایان از نوجوانان خواسته شد برای جلسه آینده در مورد یک داستان ناتمام که به پایان خوبی منجر می‌شود راه‌حل‌هایی را ارایه نماید (داستان از سوی پژوهشگر مشخص شد).

جلسه هشتم: اجرای راه حل مناسب (مرحله پنجم) در طی این جلسه تکالیف افراد بررسی و اشکالات آن مورد بحث قرار گرفت. در ادامه نیز موضوع اجرا نمودن راه حل انتخاب شده طرح شد و با تقویت هر چه بیشتر و تمرینهایی در زمینه‌ی روابط بین فردی، فرایند کار دنبال شد. در پایان این جلسه یک داستان

شکل لیکرتی است و داری ۲۶ سوال می‌باشد، کمترین نمره هر سوال ۰ و بیشترین نمره هر سوال ۵ می‌باشد و با توجه به اینکه آزمون ۲۶ سوالی است بالاترین نمره ۱۳۰ می‌باشد. با توجه به اینکه میانگین محاسبه شده در این آزمون ۴۹/۵ گزارش شده است، افرادی که نمره آنها یک انحراف معیار بالاتر از میانگین باشد بعنوان قربانی قلدری شناخته می‌شوند. پایایی کل مقیاس با استفاده از "ضریب همبستگی پیرسون" ۰/۹۹ و برای خرده مقیاس کلامی ۰/۹۹، هیجانی ۰/۹۸ و جسمانی ۰/۹۸ به دست آمد. با استفاده از "همسانی درونی" محاسبه روایی هر خرده مقیاس نیز صورت گرفت. در خرده مقیاس هیجانی ضریب همبستگی از ۰/۸۷ تا ۰/۹۳، در خرده مقیاس کلامی ضریب همبستگی از ۰/۷۵ تا ۰/۹۰ و در خرده مقیاس جسمانی ضریب همبستگی از ۰/۶۱ تا ۰/۸۹ در نوسان بوده است. دیگر پرسشنامه مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه افسردگی بک (BDI) است که میزان افسردگی را مورد سنجش قرار می‌دهد.

یافته‌ها

فرضیه اول: آموزش گروهی مهارت‌های حل مسأله بر کاهش افسردگی دانش‌آموزان مؤثر است.

کنترل اجرا شد و پس از آن از تمامی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این جلسات تشکر و قدردانی شد.

روش

این پژوهش از نوع مطالعات نیمه آزمایشی است که با استفاده از مقیاس (B.V.S) دانش‌آموزان قربانی قلدری شناسایی شده و سپس پرسشنامه افسردگی بک (BDI) بروی آنها اجرا شد، تعداد زیادی از این دانش‌آموزان نمره بالایی در پرسشنامه افسردگی دریافت کردند پس از آن از میان این دانش‌آموزان تعداد ۳۰ نفر که بیشترین نمره را در افسردگی دریافت کرده بودند، انتخاب شدند و به طور تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش جایگزین شدند پس از آن گروه آزمایشی هر هفته به مدت ۲ ساعت و به مدت ۱۰ هفته تحت آموزش مهارت‌های حل مسأله قرار گرفتند و در پایان از دو گروه پس آزمون گرفته شد و پرسشنامه افسردگی بک مجدداً اجرا شد. شرکت‌کنندگان در این پژوهش دانش‌آموزان مدرسه راهنمایی پایه‌های اول تا سوم بودند. در پایان از آزمون (t) استودنت برای مقایسه دو گروه مستقل استفاده شد.

ابزار پژوهش

در این پژوهش از دو ابزار استفاده شده است، یک ابزار محقق‌ساخته، مقیاس (B.V.S) که دانش‌آموزان قربانی قلدری را شناسایی می‌کند. در این آزمون که به

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمرات پس آزمون دو گروه آزمایش و کنترل دانش‌آموزان

گروه‌ها	حجم نمونه	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	۱۰	۱۶	۶/۰۹
کنترل	۱۰	۲۴/۵۰	۸/۳۶
مجموع	۲۰	۲۰/۲۵	۸/۳۵

جدول ۲: تحلیل کوواریانس پس آزمون مقایسه تأثیر آموزش گروهی مهارت‌های حل مسأله بر کاهش افسردگی در دو گروه آزمایش و کنترل

منابع	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	نسبت F	سطح معناداری
متغیر همراه	۷۸۱/۵۷	۱	۷۸۱/۵۷	۷۲/۶۳	۰/۰۰۱
بین گروهی	۴۰۱/۸۵	۱	۴۰۱/۸۵	۳۷/۳۴	۰/۰۰۴
درون گروهی	۱۸۲/۹۲	۱۷	۱۰/۷۶		
مجموع	۹۵۲۷	۲۰			

فرضیه پژوهش که عبارت بود از: آموزش گروهی مهارت‌های حل مسأله بر کاهش قربانی شدن دانش‌آموزان به شکل عاطفی مؤثر است. با اطمینان ۰/۹۵ تأیید می‌گردد.

فرضیه دوم: آموزش گروهی مهارت‌های حل مسأله بر کاهش احساس قربانی قلدری شدن دانش‌آموزان مؤثر است.

در جدول (۲)، نتایج آزمون تحلیل کوواریانس پس آزمون با برداشتن اثر پیش آزمون صورت گرفته؛ بین دو گروه آورده شده است. بر اساس نتایج مندرج در جدول، چون مقدار F محاسبه شده ($F=۳۷/۳۴$) در درجات آزادی ۱۷ و ۱ از مقدار F جدول ($F=۴/۲۱$) بزرگتر است، بنابراین فرض صفر رد و فرض پژوهش تأیید می‌شود و با اطمینان ۰/۹۵ نتیجه می‌گیریم که بین میانگین‌های دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد و

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار نمرات پس آزمون دو گروه آزمایش و کنترل دانش‌آموزان

گروه‌ها	حجم نمونه	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	۱۰	۶۳/۷۰	۱۴/۱۱
کنترل	۱۰	۷۴/۵۰	۱۴/۷۹
مجموع	۲۰	۶۹/۱۰	۱۵/۱۲

جدول ۴: تحلیل کوواریانس پس آزمون مقایسه تأثیر آموزش گروهی مهارت‌های حل مسأله بر کاهش احساس قربانی شدن در دو گروه آزمایش و کنترل

منابع	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	نسبت F	سطح معناداری
متغیر همراه	۳۳۶۸/۱۵	۱	۳۳۶۸/۱۵	۱۴۵/۱۶	۰/۰۰۱
بین گروهی	۸۰۳/۹۳	۱	۸۰۳/۹۳	۳۴/۶۴	۰/۰۰۱
درون گروهی	۳۹۴/۴۴	۱۷	۲۳/۲۰		
مجموع	۹۹۸۴۲	۲۰			

جدول، چون مقدار F محاسبه شده ($F=۳۴/۶۴$) در درجات آزادی ۱۷ و ۱ از مقدار F جدول ($F=۴/۲۱$) بزرگتر است، بنابراین فرض صفر رد و فرض پژوهش

در جدول (۴)، نتایج آزمون تحلیل کوواریانس پس آزمون با برداشتن اثر پیش آزمون صورت گرفته؛ بین دو گروه آورده شده است. بر اساس نتایج مندرج در

دانش‌آموزان مؤثر است. با اطمینان ۰/۹۵ تأیید می‌گردد.

فرضیه سوم: آموزش گروهی مهارت‌های حل مسئله بر کاهش قربانی شدن دانش‌آموزان به شکل عاطفی مؤثر است.

تأیید می‌شود و با اطمینان ۰/۹۵ نتیجه می‌گیریم که بین میانگین‌های دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد و فرضیه پژوهش که عبارت بود از: آموزش گروهی مهارت‌های حل مسئله بر کاهش احساس قربانی شدن

جدول ۵: میانگین و انحراف معیار نمرات پس از آزمون دو گروه آزمایش و کنترل دانش‌آموزان

گروه‌ها	حجم نمونه	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	۱۰	۱۴/۱۰	۲/۹۶
کنترل	۱۰	۱۶	۲/۲۱
مجموع	۲۰	۱۵/۰۵	۲/۷۲

جدول ۶: تحلیل کوواریانس پس از آزمون مقایسه تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله بر کاهش احساس قربانی شدن به شکل عاطفی در دو گروه آزمایش و کنترل

منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری
متغیر همراه	۸۲/۶۹	۱	۸۲/۶۹	۳۴/۹۶	۰/۰۰۱
بین گروهی	۲۶/۷۸	۱	۲۶/۷۸	۱۱/۳۲	۰/۰۰۴
درون گروهی	۴۰/۲۰	۱۷	۲/۳۶		
مجموع	۴۶۷۱	۲۰			

فرضیه پژوهش که عبارت بود از: آموزش گروهی مهارت‌های حل مسئله بر کاهش احساس قربانی شدن دانش‌آموزان به شکل عاطفی مؤثر است. با اطمینان ۰/۹۵ تأیید می‌گردد.

فرضیه چهارم: آموزش مهارت‌های حل مسئله بر کاهش احساس قربانی شدن دانش‌آموزان به شکل جسمانی مؤثر است.

در جدول (۶)، نتایج آزمون تحلیل کوواریانس پس از آزمون با برداشتن اثر پیش آزمون صورت گرفته؛ بین دو گروه آورده شده است. بر اساس نتایج مندرج در جدول، چون مقدار F محاسبه شده ($F=۱۱/۳۲$) در درجات آزادی ۱۷ و ۱ از مقدار F جدول ($F=۴/۲۱$) بزرگتر است، بنابراین فرض صفر رد و فرض پژوهش تأیید می‌شود و با اطمینان ۰/۹۵ نتیجه می‌گیریم که بین میانگین‌های دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد و

جدول ۷: میانگین و انحراف معیار نمرات پس از آزمون دو گروه آزمایش و کنترل دانش‌آموزان

گروه‌ها	حجم نمونه	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	۱۰	۱۷/۱۰	۴/۹۳
کنترل	۱۰	۱۷/۴۰	۵/۴۲
مجموع	۲۰	۱۹/۲۵	۵/۵۰

جدول ۸: تحلیل کوواریانس پس آزمون مقایسه تأثیر آموزش گروهی مهارت‌های حل مسأله بر کاهش احساس قربانی شدن به شکل جسمانی در دو گروه آزمایش و کنترل

منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری
متغیر همراه	۴۰۶/۴۷	۱	۴۰۶/۴۷	۸۹/۹۴	۰/۰۰۱
بین گروهی	۱۱۳/۰۴	۱	۱۱۳/۰۴	۲۵/۰۱	۰/۰۰۱
درون گروهی	۷۶/۸۲	۱۷	۴/۵۱		
مجموع	۷۹۸۷	۲۰			

فرضیه پژوهش که عبارت بود از: آموزش گروهی مهارت‌های حل مسأله بر کاهش احساس قربانی شدن دانش‌آموزان به شکل جسمانی مؤثر است. با اطمینان ۰/۹۵ تأیید می‌گردد.

فرضیه پنجم: آموزش مهارت‌های حل مسأله بر کاهش میزان قربانی شدن دانش‌آموزان به شکل کلامی مؤثر است.

در جدول (۹)، نتایج آزمون تحلیل کوواریانس پس آزمون با برداشتن اثر پیش آزمون صورت گرفته؛ بین دو گروه آورده شده است. بر اساس نتایج مندرج در جدول، چون مقدار F محاسبه شده ($F=۲۵/۰۱$) در درجات آزادی ۱۷ و ۱ از مقدار F جدول ($F=۴/۲۱$) بزرگتر است، بنابراین فرض صفر رد و فرض پژوهش تأیید می‌شود و با اطمینان ۰/۹۵ نتیجه می‌گیریم که بین میانگین‌های دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد و

جدول ۱۰: میانگین و انحراف معیار نمرات پس آزمون دو گروه آزمایش و کنترل دانش‌آموزان

گروه‌ها	حجم نمونه	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	۱۰	۳۲/۵۰	۹/۱۸
کنترل	۱۰	۳۷/۱۰	۹/۲۴
مجموع	۲۰	۳۴/۸۰	۹/۲۷

جدول ۱۱: تحلیل کوواریانس پس آزمون مقایسه تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسأله بر کاهش میزان قربانی شدن به شکل کلامی در دو گروه آزمایش و کنترل

منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری
متغیر همراه	۱۳۸۲/۲۵	۱	۱۳۸۲/۲۵	۱۶۱/۹۰	۰/۰۰۱
بین گروهی	۲۰۷/۳۶	۱	۲۰۷/۳۶	۲۴/۲۸	۰/۰۰۱
درون گروهی	۱۴۵/۱۴	۱۷	۸/۵۳		
مجموع	۲۵۸۵۴	۲۰			

درجات آزادی ۱۷ و ۱ از مقدار F جدول ($F=۴/۲۱$) بزرگتر است، بنابراین فرض صفر رد و فرض پژوهش تأیید می‌شود و با اطمینان ۰/۹۵ نتیجه می‌گیریم که بین میانگین‌های دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد و

در جدول (۱۱)، نتایج آزمون تحلیل کوواریانس پس آزمون با برداشتن اثر پیش آزمون صورت گرفته؛ بین دو گروه آورده شده است. بر اساس نتایج مندرج در جدول، چون مقدار F محاسبه شده ($F=۲۴/۲۸$) در

دانش‌آموزان قلدر قرار گیرد. بنابراین شناسایی دانش-آموزان آسیب دیده در روابط همسالان و ارتقاء بخشیدن به مهارت‌های آنان به مشاوران مدراس توصیه می‌شود. همچنین ضروری به نظر می‌رسد تا آموزش مقابله با رفتارهای قلدرانه برای کارکنان مدارس (مدیر، مشاور، معلمان و ...) و کارگاه‌هایی به منظور آشنایی والدین با اینگونه رفتارهای دانش‌آموزان و نحوه‌ی کمک به فرزندانشان در این رابطه برگزار شود.

اگر چه در این مقاله تمرکز بر قربانیان قلدری صورت گرفته است، اما توجه ویژه به دانش‌آموزانی که اقدام به قلدری می‌کنند نیز حائز اهمیت است و چه بسا خود آنان نیز قربانی آسیبهایی دیگر باشند که بررسی و پژوهش‌های بیشتر را می‌طلبد. این پدیده به عنوان یک آسیب جدی که ریشه‌های فردی، خانوادگی و اجتماعی دارد محسوب می‌شود و ضرورت دارد تا مدارس و محیط‌های آموزشی نسبت به رفع این مساله اقدامات پیشگیرانه و مداخله‌ای نمایند. حضور و مداخله مددکاران اجتماعی در این مساله بسیار کمک کننده است و مداخله‌های مددکاران اجتماعی را در سطوح فردی (و خانوادگی)، گروهی و حتی جامعه‌ای را طلب می‌کند.

References

- Seligman.E.P. Martin, Raivig et. al . The program for immunize children against depression. Translated by Davarpanah, Forouzandeh (1383). Tehran. Roshd publication
- Goldfried, Marvin R. Jerald C Davison. Clinical behavior therapy. Translated by Ahmadi Aloonabadi, Seied Ahmad (1371) first publication. University publishing center
- American Medical Association. (2005). Featured CSA report: *Bullying behaviours*

فرضیه پژوهش که عبارت بود از: آموزش گروهی مهارت‌های حل مسأله بر کاهش احساس قربانی شدن دانش‌آموزان به شکل کلامی مؤثر است. با اطمینان ۰/۹۵ تأیید می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

اثرات قلدری بر قربانی قلدری بسیار است و حتی در مواردی پس از تجربه‌های متعدد قلدری، دانش‌آموز قربانی از مدرسه متنفر می‌شود و این تنفر از محیط آموزشی که با ترس همراه است منجر به افت تحصیلی می‌شود و در نهایت پس از چند سال کش و قوس دانش‌آموز در مسیری ناخواسته پای می‌گذارد و ممکن است استعداد بسیاری برای تحصیل هم داشته باشد. با این وجود از این فرصت‌ها ناخواسته محروم شده است. بنابراین اهتمام در کاهش اثرات تجربه قلدری در دانش‌آموزان به هر شکل ستودنی و قابل تقدیر است و در این میان آموزش مهارت‌های حل مسله بر کاهش میزان افسردگی دانش‌آموزان و کاهش میزان قربانی قلدری شدن مؤثر است. به عبارت دیگر آموزش مهارت‌های حل مسأله باعث می‌شود دانش‌آموز بتواند رابطه خود را با فرد قلدر مدیریت نماید و به اصطلاح از خود نقطه ضعفی نشان ندهد که دستمایه اذیت و آزار

among children and adolescents. Council on Scientific Affairs (CSA) annual meeting. Available at: <http://www.ama-assn.org/ama/pub/category/14312.html>. [Accessed date: September 22, 2006].

Colorosa, b. (2003). *the bully, the bullied, and the bystander: from preschool to high school-how parents and teachers can break the cycle of violence* new Yourk: Harper Collins. Davis, s. (2003). *Schools where everyone belongs: practical strategies for reducing bullying*. wayne, ME: stop bullying now.

Druck, k., & kaplowitz, M. (2005). Setting up a no-bully zone. *Virginia journal of education*, 98 (4), 6-10.

Espelage, D L, & Holt, M. K. (2000). *bullying and victimization during early adolescence: peer in flunces cand psychosocial correlates*. from the whitted 8 cleary LLC welosite: [http://www.whittedclearlaw.com / F S L 5 C S / Links / Links / Links 8 1. asp](http://www.whittedclearlaw.com/FSL5CS/Links/Links/Links81.asp)

Ericson, (2001 june). *Addressing the problem of juvenile bullying*. U. S. Department of justice: office of juvenile justice and Delinquency prevention.

Hazler, R. (2000). *When victims turn aggressors: Factors in the development of deadly school violence*. Professional school counseling, 4, 105-113.

Kass, D. Evans, P. & Shah, R. (2003). *Preventing crime with quality child care: A critical investment in Rhode Islands safety*. Washington, D C: fight crime: invest in kids.

Macy, B(2003) *Getting a handle on Bullies*. The Roanoke Times, pp. E1, E3.

Nelson, M. (2002). *A qualitative study of effective school discipline practices: perceptions by administrators, tenuredteachers, and parents in twenty schools*. Published doctoral dissertation, East Tennessee state university, Tohnson city, TN. McKay, C.A. Relational aggression in children: the Ophelia project makes a difference. *Camping magazine*, 76(2), 24-30.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Rigby, Ken. (2001). *Health consequences of bullying and its prevention in schools*. In Jauna & Sandra. Peer Harssment in school: the plight of the vulneralde and victimized. New York, NY, US: Guilford press.

Safe Youth Org. (n.d.). *bullying facts and statics*. (2007), from, <http://www.safeyouth.org/scripts/faq/bullyins.asp>

Saxon, B. (2004). Names will never hurt me. *Virginia journal of education*, 97(4), 6-10.

Yoon, J. S., Barton, E, & Taiariol, J. (2004). Relatinal aggression in middle school: Educational Implicatons of developmental research. *Journal of Early Adolescence*, 24,303-398.