Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry
Vol. 4/ No. 1/ Spring 2017
Page: 76-88

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

MohammadRazi Moradi [1*], Masoud Zaffar[2], AliHossein Rezaei[3]
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

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-31]

[DOR: 20.1001.1.25886657.1396.4.1.8.4]

مجله روانشناسی و روان پزشکی شناخت
سال چهارم، شماره ۱، بهار ۱۳۹۶
صفحات: ۸۸-۷۶

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

محمد راضی مرادی[1*]، مسعود ظفر[2]، علی حسین رضایی[3]
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 دانش‌آموزان 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.

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

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

[دریافت مقاله: پذیرش مقاله:]

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-31]

[DOR: 20.1001.1.25886657.1396.4.1.8.4]

مقدمه

به نظر مسی[1](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 (اسپیلاجی و هولت[2]، ۲۰۰۰). هازلر [3](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[4]، ۲۰۰۵). قربانیان به این دلیل انتخاب می‌شوند که آنها حمایت اجتماعی بسیار کمی از جانب همسالان خود دریافت می‌کنند (دیویس[5]، 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[6]، 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[7]، ۱۹۷۶). کودکانی که اعتماد به نفس بالا دارند و زمینه مهارتهای اجتماعی و حل مسله در آنان زیاد است، به احتمال کمتری دستخوش افسردگی می‌شوند (سلیگمن، رایویچ و دیگران[8]، ترجمه داورپناه، ۱۳۸۳).

بنابر نظر اریکسون[9] (۲۰۰۱) سه نوع اصلی از رفتارهای قلدرانه وجود دارد که عبارتند از: قلدری جسمانی، کلامی و عاطفی.

به عقیده‌ی کالوروسا[10](۲۰۰۳) قلدری جسمانی قابل مشاهده‌ترین و سهل‌ترین نوع قلدری جهت شناسایی می‌باشد و می‌تواند به صورت سیلی‌زدن، 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، بدنام‌کردن فرد، تحقیر نژادی، آزار و اذیت جنسی کلامی، یادداشت گذاشتن، اتهامات و شایعات نادرست می‌باشد (ساکسون[11]، 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،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

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-31]

[DOR: 20.1001.1.25886657.1396.4.1.8.4]

ایوانس و شاه[1] 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[2] (۱۹۹۳) از قربانی قلدری شدن: "هنگامی است که دانش‌آموزی به طور مکرر و در طی گستره زمانی معینی از جانب دانش‌آموز یا دانش-آموزان 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 بی ارزشی 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 تحریک آمیز/ تحریک کننده: این نوع قربانی نیز الگوی واکنشی مضطربی از خود نشان می-دهد اما ممکن است به فرد قلدر پرخاشگری کند و 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 تاثیرات پایداری خواهد داشت که به راستی می تواند در سراسر زندگی شخص ادامه یابد. قربانیان متحمل بیشترین تاثیرات‌فاجعه آمیز رفتارهای قلدرانه می‌باشند (دروک و کاپلوویتز[3]، ۲۰۰۵). به اعتقاد مسی (۲۰۰۳) اگر قربانی شدن درمان نشود می‌تواند به افسردگی، اختلال استرس پس از صانحه، ترک تحصیل از مدرسه و حتی خود کشی منجر شود. از دیگر سو، ریجبی[4] (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 بزشکی آمریکا[5] (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[6]، ۲۰۰۲).

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

1 .Kass, Evans, & shah
2 .Olweus
3 .Druck & Kaplowitz
4 .Rigby
5 .American Medical Association
6 .Nelson

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-31]
[DOR: 20.1001.1.25886657.1396.4.1.8.4]

مدرسه هستند را می‌طلبد 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 مسله به دانش‌آموزان قربانی بتوان از افسردگی آنها کاست.

در مطالعه‌ی حاضر فرضیه‌های زیر بررسی شدند:

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

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

فرضیه سوم : آموزش گروهی مهارت‌های حل مسله بر کاهش میزان قربانی شدن دانش‌آموزان به شکل عاطفی مؤثراست.

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

فرضیه پنجم : آموزش گروهی مهارت‌های حل مسله بر کاهش میزان قربانی شدن دانش‌آموزان به شکل کلامی مؤثراست.

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[1](B.V.S) اجرا شد و پس از آنکه دانش‌آموزان شناسایی شدند، پرسشنامه افسردگی بک[2](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 مسله ۱۰ جلسه بود و در هر جلسه روی اهداف و اجزا مشخصی تمرکز شده بود.

جلسه اول: جهت‌گیری (مرحله اول آموزش حل مسله)

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 مسله 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 مسله 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 مسله هر یک از اعضا را تشریح کرد و به این منظور در درجه اول بر جهت گیری فرد تاکید شد، که آیا به سمت حل مسله جهت‌گیری داشته یا خیر؟ و یا به طور کلی شیوه‌ی مقابله ی آنها مسله 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

1. Bully Victimization Scale
2. Beck Depression Inventory

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-31]

[DOR: 20.1001.1.25886657.1396.4.1.8.4]

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

جلسه دوم: تقویت مرحله جهت‌گیری

در طی این جلسه با توجه به داستانهای تکمیل شده از سوی افراد به تقویت مرحله جهت‌گیری 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 جهت‌گیری به وجود آمده در طی جلسات گذشته، در این جلسه مباحث مربوط به مرحله دوم آموزش مهارت حل مسله مورد بررسی و آموزش قرار گرفت و در این جلسه افراد تکالیف مربوط به جلسه قبل را خوانده و آموزش‌دهنده (پژوهشگر) با تمرکز بر مسایل ارایه شده توسط دانش‌آموزان از آنها خواسته شد که بر لزوم تعریف دقیق‌تر از آن مسایل، خرد کردن آنها به مسایل جزیی 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 مسله ضروری بود، تعریف نمودن مسله در این جا به معنای سوال پیچ کردن افراد نبوده و در این مرحله به افراد کمک می‌شود تا به بیان دقیقتر مشکلات بپردازند و از ذکر عبارت کلی و مبهم پرهیز نمایند.

در این جلسه این گونه پرسش‌ها مطرح شد، چه چیزی را به عنوان مشکل تلقی می‌کنید 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، آموزش‌دهنده یکی از مسایل مطرح شده توسط دانش‌آموزان را انتخاب و ان را به صورت ساده و قابل فهم تعریف کرده و مشکلی را که باید حل می‌شد، 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 مسله)

در این جلسه مسایلی که افراد تعریف کرده بودند، مورد بررسی قرار داده شد و به دانش‌آموزان توصیه شد که در برخورد با مشکلات و مسایل آنها را به صورت واژه‌های دقیق و صریح بیان نمایند زیرا برای تعیین هدفهای حل مسله، تعریف مشکل مبنا می‌باشد.

در پایان این جلسه به نوجوانان فرصت داده شد، تا در مورد آنچه که یاد گرفته‌اند بحث و گفتگو کنند تا بدین صورت زمینه‌ی 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 راه‌حل‌های بدیل (مرحله سوم آموزش مهارت حل مسله)

بعد از اینکه دانش‌آموزان مسایل را تعریف کردند، بر راههایی که به کمک آنها می‌توان این مسایل را حل کرد تاکید شد. به این منظور از افراد خواسته شد راه-حل‌هایی را برای حل یک مشکل بیان نمایند. پس از آن راههای بیان شده را جمع‌بندی کرده و بدین ترتیب، راه‌حل متعددی برای یک مسله تدوین شد، در صورتی که افراد در این زمینه ضعف داشته باشند، پژوهشگر (آموزش دهنده) با ارایه راه حل‌های بدیل به فعال شدن موضوع کمک می‌کند.

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-31]

[DOR: 20.1001.1.25886657.1396.4.1.8.4]

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

۱. لزوم توجه به تعداد راههای نسبتاً مناسب برای حل مسله و سعی در افزایش هر چه بیشتر تعداد راه حل‌ها.

۲. عدم قضاوت و پیش داوری در مورد عدم موفقیت یا غیر عملی بودن راه حل‌ها.

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 راه حل‌ها 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 راه حل‌هایی را ارایه کنند تا در جلسه بعدی مورد بررسی قرارگیرد.

جلسه ششم: ادامه تولید راه حل‌های 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 راه حل-های 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 راه حل‌هایی 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 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 مسله 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 مسله 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 بپردازند 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

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-31]

[DOR: 20.1001.1.25886657.1396.4.1.8.4]

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 دانش-آموزان 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 مساله 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 شکل لیکرتی است و داری ۲۶ سوال می‌باشد، کمترین نمره هر سوال ۰ و بیشترین نمره هرسوال 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 نمرهٔ 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 کلامی۰/۹۹، 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.

جدول۱ : میانگین و انحراف معیار نمرات پس آزمون دو گروه آزمایش وکنترل دانش آموزان

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

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-31]

[DOR: 20.1001.1.25886657.1396.4.1.8.4]

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

منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	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			

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 فرضیه پژوهش که عبارت بود از: آموزش گروهی مهارت‌های **حل مسأله** بر کاهش قربانی‌شدن دانش-آموزان 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.

جدول۳ : میانگین و انحراف معیار نمرات پس آزمون دو گروه آزمایش وکنترل دانش آموزان

گروه ها	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 مسئله برکاهش احساس قربانی شدن در دو گروه آزمایش و کنترل

منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	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			

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 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

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-31]

[DOR: 20.1001.1.25886657.1396.4.1.8.4]

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 مسأله** بر کاهش احساس قربانی شدن دانش‌آموزان مؤثر است. با اطمینان ۰/۹۵ تأیید می‌گردد.

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

جدول۵ : میانگین و انحراف معیار نمرات پس آزمون دو گروه آزمایش وکنترل دانش‌آموزان

گروه ها	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 آزمون مقایسه تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله برکاهش 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			

در جدول (۶) ، 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=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 فرضیه پژوهش که عبارت بود از: آموزش گروهی مهارت‌های **حل مسأله** بر کاهش احساس قربانی شدن دانش آموزان به شکل عاطفی موثر است. با اطمینان ۰/۹۵ تأیید می‌گردد.

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

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

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

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-31]

[DOR: 20.1001.1.25886657.1396.4.1.8.4]

جدول ۸ : تحلیل کوواریانس پس آزمون مقایسه تأثیر آموزش گروهی مهارت‌های حل مسأله برکاهش 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			

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 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 مسله بر کاهش میزان قربانی شدن دانش‌آموزان به شکل کلامی موثر است.

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

گروه ها	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 مهارت های حل مسئله برکاهش 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			

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 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

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-31]

[DOR: 20.1001.1.25886657.1396.4.1.8.4]

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 هرشکل ستودنی و قابل تقدیر است و در این میان آموزش مهارت‌های حل مسله بر کاهش میزان افسردگی دانش‌آموزان و کاهش‌میزان 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 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 می رسد تا آموزش مقابله با رفتارهای قلدرانه برای کارکنان مدارس (مدیر، مشاور، معلمان و ...) و گارگاه‌هایی 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 می طلبد. 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 among childrenand 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.

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-31]

[DOR: 20.1001.1.25886657.1396.4.1.8.4]

Druck, k., 8 kaplowitz, M. (2005). Setting up a no-bully zone. Virginia *journal of education*, 98 (4), 6-10.

Espelage, D L, 8 Holt, M. K. (2000). *bulling and victimization during early adolescerce: peer in flunces cand psychosocial correlates.* from the whitted 8 cleary LLC welosite: http://www. whitted clearlaw. com / F S L 5 C S / Links / Links / Links 8 1. 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. 8 shah, R. (2003). *Preventing crime with quality child care: A criticalinvestment 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). *Bulling 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 8 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.safe youth.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.

[Downloaded from shenakht.muk.ac.ir on 2026-10-31]

[DOR: 20.1001.1.25886657.1396.4.1.8.4]