

# مقایسه حل مسأله اجتماعی، تکانشوری و خودکارآمدی در دانش آموزان زورگو و عادی

اسماعیل سلیمانی\*

یعقوب حبیبی\*\*

## چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر مقایسه‌ی حل مسأله اجتماعی، تکانشوری و خودکارآمدی در دانش آموزان زورگو و عادی بود. برای وصول به این هدف، از بین جامعه آماری پژوهش حاضر که شامل کلیه دانش آموزان زورگو و عادی مدارس شهرستان اردبیل در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بودند، ۶۰ دانش آموز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به عنوان دو گروه مورد مطالعه (۳۰ دانش آموز عادی و ۳۰ دانش آموز زورگو) انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های حل مسأله اجتماعی لانگ و کسیدی، تکانشوری بارات و خودکارآمدی شرر استفاده شد. ضمن آنکه روش تحقیق پژوهش حاضر علی-مقایسه‌ای بود، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. نتایج نشان داد که بین دانش آموزان زورگو و عادی از لحاظ حل مسأله اجتماعی، خودکارآمدی و تکانشوری تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بدین معنی که دانش آموزان زورگو از لحاظ حل مسأله اجتماعی و خودکارآمدی نسبت به دانش آموزان عادی در سطح پایین‌تری قرار داشتند ولی از نظر تکانشوری در سطح بالایی بودند. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که حل مسأله اجتماعی، تکانشوری و خودکارآمدی به عنوان عامل روانشناختی مهم در پیش‌بینی زورگویی عمل می‌کند و توجه به آنها می‌تواند نقش مهمی در پیشگیری از زورگویی دانش آموزان داشته باشد.

واژگان کلیدی: حل مسأله اجتماعی، تکانشوری، خودکارآمدی، زورگویی

## مقدمه

بیش از سه دهه است که زورگویی<sup>۳</sup> به عنوان یک مسئله اجتماعی، که به شکل جدی می‌تواند بر زندگی و عملکرد بسیاری از دانش آموزان تاثیر منفی بگذارد، به طور گسترده‌ای شناسایی شده است. اگر از بالغین در مورد مشکلات دانش آموزان سؤال شود، ندرتاً ممکن است به زورگویی به عنوان یک مشکل اشاره نمایند، حال آن که زورگویی می‌تواند از مشکلات جدی در دانش آموزان باشد. زورگویی سوء استفاده از قدرت است. پدیده‌ای است تکراری که در آن قوی‌ترها بر ضعیف‌ترها غلبه می‌کنند. زورگویی شکلی از رفتار تهاجمی است که در بین دانش آموزان پدیده-ای شایع است و اغلب با تکرار و عدم برابری قدرت مشخص می‌شود. زورگویی می‌تواند به اشکال مختلف از قبیل نزاع فیزیکی با دیگران، هل دادن، فراخواندن دیگران با الفاظ تحقیرآمیز و یا به اشکال غیر مستقیم‌تر مانند طرد و شایعه‌سازی باشد (اولویوس<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳). در حال حاضر زورگویی مشکلی جهانی شمول و بسیار مهم، به ویژه در سنین مدرسه است. یافته‌های پژوهش‌های بین‌المللی در تمامی کشورها نشان می‌دهد که ۴ تا ۴۵ درصد دانش آموزان،

\* استادیار روانشناسی دانشگاه ارومیه، گروه علوم تربیتی Soleymany.psy@gmail.com

\*\* کارشناس ارشد روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

زورگو یا قربانی زورگویی هستند (فالمینگ و جاکوبسن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). از هر ده دانش آموز یک نفر زورگوست (ریگبی<sup>۶</sup>، ۱۹۹۶).

زورگویی از دیرباز در جامعه وجود داشته است و برخی از دانش آموزان به طور مکرر مورد آزار شدید قرار گرفته و می گیرند. بسیاری از بزرگسالان نیز چنین تجاربی از دوران نوجوانی خود دارند. زورگویی از جمله مسائلی است که پیامد منفی آموزشی، روانی- اجتماعی برای دانش آموزان در این پدیده در بر دارد. زورگویی دربرگیرنده ی سه جزء است (۱) نوعی رفتار منفی هدفمند، (۲) تکرار در گذر زمان و (۳) همراه با عدم موازنه قدرت (لی<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰).

زورگویی در دوره ی دبستان شروع شده و در دوران راهنمایی و نوجوانی تشدید می یابد، اما بعد از کلاس نهم روند کاهشی دارد و اوج قلدری در پایه ی ششم تا هشتم است (پلگرینی و لانگ<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰). وجود پدیده ای به نام زورگویی در محیط آموزشی می تواند تاثیرات جبران ناپذیری بر اهداف اساسی تعلیم و تربیت دانش آموزان داشته باشد. در ارتباط با رفتارهای زورگویانه، دست اندرکاران آموزش و پرورش، مدارس و والدین، هر یک در جایگاه خود جهت کمک به دانش آموزان قربانی رفتار قلدرانه، می توانند گام موثری بر دارند و مانع بروز مشکلات روانی و افت تحصیلی فرد شوند. زورگویی، شکل خاصی از رفتار سلطه جویانه است و می توان آن را به صورت موقعیتی که در آن دانش آموز به طور مکرر و مداوم در معرض اعمال منفی فرد دیگر قرار می گیرد، توصیف کرد (اولویوس، ۱۹۹۳). این اعمال منفی موقعی اتفاق می افتند که عدم تعادل بین قربانی و مهاجم وجود دارد؛ به طوری که قربانی، در دفاع از خود، با مشکل مواجه می شود. به طور کلی، زورگویی شامل اشکال فیزیکی، کلامی، و یا اعمال غیرمستقیم منفی و یا پرخاشگری است (اسمیت، سینگر، هول و کوپر<sup>۹</sup>، ۲۰۰۳). زورگویی فیزیکی مستقیم، ممکن است شامل هل دادن، لگد زدن، ضربه زدن یا به زور گرفتن اشیای دیگران باشد. زورگویی زبانی مستقیم، شامل رفتاری مانند با اسم بد خواندن، تهدید و مسخره کردن است. زورگویی غیر مستقیم معمولاً با عنوان «زورگویی روانشناختی» تعبیر می شود. اشکال زورگویی غیرمستقیم، شامل توهین، پخش شایعه، طرد دیگران از لحاظ اجتماعی و ریاست روابط دوستانه است (کروزیو و اسکلیپیرو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۲).

اولین مبحث مرتبط با زورگویی که در این پژوهش به آن پرداخته شده است، حل مسئله اجتماعی می باشد که به عنوان یک فرآیند شناختی- رفتاری برای شناسایی راه حل های موثر برای مشکلات خاص که افراد در زندگی روزمره با آن مواجه می شوند، تعریف می شود. این فرایند، انواع پاسخ های بالقوه موثر برای سروکار داشتن با موقعیت مسئله ساز را در دسترس قرار می دهد و همچنین احتمال انتخاب موثرترین پاسخ از میان این راه حل های متناوب را افزایش می دهد. بر طبق مدل دی زوریل، پیامدهای حل مسئله در جهان واقعی عمدتاً بوسیله دو فرایند عمده نسبتاً مستقل یعنی گرایش به مسئله و حل مسئله تعیین می شود. نظریه های حل مسئله ی اجتماعی پیشنهاد می کنند که توانایی حل مسئله با سازگاری، شایستگی رفتاری و عملکرد روانشناختی بهنجار بصورت مثبت و با

<sup>۵</sup>. Fleming & Jakobsen

<sup>۶</sup>. Rigby

<sup>۷</sup>. Lee

<sup>۸</sup>. Pellegrini & Long

<sup>۹</sup>. Smith, Singer, Hoel & Cooper

<sup>۱۰</sup>. Crozier & Asklypydu

هیجان پذیری به طور منفی ارتباط دارد(دی زوربلا و نزو<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۷). حل مسأله یک راهبرد مقابله‌ای مهم است که توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی را افزایش می‌دهد و تنیدگی را کاهش می‌دهد(زهراکار، رضازاده والغار، ۲۰۱۰). در طی پژوهشی علیلو، اسمعلی، واحدی و رضائی(۱۳۸۸) نشان داد که ویژگی‌های شخصیت مجرمان با سبک‌های حل مسأله ارتباط دارد. به طوری که سبک‌های حل مسأله و مقابله‌ای با برخی از شخصیت‌های رایج(مانند شخصیت ضدا اجتماعی، پرخاشگر، منفعل، اجتنابی و...) رابطه معکوس دارد.

یکی دیگر از مباحث قابل بررسی در دانش آموزان زورگو، تکانشوری است. تکانشوری عبارت است از بی برنامه‌گی و از دست دادن تسلط بر شناخت و رفتار که سلامت و موفقیت فرد را به تاخیر می‌اندازد. تکانشوری با زندگی در زمان حال و توجه کمتر به آینده، عدم برنامه ریزی در زندگی، دشواری در انجام امور و ناتمام رها کردن آنها، ایجاد دردسر برای خود و دیگران و پرخاش به دیگران مشخص می‌شود(بارت<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۴). تصمیم گیری مخاطره آمیز اهمیت بالایی در زندگی فردی و اجتماعی افراد دارد و اختلال در این نوع تصمیم گیری هسته اصلی پدیده تکانشگری و رفتارهای تکانشی را تشکیل می‌دهد(اختیاری و بهزادی، ۱۳۸۰). البته رفتارهای تکانشی اگر چه تا اندازه ای با آسیب یا زیان های احتمالی همراهند، امکان دستیابی به نوعی پاداش را نیز فراهم می‌کنند(اختیاری، جنتی و مقیمی، ۱۳۸۲). تکانشگری طیف گسترده ای از رفتارهایی است که روی آن کمتر تفکر شده، به صورت رشد نیافته برای دستیابی به یک پاداش یا لذت بروز می‌کنند، از خطر بالایی برخوردارند و پیامدهای ناخواسته قابل توجهی را در پی دارند. دیدگاه رفتار گرایی تکانشگری را در بر گیرنده سود کوتاه مدت هر چند کم ارزش در برابر دستاوردهای بلند مدت ولی با ارزش تر می‌داند(پتری<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۱). اتو فینکل(۱۹۸۹)؛ به نقل از سادوک و سادک، ۲۰۰۷، ترجمه افکاری، ۱۳۸۶) از جنبه دیگر روانکاوی بیان می‌کند که رفتار تکانشی افراد را به تلاش برای غلبه بر احساس تنهایی، افسردگی و سایر عواطف دردناک، از طریق عمل کردن ربط می‌دهد. به تصور او اعمال، دفاعی در مقابل خطری درونی است و نوعی ارضای تحریف شده پرخاشگری به وجود می‌آورد. تکانشوری مشخصه اصلی بسیاری از آسیب های اجتماعی مانند سوء مصرف مواد، قمار بازی مرضی، اختلال های شخصیت، بی بند باری جنسی، هایپومانیا، اختلال مانیک-دپرسیو و بزهکاری است. این اختلال هر ساله موجب از بین رفتن زمان و سرمایه در بسیاری از کشور ها می‌شود(ارس و سانتیستبن<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۶).

یکی دیگر از عوامل مطرح شده در نظریه های روانشناختی که با زورگویی ارتباط تنگاتنگ دارد، خودکارآمدی است که در پژوهش حاضر نیز مدنظر قرار گرفته است. خودکارآمدی یعنی اعتقاد شخصی به اینکه می‌تواند رفتاری را انجام دهد که نتیجه دلخواه حاصل شود. خود کارآمدی یعنی فرد می‌تواند بر موقعیتی تسلط یابد و پیامدهای مثبتی تولید کند. بندورا معتقد است که خود کارآمدی تاثیر نیرومندی بر رفتار دارد(بندورا<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۱). افراد دارای خودکارآمدی قوی، تمایل دارند هر چه بیشتر خودشان را با تکلیف موردنظر درگیر نمایند و هنگام مواجهه با مشکلات زمان بیشتری مقاومت کنند(زهراکار و همکاران، ۲۰۱۰). همین موضوع می‌تواند در کنترل فرد برای

<sup>۱۱</sup>. Dzurilla & Nezu

<sup>۱۲</sup>. Barat

<sup>۱۳</sup>. Petry

<sup>۱۴</sup>. Arce & Santisteban

<sup>۱۵</sup>. Bandura

بازگشت به اعمال زورگویانه مفید باشد. بنابراین خودکارآمدی فرد، او را در جهت جلوگیری و کنترل خود برای عدم بازگشت به اعمال زورگویانه یاری می‌دهد، اما از سوی گرایش‌ها و وسوسه‌های شدید فرد، او را دچار مشکل می‌کند. در واقع فرد در طی اختلالی که با ناتوانی برای مقاومت در مقابل یک تکانه<sup>۱۶</sup>، انگیزه<sup>۱۷</sup> یا وسوسه<sup>۱۸</sup> شدید برای انجام عمل خاصی که آشکارا برای خود یا دیگران و یا هر دو، مضر می‌باشد و اختلال تکانشوری نامیده می‌شود (سادوک، سادوک<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۷)، روبرو است. در تحقیقی که توسط راس، گریفاین و فابیانو<sup>۲۰</sup> (۲۰۰۴) صورت گرفت، نشان دادند که انگیزتگی با عوامل مختلفی مانند ناتوانی در متوقف کردن عمل؛ ناتوانی در آموختن یک تفکر مؤثر، ناتوانی در تولید پاسخ‌های متفاوت و یا انعکاس یک ناامیدی مرتبط است و هر کدام از این عوامل می‌تواند به نحوه‌ی با بازگشت فرد به اعمال زورگویانه در ارتباط می‌باشد. دانش آموزان دارای خودکارآمدی پایین به احتمال زیادتر نسبت به همسالانشان با خودکارآمدی بالاتر مورد زورگویی واقع می‌شوند، هرچند تردید وجود دارد که خودکارآمدی پایین، فی نفسه، دانش آموزان دیگر را ترغیب به زورگویی نماید، بلکه نحوه پاسخگویی یک فرد است که منجر به رویدادهای زورگویی می‌شود (تافی<sup>۲۱</sup>، ۲۰۰۸؛ به نقل از قمری، سروش زاده، نادر و میکائیلی، ۱۳۹۲). تقی زاده (۱۳۹۱) در پژوهشی نشان داده که بین خودکارآمدی و زورگویی رابطه معنی داری وجود دارد. تحقیق اولویوس (۱۹۹۳) نیز نشان داد که پسرهایی که در سنین نوجوانی (۱۶-۱۳) قربانی واقع شده بودند در سن ۲۳ سالگی تمایلات افسردگی و خودکارآمدی پایین داشتند. در مجموع پژوهش‌های موجود نشان می‌دهد که زورگویی ممکن است به طرز شدیدی بر عملکرد روانی اجتماعی، بازده تحصیلی و سلامتی دانش آموزانی که مورد هدف قرار می‌گیرند، تاثیر بگذارد.

میزان بالای رفتارهای بی انضباط توسط دانش آموزان در مدارس، نشان از آن دارد که رفتارهای خشن، از مسائلی است که باید مورد توجه پژوهش‌گران و صاحب نظران کشورمان قرار گیرد و دلایل و عوامل مؤثر در بروز آنها شناسایی شوند. یکی از کارهای بسیار مهم برای موفقیت در این راه، تمرکز بر دانش آموزان زورگو و بررسی عوامل ایجادکننده‌ی آن است. برای برخورد دقیق و علمی با این پدیده، نیاز به پژوهش‌هایی است که بتوانند میزان وقوع و نقش‌های موجود در این پدیده (زورگو، قربانی، زورگو/قربانی، و بیطرف) را ارزیابی کنند. با وجود اهمیت زورگویی در ابعاد فردی، آموزشی و اجتماعی، هنوز این پدیده، توجه پژوهشی جدی، دریافت نکرده است. به دلیل این خلأ این پژوهش در صدد پاسخگویی به این سوال اساسی است که آیا بین دو گروه دانش آموزان زورگو و عادی از نظر متغیرهای حل مسأله اجتماعی، تکانشوری و خودکارآمدی تفاوتی وجود دارد؟

## روش

با توجه به هدف پژوهش حاضر که مقایسه حل مسأله اجتماعی، تکانشوری و خودکارآمدی در دانش آموزان زورگو و عادی بود، روش پژوهش علی-مقایسه‌ای و از نوع مقطعی-مقایسه‌ای است که به صورت گذشته‌نگر انجام

<sup>۱۶</sup>. impulse

<sup>۱۷</sup>. motive

<sup>۱۸</sup>. temptation

<sup>۱۹</sup>. sadoke & sadoke

<sup>۲۰</sup>. ross, Griffin & fabiano

<sup>۲۱</sup>. Tiffi

شد. در این نوع تحقیق هدف مطالعه احتمال یا امکان روابط علت و معلولی بین متغیرها با استفاده از مشاهده نتایج حاصله و بررسی دقیق در داده‌ها برای یافتن متغیرهای علی درست و منطقی است (دلاور، ۱۳۸۵).

**جامعه آماری:** جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان زورگو و عادی مدارس شهرستان اردبیل در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بودند که از بین آنها ۶۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به عنوان دو گروه مورد مطالعه (۳۰ دانش‌آموز عادی و ۳۰ دانش‌آموز زورگو) انتخاب شدند.

**نمونه و روش نمونه‌گیری:** با توجه به اینکه روش تحقیق در پژوهش حاضر علی-مقایسه‌ای است و در این روش زیرگروه‌ها حداقل باید ۱۵ نفر باشند (دلاور، ۱۳۸۵)، اما بخاطر افزایش اعتبار بیرونی تحقیق، ۳۰ نفر برای هر زیرگروه انتخاب شد. بدین ترتیب، نمونه آماری پژوهش حاضر ۶۰ دانش‌آموز زورگو و عادی بود که از این تعداد ۳۰ دانش‌آموز عادی و ۳۰ دانش‌آموز زورگو به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به عنوان دو گروه مورد مطالعه انتخاب شدند. نمونه‌گیری این پژوهش در دو مرحله انجام شد: الف) مرحله شناسایی: ابتدا ۶ دبیرستان پسرانه (دوره دوم متوسطه) از شهر اردبیل انتخاب و از هر دبیرستان ۵ کلاس به صورت تصادفی ساده انتخاب و مقیاس زورگویی را تکمیل کردند. در این مرحله براساس نقطه برش مورد نظر در پرسشنامه زورگویی ۱۵۲ دانش‌آموز به عنوان زورگو شناخته شدند که توسط معاونان، مشاوران مدارس و برخی از دبیران زورگویی این دانش‌آموزان مورد تایید قرار گرفت. ب) مرحله انتخاب آزمودنی‌ها: در این مرحله از میان دانش‌آموزانی که در زورگویی نمره بالا گرفته بودند ۳۰ نفر بصورت تصادفی ساده انتخاب شدند و ۳۰ دانش‌آموز نیز به صورت همتاسازی انتخاب گردید. در نهایت بعد از هماهنگی لازم با اداره آموزش و پرورش شهرستان اردبیل و دریافت مجوز مبنی بر بلامانع بودن انجام تحقیق پرسشنامه حل مساله اجتماعی، تکانشوری و خودکارآمدی بر روی دانش‌آموزان زورگو اجرا شد و در نهایت داده‌های خام استخراج و با استفاده از نرم افزار SPSS تجزیه و تحلیل شدند. برای تجزیه و تحلیل فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره، آزمون لوین و آزمون باکس استفاده شد. در راستای اندازه‌گیری متغیرهای مورد مطالعه از ابزارهای زیر استفاده شده است:

**پرسشنامه حل مسئله اجتماعی:** این پرسشنامه توسط لانگ و کسیدی (۱۹۹۶) طی دو مرحله ساخته شده و دارای ۲۴ سوال است. مقیاس شیوه حل مسئله توسط محمدی (۱۳۷۷) اعتباریابی شده است. سوالات این مقیاس به صورت سه ماده‌ای "بلی (۲ نمره)، نمی‌دانم (۱ نمره)، خیر (صفر نمره)" نمره‌گذاری می‌شود. همچنین پایایی و روایی این آزمون در مطالعه مظاهری و قشنگی (۱۳۸۰) از طریق بازآزمایی، پس از یک هفته به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۸۹ گزارش شده است.

**پرسشنامه تکانشوری بارات:** پرسشنامه تکانشوری توسط بارات (۱۹۹۴) ساخته شده است. این مقیاس ۳۰ آیتم دارد سه مؤلفه بی‌برنامگی (۸ عبارت)، تکانشوری حرکتی (۱۱ عبارت) و تکانشوری شناختی (۱۱ عبارت) راه‌اندازه‌گیری می‌کند. گزینه‌های این ابزار براساس مقیاس لیکرت ۴ گزینه‌ای از بندرت/هرگز (با امتیاز ۱) تا تقریباً همیشه (با امتیاز ۴) نمره‌دهی می‌شود. در این ابزار ۱۱ عبارت منفی وجود دارد که امتیازبندی آن بصورت معکوس انجام می‌گیرد. حداقل نمره در این مقیاس ۳۰ و حداکثر نمره ۱۲۰ می‌باشد. بارات (۱۹۹۴) پایایی و روایی این پرسشنامه به ترتیب

حدوداً ۰/۸۱ و ۰/۷۳ را برای نمره کل برآورد شده است. پاتون، استفورد و بارات<sup>۲۲</sup> (۱۹۹۵) ضریب ثبات درونی مقیاس را برای کل نمرات که بصورت جداگانه برای دانشجویان کارشناسی، بیماران دارای سوء مصرف مواد، بیماران روانپزشکی کلی و زندانیان بطور متوسط از ۰/۷۹ تا ۰/۸۳ گزارش نمودند. در مطالعه اختیاری، صفایی، اسماعیلی و عاطف (۱۳۸۷) این پرسشنامه را در دو گروه افراد سالم و مصرف کننده مواد اجرا کردند و در گروه افراد سالم آلفای کرونباخ ۰/۶۳، ۰/۷۹ و ۰/۸۳ را به ترتیب برای خرده مقیاس‌های بی‌برنامگی، تکانشوری حرکتی، تکانشوری شناختی نمره گزارش دادند.

**پرسشنامه ی خودکارآمدی عمومی شرر:** آزمون خودکارآمدی عمومی توسط شرز و همکاران با هدف تهیه ی ابزاری تحقیقات بعدی و مشخص کردن سطوح متفاوت خودکارآمدی عمومی افراد جامعه ساخته شده است. شیوه ی نمره گذاری پرسش نامه ی خود کارآمدی به این صورت است که به هر ماده از ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می گیرد. روایی این پرسش نامه در تحقیق انجام شده توسط مقیمی فام (۱۳۷۹)، ۰/۸۲ گزارش شده است و آلفای به دست آمده رضایت بخش می باشد. در تحقیق براتی (۱۳۷۵) ضریب پایایی این آزمون از طریق روش اسپیرمن - براون با طول برابر ۰/۷۶ و با طول نابرابر ۰/۷۶ و از روش دو نیمه کردن گاتمن برابر ۰/۷۶ به دست آمد. طباطبائی (۱۳۷۶) ضریب پایایی این آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ اعلام کرد. میزان پایایی این آزمون در تحقیق حاضر نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ برآورده شده است. در تحقیق طباطبائی (۱۳۷۶) به منظور ارزیابی روایی سازه ای این آزمون نتایج حاصل از این وسیله مطابق روش مورد استفاده توسط گیبسون و همکاران (۱۹۲۹) به نقل از ابوالقاسمی و نریمانی، (۱۳۸۴) با استفاده از روش تحلیل عاملی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و به این نتیجه رسید که فرم فارسی این وسیله با فرم انگلیسی و اصلی آن از لحاظ سازه کاملاً همخوانی دارد و از روایی سازه ای خوبی برخوردار است (به نقل از ابوالقاسمی و نریمانی، ۱۳۸۴).

**پرسشنامه روابط همگنان (PRQ):** این مقیاس خود گزارشی است که به منظور بررسی روابط همگنان تهیه و به وسیله دانش آموزان تکمیل می شود. این پرسشنامه شامل ۲۰ سؤال و شامل ۳ زیر مقیاس زور گویی (هفت سؤال)، قربانی (هفت سؤال) و رفتار مطلوب اجتماعی (شش سؤال) است. پاسخ هر سؤال به صورت مقیاس نگرشی لیکرت، در قالب چهار گزینه، هیچ وقت (یک امتیاز)، خیلی کم (دو امتیاز)، بعضی وقتها (سه امتیاز) و بیشتر وقتها (چهار امتیاز) است. در مرحله بعد، از جمع امتیاز سؤالات در هر زیر مقیاس، امتیاز مربوط به آن زیر مقیاس، حاصل می شود. در پژوهش حاضر، برای سنجش زورگویی از زیر مقیاس زورگویی استفاده شد. پایایی این پرسشنامه، برای بخش زورگویی ۰/۷ گزارش شده است (پورسید ، ۱۳۹۰).

## یافته‌ها

ابتدا برای بررسی پیش فرض همگنی واریانس ها از آزمون لوین و باکس استفاده شد. این آزمون ها برای هیچ کدام از متغیرها معنی دار نبود، در نتیجه استفاده از آزمون های پارامتریک بلا مانع است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار حل مساله اجتماعی، تکانشوری و خودکارآمدی در دانش آموزان زورگو و عادی

متغیرهای	دانش آموزان	دانش آموزان منضبط
----------	-------------	-------------------

<sup>۲۲</sup>. Patton, Stanford & Barratt

		غیرمنضبط (زورگو)		مورد مطالعه
SD	M	SD	M	
۲/۳۲	۴۶/۵۷	۱/۲۵	۳۵/۲۸	حل مساله اجتماعی
۳/۲۵	۴۹/۱۵	۴/۶۲	۷۱/۶۴	تکانشگری
۲/۱۸	۳۹/۶۵	۱/۹۸	۳۹/۲۲	خودکارآمدی

طبق نتایج جدول شماره ۱ میانگین (و انحراف معیار) حل مسئله اجتماعی در دانش آموزان زورگو (۳۸/۲۸) (۱/۲۵)، تکانشوری (۷۱/۶۴) (۴/۶۲) و خودکارآمدی (۳۹/۲۲) (۱/۹۸) می باشد و در دانش آموزان عادی میانگین (و انحراف معیار) حل مساله اجتماعی برابر با (۳۹/۲۲) (۱/۹۸)، تکانشوری (۵۴/۱۵) (۳/۲۵) و خودکارآمدی (۴۸/۶۵) (۲/۱۸) می باشد.

جدول شماره ۲. نتایج آزمون معناداری تحلیل کوواریانس چند متغیری (کل) بر روی نمرات متغیرهای وابسته

نام آزمون	مقدار	F	فرضیه df	خطا df	P	مجذوراتا
مدل	اثر پیلایی	۰/۷۴۶	۴/۴۹	۱۰/۰۰	۸۹/۰۰	۰/۰۰۰
	لامبدا و یلکز	۰/۰۰۲	۴/۴۹	۱۰/۰۰	۸۹/۰۰	۰/۰۰۰
	اثر هتلینگ	۵۰۵/۱۲	۴/۴۹	۱۰/۰۰	۸۹/۰۰	۰/۰۰۰
	بزرگترین ریشه خطا	۵۰۵/۱۲	۴/۴۹	۱۰/۰۰	۸۹/۰۰	۰/۰۰۰
گروه	اثر پیلایی	۰/۶۵۹	۲۴/۷۸	۱۰/۰۰	۸۹/۰۰	۰/۰۰۰
	لامبدا و یلکز	۰/۲۶۴	۲۴/۷۸	۱۰/۰۰	۸۹/۰۰	۰/۰۰۰
	اثر هتلینگ	۲/۷۸۵	۲۴/۷۸	۱۰/۰۰	۸۹/۰۰	۰/۰۰۰
	بزرگترین ریشه خطا	۲/۷۸۵	۲۴/۷۸	۱۰/۰۰	۸۹/۰۰	۰/۰۰۰

نتایج جدول شماره ۲ نشان می دهد که سطوح معناداری همه آزمون ها قابلیت استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیری را مجاز می شمارد. این نتایج نشان می دهد که در گروه های مورد مطالعه حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به معنادار بودن اثر متغیر گروه بر متغیرهای وابسته، پاسخ سؤال پژوهشی مبنی بر وجود تفاوت بین حل مساله اجتماعی، تکانشگری و خودکارآمدی دو گروه دانش آموزان زورگو و عادی، مثبت است. پس می توان نتیجه گرفت که بین دو گروه تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول شماره ۳. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری بر روی متغیرهای حل مساله اجتماعی، تکانشگری و خودکارآمدی

متغیر وابسته	SS	df	MS	F	P
حل مساله اجتماعی	۷۹۹/۳۵۰	۱	۷۹۹/۳۵۰	۴۲/۵۰۲	۰/۰۰۰
تکانشگری	۱۵۵۰/۴۱۷	۱	۱۵۵۰/۴۱۷	۲۴۴/۰۷۲	۰/۰۰۰
خودکارآمدی	۳۳۷۵/۰۰۰	۱	۳۳۷۵/۰۰۰	۱۸۰/۲۶۰	۰/۰۰۰

نتایج جدول شماره ۳ نشان می دهد که بین دو گروه در هر سه متغیر حل مساله اجتماعی ( $P=0/000$ ،  $F=42/502$ )، تکانشگری ( $P=0/000$ ،  $F=244/072$ ) و همچنین خودکارآمدی ( $P=0/000$ ،  $F=180/260$ ) تفاوت معنی داری وجود دارد. به این معنی است که حل مساله اجتماعی و خودکارآمدی در دانش آموزان زورگو پایین تر از دانش آموزان عادی است ولی تکانشگری در دانش آموزان زورگو بالاتر از دانش آموزان عادی است.

### بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه حل مساله اجتماعی، تکانشگری و خودکارآمدی در دانش آموزان زورگو و عادی بود. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره نشان داد بین حل مساله اجتماعی دانش آموزان زورگو و عادی تفاوت معنی داری وجود دارد. این یافته با یافته های پژوهش های سارکوش<sup>۲۳</sup> (۲۰۱۳)، کلارد و دیویس<sup>۲۴</sup> (۲۰۰۹)، براتی (۱۳۷۵) و علیلو و همکاران (۱۳۸۸) همسو می باشد. در تبیین این بخش می توان گفت مهارت های حل مساله بر کنترل رفتاری درک شده، امتناع از رفتارهای ضد اجتماعی و زورگویانه تاثیر مثبت دارد و همچنین تقویت مهارت های بین فردی، در برقراری ارتباط مطلوب، حل مساله و تعیین و شناسایی ارزش های فردی در پیشگیری و یا کاهش انواع ناهنجاری های رفتاری و اختلالات روانی و تکانشوری افراد نقش موثری دارند.

همچنین نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره نشان داد که بین تکانشگری دانش آموزان زورگو و عادی تفاوت معنی داری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش های پیشین هم سو است. در تبیین این یافته، می توان گفت افراد زورگو، معمولاً توانایی کمتری برای مهار تکانه های خود دارند. این ناتوانی ممکن است زمینه ساز رفتار قلدری شود. زورگویی صرف نظر از آسیب های جسمانی، پیامدهای طولانی مدت مانند مشکلات با همسالان، کناره گیری از رفتن به مدرسه، رفتارهای ضد اجتماعی در آینده و سوء مصرف موادمخدر را شامل می شود (فایوز، کانگ، فولر و دیگیوسپ<sup>۲۵</sup>، ۲۰۱۱). در خصوص تبیین این نتایج، می توان گفت رفتار زورگویانه فرد باعث می شود دوستان و همسالان او را طرد کنند و همین موضوع، زمینه مساعدی برای گرایش به رفتارهای ضد اجتماعی و رفتار زورگویانه فراهم می آورد. از آنجایی که از نظر فرهنگی و تربیتی، در جامعه ما زورگویی و رفتار خشونت آمیز عملی ناپسند تلقی می شود، این گونه افراد برای غلبه بر هیجانات و نیل به آرامش درونی، خود را نیازمند رفتار زورگویی می دانند (فاتحی و مهربابی زاده، ۲۰۰۶).

از سوی دیگر، تکانشگری محور مهمی در تشخیص انواع اختلالات بالینی است. این اصطلاح که به طور گسترده در روان شناسی به کار می رود، به «رفتاری که با احتیاط کم و ناکافی انجام می شود» اشاره دارد؛ از این رو، تکانشگری سه ویژگی اساسی دارد: رفتار شتاب زده و برنامه ریزی نشده و بدون فکر و مستعد اشتباه. ممکن است نقطه عطف بسیاری از اختلالات و آسیب های اجتماعی، مانند زورگویی، قماربازی های بیمارگونه، سوء مصرف موادمخدر و اختلال شخصیت مرزی و ضد اجتماعی باشد؛ بنابراین، تکانشگری و زورگویی از نظر مقیاس های روان سنجی به یکدیگر وابسته اند (توس، ویجل و مورالز<sup>۲۶</sup>، ۲۰۰۸). نتایج این پژوهش، به طور کلی نشان داد دانش

<sup>۲۳</sup>. Sarkhosh

<sup>۲۴</sup>. Claridge & Davise

<sup>۲۵</sup>. Fives, kong, Fuller & DiGiuseppe

<sup>۲۶</sup>. Tous, Vigil & Morales



آموزانی که دچار خصیصه‌های تکانشگری بیشتری هستند، بیشتر به سمت رفتارهای زورگویانه گرایش دارند و چنانچه موقعیت محیطی باعث شود شدت این ویژگی‌ها افزایش یابد، زمینه‌ساز برخی رفتارهای پرخطر و آسیب‌زا خواهد بود؛ بنابراین به نظر می‌رسد با شناسایی دانش آموزانی که از لحاظ تکانشگری در سطح بالایی هستند و با مداخلات بالینی لازم توسط روان‌شناسان و مشاوران مستقر در مراکز مشاوره، باید فرد را به این صفت و نقش تخریبی آنها در فرآیند زندگی اجتماعی و فردی آگاه کرد و با تمرینات مداوم و هوشیاری درباره این ویژگی‌ها، تکانشگری را در آنان کاهش داد و به حد تعادل رساند.

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که از لحاظ خودکارآمدی بین دو گروه دانش آموزان زورگو و عادی تفاوت معنی داری وجود دارد. بدین معنی که دانش آموزان زورگو نسبت به دانش آموزان عادی خودکارآمدی پایینی دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های قبلی همخوان است. در تبیین و توضیح این یافته می‌توان این گونه گفت که زمانی که خودکارآمدی فرد تهدید می‌شود احساس کاهش خودکارآمدی را باعث می‌شود که این احساس به ظهور عواطف منفی منجر شده و عواطف منفی باعث ظهور رفتارهای زورگویانه در فرد می‌شود و همچنین کسانی که به طور غیر واقع بینانه ای خودکارآمدی بالا دارند نسبت به تهدید خود کارآمدی حساس تر بوده و تهدید شدن خود کارآمدی رفتارهای زورگویی بیشتری ایجاد می‌کند.

به طور خلاصه یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که حل مسئله اجتماعی، تکانشوری و خودکارآمدی در دانش آموزان زورگو و عادی تفاوت معنی داری دارد. در نتیجه باید تا می‌توانیم با اجرای برنامه در راستای آموزش کاهش زورگویی موجب کاهش تکانشوری و افزایش حل مسئله اجتماعی و خودکارآمدی در دانش آموزان زورگو باشیم.

شناسایی نشدن اختلال‌های همراه با پدیده زورگویی از محدودیت‌های این پژوهش بود. در پژوهش‌های پیشین (استکی آزاد و امیری، ۲۰۱۱) نشان داده شده است که اختلال‌های کمبود توجه، سلوک و نافرمانی مقابله‌ای با زورگویی همراه هستند، لذا پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی به وجود اختلالی‌های همراه توجه شود. همچنین برای تعمیم بیشتر یافته‌های تحقیق این پژوهش بر روی دختران و در مناطق دیگر نیز بررسی شود.

## منابع

- ابوالقاسمی، عباس و نریمانی، محمد. (۱۳۸۴). آزمون های روان شناختی. چاپ اول، اردبیل: انتشارات باغ رضوان.
- اختیاری، حامد و بهزادی، آریین (۱۳۸۰). کشر پره فرونتال. اختلالات تصمیم گیری و آزمون های ارزیابی کننده. فصلنامه تازه های علوم شناختی، شماره ۳، ۶۸-۶۴.
- اختیاری، حامد؛ جنتی، علی؛ مقیمی، امیر (۱۳۸۲). فرآیند کاهش ارزش تعویقی و رفتارهای تکانشی: معرفی یک مطالعه مقدماتی. تازه های علوم شناختی، سال پنجم، شماره ۲، ۵۲-۶۴.
- اختیاری، حامد؛ صفایی، فرزاد؛ اسماعیلی، جاوید و عاطف، وحید. (۱۳۸۷). روایی و پایایی نسخه های فارسی پرسشنامه آیزنک، بارات، دیکمن و زاکرمن در تعیین رفتارهای مخاطره آمیز و تکانشوری. مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران، سال چهارم، شماره ۳. ص: ۳۳۶-۳۲۶.
- براتی، سیامک (۱۳۷۵). بررسی رابطه ساده و چند متغیری خودکارآمدی، خودپایی و عزت نفس با عملکرد تحصیلی در دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.
- پورسید، سیدرضا. (۱۳۹۰). اثر بخشی برنامه آموزش کاهش زورگویی در دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد ابر کوه.
- تقی زاده اکرم (۱۳۹۱). رابطه بین پذیرش اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی با قلدری در دانش آموزان مقطع راهنمایی شهر گناباد. پایان نامه کارشناسی ارشد، علامه طباطبائی تهران.
- دلاور، علی. (۱۳۸۵). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. ویرایش دوم؛ تهران: انتشارات رشد.
- سادوک، بنیامین و سادوک، ویرجینا. (۲۰۰۷). خلاصه روان پزشکی: علوم رفتاری- روان پزشکی؛ ترجمه نصرت الله، پورافکاری. (۱۳۸۶). تهران: انتشارات شهر آب آینده سازان.
- طباطبائی، سید موسی (۱۳۷۶). بررسی ارتباط بین شیوه های اسناد علی و خودپنداره و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر و پسر سال سوم دبیرستان های شهر سمنان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- علیلو، محمود؛ اسمعیلی، مجید؛ واحدی، احمد و رضایی، حسین. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط ویژگی های شخصیتی و سبک های حل مسأله در زندانیان مجرم. دو ماهنامه علمی - پژوهشی دانشور رفتار، دانشگاه شاهد، سال شانزدهم، شماره ۳۴. ص: ۶۹-۶۱.
- قمری، حسین؛ سروش زاده، سید حسن؛ نادر، مقصود؛ میکائیلی، نیلوفر (۱۳۹۲). اثر بخشی برنامه پیشگیری از زورگویی اولویوس بر رزورگویی، مهارت های اجتماعی و عزت نفس دانش آموزان در مدارس ابتدایی. فصلنامه روانشناسی بالینی، شماره ۱۱، سال ۳، صص ۷۵-۴۹.
- محمدی، فریده (۱۳۷۷). بررسی شیوه حل مسأله در افراد افسرده و مقایسه آن با افراد عادی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- مظاهری، محمد علی؛ قشنگ، نیره (۱۳۸۰). شیوه های حل مسئله و سازگاری زناشویی در زوج های نابارور و بارور، فصلنامه باروری و ناباروری، دوره ۴، شماره ۳، ۳۲-۲۳.
- مقیمی فام، پریسا (۱۳۷۹). بررسی رابطه خوداثر بخشی با ویژگی های شخصیتی و اثربخشی. تدریس دبیران شهر مراغه در سال تحصیلی ۷۸-۷۹. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تبریز.
- Arce, E & Santisteban, C. (۲۰۰۶). Impulsivity: A review. *Psicothema*. ۱۸, ۲۱۳-۲۲۰.

- Bandura, A. (۲۰۰۱). Social cognitive theory: Annual review of psychology. Palo Alto, CA: Annual review s. Belmont, CA: Wadsworth.
- Barrat, ES. (۱۹۹۴). Impulsivity: integration cognitive, behavioral, biological and environmental data. In W.B. Mccowh.g.T. ghn, Washington, D.C. Journal of American psychological Association.
- Cassidy, T. & Long, C. (۱۹۹۶). Problem solving style, stress and psychological illness. Development of a multifactorial measures. British Journal of Clinical Psychology. Vol, ۳۵, ۲۵۶ – ۲۷۷.
- Claridge, G & Davis, C.(۲۰۰۹). What thy use of neuroticism? Personality and Individual Differeces, ۳۱, ۳۸۳-۴۰۰.
- Crozier, W, K, & Skliopidou, E. (۲۰۰۲). Adult recollections of name calling at school. Journal of Educational Psychology, ۲۲, ۱۱۳۰-۱۲۴.
- D'zurilla, t. J & nezu, a. M.(۲۰۰۷). Social problem solving in adults. In: p.c Kendall, editor, advances in cognitive-behavioral research and therapy, Journl of new york academic(vol. ۱, pp.۲۰۱-۲۷۴).
- Fathi k ,Merabi zade honarmand M. [Assessment of depression,sensation seeking, aggression, attachment stylesand parental education as a predictor of drug dependence in adolescent boys Ahwaz. Journal of Studies and Psychology, Ferdowsi University.۲۰۰۶: ۹(۲): ۲۳-۴۵. (Persian)
- Fives CJ, Kong G, Fuller JR, DiGiuseppe R. Anger, aggression, and irrational beliefs in adolescents. Cognitive Therapy and Research. ۲۰۱۱;۳۵(۳):۱۹۹-۲۰۸.
- Fleming LC, Jakobsen KH (۲۰۰۹). *Bullying and symptoms of depression in chilean middle school students*. Online J Public Health Inform. ۷۹ (۳):۱۲۳-۳۵.
- Lee, Ch. H. (۲۰۱۰). Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among korean middle school students. Interpersonal Violence, ۲۵(۱),۱۵۲-۱۷۶.
- Nansel, T. R., Overpeek, M., Pilla, R. S., Ruam, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (۲۰۰۱). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. Journal of American Medical Association, ۲۸۵, ۲۰۹۴-۲۱۰۰.
- Olweus, D.(۱۹۹۳). Bully/victim problems in schoo Knowledge base and an effective intervention program. The Irish Journal of Psychology, ۱۸ ۱۷۹-۱۹۰. ,
- Patton, J.H., Stanford, M.S., & Barratt, E.S. (۱۹۹۵). Factor structure of the Barratt Impulsiveness Scale. *Journal of Clinical Psychology*, ۵۱, ۷۶۸-۷۷۴.
- Pellegrini, A. D. , & Long, J. D. (۲۰۱۰). *A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school*. British Journal of Developmental Psychology, ۲۰, ۲۵۹-۲۸۰.
- Petry, N. M.(۲۰۰۱). Substance abuse, pathological gambling and impulsiveness. Drug and Alcohol Dependency, ۶۳, ۲۹-۳۸
- Rigby K, Cox L (۱۹۹۶). *The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers*. Pers Individ Dif. ۲۱ (۴):۶۰۹-۱۲.
- Ross, G.J., Griffin, K.W & fabiano, F.R.(۲۰۰۴). Life Skills training: empirical findings and and Future directions. Journal of The Hournal of primary Primary Prevention. ۲۵:۲۱۱-۲۳۳.
- Sarkhosh, Sa'dollah.(۲۰۱۳). Life skills and prevention of social pathologies. Hamadan:Publications kereshme

- Smith, P. K, Singer, M. , Hoel, H. , & Cooper, C. L. (۲۰۰۳). *Victimization in the school and the workplace: Are there and links?* British Journal of Psychology, ۹۴ (۲), ۱۷۵-۱۸۸.
- Steki-Azad N, Amiri Sh, Molavi H. (۲۰۱۱). A comparison of the social status of young children with disruptive behavior disorder and normal children in the school stage. Journal of Social Psychology Research, ۱(۱):۱-۱۵. Persian.
- Tous J, Vigil-colet A, Morales-vives F. (۲۰۰۸). The relationships between functional and dysfunctional impulsivity and aggression across different samples. The Spanish Journal of Psychology, ۱۱(۲):۴۸۰-۷.
- Zahrakar, K., Rezazadeh, A & Ahghar, R. (۲۰۱۰). Q. Evaluate the effectiveness of problem-solving skills training on self efficacy of high school students in Rasht city. Journal of New Ideas in Education; ۵(۳): ۱۳۳-۱۵۰. [Persian].