

اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر کاهش زورگویی دانش آموزان پسر مدرسه کم توان ذهنی

سیدحمیدرضا سیدمحمدی^۱
دکتر بهنام مکوندی^۲

چکیده

هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر کاهش زورگویی دانش آموزان پسر مدارس کم توان ذهنی شهر اهواز بود. نمونه مورد مطالعه ۲۰ دانش آموز زورگو از مدرسه ابتدایی پسرانه کم توان ذهنی حضرت زهرا (س) شهر اهواز بود که به روش نمونه گیری هدفمند از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش اهواز، انتخاب شدند و به شکل تصادفی در گروه آزمایش و گروه کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش در ۱۷ جلسه تحت برنامه ی آموزشی مهارت های اجتماعی قرار گرفتند و در سه نوبت پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری (یک ماه پس از پایان آخرین جلسه آموزشی) پرسشنامه سنجش روابط همگنان ریجیبی و اسلی را تکمیل نمودند. برای تحلیل داده ها از تجزیه و تحلیل کوواریانس تک متغیره (آنکوا) استفاده شد. نتایج نشان داد که آموزش مهارت های اجتماعی در کاهش رفتار زورگویی دانش آموزان پسر مدارس کم توان ذهنی شهر اهواز تاثیر دارد. بر این اساس می توان با آموزش مهارت های اجتماعی رفتار زورگویی دانش آموزان پسر مدارس کم توان ذهنی را کاهش داد.

واژه های کلیدی: زورگویی، کم توان ذهنی، مهارت های اجتماعی

۱. دانش آموخته ی کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات خوزستان، اهواز، ایران (نویسنده مسئول: boxinghamid@gmail.com)

۲. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات خوزستان، استادیار گروه روان شناسی

مقدمه

هدف از آموزش انفرادی منطبق ساختن فرد با سن و استعدادها و مهارت‌های او می‌باشد. هدف از آموزش مهارت‌های اجتماعی^۱ این است که کودک یا نوجوان زندگی دسته‌جمعی و رفتارهای پسندیده‌ی اجتماعی^۲ را بیاموزد. همان‌طور که می‌دانیم کودکان در خلاء رشد نمی‌کنند؛ رشد آن‌ها در بافت خانواده، کشور و جهان صورت می‌گیرد. در این بافت، آن‌ها تحت تاثیر والدین، خواهران، برادران، سایر منسوبین و... قرار می‌گیرد. آن‌ها تحت تاثیر رسانه‌های همگانی شامل روزنامه‌ها، مجلات، رادیو، تلویزیون نیز قرار دارند. جامعه و رهبران ملی، فرهنگی که در آن رشد می‌کنند و حتی رویدادهای جهانی نیز بر آنان تاثیر می‌گذارد؛ آن‌ها کم و بیش محصول عوامل اثرگذار اجتماعی هستند (رایس^۳، ۲۰۰۸، ترجمه فروغان، ۱۳۸۹).

عقب ماندگی ذهنی^۴ یا به اصطلاح دیگر نارسایی رشد قوای ذهنی (کم توانی ذهنی^۵) موضوع تازه و جدیدی نیست؛ بلکه در هر دوره و زمان افرادی در جامعه وجود داشته‌اند که از نظر فعالیت‌های ذهنی در حد طبیعی نبوده‌اند. به خصوص از روزی که بشر زندگی اجتماعی را شروع کرده موضوع کسانی که به عللی قادر نبودند خود را با اجتماع هماهنگ سازند مطرح بوده است. اجتماع برای مصلحت، تعصب یا سالم سازی بعضی از این افراد را تحمل کرده، عده‌ای را محبوس می‌ساخت یا به مرگ محکوم می‌نمود. از مجموعه‌ی مدارک به دست آمده چنین استنباط می‌شود که تا قرن هجدهم این افراد مورد توجه و لطف نبوده و حتی پزشکان از پذیرفتن و درمان آنان خودداری می‌کردند (میلانی فر، ۱۳۷۸).

با توجه به این که دانش آموزان کم توان ذهنی دارای محدودیت‌های ذهنی، شناختی و اجتماعی عدیده‌ای هستند و جامعه نیز برای آموزش مهارت‌های اجتماعی برای آنان از خود حساسیت و زمان مناسبی را در نظر نمی‌گیرد در این پژوهش به اهمیت مهارت‌های اجتماعی پرداخته می‌شود، به طوری که بنا به گفته‌ی (ماسن، کیگان، هوستون و کانجر^۶، ۲۰۰۶، ترجمه یاسایی، ۱۳۸۵) اجتماعی شدن^۸ جریانی است که در آن هنجارها، مهارت‌ها، طرز تلقی‌ها و رفتارهای فرد شکل می‌گیرد تا ایفای نقش^{۱۰} کنونی یا آتی فرد در جامعه مناسب و مطلوب باشد. فرد از طریق فرآیند اجتماعی شدن ارزش‌ها، اعتقادات و معیارهای رفتاری را که فرهنگش از او انتظار دارد می‌آموزد (ماسن و همکاران، ۲۰۰۶، ترجمه یاسایی، ۱۳۸۵).

مهارت‌های اجتماعی را می‌توان رفتارهای کلامی و غیر کلامی مقبول، هدفمند، به هم مرتبط و تحت

1. Social skills.
2. Socially acceptable behavior
3. Development
4. Rice
5. Mental retardation
6. Mentally retarded
7. Mussen, Kagan, Huston, & Conger
8. Socialization
9. Skills
10. Role play

کنترل و آموختنی تعریف کرد که جنبه تعاملی داشته، موجب شروع و تداوم روابط متقابل و مثبت گردیده، عزت نفس^۱ افراد را افزایش داده و پذیرش اجتماعی را تسهیل می‌نماید (کرامتی، محسن پور و علم الهدی، ۱۳۸۵). با آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌توان دانش آموزان را با انواع مهارت‌های اجتماعی آشنا کرد تا بتوانند در مواقع حساس و در مواقعی که دست به اعمال خشن و زورگویانه^۲ (قلدرانه) می‌زنند از این مهارت‌ها استفاده کرده و از خود رفتارهای مورد پسند و شایسته، از نظر جامعه را بروز دهند.

واژه ای که در اسکاندیناوی برای مشکلات زورگویی استفاده می‌شد، غوغا کردن (نروژ و دانمارک) و یا ازدحام کردن (سوئد و فنلاند) بود. واژه اصلی انگلیسی غوغا، برای گروه بزرگی از کودکان به کار گرفته می‌شد که به اذیت و آزار دیگران مشهور هستند. اما این واژه اغلب هنگامی به کار گرفته می‌شود که فردی دیگران را اذیت می‌کند و به ستوه می‌آورد. ولی واژه ی دیگری نیاز بود تا طیف وسیع تری از این رفتارها در غالب اذیت و آزار فردی و گروهی را دربرگیرد (الویز^۳، ۲۰۰۶). اذیت و آزار، چه به صورت انفرادی انجام شود و چه به صورت گروهی، با تاکید بر رفتارهای منفی که مکرراً و بیشتر اوقات اتفاق می‌افتد، به واژه ی زورگویی برمی‌گردد که گاهی مستقیماً یک فرد انجام می‌دهد و گاهی گروهی مرتکب می‌شوند. همچنین کسانی که هدف زورگویی قرار می‌گیرند، می‌توانند دربرگیرنده یک فرد و یا افراد قربانی باشند. اما در مفهوم زورگویی در مدارس، اغلب یک کودک هدف زورگویی است. نتایج مطالعات نشان می‌دهد که قربانی به وسیله ی گروهی از دو یا سه کودک، مورد آزار قرار گرفته شده است (الویز، ۲۰۰۶). پژوهشگران زیادی زورگویی را تعریف کرده‌اند (رومیگ و چیر^۴، ۲۰۰۸). اگرچه همه ی نزاع‌ها در مدارس نمی‌توانند به عنوان زورگویی مطرح باشد، اما زورگویی به وضوح یک زیر مجموعه از رفتار نزاع آلود است و با توجه به شدت و جدیت عمل متفاوت است (سالمیوالی و پیتز^۵، ۲۰۰۹؛ الویز، ۲۰۰۶).

زورگویی تمایل برای کسب امتیازهای روان‌شناختی و یا اجتماعی و مادی از دیگران است که از طریق آزار، تهدید، استهزا و ترساندن صورت می‌گیرد، آنان قربانیان را از فعالیت‌های گروهی محروم کرده و به طور کلی طرد می‌کنند؛ منزوی می‌سازند (فونتانا^۶، ۲۰۰۲، ترجمه ابراهیمی قوام، ۱۳۸۵). اغلب کودکان زورگو، قربانی زورگویی دیگران نیز بوده‌اند، باید بین دو نقش مهم در زورگویی تمایز قائل شد: نقش قربانی برای کودک است که زورگویی را برای یک یا چندین بار در هفته که حداقل در طول سه ماه تداوم داشته است، متحمل می‌شود. نقش زورگویی را نیز فردی بازی می‌کند که یک یا چندین بار در طول هفته به مدت سه ماه، همگنان خود را مورد زورگویی قرار داده است.

1. Self-esteem
2. Bullying
3. Olweus
4. Romig & Chair
5. Salmiwalli & Peets
6. Fontana

(برازلتون^۱، ۲۰۰۷، ترجمه شکر زاده، ۱۳۸۹).

برای انجام رفتار زورگویی، طبقه بندی و مثال های متفاوت و متنوعی وجود دارد، شامل: زورگویی فیزیکی مستقیم مانند زد و خورد یا مشت کوبیدن و آسیب مالی وارد کردن، زورگویی کلامی مستقیم مانند دست انداختن دیگران و یا اسم کسی را به مسخره گرفتن؛ زورگویی غیر مستقیم و یا به عبارت دیگر زورگویی غیر کلامی، بدنی و یا هیجانی مانند ترساندن افراد از طریق حرکات و یا محرومیت و طرد کردن های اجتماعی، زورگویی مرکب مانند فرستادن یک پیغام توهین آمیز از طریق پست الکترونیکی (برنارد و ملیته^۲، ۲۰۰۸) بنابراین عدم توازن و برابری در قدرت میان زورگو و شخص قربانی ممکن است نه فقط به شکل قدرت جسمانی باشد، بلکه به ویژگی های شخصیتی نیز مرتبط است (جولیف و فارینگتون^۳، ۲۰۰۶).

با توجه به تفاوت های جنسیتی در نوع زورگویی، تحقیقات قبلی نشان داده است که پسران به احتمال بیشتری نسبت به دختران تمایل دارند به این که در طبقه زورگو و زورگوی قربانی قرار گیرند (جاونن، گراهام و شوتر^۴، ۲۰۰۳). پسران اغلب به شکل فیزیکی و دختران به شکل زیرکانه و غیر مستقیم مثل بدگویی کردن، تهمت زدن، شایعه پراکنی و دوبه هم زدن در رابطه های دوستانه و صمیمانه دو نفری، رفتارهای زورگویانه دارند. با در نظر گرفتن آزار و اذیت به معنای غیر فیزیکی اش (کلامی و حرکات)، زورگویی در هر دو جنس، به شکل های مختلف تجربه می شود (آندر وود و کارنل^۵، ۲۰۰۳).

شافر، کوم، برادیک، ولک، و اسحالز^۶ (۲۰۰۴)، در پژوهشی بر روی ۱۵۲۵ کودک دبستانی، دریافتند کودکانی که زورگو هستند، منزلت اجتماعی پایینی میان همگنان دارند و نقش زورگویی می تواند پیش بینی کننده ی منزلت اجتماعی آنان میان همگنان شان باشد. از آنجا که رفتارهای پرخطر زورگویی در بسیاری از موارد حاصل خودمهارگری ناقص است و نتیجه ی آن گاهی رفتارهای بزهکارانه است (جان بزرگی، نوری و آگاه هریس، ۱۳۸۹) متخصصان از راهکارهای مختلفی جهت کاهش این رفتار استفاده نموده اند. برخی از پژوهشگران با این فرض که رفتار زورگویی، اختلالات رفتاری بیرونی مانند اختلال نافرمانی مقابله ای و اختلال سلوک را می توان با آموزش والدین کاهش داد، آموزش برنامه های تقویت رفتارهای مثبت اجتماعی و خاموش سازی رفتارهای اجتماعی نامناسب را برای والدین به اجرا درآورده اند. نتایج این پژوهش ها همگی حاکی از اثربخشی آموزش والدین بر کاهش پرخاشگری، علائم اختلالات نافرمانی مقابله ای و اختلال سلوک فرزندان (نصر اصفهانی، فاتحی زاده و فتحی، ۱۳۸۸) و نیز کاهش زورگویی (پورسید، امیری، مولوی و پورسید، ۱۳۹۱) بوده است. پژوهشگران همچنین به منظور کاهش رفتار زورگویی به بررسی اثربخشی مداخلات آموزشی برای کودکان و نوجوانان زورگو پرداخته اند. الویز (۲۰۰۶) در پژوهشی تحت عنوان بررسی تأثیر برنامه های آموزشی کاهش زورگویی

1. Brazelton
2. Bernard & Melite
3. Jollife & Farrington
4. Juvonen, Graham, & Schuter
5. Underwood & Cornell
6. Shafer, Kom, Brodbeck, Wolk, & Schalz

بر روی بیش از ۴۵۰ مدرسه در نروژ دریافت که با اجرای برنامه مذکور می‌توان به سهولت از میزان مشکلات ناشی از زورگویی و قربانی/زورگویی از ۳۲ تا ۴۹ درصد کاست. بیان زاده و ارجمندی (۱۳۸۲) طی پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر رفتار سازگارانه کودکان عقب مانده ذهنی پرداختند و به مدت دو و نیم ماه در پانزده جلسه به آموزش مهارت‌های اجتماعی برای گروه آزمایش پرداختند. یافته‌های پژوهش آنان نشان داد که گروه آزمایش پس از پایان جلسات آموزشی، بهبود معنی داری را در زمینه‌ی رفتار سازگارانه و مهارت‌های اجتماعی پیدا کردند. هم‌چنین بررسی پیگیری پس از ۳ ماه بعد از پایان آخرین جلسه آموزشی نشان داد که بهبودهای به دست آمده نیز همچنان حفظ شده است. نتیجه‌ی نهایی این پژوهش آن بود که آموزش مهارت‌های اجتماعی سبب افزایش رفتار سازگارانه کودکان مبتلا به عقب ماندگی ذهنی می‌شود. در پژوهشی دیگر استکی آزاد و امیری (۱۳۹۱) اثربخشی برنامه آموزشی کاهش زورگویی مبتنی بر روش الویز را با روش تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری شش ماهه با دو گروه آزمایش و کنترل در پسران دبستانی مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که برنامه آموزشی کاهش زورگویی مبتنی بر روش الویز باعث کاهش رفتارهای زورگویی و قربانی در گروه آزمایش در مراحل پس‌آزمون و پیگیری شد. هم‌چنین میزان رفتارهای پسندیده‌ی اجتماعی در گروه آزمایش در مراحل پس‌آزمون و پیگیری افزایش یافت. حیدری پور، مشهدی و اصغری نکاح (۱۳۹۱) در پژوهشی به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر هوش هیجانی معلولین جسمی-حرکتی شهر مشهد پرداختند. روش پژوهشی آن‌ها نیمه آزمایشی (پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه شاهد بود) بود و پس از اجرای پانزده جلسه آموزشی به گروه آزمایش بعد از تحلیل نتایج از پرسشنامه‌های هوش هیجانی بار-آن به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های اجتماعی منجر به افزایش سطح کلی هوش هیجانی معلولین جسمی-حرکتی می‌گردد و ارتقای سطح هوش هیجانی، بهبودی وضعیت سلامت روانی-اجتماعی معلولین جسمی-حرکتی را به همراه دارد. علوی، پاکدامن و امین (۲۰۱۳) پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در پرخاشگری کودکان عقب مانده خفیف ذهنی در شهر اهواز انجام دادند و بعد از اجرای پرسشنامه پرخاشگری باس و پری در دو نوبت پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل و آزمایش به این نتیجه رسیدند که گروه آزمایش بعد از ۱۰ جلسه، ۱۲۰ دقیقه‌ای آموزش مهارت‌های اجتماعی، پرخاشگری این کودکان به طور معنی داری از لحاظ آماری کاهش پیدا کرده است.

با توجه به ضعف قوای شناختی در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و ضرورت آموزش‌های ویژه در همه زمینه‌های رشدی به آن‌ها، پژوهش حاضر در راستای افزایش توانمندی اجتماعی و کاهش رفتار زورگویی این دانش‌آموزان صورت گرفت. بدین ترتیب سؤال پژوهش عبارت است از اینکه آیا آموزش مهارت‌های اجتماعی بر زورگویی دانش‌آموزان پسر کم‌توان ذهنی شهر اهواز تأثیر دارد؟

روش پژوهش

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر مدارس کم‌توان ذهنی شهر اهواز بود که

اعضای گروه نمونه‌ی شامل ۲۰ دانش‌آموز زورگو پسر دبستان استثنایی حضرت زهرا (س) بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند از بین دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی شهر اهواز انتخاب شدند. این دانش‌آموزان از نظر رده‌بندی هوشی آموزش‌پذیر و از میان کلاس‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم انتخاب شدند.

روش اجرا

در این پژوهش ابتدا دانش‌آموزان به طور تصادفی به دو گروه ده نفری تقسیم شدند و سپس گروه آزمایش و گروه کنترل نیز به تصادف مشخص شدند، گروه آزمایش به مدت ۱۷ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای مورد آموزش مهارت‌های اجتماعی قرار گرفتند. گروه کنترل در این مدت هیچگونه آموزش مهارت‌های اجتماعی دریافت نکردند. لازم به ذکر است برنامه آموزشی با استفاده از کتابچه‌های راهنمای مهارت‌های اجتماعی با عناوینی هم‌چون جرأت‌مندی^۱ (وزیری، ۱۳۸۳)، کنترل خشم^۲ (موتابی، ۱۳۸۳)، خودآگاهی و همدلی^۳ (نوری، ۱۳۸۹)، برقراری ارتباط مؤثر^۴ (موتابی، ۱۳۸۹)، مقابله با استرس^۵ (، ۱۳۸۳)، حل مسأله و تصمیم‌گیری^۶ (محمدخانی، ۱۳۸۳) صورت گرفت و به دلیل ویژگی کم‌توانی ذهنی این دانش‌آموزان، پژوهشگران تعداد جلسات آموزشی را دو برابر زمان افراد عادی در نظر گرفتند، تا امکان تکرار مفاهیم مورد آموزش در جلسات بیشتر وجود داشته باشد.

ابزار پژوهش

مقیاس سنجش روابط همگان^۷: مقیاس سنجش روابط همگان توسط ریجبی و اسلی^۸ (۱۹۹۱) ساخته شده است و دارای ۲۰ سوال است که خرده‌مقیاس‌های قربانی^۹، پسندیده‌ی اجتماعی^{۱۰} و زورگویی را در اندازه‌های پنج درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج می‌سنجد. هشت سوال از بیست سوال موجود در این پرسشنامه، رفتار زورگویی را می‌سنجد که حداقل نمره صفر و حداکثر نمره ۴۰ می‌باشد. نتایج مطالعه مقدماتی مربوط به ویژگی‌های روانسنجی این مقیاس، پایایی و روایی آن را تایید کرده است. این مقیاس برای اولین بار توسط طبائیان، امیری و مولوی (۱۳۸۷) ترجمه و هنجاریابی شده است. برای این مقیاس^۳ زیرمقیاس منظور گردیده است که عبارتند از: زیرمقیاس زورگویی (ضریب آلفای ۰/۷۳)، زیرمقیاس قربانی (ضریب آلفای ۰/۷۰) و زیرمقیاس رفتار پسندیده‌ی اجتماعی (ضریب آلفای ۰/۵۳). در پژوهش حاضر ضریب پایایی پرسشنامه‌ی سنجش

1. Dare favorites
2. Manage anger
3. Consciousness & empathy
4. Establish effective communication
5. Coping with stress
6. Problem solving & decision making
7. Scale Relation With Peers (SRWP)
8. Rigby & Slee
9. Victim
10. Socially acceptable

روابط همگنان^۱ ریجی و اسلی^۲ با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد که بیانگر ضریب پایایی قابل قبول پرسشنامه ی مذکور است. هم چنین در پژوهشی که با عنوان بررسی ساختار عاملی، پایایی، روایی همگرا و روایی تشخیصی مقیاس سنجش روابط همگنان، توسط طبائیان، امیری و مولوی (۱۳۹۰) انجام شد. نتایج تحلیل عاملی با استفاده از روش واریماکس بیانگر وجود ۳ عامل (زیر مقیاس های زورگویی، قربانی و رفتار پسندیده اجتماعی) در این مقیاس بود که در مجموع ۳۷/۲ درصد واریانس را تبیین کردند. ضریب آلفای کرونباخ در ۳ زیر مقیاس مطلوب و معنی دار به دست آمد و نتایج حاصل از بررسی روایی همگرا حاکی از آن بود که (مقیاس سنجش روابط همگنان) همگرایی بالایی را با فرم کوتاه پرسشنامه سنجش ارزیابی روابط با همگنان^۳ دارد. بر اساس یافته به دست آمده می توان گفت مقیاس سنجش روابط همگنان ابزار معتبری برای کاربرد در پژوهش های روان شناختی و فعالیت های بالینی است.

یافته های پژوهش

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمره های زورگویی دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل را نشان می دهد.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمره های زورگویی دانش آموزان دو گروه در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

متغیر	گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
زورگویی	کنترل	۱۰	۳۱/۰۰	۱/۷۶	۳۲/۲۰	۱/۷۵۱	۳۱/۳۰	۱/۴۹
	آزمایش	۱۰	۳۱/۱۰	۳/۸۴	۲۹/۰۰۰	۳/۹۱	۲۸/۱۰	۳/۸۴

همان طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می شود میانگین زورگویی دانش آموزان در گروه آزمایش در مراحل پیش آزمون، ۳۱/۱۰ در پس آزمون ۲۹/۰۰ و در پیگیری ۲۸/۱۰ بود. به علاوه میانگین زورگویی دانش آموزان گروه کنترل در مراحل پیش آزمون ۳۱/۰۰، پس آزمون ۳۲/۲۰ و پیگیری ۳۱/۳۰ بود. در جدول ۲ نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس های در گروه با متغیر وابسته نشان داده شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون لوین برای پیش فرض تساوی واریانس نمره های پیش آزمون زورگویی گروه کنترل و گروه آزمایش

اثر	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	F	سطح معنی داری
گروه	۱	۱۸	۰/۱۴	۰/۹۰

1. Relations with peers
2. Rigby & Slee
3. Masurement of relationships with peers

نتایج مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد که آزمون لوین در متغیر زورگویی معنی‌دار نبود. بنابراین واریانس گروه آزمایش و گروه کنترل در زورگویی به طور معنی‌داری متفاوت نیست و فرض همگنی واریانس‌ها تأیید شد.

یکی از مهم‌ترین پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس برابری شیب‌های رگرسیون میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و گروه کنترل است. لازم به توضیح است که در این پژوهش پس‌آزمون و پیگیری به عنوان متغیر وابسته و پیش‌آزمون زورگویی به عنوان متغیر کمکی (کوواریانس) تلقی شد. نتایج نشان داد بین متغیر کمکی (پیش‌آزمون) و متغیر وابسته (پس‌آزمون)، همچنین بین متغیر کمکی (پیش‌آزمون) و متغیر وابسته (پیگیری) در همه‌ی سطوح عامل (گروه آزمایش و گروه کنترل) برابر حاکم بود. بنابراین فرض برابری شیب‌های رگرسیون برای انجام تحلیل کوواریانس تحقق یافت.

نتایج تحلیل کوواریانس روی نمره‌های زورگویی دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس بر روی نمره‌های زورگویی دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه کنترل، در مرحله پس‌آزمون با گروه کنترل پیش‌آزمون

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر	توان آزمون
پیش‌آزمون	۱۴۱/۷۰۹	۱	۶۱۴۱/۷۰۹	۱۰۰/۸۳۶	<۰/۰۰۱	۰/۸۵۶	۱/۰۰
گروه‌ها	۵۴/۲۳۰	۱	۵۴/۲۳۰	۳۸/۵۸۹	<۰/۰۰۱	۰/۶۹۴	۱/۰۰
خطا	۲۳/۸۹۱	۱۷	۱/۴۰۵				
کل	۱۸۹۴۴	۲۰					

همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است F حاصل از مقایسه نمره‌های زورگویی دو گروه در مرحله پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون، برابر با ۳۸/۵۸۹ و $p < 0/001$ است. بنابراین، این یافته نشان می‌دهد که بین گروه آزمایش و گروه کنترل، در مرحله پس‌آزمون، از نظر متغیر زورگویی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. اندازه اثر نشان می‌دهد که حدود ۶۹ درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی بود.

نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیری روی نمره‌های زورگویی دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه کنترل، در مرحله پیگیری، در جدول شماره ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس روی نمره های زورگویی دانش آموزان دو گروه، در مرحله پیگیری، با کنترل پیش آزمون

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	اندازه اثر	توان آزمون
پیش آزمون	۱۲۵/۱۴۴	۱	۱۲۵/۱۴۴	۷۶/۳۷۲	<۰/۰۰۱	۰/۸۱۸	۱/۰۰
گروه ها	۵۴/۰۴۴	۱	۵۴/۰۴۴	۳۲/۹۸۲	<۰/۰۰۱	۰/۶۶۰	۱/۰۰
خطا	۲۷/۸۵۶	۱۷	۱/۶۳۹				
کل	۱۷۸۴۶	۲۰					

مندرجات جدول ۴ نشان می دهد F حاصل از مقایسه نمره های زورگویی دو گروه در مرحله پیگیری، با کنترل پیش آزمون برابر با ۳۲/۹۸۲ و $P < ۰/۰۰۱$ است. بر اساس این یافته می توان بیان داشت که بین دو گروه، در مرحله پیگیری، از نظر متغیر زورگویی تفاوت معنی داری وجود دارد. اندازه اثر نشان می دهد که حدود ۶۶ درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی بود.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر کاهش زورگویی دانش آموزان پسر مدارس کم توان ذهنی شهر اهواز بود. با توجه به یافته های حاصل از این پژوهش مشاهده شد که آموزش مهارت های اجتماعی باعث کاهش زورگویی دانش آموزان پسر کم توان ذهنی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شد. این یافته با یافته های سایر پژوهشگران مبنی بر کاهش زورگویی بر اثر آموزش مهارت های اجتماعی همسو می باشد استکی آزاد و امیری (۱۳۹۱) و الویز (۲۰۰۵). نتایج این یافته نشان می دهد که افراد پس از قرار گرفتن در جلسات آموزشی مهارت های اجتماعی و فراگیری این مهارت ها می توانند به شناختی بهتر از خود دست یافته و از انواع مهارت های اجتماعی استفاده کنند تا بتوانند در موقع لزوم از آن ها سود جویند. مهارت هایی که در غالب اوقات به دلیل اینکه توانایی های دانش آموزان کم توان ذهنی و سطح انتظارات جامعه والدین از آن ها پایین تر از افراد عادی است؛ این مهارت ها به آنان به صورت مناسب و کافی آموزش داده نمی شود. در این پژوهش بر آن شدیم که با آموزش مهارت های اجتماعی برای این گروه از جامعه، میزان رفتارهای مخرب و آسیب رسان که باعث رفتار زورگویانه در آنان می شود را کاهش داده و به رفتارهای مفید و مورد رضایت از سوی آنان بیافزاییم. به طور خاص آموزش مهارت خود آگاهی باعث شد که آن ها نسبت به خود و احساسات مختلف شان آگاه شده و نام مناسب به آنها دهند و بدانند که در مواقع مختلف در مواجه شدن با هر احساس چگونه عمل کنند و مهارت همدلی باعث شد که آن ها دیگران را از نقطه نظری دیگر مشاهده کنند و مشکلات و احساسات دیگران را همانند مشکلات و احساسات خود بنگرند و در مواقعی که دیگران ناراحتی و مشکلاتشان را با آن ها در میان می گذارند، بتوانند با همدلی احساس آرامش و درک شدن را در طرف مقابل ایجاد کنند. آنها توانستند از طریق این آموزش ها درک صحیح تری از احساسات افراد

ضعیف تر از خود بدست آورند و تکانه های آزارگرانه خود را کنترل کنند. همچنین با آموزش مهارت کنترل خشم توانستند بیاموزند که در مواقع خشمگین شدن چگونه بر اعصاب خودشان مسلط شده و به پیامدهای خشمگین شدن توجه کرده و از مهارت های کاهش دهنده ی خشم استفاده کنند و در جلسه ی آموزشی ارتباط مؤثر توانستند بیاموزند که برای ایجاد رابطه با دیگران چه راهبرد هایی لازم است تا یک ارتباط مؤثر و دوسویه ایجاد شود. هم چنین از مزایای دیگر و مهم این برنامه ی آموزشی بر روی دانش آموزان کم توان ذهنی این است که میزان دوام و پایداری تاثیرات این برنامه با گذشت زمان نیز همچنان در سطح بالا و قابل قبولی باقی می ماند و می توان از اجرای این پژوهش به این نتیجه رسید که در صورت اجرای آموزش مهارت های اجتماعی برای دانش آموزان کم توان ذهنی می توان امیدوار بود که میزان تاثیرات آن تا مدت ها باقی مانده و از فراوانی رفتارهای زورگویانه و ناپسند آن ها به مقدار قابل توجهی بکاهد.

از محدودیت های این پژوهش می توان به ضعف در مهارت نوشتن این دانش آموزان اشاره کرد. این نکته باعث می شد که آن ها نتوانند تکالیف محوله ی خانگی را به صورت کتبی و کامل انجام دهند. یکی دیگر از محدودیت های پژوهش حاضر عدم دسترسی به ابزارهای ویژه سنجش متغیر مورد پژوهش در کودکان کم توان ذهنی است. بنابراین، بهتر است در صورت امکان از پرسشنامه هایی ویژه دانش آموزان کم توان ذهنی، که بهتر بتواند ویژگی های این گروه مورد ارزیابی قرار دهد استفاده گردد. پیشنهاد می شود این برنامه ی آموزشی با پیگیری های طولانی مدت توسط سایر پژوهشگران انجام پذیرد. پیشنهاد می شود با توجه به موثر بودن این برنامه آموزشی، شرح مفصل این برنامه ی آموزشی در اختیار تمامی مشاوران مدارس قرار گیرد تا برای بهبود رفتارهای زورگویی دانش آموزان، به ویژه دانش آموزان کم توان ذهنی استفاده کنند. آموزش این برنامه آموزشی به مشاوران و روان شناسان جهت استفاده از آن در کلینیک ها پیشنهاد می شود.

منابع

- استکی آزاد، ن. و امیری، ش. (۱۳۹۲). اثربخشی برنامه آموزشی کاهش زورگویی مبتنی بر روش الویز. مجله پژوهش و سلامت، سال سوم، شماره ۳. صص ۴۳۵-۴۳۰.
- برازلتون، ت. (۲۰۰۷). کنترل خشم و پرخاشگری در کودکان. ترجمه ی ن. شکرزاده (۱۳۸۹). تهران: انتشارات شهریار.
- بیان زاده، ا. و ارجمندی، ز. (۱۳۸۲). تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر رفتار سازگارانه کودکان عقب مانده. مجله روان پزشکی و روان‌شناسی بالینی، سال نهم، شماره ۱ (پیاپی ۳۳) صص ۲۹.
- پورسید، ر.، امیری، ش.، مولوی، ح. و پورسید، م. (۱۳۹۱). اثربخشی برنامه آموزش مادران در میزان زورگویی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی. مجله یافته‌های نو در روان‌شناسی، سال هفتم، شماره ۲۴، صص ۱۳۱-۱۴۳.
- جان بزرگی، م.، نوری، ن. و آگاه هریس، م. (۱۳۸۹). آموزش اخلاق رفتار اجتماعی و قانون‌پذیری به کودکان. تهران: انتشارات ارجمند.
- حیدری پور، م.، مشهدی، ع. و اصغری نکاح، م. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر هوش هیجانی معلولین جسمی-حرکتی. مجله پژوهشی در علوم توانبخشی، سال هشتم، شماره ۳، صص ۵۷۱.
- رایس، ف. (۲۰۰۸). رشد انسان (روان‌شناسی رشد از تولد تا مرگ). ترجمه م. فروغان (۱۳۸۹). تهران: انتشارات ارجمند.
- طبائیان، ر. و امیری، ش. (۱۳۸۷). بررسی پایایی و اعتبار پرسشنامه روابط با همگان فرم کودکان، چاپ نشده.
- طبائیان، ر.، امیری، ش. و مولوی، ح. (۱۳۹۰). بررسی ساختار عاملی، پایایی، روایی همگرا و روایی تشخیصی مقیاس سنجش روابط همگان (PRQ). مجله پژوهش در علوم توانبخشی، سال هشتم، شماره سوم، صص ۵۷۱.
- فونتانها، م. (۲۰۰۲). روان‌شناسی در خدمت معلمان: تعاملات اجتماعی (جلد سوم). ترجمه ص. ابراهیمی قوام (۱۳۸۵). تهران: انتشارات نوبهار.
- کرامتی، م.، محسن پور، م. و علم‌الهدی، س. (۱۳۸۵). تاثیر یادگیری از طریق همیاری بر تقویت مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان. نشریه مددکاری اجتماعی، دوره پنجم، شماره سوم، صص ۴۹-۷۵.
- ماسن، پ. هنری، کیگان، ج.، هوستون، آ. کارول و کانجر، جان جین وی. (۲۰۰۶). رشد و شخصیت کودک. ترجمه م. یاسایی (۱۳۸۵). تهران: نشر مرکز.
- محمدخانی، ش. (۱۳۸۳). کتابچه مهارت حل مسأله و تصمیم‌گیری موثر ویژه دانش آموزان. وزارت آموزش و پرورش. تهران: انتشارات طلوع.
- موتابی، ف. (۱۳۸۳). کتابچه مهارت کنترل خشم ویژه دانش آموزان. وزارت آموزش و پرورش.

- تهران: انتشارات طلوع.
 موتابی، ف. (۱۳۸۹). کتابچه مهارت برقراری ارتباط موثر ویژه دانش آموزان. وزارت آموزش و پرورش. تهران: انتشارات طلوع.
 میلانی فر، ب. (۱۳۸۷). روان شناسی کودکان و نوجوانان استثنایی. تهران: نشر قومس.
 نصر اصفهانی، ا.، فاتحی زاده، ف. و فتحی، ف. (۱۳۸۳). جایگاه مهارت های اجتماعی مورد نیاز دانش آموزان در کتاب های درسی عمومی دوره متوسطه. دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشور رفتار، دانشگاه شاهد، سال یازدهم، شماره ۹، ص ۴۹-۶۴.
 نوری، ر. (۱۳۸۳). کتابچه مهارت خود آگاهی و هدلی ویژه دانش آموزان. وزارت آموزش و پرورش. تهران: انتشارات طلوع..
 نوری، ر. (۱۳۸۳). کتابچه مهارت مقابله با استرس ویژه دانش آموزان. وزارت آموزش و پرورش. تهران: انتشارات طلوع.
 وزیری، ش. (۱۳۸۳). کتابچه مهارت جراتمندی ویژه دانش آموزان. وزارت آموزش و پرورش. تهران: انتشارات طلوع

- Alavi, S. Z., Pakdaman, A., & Amin, F. (2013). The effect of social skills training on aggression of mild retarded children. *Procedia Social and Behavior Sciences*, 84, 1166-1170.
- Bernard, E. M., & Melite, L. (2008). Safe school are effective Schools (school procedures and practices for responding to students who bully). University of Melbourne: Faculty of Education.
- Jolliff, D., & Farrington, D. P. (2010). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social back ground variables. *Journal of Adolescence*, 1-13.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bulling among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Journal of Pediatrics*, 112, 1231-1234.
- Olweus, D. (2006). *Bullying at school what we know and what we can do*. Oxford, Blackwell
- Rigby, K., & Slee, p. (1991). Bully among Astralian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Sociad Psychology*, 131(5), 615- 627.
- Romig, Ch., & Chair, C. (2008). Examining the psychometric properties of self- report measures of bullying: Reliability of the Peer Relations Questionnaire. Cassandra Halsey: Kansas State University: Backelor of Science.
- Salmiwalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies victims, and bully- victim relationship in middle, childhood and early adolescence in K. H. Rubin, W. M. Bukowki & B. Laursen (Eds), *Handbook of peer interaction relationships*. New York: Guifford Preccs.
- Shafer, M., Kom, S., Brodbeck, F. C., Wolk, C., & Schalz, H. (2004). Bullying roles in changing context: The stability of victims and bully roles from primary to secondary school. Munick, Germany: Ludwig-Maximilians- university, Department of psychology, Institute for Educational Psychology
- UnderWood, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *journal of Interpersonal Violence*, 18 (2), 129-147.