

تأثیر آموزش بسته‌ی مداخله‌ای سبک زندگی بر زورگویی و تکانش‌گری دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر شیراز

احسان کشت‌ورز کندازی^۱، مجید برزگر^۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۰۸

تاریخ وصول: ۱۳۹۷/۰۷/۱۹

چکیده

هدف این پژوهش، تعیین اثربخشی آموزش بسته‌ی مداخله‌ای سبک زندگی بر زورگویی و تکانش‌گری در گروهی از دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر شیراز بود. در این راستا، از روش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر در حال تحصیل در هنرستان‌های شهر شیراز بودند که به‌صورت تصادفی ناحیه چهار شهر شیراز انتخاب شد و ۳۰ نفر از آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند. ابتدا اعضای هر دو گروه با به‌کارگیری مقیاس تکانش‌گری باس و پری و مقیاس زورگویی اولوئوس مورد آزمون قرار گرفتند (پیش‌آزمون)، سپس گروه آزمایشی به مدت هشت جلسه تحت آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی قرار گرفتند؛ درحالی‌که گروه گواه آموزشی دریافت نمود. پس از اتمام جلسات گروهی، از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که پس از انجام مداخله، متغیر تکانش‌گری کلی و مؤلفه‌های آن (تکانش‌گری بدنی، تکانش‌گری کلامی، خشم و خصومت) و همچنین زورگویی و مؤلفه‌های آن (به‌خصوص شیوع زورگویی) در آزمودنی‌های گروه آزمایشی به نسبت گروه گواه کاهش معناداری داشته است؛ بر این اساس، می‌توان گفت آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی بر کاهش تکانش‌گری و زورگویی دانش‌آموزان مؤثر بوده و بنابراین، توصیه می‌شود که آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی به‌عنوان بخشی از برنامه آموزشی مدارس در نظر گرفته شود.

واژگان کلیدی: تکانش‌گری، آموزش سبک زندگی، زورگویی، دوره اول متوسطه.

۱. کارشناسی ارشد، روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران (نویسنده مسئول)

keshtvarzhsan@miau.ac.ir

۲. استادیار، روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

مقدمه

همراه با شروع قرن جدید، جوامع با معضلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی بسیاری مواجه هستند (دلاور و شکوهی امیرآبادی، ۱۳۹۹). از طرفی، رفتارهای پرخاشگرانه از دیرباز در جوامع بشری شایع بوده است (فریس، مینگ، لیم، یوانی و فاتیما، ۲۰۱۶). مراجعه به آمار مندرج در مقالات و منابع علمی خبر از خشونت و درگیری‌هایی می‌دهد که نتیجه آن آمار بسیار بالایی قتل‌ها و خودکشی‌ها می‌باشد. به‌علاوه، عامل انحطاط و سقوط معنوی بسیاری از افراد را خشونت و تکانش‌گری دانسته‌اند (آذربایجانی، سالاری‌فر، عباسی، کویانی و موسوی‌اصل، ۱۳۹۰). در این میان، تکانش‌گری اختلالی است که در کودکان و نوجوانان نیز به‌صورت مختلف بروز می‌کند و یک مشکل در حال رشد در نوجوانان است (ایزرائیل و ویکس-نلسون^۱، ۱۳۸۸؛ حمایت‌طلب، همایون‌نیا و زندی^۲، ۲۰۱۶). در یک مطالعه انجام‌گرفته در دانش‌آموزان دبیرستانی آمریکا مشخص شده است که ۲۸٪ پسرها و ۷٪ دخترها در طول مطالعه در نزاع فیزیکی درگیر بوده‌اند و تقریباً ۳۵٪ از افراد موردتحقیق گزارش کرده‌اند که حداقل در یکی از موارد نزاع فیزیکی، جراحات وارده نیازمند معالجه طبی بوده است (کاپلان و سادوک^۳، ۱۳۸۸). همه‌روزه در مدارس، نوجوانانی پرخاشگر مشاهده می‌شوند که معمولاً قدرت مهار رفتار خود را ندارند و رسوم و اخلاق جامعه‌ای را که در آن زندگی می‌کنند زیر پا می‌گذارند، در اغلب موارد والدین و اولیای مدارس با آن‌ها درگیری پیدا می‌کنند و حرکات آن‌ها گاهی به حدی باعث آزار و اذیت اطرافیان می‌شود که به اخراج آن‌ها از مدرسه می‌انجامد. اگر تکانش‌گری نوجوانان در مدرسه شناسایی و درمان نشود، سلامتی جسمی و روانی آن‌ها به خطر می‌افتد و افت تحصیلی آن‌ها دور از انتظار نخواهد بود (یوربانسکی^۴، ۲۰۰۷). این در حالی است که این موضوع در آموزش و پرورش کشورهای مختلف جهان به‌صورت یک معضل جدی مطرح می‌باشد (باش و کاباساکال^۵، ۲۰۱۰).

-
1. Ferris, Ming, Lim, Yuanyi, & Fatimah
 2. Israel & Wicks-Nelson
 3. Hemayattalab, Homayounnia, & Zandi
 4. Kaplan & Sadouk
 5. Urbanski
 6. Bas & Kabasakal

زورگویی یکی از اشکال رایج خشونت در بین کودکان به شمار می‌رود (برزگر بفرویی، برزگر بفرویی و خضری، ۱۳۹۵) و به معنای مجموعه‌ای از رفتارهای تکراری و بالقوه آسیب‌رسان است که مدت‌زمان نسبتاً طولانی ادامه می‌یابد و به پیامدهای منفی منجر می‌شود (پریست، کینگ، بکارس و کاواناگ، ۲۰۱۶). زورگویی یکی دیگر از رفتارهای تکانش‌گرانه است که در بیشتر نوجوانان دیده می‌شود (کشت‌ورز کندازی و ریسی، ۱۳۹۶، ص ۱۵۵). آنچه زورگویی را از سایر رفتارهای پرخاشگرانه و ضداجتماعی متمایز می‌سازد، تکرار این گونه رفتارها و هم‌چنین نبود توازن در قدرت میان دو فرد است، زیرا زورگویی مستلزم نبود توازن در قدرت است (بیرامی و علائی، ۱۳۹۲). زورگویی در مدرسه یعنی رفتار پرخاشگرانه و تهدیدآمیز مداوم نسبت به دیگر دانش‌آموزانی که کوچک‌تر و ضعیف‌تر هستند (اسویرر، اسپلیج و ناپولیتانو، ۲۰۰۹). هم‌چنین زورگویی معضلی شایع می‌باشد که اغلب دور از دید بزرگ‌ترها صورت می‌گیرد و اگر هم گاهی مدیران و والدین از وجود آن در مدرسه مطلع شده باشند، آن را نادیده گرفته و بی‌اهمیت تلقی می‌کنند (اولوئوس، ۱۹۹۵). زورگویی یکی از مهم‌ترین مسائل شایع در مدارس امروزی است و یک مساله جهانی است که می‌تواند در هر مدرسه‌ای مشاهده شود و به جامعه یا موسسه خاص و یا شهر و روستا منحصر نمی‌شود (شیخ‌الاسلامی، سلیمانی و محرم‌زاده، ۱۳۹۷). رفتار زورگویی مآبانه یا زورگویانه می‌تواند به صورت جسمانی (مثل صدمه زدن، هل دادن و لگدزدن) یا کلامی (مثل اسم گذاشتن، خشمگین کردن، تهدید کردن و تهمت زدن) و یا سایر رفتارها (شکلک درآوردن و محروم‌سازی اجتماعی) بروز نماید (صفری، ۱۳۹۳). زورگویی به‌عنوان یک معضل اجتماعی مطرح می‌شود و بیشتر پژوهش‌های مربوط به این حوزه بر روی دانش‌آموزان انجام شده است (پریست و همکاران، ۲۰۱۶). اگرچه زورگویی به‌عنوان جرم به شمار نمی‌رود، اما می‌تواند اثرات بسیار منفی در پی داشته باشد که به‌وضوح آن را در زمره رفتارهای پرخاشگرانه قرار می‌دهد (کراهه، ۱۳۹۰). نتایج تحقیقات حاکی از آن است که اگر موضوع زورگویی مورد توجه و پیشگیری قرار نگیرد به اشکال خطرناک

-
1. Priest, King, Bécares, & Kavanagh
 2. Beyrami & Alaei
 3. Swearer, Espelage, & Napolitano
 4. Olweus
 5. Krahe

خشونت تبدیل می‌شود (یورتال و آرتوت^۱، ۲۰۱۰). اسویرر و همکاران (۲۰۰۹) نشان داده‌اند که زورگویی می‌تواند از ارزش شخصیت نوجوانان نیز بکاهد. گاه اذیت و آزار مداوم کودکان، چنان آن‌ها را مایوس و دل‌سرد می‌کند که خودکشی را تنها راه نجات خود می‌دانند. معدودی از قربانیان در پی کمک گرفتن برمی‌آیند و پسرها به مراتب کمتر از دخترها به دنبال کسب کمک هستند (اتکینسون و هورن‌بی^۲، ۱۳۸۷). این در حالی است که زورگویی در پسران شدیدتر و مستقیم‌تر (مانند مشت و لگد زدن) است؛ اما در میان دختران اغلب به صورت غیرمستقیم (راه ندادن در گروه و شایعه‌پراکنی) صورت می‌گیرد که از آن به عنوان زورگویی ارتباطی یا اجتماعی یاد می‌شود (دوکس، استین و زان^۳، ۲۰۰۹). گزارش کرده است که بیشترین نوع زورگویی، زورگویی کالمی بوده است

رفتار پرخاشگرانه اگر در کودکی و نوجوانی کنترل و اصلاح نشود، می‌تواند در بزرگسالی به شخصیت ضداجتماعی تبدیل شود (قلعه‌شاهی، ۱۳۸۹). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که عدم کنترل تکانشگری و زورگویی سبب بروز مشکلات اجتماعی، شغلی، تحصیلی و سلامت جسمی و روانی نوجوان می‌شود و پیش‌بینی‌کننده مصرف مشروبات الکلی، کشیدن سیگار، سازگاری کم در مدرسه، افت تحصیلی، افسردگی، بزهکاری و اختلالات دیگر در نوجوان می‌باشد (دیسکوئیسپ^۴، ۲۰۰۳). جهت کاهش تکانشگری و زورگویی در نوجوانان، برنامه‌های آموزشی متعددی طراحی شده است؛ یکی از این رهیافت‌ها، آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی به نوجوانان است. برنامه آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی یک مداخله چندمؤلفه‌ای در جهت افزایش سلامت روان و پیشگیری‌های خاص است که به ارتقای بهداشت روان کودکان و نوجوانان در ابعاد مختلف زندگی کمک نموده و از اساسی‌ترین برنامه‌های پیشگیرانه در سطح اولیه به شمار می‌آید (خدایاری‌فرد و همکاران، ۱۳۹۵). کاوه (۱۳۹۱) معتقد است که مهارت‌های سبک زندگی از جمله حل مسئله، مهارت تصمیم‌گیری و مهارت کنترل استرس و مدیریت خشم اهمیت بالایی در کنترل رفتار نوجوانان و جوانان داشته باشند اما متأسفانه جای این مهارت‌ها در برنامه آموزشی مدارس کشور خالی است. فردی که مرتکب قتل و یا آسیب‌رسانی شده است، اگر می‌توانست خشم

-
1. Yurtal & Artut
 2. Atkinson & Horenby
 3. Dukes, Stein, & Zane
 4. Disquisepppe

خود را به صورت صحیح کنترل و ابراز نماید، احتمالاً از این واقعه و پیامدهای منفی آن جلوگیری به عمل می‌آید. برنامه آموزشی سبک زندگی بر این اصل استوار است که نوجوانان حق دارند توانمند شوند و نیازمند آن‌اند که بتوانند از خود و علاقه‌هایشان در موقعیت‌های سخت زندگی دفاع کنند. این نوع برنامه در پیشگیری از مخاطرات سلامت نگاهی کلی دارند (قلعه‌شاهی، ۱۳۸۹). آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی به نوجوانان یاد می‌دهد که چگونه با تضادهای پیرامون خود بدون عصبانی شدن و تکانشگری و زورگویی نسبت به خود و دیگران کنار بیاید (صادقی، ۱۳۸۰). این توانایی‌ها، فرد را قادر می‌سازند تا مسئولیت‌های زندگی خود را بپذیرد و بدون زیان رساندن به خود و دیگران، با خواست‌ها، انتظارات و مشکلات روزانه، به‌ویژه در روابط بین‌فردی، به‌گونه‌ای کارآمد روبرو شود (طارمیان، ماهجویی و فتیحی، ۱۳۸۴).

برخی از مطالعات کارایی آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی در زمینه تکانشگری را بررسی نموده‌اند. ناصری و باباخانی^۱ (۲۰۱۴) در پژوهش خود که با هدف بررسی اثربخشی آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی بر روی تکانشگری کلامی و فیزیکی نوجوانان پسر بزهکار انجام شد، نشان دادند که آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی منجر به کاهش تکانشگری کلی، کلامی و فیزیکی نوجوانان بزهکار می‌گردد. به‌علاوه، نتایج پژوهش حسین‌خانزاده، رشیدی، یگانه، زارعی‌منش و قنبری (۱۳۹۲) نیز حاکی از تأثیر مثبت آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی بر میزان تکانشگری دانشجویان بوده است. همچنین، مهرابی‌زاده هنرمند، گراوند و ارضی (۱۳۸۸) به بررسی تأثیر آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی بر تکانشگری همسران شهدا پرداخته و نشان دادند که آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی موجب کاهش تکانشگری همسران شهدا می‌گردد؛ اما بررسی این‌گونه آموزش‌ها جهت کاهش خشونت در حوزه دانش‌آموزان پسر هنرستانی سابقه‌ای ندارد. این در حالی است که مطابق آمارهای جهانی، تکانشگری در دانش‌آموزان پسر فراوانی بالایی دارد (پارخیل و پیکت^۲، ۲۰۱۶).

در اغلب کشورها مؤسساتی ایجاد شده‌اند که به مردم خدمات مقابله با زورگویی یا متوقف کردن زورگویی را در قالب آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی ارائه می‌دهند

1. Naseri & Babakhani
2. Parkhill & Pickett

(راضی مرادی، اعتمادی و نعیم‌آبادی، ۱۳۸۹)؛ این در حالی است که تاکنون در جامعه ما درباره زورگویی در مدارس و دیگر محیط‌های اجتماعی به‌طور کارآمد و فراگیر بحث نشده است. در این میان، آگاه‌سازی و ترویج این گونه اقدامات مستلزم انجام پژوهش‌ها و مطالعات بومی و زمینه‌ساز است. اخیراً مطالعات داخلی محدودی در رابطه با بررسی کارآمدی آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی در این زمینه انجام پذیرفته است. در تنها مطالعه موجود، صفری (۱۳۹۳) تأثیر بکارگیری آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی توسط معلمان را بر کنترل رفتار زورگویی دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مدارس ابتدایی شهرستان میناب مورد بررسی قرار داده و نشان داده است که این برنامه به‌عنوان روش آموزشی مؤثر و مکمل برای کاهش زورگویی در کودکان زورگو قابلیت استفاده دارد. این در حالی است که زورگویی و تکانشگری از جمله اختلال‌هایی است که متأسفانه در بین دانش‌آموزان مدارس متوسطه به‌طور فزاینده می‌شود و با توجه به اینکه اثرات روان‌شناختی قرار گرفتن در معرض رفتارهای زورگویانه و تکانشگرانه می‌تواند آسیب‌ها و پیامدهای روان‌شناختی بسیار نامطلوبی مانند کاهش احساس امنیت دانش‌آموزان در مدرسه، بی‌رغبتی به حضور در مدرسه و افت تحصیلی را برای قربانیان به وجود آورد، پرداختن به این موضوع بیش از پیش ضرورت می‌یابد. همچنان که پژوهش‌های گوناگونی که در کشورهای مختلف میزان شیوع رفتار زورگویانه در مدارس را بررسی کرده‌اند هیچ کدام شرایطی مناسب و بی‌نیاز از مداخله را توصیف نکرده‌اند. این امر نشان می‌دهد که رفتار زورگویانه مشکلی شایع در تعاملات بین فردی دانش‌آموزان با همدیگر است. به نظر می‌رسد شواهد بیشتر در این زمینه به‌ویژه در رابطه با نمونه‌های دیگر بتوانند سطح اطمینان و اثرگذاری را ارتقا داده و زمینه پژوهش‌های آتی را فراهم آورند. از این رو، هدف پژوهش حاضر، تعیین میزان کارآمدی آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی در کاهش تکانشگری و زورگویی دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهرستان شیراز می‌باشد. در این راستا، فرضیه‌های زیر مورد آزمون قرار گرفت:

الف) آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی باعث کاهش تکانش‌گری دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه می‌شود.

ب) آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی باعث کاهش زورگویی دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه می‌شود.

روش

روش پژوهش کمی از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه و از نظر هدف، کاربردی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر در حال تحصیل در هنرستان‌های شهر شیراز بودند که از بین چهار ناحیه شهر شیراز، به صورت تصادفی ناحیه چهار انتخاب شد و با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، ۳۰ نفر از این جامعه انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) قرار گرفتند. ابتدا در جلسه‌ای ابزارهای پژوهش توسط کلیه داوطلبان تکمیل شد. به آزمودنی‌ها نیز گفته شد که پاسخ‌های آن‌ها صرفاً جهت انجام کار پژوهشی بوده و بدون نام و نام‌خانوادگی و به صورت محرمانه در نزد پژوهشگر باقی می‌مانند. سپس، اعضای گروه آزمایش در هشت جلسه دوساعته کارگاه سبک زندگی شرکت نمودند. در این دوره آموزشی، مباحث به صورت تئوری و عملی ارائه گردید. پس از تکمیل برنامه آموزشی، نسبت به جمع‌آوری داده‌های مرحله پس‌آزمون اقدام شد.

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به متغیرها از ابزارهای زیر استفاده شد.

الف) مقیاس تکانشگری باس و پری^۱ (۱۹۹۲): این مقیاس ۲۹ سؤال دارد و چهار عامل تکانشگری بدنی (گویه‌های شماره ۲، ۵، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۲۲، ۲۵ و ۲۹)، تکانشگری کلامی (گویه‌های شماره ۴، ۶، ۱۴، ۲۱ و ۲۷)، خشم (گویه‌های شماره ۱، ۹، ۱۲، ۱۸، ۱۹، ۲۳ و ۲۸) و خصومت (گویه‌های شماره ۳، ۷، ۱۰، ۱۵، ۱۷، ۲۰، ۲۴ و ۲۶) را ارزیابی می‌کند. آزمودنی‌ها به هر یک از عبارات در یک طیف ۵ درجه‌ای از «کاملاً شبیه من است» (۵)، «تاحدودی شبیه من است» (۴)، «نه شبیه من است نه شبیه من نیست» (۳)، «تاحدودی شبیه من نیست» (۲)، «اصلاً شبیه من نیست» (۱) پاسخ می‌دهند. دو عبارت ۹ و ۱۶ به طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمره کل برای تکانشگری با مجموع نمرات زیرمقیاس‌ها به دست می‌آید. باس و پری (۱۹۹۲) ضریب همسانی درونی این مقیاس را ۰/۸۹ و پایایی آن را با استفاده از روش آزمون بازآزمایی ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. در پژوهش سعیدنیا (۱۳۸۵) برای تعیین پایایی مقیاس تکانشگری از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد و به ترتیب ضرایب ۰/۶۸ و ۰/۶۱ برای کل مقیاس به دست آمد. همچنین سعیدنیا (۱۳۸۵) در پژوهش

1. Boss & Perry

خود ضریب روایی هم‌زمان مقیاس تکانشگری را با استفاده از یک سؤال کلی $I=0/35$ به دست آورد که در سطح $P<0/001$ معنی‌دار است. در بررسی پایایی فرم نهایی مقیاس تکانشگری (فرم ۲۹ ماده‌ای) به روش بازآزمایی بر روی ۳۷ نفر پس از نه هفته ضریب همبستگی $0/80$ ، $0/76$ ، $0/72$ و $0/72$ به ترتیب برای عوامل تکانشگری بدنی، کلامی، خشم و خصومت گزارش گردیده است (بصیرت‌نژاد^۱، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر روایی محتوایی مقیاس توسط سه نفر از استادان دانشگاه شیراز مورد بررسی و تایید قرار گرفت. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد که مقدار این ضریب برای کل گویه‌ها $0/85$ به دست آمد که بیانگر پایایی مطلوب پرسش‌نامه است. ب) مقیاس زورگویی^۲ اولوئوس، (۱۹۹۶): این مقیاس شامل ۴۰ گویه است که به تجربیات دو ماه گذشته مربوط به زورگویی افراد می‌پردازد. پاسخ‌دهی و نمره‌گذاری این مقیاس در طیف لیکرت (از $0=$ طی چند ماه گذشته، این اتفاق چندین بار برایم افتاده) نمره‌گذاری می‌شود. سؤالات این مقیاس را می‌توان به دو بخش تقسیم کرد. بخش اول: سؤالاتی که اطلاعات کلی راجع به زورگویی را به دست می‌دهند که سؤالات چهار و ۱۴ تا ۲۴ و ۳۴ تا ۳۹ را شامل می‌شوند؛ بخش دوم: سؤالات ۵ تا ۱۳ که رفتار قربانی و سؤالات ۲۵ تا ۳۳ که رفتار زورگویی را مورد ارزیابی قرار می‌دهند. کیانی‌راد (۱۳۸۹) پایایی هر کدام از دو بخش را حدود $0/80$ یا بالاتر گزارش کرده است. سؤالات ۴ و ۲۴ نیز شیوع زورگویی را ارزیابی می‌کنند که پایایی هر کدام به ترتیب $0/85$ - $0/95$ گزارش شده است. در پژوهش سلیمانی، شیخ‌الاسلامی و موسوی (۱۳۹۵) پایایی این مقیاس از طریق آلفای کرونباخ $0/79$ به دست آمد. روایی این مقیاس نیز از طریق همبستگی $0/52$ گزارش شده است (شهریارفر^۳، ۱۳۸۹). در پژوهش حاضر روایی محتوایی مقیاس توسط سه نفر از استادان دانشگاه شیراز مورد بررسی و تایید قرار گرفت. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد که مقدار این ضریب برای کل گویه‌ها $0/83$ به دست آمد که بیانگر پایایی مطلوب پرسش‌نامه است.

1. Basiratnejad
2. Bullying Scale
3. Shahriarfar

برنامه مداخله: بسته آموزشی مهارت‌های سبک زندگی با بهره‌گیری از یادگیری اجتماعی و برای نوجوانان توسط پژوهشگر تهیه شده است و به دنبال آن است که با آموزش راهبردهای اساسی جهت آشنایی با مفاهیم، کاربرد و اصول تفکر خلاق و تفکر نقادانه، به دانش‌آموزان در این دوره کمک نماید. جهت تهیه و تدوین این بسته آموزشی، پس از مرور پیشینه و ادبیات مرتبط با سبک زندگی، مهارت‌های اساسی جهت آموزش سبک زندگی شناسایی شدند. ابتدا در جلسه‌ای ابزارهای پژوهش توسط کلیه داوطلبان تکمیل شد. سپس، اعضای گروه آزمایش در هشت جلسه دوساعته کارگاه سبک زندگی شرکت نمودند. به منظور روایی محتوایی، این بسته توسط چند نفر از متخصصان در این زمینه مورد بررسی قرار گرفت و پیشنهادهای آنان اعمال گردید؛ سپس بسته آموزشی به صورت آزمایشی اجرا گردید. در این دوره آموزشی، مباحث به صورت تنوری و عملی ارائه گردید. پیش از اجرای نهایی این بسته بر روی گروه آزمایش، ارزیابی تخصصی این بسته به ضریب توافق ۰/۸ در مورد ساختار، محتوا و کفایت محتوایی و زمانی بسته منتهی شد. پس از تکمیل برنامه آموزشی، نسبت به جمع‌آوری داده‌های مرحله پس‌آزمون اقدام شد. خلاصه محتوای جلسات آموزش گروهی بسته مداخله‌ای سبک زندگی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی (برگرفته از ورنون، ۱۳۹۲)

جلسه	محتوای جلسه
جلسه اول	آشنایی دانش‌آموزان با یکدیگر، توضیحات مقدماتی پیرامون دوره آموزش و اهمیت و ضرورت مهارت‌های زندگی برای ورود به زندگی بزرگ‌سالی و نقش آن در انتخاب‌های مهم زندگی مانند انتخاب رشته تحصیلی در دانشگاه، انتخاب شغل، انتخاب همسر و ایجاد انگیزه در آن‌ها.
جلسه دوم	آشنایی با مهارت‌های خودآگاهی و همدلی، سبک‌های همدلی و اصول و نحوه بیان همدلی، هویت‌یابی و روشن شدن ارزش‌ها و باورها و توضیحاتی پیرامون اهمیت شناخت توانایی‌ها، استعدادها و علایق.
جلسه سوم	بررسی تکالیف (راجع به گذشته، حال و آینده خود بنویسید)، آشنایی با مهارت‌های ارتباطی، اهمیت ارتباط، اجزای ارتباط، عوامل بازدارنده ارتباط، انواع ارتباط، سبک‌های ارتباطی (سلطه‌پذیر، پرخاشگرانه و جرأت‌مندانه)، آشنایی با شناخت شیوه‌های مؤثر مدیریت خلق

<p>بررسی تکالیف (برای اداره کردن خلق خود چه کار می‌کنید)، آشنایی با راه‌های برقراری ارتباط مؤثر، تصمیم‌گیری و حل مسئله. انواع تصمیم‌گیری (ناگهانی، منفعلانه، ترجیح ذهنی، اجتنابی و منطقی)، عوامل تصمیم‌گیری، مراحل تصمیم‌گیری، ویژگی افراد ماهر در تصمیم‌گیری و آموختن راه و رسم تصمیم‌گیری.</p>	<p>جلسه چهارم</p>
<p>بررسی تکالیف (در مورد توان تصمیم‌گیری خود چه احساسی دارید)، آشنایی با مهارت کنترل خشم، علائم هشدار در مورد خشم، موقعیت‌های خشم‌برانگیز، روش‌های مدیریت خشم، آشنایی با شناخت بیشتر عصبانیت و منشأ آن و آموختن شیوه‌های اثربخش کنار آمدن با عصبانیت.</p>	<p>جلسه پنجم</p>
<p>بررسی تکالیف (پیامدهای منفی عصبانیت را بنویسید)، آشنایی با مهارت مقابله با استرس، عوامل ایجاد استرس، بیماری‌های استرس، روش‌های مقابله با استرس، سبک‌های مقابله مساله‌مدار و هیجان‌مدار، تعیین منابع فشار روانی و آموختن نحوه مدیریت فشار روانی.</p>	<p>جلسه ششم</p>
<p>بررسی تکالیف (بعضی از نشانه‌های معمول فشار روانی را بنویسید)، آشنایی با مفاهیم مربوط به رفتار جرأت‌مندانه، انواع جرأت‌مندی و اهمیت آن‌ها، آشنایی با مفاهیم تفکر خلاق و تفکر نقادانه، کاربرد مهارت تفکر خلاقانه و نقادانه، اصول تفکر خلاق و نقادانه، موانع خلاقیت و راه‌های افزایش خلاقیت</p>	<p>جلسه هفتم</p>
<p>بررسی تکالیف؛ آشنایی با مفاهیم مدیریت زمان و برنامه‌ریزی؛ جمع‌بندی کلیه جلسات.</p>	<p>جلسه هشتم</p>

یافته‌ها

تحلیل داده‌های گردآوری‌شده، در دو سطح و به‌واسطه شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی صورت پذیرفت. یافته‌های توصیفی گروه آزمایش و گواه در خرده‌مقیاس‌های تکانشگری و زورگویی در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. خلاصه یافته‌های توصیفی گروه آزمایش و گواه در خرده‌مقیاس‌های تکانشگری و زورگویی

مقیاس	خرده‌مقیاس	گروه آزمایش*		گروه گواه*	
		مرحله	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
تکانشگری بدنی	پیش‌آزمون	۳۱/۴۷	۴/۵۳	۳۰/۱۳	۴/۸۸
	پس‌آزمون	۲۳/۶۰	۴/۷۶	۳۱/۰۶	۴/۳۹
تکانشگری کلامی	پیش‌آزمون	۱۵/۸۷	۲/۴۴	۱۴/۸۶	۴/۰۵
	پس‌آزمون	۹/۷۲	۲/۷۶	۱۳/۶۸	۳/۷۱
تکانشگری خشم	پیش‌آزمون	۲۲/۰۴	۳/۷۱	۲۱/۳۵	۴/۳۲
	پس‌آزمون	۱۶/۸۶	۳/۵۰	۲۰/۲۰	۴/۹۴
خصوصیت تکانشگری (کل)	پیش‌آزمون	۲۷/۲۰	۴/۶۰	۲۵/۷۳	۶/۲۷
	پس‌آزمون	۲۰/۷۰	۶/۱۴	۱۴/۲۶	۴/۲۸
رفتار قربانی	پیش‌آزمون	۷۰/۸۵	۱۴/۰۶	۹۲/۰۹	۱۴/۳۵
	پس‌آزمون	۱/۳۲	۰/۴۷	۹۱/۰۱	۱۳/۱۱
رفتار زورگویی	پیش‌آزمون	۱/۳۲	۰/۴۷	۱/۴۰	۰/۲۵
	پس‌آزمون	۱/۴۰	۰/۴۹	۱/۴۴	۰/۲۰
شیوع زورگویی	پیش‌آزمون	۱/۶۰	۰/۷۹	۱/۵۹	۰/۴۸
	پس‌آزمون	۱/۲۸	۰/۴۷	۱/۵۲	۰/۵۲
اطلاعات کلی	پیش‌آزمون	۱/۸۷	۰/۹۹	۱/۸۰	۰/۷۷
	پس‌آزمون	۱/۴۰	۰/۸۵	۰/۸۱	۰/۵۶
راجع به زورگویی	پیش‌آزمون	۲۲/۲	۰/۵۰	۲/۱۲	۰/۳۸
	پس‌آزمون	۱/۹۳	۰/۳۶	۲/۱۳	۰/۳۷

*(n=15)

جدول ۲ نشانگر کاهش میانگین کلیه خرده‌مقیاس‌های گروه آزمایش (به‌غیر از خرده‌مقیاس رفتار قربانی) از مرحله پیش‌آزمون تا پس‌آزمون است. به‌منظور بررسی فرضیه اول، برای مقایسه دو گروه در مؤلفه خصوصیت از آزمون تحلیل کوواریانس یک‌متغیره و در سایر موارد به دلیل برقرار نبودن مفروضه همگنی ضرایب رگرسیون، از طریق نمره تفاضلی اختلاف بین پس‌آزمون و پیش‌آزمون محاسبه شده و معناداری تفاوت بین دو گروه توسط آزمون t سنجش گردید. قبل از انجام تحلیل بر روی داده‌های تکانشگری، مفروضه نرمال

بودن توزیع نمرات مورد بررسی قرار گرفت و نتایج مؤید برقراری این مفروضه بود که در جدول ۳ به نمایش آمده است.

جدول ۳. بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش

آزمون کولموگروف-اسمیرنوف		اجرا	متغیر
سطح معناداری	آماره		
۰/۴	۰/۸۷۸	پیش آزمون	تکانشگری (کل)
۰/۶	۰/۷۵۶	پس آزمون	
۰/۴	۰/۸۴۵	پیش آزمون	تکانشگری بدنی
۰/۶	۰/۷۶۲	پس آزمون	
۰/۹	۰/۶۰۴	پیش آزمون	تکانشگری کلامی
۰/۹	۰/۵۶۲	پس آزمون	
۰/۶	۰/۷۱۱	پیش آزمون	خشیم
۰/۶	۰/۷۶۳	پس آزمون	
۰/۹	۰/۶۰۲	پیش آزمون	خصومت
۰/۸	۰/۵۹۲	پس آزمون	
۰/۵	۰/۸۰۵	پیش آزمون	زورگویی (کلی)
۰/۹	۰/۵۳۴	پس آزمون	
۰/۶	۰/۷۱۰	پیش آزمون	رفتار قربانی
۰/۹	۰/۵۶۵	پس آزمون	
۰/۴	۰/۸۶۸	پیش آزمون	رفتار زورگویی
۰/۶	۰/۷۰۶	پس آزمون	
۰/۶	۰/۷۱۳	پیش آزمون	شیوع زورگویی
۰/۹	۰/۵۵۲	پس آزمون	

نتایج تحلیل جدول فوق نشان می‌دهد که مقدار سطوح معناداری در آزمون فوق‌الذکر از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است. فرضیه صفر در آزمون کلموگروف-اسمیرنوف، پیروی داده‌ها از توزیع مورد نظر (که در این جا نرمال است) می‌باشد. فرضیه مقابل آن عبارت است از عدم پیروی داده‌ها از توزیع مورد نظر (که در این جا نرمال است)، با توجه به مقدار سطوح معناداری و عدم رد فرضیه صفر، توزیع داده‌ها منطبق بر توزیع نرمال قلمداد می‌گردد. پیش‌فرض دیگری که به بررسی آن پرداخته شد، برابری واریانس است. جهت بررسی برابری واریانس از آزمون لون استفاده شده است. جدول ۴ نتایج آزمون لون برای متغیرهای پژوهش در مرحله پس‌آزمون را مورد بررسی قرار می‌دهد. لازم به ذکر است

که استنباط در مورد کلیه آزمون‌های پژوهش، بر اساس سطح معناداری به‌دست آمده از آزمون در سطح اطمینان ۹۵ درصد است.

جدول ۴. نتایج آزمون لون جهت بررسی برابری واریانس متغیرهای مورد بررسی در دو گروه

متغیر	آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
زورگویی	۰/۰۵۵	۱	۲۸	۰/۶۳۹
تکانشگری	۰/۴۴۰	۱	۲۸	۰/۴۴۱

نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد که آزمون لون برای متغیرهای پژوهش معنادار نبوده است. چون سطح معناداری آزمون‌ها بیشتر از ۰/۰۵ است، فرض صفر آزمون مبنی بر برابری واریانس دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون است پذیرفته می‌شود. جدول ۵، آماره‌های آزمون t مقایسه نمره افزوده (اختلاف پس‌آزمون و پیش‌آزمون) متغیر تکانشگری در دو گروه آزمایش و گواه را دربردارد.

جدول ۵. آماره‌های آزمون t مقایسه نمره افزوده (اختلاف پس‌آزمون و پیش‌آزمون) مؤلفه‌های متغیر تکانشگری در دو گروه آزمایش و گواه (نمره تفاضلی)

شاخص آماری	t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها	تفاوت خطاهای معیار	سطح اطمینان	
						حد پایینی	حد بالایی
نمره افزوده تکانشگری کل	۴/۱۹۳	۲۸	۰/۰۰۱	-۲۷/۶۴	۶/۵۹	-۴۱/۱۵	-۱۴/۱۴
نمره افزوده تکانشگری بدنی	-۳/۳۴۷	۲۱/۵۷	۰/۰۳	-۶/۸۰	۲/۰۳	-۱۱/۰۱	-۲/۵۸
نمره افزوده تکانشگری کلامی	-۴/۶۴۶	۲۸	۰/۰۰۱	-۵/۹۶	۱/۲۸	-۸/۵۹	-۳/۳۳
نمره افزوده خشم	-۴/۳۰۴	۲۸	۰/۰۰۱	-۸/۰۲	۱/۸۶	-۱۱/۸۴	-۴/۲۰

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که t محاسبه‌شده هر یک از مؤلفه‌های متغیر تکانشگری و مؤلفه کلی تکانشگری در سطح ۹۵ درصد، بزرگتر از حد بحرانی (۱/۹۶) است؛ بنابراین، نتیجه گرفته می‌شود که بین نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد که این نشان‌دهنده تأثیرگذار بودن مداخله آموزشی در کاهش خشم،

تکانشگری بدنی، تکانشگری کلامی و تکانشگری کل دانش آموزان هنرستانی می‌باشد. در مورد خرده‌مقیاس خصومت، به دلیل برقرار بودن تمام مفروضه‌های مربوط به آزمون کوواریانس، از این تحلیل استفاده شد. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس میانگین نمرات اصلاح‌شده خصومت دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس میانگین نمرات اصلاح‌شده خصومت دو گروه آزمایش و گواه

متغیر	F(۱ و ۲۷)	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
خصومت	۷/۷۸	۰/۰۱۰	۰/۲۲۴	۰/۷۶۷

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که میانگین نمرات اصلاح‌شده پس از آزمون خصومت بعد از برداشتن اثر نمرات پیش از آزمون در دو گروه آزمایش و گواه با یکدیگر تفاوت معنادار داشته است ($F_{(1, 27)} = 7.78$ ، $p < 0.05$)؛ بنابراین، با توجه به نتایج آزمون توصیفی در جدول ۲ می‌توان استنباط کرد که آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی منجر به کاهش نمرات مقیاس تکانشگری آزمودنی‌های گروه آزمایش شده است. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس به منظور مقایسه میانگین زورگویی دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۷ به نمایش درآمده است.

جدول ۷. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس میانگین نمرات زورگویی دو گروه آزمایش و گواه

زیرمقیاس‌ها	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری	توان آزمون
رفتار زورگویی	پیش آزمون	۱	۱/۳۴	۷/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۳۲۳
	گروه	۱	۱۱۶۱/۸	۶۲/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۸۵
	خطا	۲۷	۳۷۲/۵۷	-	-	-
رفتار قربانی	پیش آزمون	۱	۰/۰۵۱	۰/۲۳۲	۰/۶۳۴	۰/۰۹۲
	گروه	۱	۱/۲۵۰	۵/۶۷۱	۰/۰۲۵	۰/۷۳
	خطا	۲۷	۵/۹۵۲	-	-	-
شیوع زورگویی	پیش آزمون	۱	۱/۹۹	۵/۸۸	۰/۰۲۴	۰/۲۸۱
	گروه	۱	۱۲۳۷/۲	۸/۴۳	۰/۰۰۱	۰/۷۷
	خطا	۲۷	۲۴۶/۳۴	-	-	-
گروه	گروه	۱	۱۵۰/۱/۳	۱۰/۴۸	۰/۰۰۱	۰/۸۱
	خطا	۲۷	۳۶۷/۷	-	-	-
	خطا	۲۷	۵۱/۱۷	-	-	-

چنانکه در جدول ۷ مشاهده می‌شود، بین میانگین نمرات رفتار زورگویی بعد از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ($F_{(1, 27)} = 62/41$ $p < 0/05$)؛ معناداری نمرات رفتار قربانی بعد از حذف اثر پیش‌آزمون نیز مشهود است ($F_{(1, 27)} = 5/671$ $p < 0/05$)؛ همچنین، این جدول نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات شیوع زورگویی بعد از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ($F_{(1, 27)} = 8/43$ $p < 0/05$)؛ و در نهایت بین میانگین اطلاعات کلی زورگویی بعد از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ($F_{(1, 27)} = 10/48$ $p < 0/05$). بنابراین، می‌توان گفت که مداخله آموزشی منجر به کاهش معنادار زورگویی و مؤلفه‌های آن در آزمودنی‌های گروه آزمایش شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش، تعیین اثربخشی آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی بر زورگویی و تکانشگری دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر شیراز بود. یافته‌های پژوهش نشان دادند که آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی منجر به کاهش تکانشگری و کلیه مؤلفه‌های آن در آزمودنی‌ها شده است؛ بنابراین، فرضیه نخست این تحقیق حمایت می‌گردد. این یافته با نتایج مطالعات ناصری و باباخانی (۲۰۱۴)، حسین‌خانزاده و همکاران (۱۳۹۲)، مهرابی‌زاده هنرمند و همکاران (۱۳۸۸) مبنی بر اینکه خشم و خشونت را می‌توان با به‌کارگیری مداخلات آموزشی مبتنی بر مهارت‌های سبک زندگی کاهش داد، همخوانی داشته و به‌نوعی حمایت می‌گردد. جهت تبیین این یافته، قابل ذکر اینکه آموزش مهارت‌های روابط بین‌فردی احتمالاً از طریق افزایش رفتارهای کارآمد و باکفایت و کاهش رفتارهای ناکارآمد و بی‌کفایت و نیز بهبود شیوه‌های برقراری ارتباط با دیگران سبب شده است که نوجوانان با برقراری ارتباطات مثبت، صمیمی و محترمانه با والدین و همسالان خود به سازگاری بالاتری دست یابند و این امر به‌نوبه خود موجبات ایجاد رفتارهای جامعه‌پسندتری را فراهم آورده است. به‌علاوه، آموزش مدیریت استرس به نوجوانان از طریق ایجاد توانایی سازگاری با استرس و پرورش مقابله‌های مساله‌مدار (خدایاری‌فرد و همکاران، ۱۳۹۵)، به فرد کمک می‌کند تا به‌هنگام برخورد با موانع و مشکلات زندگی عملکرد کارآمدتری داشته باشد و کمتر با ناکامی و متعاقب آن تکانشگری و رفتارهای مخرب و خشن روبرو شود. چنانکه شواهد علمی نیز حاکی از آن است که آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی

قدرت‌سازش‌یافتگی با تنیدگی و مشکلات مختلف را ارتقا می‌بخشد (میلر و بوئن^۱، ۱۹۹۳). در آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی به فرد آموزش داده می‌شود که به‌روش صحیح، مسائل و تعارضات را حل کرده و تصمیم‌های مناسبی اتخاذ نماید بدون آنکه به خود یا دیگران آسیب وارد کند (حسین‌خانزاده و همکاران، ۱۳۹۲). راهبردهای مقابله‌ای غیرموثر می‌تواند منشأ‌سازش‌نیافتگی، تکانشگری و رفتارهای نامطلوب باشد. در فرایند آموزش حل مسئله، نوجوان می‌آموزد که مؤثرترین راه‌حل را انتخاب نماید و این توانمندی مطابق با نظریه بندورا^۲ موجب افزایش اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی شده و از کام‌نیافتگی‌های ناشی از عدم حل مسائل روزمره که می‌توانند سرآغاز تکانشگری‌ها باشند، جلوگیری به عمل می‌آورد. این تأثیر با شواهد پژوهشی، مبنی بر اینکه خشم پدیده‌ای قابل‌مهار است و با افزایش آگاهی و آموزش راهبردهای مؤثر می‌توان آن را تعدیل کرد (ترنر، مکدونالد و سامرست^۳، ۲۰۰۸)، نیز حمایت می‌شود.

از سوی دیگر، یافته‌های این مطالعه حاکی از آن بوده‌اند که در اثر آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی به دانش‌آموزان میزان زورگویی آن‌ها کاهش می‌یابد. از این‌رو، فرضیه دوم پژوهش حاضر تأیید می‌گردد. این یافته با نتایج مطالعه صفری (۱۳۹۳) و گریف^۴ (۲۰۰۴)، مبنی بر اینکه زورگویی دانش‌آموزان را می‌توان به‌واسطه تمرین برخی از مهارت‌های سبک زندگی سالم کاهش داد، همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی از آنجا که خودآگاهی شخص را بالا می‌برد، احتمالاً او را از لایه‌های شناختی خویش درزمینه درست یا نادرست بودن زورگویی آگاه می‌سازد و در نتیجه باعث کاهش رفتارهای زورگویانه وی می‌گردد. به‌علاوه، از دلایل ایجاد مشکلات با همسالان می‌توان به عدم توانایی برای بیان صحیح احساسات و نیازها و برقراری ارتباط مؤثر اشاره کرد که آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی احتمالاً این توانایی را در نوجوانان ارتقا داده که این امر به‌نوبه خود میزان استفاده آن‌ها از زورگویی را نیز تحت‌الشعاع قرار داده است. همچنین، با عنایت به اینکه در این دوره آموزشی مهارت‌های تقویت

-
1. Miller & Bowen
 2. Bandura
 3. Turner, Macdonald, & Somerset
 4. Greeff

می‌گردد، بدین وسیله افراد زورگو به رنجش‌های ادراک‌شده از سوی قربانیان زورگویی بهتر می‌توانند پی ببرند.

به‌طور کلی، این‌گونه آموزش‌ها بر اساس رویکرد تحلیل رفتار (هفنر^۱، ۲۰۰۳) می‌توانند رفتارهای جدید را به نوجوانان آموزش دهند و رفتارهای هدفی را که در خزانه رفتاری آن‌ها وجود داشته است، بهبود و سازمان بخشند. این در حالی است که اجرای برنامه به‌صورت گروهی نیز شاید پتانسیل تغییر را در آزمودنی‌ها افزایش داده است؛ چراکه گروه مجالی برای سهیم شدن در تجربه‌های یکدیگر و بیان تجربه‌های شخصی و کسب بینش نسبت به رفتار خود و تأثیر آن بر دیگران است که ممکن است متنبه شدن افراد زورگو و پرخاشگر را تسهیل نماید. امروزه آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی به دانش‌آموزان، یکی از رهیافت‌های مهم به‌منظور پیشگیری و کنترل معضلات اجتماعی محسوب می‌گردد؛ و این امر با توجه به حساسیت بالای نوجوانان و تأثیرپذیری آنان، ضرورتی انکارناپذیر می‌یابد (هومن، اکبری زردخانه، مرادی و زندی^۲، ۱۳۹۵)، از آنجایی که تکانشگری و زورگویی در مدارس بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر منفی داشته و باعث به وجود آمدن مشکلات رفتاری و اجتماعی در آینده می‌شود، انتقال این آموزه‌ها به دانش‌آموزان می‌تواند نقش مؤثری در کاهش این تعارضات داشته باشد. لذا پیشنهاد می‌گردد در تهیه محتوا و برنامه درسی هنرستان‌ها، به مهارت‌های سبک زندگی سالم نیز توجه گردد. به‌علاوه، اردوهای طبیعت‌گردی و نمایش‌های هنری آموزنده نیز می‌توانند بستر مناسب و جذابی را برای پرورش عملی مهارت‌های سبک زندگی (مانند کنترل خشم و هیجانات، همدلی، مهارت‌های ارتباطی و...) و رفتارهای سالم در دانش‌آموزان فراهم آورند.

اگرچه اخیراً وزارت آموزش و پرورش به عنوان مهم‌ترین و کلیدی‌ترین کرسی تربیت نسل آینده (کشت‌ورز‌کنندازی، ۱۳۹۷) در اقدامی شایسته درسی را با عنوان «تفکر و سبک زندگی» به دروس پایه هفتم و هشتم افزوده است و چند سالی است که این درس در دبیرستان‌ها تدریس می‌شود؛ اما هنرستان‌ها از این درس بی‌نصیب مانده‌اند که بهتر است مساعدت‌هایی در این زمینه انجام پذیرد. از سوی دیگر، انتقال مهارت‌های سبک زندگی در قالب این درس مستلزم وجود مربیان ماهر و متخصص است اما گزارش‌ها حاکی از آن است

1. Heffner

2. Hooman, Akbari-Zardkhaneh, Moradi & Zandi

که در بسیاری از مدارس این درس توسط معلمانی با تخصصی غیر از روان‌شناسی و مشاوره آموزش داده می‌شود که خودشان از این مهارت‌ها بی‌بهره‌اند و در این فضا بعضاً این کلاس‌ها به کلاس جبرانی سایر واحدهای درسی تبدیل می‌شود و همه این‌ها نگرانی‌هایی را برای وصول به اهداف این طرح ایجاد می‌نماید (کریمی، ۱۳۹۴). این واقعه نشان از عدم انجام امکان‌سنجی تربیت معلمان و امکانات اجرائی لازم دارد. لذا، پیشنهاد می‌گردد تا پژوهش‌های آتی به بررسی موانع آموزش شایسته مهارت‌های سبک زندگی در مدارس پرداخته و با اقدام‌پژوهی‌های مناسب زمینه را برای کاهش رفتارهای آسیب‌زای دانش‌آموزان از جمله زورگویی و تکانشگری فراهم آورند. قابل ذکر است که با توجه به ویژگی‌های نمونه و شیوه نمونه‌گیری در مطالعه حاضر، تعمیم یافته‌های به‌دست آمده می‌بایست با احتیاط صورت گیرد.

منابع

- اتکینسون، ماری و هورن‌بی، گری. (۱۳۸۷). *بهداشت روانی در مدرسه*. ترجمه اکبر رهنما و محمدرضا فریدی. تهران: انتشارات آبیژ.
- ایزرائیل، آلن و ویکس-نلسون، ریتا. (۱۳۸۸). *اختلال‌های رفتاری کودکان*. ترجمه محمدتقی منشی طوسی، تهران: انتشارات به‌نشر.
- آذربایجان، مسعود؛ سالاری‌فر، محمدرضا؛ عباسی، اکبر؛ کاویانی، محمد و موسوی اصل، مهدی. (۱۳۹۰). *روان‌شناسی اجتماعی با نگرش به منابع اسلامی*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- برزگر بفرویی، کاظم؛ برزگر بفرویی، مهدی و خضری، حسن. (۱۳۹۵). نقش پیوند با مدرسه در وقوع زورگویی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر یزد. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۲(۴۲)، ۲۱-۴۰.
- بصیرت‌نژاد، بهمن. (۱۳۹۲). *اثر بخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر پرخاشگری دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، تهران.
- بیرامی، منصور و علانی، پروانه. (۱۳۹۲). قلدری در مدارس راهنمایی دخترانه: نقش شیوه‌های فرزندپروری و ادراک محیط عاطفی خانواده. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۲(۳)، ۳۸-۵۶.

- جانسون، دیوید. (۱۳۸۶). *مهارت‌های زندگی: استرس، خشم و مدیریت احساسات*. ترجمه قوام ابراهیمی و صغرا نائلی. تهران: انتشارات عابد.
- حسین خانزاده، عباسعلی؛ رشیدی، نورالدین؛ یگانه، طیبه؛ زارعی منش، قاسم و قنبری، نیکزاد. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان اضطراب و پرخاشگری دانشجویان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۲(۷)، ۵۴۵-۵۵۸.
- خدایاری‌فرد، محمد و پرند، اکرم (۱۳۹۳). *ارزیابی و آزمونگری روان‌شناختی*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- خدایاری‌فرد، محمد؛ اکبری زردخانه، سعید؛ غباری بناب، باقر؛ شکوهی یکتا، محسن؛ افروز، غلامعلی؛ فقیهی، علی‌نقی؛ طهماسب کاظمی، بهروز و زندی، سعید (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه تعاملی مهارت‌های زندگی مبتنی بر آموزه‌های دینی بر دینداری دانشجویان: مطالعه مقدماتی. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی اسلامی*، ۲(۲)، ۹-۳۱.
- دلاور، علی و شکوهی امیرآبادی، لیلا. (۱۳۹۹). بررسی وضعیت شادکامی و رضایت از زندگی دانشجویان در زمان بحران بیماری کرونا و ویروس جدید (کووید-۱۹). *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶(۵۵)، ۱-۲۵.
- راضی مرادی، محمد؛ اعتمادی، احمد و نعیم‌آبادی، الهام (۱۳۸۹). اثربخشی مشاوره گروهی بر اساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر با دانش‌آموزان قربانی قلدری به‌منظور افزایش توان مقابله با رفتارهای قلدرانه. *مطالعات روان‌شناختی*، ۶(۴)، ۱۱-۳۶.
- سعیدنیا، زینب. (۱۳۸۵). *رابطه بین رفتار پرخاشگرانه، تعارضات زناشویی و احتمال طلاق در مراجعه‌کنندگان به دادگاه خانواده*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اهواز.
- سلیمانی، اسماعیل؛ شیخ‌الاسلامی، علی و موسوی، مهناز. (۱۳۹۵). اثربخشی هوش هیجانی بر کفایت اجتماعی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان زورگو (غیر منضبط). *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۲(۴۲)، ۱۰۳-۱۲۸.
- شهریارفر، محمد. (۱۳۸۹). *هنجاریابی پرسشنامه قلدری اولئوس*. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی تهران.

- شیخ‌الاسلامی، علی؛ سلیمانی، اسماعیل و محرم‌زاده، هنگامه. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان زورگو. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴(۴۷)، ۴۹-۷۳.
- صادقی، احمد. (۱۳۸۰). بررسی تأثیر آموزش گروهی مهارت کنترل خشم به شیوه عقلانی، رفتاری و عاطفی بر پرخاشگری دانش‌آموزان پسر دبیرستانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
- صفری، خدیجه. (۱۳۹۳). تأثیر به کارگیری آموزش مهارت‌های زندگی توسط معلمان بر کنترل رفتار زورگویی دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم مدارس ابتدایی شهرستان میناب. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور.
- طرمیان، فرهاد؛ ماهجویی، ماهیار و فتحی، طاهر. (۱۳۸۴). مهارت‌های زندگی: کتاب معلم. تهران: انتشارات برگ سفید.
- قلعه‌شاهی، ضیع‌الله. (۱۳۸۹). رویکردی جامعه‌شناختی به فلسفه آداب و مهارت‌های زندگی. *مجله رشد آموزش علوم اجتماعی*، ۲۳، ۴۸-۱۸.
- کاپلان، هرولد و سادوک، بنجامین جیمز. (۱۳۸۸). خلاصه روان‌پزشکی: علوم رفتاری / روان‌پزشکی بالینی. ترجمه نصرت‌الله پورافکاری. تهران: انتشارات شهر آب.
- کاوه، محمد. (۱۳۹۱). آسیب‌شناسی بیماری‌های اجتماعی (جلد اول)، تهران: نشر جامعه‌شناسان.
- کراهه، باربارا. (۱۳۹۰). پرخاشگری از دیدگاه روانشناسی اجتماعی. ترجمه محمدحسین نظری‌نژاد. تهران: انتشارات رشد.
- کریمی، روح‌الله. (۱۳۹۴). کاستی‌های کتاب‌های درسی «تفکر و پژوهش» و «تفکر و سبک زندگی». فصلنامه نقد کتاب اخلاق، علوم تربیتی و روانشناسی، ۱(۱)، ۲۵۵-۲۶۸.
- کشت‌ورز کندازی، احسان و رئیسی، فروزان. (۱۳۹۶). اختلالات یادگیری در دانش‌آموزان، تهران: نشر تایماز.
- کشت‌ورز کندازی، احسان. (۱۳۹۷). تعلیم و تربیت آینده با توجه به اسناد بالادستی. شیراز: انتشارات تخت جمشید.

کیانی‌راد، داریوش. (۱۳۸۹). *ارتباط بین قلدری در مدرسه با عزت‌نفس و تعلق به مدرسه در بین دانش‌آموزان سال دوم راهنمایی مدارس پسرانه شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز؛ گراوند، لیلا و ارضی، سوره. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر اضطراب و پرخاشگری همسران شهدا. زن و فرهنگ، ۱(۱)، ۳-۱۶.

ورنون، آن. (۱۳۹۲). *آموزش مهارت‌های زندگی: رشد هیجانی، اجتماعی، شناختی و خود*. ترجمه مهرداد فیروزبخت. تهران: نشر دانژه.

هومن، عباس؛ اکبری زردخانه، سعید؛ مرادی، علیرضا و زندی، سعید. (۱۳۹۵). شیوه‌های مواجهه با تعارض در بین والدین دانش‌آموزان دارای رفتار بهنجار و نابهنجار روان‌شناختی. پژوهش‌نامه تربیتی، ۱۱(۴۶)، ۱۱۷-۱۳۶.

- Atkinson, M., & Horenby, G. (2008). *Mental Health Handbook for Schools*. (Translated by Akbar Rahnama and Mohammad Reza Faridi), Tehran: Ayizh [In Persian].
- Azarbaijani, M., Salarifar, M., Abbasi, A., Kavyani, M., & Mousavi-Asl, M. (2011). *Social Psychology Considerin Islamic Resources*. Qom: Research Institute of Hawzah and University [In Persian].
- Bas, A. U., & Kabasakal, Z. T. (2010). Teachers views and Knowledge about reactive and proactive aggression: Finding from a Survey in Turkey. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1654-1659.
- Basiratnejad, B. (2013). *Efficacy of life skills training on aggression of school students*. [Unpublished Master's thesis]. University of Tehran [In Persian].
- Beyrami, M., & Alaei, P. (2013). Bullying in feminine secondary schools: Role of parenting styles and perception of emotional atmosphere of family. *School Psychology*, 2(3), 38-56 [In Persian].
- Boss, A. H., & Perry, M. (1992). The Aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Disqiuseppe, R.C. (2003) Aggression in Adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 10, 254-260.
- Dukes, R. L., Stein, J. A., & Zane, J. I. (2009). Effect of relational bullying on attitudes, behavior and injury among adolescent bullies, victims and bully-victims. *The Social Science Journal*, 46(4), 671-688.
- Ferris, D. L., Ming, Y., Lim, V. G., Yuanyi, C., & Fatimah, S. (2016). An approach-avoidance framework of workplace aggression. *Academy of Management Journal*, 59(5), 1777-1800.

- Greeff, P. (2004). *The nature and prevalence of bullying during the intermediate school phase*. [Unpublished master's thesis]. University of the Free State.
- Hemayattalab, R., Homayounnia, M., & Zandi, S. (2016). Effects of SPARK physical education program on behavioral problems of children with ADHD. *International Journal of Psychology, 10*(2), 17-32.
- Hooman, A., Akbari-Zardkhaneh, S., Moradi, A., & Zandi, S. (2016). The styles of encountering conflict among parents of students with psychologically normal and abnormal behaviors. *Education Research, 11*(46), 117-136 [In Persian].
- Hosein-Khanzadeh, A., Rashidi, N., Yeganeh, T., Zarei-Manesh, Q., & Qanbari, N. (2013). Efficacy of life skills training on anxiety and aggression of students. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences, 12*(7), 545-558 [In Persian].
- Israel, A., & Wicks Nelson, R. (2009). *Behavior disorders of childhood*. (M. Monshi-Tousi Trans.). Tehran: Behnashr [In Persian].
- Johnson, D. (2007). *Life Skills: Stress, anger, and emotion management*. (Translated by Ghavam Ebrahimi and Soghra Naili). Tehran: Abed [In Persian].
- Kaplan, H., & Saduc, B. (2009). *Synopsi of Psychiatry and Behavioral Sciences*. (Translated by Nusratullah Pourafkari). Tehran: Shahr-e-Ab [In Persian].
- Karimi, R. (2015). Shortcommings of the books "Thinking and Research" and "Thinking and Life Style". *Ethics & Psychology & Education Book Review Quarterly, 1*(1), 255-268 [In Persian].
- Kaveh, M. (2012). *Social Diseases Pathology* (Vol. 1). Tehran: Sociologists Publications [In Persian].
- Khodayarifard, M., & Parand, A. (2014). *Psychological Testing and Assessment*. Tehran: Tehran University Press [In Persian].
- Khodayarifard, M., Akbari-Zardkhaneh, S., Ghobari-Bonab, B., Shokouhi-Yekta, M., Afrooz, G., Faqihi, A., Tahmasb-Kazemi, B., & Zandi, S. (2016). Effectiveness of religious-based life skills training on religiosity of university students: A pilot study. *Islamic Psychology, 2*(2), 9-31 [In Persian].
- Kianirad, D. (2010). *Relationship of school bullying with self-esteem and school connectedness among second grade masculine middle school students in Tehran*. [Unpublished Master's thesis], University of Tehran [In Persian].
- Krahe, B. (2011). *The social psychology of aggression*. (Translated by Mohammad Hossein Nazari Nejad), Tehran: Roshd [In Persian].
- Mehrabizadeh-Honarmand, M., Gravand, L., & Arzi, S. (2009). Effects of life skills training on anxiety and aggression of martyrs' spouses. *Woman and Culture, 1*(1), 3-16 [In Persian].
- Miller, J. P., & Bowen, B. E. (1993). Competency, Coping, and Contributory Life Skills Development of Early Adolescents. *Journal of Agricultural Education, 31*(1), 68-76.

- Naseri, A., & Babakhani, N. (2014). The effect of life skills training on physical and verbal aggression of male delinquent adolescents marginalized in Karaj. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 116(21), 4875-4879.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bully/Victim Questionnaire for Students*. Bergen, Norway: University of Bergen.
- Parkhill, M. R., & Pickett, S. M. (2016). Difficulties in Emotion Regulation as a Mediator of the Relationship between Child Sexual Abuse Victimization and Sexual Aggression Perpetration in Male College Students. *Journal of Child Sexual Abuse*, 25(6), 674-685.
- Priest, N., King, T., Bécares, L., & Kavanagh, A. M. (2016). Bullying Victimization and Racial Discrimination among Australian Children. *American Journal of Public Health*, 106(10), 1882-1884.
- Qaleshahi, Z. (2010). A sociological approach to philosophy of life skills and etiquettes. *Development of Social Science Education*, 23, 18-48 [In Persian].
- Razi-Moradi, M., Etemadi, A., & Naeimabadi, E. (2010). Effectiveness of group counseling based on choice theory with bullying victims to increase resisting power against bullying. *Psychological Studies*, 6(4), 11-36 [In Persian].
- Sadeqi, A. (2011). *Efficacy of group training of anger management skill using REBT approach on aggression of male high school students*. [Unpublished Master's thesis], University of Isfahan [In Persian].
- Saeidnia, Z. (2006). *Relationship between aggressive behavior, marital conflicts, and probability of divorce in couples referring to family courts*. [Unpublished Master's thesis], Islamic Azad University, Ahwaz Branch [In Persian].
- Safari, K. (2014). *Effects of life skills training by teachers on bullying behavior of primary school students in Minab County*. [Unpublished Master's thesis], Payame Noor University [In Persian].
- Shahriarfar, M. (2010). *Normalization of Olweus's Bullying Questionnaire*. [Unpublished Doctoral Dissertation], Tehran University of Medical Sciences and Health Services [In Persian].
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention realistic strategies for schools*. New York: Guilford Press.
- Tareimian, F., Mahjoei, M., & Fathi, T. (2005). *Life skills: Teacher's book*. Tehran: Barg-e-Sefid [In Persian].
- Turner, N. E., Macdonald, J., & Somerset, M. (2008). Life skills, mathematical reasoning and critical thinking: A curriculum for the prevention of problem gambling. *Journal of Gambling Studies*, 24(3), 367-80.

- Urbanski, J. (2007). *The relationship between school connectedness and bullying victimization in secondary students*. (Unpublished Ph.D. dissertation), University of South Florida.
- Vernon, A. (2013). *Life skills training: Emotional, social, cognitive, and ego development*. (Translated by Mehrdad Firoozbakht). Tehran: Danjeh [In Persian].
- Yurtal, F. & Artut, K. (2010). An investigation of school violence through Turkish children. *Interpersonal Violence*, 25(1), 50-62.