

اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان زورگو

علی شیخ‌الاسلامی^۱، اسماعیل سلیمانی^۲، هنگامه محرم‌زاده^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۱/۱۶

تاریخ وصول: ۱۳۹۶/۰۷/۰۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان زورگو انجام گرفت. روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان زورگو در مدارس شهر پارس‌آباد در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ تشکیل می‌دادند که از میان آن‌ها ۳۲ دانش‌آموز زورگو با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، انتخاب شده و به‌طور تصادفی در گروه آزمایش (۱۶ نفر) و گروه کنترل (۱۶ نفر) جایگزین شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس تجدیدنظر شده زورگویی، پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان و پرسشنامه خودکارآمدی استفاده شد. گروه آزمایش در ۸ جلسه تحت آموزش حل مسئله اجتماعی قرار گرفت و در طی این جلسات به گروه کنترل هیچ نوع آموزشی داده نشد. داده‌ها با روش آماری کوواریانس چندمتغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه کنترل در سازگاری (تحصیلی، اجتماعی و هیجانی) و خودکارآمدی (تحصیلی، اجتماعی و هیجانی) تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر میانگین مولفه‌های سازگاری و خودکارآمدی گروه آزمایش بعد از آموزش حل مسئله اجتماعی افزایش یافته بود. این نتایج حاکی از آن است که آموزش حل مسئله اجتماعی می‌تواند سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان زورگو را تعدیل کند.

واژگان کلیدی: حل مسئله اجتماعی، سازگاری، خودکارآمدی، دانش‌آموزان زورگو

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی a_sheikholslami@yahoo.com

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه ارومیه (نویسنده مسئول) soleimani@urmia.ac.ir

۳. کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، گروه روان‌شناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران

مقدمه

یکی از پدیده‌های رفتاری، زورگویی^۱ دانش‌آموزان به یکدیگر است که در آن، یک دانش‌آموز رفتارهای منفی را مکرراً دربارهٔ یک یا چندین دانش‌آموز تکرار می‌کند. رفتارهای منفی شامل تنوع وسیعی از رفتارهای غیرکلامی نظیر خیره نگاه کردن، کشیدن مو، لقب دادن به دیگران، مسخره کردن، آزار و اذیت‌های رابطه‌ای تا حمله‌های فیزیکی می‌باشد (الویس و لیمبر^۲، ۲۰۱۰؛ به نقل از سلیمانی، شیخ‌الاسلامی و موسوی، ۱۳۹۵).

زورگویی یکی از پدیده‌های پیچیده در مدارس است که علی‌رغم پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت آن برای هر کدام از دانش‌آموزان زورگو و قربانی^۳، تا سال‌های اخیر توجه چندانی در مدارس دریافت نکرده بود. این پدیده علاوه بر کودکان زورگو و قربانیان آن‌ها، بر روی سایر دانش‌آموزان تماشاگر^۴ موقعیت نیز، اثرات منفی دارد و همین مسئله نیز اهمیت موضوع را دوچندان کرده است (دوپر و مایر-آدامز^۵، ۲۰۰۲؛ هانیش^۶ و همکاران، ۲۰۰۵؛ کوچندر-لاد و پلتیر^۷، ۲۰۰۸). براساس نظریهٔ اولویوس^۸ و دیگر نظریه‌پردازان این حوزه، رفتار زورگویانه شامل پهنهٔ وسیعی از رفتارهای مخرب است که به‌طور منظم و در یک دورهٔ گستردهٔ زمانی باعث قربانی شدن افراد به سه شکل جسمانی، کلامی و عاطفی یا روان‌شناختی می‌شود (بریت و الیویرا^۹، ۲۰۱۳). در این میان زورگویی به‌عنوان نوعی رفتار خشونت‌آمیز و پرخاشگرانه تعریف می‌شود که عمدی، تکراری، و شامل عدم تعادل قدرت بین فرد زورگو و قربانی است (وانگ، لانوتی و لوک^{۱۰}، ۲۰۱۳). زورگویی یکی از مهمترین مسائل شایع در مدارس امروزی است و یک مسئلهٔ جهانی است که می‌تواند در هر مدرسه‌ای مشاهده شود و به جامعه یا موسسهٔ خاص و یا شهر و روستا منحصر نمی‌شود. در صورتی که تحصیل در مدارس امن و به دور از خطر و اضطراب حق طبیعی همهٔ افراد

-
1. bullying
 2. Olweus & Limber
 3. victims
 4. bystanders
 5. Dupper & Meyer.Adams
 6. Hanish
 7. Kochenderfer.Ladd & Pelletier
 8. Olweus
 9. Brit & Oliverira
 10. Wang, Ianotti & Luk

است (اورپیناس و هورنه^۱، ۲۰۰۹؛ به نقل از چراغی و پسکین^۲، ۲۰۱۱) و مسئله مهمتر این که رفتار پر خاشک‌گرانه افراد زورگو به محیط‌های خارج از مدرسه هم گسترش می‌یابد (بریت و الیویراو، ۲۰۱۳). در مطالعه‌ای آتیک^۳ (۲۰۰۶) گزارش کرده است که بیشترین نوع زورگویی، زورگویی کلامی بوده است. همچنین کارتال^۴ (۲۰۰۹) نیز نشان داده است که معمول‌ترین شیوه زورگویی لقب دادن، مسخره کردن، فحش دادن (۲۰/۹ درصد) بوده است. پس از آن کتک زدن، هل دادن و لگدزدن (۱۹/۱ درصد) قرار داشتند. به‌طور کلی، ۶۷ درصد از پسران و ۴۸/۳ درصد از دختران گزارش کردند که مورد زورگویی کلامی قرار گرفته‌اند. از نظر زورگویی فیزیکی نیز ۵۷ درصد از پسران و ۴۰/۴ درصد از دختران گزارش کردند که مورد زورگویی فیزیکی (کتک خوردن، هل داده شدن و لگد خوردن) قرار گرفته‌اند. در ایران در مطالعه‌ای برزگر بفرویی و خضری (۱۳۹۲) نشان دادند که بالاترین میزان وقوع زورگویی در پسران، به ترتیب برای لقب دادن (۴۳ درصد)، تمسخر (۴۲ درصد)، فحش (۳۶ درصد) و ضرب و شتم (۳۴ درصد) می‌باشد.

پژوهش در زمینه زورگویی، مملو از گزارش پیامدهای روان‌شناختی و رفتار منفی دانش‌آموزان درگیر در زورگویی است. مخصوصاً، زورگوها خشمگین‌تر هستند و در مقایسه با آن‌هایی که درگیر زورگویی نیستند، دارای مشکلات رشد و سلوک بیشتری هستند و قربانی‌ها دارای افسردگی و اضطراب هستند و مشکلات شناختی و مشکلات دوست‌یابی داشته و در اجتماعی شدن مشکل دارند و زورگویان سازگاری کمتری دارند (ریگبی^۵، ۲۰۱۰).

زورگویی برای بسیاری از دانش‌آموزان مشکلات قابل توجهی ایجاد می‌کند و بر عملکرد شناختی، اجتماعی، هیجانی، خانوادگی آنان و سپس در بزرگسالی، بر عملکرد شغلی و زناشویی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. سبب‌شناسی و درمان این اختلال هنوز به‌طور کامل مشخص نشده است و به نظر می‌رسد شناخت بهتر زورگویی، به شناخت بهتر بسیاری از اختلال‌های همبود، همچون اختلال سلوک، اختلال نافرمانی مقابله‌ای و سایر اختلالات رفتاری کمک می‌کند؛ چرا که این افراد در معرض خطر سوء مصرف مواد، رفتارهای

1. Orpinas & Horne
2. Cheraghi & Piskin
3. Atik
4. Kartal
5. Rigby

ضداجتماعی و سایر اختلالات روانپزشکی هستند. بیش از سه دهه است که زورگویی^۱ در مدارس به عنوان یک مسئله اجتماعی، که به شکل جدی می‌تواند بر زندگی و عملکرد بسیاری از دانش‌آموزان دبستانی تأثیر منفی بگذارد، به طور گسترده‌ای شناسایی شده است. به دنبال کار دن اولویوس^۲ در کشور نروژ در دهه ۱۹۸۰، پژوهشگران تصمیم گرفتند که برنامه‌های مداخله‌ای بر ضد زورگویی را در مدارس اجرا کنند. تعداد قابل توجهی از چنین مداخلاتی هم‌اکنون در اروپا، آمریکای شمالی، و استرالیا در حال انجام است. تحقیقات از آن زمان تاکنون بیشتر در مورد ماهیت زورگویی و رنج حاصل از آن بوده است (ریگبی، ۲۰۱۰؛ اسمیت، ۲۰۰۴). یکی از اهداف این مداخلات افزایش توان سازگاری دانش‌آموزان در محیط‌های اجتماعی به‌ویژه محیط کلاسی و مدرسه‌ای می‌باشد. هافمن سازگاری را تغییر دادن پیوسته تلاش‌های شناختی و رفتاری برای کنترل فشارهای خاص بیرونی یا درونی که خسته‌کننده یا فراتر از توانایی شخصی ارزیابی شوند، می‌داند و به زبان ساده‌تر سازگاری تلاشی است برای کنترل استرس به شیوه‌های مؤثر (هافمن، ۲۰۰۰؛ به نقل از حبیبی، ۱۳۸۲). سازگاری تمایل برای تغییر فعالیت در راستای انطباق با محیط است که در واقع پاسخی به تغییرات محیط پیرامون محسوب می‌شود (تقی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۶). سازگاری اجتماعی شامل سازگاری فرد با محیط اجتماعی خود است که این سازگاری ممکن است با تغییر دادن خود و یا محیط به دست آید. سازگاری هیجانی سلامت روانی خوب، رضایت از زندگی شخصی و هماهنگی میان احساسات، فعالیت‌ها و افکار است؛ به عبارت دیگر، سازگاری هیجانی یعنی مکانیزم‌هایی که توسط آن‌ها، فرد ثبات عاطفی پیدا می‌کند. توانمندی‌ها و شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی از عوامل تعیین‌کننده تأثیرگذار بر سازگاری تحصیلی محسوب می‌شوند (صفوی، موسوی‌لطفی و اکبری، ۱۳۸۹). هدف دیگر مداخلات مرتبط با دانش‌آموزان زورگو افزایش خودکارآمدی این دانش‌آموزان می‌تواند باشد.

خودکارآمدی اولین بار توسط بندورا (۱۹۹۷)؛ به نقل از شیخ‌الاسلامی و رمضانی، (۱۳۹۶) مطرح شد. به نظر او خودکارآمدی باور فرد به توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک عمل است. خودکارآمدی در واقع مفهومی است که افراد از توانایی

1. bullying
2. Dan Olweus

خود برای انجام کار و فعالیت دارند و این باورها موجب تأثیرگذاری بر شیوه تفکر، احساس، انگیزش یا رفتار فرد نیز می‌شود (استروبل، ۲۰۱۱؛ به نقل از شیخ‌الاسلامی، قمری گیوی و محمدی، ۱۳۹۵). خودکارآمدی درجه‌ای از احساس تسلط فرد درباره توانایی انجام عملکردهای مورد نظر می‌باشد. به عبارت دیگر خودکارآمدی درجه اطمینانی است که شخص، رفتار خاصی را با توجه به موقعیت معین به اجرا گذاشته و انتظار نتایج مورد نظر را داشته باشد (بندورا^۱، ۲۰۰۱). شواهدی وجود دارد که بالا رفتن سطح خودکارآمدی باعث افزایش انگیزش تحصیلی می‌شود (برونتینگ و گلاور^۲، ۱۳۸۸؛ ترجمه‌ی خرازی)، پاجارس^۳ (۲۰۰۰) و کرستوفر و والترز^۴ (۲۰۰۰) هر کدام در تحقیقات جداگانه‌ای نشان دادند که مداخله‌های شناختی-رفتاری در افزایش باورهای خودکارآمدی تحصیلی مؤثرند. تدابیر درمانی روانی-اجتماعی از جمله روش‌های درمانی است که می‌توان برای افراد زورگو استفاده نمود. در این نوع تدابیر برای درمان زورگویی بر آموزش مهارت‌های ضروری مانند توجه کردن، کنترل خود، یادگیری مهارت‌های اجتماعی و کاهش یا تنظیم بهتر فعالیت‌های اجتماعی تأکید دارند. هدف این شیوه‌ها اصلاح محیط و فراهم ساختن فرصت‌های سازماندار برای کودکان است تا مهارت‌های کنترل خود را که می‌توانند در موقعیت‌های جدید به کار گیرند، بیاموزند. درمان‌های روانی-اجتماعی، نوعاً مدیریت رفتاری را آموزش می‌دهند و ممکن است آموزش والدین، برنامه‌های کلاسی سازمان یافته و آموزش مهارت‌های شناختی و اجتماعی نقشی مهم در آن‌ها داشته باشند (کندال، ۱۳۸۴؛ ترجمه نجاریان و داودی). در حقیقت هدف برنامه‌های درمانی ایجاد تغییراتی است که در موقعیت‌های مختلف تداوم داشته و پایدار باشند، اما این وضعیت همیشه روی نمی‌دهد. رویکردهای درمانی مختلفی به‌طور گسترده در زمینه درمان و بهبود بخشیدن به سلامت روانی افراد به کار رفته‌اند؛ یکی از این رویکردها، آموزش حل مسئله اجتماعی^۵ است که در افزایش سلامت روانی و درمان برخی از اختلالات رفتاری می‌تواند مؤثر باشد. دی‌زوریللا، نزو و مای‌دیو-الیوارس^۶ (۲۰۰۴) حل مسئله اجتماعی را به‌عنوان یک فرآیند

1. Bandura
2. Glaver & Bronting
3. Pajares
4. Christopher & Walters
5. social problem solving training
6. D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares

شناختی-رفتاری برای شناسایی راه‌حل‌های مؤثر برای حل مشکلات خاص که افراد در زندگی روزمره با آن مواجه می‌شوند، تعریف می‌کنند. این فرآیند، انواع پاسخ‌های بالقوه مؤثر برای سروکار داشتن با موقعیت مسئله‌ساز را در دسترس قرار می‌دهد و احتمال انتخاب مؤثرترین پاسخ از میان این راه‌حل‌های متناوب را افزایش می‌دهد. طبق مدل دی‌زوریلا پیامدهای حل مسئله در جهان واقعی عمدتاً به‌وسیلهٔ دو فرآیند عمدهٔ نسبتاً مستقل یعنی گرایش به مسئله و حل مسئله تعیین می‌شود. نتایج پژوهش‌های مختلف حاکی از آن است که سازش یافتگی اجتماعی تحت تأثیر تفکر مثبتی بر حل مسئلهٔ اجتماعی است؛ به عبارت دیگر، غنی‌سازی محیط اجتماعی از لحاظ مهارت‌های حل مسئلهٔ اجتماعی می‌تواند سبب شکل‌گیری سازگاری اجتماعی شود (پارک^۱ و همکاران، ۱۹۹۷؛ ماژو^۲ و همکاران، ۱۹۹۸).

محققان بسیاری دریافته‌اند که الگوهای نادرست در پردازش اطلاعات اجتماعی، راهبردهای حل مسئلهٔ اجتماعی و استدلال اجتماعی در شکل‌گیری سازش نایافتگی، نقش عمده‌ای ایفا می‌کنند (پاکسالاتی^۳، ۲۰۰۰؛ گرانت^۴ و همکاران، ۲۰۰۱؛ تگلوسی و راتمن^۵، ۲۰۰۱؛ هاروی، فلچر و فرنچ^۶، ۲۰۰۱). بارکر^۷ (۲۰۰۲) نتیجه‌گیری می‌کند که توانایی حل مسئله تأثیر مستقیمی بر سازگاری داشته است. همچنین پیگیری یک‌ساله حاکی از آن بود که تأثیر تا یک سال بعد ادامه یافته است. دریر، الیوت، فلچر و سوانسون^۸ (۲۰۰۵) گزارش کردند که بین جهت‌گیری حل مسئلهٔ منفی و سازگاری ضعیف رابطه وجود دارد و مهارت‌های حل مسئلهٔ مثبت پیش‌بینی‌کنندهٔ سازگاری مؤثر و کارآمد است. بلزر^۹ و همکاران (۲۰۰۲) بین نگرانی، اضطراب و ابعاد حل مسئلهٔ اجتماعی به استثنای حل مسئلهٔ منطقی، رابطه معنی‌داری به دست آوردند. ساخودولسکی و همکاران^{۱۰} (۲۰۰۶)، دو مدل آموزش مهارت‌های اجتماعی در مقابل آموزش حل مسئلهٔ اجتماعی را در کودکان مورد

1. Park
2. Major
3. Pakaslahti
4. Grant
5. Teglassi & Rottman
6. Harvey, Fletcher & French
7. Barker
8. Dreer, Elliot, Fletcher & Swanson
9. Belzer
10. Sukhodolsky, Golub, Stone & Orban

آزمایش قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که آموزش حل مسئله روش مؤثرتری است. محمدی (۱۳۸۲) تأثیر آموزش حل مسئله اجتماعی را بر اختلال رفتاری دانش‌آموزان بررسی کرده و به این نتیجه رسید که آموزش حل مسئله اجتماعی اختلال رفتاری دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد. همچنین نتایج پژوهشی حاکی است که مداخله‌های شناختی-رفتاری بر باورهای خودکارآمدی تأثیر دارد و باعث افزایش آن می‌شود (رمزای و روزتامین^۱، ۲۰۰۷؛ نیجمی^۲ و همکاران، ۲۰۰۸). واکسمن^۳ (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان "تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر دانش‌آموزان نابهنجار" نشان داد که این آموزش‌ها در کاهش نابهنجاری رفتاری دانش‌آموزان مؤثر است. استفاده از شیوه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی مانند الگوسازی، بازی نقش، تقویت مثبت، تکرار و تمرین به دانش‌آموزان، در ایجاد و گسترش روابط اجتماعی مثبت با دیگران و تطبیق مؤثر با شرایط و انتظارات دیگران، کمک می‌کند. رحمتی، ادیبراد، طهماسیان و صالح صدق‌پور^۴ (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان "تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری اجتماعی" به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های زندگی، سازگاری اجتماعی کودکان را بیشتر کرده و علاقه و انگیزه آن‌ها را به بازی‌های گروهی و دسته‌جمعی زیاد می‌کند. در پژوهشی کول‌هااس^۵ و همکاران (۲۰۱۵) بر روی کارگران سالخورده نشان دادند که آموزش حل مسئله بر خودکارآمدی و نگرش مثبت کارگران تأثیر مثبت معناداری دارد. ماتاجی^۶ و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان "تأثیر آموزش حل مسئله بر خودکارآمدی رفتاری زنان چاق" نشان دادند که آموزش حل مسئله بر خودکارآمدی رفتاری زنان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل تأثیر معنی داری دارد. در زمینه رابطه بین حل مسئله اجتماعی و اختلالات بالینی شواهد تجربی در حوزه‌های گوناگون اختلالات روانی وجود دارد. بعضی از این حوزه‌ها شامل رابطه‌ی ناسازگاری و مهارت حل مسئله است (کروگر^۷، ۲۰۰۲؛ اسنایدر و لوپز^۸، ۲۰۰۲؛ شلدون و همکاران، ۲۰۰۱؛ سلیگمن و

1. Ramsay & Rostain
2. Nijmei
3. Waxman
4. Rahmati, Adibrad, Tahmasian & Saleh Sedghpour
5. Koolhaas
6. Mataji, Taghdisi, Shidfar & Gohari
7. Kruger
8. Snyder & Lopez

همکاران، ۲۰۰۰؛ لایوبومسکی^۱، ۲۰۰۱؛ دوناهو و همکاران^۲، ۱۹۹۰؛ شورت و همکاران، ۱۹۹۱؛ به نقل از محمدی، ۱۳۸۲).

بنابراین، با توجه به اینکه پژوهش‌های قبلی (باکر، ۲۰۰۲؛ ایوانس و شورت، ۱۹۹۱؛ کورا و سالی، ۱۹۸۹؛ ریچارد و داچ^۳؛ به نقل از محمدی، ۱۳۸۲) نشان می‌دهد که سازگاری اجتماعی با توانمندی حل مسئله اجتماعی ارتباط تنگاتنگی دارد و با توجه به اینکه افراد زورگو در مهارت‌های اجتماعی مشکل دارند، مسئله اصلی در این پژوهش این است که آیا می‌توان با آموزش حل مسئله اجتماعی سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان زورگو را بهبود بخشید؟

روش

روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. در این پژوهش آموزش گروهی حل مسئله اجتماعی به عنوان متغیر مستقل و سازگاری (تحصیلی، اجتماعی و هیجانی) و خودکارآمدی به عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شدند. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان غیرمنضبط (زورگو) دختر دوره دوم متوسطه (سال‌های دوم و سوم) شهر پارس آباد در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بود. نمونه پژوهش حاضر شامل ۳۲ دانش‌آموز دختر زورگو بود که از میان جامعه آماری انتخاب شد. به این ترتیب که ابتدا ۸ مدرسه انتخاب و سپس براساس نظر معاونان، معلمان و مشاوران و براساس پرونده انضباطی که این دانش‌آموزان داشتند و براساس مقیاس زورگویی (۹ سؤال مربوط به تشخیص زورگویی با نقطه برش ۲۰)، ۳۲ دانش‌آموز زورگو از میان این دانش‌آموزان انتخاب و به صورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. با توجه به اینکه در تحقیقات آزمایشی حداقل نمونه بایستی ۱۵ نفر باشد (دلور، ۱۳۸۲)، به خاطر افزایش اعتبار بیرونی و تعمیم‌پذیری نتایج برای هر گروه ۱۶ نفر انتخاب شد ($n=32$). در این پژوهش از ابزارهای زیر برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد:

1. Lyubomirsky
2. Donahoe
3. Richard & Duch

الف) پرسشنامه تجدید نظر شده زورگو/قربانی اولویوس^۱ (OB/VQ-R): پرسشنامه اولیه اولویوس (اولویوس، ۱۹۸۶) دارای ۴۰ ماده و یک مقیاس ۵ رتبه‌ای بود؛ اما پرسشنامه تجدیدنظر و کوتاه شده آن ۱۸ ماده دارد و دارای یک مقیاس ۳ درجه‌ای است. پرسشنامه زورگو/قربانی اولویوس از دانش‌آموزان سؤال می‌کند که آیا آن‌ها «در چند ماه گذشته» دیگران را مورد زورگویی قرار داده‌اند، یا توسط دیگران مورد زورگویی واقع شده‌اند. دانش‌آموزان به سؤالات که به بهترین وجه طرز تفکر یا احساس آن‌ها در طی ۲ یا ۳ ماه گذشته تاکنون را بیان می‌کند، پاسخ می‌دهند. پرسشنامه اولویوس مهم‌ترین و پر استفاده‌ترین زمینه‌یابی زورگویی در جهان می‌باشد. در مطالعه‌ای رضاپور، سوری و خداکریم (۱۳۹۲) به منظور روانسنجی نسخه فارسی مقیاس‌های ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پرسشنامه زورگویی الویوس در مدارس راهنمایی نشان دادند پرسشنامه مذکور از خصوصیات اعتبارسنجی قابل قبولی برخوردار است. در ایران در مطالعه‌ای چالمه (۱۳۹۲) نشان داد روایی همگرایی این مقیاس حاکی از همبستگی رضایت‌بخشی بین ابعاد مقیاس زورگویی ایلی‌نویز با نمره کل این مقیاس وجود دارد. برای تعیین روایی همزمان مقیاس، همبستگی ابعاد مقیاس زورگویی با پرسشنامه پرخاشگری به کار رفت که حاکی از همبستگی مطلوبی بود. ضرایب آلفای کرونباخ، دونیمه‌سازی و بازآزمایی برای کل مقیاس و ابعاد آن بین ۰/۶۲ تا ۰/۹۰ نوسان داشت. سروش‌زاده (۱۳۹۱) نیز پایایی این پرسشنامه را به روش آزمون-بازآزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۲ به دست آورد. همچنین در تحقیق حاضر ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۹ به دست آمد که بیانگر پایایی مطلوب و قابل قبول پرسشنامه برای ارزیابی زورگویی در نمونه مورد مطالعه بود. در مطالعه حاضر از ۹ سؤال زورگویی پرسشنامه مذکور به منظور تشخیص دانش‌آموزان زورگو استفاده شده است و همچنین با توجه به تعیین نکردن نقطه برش توسط سازنده پرسشنامه، نقطه برش ۲۰ برای این مطالعه مدنظر قرار گرفت.

ب) پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان: این پرسشنامه توسط سینها و سینگ در سال ۱۹۹۳ تدوین و توسط کرمی (۱۹۹۸) ترجمه و هنجاریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۶۰ سؤال است و دانش‌آموزان با سازگاری خوب را از دانش‌آموزان ضعیف در سه حوزه سازگاری (اجتماعی، هیجانی و تحصیلی) جدا می‌کند. ضریب پایایی این آزمون با روش

1. Olweus Bully/Victim Questionnaire.Revised (OB/VQ.R)

دو نیمه کردن و بازآزمایی به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۹۳ گزارش شده است (به نقل از کرمی، ۱۹۹۸). فولاد چنگ (۱۳۸۵) در پژوهش خود ضریب بازآزمایی و ضریب کودر ریچاردسون را برای این پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۲ گزارش کرده است. برای بررسی روایی این ابزار اندازه‌گیری رجبی، چهاردولی و عطاری (۱۳۸۷) از روش تحلیل عاملی (تحلیل مؤلفه‌های اصلی) استفاده کردند که پنج عامل ناسازگاری عاطفی، اجتماعی، آموزشی و فردی شناسایی شدند و یک عامل هم به علت تعداد کم ماده‌ها (سه ماده) فاقد نامگذاری بود. پنج عامل در مجموع ۹۱/۲۴٪ از واریانس مقیاس را تبیین کردند. پورشهریار و همکاران (۱۳۸۷) نیز در پژوهش خود، ضریب روایی درونی (همگونی) سازگاری کل را برای ۷۰ آزمودنی که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند، ۰/۹۱ اعلام نمودند. روایی محتوایی و صوری این پرسشنامه، توسط سه نفر از اساتید مشاوره، روانسنجی و آمار تأیید شده است. اساتید فوق‌الذکر تأیید کردند که این پرسشنامه برای سنجش سازگاری در سه حوزه عاطفی، اجتماعی و آموزشی برای دانش‌آموزان دبیرستانی و پیش‌دانشگاهی قابل تأیید است (صفوی، موسوی‌لطفی و اکبری، ۱۳۸۹). همچنین در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۶۸ به دست آمد که بیانگر پایایی مطلوب و قابل قبول پرسشنامه می‌باشد.

ج) مقیاس خودکارآمدی: مقیاس خودکارآمدی کودکان و نوجوانان (موریس^۱، ۲۰۰۱) ۲۲ ماده دارد که آزمودنی‌ها به آن با یک مقیاس پنج درجه‌ای (خیلی بد تا خیلی خوب) پاسخ می‌دهند. این پرسشنامه خودکارآمدی را با سه زیرمقیاس تحصیلی، اجتماعی و هیجانی می‌سنجد. حداقل نمره در این پرسشنامه ۲۲ و حداکثر آن ۱۱۰ می‌باشد. ضریب آلفای پرسشنامه خودکارآمدی ۰/۸۸ به دست آمده است. تحلیل عاملی، ساختاری سه عاملی را در سه حیطه اجتماعی، تحصیلی و هیجانی توسط موریس نشان داده است و روایی آن براساس روایی محتوایی و صوری مناسب و قابل قبول است (پورقاز، محمدی و دوستی، ۱۳۹۱). بیگی (۱۳۹۰) پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش کرد. همچنین در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۳ به دست آمد که بیانگر پایایی مطلوب و قابل قبول است.

1. Muris

ملاک‌های ورود: پاسخ به پرسشنامه زورگویی و تشخیص زورگویی به وسیله پرسشنامه زورگویی براساس نقطه برش ۲۰ از ۴۰ (۹ سؤال ۵ گزینه‌ای) و نظر معلمان، مشاوران و معاونان؛ پذیرش شرایط آموزش از طرف دانش‌آموزان و والدین (زمان و مکان آموزش، طول جلسات)؛ دختر بودن.

ملاک‌های خروج: عدم اخذ نمره لازم برای زورگویی (زیر نمره ۲۰)؛ رجوع به روانپزشک و اخذ دارو؛ آموزش به وسیله برنامه درمانی دیگر و عدم پذیرش شرایط برنامه (براساس اظهارات خودشان).

روش اجرا: بعد از هماهنگی و کسب مجوز، با رعایت ملاحظات اخلاقی و بیان اهداف پژوهش، با آگاه‌سازی والدین و کسب اجازه از آن‌ها، رضایت دانش‌آموزان جهت شرکت در این پژوهش جلب شد. سپس بعد از بررسی پرونده انضباطی دانش‌آموزان و جمع‌آوری نظرات مشاور، معلم و معاون مدرسه، آزمون تشخیصی زورگویی توسط دانش‌آموزان تکمیل شد. سپس شرکت‌کنندگان دارای نمره بالا در پرسشنامه زورگویی توسط پژوهشگر مورد مصاحبه بالینی قرار گرفت و دانش‌آموزان دارای زورگویی بالا به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه گمارده شدند. ضمن توجه آزمودنی‌ها و بیان اهداف پژوهش، از آزمودنی‌ها درخواست شد تا در دوره‌های آموزشی شرکت نمایند. قبل از شروع روش‌های آموزشی، هر دو گروه مورد مطالعه تحت پیش‌آزمون قرار گرفته و از آن‌ها درخواست شد تا پرسشنامه‌های مورد نظر را تکمیل کنند. آموزش در ۸ جلسه یک ساعته به صورت آموزش در قالب سخنرانی، بحث و گفتگو، پرسش و پاسخ و انجام تمرینات عملی انجام گرفت. در طی این جلسات به گروه کنترل هیچ نوع آموزشی داده نشد. لازم به توضیح است که برنامه آموزشی مورد استفاده در این پژوهش ابتدا با استفاده از مدل حل مسئله اجتماعی توسط دی‌زورویلا و گلدفرید (۱۹۷۱) توصیف شد و سپس دی‌زورویلا و نزو (۱۹۸۲) با اصلاحاتی آن را گسترش دادند (به نقل از دی‌زورویلا و شیدی، ۱۹۹۲). آموزش حل مسئله اجتماعی مداخله‌ای است که هدف آن، چگونگی شناسایی مسائل و غلبه بر آن‌ها، کنترل شرایط و توانمند کردن فرد در حل مسائل آینده می‌باشد. خلاصه جلسات مداخله بدین صورت بودند: جلسه اول: معارفه و تشخیص موقعیت کلی؛ این جلسه با هدف آشنایی دانش‌آموزان با پژوهشگر و فراهم کردن زمینه درک و تفاهم

متقابل و بیان انتظارات پژوهشگر از دانش‌آموزان انجام شد. جلسهٔ دوم: انتخاب رویکردی صحیح نسبت به مسئله؛ اهمیت این مرحله در جایگاه اولین گام در حل مسئله در ابعاد شناختی و هیجانی، قابل توجه است. جلسهٔ سوم: تعریف دقیق مسئله؛ هدف از این مرحله آموزش اولویت‌بندی مسائل برای مشخص شدن مسائل اصلی و کنار گذاردن مسائل کم‌اهمیت‌تر و غیرمرتبط است. جلسهٔ چهارم: یافتن راه‌حل‌های متعدد؛ پس از مشخص کردن مسئلهٔ اصلی در این جلسه با استفاده از روش بارش ذهنی، از دانش‌آموز خواسته می‌شود هر راه‌حلی را که به ذهنش می‌رسد، ثبت کند. سپس معایب و مزایای هر راه‌حل را بنویسد. جلسهٔ پنجم: اجرای راه‌حل و بازبینی؛ در این مرحله به دانش‌آموزان آموزش داده خواهد شد که بهترین راه‌حل شناسایی شده را، اجرا کنند. در صورت موفقیت به خودشان تقویت و پاداش دهند و در صورت عدم موفقیت مراحل قبلی بازبینی شده تا مشخص شود اشکال در کدام مرحله بوده است. جلسهٔ ششم: واریسی؛ در این مرحله، طبق الگوی حل مسئله چند نمونه از مشکلات دانش‌آموزان زورگو در کلاس تشریح می‌شود. در این مرحله با استفاده از ایفای نقش، موقعیت‌های اجتماعی فرضی تمرین می‌شود. جلسهٔ هفتم: تثبیت؛ در این مرحله موقعیت‌های واقعی که دانش‌آموز با آن‌ها مواجه بوده است، در کلاس مطرح و تشریح می‌شود. همچنین در این مرحله، از شیوهٔ پس‌خوراند گروهی و تقویت استفاده می‌شود و از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که به تعمیم الگوی حل مسئله در تمام مراحل زندگی، بپردازند. جلسهٔ هشتم: جمع‌بندی، تمرین و اجرای پس‌آزمون. داده‌های به دست آمده با استفاده از نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌ها در این پژوهش از شاخص‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار و ...) و آزمون استنباطی تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) استفاده شده است که نتایج آن‌ها در جداول ذیل آمده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار ابعاد سازگاری و خودکارآمدی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل

گروه کنترل		گروه آزمایش		سازگاری
SD	M	SD	M	
۱/۰۲	۷/۸۱	۰/۸۷۳	۸/۳۱	پیش‌آزمون اجتماعی

گروه آزمایش		گروه کنترل		سازگاری	
SD	M	SD	M		
۱/۲۳	۸/۰۱	۱/۴۱	۱۰/۵۰	پس آزمون	
۱/۵۶	۸/۸۹	۱/۱۵	۹/۵۰	پیش آزمون	سازگاری
۱/۱۴	۹/۱۷	۱/۵۷	۱۱/۳۱	پس آزمون	هیجانی
۰/۴۴	۱۰/۲۲	۱/۲۹	۹/۷۵	پیش آزمون	تحصیلی
۱/۸۴	۱۰/۰۶	۱/۴۸	۱۱/۷۵	پس آزمون	
۱/۳۵	۱۶/۰۲	۱/۳۷	۱۵/۱۸	پیش آزمون	اجتماعی
۱/۴۹	۱۶/۵۵	۲/۲۳	۱۷/۲۵	پس آزمون	
۱/۲۴	۱۸/۱۹	۱/۱۸	۱۸/۹۳	پیش آزمون	هیجانی
۱/۶۸	۱۷/۹۵	۱/۳۶	۲۰/۸۷	پس آزمون	خودکارآمدی
۰/۹۸۳	۱۷/۳۴	۱/۶۹	۱۶/۹۳	پیش آزمون	تحصیلی
۱/۷۶	۱۶/۶۷	۱/۷۵	۱۹/۴۳	پس آزمون	

همان طور که در جدول (۱) مشاهده می شود میانگین (و انحراف معیار) دانش آموزان زورگوی گروه آزمایش در پس آزمون در سازگاری اجتماعی ۱۰/۵۰ (۱/۴۱)، سازگاری هیجانی ۱۱/۳۱ (۱/۵۷)، سازگاری تحصیلی ۱۱/۷۵ (۱/۴۸) خودکارآمدی اجتماعی ۱۷/۲۵ (۲/۲۳)، خودکارآمدی هیجانی ۲۰/۸۷ (۱/۳۶) و خودکارآمدی تحصیلی ۱۹/۴۳ (۱/۷۵) است. قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس چندمتغیری جهت بررسی پیش فرض های آن، از آزمون های باکس و لوین استفاده شد. آماره ی آزمون باکس برای هیچ یک از متغیرها معنی دار نبوده و شرط همگنی ماتریس های واریانس/کوواریانس به درستی رعایت شده است ($P=0/585$ ، $F=0/781$ ، $BOX=5/25$). همچنین آزمون لوین نشان داد سطح آماره ی F برای ابعاد خودکارآمدی و سازگاری معنادار نیست ($P>0/05$) و این نشان دهنده آن است که واریانس خطای این متغیرها در بین آزمودنی ها (گروه آزمایش و گروه کنترل) متفاوت نیست و واریانس ها با هم برابرند. برای رعایت شرط همسانی شیب خط رگرسیون نتایج نشان داد سطح معناداری یا ارزش احتمالی به دست آمده برای متغیرهای مورد مطالعه بالاتر از آلفای ۰/۰۵ است که نشان می دهد مفروضه همگنی شیب های رگرسیونی که پیش شرط ورود برای تحلیل کوواریانس هستند، تخطی نشده است ($P>0/05$). همچنین جهت بررسی پیش فرض برابری توزیع داده ها از آزمون شاپیرو ویلک استفاده شد که حاکی از طبیعی بودن توزیع داده ها بود. به طوریکه نتایج

نشان داد که در متغیرهای مورد بررسی معنی‌داری آزمون شاپیرو و ویلک از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است پس فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها تأیید شده است. با توجه به برقرار بودن مفروضه‌ها، از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای تعیین اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری و خودکارآمدی استفاده شد. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری اثر لامبدای ویلکز نشان داد که آماره‌ی F در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار می‌باشد؛ بنابراین، مشخص می‌شود که بین دو گروه، حداقل در یکی از متغیرهای پژوهش تفاوت وجود دارد. نتایج این بررسی در جدول ذیل آمده است.

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری بر روی مؤلفه‌های سازگاری و خودکارآمدی در گروه‌های آزمایش و کنترل

منبع	متغیر وابسته	SS	df	MS	F	p	Eta
گروه	سازگاری اجتماعی	۲۹/۰۱	۱	۲۹/۰۱	۱۶/۵۵	۰/۰۰۱	۰/۳۸۰
	سازگاری هیجانی	۳۳/۵۶	۱	۳۳/۵۶	۲۲/۵۰	۰/۰۰۱	۰/۴۵۵
	سازگاری تحصیلی	۱۹/۴۰	۱	۱۹/۴۰	۲۰/۰۲	۰/۰۰۱	۰/۴۲۶
گروه	خودکارآمدی اجتماعی	۴۹/۶۱	۱	۴۹/۶۱	۳۰/۵۰	۰/۰۰۱	۰/۵۳۰
	خودکارآمدی هیجانی	۴۰/۰۶	۱	۴۰/۰۶	۲۳/۵۵	۰/۰۰۱	۰/۴۶۶
	خودکارآمدی تحصیلی	۳۶/۴۹	۱	۳۶/۴۹	۴۱/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۶۰۳

همانطوریکه در جدول (۲) ملاحظه می‌شود بین دانش‌آموزان زورگویی گروه آزمایش و گروه کنترل در مؤلفه‌های سازگاری و خودکارآمدی تفاوت معناداری در سطح $(P < ۰/۰۰۱)$ وجود دارد. به عبارت دیگر میانگین سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی گروه‌های آزمایش بعد از آموزش حل مسئله اجتماعی متفاوت است. همچنین خودکارآمدی اجتماعی، هیجانی و تحصیلی گروه آزمایش بعد از آموزش حل مسئله اجتماعی متفاوت است؛ به طوریکه میانگین گروه آزمایش در مؤلفه‌های سازگاری و خودکارآمدی افزایش یافته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری (اجتماعی، هیجانی، تحصیلی) و خودکارآمدی (اجتماعی، هیجانی و تحصیلی) دانش‌آموزان زورگو بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین دانش‌آموزان زورگویی گروه

آزمایش و گروه کنترل در سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی تفاوت معناداری در سطح ($P < 0/001$) وجود دارد. به طوری که آموزش حل مسئله اجتماعی باعث افزایش سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش آموزان زورگو شده است. این نتیجه در راستای یافته‌های پژوهشی واکسمن (۲۰۱۲) و رایان و شین (۲۰۱۴) قرار دارد. واکسمن (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان "تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر دانش آموزان نابهنجار" نشان داد که این آموزش‌ها در کاهش نابهنجاری رفتاری دانش آموزان مؤثر است. استفاده از شیوه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی مانند الگوسازی، بازی نقش، تقویت مثبت، تکرار و تمرین به دانش آموزان، در ایجاد و گسترش روابط اجتماعی مثبت با دیگران و تطبیق مؤثر با شرایط و انتظارات دیگران، کمک می‌کند. رایان و شین (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان "تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری اجتماعی" به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های زندگی، سازگاری اجتماعی کودکان را بیشتر کرده و علاقه و انگیزه آن‌ها را به بازی‌های گروهی و دسته‌جمعی زیاد می‌کند.

در تبیین اثر بخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری باید گفت حل مسئله اجتماعی یا مسئله‌گشایی فرایندی شناختی است که به وسیله آن فرد می‌کوشد راه حل مناسبی برای یک مشکل پیدا کند (پرلا و ادونل، ۲۰۰۴). برنامه‌ی حل مسئله اجتماعی بر این عقیده استوار است که باید به کودکان آموزش داد که چگونه فکر کنند. شور و اسپوآک (۱۹۸۸) عقیده دارند که توانایی فکر کردن، آرامش هیجانی را میسر می‌کند؛ بنابراین، از بدکارکردی روانی جلوگیری می‌کند و سلامت روان و سازگاری با موقعیت‌های مختلف را افزایش می‌دهد. به نظر شور و اسپوآک (۱۹۸۸) مهارت‌های حل مسئله، به‌عنوان توانایی خلق راه‌های مختلف برای حل مسائل و توجه به پیامدهای مختلف، کلید تسهیل بهداشت اجتماعی و روان‌شناختی است. افراد فاقد مهارت‌های شناختی مسائل اجتماعی بیشتر تر پرخاشگر هستند، به دیگران اهمیت نمی‌دهند و از نظر اجتماعی منزوی هستند. این شرایط ممکن است به سازگاری ضعیف در مدرسه و نیز بزهکاری منجر شود (اسپوآک، مارکوس و سوفیت، ۱۹۸۶). توانایی تفکر به بیش از دو راه حل در مسائل روزمره، باعث سازگاری کودکان به ویژه کودکان زورگو می‌شود.

یکی از اهداف مهم نظام‌های آموزش و پرورش مدرن، پرورش افرادی است که قادر باشند بر مسائل و مشکلاتشان در زندگی روزمره و در محیط اجتماعی به آسانی غلبه کنند.

این نظام‌های آموزشی به افراد کمک می‌کنند تا دانش، مهارت و نگرش لازم برای غلبه بر مشکلاتشان را کسب کنند (سلوک، کالیسکان و ارول، ۲۰۰۷)؛ بنابراین با آموزش حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان زورگو که از لحاظ سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی مشکل دارند، در برقراری روابط با همسالان، معلمان و سایر افراد زندگی (زندگی خانوادگی و اجتماعی) بهبود می‌یابند. حل مسئله اجتماعی به صورت فعالیت در گروه‌های کوچک بستر مناسبی برای دستیابی به بسیاری از اهداف ناظر بر تربیت اخلاقی مانند مسئولیت‌پذیری، رعایت حقوق دیگران، ارزش‌گذاری به کار دیگران و در نظر گرفتن عدالت در بحث و گفتگو خواهد بود (تانر، ۱۹۸۲؛ به نقل از شعبانی و مهرمحمدی، ۱۳۷۹). در حل مسئله اجتماعی پیدا کردن راه‌حل بخصوصی برای یک مسئله ویژه، مدنظر نیست. مهم آن است که در اثر حل مسئله، یک اصل یا قانون انتزاعی به دست آید که برای موقعیت‌های دیگر تعمیم‌پذیر باشد. به همین سبب است که یادگیری به دست آمده از حل مسئله، از سایر یادگیری‌ها انتقال‌پذیری بیشتری به موقعیت‌های جدید دارد. در این رویکرد، آموزش با تمرکز بر اهداف زمان حال آغاز می‌شود. تمرکز بر اهداف زمان حال، مقدمه‌ای است که احتمالاً درمان‌جویان را ترغیب می‌کند روی مسئله متمرکز شوند و پس از آن افراد بر راه‌حل‌ها متمرکز شوند. همچنین در این رویکرد به افراد آموزش داده می‌شود تا از روشی منظم برای غلبه بر مسائل استفاده کنند. این رویکرد روشی را در اختیار افراد می‌گذارد تا با مسائل در آینده به نحو مناسبی مواجه شوند و احساس کنترل بیشتری بر مسائل داشته باشند. افراد با استفاده از این رویکرد منابعی را که برای برخورد با مشکلات در اختیار دارند، شناسایی می‌کنند.

از طرف دیگر این روش آموزشی یکی از روش‌های بسیار مؤثر و چندجانبه برای مراجعان نوجوان به‌ویژه دانش‌آموزان زورگو است؛ زیرا می‌تواند برای انواع مختلفی از اختلالات نوجوانان مورد استفاده قرار گیرد؛ خشم، مشکلات انگیزشی که با افسردگی همراه‌اند، تعارض بین والدین و نوجوان، ضعف در پیشرفت تحصیلی، مشکلات ارتباطی با همسالان و سازگاری نمونه‌هایی از این اختلالات است (زرب، ۱۳۸۱)؛ ترجمه‌ی افروز و علوی). کازدین و همکاران (۱۹۸۷)، محمودی راد (۱۳۸۱)، کهرازی، آزاد فلاح و اللهیاری (۱۳۸۲)، باباپور و همکاران (۱۳۸۲) و درر و همکاران (۲۰۰۵) در تحقیقات خود نشان دادند که آموزش مهارت حل مسئله باعث کاهش رفتارهای ضد اجتماعی و

پرخاشگری، افزایش کنترل خود، افزایش سطح سلامت روانی و رضایت از زندگی و یا به عبارتی سازگاری افراد می‌شود.

همچنین، نتایج مطالعه حاضر نشان داد که بین دانش آموزان زورگوی گروه آزمایش و گروه کنترل در مؤلفه‌های خودکارآمدی (اجتماعی، هیجانی و تحصیلی) تفاوت معناداری در سطح ($P < 0/001$) وجود دارد. به طوریکه آموزش حل مسئله اجتماعی باعث افزایش خودکارآمدی (اجتماعی، هیجانی و تحصیلی) دانش آموزان زورگو شده است. این نتیجه در راستای یافته‌های پژوهشی نورمحمدی (۱۳۸۲)، رمزای و روزتامین (۲۰۰۷)، نیجمی و همکاران (۲۰۰۸)، ماتاجی و همکاران (۲۰۱۵) و کول‌هاس و همکاران (۲۰۱۵) قرار دارد. در پژوهشی ماتاجی و همکاران (۲۰۱۵) با عنوان "تأثیر آموزش حل مسئله بر خودکارآمدی رفتاری زنان چاق" نشان دادند که آموزش حل مسئله بر خودکارآمدی رفتاری زنان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل تأثیر معناداری دارد. کول‌هاس و همکاران (۲۰۱۵) نیز بر روی کارگران سالخورده نشان دادند آموزش حل مسئله بر خودکارآمدی و نگرش مثبت کارگران تأثیر مثبت معناداری دارد. نتایج مطالعه رمزای و روزتامین (۲۰۰۷) و نیجمی و همکاران (۲۰۰۸) حاکی از آن است که مداخله‌های شناختی-رفتاری بر باورهای خودکارآمدی تأثیر مثبت معناداری دارند.

در تبیین اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر خودکارآمدی باید گفت که آموزش حل مسئله اجتماعی به دانش آموزان موجب می‌شود که فرد در موقعیت‌های اجتماعی و در برخورد با چالش‌ها بهتر بتواند به صورت کارآمد مقابله کند؛ به عبارت دیگر حل مسئله اجتماعی جزو راهبردهای مقابله‌ای سازنده محسوب می‌شود و با پیامدهای مثبت در زندگی اجتماعی دانش آموزان همراه است. در نتیجه زمانی که دانش آموز در برابر چالش‌های زندگی اجتماعی به شیوه مسئله‌محور برخورد می‌کند، مشکلات به وجود آمده حل شده و بر اعتقاد شناختی فرد بر میزان توانایی‌هایش برای مقابله با مشکلات افزوده می‌شود. در واقع حل مسائل اجتماعی باعث می‌شود که دانش آموز به این باور برسد که توانایی حل مشکلات را دارد و میزان بیشتری از خودکارآمدی اجتماعی را تجربه می‌کند (ابوالقاسمی، دادفر و نبی‌دوست، ۱۳۹۵). همچنین با توجه به اینکه بخش مهمی از زندگی اجتماعی هر دانش آموز در مدرسه و در زمینه تحصیلی سپری می‌شود؛ بنابراین برخورداری

از خودکارآمدی اجتماعی ادراک شده بالا بر باور مثبت فرد نسبت به توانایی‌های تحصیلی نیز اثر مثبت می‌گذارد.

علاوه بر موارد مطرح شده آموزش حل مسئله اجتماعی موجب ارتقاء خودکارآمدی هیجانی نیز می‌شود؛ چون تجربه حل مسائل اجتماعی با افزایش رضایت‌مندی درونی، احساس غرور، شادی و به‌طور کلی بهزیستی هیجانی همراه است و باور فرد نسبت به توانایی هیجانی را نیز به دنبال دارد. در نتیجه میزان خودکارآمدی هیجانی نیز به صورت مثبت افزایش پیدا می‌کند. در واقع در آموزش حل مسئله اجتماعی به وسیله راهکارهای مقابله با هیجان‌های ناخوشایند، فرد را قادر می‌سازد تا هیجان‌ها را در خود و دیگران تشخیص دهد؛ نحوه تأثیر هیجان‌ها بر رفتار را بداند و بتواند واکنش مناسبی به هیجان‌های مختلف نشان دهد و خودکارآمدی هیجانی خود را ارتقا بخشد (سهراب‌نژاد، ۱۳۹۳). این روش مددجو را یاری می‌دهد تا از مجموعه مهارت‌های شناختی مؤثر خود برای کنار آمدن با موقعیت‌های هیجانی و مسئله‌آفرین استفاده کند. مهارت حل مسئله این توانایی را به ما می‌دهد که با توجه به تجارب عملی و توانمندی‌های ذهنی خود بتوانیم در جهت حل مسئله یا مشکل قدم برداشته و به نتیجه مطلوب دست یابیم. این توانایی همچنین فرد را قادر می‌سازد تا به‌طور مؤثرتری مسائل زندگی را حل کند. در واقع، می‌توان این‌طور تفسیر کرد که ابعاد خودکارآمدی با یکدیگر مرتبط بوده و با آموزش حل مسئله اجتماعی می‌توان علاوه بر اینکه خودکارآمدی اجتماعی را ارتقاء داد؛ همچنین به صورت مثبت می‌توان میزان خودکارآمدی تحصیلی و هیجانی دانش‌آموزان را نیز افزایش داد (هاشمیان، شفیع-آبادی و سودانی، ۱۳۸۷).

با توجه به کارآمدی آموزش حل مسئله اجتماعی در افزایش سازگاری و خودکارآمدی، پیشنهاد می‌شود مراکز خدمات روانشناسی و مشاوره‌ای از یافته‌های این پژوهش در ارایه‌ی راهکارهای مناسب به دانش‌آموزان زورگو استفاده نمایند. نمونه پژوهش حاضر محدود به دانش‌آموزان زورگوی دختر بود که این مسئله به نوبه خود بر تعمیم یافته‌های پژوهش حاضر به پسران محدودیت دارد. همچنین برای ارائه آموزش‌ها محدودیت زمانی وجود داشت؛ به همین دلیل نیز مرحله پیگیری صورت نگرفت. محدودیت بعدی حجم نمونه می‌باشد که براساس روش مطالعه (آزمایشی) و پیشینه مطالعات آزمایشی که معمولاً بالای ۱۰ نفر در نظر می‌گیرند، می‌باشد که پیشنهاد می‌شود

حجم نمونه براساس فرمول کوهن تعیین گردد. همچنین برای تعمیم پذیری نتایج، این پژوهش در شهرهای دیگر، روی دانش‌آموزان پسر و همچنین گروه‌هایی غیر از دانش‌آموزان زورگو تکرار شود. پیشنهاد می‌شود مطالعات طولی روی شناخت عوامل مؤثر بر کاهش زورگویی، تأثیر این آموزش‌ها و افزایش بهبودی متغیرهای مورد مطالعه در این گروه و سایر افراد انجام شود.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ دادفر، صدیف و نبی‌دوست، علیرضا. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر خودکنترلی، خودکارآمدی و تکانشوری در دانش‌آموزان دارای استعداد اعتیاد. *فصلنامه اعتیادپژوهی*، ۱۰(۳۹)، ۴۴-۳۱.
- باباپور خیرالدین، جلیل؛ رسول‌زاده طباطبایی، کاظم؛ اژه‌ای، جواد و فتاحی آشنایی، علی. (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین شیوه‌های حل مسئله و سلامت روان‌شناختی دانشجویان. *مجله روانشناسی*، ۷(۱)، ۱۶-۳.
- برزگر بفرویی، کاظم و خضری، حسن. (۱۳۹۲). بررسی میزان شیوع انواع زورگویی در مدارس راهنمایی شهرستان یزد از دیدگاه دبیران. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۳(۷)، ۲۶-۱۵.
- برونینگ، راجر؛ و گلاور، جان. (۱۳۸۸). *روان‌شناسی تربیتی: اصول و کاربرد آن*. (ترجمه علینقی خرازی). تهران: مرکز نشر دانشگاهی. تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۹.
- بیگی، پروین. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش‌های شناختی-رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان بر وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی چاپ نشده. دانشگاه محقق اردبیلی.
- پورشهریار، حسین؛ رسول‌زاده طباطبایی، کاظم؛ خداپناهی، محدکریم؛ کاظم‌نژاد، انوشیروان و خفری، ثریا. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین سطوح سازگاری و رگه‌های شخصیتی نوجوانان. *مجله علوم رفتاری*، ۲(۳)، ۹۷-۱۰۶.
- پورقاز، عبدالوهاب؛ محمدی، امین و دوستی، مرضیه. (۱۳۹۱). تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و خستگی شناختی بر حل مسائل شناختی دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۹(۱۵)، ۸۶-۶۷.

تقی‌نژاد، زهرا؛ اقلیما، مصطفی؛ عرشی، ملیحه و پورحسین هندآباد، پریا. (۱۳۹۶). اثربخشی مداخله مددکاری گروهی با شیوه آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی سالمندان. *فصلنامه توانبخشی*، ۱۸(۳)، ۲۴۱-۲۳۰.

چالمه، رضا. (۱۳۹۲). کفایت روانسنجی مقیاس قلدری ایلی نوز در دانش‌آموزان ایرانی: بررسی روایی، پایایی و ساختار عاملی. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۳(۱۱)، ۵۲-۳۹.

حبیبی، نسرين. (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین مهارت‌های اجتماعی و سازگاری فردی-اجتماعی در دختران دانش‌آموز دبیرستانی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. واحد علوم تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران.

رجبی، غلامرضا؛ چهاردولی، حجت‌اله و عطاری، یوسفعلی. (۱۳۸۷). بررسی رابطه عملکرد خانواده و جو روانی-اجتماعی کلاس با ناسازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان ملایر. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۳(۱ و ۲)، ۱۲۸-۱۱۳.

رضاپور، میثم؛ سوری، حمید؛ و خداکریم، سهیلا. (۱۳۹۲). به منظور روانسنجی نسخه فارسی مقیاس‌های ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پرسشنامه زورگویی الویوس در مدارس راهنمایی. *مجله ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیت‌ها*، ۱(۴)، ۲۲۱-۲۱۲.

زرب، جانت. (۱۳۸۱). روش‌های ارزیابی و درمان شناختی-رفتاری نوجوانان. (ترجمه غلامعلی افروز و سید کامران علوی). تهران: مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران، تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۹۲.

سروش‌زاده، سیدحسن. (۱۳۹۱). اثربخشی برنامه پیشگیری از زورگویی اولویوس بر مهارت‌های اجتماعی و عزت‌نفس دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی شهرستان اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی چاپ نشده. دانشگاه محقق اردبیلی.

سلیمانی، اسماعیل؛ شیخ‌الاسلامی، علی و موسوی، مهناز. (۱۳۹۵). اثربخشی هوش هیجانی بر کیفیت اجتماعی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان زورگو (غیرمنضبط). *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۲(۴۲)، ۱۲۵-۱۰۱.

سهراب‌نژاد، سجاد. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر سازگاری و خودکارآمدی در نوجوانان. دومین همایش پژوهش و درمان و روانشناسی بالینی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربیت‌جام.

- سین‌ها، ای، کی. بی و سینگ، آر. بی. (۱۳۷۷). *راهنمای پرسشنامه‌ی سازگاری دانش-آموزان دبیرستانی*. (ترجمه ابوالفضل کرمی). تهران: مؤسسه‌ی روان تجهیز سینا. انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۹۷
- شعبانی، حسن و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۹). پرورش تفکر انتقادی با استفاده از شیوه آموزش مسئله‌محور. *مجله دانشگاه تربیت مدرس*، ۴(۱)، ۱۲۶-۱۱۵.
- شیخ الاسلامی، علی و رمضان، شکوفه. (۱۳۹۶). تأثیر امید درمانی گروهی مبتنی بر نظریه‌ی اسنایدر بر خودکارآمدی مردان کم‌توان جسمی-حرکتی. *فصلنامه مددکاری اجتماعی*، ۶(۱)، ۱۲-۵.
- شیخ الاسلامی، علی؛ قمری کیوی، حسین و محمدی، نسیم. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش خود دلسوزی شناختی بر خودکارآمدی ادراک‌شده زنان سرپرست خانوار تحت سرپرستی کمیته امداد امام خمینی (ره). *فصلنامه مددکاری اجتماعی*، ۵(۲)، ۱۹-۱۳.
- صفوی، محبوبه؛ موسوی لطفی، سیده مریم و لطفی، رضا. (۱۳۸۸). بررسی همبستگی بین هوش هیجانی و سازگاری عاطفی و اجتماعی در دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶. *مجله پژوهنده*، ۱۴(۵)، ۲۶۱-۲۵۵.
- صفوی، محبوبه؛ موسوی لطفی، سیده مریم و اکبری، ولی‌الله. (۱۳۸۹). چرا هوش هیجانی؟ تهران: انتشارات فانوس اندیشه.
- فولاد چنگ، محبوبه. (۱۳۸۵). نقش الگوهای خانوادگی در سازگاری نوجوانان. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۲(۷)، ۲۲۱-۲۰۹.
- کندال، فیلیپ. (۱۳۸۴). روانشناسی مرضی کودک اختلالات دوران کودکی. (ترجمه بهمن نجاریان و ایران داوودی). تهران: انتشارات رشد. تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۳.
- کهرازی، فرهاد؛ آزادفلاح، پرویز و اللهیاری، عباسعلی. (۱۳۸۲). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله در کاهش افسردگی دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی*، ۷(۲)، ۱۴۲-۱۲۷.
- گلاور، جان و برونینگ، راجر. (۱۳۸۳). روانشناسی تربیتی: اصول و کاربرد آن. (ترجمه علینقی خرازی). تهران: مرکز دانشگاهی. تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۲.

- محمدی، نورالله. (۱۳۸۲). بررسی اثر درمانی آموزش توانش اجتماعی بر اختلال رفتار هنجاری در نوجوانان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشگاه تربیت مدرس.
- محمودی‌راد، مریم. (۱۳۸۱). بررسی نقش آموزش مهارت‌های ارتباطی و حل مسئله اجتماعی در ارتقای سطح عزت‌نفس و رابطه آن با کارکردهای هوشی و پیشرفت تحصیلی. *مجله بیماری‌های کودکان ایران*، ۱۳(۴)، ۶۹-۹۰.
- نورمحمدی، فرحناز. (۱۳۸۲). تأثیر راهبردهای شناختی و رایانه‌ای در افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان نادرست‌نویس. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۲(۸)، ۸۷-۹۰.
- هاشمیان، فاطمه؛ شفیع‌آبادی، عبدالله و سودانی، منصور. (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های کنترل خشم بر سازگاری فردی-اجتماعی دانش‌آموزان دختر سال اول متوسطه شهرستان ماهشهر. *دانش و پژوهش در روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان*، ۳۵ و ۳۶، ۱-۱۴.
- Atik, G. Ö. K. H. A. N. (2006). The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students. *Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, The Graduate School of Social Science, Ankara, Turkey.*
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 569-591.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Belzer, K. D., D'Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (2002). Social problem solving and trait anxiety as predictors of worry in a college student population. *Personality and Individual Differences*, 33(4), 573-585.
- Brito, C. C., & Oliveira, M. T. (2013). Bullying and self-esteem in adolescents from public schools. *Jornal de pediatria*, 89(6), 601-607.
- Cheraghi, A., & Piskin, M. (2011). A comparison of peer bullying among high school students in Iran and Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2510-2520.
- Christopher, A. & Walters, C. A. (2000). The relation between high school student' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *learning and Individual differences*, 11(3), 281-299.
- Dreer, L. E., Elliott, T. R., Fletcher, D. C., & Swanson, M. (2005). Social Problem-Solving Abilities and Psychological Adjustment of Persons in Low Vision Rehabilitation. *Rehabilitation Psychology*, 50(3), 232.

- Dupper, D. R., & Meyer-Adams, N. (2002). Low-level violence: A neglected aspect of school culture. *Urban Education, 37*(3), 350-364.
- D'zurilla, T. J., & Sheedy, C. F. (1991). Relation between social problem-solving ability and subsequent level of psychological stress in college students. *Journal of personality and social psychology, 61*(5), 841.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment.
- Grant, J. S., Elliott, T. R., Giger, J. N., & Bartolucci, A. A. (2001). Social problem-solving abilities, social support, and adjustment among family caregivers of individuals with a stroke. *Rehabilitation Psychology, 46*(1), 44.
- Hanish, L. D., Ryan, P., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2005). The social context of young children's peer victimization. *Social Development, 14*(1), 2-19.
- Harvey, R. J., Fletcher, J., & French, D. J. (2001). Social reasoning: A source of influence on aggression. *Clinical Psychology Review, 21*(3), 447-469.
- Karami, A. (1998). Normalization of adjustment inventory for high school students. *Tehran: Sina Psychological Institute Publication, 18*.
- Kartal, H. (2009). The ratio of bullying and victimization among Turkish elementary school students and its relationship to gender and grade level. *Journal of Social Sciences, 20*(2), 109-119.
- Kazdin, A. E., Esveltd-Dawson, K., French, N. H., & Unis, A. S. (1987). Problem-solving skills training and relationship therapy in the treatment of antisocial child behavior. *Journal of consulting and clinical psychology, 55*(1), 76.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of school psychology, 46*(4), 431-453.
- Koolhaas, W., Groothoff, J. W., de Boer, M. R., van der Klink, J. J., & Brouwer, S. (2015). Effectiveness of a problem-solving based intervention to prolong the working life of ageing workers. *BMC public health, 15*(1), 76.
- Major, B., Richards, C., Cooper, M. L., Cozzarelli, C., & Zubek, J. (1998). Personal resilience, cognitive appraisals, and coping: an integrative model of adjustment to abortion. *Journal of personality and social psychology, 74*(3), 735.
- Mataji Amirruod, M., Taghdisi, M. H., Shidfar, F., & Gohari, M. R. (2013). The effect of problem solving education on food behavior self-efficacy in overweight or obese women. *Journal of Research and Health, 3*(3), 422-428.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 23*(3), 145-149.

- Nijmeijer, J. S., Minderaa, R. B., Buitelaar, J. K., Mulligan, A., Hartman, C. A., & Hoekstra, P. J. (2008). Attention-deficit/hyperactivity disorder and social dysfunctioning. *Clinical psychology review*, 28(4), 692-708.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. University of Bergen, Research Center for Health Promotion.
- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary educational psychology*, 25(4), 406-422.
- Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescents' aggressive behavior in context: The development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 5(5), 467-490.
- Park, C. L., Moore, P. J., Turner, R. A., & Adler, N. E. (1997). The roles of constructive thinking and optimism in psychological and behavioral adjustment during pregnancy. *Journal of personality and social psychology*, 73(3), 584.
- Perla, F., & O'Donnell, B. (2004). Encouraging problem solving in orientation and mobility. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 98(1), 47-47.
- Rahmati, B., Adibrad, N., Tahmasian, K., & Saleh Sedghpour, B. (2010). *The Effectiveness of life skill training on social adjustment in children*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 870-874.
- Ramsay, J. R., & Rostain, A. L. (2007). Psychosocial Treatments for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Adults: Current Education and Future Direction. *Professional Psychology Research and Practice*, 38(4), 338-346.
- Rigby, K., & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise?. *Social Psychology of Education*, 14(4), 441-455.
- Rigby, K., & Thomas, E. B. (2010). *How schools counter bullying: Policies and procedures in selected Australian schools*. Aust Council for Ed Research.
- SELÇUK, G. S., ÇALIPKAN, S., & Mustafa, E. R. O. L. (2007). The effects of gender and grade levels on Turkish physics teacher candidates' problem solving strategies. *Journal of Turkish Science Education*, 4(1), 92.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1988). Interpersonal cognitive problem solving.
- Spivack, G., Marcus, J., & Swift, M. (1986). Early classroom behaviors and later misconduct. *Developmental Psychology*, 22(1), 124.
- Sukhodolsky, D. G., Golub, A., Stone, E. C., & Orban, L. (2005). Dismantling anger control training for children: A randomized pilot study of social problem-solving versus social skills training components. *Behavior Therapy*, 36(1), 15-23.
- Teglasi, H., & Rothman, L. (2001). Stories a classroom-based program to reduce aggressive behavior. *Journal of School Psychology*, 39(1), 71-94.

- Wang, J., Iannotti, R. J., & Luk, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of school psychology, 50*(4), 521-534.
- Waxman, S. E. (2009). A systematic review of impulsivity in eating disorders. *European Eating Disorders Review, 17*(6), 408-425.
- Worchel, S., & Goethals, G. R. (1989). *Adjustment: Pathways to personal growth*. Prentice-Hall, Inc.