

اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی مبتنی بر مدل فلنر بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری با توجه به نوع جهت‌گیری اهداف اجتماعی^۱

منصور بیرامی^۲

تورج هاشمی نصرت آباد^۳

رحیم بدری گرگری^۴

سولماز دبیری^۵

تاریخ پذیرش: ۹۵/۳/۱۸

تاریخ وصول: ۹۴/۱۱/۱۴

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی مبتنی بر مدل فلنر بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری با توجه به نقش جهت‌گیری اهداف اجتماعی بود. طرح پژوهش از نوع نیمه آزمایشی پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه شامل دانش‌آموزان دختر قربانی قلدری در مدرسه بود که در پایه هفتم و هشتم دوره اول مقطع متوسطه مشغول به تحصیل بودند. نمونه شامل ۹۶ دانش‌آموز قربانی قلدری بود که با توجه به نوع جهت‌گیری اجتماعی به طور تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل منسوب شدند (گروه آزمایش = ۴۸ نفر، گروه کنترل = ۴۸ نفر). برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس قربانی قلدری کالیفرنیا، جهت‌گیری اهداف پیشرفت اجتماعی و سازگاری اجتماعی استفاده شد. آموزش کفایت اجتماعی برای گروه آزمایش در ۱۲ جلسه به مدت شش هفته ارائه گردید و گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری دو راهه نشان داد که آموزش کفایت اجتماعی بر افزایش سازگاری دانش‌آموزان قربانی قلدری اثربخش است و این افزایش در گروه‌های تبحری اجتماعی و عملکردگرایی اجتماعی بود اما در افزایش سازگاری اجتماعی گروه عملکردگریزی اجتماعی تأثیری دیده نشد. در مجموع نتایج حاکی از آن است که می‌توان از آموزش کفایت اجتماعی مبتنی بر مدل فلنر برای افزایش سازگاری دانش‌آموزان قربانی قلدری استفاده کرد.

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکترای روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز است.

۲. استاد روانشناسی دانشگاه تبریز dr.bayrami@yahoo.com

۳. استاد روانشناسی دانشگاه تبریز tourjhashemi@yahoo.com

۴. دانشیار علوم تربیتی دانشگاه تبریز Badri_rahim@yahoo.com

۵. دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز (نویسنده مسؤل) sh_dabiri1016@yahoo.com

واژگان کلیدی: کفایت اجتماعی، مدل فلنر، سازگاری، قربانی قلدری، جهت گیری اهداف

اجتماعی

مقدمه

ورود دانش‌آموزان از مقطع ابتدایی به راهنمایی با ورود آنان به مرحله نوجوانی همراه است. در این مرحله در راستای تحول عاطفی و مطرح شدن هویت برای نوجوان، سازگاری اجتماعی به عنوان مسئله‌ای مهم جلوه می‌کند (اکبری، ۱۳۸۸). از سوی دیگر امروزه پدیده قلدری در مدرسه پدیده گسترده‌ای است که از شیوع بالا در مدارس راهنمایی (رایوس الیس، بلامی و شوچی^۱، ۲۰۰۰؛ به نقل از کوک، ویلیامز، گورا، کیم و سادک^۲، ۲۰۱۰) برخوردار است و قربانیان قلدری کسانی هستند که قربانی این پدیده می‌شوند. قربانی قلدری در مدرسه مشخصاً به عنوان پرخاشگری عامدانه و تکراری علیه دانش‌آموزانی که به راحتی قادر نیستند از خود دفاع کنند، تعریف می‌شود (اسپلاگ و سوئر^۳، ۲۰۱۰؛ اولویس^۴، ۱۹۹۳؛ به نقل از پگرو^۵، ۲۰۱۲). در واقع قربانی شدن به وسیله همسالان، فرایند اجتماعی پویایی است که معمولاً با خطر افزایش گستره وسیعی از مشکلات سازگاری مرتبط است (باهس، لاد و هرالده^۶، ۲۰۰۶)، به طوری که این ناسازگاری‌ها منبع بالقوه‌ای برای تداوم قربانی شدن در طول زمان است (بیگز، ورنبرگ، لیتل، دیل و تواملو^۷، ۲۰۱۰). این کودکان و دانش‌آموزان معمولاً مضطرب بوده و عزت نفس و خودکارآمدی پایینی (کاکینوس و کپیریتسی^۸، ۲۰۱۲) دارند. شواهد حاکی از اثرات منفی تحصیلی و روانشناختی قربانی شدن به وسیله همسالان است (فلیکس، فورلانگ و استین^۹، ۲۰۰۹) که از آن جمله می‌توان به مشکلات مدرسه (لاد، کوچندرفر و کولمان^{۱۰}، ۱۹۹۷)، مدرسه‌گریزی (وید^{۱۱}، ۲۰۰۷) و

1. Rios-Ellis, Bellamy & Shoji
2. Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek
3. Espelag & Swearer
4. Olweus
5. Peguero
6. Buhs, Ladd & Herald
7. Biggs, Vernberg, Little, Dill, Fonagy & Twemlow
8. Kokkinos & Kipritsi
9. Felix, Furlong & Austin
10. Ladd, Kochenderfer & Coleman
11. Wade

مشکلات اجتماعی هم چون طرد از طرف همسالان (برایان، سایلسن و ویسینک^۱، ۲۰۱۰) اشاره کرد. بنابراین، مفهوم سازگاری بویژه سازگاری اجتماعی برای این دسته از دانش‌آموزان در مقطع راهنمایی اهمیتی دو چندان می‌یابد. پارکر و اسلبی^۲ (۱۹۸۳) سازگاری اجتماعی را مترادف با مهارت‌های اجتماعی می‌دانند و از نظر آن‌ها مهارت اجتماعی عبارت است از توانایی ایجاد ارتباط با دیگران در زمینه اجتماعی معین به طریقی که در عرف جامعه، پذیرفته و ارزشمند باشد (به نقل از بهرام‌گیری، ۱۳۸۰). از طرفی مطالعات حاکی از این است که کودکان درگیر در پدیده قلدری، دامنه‌ای از مشکلات از جمله نواقصی در کفایت اجتماعی خود دارند (دانون^۳، ۲۰۱۰).

کفایت اجتماعی به نوعی به مهارت‌ها، توانایی سازگاری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی اشاره دارد. بنابراین کفایت اجتماعی یکی از سازه‌های مهم و قابل تأمل در مورد قربانیان قلدری و هم‌چنین در امر ارتقاء سازگاری اجتماعی است. فلنر، لیس و فیلیس^۴ (۱۹۹۰)؛ به نقل از علاقبند راد و فرهی، (۱۳۷۹) معتقدند که کفایت اجتماعی دارای چهار مولفه است: الف- مهارت‌های شناختی که شامل خزانه اطلاعات و مهارت‌های پردازش و کسب اطلاعات، توانایی تصمیم‌گیری، باورهای کارآمد و ناکارآمد و سبک‌های اسنادی است. ب- مهارت‌های رفتاری شامل ایفای نقش، مذاکره، ابراز وجود، مهارت‌های محاوره‌ای برای شروع و تداوم تعامل‌های اجتماعی، مهارت‌های فراگیری و یادگیری رفتار دستانه با دیگران می‌شود. در واقع، وقتی شخص برای رسیدن به یک نتیجه مورد نظر رفتاری را بر می‌گزیند، باید آن رفتار در دسترس باشد. ج- مهارت‌های هیجانی مولفه دیگری است که برای برقراری روابط مثبت با دیگران، ایجاد و گسترش اعتماد و روابط حمایتی دو طرفه، شناسایی و پاسخدهی مناسب به علائم هیجانی در روابط اجتماعی یا مدیریت استرس لازم است. د- مهارت‌های انگیزشی شامل ساختار ارزشمند فرد، سطح رشد اخلاقی، احساس اثر بخشی و کنترل فرد و احساس خودکارآمدی می‌شود. در واقع مدل فلنر و همکاران (۱۹۹۰) مدلی جامع از کفایت اجتماعی را ارائه می‌دهد که علاوه بر تأکید بر بعد رفتاری مهارت‌های اجتماعی، بر اهمیت ابعاد دیگر شناختی، هیجانی و انگیزشی نیز در برقراری

-
1. Bruyan, Cillessen & Wissink
 2. Parker & Slaby
 3. Donnon
 4. Felner, Lease & Philips

تعاملات اجتماعی موفق و دست‌یابی به سلامت روان و پیامدهای آن از جمله سازگاری تأکید می‌کند.

با نگاه از زاویه دیگر به اهمیت مهارت‌ها، کفایت اجتماعی و برقراری تعاملات موفقیت‌آمیز در دانش‌آموزان به خصوص قربانیان قلدری در مدرسه متوجه نقش متغیر انگیزشی مهمی به نام اهداف پیشرفت اجتماعی می‌شویم. مطالعات (لولین و رادلف^۱، ۲۰۱۴؛ رادلف، اباید، فلاین، ساگیمورا و آگوستون^۲، ۲۰۱۱) حاکی از اهمیت نقش جهت‌گیری اهداف اجتماعی و انگیزش‌های گرایشی و اجتنابی در میان دانش‌آموزان درگیر در پدیده قلدری و پرخاشگری است. تمایل نوجوانان به دنبال کردن اهداف خود در دو حوزه مختلف تحصیلی و اجتماعی ماهیتاً یکسان است (شیم و فینچ^۳، ۲۰۱۴). مطابق با چارچوب انگیزشی دویک و لجت^۴ (۱۹۸۸) بین اهداف متمرکز بر توسعه شایستگی در مقابل نمایش آن، تمایز وجود دارد. با به کارگیری این چارچوب در زمینه اجتماعی (ریان و شیم^۵، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸) سه نوع جهت‌گیری مطرح می‌شود. اهداف توسعه^۶ که شامل بهبود مهارت‌های اجتماعی و توسعه روابط اجتماعی (سعی در شناخت بهتر دیگران، یادگیری چگونگی دوست خوب بودن) است. هم‌چنین اهداف نمایش‌گرایی^۷ شامل کسب قضاوت‌های اجتماعی مثبت و پرستیژ (مانند مهم به نظر رسیدن، دوستان فوق‌العاده داشتن) و اهداف نمایش‌گری^۸ که شامل به حداقل رساندن قضاوت‌های اجتماعی منفی (مانند اجتناب از احمق و بازنده به نظر رسیدن) هستند.

یکی از چارچوب‌های نظری جهت‌گیری اهداف پیشرفت در حوزه اجتماعی نظریه ریان و هاپکینز^۹ (۲۰۰۳) است که موازی و مشابه با جهت‌گیری اهداف پیشرفت تحصیلی الیوت و چرچ^{۱۰} (۱۹۹۷) سه نوع جهت‌گیری هدف تبهر اجتماعی^{۱۱}، جهت‌گیری عملکردگرایی

1. Llewellyn & Rudolph
2. Rudolph, Abaied, Flynn, Sugimura & Agoston
3. Shim & Finch
4. Deweck & Leggett
5. Ryan & Shim
6. Development Goals
7. Demonstration- Approach Goals
8. Demonstration- Avoidance Goals
9. Ryan & Hopkins
10. Elliot & Church
11. Social Mastery Goal Orientation

اجتماعی^۱ و جهت گیری عملکردگرای اجتماعی^۲ را تعریف کردند (بدری گرگری و همکاران، ۱۳۸۹). جهت گیری هدف تبحر اجتماعی بر ایجاد کفایت‌مندی در روابط اجتماعی متمرکز است. در مقابل دانش‌آموزان دارای جهت گیری عملکردگرایی اجتماعی به نشان دادن کفایت در روابط اجتماعی تأکید دارند و تمرکزشان بر نمایش رفتارهایی است که از طرف دیگران مثبت ارزیابی می‌شود. هم‌چنین افراد دارای جهت گیری عملکردگرای اجتماعی بر رفتارهای اجتنابی منتهی به پیامدهای منفی متمرکزند (بدری گرگری و همکاران، ۱۳۸۹). شیم و فینچ (۲۰۱۴) بر این باورند که سازگاری دانش‌آموزان در دوران راهنمایی زمانی که اهداف پیشرفت تحصیلی و اجتماعی در نظر گرفته شوند بهتر قابل درک است. آن‌ها هم‌چنین معتقدند با توجه به مطالعات پیشین (هاراکیویکز^۳ و همکاران، ۲۰۰۱؛ میگلی^۴ و همکاران، ۲۰۰۱) انتظار می‌رود گروه‌هایی که دارای اهداف تبحر تحصیلی و اهداف رشد اجتماعی هستند به احتمال بیشتری از خود پیامدهای سازگارانه را نشان دهند. همین‌طور افرادی که دارای اهداف عملکردگرای تحصیلی و یا اهداف نمایش‌گرای اجتماعی هستند برعکس گروه‌های تبحری پیامدهای سازگارانه کمتری از خود نشان دهند. در صورتی که پیش‌بینی اثرات اهداف عملکردگرایی در کل مشکل است زیرا یافته‌ها در این مورد متناقض و ناتمام هستند.

بنابراین با توجه به پایین بودن کفایت اجتماعی قربانیان قلدری، این‌که آیا این جهت‌گیری‌ها در زمینه روابط بین فردی در میزان اثر بخشی آموزش کفایت اجتماعی فلنر بر افزایش سازگاری اجتماعی این گروه از افراد نقش حمایتی یا خطر ساز دارند قابل تأمل است. در چند دهه اخیر تحقیقات در مورد قربانی شدن در مدرسه افزایش یافته است. شناسایی عوامل ارتقاء دهنده پیامدهای مثبت در نوجوانانی که وقایع ناخوشایندی هم‌چون پدیده قلدری را تجربه کرده‌اند، می‌تواند منجر به مداخلات موفق برای قربانیان شود (ساپونا و وولک^۵، ۲۰۱۳). شواهد پژوهشی در مورد قربانیان قلدری نشان می‌دهند که ابعاد چهارگانه کفایت اجتماعی به تنهایی، با قربانی قلدری شدن مورد بررسی قرار گرفته‌اند. به طور مثال، تحقیقات از نقش اسنادهای کودکان (بعد شناختی کفایت اجتماعی) در رابطه بین مشکلات

-
1. Social Performance-Approach Goal
 2. Social Performance-Avoidance Goal
 3. Harackiewicz
 4. Midgley
 5. Sapouna & Wolke

مربوط به همسالان (مانند طرد شدن و قربانی شدن توسط همسالان) و سازگاری رفتاری و روانشناختی بعدی آن حمایت کرده‌اند (کریک و داج، ۱۹۹۴؛ گراهام و جاوونن^۲، ۱۹۹۸؛ پرینستین^۳ و همکاران، ۲۰۰۵؛ به نقل از ویسکانتی، لاد و کلیفورد^۴، ۲۰۱۳). اما آموزش این مدل چهارگانه جامع با در نظر گرفتن نقش اهداف پیشرفت اجتماعی در قربانیان قلدری بررسی نشده است. پدیده قلدری و قربانی قلدری در داخل کشور نیز اخیراً مورد توجه روانشناسان تربیتی قرار گرفته است. هم‌چنین پژوهش‌های اندکی در خصوص آموزش کفایت اجتماعی آن هم روی نمونه‌های دیگر به چشم می‌خورد که از آن جمله می‌توان به آموزش روی کودکان و دانش‌آموزان پرخاشگر (واحدی، فتیحی آذر، ۱۳۸۵) یا دانش‌آموزان دارای ناتوانی ذهنی (جلیل آبکنار، عاشوری، پور محمدرضای تجربی، ۱۳۹۱) اشاره کرد. این در حالی است که نتایج فراتحلیل کوک و همکاران (۲۰۱۰) نشان داده است که اندازه اثر کفایت اجتماعی به عنوان یک پیش‌بینی کننده معنادار، برای قربانیان قلدری متوسط به بالا گزارش شده است. بنابراین، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سوال است که آیا آموزش کفایت اجتماعی مبتنی بر مدل فلنر بر افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری در مدرسه اثربخش است؟ و این اثربخشی با توجه به انواع جهت‌گیری اهداف پیشرفت اجتماعی چگونه است؟

روش پژوهش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: طرح پژوهش حاضر نیمه آزمایشی پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه شامل کلیه دانش‌آموزان دختر قربانی قلدری مدارس دولتی در مقطع متوسطه دوره اول (پایه هفتم و هشتم) شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ بود. به دلیل احتمال عدم تجانس پراکندگی افراد قربانی قلدری در مدارس، طی چند مرحله از روش‌های تصادفی و غیرتصادفی برای نمونه‌گیری استفاده شد. نمونه شامل ۹۶ دانش‌آموز قربانی قلدری بود که اعضای آن به روش انتساب تصادفی در قالب شش گروه قرار گرفتند. با توجه به این که طرح پژوهش دو عاملی بود و می‌بایست از هر جهت‌گیری اجتماعی (عامل دوم) یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل تشکیل می‌شد، در نتیجه تعداد کل گروه‌ها به

-
1. Crick & Dodge
 2. Graham & Juvonen
 3. Prinstein
 4. Visconti, Ladd & Clifford

شش گروه (سه گروه آزمایش و سه گروه کنترل) رسید. روش نمونه‌گیری بدین صورت بود که ابتدا از بین مناطق ۲۲ گانه آموزش و پرورش شهر تهران یک منطقه، و از بین مدارس دخترانه مقطع متوسطه (دوره اول) آن منطقه، سه مدرسه به شیوه تصادفی انتخاب شد. به دنبال آن ابزار غربالگری (مقیاس قربانی قلدری کالیفرنیا) به همراه مقیاس زمینه‌یابی جهت‌گیری هدف پیشرفت اجتماعی روی دانش‌آموزان تمام کلاس‌های پایه هفتم و هشتم در هر سه مدرسه اجرا شد. با این عمل هم قربانیان قلدری غربال شدند و هم جهت‌گیری هدف اجتماعی آنان به طور هم‌زمان مشخص شد. سپس در هر یک از مدارس فقط یک نوع جهت‌گیری اجتماعی در نظر گرفته شد. بدین معنا که در هر مدرسه اعضای نمونه از میان فقط قربانیان قلدری مربوط به یک نوع جهت‌گیری اجتماعی به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل منسوب شدند. به طور مشخص در مدرسه (الف) جهت‌گیری تبحری اجتماعی، در مدرسه (ب) جهت‌گیری عملکردگرایی اجتماعی و در مدرسه (ج) جهت‌گیری عملکردگیزی اجتماعی مد نظر قرار گرفت و این انتخاب به طور تصادفی بود. در نهایت توزیع قربانیان قلدری در گروه‌های شش‌گانه بدین صورت بود که از مدرسه الف (گروه آزمایش = ۱۶ نفر، گروه کنترل = ۱۵ نفر)، مدرسه ب (گروه آزمایش = ۱۷ نفر، گروه کنترل = ۱۸ نفر)، مدرسه ج (گروه آزمایش = ۱۵ نفر، گروه کنترل = ۱۵ نفر)، و جمعاً ۹۶ نفر به عنوان اعضای نمونه (گروه آزمایش = ۴۸ نفر، گروه کنترل = ۴۸ نفر) در نظر گرفته شد.

ابزار:

مقیاس قربانی قلدری کالیفرنیا: مقیاس قربانی قلدری کالیفرنیا توسط فلیکس، شارکی، گرین، فورلانگ و تانیگاوا^۲ (۲۰۱۱)، به منظور سنجش قربانی قلدری شدن در دانش‌آموزان ساخته شده است. این ابزار شکل‌های مختلف قربانی قلدری شدن را بدون به کاربردن اصطلاح قلدری و تعریف آن برای دانش‌آموزان مورد سنجش قرار می‌دهد. در این مقیاس به منظور تفکیک قربانی قلدری شدن، از قربانی شدن توسط همسالان که کلی‌تر است به ملاک‌های قلدری (عمدی بودن، عدم توازن قدرت و رویدادهای مکرر در یک دوره زمانی) به طور مشخص توجه شده است. این پرسشنامه شامل ۱۲ آیتم است که قربانی شدن، عدم توازن قدرت، مکان و زمان قربانی شدن را در ساعات مدرسه، و این که فرد قربانی شدن خود را با چه کسی در میان می‌گذارد مورد سنجش قرار می‌دهد. ۶ آیتم (برای مقطع ابتدایی)

1. The California Bullying Victimization Scale
2. Felix, Sharkey, Green, Furlong & Tanigawa

یا ۷ آیتم (برای مقطع راهنمایی) مربوط به اشکال قربانی شدن است که دانش‌آموزان در مدرسه تجربه می‌کنند (مورد طعنه یا خطاب قرار گرفتن به شکل آزارنده، شایعه پراکنی یا بدگویی پشت سر فرد، بیرون کردن فرد از گروه یا نادیده گرفتن او، ضربه، هل دادن یا از نظر فیزیکی فشار وارد کردن و...). از دانش‌آموزان خواسته می‌شود فراوانی هریک از این تجارب قربانی شدن را روی مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (هرگز = ۰، یکبار در ماه گذشته = ۱، دو تا سه بار در ماه گذشته = ۲، یکبار در هفته گذشته = ۳، چندبار در هفته گذشته = ۴) مشخص کنند. در آیتم بعدی به منظور تعیین میزان عدم توازن بین فرد قربانی و قلدر در سه زمینه شهرت، هوش و قدرت فیزیکی از دانش‌آموز خواسته می‌شود که پاسخ خود را در طیف سه درجه‌ای (کمتر از من، مانند من، بیشتر از من) مشخص کند. در پژوهش حاضر که با هدف غربالگری قربانیان قلدری در مدرسه و مداخله برای آنان طراحی شده، از سه آیتم این مقیاس (که درباره مکان و زمان قربانی شدن در ساعت مدرسه، و این که دانش‌آموز قربانی شدن خود را با چه کسی در میان می‌گذارد، است) استفاده نشد. طبقه بندی دانش‌آموزان به گروه‌های مختلف بدین صورت انجام می‌گیرد که دانش‌آموزان غیرقربانی، افرادی هستند که هیچ گونه رفتار قربانی شدن را گزارش نکنند؛ دانش‌آموزان قربانی همسال، افرادی هستند که حداقل یکی از رفتارهای قربانی شدن را در هر یک از فراوانی‌های موجود تجربه کرده و هیچ عدم توازنی را گزارش نکنند؛ و دانش‌آموزان قربانی قلدری، افرادی هستند که حداقل یکی از رفتارهای قربانی شدن را در حداقل فراوانی دو تا سه بار در ماه تجربه کرده و حداقل یکی از اشکال عدم توازن قدرت را نیز گزارش کنند. نمره کل قربانی شدن نیز از طریق جمع نمره ۶ آیتم رفتار قربانی شدن محاسبه می‌شود. روایی هم‌زمان و پیش بین و پایایی این مقیاس مناسب گزارش شده است (فلیکس و همکاران، ۲۰۱۱؛ آتیک، ۲۰۱۳). آتیک و گونری^۱ (۲۰۱۱) ضریب پایایی مقیاس به روش بازآزمایی با فاصله دو هفته را ۰/۸۲ و روایی هم‌زمان این پرسشنامه را از طریق همبستگی با پرسشنامه قلدری/قربانی الویس ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر روایی پیش‌بین این مقیاس از طریق همبستگی با آزمون رضایت از زندگی دانش‌آموزان ۰/۶۸- بدست آمد. هم‌چنین ضریب پایایی آن به شیوه بازآزمایی با فاصله دو هفته ۰/۸۳ و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۵۹ بدست آمد.

پرسشنامه جهت گیری هدف پیشرفت اجتماعی: این ابزار توسط ریان و هاپکینز^۱ (۲۰۰۳) ساخته شده و دارای ۲۲ گویه است که سه نوع جهت گیری تبحر اجتماعی، عملکردگرایی اجتماعی و عملکردگیزی اجتماعی را توسط پاسخ شرکت کنندگان روی طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (۱=در مورد من صحیح نیست تا ۵=در مورد من بسیار صحیح است) اندازه گیری می‌کند. بدری و همکاران (۱۳۸۹) در مطالعه خود روایی سازه این ابزار را تأیید کرده و ضریب پایایی خرده مقیاس‌های تبحر اجتماعی، عملکردگرایی اجتماعی و عملکردگیزی اجتماعی را به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۲ و ۰/۶۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر فرم کوتاه شده ۱۳ ماده‌ای آن که توسط طالع پسند، علیجانی و بیگدلی (۲۰۱۰) تهیه شده است، مورد استفاده قرار گرفت. طالع پسند و همکاران (۲۰۱۰) به منظور اعتباریابی نسخه ایرانی پرسشنامه جهت گیری هدف پیشرفت اجتماعی آن را روی ۴۰۳ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی اجرا کردند و آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های تبحر اجتماعی، عملکردگرایی اجتماعی و عملکرد اجتنابی اجتماعی به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۶۵ و ۰/۶۶ گزارش کرده‌اند. در تحلیل عاملی، ساختار سه عاملی پرسشنامه با نمرات حاصل از ۱۳ سؤال این پرسشنامه تأیید شد و نتایج از پایایی، روایی سازه و همگرایی فرم کوتاه پرسشنامه هدف پیشرفت اجتماعی حمایت کرد. در تحقیقی دیگر طالع پسند و کشاورزی (۲۰۱۲) ضریب آلفای کرونباخ را برای مقیاس‌های تبحر اجتماعی، عملکردگرایی اجتماعی و عملکرد اجتنابی اجتماعی به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۶۷ و ۰/۶۴ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های تبحر اجتماعی، عملکردگرایی و عملکرد اجتنابی اجتماعی به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۶۳ و ۰/۴۱ بدست آمد.

مقیاس سازگاری دانش آموزان: این پرسشنامه توسط سینها و سینگ (۱۹۹۳) ساخته شده است و دانش‌آموزان را از نظر میزان سازگاری عمومی در سه بعد عاطفی، آموزشی و اجتماعی ارزیابی می‌کند. پرسشنامه شامل ۶۰ سؤال است که ۲۰ سؤال مربوط به بعد عاطفی، ۲۰ سؤال مربوط به بعد آموزشی و ۲۰ سؤال هم مربوط به بعد اجتماعی است. در این پژوهش از بعد سازگاری اجتماعی این پرسشنامه استفاده شد. نمره گذاری آن بدین صورت است که به پاسخ‌های منطبق بر سازگاری نمره صفر به پاسخ‌های غیرمنطبق نمره یک تعلق می‌گیرد. مجموع نمرات فرد در هر بعد سازگاری عاطفی، آموزشی و اجتماعی

شاخص سازگاری فرد در آن بعد است. نمره پایین نشان دهنده سازگاری بالاتر و نمره بالا نشان‌دهنده سازگاری پایین‌تر است. این آزمون در هر سه بعد اجتماعی، عاطفی و آموزشی از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است. ضریب پایایی این آزمون توسط سینها و سینگ از طریق دو نیمه کردن برای سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۳ و ۰/۹۶ و از طریق بازآزمایی ۰/۹۶، ۰/۹۰ و ۰/۹۳ و با روش کودر - ریچاردسون ۰/۹۲، ۰/۹۲ و ۰/۹۶ گزارش شده است (کرمی، ۱۳۸۰). نویدی (۱۳۸۷) ضرایب همبستگی پرسشنامه سازگاری و خرده مقیاس‌های آن با پرسشنامه سلامت عمومی گلدبرگ و هیلر (۱۹۷۹) و تجربه ویان خشم (اسپیبرگر، ۱۹۹۹) مثبت و معنی‌دار گزارش کرده است. همچنین پایایی از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۲ و برای سازگاری تحصیلی هیجانی و اجتماعی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۶۸ و ۰/۶۵ گزارش نموده است. نویدی (۱۳۸۴) ضرایب آلفای کرونباخ را برای پرسشنامه سازگاری بر روی ۷۸۱ نفر دانش‌آموز دبیرستانی برای خرده مقیاس‌ها و سازگاری کلی به ترتیب از ۰/۷۲ تا ۰/۸۰ بدست آورده است (به نقل از نویدی، ۱۳۸۷). در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس سازگاری اجتماعی ۰/۶۵ بدست آمد.

مداخله آموزشی: مداخله آموزشی، شامل آموزش کفایت اجتماعی مبتنی بر مدل فلنر و همکاران (۱۹۹۰) به اعضای گروه آزمایش بود که جمعاً شامل ۱۲ جلسه آموزشی بود و هر جلسه به طور میانگین ۷۵ دقیقه به طول انجامید. به طور مختصر به محتوای این جلسه‌ها اشاره می‌شود.

جلسه اول: به اجرای پیش‌آزمون‌ها، معارفه گروهی، توضیح راجع به زورگویی در مدارس و انواع آن، بیان اهمیت ارتقاء کفایت و مهارت‌های اجتماعی، تعیین قوانین گروه پرداخته شد.

جلسه دوم: ۳ جلسه به مهارت‌های بعد شناختی اختصاص یافت که شامل تعریف مهارت خودآگاهی، اهمیت شناخت توانایی‌ها و ناتوانی‌ها، کمک به شناسایی افکار ناکارآمد و جایگزینی با نوع کارآمد.

جلسه سوم: تعریف مهارت حل مسئله و مراحل آن، بیان مثال‌های فرضی و واقعی از مسائل مربوط به قلدری در مدرسه و حل آن‌ها از طریق مراحل حل مسئله.

جلسه چهارم: تعریف مهارت تصمیم‌گیری و تمرین مراحل آن، تعریف هدف‌گذاری و مراحل آن به منظور تغییر ویژگی‌های منفی، جمع‌بندی آموزش‌های مربوط به بعد شناختی.

جلسه پنجم: ۴ جلسه به مهارت های بعد رفتاری شامل بیان مفهوم رفتار جرأت‌مندانه و آموزش نحوه ابراز جرأت‌مندی به روش های مختلف.

جلسه ششم: تعریف مهارت های ارتباط بین فردی و بیان مراحل سه گانه آن.

جلسه هفتم: بیان آداب مذاکره و محاوره درست، برشمردن برخی اشتباهات رایج در محاوره و گفتار به همراه مثال هایی برای هر مورد.

جلسه هشتم: تعریف کمک طلبی، آموزش رفتار کمک خواهی و انواع روش های آن.

جلسه نهم: ۲ جلسه به مهارت های بعد هیجانی شامل تعریف استرس و انواع آن، معرفی راهبردهای متفاوت مقابله با استرس (هیجان مدار و مسئله مدار) در انسان ها، آموزش تکنیک های آرام سازی.

جلسه دهم: آموزش مهارت کنترل هیجان های منفی.

جلسه یازدهم: ۱ جلسه مربوط به بعد انگیزشی شامل درخواست از تک تک دانش آموزان برای به یادآوری یکی از موقعیت های قلدری در مدرسه که برای آن ها اتفاق افتاده بود و آن ها به خوبی قادر به حل آن بوده اند (منبع موفقیت در عملکرد)، تشویق کلامی آن ها در پی این افزایش (قانع سازی کلامی) و به نوعی به کارگیری تجارب هر کدام از این دانش آموزان به مثابه تجربه جانشینی برای سایر دانش آموزان (منبع دیگر ارتقاء خودکارآمدی).

جلسه آخر (دوازدهم): نیز به جمع بندی و مرور جلسات گذشته، پاسخگویی به سؤال های دانش آموزان درباره تجارب شخصی آن ها در رابطه با قلدری و مورد زورگویی واقع شدن، کمک طلبیدن از سایر دانش آموزان در پاسخگویی به این سؤال ها با توجه به آموزش های ارائه شده پرداخته شد. پس از یک هفته نیز به اجرای پس آزمون ها پرداخته شد. روش آموزش به دو روش سخنرانی و یادگیری فعال (شامل بحث گروهی، ایفای نقش و بارش ذهنی) بود. هم چنین در طول هر جلسه به تکرار و تمرین مهارت های آموخته شده پرداخته و از تقویت کننده استفاده شد.

یافته های پژوهش

در جدول شماره ۱ شاخص های آماری نمرات در مقیاس سازگاری اجتماعی ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای وابسته در گروه‌های آزمایشی و کنترل به تفکیک جهت گیری‌های اجتماعی

متغیر وابسته	گروه‌ها	نوع آزمون	پیش آزمون			پس آزمون		
			تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
سازگاری اجتماعی	آزمایش	تبحری	۱۶	۹/۲۵	۲/۸۲	۱۶	۳/۲۵	۲/۶۰
		عملکردگرایی	۱۷	۱۲	۳/۲۴	۱۷	۷/۵۹	۳/۲۰
		عملکرد گریزی	۱۵	۱۳/۳۳	۲/۸۷	۱۵	۱۱/۳۳	۳/۱۸
		کل	۴۸	۱۱/۵۰	۳/۳۹	۴۸	۷/۳۱	۴/۴۱
		تبحری	۱۵	۹/۰۷	۳/۳۳	۱۵	۸/۶۰	۲/۹۲
	کنترل	عملکردگرایی	۱۸	۱۰	۳/۲۴	۱۸	۹/۹۴	۳/۶۵
		عملکرد گریزی	۱۵	۱۲/۷۳	۲/۹۸	۱۵	۱۱/۸۰	۳/۳۵
		کل	۴۸	۱۰/۵۴	۳/۴۸	۴۸	۱۰/۱۰	۳/۴۱

همان‌طور که از محتوای جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود در مرحله پیش آزمون، میانگین کل سازگاری اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل تقریباً یکسان است ولی در مراحل پس آزمون (بعد از اجرای متغیر آزمایشی)، تفاوت مشاهده می‌شود. هم‌چنین میانگین هر یک از جهت‌گیری‌های اجتماعی گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش آزمون تقریباً یکسان است اما در مرحله پس آزمون بین میانگین جهت‌گیری تبحری اجتماعی گروه‌های آزمایش و کنترل، و همین‌طور بین میانگین جهت‌گیری عملکردگرایی اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت مشاهده می‌شود. اما تفاوت محسوسی میان گروه آزمایش و کنترل در جهت‌گیری عملکردگریزی اجتماعی دیده نمی‌شود.

با توجه به طرح پژوهش حاضر که از نوع پی آزمون - پس آزمون با گروه کنترل بود، برای تحلیل داده‌ها و کنترل اثر پیش آزمون از روش تحلیل کوواریانس تک متغیری دو راهه استفاده شد. به منظور دست‌یابی به نتایج معتبر اجرای این تحلیل منوط به برقراری چند مفروضه است که به ترتیب به بررسی آن‌ها پرداخته شد. یکی از این مفروضه‌ها نرمال بودن

توزیع متغیر وابسته است که بدین منظور از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف^۱ استفاده شد. مطابق با نتایج این آزمون، نرمال بودن توزیع پس آزمون سازگاری اجتماعی ($0/24 > 0/05$)، $P = 0/03$ ، $df = 96$ ، $K-S = 1/03$) تأیید شد. مفروضه مهم دیگر تحلیل کوواریانس تک متغیری، مفروضه همگونی ضرایب رگرسیون است که از طریق بررسی عدم تعامل متغیر مستقل با پیش آزمون محقق می‌شود. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر تعامل عمل آزمایشی با پیش آزمون ($0/6 > 0/05$)، $P = 0/27$ ، $df = 1$ ، $F = 0/27$) در سطح اطمینان $0/95$ معنادار نشد. هم چنین تعامل برای متغیر مستقل جهت گیری اهداف اجتماعی و پیش آزمون سازگاری اجتماعی ($0/28 > 0/05$)، $P = 1/31$ ، $df = 2$ ، $F = 1/31$) و تعامل برای اثر تعاملی دو متغیر مستقل با پیش آزمون سازگاری اجتماعی ($0/81 > 0/05$)، $P = 0/21$ ، $df = 2$ ، $F = 0/21$) نیز معنادار نبود. این حاکی از همگونی ضرایب رگرسیون است. مفروضه همسانی واریانس‌ها نیز از طریق آزمون لون^۲ بررسی شد. F محاسبه شده در این آزمون معنادار نبود ($0/26 > 0/05$)، $P = 1/33$ ، $F(5) = 0/90$). بنابراین همسانی واریانس‌ها نیز تأیید شد. هم چنین همگنی شیب خطوط رگرسیون و خطی بودن رابطه بین متغیرهای کوواریته و وابسته در گروه‌ها از طریق نمودار پراکنش^۳ بررسی و مورد تأیید قرار گرفت.

پس از برقراری مفروضه‌ها، آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری دو راهه انجام شد. در جدول شماره ۲، نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس تک متغیری دو راهه برای متغیر وابسته سازگاری اجتماعی ارائه شده است.

جدول ۲. تحلیل کوواریانس تک متغیری دو راهه، مقایسه اثر بین آزمودنی‌ها

منبع	مجموعه مجذور آزاد	درجه آزادی	مجموعه مجذور آزاد	F	سطح معنی داری	تجزیه و تحلیل	η ^۲
پیش آزمون	۳۹۱/۸۳	۱	۳۹۱/۸۳	۷۲/۱۱	۰/۰۰۱	۰/۴۴	۱/۰۰
اثر عمل آزمایشی	۲۶۳/۴۷	۱	۲۶۳/۴۷	۴۸/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۳۵	۰/۹۹
جهت گیری اهداف اجتماعی	۱۱۰/۸۳	۲	۵۵/۴۱	۱۰/۲۰	۰/۰۰۱	۰/۱۹	۰/۹۸

1. Kolmogrov - Smirnov test
2. Levene's Test
3. Scatterplot

۰/۹۴	۰/۱۴	۰/۰۰۱	۷/۵۷	۴۱/۱۳	۲	۸۲/۲۶	اثر گروه و جهت گیری
							اهداف اجتماعی
			۵/۴۳	۸۹		۴۸۳/۵۷	خطا

همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، آموزش کفایت اجتماعی توانسته است بین نمرات پس‌آزمون مقیاس سازگاری اجتماعی گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری ایجاد کند ($P < 0/05$). مقدار ضریب اتا برای این متغیر نیز $0/35$ است، بدین معنا که آموزش ارائه شده 35% از تغییرات مربوط به سازگاری اجتماعی را تبیین کرده است. مطابق با نتایج جدول، در نمرات پس‌آزمون سازگاری اجتماعی میان انواع جهت‌گیری اهداف اجتماعی نیز تفاوت معنی‌دار ($P < 0/05$) مشاهده شد. هم‌چنین بر اساس مندرجات جدول، اثر تعاملی آموزش ارائه شده و انواع جهت‌گیری اهداف اجتماعی در نمرات سازگاری اجتماعی معنی‌دار بوده است ($P < 0/05$). به عبارتی، تأثیر تعاملی عمل آزمایشی و جهت‌گیری‌های اهداف اجتماعی بین نمرات پس‌آزمون سازگاری اجتماعی گروه‌های شش‌گانه تفاوت معناداری ایجاد کرده است. مقدار ضریب اتا ($\text{Eta} = 0/14$)، بدین معنا است که آموزش ارائه شده در تعامل با انواع جهت‌گیری اجتماعی 14% از تغییرات مربوط به سازگاری اجتماعی را تبیین کرده است.

به منظور تعیین میزان و نحوه تغییر سازگاری اجتماعی بین گروه‌های شش‌گانه، مقایسه‌های زوجی میانگین‌های اصلاح شده پس‌آزمون گروه‌ها با استفاده از آزمون بن فرنی در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. مقایسه زوجی میانگین اصلاح شده پس‌آزمون سازگاری اجتماعی در بین گروه‌های شش‌گانه

گروه‌های آزمایش	سایر گروه‌ها	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
تبحری	کنترل تبحری	$- 5/47^*$	$0/84$	$0/001$
	آزمایش عملکردگرایی	$- 2/48$	$0/84$	$0/06$
عملکردگرایی اجتماعی	کنترل عملکردگرایی	$- 6/23^*$	$0/80$	$0/001$
	آزمایش عملکردگریزی	$- 5/33^*$	$0/90$	$0/001$
عملکردگرایی اجتماعی	کنترل عملکردگریزی	$- 6/20^*$	$0/88$	$0/001$
	کنترل عملکردگرایی	$- 3/74^*$	$0/80$	$0/001$
	آزمایش عملکردگریزی	$- 2/85^*$	$0/83$	$0/01$
	کنترل عملکردگریزی	$- 3/72^*$	$0/83$	$0/001$

مطابق با نتایج جدول فوق، نتایج آزمون بن فرنی و تفاوت میانگین‌های اصلاح شده بین گروه‌های شش گانه، نشان داد که آموزش کفایت اجتماعی توانسته است میزان سازگاری اجتماعی را در قربانیان قلدری گروه آزمایش تبخری اجتماعی و گروه آزمایش عملکردگرایی اجتماعی افزایش دهد ($P < 0/05$). یاد آوری می‌شود هرچه نمره مقیاس سازگاری اجتماعی کمتر باشد به معنی میزان بیشتر سازگاری اجتماعی است. اما با توجه عدم تفاوت معنادار میان میانگین‌های اصلاح شده دو گروه آزمایش و کنترل عملکردگریزی اجتماعی ($P > 0/05$)، آموزش مذکور تأثیری در افزایش سازگاری اجتماعی گروه عملکردگریزی اجتماعی نداشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر پاسخگویی به این سؤال بود که آیا آموزش کفایت اجتماعی مبتنی بر مدل فلنر بر افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری در مدرسه با توجه به اهداف پیشرفت اجتماعی اثربخش است؟ نتایج پژوهش نشان داد که آموزش کفایت اجتماعی فلنر و مؤلفه‌های آن موجب ارتقاء سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان قربانی قلدری در مدرسه شده است. با توجه به مطالعات انجام یافته پیشین پژوهشی که مستقیماً به بررسی اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی مدل فلنر روی سازگاری قربانیان قلدری پرداخته باشد یافت نشد، اما می‌توان در جهت تأیید یافته حاضر به نتایج پژوهش‌هایی مشابه اشاره کرد. این یافته با نتایج پژوهش‌های کایو^۱ (۲۰۱۲)، دی روزیر^۲ (۲۰۰۴) و بیرمن و فارمن^۳ (۱۹۸۴) هم‌خوان است. نتایج آن‌ها مبنی بر اثربخش بودن آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهبود مشکلات دانش‌آموزان قلدر، قربانی و کاهش میزان قلدری و قربانی شدن (کایو، ۲۰۱۲)، و بر افزایش محبوبیت نزد همسالان، عزت نفس، خودکارآمدی و کاهش اضطراب اجتماعی قربانیان قلدری (دی روزیر، ۲۰۰۴) است. نتایج فاکس و بولتن^۴ (۲۰۰۵) نیز حاکی از تفاوت معنادار بین گروه قربانیان قلدری و گروه غیرقربانی در مشکلات مربوط به

1. Koiv
2. DeRosier
3. Bierman & Furman
4. Fox & Boulton

مهارت‌های اجتماعی بود. هم‌چنین هم‌سو با یافته پژوهش حاضر، پژوهش‌هایی که روی نمونه‌های دیگر انجام شده به نتایج مشابهی دست یافتند. مطالعه جلیل آبکنار و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد آموزش کفایت اجتماعی باعث بهبود رفتار سازشی، مهارت ارتباطی، مهارت زندگی و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی شده است. به جهت مشابهت زیاد مؤلفه‌های کفایت اجتماعی فلنر با مؤلفه‌های موجود در مهارت‌های زندگی (حل مسئله، تصمیم‌گیری، مدیریت استرس، همدلی) می‌توان به نتایج پژوهش‌های (جمالی پاقلعه، جمالی پاقلعه، جدیدی فیکان و نظری بدیع، ۱۳۹۳؛ رحمتی، ادیب راد، طهماسیان و صالح صدق‌پور^۱، ۲۰۱۰) نیز اشاره کرد. مطابق با یافته آنان آموزش مهارت‌های زندگی بر بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان نوجوان اثربخش بوده است. یافته پژوهش حاضر هم‌چنین با نتیجه مطالعه یار احمدیان (۱۳۹۱) مبنی بر اثر بخش بودن برنامه آموزش کفایت اجتماعی بر ارتقای سلامت عمومی و توانمندی‌های فردی - اجتماعی دانش‌آموزان هم‌سو است. هم‌چنین یافته مطالعه حاضر، از لحاظ اثربخش بودن آموزش ابراز وجود (به عنوان یکی از مؤلفه‌های رفتاری کفایت اجتماعی) بر سازگاری اجتماعی با یافته پژوهش سعیدیان و نیلی (۱۳۹۱)؛ و از لحاظ اثربخشی آموزش کنترل هیجان‌های منفی (به عنوان یکی از مؤلفه‌های هیجانی کفایت اجتماعی) بر سازگاری اجتماعی با یافته برغندان، ترخان و قائمی خمami (۱۳۹۱) هم‌خوان است.

در تبیین اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر سازگاری اجتماعی قربانیان قلدری می‌توان گفت که به جهت جامع بودن برنامه آموزشی چهار بعدی (شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی) کفایت اجتماعی مدل فلنر، آموزش مذکور توانسته توانایی‌ها، ظرفیت‌ها و مهارت‌هایی را که لازمه سازگاری با محیط اجتماعی هستند و در دانش‌آموزان قربانی همراه با ضعف است را پرورش دهد. این برنامه آموزشی توانسته با کمک به رشد مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری در دانش‌آموزان، پردازش شناختی آنان در موقعیت‌های احتمالی قلدری و یافتن بهترین راه حل و تصمیم‌گیری را تسهیل کرده، به سازگاری و تسلط فرد بر موقعیت مذکور کمک کند. هم‌چنین از طریق آموزش روش‌های جرأت‌مندی، مهارت‌های ارتباطی، محاوره و کمک‌خواهی بر خزانه رفتاری آنان افزوده تا بتوانند در جهت سازگاری هرچه بیشتر با محیط و با دیگر دانش‌آموزان این رفتارها را به کاربندند. همین‌طور این برنامه با آموزش مدیریت استرس و هیجان‌های منفی، به حفظ آرامش این دانش‌آموزان در

1. Rahmati, Adibrad, Tahmasian & Saleh sedghpour

موقعیت‌های پراسترس قلدری و پرخاشگری کمک کرده است. با افزایش این ظرفیت‌ها احتمالاً تعاملات اجتماعی، روابط با همسالان و معلمان در دانش‌آموزان قربانی بهبود یافته است. این گسترش شبکه اجتماعی و درک آن توسط دانش‌آموز موجب افزایش خودکارآمدی و به دنبال آن سازگاری اجتماعی بهتری را به دنبال داشته است. در این راستا، مطابق با نظر مک کاسپی^۱ (۱۹۹۶) آموزش مهارت‌های اجتماعی و کفایت اجتماعی تکنیکی است که به کمک آن افراد می‌آموزند که شایستگی خود را ارتقاء دهند و در عین حفظ آرامش بتوانند در موقعیت‌های متفاوت به شکل مناسب به برقراری تعامل بپردازند.

در این پژوهش بخشی از سؤال پژوهشی به نقش جهت‌گیری اهداف اجتماعی در اثربخش بودن آموزش کفایت اجتماعی بر افزایش سازگاری اجتماعی قربانیان قلدری اختصاص داشت. نتایج نشان داد که پس از ارائه آموزش، تغییر میزان سازگاری اجتماعی بین گروه‌های آزمایش و کنترل در جهت‌گیری‌های مختلف به طور معنی‌داری متفاوت بوده است. با توجه به میانگین‌های زوجی می‌توان گفت که سازگاری اجتماعی در گروه‌های جهت‌گیری تبحری اجتماعی و عملکردگرایی اجتماعی به طور معنی‌داری افزایش یافته اما در گروه جهت‌گیری عملکردگریزی اجتماعی افزایش نیافته است. هم‌چنین، میزان این افزایش در جهت‌گیری تبحری نسبت به جهت‌گیری عملکردگرایی اجتماعی بیشتر بود. گرچه پژوهشی که مستقیماً به بررسی نقش جهت‌گیری‌های اجتماعی در میزان اثربخشی آموزش‌های کفایت و مهارت‌های اجتماعی پرداخته شود یافت نشد، اما می‌توان هم‌سو با یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر نقش مثبت جهت‌گیری تبحری و نقش منفی جهت‌گیری عملکردگریزی در اثربخشی آموزش ارائه شده، به نتایج پژوهش‌های شیم، چو و وانگ^۲ (۲۰۱۳)، نیکیتین و فراند^۳ (۲۰۱۰)، موراتیدیس و سیدریدیس^۴ (۲۰۰۹)، بدری و همکاران (۱۳۸۹) اشاره کرد. هم‌چنین با توجه به نتایج پژوهش‌های پیشین جهت‌گیری عملکردگرایی ذاتاً پیچیده (ریان و شیم، ۲۰۰۸) بوده و هم با پیامدهای مطلوبی چون افزایش کفایت اجتماعی و محبوبیت (نیکیتین و فراند، ۲۰۱۰؛ ریان و شیم، ۲۰۰۶؛ شیم و ریان، ۲۰۱۲) و هم با پیامدهای ناسازگارانه (شیم و همکاران، ۲۰۱۳؛ شیم، کایفر و همکاران، ۲۰۱۳؛ موراتیدیس و سیدریدیس، ۲۰۰۹؛ ریان و شیم، ۲۰۰۸؛ بدری و همکاران، ۱۳۸۹) مرتبط شده

1. MacCuspie
2. Shim, Cho & Wang
3. Nikitin & Freund
4. Mouratidis & Sideridis

است. مطالعه نیکیتین و فراند (۲۰۱۰) که روی تعامل اجتماعی ۳۸ نفر انجام گرفت نشان داد که بین انگیزش اجتنابی با تجارب منفی و رفتار منفعلانه، و بین انگیزش گرایشی با تجارب مثبت و رفتار فعالانه اجتماعی ارتباط وجود دارد. هم‌چنین نتایج مطالعه ریان و شیم (۲۰۰۶، ۲۰۰۸) حاکی از ارتباط اهداف توسعه اجتماعی با افزایش رفتار اجتماعی، کاهش رفتار پرخاشگرانه و افزایش درک کیفیت مثبت روابط دوستی بود و جهت‌گیری نمایش‌گریزی اجتماعی نیز به طور مثبت با رفتار گوشه‌گیری مضطربانه مرتبط بود. عربی، اخباری، عسکری و دارامی^۱ (۲۰۱۳) در بخشی از مطالعه خود دریافتند که شرکت‌کنندگان دارای جهت‌گیری هدف‌تبحری در مقایسه با گروه آموزشی که دارای جهت‌گیری عملکردی هستند مهارت بیشتری را کسب کردند.

در تبیین این یافته می‌توان به نظریات ضمنی افراد به عنوان زیربنای جهت‌گیری‌های اهداف اشاره داشت. افراد به کمک ساخت نظریه‌های ضمنی درباره خودشان و جهان، معنا و ساختاری برای تعاملاتشان تعیین می‌کنند که این در افراد مختلف متفاوت است. افرادی که دارای نظریه ضمنی وجودی هستند معتقدند ویژگی‌های شخصی ثابت و غیر قابل تغییر هستند و درمقابل افرادی که نظریه ضمنی افزایشی دارند بر این باورند که ویژگی‌ها انعطاف‌پذیر و قابل تغییرند (دویک و لجت، ۱۹۸۸). افراد دارای نظریه وجودی به داشتن جهت‌گیری اهداف عملکردی (گرایشی و اجتنابی) که تمرکزشان روی بدست آوردن قضاوت‌های مثبت و اجتناب از قضاوت‌های منفی درباره کفایتشان است تمایل دارند، درحالی که افراد دارای نظریه افزایشی به دنبال کردن جهت‌گیری تبحری که بر یادگیری و توسعه شایستگی متمرکز است، متمایلند (بلک و ل، ترزنوسکی^۲ و دویک، ۲۰۰۷؛ دویک و لجت، ۱۹۸۸). با کشاندن موضوع نظریه‌های ضمنی به حیطه روابط با همسالان (رادلف، ۲۰۱۰) و با توجه به رابطه این نظریه‌ها با جهت‌گیری‌های اهداف اجتماعی می‌توان یافته‌های پژوهش حاضر را تبیین کرد. در واقع دانش‌آموزان قربانی دارای جهت‌گیری تبحری، نظریه ضمنی افزایشی دارند و بر این باورند که کفایت اجتماعی و کیفیت روابط با همسالان یک ویژگی انعطاف‌پذیر و پویاست، بنابراین در مواجهه شدن با چالش اجتماعی قلدری در مدرسه دلسرد نشده و تلاش می‌کنند تا با استفاده از این فرصت آموزشی که ایجاد شده، مهارت

1. Oreyzi, Akhbari, Askari & Darami

2. Blackwell, Trzesniewski

کسب کرده و کفایت اجتماعی خود را توسعه دهند و در نتیجه سازگاری بیشتری با محیط اجتماعی خود پیدا می‌کنند.

ریان و شیم (۲۰۰۸) بر این باورند که تمرکز روی توسعه کفایت اجتماعی به نوعی یک جهت‌گیری مثبت نسبت به جهان اجتماعی است که حرکت به سوی باورها و رفتارهای سازگارانه را فراهم می‌کند. در مقابل، قربانیانی که جهت‌گیری اجتماعیشان عملکردگریزی است در واقع دارای نظریه ضمنی وجودی هستند. این افراد معتقدند که عدم پذیرش آن‌ها توسط همسالان یک ویژگی ذاتی و غیرقابل‌تغییر است. بنابراین تلاشی برای تغییر هم نخواهند کرد و سازگاری اجتماعی آن‌ها نیز دستخوش تغییر نمی‌شود. ریان و شیم (۲۰۰۸) بر این باورند که تمرکز روی اجتناب از قضاوت‌های منفی همسالان، با رفتارهای اجتماعی که سازگاری اجتماعی را کاهش می‌دهند مرتبط است. در واقع احتمال دارد نگرانی پایدار و مداومی که این گروه از قربانیان در رابطه با اجتناب از قضاوت‌های منفی دارند، توانایی آن‌ها را برای توسعه روابط اجتماعی و دوستانه در طول زمان محدود کند.

هم چنین علل احتمالی افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری عملکردگرایی اجتماعی می‌تواند این باشد که با توجه به رویکرد ذاتی این نوع جهت‌گیری به گرایش برای رسیدن به پیامدهای اجتماعی مثبت مانند کفایت اجتماعی بالا (ریان و شیم، ۲۰۰۸) و نمایش و اثبات شایستگی به دیگران، علی‌رغم باور درونی به تغییر ناپذیری صفات و شایستگی‌هایشان، از موقعیت‌ها و شرایطی که امکان نمایش این شایستگی را به آن‌ها بدهد استقبال می‌کنند. در نتیجه این امکان وجود دارد که پس از آشنا شدن با برخی مهارت‌ها و تکنیک‌های آموزش داده شده و به کار بستن آن‌ها، موفقیت در پاسخگویی مناسب به موقعیت‌های قلدری بیشتر شده و خودکارآمدی آن‌ها افزایش می‌یابد. افزایش خودکارآمدی از این طریق و هم چنین از طریق اهتمامی که این برنامه آموزشی در طی مراحل خود به منابع افزایش خودکارآمدی داشت، مجدداً به کسب مهارت‌های بیشتر و به کارگیری بیشتر آن‌ها منجر می‌شود و همین امر به صورت یک چرخه در آمده و ادامه می‌یابد. بنابراین امکان کسب مهارت‌های اجتماعی و گسترش روابط اجتماعی افزایش یافته، در نتیجه سازگاری اجتماعی آنان بیشتر می‌شود.

محدود بودن نمونه به دانش‌آموزان دختر پایه‌های هفتم و هشتم شهر تهران و عدم انجام پیگیری از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. همچنین فقدان ابزاری جامع برای غربالگری دانش‌آموزان قربانی قلدری از جمله محدودیت‌های دیگر بود. پیشنهاد می‌شود

پژوهش‌های آتی روی پسران و هم‌چنین سایر پایه‌های تحصیلی و در صورت امکان مراحل پیگیری نیز انجام شود. با توجه به اهمیت موضوع سازگاری به خصوص در قربانیان قلدری و رویکرد انگیزشی دانش‌آموزان و این‌که آموزش کفایت اجتماعی منجر به افزایش سازگاری در قربانیان قلدری دارای جهت‌گیری تبحری و عملکردگرایی اجتماعی شد، پیشنهاد می‌شود مطالعات بعدی به بررسی عوامل مؤثر بر تغییر جهت‌گیری‌های اجتنابی به سمت گرایش و به خصوص نوع تبحری اهتمام ورزند. مطلوب است جهت افزایش سازگاری دانش‌آموزان قربانی قلدری این آموزش مورد توجه مسئولین مدرسه و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش قرار گیرد تا بتوان از پیامدهای منفی قربانی شدن جلوگیری کرد و با افزایش سازگاری و به تبع آن بهبود سلامت روان را برای تحول سالم‌تر دانش‌آموزان هموار کرد.

منابع

- اکبری، ابوالقاسم. (۱۳۸۸). *راهنمایی سازگاری، تحصیلی و شغلی*. تهران: رشد و توسعه: ساوالان.
- بدری گرگری، رحیم؛ حسینی نسب، سید داوود؛ حقی، حبیب اله. (۱۳۸۹). رابطه اهداف پیشرفت اجتماعی و مهارت‌های ارتباط میان فردی در دانشجویان دانشگاه تبریز. *مطالعات روان‌شناختی*، ۶ (۳)، ۴۴-۲۹.
- برغندان، سپیده؛ ترخان، مرتضی؛ قائمی خمami، نیما. (۱۳۹۱). تعیین اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان شهر رشت. *مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۲ (۸)، ۱۶۵-۱۴۰.
- بهرام‌گیری، فاطمه. (۱۳۸۰). *بررسی تأثیر آموزش مهارت حل مسئله در بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی خفیف*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده، دانشگاه تربیت معلم.
- جلیل آبکنار، سیده سمیه؛ عاشوری، محمد؛ پور محمد رضای تجریشی، معصومه. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر رفتار سازشی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. *فصلنامه توانبخشی*، ۱۳ (۵)، ۱۱۳-۱۰۴.
- جمالی پاقلعه، زیور؛ جمالی پاقلعه، سمیه؛ جدیدی فیقان، مهناز و نظری بدیع، مرضیه (۱۳۹۳). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی

- دانش آموزان دختر نوجوان. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۱۵(۴) پیاپی ۵۸، ۱۲۱-۱۲۹.
- راینیکه، مارک ای؛ داتیلیو، فرانک ام؛ فریمن، آرتور. (۱۳۷۹). شناخت درمانی در کودکان و نوجوانان "مطالعات موردی بالینی". ترجمه: جواد علاقبند راد و حسن فرهی تازه کننده. تهران: بقیه.
- سعیدیان، فاطمه؛ نیلی، محمد رضا. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر آموزش ابراز وجود بر سازگاری اجتماعی و خودپنداره مثبت زنان سرپرست خانوار. *مطالعات روانشناسی بالینی*، ۲(۶)، ۱-۲۴.
- سینها، ای. کی. پی؛ سینک، آر. پی. (۱۳۸۰). *راهنمای پرسشنامه سازگاری دانش آموزان دبیرستانی*. ترجمه ابوالفضل کرمی. تهران: مؤسسه روان تجهیز سینا.
- نویدی، احد. (۱۳۸۷). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر مهارت های سازگاری پسران دوره متوسطه شهر تهران. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۴ (۴)، ۳۹۴-۴۰۳.
- واحدی، شهرام؛ فتحی آذر، اسکندر. (۱۳۸۵). آموزش کفایت اجتماعی در کاهش پرخاشگری پسران پیش دبستانی: گزارش ۶ مورد. *فصلنامه اصول بهداشت روانی*، ۸(۳۱ و ۳۲): ۱۴۰-۱۳۱.
- یاراحمدیان، نسرين. (۱۳۹۱). ارتقای توانمندی های فردی- اجتماعی و سلامت عمومی نوجوانان از طریق افزایش کفایت اجتماعی آنان. *مجله علوم رفتاری*، ۶(۳)، ۲۸۸-۲۷۹.
- Bierman, K. L. and Furman, W. (1984). The Effects of Social Skills Training and Peer Involvement on the Social Adjustment of Preadolescents. *Child Development*, 55(1), 151-162.
- Biggs, B.K; Vernberg, E; Little, T.D; Dill, E.J; Fonagy, P; and Twemlow, S.W. (2010). Peer victimization trajectories and their association with children's affect in late elementary school. *International Journal of Behavioral Development*, 34(2), 136-146.
- Blackwell, L. S; Trzesniewski, K. H; and Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246-263.
- Bruyan, E. H; Cillessen, A. H. and Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *Journal of early adolescence*, 30 (4), 543-566.

- Buhs, E; Ladd, G; and Herald, S. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
- Cook, C. R; Williams, K. R; Guerra, N. G; Kim, T. E. and Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
- DeRosier, M. E. (2004). Building Relationships and Combating Bullying: Effectiveness of a School-Based Social Skills Group Intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 196-201.
- Donnon, T. (2010). Understanding How Resiliency Development Influences Adolescent Bullying and Victimization. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 101-113.
- Dweck, C. S. and Leggett, E. L. (1988). Asocial-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 25, 109-116.
- Felix, E. D; Furlong, M. J. and Austin, G. (2009). A Cluster Analytic Investigation of School Violence Victimization among Diverse Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(10), 1673-1695.
- Fox, L. C. and Baulton, J. M. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313-328.
- Koiv, K. (2012). Social Skills Training as a mean of improving intervention for bullies and victims. *Social and Behavioral Sciences*, 45, 239 - 246.
- Kokkinos, C. M. and Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58.
- Ladd, G. W; Kochenderfer, B. J; and Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181-1197.
- Llewellyn, N. and Rudolph, K. D. (2014). Individual and Sex Differences in the Consequences of Victimization: Moderation by Approach and Avoidance Motivation. *Developmental Psychology*, 50 (9), 2210-2220.
- MacCuspie, P. A. (1996). *prompting acceptance of children with disabilities: from tolerance to inclusion*. Halifax, Novascotia: Atlantic Provinces Special Education Authority.
- Mendez, F. X; Hidalgo M. D. and Inglés, C. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 30-42.
- Mouratidis, A; and Sideridis, G. (2009). On social achievement goals: their relations with peer acceptance, classroom belongingness, and perceptions of loneliness. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 285-307.
- Nikitin, J. and Freund, A. M. (2010). When wanting and fearing go together: The effect of co-occurring social. *European Journal of Social Psychology*. 40, 783-804.

- Oreyzi, H. R; Akhbari, M. S; Askari, A. and Darami, Z. (2013). The Effect of Mastery Goal Orientation and Error Management on Developing Students' Skills in the Balanced Score Card Training and Decreasing Their Frustration in the Training Process. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(6), 433-442.
- Peguero, A. A. (2012). Schools, Bullying, and Inequality: Intersecting Factors and Complexities with the Stratification of Youth Victimization at School. *Sociology Compass*, 6(5), 402-412.
- Rahmati, B; Adibrad, N; Tahmasian, K. and Saleh sedgh pour, B. (2010). The Effectiveness of life skill training on social adjustment in children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 870-874.
- Rudolph, K. D. (2010). Implicit Theories of Peer Relationships. *Social Development*, 19(1), 113-129.
- Ryan, A. and Shim, S. S. (2006). Social achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(9), 1246-1263.
- Ryan, A. and Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 672-687.
- Rudolph, K. D; Abaied, J. L; Flynn, M; Sugimura, N. and Agoston, A. M. (2011). Developing Relationships, Being Cool, and Not Looking like a Loser: Social Goal Orientation Predicts Children's Responses to Peer Aggression. *Child Development*, 82(5), 1518-1530.
- Sapouna, M. and Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: the role of individual, family and peer characteristics. *Child Abuse & Neglect*, 37(11), 997-1006.
- Shim, S; Cho, Y. and Wang, C. (2013). Classroom goal structures, social achievement goals, and adjustment in middle school. *Learning and Instruction*, 23, 69-77.
- Shim, S. S. and Finch, W. H. (2014). Academic and social achievement goals and early adolescents' adjustment: A latent class approach. *Learning and Individual Differences*, 30, 98-105.
- Shim, S. S; Kiefer, S. M. and Wang, C. (2013). Help-seeking amongst peers: The role of goal structure and peer climate. *The Journal of Educational Research*, 106, 290-300.
- Shim, S. S; & Ryan, A. (2012). Implications of social goals for social behaviors and adjustment during the first semester of college. *Motivation and Emotion*, 36, 504-515.
- Talepasad, S; and Keshaavarzi, Z. (2012). Predictors of Avoidance of Help-Seeking: Social Achievement Goal Orientation, Perceived Social Competence and Autonomy. *World Applied Sciences Journal*, 17(5), 637-642.
- Talepasand, S; Alijani, F. and Bigdeli, I. (2010). Social Achievement Goal Theory in Education: A Validity and Reliability Study. *Journal of Technology & Education*, 4(4), 275 - 285.
- Visconti, K. J; Ladd, B. K. and Clifford, C. A. (2013). Children's attributions for peer victimization: A social comparison approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 277-287.

Wade, E. L. (2007). *Resilient Victims of School Bullying: Psychological Correlates of Positive Outcomes*. Unpublished thesis. RMIT University.