



The Effectiveness of Social Perception Training on Cognitive Distortions and Bullying in Student Boys

Abdolreza Akbari ¹; Nahid Ganjealivand *²

Abstract

The aim of this study was to investigate the effect of social perception training on students' cognitive distortions and bullying. The research method was a semi-experimental type with pre-test and post-test design with a control group. The study's statistical population was all eighth-grade student boys in Dezful city (Iran) in the academic year 2021-22. To select a sample from among the schools, two schools and from the three educational levels of those schools, eighth grade students were randomly selected and participated in the bullying test, and 40 students who had the highest score on this test were selected as a purposeful sampling from each of the schools and completed The How I Think and Illinois Bullying Questionnaires in the pre-test and post-test stages. The experimental group took the social perception training intervention for 10 sessions of 90 minutes, while the control group did not receive any intervention during this period. Multivariate and Univariate Analysis of covariance were used to analyze the data. The results showed that social perception training significantly reduced cognitive distortions and bullying of students. Therefore, given these findings, it is recommended to use such educational program in schools.

Keywords: Bullying, cognitive distortions, social perception, student

¹ Associate Professor Teacher, PhD in Educational Psychology, Khuzestan Province Education Institute, Dezful Education, Iran ² Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Mathematics, Dezful Branch, Islamic Azad University, Dezful, Iran n_ganjeali@yahoo.com

اثربخشی آموزش ادراک اجتماعی بر تحریف‌های شناختی و قلدری پسران دانش‌آموز

عبدالرضا اکبری^۱، ناهید گنجعلی وند*^۲

چکیده

هدف از اجرای این پژوهش، بررسی تأثیر آموزش ادراک اجتماعی بر تحریف‌های شناختی و قلدری دانش‌آموزان بود. روش پژوهش، از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه پسران دانش‌آموز پایه هشتم شهر دزفول در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. برای انتخاب نمونه از بین مدارس دو مدرسه و از سه پایه تحصیلی آن مدارس، دانش‌آموزان پایه هشتم به صورت تصادفی انتخاب شدند و در آزمون قلدری شرکت کردند و ۴۰ نفر که بالاترین نمره را در این آزمون داشتند، به صورت نمونه‌گیری هدفمند از هر کدام از مدارس انتخاب شدند و پرسشنامه‌های «چگونه من فکر می‌کنم؟» و قلدری ایلی نویز را در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل کردند. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در معرض مداخله آموزش ادراک اجتماعی قرار گرفتند و در طول این مدت گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کواریانس چندمتغیری و تک‌متغیری استفاده شد. نتایج نشان داد که آموزش ادراک اجتماعی به‌طور معناداری باعث کاهش تحریف‌های شناختی و قلدری دانش‌آموزان شده است؛ لذا با توجه به این یافته‌ها، استفاده از چنین برنامه آموزشی در مدارس توصیه می‌شود.

کلیدواژه‌ها: ادراک اجتماعی، تحریف‌های شناختی، دانش‌آموز، قلدری.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

^۱ دکترای روان‌شناسی تربیتی، پژوهشکده تعلیم و تربیت استان خوزستان، آموزش و پرورش دزفول، ایران.

^۲ نویسنده مسئول: دکترای آمار، گروه ریاضی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران. n_ganjeali@yahoo.com.

مقدمه

مطالعه و بررسی قلدری^۱ نوجوانان و همچنین عوامل مؤثر بر آن در سال‌های اخیر مورد توجه فراوان روان‌شناسان، مشاوران و کارشناسان تعلیم و تربیت قرار گرفته است و قلدری در مدارس یکی از شایع‌ترین چالش‌ها برای معلمان، مدیران و مشاوران در سراسر جهان است، چون قلدری یک خطر جدی برای سلامت روانی-اجتماعی، عاطفی و آموزشی همه افراد درگیر در نظر گرفته می‌شود (دراگون^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). قلدری عمل خشونت‌آمیزی است که توسط نوجوانان به صورت کلامی، جسمی و اجتماعی در دنیای واقعی یا فضای مجازی علیه قربانی^۳ انجام می‌شود که به راحتی نمی‌تواند از خود دفاع کند؛ بنابراین در طول سال‌های تحصیل، قلدری رایج‌ترین بیان خشونت در زمینه همسالان است.

متداول‌ترین تعریف در زمینه قلدری از اولوئوس^۴ (۱۹۹۷) است. اولوئوس قلدری را رفتار پرخاشگرانه یا "آزار" عمدی تعریف می‌کند که به طور مکرر و در طول زمان و در یک رابطه بین فردی رخ می‌دهد که با "عدم توازن قدرت" مشخص می‌شود (نقل از مارکانن^۵ و همکاران، ۲۰۲۱). با اینکه تنوع گسترده‌ای در مورد میزان شیوع قلدری در کشورهای مختلف ثبت شده است، اما ارزیابی‌ها از شیوع رفتارهای قلدری در دوره نوجوانی بین ۱۵ تا ۷۰ درصد در منابع گوناگون گزارش شده است (مالکی^۶ و همکاران، ۲۰۲۰). قلدری مدرسه‌ای یک پدیده اجتماعی است که از رابطه متقابل پیچیده بین افراد و محیط آنها ناشی می‌شود. (دراگون و همکاران، ۲۰۲۲). بنابراین پژوهش‌ها بیانگر این است که بیشتر دانش‌آموزان قلدر و قربانی، معمولاً اختلال‌های رفتاری برون‌نمود (مانند پرخاشگری، خلق و خوی بد) و اختلال‌های رفتاری درون‌نمود (نامیدی، احساس تنهایی، افسردگی) را از خود بروز می‌دهند که در روند تحصیل و ارتباط با دیگر دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد (موکایا^۷، ۲۰۲۴). از منظر اویارادورو^۸ (۲۰۲۰)، رفتارهایی مانند دزدی، فرار از مدرسه، قلدری و سایر رفتارهای پرخاشگرانه مشکلات رفتاری (رفتارهای مشکل‌زا^۹) نامیده می‌شوند. رفتارهای مشکل ساز مانند قلدری شامل طیفی از رفتارهای نامناسب و قابل مشاهده است که اغلب هنجاری را مختل می‌کند که منجر به بزهکاری، خصومت و رشد اجتماعی نامناسب می‌شود (نقل از آکا-نواچوکو^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۳). یکی از عوامل مهم تأثیر گذار بر مشکلات رفتاری بالاخص قلدری، تحریف‌های شناختی می‌باشند. تحریف شناختی توسط بک^{۱۱} (۱۹۷۶) در نظریه شناختی مطرح گردید. بک تحریف‌های شناختی را نتیجه پردازش اطلاعات در روش‌هایی تعریف می‌کند که منجر به فرض‌ها و استنباط‌های تحریف شده و نامناسب در تفکر می‌گردد (یابلونسکا و کاشنیوک^{۱۲}، ۲۰۲۲).

1. bullying
2. Dragone
3. victim
4. Olweus
5. Markkanen
6. Malecki
7. Mokaya
8. Oparaduru
9. problem behaviours
10. Aka-Nwachukwu
11. Beck
12. Yablonska & Kacheniuk

گیس^۱ و همکاران (۲۰۰۱) چهار دسته از تحریف‌های شناختی که مربوط به سازگاری اجتماعی نوجوانان است را ارائه کردند. این چهار دسته عبارتند از: خودمحوری که تحریف شناختی اولیه است و سه تحریف ثانویه به نام حداقل‌نمایی^۲ و برچسب زدن اشتباه (کوچک شمردن شدت و پیامد رفتار فرد توسط ایجاد کننده آن و در اشاره به دیگران با استفاده از برچسب‌های بد یا تحقیر کننده)، بدترین‌ها را در نظر گرفتن (یعنی نسبت دادن اهداف خصمانه به دیگران و در نظر گرفتن بدترین سناریوی ممکن برای یک موقعیت اجتماعی) و سرزنش دیگران (مقصر دانستن و سرزنش کردن دیگران و عوامل خارج از خود) ریشه در خودمحوری دارند (دراگون و همکاران، ۲۰۲۰). در مجموع، تحریف‌های شناختی بر چگونگی درک نوجوانان از یک رویداد اجتماعی خاص تأثیر می‌گذارند. برای نمونه، موریس^۳ و همکاران (۲۰۲۴) دریافتند که قلدرها و قربانیان احتمالاً نسبت به کودکانی که قلدری نکرده و قربانی نشده‌اند، نسبت خصمانه بیشتری به قصد دیگران نشان می‌دهند و در واکنش به اقدامات دیگران نسبت به دیگر کودکان عصبانی‌تر خواهند بود. در ضمن نوجوانان دارای مشکلات رفتاری مانند قلدری بر خلاف همسالان عادی خود در موقعیت‌های اجتماعی مبهم بیشتر به عناصر منفی توجه می‌کنند در حالی که عمدتاً نادانسته جلوه‌های هیجانی، قصدها یا محتوای اقدامات اشخاص دیگر را نادیده می‌گیرند. برای نمونه، تعارف را تلاشی برای سوء استفاده و کمک را تلاشی برای تحقیر کردن تفسیر می‌کنند و هدیه را رشوه در نظر می‌گیرند. در کل، نوجوانان قلدر دارای نگرش مثبت و همچنین دارای باورهای هنجاری بیشتری نسبت به رفتارهای پرخاشگرانه هستند. افزون بر این، قلدرها بیشتر از نوجوانان غیر دخیل می‌پذیرند که انتقام از کسی که قبلاً آنها را آزرده است، قابل قبول است (اوردوا^۴، ۲۰۲۰) بهمین خاطر نوجوانان قلدر تا حدی با هم موافقاند که دیگران در موقعیت‌های اجتماعی می‌خواهند به آنها آسیب برسانند، لذا آنها نسبت به سرزنش‌گری (سرزنش دیگران در برابر سرزنش خود) و ارزیابی تأثیر این افکار بر رفتارهای منفی خود در مقابل دیگران حداقل‌نمایی در مقابل فاجعه‌سازی را در نظر می‌گیرند (دراگون و همکاران، ۲۰۲۴) و برعکس نوجوانان قربانی تمایل دارند خود را به خاطر قربانی شدن سرزنش کنند (استروهمیر^۵ و همکاران، ۲۰۲۴).

تفسیرهای نوجوانان قلدر از رفتار دیگران با ناآگاهی واقعی از هنجارها و قوانین نانوشته و عدم درک تطبیق رفتار با موقعیت‌های اجتماعی در خرده فرهنگ‌های مختلف مرتبط است؛ لذا نوجوانانی که در تفسیر وضعیت هیجانی افراد دیگر مشکل دارند در معرض خطر طرد شدن از سوی همسالان خود و تنفر زیاد آنان قرار می‌گیرند. این احتمال وجود دارد که افزایش آگاهی از خرده فرهنگ‌های مختلف (برای نمونه، همدلی با دیگران از پیشینه‌ها و فرهنگ‌های متنوع) تأثیر مثبتی در تحمل تنوع و تفاوت فرهنگی توسط دانش آموزان داشته باشد. علاوه بر این، توانایی آگاهی از چگونگی خلق و خوی افراد از خودشان که در نحوه درک موقعیت‌ها و همچنین توانایی درک خلق و خوی دیگران تأثیر می‌گذارد نیز از عواملی هستند که در ادراک اجتماعی نقش بسزایی دارند (گوندرسن^۶ و همکاران، ۲۰۱۳).

1. Gibbs
2. minimizing
3. Morese
4. Ordua
5. Strohmeier
6. Gundersen

ادراک اجتماعی از دیرباز به وسیله روان‌شناسان اجتماعی به عنوان وجه اصلی اندیشه و رفتار اجتماعی شناخته شده است. محققان ادراک اجتماعی را فرایندی تعریف می‌کنند که افراد از طریق آن در فکر، احساس و عملشان به دیگران واکنش و پاسخ می‌دهند؛ لذا مردم با ادراک اجتماعی خلق و خوی یکدیگر را تفسیر کرده و رفتار همدیگر را پیش بینی می‌کنند. در کل روشی که افراد دیگران را می‌بینند، نحوه رفتار آنها با یکدیگر را تعیین می‌کند. در ضمن افراد در برداشت از دیگران، از ویژگی‌های شخصی (مانند سن، جنسیت، هوش)، اجتماعی (مانند نژاد، طبقه اجتماعی، ملیت) نیز استفاده می‌کنند (کوک^۱، ۲۰۲۱).

ساختار آموزش ادراک اجتماعی تحت تأثیر مدل پردازش اطلاعات اجتماعی^۲ کریک و داج (۱۹۹۶) است که بعدها با گنجانیدن هیجان‌ها (لمریز و آرسنیو^۳، ۲۰۰۰) و اخلاقیات (آرسنیو و لمریز، ۲۰۰۴) در آن مدل ایجاد شده است (گوندرسن و همکاران، ۲۰۱۳). بر اساس این مدل افراد برای پاسخگویی مناسب به موقعیت‌های اجتماعی، اطلاعات اجتماعی را در پنج مرحله: رمزگردانی نشانه‌های اجتماعی، تفسیر نشانه‌ها، انتخاب هدف، ایجاد پاسخ و یا دسترسی به آن و تصمیم‌گیری برای پاسخ در جامعه، پردازش می‌کنند (کلیج^۴ و همکاران، ۲۰۲۲)؛ لذا نوجوانان قلدر و قربانی در هر مرحله از مدل پردازش اطلاعات اجتماعی مشکلاتی را نشان می‌دهند (کلیج و همکاران، ۲۰۲۲). برای نمونه، نوجوانانی که تمایلات پرخاشگرانه دارند بیشتر به نشانه‌های پرخاشگرانه توجه می‌کنند و از نشانه‌هایی که بیانگر پرخاشگری نیست، چشم‌پوشی می‌کنند و در موقعیت‌های اجتماعی مبهم اهداف دیگران را به شیوه خصمانه تفسیر و درک می‌کنند و رفتارهای ضد اجتماعی مانند قلدری را به کار می‌برند (مورس و همکاران، ۲۰۲۴). در کل، قلدرها از اهداف و رفتارهای پرخاشگرانه برای به دست آوردن قدرت بر همسالان ضعیف‌تر یا دستیابی به جایگاه بالاتر در گروه همسالان استفاده می‌کنند و قربانیان ممکن است اهدافی را انتخاب کنند که رابطه را به دلیل ناامیدی خراب کنند، یا متقاعد شوند که این راه موفق برای دفاع از خود است (استروهمیر و همکاران، ۲۰۲۴). از سوی دیگر، آموزش ادراک اجتماعی همچنین به اصول ادراک اجتماعی نیز متکی است، مانند اینکه چگونه افراد اطلاعات اجتماعی موجود را با انتظارات و شناخت‌های قبلی ترکیب می‌کنند تا تصویری از موقعیت‌های اجتماعی و افراد دیگر بسازند، و اینکه چگونه فرایندهای طبقه‌بندی و توضیح رویدادهای اجتماعی به نوبه خود بر رفتار افراد تأثیر می‌گذارند. برای نمونه، "سوء تفاهم" و "واکنش اشتباه" غالباً با رمزگذاری نامناسب از نشانه‌ها و تفسیر مغرضانه از نشانه‌های اجتماعی در قلدرها و قربانیان ایجاد می‌شود (کلیج و همکاران، ۲۰۲۲).

نتایج تحقیق‌های (اکبری و همکاران، ۲۰۲۱؛ چلواوچ _ دوک و فوناگی^۵، ۲۰۲۴) نشان می‌دهد که آموزش ادراک اجتماعی تحریف‌های شناختی و مشکلات رفتاری برون نمود مانند پرخاشگری و قلدری دانش‌آموزان را کاهش داده و همچنین با تأثیر گذاشتن بر تحریف‌های شناختی افراد قلدر و قربانی (دراگون و همکاران، ۲۰۲۰؛ کلیج و همکاران، ۲۰۲۲؛ مورس و همکاران، ۲۰۲۴) به صورت غیرمستقیم رفتارهای قلدرانه و قربانی‌گر آنان را کاهش می‌دهد. البته باید این نکته را یادآور شد که در زمینه تأثیر آموزش ادراک اجتماعی بر قلدری دانش‌آموزان تحقیقی در داخل و خارج از کشور وجود ندارد. بنابراین، برای پیشگیری

1. Cook
2. social information processing
3. Lemerise & Arsenio
4. Kellij
5. Chelouche-Dwek & Fonagy

از قلدری، توانایی‌های تفسیری افراد مانند تحریف‌های شناختی از موقعیت اجتماعی ممکن است اهداف مناسبی برای اقدامات پیشگیری یا مداخله باشد و آموزش ادراک اجتماعی یک برنامه مداخله‌ای با محوریت تغییر فرایندهای ادراکی و شناختی درگیر در تعامل‌های اجتماعی نامطلوب است (گوندرسن و همکاران، ۲۰۱۳؛ لیهی^۱، ۲۰۱۷)؛ لذا با توجه به شیوع بالای قلدری در دانش‌آموزان و تأثیر منفی آن در تحصیل، سازگاری اجتماعی و همچنین سلامت روانی آنان، ارائه برنامه آموزشی جهت کاهش تحریف‌های شناختی و رفتارهای قلدرانه و قربانی‌گر توصیه می‌شود.

اگرچه در چند دهه گذشته، شواهد تجربی تأیید کرده‌اند که تحریف‌های شناختی و قلدری مشکلات مهم و درخور توجه، هم از نظر پژوهش و هم آموزش است؛ اما با توجه به جدید و کاربردی بودن آموزش ادراک اجتماعی برای تغییر تحریف‌های شناختی و همچنین فرایندهای شناختی و عاطفی درگیر در قلدری دانش‌آموزان هیچ پژوهشی چه در داخل کشور و چه در خارج انجام نگرفته، که این خود به معنای خلأ پژوهشی در فضای علمی کشور است. در چنین شرایطی، انجام پژوهش‌های علمی برای پر کردن خلأ موجود، به منظور کاهش تحریف‌های شناختی و قلدری می‌تواند پیامدهای مثبتی داشته باشد. بنابراین، پژوهش حاضر از این نظر کاملاً جدید است و به سبب احساس نیاز به ارزیابی برنامه آموزش ادراک اجتماعی در جامعه ایرانی که از لحاظ شناختی و ارتباط کلامی با جامعه خارج از کشور متفاوت است انجام شده است. از این رو در پژوهش حاضر این فرضیه مطرح می‌شود:

آموزش ادراک اجتماعی بر تحریف‌های شناختی و قلدری دانش‌آموزان در دزفول تأثیر دارد.

روش پژوهش

این پژوهش در قالب یک طرح نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر پایه هشتم شهر دزفول در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. برای انتخاب نمونه از بین مدارس دو مدرسه (به خاطر جلوگیری از انتشار عمل آزمایشی) برای گروه کنترل و آزمایش بصورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و آزمون قلدری ایلی نویز برای دانش‌آموزان پایه هشتم آنها (که بخاطر همسانی مشارکت‌کنندگان از لحاظ سنی و پایه تحصیلی و همچنین بصورت تصادفی از سه پایه مقطع متوسطه اول انتخاب شدند) اجرا شد و بعد از مشخص شدن دانش‌آموزان قلدر، ۴۰ نفر که بیشترین نمرات را کسب کردند، به‌عنوان مشارکت‌کنندگان نهایی پژوهش به‌صورت نمونه‌گیری هدفمند از هر کدام از مدارس انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش و گروه کنترل (هر گروه ۲۰ نفر) جایگزین شدند و پرسشنامه‌های پژوهش را در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل کردند. گروه آزمایشی به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای یکبار) تحت مداخله آموزشی ادراک اجتماعی قرار گرفتند در حالی که در طول این مدت گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای را دریافت نکردند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کواریانس چندمتغیری و تک متغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل؛ تمایل به شرکت در پژوهش، دانش‌آموز کلاس هشتم در شهر دزفول و عدم شرکت در مداخلات دیگر به‌طور همزمان و ملاک

۱۵۰..... اثربخشی آموزش ادراک اجتماعی بر تحریف‌های شناختی و قلدری پسران دانش‌آموز

خروج از پژوهش شامل؛ غیبت بیش از دو جلسه بود. افزون بر این، کسب رضایت آگاهانه و داوطلبانه برای شرکت در پژوهش، حصول اطمینان از افشا نشدن اطلاعات، حفظ حریم خصوصی و رازداری، موارد اخلاقی رعایت شده در پژوهش بود.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه چگونگی من فکر می‌کنم (HIT-Q)^۱: در این پژوهش از پرسشنامه استاندارد خود گزارش‌دهی «چگونگی من فکر می‌کنم؟» گیبس و همکاران (۲۰۰۱) که برای سنجش تحریف‌های شناختی نوجوانان طراحی شده است، استفاده گردید. این پرسشنامه، دارای ۵۴ گویه است که بیشتر گویه‌های آن (۳۹ گویه) انواع مختلف تحریف‌های شناختی^۱. خودمحوری^۲ (۹ گویه) ۲. سرزنش کردن دیگران^۳ (۱۰ گویه) ۳. حداقل نمایی یا برجسب زدن اشتباه^۴ (۹ گویه) ۴. بدترین‌ها را در نظر گرفتن^۵ (۱۱ گویه) را اندازه‌گیری می‌کنند. همچنین از ۱۵ گویه باقیمانده، ۸ گویه برای کنترل پاسخ‌های غیر عادی و ناهنجاری^۶ و ۷ گویه دیگر نیز گزاره‌های با محتوای مثبت اجتماعی هستند که رفتارهای جامعه‌پسندانه^۷ را اندازه‌گیری می‌کنند و چون به خاطر متعادل کردن محتوای منفی گویه‌های تحریف‌های شناختی به کار می‌روند، نمره‌گذاری نمی‌شوند. شرکت کنندگان در یک مقیاس شش درجه‌ای لیکرت که دامنه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۶ (کاملاً موافقم) قرار دارد پاسخ می‌دهند؛ توجه کنید که نمره‌های بالاتر منعکس‌کننده سطوح بالاتر تحریف‌های شناختی است. دامنه نمره‌های کلی مقیاس چگونگی من فکر می‌کنم از ۳۹ (کمترین نمره) تا ۲۳۴ (بیشترین نمره) است. گیبس و همکاران (۲۰۰۱) ضرایب آلفای کرونباخ را در خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه بین ۰/۶۳ تا ۰/۹۲ و در کل پرسشنامه ۰/۹۶ گزارش کردند. نتایج پژوهش گومس^۸ و همکاران (۲۰۲۱) برای تعیین روایی همگرا نشان داد که تحریف‌های شناختی پرسشنامه با رفتار بزهکارانه (در دامنه‌ای از ۰/۴۱ تا ۰/۵۰) و رفتار ضد اجتماعی (در دامنه‌ای از ۰/۲۶ تا ۰/۵۵) همبستگی دارند. این پرسشنامه در ایران توسط اکبری و همکاران (۱۴۰۱) هنجاریابی شده است. در این پژوهش، ضرایب آلفای کرونباخ در خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه بین ۰/۶۶ تا ۰/۷۷ و در کل پرسشنامه ۰/۹۲ بود و همچنین نتایج روایی همگرای مقیاس با پرسشنامه پرخاشگری باس و پری^۹ (۱۹۹۲) ضریب همبستگی (r = ۰/۶۵) را نشان داد. در پژوهش حاضر، برای پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد، که ضرایب پایایی نمره کل مقیاس ۰/۹۲ و خرده‌مقیاس‌ها، با دامنه ۰/۶۶ تا ۰/۷۷ بود.

پرسشنامه قلدری ایلی نویز^{۱۰} (۲۰۰۱): این پرسشنامه که به وسیله اسپلاژ و هولت (۲۰۰۱) ساخته شده است، دارای ۱۸ گویه و ۳ خرده مقیاس قلدری، زد و خورد^{۱۱} و قربانی می‌باشد و نمره‌گذاری آن بر اساس یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت از صفر

1. how I think" questionnaire (HIT-Q)
2. self-centeredness
3. blaming others
4. minimizing-mislabelling
5. assuming the worst
6. anomalous responding
7. prosocial
8. Gomes
9. Buss & Perry
10. illinois bullying
11. fight

(هرگز) تا ۴ (۷ بار و بیشتر) صورت می‌گیرد که هر خرده‌مقیاس نمرهٔ جداگانه‌ای دارد و نمرهٔ بالا در هر خرده‌مقیاس بیانگر بروز بیشتر همان‌گونه رفتار در آزمونی است. دامنهٔ نمره‌های کلی مقیاس قلدری ایلی نیز از صفر (کمترین نمره) تا ۷۲ (بیشترین نمره) است. اسپلاژ و هولت (۲۰۰۱) برای پایایی پرسشنامهٔ یادشده، از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که این ضرایب برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب فوق عبارتند از ۰/۸۷، ۰/۷۹ و ۰/۷۰. این محققان روایی همگرا را با پرسشنامهٔ پرخاشگری آخن باخ^۱ بررسی و ضریب همبستگی $r = 0/65$ را گزارش کردند. در ایران توسط چالمه (۱۳۹۲) هنجاریابی شده است که در این پژوهش ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌های آن بین ۰/۶۲ تا ۰/۹۰ نوسان داشت. در ضمن نتایج تحلیل عاملی با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس نشان داد که این مقیاس، از سه ۳ عامل با عناوین قلدری، زد و خورد و قربانی تشکیل شده است که بیش از ۶۱ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند. در پژوهش حاضر، پایایی مقیاس قلدری ایلی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد، که ضرایب پایایی نمرهٔ کل مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ و خرده‌مقیاس‌ها، با دامنهٔ ۰/۶۳ تا ۰/۹۴ بود.

آموزش ادراک اجتماعی

آموزش ادراک اجتماعی، یک مداخله مبتنی بر دانش‌آموزان مدارس عادی است که برای پایه‌های اول تا دهم (سن ایدئال برای برنامهٔ آموزش ادراک اجتماعی بین ۱۰ تا ۱۴ سال است) در حدود ده هفته و با یک جلسه در هفته در نظر گرفته شده و توسط معلمان عادی اجرا می‌شود. در طول مداخله، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا در فعالیت‌های یادگیری، مانند بازی نقش، مسابقه‌ها و تفسیر خطای دیداری، فعالانه شرکت کنند. افزون بر این، برنامهٔ اصطلاحاتی مانند قوانین باز و پنهان و تفاوت‌های فرهنگی را در مدرسه برای تسهیل درک مشترک و استفاده از این مفاهیم در زندگی روزمره ارائه می‌دهد. همچنین آموزش ادراک اجتماعی برای روشن شدن چگونگی تأثیر این موضوعات و عوامل مختلف بر روی خودمان و دیگران در تعامل اجتماعی استفاده می‌شود. در ضمن استفاده از موقعیت‌های گوناگون در این برنامه به درک بهتر و تعمیم منجر می‌شود و به تدریج ظرفیت فکر کردن را قبل از قضاوت و عملکرد فراهم می‌کند (گوندرسن و همکاران، ۲۰۱۳).

جدول شمارهٔ ۱. برنامهٔ مداخلهٔ آموزش ادراک اجتماعی

جلسه	اهداف	محتوی	تغییر رفتار مورد انتظار	تمرین
۱	آشنایی با برنامهٔ آموزش ادراک اجتماعی، ایجاد انگیزه در گروه	تشریح برنامهٔ مداخله، تشکیل گروهها و تدوین قوانین کلاس- معرفی ایده‌های ادراک و خطای دید به وسیلهٔ تصویر و پخش فیلم	آگاهی نسبت به ادراک اجتماعی در موقعیت‌های اجتماعی	بازی نقش راجع به موقعیت‌های مبهم اجتماعی و بحث گروهی راجع به ادراک اجتماعی و خطای دید

۲	آگاهی هیجانی شناسایی، بیان و تفسیر احساسات اساسی خود و دیگران	معرفی هیجان‌های افراد در جامعه یادآوری قوانین کلاس، به اشتراک گذاشتن خطای دیداری و مرور جلسه قبلی	شنای شش هیجان اصلی خود و دیگران در موقعیت‌های اجتماعی و تفسیر احساسات دیگران	نمایش هیجان‌ها به وسیله بازی نقش، تکمیل جملات ناتمام اجتماعی در مورد هیجان
۳	آشنایی با قوانین باز و پنهان در موقعیت‌های مختلف اجتماعی	تعریف و بحث گروهی راجع به قوانین باز و پنهان در موقعیت‌های مختلف اجتماعی	آگاهی نسبت به قوانین باز و پنهان در جامعه و انجام رفتارهای متناسب با آن	استفاده از فن بارش مغزی با قوانین باز و پنهان در موقعیت‌های اجتماعی، ارائه نظر در داستان‌های ارائه شده
۴	آگاهی دانش‌آموزان از تفاوت‌های فرهنگی	معرفی تفاوت‌های فرهنگی در جامعه به عنوان تابعی از قومیت، جغرافیا، جنسیت، سن و ...	افزایش آگاهی از تفاوت‌های فرهنگی، افزایش تحمل تنوع فرهنگی و تفاوت‌های افراد در رفتار با دیگران	معرفی موضوعات مرتبط با تفاوت‌های فرهنگی با معما، داستان و فعالیت‌های پژوهشی
۵	آگاهی از زمینه رویدادها در تعامل‌های اجتماعی	معرفی و بحث راجع به زمینه رویدادها به همراه مثال‌های رفتاری افراد	افزایش آگاهی در زمینه‌های محیطی (گرما)، اجتماعی (تعامل اجتماعی منفی قبلی)، و جسمی (درد) مؤثر در تعامل افراد	نمایش زمینه رویدادها در قالب داستان و موقعیت اجتماعی و راجع به آنها
۶	آشنایی دانش‌آموزان از تعامل پیچیده بین افکار، احساسات، علائم بدنی و اعمال	ارائه دانشی از تعامل پیچیده بین افکار، احساسات، علائم بدنی و اعمال به همراه تصویر	آگاهی نسبت به تأثیرگذاری چرخه تعاملی بین افکار، احساسات، علائم بدنی و اعمال در همدیگر	بحث گروهی راجع به داستان‌های اجتماعی در زمینه چرخه افکار، احساسات، علائم بدنی و اعمال
۷	آشنایی نسبت به قصد یا نیت دیگران و تفسیر آنها	تعریف قصد و نیت دیگران و بحث گروهی راجع به قصد دیگران	تغییر نوع نگاه نسبت به قصد یا نیت دیگران	معرفی و به بحث گذاشتن نیت‌های متفاوت افراد در موقعیت‌های یکسان اجتماعی
۸	آشنایی نسبت به تحریف‌های شناختی خود و دیگران	تعریف انواع تحریف‌های شناختی، ارائه داستان‌های اجتماعی با آن موضوع و پیامدهای آنها	تشخیص تحریف‌های شناختی خود و دیگران و آگاهی نسبت به تأثیرگذاری تحریف‌ها در رفتار، افزایش مسئولیت‌پذیری در رفتار	تشخیص انواع تحریف‌ها و انواع آن با ارائه داستان‌های اجتماعی
۹	آشنایی نسبت به زمان‌بندی (مکان و زمان درست) رفتار	تعریف زمان‌بندی (مکان و زمان درست) رفتار و بحث گروهی راجع به آن	آگاهی از زمان‌بندی (مکان و زمان) خوب یا بد رفتار خود و دیگران	نمایش کلیپ ویدیویی، بازی نقش، داستان‌های اجتماعی
۱۰	آگاهی از پیامدهای رفتاری، یا روابط اگر - پس	تعریف پیامدها و انواع آنها، بحث گروهی راجع به پیامدهای رفتاری خود و دیگران	افزایش درک از انتخاب گزینه‌های رفتاری جایگزین و پیامدهای آن انتخاب‌ها	بازی نقش، ارائه داستان‌های اجتماعی

یافته‌ها

به لحاظ توزیع جمعیت شناختی، میانگین و انحراف معیار سن آزمودنی‌ها در گروه آزمایش به ترتیب ۱۳/۶۰ و ۰/۷۰ و در گروه کنترل به ترتیب ۱۳/۷۶ و ۰/۷۵ بود. در ضمن از نظر جنسیت فقط دانش‌آموزان پسر در گروه آزمایش و کنترل شرکت کردند. در جدول شماره ۲، آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف استاندارد نمرات تحریف‌های شناختی و قلدری به تفکیک برای گروه آزمایش و کنترل در دو مرحله سنجش (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) ارائه شده است.

جدول شماره ۲. میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایش و کنترل به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	تحریف‌های شناختی	۷۳/۶۴	۲۳/۲۴	۵۵/۷۰	۱۴/۹۷
	قلدری	۳۷/۲۳	۸/۹۱	۲۸	۴/۳۵
کنترل	تحریف‌های شناختی	۶۵/۲۳	۲۱/۴۲	۶۶/۲۳	۲۰/۲۷
	قلدری	۳۲/۴۱	۹/۴۰	۳۲/۲۳	۴/۵۶

همچنین برای بررسی همگن بودن واریانس نمرات بین گروهی از آزمون لوین استفاده شده است. نتایج آزمون لوین نشان می‌دهد که مقادیر F آزمون لوین برای نمره‌های پیش‌آزمون متغیرهای تحریف‌های شناختی ($F=۰/۴۰$ و $p=۰/۵۲$) و قلدری ($F=۰/۳۷$ و $p=۰/۵۴$) معنادار نیست ($p>۰/۰۰۱$). بنابراین، شرط برابری واریانس‌های بین گروهی برای انجام تحلیل کوواریانس رعایت شده است. یکی دیگر از مفروضه‌های آزمون تحلیل کوواریانس، بررسی همگنی شیب خط رگرسیون است. جهت بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون تعامل بین عامل گروه و پیش‌آزمون‌ها بررسی شد. نتایج نشان می‌دهند که مقادیر F تعامل بین گروه و پیش‌آزمون تحریف‌های شناختی ($F=۳/۲۴$ و $p=۰/۰۸$) و قلدری ($F=۰/۷۸$ و $p=۰/۸۳$) معنادار نمی‌باشند. بنابراین، شیب‌های رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای تحریف‌های شناختی و قلدری در گروه‌های آزمایشی و کنترل به طور معناداری متفاوت نیستند و فرض همگنی شیب‌های رگرسیون متغیرها تأیید می‌شود. بنابراین استفاده از روش تحلیل کوواریانس مجاز است.

جهت بررسی اثر مداخله آزمایشی، یک تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون متغیرهای تحریف‌های شناختی و قلدری با کنترل پیش‌آزمون‌ها، انجام گرفت. با توجه به جدول شماره ۳، آماره F تحلیل کوواریانس چندمتغیره اثر گروه بر متغیرهای تحریف‌های شناختی و قلدری ($F=۹/۶۸$ و $p<۰/۰۰۱$) معنادار است. بنابراین، می‌توان گفت که بین گروه‌ها در ترکیب متغیرهای تحریف‌های شناختی و قلدری تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی این تفاوت، تحلیل کوواریانس‌های تک‌متغیری در متن مانکوا روی متغیرهای وابسته انجام شد.

جدول شماره ۳: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره اثر گروه بر تحریف‌های شناختی و قلدری

اندازه اثر	سطح معناداری	درجه آزادی خطا	درجه آزادی فرضیه‌ها	F	ارزش	آزمون
۰/۴۰	۰/۰۰۱	۲۹	۲	۹/۶۸	۰/۴۰	اثر پیلایی
۰/۴۰	۰/۰۰۱	۲۹	۲	۹/۶۸	۰/۶۰	لامبدای ویلکز
۰/۴۰	۰/۰۰۱	۲۹	۲	۹/۶۸	۰/۶۶	اثر هتلینگ
۰/۴۰	۰/۰۰۱	۲۹	۲	۹/۶۸	۰/۶۶	بزرگترین ریشه روی

همان‌طوری که داده‌های جدول شماره ۴ نشان می‌دهد مقادیر F تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متغیرهای تحریف‌های شناختی ($F = ۱۵/۳۵$ و $p = ۰/۰۰۱$) و قلدری ($F = ۱۰/۹۳$ و $p = ۰/۰۰۲$) معنادار می‌باشند. بنابراین، می‌توان گفت آموزش برنامه ادراک اجتماعی موجب کاهش تحریف‌های شناختی و قلدری در گروه آزمایشی نسبت به گروه کنترل شده است. بنابراین فرضیه کلی پژوهش مبنی بر این که آموزش برنامه ادراک اجتماعی باعث کاهش تحریف‌های شناختی و قلدری در دانش‌آموزان پسر پایه هشتم می‌شود، تأیید شد.

جدول شماره ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای تعیین اثربخشی آموزش ادراک اجتماعی بر تحریف‌های شناختی و قلدری

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
تحریف‌های شناختی	۲۰۲۳/۸۳	۱	۲۰۲۳/۸۳	۱۵/۳۵	۰/۰۰۱	۰/۳۳
قلدری	۱۹۹/۵۸	۱	۱۹۹/۵۸	۱۰/۹۳	۰/۰۰۲	۰/۲۶

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش ادراک اجتماعی بر تحریف‌های شناختی و قلدری دانش‌آموزان پسر پایه هشتم شهر دزفول انجام شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش ادراک اجتماعی در کاهش تحریف‌های شناختی دانش‌آموزان مؤثر است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (گوندرسن و همکاران، ۲۰۱۳؛ چلواوچ - دوک و فوناگی، ۲۰۲۴) در نوجوانان همسوست. در تبیین این نتایج می‌توان به این نکات اشاره کرد که هدف آموزش بالا بردن آگاهی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان است و بنابراین آموزش ادراک اجتماعی به آنان در شناسایی و آگاهی از تحریف‌های شناختی خاص خود و دیگران که ممکن است به درک غلط از یک وضعیت اجتماعی بینجامد و رفتارهای نامناسب اجتماعی همچون قلدری را به دنبال داشته باشد کمک می‌کند. در ضمن درک و فهم خطای فکری توسط افراد باعث می‌شود که مسئولیت‌پذیری آنها نسبت به اعمالشان افزایش یابد (گوندرسن

و همکاران، ۲۰۱۳). در کل کارکرد آموزش ادراک اجتماعی در این موضوع شبیه به "تکنیک بازسازی شناختی"^۱ است که در آن مشارکت کنندگان از خطاهای فکری خود آگاه شده و الگوی فکری نادرست که به رفتارهای نارس می‌انجامد را تغییر می‌دهند (اوپارادورو، ۲۰۲۰). همچنین در این رابطه، گوندرسن و همکاران (۲۰۱۳) بر آگاهی از تأثیرگذاری افکار بر رفتار، احساس و نشانه‌های بدنی و اعمال افراد در آموزش ادراک اجتماعی تأکید می‌کنند. به این صورت که به شرکت کنندگان در درک این موضوع، که افراد هر جور در مورد یک موقعیت فکر می‌کنند بر نحوه احساس و نشانه‌های بدنی و واکنش‌های بالعکس آنها تأثیر می‌گذارد، کمک می‌شود. بنابراین، مهم است که افراد روش‌های متفاوتی برای تفکر در مورد آنچه در یک موقعیت خاص در حال وقوع است پیدا کنند و صرفاً به اولین واکنش‌های احساسی خود متکی نباشند. برای نمونه، رفتار پرخاشگرانه فرض بر این است که توسط یک محرک "ماشه چکان" بد انجام می‌شود که هم برانگیختگی فیزیولوژیکی و هم پاسخ‌های شناختی تحریف شده را دنبال می‌کند، که منجر به تجربه عاطفی عصبانیت می‌شود. این موضوع در آموزش ادراک اجتماعی شباهت زیادی به تکنیک A-B-C دارد. در این تکنیک به افراد آموزش داده می‌شود که یک حادثه انسان را برآشفته نمی‌کند، بلکه باورها و افکار غیر منطقی نسبت به آن حادثه باعث می‌شوند که فرد رفتار و احساس نامناسب داشته باشد (لیهی، ۲۰۱۷). در کل، توانایی‌های تفسیری و ادراکی مؤثر در رفتارهای اجتماعی قلدرها و قربانی‌ها با آموزش ادراک اجتماعی افزایش داده می‌شود. در تبیین نتایج پژوهش همچنین می‌توان گفت که رفتارهای نوجوانان همیشه به نوعی پیامد مثبت و منفی منجر می‌شوند و همچنین نوجوانان تحت تأثیر پیامد رفتار دیگران هستند، که تحت عنوان تقویت یا تنبیه جانشینی شناخته می‌شود (بندورا، ۱۹۷۷). نقل از گوندرسن و همکاران، ۲۰۱۳). ولی متأسفانه نوجوانان دارای مشکلات رفتاری، به طور کلی، رفتارهای جامعه‌پسندانه کمتری در موقعیت‌های استرس‌زا دارند و قبل از تصمیم‌گیری در مورد یک عمل، جایگزین‌های رفتاری کمتری را در نظر می‌گیرند، و بیشتر بر واکنش‌های برون نمود مانند پرخاشگری و قلدری تکیه می‌کنند. بنابراین انتخاب یک رفتار در درجه اول مستلزم ارزیابی پیامدهای مختلف (ارزیابی شناختی) است که ممکن است از اقدامات جایگزین مختلف ناشی شود که در آموزش ادراک اجتماعی مد نظر قرار می‌گیرد. البته در نظر گرفتن پیامدهای احتمالی انتخاب‌های رفتاری جایگزین در موقعیت‌هایی که نوجوانان معمولاً خود پیدا می‌کنند، به آنها کمک می‌کند تا یک «پیش تحلیل شناختی» انجام دهند و می‌تواند زمانی مفید باشد که انتخاب‌ها در موقعیت‌های واقعی انجام شوند. یک رویکرد مفید برای افراد این است که پیامدهای انتخاب را به اجتماعی (حذف، بد شهرت)، قانونی (جریمه نقدی، حبس) و آسیب فیزیکی (به دیگران یا خود) تفکیک کنند. همچنین در نظر گرفتن پیامدهای ناخواسته نیز مفید است (گوندرسن و همکاران ۲۰۱۳). برای همین هم در برنامه آموزشی ادراک اجتماعی، آگاهی مشارکت‌کنندگان از پیامدهای رفتاری (اگر- پس) آموزش داده می‌شود. در کل، بنا بر آنچه مطرح شد، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش برنامه ادراک اجتماعی با افزایش آگاهی مشارکت‌کنندگان از تحریف‌های شناختی و همچنین تأثیر این خطاهای فکری که به بروز احساس‌ها و رفتارهای نادرست منجر می‌شود تحریف‌های شناختی آنان را کاهش می‌دهد.

یافته‌های دیگر این پژوهش نشان داد که آموزش ادراک اجتماعی در کاهش قلدری دانش‌آموزان مؤثر است. همان‌طور که در مقدمه ذکر شده است، پژوهشی در داخل و خارج کشور در زمینه اثربخشی آموزش ادراک اجتماعی بر قلدری دانش‌آموزان

وجود ندارد؛ لذا به نتایج پژوهش‌هایی که در زمینه مشابه و همچنین عوامل تأثیرگذار بر قلدری که در آموزش ادراک اجتماعی مدنظر است پرداخته می‌شود. در پژوهش‌های (اکبری و همکاران، ۲۰۲۱؛ چلواوچ - دوک و فوناگی، ۲۰۲۴) آموزش ادراک اجتماعی مشکلات رفتاری برون‌نمود نوجوانان مانند پرخاشگری و قلدری را کاهش داده است. در تبیین نتایج این پژوهش می‌توان به این نکات اشاره کرد که چون ساختار آموزش ادراک اجتماعی بر اساس مدل پردازش اطلاعات اجتماعی (کریک و داج، ۱۹۹۶) تهیه شده است، بنابراین مشکلاتی که قلدرها و قربانیان در مراحل پردازش اطلاعات اجتماعی و تحریف‌های شناختی (دراگون و همکاران، ۲۰۲۰؛ کلیچ و همکاران، ۲۰۲۲؛ مورس و همکاران، ۲۰۲۴) دارند با آموزش ادراک اجتماعی برطرف می‌شود. در تبیین این نتایج می‌توان ذکر کرد که مشکلات قلدرها و قربانیان در مراحل پردازش اطلاعات اجتماعی به این صورت است که کودکان قلدر و قربانی بیشتر به نشانه‌های پرخاشگرانه توجه می‌کنند و از نشانه‌هایی که بیانگر پرخاشگری نیست، چشم‌پوشی می‌کنند و این نشان‌دهنده مشکل در رمزگردانی نشانه‌های اجتماعی است (مورس و همکاران، ۲۰۲۴). در ضمن قلدرها و قربانیان موقعیت‌های مبهم را به شیوه خصمانه تفسیر و درک می‌کنند، که این موضوع بیانگر شکست آنان در مرحله دوم یعنی تفسیر نشانه‌هاست (مورس و همکاران ۲۰۲۴). انتخاب هدف‌های ضد اجتماعی مانند تلافی توسط قلدرها و قربانیان، پیامد تفسیر خصمانه اهداف دیگران در موقعیت‌های مبهم اجتماعی است که نشان‌دهنده شکست در مرحله سوم یعنی انتخاب هدف است؛ لذا قلدرها بیشتر اهداف و رفتارهای پرخاشگرانه برای به دست آوردن قدرت بر همسالان ضعیف‌تر یا دستیابی به جایگاه بالاتر در گروه همسالان انجام می‌دهند (استروهمیر و همکاران، ۲۰۲۴). ولی قربانیان اهداف و رفتارهایی برای دفاع از خود انتخاب می‌کنند که به رابطه با دوستان آسیب می‌زند که نتیجه انتقام جویی است (مورس و همکاران، ۲۰۲۴). لذا به همین خاطر در آموزش ادراک اجتماعی آگاهی هیجانی و مکان و زمان درست رفتار که برای افزایش رمزگردانی نشانه‌های اجتماعی و تفسیر این نشانه‌ها و همچنین هدف‌های رفتاری درست مشارکت‌کنندگان است مورد توجه قرار می‌گیرد. همچنین یکی از عوامل مؤثر در قلدری و قربانی‌گری نوجوانان تحریف‌های شناختی آنان می‌باشد؛ به این صورت که سابقه طولانی آزار و اذیت قربانیان توسط قلدرها ممکن است به این دلیل باشد که آنها آسیب به دیگران را مهم تلقی نمی‌کنند (حداقل‌نمایی) و اولین فکر آنها این است که کسی می‌خواهد به آنها آسیب برساند (بدترین‌ها را در نظر گرفتن). در مورد قلدرها، آنها در یک شبکه اجتماعی عمل می‌کنند که اغلب تهاجمی و منحرف است؛ بنابراین آنها فکر می‌کنند که رفتار پرخاشگرانه یک هنجار است و همه این کار را عمداً انجام می‌دهند (اشتباه فرض کردن). در ضمن افراد قلدر با انجام رفتارهای قلدری و توجیه رفتارهای خود (خودمحوری) این باور را دارند که قلدری مناسب است (بدترین فرض). به عبارت دیگر، قلدرها معتقدند که خودشان و دیگران دلایل خوبی برای قلدری دارند بنابراین این نه تنها رفتار آنان را توجیه می‌کند، بلکه با حمایت از سایر قلدرها، قلدری را نیز ارتقا می‌بخشد. در ضمن، قلدرها نگرش مثبت‌تری نسبت به پرخاشگری دارند و پسران درگیر در قلدری نیز دارای باورهای هنجاری بیشتری نسبت به رفتارهای پرخاشگرانه نسبت به پسران غیر درگیر در قلدری هستند. افزون بر این، نوجوانان قلدر این نظر را دارند که دیگران در موقعیت‌های اجتماعی می‌خواهند به آنها آسیب برسانند، لذا آنها نسبت به مقصرانگاری و سرزنش‌گری دیگران و همچنین تأثیر رفتارهای منفی خود در برابر دیگران حداقل‌نمایی را در نظر می‌گیرند (دراگون و همکاران، ۲۰۲۴) و همچنین بیشتر از نوجوانان عادی می‌پذیرند که انتقام از کسی که قبلاً آنها را آزرد، قابل قبول است (اوردوا، ۲۰۲۰) و

برعکس نوجوانان قربانی بیشتر تمایل دارند خود را به خاطر قربانی شدن سرزنش کنند (استروه‌میر و همکاران، ۲۰۲۴)؛ لذا آگاهی قلدرها و قربانی‌ها از تحریف‌های شناختی خود و دیگران و همچنین تأثیر آنها در رفتار افراد در موقعیت‌های اجتماعی در این روش آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد.

در ضمن قلدرها و قربانیان به دو دلیل به نیت یا قصد دیگران نسبت خصمانه می‌دهند (مورس و همکاران، ۲۰۲۴). یکی از دلایل برای نیت خصمانه این است که فرد چگونه خود را درک می‌کند. هنگامی که او احساس می‌کند ارزش پایینی دارد، این انتساب ممکن است منجر به این باور شود که دیگران نیز به همان شیوه به شخص نگاه می‌کنند و این به نوبه خود باعث حساسیت بیش از حد نسبت به نشانه‌های دیگران می‌شود که به نظر می‌رسد این را تأیید می‌کند و در نتیجه قلدری ایجاد می‌کند. افکاری مانند «من همیشه مورد توجه قرار می‌گیرم» ممکن است یک گرایش کاملاً ثابت باشد، و چنین تعبیری می‌تواند به آسانی به عادت تبدیل شوند. یکی دیگر از دلایل برای نیت خصمانه این است که بسیاری از موقعیت‌های اجتماعی مبهم هستند، زیرا ما و شرکایمان در تعامل، چیزها را متفاوت درک می‌کنیم، فرهنگ‌های مختلف را نشان می‌دهیم، یا الگوی اسناد خود را به دیگران منتقل می‌کنیم. مهم‌ترین ابزاری که می‌توان زمانی که موقعیتی مبهم است و از قصد افراد مطمئن نیستیم استفاده کنیم، سؤال پرسیدن است که در جلسات آموزش ادراک اجتماعی مطرح می‌شود. همچنین در این برنامه آموزشی به شرکت‌کنندگان آموزش داده می‌شود که از خطرات ناشی از دیدگاه مخالف آگاه باشند _ می‌توان در مورد مردم خیلی خوب فکر کرد. البته گاهی اوقات مردم دوستانه نیستند و ممکن است قصدشان آسیب رساندن به شما باشد (گوندرسن و همکاران، ۲۰۱۳). به همین دلیل در آموزش ادراک اجتماعی آشنایی از تفاوت‌های فرهنگی، زمینه رویدادها و ... که ممکن است در نشان دادن قصد و نیت دیگران مؤثر باشد، مورد توجه قرار می‌گیرد. در کل، در آموزش ادراک اجتماعی آگاهی شرکت‌کنندگان از روشهای مختلف تفسیر قصد و نیت دیگران را بالا برده و مشارکت‌کنندگان با آن متوجه می‌شوند که افراد می‌توانند اهداف بسیار متفاوتی برای انجام همان عمل داشته باشند. برای نمونه، تعارف کردن که در نظر افراد مختلف به صورت رشوه دادن، خوب بودن، عشق بازی کردن تعبیر می‌شود. البته در آموزش ادراک اجتماعی تأکید می‌شود که معمولاً بهتر است فرض کنید که افراد نیت مثبتی دارند (گوندرسن و همکاران، ۲۰۱۳). این جلسه شبیه تکنیک شناختی "تعریف واژه‌ها" است. در این تکنیک که تحت عنوان "تکنیک معنایی" نیز از آن یاد می‌شود، از افراد خواسته می‌شود معنای اصطلاحاتی را که به کار می‌برند دقیقاً مشخص کنند (لیهی، ۲۰۱۷). بنا بر آنچه مطرح شد، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش ادراک اجتماعی، با آگاه کردن افراد از پردازش اطلاعات اجتماعی (درک پیام‌های کلامی و غیرکلامی و احساسات دیگران، همچنین تفسیر قصد و نیت متفاوت دیگران، انتخاب رفتار در زمان و مکان مناسب، تعامل پیچیده بین افکار، احساسات، علائم بدنی، رفتار و آگاهی از پیامدهای رفتاری اگر-پس و ...) و همچنین آگاهی از تحریف‌های شناختی (افراد قلدر و قربانی) و تغییر این تحریف‌ها به صورت غیرمستقیم رفتارهای قلدری و قربانی‌گر آنان را کاهش می‌دهند.

این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود. محدودیت اصلی مربوط به ویژگی‌های نمونه است که روی دانش‌آموزان در حال تحصیل مقطع متوسطه اول با دامنه سنی ۱۳ تا ۱۵ ساله انجام شد، لذا لازم است این پژوهش در دیگر گروه‌های سنی و همچنین روی دانش‌آموزانی که ترک تحصیل کردند نیز مورد ارزیابی قرار گیرد. این تحقیق همچنین روی پسران انجام شده است و نیاز

۱۵۸ اثربخشی آموزش ادراک اجتماعی بر تحریف‌های شناختی و قلدری پسران دانش‌آموز

است که روی دختران و هر دو جنس نیز مورد بررسی قرار گیرد. در ضمن پژوهشگر، به لحاظ پیشینه پژوهش مرتبط با موضوع مورد نظر، به لحاظ نظری با محدودیت مواجه بود زیرا برنامه آموزش ادراک اجتماعی برنامه آموزشی جدیدی است هر چند در مورد تحریف‌های شناختی و مشکلات رفتاری مثل قلدری حاصل از مداخله نتایج مثبتی وجود دارد. در ضمن این مطالعه اثرات بلندمدت آموزش ادراک اجتماعی بر تحریف‌های شناختی و قلدری دانش‌آموزان را بررسی نکرد.

بر اساس نتایج پژوهش حاضر، در سطح پژوهشی پیشنهاد می‌شود برای مطالعه دوام و ثبات آموزش، مرحله پیگیری در نظر گرفته شود و همچنین روان‌شناسان و مشاوران مدرسه دوره‌های آموزش ادراک اجتماعی را در خصوص نوجوانان قلدر و قربانی گذرانده و به دانش‌آموزان ارائه دهند. در سطح کاربردی نیز پیشنهاد می‌شود برنامه آموزش ادراک اجتماعی در خصوص شیوه درست رفتار با نوجوانان قلدر و قربانی ویژه والدین برگزار شود که این امر در کاهش رفتارهای قلدری و قربانی در مدرسه و جامعه مؤثر است.

سپاسگزاری

از تمامی افرادی که با همکاری خود، ما را در انجام این پژوهش یاری کردند، صمیمانه سپاسگزاریم.

منابع

اکبری، عبدالرضا، مکتبی، غلامحسین، امیدیان، مرتضی و آتش افروز، عسکر. (۱۴۰۱). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه "چگونه من فکر می‌کنم؟" برای سنجش تحریف‌های شناختی در دانش‌آموزان ایرانی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۲ (۴۷): ۵۵-۷۳.

<https://doi.org/10.22054/jem.2022.59182.2156>

چالمه، رضا. (۱۳۹۲). کفایت روانسنجی مقیاس قلدری ایلی نوین در دانش‌آموزان ایرانی: بررسی روایی، پایایی و ساختار عاملی. *روش‌ها*

<https://sid.ir/paper/227584/fa>، ۳۹-۵۲: (۱۱)۳.

Aka-Nwachukwu, V. I., Adeniyi, S. O., & Longe, O. O. (2023). Effect of adolescent mental model on bullying behaviour, among Junior Secondary School student in Lagos Mainland. *International Journal of Educational Research*, 12 (2), 126-135.

<https://www.ajol.info/index.php/ijer/article/view/270089>

Akbari, A., Maktabi, G.H., Omidian, M., Atash Afrooz, A. (2021). The effect of social perception training on social competence (social skills and behavioral problems) of eighth grade male students. *Turkish Journal of Computer and Mathematics*, 12 (1).

<https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i1.11758>

Akbari, A., Maktabi, G.H., Omidian, M., Atash Afrooz, A. (2022). Psychometric properties of the "How I think" questionnaire to measure cognitive distortions in Iranian students. *Educational Measurement*, 12 (47). <https://doi.org/10.22054/jem.2022.59182.2156>

Chalmeh, R. (2013). Psychometrics properties of the illinois bullying scale (IBS) in Iranian students Tudents: Validity, Reliability and Factor Structure. *Journal of Psychological Models and Methods*, 3(11), 39-52. <https://sid.ir/paper/227584/en>

Chelouche-Dwek, G., & Fonagy, P. (2024). Mentalization-based interventions in schools for enhancing socio-emotional competencies and positive behaviour: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02578-5>

Cook, M. (2021). *Perceiving others: The psychology of interpersonal perception*. Routledge.

- Dragone, M., Esposito, C., Angelis, G., Affuso, G., & Bacchini, D. (2020). Pathways linking exposure to community violence, self-serving cognitive distortions and school bullying perpetration: A three-wave study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 188–207. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010188>
- Dragone, M., Esposito, C., De Angelis, G., Bacchini, D. (2022). Equipping youth to think and act responsibly: the effectiveness of the “equip for educators” program on youths’ self-serving cognitive distortions and school bullying perpetration. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ*, 12, 814–834. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12070060>
- Dragone, M., Bacchini, D., Esposito, C., Affuso, G., De Angelis, G., Stasolla, F., & De Luca Picione, R. (2024). A four-wave cross-lagged study of exposure to violent contexts, cognitive distortions, and school bullying during adolescence. *International journal of environmental research and public health*, 21(7), 883. <https://doi.org/10.3390/ijerph21070883>
- Espelage, D.L, Holt, M.K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence. *Journal of Emotional Abuse*. 2 (2-3), 123-42. https://doi.org/10.1300/J135v02n02_08
- Gomes, H.S., Andrade, J., Ferreira, M., Peixoto, M.M., Farrington, D.P., & Maia, A. (2021). Measuring self-serving cognitive distortions with special reference to juvenile delinquency: a validation of the “how I think” questionnaire in a sample of portuguese adolescents. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. <https://doi.org/10.1177/0306624x211013544>
- Gibbs, J. C., Barriga, A.Q., & Potter, G.B. (2001). *How I think (HIT) questionnaire*. Champaign IL: Research Press.
- Gundersen, K., Stromgren, B., & Moynahan, L. (2013). *Social perception training*. Champaign, IL: Research Press. <https://www.researchpress.com/product/social-perception-training/>
- Kellij, S., Lodder, G. M., van den Bedem, N., Güroğlu, B., & Veenstra, R. (2022). The social cognitions of victims of bullying: A systematic review. *Adolescent research review*, 7(3), 287-334. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00183-8>
- Leahy, R. L. (2017). *Cognitive therapy techniques: a practitioner's guide*. Guilford Publications.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Smith, T. J., & Emmons, J. (2020). Disability, poverty, and other risk factors associated with involvement in bullying behaviors. *Journal of School Psychology*, 78, 115–132. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.002>
- Markkanen, I., Valimaa, R., Kannas, L. (2021). Forms of bullying and associations between school perceptions and being bullied among finnish secondary school students aged 13 and 15. *International Journal of Bullying Prevention*, 3:24–3. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00058-y>
- Mokaya, A.G. (2024). *Adolescents’ risk factors and lived experiences of bullying victimisation, depression and suicidality: effect of a teacher-led anti-bullying psychoeducation program in nairobi county* (Doctoral dissertation, JKUAT).
- Morese, R., Fabris, M.A., Longobardi, C., Davide Marengo, D., (2024). Involvement in cyberbullying events and empathy are related to emotional responses to simulated social pain tasks, *Digital Health*, 10, <https://doi.org/10.1177/20552076241253085>
- Oparaduru, J. O. (2020). Maladaptive behaviour of secondary school students in Imo State, Nigeria. *International Journal of Educational Research*, 7(1), 35-47. <https://www.ajol.info/index.php/ijer/article/view/197129>
- Ordua, V. N. (2020). Emotional intelligence as a determinant of bullying behaviour of adolescents in police barracks in rivers state. *Journal of Guidance*, 4(2), 402-412. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4055885>

Strohmeier, D., Stefanek, E., & Yanagida, T. (2024). What works for whom? evaluating patterns and mechanisms of change among bullies, victims, and bully-victims participating in a school-based prevention program. *International Journal of Bullying Prevention*, 6 (3), 267-282.

<https://doi.org/10.1007/s42380-023-00160-2>

Yablonska, T.M., & Kacheniuk, A.Ya. (2022). The role of cognitive distortions in young women's body image perception. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 8(4), 33-42. [https://doi.org/10.52534/msu-pp.8\(4\).2022.33-42](https://doi.org/10.52534/msu-pp.8(4).2022.33-42)



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0 license) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

