

## مقایسه سبک های هویتی و رفتارهای ایمنی در دانش آموزان زورگو و عادی

صدیقه غفارپور<sup>۱</sup> و دکتر عباس ابوالقاسمی<sup>۲\*</sup>

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات اردبیل، گروه روانشناسی، اردبیل، ایران

۲. استاد، گروه روانشناسی، دانشگاه گیلان، گیلان، ایران

\*Corresponding Author Email: abolghasemi\_44@yahoo.com

### چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه سبک های هویت و رفتارهای ایمنی در دانش آموزان زورگو و عادی بود. این پژوهش از نوع علی\_مقایسه ای بود. جامعه آماری پژوهش دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول در شهر اردبیل است که در سال تحصیلی ۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش ۱۲۰ دانش آموز دارای نمره بالا در زورگویی بود که بصورت تصادفی ساده انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای مورد مطالعه از پرسشنامه سبک های هویتی برزونسکی، پرسشنامه تجدید نظر شده زورگو/قربانی اولویوس، پرسشنامه مقیاس رفتارهای ایمنی پینتو و گوریا استفاده شد. داده های پژوهش با روش تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) تجزیه و تحلیل شدند. نتایج پژوهش نشان داد میانگین نمرات رفتارهای ایمنی و هویت سردرگم اجتنابی در دانش آموزان زورگو نسبت به عادی به طور معنا داری بیشتر است، در حالی که میانگین نمرات سبک های هویت هنجاری و اطلاعاتی در دانش آموزان زورگو نسبت به عادی کمتر بود.

واژه های کلیدی: سبک های هویت و رفتارهای ایمنی، زورگویی

## ۱- مقدمه

بیش از سه دهه است که زورگویی<sup>۱</sup> در مدارس به عنوان یک مسئله اجتماعی، که به شکل جدی می تواند بر زندگی و عملکرد بسیاری از دانش آموزان دبستانی تاثیر منفی بگذارد، به طور گسترده ای شناسایی شده است. اگر از بالغین در مورد مشکلات مدارس سؤال شود، ندرتاً ممکن است به زورگویی به عنوان یک مشکل اشاره نمایند، حال آن که زورگویی می تواند از مشکلات جدی در مدارس باشد. زورگویی سوء استفاده از قدرت است. پدیده ای است تکراری که در آن قوی ترها بر ضعیف ترها غلبه می کنند زورگویی شکلی از رفتار تهاجمی است که در بین دانش آموزان پدیده ای شایع است و اغلب با تکرار و عدم برابری قدرت مشخص می شود. زورگویی می تواند به اشکال مختلف از قبیل نزاع فیزیکی با دیگران، هل دادن، فراخواندن دیگران با الفاظ تحقیر آمیز و یا به اشکال غیر مستقیم تر مانند طرد و شایعه سازی باشد (اولویوس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳) در حال حاضر زورگویی مشکلی جهان شمول و بسیار مهم، به ویژه در سنین مدرسه است. یافته های پژوهشی در تمامی کشورها نشان می دهد که ۴ تا ۴۵ درصد کودکان، زورگو یا قربانی زورگویی هستند (فالمینگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). از هر ده دانش آموز یک نفر زورگوست (ریگی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶).

زورگویی از دیرباز در مدارس وجود داشته است و برخی از دانش آموزان به طور مکرر مورد آزار شدید قرار گرفته و می گیرند. بسیاری از بزرگسالان نیز چنین تجربی از دوران مدرسه خود دارند. زورگویی از جمله مسائلی است که پیامد منفی آموزشی، روانی-اجتماعی برای دانش آموزان در این پدیده در بر دارد. زورگویی دربرگیرنده ی سه جزء است (۱) نوعی رفتار منفی هدفمند، (۲) تکرار در گذر زمان و (۳) همراه با عدم موازنه قدرت (لو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰).

زورگویی در دوره ی دبستان شروع شده و در دوران راهنمایی و سال اول متوسطه تشدید می یابد، اما بعد از کلاس نهم روند کاهشی دارد (بیران<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰) و اوج زورگویی در پایه ی ششم تا هشتم است (پلگرینی<sup>۶</sup> و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰). زورگویی در میان دانش آموزان ونوجوانان دارد به طوری که حدود ۲۹ درصد دانش آموزان کلاس های ششم تا دهم به طور متوسط یا بیش از آن درگیر زورگویی بوده اند (نانشل<sup>۷</sup> و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱).

وجود پدیده ای به نام زورگویی در محیط آموزشی می تواند تاثیرات جبران ناپذیری بر اهداف اساسی تعلیم و تربیت دانش آموزان داشته باشد. در ارتباط با رفتارهای زورگویانه دست اندرکاران آموزش و پرورش، در این میان دانش آموزان برای محافظت از خود در برابر این افراد از رفتار های ایمنی بهره می گیرند. به طور کلی رفتارهای ایمنی مجموعه راهبردهایی هستند که می توانند قبل یا در حین موقعیت های اجتماعی به کار روند. این راهبردها به طور منطقی با ماهیت ترس افراد از پیامدهای اجتماعی ترسناک، مرتبط هستند و برای کاهش احتمال ارزیابی منفی از سوی دیگران، طراحی شده اند. اصطلاح رفتارهای اجتنابی<sup>۸</sup> ظریف برای اشاره به این رفتارها، به کار برده شده است. رفتارهای ایمنی اشکال ظریف اجتناب هستند که افراد دارای اضطراب اجتماعی به کار می برند، به ویژه وقتی که آنها در موقعیت های اجتماعی برانگیزاننده اضطراب باقی می مانند (کامینگ و همکاران<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹). مک مانوس<sup>۱۰</sup> و همکاران (۲۰۰۹) نقش توجه متمرکز بر خود رفتارهای ایمنی و خود بیانگری منفی افراطی را در نگهداری و نیز کاهش نشانه های فوبی اجتماعی نشان دادند.

عبدی زرین و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهش خود نشان دادند بین سبک هویت اطلاعاتی با موفقیت تحصیلی دانش آموزان رابطه مستقیم معنی داری بدست آمد و از سوی دیگر سبک هویت اطلاعاتی با سبک هویت سردرگم، تعهد هویت، مشکلات

1 -bullying

2 -Olweus

3-arrington

4-Rigby

5 -Newgent

6-Pellegrini

7-Nansel

8 -subtle avoidance behaviors

9 -Kamyng et el

10 -Mc Manus et al.

روانی دوران بلوغ و افسردگی رابطه منفی معنادار بدست آمد. هم چنین رابطه موفقیت تحصیلی با مشکلات روانی دوران بلوغ و افسردگی رابطه منفی معناداری بدست آمد.

بهرامی و همکاران (۱۳۹۱) بیان می کنند رفتارهای ایمنی در دانش آموزان دارای نشانه های اختلال اضطراب اجتماعی بیشتر از گروه کنترل بود.

فیلیس (۲۰۱۲، به نقل از نوبخت، ۱۳۹۱) بیان می کنند افراد دارای سبک هنجاری تحمل کمی در برابر موقعیت های جدید و مبهم آموزشی دارند و اهداف شغلی و آموزشی مشخص شده آنها از بیرون کنترل می شود و کاملاً انعطاف نا پذیرند. افراد دارای سبک سردرگم/ اجتنابی، فاقد اهداف تحصیلی و شغلی ثابت و روشن هستند و از سطوح پایین مهارت های تحصیلی، خویشننداری و خودمختاری تحصیلی برخوردارند و دچار مشکلات تحصیلی و سازگاری هستند که معمولاً انتظار شکست و ناکامی دارند.

برزونفسکی (۲۰۱۰، به نقل از خجسته، ۱۳۹۱) در پژوهش خود نشان داد نوجوانان با سبک هویت هنجاری نسبت به موضوعات هویتی و تصمیم گیری ها به همناوایی با انتظارات و دستورات افراد مهم و گروه های مرجع می پردازند. سیمونز و جیمز در پژوهشی بیان کردند، اگر زورگویی متوقف نشود، در عملکرد مدرسه و رابطه با دوستان، اختلال ایجاد می کند و تأثیری منفی، بر سلامت روانی فرد دارد. قربانی زورگویی قرار گرفتن به صورت مکرر خطر ابتلا به افسردگی را افزایش می دهد (سیمونز و جیمز<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۸).

فیلیس (۲۰۱۰، به نقل از محرمی، ۱۳۹۰) افراد دارای سبک های اجتنابی مشکلات شخصی شان را به تعویق می اندازد و تمایلی برای مواجه شدن با تعارضات و مشکلاتشان ندارند، رفتار و تصمیم های آنها تحت تأثیر موقعیت است. این نوع سبک هویت با سطح پایین خودآگاهی، هوشیاری و ماندگاری شناختی و با سطح بالای راهبردهای تصمیم گیری و شناختی ناکارآمد، رابطه مستقیم دارد.

مهدی اردو (۱۳۹۰؛ به نقل از نوبخت، ۱۳۹۱) دانش آموزان دبیرستانی که دارای سبک هویت اطلاعاتی و یا سبک هویت هنجاری هستند، از شادکامی بیشتری برخوردارند.

به اعتقاد فایرکلوس (۲۰۱۲) هویت در محیطی شکل می گیرد که فرد در آن واقع شده است و همین هویت شکل گرفته پاسخی به محیط سازنده ی آن است.

مک مانوس و همکاران (۲۰۰۹) نقش توجه متمرکز بر خود رفتارهای ایمنی و خود بیانگری منفی افراطی را در نگهداری و نیز کاهش نشانه های فوبی اجتماعی نشان دادند.

دوست علی وند و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهش خود نشان دادند که باورهای فراشناختی مرتبط با بی خوابی، برانگیختگی جسمی و شناخت های ناکارآمد درباره خواب، رفتارهای ایمنی مرتبط با بی خوابی را پیش بینی می کنند.

هود و همکاران (۲۰۱۰؛ به نقل از بهرامی، ۱۳۹۱) با مقایسه دو گروه (گروه استفاده کننده از رفتار ایمنی و گروه توقف کننده رفتار ایمنی) دارای ترس از عنکبوت در یک مواجهه واقعی، نشان دادند، که به طور کلی دو گروه کاهش معنادار و قابل مقایسه را در اضطراب و عقاید منفی خود- گزارشی درباره ترس از عنکبوت ها در پس آزمون و آزمون پیگیری با فاصله یک هفته ای، گزارش کردند. شرکت کننده ها در گروه استفاده کننده رفتار های ایمنی سریعتر از شرکت کننده های گروه عدم استفاده از رفتار ایمنی به عنکبوت ها نزدیک شدند؛ با این همه شرکت کننده ها در گروه استفاده کننده از رفتار های ایمنی در آزمون پیگیری کاهش کم اما معنی دار را در فاصله نزدیک شدن به عنکبوت ها نشان دادند. این نتایج یک مفهوم سازی مجددی از تاثیر رفتار ایمنی در مواجهه واقعی را نشان می دهد

وندن و هوت و همکاران (۲۰۱۲؛ به نقل از بهرامی، ۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان تاثیر مواجهه به اضافه پیشگیری از پاسخ در برابر مواجهه به اضافه جلوگیری از انجام رفتارهای ایمنی در کاهش احساس آلودگی، ترس، خطر و نفرت نشان دادند که نسبت به گروه کنترل، هر دو مداخله مواجهه سبب کاهش قابل ملاحظه در احساس آلودگی، ترس، خطر و نفرت شدند.

بهرامی و همکاران (۱۳۹۱) در یک مطالعه طولی بر روی ۲۰۰ نفر از دانش آموزان مقع دبیرستان شهر پاره در پژوهشی نشان دادند رفتارهای ایمنی در دانش آموزان دارای نشانه های اختلال اضطراب اجتماعی بیشتر از گروه کنترل بود. نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیری نشان داد که رفتارهای ایمنی و ادراک از خود ۲۲ درصد از واریانس نشانه های اختلال اضطراب اجتماعی را در دانش آموزان دارای اختلال اضطراب اجتماعی تبیین می کنند. لذا هدف پژوهش حاضر مقایسه سبکهای هویت و رفتارهای ایمنی در دانش آموزان زورگو و عادی می باشد.

## روش

این پژوهش از نوع علی-مقایسه ای می باشد. در این پژوهش متغیرهای مشکلات هیجانی، سبک های هویتی و رفتارهای ایمنی در دانش آموزان زورگو و عادی مقایسه شده است. جامعه آماری این تحقیق شامل ۱۴۱۳۵ نفر دانش آموز دختر دوره متوسطه اول در شهر اردبیل می باشد که در سال تحصیلی ۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند. نمونه گیری این پژوهش در دو مرحله انجام شد

الف) مرحله شناسایی: ابتدا ۴ دبیرستان از شهر اردبیل، و از هر ۴ کلاس به صورت تصادفی ساده انتخاب و مقیاس زورگویی را تکمیل کردند (مجموعاً ۵۰۰ نفر). ب) مرحله انتخاب آزمودنیها: در این مرحله از میان دانش آموزانی که در زورگویی نمره بالا گرفته بودند ۱۲۰ نفر بصورت تصادفی ساده انتخاب شدند. در این پژوهش علی مقایسه ای تعداد آزمودنی ها ۳۰ است (دلاور، ۱۳۸۵). با توجه به این که به ازای هر متغیر پیش بین ما باید ۳۰ آزمودنی در نظر گرفته شود یعنی ۹۰ نفر (دلاور، ۱۳۸۵)، برای افزایش اعتبار بیرونی، ۱۲۰ آزمودنی انتخاب گردید. همچنین ۱۰۰ نفر از دانش آموزان عادی به روش تصادفی ساده برای مقایسه انتخاب شدند. بعد از جمع آوری اطلاعات، داده های پژوهش با روش های آماری تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) و تحلیل رگرسیون چند متغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای جمع آوری داده های پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد:

الف) پرسشنامه تجدید نظر شده زورگو/قربانی اولویوس: پرسشنامه اولیه الویوس دارای ۴۰ ماده و یک مقیاس ۵ رتبه ای بود، اما پرسشنامه تجدید نظر و کوتاه شده آن ۱۸ ماده دارد و دارای یک مقیاس ۳ رتبه ای است. پرسشنامه زورگو/قربانی اولویوس از دانش آموزان سوال می کند که آیا آنها در چند ماه گذشته دیگران را مورد زورگویی قرار داده اند، یا توسط دیگران مورد زورگویی واقع شده اند. دانش آموزان به سوالات که بهترین وجه طرز تفکر یا احساس آنها در طی ۲ یا ۳ ماه گذشته تاکنون را بیان می کند پاسخ می دهد. پرسشنامه اولویوس مهمترین و پر استفاده ترین زمینه یابی زورگویی در جهان می باشد، اما اطلاعات منتشر شده کمی در مورد روایی و پایایی آن وجود دارد. مطالعه ای توسط کورونل و دیویی (۲۰۰۵) نشان می دهد که روایی و پایایی پرسشنامه تجدید نظر شده زورگو/قربانی اولویوس تایید شده است. ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۲ بیانگر پایایی مطلوب و قابل قبول پرسشنامه برای ارزیابی زورگویی در کودکان و نوجوانان است (قمری گیو، ۱۳۹۱).

ب) پرسشنامه سبک های هویتی برزونسکی: سبک های هویتی با استفاده از پرسشنامه ISI-6G (وایت و همکاران، ۱۹۹۸) سنجیده می شود. این پرسشنامه متشکل از ۴۰ عبارت دارد که آزمودنی ها میزان توافق خود را با هر عبارت در یک مقیاس ۵ درجه ای لیکرت بیان می کنند. سبک های هویتی عبارت اند از: سبک اطلاعاتی، سبک هنجاری و سبک سردرگم / اجتنابی و سبک تعهد. در ایران سلطانی، فولادوند و فتحی آشتیانی (۱۳۸۹) ضریب آلفای کرونباخ را برای سبک های اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم / اجتنابی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۶، ۰/۸۰ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۳ گزارش کردند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۳ گزارش شد (حسینی المدنی و همکاران، ۱۳۹۱).

ج) مقیاس رفتارهای ایمنی: این مقیاس را پینتو-گوویویا و همکاران (۲۰۰۳)، ساخته اند و ۱۷ سؤال دارد. آزمودنی به این سؤالات بر روی یک مقیاس ۴ درجه ای لیکرت (هرگز، گاهی، اغلب و تقریباً همیشه) پاسخ می دهد. این مقیاس برای سنجش رفتارهای ایمنی مورد استفاده در موقعیت های اجتماعی بر انگیزاننده ترس در افراد دارای اختلالات اضطراب اجتماعی ۰/۸۲ و در گروه دارای سایر اختلالات اضطرابی ۰/۸۷ گزارش شده است. ضریب پایایی باز آزمایی این مقیاس (بعد از چهار هفته) ۰/۶۹ به دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در تحقیق بهرامی و همکاران (۱۳۹۱) ۰/۷۴ بدست آمد.

### نتایج

چنانچه در جدول (۱) مشاهده می شود میانگین نمرات رفتار ایمنی در دانش آموزان عادی ۳۸/۲۱ در دانش آموزان زورگو ۴۲/۱۲ است. میانگین نمرات سبک هویتی اطلاعاتی در دانش آموزان عادی ۳۹/۱۱ در دانش آموزان زورگو ۳۸/۶۰ است. میانگین نمرات سبک هویت هنجاری در دانش آموزان عادی ۳۳/۷۵ در دانش آموزان زورگو ۳۲/۰۰ است. میانگین نمرات سبک هویت سر در گم در دانش آموزان عادی ۲۷/۹۷ در دانش آموزان زورگو ۳۱/۲۱ است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار مشکلات هیجانی، سبک های هویت و رفتارهای ایمنی در دانش

### آموزان زورگو و عادی

	گروه عادی		گروه زورگو		متغیرها
	M	SD	M	SD	
سبک هویت اطلاعاتی	۳۸/۶۰	۸/۱۲	۳۹/۱۱	۳۹/۱۱	۱۰/۷۷
سبک هویت هنجاری	۳۲/۰۰	۳۶/۹	۳۳/۷۵	۳۳/۷۵	۱۰/۱۹
سبک هویت سر در گم-اجتنابی	۳۱/۲۱	۶/۲۳	۲۷/۹۷	۲۷/۹۷	۹/۸۱
رفتارهای ایمنی	۴۲/۱۲	۷/۰۵	۳۸/۲۱	۳۸/۲۱	۱۰/۸۲

قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چند متغیری، پیش فرض همگنی واریانس با آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت. براساس نتایج، پیش فرض همگنی واریانس ها در مشکلات هیجانی، سبک های هویت و رفتارهای ایمنی در دو گروه تأیید شد. این آزمون برای هیچ کدام از متغیرها معنی دار نبوده، در نتیجه استفاده از آزمون های پارامتریک بلا مانع شناخته شد.

### نتایج آزمون معناداری تحلیل واریانس چند متغیره مشکلات هیجانی و سبک های هویت

نام آزمون	مقدار	F	df فرضیه	df خطا	p	مجذور اتا
مدل	اثر پیلایی	۲/۲۲۷	۸	۲۵۰/۰	۰/۰۰۰	۰/۹۸۶
	لامبدا ویلکز	۲/۲۲۷	۸	۲۵۰/۰	۰/۰۰۰	۰/۹۸۶
	اثر هتلینگ	۷۱/۲۵۲	۲/۲۲۷	۸	۲۵۰/۰	۰/۹۸۶
	بزرگترین ریشه خطا	۷۱/۲۵۲	۲/۲۲۷	۸	۲۵۰/۰	۰/۹۸۶
گروه	اثر پیلایی	۶/۱۹۸	۸	۲۵۰/۰	۰/۰۰۰	۰/۱۶۶
	لامبدا ویلکز	۶/۱۹۸	۸	۲۵۰/۰	۰/۰۰۰	۰/۱۶۶
	اثر هتلینگ	۶/۱۹۸	۸	۲۵۰/۰	۰/۰۰۰	۰/۱۶۶
	بزرگترین ریشه خطا	۶/۱۹۸	۸	۲۵۰/۰	۰/۰۰۰	۰/۱۶۶

جدول ۲ نتایج آزمون معناداری تحلیل واریانس چند متغیر (مانوا) را بر روی نمرات مشکلات هیجانی، سبک های هویت در دانش آموزان زورگو و عادی را نشان می دهد. نتایج نشان می دهند که بین دانش آموزان زورگو و عادی حداقل از نظر یکی از

متغیرهای وابسته تفاوت معنی داری وجود دارد. مجذور اتا نشان می دهد که تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهای وابسته در مجموع معنی دار است و میزان این تفاوت ۱۶/۶ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه ناشی از تاثیر متقابل متغیرهای وابسته است. همانطور که در جدول ۳ نشان می دهد از بین مشکلات هیجانی و سبک های هویت، همه متغیرها در بین دو گروه دانش آموزان زورگو و دانش آموزان عادی تفاوت معنی داری وجود دارد ( $p < 0.05$ ).

### نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) بر روی متغیر مشکلات هیجانی و سبک های هویت

منبع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	اتا
مدل	افسردگی	۳۶۵/۱۰	۱	۳۶۵/۱۰	۱۳/۲۱	۰/۰۰۰	۰/۰۴۹
	اضطراب	۵۰۵/۹۲	۱	۵۰۵/۹۲	۱۲/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۰۴۶
	سبک هویتی اطلاعاتی	۱۶/۸۲	۱	۱۶/۸۲	۰/۱۸۵	۰/۶۶۸	۰/۰۰۱
	سبک هویت هنجاری	۱۹۹/۳۲	۱	۱۹۹/۳۲	۲/۰۸	۰/۱۵۰	۰/۰۰۸
	سبک هویت سر در گم	۶۷۹/۸۶	۱	۶۷۹/۸۶	۱۰/۰۶	۰/۰۰۲	۰/۰۳۸
گروه	رفتار ایمنی	۴۱۷۹۴۰/۹۵	۱	۴۱۷۹۴۰/۹۵	۵/۰۱۱	۰/۰۰۰	۰/۹۵۱
	استرس	۵۷۸۹۹/۰۲	۱	۵۷۸۹۹/۰۲	۱/۳۰۰	۰/۰۰۰	۰/۸۳۵
	افسردگی	۰۴۴۶۱۷/۷۸	۱	۴۴۶۱۷/۷۸	۱/۶۱۵	۰/۰۰۰	۰/۸۶۳
	اضطراب	۵۵۳۲۵/۶۷	۱	۵۵۳۲۵/۶۷	۱/۳۴۱	۰/۰۰۰	۰/۸۳۹
	سبک هویتی اطلاعاتی	۳۹۱۰۴۴/۳۵	۱	۳۹۱۰۴۴/۳۵	۴/۲۹۶	۰/۰۰۰	۰/۹۴۴
	سبک هویت هنجاری	۲۸۰۰۲۶/۳۲	۱	۲۸۰۰۲۶/۳۲	۲/۹۲۲	۰/۰۰۰	۰/۹۱۹
	سبک هویت سر در گم	۲۲۶۸۶۵/۵۱	۱	۲۲۶۸۶۵/۵۱	۳/۳۶۰	۰/۰۰۰	۰/۹۲۹
خطا	رفتار ایمنی	۲۱۴۳۳/۷۰	۱	۸۳/۴۰			
	استرس	۱۱۴۴۱/۹۳	۱	۴۴/۵۲			
	افسردگی	۷۱۰۱/۰۲	۱	۲۷/۶۳			
	اضطراب	۱۰۶۰۰/۱۴	۱	۴۱/۲۴			
	سبک هویتی اطلاعاتی	۲۳۳۹۵/۴۹	۱	۹۱/۰۳			
	سبک هویت هنجاری	۲۴۶۲۶/۱۸	۱	۹۵/۸۲			
	سبک هویت سر در گم	۱۷۳۵۲/۲۶	۱	۶۷/۵۱			

### بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش، مقایسه سبک های هویت و رفتارهای ایمنی در دانش آموزان زورگو و عادی بود. نتایج پژوهش نشان داد که دانش آموزان زورگو و عادی از سبک های مختلف هویتی استفاده می کنند. نتایج مطالعه بیانگر آن است که سبک هویت اطلاعاتی و سبک هویتی هنجاری در دانش آموزان زورگو نسبت به عادی کمتر است. همچنین نتایج مطالعه بیانگر آن است که سبک هویت هنجاری در دانش آموزان زورگو نسبت به عادی کمتر است. سبک هویت سردرگم - اجتنابی در دانش آموزان زورگو نسبت به عادی بیشتر است. این یافته ها در راستای نتایج فایرکلوس (۲۰۱۲) هویت در محیطی شکل می گیرد که فرد در آن واقع شده است و همین هویت شکل گرفته پاسخی به محیط سازنده آن است. پیتمن و همکاران (۲۰۰۷) سبک هویت اجتنابی با هیجانانگیز و عواطفی نظیر عزت نفس، ناامیدی، افسردگی، استرس، اضطراب رابطه دارد. نارمی

و همکاران (۱۹۹۷) نشان داده اند که افسردگی، اعتماد بنفوس پایین و اضطراب با سبک هویت گسیخته\_اجتنابی و سبک هویت اطلاعاتی با نشانه رضایت مندی، اعتماد بنفوس بالا و اضطراب پایین در ارتباط است. در تبیین این مساله می توان گفت، افرادی که مشکل زورگویی دارند از سبک هویتی اطلاعاتی و هنجاری کمتر استفاده می کنند و از سبک هویتی سردرگم اجتنابی بیشتر استفاده می کنند. که در نتیجه این افراد غالباً فاقد قدرت تصمیم گیری هستند و تصمیم گیریهایشان را با مسامحه، تعلل و تاخیرهای طولانی انجام می دهند.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که استفاده از رفتارهای ایمنی در دانش آموزان زورگو به طور معناداری بیشتر از گروه عادی است. این نتیجه در راستای یافته های شیپی و هوران (۲۰۰۴) نشان داد که آموزش ایمنی سازی در برابر استرس اثر معنی داری روی مولفه های مختلف سلامت عمومی دارد، همسو است. ولز و همکاران (۱۹۹۵) نشان دادند که مداخلات مواجهه ای به اضافه کاهش رفتارهای ایمنی، نسبت به درمانهای مواجهه ای بدون آموزش کاهش رفتار ایمنی، در کاهش اضطراب و عقاید درباره وقایع ترسناک موثرتر هستند. وندن و هوت و همکاران (۲۰۱۲) در تحقیقی باعنوان تاثیر مواجهه به اضافه پیشگیری از پاسخ در برابر مواجهه به اضافه جلوگیری از انجام رفتارهای ایمنی در کاهش احساس آلودگی، ترس، خطر و نفرت نشان دادند که نسبت به گروه کنترل، هر دو مداخله مواجهه سبب کاهش قابل ملاحظه در احساس آلودگی، ترس، خطر و نفرت شدند.

## منابع

۱. انجمن روانپزشکی آمریکا. (۲۰۰۰). متن تجدید نظر شده راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی DSM\_IV\_TR. ترجمه محمدرضا نیکخو و هامایا آوادیس یانس (۱۳۸۱). تهران، انتشارات سخن، چاپ چهارم.
۲. بهرامی محمد (۱۳۹۰). مقایسه رفتارهای اجتنابی؛ تنظیم شناختی هیجان و ادراک از خود در دانش آموزان دارای اختلال اضطرابی و بهنجار. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه محقق اردبیلی.
۳. صالحی، اعظم؛ باغبان، ایران؛ بهرامی، فاطمه و احمدی، سید احمد. (۱۳۸۹). رابطه بین راهبردهای شناختی تنظیم هیجان و مشکلات هیجانی با توجه به عوامل فردی و خانوادگی، فصلنامه مشاوره و روان درمانی خانواده، سال اول، شماره ۱، ص ۹۱-۱۰۸.
۴. محمودی، ناصر. (۱۳۸۸). نقش نارسایی هیجانی در پیش بینی کیفیت زندگی در دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تبریز.
۵. نریمانی، محمد، حسن زاده، شهناز و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۱). اثر بخشی آموزش ایمنی سازی بر کاهش استرس، اضطراب و افسردگی دانش آموزان دختر مقطع پیش دانشگاهی. مجله ی روان شناسی مدرسه، دوره ی یک، شماره ی سوم، ص ۱۱۷-۱۰۱.
۶. نوبخت، لیلا. (۱۳۹۱). بررسی رابطه سبک های هویت با هیجان خواهی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه گیلان.
۷. نیکنام، مژگان. (۱۳۹۰). اثر بخشی درمانگری به شیوه آموزش تنیدگی زدایی بر رضایت مندی روانی و تنیدگی ادراک شده با توجه به سبکهای هویت. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد.
۸. الویوس، دان. (۱۹۹۳). شناخت دنیای کودکان، زورگویی در مدرسه. ترجمه ی نادر باقری (۱۳۸۹). مشهد، شرکت به نشر.

9. Berzonsky, M. D. , Macek, P. , & Nurmi, J. E. (2003). *Interrelationship among identity processes, content, and structure: A cross-cultural investigation*. Journal of Adolescent Research, 18, 112-130.
10. Berzonsky, M. D. , Nurmi, J. E. , Kinney, A. , & Tammi, K. (1999). *Identity processing style and cognitive attributional strategies: Similarities and differences across different contexts*. European Journal of Personality, 13, 105-120
11. Chen, J. K. & Astor, R. A. (2010). *School Violence in Taiwan: Examining how western risk factors predict school violence in an Asian culture*. Interpersonal Violence, 25 (8), 1388– 1410.
12. Cheraghi, A. & Piskin, M. (2011). *Comparison of peer bullying among high school students in Iran and Turkey*. Procedia. Social and Behavioral Sciences, 15, 2510– 2520.
13. -Crozier, W, K, & Skliopidou, E. (2002). *Adult recollections of name calling at school*. Journal of Educational Psychology, 22, 1130-124.
14. -Cuming, S. , Rapee, R. , Kemp, N. , Abbott, M. , Peters, L. & Gaston, J. (2009). *A self-report measure of subtle avoidance and safety behaviors relevant to social anxiety: Development and psychometric properties*. Journal of Anxiety Disorders, 23, 879–883.
15. -Dumas, T. M. , Ellis, W. E. , & Wolfe, D. A. (2012). *Identity development as a buffer of adolescent risk behaviors in the context of peer group pressure and control*. Journal of Adolescence, In Press, Corrected Proof, Available online <http://www.sciencedirect.com>.
16. Faircloth, B. S. (2012). *“Wearing a mask” vs. connecting identity with learning*. Contemporary Educational Psychology, In Press, Corrected Proof, Available online
- behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. Journal of School Psychology, 50, 521–534
17. Frank, J. H. , & Shari, J. H. (2009). *Relationships among Perfectionism, Achievement Goals, Athletic Identity, and Athlete Burnout*. Conference, Tucson. U. S. A.
18. Glew, G. M. , Fan, M. Y. , Katon, W. , Rivara, F. P. (2008). *Bullying and schoolsafety*. The Journal of Pediatrics, 152, 123–128.
19. -Hsi-Sheng Wei, James Herbert Williams, Ji-Kang Chen, Hsiu-Yu Chang. (2010). *The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan*. journal of Children and Youth Services Review 32 (2010) 137–143.
20. -Junger- Tas, J. , & Van Kesteren, J. (1999). *Bullying and Delinquency in a Dutch school Population*. The Hague, The Netherlands: Kugler.
21. -Junger- Tas, J. , & Van Kesteren, J. (1999). *Bullying and Delinquency in a Dutch school Population*. The Hague, The Netherlands: Kugler.
22. Lee, Ch. H. (2010). *Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among korean middle school students*. Interpersonal Violence, 25 (1), 152-176.
23. Lee, Ch. H. (2010). *Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among korean middle school students*. Interpersonal Violence, 25 (1), 152-176.
24. -McManus, F. , Clark, D. M. , Grey, N. , Wild, J. , Hirsch, C. , Fennell, M. , Hackmann, A. , Waddington, L. , Liness, S. & Manley, J. (2009). *A demonstration of the efficacy of two of the components of cognitive therapy for social phobia*. Journal of Anxiety Disorders , 23, 496–503.



25. -McManus, F. , Clark, D. M. , Grey, N. , Wild, J. , Hirsch, C. , Fennell, M. , Hackmann, A. , Waddington, L. , Liness, S. & Manley, J. (2009). *A demonstration of the efficacy of two of the components of cognitive therapy for social phobia*. Journal of Anxiety Disorders , 23, 496–503.
26. -Nansel, T. R. , Overpeek, M. , Pilla, R. S. , Ruam, W. J. , Simons-Morton, B. , & Scheidt, P. (2001). *Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment*. Journal of American Medical Association, 285, 2094-2100.
27. -Nansel, T. R. , Overpeek, M. , Pilla, R. S. , Ruam, W. J. , Simons-Morton, B. , & Scheidt, P. (2001). *Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment*. Journal of American Medical Association, 285, 2094-2100.
28. Newgent, R. A. , Behrend, B. A. , Lounsbery, K. L. , Higgins, K. K. & Lo, W (2010). *Psychosocial educational groups for Students(PEGS): An evaluation of the treatment Fontana. Am, Hyra. D, Godfreg. L. Impact of a deer –led stress inoculation training intervention on state anxiety and heart (1999)؛ 4 ،45-63.*
29. Olweus, D. (1993). *Bully/victim problems in school Knowledge base and an effective intervention program*. The Irish Journal of Psychology, 18 179-190. ,
30. -Olweus, D. (1993). *Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program*. The Irish Journal of Psychology, 18, 179-190.
31. Olweus, D. (1993). *Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program*. The Irish Journal of Psychology, 18, 179-190
32. Olweus, D. (1993). *Victimization by Peers: Antecedents And Long- Term Outcomes. In P. K. Smith and S. Sharp. Great Britain: Routledge. 225-238.*
33. Patchin, J. W. , & Hinduja, S. (2011). *Traditional and nontraditional bullying among youth: A Test of General Strain Theory*. Youth & Society, 43 (2), 727– 751.
34. Phillips, T. M. , & Pittman, J. F. (2007). *Adolescent psychological well-being by identity style*. Journal of Adolescence, 30, 1021-1034.
35. Pontzer, D. (2010). *A theoretical test of bullying behavior: parenting, personality, and the bully/victim relationship*. Journal of Family Violence, 25, 259-273.
36. Rigby K, Cox L (1996). *The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers*. Pers Individ Dif.21 (4):609-12
37. Rigby, K. , & Slee, P. T. (1993). *Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being*. Journal of Social Psychology, 133 (1), 33– 43.
38. -Sheryl A. Hemphill, Aneta Kotevski, D. Psych, Michelle Tollit, M. Ed. Psych, Rachel Smith, M. Psych, Todd I. Herrenkohl, John W. Toumbourou, and Richard F. Catalano. (2012). *Longitudinal Predictors of Cyber and Traditional Bullying Perpetration in Australian Secondary School Students*. Journal of Adolescent Health (51) 59–65.
39. Smith, Peter K. , Pepler, Debra, Rigby, Ken. (2004). *Bullying in Schools: How cessful Can Interventions Be?* Cambridge University Press, NewYork. 13-34
40. Taylor, C. T. , Bomyea, J. , & Amir, N. (2010). *Attentional bias away from positive social information mediates: The link between social anxiety and anxiety vulnerability to a social stressor*. Journal of Anxiety Disorders, 24 (4): 403-408
41. Walden, L. M. & Beran, T. N. (2010). *Attachment quality and bullying behavior in schoolaged youth*. Canadian Journal of School Psychology, 25 (1), 5–18.

42. Wong, D. S. W. , Lok, D. P. P. , Lo, T. W. & Ma, S. K. (2008). *School bullying among Hong Kong Chinese primary schoolchildren*. Youth and Society, 40 (1), 35-54.
43. Wong, D. S. W. , Lok, D. P. P. , Lo, T. W. & Ma, S. K. (2008). *School bullying among Hong Kong Chinese primary schoolchildren*. Youth and Society, 40 (1), 35-54.