

## اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر مؤلفه‌های کفایت اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری

1. منصور بیرامی. 2. تورج هاشمی. 3. میرمحمود میرنسب. 4. لیلا کلیایی

1. استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه تبریز 2. استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه تبریز 3. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز 4. دانشجوی

دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تبریز

(تاریخ وصول: 95/12/01 - تاریخ پذیرش: 96/11/19)

**Effectiveness of Social Problem Solving Training on the Components of Social Competence in Students Victim of Bullying**

1. Mansoor Beirami 2. Touraj Hashemi 3. Mirmahmood Mirnasab 4. Leila Kolyaei

1. Professor of Psychology Group in Tabriz University

2. Professor of Psychology Group in Tabriz University

3. Associate Professor of Educational science Group in Tabriz University

4. PhD Student of Educational Psychology in Tabriz University

(Received: Feb. 19, 2017 - Accepted: Feb. 08, 2018)

**Abstract**

**Introduction:** Because the deficit in social competence in students victimized by bullying is one of the factors aggravating and continuing victimization of those people, and on the other hand, studies have shown the impact of learning problem solving on promoting social competence, the purpose of this research was to determine the effectiveness of social problem solving training program on the components of social competence in students victimized by bullying. **Methods:** This study was a quasi-experimental design with pretest-posttest with the control group. The population studied included all the first period high school female students in Tabriz in the academic year 96-95. The research sample consisted of 30 students who were bullying victims selected through multi-stage random cluster sampling and were randomly assigned to experimental and control groups. The experimental group in 8 sessions were trained in social problem-solving program. For data collection, the social competence scale and victim of bullying California scale was used. The collected data were analyzed applying SPSS-16 software via ANCOVA. **Results:** The finding of the present study demonstrated a significant positive impact of developed social problem-solving training on all components of social competence students victimized by bullying, ( $P < 0/001$ ). **Conclusion:** The results indicate the effectiveness of developed program to promote social competence on students victimized by bullying. It is suggested that social problem-solving training program as part of training courses for all trustees involved with students to promote coping skills of students victimized by bullying.

**Keywords:** social problem solving, social competence, victims of bullying.

**چکیده**

مقدمه: از آنجاکه نقص در کفایت اجتماعی در دانش‌آموزان قربانی قلدری یکی از عوامل تشدید و تداوم قربانی شدن این افراد است و از طرفی مطالعات انجام شده، حاکی از تأثیر یادگیری حل مسئله بر ارتقا کفایت اجتماعی است، در این راستا هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش برنامه حل مسئله اجتماعی طراحی شده بر مؤلفه‌های کفایت اجتماعی در دانش‌آموزان قربانی قلدری بود. روش: این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری مورد مطالعه شامل کلیه دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه دوره اول شهر تبریز در سال تحصیلی 96 - 95 بود و نمونه آماری شامل 30 دانش‌آموز قربانی قلدری بود که به روش خوشه‌ای در چند مرحله انتخاب و به شیوه تصادفی در دو گروه 15 نفری آزمایش و گواه گمارده شدند. گروه آزمایش طی 8 جلسه تحت آموزش برنامه حل مسئله اجتماعی قرار گرفت. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس قربانی قلدری کالیفرنیا و مقیاس کفایت اجتماعی فلنر استفاده شد. داده‌ها به وسیله SPSS-16 با روش تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها: یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد، آموزش برنامه حل مسئله اجتماعی طراحی شده بر کلیه مؤلفه‌های کفایت اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری، تأثیر معنی‌داری داشته است ( $P < 0/001$ ). نتیجه‌گیری: از آنجاکه نتایج، بیان‌گر اثربخشی برنامه طراحی شده در ارتقای کفایت اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری بود، پیشنهاد می‌شود برنامه آموزش حل مسئله اجتماعی به‌عنوان بخشی از دوره‌های آموزش ضمن خدمت متولیان درگیر با دانش‌آموزان، جهت ارتقای مهارت‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان قربانی قلدری قرار گیرد.

واژگان کلیدی: حل مسئله اجتماعی، کفایت اجتماعی، قربانی قلدری.

Email: Kolyaei230@gmail.com

نویسنده مسئول: لیلا کلیایی

## مقدمه

مطالعه این پدیده، به صورت علمی با پژوهش‌های الویوس<sup>7</sup> در سال 1980 شروع شد. قلدری به عنوان رفتارهای پرخاشگرانه، مکرر و عمدی تعریف شده است که این رفتارها توسط فرد قلدر در برابر همسالان ضعیف‌تر اعمال می‌شود (الویوس، 1994).

وقتی قلدری رخ می‌دهد عده‌ای آسیب می‌بینند که از آن‌ها با برچسب قربانی<sup>8</sup> قلدری یاد می‌شود. رفتارهاییکه برخیا زکودکان به دلیل مورد هدف قرار گرفتن رفتارهای پرخاشگرانه دیگر کودکان، تجربه می‌کنند، قربانی شدن نامیده می‌شود و این نقش یکی از نتایج روابط نامطلوب است (فاکسوبالتون<sup>9</sup>، 2006). مطالعات زیادی اثرات منفی روان‌شناختی، اجتماعی و تحصیلی قربانی شدن دانش‌آموزان توسط همسالان را تأیید کرده‌اند (هایمل و سوئرر<sup>10</sup>، 2015؛ فلیکس، فورلانگ و استین<sup>11</sup>، 2009) که از آن جمله به مشکلات مدرسه (هارتلی، باومن، نیکسون و داویس<sup>12</sup>، 2015؛ لاد، کوچندرفر و کولمان<sup>13</sup>، 1997)، مدرسه‌گریزی (هاتزل و پی نی<sup>14</sup>، 2012؛ وید<sup>15</sup>، 2007) و مشکلات اجتماعی نظیر طرد از طرف همسالان (برایان، سایلسنووینسینک<sup>16</sup>، 2010)

یکی از مهم‌ترین مشکلات مراکز آموزشی که امروزه به طور جدی مورد توجه قرار گرفته است، پدیده قلدری است (هنگ، لی و گاربارینو<sup>1</sup>، 2014). مطالعات مختلف، حاکی از شیوع قلدری در مدارس و درگیری دانش‌آموزان با این پدیده است (نانسل<sup>2</sup>، 2001 و کوک کینوس<sup>3</sup> و کیپ ریتسی<sup>4</sup>، 2012). قلدری پدیده‌ای ناآشنا نیست و با تاریخ پیدایش مدارس درهم آمیخته است، برای نسل‌های متمادی، دانش‌آموزان عادت به آزار رساندن به همسالان و همکلاسان خود داشته‌اند (پاپانیکولوس، چات زیکوزما و کلیو<sup>5</sup>، 2011). طبق نظریه سلسله‌مراتب نیازهای مازلو (1970) پس از ارضای نیازهای جسمانی، نیازهای مربوط به احساس امنیت، عدم نگرانی خاطر و محیطی امن و به‌دوراز تهدید و خطر، جای نیازهای قبلی را می‌گیرند. مهم است که دانش‌آموزان در محیط مدرسه احساس آرامش کنند و از عوامل تهدیدآمیز به دور باشند تا بتوانند به یادگیری بپردازند (سیف، 1389). جلوگیری از اضطراب و استرس دانش‌آموزان در کلاس درس ضروری است. شواهد تجربی در دهه‌های اخیر تأیید کرده‌اند که پدیده قربانی شدن توسط همسالان یک مشکل مهم و درخور توجه از نظر پژوهش و مداخله است (ویسکانتی، لد و کلیفورد<sup>6</sup>، 2013).

12.Olweus

8. victim

9.Fox & Baulton

15.Hymel & Swearer

11.Felix, Furlong & Austin

12.Hartley, Bauman, Nixon & Davis

13.Ladd, Kochenderfer & Coleman

14. Hutzell & Payne

15.Wade

16.Bruyan, Cillessen&Wissink

1. Hong.Lee & Garbarino

2. Nansel

8.Kokkinos

9.Kipritsi

10. Papanikolaous, Chatzikosma, Kleio

6.Visconti. Ladd & Clifford

می‌توان اشاره کرد. همچنین قربانیان معمولاً دارای مشکلات درونی سازی شده (مانند اضطراب، افسردگی)، سطوح پایین عزت‌نفس، کفایت اجتماعی (ویلفورد، بولتون، نولاند، لیتل، کارنا و سال میوالی<sup>1</sup>، 2012) و خودکارآمدی (کوک کینوس و کیپریتیسی<sup>2</sup>، 2012) هستند. خطر افزایش افزایش قربانی شدن با داشتن دوستان کمتر، طرد شدن توسط همسالان، وابسته بودن به دیگران، یا داشتن مهارت‌های اجتماعی ضعیف نیز مرتبط است (رز کراسنور<sup>3</sup>، 1997) و این دانش‌آموزان بیشتر درخطر مشکلات مربوط به سلامت جسمانی و عاطفی قرار دارند (نارایانان و بتس<sup>4</sup>، 2014).

می‌توان اشاره کرد. همچنین قربانیان معمولاً دارای مشکلات درونی سازی شده (مانند اضطراب، افسردگی)، سطوح پایین عزت‌نفس، کفایت اجتماعی (ویلفورد، بولتون، نولاند، لیتل، کارنا و سال میوالی<sup>1</sup>، 2012) و خودکارآمدی (کوک کینوس و کیپریتیسی<sup>2</sup>، 2012) هستند. خطر افزایش افزایش قربانی شدن با داشتن دوستان کمتر، طرد شدن توسط همسالان، وابسته بودن به دیگران، یا داشتن مهارت‌های اجتماعی ضعیف نیز مرتبط است (رز کراسنور<sup>3</sup>، 1997) و این دانش‌آموزان بیشتر درخطر مشکلات مربوط به سلامت جسمانی و عاطفی قرار دارند (نارایانان و بتس<sup>4</sup>، 2014).

یکی از مهم‌ترین عوامل پیش‌بینی کننده احتمال قربانی شدن فرد در آینده، واکنش فرد قربانی در پاسخ به فرایند قلدری است (سوکول، بوسی و رابی<sup>5</sup>، 2015)؛ بنابراین لزوم آگاه‌سازی آن‌ها در رابطه با اتخاذ واکنش مناسب در مقابل قلدری و استفاده از روش‌هایی جهت بهبود روابط آنان با همسالان حائز اهمیت است. یکی از عوامل مهم در رشد هیجانی - اجتماعی و تعامل سازنده با همسالان، کفایت اجتماعی است (آلدونسین، لین، هافمن، فلدمن و لو<sup>6</sup>، 2014). مفهوم کفایت اجتماعی در بین پژوهشگران مختلف مورد بحث و تأمل بوده است. بسیاری از پژوهشگران به این

موضوع اشاره کرده‌اند که نمی‌توان تعریف جامعی از کفایت اجتماعی ارائه داد (آرگوده<sup>7</sup>، 2013؛ لانگ<sup>8</sup>، 2010).

ریتز<sup>9</sup> (2012) وجه اشتراک تعاریف متعدد متعدد در رابطه با کفایت اجتماعی را در دو ویژگی خلاصه نمود: کفایت اجتماعی، آن نوع رفتارهای فرد است که در یک موقعیت ویژه منجر به پیشروی وی جهت رسیدن به اهدافش گردد و در عین حال، پذیرش اجتماعی را تضمین نماید. در این تعریف، صرفاً به مؤلفه رفتاری در کفایت اجتماعی بسنده شده است. یکی از تعاریف جامع در رابطه با کفایت اجتماعی توسط فلنر<sup>10</sup> (1990)، مطرح شده است. در این تعریف کفایت اجتماعی شامل چهار مؤلفه است که عبارت‌اند از: الف - مهارت‌های شناختی: شامل مهارت‌های مبتنی بر تصمیم‌گیری و قضاوت از جمله توانایی یادگیری، پردازش اطلاعات و سبک اسنادی. ب - مهارت‌های رفتاری: شامل مذاکره، ایفای نقش، ابراز وجود، مهارت‌های محاوره‌ای جهت شروع و تداوم ارتباطات و توانایی برقراری رفتار دوستانه با دیگران. ج - مهارت‌های هیجانی: شامل شناسایی و پاسخ‌دهی مناسب به علائم هیجانی در روابط اجتماعی و مدیریت استرس، توانایی برقراری روابط مثبت با دیگران (به‌عنوان نمونه گسترش روابط مثبت و جلب اعتماد طرف مقابل و ایجاد روابط حمایتی دوطرفه). د - مهارت‌های

1. Williford, Boulton, Noland, Little, Kärnä, and Salmivalli  
2. Kokkinos & Kipritsi  
24. Rose Krasnor  
25. Narayanan, A. and Betts  
26. Sokol, Bussey, Rapee  
6. Alduncin, Lynne, Huffman, Feldman & Loe

7. Arghode  
8. Lang  
9. Reitz  
10. Flener

منصور بیرامی و همکاران: اثربخشی آموزش حل مسأله اجتماعی بر مؤلفه‌های کفایت اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری

داشته و احتمال ناسازگاری او افزون‌تر می‌گردد (کیرکوفسکی و همکاران، 2013). شواهد پژوهشی نیز حاکی از آن است که کفایت اجتماعی پایین (بوندو و السنر<sup>5</sup>، 2015)؛ و (ولک و کمیلری<sup>6</sup>، 2012) و متعاقب آن بروز رفتارهای ناسالم از جمله پرخاشگری (فراستر، گالینسکی، اسموکوفسکی، ترزین، رز و گو<sup>7</sup>، 2005)، افسردگی (سینیو<sup>8</sup>، 2013؛ فراسر و ویک<sup>9</sup>، 2013) (2013) و اضطراب اجتماعی (موناهان<sup>10</sup>، 2008) منجر به طرد فرد از گروه همسالان و قربانی شدن وی می‌گردد. به بیان دیگر، برخی از رفتارهای فرد قربانی که حاکی از کفایت اجتماعی پایین او بوده برای فرد قلدر تقویت‌کننده است مانند پرخاشگری واکنشی، گریه کردن، ترس و انزوا (راجری، فریمل، استیکا، پرین و آلساکر<sup>11</sup>، 2013). همان‌طور که قبلاً اشاره شد در واقع افرادی که قربانی می‌شوند به لحاظ واکنش به فرایند قلدری در یکی از این دودسته قرار می‌گیرند: قربانیان منفعل و قربانیان تکانشی (الویوس، 1987). قربانیان منفعل برخلاف قربانیان تکانشی، به‌طور مستقیم به فرد قلدر واکنش نشان نمی‌دهند. این دسته از افراد قربانی به‌طور معمول گوشه‌گیر بوده، در مقابل فرد قلدر و در موقعیت‌های مبهم، مضطرب شده و حالتی بی‌دفاع

انگیزشی: شامل ساختار ارزش‌های فردی، احساس اثربخشی و کنترل فرد.

کفایت اجتماعی، ضامن سلامت افراد جامعه از کودکی تا بزرگسالی است، چراکه با سلامت روان، عملکرد تحصیلی و رضایت شغلی مرتبط است (آلدونسین و همکاران، 2014). کفایت اجتماعی بازتابی از تعامل پویا بین فرد و محیط پیرامون وی است و به تدریج در خلال دوران کودکی شکل گرفته و در صورت وجود شرایط مساعد در دوران نوجوانی رشد و گسترش می‌یابد. (بیوچامپ<sup>1</sup>، 2010). کفایت اجتماعی در دوره نوجوانی اهمیت ویژه‌ای می‌یابد، چراکه این دوره از یک‌سوی با تغییرات فیزیولوژیکی و بلوغ جسمی، روحی و روانی توأم است (کیرکوفسکی، انتیکوت و فیتزجرالد<sup>2</sup>، 2013) و از سوی دیگر به لحاظ محیطی و هنجارهای اجتماعی با چالش‌های جدیدی مواجه می‌گردد. به‌طوری‌که از نوجوان انتظار می‌رود استقلال بیشتری کسب کرده، وابستگی خود را به خانواده کمتر کرده و رابطه بیشتری با همسالان برقرار نماید (کریدلند، جونز، کاپوتی و مگی<sup>3</sup>، 2014). در این دوره، تعاملات اجتماعی و روابط دوستی از بازی‌های محدود و کودکانه به ارتباطات گسترده و شبکه‌های دوستی و روابط بلندمدت تغییر می‌یابد (دونگ<sup>4</sup>، 2011)؛ بنابراین در دوره نوجوانی، فرد در رابطه با مسائل اجتماعی، آسیب‌پذیری بیشتری

5. Bondu & Elsner

6. Volk & Camilery

7. Fraser, Galinsky, Smokowski, Terzian, Rose & Guo

8. Sinio

9. Fraser & wike

10. Monahan

11. Ruggieri, Frieme, Sticca, Perren & Alsaker

1. Beauchamp

2. Kirkovski, Enticott & Fitzgerald

3. Cridland, Jones, Caputi & Magee

4. Duong

(2015). درمجموع بروز چنین رفتارهایی سبب طرد آنها از سوی همسالان گشته و منجر به تداوم قربانی شدن در آنها می‌گردد (ویتمن و همکاران، 2015).

درمجموع، می‌توان چنین گفت که افراد قربانی (قربانیان منفعل و تکانشی)، قادر به مدیریت هیجان‌های خود نمی‌باشند، بعلاوه، ذهن این افراد به لحاظ شناختی دچار سوگیری شده است که همین امر، مهارت‌های سازشی، کنترل هیجان‌ها و مقابله مؤثر با مسائل اجتماعی را در آنها مختل می‌نماید (بی جرد،<sup>7</sup> 2016). به بیان ساده‌تر، به‌واسطه تجربه شرایط استرس‌زا، مهارت‌های حل مسئله اجتماعی در این افراد کاهش یافته و همین امر منجر به واکنش نامناسب آنها به محیط‌های مبهم و تهدیدآمیز می‌گردد (کسیدی، 2009). با توجه به اینکه یکی از ابعاد کفایت اجتماعی نیز، بعد شناختی است، به نظر می‌رسد که تقویت این بعد و آموزش آن دسته از مهارت‌های شناختی که این افراد را در جهت تشخیص و تفسیر صحیح مقاصد افراد و مدیریت روابط یاری دهد، ضروری به نظر می‌رسد. در این راستا یکی از مهارت‌هایی که در حال حاضر جهت افزایش کفایت اجتماعی در این افراد مورد استفاده قرار می‌گیرد، آموزش حل مسئله اجتماعی است.

حل مسئله اجتماعی اشاره به فرایندی دارد که در آن، افراد سعی می‌کنند تا روش‌های مقابله‌ای مؤثری را جهت رویارویی با مسائل

به خود می‌گیرند. به‌بیان‌دیگر آنها از فرد قلدر دوری کرده و از رویارویی با او اجتناب می‌کنند (والکر، چانگ و هرچ<sup>1</sup>، 2016). رفتارهای اجتنابی منجر به تداوم قربانی شدن در فرد می‌گردد (ویتمن و گات دینر<sup>2</sup>، 2015)؛ چراکه دانش‌آموز قربانی به‌واسطه رفتارهای اجتنابی دچار انزوا شده، در فعالیت‌های گروهی شرکت نکرده و در طول زمان بیش‌ازپیش از سوی گروه همسالان طرد می‌گردد. فرایندهای شناختی ناکارآمد همچون ناتوانی در پیش‌بینی احتمال خطر در بروز رفتارهای اجتنابی در افراد قربانی سهمیم است (چاپانار<sup>3</sup>، 2015).

الویوس (1978)، قربانیان تکانشی را به‌عنوان افرادی معرفی می‌کند که به‌آسانی احساس تهدید نموده، با رفتارهای برون‌ریز و پرخاشگرانه واکنش نشان داده و با احتمال بیشتری مقاصد خصمانه‌ای را به همسالان نسبت می‌دهند (بونو و السنر، 2015؛ دی رویزر<sup>4</sup>، 2004؛ دونگ و چوی<sup>5</sup>، 2003).

آرسنالت، بووز و شاکوور<sup>6</sup> (2010)، این دسته از افراد قربانی را پرخاشگران بی‌کفایت معرفی می‌کنند، چراکه خشم آنها زمانی که احساس خطر می‌کنند به‌صورت غیرقابل‌کنترل و مهارنشده‌ی بوده و منجر به ظهور رفتارهای ضداجتماعی در آنها می‌شود (بندو و السنر،

1. Walker, Chang & Hirsch

2. Whitman & Gottdiener

3. Chapanar

4. Deroiser

5. Dong & Choi

6. Arseneault, Bowes & Shakoor

7. Bjereld

منصور بیرامی و همکاران: اثربخشی آموزش حل مسأله اجتماعی بر مؤلفه‌های کفایت اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری

(دیزورلا و همکاران، 2003). از جمله مدل‌هایی که از نظریه شناختی - اجتماعی نشأت گرفته و رفتار قربانی شدن را توضیح می‌دهد، مدل‌های حل مسئله اجتماعی است (دیزورلا و نزو، 1982).

شواهد تجربی نشان داده‌اند که چنانچه حل مسائل اجتماعی به‌طور موفقیت‌آمیزی انجام گردد، نوجوان استرس و پرخاشگری کمتری را در روابط بین فردی تجربه خواهد نمود (جو، ژانگ و دنگ<sup>4</sup>، 2015). این در حالی است که چنانچه حل مسئله به‌طور موفقیت‌آمیزی انجام نشود، پیامدهایی همچون خودکشی (هیرچ، چانگ و جگلیک<sup>5</sup>، 2012؛ سیلویا و همکاران، 2015)، افسردگی (بکر، جیکوب، رینک، سیلویا و مارچ<sup>6</sup>، 2010)، اختلالات شخصیتی (مک موران، نزو، مورگان و بوگرا<sup>7</sup>، 2012) و ارتکاب رفتارهای پرخطر (مرکز کنترل و پیشگیری بیماری‌ها<sup>8</sup>، 2014) را در آینده برای نوجوان، به همراه خواهد داشت. همچنین پژوهش‌های تجربی متعددی به بررسی کفایت اجتماعی، کیفیت روابط با همسالان و حل مسائل اجتماعی در افراد قلدر و قربانی پرداخته‌اند. به‌عنوان مثال نتایج یک پژوهش اخیر نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی منجر به افزایش کفایت اجتماعی و کاهش رفتارهای قلدری و قربانی شدن در افراد گردیده است (اسپیلاج و

استرس‌زایی که در زندگی روزمره خود با آن مواجه‌اند، کشف کرده و به‌کاربندند (دیزورلا و نزو<sup>1</sup>، 1982). حل مسئله اجتماعی، نوعی تعامل مؤثر با تکالیف پویای محیطی است و فرد تنها در صورتی می‌تواند با محیط خودتنظیم شود که بتواند اطلاعات حاصل از محیط را در یک بازه زمانی مشخص، به‌طور موفقیت‌آمیزی تحلیل نموده و یکپارچه سازد (مینر، گریف، گیدون و ریکاردا<sup>2</sup>، 2016). حل مسئله اجتماعی نوعی سازه شناختی - رفتاری است که شامل جهت‌گیری مسئله و سبک‌های حل مسئله است. منظور از جهت‌گیری مسئله، ارزیابی‌ها، احساسات و باورهای عمومی فرد در مورد توانمندی‌اش جهت مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا است که می‌تواند به دو صورت جهت‌گیری منفی به مسئله و جهت‌گیری مثبت به مسئله باشد. سبک‌های حل مسئله نیز شامل کاربست مجموعه‌ای از فعالیت‌های شناختی رفتاری در طول فرایند حل مسئله است که هدف آن یافتن راه‌حل‌های مؤثر برای مسئله مربوطه است. سبک‌های حل مسئله شامل سه سبک اجتنابی، تکانشی و منطقی است (سیلویا، واک، جرف، اندریو، هرمن و چری<sup>3</sup>، 2015). حل مسئله زمانی اتفاق می‌افتد که راهبردهای زیر به‌کاربرده شود، تعریف و فرمول‌بندی مسئله، تولید راه‌حل‌های مختلف، تصمیم‌گیری، اجرای راه‌حل و تثبیت نمودن آن

4. Ju, Zhang a, Deng

5. Hirsch, Chang & Jeglic

6. Becker, Jacobs, Reinecke, Silva & March

7. McMurrin, Nezu, Morgan & Bhugra

8. Centers for Disease Control and Prevention

1. DZurilla & Nezu

2. Meiner, Greiff, Gidon & Ricarda,

3. Sylvia, Kwok, Jerf. Andrew, Herma & Cherry

خشونت و ابراز وجود دانش‌آموزان مؤثر بوده و ابعاد مختلف کفایت اجتماعی دانش‌آموزان را ارتقا بخشیده است.

با وجود اهمیتی که توانمندسازی دانش‌آموزان از نظر مهارت‌های اجتماعی از جمله مهارت حل مسئله اجتماعی دارد، این مهارت‌ها به صورت مدون و سازمان‌یافته در برنامه‌های آموزشی دانش‌آموزان دیده نمی‌شود. در این پژوهش با بررسی مدل‌های مختلف حل مسئله اجتماعی و حل مسئله خلاق و استفاده از مؤلفه‌های کلیدی آن‌ها برنامه جدید آموزش حل مسئله اجتماعی طراحی گردید. اهداف این برنامه آموزشی به شرح زیر بود:

1- فرد بتواند مسائل گوناگون خود را شناسایی کند.

2- کمک به فرد تا بتواند از روش منظمی برای غلبه بر مسائل جاری و روزمره زندگی استفاده کند.

3- کمک به فرد تا بتواند منابع و امکاناتی (فردی، خانوادگی و اجتماعی) را که در اختیار دارد شناسایی کند و از آن‌ها در جهت حل مسائل خود بهره بگیرد (مشارکت گروهی).

4- احساس کنترل بر شرایط و موقعیت در فرد ایجاد کند.

5- توانمندتر کردن فرد در حل مسائلی که در آینده با آن‌ها روبه‌رو خواهد شد.

6- نگرش مثبت در توانایی حل مسائل در فرد ایجاد کند.

لاو<sup>1</sup>، 2012؛ اسپیلج و هالت<sup>2</sup>، 2013). بعلاوه در این پژوهش‌ها وجود نقص در کفایت اجتماعی در افراد قربانی دیده شده است (دنیز و ارسوی<sup>3</sup>، 2016؛ ناوارو، یوبرو، لاراناگا و مارتینز<sup>4</sup>، 2012؛ کیم، بویسه، کوه و لوننتال<sup>5</sup>، 2003). عدم تمایل فرد قربانی به صحبت در رابطه با مشکل، انکار نمودن مشکل و یا اجتناب از مواجهه با آن، بخشی از نشانه‌های مقابله منفی با استرس و یا همان کاربرد سبک‌های ناکارآمد حل مسائل اجتماعی در برخورد با مشکل است (کسیدی<sup>6</sup>، 2009). البته در مجموع در پژوهش‌هایی که تاکنون در این زمینه انجام شده است، نتایج کاملاً همسانی در رابطه با ارتقای همه مؤلفه‌های کفایت اجتماعی گزارش نشده است (کسیدی، 2009؛ کریستی<sup>7</sup>، 2012).

در داخل کشور نیز نتایج پژوهش‌های بیرامی و مرادی (1385)، معتمدی، حاج بابایی، بیگلریان و سلوکایی (1391)، کاظمی، مومنی و کیامرثی (1390)، افروز، قاسم‌زاده، تازیکی و دلگشاد (1392)، شیری، ولی پور و مظاهری (1392)، نادری، پاشاو مکوندی (1386) و احدی، میرزایی، نریمانی و ابوالقاسمی (1388) نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی از جمله حل مسئله اجتماعی بر بهبود نگرش، جرات مندی، مدیریت استرس، خودکارآمدی، تنظیم هیجان، کاهش

1. Espelage & Low

2. Holt

3. Deniz & Ersoy

4. Navarro, Yubero, Larranaga & Martinez

5. Kim, Boyce, Koh & Levental

40. Cassidy

7. Kristi

منصور بیرامی و همکاران: اثربخشی آموزش حل مسأله اجتماعی بر مؤلفه‌های کفایت اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری

میان تمام مدارس دوره اول متوسطه دخترانه آن ناحیه یک مدرسه به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شد. سپس تمامی دانش‌آموزان مدرسه منتخب به مقیاس قربانی قلدری کالیفرنیا پاسخ دادند و از میان آن‌ها 30 نفر که بالاترین نمرات را کسب کرده بودند به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (15 نفر) و گواه (15 نفر) گمارده شدند. سپس همه آزمودنی به مقیاس کفایت اجتماعی فلنر (پیش‌آزمون) پاسخ دادند، در ضمن اطلاعات کافی به آزمودنی‌ها در مورد پژوهش و محرمانه ماندن اطلاعات آن‌ها، حق آزادی کامل برای شرکت آن‌ها داده شد و ملاک‌هایی نیز برای ورود (داشتن سلامت ظاهری جسمانی و زندگی دانش‌آموز با هر دو والد) و خروج (غیبت دانش‌آموز در حداکثر 2 جلسه آموزشی) افراد به نمونه هدف در نظر گرفته شد.

**ابزار پژوهش:** در این پژوهش از پرسشنامه قربانی قلدری کالیفرنیا که توسط فلیکس و همکاران (2011) به منظور سنجش قربانی قلدری شدن در دانش‌آموزان ساخته شده است به عنوان ابزار شناسایی نمونه آماری استفاده شد. این ابزار شکل‌های مختلف قربانی قلدری شدن را بدون به کاربران اصطلاح قلدری و تعریف آن برای دانش‌آموزان مورد سنجش قرار می‌دهد. این مقیاس شامل 12 آیت‌م است که قربانی شدن، عدم توازن قدرت، مکان و زمان قربانی شدن را در ساعات مدرسه و اینکه فرد قربانی شدن خود را با چه کسی در میان می‌گذارد مورد سنجش قرار می‌دهد. این آیت‌م‌ها مربوط به اشکال قربانی شدن است که

اهداف فوق طی 8 جلسه به دانش‌آموزان قربانی قلدری آموزش داده شد که در قسمت روش اجرا آورده شده است.

با توجه به وجود نتایج ناهمسان در تحقیقات گذشته و همچنین وجود خلأ پژوهشی در این حوزه، انجام این پژوهش به منظور طراحی و ارائه یک برنامه‌ی آموزشی اثربخش برای دانش‌آموزان قربانی قلدری ضرورت می‌یابد. یافته‌های احتمالی پژوهش حاضر علاوه بر پر کردن خلأ پژوهشی موجود و پاسخگویی به فرضیه‌های تحقیق، با ارائه‌ی یک برنامه‌ی آموزشی جدید در جهت حل مسئله اجتماعی و ارتقای کفایت اجتماعی می‌تواند کاربرد پیشگیرانه و مداخله‌ای برای کاهش پیامدهای منفی ناشی از قربانی شدن داشته باشد.

## روش

با توجه به این‌که هدف پژوهش حاضر، طراحی و بررسی اثربخشی برنامه حل مسئله اجتماعی بر ارتقای مؤلفه‌های کفایت اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری بود، روش پژوهش، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه دوره اول نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش شهر تبریز در سال تحصیلی 96-95 بود. نمونه نهایی مورد مطالعه در این پژوهش برای هر گروه 15 نفر (جمعاً 30 نفر) در نظر گرفته شد. برای این کار ابتدا از میان نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش تبریز یک ناحیه و از



همچنین به منظور گردآوری اطلاعات مربوط به پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. این پرسشنامه توسط فلنر، لئیس و فیلیپس (1990) ساخته شده که چهار بعد مهارت‌های رفتاری، شناختی، انگیزشی و هیجانی را می‌سنجد. شامل 47 ماده که به صورت مقیاس 7 درجه‌ای لیکرت پاسخ داده می‌شود است. این پرسشنامه توسط پرنالدین (1385) هنجاریابی شده و در نهایت پس از تحلیل عاملی، چهار عامل به‌عنوان عوامل نهایی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفتند. در این پرسشنامه 34 سؤال مهارت‌های رفتاری، 7 سؤال مهارت‌های انگیزشی و انتظارات، 3 سؤال مهارت‌های شناختی و 3 سؤال نیز مهارت‌های هیجانی را می‌سنجند.

روش اجرا: برنامه حل مسئله اجتماعی» با استفاده از مدل‌های حل مسئله اجتماعی دی‌زوریل و ونزو (1982) و دی‌زوریل و شیدی (1991)، دی‌زوریل و چانگ (2003)، حل مسئله هپنر (2004)، هویت (2006) و مدل‌های حل مسئله خلاق اوسبورن (۱۹۶۷، ۱۹۶۳)، پارس پارنس (۱۹۷۷، ۱۹۷۶، ۱۹۶۷)، ایساکسن و ترفینگر (1992)، ایساکسن و دوروال (۱۹۹۲، ۱۹۹۳)، ایساکسن، دوروال و ترفینگر (۲۰۰۰، ۱۹۹۸، ۱۹۹۴) طراحی شد. در ضمن جهت بررسی روایی، قبل از اجرا، ابتدا برنامه آموزشی طراحی شده به تأیید پنج تن از اساتید روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز رسید و پس از انجام اصلاحات، برنامه آموزشی در 8 جلسه 90 دقیقه‌ای به شرح به اجرا درآمد.

دانش‌آموزان در مدرسه تجربه می‌کنند (مورد طعنه یا خطاب قرار گرفتن به شکل آزارنده، شایعه‌پراکنی 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 را روی مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (هرگز = 0، یک‌بار در ماه گذشته = 1، دو تا سه بار در ماه گذشته = 2، یک‌بار در هفته گذشته = 3، چند بار در هفته گذشته = 4) مشخص کنند. 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 آیت‌های رفتار قربانی شدن محاسبه می‌شود. روایی همزمان و پیش‌بین و پایایی این مقیاس مناسب گزارش شده است (فلیکس و همکاران، 2011؛ آتیک، 2013). آتیک و گونری<sup>1</sup> (2012) ضریب پایایی مقیاس به روش باز آزمایی با فاصله دو هفته را 0/82 و روایی همزمان این پرسشنامه را از طریق همبستگی با پرسشنامه قلدری/قربانی الویس 0/73 گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر روایی پیش‌بین این مقیاس از طریق همبستگی با آزمون رضایت از زندگی دانش‌آموزان 0/78- به دست آمد. همچنین ضریب پایایی آن به شیوه باز آزمایی به فاصله دو هفته 0/80 و ضریب آلفای کرونباخ 0/61 به دست آمد.

1. Guneri

منصور پیرامی و همکاران: اثربخشی آموزش حل مسأله اجتماعی بر مؤلفه‌های کفایت اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری

6- آیا ویژگی‌های خاصی در من وجود دارد که باعث ایجاد مسئله شده است؟

جلسه چهارم: این مرحله ایده پردازی را آموزش می‌دهد. فراگیر در این جلسه بعد به یافتن راه‌حل‌های متعدد برای حل مسئله می‌پردازد. با استفاده از روش بارش فکری از دانش‌آموزان خواسته شد برای یک مسئله مطرح شده در جلسه هر راه‌حلی که به ذهنشان می‌رسد ثبت کنند.

جلسه پنجم: ادامه مرحله ایده پردازی است، از هر دانش‌آموز خواسته شد برای یک مسئله شخصی با استفاده از چک‌لیست اوسبورن هر راه‌حلی که به ذهنش می‌رسد ثبت کند. در این مرحله از وی خواسته شد منابع و امکاناتی (فردی، خانوادگی و اجتماعی) را که در اختیار دارد شناسایی کند.

جلسه ششم: در این جلسه نحوه ارزیابی راه‌حل‌ها به دانش‌آموزان آموزش داده شد. بدین منظور از ماتریس ارزیابی ایده‌ها استفاده شد.

جلسه هفتم: در این جلسه به دانش‌آموزان مرحله " برنامه‌ریزی برای عمل " آموزش داده شد یعنی چگونه راه‌حلی که بیشترین مزایا و کمترین معایب را داشت اجرا کنند. در صورت موفقیت به خودشان پاداش دهند و در صورت عدم موفقیت مراحل قبلی را بازبینی کنند تا مشخص شود اشکال در کدام مرحله بوده است.

جلسه هشتم: در این جلسه طبق الگوی حل مسئله موقعیت‌هایی که دانش‌آموزان قربانی قلدری در مدرسه واقع شده‌اند و نحوه مقابله با آن مطرح و

جلسه اول: در این جلسه، علاوه بر آشنایی با دانش‌آموزان و برقراری ارتباط اولیه، در خصوص تعریف حل مسئله اجتماعی، اهمیت آن و اهداف برنامه آموزشی حل مسئله اجتماعی توضیحاتی ارائه شد. پیش‌آزمون‌ها نیز در انتهای این جلسه به اجرا درآمد.

جلسه دوم: هدف این جلسه، ایجاد نگرش مثبت و حداکثر انگیزش در توانایی حل مسئله بود، اهمیت این مرحله در جایگاه اولین گام در حل مسئله در ابعاد شناختی و هیجانی قابل توجه است بنابراین سعی شد با مثال‌های عینی جهت‌گیری مثبت به مسائل آموزش داده شود.

جلسه سوم: در این جلسه مباحثی در زمینه "مسئله یابی" شامل تشخیص و شناسایی مسئله، تعریف دقیق و همه‌جانبه مسئله مطرح شد. در واقع این، شروع یک توالی منطقی برای حل مسئله است و به شروع فرآیند خلاق کمک می‌کند. در این مرحله روشی برای دقیق‌تر شدن و کاهش حیطه مسئله ارائه می‌شود.

بدین صورت که از دانش‌آموز خواسته می‌شود به سؤالات زیر پاسخ دهد:

1- مسئله اصلی چیست؟ 2- مسئله در چه زمانی

شروع می‌شود؟ 3- مسئله در کجا شکل می‌گیرد؟

4- چه کسانی در ایجاد این مسئله نقش دارند؟

5- چرا این مسئله برای من اتفاق افتاده است؟

پیش‌آزمون مقیاس کفایت اجتماعی فلنر را پاسخ دادند. گروه آزمایش طی 8 جلسه 90 دقیقه‌ای به مدت 4 هفته تحت آموزش برنامه حل مسئله اجتماعی طراحی شده قرار گرفتند. گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. سپس در پس‌آزمون مجدداً مقیاس کفایت اجتماعی فلنر روی دو گروه آزمایش و گواه اجرا گردید. داده‌های حاصل، با آزمون تحلیل کوواریانس به وسیله نرم‌افزار آماری SPSS16 مورد تحلیل قرار گرفتند.

تشریح شد و با روش ایفای نقش از دانش‌آموزان شد که به تعمیم الگوی حل مسئله در تمام مسائل زندگی بپردازند. پس‌آزمون نیز در این مرحله اجرا شد.

برای انجام مداخله آزمایشی، نخست با استفاده از مقیاس قربانی قلدری کالیفرنیا نمره‌ی قربانی شدن کلیه دانش‌آموزان تعیین گردید و 30 نفر بر اساس بالاترین نمرات اکتسابی، به عنوان نمونه نهایی انتخاب و از طریق جایگزینی تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. سپس هر دو گروه به عنوان

### یافته‌های پژوهش

جدول 1. میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های کفایت اجتماعی در گروه‌های آزمایش و گواه

گروه	متغیرها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
آزمایش	کفایت رفتاری	4/42	153/15	4/48	157/18
	کفایت انگیزشی	3/05	25/40	3/31	28/06
	کفایت شناختی	2/93	13/83	2/20	15/60
	کفایت هیجانی	3/38	13/15	4/41	17/62
	کل (کفایت اجتماعی)	7/68	205/53	7/95	218/46
گواه	کفایت رفتاری	4/37	151/83	4/46	150/80
	کفایت انگیزشی	2/42	25/93	2/20	25/33
	کفایت شناختی	3/23	14/08	3/49	14/75
	کفایت هیجانی	4/48	13/11	4/41	13/29
	کل (کفایت اجتماعی)	7/79	204/95	7/40	204/17

پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شده است، لذا جهت تحلیل نتایج حاصله از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد تا از این طریق اثرات پیش‌آزمون به عنوان یک متغیر تصادفی کمکی کنترل شود؛ بنابراین دو مفروضه اساسی تحلیل کوواریانس یعنی همسانی واریانس‌ها و همگنی شیب‌های رگرسیون مورد بررسی قرار گرفتند.

اطلاعات جدول 1 میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایش و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون کفایت اجتماعی قربانیان قلدری را نشان می‌دهد. بر اساس این اطلاعات میانگین کلیه مؤلفه‌های کفایت اجتماعی در گروه آزمایش بعد از مداخله افزایش داشته است. از آنجاکه برای بررسی این فرضیه از طرح آزمایشی پیش‌آزمون -

منصور پیرامی و همکاران: اثربخشی آموزش حل مسأله اجتماعی بر مؤلفه‌های کفایت اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری

پیش‌فرض همسانی واریانس‌ها توسط آزمون لوین جدول 2 قابل مشاهده است. مورد بررسی قرار گرفت که نتایج حاصله در

جدول 2. آزمون لوین جهت بررسی همسانی واریانس‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل

معنی‌داری	درجه آزادی بین گروهی	درجه آزادی درون‌گروهی	F
0/207	1	28	0/035

همان‌گونه که نتایج جدول 2 نشان می‌دهد خطای واریانس گروه‌های مورد مطالعه همگن و برابر است چون مقدار F به دست آمده برابر 0/031 است که در سطح  $P < 0/05$  معنی‌دار نیست. بنابراین مفروضه همسانی واریانس‌ها برقرار است. دومین پیش‌فرض استفاده از روش کوواریانس، همگنی شیب‌های رگرسیون است که به وسیله آزمون فرض همگنی شیب‌ها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آن در جدول 3 قابل مشاهده است.

جدول 3. نتایج آزمون پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون

معنی‌داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی
0/072	2/28	5/32	1

نتایج جدول 3 نشان می‌دهد که F محاسبه شده (2/13) در سطح  $P > 0/05$  معنی‌دار نیست. بنابراین پیش‌فرض همگنی برقرار است. با توجه به این‌که پیش‌فرض‌های روش تحلیل

جدول 4. نتایج تحلیل کوواریانس تأثیر برنامه آموزشی حل مسئله اجتماعی بر مؤلفه‌های کفایت اجتماعی دانش‌آموزان

متغیرها	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری
کفایت رفتاری	گروه	208/32	1	208/32	39/08	0/001
	پیش‌آزمون	324/14	1	324/14	60/81	0/001
	خطا	144/12	27	5/33	-	-

کفایت انگیزشی	گروه	68/45	1	68/45	37/60	0/001
	پیش‌آزمون	185/28 <td>1 <td>185/28 <td>101/80 <td>0/001</td> </td></td></td>	1 <td>185/28 <td>101/80 <td>0/001</td> </td></td>	185/28 <td>101/80 <td>0/001</td> </td>	101/80 <td>0/001</td>	0/001
	خطا	49/18 <td>27 <td>1/82 <td>-</td> <td>-</td> </td></td>	27 <td>1/82 <td>-</td> <td>-</td> </td>	1/82 <td>-</td> <td>-</td>	-	-

	گروه	66/72	1	66/72	28/39	0/001
--	------	-------	---	-------	-------	-------

0/001	90/89	213/60	1	213/60	پیش‌آزمون	کفایت شناختی
-	-	2/35	27	63/15	خطا	

0/001	22/43	59/67	1	59/67	گروه	کفایت هیجانی
0/001	81/67	217/25	1	217/25	پیش‌آزمون	
-	-	2/66	27	72/05	خطا	

0/001	50/85	1532/16	1	1532/16	گروه	کل (کفایت اجتماعی)
0/001	27/37	824/93	1	824/93	پیش‌آزمون	
-	-	30/13	27	813/53	خطا	

پژوهش‌های آرگوده (2013)، کیرکوفسکی (2013)، بوندو و همکاران (2015)، بیوچامپ (2010)، (اسپیلاج و لاو، 2012)، هالت (2013)، کسیدی (2009) و بیرامی و مرادی (1385)، افروز و همکاران (1392)، کاظمی و همکاران (1390) نادری، پاشا و مکوندی (1386) که نشان دادند اجرای مداخله‌های مناسب بر روی دانش‌آموزان قربانی قلدری باعث افزایش مهارت‌ها و کاهش میزان قربانی شدن آن‌ها می‌گردد، همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان اظهار داشت در پژوهش‌های متعدد وجود نقص در مهارت‌های اجتماعی در افراد قربانی دیده شده است (دنیز وارسوی، 2016؛ ناوارو و همکاران، 2012؛ کیم و همکاران، 2003). عدم تمایل فرد قربانی به صحبت در رابطه با مشکل، انکار نمودن مشکل و یا اجتناب از مواجهه با آن، کاربرد سبک‌های ناکارآمد حل مسائل اجتماعی در برخورد با مشکل است (کسیدی، 2009).

نتایج جدول 4 نشان می‌دهد در همه مؤلفه‌های کفایت اجتماعی مقدار F محاسبه شده در سطح  $P < 0/01$  معنی دار بوده است، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت برنامه آموزشی حل مسئله اجتماعی موجب ارتقای کلیه مؤلفه‌های کفایت اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری در گروه آزمایش شده است.

#### بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش، تعیین اثربخشی آموزش برنامه حل مسئله اجتماعی بر ارتقای مؤلفه‌های کفایت اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری بود که نتایج نشان داد این مداخله توانسته است به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر موجب ارتقای کلیه مؤلفه‌های کفایت اجتماعی دانش‌آموزان شود. از آنجاکه در این پژوهش از برنامه جدید طراحی شده حل مسئله اجتماعی استفاده شد، هیچ پژوهش داخلی یا خارجی کاملاً مشابهی برای مقایسه یافت نشد ولی یافته‌های پژوهش با نتایج

منصور پیرامی و همکاران: اثربخشی آموزش حل مسأله اجتماعی بر مؤلفه‌های کفایت اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری

مسئله، افزایش توانمندی فرد در تشخیص فرصت‌ها، افزایش توانمندی فرد در ایده‌پردازی با آموزش استفاده از چک‌لیست اوسبورن و بارش فکری، تأکید بر به تعویق انداختن قضاوت در مورد راه‌حل‌های مسائل، تأکید بر ممانعت از افتادن در دام تثبیت و گرایش ذهنی، افزایش توانمندی فرد در تجزیه و تحلیل راه‌حل‌ها با آموزش نحوه استفاده از ماتریس ارزیابی ایده‌ها، افزایش توانمندی فرد در مدیریت شرایط غیرقابل پیش‌بینی، فرد قربانی در مواجهه با قلدری با حداکثر انگیزش و احساس کنترل وارد عمل می‌شود و تکنیک حل مسئله اجتماعی را به کار می‌گیرد، پس‌آزمون نشان داد که تحت تأثیر این برنامه، کلیه مؤلفه‌های کفایت اجتماعی به‌طور معنی‌دار افزایش یافت؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش برنامه حل مسئله اجتماعی می‌تواند به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر موجب افزایش کفایت اجتماعی دانش‌آموزان قربانی دختر مدارس متوسطه اول گردد.

وجود تحقیقات مشابه داخلی و خارجی یکی از عواملی است که می‌تواند هر محققی را در مقایسه‌ی نتایج خودیاری دهد. پژوهش حاضر به دلیل جدید بودن فاقد پیشینه کافی جهت این مقایسه است. همچنین محدود بودن نمونه، به جامعه دانش‌آموزان دختر و دوره‌ی اول متوسطه و عدم تعمیم‌پذیری احتمالی این یافته‌ها برای دانش‌آموزان پسر و سایر دوره‌های تحصیلی و عدم وجود مرحله پیگیری به علت محدودیت

همچنین این رفتارهای اجتنابی منجر به تداوم قربانی شدن در فرد می‌گردد چراکه دانش‌آموز قربانی به واسطه رفتارهای اجتنابی دچار انزوا شده، در فعالیت‌های گروهی شرکت نکرده و در طول زمان بیش‌ازپیش از سوی گروه همسالان طرد می‌گردد (گرلاک، 2012). از سوی دیگر به محض این‌که ادراک همسالان، مبنی بر ناتوانی فرد در تنظیم روابط شکل گرفت، فرد در تله قربانی شدن گرفتار می‌گردد به گونه‌ای که خارج شدن از این تله برای او تقریباً امکان‌ناپذیر می‌شود چراکه برخی از رفتارهای واکنشی که در فرد قربانی دیده می‌شود از جمله پریشانی، خشم و ترس، برای خیل کثیری از افراد قلدر، بسیار تقویت‌کننده است (ارتیکل، 2015). برنامه حل مسئله اجتماعی طی فرآیندی شناختی- رفتاری دو هدف را برای قربانیان امکان‌پذیر می‌سازد 1) ارائه راه‌حل‌های متعدد که به‌طور بالقوه برای رویارویی با قلدری مؤثر است 2) افزایش احتمال انتخاب بهترین راه‌حل از بین راه‌حل‌های متعدد ارائه‌شده. همچنین با توجه به ویژگی‌های برنامه " حل مسئله اجتماعی " که عبارت‌اند از: ایجاد نگرش مثبت و حداکثر انگیزش در فرد برای حل مسئله، تأکید بر نقش فعال و دخالت بیشتر فرد در فرایند حل مسئله، تقویت روحیه مشارکت و کار گروهی، رشد خلاقیت در فرد و گروه، افزایش توانمندی فرد در تعریف، چارچوب‌بندی و تنظیم

برنامه‌های آموزش ضمن خدمت مشاوران مدارس قرار گیرد تا بتوانند با بهره‌گیری از آن مهارت‌های شناختی و رفتاری دانش‌آموزان را ارتقاء بخشند. همچنین پیشنهاد می‌شود محتوای برنامه آموزش حل مسئله اجتماعی در قالب طرح‌های آزمایشی با نمونه‌های بزرگ‌تر، در پسران و سایر مقاطع تحصیلی و همچنین در قالب طرح‌های تک‌آزمودنی مورد ارزیابی قرار گیرد.

زمانی را می‌توان از محدودیت‌های این پژوهش برشمرد.

یافته‌های پژوهش حاضر، هم به لحاظ نظری با بسط و تعدیل دیدگاه‌های نظری و تجربی مرتبط با سازه‌های حل مسئله اجتماعی، کفایت اجتماعی و قلدری در ارتباط با قربانیان قلدری و هم به لحاظ کاربردی به متخصصان، برنامه‌ریزان و والدین کمک خواهد کرد. پیشنهاد می‌شود که محتوای این برنامه به‌عنوان بخشی از

#### منابع

- پرندین، ش (1385). ساخت پرسشنامه کفایت اجتماعی و هنجاریابی آن در نوجوانان شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

- شیرینی، ا؛ ولی‌پور، م و مظاهری، م (1392). مقایسه مهارت‌های اجتماعی و مشکلات روان‌شناختی در دانش‌آموزان قلدر، قربانی و عدم درگیر. فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، 10(38)، 201-210.

- کاظمی، ر؛ مومنی، س و کیامرثی، آ (1390). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان مبتلابه اختلال ریاضی. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، 1(1)، 94-108.

- معتمدی، س؛ حاج‌بابایی، ح؛ بیگلریان، ا و فلاح سلوکایی، م (1391). تأثیر آموزش مهارت حل مسئله برافزایش کفایت اجتماعی نوجوانان

- افروز، غ. قاسم‌زاده، س. تازیکی، ط و دلگشاد، آ (1392). «اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان و حل مسئله بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری». ناتوانی‌های یادگیری، تهران، 24-3/6/24.

- احدی، ب؛ میرزایی، م؛ نریمانی، م و ابوالقاسمی، ع (1388). «تأثیر آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری و کفایت اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کم‌رو». پژوهش‌د رحیبه کودکان استثنایی، 9(3)، 202-218.

- سیف، ع (1389). روانشناسی پرورشی نوین، روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: نشر دوران.

- بیرامی، م؛ مرادی، ع (1385). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان. فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، سال 1- شماره 4. 67-47.

منصور بیرامی و همکاران: اثربخشی آموزش حل مسأله اجتماعی بر مؤلفه‌های کفایت اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری

اجتماعی، پرخاشگری و ابراز وجود دانش‌آموزان دختر قربانی در معرض خطر. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، 33، 37-62.

دختر. فصلنامه پژوهش اجتماعی، سال 4، شماره 14. 18-29.

- نادری، ف؛ پاشا، غو مکوندی، ف (1386). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری فردی -

- Arghode, V. (2013). "Emotional and social intelligence competence: Implications for instruction". *International Journal of Pedagogies & Learning*, 8(2), 66-77.

- Alduncin, N. Lynne, C. Huffman, M. Feldman, M. Loe (2014). Executive function is associated with social competence in preschool-aged children born preterm or full term, *Early Human Development* 90 (2014) 299-306.

- Arseneault, L. Bowes, L. and Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychological Medicine*, 40, 717-729.

- Atik, G. (2013). Student and School Level Factors in Victimization of Middle School Students: *An Ecological Perspective. Unpublished Thesis, Middle East Technical University.*

- Atik, G. Guneri, O. Y. (2012). California bullying victimization scale: validity and reliability evidence for the Turkish middle school children. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 1237 - 1241.

- Becker-Weidman, E. G. Jacobs, R. H. Reinecke, M. A. Silva, S. G. & March, J. S. (2010). Social problem-solving among adolescents treated for depression. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 11-18.

- Bjereld, Y. (2016). The challenging process of disclosing bullying victimization: A grounded theory study from the victim's point of view. *Journal of health psychology*, 1-16.

- Beauchamp, M. H. (2010). An integrative framework for the development of social skills. *Psychol Bull Jan*, 136(1), 39-64.

- Bondü, R. & Elsner, B. (2015). Justice sensitivity in childhood and adolescence. *Social Development*, 24, 420-441.

- Bruyan, E. H. Cillessen, A. H. & 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.

- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimisation in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Soc Psychol Educ* (2009) 12:63-76.

- Cridland, E. K. Jones, S. C. Caputi, P. Magee CA. Being a girl in a boy's world: investigating the experiences of girls with autism spectrum disorders during adolescence. *J Autism Dev Disord*. 2014;44:1261-74.

- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). Morbidity and



mortality week report- youth risk behavior surveillance.

- Chapanar, T. (2015). Predicting Resilience from Prior Bully Victimization from Middle Adolescent Students. *Unpublished thesis, Kent State University Honors College.*

- Darmawan. (2010). Bullying in school: A study of Forms and Motives of Aggression in Two Secondary Schools in the city of Palu, Indonesia. *Unpublished thesis. University of Troms.*

- Deniz, M. E. Ersoy, E. (2016). Examining the Relationship of Social Skills, Problem Solving and Bullying in Adolescents. *International online Journal of Educational Sciences.* 8 (1), 1-7

- D'Zurilla, T. J. & Nezu, A. (1982). Social problem-solving in adults. In P. C. Kendall (Ed), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy.* 201-274. New York: Academic Press.

- D'Zurilla TJ, Sheedy CF. (1991) Relation between social problem-solving ability and subsequent level of psychological stress in college students. *J Personal Soc Psychol.* 61(5). 85-89.

- D'zurilla TJ, Chang EC, Sanna LJ. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *J Soc Clin Psychol.* 22(4):424-40.

Dong, H. Choi Juhu, K. (2003). Practicing Social Skills Training for Young Children with Low Peer Acceptance: A Cognitive-Social Learning Model *Early Childhood Education Journal,* 31(1). 41-46.

- 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.

- Duong, M. T. (2011). Associations between Social Adjustment and Academic Achievement among Mexican American and Vietnamese American Early Adolescents. *Unpublished thesis. University of Southern California.*

- Espelage, D., Swearer, M. S. (2003). Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention *Hardcover.*

- Espelage, D. & Iow, S. M. (2012). Bullying among children and adolescents: Social-emotional learning approaches to prevention. In K. Nader (Ed.), *School Rampage Shootings and Other Youth Disturbances: Early Prevention Interventions.* 205- 219. New York: Routledge.

- Espelage, D. L. & Holt, M. K. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of Adolescent Health,* 53(1), S27-S31.

- Espelage, D. L. (2011). Bullying in North American schools. New York, NY: Taylor & Francis.

- Erin. E. O'Connor, Elise Cappella, Meghan P. McCormick, and Sandee G. McClowry (2014), Enhancing the Academic Development of Shy Children: A Test of the Efficacy of *INSIGHTS School Psychology Review,* 43(3). 239-259

- Eşkişu, M. (2014). The Relationship between Bullying, Family Functions and Perceived Social Support Among High School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159 (2014) 492 – 496.
- Felix, E. D. Sharkey, J. D. Green, J. G. Furlong, M. J. & Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 37, 234-247.
- Felix, E. Furlong, M. Austin, G. (2009). A Cluster Analytic Investigation of School Violence Victimization Among Diverse Students. *Journal of Interpersonal Violence*. (37), 3-17.
- Flener, R. D. & Lease, A. M. (1990). Social competence and the language of adequacy matter for psychology.
- Fraser, L. Wike, T. L. (2013). Promoting social competence and preventing childhood aggression: A framework for applying social information processing theory in intervention research. *Aggression and Violent Behavior*, 18 (2013), 357–364.
- Fraser MW, Galinsky MJ, Smokowski PR, Day SH, Terzian MA, Rose RA, Guo S. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grades. *J Consult Clin Psychol*; 73(6):1045-55.
- Fox, C. Boulton, M. (2006). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research*. 45(3).
- Heppner, P. (2004). Self-appraised problem-solving ability, affective states, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, Vol 42(1), 105-115.
- Hoyt, P. (2006) Problem Solving for Better Health: a working approach to the development and dissemination of applied research in developing countries. *Appl Nurs Res.* 2006 May; 19(2):110-2;
- Huising, G. Van Duijn, A. J. Snijders, A. B. Wang, P. Sainio, M. Salmivalli, C. & Veenstra, R. (2012). Univariate and multivariate models of positive and negative network: Veenstra, Liking T disliking and bully-victim relationships. Elsevier B. V. all rights reserved.
- Hutzell, K. L. and Payne, A. A. (2012). The Impact of Bullying Victimization on School Avoidance. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 10(4), 370-385.
- Hazler, R. J. (1996). Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization. Washington, DC: Accelerated Development.
- Hong JS, Lee CH, Lee J, Lee NY, Garbarino J (2014). A review of bullying prevention and intervention in South Korean schools: an application of the social-ecological framework. *Child Psychiatry Hum Dev.* 45(4):433-42.
- Haslam, S. A. Jetten, J. O'Brien, A. & Jacobs, E. (2004). Social identity, social influence and reactions to potentially stressful tasks: Support for the self categorization model of stress. *Stress and Health*, 20, 3–9.
- Hartley, M. Bauman, S. H. Nixon, C. Davis, S. (2015). Comparative Study of Bullying Victimization Among Students in General and Special

Education. *Journal of Exceptional children*. (45), 17-30.

- Hirsch, J. K. Chang, E. C. & Jeglic, E. L. (2012). Social problem-solving and suicidal behavior: Ethnic differences in the moderating effects of loneliness and life stress. *Archives of Suicide Research*, 16(4), 303–315.

- Hymel, Sh. Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299.

- Holt, M.K. & Espelage, D.L. (2007). Perceived social support among bullies, victims and bully-victims. *Journal Youth Adolescence*, (36), 984-994.

- Isaksen, S. G. & Treffinger, D. J. (1992). Creative problem solving: Three components and six specific stages. Instructional handout. Buffalo, NY: *Center for Studies in Creativity*

- Isaksen, S.G & Dorval, K.B. (1992). Changing views of CPS: Over 40 years of continuous improvement. *International Creativity Network*, 3, 1-5.

- Isaksen, S.G & Dorval, K.B & Treffinger, D. J. (1994). Creative approaches to problem solving. *Dubuque, Iowa: Kendall, Hunt*.

- Isaksen, S.G & Dorval, K.B & Treffinger, D. J. (1998). Toolbox for Creative problem solving: Basic tools and resources. *Williamsville, NY: CPSB*.

- Isaksen, S.G & Dorval, K.B & Treffinger, D. J. (2000). Creative approaches to problem solving: A framework for change. *Dubuque, Iowa: Kendall, Hunt*.

Ju, ch, zhao a, Zhang a, Deng, j (2015). Effects of fathering style on social problem-solving among Chinese teenagers: The roles of masculine gender stereotypes and identity Personality and Individual Differences. 77 (2015) 124–130.

- Kokkinos, C. M. & 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.

- Kochenderfer, B.L, Visconti, K.J & Clifford, C.A. (2013). Children's attributions for peer victimization: A social comparison approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 34(6), 277–287.

- Kirkovski M, Eenticott PG, Fitzgerald PB. (2013). A review of the role of female gender in autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*. 43(11):2584–603.

- Kim, Y. S. Boyce, T. Koh, Y.J. & Leventhal, B. (2009). Time trends, trajectories, and demographic predictors of bullying: a prospective study in Korean adolescents. *Journal of Adolescent Health*, (45), 360-367.

- Kristi, K. (2012). Social Skills Training as a mean of improving intervention for bullies and victims, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 45. 239 – 246.

- Ladd, G. W. Kochenderfer, B. J. and Coleman, C. C. (1997), Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Distinct Relation Systems That Contribute Uniquely to Children's School Adjustment? *Child Development*, 68: 1181–1197.

- Lang, N. C. (2010). *Group work practice to advance social competence: A specialized methodology for social work*. New York: Columbia University Press.
- Leutner, D. Fleischer, J. Wirth, J. Greiff, S. & Funke, J. (2012). Analytische und dynamische Problemlösekompetenz im Lichte internationaler Schulleistungsvergleichsstudien [Analytical and dynamic problem-solving competence from an international educational studies perspective]. *Psychologische Rundschau*, 63(1), 34–42.
- McMurran, M. Nezu, C. Nezu, A. Morgan, C. & Bhugra, D. (2012). Problem solving for personality disorder. *Journal of Psychiatry*, 188, 423–431.
- Mendez, J. Bauman, Sh, Sulkowski, L. Davis, S; Nixon, Charisse (2016). Racially-focused peer victimization: Prevalence, psychosocial impacts, and the influence of coping strategies. *Psychology of Violence*, 6(1), 103-111.
- Meiner, A, Greiff, S, Gidon T. F, Ricarda, S. (2016). Predicting Complex Problem Solving and school grades with working memory and ability self-concept, *Learning and Individual Differences* 49 (2016) 323–331.
- Monahan, K. (2008). The development of social competence from early childhood through middle adolescence: continuity and accentuation of individual differences over time, *unpublished doctoral Dissertation*.
- Nansel, T. R. Overpeck, M. Pilla, R. S. Ruan, J. Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, (285), 2094–2100
- Napoca, C. (2015). Bullying victimization and mental health: risk and protective factors. Unpublished thesis. *Babeş-Bolyai” University*.
- Narayanan, A. and Betts, L. R. (2014). Bullying Behaviors and Victimization Experiences Among Adolescent Students: The Role of Resilience. *The Journal of Genetic Psychology*, 175(2), 134–146.
- Navarro, N. Yubero, S. Larrañaga, E. & Martínez. V. (2012). Children’s Cyberbullying Victimization: Associations with Social Anxiety and Social Competence in a Spanish Sample Child Indicators Research, Volume 5. pp 281-295.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 7495–510.
- Olweus, D. (1994). What we know and what we can do. New York: Wiley-Blackwell.
- Oliver, C. & Candappa, M. (2007). Bullying and the Politics of Telling. *Oxford Review of Education*, 33(1), 71- 86.
- Olga L. Walker a. Kathryn A. Degnan a, Nathan A. Fox a, Heather (2013) A. Social problem solving in early childhood: Developmental change and the influence of shyness. *Henderson Journal of Applied Developmental Psychology*(34) 185–193

- Osborn, A. F. (1963). *How to become more creative: 101 rewarding ways to develop potential talent*. New York: Scribners.
- Osborn, A. F. (1967). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Parnes, S. J. (1976). *Manual for institutes and programs*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- Parnes, S. J. (1967). *Creative behavior guidebook*. New York: Scribners.
- Parnes, S. J. (1977). *Creative behavior guidebook*. New York: Scribners.
- Papanikolaou, M. Chatzikosma, T. & Kleio, K. (2011). Bullying at school: The role of family. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 433-442.
- Reitz, S. (2012). *Improving social competence via E-learning? The example of human rights education*. Frankfurt: Lang, Peter, GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Ruggieri, S. Friemel, T. Sticca, F. Perren, S. & Alsaker, F. (2013). Selection and Influence Effects in finding a Victim of Bullying: The Moderating Effects of School Context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 79, 117-126.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Journal of Social Development*. 6 (1), 111-135.
- Sinio, M. (2013) being bullied by same-versus other sex peers: Does it matter for Adolescent victims? *Journal of clinical child & Adolescent psychology*, 42, 1-13.
- Shalley, C. E. (2007). Team cognition: The importance of team process and composition for the creative problem-solving process. *Research in Multi-Level Issues*, 7, 289-304.
- Sokol, N. Bussey, K. Rapee, M. R. (2015). The effect of victims' responses to overt bullying on same-sex peer bystander reactions. *Journal of School Psychology*, 53, 375-391.
- Sokol, N. Bussey, K. Rapee, M. R. (2016). The impact of victims' responses on teacher reactions to bullying. *Teaching and Teacher Education* 55 (2016) 78-87.
- Sanders, C. E. and Phye, G. D. (2004). Bullying Implications for The Classroom. *Elsevier Academic Press, San Diego, California*.
- Salmivalli, C. Karhunen, J. & Lagerspetz, K. M. J. (1996a). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22, 99-109.
- Salmivalli, C. Kaukiainen, A. & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487.
- Salmivalli, C. Lagerspetz, K. Björkqvist, K. Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996b). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying

situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246–258.

- Scott, G. Leritz, L. E. & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361-388.

- Sylvia Y.C.L. Kwok, Jerf W.K. Yeung, Andrew Y.T. Low, Herman H.M. Lo, Cherry H.L. Tam. (2015). The roles of emotional competence and social problem-solving in the relationship between physical abuse and adolescent suicidal ideation in China, *Child Abuse & Neglect* 44 (2015) 117–129.

- Tracy L. Desjardins, Bonnie J. Leadbeater (2011). Relational Victimization and Depressive Symptoms in Adolescence: Moderating Effects of Mother, Father, and Peer Emotional Support. *Journal of Youth and Adolescence*. Volume 40, Issue 5, pp 531-544.

- Undheim, Anne Mari; Wallander, Jan; Sund, Anne Mari (2016). Coping Strategies and Associations With Depression Among 12- to 15-Year-Old Norwegian Adolescents Involved in Bullying *Journal of Nervous & Mental Disease*: 4(30). 274–279.

- Visconti, K. J. B. K. Ladd and Clifford, C.A. (2013). Children's attributions for peer victimization: A social comparison approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 277-287.

- Volk, A. Camilleri, J. Dane, A. & Marini, Z. (2012a). If, when, and why

bullying is adaptive. In T. Shackelford & V. Shackelford (Eds.), *Oxford handbook of evolutionary perspectives on violence, homicide, and war* (270–288). Toronto, ON: Oxford University - Press.

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

- Walker, K.L, Chang, E. C. Hirsch, J. K. (2016). Neuroticism and Suicidal Behavior: Conditional Indirect Effects of Social Problem Solving and Hopelessness. *Int J Ment Health Addiction*, 648-634.

- Whitman, C. Gottdiener, W. H. (2015) Implicit Coping Styles as a Predictor of Aggression *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 24,77-120.

- Williford, A. Boulton, A. Noland, B. Little, T. D. Kärnä, A. and Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa Anti-bullying Program on Adolescents' Depression, Anxiety, and Perception of Peers. *Journal of Abnorm Child Psychol*, 40:289–300.

- Xu Jiang, Michael D. Lyons, E. Scott Huebner .(2016). An examination of the reciprocal relations between life satisfaction and social problem solving in early adolescents, *Journal of Adolescence*, 53 (2016).141-151.

-Yüksel-Şahina.(2015).An Examination of Bullying Tendencies and Bullying Coping Behaviors among Adolescents *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (191), 214 – 221.