

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

۱. منصور بیرامی، ۲. تورج هاشمی، ۳. میرمحمود میرنسب، ۴. لیلا کلیایی*

۱. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، ۲. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، ۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ۴.

دانشجوی دکتری روان‌شناسی، تربیتی دانشگاه تبریز

(تاریخ وصول: ۹۵/۱۲/۰۱ - تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۱/۱۹)

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 انجام‌شده، 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 ۹۶ - ۹۵ بود و نمونه آماری شامل ۳۰ دانش‌آموز قربانی قلدری بود که به روش خوشه‌ای در چند مرحله انتخاب و به شیوه تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و گواه گمارده شدند. گروه آزمایش طی ۸ 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.

مقدمه

مطالعه این پدیده، به صورت علمی با پژوهش‌های الویوس^۷ در سال ۱۹۸۰ 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، ۱۹۹۴).

وقتی قلدری رخ می‌دهد عده‌ای آسیب می‌بینند که از آن‌ها با برچسب قربانی^۸ قلدری یاد می‌شود. رفتارهایی که برخی از کودکان 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 (فاکسبالتون^۹، ۲۰۰۶). مطالعات زیادی اثرات منفی روان‌شناختی، اجتماعی و تحصیلی قربانی شدن دانش‌آموزان توسط همسالان را تأیید کرده‌اند (هایمل و سوئرر^{۱۰}، ۲۰۱۵؛ فلیکس، فورلانگ و استین^{۱۱}، ۲۰۰۹) که از آن جمله به مشکلات مدرسه (هارتلی^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۵؛ لاد، کوچندرفر و کولمان^{۱۳}، ۱۹۹۷)، مدرسه‌گریزی (هاتزل و پی نی^{۱۴}، ۲۰۱۲؛ وید^{۱۵}، ۲۰۰۷) و مشکلات اجتماعی نظیر طرد از طرف همسالان (برایان، سایلسنووویسینک^{۱۶}، ۲۰۱۰) می‌توان اشاره

یکی از مهم‌ترین مشکلات مراکز آموزشی که امروزه به‌طور جدی مورد توجه قرار گرفته است، پدیده قلدری است (هنگ، لی و گاربارینو^۱، ۲۰۱۴). مطالعات مختلف، حاکی از شیوع قلدری در مدارس و درگیری دانش‌آموزان با این پدیده است (نانسل^۲، ۲۰۰۱؛ کوک کینوس^۳؛ کیپ ریتسی^۴، ۲۰۱۲). 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^۵، ۲۰۱۱). طبق نظریه سلسله‌مراتب نیازهای مازلو (۱۹۷۰) 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، ۱۳۸۹). 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^۶، ۲۰۱۳).

7. Olweus
8. victim
9. Fox & Baulton
10. Hymel & Swearer
11. Felix, Furlong & Austin
12. Hartley
13. Ladd, Kochenderfer & Coleman
14. Hutzell & Payne
15. Wade
16. Bruyan, Cillessen & Wissink

1. Hong, Lee & Garbarino
2. Nansel
3. Kokkinos
4. Kipritsi
5. Papanikolaous, Chatzikosma, Kleio
6. Visconti, Ladd & Clifford

کفایت اجتماعی ارائه داد (آرگوده^۷، ۲۰۱۳؛ لانگ^۸، ۲۰۱۰).

ریتز^۹ (۲۰۱۲) 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^{۱۰} (۱۹۹۰)، 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

کرد. همچنین قربانیان معمولاً دارای مشکلات درونی سازی شده (مانند اضطراب، افسردگی)، سطوح پایین عزت‌نفس، کفایت اجتماعی (ویلفورد^۱ و همکاران، ۲۰۱۲) و خودکارآمدی (کوک کینوس و کیپریتسی^۲، ۲۰۱۲) هستند. خطر 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^۳، ۱۹۹۷) و این دانش‌آموزان بیشتر درخطر مشکلات مربوط به سلامت جسمانی و عاطفی قرار دارند (نارایانان و بتس^۴، ۲۰۱۴).

یکی از مهم‌ترین عوامل پیش‌بینی کننده احتمال قربانی شدن فرد در آینده، واکنش فرد قربانی در پاسخ به فرایند قلدری است (سوکول، بوسی و رایپی^۵، ۲۰۱۵)؛ 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^۶ و همکاران، ۲۰۱۴). 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

1. Williford
2. Kokkinos&Kipritsi
4. Rose Krasnor
5. Narayanan, A. and Betts
6. Sokol, Bussey, Rapee
6. Alduncin, Lynne, Huffman, Feldman& Loe

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

ناسازگاری او افزون‌تر می‌گردد (کیرکوفسکی و همکاران، ۲۰۱۳). شواهد پژوهشی نیز حاکی از آن است که کفایت اجتماعی پایین (بونو و السنر^۵، ۲۰۱۵)؛ و (ولک و کمیلری^۶، ۲۰۱۲) و متعاقب آن بروز رفتارهای ناسالم از جمله پرخاشگری (فراستر^۷ و همکاران، ۲۰۰۵)، افسردگی (سینیو^۸، ۲۰۱۳؛ فراسر و ویک^۹، ۲۰۱۳) (۲۰۱۳) و اضطراب اجتماعی (موناهان^{۱۰}، ۲۰۰۸) 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^{۱۱}، ۲۰۱۳). 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، ۱۹۸۷). 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 به خود می‌گیرند. به بیان دیگر آن‌ها از فرد قلدر دوری کرده و از رویارویی با او اجتناب می‌کنند (والکر، چانگ

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، ۲۰۱۴). 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^۱، ۲۰۱۰). 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^۲، ۲۰۱۳) 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^۳ و همکاران، ۲۰۱۴). 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^۴، ۲۰۱۱)؛ بنابراین در دوره نوجوانی، فرد در رابطه با مسائل اجتماعی، آسیب‌پذیری بیشتری داشته و احتمال

5. Bondu & Elsner

6. Volk & Camilery

7. Fraser

8. Sinio

9. Fraser & wike

10. Monahan

11. Ruggieri, Frieme, Sticca, Perren & Alsaker

1. Beauchamp

2. Kirkovski, Enticott & Fitzgerald

3. Cridland

4. Duong

تداوم قربانی شدن در آن‌ها می‌گردد (ویتمن و همکاران، ۲۰۱۵).

درمجموع، می‌توان چنین گفت که افراد قربانی (قربانیان منفعل و تکانشی)، قادر به مدیریت هیجان‌های خود نیستند، به علاوه، 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^۷، ۲۰۱۶). 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، ۲۰۰۹). 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 استرس‌زایی که در زندگی روزمره خود با آن مواجه‌اند، کشف کرده و به کاربندند (دیزورلا و

وهرچ^۱، ۲۰۱۶). رفتارهای اجتنابی منجر به تداوم قربانی شدن در فرد می‌گردد (ویتمن و گات دینر^۲، ۲۰۱۵)؛ 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 سهیم است (چاپانار^۳، ۲۰۱۵).

الویوس (۱۹۷۸)، قربانیان تکانشی را به‌عنوان افرادی معرفی می‌کند که به آسانی احساس تهدید نموده، با رفتارهای برون‌ریز و پرخاشگرانه واکنش نشان داده و با احتمال بیشتری مقاصد خصمانه‌ای را به همسالان نسبت می‌دهند (بوندو و السنر، ۲۰۱۵؛ دی رویزر^۴، ۲۰۰۴؛ دونگ و چوی^۵، ۲۰۰۳).

آرسنالت، بوز و شاکور^۶ (۲۰۱۰)، این دسته از افراد قربانی را پرخاشگران بی‌کفایت معرفی می‌کنند، چراکه خشم آن‌ها زمانی که احساس خطر می‌کنند به‌صورت غیرقابل‌کنترل و مهارنشده بوده و منجر به ظهور رفتارهای ضداجتماعی در آن‌ها می‌شود (بندو و السنر، ۲۰۱۵). درمجموع بروز چنین رفتارهایی سبب طرد آن‌ها از سوی همسالان گشته و منجر به

1. Walker, Chang & Hirsch
2. Whitman & Gottdiener
3. Chapanar
4. Deroiser
5. Dong & Choi
6. Arsenealt, Bowes & Shakoore

7. Bjereld

حل مسئله اجتماعی است (دیزورلا و نزو، ۱۹۸۲).

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^۴، ۲۰۱۵). این در حالی است که چنانچه حل مسئله به‌طور موفقیت‌آمیزی انجام نشود، پیامدهایی همچون خودکشی (هیرچ، چانگ و جگلیک^۵، ۲۰۱۲؛ سیلویا و همکاران، ۲۰۱۵)، افسردگی (بکر^۶ و همکاران، ۲۰۱۰)، اختلالات شخصیتی (مک موران، نزو، مورگان و بوگرا^۷، ۲۰۱۲) و ارتکاب رفتارهای پرخطر (مرکز کنترل و پیشگیری بیماری‌ها^۸، ۲۰۱۴) 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 لاو^۹، ۲۰۱۲؛ اسپیلاج و هالت^{۱۰}، ۲۰۱۳). به علاوه در این پژوهش‌ها وجود نقص در کفایت اجتماعی در افراد قربانی دیده شده است

نزو^۱، ۱۹۸۲). 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^۲ و همکاران، ۲۰۱۶). 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^۳ و همکاران، ۲۰۱۵). حل مسئله زمانی اتفاق می‌افتد که راهبردهای زیر به‌کاربرده شود، تعریف و فرمول‌بندی مسئله، تولید راه‌حل‌های مختلف، تصمیم‌گیری، اجرای راه‌حل و تثبیت نمودن آن (دیزورلا و همکاران، ۲۰۰۳). ازجمله مدل‌هایی که از نظریه شناختی - اجتماعی نشأت گرفته و رفتار قربانی شدن را توضیح می‌دهد، مدل‌های

4. Ju, Zhang a, Deng

5. Hirsch, Chang & Jeglic

6. Becker

7. McMurrans, Nezu, Morgan & Bhugra

8. Centers for Disease Control and Prevention

9. Espelage & Low

10. Holt

1. DZurilla & Nezu

2. Meiner

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

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:

- ۱- فرد بتواند مسائل گوناگون خود را شناسایی کند.
- ۲- کمک به فرد تا بتواند از روش منظمی برای غلبه بر مسائل جاری و روزمره زندگی استفاده کند.
- ۳- 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).
- ۴- احساس کنترل بر شرایط و موقعیت در فرد ایجاد کند.
- ۵- توانمندتر کردن فرد در حل مسائلی که در آینده با آن‌ها روبه‌رو خواهد شد.
- ۶- نگرش مثبت در توانایی حل مسائل در فرد ایجاد کند.

اهداف فوق طی ۸ 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

(دنیز و ارسوی^۱، ۲۰۱۶؛ ناوارو^۲ و همکاران، ۲۰۱۲؛ کیم، بویسه، کوه و لونتال^۳، ۲۰۰۳). 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^۴، ۲۰۰۹). 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، ۲۰۰۹؛ کریستی^۵، ۲۰۱۲).

در داخل کشور نیز نتایج پژوهش‌های بیرامی و مرادی (۱۳۸۵)، معتمدی و همکاران (۱۳۹۱)، کاظمی، مومنی و کیامرثی (۱۳۹۰)، افروز و همکاران (۱۳۹۲)، شیرینی، ولی پور و مظاهری (۱۳۹۲)، نادری، پاشاو مکوندی (۱۳۸۶) و احدی و همکاران (۱۳۸۸) نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی از جمله حل مسئله اجتماعی بر بهبود نگرش، جرأت مندی، مدیریت استرس، خودکارآمدی، تنظیم هیجان، کاهش 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

1. Deniz & Ersoy
2. Navarro
3. Kim, Boyce, Koh & Levental
4. Cassidy
5. Kristi

حوزه، انجام این پژوهش به منظور طراحی و ارائه یک برنامه 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 برنامه 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 ۹۶-۹۵ بود. نمونه‌نهایی مورد مطالعه در این پژوهش برای هر گروه ۱۵ نفر (جمعاً ۳۰ نفر) در نظر گرفته شد. برای این کار ابتدا از میان نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش تبریز یک ناحیه و از 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 ۳۰ نفر که بالاترین نمرات را

کسب کرده بودند به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ 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 دانش-آموز با هر دو والد) و خروج (غیبت دانش‌آموز در حداکثر ۲ 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 (۲۰۱۱) 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 ۱۲ 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 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

شناختی، انگیزشی و هیجانی را می‌سنجد. شامل ۴۷ ماده که به صورت مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت پاسخ داده می‌شود است. این پرسشنامه توسط پرندین (۱۳۸۵) هنجاریابی شده و در نهایت پس از تحلیل عاملی، چهار عامل به عنوان عوامل نهایی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفتند. در این پرسشنامه ۳۴ سؤال مهارت‌های رفتاری، ۷ سؤال مهارت‌های انگیزشی و انتظارات، ۳ سؤال مهارت‌های شناختی و ۳ سؤال نیز مهارت‌های هیجانی را می‌سنجد.

روش اجرا: برنامه حل مسئله اجتماعی با استفاده از مدل‌های حل مسئله اجتماعی دیزوریل و نزو (۱۹۸۲) و دیزوریل و شیدی (۱۹۹۱)، دیزوریل و چانگ (۲۰۰۳)، حل مسئله هپنر (۲۰۰۴)، هویت (۲۰۰۶) و مدل‌های حل مسئله خلاق اوسبورن (۱۹۶۷، ۱۹۶۳)، پارس (۱۹۷۷، ۱۹۷۶، ۱۹۶۷)، ایساکسن و ترفینگر (۱۹۹۲)، 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 ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به شرح به اجرا درآمد.

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

دانش‌آموزان خواسته می‌شود فراوانی هریک از این تجارب را روی مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (هرگز = ۰، یک‌بار در ماه گذشته = ۱، دو تا سه بار در ماه گذشته = ۲، یک‌بار در هفته گذشته = ۳، چند بار در هفته گذشته = ۴) 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 آیتم‌های رفتار قربانی شدن محاسبه می‌شود. روایی همزمان و پیش‌بین و پایایی این مقیاس مناسب گزارش شده است (فلیکس و همکاران، ۲۰۱۱؛ آتیک، ۲۰۱۳). آتیک و گونری^۱ (۲۰۱۲) ضریب پایایی مقیاس به روش باز آزمایی بافاصله دو هفته را ۰/۸۲ و روایی همزمان این پرسشنامه را از طریق همبستگی با پرسشنامه قلدری/قربانی الویس ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر روایی پیش‌بین این مقیاس از طریق همبستگی با آزمون رضایت از زندگی دانش‌آموزان ۰/۷۸- به دست آمد. همچنین ضریب پایایی آن به شیوه بازآزمایی به فاصله دو هفته ۰/۸۰ و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۱ به دست آمد.

همچنین به منظور گردآوری اطلاعات مربوط به پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. این پرسشنامه توسط فلنر، لئیس و فیلیس (۱۹۹۰) ساخته شده که چهار بعد مهارت‌های رفتاری،

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 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 نمره قربانی شدن کلیه دانش‌آموزان تعیین گردید و ۳۰ نفر بر اساس بالاترین نمرات اکتسابی، به‌عنوان نمونه نهایی انتخاب و از

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.

بدین‌صورت که از دانش‌آموز خواسته می‌شود به سؤالات زیر پاسخ دهد:

- ۱- مسئله اصلی چیست؟ ۲- مسئله در چه زمانی شروع می‌شود؟ ۳- مسئله در کجا شکل می‌گیرد؟ ۴- چه کسانی در ایجاد این مسئله نقش دارند؟ ۵- چرا این مسئله برای من اتفاق افتاده است؟ ۶- 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

نکردند. سپس در پس‌آزمون مجدداً مقیاس کفایت اجتماعی فلنر روی دو گروه آزمایش و گواه اجرا گردید. داده‌های حاصل، با آزمون تحلیل کوواریانس به‌وسیله نرم‌افزار آماری SPSS16 مورد تحلیل قرار گرفتند.

طریق جایگزینی تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. سپس هر دو گروه به‌عنوان پیش‌آزمون مقیاس کفایت اجتماعی فلنر را پاسخ دادند. گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به مدت ۴ هفته تحت آموزش برنامه حل مسئله اجتماعی طراحی شده قرار گرفتند. گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت

یافته‌ها

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های کفایت اجتماعی در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیرها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		تفاوت
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
کفایت اجتماعی	کفایت رفتاری	۱۵۳/۱۵	۴/۴۲	۱۵۷/۱۸	۴/۴۸
	کفایت انگیزشی	۲۵/۴۰	۳/۰۵	۲۸/۰۶	۳/۳۱
	کفایت شناختی	۱۳/۸۳	۲/۹۳	۱۵/۶۰	۲/۲۰
	کفایت هیجانی	۱۳/۱۵	۳/۳۸	۱۷/۶۲	۴/۴۱
	کل (کفایت اجتماعی)	۲۰۵/۵۳	۷/۶۸	۲۱۸/۴۶	۷/۹۵
کفایت اجتماعی	کفایت رفتاری	۱۵۱/۸۳	۴/۳۷	۱۵۰/۸۰	۴/۴۶
	کفایت انگیزشی	۲۵/۹۳	۲/۴۲	۲۵/۳۳	۲/۲۰
	کفایت شناختی	۱۴/۰۸	۳/۲۳	۱۴/۷۵	۳/۴۹
	کفایت هیجانی	۱۳/۱۱	۴/۴۸	۱۳/۲۹	۴/۴۱
	کل (کفایت اجتماعی)	۲۰۴/۹۵	۷/۷۹	۲۰۴/۱۷	۷/۴۰

اطلاعات جدول ۱ 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-پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شده است، لذا جهت تحلیل نتایج حاصله از روش تحلیل کوواریانس جدول ۲ قابل مشاهده است.

اطلاعات جدول ۱ 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-پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شده است، لذا جهت تحلیل نتایج حاصله از روش تحلیل کوواریانس

جدول ۲. آزمون لوین جهت بررسی همسانی واریانس‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل

معنی‌داری	درجه آزادی بین گروهی	درجه آزادی درون‌گروهی	F
۰/۲۰۷	۱	۲۸	۰/۰۳۵

همان‌گونه که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد خطای واریانس گروه‌های مورد مطالعه همگن و برابر است چون مقدار F به دست آمده برابر ۰/۰۳۱ است که در سطح $P < ۰/۰۵$ معنی‌دار نیست. بنابراین مفروضه همسانی واریانس‌ها برقرار است.

جدول ۳. نتایج آزمون پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون

معنی‌داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی
۰/۰۷۲	۲/۲۸	۵/۳۲	۱

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که F محاسبه شده (۲/۱۳) در سطح $P > ۰/۰۵$ معنی‌دار نیست. بنابراین پیش‌فرض همگنی برقرار است. با توجه به این‌که پیش‌فرض‌های روش تحلیل

جدول ۴. 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	۲۰۸/۳۲	۱	۲۰۸/۳۲	۳۹/۰۸	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	۳۲۴/۱۴	۱	۳۲۴/۱۴	۶۰/۸۱	۰/۰۰۱
	خطا	۱۴۴/۱۲	۲۷	۵/۳۳	-	-

کفایت انگیزشی	گروه	۶۸/۴۵	۱	۶۸/۴۵	۳۷/۶۰	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	۱۸۵/۲۸	۱	۱۸۵/۲۸	۱۰۱/۸۰	۰/۰۰۱
	خطا	۴۹/۱۸	۲۷	۱/۸۲	-	-

کفایت شناختی	گروه	۶۶/۷۲	۱	۶۶/۷۲	۲۸/۳۹	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	۲۱۳/۶۰	۱	۲۱۳/۶۰	۹۰/۸۹	۰/۰۰۱
	خطا	۶۳/۱۵	۲۷	۲/۳۵	-	-

۰/۰۰۱	۲۲/۴۳	۵۹/۶۷	۱	۵۹/۶۷	گروه	کفایت هیجانی
۰/۰۰۱	۸۱/۶۷	۲۱۷/۲۵	۱	۲۱۷/۲۵	پیش‌آزمون	
-	-	۲/۶۶	۲۷	۷۲/۰۵	خطا	

۰/۰۰۱	۵۰/۸۵	۱۵۳۲/۱۶	۱	۱۵۳۲/۱۶	گروه	کل (کفایت اجتماعی)
۰/۰۰۱	۲۷/۳۷	۸۲۴/۹۳	۱	۸۲۴/۹۳	پیش‌آزمون	
-	-	۳۰/۱۳	۲۷	۸۱۳/۵۳	خطا	

(۲۰۱۰)، (اسپیلاج و لاو، ۲۰۱۲)، هالت (۲۰۱۳)، کسیدی (۲۰۰۹) و بیرامی و مرادی (۱۳۸۵)، افروز و همکاران (۱۳۹۲)، کاظمی و همکاران (۱۳۹۰) نادری، پاشا و مکوندی (۱۳۸۶) 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، ۲۰۱۶؛ ناوارو و همکاران، ۲۰۱۲؛ کیم و همکاران، ۲۰۰۳). 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، ۲۰۰۹). همچنین این رفتارهای اجتنابی منجر به تداوم قربانی شدن در فرد می‌گردد چراکه دانش‌آموز قربانی به‌واسطه رفتارهای اجتنابی دچار انزوا شده، در فعالیت‌های گروهی شرکت

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد در همه مؤلفه‌های کفایت اجتماعی مقدار F محاسبه شده در سطح $P < 0/01$ معنی‌دار 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.

نتیجه‌گیری و بحث

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 پژوهش‌های آرگوده (۲۰۱۳)، کیرکوفسکی (۲۰۱۳)، بوندو و همکاران (۲۰۱۵)، بیوچامپ

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 مسأله 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 مسأله 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 مقایسه 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 دوره اول متوسطه و عدم تعمیم‌پذیری احتمالی این یافته‌ها برای دانش‌آموزان پسر و سایر دوره‌های تحصیلی و عدم وجود مرحله پیگیری به علت محدودیت 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 مسأله اجتماعی، کفایت اجتماعی و قلدری در ارتباط با قربانیان

نکرده و در طول زمان بیش‌ازپیش از سوی گروه همسالان طرد می‌گردد (گرلاک، ۲۰۱۲). 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، ۲۰۱۵). برنامه حل مسأله اجتماعی طی فرآیندی شناختی - رفتاری دو هدف را برای قربانیان امکان‌پذیر می‌سازد. ۱) ارائه راه‌حل‌های متعدد که به‌طور بالقوه برای رویارویی با قلدری مؤثر است ۲) افزایش احتمال انتخاب بهترین راه‌حل از بین راه‌حل‌های متعدد ارائه‌شده. همچنین با توجه به ویژگی‌های برنامه "حل مسأله اجتماعی" که عبارت‌اند از: ایجاد نگرش مثبت و حداکثر انگیزش در فرد برای حل مسأله، تأکید بر نقش فعال و دخالت بیشتر فرد در فرایند حل مسأله، تقویت روحیه مشارکت و کار گروهی، رشد خلاقیت در فرد و گروه، افزایش توانمندی فرد در تعریف، چارچوب‌بندی و تنظیم مسأله، 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

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.

قدری و هم به لحاظ کاربردی به متخصصان، برنامه ریزان و والدین کمک خواهد کرد. پیشنهاد می‌شود که محتوای این برنامه به‌عنوان بخشی از برنامه‌های آموزش ضمن خدمت مشاوران مدارس قرار گیرد تا بتوانند با بهره‌گیری از آن مهارت‌های شناختی و رفتاری دانش‌آموزان را ارتقاء بخشند.

منابع

- شیر، ا؛ ولی پور، م و مظاهری، م (۱۳۹۲). "مقایسه مهارت‌های اجتماعی و مشکلات روان‌شناختی در دانش‌آموزان قلدر، قربانی و عدم درگیر". فصلنامه روانشناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۰(۳۸)، ۲۰۱-۲۱۰.

- افروز، غ. قاسم‌زاده، س. تازیکی، ط و دلگشاد، آ (۱۳۹۲). «اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان و حل مسئله بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری». ناتوانی‌های یادگیری، تهران، ۳/۲۴، ۶-۲۴.

- کاظمی، ر؛ مومنی، س و کیامرثی، آ (۱۳۹۰). "بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان مبتلابه اختلال ریاضی". فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، (۱)، ۹۴-۱۰۸.

- احدی، ب؛ میرزایی، م؛ نریمانی، م و ابوالقاسمی، ع (۱۳۸۸). «تأثیر آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری و کفایت اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کم رو». پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۹(۳)، ۲۰۲-۲۱۸.

- معتمدی، س؛ حاج بابایی، ح؛ بیگلریان، ا و فلاح سلوکایی، م (۱۳۹۱). "تأثیر آموزش مهارت حل مسئله بر افزایش کفایت اجتماعی نوجوانان دختر". فصلنامه پژوهش اجتماعی، سال ۴، شماره ۱۴، ۲۹-۱۸.

- بیرامی، م؛ مرادی، ع (۱۳۸۵). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان. فصلنامه علمی پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز. سال ۱-شماره ۴، ۶۷-۴۷.

- نادری، ف، پ؛ و مکوندی، ف (۱۳۸۶). "تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری فردی - اجتماعی، پرخاشگری و ابراز وجود دانش‌آموزان دختر قربانی در معرض خطر". دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۳۳، ۶۲-۳۷.

- پرندین، ش (۱۳۸۵). "ساخت پرسشنامه کفایت اجتماعی و هنجاریابی آن در نوجوانان شهر تهران". پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

- سیف، ع (۱۳۸۹). روانشناسی پرورشی نوین، روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: نشر دوران.

- 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. and Feldman, M. L. (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. and 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". *SocPsycholEduc* (2009) 12:63–76.
- Cridland, E. K.; Jones, S. C.; Caputi, P. and Magee C. A. (2014). "Being a girl in a boy's world: investigating the experiences of girls with autism spectrum disorders during adolescence". *J Autism Dev Disord.*;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. and 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, T. J. and Sheedy C. F. (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, T. J.; Chang E. C. and Sanna L. J. (2003). "Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students". *JSoc Clin Psychol*. 22(4):424-40.
- Dong, H. and 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.
- Desjardins, T. L. and Leadbeater, B. J. (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.
- 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. and Swearer, M. S. (2003). *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention Hardcover*.
- Espelage, D. & low, 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.
- Eşkisü, 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. and 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. and 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, M. W.; Galinsky, M. J.; Smokowski, P. R.; Day, S. H.; Terzian, M.A.; Rose, R.A. and 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. and 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;
- Huitsing, 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, LikingT 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, J. S.; Lee, C. H.; Lee, J. Lee, N. Y. and 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. and 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. and 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.
- 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.; Enticott, P. G. and Fitzgerald, P. B. (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 Schulleistung svergle ichsstudien [Analytical and dynamic problem-solving competence from an international educational studies

- perspective]". *Psychologis che 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. and Nixon, Ch. (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. and 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. Babe-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.
 - O'Connor, E. E.; Cappella, E.; McCormick, M. P. and McClowry, S. G. (2014). "Enhancing the Academic Development of Shy Children: A Test of the Efficacy of INSIGHTS". *School Psychology Review*, 43(3). 239–259.
 - 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. and Heather, A. (2013). "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. and 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. and Rapee, M. R. (2016). "The impact of victims' responses on teacher reactions to bullying". *Teaching and Teacher Education* 55, 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.; Lertz, 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, S.; Yeung, J.; Low, A.; Lo, H. and Tam, C. (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.
- Undheim, A. M.; Wallander, J.; Sund, A. M. (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.; Ladd, B. K. and Clifford, C. A. (2013). "Children's attributions for peer victimization: A social comparison approach". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 277-287.
- 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. and 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. and 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 J.; Lyons, M. D. and Huebner, E. S. (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.
- Zhao, Ju. Ch.; Zhang, A. and 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.