اثربخشی آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌های بین‌فردی بر صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی در دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری

Efficacy of Training Collaborative Interpersonal Conflict Resolution Skills on the Social Competence and Emotional Expressiveness in the Students with the Signs of Bullying

عنایت الله فلاحت
دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بوشهر، ایران

ناصر امینی*
استادیار گروه روان‌شناسی واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی بوشهر، ایران

شهدخت آزادی
استادیار گروه روان‌شناسی واحد گچساران دانشگاه آزاد اسلامی، گچساران، ایران

Enayat Allah Falahat
PhD Candidate in Psychology
Bushehr Branch
Islamic Azad University, Bushehr, Iran

Naser Amini, PhD
Departeman of psycology,bushehr branch,Islamic Azad University, bushehr, Iran

Shahdokht Azadi, PhD
Gachsaran University
Gachsaran, Iran

چکیده

هدف این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌های بین‌فردی بر صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر دارای نشانه‌های قلدری انجام شد. این پژوهش شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دورهٔ پیگیری دو ماهه و جامعهٔ آماری دانش‌آموزان پسر دارای نشانه‌های قلدری دورهٔ متوسطهٔ اول شهر یاسوج در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. ۴۰ دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری با روش چندمرحله‌ای انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند و به سه مقیاس قلدری (اسپلیج و هولت، ۲۰۰۱)، پرسشنامه صلاحیت اجتماعی (فلنر، لیاس و فیلیپ، (۱۹۹۰) و پرسشنامه ابرازگری هیجانی (کینگ و آمونز، ۱۹۹۰) پاسخ دادند. پیش از شروع مداخله، پیش‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد، سپس گروه آزمایشی به مدت ۹ هفته تحت آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌های بین‌فردی قرار گرفت، اما گروه گواه، مداخله‌ای دریافت نکرد و در پایان، از هر دو گروه پس‌آزمون و بعد از گذشت دو ماه، از هر دو گروه آزمون پیگیری به‌عمل آمد. نتایج تحلیل واریانس آمیخته نشان داد آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌ها بین‌فردی بر صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر دارای نشانه‌های قلدری به‌طور معناداری اثر دارد. این اثرها در مرحلهٔ پیگیری نیز تداوم داشت. براساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌ها بین‌فردی با بهره‌گیری از فنونی مانند مهات حل مسئله و برگزیدن معیارهای منطقی و تعهد برای رسیدن به این معیارها، به عنوان روشی کارآمد برای بهبود صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر دارای نشانه‌های قلدری سودمند است.

واژه‌های کلیدی: ابرازگری هیجانی، حل همیارانهٔ تعارض بین‌فردی، صلاحیت اجتماعی، قلدری

Abstract

This study aimed to determine the efficacy of training collaborative interpersonal conflict resolution skills on social competence and emotional expressiveness in male students with signs of bullying. It was a quasi-experimental study with a pretest, posttest, control group, and two-month follow-up period. The sample consisted of male students with signs of bullying in the first secondary school of Yasouj in the academic year 2018-19. The research participants included 40 students with signs of bullying who were selected through a multi-stage random sampling method and randomly accommodated into experimental and control groups (each group of 20 students) and completed the Illinois Bullying Scale (Espelage & Holt, 2001), Social Competence Questionnaire (Felner, Lease & Philips, 1990), and Emotional Expression Questionnaire (King & Emmons, 1990). The pretest was administered to two groups before starting the intervention; afterward, the experimental group was under training in collaborative interpersonal conflict solution skills for nine weeks, although the control group did not receive any intervention. At the end of the intervention, both groups were taken the post-test and the follow-up test was too taken two months after the posttest. The results showed that training in collaborative interpersonal conflict resolution has a significant effect on social competence and emotional expressiveness in male students with signs of bullying. These effects continued at the follow-up stage. The findings of the present study implied that training collaborative interpersonal conflict resolution skills can be used as an efficient method to improve social competence and emotional expressiveness in male students with the signs of bullying through employing techniques such as problem-solving skill and choosing rational criteria and commitment to reach these criteria.

Keywords: emotional expressiveness, collaborative interpersonal conflict, social competence, bullying

دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۲۵
پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۲۰

received: 14 April 2021
accepted: 11 July 2021

مقالهٔ حاضر برگرفته از رسالهٔ دکتری تخصصی روان‌شناسی است.

Contact information: n.amini@iaubushehr.ac.ir

مقدمه

در سال‌های اخیر، نگرانی‌های گسترده‌ای در مورد قلدری[1] و مشکلات ناشی از آن در کودکان و نوجوانان در بین افرادی که با این قشر سروکار دارند، به‌وجود آمده است. قلدری یکی از شایع‌ترین مشکلات کودکان و نوجوانان و از دلایل مهم ارجاع آنان به مراکز مشاوره و روان‌درمانی و یک مشکل دائمی در زندگی دانش‌آموزان در مدرسه است (پائز، ۲۰۲۰). قلدری نوعی رفتار پرخاشگرانه است که در آن یک شخص یا گروهی از افراد به گونهٔ مکرر به دیگران حمله می‌کنند، سایرین را کتک می‌زنند یا نسبت به شخصی که از آن‌ها ضعیف‌تر است پرخاشگری می‌کنند (لی، چن و لی، ۲۰۲۰). از ویژگی‌های مهم قلدری، تعمدی‌بودن، تکراری‌بودن و آسیب‌رسان و آزاردهنده‌بودن آن است. اکثر پژوهشگران و روان‌شناسان تحولی توافق دارند که قلدری در مدرسه شکلی از آزار و اذیت‌های جسمانی، جنسی و روان‌شناختی یک یا چند دانش‌آموز بر علیه دانش‌آموز دیگری به‌صورت مکرّر در یک دورهٔ زمانی است (با و دیگران، ۲۰۱۹) و شیوع آن در پسران بیش از دختران گزارش شده است (چن، ۲۰۱۸). اگرچه حداقل میزانی از تعارض و سربه‌سر هم گذاشتن از جمله رفتارهای معمولی روابط با همسالان به‌حساب می‌آید (ایوانگا، ایمامورا، شیمازو و کاواکامی، ۲۰۱۸)، اما قلدری و زورگویی نشانگر یک تهدید باثبات برای سازش‌یافتگی روانی- اجتماعی افراد جامعه است و پیامدهای جدی روان‌شناختی، اجتماعی، آموزشی و رفتاری مخربی را در پی‌دارد (ژانگ، چی، لانگ و رن، ۲۰۱۹). این پدیده سبب می‌شود تا مهارت‌های اجتماعی و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان کاهش یابد (اسمریبرهزرد، دولتشاهی و طاهری، ۱۳۹۸) و ادراک صلاحیت اجتماعی[2] پایینی داشته باشند (کرسوی و صدوقی، ۲۰۲۰؛ لیورنت، فارینگتون و زیچ، ۲۰۲۱).

گومز- اورتیز، رومرا- فلیکس و اورتگا- روییز (۲۰۱۷) نشان داده‌اند که دانش‌آموزان قلدر از صلاحیت اجتماعی و همدردی هیجانی[3] پایینی برخوردارند که این مسئله موجب رفتارهای پرخاشگرانه و درگیری‌های اجتماعی در محیط مدرسه می‌شود. صلاحیت اجتماعی توانایی عملکرد فرد در تحقق استقلال شخصی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است. به‌عبارت دیگر صلاحیت اجتماعی توانایی مراقبت از خود، یاری رساندن و مراقبت از دیگران است (دهقانی، حکمتیان‌فرد و کامران، ۲۰۱۸). روسوا (۲۰۱۴) چهار مقولهٔ مهارت‌های شناختی[4] (تصمیم‌گیری[5] یا توانایی‌های مربوط به قضاوت[6] شامل توانایی یادگیری[7] و توانایی اکتساب اطلاعات ضروری[8])، مهارت‌های رفتاری[9] (مذاکره[10]، ایفای نقش جرأت‌مندی[11]، اکتساب حمایت[12]، مهارت‌های محاوره‌ای[13] برای شروع و تداوم مذاکره و مهارت‌های رفتار مهربانانه با دیگران[14])، صلاحیت‌های هیجانی[15] (دربرگیرندهٔ مهار برانگیختگی هیجانی[16]، ظرفیت‌های عاطفی[17] برای برقراری روابط مثبت با دیگران مثل برقراری پیوند مثبت با دیگران[18]، ایجاد و گسترش اعتماد و روابط حمایتی دو جانبه[19]) و آمایه‌های انگیزشی و انتظار[20] (شامل سه حوزهٔ جداگانهٔ ساختار ارزشی، رشد اخلاقی[21] و احساس مهار[22]) را به عنوان چهار بُعد اصلی صلاحیت اجتماعی تعریف کرده است (توکلی‌زاده، زنگنه‌فر و صفرزاده، ۱۳۹۷). پیش‌بینی شده است که دارا بودن احساس صلاحیت نسبت به توانایی، ممکن است سبب شود تا نوجوانان به سطح بالاتری از تسلط و ارتقاء دست یابند (ماتیوس، کوهن، آبتاهی و کرنس، ۲۰۱۶). ادراک صلاحیت هم‌چنین به عنوان یک سپر در برابر محیط نامساعد نوجوان و وقایع زندگی عمل می‌کند. نوجوانان با ادراک صلاحیت مثبت پایین‌تر، مشکلات درونی بیشتری (مانند تنهایی، انزوای

1 - bullying
2 - social competence
3 - emotional sympathy
4 - cognitive skills
5 - decision making
6 - judgmental abilities
7 - ability to learn
8 - ability to acquire essential information
9 - behavioral skills
10 - negotiation
11 - playing a bold role
12 - acquisition of support
13 - conversational skills
14 - skills to be kind to others
15 - emotional competencies
16 - control of emotional arousal
17 - emotional capacities
18 - bilateral support relations
19 - motivational cues and expectation
20 - expectation
21 - value structure
22 - sense of control

اجتماعی، و اضطراب) را از خود نشان می‌دهند و معمولاً توسط همسالان طرد می‌شوند (دوگرتی و شارکی، ۲۰۱۷).

دانش‌آموزان دارای رفتار قلدری، در پردازش، تنظیم و ابراز هیجان‌ها دارای مشکلات فراوانی‌اند که این روند مشکلات در ابرازگری هیجانی[1] را پدید می‌آورد (بشرپور و دیگران، ۲۰۱۳). ابرازگری هیجانی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی هیجان، به نمایش بیرونی هیجان، بدون توجه به ارزش (مثبت یا منفی) یا شیوهٔ تجلّی آن (چهره‌ای، کلامی، بدنی یا رفتاری) اطلاق می‌شود (پینکس، وارن- جیمز و کاتسیکیتیس، ۲۰۲۱). ابراز هیجان شامل تغییرات رفتاری همراه هیجان نظیر تغییرات چهره، صدا، ژست‌ها و حرکات بدن است. لبخند زدن، اخم کردن، گریه کردن یا گریز نمونه‌هایی از ابراز هیجان هستند (نیکولیوا، ۲۰۱۴). برخی از افراد هیجان‌هایشان را آزادانه و بدون نگرانی از پیامدهای آن ابراز می‌کنند. این افراد دارای شیوهٔ ابراز هیجان از نوع ابرازگری هیجانی هستند. برخی دیگر گرایش به بازداری در ابراز پاسخ‌های هیجانی خود دارند. این افراد دارای شیوهٔ ابراز هیجان از نوع بازداری هیجانی[2] هستند (هاسکت، استلتر، پروفیت و نایس، ۲۰۱۲). ابرازگری هیجانی با سه بُعد ابراز هیجان مثبت، ابراز هیجان منفی و ابراز صمیمیت مفهوم‌سازی شده است (ریلی، سالیوان، هینتون و کلیور، ۲۰۱۹). منظور از ابرازگری منفی، درجه‌ای است که گرایش به پاسخ‌های هیجانی منفی مثل نفرت، خشم، بیزاری و شرمساری در رفتار ابراز می‌شود. ابرازگری مثبت بیانگر درجه‌ای است که گرایش به پاسخ‌های هیجانی مثبت مثل شادمانی، خشنودی، علاقه‌مندی و دوست داشتن در رفتار ابراز می‌شود و ابراز صمیمیت، بیانگر برقراری رفتار صمیمانه با دیگران است (اسلاوینسکینی و زاردکیتی- ماتئولیتن، ۲۰۱۴). ابرازگری هیجانی تحت تأثیر تعامل‌های اجتماعی و روابط بین‌فردی با اعضای خانواده و دیگران قرار می‌گیرد. اگر هیجان به سبکی نادرست ابراز شود یا در بافتی نامناسب رخ دهد یا خیلی شدید باشد و زیاد طول بکشد مشکل‌آفرین خواهد بود (برودهل، فینست، استوری و پدرسون، ۲۰۲۱).

قلدری عواقب نامطلوب بسیاری را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند که این روند می‌تواند زندگی تحصیلی و اجتماعی آن‌ها را با مشکلات جدی مواجه ساخته و به تباهی بکشاند و آسیب‌های اجتماعی جبران‌ناپذیری را به دنبال داشته باشد (مویانو و سانچز- فانتس، ۲۰۲۰). توجه به این فرایند، ضرورت انجام مداخلهٔ مناسب را برای دانش‌آموزان قلدر برجسته می‌سازد. چنانکه بر اساس نتایج پژوهش‌های پیشین، پدیده قلدری در دانش‌آموزان پسر رو به رشد بوده و ضروری است با به‌کارگیری روش‌های آموزشی و درمانی از جمله آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌های بین‌فردی[3] نسبت به کاهش علائم این پدیده و آسیب‌های روان‌شناختی و هیجانی همراه با آن مبادرت شود. چرا که مداخلهٔ بهنگام سبب پیشگیری از آسیب‌های این مشکل شده و به مرور می‌تواند دانش‌آموز را به روند زندگی عادی تحصیلی و اجتماعی سوق دهد. جنبهٔ نوآوری این پژوهش را نیز می‌توان در این نکته بیان کرد که آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌های بین‌فردی به رغم برخورداری از کارآیی بالینی لازم، تاکنون در مورد دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری به‌کار نرفته است که انجام پژوهش حاضر می‌تواند به غنای نظری این مداخله نیز یاری رساند. بر اساس مطالب ذکر شده این پژوهش در پی پاسخ به این سؤال است که آیا آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌های بین‌فردی بر احساس صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری تأثیر دارد؟

روش

روش این پژوهش شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دورهٔ پیگیری دو ماهه بود. جامعهٔ آماری دانش‌آموزان پسر دورهٔ متوسطهٔ اول شهر یاسوج در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ با نشانه‌های قلدری و روش انتخاب نمونه تصادفی چندمرحله‌ای بود. پس از مراجعه به ۱۰ آموزشگاه پسرانهٔ دورهٔ متوسطهٔ اول شهر یاسوج (تعداد ۲۳۲۴ دانش‌آموز)، مقیاس قلدری در ۴۶ کلاس، توزیع و پس از تکمیل آن‌ها جمع‌آوری شد. در گام بعد پرسشنامه‌ها نمره‌گذاری شد و تعداد

1 - emotional expression
2 - emotional inhibition
3 - training collaborative interpersonal conflict resolution skills
4 - Illinois Bullying Scale

۸۹ دانش‌آموز بر اساس مقیاس قلدری ایلی‌نویز[4] دارای این اختلال رفتاری تشخیص داده شدند (نمرات بالاتر از ۶۰). پس از این مرحله، تعداد ۸۹ دانش‌آموز انتخاب شده تحت مصاحبهٔ بالینی قرار گرفتند، و ۶۴ دانش‌آموز تشخیص نهایی قلدری را دریافت کردند. سپس از بین آن‌ها، ۴۰ دانش‌آموز به شیوهٔ تصادفی انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). ملاک‌های ورود به پژوهش دامنهٔ سنی ۱۲ تا ۱۶ سال، کسب نمرهٔ بالاتر از نمرهٔ برش مقیاس قلدری (نمرهٔ بالاتر از ۶۰) و تمایل به شرکت در پژوهش بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز غیبت بیش از دو جلسه، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص‌شده در کلاس، عدم تمایل به ادامهٔ حضور در فرایند انجام پژوهش و بروز حادثهٔ ناخواسته بود. گروه آزمایش مداخلهٔ آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌های بین‌فردی را دریافت کرد در حالی که گروه گواه هیچگونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکرد. پس از شروع مداخله ۴ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۳ دانش‌آموز در گروه گواه ریزش داشتند. سن دانش‌آموزان در گروه آزمایش ۲/۱۴ ± ۱۴/۱۵ سال و در گروه گواه ۲/۴۶ ± ۱۵/۳۵ سال بود. این دانش‌آموزان در دورهٔ اول متوسط مشغول به تحصیل بودند که در گروه آزمایش پایه هشتم (تعداد ۹ دانش‌آموز معادل ۵۶/۲۵ درصد) و در گروه گواه نیز پایهٔ نهم (تعداد ۸ دانش‌آموز معادل ۴۸/۰۶ درصد) دارای فراوانی بیشتری بود. در این پژوهش از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

پرسشنامهٔ صلاحیت اجتماعی[1] (فلنر، لیاس و فیلیپس، ۱۹۹۰). این پرسشنامهٔ ۴۷ مادّه‌ای چهار بُعد مهارت‌های شناختی[2] (۳ مادّه)، مهارت‌های رفتاری[3] (۳۴ مادّه)، کفایت هیجانی[4] (۳ مادّه)، آمایه‌های انگیزشی[5] (۷ مادّه) را می‌سنجد (فلنر و دیگران، ۱۹۹۰) و به‌صورت مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرتی از کاملاً موافقم (نمرهٔ ۷) تا کاملاً مخالفم (نمرهٔ ۱) پاسخ داده می‌شود و برخی مادّه‌ها نیز به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنهٔ نمرات این پرسشنامه بین ۴۷ تا ۳۲۹ و کسب نمرات بالاتر نشان‌دهندهٔ صلاحیت اجتماعی بیشتر است. فلنر و دیگران (۱۹۹۰) روایی سازهٔ پرسشنامه را مطلوب و اعتبار آن را با استفادهٔ از ضریب آلفای کرونباخ برای نمرهٔ کل پرسشنامه و زیرمقیاس‌های مهارت‌های شناختی، مهارت‌های رفتاری، کفایت هیجانی، آمایه‌های انگیزشی بین ۰/۸۱ تا ۰/۸۹ گزارش کردند. پرندین (۲۰۰۵) با تحلیل عاملی این پرسشنامه، چهار عامل پرسشنامه را تأیید کرد و با محاسبهٔ ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ نشان داد پرسشنامه از همسانی درونی قابل قبول و مطلوبی برخوردار است. هم‌چنین ضریب اعتبار بازآزمایی در فاصلهٔ زمانی ۴ هفته ۰/۸۹ به‌دست آمد. به‌علاوه روایی محتوایی این پرسشنامه نیز مورد بررسی قرار گرفت و با توجه به پشتوانهٔ نظری مطرح شده توسط فلنر، از دیدگاه متخصصان روان‌سنجی و روان‌شناسی، روایی صوری و منطقی آن نیز مورد تأیید قرار گرفت. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش ابوالقاسمی، رضایی جمالویی، نریمانی و زاهدبابلان (۲۰۱۲) برابر با ۰/۸۹ گزارش شده است. در مطالعهٔ عیسی‌زادگان، سلیمانی، خسرویان و شیخی (۲۰۱۶) نیز ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۸۳ به‌دست آمد. اعتبار این پرسشنامه در پژوهش حاضر نیز با استفادهٔ از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ محاسبه شد.

مقیاس قلدری ایلی‌نویز (اسپلیج و هولت، ۲۰۰۱). این مقیاس ۱۸ مادّه و سه زیرمقیاس قلدری[6] (۹ مادّه)، نزاع[7] (۴ مادّه) و قربانی[8] (۵ مادّه) دارد و نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) صورت می‌گیرد. دامنهٔ نمرهٔ مقیاس قلدری ایلی‌نویز از ۱۸ تا ۹۰ است و کسب نمرات بالاتر نشان‌دهندهٔ زورگویی بیشتر است. لازم به ذکر است که نمرهٔ برش این مقیاس ۶۰ است و اگر دانش‌آموزی نمرهٔ بالاتر از ۶۰ کسب کند به‌عنوان دانش‌آموز زورگو قلمداد می‌شود (اسپلیج و هولت، ۲۰۰۱). اسپلیج و هولت (۲۰۰۱) برای تعیین اعتبار مقیاس از روش آلفای کرونباخ

1 - Social Competence Questionnaire
2 - cognitive skills
3 - behavioral skills
4 - emotional adequacy
5 - motivational cues
6 - bullying
7 - quarrel
8 - victim

استفاده کردند که برای کل مقیاس ۰/۸۳ و برای زیرمقیاس‌های قلدری ۰/۸۷، نزاع ۰/۸۸ و قربانی ۰/۸۳ به‌دست آمد. این پژوهشگران روایی محتوایی مقیاس را نیز مطلوب و برابر با ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهش اکبری پلوطپتگان و طالع‌پسند (۲۰۱۵) ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷، قلدری ۰/۷۱، نزاع ۰/۷۶ و قربانی ۰/۸۱ به‌دست آمد. اعتبار این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه شد.

پرسشنامهٔ ابرازگری هیجانی[1] (کینگ و امونز، ۱۹۹۰). این پرسشنامهٔ ۱۶مادّه و سه مؤلفه دارد: ابراز هیجان مثبت، ابراز صمیمیت و ابراز هیجان منفی. نمره‌گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای و از کاملاً مخالفم (نمرهٔ ۱) تا کاملاً موافقم (نمرهٔ ۵) و سه مادّهٔ آن بهصورت معکوس است. نمرهٔ کل از ۱۶ تا ۸۰ متغیر است و نمرهٔ بالاتر بیانگر ابرازگری هیجانی بالاتر است. اعتبار این پرسشنامه با محاسبهٔ ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد و مقدار آن برای کل مقیاس و زیرمقیاس‌های ابراز هیجان مثبت، ابراز صمیمیت و ابراز هیجان منفی به‌ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۵، ۰/۶۹ و ۰/۶۸ به‌دست آمد (کینگ و امونز، ۱۹۹۰). هم‌چنین این پژوهشگران برای بررسی روایی همگرا بین پرسشنامهٔ ابرازگری هیجانی و پرسشنامهٔ شخصیت چندبُعدی (میلون[2]، ۱۹۸۷) و مقیاس عاطفه مثبت برادبرن[3] (۱۹۹۴) همبستگی مثبت (به‌ترتیب ۰/۶۳ و ۰/۵۴) یافتند. در پژوهش رفیعی‌نیا، رسول‌زاده طباطبایی و آزادفلاح (۲۰۰۵) اعتبار این پرسشنامه با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد و اعتبار آن برای کل پرسشنامه و زیرمقیاس‌های ابراز هیجان مثبت، ابراز صمیمیت، ابراز هیجان منفی به‌ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۷، ۰/۶۵ و ۰/۶۹ گزارش شده است. در این پژوهش نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های ابراز هیجان مثبت، ابراز صمیمیت و ابراز هیجان منفی به‌ترتیب ۰/۶۹، ۰/۷۱ و ۰/۶۹ و برای کل پرسشنامه ۰/۶۸ به‌دست آمد.

روند اجرایی پژوهش نیز بدین صورت بود که ابتدا از ادارهٔ آموزش و پرورش شهر یاسوج مجوز اجرای پژوهش در مدارس متوسطهٔ اول پسرانه اخذ شد و پس از آن با هماهنگی با مدیران و دبیران مدارس نسبت به اجرای پرسشنامه‌ها و انتخاب دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری و تخصیص تصادفی آنان در گروه‌های آزمایش و گواه اقدام شد. سپس دانش‌آموزان گروه آزمایش آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌های بین فردی را در ۹ جلسهٔ ۷۵ دقیقه‌ای در طی دو ماه به‌صورت گروه‌های ۵ نفری دریافت کردند. جهت رعایت اخلاق در پژوهش رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در برنامهٔ مداخله کسب و از تمام مراحل مداخله آگاه شدند. به افراد گروه گواه نیز اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخلات را دریافت خواهند کرد. هم‌چنین به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آن‌ها محرمانه باقی می‌ماند و نیازی به درج نام نیست. لازم به ذکر است که پس از اتمام پژوهش، مداخلهٔ آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌های بین‌فردی برای گروه گواه نیز اجرا شد، اما ۹ نفر از این افراد در جلسات مداخله حاضر شدند و ۸ نفر انصراف دادند. در این پژوهش از پروتکل آموزشی حل همیارانهٔ تعارض‌های بین‌فردی برگرفته از پروتکل عزیزی، شکری، حسین‌پور و شریفی (۲۰۱۷) استفاده شد. در جدول ۱ خلاصهٔ آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌های بین‌فردی ارائه شده است.

1 - Emotional Expression Questionnaire
2 - . Milon Multidemensional Personality Questionnaire
3 - Braudburn Positive Affect Scale

جدول ۱

آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌های بین‌فردی (عزیزی و دیگران، ۲۰۱۷)

جلسه	محتوا
اول	در این جلسه ابتدا اعضای گروه با یکدیگر و مشاور آشنا شدند و نسبت به شرایط حضور توافق به‌عمل آمد و پیرامون روش‌های سالم ارتباط و مقابلهٔ با خشم درونی بحث شد. برای مقابلهٔ با این اختلال از تکنیک خاموش کردن یا حذف رفتار استفاده شد.
دوم	در این جلسه به شناسایی عوامل انزوای اجتماعی و هیجانی پرداخته شد. در این جلسه برای خروج از خشم و قلدری، مکانیزم اجتناب و مواجههٔ مستقیم با مسائل زندگی و مشکلات اجتماعی و راهبردهایی از قبیل شوق‌آفرینی و برقراری گفت‌وگو و ارتباط آموزش داده شد.
سوم	در این جلسه تشریح رفتارهای مختلف انسان در مواجههٔ با تعارض مدرسه، توضیح مؤلفه‌های حل مسئله، تشریح فرایند و گام‌های حل مسئله، توضیح راهکارهای شایع و ناکارآمد افراد در حل تعارض مدرسه، تشریح هرم تعارض و تحلیل آن با کمک اعضا صورت گرفت.
چهارم	هدف از این جلسه شناخت راه‌های صلاحیت اجتماعی و پذیرش گروهی بود. در این جلسه برای مقابلهٔ با طرد اجتماعی و تنیدگی ناشی از تعارض و پرداختن به تفاوت افراد در مواجههٔ با تنیدگی و علت تفاوت‌ها از تکنیک حذف باورهای منفی و بیان وقایع ناگوار گذشته استفاده شد.
پنجم	در این جلسه به شناخت شکست‌های تحصیلی و اجتماعی پرداخته شد. راهبردهایی شامل به زیر سؤال بردن بی‌نقص‌گرایی، برنامه‌ریزی برای کار و تفریح، برگزیدن معیارهای منطقی‌تر و تعهد برای رسیدن به این معیارها، تعامل با دوستان و اعضای خانواده و تماس با افراد مهم زندگی معرفی شد.
ششم	در این جلسه به افراد کمک شد تا خطرات ادراک‌شده را کاهش دهند؛ عیب داشتن جرم نیست، اشتباه کردن آنقدرها هم که افراد فکر می‌کنند، پیامدهای منفی و ناگواری ندارد، معیارهای زندگی شخصی افراد باید حالت تعادل داشته باشند، که این پدیده باید به‌عنوان یک الگو برای افراد در نظر گرفته شود. تمرکز بر موضوع اصلی آموزش داده شد که این رفتار تا حد زیادی با توانایی مهار احساسات مرتبط است.
هفتم	در این جلسه به شناخت واکنش‌های منفی هیجانی پرداخته شد. برای مقابلهٔ با این مشکلات از تکنیک تصویرسازی ذهنی استفاده شد. راهبردهای عملی مانند تصویرسازی ذهنی برای بازداری از خشم و پرخاشگری استفاده شد.
هشتم	در این جلسه بازداری از بیان برانگیختگی‌های مثبت از قبیل خوشحالی، محبت، برانگیختگی هیجانی، بازی‌های دوستانه، بازداری از بیان آسیب‌پذیری یا بیان راحت و صریح احساسات و نیازهای شخصی و تأکید افراطی بر عقلانیت و نادیده‌گرفتن هیجان‌های منفی مطرح شد.
نهم	در این جلسه مباحث مطرح‌شده در جلسات قبلی مرور و نظرات و تجارب شخصی افراد بررسی و مرور گروهی انجام شد. در انتها پس‌آزمون اجرا شد.

در این پژوهش از تحلیل واریانس آمیخته برای بررسی تأثیرات درون و بین گروهی بر متغیرهای وابسته استفاده شد.

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد نمرات صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲

میانگین و انحراف استاندارد صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		M	SD	M	SD	M	SD
صلاحیت اجتماعی	گروه آزمایش	۱۶۱/۱۲	۳۱/۲۷	۱۷۵/۵۰	۳۰/۸۵	۱۷۴/۴۳	۳۰/۴۷
	گروه گواه	۱۵۹/۵۸	۲۹/۲۷	۱۵۸/۳۵	۲۹/۲۷	۱۵۸/۶۴	۲۹/۴۶
ابرازگری هیجانی	گروه آزمایش	۳۲/۶۸	۸/۶۲	۴۰/۵۰	۶/۹۰	۳۹/۵۰	۷/۳۳
	گروه گواه	۳۰/۷۰	۵/۵۲	۲۹/۹۴	۵/۱۲	۳۰/۹۴	۵/۵۱

قبل از ارائهٔ نتایج آزمون تحلیل واریانس آمیخته، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو-ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال‌بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل

پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برقرار است (P>۰/۰۵). هم‌چنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در دو متغیر صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی رعایت شده است (P>۰/۰۵). از طرفی نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گروه گواه در متغیرهای وابسته (صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی) معنادار نبوده است (P>۰/۰۵). این در حالی بود که نتایج آزمون موچلی نیز بیانگر آن بود که پیش‌فرض کرویت داده‌ها در صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی رعایت شده است (P>۰/۰۵). در نهایت نتایج آزمون M باکس نشان داد که شرط یکسانی ماتریس کواریانس‌ها رعایت شده و آزمون F با محدودیتی مواجه نیست. نتایج تحلیل واریانس آمیخته برای بررسی تأثیرات درون و بین گروهی برای متغیرهای صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳

تحلیل واریانس آمیخته جهت بررسی تأثیرات درون و بین گروهی برای متغیرهای صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی

متغیرها		SS	df	MS	F	ES	η2
صلاحیت اجتماعی	زمان	۸۹۶/۴۸	۲	۴۴۸/۲۴	۴۹/۶۳	۰/۶۱	۱
	گروه	۳۲۶۵/۳۰	۱	۳۲۶۵/۳۰	۱۷/۴۸	۰/۴۷	۱
	زمان× گروه	۱۲۳۲/۷۶	۲	۶۱۶/۳۸	۶۸/۲۵	۰/۶۸	۱
	خطا	۵۵۹/۸۸	۶۲	۹/۰۳			
ابرازگری هیجانی	زمان	۲۷۲/۹۴	۲	۱۳۶/۴۷	۲۶/۹۱	۰/۴۶	۱
	گروه	۱۲۲۳/۱۱	۱	۱۲۲۳/۱۱	۱۵/۷۳	۰/۴۱	۰/۹۹
	زمان× گروه	۳۳۱/۹۷	۲	۱۶۵/۹۸	۳۲/۷۴	۰/۵۱	۱
	خطا	۳۱۴/۳۳	۶۲	۵/۰۷			

*P< ۰/۰۱

نتایج تحلیل واریانس آمیخته نشان داد عامل زمان یا مرحلهٔ ارزیابی تأثیر معناداری بر نمرات صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر دارای نشانه‌های قلدری دارد و به‌ترتیب ۶۱ و ۴۶ درصد از تفاوت در واریانس‌های نمرات صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر دارای نشانه‌های قلدری را تبیین می‌کند. علاوه بر این، تأثیر عامل گروه (آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌های بین‌فردی) هم بر نمرات صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر دارای نشانه‌های قلدری معنادار است و به‌ترتیب ۴۷ و ۴۱ درصد از تفاوت در نمرات این متغیرها را تبیین می‌کند. در نهایت نتایج بیانگر آن است که اثر متقابل نوع درمان و عامل زمان هم بر نمرات صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر دارای نشانه‌های قلدری معنادار است و به‌ترتیب ۶۸ و ۵۱ درصد از تغییرات صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی را تبیین می‌کند. توان آماری نیز حاکی از دقت آماری بالا و کفایت حجم نمونه است. در ادامه در جدول ۴ مقایسهٔ زوجی میانگین نمرات صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی آزمودنی‌ها برحسب مرحلهٔ ارزیابی ارائه می‌شود.

جدول ۴

مقایسهٔ زوجی میانگین نمرات صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی آزمودنی‌ها برحسب مرحلهٔ ارزیابی

متغیر			MD	S.E	P
صلاحیت اجتماعی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۶/۵۷	۰/۹۵	۰/۰۰۱
		پیگیری	-۶/۱۸	۰/۸۱	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۳۸	۰/۲۷	۰/۵۱
ابرازگری هیجانی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۳/۵۲	۰/۵۹	۰/۰۰۱
		پیگیری	-۳/۱۸	۰/۶۵	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۳۴	۰/۲۰	۰/۵۵

همان‌گونه که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، بین میانگین نمرات مرحلهٔ پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری در متغیرهای صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی تفاوت معنادار وجود دارد. این امر بدان معناست که آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌های بین‌فردی توانسته است به‌شکل معناداری نمرات پس‌آزمون و پیگیری صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر دارای نشانه‌های قلدری را نسبت به مرحلهٔ پیش‌آزمون تغییر دهد. یافتهٔ دیگر این جدول نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات مرحلهٔ پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود ندارد. بنابراین نمرات صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر دارای نشانه‌های قلدری در طول دورهٔ پیگیری نیز حفظ شده است.

بحث

این پژوهش به‌منظور تعیین اثربخشی آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌های بین‌فردی بر صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر دارای نشانه‌های قلدری انجام شد. نتایج نشان داد آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌های بین‌فردی بر صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر دارای نشانه‌های قلدری به‌طور معناداری اثر دارد. این اثرها در مرحلهٔ پیگیری نیز تداوم داشت. نتایج این پژوهش در خصوص اثرگذاری آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌های بین‌فردی با نتایج پژوهش عزیزی و دیگران (۲۰۱۷) با عنوان اثر برنامهٔ آموزش مهارت‌های حل همیارانهٔ تعارض‌های بین‌فردی بر هدف‌گزینی اجتماعی، سبک حل تعارض و سازش‌یافتگی و با پژوهش پوشنه و فتحی (۲۰۱۸) با عنوان اثربخشی برنامهٔ آموزش حل تعارض بر کفایت اجتماعی و نشانگان همراه بر کودکان با اختلال نارسایی توجه همخوانی دارد.

در تبیین این یافته مبنی بر اثربخشی آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌های بین‌فردی بر صلاحیت اجتماعی دانش‌آموزان پسر دارای نشانه‌های قلدری می‌توان گفت که آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض بین‌فردی با تأکید بر مفاهیمی مانند ترک خشم و قلدری، مکانیزم اجتناب و مواجههٔ مستقیم با مسائل زندگی و مشکلات اجتماعی و هم‌چنین به‌کارگیری راهبردهایی از قبیل شوق‌آفرینی و برقراری گفت‌وگو و ارتباط (عزیزی و دیگران، ۲۰۱۷) آموزش داده شد. بر این اساس، دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری با دریافت این مداخله می‌توانند با مسائل و مشکلات اجتماعی پیش‌رو به‌شکل مستقیم مواجه شوند و از آن اجتناب نکنند. علاوه بر این، این دانش‌آموزان با برقراری ارتباط و گفت‌وگو مشکلات خود با دیگر دانش‌آموزان را حل کنند، به جایگاه اجتماعی بهتری دست یابند و از این طریق احساس صلاحیت اجتماعی بالاتری را ادراک کنند. علاوه بر این، آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض بین‌فردی به دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری باعث می‌شود که دانش‌آموزانی که توانایی کلامی ضعیفی در مکالمه و ناتوانی در برقراری ارتباط کلامی سازنده دارند، بتوانند بعد از آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض بین‌فردی با برخورداری از مهارت گفت‌وگو، تعارض‌های بین فردی را مطرح و با قدرت حل مسئله مشکلات خود با دیگران را حل کنند. بر

این اساس آموزش دادن افرادی که نمی‌توانند و یا نمی‌خواهند مشکل را از طریق بحث‌کردن حل کنند، کمک مؤثری به آن‌ها کرد تا از توانایی استدلال کمک بگیرند و تعارضشان را رفع کنند. این روند نیز با بهبود مهارت اجتماعی و تعاملات سازنده، سبب شد تا دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری، صلاحیت اجتماعی بیشتری را ادراک کنند.

در تبیین یافتهٔ دوم پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌های بین‌فردی بر ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر دارای نشانه‌های قلدری می‌توان گفت که آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض بین‌فردی به دانش‌آموزان باعث کاهش قلدری در آن‌ها می‌شود. معمولاً می‌توان گفت که دانش‌آموزانی که دست به قلدری می‌زنند، از خانواده‌هایی هستند که دارای والدین آزارگری هستند که فاقد مهارت‌های کنار آمدن مؤثر با فرزندانشان هستند (با و دیگران، ۲۰۱۹)، بنابراین چرخهٔ تعاملات رفتاری خشونت‌آمیز به جریان می‌افتد، به این صورت که استفادهٔ والدین از تنبیه بدنی، احتمال رفتارهای قلدری را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد و این خود باعث تعارض بیشتر می‌گردد. آن‌ها اظهار می‌کنند که با آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض بین‌فردی، مهارت‌های مهار خود و برقراری ارتباط را آموخته و می‌توانند به‌جای درگیری، با بیان هیجان خود مشکل را حل کنند. علاوه بر این دانش‌آموزانی که دست به قلدری می‌زنند معمولاً دارای نوعی نارسایی و کمبود در خود و خانوادهٔ خود هستند و شیوه‌های ارتباطی صحیح و کنارآمدن با مشکل را یاد نگرفته‌اند، به‌همین دلیل می‌توان با آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض بین‌فردی به آن‌ها تا حدودی از نارسایی آن‌ها کاست و این توانایی را در آنان به‌وجود آورد که در موقع به‌وجود آمدن مشکل بتوانند با بروز هیجان خود دربارهٔ آن گفت‌وگو کرده و مشکل را حل کنند. این روند نیز افزایش ابرازگری هیجانی را در آنان در پی‌دارد. در آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض بین‌فردی، با ارائهٔ منظم آموزش، به فرد کمک می‌شود تا مؤثرترین راه حل مشکل را شناسایی کرده و به طریقی مؤثر با مشکلات روزمره و مشکلاتی که در آینده پیش می‌آیند برخورد کند (عزیزی و دیگران، ۲۰۱۷). بر این اساس به‌نظر میرسد هدف اصلی شیوهٔ آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض بین‌فردی تعیین مؤثرترین روش و حل مشکلات و تعارض‌ها با قدرت تعامل و گفت‌وگو است. چنان‌که دانش‌آموزان دارای نشانه‌های قلدری آموختند که به هنگام بروز تعارض ارتباطی، احساس‌ها و هیجان‌های منفی ناشی از آن را بیان کرده و تلاش کنند با برقرای تعامل اجتماعی سازنده آن را حل کنند که این روند نیز به افزایش ابرازگری هیجانی می‌انجامد.

محدود بودن دامنهٔ پژوهش به دانش‌آموزان پسر دارای نشانه‌های قلدری و عدم مهار متغیرهای اثرگذار محیطی، خانوادگی و اجتماعی (همانند شرایط خانوادگی و ویژگی‌های والدینی والدین این دانش‌آموزان، شیوهٔ والدگری، شرایط مدرسه و ...) بر صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی این دانش‌آموزان از محدودیت‌های این پژوهش بود. پیشنهاد می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری، این پژوهش در سایر شهرها و مناطق و جوامع دارای فرهنگ‌های متفاوت، دانش‌آموزان دیگر دوره‌ها و اختلال‌های رفتاری و روان‌شناختی دیگر مانند دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای، مشکلات رفتاری درونی‌سازی و برونی‌سازی و کنترل عوامل ذکرشده اجرا شود. با توجه به اثربخشی آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌ها بین‌فردی بر صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر دارای نشانه‌های قلدری، در سطح کاربردی پیشنهاد می‌شود با تهیهٔ بروشور و کتابچه‌ای علمی، آموزش مهارت حل همیارانهٔ تعارض‌های بین‌فردی به مشاوران و معلمان ارائه داده شود تا با به‌کارگیری محتوای این مداخله، جهت بهبود صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر دارای نشانه‌های قلدری گامی عملی بردارند.

منابع

Abolghasemi, A., Rezaei Jamaloei, J., Narimani, M., & Zahedbolbolan, A. (2012). A comparison of social competence and its components in students with learning disability and students with low, average and high academic achievement. *Journal of Learning Disability*, *1*(1), 6-23. [In Persian].

Akbari Baloutbangan, A., & Tlepasand, S. (2015). Psycho-

Abuse, *2*(2-3), 123-142.

Felner, R. D., Lease, A. M., & Philips, R.C. (1990). Social competence and the language of adequacy as a subject matter for psychology: A quadripartite travel framework. In T. P. Gullotta. G. R. Adams & R. Montemayor (Eds), *The development of social competence* (pp. 254-264). Beverly-Hills: Sage.

Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica* , *22*(1), 37-44.

Haskett, M.E., Stelter, R., Proffit, K., & Nice, R. (2012). Parent emotional expressiveness and children's self-regulation: Associations with abused children's school functioning. *Child Abuse & Neglect*, *36*(4), 296-307.

Isazadegan, A., Soleymani, E., Khosravian, B., & Sheikhi, S. (2016). The comparison the social competence and emotional regulation in rhinoplasty cosmetic surgery applicants and normal individuals. *Studies in Medical Sciences*, *27*(9), 735-743. [In Persian].

Iwanaga, M., Imamura, K., Shimazu, A., & Kawakami, N. (2018). The impact of being bullied at school on psychological distress and work engagement in a community sample of adult workers in Japan, *PloS ONE*, *13*(5), 19-24.

King, L.A., & Emmons, R.A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*(5), 864-877.

Korsavi, S.S., & Sadoghi, M. (2020). The Relationship between social behavior, social competence, social preference and bullying behavior among students: The moderating role of gender. *Journal of Social Psychology Research*, *10*(38), 1-20. [In Persian].

Li, L., Chen, X., & Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children and Youth Services Review*, *113*, 104-110.

Liorent, V.J., Farrington, D.P., & Zych, I. (2021). School climate policy and its relations with social and emotional competencies, bullying and cyber bullying in secondary education. *Revista de Psicodidáctica*, metric properties of Harter's Bullying Scale in primary schools of Semnan. *Journal of School of Public Health and Institute of Public Health Research*, *12*(4), 13-28. [In Persian].

Asmari Bardezard, Y., Dolatshahi, B., & Taheri, A. (2020). Prevalence of bullying and its relation with social-emotional skills, problem solving skills and depression in first high school students. *Journal of Instruction and Evaluation*, *12*(48), 13-32. [In Persian].

Azizi, M., Shokri, A., Hosseinpour, Sh., & Sharifi, M. (2017). *The effect of interpersonal conflict resolution skills training program on social goal setting*, *conflict resolution style and adaptation of high school girls*. Master's thesis in psychology, Shahid Beheshti University. [In Persian].

Ba, Z., Han, Z., Gong, Z., Li, F., Zhang, H., & Zhang, G. (2019). Ethnic differences in experiences of school bullying in China. *Children and Youth Services Review*, 104, 100-106.

Basharpoor, S., Molavi, P., Sheykhi, S., Khanjani, S., Rajabi, M., & Mosavi, S. A. (2013). The relationship between emotion regulation and emotion expression styles with bullying behaviors in adolescent students. *Journal of Ardabil University of Medical Sciences*, *13*(3), 264-275. [In Persian].

Brodahl, K., Finset, A., Storøy, H.E., & Pedersen, R. (2021). Medical students' expressions of empathy: A qualitative study of verbal interactions with patients expressing emotional issues in a medical interview. *Patient Education and Counseling*, *104*(12), 2936-2943.

Chen, L. (2018). School-based anti-bullying strategies in Taiwan and their effects. *Studies in Educational Evaluation*, *59*, 218-223.

Dehghan, Y., Hekmatiyan Fard, S., & Kamran, L. (2018). The effect of resilient training on social Competence and self-esteem of students with learning disabilities. *Journal of Disability Studies*, *8*, 28-28. [In Persian].

Dougherty, D., & Sharkey, J. (2017). Reconnecting Youth: Promoting emotional competence and social support to improve academic achievement. *Children and Youth Services Review*, *74*, 28-34.

Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional*

Rafieinia, P., Rasulzadeh Tabatabai, S. K., & Azad Falah, P. (2005). The relationship between emotion expression styles and general health in students. *Journal of Psychology*, *10*(1), 84-105. [In Persian].

Riley, T. N., Sullivan, T. N., Hinton, T. S., & Kliewer, W. (2019). Longitudinal relations between emotional awareness and expression, emotion regulation, and peer victimization among urban adolescents. *Journal of Adolescence*, *72*, 42-51.

Rosová, D. (2014). Preventive program aimed at development of social and emotional competence of first grade pupils at primary schools who suffer from behavioral disorders. *Procedia Social Behavior Science*, *132*, 589-595.

Slavinskiene,J.A., & Zardeckaite-Matulaitiene, K. (2014). Importance of alcohol-related expectations and emotional expressivity for prediction of motivation to refuse alcohol in alcohol dependent patients. *Department of Theoretical Psychology*, *50*, 169-174.

Tavakolizadeh, J., Zanganefar, E., & Safarzade, S. (2018). Effectiveness of social competence training on increasing self-esteem and reduce shyness of students with multiple disabilities of Qaen county. *Iranian Journal of Pediatric Nursing*, *4*(4), 1-8. [In Persian].

Zhang, H., Chi, P., Long, H., & Ren, X. (2019). Bullying victimization and depression among left-behind children in rural China: Roles of self-compassion and hope. *Child Abuse & Neglect*, *96*, 103-108.

26(1), 35-44.

Mathews, B.L., Koehn, A.J., Abtahi, M.M., & Kerns, K.A. (2016). Emotional competence and anxiety in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Clinical Children Family Psychology Review*, *19*(2), 162-184.

Moyano, N., & Sánchez-Fuentes, M.M. (2020). Homophobic bullying at schools: A systematic review of research, prevalence, school-related predictors and consequences. *Aggression and Violent Behavior*, *53*, 1014-1018.

Nikolaeva, A. (2014). Realization of the category of expressivity in communicative situations. *Social and Behavioral Sciences*, *158*(19), 12-17.

Paez, G. R. (2020). School safety agents' identification of adolescent bullying. *Children and Youth Services Review*, *113*, 104-109.

Parandin, S. (2015). *Construction and normalization of social competence in teenagers of Tehran city*. Master's thesis, Allameh Tabatabai University. [In Persian].

Pinks, D., Warren-James, M., & Katsikitis, M. (2021). Does a peer social support group intervention using the cares skills framework improve emotional expression and emotion-focused coping in paramedic students? *Australasian Emergency Care*, *24*(4), 308-313.

Poushneh, K., Fathi, P. (2018). Effectiveness of a conflict resolution teaching program on the social competencies of children with ADHD. *Journal of Exceptional Children*, *17*(3), 85-96. [In Persian].