

اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر کاهش قربانی شدن دانش آموزان قربانی قلدری

■ منصور بیرامی^{*} ■ تورج هاشمی^{**} ■ میرمحمد میرنسب^{***} ■ لیلا کلیایی^{****}

چکیده:

از آنجاکه ناتوانی در مهارت حل مسئله اجتماعی در دانش آموزان قربانی قلدری یکی از عوامل تشدید و تداوم قربانی شدن این گونه افراد است، هدف این پژوهش آموزش حل مسئله اجتماعی و تعیین میزان اثربخشی آن بر کاهش قربانی شدن این دانش آموزان بود. این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری مورد مطالعه یکی از دبیرستان‌های دخترانه دوره اول شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بود که به صورت تصادفی از بین مدارس نواحی پنج‌گانه تبریز انتخاب شد و نمونه آماری نیز شامل ۳۰ دانش آموز قربانی قلدری بود که به روش خوشه‌ای تصادفی 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 استفاده شد. داده‌ها به وسیله SPSS 16 با روش تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد، آموزش حل مسئله اجتماعی بر کاهش رفتار قربانی شدن دانش آموزان قربانی قلدری، تأثیر معناداری داشته است ($f=93/74, df=(1/31, 47/22), p < 0/001, \eta = 0/73$). از آنجاکه نتایج، بیان‌گر اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر کاهش قربانی شدن دانش آموزان بود. پیشنهاد می‌شود که این برنامه به‌عنوان بخشی از دوره‌های آموزش ضمن خدمت متولیان درگیر با دانش آموزان، جهت ارتقای مهارت‌های مقابله‌ای دانش آموزان قربانی قلدری قرار گیرد.

کلید واژه‌ها: آموزش حل مسئله اجتماعی، قلدری، دانش آموزان قربانی قلدری

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۱/۲۹ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۲/۲۱ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۵/۱۷

* استاد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز..... dr.bayrami@yahoo.com
** استاد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز..... tourjhashemi@yahoo.com
*** دانشیار روان‌شناسی کودکان استثنایی، دانشگاه تبریز..... mirnasab2006@gmail.com
**** دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز (نویسنده مسئول)..... kolyaei230@gmail.com

مقدمه

یکی از مهم‌ترین مشکلات مراکز آموزشی که امروزه در تحقیقات به‌طور جدی مورد توجه قرار گرفته، پدیده قلدری است (هنگ، لی و گاریانو^۱، ۲۰۱۴). مطالعات مختلف، حاکی از شیوع قلدری در مدارس و درگیری دانش‌آموزان با این پدیده است (نانسل و همکاران^۲، ۲۰۰۱ و کوک کینوس و کیپ ریتسی^۳، ۲۰۱۲). قلدری پدیده‌ای ناآشنا نیست و با تاریخ پیدایش مدارس در هم آمیخته است، برای نسل‌های متممادی، دانش‌آموزان عادت به آزار رساندن به همسالان و همکلاسان خود داشته‌اند (پاپانیگولوس، چات زیگوزما و کلیو^۴، ۲۰۱۱). طبق نظریه سلسله‌مراتب نیازهای مازلو (۱۹۷۰) پس از ارضای نیازهای جسمانی، نیازهای مربوط به احساس امنیت، عدم نگرانی خاطر و محیطی امن و به دور از تهدید و خطر، جای نیازهای قبلی را می‌گیرند. این مهم است که دانش‌آموزان در محیط مدرسه احساس آرامش کنند و از عوامل تهدیدآمیز به دور باشند تا بتوانند به یادگیری بپردازند (به نقل از سیف، ۱۳۸۹). جلوگیری از اضطراب و استرس دانش‌آموزان در کلاس درس ضروری است. شواهد تجربی در دهه‌های اخیر تأیید کرده‌اند که پدیده قربانی‌شدن توسط همسالان یک مشکل مهم و درخور توجه از نظر پژوهش و مداخله است (ویسکانتی، لد و کلیفورد^۵، ۲۰۱۳). مطالعه این پدیده، به‌صورت علمی با پژوهش‌های الویوس^۶ در سال ۱۹۸۰ شروع شد. قلدری به‌عنوان 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^۷ قلدری یاد می‌شود. رفتارهایی که برخی از کودکان به دلیل مورد هدف قرار گرفتن رفتارهای پرخاشگرانه دیگر کودکان، تجربه می‌کنند، قربانی‌شدن نامیده می‌شود و این نقش یکی از نتایج روابط نامطلوب است (فاکس و بالتون^۸، ۲۰۰۳). مطالعات زیادی اثرات منفی روان‌شناختی، اجتماعی و تحصیلی قربانی‌شدن دانش‌آموزان توسط همسالان را تأیید کرده‌اند (هایمل و سوئرر^۹، ۲۰۱۵؛ فلیکس، فورلانگ و آستین^{۱۰}، ۲۰۰۹) که از آن جمله به مشکلات مدرسه (هارتلی، باومن، نیکسون و داویس^{۱۱}، ۲۰۱۵؛ لاد، کوچندرفر و کولمان^{۱۲}، ۱۹۹۷)، مدرسه‌گریزی (هاتزل و پی نی^{۱۳}، ۲۰۱۲؛ وید^{۱۴}، ۲۰۰۷) و مشکلات اجتماعی نظیر طرد از طرف همسالان (برایان، سایلسن و ویسینک^{۱۵}، ۲۰۱۰) 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^{۱۶}، ۲۰۱۲) و خودکارآمدی (کوک کینوس و کیپریتسی، ۲۰۱۲) هستند. خطر افزایش قربانی‌شدن با داشتن دوستان کمتر، طرد شدن توسط همسالان، وابسته بودن به دیگران، یا داشتن مهارت‌های اجتماعی ضعیف نیز مرتبط است (رز کراسنور^{۱۷}، ۱۹۹۷) و این دانش‌آموزان بیشتر در خطر مشکلات مربوط به سلامت جسمانی و عاطفی قرار دارند (نارایانان و بتس^{۱۸}، ۲۰۱۴). یکی از مهم‌ترین عوامل پیش‌بینی‌کننده احتمال قربانی‌شدن فرد در آینده، واکنش فرد قربانی در پاسخ به فرایند قلدری می‌باشد (سوکول، بوسی و رابی^{۱۹}، 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.

اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر کاهش قربانی‌شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری

از دیدگاه شناختی-اجتماعی، افراد قربانی فاقد مهارت‌های اجتماعی لازم جهت برقراری روابط مثبت با همسالان می‌باشند، بنابراین در مواجهه با مسائل اجتماعی واکنش مناسبی از خود نشان نمی‌دهند (اسپیلاچ و لاو^{۲۰}، ۲۰۱۲). یکی از مهارت‌های اساسی اجتماعی در نوجوانان به‌منظور مقابله مؤثر با مسائل، حل مسئله اجتماعی است (لیوتنر، فلیچر، ورت، گریف و فانک^{۲۱}، ۲۰۱۲).

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 کنند و به کار بندند (دیزورلا و نزو^{۲۲}، ۱۹۸۲). حل مسئله اجتماعی، نوعی تعامل مؤثر با تکالیف پویای محیطی است و فرد تنها در صورتی می‌تواند با محیط خود تنظیم شود که بتواند اطلاعات حاصل از محیط را در یک بازه زمانی مشخص، به‌طور موفقیت‌آمیزی تحلیل نموده و یکپارچه سازد (مینر، گریف، گیدون و ریکارد^{۲۳}، ۲۰۱۶). حل مسئله اجتماعی نوعی سازه شناختی-رفتاری است که شامل جهت‌گیری مسئله و سبک‌های حل مسئله می‌باشد. 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^{۲۴}، ۲۰۱۵). حل مسئله زمانی اتفاق می‌افتد که راهبردهای تعریف و فرمول‌بندی مسئله، تولید راه‌حل‌های مختلف، تصمیم‌گیری، اجرای راه‌حل و تثبیت نمودن آن به کار برده شود (دیزورلا، چانگ و سانا^{۲۵}، ۲۰۰۳). از جمله مدل‌هایی که از نظریه شناختی-اجتماعی نشئت گرفته و رفتار قربانی‌شدن را توضیح می‌دهد، مدل‌های حل مسئله اجتماعی است (دیزورلا و نزو، ۱۹۸۲).

شواهد تجربی نشان داده که اگر حل مسائل اجتماعی به‌طور موفقیت‌آمیزی انجام گیرد، نوجوان استرس و پرخاشگری کمتری را در روابط بین فردی تجربه خواهد نمود (جو، ژانگ و دنگ^{۲۶}، ۲۰۱۵). این در حالی است که چنانچه حل مسئله به‌طور موفقیت‌آمیزی انجام نشود، پیامدهایی همچون خودکشی (هیرچ، چانگ و جگلیک^{۲۷}، ۲۰۱۲؛ سیلویا و همکاران، ۲۰۱۵)، افسردگی (بکر، جیکوب، رینک، سیلویا و مارچ^{۲۸}، ۲۰۱۰)، اختلالات شخصیتی (مک موران، نزو، مورگان و بوگرا^{۲۹}، ۲۰۱۲) و ارتکاب رفتارهای پرخطر (مرکز کنترل و پیشگیری بیماری‌ها^{۳۰}، ۲۰۱۴) را در آینده برای نوجوان، به همراه خواهد داشت. نتایج یک پژوهش اخیر نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی منجر به کاهش رفتارهای قلدری و قربانی‌شدن در افراد گردیده است (اسپیلاچ و لاو^{۳۱}، ۲۰۱۲؛ اسپیلج و هالت^{۳۲}، ۲۰۱۳). به‌علاوه در این پژوهش‌ها وجود نقص در حل مسئله اجتماعی در افراد قربانی دیده شده است (دنیز و ارسوی^{۳۳}، ۲۰۱۶؛ ناوارو، یوبرو، لارانگا و مارتینز^{۳۴}، ۲۰۱۲؛ کیم، بویسه، کوه و لونتال^{۳۵}، ۲۰۰۹). 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 می‌باشد (کسیدی^{۳۶}، ۲۰۰۹).

البته در مجموع در پژوهش‌هایی که تاکنون در این زمینه انجام شده‌است، نتایج کاملاً همسانی در رابطه با کاهش قلدری و قربانی‌شدن دانش‌آموزان گزارش نشده‌است (کسیدی، ۲۰۰۹؛ کریستی، ۲۰۱۲). در داخل کشور نیز نتایج پژوهش‌های بیرامی، هاشمی، بدری و دبیری (۱۳۹۵)، کاشانی و حید، افروز، شکوهی یکتا، خرازی و غباری بناب (۱۳۹۵)، شیرینی، ولی پور و مظاهری (۱۳۹۲)، نادری، پاشا و مکنوندی (۱۳۸۶)، مرادی، اعتمادی و نعیم‌آبادی (۱۳۸۹) و احدی، میرزایی، نریمانی و ابوالقاسمی (۱۳۸۸) نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی از جمله حل مسئله اجتماعی بر بهبود نگرش، جرئت مندی، مدیریت استرس، خودکارآمدی، تنظیم هیجان، کاهش خشونت و ابراز وجود دانش‌آموزان مؤثر بوده و رفتار قربانی‌شدن دانش‌آموزان را کاهش داده‌است.

با وجود اهمیتی که توانمندسازی دانش‌آموزان از نظر مهارت‌های 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 تهیه 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.

با توجه به وجود نتایج نامهمسان در تحقیقات گذشته و همچنین وجود خلأ پژوهشی در این حوزه، انجام این پژوهش به منظور 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 ارائه یک برنامه آموزشی جدید در جهت حل مسئله اجتماعی می‌تواند کاربرد پیشگیرانه و مداخله‌ای برای کاهش پیامدهای منفی ناشی از قربانی‌شدن داشته باشد.

روش پژوهش

با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر کاهش قربانی‌شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری بود، روش پژوهش را نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه گواه انتخاب کردیم.

جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان یکی از دبیرستان‌های دخترانه دوره اول شهر تبریز بود که گروهی از آنها به صورت تصادفی از بین مدارس نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش شهر تبریز در سال

تحصیلی ۹۶-۹۵ انتخاب شدند. نمونه نهایی مورد مطالعه در این پژوهش برای هر گروه ۱۵ نفر (جمعاً ۳۰ نفر) در نظر گرفته شد. سپس تمامی دانش‌آموزان مدرسه منتخب که ۳۳۰ نفر (۱۰۲ نفر کلاس هفتم، ۱۰۰ نفر کلاس هشتم و ۱۲۸ نفر کلاس نهم) بودند 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. ۱۵ نفر گروه آزمایش ترکیبی از (۶ نفر کلاس هفتم، ۴ نفر کلاس هشتم و ۵ نفر کلاس نهم) و ۱۵ نفر گروه گواه ترکیبی از (۶ نفر کلاس هفتم، ۶ نفر کلاس هشتم و ۳ نفر کلاس نهم) بود. در ضمن اطلاعات کافی به آزمودنی‌ها در مورد پژوهش، از جمله محرمانه ماندن اطلاعات آن‌ها و حق آزادی کامل برای شرکت آن‌ها داده شد. ملاک‌هایی نیز برای ورود (داشتن سلامت ظاهری جسمانی و زندگی دانش‌آموز با هر دو والد) و خروج (غیبت دانش‌آموز در حداکثر ۲ جلسه آموزشی) افراد به نمونه هدف در نظر گرفته شد.

گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به مدت ۴ هفته تحت آموزش برنامه حل مسئله اجتماعی قرار گرفت. گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. سپس در پس‌آزمون مجدداً مقیاس قربانی قلدری کالیفرنیا روی دو گروه آزمایش و گواه اجرا گردید. داده‌های حاصل، با آزمون تحلیل کوواریانس و به وسیله نرم‌افزار آماری SPSS ۱۶ مورد تحلیل قرار گرفت.

■ ابزار پژوهش

در این پژوهش از پرسش‌نامه قربانی قلدری کالیفرنیا که توسط فلیکس، شارکی، گرین، فورلانگ و تانیگاوا^{۳۸} (۲۰۱۱)، به منظور سنجش قربانی قلدری شدن در دانش‌آموزان ساخته شده است به عنوان ابزار گردآوری اطلاعات مربوط به پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. این ابزار شکل‌های مختلف قربانی قلدری شدن را بدون به کار بردن 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 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، چندبار در هفته گذشته=۴) مشخص کنند. دانش‌آموزان قربانی قلدری، افرادی هستند که دست کم یکی از رفتارهای قربانی شدن را در حداقل فراوانی، دو تا سه بار در ماه، تجربه کرده‌اند و می‌توانند 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^{۳۹}،

۲۰۱۳). آتیک و گونری^{۲۰} (۲۰۱۲) ضریب پایایی مقیاس به روش بازآزمایی با فاصله 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.

■ روش اجرا

در برنامه «حل مسئله اجتماعی» از مدل‌های حل مسئله اجتماعی دیزوریل و نزو (۱۹۸۲) و دیزوریل و شیدی^{۲۱} (۱۹۹۱)، دیزوریل، چانگ و سانان^{۲۲} (۲۰۰۳)، حل مسئله هپنر^{۲۳} (۲۰۰۴)، هویت^{۲۴} (۲۰۰۶) و مدل‌های حل مسئله خلاق اوزبرن^{۲۵} (۱۹۶۳، ۱۹۶۷)، پازنس^{۲۶} (۱۹۶۷، ۱۹۷۶، ۱۹۷۷)، ایساکسن و ترفینگر^{۲۷} (۱۹۹۲)، ایساکسن و دوروال^{۲۸} (۱۹۹۲)، ایساکسن، دوروال و ترفینگر (۱۹۹۴، ۱۹۹۸، ۲۰۰۰) استفاده شد. در ضمن جهت بررسی روایی، قبل از اجرا، ابتدا برنامه آموزشی به تأیید پنج تن از اساتید روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز رسید و پس از انجام اصلاحات، در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به شرح زیر به اجرا در آمد.

- **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 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 «مسئله‌یابی» 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:

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؟

اثر بخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر کاهش قربانی شدن دانش آموزان قربانی قلدری

- **جلسه چهارم:** این مرحله «ایده‌پردازی» را آموزش می‌دهد. فراگیر در این جلسه به یافتن راه‌حل‌های متعدد برای حل مسئله می‌پردازد. با استفاده از روش بارش فکری از دانش آموزان خواسته شد برای یک مسئله مطرح شده در جلسه هر راه‌حلی که به ذهنشان می‌رسد ثبت کنند.
- **جلسه پنجم:** ادامه مرحله ایده‌پردازی است، از هر دانش آموز خواسته شد برای یک مسئله شخصی با استفاده از چک‌لیست اوزبرن 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 دانش آموزان آموزش داده شد. بدین منظور از «ماتریس ارزیابی ایده‌ها» استفاده شد.
- **جلسه هفتم:** در این جلسه به دانش آموزان مرحله «برنامه‌ریزی برای عمل» آموزش داده شد؛ یعنی چگونه راه‌حلی را 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 دانش آموزان، در آن موقعیت‌ها، قربانی قلدری در مدرسه می‌شوند و نحوه مقابله با آن مطرح و تشریح شد و با روش ایفای نقش از دانش آموزان شد که به تعمیم الگوی حل مسئله در تمام مسائل زندگی بپردازند. پس از آن نیز در این مرحله اجرا شد.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد قربانیان قلدری در گروه‌های آزمایش و گواه

آزمایش	پیش آزمون		پس آزمون	
	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
آزمایش	۱۵	۷/۵۳	۲/۰۳	۳/۷۸
گواه	۱۵	۷/۸۷	۲/۱۱	۷/۷۴
کل	۳۰	۷/۷۰	۲/۰۷	۵/۷۶

اطلاعات جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایش و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون قربانیان قلدری را نشان می‌دهد. بر اساس این اطلاعات میانگین میزان قربانی شدن در گروه آزمایش بعد از مداخله کاهش داشته است.

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

معناداری	درجه آزادی بین گروهی	درجه آزادی درون گروهی	F
۰/۲۱۸	۱	۲۸	۰/۰۳۱

از آنجا که برای بررسی فرضیه پژوهش از طرح آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شده است، لذا جهت تحلیل نتایج حاصله از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد تا از این طریق اثرات پیش‌آزمون به‌عنوان یک متغیر تصادفی کمکی کنترل شود. بنابراین دو مفروضه اساسی تحلیل کوواریانس یعنی همسانی واریانس‌ها و همگنی شیب‌های رگرسیون مورد بررسی قرار گرفتند. پیش‌فرض همسانی واریانس‌ها توسط آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت که نتایج حاصله در جدول ۲ قابل مشاهده است. همان‌گونه که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد خطای واریانس گروه‌های مورد مطالعه همگن و برابر است چون مقدار F به‌دست‌آمده برابر ۰/۳۱ است که در سطح $p < ۰/۰۵$ معنادار نمی‌باشد. بنابراین مفروضه همسانی واریانس‌ها برقرار است.

جدول ۳. نتایج آزمون پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون

معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی
۰/۰۷۵	۲/۱۳	۴/۱۲	۱

دومین پیش‌فرض استفاده از روش کوواریانس، همگنی شیب‌های رگرسیون است که به‌وسیله آزمون فرض همگنی شیب‌ها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آن در جدول ۳ قابل مشاهده است. نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که F محاسبه‌شده (۲/۱۳) در سطح $p > ۰/۰۵$ معنادار نیست. بنابراین پیش‌فرض همگنی برقرار است. با توجه به اینکه پیش‌فرض‌های روش تحلیل کوواریانس تحقق یافته است. از این روش برای تحلیل نتایج به‌دست‌آمده استفاده شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تأثیر برنامه آموزشی حل مسئله اجتماعی بر قربانی‌شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذورات	
۹۰۸/۳۲	۱	۹۰۸/۳۲	۹۳/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۷۳	گروه
۶/۱۴۰	۱	۶/۱۴۰	۰/۶۳	۰/۴۳	۰/۰۱۸	پیش‌آزمون
۳۳۹/۱۲	۲۷	۹/۶۸	-	-	-	خطا
۱۳۹۹۰	۳۰	-	-	-	-	کل

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد مقدار F محاسبه‌شده در سطح $p < ۰/۰۱$ معنادار بوده است، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت برنامه آموزشی حل مسئله اجتماعی موجب کاهش قربانی‌شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری در گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر حدود ۰/۷۳ بوده است یعنی ۰/۷۳ واریانس پس‌آزمون مربوط به مداخله آموزشی بوده است.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف اصلی این پژوهش، طراحی و بررسی تأثیر آموزش برنامه حل مسئله اجتماعی بر میزان قربانی‌شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری بود. نتایج نشان داد که این مداخله توانسته است به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر موجب کاهش قربانی‌شدن دانش‌آموزان شود. یافته‌های پژوهش با نتایج پژوهش‌های (اسپیلاچ و لاو، ۲۰۱۲)، هالت (۲۰۱۳)، کسیدی (۲۰۰۹)، (وولک، کمیلری، دان مارینی، ۲۰۱۲)، ویتمن و گات‌دینر^{۵۱} (۲۰۱۵) و نادری، پاشا و مکوندی (۱۳۸۶) که نشان دادند اجرای مداخله‌های مناسب بر روی دانش‌آموزان قربانی قلدری باعث افزایش مهارت‌ها و کاهش میزان قربانی‌شدن 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 (دینیز و ارسوی، ۲۰۱۶؛ کیم و همکاران، ۲۰۰۳). عدم تمایل فرد قربانی به صحبت در خصوص مشکل، انکار نمودن مشکل و یا اجتناب از مواجهه با آن، ناشی از کاربرد سبک‌های ناکارآمد حل مسائل اجتماعی در برخورد با مشکل می‌باشد (کسیدی، ۲۰۰۹). همچنین این رفتارهای اجتنابی منجر به تداوم قربانی‌شدن در فرد می‌گردد چراکه دانش‌آموز قربانی به‌واسطه رفتارهای اجتنابی دچار انزوا شده، در فعالیت‌های گروهی شرکت نمی‌کند و در طول زمان بیش‌ازپیش از سوی گروه همسالان طرد می‌گردد (سوکول، بوسی و رابی^{۵۱}، ۲۰۱۶). از سوی دیگر به‌محض اینکه ادراک همسالان، مبنی بر ناتوانی فرد در تنظیم روابط شکل گرفت، فرد در تله قربانی‌شدن گرفتار می‌گردد به‌گونه‌ای 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 و خشم و ترس، برای خیل کثیری از افراد قلدر بسیار تقویت‌کننده است (ساندرز و فی^{۵۲}، ۲۰۰۴).

با توجه به ویژگی‌های برنامه «حل مسئله اجتماعی» که عبارت است 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 مسئله، افزایش توانمندی فرد در تشخیص فرصت‌ها، افزایش توانمندی فرد در ایده‌پردازی با آموزش استفاده از چک‌لیست اوزیرن و بارش فکری، تأکید بر به‌تعمیق 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^{۵۳} با آموزش نحوه استفاده از ماتریس ارزیابی ایده‌ها، افزایش توانمندی فرد در مدیریت شرایط غیرقابل‌پیش‌بینی، فرد قربانی در مواجهه

با قلدری با حداکثر انگیزش و احساس کنترل وارد عمل می‌شود و تکنیک حل مسئله اجتماعی را به کار می‌گیرد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت یکی از دلایل کاهش میزان قربانی‌شدن در نتیجه ارائه آموزش حل مسئله اجتماعی ناشی از افزایش توانمندی‌های مربوط به مؤلفه شناختی حل مسئله این دانش‌آموزان است. دانش‌آموزانی که مهارت بیشتری در پردازش شناختی مسئله اجتماعی دارند با تشخیص دقیق مسئله در مذاکره با دیگران ماهرانه‌تر عمل می‌کنند و در نتیجه از قربانی‌شدن توسط همسالان اجتناب می‌کنند (وولک و همکاران، ۲۰۱۲). محتوای برنامه آموزشی حل مسئله اجتماعی با تأکید بر روحیه مشارکت و کار گروهی سبب شد افراد قربانی با بهبود مهارت‌های ارتباطی و دریافت پشتیبانی بیشتر از سوی همسالان و حل بهتر تعارض‌ها کمتر قربانی شوند. به عبارت دیگر با آموزش این برنامه مهارت‌های ارتباط بین فردی، رفتار و تعاملات اجتماعی، فنون محاوره و مذاکره و مهارت‌های کمک‌طلبی در افراد قربانی بهتر شکل گرفته و منجر به گسترش شبکه حمایت اجتماعی و کاهش قربانی‌شدن آن‌ها می‌شود. طبق نظر ریتز^{۵۴} (۲۰۱۲) و کسیدی (۲۰۰۹) ادراک یک شبکه حمایت اجتماعی منجر به کاهش اثرات منفی وقایع ناگوار و پراسترس می‌شود. همچنین در برخی مواقع حمایت اجتماعی می‌تواند از قربانی‌شدن جلوگیری کند (تریسی، دسجاردین، بونی و لیدبیتز^{۵۵}، ۲۰۱۱).

همچنین محتوای برنامه حل مسئله اجتماعی با ایجاد نگرش مثبت و افزایش انگیزش فرد برای حل مسئله، باعث افزایش خودکارآمدی قربانیان گشته و از آنجاکه خودکارآمدی، روش تعامل فرد با محیط اجتماعی و تنظیم اهداف را تعیین می‌کند (کاپرادا، ۲۰۰۴؛ به نقل از کوک کینوس و کیپریتسی، ۲۰۱۲) رفتار و تعاملات اجتماعی فرد بهتر شکل گرفته و همین منجر به گسترش شبکه حمایت اجتماعی و کاهش احتمال قربانی‌شدن آن‌ها می‌شود. با ارائه آموزش حل مسئله اجتماعی، قربانیان توانستند بر ترس خود از موقعیت‌های مبهم غلبه کرده و با ایجاد اعتماد متقابل به رفتارهای مشارکتی و بهره‌گیری از فرصت‌ها اقدام کنند. به گونه‌ای که بعد از آموزش، روحیه مشارکتی و تمایل به کارهای گروهی در این افراد تقویت گردید.

رفتارهای مشارکتی نیز با کاهش قربانی‌شدن در افراد در ارتباط است. به عبارت دیگر افرادی که در فعالیت‌های اجتماعی مشارکت بیشتری دارند و با احتمال کمتری از روش‌های منفعلانه جهت حل مسائل استفاده می‌کنند، دارای مهارت‌های مقابله مؤثر با پیامدهای نامطلوب قلدری می‌باشند. همچنین از سلامت روان بیشتری برخوردار بوده و از قربانی‌شدن مجدد خود که منجر به تشدید تبعات قلدری می‌گردد، جلوگیری می‌کنند (یوکسل شاهین^{۵۶}، ۲۰۱۵).

انجام این پژوهش محدودیت‌هایی به همراه داشت که در ذیل به آن‌ها اشاره شده است:

استفاده از ترکیب چند روش به‌طور هم‌زمان (اجرای پرسش‌نامه، ارزیابی توسط همسالان و متعاقب آن تأیید این نتایج با مصاحبه توسط مشاوران مدرسه) می‌تواند اطمینان لازم را در شناسایی دقیق دانش‌آموزان قربانی قلدری فراهم سازد. در پژوهش حاضر ارزیابی توسط همسالان با مخالفت مسئولان مدرسه روبه‌رو شد. به همین دلیل برای شناسایی قربانیان قلدری صرفاً به نتیجه پرسش‌نامه و مصاحبه نیمه ساختاریافته با معاونان و معلمان مدرسه در مورد لیست اسامی غربال‌شده بسنده شد. البته استفاده از پرسش‌نامه‌های خودگزارشی، خود از محدودیت‌های پژوهشی محسوب می‌شود.

نظر به اینکه در ادبیات پژوهشی مربوط به زمینه قربانیان قلدری، بین دختران و پسران در تجربه این پدیده تفاوت‌هایی گزارش شده است؛ در پژوهش حاضر متغیر جنسیت کنترل شد و مطالعه صرفاً بر روی دختران قربانی صورت گرفت. از این‌رو، در برنامه آموزشی نیز از مثال‌هایی که دختران قربانی از تجارب قربانی‌شدنش بیان می‌کردند، استفاده شده است. بنابراین برای استفاده از این برنامه آموزشی در دانش‌آموزان پسر محدودیت وجود دارد.

به جهت محدودیتی که مدیر مدرسه در ایجاد فرصت زمانی برای ارائه برنامه آموزشی مدنظر محقق داشت، موافقت کرد فقط زمان لازم برای ارائه آموزش اصلی را و نه بیشتر، به گروه آزمایش در اختیار محقق قرار دهد. لذا امکان ارائه یک برنامه آموزشی چند جلسه‌ای به گروه گواه (غیر از آموزش حل مسئله اجتماعی و مؤلفه‌های آنکه به گروه آزمایش ارائه شد) فراهم نشد.

با توجه به اینکه در ادبیات موجود در زمینه قربانیان قلدری، چندین نوع قربانی (به‌طور مثال منفعل و تحریک‌آمیز) وجود دارد. در پژوهش حاضر انواع قربانیان مدنظر قرار نگرفتند و فقط دانش‌آموزانی که طبق ملاک‌های پرسش‌نامه قربانی قلدری کالیفرنیا به‌عنوان قربانی شناخته شده و مورد تأیید معاونان و معلمان بودند، صرف‌نظر از نوعشان، وارد نمونه پژوهش شدند.

به جهت محدودیتی که مدیر مدرسه در ایجاد فرصت زمانی برای پژوهشگر فراهم آورد امکان اجرای مرحله پیگیری جهت بررسی میزان پایداری نتایج حاصله فراهم نشد.

■ پیشنهادهای پژوهشی ■

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی متناسب با طرح‌های مورد نظر هر پژوهش و زمان‌بندی‌های مورد نیاز آن‌ها، برای اطمینان از شناسایی دقیق قربانیان قلدری در مدرسه

از ارزیابی همسالان در مورد دانش‌آموزان قربانی نیز استفاده شود. همچنین، پیشنهاد می‌شود در صورت امکان مطالعات آتی به بررسی نقش تعدیل‌کنندگی متغیر جنسیت نیز بپردازند. بدین معنا که بررسی شود آیا تفاوتی در اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر متغیرهای وابسته مدنظر این پژوهش در سطح متغیر جنسیت مشاهده می‌شود یا خیر.

جهت مداخله و آموزش برنامه حل مسئله اجتماعی بر روی دانش‌آموزان قربانی پسر و همچنین دانش‌آموزان مقاطع دیگر بهتر است بسته آموزشی اجرا شده در این طرح، مورد بازبینی و اصلاحات جزئی در مورد مثال‌های آموزشی قرار گیرد. با توجه به آنکه احتمال تأثیر متغیرهای اجتماعی - اقتصادی و فرهنگی در میزان بروز پدیده قربانی شدن وجود دارد. بنابراین مطلوب است پژوهش‌های آتی، این تحقیق را روی دانش‌آموزان سایر شهرها و روستاها، با سطوح مختلف اجتماعی - اقتصادی و فرهنگی اجرا کنند.

پیشنهاد می‌شود در طرح‌های پژوهشی مشابه بعدی برای قربانیان گروه گواه نیز جلسات آموزشی غیر مرتبطی با حل مسئله اجتماعی، به‌طور مثال جلساتی مشتمل بر راهنمای انتخاب رشته تحصیلی اجرا شود.

با توجه به مشخص نشدن نوع قربانی بودن دانش‌آموزان در پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آتی، اثربخشی آموزش برنامه حل مسئله اجتماعی روی قربانیان قلدری با توجه به نوع منفعل و تحریک‌آمیز نیز مورد بررسی قرار گیرد.

پیشنهاد می‌شود جهت بررسی میزان ماندگاری تأثیر آموزش برنامه حل مسئله اجتماعی بر متغیرهای وابسته و اطمینان از پایداری بیشتر اثر آن بر دانش‌آموزان قربانی قلدری در پژوهش‌های آتی مرحله پیگیری نیز مدنظر قرار گیرد. پیشنهادهای کاربردی

پیشنهاد می‌گردد که برنامه آموزشی حل مسئله اجتماعی با توجه به محدودیت‌های ذکر شده در اجرای آن و با هدف پیشگیری، مداخله و مقاوم‌سازی قربانیان قلدری در برابر پیامدهای زیان‌بار پدیده قلدری در مدرسه، در سطح کلان مورد توجه سیاست‌گذاران قرار گیرد.

پیشنهاد می‌گردد مشاوران مدارس و روان‌شناسان تربیتی برنامه‌هایی آموزشی بر اساس مهارت‌های حل مسئله اجتماعی (در قالب کتب درسی، سخنرانی، نمایش، روزنامه دیواری و ...) طراحی کرده و در اجتماعات دانش‌آموزی ارائه نمایند.

منابع

- احدی، بتول؛ میرزایی، محمد؛ نریمانی، محمد و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کم رو. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۹(۳)، ۲۰۲-۲۲۵.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ بدری، رحیم و دبیری، سولماز. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری با توجه به اهداف اجتماعی. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی بالینی، ۲۳(۶)، ۲۴-۲۰.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۹). روان‌شناسی پرورشی نوین، روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: نشر دوران.
- شیرینی، اسماعیل؛ ولی پور، مصطفی و مظاهری، محمدعلی. (۱۳۹۲). مقایسه مهارت‌های اجتماعی و مشکلات روان‌شناختی در دانش‌آموزان قلدر، قربانی و عدم درگیر. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۰(۳۸)، ۲۱۱-۲۰۱.
- کاشانی وحید، لیلا؛ افروز، غلامعلی؛ شکوهی یکتا، محسن؛ خرازی، کمال و غباری بناب، باقر. (۱۳۹۵). طراحی و تدوین برنامه حل مسئله بین فردی و بررسی اثربخشی آن بر بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان سرآمد. فصلنامه شناخت اجتماعی، ۵(۲)، ۲۴-۸.
- مرادی، محمد راضی؛ اعتمادی، احمد و نعیم‌آبادی، الهام. (۱۳۸۹). اثربخشی مشاوره گروهی بر اساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر با دانش‌آموزان قربانی قلدری به منظور افزایش توان مقابله با رفتارهای قلدرانه. فصلنامه مطالعات روان‌شناختی، ۶(۴)، ۳۶-۱۱، (۲۴).
- نادری، فرح؛ پاشا، غلامرضا و مکوندی، فرزانه. (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، ۳۷-۶۲.
- Atik, G. (2013). *Student and School Level Factors in Victimization of Middle School Students: An Ecological Perspective* (Doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Atik, G., & Guneri, O. Y. (2012). California bullying victimization scale: validity and reliability evidence for the Turkish middle school children. *Social and Behavioural 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.
- 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*, 12(2009), 63–76.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). *Morbidity and mortality week report- youth risk behaviour surveillance*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcbs>.
- 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-behavioural research and therapy* (pp. 201-274). New York: Academic Press.
- D'Zurilla, T. J., & 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., EC., & Sanna., L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *JSoc Clin Psychol*, 22(4), 424-40.
- 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*, (pp. 205- 219). New York: Routledge.
- Espelage, D. L. & Holt, M. K. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency, (1), S27-S31.

- 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 Behaviour, 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.
- Fox, C. & Boulton. M. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research, 45(3)*, 231-247.
- Heppner. P. (2004). Self-appraised problem-solving ability, affective states, and psychological distress. *Journal of Counselling Psychology, 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, 19(2)*, 110-2.
- Hutzell, K. L. & Payne, A. A. (2012). The Impact of Bullying Victimization on School Avoidance. *Youth Violence and Juvenile Justice, 10(4)*, 370-385.
- 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.
- Hartley, M., Bauman, SH., 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 behaviour: 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 hand out*. Buffalo, NY: Centre 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.
- 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 Behavioural Sciences, 45*, 239 – 246.

- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & 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.
- Leutner, D., Fleischer, J., Wirth, J., Greiff, S., & Funke, J. (2012). Analytical and dynamic problem-solving competence from an international educational studies perspective. *Psychologische Rundschau*, 63(1), 34–42.
- MacMurran, M., Nezu, A., Morgan, C., & Bhugra, D. (2012). Problem solving for personality disorder. *Journal of Psychiatry*, 188, 423–431.
- 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.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, (285), 2094–2100.
- 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., & Martinez, V. (2012). Children's Cyberbullying Victimization: Associations with Social Anxiety and Social Competence in a Spanish Sample Child, *Journal of Contemporary Research in Business*, 5(2), 281- 295.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, (7), 495–510.
- Olweus, D. (1994). *What we know and what we can do*. New York: Wiley-Blackwell.
- 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 behaviour guidebook*. New York: Scribners.
- Parnes, S. J. (1977). *Creative behaviour guidebook*. New York: Scribners.
- Papanikolaou, M., Chatzikosma, T. & Kleio, K. (2011). Bullying at school: The role of family. *Procedia-Social and Behavioural 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.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Journal of Social Development*, 6(1), 111-135.
- 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. & Phye, G. D. (2004). *Bullying Implications for the Classroom*. Elsevier Academic Press, San Diego, California.
- Sylvia, Y., Kwok, A., Jerf, W.K., Yeung, T., Andrew, Y., Low, A., Herman, H.M., & Cherry, H.L. (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, 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*, 40(5), 531-544.

- Visconti, K. J., B. K. Ladd & 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. (2012). If, when, and why bullying is adaptive. In T. Shackelford & V. Shackelford (Eds.), *Oxford handbook of evolutionary perspectives on violence, homicide, and war* (pp. 270–288). Toronto, ON: Oxford University Press.
- Wade, E. L. (2007). *Resilient Victims of School Bullying: Psychological Correlates of Positive Outcomes* (Doctoral dissertation). School of Health Sciences, RMIT University, Melbourne, Australia.
- 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. & 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.
- Yüksel- Şahina. (2015). An Examination of Bullying Tendencies and Bullying Coping Behaviours among Adolescents. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, (191), 214 – 221.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|---|--|
| 1. Hong, Lee & Garbarino | 29. McMurrin, Nezu, Morgan & Bhugra |
| 2. Nansel | 30. Centers for Disease Control and Prevention |
| 3. Kokkinos & Kipritsi | 31. Espelage & Low |
| 4. Papanikolaous, Chatzikosma, Kleio | 32. Holt |
| 5. Visconti, Ladd and Clifford | 33. Deniz & Ersoy |
| 6. Olweus | 34. Navarro, Yubero, Larranaga & Martinez |
| 7. victim | 35. Kim, Boyce, Koh & Levental |
| 8. Fox & Baulton | 36. Cassidy |
| 9. Hymel, & Swearer | 37. Kristi |
| 10. Felix, Furlong & Austin | 38. Felix, Sharkey, Green, Furlong & Tanigawa |
| 11. Hartley, Bauman, Nixon & Davis | 39. Atik |
| 12. Ladd, Kochenderfer, & Coleman | 40. Guneri |
| 13. Hutzell & Payne | 41. Dzurilla & Sheedy |
| 14. Wade | 42. Dzurilla, Chang & Sanna |
| 15. Bruyan, Cillessen & Wissink | 43. Heppner |
| 16. Williford, Boulton, Noland, Little, Kärnä, and Salmivalli | 44. Hoyt |
| 17. Rose Krasnor | 45. Osborn |
| 18. Narayanan and Betts | 46. Parnes |
| 19. Sokol, Bussey, Rapee | 47. Isaksen & Trefinger |
| 20. Espelage & Low | 48. Dorval |
| 21. Leutner, Fleischer, Wirth, Greiff & Funke | 49. Volk, Camilleri, Dane & Marini |
| 22. DZurilla & Nezu | 50. Whitman, Gottdiener |
| 23. Meiner, Greiff, Gidon, Ricarda, | 51. Sokol, , Bussey, Rapee |
| 24. Sylvia, Kwok, Jerf. Andrew, Herma, Cherry | 52. Sanders And Phye |
| 25. D'zurilla, Chang, Sanna | 53. Sokol, N. , Bussey, K. , Rapee |
| 26. Ju, Zhang a, Deng, | 54. Reitz |
| 27. Hirsch, Chang & Jeglic | 55. Tracy, Desjardins, Bonnie & Leadbeater |
| 28. Becker, Jacobs, Reinecke, Silva & March | 56. Yuksel-Shahin |