اولین کنفرانس بین‌المللی
مطالعات تطبیقی دانش و نوآوری
در روانشناسی، علوم تربیتی، مدیریت، حقوق و آموزش و پرورش
با رویکرد علوم انسانی

MDOI-01-2026.0075
MNR--1-385243

اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش همدلی و تاب‌آوری تیمی و کاهش قلدری دانش‌آموزان دارای اختلال نامنظمی خلقی اخلال‌گرایانه در شهرستان قروه

زینب مرادی

دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش و پرورش ابتدایی، واحد قروه، دانشگاه آزاد اسلامی، قروه، ایران

zeynabmoradi@8080gmail.com

*** دکتر علی محمدی بلبان‌آباد**

دانشیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی، واحد قروه، دانشگاه آزاد اسلامی، قروه، ایران (نویسنده مسؤل)

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر همدلی، تاب‌آوری تیمی و رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نامنظمی خلقی اخلال‌گرایانه (DMDD) انجام شد. روش: طرح پژوهش نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه مبتلا به DMDD شهرستان قروه در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ بود. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه قلدری پاتچین و هیندوجا(۲۰۱۱)، مقیاس همدلی جولیف و فارینگتون (۲۰۰۶) و پرسشنامه تاب‌آوری تیمی کارملی و همکاران (۲۰۱۳) بود. گروه آزمایش تحت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش مهارت‌های اجتماعی قرار گرفت، در حالی که گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. تحلیل داده‌ها با آزمون تحلیل کوواریانس در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ انجام شد. یافته‌ها: نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی تأثیر معناداری بر متغیرهای پژوهش داشته است؛ به طوری که این مداخله موجب افزایش معنادار همدلی و تاب‌آوری تیمی و همچنین کاهش معنادار رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شد.($p<0.001$) نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌های پژوهش، آموزش مهارت‌های اجتماعی با تقویت تعاملات سازنده و بهبود توانمندی‌های شناختی-هیجانی، رویکرد مداخله‌ای کارآمدی برای ارتقای انطباق‌پذیری تیمی و کاهش رفتارهای مقابله‌ای و قلدری در دانش‌آموزان مبتلا به DMDD به شمار می‌رود.

واژگان کلیدی: آموزش مهارت‌های اجتماعی، اختلال نامنظمی خلقی اخلال‌گرایانه، همدلی، تاب‌آوری تیمی، قلدری.

مقدمه

نهاد مدرسه، فراتر از کارکرد سنتی انتقال دانش شناختی، بستری حیاتی برای جامعه‌پذیری، تحول ساختارهای عاطفی-رفتاری و ارتقای بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان به شمار می‌آید. شواهد تجربی چند دهه اخیر مؤید آن است که انباشت دانش تخصصی بدون پرورش هم‌زمان صلاحیت‌های بین‌فردی و مهارت‌های تنظیم هیجانی، اثربخشی نظام‌های آموزشی را با چالش مواجه می‌سازد (دورلاک و همکاران ، ۲۰۱۱؛ تیلور و همکاران ، ۲۰۱۷). به بیان دیگر، انطباق‌پذیری با فشارهای محیطی، حل مسئله بین‌فردی و برقراری مناسبات سازنده با همسالان، مستلزم تجهیز دانش‌آموزان به زرادخانه‌ای از مهارت‌های اجتماعی و هیجانی است (جونز و همکاران ، ۲۰۱۵). در این میان، دانش‌آموزان دارای نیم‌رخ‌های تحولی ناهمگن و اختلالات رفتاری-هیجانی، به دلیل کاستی‌های ساختاری در پردازش اطلاعات اجتماعی، همواره در معرض طرد شدگی، شکست تحصیلی و رفتارهای ناسازگارانه قرار دارند.

یکی از چالش‌برانگیزترین گروه‌های هدف در روان‌شناسی تربیتی و مدارس، دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نامنظمی خلقی اخلال‌گرایانه (DMDD) هستند. این اختلال که در راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی به عنوان یک مقوله تشخیصی متمایز معرفی شده است، با تحریک‌پذیری مزمن و شدید، خلق خشمگین مداوم در فواصل بین طغیان‌ها و فوران‌های خشمی که از نظر فراوانی و شدت با سن تحولی کودک تناسبی ندارند، مشخص می‌شود (انجمن روان‌پزشکی آمریکا ، ۲۰۲۲). مبتلایان به این اختلال به علت نقص آشکار در تنظیم شناختی هیجان و ناتوانی در تحمل ناکامی، در تفسیر نشانه‌های بین‌فردی دچار سوگیری‌های شناختیِ خصمانه می‌شوند (استرینگاریس و همکاران ، ۲۰۱۸). این الگوهای واکنشی مکرر، نه‌تنها تعاملات روزمره آنان را در مدرسه دستخوش چالش جدی می‌کند، بلکه زمینه‌ساز ایجاد چرخه‌های معیوب از بازخوردهای منفی محیطی و انزوای اجتماعی می‌گردد (گای و همکاران ، ۲۰۲۱).

از منظر سازوکارهای همبسته، همدلی به عنوان هسته مرکزی رفتارهای جامعه‌پسند و تعدیل‌کننده روابط بین‌فردی، نقشی ساختاری در تعاملات میان‌گروهی ایفا می‌کند. همدلی که در برگیرنده دو مؤلفه شناختی (توانایی اتخاذ دیدگاه دیگری) و عاطفی (پاسخ‌دهی هیجانی متناسب با تجربه حسی دیگران) است، مانند یک ضربه‌گیر در برابر رفتارهای ضد اجتماعی عمل می‌کند (دسِتی و کاول ، ۲۰۱۴). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که نقصان در کارکردهای اجرایی و صدمات مربوط به سیستم تنظیم هیجانی در مبتلایان به اختلال نامنظمی خلقی اخلال‌گرایانه، به‌طور مستقیم ظرفیت همدلی شناختی و عاطفی آنان را مخدوش می‌سازد (دویچ و همکاران ، ۲۰۱۹). دانش‌آموزی که قادر به بازنمایی ذهنی درد یا ناراحتی همسال خود نیست و جهان را صرفاً از دریچه تحریک‌پذیری مزمن خویش می‌نگرد، رفتارهای پرخاشگرانه و تهاجمی را به عنوان نخستین و کارآمدترین راهبرد حل تعارض برمی‌گزیند؛ فرآیندی که به‌طور مستقیم به پدیده آسیب‌زای قلدری در مدارس منجر می‌شود.

قلدری به عنوان یک الگوی رفتاری آزاردهنده، عمدی و تکرارشونده که بر پایه عدم توازن قدرت میان عامل و قربانی شکل می‌گیرد، از عمده‌ترین معضلات بهداشت روانی در محیط‌های آموزشی معاصر است (یونسکو ، ۲۰۱۹). این پدیده دارای پیامدهای مخرب پایداری نظیر افت تحصیلی شدید، اضطراب فراگیر، افسردگی و حتی افکار خودکشی در هر دو طیف قربانیان و مرتکبان است (سیدرلوی و همکاران ، ۲۰۲۱). بر اساس الگوهای تبادلی رشد، رفتارهای قلدرانه اغلب ناشی از نقص در مهارت‌های ارتباطی و فقدان راهبردهای انطباقی کارآمد برای تخلیه هیجانات منفی

است (مدینا-کاساس و همکاران ، ۲۰۲۱). از این رو، دانش‌آموز دارای نشانه خشم و تکانشگری (DMDD) به دلیل گریز از وضعیت‌های ناکام‌کننده درون‌روانی و در غیاب درک همدلانه از احساسات همسالان، مستعد پذیرش نقش قلدر در تعاملات مدرسه‌ای است.

در همین راستا، پویایی‌های گروهی در کلاس درس نیز تحت تأثیر این ویژگی‌های روان‌شناختی تخریب می‌گردد؛ امری که مفهوم تاب‌آوری تیمی را به کانون توجه پژوهشگران کشانده است. تاب‌آوری تیمی فراتر از تاب‌آوری فردی، به ظرفیت هم‌افزا و مشترک یک گروه برای مواجهه سازنده با رویدادهای تنش‌زا، انطباق با تغییرات و بازیابی عملکرد تیمی پس از بروز تعارض‌های درونی اشاره دارد (مورگان و همکاران ، ۲۰۱۷). در یک ساختار کلاسی، حضور دانش‌آموزانی با نقص در تنظیم هیجان و مهارت‌های بین‌فردی ضعیف، پیوستگی و انسجام گروه را دچار اضمحلال کرده و توانایی تیم برای همکاری سازنده و حل همیارانه تعارض‌ها را کاهش می‌دهد (لسل و همکاران ، ۲۰۲۰). از این رو، ارتقای تاب‌آوری تیمی در گرو این است که اعضا بتوانند با استفاده از الگوهای ارتباطی ایمن، انسجام و بقای گروه را در مواجهه با چالش‌های تعاملی حفظ کنند.

تبیین پیوند نظری متغیرهای فوق نشان می‌دهد که مداخلات مبتنی بر آموزش مهارت‌های اجتماعی با هدف اصلاح نقایص شناختی-رفتاری، ارتقای ظرفیت پردازش اطلاعات بین‌فردی و آموزش راهبردهای جرأت‌ورزی و مدیریت خشم، می‌توانند زنجیره پیامدهای منفی اختلال نامنظمی خلقی اخلال‌گرایانه را متوقف سازند. مهارت‌های اجتماعی مجموعه رفتارهای آموخته‌شده و مقبولی هستند که فرد را قادر می‌سازند تا به شیوه‌ای مؤثر با دیگران تعامل داشته و از پاسخ‌های نامناسب اجتماعی و تعارض‌زا اجتناب کند (به‌پژوه و همکاران، ۱۳۸۹؛ فلاحت و همکاران، ۱۴۰۱). آموزش سازمان‌یافته این مهارت‌ها به دانش‌آموزان دارای اختلال DMDD کمک می‌کند تا الگوهای شناختی خود را بازسازی کرده و به جای بازنمایی خصمانه محرک‌ها، به اتخاذ دیدگاه همسالان (همدلی) بپردازند (دورلاک و همکاران، ۲۰۱۱).

هم‌افزایی ناشی از تقویت همدلی و مهارت‌های ارتباطی، انگیزه مبادرت به رفتارهای پرخاشگرانه و قلدری را در این دانش‌آموزان تضعیف می‌کند؛ چرا که فرد تکنیک‌های ابراز نیاز سازنده و مدیریت تکانه خشم را جایگزین رفتارهای قلدرانه می‌سازد (فلاحت و همکاران، ۱۴۰۱). از سوی دیگر، هنگامی که این دانش‌آموزان به ابزار حل تعارض و ارتباط کلامی مثبت مجهز می‌شوند، کلاس درس به عنوان یک کل منسجم، پتانسیل بالاتری برای حفظ ساختار همیارانه خود یافته و در نتیجه، شاخص تاب‌آوری تیمی در برابر بحران‌های تعاملی افزایش می‌یابد (مورگان و همکاران، ۲۰۱۷).

در قلمرو پژوهش‌های بومی، مداخلات متعددی بر اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی و آموزش‌های ارتباطی در بهبود سازگاری، صلاحیت اجتماعی و مهار رفتارهای ضد اجتماعی صحه گذارده‌اند (به‌پژوه و همکاران، ۱۳۸۹؛ فلاحت و همکاران، ۱۴۰۱). با این حال، علی‌رغم شیوع رو به رشد رفتارهای تکانشی و تحریک‌پذیری در مدارس دوره اول متوسطه، در زمینه دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نامنظمی خلقی اخلال‌گرایانه (DMDD) و ارزیابی هم‌زمان متغیرهای همدلی، تاب‌آوری تیمی و قلدری، خلأ پژوهشی محسوسی در ادبیات علمی کشور وجود دارد. این نقیصه پژوهشی در مناطقی نظیر شهرستان قروه که با محدودیت‌های دسترسی به مراکز خدمات تخصصی روان‌شناختی و مشاوره‌ای چندبعدی مواجه است، برجسته‌تر به نظر می‌رسد.

بنابراین، با توجه به ضرورت‌های تحولی دوره اول متوسطه و نیاز مبرم به برنامه‌های مداخله‌ای پیشگیرانه و مدرسه‌محور، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که: آیا آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش میزان همدلی، ارتقای تاب‌آوری تیمی و کاهش رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نامنظمی خلقی اخلال‌گرایانه در شهرستان قروه اثربخش است؟ یافتن پاسخ علمی برای این پرسش می‌تواند علاوه بر بسط مرزهای نظری در حوزه روان‌شناسی مرضی تحولی، راهکارهای بالینی و تربیتی کارآمدی را در اختیار متولیان نظام تعلیم و تربیت و مشاوران مدارس قرار دهد.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

برقراری ارتباط سازنده و کارآمد با همسالان و کادر آموزشی، یکی از ارکان تحول روان‌شناختی و جامعه‌پذیری دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی است. مهارت‌های اجتماعی مجموعه‌ای از رفتارهای آموخته‌شده و هدف‌مند هستند که فرد را قادر می‌سازند تا با دیگران تعاملات مثبت داشته، از رفتارهای آسیب‌رسان خودداری کرده و به‌طور کلی با انتظارات هنجاری جامعه سازگار شود. از منظر چارچوب‌های تبیینی، ریشه‌های اکتساب رفتارهای اجتماعی را می‌توان در نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (۱۹۷۷) جست‌وجو کرد. بر اساس این نظریه، الگوهای رفتاری از طریق فرآیندهای شناختی، مشاهده رفتار دیگران، الگوبرداری و پیامدهای حاصل از رفتارهای تقلیدشده شکل می‌گیرند. در گستره تحولی، نقص در این مهارت‌ها ارتباط مستقیمی با اختلالات رفتاری و هیجانی داشته و بستری برای طرد همسالان ایجاد می‌کند.

مداخلات مبتنی بر آموزش مهارت‌های اجتماعی با بازسازی شناختی و رفتاری، مهارت‌های ارتباطی و مقابله‌ای دانش‌آموزان را ارتقا می‌دهند. فراتحلیل‌های برجسته در این حوزه، از جمله مطالعه جامع دورلاک و همکاران (۲۰۱۱) و تحقیق تیلور و همکاران (۲۰۱۷) نشان داده‌اند که برنامه‌های مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی در مدارس نه‌تنها شایستگی‌های رفتاری را ارتقا می‌دهند، بلکه سبب کاهش معنادار نشانه‌های ناشی از ناهنجاری‌های بالینی و رفتاری می‌شوند. در جامعه پژوهشی ایران نیز اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه یا نارسایی‌های رفتاری تأیید شده است (به‌پژوه و همکاران، ۱۳۸۹؛ محمدی گرکانی و همکاران، ۱۳۹۸).

همدلی به عنوان یک سازه چندبعدی، سنگ‌بنای تعاملات اجتماعی جامعه‌پسند محسوب می‌شود. دسیتی و کاول (۲۰۱۴) همدلی را به عنوان ترکیبی منسجم از پاسخ‌های عاطفی (سهیم شدن در تجارب هیجانی دیگران) و پردازش‌های شناختی (درک دیدگاه و ذهنیت دیگری بدون تداخل با مرزهای خود) تعریف می‌کنند. همدلی شناختی، ظرفیت ذهنی فرد برای اتخاذ دیدگاه دیگری (دیدگاه‌پذیری) را سازمان‌دهی می‌کند و همدلی عاطفی، انگیزه درونی برای رفتارهای حمایتی و کاهش رنج همسالان را فراهم می‌آورد.

عدم رشد و تحول بهینه سازه همدلی منجر به نقص در تفسیر نشانه‌های اجتماعی و افزایش سوگیری‌های انتساب خصمانه می‌شود. در قلمرو رفتارهای کلاسی، بالا بودن سطح همدلی با رفتارهای حمایتی و انسجام‌بخش همبسته است، در حالی که ضعف در مؤلفه‌های همدلی شناختی و عاطفی، فرد را مستعد پاسخ‌های تکانشی و سوءرفتارهای ارتباطی می‌سازد (اصغری شریبانی و بشرپور، ۱۳۹۷).

اگرچه تاب‌آوری در دهه‌های گذشته عمدتاً سازه‌ای انفرادی قلمداد می‌شد، ادبیات نوین روان‌شناسی بر اهمیت پویایی‌های جمعی متمرکز شده است. تاب‌آوری تیمی فراتر از تجمیع سادهٔ تاب‌آوری فردی اعضای گروه است و به

عنوان فرآیندی پویا و جمعی تعریف می‌شود که از طریق آن، اعضای یک تیم یا گروه کلاسی با استفاده از منابع مشترک، تعاملات سازنده، انعطاف‌پذیری ارتباطی و هماهنگی شناختی، در برابر چالش‌ها، تعارضات بین‌فردی و عوامل تنش‌زا مقاومت می‌کنند (مورگان و همکاران ،۲۰۱۷).

در بافت مدرسه، توانایی دانش‌آموزان برای بقا در پروژه‌های مشارکتی و کارگروهی، منوط به ظرفیت تاب‌آوری تیمی آن‌ها است. لسل و همکاران (۲۰۲۰) تبیین می‌کنند که مهارت‌های ارتباطی و انسجام درون‌گروهی، شالوده‌های اصلی ایجاد تاب‌آوری تیمی به شمار می‌روند؛ چرا که بدون بسترهای ارتباطی کارآمد و حل تعارض متقابل، گروه‌های همسالان در مواجهه با کوچک‌ترین تنش‌های ارتباطی یا تفاوت دیدگاه‌ها دچار فروپاشی ساختاری و رفتاری می‌شوند. قلدری به عنوان رفتاری نظام‌مند، آسیب‌رسان، تکرارشونده و مبتنی بر عدم موازنه قدرت تعریف می‌شود که در بافت‌های تحصیلی آسیب‌های جدی به بار می‌آورد (یونسکو ،۲۰۱۹). قلدری اشکال متنوعی از جمله فیزیکی، کلامی، رابطه‌ای (طرد اجتماعی) و سایبری را شامل می‌شود. دانش‌آموزانی که رفتارهای قلدرانه را به نمایش می‌گذارند، معمولاً از ناتوانی در پردازش دقیق اطلاعات اجتماعی رنج می‌برند و به سبب ناتوانی در تنظیم هیجانی رفتاری، واکنش‌های فیزیکی یا روانی آسیب‌زننده‌ای را به همسالان خود تحمیل می‌کنند.

بررسی فرآیندهای بین‌فردی نشان داده است که ضعف در همدلی و نقص در مهارت‌های سازش‌یافته اجتماعی، قوی‌ترین پیش‌بین‌های بروز رفتارهای قلدرانه در مدارس هستند (اصغری شریبانی و بشرپور، ۱۳۹۷؛ فلاحت و همکاران، ۱۴۰۱). پدیده قلدری نه‌تنها قربانیان را در معرض اختلالات اضطرابی و افت تحصیلی قرار می‌دهد، بلکه جو اخلاقی و روانی کلاس را متشنج کرده و پویایی‌های کار تیمی را مختل می‌سازد.

اختلال نامنظمی خلقی اخلال‌گرایانه (DMDD) در راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی به عنوان اختلالی متمایز با ویژگی‌های محوری تحریک‌پذیری مزمن و طغیان‌های خشم مکرر و شدید تعریف شده است که با سطح تحولی کودک همخوانی ندارد (انجمن روان‌پزشکی آمریکا ،۲۰۲۲). شیوع رفتاری این اختلال به شکل پرخاشگری‌های کلامی و فیزیکی مکرر در پاسخ به ناکامی‌های کوچک نمود می‌یابد و عملکرد کودک را در چند موقعیت اجتماعی (به‌ویژه در مدرسه و خانه) به شدت مختل می‌کند.

کودکان مبتلا به DMDD به دلیل نارسایی در مکانیسم‌های زیربنایی تنظیم شناختی هیجان، در تفسیر پاسخ‌های محیطی دچار سوگیری‌های شناختی منفی می‌شوند و به سرعت در برابر کوچک‌ترین تعاملات کلاس، خشم مهارناپذیری را ابراز می‌کنند (استرینگاریس و همکاران ، ۲۰۱۸).این کودکان به دلیل بازخورد رفتارهای تخریبی خود، به سرعت با طرد اجتماعی مواجه شده و فاقد توانمندی لازم برای همدلی با همسالان یا مشارکت در کارکردهای گروهی (تاب‌آوری تیمی) هستند. از این رو، این گروه به شدت در معرض رفتارهای قلدری فعال یا حتی رفتارهای قربانی شدن قرار دارند.

مطالعات متعدد در سراسر جهان اثربخشی برنامه‌های مداخلاتی مدرسه‌محور را بر بهبود متغیرهای روان‌شناختی دانش‌آموزان به اثبات رسانده‌اند. دورلاک و همکاران (۲۰۱۱) در فراتحلیل خود بر روی ۲۱۳ برنامه مداخله اجتماعی-هیجانی نشان دادند که این برنامه‌ها منجر به ارتقای معنادار مهارت‌های اجتماعی، کاهش مشکلات رفتاری و بهبود نگرش‌های مثبت دانش‌آموزان نسبت به خود و دیگران می‌شود. تیلور و همکاران(۲۰۱۷) نیز در یک پیگیری طولانی‌مدت دریافتند که اثرات مثبت این آموزش‌ها در کاهش رفتارهای ضداجتماعی و بهبود بهزیستی روان‌شناختی

تا سال‌ها پایدار باقی می‌ماند. همچنین، بررسی‌های یونسکو (۲۰۱۹) مؤید آن است که آموزش مهارت‌های ارتباطی و تقویت همدلی، بسترهای شیوع خشونت و قلدری را در میان همسالان به صورت چشمگیری تضعیف می‌کند.

در جامعه روان‌شناختی ایران نیز پژوهش‌های متعددی همسو با یافته‌های بین‌المللی انجام گرفته است. به‌پژوه و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهشی نشان دادند که آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان منجر به بهبود انطباق رفتاری و انگیزش تحصیلی آن‌ها می‌شود. محمدی گرکانی و همکاران (۱۳۹۸) نیز اثربخشی آموزش شایستگی‌های اجتماعی-عاطفی را بر ارتقای صلاحیت‌های تحصیلی و انطباقی تأیید کردند. اصغری شریبانی و بشرپور (۱۳۹۷) در تبیین روابط ساختاری گزارش دادند که بین متغیرهای خانوادگی و شیوع رفتارهای قلدری در مدارس، متغیر همدلی نقشی واسطه‌ای و تبیین‌کننده دارد؛ به گونه‌ای که ارتقای همدلی به طور مستقیم پرخاشگری ارتباطی را کاهش می‌دهد. در همین راستا، فلاحت و همکاران (۱۴۰۱) اثربخشی مداخلات حل همیارانه تعارض‌ها را بر صلاحیت‌های ابرازگری هیجانی دانش‌آموزانی که رفتارهای قلدرانه داشتند تأیید کردند. علاوه بر این، عمرانی و همکاران (۱۴۰۰) در تبیین مداخلات یادگیری نشان دادند که شیوه‌های نوین آموزشی سهم بسزایی در ارتقای تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دارند.

با توجه به ویژگی‌های بالینی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نامنظمی خلقی اخلال‌گرایانه (DMDD)، از جمله تحریک‌پذیری دائم، خشم انفجاری و ناتوانی در تنظیم هیجان، طراحی مداخلات ساختاریافته مهارتی برای این گروه ضروری به نظر می‌رسد. آموزش مهارت‌های اجتماعی به عنوان یک برنامه مداخله‌ای چندوجهی می‌تواند با اصلاح شناخت اجتماعی این دانش‌آموزان، رفتارهای تکانشی را کاهش داده و تعامل با همسالان را هموار سازد. انتظار می‌رود این آموزش‌ها از یک سو توان دیدگاه‌پذیری و حساسیت عاطفی به رنج دیگران (همدلی) را ارتقا دهند، از سوی دیگر توان هماهنگی و حل مسئله مشارکتی در فعالیت‌های گروهی (تاب‌آوری تیمی) را افزایش بخشند و در نهایت با مهار تکانه‌ها و رفتارهای پرخاشگرانه، قلدری را کاهش دهند. بر این اساس، فرضیه‌های پژوهش حاضر به شرح زیر تدوین می‌شوند:

فرضیه‌های پژوهش

۱. ۱.آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش همدلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نامنظمی خلقی اخلال‌گرایانه (DMDD) در شهرستان قروه مؤثر است.
۲. ۲.آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش تاب‌آوری تیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نامنظمی خلقی اخلال‌گرایانه (DMDD) در شهرستان قروه مؤثر است.
۳. ۳.آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش قلدری دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نامنظمی خلقی اخلال‌گرایانه (DMDD) در شهرستان قروه مؤثر است.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه اجرا، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه مبتلا به اختلال خلقی نامنظمی اخلال‌گرایانه (DMDD) شهرستان قروه در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ تشکیل دادند که بر اساس آمار موجود، ۱۲۹ نفر بودند. در مرحله غربالگری، پرسشنامه‌های قلدری، همدلی و تاب‌آوری تیمی بر روی ۱۲۷ دانش‌آموز اجرا شد و پس از استخراج و رتبه‌بندی نمرات، ۲۰ دانش‌آموز که در قلدری نمره بالاتر و در همدلی و تاب‌آوری تیمی نمره

پایین‌تری داشتند، به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. سپس افراد منتخب به‌صورت تصادفی در دو گروه ۱۰ نفره آزمایش و کنترل جایگزین شدند. در این پژوهش، آموزش مهارت‌های اجتماعی متغیر مستقل و همدلی، تاب‌آوری تیمی و قلدری متغیرهای وابسته بودند.

برای گردآوری داده‌ها از سه پرسشنامه استاندارد شامل پرسشنامه قلدری پاتچین و هیندوجا (۲۰۱۱)، پرسشنامه همدلی جولیف و فارینگتون (۲۰۰۶) و پرسشنامه تاب‌آوری تیمی کارملی و همکاران (۲۰۱۳) استفاده شد. شواهد حاصل از پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که این ابزارها از روایی محتوایی و سازه مطلوبی برخوردارند و در مطالعات داخلی و خارجی به‌طور گسترده به کار رفته‌اند. همچنین برای اطمینان از تناسب محتوایی ابزارها با جامعه مورد مطالعه، پرسشنامه‌ها پیش از اجرا از نظر صوری و محتوایی بررسی شدند. از نظر پایایی نیز، ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه قلدری ۸۸/۰ گزارش شده و علائی (۱۳۹۲) نیز ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوب آن را در ایران تأیید کرده است. در مورد پرسشنامه همدلی، آلبیرو، ماتریکاردی، اسپلتری و توسو (۲۰۰۹) ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۸۷/۰ و برای ابعاد عاطفی-هیجانی و شناختی به‌ترتیب ۰،۸۲ و ۰،۷۴ گزارش کرده‌اند؛ همچنین نوروزی (۱۳۸۹) پایایی کل مقیاس را ۰،۸۴ به دست آورد. برای پرسشنامه تاب‌آوری تیمی نیز مرادپور (۱۴۰۰) ضریب آلفای کرونباخ ۰،۸۷۱ را گزارش کرده است. بر این اساس، ابزارهای مورد استفاده از روایی و پایایی مناسب برای سنجش متغیرهای پژوهش برخوردار بودند.

پس از اجرای پیش‌آزمون در هر دو گروه، گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی قرار گرفت و گروه کنترل در این مدت مداخله‌ای دریافت نکرد. محتوای جلسات شامل آموزش مهارت‌های ارتباطی، برقراری تماس چشمی، گفت‌وگو، شناخت و تنظیم هیجان‌ها، کنترل خشم و مهارت حل مسئله بود. در پایان مداخله، از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-27 در دو سطح توصیفی و استنباطی تحلیل شدند؛ در سطح توصیفی از شاخص‌هایی مانند فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار استفاده شد و در سطح استنباطی، پس از بررسی مفروضه‌هایی مانند نرمال بودن توزیع داده‌ها و همگنی واریانس‌ها، برای آزمون اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر متغیرهای پژوهش از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد.

یافته ها

یافته‌های توصیفی

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش را در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای دو گروه کنترل و آزمایش نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دو گروه کنترل و آزمایش

متغیر	گروه	پیش‌آزمون میانگین ± انحراف معیار	پس‌آزمون میانگین ± انحراف معیار
قلدری	کنترل	۳۷/۹۰ ± ۲/۵۵	۳۷/۱۰ ± ۱/۹۷
	آزمایش	۳۷/۲۰ ± ۳/۸۹	۲۷/۶۰ ± ۲/۶۲
همدلی	کنترل	۴۰/۷۰ ± ۲/۷۶	۴۱/۱۵ ± ۲/۲۸
	آزمایش	۳۹/۸۰ ± ۴/۹۷	۷۱/۱۵ ± ۳/۴۷
تاب‌آوری تیمی	کنترل	۱۱/۹۵ ± ۱/۴۷	۱۲/۹۰ ± ۱/۵۲
	آزمایش	۱۱/۹۰ ± ۲/۰۸	۲۰/۰۰ ± ۱/۶۹

بررسی داده‌های جدول ۱ نشان داد که میانگین‌های پیش‌آزمون در دو گروه کنترل و آزمایش در هر سه متغیر به یکدیگر نزدیک بود و این امر حاکی از هم‌سطحی نسبی دو گروه پیش از مداخله است. در مرحله پس‌آزمون، در گروه کنترل تغییرات اندک مشاهده شد، در حالی که در گروه آزمایش، میانگین قلدری کاهش محسوسی یافت و میانگین همدلی و تاب‌آوری تیمی به‌طور چشمگیری افزایش پیدا کرد. به‌طور کلی، الگوی یافته‌های توصیفی نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های اجتماعی با کاهش قلدری و افزایش همدلی و تاب‌آوری تیمی در گروه آزمایش همراه بوده است.

یافته‌های استنباطی

پیش از آزمون فرضیه‌ها، پیش‌فرض‌های لازم برای اجرای تحلیل کوواریانس تک‌متغیری بررسی شد. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد توزیع نمرات متغیرهای همدلی، تاب‌آوری تیمی و قلدری در دو گروه آزمایش و کنترل از نرمالیت قابل قبول برخوردار است ($p>0.05$). همچنین، اثر تعاملی گروه و پیش‌آزمون در هیچ‌یک از متغیرها معنادار نبود ($p>0.05$)؛ بنابراین، پیش‌فرض همگنی شیب‌های رگرسیون برقرار بود. افزون بر این، نتایج آزمون لوین نشان داد که واریانس خطاها در دو گروه برای هیچ‌یک از متغیرها تفاوت معناداری ندارد ($p>0.05$). در مجموع، پیش‌فرض‌های لازم برای اجرای تحلیل کوواریانس تأیید شد.

جدول ۲. خلاصه نتایج بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس

متغیر	شاپیرو-ویلک (دامنه معنی‌داری)	F تعامل گروه × پیش‌آزمون	معنی‌داری	F لوین	معنی‌داری	نتیجه
همدلی	۰/۱۹۰ تا ۰/۵۰۸	۰/۱۰۲	۰/۷۵۲	۰/۱۰۹	۰/۷۴۳	تأیید پیش‌فرض‌ها
تاب‌آوری تیمی	۰/۰۶۵ تا ۰/۵۳۴	۱/۸۴۳	۰/۱۸۳	۰/۲۸۳	۰/۵۹۸	تأیید پیش‌فرض‌ها
قلدری	۰/۱۱۱ تا ۰/۷۱۷	۰/۳۴۲	۰/۵۶۲	۰/۷۶۲	۰/۳۸۸	تأیید پیش‌فرض‌ها

پس از تأیید پیش‌فرض‌ها، برای بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر هر یک از متغیرهای وابسته، تحلیل کوواریانس تک‌متغیری با کنترل نمرات پیش‌آزمون اجرا شد. نتایج نشان داد که اثر گروه بر همدلی معنادار است($F=3221.732, p>0.001, \eta p2=0.989$)؛ به این معنا که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، میانگین همدلی در گروه آزمایش به‌طور معناداری بیشتر از گروه کنترل بود. همچنین، اثر گروه بر تاب‌آوری تیمی نیز معنادار به‌دست آمد($F=1041.075, p>0.001, \eta p2=0.966$)؛ و میانگین تعدیل‌شده این متغیر در گروه آزمایش بالاتر از گروه کنترل بود. در مقابل، اثر گروه بر قلدری نیز معنادار بود ($F=766.706, p>0.001, \eta p2=0.954$)؛ و میانگین تعدیل‌شده قلدری در گروه آزمایش به‌طور معناداری کمتر از گروه کنترل مشاهده شد. اندازه اثر در هر سه متغیر بزرگ بود که نشان‌دهنده اثربخشی قابل توجه مداخله است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس برای متغیرهای پژوهش

متغیر	F پیش‌آزمون	معنی‌داری	F گروه	معنی‌داری	مجذور اتای جزئی	نتیجه

همدلی	۷۷/۴۷۵	۰/۰۰۱>	۳۲۲۱/۷۳۲	۰/۰۰۱>	افزایش معنادار
تاب‌آوری تیمی	۱۶۲/۷۴۶	۰/۰۰۱>	۱۰۴۱/۰۷۵	۰/۰۰۱>	افزایش معنادار
قلدری	۱۵۶/۵۶۵	۰/۰۰۱>	۷۶۶/۷۰۶	۰/۰۰۱>	کاهش معنادار

بررسی میانگین‌های تعدیل‌شده پس‌آزمون نیز همین الگو را تأیید کرد. میانگین تعدیل‌شده همدلی در گروه آزمایش ۷۱/۴۲۰ و در گروه کنترل ۴۰/۸۸۰ بود. در تاب‌آوری تیمی نیز میانگین تعدیل‌شده گروه آزمایش ۲۰/۰۲۰ و گروه کنترل ۱۲/۸۸۰ به‌دست آمد. در مقابل، میانگین تعدیل‌شده قلدری در گروه آزمایش ۲۷/۸۲۲ و در گروه کنترل ۳۶/۸۷۸ بود. این یافته‌ها نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های اجتماعی موجب افزایش معنادار همدلی و تاب‌آوری تیمی و نیز کاهش معنادار قلدری در دانش‌آموزان دارای اختلال نامنظمی خلقی اخلال‌گرایانه شده است.

جدول ۴. میانگین‌های تعدیل‌شده پس‌آزمون در دو گروه

متغیر	گروه کنترل	گروه آزمایش
همدلی	۴۰/۸۸۰	۷۱/۴۲۰
تاب‌آوری تیمی	۱۲/۸۸۰	۲۰/۰۲۰
قلدری	۳۶/۸۷۸	۲۷/۸۲۲

بر این اساس، فرضیه‌های پژوهش تأیید شد و آموزش مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر در افزایش همدلی و تاب‌آوری تیمی و کاهش قلدری شناخته شد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان دارای اختلال نامنظمی خلقی اخلال‌گرایانه(DMDD) ، به کاهش قلدری و افزایش همدلی و تاب‌آوری تیمی منجر شد. این الگو نشان می‌دهد که مداخله حاضر صرفاً یک آموزش مهارتی سطحی نبوده، بلکه توانسته بر مؤلفه‌های بنیادی کارکرد اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان اثر بگذارد. این نتیجه با شواهد فراتحلیلی جدید درباره اثربخشی برنامه‌های مدرسه‌محور یادگیری اجتماعی-هیجانی همسو است؛ به‌ویژه فراتحلیل سیپریانو و همکاران (۲۰۲۴) که نشان داد برنامه‌های SEL فراگیر مدرسه‌ای با بهبود شایستگی اجتماعی-هیجانی، روابط همسالان و رفتارهای سازگارانه، و نیز با کاهش پرخاشگری و قلدری همراه‌اند. همچنین مرور نظام‌مند یادگیری اجتماعی-هیجانی برای پیشگیری از قلدری و بهزیستی روانی نوجوانان (۲۰۲۴) نیز تأکید می‌کند که SEL می‌تواند در پیشگیری از قلدری و ارتقای بهزیستی روانی نوجوانان مؤثر باشد.

از منظر تبیینی، اثربخشی این مداخله در دانش‌آموزان دارای DMDD قابل انتظار است؛ زیرا این گروه معمولاً با تحریک‌پذیری مزمن، خشم زودهنگام، تحمل پایین ناکامی و دشواری در تنظیم هیجان و تعامل اجتماعی مواجه‌اند. بنابراین، آموزش مهارت‌هایی مانند گوش‌دادن فعال، جرأت‌ورزی، حل مسئله اجتماعی، کنترل خشم و درک پیامد رفتار، می‌تواند الگوهای پاسخ‌دهی تکانشی را تضعیف و زمینه تعاملات مثبت را تقویت کند. این تبیین با ادبیات مربوط به نارسایی تنظیم هیجان در کودکان و نوجوانان نیز هم‌خوان است.

در تبیین یافته مربوط به کاهش قلدری می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های اجتماعی توانسته است رفتارهای قلدری‌آمیز را به‌طور مؤثر کاهش دهد. این نتیجه با پژوهش‌های ضدقلدری و مداخلات مبتنی بر تنظیم هیجان همسو است. برای نمونه، نتایج مطالعه نعیماوی و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد که ارتقای مؤلفه‌های هیجانی با کاهش قلدری و افزایش شایستگی اجتماعی همراه است. همچنین امینیان دهکردی و همکاران (۱۴۰۰) گزارش کردند که آموزش مهارت‌های همدلی، قلدری دانش‌آموزان قلدر را کاهش می‌دهد. در همین راستا، محمدی و همکاران (۱۴۰۰) نیز نشان دادند که آموزش ابراز وجود می‌تواند سازگاری اجتماعی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان قربانی قلدری را افزایش دهد؛ امری که به‌طور غیرمستقیم در کاهش چرخه قربانی-قلدر مؤثر است.

از منظر نظری، قلدری محصول تعامل عوامل هیجانی، شناختی و بین‌فردی است. هنگامی‌که دانش‌آموز می‌آموزد احساسات خود را شناسایی و مدیریت کند، پیامد رفتار را بر دیگران بسنجد و از پاسخ‌های جایگزین استفاده کند، احتمال بروز قلدری کاهش می‌یابد. افزون بر این، هم‌خوانی یافته حاضر با مرور یادگیری اجتماعی-هیجانی برای پیشگیری از قلدری و بهزیستی روانی نوجوانان (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که مداخلاتSEL ، به‌ویژه زمانی که در بستر مدرسه و به‌صورت گروهی اجرا می‌شوند، می‌توانند به‌طور هم‌زمان هم رفتارهای پرخطر را کاهش دهند و هم بهزیستی روانی را ارتقا دهند.

افزایش معنادار همدلی در گروه آزمایش نیز با مبانی نظری و یافته‌های پیشین سازگار است. همدلی، به‌ویژه در نوجوانی، یکی از مهم‌ترین پیش‌بین‌های رفتارهای حمایتگرانه و کاهش رفتارهای آسیب‌زننده به همسالان است. در پژوهش کلاسیک جولیف و فارینگتون (۲۰۰۶)، همدلی به‌عنوان سازه‌ای چندبعدی معرفی شد که کاهش آن با افزایش رفتارهای ضداجتماعی و قلدری ارتباط دارد. بنابراین، وقتی آموزش مهارت‌های اجتماعی به درک احساسات دیگران، بازشناسی نشانه‌های هیجانی و پاسخ‌دادن مسئولانه توجه می‌کند، انتظار می‌رود همدلی تقویت شود.

این نتیجه با پژوهش امینیان دهکردی و همکاران (۱۴۰۰) نیز هم‌راستا است؛ آنان نشان دادند که آموزش همدلی می‌تواند قلدری را کاهش دهد. از این رو، همدلی در پژوهش حاضر احتمالاً نه‌تنها یک پیامد مثبت مستقل، بلکه یکی از سازوکارهای واسطه‌ای کاهش قلدری نیز بوده است. به بیان دیگر، هرچه دانش‌آموز بهتر بتواند وضعیت هیجانی دیگران را درک کند، تمایل او به رفتارهای تحقیرآمیز، تهدیدگرانه یا آسیب‌زننده کمتر می‌شود. این نتیجه از منظر مدرسه‌ای اهمیت زیادی دارد، زیرا همدلی یکی از مؤلفه‌های اصلی شایستگی اجتماعی و سازگاری بافتی در تعاملات همسالان است.

یافته سوم پژوهش، یعنی افزایش تاب‌آوری تیمی، نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های اجتماعی فقط به کاهش نشانه‌های منفی محدود نمانده، بلکه در ارتقای منابع مثبت جمعی نیز مؤثر بوده است. تاب‌آوری تیمی به ظرفیت گروه برای حفظ انسجام، ادامه کارکرد مطلوب، و بازیابی پس از تعارض یا ناکامی اشاره دارد. چنین ظرفیتی در محیط مدرسه، به‌ویژه در تعاملات همسالان، اهمیت زیادی دارد؛ زیرا بسیاری از تنش‌های کلاسی و گروهی می‌توانند کارکرد جمعی را مختل کنند.

از نظر تبیینی، آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق تقویت ارتباط مؤثر، حل مسئله، همکاری، جرأت‌ورزی و تنظیم هیجان می‌تواند روابط گروهی را ترمیم و انسجام اجتماعی را افزایش دهد. این نتیجه با شواهد کلی برنامه‌های SEL و مداخلات مدرسه‌محور همسو است. فراتحلیل سیپریانو و همکاران(۲۰۲۴) نشان داد که برنامه‌هایSEL ، علاوه بر

اثر بر رفتار فردی، بر روابط همسالان، جوّ مدرسه و حمایت اجتماعی نیز اثر می‌گذارند. بنابراین، افزایش تاب‌آوری تیمی در پژوهش حاضر را می‌توان پیامد منطقی بهبود کیفیت ارتباطات اجتماعی و هیجانی در گروه دانست.

بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های اجتماعی مداخله‌ای مؤثر، کاربردی و قابل‌اتکا برای دانش‌آموزان دارای DMDD است. این مداخله توانست به‌طور هم‌زمان سه پیامد مهم را بهبود بخشد: کاهش قلدری، افزایش همدلی و افزایش تاب‌آوری تیمی. از آنجا که DMDD با تحریک‌پذیری بالا، تنظیم هیجان ضعیف و تعارض بین‌فردی همراه است، آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌تواند به‌عنوان یک راهبرد پیشگیرانه و درمانی در محیط مدرسه به کار گرفته شود.

یافته‌های حاضر نشان می‌دهد که مداخلات مدرسه‌محور، وقتی بر مهارت‌های اجتماعی-هیجانی تمرکز دارند، فقط به کاهش مشکل نمی‌انجامند، بلکه منابع مثبت روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان را نیز تقویت می‌کنند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود مدارس، مشاوران و متخصصان تعلیم‌وتربیت، آموزش مهارت‌های اجتماعی را به‌عنوان بخشی از برنامه‌های مداخله‌ای برای دانش‌آموزان دارای مشکلات هیجانی-رفتاری، به‌ویژهDMDD ، در نظر بگیرند.

این پژوهش دارای چند محدودیت بود. نخست، نمونه پژوهش محدود به یک منطقه جغرافیایی بوده و لذا تعمیم‌پذیری نتایج باید با احتیاط انجام شود. دوم، استفاده از ابزارهای خودگزارشی می‌تواند تحت تأثیر سوگیری پاسخ قرار گیرد. سوم، نبود مرحله پیگیری مانع از قضاوت قطعی درباره پایداری اثرات در بلندمدت می‌شود. چهارم، برخی متغیرهای مداخله‌گر مانند شرایط خانوادگی، روابط همسالان و شدت علائم DMDD به‌طور کامل کنترل نشده‌اند.

با توجه به نتایج پژوهش، اجرای برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی در مدارس دوره اول متوسطه به‌عنوان بخشی از برنامه‌های پیشگیرانه پیشنهاد می‌شود. همچنین استفاده از این مداخله در کنار مشاوره فردی برای دانش‌آموزان دارای DMDD، آموزش والدین و معلمان برای هم‌سویی با اهداف مداخله و تداوم اثرات آن، انجام پژوهش‌های طولی با نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر، و بررسی اثر این مداخله بر متغیرهایی مانند تنظیم هیجان، پرخاشگری، سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی می‌تواند در تکمیل شواهد پژوهشی و توسعه کاربردهای عملی این مداخله مؤثر باشد.

منابع

۱. اصغری شریبانی، ع.، و بشرپور، س. (۱۳۹۷). نقش میانجی همدلی در رابطه بین کارکردهای خانواده و قلدری در دانش‌آموزان. *روان‌شناسی خانواده*، ۵(۲)، ۱۵–۲۶. https://sid.ir/paper/250039/fa

۲. امینیان دهکردی، ف.، رمضانی، خ.، و ماردپور، ع. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های همدلی بر خودشیفتگی و قلدری دانش‌آموزان قلدر. *دستاوردهای روان‌شناختی*، ۲۸(۲)، ۶۷–۹۲. https://doi.org/10.22055/psy.2021.34832.2595

۳. به‌پژوه، ا.، سلیمانی، م.، افروز، غ.، و غلامعلی لواسانی، م. (۱۳۸۹). تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز. *نوآوری‌های آموزشی*، ۹(۳۳)، ۱۶۳–۱۸۶. https://sid.ir/paper/75478/fa

۴. فلاحت، ع.، دیره، ع.، امینی، ن.، و آزادی، ش. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت حل همیارانه تعارض‌های بین‌فردی بر صلاحیت اجتماعی و ابرازگری هیجانی در دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۸(۷۴)، ۱۹۹–۲۱۰. https://www.sid.ir/paper/183595/fa

۵. محمدی، م.، فرید، ا.، حبیبی کلیبر، ر.، و مصرآبادی، ج. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش ابراز وجود بر سازگاری اجتماعی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان قربانی قلدری. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲۰(۸۰)، ۱۷۹–۱۹۲. https://doi.org/10.22034/jei.2021.222616.1404

۶. محمدی گرکانی، آ.، درتاج، ف.، و کیامنش، ع. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی–عاطفی بر روی مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، ۱۲(۴۵)، ۱۳۳–۱۵۰.

۷. نائیم‌آوی، م.، مکتبی، غ. ح.، و امیدیان، م. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش هوش هیجانی بر مولفه‌های قلدری، شایستگی اجتماعی و مولفه‌های هوش هیجانی دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی (دوره دوم) شهرستان شادگان. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۹(ویژه ۳)، ۱۳۳–۱۳۹.

۸. عمرانی، پ.، افکاری، ف.، و قادری، م. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش معکوس بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۸(۴۱)، ۱۷۸–۱۸۹. https://sid.ir/paper/379269/fa

9. Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D., & Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence, 32*(2), 393–408. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.01.003

10. American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Association Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

11. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

12. Carmeli, A., Yitzhak-Halevy, M., & Weisberg, J. (2013). The power of a resilient team: The role of team resilience in the relationship between team identification and team performance. *Journal of Applied Behavioral Science, 49*(1), 1–26. https://doi.org/10.1177/0021886313491323

13. Cipriano, C., Ha, C., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, A., & McCarthy, M. F. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 3*, 100029. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100029

14. Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). The complex relation between morality and empathy. *Trends in Cognitive Sciences, 18*(7), 337–339. https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.04.008

15. Dovidio, J. F., Pilfzer, E., LaFrance, M., & Pearce, J. (2019). The social psychology of empathy. In J. M. Olson (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 59, pp. 1–64). Academic Press. https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2019.04.001

16. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

17. Guy, J., Thomas, R., & Hetrick, S. (2021). Clinical features and course of disruptive mood dysregulation disorder. *Current Opinion in Psychiatry, 34*(1), 62–68. https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000659

18. Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2011). Cyberbullying among adolescents: Implications for empirical research. *Journal of School Violence, 10*(1), 65–82. https://doi.org/10.1080/15388220.2010.519417

19. Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence, 29*(4), 589–611. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010

20. Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283–2290. https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630

21. LePine, J. A., Zhang, Y., Crawford, E. R., & Rich, B. L. (2020). Team resilience: A theoretical integration and review. *Journal of Applied Psychology, 105*(2), 1–18. https://doi.org/10.1037/apl0000489

22. Medina-Casas, S., García, A., & Martínez, P. (2021). School bullying and mental health: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(14), 1–18. https://doi.org/10.3390/ijerph18147425

23. Morgan, B. B., Fletcher, D., & Sarkar, M. (2017). Defining and characterizing team resilience in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise, 31*, 7–18. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.04.007

24. Sideris, J., Smith, P. K., & Carter, H. (2021). Bullying and peer aggression in school contexts. *Educational Psychology Review, 33*(4), 1123–1148. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09588-y

25. Social-emotional Learning for Bullying Prevention and Adolescent Mental Well-Being. (2024). Systematic review on school-based intervention outcomes. *Journal of School Violence, 23*(2), 145–162. https://doi.org/10.1080/15388220.2024.2311402

26. Stringaris, A., Cohen, P., Pine, D. S., & Leibenluft, E. (2018). Adult outcomes of youth irritability: A 20-year prospective community-based study. *American Journal of Psychiatry, 175*(5), 485–492. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2017.17040409

27. Stringaris, A., Vidal-Ribas, P., Brotman, M. A., & Leibenluft, E. (2018). Practitioner review: Definition, recognition, and treatment challenges of irritability in young people. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59*(7), 721–739.

28. Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

29. UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO Publishing.


اولین کنفرانس بین المللی
مطالعات تطبیقی دانش و نوآوری
در روانشناسی، علوم تربیتی، مدیریت، حقوق و آموزش و پرورش
با رویکرد علوم انسانی