

اثربخشی آموزش شایستگی اجتماعی بر رفتارهای قلدری، بهزیستی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر با ویژگی‌های قلدری

شهرزاد نعمتی*، رحیم بدری گرگری**، محبوب بیرامی***، ماهک نقی‌زاده علمداری****

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش شایستگی اجتماعی بر رفتارهای قلدری، بهزیستی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر با ویژگی‌های قلدری بود. پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش جمع‌آوری اطلاعات از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه مدارس شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که از میان آن‌ها ۳۰ دانش‌آموز پسر با ویژگی‌های قلدری با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری قرار گرفتند. ابزارهای اندازه‌گیری شامل مقیاس قلدری ایلی‌نویز، پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی و مقیاس درگیری تحصیلی بود. برنامه آموزش شایستگی اجتماعی به افراد گروه آزمایش به شکل گروهی در ده جلسه یک ساعته آموزش داده شد؛ اما افراد گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکردند. نتایج آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری نشان داد که در پس‌آزمون، میانگین نمره رفتارهای قلدری گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل کاهش یافته و میانگین نمرات بهزیستی تحصیلی و درگیری تحصیلی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش یافته است. می‌توان نتیجه گرفت که آموزش شایستگی اجتماعی می‌تواند بر تنظیم و کاهش رفتارهای قلدری، افزایش بهزیستی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان با ویژگی‌های قلدری موثر واقع شود.

واژه‌های کلیدی: برنامه شایستگی اجتماعی، بهزیستی تحصیلی، درگیری تحصیلی، رفتارهای قلدری

* استاد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. (نویسنده مسئول).

(Sh.Nemati@Tabrizu.ac.ir)

** استاد روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. (badri_rahim@yahoo.com)

*** دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. (mahboob.byerami@gmail.com)

**** دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

(mahak.naghizadehalamdari@gmail.com)

مقدمه

در سال‌های اخیر، قلدری^۱ و مشکلات وابسته به آن نگرانی‌های بسیاری را در میان افرادی که با قشر کودکان و نوجوانان سروکار دارند، به وجود آورده است. یکی از شایع‌ترین مشکلات دانش‌آموزان و دلیل مهم ارجاع آنان به مراکز روان‌درمانی و مشاوره، قلدری است که مشکلی دائمی در زندگی دانش‌آموزان در مدرسه به شمار می‌رود (Paez, 2020). قلدری در مدرسه نشان‌دهنده یک مشکل شدید با عواقب احتمالی کوتاه‌مدت و بلندمدت به‌خصوص برای دانش‌آموزان است (Hang et al., 2023; Tina, Marina, & Katja, 2023). رفتارهای قلدری نوعی رفتارهای آزاردهنده‌ای هستند که عمداً توسط یک فرد یا یک گروه از افراد در یک دوره زمانی به‌صورت مکرر اعمال می‌شوند (Nordahl, Poole, Stanton, Walden, & Beran, 2008). قلدری در میان پسران بیشتر از دختران شایع است (Chen, 2018). مطالعات نشان داده‌اند که کودکان و نوجوانان با ویژگی‌های قلدری ممکن است با انواع مشکلات تحصیلی، هیجانی و ارتباطی روبرو شوند (Wanjie et al., 2023). این پدیده سبب کاهش مهارت‌ها و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود و ادراک شایستگی اجتماعی^۲ آنان را کاهش می‌دهد (Liorent, Farrington, & Zych, 2021). قلدری، پیامدهای رفتاری، اجتماعی و تحصیلی مختلفی با خود به همراه دارد که کاهش بهزیستی تحصیلی^۳ از جمله این موارد است.

پژوهشگران بهزیستی تحصیلی را به‌عنوان نگرش فراگیران به تحصیل در نظر می‌گیرند که به‌عنوان میزان علاقه فراگیران به محیط آموزشی یا احساس دوست داشتن محیط تحصیلی تعریف شده است که می‌تواند کارکردهای تحصیلی یادگیرنده را تحت‌تاثیر قرار دهد و دارای چهار بعد است؛ بعد اول، ارزش مدرسه^۴، که به‌عنوان میزان ارج و قداستی که دانش‌آموز برای مدرسه قائل است و همچنین هدف و معنایی که وی در مدرسه جستجو می‌کند تعریف می‌شود؛ بعد دوم، رضایت^۵، که به احساس رضایت شخصی از انتخاب مسیر برای دستیابی به اهداف شخصی اشاره دارد؛ بعد سوم، مشارکت در مدرسه^۶، درگیری در تکالیف مدرسه به‌عنوان حالت مثبت و متمرکز ذهن بر فرایند تحصیل را نشان می‌دهد که با ویژگی‌های انرژی‌گذاری، پایداری توجه و دریافت مطالب همراه است؛ و بعد چهارم، فرسودگی تحصیلی^۷، که حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است و ناشی از نشانگان تنش مزمن مانند گران‌باری

¹. bullying

². social competence

³. academic well-being

⁴. value of school

⁵. satisfaction

⁶. participation in school

⁷. academic exhaustion

نقش، فشار و محدودیت‌های زمانی و نبود منبع لازم برای انجام وظیفه است (Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2012). مطالعات حاکی از آن است که قربانی شدن در مدرسه با کاهش میزان بهزیستی تحصیلی در دو بعد ارزش مدرسه و مشارکت در مدرسه و افزایش فرسودگی تحصیلی همراه است (Arslan & Allen, 2021).

یکی دیگر از عوامل مطرح در حوزه قلدری، رابطه رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان با درگیری تحصیلی^۱ است (Jennifer, 2022). درگیری تحصیلی، سازه‌ای است که برای یادگیری بسیار مهم است؛ تا جایی که به‌عنوان یک عامل مهم در یادگیری محسوب می‌شود (Zyngier, 2022). درگیری تحصیلی به میزان انرژی که فراگیر برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می‌کند و نیز میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده اطلاق می‌شود. طبق یافته‌های پژوهشی، درگیری تحصیلی سازه‌ای چند بعدی است که متشکل از مولفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری است (Reschly & Christenson, 2006). درگیری شناختی به انواع فرایندهای پردازش که توسط دانش‌آموزان برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد اشاره دارد و درگیری رفتاری شامل رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف است. درگیری عاطفی نیز شامل احساسات، ارزش و عواطف دانش‌آموزان حین انجام تکالیف است (Ravindran, Green & DeBaker, 2000; Wolters & Rosenthal, 2000). درگیری تحصیلی با بهزیستی تحصیلی، رابطه مثبت و با رفتارهای پرخطر در مدارس، از جمله رفتارهای قلدرانه رابطه منفی دارد (Jennifer, 2022).

از آنجایی که دوره نوجوانی با عنوان دوره آمادگی و کسب مهارت برای دوره بزرگسالی تعریف شده و دوره‌ای است که با تغییرات فیزیولوژیکی، شناختی، هیجانی و رفتاری همراه است، به همین دلیل یکی از بحرانی‌ترین دوران زندگی هر فردی محسوب می‌شود. بی‌شک سپری کردن موفقیت‌آمیز آن مستلزم برخورداری از توانایی‌هایی همچون شایستگی اجتماعی است. شایستگی اجتماعی به‌منزله مهارت‌های بین فردی، ارتباطی و تعاملی فرد در ارتباط با دیگران تعریف گردیده است (Segrin, 2000). شایستگی اجتماعی نظام پیچیده‌ای از شناخت‌ها، انگیزه‌ها، توانایی‌ها، سنت‌ها، مهارت‌ها و نیز تجربه‌های اجتماعی است. یکی از الگوهایی که می‌توان از آن برای آموزش مهارت‌های اجتماعی و تحصیلی به کودکان و نوجوانان استفاده کرد، مدل چهار بعدی شایستگی اجتماعی Felner, Lease, and Philips (1990) است. این مدل، مفهوم نظام‌مندی از شایستگی اجتماعی را ارائه می‌دهد که به‌منزله توانایی مراقبت از خود، یاری کردن دیگران و مراقبت از آنان است (Felner et al., 1990). طبق این مدل، شایستگی اجتماعی دربرگیرنده حالات مهم روانی فرد است که در چهار نوع احساس خلاصه می‌شود: احساس معنا و هدفمندی^۲،

^۱. academic engagement

^۲. feeling meaningful

احساس ارزشمندی^۱ یا خودکارآمدی^۲، احساس خودپیروی^۳ و احساس اعتماد^۴ (Smokowski & Kopasz, 2005).

Felner et al. (1990) معتقدند که شایستگی اجتماعی چهار مولفه دارد: الف) مهارت‌های شناختی^۵ که شامل خزانه اطلاعات و مهارت‌های پردازش و کسب اطلاعات، توانایی تصمیم‌گیری، باورهای کارآمد و ناکارآمد و سبک اسنادی است؛ ب) مهارت‌های رفتاری^۶ به‌عنوان یکی از مولفه‌های شایستگی اجتماعی، بیانگر آن است که وقتی شخص برای رسیدن به یک نتیجه دل‌خواه، رفتاری را برمی‌گزیند باید آن رفتار در دسترس باشد. مذاکره، ایفای نقش، ابراز وجود، مهارت‌های فراگیری و یادگیری رفتار دوستانه با دیگران، از مولفه‌های اصلی مهارت‌های رفتاری تلقی گردیده‌اند؛ ج) مهارت‌های هیجانی یا عاطفی^۷ به این نکته اشاره می‌کند که برای برقراری روابط مثبت با دیگران، ایجاد و گسترش اعتماد و روابط حمایتی دوجانبه، شناسایی و پاسخ‌دهی مناسب به علائم هیجانی در تعامل‌های اجتماعی لازم به نظر می‌رسد و د) مهارت‌های انگیزشی^۸ شامل ساختار ارزشی فرد، سطح رشد اخلاقی، احساس اثربخشی و کنترل فرد و در نهایت احساس خودکارآمدی او می‌شود. شایستگی اجتماعی یکی از مهم‌ترین جنبه‌های رشد در همه کودکان است که در درازمدت عملکرد روان‌شناختی و اجتماعی را پیش‌بینی می‌کند. از طرفی، سپری کردن موفقیت‌آمیز دوره کودکی و نوجوانی مستلزم داشتن شایستگی اجتماعی است که فقدان آن، عامل اساسی ناسازگاری و پرخاشگری (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000) و مشکلات انطباقی و تحصیلی از جمله عدم‌بهبودی و درگیری تحصیلی است (Aghamirali, Kadivar, & Emamipour, 2022; Bagherizadeh Velmi, Khosh Ravesh, & Pourmohsen, 2022; Elliot, Gable, & Mapes, 2006; Poulan & Goldman, 2012; Schonert-Reichl, 2017).

براساس پژوهش‌های انجام‌شده، یکی از خصوصیات بارز دانش‌آموزان با ویژگی‌های قلدری، عدم مقابله با چالش‌های اجتماعی و عاطفی و به دنبال آن، عدم‌شایستگی اجتماعی است (Angela, Maria, & Beatriz, 2023). یافته‌های پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آموزش‌های مربوط به شایستگی اجتماعی باعث کاهش چشمگیر رفتارهای قلدری و پرخاشگرانه نوجوانان (Allameh, Shehni Yeilagh, Haji & Yakhchali, & Mehrabizadeh Honarmand, 2015; Tyrrell, 2015)، افزایش محبوبیت اجتماعی

¹. a sense of worth

². efficacy

³. a sense of autonomy

⁴. a sense of trust

⁵. cognitive skills

⁶. behavioral skills

⁷. emotional skills

⁸. motivational skills

(Candal & Brasoul, 1993)، افزایش میزان مشارکت تحصیلی و بهبود روابط اجتماعی دانش‌آموزان قلدر (Dobia, Parade, Roffey, & Smith, 2019; Williams, Bywater, Lane, Williams, & Hutching, 2019) می‌شود و مهارت‌های کسب‌شده از سوی این کودکان به‌طور کامل به موقعیت‌های خانه و مهد کودک قابل تعمیم است (Malik, Kirk, Guerra, Kim, & Sadek, 2006; Maud, Eddie, Helle, Wouter, & Geertjan, 2023; Pern & Alsaker, 2006). همچنین یافته‌های پژوهشی نشان داده است که اشتیاق دانش‌آموزان نسبت به یادگیری بعد از شرکت در جلسات آموزش شایستگی اجتماعی افزایش پیدا کرده است (Jeou, Chih, Sheng, & Yung, 2023). یافته‌های مطالعات همچنین حاکی از آن است که داشتن رفتارهای قلدری به‌شدت بر سلامت روان و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و با مشکلات هیجانی بیشتر و سطح بهزیستی پایین‌تر همراه است (Arslan & Allen, 2021). به نظر می‌رسد با توجه به پیامدهای قلدری و آمارهای بالای جهانی آن، حضور دانش‌آموزانی با رفتارهای قلدری در مدارس می‌تواند نگرش دانش‌آموزان را نسبت به مدرسه تغییر داده و بهزیستی تحصیلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد (Daderman & Ragnestål-Impola, 2019).

دانش‌آموزان از مهم‌ترین اقشار در هر جامعه به‌حساب می‌آیند و همه‌ساله هزینه‌های هنگفتی از سوی خانواده‌ها و مسئولان مربوطه در هر کشور صرف آموزش هرچه بهتر این قشر از جامعه می‌شود تا بهترین و مناسب‌ترین شرایط از نظر جسمی و روانی برای آن‌ها فراهم شود. حال در این میان برخی از دانش‌آموزان با مشکلاتی مواجه هستند که نه‌تنها تهدیدی برای خود این افراد به‌حساب می‌آید؛ بلکه برای افراد دیگر نیز مشکل‌ساز خواهد بود. در این میان گروهی از دانش‌آموزان هستند که به‌صورت زورگویانه عمل می‌کنند که این عمل می‌تواند به‌صورت موقعیتی و یا به‌طور مکرر و مداوم باشد (Eyvazi, 2011). توجه به این موضوع، ضرورت انجام آموزش مناسب را برای دانش‌آموزان قلدر برجسته می‌کند. براساس نتایج پژوهش‌های پیشین، پدیده قلدری در دانش‌آموزان پسر روبه‌رشد است؛ ازاین‌رو باید با به‌کارگیری روش‌های آموزشی ازجمله آموزش شایستگی اجتماعی برای کاهش علائم این پدیده و آسیب‌های روان‌شناختی، هیجانی و تحصیلی همراه با آن اقدام کرد؛ زیرا آموزش به‌هنگام سبب پیشگیری از آسیب‌های این مشکل می‌شود و به‌مرور می‌تواند دانش‌آموز را به سمت زندگی عادی تحصیلی و اجتماعی سوق دهد. براساس مطالب ذکرشده و با توجه به اینکه کمتر پژوهشی یافت شد که اثربخشی آموزش شایستگی اجتماعی را بر روی متغیرهای مورد نظر پژوهش مورد بررسی قرار داده باشد، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش شایستگی اجتماعی بر رفتارهای قلدری، بهزیستی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر با ویژگی‌های قلدری صورت گرفت. فرضیه‌های پژوهش عبارت بودند از:

- (۱) آموزش شایستگی اجتماعی بر رفتارهای قلدری دانش‌آموزان پسر با ویژگی‌های قلدری اثر منفی داشته و باعث کاهش آن می‌شود.
- (۲) آموزش شایستگی اجتماعی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان پسر با ویژگی‌های قلدری اثر مثبت داشته و باعث افزایش آن می‌شود.
- (۳) آموزش شایستگی اجتماعی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر با ویژگی‌های قلدری اثر مثبت داشته و باعث افزایش آن می‌شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر، کاربردی و از نوع مطالعه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و دارای گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر با ویژگی‌های قلدری دوره اول متوسطه شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. نمونه پژوهش به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب گردید. به این صورت که ابتدا یکی از مدارس پسرانه دوره اول متوسطه ناحیه دو ارومیه جهت اجرای پژوهش انتخاب گردید. سپس با اجرای مقیاس قلدری (Espelage & Holt, 2001) و غربالگری دانش‌آموزان (نمرات بالاتر از ۶۰ در مقیاس قلدری نشان‌دهنده وجود نشانه‌های قلدری در دانش‌آموز است)، ۳۰ دانش‌آموز انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری قرار گرفتند. دانش‌آموزان پژوهش حاضر در محدوده سنی ۱۲ تا ۱۶ سال قرار داشتند. میانگین و انحراف معیار سن افراد در گروه آزمایش به ترتیب برابر با ۱۴/۱۶ و ۰/۷۵ سال و در گروه کنترل به ترتیب برابر با ۱۵/۳۶ و ۰/۷۷ سال بود. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از: رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش و کسب نمره بالاتر از نمره برش مقیاس قلدری (نمره بالاتر از ۶۰). معیارهای خروج از پژوهش نیز شامل شرکت نکردن در جلسات آموزشی، همکاری نکردن و انجام ندادن تکالیف مشخص شده بود. برای جمع‌آوری داده‌ها از این ابزارها استفاده شد:

مقیاس قلدری: مقیاس قلدری ایلی‌نویز^۱ را Espelage and Holt (2001) طراحی کرده‌اند که حاوی ۱۸ گویه و ۳ خرده‌مقیاس به نام‌های قلدری (۹ گویه)، نزاع (۴ گویه) و قربانی (۵ گویه) است. نمره‌گذاری مقیاس براساس طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (هفت بار یا بیشتر) صورت می‌گیرد. نمره مقیاس قلدری در محدوده ۱۸ تا ۹۰ است و نمرات بالاتر زورگویی بیشتر دانش‌آموز را نشان می‌دهد. نمره برش این مقیاس ۶۰ است؛ یعنی اگر دانش‌آموزی نمره بالاتر از ۶۰ کسب کند، زورگو شناخته می‌شود (Espelage & Holt, 2001). (Espelage & Holt, 2001) از روش آلفای کرونباخ برای تعیین

^۱ Illinois Bullying Scale (IBS)

پایایی پرسش‌نامه استفاده کردند که برای کل مقیاس ضریب آلفای $0/83$ و برای خرده‌مقیاس‌های قلدری $0/87$ ، نزاع $0/88$ و قربانی $0/83$ گزارش کردند. در پژوهش مذکور، روایی این مقیاس به روش تحلیل عاملی تاییدی احراز شده است ($RMSEA = 0/048$ ، $CFI = 0/89$ ، $IFI = 0/89$). در ایران Akbari Balootbangan and Talepasand (2015) ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس را برابر با $0/87$ و برای قلدری $0/71$ ، نزاع $0/76$ و قربانی $0/81$ گزارش کردند و در پژوهش آن‌ها روایی به روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و احراز شد. در پژوهش حاضر، روایی با استفاده از روش همسانی درونی و کسب ضرائب همبستگی معنی‌دار ($p < 0/01$) میان نمره کل قلدری و گویه‌های آن ($0/73$ تا $0/82$)، میان نمره کل نزاع با گویه‌های آن ($0/70$ تا $0/81$) و میان نمره کل قربانی با گویه‌های آن ($0/63$ تا $0/82$) بررسی و احراز گردید. در بررسی پایایی نیز ضریب آلفای کرونباخ $0/84$ به دست آمد.

پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی: پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی^۱ توسط Tuominen-Soini et al.

(2012) ساخته شده و دارای ۳۱ گویه و ۴ بعد ارزش مدرسه (۹ گویه)؛ فرسودگی نسبت به مدرسه (۹ گویه)، رضایت تحصیلی (۴ گویه) و مشارکت تحصیلی (۹ گویه) است. نمره‌گذاری گویه‌های بعد ارزش مدرسه با استفاده از طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از ۱ (اصلاً درست نیست) تا ۷ (کاملاً درست)؛ بعد فرسودگی نسبت به مدرسه با استفاده از طیف لیکرت ۶ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۶ (کاملاً موافق)؛ و رضایت تحصیلی و مشارکت تحصیلی با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (به‌هیچ‌وجه) تا ۵ (بسیار زیاد) صورت می‌گیرد. سازندگان پرسش‌نامه با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی روایی ابزار را احراز کرده‌اند ($RMSEA = 0/06$ ، $CFI = 0/81$ ، $IFI = 0/76$) و در بررسی پایایی، مقدار آلفای کرونباخ برای ابعاد چهارگانه ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت تحصیلی و مشارکت تحصیلی را به ترتیب $0/64$ ، $0/77$ ، $0/91$ و $0/94$ گزارش نمودند. در ایران Mohammadi, Badri, Fathi Azar, and Nemati (2021) ضریب پایایی ابعاد فوق را با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با $0/89$ ، $0/87$ ، $0/90$ و $0/90$ گزارش نمودند و نشان دادند که روایی نیز به روش تحلیل عاملی اکتشافی احراز شده است. در پژوهش حاضر، روایی با استفاده از روش همسانی درونی و محاسبه ضرائب همبستگی معنی‌دار ($p < 0/01$) میان نمره کل ارزش مدرسه و گویه‌های آن ($0/67$ تا $0/79$)، میان نمره کل فرسودگی نسبت به مدرسه با گویه‌های آن ($0/60$ تا $0/81$)، میان نمره کل رضایت تحصیلی با گویه‌های آن ($0/69$ تا $0/88$) و میان نمره کل مشارکت تحصیلی و گویه‌های آن ($0/81$ تا $0/85$) احراز گردید و ضریب پایایی با استفاده

¹. Academic Well-Being Questionnaire (AWBQ)

از روش آلفای کرونباخ برای بعد ارزش مدرسه برابر با ۰/۷۴، فرسودگی نسبت به مدرسه ۰/۵۸، رضایت تحصیلی ۰/۸۴ و مشارکت تحصیلی ۰/۷۶ محاسبه شد.

مقیاس درگیری تحصیلی: مقیاس درگیری تحصیلی^۱ به وسیله Fredricks, Blumenfeld, and Paris

(2004) ساخته شده و دارای ۱۵ گویه است که این گویه‌ها سه خرده‌مقیاس درگیری رفتاری (۴ گویه)، درگیری عاطفی (۶ گویه) و درگیری شناختی (۵ گویه) را می‌سنجند. پاسخ به هر کدام از گویه‌ها به صورت نمرات ۱ (هرگز) تا ۵ (در تمام اوقات) است. طراحان مقیاس، پایایی این مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۶ و روایی را با استفاده از شاخص نسبت روایی محتوا^۲ برابر با ۰/۸۳ مطلوب گزارش کردند. در این پژوهش ضریب پایایی کل مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ محاسبه شد.

آموزش شایستگی اجتماعی: آموزش شایستگی اجتماعی براساس برنامه ارائه شده توسط Felner et

al. (1990) اجرا شد. این برنامه در پژوهش (Tavakolizadeh, Zanganefar, and Safarzadeh (2018) بر روی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های متعدد و در پژوهش Sheikhmohammadi, Arjomandnia, Hassanzadeh, and Mirhesari (2014) بر روی دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری مورد استفاده قرار گرفته و اثربخشی آن مورد تایید واقع شده است. در جدول ۱، هدف، محتوا، تغییر رفتار مورد انتظار و تکلیف هر جلسه بیان شده است. لازم به ذکر است که در هر جلسه، تکلیف جلسه قبل مورد بررسی قرار می‌گرفت.

جدول ۱. رئوس کلی مطالب ارائه شده در جلسات آموزشی شایستگی اجتماعی

| جلسه | هدف | محتوای جلسات | تغییر رفتار مورد انتظار | تکلیف |
|------|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| اول | آشنایی و معرفی برنامه درمانی | معارفه خود، ارائه توضیحات کلی در رابطه با تعداد و محتوای کلی جلسات، زمان تشکیل جلسات در هر هفته و اجرای پیش‌آزمون. | افزایش اعتماد و امنیت همکاری و مشارکت بیشتر در جلسات | بیان مشخصات و پیشینه کلی توسط اعضای گروه. |
| دوم | آموزش خودآگاهی | ارائه تعریف جامع از آموزش شایستگی اجتماعی و ضرورت اجرای آن | صحبت درباره مشکل و آشنایی با مفهوم آن‌ها فرد بدون | یادآوری شرایط و موقعیت‌هایی که در آن‌ها فرد بدون |

^۱. Academic Engagement Scale (AES)

^۲. Content Validity Ratio (CVR)

| | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| و شناسایی هیجانانگیز | شایستگی اجتماعی، ایجاد خودآگاهی | شایستگی عمل نموده و اقدام به ابراز هیجان خود نکرده است. |
| سوم آموزش مدیریت هیجانانگیز | مدیریت مناسب هیجانانگیز مختلف در موقعیت‌های مختلف | دادن تکالیف درباره مقابله با موقعیت‌های جدید و بررسی واکنش‌های فرد. |
| چهارم نگاه از منظر دیگران | ارائه گزارش تکالیف قبل و بازخورد؛ مباحثه در رابطه با حقوق اولیه هر انسان؛ آموزش تفاوت بین هیجانانگیز مثبت و منفی، بازشناسی هیجانانگیز توسط دانش‌آموزان با استفاده از بازی و سناریوهای مختلف | دادن تکالیف درخصوص یافتن معیارهای شناخت رفتار جرئت‌ورزانه و رفتار مبتنی بر ابراز وجود در موقعیت‌های واقعی روزمره. تمرین خودابرازی در کلاس. |
| پنجم آموزش مهارت‌های ارتباطی غیرکلامی | ارائه گزارش تکالیف قبل و دادن بازخورد، آموزش مفاهیم و تکنیک‌های مربوط به کنترل خشم و پذیرش تفاوت‌های فردی در حوزه‌های مختلف (از جمله حوزه تحصیلی و اجتماعی) | دادن تکالیف برای مهارت‌های غیرکلامی. |
| ششم آموزش مهارت‌های ارتباطی کلامی | ارائه گزارش و دادن بازخورد، آموزش مطرح کردن انتقادات به صورت قاطع و به حداقل رساندن رفتارهای پرخاشگرانه. | دادن تکالیف برای نه گفتن و انتقاد کردن. |

| | | | | |
|------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| هفتم | آموزش مهارت‌های ارتباطی به صورت کلی | ارائه گزارش و دادن بازخورد، رعایت نوبت هنگام صحبت، اصول شرکت در کارهای جمعی و گروهی، آموزش اصول و نحوه ابراز احساسات و هیجانات به دیگران، آموزش اصول گوش دادن. | نحوه برقراری ارتباط به صورت کلامی و غیرکلامی | دادن تکلیف برای بیان احساسات و شنیدن احساسات. |
| هشتم | آموزش حل مسئله اجتماعی | ارائه گزارش و دادن بازخورد، استفاده از روش بارش مغزی به منظور یافتن راه حل متنوع به منظور حل مسئله و بررسی نتایج راه حل‌ها و گزینش مناسب‌ترین راه حل، تمرین فرایند حل مسئله، آموزش و ارائه تمرین برای صحبت و سخنرانی در جمع | آموزش صحبت در جمع | دادن تکلیف برای صحبت در جمع و سخنرانی در گروه. |
| نهم | آموزش حل تعارضات | ارائه گزارش تکالیف و دادن بازخورد، آموزش مفهوم تعارض و نحوه خودابرازی صحیح، آموزش عذرخواهی به روش اصولی، آموزش تکنیک های ذهن آگاهی و تاکید بر اهمیت حفظ آرامش هنگام مواجهه با تنش، مروری بر مطالب جلسات قبل. | نحوه خودافشایی و حل تعارضات بین فردی | انجام تمرینات مربوط به آرام سازی و ثبت نتایج آن. |
| دهم | نتیجه‌گیری | بحث و نتیجه‌گیری و اجرای پس‌آزمون. | | انجام مهارت‌های آموخته شده در رابطه با خودافشایی. |

روش اجرا: پس از اجرای پیش‌آزمون، افراد گروه آزمایش طی ده جلسه (هر هفته یک جلسه یک ساعته) آموزش شایستگی اجتماعی را دریافت کردند، در حالی که گروه کنترل چنین آموزشی دریافت نکرد. بعد از اتمام آموزش با همان ابزارهای سنجش رفتارهای قلدری، بهزیستی تحصیلی و درگیری تحصیلی که کدگذاری شده و هویت پاسخ‌دهنده مشخص نبود، نمرات پس‌آزمون اخذ گردید. به‌منظور

رعایت اصول اخلاقی در پژوهش رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه آموزشی کسب شد و آن‌ها از همه مراحل آموزشی آگاه شدند. افراد گروه کنترل نیز پس از اتمام فرایند پژوهش برنامه آموزش را دریافت کردند. به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آن‌ها محرمانه باقی می‌ماند. همچنین گفته شد که نیازی به درج نام و نام خانوادگی آن‌ها نیست.

در تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش، از شاخص‌های میانگین و انحراف معیار برای توصیف متغیرها و از تحلیل کواریانس چندمتغیری (و تک‌متغیری) برای آزمون فرضیه‌های پژوهش با به کارگیری نسخه ۲۰ نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

یافته‌ها

در جدول ۲، شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای پژوهش برای گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گزارش شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

| پس‌آزمون | | پیش‌آزمون | | گروه | متغیر |
|--------------|---------|--------------|---------|--------|----------------|
| انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | | |
| ۱/۴ | ۳۵/۴ | ۲/۲۳ | ۴۱/۲ | آزمایش | قلدری |
| ۲/۵ | ۴۰/۵ | ۲/۲۷ | ۴۰/۶ | کنترل | |
| ۲/۶ | ۲۸/۸ | ۳/۴ | ۳۹/۴ | آزمایش | نزاع |
| ۲/۲ | ۲۹/۴ | ۲/۵ | ۳۲/۱ | کنترل | |
| ۱/۹ | ۲۳/۵ | ۲/۵۶ | ۳۰/۳ | آزمایش | قربانی |
| ۲/۹ | ۲۲/۷ | ۲/۵ | ۲۲/۴ | کنترل | |
| ۲/۳۸ | ۲۸/۴۰ | ۳/۰۱ | ۲۲/۴۰ | آزمایش | ارزش مدرسه |
| ۲/۳۲ | ۲۲/۱۳ | ۴/۲۱ | ۲۲/۸۰ | کنترل | |
| ۱/۹۲ | ۲۷/۸۹ | ۳/۳۴ | ۳۶/۰۶ | آزمایش | فرسودگی تحصیلی |
| ۲/۱۵ | ۳۷/۲۶ | ۳/۱۴ | ۳۷/۸۰ | کنترل | |
| ۰/۹۹ | ۱۷/۱۳ | ۲/۱۲ | ۶/۶۶ | آزمایش | رضایت تحصیلی |
| ۱/۲۹ | ۹/۳۳ | ۱/۲۳ | ۶/۶۶ | کنترل | |
| ۱/۶۲ | ۳۹/۷۶ | ۲۸/۸۰ | ۳۶/۴۶ | آزمایش | مشارکت تحصیلی |
| ۲/۳۱ | ۳۸/۳۶ | ۳/۳۵ | ۳۷/۸۶ | کنترل | |
| ۲/۴۱ | ۶۹/۸۶ | ۲/۶۵ | ۲۸/۸۰ | آزمایش | درگیری رفتاری |

| | | | | | |
|------|-------|------|-------|--------|---------------|
| ۵/۸۲ | ۳۱/۶۰ | ۲/۴۱ | ۳۰/۳۳ | کنترل | |
| ۱/۹۷ | ۶۳/۷۰ | ۲/۷ | ۲۶/۳ | آزمایش | درگیری عاطفی |
| ۴/۳۲ | ۲۶/۲۱ | ۳/۶۲ | ۲۳/۴ | کنترل | |
| ۱/۹۰ | ۳۰/۴۵ | ۲/۶۰ | ۲۸/۷ | آزمایش | درگیری شناختی |
| ۴/۲۹ | ۳۲/۴۳ | ۴/۲۷ | ۳۰/۶۵ | کنترل | |

همان‌طور که یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد میانگین‌های نمرات متغیرهای بهزیستی تحصیلی، درگیری تحصیلی و رفتار قلدری دانش‌آموزان گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون تغییر کرده است که در ادامه برای بررسی معنی‌دار بودن این تغییرات از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری و آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیری استفاده شد.

در بررسی پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری، نتایج آزمون شاپیرو-ویلک^۱ نشان داد پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد مطالعه محقق شده است، چرا که مقادیر Z محاسبه‌شده بین ۰/۷۴ و ۰/۶۹ به دست آمد و معنی‌دار نبودند ($p < ۰/۰۵$). به‌منظور آزمون مفروضه همسانی ماتریس‌های واریانس-کواریانس از آزمون برابری ماتریس‌های کواریانس ام‌باکس^۲ استفاده شد. با توجه به عدم معنی‌داری یافته‌های مربوط به رفتارهای قلدری ($F = ۰/۵۴, p = ۰/۴۲$)، درگیری تحصیلی ($F = ۰/۳۴, p = ۳/۷۴, F = ۰/۳۹$) و بهزیستی تحصیلی ($F = ۴/۵۴, p = ۰/۳۹$)، می‌توان گفت که مفروضه همسانی ماتریس واریانس-کواریانس برای متغیرها برقرار شده است. جهت بررسی مفروضه همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین^۳ استفاده شد و نتایج نشان داد که مقدار این آزمون برای متغیر قلدری ($F = ۰/۷۹۴, p = ۰/۸۸$)، نزاع ($F = ۰/۷۳۵, p = ۰/۸۴$)، قربانی ($F = ۰/۷۱۸, p = ۰/۸۱$)، ارزش مدرسه ($F = ۰/۰۹, p = ۰/۱۳۲, F = ۰/۱۸۵, p = ۰/۱۱$)، فرسودگی تحصیلی ($F = ۰/۱۸۵, p = ۰/۱۱$)، رضایت تحصیلی ($F = ۰/۲۳۷, p = ۰/۱۷$)، مشارکت تحصیلی ($F = ۰/۲۹۴, p = ۰/۲۳$)، درگیری رفتاری ($F = ۰/۳۴۷, p = ۰/۳۶$)، درگیری عاطفی ($F = ۰/۲۵۷, p = ۰/۱۹$) و درگیری شناختی ($F = ۰/۳۹۸, p = ۰/۳۸$) معنی‌دار نیست و در نتیجه مفروضه همگنی واریانس‌ها نیز برقرار است. سرانجام اینکه پیش‌فرض دیگر انجام تحلیل کواریانس چندمتغیری، وجود همبستگی بین متغیرهای وابسته است که در این رابطه، مقدار آزمون بارتلت برای مولفه‌های مربوط به رفتارهای قلدری ($X^2 = ۱۳/۱۶, df = ۷۶۴, p < ۰/۰۰۱$)، مولفه‌های مربوط به بهزیستی تحصیلی ($X^2 = ۱۹/۶۴, df = ۷۶۴, p < ۰/۰۰۱$) و مولفه‌های مربوط به درگیری

^۱. Shapiro-Wilk test

^۲. Boxe's test of equality of covariance matrices

^۳. Levene's test of equality of error variances

تحصیلی ($X^2 = 20/72, df = 764, p < 0/001$)، معنی‌دار بود. به این معنا که بین ابعاد هریک از متغیرهای وابسته همبستگی متعارف وجود دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه‌های زیربنایی تحلیل کواریانس رعایت شده‌اند و استفاده از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری و تک‌متغیری جهت تحلیل داده‌ها بلامانع است.

به‌منظور بررسی تاثیر آموزش شایستگی اجتماعی بر رفتارهای قلدری از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد. یافته‌ها نشان دادند که متغیر مستقل بر رفتارهای قلدری موثر بوده است ($0/52$) = لامبدای ویلکز^۱، $p < 0/001$ ، $F(15, 140) = 3/25$. مقدار مجذور اتای تفکیکی برابر با $0/80$ به دست آمد. به این معنا که ۸۰ درصد از تغییرات رفتارهای قلدری از طریق آموزش شایستگی اجتماعی قابل تبیین است. در ادامه، به‌منظور بررسی اثربخشی آموزش شایستگی اجتماعی بر هریک از مولفه‌های متغیر رفتارهای قلدری از روش تحلیل کواریانس تک‌متغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیری برای تعیین اثر آموزش شایستگی اجتماعی بر مولفه‌های

متغیر رفتارهای قلدری

| متغیر | منابع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معنی‌داری | مجذور تفکیکی |
|--------|---------------|---------------|------------|-----------------|--------|---------------|--------------|
| قلدری | گروه | ۳۴۵۲/۶۷ | ۱ | ۳۴۵۲/۶۷ | ۵۰۴/۳۲ | ۰/۰۰۱ | ۰/۷۲ |
| | خطا | ۲۳۱/۳۴ | ۲۳ | ۴/۴۵ | | | |
| نزاع | گروه | ۴۲۸۷/۸۰ | ۱ | ۴۲۸۷/۸۰ | ۵۰۰/۴۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۳ |
| | خطا | | ۲۳ | ۳/۳۹ | | | |
| قربانی | گروه | ۴۹۲۰/۴۷ | ۱ | ۴۹۲۰/۴۷ | ۵۶۹/۶۹ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۹ |
| | خطا | | ۲۳ | ۳/۹۱ | | | |

اطلاعات جدول ۳ نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات تعدیل‌شده قلدری ($0/72$) = مجذور اتای تفکیکی، $p < 0/001$ ، $F(1, 23) = 504/32$ ، نزاع ($0/83$) = مجذور اتای تفکیکی، $p < 0/001$ ، $500/45$

¹. Wilk's lambda

$(F(1, 23) = 0/89)$ ، و قربانی $(F(1, 23) = 569/69)$ ، $p < 0/001$ ، مجذور اتای تفکیکی، دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

همچنین، به‌منظور بررسی تاثیر آموزش شایستگی اجتماعی بر بهزیستی تحصیلی از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد. یافته‌ها نشان دادند که آموزش مورد نظر بر بهزیستی تحصیلی موثر بوده $(F(15, 139) = 2/98)$ ، $p < 0/001$ ، مجذور اتای تفکیکی، و $(F(1, 23) = 0/50)$ ، و توانسته است ۶۷ درصد از تغییرات بهزیستی تحصیلی را تبیین کند. در ادامه برای بررسی اثر آموزش شایستگی اجتماعی بر هریک از مولفه‌های بهزیستی تحصیلی از آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیری استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیری برای تعیین اثر آموزش شایستگی اجتماعی بر مولفه‌های

بهزیستی تحصیلی

| متغیر | منابع تغییر | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معنی‌داری | مجذور اتای تفکیکی |
|----------------|-------------|---------------|------------|-----------------|--------|---------------|-------------------|
| ارزش مدرسه | گروه | ۲۶۸/۲۹ | ۱ | ۲۶۸/۲۹ | ۴۰۸/۴۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۷ |
| | خطا | ۱۲۷/۳۵ | ۲۳ | ۵/۵۳ | | | |
| فرسودگی تحصیلی | گروه | ۲۹۸۶/۲۳ | ۱ | ۲۹۸۶/۲۳ | ۷۶۲/۴۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۷ |
| | خطا | ۹۰/۰۸ | ۲۳ | ۳/۹۱ | | | |
| رضایت تحصیلی | گروه | ۴۰۷/۴۸ | ۱ | ۴۰۷/۴۸ | ۴۰۸/۲۳ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۴ |
| | خطا | ۲۲/۹۵ | ۲۳ | ۰/۹۹ | | | |
| مشارکت تحصیلی | گروه | ۲۳۰۵/۰۶ | ۱ | ۲۳۰۵/۰۶ | ۶۸۷/۱۳ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۶ |
| | خطا | ۷۷/۱۵ | ۲۳ | ۳/۳۵ | | | |

براساس اطلاعات جدول ۴، بین میانگین نمرات تعدیل‌شده ارزش مدرسه $(F(1, 23) = 0/67)$ مجذور اتای تفکیکی، $(F(1, 23) = 408/45)$ ، فرسودگی تحصیلی $(F(1, 23) = 762/44)$ ، رضایت تحصیلی $(F(1, 23) = 408/23)$ ، و مشارکت تحصیلی $(F(1, 23) = 687/13)$ ، $p < 0/001$ ، مجذور اتای تفکیکی، دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به منظور بررسی اثربخشی آموزش شایستگی اجتماعی بر رفتارهای قلدری، بهزیستی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش آموزان پسر با ویژگی های قلدری انجام گرفت. بر اساس یافته های این پژوهش، آموزش شایستگی اجتماعی بر رفتارهای قلدری، بهزیستی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش آموزان پسر با ویژگی های قلدری اثر معنی داری را نشان داد. به عبارت دیگر، آموزش شایستگی اجتماعی توانست رفتارهای قلدری را در دانش آموزان قلدر کاهش داده و باعث افزایش بهزیستی تحصیلی و درگیری تحصیلی آنها شود. نتایج حاصل از این پژوهش با یافته های برخی مطالعات همسو است که در ادامه به آنها اشاره می شود.

در راستای اثربخشی آموزش شایستگی اجتماعی بر رفتارهای قلدری می توان به نتایج پژوهش های Pern and Alsaker (2006)، Poulan and Goldman (2012) و Malik et al. (2006) اشاره کرد که نشان دادند آموزش شایستگی اجتماعی بر پرخاشگری و رفتارهای قلدری دانش آموزان اثربخش است، و نتیجه پژوهش حاضر با نتایج پژوهش های مذکور همسو است. یافته های پژوهش Allameh et al. (2015) حاکی از آن است که دانش آموزان با رفتارهای پرخاشگرانه و قلدر، از شایستگی اجتماعی کمتری نسبت به دانش آموزان عادی برخوردارند. پژوهش Pern and Alsaker (2006) در بررسی تاثیر آموزش شایستگی اجتماعی بر کاهش قلدری، دعوا و قربانی شدن در بین دانش آموزان نشان داد که این برنامه به طور معنی داری بر کاهش رفتارهای قلدری دانش آموزان اثربخش است. همچنین طبق یافته های Poulan and Goldman (2012) نوجوانان قلدر در موقعیت های اجتماعی به دلیل داشتن رفتارهای پرخاشگرانه، از شایستگی اجتماعی ضعیفی در بین همسالان خود برخوردارند. پژوهش Malik et al. (2006) نشان داد کودکان پرخاشگر، هیجانی و تکانشی در ارتباط با همسالان خود راهبردهای مطلوب و مناسب کمتری را در موقعیت های حل مسئله اجتماعی نشان می دهند. Frey et al. (2000) و Rsinou and Lemraiz (2022) نیز در مطالعه خود نشان دادند که کودکان پرخاشگر از فرایندهای قضاوت و ارزیابی معیوبی استفاده می کنند که باعث افزایش میزان تعارضات در رابطه با همسالان می شود. علاوه بر این، با توجه به اینکه یکی از مؤلفه های شایستگی اجتماعی، داشتن مهارت های هیجانی و عاطفی برای برقراری روابط مثبت با دیگران، ایجاد و گسترش روابط حمایتی دوجانبه، شناسایی و پاسخ دهی مناسب به علائم هیجانی در تعاملات اجتماعی است (Candal & Brasoul, 1993)، به نظر می رسد این افراد در تشخیص حالات هیجانی دیگران و مدیریت سازمان یافته هیجانان خود ضعیف هستند. از سوی دیگر، افرادی که شایستگی اجتماعی پایینی دارند از آنجا که قادر نیستند

مشکلاتشان را به شیوه سازگارانه و با گفتگو حل کنند، از پرخاشگری استفاده می‌کنند و از این رو، به احتمال بیشتری توسط هم‌سالان خود طرد می‌شوند که این به نوبه خود، پرخاشگری آن‌ها را بالا می‌برد (Tyrrell, 2015).

در تبیین یافته‌ها می‌توان بیان کرد، کودکان قلدر سطوح پایین‌تری از شایستگی اجتماعی دارند، زیرا آن‌ها ظرفیت‌های شناختی-اجتماعی کمتری نسبت به هم‌سالان دیگر خود دارند. کودکان و نوجوانان قلدر در موقعیت‌های اجتماعی مبهم، مقاصد دیگران را به صورت خصومت‌آمیز استنباط می‌کنند. بعلاوه، این کودکان و نوجوانان به نشانه‌های اجتماعی مربوطه در تعاملات اجتماعی خویش، حساس نیستند. آن‌ها در مقایسه با هم‌سالان خود، پاسخ‌های قلدرانه و ناشایسته‌تر به موقعیت‌های اجتماعی می‌دهند. آن‌ها مهارت‌های رفتاری مورد نیاز برای ارائه پاسخ‌های مکفی به مسائل را ندارند (Frey et al., 2000). همچنین، افراد با شایستگی اجتماعی بالا، بیشتر متناسب با منافع جامعه رفتار می‌کنند و کمتر رفتارهای ضداجتماعی را از خود نشان می‌دهند. از طرفی، آموزش و یادگیری مهارت‌های اجتماعی به منظور دستیابی فرد به شایستگی اجتماعی و پیشرفت در آن بسیار حائز اهمیت است. کسب شایستگی اجتماعی به‌عنوان یکی از مهارت‌های مطلوب اجتماعی به تسلط یافتن بر سایر انواع مهارت‌های اجتماعی کمک کرده و کودکان و نوجوانانی که سطح بالاتری از رفتارهای مطلوب اجتماعی را نشان دهند بیشتر احتمال دارد شایستگی اجتماعی و اشتیاق در روابط با هم‌سالان را داشته باشند (Totsika, Hastings, Emerson, Berridge, & Lancaster, 2015).

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که آموزش شایستگی اجتماعی بر بهزیستی تحصیلی موثر است و منجر به افزایش آن می‌شود. نتایج این یافته با نتایج حاصل از پژوهش‌های Jeou et al. (2023) و Zyngier (2022) هم‌سو است. در تبیین اثرگذاری شایستگی اجتماعی بر بهزیستی تحصیلی می‌توان گفت، در سنین نوجوانی توانایی تحصیلی از مهم‌ترین ابعاد هویت نوجوان است و یکی از ملاک‌های ارزشیابی افراد در جامعه نیز محسوب می‌گردد. از آنجایی که دانش‌آموزان قلدر، رفتارهای ضداجتماعی از خود نشان می‌دهند به احتمال بیشتری از سوی هم‌سالان خود طرد می‌شوند و مشارکت در یادگیری در محیط مدرسه در آن‌ها کاهش می‌یابد. این نوع شایستگی مستقیماً با انطباق و عملکرد ارتباط دارد (Schonert-Reichl, 2017). شایستگی اجتماعی قابلیت‌های متعددی دارد که از طریق افزایش توانایی‌هایی مانند مدیریت روابط و تصمیم‌گیری مسئولانه می‌تواند منجر به افزایش بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان قلدر شود. نتایج مطالعات نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های اجتماعی از جمله آموزش شایستگی اجتماعی تاثیر معنی‌داری بر بهبود روابط بین هم‌کلاسی‌ها، همدلی، مهربانی و مشارکت دانش‌آموزان قلدر (Dobia et al., 2019)، روابط و مهارت‌های اجتماعی (Williams et al., 2019)، بهزیستی

ذهنی و تحصیلی (Jeou et al., 2023)، سلامت روان نوجوانان (Arslan & Allen, 2021)، احساس تعلق به مدرسه (Maud et al., 2023) و سازگاری تحصیلی (Jeou et al., 2023) دارد. شایستگی اجتماعی به توانایی فرد در درک و فهمیدن و تنظیم احساسات اشاره دارد؛ به طوری که فرد قادر به ایجاد و نگهداری شبکه‌ای از روابط اجتماعی و توانایی تنظیم موفقیت‌آمیز است. دانش‌آموزان با شایستگی اجتماعی بالا بهتر می‌توانند به خودتنظیمی، مدیریت رفتار و شناخت هیجانات خود بپردازند (Schonert-Reichl, 2017). معمولاً این‌گونه دانش‌آموزان برای خود اهداف تحصیلی بالا تعیین می‌کنند، خودتنظیمی دارند، برای خود انگیزه ایجاد می‌کنند، رویکرد خود به تکلیف را سازمان‌دهی می‌کنند و نمرات بهتری کسب می‌کنند. آن‌ها همچنین از مهارت‌های حل مسئله برای غلبه بر موانع و تصمیم‌گیری در مورد درس خواندن و روابط شخصی استفاده می‌کنند. بنابراین قابل تصور است که این روند تنظیم اساسی به سایر حوزه‌های مشابه و متفاوت نیز گسترش یافته و تعمیم داده شود (Zyngier, 2022).

همچنین نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن بود که آموزش شایستگی اجتماعی باعث افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان با ویژگی‌های قلدری می‌شود. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش‌های Frey et al. (2000) و Elliot et al. (2006) هم‌سو است. در پژوهش Elliot et al. (2006) یافته‌ها نشان دادند که یکی از روش‌های پیشگیری از رفتارهای قلدرانه و پرخاشگرانه، ارتقای شایستگی اجتماعی است. در پژوهش Aghamirali et al. (2022) یافته‌ها نشان دادند که با افزایش مهارت‌های اجتماعی از جمله آموزش شایستگی‌های اجتماعی و حمایت‌های اجتماعی معلم و هم‌سالان، می‌توان عملکرد تحصیلی و شایستگی و هیجان‌های تحصیلی را افزایش داد. همچنین Bagherizadeh Velmi et al. (2022) در پژوهش خود نشان دادند بین حمایت اجتماعی با شایستگی اجتماعی و شایستگی تحصیلی رابطه مثبتی وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت زمانی که نیاز روان‌شناختی شایستگی (و دیگر نیازهای اساسی روان‌شناختی) ارضا شود؛ یعنی دانش‌آموز خود را در انجام تکالیف آغازگر و توانا ببیند و با دیگران ارتباط و تعامل سالم و مثبتی داشته باشد، میل و اشتیاق او نیز برای انجام تکالیف افزایش پیدا خواهد کرد. طبق یافته Bagherizadeh Velmi et al. (2022)، شایستگی، بیشترین ارتباط را با درگیری تحصیلی دارد پس می‌توان گفت باور مثبت دانش‌آموز نسبت به توانایی خود در انجام تکالیف (شایستگی)، اشتیاق او را در انجام تکالیف بالا می‌برد.

در تبیین دیگری از این یافته می‌توان گفت، با توجه به نظریه خودتعیین‌گری (Ryan & Deci, 2000)، از ضای نیازهای اساسی ارتباط، خودپیروی و شایستگی، عامل مهم برای سلامت روانی و بهزیستی مثبت در افراد قلدر است (Smokowski & Kopasz, 2005). مطابق با توضیحات ارائه شده،

آموزش شایستگی اجتماعی می‌تواند با ارتقای توانایی فرد در تنظیم احساسات منفی و تسهیل و راه اندازی مجموعه‌ای از هیجانات مثبت، جهت‌گیری ایمنی نسبت به صدمات و آسیب‌های گذشته ایجاد نماید. شایستگی اجتماعی می‌تواند در نقش یک عامل محافظتی برای اقدام نکردن به رفتارهای قلدرانه و قانون‌ستیزانه عمل کند. از آنجایی که دانش‌آموزان قلدر در تنظیم هیجانات و احساسات مثبت خود دچار ضعف هستند، به‌نوعی توانایی کمتری در برقراری پیوند با مدرسه دارند بنابراین از لحاظ تحصیلی و درگیری در امر یادگیری مشکل دارند.

در جمع‌بندی از یافته‌های این پژوهش، می‌توان گفت شرکت دانش‌آموزان گروه آزمایش در جلسات آموزش مبتنی بر شایستگی اجتماعی و دریافت مهارت‌هایی مثل درک صحیح توانایی‌ها و شناخت نقاط قوت و ضعف خود، شناسایی محرک‌های موجود در موقعیت‌های اجتماعی، شناخت و مدیریت هیجانات، درک صحیح افکار و دیدگاه دیگران و استفاده از راهبردهای مناسب در موقعیت‌های اجتماعی، باعث رشد مهارت‌های اجتماعی و تحصیلی از جمله کاهش رفتارهای قلدری و افزایش بهزیستی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان قلدر گردید.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این مورد اشاره کرد که دامنه تحقیق به دانش‌آموزان پسر با ویژگی‌های قلدری شهر ارومیه محدود شده و متغیرهای احتمالی اثرگذار محیطی، خانوادگی و اجتماعی از جمله شرایط خانوادگی و شیوه‌های فرزندپروری والدین و مانند آن، بر درگیری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان کنترل نشده است. پیشنهاد می‌شود پژوهشی مشابه جهت افزایش قدرت تعمیم‌پذیری، در دانش‌آموزان سایر دوره‌های تحصیلی و نیز با فرهنگ‌های مختلف اجرا شود. همچنین پیشنهاد می‌شود آموزش شایستگی‌های اجتماعی به دانش‌آموزان هر دو جنس ارائه شود و نتایج به‌دست آمده با یافته‌های پژوهش حاضر مقایسه شوند. انجام مرحله پیگیری برای بررسی اثرات مطلوب شایستگی‌های اجتماعی در بلندمدت و بعد از مرحله آموزش نیز به پژوهشگران آینده توصیه می‌شود.

با توجه به اثربخشی آموزش شایستگی اجتماعی بر رفتارهای قلدری، درگیری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان پسر با ویژگی‌های قلدری در سطح کاربردی پیشنهاد می‌شود با تهیه بروشور و کتابچه علمی، آموزش شایستگی اجتماعی به مشاوران مدارس و معلمان ارائه شود تا گامی موثر برای بهبود بهزیستی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان قلدر برداشته شود.

سپاسگزاری

از همکاری شرکت‌کنندگان در پژوهش تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

در این مقاله حامی مالی و تعارض منافع وجود ندارد.

منابع

- Aghamirali, M., Kadivar, P., & Emamipour, S. (2022). Structural equation modeling of teacher and peer social support with academic performance and buoyancy mediated by competence and academic excitement. *Psychological Achievements*, 29(1), 1-14. [In Persian]
- Akbari Balootbangan, A., & Talepasand, S. (2015). Psychometric properties of Harter's bullying scale in primary schools of Semnan. *Scientific Journal of School of Public Health and Institute of Public Health Research*, 12(4), 13-28. [In Persian]
- Allameh, A., Shehni Yeilagh, M., Haji Yakhchali, A. R., & Mehrabizadeh Honarmand, M. (2015). The comparison of self-efficacy in peer interaction and social competence of male students with aggressive and normal behaviors. *Social Cognition*, 4(2), 102-123. [In Persian]
- Angela, M., Maria, C., & Beatriz, D. (2023). School bullying and cyberbullying in academically gifted students: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101842>
- Arslan, G., & Allen, K. A. (2021). School victimization, school belongingness, psychological well-being, and emotional problems in adolescents. *Child Indicators Research*, 1-17. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12187-021-09813-4>
- Bagherizadeh Velmi, P., Khosh Ravesh, V., & Pourmohsen, M. (2022). Investigating the relationship between social support and life satisfaction with regard to the mediating role of academic competence and self-efficacy in primary school students in Rasht. *Journal of New Ideas of Psychology*, 10(14), 1-11. [In Persian]
- Candal, M. C., Brasoul, J. A. (1993). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 266-277. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x>
- Chen, D. W. (2018). Subjective well-being of Hong Kong Chinese teachers: The contribution of gratitude, forgiveness, and the orientations to happiness. *Teaching and Teacher Education*, 32, 22-30, <https://doi.org/10.1080/01443410903493934>
- Daderman, A. M., & Ragnestål-Impola, C. (2019). Workplace bullies, not their victims, score high on the dark triad and extraversion, and low on agreeableness and honesty-humility. *Heliyon*, 5(10), e02609. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02609>
- Dobia, B., Parade. R.H., Roffey, S., & Smith, M. (2019). Social and emotional learning: From individual skills to class cohesion. *Educational and Child Psychology*, 36(2), 78-85.
- Elliot, A. J., Gable, S. L., & Mapes, R. R. (2006). Approach and avoidance motivation in the social domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 378-391. <https://doi.org/10.1177/0146167205282153>
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 123-142. https://doi.org/10.1300/J135v02n02_08

- Eyvazi, Kh (2011). *The effectiveness of emotional intelligence training on stress management, time management and self-efficacy in girls' high school students of Heer city* (Master's thesis in the field of clinical psychology). Mohaghegh Ardabili University. [In Persian]
- Felner, R. D., Lease, A. M., & Phillips, R. S. (1990). Social competence and the language of adequacy as a subject matter for psychology: A quadripartite tri-level framework. *The Development of Social Competence in Adolescence*, 245-64. <http://dx.doi.org/10.21859/jpen-04041>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- Hang, F., Lulu. X., Jianwu., X., Lipeng., Ch., Shen, X., & Liu., M. (2023). Harsh parental discipline and school bullying among Chinese adolescents: The role of moral disengagement and deviant peer affiliation. *Children and youth services Review*, 145. <https://ideas.repec.org/a/eee/cysrev/v145y2023ics0190740922004030.html>
- Jennifer, A. F. (2022). *Academic engagement*. In: *International encyclopedia of the social and behavioral sciences (Second Edition)*. 31-36.
- Jeou, Sh., Chih, H., Sheng, Ch., & Yung, H. (2023). The roles of university education in promoting students' passion for learning, knowledge management and entrepreneurialism. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jhtm.2020.06.005>
- 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 (English Ed.)*, 26(1), 35-44.
- Malik, C. R., Kirk, R. W., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2006). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(4), 65-83. <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/spq-25-2-65.pdf>
- Maud, H., Eddie, B., Helle, L., Wouter, B., & Geertjan, O. (2023). Social goals and gains of adolescent bullying and aggression: A meta-analysis. *Developmental Review*, 68.
- Mohammadi, D.A., Badri, R., Fathi Azar, I., & Nemati, Sh. (2021). The effectiveness of forgiveness training program on increasing academic well-being in victims of bullying students. *Quarterly of Applied Psychology*, 15(3), 565-591. [In Persian]
- Nordahl, J. K., Poole, A., Stanton, L., Walden, L. M., & Beran, T. N. (2008). A review of school-based bullying interventions. *Democracy & Education*, 18(1), 16-20. file:///C:/Users/user/Downloads/nel_relationship_2006.pdf
- Paez, G. R. (2020). School safety agents' identification of adolescent bullying. *Children and Youth Services Review*, 113(7), 104-109. https://japr.ut.ac.ir/article_90122_dbbead25ab662aeb0e14ab5fb5f74fd1.pdf
- Pern, D. L., & Alsaker, J. R. (2006). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(5), 299-311. <https://doi.org/10.1177/0741932514564564>
- Poulan, L. S., & Goldman, R. N. (2012). *Emotion-focused couples' therapy: The dynamics of emotion, love, and power*. American Psychological Association.

- Ravindran, B., Green, B., & DeBaker, T. (2000). *Predicting pre-service teacher cognitive engagement with goal an epistemological belief*. Paper presented at the annual meeting of the American educational association in new or lean. <https://www.science direct. Com>.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). School completion. In G. Bear & K. Minke (Eds.) *Children's needs: Development, prevention, and intervention*. Washington DC: National Association of School Psychologist. pp. 147-169.
- Rsinou A., & Lemraiz T. (2022). Parental intimate partner violence, parenting practices, and adolescent peer bullying: A prospective study. *Journal of Child and Family Studies, 21*(5), 754-66. <https://doi.org/10.1177/0886260520960109>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schonert-Reichl, K. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 27*(1), 136-155.
- Segrin, C. (2000). Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review, 20*, 379-403.
- Sheikhmohammadi, A., Arjomandnia, A., Hassanzadeh, S., & Mirhesari, A. (2014). The effectiveness of the social competence-based program in enhancement social skills of students with learning disabilities. *Journal of Exceptional Children, 14*(3), 19-30. [In Persian]
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools, 27*(2), 101-110. <https://doi.org/10.1093/cs/27.2.101>
- Tavakolizadeh, J., Zanganefar, E., & Safarzadeh, S. (2018). Effectiveness of social competence training on increased self-esteem and decreased shyness in students with multiple disabilities in Qaen County, South Khorasan Province, Iran. *Journal of Pediatric Nursing, 4*(4), 1-8. [In Persian]
- Tina, P., Marina, H., & Katja, K. (2023). Psychological characteristics of bullying participants: A person- oriented approach combining self- and peer- report measures. *Children and Youth Services Review, 144*(9), 106-122.
- Totsika, V., Hastings, R. P., Emerson, E., Berridge, D. M., & Lancaster, G. A. (2015). Prosocial skills in young children with autism, and their mother's psychological well-being: Leongitudinal relationships. *Research in Autism Spectrum Disorders, 13*(14), 25-31.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences, 22*(3), 290-305.
- Tyrrell, R. (2015). *Exploring the needs and perceptions of online faculty towards faculty professional development: A qualitative study*. University of California, Los Angeles. <https://escholarship.org/uc/item/5f09x6xh>
- Wanjie, T., Mingxia, Ch., Ning, W., Renyu, D., Huai, T., Wenijian, X., & Liuping, X. (2023). Bullying victimization and internalizing and externalizing problems in school- aged children: The mediating role of sleep disturbance and the moderating role of parental attachment. *Child Abuse & Neglect, 138*. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106064>
- Williams, M., Bywater, T., Lane, E., Williams, N., & Hutching, J. (2019). Building social and emotional competence in school children: A randomized controlled trial. *Psychology, 10*, 107-121. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2019.102009>

- Wolters, C. A., & Rosental, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- Zyngier, D. (2022). Conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1765–1776.

Extended Abstract

The Effectiveness of Social Competence Training on Bullying Behaviors, Well-being, and Academic Involvement of Male Students with Bullying Characteristics

Shahrooz Nemati*, Rahim Badri**, Mahboob Beyrami***, Mahak Naghizadeh Alamdari****

Introduction: Given the importance of enhancing and developing the educational aspects of students who bully others, which includes strengthening their well-being and academic enthusiasm, and considering the advancement of social dimensions and factors, the concept of social competence emerges as a crucial and foundational approach in educational interventions. Its role in mitigating bullying behaviors and reinforcing the well-being and academic enthusiasm of students who bully others forms the fundamental challenge of this research. This study seeks to answer whether training in social competence effectively impacts the bullying behaviors, well-being, and academic enthusiasm of students who bully others. There exists a significant gap in experimental research regarding the effectiveness of social competence on bullying behaviors, well-being, and academic enthusiasm of students who are bullied. The intervention and training of social competence for students who bully others could be seen as a promising strategy in improving the bullying behaviors, well-being, and academic enthusiasm of these students. Therefore, given the problem at hand, that bullying among students is a fundamental issue rooted in factors such as the prevalence of bullying behaviors, academic well-being, and academic enthusiasm, there is a need for social competence training in these areas. This study investigates the effectiveness of social competence education on bullying behaviors, well-being, and academic enthusiasm of students who bully others.

* Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. (Corresponding Author). (Sh. Nemati@Tabrizu.ac.ir)

** Professor in Educational Psychology, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. (badri_rahim@yahoo.com)

*** PhD Student in Educational Psychology, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. (mahboob.beyrami@gmail.com)

**** PhD Student in Educational Psychology, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. (mahak.naghizadehalamdari@gmail.com)

Method: The current research was applied in nature and employed a semi-experimental methodology with pre-test and post-test, including a control group. The statistical population comprised male students from the academic year of 2022-2023, who were selected via a random one-stage cluster method from a first-year high school in the 2nd district of Urmia for the purpose of the study. A sample of 30 male students who had been bullied was screened using a standard scale and randomly divided into two groups of 15. The criteria for inclusion in the intervention were informed consent, having experienced being a victim, and not having other concurrent injuries and disorders. The criteria for exclusion were non-participation in all training sessions. Initially, bullying behaviors, well-being, and academic passion were assessed as a pre-test from the groups under study. Subsequently, ten sessions of Felner's (1990) social competence training were conducted for 60 minutes over a month for the experimental group, while the control group did not receive such training. After completing the training, the post-test scores were obtained using the same standard scales that were coded, and the identity of the respondent was kept anonymous. Descriptive statistics (mean index and standard deviation) and inferential statistics were used to analyze the research results. Inferential analysis was conducted considering that the intervention was carried out on one group with pre-test and post-test, and the study had more than one dependent variable. According to the research hypotheses, the multivariate analysis of covariance test in SPSS-20 was used to analyze the cases.

Results: According to the findings obtained in this research, it can be stated that the research hypotheses are confirmed. Therefore, it can be concluded that bullying behaviors (bullying, conflict, and victimization), academic well-being (valuation, burnout, academic satisfaction, and academic participation), and academic conflict (behavioral, emotional, and cognitive) of students who bully others in the experimental group underwent a significant change under the influence of social skills intervention.

Discussion and Conclusions: Based on the findings of the present study, social competence training demonstrated a significant effect on bullying behaviors, well-being, and academic involvement of male students with bullying tendencies. In other words, social competence training was successful in reducing bullying behaviors in students who bully others and enhancing their academic well-being and academic involvement.

Keywords: academic conflict, academic well-being, bullying behaviors, social competence program

