

اثربخشی هوش هیجانی بر کفایت اجتماعی و تنظیم هیجانی دانش آموزان زورگو (غیر منضبط)

اسماعیل سلیمانی^۱، علی شیخ الاسلامی^۲، مهناز موسوی^۳

تاریخ وصول: ۱۳۹۵/۴/۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۹/۱۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر کفایت اجتماعی و تنظیم هیجانی دانش آموزان زورگو بود. این پژوهش از نوع آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل و جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش آموزان زورگو در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از میان جامعه آماری انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس تجدیدنظر شده زورگویی اولویوس، پرسشنامه کفایت اجتماعی و نسخه کوتاه پرسشنامه تنظیم هیجان استفاده گردید. گروه آزمایش در ۸ جلسه تحت آموزش هوش هیجانی قرار گرفته و در طی این جلسات به گروه کنترل هیچ نوع آموزشی داده نشد. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری نشان داد بین دانش آموزان زورگو گروه آزمایش و گروه کنترل در کفایت اجتماعی و تنظیم هیجان تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر میانگین مؤلفه‌های کفایت اجتماعی و تنظیم هیجان گروه آزمایش بعد از آموزش هوش هیجانی متفاوت است. این نتایج حاکی است که آموزش هوش هیجانی می‌تواند کفایت اجتماعی و تنظیم هیجان دانش آموزان زورگو را تعدیل نماید.

واژگان کلیدی: تنظیم هیجان، زورگویی، کفایت اجتماعی، هوش هیجانی

مقدمه

یکی از پدیده‌های رفتاری، قلدری^۴ دانش آموزان به یکدیگر است که در آن، یک دانش آموز رفتارهای منفی را مکرراً درباره یک یا چندین دانش آموز تکرار می‌کند. رفتارهای منفی شامل تنوع وسیعی از رفتارهای غیر کلامی نظیر خیره نگاه کردن، کشیدن

۱. استادیار روانشناسی علوم تربیتی دانشگاه ارومیه (نویسنده مسئول) E.soleimani@urmia.ac.ir

۲. استادیار روانشناسی علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی a_sheikholslami@yahoo.com

۳. کارشناس ارشد روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی اردبیل mahnazmosavi1392@gmail.com

مو، لقب دادن به دیگران، مسخره کردن، آزار و اذیت‌های رابطه‌ای تا حمله‌های فیزیکی می‌شود (الویس و لیمبر، ۲۰۱۰). قلدری یکی از پدیده‌های پیچیده در مدارس است که علی‌رغم پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت آن برای هرکدام از دانش‌آموزان قلدر و قربانی^۲ تا سال‌های اخیر توجه چندانی در مدارس دریافت نکرده بود. این پدیده علاوه بر کودکان قلدر و قربانیان آن‌ها، بر روی سایر دانش‌آموزان تماشاگر^۳ موقعیت نیز، اثرات منفی دارد و همین مسأله نیز اهمیت موضوع را دوچندان کرده است (دوپر و مایر-آدامز^۴، ۲۰۰۲؛ هانیش^۵ و همکاران، ۲۰۰۵؛ کوچندر-لاد و پلتیر^۶، ۲۰۰۸). بر اساس نظریه اولویوس^۷ و دیگر نظریه‌پردازان این حوزه رفتار قلدرانه (زورگویانه) شامل پهنه وسیعی از رفتارهای مخرب است که به‌طور منظم و در یک دوره گسترده زمانی باعث قربانی شدن افراد به سه شکل جسمانی، کلامی و عاطفی یا روان‌شناختی می‌شود (بریت و الیویرا^۸، ۲۰۱۳). در این میان قلدری به‌عنوان نوعی رفتار خشونت‌آمیز و پرخاشگرانه تعریف می‌شود که عمدی، تکراریو شامل عدم تعادل قدرت بین فرد قلدر و قربانی است (وانگ، لانوتی و لوک^۹، ۲۰۱۳). قلدری یکی از مهم‌ترین مسائل شایع در مدارس امروزی است و یک مسأله‌ی جهانی است که می‌تواند در هر مدرسه‌ای مشاهده شود و به جامعه یا موسسه خاص و یا شهر و روستا منحصر نمی‌شود. در صورتی که تحصیل در مدارس امن و به دور از خطر و اضطراب حق طبیعی همه‌ی افراد است (اورپیناس و هورنه، ۲۰۰۹)؛ به نقل از چراغی و پسکین^{۱۱}، (۲۰۱۱) و مسأله‌ی مهم‌ترین که رفتار پرخاشگرانه‌ی افراد قلدر به محیط‌های خارج از مدرسه هم گسترش می‌یابد (بریت و الیویرا^{۱۲}، ۲۰۱۳). آتیک^{۱۳} در مطالعه‌ی خود (۲۰۰۶) گزارش کرده است که بیشترین نوع زورگویی، زورگویی کلامی بوده است.

1. Olweus & Limber
2. victims
3. bystanders
4. Dupper & Meyer. Adams
5. Hanish
6. Kochenderfer.Ladd &Pelletier
7. Olweus
8. Brit & Oliverira
9. Wang, Ianotti & Luk
10. Orpinas & Horne
11. Peskin
12. Brit & Oliverira
13. Atik

همچنین کارتال^۱ (۲۰۰۹) نیز نشان داده است که معمول‌ترین شیوه‌ی زورگویی لقب دادن، مسخره کردن، فحش دادن (۲۰/۹ درصد) بوده است. پس از آن کتک زدن، هل دادن و لگدزدن (۱۹/۱ درصد) قرار داشتند. به‌طور کلی، ۶۷ درصد از پسران و ۴۸/۳ درصد از دختران گزارش کردند که مورد زورگویی کلامی قرار گرفته‌اند. از نظر زورگویی فیزیکی نیز ۵۷ درصد از پسران و ۴۰/۴ درصد از دختران گزارش کردند که مورد زورگویی فیزیکی (کتک خوردن، هل داده شدن و لگد خوردن) قرار گرفتند.

یکی از متغیرهای روان‌شناختی مختل شده در دانش آموزان زورگو، بحث کفایت اجتماعی^۲ می‌باشد. کفایت اجتماعی یکی از مهم‌ترین جنبه‌های رشد در همه کودکان می‌باشد که در درازمدت عملکرد روان‌شناختی و اجتماعی را پیش‌بینی می‌کند (گرشام، سوگای و هورنر^۳، ۲۰۰۱). کفایت اجتماعی عبارت است از دارا بودن مهارت‌ها و رفتارهای اجتماعی که سبب تعامل موفقیت‌آمیز در موقعیت‌های اجتماعی متفاوت می‌شود و نتیجه آن نگهداری موفقیت‌آمیز ارتباطات و مهارت‌های اجتماعی است (سگرین^۴، ۲۰۰۰). به‌عبارت‌دیگر کفایت اجتماعی توانایی عملکرد انسان در اجرای استقلال شخصی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است. فلنر، لیس و فیلیس^۵ (۱۹۹۰) معتقدند که کفایت اجتماعی چهار مؤلفه دارد: الف) مهارت‌های شناختی که شامل خزانه اطلاعات و مهارت‌های پردازش و کسب اطلاعات، توانایی تصمیم‌گیری، باورهای کارآمد و ناکارآمد و سبک اسنادی است (کندال و برازول^۶، ۱۹۹۳). ب) مهارت‌های رفتاری به‌عنوان مؤلفه مهم دیگر کفایت اجتماعی است. وقتی شخص برای رسیدن به یک نتیجه دلخواه رفتاری را برمی‌گزیند باید آن رفتار در دسترس باشد. مذاکره، ایفای نقش، ابراز وجود، مهارت‌های محاوره‌ای برای شروع و تداوم تعامل‌های اجتماعی، مهارت‌های فراگیری و یادگیری رفتار دوستانه با دیگران، از مؤلفه‌های اصلی مهارت‌های رفتاری تلقی گردیده‌اند. ج) مهارت‌های هیجانی و عاطفی مؤلفه سوم است که برای برقراری روابط مثبت با دیگران، ایجاد و گسترش اعتماد و روابط حمایتی دوجانبه، شناسایی و پاسخ‌دهی مناسب به علائم هیجانی

-
1. Kartal
 2. Social competence
 3. Gresham & Sugai & Horner
 4. Segrin
 5. Felner, Lease & Philips
 6. Kendall & Braswel

در تعامل‌های اجتماعی یا مدیریت استرس لازم به نظر می‌رسد. (د) مهارت‌های انگیزشی شامل ساختار ارزشمند فرد، سطح رشد اخلاقی و احساس اثربخشی و کنترل فرد و در نهایت احساس خودکارآمدی او می‌شود. در پژوهشی شافر و همکاران^۱ (۲۰۱۲) روی ۱۵۲۵ کودک دبستانی نشان دادند کودکان زورگو، منزلت اجتماعی پایینی میان همسالان خود دارند و نقش‌های زورگویی و قربانی می‌تواند پیش‌بینی کننده منزلت اجتماعی آنان میان همسالان باشد. زورگویان از رفتارهای پسندیده اجتماعی برای برقراری رابطه با همسالان استفاده نمی‌کنند، اما به دلیل تسلط و کنترلی که بر دیگر کودکان پیدا کرده‌اند، معروف و پذیرفته می‌شوند (مرتینز^۲، ۲۰۱۰).

متغیر دیگری که به نظر می‌رسد با زورگویی دانش آموزان در ارتباط باشد، بحث تنظیم هیجان می‌باشد که به عنوان فرایند آغاز، حفظ، تعدیل یا تغییر در بروز، شدت یا استمرار احساس درونی و هیجان مرتبط با فرایندهای اجتماعی روانی، فیزیکی در به انجام رساندن اهداف فرد تعریف می‌شود (ویمز و پینا^۳، ۲۰۱۰). راهبردهای تنظیم هیجان شامل ایجاد افکار و رفتارهایی است که به افراد آگاهی می‌دهد چه نوع هیجانی دارند، چه هنگام این هیجان‌ها در آن‌ها پدید می‌آید و چگونه باید آن‌ها را ابراز نمایند (گروس و همکاران^۴، ۲۰۱۱). اگر زورگویی و زورپذیری در دانش آموزان بدون درمان باقی بماند می‌تواند به ناتوانی‌های هیجانی از جمله افسردگی، اختلال استرس پس از ضربه، ترک تحصیل از مدرسه و حتی خودکشی منجر شود. تحقیقات پیرامون مسائل مرتبط با زورگویی نشان داده است که پیامدهای دراز مدت شدیدی هم برای قربانیان و هم برای زورگویی وجود دارد (انجمن پزشکی آمریکا^۵، ۲۰۰۵).

تدابیر روانی- اجتماعی از جمله روش‌های درمانی است که می‌توان برای افراد زورگو استفاده نمود. در این نوع تدابیر برای درمان زورگویی بر آموزش مهارت‌های ضروری مانند توجه کردن، کنترل خود، یادگیری مهارت‌های اجتماعی و کاهش یا تنظیم بهتر فعالیت‌های اجتماعی - هیجانی تأکید دارند. هدف این شیوه‌ها اصلاح محیط و فراهم ساختن فرصت‌های سازماندار برای کودکان و نوجوانان است تا مهارت‌های کنترل خود را

1. Schäfer
2. Mertens
3. Vims & pina
4. Gross & et al
5. American Medical Association

که می‌توانند در موقعیت‌های جدید به کارگیرند، بیاموزند. آموزش‌های روانی-اجتماعی، نوعاً مدیریت رفتاری را آموزش می‌دهند و ممکن است آموزش والدین، برنامه‌های کلاسی سازمان‌یافته و آموزش مهارت‌های شناختی-اجتماعی و هیجانی نقشی مهم در آن‌ها داشته باشند. در حقیقت هدف این‌گونه برنامه‌ها ایجاد تغییراتی است که در موقعیت‌های مختلف تداوم داشته و پایدار باشند. یکی از این برنامه‌ها، آموزش هوش هیجانی می‌باشد که در افزایش سلامت روانی و درمان برخی از اختلالات رفتاری مثل زورگویی می‌تواند مؤثر باشد. هوش هیجانی^۱ (EQ)، دسته‌ای از مهارت‌ها، استعدادها و توانایی‌های غیر شناختی است که توانایی موفقیت فرد را در مقابله با استرس‌ها و اقتضاهای محیطی افزایش می‌دهد (بارآن و پارکر^۲، ۲۰۰۰)؛ در نتیجه هوش هیجانی یک عامل مهم در تعیین موفقیت فرد در زندگی است و مستقیماً متغیرهای مربوط به خود شخص (از جمله تنظیم هیجان و کفایت اجتماعی) را تحت تأثیر قرار می‌دهد. هوش هیجانی موجب پردازش مناسب اطلاعاتی می‌شود که بار هیجانی دارند و استفاده از آن‌ها برای هدایت فعالیت‌های شناختی مانند حل مسأله و تمرکز انرژی بر روی رفتارهای لازم ضرورت دارد (مایر و سالوی^۳، ۱۹۹۷). آموزش هوش هیجانی با بالا بردن شناخت فرد از خودش و دیگران، به ارتباط با دیگران و سازگاری و انطباق با محیط پیرامون که برای موفق شدن در بر آوردن خواسته اجتماعی لازم است منجر می‌گردد (بارآن و پارکر، ۲۰۰۰). فلذا ضرورت آموزش مهارت‌های هوش هیجانی برای مقابله با چالش‌های زندگی امروزی روشن است؛ اهمیت آن به حدی بالا است که از آن با عنوان جنبش سواد آموزی هوش هیجانی یاد می‌شود (گلמן^۴، ۱۹۹۵). لکن پژوهش‌های متعددی اثر بخشی آموزش مهارت‌های هوش هیجانی را بر ویژگی‌های شناختی و رفتاری دانش آموزان نشان داده‌اند (آستین^۵ و همکاران، ۲۰۰۷). مایر و سالوی (۱۹۹۷) نیز معتقدند هوش هیجانی مجموعه توانایی‌هایی است که در ارزیابی و ابراز صحیح هیجان‌ها در خود و دیگران، تنظیم مؤثر هیجان‌ها و به‌کارگیری هیجان‌ها برای برانگیختن، برنامه‌ریزی و موفقیت در زندگی نقش دارند. پژوهش‌های متعددی بر رابطه‌ی بین هوش هیجانی و شایستگی اجتماعی تأکید داشته‌اند، از

1. emotional quotient
2. Bar-on & Parker
3. Mayer & Salovey
4. Golman
5. Austin

جمله اینکه بین هوش هیجانی و سازه‌های شایستگی اجتماعی در پژوهش‌های (مارکز، مارتین و براکت^۱؛ ۲۰۰۶؛ ماورولی و همکاران^۲، ۲۰۰۷)، کیفیت تعاملات اجتماعی و حمایت روانی در پژوهش لوپز^۳ (۲۰۰۴)، روابط معنی‌داری یافته شده است. همچنین فردریکسون، پتریدس و سیموندز^۴ (۲۰۱۲) نشان دادند هوش هیجانی و آموزش آنرویی شایستگی هیجانی تأثیر دارد. جرفی^۵ و همکاران (۲۰۱۰) نشان دادند به کارگیری آموزش هوش هیجانی به این افراد، در بهبود ارتباطات بین فردی‌شان مؤثر است. در پژوهش پائولو^۶ (۲۰۱۰) نشان داده شد که دانش آموزان دارای هوش هیجانی بالا و مهارت‌های هیجانی و اجتماعی بالا؛ مشکلات هیجانی، بیش‌فعالی و ارتباطی کمتری دارند و رفتارهای اجتماعی مناسب‌تری از خود نشان می‌دهند.

هان و فاروکوی^۷ (۲۰۱۳) نشان دادند که هوش هیجانی زمینه‌ساز بهبود ارتباطات با دیگری، مهارت‌های همدلی، احترام به دیگران، مدیریت استرس، افزایش خلاقیت و کاهش اشتباهات می‌باشد. همچنین بویاتسیز، کاون و کولب^۸ (۲۰۰۰) تأثیر آموزش هوش هیجانی بر افزایش شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی را مورد بررسی قرار دادند. نتایج حاکی از اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر افزایش شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی است. در پژوهشی سلاسکی و رایت^۹ (۲۰۰۲) رابطه بین هوش هیجانی، اضطراب، سلامت عمومی، بهزیستی و کارکرد اجتماعی را مورد تأیید قرار داده و نشان داد که هوش هیجانی به‌عنوان یک عامل اصلی در نظم‌بخشی و کنترل هیجانات و شکل‌دهی روابط بین فردی، نقش مهمی در سلامت روانی دارد (تسائومیس و نیکولا او^{۱۰}، ۲۰۰۵). بارکت و همکاران^{۱۱} (۲۰۱۲) نشان دادند که برنامه‌های یادگیری اجتماعی و عاطفی باعث بالا رفتن شایستگی

1. Marquez, Martin & Brackett
2. Mavroveli
3. Lopes
4. Frederickson, petrides & Simmonds
5. Jorf
6. Poulou
7. Han & Farooqui
8. Boyatzis, Cowan & Kolb
9. Slaski & Cartwright
10. Tsaousis & Nikolaou
11. Barkeat & et al

اجتماعی و بهبود عملکرد دانش آموزان می‌شود. در پژوهشی دوکان‌هی و قائم‌مقامی^۱ (۲۰۱۵) تحت عنوان بررسی رابطه هوش هیجانی با کفایت اجتماعی در دانش آموزان نشان دادند بین هوش هیجانی با کفایت اجتماعی رابطه معنی‌داری وجود داشته و مؤلفه‌های هوش هیجانی به‌طور معنی‌داری کفایت اجتماعی دانش آموزان را پیش‌بینی می‌کند. در پژوهش مشابهی گروس^۲ (۲۰۱۱) و عبدالمنافی، حمیدی و عبادی^۳ (۲۰۱۵) تحت عنوان بررسی رابطه هوش هیجانی با تنظیم هیجان در یادگیرندگان زبان انگلیسی نشان دادند رابطه معنادار مثبتی بین هوش هیجانی و تنظیم هیجان وجود دارد و هوش هیجانی به‌طور معنی‌داری تنظیم هیجان را پیش‌بینی می‌کند. همچنین در پژوهشی پنا- ساریناندا، میکولجزک و گروس^۴ (۲۰۱۵) تحت عنوان فراتحلیل هوش هیجانی و تنظیم هیجان نشان دادند که اندازه اثر رابطه هوش هیجانی و تنظیم هیجان معنادار می‌باشد؛ به‌طوری‌که افراد با هوش هیجانی بالا توانایی بهتری در تنظیم هیجانی خود دارند.

در ارتباط با اهمیت مطالعه حاضر باید اشاره کرد که دانش آموزان از مهم‌ترین اقشار در هر جامعه به‌حساب می‌آید 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 دانش آموزان با مشکلاتی مواجه می‌شوند که می‌تواند نه تنها تهدیدی برای خود این افراد باشد؛ بلکه برای افراد دیگر نیز مشکل‌ساز خواهد بود. در این میان گروهی از دانش آموزان هستند که به‌صورت زورگویانه عمل می‌کنند که می‌تواند به‌صورت موقعیتی و به‌طور مکرر و مداوم عمل کنند (مظفری، ۱۳۸۲؛ به نقل از عیوضی، ۱۳۹۱). پژوهش‌ها در چندین کشور، شیوع ۸ تا ۴۶٪ را برای کودکان قربانی و ۵ تا ۳۰٪ درصد را برای افرادی که مرتباً زورگویی می‌کنند نشان می‌دهد (نانسل و همکاران، ۲۰۰۱) که این آمار نشان‌دهنده شیوع بالای این رفتار در بین دانش آموزان می‌باشد. از طرفی باید این نکته را فراموش نکرد که زورگویی نوع خاصی از پرخاشگری است که به‌صورت عمدی از طرف فرد زورگو اعمال می‌شود. زورگویی، در عملکرد مدرسه و رابطه با دوستان، اختلال

1. Dokanehei & Ghaemmaghani
2. Gross, Sheppes & Urry
3. Abdolmanafi, Hamidi & Ebadi
4. Peña-Sarrionandia, Mikolajczak & Gross

ایجاد می‌کند و تأثیری منفی، بر سلامت روانی فرد دارد. قربانی زورگویی قرار گرفتن به صورت مکرر خطر ابتلا به افسردگی را افزایش می‌دهد و اقدام به خودکشی و گوشه‌گیری نیز شامل این موارد است (نانسلو همکاران، ۲۰۰۱). همچنین زورگویی ضعف سلامت را به دنبال دارد؛ برای مثال، تبهکاری در سال‌های بعدی زندگی و افسردگی، با زورگوبودن، مرتبط بوده‌اند. از طرف دیگر زورگویی مکرر، تأثیرات پنهانی بر فرد می‌گذارد که خشم زیاد، افسردگی، اعتماد به نفس پایین و انزوا از اجتماع، از آن جمله است (نانسلو همکاران، ۲۰۰۱). با توجه به اهمیت این مسأله، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر کفایت اجتماعی و تنظیم هیجانی دانش آموزان زورگو در نظر گرفته شد تا شواهد پژوهشی در این خصوص فراهم شود.

روش پژوهش

روش این پژوهش آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. در این پژوهش روش‌های درمانی با دو سطح به‌عنوان متغیر مستقل (آموزش هوش هیجانی و عدم مداخله) و کفایت اجتماعی و تنظیم هیجان به‌عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شدند. همچنین جنسیت و مقطع تحصیلی در این پژوهش کنترل شدند. دیاگرام طرح تحقیق حاضر به صورت زیر می‌باشد:

جدول ۱. دیاگرام طرح تحقیق حاضر

گروه‌ها	پیش‌آزمون	متغیر مستقل	پس‌آزمون
گروه آزمایش	T ₂	X	T ₁
گروه کنترل	T ₂	-	T ₁

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان دختر زورگو دوره دوم متوسطه (سال‌های دوم و سوم) مدارس شهرستان گرمی بود. نمونه پژوهش حاضر شامل ۳۲ دانش‌آموز دختر زورگو بود که از میان جامعه آماری انتخاب شدند. به این ترتیب که به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای ابتدا از ۳ مدرسه ۹ کلاس انتخاب و دانش‌آموزان زورگو بر اساس مقیاس زورگویی اولویس انتخاب شدند. سپس ۳۲ دانش‌آموز زورگو از میان این دانش‌آموزان انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند (۱۶ نفر برای گروه کنترل، ۱۶ نفر برای گروه آزمایش). با توجه به اینکه در تحقیقات آزمایشی حداقل نمونه بایستی ۱۵ نفر باشد (دلاور، ۱۳۸۷)، به

خاطر افزایش اعتبار بیرونی و تعمیم‌پذیری نتایج برای هر گروه ۱۶ نفر انتخاب شد ($n=32$)؛ و در راستای اندازه‌گیری متغیرهای مورد مطالعه از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه تجدیدنظرشده زورگو/ قربانی اولویوس (OB/VQ-R): پرسشنامه اولیه اولویوس (اولویوس، ۱۹۸۶) دارای ۴۰ ماده و یک مقیاس ۵ رتبه‌ای بود؛ اما پرسشنامه تجدیدنظر و کوتاه شده‌ی آن (اولویوس، ۱۹۹۸) ۱۸ ماده دارد و دارای یک مقیاس ۳ رتبه‌ای است. پرسشنامه زورگو/ قربانی اولویوس از دانش‌آموزان سؤال می‌کند که آیا آن‌ها «در چند ماه گذشته» دیگران را مورد زورگویی قرار داده‌اند یا توسط دیگران مورد زورگویی واقع شده‌اند. دانش‌آموزان به‌سؤالات که به بهترین وجه طرز تفکر یا احساس آن‌ها در طی ۲ یا ۳ ماه گذشته تاکنون را بیان می‌کند، پاسخ می‌دهند. پرسشنامه اولویوس (۲۰۰۲) مهم‌ترین و پر استفاده‌ترین زمینه‌یابی زورگویی در جهان می‌باشد. در مطالعه‌ی رضاپور، سوری و خداکریم (۱۳۹۲) به منظور بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس‌های ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پرسشنامه زورگویی اولویوس در مدارس راهنمایی نشان دادند پرسشنامه مذکور از خصوصیات اعتبار سنجی قابل قبولی برخوردار است. در مطالعه‌ی دیگر (کورنل و دیوئی^۲، ۲۰۰۵؛ به نقل از سروش زاده، ۱۳۹۱) نیز روایی و پایایی پرسشنامه تجدیدنظر شده زورگو/ قربانی اولویوس تأیید شده است. سروش زاده (۱۳۹۱)، پایایی این پرسشنامه را به روش آزمون-بازآزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۲ به دست آورده است. همچنین در تحقیق حاضر ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۹ به دست آمد که بیانگر پایایی مطلوب و قابل قبول پرسشنامه برای ارزیابی زورگویی در نمونه مورد مطالعه بود. در مطالعه حاضر از ۹ سؤال قلدری پرسشنامه مذکور به منظور تشخیص دانش‌آموزان زورگو استفاده شده است.

نسخه کوتاه پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان^۳: این پرسشنامه توسط گارنفسکیو کرایج^۴ (۲۰۰۶) ساخته شده است (این مقیاس نسخه کوتاه شده پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان است که توسط گارنفسکی و همکاران در ۲۰۰۱ ساخته شده است، می‌باشد). این مقیاس هجده سؤال دارد که بر روی یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت، از تقریباً هرگز تا

1. Olweus Bully/Victim Questionnaire.Revised (OB/VQ.R)
2. Cornell & Dewey
3. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire Short Version
4. Garnefski&kraaij

تقریباً همیشه جواب داده می‌شود. این پرسشنامه برای افراد سنین ۱۲ ساله و بالاتر ساخته شده است. این پرسشنامه برای سنجش راهبردهای شناختی که به‌عنوان سبک‌های فردی پاسخ دادن به وقایع فشارزا توصیف شده‌اند و همچنین راهبردهای شناختی که در یک واقعه یا موقعیت فشارزای ویژه مورد استفاده قرار می‌گیرند، به کار می‌رود. پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان از ۹ مؤلفه یا راهبرد شناختی تشکیل شده است که می‌توان آن‌ها را به‌طور کلی در دو خرده‌مقیاس قرار داد: الف- تنظیم هیجان مثبت که راهبردهای مقابله‌ای بهنجار محسوب می‌شوند که عبارت‌اند از: ۱- پذیرش ۲- تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی ۳- تمرکز مجدد مثبت ۴- دیدگاه‌پذیری ۵- ارزیابی مجدد مثبت؛ ب- تنظیم هیجان منفی: که راهبردهای مقابله‌ای نابهنجار را تشکیل می‌دهند و عبارت‌اند از: ۱- سرزنش خود ۲- نشخوارگری ۳- فاجعه‌انگاری ۴- سرزنش دیگران (حسینی و همکاران، ۱۳۸۷). ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها در دامنه‌ای از ۰/۷۳ تا ۰/۸۰ گزارش شده است. پایایی بازآزمایی بعد ۵ ماه پیگیری برای خرده‌مقیاس‌ها دامنه‌ای از ۰/۴۱ تا ۰/۵۹ بود (گارفنسکی و کرایچ، ۲۰۰۱). ضریب همبستگی این پرسشنامه با مقیاس افسردگی ۰/۳۸ و با مقیاس اضطراب ۰/۳۳ گزارش شده است (گارفنسکی و کرایچ، ۲۰۰۱). جرمن و همکاران^۱ (۲۰۰۶) در ترجمه فرانسوی فرم بلند پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ را برای زیرمقیاس‌ها دامنه‌ای از ۰/۶۸ تا ۰/۸۷ گزارش کردند. کاک‌ماک و سی‌ویک^۲ (۲۰۱۰) در ترجمه ترکی فرم کوتاه پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ را برای زیرمقیاس‌ها دامنه‌ای از ۰/۶۳ تا ۰/۷۴ و برای فرم بلند دامنه‌ای از ۰/۶۵ تا ۰/۷۸ گزارش کردند. یوسفی (۱۳۸۵) ضریب آلفای کرونباخ را برای نمره کلی پرسشنامه ۰/۸۲ گزارش کرده است. همچنین اعتبار پرسشنامه از طریق همبستگی میان نمره راهبردهای منفی با نمرات مقیاس افسردگی و خرده‌مقیاس اضطراب پرسشنامه سلامت عمومی گلدبرگ و هیلر بررسی شد و به ترتیب ضرایبی برابر ۰/۳۵ و ۰/۳۷ به دست آمد که هر دو معنی‌دار بودند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۷۳ بود.

پرسشنامه کفایت اجتماعی: این مقیاس توسط فلنر و همکاران (۱۹۹۰) ساخته شده است که ۴۷ ماده دارد و به‌صورت مقیاس ۷ درجه ایلیکرتی (از کاملاً موافقم تا کاملاً

1. Jermann & et al
2. Cakmak & Cevik

مخالقم) پاسخداده می‌شود و چهاربعد مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی، مهارت‌های رفتاری، کفایت هیجانی، آمایه‌های انگیزشی و انتظار را می‌سنجد. این پرسشنامه در ایران توسط کرمی و پرندین (۱۳۸۵) هنجاریابی شده است و در نهایت پس از تحلیل عاملی، چهار عامل به‌عنوان عوامل نهایی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفتند. در این پرسشنامه ۳۴ سؤال به مهارت‌های رفتاری اختصاص دارد، ۷ سؤال آمایه‌های انگیزشی و انتظارات، ۳ سؤال مهارت‌های شناختی و ۳ سؤال نیز کفایت هیجانی را می‌سنجد. کرمی و پرندین (۱۳۸۵) برای برآورد ضریب پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده نموده که ضریب آلفای به دست آمده از پرسشنامه کفایت اجتماعی نشان می‌دهد پرسشنامه از ضریب همسانی درونی قابل قبول و مطلوبی برخوردار است ($\alpha = 0.884$). همچنین ضریب پایایی بازآزمایی در فاصله زمانی ۴ هفته 0.89 به دست آمده است. روایی سازه‌ی این مقیاس به وسیله‌ی تحلیل عاملی 0.83 بود که حاوی روایی بیرونی بالای آزموناست. این پرسشنامه همچنین از نظر روایی محتوایی مورد بررسی قرار گرفت و با توجه به پشتوانه نظری مطرح شده توسط فلنر، از دیدگاه متخصصان روان‌شناسی و روان‌سنجی، روایی صوری و منطقی آن تأیید شد (کراک، ۱۹۹۷). ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در مطالعه ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۰)، 0.89 گزارش شده است. در مطالعه حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس 0.83 به دست آمد.

آموزش هوش هیجانی: پروتکل آموزش هوش هیجانی برگرفته از برنامه برادبری و گریوز است که مبتنی بر آموزش ۴ مؤلفه هوش هیجانی خودآگاهی، خود مدیریت، آگاهی از هیجان‌های دیگران یا آگاهی اجتماعی و مدیریت رابطه است. برای آموزش این برنامه، ۸ جلسه آموزش به‌صورت کارگاهی برگزار گردید. در این جلسات محتوای ذیل با روش ایفای نقش و جلسات گروهی پرسش و پاسخ و گفتگوی آزاد به دانش آموزان داده شد. **جلسه اول:** تعریف هیجانی و شناسایی انواع آن در زندگی؛ **جلسه دوم:** شناسایی حالت‌های چهره‌ای افکار همراه با انواع هیجانات؛ **جلسه سوم:** بررسی رابطه بین افکار خودکار، هیجانات و رفتار از طریق نمونه‌های عملی؛ **جلسه چهارم:** چگونگی شناسایی هیجانات در دیگران؛ **جلسه پنجم:** شیوه‌های مختلف ابراز هیجانات و لزوم مدیریت هیجانات در زندگی؛ **جلسه ششم:** کنترل هیجان ۱ (شامل پیش‌بینی هیجانات و شناخت

اولویت علائم هیجانی در خود)؛ **جلسه هفتم**: کنترل هیجان ۲ (کنترل هیجان از طریق تغییر موقعیت، آرام‌سازی و کلیدواژه‌های هیجانی)؛ **جلسه هشتم**: کنترل هیجان ۳ (آموزش شیوه‌های حل مشکلات هیجانی و ابراز شایسته و کنترل شده هیجان‌ها) در ادامه با توجه به نمره‌گذاری پرسشنامه‌های مربوطه، نمره‌گذاری صورت گرفت و نمرات مورد نظر استخراج شد.

روش اجرا به این صورت بود که بعد از اخذ مجوز و تهیه پرسشنامه‌ها و تأیید آن‌ها توسط شورای پژوهشی اداره کل آموزش و پرورش و معرفی به مدارس، نمونه‌گیری این تحقیق در دو مرحله انجام گرفت. الف: ابتدا از میان دانش‌آموزان در حال تحصیل در مدارس دوره‌ی اول متوسطه (پایه تحصیلی دوم و سوم راهنمایی قدیم)، با استفاده از مقیاس زورگویی، دانش‌آموزان زورگو شناسایی شدند. ب: سپس برحسب نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین ۳ مدرسه ۹ کلاس انتخاب و تعداد ۳۲ دانش‌آموز زورگو از بین دانش‌آموزان زورگو به صورت تصادفی از دانش‌آموزان زورگو که حاضر به همکاری بودند، به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند سپس آن‌ها را به صورت تصادفی به دو گروه (۱۶ نفر گروه آزمایش و ۱۶ نفر گروه کنترل) تقسیم کرده و پرسشنامه‌های کفایت اجتماعی و تنظیم هیجان را در دو مرحله، یک‌بار قبل از آموزش هوش هیجانی و یک‌بار بعد از اتمام مراحل آموزش اجرا و پس از پاسخگویی، داده‌های به‌دست آمده با استفاده از نرم‌افزار SPSS تحلیل شد. برای تحلیل داده‌های این پژوهش از ابزارهای آمار توصیفی از جمله جداول فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد و همچنین برای بررسی فرضیه‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری (MANCOVA)، آزمون لوین و آزمون باکس استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

نتایج نشان داد که از میان دانش‌آموزان گروه آموزش هوش هیجانی ۵۶/۲۵ درصد (۹ نفر) پایه دوم و ۴۳/۷۵ (۷ نفر) نیز پایه سوم دوره دوم متوسطه بودند. از میان دانش‌آموزان گروه کنترل نیز ۵۰/۰۰ درصد (۸ نفر) پایه دوم و ۵۰/۰۰ درصد (۸ نفر) پایه سوم دوره دوم متوسطه بودند.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های شایستگی (کفایت) اجتماعی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل

گروه کنترل		گروه آزمایش		مؤلفه‌های شایستگی (کفایت) اجتماعی
S_D	\bar{x}	S_D	\bar{x}	
۳/۴۷	۱۲۵/۳۴	۶/۸۱	۱۲۴/۵۶	پیش‌آزمون
				مهارت‌های رفتار
۴/۳۲	۱۲۵/۴۳	۵/۹۲	۱۳۹/۴۹	پس‌آزمون
۲/۵۳	۲۶/۸۱	۲/۲۹	۲۸/۰۶	پیش‌آزمون
				آمایه‌های انگیزشی و انتظارات
۲/۵۶	۲۷/۱۸	۲/۳۰	۳۱/۵۰	پس‌آزمون
۱/۸۶	۱۲/۴۳	۱/۶۷	۱۲/۵۶	پیش‌آزمون
				مهارت شناختی و توجهی
۱/۸۵	۱۲/۶۲	۱/۸۶	۱۴/۴۶	پس‌آزمون
۱/۷۸	۱۱/۰۰	۱/۴۱	۱۱/۴۳	پیش‌آزمون
				کفایت هیجانی
۱/۳۵	۱۱/۱۲	۱/۱۲	۱۲/۷۵	پس‌آزمون

همان‌طور که مشاهده می‌شود میانگین (و انحراف معیار) پس‌آزمون دانش‌آموزان

زورگو (گروه آزمایش) در مهارت‌های رفتار ۱۳۹/۴۹ (۵/۹۲)، آمایه‌های انگیزی و انتظارات ۳۱/۵۰ (۲/۳۰)، مهارت شناختی و توجهی ۱۴/۴۶ (۱/۸۶) و کفایت هیجانی ۱۲/۷۵ (۱/۱۲) می‌باشد.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل

گروه کنترل		گروه آزمایش		مؤلفه‌های شایستگی (کفایت) اجتماعی	
SD	\bar{x}	SD	\bar{x}		
۱/۱۴	۲/۸۷	۱/۳۶	۳/۱۲	پیش‌آزمون	پذیرش
۰/۹۲۸	۲/۹۳	۱/۰۸	۴/۶۲	پس‌آزمون	
۱/۲۵	۳/۸۷	۱/۲۲	۳/۸۱	پیش‌آزمون	توجه مثبت مجدد
۱/۰۶	۳/۹۳	۱/۱۳	۵/۳۱	پس‌آزمون	
۱/۳۵	۴/۳۱	۱/۴۵	۴/۴۳	پیش‌آزمون	توجه مثبت به ارزیابی
۱/۰۹	۴/۴۳	۱/۱۴	۵/۸۷	پس‌آزمون	
۱/۱۵	۳/۵۰	۱/۵۴	۴/۳۷	پیش‌آزمون	باز ارزیابی مثبت
۰/۹۴۶	۳/۳۱	۱/۵۷	۵/۶۸	پس‌آزمون	
۱/۶۳	۴/۵۰	۱/۱۲	۵/۰۶	پیش‌آزمون	در جای خود قرار دادن
۱/۲۰	۴/۳۷	۱/۳۷	۶/۱۸	پس‌آزمون	

همان‌طور که مشاهده می‌شود میانگین (و انحراف معیار) پس‌آزمون راهبردهای مثبت تنظیم هیجان دانش‌آموزان زورگو (گروه آزمایش) در پذیرش ۴/۶۲ (۱/۰۸)، توجه مثبت مجدد ۵/۳۱ (۱/۱۳)، توجه مثبت به ارزیابی ۵/۸۷ (۱/۱۴)، باز ارزیابی مثبت ۵/۶۸ (۱/۵۷) و در جای خود قرار دادن ۶/۱۸ (۱/۳۷) می‌باشد.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار نمرات راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل

گروه کنترل		گروه آزمایش		مؤلفه‌های شایستگی (کفایت) اجتماعی	
SD	\bar{x}	SD	\bar{x}		
۱/۱۴	۷/۸۷	۱/۲۰	۷/۶۲	پیش‌آزمون	مقصر دانستن خود
۱/۳۵	۷/۶۸	۱/۳۱	۵/۸۷	پس‌آزمون	
۱/۱۵	۷/۵۶	۱/۰۲	۷/۳۷	پیش‌آزمون	مقصر دانستن دیگران
۰/۸۹۲	۷/۴۳	۱/۰۸	۵/۶۲	پس‌آزمون	

۱/۳۱	۷/۰۴	۱/۲۴	۷/۷۳	پیش آزمون	نشخوار ذهنی
۰/۶۲۹	۷/۳۴	۱/۰۲	۵/۷۸	پس آزمون	
۰/۹۲۸	۷/۹۳	۱/۲۹	۷/۴۳	پیش آزمون	فاجعه سازی کردن
۰/۶۱۹	۷/۷۳	۱/۱۶	۶/۲۸	پس آزمون	

همان‌طور که مشاهده می‌شود میانگین (و انحراف معیار) پس‌آزمون راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان زورگو (گروه آزمایش) در مقصر دانستن خود $۵/۸۷$ ($۱/۳۱$)، مقصر دانستن دیگران $۵/۶۲$ ($۱/۰۸$)، نشخوار ذهنی $۵/۷۸$ ($۱/۰۲$) و فاجعه‌سازی کردن $۶/۲۸$ ($۱/۱۶$) می‌باشد.

قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس چند متغیری جهت رعایت پیش‌فرض‌های آن، از آزمون‌های باکس و لوین استفاده شد. نتایج آزمون باکس نشان داد که سطح معناداری برای هیچ‌یک از متغیرهای وابسته معنی‌دار نبوده است، شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/کوواریانس به‌درستی رعایت شده است ($F=۰/۵۲۴$ ، $P=۰/۷۹۱$)، همچنین براساس آزمون لوین، سطح آماره (F) برای متغیرهای وابسته معنی‌دار نیست و این نشان‌دهنده آن است که واریانس خطای این متغیرها در بین آزمودنی‌ها (گروه آموزش هوش هیجانی و گروه کنترل) متفاوت نیست و واریانس‌ها با هم برابرند.

جدول ۴. نتایج شاخص‌های اعتباری آزمون معناداری تحلیل کوواریانس چند متغیری بر روی ابعاد راهبردهای تنظیم هیجان و شایستگی (کفایت) اجتماعی

رتبه	نوع آزمون	مقدار	F	df	P	Eta
۱	اثر پیلایی	۰/۹۳۲	۱۲۸/۰۲	۳/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۳۲
۲	لامبدا ویلکز	۰/۰۶۸	۱۲۸/۰۲	۳/۰۰	۰/۰۰۰	۰/۹۳۲

رتبه	نام آزمون	مقدار	F	df	خطا df	P	Eta
	اثر هتینگ	۱۳۷۱۷	۱۲۸/۰۲	۳/۰۰	۲۸/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۳۲
	بزرگ‌ترین ریشه خطا	۱۳۷۱۷	۱۲۸/۰۲	۳/۰۰	۲۸/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۳۲

نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که سطوح معناداری همه آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیری را مجاز می‌شمارد. این نتایج نشان می‌دهد که در بین دو گروه آموزش هوش هیجانی و گروه کنترل حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنادار وجود دارد. برای تشخیص اینکه آموزش هوش هیجانی روی کدام مؤلفه‌های کفایت اجتماعی نسبت به گروه کنترل تأثیر داشته است از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شده است که در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) بر روی ابعاد راهبردهای تنظیم هیجان و شایستگی (کفایت) اجتماعی در گروه آزمایش و کنترل

منبع	متغیر وابسته	SS	df	MS	F	p	Eta
راهبردهای مثبت تنظیم هیجان	راهبردهای مثبت تنظیم هیجان	۶۰۳/۷۸	۱	۶۰۳/۷۸	۷۳/۲۰	۰/۰۰۱	۰/۷۰۹
گروه	راهبردهای منفی تنظیم هیجان	۳۲۵/۱۲	۱	۳۲۵/۱۲	۶۵/۵۱	۰/۰۰۱	۰/۶۸۶
	کفایت اجتماعی	۳۸۵/۰۳	۱	۳۸۵/۰۳	۱۰۴/۳۱	۰/۰۰۱	۰/۷۷۷

همان‌طوریکه در جدول شماره ۵ ملاحظه می‌گردد بین دانش آموزان زورگو گروه آزمایش و گروه کنترل در کفایت اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر میانگین کفایت هیجانی گروه آزمایش بعد از آموزش هوش هیجانی متفاوت است. همچنین بین دانش آموزان زورگو (گروه آزمایش) و گروه کنترل در ابعاد مثبت و منفی

تنظیم شناختی هیجان تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر میانگین مؤلفه‌های مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان گروه آزمایش بعد از آموزش هوش هیجانی متفاوت است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر کفایت اجتماعی و تنظیم هیجانی دانش آموزان زورگو بود. در ارتباط با متغیر وابسته کفایت اجتماعی نتایج آزمون کوواریانس چندمتغیره نشان داد که آموزش هوش هیجانی بر کفایت اجتماعی دانش آموزان زورگو مؤثر می‌باشد. به طوری که بین دانش آموزان زورگو (گروه آزمایش) و گروه کنترل در مؤلفه‌های کفایت اجتماعی (مهارت‌های رفتار، آمایه‌های انگیزشی و انتظارات، مهارت شناختی و توجهی و کفایت هیجانی) تفاوت معناداری وجود دارد. این نتیجه در راستای یافته‌های پژوهشی اسدپور (۱۳۸۶)، بیرامی (۱۳۸۷، ۱۳۸۵)، کاظمی، مؤمنی و کیامرثی (۱۳۹۰)، سارنی (۱۹۹۸)، بویاتسبز و همکاران (۲۰۰۰)، مک پیل (۲۰۰۲)، سلاسکی و رایت (۲۰۰۲)، ویلیام و همکاران (۲۰۰۸)، پوروهمکاران (۲۰۱۱)، بارکت و همکاران (۲۰۱۲) و دوکان‌هی و قائم‌مقامی (۲۰۱۵) می‌باشد. به طوری که بیرامی (۱۳۸۵) با بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت اجتماعی دانش آموزان نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی، نگرش، جرأت مندی، مدیریت استرس و خودکارآمدی دانش آموزان را بهبود بخشیده و این تغییر را در طول زمان حفظ کرده است. سارنی (۱۹۹۸) دریافت افرادی که هوش هیجانی بالاتری داشتند از شادابی، نشاط، سرزندگی و استقلال بیشتری برخوردار بوده و عملکرد بهتری داشتند. هم‌چنین نسبت به زندگی خوش‌بین‌تر، در برابر استرس مقاوم‌تر و از پیشرفت و موفقیت بیشتری در زندگی برخوردار بوده‌اند. این بدین معناست که افراد با هوش هیجانی بالا هم از لحاظ اجتماعی (کفایت اجتماعی) و هم از لحاظ هیجانی (تنظیم هیجان) موفق‌ترند. بویاتسبز و همکاران (۲۰۰۰) تأثیر آموزش هوش هیجانی بر افزایش شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی را مورد بررسی قرار دادند. نتایج حاکی از اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر افزایش شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی بود. بررسی سلاسکی و رایت (۲۰۰۲) رابطه بین هوش هیجانی، اضطراب، سلامت عمومی، بهزیستی و کارکرد اجتماعی را مورد تأیید قرار داد و نشان داد که هوش هیجانی به‌عنوان یک عامل اصلی در نظم‌بخشی و کنترل هیجانات و

شکل‌دهی روابط بین فردی، نقش مهمی در سلامت روانی دارد. به‌طور کلی بین هوش هیجانی و سلامت روان‌شناختی و جسمانی رابطه معنی‌دار وجود دارد (تسائومیس و نیکولا، ۲۰۰۵). در مطالعه‌ی پیوروهمکاران (۲۰۱۱) نشان دادند هوش هیجانی رابطه مثبتی با احساس خرسندی، کنار آمدن با مشکل و احساس شایستگی دارد. بارکت و همکاران (۲۰۱۲) نشان دادند که برنامه‌های یادگیری اجتماعی و عاطفی باعث بالا رفتن شایستگی اجتماعی و بهبود عملکرد دانش آموزان می‌شود. در پژوهشی دوکان‌هی و قائم‌مقامی (۲۰۱۵) تحت عنوان بررسی رابطه هوش هیجانی با کفایت اجتماعی در دانش آموزان نشان دادند بین هوش هیجانی با کفایت اجتماعی رابطه معنی‌داری وجود داشته و مؤلفه‌های هوش هیجانی به‌طور معنی‌داری کفایت اجتماعی دانش آموزان را پیش‌بینی کند.

در تبیین اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر کفایت اجتماعی باید گفت مایر و سالوی (۱۹۹۷) هوش هیجانی را نوعی هوش اجتماعی و مشتمل بر توانایی‌های کنترل هیجان‌های خود و دیگران، تمایز بین آن‌ها و استفاده از اطلاعات برای راهبرد تفکر و عمل دانسته و آن را متشکل از مؤلفه‌های درون فردی و برون فردی می‌دانند که یکی از حیطه‌های آن تنظیم روابط با دیگران است: به معنای اداره هیجان‌های دیگران و برخورداری از کفایت‌های اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی است. بخش عمده‌ای از هنر برقراری ارتباطات، مهارت کنترل عواطف در دیگران است. این توانایی محبوبیت، رهبری و اثربخشی بین فردی را تقویت می‌کند (گلمن، ۱۹۹۵). همچنین مک‌پیل (۲۰۰۲) در یافته‌های خود در خصوص دانش آموزان آسیب‌زای، همچون پرخاشجو، آسیب‌پذیر همچون آن‌ها که ترک تحصیل می‌کنند، نشان می‌دهد که هر دو گروه در ویژگی هوش هیجانی عملکرد ناکارآمد دارند و بیانگر توانایی پایین آن‌ها در مقابله با استرس‌ها، سازگاری در روابط بین فردی و درون فردی که از مؤلفه‌های هوش هیجانی است، می‌باشد؛ بنابراین با آموزش و ارتقاء هوش هیجانی دانش آموزان می‌توان شایستگی‌های اجتماعی آنان را تقویت نمود. به‌طور کلی پژوهش‌های متعددی بر رابطه‌ی بین هوش هیجانی و شایستگی اجتماعی تأکید داشته‌اند (مارکز و همکاران، ۲۰۰۶؛ ماورولی و همکاران، ۲۰۰۷). جرفی و همکاران (۲۰۱۰) نشان دادند به‌کارگیری آموزش هوش هیجانی، در بهبود ارتباطات بین فردی مؤثر است.

همچنین در ارتباط با تنظیم هیجانی نتایج مطالعه حاضر نشان داد که آموزش هوش هیجانی بر مؤلفه‌های مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان دانش آموزان زورگو مؤثر می‌باشد. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره نشان داد بین دانش آموزان زورگو گروه آزمایش و گروه کنترل در مؤلفه‌های مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان تفاوت معناداری وجود دارد. این نتیجه در راستای یافته‌های پژوهشی بشارت، نادعلی و عزیزی (۱۳۸۹)، نقدی، ادیب راد و نورانی پور (۱۳۸۹)، کیمیایی، رفتار و سلطانی فر (۱۳۹۰)، سیاروچی، فورگاس و مایر (۲۰۰۱)، سلاسکی و رایت (۲۰۰۲)، گروس، شپز و اوری (۲۰۱۱)، عبدالمنافی و همکاران (۲۰۱۵) و پنا- ساریناندا و همکاران (۲۰۱۵) قرار دارد. به طوری که بشارت و همکاران (۱۳۸۹) نشان دادند هوش هیجانی با سبک‌های مقابله‌ی مسأله محور و هیجان محور مثبت همبستگی مثبت و با سبک مقابله هیجان محور منفی همبستگی منفی دارد. هوش هیجانی از راه مؤلفه‌های تنظیم و مدیریت هیجان‌ها، بهره‌وری یاتسهیل هیجانی و ارزیابی و ادراک هیجانی، استفاده از سبک‌های مقابله‌ی مسأله محور و هیجان محور مثبت را افزایش و استفاده از سبک مقابله هیجان محور منفی را کاهش می‌دهد. نقدی و همکاران (۱۳۸۹) و کیمیایی و همکاران (۱۳۹۰) طی پژوهشی نشان دادند که آموزش هوش هیجانی می‌تواند بر کاهش پرخاشگری تأثیر داشته باشد. آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری کلامی و خشم تأثیر دارد. سیاروچی و همکاران (۲۰۰۱) دریافتند دانش‌آموزانی که در شناخت احساسات دیگران توانمند بودند از جمله محبوب‌ترین افراد مدرسه بودند و بیشترین ثبات هیجانی را نشان می‌دادند. آنچه مسلم است هیجان‌ها و نیز چگونگی کنار آمدن افراد با آن‌ها بخشی از شخصیت آدمی هستند و بر سلامت وی تأثیر می‌گذارند. امروزه هوش هیجانی آخرین تحول و ابداع مهم، در درک رابطه‌ی بین تفکر و عاطفه است و در زندگی روزمره اهمیت زیادی دارد. سلاسکی و رایت (۲۰۰۲) نشان دادند که هوش هیجانی به‌عنوان یک عامل اصلی در نظم‌بخشی و کنترل هیجان‌ها و سلامت روان‌شناختی و جسمانی رابطه معنی‌دار وجود دارد (تسائومیس و نیکولا او، ۲۰۰۵). در پژوهش مشابهی گروس و همکاران (۲۰۱۱) و عبدالمنافی و همکاران (۲۰۱۵) تحت عنوان بررسی رابطه هوش هیجانی با تنظیم هیجان در یادگیرندگان زبان انگلیسی نشان دادند رابطه معنادار مثبتی بین هوش هیجانی و تنظیم هیجان وجود دارد و

هوش هیجانی به‌طورمعنی‌داری تنظیم هیجان را پیش‌بینی می‌کند. همچنین پنا- ساریناندا و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی تحت عنوان تحت عنوان فراتحلیل هوش هیجانی و تنظیم هیجان نشان دادند که اندازه اثر رابطه هوش هیجانی و تنظیم هیجان معنادار می‌باشد به طوری‌که افراد با هوش هیجانی بالا توانایی بهتری در تنظیم هیجانی خود دارند. در تبیین اثر بخشی آموزش هوش هیجانی بر تنظیم شناختی هیجان باید گفت افرادی که درباره هیجان‌های خود آگاهی بیشتری دارند، مهارت‌های بیشتری در مدیریت مشکلات هیجانی دارند و احساس سلامت روان بیشتری را تجربه می‌کنند، به این ترتیب، افرادی که می‌توانند در یک موقعیت استرس برانگیز هیجان ویژه‌ای را در خود تشخیص دهند، زمان کمتری را صرف توجه به واکنش‌های هیجانی خود می‌کنند و منابع شناختی کمتری را به کار می‌گیرند. این امر به آن‌ها امکان بررسی واکنش‌های دیگر را می‌دهد و باعث می‌شود که افکار خود را متوجه تکالیف دیگر کنند یا راهبردهای انطباقی سازگارانه بیشتری را به کار ببرند (فرناندز- بروکال و اکستریمرا، ۲۰۰۶). بر اساس پژوهش‌های انجام گرفته، هوش هیجانی، توانایی فرد را در مقابله با استرس‌ها و اقتضاهاى محیطی افزایش می‌دهد (سیاروجی و همکاران، ۲۰۰۲). همین موضوعات ضرورت چنین آموزش‌هایی را برای دانش‌آموزان زورگو که در معرض انواع آسیب‌های روانی- اجتماعی و تربیتی هستند بیشتر می‌کند تا بتوانند همسان و همگام با هم‌سن و سالان در مدرسه و جامعه حضوری مؤثر داشته باشند. همچنین در توجیه اثربخشی هوش هیجانی بر تنظیم شناختی هیجان می‌توان گفت هوش هیجانی آموزش‌پذیر است (گلمن، ۱۹۹۵) و وقتی آموخته شد باعث ارتقای شناخت احساسات خویش و دیگران؛ افزایش کنترل هیجان‌ها، توانایی اداره مطلوب خلق و خو و افزایش توان حل مسأله و انعطاف‌پذیری فرد می‌گردد (اسکات و همکاران، ۲۰۰۷).

از جمله محدودیت‌های پژوهش می‌توان به محدود بودن نمونه پژوهش حاضر به دانش‌آموزان زورگو دختر اشاره نمود که این مسأله به نوبه خود بر تعمیم‌پذیری یافته‌های پژوهش مؤثر است. همچنین برای ارائه آموزش‌ها محدودیت زمانی وجود داشت به همین دلیل نیز مرحله پیگیری صورت نگرفت. پیشنهاد می‌شود برای تعمیم‌پذیری نتایج، این پژوهش در شهرهای دیگر و با خرده فرهنگ‌ها و اقلیت‌های موجود در جامعه ایران،

همچنین گروه‌هایی غیر از دانش آموزان زورگو تکرار شود؛ پیشنهاد می‌گردد مطالعات طولی روی شناخت عوامل مؤثر بر کاهش زورگویی، تأثیر این آموزش‌ها و افزایش بهبودی متغیرهای مورد مطالعه در این گروه و سایر افراد انجام شود؛ برگزاری دوره‌های آموزشی برای معلمان و مشاوران مدارس و قرار دادن بسته‌های آموزشی مورد مطالعه جهت آموزش نحوه برخورد و آموزش دانش آموزان زورگو مطمح نظر قرار گیرد و نهایتاً پیشنهاد می‌شود با توجه به کارآمدی هوش هیجانی بر کفایت اجتماعی و تنظیم هیجان دانش آموزان، مراکز خدمات روانشناسی و مشاوره‌ای از یافته‌های این پژوهش در ارائه راهکارهای مناسب به مراجعان استفاده نمایند.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ جمالویی، حسن رضا؛ نریمانی، محمد و زاهد، عادل. (۱۳۹۰). مقایسه شایستگی اجتماعی و مؤلفه‌های آن در دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری و دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۳)، ۵۵-۷۱.
- اسدپور، اسماعیل. (۱۳۸۶). اثربخشی آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی از طرق روش درون گردی، جذب و انطباق بر ارتقاء سلامت روانی دانشجویان. *مجموعه مقالات چهارمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان*.
- بشارت، م؛ نادعلی، ح و عزیزی، ک. (۱۳۸۹). هوش هیجانی و سبک‌های مقابله با استرس، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲(۱)، ۳۳-۴۷.
- بیرامی، منصور. (۱۳۸۵). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت اجتماعی (مدلفلتر) و پیش‌بینی تغییرات پیشرفت تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های کفایت اجتماعی، پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- بیرامی، منصور. (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر ابراز وجود، خودکارآمدی و سلامت روانی دانش آموزان. *فصلنامه‌ی روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۳(۴)، ۵۵-۶۹.
- دلاور، علی. (۱۳۸۷). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. ویرایش دوم. تهران: رشد.

رضاپور، میثم؛ سوری، حمید و خداکریم، سهیلا. (۱۳۹۲). به‌منظور روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس‌های ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پرسشنامه زورگویی الویوس در مدارس راهنمایی. *مجله‌ی ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیت‌ها*، ۱(۴)، ۲۲۱-۲۱۲.

سروش زاده، سید حسن. (۱۳۹۱). اثربخشی برنامه پیشگیری از زورگویی اولویوس بر مهارت‌های اجتماعی و عزت‌نفس دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی شهرستان اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی. دانشگاه محقق اردبیلی.

عیوضی، خدیجه. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر مدیریت استرس، مدیریت زمان و خودکارآمدی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه شهرستان هیر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی بالینی، دانشگاه محقق اردبیلی.

کاظمی، رضا؛ مؤمنی، سویل و کیامرثی، آذر. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ریاضی. *فصلنامه‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۱)، ۱۰۸-۹۴.

کیمیایی، سید علی؛ رفتار، محمدرضا و سلطانی فر، عاطفه. (۱۳۹۰). آموزش هوش هیجانی و اثربخشی آن بر کاهش پرخاشگری نوجوانان پرخاشجوی. *فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۱(۱)، ۱۶۶-۱۵۳.

نقدی، هادی؛ ادیب راد، نسترن و نورانی پور، رحمت‌الله. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان. *فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه*، ۱۴(۳)، ۲۱۱-۲۱۸.

یوسفی، ف. (۱۳۸۵). بررسی رابطه‌ی راهبردهای شناختی تنظیم هیجان با افسردگی و اضطراب در دانش‌آموزان مراکز راهنمایی استعدادهای درخشان. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، سال ششم، شماره ۴، ۱۳۸۵. ص ۸۹۲-۸۷۱.

Abdolmanafi, S. J., Hamidi, H., & Ebadi, H. (2015). Relationship between Emotional Intelligence and Emotion Regulation of EFL Learners. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*. Vol., 3 (7), 376-380, 2014.

Atic, G. (2006). *The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students* (Doctoral dissertation, Middle East Technical University).

- Austin, E. J., Farrelly, D., Black, K., & Moore, H. (2007). Emotional Intelligence, Machiavellianism, and Emotional Manipulation. *Personality and Individual Differences*, 43, 173-179.
- Bar-on, R., & Parker, J. D. A. (2000). *Hand book of Emotional Intelligence*. San Fransisco: Josey Bass.
- Between stress and mental health. *Personality and individual differences*, 32- 197-209.
- Bhan, S., & Farooqui, Z. (2013). Social Skills Training of Children with Learning Disability. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 24(2), 54-63.
- Boyatzis, R. E., & Elias, M. (2000). *Developing emotional intelligence*. Sanfrancisco: Jossey-Bass.
- Brit, C., Camila, Olivira, T. Marluce, (2013). Bullying and self- esteem in adolescents from public schools. *Journal of Pediatría*, 86(6): 601-607.
- Cheraghi, A., & Piskin, M. (2011). Acomparision of peer bullying among high school students in Iran and Turkey. *Procedia social and Behavioral science*, (15): 2510-2520.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and individual differences*, 32(2), 197-209.
- Ciarrochi, J., Forgas G. P., & Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence in everyday life. 1st ed. *Philadelphia: psychology press*; 21-49.
- Dokaneheei, F., & Ghaemmaghami, G. (2015). The correlation between the emotional with social competence in female students at high schools of Damavand city. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 5 (S2), 2055-2060.
- Dupper, D. R., & Meyer-Adams, N. (2002). Low-level violence: A neglected aspect of school culture. *Journal of Urban Education*, 37, 350 364.
- Felner, R. D., Lease, A. M., & Philips, R. C. (1990). Social Competence and the Language of Adequacy as a Subject Matter for Psychology: A Quadripartite Travel Framework. In T. P. Gullotta. G. R. Adams, & R Montemayor (Eds), the Development of Social Competence (pp. 254-264). Beverly -Hills: Sage. Learning disabilities: a qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learn. Disable. Res. Pract*, 18, 222° 236.
- Fernandez-Brrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social and physical health in university students, *The Spanish journal of psychology*. 1, 45-51.
- Frederickson, N., Petrides, K. V., & Simmonds, E.(2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes, Research department of clinical, educational, and health psychology, university college london, uk. *Personality and Individual Differences*, 52, 323° 328.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire ° development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*. 41:1045° 1053.

- Garnefski, N., Kraaij, V., & spinhoven, p. (2001), negative life events Cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 1311-1327.
- Goleman, D. P. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement.
- Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (2001). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67, 377° 415.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67, 331 344.
- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: a distinction weshouldmake (carefully). *Cogn.Emot.* 25, 765° 781. doi: 10.1080/02699931.2011.555753
- Gutstein, S. E., & Whitney, T. (2002). Asperger syndrome and the development of social competence. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(3), 161-171.
- Hanish, L. D., Ryan, P., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2005). The social context of young children's peer victimization. *Journal of Social Development*, 14, 2 19.
- Jorfi, H., Jorfi, S., Bin Yaccob, H. F. & Mad Shah, I. (2010). Emotional intelligence: The relationship between self-regard and technology communication effectiveness. *World academy of science and engineering*, 45, 24-39.
- Kartal,H. (2009). The ratio of bullying and victimization among Turkish elementary school student s and its relationship to gender and grade level. *Journal of social sciences*, 20(2), 109-119
- Kendall, O., & Braswel, L. (1993). *Cognitive- Behavior Oral Therapy for Impulsive Children* (2 Ed). New York: Guilford Press. *Remedial and Special Education*, 19, 300° 309.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M.E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology* 46, 431° 453.
- Kruk, E. (1997). Mediation and conflict resolution in social work and the human services: Issues, debates and trends. *Mediation and conflict resolution in social work and the human services*, 1-18.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I.& Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Journal of Educational psychology*, 30 (8), 1018-1034.
- Mac Pail, J. (2002). Comparison of emotional intelligence between mis demeanor girls and normal girls. *Journal of psychology and mental health*. 44. P 92-98.
- Marquez, P. G., Martin, R. P. & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Journal of Educational psychology*, 18, 118-123.

- Mavroveli, S., Petrides K. V., Rieffe, C. & Bakker, F.(2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *The Netherlands British Journal of developmental psychology*, 25, 263° 275.
- Mayer, J. (1997). What is emotional intelligence? From Salovey, P and Sluyter, D. (eds.) Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications.
- Mertens, N. B. L. (2010). *Social Competence in Bullies, Defenders and Neutrals: A Comparison* (Bachelor's thesis).
- Nansel, T. R., Overpeek, M., Pilla, R. S., Ruam, W.J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. University of Bergen, Research Center for Health Promotion.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124.
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 6, 160.
- Por, J., Barriball, L., Fitzpatrick, J., & Roberts, J. (2011). Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students. *Nurse education today*, 31(8), 855-860.
- Poulou, M. S. (2010). The role of Trait Emotional Intelligence and social and emotional skills in students emotional and behavioural strengths and difficulties: A study of Greek adolescents perceptions. *The international journal of of Emotional education*, 2(2), 30-47.
- Saarni, C. (1998). Developing emotional competence. New York.
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 323-335.
- Segrin, C. (2000). Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review*, 20, 379° 403.
- Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2005). Exploring the Relation Ship of Emotional Intelligence with Physical and Psychological Health Functioning. *Stress and health*, 21, 77- 86
- Vims, B., & pina, w. (2010). The assessment of emotion regulation: Improving construct validity in research on psychopathology in Youth. *Journal of psychosocial Behavior assessment*, published online. 10(1), 169-178.
- wang, J., Ianotti, R., & Luk, J.W. (2013). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, Verbal, Exclusion, Rumor & Cyber. *Journal of School Psychology*, 50: 521-534

William, D. S., Killgore, Ellen. T., Kahn-Greene, Erica. L., Lipizzi, Rachel, A., Newman, Gary. H., Kamimori, Thomas. J., & Balkin. (2008). Sleep deprivation reduces perceived emotion intelligence and constructive thinking skills. *Sleep Medicine*, Volume 9, Issue 5, Pages 517-526.

