

اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌های حل همیارانه تعارضات بین‌فردی بر هدف‌گزینی اجتماعی، سبک حل تعارض و سازگاری دختران دبیرستان

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۵/۱۲ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۴۰۱/۷/۴

ماهره عزیزی شماسی^۱، امید شکری^{۲*}، حسین پورشه‌ریار کلشتری^۳
مسعود شریفی^۴

مقاله پژوهشی

چکیده

مقدمه: پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌های حل همیارانه تعارضات بین‌فردی بر هدف‌گزینی اجتماعی، سبک‌های حل تعارض و سازگاری دختران دبیرستانی انجام شد.

روش: در این پژوهش شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون گروه با گروه کنترل غیرمعادل و همراه با پیگیری، ۵۰ دانش‌آموز دختر ۱۷ ساله در دو گروه آزمایش (۲۵ دانش‌آموز) و کنترل (۲۵ دانش‌آموز)، قبل و بعد از آموزش به مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی - نسخه نوجوان (رایان و شیم)، سیاهه تعارض توماس - کیلمن (توماس و کیلمن) و سیاهه سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه (سینها و سینگ) پاسخ دادند. به کمک ۷ جلسه و هر جلسه یک ساعت، بسته آموزش مهارت‌های حل همیارانه تعارضات بین‌فردی، به شیوه گروهی برای گروه آزمایش اجرا شد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه‌ی آموزش مهارت‌های حل همیارانه‌ی تعارضات بین‌فردی در افزایش نمره‌ی جهت‌گیری هدف پیشرفت مبتنی بر تحول‌یافتگی اجتماعی، راهبردهای انطباقی حل تعارض و ابعاد مختلف سازگاری روان‌شناختی [$F=۱۰/۵۷, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۴۲$] و در کاهش نمره‌ی اهداف مبتنی بر آشکارسازی تحول‌یافتگی اجتماعی و اجتناب از آشکارشدگی تحول‌نایافتگی اجتماعی و همچنین راهبردهای حل تعارض ناسازگارانه مبتنی بر رقابتی بودن، اجتنابی بودن و سازش کردن، اثرگذار بود ($F=۱۳/۷۳, P<۰/۰۵, \eta^2=۰/۵۱$).

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که مدیریت همیارانه تعارض نیازمند شمول گام‌هایی مانند در نظر گرفتن زمان و مکان مقتضی برای بحث پیرامون تعارضات، فهم دیدگاه دیگری با نگرشی غیرقضاوتی و حساسیت نسبت به نیازها و ادراکات دیگران، پیشنهاد هدف‌های سازگار و تلاش برای دستیابی به نتایج برد - برد است.

کلمات کلیدی: شناخت اجتماعی، هدف‌گزینی اجتماعی، سبک حل تعارض، سازگاری، مدل سیپ

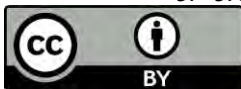
۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۲. استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی تحولی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول: o_shokri@sbu.ac.ir

۳. استادیار گروه روان‌شناسی بکار بسته، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۴. استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی تحولی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.



The effectiveness of the collaborative interpersonal conflict's resolution skills training program on social goal setting, conflict resolution style and adjustment among girls of middle school

Mahere Azizi Shemami¹, Omid Shokri^{*s}, Hossein Poorshahriar
Keleshteri³, Masoud Sharifi⁴

Original Article

Abstract

Introduction: The purpose of this study was to examine the effectiveness of the collaborative interpersonal conflicts resolution skills training program on social goal setting, conflict resolution style and adjustment among girls of middle school.

Method: In this Quesi-experimental research with pretest-posttest nonequivalent-group design and follow up stage, 50 female students 17-year-old at Roudbar of Quilan governmental middle schools, in the experimental group and control group, before and after the training, responded to the Social Achievement Goals (Ryan and Shim, 2008), the Thomas-Kilmann Conflict Instrument (Thomas-Kilmann, 1974) and Adjustment inventory for School Students (Sinha & Singh, 1993). The experimental group received 7 collaborative interpersonal conflicts resolution skills training sessions (1 hour a session).

Results: The results of multivariate covariance analysis, in the short term and long term, indicated that interpersonal skills training program was effective in increasing social development goal, adaptive conflict resolution styles and different dimensions of adjustment. The results also showed that it was effective in decreasing non-adaptive social goal settings (including social demonstration-approach goal and social demonstration-avoid goal) and non-adaptive conflict resolution styles (including forcing, avoiding and accommodation).

Conclusion: Generally, the results show that following steps are recommended for collaborative conflict management such as find appropriate time and place to discuss the conflict, understand the other's views with a non-judgmental attitude and be sensitive to each other's needs and perceptions, develop goals which are basically compatible and work towards a win-win outcome.

Keywords: social cognition, social goal setting, conflict resolution style, adjustment, SIP model.

1. Master of educational psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

2. Assistant Professor of Developmental Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

* Corresponding Author: o_shokri@sbu.ac.ir.

3. Assistant Professor of Applied Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

4. Assistant Professor of Developmental Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

مقدمه

مطالعات نشان داده‌اند که هر گونه تلاش نظامدار با هدف تقویت صرف انبارة شناختی ذهن یادگیرندگان، بدون توجه کافی به نیمرخ مشخصه‌های هیجانی - اجتماعی آنها می‌تواند مسیر تعقیب متمرکز هدف‌های تحصیلی آنها را نیز ناهموار سازد (بیتال^۱، ۲۰۲۲). بنابراین، واقعیت غیرقابل انکار تنوع مطالبات فراروی یادگیرندگان در موقعیت‌های مختلف تحصیلی و خانوادگی و نابسندگی غیرقابل انکار ظرفیت‌های شناختی صرف در مواجهه با این تجارب انگیزاننده، ضرورت بیش از پیش تجهیز روان‌شناختی آنها را به کمک بسط منابع مقابله‌ای یادگیرندگان و تامین مصونیت روانی آنها در رویارویی با مطالبات رو به رشد زندگی تحصیلی، بیش از پیش مورد تاکید قرار می‌دهد (کلادیا، مارگاردیاواوز و مانثالا^۲، ۲۰۲۰).

نظریه پردازش شناختی اطلاعات اجتماعی با فرصت‌آفرینی برای تمرکز بر نقش تفسیری برخی ساختارهای مفهومی مکتون نظیر ارزیابی‌های شناختی، راهبردهای نظم‌بخشی هیجانی، اسنادهای علی و هدف‌گزینی‌های اجتماعی، بستر معنایی مناسبی را برای تبیین بدکارکردی‌های هیجانی/اجتماعی کودکان و نوجوانان فراهم می‌آورد (عیسی و سلیمان^۳، ۲۰۲۰). همسو با گروه کثیری از شواهد تجربی، الگوی تجدیدنظرشده پردازش شناختی اطلاعات اجتماعی^۴ (جفری و مهاری^۵، ۲۰۲۲) از طریق تاکید بر سازوکارهای اصلی پردازش اطلاعات اجتماعی از مرحله رویارویی با یک تعامل اجتماعی تا مرحله پاسخ‌دهی به آن موقعیت بین‌فردی، در درک بهینه سازی اجتماعی و الگوی کیفی تعاملات اجتماعی کودکان و نوجوانان به طور موثری، ایفای نقش می‌کند. در این الگو فرض می‌شود که افراد با بهره‌گیری از یک پایگاه اطلاعاتی معین که مشتمل بر دانش مبتنی بر تجارب پیشین، نقش‌های اجتماعی و طرحواره‌های اجتماعی است، به درون یک موقعیت اجتماعی قدم می‌نهند. این پایگاه اطلاعاتی بر هر یک از وجوه پردازش اطلاعات اجتماعی اثرگذار واقع می‌شود و از هر یک از مراحل چندگانه پردازش شامل رمزگردانی نشانه‌ها^۶، تفسیر نشانه‌ها^۷، تعیین اهداف^۸، دسترسی یا ساخت پاسخ^۹، تصمیم‌گیری درباره پاسخ^{۱۰} و در نهایت اجرای رفتاری^{۱۱} تاثیر می‌پذیرد (گل‌گاون^{۱۲}، ۲۰۱۷).

1. Betul

2. Cláudia, Margarida & Manuela

3. Eissa & Seliman

4. revised model of social information processing

5. Jeffery & Mehari

6. encoding of cues

7. interpretation of cues

8. clarification of goals

9. response access and construction

10. response decision

11. behavioral enactment

22. Gol-Guven

مرور شواهد تجربی و نظری نشان می‌دهد که در بافت مطالعاتی پربارسازی مهارت‌های رابطه بین فردی با هدف کاهش رفتارهای ناسازگارانه در کودکان و نوجوانان بر نقش تعیین کننده راهبردهای همیارانه حل موقعیت‌های متعارض بین فردی تاکید شده است (سوسا و کروز، ۲۰۱۸). محققان تاکید می‌کنند تعارض بین فردی به مثابه یک عنصر پیش‌بینی برای تجربه خشم در تعامل با دیگران بر الگویی از تعامل بین فردی دلالت دارد که در آن افراد هدف‌های ناسازگارانه‌ای را برمی‌گزینند. چنین وضعیتی از طریق ایجاد ساختار رقابتی مجموع صفر^۲، سبب می‌شود که تحقق پیشرفت برای فردی با تجربه شکست برای دیگری همراه شود (لی، آمی و مارک^۳، ۲۰۲۲). طبق دیدگاه محققان چنین ساختاری رفتارهایی مانند رویارویی‌ها (برخوردها)، تهدیدها و تسلیم‌شدگی در برابر خواسته‌های طرف سلطه‌گرا^۴ یا ماشاات را موجب می‌شود (لادانی و لاکاکس^۵، ۲۰۱۶). بر اساس دیدگاه دسای^۶ (۲۰۱۰) الگوی منحصر بفردی از ترکیب دو عنصر همکاری^۷ (نگرانی برای دیگران) و جرأت‌ورزی^۸ (نگرانی برای خود) سبک ارجح فرد برای مدیریت موقعیت‌های متعارض را موجب می‌شود. در این دیدگاه، ترکیب همکاری و جرأت‌ورزی پایین به سبک حل تعارض اجتنابی^۹، ترکیب همکاری پایین و جرأت‌ورزی بالا به سبک حل تعارض مبتنی بر رقابت^{۱۰} یا مقابله، ترکیب همکاری بالا و جرأت‌ورزی پایین به سبک حل تعارض مبتنی بر سازش^{۱۱}، ترکیب همکاری و جرأت‌ورزی متوسط به سبک حل تعارض مصالحه یا توافق^{۱۲} و در نهایت، ترکیب همکاری و جرأت‌ورزی بالا به سبک حل تعارض مبتنی بر همکاری^{۱۳} و تشریک مساعی، منجر می‌شود (چوی و آن^{۱۴}، ۲۰۲۱).

بر اساس شواهد نظری و تجربی موجود، یکی دیگر از قلمروهای مفهومی پیش‌بینی کننده کنش‌وری اجتماعی نوجوانان در بافت رویارویی با مطالبات زندگی تحصیلی، جهت‌گیرهای هدف پیشرفت اجتماعی^{۱۵} است (لی^{۱۶}، ۲۰۱۸). به طور کلی، هدف‌ها، توصیفی شناختی هستند از آنچه که افراد متمایلند آن را به دست آورند و همچنین، هدف‌ها رفتار افراد را راهبری می‌کنند (شیم،

1. Sousa & Cruz
2. competitive zero-sum structure
3. Lee, Amy & Mark
4. appeasement
5. Ladányi & Lukács
6. Desai
7. cooperativeness
8. assertiveness
9. avoiding
10. competition
11. accommodation
22. compromise
33. collaboration
44. Choi & Ahn
55. social achievement goal orientations
66. Lee

ونگ و کاسادی^۱، ۲۰۱۳). هدف‌های اجتماعی به معنی رفتارهایی است که دانش‌آموزان سعی دارند در تعامل با همسالانشان از خود نشان دهند. هدف‌های پیشرفت اجتماعی با شمول سه رویکرد کلی، بر سازگاری افراد تأثیرات متفاوتی می‌گذارند (شیم و فینچ^۲، ۲۰۱۴). هدف رشدیافتگی اجتماعی^۳ بر ارتقای روابط اجتماعی با سایرین و تقویت مهارت‌های اجتماعی (مانند دوست‌یابی و یادگرفتن مهارت‌های کنار آمدن با دیگران) متمرکز است. هدف گرایش به آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی^۴ بر ابراز وجود در مناسبات اجتماعی و سعی در دریافت بازخورد مثبت از سایرین و تحسین برانگیز بودن (داشتن محبوبیت) متمرکز است. در نهایت، هدف اجتناب از آشکارشدگی رشدیافتگی اجتماعی^۵ نیز بیانگر سعی در پنهان کردن ضعف در مهارت‌های اجتماعی و اجتناب از قضاوت منفی سایرین در مورد فرد است (کرینگ، برینگمن و پاراوانی^۶، ۲۰۲۰).

با توجه به ضرورت تقویت سرمایه روان‌شناختی و تجهیز خزانه مهارتی نوجوانان با هدف تامین مصونیت روانی آنها در مواجهه با مطالبه‌گری‌های چندگانه در موقعیت‌های مختلف تحصیلی و بین‌فردی، محققان مختلف کوشیده‌اند با استفاده از برنامه‌های آموزشی متفاوت ضمن ارتقای منابع مقابله‌ای کودکان و نوجوانان در تحقق ایده ایمن‌سازی روانی آنها گام‌های استواری بردارند (شکری، صالحی، فتح‌آبادی، نجاتی و ذبیح‌زاده، ۱۳۹۹). در مجموع، با وجود کثرت منابع اطلاعاتی درباره آزمون اثربخشی برنامه‌های آموزشی مختلف بر کنش‌وری یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت، به نظر می‌رسد که مهمترین محدودیت غیرقابل انکار این قلمرو مطالعاتی این است که تلاش برای توسعه برنامه‌های مداخله‌ای بر آموزه‌های مفهومی برآمده از یک مدل نظری مشخص، استوار نبوده است. به بیان دیگر، فقدان جهت‌دهندگی یک منطق تئوریک مشخص برای محتوای برنامه مداخله‌ای منتخب سبب شده است که چنین مطالعاتی ظرفیت آزمون تجربی توان تبیینی یک یا حتی بیش از یک مدل نظری زیربنایی را در آن قلمرو مطالعاتی از دست بدهند. با توجه به آن چه گفته شد محققان در مطالعه‌ی حاضر می‌کوشند با تمرکز بر قلمروهای مفهومی مدل سیپ، ضمن تدوین یک بسته‌ی آموزش مهارت‌های حل همیارانه موقعیت‌های متعارض بین‌فردی، اثربخشی آن را بر افزایش رویه‌های سازش‌یافته حل موقعیت‌های متعارض بین‌فردی و همچنین تشویق نوجوانان به توسعه جهت‌گیری هدف پیشرفت مبتنی بر رشدیافتگی اجتماعی و در نهایت افزایش سطح سازگاری هیجانی/اجتماعی/تحصیلی آن‌ها مورد بررسی قرار دهند.

1. Shim, Wang & Cassidy
2. Finch
3. social development goal
4. social demonstration-approach goal
5. social demonstration-avoid goal
6. Craig, Brinkman & Gabriel

روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل غیرمعاذل همراه با پیگیری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان رودبار بودند. در این مطالعه، نمونه آماری شامل ۵۰ دانش‌آموز دختر بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. در این مطالعه بر اساس منطق پیشنهادی کوهن (۱۹۸۶)، سرمد، بازرگان و حجازی، (۱۳۹۶) با فرض آن که $\alpha=0.05$ و اندازه اثر برابر با 0.50 است برای دستیابی به توان آزمون آماری برابر با 0.90 ، برای هر یک از دو گروه آزمایش و کنترل، نمونه‌ای برابر با ۲۵ مشارکت‌کننده انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل مشارکت داوطلبانه و آگاهانه در پژوهش و عدم مشارکت‌مندی همزمان در جلساتی مشابه با مداخله روانی و آموزشی مطالعه حاضر و همچنین، ملاک‌های خروج مشارکت‌کنندگان شامل غیبت بیش از دو جلسه و عدم انجام تمرین و تکلیف آموزشی بود. در این مطالعه، با هدف رعایت ملاحظات اخلاقی بر کدهایی مانند رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان، محرمانگی و سودمندی مداخله، تأکید شد. در این پژوهش، برای تحلیل داده‌ها از روش آماری طرح تحلیل کواریانس چندمتغیری، استفاده شد.

ابزارهای پژوهش

الف) سیاهه سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه^۱: سینه‌ها و سینگ^۲ (۱۹۹۳) با هدف تمیز دانش‌آموزان گروه سنی ۱۴ تا ۱۸ سال دارای سازگاری و فراگیران فاقد سازگاری در سه حوزه‌ی سازگاری هیجانی، اجتماعی و تحصیلی، سیاهه سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه را توسعه دادند. این سیاهه شامل ۶۰ ماده است و فراگیران به هر ماده به صورت بلی یا خیر پاسخ می‌دهند. در نسخه ۶۰ ماده‌ای، بُعد سازگاری عاطفی، بُعد سازگاری اجتماعی و در نهایت، بُعد سازگاری تحصیلی، اندازه‌گیری می‌شود. در این سیاهه، به منظور نمره‌گذاری هر یک از مقیاس‌ها، به پاسخ‌های مبتنی بر سازگاری نمره ۰ و به پاسخ‌های غیرمنطبق با سازگاری، نمره ۱ تعلق می‌گیرد. بنابراین، در این سیاهه، نمره پایین‌تر بر سازگاری بالاتر و نمره بیشتر، بر سازگاری پایین‌تر دلالت دارد. سینه‌ها و سینگ (۱۹۹۳) ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های سازگاری هیجانی، سازگاری اجتماعی و سازگاری تحصیلی را در نسخه اصلی سیاهه سازگاری فراگیران با مدرسه به ترتیب برابر با 0.96 ، 0.93 و 0.90 گزارش کردند. ضریب پایایی این مقیاس را سینه‌ها و سینگ (۱۹۹۳) به روش دونیمه

1. Adjustment inventory for school students (AISS)
2. Sinha & Singh

کردن برای کل سیاهه ۰/۹۵، مقیاس عاطفی ۰/۹۴، مقیاس اجتماعی ۰/۹۳ و مقیاس تحصیلی ۰/۹۶ گزارش کرده‌اند. نخستین بار کرمی (۱۳۷۷) سیاهه سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه را به فارسی ترجمه کرد. نتایج مطالعات مختلف از ویژگی‌های فنی روایی و پایایی سیاهه سازگاری فراگیران با مدرسه حمایت کرد (جهرمی، شهنی ییلاق، بهروزی و امیدیان، ۱۳۹۶). در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های سازگاری هیجانی، سازگاری اجتماعی و سازگاری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۹۱، ۰/۹۳ و ۰/۹۰ به دست آمد.

ب) مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی نوجوانان^۱: رایان و شیم (۲۰۰۸) با هدف سنجش اهداف پیشرفت اجتماعی در نوجوانان، بر اساس نسخه دانشجویی ابزار پیشرفت اجتماعی (رایان و شیم، ۲۰۰۶)، نسخه‌ی نوجوان مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی را توسعه دادند. نسخه‌ی نوجوان مقیاس هدف پیشرفت اجتماعی با شمول ۱۸ ماده، از سه خرده‌مقیاس هدف تحول‌یافتگی اجتماعی، هدف گرایش به آشکارسازی (تظاهر) تحول‌یافتگی اجتماعی و هدف اجتناب از تظاهر تحول‌یافتگی اجتماعی تشکیل شده است. در این ابزار، زیرمقیاس هدف تحول‌یافتگی اجتماعی، زیرمقیاس هدف گرایش به آشکارسازی تحول‌یافتگی اجتماعی و زیرمقیاس هدف اجتناب از آشکارشدگی تحول‌یافتگی اجتماعی اندازه‌گیری می‌شوند. در این نسخه، شرکت‌کنندگان به هر ماده بر روی یک طیف ۱ تا ۵ درجه‌ای پاسخ می‌دهند. در مطالعه‌ی رایان و شیم (۲۰۰۸) نتایج روایی عاملی این مقیاس از ساختار سه عاملی آن به‌طور تجربی حمایت کرد. هم‌چنین مقادیر همسانی درونی عوامل سه‌گانه‌ی آن شامل هدف تحول‌یافتگی اجتماعی، هدف گرایش به تظاهر تحول‌یافتگی اجتماعی و هدف اجتناب از تظاهر تحول‌یافتگی اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۷۳، ۰/۸۰ و ۰/۷۷ بدست آمد. در مطالعه‌ی سرائی (۱۳۹۴) نیز مقادیر همسانی درونی عوامل سه‌گانه‌ی مقیاس، به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر، مقادیر همسانی درونی عوامل سه‌گانه‌ی مقیاس، به ترتیب برابر با ۰/۷۲، ۰/۷۶ و ۰/۷۵ به‌دست آمد.

ج) سیاهه تعارض توماس-کیلمن^۲: توماس و کیلمن (۱۹۷۴) این ابزار را با هدف سنجش پنج سبک حل تعارض شامل اجبار، اجتناب، سازش، توافق و همکاری توسعه دادند. این ابزار شامل ۳۰ زوج عبارت است و مشارکت‌کننده باید از میان هر زوج عبارت که به صورت «الف» و «ب» مشخص می‌شوند، یک عبارت را به عنوان گزینه انتخابی ارجح خود در مواجهه با موقعیت‌های متعارض فراروی برگزیند. در مجموع، هر یک از سبک‌های حل تعارض، از طریق ۱۲ تک‌عبارت اندازه‌گیری می‌شوند. در مطالعه توماس و کیلمن (۱۹۷۴) ضرایب همسانی درونی برای

1. Social Achievement Goals (SAG)
2. Thomas-Kilmann conflict instrument (T.K.I)

هر یک از راهبردهای رقابت، اجتناب، سازش، توافق و همکاری به ترتیب برابر با ۰/۷۱، ۰/۶۲، ۰/۵۰، ۰/۵۸ و ۰/۶۵ به دست آمد. در مطالعه حسن‌پور، ایزدیان و غلامی‌مطلق (۱۳۹۴) ضریب همسانی درونی عامل کلی مقیاس برابر با ۰/۸۶ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی عامل کلی مقیاس برابر با ۰/۸۹ به دست آمد.

برنامه آموزش مهارت‌های حل همیارانه تعارضات بین‌فردی. پس از انتخاب

مشارکت کنندگان و واگذاری آنها به گروه‌های کنترل و آزمایش، در مرحله پیش‌آزمون به منظور کنترل آماری تفاوت‌های فردی آنها در اندازه‌های مربوط به متغیرهای جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت اجتماعی، راهبردهای حل تعارضات بین‌فردی و سازگاری هیجانی/اجتماعی/تحصیلی، واحدهای آزمایشی در هر دو گروه به ابزارهای سنجش مختلف پاسخ دادند. به طور کلی، محتوای برنامه منتخب در جدول ۱ نشان می‌دهد که مجموعه تلاش‌های نظام‌دار با هدف تجهیز خزانه مهارت‌های مقابله‌ای فراگیران ذیل دو بُعد کلی مهارت‌های شناختی و مهارت‌های اجتماعی خلاصه می‌شود. در بُعد شناختی، با توجه به نقش تفسیری اسنادهای علی و الگوی ارجح ارزیابی‌های شناختی افراد در پیش‌بینی سطح سازش‌یافتگی اجتماعی و هیجانی آنها بر اساس مدل سیپ، به منظور شناخت باورها و افکار ناکارآمد و تلاش برای جایگزینی اسنادهای انطباقی به جای اسنادهای بدکارکرد، مدل تفکر ABCDE^۱ به افراد آموزش داده شد (جلسات ۱ تا ۳). در ادامه، در بُعد اجتماعی برنامه، با هدف غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی در افراد، اهم مهارت‌های رابطه بین‌فردی شامل بهم‌وابستگی در روابط^۲، ادراک مثبت از دیگران^۳، احساسات مثبت نسبت به دیگران^۴، اهداف برد - برد^۵، مهارت‌های مدیریت همیارانه موقعیت‌های متعارض^۶ و مهارت‌های تعامل بین‌فردی^۷ به افراد آموزش داده شد. در بخش پایانی مهارت‌های تعامل بین‌فردی، آموزش ظرفیت نمایش رفتارهای ابرازمندانانه^۸ و آموزش مهارت مذاکره^۹ به طور مشخص در دستور کار محقق قرار گرفت (جلسات ۴ تا ۷). پس از اتمام جلسات، اندازه‌های پس‌آزمون اول در دو گروه آزمایش و کنترل جمع‌آوری شد. در نهایت، پس از گذشت ۲ ماه، به منظور آزمون ماندگاری اثر برنامه آموزشی، در مرحله پیگیری مجدداً اندازه‌های مربوط به متغیرهای اصلی تحقیق از دو گروه جمع‌آوری شد.

1. interdependence in relationships
2. Activating events, Beliefs, Consequences, Disputing, Energy
3. positive perception of others
4. positive feelings for others
5. win-win goals in relations
6. collaborative conflict management skills
7. interpersonal communication skills
8. assertive behaviors
9. negotiation

جدول ۱. برنامه‌ی آموزش مهارت‌های حلّ همیارانه‌ی تعارضات بین فردی

جلسات	هدف‌ها	فعالیت‌ها
جلسه اول	آشنایی با مدرّس کسب اطلاعات پایه‌ای اعضای گروه، در سه حوزه‌ی هدف‌گزینی اجتماعی، سبک حلّ تعارض و سازگاری	اجرای پیش‌آزمون تشریح لزوم تقویت مهارت‌های شناختی و اجتماعی افراد پیش از قرارگیری در موقعیت‌های پر تنش
جلسه دوم	توانمندشدن اعضا در زمینه‌ی شناخت هیجانات فردی و زمینه‌های سازنده‌ی آن، کنترل هیجانات و تفکیک افکار از هیجانات	آموزش رابطه‌ی بین هیجانات حاصل از رویارویی با رخداد‌های منفی با نظام باورهای فرد، بر مبنای مدل پیشنهادی الیس (ABCDE) آموزش مدیریت هیجانات آموزش معنای واقعی دو مفهوم خوش‌بینی و بدبینی
جلسه سوم	آشنایی اعضا با انواع اسنادها توانمندی در بکارگیری اسناد‌های سازنده	آموزش انواع اسنادها آموزش فن مجادله با افکار منفی به کمک چهار اصل ۱.گردآوری شواهد، ۲.تفسیرهای جایگزین، ۳.اجتناب از فاجعه‌پنداری و ۴.تدوین نقشه‌ی حمله
جلسه چهارم	تثبیت مهارت‌های شناختی کسب شده در جلسات قبل آمدگی جهت ورود به مبحث مهارت‌های اجتماعی	مرور مباحث مطرح شده در جلسات قبل به کمک اعضا و حلّ تکالیف خانگی جلسه‌ی قبل با کمک یکدیگر در کلاس توجه دیدی‌ای اجتناب‌ناپذیر تعارضات بین فردی در تعاملات اجتماعی و مفید بودن تعارضات در صورت مواجهه‌ی صحیح با آن
جلسه پنجم	آشنایی با ماهیت تعارضات بین فردی غنی‌سازی روابط بین فردی از طریق انتخاب اهداف برد-برد در روابط اجتماعی	تأکید بر به‌هم‌وابستگی در روابط و تصدیق تفاوت‌ها معرفی چهار نوع هدف ۱.برد-باخت، ۲.باخت-باخت، ۳.باخت-برد و ۴.برد-برد و مقایسه‌ی تبعات هر یک بر مبنای نظر کاوی (۱۹۹۷).
جلسه ششم	آشنایی با مراحل ایجاد تعارضات بین فردی غیرسودمند شناخت گام‌های حلّ همیارانه‌ی تعارضات (توافق کردن) یادگیری مهارت انجام مذاکره	معرفی مراحل ایجاد تعارضات بین فردی منفی بر مبنای نظر جانسون (۱۹۸۶) معرفی مراحل قدم به قدم حلّ تعارضات بین فردی بر مبنای نظر دسی (۲۰۱۰) از طریق استفاده از فنّ مذاکره

جلسات	هدف‌ها	فعالیت‌ها
جلسه هفتم	آشنایی با سبک‌های همیارانه و غیرهمیارانه و مدیریت تعارضات بین فردی اطلاع از مؤثر بودن یا نبودن جلسات آموزشی	معرفی سبک‌های مختلف حل تعارضات بین فردی بر مبنای نظر توماس و کیلمن (۱۹۷۵) در رابطه با اهداف پیشنهادی کاوی (۱۹۹۷) اجرای پس‌آزمون

یافته‌ها

جدول ۲ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد مربوط به جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت اجتماعی، سبک‌های حل تعارض و ابعاد مختلف سازگاری شامل سازگاری هیجانی، سازگاری اجتماعی و سازگاری تحصیلی را در گروه‌های آزمایش و کنترل در مقاطع زمانی پیش‌آزمون، پس-آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.



جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد جهت‌گیری‌های اجتماعی، سبک‌های حل تعارض و سازگاری

متغیر	مرحله	گروه	M	SD	M	SD
جهت‌گیری	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۳/۸۹	۲/۵۸	۷/۰۶	۱/۳۴
	کنترل	کنترل	۲۳/۹۶	۲/۵۹	۷/۹۸	۱/۸۴
رشدیافتگی اجتماعی	پس‌آزمون	آزمایش	۲۵/۵۲	۲/۳۸	۵/۵۲	۱/۸۷
	کنترل	کنترل	۲۳/۸۰	۲/۳۴	۷/۲۰	۱/۹۷
پیگیری	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۵/۸۸	۲/۰۶	۵/۲۱	۱/۲۶
	کنترل	کنترل	۲۳/۲۰	۲/۰۴	۶/۵۲	۱/۳۶
جهت‌گیری نمایان‌گری	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۶/۲۲	۲/۵۳	۶/۰۳	۱/۹۵
	کنترل	کنترل	۱۶/۱۹	۲/۶۲	۶/۲۸	۱/۶۲
رشدیافتگی اجتماعی	پس‌آزمون	آزمایش	۱۵/۱۶	۲/۳۳	۸/۸۰	۱/۵۶
	کنترل	کنترل	۱۶/۰۴	۲/۳۷	۶/۱۶	۱/۶۷
پیگیری	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۵/۴۴	۲/۳۴	۸۰/۴۱	۱/۲۳
	کنترل	کنترل	۱۶/۴۳	۲/۷۷	۶/۹۲	۱/۴۶
جهت‌گیری اجتناب از رشدنا یافتگی اجتماعی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۳/۲۰	۲/۰۸	۶/۳۵	۲/۱۲
	کنترل	کنترل	۲۳/۲۲	۲/۱۷	۶/۷۹	۲/۲۱
پیگیری	پس‌آزمون	آزمایش	۲۱/۷۲	۲/۵۹	۸/۴۴	۲/۱۵
	کنترل	کنترل	۲۳/۹۲	۲/۳۱	۶/۵۶	۲/۵۰
پیگیری	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۰/۹۲	۲/۶۵	۸/۵۹	۲/۲۵
	کنترل	کنترل	۲۲/۸۸	۲/۰۲	۶/۸۰	۲/۲۱
اجتنابی بودن	پیش‌آزمون	آزمایش	۷/۳۵	۱/۱۲	۴/۳۵	۱/۱۲
	کنترل	کنترل	۷/۴۱	۱/۲۱	۴/۷۹	۱/۲۱
پیگیری	پس‌آزمون	آزمایش	۴/۸۴	۱/۵۴	۴/۴۸	۱/۵۲
	کنترل	کنترل	۷/۰۸	۱/۳۶	۵/۵۶	۱/۳۰
پیگیری	پیش‌آزمون	آزمایش	۴/۸۴	۱/۵۱	۴/۶۸	۱/۲۵
	کنترل	کنترل	۷/۲۸	۱/۲۱	۵/۶۰	۱/۲۱
سازگاری هیجانی	پیش‌آزمون	آزمایش	۵/۴۹	۱/۱۱	۶/۰۴	۱/۴۵
	کنترل	کنترل	۵/۶۵	۱/۱۷	۶/۶۱	۱/۱۴
پیگیری	پس‌آزمون	آزمایش	۳/۱۲	۱/۱۶	۵/۰۱	۱/۶۵
	کنترل	کنترل	۵/۱۶	۱/۴۷	۶/۶۷	۱/۷۰
پیگیری	پیش‌آزمون	آزمایش	۳/۴۰	۱/۳۸	۶/۰۸	۱/۷۰
	کنترل	کنترل	۵/۸۰	۱/۳۴	۶/۸۹	۱/۵۷
سازگاری تحصیلی	پیش‌آزمون	آزمایش	۶/۹۸	۱/۱۴	۶/۹۸	۱/۱۴
	کنترل	کنترل	۶/۵۶	۱/۰۸	۶/۵۶	۱/۰۸
پیگیری	پس‌آزمون	آزمایش	۴/۴۸	۱/۰۹	۴/۴۸	۱/۰۹
	کنترل	کنترل	۶/۴۰	۱/۳۳	۶/۴۰	۱/۳۳
پیگیری	پیش‌آزمون	آزمایش	۵/۸۷	۱/۴۷	۵/۸۷	۱/۴۷
	کنترل	کنترل	۶/۸۴	۱/۵۱	۶/۸۴	۱/۵۱

در این بخش، به منظور تعیین اثر گروه بر اندازه‌های پس‌آزمون و پیگیری، پس از تفکیک سهم اندازه‌های جمع‌آوری شده پیش‌آزمون برای جهت‌گیری‌های اهداف پیشرفت اجتماعی، سبک‌های حل تعارض و سازگاری تحصیلی، هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان دختر در کوتاه‌مدت و بلندمدت از چند طرح تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد.

قبل از بکارگیری فن آماری تحلیل کواریانس، برای طرح تحلیل کواریانس، مفروضه‌های خطی بودن رابطه‌ی بین کوریت و متغیر برآمد و همگنی شیب‌های رگرسیونی^۱ آزمون و تأیید شدند. علاوه بر این، قبل از بکارگیری طرح‌های تحلیل کواریانس چندمتغیری، مفروضه‌های آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس^۲ و آزمون لون برای تعیین همگنی واریانس‌های خطا^۳ آزمون و تأیید شدند.

در بخش اول، نتایج فن آماری تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی جهت‌گیری هدفی مبتنی بر تحول‌یافتگی اجتماعی، جهت‌گیری هدفی مبتنی بر تظاهر به تحول‌یافتگی اجتماعی و جهت‌گیری هدفی مبتنی بر اجتناب از آشکارشدگی تحول‌نیافتگی اجتماعی در دانش‌آموزان دختر در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی جهت‌گیری‌های اهداف پیشرفت اجتماعی دانش‌آموزان در کوتاه‌مدت $P < 0/05$, $\eta^2 = 0/49$ ، و یلکز لاند $= 0/55$, $F(3 \text{ و } 43) = 13/51$ و بلندمدت $P < 0/05$, $\eta^2 = 0/46$ ، و یلکز لاند $= 0/55$, $F(3 \text{ و } 43) = 12/03$ از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول، خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر جهت‌گیری‌های اهداف پیشرفت اجتماعی دانش‌آموزان، بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید - منظور ترکیب خطی متغیرهای برآمد - در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سوال که کدام یک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل موثر بوده‌اند، اهمیت می‌یابد. نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت جهت‌گیری‌های اهداف پیشرفت اجتماعی دانش‌آموزان به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل موثر بوده‌اند.

1. homogeneity of regression
2. Box's test of equality of covariance matrices
3. Levene's test of equality of error variance

جدول ۳. نتایج اثرات بین‌گروهی جهت‌گیری‌های اهداف پیشرفت اجتماعی در مرحله پس‌آزمون و

پیگیری

مرحله	متغیر	F(df)	P	η^2
پس‌آزمون	جهت‌گیری هدفی مبتنی بر رشدیافتگی اجتماعی	۷/۳۱ (۱)	*۰/۰۱	۰/۱۴
	جهت‌گیری هدفی مبتنی بر نمایانگری رشدیافتگی اجتماعی	۶/۳۷ (۱)	*۰/۰۱	۰/۱۲
	جهت‌گیری هدفی مبتنی بر اجتناب از رشدنایافتگی اجتماعی	۱۳/۸۹ (۱)	*۰/۰۱	۰/۲۴
پیگیری	جهت‌گیری هدفی مبتنی بر رشدیافتگی اجتماعی	۱۶/۴۶ (۱)	*۰/۰۱	۰/۲۷
	جهت‌گیری هدفی مبتنی بر نمایانگری رشدیافتگی اجتماعی	۶/۰۹ (۱)	*۰/۰۱	۰/۱۲
	جهت‌گیری هدفی مبتنی بر اجتناب از رشدنایافتگی اجتماعی	۱۳/۷۷ (۱)	*۰/۰۱	۰/۲۳

در این بخش، نتایج مربوط به آزمون لون در کوتاه‌مدت برای هر یک از ابعاد جهت‌گیری هدفی مبتنی بر تحول‌یافتگی اجتماعی [$F(۱ و ۴۸) = ۱/۶۲$, $P=۰/۲۱$]، جهت‌گیری هدفی مبتنی بر تظاهر به تحول‌یافتگی اجتماعی [$F(۱ و ۴۸) = ۰/۰۸$, $P=۰/۷۸$] و جهت‌گیری هدفی مبتنی بر اجتناب از آشکارشدگی تحول‌یافتگی اجتماعی [$F(۱ و ۴۸) = ۱/۰۷$, $P=۰/۳۱$] و در بلندمدت برای هر یک از ابعاد جهت‌گیری هدفی مبتنی بر تحول‌یافتگی اجتماعی [$F(۱ و ۴۸) = ۰/۴۱$, $P=۰/۶۸$]، جهت‌گیری هدفی مبتنی بر تظاهر به تحول‌یافتگی اجتماعی [$F(۱ و ۴۸) = ۰/۱۵$, $P=۰/۷۰$]، جهت‌گیری هدفی مبتنی بر اجتناب از آشکارشدگی تحول‌یافتگی اجتماعی [$F(۱ و ۴۸) = ۰/۰۰۸$] نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برقرار است. همچنین، نتایج آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس‌های کواریانس در کوتاه‌مدت [$F(۶ و ۱۶۶۹۳/۱۳) = ۰/۴۱$, $P=۰/۸۷$]، ام‌باکس = $۲/۶۵$ ، و بلندمدت برقرار است [$F(۶ و ۱۶۶۹۳/۱۳) = ۰/۴۳$, $P=۰/۸۶$].

در بخش دوم، نتایج فن آماری تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی سبک‌های حل تعارض غیرانطباقی شامل رقابت کردن، اجتناب کردن و سازش کردن در دانش‌آموزان دختر در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی سبک‌های حل تعارض غیرانطباقی در دانش‌آموزان در کوتاه‌مدت [$\eta^2=۰/۶۰$, $P<۰/۰۵$]، و یلکز لاند = $۲۱/۴۷$ ، $۰/۴۰$] و بلندمدت [$\eta^2=۰/۵۱$, $P<۰/۰۵$]، و یلکز لاند = $۱۳/۷۳$ ، $۰/۵۱$] از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول، خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر سبک‌های حل تعارض غیرانطباقی بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید - منظور ترکیب خطی متغیرهای برآمد - در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار

است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سوال که کدام یک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل موثر بوده‌اند، اهمیت می‌یابد. نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت سبک‌های حل تعارض غیرانطباقی به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل موثر بوده‌اند.

در ادامه، نتایج فن آماری تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی سبک‌های حل تعارض انطباقی شامل همکاری کردن و توافق کردن در دانش‌آموزان دختر در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی سبک‌های حل تعارض انطباقی در دانش‌آموزان در کوتاه‌مدت $[F(2, 45) = 8/47, 0/70 = P < 0/05, \eta^2 = 0/28]$ ، و یلکز لاند $[F(2, 45) = 8/73, 0/68 = P < 0/05, \eta^2 = 0/30]$ ، و یلکز لاند $[F(2, 45) = 8/73, 0/68 = P < 0/05, \eta^2 = 0/30]$ از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول، خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تاثیر عامل گروه بر سبک‌های حل تعارض انطباقی بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید - منظور ترکیب خطی متغیرهای برآمد - در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثر گذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سوال که کدام یک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل موثر بوده‌اند، اهمیت می‌یابد. نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت سبک‌های حل تعارض انطباقی به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل موثر بوده‌اند.

جدول ۴. نتایج اثرات بین گروهی سبک‌های حل تعارض غیرانطباقی و انطباقی در مرحله پس‌آزمون

و پیگیری

مرحله	متغیر	F(df)	P	η^2
پس‌آزمون	رقابتی بودن	7/95 (1)	*0/01	0/15
	اجتنابی بودن	29/30 (1)	*0/01	0/39
	توافق کردن	15/31 (1)	*0/01	0/25
پیگیری	رقابتی بودن	22/11 (1)	*0/01	0/32
	اجتنابی بودن	11/62 (1)	*0/01	0/21
	توافق کردن	5/82 (1)	*0/01	0/12
پس‌آزمون	تشریک مساعی	10/91 (1)	*0/01	0/19
	مصالحه کردن	6/77 (1)	*0/01	0/13
	تشریک مساعی	7/55 (1)	*0/01	0/15
پیگیری	مصالحه کردن	5/80 (1)	*0/01	0/12

در این بخش، نتایج مربوط به آزمون لون در کوتاه‌مدت برای هر یک از ابعاد سبک‌های حلّ تعارض غیرانطباقی شامل رقابت کردن $[F(1, 48) = 0.04, P=0.95]$ ، اجتناب کردن $[F(1, 48) = 1.15, P=0.29]$ و سازش کردن $[F(1, 48) = 0.14, P=0.71]$ و در بلندمدت برای هر یک از ابعاد سبک‌های حلّ تعارض غیرانطباقی شامل رقابت کردن $[F(1, 48) = 1.30, P=0.26]$ ، اجتناب کردن $[F(1, 48) = 1.25, P=0.27]$ و سازش کردن $[F(1, 48) = 1.05, P=0.31]$ ، نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برقرار است. همچنین، نتایج آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس‌های کواریانس در کوتاه‌مدت $[F(6, 16693/13) = 0.40, 2/59 = 0.88, P=0.88]$ ، ام‌باکس $[F(6, 16693/13) = 0.92, 5/93 = 0.48, P=0.48]$ و بلندمدت برقرار است.

همچنین نتایج مربوط به آزمون لون در کوتاه‌مدت برای هر یک از ابعاد سبک‌های حلّ تعارض انطباقی شامل همکاری کردن $[F(1, 48) = 0.01, P=0.97]$ و توافق کردن $[F(1, 48) = 2.74, P=0.11]$ و در بلندمدت برای هر یک از ابعاد سبک‌های حلّ تعارض انطباقی شامل همکاری کردن $[F(1, 48) = 0.30, P=0.56]$ و توافق کردن $[F(1, 48) = 2.05, P=0.21]$ نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برقرار است. همچنین، نتایج آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس‌های کواریانس در کوتاه‌مدت $[F(3, 41472/0.1) = 0.40, 2/11 = 0.10, P=0.10]$ ، ام‌باکس $[F(3, 41472/0.1) = 0.51, 6/0.2 = 0.39, P=0.39]$ و بلندمدت برقرار است.

در بخش سوم، نتایج فن آماری تحلیل کواریانس چندمتغیّری برای تعیین اثر عامل گروه بر ترکیب خطی ابعاد مختلف سازگاری روان‌شناختی شامل سازگاری تحصیلی، سازگاری هیجانی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر در کوتاه‌مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی سازگاری تحصیلی، سازگاری هیجانی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر در کوتاه‌مدت $[F(3, 43) = 7.43, 0.66 = 0.05, \eta^2=0.34, P<0.05]$ ، ویلکز لاندا $[F(3, 43) = 10.57, 0.58 = 0.05, \eta^2=0.42, P<0.05]$ ، ویلکز لاندا از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیّری، معناداری آماری تاثیر عامل گروه بر ابعاد مختلف سازگاری روان‌شناختی شامل سازگاری تحصیلی، سازگاری هیجانی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر بیانگر آن است که متغیّر برآمد جدید - منظور ترکیب خطی متغیّرهای برآمد - در تفکیک سطوح متغیّر مستقل اثرگذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیّری پاسخ به این سوال که کدام یک از متغیّرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیّر مستقل موثر بوده‌اند اهمیت می‌یابد. نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت ابعاد مختلف سازگاری روان‌شناختی شامل سازگاری تحصیلی، سازگاری هیجانی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر، هر سه به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیّر مستقل موثر بوده‌اند.

جدول ۵. نتایج اثرات بین‌گروهی ابعاد سازگاری روان‌شناختی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	F(df)	P	η^2
پس‌آزمون	سازگاری هیجانی	۱۰/۰۱ (۱)	*./۰۱	۰/۱۸
	سازگاری اجتماعی	۹/۲۱ (۱)	*./۰۱	۰/۱۷
	سازگاری تحصیلی	۱۷/۶۸ (۱)	*./۰۱	۰/۲۸
پیگیری	سازگاری هیجانی	۸/۵۸ (۱)	*./۰۱	۰/۱۶
	سازگاری اجتماعی	۱۳/۶۲ (۱)	*./۰۱	۰/۲۳
	سازگاری تحصیلی	۱۳/۴۱ (۱)	*./۰۱	۰/۲۳

در این بخش، نتایج مربوط به آزمون لون در کوتاه‌مدت برای هر یک از ابعاد مختلف سازگاری روان‌شناختی شامل سازگاری هیجانی [$F(1, 48) = 0.86, P=0.36$], سازگاری اجتماعی [$F(1, 48) = 0.71, P=0.41$] و سازگاری تحصیلی [$F(1, 48) = 0.30, P=0.59$] و در بلندمدت برای هر یک از ابعاد مختلف سازگاری روان‌شناختی شامل سازگاری هیجانی [$F(1, 48) = 0.95, P=0.34$], سازگاری اجتماعی [$F(1, 48) = 0.05, P=0.95$] و سازگاری تحصیلی [$F(1, 48) = 0.10, P=0.76$] نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برقرار است. همچنین، نتایج آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس نشان داد که مفروضه‌ی همگنی ماتریس‌های کواریانس در کوتاه‌مدت [$P=0.61$ ، ام‌باکس = $3/50, 0.55$] و بلندمدت برقرار است [$P=0.77$ ، ام‌باکس = $3/52, 0.53$] و $16693/13$ و $16693/13$].

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌های حل همیارانه تعارضات بین‌فردی بر هدف‌گزینی اجتماعی، سبک‌های حل تعارض و سازگاری دختران دبیرستانی، انجام شد. به طور کلی، نتایج نشان داد که «برنامه آموزش مهارت‌های حل همیارانه تعارضات بین‌فردی» در افزایش نمره جهت‌گیری هدف پیشرفت مبتنی بر تحول‌یافتگی اجتماعی، راهبردهای حل تعارض مبتنی بر تشریح مساعی و مصالحه و ابعاد مختلف سازگاری روان‌شناختی و همچنین در کاهش نمره جهت‌گیری‌های اهداف پیشرفت اجتماعی مبتنی بر آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی و اجتناب از رشدنا یافتگی اجتماعی و راهبردهای حل تعارض مبتنی بر رقابتی بودن، اجتنابی بودن و انطباق بر روی دانش‌آموزان دختر موثر بود.

نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات کارایگاردبیل و مارتینز - والدردی^۱ (۲۰۲۱)، پینا، آنتونیوریوز - هرناوندز، استبان، ماتاس - کاستیلو، اسکیبانو و پونتی - لویز^۲ (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های معطوف بر حل سازگارانۀ تجارب متعارض به نوجوانان، در بستر منابع اطلاعاتی متفاوتی قابل تبیین است. به بیان دیگر، نتایج مطالعات هاستینگ، کاوکجیان و ایکانگ^۳ (۲۰۱۹) و لی، وی، دانگ، وانگ، فا، لی و پنگ^۴ (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که اهم مسی‌ره‌های مفهومی قابل انتخاب با هدف توضیح الگوی تاثیر تجارب آموزشی/مداخله‌ای متمرکز بر غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی بر چگونگی مدیریت تعاملات فردی، بر ادراک تجارب موقعیتی و شیوهٔ ارجح فرد برای مدیریت تعارضات بین‌فردی مبتنی است. بر این اساس، آموزش مهارت‌های مدیریت تعارض با افزایش احساس کنترل افراد بر موقعیت‌های متعارض و توانایی آنها برای دستیابی به راه‌حل‌های مصالحه‌آمیز رابطه نشان می‌دهد. همچنین، این تلاش‌های آموزشی در کاهش اعتماد خودمدارانهٔ فرد به پاسخ‌های منفی خویشتن در موقعیت‌های متعارض، موثر واقع می‌شود (کار، مارتین، فاربر، ویتبرن، میلنس، نیلسون و استراچان^۵، ۲۰۲۲). بنابراین، نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که در مدارس، آموزش راهبردهای حل تعارض با تمرکز بر تجارب خودانضباطی فراگیران به آنها کمک می‌کند تا نظام درونی خودانضباطی و خودنظم‌بخشی را در خویشتن توسعه داده و کشف کنند. مهارت‌های حل تعارض با افزایش تعهد نسبت به کمک و مراقبت از دیگران، افزایش توانش‌های دیدگاه‌گیری و بهبود مهارت‌های حل مسئله و تعامل بین-فردی رابطه نشان می‌دهد (وانگ، چن، لیو، بالاک، لی، چن و فرنچ^۶، ۲۰۲۰). هاوونگ، بالاک، لیو، وانگ، اکیسو و سانگ^۷ (۲۰۲۲) یادآور می‌کند که آموزش مهارت‌های رابطه بین‌فردی به نوجوانان از طریق تاکید بر ضرورت خودحمایت‌گری و بهره‌گیری از شیوه‌های انطباقی رویارویی با تجارب متعارض بین‌فردی و توانمندسازی آنها در برخی قلمروها مانند توانش درخواست کردن و التزام به تطبیق‌یافتگی با مطالبات زندگی تحصیلی از منظر معلمان و توانش تاکید بر نیازهای فردی با التزام به حذر از نادیده انگاشتن مقتضیات سازگاری با محیط اطراف، در تقویت منابع مقابله‌ای و پربارسازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی، نقش بااهمیتی را ایفا می‌کند. علاوه بر این، محققان مختلف خاطر نشان می‌سازند که حل تعارض یک وجه بااهمیت زندگی روزانه آدمی تلقی می‌شود. روش انتخابی فرد برای رویارویی با موقعیت‌هایی متعارض، سبک ارجح وی را برای مدیریت چنین

1. Garaigordobil & Martínez-Valderrey

2. Pina, AntonioRuiz-Hernández, Esteban, Matás-Castillo, Escribano & Puente-López

3. Hastings, Kavookjian & Ekong

4. Li, Li, Wei, Dong, Wang, Fu, Li & Peng

5. Kerr, Martin, Furber, Winterburn, Milnes, Nielsen & Strachan

6. Wang, Chen, Liu, Bullock, Li, Chen & French

7. Huang, Bullock, Liu, Wang, Xu & Sang

تجاری شکل می‌دهد (لابراگویی و مک‌انروی - پتیته^۱، ۲۰۱۷). آموزش بحث کردن در فرایند یادگیری مهارت‌های مدیریت تعارض، بر کارآمدی فرد برای مدیریت موقعیت‌های متعارض و تجهیز برای استفاده از راه‌حل‌های مناسب در رویارویی با تجارب انگیزاننده در تعاملات بین‌فردی اثرگذار است. آموزش مهارت‌های مدیریت تعارض از طریق شمول ترکیبی از فعالیت‌های آموزشی متمرکز بر بهبود تلاش‌های فردی در تعامل با دیگران و تکنیک‌های مذاکره، به فرد کمک می‌کند تا شرایط چالش‌انگیز فراروی را به شیوه‌ای سازش یافته مدیریت کند (کولی، مارتین، پاپ-ورث و گینس^۲، ۲۰۱۶).

در همین راستا، مرتنز، دیکوویک، ونلاند، نای و ریتز^۳ (۲۰۲۲) دریافتند که اغلب برنامه‌های آموزش مهارت‌های رابطه بین‌فردی مانند برنامه کمک به افزایش صلح^۴، عمدتاً از طریق تشویق دانش‌آموزان به استفاده از پاسخ‌های سازنده به تعارضات بین‌فردی و نهادینه کردن رویه مساله-مدارانه در آنها نسبت به تجارب متعارض بین‌فردی در تقویت ذخایر مهارتی نوجوانان موثر واقع می‌شوند. بر این اساس، نوجوانانی که در این برنامه‌های آموزشی شرکت می‌کنند از یک سوی، نگرش مثبتی نسبت به توانایی خویشتن برای تغییر در خود و محیط اطراف کسب می‌کنند و از دیگر سوی، می‌آموزند که در قلب هر تعارضی می‌توان رگه‌هایی از سوءتفاهم‌ها و ادراکات، خواسته‌ها و نیازهای متفاوت را جستجو کرد. بنابراین، تعارض به مثابه فرصتی برای کمک به رشد فردی ارزیابی می‌شود (لابراگویی و مک‌انروی - پتیته^۵، ۲۰۱۷). گاستوانگ، کویگنی، هائل و کوال^۶ (۲۰۲۱) نیز تاکید کردند که جهت‌گیری فرد نسبت به تعارض بر چگونگی مدیریت تجارب متعارض و نتایج مترتب بر انتخاب‌های رفتاری در مواجهه با موقعیت‌های متعارض موثر است. بنابراین، عمده تاکید برنامه‌های آموزشی/مداخله‌ای متمرکز بر پربرسازی مهارت‌های رابطه بین-فردی بر ویژگی‌های کارکردی آن گروه از روش‌های مدیریت تجارب متعارض مبتنی است که نتایج زایایی را برای طرفین رابطه موجب می‌شود (لیت، پیفستر، بال، باتلر - بارنيس و ایوانس^۷، ۲۰۲۱؛ هالپرین و تاگار^۸، ۲۰۱۷).

با وجود مزیت‌های غیرقابل انکار پژوهش حاضر در توسعه یک برنامه آموزش مهارت‌های حل همیارانه تعارضات بین‌فردی با هدف کاهش دشواری‌های رفتاری - هیجانی در فراگیران، اما پژوهش حاضر چند محدودیت نیز دارد. اول، با وجود تلاش فراوان برای بسترسازی جهت

1. Labrague & McEnroe - Pettite
2. Collie, Martin, Papworth & Ginn
3. Mertens, Deković, Van Londen, Nye & Reitz
4. help increase peace program
5. Labrague & McEnroe - Pettite
6. Gjestvang, Kvigne, Hoel & Kvaal
7. Leath, Pfister, Ball, Butler-Barnes & Evans
8. Halperin & Tagar

مشارکت همزمان والدین و معلمان در فرایند مدیریت دشواری‌های رفتاری هیجانی فراگیران، اما همچنان پژوهش حاضر در توسعه برنامه آموزشی و آزمون اثربخشی آن تعلق خاطر بیشتری به رویکردی تک‌نظامی دارد که در آن عمده مسئولیت برای محقق کردن هدف متوجه یادگیرندگان بود. این در حالی است که مداخلات مبتنی بر استفاده از رویکرد نظام‌های چندگانه که بر شمول همزمان محیط مدرسه و خانه متمرکز است در تبیین اثربخشی برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش دشواری‌های رفتاری - هیجانی فراگیران نقش بااهمیتی ایفا می‌کنند. محققان دریافته‌اند که استفاده از رویکرد نظام‌های چندگانه در تنظیم برنامه‌های مداخله‌ای از طریق فراروندگی گسترده دغدغه‌مندی از مرزهای خانه به مدرسه سبب تسهیل دسترسی به راهبردهایی مانند توجه و تشویق دانش‌آموزان، تقویت رفتارهای مناسب، پیشگیری از رفتارهای مخرب، ایجاد محیط‌های اجتماعی مثبت برای همه فراگیران و آموزش مهارت‌های حل مسأله اجتماعی در کلاس‌های درس، از طریق نقش‌آفرینی نظام آموزش رسمی و در قلب آن معلم خواهد شد. دوم، با وجود آن که در مطالعه حاضر برنامه آموزش شناخت اجتماعی در مدت ۷ هفته و هر هفته یک ساعت انجام شد، اما طبق دیدگاه برخی محققان تخصیص این زمان برای تضمین اثرات بلندمدت برنامه آموزشی ناکافی است. یادگیرندگان برای بهبود مهارت‌های اجتماعی خود، به طور حتم به زمان بسیار بیشتری، نیازمند هستند. علاوه بر این، با توجه به کثرت برنامه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی برای کودکان و نوجوانان یکی دیگر از اولویت‌های پژوهشی بااهمیت در این قلمرو مطالعاتی با تاکید بر مدل‌های تئوریک رقیب بر مقایسه اثربخشی این برنامه آموزشی با دیگر تلاش‌های مداخله‌ای، مبتنی است. سوم، نمونه پژوهش حاضر محدود به گروهی از دانش‌آموزان دختر یکی از مدارس شهرستان رودبار بود. بنابراین، به منظور کمک به تعمیم یافته‌های پژوهش، واری‌های اثربخشی مداخله منتخب در گروه یادگیرندگان پسر نیز پیشنهاد می‌شود. چهارم، واگذاری تصادفی مشارکت کنندگان به گروه‌های مختلف، از طریق توزیع یکنواخت سهم تخصیص یافته به عوامل خطای تصادفی در سطوح گروه‌ها، در افزایش دقت آزمایش و تقویت اعتماد به استنتاج‌های علی برآمده از آن، نقش می‌آفریند.

به طور کلی، نتایج مطالعه حاضر ضمن فراهم آوردن شواهدی تجربی در دفاع از بضاعت فکری مدل پردازشگری اطلاعات اجتماعی در توضیح تمایز در الگوی سازش‌یافتگی هیجانی/اجتماعی در نوجوانان نشان می‌دهد که تکامل و بقاء نوع آدمی اساساً با توانایی وی برای شروع، توسعه و حفظ روابط خود با دیگران پیوند خورده است. همه اعضای جامعه به میزان قابل ملاحظه‌ای بهم‌وابسته هستند و بنابراین، مهارت‌آموزی برای ایجاد و تداوم روابط با دیگران از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. مهارت‌های بین‌فردی مورد نیاز شامل عزت نفس و خودآگاهی فزونی یافته، مهارت‌های تفکر منطقی، واقع‌گرا، منعطف، خلاق، فعالانه و مثبت و همچنین هوش هیجانی/اجتماعی است. به بیان دیگر، اهم مهارت‌های رابطه‌بین فردی شامل بهم‌وابستگی در روابط، ادراک مثبت از دیگران، احساسات مثبت برای دیگران، هدف‌های برد - برد در روابط،

مهارت‌های مدیریت مبتنی بر تشریک مساعی موقعیت‌های متعارض و مهارت‌های تعامل بین-فردی است. علاوه بر این، هر گونه بی‌توجهی به توانمندسازی کودکان و نوجوانان به ویژه کودکان و نوجوانانی که استعداد نمایش گستره وسیعی از رفتارهای ناسازگارانه را در تعامل با همسالان خود نشان می‌دهند، زمینه را برای ظهور اشکال پیچیده‌تری از رفتارهای بزهکارانه آتی فراهم خواهد آورد. بنابراین، توسعه بیش از پیش تلاش‌های آموزشی/ملاخله‌ای برای کودکان با هدف کاهش رفتارهای ناسازگارانه در آنها بدون شک در پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی متعاقب نقش مهمی را ایفا می‌کند.

تقدیر و تشکر

بدین‌وسیله از مشارکت مسئولان‌هی دانش‌آموزان و مدیران دبیرستان بعثت و دبیرستان راه زینب شهرستان رودبار گیلان صمیمانه قدردانی می‌کنیم و همراهی آنان را ارج می‌نهیم.

منابع

- حسن‌پور، مرضیه، ایزدیان، زینب، و غلامی‌مطلق، فرزانه. (۱۳۹۴). ارتباط سبک‌های مدیریت تعارض و مهارت‌های تفکر انتقادی پرستاران در محیط‌های بالینی. *مجله پژوهش پرستاری*، ۱۰ (۴): ۵۸-۶۶.
- سرائی، عطیه. (۱۳۹۴). آزمون روابط ساختاری بین ساختارهای هدف در کلاس درس، خودکارآمدی اجتماعی، کمال‌گرایی، اهداف پیشرفت اجتماعی و سازگاری با مدرسه. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس، و حجازی، الهه. (۱۳۹۸). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: انتشارات آگاه.
- سینها، ای. کی. بی و سینگ، آر. بی (۱۹۹۳). **راهنمای پرسشنامه‌ی سازگاری دانش-آموزان دبیرستانی**. ترجمه‌ی ابوالفضل کرمی (۱۳۷۷). تهران: مؤسسه‌ی روان‌تجهیز سینا.
- گلستان چهرمی، فاطمه،، شهنی بیلاق، منیجه، بهروزی، ناصر، و امیدیان، مرتضی. (۱۳۹۶). بررسی تاثیر آموزش برنامه پیشگیری از قلدری بر سازگاری، همدلی و قلدری دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر اهواز. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵ (۸): ۲۰۴-۱۸۳.
- Betül, S. F. (2022). Investigation of the relationship between academic competencies and social information processing of 60-72-month-old children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14 (3), 183-294.

- Craig, S., Brinkman, C. S., & Gabriel, S., & Paravati, E. (2020). Social achievement goals and social media. *Computers in Human Behavior*, 111, 106427.
- Courtain, A., & Glowacz, F. (2019). Youth's conflict resolution strategies in their dating relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 256-268.
- Choi, H., & Ahn, S. H. (2021). Effects of a conflict resolution training program on nursing students: A quasi-experimental study based on the situated learning theory. *Nurse Education Today*, 103, 104951.
- Cláudia, C., Margarida Vaz, G., & Manuela, C. M. (2020). The social information processing model in child physical abuse and neglect: A meta-analytic review. *Journal Child abuse & neglect*, 108, 104666.
- Collie, R. J., Martin, A. J., Papworth, B., & Ginns, P. (2016). Students' interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and academic engagement. *Learning and Individual Differences*, 45, 65-76.
- Desai, M. (2010). A rights-based preventative approach for psychosocial well-being in childhood, children's well-Being. Indicators and Research 3, Springer Science+Business Media B.V.
- Eissa, S. M. A., & Seliman, H. A. (2020). The effect of Social Information Processing (SIP) model intervention on reducing challenging behavior among children with mild to borderline intellectual functioning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18 (51), 327-344
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). The effectiveness of cyberprogram 2.0 on conflict resolution strategies and self-esteem. *Journal of Adolescent Health*, 57 (2), 229-234.
- Gjestvang, B., Kvigne, K. J., Hoel, E., & Kvaal, K. S. (2021). A training course on interpersonal relationships using role play in a master of mental health care programme - the students' experiences. *Nurse Education Today*, 102, 104887.
- Gol-Guven, M. (2017). The effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (4), 575-594,
- Halperin, E., & Tagar, M. R. (2017). Emotions in conflicts: understanding emotional processes sheds light on the nature and potential resolution of intractable conflicts. *Current Opinion in Psychology*, 17, 94-98.
- Hastings, T. J., Kavookjian, J., & Ekong, G. (2019). Associations among student conflict management style and attitudes toward empathy. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11, 25-32.
- Huang, Y., Bullock, A., Liu, A., Wang, Z., Xu, G., & Sang, B. (2022). Co-rumination with friends exacerbates association between peer victimization and adjustment in adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 80, 101410.

- Jeffery, A., & Mehari, K. (2022). Surprising empirical directions for thomistic moral psychology: social information processing and aggression research. *American Catholic Philosophical Quarterly*, 96 (2), 263-289.
- Kerr, D., Martin, P., Furber, L., Winterburn, S., Milnes, S., Nielsen, A., & Strachan, P. (2022). Communication skills training for nurses: Is it time for a standardised nursing model? *Patient Education and Counseling*, 105, 1970-1975.
- Labrague, L. J., & McEnroe - Petite, D. M. (2017). An integrative review on conflict management styles among nursing students: implications for nursing education. *Nurse Education Today*, 59, 45-52.
- Ladányi, E., & Lukács, A. (2016). Lexical conflict resolution in children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 61, 119-130.
- Leath, S., Pfister, T., Ball, P., Butler-Barnes, S., & Evans, K. A. (2021). A qualitative exploration of school racial diversity, friendship choices, and Black women's identity-based experiences in high school. *Journal of School Psychology*, 89, 34-50.
- Lee, E. J. (2018). Social achievement goals and social adjustment in adolescence: A multiple-goal perspective. *Japanese Psychological Research*, 60 (3), 121-133.
- Lee, J. K., Amy, M., & Mark, E. F. (2022). Parent-to-child aggression, intimate partner aggression, conflict resolution, and children's social-emotional competence in early childhood. *Family Process*, 61 (2), 823-840.
- Li, Y., Li, K., Wei, W., Dong, J., Wang, C., Fu, Y., Li, J., & Peng, X. (2021). Critical thinking, emotional intelligence and conflict management styles of medical students: A cross-sectional study. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100799.
- Mertens, E. C. A., Deković, M., Van Londen, A., Nye, A. & Reitz, E. (2022). Solid as a rock, flexible as water? Effectiveness of a school-based intervention addressing students' intrapersonal and interpersonal domains. *Journal of School Psychology*, 92, 1-18.
- Pina, D., AntonioRuiz-Hernández, J., Esteban, B., Matás-Castillo, M., Escribano, E., & Puente-López, E. (2021). "Count on me" Program to improve school coexisting in primary education. *Children and Youth Services Review*, 127, 106121.
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2006). Social achievement goals. The nature and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and social psychology bulletin*, 32(9), 1246-126
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of educational psychology*, 100(3), 672-678.

- Shim, S. S., & Finch, W. H. (2014). Academic and social achievement goals and early adolescents' adjustment: A latent class approach. *Learning and Individual Differences*, 30, 98-105.
- Sinha, A.K.P., & Singh, R.P. (1993). The Adjustment Inventory for School Students (AISS). Agra. National Psychological Corporation.
- Sousa, M., & Cruz, O. (2018). How do children deal with socio-moral conflicts? Self-conscious emotions and conflict resolution in the narratives of institutionalized and noninstitutionalized children. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 68, 107-115.
- Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. Alexpaterson. Co. za
- Wang, Z., Chen, X., Liu, J., Bullock, A., Li, D., Chen, X., & French, X. (2020). Moderating role of conflict resolution strategies in the links between peer victimization and psychological adjustment among youth. *Journal of Adolescence*, 79, 184-192.

