

**The effectiveness of life skills training
on social-emotional development,
suicidal thoughts and emotional memory of students
with experienced violence**

Fereshteh Pourmohseni Koluri^{*}, Hanieh Moharrami^{}**

Sahel Hadian AbShib Bandani^{*}**

Abstract

The study was conducted with the aim of the effectiveness of life skills training on social-emotional development, suicidal thoughts and emotional memory of students who have experienced violence. The research method is a pre-test-post-test experiment with a control group. The statistical population of this research was all the second-high school students of Ardebil city, among them, students who have experienced one of the victims in a few months and also have one of the problems of power imbalance. reported that 60 students were selected as victims of violence in a targeted manner and tested and controlled in two groups in a simple random manner. Both groups answered questionnaires of student's development of Sinha & Sing (AISS), Beck's suicidal thoughts and emotional memory of King & Emonz before the experiment. Then, the experimental group received the life skills package in 10 sessions, and during this time, the control group did not receive any intervention. After completing the training of the life skills program, both groups answered the questionnaire again. Data were analyzed using multivariate analysis of covariance test. The findings showed that emotional-social development showed a significant improvement in the subjects of the

^{*} Associate Professor of Psychology, Payame noor University, Tehran, Iran (Corresponding Author),
Fpmohseni@pnu.ac.ir

^{**} MA in Psychology, Payame noor University, Tehran, Iran, Moharrami58@gmail.com

^{***} MA in Psychology, Payame noor University, Tehran, Iran, sahelhadian@gmail.com

Date received: 10/09/2024, Date of acceptance: 21/12/2024



experimental group compared to the control group. Also, suicidal thoughts and negative emotional memory have significantly decreased in the subjects of the experimental group. Therefore, it can be said that teaching life skills has had a significant impact on social-emotional development, suicidal thoughts and emotional memory of students who have seen violence.

Keywords: Life skills training, Social-emotional development, Suicidal thoughts, Emotional memory, Violent students.

Introduction

Schools, alongside families, play a crucial role in the development of children, serving as one of the most significant environments shaping their growth. Within the school setting, positive interactions with teachers and peers act as protective factors against behavioral and emotional challenges. However, exposure to violence poses a serious risk to students' development, with violent discipline and peer victimization being among the most harmful forms.

From a developmental psychopathology perspective, childhood maltreatment creates a toxic educational environment that can severely impair socio-emotional development. Such disruptions often lead to psychological issues, including suicidal thoughts and behaviors. Violence inflicted by teachers and peers also adversely affects students' cognitive functioning. Research highlights a causal link between adverse emotional experiences and the emergence of psychological symptoms, with these experiences being stored as what is known as emotional memory. Childhood maltreatment disrupts emotional regulation and recognition, increasing the likelihood of psychological disorders and the reoccurrence of violence in adulthood.

To address these issues, various intervention and prevention programs have been developed to improve the mental health of students exposed to violence. One such program is life skills training. The lack of these essential skills places adolescents at a higher risk for psychological and behavioral problems, as mastering life skills equips individuals to effectively navigate challenging situations. Studies have demonstrated that life skills training helps adolescents steer clear of high-risk behaviors. Therefore, this study seeks to explore the effectiveness of life skills training on the socio-emotional development, suicidal thoughts, and emotional memory of students who have experienced violence.

Materials & Method

This study utilized an experimental design with pre- post-test with control group. The research population consisted of female high school students in the secondary school students during the 2022-2023 academic year in Ardabil, Iran. A multi-stage cluster sampling method was employed to select the sample group. First, one region, specifically the city center, was randomly chosen from various areas of the city. Within this region, three high schools were randomly selected, and students were asked to complete the California Violence Scale. From the respondents, 60 students who had experienced at least one instance of victimization two to three times per month and reported at least one form of power imbalance were identified as the sample group.

These 60 students were then randomly assigned, in equal numbers, to either the experimental or control group. Both groups completed the study's questionnaires. After, the experimental group received life skills training, both groups were asked to complete the research questionnaires again during the post-test phase. The data were analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA). Data analysis did with SPSS23.

Discussion & result

The data analysis using multivariate analysis of covariance (MANCOVA) revealed that the life skills training program significantly enhanced the students' socio-emotional development. This improvement suggests that the program effectively taught students essential skills such as self-control, creative thinking, and decision-making. According to problem behavior theory, practicing self-control and creative thinking, along with engaging in problem-solving activities, equips adolescents to better evaluate environmental situations and respond more effectively through improved decision-making skills.

Adolescents, with their tendency toward risk-taking, may be more likely to engage in violent behaviors at school. However, problem-solving skills training, as a preventive measure, can help reduce their involvement in such behaviors. This is particularly important because the brain regions responsible for decision-making are still developing during adolescence. Early adolescence is a critical period of brain maturation, which is linked to improvements in executive functions. By training and practicing problem-solving skills, this brain maturation process is positively influenced, leading to enhanced cognitive abilities in students.

Moreover, life skills training can significantly enhance students' social development. Strong and cohesive emotional bonds between students, their parents, and teachers play a crucial role in preventing them from becoming victims of violence. A solid relationship with parents and teachers provides supervision, helping to identify potentially threatening situations students might face. In these circumstances, parents and teachers can work together to minimize students' exposure to environments where they might be at risk of victimization or violence.

The multivariate analysis of covariance (MANCOVA) results showed that life skills training significantly reduced suicidal thoughts among students who had experienced violence. This indicates that the program effectively strengthened adolescents' abilities to cope with unpleasant emotions and diminished risk factors like poor self-control and aggressive behavior. Consequently, there was a notable decrease in suicidal thoughts and an increase in positive, adaptive behaviors among the adolescents.

Another key finding from the MANCOVA analysis was that life skills training improved the negative emotional memory of students who had experienced violence. The training appears to have achieved this by promoting adaptive emotion regulation strategies.

The results of the multivariate analysis of covariance (MANCOVA) revealed significant differences in the mean scores for socio-emotional development ($F=180.880$; $P<0.001$), suicidal thoughts ($F=35.062$; $P<0.001$), and emotional memory ($F=4.636$; $P<0.001$) between the pre-test and post-test phases. Specifically, the experimental group showed significantly higher mean scores for socio-emotional development in the post-test phase compared to the control group. Conversely, the experimental group's mean scores for negative emotional memory and suicidal thoughts were significantly lower in the post-test phase than those in the control group.

These findings indicate that life skills training had a substantial positive impact on enhancing socio-emotional development, reducing suicidal thoughts, and decreasing negative emotional memory among students who had experienced violence.

Conclusion

Research shows that social-emotional learning programs equip students with the skills to recognize and manage their emotions, set and pursue positive goals, make responsible decisions, and effectively navigate interpersonal situations. As a result, these skills are expected to contribute to a reduction in suicidal thoughts.

Bibliography

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2009). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217–237.
- Alibabae, G., Atadakht, A & Mikaili, N. (2019). Investigating the level of suicidal thoughts in female high school students of Naghdeh city. The second national conference on social harms, December 2019. [In Persian].
- Anisi, J., Fathi-Ashtiani, A., & Salimi, S. Hassan., & Ahmadi Nodeh, Kh. (2003). Assessing the reliability and validity of the Beck Suicidal Ideation Scale (BSSI). In *Soldiers, Military Medicine*, 7(1), 33-37. [In Persian].
- Artess, J., Hooley, T., & Mellors-Bourne, R. (2016). Employability: A review of the literature 2012–2016. Retrieved from <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/employability-review-literature-2012-2016>.
- Barani, S.M., Bahmani, T., & Barani, S. M. A. (2023). Effect of Philosophy for Children Curriculum on Life Skills Development in Fifth Grade Students Attending Public Elementary Schools in Behbahan. *Thinking and Children*, 14 (2), 27-49. [In Persian].
- Beyrami, M., Hashemi, T., Mirnasab, M., & Keliyai, L. (2017). The effectiveness of social problem solving training on the components of social competence of students who are victims of bullying. *Journal of Social Cognition*, 7(1), 53-74. [In Persian].
- Bogliacino, F., Grimalda, G., Ortoleva, P., & Ring, P. (2017). Exposure to and recall of violence reduce short-term memory and cognitive control. *Psychological and Cognitive Sciences*, 114 (32), 8505-8510.
- Brinkman, J., Garnett, B., Kolodinsky, J., Wang, W., & Pope, L. (2021). Intra-and interpersonal factors buffer the relationship between food insecurity and mental wellbeing among middle schoolers. *Journal of School Health*, 91(2), 102–110.
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. Md., & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinical Medicine*, 20, 1-11.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
- Curtin, S. C., & Heron, M. (2019). Death rates due to suicide and homicide among persons aged 10 – 24: United States, 2000 – 2017. NCHS data brief, no 352
- Cicchetti, D. (2016). Socioemotional, personality, and biological development: Illustrations from a multilevel developmental psychopathology perspective on child maltreatment. *Annual Review of Psychology*, 67(1), 187–211.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2016). Child maltreatment and developmental psychopathology: A multilevel perspective. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology* (3rd ed., pp. 1–56). John Wiley & Sons, Inc

- Dannlowski, U., Stuhmann, A., Beutelmann, V., Zwanzger, P., Lenzen, T., Grotegerd, D., Domschke, K., Hohoff, C., Ohrmann, P., Bauer, J., Lindner, C., Postert, C., Konrad, C., Arolt, V., Heindel, W., Suslow, T., & Kugel, H. (2012). Limbic scars: Long-term consequences of childhood maltreatment revealed by functional and structural magnetic resonance imaging. *Biological Psychiatry*, 71(4), 286–293.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2015). Effects of self-esteem and narcissism on bullying and victimization during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 35 (1), 5–29.
- Felix, E., Furlong, M., Austin, G. (2009). A Cluster Analytic Investigation of School Violence Victimization Among Diverse Students. *Journal of interpersonal violence*, (37), 3-17.
- Freund, I. M., Arntz, A., Visser, R., & Kindt, M. (2022). Jumping back onto the giants' shoulders: Why emotional memory should be considered in a network perspective of psychopathology. *Behaviour Research and Therapy*, 156, 1-8
- Gerami, S., Ahmadi, S., Safat, M. B., & Farsi, F. (2015). Life Skills Training and Its Effectiveness: A Systematic Review. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (21), 385-392.
- Gershoff, E. T. (2017). School corporal punishment in global perspective: Prevalence, outcomes, and efforts at intervention. *Psychology. Health and Medicine*, 22, 224–239.
- Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 453–469.
- Gorbanpour Lafamjani, A., Dehghan, F., Karimi, F., & Rezaei, S. (2019). The role of attachment styles, love styles and emotional expression in predicting the happiness of married teachers. *Positive Psychology*, 5(4), 15-34. [In Persian].
- Gomez, S. H., Tse, J., Wang, Y., Turner, B., Millner, A. J., Nock, M. K., & Dunn, E. C. (2017). Are there sensitive periods when child maltreatment substantially elevates suicide risk? Results from a nationally representative sample of adolescents. *Depression and Anxiety*, 34(8), 734–741.
- Handley, E. D., Adams, T. R., Manly, J. T., Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2018). Mother-daughter interpersonal processes underlying the association between child maltreatment and adolescent suicide ideation. *Suicide & Life-threatening Behavior*, 45(9), 1232-1240.
- Heekes, S.-L., Kruger, C. B., Lester, S. N., & Ward, C. L. (2020). A systematic review of corporal punishment in schools: Global prevalence and correlates. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(1), 52-72.
- Hein, T. C., & Monk, C. S. (2017). Research review: Neural response to threat in children, adolescents, and adults after child maltreatment – a quantitative metaanalysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 58(3), 222–230.
- Hirschi, T. (2002). Causes of delinquency. Routledge.
- Hoeve, M., Stams, G. J. J., Van der Put, C. E., Dubas, J. S., Van der Laan, P. H., & Gerris, J. R. (2012). A meta-analysis of attachment to parents and delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(5), 771–785.

397 Abstract

- Hosseini-Lo, A., & Kazemian, S. (2016). The predictive role of action for personal growth in blind students' adaptation. *Exceptional Children Quarterly*, 17(3), 19-28. [In Persian].
- Jessor, R., & Jessor, S.L. (1977). *Problem Behavior and Psychological Development: A Longitudinal Study of Youth*. Academic Press, New York
- Kann, L., McManus, T., Harris, W. A., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Queen, B., ... Ethier, K. (2018). Youth risk behavior surveillance-united states 2017. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(8), 1-114.
- Kim, S., & Lee, Y. (2021). Examining the profiles of school violence and their association with individual and relational covariates among South Korean children. *Child Abuse & Neglect*, 118, 1-11.
- Kokkinos, C. M. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Associations with attachment style and perceived parenting. *Journal of School Violence*, 12(2), 174-192.
- Lam, S.-f., Law, W., Chan, C.-K., Wong, B. P., & Zhang, X. (2015). A latent class growth analysis of school bullying and its social context: The self-determination theory perspective. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 75-90.
- Lilly, M. M., London, M. J., & Bridgett, D. J. (2014). Using SEM to examine emotion regulation and revictimization in predicting PTSD symptoms among childhood abuse survivors. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 6(6), 644-651.
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernandez-Berrocal, P., Schütz, A., & Salovey, P. (2011). Emotion regulation and the quality of social interaction: Does the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses matter?. *Journal of Personality*, 79(2), 429-467.
- Lynn, C.J., Acree, M.C., Goldstein, L., Bannon, W., Beharie, N., McKay, M.M., (2014). Improving youth mental health through family-based prevention in family homeless shelters. *Child, Youth and Family Services*, 44, 243-248.
- McLaughlin, K. A., Colich, N. L., Rodman, A. M., & Weissman, D. G. (2020). Mechanisms linking childhood trauma exposure and psychopathology: A transdiagnostic model of risk and resilience. *BMC Medicine*, 18(1), 1-11.
- Miller, A. B., Esposito-Smythers, C., Weismore, J. T., & Renshaw, K. D. (2013). The relation between child maltreatment and adolescent suicidal behavior: A systematic review and critical examination of the literature. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 16(2), 146-172.
- Mohammadkhani, Sh., Noori, R., & Mootabi, F. (2021). *Life skills (behavioral skills-especially for students)*. Tehran: Tolo Danesh Publication. [In Persian].
- Morrison, F. J., Kim, M. H., Connor, C. M., & Grammer, J. K. (2019). The causal impact of schooling on children's development: Lessons for developmental science. *Current Directions in Psychological Science*, 28(5), 441-449.
- Nanni, V., Uher, R., & Danese, A. (2012). Childhood maltreatment predicts unfavorable course of illness and treatment outcome in depression: A meta-analysis. *American Journal of Psychiatry*, 169(2), 141-151.

- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long term outcomes. In K. H. Rubin, & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315–341). London: Psychology Press.
- Pratt, T. C., Turanovic, J. J., Fox, K. A., & Wright, K. A. (2014). Self-control and victimization: A meta-analysis. *Criminology*, 52(1), 87–116.
- Pierce, S., Gould, D., & Camiré, M. (2017). Definition and model of life skills transfer. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 186–211.
- Rafieinia, P., Rasulzadeh Tayatabaei, K., & Azadfalsh, P. (2015). The relationship between emotional expression styles and students' general health. *Psychology*, 10(1), 105-84. [In Persian].
- Rahimi, A., Khorramabadi, Y., Navaei, Y. & Moin, R. (2015). Investigating the effect of life skills training on reducing risk-taking behaviors of high school male students at risk. *Researcher*, 15(1), 44-52. [In Persian].
- Rohrbach, L.A., Sun, P., Sussman, S. (2010). One-year follow-up evaluation of the project towards No drug abuse (TND) dissemination trial. *Preventive Medicine*, 51, 313–319.
- Saatchi, M, Kamkari, K, & Asgarian, M. (2021). *Psychological tests 1*. 7th edition, Tehran: Ravan Publications
- Swadekohi, A., Sharifi, M, & Shukri M. (2019). The effect of emotional and social adjustment on high-risk online behaviors of high school students. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 21(2), 64-74. [In Persian].
- Schacter, D. L. (2019). Implicit memory, constructive memory, and imagining the future: A career perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 14(2), 256–272.
- Spear, L.P. (2018). Effects of adolescent alcohol consumption on the brain and behaviour. *Nature Reviews Neuroscience*, 19(4), 197–214.
- Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence. Current. Direction. In *Psychological. Science*, 16, 55–59.
- UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/school-violence-and-bullying-major-globalissue-new-unesco-publicati>.
- Valente, J, Y., Cogo-Moreira, H., & Sanchez, Z, M. (2020). Decision-making skills as a mediator of the #Tamojunto school-based prevention program: Indirect effects for drug use and school violence of a cluster-randomized trial. *Drug and Alcohol Dependence*. 206, 1-9.
- Vadrucci, S., Vigna-Taglianti, F.D., van der Kreeft, P., Vassara, M., Scatigna, M., Faggiano, F., Burkhart, G., Zunino, B., Salmaso, S., Cuomo, G.L., Bohm, K., Coppens, E., Weyts, Y., van de Walle, J., Jongbloet, J., Melero, J.C., Perez, T., Rementeria, O., Wiborg, G., Yotsidi, V., Richardson, C., Kyriakidou, M., Terzopoulou, G., Sanchez, S., Jansson, C., Galanti, R., Fabiani, L. (2016). The theoretical model of the school-based prevention programme unplugged. *Glob Health Promot*. 23, 49–58.
- Widom, C. S., DuMont, K., & Czaja, S. J. (2007). A prospective investigation of major depressive disorder and comorbidity in abused and neglected children grown up. *Archives of General Psychiatry*, 64(1), 49–56

اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر رشد عاطفی-اجتماعی، افکار خودکشی و حافظه هیجانی دانش‌آموزان خوشنودیده

فرشته پورمحسنی کلوری*

هانیه محرمی**، ساحل هادیان آب شیب‌بندانی***

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر رشد عاطفی-اجتماعی، افکار خودکشی و حافظه هیجانی دانش‌آموزان خوشنودیده بود. روش پژوهش آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش، تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر اردبیل بودند که از میان آنان، دانش‌آموزانی که یکی از رفتارهای قربانی شدن را در حداقل فراوانی دو تا سه بار در ماه تجربه کرده بودند به عنوان دانش‌آموزان قربانی خوشنودیده به شیوه هدفمند و به تعداد ۶۰ نفر انتخاب شدند و بصورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. هر دو گروه قبل از اجرای مداخله و پس از آن به پرسشنامه‌های رشد دانش‌آموزان (AISS) سینها و سینگ (۱۹۹۳)، افکار خودکشی بک (۱۹۶۱) و حافظه هیجانی کیگ و امونز (۱۹۹۰) پاسخ دادند. گروه آزمایش در ۱۰ جلسه بسته مهارت‌های زندگی را دریافت نمود. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد آموزش برنامه مهارت‌های زندگی افکار خودکشی و حافظه هیجانی منفی را در آزمودنی‌های گروه آزمایش به گونه معناداری کاهش داده و رشد عاطفی-اجتماعی آنان را بهبود بخشیده است. بنابراین آموزش مهارت‌های زندگی بر رشد عاطفی-اجتماعی، افکار خودکشی و حافظه هیجانی دانش‌آموزان خوشنودیده تاثیر معناداری داشته است.

* دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول)، fpmohseni@pnu.ac.ir

** کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران، Moharrami58@gmail.com

*** کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران، sahelhadian@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۲۰، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۰/۰۱



کلیدواژه‌ها: آموزش مهارت‌های زندگی، رشد عاطفی-اجتماعی، افکار خودکشی، حافظه هیجانی، دانش آموزان خوشنیت دیده.

۱. مقدمه

مدرسه در کنار خانواده، یکی از مهمترین محیط‌های رشد کودکان می‌باشد دانش‌آموزان در مدرسه از طریق ارتباط با معلمان و همسالان با جهان بیرونی آشنا می‌شوند و مهارت‌های شناختی و عاطفی-اجتماعی اساسی را کسب می‌کنند (Morrison et al 2019). محیط مدرسه، به واسطه تعاملات مطلوب با معلمان و همسالان، از دانش‌آموزان در مقابل مشکلات رفتاری و هیجانی محافظت می‌کند (Brinkman et al 2021).

در نقطه مقابل، این محیط همچنین می‌تواند سازگاری کودکان را به خطر بیندازد. یکی از عوامل خطرآفرین که می‌تواند به رشد و تحول دانش‌آموزان آسیب بزند، مواجهه با خشونت است و یکی از مهمترین اشکال خشونت، انضباط خشونت‌آمیز است که عبارت است از: استفاده از خشونت فیزیکی یا روانشناختی جهت اصلاح رفتار نادرست کودک توسط معلمان. یکی دیگر از اشکال خشونت در مدرسه، قربانی شدن توسط همسالان است که به عنوان سوءاستفاده مکرر و سیستماتیک از قدرت توسط یک یا چند نفر از همسالان در طول یک دوره زمانی بصورت تلاش برای آسیب‌رساندن یا ایجاد ناراحتی در دیگری تعریف می‌شود (Olweus et al 1993).

براساس گزارش یونسکو، تقریباً یک‌سوم کودکان در مدرسه با انواع خشونت مثل قلدری، حمله فیزیکی، یا درگیری فیزیکی مواجه می‌شوند (UNESCO, 2019). در مطالعه‌ای که در میان کودکان ۶۳ کشور انجام شده بود، ۷۰٪ کودکان در یک سوم این کشورها خشونت انضباطی را تجربه کرده‌بودند (Gershoff, 2017) اشکال خشونت همسالان نیز رایج است ۳۰٪ از نوجوانان ۸۳ کشور گزارش کرده‌اند که در یک ماه گذشته خشونت را تجربه نموده‌اند (Biswas et al 2020).

عوامل فردی همچون عزت‌نفس پایین (Cook et al 2010) خودکنترلی ضعیف (Pratte et al 2014) و نگرش منفی نسبت به خود (Fanty & Henrich 2015) با قربانی خشونت در مدرسه شدن ارتباط تنگاتنگی دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که خود-کنترلی ضعیف موجب می‌شود که کودک نتواند در مقابل وسوسه مشارکت در نزاع‌ها و درگیری فیزیکی و رفتارهای خشونت‌آمیز مقاومت کند. درعین حال خودکنترلی پایین ممکن است منجر به افزایش

قرارگرفتن در معرض رفتارهای پرخطر شود. بی‌توجهی شدید به سلامت خود، این کودکان را در برابر قربانی شدن آسیب‌پذیر می‌سازد (Pratte et al 2014).

والدین و معلمان به‌عنوان افراد مهم می‌توانند به رشد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان کمک کنند و درگیری دانش‌آموز در خشونت مدرسه را کاهش دهند (Hoeve 2012). نتیجه یک فراتحلیل نشان می‌دهد کودکانی که پیوند عاطفی ضعیفی با والدین خود دارند، رفتارهای برونی‌سازی بیشتری نشان می‌دهند (Lam 2015). مبتنی بر نظریه کنترل اجتماعی، پیوند عاطفی موثر با افراد مهم در زندگی، کودکان را قادر می‌سازد تا هنجارهای قراردادی را درون‌سازی نمایند. این هنجارها از درگیری کودک در رفتارهای بزهکارانه پیشگیری می‌نماید (Hirschi 2002).

مواجهه با سوء رفتار در دوران کودکی یک عامل خطر ساز برای تجربه افکار و رفتارهای خودکشی در دوره نوجوانی می‌باشد (Miller 2013). بررسی‌ها نشان می‌دهد که تنبیه بدنی توسط معلمان با سطوح بالاتری از نشانگان درونی‌سازی همچون افسردگی و اضطراب در میان کودکان و نوجوانان همراه است (Heeks et al 2020). خودکشی دومین دلیل مرگ نوجوانان در ایالات متحده آمریکا است و میزان وقوع آن در حال افزایش می‌باشد. بگونه‌ای که طی سالهای ۲۰۰۷-۲۰۱۷ نرخ خودکشی در افراد ۱۵-۲۹ سال به ۷۶٪ افزایش یافته است. Curtin & Heron (2019). میزان افکار خودکشی که عامل خطر بروز خودکشی است نیز در میان نوجوانان افزایش یافته و ۱۷/۲٪ از نوجوانان دارای افکار خودکشی و ۱۳/۶٪ نقشه خودکشی را در یکسال گذشته تجربه کرده‌اند (Kann et al 2018). مبتنی بر دیدگاه آسیب‌شناسی تحولی، سوءرفتار در دوران کودکی، محیط تربیتی سمی را بوجود می‌آورد که می‌تواند به رشد عاطفی-اجتماعی کودک آسیب بزند و این آشفتگی تحولی، آسیب‌شناسی روانی مانند افکار و رفتارهای خودکشی را به دنبال دارد (Cicheti 2016؛ Handley et al 2018). در همین راستا، پژوهش‌ها نشان می‌دهد در مقایسه با نوجوانان بدون تجربه سوءرفتار، نوجوانانی که سوءرفتار جسمانی را تجربه می‌کنند، ۵۰۶٪ بار بیشتر افکار خودکشی دارند (Gomez et al 2017).

خشونت تجربه‌شده توسط معلمان و همسالان، به عملکرد شناختی دانش‌آموزان نیز آسیب می‌زند (Greshaf & Grogan-Kailer 2016؛ Cicheti & Tooth 2016). دهه‌ها کار تجربی بر روی انسان‌ها و حیوانات نشان می‌دهد که بین تجربیات نامطلوب هیجانی و بروز علائم روان‌شناختی رابطه علی وجود دارد (Hovens et al 2010؛ Nanni et al 2012). بازنمایی این تجربیات نامطلوب همان چیزی است که به آن حافظه هیجانی می‌گویند. حافظه هیجانی اصطلاحی فراگیر برای هر

ساختاری است که به بازنمایی ذهنی یک یا مجموعه‌ای از تجربیات تخیلی یا واقعی اشاره دارد که بار عاطفی به همراه دارد و نحوه درک و پیش‌بینی‌های فرد در مورد خود، دیگران و جهان را شکل می‌دهد (Freund et al 2022). حافظه هیجانی فقط به خاطرات اتوبیوگرافی اخباری از رویدادهای گذشته محدود نمی‌شود و می‌تواند رویدادهایی که در آینده اتفاق خواهند افتاد (Schacter 2019) را نیز دربرگیرد. فعال‌سازی خاطرات هیجانی شامل تمایلات کنشی مانند رفتارهای گرایشی یا اجتنابی، احساسات ذهنی، واکنش‌های فیزیولوژیکی و شناخت‌های خاص است. خاطرات ضمنی می‌توانند در غیاب آگاهی ایجاد شوند و ممکن است عادت‌ها و رفتارهای آموخته شده‌ای را تشکیل دهند که بدون آگاهی از منشاء آن می‌توانند ایجاد شوند و ممکن است در اختلالات بی‌شماری نقش داشته باشد (Freund et al 2022)

تجربه سوءرفتار کودکی به تنظیم و بازشناسی هیجان آسیب می‌زند (McLaughlin et al 2020) و احتمال ابتلا به اختلالات روانشناختی (Widom et al 2007) و تجربه مجدد خشونت (Lilly et al., 2014) را در بزرگسالی افزایش می‌دهد. بازشناسی هیجانات یکی از مهمترین عناصر نظارت بر تهدیدهای محیطی است. توانایی تنظیم و بازشناسی هیجانات برقراری تعاملات اجتماعی را تسهیل می‌کند (Lopes et al 2011). بررسی شواهد تصویربرداری مغزی افرادی که سوءرفتار را در دوان کودکی تجربه کرده‌اند، نشان می‌دهد که فعالیت مغزی این افراد در خلال تکالیف بازشناسی هیجانی آسیب نشان می‌دهد و پاسخ آمیگدال نسبت به حالات چهره‌ای ترس و خشم، افزایش می‌یابد (Hein, & Monk 2017) و نسبت به هیجانات منفی حساس می‌شوند (Donnolowski, et al 2012).

مجموعه برنامه‌های مداخلاتی و پیشگیرانه‌ای وجود دارند که می‌توانند به بهبود سلامت روانی در دانش‌آموزان خشونت‌دیده کمک کنند. آموزش مهارت‌های زندگی یکی از این برنامه‌ها می‌باشد. طبق تعریف سازمان بهداشت جهانی (World Health Organization)، مهارت‌های زندگی شامل مجموعه بزرگی از مهارت‌های عاطفی، اجتماعی و بین‌فردی هستند که به افراد کمک می‌کنند تا عاقلانه تصمیم بگیرند، ارتباط موثری برقرار نمایند و توانایی‌های مربوط به مدیریت فردی خود را بهبود بخشیده و زندگی سالمی داشته‌باشند. رهبری، ارتباط بین‌فردی، حل مساله و تصمیم‌گیری و کارگروهی نمونه‌هایی از مهارت‌های زندگی هستند (بارانی، بهمنی و بارانی، ۱۴۰۲).

عدم برخورداری از این مهارت‌ها، نوجوانان را در معرض خطر مشکلات روانشناختی و رفتاری قرار می‌دهد؛ زیرا برخورداری از مهارت‌های زندگی مناسب به فرد کمک می‌کند تا در

مواجهه با موقعیت‌های چالش‌زای زندگی مقابله موثری داشته باشند (گرامی و همکاران، ۱۳۹۳). مطالعه نشان می‌دهد آموزش مهارت‌های زندگی به نوجوانان، به آنان کمک می‌کند تا از ورود به رفتارهای پرخطر اجتناب کنند. زیرا یکی از مهارت‌های مهمی که در این برنامه‌ها به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود، مهارت خودکنترلی است. با این مهارت فرد می‌تواند کنترل خشم خود را به دست آورد، اضطراب و افسردگی خود را کاهش دهد و بدین ترتیب کمتر درگیر رفتارهای پرخطر می‌گردد (Navae & Moin, 2015).

خلاصه آنکه، خشونت یکی از مسائل اجتماعی و بهداشتی است که حقوق دانش‌آموزان را نقض می‌کند و کیفیت زندگی آنان را کاهش می‌دهد؛ در محیط مدرسه، خشونت بر رشد اخلاقی، عملکرد تحصیلی، رشد فردی و بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان تأثیری منفی دارد. از آنجا که دوره کودکی و نوجوانی مرحله‌ای از رشد است که فرآیندهای هیجانی و روانشناختی در این دوره، در حال رشد هستند، آنان در مقابل خشونت آسیب‌پذیر هستند. به همین دلیل، آموزش مهارت‌های پیشگیرانه به دانش‌آموزان جهت محافظت از آنان در مقابل پیامدهای خشونت در مدرسه ضرورت دارد. از سوی دیگر، با وجود اینکه تلاش‌های بین‌المللی سعی دارد تا از طریق اصلاحات قانونی و برنامه‌های پیشگیرانه از کودکان در برابر هرگونه خشونت پیشگیری نماید، اما خشونت توسط معلمان و همسالان در مدارس همچنان در سراسر جهان رواج دارد. خشونت علیه کودکان نه تنها حقوق اساسی، حیثیت و یکپارچگی کودکان را نقض می‌کند، بلکه بر عزت نفس و موفقیت آنان تأثیری منفی می‌گذارد. بنابراین پیشگیری از خشونت در مدرسه، محیط مدرسه را به محیطی امن و حمایتی تبدیل می‌کند تا کودکان بتوانند به راحتی در آن رشد کنند و شکوفا گردند. بدین ترتیب پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر رشد عاطفی-اجتماعی، افکار خودکشی و حافظه هیجانی دانش‌آموزان خشونت‌دیده انجام شد.

۲. روش

طرح پژوهش حاضر، آزمایشی از نوع پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در شهر اردبیل مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه، ابتدا به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از بین مناطق مختلف شهر یک منطقه (مرکز شهر) و از بین مدارس دخترانه مقطع متوسطه دوم سه مدرسه به شیوه تصادفی انتخاب شدند و دانش‌آموزان به مقیاس

خشونت کالیفرنیا پاسخ دادند و از بین آنها ۶۰ نفر که یکی از رفتارهای قربانی شدن را در حداقل فراوانی دو تا سه بار در ماه تجربه کرده و حداقل یکی از اشکال عدم توازن قدرت را نیز گزارش کرده بودند، به عنوان نمونه انتخاب شدند و به تصادف و به شیوه مساوی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند و پرسشنامه های پژوهش را تکمیل کردند. ملاک های ورود آزمودنی ها به مطالعه عبارت بودند از رضایت مکتوب جهت شرکت در پژوهش و اینکه باید در دامنه سنی ۱۵ تا ۱۷ سال قرار می داشتند. ملاک های خروج آزمودنی ها از مطالعه نیز عبارت بودند از مصرف داروهای روان پزشکی، شرکت در جلسات روان درمانی و غیبت بیش از دو جلسه در مداخله آموزشی.

۱.۲ ابزار جمع آوری اطلاعات

برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه های زیر استفاده گردید:

۱.۱.۲ مقیاس خشونت کالیفرنیا

این پرسشنامه توسط فلکس و دیگران (Felex and et all) (۲۰۱۱) به منظور سنجش قربانی خشونت شدن در دانش آموزان ساخته شده است. این ابزار شکل های مختلف قربانی خشونت شدن را بدون استفاده از واژه خشونت و تعریف آن برای دانش آموزان مورد ارزیابی قرار می دهد. این مقیاس شامل ۱۸ آیتم است. ۱۲ آیتم این پرسشنامه، مولفه های قربانی شدن، عدم توازن قدرت، مکان و زمان قربانی شدن در ساعات مدرسه و اینکه فرد قربانی شدن خود را با چه کسی مطرح می سازد، را ارزیابی می کند. ۶ آیتم دیگر، اشکال قربانی شدن دانش آموزان در مدرسه را که شامل مولفه های مورد طعنه قرار گرفتن به شکل آزاررسان، خبرپراکنی یا تهمت زدن پشت سر فرد، طرد کردن فرد از گروه و بی اعتنایی به او، ضربه، هل دادن یا فشار فیزیکی را مورد ارزیابی قرار می دهد. پاسخ ها روی مقیاس لیکرت پنج درجه ای (هرگز = ۰، یکبار در ماه گذشته = ۱، دو تا سه بار در ماه گذشته = ۲، یکبار در هفته = ۳ و چند بار در هفته = ۴) نمره گذاری شده است. آتیک و گرنی (۲۰۱۲) ضریب پایایی مقیاس به روش بازآزمایی با فاصله دو هفته را ۰/۸۲ و روایی همزمان این پرسشنامه را از طریق همبستگی با پرسشنامه قربانی الویس ۰/۷۳ گزارش کرده اند. در پژوهش بیرامی و همکارانش (۱۳۹۷) روایی پیش بین این مقیاس از طریق همبستگی با آزمون رضایت از زندگی دانش آموزان ۰/۷۸ - به دست آمد. همچنین ضریب پایایی آن به شیوه بازآزمایی با فاصله دو هفته ۰/۸۰ به دست آمد.

۲.۱.۲ پرسش‌نامه رشد دانش‌آموزان (Adjustment Inventory for High School Student:) (AISS)

این پرسشنامه توسط سینها و سینگ (Sinha & Sing) در سال ۱۹۹۳ طراحی گردید. این مقیاس شامل ۶۰ سوال است که سه حوزه سازگاری اجتماعی (۲۰ سوال)، سازگاری عاطفی (۲۰ سوال) و سازگاری اجتماعی (۲۰) دانش‌آموزان ۱۴ تا ۱۸ سال را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و دانش‌آموزان با سازگاری خوب را از دانش‌آموزان با سازگاری ضعیف متمایز می‌سازد و گزینه‌های هر سوال به صورت بلی-خیر می‌باشد. برای پاسخ‌هایی که نشانگر سازگاری است، نمره صفر و در غیر این صورت ۱ منظور می‌شود. نمره کل پرسشنامه بیانگر حالت‌های سازگاری فرد است. در پژوهش کرمی (۱۳۸۵) به نقل از حسین‌لو و کاظمیان، (۱۳۹۶) پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای ابعاد عاطفی، اجتماعی، آموزشی و کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۳، ۰/۹۶ و ۰/۹۵ گزارش گردید. علاوه بر این پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های سازگاری اجتماعی ۰/۷۶ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۲ به دست آمده است (سوادکوهی و دیگران ۱۳۹۹). روایی پرسشنامه از طریق همبستگی گشتاوری نمرات حاصل از پرسشنامه با درجه‌بندی‌های مدیریت هوستل ۰/۵۱ به دست آمده است (ساعتچی، کامکاری و عسگریان، ۱۴۰۱).

۳.۱.۲ پرسش‌نامه افکار خودکشی بک

این پرسشنامه توسط آرون بک (Aron Beck) در سال ۱۹۶۱ ساخته شد. این مقیاس، شامل ۱۹ سوال است که سه بعد تمایل به مرگ (سوالات ۱-۵)، آمادگی برای خودکشی (سوالات ۶-۱۲) و تمایل به خودکشی واقعی (سوالات ۱۳-۱۷) را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. سوالات ۱۸ و ۱۹ در نمره‌گذاری محاسبه نمی‌شوند. در این پرسشنامه پاسخ‌ها، با استفاده از سه گزینه درجه‌بندی شده (گزینه اول نمره صفر، گزینه دوم نمره یک و گزینه سوم نمره دو) نمره‌دهی می‌شوند. از این رو نمره کل بین صفر تا ۳۸ قرار دارد. اعتبار مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضرایب ۰/۸۷ تا ۰/۹۷ و با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۵۴ بدست آمد. در ایران این پرسشنامه توسط انیسی و همکاران (۱۳۸۴) بر روی سربازان اعتبارسنجی شد که روایی همزمان برابر ۰/۷۶ و پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۵ به دست آمد (علی‌بابایی و دیگران ۱۳۹۸).

۴.۱.۲ پرسش‌نامه حافظه هیجانی کینگ و امونز

کینگ و امونز (King & Emonz) در سال (۱۹۹۰) این پرسشنامه را به منظور بررسی نقش حافظه هیجانی در سلامت طراحی کردند. این پرسشنامه شامل ۱۶ سوال است که خرده مقیاس‌های هیجان مثبت (سوالات ۱-۷)، صمیمیت (سوالات ۸-۱۲) و هیجان منفی (سوالات ۱۳-۱۶) را می‌سنجد. روش نمره‌گذاری سوالات براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم (کاملاً موافقم=۵، موافقم=۴، نظری ندارم=۳، مخالفم=۲ و کاملاً مخالفم=۱) می‌باشد. لازم به ذکر است موارد سوال‌های ۷ و ۸ و ۹ به دلیل منفی بودن جهت سوال با حافظه هیجانی، روش نمره‌گذاری به صورت معکوس است. طراحان این پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ را برای مقیاس کل و خرده‌مقیاس‌های هیجان مثبت، صمیمیت و هیجان منفی به ترتیب ۰/۷ و ۰/۷۴ و ۰/۶۳ و ۰/۶۷ بیان کردند. اعتبار این مقیاس در ایران توسط رفیعی‌نیا و همکاران (۱۳۸۵) با روش همسانی درونی و محاسبه آلفای کرونباخ، بررسی گردید. و مقدار آن برای کل مقیاس و زیرمقیاس‌های هیجان مثبت، صمیمیت و هیجان منفی به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۵، ۰/۵۹ و ۰/۶۸ به دست آمد. پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از روش بازآمایی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۱، ۰/۷۸ و ۰/۸ محاسبه شد. در این پژوهش از خرده مقیاس حافظه هیجانی منفی استفاده شد (قربان‌پور لقمجانی و دیگران ۱۳۹۹).

پس از دریافت مجوزهای لازم و هماهنگی‌های مورد نیاز با اداره آموزش و پرورش شهرستان اردبیل، به مدارس نمونه مراجعه شد. قبل از اجرای پرسشنامه‌های مورد نظر، اهداف مطالعه برای هر دو گروه آزمایش و کنترل تبیین گردید. گروه آزمایش و کنترل به پرسشنامه‌های رشد عاطفی-اجتماعی، افکار خودکشی و حافظه هیجانی پاسخ دادند و سپس گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش بسته مهارت‌های زندگی که توسط سازمان بهداشت جهانی طراحی شده و توسط محمدخانی و نوری (۱۳۸۳) از طریق دفتر برنامه‌ریزی فرهنگی و مشاوره وزارت آموزش و پرورش به چاپ رسیده است، را در بازه زمانی اوایل مهر تا اواخر آذر ۱۴۰۱ آموزش دیدند. این مهارت‌های ده‌گانه عبارت بودند از: خودآگاهی، روابط بین فردی، ارتباط، تفکر نقادانه، تفکر خلاق، تصمیم‌گیری، حل مسئله، مقابله با فشار، مقابله با هیجان‌های ناخوشایند، همدلی. خلاصه جلسات آموزشی در جدول زیر آورده شده است:

اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر ... (فرشته پورمحسنی کلوری و دیگران) ۴۰۷

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی مهارت‌های زندگی

ردیف	موضوع	اهداف
۱	معارفه-مهارت آگاهی از خود	خودآگاهی توانایی شناخت خود و آگاهی از خصوصیات نقاط ضعف و قدرت خواسته‌ها، ترس‌ها و انزجارهاست. رشد خودآگاهی به فرد کمک می‌کند تا دریابد تحت استرس قرار دارد یا نه و این امر پیش‌نیاز و شرط ضروری روابط اجتماعی و روابط بین فردی موثر همدلانه است.
۲	مهارت همدلی با دیگران	همدلی یعنی اینکه فرد بتواند زندگی دیگران را حتی در زمانی که در آن شرایط قرار ندارد درک کند این مهارت به انسان کمک می‌کند تا بتواند دیگران را حتی وقتی با آن‌ها بسیار متفاوت است بپذیرد و به آن‌ها احترام بگذارد. همدلی روابط اجتماعی را بهتر می‌کند و به ایجاد رفتارهای حمایت‌کننده و پذیرنده نسبت به انسان‌های دیگر منجر می‌شود.
۳	برقراری رابطه موثر	این مهارت به فرد کمک می‌کند تا از طریق رفتار یا کلام و به شیوه‌ای که متناسب با فرهنگ جامعه و موقعیت خود، ارزش‌ها و باورهای خویش را طرح سازد بدین ترتیب فرد خواهد توانست نظرات، عقاید، خواسته‌ها، نیازها و عواطف خود را ابراز کند و در صورت نیاز بتواند از دیگران درخواست کمک و راهنمایی نماید. مهارت تقاضای کمک و راهنمایی از دیگران در هنگام ضرورت از مشخصات مهم یک رابطه سالم است.
۴	مهارت برقراری روابط بین فردی سازگارانه	این توانایی به ایجاد روابط بین فردی مثبت و موثر انسان با دیگران کمک می‌نماید یکی از این موارد توانایی ایجاد و حفظ روابط دوستانه است که در سلامتی روانی و اجتماعی روابط گرم خانوادگی و قطع روابط اجتماعی ناسالم نقش بسیار مهمی ایفا می‌کند.
۵	مهارت‌های تصمیم‌گیری	این توانایی به فرد کمک می‌کند تا به نحوی موثر در مورد مسائل زندگی خود تصمیم‌گیری کند چنانچه کودکان، نوجوانان و بزرگسالان بتوانند فعالانه در مورد اعمال خود تصمیم بگیرند جوانب مختلف راه‌هایی که می‌تواند انتخاب کنند را بررسی و پیامد هر انتخاب را ارزیابی نمایند آنگاه خواهند توانست از سطح بیشتری از سلامت روان بهره گیرند.
۶	مهارت حل مسئله	این توانایی فرد را قادر می‌سازد تا به طور موثری مسائل زندگی را حل نماید مسائل مهم زندگی اگر حل نشده بماند تنش روانی و به دنبال آن مشکلاتی برای جسم در پی خواهد داشت.
۷	مهارت تفکر خلاق	این نوع تفکر هم به حل مسئله و هم به تصمیم‌گیری‌های مناسب کمک می‌کند. با استفاده از این نوع تفکر راه‌حل‌های مختلف مسایل و پیامدهای هر یک از آن‌ها بررسی می‌شود تا در اختیار روند تصمیم‌گیری قرار داده شود. این امر فرد را قادر می‌سازد تا مسایل را از ورای تجارب مستقیم خود دریابد و حتی زمانی که مشکل وجود ندارد و تصمیم‌گیری خاصی لازم نیست با سازگاری و انعطاف بیشتری به زندگی روزمره خود بپردازد.
۸	مهارت تفکر انتقادی	تفکر انتقادی توانایی تحلیل اطلاعات و تجارب است آموزش این مهارت نوجوانان را قادر می‌سازد تا در برخورد با ارزش‌ها فشار گروه همسالان و رسانه‌های جمعی مقاومت نماید و از آسیب‌های ناشی از این موارد در امان باشد.
۹	مهارت مقابله با هیجان‌های ناخوشایند	این توانایی فرد را قادر می‌سازد تا هیجان‌ها را در خود و دیگران تشخیص دهد نحوه‌ی تاثیر هیجان‌ها بر رفتار را بداند و بتواند واکنش مناسبی به هیجان‌های مختلف نشان دهد اگر با حالت‌های هیجانی مثب غم، خشم یا اضطراب درست برخورد نشود این موارد تاثیر منفی بر سلامت جسمی، روانی یا اجتماعی خواهند گذاشت.

نقشه	موضوع	اهداف
۴	مهارت مقابله با استرس	این توانمندی شامل شناخت تنش‌های مختلف زندگی و تاثیر آن‌ها بر فرد است شناسایی منابع تنش و نحوه‌ی تاثیر آن‌ها بر انسان فرد را قادر می‌سازد تا با اعمال و موضع‌گیری‌های خود فشار را کاهش دهد.

در این بازه زمانی، گروه کنترل هیچ آموزشی را دریافت نکردند. در دو گروه آزمایش و کنترل افت آزمودنی وجود نداشت و همه آزمودنی‌ها تا پایان پژوهش حضور داشتند. پس از پایان جلسات آموزشی، دو گروه آزمایش و کنترل، مجدداً پرسشنامه‌های رشد عاطفی-اجتماعی، افکار خودکشی و حافظه هیجانی را به عنوان پس‌آزمون تکمیل کردند. جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده گردید.

۳. یافته‌ها

پژوهش حاضر بر روی ۶۰ دانش‌آموزی که تجربه خشونت داشتند، انجام گردید که به‌طور مساوی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. در گروه آزمایش، ۱۰ نفر (۳۳/۴ درصد) ۱۵ ساله، ۸ نفر (۲۶/۶ درصد) ۱۶ ساله و ۱۲ نفر (۴۰ درصد) ۱۷ ساله بودند. در گروه کنترل، ۹ نفر (۳۰ درصد) ۱۵ ساله، ۱۱ نفر (۳۶/۶ درصد) ۱۶ ساله و ۱۰ نفر (۳۴/۴ درصد) ۱۷ ساله بودند که میانگین و انحراف معیار سنی در گروه آزمایش $16/06 \pm 0/74$ سال و گروه کنترل $16/53 \pm 0/79$ می‌باشد و همگی در مقطع دوم متوسطه مشغول به تحصیل بودند. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲. توصیف ابعاد حافظه هیجانی، رشد عاطفی اجتماعی و افکار خودکشی
نمونه‌های آماری در گروه کنترل و آزمایش

متغیر	مرحله	گروه کنترل		گروه آزمایش	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
حافظه هیجانی	پیش‌آزمون	۵۲/۲۷	۴/۴۶	۵۳/۶۷	۴/۱۷
	پس‌آزمون	۵۱/۹۷	۴/۴۴	۵۲/۲۳	۴/۰۶
رشد عاطفی-اجتماعی	پیش‌آزمون	۲۷/۶۷	۵/۴۳	۲۷/۱۷	۵/۲۲
	پس‌آزمون	۲۷/۸۷	۵/۱۸	۳۱/۴۰	۵/۲۶
افکار خودکشی	پیش‌آزمون	۲۰/۸۳	۲/۸۷	۲۱	۳/۳۹

متغیر	مرحله	گروه کنترل		گروه آزمایش	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
	پس‌آزمون	۲۰/۹۳	۳/۰۲	۱۸/۹۰	۳/۳۷

در جدول (۲) میانگین و انحراف معیار متغیرهای حافظه هیجانی، رشد عاطفی-اجتماعی و افکار خودکشی در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون، در گروه‌های آزمایش و کنترل ارائه شده است.

برای بررسی اثر آموزش مهارت‌های زندگی بر رشد عاطفی-اجتماعی، افکار خودکشی و حافظه هیجانی از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. استفاده از این آزمون مستلزم رعایت پیش‌فرض‌های آماری است. برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده گردید که سطح معناداری برای تمام متغیرهای پژوهش بالاتر از ۰/۰۵ بود که بیانگر آن است که توزیع متغیرهای پژوهش نرمال می‌باشد ($P > ۰/۰۵$). برای بررسی همگنی واریانس بین گروه‌ها مورد مطالعه از آزمون لون استفاده شد که نتایج نشان داد که افکار خودکشی ($F = ۲/۳۳۳, P = ۰/۱۳۲$) و برای حافظه هیجانی ($F = ۳/۶۸۷, P = ۰/۰۶$) به‌دست آمد. این نتایج نیز بیانگر همگنی واریانس بین گروه‌های وابسته در دو گروه آزمایش و کنترل بود ($P > ۰/۰۵$). بنابراین این مفروضه نیز برقرار است. در ادامه برای بررسی همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس متغیرهای وابسته در گروه‌های مورد مطالعه از آزمون M باکس استفاده شد که نتیجه این آزمون ($F = ۰/۶۶۵, P = ۰/۶۸۱$) نشان‌دهنده برقراری این مفروضه می‌باشد.

یکی دیگر از مفروضه‌های تحلیل کوواریانس، عدم همبستگی قوی بین متغیرهای وابسته مطالعه (رشد عاطفی-اجتماعی، افکار خودکشی و حافظه هیجانی) می‌باشد که این مقدار نباید بالاتر از ۰/۸ باشد. نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای وابسته کمتر از ۰/۸ است (ضریب همبستگی پیرسون بین افکار خودکشی و حافظه هیجانی برابر ۰/۴۴ و بین رشد عاطفی-اجتماعی و افکار خودکشی ۰/۵۵ و بین رشد عاطفی-اجتماعی و حافظه هیجانی برابر با ۰/۶۳ بود) می‌توان گفت مفروضه عدم همبستگی قوی بین متغیرهای وابسته در آزمون تحلیل کوواریانس رعایت شده بود. از سوی دیگر مفروضه همگنی شیب رگرسیونی نیز، مقدار F تعامل بین متغیر همپراش و مستقل را نشان می‌دهد که این مقدار شاخص نباید معنادار باشد. نتایج آزمون همگنی شیب رگرسیون در جدول (۳) آمده است.

جدول ۳. نتایج آزمون همگنی شیب رگرسیون فرضیه اصلی

اثرات تعاملی	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معناداری
گروه* افکار خودکشی	۱/۲۴۲	۱	۱/۲۴۲	۰/۷۰۷	۰/۴۰۴
گروه* حافظه هیجانی	۰/۳۱۲	۱	۰/۳۱۲	۰/۱۱۴	۰/۷۳۸
گروه* رشد عاطفی-اجتماعی	۲/۲۳	۱	۱/۶۳	۰/۹۰۵	۰/۲۵

نتایج موجود در جدول (۳) نشان می‌دهد همگنی شیب رگرسیون به‌عنوان پیش شرط تحلیل کواریانس رعایت شده است. در ادامه نتایج آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری جهت آزمون فرضیه پژوهش در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون های معناداری تحلیل کواریانس چندمتغیری

نام آزمون	مقدار	F	سطح معناداری	مجذور اتا	
اثر پیلایی	۰/۸۲۶	۸۳/۸۲۴	۰/۰۰۱	۰/۸۲۶	گروه
لامبدای ویلکز	۰/۱۷۴	۸۳/۸۲۴	۰/۰۰۱	۰/۸۲۶	
اثر هتلینگ	۴/۷۴۵	۸۳/۸۲۴	۰/۰۰۱	۰/۸۲۶	
بزرگترین ریشه روی	۴/۷۴۵	۸۳/۸۲۴	۰/۰۰۱	۰/۸۲۶	

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد که بین گروه‌های مورد مطالعه حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد. مجذور اتا نشان می‌دهد که تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیر وابسته در مجموع معنادار است و میزان این تفاوت ۸۲/۶ درصد است، یعنی ۸۳ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه ناشی از تاثیر متقابل متغیرهای وابسته است.

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیری

متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتا
رشد عاطفی-اجتماعی	۲۴۴/۳۹۱	۱	۲۴۴/۳۹۱	۱۸۰/۸۸۰	۰/۰۰۱	۰/۷۶۷
افکار خودکشی	۶۳/۳۴۶	۱	۶۳/۳۴۶	۳۵/۰۶۲	۰/۰۰۱	۰/۷۸۹
حافظه هیجانی	۱۳/۰۲۳	۱	۱۳/۰۲۳	۴/۶۳۶	۰/۰۳۶	۰/۷۸۰

یافته‌های موجود در جدول (۵) نشان می‌دهد که همخطی بین متغیرهای همپراش و وابسته در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در تمامی موارد تایید شده است. نتایج نشان می‌دهد بین میانگین نمرات رشد عاطفی-اجتماعی ($F=180/880$ ؛ $P=0/001 < 0/05$)، افکار خودکشی ($P=0/001 < 0/05$ ؛ $F=4/636$) و حافظه هیجانی ($P=0/001 < 0/05$ ؛ $F=4/636$) در بین نمونه‌های آماری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، میانگین نمرات رشد عاطفی-اجتماعی در بین گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون بصورت معناداری بالاتر از گروه کنترل و میانگین حافظه هیجانی منفی و افکار خودکشی در بین گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون بصورت معناداری پایین‌تر از گروه کنترل می‌باشد. از این رو می‌توان گفت آموزش مهارت‌های زندگی بر رشد عاطفی-اجتماعی، افکار خودکشی و حافظه هیجانی دانش‌آموزان خشونت دیده بگونه معناداری تاثیر گذاشته است.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌های زندگی بر رشد عاطفی-اجتماعی، افکار خودکشی و حافظه هیجانی دانش‌آموزان خشونت‌دیده انجام شد. به عقیده پژوهشگران، یادگیری مهارت‌های زندگی باید به گونه‌ای باشد که به حوزه‌های مختلف زندگی مثل مدرسه، خانواده و روابط بین فردی منتقل شود (Pierce et al 2017). به همین دلیل موسسات آموزشی تاکید می‌کنند که مهارت‌های زندگی قابل انتقال به موقعیت‌های مختلف زندگی نقش مهمی در سلامت روانشناختی، موفقیت شغلی و بهبود وضعیت آموزشی نوجوانان دارد (Artess et al, 2016).

نتیجه تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که برنامه آموزش مهارت‌های زندگی توانسته است رشد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان را به گونه معناداری بهبود بخشد. این یافته با نتیجه پژوهش‌های رحیمی و همکاران (۱۳۹۵)، ولنت و دیگران (Valente et al (۲۰۲۰)، کیم و لی (Kim & Li) (۲۰۲۱) همسو است. تبیینی که برای این یافته می‌توان ارائه نمود این است که از طریق برنامه آموزش مهارت‌های زندگی، خودکنترلی، مهارت تفکر خلاق و مهارت تصمیم‌گیری به دانش‌آموزان آموزش داده شد. مبتنی بر نظریه رفتار مشکل‌آفرین (Jessor & Jessor 1997) تمرین خودکنترلی و تفکر خلاق با فعالیت‌های حل مساله به نوجوانان کمک خواهد کرد تا با مهارت تصمیم‌گیری، بهتر بتوانند موقعیت‌های محیطی را ارزیابی کنند و واکنش مناسبی به آن موقعیت‌ها نشان دهند (Vadrucci et al 2016).

نوجوانان به دلیل تصمیم‌گیری‌های مخاطره‌آمیزی که دارند، ممکن است درگیر رفتارهای خشونت‌آمیز در مدرسه شوند؛ آموزش مهارت‌های حل مساله به عنوان یک مداخله پیشگیرانه می‌تواند از درگیری آنان پیشگیری نماید؛ زیرا مراکز مغزی موثر در تصمیم‌گیری در نوجوانی هنوز در حال رشد است (Spear 2018). در آغاز دوره نوجوانی فرآیند رسش مغزی اتفاق می‌افتد که این رسش با بهبود کارکردهای اجرایی مغز مرتبط می‌باشد (Steinberg 2007). آموزش و تمرین مهارت حل مساله بر فرآیند رسش مغزی تاثیر گذاشته و موجب بهبود این توانمندی در دانش‌آموزان می‌شود.

مهارت تصمیم‌گیری یکی دیگر از مهمترین مهارت‌هایی است که در برنامه مهارت‌های زندگی آموزش داده شد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد مهارت تصمیم‌گیری از درگیری نوجوان در رفتارهای پرخطر مثل مصرف مواد و رفتارهای خشونت‌آمیز پیشگیری می‌نماید (Rohrbach et al 2010).

آموزش مهارت‌های زندگی می‌تواند رشد اجتماعی دانش‌آموزان را بهبود بخشد. مهارت‌های ارتباطی و مدیریت رابطه یکی از مهارت‌هایی است که در برنامه مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان آموزش داده شد. در تبیین این یافته می‌توان گفت پیوند عاطفی قوی و منسجم دانش‌آموزان با والدین و مربیان می‌تواند از قربانی خشونت شدن آنان پیشگیری نماید. یک رابطه منسجم با والدین و معلمان، کارکرد نظارتی داشته و می‌تواند شرایط تهدیدکننده‌ای را که دانش‌آموزان ممکن است با آن مواجه شوند، مشخص نماید. در این شرایط والدین و معلمان حضور دانش‌آموز در موقعیت‌هایی که احتمال قربانی شدن و تجربه خشونت وجود دارد را، کاهش می‌دهند (Cook et al 2010). همچنین این رابطه منسجم می‌تواند در تحول ارتباطی نوجوان درون‌سازی شده و در برقراری روابط مناسب بعدی وی با همسالانش تاثیر بگذارد (Kokkinos 2013).

بنابراین با توجه به آموزش مهارت‌های روابط بین فردی، مهارت خودکترلی، تفکر خلاق، مهارت حل مساله و مهارت تصمیم‌گیری در خلال برنامه آموزش مهارت‌های زندگی، می‌توان انتظار داشت که این مهارت‌ها به رشد عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان در موقعیت‌های مختلف کمک کند.

نتیجه آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی، افکار خودکشی دانش‌آموزان خشونت‌دیده را بگونه معناداری کاهش داده است. این یافته با نتیجه پژوهش‌های لین و دیگران (Lynn & et al, 2014) مسو می‌باشد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد تجربه

خشونت در خانه و در مدرسه با مشکلات شناختی بیشتر و افزایش مشکلات درونی‌سازی رفتاری همچون افسردگی، اضطراب و افکار خودکشی رابطه تنگاتنگی دارد (Heekes & et al, 2020). تبیینی که برای این یافته می‌توان ارائه کرد این است که آموزش مهارت‌های زندگی توانسته است مهارت‌های هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان را بهبود بخشیده و سلامت روانی آنان را به شیوه مناسب افزایش دهد. به نظر می‌رسد آموزش مهارت‌های زندگی توانمندی‌های نوجوانان همچون مهارت‌های مقابله با هیجان‌های ناخوشایند را افزایش داده و عوامل خطرآفرین همچون خودکنترلی ضعیف و رفتار پرخطر را کاهش می‌دهد و در نتیجه افکار خودکشی کاهش و رفتارهای سازگارانه مثبت در نوجوان افزایش می‌یابد. مطالعه لین و همکارانش (Lynn & et al, 2014) نشان می‌دهد که برنامه‌های پیشگیرانه مبتنی بر مدرسه، مهارت‌های ارتباطی را تقویت کرده و حمایت خانوادگی از دانش‌آموز را افزایش می‌دهد و بدین ترتیب ایده‌پردازی خودکشی را در نوجوانان کاهش می‌دهد. در همین راستا مطالعه الیاس و همکارانش (Elias al, 1997) نشان می‌دهد برنامه‌های آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی، به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا به توانمندی‌هایی دست‌یابند که هیجانات خود را شناسایی و مدیریت نمایند، هدف‌های مثبتی را برای خود تعریف کنند و سعی کنند به آن اهداف دست‌یابند، مسئولانه تصمیم بگیرند و موقعیت‌های بین‌فردی را بطور موثری مدیریت نمایند. بدین ترتیب انتظار می‌رود کسب این مهارت‌ها، افکار خودکشی را کاهش دهد.

یکی دیگر از نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چندمتغیری این بود که آموزش مهارت‌های زندگی حافظه هیجانی منفی دانش‌آموزان خشونت‌دیده را بهبود بخشیده است. این یافته با نتیجه پژوهش‌های اسکاتر (Schcter, 2019) و فروند و همکارانش (Freund et al, 2022) همسو می‌باشد. یکی از مهارت‌هایی که در برنامه آموزش مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان آموزش داده شد، راهبردهای تنظیم هیجان بود. راهبردهای تنظیم هیجان توانایی بکارگیری موفقیت‌آمیز راهبردهای هیجانی در موقعیت‌های مختلف اطلاق می‌شود (Aldao et al 2009). محرک تهدیدکننده واکنش‌های عاطفی خودکار را فعال می‌کند و فرد باید بتواند پاسخ‌های خودکار در مقابل این محرک‌ها را مدیریت کند. مطالعه نشان می‌دهد افرادی که تجربه سوء رفتار دوران کودکی دارند و از راهبردهای تنظیم هیجان سازگارانه نیز برخوردارند، کمتر از محرک‌های هیجانی اجتناب می‌کنند، ظرفیت بیشتری برای تحمل ناراحتی دارند و بهتر می‌توانند محرک هیجانی را پردازش کنند. این بهبود عملکرد بدین دلیل است که آنان به جای اجتناب از تجربه هیجانی منفی، بیشتر با آن مواجه می‌شوند (Bogliacino & etal 2017). به نظر می‌رسد به‌همین

دلیل آموزش مهارت‌های زندگی توانست حافظه هیجانی منفی دانش‌آموزان را با بکارگیری راهبردهای سازگارانه تنظیم هیجان بهبود بخشد.

تبیین دیگری که برای این یافته می‌توان ارائه نمود این است که وقتی حافظه کوتاه مدت که حاوی اطلاعات هیجانی نیز می‌باشد، با خشونت مواجه می‌شود، در کنترل شناختی با مشکل مواجه می‌شود. کنترل شناختی به ظرفیت بازداری، حافظه فعال و انعطاف‌پذیری شناختی اشاره دارد که در فرآیندهای ذهنی مربوط به حل مساله نقش دارند. مطالعه Bogliaino et al (۲۰۱۷) نشان می‌دهد مواجهه با خشونت با ضعف حافظه کوتاه مدت و کاهش کنترل شناختی و به دنبال آن کاهش مهارت حل مساله ارتباط تنگاتنگی دارد. بنابراین وقتی مهارت حل مساله در قالب برنامه مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود، بهتر می‌توانند بر روی مسائلی که با آنها مواجه می‌شوند تمرکز کنند و آن را حل کنند و بدین ترتیب هیجانات مثبت بیشتری را تجربه خواهند کرد.

پژوهش حاضر محدودیت‌هایی داشت. از جمله اینکه در مطالعه حاضر دختران قربانی خشونت مورد مطالعه قرار گرفتند. در حالی که به دلیل کنترل کمتر والدین و معلمان بر پسران ممکن است آنان، بیشتر درگیر رفتارهای خشونت‌آمیز یا قربانی قلدری شوند و بدین‌نحو خطرات بیشتری در کمین آنان باشد. پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های بعدی هر دو جنس، مهارت‌های زندگی را آموزش ببینند. همچنین به دلیل فقدان زمان لازم، بهبود ایجاد شده در حافظه هیجانی، رشد عاطفی-اجتماعی و کاهش افکار خودکشی در دانش‌آموزان مورد پیگیری قرار نگرفت. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی تاثیر آموزش برنامه مهارت‌های زندگی بر متغیرهای مهم در دانش‌آموزان مورد پیگیری قرار گیرد.

کتاب‌نامه

- انیسی، جعفر، فتحی‌آشتیانی، علی، سلیمی، سیدحسین، و احمدی نوذه، خدابخش. (۱۳۸۴). ارزیابی اعتبار و روایی مقیاس افکار خودکشی بک (BSSI). در سربازان، طب نظامی، ۱۷(۱)، ۳۳-۳۷.
- بارانی، سید مجتبی، بهمنی، طاهره و بارانی، سید محمد امین. (۱۴۰۲) بررسی تاثیر برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر رشد مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی. دو فصلنامه تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی، ۱۴ (۲) ۲۷-۴۹.
- بیرامی، منصور، هاشمی، تورج، میرنسب، میرمحمود. و کلیایی، لیلا. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر مولفه‌های کفایت اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری. پژوهشنامه شناخت اجتماعی، ۱۷(۱)، ۷۴-۵۳.

اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر ... (فرشته پورمحسنی کلوری و دیگران) ۴۱۵

- حسین لو، عقیل، و کاظمیان، سمیه. (۱۳۹۶). نقش پیش‌بینی‌کنندگی اقدام برای رشد فردی در سازگاری دانش‌آموزان نابینا. *کودکان استثنایی*، ۳ (۶۵)، ۱۹-۲۸.
- رحیمی، علیرضا، خرم‌آبادی، یدالله، نوایی، یاور. و معین، راحله. (۱۳۹۵). بررسی میزان تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش رفتارهای خطرناک دانش‌آموزان پسر دوره ی متوسطه در معرض خطر. *پژوهان*، ۱۵ (۱)، ۴۴-۵۲.
- رفیعی‌نیا، پروین. رسول‌زاده طباطبایی، کاظم. و آزادفلاح، پرویز (۱۳۸۵). رابطه سبک‌های ابراز هیجان با سلامت عمومی دانشجویان. *روانشناسی*، ۱۰ (۱)، ۸۴-۱۰۵.
- ساعتچی، محمود، کامکاری، کامبیز، و عسگریان، مهناز. (۱۴۰۱). *آزمون‌های روانشناختی*. ویراست هفتم. تهران: انتشارات روان.
- سوادکوهی، علیرضا، شریفی، مسعود، شکری میلاد (۱۳۹۹). تأثیر سازگاری عاطفی و اجتماعی بر رفتارهای پرخطر برخط (آنلاین) دانش‌آموزان متوسطه اول. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۲۱ (۲)، ۶۴-۷۴.
- علی‌بابایی گلناز، عطادخت، اکبر، و نیلوفر، میکائیلی (۲۰۱۹). بررسی میزان افکار خودکشی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهرستان نقده. *دومین همایش ملی آسیب‌های اجتماعی*، دسامبر ۲۰۱۹.
- قربان‌پور لقمجانی، امیر. دهقان، فاطمه. کریمی، فاطمه، و رضایی، سجاد. (۱۳۹۹). نقش سبک‌های دلبستگی، سبک‌های عشق‌ورزی و ابرازگری هیجان در پیش‌بینی شادکامی معلمان متأهل. *پژوهشنامه روانشناسی مثبت*، ۵ (۴)، ۳۴-۱۵.
- محمدخانی، شهرام، نوری، ربابه، و موتابی، فرشته. (۱۴۰۱). *آموزش مهارت‌های زندگی (مهارت‌های رفتاری ویژه دانش‌آموزان)*. تهران: انتشارات طلوع دانش.

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2009). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217-237.
- Artess, J., Hooley, T., & Mellors-Bourne, R. (2016). *Employability: A review of the literature 2012-2016*. Retrieved from <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/employability-review-literature-2012-2016>.
- Bogliacino, F., Grimalda, G., Ortoleva, P., & Ring, P. (2017). Exposure to and recall of violence reduce short-term memory and cognitive control. *Psychological and Cognitive Sciences*, 114 (32), 8505-8510.
- Brinkman, J., Garnett, B., Kolodinsky, J., Wang, W., & Pope, L. (2021). Intra-and interpersonal factors buffer the relationship between food insecurity and mental wellbeing among middle schoolers. *Journal of School Health*, 91(2), 102-110.
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. Md., & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinical Medicine*, 20, 1-11.

- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
- Curtin, S. C., & Heron, M. (2019). Death rates due to suicide and homicide among persons aged 10 – 24: United States, 2000 – 2017. NCHS data brief, no 352
- Cicchetti, D. (2016). Socioemotional, personality, and biological development: Illustrations from a multilevel developmental psychopathology perspective on child maltreatment. *Annual Review of Psychology*, 67(1), 187–211.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2016). Child maltreatment and developmental psychopathology: A multilevel perspective. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology* (3rd ed., pp. 1–56). John Wiley & Sons, Inc
- Dannowski, U., Stuhmann, A., Beutelmann, V., Zwanzger, P., Lenzen, T., Grotegerd, D., Domschke, K., Hohoff, C., Ohrmann, P., Bauer, J., Lindner, C., Postert, C., Konrad, C., Arolt, V., Heindel, W., Suslow, T., & Kugel, H. (2012). Limbic scars: Long-term consequences of childhood maltreatment revealed by functional and structural magnetic resonance imaging. *Biological Psychiatry*, 71(4), 286–293.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2015). Effects of self-esteem and narcissism on bullying and victimization during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 35 (1), 5–29.
- Felix, E., Furlong, M., Austin, G. (2009). A Cluster Analytic Investigation of School Violence Victimization Among Diverse Students. *Journal of Interpersonal Violence*, (37), 3-17.
- Freund, I. M., Arntz, A., Visser, R., & Kindt, M. (2022). Jumping back onto the giants' shoulders: Why emotional memory should be considered in a network perspective of psychopathology. *Behaviour Research and Therapy*, 156, 1-8
- Gershoff, E. T. (2017). School corporal punishment in global perspective: Prevalence, outcomes, and efforts at intervention. *Psychology. Health and Medicine*, 22, 224–239.
- Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 453–469.
- Gomez, S. H., Tse, J., Wang, Y., Turner, B., Millner, A. J., Nock, M. K., & Dunn, E. C. (2017). Are there sensitive periods when child maltreatment substantially elevates suicide risk? Results from a nationally representative sample of adolescents. *Depression and Anxiety*, 34(8), 734–741.
- Handley, E. D., Adams, T. R., Manly, J. T., Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2018). Mother-daughter interpersonal processes underlying the association between child maltreatment and adolescent suicide ideation. *Suicide & Life-threatening Behavior*, 45(9), 1232-1240.
- Heekes, S.-L., Kruger, C. B., Lester, S. N., & Ward, C. L. (2020). A systematic review of corporal punishment in schools: Global prevalence and correlates. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(1), 52-72.

- Hein, T. C., & Monk, C. S. (2017). Research review: Neural response to threat in children, adolescents, and adults after child maltreatment – a quantitative metaanalysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 58(3), 222–230.
- Hirschi, T. (2002). *Causes of delinquency*. Routledge.
- Hoeve, M., Stams, G. J. J., Van der Put, C. E., Dubas, J. S., Van der Laan, P. H., & Gerris, J. R. (2012). A meta-analysis of attachment to parents and delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(5), 771–785.
- Jessor, R., & Jessor, S.L.(1977). *Problem Behavior and Psychological Development: A Longitudinal Study of Youth*. Academic Press, New York
- Kann, L., McManus, T., Harris, W. A., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Queen, B., ... Ethier, K. (2018). Youth risk behavior surveillance-united states 2017. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(8), 1-114.
- Kim, S., & Lee, Y. (2021). Examining the profiles of school violence and their association with individual and relational covariates among South Korean children. *Child Abuse & Neglect*, 118, 1-11.
- Kokkinos, C. M. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Associations with attachment style and perceived parenting. *Journal of School Violence*, 12(2), 174–192.
- Lam, S.-f., Law, W., Chan, C.-K., Wong, B. P., & Zhang, X. (2015). A latent class growth analysis of school bullying and its social context: The self-determination theory perspective. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 75-90.
- Lilly, M. M., London, M. J., & Bridgett, D. J. (2014). Using SEM to examine emotion regulation and revictimization in predicting PTSD symptoms among childhood abuse survivors. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 6(6), 644–651.
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernandez-Berrocá, P., Schütz, A., & Salovey, P. (2011). Emotion regulation and the quality of social interaction: Does the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses Matter?. *Journal of Personality*, 79(2), 429–467.
- Lynn, C.J., Acri, M.C., Goldstein, L., Bannon, W., Beharie, N., McKay, M.M., (2014). Improving youth mental health through family-based prevention in family homeless shelters. *Child, Youth and Family Services*, 44, 243–248.
- McLaughlin, K. A., Colich, N. L., Rodman, A. M., & Weissman, D. G. (2020). Mechanisms linking childhood trauma exposure and psychopathology: A transdiagnostic model of risk and resilience. *BMC Medicine*, 18(1), 1–11.
- Miller, A. B., Esposito-Smythers, C., Weismoore, J. T., & Renshaw, K. D. (2013). The relation between child maltreatment and adolescent suicidal behavior: A systematic review and critical examination of the literature. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 16(2), 146–172.
- Morrison, F. J., Kim, M. H., Connor, C. M., & Grammer, J. K. (2019). The causal impact of schooling on children's development: Lessons for developmental science. *Current Directions in Psychological Science*, 28(5), 441–449.

- Nanni, V., Uher, R., & Danese, A. (2012). Childhood maltreatment predicts unfavorable course of illness and treatment outcome in depression: A meta-analysis. *American Journal of Psychiatry*, 169(2), 141–151.
- Olweus, D. (1993). *Victimization by peers: Antecedents and long term outcomes*. In K. H. Rubin, & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315–341). London: Psychology Press.
- Pratt, T. C., Turanovic, J. J., Fox, K. A., & Wright, K. A. (2014). Self-control and victimization: A meta-analysis. *Criminology*, 52(1), 87–116.
- Pierce, S., Gould, D., & Camiré, M. (2017). Definition and model of life skills transfer. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 186–211.
- Rafieinia, P., Rasulzadeh Tayatabaei, K., & Azadfalsh, P. (2015). The relationship between emotional expression styles and students' general health. *Psychology*, 10(1), 105-84. [In Persian].
- Rohrbach, L.A., Sun, P., Sussman, S. (2010). One-year follow-up evaluation of the project towards No drug abuse (TND) dissemination trial. *Preventive Medicine*, 51, 313–319.
- Schacter, D. L. (2019). Implicit memory, constructive memory, and imagining the future: A career perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 14(2), 256–272.
- Spear, L.P. (2018). Effects of adolescent alcohol consumption on the brain and behaviour. *Nature Reviews Neuroscience*, 19(4), 197–214.
- Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence. Current. Direction. In *Psychological. Science*, 16, 55–59.
- UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/school-violence-and-bullying-major-globalissue-new-unesco-publicati>.
- Valente, J. Y., Cogo-Moreira, H., & Sanchez, Z. M. (2020). Decision-making skills as a mediator of the #Tamojunto school-based prevention program: Indirect effects for drug use and school violence of a cluster-randomized trial. *Drug and Alcohol Dependence*. 206, 1-9.
- Vadrucci, S., Vigna-Taglianti, F.D., van der Kreeft, P., Vassara, M., Scatigna, M., Faggiano, F., Burkhart, G., Zunino, B., Salmaso, S., Cuomo, G.L., Bohrn, K., Coppens, E., Weyts, Y., van de Walle, J., Jongbloet, J., Melero, J.C., Perez, T., Rementeria, O., Wiborg, G., Yotsidi, V., Richardson, C., Kyriakidou, M., Terzopoulou, G., Sanchez, S., Jansson, C., Galanti, R., Fabiani, L. (2016). The theoretical model of the school-based prevention programme unplugged. *Glob Health Promotion*. 23, 49–58.
- Widom, C. S., DuMont, K., & Czaja, S. J. (2007). A prospective investigation of major depressive disorder and comorbidity in abused and neglected children grown up. *Archives of General Psychiatry*, 64(1), 49–56