



The effectiveness of the Spark program in interacting with moral intelligence on the social adequacy of bully students

Roghaeh Solhjo¹, Shahram Vahedi², Rahim Badri Gargari³

1. Ph.D Candidate in Educational Psychology, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran. E-mail: roghaeh.solhjou@tabrizu.ac.ir
2. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: vahedi-sh@tabrizu.ac.ir
3. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: badri1346@tabrizu.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article history:
Received 18 April 2025
Received in revised form
13 May 2025
Accepted 21 June 2025
Published Online 21
March 2026

Keywords:
bullying, the Spark
program,
social adequacy,
moral intelligence,
bully students

ABSTRACT

Background: Bullying is considered an aggressive behavior that causes many problems in school and society for students and other individuals. In addition, bullying can affect various functions in students' performance, such as their social adequacy.

Aims: The aim of the present study was to determine the effectiveness of the SPARK program in interacting with moral intelligence on social adequacy in bully students.

Methods: The research method was a quasi-experimental one with a pre-test and post-test design with a control group and a two-month follow-up. The statistical population included all bully students in the second year of elementary school in Shahriar city in the academic year 2023-2024. From the aforementioned population, 48 people were selected using purposive sampling and randomly assigned to four experimental and control groups. The data collection tools included social competence questionnaires (Parandin), bullying (Ilivis), and moral intelligence (Link and Keel). After the pre-test, the experimental groups were trained in the SPARK program for 16 90-minute sessions once a week. The data were analyzed by mixed variance analysis using SPSS-27 software.

Results: The results showed that according to the mixed variance analysis table, only the outgroup behavioral skill component (group and intelligence) was not significant, but all other components, the effect of stage, group and intelligence were significant ($p < 0.05$). Therefore, changes in the social adequacy subscales were affected by the SPARK training program.

Conclusion: Based on the findings of the study, it is suggested that therapists and school counselors use the SPARK training program to improve social adequacy in students diagnosed with bullying. Because the SPARK training program can improve students' social functions, and as a result, this method can be used to improve the social adequacy of bully students.

Citation: Solhjo, R., Vahedi, Sh., & Badri Gargari, R. (2026). The effectiveness of the Spark program in interacting with moral intelligence on the social adequacy of bully students. *Journal of Psychological Science*, 25(157), 1-21. [10.61186/jps.25.157.6](https://doi.org/10.61186/jps.25.157.6)

Journal of Psychological Science, Vol. 25, No. 157, 2026

© The Author(s). DOI: [10.61186/jps.25.157.6](https://doi.org/10.61186/jps.25.157.6)



✉ **Corresponding Author:** Shahram Vahedi, Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

E-mail: vahedi-sh@tabrizu.ac.ir, Tel: (+98) 41-33392090

Extended Abstract

Introduction

Adolescence and early adulthood are peak periods for the prevalence and occurrence of many mental disorders (Golshani, 2018). One of the most common behavioral problems among adolescents is bullying, which is defined as aggressive behavior directed at others. This behavior occurs repeatedly and involves an unbalanced power dynamic between the victim and the bully or bullies (Ostrov & Perry, 2020). Bullying is a significant concern among adolescents and is considered a form of low-level violence that has gained attention from researchers and psychology experts over the past three decades (Kia et al., 2014). A key psychological variable affected in students who engage in bullying is social adequacy. Social adequacy is crucial for the development of all children and predicts long-term psychological and social functioning (Basharpour & Aini, 2022). According to Felner et al. (1990), social adequacy encompasses a set of skills, including the ability to understand others, communicate effectively, demonstrate social responsibility, and maintain personal independence. It is regarded as one of the main components of mental health (Dowlati & Parvestan, 2016). Several programs have been developed to prevent or address bullying. One of them is SPARK, which is a school-based initiative focused on resilience. The SPARK educational program aims to reduce risk factors, promote inherent resilience, enhance well-being, and facilitate academic success. It is specifically designed for students aged ten to thirteen and addresses topics that foster social and emotional skills (Green et al., 2020). Furthermore, recent research in moral psychology has demonstrated that unethical behaviors, such as bullying, are linked to moral intelligence (Suri et al., 2021). Studies in psychology over the last few decades have shown that moral and unethical behaviors are related not only to moral reasoning but also to other constructs in moral psychology, including moral identity and moral intelligence (Suri et al., 2021). In Addition, numerous studies have highlighted the relationship between moral

intelligence and social adequacy in the context of the SPARK educational program.

Green et al. (2022) demonstrated that elementary school students who participated in the SPARK program showed significant improvements in communication skills, decision-making and problem-solving abilities, emotional regulation, and resilience when compared to students who did not receive the intervention. Additionally, Green et al. (2020) found that this program was effective in reducing instances of bullying and victimization. A review of the research on bullying intervention approaches highlights that these strategies often focus heavily on the roles of schools and parents or concentrate on a single context where bullying behaviors occur, such as inadequate interpersonal skills among children and adolescents. However, emphasizing factors like students' moral intelligence, particularly for those who witness bullying, could be more beneficial. The review also indicates that social adequacy is lacking among these students. Given the established connection between social adequacy and bullying behaviors, implementing an educational program that enhances social skills in these students may lead to a reduction in bullying behaviors. Therefore, this study aimed to investigate the effectiveness of the SPARK program in conjunction with moral intelligence on the social adequacy of second-year elementary school girls.

Method

In the present study, a quasi-experimental investigation designed with a pre-test and post-test approach, including a control group and a two-month follow-up. The statistical population included two second-year girls' elementary schools in Shahriar city, with a sample size of 480 participants for the academic year 2022-2023. Purposive sampling was employed for selection. Initially, two second-year girls' schools with a student population exceeding 200 were chosen. From the total of 480 students, approximately 50 to 60 individuals were identified as bullies based on information provided by teachers and counselors. Subsequently, a bullying questionnaire was administered to 100 students, resulting in the selection of 48 participants. Eight of these participants withdrew, leaving a final sample of 40.

These 40 students were then categorized into two groups based on their average moral intelligence score (55.28), resulting in high and low moral intelligence groups. Ultimately, four experimental groups were formed: one with high moral intelligence, one with low moral intelligence, one emphasizing high moral intelligence, and one emphasizing low moral intelligence. The classification was based on their scores from the bullying questionnaire and the average scores from the moral intelligence questionnaire.

The instruments used in this study included the Illevis Bullying Questionnaire (2001) by Spligge and Holt, the Link-Vakil Moral Intelligence Questionnaire (2005), and the Parandin Social Competence Questionnaire (2006). The intervention program utilized was the SPARK educational program, adapted from the original program by Boniol and Ryan (2009).

After obtaining the necessary permissions and conducting the sampling, a total of 40 students identified as experiencing bullying were randomly assigned to experimental and control groups. The breakdown of participants included 11 students in the SPARK experimental group with high moral intelligence, 8 students in the SPARK experimental group with low moral intelligence, 12 students in the control group with high moral intelligence, and 8 students in the control group with low moral intelligence.

The experimental groups received SPARK education over 16 sessions, each lasting 90 minutes, conducted once a week. In contrast, the control groups did not participate in any intervention. All participants completed questionnaires before the sessions began, immediately after the sessions concluded, and two months following the end of the interventions.

For data analysis, demographic variables and research variables were initially assessed using descriptive statistics, including frequency, percentage, mean, standard deviation, skewness, and kurtosis. In the next stage, after normalizing the data, inferential statistics through mixed analysis were conducted. Additionally, the analysis was performed using SPSS version 27 software.

Results

The participants in this study were elementary school girls. The mean age in the control group with high moral intelligence was 10.75 with a standard deviation of 0.754, in the Spark program group with low moral intelligence it was 11.13 with a standard deviation of 0.835, and in the control group with high moral intelligence the mean age was 10.91 with a standard deviation of 1.044, and in the Spark program group with low moral intelligence the mean age was 10.67 with a standard deviation of 0.707. In general, the age range of the children was between 10 and 13 years old and their mean age was 10.85. Also, the highest percentage of the educational level of adolescents in the control group with high and low moral intelligence was 5th grade, 30% and 20%, respectively, and in the experimental group with high and low moral intelligence it was 5th grade, 30% and 25%, respectively.

To investigate the impact of peace education, the assumptions of the analysis of mixed analysis of variance were examined. The assumptions included normality, and based on the Shapiro-Wilk test, normality was confirmed in both groups at each stage of the research. Additionally, the homogeneity of covariance matrices was assessed using the Box's M test. The results, with a significance level lower than 0.05, supported the homogeneity of variances in the study groups.

To check for outliers, the SPSS Explore function was used, and it showed that there were no outliers in the data. Additionally, scatter plots were used to examine linear relationships across all groups, confirming the presence of a linear relationship. These methodological considerations enhance the validity and reliability of the statistical analyses conducted in the study.

Table 1. Results of mixed analysis of variance related to within-group and out-group effects

Variable	Test	Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Behavioral skills	Tests of Within-Subjects Contrasts	factor1	13138/733	1	13138/733	412/817	0/000	0/920
		factor1 * Group	13075/871	1	13075/871	410/84	0/000	0/919
		factor1 * Intelligence	144/923	1	144/923	4/553	0/040	0/112
		factor1* Group* Intelligence	165/014	1	165/014	5/18	0/029	0/126
	Tests of Between-Subjects Effects	Group	33927/173	1	33927/173	326/955	0/000	0/901
		Intelligence	775/021	1	775/021	7/469	0/010	0/172
Motivational skills	Tests of Within-Subjects Contrasts	Group *Intelligence	167/651	1	167/651	5/69	0/049	0/043
		factor1	509/956	1	509/956	87/324	0/000	0/708
		factor1 * Group	470/481	1	470/481	80/654	0/000	0/691
		factor1 * Intelligence	36/555	1	36/555	6/260	0/017	0/148
	Tests of Between-Subjects Effects	factor1* Group* Intelligence	116/395	1	116/395	19/195	0/000	0/348
		Group	1630/229	1	1630/229	226/583	0/000	0/863
Cognitive skills	Tests of Within-Subjects Contrasts	Intelligence	303/634	1	303/634	42/202	0/000	0/540
		Group * Intelligence	88/322	1	88/322	12/276	0/001	0/254
		factor1	126/189	1	126/189	58/653	0/000	0/620
		factor1 * Group	100/789	1	100/789	46/847	0/000	0/565
	Tests of Between-Subjects Effects	factor1 * Intelligence	10/993	1	10/993	5/110	0/030	0/124
		factor1* Group* Intelligence	30/102	1	30/102	17/86	0/000	0/332
Emotional skills	Tests of Within-Subjects Contrasts	Group	405/208	1	405/208	156/453	0/000	0/813
		Intelligence	49/083	1	49/083	18/951	0/000	0/345
		Group * Intelligence	26/895	1	26/895	10/384	0/003	0/224
		factor1	94/999	1	94/999	36/439	0/000	0/503
	Tests of Between-Subjects Effects	factor1 * Group	88/299	1	88/299	33/86	0/000	0/485
		factor1 * Intelligence	21/948	1	21/948	8/419	0/006	0/190
	Tests of Between-Subjects Effects	factor1* Group* Intelligence	6/961	1	6/961	7/273	0/011	0/168
		Group	221/184	1	221/184	113/175	0/000	0/759
		Intelligence	38/306	1	38/306	19/600	0/000	0/353
		Group * Intelligence	40/318	1	40/318	20/630	0/000	0/364

The mixed analysis of variance results regarding in-group and out-group effects are presented in Table 1. This table indicates that both out-group and in-group social adequacy, as measured by group and

intelligence, are significant ($p < 0.05$). The results of the Bonferroni post hoc test for pairwise comparison of the means of social adequacy components are reported in Table 2.

Table 2. Results of the Bonferroni post hoc test for pairwise comparison of means of social adequacy subscales

Measure	Intelligence	factor1	(I) Group	(J) Group	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.b
High moral intelligence	High moral intelligence	Post-test	control	Experimental	-57.788*	3.782	.000
			Experimental	control	57.788*	3.782	.000
		Follow-up	control	Experimental	-54.597*	3.285	.000
			Experimental	control	54.597*	3.285	.000
		Post-test	control	Experimental	-48.024*	4.402	.000
			Experimental	control	48.024*	4.402	.000
		Follow-up	control	Experimental	-46.477*	3.824	.000
			Experimental	control	46.477*	3.824	.000
		Post-test	control	Experimental	-57.788*	3.782	.000
			Experimental	control	57.788*	3.782	.000
Behavioral skills	Low moral intelligence	Follow-up	control	Experimental	-54.597*	3.285	.000
			Experimental	control	54.597*	3.285	.000
		Post-test	control	Experimental	-48.024*	4.402	.000
			Experimental	control	48.024*	4.402	.000
		Follow-up	control	Experimental	-46.477*	3.824	.000
			Experimental	control	46.477*	3.824	.000
		Post-test	control	Experimental	-15.983*	1.247	.000
			Experimental	control	15.983*	1.247	.000
		Follow-up	control	Experimental	-10.675*	1.115	.000
			Experimental	control	10.675*	1.115	.000
Motivational skills	Low moral intelligence	Post-test	control	Experimental	-6.865*	1.451	.000

Measure	Intelligence	factor1	(I) Group	(J) Group	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.b
Cognitive skills	High moral intelligence	Follow-up	Experimental	control	6.865*	1.451	.000
			control	Experimental	-10.125*	1.297	.000
		Post-test	Experimental	control	10.125*	1.297	.000
			control	Experimental	-9.621*	.676	.000
		Follow-up	Experimental	control	9.621*	.676	.000
			control	Experimental	-4.757*	.691	.000
			Experimental	control	4.757*	.691	.000

Based on the results of Table 2, the Bonferroni post hoc test to compare the mean difference between the pre-test and post-test and follow-up showed a significant difference in the components of behavioral skills, motivational skills, cognitive skills, and emotional skills ($p < 0.05$). These results indicated the effectiveness of the Spark educational program with the interaction of moral intelligence on the social adequacy of students with bullying.

Conclusion

This study aimed to investigate the effectiveness of the Spark program in conjunction with moral intelligence on the social adequacy of second-year elementary school students who are involved with bullies. The results of the mixed analysis revealed a significant difference between the means of the experimental and control groups concerning the social adequacy subscales. This finding confirmed the research question, demonstrating that the Spark program, when combined with moral intelligence, enhances the social competence of second-year elementary school students who are experiencing bullying.

This study aligns with previous research on the Spark program and its impact on bullying. Notably, Green et al. (2022) highlighted its positive effects on the social and emotional learning of elementary school students, while Green et al. (2021) examined the effects of the Spark coaching program on adolescents. Although no studies have been conducted in Iran specifically utilizing the Spark educational program, findings related to the Spark movement program by Golmohammadi and Davoudi (2023) show its effectiveness in reducing anxiety in children. Additionally, research by Jorjani and Khazaei (2023) assessed the impact of interactive behavior analysis training on emotional regulation and moral disengagement among adolescents exhibiting bullying behavior.

Green et al. (2021) argued that their intervention program, characterized by a step-by-step approach, fosters intellectual and knowledge growth in students. These educational programs help create connections that aid in understanding conflicts, while also promoting social skills and community living.

In addition, Green et al. (2022) acknowledged that school-based social and emotional learning programs aim to enhance children's social and emotional competencies. This includes skills such as self-awareness, self-management, social awareness, communication, and responsible decision-making. By providing direct education on these competencies, these programs can strengthen resilience in children, enabling them to better handle life's challenges. This is particularly important for children repeatedly exposed to adverse experiences, especially those from economically disadvantaged minority backgrounds, as it can help prevent a range of future problems (Green et al., 2022).

Furthermore, Jorjani and Khazaei (2023) stated that effective communication skills enable individuals to engage appropriately with others by recognizing their own and others' emotional states, particularly through nonverbal cues. By applying the skills learned in communication such as empathy, emotional management, acceptance, and self-regulation individuals can positively influence their moral performance. A person with a strong moral identity is better equipped to prevent negative emotions arising from unethical behaviors, thereby reducing such behaviors, including bullying.

This hypothesis was tested through the Spark training program, which involved moral intelligence interactions during 13 sessions, each lasting 60 minutes. The Spark program aims to help students affected by bullying develop a greater sense of belonging and security, ultimately enhancing their social competence. As students' social adequacy

increases, they experience greater internal satisfaction, which can lead to a reduction in bullying behavior. Individuals who treat themselves with kindness build confidence in their abilities to successfully engage in various activities. Those who practice self-kindness tend to evaluate themselves in a positive light, validating their competencies while acknowledging their weaknesses without focusing on shortcomings. This mindset prevents self-blame for failures, losses, or falling short of ideals, allowing individuals to maintain a sense of empowerment and social adequacy. It reflects honesty with oneself, acceptance of human nature, and recognition that mistakes are a common aspect of being human. Moreover, this perspective fosters social competence, as students develop feelings of warmth, kindness, and solidarity with others, leading to a decrease in negative emotions (Green et al., 2021).

The present study had certain limitations, one of the limitations of the present study is that it focuses solely on female students with bullying behaviors in Shahriar city, which makes it difficult to generalize the results to all students. Caution should be exercised when applying these findings to other populations. Another limitation is the lack of control over demographic variables, such as family background, social influences, and economic factors. To enhance the generalizability of the results, it is recommended that future research be conducted in different cities and communities with diverse cultures, as well as involving students from various grades and those with different behavioral disorders. Additionally, it is

advised that the SPARK educational program be implemented widely in school counseling centers to reduce bullying behaviors and promote altruism and empathy among students involved in bullying. Finally, given its effectiveness in enhancing social competence, it is suggested that the SPARK program be taught to students, rather than simply included in the standard curriculum.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is based on the first author's doctoral dissertation in educational psychology at the Faculty of Psychology, University of Tabriz. Participants were assured that their personal information would remain confidential, and results would be presented without disclosing their names or identification details. Ethical principles guiding this study included informing participants about the study's objectives, prioritizing their physical and mental well-being, allowing them the right to withdraw from the study at any time, and providing free therapy sessions for the control group once the study was completed.

Funding: This study was conducted as a PhD thesis with no financial support.

Authors' contribution: The first author was the senior author, the second were the supervisors and the third was the advisors.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: The authors express their gratitude to the students who contributed to the completion of this research.



اثربخشی برنامه اسپارک در تعامل با هوش اخلاقی بر کفایت اجتماعی دانش آموزان دارای قلدر

رقیه صلح جو^۱، شهرام واحدی^۲، رحیم بدری گرگری^۳

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

۲. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

۳. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۲۹

بازنگری: ۱۴۰۴/۰۲/۲۳

پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۳۱

انتشار برخط: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱

کلیدواژه‌ها:

برنامه اسپارک،

قلدری،

کفایت اجتماعی،

دانش آموزان قلدر

زمینه: قلدری به عنوان یک رفتار پرخطر محسوب می‌شود که مشکلات زیادی در مدرسه و جامعه برای دانش آموز و دیگر افراد ایجاد می‌کند. علاوه بر این؛ قلدری می‌تواند بر کارکردهای مختلفی در عملکرد دانش آموزان همچون کفایت اجتماعی آنان تأثیرگذار باشد.

هدف: هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی برنامه اسپارک در تعامل با هوش اخلاقی بر کفایت اجتماعی در دانش آموزان قلدر بود.

روش: روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری دو ماه بود. جامعه آماری شامل تمام دانش آموزان قلدر دوره دوم ابتدایی شهرستان شهریار در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. از جامعه مذکور ۴۸ نفر، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در چهار گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات شامل پرسشنامه‌های کفایت اجتماعی (پرندین)، قلدری (الیویز) و هوش اخلاقی (لینک و کیل) بود. پس از اجرای پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش طی ۱۶ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای هفته‌ای یکبار تحت آموزش برنامه اسپارک قرار گرفتند. داده‌ها به وسیله تحلیل واریانس آمیخته از طریق نرم‌افزار SPSS-27 تحلیل شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد با توجه به جدول تحلیل واریانس آمیخته تنها در مؤلفه مهارت رفتاری برون‌گروهي (گروه و هوش) معنادار نیست ولی تمام مؤلفه‌های دیگر اثر مرحله، گروه و هوش معنادار است ($p < 0.05$). بنابراین تغییرات در خرده مقیاس‌های کفایت اجتماعی متأثر از برنامه آموزشی اسپارک بود.

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌های پژوهش حاصل پیشنهاد می‌شود؛ درمانگران و مشاوران مدارس، از برنامه آموزش اسپارک در جهت بهبود کفایت اجتماعی در دانش آموزان با تشخیص قلدری استفاده نمایند. چرا که برنامه آموزشی اسپارک می‌تواند کارکردهای اجتماعی دانش آموزان را ارتقاء بخشد و در نتیجه می‌توان از این روش برای ارتقا کفایت اجتماعی دانش آموزان قلدر استفاده کرد.

استناد: صلح‌جو، رقیه؛ واحدی، شهرام؛ و بدری گرگری، رحیم (۱۴۰۵). اثربخشی برنامه اسپارک در تعامل با هوش اخلاقی بر کفایت اجتماعی دانش آموزان دارای قلدر. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۵، شماره ۱۵۷، ۱-۲۱.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۵، شماره ۱۵۷، ۱۴۰۳. DOI: [10.61186/jps.25.157.6](https://doi.org/10.61186/jps.25.157.6)



مقدمه

دانش‌آموزان نوجوان با توجه به شرایط سنی در دوره رشد و تحول جسمانی، شناختی، هیجانی و اجتماعی هستند و زندگی تحصیلی، یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی این دوره از زندگی به شمار می‌رود. نوجوانی دوره‌ای از تحول است که با تغییرات سریع فیزیولوژیکی، شناختی، هیجانی و رفتاری همراه است و به عنوان دوره آمادگی و کسب مهارت برای زندگی در بزرگسالی تعریف می‌شود (آبرون و همکاران، ۱۴۰۳). نوجوانی و سال‌های اولیه جوانی دوره اوج شیوع و بروز اغلب اختلالات روانی^۱ است. یکی از هر چهار نوجوان، در هر دوره دوازده ماهه، مشکلات بالینی مرتبط با سلامت روانی را با ۷۵ درصد از همه اختلالات روانی که قبل از سن ۲۵ سالگی بروز می‌کنند، را تجربه می‌کند (گلشنی، ۱۳۹۷). دوره نوجوانی به دلیل خود میان‌بینی نوجوان و همچنین عدم درک صحیح و یکپارچه از عواقب خطرآفرین رفتار خود و عدم هماهنگی در سرعت تحول جسمانی و جنسی با تحول عاطفی و شناختی سبب ایجاد تعارضات و پیامدهای مختلفی از جمله مشکلات رفتاری^۲ می‌شود (محمدي حسینی اصل و همکاران، ۱۴۰۱). این مشکلات رفتاری می‌توانند طیف گسترده‌ای از عوارض جانبی عمده را بر کیفیت زندگی، روابط با خانواده و دوستان، پیشرفت تحصیلی، و ثبات اقتصادی آینده نوجوانان و جوانان برجا بگذارند؛ بنابراین، شناخت مشکلات رفتاری نوجوانان و عواملی که نوجوانان را در برابر مشکلات رفتاری آسیب‌پذیر می‌سازد، جزو اولویت‌های اساسی در آسیب‌شناسی روانی نوجوانان می‌باشد (بابایی و همکاران، ۱۴۰۰).

یکی از اشکال فراگیر مشکلات رفتاری در نوجوان، قلدری^۳ است که رفتاری پرخاشگرانه نسبت به دیگران تعریف شده است. این رفتار به صورت مداوم رخ می‌دهد؛ طی این رویداد یا چند نفر از دانش‌آموزان رابطه‌ای نامتعادل از قدرت را بین خود که قربانی هستند و فرد قلدر یا افراد قلدر تجربه می‌کنند (استرو و پری، ۲۰۲۰). نتیجه مطالعات مختلف بیانگر این است که میزان شیوع قلدری را در بین دانش‌آموزان کشورهای مختلف نزدیک به ۵۰ درصد می‌باشد (گافنی و همکاران، ۲۰۱۹). قلدری می‌تواند به صورت کلامی، جسمانی، ارتباطی و یا مستقیم و غیرمستقیم ابزار شود. قلدری مستقیم شامل حمله جسمانی، مانند ضربه زدن، یا حمله کلامی، مانند

لقب دادن است. درحالی که قلدری غیرمستقیم به طرد اجتماعی، از طریق شایع پراکنی یا انکار دوستی اشاره دارد (جووانن و همکاران، ۲۰۱۶). قلدری از رفتارهای مشکل‌ساز دوره‌ی نوجوانی و یک نوع خشونت سطح پایین به شمار می‌آید که اخیراً توجه پژوهشگران و صاحب‌نظران روانشناسی را در سه دهه اخیر به خود معطوف ساخته است و موضوع محوری مطالعات بسیاری بوده است (کیا و همکاران، ۱۴۰۳). بسیاری از نوجوانان سعی می‌کنند از طریق قلدری هیجانات درونی خود را ابراز کنند به این نحو که با به شکل قلدری سنتی و عمدتاً در محیط مدرسه با در مسیر رفت و آمد به مدرسه این نوع قلدری اتفاق می‌افتد درحالی که قلدری غیر سنتی عموماً با استفاده از تجهیزات الکترونیکی و تکنولوژی‌های جدید صورت می‌گیرد و عمده‌ترین خصیصه آن عدم وابستگی به ارتباط چهره به چهره بین قلدر و قربانی است (جووانن و همکاران، ۲۰۱۶).

یکی از متغیرهای روانشناختی مختل شده در دانش‌آموزان قلدر، کفایت اجتماعی^۴ است. کفایت اجتماعی یکی از مهم‌ترین جنبه‌های رشد در همه کودکان است که در درازمدت عملکرد روانشناختی و اجتماعی را پیش‌بینی می‌کند (بشرپور و عینی، ۱۴۰۱). کفایت اجتماعی برآیند تعامل ویژگی‌های فرد با محیط است که در سطوح مختلف شناختی (به عنوان مثال دیدگاه‌پذیری) و رفتاری و مهارتی (به عنوان مثال تماس چشمی) و با در نظر گرفتن پیامدهایش (به عنوان مثال پذیرش همسالان) بررسی می‌شود (ایروسی و گاردینر، ۲۰۱۵). طبق نظر فلنر و همکاران ۱۹۹۰ کفایت اجتماعی شامل مجموعه مهارت‌هایی است که بر توانایی درک دیگران و برقراری ارتباط مؤثر با آن‌ها، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و حفظ استقلال شخصی تمرکز می‌کند و یکی از سازه‌های اصلی بهداشت روانی تلقی می‌شود (دولاتی و پروستان، ۲۰۱۶). به بیان دیگر کفایت اجتماعی شامل عوامل همچون خودآگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری را در برمی‌گیرد (عینی و همکاران، ۱۴۰۱). نتایج پژوهش‌های مختلف حاکی از این است که بین کفایت اجتماعی و رفتار قلدری در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. بدین معنا که مهارت‌های اجتماعی پایین باعث ایجاد رفتارهای خشونت‌بار همچون قلدری می‌شود و

³. bullying⁴. Social adequacy¹. Mental disorders². Behavioral problems

مهارت اجتماعی پایین می‌تواند پیش‌بینی کننده گرایش فرد به قلدری باشد (شوفستال و کوهن، ۲۰۱۱؛ فلاحی، نریمانی و عطادخت، ۱۴۰۲).

در این زمینه برنامه‌ها و راهبردهای متعددی برای پیشگیری یا گواه قلدری طراحی شده است. یکی از این برنامه‌ها، برنامه اسپارک^۱ (صحبت کردن در مورد پتانسیل، توانایی و تاب‌آوری درون هر بچه^۲) است. برنامه اسپارک یک برنامه درسی تعاملی و مناسب با سن دانش‌آموزان است که با آموزش مهارت‌های اجتماعی کمک می‌کند تا پتانسیل واقعی و انعطاف‌پذیری خود را کشف کنند و درک بهتری از خود و دیگران به دست آورند (محمملو و همکاران، ۱۳۹۴). برنامه آموزشی اسپارک یک برنامه مبتنی بر مدرسه با تمرکز بر تاب‌آوری^۳ است که برای کاهش عوامل خطر، ارتقای تاب‌آوری ذاتی، ارتقای رفاه عاطفی طبیعی و تسهیل موفقیت مدرسه طراحی شده است. برنامه آموزشی اسپارک برای پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان بین سنین ده تا سیزده سال ایجاد شده است. این برنامه موضوعات مرتبطی را پوشش می‌دهد که مهارت‌های اجتماعی و عاطفی را پرورش می‌دهد و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا خود و دیگران را بهتر درک کنند و به خلاقیت و پتانسیل خود دسترسی پیدا کنند (گرین و همکاران، ۲۰۲۰).

موضوعات پوشش داده شده در برنامه و ماهیت فعالیت‌های مورد استفاده برای آموزش و تقویت محتوای برنامه با مهارت‌های مبتنی بر مدرسه و وظایف رشد منحصر به فرد برای این گروه سنی سازگار است. برنامه آموزشی اسپارک از اصول ذهن^۴، فکر^۵ و آگاهی^۶ استفاده می‌کند (گرین و همکاران، ۲۰۲۲). این برنامه مؤلفه‌های متفاوتی را آموزش می‌دهد از جمله مؤلفه‌های آموزش مهارت اجتماعی که عبارت از خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری اجتماعی هستند. خودآگاهی شامل نحوه نگرش، اعتماد به نفس داشتن، شاد زیستی، مهارت خود انگیزشی، پایداری، انعطاف‌پذیری عاطفی و توانایی پذیرش از خود، ریسک‌پذیری و توانایی دستیابی به استقلال است (محمدی کرکانی و همکاران، ۱۳۹۸).

از جهتی دیگر؛ پژوهش‌های اخیر در مورد روانشناسی اخلاق نشان دادند؛ رفتارهای غیراخلاقی مانند قلدری با هوش اخلاقی^۷ ارتباط دارد (سوری و همکاران، ۱۴۰۰). هوش اخلاقی، دسته‌ای از مهارت‌ها، استعدادها و توانایی‌های غیر شناختی است که توانایی موفقیت فرد را در مقابله با استرس‌ها و اقتضاهای محیطی افزایش می‌دهد (ریحانی و همکاران، ۲۰۲۴).

این نوع از هوش به این حقیقت اشاره دارد که افراد به صورت ذاتی، اخلاقی یا غیر اخلاقی رفتار نمی‌کنند، بلکه یاد می‌گیرند که چگونه اخلاقی و خوب رفتار کنند (توپارب و کاراکس، ۲۰۱۸). به علاوه؛ هوش اخلاقی یک چارچوبی برای عملکرد مناسب و صحیح افراد را فراهم آورده و به عنوان یک عامل پیش‌بینی کننده رفتارشان به شمار می‌رود (حدادپور و همکاران، ۱۴۰۰).

پژوهش‌های چند دهه‌ای اخیر در روانشناسی نشان داده است که رفتارهای اخلاقی و غیراخلاقی (مثل قلدری) تنها به استدلال‌های اخلاقی^۸ مربوط نمی‌شود و به سازه‌های دیگر روانشناسی اخلاق از جمله هویت اخلاقی^۹ و هوش اخلاقی نیز مرتبط است (سوری و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین در زمینه ارتباط هوش اخلاقی و برنامه آموزشی اسپارک باید گفت؛ پژوهش‌های متعددی بر رابطه بین هوش اخلاقی و کفایت اجتماعی تأکید داشته‌اند. به عنوان نمونه در پژوهشی که توسط دوکانه‌ای و قائم مقامی (۲۰۱۵) تحت عنوان بررسی رابطه هوش اخلاقی با کفایت اجتماعی در دانش‌آموزان انجام شد، نشان دادند بین هوش اخلاقی با کفایت اجتماعی رابطه معنی‌داری وجود داشته و مؤلفه‌های هوش اخلاقی به‌طور معنی‌داری کفایت اجتماعی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند (دوکانه‌ای و قائم مقامی، ۲۰۱۵). بنابراین با توجه به ماهیت هوش اخلاقی؛ این نوع از هوش می‌تواند به نوجوان کمک کند تا با مشکلات رفتاری در مرحله نوجوانی زندگی از جمله قلدری و بسیاری از مشکلات دیگر برخورد مناسب داشته باشد (اپریلیانی و همکاران، ۲۰۲۳).

گرین و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود نشان دادند که دانش‌آموزان ابتدایی که برنامه اسپارک را دریافت کردند بهبود معناداری را در مهارت

6. Consciousness
7. moral intelligence
8. Moral reasoning
9. Moral identity

1. SPARK
2. speak to the potential, ability, and resilience inside every kid
3. resilience
4. Mind
5. Thought

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی و با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه گواه و پیگیری دو ماه بود. جامعه آماری پژوهش شامل ۲ مدرسه دوره دوم ابتدایی دختران شهرستان شهریار با حجم نمونه (۴۸۰) نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند. روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. درباره روش نمونه‌گیری ابتدا دو مدرسه دخترانه دوره دوم انتخاب شد که بالای ۲۰۰ نفر جمعیت داشتند از بین ۴۸۰ نفر از هر مدرسه حدود ۵۰ تا ۶۰ نفر قلدر شناخته شدند از طریق اطلاعاتی که از معلمان و مشاور دریافت شد. بعد از بین ۱۰۰ نفر دوباره پرسشنامه قلدری و نقطه برش (۴۲/۸) انجام شد و ۴۸ نفر انتخاب شدند که ۸ نفر انصراف و در نهایت ۴۰ نفر باقی ماندند. از بین ۴۰ نفر بار دیگر بر اساس نمره میانگین هوش اخلاقی (۵۵/۲۸) بالا و پایین تقسیم شدند که در نهایت چهار گروه تشکیل شد. در نهایت به صورت تصادفی در چهار گروه آزمایشی هوش اخلاقی بالا، آزمایشی هوش اخلاقی پایین، گواه هوش اخلاقی بالا و گواه هوش اخلاقی پایین بر اساس نمره بالا در پرسشنامه قلدری و میانگین پرسشنامه هوش اخلاقی جایگذاری شدند.

به این دلیل از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد چرا که لیست افراد دارای قلدری در دسترس نبود و با استفاده از ابزار پرسشنامه قلدری تشخیص داده شدند. ملاک‌های ورودی عبارت از: داشتن نمره قلدری بالا بر اساس پرسشنامه، علاقه و رضایت دانش‌آموز والدین، تحصیل در دوره دوم ابتدایی و سنین ۱۰ تا ۱۲ سال بود. همچنین ملاک‌های خروجی عبارت از شرکت نکردن در دو جلسه آموزشی و انصراف از ادامه پژوهش بود.

ب) ابزار

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد: پرسشنامه قلدری ایلویز^۱ (IBS): پرسشنامه قلدری ایلویز ساخته اسپلیج و هالت^۲ (۲۰۰۱) شامل ۱۸ گویه است که سه خرده مقیاس قلدری، نزاع و قربانی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. اسپلیج و هالت (۲۰۰۱) برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کرده‌اند که برای مقیاس ضریب آلفای ۰/۸۳ و برای هر کدام از خرده مقیاس‌ها شامل قلدری ۰/۸۷، نزاع ۰/۸۳ و قربانی ۰/۸۸ به دست آمد و روایی سازه پرسشنامه مطلوب

های ارتباطی، تصمیم‌گیری و حل مسئله، تنظیم هیجانی و تاب‌آوری نسبت به دانش‌آموزانی که مداخله را دریافت نکردند از خود نشان دادند. همچنین گرین و همکاران (۲۰۲۰) به اثربخشی این برنامه بر میزان قلدری و قربانی شدن اشاره دست یافتند. در ایران پژوهشی که برنامه آموزشی اسپارک را به کار برده باشد، یافت نشد؛ اما گل محمدی و داوودی (۱۴۰۲) به اثربخشی برنامه حرکتی اسپارک بر اضطراب کودکان دست یافتند. جرجانی و خزائی (۱۴۰۲) در پژوهش خود نشان دادند در مقایسه آموزش تحلیل رفتار متقابل و آموزش تنظیم هیجان، آموزش تحلیل رفتار متقابل بر بزرگ‌نمایی غیرانطباقی و گسست اخلاقی در نوجوانان دارای رفتار قلدری تأثیر بیشتری دارد.

قلدری یکی از مشکلات اساسی نوجوانان در مدرسه است که توجه هر چه بیشتر متخصصان این حوزه را می‌طلبد. با مروری بر پیشینه پژوهش در زمینه رویکردهای آموزش گواه قلدری چنین به نظر می‌رسد که در این رویکردها که اغلب نیز براساس "برنامه پیشگیری از قلدری الویس" انجام شده، بیشترین تمرکز بر نقش مدرسه و والدین و یا تنها یک زمینه که رفتارهای قلدرانه در آن روی می‌دهد نظیر مهارت‌های بین فردی ضعیف کودکان و نوجوانان بوده است؛ درحالی‌که به نظر می‌رسد، تمرکز بر عواملی نظیر هوش اخلاقی دانش‌آموزان در درجه اول به عنوان افرادی که در مرکز این پدیده هستند در گواه قلدری بیشتر متمرکز واقع خواهد شد. همچنین از بررسی پیشینه پژوهشی چنین بر می‌آید که متغیر کفایت اجتماعی در این دانش‌آموزان دچار نقصان می‌باشد. به نظر می‌رسد با توجه به شواهد پژوهشی در ارتباط بین کفایت اجتماعی و قلدری وجود دارد، استفاده از برنامه‌ی آموزش که بتواند کفایت اجتماعی را در این دانش‌آموزان افزایش دهد به کاهش رفتار قلدری آنان منجر خواهد شد. بر این اساس این پژوهش با هدف اثربخشی برنامه اسپارک در تعامل با هوش اخلاقی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی دختران انجام شد و بسته آموزشی متناسب با سن جامعه‌ی پژوهش تنظیم شد، بنابراین در این پژوهش سوال زیر را مورد بررسی قرار داد.

آیا برنامه اسپارک در تعامل با هوش اخلاقی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دارای قلدری اثربخش است؟

². Espelage & Holt

¹. Illinois Bullying Scale

گزارش شد. در ایران چالمه (۱۳۹۲) برای تعیین روایی همزمان مقیاس، همبستگی ابعاد مقیاس قلدری با پرسشنامه پرخاشگری استفاده شد که حاکی از همبستگی مطلوبی بود ($P=0/001$). همچنین ضرایب آلفای کرونباخ، دونیمه‌سازی و بازآزمایی برای کل مقیاس و ابعاد آن بین ۰/۶۲ تا ۰/۹۰ نوسان داشت. اکبری بلوط بنگان و طالع پسند (۲۰۱۵) با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی ساختاری عاملی این ابزار را بررسی و وجود ۳ عامل تأیید کردند و برای این ابزار پایایی با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش کردند.

پرسشنامه هوش اخلاقی^۱ (MIQ): پرسشنامه هوش اخلاقی لینک و کیل (۲۰۰۵) شامل ۴۰ گویه است که چهار بعد (درستکاری، بخشش، مسئولیت پذیری و دلسوزی و همچنین، شایستگی) را در یک طیف لیکرت ۵ درجه ای از هرگز = ۱ تا همه مواقع = ۵ مورد ارزیابی قرار می‌دهد. بر این اساس، هر پاسخ دهنده، امتیازی بین ۴۰ تا ۲۰۰ کسب می‌کند، در پایان امتیاز هر شایستگی و نیز امتیاز کل بر عدد ۲ تقسیم می‌شود. در نهایت، امتیاز ۱۰۰-۹۰ عالی و امتیازهای ۷۰-۷۹، ۸۰-۸۹ و ۶۹ و کمتر از آن، معادل خیلی خوب، خوب و ضعیف ارزیابی می‌شوند. لینک و کیل پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ را ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند و روایی صوری، محتوایی و هماهنگی درونی مؤلفه‌های آن تأیید شد. بیشترین همبستگی درونی بین بخشش و دلسوزی با هوش اخلاقی و کمترین همبستگی بین درستکاری و هوش اخلاقی (۰/۶۶) گزارش شد (لینک و کیل، ۲۰۰۵). در ایران روایی محتوایی این پرسشنامه ۰/۸۳ و پایایی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمده است (رحمانی و ایل‌یگی، ۱۴۰۰).

پرسشنامه کفایت اجتماعی^۲ (SCQ): پرسشنامه کفایت اجتماعی پرندين (۱۳۸۵) دارای ۴۷ گویه است که ۴ خرده مقیاس مهارت‌های رفتاری با سؤال‌های ۱ تا ۳۴، آمایه‌های انگیزش و انتظارات با سؤال‌های ۳۵ تا ۴۱، مهارت‌های شناختی با سؤال‌های ۴۲ تا ۴۴ و عامل کفایت هیجانی با سؤال‌های ۴۵ تا ۴۷ را در یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (کاملاً موافقم = ۷، موافقم، تاحدی موافقم، نظری ندارم، تاحدی مخالفم، مخالفم و کاملاً مخالفم = ۱) مورد ارزیابی قرار می‌دهد. پرندين (۱۳۸۵) پایایی این ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ را گزارش کرد. در پژوهش

1. Moral Intelligence Questionnaire

2. Social Competence Questionnaire

پرندين (۱۳۸۵) روایی سازه این مقیاس به‌وسیله تحلیل عاملی به دست آمد که ۸۳ درصد از واریانس کفایت اجتماعی را تبیین می‌کند. آلفای کرونباخ مؤلفه‌های کفایت اجتماعی از ۰/۷۵ تا ۰/۹۶ بدست آمد.

ج) روش اجرا

پس از اخذ مجوزهای لازم و انجام نمونه‌گیری، دانش‌آموزان دارای قلدری انتخاب شده (۴۰ دانش‌آموز) به روش تصادفی در گروه‌های آزمایشی و گواه گمارش شدند (۱۱ دانش‌آموز گروه آزمایشی اسپارک با هوش اخلاقی بالا و ۹ دانش‌آموز در گروه آزمایشی اسپارک با هوش اخلاقی پایین، ۱۲ دانش‌آموز در گروه گواه با هوش اخلاقی بالا و ۸ دانش‌آموز در گروه گواه با هوش اخلاقی پایین). برنامه اسپارک از برنامه بونیول و ریان (۲۰۰۹) اقتباس شده بود. گروه‌های آزمایشی در طی ۱۶ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای هفته‌ای یکبار آموزش اسپارک را دریافت کردند. اما گروه‌های گواه هیچ مداخله‌ای شرکت نکردند. قبل از شروع جلسات، بعد از اتمام جلسات و دو ماه بعد از اتمام مداخلات، تمام شرکت‌کنندگان سوالات پرسشنامه‌ها را پاسخ دادند. آگاه شدن شرکت‌کنندگان از اهداف پژوهش، توجه به حفظ سلامت جسمی و روان آنان، حق انتخاب برای خروج از پژوهش، در پایان به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه افراد، اطمینان داده شد. همچنین برگزاری جلسات رایگان درمانی بعد از اتمام پژوهش برای گروه گواه از اصول اخلاقی در این پژوهش بود.

برنامه آموزشی اسپارک برای دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۳ ساله طراحی شده است. در این برنامه، برنامه درسی اصلی - که شامل ۱۲ درس منحصر به فرد و پویا است و ۳ مازول اصلی رهبری، روابط و مهارت‌های زندگی^۳ را در می‌گیرد. این یک برنامه درسی تعاملی و متناسب با سن است که به شرکت‌کنندگان کمک می‌کند تا پتانسیل واقعی و انعطاف‌پذیری خود را کشف کنند، درک بهتری از خود و دیگران به دست آورند و مهارت‌های اجتماعی و عاطفی حیاتی را توسعه دهند. بسته شامل مازول‌های مختلف است که از برنامه آموزشی اسپارک بونیول و ریان (۲۰۰۹) اقتباس شده که در ادامه شرح داده می‌شود. همچنین برای تجزیه و تحلیل داده‌ها ابتدا

3. Life Skills

متغیرهای جمعیت شناختی و متغیرهای پژوهش با استفاده از آمار توصیفی (فراوان، درصد، میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی) استفاده شد. در مرحله بعد از نرمال بودن داده‌ها، در آمار استنباطی از تحلیل آمیخته

انجام شد. همچنین برای انجام تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS نسخه ۲۷ استفاده شد.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی اسپارک

جلسات	عنوان	اهداف	محتوای جلسه	تکالیف خانگی
۱ و ۲	تاب آوری	آشنایی با اهداف و معرفی برنامه، تاکید بر مشارکت در بحث‌ها و شرکت در جلسات	آشنایی با مفهوم تاب آوری و لزوم یادگیری این مهارت- فعالیت کلاسی به دانش آموزان تا میزان تنشی که در موقعیت‌های مختلف تجربه می کنند، بیان کنند - شنیدن نظرات سایرین- گام بعدی کمک به آنان تا با افکار منفی خود مقابله کنند.	یک موقعیت تنش زا که هم اکنون در زندگی خود با آن مواجه هستند را بنویسد و در یک سمت صفحه بنویسد که چگونه این موقعیت می تواند بدتر شود و در سمت دیگر صفحه بنویسد که چگونه این موقعیت می تواند بهتر شود.
۳ و ۴	خودمدیریتی	پیشگیری از خشونت خانگی، پیشگیری از قلدری، تطبیق با والدین	شناسایی موقعیت هایی که باعث خشم می شود- واکنش های خشم- آموزش مدیریت خشم با آگاهی- آموزش تنفس عمیق، تن آرامی، ایجاد وقفه، خودگویی مثبت، تصویرسازی ذهنی- آموزش خودکنترلی- راهکارهای خودکنترلی رفتاری- استقلال	تمریناتی برای مدیریت خشم نظیر تن آریایی، ایجاد وقفه و تصویرسازی مثبت- ثبت موقعیت هایی که خودکنترلی داشتند
۵ و ۶ و ۷	خودکارآمدی	دیدن فرصت ها، کشف احتمالات، موفقیت تحصیلی، آمادگی برای دانشگاه و شغل	آموزش خودتنظیمی- آموزش خودکارآمدی- سازمان دادن به اطلاعات جهت یادگیری- شیوه های کاربردی جهت تقویت تمرکز حواس و جلوگیری از حواس پرتی- بیان انگیزه درونی و تفاوت با انگیزه بیرونی	شناسایی موقعیت هایی که از خودتنظیمی استفاده کردند و یادداشت آن- استفاده از شیوه های کاربردی تمرکز حواس و یادداشت دفعات آن
۸ و ۹ و ۱۰	شایستگی اجتماعی	روابط سالم (مهارت های ارتباطی)، همسالان و دوستان، والدین، معلمان و سایر بزرگسالان، عشق و امنیت، عشق و تفاهم، والدین از صمیم قلب، تصویر بدن	آموزش مهارت های ارتباط و نیاز به روابط سالم با دیگران- گوش دادن- انواع شبکه های ارتباطی- عزت نفس- عواملی که باعث کاهش عزت نفس می گردد- آموزش شایستگی بدنی و اینکه آیا با بدن خود احساس راحتی دارند- شایستگی تحصیلی و شیوه های افزایش آن نظیر مدیریت زمان، خودنظارتی، داشتن هدف...- آموزش جراتمندی- نظام خود (خودشناسی- خودارزیابی- خودتنظیمی)-	بررسی بدن خود- گزارش درباره کاوش در رفتارها خود و اینکه چطور با استفاده از آموزش ها داده شده می تواند رفتارهای مناسب تری را جایگزین رفتارهای قلدری کنند.
۱۱ و ۱۲ و ۱۳	آگاهی اجتماعی	مرزها، انتظارات و فشارهای اجتماعی، درک انتظارات خود، درک انتظارات دیگران، فشارهای اجتماعی، فشار پیمایی، رسانه های اجتماعی، رهبری، الگوی خوب بودن، مشارکت جامعه	نحوه مشارکت در گروه ها- شیوه های مشارکت- شناسایی گروه های مختلف اجتماعی شامل خانواده، همسالان، همکلاسان- اهمیت رفتارهای اجتماعی- اهمیت مهارت های اجتماعی- شناسایی انواع رسانه های اجتماعی-	یادداشت فهرست بلند بالا و بی انتهای از گروه های مختلف مردمی و فعالان اجتماعی و مقررات رفتاری آنها، نقش های بخصوص شان، سطوح مختلف قدرت و نیروی جاذبه شخصیت ها، و روش های کنترل اعضایشان
۱۴ و ۱۵	مهارت های زندگی	مهارت های زندگی	تصمیم گیری و حل مسئله- تفکر خلاقانه و تفکر نقادانه- مهارت ارتباطی و مهارت مدیریت رابطه- خودآگاهی و همدلی- مدیریت احساسات و هیجانات و مدیریت استرس	تکالیف درباره تفکر خلاق- شناسایی موقعیت هایی که هیجانات را ایجاد می کند- استفاده از آموزش ها در مدیریت استرس و گزارش آنها
۱۶	آموزش جنسی	آموزش جنسی	معنای امنیت و عشق - تمایز بین احساس عشق و امنیت جدا از رابطه جنسی و روابط	شناسایی رابطه بین امنیت، عشق و اینکه آن احساسات از کجا می آیند

یافته ها

شرکت کنندگان در این پژوهش دختران دوره ابتدایی بودند. میانگین سنی در گروه گواه با هوش اخلاقی بالا ۱۰/۷۵ با انحراف استاندارد ۰/۷۵۴، در

گروه برنامه اسپارک با هوش اخلاقی پایین ۱۱/۱۳ با انحراف استاندارد ۰/۸۳۵ و در گروه گواه با هوش اخلاقی بالا میانگین سنی ۱۰/۹۱ با انحراف استاندارد ۱/۰۴۴، در گروه برنامه اسپارک با هوش اخلاقی پایین میانگین

سنی ۱۰/۶۷ با انحراف استاندارد ۰/۷۰۷ گزارش شده است. در حالت کلی نیز دامنه سنی کودکان بین ۱۰ تا ۱۲ سال بوده و میانگین سنی آن‌ها ۱۰/۸۵ بوده است. همچنین بیشترین درصد فراوانی پایه تحصیلی نوجوانان در گروه گواه با هوش اخلاقی بالا و پایین به ترتیب پایه پنجم ۳۰ درصد و ۲۰ درصد

است و در گروه آزمایش نیز با هوش اخلاقی بالا و پایین به ترتیب پایه پنجم ۳۰ درصد و ۲۵ درصد می باشد. یافته‌های توصیفی پژوهش در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی گروه‌های پژوهشی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری آموزش برنامه اسپارک

متغیر	مؤلفه‌ها	گروه‌ها	تعامل هوش اخلاقی	تعداد	پیش‌آزمون			پس‌آزمون			پیگیری	
					میانگین	انحراف معیار	کجی- کشیدگی	میانگین	انحراف معیار	کجی- کشیدگی	میانگین	انحراف معیار
مهارت رفتاری	گروه گواه	هوش بالا	۱۲	۷۰/۲۵	۵/۲۲	۰/۵۴۷	۰/۳۶۰	۶۸/۸۱	۵/۲۳	۰/۲۶۷	۷۰/۱۳	۴/۰۳
	هوش پایین	۸	۶۷/۲۸	۳/۶۶	۰/۳۶۰	-۱/۵۳۷	-۰/۳۶۴	۶۷/۵۴	۴/۳۳	-۰/۳۶۴	۶۷/۵۲	۳/۶۳
	برنامه اسپارک	هوش بالا	۱۱	۶۷/۲۳	۴/۹۹	-۱/۰۳۸	-۰/۵۷۰	۱۲۹/۲۱	۸/۶۱	-۰/۶۸۲	۱۲۴/۷۳	۹/۶۲
	هوش پایین	۹	۶۷/۷۸	۴/۹۹	-۰/۰۲۱	۰/۱۱۹	-۰/۰۸۱	۱۱۶/۵۶	۱۴/۴۴	۰/۴۶۰	۱۱۴/۰۰	۱۱/۳۵
آمایشه‌های انگیزشی	گروه گواه	هوش بالا	۱۲	۱۴/۰۷	۲/۱۰	-۰/۵۸۳	۰/۱۶۰	۱۶/۴۷	۲/۳۴	۱/۶۲۸	۱۵/۶۹	۲/۰۴
	هوش پایین	۸	۱۳/۸۷	۱/۹۱	-۰/۴۴۴	۰/۴۶۰	-۰/۴۴۵	۱۵/۲۵	۱/۴۶	-۱/۸۴۴	۱۲/۶۵	۱/۳۴
	برنامه اسپارک	هوش بالا	۱۱	۱۵/۰۲	۱/۴۴	۰/۹۲۱	-۰/۱۳۶	۳۲/۴۵	۳/۲۰	-۱/۲۸۹	۲۶/۳۶	۲/۹۷
	هوش پایین	۹	۱۴/۰۷	۱/۳۴	-۰/۵۸۶	۰/۳۲۳	۰/۸۹۸	۲۲/۱۱	۴/۲۲	-۰/۱۱۳	۲۲/۷۸	۳/۷۰
مهارت شناختی	گروه گواه	هوش بالا	۱۲	۶/۰۴	۱/۰۸	-۰/۳۴۱	۰/۱۶۹	۵/۶۵	۱/۰۲	۰/۲۵۲	۶/۷۹	۱/۴۶
	هوش پایین	۸	۵/۹۲	۰/۷۱۵	-۱/۰۵۶	۰/۳۴۹	۰/۱۷۸	۵/۸۳	۱/۱۱	۰/۲۷۵	۵/۷۱	۱/۰۹
	برنامه اسپارک	هوش بالا	۱۱	۵/۷۱	۱/۰۲	-۰/۹۲۱	۰/۳۱۱	۱۵/۲۷	۲/۴۵	-۰/۳۵۱	۱۱/۵۵	۲/۴۲
	هوش پایین	۹	۵/۶۵	۱/۱۸	-۰/۸۲۳	۰/۰۹۲	۰/۷۸۷	۱۰/۶۷	۱/۳۲	-۰/۶۶۵	۹/۴۴	۱/۰۱
مهارت هیجانی	گروه گواه	هوش بالا	۱۲	۶/۰۸	۰/۷۹۶	-۱/۴۵۸	۰/۰۷۷	۶/۳۵	۱/۰۵	۰/۰۵۸	۶/۶۸	۱/۰۲
	هوش پایین	۸	۶/۴۵	۱/۰۷	۱/۸۳۰	۰/۳۴۷	-۰/۲۴۳	۶/۷۴	۰/۹۲۳	-۱/۳۱۱	۶/۰۱	۱/۰۴
	برنامه اسپارک	هوش بالا	۱۱	۶/۲۵	۱/۱۷	-۱/۱۹۷	۰/۱۷۲	۱۲/۴۵	۱/۲۹	-۱/۱۹۱	۱۲/۱۸	۱/۶۰
	هوش پایین	۹	۶/۰۴	۰/۶۷۷	-۱/۰۱۰	۰/۶۰۳	۰/۹۴۴	۹/۱۱	۰/۹۲۸	۱/۳۵۴	۸/۷۸	۳/۱۵

با توجه به یافته‌های جدول، میانگین و انحراف معیار نمرات مؤلفه‌های کفایت اجتماعی در پژوهش در سه مرحله اندازه‌گیری پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک گروه آزمایش و گروه گواه با تعامل هوش اخلاقی بالا و پایین در تمامی مؤلفه‌های کفایت اجتماعی، نمرات پس‌آزمون و دوره پیگیری بهتر از دوره پیش‌آزمون بوده است. همچنین در گروه آزمایش نوجوانان با هوش اخلاقی بالا در پس‌آزمون و دوره پیگیری میانگین نمرات نسبت به نوجوانان با هوش اخلاقی پایین بهتر بوده است. در گروه گواه نوجوانان با هوش اخلاقی بالا و پایین تغییرات چندانی نداشته است.

جهت بررسی تأثیر آموزش برنامه اسپارک در تعامل با هوش اخلاقی بر کفایت اجتماعی از روش آماری تحلیل واریانس آمیخته استفاده شد. پیش-فرض‌های مورد بررسی قرار گرفت که عبارت بود از مفروضه نرمال بودن که از آزمون شاپیرو-ویلک^۱ استفاده شد. با توجه به آماره آزمون شاپیرو-ویلک در گروه‌ها ($p > 0/05$) در هر مرحله پژوهش مفروضه نرمال بودن برقرار بود. نتایج مربوط به همگن واریانس لوین^۲ در مراحل پیش‌آزمون خرده‌مقیاس مهارت رفتاری ($F = 0/287$ ، $p > 0/841$)، آمایه‌های انگیزشی ($F = 0/941$ ، $p > 0/431$)، مهارت شناختی ($F = 0/498$ ، $p > 0/686$) و مهارت هیجانی ($F = 0/982$ ، $p > 0/412$)، پس‌آزمون مهارت رفتاری ($F = 2/768$ ، $p > 0/056$)، آمایه‌های انگیزشی ($F = 2/575$ ، $p > 0/069$)، مهارت شناختی ($F = 2/2488$ ، $p > 0/076$) و مهارت هیجانی ($F = 0/873$ ، $p > 0/463$) و پیگیری مهارت رفتاری ($F = 2/264$ ، $p > 0/071$)، آمایه‌های انگیزشی ($F = 1/967$ ، $p > 0/136$)، مهارت شناختی ($F = 2/77$ ، $p > 0/055$) و مهارت هیجانی ($F = 2/01$ ، $p > 0/129$) نشان از تأیید این پیش‌فرض است. پیش‌فرض کرویت ماچلی^۳ (مهارت‌های رفتاری $w = 0/995$ ، $p > 0/913$ و آمایه‌های انگیزشی $w = 0/916$ ، $p > 0/216$ و مهارت شناختی $w = 0/971$ ، $p > 0/594$ و مهارت انگیزشی $w = 0/925$ ، $p > 0/301$) برقرار بود. همگنی واریانس‌ها نیز توسط آزمون لوین مورد تأیید قرار گرفت (مهارت‌های رفتاری $F = 2/768$ ، $p > 0/056$ و آمایه‌های انگیزشی $F = 2/575$ ، $p > 0/069$ و مهارت شناختی $F = 2/488$ ، $p > 0/076$ و مهارت انگیزشی $F = 0/925$ ، $p > 0/301$)، به منظور بررسی یکسان ماتریس‌های

کوواریانس از آزمون ام‌باکس استفاده شد. نتایج نشان داد که مهارت رفتاری ($M = 16/17$ ، $p = 0/463$)، مهارت انگیزشی ($M = 23/54$)، مهارت شناختی ($M = 10/56$ ، $p = 0/185$) و مهارت هیجانی ($M = 9/23$ ، $p = 0/645$) برای برابری ماتریس‌های کوواریانس برقرار بود. برای بررسی داده‌های پرت از اکسپلور SPSS استفاده شد که یافته‌ها نشان‌دهنده عدم وجود داده پرت بود. همچنین رابطه خطی در تمام گروه‌ها به وسیله نمودار پراکنش بررسی شد که حاکی از برقراری رابطه خطی بود. بنابراین استفاده از روش تحلیل واریانس آمیخته مجاز بود.

نتایج آزمون تحلیل واریانس آمیخته نمرات خرده‌مقیاس‌های چهارگانه کفایت اجتماعی در اثر مرحله با استفاده از آزمون لامبدا-ویلک ($F = 115/780$ ، $p = 0/000$)، تعامل مرحله و گروه ($F = 104/705$ ، $p = 0/000$)، تعامل مرحله و هوش ($F = 4/995$ ، $p = 0/001$)، تعامل مرحله، گروه و هوش ($F = 5/612$ ، $p = 0/000$) و تعامل مرحله، گروه، هوش و مؤلفه‌ها ($F = 4/903$ ، $p = 0/000$)، نشان داد که هم مراحل پژوهش شامل پیش و پس‌آزمون و پیگیری در خرده‌مقیاس‌های کفایت اجتماعی با هم تفاوت معناداری دارند (معناداری اثر اصلی مرحله)، هم حداقل روند مراحل پژوهش یعنی پیش و پس‌آزمون و پیگیری و یا اثر گروه در چهار گروه با هم تفاوت معناداری دارند (معناداری تعامل مرحله و گروه) به علاوه میانگین خرده‌مقیاس‌های کفایت اجتماعی در مراحل پژوهش متفاوت است ($p < 0/05$). (معنی‌داری اثر تعاملی مرحله و هوش) و تأثیر آموزش در هر مؤلفه در مراحل پژوهش متفاوت است (معنی‌داری اثر تعاملی مرحله، گروه، هوش و مؤلفه‌ها).

3. Mauchly

1. Shapiro-Wilk

2. Leven

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس اثرات درون گروهی و بین گروهی مربوط به مقایسه خرده مقیاس‌ها کفایت اجتماعی

متغیر	منبع تغییر	مجموعه مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	حجم اثر
مهارت رفتاری	مرحله	۱۳۱۳۸/۷۳۳	۱	۱۳۱۳۸/۷۳۳	۴۱۲/۸۱۷	۰/۰۰۰	۰/۹۲۰
	مرحله*گروه	۱۳۰۷۵/۸۷۱	۱	۱۳۰۷۵/۸۷۱	۴۱۰/۸۴۲	۰/۰۰۰	۰/۹۱۹
	مرحله*هوش	۱۴۴/۹۲۳	۱	۱۴۴/۹۲۳	۴/۵۵۳	۰/۰۴۰	۰/۱۱۲
	مرحله*گروه*هوش	۱۶۵/۰۱۴	۱	۱۶۵/۰۱۴	۵/۱۸	۰/۰۲۹	۰/۱۲۶
برون گروهی	گروه	۳۳۹۲۷/۱۷۳	۱	۳۳۹۲۷/۱۷۳	۳۲۶/۹۵۵	۰/۰۰۰	۰/۹۰۱
	هوش	۷۷۵/۰۲۱	۱	۷۷۵/۰۲۱	۷/۴۶۹	۰/۰۱۰	۰/۱۷۲
	گروه*هوش	۱۶۷/۶۵۱	۱	۱۶۷/۶۵۱	۱/۶۱	۰/۲۱۲	۰/۰۴۳
	مرحله	۵۰۹/۹۵۶	۱	۵۰۹/۹۵۶	۸۷/۳۲۴	۰/۰۰۰	۰/۷۰۸
مهارت انگیزی	مرحله*گروه	۴۷۰/۴۸۱	۱	۴۷۰/۴۸۱	۸۰/۵۶۴	۰/۰۰۰	۰/۶۹۱
	مرحله*هوش	۳۶/۵۵۵	۱	۳۶/۵۵۵	۶/۲۶۰	۰/۰۱۷	۰/۱۴۸
	مرحله*گروه*هوش	۱۱۶/۳۹۵	۱	۱۱۶/۳۹۵	۱۹/۱۹۵	۰/۰۰۰	۰/۳۴۸
	گروه	۱۶۳۰/۲۲۹	۱	۱۶۳۰/۲۲۹	۲۲۶/۵۸۳	۰/۰۰۰	۰/۸۶۳
مهارت شناختی	هوش	۳۰۳/۶۳۴	۱	۳۰۳/۶۳۴	۴۲/۲۰۲	۰/۰۰۰	۰/۵۴۰
	گروه*هوش	۸۸/۳۲۲	۱	۸۸/۳۲۲	۱۲/۲۷۶	۰/۰۰۱	۰/۲۵۴
	مرحله	۱۲۶/۱۸۹	۱	۱۲۶/۱۸۹	۵۸/۶۵۳	۰/۰۰۰	۰/۶۲۰
	مرحله*گروه	۱۰۰/۷۸۹	۱	۱۰۰/۷۸۹	۴۶/۸۴۷	۰/۰۰۰	۰/۵۶۵
مهارت هیجانی	مرحله*هوش	۱۰/۹۹۳	۱	۱۰/۹۹۳	۵/۱۱۰	۰/۰۳۰	۰/۱۲۴
	مرحله*گروه*هوش	۳۰/۱۰۲	۱	۳۰/۱۰۲	۱۷/۸۶	۰/۰۰۰	۰/۳۳۲
	گروه	۴۰۵/۲۰۸	۱	۴۰۵/۲۰۸	۱۵۶/۴۵۳	۰/۰۰۰	۰/۸۱۳
	هوش	۴۹/۰۸۳	۱	۴۹/۰۸۳	۱۸/۹۵۱	۰/۰۰۰	۰/۳۴۵
مهارت هیجانی	گروه*هوش	۲۶/۸۹۵	۱	۲۶/۸۹۵	۱۰/۳۸۴	۰/۰۰۳	۰/۲۲۴
	مرحله	۹۴/۹۹۹	۱	۹۴/۹۹۹	۳۶/۴۳۹	۰/۰۰۰	۰/۵۰۳
	مرحله*گروه	۸۸/۲۹۹	۱	۸۸/۲۹۹	۳۳/۸۶	۰/۰۰۰	۰/۴۸۵
	مرحله*هوش	۲۱/۹۴۸	۱	۲۱/۹۴۸	۸/۴۱۹	۰/۰۰۶	۰/۱۹۰
مهارت هیجانی	مرحله*گروه*هوش	۶/۹۶۱	۱	۶/۹۶۱	۷/۲۷۳	۰/۰۱۱	۰/۱۶۸
	گروه	۲۲۱/۱۸۴	۱	۲۲۱/۱۸۴	۱۱۳/۱۷۵	۰/۰۰۰	۰/۷۵۹
	هوش	۳۸/۳۰۶	۱	۳۸/۳۰۶	۱۹/۶۰۰	۰/۰۰۰	۰/۳۵۳
	گروه*هوش	۴۰/۳۱۸	۱	۴۰/۳۱۸	۲۰/۶۳۰	۰/۰۰۰	۰/۳۶۴

دارد ($p < ۰/۰۵$). این نتایج حاکی از اثربخشی برنامه آموزشی اسپارک با تعامل هوش اخلاقی بر کفایت اجتماعی دانش آموزان دارای قلدری بود.

نتایج تحلیل واریانس آمیخته مربوط به اثرات درون گروهی و برون گروهی در جدول ۳ گزارش شده است. نتایج این جدول نشان می‌دهد که بر اساس آزمون تحلیل واریانس آمیخته در تمام مؤلفه‌های کفایت اجتماعی برون گروهی و درون گروهی (گروه و هوش) معنادار است ($p < ۰/۰۵$).

نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه زوجی میانگین مؤلفه‌های کفایت اجتماعی در جدول ۴ گزارش شده است.

بر اساس نتایج جدول ۴، آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه اختلاف میانگین پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری در مؤلفه‌های مهارت رفتاری، مهارت انگیزی، مهارت شناختی و مهارت هیجانی تفاوت معناداری وجود

جدول ۴: نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه زوجی میانگین مؤلفه‌های کفایت اجتماعی

دوره	مؤلفه‌ها	هوش اخلاقی	گروه‌ها	اختلاف میانگین	خطا	سطح معنی‌داری
پس‌آزمون	مهارت رفتاری	هوش بالا	گروه گواه-گروه آزمایش	-۵۷/۷۸	۳/۷۸	۰/۰۰۰
		هوش پایین	گروه گواه-گروه آزمایش	-۴۸/۰۲	۴/۴۰	۰/۰۰۰
	مهارت انگیزشی	هوش بالا	گروه گواه-گروه آزمایش	-۱۵/۹۸	۱/۲۴	۰/۰۰۰
		هوش پایین	گروه گواه-گروه آزمایش	-۶/۸۶	۱/۴۵	۰/۰۰۰
	مهارت شناختی	هوش بالا	گروه گواه-گروه آزمایش	-۹/۶۲	۰/۶۷۶	۰/۰۰۰
		هوش پایین	گروه گواه-گروه آزمایش	-۴/۸۳	۰/۷۸۷	۰/۰۰۰
پیگیری	مهارت هیجانی	هوش بالا	گروه گواه-گروه آزمایش	-۶/۱۰	۰/۴۵۰	۰/۰۰۰
		هوش پایین	گروه گواه-گروه آزمایش	-۵/۵۰	۰/۷۷۶	۰/۰۰۰
	مهارت رفتاری	هوش بالا	گروه گواه-گروه آزمایش	-۵۴/۵۹	۳/۲۸	۰/۰۰۰
		هوش پایین	گروه گواه-گروه آزمایش	-۴۶/۴۷	۳/۸۲	۰/۰۰۰
	مهارت انگیزشی	هوش بالا	گروه گواه-گروه آزمایش	-۱۰/۶۷	۱/۱۱	۰/۰۰۰
		هوش پایین	گروه گواه-گروه آزمایش	-۱۰/۱۲	۱/۲۹	۰/۰۰۰
	مهارت شناختی	هوش بالا	گروه گواه-گروه آزمایش	-۴/۷۵	۰/۶۹۱	۰/۰۰۰
		هوش پایین	گروه گواه-گروه آزمایش	-۳/۷۳	۰/۸۰۵	۰/۰۰۰
	مهارت هیجانی	هوش بالا	گروه گواه-گروه آزمایش	-۲/۳۷	۰/۵۲۴	۰/۰۰۰
		هوش پایین	گروه گواه-گروه آزمایش	-۲/۷۶	۰/۹۰۳	۰/۰۰۴

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی اثربخشی برنامه اسپارک در تعامل با هوش اخلاقی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی دارای قلدری بود. نتایج تحلیل آمیخته مبنی بر تأثیر برنامه آموزشی اسپارک در تعامل با هوش اخلاقی بر کفایت اجتماعی؛ نشان داد که بین میانگین‌های دو گروه آزمایشی و گواه در خرده مقیاس‌های کفایت اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ بنابراین سوال پژوهش تأیید شد و نشان داد که برنامه اسپارک در تعامل با هوش اخلاقی بر افزایش کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی دارای قلدری شد. این پژوهش همان‌طور که بیان شد، اولین پژوهش انجام شده در زمینه برنامه آموزشی اسپارک در ایران بود. این پژوهش همان‌طور که گفته شد با پژوهش‌هایی در زمینه برنامه اسپارک و تأثیر آن بر قلدری از جمله تأثیر مثبت تأثیر مثبت بر یادگیری اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی گرین و همکاران (۲۰۲۲)، اثرات برنامه مربیگری اسپارک بر نوجوانان گرین و همکاران (۲۰۲۱) همسو بود. در ایران پژوهشی که برنامه آموزشی اسپارک را به کار برده باشد، یافت نشد؛ اما با پژوهش‌های اثربخشی برنامه حرکتی اسپارک بر اضطراب کودکان گل محمدی و داوودی (۱۴۰۲) و همچنین اثربخشی آموزش تحلیل رفتار

متقابل بر تنظیم هیجانی و گسست اخلاقی در نوجوانان دارای رفتار قلدری جرجانی و خزانی (۱۴۰۲) تا حدودی همسو بود. گرین و همکاران (۲۰۲۱) در یافته‌های خود این‌گونه استدلال کردند که برنامه مداخله‌ای به دلیل ماهیت گام به گام، منجر به رشد فکری و دانشی در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین در این برنامه‌های آموزشی می‌توان به ایجاد پل‌های یکپارچگی در درک تعارضات و ایجاد خلق بهترین‌ها، مهارت‌های اجتماعی و یادگیری زندگی در اجتماع اشاره کرد. گرین و همکاران (۲۰۲۲) نیز در نتایج خود اذعان داشتند که برنامه‌های یادگیری اجتماعی و هیجانی مبتنی بر مدرسه به دنبال تقویت شایستگی‌های اجتماعی و عاطفی در کودکان از جمله خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه است. این برنامه‌ها از طریق آموزش مستقیم در مورد شایستگی‌های اجتماعی و عاطفی، پتانسیل تقویت تاب‌آوری در کودکان و در نتیجه توانایی آن‌ها برای مقابله مؤثر با چالش‌های زندگی را دارند. تقویت تاب‌آوری در کودکانی که مکرراً در معرض تجربیات نامطلوب قرار می‌گیرند، به ویژه آن‌هایی که از پس‌زمینه‌های اقلیت از نظر اقتصادی محروم هستند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و پیامدهایی برای پیشگیری از انبوهی از مشکلات در آینده دارد (گرین و همکاران، ۲۰۲۲).

همچنین جرجانی و خزائی (۱۴۰۲) نیز در نتایج خود چنین استدلال می کنند که مهارت های ارتباطی مناسب فرد را مجهز می کند تا با تشخیص حالت خود و دیگران به خصوص با توجه به سرنخ های غیر کلامی، بتواند ارتباط مناسب مکملی را با دیگران داشته باشد. فرد با استفاده از مکانیسم های که در مهارت های ارتباطی یاد می گیرد نظیر همدلی، مدیریت هیجانی، پذیرش، درست اندیشی خودتنظیمی بر روی عملکرد اخلاقی وی نیز فرد تأثیر می گذارد؛ که در واقع فرد دارای هویت اخلاقی مثبت، در برابر رفتارهای غیر اخلاقی، ماع ایجاد هیجان منفی و به تبع آن موجب کاهش رفتارهای غیر اخلاقی (مثل قلدری) شود.

در تبیین تأثیر گذاری برنامه اسپارک در تعامل با هوش اخلاقی بر کفایت اجتماعی دانش آموزان دارای رفتار قلدری می توان اظهار کرد که برنامه اسپارک یک برنامه مبتنی بر مدرسه، مبتنی بر تاب آوری است که برای کشف تاب آوری ذاتی، ارتقای بهزیستی و تسهیل موفقیت مدرسه در کودکان و جوانان طراحی شده است. اسپارک شامل درس های متناسب با سن است که به صورت متوالی در قالب گروهی در هفته های متوالی توسط تسهیل گران آموزش دیده ارائه می شود. این برنامه بر اساس سه اصل نحوه عملکرد ذهن است و فرض می کند که درک و بینش کافی پیرامون این اصول به طور طبیعی شایستگی های اجتماعی و عاطفی کودکان را مشخص می کند. رشد شایستگی های اجتماعی و عاطفی در طول زمان اتفاق می افتد، زیرا کودکان در مراحل مختلف رشد، انجام وظایف مختلف رشد و یادگیری مهارت های جدید پیشرفت می کنند. به این ترتیب دانش آموزان در سنین مختلف شایستگی اجتماعی و عاطفی خود را به روش هایی نشان می دهند که به سطح رشد آن ها بستگی دارد (گرین و همکاران، ۲۰۲۲). بنابراین با آموزش این برنامه دانش آموز شایستگی اجتماعی را فرا گرفته و همین امر نیز موجب افزایش کفایت اجتماعی در وی می شود.

همچنین باید گفت، یادگیری اجتماعی که با مشارکت مدرسه، انگیزه، پیشرفت تحصیلی، سلامت روانی و برقراری روابط سالم مرتبط است (کونو همکاران، ۲۰۱۷). دانش آموزان اغلب متوجه نمی شوند که می توانند از احساسات و واکنش های عاطفی خود در موقعیت های چالش برانگیز استفاده کنند تا به کمک آن بفهمند که آیا تفکرشان آشفته است یا خیر. با کمک به دانش آموزان برای درک ارتباط بین افکار و احساسات خود، از طریق اسپارک آن ها یاد می گیرند که تشخیص دهند چه زمانی نیاز

به ساکت شدن دارند و اجازه دهند سلامت ذاتی و عقل سلیم آن ها دوباره ظاهر شود، بنابراین به آن ها این امکان را می دهد که به طور مؤثر نحوه واکنش و احساسات خود را مدیریت کنند و در جهت ارتقای کفایت اجتماعی آنان مؤثر است.

دانش آموزانی که با محیط اطراف خود تعامل دارند، احساس می کنند با افراد در یک زمینه اجتماعی ارتباط ایمن دارند و نگرش مثبتی نسبت به تکالیف مدرسه و زندگی خود دارند، در موقعیت بهتری برای مقابله با سختی ها به شیوه ای سالم و سازنده رفتار می کنند. این انعطاف پذیری این پتانسیل را دارد که بر استرس، اعتماد به نفس، ارزش خود آن ها تأثیر مثبت بگذارد (گرین و همکاران، ۲۰۲۲). نتایج این مطالعه نشان داد که دانش آموزان می توانند یاد بگیرند که تاب آوری خود را تشخیص دهند و درگیر کنند تا به آن ها کمک کند تا وظایف و چالش های مختلف توسعه را طی کنند و استرس کمتری را تجربه کنند.

در تبیین اثربخش برنامه اسپارک با هوش اخلاقی باید گفت؛ هوش اخلاقی برای افراد همچون یک راهنماست و انسان ها را در اعمال هوشمندانه و بهینه یاری می کند. این نوع هوش به مثابه نوعی قطب نما، برای عمل درست و توانایی کاربرد اصول اخلاقی جهانی در ارتباط با دیگران است. یکی از فضایی که افراد با هوش اخلاقی بالا دارند، با وجدان بودن است؛ یعنی یک ندای درونی قوی که وی را در انتخاب بین درست و نادرست هدایت می کند و باعث می شود در جهت اخلاقی عمل کند و در صورت انحراف، احساس گناه کند (کارابی، ۲۰۲۲). بنابراین این ویژگی به دانش آموز کمک می کند تا در برابر نیروهایی که وی را وسوسه به امور ناشایستی همچون قلدری، مقاومت کند و در نهایت باعث کاهش رفتارهای قلدری و افزایش کفایت اجتماعی در دانش آموزان گردد.

در پژوهش حاضر برنامه آموزشی اسپارک به عنوان یک راهکار توانست بر افزایش کفایت اجتماعی دانش آموزان دارای قلدری مؤثر واقع شود. در این زمینه باید به مداخله ای که به کاهش قلدری و بهبود روابط اجتماعی کمک کرده است همچون مداخله مبتنی بر برنامه الویس (۱۹۹۴) اشاره کرد که با آموزش مهارت های ارتباطی باعث حل تعارضات و کاهش پرخاشگری و قلدری و به طبع آن افزایش همکاری و تعامل می گردد، اشاره کرد.

همچنین می‌توان به برنامه آموزش تحلیل رفتار متقابل اشاره کرد که با آموزش مهارت‌های ارتباطی به فرد باعث ارتقای کیفیت رفتارهای اجتماعی در آنان و کاهش رفتارهای قلدر می‌شود (جرجانی و خزائی، ۱۴۰۲).

بنابراین آزمون این فرضیه از طریق برنامه آموزش اسپارک با تعامل هوش اخلاقی طی ۱۳ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای جهت افزایش کفایت اجتماع در دانش آموزان دارای قلدری انجام گرفت. برنامه اسپارک به دانش آموز با قلدری کمک می‌کند تا احساس بیشتری از تعلق و امنیت داشته باشند؛ این مسئله منجر به کفایت اجتماعی برتر آنان می‌گردد. افزایش کفایت اجتماعی نیز به نوبه خود باعث می‌شود که فرد احساس رضایت درونی کرده و این امر به نوبه خود موجب کاهش قلدری در آنان می‌شود؛ بنابراین فردی که با مهربانی با خود برخورد می‌کند و این رفتارها در برنامه اسپارک آموزش می‌یابد، اعتماد بیشتری به توانایی‌های خود برای انجام موفقیت آمیز فعالیت‌ها دارد. داوری افرادی که با خود مهربان هستند در مورد خودشان در جهتی است که هنگام ارزیابی خود بیشتر شایستگی‌های خود را تأیید می‌کنند و با وجود آگاهی نسبت به ضعف‌هایشان و پذیرش آن‌ها بر نارسایی‌هایشان تأکید نمی‌کنند. چنین دیدگاهی سبب می‌شود، فرد خود را در برابر شکست‌ها، از دست دادن‌ها و جا ماندن از ایده‌آل‌ها سرزنش ننماید و همچنان احساس توانمندی و کفایت اجتماعی را تجربه کند. چنین دیدگاهی در یک نشان‌دهنده این است که وی با خود صادق بوده، ماهیت انسانی خود را پذیرفته و اشتباه را ویژگی مشترک تمامی انسان‌ها می‌داند و این کفایت اجتماعی را ارتقا می‌بخشید. این آموزش‌ها می‌تواند احساسات گرمی، مهربانی و همبستگی با کل بشریت را در دانش آموزان برانگیزاند و باعث شود آن‌ها هیجانات منفی را کمتر تجربه نمایند (گرین و همکاران، ۲۰۲۲).

از محدودیت‌های پژوهش حاضر باید به تک جنسیتی بودن و محدود بودن دامنه پژوهش به دانش آموزان دختر دارای رفتارهای قلدری در شهرستان شهریار اشاره کرد لذا تعمیم نتایج آن به کل دانش آموزان دیگر

باید با تامل انجام گردد. محدودیت دیگر پژوهش عدم کنترل مآثرهای جمعیت‌شناختی نظیر عوامل خانوادگی، اجتماعی و اقتصادی بود. از این رو پیشنهاد می‌شود برای افزایش تعمیم‌پذیری، این پژوهش در سایر شهرها و جوامع دارای فرهنگ‌های متفاوت، دانش آموزان دیگر مقاطع و اختلال‌های رفتاری اجرا شود. پیشنهاد می‌شود از برنامه آموزشی اسپارک به طور گسترده در مراکز مشاوره مدارس برای کاهش رفتارهای قلدری و ارتقای رفتارهای نوع دوستانه و همدلی دانش آموزان قلدر استفاده شود. همچنین به عنوان پیشنهاد کاربردی دیگر، با توجه به اثربخشی برنامه آموزشی اسپارک بر افزایش کفایت اجتماعی، پیشنهاد می‌شود این برنامه به علمان آموزش داده شود تا در برنامه درسی دانش آموزان ارائه گردد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روانشناسی تربیتی در دانشکده روانشناسی دانشگاه تبریز است. به شرکت کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه افراد، اطمینان داده شد. آگاه شدن شرکت کنندگان از اهداف پژوهش، توجه به حفظ سلامت جسمی و روان آنان، حق انتخاب برای خروج از پژوهش و همچنین برگزاری جلسات رایگان درمانی بعد از اتمام پژوهش برای گروه گواه از اصول اخلاقی در این پژوهش بود.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

نقش هر یک از نویسندگان: این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول و به راهنمایی نویسنده دوم و مشاوره نویسنده سوم استخراج شده است.

تضاد منافع: نویسندگان همچنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از تمامی دانش‌آموزانی که در این پژوهش شرکت کردند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

منابع

سوری، حسین؛ کدیور، پروین، کرامتی، هادی، حسن آبادی، حمیدرضا (۱۴۰۰). مدل معادلات ساختاری رفتار شاهدان قلدری در مدارس بر اساس عدم درگیری و حساسیت اخلاقی با نقش واسطه‌ای همدلی. *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*، ۱۱(۴۴)، ۵۷-۸۶.

<https://doi.org/10.22054/jem.2021.47052.2838>

عینی، ساناز؛ نظر، سمیرا؛ عبادی، متینه؛ زینالزاده، مهتاب (۱۴۰۱). تدوین معادلات ساختاری سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه بر اساس ناگویی هیجانی و باورهای فراشناختی و با میانجیگری حمایت اجتماعی ادراک شده. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۱(۴)، ۷۷-۶۲.

[Doi:10.22098/JLD.2022.8168.1865](https://doi.org/10.22098/JLD.2022.8168.1865)

فلاحی، وحید؛ نریمانی، محمد؛ عطادخت، اکبر (۱۴۰۲). نقش باورهای غیرمنطقی و کفایت اجتماعی در پیش‌بینی تجربه قلدری سایبری دانش‌آموزان. *روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۲(۳)، ۱۲۵-۱۱۶.

[Doi:10.22098/jsp.2023.7959.4510](https://doi.org/10.22098/jsp.2023.7959.4510)

کیا، شعله؛ واحدی، شهرام؛ طهماسب زاده شیخلار، داود؛ بدری گرگری، رحیم (۱۴۰۳). بررسی تأثیر بسته آموزشی صلح بر قلدری کلامی، فیزیکی و اجتماعی دانش‌آموزان. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳(۱۴۲)، ۲۶۱۱-۲۶۲۸. <http://psychologicalscience.ir/article-1-2388-fa.html>
گل محمدی، بهروز؛ داودی، فاطمه (۱۴۰۲). اثربخشی برنامه حرکتی اسپارک بر اضطراب کودکان. *ذهن، حرکت و رفتار*، ۲(۲)، ۴۷-۵۸.

[Doi:10.22034/MMBJ.2023.54476.1025](https://doi.org/10.22034/MMBJ.2023.54476.1025)

گلشنی، فرهاد (۱۳۹۴). *مقایسه تأثیر آموزش سبک زندگی و آموزش شناختی رفتاری بر شادکامی و امید دختران نوجوان*. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.
محمودلو، هادی؛ قربانیان، الهام؛ خانبانی، مهدی (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی- اجتماعی بر کاهش نشانه‌های اختلال نافرمانی مقابله‌ای دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۹(۳۵)، ۹۹-۱۱۳.

[Doi:10.22034/JMP.2023.55920.5502](https://doi.org/10.22034/JMP.2023.55920.5502)

چالمه، رضا (۱۳۹۲). *کفایت روان‌سنجی مقیاس قلدری ایلینویز در دانش‌آموزان ایرانی: بررسی روایی، پایایی و ساختار عاملی*. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۳(۱۱)، ۵۲-۳۹.
رحمانی، سمیرا؛ ایل بیگی، رضا (۱۴۰۰). نقش ابعاد شخصیتی هگزاکو و نگرش‌های مذهبی و هوش اخلاقی در پیش‌بینی آسیب‌های فضای مجازی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم مقطع متوسطه شهر مشهد. *نشریه علمی رویش روانشناسی*، ۱۰(۱۱)، ۲۱۹-۲۲۸.

[Doi:10.32598/shenakht.9.2.117](https://doi.org/10.32598/shenakht.9.2.117)

محمودی کرکانی، آذر؛ درتاج، فریبرز؛ کیامنش، علیرضا (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی- عاطفی بر روی مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۲(۴۵)، ۱۵۰-۱۳۳.

ابراهیمی، محمد؛ کامیابی، حاجی پور؛ سلطانی، امان الله (۱۴۰۲). پیش‌بینی سازگاری اجتماعی بر اساس هوش موفق، هوش اخلاقی و سخت رویی روانی در نوجوانان بدسرپرست. *نشریه پرستاری کودکان و نوزادان*، ۱۰(۱)، ۷۱-۷۹.

[Doi:10.22034/JPEN.10.1.71](https://doi.org/10.22034/JPEN.10.1.71)

آبرون، احسان؛ عزیزی، لیلا سادات؛ خواجه وند خوشلی، افسانه (۱۴۰۳). بررسی مقایسه اثربخشی واقعیت درمانگری و درمان پذیرش و تعهد بر احساس تنهایی نوجوانان. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳(۱۴۲)، ۲۴۴۵-۲۴۶۰.

[Doi:10.52547/JPS.23.142.2445](https://doi.org/10.52547/JPS.23.142.2445)

بابایی، ابولفضل؛ واحدی، شهرام؛ ادیب، یوسف؛ ایمان زاده، علی (۱۴۰۰). تجربه زیسته نوجوانان پسر از مکانیسم بی تفاوتی اخلاقی و قلدری: یک مطالعه نظریه زمینه‌ای. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۰(۹۷)، ۴۷-۶۲.

[Doi:20.1001.1.17357462.1400.20.97.9.6](https://doi.org/10.22034/JMP.2023.55920.5502)

بشرپور، سجاد؛ عینی، ساناز (۱۴۰۱). تدوین مدل علی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری بر اساس خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی: نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۲(۲)، ۳۳-۱۸.

[Doi:20.1001.1.22518673.1401.12.2.2.4](https://doi.org/10.22034/JMP.2023.55920.5502)

پرندین، شهلا (۱۳۸۵). *ساخت پرسشنامه کفایت اجتماعی و هنجاریابی آن در نوجوانان شهر تهران*. پایان کارشناسی ارشد، رشته روانسنجی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی (ره).

جرجانی، کیمیا؛ خزایی، کامیان (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش تحلیل رفتار متقابل و تنظیم هیجان بر بزرگنمایی غیرانطباقی و گسست اخلاقی در نوجوانان دارای رفتار قلدری. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۸(۷۱)، ۷۱-۷۹.

[Doi:10.22034/JMP.2023.55920.5502](https://doi.org/10.22034/JMP.2023.55920.5502)

چالمه، رضا (۱۳۹۲). *کفایت روان‌سنجی مقیاس قلدری ایلینویز در دانش‌آموزان ایرانی: بررسی روایی، پایایی و ساختار عاملی*. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۳(۱۱)، ۵۲-۳۹.

[Doi:20.1001.1.22285516.1392.3.11.3.5](https://doi.org/10.22034/JMP.2023.55920.5502)

رحمانی، سمیرا؛ ایل بیگی، رضا (۱۴۰۰). نقش ابعاد شخصیتی هگزاکو و نگرش‌های مذهبی و هوش اخلاقی در پیش‌بینی آسیب‌های فضای مجازی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم مقطع متوسطه شهر مشهد. *نشریه علمی رویش روانشناسی*، ۱۰(۱۱)، ۲۱۹-۲۲۸.

[Doi:20.1001.1.2383353.1400.10.11.16.6](https://doi.org/10.22034/JMP.2023.55920.5502)

Doi:10.30495/JINEV.2019.665921

References

- Abron, E., Azizi, L., Khajehvand Khoshli, A. (2024). Comparative study of the effectiveness of reality therapy and acceptance and commitment therapy on adolescents' loneliness. *Journal of Psychological Sciences*, 23(142), 2445-2460. [Doi:10.52547/JPS.23.142.2445](https://doi.org/10.52547/JPS.23.142.2445)
- Aini, S., Nazar, S., Ebadi, M., Zeinalzadeh, M. (2021). Developing structural equations of social adaptation of students with specific learning disorders based on emotional alexithymia and metacognitive beliefs and with the mediation of perceived social support. *Learning Disabilities*, 11(4), 62-77. [Doi:10.22098/JLD.2022.8168.1865](https://doi.org/10.22098/JLD.2022.8168.1865)
- Aprilyani, S., Holifah, Menila Wati, Z. (2023). Moral Intelligence Education in learning Pancasila and Citizenship Education as Strengthening the Personality of Industrial Age Students. *Journal of Education Technology Information Social Sciences and Health*. Vol. 2 No. 2. [Doi:10.57235/jetish.v2i2.915](https://doi.org/10.57235/jetish.v2i2.915)
- Babaei, A., Vahedi, S., Adib, Y., Imanzadeh, A. (2021). Adolescent boys' lived experience of the mechanism of moral indifference and bullying: A grounded theory study. *Journal of Psychological Sciences*, 20(97), 47-62. [Doi:20.1001.1.17357462.1400.20.97.9.6](https://doi.org/20.1001.1.17357462.1400.20.97.9.6)
- Basharpour, S., Aini, S. (2022). Developing a causal model of academic adjustment of students with learning disabilities based on academic self-efficacy and academic enthusiasm: The mediating role of academic resilience. *Learning Disabilities*, 12(2), 18-33. [Doi:20.1001.1.22518673.1401.12.2.2.4](https://doi.org/20.1001.1.22518673.1401.12.2.2.4)
- Boniwell, I. & Ryan, L. (2009). *SPARK Resilience: A teacher's guide*. London, UK: University of East London.
- Chalmeh, R. (2013). Psychometric adequacy of the Illinois Bullying Scale in Iranian students: A study of validity, reliability and factor structure. *Psychological Methods and Models*, 3(11), 52-39. [Doi:20.1001.1.22285516.1392.3.11.3.5](https://doi.org/20.1001.1.22285516.1392.3.11.3.5)
- Dowlati, H., & Parvestan, N. (2016). The role of life skills in explaining the social competence of boarding school students. *The Social Sciences*, 11(6), 947-951. [Doi:10.3923/sscience.2016.947.951](https://doi.org/10.3923/sscience.2016.947.951)
- Ebrahimi, M., Kamewa, H., Soltani, A. (2023). Predicting social adjustment based on achievement intelligence, moral intelligence and psychological toughness in maltreated adolescents. *Journal of Pediatric and Neonatal Nursing*, 10(1), 71-79. [Doi:10.22034/JPEN.10.1.71](https://doi.org/10.22034/JPEN.10.1.71)
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2013). *Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates*. In *Bullying behavior* (pp. 123-142). Routledge.
- Fallahi, V., Narimani, M., Atadokht, A., (2023). The role of irrational beliefs and social competence in predicting students' cyberbullying experiences. *School and Educational Psychology*, 12(3), 125-116. [Doi:10.22098/jsp.2023.7959.4510](https://doi.org/10.22098/jsp.2023.7959.4510)
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: A Meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 14-31 [Doi:10.1007/s42380-019-0007-4](https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4)
- Golmohammadi, B., Davoudi, F. (2023). The effectiveness of the Spark movement program on children's anxiety. *Mind, Movement and Behavior*, 2(2), 47-58. [Doi:10.22034/MMBJ.2023.54476.1025](https://doi.org/10.22034/MMBJ.2023.54476.1025)
- Golshani, F. (2015). *Comparing the effects of lifestyle education and cognitive behavioral education on happiness and hope in adolescent girls*. Master's thesis in general psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan.
- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Evaluation of the Spark Child Mentoring Program: A Social and Emotional Learning Curriculum for Elementary School Students. *The journal of primary prevention*, 42(5), 531-547. [Doi:10.1007/s10935-021-00642-3](https://doi.org/10.1007/s10935-021-00642-3)
- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2022). Effects of the SPARK Teen Mentoring Program for High School Students. *Journal of Child and Family Studies*, 31(7), 1982-1993. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02298-x>
- Green, V. A., Woods, L., Wegerhoff, D., Harcourt, S., & Tannahill, S. (2020). An Evaluation of the KiVa Anti-bullying Program in New Zealand. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(3), 225-237. [Doi:10.1007/s42380-019-00034-6](https://doi.org/10.1007/s42380-019-00034-6)
- Iarocci, G., & Gardiner, E. (2015). Social competence during adolescence across cultures. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (pp. 216-221). Oxford: Elsevier.
- Jorjani, K., Khazaei, K. (2023). Comparing the effectiveness of interaction analysis and emotion regulation training on maladaptive magnification

- and moral disengagement in adolescents with bullying behavior. *Journal of Modern Psychological Research*, 18(71), 71-79. [Doi:10.22034/JMPR.2023.55920.5502](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.55920.5502)
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Schacter, H. L. (2016). *Bullying*. In H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of Mental Health (Second Edition)* (pp. 216-221). Academic Press.
- Karabey, T. (2022). Reflection of nurses' moral intelligence levels on care behaviors. *Perspectives in Psychiatric Care*, 58(4), 1622-1631. <https://doi.org/10.1111/ppc.12970>
- Kia, S., Vahedi, S., Tahmasbzadeh Sheikhlari, D., Badri Gargari, R. (2024). Investigating the effect of the peace education package on verbal, physical and social bullying of students. *Journal of Psychological Sciences*, 23(142), 2611-2628. <http://psychologicalscience.ir/article-1-2388-fa.html>
- Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2017). Emotional expressivity and emotional regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75-88. <https://doi.org/10.1037/spq0000166>
- Lennick, D., & Kiel, F. (2005). Moral leadership: Caring for and believing in people. *Management today*, 21(7), 18-22. <https://hdl.handle.net/10520/EJC70071>
- Lennick, D., Kiel, F. (2007). *Moral intelligence: Enhancing business performance and leadership success*. Pearson Prentice Hall
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). Basic Books.
- Mohammadi Hosseini Asl, F., Sakin Azari, R., Abdol Tajdini, P., Aghdasi, A. (2022). Predicting risky behaviors based on satisfaction of basic psychological needs, cognitive emotion regulation and attachment styles with the mediation of mental vitality in adolescent girls. *Journal of Psychology and Psychiatry of Knowledge*, 9 (2), 117-130. [Doi:10.32598/shenakht.9.2.117](https://doi.org/10.32598/shenakht.9.2.117)
- Mohammadi-Karkani, A., Dartaj, F., Kiamanesh, A. (2019). The effectiveness of social-emotional skills training on the components of academic performance of female students. *Education and Evaluation*, 12(45), 133-150. [Doi:10.30495/JINEV.2019.665921](https://doi.org/10.30495/JINEV.2019.665921)
- Mohammadloo, H., Ghorban, E., Khanbani, M. (2015). The effectiveness of cognitive-social skills training on reducing symptoms of oppositional defiant disorder in students. *Quarterly Journal of Applied Psychology*, 9(35), 113-99. [Doi:10.1001.1.20084331.1394.9.4.6.5](https://doi.org/10.1001.1.20084331.1394.9.4.6.5)
- Ostrov, J. M., & Perry, K. J. (2020). Bullying and Peer Victimization in Early Childhood. In J. B. Benson (Ed.), *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development (Second Edition)* (pp. 228-235). Elsevier.
- Parandin, S. (2006). *Development of a social competence questionnaire and its norming in adolescents in Tehran*. Master's degree in psychometrics, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaie University (RA).
- Rahmani, S., Elbeigi, R. (2020). The role of HexaCo personality dimensions, religious attitudes and moral intelligence in predicting cyberspace harms in second-year female high school students in Mashhad. *Scientific Journal of Psychology*, 10(11), 219-228. [Doi:10.1001.1.2383353.1400.10.11.16.6](https://doi.org/10.1001.1.2383353.1400.10.11.16.6)
- Reihani, H., Zare, F., Moosavi, M., & Amini, M. (2024). The correlation between medical students' clinical dishonesty, psychological distress, and moral intelligence. *BMC Medical Education*, 24(1), 1217. [Doi:10.1186/s12909-024-06231-2](https://doi.org/10.1186/s12909-024-06231-2)
- Schoffstall, C. L., & Cohen, R. (2011). Cyber aggression: The relation between online offenders and offline social competence. *Social Development*, 20(3), 587-604. [Doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00609](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00609)
- Souri, H., Kadivar, P., Keramati, H., Hassanabadi, H., (2020). Structural equation model of bullying witness behavior in schools based on non-involvement and moral sensitivity with the mediating role of empathy. *Journal of Educational Measurement*, 11(44), 57-86. <https://doi.org/10.22054/jem.2021.47052.2838>