

Research Paper



Comparison of the Effectiveness of Mutual Behavior Analysis and Emotion Regulation Training on Maladaptive Exaggeration and Moral Disruption in Adolescents with Bullying Behavior



Kimia Jorjani ^{*1}, Kamian Khazae ²

1. Master of Clinical Psychology, Faculty of Psychology Department, Islamic Azad University, Chalous Branch, Mazandaran, Iran
2. Assistant professor, Faculty of Psychology Department, Islamic Azad University, Chalous Branch, Mazandaran, Iran.



DOI: 10.22034/JMPR.2023.55920.5502

DOR: [20.1001.1.27173852.1402.18.71.6.3](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.55920.5502)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_16950.html



ARTICLE INFO

Keywords:
interaction analysis,
emotion regulation,
maladaptive
magnification, moral
breach, bullying.

Received: 2023/03/20
Accepted: 2023/04/28
Available: 2023/12/21

ABSTRACT

The Bullying is one of the most widespread challenges in schools. The purpose of this research was to compare the effectiveness of interaction analysis and emotion regulation training on maladaptive exaggeration and moral disruption in adolescents with bullying behavior. The experimental research method was pre-test-post-test design with the control group. The statistical population included male students with signs of bullying in the first and second high schools of Gorgan in the academic year 2022-2023, 45 people were selected by multi-stage cluster random sampling and randomly assigned to two experimental groups and one control group (15 people in each group). were placed Experimental group 1 received interaction analysis training, experimental group 2 received emotion regulation skills in 8 sessions of 60 minutes, while the control group did not receive any intervention. The research tools were Riskind et al.'s (2000) maladaptive magnification questionnaires, Thornberg and Jangert's (2014) moral disengagement and bullying questionnaires. Research data were analyzed by multivariate covariance analysis and spss-23 software. The findings showed that the test groups in the post-test stage had a significant difference in terms of maladaptive exaggeration and moral breakdown ($p < 0.05$), in other words, mutual behavior analysis training compared to emotion regulation training on non-adaptive exaggeration and moral breakdown in adolescents with bullying behavior It has a greater effect ($p > 0.05$). The results of the research indicate that training on mutual behavior analysis using techniques such as analyzing and understanding one's own behavior, as well as gaining awareness and accepting responsibility, is more effective in reducing maladaptive exaggeration and moral breakdown in adolescents with bullying behavior.



* Corresponding Author: Kimia Jorjani

E-mail: kimijajr76@gmail.com



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقاله پژوهشی



مقایسه اثربخشی آموزش تحلیل رفتار متقابل و تنظیم هیجان بر بزرگنمایی غیرانطباقی و گسست اخلاقی در نوجوانان دارای رفتار قلدری



کیما جرجانی^{۱*}، کامیان خزایی^۲

۱. کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد چالوس، مازندران، ایران.
 ۲. استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد چالوس، مازندران، ایران.



DOI: 10.22034/JMPR.2023.55920.5502

DOR: [20.1001.1.27173852.1402.18.71.6.3](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.55920.5502)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_16950.html



مشخصات مقاله

چکیده

کلیدواژه‌ها:

تحلیل رفتار متقابل، تنظیم هیجان، بزرگنمایی غیرانطباقی، گسست اخلاقی، قلدری.

یکی از پردامنه‌ترین چالش‌های مدارس، قلدری است. هدف این پژوهش بررسی مقایسه‌ای اثربخشی آموزش تحلیل رفتار متقابل و تنظیم هیجان بر بزرگنمایی غیرانطباقی و گسست اخلاقی در نوجوانان دارای رفتار قلدری بود. روش پژوهش آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری دوره متوسطه اول و دوم شهر گرگان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۴۵ نفر انتخاب و با گمارش تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه (هر گروه ۱۵ نفر) جایدهی شدند. گروه آزمایش ۱ آموزش تحلیل رفتار متقابل، گروه آزمایش ۲ مهارت تنظیم هیجان را در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای دریافت کردند، در حالی که گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزار پژوهش پرسشنامه‌های بزرگنمایی غیرانطباقی ریسکیند و همکاران (۲۰۰۰)، گسست اخلاقی و قلدری تورنبرگ و جانگرت (۲۰۱۴) بود. داده‌های پژوهش با تحلیل کوواریانس چندمتغیره و نرم افزار spss-23 تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که گروه‌های آزمایش در مرحله پس‌آزمون از نظر بزرگنمایی غیرانطباقی و گسست اخلاقی تفاوت معنی‌داری داشتند ($p < 0.05$)، به عبارتی دیگر آموزش تحلیل رفتار متقابل نسبت به آموزش تنظیم هیجان بر بزرگنمایی غیرانطباقی و گسست اخلاقی در نوجوانان دارای رفتار قلدری تاثیر بیشتری دارد ($p < 0.05$). نتایج پژوهش حاکی از آن است که آموزش تحلیل رفتار متقابل با بهره‌گیری از فنونی مانند تجزیه و تحلیل و درک رفتار خویش و همینطور، کسب آگاهی و قبول مسئولیت اثربخشی بیشتری بر کاهش بزرگنمایی غیرانطباقی و گسست اخلاقی در نوجوانان دارای رفتار قلدری دارد.

دریافت شده: ۱۴۰۱/۱۲/۲۹

پذیرفته شده: ۱۴۰۲/۰۲/۰۸

منتشر شده: ۱۴۰۲/۰۹/۳۰

* نویسنده مسئول: کیما جرجانی

رایانامه: kimiiajrz76@gmail.com

مقدمه

دوره نوجوانی به واسطه تغییرات ناشی از نمو یافتگی (زیستی، شناختی و اجتماعی) و درگیری فرد با مشکلات روانشناختی مختلف دارای ویژگی‌های خاص خود است (پاویک، هوروات و کاسیر^۱، ۲۰۲۲). موضوع قلدری^۲ در این دوره تحولی، با توجه به اثرات عملکرد روانشناختی و تأثیرات موقعیت اجتماعی نوجوانان در ارتکاب به رفتارهای قلدری حائز اهمیت است (بابایی، واحدی، ادیب و ایمان‌زاده، ۱۴۰۰). قلدری رفتار آزارنده به قصد صدمه زدن به دیگران است که در آن شخصی یا گروهی از افراد به طور مکرر به دیگران حمله می‌کنند، سایرین را کتک می‌زنند و یا نسبت به شخصی که از آنها نسبتاً ضعیف‌تر است، پرخاشگری می‌کنند (لی، شاو، لی، ژو، دونگ و ژانگ^۳، ۲۰۲۲). از شاخصه‌های مهم قلدری، تعمدی بودن، تکرار شدن و عدم توازن قدرت میان قلدر و قربانی است (پائز^۴، ۲۰۲۰)، و زمانی اتفاق می‌افتد که رفتاری با هدف تحقیر و آزار رخ دهد؛ آزار واقعی نیز زمانی رخ می‌دهد که رفتارهای قلدری فراوان شوند، فاصله قدرت بین قلدران و قربانیان زیاد باشد، راه فرار و اجتناب وجود نداشته باشد، ارزش‌ها و نگرش‌های قربانیان هدف آزاررسانان قرار گیرد و در نتیجه هنجارشکنی و کاهش نظم اجتماعی در جامعه فزونی یابد (اسموکوفسکی و ایوانز^۵، ۲۰۱۹). اگرچه قلدری جرم به شمار نمی‌رود، اما می‌تواند اثرات بسیار منفی در پی داشته باشد که آشکارا آن را در زمره رفتارهای پرخاشگرانه قرار می‌دهد (درزی، یعقوبی و رشید، ۱۴۰۰)، و در میان پسران بیشتر از دختران شایع است (لی، چن و لی^۶، ۲۰۲۰). این پدیده رفتاری در سال‌های اخیر توجه بسیاری از معلمان (مربیان) و سیاست‌گذاران در نقاط مختلف جهان را به خود جلب کرده است و به صورت خشونت‌بار و به سرعت در جهان در حال رشد است (لیورنت، فارینگتون و زیچ^۷، ۲۰۲۱)، پیامدهای جدی و مخرب در حیطه روانی، آموزشی، اجتماعی و رفتاری به دنبال دارد و سبب کاهش مهارت‌ها و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود (فلاح، امینی و آزادی، ۱۴۰۱).

روند فراگیر بزرگنمایی^۸ و اهمیت به خود، نیاز به تحسین و عدم همدلی از دیگر مشخصه‌های قلدری است (دادگر، ۱۳۹۸). همچنین بزرگنمایی یکی از دلایلی است که موجب می‌شود افراد از راهبردهای مقابله‌ای مناسب استفاده نکنند و پیش‌بینی‌های غیرمنطقی منفی از وقایع آینده داشته باشند (ماتسوموتو و کاواگوچی^۹، ۲۰۲۰). سبک بزرگنمایی غیرانطباقی متغیری شناختی است که به عنوان یک الگوی شناختی پایدار و گسترده مطرح است و در آن تهدید به عنوان چیزی که به سرعت خطرناک‌تر شده، به طور پیشرونده‌ای بدتر شده و به طور فعالی شتاب گرفته و تسریع می‌یابد، ارزیابی

می‌شود (هوانگ، ریسکیند، چیونگ و کالوت^{۱۰}، ۲۰۲۱). مدل آسیب‌پذیری نسبت به بزرگنمایی تهدید، خطر و تهدید را پویا و نه ایستا و بسان فیلم و تصویری متحرک و نه تصویر ثابت در زمان در نظر می‌گیرد که می‌تواند در طول زمان تغییر کند (تاج‌الدینی، سپهریان و سلیمانی، ۱۳۹۷). افرادی که سبک بزرگنمایی غیرانطباقی دارند، نسبت به اضطراب^{۱۱} آسیب‌پذیر هستند. شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که سبک بزرگنمایی غیرانطباقی نقش نیرومندی در پیشبینی علائم اضطرابی دارد (گنزالز، کالوت، ریسکیند و اوروی^{۱۲}، ۲۰۲۱).

پژوهش‌های چند دهه اخیر در مورد روانشناسی اخلاق پیداست؛ رفتارهای اخلاقی و غیر اخلاقی (مثل قلدری) تنها به استدلال اخلاقی^{۱۳} مرتبط نبوده و به منظور درک علل این نوع رفتارها، باید به سازه‌های دیگری از روانشناسی اخلاقی مثل هویت اخلاقی و گسست اخلاقی^{۱۴} نیز توجه کرد (سوری، کدیور، کرامتی و حسن‌آبادی، ۱۴۰۰). گسست اخلاقی شامل مجموعه‌ای از مکانیزم‌های روانی است که از طریق آنها، افراد می‌توانند بدون فشار خودتحریم‌های منفی، از قبیل احساس شرم و گناه، که معمولاً به دنبال رفتارهای غیراخلاقی می‌آیند؛ رفتار غیر اخلاقی خود را توجیه اخلاقی کنند (وانگ، لی و ژای^{۱۵}، ۲۰۲۲). بندورا^{۱۶} (۱۹۹۹) هشت مکانیزم گسست اخلاقی، شامل چهار دسته گسترده که از طریق آن خودکنترلی اخلاقی رها می‌شود را شرح می‌دهد: بازسازی شناختی^{۱۷} (به عنوان مثال: سرقت در مقایسه با قتل واقعاً رفتار زیانباری نیست)، به حداقل رساندن نقش عامل^{۱۸} (مثلاً: من تنها کسی نبودم که این کار را انجام دادم)، بی‌توجهی یا تحریف عواقب^{۱۹} (مثلاً: من واقعاً به او صدمه ندم، او حالش خوب است) و ضدانسانی خواندن یا سرزنش قربانی^{۲۰} (مثلاً: او یک حیوان است و سزاوار آنچه که من با وی انجام دادم). مطالعاتی که در زمینه کودکان و نوجوانان در بررسی الگوهای اخلاقی در میان افراد قلدر انجام شده است، از چارچوب مفهومی گسست اخلاقی استفاده می‌کنند. این مطالعات نشان داده‌اند که قلدری در مدرسه رابطه مثبتی با گسست اخلاقی در نوجوانان دارد (اوبرمن^{۲۱}، ۲۰۱۱). فان، ژو، چن و لو^{۲۲} (۲۰۲۲) نشان داد که عدم مشارکت اخلاقی بر قلدری در مدرسه اثرگذار بوده و نوجوانانی که بیشتر درگیر قلدری بودند، گسست اخلاقی بیشتری داشتند. بدین صورت که این افراد از مکانیزم‌های شناختی استفاده می‌کنند که می‌تواند به طور انتخابی آنها را به فرار از خودارزیابی‌های منفی و خودتحریمی‌ها سوق دهد، و در نتیجه به آنها اجازه می‌دهد که خود را از پایبندی به معیارهای اخلاقی خود رها کنند (ترکاشوند، صرامی، کرامتی و نوری، ۱۴۰۱).

13. Moral reasoning
14. Moral breakdown
15. Wang, Li, & Zhai
16. Bandura
17. Cognitive reconstruction
18. Minimize the role of the agent
19. Consequence distortion
20. Blame the victim
21. Oberman
22. Fan, Zhou, Chen, & Lu

1. Pavik, Horvath & Cassir
2. bullying
3. Li, Shao, Le, Zhou, Dong & Zhang
4. Paez
5. Smokowski & Evans
6. Lee, Chen, & Lee
7. Leverant, Farrington & Zich
8. Magnification
9. Matsumoto & Kawaguchi
10. Huang, Riskind, Cheung, & Callot
11. anxiety
12. Gonzalez, Calot, Riskind & Uroy

کازمی و موسی‌زاده، ۱۳۹۸). آموزش تنظیم هیجان به معنای کاهش و کنترل هیجان‌های منفی و نحوه استفاده از هیجان‌های مثبت است (کرایچ و گرانفسکی^۱، ۲۰۱۹). گراس^۲ (۲۰۰۷) براساس مدل کیفیت تولید هیجان، مدل فرایند تنظیم شناختی هیجان را ارائه داد که مدل اولیه شامل پنج مرحله انتخاب موقعیت (اجتناب)، اصلاح موقعیت (خوداظهاری)، گسترش توجه (حواس پرتی)، تغییر شناختی (بازارزیابی) و تعدیل پاسخ (بازداری)، می‌باشد (کینی، بارخوس و کلامپ^۳، ۲۰۱۹). توانایی تنظیم و مدیریت هیجان فرد را قادر می‌سازد تا هیجان را در خود و دیگران تشخیص دهد. و در کنترل هیجان‌هایی که معمولاً از آنها به عنوان هیجان منفی یاد می‌شود (مانند: غم، خشم و اضطراب) و اثرهای ناخوشایندی بر سلامت جسم، خلق و خوی، رفتار افراد دارد، موفق شود (لاگی، لونیگرو، پالینی و بایکو^۴، ۲۰۱۸). در این راستا نتایج مطالعات فلاح و همکاران (۱۴۰۱) نشان داد که آموزش خودنظم دهی هیجانی بر بهبود شایستگی اجتماعی و ارزیابی هیجانی دانش آموزان پسر با نشانه‌های قلدری اثربخش است. آموزش دادن استدلال اخلاقی بر کاهش قلدری نوجوانان اثربخش است (جهان‌بینی، واحدی و کریمی‌ثانی، ۱۴۰۱). یافته‌های پژوهش کومودکا و کوپول (۲۰۱۹) آموزش تنظیم هیجانی نقش قابل توجهی در بهبود رفتارهای قلدری کودکان می‌کند. ولکارت و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند که آموزش مهارت تنظیم هیجان به نوجوانان بر کاهش قلدری اثربخش است. ژانگ، کانگ و ژونگوان (۲۰۱۷) در پژوهش خود دریافتند که تنظیم هیجانی می‌تواند به طور قابل توجهی بر قضاوت در امور اخلاقی تأثیر بگذارد.

درباره ضرورت انجام پژوهش حاضر می‌توان به این نکته اشاره کرد که قلدری، عواقب نامطلوب بسیاری برای دانش آموزان دارد که این روند می‌تواند زندگی تحصیلی و اجتماعی آنها را با مشکلات جدی مواجه کند، سبب تباهی شود و آسیب‌های اجتماعی جبران‌ناپذیری داشته باشد (مویانو و سانچز فانتس، ۲۰۲۰). لازم است علاوه بر بررسی اکتشافی علل و عوامل زمینه‌ساز قلدری دانش‌آموزان، در تنظیم برنامه‌های تربیتی مدارس، طراحی و اجرای آموزش‌های روانشناختی به منظور ایجاد انگیزه‌ی درونی برای تغییر رفتار نامطلوب و توانایی مدیریت بر هیجان‌های ناخوشایند مورد توجه جدی قرار گیرد. زیرا مداخله بهنگام سبب پیشگیری از آسیب‌های این مشکل می‌شود و به مرور می‌تواند دانش‌آموز را به روند زندگی عادی تحصیلی و اجتماعی سوق دهد. براساس مطالب ذکر شده پژوهش پیش‌رو به این سؤال پاسخ داده است که آیا بین اثربخشی آموزش تحلیل رفتار متقابل و تنظیم هیجان بر بزرگنمایی غیرانطباقی و گسست اخلاقی در نوجوانان دارای رفتار قلدری تفاوت وجود دارد؟

یکی از روش‌های موثر در بهبود مشکلات رفتاری و هیجانی روش آموزش تحلیل رفتار متقابل^۱ است در سال ۱۹۵۰ میلادی ارائه گردید و به لحاظ کاربرد آن در حل مشکلات هیجانی و رفتاری، مورد قبول جامعه روان‌شناسی قرار گرفته است (رحمتی، هوشمندی، موسوی و دهاقین، ۱۳۹۹). تحلیل رفتار متقابل یکی از نظریاتی است که به روابط بین فردی، فرایند حوادث زندگی و واکنش‌های متقابل افراد با یکدیگر توجه بسیار داشته و برای مسائل بین‌فردی، راهکارهای کاربردی ارائه داده است (اینوی، تاتسومی و فوکوزاکی^۲، ۲۰۲۲). در این نظریه من به چند بخش تقسیم شده والد^۳، بالغ^۴ و کودک^۵. والد آن قسمت از شخصیت و کل وجود فرد را تشکیل می‌دهد که با ارزش‌ها، اعتقادات و رفتار والدین سرو کار دارد و حالت کودک، اصولاً در جستجوی لذت و بازی‌گوشی و شیطنت خاص زمان کودکی است و حالت بالغ باعث بروز عواطف در سطح مطلوب و مناسبی می‌گردد (صادقی و مرادی، ۱۴۰۰). این رویکرد بر تغییر از طریق مسئولیت‌پذیری شخصی، تصمیم‌گیری و اقدامات عمدی، در رابطه‌ی درمانی تمرکز درمان بر استقلال و چالش‌های تجربی در اینجا و اکنون بنیان نهاده می‌شود (اسلو، اسپایهین^۶، ۲۰۲۲). هدف نهایی تحلیل رفتار متقابل، رسیدن به خودمختاری از طریق آگاهی، سلامت فکر و خودانگیختگی است (مدرس غروی، جان فدا و سیدحسینی، ۱۳۹۹)، و به افراد کمک می‌کند از من بالغ خود، برای برقراری و ایجاد ارتباط مکمل و آرامبخش استفاده کنند. ایجاد ارتباط صحیح از بسیاری از تنش‌ها و تعارض‌ها جلوگیری می‌کند و افراد می‌توانند از توانایی‌های خود حتی‌الامکان برای رشد و شکوفایی خود بهره ببرند (حیرت و شریف زاده، ۱۴۰۰). در این رابطه بابایی و همکاران (۱۳۹۹) نشان دادند که آموزش حساسیت اخلاقی به نوجوانان موجب کاهش مکانیسم بی‌تفاوتی اخلاقی و ارتکاب قلدری گردید. رحمتی و همکاران (۱۳۹۹) دریافتند که آموزش گروهی تحلیل رفتار متقابل بر افزایش توانایی حل مسئله اجتماعی سازنده نوجوانان بزهکار موثر بوده است. نتایج پژوهش معتمدی و همکاران (۱۳۹۷) نشان داد که آموزش تحلیل رفتار متقابل خشونت را در دانش آموزان پسر کاهش می‌دهد. ثقتی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان دادند که آموزش گروهی مبتنی بر تحلیل ارتباط متقابل موجب کاهش خشم و عصبیت در دانش‌آموزان می‌شود. ویدوسن (۲۰۲۱) دریافت که درمان تحلیل رفتار متقابل بر کاهش اضطراب و راهبردهای مقابله‌ای موثر در نوجوانان اثربخش است. کیم و همکاران (۲۰۱۹) نشان دادند که تحلیل رفتار متقابل بر مشکلات درونی سازی نوجوانان اثربخش است.

دانش‌آموزان با علائم قلدری در عمل نظم‌جویی و نظم‌دهی هیجانی با مشکل مواجه هستند و این روند آسیب‌های هیجانی و اجتماعی زیادی را به آنان وارد می‌کند. (لانگ^۷، ۲۰۱۸). براین اساس آموزش خودنظم‌دهی هیجانی^۸ می‌تواند به جبران این نقیصه منجر شود (صفایی‌نائینی، نریمانی،

7. long
8. Emotional self-regulation
9. Kraij and Granfsky
10. Gross
11. Kinney, Barkhus & Clamp
12. Lagi, Lonigro, Pallini & Byko

1. Interaction analysis
2. Inui, Tatsumi & Fukuzaki
3. parent
4. adult
5. Child
6. Sloat, Schabihh

روش

این پژوهش به لحاظ هدف کاربردی، از نوع آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری دوره متوسطه اول و دوم شهر گرگان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ و روش انتخاب نمونه در پژوهش حاضر، تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. بدین صورت که به ۷ مدرسه پسرانه دوره متوسطه اول و دوم شهر گرگان مراجعه شد، سپس پرسشنامه قلدری با حضور در ۱۴ کلاس توزیع و پس از تکمیل جمع‌آوری شد. در گام بعد نیز پرسشنامه‌های جمع‌آوری شده نمره‌گذاری شدند. نتایج نشان داد که ۵۶ دانش‌آموز با کسب نمره بالاتر از (۱۰) در پرسشنامه قلدری تورنبرگ و جانگرت، واجد این اختلال بودند. در مرحله بعد با انجام مصاحبه بالینی و تشخیص نهایی قلدری، از میان دانش‌آموزان ۴۵ نفر به شیوه تصادفی انتخاب شدند و با گمارش تصادفی در سه گروه آزمایش ۱، آزمایش ۲ و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند. گروه‌های آزمایش ۱ و ۲ مداخله تحلیل رفتار متقابل و مهارت تنظیم هیجان را دریافت کردند، اما گروه گواه تا پایان پژوهش، مداخله‌ای دریافت نکرد. لازم به ذکر است در این پژوهش، ریزش آزمودنی وجود نداشت. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل تمایل به شرکت در پژوهش، جنسیت پسر، تحصیل در مقطع متوسطه اول و دوم و کسب نمره بالاتر از خط برش پرسشنامه قلدری تورنبرگ و جانگرت (نمره بالاتر از ۱۰) بود. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش عدم تمایل به شرکت در پژوهش، غیبت بیش از دو جلسه، عدم انجام تکالیف مربوطه و وجود پرسشنامه‌های مخدوش بود.

ابزار

پرسشنامه گسست اخلاقی^۱: این پرسشنامه توسط تورنبرگ و جانگرت (۲۰۱۴) ساخته شده است و دارای ۱۸ سوال بوده و برای اندازه‌گیری گسست اخلاقی در موقعیت‌های قلدری استفاده می‌شود. پرسشنامه گسست اخلاقی ۷ خرده‌مقیاس دارد که عبارت‌اند از: توجیه اخلاقی، برچسب زدن بدون سوء نیت، مقایسه منفعتی، انتقال مسئولیت، پخش مسئولیت، وخامت عواقب و اسناد رفتار قلدری به قربانی. پاسخدهی به پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۷ گزینه‌ای است، بدین صورت که ۱ به معنی مخالف و ۷ به معنی موافق است. بنابراین دامنه پایین آن (۱) و دامنه بالای آن (۷) می‌باشد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش تورنبرگ و همکاران (۲۰۱۶) ۰/۹۰ به دست آمده است و روایی محتوایی و شاخص ۰/۶۷ محاسبه شد. پایایی پرسشنامه در پژوهش ترکاشوند و کرامتی (۱۴۰۰) با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه شده است.

پرسشنامه بزرگنمایی غیرانطباقی^۲: این پرسشنامه توسط ریسکیند، ویلیام و جوینر در سال (۲۰۰۰) ساخته شده و متشکل از شش متن نمایشی است که موقعیت‌های بالقوه استرس‌زا را توصیف می‌کند و گرایش فرد به تخمین خطر افزایش‌یافته تهدید، وخامت رو به فزونی تهدید و یا شتاب گرفتن آن را ارزیابی می‌کند. هر متن نمایشی متشکل از سه ماده بوده و در مجموع شامل ۱۸ ماده است که پاسخ‌دهندگان در یک طیف ۵ درجه‌ای از ۱ (به هیچ وجه) تا ۵ (بسیار زیاد) به هر ماده پاسخ می‌دهند. این پرسشنامه

از دو مولفه بزرگنمایی جسمانی و بزرگنمایی اجتماعی تشکیل شده است. سه متن برای سنجش بزرگنمایی جسمانی (همچون بیماری جسمانی) و سه متن نمایشی برای سنجش بزرگنمایی اجتماعی (همچون سخنرانی در جمع) اختصاص دارد (ریسکیند و همکاران، ۲۰۰۰). ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش ریسکیند و همکاران (۲۰۰۰) به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ و بساک نژاد، سعیدی و مهرابی زاده هنرمند (۱۳۹۲) ضریب پایایی آلفای کرونباخ این ابزار را ۰/۹۰ و روایی آن با پرسشنامه نگرانی پنسیلوانیا معنی‌دار گزارش کردند. همچنین در پژوهش تاج‌الدینی و همکاران (۱۳۹۷) ضریب پایایی آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۹۲ به دست آمد.

پرسشنامه قلدری^۳: برای سنجش قلدری از مقیاس ۶ سوالی تورنبرگ و جانگرت (۲۰۱۴) که سه خرده‌مقیاس (قلدری فیزیکی، کلامی و رابطه‌ای) را می‌سنجد استفاده شد. سوالات ۳ و ۶ قلدری فیزیکی و سوالات ۲ و ۵ قلدری ارتباطی و سوالات ۱ و ۴ قلدری کلامی را می‌سنجند. همچنین هر سوال پنج مقیاس پاسخگویی دارد: ۰) من آن را انجام نمی‌دهم، ۱) به ندرت، ۲) دو سه بار در ماه، ۳) حدود یک بار در هفته، ۴) چندین بار در هفته. بنابراین دامنه پایین آن (۰) و دامنه بالای آن (۴) است. کسب نمره بیشتر در این آزمون نشان‌دهنده درجه بالایی از قلدری است. تورنبرگ و جانگرت (۲۰۱۴) پایایی ۰/۸۸ و گینی و پازولی (۲۰۱۶) نیز پایایی ۰/۸۵ را گزارش کرده‌اند. روایی این ابزار در پژوهش تورنبرگ و جانگرت (۲۰۱۴) به وسیله روایی محتوایی و با شاخص ۰/۷۵ تأیید شد. همچنین پایایی این ابزار در پژوهش ترکاشوند و همکاران (۱۴۰۱)، با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ و روایی محتوایی آن ۰/۹۶ محاسبه شده است.

مداخله

تحلیل رفتار متقابل: ساختار جلسات برگرفته از براساس پروتکل اریک برن^۴ (۲۰۱۳) ترجمه فصیح (۱۳۹۶) می‌باشد. شرح جلسات آموزش تحلیل رفتار متقابل در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۱: خلاصه محتوی آموزش تحلیل رفتار متقابل به تفکیک جلسات

جلسات	شرح مختصر
اول	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر، اهداف شرکت در برنامه آموزشی، تحلیل ساختاری شخصیت از منظر دیدگاه تحلیل رفتار متقابل (کودک، بالغ و والد)، تعریف هر یک از اجزا و ذکر ویژگی‌های آنها، توضیح کلی مفهوم انعطاف‌پذیر، تنظیم هیجان، اصول اخلاقی و برنامه ریزی و ارائه تکلیف.
دوم	مروری بر تکلیف جلسه قبل، معرفی ویژگی‌ها و شیوه‌های تنظیم هیجان، انعطاف‌پذیری و برنامه‌ریزی، آسیب‌های حالت‌های شخصیتی از جمله آلودگی، تسلط و طرد و ذکر تأثیرات هر یک از این آسیب‌ها بر ساختار شخصیت و شیوه‌های تنظیم هیجان و ارائه تکلیف برای منزل.
سوم	بررسی تکلیف جلسه قبل، آشنا ساختن اعضا با مفهوم تبادل و معرفی تبادل مکمل و انواع آن و ارائه تکلیف منزل.
چهارم	مرور تکلیف جلسه قبل، آشنایی فراگیران با تبادل متقاطع، پنهان و انواع هر یک از آنها و سرانجام مشخص ساختن تکلیف منزل.
پنجم	مرور تکلیف جلسه قبل، آشنا کردن اعضای گروه با مفهوم نوازش و انواع آن از جمله نوازش مثبت، نوازش منفی، نوازش شرطی و غیرشرطی.

3. Bullying questionnaire
4. Eric Berne

1. Questionnaire of moral discontinuity
2. Non-adaptive magnification questionnaire

روند اجرای پژوهش

ابتدا از اداره آموزش و پرورش شهر گرگان، مجوز اجرای پژوهش در مدارس متوسطه اول و دوم پسرانه دریافت شد. بعد از هماهنگی لازم با مدیران مدارس، پرسشنامه قلدری اجرا و دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری به صورت تصادفی انتخاب و در گروه‌های آزمایش و گواه قرار گرفتند. پس از این، اجرای پرسشنامه‌ها و انتخاب دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری و انتصاب تصادفی آنان در گروه‌های آزمایش و گواه انجام شد. سپس گروه آزمایش ۱ آموزش تحلیل رفتار متقابل، گروه آزمایش ۲ مهارت تنظیم هیجان را در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای دریافت کردند، در حالی که گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای در طول پژوهش دریافت نکرد. جلسات به صورت گروهی و هفته‌ای دو بار اجرا شد. محل جلسه‌ها به شکل گروهی در اتاق مشاوره مدرسه که از لحاظ محیط، فضا و تجهیزات مناسب بود، برگزار شد. به جهت رعایت اخلاق در پژوهش رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب شد، به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی می‌ماند و نیازی به درج نام نیست. همچنین به افراد گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخلات را دریافت می‌کنند. داده‌های پژوهش با تحلیل کواریانس چندمتغیره و با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ تجزیه و تحلیل شدند.

نتایج

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد ۴۳/۲٪ از دانش‌آموزان ۱۵ سال و ۵۶/۸٪ از دانش‌آموزان ۱۶ سال سن داشتند. از میان شرکت‌کنندگان در پژوهش ۲۱ نفر معادل ۴۵/۹ درصد، در مقطع متوسطه اول و ۲۴ نفر معادل ۵۴/۱ درصد، در مقطع متوسطه دوم مشغول به تحصیل بودند. نتایج میانگین و انحراف معیار متغیرهای بزرگنمایی غیرانطباقی و گسست اخلاقی در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار بزرگنمایی غیرانطباقی و گسست اخلاقی

گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر بزرگنمایی غیرانطباقی	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش ۱	۸۱/۴۵	۱۴/۱۹	۶۷/۷۲	۹/۴۱	۰/۱۱۸
آزمایش ۲	۸۱/۹۲	۱۴/۳۹	۷۰/۱۵	۹/۷۱	۰/۰۶۲
گواه	۸۱/۱۲	۱۴/۶۲	۸۷/۱۲	۱۴/۵۹	۰/۰۹۲
گسست اخلاقی	۵۰/۴۸	۸/۷۲	۴۵/۹۲	۸/۶۹	۰/۱۷۶
آزمایش ۱	۵۰/۴۲	۷/۸۱	۴۸/۳۲	۸/۱۵	۰/۱۰۴
آزمایش ۲	۵۰/۳۵	۸/۹۲	۵۱/۳۲	۹/۱۷	۰/۱۰۶

توزیع طبیعی بودن داده‌ها با آزمون شاپیرو ویلک بررسی شد و همانطور که جدول فوق نشان می‌دهد، چون مقدار F شاپیرو ویلک معنی‌دار نبود ($P > 0.05$)، بنابراین، مفروضه طبیعی بودن تأیید و برقراری شیب رگرسیون و استفاده از آزمون تحلیل کواریانس برای بررسی فرضیه با پیش‌فرض طبیعی بودن داده‌های پیش‌آزمون بلامانع ارزیابی شد. نتایج بررسی پیش

نوازش کلامی و غیرکلامی، نوازش مستقیم و غیرمستقیم، نوازش خویشتن و ارائه تکلیف منزل.

ششم مرور تکلیف جلسه قبل، معرفی انواع شیوه‌های ساخت بخشیدن به زمان و توضیح هر یک از شیوه‌های انزوا، مراسم و مناسک، وقت‌گذرانی، کار و فعالیت، بازی‌های روانی و صمیمیت.

هفتم مرور تکلیف جلسه قبل، آشنایی با ماهیت و ریشه پیش‌نویس‌های زندگی، معرفی چهار وضعیت زندگی «من خوب نیستم، تو خوب هستی»، «من خوب نیستم، تو خوب نیستی»، «من خوب هستم، تو خوب نیستی» و در نهایت وضعیت نرمال «من خوب هستم، تو خوب هستی» و ویژگی‌های هر یک و ارائه تکلیف منزل.

هشتم بررسی تکلیف جلسه قبل، آشنا ساختن اعضا با مفهوم بالغ وحدت یافته و مجری شخصیت و شیوه مکث ارادی به منزله روشی برای مسلط ساختن بالغ در انتخاب شیوه‌های کارآمد تنظیم شناختی هیجان در موقعیت‌های مختلف زندگی.

مهارت تنظیم هیجان: ساختار جلسات برگرفته از پروتکل گراس (۲۰۰۷) است. شرح جلسات آموزش مهارت تنظیم هیجان در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: خلاصه محتوی آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان به تفکیک جلسات

جلسات	شرح مختصر
اول	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه متقابل، گفتگوی افراد درباره اهداف شخصی و گروهی، بیان منطق و مراحل مداخله و بیان چارچوب و قواعد جلسات
دوم	آموزش هیجانی، شناخت هیجان‌ها و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها، آگاهی از آثار کوتاه مدت و بلندمدت هیجان‌ها
سوم	ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت‌های هیجانی، تشریح عملکرد هیجان‌ها در فرایند سازگاری انسان و فواید آنها، نقش هیجانها در برقراری ارتباط با دیگران و تاثیرگذاری بر آنها و گفتگو درباره سازماندهی و برانگیزاندن رفتار انسان با استفاده از مثال‌هایی از تجربه‌های واقعی
چهارم	ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان، جلوگیری از انزوا، اجتماعی و اجتناب، آموزش راهبردهای حل مساله و آموزش مهارت‌های بین‌فردی شامل گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض
پنجم	آموزش گسترش توجه، تغییر توجه و متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی
ششم	ارزیابی شناختی و تغییر آن، شناسایی ارزیابی‌های غلط و آثار آنها بر روی حالت‌های هیجانی و آموزش راهبرد ارزیابی مجدد یا بازارزیابی
هفتم	آموزش تعدیل پاسخ، تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان، شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، آموزش مواجهه، ابراز هیجان، تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس و اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی
هشتم	آموزش ارزیابی مجدد و رفع موانع کاربرد آن، ارزیابی میزان دستیابی به اهداف فردی و گروهی، آموزش نحوه کاربرد مهارت‌های آموخته شده در محیط‌های واقعی خارج از جلسات مداخله و بررسی و رفع موانع آن

جمله سردرگمی، اضطراب شود که پیامد آن کاهش بزرگنمایی غیرانطباقی بوده است (کیم و همکاران، ۲۰۱۹).

از دیگر سو تحلیل رفتار متقابل با آموزش چگونگی تحلیل روابط، به خصوص انواع روابط مکمل، متقاطع و نهفته، افراد را با نحوه برقراری ارتباط مؤثر آشنا می‌کند. به عبارتی افراد را به مهارت‌های ارتباطی مناسب مجهز می‌کند تا با تشخیص حالت من خود و دیگران به ویژه با توجه به سرنخ‌های کلامی و غیرکلامی، بتوانند ارتباط مناسب مکملی را برقرار کنند (رحمتی و همکاران، ۱۳۹۹). به نظر می‌رسد؛ تحلیل رفتار متقابل با آموزه‌هایی در رابطه با ایجاد نیت و انگیزه‌های مثبت به یکدیگر، بهبود مهارت‌های حل مسأله و مهارت‌مندی هیجانی، اصلاح عملکردهای شناختی و موجب شود که عمل اخلاقی مناسبی از فرد سر بزند و با پذیرش مسئولیت رفتار، ایجاد امید و حسن نیت نسبت به خود، دیگری و دنیا با اتخاذ وضعیت سالم زندگی در طی یک فرآیند اصلاح درون‌فردی-میان‌فردی می‌تواند، به بهبود قضاوت اخلاقی منجر شود و فرد در قبال رفتار اخلاقی احساس مسئولیت کند. به عبارتی تحلیل رفتار متقابل می‌تواند با استفاده از مکانیسم‌های همدلی، کنترل هیجانی، پذیرش، درست‌اندیشی خودتنظیمی بر روی عملکرد اخلاقی فرد تأثیر بگذارد؛ که درواقع این مکانیسم‌های خودتنظیمی رقیب اصلی مکانیسم‌های گسست اخلاقی هستند و فرد دارای هویت اخلاقی مثبت، می‌تواند مکانیسم‌های گسست اخلاقی را کاهش و در برابر رفتارهای غیراخلاقی، هیجان منفی ایجاد کند و به تبع آن موجب کاهش رفتارهای غیراخلاقی (مثل قلدری) شود (سوری و همکاران، ۱۴۰۰).

از دیگر سو در تبیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر بزرگنمایی غیرانطباقی و گسست اخلاقی در نوجوانان دارای رفتار قلدری همسو با یافته‌های مطالعات فلاح و همکاران (۱۴۰۱)، جهان‌بینی و همکاران (۱۴۰۱)، کومودکا و کوپول (۲۰۱۹)، ولکارت و همکاران (۲۰۱۸) و ژانگ و همکاران (۲۰۱۷) می‌توان گفت، تنظیم هیجانی با هماهنگ کردن عملکردهای ذهنی، انگیزشی و زیستی سبب می‌شود وضعیت فرد با شرایط تطبیق یابد و با تجهیز وی به پاسخ‌های کارآمد و متناسب با موقعیت‌ها، تعاملات اجتماعی او در محیط بهبود یابد و فراگیری تنظیم هیجانی موجب کاهش و کنترل هیجان‌های منفی می‌شود و نحوه استفاده مثبت از هیجان‌ها را به فرد می‌آموزد (کومودکا و کوپول، ۲۰۱۹). بر این اساس آموزش تنظیم هیجانی استراتژی‌های هیجانی آگاهانه و غیرآگاهانه و نیز راهبردهای رفتاری را به دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری می‌آموزد که در مواجهه با هیجان‌های منفی چه واکنشی نشان دهند، تجارب هیجانی خود را چگونه به صورت کلامی بیان کنند، در پاسخ به هیجان‌ها از چه راهکارهایی استفاده کنند، در برابر هیجان‌های خاص چگونه با دیگران سازگار شوند و مشکلات فردی خود را چگونه مدیریت کنند. به صورت کلی باید گفت این آموزش توانسته است با دادن آگاهی هیجانی به افراد، سرکوبگری عاطفی را کاهش داده و مدیریت و نحوه ابراز مناسب هیجان را فراهم کند (فلاح و همکاران، ۱۴۰۱). آموزش تنظیم هیجانی همراه با روش‌ها و مهارت‌هایی مانند تحمل پریشانی، ارتباط بین‌فردی و ارائه راه‌حل‌های جدید و تعدیل آثار شرایط ناراحت‌کننده به فرد، در سازگاری بهتر با پیامد رفتارهای قلدری و هیجان‌های مرتبط با آن کمک

می‌کند تا دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری بتوانند با اندیشیدن درباره پیامدهای رفتاری خود، رفتارهای تکانشی کمتری نشان دهند و با تقویت استدلال اخلاقی باعث می‌شود که نوجوانان اعمالی مانند قلدری یا صدمه به دیگران را حتی اگر تحت هیچ قانونی قرار نداشته باشند، اشتباه در نظر گیرند (ژانگ و همکاران، ۲۰۱۷).

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به تک جنسیتی بودن و محدود بودن دامنه تحقیق به دانش‌آموزان پسر دارای رفتارهای قلدری شهر گرگان و نبود دوره پیگیری به علت کمبود زمان اشاره نمود. از این رو پیشنهاد می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری، این پژوهش در سایر شهرها، مناطق و جوامع دارای فرهنگ‌های متفاوت، دانش‌آموزان دیگر مقاطع و اختلال‌های رفتاری و روان شناختی دیگر مانند دانش‌آموزان مبتلا به اختلال رفتار درونی و برونی سازی شده و دور پیگیری اجرا شود. پیشنهاد می‌شود از این مداخله‌ها به خصوص تحلیل رفتار متقابل به طور گسترده در مراکز مشاوره مدارس برای کاهش رفتارهای قلدری و ارتقای رفتارهای نوع دوستانه و همدلی دانش‌آموزان قلدر استفاده شود.

موازين اخلاقي

در تمامی مراحل پژوهش سعی شد اصول اخلاقی مورد توجه قرار گیرد. ضمن دادن آزادی انتخاب به شرکت‌کنندگان و دادن اطمینان جهت رعایت اصول رازداری، سعی بر آن بود تا به حریم شخصی زندگی افراد احترام گذاشته شود.

سپاس‌گزاری

از همه افراد شرکت‌کننده در پژوهش و همه افرادی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

منابع

- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3): 193-209.
- Camodeca, M., & Coppola, G. (2019). Participant roles in preschool bullying: The impact of emotion regulation, social preference, and quality of the teacher-child relationship. *Social Development*, 28(1): 3-21.
- Fan, H., Xue, B., Xiu, J., Chen, L., Liu, S. (2022). Harsh parental discipline and school bullying among Chinese adolescents: The role of moral disengagement and deviant peer affiliation. *Children and Youth Services Review*, 145(2): 106-117.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, Sh. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to Aggressive Behavior, (40)1: 56-68.
- Gross, J.J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- González-Díez, Z., Calvete, E., Riskind, J., Orue, I. (2021). Test of a hypothesized structural model of the relationships between cognitive style and social anxiety: A 12-month prospective study. *J Anxiety Disord*, 30(1): 59-65.
- Hong, R., Riskind, J., Cheung, M., Calvete, E., González-Díez, Z., Atalay, A., Curzik, D., Jokic-Begic, N. (2021). The Looming Maladaptive Style Questionnaire: Measurement invariance and relations to anxiety and depression across 10 countries. *Journal of Anxiety Disorders*, 49(6): 1-11.
- Inoue, M., Tatsumi, A., Fukuzaki, T. (2022). Effectiveness of the internet based parent education program on applied behavior analysis for parents of children with autism spectrum disorder. *Brain and Development*, 44(10): 655-663.
- Kinney, K.L., Burkhouse, K.L., & Klumpp, H. (2019). Self-report and neurophysiological indicators of emotion processing and regulation in social anxiety disorder. *Biological Psychology*, 142(1): 126-131.
- Kraaij, V., & Garnefski, N. (2019). The Behavioral Emotion Regulation Questionnaire: Development, psychometric properties and relationships with emotional problems and the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 137(8): 56-61.
- Kim, M. S., Bang, G., & Ko, I. (2019). The agent communication simulation based on the ego state model of transactional analysis. *Advances in Computer Science and Ubiquitous Computing*, 421(1): 360-365.
- Li, L., Chen, X., & Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children and Youth Services Review*, 113(3): 104-110.
- Lang, J. (2018). The efficacy of emotional intelligence training for the emotion regulation of bullying students: A randomized controlled trial. *NeuroQuantology*, 16(2): 83-88.
- Liorent, V. J., Farrington, D. P., & Zych, I. (2021). School climate policy and its relations with social and emotional competencies, bullying and cyber bullying in secondary education. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 26(1): 35-44.
- Laghi, F., Lonigro, A., Pallini, S., & Baiocco, R. (2018). Emotion Regulation and Empathy: Which Relation with Social Conduct? *The Journal of Genetic Psychology*, 179(2): 62-70.
- Li, J., Sha, S., Luo, W., Zhou, W., Dong, Y., Zhang, S. (2022). Prevalence and associated factors of bullying victimization among Chinese high school students in Shandong, China. *Journal of Affective Disorders*, 323(15): 667-674.
- Matsumoto, N., Kawaguchi, J. (2020). Negative item memory and associative memory: Influences of working memory capacity, anxiety sensitivity, and looming cognition. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 68(11): 101-115.
- Moyano, N., & Sánchez-Fuentes, M. M. (2020). Homophobic bullying at schools: A systematic review of research, prevalence, school-related predictors and consequences. *Aggression and Violent Behavior*, 53(11): 1014-1018.
- Obermann, M.L. (2011). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior*, 37(2): 133-144.
- Pivec, T., Horvat, M., Košir, K. (2022). Psychosocial characteristics of bullying participants: A person-oriented approach combining self- and peer-report measures. *Children and Youth Services Review*, 144(1): 672-680.
- Paez, G.R. (2020). School safety agents' identification of adolescent bullying. *Children and Youth Services Review*, 113(7): 104-109.
- Riskind, J. H., Williams, N. L., Gessner, T., Chrosniak, L. D., & Cortina, J. (2000). The looming maladaptive style: anxiety, danger, and schematic processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5): 837-852.
- بساکنزاد، سودابه؛ سعیدی، راضیه؛ مهربانی، زاده هنرمند، مهناز. (۱۳۹۲). بررسی ادراک تهدید، اضطراب شناختی امتحان، بزرگنمایی تهدید، اسناد به عملکرد و ترس از ارزیابی منفی به عنوان پیش‌بین‌های اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دبیرستان. *علوم تربیتی*، ۲۰(۱): ۱۸۹-۲۰۲.
- برن، اریک. (۲۰۱۳). *تحلیل رفتار متقابل*، ترجمه اسماعیل فصیح. تهران: انتشارات فرهنگ نشر نو با همکاری نشر آسیم.
- بابایی، ابوالفضل؛ واحدی، شهرام؛ ادیب، یوسف؛ ایمان زاده، علی. (۱۴۰۰). تجربه زیسته نوجوانان پسر از مکانیسم بی‌تفاوتی اخلاقی و قلدری: یک مطالعه نظریه زمینه‌ای. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم روانشناختی*، ۲۰(۹۷): ۶۲-۴۷.
- ترکاشوند، معصومه؛ کرامتی، هادی. (۱۴۰۰). پیش‌بینی انواع قلدری بر اساس زیرمقیاس‌های گسست اخلاقی و هویت اخلاقی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران. *تفکر و کودک*، ۱۱(۲): ۹۳-۱۱۰.
- تاج‌الدینی، امراه؛ سپهریان آذر، فیروزه؛ سلیمانی، اسماعیل. (۱۳۹۷). مقایسه بزرگنمایی غیرانطباقی، جهت‌گیری منفی به مساله، تنظیم هیجان و حساسیت به طرد در بیماران مبتلا به ایدز و افراد سالم. *فصلنامه پژوهش در سلامت روانشناختی*، ۱۲(۲): ۶۷-۵۳.
- ترکاشوند، معصومه؛ صرامی، غلامرضا؛ کرامتی، هادی؛ نوری، ربابه. (۱۴۰۱). بررسی نقش واسطه‌گری انگیزه اخلاقی و هیجانات اخلاقی در تأثیر گسست اخلاقی بر قلدری (دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران). *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲۳(۱): ۵۱-۶۲.
- تقتی، طوبی؛ شفیق‌آبادی، عبدالله؛ سودانی، منصور. (۱۳۹۳). اثر بخشی آموزش گروهی مبتنی بر تحلیل ارتباط متقابل بر کاهش خشم و عصبیت دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان شهر رشت. *پژوهش‌های مشاوره*، ۱۳(۴۹): ۴۱-۲۳.
- جهانبینی، سونیتا؛ واحدی شهرام؛ کریمی‌ثانی، پرویز. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش انگیزش و استدلال اخلاقی بر قلدری نوجوانان. *فصلنامه مطالعات فرهنگی پلیس*، ۹(۲): ۵۷-۴۵.
- حیرت، عاطفه؛ شریف‌زاده، شهره. (۱۴۰۰). اثربخشی تحلیل رفتار متقابل بر آشفتنی روان‌شناختی و امید به زندگی مادران دارای کودکان اتیسم شهر اصفهان. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۱۱(۴۱): ۹۷-۷۷.
- درزی، محمد؛ یعقوبی، ابوالقاسم؛ رشید، خسرو. (۱۴۰۰). رابطه پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی با قلدری دانش‌آموزان با نقش میانجی همدلی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۶(۶۲): ۱۷-۱.
- دادگر، راحله. (۱۳۹۸). راهکارهای پیشگیری از قلدری. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۲۲(۱): ۷۳-۶۸.
- رحمتی، صمد؛ هوشمند، رودابه؛ موسوی‌انزهایی، آرزو سادات؛ دهاقین، وحیده. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش گروهی تحلیل رفتار متقابل بر تحمل پریشانی و حل مسئله اجتماعی نوجوانان بزهکار. *پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، ۱۰(۳۷): ۴۵-۶۴.
- سوری، حسین؛ کدیور، پروین؛ کرامتی، هادی؛ حسن‌آبادی، حمیدرضا. (۱۴۰۰). مدل معادلات ساختاری رفتار شاهدان قلدری در مدارس بر اساس عدم درگیری و حساسیت اخلاقی با نقش واسطه‌ای همدلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۱(۴۴): ۵۷-۸۶.
- صادقی، شکوفه؛ مرادی، امید. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مفاهیم تحلیل روابط متقابل بر خودتنظیمی هیجانی دختران دارای تعارض با والدین. *فصلنامه علمی-پژوهشی خانواده و پژوهش*، ۱۹(۲): ۱۴۱-۱۲۷.
- صفایی‌نابینی، کاوس؛ نریمانی، محمد؛ کاظمی، رضا؛ موسی‌زاده، توکل. (۱۳۹۸). اثر بخشی مصاحبه‌ای انگیزشی گروهی و آموزش تنظیم هیجان بر کاهش رفتار قلدری و فرسودگی تحصیلی نوجوانان کاربر شبکه‌های اجتماعی مجازی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۵۱): ۱۲۶-۹۵.
- فلاح، عنایت‌الله؛ امینی، ناصر؛ آزادی، شهدخت. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش خودنظم‌دهی هیجانی بر شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۱۳(۳): ۲۴۳-۲۶۰.
- مدرس غروی، مرتضی؛ جان‌فدا، مریم؛ سید حسینی، افسانه سادات. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش تحلیل رفتار متقابل بر کاهش علائم پیش‌ازقاعدگی و ناگویی هیجانی در دختران ۲۰ تا ۲۵ ساله. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۱۰(۱): ۱۶-۱۶.
- معمدی، مهری؛ احمدی، سیداحمد؛ خالقی پور، شهناز. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش تحلیل رفتار متقابل بر خشونت دانش‌آموزان مقطع دوم دبیرستان ناحیه شهر اصفهان، اولین همایش ملی کودک و نوجوان، نابین.

- Smokowski, P. R., & Evans, C. B. (2019). *Bullying and Victimization across the Lifespan: Playground Politics and Power*. Springer.
- Sloot, D., Scheibehenne, B. (2022). Understanding the financial incentive conundrum: A meta-analysis of the effectiveness of financial incentive interventions in promoting energy conservation behavior. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 168(11): 276-285.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2014). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggregate Behavior*, (40)2: 99-108.
- Thornberg, R., Pozzoli, T., Jungert, T. (2016). Unique and Interactive Effects of Moral Emotions and Moral Disengagement on Bullying and Defending Among School Children. *The Elementary School Journal*, (116)2: 322-337.
- Thornberg, R. & Jungert, T. (2014). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, (36)3: 475- 483.
- Volkaert, B., Wante, L., Vervoort, L., & Braet, C. (2018). 'Boost Camp', a universal school-based transdiagnostic prevention program targeting adolescent emotion regulation; evaluating the effectiveness by a clustered RCT: a protocol paper. *BMC Public health*, 18(1): 1-14.
- Widdowson, M. (2021). Transactional analysis psychotherapy for a case of mixed anxiety & depression: A pragmatic adjudicated case study—'Alastair'. *International Journal of Transactional Analysis Research*, 5(2): 66-76.
- Wang, C., Li, X., Xia, L. (2022). Long-term effect of cybervictimization on displaced aggressive behavior across two years: Mutually predicting mediators of hostile emotion and moral disengagement. *Computers in Human Behavior*, 141(4): 761-771.
- Zhang, L., Kong, M., & Zhongquan, L. (2017). Emotion regulation difficulties and moral judgment in different domains: The mediation of emotional valence and arousal. *Personality and Individual Difference*, 109(1): 56-60.

