

Research Paper



The Effectiveness of Emotional Self-Regulation Training on Reducing Bullying Behaviors of Male Secondary School Students



Seyed Adnan Hosseini^{1*}, Rahim Badri Gargari²

1. Assistant Professor, Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran.
2. Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.



DOI: 10.22034/JMPR.2023.13663

DOR: [20.1001.1.27173852.1401.17.66.17.7](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.13663)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_13663.html



ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:
Emotional self-regulation training, Bullying, Students

Received: 2020/09/13
Accepted: 2021/04/25
Available: 2023/08/21

The aim of this study was to investigate the effectiveness of emotional self-regulation training on reducing bullying behaviors of male high school students in Sanandaj. The research method was quasi experimental with pre-test, post-test and control group and Patchin and Hindoja (2011) bullying scale was used as a research tool. For sampling, first a school was selected by cluster random sampling and 40 students with the highest bullying behavior were identified and then randomly assigned to an experimental and a control group. In the practical phase of the study, the emotional self-regulation training program was presented to the experimental group in 10 sessions of 75 minutes for 5 consecutive weeks (two sessions per week), while the control group was not exposed to any intervention. Data analyzed using covariance test. Results showed a significant effectiveness of emotional self-regulation training on reducing bullying behavior of students in experimental group both in the experimental and follow-up stages ($P < 0.05$). Based on these findings, it is suggested that emotional self-regulation training be included in anti-bullying programs in schools as an effective intervention for reducing bullying behaviors among students.



* Corresponding Author: Seyed Adnan Hosseini

E-mail: adnan1671@cfu.ac.ir

مقاله پژوهشی



اثربخشی آموزش خودتنظیمی هیجانی بر کاهش قلدری دانش‌آموزان پسر مدارس دوره دوم متوسطه

سید عدنان حسینی^{۱*}، رحیم بدری گرگری^۲

۱. استادیار، گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران.

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



DOI: 10.22034/JMPR.2023.13663

DOR: [20.1001.1.27173852.1401.17.66.17.7](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.13663)URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_13663.html

چکیده

مشخصات مقاله

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش خودتنظیمی هیجانی بر کاهش رفتار قلدری دانش‌آموزان پسر مدارس دولتی دوره دوم متوسطه شهر سنندج بود. روش تحقیق در این مطالعه از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه بود و از مقیاس قلدری پاتچین و هیندوجا (۲۰۱۱) به‌عنوان ابزار پژوهش استفاده گردید. برای نمونه‌گیری ابتدا به شیوه تصادفی خوشه‌ای یک مدرسه انتخاب و ۴۰ نفر دانش‌آموز با بالاترین نرخ رفتار قلدری در آن مشخص گردیده و سپس به‌صورت جایگزینی تصادفی در ۲ گروه ۲۰ نفری (یک گروه آزمایشی و یک گروه گواه) گمارده شدند. در فاز عملی تحقیق، برنامه آموزش خودتنظیمی هیجانی طی ۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای و در مدت ۵ هفته‌ی متوالی (هر هفته دو جلسه) به گروه آزمایشی ارائه گردید، درحالی‌که گروه گواه در معرض هیچ مداخله‌ای قرار نگرفت. داده‌های به‌دست‌آمده با آزمون تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها حاکی از اثربخشی معنی‌دار برنامه آموزش خودتنظیمی هیجانی بر کاهش رفتار قلدری دانش‌آموزان گروه آزمایشی هم در مرحله آزمایش و هم در مرحله پیگیری بود ($P < 0.05$). با عنایت به این یافته‌ها پیشنهاد می‌شود آموزش خودتنظیمی هیجانی به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر در کاهش رفتارهای قلدری در میان دانش‌آموزان، جزو برنامه‌های ضد قلدری در مدارس قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها:

آموزش خودتنظیمی هیجانی، قلدری، دانش‌آموزان

دریافت شده: ۱۳۹۹/۰۶/۲۳

پذیرفته شده: ۱۴۰۰/۰۲/۲۲

منتشر شده: ۱۴۰۲/۰۵/۳۰

* نویسنده مسئول: سید عدنان حسینی

رایانامه: adnan1671@cfu.ac.ir

مقدمه

یکی از مهم‌ترین پدیده‌هایی که امروزه در محیط‌های آموزشی امنیت دانش‌آموزان را مورد تهدید قرار می‌دهد، «قلدری» است (یانگ، شارکی، رد، چن، دودی^۲، ۲۰۱۸). قلدری به معنای رفتارهای آزارنده‌ای است که به صورت عمدی و مکرر از سوی فرد یا افرادی با قدرت بالاتر، بر افراد آسیب‌پذیر و ضعیف‌تر به شکل فیزیکی، کلامی و یا روان‌شناختی - اجتماعی تحمیل می‌شود (تورنبرگ، هانتز، هونگ، رونبرگ^۳، ۲۰۲۰). دو مسئله اصلی که توجه جهانی را در خلال دهه‌های اخیر نسبت به مسئله قلدری در میان دانش‌آموزان برانگیخته است یکی میزان شیوع این پدیده در میان دانش‌آموزان و دومی پیامدهای گسترده‌ای است که درگیر شدن در قلدری با خود برای دانش‌آموز به همراه دارد. در خصوص شیوع این پدیده تحقیقات انجام‌شده نشان داده‌اند که قلدری گسترده‌ترین شکل از خشونت در میان دانش‌آموزان است (مودین، لافتما، آستبرگ^۴، ۲۰۱۷). آمارها نیز در سطح جهانی نشان می‌دهد که به‌طور میانگین بین ۱۰ تا ۳۰ درصد دانش‌آموزان در معرض قلدری قرار دارند و این ارقام در دوره‌های متوسطه می‌تواند بالاتر نیز باشد (الیوت، هوانگ، وانگ^۵، ۲۰۱۹). در ایران نیز نتایج پژوهش‌ها حاکی از اعتقاد ۸۰ درصد دانش‌آموزان به وجود پدیده قلدری (مظاهری، تهرانی، شیری، ولی پور، ۱۳۹۳) است و جدیدترین تحقیقات توصیفی نرخ قلدری در میان دانش‌آموزان را تا ۳۷ درصد نیز گزارش کرده‌اند (خورسند خطیبانی، خسروجاوید، ابوالقاسمی، ۱۳۹۹). این سطح از شیوع رفتارهای قلدرانه در مدرسه علاوه بر عواقب گسترده‌ای که برای دانش‌آموزان قربانی و حتی سایر دانش‌آموزان غیر درگیر در قلدری دارد، می‌تواند موجب پیامدهای فراوانی در ابعاد مختلف روان‌شناختی، اجتماعی، تحصیلی و رفتاری برای خود دانش‌آموزان قلدر شود (هسکی^۶ و همکاران، ۲۰۲۰). علاوه بر شواهد نشان می‌دهد تداوم رفتارهای قلدرانه می‌تواند این افراد را در معرض پیامدهای درازمدتی مانند رفتارهای ضداجتماعی و خشونت‌های فیزیکی، مشارکت در فعالیت‌های غیرقانونی و بزهکارانه، سوءمصرف الکل و مواد و محکومیت‌های جنایی قرار دهد (جونز^۷، ۲۰۱۳). یافته‌های مهم‌ترین تحقیقات مروری اخیر مانند (تروفی، فارینگتون، لوسل، لوبیر^۸، ۲۰۱۱؛ فارینگتون، لوسل، تروفی، تئودوراسکی^۹، ۲۰۱۲) نیز به طرز آشکاری نشان می‌دهند که ارتکاب قلدری در مدرسه به‌طور معنی‌داری، رفتارهای آسیب‌زننده و غیرقانونی را در آینده پیش‌بینی می‌کند.

با عنایت به این پیامدهای گسترده تاکنون عوامل درون فردی زیادی به‌عنوان زمینه‌ساز رفتارهای قلدری مورد مطالعه قرار گرفته‌اند و در این میان به نظر می‌رسد ضعف دانش‌آموزان قلدر در تنظیم هیجان‌های خود نقشی کلیدی دارد (سالیوان، هلمز، کلاپور، گودمان^{۱۰}، ۲۰۱۰). خودتنظیمی هیجانی

1. Bullying
2. Yang, Sharkey, Reed, Chen & Dowdy
3. Thornberg, Hunter, Hong & Rönnberg
4. Modin, Läftma & Östberg
5. Elliotta, Hwang & wang
6. Husky
7. Jones
8. Trofi, Farrington, Lösel & Loeber
9. Farrington, Lösel, Ttofi & Theodorakis

به معنای راه‌اندازی، افزایش، حفظ و یا کاهش دادن هیجان‌های مثبت و منفی خود در پاسخ و متناسب با رویدادهای محیطی است (مایلز، تراپ، استنفورد، شارپ منفی و کنت^{۱۱}، ۲۰۱۵). به‌بیان‌دیگر خودتنظیمی هیجانی به معنای توانایی مدیریت پاسخ‌های هیجانی و تنظیم شدت و مدت هیجان‌ها با به‌کارگیری استراتژی‌های انطباقی و مؤثر در مواجهه با موقعیت‌های مختلف درون فردی و اجتماعی است (مایرنا و کامودکا^{۱۲}، ۲۰۱۹). از خلال بررسی ادبیات پژوهشی تصور می‌شود که سه مهارت اصلی تنظیم هیجانی یعنی آگاهی هیجانی، پذیرش هیجانی، و به‌کارگیری استراتژی‌های متنوع تنظیم هیجانی، زمینه تنظیم هیجانی سازگار را فراهم می‌کنند. آگاهی هیجانی به معنای توانایی تشخیص و توصیف تجارب هیجانی و فهم و آگاهی از پاسخ‌های هیجانی است (پاس و گرینبرگ^{۱۳}، ۲۰۰۷). پذیرش هیجانی به معنای مواجهه و برخورد غیر قضاوتی با تمام هیجان‌ها بدون نشان دادن واکنش‌های منفی در مورد هیجان‌های خاص است. به‌علاوه تنظیم هیجانی مؤثر مستلزم دستیابی به استراتژی‌های متنوعی از کنترل هیجانی است که در تعدیل هیجان‌های ایفای نقش کنند (چمبرز، گالون، آلن^{۱۴}، ۲۰۰۹).

تحقیقات تجربی نیز در این حوزه بیانگر ارتباط معنی‌دار میان تنظیم هیجانی ضعیف و رفتارهای قلدرانه در میان دانش‌آموزان است (هنسن، استرنبرگ، پابیک و الکایت^{۱۵}، ۲۰۱۲؛ کسلی، زمان، دلایر^{۱۶}، ۲۰۱۷) و نشان داده‌اند دانش‌آموزان قلدر در محیط‌های اجتماعی از روش‌های مقابله و استراتژی‌های تنظیم هیجانی ناکارآمدتری به نسبت دانش‌آموزان غیر درگیر در قلدری استفاده می‌کنند (لانگ^{۱۷}، ۲۰۱۸). در ایران هم نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که فقدان آگاهی و وضوح هیجانی، دشواری در توصیف هیجانی، عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، دشواری در مهار تکانه هیجانی و راهبردهای محدود هیجانی در سطح معنی‌داری قادر به پیش‌بینی رفتارهای مرتبط با قلدری هستند (شبهانگ، صدیقیان، رحیمی نژاد، سلطانی شال، ۱۳۹۸). درواقع زمانی که افراد سطوح پایینی از آگاهی‌های هیجانی را نشان می‌دهند، قادر به پذیرش هیجان‌های خود نبوده و مهم‌تر از همه مجهز به استراتژی‌های کنترل هیجانی نیستند، احتمال بالاتری دارد که از رفتارهای پرخطرگرانه به‌عنوان ابزاری جهت جبران کردن یا پایان دادن به تجارب هیجانی ناگوار استفاده کنند (چمبرز و همکاران، ۲۰۰۹).

بر همین اساس به‌کارگیری مداخله‌های مبتنی بر تنظیم هیجانی موردعلاقه محققین این حوزه قرار گرفته است و یافته‌های پژوهشی تاکنون نیز حاکی از تأثیر مثبت چنین مداخلاتی بر کاهش رفتارهای قلدری در میان دانش‌آموزان است (ساین و همکاران^{۱۷}، ۲۰۰۷؛ استن و بلدیان^{۱۸}، ۲۰۱۴؛

10. Sullivan, Helms, Kliewer & Goodman
11. Miles, Tharp, Stanford, Sharp, Menefee & Kent
12. Maierna & Camodeca
13. Pos & Greenberg
14. Chambers, Gullone & Allen
15. Hansen, Steenberg, Pablic & Elklit
16. Kelsey, Zeman & Dallaire
17. Singh et al.
18. Stan & Beldean

در پایان مدت آموزش، پس‌آزمون شامل مقیاس قلدری برای هر دو گروه اجرا گردید. همچنین پس‌آزمون، سه ماه بعد از پایان پژوهش نیز در قالب مرحله پیگیری دوباره به اجرا در آمد تا میزان ثبات نتایج کاربردی موردبررسی قرار گیرد. در پایان داده‌های خام حاصل از این پژوهش با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس و با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS مورد تحلیل قرار گرفتند.

ابزار اندازه‌گیری

در این تحقیق از مقیاس قلدری پاتچین و هیندوجا (۲۰۱۱) به‌عنوان ابزار گردآوری اطلاعات استفاده شد. این مقیاس با اقتباس از پرسشنامه قلدری/ قربانی الویوس برای اندازه‌گیری قلدری نوجوانان ساخته شده و مشتمل بر ۱۵ گویه در یک مقیاس چهاردرجه‌ای لیکرتی است. در سنجش پایایی این مقیاس ضرایب آلفای کرانباخ به‌دست‌آمده در پژوهش سازندگان آن برای قلدری ۰/۸۸ گزارش شده است که نشان از همسانی درونی مناسب آزمون دارد. در ایران نیز بیرامی و علایی (۱۳۹۱) اقدام به بررسی روان‌سنجی این ابزار نموده‌اند و برای بررسی روایی آزمون از روش روایی سازه به دو شیوه‌ی تحلیل عاملی و همسانی درونی و برای بررسی پایایی آن از دو روش ضریب آلفای کرانباخ و پایایی بازآزمایی استفاده کرده‌اند. نتایج حاصل برای فرم تجدیدنظر شده ۱۲ سؤالی نشان داد ضرایب همبستگی برای سؤالات خرده مقیاس قلدری سنتی ۰/۹۴ بود که نشان داد کلیه سؤالات این مقیاس موضوع موردبررسی را می‌سنجند. همچنین همبستگی هر سؤال با نمره کلی آزمون بالا و معنی‌دار بود. در بررسی پایایی ابزار نیز ضریب آلفای کرانباخ را برای قلدری سنتی ۰/۷۵ گزارش کرده‌اند. همچنین ضرایب همبستگی باز آزمایی یک‌هفته‌ای گزارش شده، بالا و نشانگر ثبات زمانی قابل قبول آزمون بود.

خلاصه جلسات آموزش خودتنظیمی هیجانی

جلسه اول: معارفه و ایجاد رابطه حسنه، تعریف هیجان، معرفی انواع هیجان و لزوم وجود هیجانات مختلف در انسان، ارائه جدولی جامع برای شناسایی هیجانات، ارائه تکلیف یادداشت هیجانات خود در طول هفته (جدول خودپایی) و تعیین غالب‌ترین هیجان در خود.

جلسه دوم: تعریف خودتنظیمی هیجانی، بیان رابطه بین تنظیم هیجانی و سلامت روانی، بیان پنج فایده مهم تنظیم هیجانی، درخواست از اعضاء برای بیان مواردی که در آن عدم کنترل هیجانات باعث پیامدهای نامطلوبی شده است.

جلسه سوم: تعریف هوش هیجانی، اهمیت هوش هیجانی در مواجهه با موقعیت‌های اجتماعی، برآورد میزان هوش هیجانی افراد، آموزش مؤلفه‌های مرتبط با مدیریت هوش هیجانی.

جلسه چهارم: تعریف آگاهی هیجانی و تمرین حالات هیجانی با استفاده از تصاویر و بازی نقش، آموزش پذیرش و ابراز سازگارانه هیجانی با تکلیف جدول شیوه‌های ابراز هیجان، آگاهی از بروندهای رفتاری بد تنظیمی هیجانی و پیامدهای آن بر دیگران و تقویت همدلی.

جلسه پنجم: تعریف خشم، علائم خشم، شناسایی موقعیت‌های خشم برانگیز (خودپایی) و شیوه‌های ابراز خشم

کلسی، زمان، دلایر، ۲۰۱۷، کامودکا و کاپولا، ۲۰۱۹). در ایران هم تاکنون تحقیقاتی هرچند اندک اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر پرخاشگری دانش‌آموزان دختر (اسماعیلی و همکاران، ۲۰۱۲)، آموزش گروهی مهارت کنترل خشم (ملکی، فلاحی خشکناب، ره‌گوی، و رهگذر، ۱۳۹۰) و آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری پسران (گنجه، دهستانی و زاده محمدی، ۱۳۹۲)، آموزش تنظیم هیجان بر اساس مدل گراس بر پرخاشگری واکنشی دانش‌آموزان دختر (مهربان و لیوارجانی، ۱۳۹۷) و آموزش شناختی-رفتاری کنترل خشم بر همدلی و سلامت روان دانش‌آموزان پسر قلدر (میرشمسی، بهجت، سعید منش و مجیدیان، ۱۳۹۹) را نشان داده‌اند. اما تاکنون چند پژوهش محدود (اسمری برده زرد، رسولی، اسکندری، ۱۳۹۶؛ عدیلی و سرداری، ۱۳۹۹)، آن‌هم در کنار دیگر متغیرهای وابسته، به بررسی اثربخشی آموزش خودتنظیمی هیجانی بر روی دانش‌آموزان قلدر در دوره متوسطه اول پرداخته‌اند. از این رو انجام پژوهش‌هایی اختصاصی از جمله در میان دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه، به منظور افزودن به گسترده یافته‌های تجربی و در راستای شفاف‌سازی بیشتر اثربخشی مداخله‌های مبتنی بر تنظیم هیجان بر کاهش رفتارهای قلدری دانش‌آموزان، با عنایت با توجه به اثرات مخرب روان‌شناختی و تحصیلی این رفتارها، ضروری به نظر می‌رسد. در این راستا پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این سؤال است که آیا آموزش خودتنظیمی هیجانی در کاهش قلدری دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه اثربخش است؟

روش

روش تحقیق در این مطالعه از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مدارس دولتی دوره دوم متوسطه شهر سنندج بود. نمونه نهایی مورد مطالعه برای هر گروه ۲۰ نفر در نظر گرفته شد. برای این کار در ابتدا از میان تمام مدارس دوره دوم متوسطه شهر سنندج با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای یک مدرسه انتخاب شد که تمامی دانش‌آموزان آن به شیوه در دسترس به مقیاس قلدری پاتچین و هیندوجا^۲ (۲۰۱۱) پاسخ دادند. سپس از میان آن‌ها تعداد ۴۰ نفر از دانش‌آموزانی که بالاترین نمرات را کسب کرده بودند، غربال شده و سپس به صورت جایگزینی تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و گروه گواه (۲۰ نفر) قرار گرفتند.

کاربندی پژوهش در این مطالعه عبارت بود از آموزش خودکنترلی هیجانی بر اساس الگوی برگرفته از کتاب تکنیک‌های تنظیم هیجان در روان‌درمانی (راهنمای کاربردی) (لیاهی، تیرچ و ناپولیتانو^۳، ۲۰۱۲)، کتابچه آموزش مهارت‌های زندگی موتابی و فتی (۱۳۸۶) و کتاب آموزش مهارت‌های زندگی ناصری (۱۳۸۶). در فاز عملی پژوهش، گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای و در مدت ۵ هفته متوالی (هر هفته دو جلسه) تحت آموزش خودتنظیمی هیجانی قرار گرفت، تا تأثیر آن بر کاهش رفتارهای قلدری موردبررسی قرار گیرد، در حالی که گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرد.

1. Camodeca & Coppola
2. Patchin & Hinduja

3. Leahy, Tirch & Napolitano

همان‌گونه که نتایج جدول نشان می‌دهد، مقدار F به‌دست‌آمده در سطح $P < 0.05$ معنی‌دار نمی‌باشد. بنابراین می‌توان ادعا کرد که مفروضه یعنی همگنی واریانس‌ها برقرار است.

جدول ۳: نتایج آزمون فرض همگنی شیب‌های رگرسیون برای متغیر قلدری

میانگین مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معنی‌داری
۷/۵۴	۱	۱/۳۶	۰/۲۵

مندرجات جدول نشان می‌دهد که نتیجه آزمون از نظر آماری معنی‌دار نیست ($P < 0.05$) و بنابراین فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیون برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است.

جدول (۴) نتایج تحلیل کوواریانس تأثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر کاهش قلدری دانش‌آموزان

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجدور	توان
مقدار ثابت	۷۷۵۵۸	۱	۷۷۵۵۸	۱۱۲۰۰۲	۰۰۰/۰۰۱	۰/۲۶	۰/۸۴
پیش‌آزمون	۷۰/۴۶۶	۱	۷۰/۴۶۶	۱۱۲/۶۲۷	۰۰۰/۰۰۱	۰/۲۵۴	۰/۸۳۳
گروه	۴۲۰/۹۹۷	۱	۴۲۰/۹۹۷	۷۷/۲۳۱	۰۰۰/۰۰۰	۰/۶۶۶	۱
خطا	۲۰۶۴۸۴	۳۷	۵۵۸۱	-	-	-	-
مجموع	۲۰۹۶۹۶	۴۰	-	-	-	-	-

مندرجات جدول نشان می‌دهد که پس از تعدیل پیش‌آزمون، مقدار F به‌دست‌آمده در سطح $p < 0.05$ معنی‌دار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت، آموزش خودتنظیمی هیجانی منجر به تفاوت معنادار میان گروه‌های آزمایش و کنترل شده و بر کاهش میزان رفتار قلدری دانش‌آموزان گروه آزمایش مؤثر بوده است. ضریب اتای سهمی حدود ۶۷ درصد بوده است. این بدین معنی است که ۶۷ درصد واریانس نمرات پس‌آزمون مربوط به آموزش خودتنظیمی هیجانی بوده است که نشانگر اندازه اثر بالا است. توان آماری نیز ۱ می‌باشد که حاکی از کیفیت حجم نمونه است.

جدول (۵) نتایج تحلیل کوواریانس تأثیر آموزش خودتنظیمی بر کاهش قلدری دانش‌آموزان در مرحله پیگیری

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجدور	توان
مقدار ثابت	۳۵۰۱۱	۱	۳۵۰۱۱	۵۵۷۷	۰۰۰/۰۰۰	۰/۱۳۱	۰/۶۳۳
پیش‌آزمون	۱۱۷/۷۳۳	۱	۱۱۷/۷۳۳	۱۷/۱۵۸	۰۰۰/۰۰۰	۰/۲۲۷	۰/۹۸۵
گروه	۵۰۴/۲۰۲	۱	۵۰۴/۲۰۲	۸۰/۳۱۹	۰۰۰/۰۰۰	۰/۶۸۵	۱
خطا	۲۳۲/۲۶۷	۳۷	۶۲۷۷	-	-	-	-
مجموع	۲۰۲۱۰	۴۰	-	-	-	-	-

نتایج جدول نشان می‌دهد که مقدار آماره به‌دست‌آمده در مرحله پیگیری نیز در سطح $P < 0.05$ معنی‌دار بوده است. این بدین معنی است که اثربخشی آموزش خودتنظیمی هیجانی بر کاهش قلدری دانش‌آموزان گروه آزمایش بعد از سه ماه همچنان دارای ثبات بوده است.

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد آموزش خودتنظیمی هیجانی توانسته است به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر موجب کاهش رفتار قلدری دانش‌آموزان پسر گردد. نتایج این پژوهش با یافته‌های ساین و همکاران (۲۰۰۷)، استن و

جلسه ششم: ارائه ۱۰ تکنیک کنترل خشم، تمرین تصحیح افکار منفی، استفاده از گفتار درونی برای کنترل خشم.

جلسه هفتم: آموزش راهبردهای رفتاری برای خودتنظیمی هیجانی، بررسی نقش نظم فعالیت‌های روزمره اجتماعی و نظم فعالیت‌های حیاتی بر تعادل هیجانی، ارائه تکلیف مدیریت زمان، بررسی اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت و جایگاه آن در برنامه هفتگی، طرح‌ریزی برای پرهیز از بحران‌های غیرضروری. جلسه هشتم: تعریف استرس، علائم استرس، شناسایی موقعیت‌های استرس‌زای اجتماعی، ارائه راهبردهای اساسی مدیریت استرس در این موقعیت‌ها.

جلسه نهم: تنظیم بعد جسمانی هیجان، ارائه تکلیف تن آرامی، تنفس عمیق و حالات چهره‌ای و ژست بدنی مناسب با وضعیت هیجانی مطلوب برای کنترل هیجانات

جلسه دهم: تنظیم بعد شناختی هیجان و تأثیر آن بر سیستم پردازش اطلاعات و مؤلفه‌های سلامت روانی، تمرین تکنیک A-B-C، جمع‌بندی و نتیجه‌گیری.

نتایج

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار قلدری در گروه‌های آزمایش، کنترل و پیگیری دانش‌آموزان قلدر

گروه‌ها	مرحله	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	پیش‌آزمون	۲۰	۲۶/۷۵	۳/۷۸
پس‌آزمون		۲۰	۱۸/۹۵	۲/۳۹
پیگیری		۲۰	۱۸/۱	۲/۰۴
کنترل	پیش‌آزمون	۲۰	۲۷/۷۵	۲/۸۲
پس‌آزمون		۲۰	۲۶	۲/۹۷
پیگیری		۲۰	۲۵/۸	۳/۷۳

مندرجات جدول، میانگین و انحراف معیار نمرات قلدری دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و کنترل را در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد. بر اساس این اطلاعات میانگین گروه آزمایش پس از مداخلات کاهش داشته است، به‌طوری‌که این کاهش در مرحله پیگیری نیز ادامه داشته است. جهت بررسی این موضوع که آیا تفاوت میانگین‌ها از نظر آماری معنادار است از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد و ابتدا دو مفروضه اساسی آن یعنی یکسانی واریانس‌ها و همگنی شیب رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۲: آزمون لوین جهت بررسی همسانی واریانس‌ها در متغیر قلدری

درجه‌ی آزادی بین گروهی	درجه‌ی آزادی درون گروهی	F	سطح معنی‌داری
۱	۳۸	۰/۷۶۳	۰/۳۸۸

برده زرد و همکاران، ۱۳۹۶). دانش‌آموزان که در جلسه‌های مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی شرکت می‌کنند، دانش خود را در ارتباط ماهیت هیجان‌ها و انواع هیجان‌ها خوشایند و ناخوشایند گسترش داده و یاد می‌گیرند که هرکدام از این هیجان‌ها دارای چه کارکردی بوده و مهم‌تر از همه آموزش می‌بینند که در مواجهه با این هیجان‌ها چگونه رفتار کنند (عدیلی و سرداری، ۱۳۹۹). در واقع تمرکز این مداخله‌ها بر تنظیم هیجان در ابعاد مختلف از جمله بعد شناختی، سبب افزایش آگاهی هیجانی، کسب نگرش‌های منطقی در مورد سازگاری‌های هیجانی و پذیرش منطقی هیجان‌ها، تحریک انعطاف‌پذیری شناختی فرد و بهبود توانایی او در استفاده از استراتژی‌های تنظیم هیجان و در نهایت تقویت سازگاری هیجانی و کنترل رفتاری روی هیجان‌های منفی خواهند شد (استن و بلدیان، ۲۰۱۴) که می‌توانند در تعدیل رفتارهای پرخطرانه نقش مفیدی ایفا کنند (چمبرز و همکاران، ۲۰۰۹).

از دلایل دیگر این اثربخشی در بعد شناختی هیجان می‌توان به تأکید این مداخله بر عاملیت شخصی و مسئول دانستن فرد در بروندادهای رفتاری اشاره کرد. فنونی مانند خودپایی هیجانی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از افکار و هیجان‌های متعاقب این افکار در لحظه آگاه شوند و عاملیت و مسئولیت خود در قبال بروندادهای رفتاری برآمده از این هیجان‌ها را بپذیرند (اسمری برده زرد و همکاران، ۱۳۹۶). بعلاوه این کار ضمن آشنا سازی این دانش‌آموزان با پیامدهای رفتاری بد تنظیمی هیجانی و تأثیرات منفی آن بر روی دیگران، می‌تواند عامل مؤثری در تحریک و تقویت همدلی در آنان نیز باشد. همدلی که به معنای توانایی فرد در درک آنچه دیگران احساس می‌کنند، است (مک دونالد و پرایس، ۲۰۱۹) با سطوح رفتار قدرانه ارتباط منفی معنی‌داری دارد (الیوت و همکاران، ۲۰۱۹) و تقویت آن در دانش‌آموزان قلدر می‌تواند نقش مستقیمی در کاهش رفتارهای قدرانه آنان داشته باشد. در واقع همدلی کلید اصلی شکل‌گیری رفتارهای غیر پرخطرانه و جامعه‌گرا محسوب می‌شود و آموزش آن، با ارتقای شناخت اجتماعی دانش‌آموزان قلدر، توانایی شناخت احساسات و درک درد و رنج دانش‌آموزان قربانی و آشنایی با پیامدهای گسترده رفتارهای قدرانه، می‌تواند در کاهش تمایل آنان به رفتارهای پرخطرانه و افزایش تمایل به رفتارهای همدلانه و اجتماعی‌تر به‌ویژه با همسالان نقش مهمی ایفا کند (اسمیت و لو، ۲۰۱۳). همچنین با توجه به این‌که دانش‌آموزان قلدر به علت ضعف در مهارت‌های ارتباطی و بدکارکردی‌های رفتاری خود، از منزلت و پذیرش اجتماعی پایینی در میان بیشتر همسالان برخوردار هستند، چنین آموزش‌هایی می‌تواند با بهبود وضعیت ارتباط آن‌ها با همسالان زمینه‌ای را برای افزایش احساس شایستگی اجتماعی، محبوبیت اجتماعی در میان همسالان و رفتارهای مثبت اجتماعی فراهم کند (مایرنا و کامودکا، ۲۰۱۹) که خود می‌تواند به شکل غیرمستقیم به‌عنوان یکی از عامل‌های مهارت‌های قدرانه در آن‌ها عمل کند. در واقع این مداخله علاوه بر افزایش خود فهمی به‌ویژه در بعد هیجانی، با افزایش شناخت و برجسته کردن ارزش‌های بین فردی و قدرت روابط بین فردی و

بلدیان (۲۰۱۴)، اسپلیج، رز، پولانین^۱ (۲۰۱۵)، مایلز، تامسون، استنلی و کنت (۲۰۱۶)، کلسی و همکاران (۲۰۱۷)، کامودکا و کاپولا (۲۰۱۹) همخوانی دارد. همچنین با نتایج تحقیقات داخلی از جمله ملکی و همکاران (۱۳۹۰)، گنجه و همکاران (۱۳۹۲)، اسمری برده زرد و همکاران (۱۳۹۶)، مهربان و لیوارجانی (۱۳۹۷)، عدیلی و سرداری (۱۳۹۹)، میرشمسی و همکاران (۱۳۹۹) همسویی دارد.

در توضیح این یافته‌ها می‌توان عنوان داشت که بین سبک تنظیم هیجانی افراد با تجربیات روان‌شناختی و بیشتر اختلال‌های روانی و رفتاری آنان ارتباط معنی‌داری وجود دارد (آزبورن، ویلر، دی ویلدر، میتال، هیلمر، ۲۰۱۷) و تنظیم هیجانی ناسازگارانه مانع استفاده افراد از استراتژی‌های مناسب برای واکنش نسبت به محیط می‌شود (مایرنا و کامودکا، ۲۰۱۹). این موضوع در مورد دانش‌آموزان قلدر نیز می‌تواند صادق باشد و خشونت می‌تواند به‌عنوان وسیله‌ای برای پایان دادن به احساسات یا حالات هیجانی آزارنده یا آسیب‌رسانی که فرد قلدر قادر به تنظیم آن‌ها نیست، عمل کند (گاردنر و مور، ۲۰۰۸). در این موقعیت‌ها رفتارهای قدرانه برای فرد این امکان را فراهم می‌سازد که آشفتگی و ناراحتی خود را بر روی دیگران تخلیه و برون‌سازی کند (تاگر، گود و برامر، ۲۰۱۰)، بخصوص اگر آن‌ها احساس کنند که پرخطرانه‌ترین احساسات آن‌ها را بهبود می‌بخشد (آبت، ۲۰۰۵). به نقل از محمدی، فرنام و محبوبی، (۱۳۹۰). بر اساس نظریاتی مانند نظریه بد تنظیمی هیجانی نیز، افراد قلدر هیجان‌های مثبت خود را با شدت کمتری ابراز می‌کنند، ولی با توجه به ضعف آن‌ها در ارزیابی‌های شناخت اجتماعی، مانند تهدیدآمیز تفسیر کردن بیشتر موقعیت‌های اجتماعی، کمتر به سرکوب هیجان‌های منفی خود می‌پردازند که یکی از بروندادهای آن می‌تواند گرایش بیشتر به اعمالی از جمله قلدری باشد (بشرپور و همکاران، ۱۳۹۱). مدل‌های مختلف تنظیم هیجانی از جمله مدل «گراس» نیز اذعان دارند که وجود نقص‌هایی در ابعاد مختلف هیجانی از جمله ضعف در آگاهی و وضوح هیجانی، مشکل در پذیرش پاسخ‌های هیجانی، دشواری در مهار تکانه و همچنین نداشتن راهبردهای هیجانی مناسب، سبب می‌شود دانش‌آموزان قلدر در سطوح فردی و اجتماعی با مشکلات بیشتری مواجه شده و قادر به حل آن‌ها از مسیر راهبردهای مقابله‌ای کارآمد نباشند و در نتیجه حداقل گروهی از آن‌ها از قلدری به‌عنوان مکانیسمی برای مقابله با مشکلات استفاده می‌کنند (گراس و جزائری، ۲۰۱۴؛ شباهنگ و همکاران، ۱۳۹۸).

در همین راستا بود که پژوهش حاضر اقدام به آموزش خودتنظیمی هیجانی متمرکز بر به‌کارگیری آگاهانه هیجان‌ها و اصلاح و تعدیل پاسخ‌های هیجانی دانش‌آموزان قلدر نمود و یافته‌ها نشان داد که این کاربندی می‌تواند بر کاهش رفتارهای قدرانه این افراد مؤثر باشد. چراکه چنین مداخله‌ای در درجه اول با به‌کارگیری فنونی مانند تقویت آگاهی و خودپایی هیجانی باعث می‌شود افراد بهتر بتوانند تجربیات هیجانی خود را درک کرده و به شیوه‌ای سازگارانه تر و انعطاف‌پذیرتر با هیجان‌های خود ارتباط برقرار کنند (اسمری

5. Tager, Good & Brammer
6. Gross & Jazaieri
7. MacDonald & Price
8. Smith & Low

1. Espelage, Rose & Polanin
2. Miles, Thompson, Stanley & Kent
3. Osborne, Willroth, DeVylder, Mittal & Hilimire
4. Gardner & Moore

آرمیدگی عضلانی و تنفس عمیق هم سبب کاهش تنش‌های جسمانی شده و می‌تواند به کنترل هیجان‌های منفی دانش‌آموزان در موقعیت‌های استرس‌زای اجتماعی کمک بکند (راجی و خلعتبری، ۱۳۹۶).

به‌طور کل آموزش مداخلاتی از این دست برای تعدیل رفتارهای پرخاشگرانه از جمله قلدری که متمرکز بر کمک به کودک در رشد توانایی‌های هیجانی، مثل بیان، فهم و مدیریت هیجان‌ها و استفاده از این مهارت‌ها در فائق آمدن بر مشکلات اجتماعی روزمره است، سبب افزایش هوش هیجانی دانش‌آموزان می‌شود. سازه‌ای چندبعدی که دربرگیرنده تعامل بین هیجان و شناخت است و منجر به کارکردی سازشی شده و عامل مؤثر و تعیین‌کننده‌ای در برآیندهای زندگی واقعی مانند بهبود روابط بین فردی می‌باشد و قادر است توانایی افراد برای یک تنظیم هیجانی سازگارانه را افزایش داده و احتمال بروندادهای پرخاشگرانه از جمله قلدری را کاهش دهد.

محدود بودن نمونه به دانش‌آموزان پسر و دوره دوم متوسطه و ناتوانی در تعمیم آسان این یافته‌ها به دانش‌آموزان دختر و سایر دوره‌های تحصیلی، بعلاوه عدم امکان استفاده از نمونه‌گیری کاملاً تصادفی و تأثیری که بر روی بیرونی یافته‌ها دارد، را می‌توان از محدودیت‌های این پژوهش برشمرد. پیشنهاد می‌شود آموزش خودکنترلی هیجانی در قالب طرح‌های آزمایشی با سایر گروه‌های درگیر در قلدری از جمله گروه قربانی و قلدر- قربانی بکار گرفته شود. همچنین پیشنهاد می‌شود تحقیق حاضر روی نمونه‌ها به‌صورت بالینی نیز انجام گرفته و نتایج آن با گروه‌های مورد آزمایش مقایسه گردد. با توجه به اینکه از یک سو راهبردهای تنظیم شناختی هیجان عموماً در سنین پایین آموخته می‌شود و در پایان نوجوانی به سبک خودکار شناختی فرد تبدیل می‌شوند و از سوی دیگر این مدیریت هیجانی با تجربیات روان‌شناختی و بیشتر اختلال‌های روانی و رفتاری ارتباط معنی‌داری دارد (آزبورن و همکاران، ۲۰۱۷)، به عوامل آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان به دانش‌آموزان، معلمان و سایر عوامل مدرسه از جمله مشاوران را برای مقابله اصولی با مشکلاتی مانند قلدری و به‌طور کلی کمک به سلامت روان دانش‌آموزان، در زمره برنامه‌های کاربردی خود قرار دهند.

منابع

اسمری برده زرد، یوسف؛ رسولی، رویا؛ و اسکندری، حسین. (۱۳۹۶). اثربخشی درمان متمرکز بر هیجان برافزایش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و کاهش افسردگی در دانش‌آموزان قلدر. *مجله مطالعات روان‌شناختی*، ۱۳(۳)، ۷۷-۹۶.

بشرپور، سجاده؛ مولوی، پرویز؛ شیخی، سیامک؛ خانجانی، سجاده؛ رجیبی، مسلم؛ و موسوی، سید امین. (۱۳۹۱). بررسی ارتباط شیوه‌های تنظیم و ابراز هیجان با رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان نوجوان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی اردبیل*، ۱۳(۳)، ۲۶۴-۲۷۵.

بیرامی، منصور؛ و علایی، پروانه (۱۳۹۱). قلدری در مدارس راهنمایی دخترانه: نقش شیوه‌های فرزند پروری و ادراک محیط عاطفی خانواده. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۲(۳)، ۲۸-۵۶.

آشنایی با مسیرهایی که دستیابی به این ارزش‌ها و نیاز بنیادین شخصی را برآورده می‌کند، می‌تواند به دانش‌آموزان قلدر کمک کند تا راه‌هایی غیر از قلدری و خشونت را برای دستیابی به اهداف خود و به دست آوردن جایگاه اجتماعی انتخاب کنند (اسمری برده زرد و همکاران، ۱۳۹۶).

آموزش مهارت‌های مرتبط با مدیریت هیجان خشم در این برنامه، می‌تواند تبیین‌گر بخشی دیگر از تأثیرات مثبت مداخله تنظیم هیجانی حاضر باشد. چراکه هیجان خشم به‌عنوان مسلط‌ترین هیجان منفی در افراد قلدر، عامل مهمی در روابط بین فردی ناسازگار و رفتارهای نامناسب اجتماعی از جمله رفتارهای قلدرانه از سوی این افراد است. از این رو آموزش مدیریت این هیجان به این دانش‌آموزان می‌تواند در کنار افزایش آگاهی آن‌ها از شدت هیجان خشم خود و راهکارهای مثبت تخلیه این هیجان، همانند یک زنگ هشدار عمل کرده و فرد را از احساس خشم و نیاز به کنترل آن آگاه می‌کند و سبب شود که از میزان خشم این افراد در موقعیت‌های اجتماعی کاسته شده و در نتیجه زمینه‌توسل آن‌ها به رفتارهای منفی اجتماعی از جمله قلدری نیز کاهش یابد. بعلاوه مطابق با خرده نظریه هیجان خواهی «زاکرمن»، به‌طور کلی در نوجوانان سطح هیجان خواهی بالایی وجود دارد که در صورت منفی بودن این گرایش‌های هیجانی، می‌تواند در تشدید و تداوم رفتارهای زورگویانه دانش‌آموزان قلدر نقش بسزایی داشته باشد. از این رو آموزش‌های مرتبط با تنظیم هیجان‌ات و یادگیری استراتژی‌های کنترل هیجانی، می‌تواند هیجان خواهی منفی نوجوانان از جمله هیجان خشم را کنترل و متعادل کند و اثرات خطرناک این هیجان خواهی را کاهش دهد (فلورس، اسوارتز، استوارت و ویلکاکس، ۲۰۲۰).

در کنار تمام این موارد، افراد قلدر در مواجهه با موقعیت‌های بین فردی بیش از دانش‌آموزان دیگر دچار تنش و استرس شده و از روش‌های ناکارآمد برای مواجهه با این سطح از استرس استفاده می‌کنند که می‌تواند عاملی برای بروز حالت‌های هیجانی منفی و پیامدهای نامطلوب متعاقب آن از جمله قلدری باشد. از این رو اختصاص دادن بخشی از برنامه تنظیم هیجانی به آموزش مهارت‌های مرتبط با مدیریت استرس سبب می‌شود این افراد در موقعیت‌های پراسترس بتوانند به‌سرعت هیجان‌های منفی خود را با تغییر ارزیابی شناختی که انجام می‌دهند مدیریت کرده و در نتیجه از واکنش‌های هیجان مدار منفی مانند رفتارهای زورگویانه جلوگیری کنند. به عبارت بهتر آموزش مدیریت استرس با کاهش فشار روانی از طریق آموزش راهبردهای شناختی از جمله تغییر تفسیر افراد از رخدادها می‌تواند بر تغییر بروندادهای رفتاری افراد تأثیر مثبتی بگذارد. همچنین این آموزش‌های مرتبط با مدیریت استرس در کنار سایر راهبردهای خودکنترلی هیجانی سبب افزایش تاب‌آوری این دانش‌آموزان در موقعیت‌های بین فردی تنش‌زا خواهد شد که خود می‌تواند با فراهم کردن فرصت لازم برای ارزیابی صحیح موقعیت اجتماعی توسط فرد، به شکل غیرمستقیم به‌عنوان عامل مهم دیگری در جلوگیری از برونداد رفتاری منفی از جمله قلدری عمل کند (مهربانی و لورجانی، ۱۳۹۷). البته توجه به تنظیم بعد جسمانی هیجان با آموزش راهکارهایی مانند

1. Zuckerman
2. Flores, Swartz, Stuart & Wilcox

- 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.
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N.B., (2009). Mindful Emotion Regulation: on Integrative Review, *Clinical Psychology Review, 29*, 560- 572.
- Elliott, S. N., Hwang, Y. S., & Wang, J. (2019). Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. *Journal of applied developmental psychology, 60*, 119-126.
- Esmaeili, L., Aghaei, A., Abedi, M. R., Esmaeili, M., & Aghaei, M. (2012). The efficacy of emotional regulation on the aggression of epileptic girls (14-18) in Isfahan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46*, 2183-2187.
- Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *remedial and special education, 36*(5): 299-311.
- Farrington, D.P., Losel, F. Tfofi, M.M., & Theodorakis, N. (2012). *School bullying, depression and offending behaviour later in life: An updated systematic review of longitudinal studies*. Stockholm: Swedish National Council for Crime Prevention (ISBN: 978-91-86027-89-6).
- Flores, J. P., Swartz, K. L., Stuart, E. A., & Wilcox, H. C. (2020). Co-occurring risk factors among US high school students at risk for suicidal thoughts and behaviors. *Journal of affective disorders, 266*, 743-752.
- Gardner, F. L., & Moore, Z. E. (2008). Understanding clinical anger and violence the anger avoidance model. *Behavior Modification, 32*(6), 897-912.
- Hansen, T. B., Steenberg, L. M., Palic, S., & Elklit, A. (2012). A review of psychological factors related to bullying victimization in schools. *Aggression and violent behavior, 17*(4), 383-387.
- Husky, M. M., Delbasty, E., Bitfoi, A., Carta, M. G., Goelitz, D., Koç, C., ... & Kovess-Masféty, V. (2020). Bullying involvement and self-reported mental health in elementary school children across Europe. *Child abuse & neglect, 107*, 104601.
- Gross, J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical Psychological Science, 2*(4), 387-401.
- Jones, A. M. (2013). *Middle School Students' Perceptions of Bullying and the Effects of an Anti-Bullying Policy*, Doctoral dissertation, Northeastern University Boston, Boston, US.
- Kelsey, C., Zeman, J., & Dallaire, D. (2017). Emotion correlates of bullies, victims, and bully-victims in African American children. *Journal of Black psychology, 43*(7), 688-713.
- Lang, J. (2018). The Efficacy of Emotional Intelligence Training for the Emotion Regulation of Bullying Students: A Randomized Controlled Trial. *Neuro Quantology, 16* (2), 83-88.
- Leahy, Robert L., Dennis D. Tirch, and Lisa A. Napolitano. (2012). *Emotion regulation in psychotherapy: A practitioner's guide*. New York: Guilford press.
- MacDonald, H. Z., & Price, J. L. (2019). The role of emotion regulation in the relationship between empathy and internalizing symptoms in college students. *Mental Health & Prevention, 13*, 43-49.
- خوردند خطیبانی، سجاد؛ خسروچاوید، مهناز؛ و ابوالقاسمی، عباس (۱۳۹۹). پیش‌بینی قلدری بر اساس ویژگی‌های شخصیتی، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و تحمل‌پذیرشانی در دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۵(۶۰)، ۱۳۱-۱۴۸.
- راجی، نرگس؛ و خلعتبری، جواد. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش روش مقابله با استرس بر پرخاشگری دانش‌آموزان مقطع دبیرستان. *مجله مطالعات روان‌شناختی*، ۱۳(۱)، ۱۱۹-۱۳۵.
- شباهنگ رضا؛ صدیقیان، سیده فرناز؛ رحیمی نژاد، عباس؛ و سلطانی شال، رضا. (۱۳۹۸). نقش مشکلات تنظیم هیجانی و ناگویی طبیعی در پیش‌بینی قلدری، *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۸(۳)، ۴۰-۵۰.
- عدیلی، هادی؛ سرداری، باقر (۱۳۹۹). اثربخشی مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی بر کاهش رفتارهای قلدری و افزایش همدلی دانش‌آموزان قلدر دوره متوسطه اول. *فصلنامه کودک‌ان استثنایی*، ۲۰(۴)، ۱۰۵-۱۱۷.
- گنجه، سید علیرضا؛ دهستانی، مهدی؛ و زاده محمدی، علی. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله و هوش هیجانی در کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان پسر دبیرستانی. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۱۴(۲)، ۳۸-۵۰.
- محمدی، مسعود؛ فرنام، رابرت؛ و محبوبی، پریسا. (۱۳۹۰). رابطه بین سبک‌های دلبستگی و دشواری در تنظیم هیجانی با رضایت زناشویی در معلمان جزیره کیش. *فصلنامه علمی پژوهشی زن و فرهنگ*، ۲(۷)، بهار ۹۰، ۹-۲۰.
- مظاهری تهرانی، محمد علی؛ شیری، اسماعیل؛ و ولی پور، مصطفی. (۱۳۹۴). بررسی ماهیت و شیوع قلدری در مدارس راهنمایی روستاهای شهرستان زنجان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱(۳۶)، ۱۷-۳۸.
- ملکی، صدیقه؛ فلاحی خشک‌ناب، مسعود؛ ره‌گوی، ابوالفضل؛ و رهگذر، مهدی. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر آموزش گروهی مهارت کنترل خشم بر پرخاشگری دانش‌آموزان پسر ۱۲-۱۵ سال. *نشریه دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی ایران (نشریه پرستاری ایران)*، ۲۶(۶۹)، ۲۶-۳۵.
- موتابی، فرشته؛ و فتی، لادن. (۱۳۸۶). *آموزش مهارت‌های زندگی «مدیریت استرس و مقابله‌های سازگاران»*. تهران: دفتر امور زنان وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.
- مهربان، رقیه؛ و لیوارجانی، شعله. (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی آموزش گروهی تنظیم هیجان مبتنی بر فنون گراس بر تاب‌آوری، پرخاشگری واکنشی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان دوره اول دبیرستان دخترانه وابسته به مهد قرآن تبریز. *مجله زن و مطالعات خانواده*، ۱۰(۳۹)، ۸۳-۱۱۰.
- میرشمسی، زهرا؛ بهجت، آریتا؛ سعید منش، محسن؛ و مجیدیان، فاطمه (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش شناختی- رفتاری کنترل خشم بر همدلی و سلامت روان نوجوانان پسر قلدر دارای اختلال بیش‌فعالی/کمبود توجه. *مجله رویش روان‌شناسی*، ۹(۶)، ۱۹۳-۲۰۱.
- ناصری، حسین. (۱۳۸۶). *مهارت‌های زندگی ویژه دانشجویان*. تهران: معاونت امور فرهنگی و پیشگیری سازمان بهزیستی کشور.

- Maierna, M. S., & Camodeca, M. (2019). Theatrical Activities in Paaaayy S. h←ø:: fff ecss on Chlldeenss ooo iion ee guiiii on and Bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 1-11.
- Miles, S. R., Thompson, K. E., Stanley, M. A., & Kent, T. A. (2016). Single-session emotion regulation skills training to reduce aggression in combat veterans: A clinical innovation case study. *Psychological services*, 13(2), 170.
- Miles, S. R., Tharp, A. T., Stanford, M., Sharp, C., Menefee, D., & Kent, T. A. (2015). Emotion dysregulation mediates the relationship between traumatic exposure and aggression in healthy young women. *Personality and individual differences*, 76, 222-227.
- Modin, B., Låftman, S. B. & Östberg, V. (2017). Teacher rated school ethos and student reported bullying-A multilevel study of upper secondary schools in Stockholm, Sweden. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14, 15-65.
- Osborne, K. J., Willroth, E. C., DeVlylder, J. E., Mittal, V. A., & Hilimire, M. R. (2017). Investigating the association between emotion regulation and distress in adults with psychotic-like experiences. *Psychiatry Research*, 256, 66-70.
- Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: A Test of General Strain Theory. *Youth & Society*, 43(2), 727– 751.
- Pos, A. E., & Greenberg, L. S. (2007). Emotion-focused therapy: The transforming power of affect. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 37(1), 25-31.
- Smith, B. H., & Low, S. (2013). The role of socialemotional learning in bullying prevention efforts. *Theory Into Practice*, 52(4), 280-287.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Adkins, A. D., Wahler, R. G., Sabaawi, M., et al. (2007). Individuals with mental illness can control their aggressive behavior through mindfulness training. *Behavior Modification*, 31(3), 313–328.
- Stan, C., & Beldean, I. G. (2014). The Development of Social and Emotional Skills of Students-ways to Reduce the Frequency of Bullying-type Events. Experimental Results. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 735-743.
- Sullivan, T. N., Helms, S. W., Kliwer, W., & Goodman, K. L. (2010). Associations between sadness and anger regulation coping, emotional expression, and physical and relational aggression among urban adolescents. *Social Development*, 19(1), 30–51.
- Tager, D., Good, G. ... ,&aaamme,, S. (2010). “kkkk ing over 'em”: An exploration of relations between emotion dysregulation, masculine norms, and intimate partner abuse in a clinical sample of men. *Psychology of Men & Masculinity*, 11(3), 233– 239.
- Thornberg, R., Hunter, S. C., Hong, J. S., & Rönnerberg, J. (2020). Bullying among children and adolescents. *Scandinavian journal of psychology*, 61(1), 1-5.
- Trofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011b). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: a systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 80–89.
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L.A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School Psychology Quarterly*, 33, 54-64.