اثربخشی مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی بر کاهش رفتارهای قلدری و افزایش همدلی دانش‌آموزان قلدر دوره متوسطه اول

هادی عدیلی[1]، دکتر باقر سرداری[2]

تاریخ دریافت.: ۱۳۹۸/۱۲/۱۳ تجدیدنظر: ۱۳۹۹/۷/۶
پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۱۱/۱۱

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی بر کاهش رفتارهای قلدری و افزایش همدلی دانش‌آموزان قلدر دوره متوسطه اول انجام شد. **روش:** پژوهش حاضر از نوع مطالعه‌های نیمه‌آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان پسر مشغول تحصیل در مدارس دوره اول متوسطه شهر خوی در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بود. از این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر به روش نمونه گیری هدفمند با استفاده از مقیاس قلدری ایلی‌نوی (IBS) انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایشی و کنترل جایگزین شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل پرسشنامه‌های همدلی پایه (BES) و قلدری ایلی‌نوی (IBS) بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس در برنامه $SPSS_{26}$ انجام شد. **یافته‌ها:** تحلیل داده‌ها نشان داد که مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی منجر به تفاوت معنادار بین گروه‌ها در رفتارهای قلدری به میزان ۵۱ درصد و همدلی به میزان ۵۶ درصد شده است ($p<۰/۰۵$). **نتیجه‌گیری:** با توجه به نتایج بدست‌آمده می‌توان مطرح کرد مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی بر کاهش رفتارهای قلدری و افزایش همدلی دانش‌آموزان قلدر دوره متوسطه اول مؤثر است.

واژه‌های کلیدی: *مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی، رفتارهای قلدری، همدلی، دانش‌آموزان*

۱. کارشناسی ارشد گروه روان‌شناسی، اسلامی مثبت‌گرا، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران.
۲. **نویسنده مسئول:** استادیار گروه علوم‌تربیتی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران

Effectiveness of Emotion Regulation Training on Reducing Bullying Behaviors and Increasing Empathy Among Middle-School Bully Students

Hadi Adili, M.A., Bagher Sardary, Ph.D.

Received: 03. 3.2020 Revised: 09.27.2020
Accepted: 01.30.2021

Abstract

Objective: The purpose of this study was to determine the effectiveness of emotion regulation training on reducing bullying behaviors and increasing empathy among middle-school bully students. **Method:** This is a semi-experimental study with pretest-posttest and control group design. The statistical population included all male students studying in the secondary schools of Khoy City in the school year of 2018-2019. A sample of 30 people was selected by purposeful sampling method using the Illinois Bullying Scale (IBS) and were randomly assigned into two experimental and control groups. Data were collected Basic Empathy Scale (BES) and Illinois Bullying Scale (IBS). Data analysis using the performed using covariance analysis in $SPSS_{26}$ program. **Results**: Data analysis showed that the emotion regulation training led to a significant difference between the groups in bullying behaviors with 51% and empathy with 56%. **Conclusion:** According to the results, it can be concluded that emotion regulation training is effective on reducing bullying behaviors and increasing empathy among middle-school bullying students.

Keywords: *Emotion regulation training, Bullying behaviors, Empathy, Students*

1. M.A. in Department of Psychology, Positive Islamic, Khoy Branch, Islamic Azad University, Khoy, Iran.
2. **Corresponding author:** Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Khoy Branch, Islamic Azad University, Khoy, Iran. **Email**: sardary1152bagher@gmail.com

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.4.6.3]

مقدمه

قلدری[1] در مدارس، یک مسئله بهداشت عمومی است که برای چندین دهه در کشورهای غربی و همچنین، در بسیاری از کشورهای سراسر جهان به‌عنوان یک مشکل فراگیر به آن توجه شده است (کوهلو، سوسا، مارچنته، براس و رومائو، ۲۰۱۶؛ چستر و همکاران، ۲۰۱۵). مطالعات اخیر، قلدری را به‌عنوان نوعی از پرخاشگری پیشگیرانه یا واکنشی با هدف آسیب عمدی و یا ناراحت کردن مکرر سایر افراد یا گروه‌هایی که قدرت کمتری دارند، عملیاتی می‌کنند (ژانگ، زو و تائو، ۲۰۱۸). براساس معیارهای ذکرشده بوسیله اولویوس در سال ۱۹۹۳، قلدری با سه ملاک ذیل مشخص می شود: الف) تکرار-یک کودک یا یک گروه از کودکان (قلدرها) بطور مکرر و در طول زمان باعث آسیب یا ناراحتی کودک دیگری (قربانی) می‌شوند. ب) تعادل نداشتن قدرت قلدر و یا قلدرها یا قویتر از قربانی بوده یا احساس می‌کنند که قویتر از قربانی هستند.ج) قصد یا تمایل قلدر یا قلدرها اقدام ها منفی را انجام داده و بطور عمد روابط نامتعادلی را ایجاد می‌کنند (نقل از بایومن، تامی و والکر، ۲۰۱۳).

رفتار قلدری به شکلهای مختلف طبقه‌بندی می‌شود، برای مثال قلدری جسمی مستقیم (مانند زد و خورد، مشت کوبیدن و آسیب مالی وارد کردن)؛ قلدری کلامی مستقیم (مانند دست‌انداختن دیگران یا مسخره کردن اسم آنها)؛ قلدری غیرمستقیم و به بیان دیگر قلدری غیرکلامی، بدنی یا هیجانی (مانند ترساندن افراد به وسیله حرکات‌ها یا محرومیت و طرد کردن اجتماعی؛ قلدری مجازی (مانند فرستادن یک پیغام توهین‌آمیز به‌وسیله پست الکترونیکی) (هیکز، جنگینز، جنگینز، بری و گرین، ۲۰۱۸؛ واحدی، فتحی‌آذر و گل‌پرور، ۱۳۹۴). رفتار قلدری،از نیاز به سوء استفاده از قدرت بر ضد دیگران و میل به تسلط بر آنها نشأت می‌گیرد و یک نابرابری قدرت بین قلدر و قربانی به وجود می‌آید (مظاهری‌تهرانی، شیری و ولی‌پور، ۱۳۹۴). کسانی که مرتکب قلدری می‌شوند. دید مثبتی نسبت به پرخاشگری دارند و در مقایسه با سایر دانش‌آموزان بیشتر درگیر رفتارهای پرخاشگرانه می‌شوند. از دیگر ویژگی‌های مهم آنها برانگیختگی و احساس نیاز شدید در تسلط بر دیگران است. افراد قلدر حس همدلی[2] بسیار کمی با قربانیان خود دارند و اغلب نگرشی مثبت نسبت به خود دارند. مرتکبان قلدری احتمالاً نسبت به قربانیان خود از نظر جسمی قوی‌تر هستند. برخی از پژوهشگران اعتقاد دارند که افراد قلدر الگوهای رفتاری فزون مضطرب و ناایمن را از خود بروز می‌دهند (گلیو، فان، کاتون و ریوارا، ۲۰۰۸).

درخصوص ویژگی‌های افراد درگیر در پدیده قلدری پژوهش‌های مختلفی انجام شده است و برخی از این مطالعه‌ها اشاره کرده اند که رفتارهای قلدری در نوجوانان با سطح پایین پاسخ‌های همدلانه و فقدان نگرانی همدردانه نسبت به دیگران مرتبط است (به نقل از لانگ، ۲۰۱۸). همدلی عامل مهم شناخته شده‌ای برای ارتباط ها مثبت اجتماعی و تعامل با همسالان است (وزیری و لطفی‌عظیمی،۱۳۹۰). همدلی به‌عنوان توانایی و قابلیت شناسایی، درک و پاسخ دادن به چگونگی احساسات یک شخص دیگر تعریف می‌شود که پایه و اساس قابل‌توجهی برای رفتارهای مسئولیت‌پذیر اجتماعی و همدردانه همچون دوستی، همکاری، مقابله و حل تعارض فراهم می‌کند (پیجپر و همکاران، ۲۰۱۸). دیویس[3] همدلی را سازه‌ای چندبعدی شامل ابعاد دیدگاه‌گیری (توانایی برای در نظر گرفتن دیدگاه دیگران)، تخیل (جایگزینی خود به صورت خیالی در قالب احساسات و اعمال شخصیت‌های تخیلی کتابها و فیلم‌ها)، توجه همدلانه (میزان احساسات همدلانه دیگر محور و نگرانی برای افراد درمانده) و درماندگی شخصی (احساسات خودمحوری، نگرانی و تنش در شرایط بین‌فردی) می‌داند (۱۹۸۳، به نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۸۸).

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.4.6.3]

همدلی کلید اصلی شکل‌گیری رفتارهای غیرپرخاشگرانه و جامعه‌گرا محسوب می‌شود. کودکانی که همدلی بیشتری دارند، نسبت به دیگران مهربانی و رفتارهای مراقبتی بیشتری نشان می‌دهند، نگران آسیب‌دیدن دیگران هستند، هیجان مثبتی نسبت به دیگران نشان می‌دهند، با دیگران تعامل بدنی مثبت دارند،تعامل‌های کلامی مثبت برقرار می‌کنند و نسبت به تعامل‌های غیرکلامی نیز حساس‌اند. به‌طورکلی، کودکان با سطح بالایی از همدلی تمایل کمتری به پرخاشگری داشته و دوست داشتنی‌تر، اجتماعی‌تر و از نظر علمی موفق‌تر هستند (اسمیت و لو، ۲۰۱۳). همدلی ممکن است نقش مستقیمی در کاهش ارتکاب قلدری و افزایش پذیرش و تحمل برای کودکانی که از ایده‌ئال‌ها و هنجارهای اجتماعی منحرف می‌شوند، داشته باشد (شاهین، ۲۰۱۲؛ مایبری و اسپلاج، ۲۰۰۷). همچنین، همدلی می‌تواند تأثیر غیرمستقیمی بر کاهش رفتارهای قلدری از طریق تأثیر بر رفتار تماشاچی[۴] داشته باشد. به‌طوری که ترغیب نگرانی‌های همدلانه، احساسات مثبت و نگرش مثبت نسبت به همسالان به احتمال بیشتری منجر به دخالت سایر دانش‌آموزان و جلوگیری از رفتارهای قلدری خواهد شد (نیکرسون، میلی و پریسیوتا، ۲۰۰۸)، به‌عبارتی، رفتارهای قلدری در صورت حمایت نشدن سایر همسالان با نرخ کمتری بروز خواهند کرد (سالمیوالی، ووتن و پوسکیپاراتا، ۲۰۱۱).

در این راستا، یکی از عوامل مهم تأثیرگذار بر سلامت روانی که تاکنون کمتر در ارتباط با رفتارهای قلدری به آن توجه است چگونگی تنظیم هیجان[۵] است. براساس نظریه بی‌نظمی هیجانی[۶] برخی الگوهای تنظیم هیجانی یا فقدان آنها می‌توانند کارکرد فرد را مختل کند و علایم آسیب‌شناختی را ایجاد و دوام بخشند(فرخزادی و همکاران، ۱۳۹۷؛ بشرپور و همکاران، ۱۳۹۷). از نظر گراس[۷]، تنظیم هیجان به‌عنوان مجموعه‌ای از فرایندهایی هماهنگ تعریف می‌شود که افراد به منظور تعدیل تجربه های هیجانی خود از آنها استفاده می‌کنند. توانایی مؤثر در تنظیم هیجان یک مهارت کلیدی در راستای افزایش سطح کیفیت زندگی (به نقل از لیبالانس، اوزون، پورسید و محی الدینی، ۲۰۱۷)، و بهبود ارتباط‌ها بین‌فردی است (کوله، مارتین و دنیس، ۲۰۰۴). براساس نظر تامپسون[۸] تنظیم هیجانی به‌عنوان فرایندهای بیرونی و ذاتی مسئول نظارت، ارزیابی و اصلاح واکنش‌های هیجانی فرد در دستیابی به اهداف تعریف می شود (به‌نقل از برکینگ و همکاران، ۲۰۰۸). تنظیم هیجان مشتمل بر راهبردها و مهارت‌هایی است که باعث کاهش، حفظ و یا افزایش یک هیجان می شود (علی‌پور، نجاتی، دهرویه، مرادعلیان، و بداقی، ۱۳۹۹؛ جرمن، لیندن، آکرمونت و زرماتن، ۲۰۰۶). هسته مرکزی مداخله تنظیم هیجانی آموزش راهبردهای تنظیم هیجانی مبتنی بر مدل گراس (۲۰۱۳) است.

آموزش تنظیم هیجان به معنای کاهش و کنترل هیجان‌ها منفی و نحوه استفاده از هیجان ها مثبت است (مک‌درموت، تول، گراتز، داگترز و لجوز، ۲۰۰۹).گراس 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 (برهانی، مرادی، اکبری و میرانی، ۱۳۹۶؛ گراس، ۲۰۱۴). به اعتقاد گراس هر مرحله از فرایند تولید هیجان، یک هدف تنظیمی بالقوه دارد و مهارت‌های تنظیم کننده هیجان می‌توانند در نقاط مختلف این فرایند اعمال شوند (صالحی، ۱۳۹۰). مطالعه ها نشان از تأثیر مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی بر بهبود رفتارهای قلدری و همدلی می‌باشد (انریکوز، راموس و اسپارزا، ۲۰۱۷؛ کلسی، زمان و دالایر، ۲۰۱۷). بطوری که کومودکا و کوپولا (۲۰۱۹) اشاره کردند که تنظیم

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.4.6.3]

هیجانی نقش قابل توجهی در بهبود رفتارهای قلدری کودکان پیش دبستانی ایفا می‌کند. لاگی، لونیگرو، پالینی و بایکو (۲۰۱۸) مطرح کردند که راهبردهای تنظیم شناختی هیجان رابطه معناداری با توانایی همدلی و رفتارهای اجتماعی دارند و قادر به پیش‌بینی مؤلفه‌های نگرانی همدلانه و دیدگاه‌گیری می‌باشند. اسدی (۲۰۱۴) نیز گزارش کرد که مداخله مبتنی بر تنظیم هیجان منجر به بهبود خلق منفی، کاهش پرخاشگری و افزایش همدلی دانش‌آموزان می‌شود. با وجود مطالعه های بالا، برخی از پژوهش‌ها نیز نشان از تاثیر نداشتن آموزش تنظیم هیجانی بر رفتارهای قلدری و همدلی بوده‌اند. به‌طوری که خزائی (۱۳۹۶) در پژوهشی مطرح کرد که آموزش تنظیم هیجان بر همدلی دانش‌آموزان گروه آزمایشی نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون مؤثر نبوده است. همچنین، لانگ (۲۰۱۸) مطرح کرد که به رغم ایجاد تغییرات مثبت در تنظیم هیجان منفی و همدلی درک شده دانش‌آموزان در طول ۵ هفته پس از به کارگیری مداخله بهبود معناداری در ابعاد تنظیم هیجان منفی و همدلی درک شده دانش‌آموزان به دست نیامد.

در این میان، به رغم شیوع بالای رفتارهای قلدری در میان دانش‌آموزان (اکبری بلوط‌بنگان و طالع‌پسند، ۱۳۹۵؛ پلج-اورن، کاردناس، کومرفورد و گالئا، ۲۰۱۲)، و بکارگیری مداخله های درمانی گوناگون برای کاهش آن (نعیماوی، مکتبی و امیدیان، ۱۳۹۶؛ لانیگان، ۲۰۱۵)، هنوز تحقیق های اندکی نسبت به شناخت اثربخشی مداخله مبتنی بر تنظیم هیجان بر بهبود رفتارهای قلدری و همدلی دانش‌آموزان صورت گرفته است. همچنین، با دقت‌نظر در تناقض‌های پژوهشی موجود در خصوص تأثیر یا عدم تأثیر نداشتن مداخله مبتنی بر تنظیم هیجان بر رفتارهای قلدری و همدلی دانش‌آموزان انجام پژوهش‌های بیشتر به منظور افزودن به گسترده یافته‌های تجربی در جهت شفاف‌سازی بیشتر اثربخشی مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی ضروری به نظر می‌رسد. پس به‌طور کلی با توجه به نقش تنظیم هیجانی در ایجاد و ابقای مشکلات هیجانی، به نظر می‌رسد که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان براساس مدل فرایندی گراس بتواند به توسعه این حوزه کمک کند. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی بر کاهش رفتارهای قلدری و افزایش همدلی دانش‌آموزان قلدر دوره متوسطه اول انجام شد.

روش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی است که شیوه انجام آن نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام دانش‌آموزان پسر مشغول تحصیل در مدارس دوره اول متوسطه شهر خوی در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ به تعداد ۵۹۳۶ نفر بود. براساس جدول مورگان تعداد ۳۶۰ نفر به‌عنوان حجم نمونه اولیه تعیین شدند. برای تعیین حجم نمونه نهایی پژوهش، گال، بورگ و گال (۱۳۹۱) قاعده‌ای را پیشنهاد کردند که براساس آن برای پژوهش های آزمایشی و شبه‌آزمایشی، تعداد ۱۵ نفر برای هر یک از گروه‌های آزمایشی و گواه پیشنهاد شده است. بنابراین، از این جامعه نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر (۱۵ نفر برای هر گروه) به روش نمونه‌گیری هدفمند و با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود به مطالعه انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایشی و کنترل جایگزین شدند. نحوه انتخاب نمونه آماری نیز بدین صورت بود که به منظور دسترسی به نمونه پژوهش، نخست برای غربال دانش‌آموزان قلدر، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای شهر خوی به سه منطقه اصلی تقسیم و از هر منطقه به صورت تصادفی ساده سه مدرسه انتخاب شدند. سپس در هر مدرسه برای هر پایه (هفتم، هشتم و نهم)، دو کلاس انتخاب شد. و درنهایت نیز برای ۳۶۰ نفر پرسشنامه پژوهش تکمیل شد. بعد از آن، ۳۰ نفر که بیشترین نمره را (۲۵ به

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.4.6.3]

بالا)در پرسشنامه قلدری ایلی‌نوی کسب کرده بودند، انتخاب شدند. همه ۳۰ نفر آزمودنی شرکت‌کننده تا پایان مطالعه در پژوهش حضور داشتند و هیچ کدام از مطالعه خارج نشدند.

ملاک‌های ورود: رضایت آگاهانه دانش‌آموز و موافقت کتبی پدر و مادر برای شرکت در مطالعه، وجود سطح بالایی از قلدری (نمره بالاتر از ۲۵ در مقیاس قلدری)، تحصیل در مقطع اول متوسطه (پایه‌های هفتم، هشتم و نهم)، جنسیت پسر، دامنه سنی ۱۲ تا ۱۵ سال، وضعیت جسمی و روانی مطلوب برای شرکت در مطالعه.

ملاک‌های خروج: دریافت درمان‌های روان‌شناختی قبل از ورود به پژوهش، تمایل نداشتن دانش‌آموز برای ادامه همکاری در هر یک از مراحل پژوهش، وجود سابقه بیماری روانی به‌طور مشخص، وجود سابقه بیماری جسمانی مؤثر.

ابزار

مقیاس همدلی پایه[9] (BES): نسخه اصلی مقیاس همدلی پایه بوسیله جولیف و فارینگتون (۲۰۰۶) تدوین شده جعفری، نوروزی و فولادچنگ (۱۳۹۶) دانش‌آموزان ایرانی هنجاریابی شد. این مقیاس دارای ۱۸ سؤال است و در کنار نمره کل همدلی، ۲ خرده‌مقیاس عاطفی و شناختی دارد. خرده‌مقیاس عاطفی از ۸ سؤال (۱، ۲، ۶، ۷، ۱۰، ۱۲، ۱۵ و ۱۶) و خرده مقیاس شناختی از ۱۰ سؤال (۳، ۴، ۵، ۸، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۷ و ۱۸) تشکیل شده است. نحوه نمره‌گذاری پرسشنامه همدلی اساسی، به صورت لیکرت ۵ گزینه‌ای در دامنه‌ای از ۱ (کاملا مخالفم) تا ۵ (کاملا موافقم) می‌باشد. همچنین، سؤال‌ها۱، ۵، ۶، ۷، ۱۲، ۱۶، ۱۷ و ۱۸ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل و حداکثر نمره برای کل مقیاس (۱۸ سؤال) به ترتیب برابر با ۱۸ و ۹۰ و برای مولفه شناختی به‌ترتیب برابر با ۱۰ و ۵۰ و برای مؤلفه عاطفی به‌ترتیب برابر با ۸ و ۴۰ است و نمرات بالاتر در این مقیاس نشان‌دهنده همدلی بیشتر است (جعفری و همکاران، ۱۳۹۶). آلبیرو، ماتریکاردی، اسپلتری و توسو (۲۰۰۹) به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در نوجوانان ایتالیایی پرداختند و در این تحلیل همه سؤالات همانند مقیاس اصلی در دو بعد مربوط به خود قرار گرفتند و هیچ سؤالی حذف یا جابه جا نشد. در مطالعه جولیف و فارینگتون (۲۰۰۶) ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۶۶ و برای خرده‌مقیاس‌های شناختی و عاطفی به ترتیب برابر با ۰/۷۹ و ۰/۸۵ به‌دست آمد. آلبیرو و همکاران (۲۰۰۹) به‌منظور تعیین پایایی این مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده کردند که به‌ترتیب برای مقیاس کلی ۰/۸۷ و برای خرده‌مقیاس شناختی ۰/۷۴ و عاطفی ۰/۸۶ بود. جعفری و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی روایی سازه و ساختار دوعاملی مقیاس را از راه تحلیل عاملی اکتشافی و روایی همگرای آن را با خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری و ارتباط با همسالان پرسشنامه مهارت اجتماعی ماتسون[3] به‌ترتیب به‌صورت معکوس و مستقیم تأیید و همچنین، پایایی مقیاس را از راه آلفای کرونباخ و بازآزمایی برای کل مقیاس به‌ترتیب برابر با ۰/۸۴ و ۰/۸۰، برای خرده‌مقیاس عاطفی به‌ترتیب برابر با ۰/۷۸ و ۰/۷۲ و برای خرده‌مقیاس شناختی به‌ترتیب برابر با ۰/۷۴+ و ۰/۷۶ گزارش کردند.

مقیاس قلدری ایلی‌نوی[10] (IBS): مقیاس قلدری ایلی‌نوی (IBS) در سال ۲۰۰۱ به وسیله اسپلاگه و هولت برای ارزیابی میزان قلدری دانش‌آموزان در ابعاد مختلف ساخته شده است. این پرسشنامه ۱۸ سوال دارد که سه خرده‌مقیاس قلدری، نزاع یا زدوخورد و قربانی را مورد سنجش می کند (به نقل از صف‌آرا و معظم‌آبادی، ۱۳۹۶). مؤلفه قلدری به اذیت و آزار دیگران، اسم گذاشتن روی دیگران، انزوای اجتماعی و شایعه پراکنی اشاره می کند. نمره بالا در این زیر مقیاس نشان‌دهنده قلدری بیشتر است. سؤال ها ۱، ۲، ۸، ۹، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸ مربوط به قلدری می‌باشد (مهاجری تهرانی، ۱۳۹۴). مؤلفه نزاع یا زد و

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.4.6.3]

خورد به‌وسیله ۵ گویه ارزیابی و سنجش می شود. در این بعد از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که سی روز گذشته در کدام‌یک از رفتارهای متخاصمانه درگیر شده‌اند. کسب نمره بالا در این مقیاس هم بیانگر بروز بیشتر رفتارهای برون‌ریزی شده از قبیل درگیری فیزیکی و پرخاشگری جسمانی می‌باشد. سؤالات ۳، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳ مربوط به زدوخورد می‌باشد. مؤلفه قربانی ۴ گونه است و رفتارهای انفعالی دانش‌آموزان در برابر قلدرها را سنجش می کند. نمره بالا در این بعد نشانگر بروز بیشتر رفتارهای قربانی بودن است. سؤال ها ۴، ۵، ۶ و ۷ مربوط به قربانی است (مهاجری تهرانی، ۱۳۹۴). این پرسشنامه بر طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از (هرگز=صفر تا هفت بار یا بیشتر=۴) قرار دارد (اکبری بلوطبنگان و طالع‌پسند، ۱۳۹۵). در این پژوهش مجموع نمرات دو مؤلفه قلدری و زد و خورد به‌عنوان نمره کلی رفتارهای قلدری دانش‌آموزان در نظر گرفته شد. بنابراین، حداقل و حداکثر نمره در کل مقیاس به‌ترتیب برابر با ۰ و ۵۶ و در مولفه قلدری برابر با ۰ و ۳۶ و همچنین در مؤلفه نزاع یا زد و خورد برابر با ۰ و ۲۰ می‌باشد. شوجا و آتا (۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی ساختار عاملی و ویژگی روان‌سنجی مقیاس پرداختند. این محققان ساختار سه عاملی مقیاس مذکور را با استفاده از روش‌های تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی تأیید کردند. همچنین ضریب آلفای کرونباخ نیز برای این مقیاس و زیرمقیاس‌ها را به‌ترتیب۰/۸۹، ۰/۸۲، ۰/۷۳ و ۰/۸۱ به‌دست آوردند که نشان از پایایی مطلوب این ابزار بود. اکبری بلوطبنگان و طالع‌پسند (۱۳۹۵) در پژوهشی ضمن تایید روایی سازه مقیاس از روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، ضریب اعتبار پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷ و هر کدام از خرده‌مقیاس‌ها شامل، قلدری ۰/۷۷، قربانی ۰/۷۱ و نزاع ۰/۷۶ گزارش کردند.

مداخله مبتنی بر تنظیم هیجان: برای اجرای مداخله مبتنی بر تنظیم هیجان از برنامه آموزش تنظیم هیجان براساس نظریه بینش هیجانی سالوی و مایر (۱۹۹۰) و الگوی تنظیم هیجان گراس (۲۰۰۲) با اقتباس از پژوهش خوش‌روش، خسروجاوید و حسین‌خانزاده (۱۳۹۴) استفاده شد. این برنامه در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای هفته‌ای ۱ جلسه به صورت گروهی برگزار شد. شرح مختصر جلسه‌های درمانی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. محتوای جلسه های مداخله مبتنی بر تنظیم هیجان (اقتباس از خوش‌روش و همکاران، ۱۳۹۴)

جلسات	محتوا
اول	آشنایی با آزمودنی‌ها، توضیح ماهیت آموزش و نحوه برگزاری جلسه های و قوانین مربوط به حضور به‌موقع در کلاس‌ها، انجام تکالیف، آشنایی آزمودنی‌ها با مفهوم هیجان و تنظیم هیجان.
دوم	شناسایی هیجان‌های مثبت در خود و دیگران: تصاویری از چهره‌های با حالت هیجانی مثبت مثل شادی ارائه می‌کنیم و سؤال‌هایی درباره هر تصویر ارائه می‌دهیم. تکلیف خانگی: نوشتن هیجان‌های مثبت عمده و ثبت آنها در طول هفته.
سوم	شناسایی هیجان‌های منفی در خود و دیگران: تصاویری از چهره‌های پویانمایی یا واقعی با هیجان‌های منفی نظیر خشم، اندوه، تنفر و.. ارائه می‌دهیم و سؤال‌هایی درباره آنها ارائه می‌دهیم. تکلیف خانگی: نوشتن هیجان‌های منفی عمده و ثبت آنها در طول هفته.
چهارم	کاربرد هیجان‌های مثبت و منفی در روابط بین‌فردی با تأکید بر هیجان‌های گوناگون در موقعیت‌های مختلف. تکلیف: فعالیت داستان گو: از بین انواع احساسات یک احساس را انتخاب و آن را در صورت یک نفر نشان دهید (نقاشی کنید) و سپس یک داستان در مورد این احساس بنویسید.
پنجم	کاربرد هیجان‌های مثبت و منفی در روابط بین‌فردی با تأکید بر متفاوت بودن شدت هیجان‌ها در موقعیت متفاوت، عوامل ایجادکننده در محیط و انواع ابراز هیجان‌ها.
ششم	آموزش شیوه‌هایی مانند به تأخیرانداختن واکنش برای نمونه به صورت جایزه دادن‌های تأخیری ، استفاده از ارزیابی دوباره شناختی(برای مثال وقتی کسی زمین می‌خورد، ما به او نمی‌خندیم. می‌توانی فکر کنی که او چه حسی دارد؟)، تغییر جهت توجه از راه خودگویی، متوقف کردن نشخوار فکری.
هفتم	آموزش مقابله با خشم از راه بازی حافظه کنترل خود، بازی دومینوی کنترل خود، بازی کنترل خود، معرفی صحبت با خود، بازی کنترل خود عروسکی، آموزش تخلیه هیجانی، آموزش راهبرد بازداری و پیامدهای هیجانی آن، تجسم ذهنی هیجان ها، روش‌های آرامیدگی مثل تنفس عمیق و شمارش.
هشتم	آموزش مقابله با خشم از راه معرفی خودگویی یا صحبت با خود و روش‌های آرامش مثل تنفس عمیق و شمارش.
نهم	تنظیم هیجان‌های دیگران از راه گوش‌دادن فعال، قدم برداشتن به سوی طرف مقابل، استفاده از طنز و شوخی، همدلی کردن
دهم	جمع‌بندی جلسه‌های آموزشی و اجرای پس‌آزمون.

روش اجرا و تحلیل داده‌ها: در این پژوهش، نخست پرسشنامه قلدری ایلی نوی (IBS) در بین ۳۶۰ نفر از دانش‌آموزان مدارس انتخاب شده توزیع شد. از این تعداد پانزده پرسشنامه به دلیل مخدوش

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.4.6.3]

بودن کنار گذاشته شد و تعداد ۳۰ نفر از این دانش‌آموزان که نمره بالاتری در این مقیاس داشتند به‌عنوان نمونه انتخاب شده و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل قرار گرفتند. در مرحله بعد، دانش‌آموزان هر دو گروه، مقیاس قلدری ایلی‌نوی (IBS) و مقیاس همدلی پایه (BES) را به‌عنوان پیش‌آزمون تکمیل کردند؛ و سپس شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی در جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، تحت آموزش‌های مربوط به مداخله مبتنی بر تنظیم هیجان توسط پژوهشگر قرار گرفتند و در نهایت دوباره مقیاس قلدری ایلی‌نوی (IBS) و مقیاس همدلی پایه (BES) به‌عنوان پس‌آزمون در بین شرکت‌کنندگان اجرا شد. در پژوهش حاضر مداخله مبتی بر تنظیم هیجان به‌عنوان متغیر مستقل و کاهش قلدری و افزایش همدلی به‌عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شدند. لازم به ذکر است که به تمام شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که تا اطلاعات و نام آنها محفوظ بماند و اشاره شد در هر مرحله از انجام پژوهش که تمایل به ادامه همکاری نداشتند، می‌توانند از پژوهش انصراف دهند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس(F) در برنامه $SPSS_{26}$ انجام شد.

یافته‌ها

با توجه به یافته‌ها، ۵۶/۷ درصد از شرکت‌کنندگان در دامنه سنی ۱۲ تا ۱۳ سال، و ۴۳/۳ درصد در دامنه سنی ۱۴ تا ۱۵ سال قرار دارند. میانگین سنی برای گروه آزمایشی ۱۳/۲۷، برای گروه کنترل ۱۳/۲۰ و میانگین سنی کل شرکت کنندگان ۱۳/۲۳ بود. از نظر مقطع تحصیلی۳۰ درصد از شرکت‌کنندگان در پایه هفتم، ۴۳/۳ درصد در پایه هشتم و ۲۶/۷ درصد در پایه نهم قرار داشتند.

جدول ۲. شاخص‌های مرکزی، پراکندگی و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای رفتارهای قلدری و همدلی

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	آماره z	معنی‌داری
رفتارهای قلدری	آزمایشی	پیش‌آزمون	۳۵	۵۰	۴۳/۰۰	۳/۹۱	۰/۹۶۹	۰/۸۴۷
		پس‌آزمون	۳۰	۴۶	۳۸/۳۳	۴/۰۸	۰/۹۶۴	۰/۷۵۶
	کنترل	پیش‌آزمون	۳۶	۴۷	۴۰/۹۳	۳/۳۵	۰/۹۲۸	۰/۲۵۴
		پس‌آزمون	۳۴	۴۶	۳۹/۲۷	۳/۵۹	۰/۹۵۳	۰/۵۶۵
همدلی	آزمایشی	پیش‌آزمون	۴۸	۶۷	۵۵/۸۰	۵/۷۳	۰/۹۴۵	۰/۴۵۰
		پس‌آزمون	۵۳	۶۹	۶۱/۴۰	۵/۱۰	۰/۹۵۱	۰/۵۴۷
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۸	۶۶	۵۶/۵۳	۵/۵۰	۰/۹۵۲	۰/۵۵۳
		پس‌آزمون	۵۱	۶۵	۵۶/۴۰	۴/۳۱	۰/۹۳۵	۰/۳۲۱

چنان‌که در جدول ۲ مشاهده می‌شود شرکت‌کنندگان دو گروه آزمایشی و کنترل در پیش‌آزمون رفتارهای قلدری و همدلی سطح میانگین مشابهی دارند ولی در پس‌آزمون رفتارهای قلدری شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی سطح میانگین پایین‌تر و در پس‌آزمون همدلی سطح میانگین بالاتری نسبت به شرکت‌کنندگان گروه کنترل دارند. همچنین، نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول ۲ نشان از نرمال بودن توزیع داده‌ها در رفتارهای قلدری و همدلی بوده ($p>۰/۰۵$) و پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها برای انجام تحلیل کوواریانس(F) برقرار است.

جدول۳ نتایج همگنی واریانس‌ها و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برای رفتارهای قلدری و همدلی در دو گروه

متغیر وابسته	آزمون لون			آزمون M باکس برای رفتارهای قلدری و همدلی
	F	df_1	df_2	معناداری	
رفتارهای قلدری	۰/۳۸۵	۱	۲۸	۰/۵۴۰	M=۵/۷۷ باکس
همدلی	۰/۸۲۸	۱	۲۸	۰/۳۷۱	F=۱/۷۸ =۰/۱۴۹ معنی‌داری

نتایج آزمون لون و آزمون امباکس (P=۰/۱۴۹، F=۱/۷۸) در جدول ۳ نشان از برقراری پیش‌فرض‌های همگنی واریانس‌ها و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس است. همچنین، پیش‌فرض‌های همگنی

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.4.6.3]

شیب خط رگرسیونی و رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته بررسی شد که نتایج آن درجدول ۴ نشان از برقراری این پیش‌فرض‌ها برای رفتارهای قلدری و همدلی بود. در ادامه، با بررسی اثر پیش‌آزمون، سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز، نشان از این است که حداقل از نظر یکی از متغیرهای رفتارهای قلدری و همدلی در دو گروه آزمایشی و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و نشانگر آن است که ۶۶ درصد از تفاوت مشاهده‌شده در میانگین رفتارهای قلدری و همدلی مربوط به تأثیر مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی می‌باشد ($F=۲۴/۲۷P=,۰/۰۰۰۱,\eta^۲=۰/۶۶۰$).

جدول ۴ نتایج تحلیل کواریانس(F) اثرهای بین‌گروهی میانگین رفتارهای قلدری و همدلی

مؤلفه‌ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
رفتارهای قلدری	گروه*پیش‌آزمون	۵/۹۶	۱	۵/۹۶	۳/۰۵	۰/۰۹۳	۰/۱۱۳
	پیش‌آزمون	۳۳۹/۲۲	۱	۳۳۹/۲۲	۱۴۵/۶۳	۰/۰۰۰۱	۰/۸۴۹
	گروه	۶۲/۱۲	۱	۶۲/۱۲	۲۶/۶۷	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰۶
	خطا	۶۰/۵۶	۲۶	۲/۳۳			
همدلی	گروه*پیش‌آزمون	۲/۶۵	۱	۲/۶۵	۰/۴۷۲	۰/۴۹۹	۰/۰۱۹
	پیش‌آزمون	۴۶۶/۴۹	۱	۴۶۶/۴۹	۸۷/۹۲	۰/۰۰۰۱	۰/۷۷۲
	گروه	۱۷۷/۵۴	۱	۱۷۷/۵۴	۳۳/۴۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۶۳
	خطا	۱۳۷/۹۵	۲۶	۵/۳۱			

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی منجر به تفاوت معنی‌دار بین‌گروه‌ها در رفتارهای قلدری ($F=۲۶/۶۷, \eta^۲=۰/۵۰۶$)، و همدلی($F=۳۳/۴۶, \eta^۲=۰/۵۶۳$)، شده است. لذا، مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی منجر به کاهش میانگین نمرات رفتارهای قلدری و افزایش میانگین نمرات همدلی در شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می‌توان مطرح کرد مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی بر کاهش رفتارهای قلدری و افزایش همدلی در دانش‌آموزان قلدر دوره متوسطه اول موثر است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی مداخله مبتنی تنظیم هیجانی بر کاهش رفتارهای قلدری و افزایش همدلی دانش‌آموزان قلدر دوره متوسطه اول انجام شد. یافته اول پژوهش نشان داد که مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی منجر به تفاوت معنادار بین‌گروه‌ها در رفتارهای قلدری به میزان ۵۱ درصد شده است. به عبارتی، مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانیمنجر به کاهش میانگین نمره های شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی در رفتارهای قلدری نسبت به گروه کنترل شده است. این یافته با یافته‌های توزنده‌جانی و همکاران (۱۳۹۷)، نعیماوی و همکاران (۱۳۹۶)، گراوند و منشئی (۱۳۹۴)، کومودکا و کوپولا (۲۰۱۹) و اسپلاج، رز و پلانین (۲۰۱۵) همسو است. در این راستا، کلسی و همکاران (۲۰۱۷) اشاره کردند که بدتنظیمی هیجانی و علایم اضطراب قادر به پیش‌بینی رفتارهای قلدری در کودکان هستند و با افزایش بدتنظیمی هیجانی و اضطراب سطح قلدری نیز افزایش پیدا می کند. کومودکا و کوپولا (۲۰۱۹) اشاره کردند که تنظیم هیجانی نقش قابل توجهی در بهبود رفتارهای قلدری کودکان پیش‌دبستانی ایفا می‌کند. جنگینز، دمارای و تنانت (۲۰۱۷) اشاره کردند که مشکل در تنظیم هیجانات، کارکردهای اجرایی، و مهارت‌های اجتماعی از جمله عوامل مهم تاثیرگذار بر رفتارهای قلدری دانش‌آموزان هستند. اسپلاج و همکاران (۲۰۱۵) مطرح کردند که برنامه یادگیری هیجانی-اجتماعی اثربخشی معنی‌داری بر

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.4.6.3]

کاهش رفتارهای قلدی، درگیری و قربانی‌شدن دانش‌آموزان دارد. اسمیت و لو (۲۰۱۳) یادآوری کردند که یادگیری اجتماعی-هیجانی تأثیر قابل توجهی بر کاهش مشکلات رفتاری و رفتارهای قلدری و بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد که آموزش تنظیم هیجان همراه با روشها و مهارت‌هایی چون ذهن‌آگاهی، تحمل پریشانی، ارتباط بین‌فردی و ارائه راه‌حل‌های جدید و تعدیل آثار شرایط ناراحت‌کننده به فرد، در کنار آمدن بهتر با پیامد رفتارهای قلدری و هیجان‌های مرتبط با آن کمک می‌کند. استفاده از مهارت‌های تنظیم هیجان به دانش‌آموزان با رفتارهای قلدری کمک می‌کند تا هیجان‌های خود را دقیق‌تر تشخیص دهند و سپس هر هیجانی را بدون ناتوان شدن در برابر آن بررسی کنند که هدف از آن تعدیل احساس ها بدون رفتاری واکنشی و مخرب می‌باشد. توانایی آگاه‌شدن از هیجان‌ها، شناسایی و نام‌گذاری هیجان‌ها، پذیرش هیجان منفی در زمان لزوم و روبرو شدن با آن به‌جای اجتناب، از مهارت‌های تنظیم هیجان است که به کاهش رفتارهای قلدری کمک می‌کند(قیاسوند و قربانی، ۱۳۹۴). همچنین، مدیریت هیجان‌های خود و دیگران سبب قدرت سازمان‌دهی و سازگاری فرد در موقعیت‌های تحریک کننده می‌شود. فردی که توانایی مدیریت هیجانی رشد یافته‌ای دارد، آزاد از هرگونه اجبار بیرونی و درونی می‌تواند هیجان‌ها را تجربه کند و یا از بروز آنها جلوگیری نماید. در واقع توانایی نداشتن تنظیم هیجانات، باعث می‌شود که احساس های فرد بر عقل و منطق او غلبه داشته باشد و فرد در موقعیت‌های مختلف تنها با تکیه بر جو احساسی محیط و بدون توجه به راه حل‌های منطقی ممکن تصمیم‌گیری کند (هیش و چن، ۲۰۱۷). اگر شخصی از لحاظ هیجانی، ناهشیار باشد و در تنظیم و تعدیل عواطف و هیجان‌های خود به نحوی اشکال داشته باشد، در مهار رفتار و پرخاشگری خود نیز دچار مشکل خواهد بود بنابراین مدیریت یا تنظیم عواطف و هیجان‌ها به‌فرد کمک می‌کند؛ تا توان سازگاری بیشتر به‌خصوص بعد از تجربه‌های هیجانی منفی داشته باشد و کمک می‌کند که پرخاشگری خود را کاهش دهد(مهربان و لیوارجانی، ۱۳۹۷).

یافته دوم پژوهش نشان داد که مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی منجر به تفاوت معنادار بین گروه‌ها در متغیر همدلی به میزان ۵۶ درصد شده است. به‌عبارتی، مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی در همدلی و مؤلفه‌های آن شامل همدلی عاطفی و همدلی شناختی نسبت به گروه کنترل شده است. این یافته با یافته‌های راه‌پیما و فولادچنگ (۱۳۹۷)، سلیمانی، شیخ الاسلامی و موسوی (۱۳۹۵)، انریکوز و همکاران (۲۰۱۷)، لبوویتز و دوویدو (۲۰۱۵)، لانگ (۲۰۱۸) و اسدی (۲۰۱۴) همسو است. به‌طوری‌که، هین، رودر و فینگرل (۲۰۱۸) اشاره کردند که راهبردهای تنظیم هیجانی به‌طور مثبتی نمره های همدلی و رفتارهای اجتماعی را پیش‌بینی می‌کند. به‌طوری که کودکان با توانایی بالای تنظیم هیجانی سطح بالایی از همدلی و رفتارهای اجتماعی را نشان می دهند. لاگی و همکاران (۲۰۱۸) اشاره کردند که راهبردهای تنظیم شناختی هیجان رابطه معنی‌داری با توانایی همدلی و رفتارهای اجتماعی دارند و قادر به پیش‌بینی مؤلفه‌های نگرانی همدلانه و دیدگاه‌گیری می‌باشند. کنتاردی و همکاران (۲۰۱۶) اشاره کردند که رابطه معنی‌داری بین مشکل در تنظیم هیجانی و خصومت در جوانان وجود دارد و همدلی نیز نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین مشکل در تنظیم هیجانی و خصومت ایفا می‌کند. لبوویتز و دوویدو (۲۰۱۵) اشاره نمودند که استراتژی‌های تنظیم هیجانی تأثیر قابل‌توجهی بر بهبود نگرانی همدلانه، نگرش‌های اجتماعی و رفتارهای کمک‌کننده دارند، به‌طوری‌که راهبردی همچون سرکوب منجر به کاهش نگرانی همدلانه و بازارزیابی مثبت منجر به افزایش

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.4.6.3]

نگرانی همدلانه می شود. انریکوز و همکاران (۲۰۱۷) اشاره کردند که برنامه بینش هیجانی قادر به بهبود راهبردهای تنظیم هیجانی و همچنین فرایندهای همدلی در دانشجویان می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان مطرح کرد آموزش تنظیم هیجان به فرد کمک می‌کند که نسبت به هیجان‌های خود، به‌ویژه هیجان‌های آزاردهنده‌ای که مانع از برقراری ارتباط اجتماعی می‌شود، شناخت و آگاهی بیشتری کسب کند و در نتیجه کنترل بهتری بر هیجان‌های خود داشته باشد و قدرت تحمل هیجان‌های منفی در او رشد پیدا می‌کند. زمانی که فرد کمتر تحت تأثیر منفی هیجان‌های خود قرار گیرد و بیاموزد که هیجان‌های مثبت و منفی خود را با راهبردهای مثبت تعدیل کند، در نتیجه پیامدهای مثبتی نیز به همراه خواهد داشت و منجر به ارتباط و تعامل سازنده با دیگران می‌شود. ارتباط سازنده نیز با خود بازخوردهای مثبتی به همراه دارد و باعث افزایش همدلی فرد می‌شود (خوش‌روش و همکاران،۱۳۹۴). همچنین آموزش تنظیم هیجان علاوه بر این که فرد را نسبت به هیجانات خود آگاه‌تر و حساس‌تر می‌کند، به او می‌آموزد که نسبت به هیجان‌های دیگران نیز شناخت بهتری داشته باشد، و بتواند دیگران را نیز به‌خوبی درک کند (مک‌دونالد و پرایس، ۲۰۱۹). دانش‌آموزان قلدری که در جلسه های مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی شرکت کردند، دانش خود را در ارتباط ماهیت هیجان‌ها و انواع هیجانات خوشایند و ناخوشایند گسترش دادند و یاد گرفتند که هر کدام از این هیجان‌ها دارای کارکردی مفید دارند و مهمتر از همه یاد گرفتند که در مواجه با این هیجانات چگونه رفتار کنند. قلدری نیز یکی از آسیب‌هایی محسوب می‌شود که به دلیل آشفتگی‌های هیجانی مزمن شکل می‌گیرد و تداوم پیدا می‌کند، در حالی که یادگیری تنظیم هیجان با مدیریت و تعدیل به‌موقع هیجان مرتبط است و از تشدید آشفتگی و تداوم آن جلوگیری می‌کند. همچنین تنظیم هیجان شامل آموزه‌هایی می‌باشد که یادگیری آن با بهبود عملکرد بین‌فردی همراه است. برای مثال گوش‌دادن فعال باعث می‌شود که فرد بتواند حتی بر تنظیم هیجان دیگران نیز تاثیرگذار باشد. بنابراین یادگیری مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند روابط دانش‌آموزان قلدر را نسبت به اطرافیان بهبود بخشد و منجر به ارتقای همدلی شود (اصغری، عیسی‌پور هفت‌خانی و قاسمی‌جوبنه، ۱۳۹۷).

در این مطالعه نبود مرحله پیگیری و اجرای پژوهش فقط در نمونه پسران، انتخاب و گزینش نمونه‌های پژوهش با استفاده از ابزار خودگزارشی و وجود مشکلاتی در فرایند اجرای مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی به دلیل دشوار بودن برقراری ارتباط اولیه با دانش‌آموزان قلدر و جلب اعتماد آنان از محدودیت‌های عمده و دوگانه پژوهش(در اختیار پژوهشگر و خارج از اختیار پژوهشگر) بود. دراینجا پیشنهاد می‌شود از روش‌های مصاحبه بالینی در کنار ابزار خودگزارشی برای شناسایی و تشخیص دانش‌آموزان قلدر استفاده شود. همچنین، به‌منظور بررسی تداوم اثربخشی مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی بر رفتارهای قلدری و همدلی دانش‌آموزان پیشنهاد می شود تا پژوهش‌های دیگر با در نظر گرفتن دوره‌های پیگیری بلند مدت انجام گیرد. با توجه به اثربخشی مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی پیشنهاد می شود از این مداخله درمانی به‌طور گسترده در مراکز مشاوره مدارس برای کاهش رفتارهای قلدری و ارتقای رفتارهای نوع دوستانه و همدلی دانش‌آموزان قلدر استفاده شود. افزون براین، آشناسازی بیشتر همه دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان دارای رفتار قلدری با هیجان‌ها مثبت و منفی، شیوه‌های آرمیدگی و سایر روش‌های تنظیم هیجانی بویسیله مشاوران مدرسه پیشنهاد می‌شود.

در مجموع یافته‌های پژوهش نشان داد که مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی منجر به کاهش میانگین نمرات رفتارهای قلدری و افزایش میانگین نمره های

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.4.6.3]

همدلی در شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی نسبت به گروه کنترل شده است. در این راستا، می‌توان اشاره کرد آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی نه تنها سبب سازش‌یافتگی دانش‌آموزان قلدر می‌شود، بلکه مشکلات بین‌فردی، افسردگی، هیجان ها منفی و رفتارهای قلدری را کاهش داده و میزان صمیمت، همدلی، مردم‌آمیزی و مسئولیت‌پذیری را افزایش می‌دهد. مفهوم گسترده تنظیم هیجان، فرایندها و راهبردهای تنظیمی بی‌شماری را در بر می‌گیرد که شامل ابعاد شناختی، جسمی، اجتماعی و رفتاری می‌شود. این ابعاد هماهنگ با ابعاد گسترده رفتارهای قلدری در حوزه جسمانی و رفتاری و اجتماعی خواهد بود؛ بنابراین با استفاده از راهبردهای درمانی مبتنی بر تنظیم هیجان، با توجه به درگیری ابعاد گسترده شناختی، جسمانی، اجتماعی و رفتاری، می‌توان از نتایج منفی بروز رفتارهای نامطلوبی همچون قلدری جلوگیری کرد.

تشکر و سپاسگزاری

از تمامی دانش‌آموزان شرکت‌کننده و عزیزانی که در اجرای این پژوهش یاری رساندند تقدیر و تشکر می شود.

پی‌نوشت‌ها

1. Bullying
2. Empathy
3. Davis
4. bystander behavior
5. emotion regulation
6. Emotion Dysregulation Theory
7. Gross
8. Thompson
9 . The basic empathy scale
10. Illinois Bullying Scale (IBS)

منابع

ابوالقاسمی،ع. (۱۳۸۸).اعتباریابی و روایی مقیاس بهره همدلی برای دانش‌آموزان دبیرستانی. *مطالعات روانشناختی*،۵ (۴)،۲۵-۹.

اصغری،ف.،عیسی‌پور ،خ.،و قاسمی‌جوبنه،ر. (۱۳۹۷).«*اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر فرسودگی زناشویی و طلاق عاطفی زنان متقاضی طلاق. فصلنامه مددکاری اجتماعی*»، (۱)،۱-۲۱.

اکبری، بلوط بنگان،ا.،س.(۱۳۹۵).*ساختار عاملی نسخه فارسی مقیاس قربانی چندبعدی در دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر سمنان. مجله کومش*،۷ (۳)،۷۵-۶۶.

برهانی، ع.، مرادی، ع.، اکبری، م.، و میرانی، ر. (۱۳۹۶).«*اثربخشی راهبردهای نظم‌جویی فرآیندی هیجان در بهبود کارکردهای اجرایی و افزایش کیفیت‌زندگی در معتادان بهبودیافته مراکز کاهش آسیب (DIC)*».*فصلنامه روان‌شناسی شناختی*، ۵ (۲)،۲۴-۳۴.

بشرپور،س.، مولوی، پ.، شخصی، س.، خانجانی، س.، رجبی، م.، و موسوی، س.(۱۳۹۷). «*بررسی ارتباط شیوه‌های تنظیم و ابراز هیجان با رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان نوجوان. مجله علوم پزشکی اردبیل*»،۳ (۳)،۲۷۵-۲۶۴.

توزنده‌جانی،صبوراسماعیلی،ن.،یگانه‌راد،ن.،وعراقیان،ش.(۱۳۹۷).*بررسی اثربخشی رفتاردرمانی دیالکتیکی بر نشانه‌های بالینی، کنترل خشم و تنظیم هیجانی کودکان قلدر. اولین همایش ملی جهانی-سازی حقوق کودکان و نوجوانان از دیدگاه حقوقی و روان‌شناسی، مشهد، موسسه آموزش عالی حکیم نظامی قوچان.*

جعفری،م.ع.، نوروزی،ز.،وفولادچنگ،م.(۱۳۹۶).«*بررسی ساختار عاملی، پایایی و روایی مقیاس همدلی اساسی: فرم فارسی*». *فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی*،۱۴(۲۵)،۳۸-۲۳.

خزائی،م.(۱۳۹۶).*اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر پایه مدل گراس بر بهزیستی ذهنی و سرمایه هیجانی فردی در دانش‌آموزان.* پایان‌نامه کارشناسی ارشد،دانشگاه سمنان.

خوش‌روش،س.، خسروجاوید،م.، و حسین‌خانزاده،ع.(۱۳۹۴).«*اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر پذیرش اجتماعی و همدلی دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی*». *ناتوانی‌های یادگیری*،۵ (۱)،۴۶-۳۲.

راه‌پیما،س.، و فولادچنگ، م. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش بینش هیجانی بر رفتارهای جامعه‌پسند دانش‌آموزان (کمک کردن، همکاری و سهیم شدن). *پژوهش نامه برنامه درسی*،۸ (۱)،۶۴-۴۷.

سلیمانی،ا.،شیخ‌الاسلامی،ع.،وموسوی، م. (۱۳۹۵).«*اثربخشی هوش هیجانی بر کفایت اجتماعی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان زورگو (غیرمنضبط)*».*فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۲(۴۲)،۱۲۶-۱۰۱.

صالحی،ا.(۱۳۹۰). *مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر اساس مدل گراس و رفتار درمانی دیالکتیک در کاهش علایم مشکلات هیجانی دانشجویان دانشگاه اصفهان.* رساله دکتری تخصصی، دانشگاه اصفهان.

صف‌آرا، م.، و معظم‌آبادی، م .(۱۳۹۶).«*اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی بر کاهش زورگویی و افزایش استقلال عاطفی نوجوانان شهر طبس*».*فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی*،۸(۲۹)،۱۷۶-۶۱.

علی‌پور،ف.، نجاتی،و.، دهرویه، ش.، مرادعلیان، ف.، و بداقی،ا . (۱۳۹۹). «*تنظیم شناختی هیجان و مشکلات رفتاری در کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری خاص (ریاضی، خواندن و نوشتن)*». *فصلنامه کودکان استثنایی*،۲۰(۱)، ۹۸ -۸۷.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.4.6.3]

قیاسوند،م.،وقربانی،م.(۱۳۹۴).«*اثربخشی آموزش تنظیم هیجان در بهبود راهبردهای تنظیم هیجان و کنترل قندخون مبتلایان به دیابت نوع دو. مجدد غدد درون ریز و متابولیسم ایران*»،۱۷ (۴)،۳۰۷-۲۹۹.

فرخزادی،ف.،خواجوندخوشلی،ا.،محمدی،م.ر.،اکبرفهیمی،م.،و علی‌بیگی،ن.(۱۳۹۷).«*بررسی اثربخشی کنترل تنظیم هیجان بر علائم کم‌توجهی، بیش‌فعالی در کودکان۱۴-۷ ساله*».فصلنامه کودکان استثنایی،۸ (۴):۱۱۶-۱۰۱.

گال،دامین.مردیت.،بورگ،والتر.،گال،جویس.(۱۳۹۱).*روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم‌تربیتی و روان‌شناسی (جلد اول)*،ترجمه احمد رضا نصر و همکاران.تهران:انتشارات سمت.

گراوند،پ.،ومنشئی،غ.(۱۳۹۴).«*اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی بر پرخاشگری ارتباطی، آشکار و رفتار جامعه‌پسند نوجوانان پرخاشگر شهر خرم‌آباد.*»*مجله مطالعات ناتوانی*،۵ (۱۱)،۱۹۹-۱۹۰.

مظاهری‌تهرانی،م.ع.،شیری،ا.،و ولی‌پور،م.(۱۳۹۴).«بررسی ماهیت و شیوع قلدری در مدارس راهنمایی روستاهای شهرستان زنجان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی»،۱ (۳۶)،۳۸-۱۷.

مهاجری‌تهرانی،م.(۱۳۹۴).*تاثیر آموزش مهارت‌های بین‌فردی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌گرا بر کاهش رفتارهای قلدری نوجوانان دختر*.پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.

مهربان،ر.،و لیوارجانی،ش.(۱۳۹۷).«*بررسی اثربخشی آموزش گروهی تنظیم هیجان مبتنی بر فنون گراس بر تاب‌آوری، پرخاشگری واکنشی و هوش‌هیجانی در دانش‌آموزان دوره اول دبیرستان دخترانه وابسته به مهد قران تبریز*».*زن و مطالعات خانواده*،۱۰ (۳۹)، ۱۱۹-۸۳.

نعیماوی،م.،مکتبی،غ.،و امیدیان،م.(۱۳۹۶).«*تاثیر آموزش هوش هیجانی بر مولفه‌های قلدری، شایستگی اجتماعی و مولفه‌های هوش هیجانی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی چهارم ابتدایی (دوره دوم) شهرستان شادگان*».*مجله اصول بهداشت روانی*،۱۹ (۳)،۱۴۱-۱۳۶.

واحدی، ش.، فتحی‌آذر، ا.، وگل‌پرور، ف. (۱۳۹۴).«*اثربخشی برنامه‌های ضدقلدری مدرسه بر توانمندی معلمان زن در مدیریت رفتار قلدری دانش‌آموزان*». *مجله اصول بهداشت روانی*،۱۸ (۲)، ۷۵-۶۸.

وزیری،ش.،و لطفی‌عظیمی،ا.(۱۳۹۰).*تاثیرآموزش همدلی در کاهش پرخاشگری نوجوانان. روان‌شناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*،۸ (۳۰)،۱۷۵-۱۶۷.

Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D., Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the ‘‘Basic Empathy Scale’’. *Journal of Adolescence*, 32(2), 393-408.

Asadi, S. (2014). Examining the effectiveness of cognitive emotion regulation training on negative affect decrease, anger control, and emotional empathy increase in high school students with one/both divorced parents in tabriz. Bulletin of Environment, *pharmacology and Life Sciences*, 3 (2), 112-119.

Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, *36*(2), 341-350.

Berking, M., Wupperman, P., Reichardt, A., Pejic, T., Dippel, A., & Znoj, H. (2008). Emotion-regulation skills as a treatment target in psychotherapy. *Behaviour Research and Therapy*, 46(11), 1230-1237.

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.

Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., Molcho, W. M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *European Journal of Public Health*, 25(2), 61-64.

Coelho, V. A., Sousa, V., Marchante, M., Brás, P., & Romão, A. M. (2016). Bullying and cyberbullying in Portugal: Validation of a questionnaire and analysis of prevalence. *School Psychology International*, *37*(3), 223-239.

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, *75*(2), 317-333.

Contardi, A., Imperatori, C., Penzo, I., Del Gatto, C., & Farina, B. (2016). The Association among Difficulties in Emotion Regulation, Hostility, and Empathy in a Sample of Young Italian Adults. *Frontiers in psychology*, 7, 01068-01077.

Enríquez, H., Ramos, N., Esparza, O. (2017). Impact of the Mindful Emotional Intelligence Program on Emotional Regulation in College Students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17 (1), 39-48.

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.

Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., & Rivara, F. P. (2008). Bullying and school safety. *The Journal of pediatrics*, *152*(1), 123-128.

Gross, J. J.(2002). Wise emotion regulation. In: L Feldma-Barrett & P. salovey(Eds),the wisdom in Feeling. New York: The Guilford press, 3(1),297-318.

Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. Emotion, 13(3), 359.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.4.6.3]

Gross, J. J. (2014). Handbook of emotion regulation. NewYork: Guilford Press.

Hein, S., Röder, M., & Fingerle, M. (2018). The role of emotion regulation in situational empathy-related responding and prosocial behaviour in the presence of negative affect. *International Journal of Psychology*, *53*(6), 477-485.

Hicks, J., Jennings, L., Jennings, S., Berry, S., & Green, D. A. (2018). Middle School Bullying: Student Reported Perceptions and Prevalence. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 4 (3),195-208.

Hsieh, I. J., Chen, Y. Y. (2017). Determinants of aggressive behavior: Interactive effects of emotional regulation and inhibitory control. *PLoS One*, 12(4), 21-32.

Jenkins, N. L., Demaray, K. M., Tennant, J. (2017). Social, Emotional, and Cognitive Factors Associated with Bullying. *School Psychology Review*, 46 (1), 42-64.

Jermann, F., Van der Linden, M., d'Acremont, M., & Zermatten, A. (2006). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ): Confirmatory factor analysis and psychometric properties of the French translation. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(2), 126-131.

Jolliffe, D., Farrington, D. P. (2006). Development and validation of basic empathy scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611.

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.

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.

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.

Lanigan, R. A. (2015). A Systematic Review of Bullying Prevention Programs in Schools. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website: https://sophia.stkate.edu/msw_papers/479.

Leblanc, S., Uzun, B., Pourseied, K., & Mohiyeddini, C. (2017). Effect of an Emotion Regulation Training Program on Mental Well-Being AU - LeBlanc, Sara. *InternationalJournal of Group Psychotherapy*, 67(1), 108-123.

Lebowitz, M. S., & Dovidio, J. F. (2015). Implications of emotion regulation strategies for empathic concern, social attitudes, and helping behavior. *Emotion*, 15(2), 187–194.

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.

Mayberry, M. L., & Espelage, D. L. (2007). Associations among empathy, social competence, & Reactive/Proactive aggression subtypes. *Journal of youth and adolescence*, *36*(6), 787-798. https://doi.org/10.1007/s10964-006-9113-y.

McDermott, M. J., Tull, M. T., Gratz, K. L., Daughters, S. B., & Lejuez, C. (2009). The role of anxiety sensitivity and difficulties in emotion regulation in posttraumatic stress disorder among crack/cocaine dependent patients in residential substance abuse treatment. Journal of anxiety disorders, 23(5), 591-599.

Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of school psychology*, *46*(6), 687-703.

Peleg-Oren, N., Cardenas, G. A., Comerford, M., & Galea, S. (2012). An Association Between Bullying Behaviors and Alcohol Use Among Middle School Students. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 761–775.

Pijper, J., de Wied, M., van Rijn, S., van Goozen, S., Swaab, H., & Meeus, W. (2018). Executive Attention and Empathy-Related Responses in Boys with Oppositional Defiant Disorder or Conduct Disorder, With and Without Comorbid Anxiety Disorder. *Child psychiatry and human development*, 49(6), 956–965.

Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1325-30.

Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *40*(5), 668-676.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.4.6.3]

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, *9*(3), 185-211.

Shujja, S., Atta, M. (2011). Translation and Validation of Illinois Bullying Scale for Pakistani Children and Adolescents, *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 79-82.

Smith, B. H., & Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory Into Practice*, *52*(4), 280-287.

Zhang, H., Zhou, H., & Tao, T. (2018). Bullying Behaviors and Psychosocial Adjustment among School-aged Children in China. *Journal of Interpersonal Violence*. 34(11), 2363-2375.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.4.6.3]