



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

زمان چاپ: ۱۴۰۲/۱۱/۲۰

شماره مجوز مجله: ۸۰۴۰۰

اثر بخشی آموزش برنامه تنظیم هیجانی بر قلدری در دانش آموزان نوجوان دارای اختلال

قلدری

امین رستمی^۱، زینب معروفی^۲، لیلا گواهی^۳، زهرا معروفی^۴، محمد جوکار^۵

۱- کارشناسی آموزش عربی دانشگاه فرهنگیان پردیس آیت اله طالقانی قم

۲- کارشناسی الهیات دانشگاه فرهنگیان پردیس رسالت زاهدان

۳- لیسانس راهنمایی و مشاوره، دانشگاه دولتی بندرعباس

۴- کارشناسی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان پردیس فاطمه الزهرا بندرعباس

۵- کارشناسی آموزش عربی دانشگاه فرهنگیان پردیس آیت اله طالقانی قم

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثر بخشی برنامه آموزش تنظیم هیجانی بر قلدری دانش آموزان نوجوان قلدر است. پژوهش حاضر، از لحاظ هدف کاربردی است، و طرح از روش نیمه آزمایشی، پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل استفاده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر دانش آموزان پایه ششم پسران شهر شیراز است که ابتدا دانش آموزان یک مدرسه مورد بررسی قرار گرفت و از بین کل آن ها ۳۰ نفر انتخاب شد و به طور تصادفی به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند (هرکدام ۱۵ دانش آموز). برای هر دو گروه پرسشنامه خود گزارشی (ایلی نویز) به عنوان پیش آزمون داده شد، سپس برای ۱۵ دانش آموز گروه آزمایش آموزش برنامه مداخله تنظیم هیجان، ۸ جلسه ۴۰ دقیقه ای هر هفته دو جلسه داده شد، بعد از ۸ جلسه دوباره پرسشنامه خود گزارشی (ایلی نویز) ارائه داده شد. برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه خود گزارشی (ایلی نویز) و بسته آموزشی تنظیم هیجان گروس استفاده شد که این برنامه در طی هشت جلسه ۴۰ دقیقه ای برای گروه آزمایش ارائه داده شد. همه جلسات با مرور تکالیف جلسات قبل و دادن بازخورد مثبت به هم آغاز و با دادن تکالیف برای هفته آینده پایان داده شد بر گروه آزمایش اجرا شد. برای آزمون فرضیه از روش تحلیل کواریانس بهره گرفته شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ استفاده شد. نتایج فرضیه نشان داد که آموزش برنامه تنظیم هیجانی بر قلدری در دانش آموزان نوجوان دارای اختلال قلدری اثر بخش بوده است.

کلید واژه ها: آموزش برنامه تنظیم هیجانی، قلدری، دانش آموزان نوجوان دارای اختلال قلدری



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

مقدمه

امروزه یکی از رایج‌ترین مشکلات روانی-اجتماعی در این مرحله، به دلیل اثرات مخرب آن بر عملکرد و سازگاری در مدرسه، قلدری^۱ در مدرسه است (ارسلان، آلن و تانهان^۲، ۲۰۲۱). قلدری، آزار و ضعیف‌کشی افراد توسط شخص یا گروهی از اشخاص قوی بنیه‌تر است که می‌تواند به دو صورت برخورد فیزیکی یا اجتماعی اتفاق بیفتد. دو دلیل اصلی که ممکن است افراد مورد قلدری قرار بگیرند، وضعیت اجتماعی و وضعیت ظاهری آنان است. نوجوانان قلدر، کودکان یا نوجوانانی را هدف قرار می‌دهند که سازگاری مورد نظرشان را ندارند و این عدم سازگاری مربوط به رفتار یا ظاهر افراد ضعیف‌تر می‌شود و یا ممکن است به نژاد آنان مرتبط باشد. بعضی از نوجوانان قلدر به دیگران به صورت فیزیکی حمله می‌کنند. هل می‌دهند، مشت و لگد می‌زنند و یا حتی سوء استفاده جنسی می‌کنند. برخی دیگر، از روش‌های حمله روانی مثل توهین لفظی برای تحریک دیگران استفاده می‌کنند. به عنوان مثال نوجوانان دسته بندی‌هایی را ایجاد می‌کنند و یا گروه‌های مختلف تشکیل می‌دهند و با طرد کردن افراد و یا با غیبت کردن در موردشان، آنان را مورد تحقیر قرار می‌دهند. (حملات روانی) گروهی نیز به مسخره کردن و دست انداختن هم سن و سالان ضعیف‌تر خود می‌پردازند. حملات لفظی می‌تواند شامل ارسال پیام‌های اینترنتی یا پست الکترونیکی و یا حتی انتشار مطالب بر روی اینترنت نیز شود (وای‌براه، اسپلاگو، والیدو، هانگ و پرسکات^۳، ۲۰۱۹؛ بندانیلو^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). رفتار قلدری می‌تواند بر فاکتورهای اجتماعی- فرهنگی و رشدی (مثل شخصیت، جنسیت، سن، مکان و زمان ...) تأثیرات منفی داشته باشد (وندربیلت^۵ و آگوستین^۶، ۲۰۱۰). علاوه بر این خشونت با مشکلات خواب، شکم درد، خستگی و کاهش اشتها همچنین افزایش اضطراب، افسردگی، کاهش عزت نفس و احساس تنهایی و انزوا همراه است. از پیامدهای قربانیان قلدری و قلدرها می‌توان به کمبود توجه به تکالیف مدرسه، عملکرد تحصیلی ضعیف، اشتیاق تحصیلی پایین، طرد همسالان و رفتارهای اجتماعی مخرب که با مشکلات رفتاری مرتبط است و متعاقب آن درگیری در رفتارهای جنایی، را می‌توان نام برد. بطور مکرر در مدرسه پرخاشگری کردن سرانجام منتهی به جرم می‌شود برای اینکه آزار و اذیت نشانه‌ای از اختلال شخصیت ضد اجتماعی و سایر مشکلات آسیب روانی است که شامل میزان بالای افکار خودکشی حتی بیش از آنچه برای قربانی روی می‌دهد (شر، خان و مشتاق^۷، ۲۰۲۲).

قلدری به عنوان یک عامل خطر در ایجاد اختلالات روانشناختی و موثر بر ابعاد روانشناختی، رفتاری، اجتماعی مانند شخصیت، افسردگی، اضطراب، خودجراحی است (شبهانگ، صدیقیان، رحیمی نژاد و سلطانی شال، ۱۳۹۸). آموزش مهارت تنظیم هیجانی در این زمینه می‌تواند کمک شایانی به دانش آموزان قلدر کند زیرا. برخی از الگوهای تنظیم هیجانی یا فقدان آن ممکن است ایجاد و تداوم علائم آسیب‌شناختی و اختلال در عملکرد فرد را به دنبال داشته باشد (فرخزادی و همکاران، ۱۳۹۷). تنظیم هیجانی به عنوان

۱. Bullying
۲. Arslan, Allen & Tanhan
۳. Ybarra, Espelage, Valido, Hong & Prescott
۴. Bendanillo
۵. Vanderbilt
۶. Augustyn
۷. Sher, Khan & Mushtaq



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

یک مهارت و فرایند تعدیل تجربیات هیجانی می‌تواند بر افزایش سطح کیفیت زندگی، بهبود ارتباطات بین فردی تاثیرگذار باشد. آموزش تنظیم هیجانی به منظور کاهش و کنترل هیجان‌های منفی و نحوه استفاده از هیجان‌های مثبت می‌باشد (عدیلی، و باقری سرداری، ۱۳۹۹). اختلال در تنظیم هیجان در دوران کودکی می‌تواند یک عامل خطر مهم برای دوره‌های بعدی پرخاشگری رابطه‌ای و فیزیکی محسوب شود (رول ۱ و همکاران، ۲۰۱۲). علاوه بر این، کودکانی که مشکلات رفتاری جدی از جمله پرخاشگری را نشان می‌دهند، می‌توانند در مهارت‌های خودیاری، اجتماعی شدن و تنظیم هیجانی دچار مشکل شوند (مک نیل ۲ و همکاران، ۲۰۱۷). در نتیجه، توانایی افراد برای تنظیم رفتارها و هیجانات خود ممکن است بر توانایی آنها برای ابراز خود بدون پرخاشگری فیزیکی یا رابطه‌ای در زمینه‌های اجتماعی تأثیر بگذارد (مک‌گوی ۳ و همکاران، ۲۰۲۳). تحقیقات کوک ۴ و همکاران (۲۰۱۰) تأیید کرده است که آن دسته از دانش‌آموزانی که خودکنترلی ضعیفی دارند یا توانایی تنظیم احساسات خود را ندارند، قلدری می‌کنند. ارزیابی مجدد شناختی رویکردی است که برای تنظیم هیجان مورد استفاده قرار می‌گیرد که طی آن فرد شیوه تفکر در مورد یک محرک را تغییر می‌دهد و در نتیجه حالت هیجانی مرتبط با تغییرات آن نیز تغییر می‌یابد. برخی از محققان در تحقیقات مختلف قبلی دریافته‌اند که دو لوب مغز مانند لوب پیش‌پیشانی و لوب آهیانه برای کنترل سایر نواحی مغز که باید مراکز واکنش‌های احساسی مانند آمیگدال را کنترل کنند، درگیر هستند. محققان دیگر اضافه کرده‌اند که مناطق کنترلی مانند قشر گیجگاهی که ساختاری به نام شبکه پیشانی دارند، بازنمایی معنایی احساسات و عواطف را تعدیل می‌کنند (بوهل و همکاران ۵، ۲۰۱۴؛ اتکین، بوچل و گروس ۶، ۲۰۱۵). بدتنظیمی هیجانی و علائم اضطراب می‌توانند به عنوان یک عامل پیش‌بینی‌کننده رفتار قلدری به حساب آیند (کلسی ۷ و همکاران، ۲۰۱۷). مشکل در تنظیم هیجانات، کارکردهای اجرایی و مهارت‌های اجتماعی از جمله مواردی هستند که بر رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان موثر هستند (دمارای و تنانت ۸، ۲۰۱۷). آموزش مهارت تنظیم هیجانی به همراه مهارت‌هایی مانند ذهن آگاهی، تحمل پیشانی، ارتباط بین فردی، ارائه راهکارهای جدید و تعدیل پیامدهای شرایط ناراحت کننده، به فرد در راستای تعدیل احساسات، هیجانات و رفتارهای قلدری و در نتیجه تاثیرات این رفتارها بر عملکردهای تحصیلی فرد در مدرسه و همچنین سازگاری و مدیریت هیجان مانند مهارت پرخاشگری کمک می‌کند (عدیلی و سرداری، ۱۳۹۹). مطالعه حاضر تاثیر برنامه آموزش تنظیم هیجانی بر رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان نوجوان قلدر را بررسی خواهد کرد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی و طرح آن به صورت پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود.

۱. Röhl
۲. McNeil
۳. McGoey
۴. Cook
۵. Buhle
۶. Etkin, Büchel & Gross
۷. Kelsey
۸. Demaray, Tennant



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

جامعه، نمونه، و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر دانش آموزان پایه ششم پسران شهر شیراز است که ابتدا دانش آموزان یک مدرسه مورد بررسی قرار گرفت و از بین کل آن‌ها ۳۰ نفر انتخاب شد و به طور تصادفی به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند (هرکدام ۱۵ دانش آموز). برای هر دو گروه پرسشنامه رفتار قلدری قربانی الویوس به عنوان پیش آزمون داده شد، سپس برای ۱۵ دانش آموز گروه آزمایش آموزش برنامه مداخله تنظیم هیجان، ۸ جلسه ۴۰ دقیقه‌ای هر هفته دو جلسه داده شد، بعد از ۸ جلسه دوباره پرسشنامه رفتار قلدری قربانی الویوس ارائه داده شد. لازم به ذکر است که به جهت رعایت اصول اخلاقی، پیش از شروع آموزش از شرکت‌کنندگان در پژوهش به صورت کتبی رضایت‌نامه دریافت شد.

ابزارها

پرسشنامه رفتار قلدری قربانی الویوس.

پرسشنامه قلدری/قربانی الویوس^۱ یک پرسشنامه ۳۹ سوالی است که انواع مختلف رفتارهای قلدری را در دانش‌آموزان مدرسه اندازه‌گیری می‌کند. در این پرسشنامه فراوانی انواع مختلف رفتار مورد قلدری قرار گرفتن و قلدری کردن را اندازه‌گیری می‌شود. این رفتارها شامل بدنام شدن از جانب همسالان، طرد شدن، اذیت و آزار کلامی و فیزیکی، مسخره شدن، شایعه پراکنی در مورد یک فرد، اذیت و آزار از طریق رسانه‌های الکترونیکی مثل پیام کوتاه و اینترنت می‌باشند. همچنین سوالاتی در ارتباط با مکان و زمان انجام این رفتار از دانش‌آموز پرسیده می‌شود. سوالاتی که انواع مختلف رفتارهای قلدری کردن یا مورد قلدری قرار گرفتن را می‌سنجند به صورت طیف لیکرتی از ۰ = در طی چند ماه گذشته این اتفاق برایم نیافتاده تا ۴ = چندین بار نمره گذاری می‌شود (الویوس، ۱۹۸۹ به نقل از سوئلز و الویوس، ۲۰۰۳). همچنین سوالاتی در باره محل و زمان قلدری کردن یا مورد قلدری قرار گرفتن پرسیده می‌شود. در مطالعه خارجی آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس قلدری ۰،۷۶ و برای زیر مقیاس قربانی شدن ۰،۷۷ برآورد شده است (کریک، ۱۹۹۸ به نقل از سوئلز و آلوئوس، ۲۰۰۳). در ایران شهریار فر (۱۳۸۹) این پرسشنامه را هنجاریابی کرده است. در این پژوهش از خرده مقیاس‌های مرتبط با فراوانی قربانی شدن استفاده شد و سوالات مرتبط با قربانی شدن از طریق رسانه حذف شد.

معرفی برنامه‌های آموزشی

بسته آموزشی از مدل تنظیم هیجان گروس در هشت جلسه ۴۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش ارائه داده شد. همه جلسات با مرور تکالیف جلسات قبل و دادن بازخورد مثبت به هم آغاز و با دادن تکالیف برای هفته آینده پایان داده شد. بسته کامل درمان آموزش راهبردهای تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس توسط قانددنیای جهرمی، حسنی و حاتمی (۱۳۹۲) اعتباریابی شده است.

جدول ۱: خلاصه‌ای از محتوای جلسات مداخلات آموزشی تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس

^۱ Olweus Bullying/Victimization Questionnaire



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

محتوای جلسات	مراحل	جلسه
آشنایی اعضای گروه با یکدیگر، تبیین منطبق و مراحل مداخله و چارچوب و قواعد شرکت در گروه		اول
شناخت هیجان و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها و اثرات کوتاه مدت و بلند مدت	شناخت موقعیت	دوم
ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت‌های هیجانی اعضا: (۱) خودارزیابی با هدف شناخت تجربه‌های هیجانی خود، (۲) خودارزیابی با هدف شناسایی میزان آسیب‌پذیری هیجانی در فرد، (۳) خودارزیابی با هدف شناسایی از راهبردهای تنظیمی فرد، (۴) پیامدهای شناختی واکنش‌های هیجانی، (۵) پیامدهای فیزیولوژیک واکنش‌های هیجانی.	انتخاب موقعیت	سوم
ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان: (۱) جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب آموزش راهبرد حل مسئله آموزش مهارت‌های بین فردی (گفت‌وگو، اظهار وجود و حل تعارض)	اصلاح موقعیت	چهارم
تغییر توجه: (۱) متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی و (۲) آموزش توجه	گسترش توجه	پنجم
تغییر ارزیابی‌های شناختی: (۱) شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آن‌ها روی حالت‌های هیجان و (۲) آموزش راهبرد باز-ارزیابی	ارزیابی شناختی	ششم
تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان: (۱) شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، (۲) مواجهه، (۳) آموزش ابراز هیجان، (۴) اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی و (۵) آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس	تعدیل پاسخ	هفتم
ارزیابی مجدد و رفع موانع کاربرد: (۱) ارزیابی میزان نیل به اهداف، (۲) کاربرد مهارت‌های آموخته شده در محیط‌های طبیعی خارج از خانه و (۳) بررسی و رفع موانع انجام تکلیف	ارزیابی و کاربرد	هشتم

یافته ها

برای بررسی اثربخشی آموزش برنامه تنظیم هیجانی بر قلدری در دانش آموزان نوجوان دارای اختلال قلدری، ابتدا شاخص‌های توصیفی متغیرها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون، شامل میانگین و انحراف استاندارد به تفکیک گروه‌ها در جدول ۲ گزارش شده است.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

جدول ۲: توصیف نمرات آزمودنی ها در پیش آزمون متغیرهای پژوهش در گروه‌های مورد مطالعه

متغیر	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین داده	بیشترین داده	کجی	کشیدگی
قلدری	آزمایش	۱۸/۴۶	۸/۲۰	۱۰	۳۳	۰/۴۳	-۱/۳۹
	کنترل	۱۹/۱۳	۷/۰۱	۱۰	۲۹	-۰/۰۲	-۱/۵۷
زد و خورد	آزمایش	۱۲/۴۶	۴/۹۵	۷	۲۲	۰/۵۹	-۱/۱۷
	کنترل	۱۳/۴۶	۵/۰۲	۶	۲۱	۰/۰۹	-۱/۵۶
قربانی	آزمایش	۶/۲۶	۱/۷۹	۴	۹	-۰/۱۱	-۱/۵۹
	کنترل	۶/۹۳	۱/۷۰	۴	۹	-۰/۱۷	-۱/۲۸

در جدول ۲، یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در مرحله پیش آزمون گزارش شده است. همچنین جدول فوق شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرها را نیز نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌گردد، مقدار کجی مولفه‌ها که قدر مطلق این شاخص‌ها کمتر از ۳ می‌باشد. بنابراین کجی متغیرهای پژوهش در سطح نرمال می‌باشد. قدر مطلق شاخص کشیدگی نیز کمتر از ۱۰ می‌باشد. بنابراین کشیدگی متغیرهای پژوهش در سطح نرمال می‌باشد. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که توزیع مولفه قلدری در مرحله پیش آزمون در دو گروه مورد مطالعه (آزمایش و کنترل) نرمال می‌باشد.

جدول ۳: توصیف نمرات آزمودنی‌ها در پس آزمون متغیرهای پژوهش در گروه‌های مورد مطالعه

متغیر	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین داده	بیشترین داده	کجی	کشیدگی
قلدری	آزمایش	۱۲/۹۳	۳/۲۱	۹	۱۸	۰/۳۶	-۱/۵۶
	کنترل	۱۸/۶۶	۶/۶۹	۱۰	۲۹	۰/۰۱	-۱/۵۶
زد و خورد	آزمایش	۸/۳۳	۲/۱۶	۵	۱۳	۰/۸۲	۰/۴۵
	کنترل	۱۳/۵۳	۵/۲۴	۶	۲۱	۰/۰۹	-۱/۶۴
قربانی	آزمایش	۵/۱۳	۱/۶۸	۴	۹	۱/۳۱	۰/۵۸
	کنترل	۶/۸۶	۱/۶۴	۴	۹	-۰/۲۰	-۱/۱۶



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

در جدول ۳ یافته های توصیفی متغیرهای پژوهش در مرحله پس آزمون گزارش شده است. همچنین جدول فوق شاخص های کجی و کشیدگی متغیرها را نیز نشان می دهد. همان طور که ملاحظه می گردد، مقدار کجی مولفه ها که قدر مطلق این شاخص ها کمتر از ۳ می باشد. بنابراین کجی متغیرهای پژوهش در سطح نرمال می باشد. قدر مطلق شاخص کشیدگی نیز کمتر از ۱۰ می باشد. بنابراین کشیدگی متغیرهای پژوهش در سطح نرمال می باشد. با توجه به این یافته ها می توان گفت که توزیع مولفه قلدری در مرحله پس آزمون در دو گروه مورد مطالعه (آزمایش و کنترل) نرمال می باشد.

جهت بررسی فرضیه اول پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر رفتارهای قلدری دانش آموزان نوجوان دارای اختلال قلدری، با توجه به اینکه مولفه های قلدری (قلدری، زد و خورد و قربانی) از لحاظ نظری و تجربی با یکدیگر ارتباط دارند، از تحلیل کوواریانس چندمتغیری یک راهه (*One-way MANCOVA*) استفاده شد. قبل از انجام این تحلیل، پیش فرض های تحلیل کوواریانس یعنی توزیع متغیرهای پژوهش، همگنی واریانس ها، عدم تعامل پیش آزمون ها با متغیر مستقل بر متغیرهای وابسته، و همگنی شیب خطوط رگرسیون در گروه ها بررسی شد. برای بررسی این پیش فرض از آزمون لون استفاده شد.

جدول ۴ نتایج همگنی واریانس متغیر قلدری در گروه های تنظیم هیجانی و کنترل

متغیر	F	DF _۱	DF _۲	سطح معنی داری
قلدری	۰/۰۱	۱	۲۸	۰/۹۵
زد و خورد	۰/۰۲	۱	۲۸	۰/۹۱
قربانی	۰/۲۵	۱	۲۸	۰/۷۲

همانطور که جدول ۴ نشان می دهد واریانس متغیر قلدری در گروه های آموزش تنظیم هیجانی و کنترل پژوهش همگن است؛ زیرا مقدار شاخص F این متغیر معنی دار نیست ($p > 0.05$). بنابراین، پیش فرض همگنی واریانس ها برای متغیر قلدری محقق شده است.

جدول ۵ نتایج اثرات تعاملی پیش آزمون و متغیر مستقل

منابع تغییر	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	DF	F	سطح معنی داری
گروه * پیش آزمون قلدری	۲/۲۶	۱/۱۳	۲	۰/۴۴	۰/۶۴
گروه * پیش آزمون زد و خورد	۱/۴۶	۰/۷۳	۲	۰/۱۹	۰/۸۲
گروه * پیش آزمون قربانی	۱/۸۰	۰/۹۰	۲	۰/۸۴	۰/۴۳



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

بر اساس مندرجات جدول ۵ ملاحظه می گردد نشان می دهد که پیش فرض همگنی اثر تعاملی در گروه های مورد مطالعه (گروه آموزش تنظیم هیجانی و کنترل) در متغیر قلدری، محقق شده است، چرا که مقدار F تعاملی در سطح $P < 0.05$ معنی دار نیست. با توجه به محقق شدن پیش فرض های تحلیل کوواریانس، از این آزمون جهت بررسی فرضیه پژوهش استفاده شد. قبل از تحلیل کواریانس چندمتغیره برای تعیین اثر متغیر گروه در متغیرهای پژوهش از آزمون اثر لامبادای ویلکز استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶ تحلیل واریانس چندمتغیره قلدری در بین دو گروه تنظیم هیجان و کنترل

آماره	ارزش	F	DF بین گروهی	DF درون گروهی	سطح معناداری
لامبادای ویلکز	۰/۴۷	۸/۶۳	۳	۲۳	۰/۰۰۱

همانطور که جدول ۶ نشان می دهد نسبت F به دست آمده در سطح $P < 0.001$ معنادار می باشد بنابراین می توان نتیجه گرفت که بین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر قلدری، تفاوت وجود دارد یعنی بین دو گروه کنترل و آزمایش حداقل در یکی از خرده مقاس های قلدری، تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۷ جدول تحلیل کوواریانس چندمتغیره تک تک مولفه های قلدری در گروه های تنظیم هیجانی و کنترل

منابع تغییر	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	ضریب اتا
پیش آزمون	قلدری	۷۷/۸۳	۱	۷۷/۸۳	۹/۴۵	۰/۰۰۵	۰/۲۷
زد و خورد		۲۳/۰۴	۱	۲۳/۰۴	۴/۰۸	۰/۰۶	۰/۱۴
قربانی		۲/۴۶	۱	۲/۴۶	۲/۲۷	۰/۱۴	۰/۰۸
گروه	قلدری	۱۹۴/۵۴	۱	۱۹۴/۵۴	۲۳/۶۲	۰/۰۰۱	۰/۴۸
زد و خورد		۱۳۳/۹۰	۱	۱۳۳/۹۰	۲۳/۷۲	۰/۰۰۱	۰/۴۸
قربانی		۱۱/۳۸	۱	۱۱/۳۸	۱۰/۵۲	۰/۰۰۳	۰/۲۹
خطا	قلدری	۲۰۵/۸۹	۲۵	۸/۲۳			
زد و خورد		۱۴۱/۱۰	۲۵	۵/۶۴			
قربانی		۲۷/۰۳	۲۵	۱/۰۸			



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

کل	قلدری	۸۵۰۸	۳۰
زد و خورد		۴۲۴۰	۳۰
قربانی		۱۱۸۰	۳۰

بر اساس مندرجات جدول ۷ ملاحظه می گردد که بعد از کنترل اثر پیش آزمون، بین دو گروه تنظیم هیجانی و کنترل در مولفه های قلدری F محاسبه شده گروه (F(۱, ۲۵)=۲۳/۶۲, p=۰/۰۰۱)، زد و خورد F محاسبه شده گروه (F(۱, ۲۵)=۲۳/۷۲, p=۰/۰۰۱)، و قربانی F محاسبه شده گروه (F(۱, ۲۵)=۱۰/۵۲, p=۰/۰۰۳)، معنی دار می باشد. بنابراین، فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه تنظیم هیجانی، قلدری دانش آموزان را کاهش میبخشد تایید شده و می توان نتیجه گرفت در قلدری دانش آموزان تغییرات معنی داری در اثر آموزش تنظیم هیجان به وجود آمده و بر اساس ضرایب اتای به دست آمده میتوان گفت میزان تاثیر بر قلدری ۰/۴۸، بر زد و خورد ۰/۴۸ و بر قربانی ۰/۲۹ می باشد. یعنی در قلدری ۴۸ درصد تغییرات، در زد و خورد ۴۸ درصد تغییرات و در قربانی ۲۹ تغییرات بر اثر آموزش تنظیم هیجانی می باشد.

نتیجه گیری

نتایج تحقیق حاضر نشان داد که آموزش برنامه تنظیم هیجانی بر قلدری در دانش آموزان نوجوان دارای اختلال قلدری موثر بوده است. گرچه تاکنون پژوهشی دقیقاً با هدفی مشابه مطالعه حاضر انجام نشده است اما پیشینه پژوهشها نشان دهنده اثرات مثبت آموزش برنامه تنظیم هیجانی بر رفتارهای قلدری در دانش آموزان نوجوان دارای اختلال قلدری است. نتایج برخی از مطالعات انجام شده در این زمینه این یافته را تایید می کند. نتایج فرضیه حاضر با تحقیقات نعمت زاده، باقری، ابوالمعالی (۱۳۹۲)، و بشرپور و همکاران (۱۳۹۲)، و بشرپور، مولوی، شیخی، خانجانی، رجبی و موسوی (۱۳۹۱)، و زندوانیان، دریاپور و جباری فر (۱۳۹۱)، و کیمیایی، رفتار، سلطانی فر (۱۳۹۰)، و شیر، ولی پور و مظاهری (۱۳۷۱)، و فردریک، تروود و نیکرسون (۲۰۲۲)، و مطالعه کامودکا و ناوادا (۲۰۲۲)، و فیشر و همکاران (۲۰۱۲)، همسو می باشد.

در تبیین فرضیه حاضر می توان اینگونه بیان کرد به نظریه بوم شناسی اجتماعی در زمینه قلدری که بر اساس این نظریه، رشد انسان باید در تعاملی دوطرفه یعنی تعامل بین فرد و محیط بررسی شود (برونفنبرنر^۱، ۱۹۷۹). مطابق با نظریه بوم شناسی اجتماعی، قلدری پدیده پیچیده ای است که تحت تاثیر عوامل مختلفی شکل می گیرد (باربوزا^۲ و همکاران، ۲۰۰۹؛ سویرر و دال، ۲۰۰۱). بنابراین در این نظریه هم تاثیر عوامل فردی و هم عوامل محیطی بر تبیین قلدری مورد توجه است. از جمله عوامل فردی مرتبط با قلدری می توان به بی خوابی و احساس تنهایی (اولیویرا^۳ و همکاران، ۲۰۱۶)، تجربه انزوای اجتماعی یا طرد شدن از سوی همسالان (آبرامز،

^۱ Bronfenbrenner

^۲ Barboza

^۳ Oliveiraa



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

راتلند، کامرون و مارکوس^۱، (۲۰۰۳)، داشتن نشانگان افسردگی (گوا^۲ و همکاران، ۲۰۱۶) و اضطراب (چو^۳ و همکاران، ۲۰۱۵)، پریشانی روانشناختی، عزت نفس پایین (سنات، بلیس، هبرت، لوی و گریبیر^۴، ۲۰۱۵)، گرایش به صفات و ویژگی های مردانه بدون توجه به جنسیت (ناوارو، لارانگا و یوبرو^۵، ۲۰۱۱)، عدم مشارکت در رفتارهای اخلاقی (پپلر و همکاران، ۲۰۰۸؛ ونگ و همکاران، ۲۰۱۷)، داشتن مشکلات در رفتاری (کوک، گرا، کیم و سادک^۶، ۲۰۱۰)، داشتن صفات بی عاطفگی - بی احساسی (مونوز، کوالتر و پاجت^۷، ۲۰۱۱)، صفات شخصیتی ضد - اجتماعی (فارل^۸ و ولک، ۲۰۱۷) و میل به زور گفتن به همسالان (پپلر، جیانگ، کرایگ و کانالی^۹، ۲۰۰۸) اشاره کرد. در این راستا می توان به پژوهش همسویی که توسط تریسی (۲۰۱۵) تحت عنوان بررسی پیامدهای قلدری و قربانی شدن کودکان و نوجوانان و تأثیر آن در رفتارهای بزرگسالی، به این نتیجه دست یافتند که رفتار کودکان و نوجوانان قربانی قلدری ارتباط معناداری با ضعف اجتماعی، بهداشتی و اقتصادی دارد و این کودکان و نوجوانان به مدت چهار دهه بعد از این مسئله در معرض طیف وسیعی از خطرات ضعف اجتماعی، بهداشتی و اقتصادی قرار دارند. در پژوهش همسویی دیگری توسط میلر و جانسون (۲۰۰۲) که در پژوهش خود تحت عنوان رابطه طرد همسالان با پرخاشگری و شروع اولیه مشکلات رفتاری، به این نتیجه دست یافتند که طرد همسالان به واسطه علائم *ADHD* و مشکلات رفتاری پس از آن قابل پیش بینی است.

همان طور که اشاره شد در نظریه بوم شناسی اجتماعی توجه به عوامل محیطی مرتبط با قلدری هم نیز حائز اهمیت است. عوامل خانوادگی، عوامل مرتبط با همسالان، عوامل تحصیلی و تجربه برخی مسائل فرهنگی - اجتماعی از جمله عوامل محیطی هستند که با قلدری رابطه دارند. عوامل خانوادگی مختلفی با رفتارهای قلدری در ارتباط هستند که از جمله آنها می توان به داشتن اعضای خانواده درگیر در رفتارهای بزهکارانه (اسپلاج و سویرر، ۲۰۱۰)، نظارت نالذینی ضعیف (کوک و همکاران، ۲۰۱۰؛ لو^{۱۰} و اسپلاج، ۲۰۱۳)، جو منفی خانواده (اسپلاج و سویرر، ۲۰۱۰)، تجربه اختلافات خانوادگی (پپلر و همکاران، ۲۰۰۸)، در معرض خشونت خانگی بودن (اسپلاج، لو، راثو^{۱۱}، هونگ و لیتل^{۱۲}، ۲۰۱۴)، فقدان حمایت عاطفی والدین (بازبوزا و همکاران، ۲۰۰۹)، فرزندپروری مستبدانه (محبی و همکاران، ۲۰۱۶)، مخالفت مداوم والدین با فرزندان (ولان، کرچمر و بارکر^{۱۳}، ۲۰۱۴)، عدم پذیرش، ضعف در کنترل قاطعانه و روان شناختی فرزندان (کارتر، ون در وات و استرهایز^{۱۴}، ۲۰۲۰) و ارتباط کم بین اعضا خانواده (پپلر و همکاران، ۲۰۰۸) اشاره

^۱ Abrams, Rutland, Cameron & Marques

^۲ Guo

^۳ Chu

^۴ Cenat, Blais, Hebert, Lavoie & Guerrier

^۵ Navarro, Larranaga & Yubero

^۶ Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek

^۷ Munoz, Quahter & Padgett

^۸ Farrell

^۹ Pepler, Jiang, Craig & Connolly

^{۱۰} Low

^{۱۱} Rao

^{۱۲} Little

^{۱۳} Whelan, Kreschmer & Barker

^{۱۴} Carter, Van der watt & Esterhuysen



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

کرد. علاوه بر این داشتن دوستان زیاد، تجربه قربانی شدن از سوی همسالان (باربوزا و همکاران، ۲۰۰۹)، تجربه کشمکش و اختلاف زیاد با همسالان (پپلر و همکاران، ۲۰۰۸)، محبوب بودن در بین همسالان (کاراویتا و سیلسن^۱، ۲۰۱۲) و داشتن روابط منفی با همکلاسی ها (باچینی، اسپوزیتو و افوسو^۲، ۲۰۰۹) از جمله عوامل مرتبط با همسالان هستند که با قلدری رابطه دارند. علاوه بر این، ارتباط با همسالان پرخاشگر (پپلر و همکاران، ۲۰۰۸) و اعتقاد گروه همسالان به هنجارهای موافق با قلدری نیز بر قلدری دانش آموز نسبت به دانش آموز نقش دارند (نایکرسون و مل-تیلور^۳، ۲۰۱۴). البته پاسخ به این سوال ها که آیا دانش آموزان قلدر از همسالان پرخاشگر خود اثر می پذیرند یا بر آن ها اثر می گذارند؟ و نحوه اثرگذاری و اثرپذیری این روابط چگونه است؟ کار آسانی نیست. کندل^۴ (۱۹۷۸) معتقد است هموفیلی^۵ (یعنی وجود تشابه در نگرش و رفتارهای مهم یک گروه) نتیجه دو فرآیند «انتخاب» و «اجتماعی شدن» است؛ یعنی افراد برای پیوستن به همسالان یا انتخاب دوست سراغ افراد مشابه خود می روند (انتخاب)، از طرفی همسالان بر یکدیگر تاثیر می گذارند (اجتماعی شدن، برنت^۶، ۱۹۸۲؛ کندل، ۱۹۷۸). پس به احتمال زیاد دانش آموزان قلدر نیز همسالان پرخاشگر یا واجد رفتار قلدری را برای دوستی انتخاب می کنند و به دنبال اثراتی که از یکدیگر می گیرند، به روابط خود ادامه می دهند. در این راستا می توان به پژوهش همسویی که توسط فیشر و همکاران (۲۰۱۲) تحت عنوان بررسی ارتباط رفتارهای آسیب به خود با قلدری و قربانی شدن به بررسی پرداختند اشاره کرد که به این نتیجه دست یافتند که مشکلات عاطفی و رفتاری کودکان ممکن است باعث شود آنها بیشتر به سمت قلدری و همچنین آسیب به خود سوق داده شوند. آنها دریافتند که بین قربانی شدن و آسیب به خود رابطه معنا داری وجود دارد. هر پژوهشی با محدودیت هایی روبرو می باشد، از این محدودیت ها می توان اشاره کرد به آزمودنی ها در این پژوهش که از بین دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر شیراز انتخاب گردیده بودند که این امر تعمیم پذیری نتایج پژوهش را به سایر سنین و دیگر مقاطع تحصیلی و شهر های دیگر با احتیاط روبرو می سازد.

منابع

- ۱- عدیلی، ه. و دکتر سرداری، ب. (۱۳۹۹). اثربخشی مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی بر کاهش رفتارهای قلدری و افزایش همدلی دانش آموزان قلدر دوره متوسطه اول. فصلنامه کودکان استثنایی، ۲۰ (۴): ۱۰۵-۱۱۸.
- ۲- فرخزادی، ف. خواجهوند خوشلی، ا. محمدی، م. اکبر فهیمی، م. و علی بیگی، ن. (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی کنترل تنظیم هیجان بر علائم کم توجهی، بیش فعالی در کودکان ۷-۱۴ ساله. فصلنامه کودکان استثنایی، ۸ (۴): ۱۱۶-۱۰۱.

^۱ Caravita & Cillessen

^۲ Bacchini, Esposito & Affuso

^۳ Nickerson & Mele-Taylor

^۴ Kandel

^۵ Homophily

^۶ Berndt



- ۳-Ahmed, S. P., Bittencourt-Hewitt, A., & Sebastian, C. L. (۲۰۱۵). Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence. *Developmental cognitive neuroscience*, ۱۵, ۱۱-۲۵.
- ۴-Walker, S. (۲۰۰۵). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of genetic psychology*, ۱۶۶(۳), ۲۹۷-۳۱۲.
- ۵-Kosinski, M. (۲۰۲۳). Theory of mind may have spontaneously emerged in large language models. arXiv preprint arXiv:۲۳۰۲.۰۲۰۸۳.
- ۶-Arslan, G., Allen, K. A., & Tanhan, A. (۲۰۲۱). School bullying, mental health, and wellbeing in adolescents: Mediating impact of positive psychological orientations. *Child Indicators Research*, ۱۴, ۱۰۰۷-۱۰۲۶.
- ۷-Lee, C. H. (۲۰۱۰). Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among Korean middle school students. *Journal of interpersonal violence*, ۲۵(۱), ۱۵۲-۱۷۶.
- ۸-Nahman-Averbuch, H., Li, R., Boerner, K. E., Lewis, C., Garwood, S., Palermo, T. M., & Jordan, A. (۲۰۲۳). Alterations in pain during adolescence and puberty. *Trends in Neurosciences*.
- ۹-Röll, J., Koglin, U., & Petermann, F. (۲۰۱۲). Emotion regulation and childhood aggression: Longitudinal associations. *Child Psychiatry & Human Development*, ۴۳, ۹۰۹-۹۲۳.
- ۱۰-Van Duijvenvoorde, A. C., Huizenga, H. M., Somerville, L. H., Delgado, M. R., Powers, A., Weeda, W. D., ... & Figner, B. (۲۰۱۵). Neural correlates of expected risks and returns in risky choice across development. *Journal of neuroscience*, ۳۵(۴), ۱۵۴۹-۱۵۶۰.
- ۱۱-Ybarra, M. L., Espelage, D. L., Valido, A., Hong, J. S., & Prescott, T. L. (۲۰۱۹). Perceptions of middle school youth about school bullying. *Journal of adolescence*, ۷۵, ۱۷۵-۱۸۷.
- ۱۲-Bendanillo, A. A., Gonzales, C. N., Araña, A. M. M., Labasano, A. S. C., Tapayan, A. A. S., Mantua, A. M. V., & Gepitulan, P. M. L. (۲۰۲۳). The impact of campus bullying on EEGAFI senior high school students' academic performance. *Science and Education*, ۳(۱), ۶۳۹-۶۴۹.