

تمایز گذاری دانش آموزان قلدر و غیر قلدر بر اساس راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و پیوند با مدرسه

■ آمنه عبدالهی هرزند* ■ جواد مصرآبادی** ■ ابوالفضل فرید***

چکیده:

پژوهش کنونی با هدف تمایز گذاری دانش آموزان قلدر بر اساس مؤلفه‌های راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و پیوند با مدرسه انجام شد. روش پژوهش مقایسه گروهی بوده است. گروه مورد مطالعه شامل ۹۸ نفر دانش آموز قلدر و ۵۷ نفر غیر قلدر از میان ۳۸۱ نفر نمونه انتخابی بوده است. این ۳۸۱ نفر در مجموع ۱۹۱ نفر دانش آموز دختر و ۱۹۰ نفر دانش آموز پسر، از مقطع متوسطه شهر تبریز، بودند که به روش نمونه گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور ارزیابی متغیرهای پژوهش از پرسش‌نامه قلدری الیوس (۱۹۹۶) به نقل از سالبرگ و الیوس (۲۰۰۳)، پرسش‌نامه تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی و کرایچ (عامل‌های سرزنش خود، سرزنش دیگران، نشخوار فکری، تلقی فاجعه آمیز، پذیرش، تمرکز مجدد مثبت - برنامه ریزی و ارزیابی، ۲۰۰۶) و پرسش‌نامه پیوند با مدرسه بیتی و بریو (مؤلفه‌های احساس مثبت به مدرسه، حمایت معلم، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه، مشارکت در اجتماع، ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی، ۲۰۰۵) استفاده شد. برای تمایز گذاری دانش آموز قلدر و غیر قلدر از روش تجزیه تابع تشخیص به شیوه گام به گام استفاده شد. از یافته‌های تحلیل، یک تابع معنادار ($p \leq 0/001$) به دست آمد که طبق تجزیه تابع تشخیص، حدود ۶۷ درصد افراد دو گروه



□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۹/۴/۳۱ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۹/۷/۴ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۱۰/۷

* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی مشاور در آموزش و پرورش ناحیه دو تبریز؛ (نویسنده مسئول) abdollahi_ameneh@yahoo.com
** استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان mesrabadi@gmail.com
*** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان abolfazlfarid@gmail.com

مجدداً طبقه‌بندی شدند. نتایج روشن کرد میانگین‌های دو گروه قلدر و غیرقلدر، در مؤلفه‌های تمرکز مجدد - برنامه‌ریزی، ارزیابی مثبت - دیدگاه وسیع‌تر، پذیرش و فاجعه‌آمیز کردن مربوط به پرسش‌نامه راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و نیز در مؤلفه‌های احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه و احساس مثبت به مدرسه مربوط به پرسش‌نامه پیوند با مدرسه، تفاوت معناداری با هم دارند و طبق این تابع، متغیرهای احساس مثبت به مدرسه و ارزیابی مثبت - دیدگاه وسیع‌تر بیشترین توان را در تمایز دو گروه دانش‌آموزان قلدر و غیرقلدر داشته‌اند. در نتیجه، می‌توان گفت مؤلفه‌های تمرکز مجدد - برنامه‌ریزی، ارزیابی مثبت - دیدگاه وسیع‌تر، پذیرش و فاجعه‌آمیز کردن، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه و احساس مثبت به مدرسه در تمایزگذاری افراد قلدر و غیرقلدر بسیار اثرگذارند. با توجه به مسئله مدنظر و یافته‌های پژوهشی، به مسئولان و مشاوران آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود که از طریق بهبود و توسعه راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و مؤلفه‌های تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان، برای کاهش زمینه‌های قلدری در آن‌ها، اقدام کنند.

قلدری، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، پیوند با مدرسه، تجزیه تابع تشخیص

کلید واژه‌ها:

■ مقدمه

شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که در چند سال اخیر، قلدری دانش‌آموزان، به‌ویژه در محیط مدارس، افزایش داشته و این امر آثاری منفی در رشد اجتماعی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها بر جای گذاشته است. قلدری در مدرسه از رفتارهای مشکل‌ساز دوره نوجوانی است که به‌منزله معضلی اجتماعی، عملکرد تحصیلی و زندگی تعداد زیادی از دانش‌آموزان درگیر در آن را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد (ماندر و کرافتر^۱، ۲۰۱۸) و قلدری مدرسه‌محور نیز نگرانی مهمی است که مربیان و معلمان مدرسه را آشفته کرده و سلامت روانی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده است (آلبایراک و همکاران^۲، ۲۰۱۶).

در تبیین مفهوم قلدری می‌توان گفت قلدری رفتار پرخاشگرانه یا آزاردهنده تعمدانه است که یک فرد یا گروهی از افراد در یک دوره زمانی مکرراً انجام می‌دهند و عدم توازن قدرت را نیز نشان می‌دهد (نانسل و همکاران^۳، ۲۰۰۱) که در قالب رفتارهای جسمانی، کلامی و ارتباطی پدیدار می‌شود (الویس^۴، ۱۹۹۷). الویس (۱۹۹۳) معتقد است زورگویی شکلی از رفتار تهاجمی میان دانش‌آموزان است و اغلب با تکرار و نابرابری قدرت مشخص می‌شود و می‌تواند به‌صورت مستقیم، از قبیل نزاع فیزیکی با دیگران، هل دادن، فراخواندن دیگران با الفاظ تحقیرآمیز یا غیرمستقیم مانند طرد کردن

و شایعه‌پراکنی باشد و به‌طور کلی شامل رفتارهای پرخاشگرانه عمدی، تکرار آن رفتارها و عدم توازن قدرت است.

در خصوص آثار و پیامدهای قلدری می‌توان گفت قلدری می‌تواند نتایج منفی اجتماعی، عاطفی و فیزیکی‌ای را برای قربانیان قلدری و کسانی که مرتکب قلدری می‌شوند (ویلیامز و همکاران^۵، ۲۰۰۴) به همراه داشته باشد و باعث آسیب‌هایی در حوزه‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی در دانش‌آموزان شود (پابین و واندبوسچ^۶، ۲۰۱۵) و از پیامدهای بلندمدت قلدری می‌توان به ترک تحصیل زودهنگام، کاهش عزت نفس، افسردگی و اعتیاد اشاره کرد (کامودکا و همکاران^۷، ۲۰۱۵).

در پژوهش‌های انجام‌شده در خصوص ماهیت مفهوم قلدری، بیش از گذشته، به اهمیت تأکید بر علل به‌وجودآورنده یا تسهیل‌کننده آن توجه می‌شود؛ چراکه عوامل مختلفی می‌توانند در شکل‌گیری و تقویت قلدری اثرگذار باشند که هر کدام از آن‌ها در جای خود نیازمند بررسی‌اند. در پژوهش حاضر نیز، به رابطه قلدری با راهبردهای تنظیم شناختی هیجان^۸ و پیوند^۹ با مدرسه پرداخته شده است.

نحوه تنظیم هیجان از عوامل تأثیرگذار در سلامت روانی مرتبط با قلدری است (گارنفسکی و کرایچ^{۱۰}، ۲۰۰۶). توانایی تنظیم هیجان، به‌مثابه توانایی بسیار مهم در مهار و تنظیم هیجانات، می‌تواند در قلدری و رفتارهای قلدری بسیار مهم باشد (لانگ^{۱۱}، ۲۰۱۸) و بر این اساس، مطابق نظریه بی‌نظمی هیجانی (کل و همکاران^{۱۲}، ۲۰۰۰)، برخی الگوهای تنظیم هیجانی یا فقدان آن‌ها می‌تواند کارکرد فرد را مختل کنند و علائم آسیب‌های شناختی را ایجاد کنند و دوام بخشند. مفهوم تنظیم هیجان به فرایندی اشاره دارد که به‌وسیله آن، تجربه هیجانی ارزیابی، بازبینی و نگهداری یا اصلاح می‌شود. بر این اساس، بدتنظیمی هیجانی هم زمانی رخ می‌دهد که فرد نمی‌تواند تجربه و ابراز هیجانات خود را به‌خوبی مدیریت کند. پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه مسئله فوق نشان می‌دهند که مهارت‌های هیجانی رشد نیافته‌اند و کاربرد راهبردهایی همراه با هیجانات منفی در رشد و دوام بیماری روانی اثر می‌گذارند (تامپسون^{۱۳}، ۲۰۰۷). همچنین، یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند نوجوانانی که دارای مشکلات برونی‌سازی از جمله قلدری و اختلال سلوک‌اند، در مقایسه با کودکان عادی و مشکلات درونی‌سازی، سطوح پایین‌تری از تنظیم و مدیریت و مهار هیجانی را نشان می‌دهند (بلایر و همکاران^{۱۴}، ۲۰۰۱) یا توانایی محدود در تنظیم هیجان مهم‌ترین دلیل به وجود آمدن و درگیر شدن با موارد قلدری است (لانگ، ۲۰۱۸). نتایج پژوهش موندرو و کرفتر (۲۰۱۸) نشان داد که دشواری در تنظیم هیجان و شیوه‌های ابراز آن از مشکلات دانش‌آموزان قلدر است و آموزش مهارت‌های هیجانی روشی مؤثر در کاهش قلدری و قربانی‌شدن در برابر قلدری است (پابین و واندبوسچ، ۲۰۱۵). پژوهش شباهنگ و همکاران (۱۳۹۸) درباره اهمیت تنظیم هیجانی در پیش‌بینی قلدری روشن

ساخت که با به‌کارگیری برنامه‌ها و روش‌هایی برای افزایش توانایی تنظیم هیجانی دانش‌آموزان، می‌توان میزان رفتارهای قلدرانه آن‌ها را که با بسیاری از اختلالات جسمانی و روان‌شناختی مرتبط‌اند به‌طور معناداری کاست. در تکمیل نتایج پژوهشی در زمینه مسئله کنونی، می‌توان به یافته‌های پژوهشی بشرپور و همکاران (۱۳۹۴) در خصوص اهمیت بی‌نظمی هیجانی در رفتارهای قلدری و قربانی قلدری شدن، اکبری و زارع (۱۳۹۱) درباره وجود رابطه معنادار بین رفتار مخاطره‌جویانه و نمره کلی هیجان‌طلبی و زیرمقیاس‌های آن، کیمیایی (۱۳۹۱) در خصوص اثرگذاری آموزش مهارت‌های هوش هیجانی در به‌کارگیری، تنظیم و بیان هیجان‌های خود و درک هیجان دیگران و یافته‌های بشارت و همکاران (۱۳۹۳) درباره اهمیت عملکرد واسطه‌ای راهبردهای تنظیم‌شناختی هیجان در رفتارهای قلدری اشاره کرد.

از جمله عوامل دیگر، در زمینه اثرگذاری در شرایط روان‌شناختی دانش‌آموزان، مسئله پیوند با مدرسه است. جو مدرسه و پیوند دانش‌آموز - مدرسه با مسائل جامعه‌شناختی، روان‌شناسی مدرسه و ادبیات آموزشی پیوند دارد. همچنین، عملکرد شناختی و عاطفی دانش‌آموزان به‌وسیله ویژگی‌های مدرسه شکل می‌گیرد و یادگیری در مدرسه، به‌منزله محیطی اجتماعی، هم در درون و هم در بیرون کلاس انجام می‌شود. مدرسه، بعد از خانه، مهم‌ترین مکانی است که دانش‌آموزان وقت خود را در آن می‌گذرانند. این مکان در شکل‌گیری ارزش‌ها، هنجارها و فرصت‌های اجتماعی افراد بسیار مهم است و پیوند با آن به ارتباطاتی اشاره دارد که فرد با مدرسه و دیگر جنبه‌های زندگی تحصیلی برقرار می‌کند. از مسائل مهم دیگر دل‌بستگی است. دل‌بستگی به مدرسه به احساساتی اشاره دارد که دانش‌آموزان در برابر مدرسه و آموزگاران، کارکنان یا مدیران و سایر دانش‌آموزان دارند که شامل حس‌هایی چون تعلق‌داشتن، احساس غرور در مدرسه و همچنین احساس آرامش در آنجاست (هاوکینز و همکاران^{۱۵}، ۲۰۰۱). افزون بر این، باید گفت پیوند با مدرسه دربرگیرنده علاقه و دل‌بستگی دانش‌آموزان به معلمان، کارکنان و مدیران و احساس غرور داشتن درباره مدرسه خود است (ایت^{۱۶}، ۲۰۰۵) و حتی عملکرد شناختی و عاطفی دانش‌آموزان به‌وسیله ویژگی‌های مدرسه شکل می‌گیرد و یادگیری در مدرسه در محیطی اجتماعی هم در درون و هم بیرون از کلاس درس رخ می‌دهد (هافمن و همکاران، ۲۰۰۱ به نقل از اسکرمن^{۱۷}، ۲۰۰۲).

برای توضیح بیشتر درباره پیوند با مدرسه می‌توان به ارتباطاتی اشاره کرد که فرد با مدرسه و دیگر جنبه‌های زندگی تحصیلی دارد. مدکس و پرینز^{۱۸} (۲۰۰۳) و باتیستیس و هوم^{۱۹} (۱۹۹۷) پیوند با مدرسه را شامل مشارکت در مدرسه، تعهد به ارزش‌ها و باور به مدرسه تعریف کرده‌اند. همچنین، آندرمین و آندرمین^{۲۰} (۱۹۹۹) پیوند با مدرسه را احساس دانش‌آموزان از محترم واقع شدن و احساس راحتی در مدرسه می‌دانند.

در خصوص رابطه بین پیوند با مدرسه و رفتارهای قلدری دانش‌آموزان، طبق یافته‌های جدید، پیوند با مدرسه رابطه‌ای مستقیم و منفی با قلدری دارد (پابین و وندبوش^{۲۱}، ۲۰۱۵) و دانش‌آموزان قلدر، در مقایسه با دانش‌آموزان فاقد رفتارهای قلدری و قربانی، پایین‌ترین سطح دل‌بستگی به معلم و مدرسه را داشته‌اند (محبی و همکاران^{۲۲}، ۲۰۱۶). پِچَت و نوتار^{۲۳} (۲۰۱۳) نیز ضمن پژوهشی دریافتند ویژگی حمایت از هم‌سالان جنبه‌های عاطفی و رفتاری مشارکت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و رفتار قلدری با هر دو بُعد مشارکت تحصیلی رابطه منفی دارد؛ هرچند مطالعه مقایسه‌ای رفتار قلدری و پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان قلدر و طرفداران قلدری روشن ساخت که در خرده‌مقیاس‌های دل‌بستگی به معلم و مدرسه و متغیر پیوند با مدرسه، بین دانش‌آموزان قلدر و طرفدار قلدری، نیز تفاوت معناداری وجود ندارد (محبی و همکاران، ۲۰۱۶).

در خصوص بررسی نتایج مطالعات دیگر در زمینه مؤلفه‌های پیوند با مدرسه و رابطه آن با رفتارهای قلدری، یافته‌های پژوهشی بیرامی و همکاران (۱۳۹۴) نیز درباره تأثیر کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز در پدیده قلدری مشخص کرد که عوامل بیگانگی و ارتباط معلم با دانش‌آموز ۱۹ درصد تغییرات قلدری را پیش‌بینی می‌کند و عامل بیگانگی متغیر پیش‌بینی‌کننده بهتری بود و دانش‌آموزان قلدر با معلمان خود رابطه منفی داشتند.

نتایج پژوهش‌های دیگر روشن ساخت که نگرش مثبت معلم به رفتار قلدری و نظارت‌های نادرست و مداخلات نامؤثر معلمان در قلدری دانش‌آموزان ۱۳ تا ۱۶ ساله (پایه هفتم تا نهم) تأثیر داشته است (لی و همکاران^{۲۴}، ۲۰۱۰) و کیفیت ضعیف ارتباط معلم - دانش‌آموز همراه با هیجان خشم، فقدان مهار و مدیریت تکانه یا ضعف در آن و نگرش مثبت به خشونت از پیش‌بینی‌کننده‌های قوی قلدری و خشونت مدرسه‌ای است (چن و آستر^{۲۵}، ۲۰۱۰) و به‌طور کلی پژوهشگران به‌صورت تجربی نشان دادند که کیفیت رابطه دانش‌آموز - معلم در سه بُعد شایستگی تحصیلی، رفتاری و هیجانی - اجتماعی دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد (پیانتا، استینبرگ، رولینز، ۱۹۹۵ به نقل از آنگ^{۲۶}، ۲۰۰۸).

با توجه به نتایج و یافته‌های فوق در خصوص رابطه راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و مؤلفه‌های تعلق به مدرسه با رفتارهای قلدری، در پژوهش کنونی تلاش شد به این پرسش پاسخ داده شود که براساس کدام‌یک از مؤلفه‌های راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و پیوند با مدرسه، می‌توان دانش‌آموزان قلدر و غیرقلدر را از هم تمیز داد. استفاده از شیوه‌ای تشخیصی در مقایسه با رابطه بین متغیرهای پژوهش حاضر، قابلیت این روش برای تعیین اهمیت نسبی هر کدام از مؤلفه‌ها را در گروه‌بندی دانش‌آموزان قلدر و غیرقلدر نشان می‌دهد و با تشخیص اهمیت و تأثیرگذاری نسبی این متغیرها می‌توان، با برنامه‌ریزی برای تقویت مؤلفه‌های مربوطه، قلدری را کاهش داد.

روش پژوهش

از نظر روش‌شناسی، پژوهش کنونی، به علت مقایسه دو گروه با توجه به یک ویژگی خاص، مقایسه‌ای گروهی به‌شمار می‌رود.

جامعه آماری، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر و دختر مدارس نظری متوسطه دوره دوم نواحی پنج‌گانه تبریز بوده است. آزمودنی‌های تحقیق به تعداد ۳۸۱ (۱۹۱ دختر و ۱۹۰ پسر) نفر بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند؛ به طوری که از نواحی پنج‌گانه، ابتدا سه ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد و سپس از هر ناحیه، سه دبیرستان پسرانه و سه دبیرستان دخترانه به شکل تصادفی و از هر مدرسه ۲۲ دانش‌آموز انتخاب شد (دلیل انتخاب ۲۲ نفر از دانش‌آموزان شناسایی اولیه دانش‌آموزان قلدر بر اساس پرسش‌نامه قلدری آلوپس بود که به طور متوسط از هر مدرسه ۱۱ نفر به منزله دانش‌آموز قلدر انتخاب شدند و متناسب با تعداد آن‌ها از هر مدرسه نیز در خصوص ۱۱ نفر دانش‌آموز غیرقلدر در داخل نمونه به صورت تصادفی ساده مطالعه و بررسی شد) و این تعداد نمونه بیشتر بر اساس جدول کوهن و مانسون^{۲۷} (۲۰۰۳) و با در نظر گرفتن آلفای ۰/۰۵ بود. ملاک تقسیم‌بندی افراد قلدر نمرات یک انحراف معیار بالاتر از میانگین بود، با توجه به اینکه زمانی که دو انحراف معیار بالاتر از میانگین در نظر گرفته می‌شود، حجم به دست آمده بسیار کم می‌شود، یک انحراف معیار بالاتر از میانگین در نظر گرفته شد تا توازی نسبی در حجم میان دو گروه برقرار شود. ملاک انتخاب افراد غیرقلدر نیز نمره کمینه در پرسش‌نامه رفتارهای قلدری آلوپس بود که بر این اساس، از بین ۳۸۱ نفر، ۹۸ نفر دانش‌آموز غیرقلدر و ۵۷ نفر دانش‌آموز قلدر شناسایی شدند.

ابزارهای اندازه‌گیری

◀ پرسش‌نامه راهبردهای تنظیم شناختی هیجان: برای مشخص کردن وضعیت دانش‌آموزان مورد مطالعه، از پرسش‌نامه راهبردهای تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی و کرایچ (۲۰۰۶) استفاده شد. این ابزار شامل ۳۶ گویه ۵ نمره‌ای و هفت عامل سرزنش خود، سرزنش دیگران، نشخوار فکری، تلقی فاجعه‌آمیز، پذیرش، تمرکز مجدد مثبت - برنامه‌ریزی و ارزیابی است. دامنه مقیاس نمرات پرسش‌نامه از یک (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) است و مقدار آلفای کرونباخ، برای مؤلفه‌های این پرسش‌نامه، بین ۰/۶۲ تا ۰/۹۱ در سطح

قابل قبول برآورد شده است. در این پژوهش، برای تعیین عوامل، از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شده است که بارهای عاملی قابل قبولی را نشان می‌دهد. همچنین، مقدار آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۱ و برای عوامل اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم، ششم و هفتم، به ترتیب، مقادیر ۰/۷۹، ۰/۷۳، ۰/۷۶، ۰/۷۰، ۰/۷۲، ۰/۶۸ و ۰/۷۴ در سطح قابل قبول به دست آمد.

◀ **پرسش‌نامه مؤلفه‌های پیوند با مدرسه:** درخصوص سنجش وضعیت تعلق دانش‌آموزان مورد مطالعه به مدرسه، از پرسش‌نامه اصلاح‌شده احساس پیوند با مدرسه بیتی و بری^{۲۸} (۲۰۰۵) استفاده شد که شامل ۲۷ سؤال و شش مؤلفه احساس مثبت به مدرسه، حمایت معلم، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه، مشارکت در اجتماع، ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی بود. ضریب پایایی پرسش‌نامه، از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه، ۰/۷۵ (بیتی و بری، ۲۰۰۵) به دست آمد و در ایران نیز مکیان و کلانتر کوشه (۱۳۹۴) روایی و پایایی این پرسش‌نامه را درخصوص ۳۵۰ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی دختر و پسر شهر تهران بررسی کردند که ضریب آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه ۰/۸۸ برآورد شد. در این پژوهش، برای تعیین عوامل، از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد و همچنین، مقدار آلفای کرونباخ، برای کل پرسش‌نامه، ۰/۹۰ و برای عوامل اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم، به ترتیب، مقادیر ۰/۸۶، ۰/۸۱، ۰/۷۸، ۰/۷۶، ۰/۶۹ و ۰/۷۳ در سطح مناسب به دست آمد.

◀ **پرسش‌نامه رفتارهای قلدری:** به‌منظور سنجش رفتارهای قلدری آزمودنی‌ها، از پرسش‌نامه قلدری الویوس (۱۹۹۶) به نقل از سالبرگ و الویوس (۲۰۰۳) استفاده شد که شامل ۳۹ سؤال است و دربرگیرنده نمره فرد درخصوص مؤلفه‌های اشکال مختلف فیزیکی، کلامی، غیرمستقیم، قومی و جنسی قلدری، آزار و اذیت، قربانی قلدری شدن، اشکال گوناگون قلدری کردن با دانش‌آموزان دیگر (قلدری با دیگران) در طول دو ماه گذشته بود. ضرایب پایایی پرسش‌نامه، در یک نمونه معرف وسیع بیش از ۵ هزار دانش‌آموز، در دامنه ۰/۸۰ تا ۰/۹۰ به دست آمد. این پرسش‌نامه شامل ۳۹ سؤال است که دربرگیرنده سه دسته سؤالات اطلاعات عمومی، قربانی قلدری شدن و قلدری با دیگران است. در پژوهش اخیر، چون قلدری با دیگران مدنظر بود، از پرسش‌نامه ۱۲ سؤالی قلدری با دیگران استفاده شد و نمره‌گذاری آن در قالب رتبه‌بندی براساس مقیاس لیکرت بود که نمره یک (این اتفاق در چند ماهه اخیر برایم نیفتاده است)، نمره ۲ (۱ یا ۲ بار در ماه)، نمره ۳ (۲ یا ۳ بار در ماه)، نمره ۴ (۱ بار در هفته) و نمره ۵ (چندین بار در هفته) در محدوده (۱۲ تا ۶۰) بود.

نتایج

برای تحلیل داده‌ها، در این پژوهش، از تجزیه‌ی تابع تشخیص به روش گام‌به‌گام استفاده شد. در جدول ۱، آماره‌های توصیفی نمرات متغیرهای پیش‌بین میان دو گروه قلدر و غیرقلدر نشان داده شده است.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی نمرات متغیرهای پیش‌بین میان دو گروه دانش‌آموزان قلدر و غیرقلدر

گروه		گروه		متغیر	
دانش‌آموزان غیرقلدر		دانش‌آموزان قلدر			
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۰/۶۴	۲/۹۳	۰/۵۶	۲/۶۷	احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه	پیوند با مدرسه
۰/۵	۳/۲۲	۰/۶	۳/۰	حمایت معلم	
۰/۵۴	۳/۲۳	۰/۶۶	۲/۸۹	احساس مثبت به مدرسه	
۰/۵۱	۳/۳۹	۰/۵	۳/۲۶	مشارکت علمی	
۰/۴۹	۳/۲۷	۰/۶۵	۳/۰۷	ارتباط با مدرسه	
۰/۶۸	۳/۱۴	۰/۶۵	۳/۱۲	مشارکت در اجتماع	
۰/۷۶	۳/۹۷	۰/۶۵	۳/۶۱	تمرکز مجدد - برنامه‌ریزی	راهبردهای تنظیم‌شناختی هیجان
۰/۹	۳/۱۴	۰/۷	۳/۱۶	نشخوار فکری	
۰/۵۴	۳/۲۳	۰/۶۵	۳/۱۲	احساس مثبت به مدرسه	
۱/۰۳	۲/۵۵	۰/۹۳	۲/۶۵	فاجعه‌آمیز کردن	
۰/۷۴	۳/۵۸	۰/۷۹	۳/۱۶	ارزیابی مثبت - دیدگاه وسیع‌تر	
۰/۷۹	۲/۶۲	۰/۷۸	۳/۳۴	سرزنش دیگران	
۲/۹۶	۲/۷۵	۰/۹	۲/۸۵	سرزنش خود	
۱/۱۴	۳/۰۳	۱/۰۶	۲/۸۵	پذیرش	

داده‌های حاصل از جدول ۱، در خصوص آماره‌های توصیفی نمرات متغیرهای پیش‌بین میان دو گروه دانش‌آموزان قلدر و غیرقلدر و با توجه به میانگین نمره‌های مؤلفه‌های راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، میانگین نمرهٔ بهتری را در عامل‌های تمرکز مجدد - برنامه‌ریزی (۳/۹۷) و پذیرش (۳/۰۳) در گروه دانش‌آموزان غیرقلدر در مقایسه با دانش‌آموزان قلدر و میانگین نمرهٔ کمتری را در راهبردهای منفی چون عامل‌های نشخوار فکری (۳/۱۴)، سرزنش خود (۲/۷۵)، سرزنش دیگران (۲/۶۲) و فاجعه‌آمیز کردن (۲/۵۵) در گروه دانش‌آموزان غیرقلدر در مقایسه با دانش‌آموزان گروه قلدر در عامل‌های نشخوار فکری (۳/۱۶)، سرزنش خود (۲/۸۵)، سرزنش دیگران (۳/۳۴) و فاجعه‌آمیز کردن (۲/۶۵) نشان می‌دهد. همچنین، آماره‌های توصیفی مربوط به عامل‌های پیوند با مدرسه مانند احساس رعایت رعایت احترام و عدالت در مدرسه (۲/۹۳)، حمایت معلم (۳/۲۲)، احساس مثبت به مدرسه (۳/۲۳)، مشارکت علمی (۳/۳۹)، ارتباط با مدرسه (۳/۲۷) و مشارکت در اجتماع (۳/۱۴) در گروه دانش‌آموزان غیرقلدر در مقایسه با دانش‌آموزان قلدر در مؤلفه‌های احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه (۲/۶۷)، حمایت معلم (۳)، احساس مثبت به مدرسه (۲/۸۹)، مشارکت علمی (۳/۲۶)، ارتباط با مدرسه (۳/۰۷) و مشارکت در اجتماع (۳/۱۲) بیشتر است.

پیش از انجام تجزیهٔ تابع تشخیص، برای بررسی همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس متغیرهای پیش‌بین میان دو گروه به‌منزلهٔ پیش‌فرض این روش، آزمون ام باکس اجرا شد. مقدار به‌دست‌آمده برابر ۰/۹۳ و غیرمعنادار بود که رعایت این پیش‌فرض را نشان می‌دهد و سپس، مقادیر ویژهٔ ضریب هم‌بستگی کانونی تابع تشخیص، براساس جدول ۲، محاسبه شد:

جدول ۲. مقادیر ویژهٔ ضریب هم‌بستگی کانونی تابع تشخیص

مقادیر و آماره‌ها			
مقدار ویژه	درصد واریانس	درصد کومولیتیو	هم‌بستگی کانونی
۰/۱۴	۱۰۰	۱۰۰	۰/۳۴

نتایج حاصل از جدول ۲ آشکار می‌سازد که تحلیل تشخیصی به تابعی تشخیص منجر می‌شود که داده‌ها ضریب هم‌بستگی کانونی و مقدار ویژهٔ این تابع را نشان می‌دهند. ضریب هم‌بستگی کانونیک ۰/۳۴ و مقدار ویژه ۰/۱۴ و همچنین مقدار لاندای ویلکز برای این تابع ۰/۸۸ و معنادار ($p \leq ۰/۰۰۱$) است که توان معنادار متغیرهای پیش‌بین در تمایز میان دو گروه از دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. پس از مشخص شدن توان معنادار متغیرهای پیش‌بین در تمایز میان دو گروه از دانش‌آموزان قلدر و غیرقلدر، به‌منظور برآورد بالاترین توان تمایز تشخیص دانش‌آموزان قلدر و غیرقلدر، از توابع ضرایب تشخیصی استاندارد شده و استاندارد نشده در جدول ۳ استفاده شد:

جدول ۳. ضرایب تشخیصی استانداردشده و استانداردنشده

ضرایب استاندارد و غیراستاندارد		
متغیرها	ضرایب استانداردشده	ضرایب استانداردنشده
احساس مثبت به مدرسه	۰/۷	۱/۲۱
ارزیابی مثبت - دیدگاه وسیع‌تر	۰/۶۶	۰/۰۸۷

نتایج جدول ۳، درخصوص توابع استانداردشده و استانداردنشده، نشان می‌دهد که متغیر احساس مثبت به مدرسه با ضریب تشخیصی استانداردشده ۰/۷ دارای بالاترین توان تمایز در تشخیص دانش‌آموزان قلدر و غیرقلدر است و در گام بعدی، ارزیابی مثبت - دیدگاه وسیع‌تر با ضریب تشخیصی استاندارد ۰/۶۶ دارای توان تمایز بعدی بین دو گروه است؛ درحالی‌که سایر متغیرهای پیش‌بین نتوانستند به‌منزله پیش‌بین‌های معنادار وارد مدل پیش‌بینی دانش‌آموزان قلدر از غیرقلدر شوند. پس از محاسبه ضرایب تشخیصی استانداردشده و استانداردنشده، به‌منظور تمایز میان دو گروه از دانش‌آموزان قلدر و غیرقلدر و برای طبقه‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌های قلدر و غیرقلدر، از تابع تشخیص براساس جدول ۴ استفاده شد:

جدول ۴. نتایج طبقه‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌های قلدر و غیرقلدر براساس تابع تشخیص

گروه‌بندی مجدد دانش‌آموزان			
کل	گروه‌بندی پیش‌بینی شده		
	قلدر	غیرقلدر	
۹۸	۸	۹۰	غیرقلدر
۵۷	۱۴	۴۳	قلدر
۱۰۰	۸/۲	۹۱/۸	غیرقلدر
۱۰۰	۲۴/۶	۷۵/۴	قلدر

داده‌های جدول ۴ نتایج طبقه‌بندی مجدد دانش‌آموزان در گروه‌های قلدر و غیرقلدر را براساس تابع تشخیص محاسبه‌شده نشان می‌دهد که طبق این طبقه‌بندی، حدود ۶۷ درصد افراد به‌درستی در طبقات اولیه قرار گرفتند. در جدول ۴، حدود ۹۲ درصد افراد در گروه غیرقلدر و ۲۵ درصد در گروه قلدر به‌درستی تشخیص داده شدند و نتایج این طبقه‌بندی مجدد بیانگر توان دو متغیر مذکور در تمایز میان

دانش‌آموزان دارای رفتارهای قلدری و فاقد این رفتارهاست. نکته مهم در جدول ۴، توان بالای تابع در تشخیص دانش‌آموزان غیرقلدر بر اساس دو متغیر احساس مثبت به مدرسه و ارزیابی مثبت - دیدگاه وسیع تر است. طبق این تابع، بیشتر دانش‌آموزان غیرقلدر (۹۲ درصد)، بر اساس متغیرها، به‌درستی در گروه خودشان جایگزین شدند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف این تحقیق تمییز دانش‌آموزان قلدر بر اساس مؤلفه‌های راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و پیوند با مدرسه بود. نتایج حاصل از تجزیه تابع تشخیص نشان داد که میانگین نمره‌های عامل‌های راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در مؤلفه‌های تمرکز مجدد - برنامه‌ریزی و پذیرش در گروه دانش‌آموزان غیرقلدر در مقایسه با دانش‌آموزان قلدر بیشتر است و مقایسه یافته‌های این تحقیق با نتایج پژوهش‌هایی چون «رابطه فقدان الگوهای تنظیم هیجانی در ایجاد اختلال در کارکردهای افراد و تشدید علائم آسیب‌های شناختی در آنها» (گارفنلسکی و کرایچ، ۲۰۰۶)، «وجود سطوح پایینی از تنظیم و مدیریت و مهار هیجان در نوجوانان دارای مشکلات برونی‌سازی از جمله افراد قلدر» (لانگ، ۲۰۱۸ و بلایر و همکاران، ۲۰۰۱) و همچنین «وجود تأثیر مثبت راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در مدیریت رفتارهای قلدری و تمییز دانش‌آموزان قلدر و غیرقلدر بر اساس مؤلفه‌های راهبردهای تنظیم شناختی هیجان» همسوسست (کل و همکاران، ۲۰۰۰؛ گروس، ۲۰۱۴؛ شبانگ و همکاران، ۱۳۹۸؛ شیروانی و همکاران، ۱۳۹۳؛ بشارت و همکاران، ۱۹۹۳؛ بشرپور و همکاران، ۱۳۹۴؛ سلمانی و حسنی، ۱۳۹۱؛ اکبری و زارع، ۱۳۹۱؛ کیمیایی، ۱۳۹۱).

درخصوص راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، باید گفت مؤلفه‌های سرزنش خود، سرزنش دیگران، نشخوار فکری، تلقی فاجعه‌آمیز، پذیرش، تمرکز مجدد مثبت و برنامه‌ریزی و ارزیابی، قبل از هر چیز، در بازاریابی، توجه انتخابی و فرونشانی هیجان‌ها اثرگذارند و تنظیم هیجان در دامنه گسترده‌ای از پیامدهای روان‌شناختی، به‌خصوص تعیین سلامتی و داشتن عملکرد موفق در تعاملات اجتماعی، اهمیت دارد و نقص در آن به اختلالات متعدد روان‌شناختی مانند افسردگی، اضطراب، انزوای اجتماعی، بزهکاری، رفتار پر خاشگرانه و به‌خصوص قلدری منجر می‌شود زیرا نظریه‌های هیجان بر این نکته تأکید می‌کنند که تفسیر

یا ارزیابی فرد از یک رویداد چگونه می‌تواند تأثیر مهمی در پاسخ هیجانی داشته باشد. در خصوص نتایج پژوهش کنونی که بر عملکرد بهتر گروه دانش‌آموزان غیرقلدر در مؤلفه‌های تمرکز مجدد - برنامه‌ریزی و پذیرش در مقایسه با دانش‌آموزان قلدر دلالت دارد می‌توان تبیین کرد که مؤلفه تمرکز مجدد و برنامه‌ریزی سبب می‌شود آن‌ها در برابر شرایط ناگوار و مناسب - به‌جای سرزنش خود، سرزنش دیگران، نشخوار فکری و تلقی فاجعه‌آمیز - از موقعیت بر ظرفیت‌های روان‌شناختی خود و امکانات محیطی تمرکز کنند تا با طراحی سازوکارهای کارآمد برای تغییر شرایط و ایجاد پیامدهای مثبت اقدام کنند و این نتایج برای افراد قلدر بیشتر کاربرد دارد که با داشتن جنبه‌های مثبت راهبردهای تنظیم‌شناختی هیجان، به‌خصوص تمرکز مجدد - برنامه‌ریزی و دوری از جنبه‌های منفی مدیریت و مهار هیجانات، بتوانند رفتار بهتر و سازگارانه‌ای با خود و دیگران داشته باشند. مؤلفه پذیرش نیز، به‌منزله مهارتی انطباقی و سازگارانه، به این علت که سبب پذیرفتن شرایط موجود و به رسمیت شناختن فرایند یا شرایطی خاص (اغلب وضعیت منفی یا ناخوشایند) بدون تلاش یا مقاومت در برابر آن همراه با تعهد به تغییر وضع موجود می‌شود کنش‌هایی را پدید می‌آورد که نشان‌دهنده کنارآمدن فرد با شرایط استرس‌زا و ناگوار است و افراد قلدر چون همواره در مواجهه‌شدن با واقعیت‌ها و پذیرش شرایط از عملکردهای شناختی ناکارآمد و منفی استفاده می‌کنند از طریق این مؤلفه‌ها می‌توانند برای ارزیابی مثبت موقعیت‌ها و گسترش دیدگاه خود به‌منظور بهبود وضعیت اقدام کنند.

یافته‌های پژوهشی دیگر آشکار کرد که میانگین نمره‌های مؤلفه‌های پیوند با مدرسه مانند احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه، حمایت معلم، احساس مثبت به مدرسه، مشارکت علمی، ارتباط با مدرسه و مشارکت در اجتماع در گروه دانش‌آموزان غیرقلدر، در مقایسه با دانش‌آموزان قلدر، بیشتر است و مقایسه نتایج کنونی با یافته‌های پژوهشی دیگر بر همسویی با آن‌ها دلالت دارد و نتایج پژوهش‌هایی چون وجود رابطه منفی بین پیوند با مدرسه و قلدری (پابین و وندبوش، ۲۰۱۵)، پایین‌بودن سطح دل‌بستگی به معلم و مدرسه دانش‌آموزان قلدر در مقایسه با دانش‌آموزان فاقد رفتارهای قلدری و قربانی‌ها (محبی و همکاران، ۲۰۱۶)، پیش‌بینی تغییرات قلدری دانش‌آموزان توسط عوامل بیگانگی ارتباط معلم با دانش‌آموز (چن و آستر، ۲۰۱۰؛ لی و همکاران، ۲۰۱۰ و بیرامی و همکاران، ۱۳۹۴) و تأثیر ویژگی‌های مدرسه در عملکردهای شناختی و عاطفی دانش‌آموزان

(پاژت و ناتار، ۲۰۱۳؛ محبی و همکاران، ۲۰۱۶؛ هاوکینز و همکاران، ۲۰۰۱؛ مادوکس و پرینز، ۲۰۰۳ و باتیستیش و هوم، ۱۹۹۷) نشان می‌دهد که میان مؤلفه‌های پیوند با مدرسه و رفتارهای قلدری رابطه‌ای وجود دارد.

در خصوص اهمیت پیوند با مدرسه، باید اشاره کرد که مدرسه، بعد از خانه، مهم‌ترین مکانی است که دانش‌آموزان در آن به سر می‌برند و اهمیت بسیاری در شکل‌گیری ارزش‌ها، هنجارها و فرصت‌های اجتماعی آن‌ها دارد و همچنین، پیوند با مدرسه به ارتباطاتی اشاره می‌کند که دانش‌آموز با مدرسه و دیگر جنبه‌های زندگی تحصیلی خود دارد و چنین پیوندی نوع دل‌بستگی، ارتباط عاطفی مثبت، تعهد و سرمایه‌گذاری شخصی به مدرسه، تعهد به ارزش‌ها و باور به مدرسه را مشخص می‌کند. پیوند با مدرسه به معنای علاقه و دل‌بستگی دانش‌آموزان به معلمان، کارکنان و مدیران و احساس غرور به مدرسه خود است و اهمیت جو مدرسه و پیوند دانش‌آموز - مدرسه با حوزه‌هایی چون جامعه‌شناختی، روان‌شناسی مدرسه و ادبیات آموزشی مرتبط است و توافقی عمومی وجود دارد که مدارس محیط اجتماعی بزرگی اند که دانش‌آموزانی با اعتقادات، ارزش‌ها، معیارها و نگرانی‌های مشترک را در بر می‌گیرند و عملکرد شناختی و عاطفی دانش‌آموزان به وسیله مؤلفه‌های پیوند با مدرسه و رفتارهای قلدری دانش‌آموزان، می‌توان گفت که احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه در شکل‌گیری هیجان‌های مثبت در دانش‌آموزان و تعدیل رفتارهای منفی در آن‌ها، براساس اصل همدلی و عدالت، می‌تواند سبب کاهش رفتارهای قلدری و افزایش احساس ارزشمندی در آن‌ها شود و مؤلفه حمایت معلم، به علت اینکه معلم وظیفه اصلی اجرایی برنامه‌های آموزشی و پرورشی را دارد و با دانش‌آموزان و نیز قضاوت‌ها و انتظارات معلم از دانش‌آموزان ارتباطی مداوم دارد، می‌تواند در شکل‌گیری و تقویت رفتارهای درست و کاهش و حذف رفتارهای منفی، به خصوص قلدری، مؤثر باشد و در کنار این مؤلفه‌ها، تأثیر مؤلفه‌های دیگر مانند احساس مثبت به مدرسه به علت وجود جو عاطفی مثبت همراه با احساس رضایت دانش‌آموزان از حضور داوطلبانه در آن و تلاش در حفظ ارزش‌ها و مشارکت علمی به منظور دوری از خودمحوری، احترام به هنجارهای گروهی و تقویت انگیزه پیشرفت گروهی در دانش‌آموزان بسیار تعیین‌کننده است.

در خصوص محدودیت‌های این تحقیق باید گفت به علت اینکه پژوهش حاضر

از نوع علی - مقایسه‌ای بوده است لازم است در استنباط روابط علی میان متغیرها محتاط بود. همچنین، از دیگر محدودیت‌های این پژوهش امکان سوگیری در پاسخ‌های دانش‌آموزان به پرسش‌های ابزارهای سنجش رفتارهای قلدری، راهبردهای تنظیم‌شناختی هیجان و مؤلفه‌های پیوند با مدرسه از نوع خودسنجی است.

توجه به نتایج فوق، چه در خصوص راهبردهای تنظیم‌شناختی هیجان و چه در مورد مؤلفه‌های پیوند با مدرسه، روشن می‌کند که آموزش راهبردهای تنظیم‌شناختی هیجان و مؤلفه‌های پیوند با مدرسه برای دانش‌آموزان می‌تواند در پیشگیری رفتارهای قلدری مؤثر باشد و پیشنهاد می‌شود مدارس هم در حوزه پیشگیری اولیه و ثانویه و هم در حیطه درمان قلدری، براساس شکل‌گیری و تقویت راهبردهای تنظیم‌شناختی هیجان - به‌خصوص ارزیابی مثبت - دیدگاه وسیع‌تر - و برای تقویت مؤلفه‌های پیوند با مدرسه - به‌ویژه نگرش مثبت به مدرسه - با توانمندسازی مشاوران و معلمان، آموزش برنامه‌های خودمراقبتی برای دانش‌آموزان و برگزاری کلاس‌های آموزش خانواده مخصوص والدین برنامه‌های گسترده‌ای را اتخاذ کنند و علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود متغیرهای دیگر نیز که ممکن است در میزان رفتارهای قلدری دانش‌آموزان اثرگذار باشند مطالعه و بررسی شوند.

در پایان، لازم می‌دانم از عوامل مؤثر در اجرای این پژوهش، استادان ارجمند آقایان دکتر جواد مصرآبادی، دکتر ابوالفضل فرید، مدیران و دانش‌آموزان مدارس تبریز و همچنین مسئولان و داوران ارجمند فصلنامه علمی و وزین نوآوری‌های آموزشی، تشکر کنم.

منابع

- اکبری، مهرداد و زارع، حسن. (۱۳۹۱). پیش‌بینی رفتارهای مخاطره‌آمیز در نوجوانان و ارتباط آن با هیجان‌طلبی و سبک‌های تصمیم‌گیری. *فصلنامه علمی- پژوهشی پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۱۶(۱)، ۶۵-۵۷.
- بشارت، محمدعلی، محمدی حسنی نژاد، الهه و لوانسانی، مسعود غلامعلی. (۱۳۹۳). نقش واسطه‌ای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین ناگویی هیجانی، خشم و نشخوار خشم با سبک های دفاعی من. *دو فصلنامه روان‌شناسی معاصر*، ۹(۲)، ۴۸-۲۹.
- بشرپور، سجاد، مولوی، پرویز و شیخی، سیامک. (۱۳۹۴). بررسی ارتباط شیوه های تنظیم و ابراز هیجان با رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان نوجوان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی اردبیل*، ۱۳(۴۹)، ۲۷۵-۲۶۴.
- بیرامی، منصور، هاشمی، تورج، فتحی آذر، اسکندر و علائی، پروانه. (۱۳۹۴). اثربخشی مدیریت شرم مبتنی بر برنامه PEGS در کاهش قلدری نوجوانان دختر. ۱۰(۳۹)، ۲۳-۱.
- سلمان، بهزاد و حسینی، جعفر. (۱۳۹۱). بررسی نقش صفات شخصیتی (وظیفه‌شناسی، سازگاری و هیجان‌خواهی) در رفتارهای پر خطر. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۱۶(۱)، ۱-۱۰.
- شبهانگ، رضا، صدیقیان، سیده فرناز، رحیمی نژاد، عباس و سلطانی شال، رضا. (۱۳۹۸). نقش تنظیم هیجانی و ناگویی طبیعی در پیش‌بینی قلدری. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۶(۲)، ۵۰-۴۰.
- شیروانی، حسین، برابری، اصغر و کشاورز افشار، حسین. (۱۳۹۳). بررسی مقایسه ای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در ورزشکاران نیمه حرفه‌ای و آماتور. *مجله طب نظامی*، ۱۶(۴)، ۳۳۷-۳۴۲.
- کیمیایی، سیدعلی. (۱۳۹۱). اثربخشی برنامه تقویت هوش هیجانی بر کنترل رفتار قلدری نوجوانان. *نشریه علوم رفتاری*، ۵(۴)، ۲۹۴-۲۸۰.
- مصرآبادی، جواد، استوار، نگار و جعفریان، سکینه. (۱۳۹۲). بررسی روایی سازه تشخیصی پرسش‌نامه معنا در زندگی دانشجویان. *مجله علوم رفتاری*، ۱۷(۱)، ۸۳-۹۰.
- مکیان، راضیه السادات و کلانتر کوشه، سید محمد. (۱۳۹۴). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه و ارتباط آن با فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت در میان دانش‌آموزان شهر تهران. *مجله اندازه‌گیری تربیتی*، ۵(۲۰)، ۱۳۸-۱۱۹.
- Albayrak, S., Yildiz, A., & Erol, S. (2016). *Assessing the effect of school bullying prevention programs on reducing bullying*. Pr Univ Harvard.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24(1), 21-37.
- Ang, R. P. (2008). Development and validation of the Teacher-Student Relationship Inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *Experimental Education*, 74, 55-73.
- Battistich, B., & Hom, A. Z. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Health*, 2(87), 387-395.
- Beatty, B., & Brew, C. (2005). Measuring student sense of connectedness with school: The development of an instrument for use in secondary schools. *Leading & managing*, 2(3), 103-121.
- Blair, R. J. R., Colledge, E., Murray, L., & Mitchell, D. G. V. (2001). A selective impairment in the processing of sad and fearful expressions in children with psychopathic tendencies. *Journal of abnormal child psychology*, 29(6), 491-498.
- Camodeca, M., Caravita, S. C., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior*, 41(4), 310-21.
- Chen, J.K., & Astor, R.A. (2010). School Violence in Taiwan: Examining how western risk factors predict school violence in an Asian culture. *Interpersonal Violence*, 25(8), 1388-1410.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 73-102.
- Eith, Christine A. (2005). *Delinquency, Schools, and the Social Bond*. LFB Scholarly Publishing.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 3(40), 1659-1669.
- Groos, J. J. (2014). Emotion regulation: Past, present, future. *Cogn Emotion*, 13(5), 73-551.

- Hawkins, D., Guo, J., Hill, K., Battin-Pearson, S., & Abbott, R. (2001). Long-term effects of the Seattle social development intervention on school bonding trajectories. *Applied Developmental Science, 5*, 225-236.
- Lang J. (2018). The efficacy of emotional intelligence training for the emotion regulation of bullying students: A randomized controlled trial. *NeuroQuantology, 16*(2), 83-88.
- Liew, J., Chen, Q., & Hughes, J. N. (2010). Child effortful control, teacher-student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly, 25*, 51-64.
- Maddox, s. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables. *Clinical Child and Family Psychology Review, 6*(1), 31-49.
- Maunder, R. E., & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior, 38*, 13-20.
- Mohebbi, M., Mirnasab, M., & Wiener, J. (2016). Parental and school bonding in Iranian adolescent perpetrators and victims of bullying. *School Psychology International, 37*(6), 583-605.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., & Ruan, W. J. (2001). Simons-Morton, B., & Scheldt, P. Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 3*(285), 2094-2100.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. Research center for Health promotion, University of Bergen.
- Olweus D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *Eur J Psychol Educ, 12*(4), 495-510.
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2016). Short-term longitudinal relationships between adolescents' (cyber) bullying perpetration and bonding to school and teachers. *International Journal of Behavioral Development, 40*(2), 162-172.
- Padgett, Sh., & Notar, C. E. (2013). Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research, 1*(2), 33-55
- Scherman, V. (2006). *School climate instrument: A pilot study in Pretoria and environs* (Doctoral dissertation, University of Pretoria). <https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/30573/00dissertation.pdf?sequence=1>.
- Thompson RA. (2007). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monog Soci Res Chi Devel, 59*(2), 250-283.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, E. (2004). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal, 144*(1), 17-22.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Maunder & Crafter 2. Albayrak et al. 3. Nansel et al 4. Olweus 5. Williams et al. 6. Pabian & Vandebosch 7. Camodeca et al. 8. cognitive emotion regulation strategies 9. school blonging 10. Gamefski & Kraaij 11. Lang 12. Cole et al 13. Thompson 14. Blair et al. | <ol style="list-style-type: none"> 15. Hawkins et al 16. Eith 17. Scherman 18. Maddox& Prinz 19. Battistich & Hom 20. Anderman & Anderma 21. Pabian & Vandebosch 22. Mohebbi et al. 23. Padgett & Notar 24. Liew et al 25. Chen & Astor 26. Ang 27. Cohen & Manson 28. Beaty & brew |
|---|---|