


# The Effectiveness of Emotion Regulation Program on the Externalizing and Internalizing Symptoms of Bullying Adolescents

Seyedeh Maryam Mousavian<sup>1</sup> , Sogand Ghasemzadeh<sup>2,\*</sup> , Ali Akbar Arjmandnia<sup>2</sup> ,  
Masoud Gholamali Lavasani<sup>3</sup> 

<sup>1</sup> Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

<sup>2</sup> Department of Psychology and Education of Exceptional Children, School of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran

<sup>3</sup> Department of Faculty of Psychology and Education, School of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran

\* **Corresponding Author:** Zahra Nikomanesh, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, School of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran. Email: s.ghasemzadeh@ut.ac.ir

## Abstract

**Received:** 08/12/2021  
**Revised:** 29/01/2022  
**Accepted:** 01/02/2022  
**ePublished:** 21/12/2022

### How to Cite this Article:

Mousavian SM, Ghasemzadeh S, Arjmandnia AA, Gholamali Lavasani M. The Effectiveness of Emotion Regulation Program on the Externalizing and Internalizing Symptoms of Bullying Adolescents. *Pajouhan Scientific Journal*. 2022; 20(4): 268-76.  
DOI: 10.52547/psj.20.4.268

**Background and Objectives:** Emotion dysregulation is one of the main reasons underlying problematic adolescent behaviors. The aim of this study was to evaluate the effectiveness of an emotion regulation program based on externalizing and internalizing symptoms of bullying adolescents.

**Materials and Methods:** This quasi-experimental pre-test-post-test study with a control group along with a follow-up period was performed among first grade female high school students in Tehran in the academic year 2019-2020. About 30 Students were selected and randomly assigned to two groups of 15; experimental and control. Intervention was performed only for the experimental group in 12 sessions of 90 minutes. Data collection tools were the Illinois Bullying Questionnaire, Achenbach Behavioral Problems, and Cicchetti Emotion Regulation. Data were analyzed by multivariate analysis of covariance and repeated analysis of covariance.

**Results:** Mean scores of post-test behavioral problems in the experimental and control groups were significantly different ( $P < 0.05$ ), indicating the positive effect of the program.

**Conclusions:** An emotion regulation program designed to improve the internalized and externalized symptoms of bullying adolescents was shown to be effective.

**Keywords:** Externalizing and internalizing symptoms; Emotion regulation program; Adolescent; Bully

## طراحی و اثربخشی برنامه‌ی تنظیم هیجان بر نشانه‌های درونی‌سازی و برونی‌سازی شده‌ی نوجوانان قلدر

سیده مریم موسویان شریف‌زاده<sup>۱</sup> ID، سوگند قاسم‌زاده<sup>۲\*</sup> ID، علی اکبر ارجمندنی<sup>۳</sup> ID، مسعود غلامعلی لواسانی<sup>۳</sup> ID

<sup>۱</sup> گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

<sup>۲</sup> گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

<sup>۳</sup> گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

\* نویسنده مسئول: سوگند قاسم‌زاده، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. ایمیل: s.ghasemzadeh@ut.ac.ir

### چکیده

**سابقه و هدف:** بی‌نظمی هیجان، از اصلی‌ترین دلایل بروز رفتارهای مشکل‌ساز نوجوانی است. هدف از انجام پژوهش حاضر، ارزیابی اثربخشی برنامه طراحی شده تنظیم هیجان بر نشانه‌های برونی‌سازی و درونی‌سازی شده نوجوانان قلدر بود.

**مواد و روش‌ها:** این مطالعه‌ی نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه شاهد به همراه یک دوره پیگیری، در میان دانش‌آموزان دختر دوره‌ی اول دبیرستان شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ انجام شد که تعداد ۳۰ نفر با روش نمونه‌گیری غیر تصادفی در دسترس انتخاب شدند و با انتساب تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره‌ی آزمایش و شاهد قرار گرفتند. مداخله صرفاً برای گروه آزمایش در طی ۱۲ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای اجرا گردید. ابزار گردآوری داده‌ها پرسش‌نامه‌های قلدری Illinois Bullying، مشکلات رفتاری Achenbach و تنظیم هیجان Cicchetti بودند. داده‌ها به شیوه‌ی تحلیل کوواریانس چند متغیره و تحلیل کوواریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر تجزیه و تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** میانگین نمرات پس‌آزمون مشکلات رفتاری در دو گروه آزمایش و شاهد با یکدیگر تفاوت معنی‌دار نداشته‌اند ( $P < 0/05$ ) که این امر حاکی از تأثیر مثبت برنامه می‌باشد.

**نتیجه‌گیری:** برنامه‌ی طراحی شده‌ی تنظیم هیجان برای بهبود نشانه‌های درونی‌سازی و برونی‌سازی شده‌ی نوجوانان قلدر اثربخش بود.

**واژگان کلیدی:** نشانه‌های برونی‌سازی و درونی‌سازی شده؛ برنامه‌ی تنظیم هیجان؛ نوجوان؛ قلدر

### مقدمه

لطف تلاش‌های مستمر Olweus عمومیت یافت. او قلدری را تحت معیارهای زیر تعریف کرد رفتار پرخاشگرانه یا آسیب‌زننده‌ی عمدی است که در طول زمان بارها و بارها تکرار می‌شود و در یک رابطه‌ی بین‌فردی، با عدم تعادل قدرت مشخص می‌گردد [۱]. قلدری، ساختاری متشکل از قربانی شدن و نیز ارتکاب به قلدری، یعنی هم مورد قلدری واقع شدن و هم برای دیگران قلدری کردن می‌باشد [۳] و می‌تواند شامل پرخاشگری فیزیکی (لگد زدن، ضربه زدن، کلامی (تحقیر کردن، با نام نامناسب صدا زدن) یا رابطه‌ای/اجتماعی (شایعه‌پراکنی، کنار گذاشتن از گروه) باشد. قلدری می‌تواند در تعاملات چهره به چهره در مدرسه (مثلاً در زمین بازی، در

طی چند دهه‌ی اخیر، قلدری (Bullying) به عنوان یک موضوع کلیدی در روان‌شناسی رشد و تربیت شناخته شده است. علت این گرایش را تا حد زیادی به سبب انتشار گسترده و با نرخ شیوع حدوداً ۲۰ درصد هم برای ارتکاب به قلدری و هم قربانی شدن (Victimization) در نوجوانان، می‌توان مشخص کرد [۱]. قلدری، یک مشکل اجتماعی بسیار تأثیرگذار بر کودکان و نوجوانان سرتاسر دنیاست و پیامدهای جدی آن، توجه چشمگیر رسانه‌ها، مردم و همچنین مدارس، محققان و سیاست‌گذاران را به خود جلب کرده است [۲].

اگرچه اولین مطالعات در مورد قلدری به دهه‌ی ۱۹۷۰ برمی‌گردد اما به طور عمده، این عنوان از دهه‌ی ۱۹۹۰ و به

رفتارهای درونی‌سازی شده آنچنان محسوس نیستند چراکه مربوط به مشکلات درون‌محور می‌باشند. رفتارهایی که تحت عنوان درونی‌سازی شده طبقه‌بندی می‌شوند شامل نگرانی، غمگینی، فقدان احساس لذت (عدم لذت و علاقه) و سایر خلق‌ها و هیجانات منفی هستند [۱۲]. تحقیقات پیشین نشان داده‌اند که رفتارهای برونی‌سازی و درونی‌سازی نه تنها مشکلات مختلفی را در عملکردهای کنونی نوجوان ایجاد می‌کنند بلکه خطر مهمی برای به چالش کشیدن سازگاری آن‌ها (مانند اقدام به خودکشی، بزهکاری نوجوانان، اختلالات مصرف مواد، خشونت به عنوان شریک زندگی) در بزرگسالی هستند [۳].

با اینکه نوجوانان هیجاناتی را تجربه نمی‌کنند که در دوران کودکی وجود نداشته، با این حال، بسیاری از چالش‌ها (مثل تغییرات در روابط، ظهور اختلالات روان‌شناختی) در نوجوانی یا مربوط به هیجان هستند و یا با نقص‌های تنظیم هیجان (Emotion Regulation) ارتباط دارند. این نشان می‌دهد که چالش‌های هیجانی (مثل افزایش تعارضات با والدین، یافتن گروه همسالان حامی) که نوجوانان تجربه می‌کنند با نحوه‌ی تنظیم هیجانات‌شان مرتبط است [۱۳]. تنظیم هیجان، یک سازه‌ی فراتشخیصی (Transdiagnostic) است که نقش اساسی در رشد و ابقاء آسیب‌های روانی دارد [۱۵] چراکه اثبات شده بین تجربه‌های منفی، راهبردهای تنظیم هیجان و مشکلاتی همچون اضطراب ارتباط روشنی وجود دارد [۱۵].

مطالعات نشان می‌دهند که قلدرها و نیز قربانیان قلدری اغلب از راهبردهای تنظیم هیجان و مقابله‌ای ناکارآمدی استفاده می‌کنند. کودکانی که مشکلاتی در تنظیم کردن خشم‌شان را تجربه می‌کنند حتی افزایش میزان قربانی شدن در طول زمان را نشان می‌دهند. تحقیقات متمرکز روی قلدری سنتی نشان داده که یکی از پیشگویی‌کننده‌های مهم، هم برای قلدر شدن و هم قربانی شدن، ناتوانی در مقابله با احساس خشم است [۱۶] و چنان‌چه فردی در تنظیم هیجان به طور مداوم مشکل داشته باشد، می‌تواند منجر به آسیب‌های روانی-اجتماعی شود. این امر به ویژه در اوایل نوجوانی بیشتر صدق می‌کند. در اوایل دوره‌ی نوجوانی، نوجوان انبوهی از تغییرات جسمانی مربوط به بلوغ (مثل افزایش هورمون‌های جنسی، تغییرات بدنی) و تغییرات اجتماعی (مثل افزایش اهمیت نقش همسالان در مقایسه با نقش والدینی) را تجربه می‌کنند که استرس‌زا هستند و این تغییرات رشدی تنش‌زا در نوجوانان، مهارت‌های تنظیم‌هیجانات در حال توسعه‌شان را تحت فشار قرار می‌دهد [۱۷]. از این‌رو یادگیری تنظیم هیجان یک مهارت اجتماعی-هیجانی کلیدی است که اجازه‌ی انعطاف‌پذیری در موقعیت‌های برانگیزاننده‌ی هیجانی را می‌دهد [۱۸] و تحر نوجوانان در توانایی‌شان برای تنظیم مؤثر واکنش‌های هیجانی، به طور فزاینده‌ای برای بهزیستی روان‌شناختی، موفقیت

کلاس درس و در سرویس بهداشتی)، در اتوبوس مدرسه، یا در خیابان اتفاق بیفتد. قلدری همچنین می‌تواند از طریق الکترونیکی و به شکل قلدری سایبری (Cyber bullying) نیز رخ دهد [۴].

مطالعات گذشته نشان داده‌اند که قلدری در مدرسه با انواع پیامدهای آموزشی، جسمانی، شناختی و روانی-اجتماعی هم برای مرتکبان و هم برای قربانیان همراه است [۳]. در حقیقت ارتکاب به قلدری و قربانی شدن متقابلاً از یکدیگر جدا نیستند و در زیرگروهی از نوجوانان همپوشانی نیز دارند که از آن‌ها تحت عنوان «قلدر-قربانی‌ها» (Bully-Victims) یاد می‌شود [۲]. چراکه محققان اظهار می‌کنند، قلدری نوعی واکنش‌پذیری اجتماعی و روان‌شناختی است که منجر به این می‌شود، قربانیان قلدری، خودشان یاد بگیرند چگونه با قلدر شدن انتقام‌شان را از آن‌ها بگیرند [۵].

ارتکاب به قلدری با اعمال مجرمانه‌ی بعدی در زندگی، مشکلات در روابط عاطفی و مصرف مواد ارتباط دارد. مطالعات فراتحلیل دریافتند که قلدرها در مقایسه با کودکان دیگر، سه برابر بیشتر احتمال دارد که در آینده دچار مصرف مواد شوند و این استفاده از مواد بعدها نیز در زندگی فرد ادامه می‌یابد [۶].

همچنین تجربه‌ی قربانی شدن و ارتکاب قلدری با انواعی از پیامدهای رشدی و سلامت روان از جمله افسردگی، اضطراب، عزت نفس منفی، انزوای اجتماعی، عملکرد تحصیلی ضعیف و کاهش کیفیت زندگی مربوط به سلامتی ارتباط دارد [۷]. در همین راستا Cook و همکاران در یک مطالعه‌ی مروری نظام‌مند و فراتحلیلی، دریافتند که رفتارهای درونی‌سازی (Internalizing) و برونی‌سازی (Externalizing) شده، ارتکاب به قلدری و قربانی قلدری شدن را پیش‌بینی می‌کنند [۸].

چرا که در اوایل نوجوانی که رشد زیستی (بلوغ و تغییرات بدنی) با چالش‌های روان‌شناختی (مسائل هویتی و رشد شناختی) و رشد اجتماعی (افزایش استقلال از والدین، افزایش کفایت اجتماعی) همزمان می‌شود احتمالاً بعضی از نوجوانان را در مقابل عوامل استرس‌زای بیرونی همانند قلدری آسیب‌پذیر می‌کند [۹]. به طور کلی ناسازگاری‌های عاطفی و رفتاری در طول دوره‌ی رشد نوجوان، تحت عنوان مشکلات درونی‌سازی و برونی‌سازی شده، طبقه‌بندی می‌شوند [۱۰]. قابل ذکر است در سال‌های اخیر، ظهور نشانه‌های درونی‌سازی شده و برونی‌سازی شده در نوجوانان افزایش یافته است. تخمین زده می‌شود در سطح جهانی تقریباً ۱۳/۴ درصد از نوجوانان از نشانه‌های درونی‌سازی یا برونی‌سازی شده رنج می‌برند [۱۱]. رفتارهای برونی‌سازی شده از آن دسته رفتارهای مشکل‌سازند که نمود خارجی داشته و با نقض هنجارها و رفتارهای پرخاشگرانه همراه هستند. در واقع مشکلات برونی‌سازی شده مربوط به تعارض با دیگران و آداب اجتماعی می‌باشند [۱۲]. اما در نقطه‌ی مقابل،

تحصیلی و پیامدهای مثبت رشدی، امری ضروری به نظر می‌رسد [۱۹].

این پژوهش نیز در راستای تمامی مطالب مطرح شده با طراحی یک برنامه‌ی مداخله‌ای مبتنی بر تنظیم هیجان در پی یافتن پاسخی برای این سؤال بود که آیا این مداخله می‌تواند بر نشانه‌های برونی‌سازی و درونی‌سازی شده‌ی نوجوانان قلدر اثربخش باشد یا خیر؟

## مواد و روش‌ها

روش پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه شاهد و یک مرحله پیگیری (۳ ماه پس از اجرا) بود. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل در دوره‌ی متوسطه‌ی اول یعنی پایه‌های هفتم، هشتم و نهم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود. برای انتخاب نمونه، از نمونه‌های در دسترس استفاده شد، بدین صورت که از میان ۲۲۰ دانش‌آموز حاضر در مدرسه، بر اساس ملاک‌های ورود و خروج، تعداد ۳۰ دانش‌آموز جهت انجام پژوهش انتخاب گردیدند که سپس از طریق انتساب تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره‌ی آزمایشی و شاهد تقسیم‌بندی شدند. بنابراین بر اساس ملاک‌های انتخاب، نوجوانان قلدری که دارای نشانه‌های درونی‌سازی و برونی‌سازی شده بوده و در تنظیم هیجانات ناصحیح عمل می‌کردند، سابقه‌ی دریافت برنامه‌ی آموزشی مشابهی نداشتند، بیماری خاصی که مانع حضورشان باشد را نداشتند و داوطلبانه حاضر به شرکت در پژوهش بودند، مجزا گردیدند. گروه آزمایش، مداخله (برنامه‌ی طراحی شده مبتنی بر تنظیم هیجان) را طی ۱۲ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای دریافت کردند در حالی که برای گروه شاهد هیچ برنامه‌ی آموزشی اجرا نگردید. البته به جهت رعایت ملاحظات اخلاقی گروه شاهد در لیست انتظار برای اجرای مداخله قرار گرفت.

## ابزارها

۱- پرسش‌نامه‌ی (*Illinois bullying scale*) **IBS** این ابزار ۱۸ گویه‌ای که ۳ خرده مقیاس قلدری (۹ سؤال)، نزاع (۵ سؤال) و قربانی (۴ سؤال) را مورد سنجش قرار می‌دهد توسط Espelage و Holt [۲۰] ساخته شده است. نمره‌گذاری این پرسش‌نامه به صورت طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از (هرگز = ۰ تا هفت بار یا بیشتر = ۴) و به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ در نظر گرفته می‌شود. در این مقیاس هر بعد، نمره‌ی جداگانه‌ای دارد. نمره‌ی بالا در هر زیرمقیاس، بیانگر بروز بیشتر همان‌گونه رفتار آزمودنی است. خرده مقیاس قلدری به ادیت و آزار دیگران، اسم گذاشتن روی دیگران، انزوای اجتماعی و شایعه‌پراکنی اشاره دارد و خرده مقیاس قربانی بودن رفتارهای

انفعالی دانش‌آموزان را در برابر قلدرها مورد سنجش قرار می‌دهد. Holt و Espelage به منظور بررسی پایایی این مقیاس، ضریب آلفای کرونباخ هر یک از خرده مقیاس‌های قلدری، نزاع و قربانی بودن را به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۹ و ۰/۷۰ به دست آورده‌اند [۲۰]. همچنین به منظور بررسی روایی همگرا از مقیاس پرخاشگری Achenbach استفاده کرده‌اند که ضریب به‌دست آمده در حد متوسط و مطلوبی بود ( $r = ۰/۶۵$ ). Shujja و Atta نیز ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس و خرده مقیاس‌های آن را به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۲، ۰/۷۳ و ۰/۸۱ به‌دست آوردند [۲۱]. در مطالعه‌ای که روی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شیراز انجام شده، همسانی درونی مقیاس قربانی بودن با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمده است [۲۲].

۲- پرسش‌نامه‌ی مشکلات رفتاری **Achenbach (فرم خودسنجی YSR): Achenbach's Behavioral Problems Youth Self-Report Scale**: این پرسش‌نامه شامل ۱۱۲ سؤال می‌باشد که نمرات سؤالات به صورت درجه‌بندی شده است به این ترتیب که آزمودنی به هر سؤال، یکی از سه نمره‌ی صفر (درست نیست)، یک (تا حدی یا گاهی درست است) و ۲ (کاملاً یا غالباً درست است) را می‌تواند بدهد. این ابزار نظام‌سنجی مبتنی بر تجربه‌ی Achenbach است. این مجموعه که برای سنین ۱۱-۱۸ سال استفاده می‌شود، شامل سؤالاتی، به منظور سنجش راحت و مقرون به صرفه‌ی شایستگی‌ها، عملکرد یا کنش سازگارانه و مشکلات هیجانی- کنشی است. این مجموعه سؤالات معمولاً در ۲۰-۲۵ دقیقه پاسخ داده می‌شود. همسانی درونی این مجموعه سؤالات در ۹۰۰ دانش‌آموز شهر تهران با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۴ تا ۰/۸۸ به دست آمد (درونی‌سازی: ۰/۸۷، برونی‌سازی: ۰/۸۶ و مشکلات کلی: ۰/۸۵). اعتبار محتوایی و روایی ملاکی این فرم نیز تأیید شد. بنابراین حداقل امتیاز کسب شده در این فرم برابر صفر و حداکثر ۶۲ امتیاز به دست آمد [۲۲]. همچنین کاکابرابی و همکاران، میزان اعتبار این آزمون را با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۹۴ و میزان اعتبار دونیمه کردن را ۰/۸۲ به دست آوردند. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های اضطراب- افسردگی، گوشه‌گیری- افسردگی، مشکلات جسمانی، مشکلات اجتماعی، مشکلات تفکر، مشکلات توجه، رفتار قانون‌شکنی، رفتار پرخاشگرانه و مشکلات کلی به ترتیب برابر با ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۷۸، ۰/۷۴، ۰/۷۱، ۰/۶۷، ۰/۷۴، ۰/۸۵ و ۰/۸۱ گزارش شده است [۲۳].

۳- چک‌لیست تنظیم هیجانی کودکان و نوجوان **ERC (Emotion regulation checklist)** این چک‌لیست یک مقیاس خودگزارش‌دهی ۲۴ آیتمی است که هم آیتم‌های مثبت و هم آیتم‌های منفی دارد و توسط Shields و Cicchetti [۲۴] ساخته شده است. این آیتم‌ها به بررسی

هسته‌ی اصلی تنظیم هیجان و هیجان‌پذیری اختصاص دارند، از جمله شایستگی عاطفی، توان عاطفی، انعطاف‌پذیری، شدت و تناسب موقعیتی تظاهرات هیجانی. هر آیت‌م یک مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای است که از ۱ (تقریباً همیشه) تا ۴ (هرگز) درجه‌بندی شده است. در اصل این مقیاس برای ارزیابی تنظیم هیجانی کودکان طراحی شده و دارای آیت‌م‌هایی است که نشان‌دهنده‌ی بی‌ثباتی خلق، عدم انعطاف‌پذیری و عاطفه‌ی منفی نامنظم است. ویژگی روان‌سنجی این پرسش‌نامه در کشورهای مختلف مورد ارزیابی قرار گرفته و نتایج نشان داده‌اند که این ابزار از پایایی و اعتبار مطلوبی در کشورهای مختلف برخوردار است [۲۵].

این چک‌لیست دو مؤلفه را بررسی می‌کند: تنظیم هیجان انطباقی که تناسب موقعیتی هیجان ابراز شده و همدلی و خودآگاهی هیجانی را می‌سنجد و برای بررسی این مؤلفه ۸ سؤال وجود دارد؛ دیگری، هیجان منفی/ بی‌ثباتی هیجانی که ناپایداری خلق و فقدان انعطاف‌پذیری و اثر منفی هیجان تنظیم نشده را می‌سنجد و ۱۶ سؤال به آن اختصاص پیدا می‌کند. پایایی این آزمون توسط Cicchetti و Shields به روش آلفای کرونباخ برای هیجان منفی/ بی‌ثباتی هیجانی ۰/۹۶ و برای تنظیم هیجان انطباقی ۰/۸۳ به دست آمد. همچنین اعتبار سازه‌ی این آزمون نیز از اجرای تحلیل عامل تأییدی و اکتشافی تأیید شده است [۲۶].

فرم فارسی این چک‌لیست، دارای ۲۰ آیت‌م و ۵ عامل است که در نهایت، بعد از به دست آمدن آیت‌م‌های موجود در هر خرده مقیاس، ضرایب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های بی‌ثباتی هیجانی و هیجان‌پذیری منفی، خودآگاهی و ابراز هیجانات، عدم تناسب موقعیتی تظاهرات هیجانی، کنترل و مدیریت هیجانات منفی، انعطاف‌پذیری هیجانی و نمره‌ی کل تنظیم هیجانی محاسبه شد که به ترتیب عبارتند از: ۰/۸، ۰/۹۳، ۰/۸۷، ۰/۸۱، ۰/۸۴ و ۰/۸۶. مقادیر مذکور نشان‌دهنده‌ی پایایی بسیار خوب این پرسش‌نامه در جمعیت غیربالینی جامعه‌ی نوجوانان ایران است [۲۵].

**روند اجرای پژوهش:** در این پژوهش پس از هماهنگی و تشریح اهمیت و شیوه‌ی انجام مداخله با مسؤولین مدرسه، نسبت به توزیع و اجرای پرسش‌نامه‌ها و انتخاب دانش‌آموزان اقدام شد. در گام اول، پرسش‌نامه‌ی قلدری Illinois در اختیار جمعیت بالایی از دانش‌آموزان قرار گرفت که از آن میان، تعداد ۶۰ نفر از دانش‌آموزان داوطلب همکاری که در خرده مقیاس قلدری نمرات بالایی (۲۵ تا ۳۰) کسب کرده بودند، از سایرین مجزا شدند. در گام دوم، پرسش‌نامه‌ی دیگری تحت عنوان مشکلات رفتاری Achenbach در اختیار آن ۶۰ نفر قرار گرفت که در این مرحله از میان آن‌ها تعداد ۳۸ دانش‌آموزی که به طور همزمان هم نشانه‌های درونی‌سازی (در خرده مقیاس

افسردگی- اضطراب دارای نمرات ۱۶ تا ۲۱) و هم نشانه‌های برونی‌سازی (در خرده مقیاس رفتار پرخاشگرانه دارای نمرات ۲۱ تا ۲۷) را گزارش کرده بودند، همچنین در خرده مقیاس کنترل و مدیریت تنظیم هیجانات منفی نمرات مشابهی (۳ تا ۵) داشتند، مشخص گردیدند. در نهایت با کنار گذاشتن دانش‌آموزانی که قادر به شرکت منظم در جلسات آموزشی نبودند، داوطلبان به دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و شاهد تقسیم‌بندی شدند. جلسات به صورت گروهی در یکی از کلاس‌های همان مدرسه اجرا می‌شدند که چارچوب اجرایی هر جلسه بر پایه‌ی روش مداخله‌ای شناختی- رفتاری یعنی در سه بخش مرور مباحث، آموزش محتوای جدید و جمع‌بندی و تعیین تکالیف بود. تدوین مداخله نیز بر اساس یکپارچه‌سازی مهارت‌هایی همانند خودحمایتی دلسوزانه، حل‌مسأله، آرامش عضلات، تنفس آرام استفاده شده در انواع پروتکل‌های اجرایی جهانی همچون «یادگیری هیجانی اجتماعی» یا SEL (Social Emotional Learning) و برنامه‌ی RULER (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, ) (Regulating Emotions) که خود ترکیبی از بازشناسی، درک، برچسب‌زنی، ابراز و تنظیم هیجانات می‌باشد، بود.

اما با توجه به بروز پاندمی و شیوع ناگهانی کووید-۱۹ و تغییر اجباری وضعیت آموزشی از حضوری به آن‌لاین، از جلسه‌ی هفتم به بعد، مداخله نیز به صورت آن‌لاین اجرا گردید. ۳ ماه پس از اتمام مداخله نیز، پرسش‌نامه‌های Illinois, Achenbach و تنظیم هیجان برای پیگیری ارسال شدند. پس از تدوین مداخله از طریق مبانی نظری و پیشینه‌ی برنامه‌های موجود در این زمینه، به منظور بررسی روایی محتوایی، یک نسخه از برنامه‌ی مداخله‌ی تدوین شده، به همراه چک‌لیستی که با هدف بررسی تناسب نظری و مصداق‌های رفتاری تهیه شده بود، در اختیار ۸ نفر از متخصصان قرار داده شد تا میزان تناسب هر یک از جلسات برنامه‌ی آموزشی را در مقیاس اندازه‌گیری (نمره‌ی ۱ «ضرورت ندارد»، نمره‌ی ۲ «مفید است ولی ضروری نیست» و نمره‌ی ۳ «متناسب و ضروری است»)، را مشخص نمایند. سپس با روش نسبت روایی محتوایی Lawshe، روایی هر جلسه مورد بررسی قرار گرفت. بر اساس این روش، حداقل میزان آن با ۸ نفر متخصص برابر با ۰/۷۵ می‌باشد و در پژوهش حاضر برای تمام جلسات این مقدار ۰/۷۵ و بالاتر به دست آمده است. بنابراین تمام جلسات بسته از روایی محتوایی مناسب برخوردار بود.

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) و تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر در نرم‌افزار SPSS نسخه‌ی ۲۴ (version 24, IBM Corporation, Armonk, NY) مورد استفاده گردید.

جدول ۱: برنامه‌ی جلسات آموزشی مبتنی بر تنظیم هیجان

ردیف	جلسات	نحوه‌ی اجرا	محتوا
۱	اول	گروهی-حضور	معرفی برنامه- توافق بر قوانین جلسات- تشریح لزوم و تشویق برای انجام تکالیف (آشنایی- آمادگی یافتن)
۲	دوم	گروهی-حضور	آشنایی با هیجانات- انواع مثبت و منفی آن (شناخت هیجان)
۳	سوم	گروهی-حضور	ادامه‌ی آشنایی با هیجانات- علت/ نشانه‌ها/ ضرورت/ انواع نحوه‌ی بروز (وضوح هیجانی)
۴	چهارم	گروهی-حضور	آشنایی با مشکلات رفتاری- نشانه‌ها (شناخت رفتار)
۵	پنجم	گروهی-حضور	آشنایی با پدیده قلدری- انواع سنتی/ سایبری (آگاهی از رفتار)
۶	ششم	گروهی-حضور	گفتگو پیرامون مشاهدات و تجربیات قلدری (پذیرش و درک موقعیت)
۷	هفتم	گروهی-حضور	آگاهی از پیامدهای ناشی از پدیده قلدری برای قلدرها/ قربانیان (همدلی و خودشفقتی)
۸	هشتم	گروهی-آنلاین	آشنایی با انواع راه‌های مواجهه با قلدری/ مشکلات آسیب‌رسان (بارش فکری و حل مسأله)
۹	نهم	گروهی-آنلاین	آموزش شیوه‌های صحیح مقابله با قلدری با به چالش کشیدن باورها (تغییر شناختی)
۱۰	دهم	گروهی-آنلاین	آشنایی و لزوم استفاده از راهبردهای سازگارانه (بازبینی- آگاهی هیجانی)
۱۱	یازدهم	گروهی-آنلاین	لزوم حفظ خون سردی- آموزش شیوه‌های آرام‌سازی و تنفس مؤثر (خودکنترلی)
۱۲	دوازدهم	گروهی-آنلاین	تکرار و تمرین آرام‌سازی و تنفس مؤثر- پاسخ به سوالات و مرور مطالب جلسات قبل (خلاصه و جمع‌بندی)

## یافته‌ها

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که دانش‌آموزان حاضر در پژوهش دارای دامنه‌ی سنی ۱۲ تا ۱۵ سال که گروه آزمایش میانگین سنی ۱۳/۷۶ سال و گروه شاهد، ۱۳/۷۸ سال بودند. این دانش‌آموزان در دوره‌ی اول متوسطه مشغول به تحصیل بودند که با توجه به نتایج در گروه آزمایش پایه‌ی نهم (تعداد ۷ دانش‌آموز) و در گروه گواه نیز پایه‌ی هفتم (تعداد ۶ دانش‌آموز) دارای فراوانی بیشتری بود. جدول ۲ آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) متغیرهای مشکلات رفتاری درونی‌سازی شده و برونی‌سازی شده را نشان می‌دهد. نتایج حاکی از تغییرات نسبی میانگین‌های گروه آزمایش پس از تجربه‌ی مداخله است. این در حالی است که گروه شاهد تقریباً در کلیه‌ی میانگین‌ها در بین مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون تغییر قابل ملاحظه‌ای را نشان نمی‌دهد.

در ادامه، جهت مقایسه‌ی گروه‌های بعد از اعمال مداخله از تحلیل کوواریانس چند متغیره و برای بررسی اثر مداخله بر گروه آزمایش در طول مراحل پیش‌آزمون تا پیگیری از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شد. لذا قبل از استفاده از این دو آزمون، نرمال بودن توزیع با آزمون Shapiro-Wilk،

همگنی واریانس با آزمون Levene و برابری ماتریس‌های کوواریانس با آزمون Box M مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج مربوط به نرمال بودن توزیع داده‌ها به تفکیک مراحل و گروه‌ها (آزمایش، شاهد) نشان داد که در هیچ یک از متغیرها، آزمون Shapiro-Wilk معنی‌دار نمی‌باشد ( $P > 0/05$ )؛ بنابراین فرض نرمال بودن توزیع نمرات برقرار است. بر اساس آزمون Levene، فرض F هیچ یک از متغیرهای مشکلات رفتاری درونی‌سازی شده ( $F_{1,28} = 0/95$ ) و برونی‌سازی شده ( $F_{1,28} = 2/44$ ) معنی‌دار نبودند ( $P > 0/05$ )؛ بنابراین فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است. همچنین نتایج آزمون Box M ( $F_{3,141680} = 1/11$ ) و Box's M ( $M = 3/58$ ) حاکی از عدم معنی‌داری مقدار F است ( $P > 0/05$ )؛ بنابراین شاهد برابری ماتریس‌های کوواریانس مشاهده شده متغیرهای وابسته در بین گروه‌ها هستیم و در نتیجه برای بررسی فرضیه‌های پژوهش حاضر، استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیره بلا مانع است. یافته‌های حاصل از تحلیل کوواریانس چند متغیره مشکلات رفتاری درونی‌سازی شده و برونی‌سازی شده حاکی از آن است که در تمام آزمون‌ها، F به دست آمده با درجه‌ی آزادی ۲ و ۲۵ در سطح  $P < 0/001$  معنی‌دار است.

جدول ۲: آمار توصیفی مشکلات رفتاری

متغیر	خرده مقیاس	گروه آزمایش		گروه شاهد	
		مرحله	میانگین $\pm$ انحراف معیار	مرحله	میانگین $\pm$ انحراف معیار
مشکلات رفتاری	درونی‌سازی	پیش‌آزمون	$28/20 \pm 2/34$	پیش‌آزمون	$27/73 \pm 2/81$
		پس‌آزمون	$7/67 \pm 1/99$	پس‌آزمون	$26/20 \pm 3/08$
		پیگیری	$9/87 \pm 2/33$	پیگیری	-
برونی‌سازی	برونی‌سازی	پیش‌آزمون	$32/53 \pm 3/42$	پیش‌آزمون	$31/27 \pm 2/19$
		پس‌آزمون	$4/93 \pm 2/37$	پس‌آزمون	$30/73 \pm 2/79$
		پیگیری	$7/33 \pm 1/84$	پیگیری	-

جدول ۳: نتایج آزمون‌های اثر بین‌آزمودنی مشکلات رفتاری درونی‌سازی شده و برونی‌سازی در گروه‌ها

متغیر وابسته	نوع سوم مجذورات	درجه‌ی آزادی	F	معنی‌داری	اندازه‌ی اثر
درونی‌سازی	۲۴۸۵/۸۴	۱ و ۳۰	۳۵۴/۵۱	۰/۰۰۱	۰/۸۵
برونی‌سازی	۴۶۱۴/۵۷	۱ و ۳۰	۷۱۵/۶	۰/۰۰۱	۰/۸۷

آزمایش در طول زمان می‌باشد. در ادامه جهت بررسی ثبات اثر بخشی مداخله تا مرحله‌ی پیگیری به مقایسه‌ی جفتی پرداخته شده است.

جدول ۴: نتایج اثر درون‌گروهی مشکلات رفتاری درونی‌سازی شده و برونی‌سازی شده‌ی گروه آزمایش

متغیر وابسته	نوع سوم مجذورات	درجه‌ی آزادی	F	معنی‌داری
درونی‌سازی	۲۵۲۰/۸۳	۱	۵۴۵/۷۴	۰/۰۰۱
برونی‌سازی	۴۷۶۲/۸	۱	۳۴۰/۲۸	۰/۰۰۱

بر اساس جدول ۵ با مقایسه‌ی جفتی مراحل پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پیش‌آزمون- پیگیری می‌توان به پایداری اثرات مثبت مداخله پی برد. نتایج جدول ۵ حاکی از آن است که اگرچه در هر دو متغیر در مرحله‌ی پیگیری نسبت به مرحله‌ی پس‌آزمون، افت نسبی عملکرد وجود دارد ولی اثربخشی مداخله پایدار باقی مانده است.

### بحث

هدف از این مطالعه، ارزیابی اثربخشی برنامه‌ی طراحی شده‌ی مبتنی بر تنظیم هیجان بر نشانه‌های برونی‌سازی و درونی‌سازی شده‌ی نوجوانان قلدر بود که نتایج نشان از مؤثر بودن این برنامه‌ی آموزشی داشتند. مقایسه‌ی نتایج این مطالعه به دلیل کمبود مطالعات موجود مشابه، کمی دشوار به نظر می‌رسد چرا که اولاً بیشتر برنامه‌های ضد قلدرانه صرفاً بر پایه‌ی آشنایی با پدیده‌ی قلدری و مبارزه با آن هستند و دوم اینکه برنامه‌ی طراحی شده‌ی حاضر، تلفیقی از چندین مداخله‌ی مؤثر در جهت رفع نیازها و مشکلات رفتاری نوجوانان «قلدر» می‌باشد.

جدول ۵: مقایسه‌ی جفتی مشکلات رفتاری درونی‌سازی شده و برونی‌سازی شده در گروه آزمایش

متغیر	مرحله‌ی I	مرحله‌ی J	تفاضل میانگین (I-J)	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
درونی‌سازی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۲۰/۵۳	۰/۷۱	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۱۸/۳۳	۰/۷۸	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	-۲/۲	۰/۷۴	۰/۰۳
برونی‌سازی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۲۷/۶	۱/۳۷	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۲۵/۲	۰/۹۵	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	-۲/۴	۰/۶۷	۰/۰۰۹

یافته‌های حاصل نشان داد، خرده مقیاس‌های متغیر مشکلات رفتاری درونی‌سازی شده و برونی‌سازی شده در دو گروه آزمایش و شاهد پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معنی‌دار وجود دارد ( $P < 0/001$ ,  $df = 2, 25$ ) و  $F = 403/53$  و Pillai's Trace =  $0/97$ . لذا می‌توان گفت که در شرایط گروه در یکی از متغیرهای درونی‌سازی شده و برونی‌سازی شده تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در ادامه برای درک دقیق‌تر و بررسی تأثیر جداگانه‌ی متغیرهای مستقل بر متغیرهای وابسته جدول آزمون‌های اثرات بین‌آزمودنی ارائه می‌گردد.

نتایج جدول ۳ حاکی از آن است که میانگین نمرات اصلاح شده‌ی پس‌آزمون مشکلات رفتاری درونی‌سازی شده بعد از برداشتن اثر نمرات پیش‌آزمون در دو گروه آزمایش و شاهد با یکدیگر تفاوت معنی‌دار داشته ( $P < 0/05$ ) و این امر حاکی از تأثیر مثبت برنامه‌ی طراحی شده مبتنی بر تنظیم هیجان بر مشکلات رفتاری درونی‌سازی شده بوده است. همچنین نتایج بیانگر از آن است که میانگین نمرات اصلاح شده‌ی پس‌آزمون مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده بعد از برداشتن اثر نمرات پیش‌آزمون در دو گروه آزمایش و شاهد با یکدیگر تفاوت معنی‌دار داشته ( $P < 0/05$ ) و این امر حاکی از تأثیر مثبت برنامه‌ی طراحی شده مبتنی بر تنظیم هیجان بر مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده بوده است. بنابراین برنامه‌ی طراحی شده مبتنی بر تنظیم هیجان، موجب بهبود مشکلات رفتاری درونی‌سازی شده و برونی‌سازی شده‌ی نوجوانان قلدر شده است.

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که F خرده مقیاس‌های مشکلات رفتاری درونی‌سازی شده و برونی‌سازی شده در گروه آزمایش معنی‌دار است ( $P < 0/05$ ) و این امر حاکی از تأثیر مثبت برنامه‌ی تنظیم هیجان بر این خرده مقیاس‌های گروه

ناشی از سازوکارهای ناقص و در حال رشدی همچون تنظیم هیجان همراه شود، می‌تواند پیامدهای مصیبت‌باری نظیر خودکشی و گرایش به بزهکاری و انجام انواع جرائم را در بزرگسالی رقم بزند. بنابراین انتظار می‌رود با مدنظر قراردادن توانمندی‌های نوجوان و سازوکارهای در حال رشدی همچون تنظیم هیجان، با آموزش مهارت‌های ضروری و البته قابل اجرا در تمام دوران زندگی مانند آگاهی هیجان- رفتار، توانایی همدلی، خودشفقتی، بازبینی شناختی و خودکنترلی بتوان زمینه‌ی بهزیستی روانی نوجوانان و به تبع آن جامعه‌ی فردا را فراهم کرد.

از آن‌جا که نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر نشان داد آموزش مبتنی بر تنظیم هیجان بر نشانه‌های برونی‌سازی نوجوانان قلدر مؤثر بود و این اثربخشی تا مرحله‌ی پیگیری نیز تداوم داشت، لذا می‌توان گفت این برنامه می‌تواند برای نوجوانان قلدری که دارای نشانه‌هایی همچون انواع پرخاشگری و قانون‌شکنی هستند استفاده شود تا با تکیه بر آن از پیشامد مشکلات بیشتری همچون انواع بزهکاری و سایر پیامدهای قلدری جلوگیری کرد.

### نتیجه‌گیری

بر اساس نتایج به دست آمده، مداخله تنظیم هیجان بر نشانه‌های درونی‌سازی و برونی‌سازی شده‌ی نوجوانان قلدر اثربخش بود. در نتیجه می‌توان از برنامه‌ی مبتنی بر تنظیم هیجان برای کاهش نشانه‌های درونی‌سازی و برونی‌سازی شده‌ی نوجوانان قلدر استفاده کرد.

**پیشنهادها:** از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به جنسیت جامعه‌ی مورد تحقیق که تنها دختران بودند و همچنین ظهور و تداوم پاندمی کووید-۱۹ که سبب ایجاد وقفه و تغییر روندی اجباری در اجرای برنامه گردید، اشاره کرد. بنابراین پیشنهاد می‌شود در جهت پیشبرد بهتر اهداف مداخلات روان‌شناختی و برنامه‌های آموزشی همانند پژوهش حاضر، از جامعه‌ی آماری بزرگتر و شراکت همزمان هر دو جنسیت دختر و پسر بهره برد تا اطلاعات و نتایج جامع‌تری در اختیار پژوهشگران و متخصصان امر قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌گردد تا در پژوهش‌های بعدی رابطه بین فرهنگ، آموزش‌های خانواده و صمیمیت والدین با دانش‌آموزان و احتمال بروز رفتار قلدرانه مورد بررسی قرار گیرد.

### تشکر و قدردانی

از تمامی پرسنل مدرسه و دانش‌آموزانی که در اجرای پژوهش همکاری داشته‌اند، تقدیر و تشکر می‌گردد.

### منافع

هیچ‌گونه تعارض منافی بین نویسندگان وجود ندارد.

با این حال نتیجه‌ی پژوهش حاضر با نتایج مطالعات نسبتاً مشابه در این زمینه همانند مطالعات Ahmed و همکاران [۲۷] و Ciucci و Baroncelli [۲۸] که به بررسی نقش تنظیم هیجان بر نشانه‌های برونی‌سازی و درونی‌سازی شده و بروز انواع رفتارهای قلدری (سنتی و سایبری) پرداختند و همچنین با مطالعه‌ای که توسط Volkaert و همکاران [۲۹] با هدف ارزیابی اثربخشی برنامه‌ی اردوی تقویتی (Boost camp) که به منظور بهزیستی هیجانی و مهارت‌های تنظیم هیجان نوجوانان صورت گرفت، هم‌راستا بود و همگی بر این مطلب که تنظیم هیجان در کاهش قلدری مؤثر است، تأکید داشتند.

در ایران نیز نتیجه‌ی پژوهشی با عنوان اثربخشی درمان گروهی هیجان‌محور بر نشانه‌های درونی‌سازی پسران نوجوان قربانی قلدری که توسط اثری برده‌زرد و همکاران انجام شد، حاکی از مؤثر بودن آن درمان بر نشانه‌های درونی‌سازی قربانیان بود [۲۲]. همچنین زارع و همکاران در پژوهشی با هدف تعیین اثربخشی آموزش ذهن و تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان دچار اختلال کاستی توجه/ فزون‌کنشی به این نتیجه رسیدند که آموزش تنظیم هیجان، روش مؤثرتری نسبت به ذهن‌آگاهی برای تعامل فرد با همسالان و اجتماع است [۳۰].

نوجوانی، دوره‌ی افزایش آسیب‌پذیری نسبت به مشکلات روانی درونی‌سازی و برونی‌سازی شده است که با تنظیم هیجان ضعیف و در نتیجه اضطراب، افسردگی و رفتارهای ضداجتماعی همراه است. بنابراین نوجوانی می‌تواند یک مرحله‌ی مهم برای توسعه‌ی تنظیم هیجان سازگارانه با نتایج پایدار برای موفقیت در تنظیم هیجان و سلامت نوجوان در آینده باشد. اعتقاد بر این است که نوجوانی دوره‌ی افزایش یادگیری و انعطاف‌پذیری است. در نتیجه می‌تواند مرحله‌ای برای رشد راهکاری تنظیم هیجان سازگارانه و به نوبه‌ی خود اجرای مداخلات باشد و هدف قرار دادن این دوره می‌تواند پیامدهای طولانی‌مدتی برای سلامت روانی به همراه داشته باشد [۲۷].

سالیان متمادی است که روانشناسان و متخصصان حوزه‌ی تعلیم و تربیت در تلاشند تا با تکیه بر پژوهش‌های متعدد انجام شده در خصوص رفتارهای چالش‌برانگیز و آسیب‌زای دوره‌ی نوجوانی از جمله قلدری، زمینه‌ی بهزیستی روانی و به تبع آن ارتقاء سلامت روان جامعه را فراهم سازند. اما همان‌طور که عنوان شد آن‌چه که قلدری را به تازگی در رأس توجهات متخصصان قرار داده، کشف پیامدهای گسترده‌ی آبی و آبی آن، در حوزه‌های مختلف زندگی نوجوان است. عواقب منفی همچون احتمال بروز اضطراب و گوشه‌گیری برای اکنون و افسردگی و ارتکاب خلاف برای حال و آینده، چشم‌اندازی سراسر منفی را برای این پدیده به رخ می‌کشد. قلدری چیزی فراتر از شیطنت‌های معمول و رایج سنین نوجوانی است و چنانچه با برخی از مشکلات سلامت روان مانند درونی‌سازی و برونی‌سازی



اسلامی واحد علوم تحقیقات بررسی و با شناسه‌ی اخلاق اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران می‌باشد و از سوی کمیته‌ی ملی اخلاق در پژوهش‌های زیست‌پزشکی در دانشگاه آزاد

مقاله‌ی حاضر مستخرج از رساله‌ی دکتری نویسنده‌ی اول در رشته‌ی روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران می‌باشد و از سوی کمیته‌ی ملی اخلاق در پژوهش‌های زیست‌پزشکی در دانشگاه آزاد

### حمایت مالی

این پژوهش با هزینه شخصی نویسنده اول انجام شده است.

## REFERENCES

- Menin D, Guarini A, Mameli C, Skrzypiec G, Brifhi A. Was that (cyber) bullying? Investigating the operational definitions of bullying and cyberbullying from adolescents' perspective. *Int J Clin Health Psychol*. 2021;21(2):100221. [DOI: [10.1016/j.ijchp.2021.100221](https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100221)]
- Liu J, Guo S, Weissman R, Liu H. Investigating factors associated with bullying utilizing latent class analysis among adolescents. *Sch Psychol Int*. 2020;42(154):014303432096706. [DOI: [10.1177/0143034320967061](https://doi.org/10.1177/0143034320967061)]
- Arslan G. School bullying and youth internalizing and externalizing behaviors: Do school belonging and school achievement matter? *Int J Ment Health Addict*. 2021;20:2460-77.
- Sampasa-Kanyinga H, Colman I, Goldfield GS, Janssen I, Wang J, Hamilton HA, et al. Associations between the Canadian 24 h movement guidelines and different types of bullying involvement among adolescents. *Child Abuse Negl*. 2020;108:104638. [DOI: [10.1016/j.chiabu.2020.104638](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104638)] [PMID]
- Levchenko K, Legenkyi M, Shved O, Legenka M, Dunebabina O. Social and legal mechanisms for prevention and counteraction to bullying in youth environment. *Proceedings of the III International Scientific Congress Society of Ambient Intelligence*; 2020 April 2-10; Warsaw, Poland; 2020.
- Shahrour G, Dardas LA, Al-Khayat A, Al-Qasem A. Prevalence, correlates, and experiences of school bullying among adolescents: A national study in Jordan. *Sch Psychol Int*. 2020;41(5):430-53. [DOI: [10.1177/0143034320943923](https://doi.org/10.1177/0143034320943923)]
- Smith AU, Norris AE. Parent communication and bullying among Hispanic adolescent girls. *The J Sch Nurs*. 2018;36(3):222-32. [DOI: [10.1177/1059840518808013](https://doi.org/10.1177/1059840518808013)] [PMID]
- Cook CR, Williams KR, Guerra NG, Kim TE, Sadek S.. Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *Sch Psychol Q*. 2010;25(2):65-83. [DOI: [10.1037/a0020149](https://doi.org/10.1037/a0020149)]
- You S, Shin K, Kim M. Long-term effect of physical activity on internalizing and externalizing problems and life satisfaction. *Sustainability*. 2021;13(4):2322. [DOI: [10.3390/su13042322](https://doi.org/10.3390/su13042322)]
- Ballester L, Sanchez-Prieto L, Orte C, Vives M. Preventing internalizing and externalizing symptoms in adolescents through a short prevention program: An analysis of the effectiveness of the universal strengthening Families program 11-14. *Child Adolesc Social Work J*. 2020;39:119-31.
- Eshrat A. Internalizing and externalizing problems in adolescents analyzing the gender difference. *Int J Rec Soc Sci*. 2016;6(1):328-37.
- Olivier E, Morin AJS, Langlois J, Tardif-Grenier K, Archambault I. Internalizing and externalizing behavior problems and student engagement in elementary and secondary school students. *J Youth Adolesc*. 2020;49(11):2327-46. [DOI: [10.1007/s10964-020-01295-x](https://doi.org/10.1007/s10964-020-01295-x)] [PMID]
- Lennarz HK, Hollenstein T, Lichtwarch-Aschoff A, Kuntsche E, Granic I. Emotion regulation in action: Use, selection, and success of emotion regulation in adolescents' daily lives. *Int J Behav Dev*. 2018;43(1):1-11. [DOI: [10.1177/0165025418755540](https://doi.org/10.1177/0165025418755540)] [PMID]
- Aldao A, Gee DG, Reyes ADL, Seager I. Emotion regulation as a transdiagnostic factor in the development of internalizing and externalizing psychopathology: Current and future directions. *Dev Psychopathol*. 2016;28(4pt1):927-46. [DOI: [10.1017/S0954579416000638](https://doi.org/10.1017/S0954579416000638)] [PMID]
- Ghasemzadeh S, Naghsh Z. Effectiveness of unified protocols for trans diagnostic treatment in emotion regulation of mothers and anxiety of children with type I diabetes [in Persian]. *Iran Red Crescent Med J*. 2020;22(11):e145.
- Den Hamer AH, Konijn E. Can emotion regulation serve as a tool in combating cyberbullying? *Pers Individ Differ*. 2016;102:1-6. [DOI: [10.1016/j.paid.2016.06.033](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.033)]
- Gonçalves SF, Chaplin TM, Turpyn CC, Niehaus CE, Curby TW, Sinha R, et al. Difficulties in emotion regulation predict depressive symptom trajectory from early to middle adolescence. *Child Psychiatry Hum Dev*. 2019;50(4):618-30. [DOI: [10.1007/s10578-019-00867-8](https://doi.org/10.1007/s10578-019-00867-8)] [PMID]
- Young KS, Sandman CF, Craske MG. Positive and negative emotion regulation in adolescence: links to anxiety and depression. *Brain Sci*. 2019;9(4):76. [DOI: [10.3390/brainsci9040076](https://doi.org/10.3390/brainsci9040076)] [PMID]
- Frank JL, Kohler K, Peal A, Bose B. Effectiveness of a school-based yoga program on adolescent mental health and school performance: Findings from a randomized controlled trial. *Mindfulness*. 2016;8(3):544-53.
- Espelage DL, Holt MK. Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *J Emotional Abuse*. 2001;2(2-3):123-42. [DOI: [10.1300/J135v02n02\\_08](https://doi.org/10.1300/J135v02n02_08)]
- Shujja S, Atta M. Translation and validation of Illinois Bullying Scale for Pakistani children and adolescents. *Pak J Soc Clin Psychol*. 2011;9:79-82.
- Asmari Bardezard Y, Hosseinsabet F, Mohamadaminzadeh D. Effectiveness of emotion-focused therapy on internalizing symptoms among teen boy victims of bullying [in Persian]. *J Police Med*. 2017;6(3):213-20.
- Kakaberaie K, Asgar Abad M, Fedaei Z. Validation of Achenbakh's behavioral problems: Performing the youth self-report scale (YSR) for 11-18 year-old adolescents on high school students [in Persian]. *Res Psychol Health*. 2008;1(4):50-66.
- Shields A, Cicchetti D. Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *J Clin Child Psychol*. 1998;27(4):381-95. [DOI: [10.1207/s15374424jccp2704\\_2](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2704_2)] [PMID]
- Esmailian N, Dehghani M, Fallah S. Evaluating the psychometric features of emotion rRegulation checklist (ERC) in children and adolescents [in Persian]. *Achiev Clin Psychol*. 2016;2(1):15-34. [DOI: [10.22055/jacp.2017.18725.1023](https://doi.org/10.22055/jacp.2017.18725.1023)]
- Pour Mohammadi S, Bagheri F, Farokhi NA. Mindfulness training on negative emotions/emotional instability and adaptive emotion regulation in students [in Persian]. *MEJDS*. 2020;10(1):62. [DOR: [20.1001.1.23222840.1399.10.0.24.3](https://doi.org/20.1001.1.23222840.1399.10.0.24.3)]
- Ahmed SP, Bittencourt-Hewitt A, Sebastian CL. Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence. *Dev Cogn Neurosci*. 2015;15:11-25. [DOI: [10.1016/j.dcn.2015.07.006](https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.07.006)] [PMID]
- Baroncelli A, Ciucci E. Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *J Adolesc*. 2014;37(6):807-15. [DOI: [10.1016/j.adolescence.2014.05.009](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.009)] [PMID]
- Volkaert B, Wante L, Vervoot L, Breat C. 'Boost Camp', a universal school-based transdiagnostic prevention program targeting adolescent emotion regulation; evaluating the effectiveness by a clustered RCT: a protocol paper. *BMC Public Health*. 2018;18(1):904. [DOI: [10.1186/s12889-018-5754-5](https://doi.org/10.1186/s12889-018-5754-5)] [PMID]
- Zare M, Aghaziarati S, Sharifi M. Effectiveness of mindfulness training compared to emotion regulation on the compatibility of students with ADHD [in Persian]. *J Applied Psychol*. 2018;12(2):203-22. [DOR: [20.1001.1.20084331.1397.12.2.3.9](https://doi.org/20.1001.1.20084331.1397.12.2.3.9)]