۲۰۵-۲۲۱

اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر قلدری در مدرسه و آداب‌گریزی تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر*

لیلا امیریان[۱] دکتر عزت‌اله قدم‌پور[۲] دکتر محمد عباسی[۳]

چکیده: **این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر قلدری در مدرسه و آداب‌گریزی تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر انجام شده است. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه پژوهش حاضر همه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر کرج در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند که برای اجرای پژوهش یک دبیرستان از میان دبیرستانهای ناحیه ۴ کرج به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد. به منظور اجرای پژوهش، در مرحله اول برای شناسایی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر، پرسشنامه رفتارهای پرخطر زاده‌محمدی و همکاران (۱۳۹۰) اجرا شد و دانش‌آموزان دارای نمرات بالاتر از میانگین این پرسشنامه به‌عنوان دانش‌آموزان پرخطر شناسایی و در دو گروه آزمایش و گواه به‌طور تصادفی جایگزین شدند. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان قرار گرفتند. ابزار اندازه گیری پژوهش حاضر، پرسشنامه تجدیدنظر شده قلدری/ قربانی در مدرسه الوئوس (۱۹۹۶) و پرسشنامه آداب‌گریزی کلارک و همکاران (۲۰۱۵) بود که شرکت‌کنندگان آن را در مرحله پیش‌آزمون - پس‌آزمون تکمیل کردند. داده‌ها با به‌کارگیری روشهای آمار توصیفی و تحلیل کوواریانس تک متغیره و چندمتغیره و با نرم‌افزار SPSS24 تجزیه و تحلیل شدند. نتایج حاکی از کاهش رفتارهای قلدری در مدرسه و آداب‌گریزی تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه بود و در قلدری در مدرسه و آداب‌گریزی تحصیلی گروه گواه افزایشی اندک مشاهده شد. در نتیجه می‌توان از برنامه آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به منزلهٔ بخشی از برنامه‌های رفع مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در عرصه تعلیم و تربیت بهره جست.**

کلید واژگان: **تنظیم شناختی هیجان، قلدری، آداب‌گریزی تحصیلی، رفتارهای پرخطر**

☑ تاریخ دریافت: ۹۹/۷/۱۳ ☑ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱/۵

* *این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.*

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.
Email: leila.amirian2@yahoo.com
۲. **نویسنده مسئول:** استاد گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. **Email:** ghadampour.e@lu.ac.ir
۳. استادیار گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. **Email:** abasi.mo@lu.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

مقدمه

نوجوانان درصد قابل‌توجهی از جمعیت کشـــورهای در حال توسعه را تشکیل می‌دهند. بنابر آخرین گزارش سازمان جهانی بهداشت ۲۳/۹ درصد از جمعیت جهان شامل گروه سنی نوجوانان و جوانان است (اطلاعات سازمان ملل[1]، ۲۰۲۰؛ به نقل از هایی[2] و همکاران، ۲۰۲۰). در برخی کشورهای در حال توسعه، بیـــش از یک ســـوم جمعیت را این گروه ســـنی تشـــکیل می‌دهند (ماباســـو[3] و همـــکاران، ۲۰۱۶). در ایران نیز بر اســـاس سرشـــماری ســـال ۱۳۹۸، میزان ۲۴/۶ درصد جمعیت را کـــودکان و نوجوانان (زیر ۱۵ سال) و ۲۲ درصد جمعیت را جوانان (۲۹-۱۵ سال) تشکیل می‌دهند (مرکز آمار ایران، ۱۳۹۸). نوجوانـــی از دوره‌های مهم در ســـاخت و پایه‌ریزی شـــخصیت فرد و نیـــز دوره‌ای پرچالش برای اتکای به نفس، کنترل خود، استقلال، پذیرش مسئولیتهای جدید، انتخاب، تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی در مورد سلامتی و تحصیل است. نوجوانی دوره تغییرات اساسی و سریع در احساس، فیزیولوژی، رفتار، شناخت و روابط اجتماعی است که می‌تواند منشأ بحران و آشوب و توفانی از فرصتها برای رفتارهای پرخطر[4] تلقی شود (لیوازوویچ[5]، ۲۰۱۷).

رفتارهای پرخطر، به رفتارهایی گفته می‌شـــوند که سلامت و بهزیستی افراد را به خطر می‌اندازند؛ رفتارهای مخاطره‌آمیز بهداشـــتی مانند مصرف الکل، مصرف ســـیگار، رانندگی خطرناک، ورزشـــهای خطرناک، قماربازی، کارهای بی‌بندوباری و غیرقانونی. رفتارهای پرخطر، یکی از مهم‌ترین چالشـــهای بهداشـــتی و روانی اجتماعی اســـت که اکثر کشـــورهای جهان به نوعی با آن درگیر هستند و مشکلات گسترده و شدیدی را بر جوامع تحمیل می‌نمایند (سوادکوهی و همکاران، ۱۳۹۹).

اخیراً بســـیاری از مدارس شناسایی دانش‌آموزان دارای ســـوءرفتارهای عاطفی، رفتاری و اجتماعی را آغاز کرده‌اند تا از طریق آن دانش‌آموزان با رفتارهای پرخطر را که نیاز به مداخلات بیشـــتری دارند، شناســـایی و از آنها پشتیبانی کنند (کیلگوس[6] و همکاران، ۲۰۱۸). مرور ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که یک رویکرد قطعی دربارۀ علل رفتارهای پرخطر ارائه نشـــده اســـت (فاکـــس[7] و همکاران، ۲۰۰۹). در این‌راستا، سبکهای معیوب و ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان و رفتارهایی که منشأ هیجانی دارند، به احتمال زیاد پیش‌بینی‌کننده مهمی در بروز رفتارهای پرخطر هستند (محمدی و همکاران، ۱۳۹۴). با توجه به آموزش‌پذیری راهبردهای تنظیم شناختی هیجـان از یک‌سو و تأثیر پیشگیرانه آن در گرایش به رفتارهای پرخطر از سوی دیگر، انجام برنامه‌ریزیهای لازم جهت آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به دانش‌آموزان، مفید خواهد بود (ادوباری و محمدی‌سوره، ۱۳۹۶).

1. United Nations Information
2. Hayee
3. Mabaso
4. High-risk behaviors
5. Livazovic
6. Kilgus
7. Fox

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

رایج‌ترین شکل خشونت در محیط مدارس، قلدری[1] است که اغلب به‌منزلهٔ سوءاستفاده سامانمند از قدرت تعریف می‌شود و در سطح جهانی به‌صورت مشکلی جدی و پیچیده شناخته شده است (منسینی و سالمیوالی[2]، ۲۰۱۷). قلدری در مدارس علاوه بر اینکه عملکرد تحصیلی را کاهش می‌دهد، سبب بروز مشکلات روانی و آسیبهای فیزیکی می‌شود (گافنی[3] و همکاران، ۲۰۱۹). قلدری مسئله‌ای اساسی است که به آسیبهای مدرسه‌ای، مشکلات سلامت روان و صدمات و بزهکاری و رفتارهای پرخطر در آینده منجر می‌شود. قلدری در مدرسه پدیده‌ای رایج است و شیوع بسیار در مدارس راهنمایی و دبیرستان دارد (کوک[4] و همکاران، ۲۰۱۰). صفایی‌نایینی و همکاران (۱۳۹۸) بیان کرده‌اند که قلدری، پدیده اجتماعی مهمی است که برای محیط آموزشی حمایتگر و پذیرا، تهدید به‌شمار می‌رود و پیامدهای ناگواری همچون خودکشی، اختلال در تغذیه، فرار از خانه، افسردگی، اخراج از مدرسه و رفتارهای پرخاشگرانه در بزرگسالی را در پی دارد. نوجوانان دارای مشکلات رفتاری مانند قلدری، سطوحی پایین‌تر از تنظیم و کنترل هیجانی را نشان می‌دهند (کامودکا و کاپولا[5]، ۲۰۱۹). توانایی تنظیم هیجان، یک مهارت کلیدی اجتماعی- هیجانی است که انعطاف‌پذیری در موقعیتهای تحریک‌کننده هیجان را امکان‌پذیر می‌کند (یانگ[6] و همکاران، ۲۰۱۹). راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در توانایی مدیریت یا تنظیم احساسات و حفظ کنترل بر هیجانها ضمن یا پس از رویارویی با حوادث تهدیدآمیز یا استرس‌زا اهمیت دارند (کرایج و گارنفسکی[7]، ۲۰۱۹).

افزون بر قلدری، رفتار مخرب و نامناسب دیگری که روزانه در محیط مدارس رخ می‌دهد، آداب‌گریزی تحصیلی[8] است (آلبرتز[9] و همکاران، ۲۰۱۰، تیلی[10]، ۲۰۱۴). آداب‌گریزی تحصیلی، طیفی از رفتارهایی با ریسک پایین مانند حواس پرتی، آزار و اذیت و مزاحمت ایجاد کردن، بی‌تفاوتی و سروصدا کردن، تأخیر در ورود به کلاس و ترک زودهنگام کلاس، حرکات و اظهارات طعنه‌آمیز تا رفتارهایی با ریسک بالا (رفتارهای تهدیدکننده) مانند پرخاشگری و رفتارهای بالقوه خشونت‌آمیز را شامل می‌شود (هیرشی و براکستون[11]، ۲۰۰۴؛ لاشلی و دمنسس[12]، ۲۰۰۱). لوپارل[13] (۲۰۰۷) آداب‌گریزی تحصیلی را این‌گونه تعریف کرده است: گفتار یا عملی که بی‌احترامانه و خشن است و سبب اخلال در فرایند آموزش و یادگیری می‌شود و از گفتارهای توهین‌آمیز تا رفتارهای خشونت‌بار و تکانشی را شامل می‌شود.

1. Bullying
2. Menesini & Salmivalli
3. Gaffney
4. Cook
5. Camodeca & Coppola
6. Young
7. Kraaij & Garnefski
8. Academic incivility
9. Alberts
10. Tilley
11. Hirschy & Braxton
12. Lashley & De Meneses
13. Luparell

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

امروزه شناسایی عوامل روان‌شناختی مؤثر بر محیطهای یادگیری دانش‌آموزان در مقاطع مختلف، مورد توجه پژوهشگران روانشناسی و تعلیم و تربیت قرار گرفته است. از این رو، بررسی نقش عوامل انگیزشی و هیجانی در بروز مشکلات رفتاری و تحصیلی دانش‌آموزان اهمیت بسیار دارد و به‌کارگیری روشهای آموزشی مداخله‌ای به منظور کنترل رفتار و مدیریت بر هیجانها می‌تواند بسیار تأثیرگذار باشد. از جمله آموزشهایی که می‌تواند در ایجاد انگیزه برای تغییر و اصلاح مشکلاتی مانند آداب‌گریزی تحصیلی نقشی مؤثر داشته باشد آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان است (صفایی‌نایینی و همکاران، ۱۳۹۸).

بررسی روشهای درمان شناختی-رفتاری نشان می‌دهد که آموزش تنظیم هیجان مشتمل بر راهبردهایی است که سبب کاهش، حفظ و یا افزایش یک هیجان می‌شوند و به فرایندهایی اشاره دارند که بر هیجانهای کنونی فرد و چگونگی تجربه و ابراز آنها اثر می‌گذارند. این روش به فرد کمک می‌کند که نسبت به هیجانهای خود، به ویژه هیجانهایی آزاردهنده که مانع از برقراری ارتباط اجتماعی می‌شوند، شناخت و آگاهی بیشتری کسب کند و در نتیجه کنترل بهتری بر هیجانهای خود داشته باشد (کمبل[1] و همکاران، ۲۰۱۵). کوپر[2] و همکاران (۲۰۱۵) بر اساس پژوهشی دریافتند که توانایی تنظیم مدیریت هیجان، فرد را قادر می‌سازد تا هیجان را در خود و دیگران تشخیص دهد و در کنترل هیجانهایی که معمولاً از آنها به‌عنوان هیجان منفی یاد می‌شود (مانند غم، خشم و اضطراب) و اثرهایی ناخوشایند بر سلامت جسم، خلق و خوی، رفتار و عملکرد تحصیلی افراد دارد، موفق شود.

مداخلات پیشگیرانه پیش از این بر کاستن از عوامل خطرساز و مشکلات روانی متمرکز بودند، اما پژوهشهای اخیر تأثیرات مطلوب برنامه‌های پیشگیرانه‌ای را نشان داده‌اند که بر افزایش نقاط قوت افراد تأکید دارند. تمرکز بیشتر بر نقاط قوت، دیدگاه روانشناسی مثبت در مداخلات و درمان را نشان می‌دهد (کووان[3] و همکاران، ۲۰۱۵). این مداخلات از لحاظ تجربی تأیید شده‌اند و شامل طراحی فعالیتهایی هدفمند برای افزایش میزان هیجانها و تجربیات مثبت و کمک به تسهیل اعمال و اندیشه‌هایی‌اند که به شکوفایی و رشد افراد منجر می‌شوند (لمبرت[4] و همکاران، ۲۰۱۹). این راهبردها را می‌توان تغییر داد و آموخت و افرادی که قادر به استفاده از راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان‌اند، می‌توانند به‌شدت احساسات منفی خود را با تغییر ارزیابی و مدیریت کنند. یافته‌های پژوهشهای بسیار زیادی در دو دهه گذشته نشان داده‌اند که راهبردهای تنظیم شناختی هیجان موجب پیامدهای مثبت بیشمار در حوزه‌های گوناگون مانند سلامت روان، مسائل روزمره، عملکردهای شناختی و موفقیتهای اجتماعی شده‌اند (مهتا[5] و همکاران، ۲۰۱۷).

1. Campbell
2. Cooper
3. Kwon
4. Lambert
5. Mehta

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

نتایج برخی از پژوهشها در محیطهای آموزشی حاکی از این است که آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر کاهش هیجانهای منفی مانند خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد (ستاری و همکاران، ۱۳۹۴) بر اساس یافته‌های پژوهش منتظری توکلی و خضری‌مقدم (۱۳۹۴) مبنی بر اثربخشی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر کاهش پرخاشگری دختران دانش‌آموز دوره اول متوسطه، مشخص شده است که مهارتهای تنظیم شناختی هیجان، پرخاشگری و رفتار زورگویی را در دانش‌آموزان، به طور معناداری کاهش می‌دهد. همچنین، براســاس پژوهش فارمر[1] و همکاران (۲۰۱۲) توجه خاص به رفتار زورگویی و قلدری در مدارس و مشــکلات تحصیلی ناشــی از آن به‌منزلهٔ پدیده‌هایی جدید در میان نوجوانان که با مشــکلات سازگاری در مدرسه، ارتباط دارند و معمولاً مشکلات درونی‌سازی و برونی‌سازی را به‌صورت اختلالات رفتاری- هیجانی و افت تحصیلی در دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند، بسیار اهمیت دارد و لزوم به‌کارگیری خدمات آموزش و پرورش ویژه را در ســطح مدارس نشان می‌دهد؛ لذا با در نظر گرفتن اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در پیشگیری و درمان مشکلات رفتاری و تحصیلی مؤثر بر سلامت روانی دانش‌آموزان (صفایی‌نایینی و همکاران، ۱۳۹۸)، لازم است علاوه بر بررسی اکتشافی علل و عوامل زمینه‌ساز قلدری و رفتارهای آداب‌گریزی تحصیلی دانش‌آموزان، در تنظیم برنامه‌های تربیتی مدارس، طراحی و اجرای آموزشهای روان‌شناختی مبتنی بر رویکرد شناختی- رفتاری از جمله راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، برای تغییر رفتار نامطلوب و توانایی مدیریت بر هیجانهای ناخوشایند مورد توجه جدی قرار گیرد. بر این اساس، پژوهش حاضر با توجه به پیشینه موجود، درصدد پاسخ به این پرسش است آیا مداخله گروهی آموزش راهبردهای تنظیم شــناختی هیجان بر رفتار قلدری در مدرسه و آداب‌گریزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم تأثیر دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشــی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه بوده است. جامعه آماری پژوهش حاضر شــامل همه دانش‌آموزان دختر دوره متوســطه شهر کرج بود که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ در حال تحصیل بودند. روش نمونه‌گیری پژوهش حاضر نمونه‌گیری در دســترس بود به این صورت که برای انتخاب نمونه از میان نواحی این شــهر، ناحیه ۴ و از میان مدارس این ناحیه به روش نمونه‌گیری در دسترس، یک دبیرســتان انتخاب شد. برای شناسایی و غربالگری دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر، از پرسشــنامه رفتارهای پرخطر زاده‌محمدی و همکاران (۱۳۹۰)، استفاده شد. این پرسشنامه در اختیار همه دانش‌آموزان پایه دوم این دبیرستان که تعداد آنها ۱۲۳ نفر بود قرار گرفت و آنها به این پرسشنامه پاسخ دادند. ۴۷ دانش‌آموز با نمره بالاتر از میانگین (۱۱۴) به‌عنوان دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر شناسایی شــدند و از این تعداد ۳۰ دانش‌آموز به‌صورت تصادفی انتخاب شدند

1. Farmer

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

و به‌صورت تصادفی ۱۵ نفر به گروه آزمایش و ۱۵ نفر به‌عنوان گروه گواه گمارده شـــدند. ملاکهای ورود به‌پژوهش رضایتمندی افراد شـــرکت‌کننده برای شرکت در آزمون در ساعتهای غیر از ساعتهای حضور در مدرسه و همچنین عدم دریافت هرگونه برنامه درمانی مشاوره‌ای دیگر به‌صورت همزمان بـــا اجـرای ایـــن پژوهش بود و ملاکهای خروج هم عدم تمایل به شـــرکت در پژوهـــش و عدم همکاری با محققان پژوهش حاضر بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS24 و روشـــهای آمار توصیفی، تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تک‌متغیره استفاده شده است.

◉ ابزار پژوهش

۱. **مقیاس خطرپذیری زاده‌محمدی و همکاران:** برای سنـجش رفتـارهای پـرخطر از مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی زاده‌محمدی و همکاران (۱۳۹۰) استفاده شد. این مقیاس ۳۸ گویه برای سنجش آسیب‌پذیری در مقابل رفتارهای پرخطر مانند رانندگی خطرناک (۶ سؤال)، خشونت (۵ سؤال)، سیگار کشیدن (۵ سؤال)، مصرف مواد مخدر (۸ سؤال)، مصرف الکل (۶ سؤال)، دوستی با جنس مخالف (۴سؤال) و رفتار جنسی (۴سؤال) به‌کار رفته است. مقیاس این پرسشنامه پنج‌گزینه‌ای از نـمره ۵ (کاملاً موافق) تا نـمره ۱ (کاملاً مخالف) متغیر است. بـرای شناسایی و غربالگری دانـش‌آموزان دارای رفتـارهای پـرخـطر از این پـرسشنامه استفاده شده است. برای تعیین نقطه برش و میانگین این پرسشنامه به این روش عمل شده است: با نقطه برش ۱۱۴، دانش‌آموزانی که نمره به‌دست‌آمده آنها در پرسشنامه رفتارهای پرخطر بالاتر از این مقدار بود به‌عنوان دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر شناسایی شدند. صمیمی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود میزان آلفای کرونباخ برای مقیاس کلی رفتارهای پرخطر را برابر با ۰/۹۳ محاسبه کردند. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ محاسبه شده که مقدار آن ۰/۷۱ به‌دست آمده است.

۲. **پرسشنامه تجدیدنظر شده قلدری/ قربانی الوئوس**[1]: برای سنجش قلدری در مدرسه از پرسشنامه تجدیدنظر شده قلدری/ قربانی الوئوس که الوئوس (۱۹۹۶، به نقل از لی و کورنل[2]، ۲۰۱۰) ساخته، استفاده شده است. این پرسشنامه برای دانش‌آموزان ۱۱تا ۱۷ سال طراحی شده و شامل ۳۹ گویه است که هم قلدری و هم قربانی شدن را می‌سنجد. پژوهشگرانی که صرفاً قصد بررسی قلدری را داشته‌اند فقط ۱۰گـویهٔ مـربوط به آن را مـورد استفاده قـرار داده‌انـد که دارای سه بعد قلدری زبانی (۳ سؤال)، جسمانی (۳سؤال) و اجتماعی و دیگر روشهـا (۴سؤال) اسـت که در یک طیف پنج‌درجـه‌ای لیکرت از (۱) این اتفاق در چنـد ماه گـذشته برایم نیفتاده است، (۲) یک یا دو بار، (۳) ۲ یا ۳ بار در یک ماه، (۴) حـدود یک‌بار در یک هفته، (۵) چندین‌بار

1. The revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ-R)
2. Lee & Cornell

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

در یک هفته مورد سنجش قرار گرفته است. گلستان جهرمی و همکاران (۱۳۹۶) پایایی این پرسشنامه را ۰/۹۱ محاسبه کردند. در پژهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده و مقدار آن ۰/۸۱ محاسبه شده است.

۳. پرسشنامه تجدیدنظر شده آداب‌گریزی کلارک و همکاران: برای سنجش آداب‌گریزی تحصیلی از پرسشنامه تجدیدنظر شده آداب‌گریزی کلارک[1] و همکاران (۲۰۱۵) استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۲۴ گویه است که آزمودنی بر اساس طیف ۴ درجه‌ای لیکرت (از هرگز =۱ تا همیشه = ۵) به آن پاسخ می‌دهد. همچنین این پرسشنامه شامل دو خرده‌مقیاس به نامهای رفتارهای خفیف آداب‌گریزی تحصیلی (شامل گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۶ و ۱۸) و رفتارهای شدید آداب‌گریزی تحصیلی (شامل گویه‌های ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳ و ۲۴) است. این پرسشنامه برای نخستین‌بار در ایران در پژوهش شیرزادی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۷) مورد استفاده قرار گرفته است. شیرزادی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۷) ضریب آلفای کرونباخ رفتارهای خفیف آداب‌گریزی تحصیلی و رفتارهای شدید آداب‌گریزی تحصیلی را به‌ترتیب برابر با ۰/۸۹ و ۰/۸۵ و برای کل مقیاس آداب‌گریزی تحصیلی برابر با ۰/۹۲ به‌دست آورده‌اند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با روش آلفای کرونباخ محاسبه شده و مقدار آن ۰/۹۵ به‌دست آمده است.

◉ شیوهٔ اجرا

برنامه آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر اساس برنامه آموزشی گراتز و گاندرسون[2] (۲۰۰۶) طراحی و تهیه شده است. ضمن حفظ زیربنای نظری برنامه اصلی، تغییراتی در نوع تکنیکها متناسب با بافت فرهنگی و زمان اجرا داده شده و در نهایت ده جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به‌صورت گروهی و تعاملی اجرا شده است. برای شناسایی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر از مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی زاده‌محمدی و همکاران (۱۳۹۰) استفاده و نقطه برش این پرسشنامه ۱۱۴ در نظر گرفته شده است (نحوه محاسبه آن در قسمت ابزار توضیح داده شده است). به این صورت که دانش‌آموزانی که نمره آنها بالاتر از ۱۱۴ بود به‌عنوان دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر شناسایی و انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. برای اجرای آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به این صورت اقدام شد: نخست پیش از آغاز آموزش، پیش‌آزمون اجرا شده و پرسشنامه‌ها میان هر دو گروه آزمایش و گواه اجرا شد. سپس جلسات مداخله برگزار شده است. روش آموزش به این ترتیب بود که پژوهشگر نخست موضوع هر جلسه و هدف آن را بیان می‌کرد و به ارائه موضوع می‌پرداخت. سپس مهارتها در قالب مثال بیان می‌شدند و پس از آن دانش‌آموزان

1. Clark
2. Gratz & Gunderson

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

بـــه انجام دادن فعالیتهـــای عملی در کلاس می‌پرداختند و روانشـــناس بازخوردهـــای لازم را به گروه ارائه می‌کرد. در پایـان جلسـه، تکلیفی تحت‌عـنوان فعـالـیت در مـنزل به دانـش‌آموزان داده می‌شـد. در مـدت زمـان بـرگـزاری جلسـات مـداخـله، گـروه گـواه به فعـالیتهـای عـادی خـود پـرداختـند و در آخرین جلسه مداخله، پس‌آزمون از هر دو گروه آزمایش و گواه انجام شد. خلاصه مراحل، جلسات و محتویات آموزشی در جدول شماره ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. خلاصه محتوا و دستورالعمل جلسات آموزشی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان

جلسات	مهارتهای رفتاری و راهبردهای آموزش تنظیم شناختی هیجان (فعالیتهای کلاسی)	توضیحات
اول	- اجرای پیش‌آزمونها - توضیح و توصیفی کلی از اهداف و برنامه‌های دوره آموزشی - تشریح قوانین جلسات	● ایجاد انگیزه و پاسخ به پرسشهای اعضای گروه
دوم	- توصیف هیجان و آموزش آگاهی از هیجانها - انواع هیجانهای مثبت و منفی و شیوه تأثیرگذاری بر فرد - کارگاه عملی تشخیص هیجانهای مثبت و منفی - تکالیف فردی	● ارائـه تکلیف خانگـی و بررسـی رفتارها و پایش هیجانهـای مثبت و منفی و نوشـتن آن در برگه مخصوص ثبت هیجانها و ارائه به گروه
سوم	- توصیف تنظیم هیجان - شناخت تکنیکها و راهبردهای شناختی در تنظیم هیجانات مثبت - آموزش نحوه تشخیص و شناسایی (خودنظارتی)	● ارائه تکلیف خانگی و ثبت هیجانها درطول هفته و ارائه به گروه در جلسات آینده ● ارائه جدول مرتبط طراحی‌شده
چهارم	- توصیف تنظیم هیجان - شناخت تکنیکها و راهبردهای شناختی در تنظیم هیجانهای منفی - آموزش نحوه تشخیص و شناسایی (خودنظارتی)	● ارائه تکلیف خانگی و ثبت هیجانها در طول هفته و ارائه به گروه در جلسه آینده ● ارائه جداول مرتبط طراحی‌شده
پنجم	- آموزش و اجرای تکنیک افکار مقابله ای	● ارائه تکلیف خانگی مبتنی بر تکنیک افکار مقابله ای ● ارائه جداول مرتبط طراحی‌شده
ششم	- آموزش و اجرای تکنیک و راهبرد مشارکت در فعالیتهای خوشایند	● ارائه تکلیف خانگی مبتنی بر تکنیک موردنظر ● مشارکت در فعالیتهای خوشایند
هفتم	- آموزش و اجرای تکنیک تقویت آگاهی هیجانی	● ارائه تکلیف خانگی مبتنی بر تکنیک موردنظر
هشتم	- آموزش و اجرای تکنیک فاجعه‌زدایی	● ارائه تکلیف خانگی مبتنی بر تکنیک موردنظر ● ارائه جداول مرتبط طراحی‌شده
نهم	- آموزش و اجرای تکنیک استاندارد مضاعف (به دوست خود چه توصیه‌ای می کردی؟)	● ارائه تکلیف خانگی مبتنی بر تکنیک موردنظر ● ارائه جداول مرتبط طراحی‌شده
دهم	- جمع‌بندی جلسات آموزشی و اجرای پس‌آزمونها	● تقدیر و تشکر از مشارکت‌کنندگان

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

یافته‌ها

میانگین و انحراف اســـتاندارد نمرات پیش‌آزمون – پس‌آزمون متغیرهای دو گروه آزمایش و گواه در جدول شمارۀ ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نمرات قلدری در مدرسه و آداب‌گریزی تحصیلی بر حسب مرحله و عضویت گروهی

مرحله		پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
عضویت گروهی		N	M	SD	M	SD
گروه آزمایش	قلدری در مدرسه	۱۵	۲۹/۲	۴/۴۱	۱۴/۷	۳/۱۹
	آداب‌گریزی تحصیلی	۱۵	۹۵/۸	۱۲/۶	۵۳/۴	۶/۹۹
گروه گواه	قلدری در مدرسه	۱۵	۲۶/۱	۵/۳۳	۲۶/۸	۵/۵۹
	آداب‌گریزی تحصیلی	۱۵	۸۸/۷	۱۳/۹۶	۹۲/۵	۱۴/۶

بر اساس نتایج جدول شماره ۲، میانگین نمرات قلدری در مدرسه و آداب‌گریزی تحصیلی در مرحلۀ پیش‌آزمـــون برای گـــروه آزمایش، به ترتیب برابر با ۲۹/۲ و ۹۵/۸ اســـت که پس از آموزش راهبردهای تنظیم شـــناختی هیجان این مقادیر در قلدری در مدرســـه و آداب‌گریزی تحصیلی تغییر یافته اســـت، که به‌ترتیب برابر با ۱۴/۷ و ۵۳/۴ است. در گروه گواه این میانگینها در مرحلۀ پیش‌آزمون به ترتیب برای متغیرهای قلدری در مدرســـه و آداب‌گـــریزی تحـــصیلی، برابر با ۲۶/۱ و ۸۸/۷ و در مـــرحلۀ پـــس‌آزمون، برابر با ۲۶/۸ و ۹۲/۵ به‌دست آمده است.

بـــا توجه به اینکه طرح پژوهش حاضـــر از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون بود، بـــرای تحلیل داده‌ها و به‌منظور کنترل اثر پیش‌آزمون از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تک‌متغیره استفاده شده است. در این نوع تحلیل، باید مفروضه‌هـــای زیر رعـــایت گـــردد تا بتـــوان به نتـــایج کـــسب شده، اطمینـــان کـــرد. این مفروضه ها عبارت‌اند از: آزمون کولموگروف- اسمیرنف که برای بررسی نرمال بودن داده‌ها اجرا شده که نتایج آن برای متغیر قلدری در مدرســـه ۰/۱۶ و برای آداب‌گریزی تحصیلی ۰/۲۰ به‌دســـت آمد که نتایج غیر معنادار ($P > ۰/۰۵$) به‌دســـت آمده در این آزمون حاکی از نرمال بودن داده‌هاست. همچنین نتایج غیرمعنادار آزمون لوین برای متغیرهای قلدری در مدرسه و آداب‌گریزی تحصیلی با مقادیر ۰/۶۵ و ۰/۷۶ نشان‌دهنده این است که این پیش‌فرض نیز رعایت شده است. نتایج آزمون ام‌باکس برای بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته و مفروضه همگنی شیب رگرسیون به ترتیب در جدولهای ۳ و ۴ ارائه شده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

جدول ۳. نتایج آزمون ام‌باکس برای بررسی همگنی واریانسها

آمارهٔ آزمون	M. box	F	df_1	df_2	P
مرحلهٔ پس‌آزمون	۷/۳۳	۲/۲۵	۳	۱۴۱۱۲	۰/۰۸

با توجه به سطح معناداری مشاهده شده (۰/۰۸)، در مرحلهٔ پس‌آزمون واریانس متغیرهای وابسته در گروههای آزمایش و گواه تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند. نتایج بررسی همگنی شیب رگرسیون درجدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. بررسی همگنی شیب رگرسیون متغیرهای پژوهش

شاخص آماری	متغیر وابسته	SS	df	MS	F	p
اثر تعاملی گروه و پیش‌آزمون	قلدری در مدرسه	۵۸/۵	۲	۲۹/۲	۲/۴۵	۰/۱۰
	آداب‌گریزی تحصیلی	۱۷۹/۸	۲	۸۹/۹	۲/۲۳	۰/۱۲

با توجه به مقدار سطح معناداری مشاهده‌شده ($P>۰/۰۵$) همگنی شیب رگرسیون در متغیرهای پژوهش رعایت شده است. بنابراین، آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره به‌کار گرفته می‌شود که نتایج این آزمون در جدول شماره ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره در مرحلهٔ پس‌آزمون

	اثر	Value	Error df	F	P
گروه در مرحلهٔ پس‌آزمون	پیلایی	۰/۲۳۶	۲۳	۳/۵۶	۰/۰۴
	لامبدای ویلکز	۰/۷۶۴	۲۳	۳/۵۶	۰/۰۴
	هتلینگ	۰/۳۱۰	۲۳	۳/۵۶	۰/۰۴
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۳۱۰	۲۳	۳/۵۶	۰/۰۴

بر اساس نتایج جدول شماره ۵، پس از خارج‌کردن اثر پیش‌آزمون، به روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره، اثر معناداری برای عامل عضویت گروهی وجود دارد. این اثر چندمتغیره نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر کاهش قلدری در مدرسه و آداب‌گریزی تحصیلی دانش‌آموزان در مرحلهٔ پس‌آزمون تأثیر دارد و میان قلدری در مدرسه و آداب‌گریزی تحصیلی در گروههای آزمایش و گواه تفاوت معنادار وجود دارد. به‌منظور تعیین اینکه در کدام یک از متغیرها تفاوت

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

معنـــادار میان گروههای آزمایش و گواه در مرحلۀ پس‌آزمون وجود دارد، آزمون کوواریانس تک متغیره به‌کار گرفته شده که نتایج آن در جدول شماره ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای بررسی تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر قلدری در مدرسه و آداب‌گریزی تحصیلی آزمودنیهای گروههای آزمایش و گواه در مرحلۀ پس‌آزمون

منبع تغییر/مرحله	متغیر وابسته	SS	Df	MS	F	P	Eta
پیش‌آزمون- پس‌آزمون	قلدری در مدرسه	۳۴/۲۳	۱	۳۴/۲۳	۴/۰۵	۰/۰۵۴	۰/۱۳
	آداب‌گریزی تحصیلی	۵/۱۶	۱	۵/۱۶	۰/۱۶	۰/۶۸	۰/۰۰۶
گروه- پس‌آزمون	قلدری در مدرسه	۱۴۹/۴	۱	۱۴۹/۴	۱۷/۱	۰/۰۰۱	۰/۴۰
	آداب‌گریزی تحصیلی	۳۵۹/۸	۱	۳۵۹/۸	۱۱/۵	۰/۰۰۲	۰/۳۰
خطا	قلدری در مدرسه	۲۱۹/۴	۲۶	۸/۴۳			
	آداب‌گریزی تحصیلی	۸۱۲/۶	۲۶	۳۱/۲۵			

با توجه به نتایج جدول شمارۀ ۶، با کنترل نمرات پیش‌آزمون، میان گروههای آزمایش و گواه متغیر قلدری در مدرســـه در مرحلۀ پس‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد ($P<۰/۰۰۱$ و $F=۱۷/۱$). با توجه به میانگینهای مشاهده‌شده، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر قلدری در مدرســـه تأثیر معنادار دارد و موجـــب کاهش ۴۰ درصدی نمره‌های قلدری در مدرســـه در مرحلۀ پس‌آزمون شـــده است. همچنین، با کنترل نمرات پیش‌آزمون، میان گروههای آزمایش و گواه در نمرات آداب‌گریـــزی تحصیلی در مرحلـــۀ پس‌آزمون تفاوت معنـــادار وجـــود دارد ($P<۰/۰۰۲$ و $F=۱۱/۵$). پس آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر آداب‌گریزی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد و موجب کاهش ۳۰ درصدی آداب‌گریزی تحصیلی در مرحله پس‌آزمون شده است.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر قلدری در مدرسه و آداب‌گریزی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم بود. نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای تنظیم شـــناختی هیجان بر کاهش قلدری در مدرسه و آداب‌گریزی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

فرضیه اول مبنی بر تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم شـــناختی هیجان بر کاهش قلدری در مدرسه، با یافته‌های صفایی‌نایینی و همکاران (۱۳۹۸) و آنتونیادو[1] و همکاران (۲۰۱۶) همسو بود. آنها معتقدند که تنظیم شـــناختی هیجان، همراه همیشـــگی آدمی اســـت و به مدیریت یا تنظیم عواطف و هیجانها کمک می‌کند و به انســـان توان سازگاری بیشـــتر در برابر رفتارهایی چون خشم و زورگویی به خصوص پس از تجارب هیجانی منفی را می‌دهد. اپل[2] و همکاران (۲۰۱۴) نشان دادند که هرگونه اشکال و نقص در برانگیختگی و شـــیوه‌های تنظیم هیجان می‌تواند فرد را در برابر مشکلات هیجانی مانند افسردگی، اضطراب، فشار روانی، قلدری و سایر مشکلات رفتاری و شناختی آسیب‌پذیر سازد. بنابراین مشکلی که دانش‌آموزان دارای رفتارهای قلدری در مدرســـه دارند ناشی از این است که در تنظیم هیجان و کنترل هیجـــان خود ناتوان‌اند و آموزش تنظیم هیجان می‌تواند در کنترل هیجان به آنها کمک کند. این یافته همســـو با یافته پژوهش حاضر است. یافته‌های منتظری توکلی و خضری‌مقدم (۱۳۹۴) که نتیجه‌گیری کردند آموزش مهارتهای تنظیم شـــناختی هیجان، پرخاشگری و رفتار قلدری را در دانش‌آموزان، به‌طور معناداری کاهش می‌دهد، با یافته پژوهش حاضر دارای همخوانی اســـت. در تبیین نتایج به‌دست آمده می‌توان گفت بر پایهٔ بررسیهای انجام شده قلدری با مشکلات سازگاری در مدرسه ارتباط دارد. بیشتر این دانش‌آموزان معمولاً مشکلات درونی‌ســـازی و برونی‌سازی را به‌صورت اختلالات رفتاری و هیجانی از خود بروز می‌دهند، از این رو نیازمند خدمات آموزش و پرورش ویژه مانند روشـــهای مداخله‌ای چون تنظیم شـــناختی هیجان‌اند (فارمر و همکاران ، ۲۰۱۲). همچنین آستروســـکایت[3] و همکاران (۲۰۱۴) معتقدند که عواملی همچون مشـــکلات عاطفی- اجتماعی و احســـاس عدم امنیت و تعلق‌پذیری و نیز گرایشهای خودمحورانه (مانند حســـادت و رشک، رفتار آشوبگرانه و رقابت‌جویی)، در بروز رفتار قلدری نقش دارند. به نظر آنها همه این گرایشـــها در نقطه مقابل روابط اجتماعی، همکاری، همدلی و حمایت قرار می‌گیرند. از این رو درک اصول روانشناســـی فردی از طریـــق مداخله‌های رفتاری چون مهارتهای تنظیم هیجان که به برابری، روابط اجتماعی، همکاری، احترام و همدلی می‌پردازند می‌تواند راهبردهای پیشـــگیرانه را در رابطه با قلدری در مدرســـه به‌دست دهد. لذا آموزش تنظیم شناختی هیجان به مثابه یک برنامه راهبردی از طریق کاهش و کنترل هیجانهای منفی و اســـتفاده مثبت و مناســـب از هیجانها، می‌تواند منجر به توجه و ارزیابی درست و پاسخ مناسب به محرکهای محیطی شود. به کمک این روش، می‌توان هیجانهای افراد را تنظیم، ارزیابی و در موقعیت مناســـب به‌کار گرفت و ســـازگاری اجتماعی را افزایش داد (صفایی‌نائینی و همکاران، ۱۳۹۸).

بخشی دیگر از نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان موجب کاهش آداب‌گریزی تحصیلی دانش‌آموزان شده است. محققان پژوهش به یافته مشابهی دسترسی نداشتند

1. Antoniadou
2. Appel
3. Astrauskaite

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

که امکان مقایسه نتایج آن با پژوهش حاضر فراهم شود، اما می‌توان اشاره کرد به نتایج پژوهشهایی که به تأثیر آموزش راهبردهای شناختی هیجان بر مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در مدرسه می‌پردازد. گراوند و منشـــئی (۱۳۹۴) در پژوهش خود با عنوان «اثربخشـــی آموزش تنظیم هیجان و مهارتهای اجتماعی بر پرخاشـــگری ارتباطی، آشکار و رفتار جامعه‌پسند نوجوانان پرخاشگر شهر خرم‌آباد» به این نتیجـــه دســـت یافتند که با توجه به ویژگیهای درمان تنظیم شـــناختی هیجان و مهارتهای اجتماعی، می‌توان از آنها در جهت کاهش پرخاشگری ارتباطی و مشکلات رفتاری نوجوانان پرخاشگر بهره برد. قدیمی‌مقدم و مصرآبادی (۱۳۹۶) در پژوهش خود با عنوان «فراتحلیل پیامدهای برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتار بر بی‌انضباطی» به این نتیجه دســـت یافتند که برنامه‌های آموزش اجتماعی و آموزش تنظیم هیجانی بر کاهش مشـــکلات رفتاری و بی‌انضباطی دانش‌آموزان تأثیر معنـــا دار دارند. بارنت و فلورس[1] (۲۰۱۶) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که موفقیت و شادکامی، به‌ویژه در فضاهای آموزشی حاصل تنظیم هیجان اســـت و ارزیابی مجدد هیجان، راهی برای کاهش تأثیرات منفی و پیشـــرفت تحصیلی محسوب می‌شود. آنان معتقد بودند که تنظیم هیجان، تأثیری مثبت روی شناخت دانش‌آموزان می‌گذارد و توجه آنان را به مسئله تحصیل، افزایش می‌دهد به‌طوری که تمرکز بر هیجان در محیط کلاس درس می‌تواند، مانع دل‌زدگی، ناامیدی، کســـالت و خستگی دانش‌آموزان شود. در تبیین نتایج به‌دست آمده طبق نظر هایس[2] (۲۰۰۴) تنظیم هیجانها و کنترل عواطف سبب دلسرد نشدن، منظم بودن و پشتکار در دانش‌آموز می‌شـــود و عملکرد آنان را در حوزه‌های مختلف از جمله موقعیتهای تحصیلی پیش‌بینی می‌نمایـــد (به نقل از نریمانی و همکاران، ۱۳۹۳). دشـــواری در تنظیم هیجانها، اغلب به‌عنوان مؤلفه‌های اساســـی در بســـیاری از مشکلات رفتاری و تحصیلی دانش‌آموزان مطرح می‌شـــود؛ لذا تنظیم شناختی هیجان به‌منزلهٔ ابزاری برای فهمیدن این مســـئله است که چگونه فرد می‌تواند توجه به فعالیت خود را سازمان دهد و اعمال راهبردی و مصرانه را برای حل مسائل به‌ویژه از نظر تحصیلی به‌دست آورد (صفایی‌نائینی و همکاران، ۱۳۹۸). کاظمینی (۱۳۹۰) اظهار می دارد روش آموزشی که اکنون در مدارس به‌کار گرفته می‌شـــود جوابگوی نیازهای جامعه و به‌کارگیری مناســـب دانش‌آموختگان نیست و بر لزوم به‌کارگیری آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و درمانهای شناختی در مدارس تأکید می‌کند. از محدودیتهای پژوهش حاضر می‌توان به این موارد اشـــاره کرد: با توجه به اینکه نتایج پژوهش مربوط به دانش‌آموزان شهر کرج بوده است، تعمیم نتایج به جوامع آماری دیگر ازجمله دانش‌آموزان مدارس دیگر باید با احتیاط انجام شـــود. از محدودیتهای دیگـــر این پژوهش می‌توان بر عدم کنتـــرل وضعیت تحصیلی و وضعیت اجتماعی- اقتصادی دانش‌آموزان اشـــاره کرد. بر این اساس پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی وضعیت تحصیلی و وضعیت اجتماعی- اقتصادی دانش‌آموزان کنترل شود تا قدرت تعمیم نتایج بیشتر شود.

1. Barnett & Flores
2. Hayes

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهادهای زیر را می‌توان ارائه کرد:

- مشاوران و روانشناسان شاغل در مدارس، با برپایی جلسات آموزشی دانش‌آموزان را با راهبردهای تنظیم شناختی هیجان آشنا کنند و نقش آن را در کنترل رفتارهای مخرب تحصیلی از جمله آداب‌گریزی و قلدری در مدرسه توضیح دهند و برای آنها نحوه به‌کارگیری مناسب و مثبت راهبردهای تنظیم هیجان به منظور کنترل هیجانهای خود آموزش دهند.
- با توجه به نتایج پژوهش حاضر و با ارائه مستندات آن، به مسئولان پیشنهاد می‌شود که به‌دست‌اندرکاران آموزش و پرورش کمک کنند که با پیشگیری از رفتارهای آداب‌گریزی تحصیلی و قلدری در مدرسه، با به‌کارگیری شیوه‌های مداخله مؤثر و آموزشهای ویژه، زمینه بهبود و ارتقای یادگیری دانش‌آموزان را فراهم کنند.
- با توجه به نتایج مثبت آموزش تنظیم شناختی هیجان در کاهش رفتارهای قلدرانه و آداب‌گریزی تحصیلی و قابلیت تلفیق این روش با سایر درمانهای مبتنی بر مداخله‌های مثبت‌گرا، پیشنهاد می‌شود که این برنامه یا بخشی مهم از آن در ضمن برنامه‌های مشاوره‌ای مدرسه قرار گیرد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

منابع

REFERENCES

اردوبادی، شاهین و محمدی سوره، فرزانه. (۱۳۹۶). تاثیر راهبردهای تنظیم هیجان شناختی بر رفتارهای پرخطر نوجوانان و جوانان. *مطالعات علوم اجتماعی*، ۳ (۲)، ۱۸-۲۴.

زاده‌محمدی، علی؛ احمدآبادی، زهره و حیدری، محمود. (۱۳۹۰). تدوین و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۷ (۳)، ۲۱۸-۲۲۵.

ستاری، بهزاد؛ پورشهریار، حسین و شکری، امید. (۱۳۹۴). اثربخشی بسته مداخله‌ای تنظیم هیجان‌های پیشرفت بر کاهش هیجان‌های منفی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۴ (۴)، ۷۶-۹۳.

سوادکوهی، علیرضا؛ شریفی، مسعود و شکری، امید. (۱۳۹۹). تاثیر سازگاری عاطفی و اجتماعی بر رفتارهای پرخطر برخط (آنلاین) دانش‌آموزان متوسطه اول. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲۱ (۲)، ۶۴-۷۴.

شیرزادی، محمدمهدی و شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۷). مدل علّی آداب‌گریزی تحصیلی بر اساس محق‌پنداری تحصیلی، عدالت کلاسی و درگیری تحصیلی. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۹ (۳۲)، ۶۳-۸۲.

صفایی‌نایینی، کاوس؛ نریمانی، محمد؛ کاظمی، رضا و موسی‌زاده، توکل. (۱۳۹۸). اثربخشی مصاحبه انگیزشی گروهی و آموزش تنظیم هیجان بر کاهش رفتار قلدری و فرسودگی تحصیلی نوجوانان کاربر شبکه‌های اجتماعی مجازی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵ (۵۱)، ۹۵-۱۲۶.

صمیمی، زبیر؛ حیرتی، حبیبه؛ سمیه، رامش و کردتمینی، مسلم. (۱۳۹۵). نقش انگیزش تحصیلی در تبیین رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان اقشار آسیب پذیر. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۳ (۳)، ۸۵-۹۵.

قدیمی‌مقدم، گویا و مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۶). فراتحلیل پیامدهای برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتار بر بی‌انضباطی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۶ (۴)، ۵۷-۷۶.

کاظمینی، تکتم. (۱۳۹۰). اثربخشی گروه‌درمانی شناختی- رفتاری بر بهبود عزت‌نفس و خوداثرمندی دانشجویان. *مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی*، دانشگاه شهید چمران اهواز، ۴ (۱)، ۱۹۱-۲۰۶.

گراوند، پریوش و منشئی، غلامرضا. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی بر پرخاشگری ارتباطی، آشکار و رفتار جامعه‌پسند نوجوانان پرخاشگر شهر خرم‌آباد. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۵، ۱۹۰-۱۹۹.

گلستان جهرمی، فاطمه؛ شهنی‌ییلاق، منیجه؛ بهروزی، ناصر و امیدیان، مرتضی. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر آموزش پیشگیری از قلدری بر سازگاری، همدلی و قلدری دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر اهواز. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵ (۸)، ۱۸۳-۲۰۴.

محمدی، لیلا؛ تنها، زهرا و رحمانی، سوده. (۱۳۹۶). رابطه بین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و رفتارهای پرخطر به‌واسطه حمایت اجتماعی ادراک‌شده. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۰ (۳۹)، ۱۶۱-۱۸۷.

مرکز آمار ایران. (۱۳۹۸). آخرین آمار از جمعیت کشور در سال ۹۸. *مشرق نیوز*، کد خبر ۹۸۱۹۸۱ مورخ ۱۳۹۸/۵/۱۶. قابل بازیابی در: https://www.mashreghnews.ir/news/981981

منتظری توکلی، نسیبه و خضری‌مقدم، نوشیروان. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر کاهش پرخاشگری دختران دانش‌آموز دوره اول متوسطه. *نخستین کنگره بین المللی جامع روانشناسی ایران*.

نریمانی، محمد؛ عالی‌ساری نصیرلو، کریم و موسی‌زاده، توکل. (۱۳۹۳). مقایسه اثربخشی آموزش متمرکز بر هیجان و کنترل تکانه بر فرسودگی تحصیلی و عواطف مثبت و منفی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانایی‌های یادگیری*، ۳ (۳)، ۷۹-۹۹.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

Alberts, H. C., Hazen, H. D., & Theobald, R. B. (2010). Classroom incivilities: The challenge of interactions between college students and instructors in the US. *Journal of Geography in Higher Education*, *34*, 439-462.

Antoniadou, N., Kokkinos, C. M., & Markos, A. (2016). Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents. *Psicología Educativa*, *22*(1), 27-38.

Appel, M., Stiglbauer, B., Batinic, B., & Holtz, P. (2014). Internet use and verbal aggression: The moderating role of parents and peers. *Computers in Human Behavior, 33,* 235-241.

Astrauskaite, M., Kern, R. M., & Notelaers, G. (2014). An individual psychology approach to underlying factors of workplace bullying. *The Journal of Individual Psychology*, *70*(3), 25.

Barnett, M. D., & Flores, J. (2016). Narcissus, exhausted: Self-compassion mediates the relationship between narcissism and school burnout. *Personality and Individual Differences, 97,* 102-108.

Camodeca, M., & Coppola, G. (2019). Participant roles in preschool bullying: The impact of emotion regulation, social preference and quality of the teacher-child relationship. *Social Development, 28*(1), 3-21.

Campbell, J. A., Walker, R. J., & Egede, L. E. (2016). Associations between adverse childhood experiences, high-risk behaviors, and morbidity in adulthood. *American Journal of Preventive Medicine, 50*(3), 344–352.

Clark, C. Barbosa-Leiker, C., Gill, L. M., & Nguyen, D. (2015). Revision and psychometric testing of the Incivility in Nursing Education (INE) survey: Introducing the INE-R. *Journal of Nursing Education*, *54*(6), 306-315.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, *25*(2), 65-83.

Cooper, C. L., Phillips, L. H., Johnston, M., Whyte, M., & MacLeod, M. J. (2015). The role of emotion regulation on social participation following stroke. *British Journal of Clinical Psychology, 54*(2), 181-199.

Farmer, T. W., Petrin, R., Brooks, D. S., Hamm, J. V., Lambert, K., & Gravelle, M. (2012). Bullying involvement and the school adjustment of rural students with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20*(1), 19-37.

Fox, J., White, P.J., MacDonald, N., Weber, J., McClure, M., Fidler, S., & Ward, H. (2009). Reductions in HIV transmission risk behavior following diagnosis of primary HIV infection: A cohort of high-risk men who have sex with men. *HIV Medicine, 10*(7), 432-438.

Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention, 1*(1), 14-31

Gratz, K. L., & Gunderson, J. G. (2006). Preliminary data on an acceptance-based emotion regulation group intervention for deliberate self-harm among women with borderline personality disorder. *Behavior Therapy, 37*(1), 25-35.

Hayee, F., Fongkaew, W., Chanprasit, C., Kaewthummanukul, T., & Voss, J. G. (2020). Sexual risk behaviors and influencing factors among Muslim adolescents on southern border of Thailand. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, *33*(6), 469–477.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

Hirschy, A. S., & Braxton, J. M. (2004). Effects of classroom incivilities on students. *New Directions for Teaching & Learning*, *99*, 67-76.

Kilgus, S. P., Bonifay, W. E., von der Embse, N. P., Allen, A. N., & Eklund, K. (2018). Evidence for the interpretation of Social, Academic, and Emotional Behavior Risk Screener (SAEBRS) scores: An argument-based approach to screener validation. *Journal of School Psychology*, *68*, 129-141.

Kraaij, V., & Garnefski, N. (2019). The Behavioral Emotion Regulation Questionnaire: Development, psychometric properties and relationships with emotional problems and the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Personality and Individual Differences, 137*, 56-61.

Kwon, P., Birrueta, M., Faust, E., & Brown, E. R. (2015). The role of hope in preventive interventions. *Social and Personality Psychology Compass, 9*(12), 696-704.

Lambert, L., Passmore, H.-A. & Joshanloo, M. (2019). A positive psychology intervention program in a culturally-diverse university: Boosting happiness and reducing fear. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 20*(4), 1141-1162.

Lashley, F. R., & De Meneses, M. (2001). Student civility in nursing programs: A National Survey. *Journal of Professional Nursing, 17*(2), 81-86.

Lee, T., & Cornell, D. (2010). Concurrent validity of the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Journal of School Violence, 9*(1), 56-73.

Livazovic, G. (2017). Role of family peers & school in externalised adolescent risk behavior. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 53, Supplement*, str. 186-203.

Luparell, S. (2007). The effects of student incivility on nursing faculty. *Journal of Nursing Education, 46*(1), 15-19.

Mabaso, Z., Erogbogbob, T., & Toureb, K. (2016). Young people's contribution to the global strategy for women's, children's and adolescents' health (2016-2030). *Bulletin of the World Health Organization, 94*(5), 312-327.

Mehta, A., Young, G., Wicker, A., Barber, S., & Suri, G. (2017). Emotion regulation choice: Differences in US and Indian populations. *The International Journal of Indian Psychology, 4*(2), 202-219.

Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine, 22*(sup1), 240-253.

Tilley, B. (2014). The elephant in the room: Issues with graduate student behaviour and the potential link to large class size. *Journal of Research in Innovative Teaching*, *7*(1), 58-70.

Young, K. S., Sandman, C. F., & Craske, M. G. (2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: Links to anxiety and depression. *Brain Sciences, 9*(4), 76.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]