

بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر بهبود همدلی و کاهش قلدری دانش‌آموزان پسر با اختلال رفتاری

- مهدیه آزعصاران، دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد زاهدان، دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران
- ولی مهدی نژاد*، دانشیار، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران
- علی فرنام، دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران

• تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۱۸ • تاریخ انتشار: فروردین و اردیبهشت ۱۴۰۳ • نوع مقاله: پژوهشی • صفحات ۴۷ - ۵۶

چکیده

زمینه و هدف: اختلالات رفتاری به رفتارهایی اشاره دارد که به‌طور افراطی بروز می‌کنند، مزمن هستند، قابل پذیرش نیستند و علت آنها انتظارات اجتماعی و فرهنگی نمی‌باشد. هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر بهبود همدلی و کاهش قلدری دانش‌آموزان پسر با اختلال رفتاری بود.

روش: روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش عبارت بود از تمامی دانش‌آموزان پسر ۱۵-۱۳ ساله دوره متوسطه اول با اختلال رفتاری شهر زابل در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲. از میان جامعه آماری تعداد ۲۶ دانش‌آموز با اختلال رفتاری به روش نمونه‌گیری دردسترس انتخاب، و در قالب ۲ گروه آزمایشی (۱۳ نفر) و گواه (۱۳ نفر) گمارش شدند. گروه آزمایشی به مدت ۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای تحت آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان قرار گرفتند. به‌منظور جمع‌آوری داده‌های پژوهش، از پرسشنامه همدلی بارون-کوهن و ویلرایت، مقیاس قلدری ایلی‌نویز و پرسشنامه اختلالات رفتاری راتر (مقیاس معلم) استفاده شد. داده‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل کوواریانس تک متغیره و چندمتغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در بهبود همدلی و کاهش قلدری دانش‌آموزان با اختلال رفتاری مؤثر است ($p < 0/01$).

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج به‌دست آمده از این پژوهش می‌توان گفت: از جمله رویکرد آموزشی مفید در جهت بهبود همدلی و کاهش قلدری دانش‌آموزان با اختلال رفتاری، آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان است.

واژه‌های کلیدی: آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، اختلال رفتاری، دانش‌آموزان پسر، قلدری، همدلی

مقدمه

اختلالات رفتاری از شایع‌ترین اختلالات روان‌شناختی دوره‌ی نوجوانی هستند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تا ۱۵ درصد نوجوانان، دچار یک یا چند اختلال رفتاری هستند (۱). اختلالات رفتاری به رفتارهایی اشاره دارد که به‌طور افراطی بروز می‌کنند، مزمن هستند، قابل پذیرش نیستند و علت آنها انتظارات اجتماعی و فرهنگی نمی‌باشند (۲). پژوهشگران نیز اختلالات رفتاری را به ۲ نوع رفتارهای برون‌نمود و درون‌نمود تقسیم کرده‌اند. رفتارهای برون‌نمود معطوف به دیگران است درحالی‌که رفتارهای درون‌نمود شامل تعارضات روانی یا هیجانی مانند افسردگی و اضطراب می‌شوند (۳). این اختلالات به نقص عملکرد در زمینه‌های مختلف، از جمله زمینه‌های خانوادگی و تحصیلی منجر می‌شود که در نهایت، اُفت تحصیلی یا رفتارهای بزهکارانه را موجب می‌شود (۴).

بسیاری از پژوهشگران بر این باورند که نوجوانان با اختلالات رفتاری، رفتارهای پرخاشگرانه از خود بروز می‌دهند که این رفتارها باعث می‌شود آنها میزان همدلی پایین‌تری را نسبت به هموعان خود تجربه کنند (۵، ۶، ۷). در همین رابطه وانگ، وانگ، دنگ و چن^۱ معتقدند که هرگاه افراد از میزان همدلی پایین‌تری برخوردار باشند، احتمالاً رفتارهای جامعه‌ستیز بیشتری از آنان سر می‌زند، و بالعکس، افراد با میزان همدلی بالاتر، بیشتر احتمال دارد که رفتارهای جامع‌پسند از خود بروز دهند (۸). همدلی به‌عنوان ظرفیت بنیادی در انسان در نظر گرفته می‌شود و به معنای تجربه جهان از دیدگاه دیگران و توانایی ادراک و حساسیت نسبت به حالت‌های هیجانی دیگران به همراه انگیزه مراقبت از آنهاست (۹). همدلی^۲، پاسخی است که هم در بردارنده بُعد عاطفی و هم بُعد شناختی است. همدلی شناختی^۳ به معنای درک عقلی و داشتن تصویری از حالت روانی فرد دیگر است و نشانگر پیریشانی فرد در پاسخ به ادراک گرفتاری دیگران و همدلی عاطفی^۴، به معنای ارائه پاسخ عاطفی به پاسخ‌های عاطفی دیگر و ایجاد یک ارتباط عاطفی است، به عبارت دیگر همدلی عاطفی عبارت است از تجربه جانشینی هیجانات دیگران (۱۰). وانگ، لی، یانگ، گوآ و ژائو^۵ در پژوهش خود رابطه منفی معناداری را بین همدلی شناختی، عاطفی و پرخاشگری در مردان جوان چینی نشان دادند (۱۱).

دیگر مشکل ناسازگارانه که در افراد با اختلالات رفتاری به‌طور مشاهد می‌شود، رفتار قلدری است (۱۲). قلدری نوعی تجربه نامطلوب دوران کودکی، خشونت اجتماعی و یک مسئله اساسی سلامت عمومی است که دیدگاه وسیعی از متخصصان و صاحب‌نظران جامعه را به‌خود اختصاص داده است (۱۳). قلدری تعاریف متفاوتی دارد که همه آنها دارای ۳ محور مشترک هستند: تعمدی بودن، تکرار شدن و عدم توازن قدرت میان قلدر و قربانی (۱۴). به‌طور کلی، قلدری شکلی از رفتار پرخاشگرانه است که در آن شخصی عمداً و به‌طور مکرر باعث آسیب یا ناراحتی فیزیکی به فرد دیگری می‌شود (۱۵). پژوهش‌ها تزل و پابین^۶ نشان داد قلدری، پدیده‌ی 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 (۱۶). طبق بررسی لیبرون-هریس، شیرمان، لامبر، میلر و ادرتون^۷، قلدری، با خشم، پرخاشگری، خشونت، بیش‌فعالی و نیز بعدها با بزهکاری و جنایت پیوند یافته است و چنین نتیجه‌گیری کردند که پسران، بیشتر از دختران، به روش‌های مستقیم قلدری، متوسل می‌شوند (۱۷).

با توجه به صدمات و خسارات جبران‌ناپذیری که اختلالات رفتاری به‌عنوان رفتارهای پرخطر در سطح جامعه، خانواده و مدرسه به‌دنبال دارند، انجام مداخلات روان‌شناختی و آموزشی در جهت کاهش این عوامل، اهمیت به‌سزایی دارد. از جمله این مداخله‌های مفید و مؤثر، آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان^۸ است. با این وجود، تاکنون در پژوهشی به اثربخشی این رویکرد آموزشی بر همدلی و رفتارهای قلدری دانش‌آموزان با اختلال رفتاری اشاره نشده است. تنظیم هیجان به‌عنوان یک فرایند مهم در پژوهش، درمان و آسیب‌شناسی روانی و برخی حالت‌های پاتولوژی جسمانی می‌باشد و به اعمالی اطلاق می‌شوند که به‌منظور تغییر یا تعدیل تجربه هیجانی، ابراز هیجانی و شدت و یا نوع تجارب هیجانی به کار می‌روند (۱۸). راهبردهای خودتنظیمی هیجان به توانایی افزایش آگاهی هیجانی و توانایی تنظیم و تعدیل فشارهای درونی و حالت‌های برانگیختگی هیجانی از طریق فرآیندهای

1. Wang, Wang, Deng, & Chen

2. empathy

3. Cognitive empathy

4. Affective empathy

5. Wang, Lei, Yang, Gao, Zhao

6. Hutzell, & Payne

7. Lebrun-Harris, Sherman, Limber, Miller, & Edgerton

8. teaching cognitive emotion regulation strategies

تنظیم شناختی هیجان آزمودنی‌ها اثربخش است (۲۷). در پژوهشی جوادپور، رضایی، جاویدی و خیر یافتند که آموزش تنظیم شناختی هیجان، موجب کاهش تکانشگری و بهبود روابط با همسالان در دانش‌آموزان شده است (۲۸). ابراهیمی و الماسی در پژوهشی نشان دادند که آموزش تنظیم شناختی هیجان توانسته است به‌طور معناداری در کاهش خشونت خانگی (خشونت روانی، خشونت فیزیکی و خشونت اقتصادی) و افزایش همدلی عاطفی (همدلی واکنشی، همدلی بیانی، همدلی مشارکتی، اثرپذیری عاطفی و ثبات عاطفی) گروه تجربی تأثیرگذار باشد (۲۹). نتایج پژوهش هامر، پلاس، رافائلی، ابر و علی^۸ بیانگر اثربخشی آموزش مبتنی بر خودتنظیمی بر بهبود کارکردهای اجرایی، انعطاف‌پذیری شناختی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دبیرستانی بود (۳۰). در پژوهش کشاورز افشار، سلمانی و غلامعلی لوانسانی نشان داده شد که آموزش تنظیم هیجان سبب کاهش احساس تنهایی و افزایش مسئولیت‌پذیری فرزندان نوجوان شده است (۳۱).

علی‌رغم پیشرفت‌های قابل ملاحظه در زمینه عملکرد رفتاری کودکان، هنوز هم رواج پرخاشگری در مدارس در بسیاری از کشورهای جهان از عمده مسائل و مشکلات مطرح است و ابهامات فراوانی که در حیطه مورد نظر باقی است و نیز مطالعات متعددی نشان می‌دهد که افراد با اختلال رفتاری به علت ناتوانی در همدلی و دامن زدن به رفتارهای قلدرانه، در سازگاری محیط‌های خانوادگی، آموزشی و اجتماعی به خدمات آموزشی، مشاوره‌ای و حمایت‌های روانی و مالی نیاز دارند. آنچه در این میان اهمیت دارد، ضرورت آموزش مهارت‌هایی در جهت رفع این مشکلات و کمک به آنان در جهت سازگاری هرچه بیشتر از طریق شرکت در دوره‌های مدون و هدفمند در این زمینه است، چرا که دانش‌آموزان سرمایه بی‌بديل و تأثیرگذار یک جامعه محسوب می‌شوند. با توجه به اینکه تاکنون پژوهشی در مورد اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر بهبود همدلی و کاهش قلدری دانش‌آموزان پسر با اختلال رفتاری ایرانی انجام نگرفته است؛ بنابراین، مطالعه مورد نظر به این موضوع کلیدی و مهم اختصاص یافت و با توجه به بحث ارائه‌شده، مسئله مورد پژوهش این است که آیا آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر بهبود همدلی و کاهش قلدری دانش‌آموزان پسر با اختلال رفتاری مؤثر است؟

شناختی، گفته می‌شود (۱۹). الگوی راهبردهای خودتنظیمی یکی از بهترین الگوها درباره نقش سیستم‌های عصبی در کنترل هیجان است. این الگو به فرایندهای شناختی گوناگون و مؤثر در تنظیم واکنش‌های هیجانی کمک می‌کند (۲۰). این برنامه شناختی رفتاری متمرکز بر هیجان است که بر ماهیت سازگاران و کارکردی هیجان‌ها تأکید دارد و به دنبال شناسایی و تصحیح تلاش‌های ناسازگارانه برای تنظیم تجارب هیجانی، تسهیل پردازش مناسب و خاموش کردن پاسخ‌های مفرط هیجانی به نشانه‌های درونی و بیرونی است (۲۱). لازمه‌ی مداخله در مشکلات هیجانی، اصلاح یا حذف راهبردهای ناسازگار و آموزش راهبردهای اجتناب سازگاران است (۲۲). به‌طور کلی، معمولاً از ۶ روش تنظیمی هیجان بحث می‌شود: پذیرش^۱، ارزیابی^۲، حل مسئله^۳، نشخوار فکر^۴ و سرکوب^۵. منظور از پذیرش که اغلب شکلی از ذهن‌آگاهی در نظر گرفته می‌شود، آگاهی بر هر یک از افکار به‌صورت ساده بدون جزئیات و بدون قضاوت است. به اجتناب فعالانه و آگاهانه از موقعیت‌ها و تجارب اجتناب گفته می‌شود. حل مسئله شامل کوشش آگاهانه برای تغییر یک موقعیت تنش‌زا یا جلوگیری از پیامدهای آن است. ارزیابی مجدد، به ایجاد تفسیرهای مثبت یا خنثی برای کاهش تنش منفی در موقعیت‌های تنش‌زا است. نشخوار فکری تمرکز بر افکار، هیجانات و تجارب، و همچنین، علت‌ها و پیامدهای آنها اشاره دارد. سرکوب شامل کاهش یا جلوگیری از ابراز هیجان یا تجربه‌ی ذهنی هیجان است (۲۳). پژوهش‌های مختلف در راستای اثربخش بودن راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر متغیرهای روان‌شناختی متعددی صورت گرفته است. از آن جمله: یافته‌های پژوهش سوسا و لاگانا^۶ حاکی از تأثیر آموزش راهبرد خودتنظیمی بر انعطاف‌پذیری شناختی، تاب‌آوری و سازگاری اجتماعی بزرگسالان بود (۲۴). پژوهش جدیدی و حیدی فرد، عسگری، عباسی و ابوبکری ماکویی نشان داد که آموزش خودتنظیمی شناختی هیجانی بر افزایش خودکارآمدی و بهبود نارسایی هیجانی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تأثیر دارد (۲۵). در پژوهشی بنفر، باردین و کلامس^۷ نشان داد که آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر توانایی تنظیم هیجان و واکنش عاطفی افراد مؤثر است (۲۶). ابوطالبی، یزدچی و اسمخانی اکبری نژاد در پژوهشی نشان دادند که آموزش تنظیم شناختی هیجان بر بهزیستی روان‌شناختی و

1. Acceptance
2. Reappraisal
3. Problem Solving
4. Rumination

5. Suppression
6. Sosa and Lagana
7. Benfer, Bardeen, & Clauss
8. Homer, Plass, Raffaele, Ober and Ali

روش

روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه بود.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری این پژوهش عبارت بود از تمامی دانش‌آموزان پسر ۱۵-۱۳ ساله دوره متوسطه اول (پایه هفتم، هشتم، نهم) با اختلال رفتاری شهر زابل در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱. از میان جامعه آماری تعداد ۲۶ دانش‌آموز با اختلال رفتاری به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب، و در قالب ۲ گروه آزمایشی (۱۳ نفر) و گواه (۱۳ نفر) گمارش شدند. بدین صورت از بین تمامی مدارس پسرانه شهر زابل، ۲ مدرسه انتخاب، پس از انتخاب مدارس، با کمک مشاور مدرسه و براساس پرسش‌نامه مشکلات رفتاری راتر اسامی دانش‌آموزانی که دارای نشانه‌های اختلال رفتاری بودند، مشخص و در نهایت همگی به روش نمونه‌گیری تصادفی در قالب ۲ گروه آزمایشی و گواه گمارش شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: پسر بودن، تشخیص ابتلا به اختلال رفتاری، داشتن رضایت برای شرکت در پژوهش و تمایل به پاسخگویی به پرسشنامه‌های پژوهش، و ملاک‌های خروج: انجام ندادن تکالیف، غیبت بیش از ۲ جلسه، عدم همکاری. شیوه اجرای آزمایش بدین صورت بود که در شرایط یکسان و همزمان به وسیله پرسشنامه‌های همدلی و قلدری از هر ۲ گروه آزمایشی و گواه پیش‌آزمون به عمل آمد. سپس آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به مدت ۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای و در هر هفته ۱ جلسه به مدت ۲ ماه بر روی گروه آزمایشی اجرا شد. شیوه برگزاری جلسات به صورت گروهی بود. افراد گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. در پایان جلسات آموزش از هر ۲ گروه آزمایشی و گواه پس‌آزمون به عمل آمد. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری و تک‌متغیری به وسیله نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابزارهای پژوهش

مقیاس همدلی: این پرسشنامه یکی از پر استفاده‌ترین پرسشنامه‌های همدلی است که بارون-کوهن و ویلرایت^۱ در سال (۲۰۰۴) آن را ساخته‌اند. این پرسشنامه دارای ۲۶ پرسش

بوده و هدف آن ارزیابی بهره‌همدلی از ابعاد مختلف (شناختی، مهارت‌های اجتماعی، واکنش‌پذیری هیجانی) می‌باشد. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ نقطه‌ای می‌باشد. برای به دست آوردن امتیاز مربوط به هر بُعد، مجموع امتیازات مربوط به تک تک پرسش‌های آن بُعد را با هم محاسبه نمایند. امتیازات کلی بالاتر نشان‌دهنده بهره‌همدلی بالاتر در فرد پاسخ‌دهنده خواهد بود و برعکس (۳۲). ابوالقاسمی در پژوهش خود ضریب همسانی درونی این پرسشنامه را ۰/۸۸ و ضریب اعتبار بازآزمایی آن را پس از ۴ هفته ۰/۸۰ گزارش کرده که نشان‌دهنده ضریب روایی و پایایی مناسبی است (۳۳). در پژوهش حاضر ضریب پایایی به دست آمده با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۳ بود.

مقیاس قلدری ایلی نویز: مقیاس قلدری ایلی نویز در سال (۲۰۰۱) تدوین شد. این مقیاس شامل ۱۸ گویه است که ۳ بُعد قلدری، زدوخور و قربانی را می‌سنجد. ۹ گویه رفتار قلدری و ۴ گویه قربانی بودن و ۵ گویه زد و خورد را مورد سنجش قرار می‌دهد. نمره‌گذاری از نوع لیکرتی با دامنه‌ی ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) است. اسپلاگه و هولت (۲۰۰۱) برای بررسی روایی مقیاس از تحلیل عاملی و روایی همگرا و واگرا استفاده کردند. برای پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که ضریب هر یک از زیرمقیاس‌های قلدری، زدوخور و قربانی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۹ و ۰/۷۰ بود (۳۴). در پژوهش چالمه پایایی این مقیاس با استفاده از ۳ روش آلفای کرونباخ در قلدری ۰/۹۰، زدوخور ۰/۸۳، قربانی ۰/۷۱ و ضریب کل ۰/۸۹ بود. روایی همگرایی این مقیاس حاکی از همبستگی رضایت‌بخش بین ابعاد مقیاس قلدری ایلی نویز با نمره کل بود (۳۵). در پژوهش حاضر نمره پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با نمره ۰/۷۶ بود.

پرسش‌نامه مشکلات رفتاری راتر فرم B (معلم): این آزمون توسط راتر و همکاران (۱۹۶۷) جهت تمایز گذاشتن بین کودکان بهنجار و کودکان با اختلالات رفتاری تنظیم شده است. پرسشنامه راتر فرم B شامل ۲۶ پرسش می‌باشد که به شیوه لیکرت (۰-۲) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه ۵ بُعد مختلف اختلالات رفتاری را در بر می‌گیرد که عبارت‌اند از: پرخاشگری و بیش‌فعالی (تعداد ۵ پرسش)، اضطراب و افسردگی (تعداد ۶ پرسش)، ناسازگاری اجتماعی (۵ پرسش)،

1. Baron-Cohen & Wheelwright

پژوهشی ضرایب پایایی دونیمه‌سازی و آلفای کرونباخ این پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۹۱ گزارش کردند (۳۸).

آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان: روش مداخله شامل آموزش تنظیم شناختی هیجان بر مبنای مدل گراس شامل ۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای بود که به مدت ۸ هفته برای گروه آزمایشی اجرا شد. خلاصه محتوای جلسات آموزشی تنظیم شناختی هیجان مبتنی بر مدل گراس (۲۰۱۵) در جدول (۱) آمده است (۳۹).

رفتارهای ضد اجتماعی (۵ پرسش) و اختلال کمبود توجه (۵ پرسش). نقطه برش مقیاس ۹ می‌باشد و طبق پژوهش راتر (۱۹۶۷) نمره ۹ جهت تمایز بین کودکان هنجار و با مشکل در نظر گرفته شد. در پژوهش اولیه راتر و همکاران (۱۹۶۷) که در مورد ۹۱ کودک انجام شد، میزان توافق پرسشنامه با تشخیص روان‌پزشک اطفال ۷۶/۶ درصد گزارش شده است که در سطح ۰/۰۱ معنادار بوده است (۳۶). در پژوهش دیگری که توسط راتر و همکاران (۲۰۰۱) صورت گرفت درصد توافق حدود ۶۱/۵ درصد گزارش گردید (۳۷). کهریزی، مرادی و مومنی در

جدول (۱) خلاصه محتوای جلسات آموزش تنظیم شناختی هیجان مبتنی بر مدل گراس

جلسات	محتوا
یکم	اجرای پیش‌آزمون، معارفه افراد نمونه پژوهش با یکدیگر، بیان ضرورت آشنایی و استفاده از تنظیم هیجان در زندگی. تعریف هیجان، شناخت انواع هیجان و توضیح در مورد فرایند بیولوژیکی و اثرگذاری هیجان بر کارکرد روزانه، تکلیف خانگی و نوشتن انواع هیجانات تجربه‌شده توسط اعضای گروه تا جلسه آینده.
دوم	آموزش راه‌هایی جهت افزایش تجربه‌های مثبت، آموزش آگاهی از تجربه‌های مثبت، ایجاد تجربه‌های مثبت از طریق تجسم ذهنی صحنه‌های شادی بخش و غفلت از نگرانی.
سوم	آموزش راه‌های کاهش هیجانات منفی، آموزش آگاهی از تجربیات منفی و کاهش هیجانات منفی از طریق خواب کافی، آموزش جهت تلاش برای به دست گرفتن کنترل زندگی، تغذیه کافی و ورزش، مراقبت از خود با مراجعه به موقع به پزشک.
چهارم	آموزش در راستای شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آنها روی حالات هیجانی، آموزش راهبرد بازاریابی و تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان.
پنجم	آموزش جهت شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، مواجهه، آموزش ابراز هیجان، اصلاح رفتار از طریق تقویت کننده‌های محیطی، آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس.
ششم	توجه آگاهانه به هیجان فعلی، توجه کامل به هیجان مثبت و منفی خود و پذیرش آن بدون قضاوت و ابراز صحیح هیجان.
هفتم	آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانات مثبت و منفی، آموزش ارزیابی از هیجانات و توجه به پیامدهای هر هیجان و تلاش برای ابراز مناسب و بازداری از ابراز نامناسب هیجان.
هشتم	آموزش تغییر هیجانات منفی از طریق عمل برخلاف هیجان تجربه‌شده مانند ترس، عصبانیت و استرس.

یافته‌ها

در جدول (۲) میانگین و انحراف معیار نمرات قلدری و همدلی در ۲ گروه آزمایشی و گواه در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارائه شده است.

جدول ۲) میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در ۲ گروه آزمایشی و گواه

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
شناختی	آزمایشی	۲۶/۰۸	۷/۳۱	۳۱/۳۵	۵/۰۱
	گواه	۲۶/۷۵	۷/۸۸	۲۶/۹۳	۷/۵۵
مهارت‌های اجتماعی	آزمایشی	۲۵/۶۴	۵/۴۲	۳۳/۱۴	۳/۹۷
	گواه	۲۶/۴۳	۷/۴۵	۲۶/۶۸	۷/۸۱
واکنش‌پذیری هیجانی	آزمایشی	۲۴/۷۸	۵/۰۷	۳۲/۵۷	۴/۲۳
	گواه	۲۶/۳۱	۷/۱۵	۲۷/۱۸	۸/۰۳
همدلی	آزمایشی	۷۶/۴۲	۱۷/۱۹	۹۷/۰۷	۱۲/۳۰
	گواه	۷۹/۵۰	۲۲/۳۶	۸۰/۸۱	۲۳/۲۴
قلدری	آزمایشی	۲۸/۲۸	۱۰/۲۴	۱۹/۳۵	۸/۱۹
	گواه	۲۸/۸۱	۹/۵۳	۲۶/۶۸	۱۰/۲۲
زد و خورد	آزمایشی	۲۶/۷۸	۹/۴۴	۱۶/۲۱	۷/۵۶
	گواه	۲۸/۶۲	۹/۶۸	۲۶/۴۳	۱۰/۳۶
قربانی	آزمایشی	۲۸/۸۵	۹/۸۲	۱۷/۷۱	۴/۸۵
	گواه	۲۷/۸۱	۹/۵۲	۲۶/۶۸	۱۰/۲۵
قلدری	آزمایشی	۸۳/۹۲	۲۸/۸۹	۵۳/۲۸	۱۹/۸۷
	گواه	۸۶/۲۵	۲۸/۷۴	۷۹/۸۱	۱۹/۸۷

از آزمون لوین استفاده شد که نتایج حاصل از آن به ترتیب برای همدلی ($F = 0/15, p > 0/55$) و قلدری ($F = 0/38, p > 0/05$) بود که نشان داد داده‌ها از پیش‌فرض مبنی بر همگنی واریانس‌ها نیز پیروی می‌کنند و در نهایت به منظور بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس واریانس / کوواریانس از آزمون ام باکس استفاده شد که نتایج حاصل از این آزمون ($F = 0/32, p > 0/15$) نیز نشان داد که داده‌ها از این پیش‌فرض آماری نیز پیروی می‌کنند، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه‌های زیربنایی تحلیل رعایت شده‌اند. بنابراین استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تک‌متغیره و جهت تحلیلی داده‌ها بلامانع است. در ادامه به منظور بررسی تأثیر کلی آموزش بر متغیرهای پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد که نتیجه آن در قالب جدول (۳) آورده شده است.

استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس به عنوان یک آزمون پارامتریک، مستلزم رعایت برخی پیش‌فرض‌های آماری از جمله فاصله‌ای یا نسبی بودن مقیاس اندازه‌گیری متغیر وابسته، گمارش تصادفی آزمودنی‌ها، نرمال بودن داده‌ها، همگنی واریانس‌ها، همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس و همگنی شیب رگرسیون است. از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها استفاده شد که با توجه به نتایج حاصل از تحلیل برای قلدری ($Z = 0/32, p > 0/12$)، همدلی ($Z = 0/24, p > 0/12$) می‌توان نتیجه گرفت که داده‌ها از فرض مبنی بر نرمال بودن داده‌ها پیروی می‌کنند، نتایج حاصل از بررسی همگنی شیب رگرسیون به ترتیب برای متغیر قلدری ($F = 0/07, p > 0/14$) و همدلی ($F = 0/09, p > 0/10$) نشان داد که داده‌ها از فرض مبنی بر همگنی شیب رگرسیون پیروی می‌کنند و همچنین به منظور بررسی همگنی واریانس‌ها

جدول ۳) نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره برای تعیین تأثیر کلی آموزش بر متغیرهای پژوهش

متغیر	آزمون	ارزش	F	سطح معناداری
گروه	اثربخشی	۰/۸۹	۲۳/۳۲	۰/۰۰۱
	لامبدای ویلکز	۰/۱۰	۲۳/۳۲	۰/۰۰۱
	اثر هتلینگ	۸/۲۳	۲۳/۳۲	۰/۰۰۱
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۸/۲۳	۲۳/۳۲	۰/۰۰۱

همان‌گونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود با توجه به میزان $F=23/32$ و سطح معناداری مشاهده شده ($P<0/001$)، آموزش خودتنظیمی شناختی هیجان بر همدلی و رفتار قلدری دانش‌آموزان پسر با اختلال رفتاری تأثیر معناداری دارد. به منظور بررسی میزان تأثیر این آموزش بر هر کدام از متغیرهای پژوهش از آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول ۴) نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره برای بررسی تأثیر آموزش بر هر یک از متغیرهای وابسته پژوهش

منبع تغییرات	متغیر	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	شناختی	۱۷۰/۷۰	۱	۱۷۰/۷۰	۴۳/۰۸	۰/۰۰۱	۰/۴۶
	مهارت‌های اجتماعی	۳۲۰/۷۰	۱	۳۲۰/۷۰	۳۵/۰۳	۰/۰۰۱	۰/۳۶
	واکنش‌پذیری هیجانی	۲۷۴/۲۵	۱	۲۷۴/۲۵	۲۲/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۳۴
	قلدری	۹۱/۴۲	۱	۹۱/۴۲	۶/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۳۸
	زد و خورد	۳۱۹/۸۳	۱	۳۱۹/۸۳	۱۸/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۱۹
	قربانی	۳۵۳/۶۵	۱	۳۵۳/۶۵	۲۰/۸۶	۰/۰۰۱	۰/۲۸

همان‌طور که جدول (۴) نشان می‌دهد، با توجه به میزان F و سطح معناداری به دست آمده ($P<0/001$) در زیرمؤلفه‌های متغیر همدلی می‌توان نتیجه گرفت که آموزش خودتنظیمی شناختی هیجان بر همدلی دانش‌آموزان پسر با اختلال رفتاری تأثیر معناداری دارد. همچنین نتایج حاصل از تحلیل کواریانس تک‌متغیره زیرمؤلفه‌های قلدری نیز نشان داد که آموزش خودتنظیمی شناختی هیجان بر زیرمؤلفه‌های قلدری تأثیر معناداری دارد ($P<0/001$) به این صورت که منجر به کاهش این رفتارها در آزمودنی‌های گروه آزمایشی شد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر بهبود همدلی و کاهش قلدری دانش‌آموزان پسر با اختلال رفتاری بود. نتایج حاصل از تجزیه

و تحلیل داده‌های پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر بهبود همدلی دانش‌آموزان با اختلال رفتاری مؤثر است. به بیان دیگر، میانگین نمرات آزمودنی‌ها در متغیر همدلی و مؤلفه‌های آن (شناختی، مهارت‌های اجتماعی، واکنش‌پذیری هیجانی) در پس‌آزمون در نتیجه آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به شکل معناداری افزایش داشته است. تاکنون در پژوهشی به اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر همدلی دانش‌آموزان با اختلال رفتاری اشاره نشده است. با این حال، نتایج چندین پژوهش نشان داده است که آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، رویکردی مؤثر در ارتباط با متغیرهایی همچون: افزایش خودکارآمدی و بهبود نارسایی هیجانی (۲۵)، توانایی تنظیم هیجان و واکنش عاطفی افراد (۲۶)، کاهش خشونت خانگی و افزایش همدلی عاطفی (۲۹) و بهزیستی روان‌شناختی و تنظیم شناختی هیجان آزمودنی‌ها (۲۷) است. بنابراین از آنجایی که همدلی از جمله

متغیرهای هیجانی و عاطفی است، می‌توان گفت نتیجه حاصل از این پژوهش به نوعی در راستای پژوهش‌های مذکور است. در تبیین و چرایی نتیجه به دست آمده می‌توان چنین استدلال کرد که براساس مدل گراس در پژوهش حاضر به دانش‌آموزان گروه آزمایشی آموزش آگاهی از تجربه‌های مثبت، ایجاد تجربه‌های مثبت از طریق تجسم ذهنی، صحنه‌های شادی بخش و غفلت از نگرانی، آموزش راه‌های کاهش هیجانات منفی، آموزش آگاهی از تجربیات منفی و کاهش هیجانات منفی، آموزش در راستای شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آنها روی حالت هیجانی، آموزش راهبرد بازبازی و تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان، آموزش جهت شناسایی میان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، مواجهه، آموزش ابراز هیجان، اصلاح رفتار از طریق تقویت کننده‌های محیطی، آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس، توجه آگاهانه به هیجان فعلی، توجه کامل به هیجان مثبت و منفی خود و پذیرش آن بدون قضاوت و ابراز صحیح هیجان و آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانات مثبت و منفی، آموزش ارزیابی از هیجانات و توجه به پیامدهای هر هیجان و تلاش برای ابراز مناسب و بازداری از ابراز نامناسب هیجان، آموزش تغییر هیجانات منفی از طریق عمل برخلاف هیجان تجربه شده مانند ترس، عصبانیت و استرس (۱۸) ارائه شد، به نظر می‌رسد آموزش هر یک از این توانایی‌ها توانسته است ضمن تنظیم هیجانات دانش‌آموزان، به آنها کمک نموده تا روابط عاطفی خود را با دیگران افزایش داده و از این طریق احساس همدلی در آنان تقویت شود.

در ادامه پژوهش حاضر نشان داد که آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در کاهش قلدری و مؤلفه‌های آن (قلدری، زدوخورد و قربانی) در دانش‌آموزان پسر با اختلال رفتاری مؤثر است. این یافته با پژوهش‌های پیشین (۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱) همسو است. نتایج هر یک از پژوهش‌های ذکر شده، نشان داد آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، رویکردی مفید در جهت کاهش تکانشگری و بهبود روابط با همسالان در دانش‌آموزان، کاهش خشونت خانگی (خشونت روانی، خشونت فیزیکی و خشونت اقتصادی)، انعطاف‌پذیری شناختی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان، احساس تنهایی و افزایش مسئولیت‌پذیری نوجوانان شده است. در تبیین این نتیجه به دست آمده می‌توان چنین بیان نمود که اختلال رفتاری و داشتن رفتارهای قلدرانه، نوعی اختلال و مشکل در ارتباط بین فردی است. آموزش تنظیم هیجان در برگیرنده فرآیندهای درونی و بیرونی است که

مستول نظارت، ارزیابی و واکنش‌های هیجانی، به خصوص اشکال شدید و زودگذر برای نیل به اهداف فردی هستند. راهبردهای منفی تنظیم هیجان در افراد با اختلالات رفتاری بر اثر مهارت‌های هیجانی پایین و ناتوانی در حل مسائل است و به نظر می‌آید که افراد با رفتارهای قلدرانه توانایی ضعیفی در کنترل هیجانات و برخورد با مسائل و تصمیم‌گیری مناسب دارند (۴۰). درواقع می‌توان این‌گونه تبیین نمود که این افراد دارای رشد ناکافی در عواطف و مدیریت مناسب در هیجانات و رفتار هستند و هنگامی که در شروع رفتارهای قلدرانه در تحت فشار همسالان و غیره قرار می‌گیرند، توانایی لازم برای بازداری این رفتارها را ندارند و کنترل ضعیف بر هیجانات آنها، خطر شروع رفتارهای قلدرانه را افزایش می‌دهد. آموزش تنظیم شناختی هیجان شامل همه راهبردهای آگاهانه و غیرآگاهانه می‌شود که برای افزایش، حفظ و کاهش مؤلفه‌های هیجانی، رفتاری و شناختی یک پاسخ هیجانی به کار برده می‌شود. بنابراین می‌توان انتظار داشت که رفتار قلدرانه دانش‌آموزان با اختلال رفتاری در نتیجه رویکرد آموزشی مورد بحث در این پژوهش به شکل معناداری کاهش پیدا کرده است. اما پژوهش فعلی مانند هر پژوهشی دیگر خالی از محدودیت نبود که وجود این محدودیت‌ها تعمیم یافته‌های آن را نیازمند احتیاط بیشتری می‌نماید. از جمله: عدم وجود مطالعه پیگیری، محدود بودن نمونه آماری به پسرهای با اختلال رفتاری دوره متوسطه اول، محدود بودن جامعه و نمونه آماری به شهر زابل، که مجموع این محدودیت‌ها، تعمیم نتایج به آزمودنی‌های دختر، دانش‌آموزان دیگر مقاطع و موقعیت جغرافیایی دیگر را مستلزم احتیاط بیشتری می‌نماید. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی دوره پیگیری در نظر گرفته شود. با در نظر گرفتن این محدودیت‌ها، یافته‌های پژوهش نتایج مهم و معناداری را در زمینه اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر بهبود همدلی و کاهش قلدری دانش‌آموزان پسر با اختلال رفتاری دست می‌دهد. از این رو و براساس نتایج به دست آمده، آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به عنوان رویکردی مفید در حوزه روان‌شناسی در بهبود همدلی و کاهش قلدری دانش‌آموزان با اختلال رفتاری مؤثر قلمداد شده و می‌تواند مورد استفاده مشاوران و درمانگران قرار گیرد. همچنین از آنجایی که روش‌های درمانی، آموزشی و مداخلاتی با نوجوانان، زمانی مؤثرتر خواهند بود که به صورت چندوجهی انجام شوند. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با آموزش و درمان همزمان والدین و فرزندان و حتی معلمان این دانش‌آموزان صورت گیرد تا باعث تغییرات مستمر و طولانی مدت شود.

References

- Ormel J, Oerlemans A M, Raven D, Oldehinkel A J, Laceulle O M. Mental Disorder During Adolescence: Evidence of Arrested Personality Development. *Clinical Psychological Science*. 2020; 8(3), 395-411.
- Nadinluei K B, Bostanabad F F. Investigating the role of mindfulness in the relationship between children's psychological problems (internalized and externalized problems) with perceived stress of mothers in Bostanabad city in 1397: A descriptive study. *J Rafsanjan Univ Med Sci*. 2020; 18(11), 1102-83. [Persian]
- Lérida-Ayala V, Aguilar-Parra J M, Collado-Soler R, Alférez-Pastor M, Fernández-Campoy J M, Luque-de la Rosa A. Internet and Video Games: Causes of Behavioral Disorders in Children and Teenagers. 2023; 10(1), 76-86.
- Anderson D H, Trinh S M, Caldarella P, Hansen B D, Richardson M J. Increasing positive playground interaction for kindergarten students at risk for emotional and behavioral disorders. *Early Childhood Education Journal*. 2017; 3 (304), 1-10.
- Battagliese G, Caccetta M, Luppino O I, Baglioni C, Cardi V, Mancini F, Buonanno C. Cognitive-behavioral therapy for externalizing disorders: A meta-analysis of treatment effectiveness. *Behavior Research and Therapy*. 2015; 75, 60-71.
- Khanjani Z, Bahadorikhosroshhi J. Investigation of empathy development, internalization and externalizing disorders in male and female students 5 to 11 years. *Quarterly of Counseling Culture and Psychotherapy*. 2017; 8 (30), 195-218. [Persian]
- Pira H, Taher M. A comparison of the theory of mind and emotional empathy in students with overt and relational aggression (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*. 2022; 11(1), 17-29.
- Wang M, Wang J, Deng X, Chen W. Why are empathic children more liked by peers? The mediating roles of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*. 2019; 144, 19-23.
- Montag C, Brandt L, Lehmann A, De Millas W, Falkai P, Gaebe W, Hasan A, ... Gallinat J. Cognitive and emotional empathy in individuals at clinical high risk of psychosis. *Actaual Psychiatry Scand*. 2020; 2(4), 1-12.
- Spataro P, Calabrò M, Longobardi E. Prosocial behaviour mediates the relation between empathy and aggression in primary school children. *European Journal of Developmental Psychology*. 2020; 2(4), 1-19.
- Wang X, Lei L, Yang J, Gao L, Zhao F. Moral Disengagement as Mediator and Moderator of the Relation Between Empathy and Aggression Among Chinese Male Juvenile Delinquents. *Child Psychiatry & Human Development*. 2016; 48(2), 316-326.
- Hajimahdy M, Khaleghipou S H. The Effectiveness of Psychodrama-mediated Optimism on Bullying, Interpersonal Relations, and Subjective Vitality among Students with Oppositional Defiant Disorder. *Positive Psychology Research*. 2022; 8 (3), 61-80. [Persian]
- Center for Disease Control and Prevention. Preventing Bullying: Violence Prevention. <https://www.cdc.gov/violenceprevention/youthviolence/bullyingresearch/fastfact.html>. 2019.
- Maunder R E, Crafter S. School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior*. 2018; 38, 13-20.
- Iyanda A E. Bullying Victimization of Children with Mental, Emotional, and Developmental or Behavioral (MEDB) Disorders in the United States. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. 2021; 6, 45-89.
- Hutzell K L, Payne A A. The Impact of Bullying Victimization on School Avoidance. *Youth Violence and Juvenile Justice*. 2016; 10(4), 370-385.
- Lebrun-Harris L A, Sherman L J, Limber S P, Miller B D, Edgerton E A. Bullying Victimization and Perpetration among U.S. Children and Adolescents: 2016 National Survey of Children's Health. *Journal of Child and Family Studies*. 2019; 28(9), 2543-2557.
- Gross J J. The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry*. 2013; 26, 130-137.
- Banisi P. Effectiveness of self-regulation strategies training on resiliency and social adjustment in students with learning disorder. *Empowering Exceptional Children*. 2019; 10 (1), 107-115.
- Schoorl J, Van Rijn S, de Wied M, Van Goozen S, Swaab H. Emotion regulation difficulties in boys with oppositional defiant disorder/conduct disorder and the relation with comorbid autism traits and attention deficit traits. *PLoS ONE*. 2016; 11(7), 323-330.
- Bielak J, Myśkowska-Wiertelak A. Language teachers' interpersonal learner-directed emotion-regulation strategies. *Language Teaching Research*. 2022; 26(6), 1082-1105.
- Faani S H, Zoulfi V, Karimi M. The Effectiveness of Teaching Emotion Regulation Strategies in The Components of Academic Procrastination and the Components of Academic Performance of Girl High School Students. 2022; 11 (1), 255-278. [Persian]
- Horvath E, Kovacs M T, Toth D, Toth L. A study of the relationship between anxiety, cognitive emotion regulation and heart rate variability in athletes. *Journal of Physical Education and Sport*. 2022; 22(2), 528-534.
- Sosa G W, Lagana L. The effects of video game training on the cognitive functioning of older adults:

- A community-based randomized controlled trial. Archives of Gerontology and Geriatrics. 2019; 80, 20-30.
25. Jadidi S, Vahidifard M, Asgari R, Abbasi N Z, Abobakri Makoori S. Effect of Cognitive-Emotional Self-Regulation Training on Self-Efficacy and Emotional Failure in Students with Learning Disabilities. JOEC. 2022; 22 (2) :117-128. [Persian]
 26. Benfer N, Bardeen J R, Clauss K. Experimental manipulation of emotion regulation self-efficacy: Effects on emotion regulation ability, perceived effort in the service of regulation, and affective reactivity. Journal of Contextual Behavioral Science. 2018; 10, 108-114.
 27. Aboutalebi H, Yazdchi N, Smkhani Akbarinejhad H. Effectiveness of Cognitive Emotion Regulation Training on Psychological Well-being & Cognitive Emotion Regulation of Addicted Men in Isfahan City. Community Health journal. 2022; 16 (1): 23-33. [Persian]
 28. Javadpour M, Rezaee A, Javidi H, Khayyer M. Effectiveness of Cognitive Emotional Regulation Training on The Impulsivity and Peer Relationship in High school Students: A Pilot Study. Salāmat-i ijtimā'i (Community Health). 2022; 9(2):94-101. [Persian]
 29. Ebrahimi L, Almasi M. The Effectiveness of Cognitive Emotion Regulation on Reducing Domestic Violence and Marital Affective Empathy in Men. Women and Family Studies Quarterly. 2022; 6 (3), 37-43. [Persian]
 30. Homer B D, Plass J, Raffaele C, Ober T M, Ali A. Improving high school students' executive functions through digital game play. Administration, Leadership & Technology Applied Psychology. 2018; 117, 50-58.
 31. Keshavarz Afshar H, Salmani F, Gholamali Lavasani M. The Effectiveness of Emotion Regulation Training for Mothers on the Feeling Of Loneliness and Responsibility of Adolescent Girls. Scientific Journal The Women and Families Cultural-Educational. 2022; 17 (61), 287-303. [Persian]
 32. Baron-Cohen S, Wheelwright S. The Empathy Quotient (EQ). An investigation of adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and normal sex differences. Journal of Autism and Developmental Disorders. 2004; 34:163-175.
 33. Abolghasemi A. The Reliability and Validation of the Empathy Quotient Scale for high school students. Psychological Studies Quarterly. 2009; 5 (4), 9-28. [Persian]
 34. Malaknia A, Hashemian K, Abolmaali K H. Explaining Structural Relationships Between the Quality of Parent-Child Relations and the School's Emotional Moodle with Bullying in School: Assessing the Role of Mediator Self-Concept. Quarterly research in educational systems. 2020; 14 (5), 57-78. [Persian]
 35. Chalmeh R. The psychometric adequacy of Ili's bullying scale in Iranian students: Examining validity, reliability and factor structure. Journal of Psychological Methods and Models. 2013; 3 (11), 32-59. [Persian]
 36. Rutter M A, Tizard J, Yule W, Graham P, Whitmore K. Research report: Isle of wight studies. Journal of Psychological medicine. 1976; 6: 313-332.
 37. Rutter M, Kreppner J M, OConnor T G. Specificity and heterogeneity in childrens responses to profound institutional privation. English and Romanian Adoptees Study Team. British Journal of Psychiatry. 2001; 179, 97-103.
 38. Kahrizi S, Momeni K M, Moradi A. The effectiveness of sand play therapy in reducing aggression/ hyperactivity in preschoolers. Counseling and Psychotherapy Culture Quarterly. 2014; 5 (18), 128-150. [Persian]
 39. Gross J J. Handbook of Emotion Regulation. 2nd edition. New York: Guilford Publication; 274. 2015.
 40. Koole S L. The psychology of emotion regulation: An integrative review. Cognition and Emotion. 2009; 23(1): 4 -41.