



اثربخشی آموزش خودنظم‌دهی هیجانی بر شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری*

Effectiveness of Emotional Self-Regulation Training on Social Competence and Emotional Expressiveness in Male Students with Evidence of Bullying

Enayatallah Falahat
Naser Amini
Shahdokht Azadi

عنایت‌الله فلاحت**
ناصر امینی***
شاهدخت آزادی****

Abstract

The present study was conducted to determine the effectiveness of emotional self-regulation training on social competence and emotional expressiveness in male students with signs of bullying. It was an experimental study with pretest, posttest, control group, and two-month follow-up period. The statistical population of the study included male students with signs of bullying in the first secondary school of Yasouj during the academic year 2018-2019. The research sample included 40 students with signs of bullying, who were selected through multistage random sampling and randomly divided into an experimental group and a control group (each group consisted of 20 students). The research instruments included questionnaires on Illinois Bullying Scale (IBS), Social Competence (SCQ), and Emotional Expressiveness (EEQ). The pretest was administered to both groups before the intervention began. Then, the experimental group received emotional self-regulation training for nine weeks, while the control group received no intervention. After the intervention, 4 students in the experimental group and 3 students in the control group fell. At the end of the intervention, a posttest was administered in both groups, and two months after the posttest, the follow-up test was also administered. The data of the study were analyzed by repeated measures ANOVA using SPSS23 software. The results showed that the emotional self-regulation training had a significant effect on social skills and emotional expressiveness in male students with signs of bullying. Thus, this intervention was able to increase the social competence and emotional expression of male students with signs of bullying. The findings of the present study suggest that emotional self-regulation training can be used as an efficient method to improve social competence and emotional expression in male students with signs of bullying by using techniques such as anger control skills, emotional awareness training, increasing positive emotions, and recognizing emotions.

Keywords: Emotional Expressiveness, Emotional Self-Regulation, Social Competence, Bullying.

چکیده

پژوهش حاضر به منظور تعیین اثربخشی آموزش خودنظم‌دهی هیجانی بر شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری انجام شد. این پژوهش به لحاظ هدف کاربردی، از نوع آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری دوره متوسطه اول شهر یاسوج در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ بود. نمونه پژوهش ۴۰ نفر از دانش‌آموزان دارای علائم و نشانه‌های قلدری بودند که به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به صورت تصادفی، در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند (هر گروه ۲۰ نفر). ابزارهای پژوهش شامل سه پرسشنامه قلدری ایلینویز (IBS)، شایستگی اجتماعی (SCQ) و ابرازگری هیجانی (EEQ) بود. پیش از شروع مداخله، پیش‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. سپس گروه آزمایشی به مدت ۹ هفته تحت آموزش خودنظم‌دهی هیجانی قرار گرفت، اما گروه گواه، مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از شروع مداخله ۴ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۳ دانش‌آموز در گروه گواه ریزش داشتند. در پایان مداخله، از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد و بعد از گذشت ۲ ماه از اجرای پس‌آزمون، از هر دو گروه آزمون پیگیری به عمل آمد. داده‌های پژوهش با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS23 تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان می‌دهد آموزش خودنظم‌دهی هیجانی بر شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری به‌طور معناداری اثر دارد ($p < 0.001$). بدینصورت که این مداخله توانسته به افزایش شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری منجر شود. براساس یافته‌های پژوهش حاضر، آموزش خودنظم‌دهی هیجانی با بهره‌گیری از فوونی مانند مهارت‌های کنترل خشم، آموزش آگاهی هیجانی، افزایش احساسات مثبت و بازشناسی هیجان‌ها می‌تواند روشی کارآمد برای بهبود شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری باشد.

واژه‌های کلیدی: ابرازگری هیجانی، خودنظم‌دهی هیجانی، شایستگی اجتماعی، قلدری.

* مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکتری تخصصی است.

** دانشجوی دکتری روان‌شناسی، واحد بوشهر، دانشکده تحصیلات تکمیلی، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران

*** نویسنده مسئول: استادیار گروه روانشناسی عمومی، دانشکده تحصیلات تکمیلی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران

**** استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد گجساران، دانشگاه آزاد اسلامی، گجساران، ایران

مقدمه

در سال‌های اخیر، قلدری^۱ و مشکلات وابسته به آن نگرانی‌های بسیاری را در میان افرادی که با قشر کودکان و نوجوانان سروکار دارند، به‌وجود آورده است. یکی از شایع‌ترین مشکلات کودکان و نوجوانان و دلیل مهم ارجاع آنان به مراکز روان‌درمانی و مشاوره قلدری است که مشکلی دائمی در زندگی دانش‌آموزان در مدرسه به‌شمار می‌رود (پاتز، ۲۰۲۰). قلدری را می‌توان نوعی رفتار پرخاشگرانه دانست که در آن گروهی از افراد یا یک شخص، بارها به دیگران حمله می‌کنند و آن‌ها را کتک می‌زنند، یا در برابر شخصی که به‌نسبت از آن‌ها ضعیف‌تر است، پرخاشگرانه رفتار می‌کنند (لی، چن و لی، ۲۰۲۰). از شاخصه‌های مهم قلدری، تکراری و عمدی بودن، آزارنده بودن و آسیب‌زندگی آن است. براساس اتفاق نظر بیشتر روان‌شناسان و محققان رشد، قلدری در محیط مدرسه، صورتی از انواع آزار و اذیت‌های جنسی، جسمی و روان‌شناختی است که یک یا چند دانش‌آموز بارها علیه دانش‌آموز دیگر در یک دوره زمانی اعمال می‌کنند (با و همکاران، ۲۰۱۹). قلدری در میان پسران بیش از دختران شایع است (چن، ۲۰۱۸). هرچند شوخی کردن و تعارض به میزان کم، از رفتارهای معمولی روابط با همسالان به‌شمار می‌آید (آیواناگا، ایمامورا، شیمازو و کاواکامی، ۲۰۱۸)، قلدری و زورگویی نشان‌دهنده تهدید مداوم در برابر سازگاری روانی-اجتماعی افراد جامعه است که پیامدهای جدی و مخرب در حیطه روانی، آموزشی، اجتماعی و رفتاری به‌دنبال دارد (ژانگ، چی، لانگ و رن، ۲۰۱۹). این پدیده سبب کاهش مهارت‌ها و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود (اسمری بره زرد، دولتشاهی و طاهری، ۱۳۹۸) و ادراک شایستگی اجتماعی^۲ آنان را تنزل می‌دهد (کرسوی و صدوقی، ۱۳۹۹؛ لیورنت، فارینگتون و زیچ، ۲۰۲۱).

براساس پژوهش گومز اورتیز، رومرا فلیکس و اورتگا روییز (۲۰۱۷) شایستگی اجتماعی و همدردی عاطفی دانش‌آموزان قلدر پایین است و به همین دلیل، آنان به درگیری‌های اجتماعی و رفتارهای پرخاشگرانه در مدرسه روی می‌آورند. شایستگی اجتماعی یعنی توانایی عملکرد انسان در اجرای استقلال شخصی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی و به بیان دیگر، به معنای توانایی مراقبت از خود، یاری کردن دیگران و مراقبت از آنان است (دهقانی، حکمتیان‌فرد و کامران، ۱۳۹۷). روسوا (۲۰۱۴) چهار مقوله مهارت‌های شناختی را ابعاد اصلی شایستگی اجتماعی ذکر کرده است که عبارت‌اند از: توانایی تصمیم‌گیری و توانمندی‌های مربوط به قضاوت (شامل توانایی یادگیری و کسب اطلاعات ضروری)، مهارت‌های رفتاری (شامل مذاکره، مهارت‌های محاوره‌ای برای شروع و تداوم مذاکره، جرئت‌مندی، مهارت‌های رفتار مهربانانه با دیگران و کسب حمایت)، شایستگی‌های هیجانی (شامل ایجاد و گسترش اعتماد و روابط حمایتی دوجانبه، ظرفیت کنترل برانگیختگی و نظم‌بخشی هیجانی، برخورداری از ظرفیت‌های عاطفی در برقراری روابط مثبت با افراد مانند برقراری پیوند مثبت سازنده با دیگران) و آمایه‌های انگیزشی و انتظار (شامل سه حوزه جداگانه احساس اثربخشی و کنترل

1. bullying

2. social competence

خود، سطح رشد اخلاقی شخص و ساختار ارزشی فرد) (توکلی‌زاده، زنگنه‌فر و صفرزاده، ۱۳۹۷).
پیش‌بینی می‌شود برخورداری از احساس شایستگی و توانمندی سبب شود نوجوانان با سطح بالاتری از تسلط و بالندگی مواجه شوند (ماتیوس، کوهن، آبتاهی و کرنس، ۲۰۱۶). از سوی دیگر، ادراک شایستگی به مثابه سپری حفاظتی، نوجوانان را در برابر ناخوشایندی‌های محیطی و وقایع زندگی حفظ می‌کند و موجب رشد اثربخشی و شناختی آن‌ها می‌شود. نوجوانانی که ادراک شایستگی پایین‌تری دارند، با مشکلات درونی بیشتر (مانند اضطراب، انزوای اجتماعی و تنهایی) و احساس طرد از سوی همسالان خود مواجه هستند (دوتری و شارکی، ۲۰۱۷).

نوجوانان دارای رفتار قلدرانه، در پردازش هیجان‌ها، تنظیم و ابراز آن مشکلات متعددی دارند که این امر موجب بروز مشکلات در ابرازگری هیجانی^۱ می‌شود (بشرپور و همکاران، ۱۳۹۲). ابرازگری هیجان یکی از مؤلفه‌های اصلی هیجان است که به نمایش بیرونی هیجان بدون توجه به ارزش مثبت یا منفی آن، یا شیوه تجلی (چهره‌ای، کلامی، بدنی یا رفتاری) گفته می‌شود (پینکس، وارن جیجس و کاتسیکیتیس، ۲۰۲۱). دگرگونی‌های رفتاری مانند تغییرات چهره، صدا، ژست‌ها و حرکات بدن که به همراه هیجان ظاهر می‌شوند، «ابراز هیجان» نام دارند؛ مانند لبخندزدن، گریه‌کردن، اخم‌کردن یا گریز (نیکولیوا، ۲۰۱۴). برخی افراد هیجان‌های خود را آزادانه و بدون تشویش از هرگونه عواقیب نشان می‌دهند که این افراد دارای ابراز هیجان از نوع ابرازگری هیجانی هستند. برخی دیگر در ابراز پاسخ‌های هیجانی بازدارنده از خود نشان می‌دهند که ابراز هیجان این افراد از نوع بازدارنده هیجانی است (هاسکت، استلتر، پروفیت و نایس، ۲۰۱۲). ابرازگری هیجانی به‌طور سه‌وجهی مفهوم‌سازی شده است: ابراز صمیمیت، ابراز هیجان مثبت و ابراز هیجان منفی (ریلی، سالیوان، هیتون و کلیور، ۲۰۱۹). میزانی از گرایش به پاسخ‌های هیجانی منفی در رفتار، مانند خشم، شرمساری، نفرت، بی‌زاری، ابرازگری منفی نامیده می‌شود. ابرازگری مثبت نیز حاکی از گرایش به پاسخ‌های هیجانی مثبت مانند علاقه‌مندی، دوست‌داشتن، شادمانی و خشنودی در رفتار است. ابراز صمیمیت نشان دهنده رفتار صمیمانه در روابط با دیگران است (سالوینسکینی و زاردکیتی ماتولیتن، ۲۰۱۴). ابرازگری هیجانی از عوامل مختلفی مانند روابط بین‌فردی با اعضای خانواده و سایر افراد و همچنین دیگر تعاملات اجتماعی تأثیر می‌گیرد. اگر هیجان به شیوه غلطی ابراز شود یا در زمینه نامناسبی اتفاق بیفتد یا شدید باشد و به مدت زیادی تداوم یابد، مشکل‌ساز خواهد بود (بروده‌ل، فینست، استوری و پدرسون، ۲۰۲۱).

روش‌های مداخله‌ای مختلفی برای دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری و ارتباطی وجود دارد. یکی از این روش‌ها که می‌تواند به بهبود عملکرد روان‌شناختی و هیجانی دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری منتهی شود، آموزش خودنظم‌دهی هیجانی^۲ است. نتایج پژوهش شباهنگ، صدیقیان، رحیمی‌نژاد و سلطانی (۱۳۹۸)، لانگ (۲۰۱۸) و کلسی، زمان و دالایر (۲۰۱۷) نشان می‌دهد دانش‌آموزان با علائم قلدری در عمل نظم‌جویی و نظم‌دهی هیجانی با مشکل مواجه هستند و این روند آسیب‌های هیجانی و اجتماعی زیادی را به آنان وارد

-
1. emotional expression
 2. emotional self-regulation training

می‌کند. براین اساس آموزش خودنظم‌دهی هیجانی می‌تواند به جبران این نقیصه منجر شود. چنان‌که نتایج پژوهش صفایی نایینی، نریمانی، کاظمی و موسی‌زاده (۱۳۹۹)، عدیلی و سرداری (۱۳۹۹)، قاسمی، عریضی و موسوی (۱۳۹۸) و صفایی نایینی، نریمانی، کاظمی و موسی‌زاده (۱۳۹۸)، نشان‌دهنده کارایی آموزش خودنظم‌دهی هیجانی برای افراد با نشانه‌های قلدری است.

از سوی دیگر، کارایی بالینی این مداخله برای بهبود مؤلفه‌های هیجانی، ارتباطی، روان‌شناختی و فیزیولوژیک افراد مختلف تأیید شده است (اصغری و ایرانمنش، ۱۴۰۰؛ قربانی، کاظمی زهرانی، محمدی و ابراهیمی جوزدانی، ۱۳۹۸؛ کینی، بارخوس و کلامپ، ۲۰۱۹؛ مالسزا، ۲۰۱۹؛ کیروان، اسونسون، پیکت و پارخیل، ۲۰۱۹؛ بنفر، باردین و کلامس، ۲۰۱۸؛ وارد سبب‌سازکی، وینر، دراپا و نادورف، ۲۰۱۸). فرایندهای خودنظم‌دهی هیجانی، بر نحوه دریافت و ادراک افراد از هیجان‌ها، اینکه چه زمان با چه هیجان‌هایی مواجه شوند و چگونه آن‌ها را اظهار کنند، تأثیرگذار است (لی، لی، وا و وانگ، ۲۰۱۹). خودنظم‌دهی هیجانی مکانیسمی است که افراد به کمک آن و به‌شکلی آگاهانه یا ناآگاهانه می‌توانند هیجان‌های خود را برای رسیدن به نتیجه مدنظر تغییر دهند (کرایج و گرانفسکی، ۲۰۱۹). افرادی که با وضعیت‌های درمانده‌کننده مواجه شده‌اند، تحملشان با استفاده از خودنظم‌دهی هیجانی انطباقی افزایش می‌یابد (بیرامی، هاشمی و عاشوری، ۱۳۹۶). هیجان‌ها تنوع فراوانی دارند؛ به این صورت که می‌توانند در مواجهه با موقعیت‌های مختلف سبب واکنش مثبت یا منفی در افراد شوند. به‌نظر می‌رسد نبود خودنظم‌دهی هیجانی می‌تواند در اضطراب، افسردگی، اختلالات خوردن و اختلالات شخصیت نقش مؤثری ایفا کند (اسوالدی، ورل، نیومن، ایچلر و برکینگ، ۲۰۱۹؛ چو، وایت، یانگ و سوتو، ۲۰۱۹؛ هرویک و همکاران، ۲۰۱۸).

درباره ضرورت انجام پژوهش حاضر می‌توان به این نکته اشاره کرد که قلدری، عواقب نامطلوب بسیاری برای دانش‌آموزان دارد که این روند می‌تواند زندگی تحصیلی و اجتماعی آن‌ها را با مشکلات جدی مواجه کند، سبب تباهی شود و آسیب‌های اجتماعی جبران‌ناپذیری داشته باشد (مویانو و سانچز فانتس، ۲۰۲۰). توجه به این فرایند، ضرورت انجام مداخله مناسب را برای دانش‌آموزان قلدر برجسته می‌کند. چنان‌که براساس نتایج پژوهش‌های پیشین، پدیده قلدری در دانش‌آموزان پسر رو به رشد است؛ از این‌رو باید با به کارگیری روش‌های آموزشی و درمانی از جمله آموزش خودنظم‌دهی هیجانی برای کاهش علائم این پدیده و آسیب‌های روان‌شناختی و هیجانی همراه با آن اقدام کرد؛ زیرا مداخله بهنگام سبب پیشگیری از آسیب‌های این مشکل می‌شود و به‌مرور می‌تواند دانش‌آموز را به روند زندگی عادی تحصیلی و اجتماعی سوق دهد. جنبه نوآوری پژوهش حاضر این است که آموزش خودنظم‌دهی هیجانی با وجود برخورداری از کارایی بالینی لازم، تاکنون در حوزه دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری به‌کار نرفته است؛ از این‌رو انجام پژوهش حاضر می‌تواند به غنای نظری این مداخله یاری برساند. براساس مطالب ذکرشده پژوهش پیش‌رو به این سؤال پاسخ داده است که آیا آموزش خودنظم‌دهی هیجانی بر احساس شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری تأثیر دارد.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

این پژوهش به لحاظ هدف کاربردی، از نوع آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بوده است. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری دوره متوسطه اول شهر یاسوج در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ و روش انتخاب نمونه در پژوهش حاضر، تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بوده است. بدین‌صورت که به ۱۰ آموزشگاه پسرانه دوره متوسطه اول شهر یاسوج مراجعه شد (۲۳۲۴ دانش‌آموز در این مدارس حضور داشتند). سپس مقیاس قلدری با حضور در ۴۶ کلاس، توزیع و پس از تکمیل جمع‌آوری شد. در گام بعد نیز پرسشنامه‌های جمع‌آوری‌شده نمره‌گذاری شدند. همچنین به کمک مقیاس قلدری تشخیص داده شد ۸۹ دانش‌آموز این اختلال رفتاری را دارند (نمرات بالاتر از ۶۰). کسب نمرات بالاتر از ۶۰ در مقیاس قلدری نشان‌دهنده وجود نشانه‌های قلدری در دانش‌آموز است. پس از این مرحله، ۸۹ دانش‌آموز انتخاب‌شده تحت مصاحبه بالینی قرار گرفتند. در این مرحله، ۶۴ دانش‌آموز تشخیص نهایی قلدری را دریافت کردند. سپس از میان آن‌ها، ۴۰ دانش‌آموز به شیوه تصادفی انتخاب شدند و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه قرار گرفتند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه).

ملاک‌های ورود به پژوهش شامل جنسیت پسر، حضور در دوره اول متوسطه (داشتن دوره سنی ۱۶-۱۲ سال)، کسب نمره بالاتر از نمره برش مقیاس قلدری (نمره بالاتر از ۶۰) و تمایل به شرکت در پژوهش بود. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش داشتن بیش از دو جلسه غیبت، همکاری نکردن و انجام‌دادن تکالیف مشخص شده در کلاس، تمایل داشتن به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش و بروز حادثه ناخواسته بود. گروه آزمایش مداخله آموزش مهارت حل همیارانه تعارض‌های بین‌فردی را دریافت کرد؛ درحالی‌که گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای در طول پژوهش دریافت نکرد. پس از شروع مداخله، ۴ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۳ دانش‌آموز در گروه گواه ریزش داشتند.

ابزار سنجش

پرسشنامه شایستگی اجتماعی^۱ (SCQ)

این پرسشنامه را فلنر، لیبس و فیلیپس (۱۹۹۰) تدوین کردند که مشتمل بر ۴۷ ماده است و به‌صورت مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای (از کاملاً موافقم: نمره ۷ تا کاملاً مخالفم: نمره ۱) تنظیم شده است. همچنین ابعاد توانایی‌های شناختی^۲، مهارت‌های رفتاری^۳، کفایت هیجانی^۴، آمایه‌های انگیزشی^۱ و انتظار^۲ را می‌سنجد

1. Social Competence Questionnaire (SCQ)
2. cognitive abilities
3. behavioral skills
4. emotional adequacy

(فلنر، لیاس و فیلیپس، ۱۹۹۰). در این پرسشنامه ۳۴ سؤال به مهارت‌های رفتاری اختصاص دارد؛ درحالی‌که ۳ سؤال مهارت‌های شناختی، ۳ سؤال کفایت هیجانی و ۷ سؤال آمایه‌های انگیزشی و انتظارات را می‌سنجد. همچنین سؤالات ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۳۲، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۴۳، ۴۴ و ۴۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. بدین صورت که نمره ۱ (به کاملاً موافقم) و نمره ۷ (به کاملاً مخالفم) تعلق می‌گیرد. همچنین دامنه نمرات این پرسشنامه ۳۲۹-۴۷ است. حصول نمرات بالاتر، شایستگی اجتماعی بیشتر را نشان می‌دهد.

فلنر، لیاس و فیلیپس (۱۹۹۰) روایی سازه پرسشنامه را بررسی کردند و آن را مطلوب (۰/۸۹) دانستند. همچنین این پژوهشگران میزان پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش کردند. هنجاریابی این پرسشنامه را در ایران پرندین (۱۳۸۵) انجام داده است. پس از تحلیل عاملی نیز چهار عامل به منزله عوامل نهایی پرسشنامه تأیید شدند. پرندین برای برآورد ضریب پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده کرد که ضریب به دست آمده نشان می‌دهد پرسشنامه شایستگی اجتماعی ضریب همسانی درونی قابل قبول و مطلوبی دارد (آلفا = ۰/۸۸). همچنین در فاصله زمانی چهار هفته، ضریب پایایی بازآزمایی ۰/۸۹ به دست آمد. از سوی دیگر با استفاده از تحلیل عاملی، روایی سازه این پرسشنامه ۰/۸۳ بود که حاکی از روایی بیرونی بالای آزمون است. در مطالعه ابوالقاسمی، رضایی جمالویی، نریمانی و زاهدباپلان (۱۳۹۰)، ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۸۹ گزارش شده است. در مطالعه عیسی‌زادگان، سلیمانی، خسرویان و شیخی (۱۳۹۵) نیز ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۸۳ محاسبه شده است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمده است.

مقیاس قلدری ایلی‌نویز^۳ (IBS)

این مقیاس را اسپلیج و هولت (۲۰۰۱) ابداع کرده‌اند. مقیاس قلدری ایلی‌نویز ۱۸ ماده و ۳ خرده‌مقیاس دارد که عبارت‌اند از: قلدری (با سؤالات ۱، ۲، ۸، ۹، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸)، نزاع (با سؤالات ۴، ۵، ۶، ۷) و قربانی (با سؤالات ۳، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳). نمره‌گذاری آن نیز براساس طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای (از ۱ = هرگز تا ۵ بار یا بیشتر) صورت می‌گیرد. دامنه نمره مقیاس قلدری ایلی‌نویز ۹۰-۱۸ است و نمرات بالاتر زورگویی بیشتر دانش‌آموز را نشان می‌دهد. نمره برش این پرسشنامه ۶۰ است؛ یعنی اگر دانش‌آموزی نمره بالاتر از ۶۰ کسب کند، زورگو شناخته می‌شود (اسپلیج و هولت، ۲۰۰۱). اسپلیج و هولت (۲۰۰۱) از روش آلفای کرونباخ برای تعیین پایایی پرسشنامه استفاده کرده‌اند که برای کل مقیاس ضریب آلفا ۰/۸۳ و برای هریک از خرده‌مقیاس‌ها، قلدری ۰/۸۷، نزاع ۰/۸۸ و قربانی ۰/۸۳ به دست آمد. براساس نظر این پژوهشگران، روایی محتوایی پرسشنامه مطلوب گزارش شده است. هنجاریابی این مقیاس را در ایران اکبری پلوطپتگان و

1. motivational cues
2. expectation
3. Illinois Bullying Scale (IBS)

طالع‌پسند (۱۳۹۳) انجام دادند. ضریب آلفای کرونباخ نیز برای کل مقیاس ۰/۸۷، قلدری ۰/۷۱، نزاع ۰/۷۶ و قربانی ۰/۸۱ به‌دست آمد. میزان پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه شد و به‌دست آمد.

پرسشنامه ابرازگری هیجانی^۱ (EEQ)

این پرسشنامه را کینگ و آمونز (۱۹۹۰) برای ارزیابی ابرازگری هیجانی ساختند و از آن استفاده کردند. این پرسشنامه مشتمل بر ۱۶ گویه و دارای ۳ مؤلفه (ابراز هیجان مثبت، ابراز هیجان منفی و ابراز صمیمیت) است. نمره‌گذاری پرسشنامه نیز براساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) تنظیم شده است. گویه‌های ۷، ۸ و ۹ به‌دلیل منفی‌بودن جهت مواد با ابراز هیجان، معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات یک فرد از ۸۰-۱۶ متغیر است. نمرات بالاتر بیانگر ابرازگری هیجانی بیشتر هستند. اعتبار این مقیاس با استفاده از روش همسانی درونی^۲ و محاسبه ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد. مقدار آن نیز برای کل مقیاس و زیر مقیاس‌های ابراز هیجان مثبت، ابراز صمیمیت و ابراز هیجان منفی به‌ترتیب ۰/۶۵، ۰/۶۸ و ۰/۶۹ به‌دست آمد که از نظر آماری معنادار ($P < 0.001$) است (کینگ و امونز، ۱۹۹۰).

همچنین این پژوهشگران به‌منظور بررسی روایی همگرا^۳، پرسشنامه ابرازگری هیجانی، پرسشنامه شخصیت چندبعدی میلون^۴ (۱۹۸۱) و مقیاس عاطفه مثبت^۵ (برادبرن، ۱۹۹۶) را مقایسه کردند و همبستگی مثبتی میان آن‌ها یافتند. رفیعی‌نیا، رسول‌زاده طباطبایی و آزادفلاح (۱۳۸۵) نیز اعتبار این مقیاس را با استفاده از روش همسانی درونی و محاسبه ضریب آلفای کرونباخ بررسی کردند و مقدار آن را برای کل مقیاس، ۰/۶۸ و زیرمقیاس‌های ابراز هیجان مثبت، ۰/۶۷، ابراز صمیمیت، ۰/۶۵ و ابراز هیجان منفی، ۰/۶۹ به‌دست آوردند. در پژوهش حاضر نیز پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های ابراز هیجان مثبت، ۰/۶۹، ابراز صمیمیت، ۰/۷۱ و ابراز هیجان منفی، ۰/۶۹ و برای نمره کل پرسشنامه، ۰/۶۸ به‌دست آمد.

روند اجرای پژوهش

در ابتدا از اداره آموزش و پرورش شهر یاسوج مجوز اجرای پژوهش در مدارس متوسطه اول پسرانه دریافت شد. سپس هماهنگی لازم با مدیران و دبیران محترم مدارس صورت گرفت. پس از این، اجرای پرسشنامه‌ها و انتخاب دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری و انتصاب تصادفی آنان در گروه‌های آزمایش و گواه انجام شد. سپس گروه آزمایش، آموزش مهارت حل همیارانه تعارض‌های بین‌فردی را طی ۹ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای در دو ماه به‌صورت گروه‌های پنج‌نفره دریافت کرد؛ درحالی‌که گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای در طول پژوهش

1. Emotional Expression Questionnaire (EEQ)
2. internal similarity
3. convergent validity
4. Milon Multidimensional Personality Questionnaire (MPQ)
5. positive affect scale

دریافت نکرد. پس از شروع مداخله، ۴ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۳ دانش‌آموز در گروه گواه ریزش داشتند. به‌منظور رعایت اخلاق در پژوهش رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب شد و آن‌ها از همه مراحل مداخله آگاه شدند. همچنین به افراد گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخلات را دریافت می‌کنند.

به هر دو گروه نیز اطمینان داده شد که اطلاعات آن‌ها محرمانه باقی می‌ماند و نیازی به درج نام نیست. همچنین به دانش‌آموزان حاضر در پژوهش اعلام شد هر وقت تمایل دارند، می‌توانند از پژوهش خارج شوند. پس از اتمام پژوهش، مداخله آموزش مهارت حل همیارانه تعارض‌های بین‌فردی برای گروه گواه نیز اجرا شد، اما ۹ نفر از این افراد در جلسات مداخله حاضر شدند و ۸ نفر انصراف دادند. در پژوهش حاضر، از پروتکل آموزش خودنظم‌دهی هیجانی گراس^۱ و همکاران (۲۰۱۰) استفاده شد که روایی محتوایی آن برای دانش‌آموزانی که مشکلات رفتاری داشتند، در پژوهش شیبانی، میکاییلی و نریمانی (۱۳۹۶) تأیید شد.

جدول ۱. آموزش خودنظم‌دهی هیجانی

جلسات	محتوا
اول	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه متقابل مشاور و اعضای شرکت‌کننده، بیان اهداف اصلی و فرعی و پرسش درباره اهداف اعضا برای شرکت در جلسات، بیان قوانین و چارچوب قواعد شرکت در گروه و همچنین گرفتن تعهد برای شرکت مستمر و منظم در جلسات، تعریف، مفهوم شناسی، اهمیت و ضرورت هیجان‌ابرازشده، اجرای پیش‌آزمون در انتها.
دوم	در این جلسه مفهوم مهارت خودنظم‌دهی بیان شد. همچنین مهارت‌های زیر آموزش داده شد: کنترل خشم برای کاهش زردخورد، توانایی ابراز نظر بدون خشم، افزایش احساسات مثبت به شخص خود و دیگران، سازگاری بهتر با فشار روانی و کاهش اضطراب و احساس تنهایی، توانایی در تشخیص دقیق هیجان‌های دیگران و درک اینکه دقیقاً چه اتفاقی در حال روی‌دادن است، ارائه تکلیف.
سوم	ارائه آموزش روانی، بازشناسی هیجان‌ها و ردیابی تجاری هیجانی، آموزش مدل سه مؤلفه‌های تجارب هیجانی آموزش انواع هیجان‌های ابرازشده از جمله انتقاد، خواست، درگیری عاطفی شدید، نظرات مثبت و گرمی و تأثیر انواع این هیجان‌ها، توضیح ویژگی‌های افراد با هیجان ابرازشده بالا و پایین (مثبت و منفی)، ارائه تکلیف.
چهارم	بررسی تکالیف جلسه قبل، آموزش آگاهی هیجانی یادگیری مشاهده تجارب هیجانی، (هیجان‌ها و واکنش‌های آن‌ها)، آموزش سبک‌های ابراز هیجان (ابرازگری هیجان، کنترل‌گری و دوسوگرایی در ابراز هیجان)، بحث درباره پاسخ‌های شرکت‌کنندگان درمورد نحوه ابراز هیجان، ارائه تکلیف.
پنجم	ابرازگری هیجانی، ابراز هیجان‌ها با نوشتن، به افراد آموزش داده شد هر رویدادی با بار هیجانی، به‌ویژه منفی می‌تواند موضوع نوشتن قرار بگیرد. نوشتن آزادانه هیجان‌ها بدون در نظر گرفتن نکات املائی و انشایی. در این جلسه به مباحث همدلی، آگاهی و شایستگی اجتماعی پرداخته شد. همچنین مزایای برقراری ارتباط و تعامل با یکدیگر بیان شد. ارتباطات کلامی و غیرکلامی (شامل ژست‌ها، زبان بدن و ظاهر شخصی) نیز بیان شد، ارائه تکلیف.
ششم	مرور مطالب و تکالیف جلسه قبل، شناسایی الگوهای اجتناب از هیجان، آشنایی با راهبردهای مختلف اجتناب از هیجان و تأثیر آن بر تجارب هیجانی و همچنین آگاهی از اثرات متناقض اجتناب از هیجان، ترغیب آزمودنی‌ها به خودکاری و بررسی شخصیت خود براساس سبک‌های ابراز هیجان به‌منزله ابرازگری، کنترل‌گر و دوسوگر در ابراز هیجان آموزش روش ثبت و یادداشت رویدادهای مبتنی بر هیجان ابرازشده، ارائه تکلیف.
هفتم	مرور مطالب جلسه قبل، بررسی رفتارهای ناشی از هیجان، آشنایی و شناسایی رفتارهای ناشی از هیجان و درک تأثیر آن‌ها بر تجارب هیجانی، بررسی نحوه عمل شرکت‌کنندگان در ثبت رویدادها، شناسایی سبک‌های استفاده‌شده شرکت‌کنندگان و اصلاح سبک‌های غلط آن‌ها (بحث و گفت‌وگو) ارائه تکلیف.
هشتم	مرور تکالیف جلسه قبل، رویارویی با هیجان مبتنی بر موقعیت: آگاهی از منطق رویارویی‌های هیجانی، ترسیم موقعیت‌های واقعی و کمک به بیان هیجان، آموزش تکنیک‌های مختلف برای شناسایی هیجان‌ها، درک هیجان‌ها و نحوه ابراز آن‌ها (راهبرد ایفای نقش)، ارائه تکلیف.
نهم	مرور کلی مفاهیم درمان و بحث درباره بهبودی و پیشرفت‌های درمانی، بررسی نظرات شرکت‌کنندگان درباره مفاهیم آموزشی، انواع تکالیف، تغییرات ایجادشده در زندگی، ترغیب آزمودنی‌ها به کاربرد روش‌ها در آینده، ارائه بروشورها در دفترچه‌های حاوی روش‌ها و خلاصه مواد آموزشی، اجرای پس‌آزمون.

منبع: گراس و همکاران، ۲۰۱۰ به نقل از شیبانی، میکاییلی و نریمانی، ۱۳۹۶

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌ها، آزمون موچلی و همچنین از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده شد. نتایج آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۳ تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان می‌دهد دامنه سنی دانش‌آموزان حاضر در پژوهش ۱۶-۱۲ سال بود. میانگین سنی گروه آزمایش ۱۴/۱۵ سال و گروه گواه ۱۵/۳۵ سال بود. این دانش‌آموزان در دوره اول متوسط مشغول به تحصیل بودند که با توجه به نتایج در گروه آزمایش پایه هشتم (۹ دانش‌آموز معادل ۵۶/۲۵ درصد) و در گروه گواه نیز پایه نهم (۸ دانش‌آموز معادل ۴۸/۰۶ درصد) فراوانی بیشتری داشتند.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل

پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
شایستگی	گروه آزمایش	۱۶۴/۷۵	۲۹/۶۳	۱۷۹/۱۲	۳۰/۰۵	۱۷۷/۶۸
اجتماعی	گروه گواه	۱۶۲/۰۵	۲۸/۵۶	۱۶۰/۷۰	۲۸/۴۴	۱۶۱/۰۵
ابراز‌گری	گروه آزمایش	۳۳/۳۷	۸/۰۴	۴۰/۷۵	۶/۸۰	۳۹/۶۸
هیجانی	گروه گواه	۳۱/۱۷	۵/۷۹	۳۰/۳۹	۵/۴۰	۳۱/۲۹

پیش از ارائه نتایج تحلیل آزمون واریانس با اندازه‌گیری مکرر، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک سنجش شد. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیان‌کننده آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برقرار است ($p > 0.05$). همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس به کمک آزمون لوین سنجش شد که نتایج آن معنادار نبود و این یافته نشان می‌دهد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در دو متغیر شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی رعایت شده است ($p > 0.05$). از سوی دیگر براساس نتایج آزمون t ، تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گروه گواه در متغیرهای وابسته (شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی) معنادار نبوده است ($p > 0.05$)؛ درحالی‌که با توجه به نتایج آزمون موچلی پیش فرض کرویت داده‌ها در شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی رعایت شده است ($p > 0.05$).

جدول ۳. تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر به منظور بررسی تأثیرات درون‌گروهی و بین‌گروهی برای متغیرهای

شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی

متغیرها	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار f	مقدار p	اندازه اثر	توان آزمون
مراحل	۸۶۰/۶۵	۲	۴۳۰/۳۳	۴۷/۰۷	۰/۰۰۰۱	۰/۶۰	۱
گروه‌بندی	۳۹۱۳/۰۳	۱	۳۹۱۳/۰۳	۱۷/۵۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۸	۱
تعامل مراحل و گروه‌بندی	۱۲۲۲/۱۵	۲	۱۲۲۲/۱۵	۶۶/۸۴	۰/۰۰۰۱	۰/۶۷	۱
خطا	۵۶۶/۷۹	۶۲	۹/۱۴				
مراحل	۲۳۹/۴۲	۲	۱۱۴/۷۱	۲۵/۷۸	۰/۰۰۰۱	۰/۴۵	۱
گروه‌بندی	۱۲۱۷/۱۵	۱	۱۲۱۷/۱۵	۱۶/۶۶	۰/۰۰۰۱	۰/۴۲	۰/۹۹
تعامل مراحل و گروه‌بندی	۳۰۴/۴۶	۲	۱۵۲/۲۳	۳۴/۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۵۲	۱
خطا	۳۷۵/۸۸	۶۲	۴/۴۵				

نتایج آزمون واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان می‌دهد براساس ضرایب F محاسبه‌شده، عامل زمان یا مرحله ارزیابی تأثیر معناداری بر نمرات شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدردی دارد ($p < ۰/۰۰۱$). اندازه اثر نشان می‌دهد عامل زمان به ترتیب ۶۰ و ۴۵ درصد از تفاوت در واریانس‌های نمرات شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدردی را بیان می‌کند. همچنین براساس ضریب F محاسبه‌شده، تأثیر عامل عضویت گروهی (آموزش خودنظم‌دهی هیجانی) بر نمرات شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدردی معنادار است ($p < ۰/۰۰۱$)؛ بنابراین نتیجه گرفته می‌شود عامل عضویت گروهی یا نوع درمان دریافتی بر شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدردی تأثیر معنادار داشته است ($p < ۰/۰۰۱$)؛ اندازه اثر نشان می‌دهد عضویت گروهی (آموزش خودنظم‌دهی هیجانی) به ترتیب ۴۸ و ۴۲ درصد از تفاوت در نمرات شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدردی را تبیین می‌کند. در نهایت نتایج نشان می‌دهد، اثر متقابل نوع درمان و عامل زمان بر نمرات شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدردی معنادار است ($p < ۰/۰۰۱$)؛ بنابراین نتیجه گرفته می‌شود نوع درمان دریافتی در مراحل مختلف ارزیابی بر شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدردی به میزان ۶۷ و ۵۲ درصد تأثیر معنادار داشته است. توان آماری نیز حاکی از دقت آماری بالا و کفایت حجم نمونه است. در جدول ۴، مقایسه زوجی میانگین نمرات شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی آزمودنی‌ها برحسب مرحله ارزیابی ارائه شده است.

جدول ۴. مقایسه زوجی میانگین نمرات شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی آزمودنی‌ها برحسب مرحله ارزیابی

متغیر	مرحله مبنا (میانگین)	مرحله مورد مقایسه (میانگین)	تفاوت میانگین‌ها	خطای انحراف معیار	معناداری
شایستگی اجتماعی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۶/۵۱	۰/۹۵	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	-۵/۹۶	۰/۷۹	۰/۰۰۰۱
ابرازگری هیجانی	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۶/۵۱	۰/۹۵	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۵۴	۰/۳۵	۰/۳۸
شایستگی اجتماعی	پس‌آزمون	پس‌آزمون	-۳/۲۴	۰/۵۴	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	-۳/۲۱	۰/۶۰	۰/۰۰۰۱
ابرازگری هیجانی	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۳/۲۴	۰/۵۴	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۰۸	۰/۳۸	۰/۹۲

با توجه به نتایج جدول ۴، بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری در متغیرهای شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی تفاوت معناداری وجود دارد؛ یعنی آموزش خودنظم‌دهی هیجانی توانسته است به شکل معناداری نمرات پس‌آزمون و پیگیری شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری را در مقایسه با مرحله پیش‌آزمون تغییر دهد. یافته دیگر این جدول نشان می‌دهد بین میانگین نمرات مرحله پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود ندارد. این یافته را می‌توان چنین تبیین کرد که نمرات شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری که در مرحله پس‌آزمون تغییر معناداری یافته بود، این تغییر را در طول دوره پیگیری نیز حفظ کرده است. در یک جمع‌بندی می‌توان گفت آموزش خودنظم‌دهی هیجانی توانسته به تغییر معنادار میانگین نمرات شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری در مرحله پس‌آزمون منجر شود و این اثر در مرحله پیگیری نیز ثبات خود را حفظ کرده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به‌منظور تعیین اثربخشی آموزش خودنظم‌دهی هیجانی بر شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری انجام شده است. نتایج نشان می‌دهد آموزش خودنظم‌دهی هیجانی بر شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری به‌طور معناداری مؤثر است که این تأثیرات در مرحله پیگیری نیز تداوم داشت. یافته اول پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش خودنظم‌دهی هیجانی بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری با نتایج پژوهش‌های زیر همسویی دارد: پژوهش عدیلی و سرداری (۱۳۹۹) مبنی بر اثربخشی مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی بر کاهش رفتارهای قلدری و افزایش همدلی دانش‌آموزان قلدر، پژوهش صفایی نایینی و همکاران (۱۳۹۸) مبنی بر اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش رفتار قلدری و فرسودگی تحصیلی نوجوانان، مطالعه

قاسمی، عریضی و موسوی (۱۳۹۸) مبنی بر تأثیر آموزش نظم‌جویی هیجانی بر قلدری ادراک‌شده و عملکرد شغلی کارکنان زن، گزارش‌های بیرامی، هاشمی و عاشوری (۱۳۹۶) مبنی بر اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری اجتماعی و حساسیت بین‌فردی دانش‌آموزان مقطع متوسطه، پژوهش لی و همکاران (۲۰۱۹) مبنی بر کارایی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر بهبود پردازش شناختی و هیجانی افراد مبتلا به مشکلات نارسایی‌های هیجانی.

در تبیین یافته‌ی حاضر می‌توان گفت، خودنظم‌دهی هیجانی با هماهنگ‌کردن عملکردهای ذهنی، انگیزشی و زیستی سبب می‌شود وضعیت فرد با شرایط تطبیق یابد و با تجهیز وی به پاسخ‌های کارآمد و متناسب با موقعیت‌ها، تعاملات اجتماعی او در محیط بهبود یابد (بنفر، باردین و کلاس، ۲۰۱۸). از سوی دیگر، فراگیری خودنظم‌دهی هیجانی موجب کاهش و کنترل هیجان‌های منفی می‌شود و نحوه‌ی استفاده مثبت از هیجان‌ها را به فرد می‌آموزد (صفایی نایینی و همکاران، ۱۳۹۸). براین اساس آموزش خودنظم‌دهی هیجانی استراتژی‌های هیجانی آگاهانه و غیرآگاهانه و نیز راهبردهای رفتاری را به دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری می‌آموزد که در مواجهه با هیجان‌های منفی چه واکنشی نشان دهند، تجارب هیجانی خود را چگونه به صورت کلامی بیان کنند، در پاسخ به هیجان‌ها از چه راهکارهایی استفاده کنند، در برابر هیجان‌های خاص چگونه با دیگران سازگار شوند و مشکلات فردی و تحصیلی خود را چگونه مدیریت کنند. در تبیین مکانیسم اثربخشی خودنظم‌دهی هیجانی باید گفت این آموزش توانسته است با دادن آگاهی هیجانی به افراد، مدیریت و نحوه‌ی ابراز مناسب آن را فراهم کند (لی و همکاران، ۲۰۱۹).

دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری پس از دریافت این مداخله، از راهبردهای فعالانه‌ی حل مسئله بیشتر استفاده کرده‌اند. به‌دنبال بهره‌گیری از قدرت حل مسئله، مشکلات رفتاری و اجتماعی کاهش می‌یابد و سبب می‌شود این دانش‌آموزان با ترمیم رابطه‌ی خود با دیگران، پایگاه اجتماعی بهتری را برای خویش بسازند و شایستگی اجتماعی بیشتری کسب کنند. همچنین مداخله‌ی خودنظم‌دهی هیجانی موجب می‌شود دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری بالا، ضمن پذیرش هیجان‌های خود به‌دنبال تسکین فوری هیجان‌های منفی یا اجتناب از آن‌ها نباشند. به بیان دیگر، هرچند افراد نمی‌توانند مشکلات و چالش‌های محیطی و ارتباطی خود را به نحو دلخواه تغییر دهند، می‌توانند شدت واکنش‌های هیجانی خود را در برابر موقعیت‌های تنش‌زا و رویدادهای محیطی تنظیم کنند (صفایی نایینی و همکاران، ۱۳۹۸). براین اساس آموزش خودنظم‌دهی هیجانی به دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری می‌آموزد که می‌توان هیجان‌ها را تا حد زیادی تحمل کرد و آن‌ها توانایی مقابله با هیجان‌ها و پردازش‌های شناختی منفی و ناکارآمد حاصل از تعاملات اجتماعی و محیطی را دارند. این فرایند سبب می‌شود دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری هنگام مواجهه با مشکلات و ناسازگاری‌های محیطی، هیجان و شناخت منفی خود را مدیریت کنند و واکنش هیجانی نامطلوبی از خود بروز ندهند، پیامد چنین عملی بهبود تعاملات جمعی و ادراک شایستگی اجتماعی بالاتر است (عدیلی و سرداری، ۱۳۹۹).

یافته‌ی دوم پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش خودنظم‌دهی هیجانی بر ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری با نتایج پژوهش‌های زیر همسویی دارد: پژوهش قربانی و همکاران (۱۳۹۸) مبنی بر

اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر انعطاف‌پذیری شناختی، تحمل‌پریشانی و ابرازگری هیجانی نوجوانان پسر دارای مشکلات رفتاری، پژوهش اصغری و ایرانمنش (۱۴۰۰) مبنی بر اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر ابرازگری هیجانی مادران کودکان کار، گزارش‌های کرایج و گرانفسکی (۲۰۱۹) مبنی بر اثربخشی آموزش خودنظم‌دهی هیجانی بر کاهش پردازش منفی هیجانی افراد و پژوهش بنفر، باردین و کلاس (۲۰۱۸) مبنی بر نقش تنظیم هیجان در تنظیم عواطف، ادراک خودکارآمدی و انعطاف روانی دانشجویان. در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت آموزش خودنظم‌دهی هیجانی متضمن کنترل عواطف و کاهش هیجان‌های منفی و شیوه مناسب و مثبت بهره‌گیری از هیجان‌ها است (کرایج و گرانفسکی، ۲۰۱۹).

آموزش خودنظم‌دهی هیجانی سبب می‌شود افراد به‌طور هشیار و ناهشیار، هیجان‌های خود را در برابر تقاضای محیط تعدیل کنند (کرایج و گرانفسکی، ۲۰۱۹). براین‌اساس خودنظم‌دهی هیجانی سبب می‌شود افراد با نشانه‌های قلدری بتوانند نوع هیجان، زمان وقوع و چگونگی تجربه و بیان آن را کنترل کنند. همچنین بتوانند دوام یا شدت نموده‌های جسمانی، تجربی و رفتاری هیجان‌ها را تغییر دهند. این فرایند موجب می‌شود آن‌ها ابرازگری هیجانی مناسب‌تری نشان دهند. همچنین آموزش خودنظم‌دهی هیجانی سبب می‌شود دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری، با دریافت این مداخله، در تعاملات میان‌فردی، محیطی و اجتماعی خود، با بهره‌گیری از راهبردهای خودتنظیم‌گری، از بازاریابی، نشخوار فکری و خوداظهاری منفی اجتناب کنند (عدیلی و سرداری، ۱۳۹۹). همچنین با افزودن صمیمیت در روابط خود با دیگران و برداشت‌های مثبت از رفتار آنان، رابطه بهنجار خود را گسترش دهند و با برقراری روابط صمیمانه توأم با هیجان‌های مثبت، ابراز هیجان بهتر و شایستگی اجتماعی بالاتری کسب کنند. از سوی دیگر، آموزش خودنظم‌دهی هیجانی همراه با روش‌ها و مهارت‌هایی مانند تحمل‌پریشانی، ارتباط بین‌فردی و ارائه راه‌حل‌های جدید و تعدیل آثار شرایط ناراحت‌کننده به فرد، در سازگاری بهتر با پیامد رفتارهای قلدری و هیجان‌های مرتبط با آن کمک می‌کند تا دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری بتوانند با اندیشیدن درباره پیامدهای رفتاری خود، رفتارهای تکانشی کمتری نشان دهند و با بهبود روابط رفتاری و هیجانی خود با دیگران، ابرازگری هیجانی بیشتری داشته باشند. همچنین آموزش خودنظم‌دهی هیجانی به دانش‌آموزان با رفتارهای قلدری کمک می‌کند هیجان‌های خود را دقیق‌تر تشخیص دهند و هر هیجانی را بدون ناتوان‌شدن در برابر آن بررسی کنند که هدف از آن تعدیل احساس‌ها بدون رفتاری واکنشی و مخرب است. توانایی آگاه‌شدن از هیجان‌ها و شناسایی آن‌ها، پذیرش هیجان منفی در زمان لزوم و روبه‌روشدن با آن به‌جای اجتناب، سبب افزایش ابرازگری هیجانی در دانش‌آموزان با نشانه‌های قلدری می‌شود (لی و همکاران، ۲۰۱۹).

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: محدودبودن دامنه تحقیق به دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری شهر یاسوج و مهارنکردن متغیرهای اثرگذار محیطی، خانوادگی و اجتماعی (مانند شرایط خانوادگی و ویژگی‌های والدینی والدین این دانش‌آموزان، شیوه فرزندپروری والدین، شرایط مدرسه و...) بر شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی این دانش‌آموزان؛ از این‌رو پیشنهاد می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری، این پژوهش در سایر شهرها، مناطق و جوامع دارای فرهنگ‌های متفاوت، دانش‌آموزان دیگر مقاطع و اختلال‌های رفتاری و روان‌شناختی

دیگر (مانند دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای، اختلال رفتار درونی و برونی‌سازی شده و مهار عوامل ذکرشده) اجرا شود.

با توجه به اثربخشی آموزش خودنظم‌دهی هیجانی بر شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری، در سطح کاربردی پیشنهاد می‌شود با تهیه بروشور و کتابچه‌ای علمی، آموزش خودنظم‌دهی هیجانی به مشاوران و معلمان ارائه شود تا با به‌کارگیری این مداخله، گامی عملی و مؤثر برای بهبود شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر و دختر با نشانه‌های قلدری برداشته شود.

منابع

- ابوالقاسمی، ع.، رضایی جمالویی، ح.، نریمانی، م.، و زاهدبايلان، ع. (۱۳۹۰). مقایسه شایستگی اجتماعی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*. ۱۱(۱)، ۲۳-۶.
- اسمری بره زرد، ی.، دولتشاهی، ب.، و طاهری، ا. (۱۳۹۸). بررسی شیوع قلدری و ارتباط آن با مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، مهارت حل مسئله و افسردگی در دانش‌آموزان متوسطه اول. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*. ۱۲(۴۸)، ۱۲-۳۲.
- اصغری، ز.، و ایرانمنش، س. ا. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر ابرازگری هیجانی مادران کودکان کار. *نهمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. مطالعات اجتماعی و فرهنگی. پانزدهم شهریورماه هزار و چهارصد. تهران.
- اکبری پلوطپتگان، ا.، و طالع‌پسند، س. (۱۳۹۳). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس قلدری در مدارس ابتدایی سمنان. *مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی*. ۱۲(۴)، ۲۸-۱۳.
- بشرپور، س.، مولوی، پ.، شیخی، س.، خانجانی، س.، رجبی، م.، و موسوی، س. ا. (۱۳۹۲). بررسی ارتباط شیوه‌های تنظیم و ابراز هیجان با رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان نوجوان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی اردبیل*. ۱۳(۳)، ۲۶۴-۲۷۵.
- بیرامی، م.، هاشمی، ت.، و عاشوری، م. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری اجتماعی و حساسیت بین‌فردی دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*. ۷(۲۷)، ۱۴-۱.
- پرندین، ش. (۱۳۸۵). ساخت و هنجاریابی کفایت اجتماعی در نوجوانان شهر تهران. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی عمومی*. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- توکلی‌زاده، ج.، زنگنه‌فر، ا.، و صفرزاده، س. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش شایستگی اجتماعی بر افزایش عزت‌نفس و کاهش کمروبی دانش‌آموزان با ناتوانی متعدد شهرستان قاین. *مجله پرستاری کودکان*. ۴(۴)، ۹-۱.
- دهقانی، ی.، حکمتیان‌فرد، ا.، و کامران، ل. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر شایستگی اجتماعی و عزت‌نفس دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری. *مطالعات ناتوانی*. ۱۸(۲)، ۴۵-۳۶.
- رفیعی‌نیا، پ.، رسول‌زاده طباطبایی، س. ک.، و آزاد فلاح، پ. (۱۳۸۵). رابطه سبک‌های ابراز هیجان با سلامت عمومی در دانشجویان. *مجله روان‌شناسی*. ۱۰(۱)، ۱۰۵-۸۴.

- شاهنگ، ر.، صدیقیان، س. ف.، رحیمی‌نژاد، ع.، و سلطانی، ش. ر. (۱۳۹۸). نقش مشکلات تنظیم هیجانی و ناگویی طبعی در پیش‌بینی قلدری. *سلامت روان کودک*. ۶(۳)، ۴۰-۵۰.
- شیبانی، ح.، میکاییلی، ن.، و نریمانی، م. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر استرس، اضطراب، افسردگی و تحریک‌پذیری دانش‌آموزان مبتلا به اختلال بدتنظیمی خلق مخرب. *روان‌پرستاری*. ۵(۶)، ۳۷-۴۳.
- صفایی‌نایینی، ک.، نریمانی، م.، کاظمی، ر.، و موسی‌زاده، ت. (۱۳۹۸). اثربخشی مداخله انگیزشی گروهی و آموزش تنظیم هیجان بر کاهش رفتار قلدری و فرسودگی تحصیلی نوجوانان کاربر شبکه‌های اجتماعی مجازی. *روان‌شناسی تربیتی*. ۱۵(۵)، ۹۵-۱۲۶.
- صفایی‌نایینی، ک.، نریمانی، م.، کاظمی، ر.، و موسی‌زاده، ت. (۱۳۹۹). اثربخشی روش‌های مداخله انگیزشی و آموزش تنظیم هیجان بر کاهش قلدری سنتی و سایبری و فرسودگی تحصیلی کاربر شبکه‌های اجتماعی مجازی. *روان‌شناسی مدرسه*. ۹(۱)، ۶۹-۹۶.
- عدیلی، ه.، و سرداری، ب. (۱۳۹۹). اثربخشی مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی بر کاهش رفتارهای قلدری و افزایش همدلی دانش‌آموزان قلدر دوره متوسطه اول. *فصلنامه کودکان استثنایی*. ۲۰(۴)، ۱۰۵-۱۱۸.
- عیسی‌زادگان، ع.، سلیمانی، ا.، خسروی‌ان، ب.، و شیخی، س. (۱۳۹۵). مقایسه شایستگی اجتماعی و تنظیم شناختی هیجان در افراد متقاضی و غیرمتقاضی جراحی زیبایی بینی. *مجله پزشکی ارومیه*. ۲۷(۹)، ۷۴۳-۷۳۵.
- قاسمی، ط.، عربی، ح. ر.، و موسوی، ز. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش نظم‌جویی هیجانی بر قلدری ادراک‌شده و عملکرد شغلی کارکنان زن سازمان تربیت بدنی. *مجله علوم روان‌شناختی*. ۱۸(۷۵)، ۲۸۷-۲۹۶.
- قربانی، م.، کاظمی زهرانی، ح.، محمدی، م.، و ابراهیمی جوزدانی، ف. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر انعطاف‌پذیری شناختی، تحمل پریشانی و ابرازگری هیجانی نوجوانان پسر دارای مشکلات رفتاری. *سومین کنفرانس بین‌المللی نوآوری و تحقیق در علوم تربیتی، مدیریت و روان‌شناسی*. شانزدهم شهریورماه هزار و سیصد و نود و هشت، تهران.
- کرسوی، س. س.، و صدوقی، م. (۱۳۹۹). رابطه رفتار اجتماعی، شایستگی اجتماعی و ترجیح اجتماعی با رفتار قلدری دانش‌آموزان: نقش تعدیل‌کننده جنسیت. *فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*. ۱۰(۳۸)، ۱-۲۰.

References

- Ba, Z., Han, Z., Gong, Z., Li, F., Zhang, H., & Zhang, G. (2019). Ethnic differences in experiences of school bullying in China. *Children and Youth Services Review*, 104(1), 100-106.
- Benfer, N., Bardeen, J. R., & Clauss, K. (2018). 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*, 10(23), 108-114.
- Brodahl, K., Finset, A., Storøy, H. E., & Pedersen, R. (2021). Medical students' expressions of empathy: A qualitative study of verbal interactions with patients expressing emotional issues in a medical interview. *Patient Education and Counseling*, 104(12), 2936-2943.
- Bradburn N.M. (1996). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine
- Chen, L. (2018). School-based anti-bullying strategies in Taiwan and their effects.

- Studies in Educational Evaluation, 59(14), 218-223.
- Cho, S., White, K. H., Yang, Y., & Soto, J. A. (2019). The role of trait anxiety in the selection of emotion regulation strategies and subsequent effectiveness. *Personality and Individual Differences, 147*(41), 326-331.
- Dougherty, D., & Sharkey, J. (2017). Reconnecting Youth: Promoting emotional competence and social support to improve academic achievement. *Children and Youth Services Review, 74*(4), 28-34.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse, 2*(2-3), 123-142.
- Felner, R. D., Lease, A. M., Philips, R. C. (1990). Social Competence and the Language of Adequacy as a Subject Matter for Psychology: A Quadripartite Travel Framework. In T. P. Gullotta, G. R. Adams, & R. Montemayor (Eds), *The Development of Social Competence* (pp. 254-264). New York, Beverly -Hills: Sage.
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of Social Competence: Measurement of the Construct and its Relationship With Bullying Roles. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.), 22*(1), 37-44.
- Haskett, M. E., Stelter, R., Proffit, K., & Nice, R. (2012). Parent emotional expressiveness and children's self-regulation: Associations with abused children's school functioning. *Child Abuse & Neglect, 36*(4), 296-307.
- Herwig, U., Opialla, S., Cattapan, K., Wetter, T. C., Jäncke, L., & Brühl, A. B. (2018). Emotion introspection and regulation in depression. *Psychiatry Research: Neuroimaging, 277*(7), 7-13.
- Iwanaga, M., Imamura, K., Shimazu, A., & Kawakami, N. (2018). The impact of being bullied at school on psychological distress and work engagement in a community sample of adult workers in Japan. *Journal of Social Sciences, 13*(5), 19-24.
- Kelsey, C., Zeman, J., & Dallaire, D. (2017). Emotion correlates of bullies, victims, and bully-victims in African American children. *Journal of Black Psychology, 43*(7), 688-713.
- King, L.A., & Emmons, R.A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(5), 864-877.
- Kinney, K.L., Burkhouse, K.L., & Klumpp, H. (2019). Self-report and neurophysiological indicators of emotion processing and regulation in social anxiety disorder. *Biological Psychology, 142*(1), 126-131.
- Kirwan, M., Svenson, D.W., Pickett, S.M., & Parkhill, M.R. (2019). Emotion regulation as a mediator between sleep quality and interpersonal aggression. *Personality and Individual Differences, 148*(10), 32-37.
- 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*(8), 56-61.

- Lang, J. (2018). The efficacy of emotional intelligence training for the emotion regulation of bullying students: A randomized controlled trial. *NeuroQuantology*, 16(2), 83-88.
- Li, D., Li, D., Wu, N., & Wang, Z. (2019). Intergenerational transmission of emotion regulation through parents' reactions to children's negative emotions: Tests of unique, actor, partner, and mediating effects. *Children and Youth Services Review*, 101(6), 113-122.
- Li, L., Chen, X., & Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children and Youth Services Review*, 113(3), 104-110.
- Liorent, V. J., Farrington, D. P., & Zych, I. (2021). School climate policy and its relations with social and emotional competencies, bullying and cyber bullying in secondary education. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 26(1), 35-44.
- Malesza, M. (2019). Stress and delay discounting: The mediating role of difficulties in emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 144(2), 56-60.
- Mathews, B. L., Koehn, A. J., Abtahi, M. M., & Kerns, K. A. (2016). Emotional competence and anxiety in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Clinical Children Family Psychology Review*, 19(2), 162-184.
- Millon, T. (1981). Disorders of personality: DSM-III AxisII. New York: Wiley.
- Moyano, N., & Sánchez-Fuentes, M. M. (2020). Homophobic bullying at schools: A systematic review of research, prevalence, school-related predictors and consequences. *Aggression and Violent Behavior*, 53(11), 1014-1018.
- Nikolaeva, A. (2014). Realization of the category of expressivity in communicative situations. *Social and Behavioral Sciences*, 158(19), 12-17.
- Paez, G.R. (2020). School safety agents' identification of adolescent bullying. *Children and Youth Services Review*, 113(7), 104-109.
- Pinks, D., Warren-James, M., & Katsikitis, M. (2021). Does a peer social support group intervention using the cares skills framework improve emotional expression and emotion-focused coping in paramedic students? *Australasian Emergency Care*, 24(4), 308-313.
- Riley, T. N., Sullivan, T. N., Hinton, T. S., & Kliwer, W. (2019). Longitudinal relations between emotional awareness and expression, emotion regulation, and peer victimization among urban adolescents. *Journal of Adolescence*, 72(12), 42-51.
- Rosová, D. (2014). Preventive program aimed at development of social and emotional competence of first grade pupils at primary schools who suffer from behavioral disorders. *Procedia Social Behavior Science*, 132(12), 589-595.
- Slavinskiene, J. A., & Zardeckaite-Matulaitiene, K. (2014). Importance of alcohol-related expectations and emotional expressivity for prediction of motivation to refuse alcohol in alcohol dependent patients. *Department of Theoretical Psychology*, 50(6), 169-174.
- Svaldi, J., Werle, D., Naumann, E., Eichler, E., & Berking, M. (2019). Prospective associations of negative mood and emotion regulation in the occurrence of binge eating in binge eating disorder. *Journal of Psychiatric Research*, 115(1), 61-68.

- Ward-Ciesielski, E. F., Winer, E. S., Drapeau, C. W., & Nadorff, M. R. (2018). Examining components of emotion regulation in relation to sleep problems and suicide risk. *Journal of Affective Disorders*, 241(4), 41-48.
- Zhang, H., Chi, P., Long, H., & Ren, X. (2019). Bullying victimization and depression among left-behind children in rural China: Roles of self-compassion and hope. *Child Abuse & Neglect*, 96(11), 103-108.