

پیش بینی رفتار خود آسیب رسانی، نشخوارخشم و باورهای غیرمنطقی بر اساس ذهنی سازی و خودتنظیمی هیجانی در دانش آموزان دارای نشانگان قلدری

Prediction of of mentalization and emotional self-regulation based on self-harming behavior, rumination, and irrational beliefs in students with bullying symptoms

Masoumeh Hassani Abd

Master of Educational Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran.

Majid Almasi

PhD student in Clinical Psychology, Faculty of Educational Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

Zahra Naghsh\*

Associate Professor, Department of Educational and Counseling Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran. [z.naghsh@ut.ac.ir](mailto:z.naghsh@ut.ac.ir)

Sara Malekian

Master of Science in Clinical Psychology, Islamic Azad University, Hamedan, Iran.

معصومه حسینی عبد

کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

مجید الماسی

دانشجوی دکتری روانشناسی بالینی، دانشکده روانشناسی علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

زهرا نقش (نویسنده مسئول)

دانشیار، گروه روان شناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

سارا ملکیان

کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، همدان، ایران.

Abstract

This study aimed to predict self-harming behavior, anger rumination, and irrational beliefs based on mentalization and emotional self-regulation in students with bullying symptoms. The study utilized a descriptive-correlational regression design. The statistical population included lower secondary school students in Zanjan during the 2025-2026 academic year. From this population, 500 students were selected via convenience sampling to complete a bullying questionnaire. Subsequently, 200 students with bullying scores above 30 were randomly selected to complete the Irrational Beliefs Test (IBT; Motamedin et al., 2012), Anger Rumination Scale (ARS; Sukhodolsky et al., 2001), Mentalization Questionnaire (MQ; Fonagy et al., 1998), Emotion Regulation Checklist (ERC; Shields & Cicchetti, 1997), and Inventory of Statements About Self-Injury (ISAS; Klonsky & Glenn, 2009). Data were analyzed using Pearson correlation and multiple regression. Findings revealed that mentalization (uncertainty) and emotional self-regulation had a positive and significant relationship with self-harming behaviors, anger rumination, and irrational beliefs, while mentalization (certainty) showed a significant negative relationship ( $P < 0.05$ ). Based on the results, mentalization (certainty and uncertainty) and emotional self-regulation explained 43%, 34%, and 58% of the variance in self-harming behaviors, anger rumination, and irrational beliefs, respectively. These results indicate that emotional self-regulation and mentalization can explain anger rumination, self-harming behaviors, and irrational beliefs in bullying students. Therefore, it is essential to consider these interacting factors in programs aimed at reducing bullying among students and children.

**Keywords:** Mentalization, Emotional Self-Regulation, Self-Harm, Anger Rumination, Irrational Beliefs, Bullying Symptoms, Students.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، پیش بینی رفتار خود آسیب رسانی، نشخوارخشم و باورهای غیرمنطقی بر اساس ذهنی سازی و خودتنظیمی هیجانی در دانش آموزان دارای نشانگان قلدری بود. این پژوهش به روش توصیفی-همبستگی از نوع رگرسیون بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان متوسطه اول در شهر زنجان در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ بود. از میان این جامعه، ۵۰۰ نفر به صورت نمونه گیری دردسترس نمونه گیری شدند و به پرسشنامه قلدری پاسخ دادند و از این میان ۲۰۰ نفر که نمره قلدری آن ها بالاتر از ۳۰ بود به صورت تصادفی انتخاب و به پرسشنامه های باورهای غیرمنطقی (IBT، معتمدین و همکاران، ۱۳۹۱)، مقیاس نشخوارخشم (ARS، سوکودولسکی و همکاران، ۲۰۰۱)، پرسشنامه ذهنی سازی (MQ، فوناگی و همکاران، ۱۹۹۸)، چکلیست تنظیم هیجان (ERC، شیلدز و کیکتی، ۱۹۹۷)، مقیاس اظهارات مربوط به خود آسیب رسانی (ISAS، کلونسکی و گلن، ۲۰۰۹) پاسخ دادند. داده ها با استفاده از همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه تجزیه و تحلیل شدند. یافته های پژوهش نشان داد که رابطه ذهنی سازی (عدم اطمینان) و خودتنظیمی هیجان با متغیرهای رفتارهای خود آسیب رسانی، نشخوارخشم و باورهای غیرمنطقی مثبت و معنادار است اما رابطه ذهنی سازی (اطمینان) با این متغیرها منفی و معنی دار است ( $P < 0.05$ ) بر اساس یافته های پژوهش ذهنی سازی (اطمینان و عدم اطمینان) و خودتنظیمی هیجانی به ترتیب ۴۳، ۳۴ و ۵۸ درصد رفتارهای خود آسیب رسانی، نشخوارخشم و باورهای غیرمنطقی را تبیین می کنند. نتایج نشان داد که ذهنی سازی و خودتنظیمی هیجانی به عنوان زیربنای نظام خودکنترلی، پیش بینی های معناداری برای نشخوارخشم، باورهای غیرمنطقی و رفتارهای خود آسیب رسان هستند؛ به طوری که نقص در این ظرفیت های شناختی-عاطفی منجر به سوءتعبیر واقعیت و ناتوانی در مدیریت فشارهای روانی می گردد.

**واژه های کلیدی:** ذهنی سازی، خودتنظیمی هیجانی، خود آسیب رسانی، نشخوارخشم، باورهای غیرمنطقی، نشانگان قلدری، دانش آموزان.

## مقدمه

دوران نوجوانی یکی از حساس‌ترین مراحل رشد است که با تغییرات گسترده در جنبه‌های مختلف همراه بوده و تجربیات اجتماعی در این دوره، نقشی تعیین‌کننده در آینده فرد ایفا می‌کنند. در این میان، قلدری<sup>۱</sup> یکی از تجربیات رایج و در عین حال آسیب‌زا در این دوران به شمار می‌آید (سارزجاسک<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۳؛ من<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). از ویژگی‌های اصلی قلدری می‌توان به عمدی بودن، تکرار رفتار و نبود توازن قدرت میان قلدر و قربانی اشاره کرد (پائز<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰) که اثرات کوتاه مدت یا بلند مدتی برای هر یک از افراد به همراه دارد (پابین<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). قلدری به رفتاری آزاردهنده اشاره دارد که به شکل عمدی و مکرر از سوی فرد یا گروهی با قدرت بیشتر بر افراد آسیب‌پذیر و ضعیف‌تر اعمال می‌شود. این رفتارها می‌توانند به صورت فیزیکی، کلامی یا روانی-اجتماعی بروز کنند (تورنبرگ و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰). این میزان گسترش رفتارهای قلدری در مدارس، علاوه بر تأثیرات گسترده‌ای که بر دانش‌آموزان قربانی و حتی دانش‌آموزان دیگر که مستقیماً درگیر قلدری نیستند، برجای می‌گذارد، می‌تواند پیامدهای متعددی در جنبه‌های روان‌شناختی، اجتماعی، تحصیلی و رفتاری برای خود دانش‌آموزان قلدر نیز به همراه داشته‌باشد (هسکی<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۰).

یکی از مولفه‌های روانی که در تداوم رفتارهای پرخاشگرانه نقش دارد، نشخوارخشم<sup>۸</sup> است. نشخوار خشم یک فرآیند شناختی تکرارشونده و غیرقابل اجتناب است که باعث تشدید و طولانی‌تر شدن احساس خشم می‌گردد (بوردرز<sup>۹</sup>، ۲۰۲۰). نوجوانان دارای نشخوار بالای خشم، به میزان زیادی مرتکب قلدری می‌شوند و بی‌اشتیاقی اخلاقی و صفات سنگدل - غیر هیجانی بودن نیز میانجی ارتباط این دو متغیر می‌باشد (یانگ و همکاران، ۲۰۲۱). نشخوار فکری درباره یک رویداد خشم‌آور گذشته می‌تواند احتمال بروز رفتارهای پرخاشگرانه را افزایش دهد (هوسی<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). این درگیری ذهنی مداوم با رویدادهای خشم‌آور، نه تنها پرخاشگری را افزایش می‌دهد، بلکه می‌تواند زمینه‌ساز بروز باورهای غیرمنطقی<sup>۱۱</sup> گردد (افشاهی و کاجویی، ۲۰۲۰). باورهای غیرمنطقی به طور قابل توجهی قلدری و قربانی‌سایبری را افزایش می‌دهد. باورهای غیرمنطقی به‌عنوان یکی از عوامل اصلی اختلافات در روابط اجتماعی می‌توانند زمینه‌ساز ناراحتی، اضطراب، افسردگی، تکبر، بی‌تحریکی و بی‌علاقگی در زندگی افراد باشند (سابانچی و چکیچ<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۹). این باورها، همراه با نگرانی‌ها، انتظارات غیرواقعی‌بینانه و نشخوار فکری، توان ایجاد اختلال‌های روانی را دارند و ممکن است فرد را به سمت رفتارهایی چون خودآزاری، خودزنی و حتی خودکشی سوق دهند. چنین رفتارهایی اغلب ناشی از عوامل خانوادگی، اجتماعی، سوءمصرف مواد یا اختلالات شخصیتی هستند (افشاهی و کاجویی، ۲۰۲۰). مطالعات اخیر نیز تایید می‌کنند که افکار خودکشی و رفتارهای خودآسیب‌رسان<sup>۱۳</sup> با رفتارهای قلدری پدیده‌هایی مرتبط و هم‌پوشان در بین نوجوانان هستند افکار خودکشی با فراوانی بالای خودآسیب‌رسانی در نوجوانان مرتبط است (روان و همکاران، ۲۰۲۲). مطالعات اخیر نشان می‌دهند که افکار خودکشی، برنامه‌ریزی خودکشی، اقدام به خودکشی و قلدری پدیده‌های رایج و مرتبط با هم در بین نوجوانان هستند (چینگ و چای<sup>۱۴</sup>، ۲۰۲۵).

در تبیین چرایی پناه بردن دانش‌آموزان قلدر به این واکنش‌های ناسازگار، نقش سازوکارهای تنظیم‌کننده اهمیت بسزایی دارد؛ خودتنظیمی هیجانی<sup>۱۵</sup> به مهارت کنترل و ابراز مناسب احساسات اشاره دارد (مککلیند<sup>۱۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). نقص در این حوزه، یک عملکرد معمول در رفتارهای خودآسیب‌رسان محسوب می‌شود (روجاس و لاسکز و همکاران، ۲۰۲۰). تحقیقات نشان می‌دهند که میان تنظیم هیجانی ضعیف و رفتارهای قلدرانه ارتباط معناداری وجود دارد و این دانش‌آموزان معمولاً از استراتژی‌های مقابله‌ای کم‌اثربری بهره

1 Bullying  
 2 Sares-jaske  
 3 Man  
 4 Paez  
 5 Pabian  
 6 Tronberg, Hunter & Hong  
 7 Husky  
 8 Anger Rumination  
 9 Borders  
 10 Hosie  
 11 irrational beliefs  
 12 Sabanci& cekic  
 13 Self-harm  
 14 Jiang & Chai  
 15 emotional self-regulation  
 16 McClelland

می‌گیرند (کلسی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). ذهنی‌سازی<sup>۲</sup> نیز یک ظرفیت شناختی-اجتماعی زیربنایی است که با ایجاد درک ذهنی از رفتار دیگران، تأثیر بازدارنده‌ای بر رفتارهای پرخاشگرانه و قدرمابانه مرتبط با کنترل اختلال خلق اخلاکر دارد (باتمن<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۳) و از عوامل تأثیر گذار بر سلاکت روان محسوب می‌شود (کاتزمن و پاپوچیز<sup>۴</sup>، ۲۰۲۳؛ مارتین<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). ذهنی‌سازی، نوعی فعالیت ذهنی تصویری محسوب می‌شود که اغلب به صورت پیش‌آگاه انجام می‌شود. این فرآیند به تفسیر و درک رفتار انسان بر اساس حالات ذهنی هدفمند مانند نیازها، تمایلات، احساسات، باورها، اهداف، مقاصد و دلایل می‌پردازد، ذهنی‌سازی، به افراد این امکان را می‌دهد که هم به حالات روانی خود و هم به حالات روانی دیگران بیندیشند و آن‌ها را مورد بررسی قرار دهند (هایدن<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۹).

ضرورت پرداختن به این موضوع از آنجایی ناشی می‌شود که رفتارهای قلدری، دانش‌آموزان را در چرخه معیوبی از باورهای غیرمنطقی، نشخوارخشم و رفتارهای خودآسیب‌رسان گرفتار می‌کند. ضرورت پرداختن به این موضوع از آنجایی ناشی می‌شود که رفتارهای قلدری، دانش‌آموزان را در چرخه معیوبی از باورهای غیرمنطقی، نشخوارخشم و رفتارهای خودآسیب‌رسان گرفتار می‌کند. اگرچه پژوهش‌های متعددی در زمینه قلدری انجام شده است، اما هنوز تبیین دقیق سازوکارهای درونی مانند ذهنی‌سازی و خودتنظیمی هیجانی که به عنوان پیش‌بین‌های اصلی آسیب‌های ملاک (نشخوار خشم، باورهای غیرمنطقی و خودآسیب‌رسانی) عمل می‌کنند، با خلأهای جدی روبه‌روست. بنابراین، انجام پژوهش حاضر از آن جهت ضرورت دارد که با شناسایی دقیق نقش این متغیرها در پیش‌بینی آسیب‌های مذکور، نه تنها زیربناهای شناختی و عاطفی قلدری را روشن می‌کند، بلکه می‌تواند مبنایی علمی و کاربردی برای طراحی مداخلات پیشگیرانه و درمانی در مدارس فراهم سازد تا از تبدیل شدن این رفتارهای ناهنجار به الگوهای پایدار آسیب به خود و دیگران جلوگیری شود.

## روش

طرح پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی از نوع تحلیل رگرسیون بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پسر و دختر پایه هفتم، هشتم و نهم شهر زنجان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. ابتدا حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران محاسبه شد سپس به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و پرسشنامه را تکمیل کردند. لینک پرسشنامه قلدری، در اختیار ۵۰۰ نفر از دانش‌آموزان قرار گرفت که از بین آن‌ها ۲۰۰ نفر که نمره آن‌ها در پرسشنامه قلدری بالاتر از ۳۰ بود که به روش تصادفی انتخاب و به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ‌دادند. ملاک ورود به مطالعه شامل محدوده سنی ۱۲ تا ۱۶ سال، تحصیل در پایه‌های هفتم، هشتم و نهم بود و رضایت آگاهانه جهت شرکت در پژوهش بود و ملاک خروج از پژوهش هم عدم تمایل به مشارکت در پژوهش بود. اطلاعاتی مبنی بر محرمانه بودن نتایج پژوهش شامل عدم نیاز به ذکر نام و نام خانوادگی و تحلیل داده‌ها فقط در سطح نتایج گروهی، به دانش‌آموزان ارائه شد، به طور کلی محققان تمامی ملاحظات اخلاقی را به دقت رعایت کردند تا از هر گونه آسیب جسمی و روانی به شرکت‌کنندگان جلوگیری شود. پس از توضیح اهداف پژوهش آزمودنی‌ها، پرسشنامه‌های آنلاین تهیه‌شده در دسترس دانش‌آموزان قرار داده شد. در نهایت داده‌های نمونه به حجم ۲۰۰ نفر وارد تحلیل نهایی شد. برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد.

## ابزار سنجش

**مقیاس نشخوارخشم<sup>۷</sup> (ARS):** مقیاس نشخوارخشم (سوکودولسکی و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۰۱) یک ابزار ارزیابی ۱۹ سوالی است که گرایش افراد به تفکر در مورد موقعیت‌های خشم‌آور فعلی و بازبینی تجربه‌های خشم‌آور گذشته را بررسی می‌کند. این آزمون شامل چهار زیرمقیاس پس‌فکرهای خشم، افکار تلافی‌جویانه، خاطرات خشم و شناسایی علت‌ها است و در قالب چهار درجه لیکرت از نمره ۱ (خیلی کم) تا ۴ (خیلی زیاد) طراحی شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از زیرمقیاس‌های پس‌فکرهای خشم افکار تلافی‌جویانه خاطرات خشم و شناختن علت‌ها به ترتیب به شرح زیر محاسبه شده است: ۰/۷۲، ۰/۸۶ و ۰/۷۵ (سوکودولسکی و همکاران، ۲۰۰۱). در پژوهش‌های انجام‌شده در ایران، ضرایب آلفای کرونباخ مرتبط با مقیاس‌های مختلف شامل نمره کل و زیرمقیاس‌های پس‌فکرهای خشم،

1 Kelsey

2 mentalization

3 Bateman

4 Katzman & papouchis

5 Martin

6 Hayden

7 Anger rumination scale(ARS)

8 Sukhodolsky

پیش‌بینی رفتار خودآسیب‌رسانی، نشخوارخشم و باورهای غیرمنطقی بر اساس ذهنی‌سازی و خودتنظیمی‌هیجانی در دانش‌آموزان دارای نشانگان قلدری  
 Prediction of of mentalization and emotional self-regulation based on self-harming behavior, rumination, and irrational ...

افکار تلافی‌جویانه، خاطرات خشم و شناسایی علت‌ها به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۸، ۰/۸۳، ۰/۸۷ و ۰/۷۸ برآورد گردیده‌اند. این ضرایب نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب این آزمون هستند (بشارت و محمدمهر، ۲۰۰۹). آلفای کرونباخ این مقیاس در این پژوهش ۰/۷۹ به دست آمد.

**پرسشنامه باورهای غیرمنطقی<sup>۱</sup> (IBT):** این پرسشنامه توسط معتمدین و همکاران (۱۳۹۱) ساخته شده و دارای ۴۰ گویه است. این پرسشنامه براساس طیف‌لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسش‌نامه شامل ۴ زیرمقیاس و یک نمره کلی است. زیرمقیاس‌ها عامل درماندگی در برابر تغییر (۱ تا ۱۵)، توقع تأیید دیگران (۱۶ تا ۲۵)، اجتناب از مشکل (۲۶ تا ۳۰) و بی‌مسئولیتی هیجانی (۳۱ تا ۴۰) را شامل می‌شود. دامنه نمرات پرسشنامه بین ۴۰ تا ۲۰۰ خواهد بود. کسب نمره‌بالا به معنای باورهای غیرمنطقی بالا در بین افراد است. ضریب پایایی پرسشنامه برای نمره‌کل ۰/۷۶ و برای زیر پرسشنامه‌ها بین ۰/۷۳ تا ۰/۸۱ به دست آمد. همچنین روایی هم‌گرایی پرسشنامه از طریق همبستگی با آزمون باورهای غیرمنطقی جونز ۰/۸۷ به دست آمده است (معتمدین و همکاران، ۱۳۹۱). آلفای کرونباخ این مقیاس، در این پژوهش ۰/۸۱ به دست آمد.

**پرسشنامه قلدری ایلینویز<sup>۲</sup> (IBS):** این پرسشنامه، که توسط اسپلاگه و هولت<sup>۳</sup> در سال ۲۰۰۱، برای بررسی شیوع قلدری در مدارس طراحی شده، شامل ۱۸ سؤال و سه مؤلفه است: رفتار قلدری، قربانی شدن، و زد و خورد. مؤلفه رفتار قلدری شامل سؤالات ۱ تا ۹، قربانی شدن سؤالات ۱۰ تا ۱۴ و زد و خورد سؤالات ۱۵ تا ۱۸ است. این سؤالات بر روی طیف‌لیکرت قرار دارند که از "هرگز" مساوی با ۱ تا "همیشه" مساوی با ۴ متغیر هستند. نمره کلی از حداقل ۱۸ تا حداکثر ۷۲ برای آزمودنی قابل محاسبه است. ضریب پایایی این ابزار در بررسی‌های خارجی به خوبی گزارش شده و تدوین‌کنندگان برای کل پرسشنامه و مؤلفه‌های آن ضرایب پایایی بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۱ ارائه کرده‌اند. چالمر در سال ۱۳۹۲ روایی پیش‌بین و ملاکی این پرسشنامه را تأیید کرده و به ترتیب پایایی‌های قلدری ۰/۸۱، قربانی شدن ۰/۷۱ و زد و خورد ۰/۷۵ با روش آلفای کرونباخ به دست آمده‌اند. آلفای کرونباخ این مقیاس در این پژوهش ۰/۸۴ به دست آمد.

**پرسشنامه ذهنی‌سازی<sup>۴</sup> (MQ):** پرسشنامه ذهنی‌سازی توسط فوناگی<sup>۵</sup> و همکاران (۱۹۹۸) در قالب دو فرم ۴۶ سوالی و ۲۶ سوالی ساخته شده است که فرم ۲۶ سوالی آن در ایران توسط دروگر<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۲۰) هنجاریابی شده است که ۱۲ سوال آن به دلیل ضریب همسانی‌دورنی پایین از نسخه فارسی حذف و ۱۴ سوال آن حفظ شده است. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف‌لیکرت ۵ درجه‌ای صورت می‌گیرد (کاملاً غلط است = ۰ تا کاملاً درست است = ۴). در نسخه ۱۴ سوالی فارسی گویه‌های ۱ تا ۹ عامل اطمینان و گویه‌های ۱۰ تا ۱۴ عامل عدم اطمینان را می‌سنجند. ضریب همسانی دورنی برای عامل اطمینان و عدم اطمینان به ترتیب ۰/۶۳ و ۰/۶۷ گزارش شده است. همچنین پایایی آزمون را با روش بازآزمایی با فاصله سه هفته برای مؤلفه عدم اطمینان ۰/۸۵ و برای مؤلفه اطمینان ۰/۷۴ گزارش شده است (فوناگی و همکاران ۲۰۱۸). دروگر و همکاران (۲۰۲۰) آلفای کرونباخ برای عامل اطمینان ۰/۸۸ و برای عامل عدم اطمینان ۰/۶۶ گزارش داده‌اند. همچنین این نویسندگان نشان دادند که هر دو عامل پرسشنامه روایی همگرا معناداری با ضریب همبستگی ۰/۱۷ تا ۰/۳۷ با پرسشنامه‌های اضطراب - افسردگی و دل‌بستگی دارند. آلفای کرونباخ این زیرمقیاس‌های اطمینان و عدم اطمینان در این پژوهش به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۷۶ به دست آمد.

**چک‌لیست تنظیم هیجان<sup>۷</sup> (ERC):** این چک‌لیست ابزاری ۲۴ آیتمی است که توسط شیلدز و کیکتی<sup>۸</sup> (۱۹۹۷) ساخته شده و به بررسی هسته اصلی تنظیم هیجان می‌پردازد. در این مقیاس هر آیتم شامل مقیاس لیکرت چهاردرجه‌ای بوده که از یک (هرگز) تا چهار (تقریباً همیشه) درجه‌بندی می‌شود. مقیاس فوق شامل مولفه بی‌ثباتی منفی‌گرایی و تنظیم هیجان است (عافی و همکاران، ۱۳۹۹). آیتم‌های مولفه تنظیم هیجان به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. نمرات بالاتر حاکی از خودتنظیمی هیجانی ناپایدار و نمرات پایین نشان‌دهنده ثبات در خودتنظیمی هیجانی است. ریس<sup>۹</sup> و همکاران (۲۰۱۶)، روایی‌سازه مقیاس را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و ساختار دو عاملی مقیاس را واریانس تبیین شده ۰/۵۷ تأیید و همچنین پایایی مقیاس را برای بی‌ثباتی منفی‌گرایی ۰/۷۷ و تنظیم هیجان ۰/۷۳ گزارش نمودند (ریس و همکاران، ۲۰۱۶). اسماعیلیان و همکاران (۱۳۹۵)، در پژوهشی ساختار عاملی آن را از طریق تحلیل عاملی با واریانس

1 Irrational Beliefs Test (IBT)  
 2 Illinois Bullying Scale (IBS)  
 3 Espelage  
 4 Mentalization Questionnaire (MQ)  
 5 Fonagy  
 6 Drogar  
 7 Emotion Regulation Checklist (ERC)  
 8 Shields & Cicchetti  
 9 Reis

تبیین شده ۰/۴۲ تایید و پایایی آن را از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۶ و برای هریک از خرده مقیاس‌های بی‌ثباتی منفی‌گرایی و تنظیم‌هیجان به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۹۳ به دست‌آوردند. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ، به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۶ به دست آمد.

**مقیاس اظهارات مربوط به خودآسیبی<sup>۱</sup>(ISAS):** پرسشنامه خودگزارشی رفتارهای خودآسیب‌رسان توسط کلونسکی و گلن<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) طراحی شده‌است و به ارزیابی ۱۳ رفتار خودآسیبی غیر خودکشی از طریق ۳۹ سؤال می‌پردازد. این ۱۳ کارکرد در دو حوزه کلی دسته‌بندی شده‌اند؛ کارکردهای درون‌فردی شامل تنظیم عاطفی، ضدگسستگی، ضد خودکشی، نشان‌دادن پریشانی و خودتنبیهی و کارکردهای بین‌فردی شامل استقلال، حفظ حریم بین‌فردی، تأثیرگذاری بین‌فردی، وابستگی به همسالان، انتقام، مراقبت از خود، هیجان‌خواهی و سرسختی. نمرات به صورت یک طیف لیکرت سه‌گزینه‌ای از ۰ (کاملاً غیر مرتبط)، ۱ (تا حدودی مرتبط) و ۲ (کاملاً مرتبط) درجه‌بندی شده‌اند. مجموع نمرات هر خرده‌مقیاس در بازه ۰ تا ۶ محاسبه می‌شود. به گفته طراحان پرسشنامه، این ابزار از اعتبارسازه بالایی برخوردار است. همچنین در مطالعات پیگیری، همسانی‌درونی مناسبی نشان داده‌است، برای بخش درون‌فردی آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و برای بخش بین‌فردی آلفای کرونباخ ۰/۷۵. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ، به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۶ به دست آمد.

**یافته‌ها**

در پژوهش حاضر بر اساس نتایج، میانگین سنی دانش‌آموزان برابر ۱۳/۸ با انحراف استاندارد ۱/۶ بود که در دامنه سنی ۱۲ تا ۱۵ سال قرار داشتند. ۴۳ درصد آن‌ها پسر و ۵۷ درصد آن‌ها دختر بودند. جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

**جدول ۱. ضریب همبستگی پیرسون و شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش**

۶	۵	۴	۳	۲	۱	
					۱	۱-ذهنی‌سازی (اطمینان)
				-	۰/۲۸۱**	۲-ذهنی‌سازی(عدم اطمینان)
			-	۰/۱۰۲*	۰/۲۱۴*	۳-خودتنظیمی هیجانی
		-	۰/۱۴۲*	۰/۱۰۶*	۰/۲۱۳**	۴-رفتارهای خودآسیب‌رسانی
	-	۰/۳۲۱**	۰/۶۱۲**	۰/۱۳۷*	۰/۱۴۲*	۵-نشخوارخشم
۱	۰/۲۱۰*	۰/۱۲۱*	۰/۲۳۰**	۰/۲۲۱**	۰/۳۲۲*	۶-باورهای غیر منطقی
۱۰۹/۳۲	۷۱/۵۲	۴۹/۱۲	۶۱/۳۲	۱۳/۲۱	۱۸/۳۱	میانگین
۹/۴۲	۳/۲۳	۴/۷۱	۵/۴۲	۲/۴۲	۲/۷۱	انحراف معیار
۰/۳۶	۰/۳۴	۰/۱۰۷	۰/۷۵	۰/۴۹	۰/۴۴	کجی
۰/۰۶	۰/۱۲	۰/۹۴	۰/۰۸	۰/۰۶	۰/۳۹	کشیدگی

\*P(۰/۰۵) \*\*P(۰/۰۱)

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد، میانگین خودتنظیمی‌هیجان باورهای غیرمنطقی به ترتیب برابر با ۶۱/۳۲ و ۱۰۹/۳۲ می‌باشد که نشان‌دهنده بالا بودن خودتنظیمی‌هیجانی و باورهای غیرمنطقی افراد است. میانگین ذهنی‌سازی نیز در دو مولفه اطمینان و عدم اطمینان به ترتیب برابر با ۱۸/۳۱ و ۱۳/۲۱ است. همچنین میانگین نشخوارخشم و خود آسیب‌رسانی افراد به ترتیب برابر است با ۵۲/۷۱ و ۴۹/۱۲ است که نشان می‌دهد نشخوارخشم و رفتارهای خود آسیب‌رسانی این افراد بالا تر از نمره متوسط ابزار است. هیچ یک از متغیرهای پژوهش انحراف جدی از توزیع بهنجار ندارند. بر اساس اغلب منابع کجی توزیع نمره‌ها در دامنه (۲ و -۲) و کشیدگی در دامنه (۳ و -۳) را می‌توان بهنجار فرض کرد، توزیع داده‌های هیچ یک از متغیرهای پژوهش از این دامنه‌ها تخطی نکرده است، بنابراین می‌توان توزیع داده‌ها را بهنجار فرض کرد. برای بررسی مفروضه‌ی عدم هم‌خطی از آماره‌های عامل تورم واریانس (VIF) و شاخص تحمل استفاده شد که با توجه به اینکه هیچ یک از مقادیر مربوط به شاخص تحمل کمتر از ۰/۰۱ و هیچ یک از مقادیر مربوط به عامل تورم واریانس بیشتر از ۱۰ نیست، بر این

1 Inventory of Statements About Self-injury(ISAS)  
 2 Klonsky

پیش‌بینی رفتار خودآسیب‌رسانی، نشخوارخشم و باورهای غیرمنطقی بر اساس ذهنی‌سازی و خودتنظیمی‌هیجانی در دانش‌آموزان دارای نشانگان قلدری  
Prediction of of mentalization and emotional self-regulation based on self-harming behavior, rumination, and irrational ...

اساس می‌توان نسبت به مفروضه عدم هم‌خطی نیز اطمینان حاصل کرد. به‌منظور بررسی هدف اصلی پژوهش از روش تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج آزمون رگرسیون چندگانه برای هر یک از متغیرهای ملاک در جداول زیر ارائه شده است.

**جدول ۲. نتایج ضریب چندگانه و بررسی معناداری پیش‌بینی رفتارهای خودآسیب‌رسان از طریق متغیرهای پیش‌بین بر اساس آزمون انوا**

متغیرملاک	منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	sig	R	R <sup>2</sup>	دوربین واتسون
رفتارهای خود	رگرسیون	۲۱۱۸/۰۲	۳	۷۰۶/۰۱	۹۸/۳۵	۰/۰۰۰	۰/۶۳۲	۰/۴۳۵	۱/۷۸
آسیب‌رسان	باقی‌مانده	۱۸۳۷/۵۸	۱۵۶	۷/۱۷					
	کل	۳۹۵۵/۶۱	۱۹۹						

همانطور که در جدول ۲ قابل مشاهده است، مدل رگرسیونی حاضر با ( $F=98/35$ ) معنادار است ( $P<0/01$ ). همچنین مقدار همبستگی چندگانه متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک برابر  $0/632$  و ضریب تعیین برابر  $0/435$  به دست آمده؛ بنابراین متغیرهای پیش‌بین قادر به پیش‌بینی ۴۳ درصد از تغییرات رفتارهای خودآسیب‌رسان دانش‌آموزان دارای نشانگان قلدری بودند.

**جدول ۳. نتایج پیش‌بینی رفتارهای خودآسیب‌رسان بر اساس متغیرهای پیش‌بین**

Sig	t	ضرایب استاندارد		متغیرهای پیش‌بین
		بتا	SE	
۰/۰۰۰	۱۵**		۲/۵۷۴	مقدار ثابت
۰/۰۰۹	-۲/۶۱*	-۰/۱۳۰	۰/۱۰۷	ذهنی‌سازی (اطمینان)
۰/۰۰۰	۴/۵۳**	۰/۲۰۵	۰/۰۲۳	ذهنی‌سازی (عدم اطمینان)
۰/۰۰۰	۱۱/۵۴**	۰/۵۷۰	۰/۰۸۷	خودتنظیمی‌هیجانی

نتایج جدول ۳ نشان داد که زیرمقیاس ذهنی‌سازی (اطمینان) ( $t=-2/61$  و  $P<0/05$ ) از ذهنی‌سازی به صورت منفی، سهم یگانه و معناداری در تبیین رفتارهای خودآسیب‌رسان دانش‌آموزان دارای نشانگان قلدری گروه نمونه دارد و زیرمقیاس دیگر ذهنی‌سازی (عدم اطمینان) ( $t=4/53$  و  $P<0/01$ ) و خودتنظیمی‌هیجانی ( $t=11/54$  و  $P<0/01$ ) به صورت مثبت سهم یگانه و معناداری در تبیین رفتارهای خودآسیب‌رسان دانش‌آموزان دارای نشانگان قلدری گروه نمونه دارد.

**جدول ۴. نتایج ضریب چندگانه و بررسی معناداری پیش‌بینی نشخوارخشم از طریق متغیرهای پیش‌بین بر اساس آزمون انوا**

متغیرملاک	منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	sig	R	R <sup>2</sup>
نشخوارخشم	رگرسیون	۴۹۳/۹۹	۳	۱۶۴/۶۶	۳۲/۶۷	۰/۰۰۰	۰/۴۸۸	۰/۳۳۸
	باقی‌مانده	۱۸۵۶/۲۹	۱۹۶	۹/۴۶				
	کل	۲۳۴۹/۲۸	۱۹۹					

همانطور که در جدول ۴ قابل مشاهده است، مدل رگرسیونی حاضر با ( $F=32/67$ ) معنادار است ( $P<0/01$ ). همچنین مقدار همبستگی چندگانه متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک برابر  $0/488$  و ضریب تعیین برابر  $0/338$  به دست آمد؛ بنابراین متغیرهای پیش‌بین قادر به پیش‌بینی ۳۳ درصد از تغییرات نشخوارخشم دانش‌آموزان دارای نشانگان قلدری بودند.

جدول ۵. نتایج پیش‌بینی نشخوارخشم بر اساس متغیرهای پیش‌بین

Sig	t	ضرایب استاندارد		متغیرهای پیش‌بین
		ضرایب استاندارد	بتا	
۰/۰۰۰	۸/۰۳**		۳/۴۵۲	مقدار ثابت
۰/۰۸۲	-۱/۷۴	-۰/۱۱۱	۰/۱۱۷	ذهنی‌سازی (اطمینان)
۰/۰۰۰	۵/۴۰**	۰/۳۱۲	۰/۰۶۹	ذهنی‌سازی (عدم اطمینان)
۰/۰۰۱	۳/۴۴**	۰/۲۱۸	۰/۰۸۴	خودتنظیمی هیجانی

نتایج جدول ۵ نشان داد که زیرمقیاس ذهنی‌سازی (اطمینان) ( $t=-1/74$  و  $P>0/05$ ) از ذهنی‌سازی، سهم یگانه و معناداری در تبیین نشخوارخشم دانش‌آموزان دارای نشانگان قلدری گروه نمونه ندارد ولی زیرمقیاس دیگر ذهنی‌سازی (عدم اطمینان) ( $t=5/40$  و  $P<0/01$ ) و خودتنظیمی هیجانی ( $t=3/44$  و  $P<0/01$ ) به صورت مثبت سهم یگانه و معناداری در تبیین رفتارهای نشخوارخشم دانش‌آموزان دارای نشانگان قلدری گروه نمونه دارد.

جدول ۶. نتایج ضریب چندگانه و بررسی معناداری پیش‌بینی باورهای غیرمنطقی از طریق متغیرهای پیش‌بین بر اساس ازمون انوا

R <sup>2</sup>	R	sig	F	درجه آزادی		مجموع مجذورات	منبع تغییر	متغیرملاک
				میانگین مجذورات	مجموع مجذورات			
۰/۵۸۲	۰/۷۶۳	۰/۰۰۰۱	۲۶/۶۷	۲۵۸/۲۳	۳	۷۷۴/۶۹۰	رگرسیون	باورهای غیر
				۶/۱۷	۱۹۶	۱۵۸۰/۲۹	باقیمانده	منطقی
					۱۹۹	۲۰۷۴/۲۸	کل	

همانطور که در جدول ۶ قابل مشاهده است، مدل رگرسیونی حاضر با ( $F=26/67$ ) معنادار است ( $P<0/01$ ). همچنین مقدار همبستگی چندگانه متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک برابر ۰/۷۶۳ و ضریب تعیین برابر ۰/۵۸۲ به دست آمد؛ بنابراین متغیرهای پیش‌بین قادر به پیش‌بینی ۵۸ درصد از تغییرات باورهای غیرمنطقی دانش‌آموزان دارای نشانگان قلدری بودند.

جدول ۷. نتایج پیش‌بینی باورهای غیرمنطقی بر اساس متغیرهای پیش‌بین

Sig	t	ضرایب استاندارد		متغیرهای پیش‌بین
		ضرایب استاندارد	بتا	
۰/۰۰۰۱	۸/۰۳**		۲/۹۸۱	مقدار ثابت
۰/۰۰۱	-۴/۱۳**	-۰/۳۹۰	۰/۱۶۰	ذهنی‌سازی (اطمینان)
۰/۰۰۰۱	۵/۱۲**	۰/۳۵۲	۰/۷۴	ذهنی‌سازی (عدم اطمینان)
۰/۰۰۲	۳/۲۱*	۰/۲۱۱	۰/۰۹	خودتنظیمی هیجانی

نتایج جدول ۷ نشان داد که زیرمقیاس ذهنی‌سازی (اطمینان) ( $t=-4/13$  و  $P<0/01$ ) از ذهنی‌سازی به صورت منفی، سهم یگانه و معناداری در تبیین باورهای غیرمنطقی دانش‌آموزان دارای نشانگان قلدری گروه نمونه دارد و زیرمقیاس دیگر ذهنی‌سازی (عدم اطمینان) ( $t=5/12$  و  $P<0/01$ ) و خودتنظیمی هیجانی ( $t=3/21$  و  $P<0/01$ ) به صورت مثبت سهم یگانه و معناداری در تبیین باورهای غیرمنطقی دانش‌آموزان دارای نشانگان قلدری گروه نمونه دارد.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، پیش‌بینی نشخوارخشم، رفتارهای خودآسیب‌رسان و باورهای غیرمنطقی بر اساس ظرفیت‌های ذهنی‌سازی و خودتنظیمی هیجانی در دانش‌آموزان دارای نشانگان قلدری بود. یافته‌های آماری تأیید کرد که نقص در دو متغیر پیش‌بین (ذهنی‌سازی و تنظیم هیجان)، به طور معناداری تغییرات متغیرهای ملاک را تبیین می‌کنند.

در تحلیل بخش نخست یافته‌های پژوهش، نتایج نشان داد که نقص در ظرفیت ذهنی‌سازی به شکلی معنادار توانایی پیش‌بینی نشخوار خشم، باورهای غیرمنطقی و رفتارهای خودآسیب‌رسان را در دانش‌آموزان داراست. این یافته با نتایج مطالعات باتمن و فوناگی<sup>۱</sup> (۲۰۱۹)، لویتن<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۰)، تائوبنر<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۶) و نزلک<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۰۸) همسو و هم‌جهت می‌باشد. در تبیین این همسویی می‌توان استدلال کرد که ذهنی‌سازی به عنوان ظرفیت کلیدی «تفکر درباره تفکر»، ابزاری است که به فرد اجازه می‌دهد حالات ذهنی خود و دیگران را به درستی درک و تفسیر نماید (باتمن و فوناگی، ۲۰۱۹). بر این اساس، زمانی که دانش‌آموز در فهم معنای نهفته در رفتارهای خود و دیگران دچار ناتوانی شود، به جای استفاده از راهبردهای سازگارانه حل مسئله، در چرخه فرساینده نشخوار خشم گرفتار شده و مدام به بازبینی ذهنی ناکامی‌ها و تجارب خشم‌آلود خود می‌پردازد. این گسست در پردازش اطلاعات، طبق دیدگاه لویتن و همکاران (۲۰۲۰)، موجب می‌شود نوجوان با کاهش ظرفیت ذهنی‌سازی، وارد وضعیتی شود که در آن مرز میان دنیای درون و واقعیت بیرون از بین رفته و سوءتعبیرهای ذهنی به عنوان واقعیت‌های مطلق و بی‌چون‌وچرا پذیرفته می‌شوند. این فرآیند شناختی مستقیماً به تقویت و تثبیت باورهای غیرمنطقی (مانند نیاز مبرم به انتقام یا ادراک خصومت همگانی از سوی دیگران) دامن زده و فرد را بیش از پیش در باتلاق نشخوار خشم غرق می‌سازد؛ چراکه دانش‌آموز به دلیل این نارسایی، توانایی تماشای افکار تکراری و خشم‌آلود خود را به عنوان «صرفاً یک فکر» از دست داده و به ناچار در آن‌ها غرق می‌شود. در تایید همین مطلب، نزلک و همکاران (۲۰۰۸) نیز دریافتند که ظرفیت پایین ذهنی‌سازی با سوگیری‌های اسنادی خصمانه و باورهای غیرمنطقی درباره ضرورت کنترل بر دیگران رابطه تنگاتنگی دارد. در نهایت، نارسایی در این ظرفیت شناختی طبق دیدگاه تائوبنر و همکاران (۲۰۱۳)، منجر به آن می‌شود که هیجانات در سطحی بدوی و خام باقی مانده و به جای پردازش در لایه‌های عالی ذهنی، به صورت «عمل‌زدگی» متجلی شوند. این پدیده در دانش‌آموزان دارای نشانگان قلدری نه تنها به شکل آسیب‌رسانی به دیگران، بلکه در قالب رفتارهای خودآسیب‌رسان نیز ظاهر می‌شود؛ در واقع، فرد برای گریز از درد روانی جانکاهی که ریشه در ناتوانی در فهم خویشتن دارد، به آسیب فیزیکی متوسل می‌شود تا از این راه، تنش درونی خود را به طور موقت کاهش دهد.

بخش دیگری از یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که ضعف در خودتنظیمی هیجانی، پیش‌بین نیرومندی برای هر سه متغیر ملاک (نشخوار خشم، رفتارهای خودآسیب‌رسان و باورهای غیرمنطقی) است. این یافته با نتایج مطالعات بهمنی و همکاران (۱۳۹۴)، کیکنس<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۲۳)، هوسی<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۲۲)، ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۲)، ویستد<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۱۷)، ژانگ<sup>۸</sup> و همکاران (۲۰۲۱) و کوسان و بسگال<sup>۹</sup> (۲۰۲۴) همسویی کامل دارد. در تبیین نقش محوری خودتنظیمی هیجانی، یافته‌ها مبین آن است که نقص در مدیریت هیجان، پیش‌بینی‌کننده‌ای برای رفتارهای خودآسیب‌رسان محسوب می‌شود. در همین راستا، پژوهش بهمنی و همکاران (۱۳۹۴)، تاکید می‌کند که نوجوانانی که توانایی مدیریت هیجانات منفی را ندارند، در زمینه خودکارآمدی هیجانی نسبت به افراد عادی عملکرد ضعیف‌تری دارند. این ضعف باعث می‌شود که در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌آور، احساس ناکامی بیشتری تجربه کنند. در نتیجه، این افراد اغلب به استفاده از راهبردهای ناکارآمد مانند سرکوب هیجان‌ها روی می‌آورند و به فعالیت‌های تکانشی نظیر رفتارهای آسیب‌زننده به خود متوسل می‌شوند تا فشار روانی خود را کاهش دهند. موضوعی که کیکنس و همکاران (۲۰۲۳) نیز در تأیید آن دریافتند که ناتوانی در پذیرش هیجانات منفی، قوی‌ترین عامل پیش‌بین برای شروع رفتارهای خودآسیب‌رسان در دوره جوانی است. علاوه بر این پیامدهای رفتاری، بدتنظیمی هیجانی از طریق فرآیندهای فرسایشی، بر ساحت شناخت نیز تأثیر می‌گذارد؛ چنان‌که هوسی و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند که ناتوانی در مدیریت برانگیختگی اولیه، از طریق طولانی کردن تجربه خشم، مستقیماً به تداوم نشخوار فکری منجر می‌شود. در تکمله این بحث، مطالعه ابراهیمی (۱۴۰۲) نیز تایید کرد که بدتنظیمی هیجانی با تشدید برانگیختگی فیزیولوژیکی و هیجان‌هایی مثل اضطراب و ترس، احتمال درگیری در زنجیره‌های نشخوار فکری را دوچندان می‌کند. از منظر سازمان‌بندی تفکر، ویستد و همکاران (۲۰۲۰) بر این باورند که وقتی هیجانات بر ساحت شناخت غلبه می‌کنند، سیستم تفکر منطقی کارایی خود را از دست داده و فرد ناگزیر به طرحواره‌های ناسازگار اولیه پناه می‌برد. ژانگ و همکاران (۲۰۲۱) نیز در تأیید این فرآیند خاطرنشان می‌سازند که هیجانات شدید و مدیریت‌نشده با

1 Bateman & Fonagy

2 Luyten

3 Taubner

4 Nezelek

5 Kiekens

6 Hosie

7 Visted

8 Zhang

9 Coşkun & Başgöl

مختل کردن کارکرد شناخت، فرد را به سوی سوگیری‌های غیرمنطقی سوق می‌دهند تا موقعیت‌های مبهم را بر اساس این تحریف‌ها تفسیر کند.

به طور کلی، می‌توان نتیجه گرفت که در دانش‌آموزان دارای نشانگان قلدری، ذهنی‌سازی و خودتنظیمی هیجانی به عنوان زیربنای نظام خودکنترلی عمل می‌کنند و در این افراد، یک خلاء شناختی-عاطفی وجود دارد. نقص در ذهنی‌سازی باعث سوءتعبیر واقعیت (ایجاد باورهای غلط و نشخوار ذهنی) شده و نقص در تنظیم هیجان باعث می‌شود فرد نتواند این فشارهای روانی را مدیریت کند، که در نهایت به شکل آسیب به خود (بروز رفتارهای خود آسیب رسان) یا دیگران تخلیه می‌شود. بنابراین، مداخلات روان‌شناختی در مدارس باید به جای تمرکز صرف بر کنترل رفتار، بر تقویت عملکرد تاملی و ارتقای هوش هیجانی تمرکز کنند تا از این طریق، چرخه‌ی معیوب خشم و آسیب در این دانش‌آموزان شکسته شود. با این حال، تفسیر نتایج باید با در نظر گرفتن محدودیت‌هایی مانند دردسترس بودن نمونه، طراحی مقطعی مطالعه، استفاده از داده‌های خودگزارشی و جامعه آماری محدود انجام شود. تحقیقات آینده می‌توانند با بهره‌گیری از مدل‌های طولی یا آزمایشی، نقش عوامل میانجی یا تعدیل‌گر میان این متغیرها را به شکل دقیق‌تری بررسی کنند.

## منابع

- ابراهیمی، س. (۱۴۰۲). پیش‌بینی نشخوار فکری و ابراز خشم بر اساس سیستم‌های بازداری و فعال‌سازی رفتاری با میانجی‌گری دشواری در تنظیم هیجان. *مجله مطالعات روانشناختی*، ۱۹ (۴)، ۷-۲۲. <https://doi.org/10.22051/PSY.2024.45605.2887>
- بشارت، م.، محمدمه‌ر، ر. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس نشریه‌ی دانشکده‌ی پرستاری و معماري. ۱۹ (۶۵)، ۳۶-۴۳.
- چالمه، رضا. (۱۳۹۲). کفایت روانسنجی مقیاس قلدری ایلی نوز در دانش‌آموزان ایرانی. بررسی روایی، پایایی و ساختار عاملی. *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۳ (۱۱)، ۳۹-۵۲.
- عافی، ا.، استکی، م.، مداحی، م.، و حسینی، ف. (۱۳۹۹). مقایسه اثر بخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی و کاربرد نوروفیدبک بر خودتنظیمی هیجانی کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۱۰ (۵)، ۷۵-۷۵. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23222840.1399.10.0.175.4>
- معتمدین، م.، بدری، ر.، عبادی، غ.، زمانی، ن. (۱۳۹۱). هنجاریابی آزمون باورهای غیرمنطقی اهواز. *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۲ (۸)، ۷۳-۸۷. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.22285516.1391.2.8.5.4>
- Bateman, A. W., & Fonagy, P. (Eds.). (2019). *Handbook of mentalizing in mental health practice*. American Psychiatric Pub.
- Bateman, A., Fonagy, P., Campbell, C., Luyten, P., & Debbané, M. (2023). *Cambridge guide to mentalization-based treatment (MBT)*. Cambridge University Press. [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_650\\_19](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_650_19)
- Borders, A. (2020). *Rumination and related constructs: Causes, consequences, and treatment of thinking too much*. Academic Press.
- Chelouche-Dwek, G., & Fonagy, P. (2025). Mentalization-based interventions in schools for enhancing socio-emotional competencies and positive behaviour: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 34(4), 1295-1315. <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02578-5>
- Coskun, E., & Basgül, S. S. (2025). The Effect of Child-Centered Play Therapy on Self-Compassion and Emotion Regulation Skills in Children with Cancer. *International Journal of Modern Education Studies*, 9(1), 155-177. <https://doi.org/10.51383/ijonmes>.
- Drogar, E., Fathi-Ashtiani, A., & Ashrafi, E. (2020). Validation and Reliability of the Persian Version of the Mentalization Questionnaire. *Clinical Psychology: Research and Practice Innovations*, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052668>
- Espelage, D. L., & Holt, M. (2011). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 123-142. [https://doi.org/10.1300/J135v02n02\\_08](https://doi.org/10.1300/J135v02n02_08)
- Fonagy, P., Gergely, G., & Jurist, E. L. (2018). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780439471643>
- Hayden, M. C., Müllauer, P. K., Gaugeler, R., Senft, B., & Andreas, S. (2019). Mentalization as mediator between adult attachment and interpersonal distress. *Psychopathology*, 52(1), 10-17. <https://doi.org/10.1159/000496499>
- Hosie, J., Simpson, K., Dunne, A., & Daffern, M. (2022). A study of the relationships between rumination, anger rumination, aggressive script rehearsal, and aggressive behavior in a sample of incarcerated adult males. *Journal of clinical psychology*, 78(9), 1925-1939. <https://doi.org/10.1002/jclp.23341>
- Husky, M. M., Delbasty, E., Bitfoi, A., Carta, M. G., Goelitz, D., Koç, C., ... & Kovess-Masfety, V. (2020). Bullying involvement and self-reported mental health in elementary school children across Europe. *Child abuse & neglect*, 107, 104601. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104601>
- Jiang, Y., & Chai, H. (2025). School bullying and non-suicidal self-injury: The mediating role of depression and the moderating role of social support. *Frontiers in Psychology*, 16, 1557400. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1557400>

پیش‌بینی رفتار خودآسیب‌رسانی، نشخوارخشم و باورهای غیرمنطقی بر اساس ذهنی‌سازی و خودتنظیمی هیجانی در دانش‌آموزان دارای نشانگان قلدری  
 Prediction of of mentalization and emotional self-regulation based on self-harming behavior, rumination, and irrational ...

- Katzman, W., & Papouchis, N. (2023). Effects of childhood trauma on mentalization capacities and dissociative experiences. *Journal of Trauma & Dissociation*, 24(2), 284-295. <https://doi.org/10.1080/15299732.2023.2168829>
- 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.
- Kiekens, G., Hasking, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Auerbach, R. P., Bantjes, J., ... & Kessler, R. C. (2023). Non-suicidal self-injury among first-year college students and its association with mental disorders: results from the World Mental Health International College Student (WMH-ICS) initiative. *Psychological medicine*, 53(3), 875-886. <https://doi.org/10.1017/S0033291721002245>
- Klonsky, ED., Glenn, CR.(2009). Assessing the functions of non-suicidal self-injury: Psychometric properties of the Inventory of Statements About Self-injury (ISAS). *J Psychopathol Behav Assess*, 31(3): 215-219. <https://doi.org/10.1007/s10862-008-9107-z>
- Luyten, P., Campbell, C., Allison, E., & Fonagy, P. (2020). The mentalizing approach to psychopathology: State of the art and future directions. *Annual review of clinical psychology*, 16(1), 297-325. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>
- Man, X., Liu, J., & Xue, Z. (2022). Effects of bullying forms on adolescent mental health and protective factors: A global cross-regional research based on 65 countries. *International journal of environmental research and public health*, 19(4), 2374. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042374>
- Martin-Gagnon, G., Normandin, L., Fonagy, P., & Ensink, K. (2023). Adolescent mentalizing and childhood emotional abuse: implications for depression, anxiety, and borderline personality disorder features. *Frontiers in psychology*, 14, 1237735.
- Myklestad, I., & Straiton, M. (2021). The relationship between self-harm and bullying behaviour: results from a population based study of adolescents. *BMC public health*, 21(1), 524. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10555-9>
- Nezlek, J. B., & Kuppens, P. (2008). Regulating positive and negative emotions in daily life. *Journal of personality*, 76(3), 561-580. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00496.x>
- Pabian, S., Dehue, F., Völlink, T., & Vandebosch, H. (2022). Exploring the perceived negative and positive long-term impact of adolescent bullying victimization: A cross-national investigation. *Aggressive behavior*, 48(2), 205-218. <https://doi.org/10.1002/ab.22006>
- Paez, G. R. (2020). School safety agents' identification of adolescent bullying. *Children and youth services review*, 113, 104942. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104942>
- Reis, A. H., Oliveira, S. E. S., Bandeira, D. R., Andrade, N. C., Abreu, N., & Sperb, T. M. (2016). Emotion Regulation Checklist (ERC): Preliminary studies of cross-cultural adaptation and validation for use in Brazil. *Temas em psicologia*, 24(1), 97-116. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.1-07>
- Rojas-Velasquez, D. A., Pluhar, E. I., Burns, P. A., & Burton, E. T. (2021). Nonsuicidal self-injury among African American and Hispanic adolescents and young adults: A systematic review. *Prevention science*, 22(3), 367-377. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01147-x>
- Ruan, Z. E., Guan, L. L., and Xin, Y. (2022). Factors associated with suicidal ideation in adolescent patients with non-suicidal self-injurious behaviour. *Chin. J. Mental Health*, 8, 691-695. <https://doi.org/10.9369/j.issn.1000-6729.2022.08.0>
- Sabancı, Y., & Çekiç, A. (2019). The Relationship between Irrational Beliefs, Resilience, Psychological Needs, Cyberbullying and Cyber Victimization. *Universal Journal of Educational Research*, 7(3). <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070308>
- Schwarzer, N. H., Nolte, T., Fonagy, P., & Gingelmaier, S. (2021). Mentalizing mediates the association between emotional abuse in childhood and potential for aggression in non-clinical adults. *Child abuse & neglect*, 115, 105018. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01786-7>
- Shields, A., Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-16. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.33.6.906>
- Sukhodolsky, D. G., Golub, A., & Cromwell, E. N. (2001). Development and validation of the anger rumination scale. *Personality and individual differences*, 31, 689-700. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00171-9y](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00171-9y)
- Taubner, S., Zimmermann, L., Ramberg, A., Schröder, P.(2016). Mentalization Mediates the Relationship between Early Maltreatment and Potential for Violence in Adolescence. *Psychopathology*, 49(4):236-246. <https://doi.org/10.1159/000448053>
- Thornberg, R., Hunter, SC., Hong, JS., Rönnerberg, J. (2020). Bullying among children and adolescents. *Scand J Psychol*, 61(1):1-5. <https://doi.org/10.1159/00448053>
- Visted, E., Sørensen, L., Osnes, B., Svendsen, JL., Binder, PE., Schanche, E. (2017). The Association between Self-Reported Difficulties in Emotion Regulation and Heart Rate Variability: The Salient Role of Not Accepting Negative Emotions. *Front Psychol*, 9(8):328. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00328>
- Yang, J., Li, W., Wang, W., Gao, L., Wang, X. (2021). Anger rumination and adolescents' cyberbullying perpetration: Moral disengagement and callous-unemotional traits as moderators. *Journal of Affective Disorders*, 278(1), 379-404. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.090>
- Zhang, Y., Li, Z., Tan, Y., Zhang, X., Zhao, Q., Chen, X. (2021). The Influence of Personality Traits on School Bullying: A Moderated Mediation Model. *Front Psychol*, 21(12):650070. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.650070>