رویش روان شناسی، سال۱۵، شماره ۳، شماره پیاپی ۱۲۰، خرداد ۱۴۰۵
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),15(3), 2026

پیش‌بینی رفتار خودآسیب‌رسانی، نشخوارخشم و باورهای‌غیرمنطقی بر اساس ذهنی‌سازی و خودتنظیمی‌هیجانی در دانش‌آموزان دارای نشانگان‌قلدری

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

معصومه حسنی عبد
کارشناسی ارشد روان‌شناسی 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 روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
سارا ملکیان
کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه ازاد اسلامی، همدان، ایران.

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

چکیده
هدف از پژوهش حاضر، پیش‌بینی رفتار خودآسیب‌رسانی، نشخوارخشم و باورهای‌غیرمنطقی بر اساس ذهنی‌سازی و خودتنظیمی‌هیجانی در دانش‌آموزان دارای نشانگان‌قلدری بود. این پژوهش به روش توصیفی_همبستگی از نوع رگرسیون بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان متوسطه اول در شهر زنجان در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ بود. از میان این جامعه، ۵۰۰ نفر به‌صورت نمونه‌گیری دردسترس نمونه گیری شدند و به پرسشنامه قلدری پاسخ دادند و از این میان ۲۰۰ نفرکه نمره قلدری آن‌ها بالاتر از ۳۰ بود به صورت تصادفی انتخاب و به پرسشنامه‌های باورهای‌غیرمنطقی (IBT، معتمدین و همکاران، ۱۳۹۱)، مقیاس‌نشخوارخشم (ARS، سوکودولسکی و همکاران، ۲۰۰۱)، پرسشنامه ذهنی‌سازی (MQ، فوناگی و همکاران، ۱۹۹۸)، چک‌لیست تنظیم‌هیجان (ERC، شیلدز و کیکتی، ۱۹۹۷)، مقیاس اظهارات مربوط به خودآسیب‌رسانی (ISAS، کلونسکی و گلن، ۲۰۰۹) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون و وگرسیون چندگانه تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان‌داد که رابطه ذهنی‌سازی (عدم‌اطمینان) و خودتنظیمی‌هیجان با متغیرهای رفتارهای‌خودآسیب‌رسانی، نشخوارخشم و باورهای‌غیرمنطقی مثبت و معنادار است اما رابطه ذهنی‌سازی (اطمینان) با این متغیرها منفی و معنی‌دار است (P<۰/۰۵) بر اساس یافته‌های پژوهش ذهنی‌سازی (اطمینان و عدم‌اطمینان) و خودتنظیمی‌هیجانی به ترتیب ۴۳، ۳۴ و۵۸ درصد رفتارهای خوآسیب‌رسانی، نشخوارخشم و باورهای‌غیرمنطقی را تبیین می‌کنند. نتایج نشان داد که ذهنی‌سازی و خودتنظیمی هیجانی به عنوان زیربناهای نظام خودکنترلی، پیش‌بین‌های معناداری برای نشخوار خشم، باورهای غیرمنطقی و رفتارهای خودآسیب‌رسان هستند؛ به طوری که نقص در این ظرفیت‌های شناختی-عاطفی منجر به سوءتعبیر واقعیت و ناتوانی در مدیریت فشارهای روانی می‌گردد.
واژه‌های کلیدی: *ذهنی‌سازی، خودتنظیمی‌هیجانی، خودآسیب‌رسانی، نشخوارخشم، باورهای‌غیرمنطقی، نشانگان قلدری، دانش آموزان.*

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.*

نوع مقاله: پژوهشی | **دریافت:** دی ۱۴۰۴ | **پذیرش:** بهمن ۱۴۰۴ | **ویرایش نهایی:** خرداد ۱۴۰۵

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.93]

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[1] یکی از تجربیات رایج و در عین حال آسیب‌زا در این دوران به شمار می‌آید (سارزجاسک[2] و همکاران، ۲۰۲۳؛ من[3] و همکاران، ۲۰۲۲). از ویژگی‌های اصلی قلدری می‌توان به عمدی بودن، تکرار رفتار و نبود توازن قدرت میان قلدر و قربانی اشاره کرد (پائز[4]، ۲۰۲۰) که اثرات اثرات کوتاه مدت یا بلند مدتی برای هر یک از افراد به همراه دارد (پابین[5] 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[6]، ۲۰۲۰). این میزان گسترش رفتارهای‌قلدری در مدارس، علاوه بر تأثیرات گسترده‌ای که بر دانش‌آموزان‌قربانی 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[7] و همکاران، ۲۰۲۰).

یکی از مولفه‌های روانی که در تداوم رفتارهای پرخاشگرانه نقش دارد، نشخوارخشم[8] است. نشخوار خشم یک فرآیند شناختی تکرارشونده و غیرقابل اجتناب است که باعث تشدید و طولانی‌تر شدن احساس خشم می‌گردد (بوردرز[9]، 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 افزایش‌دهد (هوسی[10] و همکاران ، ۲۰۲۲). این درگیری ذهنی مداوم با رویدادهای خشم‌آور، نه تنها پرخاشگری را افزایش می‌دهد، بلکه می‌تواند زمینه‌ساز بروز باورهای غیرمنطقی[11]گردد (افشاهی و کاچویی، ۲۰۲۰). باورهای‌غیرمنطقی به طور قابل‌توجهی قلدری و قربانی سایبری را افزایش می‌دهد. باورهای‌غیرمنطقی به‌عنوان یکی از عوامل اصلی اختلافات در روابط اجتماعی می‌توانند زمینه‌ساز ناراحتی، اضطراب، افسردگی، تکبر، بی‌تحرکی و بی‌علاقگی در زندگی افراد باشند (سابانچی و چکیچ[12]، ۲۰۱۹). این باورها، همراه با نگرانی‌ها، انتظارات غیرواقع‌بینانه و نشخوار فکری، توان ایجاد اختلال‌های‌روانی را دارند و ممکن است فرد را به سمت رفتارهایی چون خودآزاری، خودزنی و حتی خودکشی سوق‌دهند. چنین رفتارهایی اغلب ناشی از عوامل خانوادگی، اجتماعی، سوءمصرف مواد یا اختلالات‌شخصیتی هستند (افشاهی و کاچوئی، ۲۰۲۰). مطالعات اخیر نیز تایید می‌کنند که افکار خودکشی و رفتارهای خودآسیب‌رسان[13]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 افکارخودکشی، برنامه‌ریزی‌خودکشی، اقدام به خودکشی و قلدری پدیده‌های رایج و مرتبط با هم در بین نوجوانان هستند (چینگ و چای[14]، ۲۰۲۵).

در تبیینِ چرایی پناه بردن دانش‌آموزان قلدر به این واکنش‌های ناسازگار، نقش سازوکارهای تنظیم‌کننده اهمیت بسزایی دارد؛ خودتنظیمی هیجانی [15]به مهارتِ کنترل و ابراز مناسب احساسات اشاره دارد (مککلیلند[16] و همکاران ۲۰۲۰). نقص در این حوزه، یک عملکرد معمول در رفتارهای خودآسیب‌رسان محسوب می‌شود (روجاس ولاسکز 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 کم‌اثرتری 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.93]

می‌گیرند (کلسی[1] و همکاران، ۲۰۱۷). ذهنی‌سازی[2] نیز یک ظرفیت شناختی-اجتماعی زیربنایی است که با ایجاد درک‌ذهنی از رفتار دیگران، تأثیر بازدارنده‌ای بر رفتارهای پرخاشگرانه و قدرمابانه مرتبط با کنترل اختلال خلق اخلالگر دارد (باتمن[3] و همکاران، ۲۰۲۳)و از عوامل تاثیر گذار بر سلاکت روان محسوب می‌شود (کاتزمن و پاپوچیز[4]، ۲۰۲۳؛ مارتین[5] و همکاران، ۲۰۲۳). ذهنی‌سازی، نوعی فعالیت ذهنی تصوری 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 حالات‌روانی دیگران بیندیشند و آن‌ها را مورد بررسی قراردهند (هایدن [6]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، نه‌تنها 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 نمونه گیری در دسترس انتخاب و پرسشنامه را تکمیل کردند. لینک پرسشنامه قلدری، در اختیار ۵۰۰ نفر از دانش‌آموزان قرارگرفت 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 اگاهانه جهت شرکت در پژوهش بود و ملاک خروج از پژوهش هم عدم‌تمایل 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 نتایج‌گروهی، به دانش‌آموزان ارائه شد، به طور کلی محققان تمامی ملاحظات اخلاقی را به دقت رعایت کردند تا از هر گونه اسیب جسمی و روانی به شرکت‌کنندگان جلوگیری شود. پس از توضیح اهداف پژوهش آزمودنی‌ها، پرسشنامه‌های انلاین تهیه‌شده در دسترس دانش‌آموزان قرار داده‌شد. در نهایت داده‌های نمونه به حجم۲۰۰ نفر وارد تحلیل‌نهایی شد. برای تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده‌شد.

ابزار سنجش

مقیاس نشخوارخشم[7](ARS): مقیاس نشخوارخشم (سوکودولسکی و همکاران[8]، 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 چهارزیرمقیاس 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 شده‌است. ضریب آلفای‌کرونباخ برای هر یک از زیرمقیاس‌های پس فکرهای خشم افکار تلافی‌جویانه خاطرات خشم و شناختن علت‌ها به ترتیب به شرح زیر محاسبه شده‌است؛ ۰/۷۲،۰/۸۶ ، ۰/۸۵ و ۰/۷۵ (سوکودولسکی و همکاران ، ۲۰۰۱). در پژوهش‌های انجام‌شده در ایران، ضرایب‌آلفای‌کرونباخ مرتبط با مقیاس‌های مختلف شامل نمره‌کل و زیرمقیاس‌های پس‌فکرهای خشم،

1 Kelsey
2 mentalization
3 Bateman
4 Katzman & papouchis
5 Martin
6 Hayden
7 Anger rumination scale(ARS)
8 Sukhodolsky

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.93]

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). آلفای‌کرونباخ این مقیاس در این پژوهش ۰/۷۹ به دست آمد.

پرسشنامه باورهای‌غیرمنطقی[1] (IBT): این پرسشنامه توسط معتمدین و همکاران (۱۳۹۱) ساخته شده و دارای ۴۰ گویه است. این پرسشنامه براساس طیف‌لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملا مخالف) تا ۵ (کاملا موافق) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسش‌نامه شامل ۴ زیرمقیاس و یک نمره‌کلی 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 بین۴۰ تا ۲۰۰ خواهد بود. کسب نمره‌بالا به معنای باورهای‌غیرمنطقی بالا در بین افراد است. ضریب‌پایایی پرسشنامه برای نمرۀکل ۰/۷۶ و برای زیر پرسشنامه‌ها بین ۰/۷۳ تا ۰/۸۱ به دست‌آمد. همچنین روایی‌هم‌گرایی پرسشنامه از طریق همبستگی با آزمون باورهای‌غیرمنطقی جونز ۰/۸۷ به دست آمده‌است (معتمدین و همکاران، ۱۳۹۱). الفای‌کرونباخ این مقیاس، در این پژوهش۰/۸۱ به دست‌آمد.

پرسشنامه قلدری ایلینویز[2](IBS): این پرسشنامه، که توسط اسپلاگه و هولت[3] در سال ۲۰۰۱، برای بررسی شیوع قلدری در مدارس طراحی شده، شامل ۱۸ سؤال و سه مؤلفه است: رفتارقلدری، قربانی شدن، و زد و خرد. مؤلفه رفتارقلدری شامل سؤالات ۱ تا ۹، قربانی‌شدن سؤالات ۱۰ تا ۱۴ و زد و خرد سؤالات ۱۵ تا ۱۸ است. این سؤالات بر روی طیف‌لیکرت قراردارند که از "هرگز "مساوی با ۱ تا "همیشه "مساوی با ۴ متغیر هستند. نمره‌کلی از حداقل ۱۸ تا حداکثر ۷۲ برای آزمودنی قابل محاسبه‌است. ضریب‌پایایی این ابزار در بررسی‌های خارجی به خوبی گزارش‌شده و تدوین‌کنندگان برای کل پرسشنامه و مؤلفه‌های آن ضرایب پایایی بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۱ ارائه کرده‌اند. چالمه در سال ۱۳۹۲ روایی‌پیش‌بین و ملاکی این پرسشنامه را تأییدکرده و به ترتیب پایایی‌های قلدری ۰/۸۱، قربانی‌شدن ۰/۷۱ و زد و خورد ۰/۷۵ با روش آلفای‌کرونباخ به دست‌آمده‌اند. الفای‌کرونباخ این مقیاس در این پژوهش ۰/۸۴ به‌دست‌آمد.

پرسشنامه‌ذهنی‌سازی[4] (MQ): پرسشنامه‌ذهنی‌سازی توسط فوناگی[5] و همکاران (۱۹۹۸) در قالب دو فرم ۴۶ سوالی و ۲۶ سوالی ساخته‌شده‌است که فرم ۲۶ سوالی آن در ایران توسط دروگر[6] و همکاران (۲۰۲۰) هنجاریابی‌شده‌است که ۱۲ سوال آن به دلیل ضریب همسانی‌دورنی پایین از نسخه فارسی حذف و ۱۴ سوال آن حفظ‌شده‌است. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف‌لیکرت ۵ درجه‌ای صورت می‌گیرد (کاملا غلط است =۰ تا کاملا درست است = ۴). در نسخه ۱۴ سوالی فارسی گویه‌های ۱ تا ۹ عامل اطمینان و گویه‌های ۱۰ تا ۱۴ عامل عدم‌اطمینان را می‌سنجند. ضریب همسانی درونی برای عامل اطمینان و عدم‌اطمینان به ترتیب ۰/۶۳ و ۰/۶۷ گزارش شده‌است. همچنین پایایی آزمون را با روش بازآزمایی با فاصله سه هفته برای مؤلفه عدم‌اطمینان ۰/۸۵ و برای مؤلفه اطمینان ۰/۷۴گزارش شده‌است (فوناگی و همکاران ۲۰۱۸). دروگر و همکاران (۲۰۲۰) آلفای‌کرونباخ برای عامل‌اطمینان ۰/۸۸ و برای عامل عدم‌اطمینان ۰/۶۶ گزارش‌داده‌اند. همچنین این نویسندگان نشان‌دادند که هر دو عامل پرسشنامه روایی‌همگرا معناداری با ضریب‌همبستگی ۰/۱۷ تا ۰/۳۷ با پرسشنامه‌های اضطراب - افسردگی و دلبستگی دارند. آلفای‌کرونباخ این زیرمقیاس‌های اطمینان و عدم‌اطمینان در این پژوهش به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۷۶ به دست‌آمد.

چک‌لیست‌تنظیم‌هیجان[7] (ERC): این چک‌لیست ابزاری ۲۴ آیتمی است که توسط شیلدز و کیکتی[8](۱۹۹۷) ساخته‌شده و به بررسی هسته اصلی تنظیم‌هیجان می‌پردازد. در این مقیاس هر آیتم شامل مقیاس لیکرت چهاردرجه‌ای بوده که از یک (هرگز) تا چهار(تقریبًا همیشه) درجه‌بندی می‌شود. مقیاس فوق شامل مولفه بی‌ثباتی منفی‌گرایی و تنظیم‌هیجان است (عافی و همکاران، ۱۳۹۹). آیتم‌های مولفه تنظیم‌هیجان به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. نمرات بالاتر حاکی از خودتنظیمی‌هیجانی ناپایدار و نمرات پایین نشان‌دهنده ثبات در خودتنظیمی‌هیجانی است. ریس[9] و همکاران (۲۰۱۶)، روایی‌سازه مقیاس را با استفاده از تحلیل‌عاملی اکتشافی بررسی و ساختار دو عاملی مقیاس را واریانس تبیین‌شده ۰/۵۷ تایید و همچنین پایایی مقیاس را برای بی‌ثباتی منفی‌گرایی ۰/۷۷ و تنظیم‌هیجان ۰/۷۳ گزارش نمودند (ریس و همکاران، ۲۰۱۶). اسماعیلیان و همکاران (۱۳۹۵)، در پژوهشی ساختارعاملی آن را از طریق تحلیل‌عاملی با وارانس

1 Irrational Beliefs Test(IBT)
2 Illiois Bullying Scale(IBS)
3 Espelage
4 Memtalization Questionnaire(MQ)
5 Fonagy
6 Drogar
7 Emotion Regulation Checklist(ERC)
8 Shilds & cicchetti
9 Reis

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.93]

تبیین‌شده ۰/۴۲ تایید و پایایی آن را از طریق آلفای‌کرونباخ برای کل‌مقیاس ۰/۸۶ و برای هریک از خرده مقیاس‌های بی‌ثباتی منفی‌گرایی و تنظیم‌هیجان به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۹۳ به دست‌آوردند. در پژوهش حاضر نیز الفای کرونباخ، به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۶ به دست امد.

مقیاس اظهارات مربوط به خودآسیبی[1](ISAS): پرسشنامه خودگزارشی رفتارهای خودآسیب‌رسان توسط کلونسکی و گلن[2] (۲۰۰۹) طراحی شده‌است و به ارزیابی ۱۳ رفتار خودآسیبی‌غیرخودکشی 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 (کاملًا غیر مرتبط)، ۱ (تا حدودی مرتبط) و ۲ (کاملًا 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 مطالعات‌پیگیری، همسانی‌درونی مناسبی نشان‌داده‌است، برای بخش درون‌فردی آلفای‌کرونباخ ۰/۸۹و برای بخش‌بین‌فردی آلفای‌کرونباخ ۰/۷۵. در پژوهش حاضر نیز الفای کرونباخ، به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۶ به دست امد.

یافته ها

در پژوهش حاضر بر اساس نتایج، میانگین سنی دانش‌اموزان برابر ۱۳/۸ با انحراف استاندارد ۱/۶ بود که در دامنه سنی ۱۲ تا ۱۵ سال قرار داشتند. ۴۳ درصد آن‌ها پسر و۵۷ درصد آن‌ها دختر بودند. جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیر های پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول۱. ضریب‌همبستگی پیرسون و شاخص های توصیفی متغیر های پژوهش

	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱-ذهنی‌سازی (اطمینان)	۱					
۲-ذهنی‌سازی(عدم‌اطمینان)	-۰/۲۸۱**	-				
۳-خودتنظیمی هیجانی	-۰/۲۱۴*	۰/۱۰۲*	-			
۴-رفتارهای خودآسیب‌رسانی	-۰/۲۱۳**	۰/۱۰۶*	-۰/۱۴۲*	-		
۵-نشخوارخشم	-۰/۱۴۲*	۰/۱۳۷*	۰/۶۱۲**	۰/۳۲۱**	-	
۶-باور های غیر منطقی	-۰/۳۲۲*	۰/۲۲۱**	۰/۲۳۰ **	۰/۱۲۱*	۰/۲۱۰*	۱
میانگین	۱۸/۳۱	۱۳/۲۱	۶۱/۳۲	۴۹/۱۲	۷۱/۵۲	۱۰۹/۳۲
انحراف معیار	۲/۷۱	۲/۴۲	۵/۴۲	۴/۷۱	۳/۲۳	۹/۴۲
کجی	-۰/۴۴	-۰/۴۹	-۰/۷۵	-۱/۰۷	-۰/۳۴	۰/۳۶
کشیدگی	-۰/۳۹	-۰/۰۶	۰/۰۸	-۰/۹۴	۰/۱۲	۰/۰۶

*P(۰/۰۵ **(۰/۰۱

نتایج جدول ۱ نشان‌می‌دهد، میانگین خودتنظیمی‌هیجان باورهای‌غیرمنطقی به ترتیب برابر با ۶۱/۳۲ و ۱۰۹/۳۲ می‌باشد که نشان‌دهنده بالا بودن خودتنظیمی‌هیجانی و باورهای‌غیرمنطقی افراد است. میانگین ذهنی‌سازی نیز در دو مولفه اطمینان و عدم‌اطمینان 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 اسیب‌رسانی 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.93]

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 متغیر های ملاک در جداول زیر ارائه شده است.

جدول۲. نتایج ضریب چندگانه و بررسی معناداری پیش‌بینی رفتار های خود آسیب‌رسان از طریق متغیر های پیش‌بین بر اساس ازمون انوا

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

همانطور که در جدول ۲ قابل مشاهده است، مدل رگرسیونی حاضر با (F=۹۸/۳۵) معنادار است (P<۰/۰۱). همچنین مقدار همبستگی چندگانه متغیر های پیش‌بین با متغیر ملاک برابر ۰/۶۳۲ و ضریب تعیین برابر ۰/۴۳۵ به دست امده؛ بنابراین متغیر های پیش‌بین قادر به پیش‌بینی ۴۳ درصد از تغییرات رفتار های خود آسیب‌رسان دانش‌آموزان دارای نشانگان قادری بودند.

جدول۳. نتایج پیش‌بینی رفتار های خود آسیب‌رسان بر اساس متغیر های پیش‌بین

	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد		
متغیرهای پیش‌بین	بتا	SE	بتا	t	Sig
مقدارثابت	۲۲/۰۳	۲/۵۷۴		۱۵**	۰/۰۰۰
ذهنی‌سازی (اطمینان)	-۰/۰۲۰	۰/۱۰۷	-۰/۱۳۰	-۲/۶۱*	۰/۰۰۹
ذهنی‌سازی (عدم‌اطمینان)	۰/۰۹۵	.۰/۰۲۳	۰/۲۰۵	۴/۵۳**	۰/۰۰۰
خودتنطیمی‌هیجانی	۰/۱۶۵	۰/۰۸۷	۰/۵۷۰	۱۱/۵۴**	۰/۰۰۰

نتایج جدول ۳ نشان داد که زیرمقیاس ذهنی‌سازی (اطمینان) (t=-۲/۶۱ و P<۰/۰۵) از ذهنی‌سازی به صورت منفی، سهم یگانه و معناداری در تبیین رفتارهای‌خود اسیب‌رسان دانش‌اموزان دارای نشانگان قلدری گروه نمونه دارد و زیرمقیاس دیگر ذهنی‌سازی(عدم اطمینان) (t=۴/۵۳ و P<۰/۰۱) و خودتنظیمی هیجانی (t=۱۱/۵۴ و P<۰/۰۱) به صورت مثبت سهم یگانه و معناداری در تبیین رفتار های خود اسیب‌رسان دانش‌آموزان دارای نشانگان قلدری گروه نمونه دارد.

جدول۴. نتایج ضریب چندگانه و بررسی معناداری پیش‌بینی نشخوارخشم از طریق متغیر های پیش‌بین بر اساس ازمون انوا

متغیرملاک	منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه ازادی	میانگین مجذورات	F	sig	R	R^2
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=۳۲/۶۷) معنادار است (P<۰/۰۱). همچنین مقدار همبستگی چندگانه متغیر های پیش‌بین با متغیر ملاک برابر ۰/۴۸۸ و ضریب تعیین برابر ۰/۳۳۸ به دست امد؛ بنابراین متغیر های پیش‌بین قادر به پیش‌بینی ۳۳ درصد از تغییرات نشخوارخشم دانش‌آموزان دارای نشانگان قادری بودند.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.93]

جدول۵. نتایج پیش‌بینی نشخوارخشم بر اساس متغیر های پیش‌بین

متغیرهای پیش‌بین	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد		
	بتا	SE	بتا	t	Sig
مقدارثابت	۱۰/۹۳	۳/۴۵۲		۸/۰۳**	۰/۰۰۰
ذهنی‌سازی (اطمینان)	-۰/۰۱۲	۰/۱۱۷	-۰/۱۱۱	-۱/۷۴	۰/۰۸۲
ذهنی‌سازی (عدم‌اطمینان)	۰/۱۰۵	۰/۰۶۹	۰/۳۱۲	۵/۴۰**	۰/۰۰۰
خودتنظیمی‌هیجانی	۰/۰۴۶	.۰/۰۸۴	۰/۲۱۸	۳/۴۴**	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۵ نشان داد که زیرمقیاس ذهنی‌سازی (اطمینان) (t=-۱/۷۴ و P>۰/۰۵) از ذهنی‌سازی، سهم یگانه و معناداری در تبیین نشخوارخشم دانش‌اموزان دارای نشانگان قلدری گروه نمونه ندارد ولی زیرمقیاس دیگر ذهنی‌سازی(عدم اطمینان) (t=۵/۴۰ و P<۰/۰۱) و خودتنظیمی هیجانی (t=۳/۴۴ و P<۰/۰۱) به صورت مثبت سهم یگانه و معناداری در تبیین رفتار های نشخوارخشم دانش‌آموزان دارای نشانگان قلدری گروه نمونه دارد.

جدول۶. نتایج ضریب چندگانه و بررسی معناداری پیش‌بینی باورهای غیرمنطقی از طریق متغیر های پیش‌بین بر اساس ازمون انوا

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

همانطور که در جدول ۶ قابل مشاهده است، مدل رگرسیونی حاضر با (F=۲۶/۶۷) معنادار است (P<۰/۰۱). همچنین مقدار همبستگی چندگانه متغیر های پیش‌بین با متغیر ملاک برابر ۰/۷۶۳و ضریب تعیین برابر ۰/۵۸۲ به دست امد؛ بنابراین متغیر های پیش‌بین قادر به پیش‌بینی ۵۸ درصد از تغییرات باورهای‌غیرمنطقی دانش‌آموزان دارای نشانگان قادری بودند.

جدول۷. نتایج پیش‌بینی باورهای غیر منطقی بر اساس متغیر های پیش‌بین

متغیرهای پیش‌بین	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد		
	بتا	SE	بتا	t	Sig
مقدارثابت	۲۲/۹۳	۲/۹۸۱		۸/۰۳**	۰/۰۰۰۱
ذهنی‌سازی (اطمینان)	-۰/۶۴۷	۰/۱۶۰	-۰/۳۹۰	-۴/۱۳**	۰/۰۰۱
ذهنی‌سازی (عدم‌اطمینان)	۰/۳۷۰	۰/۷۴	۰/۳۵۲	۵/۱۲**	۰/۰۰۰۱
خودتنظیمی‌هیجانی	۰/۲۲۹	۰/۰۹	۰/۲۱۱	۳/۲۱*	۰/۰۰۲

نتایج جدول ۷ نشان داد که زیرمقیاس ذهنی‌سازی(اطمینان) (t=-۴/۱۳ و P<۰/۰۱) از ذهنی‌سازی به صورت منفی، سهم یگانه و معناداری در تبیین باورهای‌غیرمنطقی دانش‌اموزان دارای نشانگان قلدری گروه نمونه دارد و زیرمقیاس دیگر ذهنی‌سازی(عدم اطمینان) (t=۵/۱۲ و P<۰/۰۱) و خودتنظیمی هیجانی (t=۳/۲۱ و P<۰/۰۱) به صورت مثبت سهم یگانه و معناداری در تبیین باورهای‌غیرمنطقی دانش‌آموزان دارای نشانگان قلدری گروه نمونه دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، پیش‌بینی نشخوار خشم، 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.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.93]

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[1] (۲۰۱۹)، لویتن[2] و همکاران (۲۰۲۰)، تائوبنر[3] و همکاران (۲۰۱۶) و نزلک[4] و همکاران (۲۰۰۸) همسو و هم‌جهت می‌باشد. در تبیین این همسویی می‌توان استدلال کرد که ذهنی‌سازی به عنوان ظرفیت کلیدیِ «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[5] و همکاران (۲۰۲۳)، هوسی[6] و همکاران (۲۰۲۲)، ابراهیمی و همکاران (۱۴۰۲)، ویستد[7] و همکاران (۲۰۱۷)، ژانگ[8] و همکاران (۲۰۲۱) و کوسان و بسگال[9] (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 راهبردهای‌ناکارآمد مانند سرکوب هیجان‌ها روی می‌آورند و به فعالیت‌های تکانشی نظیر رفتارهای‌آسیب‌زننده به خود متوسل می‌شوند تا فشارروانی خود را کاهش‌دهند. 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 هیجان هایی 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 Nezlek
5 Kiekens
6 Hosie
7Visted
8 Zhang
9 Coşkun & Başgül

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.93]

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 زیربناهای 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 رفتار های خود اسیب رسان) یا دیگران تخلیه می‌شود. بنابراین، مداخلات روان‌شناختی در مدارس باید به جای تمرکزِ صرف بر کنترل رفتار، بر تقویت عملکرد تاملی و ارتقای هوش هیجانی تمرکز کنند تا از این طریق، چرخه‌ی معیوبِ خشم و آسیب در این دانش‌آموزان شکسته شود. با این حال، تفسیر نتایج باید با درنظرگرفتن محدودیت‌هایی مانند دردسترس بودن نمونه، طراحی مقطعی مطالعه، استفاده از داده‌های خودگزارشی و جامعه آماری محدود انجام شود. تحقیقات‌آینده می‌توانند با بهره‌گیری از مدل‌های طولی یا آزمایشی، نقش عوامل میانجی یا تعدیل‌گر میان این متغیرها را به شکل دقیق‌تری بررسی‌کنند.

منابع

ابراهیمی، س. (۱۴۰۲). پیش‌بینی نشخوار فکری و ابراز خشم بر اساس سیستم‌های بازداری و فعال‌سازی رفتاری با میانجی‌گری دشواری در تنظیم‌هیجان. *مجله مطالعات روانشناختی*، ۱۹ (۴)، ۷-۲۲. https://doi. 10.22051/PSY.2024.45605.2887 87

بشارت، م.، محمدمهر، ر. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس نشریه ی دانشکده ی پرستاری و معماری. ۱۹(۶۵)، ۳۶-۴۳.

چالمه، رضا. (۱۳۹۲). کفایت روانسنجی مقیاس قلدری ایلی نویز در دانش‌آموزان ایرانی.، بررسی روایی، *پایایی و ساختار عاملی. روش ها و مدل های روانشناختی*، ۳(۱۱)،۵۲-۳۹.

عافی، ا.، استکی، م.، مداحی، م.، و حسنی، ف. (۱۳۹۹). مقایسه اثر بخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی و کاربرد نوروفیدبک بر خودتنظیمی‌هیجانی کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه/بیش فعالی، *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 باورهای‌غیرمنطقی اهواز. *روش ها و مدل‌های روانشناختی*،۲ (۸)، ۸۷-۷۳. 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

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 MentalizationQuestionnaire. *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

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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.93]

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/101186/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
Sabanci, 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). Mental.izing 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 val.idation of a new criterion Q-sort scal.e. *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 val.idation of the anger rumination scal.e. *Personal.ity and individual. differences*, 31, 689-700. 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., Rönnberg, 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 cal.lous-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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.93]