

## Research Paper

# The Effectiveness of Moral Intelligence Training on Social Competence, Emotional Dysregulation, and Peer Relationships in Bullying Students



Behrooz Jahandideh <sup>1</sup> , Ozra Ghaffari Nouran <sup>2\*</sup> , Asghar Nakhostin Goldoost <sup>2</sup> & Azar Kiamarsi <sup>3</sup>

1. Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

3. Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

Use your device to scan  
and read article online



### Article Info:

Received: 2022/02/14

Accepted: 2023/05/07

Available Online: 2025/09/22

**Citation:** Jahandideh, B., Ghaffari Nouran, O., Nakhostin Goldoost, A. & Kiamarsi, A. (2025). [The Effectiveness of Moral Intelligence Training on Social Competence, Emotional Dysregulation, and Peer Relationships in Bullying Students (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 14(2):12-26. <https://doi.org/10.22098/jsp.2023.10349.5209>



[10.22098/jsp.2023.10349.5209](https://doi.org/10.22098/jsp.2023.10349.5209)

## Extended Abstract

### 1. Introduction

Bullying is one of the most challenging behavioral problems during adolescence and has attracted extensive attention from educational psychologists over the past three decades (Bayaborda, 2017). Bullying rarely occurs in isolation; rather, it typically coexists with other psychological and social difficulties that must be addressed diagnostically and therapeutically. Prior research has identified contributing factors such as poor social competence (Espelage, Mebane & Adams, 2004; Gómez-Ortiz, Romera-Félix & Ortega-Ruiz, 2017; Mohebbi, Mirnsab, Fathi Azar and Hashemi, 2019), emotional dysregulation (Lang, 2018; Kelsey, Zeman & Dallaire, 2017), and weak peer relationships (Zych, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz & Llorent, 2018; Cho, Glassner & Lee, 2019; Kim, Park, Jung & Han, 2020).

Effective bullying prevention programs should therefore focus on strengthening social competence, emotion regulation, and peer relationships. In recent years, psychological interventions have incorporated various humanistic approaches, one of which is moral intelligence (Sheykholeslami & Mohammadi, 2019). Evidence supports the efficacy of moral intelligence training in improving diverse behavioral and emotional difficulties. This study accordingly examined the effectiveness of moral intelligence training on social

competence, emotional dysregulation, and peer relationships among bullying students.

### 2. Materials and Methods

This research followed a quasi-experimental, pretest-posttest design with a control group. The study population included all 12th-grade male students in Sarab City during the academic year 2020–2021. Using purposive (availability) sampling, 30 students were selected who simultaneously scored below the cutoff on social competence and peer relationship measures and above the cutoff on bullying and emotion-dysregulation scales. Participants were randomly assigned into two equal groups of 15. The instruments used were: 1. Olweus Bully/Victim Questionnaire-Revised (OB/VQ-R); 2. Flanner Social Competence Questionnaire; 3. Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS); 4. Hudson Peer Relationship Index (IPR).

The experimental group received eleven 90-minute sessions of moral intelligence training, while the control group received no training. Data were analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA).

### 3. Results

The results of multivariate analysis of covariance showed that the effect of training on social competency ( $F=20.091$ ), emotional dysregulation ( $F=7.122$ ) and peer relationships ( $F=8.673$ ) in the experimental and control groups was significant after eliminating the effect of pretest. According to the results of the post hoc test, the effect of education on improving social competence and relationships with peers and reducing emotional dysregulation has been positive.

### \*Corresponding Author:

Ozra Ghaffari Nouran

Address: Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

Tel: +98 (45) 33725544

E-mail: [azra.ghaffari@yahoo.com](mailto:azra.ghaffari@yahoo.com)



Copyright © 2025 by Authors. Published by University of Mohaghegh Ardabili. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 international license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Non-commercial purposes uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.

**Table 1.** One way analysis of covariance on social competence, emotional dysregulation and peer relationships

| Variables               | Sum of squares | Df | Mean square | F      | Sig   | Eta square |
|-------------------------|----------------|----|-------------|--------|-------|------------|
| Social competence       | 235.954        | 1  | 235.954     | 20.091 | 0.000 | 0.396      |
| Emotional dysregulation | 52.191         | 1  | 52.191      | 7.122  | 0.013 | 0.222      |
| Peer relationships      | 90.773         | 1  | 90.773      | 8.673  | 0.007 | 0.258      |

**4. Discussion and Conclusion**

The present findings highlight the utility of moral intelligence training for addressing core deficits in bullying students. Enhancing moral reasoning and empathy appears to promote social competence, facilitate emotional regulation, and improve interpersonal relationships—factors intimately linked to bullying behavior. Consequently, incorporating moral intelligence interventions into school-based prevention programs may reduce bullying over time. Study limitations include the small, all-male sample confined to twelfth-grade students in Sarab City, pandemic-related constraints on training sessions, and the absence of a follow-up phase. Future research should replicate the study across broader and more diverse populations.

**5. Ethical Considerations**

**Compliance with ethical guidelines**

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

**Funding**

This study received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or non-profit sectors.

**Authors' contributions**

All authors contributed to the design, execution, and writing of the research.

**Conflicts of interest**

The authors declare no conflict of interest.

## مقاله پژوهشی

## اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بر شایستگی اجتماعی، بدتنظیمی هیجانی و روابط با همسالان در دانش آموزان زورگو

بهروز جهان دیده<sup>۱</sup>، عذرا غفاری نوران<sup>۲\*</sup>، اصغر نخستین گلدوست<sup>۳</sup> و آذر کیامرثی<sup>۳</sup>

۱. گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

۳. گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

Use your device to scan  
and read article online

استاددهی: جهان دیده، ب.، غفاری نوران، ع.، نخستین گلدوست، ا. و کیامرثی، آ. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بر شایستگی اجتماعی، بدتنظیمی هیجانی و روابط با همسالان در دانش آموزان زورگو. فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۴(۲): ۲۶-۱۲. <https://doi.org/10.22098/jsp.2023.10349.5209>

doi 10.22098/jsp.2023.10349.5209

## چکیده

**هدف:** هدف از انجام پژوهش حاضر اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بر شایستگی اجتماعی، بدتنظیمی هیجانی و روابط با همسالان در دانش آموزان زورگو بود.

**روش‌ها:** روش پژوهش، شبه آزمایشی و با طرح پیش آزمون-پس آزمون با یک گروه آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری تحقیق مشتمل بر کلیه دانش آموزان پسر پایه دوازدهم مدراس شهر سراب در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که از بین آنها نمونه ای به حجم ۳۰ نفر به روش نمونه گیری در دسترس و پس از کسب معیارهای ورود به مطالعه، در دو گروه ۱۵ نفره جایگزین شدند. ابزار به کار رفته در این پژوهش، پرسشنامه تجدیدنظر شده زورگو/ قربانی الویوس، مقیاس شایستگی اجتماعی فلنر، مقیاس دشواری تنظیم هیجان (DERS) گرتز و روئمر و شاخص روابط با همسالان (IPR) هادسون بود. گروه آزمایش طی ۱۱ جلسه ۹۰ دقیقه ای آموزش هوش اخلاقی و در این مدت گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد.

**یافته‌ها:** نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره نشان داد آموزش هوش اخلاقی بر بهبود شایستگی اجتماعی و روابط با همسالان و کاهش بدتنظیمی هیجانی دانش آموزان زورگو اثر مثبت دارد ( $P < 0/01$ ).

**نتیجه گیری:** با توجه به نتایج به دست آمده، به روشنی معلوم می شود که بکارگیری آموزش هوش اخلاقی بر روی دانش آموزان زورگو موثر بوده و اجرای آن می تواند پیامدهای مثبتی در زمینه های اجتماعی، هیجانی و ارتباطی برای دانش آموزان زورگو به دنبال داشته باشد.

## اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۱۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۶/۳۱

## کلیدواژه‌ها:

هوش اخلاقی، شایستگی اجتماعی، بدتنظیمی هیجانی، روابط همسالان، زورگویی

## مقدمه

پژوهشگران و صاحب نظران حیطه روانشناسی تربیتی را در سه دهه اخیر به خود معطوف ساخته است و موضوع محوری مطالعات بسیاری بوده است (بابابورد<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷).

1. Goodyer
2. Bullying
3. Bayaborda

تجارب و پژوهش‌های بالینی نشان می دهند که تعداد بسیار زیادی از نوجوانان دارای مشکلات یا آسیب های روانی آشکاری هستند. به این معنی که بخشی از آسیب های اجتماعی موجود در جامعه مربوط به این قشر می باشد (گودیر و همکاران، ۲۰۱۰). زورگویی<sup>۲</sup> (قلدری) از رفتارهای مشکل ساز دوره نوجوانی است که اخیراً توجه

\* نویسنده مسئول:

عذرا غفاری نوران

نشانی: گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

تلفن: ۳۳۷۲۵۵۴۴ (۴۵) ۹۸+

پست الکترونیکی: [azra.ghaffari@yahoo.com](mailto:azra.ghaffari@yahoo.com)

مطالعات زورگویی<sup>۱</sup> در مدرسه از دهه ۱۹۷۰ از طریق تحقیقات بنیادی در مورد تجربیات زورگویی در بین پسران نروژی و با کارهای آغازین الویوس<sup>۲</sup> شروع شده است (چناری و همکاران، ۱۴۰۲). زورگویی در مدرسه<sup>۳</sup> به عنوان رفتاری تعریف می‌شود که با قصد آسیب رساندن با صدمات مکرر و طولانی مدت، به دلیل عدم تعادل قدرت (اجتماعی یا جسمی) بین زورگو و قربانی صورت می‌گیرد (فارینگتون<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). انواع اصلی زورگویی در مدرسه شامل القاب بد دادن، رفتارهای ناخوشایند، پخش شایعات ناخوشایند، ضربه یا لگد زدن و سرقت وسایل و غیره می‌باشد (بالدری، سورتنینو و فارینگتون<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹). الویوس (۱۹۹۳) هم معتقد است که زورگویی انواع مختلفی دارد که عبارتند از: فیزیکی (دعوا کردن، لگد زدن و مشت زدن)؛ کلامی (ناسزا گفتن، تهدید کردن، پخش شایعات تند و زننده) و رابطه‌ای/اجتماعی (اخراج کردن از بازی یا از گروه، نادیده گرفتن یا دعوت نکردن همکلاسی به جشن). تحقیقات اخیر نیز بر آزار سایبری، زورگویی با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات (به عنوان مثال تلفن‌های همراه) متمرکز شده است (رایت<sup>۶</sup>، ۲۰۲۲). مطالعات حاکی از شیوع نسبتاً زیاد این رفتارها در مدرسه است (الگار<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۵؛ اسرابستین و لونتال<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰؛ سرابی اصل، ۱۳۹۹). به علاوه، حدود ۳۰ درصد از کودکان مدرسه رو با نقش‌های قربانی، زورگو یا زورگو/قربانی، در پدیده زورگویی درگیر هستند (اوانس، فریزر و کاتر<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴). نتایج پژوهش سرابی اصل (۱۳۹۹) هم نشان می‌دهد زورگویی کلامی، فیزیکی و اجتماعی/رابطه‌ای به ترتیب بیشترین شیوع را در مدارس دارد. به طور فزاینده‌ای، زورگویی در مدارس در بسیاری از مناطق به عنوان یک مشکل جدی شناخته شده است که صدمات زیادی به بخش قابل توجهی از دانش‌آموزان مدرسه وارد می‌کند (ریگی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۱). رفتار زورگویی در مدارس یک پدیده شناخته شده است که تأثیر منفی بر دانش‌آموزان دارد. زورگویی در مدارس علاوه بر این که عملکرد تحصیلی را کاهش می‌دهد، باعث مشکلات روانی و آسیب‌های فیزیکی نیز می‌شود (گافنی، فارینگتون و توفی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۹). روانشناسان نیز معتقدند زورگویی پدیده بی‌ضرری نیست، بلکه مسئله‌ای گسترده و جدی است که باید مطالعه و بررسی شود؛ زیرا باعث ایجاد آسیب‌های پایدار در حوزه‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی می‌شود (چاو<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). به ویژه که این رفتار سلامت دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار میدهد (آلبایراک، ییلدیز و ارول<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۶) و با مشکلات تحصیلی و اجتماعی کودکان و نوجوانان مدرسه رو (کمودکا، کاراویتا و کوپول<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۵؛ شاهین و همکاران، ۲۰۱۸) و نشانگان اضطراب، افسردگی، عملکرد تحصیلی ضعیف (آل

بوخیران<sup>۱۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۷) و پیوند ضعیف به مدرسه (محبی، میرنسب و واینر<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۶) در ارتباط است. چنین پیامدهایی اهمیت و ضرورت مطالعه این پدیده می‌تواند منجر به افزایش دانش و نهایتاً منجر به بکارگیری استراتژی‌های موثرتر پیشگیری و مداخله گردد (ریفل<sup>۱۷</sup>، ۲۰۲۲). زورگویی از تعامل عوامل پیچیده مربوط به ویژگی‌های فردی، روابط بین فردی با بزرگسالان و همسالان، شرایط مدرسه و یا هنجارهای جامعه نشئت می‌گیرد (گلاددن، ویولو-کانتور، همبورگز و لومپکین<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۴). بنابراین، نکته بسیار مهم این است که این پدیده به تنهایی ظاهر نمی‌شوند و خود را در قالب مجموعه‌ای از ویژگی‌ها نشان می‌دهد که باید در تشخیص و درمان مورد توجه قرار گیرند. به همین روی، پژوهش‌های زیادی به سبب شناسی و درمان این پدیده پرداخته اند.

پژوهشگران در رابطه با سبب شناسی این پدیده، عوامل و اختلالات گوناگونی را مطرح کرده اند؛ یک مضمون مشترک ادبیات زورگویی اختلال در رشد شناختی-اجتماعی نوجوانان است (اولونوس<sup>۱۹</sup>، ۱۹۹۳؛ برنشتاین و واتسون<sup>۲۰</sup>، ۱۹۹۷؛ شیفر<sup>۲۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۴). بنابراین به نظر می‌رسد یکی از پیشایندهای رفتار زورگویی، نقض در شایستگی اجتماعی<sup>۲۲</sup> است (زیچ، فارینگتون، لیورنت و توفی<sup>۲۳</sup>، ۲۰۱۷؛ زیچ، فارینگتون و توفی<sup>۲۴</sup>، ۲۰۱۹). علاوه بر این، پژوهشگران معتقدند که زورگویی در سطوح متعددی، با ادراک پایین از شایستگی اجتماعی همراه است (گومز-اورتیز، رومرا-فلیکس و اورتگا-ریوز<sup>۲۵</sup>، ۲۰۱۷). تیراباسی<sup>۲۶</sup> (۲۰۱۳) شایستگی اجتماعی را به عنوان سازه‌ای گسترده معرفی کرده است که شامل ویژگی‌های رفتاری و شناختی متنوع و جنبه‌های گوناگونی از سازگاری هیجانی مفید و ضروری برای رشد روابط

1. Bullying
2. Olweus
3. Bullying in School
4. Farrington
5. Baldry, Sorrentino & Farrington
6. Wright
7. Elgar
8. Srabstein & Leventhal
9. Evans, Fraser & Cotter
10. Rigby
11. Gaffney, Farrington & Tfofi
12. Chu
13. Albayrak, Yildiz & Erol
14. Camodeca, Caravita & Coppola
15. AlBuhairan
16. Wiener
17. Riffle
18. Gladden, Vivolo – Kantor, Hamburger & Lumpkin
19. Bernstein & Watson
20. Schäfer
21. Social competence
22. Zych I, Farrington DP, Llorent VJ& Tfofi
23. Gómez-Ortiz, Romera-Félix & Ortega-Ruiz
24. Tirabassi

وریف<sup>۱۸</sup> و همکاران (۲۰۱۲) بیانگر ارتباط بین مشکلات تنظیم هیجانی و زورگویی هستند. بنابراین نقص در تنظیم هیجان (بدتنظیمی هیجانی) می‌توان زمینه ساز زورگویی در دانش آموزان را فراهم آورد در مداخلاتی که برای این گروه از دانش آموزان صورت می‌گیرد متغیر بدتنظیمی هیجانی به شدت مورد توجه مداخله گران قرار گیرد.

یکی دیگر از پیشایندهای رفتار زورگویی، نقص در روابط با همسالان و به عبارتی ارتباط ضعیف با همسالان (غیر محبوب با تعداد کمی از دوستان) است (زیچ و همکاران، ۲۰۱۷، توفی و فارینگتون، ۲۰۱۰؛ اکبری بلوطینگان، واعظفر و کیان ارثی، ۱۳۹۵). بر اساس یافته های چای، ژو و هان<sup>۱۹</sup> (۲۰۲۰) زورگویی با روابط ضعیف با همسالان در ارتباط است. روابط با همسالان عاملی تعیین کننده در رشد و سازگاری نوجوانان است و تجارب اجتماعی آنان، به ویژه به دلیل نقش حیاتی روابط همسالان در روند اجتماعی شدن توجه بسیاری از محققان را به خود جلب کرده است (وو، زهانگ، چنگ و هیو<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۸). یافته های مطالعاتی با کودکان مدرسه و نوجوانان نشان می‌دهند که افراد زورگو، شایستگی کمتری در تعامل با دیگران دارند (زیچ و همکاران، ۲۰۱۸). در مطالعه دیگری مشخص شد افراد زورگو تمایل کمتری به برقراری دوستی های رضایتبخش بعدی دارند (گاتمن و فاینشتاین<sup>۲۱</sup>، ۲۰۰۸). نتایج حاصل از مدل های ارزیابی شده در پژوهش چو، گلاسرو لی<sup>۲۲</sup> (۲۰۱۹) حاکی از آن است که روابط همسالان تأثیر عمیقی در بروز زورگویی دارد. در این زمینه کیم، پارک، جانگ و هان<sup>۲۳</sup> (۲۰۲۰) پیشنهاد می‌دهند برنامه های پیشگیری از زورگویی باید به زمینه اجتماعی روابط همسالان پردازد. بنابراین برای درمان و پیشگیری از زورگویی، بایستی به روابط این افراد با همسالانشان توجه ویژه ای معطوف گردد.

اجتماعی مناسب و به دست آوردن نتایج اجتماعی مطلوب است. روانشناسان معتقدند افراد با شایستگی اجتماعی بالا، بیشتر متناسب با منافع جامعه رفتار می‌کنند و کمتر رفتارهای ضد اجتماعی را نشان می‌دهند (جانتیلا<sup>۲۴</sup>، ۲۰۱۰). بنابراین، پدیده زورگویی با قابلیت های اجتماعی دانش آموزان در ارتباط است و نتایج مطالعات پژوهشگران نیز نشان داده است که دانش آموزان زورگو، ادراک شایستگی اجتماعی پایینی دارند (اسپلج، میان و آدامز<sup>۲۵</sup>، ۲۰۰۴؛ گومز اورتیز و همکاران، ۲۰۱۷؛ محبی، میرنسب، فتحی آذر و هاشمی، ۱۳۹۷). گزارش زیچ، بلترن-کاتالان، اورتگا-رویز و لئورنت<sup>۲۶</sup> (۲۰۱۸) هم حاکی از آن است که شایستگی های اجتماعی و هیجانی می‌تواند از نوجوانان در برابر زورگویی محافظت کند.

یکی دیگر از متغیرهای روانشناختی مختل شده در دانش آموزان زورگو، بحث تنظیم هیجان<sup>۲۷</sup> است (شباهنگ، صدیقیان، رحیمی نژاد و سلطانی شال، ۱۳۹۸؛ بشرپور، مولوی، شیخی، خاندانی و همکاران، ۱۳۹۲؛ کامودسا و ناوا<sup>۲۸</sup>، ۲۰۲۲). مطابق نظریه بی نظمی هیجانی<sup>۲۹</sup> برخی الگوهای تنظیم هیجانی یا فقدان آنها می‌توانند کارکرد فرد را مختل کرده و علائم آسیب شناختی را ایجاد و دوام بخشند (کول، میشل و تی<sup>۳۰</sup>، ۱۹۹۴). فرایند تنظیم هیجان اشاره به توانایی به کارگیری راهبردهایی برای درک و ابراز هیجانات و تعدیل تجربه هیجانی دارد (هر، روزنتال، گیگر و اریکسون<sup>۳۱</sup>، ۲۰۱۳)، در مقابل، بدتنظیمی هیجان<sup>۳۲</sup> خطر جدی برای سلامت روان محسوب می‌شود (زیگلر-هیل و ونگ<sup>۳۳</sup>، ۲۰۱۵). بدتنظیمی هیجان به راهبردهای ناسازگارانه در واکنش به تجارب و حالات هیجانی افراد اطلاق می‌شود (ویدیکر<sup>۳۴</sup>، ۲۰۱۱). بدتنظیمی هیجان در اکثر اختلالات بالینی و شخصیتی به عنوان عامل فراتشخیصی دخیل است و باید اذعان داشت که ابعاد ناهنجار شخصیت<sup>۳۵</sup> همبستگی تنظیم هیجان و آسیب های روانی را بهتر تبیین می‌کند (کروگر، درینگر، مارکون، واتسون و اسکودول<sup>۳۶</sup>، ۲۰۱۲). بر اساس شواهد، سطوح بالای ابعاد ناهنجار شخصیت با مشکلات بین فردی از قبیل خشونت همراه است (عبدی و چلیانلو، ۱۳۹۶). برای مثال افراد با سطح بالای مخالفت ورزی قادر به درک مقاصد دیگران نبوده و ممکن است رفتار خشونت آمیز از خود نشان دهند (گرتز و رومر<sup>۳۷</sup>، ۲۰۰۴). بر این اساس می‌توان اذعان داشت، توانایی هیجانی به عنوان یک توانایی بسیار مهم در مهار و تنظیم هیجانات می‌تواند نقش مهم در زورگویی و رفتارهای زورگویانه ایفا کند (لانگ<sup>۳۸</sup>، ۲۰۱۸). پژوهش ها نشان می‌دهد، هم زورگوها و هم قربانیان زورگویی معمولاً از روش های مقابله و راهبردهای تنظیم هیجانی ناکارآمد استفاده می‌کنند (لانگ، ۲۰۱۸؛ اسپنس، دی یانگ، تون و بوند<sup>۳۹</sup>، ۲۰۰۹). در همین رابطه، پژوهش کسلی، امان و دالایر<sup>۴۰</sup> (۲۰۱۷)

1. Junttila
2. Espelage, Mebane & Adams
3. Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz & Llorent
4. Emotion regulation
5. Camodeca & Nava
6. Emotion Dysregulation Theory
7. Cole, Michel & Teti
8. Herr, Rosenthal, Geiger & Erikson
9. Emotion dysregulation
10. Zeigler-Hill & Vonk
11. Widiger
12. Pathological personality
13. Krueger, Derringer, Markon, Watson & Skodol
14. Gratz & Roemer
15. Lang
16. Spence, De Young, Toon & Bond
17. Kelsey, Zeman & Dallaire
18. Rieffe
19. Chai, Xue & Han
20. Wu, Zhang, Cheng & Hu
21. Gutman & Feinstein
22. Cho, Glassner & Lee
23. Kim, Park, Jung & Han

**ریگی (۲۰۲۱)** در کتاب «دیدگاه چندگانه در خصوص زورگویی در مدرسه»<sup>۱</sup> معتقد است که سیاست‌های ضد زورگویی و برنامه‌های مرتبط با آن موفقیت محدودی دارند، در بهترین حالت، کاهش قابل توجهی در قربانی شدن همسالان ایجاد می‌کند و در این شکست نسبی تأثیر دارد. اول این که رفتار زورگویی عمیقاً در طبیعت انسان نهفته است و در برابر تغییرات بسیار مقاوم است. مورد دیگر، شکست معلمان در درک و ارزیابی طیف وسیعی از ادراکات جایگزین و قضاوت‌های مرتبط در مورد ماهیت زورگویی و آنچه باید برای کاهش آن انجام شود، است. لذا به نظر می‌رسد در انتخاب و به کارگیری انواع روش‌های مداخله‌ای در خصوص زورگویی حساسیت بیشتری به خرج دارد.

در سالهای اخیر، روانشناسی از مفاهیم و مداخله‌های متفاوتی تأثیر پذیرفته که یکی از آنها هوش اخلاقی می‌باشد (شیخ‌الاسلامی و محمدی، ۱۳۹۸). هوش اخلاقی برای اولین بار توسط بوربا<sup>۲</sup> مطرح گردید. وی هوش اخلاقی را ظرفیت و توانایی فهم درست خطا به معنی داشتن اعتقادات اخلاقی قوی و عمل به آنها و رفتار به شیوه درست و پسندیده تعریف می‌کند (بوربا، ۲۰۰۱؛ ترجمه کاوسی، ۱۳۹۶). مارتین، لائو و اسلونان<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) هوش اخلاقی را اعتقاد عمیق و ارزش‌هایی می‌دانستند که قادر است تمامی افکار و رفتارهای فرد را هدایت کند. هوش اخلاقی هفت اصل ضروری را شامل می‌شود: همدلی<sup>۵</sup>، وجدان<sup>۶</sup>، خودکنترلی<sup>۷</sup>، احترام<sup>۸</sup>، مهربانی<sup>۹</sup>، تساهل و تسامح<sup>۱۰</sup> (بوربا، ۲۰۰۱؛ ترجمه کاوسی، ۱۳۹۶). در برخی از منابع علمی، هوش اخلاقی دربرگیرنده چهار بعد اصلی شامل درستکاری، مسئولیت‌پذیری، بخشش و دلسوزی است (لنیک و کیل<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۱). هوش اخلاقی به عنوان توانایی کودک در تشخیص معیارهای اخلاقی درست و نادرست از هم می‌تواند احتمالاً در کاهش مشکلات رفتاری و اجتماعی کودکان مثرتر واقع شود (کولز<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۸). مطالعات متعددی نشان داده‌اند که مداخلات مبتنی بر هوش اخلاقی در افزایش سازش یافتگی اجتماعی دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری (لی<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۶)، سازش یافتگی (عاطفی، آموزشی، اجتماعی) دانش‌آموزان زورگو (شیخ‌الاسلامی و محمدی، ۱۳۹۸)، ارتباط مثبت با دیگران (پهلوان و ابراهیمی‌نژاد، ۱۳۹۵؛ کارابی<sup>۱۵</sup>، ۲۰۲۱)، بهبود عملکرد اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری (رضاپور میرصالح، خردمند و شاهدی، ۱۳۹۶)، بهبود افزایش رفتار اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی (رضایی، ۱۳۹۷)، بهبود سازگاری اجتماعی و هیجانی (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۹)، بهبود همدلی هیجانی (یاسمی‌نژاد، ۱۳۹۳)، بهبود تعاملات اجتماعی (نقاش زاده و صباحی‌زاده، ۲۰۱۶) دانش‌آموزان موثر است. با این حال، مروری بر مطالعات صورت گرفته نشان می‌دهد که تاکنون در زمینه اثر هوش اخلاقی بر شایستگی اجتماعی، بدتنظیمی هیجانی و روابط با همسالان افراد

زورگو پژوهشی صورت نگرفته است اما از آنجا که رفتار زورگویانه عملی غیراخلاقی است و قربانیان بی‌گناه را تحقیر و تحت فشار قرار می‌دهد با این وجود در حال حاضر مشخص نیست که آیا زورگوها به دلیل کمبود شایستگی‌های اخلاقی (دانش درست و غلط)، عواطف اخلاقی (آگاهی عاطفی و وجدان در مورد تخلفات اخلاقی) یا ترکیبی از این دو زورگویی می‌کنند (گینی و همکاران، ۲۰۱۱). از طرفی، اثربخشی آموزش هوش اخلاقی در بهبود بسیاری از علائم و اختلالات رفتاری و هیجانی توسط پژوهشگران مورد تأیید قرار گرفته است لذا مسئله مزبور به تبع مهم‌ترین پرسش را برای مطالعه پیش رو قرار می‌دهد و آن هم این که، آیا آموزش هوش اخلاقی بر شایستگی اجتماعی، بدتنظیمی هیجانی و روابط همسالان در دانش‌آموزان زورگو تأثیر دارد؟

### روش پژوهش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: روش پژوهش آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر پایه دوازدهم مقطع متوسطه شهر سراب در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که از بین آن‌ها ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس و پس از کسب معیارهای ورود به مطالعه، در دو گروه ۱۵ نفره جایگزین شدند. جایگزین شدند.

ملاک‌های ورود: رضایت آگاهانه، تحصیل در مدارس پسرانه مقطع دوازدهم متوسطه، کسب نمره پایین‌تر از برش پرسشنامه شایستگی اجتماعی و روابط با همسالان و نمره بالاتر از برش در مقیاس زورگویی و بدتنظیمی هیجانی، عدم وجود مشکل روانی حاد.

ملاک‌های خروج: دریافت مداخلات روانشناختی قبل از ورود به پژوهش، عدم تمایل دانش‌آموز برای ادامه همکاری در هر یک از مراحل پژوهش، غیبت بیش از دو جلسه در جلسات آموزشی، دریافت سایر مداخلات همزمان با اجرای مطالعه، استفاده از داروهای روانپزشکی دست‌کم ۲ هفته قبل از شروع مداخله، ابتلا به بیماری‌های شدید جسمانی و یا روانی.

در پژوهش حاضر، از ابزارهای ذیل جهت گردآوری اطلاعات استفاده شد:

1. Multi-perspectives on School Bullying
2. Borba
3. Borba
4. Martin, Rao & Sloan
5. Empathy
6. Conscience
7. Self-control
8. Respect
9. Kindness
10. Tolerance
11. Fairness
12. Lennick & Kiel
13. Coles
14. Lee
15. Karabey



است و برای اندازه‌گیری وسعت، شدت و بزرگی یک مشکل که آزمودنی با گروه همسالان خود دارد طراحی شده است. این ابزار می‌تواند به عنوان سنجش کلی مشکلات ارتباطی با همسالان استفاده شود. نمره گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۷ نقطه ای می باشد که برای گزینه های «هرگز»، «خیلی به ندرت»، «کمی»، «گاهی اوقات»، «اغلب اوقات»، «تقریباً اکثر اوقات» و «همیشه» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶ و ۷ در نظر گرفته می شود. این مقیاس دارای دو نقطه برش است. نقطه برش اول نمره ی ۳۰ (±۵) است که نمرات پایین تر از آن نشانگر عدم وجود یک مشکل بالینی قابل توجه در این حیطه می باشد. نمرات بالاتر از ۳۰ نشانگر وجود یک مشکل بالینی قابل توجه است. نقطه برش دوم نمره ۷۰ است که نشانگر تجربه ی شدید و احتمال دست زدن به برخی از انواع خشونت برای برخورد با مشکلات است که لازم است متخصصین امر نسبت به این مطلب آگاه باشند. ضریب آلفای این مقیاس برابر با ۰/۹۴ است که نشانگر انسجام و هماهنگی درونی بالا و خطای استاندارد پایین در حدود ۰/۴۴ است. در مطالعه **راهدار، صیدی و رشیدی (۱۳۹۹)** ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و نیز ساختار تک عاملی این ابزار (روایی سازه) با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی به روش پیشینه درست نمایی مورد تأیید قرار گرفته است.

بسته آموزشی هوش اخلاقی: از بسته آموزشی که بر اساس تئوری هوش اخلاقی **بوربا (۲۰۰۵)** تنظیم شده است، استفاده شد. هوش اخلاقی در تئوری بوربا (۲۰۰۵) هفت اصل ضروری را شامل می شود که عبارتند از: همدلی، وجدان، خود کنترلی، احترام، مهربانی، تساهل و تسامح و انصاف (**بوربا، ۲۰۰۱؛ ترجمه کاوسی، ۱۳۹۶**). این برنامه در ایران در پژوهش های متعددی مانند **رضاپور میر صالح و همکاران (۱۳۹۷)** و **شیخ الاسلامی و محمدی (۱۳۹۸)** بکار گرفته شده است. با این وجود، در این پژوهش، قبل از استفاده از این بسته، به ده نفر از استادان و متخصصان حوزه روانشناسی تربیتی ارائه و ضریب توافقی لاوشه<sup>۵</sup> (CVR) آن ۰/۸۲ به دست آمد که نشان می دهد بسته آموزشی مناسب است. این بسته آموزشی برای گروه آزمایش به مدت ۱۱ جلسه ۹۰ دقیقه ای و هفته ای یک جلسه برگزار و بعد از اتمام جلسات، مجدد هر دو گروه پرسشنامه ها را در مرحله پس آزمون تکمیل کردند. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از تحلیل کواریانس چندمتغیره (مانکوا) در برنامه SPSS انجام شد.

1. Olweus Bully/Victim Questionnaire Revised (OB/VQ-R)
2. Social Competence Questionnaire
3. Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)
4. Hudson
5. lawshe
6. content validity ratio

## پرسشنامه تجدیدنظر شده زورگو/ قربانی الویوس (OB/VQ-R):

پرسشنامه تجدیدنظر و کوتاه شده اولویوس (۱۹۹۸) دارای ۱۹ گویه در مقیاس لیکرت پنج درجه ای (هرگز تا همیشه) است و سه مؤلفه زورگویی، زدو خورد و قربانی را می سنجد. در پژوهش حاضر از زیرمقیاس زورگویی استفاده شد. مؤلفه زورگویی در این پرسشنامه دارای ۱۰ گویه است که به آزار و اذیت دیگران، اسم گذاشتن روی دیگران، انزوای اجتماعی و شایعه پراکنی اشاره دارد. **اسپلاگه و هولت (۲۰۰۱)** به منظور بررسی پایایی مقیاس مذکور از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که این ضریب برای زیرمقیاس زورگویی، ۰/۸۷ بود. در پژوهش **چالمه (۱۳۹۲)** ضریب اعتبار مؤلفه زورگویی با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۰، دو نیمه سازی، ۰/۸۳ و باز آزمایی با فاصله دو هفته ۰/۷۷ بود.

**مقیاس شایستگی اجتماعی<sup>۲</sup> فلنر (۲۰۰۲):** این مقیاس در ایران توسط **پرندین (۱۳۸۵)** هنجاریابی شده و دارای ۴۷ گویه است و بر اساس مقیاس هفت درجه ای لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۷=کاملاً موافقم) نمره گذاری می شود. نمره این ابزار با مجموع نمره گویه ها به دست می آید؛ بنابراین دامنه نمرات بین ۴۷ تا ۳۲۹ است و نمره بالاتر به معنای شایستگی اجتماعی بیشتر است. در صورتی که نمرات بین ۴۷ تا ۱۰۹ باشد، میزان شایستگی اجتماعی نامطلوب، ۱۱۰ تا ۲۲۰ نسبتاً مطلوب و نمرات بالای ۲۲۰ میزان کفایت اجتماعی در حد مطلوب است. **فلنر (۲۰۰۲)** روایی ابزار را با روش تحلیل عاملی، تأیید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و با روش باز آزمایی با فاصله زمانی یک ماه ۰/۸۹ گزارش کرده است. در ایران روایی سازه مقیاس از طریق همبستگی کل مقیاس در سطح ۹۹ درصد معنادار بود. همچنین در تحلیل عاملی مقدار KMO برابر ۰/۸۳ به دست آمد (**پرندین، ۱۳۸۵**).

مقیاس مشکل در تنظیم هیجان (DERS):<sup>۳</sup> مقیاس دشواری تنظیم هیجان (DERS) (**گرتر و رومر، ۲۰۰۴**) یک ابزار ۳۶ گویه ای است که سطوح نقص و نارسایی تنظیم هیجانی فرد را در اندازه پنج درجه ای از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه)، اندازه گیری می کند: کمترین نمره فرد در مقیاس، ۳۶ و بیشترین نمره ۱۸۰ بود. نمره بیشتر در کل مقیاس، نشانه دشواری بیشتر در تنظیم هیجان است. **گرتر و رومر (۲۰۰۴)** ضریب پایایی باز آزمایی آن را در فاصله دوهفته ای ۰/۸۵ گزارش کردند. در ایران، **خانزاده، سعیدیان، حسین جاری (۱۳۹۱)** با روش ضریب همسانی درونی، آلفای کرونباخ را در دامنه ۰/۶۶ تا ۰/۸۸ و با روش باز آزمایی در دامنه ۰/۷۹ تا ۰/۹۱ گزارش کردند.

**شاخص روابط با همسالان (IPR):** این مقیاس توسط والتر دیلو. هادسون<sup>۴</sup> در سال ۱۹۹۲ ساخته شده است که از ۲۵ گویه تشکیل شده

## جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی

| جلسه | عنوان                          | خلاصه جلسات آموزش مهارت‌های هوش اخلاقی (بورا، ۲۰۰۵)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ۱    | معرفی مداخله و اجرای پیش آزمون | مشخص کردن هدف گروه و معرفی برنامه آموزشی پیشرو، بررسی قوانین گروه، تأکید بر مشارکت همه در بحثها. شرح: ذکر مثالی از یک دانش آموز با اخلاق و یک دانش آموز بی اخلاق و بررسی تفاوت‌های آنها، ترغیب دانش آموزان در توصیف افراد با اخلاقی که می‌شناسند، بررسی نظرات دانش آموزان، اجرای پیش آزمون                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| ۲    | احترام                         | محتوا و فنون: تعریف فضیلت احترام و ضرورت پرداختن به آن، پیامدهای فقدان احترام در جامعه، تأکید بر قانون طلایی "با دیگران طوری رفتار کن که دوست داری با خودت رفتار شود"، ارزیابی و تفسیر شیوه‌های بی احترامی، ارزیابی نگرش فردی در مورد اختلاف نظر در روابط و منجر شدن به بی احترامی. شرح: ذکر مثالی از یک رفتار احترام آمیز و یک رفتار بی احترامی، پرسش این سوال کلیدی که امروز چه رفتارهای حاکی از احترام یا بی احترامی داشتیم. ضرورت احترام به والدین و بزرگترها، بحث در مورد پیامدهای احترام به والدین و بزرگترها، توصیف جملات و کلمات احترام آمیزی که توسط یک بچه در ارتباط با اطرافیان به کار برده می‌شود                    |
| ۳    | مهربانی                        | محتوا و فنون: تعریف مهربانی، مصادیق مهربانی در روابط بین فردی، پیامدهای فقدان مهربانی در روابط بین فردی، بحران عدم مهربانی و زوال نزاکت و مراحل ایجاد آن. شناسایی خطاهای شناختی موثر بر نامهربانی در روابط بین فردی و مقابله با آنها. شرح: شناسایی و ثبت رفتارهای مهربانانه و غیرمهربانانه‌ای که در طول هفته با همکلاسی خود داشته‌اند. شناسایی رفتارهای غیرمهربانانه‌ای که با همکلاسی خود داشتند، بحث در مورد پیامدهای مثبت رفتارهای مهربانانه و پیامدهای منفی رفتارهای غیرمهربانانه، بررسی افکاری که منجر به نامهربانی با همکلاسی می‌شوند                                                                                       |
| ۴    | همدلی                          | محتوا و فنون: آشنایی با تعریف همدلی، اهمیت و ضرورت همدلی و تأثیر آن بر روابط بین فردی، بیان مصادیق همدلی در رابطه، ارزیابی و تغییر شیوه‌های حاکی از عدم همدلی، آموزش گوش دادن فعال. شرح: ذکر یک مثالی از تفسیر اشتباه از روی ظاهر یک رفتار، ذکر مثال‌هایی از رفتارهای همدلانه، تأکید بر گوش کردن درست به صحبت‌های اطرافیان، سعی در درک شرایط و وضعیت زندگی دوستان و تفسیر رفتارهای دوستان با در نظر گرفتن این شرایط                                                                                                                                                                                                              |
| ۵    | وجدان (مسئولیت پذیری)          | محتوا و فنون: آرایه تعریف، اهمیت و ضرورت فضیلت وجدان و تأثیر آن بر روابط بین فردی، آشنایی با مصادیق وجدان در زندگی، آشنایی با پیامدهای قضاوت‌های غیروجدانی. شرح: مثال‌هایی از رفتارهای یک فرد با وجدان و بی وجدان، بررسی اینکه آیا شخص خواسته‌های منصفانه‌ای از همکلاسیش دارد و چه رفتارهای وجدان‌مدارانه‌ای در قبال همکلاسیش دارد. مسئولیت‌پذیری در قبال رفتارهای خود و دیگران، ذکر مثال‌هایی از عذاب وجدان و گوش دادن به صدای وجدان خود                                                                                                                                                                                        |
| ۶    | خویشنداری                      | محتوا و فنون: آشنایی با تعریف، اهمیت و ضرورت خویشنداری و تأثیر آن بر روابط، آشنایی با مصادیق خویشنداری در زندگی، توضیح و شناسایی رفتارهای خویشندارانه، آشنایی با فواید خویشنداری در زندگی، بیان روش‌های ایستادگی در برابر وسوسه‌ها. شرح: ذکر مثال‌هایی از کنترل خود در مواجهه با رویدادها، تأکید بر آرامش و انجام تمرینات بدنی آرامش‌زا، کنترل خشم و هیجان، بررسی پیامدهای کنترل خود در ارتباط با دوستان، تأکید بر صحبت با خود (خودگویی) برای ایجاد خودکنترلی در مواجهه با موقعیت‌ها                                                                                                                                             |
| ۷    | انصاف                          | محتوا و فنون: آشنایی با تعریف، اهمیت و ضرورت فضیلت انصاف در زندگی و تأثیرات آن، معرفی مصادیق انصاف در زندگی و روش‌های ایجاد و تقویت آن. اجرا و آموزش فن تصویرسازی مثبت راجع به خاطرات و رفتارهای مثبت همکلاسی، تمرین مقابله با پیشداوری، تمرین احترام به تفاوتها. شرح: ذکر مثال‌هایی از رفتارهای منصفانه و غیرمنصفانه، ثبت انجام رفتار منصفانه در قبال همکلاسی در طول هفته، ارزیابی اینکه قضاوت‌های فرد در برابر رفتار دیگران تا چه حد منصفانه بوده. ارزیابی اینکه چه نشانه‌ای از رفتار فرد حاکی از انصاف اوست. ذکر مثال‌هایی از قضاوت اشتباه در قبال دیگران، و بررسی رفتارهای منصفانه همکلاسیها در قبال خود                     |
| ۸    | بردباری                        | محتوا و فنون: آشنایی با تعریف، اهمیت و ضرورت و تأثیرات فضیلت بردباری در روابط، بیان مصادیق بردباری، مقایسه افراد منفعل، پرخاشگر و قاطع، بررسی عکس‌العمل افراد در موقعیتهای خشم برانگیز، بیان ویژگی افراد ماهر در کنترل خشم. آموزش مهارت‌های کنترل خشم، عدم انتقاد از شخصیت به جای انتقاد از رفتار. شرح: ثبت انجام رفتارهای بردبارانه در طول هفته. شناسایی علل خشم، ثبت نوع عکس‌العمل در موقعیت خشم برانگیز. یادآوری خاطراتی از کنترل خشم، به تعویق انداختن نیازهای زودگذر و آبی برای دستیابی به نیازهای طولانی مدت، بررسی ویژگیهای شخصیت‌های نکانه‌ای و پیامدهای منفی رفتارهای آنها، تشخیص موقعیت‌هایی که فرد باید در آن صبر کند |
| ۹    | صداقت و درستکاری               | محتوا و فنون: تعریف درستکاری و اهمیت آن در رفتارهای فرد، بیان مصادیق راستگویی و دروغ‌گویی، پرهیز از دروغ‌گویی و پیامدهای منفی آن، بررسی دلایل دروغ‌گویی‌های مصلحت‌طلبانه، انجام کارهای درست حتی در موقعیت‌هایی که نفع شخصدر آن نباشد. شرح: ذکر مثال‌هایی که در آن فرد بدون در نظر داشتن منفعت شخصی، کار درست را انجام داده است، ثبت دروغ‌های مصلحتی دانش آموز در طول هفته و بررسی نحوه برخورد صادقانه با آن موقعیت‌ها، بررسی رفتارهای درستکارانه دانش آموز در هفته گذشته، بررسی رفتارهای نادرست دانش آموز در هفته گذشته و پیامدهای مثبت و منفی هر کدام از آن‌ها                                                                  |
| ۱۰   | بخشش                           | محتوا و فنون: تعریف مصادیق بخشش، بررسی پیامدهای مثبت آن، بررسی نقش بخشش در جلوگیری از تشدید مشکلات، و بخشش در هنگام موقعیت برتر و احساس برتری هنگام بخشش. شرح: بررسی مثال‌هایی که دانش آموز در آن بخشش داشته است، بررسی پیامدهای رفتاری یک موقعیت که دانش آموز در آن بخشش نداشته است، بررسی بخشش به عنوان یک عمل جوانمردانه در قبال کوچکترها                                                                                                                                                                                                                                                                                     |



| جلسه | عنوان                         | خلاصه جلسات آموزش مهارت های هوش اخلاقی (بورا، ۲۰۰۵)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ۱۱   | خلاصه، نتیجه و اجرای پس آزمون | محتوا و فنون: تشخیص موارد به کارگیری هوش اخلاقی، روشهای ایجادتقویت فضیلت های نامبرده، تقدیروتشکر از دانش آموزان به سبب حضور در جلسات آموزشی، مرورکلیه جلسات به همراه تبادل نظر و بحث گروهی، چگونگی تداوم مواردیادگرفته شده درزندگی فردی واجتماعی و انتقال آن به دوستان و خانواده. شرح: بحث در مورد چگونگی تشخیص موقعیت هایی که فرد باید اخلاقی با آن ها برخورد کند، پرسش های چرخشی از اعضا و گرفتن بازخورد، رفع ابهام اعضا در مورد فرایندیادگیری، بیان احساسات اعضا و تجربه آنها ازحضور در جلسات، بررسی تاثیر آموزش ها. |

## یافته ها

واریانس ها برای متغیرهای پژوهش برقرار است ( $P > 0/05$ ). به منظور بررسی پیش فرض همگنی ماتریس-کواریانس از آزمون  $M$  باکس استفاده شد که نتایج حاکی از برقراری همگنی ماتریس واریانس-کواریانس متغیرها برای گروه ها در مراحل پیش آزمون و پس آزمون ( $M = 2/150$  باکس،  $F = 0/316$  و  $P = 0/929$ ). محاسبه  $F$  همگنی شیب های رگرسیون حاکی از عدم معنی داری تعامل متغیرهای کمکی (پیش آزمون) و وابسته (پس آزمون) در سطوح عامل (گروه های آزمایش و کنترل) بود. بدین ترتیب شرط همگنی شیب رگرسیون، برای انجام تحلیل کواریانس برقرار است. سطح معنی داری لامبدای ویکلز که کمتر از  $0/01$  است، بنابراین دست کم از نظر یکی از متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری وجود دارد (جدول ۲).

مطابق با نتایج توصیفی، میانگین نمرات پس آزمون شایستگی اجتماعی، بدتنظیمی هیجانی و روابط با همسالان شرکت کنندگان گروه آزمایش نسبت به پیش آزمون تغییر یافته است؛ اما در گروه کنترل، تغییرات محسوسی مشاهده نمی شود؛ بنابراین به منظور بررسی معناداری تفاوت بین دو گروه از تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شد. قبل از اجرای این تحلیل، پیش فرض های آن بررسی شدند. ابتدا از نبود داده های پرت تأثیرگذار در متغیر پژوهش، با توجه به شاخص های کجی و کشیدگی در جدول اطمینان حاصل شد. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرونوف حاکی از نرمال بودن توزیع داده ها برای متغیرهای پژوهش بوده ( $P > 0/05$ ) و پیش فرض توزیع نرمال داده ها برای انجام تحلیل کواریانس چند متغیره برقرار است. نتایج آزمون لوین نشان دادند پیش فرض همگنی

## جدول ۲. نتایج شاخص اعتباری معناداری تحلیل کواریانس چندمتغیری

| نام آزمون     | مقدار | F      | فرضیه Df | خطا dF | معنی داری |
|---------------|-------|--------|----------|--------|-----------|
| لامبدای ویکلز | ۰/۳۵۶ | ۱۳/۸۷۹ | ۳        | ۲۳     | ۰/۰۰۰     |

\*\*  $P < 0/01$ 

کنترل بعد از حذف اثر پیش آزمون دار است. همچنین  $39/6$  درصد از تغییرات شایستگی اجتماعی،  $22/2$  درصد از تغییرات بدتنظیمی هیجانی و  $25/8$  درصد از تغییرات روابط با همسالان در مرحله پس آزمون به واسطه دریافت آموزش تبیین می شود.

اثر آموزش بر آزمون شایستگی اجتماعی ( $\eta^2 = 0/396$ ،  $F = 20/091$ ،  $P < 0/01$ )، بدتنظیمی هیجانی ( $\eta^2 = 0/222$ ،  $F = 7/122$ ،  $P < 0/01$ ) و روابط با همسالان ( $\eta^2 = 0/258$ ،  $F = 8/673$ ،  $P < 0/01$ ) گروه آزمایش و

## جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری با کنترل پیش آزمون در شایستگی اجتماعی، بدتنظیمی هیجانی و روابط با همسالان دو گروه

| متغیر            | مرحله    | منبع تغییرات | مجدورات مجموع | درجه آزادی | میانگین مجدورات | F        | Sig   | مجدور انا |
|------------------|----------|--------------|---------------|------------|-----------------|----------|-------|-----------|
| شایستگی اجتماعی  | پس آزمون | پیش آزمون    | ۱۲۱/۹۴۲       | ۱          | ۱۲۱/۹۴۲         | ۱۰/۳۸۳   | ۰/۰۰۴ | ۰/۲۹۳     |
|                  |          | گروه         | ۲۳۵/۹۵۴       | ۱          | ۲۳۵/۹۵۴         | ۲۰/۰۹۱   | ۰/۰۰۰ | ۰/۳۹۶     |
|                  |          | خطا          | ۲۹۳/۶۰۶       | ۲۵         | ۱۱/۷۴۴          |          |       |           |
| بدتنظیمی هیجانی  | پس آزمون | پیش آزمون    | ۱۶۹۸/۹۶۴      | ۱          | ۱۶۹۸/۹۶۴        | ۲۳۱/۸۵۱  | ۰/۰۰۰ | ۰/۹۰۳     |
|                  |          | گروه         | ۵۲/۱۹۱        | ۱          | ۵۲/۱۹۱          | ۷/۱۲۲    | ۰/۰۱۳ | ۰/۲۲۲     |
|                  |          | خطا          | ۱۸۳/۱۹۵       | ۲۵         | ۷/۳۲۸           |          |       |           |
| روابط با همسالان | پس آزمون | پیش آزمون    | ۷۱۰۶/۶۶۲      | ۱          | ۷۱۰۶/۶۶۲        | ۷۱۰۶/۰۰۸ | ۰/۰۰۰ | ۰/۹۶۴     |
|                  |          | گروه         | ۹۰/۷۷۳        | ۱          | ۹۰/۷۷۳          | ۸/۶۷۳    | ۰/۰۰۷ | ۰/۲۵۸     |
|                  |          | خطا          | ۲۶۱/۶۵۶       | ۲۵         | ۱۰/۴۶۶          |          |       |           |

آورده شده اند. مطابق با اطلاعات جدول ۴، اثر آموزش بر بهبود شایستگی اجتماعی و روابط با همسالان و کاهش بدتنظیمی هیجانی مثبت بوده است.

بنابراین، با توجه به معنادار بودن اثر آموزش بر متغیرهای پژوهش، آزمون تعقیبی بونفرونی بررسی شد که نتایج آن برای اثرات معنی دار در جدول ۴

## جدول ۴. نتایج آزمون بونفرونی مقایسه نمرات گروه‌ها در مرحله پس آزمون

| متغیر             | گروه ۱ | گروه ۲ | اختلاف میانگین |
|-------------------|--------|--------|----------------|
| شایستگی اجتماعی   | کنترل  | آزمایش | -۵/۹۹۴*        |
|                   | آزمایش | کنترل  | ۵/۹۹۴*         |
| بدن‌تنظیمی هیجانی | کنترل  | آزمایش | ۲/۸۱۹*         |
|                   | آزمایش | کنترل  | -۲/۸۱۹*        |
| روابط با همسالان  | کنترل  | آزمایش | ۳/۷۱۸*         |
|                   | آزمایش | کنترل  | -۳/۷۱۸*        |

\*P&lt;۰/۰۵

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بر شایستگی اجتماعی، بدن‌تنظیمی هیجانی و روابط همسالان در دانش‌آموزان زورگو انجام گرفت. نتایج نشان داد آموزش هوش اخلاقی بر بهبود شایستگی اجتماعی و روابط همسالان و کاهش بدن‌تنظیمی هیجانی اثر مثبت دارد. در خصوص شایستگی اجتماعی، نتایج بدین معنی است که بعد از دریافت آموزش هوش اخلاقی، نمرات شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان زورگو بهبود یافته است که هرچند در این زمینه مطالعات متناظری در دست نیست اما برخی از تحقیقات اثربخشی آموزش هوش اخلاقی را بر بهبود سازگاری اجتماعی (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۹)، سازش یافتگی اجتماعی (شیخ الاسلامی و محمدی، ۱۳۹۸، لی، ۲۰۱۶)، بهبود عملکرد اجتماعی (رضایی، ۱۳۹۷)، بهبود تعاملات اجتماعی (نقاش زاده و صباحی زاده، ۲۰۱۶) گزارش کرده‌اند که به نوعی از نتایج مطالعه حاضر حمایت می‌کنند. در تبیین کلی این یافته می‌توان گفت در مدل هوش اخلاقی بوربا (۲۰۰۵) هدف از آموزش هوش اخلاقی، دستیابی به یک انسان خوب و شایسته، با ارتباطات صمیمانه و همدلانه با تکیه بر ارتقای همدلی، وجدان، خود‌کنترلی، احترام، مهربانی، تساهل و تسامح و انصاف صورت می‌گیرد. بدین ترتیب، دانش‌آموزان در جلسات آموزش هوش اخلاق یاد می‌گیرند که به کرامت انسانها احترام بگذارند، نگران رفاه دیگران باشند، علاقه‌های شخصی خود را با مسوولیت‌های اجتماعی یکپارچه سازند، در انتخاب‌های خود اخلاق را مدنظر قرار داده و به دنبال آرامش برای همه باشند و بدین گونه به شایستگی اجتماعی دست یابند. در جلسات هوش اخلاقی به فضیلت‌هایی مانند احترام، مهربانی، همدلی، خویشتنداری و انصاف، مسوولیت‌پذیری، صداقت، بخشش و درست‌کاری که لازمه داشتن شایستگی اجتماعی است آموزش داده می‌شود و دانش‌آموزان با لزوم این مهارتها در زندگی اجتماعی و ارتباط با دیگران آشنا می‌شوند. رعایت هر یک از این فضایل خود به تنهایی سبب بهبود چشمگیر شایستگی اجتماعی افراد می‌شود.

مطابق با نتایج دیگر پژوهش، آموزش هوش اخلاقی در کاهش بدن‌تنظیمی

هیجانی دانش‌آموزان زورگو اثر مثبت دارد. در این زمینه نیز پژوهش متناظری در دست نیست اما برخی از مطالعات اثربخشی آموزش هوش اخلاقی را بر سازگاری هیجانی (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۹)، سازش یافتگی هیجانی (شیخ الاسلامی و محمدی، ۱۳۹۸)، همدلی هیجانی (یاسمی‌نژاد، ۱۳۹۳) گزارش کرده‌اند که به نوعی از نتایج پژوهش حاضر حمایت می‌کنند. در تبیین این یافته می‌توان گفت دشواری تنظیم هیجان از طریق بروز مشکلاتی در آگاهی، درک و پذیرش هیجان‌ها، فقدان دسترسی به راهبردهای انطباقی در مواجهه با هیجان‌های مختلف و یا ناتوانی در کنترل رفتار به هنگام مواجهه با انگیزه‌های شدید نمایان می‌شود (کراتز و رومر، ۲۰۰۴) و دانش‌آموزانی که هیجان‌های منفی، مانند عصبانیت و خشم را تجربه کرده‌اند، اقدام به زورگویی بیشتری را گزارش می‌کنند (یانگ و ژانگ، ۲۰۱۸). مطابق با نظریه نارواثر (۲۰۱۰) هوش اخلاقی مبتنی بر تنظیم هیجانات و تعقل است و براین پایه این نظریه، هوش اخلاقی با تنظیم هیجانات و تفکر اثر عمده‌ای بر تبدیل شخصیت یک فرد به شخصیت اخلاقی دارد. این اثر در جلسات هوش اخلاقی بدین گونه اتفاق می‌افتد که شرکت‌کنندگان مفاهیم اخلاقی نظیر همدلی، خویشتنداری، صبر و بخشش در روابط بین فردی را می‌آموزند لذا بهتر می‌توانند خشم خود را مهار و بر هیجانات منفی و ناسازگارانه خود نظیر خشم، ناامیدی، اضطراب و استرس در مواجهه با واقعه آسیب‌زا غلبه کنند و بدین ترتیب مفاهیم اخلاقی با جانشین کردن راهکارهای مدیریتی هیجانی سازگارانه برای مواجهه با مشکلات زندگی و تحصیلی، مشکلات بین فردی مزمن و بی‌ثباتی هیجانی را کاهش داده و از این طریق تنظیم هیجانی را در آنان فعال کرده است. بهره‌گیری از راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه با گسترش ظرفیت‌های اخلاقی همراه بوده و این فرآیند سبب بهبود دشواری در تنظیم هیجان شرکت‌کنندگان شده است.

اثر مثبت هوش اخلاقی بر روابط با همسالان نیز با پژوهش رضایی (۱۳۹۷)، پهلوان و ابراهیمی‌نژاد (۱۳۹۵)، نقاش زاده و صباحی زاده (۲۰۱۶)، لی (۲۰۱۶) همسوست. همچنین نتایج پژوهش کارایی (۲۰۲۱) مبنی بر اینکه آموزش هوش اخلاقی می‌تواند تعامل و ارتباط پرستاران را بیماران بهبود بخش نیز در راستای تأیید نتایج پژوهش حاضر و مبین نقش عمده هوش

## ملاحظات اخلاقی

### پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. حضور همه شرکت‌کنندگان داوطلبانه بود. شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت‌کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. اطلاعات آنها محرمانه نگه داشته شد.

### حامی مالی

این تحقیق هیچ گونه کمک مالی از سازمان‌های تامین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

### مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

### تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

### منابع

اکبری بلوطینگان، ا.؛ واعظ فر، س. س. و کیان ارضی، ف. (۱۳۹۵). خصوصیات روان‌سنجی مقیاس تعاملات همسالان (مورد مطالعه: مدرسه‌های ابتدایی پسرانه شهر سمنان). *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۱۶(۱)، ۸۹-۱۱۶.

[https://jresearch.sanjesh.org/article\\_24368.html](https://jresearch.sanjesh.org/article_24368.html)

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)، ۲۶۵-۲۷۵.

<http://jarums.arums.ac.ir/article-1-39-fa.html>

بوربا، م. (۲۰۰۱). *پرورش هوش اخلاقی*، ترجمه فیروزه کاوسی (۱۳۹۶)، تهران، انتشارات رشد.

پرندین، ش. (۱۳۸۵). *ساخت پرسشنامه کفایت اجتماعی و هنجاریابی آن در نوجوانان شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، رشته روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی.

پهلوان، ف.، و ابراهیمی نژاد، غ. (۱۳۹۵). تعیین اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بر ارتباط مثبت با دیگران در دختران مقطع دوم دبیرستان، *سومین همایش ملی روانشناسی و علوم تربیتی*.

چالمه، ر. (۱۳۹۲). کفایت روان‌سنجی مقیاس قلدری ایلی نوز در دانش‌آموزان ایرانی: بررسی روایی، پایایی و ساختار عاملی. *مجله روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۳(۱۱)، ۳۹-۵۲.

[Dor: 20.1001.1.22285516.1392.3.11.3.5]

اخلاقی در روابط متقابل اجتماعی است. در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که هوش اخلاقی بالایی دارند گرمی و صمیمیت بیشتری نسبت به دیگران نشان می‌دهند، با دوستانشان مهربانند و به نیازهای آنها حساس‌ترند (گینی و همکاران، ۲۰۱۴). هر قدر هوش اخلاقی در دانش‌آموزان بالاتر باشد، آنها علاوه بر تلاش برای کسب خواسته‌های خود به روش درست، با دشواری کمتری با همکلاسی‌ها و معلم‌ها رابطه برقرار می‌کنند و این توانمندی سبب می‌شود راحت‌تر مشکلات درسی خود را از دوستانشان بپرسند و در ارتباط با معلم‌ها راحت‌تر باشند و هنگام نیازمندی، یاریگران بیشتری در اطراف خود داشته باشند (یاسمی‌نژاد، ۱۳۹۳). همچنین به این نکته می‌توان اشاره کرد که در جلسات آموزش هوش اخلاقی به فضیلت‌هایی مانند احترام، مهربانی، همدلی، خویشتنداری و انصاف، مسئولیت‌پذیری، صداقت، بخشش و درست‌کاری که لازمه داشتن روابط مطلوب با دیگران است پرداخته می‌شود و دانش‌آموزان با لزوم این مهارت‌ها در زندگی اجتماعی و ارتباط با دیگران آشنا می‌شوند. رعایت هر یک از این فضایل خود به تنهایی سبب بهبود چشمگیر روابط اجتماعی افراد می‌شود، به عنوان مثال کسی که در روابط خود با سایرین مهربان، بخشنده، ملاحظه‌گر و مسئولیت‌پذیر باشد و در روابط بین فردی خود جانب انصاف را رعایت کند، به سبب صداقت و خویشتنداری در جمع دوستان خود به عنوان فرد قابل اعتماد شناخته می‌شود و در نتیجه به لحاظ اجتماعی فرد مطلوبی برای دوستی و برقراری رابطه است و اشخاص زیادی پیرامون او جمع خواهند شد و بدین ترتیب روابط با همسالان بهبود می‌یابد.

با توجه به نتایج به دست آمده، به روشنی معلوم می‌شود که بکارگیری آموزش هوش اخلاقی برای حل مشکلات و نارسایی‌های دانش‌آموزان زورگو موثر است و می‌توان از این روش در پیشگیری از زورگویی در بین دانش‌آموزان بهره برد. به کارگیری این روش، توانست مشکلات این طیف از دانش‌آموزان را در زمینه‌های شایستگی اجتماعی، تنظیم هیجان و روابط با همسالان را کاهش دهد و با توجه به ارتباط تنگاتنگ بین شایستگی اجتماعی، بدتنظیمی هیجان و روابط با همسالان با زورگویی، بهبود این فرایندها می‌تواند در بلندمدت کاهش زورگویی را به دنبال باشد. محدود کردن نمونه به دانش‌آموزان پسر پایه دوازدهم شهر سراب، دشواری در دسترسی به افراد بیشتر در گروه نمونه، تقارن اجرای پژوهش با اپیدمی کرونا و مشکل در تشکیل جلسات کلاس آموزشی و عدم دوره پیگیری از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر بود که بایستی تعمیم نتایج با احتیاط صورت گیرد و همچنین انجام پژوهش در سایر گروه‌ها می‌تواند مفید و موثر واقع گردد.

آموزان قلدر و طرفداران قلدری. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۵(۴)، ۸۲-۷۱.

یاسمی نژاد، پ. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش هوش اخلاق بر مسئولیت پذیری، همدمی هیجانی، اخلاق تحصیلی و بخشودگی بین فردی دانش آموزان دختر پایه سوم مقطع متوسطه. رساله دکتری، رشته روان شناسی تربیتی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز.

### References:

- Abdi, R., & Chalabianlou, G. (2017). Adaptation and Psychometric Characteristic of Personality Inventory for DSM-5-Brief Form (PID-5-BF). *Journal of Modern Psychological Researches*, 12(45), 131-154. (Persian). [https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article\\_6557.html?lang=fa](https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_6557.html?lang=fa)
- Akbari balootbangan, A., Vaezfar, S., & Kianersi, F. (2017). The Psychometric Properties of the Peer Interactions Scale (Bullying and Victimization) among students in boy rimary schools of Semnan city. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 6(16), 89-116. (Persian). [http://jresearch.sanjesh.org/article\\_24368.html?lang=en](http://jresearch.sanjesh.org/article_24368.html?lang=en)
- Albayrak, S., Yildiz, A., & Erol, S. (2016). Assessing the effect of school bullying prevention programs on reducing bullying. *Children and Youth Services Review*, 63, 1-9. [Doi:10.1016/j.childyouth.2016.02.005]
- AlBuhairan, F., Abbas, O. A., El Sayed, D., Badri, M., Alshahri, S., & de Vries, N. (2017). The relationship of bullying and physical violence to mental health and academic performance: A cross-sectional study among adolescents in Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 4(2), 61-65. [Doi: 10.1016/j.ijpam.2016.12.005]
- Baldry, A.C., Sorrentino, A. & Farrington, D.P. (2019). Post-traumatic stress symptoms among Italian preadolescents involved in school and cyber bullying and victimization. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2358-2364. [Doi:10.1007/s10826-018-1122-4]
- Basharpor, S., Molavi, P., Sheykhi, S., Khanjani, S., Rajabi, M., Mosavi, S. (2014). Investigating the relationship between emotion regulation and expression methods and bullying behaviors in adolescent students. *Journal of Ardabil University of Medical Sciences*, 3(13), 265-275. (Persian). <http://jarums.arums.ac.ir>
- Bayaborda, N. A. (2017). Psychological vulnerability of bullied young adults in their prose and poetry compositions: An IPA. world 2017 anti - bullying forum. May 7-9. Stockholm.
- Bernstein, J. Y. & M. W. Watson (1997). Children who are targets of bullying: A victim pattern. *Journal of Interpersonal Violence* 12(4), 483-498. [Doi: 10.1177/088626097012004001]
- Borba M. (2005). *Building Moral Intelligence: The Seven Essential Virtues that Teach Kids to Do the Right Thing*. The University of Michigan.

- چناری، س.، ادیب، ی.، و عابدینی، ز. (۱۴۰۲). بررسی تجربه زیسته مریبان کودکان دچار اختلالات یادگیری ویژه: یک مطالعه کیفی پدیدارشناسی. *مجله ناتوانی های یادگیری*، ۱۰ (۳)، ۲۳-۴۶ [Doi: 10.32598/JLD.10.3.2]
- خانزاده، م.، سعیدیان، م.، و حسین چاری، م. (۱۳۹۱). ساختار عاملی و ویژگی های روان سنجی مقیاس دشواری در نظم بخشی هیجانی. *مجله علوم رفتاری*، ۱۶(۱)، ۹۶-۸۷.
- رضاپور میر صالح، ی.، خردمند، ط.، و شاهدی، س. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بر عملکرد اجتماعی و مشکلات رفتاری. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۲(۴)، ۵۹-۴۸. [Doi: 20.1001.1.22517634.1396.12.4.6.7]
- رضایی، پ. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش هوش اخلاقی بر رفتار اجتماع بار، مهارت های ارتباطی و هوش اخلاقی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر اهواز. رساله دکتری، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- راهدار، م.، صیدی، م.، س.، رشیدی، ع. (۱۳۹۹). تحلیل مسیر فراغت خانواده به رشد اجتماعی با واسطه گری کیفیت ارتباط والد-نوجوان و کیفیت ارتباط با همسالان. *پژوهش های روانشناسی اجتماعی*، ۱۰(۳۷)، ۲۹-۴۴. [Doi: 10.22034/spr.2020.109695]
- سرابی اصل، ت. (۱۳۹۹). قلدری در بین دانش آموزان مقطع دوم متوسطه شهر تبریز. *فصلنامه ایده های نوین روانشناسی*، ۴(۸)، ۱۰-۱.
- شباهنگ، ر.، صدیقیان، س.، ف.، رحیمی نژاد، ع.، و سلطانی شال، ر. (۱۳۹۸). نقش مشکلات تنظیم هیجانی و ناگویی طبیعی در پیش بینی قلدری. *فصلنامه سلامت روان کودکان*، ۶(۳)، ۵۰-۴۰. [Doi:10.29252/jcmh.6.3.5]
- شیخ الاسلامی، ع.، و محمدی، ن. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت های هوش اخلاقی بر سازش یافتگی (عاطفی، آموزشی، اجتماعی) دانش آموزان زورگو. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۸(۷۷)، ۵۲۷-۵۱۹. [Doi: 20.1001.1.17357462.1398.18.77.6.9]
- عبدی، ر.، و چلبیانلو، غ. (۱۳۹۶). انطباق و بررسی ویژگی های روان سنجی فرم کوتاه پرسشنامه شخصیت نسخه پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی. *فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی*، ۱۲(۴۵)، ۱۳۱-۱۵۴. [Doi: 20.1001.1.27173852.1396.12.45.7.0]
- قدم پور، ع.، حیدریانی، ل.، کلانتر، ج.، و نصیری هانیس، غ. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه گویی بر سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی دانش آموزان. *تدریس پژوهی*، ۸(۲)، ۵۴-۳۷. [DOI: 10.34785/J012.2020.803]
- محبی، م.، میرنسب، م.، فتحی آذر، ا.، و هاشمی، ت. (۱۳۹۷). مطالعه مقایسه ای رفتار قلدری، پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی در دانش

- Borba, M. (2001). *Building moral intelligence : the seven essential virtues that teach kids to do the right thing*. Translated by Firoozeh Kavousi (2018), Tehran: Roshd. (Persian).
- Camodeca, M., Caravita, S. C., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior*, 41(4), 310–21. [Doi:10.1002/ab.21541]
- Chai, L., Xue, J., & Han, Z. (2020). School bullying victimization and self-rated health and life satisfaction: The mediating effect of relationships with parents, teachers, and peers, *Children and Youth Services Review*, 117, 105281. [Doi: 10.1016/j.childyouth.2020.105281]
- Chalmeh., R. (2013). Psychometrics Properties of the Illinois Bullying Scale (IBS) in Iranian Students: Validity, Reliability and Factor Structure. *Psychological Methods and Models*, 3(11), 39-52. (Persian). [Doi: 20.1001.1.22285516.1392.3.11.3.5]
- Cho, S., Glassner, S., & Lee, J. M. (2019). Impact of low self-control, parental involvement, and peer relationships on changes of bullying perpetration over time: A latent growth curve model of a sample of South Korean adolescents. *Children and Youth Services Review*, 104, 104397
- Chu, B. C., Hoffman, L., Johns, A., Reyes-Portillo, J., & Hansford, A. (2015). Transdiagnostic behavior therapy for bullying-related anxiety and depression: Initial development and pilot study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 22(4), 415-429. [Doi: 10.1016/j.childyouth.2019.104397]
- Cole, P.M., Michel, M.K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 73–100.
- Coles R. (1998). The moral intelligence of children. *Family Court Review*, 36(1): 90- 95. [Doi: 10.1111/j.174-1617.1998.tb00496.x]
- Chenari, S., Adib, Y., & Abedini, Z. (2023). Exploring the lived experiences of teachers of children with specific learning disabilities: A qualitative phenomenological study. *Journal of Learning Disabilities*, 10 (3), 23–46. (Persian) [Doi: 10.32598/JLD.10.3.2]
- Camodeca, M., & Nava, E. (2022). The long-term effects of bullying, victimization, and bystander behavior on emotion regulation and its physiological correlates. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(3-4):NP2056-NP2075. [Doi:10.1177/0886260520934438]
- Elgar, F.J., McKinnon, B., Walsh, S.D., Freeman, J., D Donnelly, P., de Matos, M.G., & et al. (2015). Structural determinants of youth bullying and fighting in 79 countries. *Journal of Adolescent Health*, 57(6), 643–650. [Doi:10.1016/j.jadohealth.2015.08.007]
- Espelege, D., Mebane, S., & Adams, R. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In D. Espelege, & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37–61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. [https://psycnet.apa.org/record/2004-00070-003]
- Evans, C. B., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 532-544. [https://psycnet.apa.org/record/2004-00070-003]
- Farrington, D.P. (2020). The importance of risk factors for bullying perpetration and victimizationA importância dos fatores de risco para a prática de bullying e vitimização. *Jornal de Pediatria*. [Doi:10.1016/j.jped.2020.04.003]
- Felner, B. (2002). *Social Confidence in Interpersonal Situation*. New York, McGraw Hill Press.
- Gaffney, H., Ttofi, M.M., & Farrington. D.P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: an updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111-133. [Doi: 10.1016/j.avb.2018.07.001]
- Ghadampour, E., Heidaryani, L., Kalantar, J., & Nasiri Hanis, G. (2020). The effect of teaching ethical intelligence in storytelling on academic, social, and emotional adjustment of students. *Research in Teaching*, 8(2), 54-37. (Persian). [Doi: 10.34785/J012.2020.803]
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A metaanalytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56-68. [Doi: 10.1002/ab.21502]
- Gladden, R. M., Vivolo – Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin C. D. (2014). *Bullying surveillance among youth*. Atlanta, GA: Department of Education.
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M., & 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. [Doi: 10.1387/RevPsicodidact.15702]
- Goodyer, I.M., Croudace, T., Dunn, V., Herbert, J., & Jones, P.B. (2012). Cohort profile: risk patterns and processes for psychopathology emerging during adolescence: the ROOTS project. *International Journal of Epidemiology*, 39(2), 361-369. [Doi: 10.1093/ije/dyp173]
- Gratz, K.L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. [Doi: 10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94]
- Gutman, L. M., & Feinstein, L. (2008). *Children's well-being in primary school: Pupil and school effects. Technical Paper 24, Wider Benefits of learning research report*. London: Department for Children, Schools, and Families.



- Herr, N.R., Rosenthal, M.Z., Geiger, P.J., & Erikson, K. (2013). Difficulties with emotion regulation mediate the relationship between borderline personality disorder symptom severity and interpersonal problems. *Personal Ment Health*, 7(3), 191-202. [Doi:10.1002/pmh.1204]
- Hudson, W.W. (1992). *The WALMYR Assessment Scales Scoring Manual*. Tallahassee, FT: WALMYR Publishing Company.
- Junttila, N. (2010). Social competence and loneliness during the school years. Unpublished doctoral thesis, University of Turku, Finland.
- Karabey, T. (2021). Reflection of nurses' moral intelligence levels on care behaviors. *Perspect Psychiatr Care*. 24. Epub ahead of print. [Doi: 10.1111/ppc.12970]
- 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. [Doi: 10.1177/0095798416680719]
- Khanzadeh, M., Saidian, M., & Hoseini, M. (2013). Factor structure and psychometric properties of the difficulty scale in emotional regulation. *Journal of Behavioral Sciences*, 6(1), 87-96. (Persian)
- Kim, B.K., Park, J., Jung, H.J., & Han, Y.S. (2020). Latent profiles of offline/cyber bullying experiences among Korean students and its relationship with peer conformity. *Children and Youth Services Review*, 118, 105349. [Doi:10.1016/j.childyouth.2020.105349]
- Krueger, R.F., Derringer, J., Markon, K.E., Watson, D., & Skodol, A.E. (2012). Initial construction of a maladaptive personality trait model and inventory for DSM-5. *Psychology*, 42(09), 1879-90. [Doi: 10.1017/S0033291711002674]
- 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. [Doi:10.14704/nq.2018.16.2.1176]
- Lee, Y. J. (2016). The effect of children's moral emotions on social competence: among adolescent boys and girls with varied histories of problem behavior. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1(5), 19- 37. [Doi:10.14698/jkcce.2016.12.225]
- Lennick, D., & Kiel, F. (2011). *Moral intelligence: enhancing business performance and leadership success in turbulent times*. New York: Prentice Hall
- Martin, D. E., Rao, A., & Sloan, L. R. (2004). Plagiarism, integrity, and workplace deviance: A criterion study. *Ethics & Behavior*, 19(1), 36-50. [Doi:10.1080/10508420802623666]
- Mohebbi, M., Mirnasab, M., & Wiener, J. (2016). Parental and school bonding in Iranian adolescent perpetrators and victims of bullying. *School Psychology International*, 37(6), 583-605. [Doi: 10.1177/0143034316671989]
- Mohebbi, M., Mirnasab, M., Fathiazar, E., & Hashemi, T. (2019). A comparison study of bullying behavior, school bonding and social competence in bully and Probully students. *Research in School and Virtual Learning*, 5(4), 71-82. (Persian)
- Naqashzadeh, M., & Sabahizadeh, M. (2016). The effect of training moral intelligence components on the social interaction of female junior high school students. *Academic Journal of Psychological Studies*, 5(2), 152-158. [Doi: 10.20286/ajps-0502144]
- Narvaez, D. (2010). Moral complexity: The fatal attraction of truthiness and the importance of mature moral functioning. *Perspectives on Psychological Science*, 5(2), 163-181. [Doi: 10.1177/1745691610362351]
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. In S. Hodgins (Ed.), *Mental disorder and crime* (pp. 317-349). Sage Publications, Inc.
- Pahlavan, F., & Ebrahimezhad, G. (2017). *Determining the effectiveness of moral intelligence training on positive communication with others in second grade high school girls*. Third National Conference on Psychology and Educational Sciences. (Persian) <https://civilica.com/doc/516803/>
- Parandin, S. H. (2007). *Development of a social adequacy questionnaire and its standardization in adolescents in Tehran*. Master Thesis, Psychology, Allameh Tabataba'i University. (Persian)
- Rahdar, M., Seydi, M., & Rashidi, A. (2020). Path analysis of family leisure to social development by mediating the quality of Parent-Adolescent communication and the quality of Relationships with Peers. *Quarterly Social Psychology Research*, 10(37), 29-44. (Persian) [Doi: 10.22034/spr.2020.109695]
- Rezaei, P. (2019). *The effect of moral intelligence training on social behavior, communication skills and moral intelligence of female high school students in Ahvaz*. PhD thesis, Shahid Chamran University of Ahvaz, Faculty of Educational Sciences and Psychology.
- Rezapour Mirsaleh, Y., Kheradman, T., & Shahedi, S. (2018). Effectiveness of moral intelligence on social performance and behavioral problems. *Ethics in Science and Technology*, 12 (4), 48-59. (Persian) <http://ethicsjournal.ir/article-1-879-fa.html>
- Rieffe, C., Camodeca, M., Pouw, L.B.C., Lange, A.M.C., & Stockmann, L. (2012). Don't anger me! Bullying, victimization, and emotion dysregulation in young adolescents with ASD. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(3), 351-370. [Doi: 10.1080/17405629.2012.680302]
- Riffle, L. (2022). *Bully participant role behavior and social support from teachers and classmates: A longitudinal conditional process analysis*, Northern Illinois University M.A., Department of Psychology, Northern Illinois University, Michelle Demaray, Director, Northern Illinois University. ProQuest Dissertations Publishing, 2022. 28088042.
- Rigby, K. (2021). *Multi-perspectives on School Bullying*. 1st Edition, Routledge.
- Sarabi Asl, T. (2020). Bullying Among Secondary School Students in Tabriz. *Journal of New Ideas in Psychology*, 4 (8), 1-10. (Persian) <http://jnip.ir/article-1-289-fa.html>



- Schäfer, M. S., Korn, Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A., Singer, M. M., & Van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(3), 379-394. [Doi: 10.1348/0261510041552756]
- Shabahang, R., Sedighian, S. F., Rahimi Nezhad, A., Soltani Shal, R. (2019). Role of difficulties in emotional regulation and alexithymia in prediction of bullying. *Journal Child Mental Health*, 6 (3), 40-50. (Persian) <http://childmentalhealth.ir/article-1-483-fa.html>
- Shaheen, A. M., Hammad, S., Haourani, E. M., & Nassar, O. S. (2018). Factors affecting Jordanian school adolescents' experience of being bullied. *Journal of Pediatric Nursing*, 38, 66–71. [Doi: 10.1016/j.pedn.2017.09.003]
- Sheykholeslami, A., & Mohammadi, N. (2019). The effectiveness of moral intelligence skills training on adjustment (emotional, educational, social) in bully students. *Journal of Psychological Sciences*, 18(77), 527-519. (Persian) <http://psychologicalscience.ir/article-1-318-fa.html>
- Spence, S.H., De Young, A., Toon, C., & Bond, S. (2009). Longitudinal examination of the associations between emotional dysregulation, coping responses to peer provocation, and victimization in children. *Australian Journal of Psychology*, 61(3), 145-155. [Doi:10.1080/00049530802259076]
- Srabstein, J.C., & Leventhal, B.L. (2010). Prevention of bullying-related morbidity and mortality: a call for public health policies. *Bulletin of the World Health Organization*, 88(6), 403-416. [Doi: 10.2471/BLT.10.077123]
- Tirabassi, A. R. (2013). *The relationship between social competence and student dropout*. University of Wisconsin-La Crosse. <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/67284>
- Widiger, T.A. (2011). Personality and psychopathology. *World Psychiatry*, 10(2): 103-6. [Doi:10.1002/j.2051-5545.2011.tb00024.x]
- Wright, M.F. (2022). *School bullying among students with intellectual disabilities: Predictors, outcomes, and recommendations, developmental challenges and societal issues for individuals with intellectual disabilities*. Rejani Thudalikunnil Gopalan Gujarat Forensic Sciences University, India. [Doi:10.4018/978-1-7998-1213-5.ch019]
- Wu, L., Zhang, D., Cheng, G., & Hu, T. (2018). Bullying and social anxiety in Chinese children: moderating roles of trait resilience and psychological suzhi. *Child Abuse & Neglect*, 76, 204-215. [Doi: 10.1016/j.chiabu.2017.10.021]
- Yang, F., & Zhang, L. (2018). Problem behavior patterns of victims of school bullying in rural China: The role of intrapersonal and interpersonal resources. *Children and Youth Services Review*, 93, 315–320. [Doi: 10.1016/j.childyouth.2018.08.007]
- Yasaminezhad, P. (2015). *The effect of moral intelligence training on responsibility, emotional empathy, academic ethics and interpersonal forgiveness of third grade female high school students*. PhD Thesis, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran University, Ahvaz. (Persian)
- Zeigler-Hill, V., & Vonk J. (2015). Dark personality features and emotion dysregulation. *The British Journal of Social and Clinical Psychology*, 34(8), 692-704. [Doi:10.1521/jscp.2015.34.8.692]
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R. & Llorent, R. J. (2018). *Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles*, Revista de Psicodidáctica (English ed.), 23(2), 86-93. [Doi: 10.1016/j.psicoe.2017.12.001]
- Zych, I., Farrington, D.P., Llorent, V.J., & Ttofi, M. M. (2017). *Protecting children against bullying and its consequences*. New York: Springer.
- Zych, I., Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: a systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. [Doi:10.1016/j.avb.2018.06.008]