

مقایسه پردازش هیجان در دانش‌آموزان آزاررسان و آزار پذیر

عذرا سیفی

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی - دبیر مدارس ناحیه یک اردبیل

چکیده

هدف مطالعه حاضر مقایسه پردازش هیجان در دانش‌آموزان آزاررسان و آزار پذیر می باشد. طرح پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه ای است که بصورت مقطعی انجام شده است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان آزاررسان و آزار پذیر مقطع راهنمایی مدارس پسرانه و دخترانه شهرستان اردبیل در نیمسال دوم تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بودند. نمونه پژوهش، ۹۰ دانش‌آموز (۴۵ دانش‌آموز آزاررسان و ۴۵ دانش‌آموز آزارپذیر) بود که به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه آزاررسانی/آزارپذیری اسپلاگه و هولت، مقیاس پردازش هیجانی بارکر و همکاران استفاده شد. داده‌ها با تحلیل واریانس چند متغیری مانوا تحلیل شدند. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان آزاررسان نسبت به دانش‌آموزان آزارپذیر، مشکلات بیشتری در پردازش هیجان دارند و دانش‌آموزان آزاررسان در متغیرهای سرکوبی، تجربیات هیجانی ضعیف، خودمهربانی، ویژگی مشترک انسان‌ها و ذهن آگاهی نمرات کمتری از افراد آزارپذیر به دست آوردند که این تفاوت معنادار می‌باشد. این یافته‌ها بیان می‌کند که پردازش هیجان در دانش‌آموزان آزاررسان و آزار پذیر به صورت جدی آسیب می‌بیند.

واژه‌های کلیدی: آزاررسانی، آزارپذیری، پردازش هیجان

۱- مقدمه

آزاررسانی^۱ در مدرسه از رفتارهای مشکل ساز دوره‌ی نوجوانی است که اخیراً توجه پژوهشگران و صاحب نظران حیطه‌ی روان شناسی تربیتی را در سه دهه‌ی اخیر به خود معطوف ساخته است و موضوع محوری مطالعات بسیاری بوده است (پاتچین و هیندوجا، ۲۰۱۱). آزاررسانی نوعی از رفتار پرخاشگرانه است که در آن یک شخص یا گروهی از افراد به گونه مکرر به دیگران حمله می کنند، سایرین را کتک می زنند و یا نسبت به شخصی که از آنها ضعیف تر است، پرخاشگری می کنند (وانگ، ایانوتی و لاک^۲، ۲۰۱۲). آزاررسانی می تواند جزئی از الگوی رفتارهای ضد اجتماعی و نقض کننده قوانین (اختلال سلوک) باشد. از این دیدگاه، اگر نوجوانی پرخاشگر باشد و دیگران را آزار دهد در زمره کسانی قرار می گیرد که اختلال سلوک دارند (الویوس، ۱۹۹۴). براساس تحقیقات الویوس (۱۹۹۴) آزاررسانی جزئی از رفتار پرخاشگرانه محسوب می شود و از طرف دیگر، جزئی از اختلالات سلوک و الگوی رفتارهای ضد اجتماعی در نظر گرفته شده است. آزار پذیرها نسبت به دانش آموزان دیگر به طور کلی نگران تر و نا امن تر هستند. به علاوه آنها اغلب محتاط، حساس، ساکت و آرام هستند. هنگامی که آزار پذیرها از سوی دانش آموزان دیگر مورد حمله قرار می گیرند واکنش مشترک همه آنها در برابر حملات دانش آموزان آزار رسان گریه کردن (به ویژه دانش آموزانی که در کلاسهای پایین تر قرار دارند) و کناره گیری است (الویوس، ۱۹۹۳). ارزیابی ها از شیوع رفتارهای آزاررسانی در دوره نوجوانی بین ۱۵ تا ۷۰ درصد در منابع گوناگون گزارش شده است (رز، اسپلاگه، آراگون و ایوت^۳، ۲۰۱۱). دریک پژوهش ز مینه یابیدرایالات متحده یا آمریکانیز در نمونه ای بالغ ۱۵۶۸۶ دانش آموز کلاس ششم تا نهم، حدود ۲۹٪ دانش آموزان به طور متوسط یا بیش از اندرگیر آزاررسانی بوده اند (نلسن^۴ و همکاران، ۲۰۰۱). یک تحقیق دیگر، حاکی از شیوع آزاررسانی در بین دانش آموزان میزان پنجاه درصد در کشورهای مختلف است (هنینگهام، گاردنر و سوزانو^۵، ۲۰۰۹). بنابراین با توجه به شیوع بالای آزاررسانی در مدارس، بررسی و کاوش بیشتر در این زمینه بسیار ضروری است.

سه گروه مجزا در خشونت های درون مدرسه درگیر هستند: آزاررسان ها، آزارپذیرها و گروهی که هم آزاررسان هستند و هم آزارپذیر. هر گروهی ویژگیهای متفاوتی دارند ولی با این حال در برخی از ویژگی ها با هم مشترک هستند. افراد آزارپذیر به لحاظ سازگاری های اجتماعی و هیجانی و مسائل بین فردی دارای مشکل هستند. آزاررسان ها در رفتارهای برون ریزی شده از قبیل مصرف الکل، سوء مصرف مواد و سازگاری ضعیف در مدرسه دارای ضعف هستند و کسانی که هر دو نشانه را دارند، مشکلات مربوط به هر دو دسته را دارند، یعنی هم مشکلات هیجانی- اجتماعی و هم مشکلات رفتاری (شین، آنتونیو، سون، کیم و پارک^۶، ۲۰۱۱).

آزاررسانی پیامدهای هیجانی، اجتماعی و آموزشی منفی برای بچه های آزار پذیر و آزاررسان دارد. با این وجود تعداد کمی از مطالعات تفاوت های فردی و ویژگی های شخصیت زمینه ساز مرتبط با رفتارهای آزاررسانی را مطالعه کرده است و یافته های حاضر نیز متناقض است (ورونیکا، ۲۰۱۴). برخی از مطالعات نشان داده است که کودکان آزاررسان، آزار پذیر و عادی از نظر پردازش هیجان^۸ با هم تفاوت دارند. راجمن^۹ پردازش هیجان را فرایندی می داند که به وسیله آن آشفتگی عاطفی جذب و به اندازه ای کاهش می یابد که تجارب و رفتارهای دیگر بدون اغتشاش می تواند صورت بگیرد (باکر، توماس، توماس و اوونز^{۱۰}، ۲۰۰۷).

1- bullying

Hinduja & Patchin- 2

3- Wang, Iannotti & Luk

4- Rosea, Espelage, Aragon & Elloitt

5- Nansel

6- Henningham, Gardner & Susan Walker

5- Shin, Antonio, Son, Kim & Park

8- emotional processing

9- Rachman

10- Baker, Thomas, Thomas & Owens

در مطالعه راس و اسپلگه^{۱۱} (۲۰۱۲) مشخص شد که کودکانی که مشکلات رفتاری و هیجان بیشتری داشتند، به طور معناداری بیشتر رفتارهای آزاررسانی نشان دادند. مطالعه کیوسی، بارونسیل و نویکی^{۱۲} (۲۰۱۴) نیز نشان داد، پسرانی که میزان بالایی از آزاررسانیداشتند، هیچ مشکلی در درک صحیح هیجان ها نداشتند. در دختران نیز آزاررسانی سایبری با دقت بیشتر در بازشناسی ترس مرتبط بود. در گروه آزارپذیر، قربانیان سایبر، مشکلی کلی در بازشناسی هیجانات و مشکلی خاص در پردازش خشم و ترس داشتند. هم چنین مطالعه ولک، بائومن، استراوس، جانسون و مارلو^{۱۳} (۲۰۱۵) نشان داد، کودکانی که بالای چند سال رفتارهای آزاررسانی دریافت کرده اند، بیشتر احتمال دارند که مشکلات هیجانی را گسترش و رشد دهند. نتایج مطالعه راس، سالمیوالی، هاجز^{۱۴} (۲۰۱۵) نیز مشخص کرد، در کودکانی که تنظیم هیجان ضعیفی دارند (یا هیجان پذیری منفی بالاتری دارند)، احساس گناه و سرزنش با میزان پایین پرخاشگری مرتبط است و در کودکان دارای تنظیم هیجان کارآمد (یا هیجان پذیری منفی پایین)، احساس شرم و برون‌ریزی سرزنش با سطوح بالای پرخاشگری مرتبط بود.

اکثر مطالعات صورت گرفته در باب مشکلات پردازش هیجان در دو گروه آزاررسان و آزارپذیر می‌باشد و مطالعاتی که این متغیرها را در دو گروه مقایسه کند بسیار معدود است. لذا هدف مطالعه حاضر مقایسه پردازش هیجان دانش آموزان آزاررسان و آزار پذیر می باشد.

روشناسی

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

طرح پژوهش حاضر با توجه به ماهیت موضوع و اهداف مورد نظر پژوهش علی - مقایسه ای است که به صورت گذشته نگر انجام شده است. جامعه آماری شامل دانش آموزان آزاررسان و آزار پذیر مقطع راهنمایی مدارس پسرانه و دخترانه شهرستان اردبیل در نیمسال دوم تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بودند. نمونه پژوهش، ۹۰ دانش آموز (۴۵ دانش آموز آزاررسان و ۴۵ دانش آموز آزارپذیر) بود که به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. ابتدا ۵۰۰ دانش آموز دختر و پسر با توجه به جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) به صورت تصادفی ساده انتخاب و ابزار پژوهشی بر روی آنان اجرا شد. سپس از میان آنها دانش آموزانی را که نمرات یک انحراف استاندارد بالاتر از میانگین مقیاس آزارپذیری داشتند، به عنوان آزاررسان و دانش آموزانی را که نمرات یک انحراف استاندارد بالاتر از میانگین در مقیاس آزارپذیری داشتند، به عنوان آزار پذیر انتخاب شدند. با توجه به اینکه در روش شعلی-مقایسه‌ای حداقل ۱۵ نفر برای هر گروه توصیه شده است (دلاور، ۱۳۸۸)، به منظور بالا بردن اعتبار پژوهش ۴۵ دانش آموز آزار رسان و ۴۵ دانش آموز آزار پذیر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند.

ابزار پژوهش

۱. **مقیاس آزار رسانی و آزار پذیری:** مقیاس آزاررسانی ایلی نویز توسط اسپلاگه و هولت (۲۰۰۱) ساخته شد و شامل ۱۸ گویه و سه بعد می باشد. آزاررسانی شامل ۹ سوال از مقیاس است. نمره گذاری بر اساس یک شاخص پنج درجه ای از نوع لیکرتی با دامنه ای از یک (هرگز) تا پنج (هفت بار یا بیش تر) صورت می گیرد. هر بعد نمره جداگانه ای دارد. نمره بالا در هر زیر مقیاس بیانگر بروز بیش تر همان گونه رفتار در آزمودنی است. اسپلاگه و هولت^{۱۵} (۲۰۰۱) به منظور بررسی پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که این ضریب برای هر یک از زیر مقیاس های قلدری زد و خورد و قربانی به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۷۹ و ۰/۷۰ گزارش شده است در تحقیق حاضر برای تعیین روایی همزمان مقیاس، همبستگی ابعاد مقیاس قلدری با پرسشنامه

11-Rose, Espelage

12-Ciucci, Baroncelli&Nowicki

13 -Wolke, Baumann, Strauss, Johnson& Marlow

14 -Roos,Salmivalli& Hodges

1-Espelage& Holt

پرخاشگری بکار رفت که حاکی از همبستگی مطلوبی بود. ضرایب آلفای کرونباخ، دو نیمه سازی و باز آزمایی برای کل مقیاس و ابعاد آن بین ۰/۶۲ تا ۰/۹۰ نوسان داشت.

۲. مقیاس پردازش هیجانی: مقیاس پردازش هیجانی دارای ۲۵ سوال است که در مقیاس لیکرت ۵ درجه ای از یک تا پنج نمره گذاری می شود. دارای ۵ زیر مقیاس است. سرکوبی^{۱۶}، نشانه های هیجانیهای پردازش نشده^{۱۷}، ناتوانی در تنظیم هیجانات^{۱۸}، اجتناب^{۱۹} و تجربیات ضعیف هیجانی^{۲۰}. هر مقیاس دارای ۵ سوال است. ضریب آلفای کرونباخ برای نمونه های انگلیسی برابر با ۰/۹۱ و برای نمونه های لهستانی برابر با ۰/۹۰ بود (باکر و همکاران، ۲۰۰۷). در ایران ابولقاسمی (۱۳۹۲) ضریب آلفای کرونباخ را برای این ابزار ۰/۹۰ بدست آورد. در تحقیق حاضر به منظور تعیین ضریب اعتبار، این مقیاس با تنظیم هیجان همبسته شد. نتایج نشان داد که بین این دو مقیاس همبستگی منفی ($R=0.054$) معناداری وجود دارد.

برای اجرای طرح پژوهش حاضر، ابتدا به آموزش و پرورش استان اردبیل مراجعه شد و بعد از توضیح موضوع و اهداف پژوهش و هماهنگی با مسولین آموزش و پرورش، از دو منطقه آموزشی شهر اردبیل شش مدرسه (سه مدرسه دخترانه و سه مدرسه پسرانه) به تصادف انتخاب شد. در مرحله بعد به مدارس انتخاب شده مراجعه کرده و با هماهنگی مدیر مدرسه، از هر مدرسه ۳ کلاس از روی اسامی کلاس بصورت تصادفی انتخاب شد. با حضور در کلاس و ارتباط اولیه با دانش آموزان، و بعد از توضیح اهداف پژوهش و کسب رضایت از دانش آموزانی که تمایل به همکاری داشتند خواسته شد تا با دقت پرسشنامه ها را تکمیل کنند.

نتایج

یافته های جمعیت شناختی پژوهش نشان می دهد که گروه آزارگر ۴۸/۹ در صد دختر، و ۵۱/۱ پسر بودند. گروه آزارپذیر ۵۱/۱ درصد دختر، و ۴۸/۹ درصد پسر بودند. ۴/۴ درصد از پدران گروه آزارگر بی سواد، ۸/۹ درصد تحصیلات ابتدایی، ۱۷/۸ درصد تحصیلات راهنمایی، ۳۵/۶ درصد دیپلم، ۲۲/۲ درصد لیسانس و ۱۱/۱ درصد از آنها تحصیلات فوق لیسانس و بالاتر دارند. ۴/۴ درصد از پدران گروه آزارپذیر بی سواد، ۱۳/۳ درصد تحصیلات ابتدایی، ۱۱/۱ درصد تحصیلات راهنمایی، ۳۱/۱ درصد دیپلم، ۳۳/۳ درصد لیسانس و ۶/۷ درصد از آنها تحصیلات فوق لیسانس و بالاتر دارند. ۱۳/۳ درصد از پدران گروه آزارگر کارگر، ۳۱/۱ درصد کارمند، و ۴۶/۶ درصد شغل آزاد دارند. ۱۵/۶ درصد از پدران گروه آزارپذیر کارگر، ۳۳/۳ درصد کارمند، و ۵۱/۱ درصد شغل آزاد دارند. ۱۳/۱ درصد از گروه آزارگر فرزند اول، ۸۲/۹ درصد فرزند دوم، ۱۷/۸ درصد فرزند سوم، ۱۳/۳ درصد فرزند چهارم، ۸/۹ درصد فرزند پنجم به بالا هستند. ۱۳/۱ درصد از گروه آزارپذیر فرزند اول، ۳۱/۱ درصد فرزند دوم، ۲۰ درصد فرزند سوم، ۱/۱ درصد فرزند چهارم، ۶/۷ درصد فرزند پنجم به بالا هستند.

2- suppression

3-signsofunprocessedemotion

4- unregulated emotion

5- avoidance

6-impoverished emotional experience

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار پردازش هیجان و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان آزارگر و آزارپذیر

متغیر	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار
سرکوب	آزارگر	۱۱/۱۷	۳/۲۴
	آزارپذیر	۱۳/۰۸	۲/۹۶
نشانه هیجان‌های پردازش نشده	آزارگر	۱۱/۴۶	۲/۹۲
	آزارپذیر	۹/۶۶	۳/۱۹
هیجان‌ات تنظیم نشده	آزارگر	۱۲/۸۸	۳/۵۰
	آزارپذیر	۱۰/۱۷	۳/۰۴
اجتناب	آزارگر	۱۱/۳۷	۳/۰۹
	آزارپذیر	۱۲/۰۴	۳/۳۰
تجربیات ضعیف هیجانی	آزارگر	۱۱/۶۰	۲/۷۹
	آزارپذیر	۱۳/۱۳	۲/۳۶
کل	آزارگر	۵۸/۵۱	۸/۴۸
	آزارپذیر	۵۸/۱۱	۷/۰۷

برای مقایسه دانش‌آموزان آزارگر و آزارپذیر از نظر پردازش هیجان و مؤلفه‌های آن از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد. ابتدا از پیش فرض‌های این آزمون (آزمون باکس و لون) استفاده گردید و با توجه به نتایج آزمون باکس ($P=0/05$); پیش فرض موردنظر در خصوص عدم اختلاف واریانس گروهها برقرار می‌باشد. همچنین با توجه به نتایج آزمون لون و سطح معنی‌داری متغیرها ($P=0/05$); این فرض هم برای انجام آزمون مانووا رعایت می‌گردد.

جدول ۳. نتایج آزمون معناداری تحلیل واریانس چند متغیری پردازش هیجان (و مؤلفه‌های آن) در دانش‌آموزان آزارگر و آزارپذیر

آزمون	ارزش	F	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معنی داری	مجذور اتا (Δ^2)
لامبدای ویلکز	۰/۷۳۳	۶/۱۲۷	۵/۰۰	۸۵/۰۰	۰/۰۰۰	۰/۲۶۷
اثر پیلایی	۶/۱۲۷	۶/۱۲۷	۵/۰۰	۸۵/۰۰	۰/۰۰۰	۰/۲۶۷
اثر هتلینگ	۶/۱۲۷	۶/۱۲۷	۵/۰۰	۸۵/۰۰	۰/۰۰۰	۰/۲۶۷
بزرگترین ریشه روی	۶/۱۲۷	۶/۱۲۷	۵/۰۰	۸۵/۰۰	۰/۰۰۰	۰/۲۶۷

با توجه به نتایج ارائه شده در جدول (۳) مشاهده می‌شود که اثر کلی گروه معنی دار است، چرا که F مربوط به اثرات لامبدای ویلکز برابر با (۶/۱۲۷) با درجه آزادی (۵) در سطح $P < 0/000$ و مجذور اتا (که در واقع مجذور ضریب همبستگی بین متغیرهای وابسته و عضویت گروهی است) نشان می‌دهد که تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهای وابسته معنادار است و میزان این تفاوت ۲۶ درصد است یعنی ۲۶ درصد واریانس به اختلاف بین دو گروه در تاثیر متقابل متغیرهای وابسته مربوط است. این نتایج نشان می‌دهد که بین گروه‌های دانش‌آموزان آزارگر و آزارپذیر حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود دارد. جدول (۴) نتایج آزمون معناداری تحلیل واریانس چندمتغیری پردازش هیجان و مؤلفه‌های آن بین دانش‌آموزان آزارگر و آزارپذیر را نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری پردازش هیجان (و مؤلفه‌های آن) در دانش‌آموزان آزارگر و آزارپذیر

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه	میانگین	F	سطح	مجذور اتا
سرکوبی	۸۲/۱۷	۱	۸۲/۱۷	۸/۵۲	۰/۰۰۴	۰/۰۸۸
نشانه هیجان‌های پردازش نشده	۷۲/۹۰	۱	۷۲/۹۰	۷/۷۷	۰/۰۰۶	۰/۰۸۱
هیجان‌ات تنظیم نشده	۱۶۵/۳۷	۱	۱۶۵/۳۷	۱۵/۳۳	۰/۰۰۰	۰/۱۴۸
اجتناب	۱۰/۰۰	۱	۱۰/۰۰	۰/۹۷	۰/۳۲۶	۰/۰۱۱
تجربیات ضعیف هیجانی	۵۲/۹۰	۱	۵۲/۹۰	۷/۸۹	۰/۰۰۶	۰/۰۸۲

مطابق مندرجات جدول (۳)، (۴) چنین استنباط می‌شود که تفاوت گروه‌های مورد مطالعه (آزارگر و آزارپذیر) در متغیرهای سرکوبی، نشانه هیجان‌های پردازش نشده، هیجان‌ات تنظیم نشده، تجربیات ضعیف هیجانی، اجتناب، و تجربیات ضعیف هیجانی از نظر آماری معنی‌دار است، چرا که F محاسبه شده برای همه‌ی متغیرها معنی‌دار است لذا نتیجه می‌گیریم که بین دانش‌آموزان آزارگر و آزارپذیر در متغیرهای یاد شده تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که دانش‌آموزان آزاررسان در نشانه هیجان‌های پردازش نشده، هیجان‌ات تنظیم نشده، خود داوری، انزوا و بیش‌هماندسازی نمرات بیشتری از دانش‌آموزان آزارپذیر به دست آورده‌اند که این تفاوت معنادار می‌باشد. این یافته با مطالعه شلدز و کیچت (۲۰۰۱)، راس و اسپلگه (۲۰۱۲) همسو می‌باشد مبنی بر اینکه کودکان دارای مشکلات رفتاری و هیجانی، به طور معنادار رفتارهای آزارگرانه بیشتری دارند. مطالعه گرانر و هاینتون (۲۰۱۰) نشان داد که آزارگران مهارت‌های خود تنظیمی ضعیف‌تری از قربانیان داشتند. هم چنین مطالعه گیا ورنیکا (۲۰۱۴) همسو با این یافته نشان داد که در دختران همدلی ضعیف با آزاررسانی و آزاررسان-آزارپذیر بودن ارتباط دارد. مطالعه ولک و همکاران (۲۰۱۵) نیز حاکی از این بود که کودکانی که بالای چند سال رفتارهای آزاررسانی دریافت کرده‌اند، بیشتر احتمال دارند که مشکلات هیجانی را گسترش و رشد دهند. در این راستا، یافته فوق با مطالعات زیر ناهمسو می‌باشد. مطالعه وودز و همکاران (۲۰۰۹) نشان داد که کودکان قربانی فیزیکی و کودکان آزاررسان هر دو در توانایی‌های بازشناسی هیجان‌اتشان تفاوت دارند. قربانیان بویژه در بازشناسی هیجان‌ات منفی خشم و ترس در چهره ضعیف هستند. و در درک اطلاعات هیجانی ضعیف‌تر از کودکان آزارگر هستند. هم چنین در مطالعه کیوسی و همکاران (۲۰۱۴) پس‌رانی که میزان بالایی از آزاررسانی داشتند، هیچ مشکلی در درک صحیح هیجان‌ها نداشتند، هرچند به درک شادی و ترس در چهره آن‌هم زمانی که یک هیجان دیگر ابراز می‌شد، گرایش داشتند. نتایج مطالعه راس و همکاران (۲۰۱۵) نیز نشان داد که در کودکانی که تنظیم هیجانی ضعیفی دارند، احساس گناه و سرزنش با میزان پایین پرخاشگری مرتبط است و در کودکان دارای تنظیم هیجان کارآمد، احساس شرم و برون‌ریزی سرزنش با سطوح بالای پرخاشگری مرتبط بود.

برای تبیین این مطلب که دانش‌آموزان آزاررسان نسبت به دانش‌آموزان آزارپذیر مشکلات بیشتری در پردازش هیجان دارند، باید گفت که ناتوانی در تنظیم هیجان در واقع یک جزیی است که این کودکان را از کودکان دیگر و عادی جدا می‌کند. کودکانی که مورد سوء استفاده قرار می‌گیرند به دلیل تاثیراتی که می‌پذیرند، در معرض خطر هستند تا در آینده تبدیل به کودک آزاررسان و یا آزارپذیر گردند و این مسئله به واسطه ناتوانی در تنظیم هیجان‌ات صورت می‌گیرد (شلدز و کیچت ۲۰۰۱). در واقع آزاررسان در کارکرد های هیجانی و اجتماعی کودکان یک تهدید را مطرح می‌کند (لیندسی و همکاران، ۲۰۰۹). با استفاده از مدل پردازش هیجانی اطلاعات اجتماعی، آزاررسان‌ها سطوح پایین همدلی را نشان می‌دهند (وودز و همکاران، ۲۰۰۹) که طبیعی است سطوح پایین همدلی، میزان بالای رفتارهای پرخاشگرانه و آزارگری را به دنبال دارد. گیا

ورنیکا (۲۰۱۴) نیز مشکل در همدلی را در رفتارهای آزارگرانه دخیل می‌داند. مطالعه وی نشان داد که همدلی ضعیف با آزاررسان ارتباط دارد. گرانر و هاینتون (۲۰۱۰) عوامل خانوادگی و اقتصادی را در رفتار آزارگرانه دخیل می‌دانند. در مطالعه ایشان درآمد خانوادگی رابطه معکوسی با آزاررسانی و منفی‌گرایی هیجانی و رابطه مثبتی با خودتنظیمی هیجان داشت. خودتنظیمی هیجان در واقع واسطه‌ای بود در رابطه بین درآمد خانواده و آزاررسانی. راس و اسپلگه (۲۰۱۲) نیز تاثیر ویژگیهای شخصیتی را در انجام رفتارهای آزاررسانی دخیل می‌دانند. بطوری که مشکلات هیجانی و رفتاری، آزاررسانی را پیش‌بینی می‌کند. مطابق نظریه بی‌نظمی هیجانی نیز برخی الگوهای تنظیم هیجانی یا فقدان آنها می‌توانند کارکرد فرد را مختل کرده و علائم آسیب‌شناختی را ایجاد و دوام بخشند (کول، میچل و تیتی، ۱۹۹۴). تحقیقات نشان داده‌اند که کودکان دارای مشکلات برونی‌سازی از جمله آزاررسان و اختلال سلوک در مقایسه با کودکان درونی‌سازی و کودکان عادی‌گرایش دارند سطوح پایین‌تری از تنظیم و کنترل هیجانی نشان دهند. آنها هم‌چنین زمانی که به تجلیات چهره‌ای می‌نگرند بازنشاسی هیجانی ضعیفی دارند (بلایر، کالیج، موری، میشل، ۲۰۰۱).

بنابراین نتایج پژوهش حاضر حاکی از این است که پردازش هیجان در دانش‌آموزان آزاررسان و آزارپذیر به صورت جدی آسیب می‌بیند. که می‌تواند در اختیار مسئولین آموزش و پرورش قرار گیرد تا برنامه‌ریزی‌های لازم برای جلوگیری از این پدیده در مدارس مورد توجه قرار گیرد. هم‌چنین با توجه به مشکلات پردازش هیجان می‌توان برنامه‌های آموزشی و مداخلات درمانی در جهت آموزش این متغیرها و رفع این مشکلات در دانش‌آموزان را با کمک درمانگران و مشاوران در نظر داشت.

منابع

۱. ابوالقاسمی، عباس. نریمانی، محمد (۱۳۸۵). آزمونهای شناختی، اردبیل. انتشارات باغ‌رضوان. صفحه ۱۵۵-۱۵۹.
۲. ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۲). ارتباط رفتارهای غیرکلامی، پردازش و بازنشاسی هیجان با علایم مثبت و منفید ریبیماران مبتلابها سکیزوفرنیا. مجله علوم پزشکی رفسنجان. دوره ۱۲. ۸۹-۱۰۲
3. Blair RJR, Colledge E, Murray L, Mitchell DGV. A selective impairment in the processing of an international problem. *Int J Scho Psycho*2001; 22(3): 364–382.
4. Ciucci,E. Baroncelli, A. Nowicki,S. Emotion Perception Accuracy and Bias in Face-to-Face Versus Cyberbullying. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development* 2014;175(5):382-400.
5. Crapanzano A. Understanding BullyingParticipant Roles: Stability across SchoolYears and Personality and BehavioralCorrelates. (Thesis PhD). The university ofNewOldeans, 2010.
6. Evans, C. B.R. Smokowski,P. R. Cotter,K. L. Cumulative bullying victimization: An investigation of the dose–response relationship between victimization and the associated mental health outcomes, social supports, and school experiences of rural adolescents. *Children and Youth Services Review*, 2014,44: 256-264.
7. Germer, C. K. *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from Destructive thoughts and emotions*; Hove: Routledge. 2009.
8. Gia Veronica,P. *Social-Emotional Processing and Bullying Behaviour*. University of Calgary.2014. PhD Thesis.

9. Gottheim, C. P. (2009). Self -esteem, self -compassion, defensive self -esteem, and related features of narcissism as predictors of aggression. STATE UNIVERSITY OF NEW YORK AT ALBANY, 227.
10. Gottheim, C. P. Self -esteem, self -compassion, defensive self -esteem, and related features of narcissism as predictors of aggression. STATE UNIVERSITY OF NEW YORK AT ALBANY, 2009, 227.
11. Harter SL, Taylor TL. Parental alcoholism, child abuse, and adult adjustment. J Subst Abuse 2000;11: 31-44.
12. Henningham. H. B., Gardner, J. M. & Susan Walker, S. Ch. Experiences of violence and deficits in academic achievement among urban primary school children in Jamaica. Child Abuse & Neglect, 33 (2009), 296-306
13. Játiva, R. M. Cerezo, A. The mediating role of self-compassion in the relationship between victimization and psychological maladjustment in a sample of adolescents. Child Abuse & Neglect 2014; 38(7): 1180-1190.
14. Lindsey M. O'Brennan, L.M. Bradshaw, C. P. Sawyer, A. Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. Psychology in the Schools 2009; 46(2), 100-115.
15. Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. G., & Scheidt, P. Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. Journal of the American Medical Association 2005; 285, 2094-2100.
16. Neff K. Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. Self and Identity 2003; 2: 85-101.
17. Patchin, J.W., & Hinduja, S. Traditional and nontraditional bullying among youth: A Test of General Strain Theory. Youth & Society 2011, 43(2), 727-751.
18. Rigby, Ken, Thomas, Barrington. How Schools Counter Bullying. ACER Press, Australia 2010; 58-65.
19. Roos, S. Salmivalli, C. Hodges, EVE. Emotion Regulation and Negative Emotionality Moderate the Effects of Moral (Dis)Engagement on Aggression. Merrill-Palmer Quarterly , 2015; 61(1): 30-50.
20. Roos, S. Salmivalli, C. Hodges, EVE. Emotion Regulation and Negative Emotionality Moderate the Effects of Moral (Dis)Engagement on Aggression. Merrill-Palmer Quarterly , 2015; 61(1): 30-50.
21. Rose, C.A., Espelage, D. L., Aragon, S.R. and Elliott, J. Bullying and Victimization among Students in Special Education and General Education Curricula, Exceptionality Education International 2011; 21, 3, 2-14.

22. Shields, A. Cicchetti, D. Parental Maltreatment and Emotion Dysregulation as Risk Factors for Bullying and Victimization in Middle Childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2001, 30(3).
23. Shin, J. Y., Antonio, E. D., Son, H., Kim, S. and Park, Y. Bullying and discrimination experiences among Korean-American adolescents. *Journal of Adolescence* 2011; 34 , 873–883.
24. Tanaka ,M. Wekerle, C. Schmuck, M. L. Paglia-Boak, A. The linkages among childhood maltreatment, adolescent mental health, and self-compassion in child welfare adolescents. *Child Abuse & Neglect* 2011; 35(10):887-898.
25. Walden, L. M. & Beran, T. N. Attachment quality and bullying behavior in school-aged youth. *Canadian Journal of School Psychology* 2010; 25 (1), 5-18.
26. Woods, S. Wolke, D. Nowicki, S. Hall, L. Emotion recognition abilities and empathy of victims of bullying. *Child Abuse & Neglect* 2009; 33 (5): 307-311.