



Effectiveness of an antibullying Parent Management Training on Student's Victimization and Cognitive Emotion Regulation

Mansoureh Bahrami¹, Shahram Vahedi², Yousef Adib³, Rahim Badri Gargari⁴

1. Department of Education and Psychology, University of Tabriz

2. Department of Education and Psychology, University of Tabriz

3. Department of Education and Psychology, University of Tabriz

4. Department of Education and Psychology, University of Tabriz

Citation: Bahrami M, Vahedi S, Adib Y, Gargari RB. Effectiveness of an antibullying Parent Management Training on Student's Victimization and Cognitive Emotion Regulation. Journal of Research in Psychological Health 2018; 12 (2): 68-85. [Persian]

Highlights

- Parent management training is effective on reducing victimization.
- Parent management training is effective on improving cognitive emotion regulation

Abstract

The purpose of this study was to investigate effectiveness of an antibullying parent management training on student's victimization and cognitive emotion regulation. This research was semi-experimental design with pretest-posttest and control group. Population of study was all primary schools city of Karaj in academic year of 2017-2018 and sample was one of schools in the 12th district of Karaj that selected by random cluster sampling. Then in next step 36 victim students of the fourth and fifth level were selected using California's bully-victimization questionnaire and Granofsky's cognitive emotion regulation questionnaire(children form) and randomly assigned to two experimental and control groups. Then parents of the experimental group underwent parent management training in 9 sessions of 90 minutes (one session per week) and the control group did not receive any intervention. The results of covariance analysis showed that there was a significant difference between the mean scores of the experimental and control group in the post-test phase in the components of victimization and cognitive-emotion regulation in students. This intervention showed that antibullying parent management training was effective in decreasing victimization and improving cognitive emotion regulation in students.

Keywords: Antibullying parent management training, Victimization, Cognitive emotion regulation

اثربخشی برنامه‌ی ضدقلدري آموزش مدیریت والدین بر کاهش قربانی‌شدن و بهبود تنظیم شناختی هیجانی دانش‌آموزان

منصوره بهرامی^۱، شهرام واحدی^۲، یوسف ادیب^۳، رحیم بدری گرگری^۴

تاریخ دریافت ۱۳۹۶/۲/۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۵/۲۸

یافته‌های اصلی

- آموزش مدیریت والدین بر کاهش میزان قربانی‌شدن دانش‌آموزان اثربخش است.
- آموزش مدیریت والدین باعث بهبود تنظیم هیجانی دانش‌آموزان می‌شود.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تدوین برنامه‌ی آموزش مدیریت والدین و بررسی اثربخشی آن بر قربانی‌شدن و تنظیم شناختی هیجانی دانش‌آموزان بود. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه‌ی آماری مورد مطالعه تمام مدارس ابتدایی شهر کرج در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ و نمونه‌ی آماری یکی از مدارس ناحیه‌ی ۱۲ شهر کرج بود که در آن افراد نمونه به روش خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند. در مرحله‌ی بعد با استفاده از مقیاس قلدر-قربانی کالیفرنیا و پرسشنامه‌ی تنظیم شناختی هیجانی گرانفسکی (فرم کودک) از میان دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم و پنجم به شیوه‌ی نمونه‌گیری هدفمند، تعداد ۳۶ دانش‌آموزی که قربانی قلدری شده بودند، گزینش شدند. سپس والدین این دانش‌آموزان به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و گواه تخصیص داده شدند. والدین گروه آزمایش طی ۹ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای (یک جلسه در هفته) تحت آموزش مدیریت والدین قرار گرفتند و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. برای جمع‌آوری داده‌ها، از پرسشنامه‌های قلدر-قربانی کالیفرنیا و تنظیم هیجانی گرانفسکی (فرم کودک) استفاده شد. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که بین میانگین نمرات افراد گروه آزمایش و کنترل در مرحله‌ی پس‌آزمون در مؤلفه‌های قربانی‌شدن و تنظیم شناختی هیجان تفاوت معنی‌داری وجود داشت و برنامه‌ی ضدقلدري آموزش مدیریت والدین بر کاهش قربانی‌شدن و بهبود راهبردهای تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشته است. این مداخله نشان داد که برنامه‌ی ضدقلدري آموزش مدیریت والدین در کاهش قربانی‌شدن و بهبود تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان از اثربخشی لازم برخوردار است.

واژگان کلیدی: آموزش مدیریت والدین، قربانی‌شدن، تنظیم شناختی هیجانی

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز. bahrami.my@gmail.com۲. گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز. (نویسنده‌ی مسئول) yahedi117@yahoo.com

۳. گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز

۴. گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز

*این مقاله برگرفته از رساله‌ی دکتری است.

مقدمه

پدیده‌ی قلدری و قربانی‌شدن یکی از مهم‌ترین مسائل شایع در مدارس امروزی است که دانش‌آموزان با آن مواجه هستند (۱). وقتی قلدری رخ می‌دهد عده‌ای آسیب می‌بینند که به آن‌ها برچسب قربانی زده می‌شود. در واقع دانش‌آموز قربانی به فردی گفته می‌شود که به‌طور پیوسته، هدف رفتارهای قلدرمآبانه‌ی دانش‌آموزی دیگر واقع می‌شود (۲). مطالعه در حیطه‌ی پدیده‌ی قلدری و قربانی‌شدن، به‌صورت علمی با پژوهش‌های الویوس^۱ در سال ۱۹۸۰ شروع شد. میزان شیوع پدیده‌ی قلدری و قربانی‌شدن در مطالعات تا حد زیادی متفاوت است؛ اما بر سر این موضوع توافق هست که شیوع قلدری و متعاقب آن قربانی‌شدن دانش‌آموزان بسیار زیاد است؛ به‌طوری که از ۱۰ تا ۳۳ درصد از دانش‌آموزان به قربانی‌شدن توسط همسالان و ۵ تا ۱ درصد نیز به قلدری کردن علیه دیگران اقرار کرده‌اند (۳-۵). در ایران نیز نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که ۸۰ درصد دانش‌آموزان معتقد به وجود قلدری، ۹/۸ درصد قلدر، ۳۳/۳ درصد قربانی قلدری، ۴۰/۹ درصد دانش‌آموزان به‌عنوان شاهد قلدری و ۱۶ درصد آن‌ها ترکیبی از این حالات را تجربه می‌کنند (۶).

پژوهش‌های متعددی اثرات منفی روان‌شناختی، اجتماعی و تحصیلی قربانی‌شدن دانش‌آموزان توسط هم‌سالان را تأیید نموده‌اند (۴، ۷) که از آن جمله می‌توان به مشکلات مدرسه، اخراج از مدرسه و ترک تحصیل زودرس (۸، ۹)، مدرسه‌گریزی (۱۰، ۱۱) و مشکلات اجتماعی مثل طرد از طرف همسالان (۱۲) اشاره نمود؛ همچنین، قربانیان اغلب دارای مشکلات درونی‌سازی شده، مثل اضطراب و افسردگی، مشکلات هیجانی (۱۳) و داشتن شناخت‌های منفی و معیوب درباره‌ی خود و جایگاهشان (۱۴)، عدم اعتماد به نفس، منزوی بودن و درون‌گرایی (۱۵، ۱۶)، ناتوانی در مهارت دوست‌یابی، مشکل در روابط اجتماعی (۱۷)، بی‌کفایتی اجتماعی (۱۸) تجربه‌ی سطوح بالای اضطراب (۱۹)، دچار شدن به درماندگی آموخته‌شده (۲۰)، احساس ناایمنی و خجالتی بودن (۱۵)،

خودکارآمدی پایین (۲۱) و مشکلات مربوط به سلامت جسمانی و عاطفی (۲۲) هستند و در مقایسه با همسالان خود در ابراز مناسب هیجان‌ها ناتوان‌ترند و تمام این نشانه‌ها می‌تواند به دیگران علامتی بدهد که این بچه‌ها به‌راحتی مورد هدف قرار می‌گیرند (۱۴). طبق بررسی پژوهشگران عوامل مربوط به پدیده‌ی قربانی‌شدن پیچیده و چندوجهی است و ویژگی‌های فردی، ارتباطات خانوادگی، محیط مدرسه و فرهنگ و نیز ارتباط با همسالان در آن دخیل است (۲۳-۲۵). با وجود اینکه روشن است قربانی همکلاسی بودن می‌تواند اثرات بسیار منفی روی کودک داشته باشد، همه‌ی بچه‌ها در حیطه‌ی ویژگی‌های فردی قربانی‌شدن، از لحاظ عاطفی به یک شیوه تحت تأثیر قرار نمی‌گیرند (۲۶). راهبرد های انطباقی‌ای که کودکان قربانی به کار می‌گیرند، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین واسطه‌ها برای ارتباط بین قربانی‌شدن و پیامدهای ناسازگارانه شناخته شده‌اند (۲۷). به‌طور خاص، کاربرد راهبردهای درونی‌سازی، مثل خودسرزنشگری و نشخوار فکری، راهبردهایی انطباقی هستند که با دامنه‌ی وسیعی از پیامدهای ناکارآمد، به‌دنبال قربانی‌شدن کودک گسترش می‌یابند (۲۷، ۲۸) و قرار گرفتن در معرض اشکال مختلف قربانی‌شدن به پایین آمدن سلامت روانی افراد و حتی افکار خودکشی در آن‌ها می‌انجامد (۲۹).

از طرفی وجود ارتباط بین تنظیم هیجان و درگیری در موارد قلدری و قربانی‌شدن توسط پژوهشگران مورد تأیید قرار گرفته است (۳۰-۳۲). چارچوب نظری مورد پذیرش در حیطه‌ی تنظیم هیجانی از تمرکز نظری بر دو راهبرد است: ۱- ارزیابی شناختی، یعنی تلاش در فکر کردن به یک موقعیت و تغییر معنی و اثرات هیجانی آن و ۲- سرکوب ابراز هیجانی، یعنی تلاش در بازداری یا کاهش رفتارهایی با بروز هیجان (۳۳). در خصوص تنظیم هیجان در قربانیان،

۱. Olweus

محیط‌صورت نگیرد، ایفا می‌کنند؛ اما برای اثربخشی برنامه‌های ضدقلدری نقش بنیاد مهم و اولین نظام اجتماعی سازی کودکان یعنی خانواده باید به میزان بیشتری مدنظر قرار گیرد (۳۷). علی‌رغم اینکه برخی برنامه‌های ضدقلدری میزان قلدری در مدرسه را پایین آورده‌اند، تغییرات به‌وجود آمده در این زمینه در مدارس کمتر احساس و مشاهده می‌شود و به نظر می‌رسد از مبنای نظری باید بیشتر به‌نقش نهاد بزرگ اجتماعی یعنی خانواده پرداخته شود (۳۸)؛ زیرا نقش چشمگیر خانواده و نظام تربیتی والدین مهم‌ترین عاملی است که خارج از حیطه‌ی مدرسه باعث یادگیری و درگیر شدن در جریان‌های قلدری و قربانی‌شدن است (۳۹). جامعه‌ی علمی تأکید ویژه‌ای بر ارزیابی رابطه‌ی بین محیط خانواده و رفتارهای قلدری و قربانی‌شدن دارد (۴۰، ۴۱). بسیاری از پژوهشگران (۴۲-۴۴) بر این موضوع تمرکز کرده‌اند که چگونه تربیت و روش‌های مقرراتی والدین، بر درگیر شدن کودکان در رفتارهای قلدرمآبانه و قربانی‌شدنشان تأثیر دارد و نشان داده‌اند که کودکانی که درگیر موارد قلدری می‌شوند (قربانی، قلدر، قلدر/قربانی یا تماشاگر) از خانواده‌هایی با تربیت مستبدانه و مقتدرانه با مقررات شدید یا به‌شدت حمایتگر هستند (۳۸، ۴۵). پژوهشگران اذعان داشته‌اند، کودکانی که در محیط خانوادگی بی‌ثباتی از نظر روش‌های تربیتی و تنبیهی رشد می‌یابند و به‌جای روش‌های تشویقی، روش‌های بی‌رحمانه و خصمانه‌ی والدین را تجربه می‌کنند، به‌احتمال بیشتری قربانیان موارد قلدری خواهند شد (۴۶). برعکس آن، والدینی هستند که سبک فرزندپروری مقتدرانه را در پیش می‌گیرند، صمیمی و پذیرا هستند و در حد منطقی به فرزندان آزادی عمل رفتاری می‌دهند و با وجود قاطعیت و جدی بودن، تنبیه را به‌عنوان آخرین راه در نظر می‌گیرند. دانش‌آموزانی که به‌احتمال بیشتری در برابر قربانی‌شدن آسیب‌پذیر بودند با پدران خود درگیر روابط والد-فرزندی نمی‌شدند و کودکانی که قربانی‌اند، اغلب بدون حضور فیزیکی

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که راهبردهای کنار آمدن در قربانیان به‌این ترتیب طبقه‌بندی می‌شوند: سازگارانه/ اثرگذار یا ناسازگارانه/ بی‌اثر. کودکانی که از راهبردهای حل مسئله‌محور مثل حل تعارض استفاده می‌کنند به احتمال کمتری در آینده، تجربه‌ی قربانی‌شدن را خواهند داشت (۳۳، ۳۴)؛ برعکس آن، راهبرد‌هایی مثل تلافی کردن و انتقام‌جویی و درونی‌سازی کردن مسائل، باعث ادامه یافتن روند قربانی‌شدن در آینده و پیامدهای ضعیف و ناکارآمد می‌شود (۳۰). چنانچه فرد پس از تجربه‌ی قربانی‌شدن نتواند هیجان‌های خود را به‌طور موفقیت‌آمیزی تنظیم کند، در آینده با احتمال بیشتری دچار پرخاشگری و رفتارهای برونی‌سازی شده خواهد شد؛ از سوی دیگر، تجربه‌ی خشم نیز به سهم خود در آینده به اختلال بیشتر در تنظیم هیجان‌ها منجر می‌شود و در نتیجه اختلال در تنظیم هیجان‌ها به استفاده از سبک‌های مقابله‌ای نامؤثر منتهی می‌گردد. تجربه‌ی هیجان‌های منفی به لحاظ تأثیر ماندگاری که در حافظه‌ی فرد دارد، می‌تواند شناخت فرد را مختل نموده و قدرت تصمیم‌گیری، ارزیابی پیامد رفتار و حل مسائل اجتماعی را در فرد قربانی کاهش دهد (۳۰). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که توانایی محدود در تنظیم هیجان، یعنی فرایندهای درونی و بیرونی مسئول نظارت، ارزیابی و تغییر واکنش‌های هیجانی، مخصوصاً ویژگی‌های شدید و زودگذر در رسیدن به اهداف فرد، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین دلایل به‌وجود آمدن و درگیر شدن در موارد قلدری و قربانی‌شدن است (۳۰، ۳۳-۳۶). افراد قربانی در تنظیم هیجان ناموفق هستند و واکنش نامناسبی را در فرایند قلدری از خود نشان می‌دهند و این امر باعث به‌سوء استفاده‌ی فرد قلدر و ادامه‌ی روند قربانی‌شدن گردیده و نهایتاً سبب طرد فرد از گروه همسالان می‌شود (۳۰). در میان عوامل برون‌فردی، مدارس مسئول فراهم کردن محیطی امن برای یادگیری و آموزش کودکان و ورود آن‌ها به جامعه هستند و نقش مهمی در فراهم کردن شرایطی که قلدری در آن

قربانی شدن نسبت به اغلب برنامه‌های ضد قلدری که تک‌بعدی و مبتنی بر مدرسه‌اند یا فقط بر معلم و همسال متمرکزند، دارد (۵۳)؛ بنابراین این گونه به نظر می‌رسد که توجه بیشتر به نقش آموزش والدین به‌واسطه‌ی اهمیت آن در شکل دادن شخصیت افراد از سنین کودکی و نیز بنیاد اجتماعی اولیه‌ی تربیتی کودک در حیطه‌ی رفتارهای قلدرانه و قربانی شدن، در اجرا و کیفیت برنامه‌ی ضد قلدری از نکات حائز اهمیت در این حیطه‌اند (۵۴). با وجود اهمیت نقش والدین در رفتارهای منجر به قربانی شدن دانش‌آموزان، آموزش روش‌های مدیریت رفتاری والدین به صورت مجموعه‌ای مدون برای پی‌شگیری یا کاهش قربانی شدن دانش‌آموزان در دستور کار مدارس یا مراکز مشاوره‌ای مرتبط با کودکان مشاهده نمی‌شود. با توجه به وجود خلأ پژوهشی در این حیطه، انجام پژوهش حاضر با هدف ارائه‌ی یک برنامه‌ی آموزشی مؤثر برای والدین دانش‌آموزان قربانی ضرورت می‌یابد. در پژوهش حاضر با بررسی روش‌ها و مدل‌های مختلف آموزش مدیریت والدین و کاربرد مؤلفه‌های کلیدی آن‌ها، برنامه‌ی جدید آموزش مدیریت والدین برای رفتارهای منجر به قربانی شدن دانش‌آموزان تدوین شده و اثربخشی آن بر کاهش قربانی شدن و بهبود تنظیم هیجانی کودکان مورد آزمون قرار گرفت.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان

روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه گواه بود. این طرح از رایج‌ترین طرح‌های تحقیق شبه‌آزمایشی است. یک گروه، مداخله را دریافت می‌کند و گروه دیگر گروه مقایسه است و هر دو داده‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون در واحدهای مشابه جمع‌آوری می‌شوند. استفاده‌ی مشترک از پیش‌آزمون و یک گروه مقایسه، ساده‌تر کردن بررسی برخی منابع تهدیدکننده‌ی روانی است (۵۵). جامعه‌ی

و عاطفی پدر، بزرگ شده‌اند. خصوصاً اینکه پسر بچه‌ها در ارتباط متقابل با پدر می‌آموزند که چگونه با پسرهای دیگر ارتباط برقرار کنند و قربانی نباشند. بچه‌های قربانی تمایل دارند والدینشان سپر بلای آن‌ها شوند؛ چون آموزش ندیده‌اند که چگونه باید با مشکلات کنار بیایند (۴۶، ۴۸). این دسته اغلب والدینی بسیار حمایت‌کننده یا به‌شدت انتقادگر و سرزنشگر دارند که این سبک فرزندپروری ممکن است در فرایند قربانی شدن آن‌ها نقش داشته باشد (۱۹)؛ همچنین شواهدی دال بر این وجود دارد که عوامل خانوادگی می‌توانند میانجی رابطه‌ی بین مشکلات هیجانی و راهبردهای تنظیم هیجان باشند (۴۸). طبق مدل‌های تنظیم هیجانی در طول رشد، گرمی والدینی و ارتباط مثبت والد و کودک از عوامل رشد تنظیم هیجانی در دوران کودکی است، در حالی که قلدری کلامی والدین یا طرد شدن کودک از طرف والد باعث بدتنظیمی هیجانی کودک می‌گردد (۴۹). با توجه به پیامدهای گسترده‌ی مستقیم و غیرمستقیم قلدری و قربانی شدن، در طول سه دهه‌ی گذشته مداخله‌ها و برنامه‌های فراوانی در نواحی مختلف جهان به‌ویژه در اروپا و امریکای شمالی با هدف مقابله با پدیده‌ی قلدری طراحی و اجرا شده‌اند که اغلب آن‌ها بر محوریت مدرسه تأکید داشته‌اند. از دیگر برنامه‌ها می‌توان به برنامه‌ی پیشگیری از قلدری^۱ OBPP در سال ۲۰۰۱ (۵۰)، برنامه‌ی ضد قلدری^۲ KIVA در سال ۲۰۰۶ فنلاند (۵۱) و برنامه‌ی شفیلد در انگلستان (۵۲) نام برد. با وجودی که مابانی پژوهشی بسیاری در حیطه‌ی برنامه‌های پیشگیرانه و اهمیت نقش مستقل والدین در پدیده‌ی قربانی شدن موجود است، شیوه‌های رسیدن به این هدف کمتر بررسی شده است (۳۷) و در برنامه‌های پیشگیرانه بیشترین تمرکز بر نقش مدارس بوده است. درگیر کردن مستقیم والدین در فرایند مداخلات ضد قلدری در کنار مداخلات مدرسه‌ای، اثربخشی بهتر و درازمدتی در کاهش

2. Kiva antibully program

1. Olweus bully prevention program

فرد از گروه یا نادیده گرفتن او، ضربه، هل دادن یا از نظر فیزیکی فشار وارد کردن و... از دانش‌آموزان خواسته می‌شود فراوانی هریک از این تجارب را روی مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (هرگز = ۰، یک‌بار در ماه گذشته = ۱، دو تا سه بار در ماه گذشته = ۲، یک‌بار در هفته گذشته = ۳، چندبار در هفته گذشته = ۴) مشخص کنند. طبقه‌بندی دانش‌آموزان به گروه‌های مختلف بدین‌صورت انجام می‌گیرد که دانش‌آموزان غیرقربانی، افرادی هستند که هیچ‌گونه رفتار قربانی‌شدن را گزارش نکنند؛ دانش‌آموزان قربانی همسال، افرادی هستند که حداقل یکی از رفتارهای قربانی‌شدن را در هر یک از فراوانی‌های موجود تجربه کرده و هیچ عدم توازن را گزارش نکنند؛ دانش‌آموزان قربانی قلدری، افرادی هستند که حداقل یکی از رفتارهای قربانی‌شدن را در حداقل فراوانی دو تا سه بار در ماه تجربه کرده و حداقل یکی از اشکال عدم توازن قدرت را نیز گزارش کنند. نمره‌ی کل قربانی‌شدن نیز از طریق جمع نمره‌ی ۶ مؤلفه‌ی رفتار قربانی‌شدن محاسبه می‌شود (۷، ۵۶). برخی پژوهشگران ضریب پایایی مقیاس به‌روش بازآزمایی با فاصله‌ی دو هفته را ۰/۸۲ و روایی هم‌زمان این پرسش‌نامه را از طریق همبستگی با پرسشنامه‌ی قلدری/قربانی الویس ۰/۷۳ گزارش داده و ضریب پایایی مقیاس به‌روش بازآزمایی با فاصله‌ی دو هفته را ۰/۸۰ و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۱ گزارش کرده‌اند (۵۶). روایی و پایایی این مقیاس برای استفاده در فرهنگ ایرانی مورد بررسی قرار داده شده و ضریب پایایی بازآزمایی آن را ۰/۷۰ و ضریب آلفای کرونباخ را برابر ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند (۵۷).

۲. پرسشنامه‌ی تنظیم شناختی هیجان گرانفسکی: این پرسش‌نامه، پرسش‌نامه‌ی چندبعدی و ابزاری خودگزارشی است که ۳۶ ماده دارد و دارای فرم ویژه‌ی بزرگسالان و کودکان است و شامل ۳۶ پرسش مدرج پنج‌نمره‌ای (از همیشه تا هرگز) است که هر چهار پرسش یک عامل را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و در مجموع نه عامل به‌قرار: سرزنش خود، سرزنش دیگران، فاجعه‌آمیز کردن، نشخوار فکری، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی پذیرش، تمرکز مثبت و ارزیابی مثبت را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. در راهبرد سرزنش خود در شرایط ناگوار، فرد خود را مقصر و متهم اصلی در بروز شرایط می‌داند. در سرزنش دیگران فرد در برخورد با موقعیت ناگوار دیگران را

آماری پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان مدارس پسرانه‌ی شهر کرج بود که گروهی از آن‌ها به‌صورت خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای از بین مدارس نواحی دوازده‌گانه‌ی شهر کرج در سال تحصیلی (۹۷-۹۶) در پایه‌ی تحصیلی چهارم و پنجم انتخاب شدند؛ سپس پرسشنامه‌ی قربانی کالیفرنیا میان تمامی دانش‌آموزان مدرسه‌ی منتخب که ۲۸۰ نفر (۱۵۳ نفر کلاس چهارم و ۱۲۷ نفر کلاس پنجم) بودند، توزیع و توسط آن‌ها پاسخ داده شد و از میان دانش‌آموزان ۳۶ نفر که در متغیر قربانی‌شدن نمره‌ی بالایی کسب کردند، انتخاب شده و پس از آن پرسشنامه‌ی تنظیم شناختی هیجان گرانفسکی بین آن‌ها توزیع شد و در مرحله‌ی بعد پس از دادن اطلاعات لازم درباره‌ی پژوهش و کسب رضایت آگاهانه‌ی والدین آن‌ها، وارد پژوهش شده و به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. گروه آزمایش طی ۹ جلسه، ۱ جلسه در هفته و هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه، تحت آموزش برنامه‌ی ضدقلدری مدیریت والدین برای دانش‌آموزان قربانی قرار گرفت و گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد؛ سپس مجدداً در میان دانش‌آموزان والدینی که مورد آموزش مدیریت والدین قرار گرفته بودند، پس‌آزمون‌های پرسشنامه‌ی قربانی کالیفرنیا و پرسشنامه‌ی تنظیم شناختی هیجان توزیع گردید. داده‌های حاصل از آزمون‌ها با آزمون تحلیل کواریانس و به‌وسیله‌ی نرم‌افزار SPSS۲۰ مورد تحلیل قرار گرفت.

ب) ابزار و مواد

۱. مقیاس قربانی = قلدری کالیفرنیا: مقیاس قربانی قلدری کالیفرنیا، به‌منظور سنجش قربانی قلدری‌شدن در دانش‌آموزان ساخته شده است (۷). این ابزار شکل‌های مختلف قربانی قلدری‌شدن را بدون به‌کاربردن اصطلاح قلدری و تعریف آن برای دانش‌آموزان مورد سنجش قرار می‌دهد. در این مقیاس به‌منظور تفکیک قربانی قلدری‌شدن، از قربانی‌شدن توسط همسالان که کلی‌تر است به‌ملاک‌های قلدری مانند عمدی بودن، عدم توازن قدرت و رویدادهای مکرر در یک دوره‌ی زمانی، به‌طور مشخص توجه شده است. ۶ مؤلفه برای مقطع ابتدایی یا ۷ مؤلفه برای مقطع راهنمایی، مربوط به اشکال قربانی‌شدن است که دانش‌آموزان در مدرسه تجربه می‌کنند؛ مواردی مانند مورد طعن یا خطاب قرار گرفتن به‌شکل آزارنده، شایعه‌پراکنی یا بدگویی پشت سر فرد، بیرون کردن

(PMTO) استفاده شد. پس از طراحی برنامه‌ی آموزشی برای تعیین روایی این برنامه و جلسات تدوین‌شده برای آموزش والدین، ابتدا از نظرات صاحب‌نظران و متخصصان حیطه‌ی روان‌شناسی کودکان بهره گرفته شد. در این مرحله ابتدا بسته‌ی آموزشی طراحی شده و دستور کار و جلسات آن براساس اهداف و سرفصل‌های هر جلسه به متخصصان حیطه‌ی قلدری و قربانی‌شدن ارسال و مورد تأیید آن‌ها قرار گرفت. علاوه بر تأیید روایی محتوایی بر نامه‌ی آموزشی ضدقلدری طراحی شده توسط استادان که در مرحله‌ی قبل ذکر آن رفت، از نظرات گروهی دیگر از افراد صاحب‌نظر در این حوزه نیز استفاده شده و از روش «لاوشه»^۶ برای تعیین شیوه‌ی قضاوت این صاحب‌نظران درباره‌ی برنامه‌ی طراحی شده و به دست آوردن ضریبی برای روایی محتوایی آن با توجه به نظرات این افراد استفاده گردید (۶۰). برای این کار تعداد ۹ نفر از استادان و دانشجویان دکتری دانشگاه که در حوزه‌ی آموزش و روش‌های فرزندپروری و نیز ناهنجاری‌های رفتاری کودکان صاحب‌نظر بودند، شناسایی و انتخاب شدند و به تأیید یکی از اساتید متخصص که آموزش مدیریت والدین برنامه‌ی آموزشی پژوهش حاضر نیز به عهده‌ی ایشان بود، رسید. در مرحله‌ی بعد جلسات آموزشی طراحی‌شده‌ی ضدقلدری و قربانی‌شدن مبتنی بر روش‌های آموزش مدیریت والدین به‌همراه توضیحاتی در خصوص اهداف اصلی انجام این پژوهش برای آن‌ها ارسال شد و در پایان یک سؤال با این مضمون که «با توجه به اهداف تحقیق، شما به چه میزان محتوای جلسات این بسته را برای آموزش به گروه مورد نظر مناسب می‌دانید؟» مطرح شد. این افراد پس از مطالعه‌ی محتوای جلسات آموزشی می‌توانستند نظر خود را در خصوص میزان روایی این بسته از لحاظ محتوایی با پاسخ دادن به سؤال مذکور در طیف لیکرتی سه‌درجه‌ای شامل گزینه‌های الف) نامناسب ب) تا حدودی مناسب، ج) کاملاً مناسب، بیان کنند. نظرات داوران درباره‌ی روایی محتوایی بسته‌های آموزش نشان داد که تمام داوران در مورد روایی محتوای جلسات آموزشی گروه‌ها نظر مثبت و مشابهی داشته و هیچ‌کدام از آن‌ها

مقصر و عامل اصلی در وقوع موقعیت می‌داند. در نشخوار فکری بروز شرایط ناگوار موجب ایجاد مشغولیت فکری پیرامون ابعاد گوناگون واقعه می‌گردد و مدام احساسات و افکار ایجادشده به دلیل شرایط ناگوار به‌وسیله‌ی فرد مرور می‌شود. در تلقی فاجعه‌آمیز، فرد شرایط ایجادشده را شدیدتر و وحشتناک‌تر از واقعیت ادراک و ابراز می‌کند. در پذیرش خود، فرد در برخورد با شرایط ناگوار خود را به ناچار در پذیرش شرایط وادار می‌کند. در تمرکز مثبت مجدد و برنامه‌ریزی فرد در برخورد با شرایط ناگوار به یادآوری تجارب مثبت خود می‌پردازد و احترام به برنامه‌ریزی برای کم کردن عوارض منفی ناشی از اتفاق می‌افتد و در ارزیابی مثبت و دیدگاه وسیع‌تر، فرد در مواجهه با شرایط ناگوار به تجارب ارزشمندی ناشی از رویارویی با شرایط به وجود آمده می‌پردازد و بر سازنده بودن این شرایط تأکید می‌کند و برای کم کردن اهمیت پیش‌آمد ناگوار از راه توسعه و وسعت دادن به دیدگاه فردی می‌پردازد (۵۸). در این پرسشنامه از فرد خواسته می‌شود تا واکنش خود را در مواجهه با تجارب تهدیدآمیز و رویدادهای استرس‌زای زندگی که به‌تازگی تجربه کرده است، به‌وسیله‌ی پاسخ به ۵ پرسش که استراتژی کنترل و تنظیم هیجان را ارزیابی می‌کنند، مشخص نماید. ضریب آلفا برای خرده‌مقیاس‌های این پرسشنامه در دامنه‌ی ۰/۷۱ تا ۰/۸۱ گزارش شده است. در بررسی ساختار عاملی، اعتبار و روایی نسخه‌ی فارسی پرسشنامه‌ی تنظیم شناختی هیجان - فرم کودکان اعتبار و روایی این پرسشنامه را مناسب گزارش کرده است و برای کل مقیاس ضریب آلفای ۰/۸۹ و خرده‌مقیاس‌های آن، ضریب آلفای بین ۰/۶۵ تا ۰/۸۳ و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش شده است (۵۹).

ج) روش اجرا

برای طراحی برنامه‌ی ضدقلدری آموزش مدیریت والدین (PMT)^۱ از اصول شرطی‌سازی عامل و تحلیل رفتار کاربردی، درمان تعاملی والد-فرزند^۲ (PCIT)، آموزش سال‌های بی‌نظیر والدین^۳ (IYPT) بر نامه‌ی فرزندپروری مثبت^۴ (TripleP) و مدل آموزش مدیریت والدینی اورگان^۵

4. Positive parenting program
5. Parent Management Training-Oregon
6. Lasche

1. Parent Management Training
2. Parent-child interaction therapy
3. Incredible years parent training

تفکیک و همچنین ارتباط شناخت و هیجان و رفتار از یکدیگر و جایگزینی افکار مثبت و یافتن خطاهای شناختی در کودکان قربانی، ارائه‌ی تکلیف.

جلسه‌ی هفتم: مرور مطالب جلسه‌ی قبل و ارائه‌ی بازخورد به تکلیف خانه‌ی والدین، آموزش شناخت و ابراز هیجان‌ها و احساسات و ارائه‌ی شیوه‌های مربوط، ارائه‌ی تکلیف.

جلسه‌ی هشتم: مرور مطالب جلسه‌ی قبل و ارائه‌ی بازخورد به تکلیف خانه‌ی والدین، آموزش روش‌های آرمیدگی برای کنترل هیجان‌ها و احساسات، ارائه‌ی تکلیف.

جلسه‌ی نهم: مرور مطالب جلسه‌ی قبل و ارائه‌ی بازخورد به تکلیف خانه‌ی والدین، آموزش مهارت همدلی کردن و روش‌های آن، آموزش مهارت‌های دوست‌یابی (ارتباط مؤثر) و شیوه‌های آن، تو صیه‌های تأکیدی به والدین کودکان قربانی، ارائه‌ی تکلیف.

ملاحظات اخلاقی

در باره‌ی اهداف، روش کار، مدت‌زمان و چگونگی انجام پژوهش به گروه نمونه توضیحات لازم داده و رضایت آن‌ها جلب شد. به‌منظور رعایت حریم خصوصی، از ذکر نام افراد در پرسش‌نامه‌ها و گزارش‌ها خودداری گردید. پس از اتمام جلسات و ارزیابی‌ها، برای گروه گواه که در فهرست انتظار قرار داشتند، جلسات آموزش مدیریت والدین ترتیب داده شد.

یافته‌ها

جدول شماره‌ی ۱ شاخص‌های توصیفی متغیر قربانی‌شدن را برحسب عضویت گروهی و مرحله‌ی ارزیابی نشان می‌دهد. همه‌ی دانش‌آموزانی که به‌عنوان نمونه در این پژوهش شرکت داشتند، پسرانی بودند که در پایه‌ی چهارم و پنجم مقطع دبستان در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ مشغول به تحصیل بودند که بازه‌ی سنی آنان بین ۱۰ تا ۱۲ سال بود.

محتوی این برنامه آموزشی را نامناسب تشخیص نداده بودند. ضریب به‌دست‌آمده از آزمون لاوشه CVR برای برنامه‌ی آموزشی گروه‌ها بالاتر از صفر و نزدیک به یک (۰/۸۱+) است که نشان‌دهنده‌ی روایی برنامه‌ی آموزشی از نظر محتوایی براساس نظر داوران است؛ سپس غربالگری دانش‌آموزان قربانی و انتخاب نمونه و گمارش آن‌ها به گروه‌های پژوهش (آزمایش و گواه) انجام شد. پس از آن با توافق و مجوز مدیر یکی از مدارس ناحیه‌ی ۱۲ کرج، مکان آموزش «مدیریت والدین» در یکی از کلاس‌های مدرسه تعیین شد و از والدین درخواست شد در مکان مقرر حضور یابند. خلاصه‌ی اهداف و محتوای جلسات آموزش مدیریت والدین در ادامه آمده است.

جلسه‌ی اول: کمک به والدین برای شناخت کودک قربانی و توضیح و تفکیک سه نوع نظام خانوادگی: خانواده‌ی استبدادی، خانواده‌ی بی‌نظم و آشفته، خانواده‌ی استوار و مقتدر؛ آموزش ایجاد برقراری تعامل مثبت والد و فرزند از طریق آموزش روش‌های افزایش رفتارهای مطلوب در کودکان قربانی.

جلسه‌ی دوم: مرور مطالب جلسه‌ی قبل و ارائه‌ی بازخورد به تکلیف خانگی والدین، ادامه‌ی آموزش برقراری تعامل مثبت، ارائه‌ی منطق شیوه‌های تعاملی، ارائه‌ی تکلیف.

جلسه‌ی سوم: مرور مطالب جلسه‌ی قبل و ارائه‌ی بازخورد به تکلیف خانه‌ی والدین، آموزش قوانین دستور دادن و اطاعت کردن کودکان، ارائه‌ی منطق شیوه‌های مربوط به دستور و درخواست.

جلسه‌ی چهارم: مرور مطالب جلسه‌ی قبل و ارائه‌ی بازخورد به تکلیف خانه‌ی والدین، آموزش روش‌های کاهش رفتارهای نامطلوب در کودکان، ارائه‌ی تکلیف.

جلسه‌ی پنجم و ششم: مرور مطالب جلسه‌ی قبل و ارائه‌ی بازخورد به تکلیف خانه‌ی والدین، آموزش تنظیم هیجان، شناخت و مدیریت رفتار، آموزش بازی‌ها و فعالیت‌هایی برای

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیر قربانی‌شدن برحسب عضویت گروهی و مرحله‌ی ارزیابی

پرسشنامه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
قربانی‌شدن	۲۲/۱۱	۴/۶۲	۱۱/۶۷	۳/۲۹

۱/۶۶	۵/۹۴	۲/۶۴	۱۰/۸۳	قربانی شدن کلامی و عاطفی	پیش آزمون
۲/۲۱	۵/۷۲	۲/۲۴	۱۱/۲۸	قربانی شدن جسمانی	
۲/۶۴	۲۳/۷۸	۴/۰۶	۲۳/۰۶	قربانی شدن	
۱/۵۰	۱۱/۵۰	۲/۰۲	۱۱/۳۳	قربانی شدن کلامی و عاطفی	
۱/۶۷	۱۲/۲۸	۲/۴۶	۱۱/۷۲	قربانی شدن جسمانی	

۸/۹۴ و ۷/۷۵ است. در گروه کنترل نیز میانگین قربانی شدن، قربانی شدن کلامی و عاطفی، قربانی شدن جسمانی در مرحله پیش آزمون به ترتیب ۲۲/۵۸، ۶/۶۶ و ۱۱/۰۸ و در مرحله پس آزمون ۱۷/۷۲، ۶/۸۸ و ۱۱/۷۲ است.

براساس نتایج جدول ۱ میانگین گروه آزمایش در مرحله پیش آزمون در مؤلفه‌های قربانی شدن، قربانی شدن کلامی و عاطفی، قربانی شدن جسمانی به ترتیب برابر است با ۲۲/۵۸، ۱۰/۸۳ و ۱۱/۲۷ که در مرحله پس آزمون به ترتیب ۱۷/۷۲،

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیر تنظیم هیجان بر حسب عضویت گروهی و مرحله ارزیابی

پس آزمون	پیش آزمون		پرسشنامه‌ها	پیش آزمون
	انحراف استاندارد	میانگین		
۱/۷۲	۵/۴۴	۱/۹۴	۱۱/۴۴	سرزنش خود
۲/۴۱	۵/۵	۲/۰۳	۹/۷۷	سرزنش دیگران
۲/۹۰	۱۱/۰۵	۲/۳۳	۱۶/۰۵	نشخوار فکری
۳/۶۸	۷/۸۳	۲/۵۹	۱۲/۲۲	تلقی فاجعه‌آمیز
۲/۳۹	۱۱/۷۷	۲/۷۷	۷/۵۰	پذیرش
۷/۴۵	۳۴/۲۷	۴/۱۱	۲۱/۰۱	تمرکز مثبت مجدد و برنامه‌ریزی
۴/۷۶	۱۸/۲۰	۷	۱۱/۲۲	ارزیابی مثبت و دیدگاه وسیع‌تر
۱۰/۹۱	۵۴/۰۵	۵/۴۱	۳۲/۱۱	تنظیم شناختی مثبت
۱۰/۱۸	۴۲/۲۷	۱۰/۲۴	۵۷/۱۱	تنظیم شناختی منفی
۳/۴۸	۷/۱۶	۳/۶۷	۷/۵۲	سرزنش خود
۲/۱۱	۸/۷۶	۲/۵۲	۸/۶۶	سرزنش دیگران
۳/۵۴	۱۳/۲	۳/۹۴	۱۲/۷۷	نشخوار فکری
۳/۵۸	۹/۶۱	۴/۵۷	۹/۶۶	تلقی فاجعه‌آمیز
۳/۳۶	۱۰/۱۶	۴/۲۱	۱۰/۱۱	پذیرش
۹/۳۸	۲۵/۳۸	۹/۵۵	۲۵/۵۵	تمرکز مثبت مجدد و برنامه‌ریزی
۶/۰۲	۱۵/۳۳	۶/۱۹	۱۵/۲۷	ارزیابی مثبت و دیدگاه وسیع‌تر
۱۴/۷۲	۴۰/۶۱	۱۴/۹۲	۴۰/۶۶	تنظیم شناختی مثبت
۱۴/۷۲	۵۱/۳۳	۱۶/۸۰	۵۲/۰۵	تنظیم شناختی منفی
				کل (تنظیم شناختی)

تلقی فاجعه‌آمیز، پذیرش، تمرکز مجدد و برنامه‌ریزی، ارزیابی مثبت و داشتن دیدگاه وسیع‌تر، تنظیم شناختی مثبت و منفی

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که نمرات دانش‌آموزان در تمامی ابعاد سرزنش خود، سرزنش دیگران، نشخوار فکری،

آماره‌ی F که نشان‌دهنده‌ی مقدار آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌های گروه‌های آزمایش و کنترل است، در هیچ‌یک از متغیرهای تنظیم هیجانی، قلداری، قربانی و مؤلفه‌های آن‌ها معنادار نیست ($P > 0.05$). با توجه به این نتیجه پیش‌فرض برابری واریانس‌ها دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای پژوهش تأیید می‌شود. دومین پیش‌فرض استفاده از روش تحلیل کواریانس، همگنی شیب‌های رگرسیون است که به‌وسیله‌ی آزمون فرض همگنی شیب‌ها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این آزمون در جدول ۳ قابل‌مشاهده است.

در گروه‌های آزمایش دانش‌آموزان قربانی تحت‌کاربندی متغیر مستقل آموزش مدیریت والدین در پس‌آزمون، تغییرات محسوسی داشته است؛ ولی در گروه گواه تغییر چشمگیری مشاهده نمی‌شود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد. قبل از انجام تحلیل دو مفروضه‌ی اساسی تحلیل کواریانس، یعنی یکسانی واریانس‌ها و همگنی شیب‌های رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت. پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها به‌وسیله‌ی آزمون لون مورد بررسی قرار گرفت که نتایج حاصله از آزمون لون نشان داد که مقادیر

جدول ۳. نتیجه‌ی آزمون خطی بودن رابطه‌ی متغیر همراه با پس‌آزمون‌های دانش‌آموزان قربانی

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	آماره‌ی F	سطح معناداری
قربانی عاطفی	۳۰/۱۴	۱	۳۰/۱۴	۴/۹۸	۰/۰۳۸
قربانی جسمانی	۵۳/۲۷	۱	۵۳/۲۷	۴/۲۴	۰/۰۴۹
قربانی کل	۱۵۵/۷۳	۱	۱۵۵/۷۳	۴/۳۹	۰/۰۴۶
سرزنش خود	۱۶۰/۶۸	۱	۱۶۰/۶۸	۱۳/۴۰	۰/۰۰۱
سرزنش دیگران	۴۰/۳۲	۱	۴۰/۳۲	۵/۰۵	۰/۰۳۴
نشخوار فکری	۷۵/۶۹	۱	۷۵/۶۹	۶/۹۶	۰/۰۱۵
فاجعه‌آمیز کردن	۸۹/۵۳	۱	۸۹/۵۳	۸/۳۰	۰/۰۰۸
پذیرش	۴۱/۷۸	۱	۴۱/۷۸	۴/۶۱	۰/۰۴۲
ارزیابی مثبت	۲۱۰/۸۷	۱	۲۱۰/۸۷	۱۸/۰۷	۰/۰۰۱
برنامه‌ریزی	۹۳/۹۰	۱	۹۳/۹۰	۹/۰۲	۰/۰۰۶
تمرکز مجدد	۶۸/۸۱	۱	۶۸/۸۱	۵/۳۷	۰/۰۲۹
دیدگاه‌سازی	۱۳۳/۰۹	۱	۱۳۳/۰۹	۱۳/۱۷	۰/۰۰۱

خطی وجود دارد. با توجه به اینکه پیش‌فرض‌های استفاده از آزمون تحلیل کواریانس رعایت شده است، نتایج بررسی فرضیه‌های پژوهش در ادامه ارائه گردیده است.

با توجه به اینکه در جداول بالا احتمال مقدار F در عامل خطی بودن، از 0.05 بیشتر نشده است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین متغیر همراه و متغیر وابسته رابطه‌ی

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره‌ی تأثیر مداخله بر میزان نمرات قربانی‌شدن

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه‌ی اثر	توان آزمون
قربانی عاطفی	۲۵۹/۸۳	۱	۲۵۹/۸۳	۱۲۰/۶۲	۰/۰۰۱	۰/۷۹	۱
قربانی جسمانی	۳۶۴/۲۴	۱	۳۶۴/۲۴	۱۱۶/۸۵	۰/۰۰۱	۰/۷۸	۱
کل	۱۲۳۶/۶۷	۱	۱۲۳۶/۶۷	۱۷۶/۸۰	۰/۰۰۱	۰/۸۴	۱

قربانی شدن گردیده است. میزان تأثیر آموزش نیز به ترتیب برای مؤلفه‌های قربانی عاطفی، قربانی جسمانی و نمرات کل ۷۹، ۷۸ و ۸۴ درصد بوده است؛ یعنی ۷۹، ۷۸ و ۸۴ درصد نمرات مؤلفه‌های قربانی شدن در نتیجه‌ی اجرای برنامه‌ی آموزشی بوده است.

براساس اطلاعات مندرج در جدول ۴ مشاهده می‌شود نتایج تحلیل کواریانس تفاوت معناداری را بین دو گروه آزمایش و کنترل در میانگین نمرات قربانی عاطفی، قربانی جسمانی و نمرات کل قربانی شدن نشان می‌دهد ($F=176/8$ و $P < 0/01$) و مشاهده می‌شود که اجرای برنامه‌ی آموزشی باعث کاهش میانگین نمرات آزمودنی‌ها در پس‌آزمون در مؤلفه‌های

جدول ۵. نتایج تحلیل کواریانس تأثیر متغیر مستقل بر میزان نمرات مؤلفه‌های تنظیم هیجانی

متغیر	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه‌ی اثر	توان آزمون
سرزنش خود	۱۸۰/۳۴	۱	۱۸۰/۳۴	۲۷/۰۳	۰/۰۰۱	۰/۵۲	۰/۹۹
سرزنش دیگران	۱۶/۸۳	۱	۱۶/۸۳	۲/۷۹	۰/۱۰۷	۰/۱۰	۰/۳۶
نشخوار فکری	۱۲۲/۲۲	۱	۱۲۲/۲۲	۲۲/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۴۷	۰/۹۹
فاجعه‌آمیز کردن	۹۹/۱۵	۱	۹۹/۱۵	۱۶/۹۴	۰/۰۰۱	۰/۴۰	۰/۹۷
پذیرش	۱۹۸/۷۹	۱	۱۹۸/۷۹	۳۶/۵۷	۰/۰۰۱	۰/۵۹	۱
ارزیابی مثبت	۱۴۸/۸۳	۱	۱۴۸/۸۳	۲۵/۶۱	۰/۰۰۱	۰/۵۰	۰/۹۹
برنامه‌ریزی	۲۰۷/۹۸	۱	۲۰۷/۹۸	۴۲/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۱
تمرکز مجدد	۱۴۵/۴۵	۱	۱۴۵/۴۵	۳۲/۶۰	۰/۰۰۱	۰/۵۶	۱
دیدگاه‌سازی	۱۱۲/۳۳	۱	۱۱۲/۳۳	۱۷/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۴۰	۰/۹۷

بوده است. تأثیر برنامه‌ی آموزشی بر دیگر مؤلفه‌ها نیز در جدول ارائه شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی الگوی تدوین‌شده‌ی آموزش مدیریت والدین بر کاهش قربانی شدن و بهبود تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ متغیر وابسته‌ی قربانی شدن رابطه‌ای و جسمانی، تفاوت وجود دارد و برنامه‌ی طراحی شده در کاهش نقش قربانی شدن دانش‌آموزان مؤثر بوده است. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش برخی پژوهشگران همسویی دارد و یافته‌های حاضر را تأیید می‌کند. کودکانی که در محیط خانوادگی بی‌ثباتی از نظر روش‌های تربیتی و تنبیهی رشد می‌یابند و به‌جای روش‌های تشویقی روش‌های بی‌رحمانه و خصمانه‌ی والدین یا بیش‌از حد حمایتی را تجربه می‌کنند، به

براساس جدول ۵ مشاهده می‌شود که با توجه به مقادیر آماره‌ی F برای مؤلفه‌های سرزنش خود (۲۷/۰۳)، نشخوار فکری (۲۲/۱۵)، فاجعه‌آمیز کردن (۱۶/۹۴)، پذیرش (۳۶/۵۷)، ارزیابی مثبت (۲۵/۶۱)، برنامه‌ریزی (۴۲/۲۱)، تمرکز مجدد (۳۲/۶۰)، و دیدگاه‌سازی (۱۷/۱۶) که همگی در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنادار هستند، تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش و گواه در این مؤلفه‌ها وجود دارد. با توجه به نتایج جدول بالا، برنامه‌ی آموزش مدیریت والدین باعث کاهش نمرات در پس‌آزمون مؤلفه‌های سرزنش خود، نشخوار فکری، فاجعه‌آمیز کردن گردیده و همچنین باعث افزایش نمرات در پس‌آزمون مؤلفه‌های پذیرش، ارزیابی مثبت، برنامه‌ریزی، تمرکز مجدد و دیدگاه‌سازی شده است. براساس مقدار اندازه اثر در جدول نیز میزان بیشترین تأثیر آموزش بر مؤلفه‌ی برنامه‌ریزی با ۶۲ درصد تأثیر و کمترین تأثیر آموزش بر مؤلفه‌های فاجعه‌آمیز کردن و دیدگاه‌سازی با ۴۰ درصد تأثیر

نقش قربانی، فراهم کردن محیطی گرم و عاطفی برای ابراز و بیان وقایع قلدری و مورد سوءاستفاده قرارگرفتن از طرف دیگران بدون ترس، افزایش اعتمادبه‌نفس کودک، تمرین بازی نقش و آموزش «نه» گفتن قاطعانه و آموزش جرئتمندی در راستای افزایش توان دفاع از خود در کودک و نیز کمک به شناسایی خطاهای شناختی خود کودک از طریق والدین برای رفع سوءتفاهم‌های احتمالی در ارتباط با همسالان می‌تواند عامل مهمی در کاهش میزان قربانی شدن از سوی دانش‌آموزان باشد. درواقع آموزش والدین در خصوص روش‌های درست فرزندپروری و کاربرد صحیح روش‌های تشویقی و تنبیهی و کمک به شناخت کودک از افکار و احساسات و رفتارش در برخورد با محیط بیرونی و خصوصاً همسالان می‌تواند در کاهش موارد قربانی شدن دانش‌آموزان مؤثر باشد (۴۶). درنتیجه با توجه به اینکه یکی از مهارت‌هایی که مشخصاً در پژوهش حاضر بر آن تأکید شده است ایجاد ارتباط مثبت همراه با گرمی والدین با فرزندانشان است که بر اثر آن دانش‌آموزان بتوانند مسائل مربوط به قلدری و قربانی شدن در محیط خود را برای آن‌ها بازگو کرده و از آن‌ها راهکارهای لازم برای جلوگیری از ادامه‌ی روند قربانی شدنشان را دریافت کنند. به این صورت که درنتیجه‌ی آموزش مدیریت والدین، دانش‌آموزان از رویه‌ی پیشین خود یعنی رفتارهای اجتنابی، گوشه‌گیری، انزوا یا رفتارهایی که ناشی از عدم ابراز وجود و جرئتمندیشان است صرف‌نظر نموده و با مدیریت بهتر رفتارهای خود و استفاده از مهارت‌های ارتباطی، راهنمایی‌های والدین و کمک آن‌ها استفاده کرده و مسئله را حل کنند.

طبق مدل، طرح‌واره‌ی قربانی شدن بر اثر تعامل بین تأثیرات بیولوژیکی، همچون خلق‌وخو و نیز اولین تجارب ارتباطی، یعنی تعامل والد-فرزند و تعامل با همسالان، در فرد شکل می‌گیرد. چنانچه فرد به‌طور مکرر قربانی شدن از سوی والدین و همسالان را در سنین پایین تجربه نماید، در آینده حتی در شرایطی که محیط تهدیدآمیز نیست، آن را پرخطر تلقی خواهد نمود و فرایند قربانی شدن را تجربه خواهد کرد. در راستای تأیید این مدل نیز اگر مداخلات مربوط به موارد قلدری و قربانی شدن به‌صورت بنیادی به والدین آموزش داده شود تا در شیوه‌های فرزندپروری خود مهارت‌های لازم را کسب کنند، می‌توان از وقوع و شیوع این موارد یا از ادامه‌ی روند آن

احتمال بیشتری قربانیان موارد قلدری خواهند شد (۴۶). همچنین یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش برخی دیگر از پژوهشگران (۲۳) همسو است که در آن مشخص شده دانش‌آموزانی که به احتمال بیشتری در برابر قربانی شدن آسیب‌پذیر بودند با پدران خود درگیر روابط والد-فرزندی نمی‌شدند. بر این مبنا می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که آموزش مدیریت والدین و بهبود رفتارهای فرزندپروری آن‌ها و تعاملات مثبت والد-فرزندی باعث کاهش رفتارهای قربانی شدن فرزندانشان می‌گردد. در تبیین نتایج پژوهش حاضر می‌توان به تأثیر آگاه کردن والدین از سبک‌های فرزندپروری و پیامدهای هرکدام از این سبک‌ها اشاره کرد. دانش‌آموزان قربانی با احتمال بیشتری سبک فرزندپروری از نوع حفاظت افراطی را دریافت نموده بودند. در خانواده‌هایی با سبک فرزندپروری آسان‌گیرانه که باعث می‌شود کودک کاملاً به والدین وابسته بوده و نتواند هویت مستقلی برای خود اتخاذ کند، احتمال ظاهر شدن کودکان در نقش قربانی بیشتر است؛ زیرا این والدین از قبل آموزش‌های نحوه‌ی بحران و مواجهه با مشکلات را به فرزندان خود نداده‌اند (۴۶).

از طرفی همان‌گونه که در مقدمه بیان شد در خانواده‌هایی با سبک فرزندپروری آسان‌گیرانه که باعث می‌شود کودک کاملاً به والدین وابسته بوده و نتواند هویت مستقلی برای خود اتخاذ کند، احتمال ظاهر شدن کودکان در نقش قربانی بیشتر است؛ زیرا این والدین از قبل آموزش‌های نحوه‌ی بحران و مواجهه با مشکلات را به فرزندان خود نداده‌اند (۱۹). درواقع کودکانی که به پدر و مادر خود بسیار وابسته هستند هویتی ناقص و رشد نیافته داشته و معمولاً هویتی جداگانه برای خود قائل نیستند؛ لذا هنگامی که از والدین جدا می‌افتند، مثل زمانی که در مدرسه حضور دارند، نمی‌توانند خود را به‌عنوان یک شخص مستقل بازشناخته و درنتیجه قادر به ابراز خود یا دفاع کردن از خود در هنگام بروز پدیده‌هایی مانند قلدری نیستند. وقتی در یک موقعیت قلدری، پدر یا مادری برای نجات فرزندش وارد عمل می‌شود، نه تنها به قلدر، پروبال می‌دهد، بلکه عملاً این پیام واضح را به فرزندش گوشزد می‌کند که او توانایی دفاع از خویش را ندارد (۴۶، ۶۱). در پژوهش حاضر هم آموزش والدین دانش‌آموزان و ابتدای امر آگاه کردن آن‌ها از پدیده قلدری و احتمال درگیر شدن فرزند آن‌ها در نقش‌های مختلف ازجمله

جلوگیری کرد. ارائه‌ی چنین مداخلاتی باعث می‌شود که والدین مسائل مربوط به قدری و قربانی‌شدن را جدی تلقی کنند و ترغیب شوند تا با روش‌های صحیح از وقوع چنین مواردی ممانعت ورزند. بدین شیوه حتی شاید نیازی به مداخله‌ی نهادهای اجتماعی دیگر مثل مدرسه و جامعه نیز نباشد.

در راستای تأیید فرضیه‌ی دوم، مبنی بر اینکه آموزش مدیریت رفتاری والدین بر بهبود تنظیم هیجان دانش‌آموزان قربانی تأثیر دارد، می‌توان همسو با ادبیات نظری و پژوهشی حوزه‌ی تنظیم هیجان گفت که رابطه‌ی روشنی بین تجربه‌ی حوادث منفی، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و آسیب‌های روانی و مشکلات هیجانی وجود دارد (۵۸). یافته‌های پژوهش با یافته‌های پژوهشگرانی همسو می‌باشد که در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که یکی از عوامل مؤثر بر کاهش مشکلات هیجانی دانش‌آموزان، احساس مثبت داشتن نسبت به خود است که به دلیل تجارب محیطی مثبت به خصوص تجارب خانوادگی‌ای است که در شرایط استرس‌زا برای تنظیم هیجانی به کمکشان می‌آید (۶۲)؛ همچنین در تأیید یافته‌های پژوهش حاضر برخی در پژوهش خود نشان داده‌اند که خانواده با هر شیوه‌ی فرزندپروری به سه روش در روند رشد تنظیم هیجان فرزندان تأثیر می‌گذارد. اولین روش اینکه بچه‌ها از طریق یادگیری مشاهده‌ای، یعنی الگوبرداری از منابع اجتماعی و خانوادگی، تنظیم هیجان را می‌آموزند؛ دوم اینکه رفتارهای والدینی که مربوط به هیجان، تربیت هیجانی و مدیریت هیجانی است، رشد تنظیم هیجانی کودکان را متأثر می‌سازد و سوم اینکه تنظیم هیجان کودک از خلق هیجانی خانواده در شیوه‌های فرزندپروری، روابط خویشاوندی و ارتباطات اعضای خانواده و روابط زوجی والدین تأثیر می‌گیرد (۴۹)؛ همچنین پژوهشگران در پژوهش‌های خود دریافته‌اند که والدین در تنظیم هیجان فرزندان خود از طریق عکس‌العمل‌های خاص نسبت به هیجان‌های مثبت و منفی فرزندان تأثیر می‌گذارند و تحلیل‌های طولانی‌مدت همین گروه در سال‌های ۱۹۹۸ و ۱۹۹۹ نشان داد که تعامل منفی والدین با هیجان‌های فرزندانشان به عملکرد ضعیف اجتماعی و مشکلات تنظیم هیجان آن‌ها منجر می‌شود و علاوه بر این رابطه میان مشکلات رفتاری و تنبیه‌گری والدین یا تعامل‌های آشفته‌ی آن‌ها سبب

واکنش‌های معیوب در فرزندان می‌شود (۴۹). در تبیین نتایج پژوهش حاضر می‌توان گفت که پس از آموزش برنامه‌ی ضدقدری مدیریت والدین، فرزندان آن‌ها با کاهش میزان استفاده از تنظیم شناختی منفی هیجان موجب تقلیل میزان مشکلات هیجانی خود می‌شوند. والدینی که در فرایند والدگری و ارتباط با فرزند به تبادل اطلاعات می‌پردازند و در جریان امور روزمره‌ی فرزند خود هستند و در ارتباط با مسائل فرزند در حیطه‌ی مواردی که در خارج از محیط منزل برایش اتفاق می‌افتد، رویکردی مثبت و حمایت‌کننده دارند، با فراهم کردن شرایط پذیرش نیازها، احساسات و افکار فرزندان در موقعیت‌های استرس‌زا یا تجربه‌های سخت، زمینه را برای استفاده از راهبردهای شناختی مثبت تنظیم هیجان، مانند تمرکز مجدد مثبت و ارزیابی مجدد مثبت و برنامه‌ریزی فراهم می‌سازند. درواقع والدینی که روش‌های مدیریت رفتاری را می‌آموزند باعث بهبود و توسعه‌ی راهبردهای تنظیم شناختی مثبت هیجان در فرزندان خود می‌شوند و به واسطه‌ی این اتفاق، فرزندان نیز می‌آموزند در موقعیت‌های مربوط به وقایع قدری و قربانی‌شدن، به جای گرفتن هر یک از نقش‌های قدر یا قربانی، راهکارها و مقابله‌های مؤثری در پیش بگیرند؛ به علاوه برنامه‌های ضدقدری متمرکز بر والدین علاوه بر کاهش میزان قدری و قربانی‌شدن، می‌تواند بر دیگر متغیرهای درون‌فردی دانش‌آموزان مثل تنظیم هیجان یا تنظیم شناختی هیجان آن‌ها اثرگذار باشد؛ زیرا همان‌گونه که گفته شد نقش خانواده طولانی‌ترین اثرات را بر زندگی فرد در آینده دارد و به همین دلیل است که جامعه‌ی علمی تأکید ویژه‌ای بر ارزیابی رابطه‌ی بین محیط خانواده و رفتارهای قدری و قربانی‌شدن دارد (۴۱)، (۴۶). پژوهش حاضر نیز مانند دیگر پژوهش‌های حوزه علوم رفتاری دارای محدودیت‌هایی است؛ از جمله اینکه ابزار گردآوری داده‌ها پرسش‌نامه‌ی خودگزارشی بود که همواره با مقداری سوگیری از جانب آزمودنی‌ها همراه است. دیگر اینکه در پژوهش حاضر به واسطه‌ی محدودیت‌های زمانی، مالی و مکانی، پیگیری نتایج درمان پس از چند ماه انجام نشد؛ همچنین عدم کنترل متغیرهای اجتماعی اقتصادی به عنوان مؤلفه‌ای که می‌تواند بر نتایج پژوهش اثرگذار باشد، از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر است. در این راستا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی پژوهش‌هایی با رفع

فرزندپروری یا در مدارس مشغول به فعالیت هستند، پیشنهاد می‌شود که در کار با این‌گونه کودکان برنامه‌های آموزشی خود را بر مبنای آموزش مدیریت والدین در راستای پیشگیری و درمان وقایع مسائل مربوط به قلدری و قربانی‌شدن در نظر بگیرند.

پاسگزاری

از تمامی افرادی که در پژوهش حاضر با ما همکاری کردند، پاسگزاری می‌نمایم.

محدودیت‌های پژوهش حاضر انجام شود که نتایج دقیق‌تری حاصل شود. برای اطمینان از میزان پایداری اثر آموزش برنامه پیشنهاد می‌شود مراحل پیگیری نیز اجرا شوند؛ همچنین به‌منظور تعیین اثر دقیق آموزش پیشنهاد می‌شود که الگوی تدوین‌شده با دیگر مداخلات و درمان‌ها و آموزش‌های این حوزه مقایسه شود. پیشنهاد می‌شود که برنامه‌ی آموزشی مدیریت والدین با توجه به اینکه نهاد خانواده اولین و مهم‌ترین نهاد جوامع بشری است، مدنظر سیاست‌های کلان اجتماعی قرار گرفته و به‌طورجدی آموزش‌های والدین در حیطه‌ی فرزندپروری در کلیه‌ی مدارس مدنظر قرار گیرد؛ همچنین به مشاوران و روان‌شناسانی که در حیطه‌ی کودک و مسائل

References

1. Orpinas P, Horne AM. Multisite Violence Prevention P. A teacher-focused approach to prevent and reduce students' aggressive behavior: the GREAT Teacher Program. *Am J Prev Med.* 2004;26(Suppl 1):29-38.
2. Sanders CE, Phye GD. *Bullying: Implications for the classroom.* US: Academic Press; 2004.
3. Cassidy T. Bullying and victimisation in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Soc Psychol Educ.* 2009;12(1):63-76.
4. Hymel S, Swearer SM. Four decades of research on school bullying: An introduction. *Am Psychol.* 2015;70(4):293-9.
5. Hartley MT, Bauman S, Nixon CL, Davis S. Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Except Child.* 2015;81(2):176-93.
6. Mazaheri Tehrani MA, Shiri A, Valipour M. Study of the nature and prevalence of bullying in the middle schools of the Zanjan. *Quarterly Educational Psychology.* 2015;11(36):17-38 [Pesrian].
7. Felix ED, Sharkey JD, Green JG, Furlong MJ, Tanigawa D. Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggress Behav.* 2011;37(3):234-47.
8. Ruggieri S, Friemel T, Sticca F, Perren S, Alsaker F. Selection and influence effects in defending a victim of bullying: The moderating effects of school context. *Procedia Soc Behav Sci.* 2013;79:117-26.
9. Ladd GW, Kochenderfer-Ladd B. Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychol Assess.* 2002;14(1):74-96.
10. Hutzell KL, Payne AA. The Impact of Bullying Victimization on School Avoidance. *Youth Violence Juv Justice.* 2012;10(4):370-85.
11. Wade E. Resilient victims of school bullying: Psychosocial correlates of positive outcomes. 2007.
12. Bruyn EH, Cillessen AH, Wissink IB. Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *J Early Adolesc.* 2010;30(4):543-66.
13. Tsaousis I. The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggr Violent Behav.* 2016;31:186-99.
14. Wang J, Iannotti RJ, Luk JW. Patterns of adolescent bullying behaviors: physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *J Sch Psychol.* 2012;50(4):521-34.
15. Mynard H, Joseph S. Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *Br J Educ Psychol.* 1997;67(1):51-4.
16. O'Moore M, Kirkham C. Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggress Behav.* 2001;27(4):269-83.
17. Gifford-Smith ME, Brownell CA. Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *J Sch Psychol.* 2003;41(4):235-84.
18. Black SA, Jackson E. Using bullying incident density to evaluate the Olweus Bullying Prevention Programme. *Sch Psychol Int.* 2007;28(5):623-38.
19. Felipe MT, de Ossorno García S, Babarro JM, Arias RM. Social characteristics in bullying typology: Digging deeper into

- description of bully-victim. *Procedia Soc Behav Sci.* 2011;29:869-78.
20. Hill NE. Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *J Educ Psychol.* 2001;93(4):686-696.
 21. Kokkinos CM, Voulgaridou I, Markos A. Personality and relational aggression: Moral disengagement and friendship quality as mediators. *Pers Individ Dif.* 2016;95:74-9.
 22. Narayanan A, Betts LR. Bullying behaviors and victimization experiences among adolescent students: the role of resilience. *J Genet Psychol.* 2014;175(2):134-46.
 23. Papanikolaou M, Chatzikosma T, Kleio K. Bullying at School: The role of family. *Procedia Soc Behav Sci.* 2011;29:433-42.
 24. Swearer SM, Doll B. Bullying in schools: An ecological framework. *J Emotional Abuse.* 2001;2(2-3):7-23.
 25. Swearer SM, Espelage DL. Expanding the social-ecological framework of bullying among youth. *Bullying in north American schools.* 2011:3-10.
 26. Ttofi MM, Bowes L, Farrington DP, Lösel F. Protective factors interrupting the continuity from school bullying to later internalizing and externalizing problems: A systematic review of prospective longitudinal studies. *J School Violence.* 2014;13(1):5-38.
 27. Harper BD. Parents' and children's beliefs about peer victimization: Attributions, coping responses, and child adjustment. *J Early Adolesc.* 2012;32(3):387-413.
 28. Houbre B, Tarquinio C, Lanfranchi J-B. Expression of self-concept and adjustment against repeated aggressions :the case of a longitudinal study on school bullying. *EJPE.* 2010;25(1):105-23.
 29. Ghadampour E. Relationships among Cyberbullying, psychological vulnerability and suicidal thoughts in female and male students. *Journal of Research in Psychological Health.* 2017;11(3):11-40[Persian].
 30. Gardner SE, Betts LR, Stiller J, Coates J. The role of emotion regulation for coping with school-based peer-victimisation in late childhood. *Pers Individ Dif.* 2017;107:108-13.
 31. Andreou E. Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Edu Psych.* 2001;21(1):59-66.
 32. Cole PM, Martin SE, Dennis TA. Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *CD.* 2004;75(2):317-33.
 33. Gross JJ. Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *JSPS.* 1998;74(1):224-37.
 34. Flanagan KS, Hoek KKV, Shelton A, Kelly SL, Morrison CM, Young AM. Coping with bullying: What answers does children's literature provide? *Sch Psychol Int.* 2013;34(6):691-706.
 35. Thompson RA. Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monogr Soc Res Child Dev.* 1994;59(2-3):25-52.
 36. Terranova AM, Morris AS, Boxer P. Fear reactivity and effortful control in overt and relational bullying: a six-month longitudinal study. *Aggress Behav.* 2008;34(1):104-15.
 37. Pikas A. A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. *Sch Psychol Int.* 1989;10(2):95-104.
 38. Ahmet C, Braithwaite U. Bullying and victimization: cause for concern for both

- families and school. *Soc Psychol Educ*. 2004;7(1):35-54.
39. Artinopoulou B. Violence in schools and policies in Europe. Athens: Metexmio; 2001.
 40. Stevens V, Bourdeaudhuij I, Ost P. Relationship of the family environment to children's involvements in bully/ victim problems at school. *J Youth and Adolescents*. 2002;31(6):419-28.
 41. Louise BK, Valerie B. Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *J Fam Ther*. 1992;14(4):371-87.
 42. Curtner-Smith ME. Mechanisms by which family processes contribute to school-age boy's bullying. *Child Study Journal*. 2000;30(3):169-86.
 43. Doll B, Song S, Siemers E. Classroom ecologies that support discourage bullying. . In :Espelage L, Swearer M, editors. *Bullying in American schools: A social ecological perspective on prevention and intervention*. New Jersey: Erlbaum Associates, Inc; 2004.168-83.
 44. Olweus D. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Athens : Association for the Psychosocial Health of Children & Adolescents (A.P.H.C.A); 2009.
 45. Duncan R. The impact of family relationship at school bullies and victims. In: Espelage L, Swearer M, editors. *Bullying in American schools: A social ecological perspective on prevention and intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc; 2004, 227-44.
 46. Craig W, Peters R, Konarski R, DeV R. *Bullying and victimization among Canadian school children*. Canada: Human Resources Development Canada, Applied Research Branch; 1998.
 47. Ghasemzazdeh S, Matbou Riahi M, Alavi Z, Hasanzadeh M. Effectiveness of Family Based Intervention and Play Therapy in Parenting Style and Stress of Mothers and Clinical Symptoms of Children with Separation Anxiety Disorder. *Journal of Research in Psychological Health*. 2018;11(4):68-83[Persian].
 48. Burke JD, Pardini DA, Loeber R. Reciprocal relationships between parenting behavior and disruptive psychopathology from childhood through adolescence. *J Abnorm Child Psychol*. 2008;36(5):679-92.
 49. Olweus D. Bully/victim problems among school children: basic facts and effects of a schoolbased intervention program. In: Pepler D, Rubin K, editors. *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum; 1991. 411-48.
 50. Salehi A, Mazaheri Z, Aghajani Z, Jahanbazi B. The Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies in the Prediction of Depression. *International Journal of Psychology*. 2015;1(16):108-117[Persian].
 51. Morris AS, Silk JS, Steinberg L, Myers SS, Robinson LR. The role of family context in the development of emotion regulation. *Soc Dev*. 2007;16(2):361-88.
 52. Olweus D. *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. University of Bergen: Research Center for Health Promotion (HEMILCenter); 2001.
 53. Kärnä A, Voeten M, Little TD, Poskiparta E, Kaljonen A, Salmivalli C. A large-scale evaluation of the KiVa anti bullying program: Grades 4-6. *CD*. 2011;82(4):311-30.
 54. Margaret S. School bullying: insights and perspectives. In: Smith PK, Sharp S, editors. *Crim Behav Ment Health*. London: Routledge; 1996. 342-362.

55. Finnegan RA, Hodges EVE, Perry DG. Victimization by peers: associations with children's reports of mother-child interaction. *JPSP*. 1998;75(11):1076-86.
56. Barbero JAJ, Hernandez JAR, Esteben BL, Garcia MP. Effectiveness of antybullying programs: A systematic review by evidence levels. *Child Youth Serv Rev*. 2012;34(6):1646- 58.
57. Shadish WR, Cook TD, Campbell DT. *Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference*. University of Michigan: Houghton Mifflin; 2002.
58. Atik G, Guneri OY. California Bullying Victimization Scale: Validity and Reliability Evidence for the Turkish Middle School Children. *Procedia Soc Behav Sci*. 2012;46:1237-41.
59. Mashhadi A, Hasani J, Mirdoraghi F. Factor structure, reliability and validity of persian version of the cognitive emotion regulation questionnaire-children form(CERQ-K-P). *Journal of Fundamentals of Mental Health*. 2012;3(14):246-59[Persian].
60. Garnefski N, Kraaij V, Spinhoven Ph. Negative life events, cognitive emotion regulation and depression. *Pers Individ Dif*. 2001;30:1311-27.
61. Sheykh Aleslam R, Latifian M. The Relationship Between Self Concept, and General Health in University Students. *Advances in Cognitive Science*. 2002;4(1):61-6[Persian].
62. Ybarra ML, Mitchell KJ. Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *J Child Psychol Psychiatry*. 2004; 45(7):1308-16.