

«زن و مطالعات خانواده»

سال هجدهم، شماره شصت و پنجم، پاییز ۱۴۰۳

ص ص: ۱-۲۵

اثر بخشی برنامه آموزش توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی بر خودپنداره و اشتیاق به مدرسه دانش‌آموزان قربانی قلدری دوره اول متوسطه شهر تبریز

اسداله صحتی

مرضیه علیوندی وفا

سید داود حسینی نسب

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۸/۲۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۱/۹

چکیده

هدف این پژوهش، تعیین اثربخشی آموزش توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی بر خودپنداره و اشتیاق به مدرسه دانش‌آموزان قربانی قلدری بود. این مطالعه نیمه آزمایشی با استفاده از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان قربانی قلدری دبیرستان‌های دوره اول متوسطه شهر تبریز در سال ۹۸-۱۳۹۷ بود که از میان آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری غیر تصادفی هدفمند و غربالگری از طریق آزمون قربانی قلدری و انجام مصاحبه، ۳۰ نفر انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند؛ به طوری که هر گروه را ۱۵ نفر تشکیل دادند. ابزارهای مورد استفاده فرم ایرانی مقیاس قربانی قلدری، مقیاس خود پنداره بک (SCT) و آزمون اشتیاق به مدرسه وانگ، وایلت و اسکلز بود. گروه آزمایشی، طی ۱۰ جلسه تحت آموزش برنامه توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی قرار گرفت؛ در حالی که گروه کنترل هیچ گونه آموزشی دریافت نکرد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس تحلیل شدند. نتایج بدست آمده نشان داد که نمرات پس‌آزمون خودپنداره و اشتیاق به مدرسه گروه آزمایش و گواه تفاوت معنی‌داری دارند ($p < 0.001$). بدین ترتیب بر اساس یافته‌های حاصل از این تحقیق، می‌توان گفت که برنامه آموزش توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی، میزان خودپنداره و اشتیاق به مدرسه دانش‌آموزان قربانی قلدری را افزایش می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: برنامه توانمندسازی، خودپنداره، اشتیاق به مدرسه، دانش‌آموزان قربانی قلدری.

دانشجوی دکتری روانشناسی عمومی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

دانشیار، گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. نویسنده
مسئول (dr.vafa.a@gmail.com)

استاد گروه روان شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

مقدمه

اغلب والدین، مسؤلان اجتماعی و حتی مردم عادی در پی آن هستند که دانش‌آموزان از انگیزه و توانایی پیشرفت بیش‌تری برخوردار باشند، روابط سالمی با اطرافیان خود برقرار کنند و با موقعیت‌ها و رفتارهای مخاطره‌آمیزی که برایشان پیش می‌آید، به‌طور مناسب مقابله نمایند (بینه و میلر^۱، ۲۰۲۳؛ چن، اسکایرز، چن، وو و اکسی^۲، ۲۰۱۹). با این حال، مشکلاتی که همواره از دیرباز در محیط مدارس گریبانگیر اغلب دانش‌آموزان بوده است، برای نائل شدن به چنین اهدافی مانع بزرگی قلمداد می‌شود. قلدری^۳ و به تبع آن قربانی^۴ قلدری شدن دانش‌آموزان از مهم‌ترین این مشکلات می‌باشد. قلدری رفتاری پرخاشگرانه است که در طی آن یک شخص یا گروهی از افراد، به‌صورت عمدی و مکرر موجب وارد شدن صدمات فیزیکی و یا روانشناختی به فرد قربانی می‌شوند (اسمیت و تامسون^۵، ۲۰۱۷؛ روزن، دی اورنلاس و اسکات^۶، ۲۰۱۸). محققان در تعاریفی که از قلدری به عمل آورده‌اند، همواره بر سه ویژگی عمده‌ی آسیب زدن عمدی، تکراری بودن رفتار پرخاشگرانه و عدم توازن قدرت بین فرد قلدر و قربانی تأکید داشته‌اند (ساینز و ماتین - مایا^۷، ۲۰۲۳؛ گافنی، تتافی و فارینگتون^۸، ۲۰۱۹). نتایج حاصله از پژوهش‌های بین‌المللی در بین اکثر کشورها نشان می‌دهد که ۸ تا ۴۶ درصد کودکان، در مقابل زورگویان، قربانی محسوب می‌شوند و عوارض ناشی از آن را در خود نشان می‌دهند (وودز، داون و کالسی^۹، ۲۰۰۹). در ایران نیز نتایج تحقیقات حاکی از آمار نسبتاً بالای این پدیده در شهرهای مختلف کشور می‌باشد. برای نمونه، مطابق با نتایج یکی از این تحقیقات انجام یافته ۸۰ درصد دانش‌آموزان به وجود پدیده قلدری اعتقاد دارند و ۳۳/۳ درصد از آنان قربانی این پدیده شده‌اند (مظاهری تهرانی، شیری و ولی پور، ۱۳۹۴). قربانی قلدری شدن می‌تواند پیامدهای جسمانی و روان‌شناختی ناگواری را برای دانش‌آموزان به همراه داشته باشد. بر اساس پژوهش‌های انجام یافته، این دانش‌آموزان ۳ تا ۴ برابر بیش‌تر احتمال دارد که مشکلات مربوط به سلامت بدنی از جمله دردها و ناراحتی‌های عصبی - گوارشی مانند التهاب معده، اختلالات خواب، سردردها، تنش‌های عضلانی، شب‌اداری و کم‌اشتهایی را نسبت

۱. Beane & Miller

۲. Chen, Squires, Chen, Wu & Xie

۳. bullying

۴. Victim

۵. Smith & Thompson

۶. Rosen, DeOrnellas & Scott

۷. Sainz V and Martín-Moya

۸. Gaffney, Ttofi & Farrington

۹. Woods, Done & Kalsi

به افراد غیر درگیر در قلدری تجربه و گزارش کنند (کوالسکی و لیمبر،^۱ ۲۰۱۳). اما در خصوص پیامدهای روان‌شناختی قربانی شدن، بنا به نظر برخی از محققان، واکنش برخی از این دانش‌آموزان به صورت مشکلات درونی سازی شده و حالت‌های هیجانی منفی همچون ترس، پریشانی، اضطراب، افسردگی و گریه کردن و واکنش برخی دیگر نیز به هنگام مواجه شدن با پدیده قلدری، به صورت رفتارهای پرخاشگرانه مشاهده می‌گردد (نارایانان و بتس،^۲ ۲۰۱۴). بررسی‌ها نشان می‌دهند که از بین دانش‌آموزان قربانی قلدری، تنها در حدود ۵۰ درصد آنان قلدری انجام یافته در مدرسه را گزارش می‌دهند (وسیم، رایان و فاستر،^۳ ۲۰۱۳؛ به نقل از علیزاده مارالانی،^۴ ۱۳۹۲). عدم گزارش آن‌ها بنابه علل مختلف از جمله کمبود اعتماد به نفس، اضطراب، ترس از ابراز وجود، ترس از تحقیر در مدرسه و مورد سرزنش واقع شدن در جمع اعضای خانواده و در یک کلام، برخورداری از خودپنداره‌ی منفی و احتمال تداوم و شدت یافتن فرایند قلدری می‌باشد (هارتین، بیرکس و لیندسای،^۵ ۲۰۱۸). با ادامه چنین روندی، احتمال می‌رود قلدری همچنان تداوم یافته و افراد قربانی در آینده با احتمال بیشتری در معرض مشکلات جسمانی و روانی متعدد قرار بگیرند (توفی و همکاران،^۶ ۲۰۱۱؛ به نقل از علیزاده مارالانی،^۴ ۱۳۹۲؛ البوهیران و همکاران،^۷ ۲۰۱۷) و در این میان، نگران کننده‌ترین وضعیت، احتمال بروز افکار یا حتی اقدام به خودکشی، به‌ویژه در میان قربانیان تجاوز جنسی می‌باشد (مون و الارید،^۸ ۲۰۱۶؛ هارتلی، بومن، نیکسون و داویس،^۹ ۲۰۱۵؛ هالت و همکاران،^۷ ۲۰۱۵). بنا به نظر برخی از محققان (ایستوپ،^۸ ۲۰۱۸؛ لاردیر، باریوس، گارسیا - رید، رید، رید،^۹ ۲۰۱۶)، یکی از عوامل احتمالی وقوع خودکشی در این افراد تجربه مداوم دردهای فیزیکی و پریشانی‌های هیجانی و برخورداری از خودپنداره منفی در تحمل این پریشانی‌ها می‌باشد.

به نظر راجرز، انسان رویدادها و عوامل محیط خود را درک کرده و در ذهن خود به آنها معنی می‌دهد. مجموعه این سیستم ادراکی و معنایی، میدان پدیداری فرد را به وجود می‌آورد. قسمتی از این میدان که از بقیه تجربیات فرد متمایز است به وسیله واژه‌هایی چون من، مرا و خودم تعریف می‌شود. این بخش همان خود یا خودپنداره است. خودپنداره تصویر یا برداشت شخص است از آن چیزی که هست (پروین و جان،^{۱۰} ۱۳۸۱). در کل، خودپنداره که مجموعه‌ای از یک سیستم پویا، سازماندهی شده و پیچیده درباره باورها، نگرشها و دیدگاه‌هایی است که هر فرد به منظور دست یابی به یک قالب حقیقی در رابطه با موجودیت شخصی خویش ارائه می‌دهد، می‌باشد (صفرزاده و سواری،^{۱۱} ۱۴۰۰). محققان دریافته‌اند

۱. Kowalski & Limber

۲. Narayanan & Betts

۳. Hartin, Birks & Lindsay

۴. AlBuhairan & et al

۵. Moon & Alarid

۶. Hartley, Bauman, Nixon & Davis

۷. Holt & et al

۸. Estoup

۹. Lardier, Barrios, Garcia-Reid & Reid

۱۰. Pervin & John

دانش‌آموزان (به ویژه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی) بعد از آن که در معرض قلدری قرار می‌گیرند، با تغییراتی که در ادراک از خودشان رخ می‌دهد و در نتیجه تصویری از قربانی شدن در ذهنشان شکل می‌بندد، احتمال ایفای نقش قربانی بصورت مجدد افزایش می‌یابد (سیدرا، سرات، کلل، پرپینا، اورتیز و رستان^۱، ۲۰۲۰).

مشخص گردیده است افرادی که در خصوص تحمل پریشانی‌ها، خودپنداره‌ی ضعیفی دارند از احساس کهنتری رنج می‌برند. این در حالی است که احساس کهنتری عمیق و عدم تلاش برای جبران آن سبب بروز اختلال در سلامت روان و ابتلا به اختلالات اضطرابی، افسردگی و وسواسی - جبری خواهد شد (نصیری، ۱۳۹۸؛ نقل از احمد نژاد و طالب زاده شوشتری، ۱۴۰۱). این افراد به جای استفاده از روش‌های مقابله‌ای مسئله محور، به خودانتقادی و نشخوار فکری و اجتناب از تجربه می‌پردازند. در مقابل، افرادی که در خصوص تحمل پریشانی، از خودپنداره‌ی بالاتری برخوردار هستند، ممکن است بیش‌تر بتوانند به پریشانی و شرایط برانگیزاننده پریشانی پاسخ انطباقی دهند (الهایی، لوینی، اوپرین و آرمور^۲، ۲۰۱۸؛ دورلی، کاشدان، الکساندر، بلالوک و مکنایت^۳، ۲۰۱۹). با این وصف، تقویت خودپنداره، تا حدود خیلی‌زیادی یک هدف آموزشی مطلوب است و غالباً به عنوان متغیری واسطه‌گر شناخته می‌شود که می‌تواند اکتساب نتایج مطلوب دیگر مثل قضاوت رشدیافته، خودهدایتی مسئولانه، استقلال اخلاقی، پیشرفت و پشتکار در مدرسه را تسهیل کند (شولتز و شولتز، ۱۳۹۵).

هازلر^۴ (۱۹۹۶) در پژوهشی نشان داد که قربانیان قلدری، انواع پریشانی هیجانی را به لحاظ برخورداری از خودپنداره منفی، از جمله احساس تحقیر، اضطراب، انتقام جویی، خشم، یأس و افسردگی گزارش می‌کنند. گاه نیز افراد دارای خودانگاره‌ی مستعد قربانی شدن، به هنگام احساس تهدید و بی‌عدالتی، به لحاظ عدم تحمل پریشانی متوسل به رفتارهای پرخاشگرانه می‌شوند (بوندو و ریچر^۵، ۲۰۱۶؛ بوندو، ساهیاژیکی - ناک و اسر^۶، ۲۰۱۷). شانک، زه و رفتارهای پرخاشگرانه می‌شوند (بوندو و ریچر^۷، ۲۰۱۶؛ بوندو، ساهیاژیکی - ناک و اسر^۸، ۲۰۱۷). شانک، زه ترامزدورف^۹ (۲۰۲۲) به هنگام همه‌گیری کووید - ۱۹ طی تحقیقی نشان داد که خودکارآمدی هیجانی بین قربانی شدن سایبری و وضعیت بهزیستی دانش‌آموزان نوجوان نقش میانجی را ایفا می‌کند. علی‌الخصوص، قربانی شدن سایبری به واسطه‌ی باورهای خودکارآمدی سطح پایین‌تر جهت تنظیم هیجانات با بهزیستی سطح پایین‌تر رابطه

1. Sidera, Serrat, Collell, Perpiñà, Ortiz & Rostan

۲. Elhai, Levine, O'Brien & Armour

۳. Doorley, Kashdan, Alexander, Blalock & McKnight

۴. Hazler

۵. Bondü & Richter

۶. Bondü, Sahyazici-Knaak & Esser

۷. Bondü & Richter

۸. Bondü, Sahyazici-Knaak & Esser

۹. Schunk, Zeh, Trommsdorff

داشت. در تحقیق دیگری آندره^۱ (۲۰۰۲) در مطالعه‌ای نشان داد که بین خودپنداره ضعیف کودکان با درگیر شدن آنها در فرایند قلدری - قربانی آنان رابطه وجود دارد. براساس این یافته، آندره چنین استنباط می‌کند که کودکانی که تعریف درستی از خود دارند، نیازی به نمایش دادن خود به شکل قلدرانه ندارند. ارسلان و ساواسر^۲ (۲۰۱۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که رفتارهای قلدری در بین کسانی که از خودپنداره ضعیفی برخوردارند، بیشتر است. ارسلان و ساواسر در این تحقیق چنین نتیجه گرفتند که خودپنداره پایین می‌تواند باعث درگیر شدن فرد در رفتار قلدری شود.

در راستای سبب‌شناسی قلدرمآبی دانش‌آموزان، همچنین می‌توان به رویکردهای تبیینی مبتنی بر روابط عاطفی دانش‌آموز با معلم و مدرسه اشاره نمود که در تئوری‌های روانشناختی مدرسه‌ای از آن به عنوان اشتیاق یا دلبستگی به مدرسه و روابط معلم - دانش‌آموز یاد می‌شود (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۱). اشتیاق یا دلبستگی به مدرسه، به صورت گرایش فرد به مشارکت در امر یادگیری، وظایف آموزشگاهی، فعالیت‌های فوق برنامه مانند ورزش، موسیقی، تئاتر و کار جمعی در مدرسه، به احساساتی اشاره می‌کند که دانش‌آموز درباره مدرسه دارد (فردریکز، بلومینفیلد و پاریس^۳، ۲۰۰۴).

سازه‌ی اشتیاق به مدرسه، ریشه در بخشی از نظریه کنترل اجتماعی هیرشی^۴ (۱۹۶۹) دارد که بر نقش احساسات فردی دلبستگی و تعلق به نهادهای اجتماعی تأکید می‌کند. در این دیدگاه رفتار ضداجتماعی جوانان و عمل کردن بر طبق تمایلات غیراخلاقی ذاتی خود، بر اساس پیوندهای بین فرد و جامعه تبیین می‌شود (نقل از بشرپور، عیسی زادگان، زاهد و احمدیان، ۱۳۹۲؛ قاضی طباطبایی، حجازی و رضائی شریف، ۱۳۸۹).

نتایج تحقیقات حاکی از آن هستند که قلدری کردن و قربانی قلدری بودن به عنوان یک عامل منفی در اشتیاق به مدرسه و عملکرد تحصیلی مؤثر می‌باشد؛ برای مثال، آتیک^۵ (۲۰۱۳)، گلو، فن، کاتون، ریوارا و کرنیک^۶ (۲۰۰۵)، پاتون، وولی و هونگ^۷ (۲۰۱۲) و رامون و موریلو^۸ (۲۰۱۱) نشان داده‌اند که کودکان درگیر در یکی از نقش‌های پدیده قلدری (قلدر، قربانی، و قلدر-قربانی) معمولاً نمره‌های تحصیلی پایینی به دست می‌آورند. همچنین، پژوهش‌های دیگر نشان داده‌اند که اشتیاق به مدرسه، بر بروز رفتارهای خشونت‌بار در مدرسه و همچنین بر عملکرد تحصیلی مؤثر هستند. برای مثال، نتایج پژوهش‌های زایکوفسکی و گونتر^۹ (۲۰۱۲)، بیرامی، هاشمی، فتحی آذر و علایی^{۱۰} (۱۳۹۱)، بیرکتار^{۱۱} (۲۰۱۲) نشان داده‌اند

۱. Andre

۲. Arslan, S & Savaser

۳. Fredricks, Blumenfeld & Paris

۴. Hirschi

۵. Atik

6. Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic

7. Patton, Woolley, & Hong

8. Ramon & Murillo

1. Zaykowski & Gunter

2. Bayraktar

که بین پیوند و اشتیاق به مدرسه و قلدری کردن و قربانی بودن، رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. همچنین تحقیقی که از طرف گاستیک^۱ (۲۰۰۸) با عنوان مدرسه‌گریزی و مسائل انضباطی در قربانیان زورگویی، صورت گرفت نشان داد که قلدرمآبی دانش‌آموزان در مدرسه رابطه مثبتی با افزایش خطر غیبت مکرر، بی‌اشتیاقی و ترس از مدرسه و بروز مسائل مختلف با سایر دانش‌آموزان دارد. نتایج پژوهش وانگ، اینوتی و لاک (۲۰۱۱) نیز نشان داد که میزان رابطه میان قربانی شدن و سازگاری تحصیلی در سرها (۰/۱۵-) و در دخترها (۰/۳۴-) می‌باشد. (نقل از کلیایی، ۱۳۹۶).

دوریو، دماری و ریفله^۲ (۲۰۲۱) با انجام یک مطالعه در مورد اشتیاق عاطفی نسبت به مدرسه ۸۴۷ دانش‌آموز درگیر در فرایند قلدری - قربانی به این نتیجه رسیدند که در این افراد نشخوارگری افکار منفی و افسردگی تأثیر غیرمستقیم معنی‌داری بر اشتیاق عاطفی نسبت به مدرسه دارد. خضری و ابراهیمی قوام (۱۳۹۴) نیز در طی تحقیقی نشان دادند که در مجموع پیوند با مدرسه به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی و نیز بر کل فرایند زورگویی اثر دارد.

توانایی دانش‌آموزان دوره متوسطه برای سازگار شدن با محیط اطراف، به دلیل مواجه بودن با بحران هویت‌یابی نوجوانی و مسائل مرتبط با خودپنداره کاهش می‌یابد (باچم و کیزی^۳، ۲۰۱۸). علاوه بر این، به نظر می‌رسد نوجوانانی که در سازگاری با شرایط و نقش‌هایی که در محیط آموزشی به آن‌ها واگذار می‌شود دچار مشکل می‌شوند و حالت بی‌اشتیاقی نسبت به محیط مدرسه از خود نشان می‌دهند، به احتمال زیاد در ابعاد زندگی اجتماعی و درون-خانوادگی نیز دچار مسائل زیادی می‌شوند. حل تمامی این مشکلات و چالش‌های دوره نوجوانی نیازمند دست‌یابی به شایستگی‌ها و توانمندی‌های معینی است (مک‌برین، دولی و بیرمن^۴، ۲۰۱۷؛ نوتین^۵، ۲۰۱۴).

توانمندسازی روان‌شناختی در اواسط دهه‌ی ۱۹۷۰ در آموزش و پرورش مطرح شد. بر اساس اصول توانمندسازی، افراد می‌توانند بر زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی کنترل بیش‌تری داشته باشند و اتکای خود به متخصصان را کاهش دهند و در نهایت به نفع سلامتی خودشان عمل کنند (دی‌کرسون، ۱۹۹۸؛ نقل از درفشان و فولادچنگ، ۱۴۰۰).

در این راستا، توانمندسازی چندگانه (فردی، خانوادگی، اجتماعی و تحصیلی) می‌تواند یک عامل کلیدی و ارزشمند برای رشد بهینه‌ی دانش‌آموزان جهت پاسخگویی به چالش‌های تحصیلی و کسب موفقیت در آن، پیشگیری از رفتارهای مخاطره‌آمیز در محیط خانواده و جامعه، ایجاد حالت هیجانی مثبت، ارتقاء سطح رفاه روان‌شناختی و ترمیم خودپنداره باشد (کتس گلد، کوپلمن-روبین، مافسون و

3. Gastic

۴. Dorio, Demaray & Riffle

۵. Bachem & Casey

۶. McBrien, Dooley & Birman

۷. Nuttin

کلومک^۱، ۲۰۲۰).

بنا به نظر برخی از محققان، برخورداری از توانمندی‌های چندگانه (از جمله فردی، خانوادگی و اجتماعی) موجب ایجاد نگرش مثبت و سازنده در مورد خود و دیگران، ایجاد علاقه و اشتیاق به مدرسه، رفتار اجتماعی و خانوادگی مسالمت‌آمیز، سازگاری اجتماعی، تقویت انگیزه یادگیری و عملکرد تحصیلی و کاهش موارد اخراج از مدرسه و مشکلات رفتاری پرخطر مانند قلدری و فشار روانی کمتر می‌شود (پانایوتیو، هامفری و ویگلزورث^۲، ۲۰۱۸، نقل از عظیمی، شهنی بیلاق و خوشناموند، ۱۴۰۰). برای مثال، پورسید، عزیزاده، کاظمی، برجعلی و فرخی (۱۳۹۷) با هدف توانمندسازی نوجوانان قلدر و قربانی از طریق تدوین برنامه علاقه اجتماعی درمانی برای آنان و ارزیابی اثربخشی آن بر مهارت‌های اجتماعی این نوجوانان، تحقیقی را در ابرکوه انجام دادند. نتایج حاصله از تحقیق بیانگر این بود که روش توانمندسازی در جهت افزایش همدلی، مسئولیت‌پذیری، همکاری، ارتباط و مشارکت در نوجوانان قلدر و قربانی مؤثر می‌باشد.

یانگ، چان و ما^۳ (۲۰۲۱) در پژوهشی در راستای بررسی مشکلات اجتماعی دانش‌آموزان قربانی توسط همسالان قلدر خود، گزارش کردند که امکان مدرسه در راستای توسعه توانمندی‌های مدرسه‌ای برای ترویج و آموزش مهارت‌های درون فردی و بین فردی به دانش‌آموزان می‌تواند به کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان و اشتیاق به مدرسه منجر شود. همچنین نتایج پژوهش الیوو^۴ (۲۰۰۷) مؤید تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی بر بهبود احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان بود.

نتایج تحقیقات انجام یافته از جانب مالسزا^۵ (۲۰۱۹)، هرویگ و همکاران^۶ (۲۰۱۸)، کیروان، پیکت و جارت^۷ (۲۰۱۷)، بنفر، باردین و کلاس^۸ (۲۰۱۸) حاکی از آن است که آموزش‌های مبتنی بر توانمندسازی چندگانه، از جمله برخورداری از مهارت خودآگاهی، فنون تحمل پریشانی و نظم‌دهی به هیجانات می‌تواند با تأثیر بر خودپنداره و احساس خودکارآمدی، آسیب‌های روانشناختی و ارتباطی افراد را تحت تأثیر قرار داده و باعث بهبود عملکرد آن‌ها شود. این نوع آموزش‌ها، به مراتب می‌تواند از قربانی قلدری شدن افراد پیشگیری نماید (نقل از پیروت و روبین^۹، ۲۰۰۷).

با وجود اهمیت دوره نوجوانی در شکل‌گیری و تثبیت حساسیت به قربانی شدن، مطالعات تجربی در این دوره بسیار ناچیز است (بوندو و ریچر، ۲۰۱۶؛ گولویترز و دیگران، ۲۰۱۵). علاوه بر این، تاکنون

1. Kats Gold, Kopelman-Rubin, Mufson & Klomek

2. Panayiotou, Humphrey & Wigelsworth

۳. Yang, Chan & Ma

۴. Olivo

۵. Malesza

۶. Herwig, Opialla, Cattapan, Wetter, Jäncke & Brühl

۷. Kirwan, Pickett & Jarrett

۸. Benfer, Bardeen & Clauss,

۹. Peyrot & Rubin

هیچ پژوهشی با تأکید بر مفهوم خودپنداره به همراه اشتیاق به مدرسه در قربانیان قلدری انجام نیافته است. با توجه به این خلأ پژوهشی و همچنین از آنجا که احتمال می‌رود شناسایی نقش این دو مهارت بتواند در مقابله با پدیده قلدری و کاهش آسیب‌های مرتبط با قربانی شدن در افراد مبتلا تأثیر مفیدی بگذارد، ضروری به نظر رسید که در این زمینه پژوهش علمی حاضر صورت بگیرد. برای این منظور، بسته‌ی کاربرد مداخلاتی مورد نیاز برای این تحقیق با هدف توانمندسازی، از مدل‌های نظری و عملی شناخت درمانی بک^(۱۹۹۳) و فراشناخت درمانی ولز^(۱۳۹۰) تهیه گردیده است.

انجام این تحقیق می‌تواند هم از لحاظ نظری و هم از لحاظ عملی و کاربردی، حائز اهمیت و ضرورت باشد. به طوری که اگر این تحقیق به درستی انجام پذیرد، می‌تواند به بدنه دانش موجود در خصوص تقویت خودپنداره و ارتقاء اشتیاق به مدرسه قربانیان قلدری بیفزاید. بنابراین پژوهش حاضر به دنبال پرکردن این خلأ پژوهشی است که آیا اجرای بسته‌ی آموزشی مبتنی بر توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی می‌تواند خودپنداره و اشتیاق به مدرسه دانش‌آموزان قربانی قلدری را افزایش دهد؟

روش

الف) طرح پژوهشی و شرکت کنندگان: پژوهش حاضر از نوع شبه آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون، همراه با گروه گواه است. جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان پسر قربانی قلدری مشغول به تحصیل در پایه هفتم و هشتم مدارس مقطع متوسطه دوره اول نواحی پنجگانه شهر تبریز در طی سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بود. برای انتخاب نمونه پژوهش، از روش‌های نمونه‌گیری غیر تصادفی هدفمند و غربالگری از طریق آزمون و انجام مصاحبه استفاده شد. به این صورت که ابتدا با استفاده از روش‌های نمونه‌گیری غیر تصادفی هدفمند، از بین نواحی پنجگانه آموزش و پرورش شهرستان تبریز، ناحیه سه و از این ناحیه نیز دو مدرسه متوسطه دوره اول پسرانه که مایل به همکاری با محقق بودند، انتخاب شدند. سپس برای تشخیص دانش‌آموزان قربانی قلدری از روش غربالگری به وسیله فرم ایرانی مقیاس قربانی قلدری و انجام مصاحبه استفاده شد. با توجه به این که کوهن، مانیون و موریسون^۳ (۲۰۱۱) معتقدند که در طرح‌های آزمایشی، حجم نمونه برای هر زیرگروه، ۱۵ نفر کفایت می‌کند؛ بنابراین از میان تمامی دانش‌آموزان غربال شده، تعداد ۳۰ نفر دانش‌آموز (از هر مدرسه ۱۵ نفر) به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. در نهایت، هر کدام از گروه‌ها در هر یک از مدارس به صورت تصادفی، به منظور پایین آوردن تفاوت گروهی، به عنوان گروه آزمایش یا گروه گواه در نظر گرفته شدند. ملاک‌های ورود شامل: (۱) دریافت تشخیص قربانی قلدری بر اساس نتیجه آزمون غربالگری (۲) بودن در دامنه سنی رشدی برای گروه‌های پایه ی هفتم و هشتم، (۳) داشتن هر دو والد، (۴) قرار داشتن در سطح آموزشی برابر، (۵) نداشتن

۱. Beck

۲. Wells

۳. Cohen, Manion & Morrison

پرونده‌ی پزشکی و روانپزشکی در طول تحصیل و همچنین، ملاک های خروج نیز شامل: ۱) داشتن اختلالات شدید روانی از جمله نافرمانی مقابله‌ای، اضطراب و افسردگی، ۲) داشتن مشکل یا بیماری جسمی که مانع شرکت منظم در جلسات مداخله شود، ۳) داشتن غیبت در بیش از یک جلسه‌ی مداخله‌ای و ۴) شرکت همزمان در جلسات مداخله‌ای درمانی با تحقیق حاضر بود. قبل از اجرای مداخله، ابتدا پیش‌آزمون مرتبط با خودپنداره و اشتیاق به مدرسه روی اعضای گروه آزمایش و گواه اجرا شد. سپس محتوای مداخله‌ی پژوهشی که بر اساس مدل‌های نظری و عملی شناخت درمانی بک (۱۹۹۳) و فراشناخت درمانی ولز طراحی شده و توسط سه نفر از اساتید متخصص در حوزه علوم رفتاری مطالعه و مورد تأیید قرار گرفته بود، توسط نویسنده اول پژوهش در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و با فاصله زمانی یک هفته، به صورت گروهی در ساعات غیر کلاسی مدرسه به آزمودنی‌های گروه آزمایش ارائه شد. بعد از اتمام مداخله‌ها، از آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه، پس‌آزمون گرفته شد. لازم به ذکر است که عنوان و محتوای هر جلسه، به تفکیک نوع مداخله در جدول ۱ ارائه شده است.

ب) ابزارهای پژوهش

۱) مقیاس قربانی قلدری

در این تحقیق از فرم ایرانی مقیاس قربانی قلدری (مرادی، اعتمادی و نعیم آبادی، ۱۳۸۹) به عنوان ابزار گردآوری اطلاعات مربوط به میزان قربانی شدن دانش‌آموزان استفاده شده است. این ابزار حاوی ۲۶ گویه است که قربانی شدن نوجوانان را در یک مقیاس لیکرتی ۶ درجه‌ای به صورت «هرگز» (۰)، «یک یا دوبار» (۱)، «چند بار در ماه» (۲)، «هر هفته» (۳)، «دو یا سه بار در هفته» (۴)، «تقریباً هر روز» (۵) می‌سنجد. شیوه نمره‌گذاری تمامی گویه‌ها به صورت مستقیم بوده و هیچ گویه‌ای نمره گذاری معکوس ندارد. پایین‌ترین و بالاترین نمره اکتسابی برای متغیر قربانی شدن کلی به ترتیب صفر و ۱۳۰ می‌باشد. نتایج حاصل از بررسی روایی سازه این ابزار از سوی سازندگان آن، حاکی از وجود ضرایب همبستگی در محدوده ۰/۷۴ تا ۰/۹۳ می‌باشد که نشان از همبستگی رضایت‌بخش و معنادار دارد. بررسی روایی همزمان ابزار با استفاده از اجرای همزمان پرسشنامه قلدری الویوس حاکی از وجود همبستگی معنادار می‌باشد. برای بررسی روایی محتوایی این مقیاس از نظر اساتید دانشگاه علامه طباطبایی و دانشگاه تبریز استفاده شده است و روایی محتوایی آن مورد تأیید این متخصصان قرار گرفته است. سازندگان ابزار برای سنجش پایایی مقیاس، از روش بازآزمایی با اجرای دو نوبت در فاصله زمانی ۴ هفته استفاده نموده‌اند. با استفاده از این روش، ضریب به دست آمده برای کل آزمون $r = 0.98$ می‌باشد که نشان از پایایی بالای مقیاس دارد (همان منبع، ۱۳۸۹). همچنین، جهت بررسی پایایی این مقیاس در یک پژوهش دیگر (حسینی، ۱۳۹۶)، از روش آلفای کرانباخ برای سنجش همسانی درونی استفاده شد که ضریب آلفای کرانباخ به دست آمده برای نمره کلی قربانی شدن برابر ۰/۸۸ بود. همچنین پایایی بازآزمایی نیز از طریق محاسبه

به‌روش همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت که بر این اساس، ضریب بازآزمایی به دست آمده برای کل آزمون برابر ۰/۹۴ بود که نشان دهنده اعتبار و ثبات بالای آزمون است. در پژوهش حاضر، پایایی مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ می‌باشد.

۲) مقیاس خود پنداره بک (SCT)^۱

این آزمون در سال ۱۹۷۸ توسط بک و استیر^۲ بر اساس نظریه شناختی بک تهیه گردیده است و دارای ۲۵ ماده است. این ۲۵ ماده عبارتند از: قیافه، معلومات، آزمندی، بذله‌گویی، هوش، محبوبیت، جاذبه جنسی، شخصیت، تبلی، خودخواهی، وضع ظاهر، خوش خلقی، استقلال، مرتب و پاکیزه، موفقیت، مهربانی، یادگیری، حسادت، سخت کوشی، توانایی خواندن، به اتمام رساندن کارها، هشیاری از خود، ورزشکاری، بی رحمی. در این پرسشنامه مواد آزمون به صورت ۵ اظهار نظر از پنج (کاملاً مثبت) تا یک (کاملاً منفی) درجه‌بندی شده‌اند. بدین ترتیب حداقل نمره‌ای که آزمودنی در این مقیاس به دست می‌آورد ۲۵ و حداکثر آن ۱۲۵ می‌باشد. بک و همکاران (۱۹۸۵) برای این آزمون ضریب اعتبار ۰/۸۸ و ۰/۶۵ را با استفاده از روش آزمون-آزمون مجدد به ترتیب پس از یک هفته و سه ماه فاصله زمانی گزارش نمودند. همچنین ضریب همسانی درونی برای این مقیاس ۰/۸۰ گزارش شده است. روایی این پرسشنامه در مقایسه با پرسشنامه عزت‌نفس روزنبرگ ۰/۵۵ گزارش گردیده است. در ایران، محمدی (۱۳۷۲) اعتبار این پرسشنامه را با استفاده از روش دو نیمه کردن و آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۵ و ۰/۶۸ گزارش کرده است. با توجه به مطالعات انجام یافته در ایران (محمدی، ۱۳۷۲، فتحی آشتیانی، ۱۳۷۴) نمرات ۷۱ و کمتر برابر است با خودپنداره بسیار ضعیف، ۸۱-۷۲ (ضعیف)، ۹۱-۸۲ (متوسط)، ۹۲-۱۰۱ (قوی)، و ۱۰۲ و بیش‌تر نیز حاکی از خودپنداره بسیار قوی می‌باشد. بعلاوه، لازم به یادآوری است که مقدار همسانی درونی برای این ابزار در تحقیق حاضر ۰/۷۳ به دست آمده است.

۳) آزمون اشتیاق به مدرسه وانگ، وایلت و اسکلز:

این مقیاس توسط وانگ، وایلت و اسکلز^۳ (۲۰۱۱) طراحی شده دارای ۲۳ سؤال است. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات یک (تقریباً هرگز) تا پنج (تقریباً همیشه) می‌باشد. قابل ذکر است نمره کل مقیاس اشتیاق تحصیلی مورد نظر می‌باشد. آونگ- هاشیم، کاپور و نومن^۴ (۲۰۱۵) آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۸۵ گزارش کرده‌است. از میان محققان ایرانی زاهد، کریمی یوسفی و معینی‌کیا (۱۳۹۲) در یک کار تحقیقی که با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس اشتیاق به مدرسه در استان اردبیل بر روی ۳۶۰ نفر دانش‌آموز انجام داده‌اند پایایی پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ بررسی نموده و مقدار

1. Beck self concept test

2. Steer

1. Wang, Willett & Eccles

2. Awang- Hashim, Kaur & Noman

آن برای کل پرسشنامه ۰/۷۱ گزارش نموده‌است که با توجه به ضریب ملاک ۰/۷۰ قابل قبول است. همچنین، بررسی پایایی پرسشنامه برای این تحقیق از طریق محاسبه‌ی مقدار آلفای کرونباخ انجام گرفته و مقدار آن ۰/۷۶ به دست آمده است.

جدول (۱): محتوای جلسات آموزش برنامه توانمندسازی فردی، خانوادگی و

اجتماعی بر خودپنداره و اشتیاق به مدرسه

| جلسات | موضوع | محتوای آموزشی جلسات |
|-------|---|--|
| اول | معارفه و آشنایی با موارد مرتبط با فرایند قلدری و قربانی شدن در سطح مدارس | - تعیین قوانین کلاس و آشنایی با ساختار جلسات - آشنایی با عوامل زمینه‌ساز فرایند قلدری و قربانی شدن دانش‌آموزان - آشنایی با تبعات شناختی، عاطفی، آموزشی و اجتماعی آن |
| دوم | آشنایی با برنامه آموزش توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی | - آشنایی با اهداف برنامه آموزش توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی و مفاهیم ذریبط و تأثیر اجتماعی آن بر کاهش قربانی شدن - ارتباط توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی با زیرساخت‌های خودپنداره و اشتیاق به مدرسه |
| سوم | آشنایی با مفهوم خودپنداره | - آشنایی با انواع خودپنداره - تشریح عناصر تشکیل دهنده خودپنداره - توضیح منابع پدیدایی و رشد و تحول در خودپنداره - شرح چند موقعیت فرضی جهت آشناسازی اعضای گروه با نحوه به وجود آمدن احساسات به وسیله‌ی افکار |
| چهارم | آشنایی با روش‌های تقویت خودپنداره | - تمرین‌های مربوط به خودآگاهی - آشنایی با روش پیکان عمودی بک و ABC ایس و پیامدهای عاطفی، رفتاری و فیزیولوژیک رخدادها - آموزش باورهای غیر منطقی ایس و تحریف‌های شناختی بک - تمرین ایجاد چالش برای زیر سؤال بردن افکار غیر عقلانی و جایگزینی آنها با افکار عقلانی جهت آشنایی با نحوه‌ی اصلاح تحریف‌های شناختی خود |
| پنجم | آشنایی با مفهوم اشتیاق به مدرسه و عوامل فردی، خانوادگی، اجتماعی و آموزشی بی‌اشتیاقی و مکانیزم ارتباط آنها با یکدیگر | - تشریح عناصر تشکیل دهنده اشتیاق به مدرسه - افکار مرتبط با نگرانی - هیجان‌های ناکارآمد - بی‌تصمیمی و مسائل مرتبط با محیط خانوادگی و اجتماعی - فقدان مهارت - سودها و زیان‌ها - جایگزینی رضایت‌مندی با لجاجت |
| ششم | شناسایی عوامل کاهش‌دهنده کارآمدی بین فردی و آشنایی با مهارت‌های بین فردی پایه در کلاس و مدرسه | - مهارت مقابله با شرم - مهارت حل مسأله - مهارت تصمیم‌گیری و عواملی که در تصمیم‌گیری باید مد نظر قرار بگیرند. - مهارت ابراز وجود |

| | | |
|------|---|--|
| هفتم | آموزش موقعیت‌های نیازمند ابراز وجود | - آشنایی با روش‌های انتقاد سازنده در باره شیوه‌های آموزشی و تربیتی معلمان، محیط مدرسه و عوامل ایجاد و تقویت قلدری در مدرسه - رد تقاضای نامطلوب دیگران - صراحت در طرح و بیان تقاضاهای مطلوب خود - ابراز احساسات و علایق خویش |
| هشتم | آشنایی با مهارت‌های کارآمدی اهداف در روابط بین‌فردی | - تمرکز بر فرصت‌ها و تهدیدها برای رشد، پیشرفت تحصیلی و رقابت سالم - شناسایی عوامل خطر زمینه‌ساز قلدری مرتبط با مدرسه - استفاده از روش بارش ذهنی برای جستجوی راه‌های حذف خشونت و قلدری از محیط مدرسه. |
| نهم | آشنایی با چگونگی ارتباط حوزه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری در خصوص موضوع اشتیاق به مدرسه | آشنا سازی دانش‌آموزان با عوامل شناختی دخیل در بی‌اشتیاقی نسبت به تحصیل و نحوه استفاده از راهبردهای شناختی - رفتاری در تقویت اشتیاق به مدرسه |
| دهم | جمع بندی مطالب ارائه شده در جلسات قبل و بررسی دستاوردها | بررسی و مرور دستاوردهای مبتنی بر اشتیاق به مدرسه ناشی از تقویت ابراز وجود، برخورداری از خودپنداره مثبت و تحمل پریشانی هیجانی به هنگام قرار گرفتن در موقعیت‌های قلدری |

یافته‌ها

آمار توصیفی متغیرهای این مقاله به تفکیک گروه‌های آزمایشی و کنترل و پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۲ آمده است.

جدول (۲): نتایج آمار توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

| متغیر | گروه | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد | مینیمم | ماکزیمم |
|-----------------|---------|-------|---------|------------------|--------|---------|
| خودپنداره | آزمایشی | ۱۵ | ۵۵ | ۱۵/۶۷ | ۳۰ | ۸۲ |
| | کنترل | ۱۵ | ۵۵/۲۰ | ۱۳/۸۱ | ۳۱ | ۱۱۵ |
| اشتیاق به مدرسه | آزمایشی | ۱۵ | ۵۵/۰۷ | ۱۴/۲۲ | ۳۰ | ۷۳ |
| | کنترل | ۱۵ | ۹۶/۰۷ | ۸/۸۴ | ۴۴ | ۷۱ |
| | آزمایشی | ۱۵ | ۵۴/۹۳ | ۶/۸۷ | ۸۷ | ۱۰۷ |
| | کنترل | ۱۵ | ۵۳/۸۷ | ۸/۳۶ | ۴۵ | ۷۰ |
| | | ۱۵ | ۵۳/۸۷ | ۷/۲۹ | ۴۵ | ۷۱ |

بر اساس نتایج مندرج در این جدول، میانگین نمرات پیش‌آزمون گروه آزمایش برای متغیرهای «خودپنداره» و «اشتیاق به مدرسه» به ترتیب برابر ۵۵ و ۵۵/۰۷ و میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش برای این متغیرها به ترتیب برابر با ۹۶/۰۷ و ۹۵/۵۳ است. همچنین بر اساس نتایج جدول فوق، میانگین نمرات پیش‌آزمون گروه کنترل برای متغیرهای «خودپنداره» و «اشتیاق به مدرسه» به ترتیب

برابر با ۵۵/۲۰ و ۵۴/۹۳ و میانگین نمرات پس از آزمون گروه کنترل برای این متغیرها به ترتیب برابر با ۵۴/۲۷ و ۵۳/۸۷ می‌باشد.

برای آزمون فرضیه‌های این مقاله از روش تحلیل کوواریانس یک‌طرفه استفاده شده است. برای این منظور، ابتدا مفروضه‌های این روش شامل نرمال بودن متغیرهای همپراش و وابسته در گروه‌های کنترل و آزمایشی، همگن بودن واریانس خطاهای گروه‌های کنترل و آزمایشی متغیر وابسته، خطی بودن رابطه-ی بین متغیر وابسته و متغیر همپراش در گروه‌های کنترل و آزمایشی و همگنی شیب‌های خط رگرسیون بین متغیر همپراش و متغیر وابسته در گروه‌های کنترل و آزمایشی بررسی شده و مورد تأیید قرار گرفت. فرضیه‌ی اول بیان می‌کند که «برنامه توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی، خودپنداره دانش‌آموزان قربانی قلدری را افزایش می‌دهد». قسمتی از نتایج تحلیل کوواریانس یک‌طرفه برای آزمون این فرضیه در جدول ۳ آمده است.

جدول (۳): نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یک‌طرفه برای آزمون فرضیه اول

| منبع تغییر | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | آماره F | Sig | مجذور اتا |
|------------|---------------|------------|-----------------|----------|-------|-----------|
| گروه | ۱۲۸۸۲/۷۶۶ | ۱ | ۱۲۸۸۲/۷۶۶ | ۱۹۲۳/۲۳۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۹۸۶ |
| خطا | ۱۸۰/۸۶۰ | ۲۷ | ۶/۶۹۹ | | | |

با توجه به جدول فوق مشاهده می‌شود که مقدار آماره‌ی F برای متغیر مستقل (گروه) برابر ۱۹۲۳/۲۳۰ و مقدار احتمال (Sig) آن کوچکتر از ۰/۰۱ است؛ لذا تفاوت معنی‌داری در میزان «خودپنداره» گروه‌های آزمایشی و کنترل پس از برنامه آموزش توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی و کنترل نمرات گروه کنترل وجود دارد. به عبارت دیگر برنامه آموزش توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی بر خودپنداره دانش‌آموزان قربانی قلدری تأثیر معناداری دارد. از طرف دیگر، چون با توجه به جدول ۲، میانگین متغیر «خودپنداره» در مرحله‌ی پس از آزمون گروه آزمایش (۹۵/۵۳) بزرگتر از میانگین این متغیر در مرحله پیش از آزمون (۵۵) است؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت که برنامه آموزش توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی باعث افزایش خودپنداره دانش‌آموزان قربانی قلدری می‌شود. **در نتیجه فرضیه‌ی اول مقاله پذیرفته می‌شود.** همچنین با توجه به نتایج جدول ۳، مقدار مجذور اتا (۰/۹۸۶) نشان دهنده‌ی آن است که ۹۸/۶ درصد تغییرات متغیر «خود پنداره» پس از برنامه آموزش توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی به وسیله متغیر مستقل (گروه) تبیین شده است.

فرضیه‌ی دوم تحقیق بیان می‌کند که «برنامه توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی، اشتیاق به مدرسه دانش‌آموزان قربانی قلدری را افزایش می‌دهد». نتایج تحلیل کوواریانس یک‌طرفه برای آزمون این فرضیه در جدول ۴ آمده است.

جدول (۴): نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یک طرفه برای آزمون فرضیه دوم

| منبع تغییر | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | آماره F | Sig | مجذور اتا |
|------------|---------------|------------|-----------------|----------|-------|-----------|
| گروه | ۱۳۲۹۱/۵۷۳ | ۱ | ۱۳۲۹۱/۵۷۳ | ۱۶۶۷/۰۸۴ | ۰/۰۰۰ | ۰/۹۸۴ |
| خطا | ۲۱۵/۲۷۰ | ۲۷ | ۷/۹۷۳ | | | |

با توجه به نتایج این جدول مشاهده می‌شود که مقدار آماره‌ی F برای متغیر مستقل (گروه) برابر ۱۶۶۷/۰۸۴ و مقدار احتمال (Sig) آن کوچکتر از ۰/۰۱ می‌باشد؛ لذا تفاوت معنی‌داری در میزان «اشتقاق به مدرسه» گروه‌های آزمایشی و کنترل پس از برنامه آموزش توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی و کنترل نمرات گروه کنترل وجود دارد. به عبارت دیگر برنامه آموزش توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی بر اشتقاق به مدرسه دانش‌آموزان قربانی قلدری تأثیر معناداری دارد. از طرف دیگر، چون با توجه به جدول ۲، میانگین متغیر «اشتقاق به مدرسه» در مرحله‌ی پس‌آزمون گروه آزمایش (۹۶/۰۷) بزرگتر از میانگین این متغیر در مرحله پیش‌آزمون (۵۵/۰۷) است؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت که برنامه آموزش توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی باعث افزایش سطح اشتقاق به مدرسه دانش‌آموزان قربانی قلدری می‌شود. در نتیجه فرضیه‌ی دوم تحقیق نیز پذیرفته می‌شود. همچنین با توجه به نتایج جدول ۴، مقدار مجذور اتا (۰/۹۸۴) نشان دهنده‌ی آن است که ۹۸/۴ درصد تغییرات متغیر «اشتقاق به مدرسه» پس از برنامه آموزش توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی به وسیله متغیر مستقل (گروه) تبیین شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به این که در یک محیط آموزشی دانش‌آموز باید در تمام مراحل آموزش و یادگیری دارای احساس ایمنی عاری از هرگونه تهدید و ارباب باشد، وجود آسیب‌هایی از قبیل قربانی قلدری بودن در محیط آموزشی می‌تواند اثرات جبران‌ناپذیری بر اهداف اساسی تعلیم و تربیت دانش‌آموزان داشته باشد؛ لذا ارزش و اهمیت توجه به این پدیده و تدوین راهکارهایی جهت مقابله و رفع آن تا حد زیادی از پیامدهای منفی آن می‌کاهد (صناعی، بحرینی بروجنی و رئیسی سر تشنیزی، ۱۳۹۶). بر این اساس، هدف از پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی برنامه توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی بر خود‌پنداره و اشتقاق به مدرسه دانش‌آموزان قربانی قلدری مدارس دوره اول متوسطه شهر تبریز بود. نتایج پژوهش نشان داد که اجرای این برنامه، خود‌پنداره دانش‌آموزان قربانی قلدری را تقویت می‌کند. به طوری که، میانگین پس‌آزمون خود‌پنداره دانش‌آموزان قربانی قلدری گروه آزمایش، نسبت به پیش‌آزمون به‌طور

معنی‌داری افزایش یافته بود؛ در حالی که در گروه کنترل بین میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون تغییر قابل ملاحظه‌ای مشاهده نگردید. لذا این یافته نشان دهنده اثر بخشی برنامه توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی بر خود پنداره دانش‌آموزان قربانی قلدری بود. این یافته با نتایج مطالعه شانک، زه و ترامزدورف (۲۰۲۲)، آندره (۲۰۰۲)، ارسلان و ساواسر (۲۰۱۲)، کتس گلد و همکاران (۲۰۲۰)، یانگ و همکاران (۲۰۱۸)، مالسزا (۲۰۱۹)، هرویگ و همکاران (۲۰۱۸)، کیروان، پیکت و جارت (۲۰۱۷) و بنفر، باردین و کلاس (۲۰۱۸) همسو می‌باشد.

گروهی از قربانیان در مقابل پدیده قلدری به صورت منفعلانه برخورد کرده و وهیچ‌گونه واکنشی از خود نشان نمی‌دهند. در راستای علت‌یابی این موضوع، با تکیه بر نظریه‌های خودکارآمدی (بندورا، ۱۹۷۷) و درماندگی آموخته شده (سلیگمن، ۲۰۰۰) می‌توان علت رفتارهای منفعلانه را در افراد قربانی تبیین نمود. یکی از ویژگی‌های شخصیتی بارز در افراد قربانی، پایین بودن باورهای مربوط به خودکارآمدی در آنها می‌باشد. به بیان دیگر، آنها عزت نفس پایینی داشته و باور آنها در رابطه با توانمندی خود جهت کنترل محیط خدشه‌دار شده است (بندورا، ۱۹۷۷). با توجه به نظریه سلیگمن (۲۰۰۰)، از آنجایی که تلاش و کوشش افراد قربانی برای مقابله با این مشکل بین فردی به نتیجه مطلوبی نرسیده است، لذا چنین به نظر می‌رسد که خودپنداره این افراد به واسطه تجربه مکرر قربانی شدن در گذشته و در اثر شکست‌های مکرری که در این راستا تجربه کرده‌اند مخدوش شده و به لحاظ رسیدن به حد بالای استیصال و احساس درماندگی، باور به توانایی خود در کنترل محیط ندارند (هیلی^۲، ۲۰۲۰).

به عبارت دیگر، این افراد به واسطه تجربه مکرر قربانی شدن، به این باور رسیده‌اند که بین تلاش آنها و موفقیتشان در زندگی رابطه‌ای وجود ندارد. آنها به امکان کنترل محیط توسط خود باور ندارند و با نادیده گرفتن اهداف شخصی خود در زندگی، همواره احساس درماندگی می‌کنند (سلیگمن، ۲۰۰۰).

بر این اساس، در تحقیق حاضر با فراهم شدن زمینه‌ی آموزش لازم در جهت توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی و ارائه تقویت‌های پی‌درپی متعاقب دستیابی به موفقیت در برخورد با مسائل اجتماعی فرضی ارائه شده در طرح آموزشی، خودکارآمدی افراد قربانی افزایش یافت. با این وصف به نظر می‌رسد احساس خودکارآمدی و تلقی خود به عنوان فردی توانمند برای رویارویی با افراد قلدر و امکان حل مشکلات بین فردی خود بطور مناسب، یکی از مؤلفه‌های اصلی در پیشگیری از قربانی شدن در آینده می‌باشد. به گونه‌ای که مشاهده شده است افرادی که از احساس خودکارآمدی بالایی برخوردار هستند، بعد از تجربه قربانی شدن موضع خود را تغییر داده به مسائل و مشکلات مورد نظر نزدیک‌تر شده و به این طریق احساس کنترل بیشتری بر محیط می‌نمایند و به روش‌های مؤثرتری (به عنوان مثال، کمک

۱. Bandura

۲. Healy

گرفتن از افرادی که از او در مقابل فرد قلدر حمایت کنند) با محیط پراسترس مقابله کرده و از تکرار این تجربه جلوگیری می‌نمایند (بندورا، ۱۹۷۷).

قربانیان منفعل در واکنش به فرایند قلدری دچار خطا در اسناددهی شده، خود را مقصر دانسته و از سبک‌های مقابله‌ای نامؤثر مانند سرزنش خود و نشخوار فکری استفاده می‌کنند (وایت^۱، ۲۰۱۶). آنها به‌طور معمول از مشکل و موقعیت مخاطره‌انگیز، فاصله گرفته و از حل مسائل اجتماعی اجتناب می‌کنند. همچنین می‌توان گفت که پیش‌بینی احتمال خطر که به‌طور نادرست و در اثر خطای شناختی در مواجهه با موقعیت‌های مبهم در فرد شکل می‌گیرد در بروز رفتارهای اجتنابی در قربانیان منفعل دخیل می‌باشد (حسینی و بابایی، ۱۳۹۶).

در مقابل، قربانیان فعال ساز واکنش تدافعی افراطی از خود نشان می‌دهند. این افراد نیز همچون قربانیان منفعل، دچار سوگیری در اسنادها بوده و هر رویداد مبهم را به‌عنوان عامل خطر به حساب آورده و برای پیشگیری از آسیب بیشتر به‌طرز نامناسبی از خود دفاع می‌کنند (سالمی‌والی^۲، ۲۰۱۲؛ وایت، ۲۰۱۶).

بنا بر این، رفتارهای تدافعی و پرخاشگرانه در قربانیان فعال نیز می‌تواند ریشه در خودپنداره غیر واقع‌بینانه آنها داشته باشد. بدین ترتیب، آنها برای ایجاد شبکه‌های دوستی، انگیزه‌ی پایین و برای قلدری متقابل و دریافت احترام و اطاعت از سوی دیگران، انگیزه بالایی دارند. با عنایت به این موضوع، در پژوهش حاضر همسو با یافته‌های مطالعاتی محققان دیگر در زمینه توانمندی‌های شناختی، رفتاری و اجتماعی، بعد از آن که دانش‌آموزان قربانی قلدری در معرض آموزش‌های مبتنی بر توانمندسازی فردی، خانوادگی و اجتماعی قرار گرفتند، توانستند با اعمال تغییرات لازم در خودپنداره و جهت‌گیری مثبت نسبت به مسائل و مشکلات خویش به تغییر افکار، باورها و سبک‌های اسنادی در خود پردازند و بدین ترتیب، این باور و تفکر در آنها به وجود آمد که می‌توانند با مقاومت و پشتکار در حل مشکلات خود موفق شوند.

با این وصف، چنانچه موقعیتی به وجود آید که در آن ادراک فرد از توانمندی‌ها و شایستگی‌های خود منفی بوده باشد، در این حالت خودپنداره او به‌طور منفی شکل خواهد گرفت. چنین حالتی پیامدهای رفتاری و اجتماعی نامطلوبی را در پی خواهد داشت. به‌عنوان مثال فردی که توانمندی‌های فردی، خانوادگی و اجتماعی خود را به صورت منفی ارزیابی می‌کند با احتمال بیشتری رفتارهای غیراجتماعی همچون سکوت، انزوا، رفتارهای منفعلانه و گوشه‌گیری از خود بروز خواهد داد و به واسطه چنین رفتارهایی با احتمال بیشتری از جمع همسالان طرد شده و از حمایت‌های همسالان محروم خواهد شد. در نتیجه این چرخه نامطلوب به‌طور مکرر ادامه خواهد یافت. به عبارت دیگر فردی که از سوی

۱. White

۲. Salmivalli

همسالان طرد شده چنانچه از واکنش‌های مؤثری استفاده ننماید بیش از پیش مورد هدف فرد قلدر قرار خواهد گرفت (هرتزربرگ، زبرووسکی، ۲۰۱۶؛ نقل از کلیایی، ۱۳۹۶).

ایجاد تغییرات شناختی در افراد قربانی به عنوان پیامدهای نامطلوب قلدری همواره مورد توجه مؤلفان و محققان بوده است؛ بدین صورت که بعد از تجربه ناخوشایند قلدری، فرد قربانی نگرش جدیدی نسبت به خود کسب می‌کند. به عبارت دقیق‌تر، بعد از این اتفاق اسنادهای او تغییر می‌یابد و او خود را به عنوان یک فرد قربانی برخوردار از هویت شکست خورده تصور می‌کند. تکرار ایفای نقش قربانی در روابط بین‌فردی موجب شکل‌گیری و ثبت تاریخچه‌ای از روابط ناموفق در ذهن و حافظه فرد گردیده و در آینده، شناخت او را جهت تنظیم روابط مثبت با همسالان مختل می‌کند؛ به این صورت که تغییرات شناختی ایجاد شده در نتیجه قلدری ممکن است توانایی حل مسائل و مشکلات اجتماعی، مهارت‌های سازشی و مقابله با استرس و در نهایت مهارت‌های ارتباطی را در فرد قربانی مختل نماید (هیلی، ۲۰۲۰). در پژوهش حاضر یکی از اولین قدم‌های مرتبط با افزایش توانایی حل مشکلات اجتماعی، کمک به فرد جهت تغییر اسنادها و افکار مرتبط با نحوه مواجهه با قلدری و باور به امکان کنترل محیط و حل مشکلات اجتماعی توسط فرد بود. بنابراین در ابتدا دانش‌آموزان قربانی یادگرفتند تا با تغییر افکار و باورهای خود، نسبت به مشکل مورد نظر جهت‌گیری مثبتی داشته باشند. همچنین متقاعد شدند به هنگام مواجهه با موقعیت مبهم از واکنش سریع پرهیز نموده و بنا به ویژگی‌های موقعیت پیش آمده آن را از زوایای مختلف بررسی و ارزیابی نمایند و در نهایت مطابق با آموخته‌های خود، با قاطعیت پاسخ مناسبی را ارائه دهند.

در بررسی فرضیه دوم، تحلیل داده‌ها نشان داد که برنامه توانمند سازی فردی، خانوادگی و اجتماعی، اشتیاق به مدرسه دانش‌آموزان قربانی قلدری را افزایش می‌دهد. این یافته با نتایج مطالعه پانایوتیو، هامفری و ویگلزورث (۲۰۱۸)، یانگ و همکاران (۲۰۱۸)، اولیوو (۲۰۰۷)، بیرکتار (۲۰۱۲)، پورسید، علیزاده، کاظمی، برجعلی و فرضی (۱۳۹۷) و بیرامی، هاشمی، فتحی آذر و علایی (۱۳۹۱)، همسو می‌باشد.

این یافته را می‌توان با استفاده از نظریه پیوند با مدرسه (کاتالانو^۱ و همکاران، ۲۰۰۴) تبیین نمود. در این نظریه، پیوند با مدرسه با استفاده از دو مؤلفه وابسته به هم تعریف شده است. این دو مؤلفه عبارتند از: الف) دلبستگی، که به وسیله روابط عاطفی و صمیمانه با افراد دیگر حاضر در مدرسه مشخص می‌شود؛ ب) تعهد، که با صرف وقت و خوش‌رفتاری در مدرسه مشخص می‌گردد. بنابراین، روشن است که پیوند با مدرسه می‌تواند در نقش یک عامل حفاظتی برای اقدام نکردن به رفتارهای خشونت‌بار، از جمله درگیر شدن در فرایند قلدری و قربانی و قانون‌ستیزانه عمل کند. همچنان که پژوهش‌های انجام یافته از سوی محققان دیگر از جمله، وینکه - توتورا^۲ و همکاران (۲۰۰۹)، بیرکتار (۲۰۱۲)، زایکوفسکی و گونتر^۳ (۲۰۱۲)

۱. Catalano

۲. Wienke-Totura

۳. Zaykowski & Gunter

نیز نشان داده‌اند بین اشتیاق و احساس پیوند داشتن با مدرسه و قربانی بودن رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد؛ به طور کلی، این یافته‌ها نیز حاکی از این واقعیت هستند که « وجود یک محیط حمایت کننده در مدرسه و پیوند با مدرسه، در برابر درگیر شدن در رفتارهای پرخطر، اثرات حفاظت کننده می‌تواند داشته باشد» (اسپروت، جنکینز و دوب، ۲۰۰۵). به عبارت دیگر احساس پیوند و داشتن اشتیاق نسبت به مدرسه، مواردی چون حمایت معلم از دانش‌آموز، کمک به دانش‌آموز در صورت مواجهه با مشکل، روابط مسالمت آمیز دوجانبه، احساس دوست داشته شدن توسط معلم، اهمیت دادن به نظرات معلمان توسط دانش‌آموز و آمادگی کادر مدرسه برای شنیدن دیدگاه‌های دانش‌آموزان و استقبال از این دیدگاه‌ها و پیشنهادات آنان (لیبی، ۲۰۰۴) را دربرمی‌گیرد. این موارد بر روی هم، جو مثبتی را در مدرسه فراهم می‌آورند که می‌تواند سبب بهبود نگرش دانش‌آموز به مدرسه و کاهش پدیده زورگویی افراد قلدر از یک سو و همچنین تضعیف یا زدوده شدن برخی از ویژگی‌های دانش‌آموزان قربانی قلدری، از جمله احساس عدم امنیت در آن دانش‌آموزان (امور، ۲۰۱۰) و عدم گزارش دهی رفتار زورگویی افراد قلدر از سوی آنان (سیدی صدر، ۱۳۹۷) به خاطر ترس از وخیم‌تر شدن اوضاع فعلی از سوی دیگر شود. همچنین با توجه به این که مشخص گردیده است بین قربانی بودن و عملکرد تحصیلی، رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. برای مثال، پژوهش گلو و همکاران (۲۰۰۵) که نشان داده است قربانی بودن بر عملکرد تحصیلی، اثر منفی دارد، در تبیینی دیگر می‌توان چنین در نظر گرفت که زورگویان، دانش‌آموزانی هستند که به شکل پیوسته و هدفمند نسبت به افرادی که تصور می‌کنند از نظر فیزیکی از خودشان ضعیف‌تر هستند، به اعمالی دست می‌زنند که به طور طبیعی با موفقیت در زمینه تحصیلی، منافات دارد. نقش قربانی در مقابل نقش زورگویی پدیدار می‌شود. زورگویی موجب می‌شود تا قربانیان، احساس تنهایی بیشتری کنند (تروفی و فارینگتون، ۲۰۱۱) و ممکن است شروع این احساس موجب شود آنان خود را مستحق آزار دیدن و مورد تمسخر واقع شدن بدانند که این امر در نهایت موجب تشکیل یک خودپنداره ضعیف در آنان می‌شود (وایت، ۲۰۱۶). پژوهش‌های بسیاری وجود دارند که نشان داده‌اند قربانی بودن می‌تواند با نشانگانی همچون افسردگی، اضطراب، تنش، عزت نفس پایین و مشکلات روانی-جسمانی همراه باشد (بریتزن و پولین، ۲۰۱۸؛ هالتیگان و ویلان کورت، ۲۰۱۸، کریستینا، مگسون، کیکار و رابی، ۲۰۲۱؛ گلو و همکاران، ۲۰۰۵). در همین راستا، یافته‌های پژوهشی آندریوز و وایلدینگ (۲۰۰۴) نیز نشان داد که اضطراب و افسردگی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار دارد. دلیل دیگر کاهش عملکرد تحصیلی و بی‌اشتیاقی نسبت به مدرسه در این افراد، آن است که آنها در واکنش به مورد زورگویی

4. Sprott, Jenkins and Doob

۵. Libbey

۱. O'Moore

۲. Brendgen & Poulin

۳. Haltigan & Vaillancourt

۴. Christina, Magson, Kakar & Rapee

۵. Andrews & Wilding

قرارگرفتن، ممکن است از مدرسه غیبت کنند یا از آن اجتناب نمایند(نانشل^۱ و همکاران، ۲۰۰۳). به همین دلیل، چنین مواردی میتواند بر عملکرد تحصیلی و احساس تعلق و اشتیاق آنها به حضور در مدرسه اثر منفی بگذارد.

این در حالی است که به طور کلی، نتایج برخی از پژوهش‌ها(از جمله خضری و ابراهیمی قوام، ۱۳۹۴) نشان می‌دهند که اشتیاق به مدرسه و احساس تعلق و پیوند با آن، از یک سو می‌تواند بستر مناسبی را برای عملکرد تحصیلی بهینه‌ی دانش‌آموزان فراهم آورد که این امر بصورت غیرمستقیم از فراهم شدن زمینه برای به جریان افتادن فرایند قلدری پیشگیری به عمل خواهد آورد و از سوی دیگر، می‌تواند به صورت غیرمستقیم رفتارهای مخاطره‌آفرین نظیر زورگویی و قربانی بودن را کاهش دهد.

پژوهش حاضر با برخی محدودیت‌ها مواجه بود که از آن جمله می‌توان به عدم حضور آزمودنی‌های دختر و دانش‌آموزان سایر مقاطع تحصیلی در این تحقیق اشاره نمود. لذا در تعمیم دادن نتایج این پژوهش به این گروه‌های دانش‌آموزی باید جوانب احتیاط رعایت گردد. محدودیت دیگر این تحقیق مربوط به استفاده محدود محقق از مجموعه توانمندسازی‌ها در تهیه و اجرای برنامه آموزشی می‌باشد. به این صورت که در تهیه بسته آموزشی این تحقیق به جز مهارت خودآگاهی، حل مسئله، تصمیم‌گیری، ابراز وجود و برقراری ارتباط اجتماعی و فنون مذاکره، از مهارت‌های دیگر زندگی استفاده به عمل نیامده است؛ لذا به هنگام استفاده کاربردی از یافته‌های این تحقیق، لازم است که مجریان برنامه آموزشی این موضوع را مورد توجه قرار دهند. با وجود این محدودیت‌ها، نتایج یافته‌های تحقیق حاضر بینش جدیدی را در زمینه نقش مداخلات مبتنی توانمندسازی دانش‌آموزان در خصوص حل مشکلات قربانیان قلدری فراهم می‌کند و کاربردهای عملی به همراه دارد. لذا به منظور کاهش قربانی قلدری و بهبود قابلیت‌های این قشر از دانش‌آموزان، علاوه بر این که به محققان آتی این حوزه‌ی تحقیقاتی پیشنهاد می‌شود در صورت امکان این مداخلات درمانی را برای دانش‌آموزان سایر مقاطع و به ویژه برای دختران نیز اجرایی نمایند، به روانشناسان و مشاوران مدرسه نیز پیشنهاد می‌گردد که ضمن آشنایی هر چه بیش‌تر با مهارت‌های ذکر شده در فوق، از این مهارت‌ها در توانمندسازی دانش‌آموزان قربانی قلدری مدارس خود استفاده کنند.

تعارض منافع

«بنا بر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است»

References

۱. Nansel

- AlBuhairan, F., Abbas O.A., Sayed D.L., Badri M., Alshahri S., 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. *Int J Pediatr Adolesc Med* ; 4(2): 61-65.
- Alizade Maralani, Fateme. (2013). Comparison of Parenting styles and Parential tension in Parents of bullying, victimized and normal male students , Master Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz. (in Persian)
- Andre, CM (2003). Bullying: The Consequences of interparental Discord and Child's Self-Concept. *Family Process*, 42(2):237-251.
- Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95, ۵۰۹-۵۲۱.
- Arslan, S & Savaser, S (2012). *Effect of high school students' self-concept and family relationships behavior*. New York: Academic Press
- Atik, G. (2013). *Student and School Level Factors in Victimization of Middle School Students: An Ecological Perspective*. Unpublished Thesis, Middle East Technical University.
- Bachem, R., & Casey, P. (2018). Adjustment disorder: a diagnosis whose time has come. *Journal of Affective Disorders*, 227, 243-253.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bayraktar, F. (2012). Bullying among adolescents in North Cyprus and Turkey: Testing a multifactor model. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(6), 1040-۱۰۶۵.
- Beane, A., Miller, T.W. (2023). *Utilizing Effective Bullying Prevention Programs*. In: Miller, T.W. (eds) *School Violence and Primary Prevention*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13134-9_27
- Bondü, R., & Richter, P. (2016). Interrelations of justice, rejection, provocation, and moral disgust sensitivity and their links with the hostile attribution bias, trait anger, and aggression. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-15.
- Bondü, R., Sahyazici-Knaak, F., & Esser, G. (2017). Long-term associations of justice sensitivity, rejection sensitivity, and depressive symptoms in children and adolescents. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-14.
- Brendgen, M., & Poulin, F. (2018). Continued bullying victimization from childhood to young adulthood: A longitudinal study of mediating and protective factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46, 27-39.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development:

- Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74 (7), 252-261.
- Chen, C. Y., Squires, J., & Scalise, K. (2020). Evaluating the dimensionality and psychometric properties of a social-emotional screening instrument for young children. *Infants & Young Children*, 33(2): 142-159.
- Christina, S., Magson, N. R., Kakar, V., & Rapee, R. M. (2021). The bidirectional relationships between peer victimization and internalizing problems in school-aged children: An updated systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 85, 101979.
- Doorley, J. D. Kashdan, T. B. Alexander, L. A. Blalock, D. V. & McKnight, P. E. (2019). Distress tolerance in romantic relationships: A daily diary exploration with methodological considerations. *Motivation and Emotion*, ۴۳(۳), ۵۰۵-۵۱۶.
- Dorio, N. B., Demaray, M. K., & Riffle, L. N. (2021). Bullying bystanders and emotional school engagement: The roles of rumination and depression. *Psychology in the Schools*, 1-17.
- Elhai, J. D., Levine, J. C., O'Brien, K. D., & Armour, C. (2018). Distress tolerance and mindfulness mediate relations between depression and anxiety sensitivity with problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, ۸۴, ۴۷۷-
- Estoup AC. (2018). The Impact of Bully Victimization and Substance Use on Suicidal Behavior in Sexual Minority Youth. *Clinical Psychology Dissertations*; 34.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59- 109
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Gastic Billie. (2008). School Truancy and the Disciplinary Problems of BullyingVictims, *Educational Review*, 60(4): 391-404
- Glew, G. M., Fan, M., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychological adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 159, 1026-1031.
- Haltigan, J. D., & Vaillancourt, T. (2018). The influence of static and dynamic intrapersonal factors on longitudinal patterns of peer victimization through mid-adolescence: A latent transition analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46, 11-26.

- Hartley, M. T., Bauman, Sh., Nixon, Ch. L., & Davis, S. (2015), Comparative Study of Bullying Victimization Among Students in General and Special Education. *Exceptional Children*, 81(2), 176- 193.
- Hartin, P., Birks, M., Lindsay, D. (2018). Bullying and the nursing profession in Australia: An integrative review of the literature, *Collegian*, 5(6), 613-619.
- Hazler, R. J. (1996). Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization. *Washington, DC: Accelerated Development*.
- Healy, K. L. (2020). Hypotheses for possible iatrogenic impacts of school bullying prevention programs. *Child Development Perspectives*, 14(4), 221–۲۲۸.
- Hirschi, T. (1969) *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Holt MK, Vivolo-Kantor AM, Polanin JR, Holland KM, DeGue S, Matjasko JL, et al. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*; 135(2): 496– 509.
- Kats Gold, I., Kopelman-Rubin, D., Mufson, L., & Klomek, A. B. (2020). I Can Succeed for Preschools: A Randomized Control Trial of a New Socioemotional Learning Program. *Early Education and Development*, 1-17.
- Kõiv, K. (2012). Social skills training as a mean of improving intervention for bullies and victims *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45, 239-246
- Koliaye, Leila. (2017). Development of a Social Problem-Solving program and its Evaluation of the effectiveness on increasing the social competences elements and reducing Victimization Among Victims of Bullying Students. PhD Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz. (in Persian)
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyber bullying and traditional bullying. *Journal of adolescent health*, 53(1), 13- 20.
- Lardier Jr DT, Barrios VR, Garcia-Reid P, Reid RJ. (2016). Suicidal ideation among suburban adolescents: The influence of school bullying and other mediating risk factors. *Child Adolesc Ment Health*; 28(3): 213-31.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to School: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), ۲۷۴–۲۸۳.
- Malesza, M.(2019). Stress and delay discounting: The mediating role of difficulties in emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, ۱۴۴, ۵۶–۶۰.
- Mazaheri Tehrani, Mohammad Ali; Shiri, Ismail & Valipour, Mostafa(2015). Study of Essence and Prevalence of bullying in the Guidance school students of

- Zanjan City Country. Quarterly Journal of educational Psychology, Volume ۱۱, شماره ۳۶: ۱۷-۳۸ (تابستان ۱۳۹۵)
- McBrien, J., Dooley, K., & Birman, D. (2017). Cultural and academic adjustment of refugee youth: Introduction to the special issue. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 104-108.
- Moon B, Alarid LF. (2014). School bullying, low self- control, and opportunity. *J Interpers Violence*; 30(5): 839-56.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*.
- Narayanan, A. and Betts, L. R. (2014). Bullying behaviors and victimization experiences among adolescent students: the role of resilience. *The journal of genetic psychology*, 175(2), 134- 146.
- Nuttin, J. (2014). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Psychology Press.
- Olivo. S,M,C.(2007) *The effects of a culturally-adapted social emotional learning curriculum on social-emotional and academic outcome of latino immigrant high school student*. Doctor of Philosophy. University of Oregon.US.
- O'Moore, M. (2010). *Understanding school bullying: a guide for parents and teachers*. Veritas Publications Limited. P. 83.
- Peyrot M, Rubin RR. (2007). Behavioral and Psychosocial Interventions in Diabetes A conceptual review. *Diabetes Care*; 1;30(10):2433-40
- Pervin, Lawrence, S. & John, Oliver, P. (2001). *Personality: theory and research, 8 th. ed*. Translated by: Javadi, M. & Kadivar P. Tehran: Aeeizh Press (in Persian)
- Patton, D. U., Woolley, M. E., & Hong, J. S. (2012). Exposure to violence, student fear, and low academic achievement: African American males in the critical transition to high school. *Children and Youth Service Review*, 34, 388-۳۹۵.
- Ramon, M., & Murillo, J. (2011). Latin America: School bullying and academic achievement. *Cepal Review*, 104, 37-53.
- Rosen HR, DeOrnellas K, Scott SR. (2018). *Bullying in School. Perspectives from School Staff, Students, and Parents*. New York: SAM Ficher.
- Sainz V and Martín-Moya B (2023) The importance of prevention programs to reduce bullying: A comparative study. *Front. Psychol.* 13:1066358. doi: ۱۰.۳۳۸۹/۱۰۶۶۳۵۸

- Salmivalli, C. (2012). Effects of the kiva anti- bullying program on adolescents, depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of abnormal child psychol*, 40: 289- 300.
- Sanaei, Somayye; Bahreyni Brougeni, Majid; Raesi Sarteshnizi, abbas. (2017) effectiveness live skills education on reduction of tendency to bullying in students of the first grader mal high School, *Journal of Social discipline Studies*, year of nine, Number 3: 219 - 242(in Persian)
- Schultz, Duane, P. & Schultz, Sydney, Ellen. (2016). *Theories of Personality*. Translated by: Seyyed Mohammadi, Yahya. Tehran: Virayesh Press (in Persian)
- Schunk, Fabian., Zeh, Franziska., Trommsdorff, Gisela.,(2022).Cyber victimization and well-being among adolescents during the COVID-19 pandemic: The mediating roles of emotional self-efficacy and emotion regulation. *Computers in Human Behavior. Computers in Human Behavior*. ۱۲۶. ۱۰۷۰۳۵
- Sidera, F.; Serrat, E.; Collell, J.; Perpiñà, G.; Ortiz, R.; Rostan, C.(2020). Bullying in Primary School Children: The Relationship between Victimization and Perception of Being a Victim. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 9540.
- Smith PK, Thompson D. (2007). *Practical approaches to bullying*. New York: Routledge.
- Sprott, J. B. B., Jenkins and Doob. (2005). The Importance of school: Protecting at-risk youth from early offending. *youth Violence and Juvenile Justice*,3,1-۵۹.
- Wells, Adrian. (2011). *Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression*. Translation: Mohammadkhani, Shahram. Tehran: Varaye Danesh Publication. (in Persian)
- Wienke-Totura, C.M., McKinnon-Lewis, C., Gesten, E.L., Gadd, R., Divine, K.P., Dunham, S., & Kamboukos, D. (2009). Bullying and victimization among boys and girls in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 29(4), ۵۷۱-۶۰۹
- White M.A.(2016). Why wont it Stick? Positive Psychology and Positive Education. *White Psych Well-Being*, 6:2
- Woods, S. Done, J. Kalsi, H. (2009). Peer victimisation and internalising difficulties: the moderating role of friendship quality. *Journal of Adolescence*, ۳۲ (۲), ۲۹۳-۳۰۸.
- Yang, C.; Chan, M.-K.; Ma, T.-L.(2020) School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *J. Sch. Psychol.* 82, 49-69. [Cross Ref]

Zaykowski, H., & Gunter, W. (2012). Youth victimization: School climate or deviant lifestyles? *Journal of Interpersonal Violence*, 27(3), 431-452.

Of individual, familial and social empowerment program the self-concept and school engagement in First Grade of High school bullied-victimized students of Tabriz City

AsadollahSehati

MarziehAlivandi Vafa

Seyed DavoodHosseini Nasab

Abstract

The purpose of this study was determination the effectiveness of individual, familial and social empowerment program the self-concept and school engagement in bullied-victimized students. This semi-experimental study was conducted using pre-test and post-test with control group. The statistical population of the study included high school bullied-victimized students of first grade in Tabriz city in the (2018-2019) from which 30 bullied-victimized students were selected by purposeful nonrandom sampling and screening by the Bullied-Victimized test and interview procedures, and so these subjects were randomly assigned to the experimental and control group (15 subjects in each group). The instruments used included the Bullied-Victimized Iranian Scale, Beck's self-concept scale, and School engagement test of Wang, Willett & Eccles. The experimental group experienced 10 sessions of training individual, familial and social empowerment program, while control group did not received any training. Data were analyzed using analysis of covariance method. Results showed that there were significant differences in self-concept, and school engagement post-test scores between the experimental group and the control group ($p < 0.001$). Thus, it can be concluded that individual, familial and social empowerment program can improve self-concept and school engagement among bullied-victimized students

Key words: empowerment program, self-concept, school engagement, bullied-victimized students

Ph.D student, General Psychology, Islamic Azad University, Tabriz Branch, Tabriz, Iran

Associate Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran. (Corresponding author) dr.vafa.a@gmail.com

Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran