

Structural Relationships between Family Emotional Climate, Child Abuse, and Bullying Behaviors, Mediated by Emotion Regulation, in Elementary School Boys

Mansor Dehghani Arani^{*1}, Davood Manavipour², Sadegh Nasri³

¹. PhD Student in Educational Psychology, Islamic Azad University, Garmsar, Iran

². Corresponding Author: Associate Professor of Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University, Garmsar, Iran

³. Associate Professor of Psychology, Department of Educational Sciences, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran



Citation (APA): Dehghani Arani, M. Manavipour, D. Nasri, S. (2025). Structural Relationships between Family Emotional Climate, Child Abuse, and Bullying Behaviors, Mediated by Emotion Regulation, in Elementary School Boys, *The Journal of Research and Innovation in Primary Education*, 8(1), ...-....



<https://doi.org/10.48310/REEK.2026.18356.1470>



ARTICLE INFO

Keywords:

Bullying Behaviors, Child Abuse, Emotional Regulation, Family Emotional Climate

Received: 2025-02-08

Edited: 2025-12-10

Accepted: 2026-01-02

Available: 2026-01-02

ABSTRACT

Background and Purpose: Bullying is a prevalent behavioral problem during the elementary school years and is associated with significant psychological and social consequences. Identifying family and individual factors related to bullying behaviors is essential for prediction. The present study aimed to examine the relationships among family emotional climate, child abuse, and bullying behaviors, with emotion regulation as a mediating variable, in male elementary school students.

Methodology: This study adopted a descriptive–correlational design and employed structural equation modeling (SEM). The statistical population comprised male fifth- and sixth-grade elementary school students in Tehran during the 2020–2021 academic year. Based on Klein's criterion, a sample of 306 students was selected using a three-stage cluster random sampling method. Data were collected using the Bully/Victim Questionnaire, the Family Emotional Climate Questionnaire, the Child Emotion Management Skills Questionnaire, and the Child Abuse Questionnaire. Data analysis was conducted using SPSS version 26 for descriptive statistics, correlation analyses, and assessment of data normality, and SmartPLS version 3.2 for path analysis.

Results: The results demonstrated that family emotional climate and emotion regulation had significant negative direct effects on bullying behaviors, whereas child abuse exerted a significant positive direct effect. Furthermore, family emotional climate had a significant negative indirect effect on bullying behaviors through emotion regulation, while child abuse showed a significant positive indirect effect via emotion regulation. Convergent validity indices and goodness-of-fit measures indicated an acceptable fit of the proposed structural model.

Conclusion: The findings indicate that family emotional climate, child abuse, and emotion regulation are significant predictors of bullying behaviors among male elementary school students.

* **Corresponding author:** Davood Manavipour, Associate Professor of Psychology, Islamic Azad University, Garmsar, Iran, Manavipor53@yahoo.com

Publisher : Farhangian University

<https://reek.cfu.ac.ir/>

©2026/authors retain the copyright and full publishing rights



Extended Abstract

Background and Purpose: Bullying in schools is a prevalent issue among children and adolescents. It is generally defined as a specific form of intentional and aggressive behavior perpetrated by one or more students with the explicit aim of causing discomfort or harm to another student or group of students (Maynard et al, 2016). Such behavior is characterized by intentionality, repetition, and a power imbalance between perpetrators and victims (Olweus, 2013). According to UNESCO (2019), nearly one in three students worldwide (32%) reported being bullied by their peers at least once in the previous month, and approximately 246 million children and adolescents are estimated to experience school violence and bullying annually. Reported prevalence rates vary from 15% to 40% across studies (Smith, 2004). Both victimization and repeated involvement in bullying are associated with elevated risks of physical and mental health difficulties.

Although numerous antecedents and consequences of bullying have been investigated, the bioecological systems theory emphasizes that children's development and personality characteristics are shaped not only by biological patterns but also by daily interactions within specific contexts (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Parents, as children's primary interactional partners, play a pivotal role in shaping the foundations of their future lives. Importantly, children's perceptions of these interactions may exert a stronger influence than the interactions themselves (Lee, 2010). Within this framework, family-related factors—such as child maltreatment and the family's emotional climate—alongside children's emotion regulation strategies, warrant closer scientific attention when explaining bullying behaviors.

Exposure to harsh disciplinary practices combined with low parental warmth increases the likelihood of aggressive behaviors in children and adolescents (Griffin & Gross, 2004). Thus, the family's emotional climate provides a critical context for overall child development and, more specifically, for parent-child relationships. The history of these interactions, along with parental goals and values, is embedded in the emotional climate of the family (Soenens et al, 2019). Parenting style has also been identified as an indirect predictor of bullying behavior among high school students, primarily through its influence on peer relationships (Zhao et al, 2023). Research findings indicate that the family emotional climate plays a significant role in children's physical, social, and emotional well-being (Silburn et al., 2006). Previous studies have shown that the relationships between paternal warmth, maternal warmth, paternal support, maternal support, paternal involvement, maternal involvement, and children's perceptions of the family environment are negatively associated with bullying behaviors. Specifically, children's positive perceptions of the family environment contribute to a reduction in bullying behaviors (Rahmani et al., 2017; Anvari & Abolghasemi, 2017). The psychological effects of family patterns on aggression among elementary school children have also been empirically supported (Masaeva & Lechieva, 2016). Furthermore, childhood maltreatment may increase the likelihood of bullying at school (Hong & Espelage, 2012). According to the World Health Organization, child abuse encompasses all forms of physical and emotional maltreatment, sexual abuse, neglect, and exploitation that may cause actual or potential harm to a child's health, development, or dignity. Empirical findings consistently demonstrate a positive association between childhood maltreatment and bullying (Liu et al, 2022). According to the results of a meta-analytic study, both victims of bullying and perpetrators are more likely to be exposed to negative parental behaviors, including abuse, neglect, and maladaptive parenting practices (Lereya et al., 2013). Furthermore, a significant positive association has been reported between childhood psychological maltreatment, negative coping styles, anxiety, and cyberbullying traits and behaviors among university students (Shen, 2024). Additionally, students who engage in bullying are often characterized by deficits in emotion regulation (Shields & Cicchetti, 2010), and teachers' evaluations further confirm this association (Ramsden & Hubbard, 2002). Abdollahi et al (2021) demonstrated significant differences in emotion regulation strategies between bullying and non-bullying students, with bullying students relying more frequently on maladaptive emotion regulation strategies.

Building on this evidence, the present study aimed to reexamine the relationships among these variables and their contribution to bullying behaviors. Specifically, it sought to:

- (a) evaluate the combined effects of family emotional climate and childhood abuse, and
- (b) explore the mediating role of emotion regulation in explaining bullying behaviors among male elementary school students, with the ultimate goal of identifying a suitable explanatory model for bullying in this age group.

Methodology: This research employed a descriptive-correlational design and utilized structural equation modeling. The statistical sample consisted of 306 fifth- and sixth-grade students in Tehran, selected via cluster random sampling from elementary schools. The following instruments were used: the Revised Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 2002), the Children's Emotion Management Skills Questionnaire (Zeman et al, 2001), the Family Emotional Climate Questionnaire (Hill Bern, 1964), and the Child Abuse Questionnaire (Hosseinkhani, 2013). All instruments demonstrated acceptable validity and reliability. Descriptive analyses and assumption testing were conducted using SPSS 25, while Smart PLS 3.2 was used for path analysis and hypothesis testing.

Findings: The model demonstrated strong construct reliability and validity. The coefficient of determination was 0.285 for emotional regulation and 0.378 for bullying behaviors, indicating satisfactory explanatory power. Cross-Validity Communality indices were positive for all constructs, supporting model adequacy and Goodness of Fit (GOF). The overall GOF index was 0.225, reflecting relatively good fit.

Key findings include:

- Family emotional climate had a direct negative effect on bullying behaviors.
- Child abuse had a direct positive effect on bullying behaviors.
- Emotion regulation had a direct effect on bullying behaviors.
- Both family emotional climate and child abuse significantly influenced emotion regulation.
- Indirect effects of family emotional climate and child abuse on bullying behaviors were observed via emotion regulation.

All hypothesized paths were statistically significant at the 0.05 level, and the proposed research model demonstrated good fit overall.

Discussion and Conclusion: The findings highlight that family emotional climate, child abuse, and emotion regulation exert direct influences on children's bullying behaviors. Indirect effects of family emotional climate and child abuse through emotion regulation were also confirmed. A supportive family emotional climate and effective emotion regulation strategies act as protective factors, whereas experiences of maltreatment significantly elevate the risk of bullying behaviors. A favorable family climate—characterized by the absence of conflict and the presence of warmth—is directly associated with a reduced need for acquiring power through bullying. A supportive family environment provides the foundation for the development of emotion-regulation skills, thereby decreasing bullying behaviors. Children's perceptions of parental warmth, intimacy, and the level of conflict or tension in parent-child interactions serve as both direct and indirect predictors of bullying, the latter through their influence on emotion-regulation strategies. Severe child maltreatment significantly impairs emotion-regulation capacities, and this impairment leads to increased bullying behavior. Any repeated parental action or neglect that endangers the child's physical or psychological well-being—including physical abuse, emotional abuse, and neglect—is a direct predictor of bullying and a strong undermining factor of emotional regulation.

Given the study's limitations—including its focus on fifth- and sixth-grade boys in Tehran, reliance on cluster sampling, correlational design, and exclusion of socio-cultural variables—the findings should be interpreted with caution. Nonetheless, the results suggest that school counselors and teachers should consider family emotional climate, child abuse, and emotion regulation strategies when addressing bullying behaviors. Furthermore, the outcomes may inform family education programs aimed at parents.

Future research should extend comparisons across genders and educational levels and incorporate socio-cultural contexts into analyses of bullying behaviors.

Ethical Considerations: Ethical principles were fully adhered to in this study. Participants were informed that they could withdraw from the study at any time. Additionally, all participants were made aware of the research process.

Role of Each Author: The authors contributed equally to the writing of the paper.

Conflict of Interest: The authors declare that there is no conflict of interest.

Acknowledgments: This article is part of a doctoral dissertation in Educational Psychology at Islamic Azad University, Garmsar Branch. The authors sincerely thank the administrators, teachers, students, and parents in Tehran who supported this research.



مقاله پژوهشی

روابط ساختاری جو عاطفی خانواده، کودک آزاری و رفتارهای قلدری با میانجی گری تنظیم هیجانی

در دانش آموزان پسر دوره ابتدایی

منصور دهقانی آرانی^۱، داود معنوی پور^۲، صادق نصری^۳

۱. دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد گرمسار، ایران

۲. دانشیار روان شناسی، گروه روان شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد گرمسار، ایران

۳. دانشیار روان شناسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران

مشخصات مقاله

چکیده

واژه های کلیدی:

تنظیم هیجانی، جو عاطفی خانواده، رفتارهای قلدری، کودک آزاری.

نویسنده مسئول

naser.dehghani362@yahoo.com

دریافت شده: ۱۴۰۳/۱۱/۲۰

ویرایش شده: ۱۴۰۴/۰۹/۱۹

پذیرش شده: ۱۴۰۴/۱۰/۱۲

منتشر شده: ۱۴۰۴/۱۰/۱۲

زمینه و هدف: یکی از رفتارهای شایع در دوره ابتدایی رفتارهای قلدری است. مطالعه ارتباط متغیرهای خانوادگی و فردی با رفتارهای قلدری می تواند در پیش بینی این رفتارها اهمیت زیادی داشته باشد. هدف پژوهش حاضر تعیین روابط متغیرهای جو عاطفی خانواده، کودک آزاری و رفتارهای قلدری با میانجی گری تنظیم هیجانی در دانش آموزان پسر دوره ابتدایی بوده است.

روش: روش پژوهش از نظر ماهیت توصیفی نوع همبستگی بوده است و از مدل یابی روابط ساختاری استفاده شد. جامعه آماری شامل دانش آموزان پسر پایه های پنجم و ششم مدارس ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱ - ۱۴۰۰ و نمونه آماری، بر اساس ملاک کلاسن، ۳۰۶ نفر بود که به روش خوشه ای تصادفی سه مرحله ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش پرسش نامه قلدر/قربانی، پرسش نامه جو عاطفی خانواده، پرسش نامه مهارت مدیریت هیجان کودک و پرسش نامه کودک آزاری بودند. برای تحلیل های شاخص های توصیفی، همبستگی و بررسی نرمال بودن داده ها از نرم افزار SPSS - 26 و برای تحلیل مسیر از نرم افزار Smart PLS 3,2 استفاده شد.

یافته ها: نتایج نشان داد که جو عاطفی خانواده و تنظیم هیجانی بر رفتارهای قلدری اثر مستقیم منفی و کودک آزاری بر آنها اثر مستقیم مثبت دارند. همچنین جو عاطفی خانواده با میانجی گری تنظیم هیجانی بر رفتارهای قلدری اثر غیرمستقیم منفی و کودک آزاری اثر غیرمستقیم مثبت دارد. شاخص های واریانس اعتبار اشتراک متغیرهای پنهان و نکویی برازش نشان دهنده برازش مناسب مدل بوده است.

نتیجه گیری: متغیرهای جو عاطفی خانواده، کودک آزاری و تنظیم هیجانی با رفتارهای قلدری را در دانش آموزان پسر دوره ابتدایی ارتباط دارند و می توانند در پیش بینی این گونه رفتارها در کودکان مورد استفاده قرار گیرند.

استناد به این مقاله: دهقانی آرانی، منصور؛ معنوی پور، داود؛ و نصری، صادق. (۱۴۰۴). روابط ساختاری جو عاطفی خانواده، کودک آزاری و رفتارهای قلدری با میانجی گری تنظیم هیجانی در دانش آموزان پسر دوره ابتدایی. *دوفصلنامه پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی*، ۷(۲)، ۶۳-۸۷.

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

©۱۴۰۵ / نویسندگان دارنده حق مولف مقاله خود بدون محدودیت هستند.



مقدمه

از جمله مشکلاتی که دانش‌آموزان در حین تحصیل در مدرسه با آن مواجه هستند مشکلات رفتاری-هیجانی است. مشکلات رفتاری-هیجانی به شرایطی اطلاق می‌شود که در آن پاسخ‌های هیجانی و رفتاری در مدرسه با هنجارهای فرهنگی، سنی و قومی تفاوت داشته باشد، به گونه‌ای که بر عملکرد تحصیلی فرد، مراقبت از خود، روابط اجتماعی، سازگاری فردی، رفتار در کلاس و سازگاری در محیط کار نیز تأثیر منفی بگذارد. اختلالات هیجانی-رفتاری شامل پاسخ‌های قابل قبول کودک یا نوجوان به عوامل تنش‌زای محیطی نمی‌شود (کریمی و همکاران، ۱۳۸۹). مشکلات رفتاری-هیجانی دانش‌آموزان با نرخ بالایی از معضلات اجتماعی همراه است و برای معلمان، خانواده و خود کودکان مشکلات بسیاری را ایجاد می‌کند، بنابراین، مستلزم توجه ویژه مسئولان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است (همتی و رنگانی، ۱۳۹۶). قلدری^۱ در مدرسه نیز از مشکلات شایع در کودکان و نوجوان است (Runions et al, 2019). معمولاً به‌عنوان شکل خاصی از رفتار عمدی و پرخاشگرانه تعریف می‌شود که توسط یک یا چند دانش‌آموز با قصد واضح برای ایجاد ناراحتی یا آسیب به دانش‌آموز یا دانش‌آموزان دیگر آغاز می‌شود (Maynard et al, 2016). این نوع رفتار با عمد، تکرار و اختلاف قدرت بین مجرمان و قربانیان مشخص می‌شود (Olweus, 2013). رفتار قلدری می‌تواند پنهان (اخراج، شایعه‌پراکنی) یا آشکار (سوءاستفاده کلامی و فیزیکی) باشد که می‌تواند شامل فیزیکی (کتک زدن، لگد زدن، هل دادن، کلامی (مسخره کردن)، رابطه‌ای (حذف، انزوا، تحقیر در ملاء عام) و یا سایبری (پیام‌های خصمانه و تهاجمی با استفاده از تلفن همراه یا اینترنت) باشد (Hong & Espelage, 2012). بر اساس انواع مختلف مشارکت دانش‌آموزان در رفتارهای قلدری، چهار گروه را می‌توان متمایز کرد: (۱) قلدرهای خالص که فقط دیگران را قلدری می‌کنند؛ (۲) قربانیان خالص که توسط قلدرها قربانی می‌شوند؛ (۳) قربانیان قلدر که هم دیگران را قلدری می‌کنند و هم قربانی قلدری دیگران می‌شوند؛ و (۴) دانش‌آموزان یا تماشاگران بی‌طرف که در فعالیتهای قلدری دخیل نیستند (Fanti & Kimonis, 2013; Weng et al, 2017).

بر اساس گزارش سازمان تربیتی، علمی و فرهنگی ملل متحد (۲۰۱۹) در سطح جهان، تقریباً یک نفر از هر سه دانش‌آموز (۳۲٪) حداقل یک بار در ماه گذشته توسط هم‌سالان خود در مدرسه مورد آزار و اذیت قرار گرفته است و تخمین زده می‌شود که ۲۴۶ میلیون کودک و نوجوان هر ساله خشونت مدرسه و قلدری را به شکلی تجربه می‌کنند (UNESCO, 2019). قلدرهای مدرسه، قربانیان، و قربانیان قلدر، در مقایسه با گروه بی‌طرف غیردرگیر، مشکلات سلامتی و رفتاری بیشتری دارند (Kelly, ۲۰۱۵). میزان شیوع قلدری در مطالعات انجام‌شده بین ۱۵ تا ۴۰ درصد متفاوت گزارش شده است (Smith, 2004). البته واضح است که این میزان از یک مدرسه به مدرسه دیگر و از یک منطقه به منطقه دیگر متفاوت می‌باشد و حتی در بعضی جوامع میزان آن بالاتر است، چراکه قلدری یک پدیده جهانی قلمداد می‌شود (Kanetsuna et al, 2006). قلدری در دوره دبستان شروع می‌شود و در دوران راهنمایی و سال اول متوسطه تشدید می‌یابد، اما بعد از کلاس نهم روند کاهشی دارد (Walden & Beran, 2010). بر اساس تحقیقات انجام‌شده، اوج رفتارهای قلدری در پایه ششم تا هشتم است (Lee, 2010). نتایج تحقیق لطفی و همکاران (۲۰۱۴) بر روی دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۴ ساله، نرخ قلدری را ۳۸ درصد نشان داد که از این میان ۶ / ۲۲ مورد قلدری واقع شدند و ۷ / ۱۵ درصد هم قلدر بودند. نتایج حاصل از پژوهشی نشان داد که بیش از ۵۰ درصد از دانش‌آموزان رفتار قلدری و ۴۷ درصد از دانش‌آموزان حداقل یک بار قربانی قلدری شده بودند (Josephson, 2010). مطالعات در زمینه قلدری حاکی از آن است که حدود ۳۰ درصد دانش‌آموزان به‌طریقی در رفتارهای قلدری، یا به‌عنوان فرد قلدر یا قربانی یا هر دو، درگیر می‌شوند (Harris & Willoughby, 2003).

قربانی بودن یا قلدری مکرر مرتبط با خطرات روبه‌افزایش مشکلات سلامتی و جسمانی است. کودکانی که مورد قلدری قرار می‌گیرند، اغلب بیشتر از سلامت جسمانی و روانی خود شاکی هستند، مثل مشکلات خواب، سردرد، دل‌درد، شبادراری و عزت‌نفس پایین، افسردگی ((Wang et al, 2009; Carbone-Lopez et al, 2010; Fitzpatrick et al, 2010) و بیشتر به فکر خودکشی می‌افتند (Wang et al, 2009). به‌علاوه، این کودکان ممکن است بدخلقی، عبوس بودن، کناره‌گیری از تعامل

^۱ bullying

^۲ United Nation Educational Scientific and Culture Organization (UNESCO)

خانواده، عملکرد ضعیف در تحصیلات، تجاوز به دیگران و جراحات یا کوفتگی‌های نامعلوم از خود نشان دهند (Muscarri, 2002). قلدری مکرر مرتبط با سطوح بالای افسردگی، اضطراب و اختلالات هیجانی و رفتاری است (Lamb et al, 2009). مطالعات نشان می‌دهند که علاوه بر سطوح بالای مشکلات جسمانی، قلدری می‌تواند منجر به رفتارهای ضداجتماعی شود و با اختلال نافرمانی مقابله‌ای، اختلال کمبود توجه و اختلال سلوک ارتباط دارد.

تعدادی از عوامل خانوادگی وجود دارد که در ارتباط با رفتار پرخاشگرانه هستند (Coyne et al, 2011; Underwood, 2011). قرار گرفتن در معرض روش‌های سخت تربیتی و انضباطی کودک همراه با گرمای کم والدین ممکن است کودکان و نوجوانان را در معرض خطر رفتار پرخاشگرانه قرار دهد (Griffin & Gross, 2004). از این رو، جو عاطفی خانواده^۱ زمینه‌ای کلیدی برای رشد کودکان و نوجوانان به‌طور کلی و ارتباط کودک و نوجوان و والدین به‌طور خاص است. تاریخچه تعاملات بین والدین و فرزندانشان، و همچنین اهداف و ویژگی‌هایی که والدین برای اجتماعی شدن فرزندپروری خود به ارمغان می‌آورند، در چارچوب جو عاطفی خانواده قرار دارد (Soenens, 2019). در چنین زمینه‌ای، والدین با استفاده از راهبردهای مختلف فرزندپروری، مانند کنترل رفتار والدینی (یعنی برقراری کنترل رفتار از طریق قوانین و انتظارات رفتاری) و درخواست (یعنی پرسیدن سؤال از خود نوجوانان یا صحبت با دوستانشان) رشد نوجوانان خود را شکل می‌دهند (Racz & McMahon, 2011). علاوه بر این، نوجوانان با تلاش‌های ارتباطی خود آنچه را که والدین درباره زندگی آن‌ها می‌دانند مدیریت می‌کنند، از جمله افشاسازی (یعنی به اشتراک گذاشتن اطلاعات فعالیت‌های روزمره خود با والدینشان) (Kerr & Stattin, 2012) و رازداری (یعنی پنهان نگه داشتن اطلاعات از والدین) (Finkenauer et al, 2008). ایده این است که با کمک این تلاش‌های ارتباطی مبتنی بر والدین و کودکان و نوجوانان، والدین می‌توانند پیامدهای رشد مثبت را برای فرزندان خود ارتقا دهند و از آن‌ها در برابر آسیب محافظت کنند. با این حال، تلاش‌های ارتباطی والد-محور و نوجوان-محور در تاریخچه تعاملات والدین-کودکی گنجانده شده است که درک نوجوان را از بافت خانواده شکل می‌دهد. نتایج مطالعات نشان می‌دهد که جو عاطفی خانواده بر سلامت جسمانی، اجتماعی و هیجانی کودکان مؤثر است (Silburn et al, 2006). مشکلات خانواده می‌تواند به شکست در تحصیل و تعلیم و تربیت، فروپاشی روابط اجتماعی، بیگانگی اجتماعی، استفاده از الکل و مواد منجر شود (Walker & Shepherd, 2008). نتایج پژوهش رحمانی و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد که رابطه بین گرمی پدر، گرمی مادر، حمایت پدر، حمایت مادر، درگیری پدر، درگیری مادر و ادراک‌های محیط خانوادگی با رفتارهای قلدری منفی است و ادراک مثبت فرزندان از محیط خانواده رفتارهای قلدری را کاهش می‌دهد. انوری و ابوالقاسمی (۱۳۹۶) نتیجه‌گیری کردند که بین جو عاطفی خانواده با رفتار قلدری در دانش‌آموزان پسر همبستگی منفی وجود دارد. شایق و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند از میان عوامل خانوادگی استرس والدین و پذیرش اجتماعی بر پرخاشگری اثر مستقیم دارند که اثر استرس والدین بر پرخاشگری مثبت و اثر پذیرش اجتماعی بر پرخاشگری منفی است. معنوی‌پور، نصری و دهقانی آرانی (۱۴۰۳) نتیجه‌گیری کردند که روابط دلبستگی نقش منفی و حمایت اجتماعی و تاب‌آوری نقش مثبتی بر رفتارهای زورگویی دارند و این نقش با میانجی‌گری تاب‌آوری برجسته‌تر می‌شود. تأثیرات روانی الگوی خانواده بر پرخاشگری کودکان دبستانی نیز مورد تأیید قرار گرفته است (Masaeva & Lechieva, 2016). همچنین مشخص شده است که بین انسجام و عملکرد خانواده با رفتارهای پرخاشگرانه فیزیکی در نوجوانان ارتباط منفی وجود دارد (Angela et al, 2016). روابط حمایتی با همکلاسی‌ها و والدین از نوجوانان در برابر قربانی قلدری شدن محافظت می‌کند (Healy et al, 2024). سبک فرزندپروری یکی از عوامل مهم در رفتار طرفدار قلدری است که به‌طور غیرمستقیم بر رفتار قلدری دانش‌آموزان دبیرستانی از طریق تأثیر بر روابط همسالان و تعامل انحرافی با همسالان تأثیر می‌گذارد (Zhao et al, 2023).

از متغیرهای مهمی که می‌تواند خطر درگیر شدن دانش‌آموزان در قلدری مدرسه را افزایش دهد، تجربه مورد آزار قرار گرفتن در دوران کودکی است (Hong & Espelage, 2012). سازمان بهداشت جهانی^۲ (WHO) کودک‌آزاری^۳ را این‌گونه تعریف می‌کند: «کلیه اشکال بدرفتاری جسمی و عاطفی، سوءاستفاده جنسی، بی‌توجهی، و استثمار که منجر به آسیب واقعی یا بالقوه

^۱ family's emotional climate

^۲ world Health Organization

^۳ child abuse

به سلامت، رشد یا حیثیت کودک می‌شود.» چهار نوع اصلی سوءاستفاده وجود دارد: غفلت، آزار جسمی، آزار روانی و سوءاستفاده جنسی. سوءاستفاده به‌عنوان یک عمل انجام‌شده و غفلت به‌عنوان یک عمل حذف در مراقبت، که منجر به آسیب احتمالی یا واقعی می‌شود، تعریف می‌گردد. غفلت ممکن است شامل مراقبت‌های بهداشتی ناکافی، آموزش، نظارت، محافظت در برابر خطرات محیطی و نیازهای اساسی برآورده‌نشده، مانند لباس و غذا، باشد. بی‌توجهی رایج‌ترین شکل کودک‌آزاری است. آزار جسمی ممکن است شامل ضرب و شتم، تکان دادن، سوزاندن و گاز گرفتن باشد. آستانه تعریف تنبیه بدنی به‌عنوان سوءاستفاده نامشخص است. شکستگی دنده شایع‌ترین یافته مرتبط با آزار فیزیکی است. آزار روانی شامل آزار کلامی، تحقیر و اعمالی است که کودک را می‌ترساند یا وحشت‌زده می‌کند و ممکن است در آینده منجر به بیماری روانی کودک شود. سوءاستفاده جنسی به‌عنوان درگیر شدن کودکان و نوجوانان وابسته و نابالغ در فعالیت‌های جنسی است که به‌طور کامل درک نمی‌کنند، نمی‌توانند رضایت بدهند، یا تابوهای اجتماعی نقش‌های خانوادگی را نقض می‌کنند (Suniega et al, 2022). طبق نتایج یک مطالعه فراتحلیل، هم قربانیان و هم کسانی که قلدری می‌کنند بیشتر در معرض رفتارهای منفی والدین از جمله سوءاستفاده و غفلت و فرزندپروری ناسازگار قرار دارند (Lereya et al, 2013). بین تجربیات سوءاستفاده دوران کودکی و قلدری در مدرسه ارتباط مثبت وجود دارد (Liu et al, 2022). همچنین پژوهش نشان داد که حمایت اجتماعی درک‌شده و تنهایی نقش واسطه‌ای زنجیره‌ای در رابطه بین بدرفتاری در دوران کودکی و قربانی شدن/قلدری نوجوانان ایفا می‌کند. نتایج اختلاف نوع سوءاستفاده نشان می‌دهد که فقط سوءاستفاده عاطفی نمی‌تواند قلدری نوجوانان را پیش‌بینی کند. آزار جسمی دوران کودکی تأثیر بیشتری بر قلدری نسبت به قربانی شدن دارد. در مقایسه با آزار فیزیکی، آزار عاطفی بیشتر بر قربانی شدن/قلدری نوجوانان از طریق تنهایی تأثیر می‌گذارد (Wang et al, 2023). بین آزار روانی دوران کودکی، سبک مقابله منفی، اضطراب، صفت و رفتار قلدری سایبری دانشجویان همبستگی مثبت و معناداری وجود داشت (Shen, 2024). در مطالعه نورمحمدی و همکاران (۱۳۹۸) نیز بین کودک‌آزاری با رفتارهای پرخطرانه در دانش‌آموزان رابطه مثبت وجود داشت.

همچنین سال‌ها پژوهش به نقش مهم تنظیم و مدیریت هیجان در سازش با وقایع تنش‌زای زندگی اشاره دارد (Garnefski & Kraaij, 2006). واژه تنظیم هیجانی^۱ به اعمالی اطلاق می‌گردد که به‌منظور تغییر یا تعدیل حالت هیجانی به کار گرفته می‌شود. توانایی یک فرد برای کنترل احساسات خود اغلب به‌عنوان تنظیم هیجانی شناخته می‌شود. همچنین تنظیم هیجانی یک تجربه درونی در مدیریت احساسات است که فرد از توانایی شناختی برای اعمال نفوذ عاطفی آگاه می‌شود. تنظیم هیجانی اغلب برای توصیف فرایند تعدیل عاطفه منفی به کار گرفته شده است و مستلزم مجموعه‌ای از مهارت‌های ضروری و مهمی است که همه افراد برای گذراندن زندگی روزمره خود باید تا حدی آن‌ها را یاد بگیرند. تنظیم هیجانی فرایند محوری برای همه جنبه‌های عملکرد انسان است و در شیوه‌های مقابله افراد با تجارب استرس‌زا، و نیز تجارب شادی، نقش اساسی ایفا می‌کنند. بسیاری از دانش‌آموزان به دلیل ناتوانی در مدیریت احساسات خود تمایل دارند رفتار ناسازگاری از خود نشان دهند. در سطح تنظیم هیجان دانش‌آموزان تفاوت‌هایی وجود دارد. این یافته با تحقیقات قبلی مطابقت دارد که بیان می‌کند میزان بالای بزهکاری نوجوانان نتیجه فقدان توانایی مدیریت است (Christiana et al, 2021). عموماً دانش‌آموزانی که قلدری می‌کنند به‌عنوان افرادی با توانایی‌های ضعیف تنظیم هیجانی در نظر گرفته می‌شوند (Shields & Cicchetti, 2010). بر اساس ارزیابی معلمان، تنظیم هیجانی ضعیف به‌طور مثبت با رفتار پرخطرانه مرتبط است (Ramsden & Hubbard, 2002). در ارتباط با تنظیم هیجانی در دانش‌آموزان، عبدالمهدی هرزندی، مصرآبادی و فرید (۱۴۰۰) نشان دادند که بین دانش‌آموزان قلدر و غیرقلدر در خصوص راهبردهای تنظیم هیجانی تفاوت وجود دارد و دانش‌آموزان قلدر از راهبردهای منفی تنظیم هیجانی بیشتر استفاده می‌کنند. نتایج پژوهش شباهنگ و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در مهار تکانه، نبود آگاهی هیجانی، نبود وضوح هیجانی، راهبردهای محدود، دشواری در توصیف احساسات، دشواری در تشخیص احساسات و تفکر برون‌مدار قادر به پیش‌بینی قلدری در نوجوانان هستند. همچنین، دانش‌آموزانی که قلدری می‌کنند، زمانی که قصد دارند قربانی را برای منافع شخصی بترسانند، اغلب درگیر دستکاری عاطفی هم‌سالان خود می‌شوند (Mahady-Wilton et al, 2000). در واقع، دانش‌آموزانی که قلدری می‌کنند گزارش نمودند که آن‌ها استفاده از پرخشگری و ترغیب

۱. emotional regulation

کلامی را برای رسیدن به راه و روش خود آسان می‌دانند (Camodeca & Goossens, 2004). همین گروه از قلدرها نیز موقعیت‌های مبهم را خصمانه تفسیر کردند و بیش از دانش‌آموزانی که درگیر قلدری نیستند، از طریق خشم تلافی کردند. قلدری به‌طور مثبت با ناتوانی در کنترل تغییرات خلقی و هیجان منفی مزمن ارتباط دارد (Garner & Hinton, 2010). در پژوهشی مشخص گردید که مشکلات در تنظیم هیجان به‌ترتیب ارتباط بین مشارکت دانش‌آموز و قلدری، قربانی شدن و رفتار تماشاچی قلدری را میانجی‌گری می‌کند (Tennant, 2018). نتایج نشان می‌دهد که تنظیم ضعیف هیجان و قربانی شدن قلدری با فراوانی بیشتری از رفتارهای خودکشی و غیرخودکشی مرتبط است (Kennedy & Brausch, 2024). در پژوهش فرید و مصلح (۱۴۰۳) سبک دلبستگی ناایمن و شایستگی اجتماعی-هیجانی به‌صورت مستقیم رفتار قلدری دانش‌آموزان را پیش‌بینی نمودند. علاوه بر این، سبک دلبستگی ناایمن بر رفتار قلدری دانش‌آموزان به‌واسطه شایستگی اجتماعی-هیجانی اثر غیرمستقیم داشته است. یافته‌های مطالعه حسینی و بدری گرگری (۱۴۰۲) حاکی از اثربخشی برنامه آموزش خودتنظیمی هیجانی بر کاهش رفتار قلدری دانش‌آموزان بوده است. همچنین رجبی قصبه (۱۴۰۲) نشان داد که از بین ابعاد متغیرهای سبک ارتباطی مستقیم معلمان، مسئولیت و آزادی بیشترین همبستگی را با قلدری دارند، و سپس به‌ترتیب رهبری، کمک و یاری و درک و فهم با قلدری همبستگی دارند.

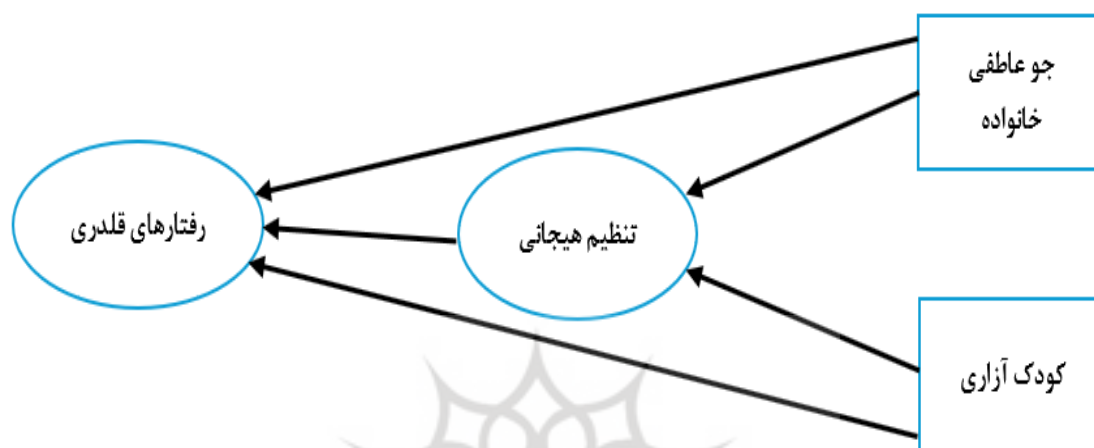
همچنین گزارش شده است که جو مثبت عاطفی درون خانواده می‌تواند عاملی جهت پیش‌بینی دانش هیجانی کودکان آن خانواده باشد (Raikes & Thompson, 2010). جو محیط خانواده با خودتنظیمی هیجانی ارتباط دارد و می‌توان با توجه به جو عاطفی خانواده و آموزش‌های مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی، عملکرد فرد را افزایش داد (Trosper et al, 20۰۹). حسینی و سامانی (۱۳۹۱) نیز ارتباط ابعاد کارکرد خانواده و خودتنظیمی فرزندان را مورد بررسی قرار دادند و مشخص شد که پاسخ‌دهی عاطفی پیش‌بینی‌کننده فراشناخت فرزندان بود و نقش‌ها قابلیت پیش‌بینی شناخت فرزندان را دارد؛ همچنین کارکرد هیجانی خانواده پیش‌بینی‌کننده انگیزش فرزندان است. نتایج پژوهش صابری و حاجی اربابی (۱۳۹۸) نیز حاکی از ارتباط جو عاطفی خانواده با خودتنظیمی هیجانی بوده است.

علاوه بر این، پورشهریار و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند تجربه آزار هیجانی کودکی با مشکلات در تنظیم هیجانی در افراد مبتلا به اختلال شخصیت ارتباط دارد. نتایج پژوهش نریمانی و شهاب (۱۳۹۹) نشان داد که بین آزار هیجانی و غفلت هیجانی در کودکی با انعطاف‌پذیری شناختی و تنظیم هیجان نوجوانان رابطه منفی وجود دارد. همچنین اشاره شده است که تجربیات بدرفتاری در دوران کودکی تأثیرات متفاوتی بر توانایی تنظیم احساسات مثبت و منفی با استفاده از استراتژی‌های تنظیم سازگارانۀ کلیدی دارد، که پیامدهایی برای خطر آسیب‌شناسی روانی و مداخلات درمانی دارد (Wooten et al, 2022). قرار گرفتن در معرض بدرفتاری در دوران کودکی با اختلالات ناسازگار در تنظیم هیجان در طول زندگی، از جمله استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان کمتر، عدم پذیرش بیشتر نسبت به احساسات، و وضوح ضعیف‌تر احساسات (Gratz & Roemer, ۲۰۰۴) و استفاده بیشتر از راهبردهای ناسازگار در دوران بزرگسالی، از جمله سرکوب و نشخوار فکری، مرتبط است (Weissman et al, 2019).

با توجه به شیوع قابل توجه رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان و پیامدهای منفی که بر فرد قلدر، قربانی و مقررات انضباطی مدارس دارد و شامل علائمی چون اضطراب، عزت‌نفس پایین، افسردگی، تنهایی و انزوای اجتماعی، شایستگی اجتماعی پایین، اجتناب از مدرسه و عملکرد تحصیلی پایین، مشکلات روان‌تنی، سلامت روانی و جسمانی ضعیف و حتی خودکشی است، ضرورت علمی برای پژوهش‌های بیشتر در این حوزه و دستیابی به اقدامات پیشگیرانه وجود دارد. بر اساس مرور ادبیات پژوهشی، اگرچه متغیرهای متعددی در ارتباط با پیشایندها و پیامدهای رفتارهای قلدری مورد مطالعه قرار گرفته‌اند، ولی بر اساس الگوی تعاملی شخص، فرایند، بافت و زمان در نظریه سیستمی زیستی-بوم‌شناسی^۱ رشد کودکان و ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها علاوه بر الگوهای زیستی از تعاملات روزمره نیز تأثیر می‌پذیرد. والدین اولین کسانی هستند که با کودک ارتباط برقرار می‌کنند و تأثیرگذارترین برخوردها و تعاملات را در شکل‌گیری ساختار زندگی آینده کودک دارند (Bronfenbrenner & Evans, 2000). اندیشمندان دریافته‌اند که ادراک کودکان از این نوع تعاملات بسیار مهم‌تر از تجربه عملی چنین تعاملاتی است (Lee, 2010).

^۱ bioecological systems theory

بر اساس نظریه زیستی-بوم‌شناختی، نقش عوامل خانوادگی مانند کودک‌آزاری و جو عاطفی از یک سو و تأثیرات احتمالی این متغیرها بر رفتارهای قلدری شایسته توجه علمی بیشتری است. اگرچه ارتباط جو عاطفی خانواده، کودک‌آزاری و تنظیم هیجانی با رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان در برخی مطالعات به‌طور جداگانه مورد تأیید قرار گرفته است و در مواردی هم نتایج متناقض بوده است، مطالعه حاضر تلاش داشته است تا ضمن بررسی مجدد روابط متغیرهای فوق با رفتارهای قلدری، اولاً نقش توأمان متغیرها را مورد ارزیابی قرار دهد، و ثانیاً با بررسی نقش میانجی متغیر تنظیم هیجانی در روابط بین جو عاطفی خانواده، کودک‌آزاری و رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی، مدل تبیینی مناسبی را برای رفتارهای قلدری در کودکان دوره ابتدایی شناسایی نماید. از این رو، با توجه به پژوهش‌های صورت‌گرفته، مدل مفروض شکل ۱ تدوین شد.



شکل ۱، مدل مفروض پژوهش

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف یک مطالعه کاربردی و از لحاظ روش جمع‌آوری داده‌ها توصیفی نوع همبستگی بود و از مدل‌سازی معادلات ساختاری برای تحلیل مسیر استفاده شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه‌های پنجم و ششم مدارس ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. نمونه آماری بر اساس ملاک (Keline, 2023) در مطالعات روابط ساختاری، ۳۰۶ نفر بوده است که به شیوه خوشه‌ای تصادفی سه‌مرحله‌ای از مدارس آموزش و پرورش شهر تهران انتخاب شدند. ابتدا از مناطق شهر تهران بر اساس شرایط جغرافیایی (شمال-جنوب-مرکز-غرب-شرق) پنج منطقه ۱-۵-۱۰-۱۳ و ۱۶ و از هر منطقه دو مدرسه و سپس از هر مدرسه دو کلاس پایه پنجم و ششم و از هر کلاس ۱۰ نفر به‌عنوان خوشه انتخاب شدند. به دلیل نقص در اطلاعات برخی دانش‌آموزان و مشکلات اجرایی، نمونه نهایی به ۳۰۶ نفر تقلیل پیدا کرد. پس از مکاتبات اداری لازم با مناطق انتخاب‌شده آموزش و پرورش شهر تهران، نمونه‌گیری انجام شد و پس از توضیح هدف پژوهش، دانش‌آموزان و مادران ابزارهای سنجش متغیرها را تکمیل کردند. در خصوص رعایت ملاحظات اخلاقی، ابتدا رضایت دانش‌آموزان و مادران برای شرکت در پژوهش اخذ شد و به دانش‌آموزان یادآوری گردید که اطلاعات آنان محرمانه باقی می‌ماند و برای اطمینان از نوشتن نام و نام خانوادگی خودداری کنند. همچنین ایمیل و شماره تماسی در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت تا در صورت تمایل بتوانند از نتایج ارزیابی خود مطلع شوند. تلاش گردید که برای افزایش روایی درونی پژوهش، روش اجرا به‌صورت هماهنگ باشد. برای سنجش متغیرها از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱. پرسش‌نامه تجدیدنظرشده قلدر/قربانی اولویوس (OB/VQ-R): پرسش‌نامه تجدیدنظرشده و کوتاه‌شده (Olweus, 2002) ۱۸ ماده دارد و بر اساس یک مقیاس پنج‌درجه‌ای نمره‌گذاری می‌گردد. این پرسش‌نامه از دانش‌آموزان سؤال می‌کند که آیا آن‌ها در چند ماه گذشته دیگران را مورد زورگویی قرار داده‌اند یا توسط دیگران مورد زورگویی واقع شده‌اند. دانش‌آموزان به سؤالات، که بهترین وجه طرز تفکر یا احساس آن‌ها در طی ۲ یا ۳ ماه گذشته تاکنون را بیان می‌کنند، پاسخ می‌دهد. همبستگی درونی پرسش‌نامه در دانش‌آموزان دختر و پسر ۱۱-۱۶ ساله نروژی ۰/۸ و ۰/۹ گزارش گردید. (Olweus, 2002). در مطالعه دیگری ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۲ بوده است (Lee & Cornell, 2010). در پژوهش رضاپور، سوری و خداکریم (۱۳۹۲) به روایی و پایایی مناسب پرسش‌نامه در دانش‌آموزان مدارس دوره اول متوسطه اشاره شده است. در پژوهش سلیمانی، شیخ‌الاسلامی و موسوی (۱۳۹۵) ضریب پایایی ۰/۷۹ گزارش گردید. در مطالعه حاضر ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) ۰/۸۷ به دست آمد.

۲. پرسش‌نامه مهارت مدیریت هیجان کودک (CEMS): این پرسش‌نامه توسط (Zeman et al, 2001) برای کودکان ۹ تا ۱۲ ساله ساخته شد و روش‌های مدیریت احساسات خشم، اندوه و نگرانی را در کودکان ارزیابی می‌کند. دارای ۳۸ ماده است و بر اساس یک مقیاس ۴ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. پدیدآورندگان پرسش‌نامه، آلفای کرونباخ ابزار را بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۷ گزارش کردند. پایایی بازآزمایی برای ۶ زیرمقیاس پرسش‌نامه بین ۰/۶۱ تا ۰/۸ بوده است (Zeman et al, 2001). همچنین نمره کلی نگرانی پرسش‌نامه با گزارش‌های والدین از نشانه‌شناسی درونی و بیرونی به‌طور مثبت ارتباط داشته است (Suveg & Zeman, 2004). رسول‌زاده طباطبایی، حسنی و سرحدی (۱۳۹۵) ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی را از طریق همسانی درونی، بازآزمایی و روایی سازه و روایی همگرا (آزمون افسردگی ماریاکواکس) بررسی کردند و ضمن تأیید آن، ابزار را برای کودکان تهرانی مناسب ارزیابی نمودند. در پژوهش حاضر نیز ضریب همسانی درونی به دست آمده برای کل پرسش‌نامه ۰/۷۰ بوده است. در مطالعه حاضر از زیرمقیاس روش‌های سازگاری مدیریت هیجان کودک استفاده شد.

۳. پرسش‌نامه جو عاطفی خانواده^۱: این مقیاس توسط (Hill Bern, 1964) به‌منظور سنجش میزان مهرورزی در ارتباطات فرزند-والدین ساخته شده است. این مقیاس ۱۶ گویه دارد و ۸ خرده‌مقیاس را در بر می‌گیرد که عبارتند از: محبت، نوازش، تأیید کردن، تجربه‌های مشترک، هدیه دادن، تشویق، اعتماد و احساس امنیت. به‌صورت پنج‌درجه‌ای از خیلی کم تا خیلی زیاد نمره‌گذاری می‌شود (به نقل از موسوی شوشتری، ۱۳۷۶). در تحقیق کوتی و همکاران (۱۳۸۶) برای تعیین روایی هم‌زمان این مقیاس از پرسش‌نامه ملاکی استفاده شده است که ضریب روایی پرسش‌نامه ۰/۶۷ به دست آمد (به نقل از جعفری هرنندی و رجایی موسوی، ۱۳۹۸). در پژوهش عسگری، صفرزاده و قاسمی مفرد (۱۳۹۰) برای بررسی همسانی درونی این مقیاس از روش‌های آلفای کرونباخ، تنصیف و گاتمن استفاده شد که به‌ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۷ و ۰/۷۷ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول این ابزار است. در پژوهش جعفری هرنندی و رجایی موسوی (۱۳۹۸) نیز میزان پایایی کل این ابزار بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۹۰ بوده است. در پژوهش سبزیان، گراوند و سلیمانی خشاب (۱۴۰۲) ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۴۹ به دست آمد.

۴. پرسش‌نامه کودک‌آزاری (CAI): این پرسش‌نامه توسط حسین‌خانی و همکاران (۱۳۹۲) بر اساس متون علمی و ابزارهای موجود ساخته شد. دارای ۲۶ آیت و سه حیطه عاطفی (۱۰ آیت)، فیزیکی (۱۰ آیت) و غفلت (۶ آیت) می‌باشد به‌صورت بلی یا خیر پاسخ داده می‌شود. این ابزار برای کودکان ۱۰ تا ۱۲ سال قابل استفاده می‌باشد. روایی محتوا توسط متخصصان بررسی و تأیید شد. میانگین شفافیت^۵ مناسب پرسش‌نامه به‌ترتیب ۸۰/۳۶ و ۹۲/۵ و دامنه مناسب سؤال‌ها بین ۹۷/۲-۹۰/۱۴ بود. ضریب همبستگی درون‌خوشه‌ای و ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) کل پرسش‌نامه به‌ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۹۷ به دست آمد.

۱ revised Olweus Bully/Victim Questionnaire

۲ child Emotion Management Scale

۳ family Emotional Climate Questionnaire

۴ child Abuse Inventory

۵ clarity

۶ relevancy

(حسین‌خانی و همکاران، ۱۳۹۲). ضریب همسانی به‌دست‌آمده پرسش‌نامه مذکور در پژوهش کنونی برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۳۴ بوده است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: پس از جمع‌آوری داده‌ها، از نرم‌افزار SPSS-25 برای تحلیل توصیفی و بررسی مفروضه‌های آماری و از نرم‌افزار Smart PLS 3.2 برای تحلیل مسیر و آزمون فرضیه‌های پژوهش استفاده شد.

یافته‌ها

دانش‌آموزان پسر شرکت‌کننده در پژوهش، ۴۵ درصد در پایه پنجم و ۵۵ درصد در پایه ششم تحصیل می‌کردند. جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱، میانگین، انحراف معیار و شاخص‌های چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD	Min	Max	چولگی	کشیدگی
جو عاطفی خانواده	۶۷/۸۶	۱۲/۸۱	۲۴	۸۰	-۰/۸۵۱	۰/۷۲۸
کودک‌آزاری	۳۰/۷۲	۶/۶۹	۲۶	۶۱	۰/۹۱۵	۰/۹۸۳
تنظیم هیجانی	۳۳/۸۴	۵/۱۶	۱۷	۵۰	-۰/۱۸۳	۰/۹۴۱
رفتارهای قلدری	۲۹/۵۲	۸/۹۷	۱۸	۶۹	۰/۹۰۸	۰/۸۵۱

بر اساس اطلاعات جدول ۱، میزان چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در دامنه ۱+ تا ۱- می‌باشد و حاکی از توزیع نسبتاً طبیعی داده‌ها می‌باشد.

جدول ۲، نتایج بررسی بهنجاری داده‌های پژوهش با استفاده از آزمون کلوموگروف-اسمیرنوف

متغیرها	آماره	سطح خطا
جو عاطفی خانواده	۰/۰۵۵	۰/۱۱۲
کودک‌آزاری	۰/۰۷۱	۰/۱۰۵
تنظیم هیجانی	۰/۰۷۵	۰/۱۰۸
رفتارهای قلدری	۰/۰۶۱	۰/۰۹۸

با توجه به نتایج جدول، استفاده از آزمون کلوموگروف-اسمیرنوف نیز نرمال بودن داده‌ها را مورد تأیید قرار داد و مقادیر Z محاسبه‌شده در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار نبودند. در جدول ۳ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۳، ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	جو عاطفی خانواده	کودک‌آزاری	تنظیم هیجانی	رفتارهای قلدری
جو عاطفی خانواده	۱			
کودک‌آزاری	۰/۶۹۷**	۱		
تنظیم هیجانی	۰/۴۵۳**	-۰/۳۶۹**	۱	
رفتارهای قلدری	-۰/۴۴۳**	۰/۴۸۹**	-۰/۳۳۳**	۱

**P<0.01

با توجه به اطلاعات جدول ۳، بین جو عاطفی خانواده و تنظیم هیجانی با رفتارهای قلدری رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین بین کودک‌آزاری و رفتارهای قلدری رابطه منفی مشاهده شد. ارتباط تنظیم هیجانی با جو عاطفی خانواده مثبت و با کودک‌آزاری منفی بوده است. در جدول ۴ شاخص‌های پایایی و روایی سازه آمده است.

جدول ۴، شاخص‌های پایایی و روایی سازه

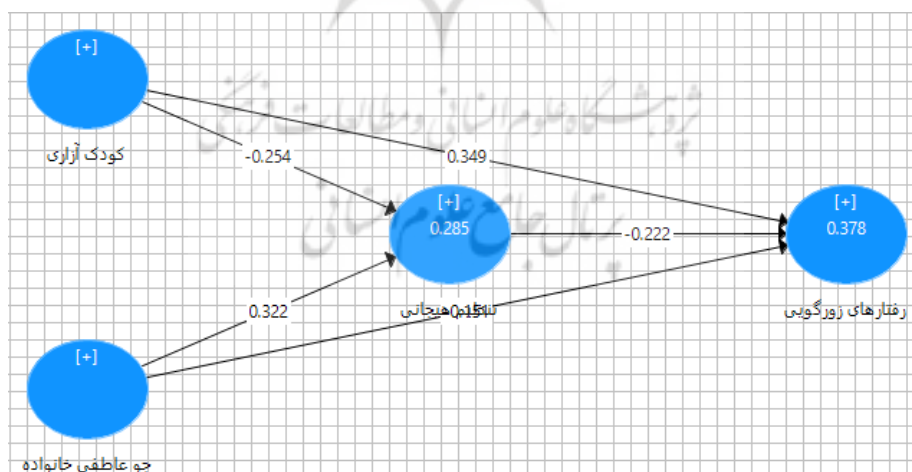
متغیرها	ضریب آلفای کرونباخ	ضریب پایایی ترکیبی	میانگین واریانس استخراج شده
کودک‌آزاری	۰/۹۳۴	۰/۹۴۱	۰/۵۱۱
جو عاطفی خانواده	۰/۹۴۹	۰/۹۵۵	۰/۵۷۰
تنظیم هیجانی	۰/۶۹۴	۰/۶۸۵	۰/۴۷۵
رفتارهای قلدری	۰/۸۷۰	۰/۸۹۰	۰/۵۴۲

با توجه به نتایج جدول ۴، در اغلب متغیرهای پژوهش ضرایب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بیشتر از ۰/۷۰ به دست آمد. البته در متغیر تنظیم هیجانی مقادیر قدری کمتر از ۰/۷۰ بوده است. در مجموع، سازگاری درونی مدل قابل تأیید است. همچنین مقادیر میانگین واریانس استخراج‌شده بیشتر متغیرهای مدل بیشتر از ۰/۵۰ می‌باشد و بیانگر آن است که به‌طور متوسط، سازه بیش از نیمی از واریانس معرف‌های متناظر را تشریح می‌کند. در مورد متغیر تنظیم هیجانی مقدار کمتر از ۰/۵۰ بوده است. نتایج روایی و اگرایی مدل اندازه‌گیری در جدول ۵ آمده است.

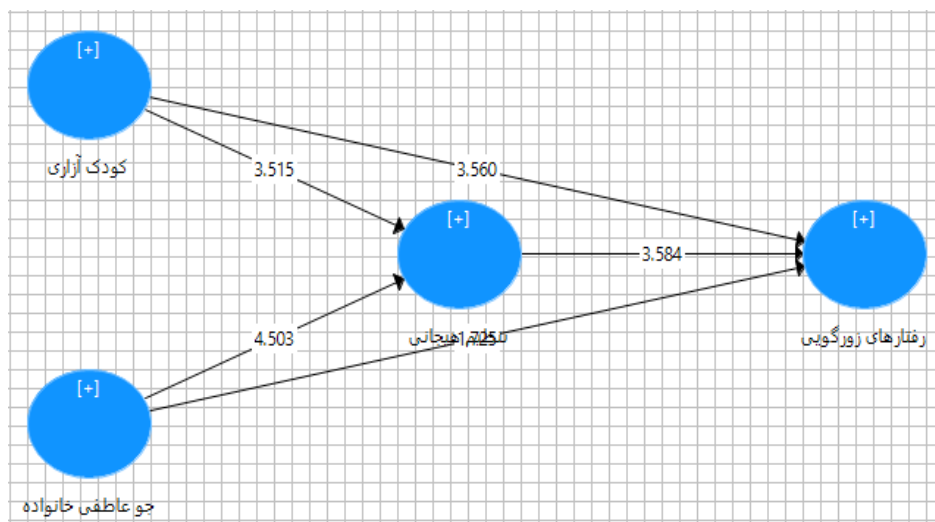
جدول ۵، ماتریس همبستگی و بررسی روایی و اگرایی (افتراقی) با معیار فورنل لارکر

متغیرها	تنظیم هیجانی	جو عاطفی خانواده	رفتارهای قلدری	کودک‌آزاری
تنظیم هیجانی	۰/۵۲۶			
جو عاطفی خانواده	۰/۴۸۷	۰/۸۱۳		
رفتارهای قلدری	-۰/۴۴۸	-۰/۵۱۲	۰/۵۷۵	
کودک‌آزاری	-۰/۴۶۳	-۰/۷۲۱	۰/۵۵۹	۰/۶۲۴

با توجه به نتایج جدول ۵، در همه متغیرها، میزان میانگین واریانس استخراج‌شده محاسبه‌شده بیشتر از واریانس اشتراکی آن با سازه‌های دیگر در مدل می‌باشد که نشان‌دهنده آن است که روایی و اگرایی مدل در سطح قابل قبولی است. در شکل ۲ و ۳ ضرایب بتا یا بارهای عاملی و مقادیر t مدل آمده است.



شکل ۲، مدل نهایی پژوهش با ضرایب مسیر



شکل ۳، مدل نهایی پژوهش با مقادیر t

مقدار R^2 معیاری است که برای متصل کردن بخش ساختاری مدل‌سازی معادلات ساختاری به کار می‌رود و نشان از تأثیری دارد که یک متغیر مستقل بر یک متغیر وابسته دارد. این مقدار برای سازه‌های وابسته محاسبه می‌شود و در مورد سازه‌های مستقل مقدار این معیار صفر است. مقادیر $0/19$ ، $0/33$ و $0/67$ به عنوان ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی R^2 معرفی شده است. مقادیر ضریب تعیین برای متغیر تنظیم هیجانی $0/285$ و برای متغیر رفتارهای قلدری $0/378$ به دست آمد که در مجموع نشان‌دهنده تبیین مطلوب متغیرهای درون‌زا از طریق متغیرهای برون‌زا می‌باشد. در مورد نیکویی برازش مدل، مقادیر به دست آمده از شاخص SRMR برابر $0/087$ و NFI برابر $0/459$ شده است که نشان‌دهنده برازش مناسب مدل است. ابزار قدرتمند دیگر برای برازش مدل ساختاری، شاخص Q^2 می‌باشد که دارای دو معیار اعتبار حشو^۱ یا افزونگی و اعتبار اشتراکی^۲ می‌باشد. اعتبار حشو بیانگر کیفیت مدل ساختاری و اعتبار اشتراکی بیانگر روایی متقاطع مدل ساختاری می‌باشد. سه مقدار $0/02$ ، $0/15$ و $0/35$ به عنوان قدرت پیش‌بینی کم، متوسط و قوی تعیین شده‌اند (Hensler et al, 2009). همچنین اگر شاخص واریانس اعتبار اشتراکی متغیرهای پنهان مثبت باشد، مدل اندازه‌گیری کیفیت مناسب دارد. جدول ۶ شاخص واریانس اعتبار اشتراکی متغیرهای پنهان را نشان می‌دهد.

جدول ۶، شاخص واریانس اعتبار اشتراکی متغیرهای پنهان

متغیر	مجموع مجذورات مشاهده شده (SSO)	مجموع مجذورات خطای پیش‌بینی (SSE)	شاخص اعتبار اشتراک $1-(SSO/SSE)(Q^2)$
تنظیم هیجانی	۳۰۶۰/۰۰۰	۲۹۰۲/۹۵۲	۰/۰۵۱
جو عاطفی خانواده	۴۸۹۶/۰۰۰	۲۴۹۳/۷۴۷	۰/۴۹۱
رفتارهای قلدری	۵۵۰۸/۰۰۰	۴۱۰۲/۷۱۹	۰/۲۵۵
کودک آزاری	۷۹۵۶/۰۰۰	۵۳۹۴/۲۱۷	۰/۳۲۲

براساس نتایج جدول شاخص واریانس اعتبار اشتراک متغیرهای پنهان برای تمام سازه‌ها مثبت است، لذا مدل تدوین شده از کفایت و برازش مناسبی برخوردار است. با توجه به مقادیر شاخص اعتبار اشتراکی، قدرت پیش‌بینی در مجموع قوی ارزیابی می‌گردد. برازش مدل کلی از طریق شاخص نکویی برازش (GOF) ارزیابی گردید. به طور کلی مقادیر اشتراکی^۴ نشان‌دهنده

^۱ CV-Redundancy

^۲ CV-Communality

^۳ goodness-of-fit

^۴ communality

میانگین مقادیر اشتراکی هر سازه می‌باشد. سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای معیار GOF معرفی شده است. در پژوهش حاضر مقدار GOF برای مدل پژوهش برابر با ۰/۲۲۵ بوده است که نشان‌دهنده برازش نسبتاً مطلوب مدل است. در جدول ۷ اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل مدل آمده است.

جدول ۷، اثرات مستقیم و غیر مستقیم مدل

مسیرها	β	SD	t	P
مسیرهای اثر مستقیم				
تنظیم هیجانی -> رفتارهای قلدری	-۰/۲۲۲	۰/۰۶۲	۳/۵۴۸	۰/۰۰۱
جو عاطفی خانواده -> تنظیم هیجانی	۰/۳۲۲	۰/۰۷۲	۴/۵۰۳	۰/۰۰۱
جو عاطفی خانواده -> رفتارهای قلدری	-۰/۱۵۱	۰/۰۶۱	۱/۹۹۴	۰/۰۵
کودک‌آزاری -> تنظیم هیجانی	-۰/۲۵۴	۰/۰۷۲	۳/۵۱۵	۰/۰۰۱
کودک‌آزاری -> رفتارهای قلدری	۰/۳۴۹	۰/۰۹۸	۳/۵۶۰	۰/۰۰۱
مسیرهای اثر غیرمستقیم				
جو عاطفی خانواده -> تنظیم هیجانی -> رفتارهای قلدری	-۰/۰۷۲	۰/۰۲۵	۲/۸۴۳	۰/۰۰۵
کودک‌آزاری -> تنظیم هیجانی -> رفتارهای قلدری	۰/۰۵۶	۰/۰۲۴	۲/۲۵۴	۰/۰۲۵

مطابق با نتایج جدول ۷، جو عاطفی خانواده بر رفتارهای قلدری اثر مستقیم منفی دارد. اثر مستقیم کودک‌آزاری نیز بر رفتارهای قلدری تأیید شد. همچنین تنظیم هیجانی اثر مستقیم بر رفتارهای قلدری دارد. علاوه بر این، جو عاطفی خانواده و کودک‌آزاری بر تنظیم هیجانی تأثیر مستقیم دارند. جو عاطفی خانواده با میانجی‌گری تنظیم هیجانی بر رفتارهای قلدری اثر غیرمستقیم دارد. در نهایت، کودک‌آزاری با میانجی‌گری تنظیم هیجانی بر رفتارهای قلدری اثر غیرمستقیم دارد. مقادیر t مربوط به معناداری ضرایب بتا در سطح خطای ۰/۰۵ بوده است. در مجموع، مدل پیشنهادی پژوهش برازش مناسبی داشته است و تمامی مسیرهای مدل تأیید گردید.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی نقش میانجی تنظیم هیجانی در پیش‌بینی رفتارهای قلدری بر اساس جو عاطفی خانواده و کودک‌آزاری در دانش‌آموزان پسر پایه‌های پنجم و ششم ابتدایی در شهر تهران انجام شد. بررسی فرضیه اول نشان داد که جو عاطفی خانواده بر رفتارهای قلدری دانش‌آموزان اثر مستقیم دارند و فرضیه اول تأیید گردید.

ارتباط جو عاطفی خانواده و رفتارهای قلدری با نتایج پژوهش‌هایی مانند رحمانی و همکاران (۱۳۹۶)، انوری و ابوالقاسمی (۱۳۹۶)، شایق و همکاران (۱۴۰۰)، ماسایوا و لیچووا (Masaeva & Lechieva, 2016) و آنجلا و همکاران (Angela et al, 2016)، هیلی و همکاران (Healy et al, 2024) همسو می‌باشد. نتایج این پژوهش حاکی از آن بوده است که جو عاطفی خانواده به‌طور منفی رفتارهای قلدری را پیش‌بینی می‌کند. با بهبود جو عاطفی خانواده، انتظار می‌رود رفتارهای قلدری در کودکان کاهش بیابد. قرار گرفتن در معرض روش‌های سخت تربیتی و انضباطی کودک همراه با گرمای کم والدین ممکن است نوجوانان را در معرض خطر رفتار پرخاشگرانه قرار دهد (Griffin & Gross, 2004). برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که افراد قلدر و قربانیان، خانواده‌های خود را به شیوه‌های متفاوتی ادراک می‌کنند. افراد قلدر خانواده خود را کمتر یکپارچه ادراک می‌کنند و همچنین قلدرها یک بی‌توازی شدید قدرت بین پدر و مادر (قدرت بیشتر پدر) و بین خود و هم‌شیرها ادراک می‌کنند (Bowers et al, 2003) و خصومت بیشتری را در خانواده تجربه می‌کنند (Oliver et al, 1994). خانواده قلدرها اجازه خودمختاری را به فرزندان نمی‌دهد، فاقد ساختار است و عموماً دارای قواعدی است که رفتار پرخاشگرانه را تقویت می‌کنند. در مقابل، قربانیان (افراد قرارگرفته در معرض رفتارهای قلدرانه) خانواده خود را با میزان بالایی از یکپارچگی (Bowers et al, 2003) و میزان پایبندی از مذاکره (Oliver et al, 1994) ادراک می‌کنند. دل‌بستگی این افراد بیشتر از نوع دوسوگرا است و پدرشان در مقایسه با مادر از قدرت بیشتری برخوردار است. همچنین این افراد هم‌شیرهای

خود را در مقایسه با خودشان، ضعیف‌تر ادراک می‌کردند. به‌علاوه، برخی ویژگی‌های نامناسب خانوادگی در بین قلدرها و قربانیان مشترک است. بی‌ثباتی در شیوه‌های انضباطی، نادیده گرفتن فرزندان، یا محافظت بیش‌ازحد در هر دو گروه مشاهده می‌شود. جو و فضای عاطفی خانواده روابط و تبادلات روانی و عاطفی است که بین اعضای آن وجود دارد. کلیت این روابط برخوردار از کل خاصی است که در واقع تعیین‌کننده شکل غالب رفتاری اعضای خانواده است. همچنین روابط عاطفی پدر و مادر با فرزندان نقش بسیار مهمی در فرایند رشد و سازگاری دانش‌آموزان دارد، بدین‌صورت که اگر محبت و یکرنگی بر فضای خانواده حاکم باشد، فرزندان فرصت می‌یابند، تا بدون نگرانی و ترس از تنبیه شدن، به ابراز وجود بپردازند و در موارد لازم از طریق رفتار انطباقی و سازگارانه از حقوق خود دفاع کنند (حقیقی و همکاران، ۱۳۸۱).

همچنین کودک‌آزاری بر رفتارهای قلدری اثر مستقیم داشته است و فرضیه دوم نیز تأیید گردید. روابط این متغیرها در پژوهش‌هایی مانند لیریا و همکاران (Lereya et al, 2013)، لیو و همکاران (Liu et al, 2022)، وانگ و همکاران (Wang et al, 2023)، شن (Shen, 2024) و نورمحمدی و همکاران (۱۳۹۸) تأکید شده است. تجربیات کودک‌آزاری می‌تواند به‌طور مثبت رفتارهای قلدری را پیش‌بینی نماید و احتمالاً باعث افزایش رفتارهای قلدری در سنین بعدی خواهد شد. بدرفتاری با کودک و کودک‌آزاری پدیده پیچیده‌ای است که می‌تواند به زمینه‌سازی برای انواع مشکلات اجتماعی و روانی بینجامد. تنبیه سخت و عواقب رشدی و آسیب‌های ناشی از آن که به روند احساس مورد پذیرش بودن و سازگاری کودک خدشه وارد می‌کند، در یک پژوهش بین‌فرهنگی مطالعه شده است (Bender et al, 2007). این نوع رفتارها اگرچه ممکن است حاکی از طرد کودک از سوی والدین نباشد، سازگاری روان‌شناختی کودک را مخدوش می‌سازد و فرایند رشدی او را مختل می‌کند (Chong & Yeo, ۲۰۱۸). برای مثال، افسردگی، سوءمصرف و وابستگی به مواد و همین‌طور ارتکاب به خشونت خانوادگی و کودک‌آزاری به‌طور پایداری در قربانیان آزار گزارش شده است. والدین نقش مهمی در تحول روان‌شناختی کودکان ایفا می‌کنند. بر اساس نظریه طرد و پذیرش بین‌فردی، کودکان به عشق و گرمی (پذیرش) والدین نیاز دارند و این به‌طور مثبتی با سازگاری روان‌شناختی آن‌ها همراه است. برعکس، کودکانی که گرمی از والدین دریافت نمی‌دارند، احساس می‌کنند که مورد طرد آن‌ها قرار دارند. والدین طردکننده در چهار دسته قرار می‌گیرند: (۱) والدین سرد و بی‌عاطفه (برای مثال فقدان عاطفه والدینی)؛ (۲) والدین خصومت‌ورز و پرخاشگر (برای مثال والدینی که کودک خود را مورد ضرب و جرح قرار می‌دهند)؛ (۳) والدین بی‌تفاوت و غفلت‌کننده (برای مثال به کودک توجه نمی‌کنند)؛ (۴) والدین طردکننده نامتمايز (برای مثال طوری رفتار می‌کنند که کودک دوست‌داشتنی نیست). مواردی مثل ارتکاب به پرخاشگری در بزرگسالی، پایین بودن عزت‌نفس، وابستگی، خودکفایتی منفی، غیرپاسخگو بودن عاطفی، بی‌ثباتی هیجانی و توسعه یک دیدگاه منفی به زندگی از پیامدهای روان‌شناختی آزار در دوران کودکی است (Rohner et al, 2008). مطالعات در ایران انواع مشکلات درون‌ریزی‌شده و برون‌ریزی‌شده را در کودکانی که در شرایط آزار به سر می‌برند نشان داده‌اند. رابطه بین رفتارهای پرخاشگرانه در بزرگسالی و تجربه تنبیه در دوران کودکی تأیید گردید. پژوهشگران طیف وسیعی از موضوعات شامل مسائل روان‌شناختی، رفتاری و عاطفی را از اثرات جو آشفته در خانواده می‌دانند (محمدخانی و همکاران، ۱۳۷۹).

رابطه راهبردهای تنظیم هیجانی سازگارانه با رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان منفی بوده است و فرضیه سوم تحقیق تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های عبداللهی هرزند و همکاران (۱۴۰۰)، شهابنگ و همکاران (۱۳۹۸)، حلبی‌ساز (۱۴۰۱)، ماهادی-ویلتون و همکاران (Mahady-Wilton et al, 2000)، کامودیس و گوسینس (Camodeca & Goossens, 2004)، گارنر و هینتون (Garner & Hinton, 2010) و تینانت (Tennant, 2018) همخوان و با مطالعه بارونسیلی و کوئیزی (Baroncelli & Cuicci, 2014) ناهمخوان است. راهبردهای تنظیم هیجانی سازگارانه به‌طور منفی رفتارهای قلدری را پیش‌بینی می‌کند. با افزایش راهبردهای مثبت تنظیم هیجانی، رفتارهای قلدری در کودکان کاهش پیدا می‌کند. یکی از ویژگی‌های فردی که انعطاف‌پذیر است و مشارکت دانش‌آموزان را تسهیل می‌کند، تنظیم هیجان است. تنظیم هیجان جزء خودتنظیمی است. سطح مشارکت دانش‌آموزان می‌تواند پیامد مهم مشارکت در سناریوهای قلدری مدرسه را به تصویر بکشد.

۱ interpersonal acceptance-rejection theory (IPRAT)

۲ undifferentiated rejection

قلدرها و قربانیان قلدری، نسبت به غیرقلدرها و قربانیان، مهارت‌های تنظیم هیجان بدتری از خود نشان می‌دهند (Garner & Hinton, 2010). خودتنظیمی ضعیف^۱ در اوایل زندگی با رفتار ضداجتماعی در اوایل نوجوانی همراه بود (Trentacosta & Shaw, 2009). یک مطالعه روی افراد در آغاز نوجوانی کمبودهای درک هیجانی را در بین دانش‌آموزانی که دیگران را مورد آزار و اذیت قرار می‌دادند، تأیید نکرد (Baroncelli & Cuicci, 2014). این یافته با نتیجه‌گیری اینکه دانش‌آموزان پرخاشگر از صلاحیت اجتماعی ضعیفی برخوردارند و احتمالاً اعمال دیگران را نادرست خصمانه تفسیر می‌کنند، تفاوت دارد. یک سری شواهد وجود دارد که نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که دیگران را مورد آزار و اذیت قرار می‌دهند، در واقع، مهارت‌های اجتماعی قوی دارند و برای ارزیابی صحیح احساسات دیگران تلاش نمی‌کنند (Sutton et al, 2010). دانش‌آموزانی که قلدری می‌کنند، به‌جای داشتن مهارت‌های ضعیف در تنظیم هیجان، به نظر می‌رسد قادر به آگاهی و درک هیجانی هستند تا بتوانند از احساسات برای دستکاری دیگران استفاده کنند. با این حال، این واقعیت که آن‌ها ابزارهای ضداجتماعی را برای دستیابی به اهداف خود انتخاب می‌کنند و ناتوانی هیجانی و انتقام خشمگینانه را نشان می‌دهند، بیانگر آن است دانش‌آموزانی که قلدری می‌کنند احتمالاً در کنترل بیان هیجانی خود و انتخاب راهبردهای مناسب دچار نقص هستند (Tennant, 2018). مانند دانش‌آموزانی که دیگران را مورد آزار و اذیت قرار می‌دهند، قربانیان نیز مشکلاتی را در تنظیم هیجان نشان می‌دهند (Shields & Cicchetti, 2010). مهارت‌های ضعیف تنظیم هیجان می‌تواند دانش‌آموز را به قربانی شدن وادار کند. برای مثال، خودتنظیمی ضعیف در اوایل زندگی با طرد هم‌سالان در اوایل نوجوانی همراه بود (Trentacosta & Shaw, 2009). علاوه بر این، به نظر می‌رسد که مهارت‌های ضعیف تنظیم هیجان، پیامدهای قربانی شدن را بدتر می‌کند. اول، قربانی خشونت‌آمیز با پیامدهای اجتماعی منفی از طریق مسیر ظرفیت تنظیم هیجان ضعیف مربوط می‌شود (Schwartz & Proctor, 2000). دوم، بر اساس داده‌های مشاهده‌شده، تقریباً ۵۰ درصد از قربانیان درگیر راهبردهای مقابله‌ای می‌شوند که سناریوی قلدری را به‌جای حل آن، طولانی یا تشدید می‌کند (Mahady-Wilton et al, 2000). سوم، مانند دانش‌آموزانی که قلدری می‌کنند، قربانیان بیشتر از دانش‌آموزان دیگر در معرض تعابیر خصمانه و انتقام‌جویی خشمگینانه هستند، اما برخلاف کسانی که قلدری می‌کنند، قربانیان استفاده از متقاعدسازی کلامی^۲ را برای دستیابی به اهداف اجتماعی خود آسان نمی‌دانند (Baroncelli & Cuicci, 2014). در نهایت، توانایی‌های تنظیم هیجان قربانیان نقش بزرگی در تعیین نتایج اجتماعی-عاطفی و تحصیلی بعدی آن‌ها دارد. کودکان قربانی با نقص تنظیم هیجان در معرض خطر ایجاد مشکلات روانی-اجتماعی به‌دنبال طرد هم‌سالان هستند (Kochenderfer-Ladd et al, 2009). تنظیم هیجان و قربانی شدن یک رابطه پیچیده و چرخه‌ای دارند که در آن نقص در تنظیم هیجان می‌تواند باعث قربانی شدن شود، احساسات منفی بیشتری را پس از قربانی شدن ایجاد کند و قربانی شدن مزمن را تشویق کند. همچنین اگرچه اکثر مطالعات از یک متغیر ترکیبی تنظیم هیجان، متشکل از چندین مهارت، استفاده می‌کنند، برخی از محققان ارتباط بین مهارت‌های تنظیم هیجان خاص و قربانی شدن را یافته‌اند. به‌عنوان مثال، دانش‌آموزانی که از نظر کنترل پرتلاش، توانایی نظارت و تغییر تمرکز توجه خود در سطح پایین هستند، بیشتر قربانی می‌شوند، به این دلیل که مشکلات کنترل تلاش‌آمیز آن‌ها نیز احتمالاً باعث نقص در شایستگی اجتماعی می‌شود. علاوه بر این، تکانش‌گری با قربانی شدن همبستگی مثبت دارد. دانش‌آموزانی که در مهارت‌های نامناسب مشکل دارند، ممکن است درگیر اقداماتی شوند که هم‌سالان خود را آزار می‌دهد یا آن‌ها را متمایز می‌کند و منجر به قربانی شدن آن‌ها می‌شود (Kochenderfer-Ladd et al, 2009).

یافته دیگر اثر غیرمستقیم جو عاطفی خانواده با میانجی‌گری تنظیم هیجانی بر رفتارهای قلدری بوده است و فرضیه چهارم تأیید شد. نقش مثبت جو عاطفی خانواده بر تنظیم هیجانی در مطالعات قبلی توجه شده است (Raikes & Thompson, 2009; Trosper et al, 2010). همچنین ارتباط منفی راهبردهای سازگارانه تنظیم هیجانی با رفتارهای قلدری نیز مورد تأیید قرار گرفته است (برای مثال، Tennant, 2018; Garner & Hinton, 2010). پژوهشگران اعتقاد دارند جو مسالمت‌آمیز و آرامش‌بخش در خانواده باعث افزایش هیجانات مثبت می‌شود و در نتیجه هیجانات مثبت باعث روابط بهتر بین افراد خانواده و دیگران می‌شود و بر همین اساس سازگاری بالاتر خواهد رفت (Vuchinich et al, 1991). همچنین نتایج مطالعات نشان

^۱ poor self-regulation

^۲ verbal persuasion

می‌دهد که جو عاطفی خانواده بر سلامت جسمانی، اجتماعی و هیجانی کودکان مؤثر است (Silburn et al, 2006). مشکلات خانواده می‌تواند به شکست در تحصیل و تعلیم و تربیت، فروپاشی روابط اجتماعی، بیگانگی اجتماعی و استفاده از الکل و مواد منجر شود (Walker & Shepherd, 2008).

جو عاطفی خانواده مطلوب با اثرات مثبت بر راهبردهای تنظیم هیجانی باعث کاهش رفتارهای قلدری می‌گردد. جو عاطفی مناسب خانواده سبب رشد راهبردهای تنظیم هیجانی کارآمد و احساسات مثبت می‌گردد و کودک از روش‌های سازگارانه در ارتباط با دیگران استفاده می‌کند. اگر زمینه سلامت روانی در خانواده ایجاد شود، والدین فرزندی با شخصیت مثبت، متعادل، سازگار، باعاطفه، اجتماعی، بااعتمادبه‌نفس، مسؤولیت‌پذیر و منطقی خواهند داشت.

نتایج پژوهش نشان داد که کودک‌آزاری با میانجی‌گری تنظیم هیجانی بر رفتارهای قلدری اثر مثبت دارد و فرضیه پنجم تأیید شد. ارتباط منفی کودک‌آزاری با تنظیم هیجانی (برای نمونه، Wooten et al, 2022; Weissman et al, 2019) و رابطه مثبت کودک‌آزاری با رفتارهای قلدری (شباهنگ و همکاران، ۱۳۹۸؛ حلبی‌ساز، ۱۴۰۱؛ Mahady-Wilton et al, ۲۰۰۰) مورد تأکید قرار گرفته است. تحقیقات قبلی اشاره کردند که به‌دنبال سوءاستفاده و بدرفتاری، برخی اختلالات در تنظیم هیجان احساسات مثبت و منفی رخ می‌دهد (Gratz & Roemer, 2004; Berfield et al, 2021). به‌دنبال بدرفتاری، استفاده از راهبردهای ناسازگار مانند نشخوار فکری یا سرکوب افزایش پیدا می‌کند (Weissman et al, 2019). از سوی دیگر، به نظر می‌رسد که احساسات مثبت برای افرادی که در معرض سوءاستفاده از دوران کودکی قرار گرفته‌اند، در مقایسه با افرادی که این تجربه را نداشتند، متفاوت پردازش می‌شود. یک توضیح بالقوه برای تفاوت کلی در احساسات مثبت، ناشی از تغییرات شناختی شناخته‌شده‌ای است که پس از ضربه و بدرفتاری مانند سوءاستفاده رخ می‌دهد. به‌دنبال بدرفتاری، افراد اغلب سوگیری‌هایی را نسبت به یادآوری رویدادهای منفی ایجاد می‌کنند (Vrijnsen et al, 2017). مطالعات نشان داده‌اند که حتی ابراز گذرای هیجانات منفی والد، موجب آشفتگی و پرخاشگری در رفتار نوزادان و کودکان می‌شود، زیرا این دسته از کودکان حساسیت هیجانی زیادی دارند. والدین ممکن است تمایل معینی به تجربه هیجانات مثبت یا منفی داشته باشند. این تمایلات باعث ایجاد تفاوت‌های زمینه‌ای بین افراد در منابع موردنیاز برای مدیریت هیجانات می‌شود. برای مثال والدینی که تمایل به هیجان‌پذیری مثبت دارند به احتمال بیشتری هنگام تعامل با کودک محبت و گرمی نثار او می‌کنند. به عبارت دیگر، مطالعاتی که نقش فرایندهای هیجانی را در فرزندپروری بررسی کرده‌اند از این مطلب که آمادگی والدین برای هیجان‌پذیری منفی و ابراز هیجان تنظیم‌نشده منجر به محبت کم و سبک فرزندپروری سخت‌گیرانه در آن‌ها می‌شود حمایت می‌کنند. افرادی که آمادگی برای رفتار خصمانه دارند، موقعیت استرس‌زا را به‌صورت عامل تحریک‌کننده خشم تفسیر می‌کنند و به روش کاملاً هیجانی واکنش نشان می‌دهند. ممکن است این الگوهای رفتاری نشانه‌ای از مشکل تنظیم هیجان باشد، زیرا این افراد دچار مشکل حفظ آرامش در حین موقعیت‌های استرس‌زا هستند. احتمالاً احساس خصومت حفظ آرامش فیزیولوژیکی را برای فرد دچار مشکل می‌سازد. افراد دچار بدتنظیمی هیجان ممکن است درگیر روابط خصمانه و منفی با دیگران شوند. رفتار پرخاشگرانه و خصمانه نشان‌دهنده وضعیت قدرتمندانه و عاطفی همراه با نارضایتی هیجانی است و ممکن است نشانه‌ای از پاسخ به یک تهدید فوری یا متأخر باشد. بنابراین، وجود خشم و خصومت در واکنش به شدت هیجانی بزرگسالان، به‌ویژه در موقعیت‌های استرس‌زا، نقش دارد. وقتی والدین نیز خشم و خصومت به کودک نشان می‌دهند، کودک چنین راهبردهای هیجانی تنظیم‌نشده‌ای را درونی می‌سازد و آن‌ها را در موقعیت‌های اجتماعی به نمایش می‌گذارد. چنین هیجان‌هایی که بخش عمده‌ای از واکنش‌های والد را تشکیل می‌دهند علامتی از فرزندپروری خشن هستند. والدین خشن ممکن است رفتارهایی مانند داد زدن، دستورات منفی و پرخاشگری آشکار مانند تنبیه فیزیکی داشته باشند. چنین واکنش‌های مملو از هیجان خشم در ایجاد محیط و فضای عاطفی منفی نقش دارند و بر کیفیت رابطه والد-کودک و همچنین تعاملات اجتماعی کودک تأثیر می‌گذارند. این یافته‌ها نشان می‌دهد وقتی والدین به هیجان‌اتش آگاه نباشند و آن‌ها را کنترل نکنند، فضای هیجانی منفی بین کودک-والد حاکم می‌شود (محمدخانی و همکاران، ۱۳۷۹).

با توجه به محدود بودن مطالعه حاضر به دانش‌آموزان پسر پایه پنجم و ششم ابتدایی شهر تهران، استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای، استفاده از پژوهش همبستگی و عدم ایجاد رابطه قطعی علت و معلولی بین متغیرها و در نظر نگرفتن نقش احتمالی متغیرهای فرهنگی-اجتماعی در ارتباط با متغیرهای پیش‌بین و رفتارهای قلدری، استفاده از نتایج پژوهش باید با احتیاط مورد توجه قرار گیرد. بر اساس یافته‌ها، به مشاوران و مربیان مدارس پسرانه ابتدایی پیشنهاد می‌گردد که برای پیش‌بینی و مشاوره در

زمینه رفتارهای قلدری دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی می‌توانند از متغیرهای جو عاطفی خانواده، کودک‌آزاری و راهبردهای تنظیم هیجانی استفاده کنند. علاوه بر این، نتایج می‌تواند در محتوای دوره‌های آموزش خانواده برای والدین مورد توجه قرار گیرد. به محققان توصیه می‌شود در پژوهش‌های آینده ضمن مقایسه متغیرهای مورد مطالعه در دانش‌آموزان دختر و پسر در مقاطع تحصیلی مختلف، به نقش عوامل فرهنگی-اجتماعی در خرده‌فرهنگ‌ها در رفتارهای قلدری توجه علمی بیشتری نمایند.

مشارکت نویسندگان

هر سه نفر تعامل کامل داشته‌اند و ترتیب اسامی صحیح است.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر بخشی از یافته‌های رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار می‌باشد. از مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و والدین آن‌ها در شهر تهران که در انجام این پژوهش نویسندگان را یاری نمودند سپاسگزاریم.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.»



منابع

- انوری، الهه، و ابوالقاسمی، شهنام. (۱۳۹۶). رابطه بین جو خانوادگی و شیوه‌های حل تعارض والد-فرزند با زورگویی در دانش‌آموزان پسر. *سومین کنگره بین‌المللی دستاوردهای جهانی علوم اجتماعی، روان‌شناسی و علوم تربیتی*، تهران.
- پورشهریار، حسین، علی‌زاده، حسین، و رجایی‌نیا، کاظم. (۱۳۹۷). تجربه آزار هیجانی کودکی و ویژگی‌های اختلال شخصیت مرزی در بزرگسالی: نقش واسطه‌ای سبک‌های دلبستگی و تنظیم هیجانی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۲۴(۲)، ۱۴۳-۱۴۸.
- حسین‌خانی، زهرا، نجات، سحرناز، مجدزاده، سیدرضا، مهرام، منوچهر، و افلاطونی، علی. (۱۳۹۲). طراحی پرسشنامه کودک‌آزاری در ایران. *مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی*، ۱۱(۳)، ۲۹-۳۸.
- حسینی، سید عدنان، و بدری گرگری، رحیم. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش خودتنظیمی هیجانی بر کاهش قلدری دانش‌آموزان پسر مدارس دوره دوم متوسطه. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۸(۷۰)، ۴۱-۴۸.
- حسینی، میترا، سامانی، سیامک. (۱۳۹۱). ارتباط ابعاد کارکرد خانواده و خودتنظیمی فرزندان. *خانواده‌پژوهی*، ۸(۳)، ۳۰۷-۳۱۷.
- حقیقی، جمال، شکرکن، حسین، و موسوی شوشتری، مژگان. (۱۳۸۱). بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با سازگاری دانش‌آموزان دختر پایه سوم مدارس راهنمایی اهواز. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی (دانشگاه شهید چمران اهواز)*، ۹(۳ و ۴)، ۷۹-۱۰۸.
- حلبی‌ساز، حسن. (۱۴۰۱). اصلاح رفتار قلدری: یک مطالعه اقدام‌پژوهی. *پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی*، ۴(۷)، ۹۷-۱۰۸.
- جعفری هرنیدی، رضا، و رجایی موسوی، سیده فاطمه. (۱۳۹۸). پیش‌بینی بلوغ عاطفی بر اساس جو عاطفی خانواده و میزان مذهبی بودن والدین در دانش‌آموزان دختر. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۶(۳۴)، ۱-۲۶.
- رحمانی، شمس‌اله، یارمحمدزاده، پیمان، و حبیبی کلیر، رامین. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری رفتار قلدری بر اساس ادراک‌های محیط خانوادگی و ویژگی‌های شخصیتی در نوجوانان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۱(۳)، ۲۵۳-۲۳۷.
- رجبی قصبه، شهره. (۱۴۰۲). نقش سبک‌های ارتباطی مثبت معلم-دانش‌آموز در کنترل زورگویی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی. *پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی*، ۵(۱۰)، ۱۹-۳۵.
- رسول‌زاده طباطبایی، سیدکاظم، حسینی، جعفر، و سرحدی، نگار. (۱۳۹۵). بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس مدیریت هیجان کودکان [آپایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس: دانشکده ادبیات و علوم انسانی].
- رضاپور، میثم، سوری، حمید، و خداکریم، سهیلا. (۱۳۹۲). روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس‌های ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پرسشنامه زورگویی الوئوس در مدارس راهنمایی. *ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیت‌ها*، ۱(۴)، ۲۱۲-۲۲۱.
- سبزیان، سعیده، گراوند، هوشنگ، و سلیمانی خشاب، عباسعلی. (۱۴۰۲). الگوی معادلات ساختاری رفتارهای مدنی تحصیلی بر اساس انسجام و جو عاطفی خانواده با میانجی‌گری اخلاق تحصیلی. *فصلنامه فرهنگی-تربیتی زنان و خانواده*، ۱۸(۶۳)، ۲۴۱-۲۶۴.
- سلیمانی، اسماعیل، شیخ‌الاسلامی، علی، و موسوی، مهناز. (۱۳۹۵). اثربخشی هوش هیجانی بر کفایت اجتماعی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان زورگو (غیرمنضبط). *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۲(۴۲)، ۱۰۳-۱۲۸.
- شایق، محمد، برزگر بفرویی، کاظم، و رحیمی، مهدی. (۱۴۰۰). نقش عوامل خانوادگی در پرخاشگری کودکان پیش‌دستانی با واسطه‌گری مهارت‌های اجتماعی. *طلوع بهداشت*، ۲۰(۱)، ۵۴-۳۸.
- شباهنگ، رضا، صدیقیان، سیده فرناز، رحیمی‌نژاد، عباس، و سلطانی‌شال، رضا. (۱۳۹۸). نقش مشکلات تنظیم هیجانی و ناگویی طبعی در پیش‌بینی قلدری. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۶(۳)، ۵۰-۴۰.
- صابری‌فرد، فرشته، و حاجی اربابی، فاطمه. (۱۳۹۸). رابطه جو عاطفی خانواده با خودتنظیمی هیجانی و تاب‌آوری در دانشجویان دانشگاه آزاد مشهد. *مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت*، ۶(۱)، ۶۳-۴۹.
- عبدالهی هرنزد، آمنه، مصرآبادی، جواد، و فرید، ابوالفضل. (۱۴۰۰). تمایزگذاری دانش‌آموزان قلدر و غیرقلدر بر اساس راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و پیوند با مدرسه. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲۰(۲)، ۷۹-۹۴.

- عسگری، پرویز، صفرزاده، سحر، و قاسمی مفرد، مریم. (۱۳۹۰). رابطه «جو عاطفی خانواده و جهت گیری مذهبی» با «گرایش به اعتیاد»، *مطالعات اسلام و روان شناسی*، ۵(۸)، ۲۶-۷.
- فرید، ابوالفضل، و مصلح، سید قاسم. (۱۴۰۳). آزمون مدل ساختاری قلدری دانش آموزان بر اساس سبک دلبستگی با نقش واسطه شایستگی اجتماعی_هیجانی. *اندیشه های نوین تربیتی*، ۲۰(۳)، ۷-۲۰.
- کریمی، مرید، کیخاونی، ستار، و محمدی، محمدباقر. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر اختلالات رفتاری کودکان دبستانی، *مجله دانشگاه علوم پزشکی ایلام*، ۱۸(۳)، ۶۱-۶۸.
- کوتی، فرزانه، رجبی، غلامرضا، و سودانی، منصور. (۱۳۸۶). رابطه جو عاطفی خانواده و حمایت اجتماعی با سلامت عمومی در دانش آموزان دختر پایه اول مقطع متوسطه شهر اهواز. *فصلنامه علمی-ترویجی یافته های نو در روان شناسی*، ۲(۵)، ۴-۱۸.
- محمدخانی، پروانه، دلاور، علی، و محمدی، محمدرضا. (۱۳۷۹). کیفیت زندگی والدین کودکان آزار دیده. *مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران*، ۶(۳۲)، ۳۷-۴۸.
- معنوی پور، داود، نصری، صادق، و دهقانی آرانی، منصور. (۱۴۰۳). روابط بین حمایت اجتماعی ادراک شده، روابط دلبستگی و رفتارهای قلدری در دانش آموزان پسر دوره ابتدایی: نقش میانجی گری تاب آوری. *مجله روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۳(۳)، ۹۴-۸۰.
- موسوی شوشتری، مژگان. (۱۳۷۶). بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با سازگاری فردی-اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان پایه سوم مدارس راهنمایی اهواز [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز].
- نریمانی، محمد، و شهاب، مریم. (۱۳۹۹). رابطه بین سوءآزار هیجانی و غفلت هیجانی در کودکی با تنظیم هیجان و انعطاف پذیری روانشناختی در نوجوانان. *سومین همایش ملی آسیب های اجتماعی*، اردبیل.
- نورمحمدی، جلال، باقری نسب، سارا، و نورمحمدی، زهرا. (۱۳۹۸). بررسی ارتباط میزان کودک آزاری با پرخاشگری دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه دبیرستان های دولتی ناحیه چهار مشهد. *اولین همایش ملی اختلالات شایع جسمی، روانی و رفتاری کودکان و اثرات آن بر جامعه*، مشهد.
- همتی، قربان، و رنگانی، اقدس. (۱۳۹۶). حمایت و مداخله رفتاری مثبت برای دانش آموزان با مشکلات رفتاری-عاطفی. *نشریه تعلیم و تربیت و استثنایی*، ۳(۱۴۶)، ۴۵-۵۰.

References

- Abdollahi Harzand, A., Mesrābadi, J. and Farid, A. (2021). Distinguishing between bullying and non-bullying students based on cognitive emotion regulation strategies and school connectedness. *Journal of Educational Innovations*, 20(2), 79-94. [Persian]
<https://doi.org/10.22034/jei.2021.240497.1561>
- Angela, K. H., Shannon, M. V., Alyssa, M., & Patrick, H. T. (2016). Family functioning and high-risk adolescents' aggressive behavior: Examining effects by ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence*. 45(1), 145-155. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0222-8>
- Anvari, E., & Abolghasemi, Sh. (2017). The relationship between family atmosphere and parent-child conflict resolution styles with bullying among male students. *Proceedings of the 3rd International Congress on Global Achievements in Social Sciences, Psychology and Educational Sciences*, Tehran, Iran. [Persian]
<https://civilica.com/doc/697085/>
- Askari, P., Safarzadeh, S., & Qasemi Mofrad, M. (2011). Relationship of "Affective Family Environment" and "Religious Orientation" with "Addiction Tendency". *Studies in Islam and Psychology*, 5(8), 7-26. [Persian]
https://islamicpsy.rihu.ac.ir/article_1086.html?lang=en
- Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 37(6), 807-815.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.009>

- Bender, H. L., Allen, J. P., McElhaney, K. B., Antonishak, J., Moore, C. M., Kelly, H. O., & Davis, S. M. (2007). Use of harsh physical discipline and developmental outcomes in adolescence. *Development and Psychopathology*, 19(1), 227–242. <https://doi.org/10.1017/S0954579407070125>
- Berfield, J. B., Goncharenko, S., Forkus, S. R., Contractor, A. A., & Weiss, N. H. (2021). The differential relation of trauma types with negative and positive emotion dysregulation. *Anxiety, Stress, & Coping*, 35(4), 425–439. <https://doi.org/10.1080/10615806.2021.1964072>
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (2003). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, 14(4), 371–387. <https://doi.org/10.1046/j.1992.00467.x>
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), ۱۱۵–۱۲۵. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2004). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186–197. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x>
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F.-A., & Brick, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8(4), 332–350. <https://doi.org/10.1177/1541204010362954>
- Chong, C.-H., & Yeo, K.-J. (2018). The residue effects of parental corporal punishment on young adults' psychological adjustment: Evidence from Malaysia. *SAGE Open*, 8(1). <https://doi.org/10.1177/2158244018757287>
- Christiana, E., Hidayah, N., Lasan, B. B., & Hambali, O. M. (2021). Identification of the emotional regulations of Surabaya junior high school students on the tendency of bullying behavior. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 618. In *Proceedings of the International Joint Conference on Arts and Humanities 2021 (IJCAH 2021)* (pp. 1121–1126). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211223.202>
- Coyne, S. M., Nelson, D. A., & Underwood, M. K. (2011). Aggression in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2nd ed., pp. 491–509). Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell. <https://scholarsarchive.byu.edu/facpub/4569>
- Fanti, K. A., & Kimonis E. R. (2013). Dimensions of juvenile psychopathy distinguish “bullies”, “bully-victims”, and “victims”. *Psychology of Violence*, 3(4), 396–409. <https://doi.org/10.1037/a0033951>
- Farid, A. and Mosleh, S. Q. (2024). Testing the Structural Model of Student Bullying Based on Social-emotional Competence with the Mediating Role of Attachment Styles. *Journal of New Thoughts on Education*, 20(3), 7–20. [Persian] <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.40247.3575>
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E., & Kubacka, K. E. (2008). Relational implications of secrecy and concealment in parent–adolescent relationships. In M. Kerr, H. Stattin, & R. C. M. E. Engels (Eds.), *What can parents do?: New insights into the role of parents in adolescent problem behavior* (pp. 43–64). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470774113.ch2>
- Fitzpatrick, K. M., Dulin, A. & Piko, B. (2010). Bullying and depressive symptomatology among low-income, African-American youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 634–645. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9426-8>
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1659–1669. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.12.009>
- Garner, P. W., & Hinton, T. S. (2010). Emotional display rules and emotion self-regulation: Associations with bullying and victimization in community-based after school programs. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 20(6), 480–496. <https://doi.org/10.1002/casp.1057>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion

- regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379–400. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(03\)00033-8](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(03)00033-8)
- Haghighi, J., Shokrkon, H. and Mousavi Shoostari, M. (2002). A Study of the Parent-Child Relationships and the Individual and Social Adjustment of the Ninth Grade Girl Students at Ahvaz Schools. *Psychological Achievements*, 9(2), 79-108. [Persian] <https://doi.org/10.22055/psy.2002.16482>
- Halabisaz, H. (2022). Bullying Behavior Modification: An Action Research Study. *Research and Innovation in Primary Education*, 4(7), 97-108. [Persian] https://reek.cfu.ac.ir/article_2376.html?lang=en
- Harris, S., & Willoughby, W. (2003). Teacher perceptions of student bullying behaviors. *ERS Spectrum*, 21(3), 11-18. https://www.researchgate.net/publication/234716931_Teacher_Perceptions_of_Student_Bullying_Behaviors
- Healy, K. L., Scott, J. G., & Thomas, H. J. (2024). The protective role of supportive relationships in mitigating bullying victimization and psychological distress in adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 33(10), 3211-3228. <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02891-2>
- Hemati Alamdarloo G, Rangani A. (2017). Positive Behavioral Intervention and Support for Students with Emotional-behavioral Problems. *J Except Educ*; 3 (146) :45-50 [Persian] URL: <http://exceptionaleducation.ir/article-1-1089-fa.html>
- Hensler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. *Advances in International Marketing*, 20, 277-319. [https://doi.org/10.1108/S1474-7979\(2009\)0000020014](https://doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014)
- Hong, J. S., & Espelage D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*; 17(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hosseinkhani Z, Nedjat S, Majdzadeh R, Mahram M, Aflatooni A.(2014). Design of the child abuse Questionnaire in Iran. *sjsph*; 11 (3) :29-38. [Persian] <http://sjsph.tums.ac.ir/article-1-5056-fa.html>
- Hosseini, S. A. and Badri Gargari, R. (2023). The Effectiveness of Emotional Self-Regulation Training on Reducing Bullying Behaviors of Male Secondary School Students. *Journal of Modern Psychological Researches*, 18(70), 41-48. [Persian] <https://doi.org/10.22034/jmpr.2023.13663>
- Hosseini, M., & Samani, S. (2012). The relationship between family function dimensions and children's self-regulation. *Family Research*, 8(3), 307–317. [Persian] https://jfr.sbu.ac.ir/article_96125.html
- Jafariharandi, R. and rajaiemoosavi, S. F. (2019). Predicting Emotional Maturity through Family emotional atmosphere and the level of religiosity parents in second-grade female students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 16(34), 1-26. [Persian] <https://doi.org/10.22111/jeps.2019.4730>
- Josephson Institute. (2010). *Josephson Institute's 2010 report card on the ethics of American youth*. <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/ethics-american-youth-2010>
- Kanetsuna, T., Smith, P. K., & Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: Children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior*, 32(6): 570-580. <https://doi.org/10.1002/ab.20156>
- Karimi, M., Kikhavani, S., & Mohammadi, M. B. (2010). Efficacy of Social Skills Training on Behavior Disorders Among Elementry School Children. *J. Ilam Uni. Med. Sci.*; 18 (3) :61-68. [Persian] URL: <http://sjimu.medilam.ac.ir/article-1-244-fa.html>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). Guilford Press
- Kelly, E. V., Newton, N. C., Stapinski, L. A., Slade, T., Barrett, E. L., Conrod, P. J., & Teesson, M. (2015). Suicidality, internalizing problems and externalizing problems among adolescent bullies, victims and bully-victims. *Preventive Medicine*, 73, 100–105. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.01.020>

- Kennedy, A., & Brausch, A. M. (2024). Emotion dysregulation, bullying, and suicide behaviors in adolescents. *Journal of Affective Disorders Reports*, 15, 100715. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100715>
- Kerr, M., Stattin, H., & Özdemir, M. (2012). Perceived parenting style and adolescent adjustment: Revisiting directions of effects and the role of parental knowledge. *Developmental Psychology*, 48(6), 1540–1553. <https://doi.org/10.1037/a0027720>
- Kochenderfer-Ladd, B., Ladd, G. W., & Kochel, K. P. (2009). A child and environment framework for studying risk for peer victimization. In M. J. Harris (Ed.), *Bullying, rejection, and peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective* (pp. 27-52). Springer Publishing. <https://psycnet.apa.org/record/2009-07929-002>
- Kouti, F., Rajabi, G., & Soudani, M. (2007). The relationship between family emotional climate and social support with general health among first-grade high school female students in Ahvaz. *New Findings in Psychology (Scientific–Promotional Quarterly)*, 2(5), 4–18. [Persian]
- Lamb, J., Pepler, D. J., & Craig, W. (2009). Approach to bullying and victimization. *Can Fam Physician*, 55(4), 356-360. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19366941/>
- Lee, C.-H. (2010). Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among Korean middle school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(1): 152-176. <https://doi.org/10.1177/0886260508329124>
- Lee, T., & Cornell, D. (2010). Concurrent validity of the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Journal of School Violence*, 9(1), 56–73. <https://doi.org/10.1080/15388220903185613>
- Lereya, S. T., Samara M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-Analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091–1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Liu, L., Wang, X., Chen, B., Chui, W.-H., & Wang, X. (2022). Association between child abuse, depression, and school bullying among Chinese secondary school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 697. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010697>
- Lotfi, S., Dolatshahi, B., Mohammadkhani, P., Campbell, M., & Rezaei Dogaheh, E. (2014). Prevalence of bullying and its relationship with trauma symptoms in young Iranian students. *Practice in Clinical Psychology*, 2(4), 247-254. <http://jpcp.uswr.ac.ir/article-1-223-fa.html>
- Mahady Wilton, M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9(2), 226-245. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00121>
- Manavipor, D. , Nasri, S. and Dehghani Arani, M. (2024). Relationships of Perceived social support , attachment relationships and bullying behaviors in male elementary school students: Resilience as a mediator. *Journal of School Psychology*, 13(3), 80-94. [Persian] <https://doi.org/10.22098/jsp.2024.14009.5720>
- Masaeva, Z., & Lechieva, M. (2016). Psychological aspects of the family values and their effect on aggression events associated with pre-school children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 216-219. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.206>
- Maynard, B. R., Vaughn, M. G., Salas-Wright, C. P., & Vaughn, S. (2016). Bullying victimization among school-aged immigrant youth in the United States. *Journal of Adolescent Health*, 58(3), ۳۳۷–۳۴۴. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.11.013>
- Mohammadkhani, P., Delavar, A., & Mohammadi, M. R. (2000). Quality of life among parents of abused children. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 6(2–۳), ۳۷–۴۸. [□□□□□□□□]
- Mousavi Shoushtari, M. (1997). The relationship between family emotional climate and students' individual–social adjustment and academic performance [Master's thesis , Shahid Chamran University of Ahvaz]. [Persian]
- Muscari, M. E. (2002). Sticks and stones: The NP's role with bullies and victims. *Journal of Pediatric Health Care*, 16(1), 22-28. <https://www.jpeds.org/article/S0891-5245%2802%2917333-0/abstract>

- Narimani, M., & Shahab, M. (2020). The relationship between childhood emotional abuse and neglect with emotion regulation and psychological flexibility among adolescents. 3rd National Conference on Social Damages, Ardabil, Iran. [Persian]
<https://civilica.com/doc/1349518/>
- Noormohammadi, J., Bagherinasab, S., & Noormohammadi, Z. (2019). The relationship between child abuse and aggression among male high school students in Mashhad. 1st National Conference on Common Childhood Disorders and Their Societal Effects, Mashhad, Iran. [Persian]
<https://civilica.com/doc/1038616/>
- Oliver, R., Hoover, J. H., & Hazler, R. (1994). The perceived roles of bullying in small-town Midwestern schools. *Journal of Counseling and Development*, 72(4), 416–420.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00960.x>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Olweus, D. (2002). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. In S. Hodgins (Ed.), *Mental Disorder and Crime* (pp. 317–۳۴۹). Sage Publications, Inc.
- Pourshahriar H, Alizade H, Rajaeinia K.(2018). Childhood Emotional Abuse and Borderline Personality Disorder Features: The Mediating Roles of Attachment Style and Emotion Regulation. *IJPCP*; 24 (2) :148-163 [Persian]
<http://ijpcp.iums.ac.ir/article-1-2814-fa.html>
- Racz, S. J., & McMahon, R. J. (2011). The relationship between parental knowledge and monitoring and child and adolescent conduct problems: A 10-year update. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(4), 377–398. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0099-y>
- Rahmani, S. , Yarmohamadzade, P. and Habibi-Kaleybar, R. (2017). The structural model of bullying behavior based on perception of family environments and personality traits in adolescents. *Applied Psychology*, 11(3), 237-253. [Persian]
https://apsy.sbu.ac.ir/article_96880.html?lang=en
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2010). Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high-risk sample. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 89-104. <https://doi.org/10.1348/026151005X70427>
- Rajabi ghasabe, S. (2024). The role of teacher-student communication styles in controlling the behavior of elementary school students. *Research and Innovation in Primary Education*, ۵(۱۰), ۳۵-۱۹. [Persian]
<https://doi.org/10.48310/reek.2024.14903.1246>
- Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, ۳۰(۶), ۶۵۷-۶۶۷. <https://doi.org/10.1023/A:1020819915881>
- Rasoulzadeh Tabatabaei, S. K., Hassani, J., & Sarhadi, N. (2016). Psychometric properties of the Children's Emotion Management Scale [Master's thesis, Tarbiat Modares University]. [Persian]
- Rezapour, M., Souri, H., & Khodakarim, S. (2013). Psychometric properties of the Persian version of Olweus' bullying and victimization scales among middle school students. *Injury Prevention and Safety Promotion Journal*, 1(4), 212–221. [Persian]
<https://doi.org/10.22037/meipm.v1i4.6097>
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2008). Parental acceptance-rejection: theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*, 33(3), 299–334.
<https://doi.org/10.1525/eth.2005.33.3.299>
- Runions, K. C., Shaw, T., Bussey, K., Thornberg, R., Salmivalli, C., & Cross, D. S. (2019). Moral disengagement of pure bullies and bully/victims: Shared and distinct mechanisms. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1835–1848. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01067-2>
- Sabzian, S., garavand, H., & soleymani khashab, A. (2023). Structural Equation Modelling of Educational Citizenship Behaviours Based on Family Emotional Climate and Family

- Cohesion by the Mediating Role of Academic Ethics. The Women and Families Cultural-Educational, 18(63), 241-264. [Persian]
<https://dor.org/20.1001.1.26454955.1402.18.63.9.5>
- Schwartz, D., & Proctor, L. J. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: The mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 670-683.
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.4.670>
- Shabahang R, Sedighian S F, Rahimi Nezhad A, Soltani Shal R.(2019). Role of Difficulties in Emotional Regulation and Alexithymia in Prediction of Bullying. *J Child Ment Health* ; 6 (3) :40-50 [Persian]
<http://childmentalhealth.ir/article-1-483-fa.html>
- Saberi Fard F, Hajiarbabi F. (2019).The relationship between family emotional climate with emotional self-regulation and resilience in university's students. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*; 6 (1) :49-63 [Persian]
<http://shenakht.muk.ac.ir/article-1-558-fa.html>
- Shayegh, M., Barzegar Bafroei, K., & Rahimi, M. (2021). The role of family factors in preschool children's aggression with the mediating role of social skills. *Toloo-e Behdasht*, 20(1), 38–54. [Persian]
- Shen, Y. (2024). The relationship between childhood psychological abuse and cyberbullying behavior among graduate students: The mediating role of negative coping style and trait anxiety. *Frontiers in Psychiatry*, 15, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1497407>
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2010). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 30(3), 349-363. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003_7
- Silburn, S., Zubrick, S., De Maio, J., Shepherd, C., Griffin, J., Mitrou, F., Dalby, R., Hayward, C., & Pearson, G. (2006). *The Western Australian Aboriginal Child Health Survey: Strengthening the capacity of Aboriginal children, families and communities: Vol. 4. The health of Aboriginal children and young people*. Telethon Institute for Child Health Research, Curtin University.
<https://espace.curtin.edu.au/handle/20.500.11937/43701>
- Smith, P., K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-۱۰۳. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2004.00089.x>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2019). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (3rd ed., Vol. 1, pp. 101–167). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429440847-4>
- Soleimani, E., Sheikh-Esmaili, A., & Mousavi, M. (2016). The effectiveness of emotional intelligence in improving social competence and emotion regulation among bully (undisciplined) students. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 12(42), 103– 128.[Persian]
<https://doi.org/10.22054/jep.2016.7385>
- Suniega, E. A., Krenek, L., Stewart, G. (2022). Child abuse: Approach and management. *Am Fam Physician*, 105(5), 521-528. <https://www.aafp.org/pubs/afp/issues/2022/0500/p521.html>
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2010). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450.
<https://doi.org/10.1348/026151099165384>
- Suveg, C., & Zeman, J. (2004). Emotion regulation in children with anxiety disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 750–759.
https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3304_10
- Tennant, J. (2016). *Emotion regulation as a potential moderator for the association between peer victimization and student engagement* [Graduate Research Theses & Dissertations].
<https://huskiecommons.lib.niu.edu/allgraduate-thesesdissertations/2856>
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of*

- Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356-365.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.016>
- Trosper, S. E., Buzzella, B. A., Bennett, S. M., & Ehrenreich, J. T. (2009). Emotion regulation in youth with emotional disorders: Implications for a unified treatment approach. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12(3), 234-254. <https://doi.org/10.1007/s10567-009-0043-6>
- Underwood, M. K. (2011). Aggression. In M. K. Underwood & L. H. Rosen (Eds.), *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence* (pp. 207-234). The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2011-26924-009>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. <https://en.unesco.org/themes/school-violence-and-bullying>
- Vrijzen, J. N., van Amen, C. T., Koekkoek, B., van Oostrom, I., Schene, A. H., & Tendolkar, I. (2017). Childhood trauma and negative memory bias as shared risk factors for psychopathology and comorbidity in a naturalistic psychiatric patient sample. *Brain and Behavior*, 7(6). <https://doi.org/10.1002/brb3.693>
- Vuchinich, S., Hetherington, E. M., Vuchinich, R. A., & Clingempeel, W. G. (1991). Parent-child interaction and gender differences in early adolescents' adaptation to stepfamilies. *Developmental Psychology*, 27(4), 618-626. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.4.618>
- Walden, L. M., & Beran, T. N. (2010). Attachment quality and bullying behavior in school-aged youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 5-18. <https://doi.org/10.1177/0829573509357046>
- Walker, R., & Shepherd, C. (2008). Strengthening aboriginal family functioning: What works and why? *Telethon institute for child health research*, 7. <https://www.researchgate.net/publication/232084711>
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- Wang, X.R., & Ding, W. (2023). Childhood abuse and adolescent school bullying: The mediating roles of perceived social support and loneliness. *Journal of Child and Family Studies*, 32(1), 2023-۲۰۳۷. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02486-9>
- Weissman, D. G., Bitran, D., Miller, A. B., Schaefer, J. D., Sheridan, M. A., & McLaughlin, K. A. (2019). Difficulties with emotion regulation as a transdiagnostic mechanism linking child maltreatment with the emergence of psychopathology. *Development and Psychopathology*, 31(3), ۸۹۹-۹۱۵. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000348>
- Weng, X., Chui, W. H., & Liu L. (2017). Bullying behaviors among Macanese adolescents—Association with psychosocial variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(8), 887. <https://doi.org/10.3390/ijerph14080887>
- Wooten, W., Laubaucher, C., George, G. C., Heyn, S., & Herring, R. J. (2022). The impact of childhood maltreatment on adaptive emotion regulation strategies. *Child Abuse & Neglect*, 125, ۱۰۵۴۹۴. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105494>
- Zeman, J., Shipman, K., & Penza-Clyve, S. (2001). Development and Initial validation of the Children's Sadness Management Scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25(3), 187-205. <https://doi.org/10.1023/A:1010623226626>
- Zhao, M., Hong, X., Chen, Y., Jiao, L., Shao, Q., Fan, H., & Zhang, L. (2023). Parenting style, peer groups, and pro-bullying behavior of junior high school students. *Youth & Society*, 56(5), 411-۴۲۴. <https://doi.org/10.1177/0044118X231176581>