

تأثیر آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب بر بهزیستی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی نوجوانان قلدر

سعادت احمدی^۱، غلامحسین مکتبی^{۲*}، منیجه شهنی ییلاق^۳، مرتضی امیدیان^۴

۱. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۲. استاد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

* ایمیل نویسنده مسئول: ghmaktabi@scu.ac.ir

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۱۱/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۱۳

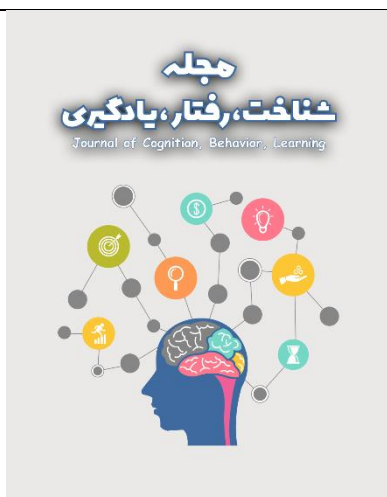
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۱۷

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۱۱/۲۵

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب بر بهزیستی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی نوجوانان دارای رفتارهای قلدرانه انجام شد. این پژوهش از نوع کاربردی و با روش نیمه‌آزمایشی در قالب طرح پیش‌آزمون — پس‌آزمون با گروه گواه انجام شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهرستان فارس در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه پژوهش شامل ۶۰ دانش‌آموز دارای نشانه‌های رفتار قلدرانه بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و تصادفی ساده انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. گروه آزمایش بسته آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب را دریافت کرد و گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه بهزیستی تحصیلی تومنین-سوینی و همکاران، پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی سواری و عرب‌زاده و مقیاس قلدری ایلینویز بود. داده‌ها با تحلیل کوواریانس چندمتغیری و تک‌متغیری تحلیل شدند. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد اثر گروه بر مجموعه متغیرهای وابسته معنادار بود؛ اثر ییلاقی، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی همگی با $F=10.51$ و $p=0.000$ معنادار بودند. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری نشان داد آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب بر ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی، درآمیزی با تکالیف مدرسه و خودتنظیمی تحصیلی اثر معنادار داشت. مقادیر F به‌ترتیب 77.25 ، 51.205 ، 22.28 ، 92.93 و 12.288 بود و در همه موارد سطح معناداری $p=0.000$ گزارش شد. آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب می‌تواند با تقویت روابط والد — نوجوان، افزایش کنترل درونی، مسئولیت‌پذیری و خودارزیابی، به بهبود بهزیستی تحصیلی و ارتقای خودتنظیمی تحصیلی نوجوانان دارای رفتارهای قلدرانه کمک کند.

کلیدواژه‌گان: نظریه انتخاب، آموزش خانواده، قلدری، بهزیستی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی.



شیوه استناددهی: احمدی، سعادت، مکتبی، غلامحسین، شهنی ییلاق، منیجه، و امیدیان، مرتضی. (۱۴۰۵). اثربخشی آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب بر بهزیستی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی نوجوانان قلدر. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۳(۶)، ۱-۱۷.

Cognition, Behavior, Learning

The Effectiveness of Choice Theory-Based Family Education on Academic Well-Being and Academic Self-Regulation in Bullying Adolescents

Saadat Ahmadi¹, Gholamhossein Maktabi^{2*}, Manijeh Shehniyailagh², Morteza Omidian²

1. PhDStudent, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

2. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

*Corresponding Author's Email: ghmaktabi@scu.ac.ir

Submit Date: 2026-02-14

Revise Date: 2026-06-07

Accept Date: 2026-07-04

Publish Date: 2027-01-21

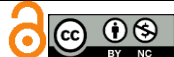
Abstract

This study aimed to determine the effectiveness of choice theory-based family education on academic well-being and academic self-regulation among adolescents with bullying behaviors. This applied study used a quasi-experimental pretest–posttest design with a control group. The statistical population consisted of male lower-secondary school students in Farsan during the 2024–2025 academic year. The sample included 60 students with bullying behavioral symptoms who were selected through multistage cluster random sampling and simple random assignment, and were allocated to experimental and control groups. The experimental group received the choice theory-based family education package, whereas the control group received no intervention. Data were collected using the Academic Well-Being Questionnaire developed by Tuominen-Soini et al., the Academic Self-Regulation Questionnaire developed by Savari and Arabzadeh, and the Illinois Bullying Scale developed by Espelage and Holt. Data were analyzed using multivariate and univariate analysis of covariance. The results of multivariate analysis of covariance indicated a significant group effect on the combined dependent variables. Pillai's trace, Wilks' lambda, Hotelling's trace, and Roy's largest root were all significant, with $F=101.51$ and $p=0.000$. The results of univariate analysis of covariance showed that choice theory-based family education had significant effects on school value, school burnout, academic satisfaction, schoolwork engagement, and academic self-regulation. The F values were 25.77, 205.51, 28.22, 93.92, and 288.12, respectively, and all effects were significant at $p=0.000$. Choice theory-based family education can improve academic well-being and academic self-regulation in adolescents with bullying behaviors by strengthening parent–adolescent relationships, internal control, responsibility, and self-evaluation.

Keywords: *Choice theory, family education, bullying, academic well-being, academic self-regulation*



How to cite: Ahmadi, S., Maktabi, Gh., Shehniyailagh, M., Omidian, M. (2027). The Effectiveness of Choice Theory-Based Family Education on Academic Well-Being and Academic Self-Regulation in Bullying Adolescents. *Cognition, Behavior, Learning*, 3(6), 1-17.



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

قلدری در مدرسه یکی از مهم‌ترین مسائل رفتاری و تربیتی دوره نوجوانی است که نه تنها به روابط بین فردی دانش‌آموزان آسیب می‌زند، بلکه می‌تواند پیامدهای گسترده‌ای برای سازگاری تحصیلی، سلامت روانی، تجربه مثبت از مدرسه و کیفیت رشد اجتماعی آنان داشته باشد. مدرسه، به عنوان یکی از اصلی‌ترین بافت‌های رشد نوجوانان، محیطی است که در آن روابط همسالان، هویت‌یابی، احساس تعلق، رقابت تحصیلی و تجربه موفقیت یا شکست به طور هم‌زمان شکل می‌گیرد. در چنین فضایی، رفتارهای قلدرانه می‌تواند به صورت کلامی، جسمانی، اجتماعی یا حتی روانی بروز پیدا کند و تعادل ارتباطی میان دانش‌آموزان را مختل سازد. در نگاه اجتماعی - بوم‌شناختی، قلدری صرفاً رفتاری فردی یا ناشی از ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز نیست، بلکه پدیده‌ای چندعاملی است که تحت تأثیر تعامل میان فرد، خانواده، گروه همسالان، مدرسه، رسانه و فرهنگ عمومی شکل می‌گیرد (Espelage et al., 2020). بر این اساس، هرگونه مداخله مؤثر در زمینه کاهش قلدری و پیامدهای آن باید علاوه بر دانش‌آموز، زمینه‌های خانوادگی و آموزشی او را نیز در نظر بگیرد.

نوجوانی دوره‌ای حساس در رشد روانی - اجتماعی است؛ دوره‌ای که در آن نیاز به استقلال، پذیرش اجتماعی، تعلق خاطر، کسب قدرت، تجربه آزادی و تثبیت هویت به صورت برجسته‌تری ظاهر می‌شود. هنگامی که این نیازها در مسیر سالم و سازنده ارضا نشوند، احتمال بروز رفتارهای ناسازگارانه، از جمله پرخاشگری، سلطه‌گری، بی‌توجهی به حقوق دیگران و قلدری افزایش می‌یابد. مطالعات جدید نشان داده‌اند که عوامل مؤثر بر قلدری در مدرسه، ترکیبی از ویژگی‌های فردی، ضعف در مهارت‌های هیجانی، سبک‌های ارتباطی ناکارآمد، روابط خانوادگی نامطلوب، کمبود نظارت والدین، تجربه طرد یا تحقیر و ضعف در فرهنگ مدرسه هستند (Narimani & Sadeghzadeh Balil, 2024). بنابراین، قلدری را باید به عنوان نشانه‌ای از اختلال در نظام روابط نوجوان با خود، خانواده و مدرسه در نظر گرفت؛ نه صرفاً رفتاری انضباطی که با تنبیه یا کنترل بیرونی قابل اصلاح باشد.

خانواده در پیدایش، تداوم یا کاهش رفتارهای قلدرانه نوجوانان نقشی بنیادی دارد. الگوهای ارتباطی والدین، کیفیت حمایت عاطفی، میزان کنترل‌گری یا استقلال‌دهی، سبک‌های فرزندپروری، نحوه پاسخ‌دهی به هیجان‌ها و شیوه حل تعارض در خانواده می‌توانند مستقیماً بر رفتار اجتماعی نوجوانان اثر بگذارند. در خانواده‌هایی که ارتباط عاطفی ضعیف، بی‌توجهی هیجانی یا تعاملات سرد و کنترل‌گرانه وجود دارد، نوجوان ممکن است برای جبران احساس ناتوانی، طرد یا ناکامی، رفتارهای سلطه‌جویانه و قلدرانه را در محیط مدرسه به کار گیرد. در همین راستا، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که غفلت هیجانی والدین با رفتارهای قلدرانه نوجوانان ارتباط دارد و کاهش همدلی می‌تواند یکی از سازوکارهای میانجی این رابطه باشد (Ostberg & Modin, 2022). همچنین، کارکردهای روان‌شناختی خانواده در تمایز میان وضعیت قلدر، قربانی و دانش‌آموزان عادی نقش دارد و نشان می‌دهد که خانواده می‌تواند یکی از کانون‌های اصلی پیشگیری و مداخله در رفتارهای قلدرانه باشد (Davari, 2020).

در کنار خانواده، رسانه‌ها و بازنمایی‌های فرهنگی نیز در عادی‌سازی یا تقویت الگوهای قلدری نقش دارند. نمایش مکرر رفتارهای خشونت‌آمیز، تمسخر، سلطه‌گری، حذف اجتماعی و تحقیر در رسانه‌ها می‌تواند حساسیت اخلاقی نوجوانان نسبت به آسیب‌های قلدری را کاهش دهد و این رفتارها را به عنوان بخشی معمول از تعاملات همسالان جلوه دهد (Davis, 2023). این مسئله به‌ویژه در دوره نوجوانی اهمیت دارد؛ زیرا نوجوانان در حال شکل‌دهی نظام ارزشی، هویت اجتماعی و درک خود از قدرت، پذیرش و جایگاه در گروه هستند. بنابراین، اگر خانواده و مدرسه نتوانند الگوهای سالم ارتباطی، خودکنترلی، همدلی، مسئولیت‌پذیری و حل تعارض را آموزش دهند، نوجوان ممکن است الگوهای ناکارآمد و پرخاشگرانه را از بافت‌های دیگر دریافت و در مدرسه بازتولید کند.

از سوی دیگر، رفتارهای قلدرانه معمولاً با مشکلات تحصیلی و روان‌شناختی همراه است. دانش‌آموزی که درگیر رفتار قلدری است، ممکن است پیوند عاطفی و شناختی ضعیف‌تری با مدرسه داشته باشد، مدرسه را کمتر ارزشمند بداند، از تکالیف تحصیلی فاصله بگیرد، رضایت کمتری از مسیر تحصیلی خود تجربه کند و در بلندمدت دچار افت انگیزش، فرسودگی نسبت به مدرسه و کاهش سازگاری تحصیلی شود. در این چارچوب،

مفهوم بهزیستی تحصیلی اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند. بهزیستی تحصیلی به تجربه مثبت دانش‌آموز از مدرسه، احساس رضایت از تحصیل، ارزش‌گذاری نسبت به مدرسه، درگیری فعال با تکالیف و نبود فرسودگی تحصیلی اشاره دارد. پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که سبک‌های فرزندپروری و حمایت خانوادگی می‌توانند بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند و خانواده از طریق ایجاد احساس امنیت، حمایت، ارزشمندی و جهت‌دهی تحصیلی، زمینه تجربه مثبت از مدرسه را فراهم می‌سازد (Zarei & Mohammadi, 2020). همچنین، آموزش والدین می‌تواند در بهبود بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه مؤثر باشد؛ زیرا والدین با تغییر الگوی تعامل، افزایش حمایت و کاهش کنترل نامناسب، شرایط بهتری برای انگیزش و سازگاری تحصیلی فرزندان ایجاد می‌کنند (Hosseini & Akbari, 2021).

یکی دیگر از متغیرهای مهم در سازگاری تحصیلی نوجوانان، خودتنظیمی تحصیلی است. خودتنظیمی تحصیلی به توانایی دانش‌آموز برای برنامه‌ریزی، هدف‌گذاری، پایش، کنترل و ارزیابی فرایند یادگیری خود اشاره دارد. دانش‌آموزان خودتنظیم می‌توانند اهداف تحصیلی را مشخص کنند، راهبردهای مناسب یادگیری را به کار گیرند، هیجان‌های خود را هنگام دشواری مدیریت کنند، از منابع کمک بگیرند و عملکرد خود را ارزیابی نمایند. بر اساس دیدگاه‌های معاصر، خودتنظیمی یادگیری نه یک مهارت ساده، بلکه مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی، انگیزشی، رفتاری و هیجانی است که در تعامل با زمینه اجتماعی و آموزشی شکل می‌گیرد (Schunk & Greene, 2021b). از منظر تحولی نیز خودتنظیمی یادگیری محصول تجربه‌های مکرر در خانواده، مدرسه و روابط با دیگران است و می‌تواند در طول زمان از طریق آموزش، بازخورد، حمایت و تمرین تقویت شود (Schunk & Greene, 2021a). در نوجوانان درگیر قلدری، ضعف در خودتنظیمی ممکن است هم در حوزه هیجان و رفتار و هم در حوزه یادگیری و تحصیل آشکار شود.

خودتنظیمی تحصیلی با سازگاری تحصیلی نوجوانان پیوندی مستقیم دارد. پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که یادگیری خودتنظیم با سازگاری تحصیلی نوجوانان مرتبط است و این ارتباط از مسیر تنظیم شناختی، تنظیم هیجانی و تنظیم رفتاری قابل توضیح است (Cheng et al., 2024). نوجوانی که توانایی تنظیم هیجان و رفتار خود را ندارد، در مواجهه با ناکامی تحصیلی یا اجتماعی ممکن است به واکنش‌های تکانشی، اجتناب از تکلیف یا رفتارهای پر خاشک‌رانه متوسل شود. در مقابل، دانش‌آموزی که از مهارت‌های خودتنظیمی برخوردار است، می‌تواند ناکامی‌ها را تحلیل کند، برای حل مسئله برنامه‌ریزی نماید، کمک بخواهد و رفتار خود را در مسیر اهداف تحصیلی و اجتماعی اصلاح کند. همچنین، نقش تنظیم هیجان در تجربه‌های مثبت تحصیلی دانش‌آموزان مورد تأکید قرار گرفته است؛ به گونه‌ای که توانایی مدیریت هیجان‌ها می‌تواند زمینه‌ساز افزایش رضایت، انگیزش و مشارکت تحصیلی شود (Yousefi et al., 2019). بنابراین، تقویت خودتنظیمی تحصیلی در نوجوانان قلدر می‌تواند علاوه بر بهبود عملکرد یادگیری، به کاهش رفتارهای ناسازگارانه نیز کمک کند.

نظریه خودتعیین‌گری نیز چارچوبی مهم برای فهم رابطه میان خانواده، انگیزش، خودتنظیمی و بهزیستی تحصیلی فراهم می‌کند. این نظریه بر سه نیاز بنیادین روان‌شناختی، یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط تأکید دارد و معتقد است ارضای این نیازها، زمینه‌ساز انگیزش درونی، رشد سالم، تنظیم رفتاری و بهزیستی است (Deci & Ryan, 2020). در این چارچوب، هنگامی که والدین به جای کنترل بیرونی، از استقلال نوجوان حمایت می‌کنند، به احساس شایستگی او توجه دارند و رابطه‌ای گرم و پاسخ‌دهنده ایجاد می‌کنند، احتمال شکل‌گیری خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی افزایش می‌یابد (Ryan & Deci, 2020). پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که والدگری حمایتگر خودمختاری با سازگاری بهتر نوجوانان ارتباط دارد و می‌تواند زمینه رشد مسئولیت‌پذیری، تنظیم هیجان و عملکرد تحصیلی مطلوب را فراهم کند (Soenens & Vansteenkiste, 2019). از این منظر، مداخله‌های خانواده‌محور زمانی اثربخش‌تر خواهند بود که والدین را از شیوه‌های کنترل‌گرانه به سمت شیوه‌های حمایتگر، مسئولیت‌محور و رابطه‌محور هدایت کنند.

در سال‌های اخیر، نقش حمایت والدین و معلمان از خودمختاری دانش‌آموزان در رشد خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است. یافته‌ها نشان می‌دهد که حمایت والدین از خودمختاری دانش‌آموزان می‌تواند یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی آنان را تقویت کند (Ozgenel, 2024). همچنین، حمایت هم‌زمان والدین و معلمان از خودمختاری، زمینه رشد مهارت‌های خودتنظیمی را

فراهم می‌سازد و نشان می‌دهد که خودتنظیمی تنها حاصل ویژگی‌های فردی نیست، بلکه در بستر تعاملات تربیتی و ارتباطی شکل می‌گیرد (Ozgenel & Avcı, 2025). این یافته‌ها برای مداخلات خانواده‌محور اهمیت فراوانی دارد؛ زیرا نشان می‌دهد آموزش والدین می‌تواند با تغییر شیوه تعامل آنان با نوجوان، مسیر رشد خودتنظیمی تحصیلی را تسهیل کند و از این طریق، پیامدهای تحصیلی و رفتاری بهتری ایجاد نماید.

در میان رویکردهای روان‌شناختی و تربیتی، نظریه انتخاب ویلیام گلسر یکی از رویکردهایی است که می‌تواند برای آموزش خانواده و اصلاح روابط والد - نوجوان سودمند باشد. نظریه انتخاب بر این فرض استوار است که انسان‌ها رفتار خود را انتخاب می‌کنند و رفتار آنان در جهت ارضای نیازهای اساسی شکل می‌گیرد. در این نظریه، پنج نیاز بنیادین شامل بقا، عشق و تعلق، قدرت، آزادی و تفریح مطرح می‌شود و مشکلات رفتاری زمانی شدت می‌گیرند که فرد نتواند این نیازها را از مسیرهای مسئولانه و سازگارانه ارضا کند. بر اساس این دیدگاه، تمرکز بر کنترل بیرونی، اجبار، تهدید، تنبیه و سرزنش، روابط را تخریب می‌کند؛ در حالی که پذیرش، گفت‌وگو، گوش دادن، احترام، حمایت، اعتماد و تشویق می‌توانند روابط مؤثر و سازنده ایجاد کنند. پژوهش‌های جدید در زمینه کاربرد نظریه انتخاب در کلاس درس نشان داده‌اند که این رویکرد می‌تواند انگیزش و بهزیستی دانش‌آموزان را تقویت کند و از طریق افزایش مسئولیت‌پذیری، انتخاب آگاهانه و کنترل درونی، زمینه رشد تحصیلی و روان‌شناختی آنان را فراهم سازد (Confrey & Lachance, 2023).

واقعیت‌درمانی، که از نظریه انتخاب ریشه می‌گیرد، نیز بر مسئولیت‌پذیری، انتخاب رفتار مؤثر، خودآرزیایی و طراحی برنامه عملی تأکید دارد. در این رویکرد، فرد یاد می‌گیرد به جای تمرکز بر گذشته یا سرزنش دیگران، رفتار کنونی خود را بررسی کند و بسنجد که آیا انتخاب‌های فعلی او را به خواسته‌ها و نیازهایش نزدیک می‌کنند یا خیر. چنین تأکیدی برای نوجوانان دارای رفتارهای قلدرانه اهمیت دارد؛ زیرا قلدری اغلب با تلاش ناکارآمد برای کسب قدرت، کنترل یا پذیرش اجتماعی همراه است. اگر والدین با مفاهیم نظریه انتخاب آشنا شوند، می‌توانند به جای اعمال کنترل بیرونی، شرایطی فراهم کنند که نوجوان رفتار خود را ارزیابی کند، پیامد انتخاب‌هایش را بشناسد، نیازهای خود را از مسیرهای سالم‌تر پیگیری نماید و مسئولیت رفتارهایش را بپذیرد. شواهد مداخله‌ای نیز نشان داده‌اند که رویکردهایی مانند واقعیت‌درمانی در کنار درمان‌های دیگر می‌توانند در کاهش مشکلات روان‌شناختی نوجوانان مؤثر باشند (Mohammadi et al., 2025).

با توجه به آنچه گفته شد، آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب می‌تواند از چند مسیر بر بهزیستی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی نوجوانان قلدر اثر بگذارد. نخست، این آموزش با اصلاح روابط والد - نوجوان و کاهش عادت‌های مخرب رابطه، احساس تعلق و امنیت روانی نوجوان را افزایش می‌دهد. دوم، با تأکید بر کنترل درونی و مسئولیت‌پذیری، نوجوان را از رفتارهای واکنشی و کنترل‌گرانه به سمت انتخاب‌های آگاهانه‌تر سوق می‌دهد. سوم، با آموزش خودآرزیایی، حل مسئله و برنامه‌ریزی، زمینه رشد خودتنظیمی تحصیلی را تقویت می‌کند. چهارم، با افزایش حمایت والدین و کاهش فشارهای ناکارآمد، تجربه نوجوان از مدرسه و تکالیف تحصیلی بهبود می‌یابد و مؤلفه‌هایی مانند ارزش مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با تکالیف افزایش می‌یابد. در نهایت، این مداخله می‌تواند فرسودگی نسبت به مدرسه را کاهش دهد؛ زیرا نوجوان در محیطی حمایت‌گرتر و مسئولانه‌تر، توان بیشتری برای مواجهه با فشارهای تحصیلی و اجتماعی پیدا می‌کند.

با وجود اهمیت قلدری در مدارس، بسیاری از مداخلات موجود بر کنترل مستقیم رفتار دانش‌آموز یا اقدامات انضباطی مدرسه متمرکز هستند و کمتر به نقش خانواده در اصلاح زمینه‌های ارتباطی، انگیزشی و خودتنظیمی نوجوانان پرداخته‌اند. از سوی دیگر، اگرچه رابطه میان حمایت والدین، خودتنظیمی، بهزیستی تحصیلی و رفتارهای ناسازگارانه در پژوهش‌های مختلف مورد توجه قرار گرفته است، هنوز نیاز به بررسی مداخلات خانواده‌محور مبتنی بر نظریه انتخاب در میان نوجوانان دارای رفتارهای قلدرانه وجود دارد. این خلأ به‌ویژه در بافت مدرسه‌ای و فرهنگی ایران اهمیت دارد؛ زیرا خانواده در ساختار تربیتی و اجتماعی دانش‌آموزان ایرانی جایگاهی مرکزی دارد و هرگونه تغییر در الگوی تعامل خانواده می‌تواند پیامدهای مهمی برای رفتار، انگیزش و سازگاری تحصیلی نوجوانان داشته باشد.

هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر بسته آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب بر بهزیستی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی نوجوانان دارای رفتارهای قلدرانه بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون همراه با گروه گواه بود. هدف پژوهش، بررسی تاثیر بسته آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب بر بهزیستی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهرستان فارس بود. در این طرح، ابتدا نوجوانان واجد شرایط شناسایی شدند و سپس به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. گروه آزمایش در معرض مداخله آموزشی قرار گرفت و گروه گواه تا پایان اجرای پژوهش هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه، شامل پایه‌های هفتم، هشتم و نهم، شهرستان فارس در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. در مرحله نخست، برای بررسی روایی و پایایی ابزارهای اندازه‌گیری، از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای استفاده شد؛ به این صورت که از هر یک از سه بخش شهرستان فارس، یک مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شد و از هر مدرسه، از هر پایه تحصیلی یک کلاس انتخاب گردید. در نهایت، ۱۵۵ دانش‌آموز پسر، معادل پنج برابر طولانی‌ترین ابزار پژوهش با ۳۱ ماده، برای این مرحله انتخاب شدند. در مرحله دوم، برای آزمون فرضیه‌ها و اجرای مداخله، نمونه‌ای شامل ۶۰ دانش‌آموز پسر دوره اول متوسطه انتخاب شد. برای انتخاب این نمونه، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و سپس تصادفی ساده استفاده شد. به این ترتیب که از هر بخش، یک مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شد و پس از توضیح نشانه‌های قلدری برای مدیر و مشاور مدرسه، از آنان خواسته شد دانش‌آموزان دارای این ویژگی‌ها را معرفی کنند. سپس پژوهشگر با هماهنگی مدیریت مدرسه، با دانش‌آموزان معرفی‌شده مصاحبه کرد و دانش‌آموزان دارای نشانه‌های قلدری از پایه‌های مختلف تحصیلی انتخاب شدند. پس از آن، شرکت‌کنندگان به‌صورت تصادفی در دو گروه قرار گرفتند و یکی از گروه‌ها به‌عنوان گروه آزمایش و گروه دیگر به‌عنوان گروه گواه تعیین شد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل قرار داشتن در دامنه سنی ۱۳ تا ۱۷ سال، تحصیل در دوره اول متوسطه، داشتن رفتارهای مکرر قلدری کلامی، فیزیکی یا اجتماعی طی سه ماه اخیر، رضایت آگاهانه نوجوان، رضایت کتبی والدین یا سرپرست قانونی، تسلط به زبان فارسی، تمایل حداقل یکی از والدین برای شرکت در جلسات آموزشی، سکونت در محدوده اجرای طرح، امکان حضور منظم در جلسات حضوری و امضای فرم رضایت‌نامه آگاهانه بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل وجود اختلالات روانی شدید مانند روان‌پریشی، عقب‌ماندگی ذهنی یا اختلال عصبی - رشدی شدید، دریافت هم‌زمان مداخله یا مشاوره فعال برای رفتارهای پرخطر یا قلدری، غیبت در بیش از دو جلسه مداخله، عدم تمایل نوجوان یا والدین به ادامه همکاری، ناتوانی در حضور منظم در جلسات، وجود مسائل خانوادگی بحرانی مانند طلاق، خشونت شدید یا سوءمصرف مواد که مانع اجرای آموزش شود، و لغو رضایت کتبی یا مخالفت با ادامه مشارکت بود. این بخش بر اساس محتوای مقاله بارگذاری‌شده تنظیم شد.

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی توسط تومنین-سوینی و همکاران در سال ۲۰۱۲ تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۳۱ ماده و چهار خرده‌مقیاس ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با تکالیف مدرسه است. خرده‌مقیاس ارزش مدرسه شامل ۹ ماده است و پاسخ‌ها در آن بر اساس طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از «اصلاً درست نیست» با نمره ۱ تا «کاملاً درست است» با نمره ۷ تنظیم می‌شود؛ بنابراین دامنه نمره آن از ۹ تا ۶۳ است. خرده‌مقیاس فرسودگی نسبت به مدرسه نیز ۹ ماده دارد و پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» با نمره ۱ تا «کاملاً موافقم» با نمره ۷ نمره‌گذاری می‌شود و دامنه نمره آن نیز از ۹ تا ۶۳ است. خرده‌مقیاس رضایتمندی تحصیلی شامل ۴ ماده است و پاسخ‌ها در آن بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از «به هیچ‌وجه» با نمره ۱ تا «خیلی زیاد» با نمره ۵ تنظیم می‌شود و دامنه نمره آن از ۴ تا ۲۰ است. خرده‌مقیاس درآمیزی با تکالیف مدرسه نیز شامل ۹ ماده است و پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از «هرگز» با نمره ۱ تا «همیشه» با نمره ۷ نمره‌گذاری می‌شود و دامنه نمره آن از ۹ تا ۶۳ است. در مطالعات پیشین، روایی صوری و محتوایی این ابزار مطلوب گزارش شده و ضرایب پایایی آن برای ابعاد مختلف در سطح قابل قبول بوده است. در پژوهش

حاضر نیز پایایی ابزار با روش آلفای کرونباخ بررسی شد و ضرایب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی، درآمیزی با تکالیف مدرسه و نمره کل به ترتیب ۰,۶۴، ۰,۶۸، ۰,۷۱ و ۰,۷۲ به دست آمد. همچنین، روایی سازه این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد و نتایج نشان داد که ماده‌های ابزار بر عامل‌های مربوط به خود بار مثبت و معنادار داشتند و شاخص‌های برازش، از جمله $X^2=1308.89$, $df=399$, $X^2/df=2.32$, $IFI=0.65$, $GFI=0.67$, $CFI=0.64$, $AGFI=0.62$ و $RMSEA=0.07$ ، بیانگر برازش متوسط مدل با داده‌ها بود.

پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی توسط سواری و عرب‌زاده در سال ۱۳۹۲ در ایران ساخته شده است. این ابزار شامل ۳۰ ماده و شش مؤلفه راهبردهای حافظه، هدف‌گزینی، خودارزیابی، کمک‌خواهی، مسئولیت‌پذیری و سازماندهی است. مؤلفه راهبردهای حافظه دارای ۵ ماده، هدف‌گزینی دارای ۳ ماده، خودارزیابی دارای ۶ ماده، کمک‌خواهی دارای ۶ ماده، مسئولیت‌پذیری دارای ۴ ماده و سازماندهی دارای ۶ ماده است. پاسخ به ماده‌های پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت شش‌گزینه‌ای از «هرگز» با نمره ۱ تا «همیشه» با نمره ۶ انجام می‌شود و ماده‌های ۵، ۱۳ و ۱۴ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. برای محاسبه نمره هر مؤلفه، نمره ماده‌های مربوط به همان مؤلفه با یکدیگر جمع می‌شود و برای محاسبه نمره کلی، مجموع نمرات همه ماده‌ها در نظر گرفته می‌شود. دامنه نمره کل این پرسشنامه از ۳۰ تا ۱۸۰ است و نمره بالاتر نشان‌دهنده خودتنظیمی تحصیلی بیشتر است. در پژوهش سازندگان ابزار، ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰,۸۷ گزارش شده و ضرایب پایایی مؤلفه‌ها نیز در دامنه قابل قبول قرار داشته است. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ بررسی شد و ضرایب آلفا برای راهبردهای حافظه، هدف‌گزینی، خودارزیابی، کمک‌خواهی، مسئولیت‌پذیری، سازماندهی و کل پرسشنامه به ترتیب ۰,۷۳، ۰,۷۶، ۰,۷۳، ۰,۶۴، ۰,۷۱، ۰,۷۴ و ۰,۷۳ گزارش شد. روایی سازه ابزار نیز با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی گردید. یافته‌ها نشان داد که ۲۸ ماده پرسشنامه بر عامل مربوط به خود بار مثبت و معنادار داشتند و ماده‌های ۲۳ و ۲۴ به دلیل بار عاملی غیرمعنادار و کمتر از ۰,۳۰ از تحلیل اصلی کنار گذاشته شدند. شاخص‌های برازش شامل $X^2=1466.58$, $df=350$, $X^2/df=4.19$, $IFI=0.54$, $GFI=0.59$, $CFI=0.53$ و $RMSEA=0.02$ بود که در مجموع بیانگر برازش متوسط مدل با داده‌ها بود.

مقیاس قلدری ایلینویز توسط اسپلیج و هولت در سال ۲۰۰۱ ساخته شده است. این مقیاس دارای ۱۸ ماده و سه زیرمقیاس قلدری، نزاع و قربانی‌شدن است. زیرمقیاس قلدری شامل ۹ ماده، زیرمقیاس نزاع شامل ۵ ماده و زیرمقیاس قربانی‌شدن شامل ۴ ماده است. پاسخ‌دهی به ماده‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای انجام می‌شود که از «هرگز» با نمره صفر تا «هفت بار و بیشتر» با نمره ۴ تنظیم شده است. حداقل نمره در این ابزار صفر و حداکثر نمره ۷۲ است و نمره بالاتر در هر زیرمقیاس نشان‌دهنده بروز بیشتر همان رفتار در فرد است. در این ابزار، نمره بالاتر از ۳۶ نشان‌دهنده وجود رفتار قلدری در نظر گرفته می‌شود. در مطالعات پیشین، روایی همگرایی مقیاس قلدری ایلینویز با مقیاس پرخاشگری خودگزارشی نوجوانان ۰,۶۵ گزارش شده و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های قلدری، نزاع و قربانی‌شدن در سطح مطلوب قرار داشته است. در پژوهش حاضر نیز پایایی ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ بررسی شد و ضرایب آلفا برای خرده‌مقیاس‌های قلدری، نزاع، قربانی‌شدن و نمره کل به ترتیب ۰,۷۹، ۰,۷۵، ۰,۶۵ و ۰,۷۳ به دست آمد. برای بررسی روایی سازه، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج نشان داد ماده‌های ۱، ۲، ۹، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷ و ۱۸ مؤلفه قلدری بر عامل مربوط به خود بار مثبت و معنادار داشتند، اما ماده ۸ به دلیل بار عاملی غیرمعنادار و کمتر از ۰,۳۰ از تحلیل اصلی کنار گذاشته شد. شاخص‌های برازندگی حاصل از تحلیل عاملی تأییدی شامل $X^2=21.16$, $df=20$, $X^2/df=1.05$, $IFI=0.97$, $GFI=0.96$, $CFI=0.96$ و $AGFI=0.95$ و $RMSEA=0.01$ بود که بیانگر برازش مطلوب مدل با داده‌ها بود.

مداخله پژوهش شامل بسته آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب بود که برای والدین گروه آزمایش در ۱۰ جلسه اجرا شد. محتوای این بسته بر مفاهیم بنیادین نظریه انتخاب، از جمله کنترل درونی، رفتار کلی، نیازهای اساسی، دنیای مطلوب، دنیای ادراکی، عادت‌های پیونددهنده و مخرب رابطه، حل مسئله، حل تعارض، فرزندپروری موفق، مربیگری هیجانی و خودارزیابی متمرکز بود. در جلسه نخست، آشنایی اولیه، جلب

اعتماد، تشریح محرمانه بودن محتوای گفت‌وگو، توضیح پیامدهای منطقی و مفید آموزش، تعیین هدف‌های کلی دوره، ایجاد انگیزه و اجرای پیش‌آزمون انجام شد. در جلسه دوم، مفهوم ماشین رفتار، تفاوت کنترل درونی و کنترل بیرونی و مؤلفه‌های رفتار کلی شامل عمل، فکر، احساس و فیزیولوژی آموزش داده شد. جلسه سوم به شناخت پنج نیاز اساسی گلسر، یعنی بقا، عشق و تعلق خاطر، قدرت، آزادی و تفریح، و نقش ناکامی در این نیازها در بروز رفتار اختصاص یافت. در جلسه چهارم، دنیای مطلوب، نقش آن در صدور رفتار و ضرورت احترام به دنیای مطلوب دیگران آموزش داده شد. در جلسه پنجم، دنیای ادراکی و نقش ادراک در برداشت‌های متفاوت از پدیده‌های مشابه بررسی شد. جلسه ششم بر آموزش ارتباط کارآمد و معرفی عادات‌های پیونددهنده مانند گوش دادن، گفت‌وگو کردن، اعتماد کردن، پذیرش، احترام گذاشتن و تشویق کردن متمرکز بود. در جلسه هفتم، عادات‌های مخرب رابطه مانند غرغر کردن، تنبیه کردن، تطمیع کردن، تهدید کردن، سرزنش کردن و شکایت کردن معرفی شد. در جلسه هشتم، حل مسئله و حل تعارض با تأکید بر چارت نظریه انتخاب و فرایند WDEP، شامل خواسته‌ها، اقدامات انجام‌شده، خودارزیابی و طرح عملی، آموزش داده شد. در جلسه نهم، شیوه‌های فرزندپروری موفق از دیدگاه نظریه انتخاب، مربیگری هیجانی فرزندان، شناخت هیجان خشم و مدیریت آن بررسی شد. در جلسه دهم، خودارزیابی به‌عنوان مبنای تغییر آموزش داده شد و مباحث جلسات پیشین مرور و جمع‌بندی گردید. پس از پایان مداخله، پس‌آزمون برای هر دو گروه آزمایش و گواه اجرا شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. در سطح توصیفی، از شاخص‌های مرکزی و پراکندگی، از جمله میانگین و انحراف معیار، برای توصیف وضعیت متغیرهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و گواه استفاده شد. در سطح استنباطی، برای آزمون فرضیه‌ها و تعیین تاثیر بسته آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب، از تحلیل کوواریانس چندمتغیری و تحلیل کوواریانس تک‌متغیری استفاده شد. در این تحلیل‌ها، نمرات پیش‌آزمون متغیرهای وابسته به‌عنوان متغیرهای کمکی در نظر گرفته شد تا اثر اولیه تفاوت‌های پیشین بین گروه‌ها کنترل شود و سپس تفاوت نمرات پس‌آزمون گروه‌ها مورد بررسی قرار گیرد. پیش از اجرای تحلیل کوواریانس، مفروضه‌های اصلی این آزمون شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها، خطی بودن رابطه بین متغیر کمکی و متغیر وابسته، همگنی واریانس‌ها، همگنی شیب‌های رگرسیون، نبود داده‌های پرت و نبود هم‌خطی نامطلوب میان متغیرهای وابسته بررسی شد. رعایت این مفروضه‌ها امکان استفاده از تحلیل کوواریانس را برای آزمون اثر مداخله فراهم ساخت. داده‌ها پس از ورود، بازبینی و آماده‌سازی، با استفاده از روش‌های آماری مناسب تحلیل شدند و سطح معناداری آزمون‌ها ۰.۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

به‌منظور بررسی اولیه وضعیت متغیرهای پژوهش، شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار برای مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دو گروه آزمایشی و گواه و در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون محاسبه شد. نتایج توصیفی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایشی و گواه

متغیر	گروه	پیش‌آزمون؛ میانگین	پیش‌آزمون؛ انحراف معیار	پس‌آزمون؛ میانگین	پس‌آزمون؛ انحراف معیار
ارزش مدرسه	آزمایشی	۳۰.۶۶	۶.۰۵	۳۶.۸۳	۳.۶۳
ارزش مدرسه	گواه	۳۱.۷۳	۵.۹۷	۳۰.۵۶	۵.۸۸
فرسودگی نسبت به مدرسه	آزمایشی	۳۰.۹۳	۵.۴۳	۱۴.۲۶	۳.۷۳
فرسودگی نسبت به مدرسه	گواه	۳۱.۳۶	۵.۱۰	۳۰.۹۶	۵.۱۶
رضایتمندی تحصیلی	آزمایشی	۷.۹۶	۲.۲۳	۱۰.۸۰	۲.۴۵
رضایتمندی تحصیلی	گواه	۷.۵۶	۲.۲۲	۷.۹۶	۲.۱۵
درآمیزی با تکالیف مدرسه	آزمایشی	۱۶.۰۶	۲.۶۲	۲۴.۴۶	۳.۷۷
درآمیزی با تکالیف مدرسه	گواه	۱۵.۸۳	۳.۰۱	۲۰.۳۰	۵.۳۰
خودتنظیمی تحصیلی	آزمایشی	۵۲.۱۳	۵.۹۳	۸۷.۷۶	۹.۴۹
خودتنظیمی تحصیلی	گواه	۵۱.۹۰	۵.۳۳	۵۳.۷۳	۵.۲۴

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات گروه آزمایشی در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون در مؤلفه‌های مثبت بهزیستی تحصیلی، یعنی ارزش مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با تکالیف مدرسه، افزایش یافته است؛ در حالی که میانگین فرسودگی نسبت به مدرسه در این گروه کاهش قابل توجهی نشان می‌دهد. همچنین، میانگین خودتنظیمی تحصیلی در گروه آزمایشی از ۵۲٫۱۳ در پیش‌آزمون به ۸۷٫۷۶ در پس‌آزمون افزایش یافته است. در مقابل، تغییرات گروه گواه در بیشتر متغیرها محدود بوده و الگوی تغییر آن در مقایسه با گروه آزمایشی چشمگیر نیست. بنابراین، نتایج توصیفی نشان می‌دهد که پس از اجرای بسته آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب، وضعیت بهزیستی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در گروه آزمایشی بهبود یافته است.

پیش از اجرای تحلیل کوواریانس، مفروضه‌های اصلی این آزمون بررسی شد. برای بررسی خطی بودن رابطه میان نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون، نمودارهای پراکنش و خطوط رگرسیون متغیرها مورد توجه قرار گرفت و نتایج نشان داد که رابطه بین متغیرهای کمکی و متغیرهای وابسته خطی است. همچنین، شاخص‌های هم‌خطی چندگانه در محدوده قابل قبول قرار داشتند؛ به‌گونه‌ای که شاخص تحمل در دامنه مطلوب و ضریب تورم واریانس کمتر از ۲ بود و بنابراین، مشکل هم‌خطی چندگانه مشاهده نشد. نتایج آزمون لوین نیز نشان داد که واریانس متغیرهای وابسته در دو گروه آزمایشی و گواه همگن است و تفاوت معناداری از نظر واریانس‌ها وجود ندارد. علاوه بر این، تعامل گروه و پیش‌آزمون برای متغیرهای پژوهش معنادار نبود؛ در نتیجه، مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون نیز تأیید شد. بر این اساس، داده‌ها شرایط لازم برای اجرای تحلیل کوواریانس را داشتند.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه روی نمرات پس‌آزمون متغیرهای پژوهش با کنترل پیش‌آزمون

منبع	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	ارزش مدرسه	۶۱۵٫۳۲	۱	۶۱۵٫۳۲	۲۵٫۷۷	۰٫۰۰۰	۰٫۳۱
گروه	فرسودگی نسبت به مدرسه	۳۸۹۸٫۴۹	۱	۳۸۹۸٫۴۹	۲۰۵٫۵۱	۰٫۰۰۰	۰٫۷۸
گروه	رضایتمندی تحصیلی	۱۳۷٫۲۲	۱	۱۳۷٫۲۲	۲۸٫۲۲	۰٫۰۰۰	۰٫۳۳
گروه	درآمیزی با تکالیف مدرسه	۱۰۲۲٫۷۳	۱	۱۰۲۲٫۷۳	۹۳٫۹۲	۰٫۰۰۰	۰٫۶۲
گروه	خودتنظیمی تحصیلی	۱۷۱۴۵٫۹۶	۱	۱۷۱۴۵٫۹۶	۲۸۸٫۱۲	۰٫۰۰۰	۰٫۸۳

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، بین گروه آزمایشی و گروه گواه در همه متغیرهای وابسته تفاوت معنادار وجود دارد. اثر گروه بر ارزش مدرسه معنادار بود و نشان داد که آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب موجب افزایش ارزش مدرسه در گروه آزمایشی شده است. همچنین، اثر گروه بر فرسودگی نسبت به مدرسه معنادار بود و با توجه به کاهش میانگین گروه آزمایشی، می‌توان گفت این مداخله موجب کاهش فرسودگی نسبت به مدرسه شده است. افزون بر این، تفاوت گروه‌ها در رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با تکالیف مدرسه نیز معنادار بود و نتایج حاکی از افزایش این مؤلفه‌ها در گروه آزمایشی است. در نهایت، اثر گروه بر خودتنظیمی تحصیلی نیز معنادار بود و اندازه اثر ۰٫۸۳ نشان می‌دهد که بخش قابل توجهی از تغییرات پس‌آزمون خودتنظیمی تحصیلی به مداخله پژوهش نسبت داده می‌شود. بنابراین، فرضیه‌های پژوهش مبنی بر تاثیر آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب بر مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی تأیید شد.

جدول ۳. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه میانگین‌های تعدیل‌شده متغیرهای پژوهش در پس‌آزمون گروه‌های آزمایشی و گواه

متغیر	گروه‌های مورد مقایسه	میانگین‌های تعدیل‌شده	تفاضل میانگین‌ها	انحراف معیار	سطح معناداری
ارزش مدرسه	آزمایشی - گواه	۳۰٫۴۳ و ۳۶٫۹۱	۶٫۴۸	۱٫۲۷	۰٫۰۰۰
فرسودگی نسبت به مدرسه	آزمایشی - گواه	۳۰٫۷۲ و ۱۴٫۴۱	۱۶٫۳۱	۱٫۱۳	۰٫۰۰۰
رضایتمندی تحصیلی	آزمایشی - گواه	۷٫۸۲ و ۱۰٫۸۸	۳٫۰۶	۰٫۵۷	۰٫۰۰۰
درآمیزی با تکالیف مدرسه	آزمایشی - گواه	۱۶٫۱۲ و ۲۴٫۴۷	۸٫۳۵	۰٫۸۶	۰٫۰۰۰
خودتنظیمی تحصیلی	آزمایشی - گواه	۵۳٫۶۲ و ۸۷٫۸۳	۳۴٫۲۰	۲٫۰۱	۰٫۰۰۰

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که میانگین‌های تعدیل‌شده گروه آزمایشی در ارزش مدرسه، رضایتمندی تحصیلی، درآمیزی با تکالیف مدرسه و خودتنظیمی تحصیلی به‌طور معناداری بالاتر از گروه گواه است. همچنین، میانگین تعدیل‌شده فرسودگی نسبت به مدرسه در گروه آزمایشی به‌طور معناداری پایین‌تر از گروه گواه گزارش شد. بر این اساس، آزمون تعقیبی بنفرونی نیز نتایج تحلیل کوواریانس را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد که بسته آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب، در مقایسه با عدم دریافت مداخله، موجب بهبود معنادار ابعاد مثبت بهزیستی تحصیلی، کاهش فرسودگی نسبت به مدرسه و افزایش خودتنظیمی تحصیلی نوجوانان دارای رفتارهای قلدرانه شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب بر بهزیستی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی نوجوانان دارای رفتارهای قلدرانه بود. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، بین گروه آزمایشی و گواه در همه متغیرهای وابسته تفاوت معنادار وجود دارد؛ به‌گونه‌ای که آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب موجب افزایش ارزش مدرسه، کاهش فرسودگی نسبت به مدرسه، افزایش رضایتمندی تحصیلی، افزایش درآمیزی با تکالیف مدرسه و ارتقای خودتنظیمی تحصیلی شد. همچنین، نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی نشان داد که میانگین‌های تعدیل‌شده گروه آزمایشی در مؤلفه‌های مثبت بهزیستی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی بالاتر از گروه گواه بود و در مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه، میانگین تعدیل‌شده گروه آزمایشی به‌طور معناداری پایین‌تر از گروه گواه قرار داشت. بر این اساس، می‌توان گفت که مداخله خانواده‌محور مبتنی بر نظریه انتخاب توانسته است از طریق تغییر الگوهای ارتباطی والدین، تقویت مسئولیت‌پذیری، افزایش کنترل درونی و آموزش انتخاب‌های مؤثر، زمینه بهبود تجربه تحصیلی و تنظیم رفتار تحصیلی نوجوانان دارای رفتارهای قلدرانه را فراهم کند. نخستین یافته پژوهش نشان داد که آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب موجب افزایش ارزش مدرسه در نوجوانان دارای رفتارهای قلدرانه شد. این یافته از آن جهت اهمیت دارد که ارزش مدرسه نشان‌دهنده میزان اهمیت، فایده‌مندی و معنایی است که دانش‌آموز برای حضور در مدرسه، یادگیری و فعالیت‌های تحصیلی قائل می‌شود. نوجوانان دارای رفتارهای قلدرانه معمولاً درگیر روابط ناسازگارانه با همسالان، معلمان یا ساختارهای مدرسه هستند و ممکن است مدرسه را نه به‌عنوان محیطی برای رشد، بلکه به‌عنوان فضایی برای رقابت قدرت، کنترل دیگران یا تجربه ناکامی ادراک کنند. آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب با تأکید بر نیازهای اساسی، دنیای مطلوب، کنترل درونی و مسئولیت انتخاب‌ها می‌تواند نگاه والدین و نوجوانان را نسبت به مدرسه تغییر دهد و مدرسه را به‌عنوان بافتی برای رشد، تعلق، موفقیت و انتخاب‌های مسئولانه بازتعریف کند. این نتیجه با دیدگاه‌هایی همسو است که نشان می‌دهند حمایت والدین از خودمختاری و شیوه‌های تربیتی غیرکنترل‌گرانه می‌تواند ارزش‌گذاری دانش‌آموز نسبت به یادگیری و پیشرفت تحصیلی را تقویت کند (Ozgenel, 2024). همچنین، یافته حاضر با پژوهش‌هایی همخوان است که نقش حمایت والدین و معلمان را در پرورش مهارت‌های خودتنظیمی و نگرش مثبت تحصیلی برجسته کرده‌اند (Ozgenel & Avci, 2025).

یافته دوم پژوهش نشان داد که آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب موجب کاهش فرسودگی نسبت به مدرسه شد. فرسودگی نسبت به مدرسه معمولاً با خستگی تحصیلی، احساس بی‌کفایتی، بدبینی نسبت به مدرسه و کاهش انرژی روانی برای انجام تکالیف همراه است. در نوجوانان دارای رفتارهای قلدرانه، این فرسودگی می‌تواند با ناکامی در روابط، ضعف در تنظیم هیجان، شکست‌های تحصیلی و تجربه تعارض در خانه و مدرسه تشدید شود. از منظر نظریه انتخاب، بسیاری از رفتارهای ناسازگارانه زمانی شکل می‌گیرند که فرد در ارضای نیازهای بنیادین خود، به‌ویژه نیاز به تعلق، قدرت، آزادی و تفریح، با ناکامی مواجه شود. بنابراین، وقتی والدین می‌آموزند به جای کنترل بیرونی، تنبیه، تهدید، سرزنش یا تحقیر، از ارتباط مؤثر، گوش دادن، احترام، پذیرش و گفت‌وگو استفاده کنند، فضای روانی نوجوان آرام‌تر می‌شود و او ظرفیت بیشتری برای مواجهه با فشارهای تحصیلی پیدا می‌کند. این تبیین با نظریه خودتعیین‌گری همسو است که ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی را شرط مهم انگیزش، بهزیستی و سازگاری می‌داند (Deci & Ryan, 2020; Ryan & Deci, 2020). همچنین، پژوهش‌های مربوط به

والدگری حمایتگر خودمختاری نشان داده‌اند که روابط خانوادگی گرم، پاسخ‌گو و غیرکنترل‌گرانه با سازگاری بهتر نوجوانان ارتباط دارد (Soenens & Vansteenkiste, 2019).

یافته سوم پژوهش نشان داد که آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب موجب افزایش رضایتمندی تحصیلی شد. رضایتمندی تحصیلی بیانگر احساس رضایت دانش‌آموز از مسیر تحصیلی، عملکرد تحصیلی و تجربه کلی او از مدرسه است. این یافته نشان می‌دهد که تغییر در الگوی تعامل خانواده می‌تواند به تغییر تجربه ذهنی نوجوان از تحصیل منجر شود. زمانی که والدین یاد می‌گیرند رفتار نوجوان را صرفاً به‌عنوان نافرمانی یا مشکل انضباطی تفسیر نکنند و آن را در چارچوب نیازهای ارضانده، انتخاب‌های ناکارآمد و روابط آسیب‌دیده تحلیل کنند، امکان مداخله سازنده‌تر فراهم می‌شود. در نتیجه، نوجوان به جای تجربه فشار، برچسب‌خوردگی و طرد، احساس می‌کند که می‌تواند انتخاب‌های بهتری داشته باشد و در مسیر تحصیلی خود مورد حمایت قرار گیرد. این نتیجه با یافته‌هایی هماهنگ است که نشان داده‌اند آموزش والدین می‌تواند به بهبود بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه منجر شود (Hosseini & Akbari, 2021). همچنین، پژوهش‌های مربوط به پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی بر اساس سبک‌های فرزندپروری و حمایت خانوادگی نشان می‌دهند که خانواده یکی از عوامل مهم در شکل‌گیری رضایت و تجربه مثبت تحصیلی دانش‌آموزان است (Zarei & Mohammadi, 2020).

یافته چهارم پژوهش نشان داد که آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب موجب افزایش درآمیزی با تکالیف مدرسه شد. درآمیزی با تکالیف مدرسه به میزان انرژی، تمرکز، مشارکت و درگیری فعال دانش‌آموز با فعالیت‌های تحصیلی اشاره دارد. افزایش این مؤلفه در گروه آزمایشی نشان می‌دهد که مداخله فقط بر نگرش کلی نوجوان نسبت به مدرسه اثر نداشته، بلکه توانسته است سطح مشارکت عملی او در فعالیت‌های تحصیلی را نیز ارتقا دهد. از دیدگاه خودتنظیمی یادگیری، درگیری با تکلیف زمانی افزایش می‌یابد که دانش‌آموز بتواند هدف تعیین کند، راهبرد مناسب انتخاب کند، پیشرفت خود را پایش نماید و در برابر دشواری‌ها پایداری نشان دهد (Schunk & Greene, 2021b). آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب، به‌ویژه از طریق تأکید بر خودارزیابی، برنامه‌ریزی، انتخاب مسئولانه و فرایند WDEP، می‌تواند به والدین کمک کند تا به جای اجبار فرزند به انجام تکلیف، او را به سمت فهم خواسته‌ها، ارزیابی رفتاری فعلی و انتخاب رفتارهای مؤثرتر هدایت کنند. این تبیین با دیدگاه‌های جدید درباره خودتنظیمی یادگیری همسو است که خودتنظیمی را فرایندی پویا، قابل آموزش و وابسته به تعامل فرد با زمینه اجتماعی می‌دانند (Schunk & Greene, 2021a).

یافته پنجم پژوهش نشان داد که آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب موجب افزایش معنادار خودتنظیمی تحصیلی شد و اندازه اثر به‌دست‌آمده برای این متغیر نشان داد که مداخله سهم قابل توجهی در تغییر خودتنظیمی تحصیلی نوجوانان داشته است. این یافته از نظر نظری و کاربردی اهمیت زیادی دارد؛ زیرا خودتنظیمی تحصیلی یکی از زیربناهای اصلی موفقیت تحصیلی، سازگاری مدرسه‌ای و کنترل رفتار در دوره نوجوانی است. نوجوانان دارای رفتارهای قلدرانه ممکن است در تنظیم هیجان، کنترل تکانه، هدف‌گذاری، مسئولیت‌پذیری و ارزیابی پیامد رفتارهای خود ضعف داشته باشند. نظریه انتخاب با تأکید بر این اصل که فرد می‌تواند رفتار خود را انتخاب و ارزیابی کند، مستقیماً با رشد خودتنظیمی ارتباط دارد. وقتی والدین بر اساس این رویکرد آموزش می‌بینند، می‌آموزند نوجوان را به جای اطاعت منفعلانه، به سمت انتخاب آگاهانه، پیامدشناسی، ارزیابی رفتار و تنظیم اهداف سوق دهند. این یافته با پژوهش‌هایی همخوان است که نشان داده‌اند یادگیری خودتنظیم با سازگاری تحصیلی نوجوانان ارتباط دارد و تنظیم شناختی، هیجانی و رفتاری در این رابطه نقش اساسی ایفا می‌کند (Cheng et al., 2024). همچنین، نقش تنظیم هیجان در شکل‌گیری تجربه‌های مثبت تحصیلی دانش‌آموزان در پژوهش‌های پیشین تأیید شده است (Yousefi et al., 2019).

از منظر رفتارهای قلدرانه نیز یافته‌های پژوهش حاضر قابل تبیین است. قلدری معمولاً رفتاری تک‌بعدی نیست، بلکه در پیوند با نظام روابط خانوادگی، ساختار مدرسه، گروه همسالان و ویژگی‌های هیجانی - رفتاری نوجوان شکل می‌گیرد. رویکرد اجتماعی - بوم‌شناختی به قلدری تأکید می‌کند که برای مداخله مؤثر باید علاوه بر دانش‌آموز، بافت‌های پیرامونی او، به‌ویژه خانواده و مدرسه، مورد توجه قرار گیرد (Espelage

(et al., 2020). در همین راستا، پژوهش‌های کیفی اخیر نشان داده‌اند که عوامل مؤثر بر قلدری در مدرسه شامل مجموعه‌ای از عوامل فردی، خانوادگی، ارتباطی و مدرسه‌ای است (Narimani & Sadeghzadeh Balil, 2024). بنابراین، اثربخشی مداخله حاضر را می‌توان ناشی از آن دانست که آموزش خانواده به والدین کمک کرده است نقش خود را در تنظیم روابط، کاهش تعارض، افزایش حمایت و هدایت مسئولانه نوجوان بازشناسی کنند. افزون بر این، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که غفلت هیجانی والدین می‌تواند با رفتارهای قلدرانه نوجوانان مرتبط باشد و کاهش همدلی در این فرایند نقش واسطه‌ای دارد (Ostberg & Modin, 2022). بنابراین، بهبود روابط خانوادگی و افزایش پاسخ‌دهی هیجانی والدین می‌تواند به‌طور غیرمستقیم زمینه کاهش الگوهای قلدرانه و افزایش سازگاری تحصیلی را فراهم کند.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین با مطالعاتی همسواست که نقش کارکردهای روان‌شناختی خانواده را در تمایز نوجوانان قلدر و قربانی برجسته کرده‌اند (Davari, 2020). خانواده‌هایی که در آن‌ها ارتباط مؤثر، حمایت عاطفی، نظارت سازنده و حل تعارض مسئولانه وجود دارد، احتمالاً زمینه کمتری برای شکل‌گیری رفتارهای سلطه‌گرانه و پرخاشگرانه فراهم می‌کنند. از سوی دیگر، رسانه‌ها و بازنمایی‌های فرهنگی نیز می‌توانند قلدری را عادی‌سازی کنند و نوجوانان را نسبت به پیامدهای آن حساسیت‌زدایی نمایند (Davis, 2023). در چنین شرایطی، نقش خانواده در اصلاح معناهایی که نوجوان از قدرت، احترام، آزادی و تعلق دریافت می‌کند، دوچندان می‌شود. آموزش مبتنی بر نظریه انتخاب می‌تواند به والدین کمک کند تا نوجوان را به سمت درک مسئولانه‌تری از قدرت، آزادی و رابطه هدایت کنند؛ یعنی به او بیاموزند که ارضای نیاز به قدرت یا آزادی نباید از مسیر آسیب رساندن به دیگران، تحقیر، تهدید یا سلطه‌گری دنبال شود.

از منظر نظری، نتایج پژوهش حاضر با مبانی نظریه انتخاب و واقعیت‌درمانی هماهنگ است. نظریه انتخاب بر این اصل تأکید دارد که رفتار انسان هدفمند و در جهت ارضای نیازهای اساسی است و تغییر زمانی رخ می‌دهد که فرد انتخاب‌های فعلی خود را ارزیابی کرده و رفتارهای مؤثرتری را جایگزین رفتارهای ناکارآمد کند. آموزش خانواده مبتنی بر این رویکرد، والدین را از الگوهای کنترل بیرونی به سمت روابط مبتنی بر پذیرش، احترام، گفت‌وگو و مسئولیت هدایت می‌کند. این تغییر می‌تواند در نوجوانان دارای رفتارهای قلدرانه به کاهش مقاومت، افزایش احساس تعلق، رشد خودارزیابی و تقویت انتخاب‌های سازگارانه منجر شود. پژوهش‌های مربوط به کاربرد نظریه انتخاب در محیط‌های آموزشی نیز نشان داده‌اند که این رویکرد می‌تواند انگیزش و بهزیستی دانش‌آموزان را تقویت کند و در ایجاد فضای آموزشی مسئولیت‌محور و حمایتی مؤثر باشد (Confrey & Lachance, 2023). همچنین، شواهد مداخله‌ای نشان می‌دهد که رویکردهایی مانند واقعیت‌درمانی می‌توانند در کاهش مشکلات روان‌شناختی نوجوانان نقش داشته باشند (Mohammadi et al., 2025).

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب می‌تواند به‌عنوان یک مداخله مؤثر برای ارتقای بهزیستی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی نوجوانان دارای رفتارهای قلدرانه مورد توجه قرار گیرد. این مداخله از یک سو بر تغییر نگرش و رفتار والدین تمرکز دارد و از سوی دیگر، به‌طور غیرمستقیم رفتار و تجربه تحصیلی نوجوان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اهمیت یافته‌ها در آن است که نشان می‌دهد برای بهبود وضعیت نوجوانان قلدر، صرفاً تمرکز بر تنبیه، کنترل مدرسه‌ای یا اصلاح مستقیم رفتار دانش‌آموز کافی نیست؛ بلکه باید خانواده به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین بافت‌های رشد نوجوان وارد فرایند مداخله شود. هنگامی که والدین مهارت‌های ارتباط مؤثر، حمایت از خودمختاری، خودارزیابی، حل مسئله و مربیگری هیجانی را می‌آموزند، نوجوان نیز فرصت بیشتری برای تجربه امنیت، مسئولیت‌پذیری، مشارکت تحصیلی و انتخاب‌های سالم‌تر پیدا می‌کند. بنابراین، نتایج پژوهش حاضر از ضرورت طراحی و اجرای برنامه‌های خانواده‌محور در کنار مداخلات مدرسه‌محور برای بهبود پیامدهای تحصیلی و رفتاری نوجوانان حمایت می‌کند.

محدودیت‌های پژوهش حاضر آن است که نمونه پژوهش فقط شامل دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهرستان فارس بود؛ بنابراین، تعمیم نتایج به دانش‌آموزان دختر، دوره‌های تحصیلی دیگر و مناطق جغرافیایی متفاوت باید با احتیاط انجام شود. همچنین، پژوهش از طرح نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه استفاده کرد و اگرچه این طرح امکان بررسی اثر مداخله را فراهم می‌سازد، اما کنترل کامل همه متغیرهای مزاحم خانوادگی، مدرسه‌ای و فردی دشوار است. از سوی دیگر، داده‌ها عمدتاً با ابزارهای خودگزارشی گردآوری شدند و امکان

اثرگذاری خطاهای پاسخ‌دهی، تمایل به پاسخ اجتماعی مطلوب یا برداشت ذهنی شرکت‌کنندگان وجود دارد. محدودیت دیگر پژوهش، نبود مرحله پیگیری بلندمدت بود؛ از این رو، پایداری اثرات مداخله در ماه‌ها یا سال‌های بعد به‌طور قطعی مشخص نیست. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، تاثیر آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب در نمونه‌های بزرگ‌تر، در میان دانش‌آموزان دختر و پسر، در دوره‌های تحصیلی مختلف و در بافت‌های فرهنگی و جغرافیایی متفاوت بررسی شود. همچنین، انجام پژوهش‌هایی با طرح‌های طولی و پیگیری چندماهه یا یک‌ساله می‌تواند نشان دهد که اثرات مداخله تا چه اندازه پایدار است. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی از روش‌های چندمنبعی گردآوری داده، مانند گزارش والدین، معلمان، مشاوران مدرسه و مشاهده رفتاری استفاده شود تا ارزیابی دقیق‌تری از تغییرات رفتاری، تحصیلی و ارتباطی نوجوانان به دست آید.

از نظر کاربردی، پیشنهاد می‌شود مدارس، مشاوران تحصیلی و مراکز مشاوره خانواده از بسته‌های آموزش خانواده مبتنی بر نظریه انتخاب برای والدین دانش‌آموزان دارای رفتارهای قلدرانه استفاده کنند. این آموزش‌ها می‌تواند در قالب کارگاه‌های مدرسه‌محور، جلسات گروهی والدین، دوره‌های آموزشی مشاوران و برنامه‌های پیشگیری از قلدری اجرا شود. همچنین، بهتر است محتوای آموزشی بر مهارت‌هایی مانند کاهش کنترل بیرونی، تقویت ارتباط مؤثر، گوش دادن فعال، حل تعارض، مربیگری هیجانی، حمایت از خودمختاری، مسئولیت‌پذیری و خودارزیابی متمرکز باشد تا والدین بتوانند در محیط خانواده زمینه بهبود بهزیستی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی نوجوانان را فراهم کنند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Bullying during adolescence is a multidimensional behavioral and educational problem that affects not only peer relationships but also students' psychological adjustment, academic engagement, and experience of school life. From a social-ecological perspective, bullying cannot be reduced to an isolated individual behavior; rather, it emerges through the interaction of personal, familial, peer, school, and cultural factors (Espelage et al., 2020). Recent qualitative evidence has also shown that bullying at school is shaped by a complex network of emotional, relational, educational, and family-related conditions, indicating that effective intervention should move beyond punitive responses and address the developmental environment of the adolescent (Narimani & Sadeghzadeh Balil, 2024). Family functioning is particularly important because adolescents learn patterns of communication, emotion regulation, responsibility, empathy, and conflict management within the family system. Parental emotional neglect, weak attachment, and poor emotional responsiveness may increase the likelihood of bullying behavior by weakening empathy and reducing the adolescent's capacity for constructive social interaction (Ostberg & Modin, 2022). Similarly, family psychological functions have been shown to play a role in distinguishing bully and victim status among adolescent boys (Davari, 2020).

Bullying is also reinforced by broader social and media contexts. Media representations may normalize aggression, ridicule, social exclusion, and domination, thereby reducing adolescents' sensitivity to the harmful consequences of bullying (Davis, 2023). In this regard, the school environment becomes a critical context where the adolescent's need for power, belonging, recognition, and autonomy may be expressed either constructively or destructively. If adolescents do not experience healthy belonging and responsible freedom, they may seek status through coercive or aggressive behaviors. These patterns are closely related to academic well-being, which refers to students' positive experience of school, perceived value of school, satisfaction with academic life, engagement with schoolwork, and low school burnout. Previous evidence has emphasized the role of parenting styles and family support in predicting academic well-being (Zarei & Mohammadi, 2020),

and parent education has been shown to improve academic well-being among secondary school students (Hosseini & Akbari, 2021). Therefore, family-based interventions may be especially relevant for adolescents with bullying behaviors whose academic and relational adjustment has been disrupted.

Academic self-regulation is another core construct in the educational adjustment of adolescents. Self-regulated learners can set goals, select strategies, monitor their progress, regulate emotions, seek help, evaluate outcomes, and modify ineffective behaviors. Contemporary theories of self-regulated learning describe it as an integrated process involving cognitive, motivational, emotional, and behavioral regulation (Schunk & Greene, 2021b). It is also understood as a dynamic developmental capacity that is shaped by social interaction, feedback, modeling, and guided practice (Schunk & Greene, 2021a). Empirical findings indicate that self-regulated learning contributes to adolescents' academic adaptation through cognitive, emotional, and behavioral regulation (Cheng et al., 2024). Moreover, emotion regulation plays a significant role in students' positive academic experiences (Yousefi et al., 2019). These findings are important for adolescents with bullying behaviors, because such behaviors are often associated with poor impulse control, weak self-evaluation, low responsibility, and difficulty regulating emotions in social and academic situations.

The theoretical basis of the present intervention is also consistent with self-determination theory, which emphasizes the basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness as foundations of motivation, adjustment, and well-being (Deci & Ryan, 2020; Ryan & Deci, 2020). Autonomy-supportive parenting has been associated with better adolescent adjustment because it supports responsibility, internal motivation, and psychological growth (Soenens & Vansteenkiste, 2019). In the same line, parental autonomy support has been shown to contribute to students' self-regulated learning and academic achievement (Ozgenel, 2024), and combined parental and teacher autonomy support can foster self-regulation skills (Ozgenel & Avci, 2025). Choice theory provides a complementary applied framework by emphasizing internal control, responsible choice, basic needs, quality relationships, self-evaluation, and planning. In educational contexts, choice theory has been used to foster student motivation and well-being by replacing external control with responsibility-based and relationship-centered practices (Confrey & Lachance, 2023). Evidence from adolescent interventions also suggests that reality therapy, which is rooted in choice theory, may be effective in reducing psychological problems among adolescents (Mohammadi et al., 2025). Accordingly, the present study was conducted to examine the effectiveness of choice theory-based family education on academic well-being and academic self-regulation among adolescents with bullying behaviors.

Methods and Materials

This applied study used a quasi-experimental pretest–posttest design with a control group. The statistical population consisted of male lower-secondary school students in Farsan during the 2023–2024 academic year. The sampling procedure was implemented in two phases. In the first phase, 155 male students were selected to examine the validity and reliability of the measurement instruments. This sample size was determined based on five times the number of items in the longest instrument. A multistage random sampling procedure was used, in which one school was randomly selected from each of the three districts of Farsan, and then one class was selected from each grade in each school.

In the second phase, 60 male lower-secondary school students with bullying symptoms were selected for hypothesis testing and intervention implementation. A multistage cluster random sampling method and simple random assignment were used. After bullying symptoms were explained to school principals and counselors, students showing repeated bullying behaviors were introduced. The researcher then conducted interviews with the introduced students to confirm eligibility. Eligible students were randomly assigned to the experimental and control groups. Inclusion criteria included being 13 to 17 years old, studying in lower-secondary school, showing repeated verbal, physical, or social bullying behaviors during the past three months, adolescent assent, written parental consent, fluency in Persian, willingness of at least one parent to participate in the educational

sessions, residence in the study area, and the ability to attend sessions regularly. Exclusion criteria included severe psychiatric disorders, intellectual disability, severe neurodevelopmental disorder, receiving concurrent counseling or intervention for aggressive or bullying behaviors, absence from more than two intervention sessions, unwillingness to continue participation, serious family crises preventing participation, and withdrawal of written consent.

Data were collected using three instruments: the Academic Well-Being Questionnaire, the Academic Self-Regulation Questionnaire, and the Illinois Bullying Scale. The intervention consisted of a choice theory-based family education package delivered to parents in the experimental group across 10 sessions. The package covered initial orientation, behavioral car metaphor, internal and external control, total behavior, the five basic needs, quality world, perceived world, effective communication, destructive relationship habits, problem-solving, conflict resolution, successful parenting, emotional coaching, anger management, self-evaluation, and review of previous sessions. The control group received no intervention during the study period. Data were analyzed at descriptive and inferential levels. Means and standard deviations were used for descriptive analysis. Multivariate and univariate analysis of covariance were used to test the research hypotheses after examining the assumptions of normality, linearity, homogeneity of variances, homogeneity of regression slopes, absence of outliers, and absence of problematic multicollinearity.

Findings

Descriptive results showed clear improvement in the experimental group from pretest to posttest. In school value, the experimental group increased from 30.66 ± 6.05 to 36.83 ± 3.63 , whereas the control group changed from 31.73 ± 5.97 to 30.56 ± 5.88 . In school burnout, the experimental group decreased from 30.93 ± 5.43 to 14.26 ± 3.73 , while the control group remained relatively stable, changing from 31.36 ± 5.10 to 30.96 ± 5.16 . In academic satisfaction, the experimental group increased from 7.96 ± 2.23 to 10.80 ± 2.45 , whereas the control group changed from 7.56 ± 2.22 to 7.96 ± 2.15 . In schoolwork engagement, the experimental group increased from 16.06 ± 2.62 to 24.46 ± 3.77 , while the control group changed from 15.83 ± 3.01 to 20.30 ± 5.30 . In academic self-regulation, the experimental group increased substantially from 52.13 ± 5.93 to 87.76 ± 9.49 , whereas the control group changed only slightly from 51.90 ± 5.33 to 53.73 ± 5.24 .

The assumptions of covariance analysis were examined before testing the hypotheses. Scatterplots and regression lines confirmed the linear relationship between pretest and posttest scores. Multicollinearity indices were within acceptable ranges, with tolerance values in the desirable range and variance inflation factors below 2. Levene's test supported the homogeneity of variances for all dependent variables. In addition, the interaction between group and pretest was not significant for the study variables, confirming the homogeneity of regression slopes. Therefore, the data met the assumptions required for covariance analysis.

The results of multivariate analysis of covariance indicated a significant group effect on the combined dependent variables. Pillai's trace, Wilks' lambda, Hotelling's trace, and Roy's largest root were all significant, with $F = 101.51$, df hypothesis = 7, df error = 51, $p = 0.000$, and effect size = 0.91. The univariate covariance results showed significant effects of the intervention on all dependent variables. For school value, the group effect was significant, $F = 25.77$, $p = 0.000$, effect size = 0.31. For school burnout, the group effect was significant, $F = 205.51$, $p = 0.000$, effect size = 0.78. For academic satisfaction, the group effect was significant, $F = 28.22$, $p = 0.000$, effect size = 0.33. For schoolwork engagement, the group effect was significant, $F = 93.92$, $p = 0.000$, effect size = 0.62. For academic self-regulation, the group effect was significant, $F = 288.12$, $p = 0.000$, effect size = 0.83.

Bonferroni post-hoc comparisons also confirmed significant differences between the experimental and control groups. The adjusted means for school value were 36.91 and 30.43, with a mean difference of 6.48, $p = 0.000$. The adjusted means for school burnout were 14.41 and 30.72, with a mean difference of 16.31, $p = 0.000$. The adjusted means for academic satisfaction were 10.88 and 7.82, with a mean difference of 3.06, $p = 0.000$. The

adjusted means for schoolwork engagement were 24.47 and 16.12, with a mean difference of 8.35, $p = 0.000$. Finally, the adjusted means for academic self-regulation were 87.83 and 53.62, with a mean difference of 34.20, $p = 0.000$. These results showed that the intervention significantly improved academic well-being components and academic self-regulation among adolescents with bullying behaviors.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrated that choice theory-based family education was effective in improving academic well-being and academic self-regulation among adolescents with bullying behaviors. The intervention increased school value, academic satisfaction, and engagement with schoolwork while reducing school burnout. It also produced a strong improvement in academic self-regulation. These outcomes suggest that when parents are trained to move away from external control, blame, threat, punishment, and destructive communication patterns, adolescents may experience a more supportive emotional and relational environment. Such an environment can help them reinterpret school as a meaningful context, experience greater academic satisfaction, and participate more actively in learning tasks.

The reduction in school burnout is particularly important because adolescents with bullying behaviors may experience school as a stressful, conflictual, or alienating environment. By strengthening family communication, emotional coaching, problem-solving, and responsible choice, the intervention may reduce emotional pressure and increase the adolescent's capacity to cope with academic demands. The substantial increase in academic self-regulation also indicates that the intervention influenced not only emotional and relational outcomes but also students' ability to regulate their academic behavior. Through concepts such as self-evaluation, planning, internal control, and responsible decision-making, the program likely helped parents guide adolescents toward more constructive choices in both social and academic domains.

Overall, the study supports the usefulness of family-based interventions for adolescents with bullying behaviors. The results indicate that improving the parent-adolescent relationship and training parents in choice theory principles can indirectly enhance students' academic functioning. Rather than relying only on school discipline or direct behavioral control, interventions for bullying adolescents should include the family system as a central component. The present findings show that choice theory-based family education can be considered an effective educational and psychological approach for promoting academic well-being, reducing school burnout, and improving academic self-regulation among male lower-secondary students with bullying behaviors.

References

- Cheng, X., Zhang, Y., & Li, H. (2024). Self-regulated learning and academic adaptation among adolescents: The role of cognitive, emotional, and behavioral regulation. *Learning and*
- Confrey, J., & Lachance, J. (2023). Choice theory in the classroom: Fostering student motivation and well-being. *Journal of Modern Education*, 45(2), 112-130.
- Davari, A. (2020). *The role of family psychological functions in distinguishing bully and victim status among adolescent boys* Ferdowsi University of Mashhad, Faculty of Psychology and Educational Sciences].
- Davis, R. (2023). Media portrayals of bullying: Normalization and impact. *Journal of Media and Culture*, 18(1), 45-60.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2020). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., & Valido, A. (2020). A social-ecological approach to address bullying among children and youth. *Educational psychology review*, 33(2), 1-24.
- Hosseini, R., & Akbari, M. (2021). The effect of parent education on academic well-being of secondary school students. *Quarterly Journal of Educational Psychology Studies*, 17(1), 73-90.
- Mohammadi, F., Arezi, S., Shams Esfandabadi, R., & Shams Esfandabadi, H. (2025). *Comparing the Effectiveness of Three Approaches—Narrative Therapy, Reality Therapy, and Cognitive Behavioral Therapy—on Anxiety in Adolescents with Depression* Fifteenth International Conference on Recent Research Achievements in Educational Sciences, Psychology, and Social Sciences, Tehran.

- Narimani, M., & Sadeghzadeh Balil, N. (2024). Identifying factors affecting bullying at school: A qualitative analysis. *Quarterly Journal of Educational Psychology Studies*, 21(54), 1-28.
- Ostberg, V., & Modin, B. (2022). Parental emotional neglect and bullying behaviour among adolescents: The mediating role of empathy. *Journal of Youth Studies*, 25(3), 414-430.
- Ozgenel, M. (2024). The role of parental autonomy support in students' self-regulated learning and academic achievement. *Educational Psychology*, 44(1), 85-102.
- Ozgenel, M., & Avci, S. (2025). Parental and teacher autonomy support in developing self-regulation skills. *Behavioral Sciences*, 15(12), 1621. <https://doi.org/10.3390/bs15121621>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2021a). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429447645>
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2021b). Self-regulation of learning: Past, present, and future. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Self-Regulated Learning: Advances in Theory and Practice* (pp. 3-16). Routledge.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2019). Autonomy-supportive parenting and adolescent adjustment. *Current opinion in psychology*, 28, 134-138.
- Yousefi, N., Hasani, J., & Kazemi, M. (2019). The role of emotion regulation in students' positive academic experiences. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 15(2), 67-84.
- Zarei, F., & Mohammadi, K. (2020). Predicting academic well-being based on parenting styles and family support. *Quarterly Journal of Educational Psychology Research*, 16(4), 101-118.