

اثربخشی آموزش تربیت مثبت مدرسه محور بر کاهش بی تفاوتی اخلاقی و رفتارهای قلدری در دانش آموزان ابتدایی

مینا منوچهری^۱

^۱ کارشناس ارشد مشاور خانواده دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش تربیت مثبت مدرسه محور بر کاهش بی تفاوتی اخلاقی و رفتارهای قلدری در دانش آموزان ابتدایی می باشد. روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی پیش آزمون پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ می باشد. حجم نمونه متشکل از ۴۰ دانش آموز پایه چهارم ابتدایی (۲۰ نفر گروه آزمایش، ۲۰ نفر گروه کنترل) بود که به کمک روش تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. ابزارهای جمع آوری اطلاعات در این پژوهش شامل پرسشنامه رفتار شرکت کننده در قلدری، و پرسشنامه مکانیسم بی تفاوتی اخلاقی بندورا و همکاران (۱۹۹۶) بود. در ابتدایی پژوهش از هر دو گروه (آزمایش و کنترل) پیش آزمون هر دو پرسشنامه های پژوهش به عمل آمد سپس گروه آزمایش به مدت جمعی ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه ای آموزش تربیت مثبت مدرسه محور را دریافت نمود در حالی که گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند. در پایان، پس آزمون هر دو پرسشنامه های پژوهش بر روی هر دو گروه انجام شد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها، از روش های آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی) و در بخش آمار استنباطی از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج به دست آمده نشان داد که آموزش تربیت مثبت مدرسه محور بر کاهش بی تفاوتی اخلاقی و رفتارهای قلدری در دانش آموزان ابتدایی گروه آزمایش که آموزش دیده بودند نسبت به گروه کنترل که آموزش دریافت نکرده بودند، به طور معنی داری بالاتر بود. یافته های حاصل شده، بر اثربخشی آموزش تربیت مثبت مدرسه محور بر کاهش بی تفاوتی اخلاقی و رفتارهای قلدری در دانش آموزان ابتدایی تاکید کرد.

واژه های کلیدی: آموزش تربیت مثبت مدرسه محور، بی تفاوتی اخلاقی، رفتارهای قلدری

مقدمه

دوره ابتدایی مهم‌ترین دوره تحصیلی در تمام نظام‌های آموزش و پرورش جهان است، زیرا شکل‌گیری شخصیت و رشد همه جانبه فرد در این دوره، بیشتر انجام می‌شود (باقر پور، ۱۳۹۷). دوره ابتدایی، در رشد مفاهیم و معانی اموری که کودک در زندگی روزمره با آن‌ها مواجه است، نقش مهمی برعهده دارد. این دوره تداوم بخش تکوین شناختی، زیستی و اجتماعی کودک است که در خانواده پی‌ریزی شده است (رحمانی و ازلی، ۱۳۹۱). در میان خشونت به معنای عام، مسئله و چالشی جهانی است و خشونت در مدارس به‌ویژه موضوع قلدری،^۱ ازجمله دغدغه‌های مطرح در ساختار آموزشی به شمار می‌آید. قلدری به‌عنوان نوع ویژه‌ای از خشونت تعریف می‌شود که مشخصه آن، ناهمترازی قدرت، میان قلدر و قربانی و تکرارپذیری آن در طی زمان است (رن و والکل، ۲۰۲۰). قلدری، رفتار پیچیده‌ای است که تحت تأثیر برهم‌کنش عوامل فردی و اجتماعی است (منسینی، پالادینو و نوسنتینی، ۲۰۱۵). از سویی دیگر، کسانی که قلدری می‌کنند نیز با احتمال بیشتری در آینده، رفتارهایی نظیر جنایت، خشونت، وضعیت شغلی ضعیف و سوءمصرف مواد دارند (فارینگتون و تتوفی، ۲۰۱۱)، بااین‌وجود، قلدری هنوز به‌مثابه یک مسئله فراگیر بین‌المللی مطرح بوده و موضوعی مهم برای مداخله مؤثر و پژوهش‌های تجربی است (گافنی، فارینگتون و تتوفی، ۲۰۱۹). تعریفی از قلدری که توافق کلی درباره آن وجود دارد عبارت است از: (۱) رفتار خشونت‌آمیز جسمی و عاطفی که موجب آسیب، تحقیر و صدمه به فردی دیگر شده؛ (۲) زمانی که دانش‌آموزی از نظر جسمی، اجتماعی یا عاطفی قوی‌تر از دانش‌آموز دیگر است و در آن توازن قدرت واقعی یا ادراک‌شده وجود ندارد؛ (۳) تکرارشونده است، اگرچه یک رخ داد قلدری نیز در صورت شدید بودن یا داشتن یک الگوی مرتبط، می‌تواند به‌عنوان قلدری قلمداد گردد (اسلاتری، جورج و کرن، ۲۰۱۹). انواع قلدری شامل رفتارهای پرخاشگرانه مستقیم است که در حضور قربانی رخ می‌دهد و رفتارهای پرخاشگرانه غیرمستقیم که در جریان آن، قربانی، حضور نداشته اما هنوز هم قصد ایجاد آسیب وجود دارد (اسموکوفسکی و ایوانز، ۲۰۱۹). طبق گزارش یونسکو^۲ (۲۰۱۹) تقریباً یک‌سوم از دانش‌آموزان حداقل یک‌بار در ماه گذشته توسط همسالان خود در مدرسه مورد قلدری قرار گرفته‌اند. مطالعه شیوع شناسی نظام مراقبت رفتارهای پرخطر نیز شیوع قلدری را در ۱۲ ماه گذشته پیش از پیمایش ۱۹ درصد در محیط مدرسه و ۱۴/۹ درصد به شکل قلدری سایبری در بین دانش‌آموزان دبیرستانی (پایه‌های تحصیلی ۹ تا ۱۲)

^۱bullying^۲bully-victim power imbalance^۳Ren & Voelkel^۴Menesini, Palladino & Nocentini^۵Farrington & Ttofi^۶Gaffney, Farrington & Ttofi^۷Slattery, George, & Kern^۸Smokowski & Evans^۹UNESCO

گزارش می‌دهد (کان^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). از این رو آسیب‌های متعددی برای نقش‌های مختلف درگیر در قلدری قابل پیش‌بینی است؛ قربانی شدن افراد موجب می‌شود که آن‌ها واکنش‌های موقتی نظیر گریه، زودرنجی، مشکلات خواب و از دست دادن انگیزه را تجربه کنند (آرسنو^۱، ۲۰۱۸) و در بین انواع قربانی شدن و افکار و اقدام به خودکشی و افسردگی رابطه وجود دارد (برونستین کلومک^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). دانش آموزان درگیر قلدری در مقایسه با هم‌تایان خود نرخ مشکلات سلامت روان بالاتری دارند، به‌طوری‌که قربانیان علائم اضطراب و افسردگی بیشتری را گزارش می‌کردند (هایسینگ^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). یافته‌ها حاکی از آن است که قربانی شدن با پرخاشگری و علائم درونی سازی رابطه مثبت و با عزت‌نفس و خوش‌بینی به آینده ارتباط منفی دارد (ایوانز^۴ و همکاران، ۲۰۱۹)، از سوی دیگر در افراد قلدر نیز، مشکلات رفتاری بیشتر و عملکرد تحصیلی پایین‌تر گزارش شده (هایسینگ و همکاران، ۲۰۱۹) و آن‌ها در معرض خطر علائم بیرونی سازی، جرم، جنایت و سوءمصرف مواد، قرار دارند (کلومک، سورندر و آلون هیمو^۵، ۲۰۱۵).

علاوه بر رفتارهای قلدری، بی‌تفاوتی اخلاقی یکی دیگر از متغیرهای قابل بحث در پژوهش حاضر است که بندورا^۶ (۲۰۱۶) با طرح آن، در تبیین تعلیق انتخابی اخلاق، به مجموعه‌ای از سازوکارهای شناختی اشاره دارد که فرد از طریق آن با جداسازی انتخابی خود-تحریمی^۷ (معیارهای درونی تعدیل‌کننده رفتار) از رفتار آسیب‌زا، معیارهای اخلاقی خود را بدون از دست دادن شرافت نفس^۸ نقض می‌کند. افراد در برابر اقدام‌های آسیب‌رسانی که مزایای موردنظرشان را تأمین کرده، اما در مقابل معیارهای اخلاقی آن‌ها را نقض می‌کند، تحت فشار قرار می‌گیرند. در این میان گسست از «خود سرزنشی اخلاقی» باعث می‌شود افراد با استانداردهای اخلاقی خود به سازش رسیده و هنوز بتوانند، یکپارچگی و تمامیت اخلاقی خود را حفظ کنند، بر این اساس بی‌تفاوتی اخلاقی در ارتباط بین «معیارهای اخلاقی» و «رفتار واقعی» نقش میانجی‌گری دارد (فیتزپاتریک و بوسی^۹، ۲۰۱۸). بر اساس نظریه شناختی اجتماعی در مورد بی‌تفاوتی اخلاقی (بندورا، ۱۹۹۹، ۲۰۱۶)؛ مکانیسم بی‌تفاوتی اخلاقی و قلدری دارای ارتباطی متقابل و تدریجی هستند به‌گونه‌ای که فرد در مراحل اولیه، خشونت‌های خفیفی را مرتکب

^۱Kann

^۱Arseneault

^۲Brunstein Klomek

^۳Hysing

^۴Evans

^۵Klomek, Sourander, & Elonheimo

^۶Bandura

^۷Self-sanction

^۸Self-respect

^۹Fitzpatrick & Bussey

^{۱۰}gradual

می‌شود در ادامه باکم کردن خود سرزنشی و فعال شدن مکانیسم بی‌تفاوتی اخلاقی، رفتارهای بی‌رحمانه فرد افزایش می‌یابد؛ در این راستا مطالعه طولی کوتاه‌مدت ثرنبرگ و همکاران (۲۰۱۹) با تأیید تقابلی بودن رابطه قلدری و بی‌تفاوتی اخلاقی نشان می‌دهد که در سن کودکی میانی در دو پایه تحصیلی چهارم و پنجم رابطه پیش‌بینی کننده دوسویه‌ای بین ارتکاب به قلدری و بی‌تفاوتی اخلاقی وجود دارد؛ درنهایت پس‌ازآنکه مهارت‌های شناختی لازم برای استفاده از مکانیسم‌های بی‌تفاوتی اخلاقی به‌منظور توجیه اعمال غیراخلاقی تحول می‌یابند، افراد در گستره زندگی خود توانایی اتکا به این مکانیسم‌ها را در بافتارهای^{۲۱} مختلف خواهند داشت (بوسی، ۲۰۲۰). روند پژوهشی در خصوص مکانیسم بی‌تفاوتی اخلاقی و خشونت (قلدری)، روابط همبستگی بین این دو متغیر را مورد ارزیابی قرار داده‌اند که فرا تحلیل‌های صورت گرفته بر پایه این پژوهش‌ها نشان‌دهنده رابطه مثبت و معنادار میان مکانیسم‌های بی‌تفاوتی اخلاقی و قلدری درگروه‌های سنی کودکان و نوجوانان است (کیلر، بوسی، هاوس و هانت، ۲۰۱۹؛ جینی، پازولی و هیمل، ۲۰۱۴).

در این میان یکی از روش‌های مداخله‌ای که با هدف ارتقاء شایستگی‌های اجتماعی، هیجانی و اخلاقی در سطح محدودتر نسبت به برنامه‌های گسترده‌تر، اجرا می‌گردند، آموزش تربیت مثبت است. رویکرد روان‌شناسی مثبت با تغییر پارادایم مدارس از دید سنتی که به مشکلات تحصیلی مانند مشکلات بین فردی، افت و ترک تحصیل می‌پردازد؛ به نگرش جدیدتر و توجه به پتانسیل‌های مثبت رفتاری دانش‌آموزان شامل توانمندی‌ها، فضایل انسانی، شادی، صفات اخلاقی، رفتار و افکار مثبت توجه دارد (شوشانی و همکاران، ۲۰۱۶؛ شانکلند و روزت، ۲۰۱۷^{۲۲}؛ سلیگمن، رشید و پاکز، ۲۰۰۶^{۲۳}). روانشناسی مثبت نگر به شادی و جهت‌گیری شادکامی^{۲۴} و بهزیستی^{۲۵} افراد می‌پردازد و به دنبال افزایش انگیزه و اشتیاق است و در همین مدت به حیطه‌های کاربردی روانشناسی و از جمله به حوزه روانشناسی بالینی و مشاوره گسترش یافته است. روان‌درمانگران مثبت نگر علاقه مند به ایجاد و تقویت توانمندی‌ها، خودمختاری^{۲۶}، تسلط محیطی^{۲۷}، رشد شخصی^{۲۸}، روابط با دیگران، هدفمندی در زندگی^{۲۹}، پذیرش خود^{۳۰}، هدف کنترل نقاط ضعف و اصلاح جنبه‌های بد زندگی اند. روان‌شناسان مثبت نگر برقراری نوعی توازن و تعادل را ضروری می‌دانند، توازنی که در آن نقاط قوت و ضعف افراد با هم در نظر گرفته و درک شود. در این رویکرد، تهیه اطلاعاتی درباره چیرستی و چگونگی کارکرد افراد و عوامل تعدیل کننده آسیب‌ها در مردم از اهمیت برخوردار است (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۶). مفاهیم روان‌شناسی مثبت نگر، در علوم و مؤسسات و نهادهای مثبت از جمله محیط کاری، محیط

^{۲۱} context

^{۲۲} Killers, Bussey, Hawes & Hunt

^{۲۳} Shankland & Rosset

^{۲۴} Seligman, Rashid & Parks

^{۲۵} happiness orientation

^{۲۶} welfare

^{۲۷} autonomy

^{۲۸} environmental mastery

^{۲۹} personal growth

^{۳۰} purpose in life

^{۳۱} Self- acceptance

یادگیری، خانواده و اجتماع مثبت نیز بسط داده شده است (بوزکورت، ۲۰۱۴^۹ و کوئیلیام، ۱۳۸۶^{۱۰}). با توجه به شیوع بالای مشکلات رفتاری و اخلاقی و افت تحصیلی در دانش آموزان، اجرای آموزش تربیت مثبت مدرسه محور بسیار ضروری و مهم است. نتایج پژوهش نجاتی در زمینه بررسی شیوع مشکلات رفتاری دانش آموزان ابتدایی در شهرستان های استان تهران نشان داد شیوع بیش فعالی و پرخاشگری ۱۴/۲٪، اضطراب و افسردگی ۶/۴٪، ناسازگاری اخلاقی ۴/۱۸٪، رفتار ضد اجتماعی ۰/۳٪ و نقص توجه ۶/۶٪ می باشد. در ضمن، پایه های تحصیلی اول و پنجم و پسران شیوع بالاتری در مشکلات رفتاری داشتند (نجاتی، ۱۳۹۱). در نتیجه یکی از روش های مداخله ای موثر بر رفتارهای قلدری و بی تفاوتی اخلاقی در دانش آموزان آموزش تربیت مثبت است و با توجه به مطالب مطرح شد این سوال برای پژوهشگر ایجاد می شود که آیا آموزش تربیت مثبت مدرسه محور بر کاهش بی تفاوتی اخلاقی و رفتارهای قلدری در دانش آموزان ابتدایی اثربخش است؟

روش

روش پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی و طرح آن به صورت پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود.

جامعه، نمونه، و روش نمونه گیری

جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ می باشد. حجم نمونه متشکل از ۴۰ دانش آموز پایه چهارم ابتدایی (۲۰ نفر گروه آزمایش، ۲۰ نفر گروه کنترل) بود که به کمک روش تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. ابزارهای جمع آوری اطلاعات در این پژوهش شامل پرسشنامه رفتار شرکت کننده در قلدری، و پرسشنامه مکانیسم بی تفاوتی اخلاقی بندورا و همکاران (۱۹۹۶) بود. در ابتدایی پژوهش از هر دو گروه (آزمایش و کنترل) در پیش آزمون هر دو پرسشنامه های پژوهش به عمل آمد سپس گروه آزمایش به مدت جمعی ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه ای آموزش تربیت مثبت مدرسه محور را دریافت نمود در حالی که گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند. در پایان، پس آزمون هر دو گروه مجدداً پرسشنامه های پژوهش را تکمیل کردند.

ابزارها

۱) پرسشنامه رفتار شرکت کننده در قلدری^{۳۴}

پرسشنامه رفتار شرکت کننده در قلدری توسط دمارای و همکاران، (۲۰۱۴) شامل ۵۰ سؤال و ۵ خرده مقیاس برای سنجش تجارب قلدری در ۳۰ روز گذشته طراحی شده است. خرده مقیاس های این پرسشنامه شامل، رفتارهای مرتبط با پنج نقش رایج در قلدری است؛ قلدر، قربانی، دستیاری قلدر، مدافعان قربانیان و افراد تماشاگر است که در مطالعه حاضر برحسب ضرورت از خرده مقیاس قلدری با استفاده شد. این خرده مقیاس مشتمل بر ۱۰ گویه است که بر پایه مقیاس پنج درجه ای لیکرت ۱ (هرگز) تا ۵ (هفت بار یا بیشتر) ارزیابی شدند. مطالعه دمارای و همکاران (۲۰۱۴) که به روی ۸۰۱ دانش آموز راهنمایی اجرا گردید دارای روایی و پایایی مناسبی بود. در مقیاس قلدری ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و در مطالعه تنانت^{۳۵} و همکاران

^۹ Bozkurt

^{۱۰} Quilliam

^{۳۴} Bullying Participant Behavior Questionnaire

^{۳۵} Tennant

(۲۰۱۹)، ۰/۸۹ گزارش گردیده که نشان‌دهنده همسانی درونی قابل‌قبول مقیاس موردنظر است. همچنین شواهد دال بر روایی مطلوب ابزار، با توجه به همبستگی‌های بین زیر مقیاس‌ها نظیر همبستگی مقیاس قلدر و دستیاری در قلدری و همبستگی با ابزارهای دیگر بود. در مطالعه حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد.

۲) پرسشنامه مکانیسم بی تفاوتی اخلاقی بندورا و همکاران (۱۹۹۶).

پرسشنامه مکانیسم بی تفاوتی اخلاقی، شامل ۳۲ سؤال است که هرکدام از ۸ مکانیسم مربوط به بی تفاوتی اخلاقی (مکانیسم‌های توجیه اخلاقی، مقایسه سودمند، حسن تعبیر، جابجایی مسئولیت و انتشار مسئولیت، تحریف پیامدها، انسانیت زدایی، نسبت دادن سرزنش) را از طریق ۴ پرسش، در مقیاس ۵ درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالف به ۵ = کاملاً موافق) مورداندازه‌گیری قرار می‌دهد. ضریب آلفای پرسشنامه بی تفاوتی اخلاقی ۰/۸۲ گزارش گردیده است (بندورا، باربارانلی، کاپرا و پاستورلی، ۱۹۹۶) همچنین در بین مطالعات داخلی، پژوهش رسایی کوشک، آهی و منصوری (۱۳۹۷) اعتبار آزمون به روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) ۰/۸۲ گزارش شده است و در پژوهش حاضر میزان ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد.

معرفی برنامه آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور.

بسته آموزشی و زمان مورد نیاز برای آموزش برگرفته از منابع کتبی همچون الگوی GGS (نوریش، رابینسون و ویلیامز، ۲۰۱۱)، مثبت اندیشی و مثبت گرایی (کوئیلیام، ۲۰۰۳ ترجمه براتی سده و صادقی، ۱۳۹۰)، فنون روانشناسی مثبت گرا (مگیار-موئی، ۲۰۰۹ ترجمه براتی سده، ۱۳۹۱) و مقالات و طرح های پژوهشی داخلی و خارجی بود (فرگوسن، ۲۰۱۸؛ پللیک، ۲۰۱۹؛ وایت و کرن، ۲۰۱۸؛ رابینسون، ۲۰۲۰؛ آرین فر، کتانی و عابدی، ۱۳۹۴؛ چم زاده قنواتی، ۱۳۹۳؛ ساندرز، ۱۳۹۳؛ سلیقه، ۱۳۹۷؛ فتی، موتابی، محمدخانی، ۱۳۹۴). برای سنجش روایی بسته (مدل آموزش تربیت مثبت مدرسه محور از اعتبار مناسبی جهت اجرا برخوردار است) از تعیین ضریب روایی بسته آموزشی به روش لاوشه استفاده شد ($CVR > 0.51$). خلاصه جلسه های آموزش تربیت مثبت مدرسه محور در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۱: خلاصه جلسات آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور

جلسات	عناوین محتوای آموزشی
اول	معارفه، تعیین اهداف، قوانین آموزشی خوش آمد گویی و معارفه، تعیین اهداف و قوانین آموزشی، مقدمه ای بر تربیت مثبت، اجرای پیش آزمون
دوم	آموزش خودآگاهی، شناخت افکار، احساس و رفتار با استفاده از "کاربرگ افکار روزمره من"
سوم	آموزش خودباوری، خوش بینی و عزت نفس با استفاده از فعالیت های عملی: "خودم را چگونه می بینم؟"، "نقاط ضعف من توانایی تجسم بصری"، "علاق و استعدادها" و "چقدر خودم را می شناسم؟"
چهارم	آموزش مثبت اندیشی با استفاده از "کارت های باورهای ناکارآمد" و کاربرگ "پرسش های تفکر واقع بینانه"
پنجم	آموزش در زمینه اهمیت هیجان ها و افکار مثبت در تحصیل از طریق آموزش گام به گام تنظیم هیجانی

^۱Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli

^۲Norriish, Robinson & Williams

ششم	آموزش تاب آوری از طریق "آموزش تکنیک تنفس عمیق" و "قصه گویی" و آموزش روش های حل مسئله از طریق "آموزش بارش فکری در مورد مشکلاتی که بچه ها در زندگی روزمره با آن درگیر هستند" و بازی "عینک مثبت"
هفتم	آموزش امید افزایی با استفاده از فعالیت عملی "تکمیل جملات ناتمام"، آموزش قدردانی از طریق "نامه نگاری" و آموزش شکرگزاری با استفاده از "قلک شکر" و "دفتر نگارش شکر خانواده"
هشتم	آموزش اهمیت هدفمندی و داشتن معنا در زندگی با استفاده از "بحث و گفتگو از طریق بارش فکری" و "قصه گویی"
نهم	آموزش همدلی از طریق اجرای "پانتومیم احساسات"، آموزش بخشش با استفاده از "کاردستی قلب بخشنده برای روز بخشش"
دهم	آموزش مسئولیت پذیری اجتماعی به وسیله "انیمیشن آموزش قوانین شهروندی"، آموزش در زمینه چگونگی برقراری ارتباطات مثبت بین فردی از طریق فعالیت های عملی: "استفاده از کاربرگ های مخصوص (برای داشتن روابط خوب با دیگران)" و "ارتباط چهره به چهره"
یازدهم	پرورش ارزش های اخلاقی، توانمندی های منشی و غرقگی با استفاده از فعالیت عملی "آموزش از طریق حلقه کند و کاو (آموزش فلسفه به کودکان)"
دوازدهم	پس آزمون جمع بندی جلسات و اجرای پس آزمون

نتایج

برای بررسی آموزش تربیت مثبت مدرسه محور بر کاهش بی تفاوتی اخلاقی و رفتارهای قلدری در پژوهش حاضر، متناسب با اهداف و فرضیه های پژوهش، از روش های مختلفی برای تجزیه و تحلیل داده ها استفاده گردید. تجزیه و تحلیل داده های این تحقیق در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده می شود در سطح آمار توصیفی از (میانگین، انحراف استاندارد، کجی، کشیدگی) استفاده شده و در سطح آمار استنباطی نیز برای بررسی فرضیه های این پژوهش از آزمون کوواریانس چند متغیره به کمک نرم افزار spss استفاده شده است. جدول زیر برخی از شاخص های توصیفی مربوط به بی تفاوتی اخلاقی و رفتارهای قلدری در دانش آموزان ابتدایی را در مراحل پیش آزمون و پس آزمون در دو گروه کنترل و آزمایش نشان می دهد.

جدول ۲ مشخصات توصیفی نمرات تمرکز در مراحل پیش آزمون و پس آزمون در دو گروه

گروه	شاخص	پیش آزمون		پس آزمون	
		بی تفاوتی اخلاقی	رفتارهای قلدری	بی تفاوتی اخلاقی	رفتارهای قلدری
آزمایش	میانگین	۸۶.۶۵۰۰	۴۳.۱۵۰۰	۷۹.۲۰۰۰	۳۶.۴۵۰۰
	انحراف استاندارد	۳.۷۰۳۱۳	۳.۴۰۷۰۴	۲.۵۸۷۴۲	۴.۱۶۰۹۱
کنترل	میانگین	۷۶.۱۰۰۰	۳۵.۹۰۰۰	۷۶.۶۵۰۰	۳۵.۴۵۰۰
	انحراف استاندارد	۳.۰۷۶۲۲	۳.۸۵۱۱۸	۳.۰۴۸۳۰	۴.۳۸۲۶۸

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود میانگین نمرات در گروه کنترل در دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون تغییر محسوسی نداشته است اما در گروه های آزمایش در مرحله پس آزمون افزایش یافته است که نشان‌دهنده اثرگذاری آموزش ها است. با توجه به اینکه در تحلیل استنباطی داده‌های پژوهش از تحلیل کوواریانس، به‌عنوان یکی از آزمون‌های پارامتریک، استفاده شده است لذا بررسی پیش فرض نرمال بودن داده‌ها و تساوی واریانس گروه‌ها مورد نیاز می‌باشد. که برای بررسی نرمال بودن داده‌ها ابتدا پیش فرض های لازم مورد بررسی قرار می‌گیرد. که با استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف به بررسی این فرض پرداخت. در جدول ۳ نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف آورده شده است. مقدار معنا داری این آزمون برای همه

$$H_0$$

متغیرها بیش‌تر از ۰/۰۵ است که باعث پذیرش فرض H_0 شد. بنابراین فرض نرمال بودن داده‌ها برای متغیرها در گروه‌ها کنترل و آزمایش تایید می‌شود.

جدول ۳ نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن داده‌های پیش از آزمون

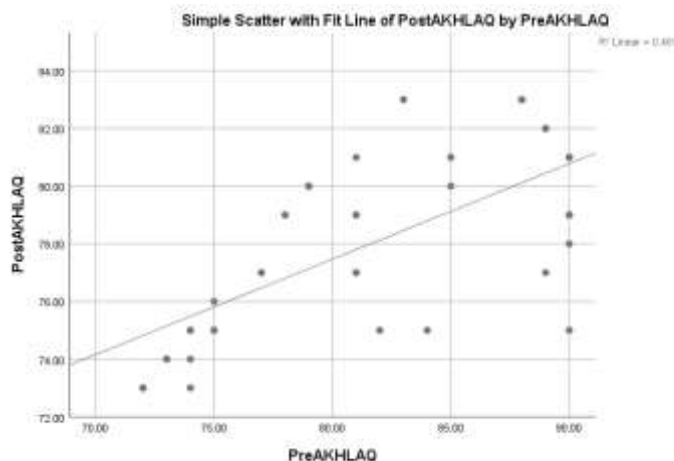
پس آزمون		پیش آزمون			
رفتارهای قلدری	بی تفاوتی اخلاقی	رفتارهای قلدری	بی تفاوتی اخلاقی	گروه	
۰.۲۵۳	۰.۱۰۶	۰.۱۹۱	۰.۱۳۸	آماره	کنترل
۰.۰۶۱ ^c	۰.۲۰۰ ^{c,d}	۰.۱۴۷ ^c	۰.۲۰۰ ^{c,d}	Sig	
۰.۱۷۵	۰.۱۹۳	۰.۱۵۲	۰.۱۶۹	آماره	آزمایش
۰.۲۰۰ ^{c,d}	۰.۱۳۷ ^c	۰.۲۰۰ ^{c,d}	۰.۲۰۰ ^{c,d}	Sig	

به منظور بررسی مفروضه خطی بودن رابطه بین پیش آزمون و پس آزمون از آزمون رگرسیون خطی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴ نتایج آزمون خطی بودن بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون بی‌تفاوتی اخلاقی

ANOVA ^a					
Sig	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	
۰.۰۰۰ ^b	۳۲.۵۵۶	۱۷۰.۱۶۱	۱	۱۷۰.۱۶۱	رگرسیون
		۵.۲۲۷	۳۸	۱۹۸.۶۱۴	باقیمانده
			۳۹	۳۶۸.۷۷۵	مجموع
Coefficients ^a					
Sig.	T	مقادیر استاندارد شده	مقادیر استاندارد نشده		
		Beta	Std. Error	B	
۰.۰۰۰	۵.۷۰۶	۰.۶۷۹	۰.۰۵۸	۰.۳۳۱	پیش آزمون

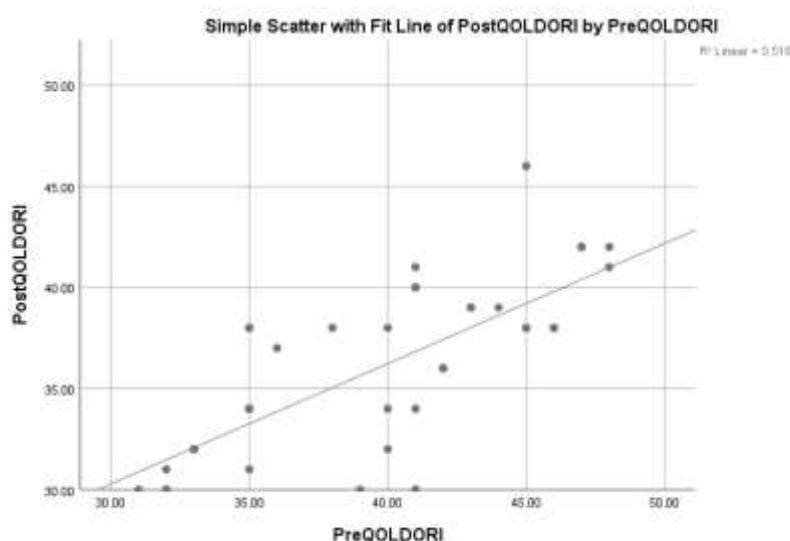
همانطور که در جدول بالا مشاهده می‌شود رابطه بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون خطی است $P\text{-Value} \leq 0.05$ ، $F=32.556$. این ارتباط خطی در نمودار زیر نیز نشان داده شده است.



نمودار ۱ ارتباط خطی بین اندازه‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون بی‌تفاوتی اخلاقی
جدول ۵ نتایج آزمون خطی بودن بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون رفتارهای قلدری

ANOVA ^a					
Sig	F	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	
.000 ^b	۴۰.۵۱۴	۳۶۳.۲۲۱	۱	۳۶۳.۲۲۱	رگرسیون
		۸.۹۶۵	۳۸	۳۴۰.۶۷۹	باقیمانده
			۳۹	۷۰۳.۹۰۰	مجموع
Coefficients ^a					
Sig.	T	مقادیر استاندارد شده	مقادیر استاندارد نشده		
		Beta	Std. Error	B	
.000	۶.۳۶۵	.۷۱۸	.۰۹۳	.۵۹۴	پیش‌آزمون

همانطور که در جدول بالا مشاهده می‌شود رابطه بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون خطی است $P\text{-Value} \leq 0.05$ ، $F=11.164$. این ارتباط خطی در نمودار زیر نیز نشان داده شده است.



نمودار ۲ ارتباط خطی بین اندازه‌های پیش آزمون و پس آزمون رفتارهای قلدری به منظور بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیون با استفاده از آزمون تجزیه و تحلیل کوواریانس تعامل بین متغیر همپراش و متغیر مستقل مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۶ بررسی تعامل بین متغیر همپراش و متغیر مستقل

منابع تغییرات	مجموع مجذرات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig.
گروه * پیش آزمون بی تفاوتی اخلاقی	۱۰۳۷۶	۲	۰۶۸۸	۰۱۴۲	۰۸۶۸
گروه * پیش آزمون رفتارهای قلدری	۱۵۰۷۹۹	۲	۷۰۹۰۰	۲۰۶۸۸	۰۰۸۲

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود تعامل متغیر مستقل و همپراش معنادار نیست. $P\text{-Value} \leq 0.05$ ، $[F=0.142]$ ، $P\text{-Value} \leq 0.05$ ، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه همگنی شیب رگرسیون رعایت شده است.

جدول ۷ نتایج آزمون لوین مبنی بر همگنی واریانس‌ها

	F	df۱	df۲	Sig.
پس آزمون بی تفاوتی اخلاقی	۲۸۹۰۱	۱	۳۸	۰۱۱۰
پس آزمون رفتارهای قلدری	۳۱۹۰۱	۱	۳۸	۰۰۹۴

همانطور که در جدول بالا مشاهده می‌شود مفروضه همگنی واریانس‌ها نیز رعایت شده است $[P \geq 0.05]$. برای بررسی فرضیه اصلی پژوهش: آموزش تربیت مثبت مدرسه محور بر کاهش بی تفاوتی اخلاقی و رفتارهای قلدری در دانش آموزان ابتدایی تأثیر دارد، به منظور مقایسه میانگین نمرات بی تفاوتی اخلاقی و رفتارهای قلدری در پس آزمون از آزمون MANCOVA استفاده

شد. به این صورت که نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر همپراش کنترل شد و سپس نمرات پس‌آزمون مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج آن در ادامه ارائه شده است.

جدول ۸ آزمون برابری ماتریس‌های کوواریانس

مقدار	شاخص
۵.۳۴۲	Box's M
۱.۶۷۹	F
۳	df _۱
۲۵۹۹۲۰.۰۰۰	df _۲
.۱۶۹	Sig.

جدول بالا آماره باکس‌ام را نشان می‌دهد. این آزمون این فرض صفر را مورد آزمون قرار می‌دهد که ماتریس‌های کوواریانس مشاهده شده متغیرهای وابسته در بین گروه‌های مختلف برابرند. در جدول فوق چون مقدار $P-Value \geq 0.05$ ، $F=1.679$ در سطح خطای داده شده 0.05 معنی دار نیست بنابراین فرض صفر رد نمی‌شود. به این معنی که ماتریس‌های کوواریانس مشاهده شده بین گروه‌های مختلف با هم برابر هستند.

جدول ۹ نتایج آزمون‌های چند متغیره

اثر	ارزش	F	df	درجه آزادی	Sig.	مجذور اتا	
اثربخشی	.۴۳۳	۱۳.۳۶۱ ^b	۲.۰۰۰	۳۵.۰۰۰	.۰۰۰	.۴۳۳	زمان * گروه
لمبدا و یلکس	.۵۶۷	۱۳.۳۶۱ ^b	۲.۰۰۰	۳۵.۰۰۰	.۰۰۰	.۴۳۳	
اثر هاتلینگ	.۷۶۴	۱۳.۳۶۱ ^b	۲.۰۰۰	۳۵.۰۰۰	.۰۰۰	.۴۳۳	
بزرگترین ریشه ری	.۷۶۴	۱۳.۳۶۱ ^b	۲.۰۰۰	۳۵.۰۰۰	.۰۰۰	.۴۳۳	

جدول بالا نتایج چهار آزمون چند متغیره را نشان می‌دهد. این آزمون‌ها عبارتند از: اثربخشی، لمبدا و یلکس، اثر هاتلینگ و آزمون بزرگترین ریشه ری. از میان چهار آزمون چندمتغیره، آزمون لاندای و یلکس از معروفیت بیشتری نسبت به چهار آزمون دیگر برخوردار است. اما آزمون اثر پیلای در موقعیت‌های عملی دارای قدرت بیشتری نسبت به سایر آزمون‌هاست. با توجه به جدول بالا، سطح معنی داری آزمون، از 0.05 کمتر است بنابراین معنی دار است $[F=13.361, P-Value \leq 0.05]$. در به این معنی که براساس این آزمون، تفاوت پیش‌آزمون، پس‌آزمون، با یکدیگر معنی دار است. این نتیجه نشان دهنده تفاوت معنادار نتایج بین گروه‌ها در زمانهای مختلف است. میزان تأثیر 0.433 است.

جدول ۱۰ نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس جهت مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون

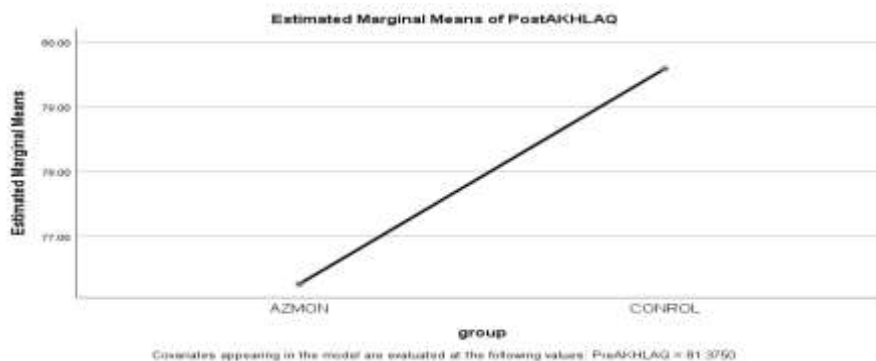
منبع	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	Sig.	مجذور اتا	توان آزمون
پیش آزمون بی تفاوتی اخلاقی	۱۳۱.۷۲۰	۱	۱۳۱.۷۲۰	۲۸.۵۰۲	.۰۰۰	.۴۴۲	.۹۹۹
پس آزمون بی تفاوتی اخلاقی	۱۳۱.۷۲۰	۱	۱۳۱.۷۲۰	۲۸.۵۰۲	.۰۰۰	.۴۴۲	.۹۹۹
پیش آزمون رفتارهای قلدری	۵۶۳.۷۴۰	۱	۵۶۳.۷۴۰	۱۷۵.۳۸۱	.۰۰۰	.۸۳۰	۱.۰۰۰
پس آزمون رفتارهای قلدری	۵۶۳.۷۴۰	۱	۵۶۳.۷۴۰	۱۷۵.۳۸۱	.۰۰۰	.۸۳۰	۱.۰۰۰
گروه	پس آزمون بی تفاوتی اخلاقی	۱۷.۲۵۴	۱۷.۲۵۴	۳.۷۳۳	.۰۴۱	.۲۹۴	.۴۶۸
	پس آزمون رفتارهای قلدری	۷۸.۴۱۰	۷۸.۴۱۰	۲۴.۳۹۴	.۰۰۰	.۴۰۴	.۹۹۸

همانطور که در جدول مشاهده می‌شود تأثیر نمرات پیش‌آزمون بر نمرات پس‌آزمون معنی‌دار است $[F=28/502, P-Value \geq 0/05]$ ، می‌توان گفت: همبستگی متغیر همپراش و مستقل رعایت شده است. نتایج بررسی گروه نشان داد که مقدار F در سطح خطای کمتر از $0/05$ معنادار گزارش شد $[F=3/733, P-Value \leq 0/05]$ ، یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش‌آزمون، اختلاف معناداری بین میانگین نمرات دو گروه در پس‌آزمون وجود دارد. بنابراین فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. به این معنا که آموزش تربیت مثبت مدرسه محور بر کاهش بی‌تفاوتی اخلاقی و رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد. برای بررسی فرضیه فرعی اول: آموزش تربیت مثبت مدرسه محور بر کاهش بی‌تفاوتی اخلاقی در دانش‌آموزان ابتدایی اثربخش است، به منظور مقایسه میانگین نمرات بی‌تفاوتی اخلاقی در دانش‌آموزان ابتدایی در پس‌آزمون از آزمون $ANCOVA$ استفاده شد. به این صورت که نمرات پیش-آزمون به عنوان متغیر همپراش کنترل شد و سپس نمرات پس‌آزمون مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج آن در ادامه ارائه شده است.

جدول ۱۱ نتایج تحلیل کوواریانس جهت مقایسه میانگین نمرات بی تفاوتی اخلاقی در دانش آموزان ابتدایی

منبع	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	Sig.	مجذوراتا
پیش آزمون	۱۳۶.۴۲۳	۱	۱۳۶.۴۲۳	۳۰.۱۶۷	.۰۰۰	.۴۴۹
گروه	۳۱.۲۸۷	۱	۳۱.۲۸۷	۶.۹۱۸	.۰۱۲	.۲۰۸

همانطور که در جدول مشاهده می شود تأثیر نمرات پیش آزمون بر نمرات پس آزمون معنی دار است $[P\text{-Value} \leq ۰/۰۵]$ ، می توان گفت: همبستگی متغیر همپراش و مستقل رعایت شده است. مقدار F در گروه، در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ معنادار گزارش شد $[F=۶/۹۱۸, P\text{-Value} \leq ۰/۰۵]$. یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش آزمون، اختلاف معناداری بین میانگین نمرات دو گروه در پس آزمون وجود دارد. بنابراین فرضیه پژوهش تأیید می شود. به این معنا که آموزش تربیت مثبت مدرسه محور بر کاهش بی تفاوتی اخلاقی در دانش آموزان ابتدایی اثربخش است. مجذوراتا برابر با ۰/۲۰۸ گزارش شد که میزان این تأثیرگذاری را نشان می دهد.

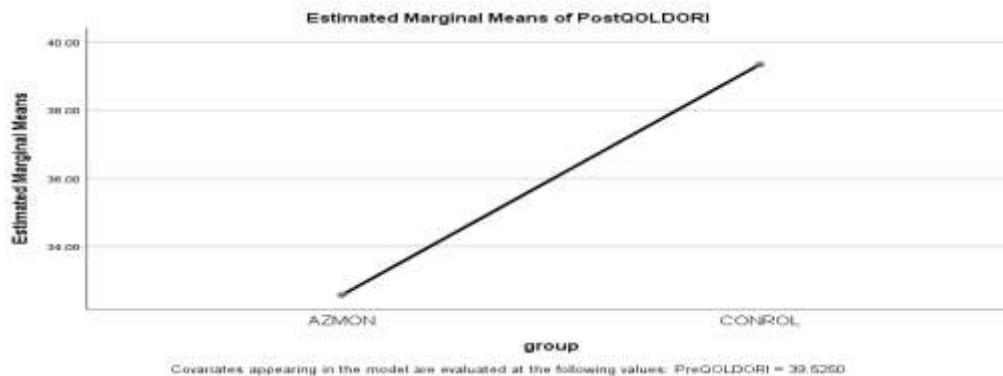


نمودار بالا، به وضوح، میانگین بی تفاوتی اخلاقی را در دو گروه، با هم مقایسه کرده است. بر اساس نمودار، میانگین نمرات بی تفاوتی اخلاقی برای گروه تربیت مثبت مدرسه محور کمتر از گروه کنترل است. برای بررسی فرضیه فرعی دوم پژوهش: آموزش تربیت مثبت مدرسه محور بر رفتارهای قلدری در دانش آموزان ابتدایی اثربخش است، به منظور مقایسه میانگین نمرات رفتارهای قلدری در دانش آموزان ابتدایی در پس آزمون از آزمون ANCOVA استفاده شد. به این صورت که نمرات پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش کنترل شد و سپس نمرات پس آزمون مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج آن در ادامه ارائه شده است.

جدول ۱۲ نتایج تحلیل کوواریانس جهت مقایسه میانگین نمرات رفتارهای قلدری در دانش آموزان ابتدایی

منبع	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	Sig.	مجذوراتا
پیش آزمون	۵۷۷.۳۵۹	۱	۵۷۷.۳۵۹	۱۸۳.۳۰۲	.۰۰۰	.۸۳۲
گروه	۲۲۴.۱۳۸	۱	۲۲۴.۱۳۸	۷۱.۱۶۰	.۰۰۰	.۶۵۸

همانطور که در جدول بالا مشاهده می‌شود تأثیر نمرات پیش‌آزمون بر نمرات پس‌آزمون معنی‌دار است $[P\text{-Value} \leq 0/05]$ ، می‌توان گفت: همبستگی متغیر همپراش و مستقل رعایت شده است. مقدار F در گروه، در سطح خطای کمتر از $0/05$ معنادار گزارش شد $[F=215/243, P\text{-Value} \leq 0/05]$. یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش‌آزمون، اختلاف معناداری بین میانگین نمرات دو گروه در پس‌آزمون وجود دارد. بنابراین فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. به این معنا که آموزش تربیت مثبت مدرسه محور بر رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان ابتدایی اثربخش است. مجذور اتا برابر با $0/658$ گزارش شد که میزان این تأثیرگذاری را نشان می‌دهد.



نمودار ۴، به وضوح، میانگین رفتارهای قلدری را در دو گروه، با هم مقایسه کرده است. بر اساس نمودار، میانگین نمرات رفتارهای قلدری برای گروه آموزش تربیت مثبت مدرسه محور کمتر از گروه کنترل است.

بحث و نتیجه گیری

نتایج تحقیق حاضر نشان داد که اثربخشی آموزش تربیت مثبت مدرسه محور بر کاهش بی تفاوتی اخلاقی و رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان ابتدایی معنادار دارد. نتایج فرضیه حاضر با تحقیقات امینیان و همکاران (۱۴۰۰)، و باقریان و همکاران (۱۴۰۰)، و چاخسی^۸ و همکاران (۲۰۱۸) همسو می‌باشد.

در تبیین فرضیه حاضر می‌توان اشاره کرد به اینکه در آموزش تربیت مثبت، از روشهایی از قبیل توسعه اهداف فردی دانش‌آموز و ایجاد انگیزه استفاده می‌شود. در صورتی که در مدل سنتی، دانش‌آموزان به سمت پیشرفت سوق داده می‌شدند و تأکید بر آزمون‌های استاندارد شده بود؛ تربیت مثبت، به جای اینکه در دانش‌آموزان رقابت ناسالم علیه یکدیگر ایجاد کند، از یادگیری مشارکتی بهره می‌برد. در این رویکرد، معلم برای دانش‌آموزان احترام قائل می‌شود و دانش‌آموزان نیز می‌آموزند که با ارزش هستند و دیده می‌شوند (والکر و کروگان^۹، ۱۹۹۸). اکثر کودکان کم و بیش می‌توانند به یک برنامه درسی ملی

^۸Chakhsi

^۹Walker & Crogan

دست پیدا کنند. پیشرفت موفق آن‌ها را به ادامه تلاش برای یادگیری تشویق کرده و به آنها اعتماد به نفس می‌دهد. با این حال، برای تعداد کمی از کودکان که در تلاش برای دستیابی به برنامه درسی موفق نمی‌شوند، شکست آنها اعتماد به نفس شان را تضعیف کرده و باعث ایجاد ترس و دل‌سرد شدن از تلاش بیشتر می‌شود. همچنین، این کودکان می‌دانند که مانند سایر کودکان نقش ارزشمندی در کلاس‌های عادی خود ایفا نمی‌کنند، بنابراین احساس بی‌ارزشی خواهند کرد و روحیه آنها تضعیف خواهد شد. این کودکان ممکن است از استراتژی‌هایی مانند به چالش کشیدن رفتار یا عدم ارتباط استفاده کنند که به آنها برای اجتناب از شرایط دشوار و کاهش بروز شکست مداوم کمک می‌کند. با پیشرفت کودکان در مدرسه و فقدان منابع داخلی برای مقابله با ناامیدی و سایر احساسات منفی، رفتارهای آنها تثبیت و اغلب تشدید می‌شوند، و کارکنان آموزشی را به جست‌وجو برای استراتژی‌های مداخله مناسب برمی‌انگیزد. با این حال، استراتژی‌ها به درمان نشانه‌ها کمک می‌کنند نه به علل ریشه‌ای مشکل؛ بنابراین موفقیت محدودی دارند. ارائه یک برنامه درسی اصلاح شده به عنوان مداخله مثبت، می‌تواند بسیار موفق عمل کند. هر مدرسه باید برنامه درسی اصلاح شده ارائه کند تا نیازهای کودکان پرنزاع و کشمکش را برآورده کند. در این رویکرد، تأکید بر این است که: "تمام بچه‌ها مهم هستند". این برنامه به تمام کودکان کمک خواهد کرد در مدرسه موفق باشند و به سمت آینده‌ای مفید و تحقق یافته حرکت کنند. یکی از موارد مهم در تربیت مثبت، آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی است. نوجوانانی که مثبت فکر می‌کنند؛ درباره آنچه می‌خواهند در آینده انجام دهند، خوشبینانه سخن می‌گویند. در اطرافیان خود، بهترین خصوصیت‌ها را ردیابی می‌کنند و به جنبه‌های مثبت شخصیتی دیگران اهمیت می‌دهند (لیندنفیلد، ۱۳۸۷). ارائه یک هویت مثبت به کودکان برای موفقیت در آینده، مهم‌تر از هر چیز دیگری در کلاس درس می‌باشد (سانت، ۱۳۹۶). در این رویکرد با تأکید بر استعدادها و توانایی‌ها، بهینه‌سازی شادی‌ها، توجه و تمرکز کردن بیشتر به مسایل و احساسات مثبت و منع کردن احساسات منفی از ورود به حیطه‌ی شخصی، و افزایش ارتباطات مثبت که یکی از مبانی رویکرد مثبت نگر است، می‌توان بر سلامت افراد و افزایش ارزش‌های اخلاقی تأثیر مثبتی گذاشت (وود و جوزف، ۲۰۱۰). در این راستا می‌توان استناد کرد در پژوهش فرا تحلیلی چاخی و همکاران (۲۰۱۸) در مورد بهزیستی و استرس و اضطراب که شامل بررسی ۳۵ مقاله و ۱۸۶۴ آزمودنی درباره تأثیر مداخله‌های روانشناسی مثبت بود؛ پژوهشگران یادشده به این نتیجه رسیدند که برنامه افزایش بهزیستی داشته؛ اما بر استرس تأثیر معنی‌داری نداشته است. در پژوهش همسوی دیگری که توسط باقریان و همکاران (۱۴۰۰)، در پژوهشی با عنوان "تأثیر قصه‌گویی خلاق با رویکرد مثبت‌نگر بر مهارت‌های اخلاقی مبتنی بر همدلی پسران دبستانی" انجام دادند. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین کودکان مورد مطالعه در هر دو گروه آزمودنی و گواه، قبل از مداخله قصه‌گویی تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. همچنین در گروه کنترل نیز تفاوت معنی‌داری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون وجود نداشت، اما همدلی در کودکان گروه آزمودنی پس از مداخله و در پس‌آزمون افزایش یافت. با توجه به نتایج به‌دست آمده می‌توان این گونه برداشت کرد که قصه خوانی بر ارتقای حس همدلی پسران دبستانی مؤثر است. لذا اگر این شیوه توسط مدارس ابتدایی، کتابخانه‌ها، کانون‌های پرورش فکری و مراکز روان‌شناسی برای آموزش مؤلفه همدلی مورد استفاده ثابت قرار بگیرد، می‌شود بسیاری از مشکلات رفتاری کودکان را در این زمینه کاهش داد.

^۴Lindenfield

^۵Sonnet

^۶Wood & Joseph

در تبیین دیگری می توان استناد کرد به امینیان و همکاران (۱۴۰۰) که به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های همدلی بر خودشیفتگی و زورگویی دانش‌آموزان زورگو پرداختند این مطالعه و تحقیق، به شیوه نیمه آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه انجام گرفت. در این پژوهش تعداد ۴۰ دانش‌آموز زورگو با شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل تنظیم شدند (در هر گروه ۲۰ دانش‌آموز). دانش‌آموزان گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در طول دو ماه تحت آموزش مهارت‌های همدلی قرار گرفتند. درحالی‌که دانش‌آموزان حاضر در گروه گواه از دریافت این مداخلات در طول انجام پژوهش بی‌بهره بودند. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های همدلی بر خودشیفتگی و زورگویی دانش‌آموزان زورگو تأثیر معنادار داشته است. بدون شک فرایند تربیت به منزله مهم ترین حرکت اجتماعی هدفمند برای تحول آگاهانه و اختیاری شخصیت افراد جامعه به سوی آرمان ها و ارزش های مطلوب، لاجرم با فرهنگ هر جامعه تعامل داشته و دارد. از این رو باید اذعان نمود که جریان تربیت نه تنها در روند انتقال و تثبیت عناصر و مؤلفه های فرهنگ بومی به نسل آینده و نیز در فرایند توسعه میراث فرهنگی و رشد و تعالی فرهنگ جامعه در گذر زمان بیشترین نقش را بر عهده دارد، بلکه فرهنگ هر اجتماع، مهم ترین زمینه ای است که فعالیت شایسته انواع نهادها و عوامل تربیتی را میسر ساخته و جریان تربیت را بارور می سازد. با گسترش تربیت مدرن در عصر حاضر، ارتباط فرایند تربیت با عناصر فرهنگ بومی دشوارتر گشته است. در جهانی که تأکید بر رفاه و آموزش و پرورش مثبت گرا افزایش یافته است، می توان گفت آموزش مهارت های تربیتی در کنار بعد دانشی آن می تواند وسیله ای برای آموزش ذهن و قلب باشد. سیستم آموزشی که پرورش دانش آموز محور و آموزش و پرورش مبتنی بر ارزش ها را مدنظر قرار داده باشد می تواند آینده ای روشن را در پی داشته باشد. رسیدن به این چشم انداز آینده نگر، خواستار مشارکت مداوم کل کودکان و یک محیط مدرسه است. برنامه تربیت مثبت مدرسه محور شامل آموزش مفاهیم و مهارت های تربیتی مبتنی بر روانشناسی مثبت نگر هستند. این مفاهیم و مهارت ها به طور متقابل بر شکل جمعی بزرگ تر و ایجاد یک فرهنگ و فضا که می تواند خودکفا باشد، اثر می گذارد. در نهایت، تربیت مثبت مدرسه محور می تواند به عنوان پایه و اساس برنامه های درسی مثبت گرای آموزشی برای کاهش بی تفاوتی اخلاقی و رفتارهای قلدری باشند؛ و منجر به تجهیز مسیری برای رسیدن دانش آموزان به ارزش های اخلاقی و اجتماعی گردند. هر پژوهشی با محدودیت هایی مواجه می باشد که از این محدودیت ها می توان به علی رغم تلاش پژوهشگر در اجرای دقیق طرح های درمانی، مبتدی بودن درمانگر از جمله محدودیت های این پژوهش است، حجم کم نمونه پژوهش که قدرت تعمیم پذیری را کاهش می دهد. عدم دسترسی به پرسشنامه ایرانی اشاره کرد.

تشکر و قدردانی

با سپاس فراوان از دانش آموزان عزیزی که در انجام این پژوهش نهایت همکاری را به عمل آوردند.

منابع

- امینیان دهکردی، فاطمه، رضانی، خسرو، ماردپور، علیرضا. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های همدلی بر خودشیفتگی و زورگویی دانش‌آموزان زورگو. *مجله دست آوردهای روان‌شناختی*، ۲۸(۲): ۶۷-۹۲.
- باقریپور، معصومه (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مبتنی بر نظریه هوش چندگانه بر مهارت‌های حل مسئله و تفکر نقادانه دانش‌آموزان. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۶(۳): ۶۴-۵۳.
- باقرییان، حدیث، زارع، امین، گل محمدی، محسن، (۱۴۰۰). تأثیر قصه‌گویی خلاق با رویکرد مثبت‌نگر بر مهارت‌های اخلاقی مبتنی بر همدلی پسران دبستانی، پژوهشنامه کتاب داری و اطلاع رسانی، دوره ۱۱، شماره ۲.
- رحمانی، جهانبخش؛ ازلی، مینا. (۱۳۹۱). رابطه بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر اصفهان. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۹(۶)، ۱۴۰-۱۳۱.
- سانت، ه. (۱۳۹۶). *مدخله مثبت برای دانش‌آموزانی که در مدرسه پرخاشگری و دعوا می‌کنند: توسعه یک برنامه درسی ابتدایی/اصلاح شده*. ترجمه: اعظم اکبری زاده. تهران: راز نهان.
- نجاتی، و. (۱۳۹۱). شیوع مشکلات رفتاری دانش‌آموزان ابتدایی در شهرستان‌های استان تهران. *مجله علمی سازمان نظام پزشکی جمهوری اسلامی ایران*، ۳۰(۲)، ۱۶۸-۱۶۲.
- Bozkurt, T. (2014). Positive Education and Emerging Leadership Roles Of Counselors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences. New Horizons In Education*, 140, 452 – 4۶۱.
- Business Media NewYork; 29(2): 363–392.
- Bussey, K. (2020). Development of moral disengagement: Learning to make wrong right. *The Oxford Handbook of Moral Development: An Interdisciplinary Perspective*, 306–326.
- Chakhssi, F., Kraiss, J.T., Sommers-Spijkerman, M., & Bohlmeijer, E.T. (2018). The effect of Positive Psychology Interventions on well-being and distress in clinical samples with psychiatric or somatic disorders: A systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry*. 18(1): 211-218.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 90–98.
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: A Meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 14–31.
- Killer, B., Bussey, K., Hawes, D. J., & Hunt, C. (2019). A meta-analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive Behavior*, ۴۵(۴), ۴۵۰–۴۶۲.
- Menesini, E., Palladino, B., & Nocentini, A. (2015). Emotions of Moral Disengagement, Class Norms, and Bullying in Adolescence: A Multilevel Approach. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61, 124–143.

- Ren, D., & Voelkel, J. G. (2020). Bullying. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*.
- Seligman, M. E; Rashid, T. & Parks, A.C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774-778.
- Shankland, R. & Rosset, E. (2017). Review of Brief School-Based Positive Psychological Interventions: a Taster for Teachers and Educators. Springer Science,
- Shoshani, A.; Steinmetz, S. & Kanat-Maymon, Y. (2۰۱۶). بررسی برنامه روانشناسی مدرسه بر رفاه، مشارکت و دستاورد نوجوانان. *Journal of School Psychology*, 57, 73–92.
- Slattery, L. C., George, H. P., & Kern, L. (2019). Defining the word bullying: Inconsistencies and lack of clarity among current definitions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(3), 227–235.
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO Publishing.
- Walker, I. & Crogan, M. (1998). Academic performance, prejudice and classroom: New pieces to the puzzle. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 8 (6), ۳۸۱–۳۹۳.
- Wood, A. M. & Joseph, S. (2010). The absence of positive psychological (eudemonic) well-being as a risk factor for depression: A ten year cohort study. *Journal of affective disorders*, 122(3): 213- 217.