

## اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی بر کاهش زورگویی و افزایش استقلال عاطفی نوجوانان شهر طبس

مریم صف‌آرا<sup>۱</sup>، محبوبه معظم‌آبادی<sup>۲</sup>

تاریخ وصول: ۹۶/۰۶/۱۷

تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۱/۰۲

### چکیده

زورگویی پدیده‌ای ضداجتماعی است که باید با آن برخورد کرد. گرچه چندین مداخله‌ی ضد زورگویی وجود دارد که در کاهش زورگویی تأثیر دارند، اما مداخلات پیچیده‌تر و منظم‌تر تأثیر بیشتری نسبت به تغییرات آموزشی صرف دارند. لذا پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی بر کاهش زورگویی و افزایش استقلال عاطفی نوجوانان شهر طبس انجام شد. پژوهش حاضر از نیمه آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون دوگروهی است. جامعه‌ی آماری کلیه دانش‌پسر دوره متوسطه اول شهر طبس در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ بود. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها، نمونه‌ای شامل ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده جهت دستیابی به اهداف پژوهش عبارت بودند از: مقیاس زورگویی ایلینویز (۱۹۹۹) و مقیاس استقلال عاطفی استنبرگ و سیلوربرگ (۱۹۸۶) جهت تحلیل داده، از روش‌های آمار توصیفی مانند محاسبه میانگین، انحراف معیار و آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره و چند متغیره استفاده شد. نتایج نشان داد، میانگین گروه آزمایش در مولفه‌های زورگویی کاهش و استقلال عاطفی نسبت به گروه کنترل افزایش یافته است. می‌توان گفت که آموزش مثبت‌اندیشی بر کاهش زورگویی و افزایش استقلال عاطفی نوجوانان موثر بوده است. لذا نتایج پژوهش توجه بیشتر دست‌اندرکاران عرصه تعلیم و تربیت در زمینه کاهش آسیب‌های دانش‌آموزی را بیشتر می‌طلبد.

واژگان کلیدی: مثبت‌اندیشی، زورگویی، استقلال عاطفی، کاهش آسیب، نوجوانان

۱. استادیار روان‌شناسی دانشگاه الزهرا (س)، پژوهشکده زنان (نویسنده مسؤل) m.safara@alzahra.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه بیرجند

## مقدمه

مسائل و مشکلات مربوط به دانش آموزان، معلمان، والدین و به‌طور کلی مدرسه و آموزش و پرورش بسیار پیچیده و متنوع بوده که نیازمند بررسی و شناخت بیشتری می‌باشند. یکی از مشکلاتی که تقریباً در تمام مدارس دنیا وجود دارد پدیده‌ی زورگویی<sup>۱</sup> در مدرسه است (بازرگان، صادقی و لواسانی، ۱۳۸۲). زورگویی مشکل بسیار شایعی است به‌طوری‌که دامنه آن را در کشورهای مختلف از ۸/۶٪ تا ۴۵/۲٪ در میان پسرها و از ۴/۸٪ تا ۳۵/۸٪ در میان دخترها برآورد شده است (رضا پور، سوری و خدا کریم، ۱۳۹۲). زورگویی شامل اشکال فیزیکی، کلامی و یا اعمال غیرمستقیم منفی و یا پرخاشگری است (گرین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). زورگویی فیزیکی مستقیم، ممکن است شامل هل دادن، لگزدن، ضربه زدن یا به‌زور گرفتن اشیای دیگران باشد. زورگویی زبانی مستقیم شامل رفتارهایی مانند با اسم بدخواندن، تهدید و مسخره کردن است (نانسل<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۱). این فقط کودک مرعوب نیست که از عواقب زورگویی رنج می‌برد. بسیاری از کودکانی که قلدری می‌کنند این رفتارهای آموخته را تا بزرگسالی ادامه می‌دهند و احتمال زیادی وجود دارد که در آینده به فرزندان خود نیز زور بگویند، در روابط با دیگران شکست بخورند، شغل خود را از دست بدهند و سرانجام سر از زندان درآوردند (کلوروسو، ۱۳۹۲). بسیاری از کودکان درگیر در خشونت همسالان، هم زورگو و هم زورپذیر، در آینده با مشکلات روان‌شناختی زیادی روبرو می‌شوند. در اکثر مواقع بسیاری از این رفتارهای منفی چشم‌پوشی می‌شود و این‌گونه تصور می‌شود که زورگویی یک مرحله‌ی گذار از رشد است. رفتارهای خشن مثل کار کشیدن از زور پذیر یا سربه‌سر گذاشتن ساده همدیگر در مدرسه با گذشت زمان به اختلال‌های جدی تبدیل می‌شود (ماهلروین<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰).

زورگویی به‌عنوان یک مسئله جدی شخصی، اجتماعی و پرورشی محسوب می‌گردد که دانش آموزان درگیر در آن را در معرض مشکلات عدیده‌ی روان‌شناختی، اجتماعی و تحصیلی قرار می‌دهد (سویرر، اسپلیج، ویلانکورت و هایمل<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). کودکانی که مورد

- 
1. bullying
  2. Greene
  3. Nansel
  4. Mahlerwein
  5. Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel

زورگویی قرار می‌گیرند، اغلب بیشتر از سلامت جسمانی خود شاکی هستند، مثل مشکلات خواب، سردرد، دل‌درد، شب‌ادراری، افسردگی و بیشتر به فکر خودکشی می‌افتند، همچنین زورگویی مکرر با سطوح بالای افسردگی و اختلالات هیجانی و رفتاری همراه است، علاوه بر سطوح بالای مشکلات جسمانی، مطالعات نشان می‌دهند که زورگویی‌هایی که بیشتر در خشونت درگیر هستند، متخلف‌تر هستند و رفتارهای خشونت‌آمیز بیشتری دارند (صفری، ۱۳۹۳). همچنین از سویی دیگر افزایش استقلال عاطفی نوجوانان، یکی از بحران‌های دوران نوجوانی است که اغلب والدین با فرزندان خود درگیر هستند. احساس فردیت و میل به استقلال از جمله موضوعات تحولی دوران نوجوانی است که به‌عنوان نوعی تکلیف تحولی در این دوره محسوب شده و نحوه سازگاری نوجوان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در اثر بروز پدیده استقلال عاطفی، جنبه‌های دیگر شخصیت نیز دستخوش تغییر و دگرگونی می‌شوند که هر کدام از این جنبه‌ها بنا به‌ضرورت مورد توجه پژوهشگران در تحقیقات متعدد واقع شده‌اند (فلمینگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). استقلال عاطفی به‌عنوان فرایندی توصیف شده است که توسط آن افراد از وابستگی خود به والدین چشم می‌پوشند و شروع به گسترش یک ادراک بالغانه‌تر، واقعی‌تر و متعادل‌تر از والدین خود و نقش‌های خود می‌کنند (بیرز و گووسنس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲).

در راستای حل مشکلات روان‌شناختی، رویکردهای مختلفی ظهور نموده‌اند. از جمله این رویکردهای جدید در دهه‌ی اخیر به رویکرد روانشناسی مثبت‌گرا می‌توان اشاره نمود. در طی دهه گذشته روان‌شناسی مثبت‌گرا به یکی از گرایش‌های عمده در روان‌شناسی تبدیل شده و به سرعت جایگاه مناسبی در این رشته یافته است. سرعت این گرایش در تبدیل به یک رویکرد عمل‌گرا و مبتنی بر شواهد با پیشینه هیچ‌یک از گرایش‌های دیگر قابل مقایسه نیست. این سرعت به‌ویژه در زمینه شیوه‌ها و مداخلاتی که در روان‌شناسی مثبت‌گرا ابداع و مورد استفاده قرار گرفته‌اند، چشمگیر است. کاربرت مداخلات مثبت به‌منظور ارتقای کیفیت زندگی، خشنودی بیشتر از زندگی، شادکامی و نشاط و دستیابی به خوش‌باشی (احساس ذهنی آسایش) و در یک کلام سعادت‌مندی (خوشبختی) می‌باشد. گسترش این کاربرت‌ها تا

- 
1. Fleming
  2. Beyers & Goossens

جایی است که در چند سال اخیر از درمان‌های مثبت‌گرا سخن گفته شده است (ژوزف و لینلی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶).

در آموزش خوش‌بینی و مثبت‌اندیشی، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا تجربه‌های مثبت و خوب خود را بازشناسند و نقش آن‌ها را در افزایش و ارتقای احترام خود و عزت‌نفس بازشناسی کنند، درعین حال توانایی شناخت جنبه‌های مثبت دیگران را نیز کسب کنند. آنان همچنین می‌آموزند تا در جهان، موضعی فعال اتخاذ کنند و زندگی خود را شخصاً شکل دهند، نه این که هر آنچه بر سرشان می‌آید، به گونه‌ای منفعل بپذیرند. به علاوه آن‌ها از طریق آموزش این مهارت‌ها قادر می‌شوند ارتباط میان افکار، احساسات و رفتارهای خود را درک کنند (سوزان، ۱۳۸۵). روان‌درمانگران مثبت‌نگر علاقه‌مند به ایجاد و تقویت توانمندی‌ها، خودمختاری، تسلط محیطی، رشد شخصی، روابط مثبت با دیگران، هدفمندی در زندگی، پذیرش خود باهدف کنترل نقاط ضعف و اصلاح جنبه‌های بد زندگی‌اند. روان‌شناسان مثبت‌نگر برقراری نوعی توازن و تعادل را ضروری می‌دانند، توازنی که در آن نقاط قوت و ضعف افراد باهم در نظر گرفته و درک شود (نصیری و جوکار، ۱۳۸۷).

کویلیام<sup>۲</sup> مثبت‌اندیشی را نوعی رویکرد و جهت‌گیری کلی درباره زندگی است، به عبارتی برخورداری از تعادل درونی مناسب و حفظ آرامش و خونسردی در مواجهه با مشکلات است تا فرد بتواند انگیزه شخصی خود را حفظ نماید، به اقدام مناسب بپردازد و از عملی که انجام می‌دهد احساس خوبی داشته باشد. مهارت مثبت‌اندیشی شامل مبارزه با افکار منفی، تغییر دادن تصاویر ذهنی، تقویت عزت‌نفس، ابراز وجود، تحقق بخشیدن به توان‌های بالقوه و زیستن مثبت می‌باشد (کویلیام، ۱۳۹۰). هدف از آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی این است که دانش‌آموزان از طریق دیدگاهی واقع‌بینانه از خود و زندگی پیدا کنند و درباره مشکلات واقعی خود به درستی قضاوت کنند. در واقع آموزش این مهارت‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند اعتماد به نفس قابل قبولی داشته باشند و به دنبال آن با دیگران ارتباط صحیح و مؤثر برقرار کنند، بازنگی هدفمند برخورد نمایند و در موقع بروز مشکلات با حفظ روحیه به تصمیم‌گیری صحیح پرداخته و در نهایت با آرامش و نشاط مراحل زندگی را با موفقیت پشت سر گذارند (رئسی، ۱۳۸۲). در تأیید امر فوق، مداخلات مثبت‌اندیشی بر بهبود

1. Joseph & Linley  
2. Quilliam

توانایی‌های فردی به‌منظور رویارویی با موقعیت‌های منفی بر روی مهارت‌های مثبت، تأکید دارد (استالارد، ۲۰۰۸). داک ورت، استین و سلگمن<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) روان‌شناسی مثبت‌گرا مطالعه علمی تجربه‌های مثبت و صفات فردی مثبت و نهادهایی است که رشد آن‌ها را تسهیل می‌کنند.

آموزش مثبت اندیشی که کاربرد هایی در آموزش و پرورش، تجارت، مشورت‌های سازمانی، ازدواج و روابط بین فردی، تربیت فرزند، ورزش، آموزش و مربی‌گری و موارد دیگر دارد که می‌تواند در ارتقاء سلامت موثر باشد (بهادری و خیر، ۱۳۹۱). کاربرد روش مثبت‌نگری در روان‌درمانی به‌وسیله خدا یاری فرد (۱۳۸۳) نشان می‌دهد که مداخله‌های مبتنی بر تقویت برداشت‌های مثبت شخصی توانست به افزایش توصیف‌های مثبت فرد از خود بینجامد و مراجعان از اعتماد به‌نفس بیشتری برخوردار شوند، ناسازگاری‌های خانوادگی کاهش چشمگیر یافت و افسردگی مراجعان رو به بهبود گذاشت. لذا برای اینکه دانش آموزان از روحیه مثبت‌نگران درباره خود، دیگران و دنیا برخوردار شوند و خود را مفید و اثربخش دانسته و بتوانند زندگی خود را با اندیشه‌های روشن، دیدی واقع‌بینانه‌تر و با اطمینان سپری کنند، نیاز به مداخله و آموزش بیش از هر زمان دیگری برای آنان احساس می‌شود تا آن‌ها به امید و انگیزه‌های بیشتر به تحصیل بپردازند.

با در نظر گرفتن مجموع مطالب ذکر شده و با توجه به اثربخش بودن مثبت اندیشی بر عملکرد تحصیلی و همچنین بر عزت‌نفس و سازگاری اجتماعی دانش آموزان (صدیقی، ۱۳۸۰)، رضایت شغلی و فرسودگی شغلی (جعفری خرم، ۱۳۹۳)، بهبود وضعیت تحصیلی کاهش افت تحصیلی دانش آموزان (آرگایل، ۱۳۸۳)، پژوهشگر به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا آموزش این رویکرد می‌تواند بر کاهش زورگویی و افزایش استقلال عاطفی موثر واقع شود و به بیان دیگر آیا مثبت اندیشی می‌تواند باعث کاهش زورگویی و همچنین افزایش استقلال عاطفی آنان شود؟ از این رو در این پژوهش تلاش پژوهشگر آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی به دانش آموزان و بررسی اثربخشی آن بر زورگویی و استقلال عاطفی دانش آموزان است. از آنجا که مطالعات انجام شده در این زمینه محدود

---

1. Stallard  
2. Duckworth, Steen & Seligman

می‌باشد. امید است نتایج پژوهش از لحاظ نظری و کاربردی، راهگشای مسائل موجود در آموزش و پرورش باشد.

## روش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی و طرح مورد استفاده در این پژوهش طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون دوگروهی (گروه آزمایش و گروه کنترل) بود. جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول شهر طبس در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ تشکیل می‌دادند. برای انتخاب نمونه مورد پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد، به این صورت که از بین مدارس متوسطه دوره اول طبس یک دبیرستان به تصادف انتخاب شد و از این آموزشگاه از بین سه پایه، به صورت تصادفی در دسترس (نمونه ۳۰ نفر که شامل ۱۵ نفر گروه گواه و ۱۵ نفر گروه کنترل) انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسش‌نامه‌های زیر بود:

مقیاس زورگویی ایلینویز: اسپلاگه و هولت<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) پرسشنامه قلدری ایلی نویر<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) را باهدف ارزیابی میزان قلدری دانش‌آموزان از ابعاد مختلف (قلدری، زدو خورد و قربانی) طراحی نمودند. این پرسشنامه دارای ۱۸ سؤال است که سه خرده‌مقیاس قلدری (سؤالات ۱-۲-۸-۹-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸)، نزاع (سؤالات ۳-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳) و قربانی (سؤالات ۴-۵-۶-۷) را مورد سنجش قرار می‌دهد. شوجا و آتا<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) در پژوهشی دیگر به بررسی ساختار عاملی و ویژگی روان‌سنجی مقیاس پرداختند. این محققان نیز ساختار سه عاملی مقیاس مذکور را با استفاده از روش‌های تحلیل عامل اکتشافی و تأیید کردند. همچنین ضریب آلفای کرونباخ نیز برای این مقیاس و زیرمقیاس‌ها را به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۲، ۰/۷۳ و ۰/۸۱ به دست آوردند که نشان از پایایی مطلوب این ابزار بود. در پژوهش چالمه (۱۳۹۲) که به منظور بررسی روایی، پایایی و ساختار عاملی مقیاس قلدری ایلینویس بر روی دانش‌آموزان ایرانی انجام پذیرفت، به منظور سنجش روایی از تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی، روایی همگرا و افتراقی و روایی همزمان استفاده گردید و به منظور سنجش پایایی نیز از روش‌های باز آزمایی و همسانی درونی و دونیمه سازی استفاده گردید که تمامی

1. Espelage & Holt
2. Olweus
3. Shujja & Atta

روش‌های فوق حکایت از روایی و پایایی بالا و بسیار مطلوب پرسشنامه قلدری ایلینویس بر روی دانش آموزان جامعه ایرانی دارد. پایایی پرسش نامه فوق در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ بدست آمد.

مقیاس استقلال عاطفی: این مقیاس توسط استنبرگ و سیلوربرگ<sup>۱</sup> (۱۹۸۶) تهیه و در ایران در توسط سامانی و رضویه (۱۳۸۰) اعتبار یابی شده است. این مقیاس دارای ۱۳ پرسش چهارگزینه‌ای و دربردارنده سه عامل تفرد یا فردیت (سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۱۲)، عدم وابستگی (سؤالات ۵، ۶، ۷) و خوداتکایی و غیر ایدئال بودن والدین (سؤالات ۸، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۳) می‌باشد که به صورت کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۴) نمره گذاری می‌شود. همچنین سؤالات ۱۱، ۱۰، ۹، ۸ و ۱۳ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. ضریب اعتبار کل این مقیاس و سه عامل عدم وابستگی، فردیت و ایدئال بودن والدین در مطالعه سامانی و رضویه (۱۳۸۰) به ترتیب برابر ۰/۷۰، ۰/۷۸، ۰/۷۷ و ۰/۷۰ گزارش شده است. در پژوهش حاضر پایایی کل به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ بدست آمد.

از دانش آموزان خواسته شد که در ابتدا به پرسش‌نامه‌های پژوهش پاسخ دهند (پیش‌آزمون)، سپس افراد گروه آزمایش در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای آموزش مثبت اندیشی شرکت کردند، اما گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نمود. سپس از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. پروتکل درمانی آموزش مثبت اندیشی به شرح زیر خواهد بود:

جدول ۱. پروتکل درمانی آموزش مثبت اندیشی

جلسه	شرح مختصر جلسات آموزش مثبت اندیشی
۱	معارفه، بیان مقررات گروهی و توضیحات اجمالی پیرامون تفکر، مفاهیم اصلی در مثبت اندیشی - شناسایی علائم و نشانه‌های مثبت اندیشی - تجزیه و تحلیل دیدگاه فرد
۲	مبارزه با افکار منفی - تغیر دادن تصاویر ذهنی
۳	استفاده از زبان و سخنان آموزنده - از نو اندیشیدن درباره باورها - حفظ رفتارهای مثبت
۴	دوست داشتن خود - احترام گذاشتن به خود - دشمنان درونی
۵	ایجاد خوش‌بینی - ایجاد سرخوشی - ایجاد اعتماد به نفس - هدف‌گزینی
۶	کنترل احساسات و عواطف (دور کردن احساس گناه، کنترل خشم، مقابله با اضطراب، اجتناب از حسادت، ابراز وجود)
۷	گام‌های اساسی برای ابراز وجود - نه گفتن
۸	ایجاد محیط مثبت - حفظ سلامتی و اثر آن در مثبت‌گرایی - برقراری روابط خوب با دیگران، مقابله با مشکلات روزمره زندگی - کنترل وقایع زندگی

در این پژوهش تمامی اصول اخلاقی مرتبط از جمله محرمانه بودن پرسشنامه‌ها، رضایت آگاهانه شرکت کنندگان در پژوهش و اختیار خروج از پژوهش رعایت شده است. جهت تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS و از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره جهت آزمون فرضیه‌ها استفاده شد.

## یافته‌ها

یافته‌های توصیفی پژوهش به شرح زیر است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد زورگویی و استقلال عاطفی در دو مرحله اندازه‌گیری به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

گروه	متغیر	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	زورگویی کردن	۲۷/۷۳	۷/۵۳	۲۴/۴۶	۷/۲۲
	قربانی بودن	۱۰/۳۳	۴/۲۳	۷/۴۶	۳/۵۰
	نزاع	۱۴/۰۶	۵/۲۵	۱۰/۹۳	۴/۵۵
	نمره کل زورگویی	۵۲/۱۳	۱۶/۹۶	۴۲/۸۶	۱۵/۱۱
کنترل	زورگویی کردن	۲۹/۴۶	۷/۳۱	۲۸/۸۶	۷/۲۵
	قربانی بودن	۱۱/۰۶	۴/۶۳	۱۰/۵۳	۴/۶۱
	نزاع	۱۶/۱۳	۵/۱۲	۱۵/۴۰	۴/۷۹
	نمره کل زورگویی	۵۶/۶۶	۱۶/۹۲	۵۴/۸۰	۱۶/۴۸
آزمایش	تفرد	۱۰/۳۳	۳/۴۵	۱۲/۷۳	۳/۶۵
	عدم وابستگی و خوداتکایی	۶/۵۳	۲/۱۹	۹	۱/۸۸
	غیر ایده آل بودن والدین	۱۰/۴۰	۲/۸۲	۱۲/۸۶	۳/۱۵
	نمره کلی استقلال عاطفی	۲۷/۲۶	۸/۴۲	۳۴/۶۰	۸/۶۴
کنترل	تفرد	۱۱/۱۳	۳/۶۲	۱۱/۷۳	۳/۵۳
	عدم وابستگی و خوداتکایی	۷/۵۳	۲/۰۶	۸/۲۰	۲/۰۷
	غیر ایده آل بودن والدین	۹/۶۰	۴/۱۸	۱۰/۲۶	۴/۰۷
	نمره کلی استقلال عاطفی	۲۸/۲۶	۹/۸۰	۳۰/۲۰	۹/۵۲



پس از تایید پیش فرض های آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری، یعنی آزمون همسانی ماتریس کواریانس ها (باکس)، نرمال بودن داده ها (کالموگروف<sup>۰</sup> اسمیرنوف)، همگنی واریانس ها (F لوین)، تحلیل انجام شد که نتایج به شرح زیر است. جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری برای مقایسه زورگویی در گروه آزمایش و کنترل

اثر	آزمون‌ها	مقادیر	F	درجه آزادی اثر	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
	اثر پیلاپی	۰/۸۹۲	۶۳/۳۹۵	۳	۲۳	۰/۰۱
	لامبدای ویلکز	۰/۱۰۸	۶۳/۳۹۵	۳	۲۳	۰/۰۱
گروه	اثر هتلینگ	۸/۲۶۹	۶۳/۳۹۵	۳	۲۳	۰/۰۱
	بزرگترین ریشه روی	۸/۲۶۹	۶۳/۳۹۵	۳	۲۳	۰/۰۱

سطح معنی داری هر چهار آماره چند متغیری مربوطه یعنی اثر پیلاپی، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه روی، کوچکتر از ۰/۰۱ است ( $p < 0/01$ ). بدین ترتیب فرض صفر آماری رد و مشخص می گردد که بین دو گروه آزمایش و کنترل، در نمرات مربوط به زورگویی، در پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۴. آزمون اثرات بین آزمودنی برای مقایسه مولفه های زورگویی گروه آزمایش و کنترل در پس

آزمون						
متغیر	منبع	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری
زورگویی کردن	بین گروهی	۳۸/۰۹۷	۱	۳۸/۰۹۷	۸۵/۱۷۵	۰/۰۱
	درون گروهی	۱۱/۱۸۲	۲۵	۰/۴۴۷		
قربانی بودن	بین گروهی	۳۰/۲۹۷	۱	۳۰/۲۹۷	۳۸/۳۷۴	۰/۰۱

			۲۵	۱۹/۷۳۸	درون گروهی	
۰/۰۱	۹۴/۴۸۸	۴۹/۹۳۴	۱	۴۹/۹۳۴	بین گروهی	نزاع
			۲۵	۱۳/۲۱۲	درون گروهی	

با توجه به مقدار  $F$  بدست آمده، برای تمامی مولفه‌ها در سطح  $0/01$  معنی دار می باشد؛ بنابراین فرض صفر رد و فرض پژوهش مورد تایید قرار می گیرد. با توجه به پایین تر بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در مرحله پس آزمون، چنین نتیجه می شود که آموزش مثبت اندیشی موثر بوده و موجب کاهش زورگویی دانش آموزان می شود.

جدول ۵. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری برای مقایسه استقلال عاطفی گروه آزمایش و کنترل

اثر	آزمونها	مقادیر	F	درجه آزادی اثر	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
	اثر پیلایی	۰/۷۳۳	۲۱/۰۵۱	۳	۲۳	۰/۰۱
	لامبدای ویلکز	۰/۲۶۷	۲۱/۰۵۱	۳	۲۳	۰/۰۱
گروه	اثر هتلینگ	۲/۷۴۶	۲۱/۰۵۱	۳	۲۳	۰/۰۱
	بزرگترین ریشه روی	۲/۷۴۶	۲۱/۰۵۱	۳	۲۳	۰/۰۱

سطح معنی داری هر چهار آماره چند متغیری مربوطه یعنی اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه روی، کوچکتر از  $0/01$  است ( $p < 0/01$ ). بدین ترتیب فرض صفر آماری رد و مشخص می گردد که بین دو گروه آزمایش و کنترل، در نمرات مربوط به استقلال عاطفی، در پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۶. آزمون اثرات بین آزمودنی برای مقایسه مولفه‌های استقلال عاطفی گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
تفرد	بین گروهی	۱۳/۰۸۵	۱	۱۳/۰۸۵	۳۴/۱۶۸	۰/۰۱
	درون گروهی	۹/۵۷۴	۲۵	۰/۳۸۳		
عدم وابستگی و خودانگیزی	بین گروهی	۸/۰۲۲	۱	۸/۰۲۲	۲۷/۵۷۰	۰/۰۱
	درون گروهی	۷/۲۷۴	۲۵	۰/۲۹۱		
غیر ایده آل بودن والدین	بین گروهی	۲۱/۶۱۷	۱	۲۱/۶۱۷	۵۷/۵۲۴	۰/۰۱
	درون گروهی	۹/۳۹۵	۲۵	۰/۳۷۶		

با توجه به مقدار F بدست آمده، برای تمامی مولفه‌ها در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد؛ بنابراین فرض صفر رد و فرض پژوهش مورد تایید قرار می گیرد. با توجه به بالاتر بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در مرحله پس آزمون، چنین نتیجه می شود که آموزش مثبت اندیشی موثر بوده و موجب افزایش استقلال عاطفی دانش آموزان می شود.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش مثبت اندیشی بر کاهش زورگویی و افزایش استقلال عاطفی نوجوانان شهر طبرس انجام شد. اولین یافته پژوهش نشان داد که بین گروه آزمایش و گواه در متغیر زورگویی تفاوت وجود دارد و میزان زورگویی در گروه آزمایش از گروه گواه کمتر است، یعنی آموزش مثبت اندیشی بر کاهش زورگویی نوجوانان مؤثر بوده است. از یافته فوق این گونه می توان برداشت نمود که آموزش مثبت اندیشی موجب کاهش زورگویی نوجوانان می شود. نتیجه به دست آمد با پژوهش‌های مشابه و نزدیک مرتبط است. فرح‌بخش و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش اثربخشی آموزش مبتنی بر روانشناسی مثبت نگر بر تاب آوری و کنترل خشم در دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهر

یزد دریافتند که روانشناسی مثبت نگر تاب‌آوری را افزایش و کنترل خشم را کاهش می‌دهد. پژوهش علی بیگ و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد که: آموزش خوش‌بینی و داشتن یک شیوه تبیینی خوش‌بینانه بر ارتقای کیفیت زندگی دانشجویان دختر ساکن خوابگاه دانشگاه علوم پزشکی مؤثر بوده است. پیشنهاد می‌شود از آموزش خوش‌بینی به منظور ارتقای کیفیت زندگی دانشجویان در دیگر خوابگاه‌ها و دانشگاه‌ها نیز استفاده شود.

در تبیین فرضیه فوق باید گفت، زورگویی فرآیندی است که در آن یک فرد به صورت مداوم توسط فرد یا گروهی که از او (چه از نظر فیزیکی و چه اجتماعی قوی‌ترند) مورد آزار قرار می‌گیرد. دو دلیل عمده‌ی قربانی شدن، یکی ظاهری و دیگری طبقه اجتماعی است. قلدرها افرادی را به عنوان قربانی خود انتخاب می‌کنند که فکر می‌کنند قدری ندارند و افراد بی‌ارزشی هستند، (مثلاً کودک‌کان خجالتی یا کمرو) (دادگر، ۱۳۸۹). لذا یکی از راه‌های کاهش زورگویی تغییر در نگرش افراد است. از سویی می‌توان گفت که رویکرد مثبت نگر با ایجاد یک دید مثبت به قضایا، نگرش افراد را نسبت به رویدادها تغییر می‌دهد. روانشناسی مثبت نگر می‌گوید که تمرکز کردن بر مشکلات در حل مسائل بشری بی‌فایده است. انسان ماشین نیست که بتوان علل مشکلات را در آن را با یک علت خطی سنجید و با پیدا کردن علت و رفع آن، مشکلات را نیز حل کرد. روانشناسی مثبت‌گرا می‌گوید که گاهی اوقات حتی با پیدا کردن علت هم نمی‌توان مشکل را برطرف کرد، لذا به جای تمرکز بر مشکل بهتر است بر هدف تمرکز کرد. سخن محوری روانشناسی مثبت نگر این است که وقتی از یک فرد خواسته شود که روانشناسی را توصیف کند، بیشتر با واژه‌های منفی و اختلالات روانی آن را می‌شناسد، در حالی که روانشناسی باید سعی کند که با تمرکز بر هدف و ایجاد هدف مثبت و با تمرکز بر استعدادها و توانایی‌های افراد بر حل مشکل نیز گوشه چشمی داشته باشد (باران، ۱۳۹۰)؛ بنابراین، انتظار داریم که شرکت‌کنندگان در جلسات مثبت‌اندیشی نگرش مثبت‌تری به شرایط خودشان پیدا کنند و این امر به بهبود وضعیت رفتارهای زورگویانه شان کمک کند.

نتایج نشان داد که میزان استقلال عاطفی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه بیشتر است، لذا می‌توان گفت که آموزش مثبت‌اندیشی بر افزایش استقلال عاطفی مؤثر بوده است؛ و آموزش مثبت‌اندیشی موجب افزایش استقلال عاطفی می‌شود. یافته فوق، با پژوهش‌های مشابه نزدیک به موضوع هماهنگ است. شهباز زادگان و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی نشان

دادند که آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی و مثبت‌اندیشی در ارتقاء سلامت روان و خودکارآمدی ورزشکاران دختر رشته دومیدانی مؤثر بوده است. سهرابی و جوانبخش (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان اثربخشی مهارت‌های مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر منبع کنترل دانش‌آموزان دبیرستانی شهر گرگان به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی در تغییر منبع کنترل مؤثر بوده است.

در تبیین فرضیه فوق می‌توان گفت که بیان تجارب مثبت و خوب خود و دریافت بازخورد از سایر اعضا، از قوی‌ترین مراحل روش مثبت‌نگر در شناخت توانایی‌های قابل‌اتکا است که در افزایش خودکارآمدی نقش دارد. در تکلیفی از نوجوانان خواسته شد تا نقاط مثبت، موفقیت‌ها و استعدادها را ثبت کنند و به‌نوعی خود را مورد بازبینی قرار دهند. وقتی فرد نسبت به استعدادها و موفقیت‌های خودش آگاه می‌شود؛ این امر باعث می‌شود که به راحتی تسلیم دیگران نشود، به داشته‌های خودش تکیه کند، ابتکار عمل به خرج دهد، لیاقت و قدرت به دست آورد، حس خودکم‌بینی فرد نسبت به خودش کم می‌شود، اشتغال‌های ذهنی منفی کم و نسبت به خود حس خوبی پیدا می‌کند. ممکن است در فعالیت‌های بیشتری شرکت کند. پس نگرش دیگران نسبت به او تغییر می‌کند و با او بهتر رفتار می‌کنند، در نتیجه احساس ارزشمندی می‌کند و این همان چیزی است که باعث افزایش استقلال عاطفی و خودکارآمدی در فرد می‌شود.

در این پژوهش در جلسات اول ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان جهت شرکت در کلاس‌ها مقداری مشکل بود. دیگر محدودیت پژوهش این بود که در این پژوهش امکان کنترل حالات روانی و عاطفی دانش‌آموزان وجود نداشت. پیشنهاد می‌شود مهارت‌های مثبت‌اندیشی به دانش‌آموزان آموزش داده شود، بنابراین معلمان و مشاوران مدارس می‌توانند با اجرا و آموزش این تکنیک‌ها به دانش‌آموزان زورگو کمک نمایند. همچنین اگر مهارت‌های مثبت‌اندیشی به‌عنوان یک واحد درسی اختیاری در برنامه درسی دانش‌آموزان دبیرستان گنجانده شود این امر می‌تواند تا حدود زیادی باعث بهبود وضعیت روانشناختی در دانش‌آموزان شود.

## منابع

- آرگایل، مایکل. (۱۳۸۳). *روانشناسی شادی*. ترجمه: مهرداد کلانتری، فاطمه بهرامی، حسن پالاهنگ، مسعود گوهری، حمید طاهر نشاط دوست، اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- باران، صادق. (۱۳۹۰). اثربخشی امید بر انگیزش پیشرفت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- بازرگان، زهرا. صادقی. ناهید؛ و لواسانی، غلامعلی. (۱۳۸۲). بررسی وضعیت خشونت کلامی در مدارس راهنمایی شهر تهران: مقایسه نظرات دانش آموزان و معلمان. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، ۳۳(۱)، ۲۸-۱.
- بهادری، الهام؛ خیر، محمد. (۱۳۹۱). رابطه سرسختی روان‌شناختی و انعطاف‌پذیری خانواده با سبک‌های مقابله با استرس در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی، روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۲(۷)، ۱۸-۱.
- جعفری خرم، مریم. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی در رضایت شغلی و فرسودگی شغلی کارمندان آسایشگاه، نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی، مرودشت، شرکت اندیشه سازان مبتکر جوان
- چالمه، رضا. (۱۳۹۲). کفایت روانسنجی مقیاس قلدری ایلینویس در دانش‌آموزان ایرانی: بررسی روایی، پایایی و ساختار عاملی، روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۳(۱۱)، ۵۲-۳۹
- خدایاری فرد، محمد. (۱۳۸۳). کاربرد مثبت‌نگری در روان‌درمانگری با تأکید بر دیدگاه اسلامی. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۵، ۱، ۱-۲۴.
- دادگر، راحله. (۱۳۸۹). نه راهکار درباره‌ی پیشگیری از قلدری. *مجله‌ی تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۰۲
- رضا پور، میثم؛ سوری، حمید؛ خدا کریم، سهیلا (۱۳۹۲). روان‌سنجی نسخه‌ی فارسی مقیاس‌های ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پرسشنامه‌ی زورگویی الویوس در مدارس راهنمایی، *مجله‌ی ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیت‌ها*، ۱(۴)، ۲۱۲-۲۲۱
- رئسی، زهره (۱۳۸۲). *تفکر مثبت راهی به سوی خودباوری*. تهران: انتشارات فولاد.

- سامانی، سیامک؛ رضویه، اصغر (۱۳۸۰). رابطه همبستگی خانوادگی و استقلال عاطفی با مشکلات عاطفی، پژوهش در سلامت روانشناختی، (۱)، ۳۷-۳۰.
- سهرابی، فرامرز؛ جوانبخش، عبدالرحمن (۱۳۸۵). اثربخشی تقویت مهارت‌های مثبت اندیشی به شیوه گروهی بر منبع کنترل دانش آموزان دبیرستانی شهر گرگان، دانش‌ور رفتار، سال شانزدهم، شماره ۳۷، ۶۸-۵۹.
- صدیقی، کریم (۱۳۸۰). بررسی اثربخشی آموزش گروهی عزت نفس به شیوه ی شناختی رفتاری بر سازگاری اجتماعی دانش آموزان شهر بروجرد، پایان نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده، دانشگاه اصفهان.
- صفری، خدیجه. (۱۳۹۳). تأثیر به کارگیری آموزش مهارت‌های زندگی توسط معلمان بر کنترل رفتار زورگوئی دانش آموزان پایه پنجم و ششم مدارس ابتدایی شهرستان میناب، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور واحد تهران
- علی بیگ، فتانه؛ احمدی، احمد؛ فرحبخش، کیومرث؛ عابدی، احمد و علی بیگ، مرتضی. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش خوش‌بینی بر کیفیت زندگی دانشجویان دختر مقیم خوابگاه دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۲ (۹)، ۷۰۹-۷۲۰.
- فرح بخش، کیومرث؛ جوبانیان، فرحناز؛ و حسین ثابت، فریده. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مبتنی بر روانشناسی مثبت نگر بر تاب آوری و کنترل خشم در دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهر یزد، ششمین همایش بین المللی روانپزشکی کودک و نوجوان، دانشگاه علوم پزشکی تبریز، تبریز
- کلوروسو، باربارا. (۱۳۹۲). قلدر، توسری‌خور و تماشاچی از پیش دبستانی تا دبیرستان، ترجمه‌ی مرجان فرجی، تهران: جوانه رشد
- کویلیام، سوزان. (۱۳۹۰). مثبت اندیشی و مثبت گرایی، ترجمه: فریده براتی سده و افسانه صادقی، تهران: نشر رشد.
- نصیری، حبیب الله؛ جوکار، بهرام. (۱۳۸۷). معناداری زندگی، امید، رضایت از زندگی و سلامت روان در زنان، پژوهش زنان، ۶(۲)، ۱۷۶-۱۵۷.

Beyers, W., & Goossens, L. (2002). Developmental trajectories of psychological separation and adjustment to university: A 3-wave longitudinal study.

- Duckworth, A. Steen, T. A. & Seligman, M. E. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annu. Rev. Clin. Psychol.* 1, 629-651.
- Espelage, D. L. & Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 123° 142
- Fleming, M. (2005). Adolescent Autonomy: Desire, Achievement and Disobeying Parents between Early and Late Adolescence. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 5, 1-16.
- Greene, M. B. (2003). Counseling and climate change as treatment modalities for bullying in school. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 25, 293-302.
- Joseph, S., & Linley, P. A. (2006). *Positive therapy: A meta-theory for positive psychological practice: Routledge*
- Mahlerwein, R. (2010). Characteristics of those who bully and those bullied in three Arizona urban middle schools: Northern Arizona University.
- Nansel, T. R. Overpeck, M. Pilla, R. S. Ruan, W. J. Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.
- Olweus, D. (1999). *Aggression in the schools: Bullies and Whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere
- Shahbazzadegan, B. Samadzadeh, M. & Abbasi, M. (2013). The Relationship Between Education of Emotional Intelligence Components and Positive Thinking with Mental Health and Self-efficacy in Female Running Athletes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 667-671
- Shujja, S. and Atta, M. (2011). Translation and Validation of Illinois Bullying Scale for Pakistani Children and Adolescents, *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 79-82
- Stallard, P. (2008). University of bath, national positive thinking trial aims to prevent childhood depression. *News RX Health & science*, 98
- Steinberg, L. & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child development*, 841-851.
- Swearer, S. M. Espelage, D. L. Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational researcher*, 39(1), 38-47.