

تأثیر مداخله‌ی روانشناسی مثبت مبتنی بر مدرسه در زورگویی دانش‌آموزان دختر دهم هنرستانی

زیبا کریمی^۱

^۱کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر مداخله‌ی روانشناسی مثبت مبتنی بر مدرسه در زورگویی دانش‌آموزان دختر دهم هنرستانی بود. روش پژوهش حاضر بصورت، نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دهم هنرستانی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. روش نمونه‌گیری در این تحقیق، به صورت در دسترس بود. در پژوهش حاضر، ابتدا پرسشنامه قلدری ایلی‌نویز (۲۰۰۱) پیش‌آزمون برای هر دو گروه تحت شرایط، یکسان اجرا شد. سپس مداخله مثبت مبتنی بر مدرسه به آزمودنی‌های گروه آزمایش طی ۸ جلسه گروهی ۹۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو جلسه به مدت یک ماه) آموزش داده شد؛ ولی گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. پس از اتمام آموزش، مجدداً از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. براساس نتایج کواریانس تک متغیره (آنکوا)، مداخله‌ی روانشناسی مثبت مبتنی بر مدرسه در زورگویی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری داشت به بیان دیگر می‌توان برای کاستن از زورگویی دانش‌آموزان از مداخله‌ی روانشناسی مثبت در مدارس بهره برد.

واژه‌های کلیدی: مداخله‌ی روانشناسی مثبت مبتنی بر مدرسه، زورگویی، دانش‌آموزان دختر، پایه دهم هنرستان

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. مقدمه

روانشناسی مثبت در اواخر دهه ۱۹۹۰ توسط سلیگمن که در آن برهه رئیس انجمن روان‌شناسی آمریکا بود شکل گرفت. روانشناسی مثبت به خوشبختی، برتری متمرکز در عوض روانشناسی که بطور معمول روی ناپهنجاری‌ها، حالت دفاعی، ضعف‌ها، و انگیزش‌های منفی بر اشکالات انسان متمرکز می‌کنند. تأکید بر روانشناسی مثبت همان چیزی است که مزلو و سایر روان‌شناسان انسان‌گرا بیش از ۳۰ سال قبل مورد تأکید قرار دادند. توجه سلیگمن به روان‌شناسی مثبت با پاسخ مشتاقانه‌ای روبرو شده است. تعداد زیادی تحقیقات انتشارات، و اجلاس‌ها به دنبال آن صورت گرفته‌اند (کراس و همکاران، ۲۰۱۹).

روانشناسی مثبت بر خلاف دیگر جنبه‌های روانشناسی که فقط تأکید بر اختلالات و هیجانات منفی یا موضوعات متداول از جمله اضطراب، استرس و افسردگی دارند با طیف وسیعی از موضوعات جدید مثل شادی، خوش‌بینی، امید بهزیستی روانشناختی، معنا در زندگی، همدلی، تاب‌آوری، بخشش و دیگر فضیلت‌های منش همراه بود. هدف غالب رویکرد روانشناسی مثبت به عنوان مداخله‌ای که هدف آن افزایش بهزیستی روانشناختی از طریق روش‌های مطابق با نظریات به دست آمده از روانشناسی مثبت است با تعیین اهداف ارزشمند برای انسان مانند تصویر سازی از بهترین خود ممکن و استفاده و بهره‌وری از نقاط مثبت و قوی وجودی فرد، لذت بردن از آینده و گذشته، همچنین در حال زندگی کردن، سپاسگزاری و قدردانی بابت تجربیات مثبت زندگی، بهبود نگرش و توسعه خوش‌بینی، تقویت مهارت‌های ارتباطی، تمرین مهربان بودن، افزایش سخاوتمندی شجاعت و بخشش می‌باشد. روان‌درمانی بطور معمول با هدف کاهش علائم شناختی بود اما با وجود درمان بعضی از مراجعان بدون علائم بودند و هنوز هم از زندگی ناراضی بودند، مداخلات مبتنی بر روانشناسی مثبت با هدف افزایش بهزیستی روانشناختی شکل گرفت پس می‌تواند مداخلات مبتنی بر روانشناسی مثبت به عنوان جایگزین یا مکمل استفاده نمود (نوبل و مک‌گراث، ۲۰۱۵). روان‌شناسی مثبت آذرباره‌ی اینکه شخصیت خوشبخت چه چیزی می‌تواند به افراد دیگر بگوید که دیگران هم همان احساس خوب را تجربه کنند. افرادی وجود دارند که خوشبین‌تر، روراست‌تر، و سرشار از انرژی و شاداب‌تر از دیگران هستند. با اینکه هم آنها با مشکلات شغلی، اجتماعی، یا مالی روبرو هستند. روانشناسان به شخصیت خوشبخت با عناوین مختلف، برحسب سلامت ذهنی یا رضایت از زندگی اشاره کرده‌اند و آن را به صورت ارزیابی شناختی از کیفیت تجربه زندگی فرد و برخوردار بودن از عاطفه مثبت تعریف کرده‌اند بنابراین خوشبختی جنبه‌های عقلانی و هیجانی دارد. رشد سریعی در روانشناسی مثبت وجود داشته است، یک رویکرد تحقیق و مداخله که بر ارتقای عملکرد و رفاه بهینه متمرکز دارد. مداخلات روانشناسی مثبت در حال حاضر راه خود را به کلاس‌های درس در سراسر جهان باز کرده است (سیاروچی، اتکینز، هایس، اهدرا و پارکر، ۲۰۱۶).

۳

در سالیان اخیر تمرکز بیشتری بر بهزیستی، تاب‌آوری، خوشبینی و پیشرفت و رشد نوجوانان شده است. در نتیجه، تحقیقات فزاینده‌ای به ویژه در دو دهه گذشته، وجود دارد که چگونه ظهور روانشناسی مثبت گرا ما را از نوجوانی، آموزش و توسعه تغییر می‌دهد. جوامع و آموزش و پرورش هر کشور در حال حاضر بدنبال راه‌هایی برای حمایت از نیازهای نسل نوجوانی هستند که سطوح بالایی از استرس و بیماری‌های روانی را تجربه می‌کنند و در عین حال تلاش می‌کنند تا خواسته‌های دانش‌آموزان را بطور شایسته همراه با دادن با اعتماد به نفس و شادی‌آور برای آنها برآورده کنند (چودکیویچ و بویل، ۲۰۱۷). هیجان زیادی در مورد آوردن روانشناسی مثبت به مدارس وجود داشته است، جنبشی که "آموزش مثبت" یا آموزش برای "مهارت‌هایی برای شادی" نامیده می‌شود (سیاروچی و همکاران، ۲۰۱۶). مطالعات نشان داده است که آموزش روانشناسی مثبت بروی

Cross

Noble & McGrath

Ciarrochi, Atkins, Hayes, Sahlra & Parker

Chodkiewicz & Boyle

دانش‌آموزان رابطه مثبتی با عملکرد تحصیلی دارد. در یک متاآنالیز ۲۱۳ مطالعه با مشارکت ۲۷۰۰۳۴ دانش‌آموز از مهدکودک تا دبیرستان، نتایج نشان داد که دانش‌آموزانی که در یک برنامه مداخله‌ای روانشناسی مثبت ثبت‌نام کرده‌اند، در آزمون‌ها پیشرفت تحصیلی ۱۱ درصد بالاتر از دانش‌آموزانی که در چنین برنامه‌هایی شرکت نکرده‌اند. همچنین دانش‌آموزان بیشتر داشتن احساس استقلال، شایستگی و ارتباط، انگیزه ذاتی بیشتری را گزارش دادند (شانکلند و راست، ۲۰۱۷).

در مجموع هدف اصلی مداخله روانشناسی مثبت دو چیز است: (۱) محیطی ایجاد کنید که در آن دانش‌آموزان بتوانند اقداماتی را انتخاب کنند که از نظر شخصی مهم و معنادار هستند، و (۲) دانش‌آموزان مهارت‌هایی را آموزش ببینند که به آنها کمک کند تا به طور موثر و انعطاف‌پذیر به محیط خود پاسخ دهند تا بتوانند به طور کامل پتانسیل خود دست یابند (بورک، ۲۰۲۲).

زورگویی نوعی از پرخاشگری است که بیشتر در مدارس اتفاق می‌افتد و مانند دیگر انواع پرخاشگری، آسیبی چه فیزیکی، چه احساسی و چه هر دو بطور عمده می‌باشد. اما زورگویی دارای ویژگی‌های تعیین‌کننده‌ای است که آن را از سایر رفتارهای پرخاشگرانه متمایز می‌کند، زیرا تکرار می‌شود و فرد زورگو نسبت به قربانی خود دسترسی بیشتری به انجام و اعمال قدرت دارد کلمات و اصطلاحات گوناگونی در ارتباط با زورگویی در کشورهای مختلف وجود دارد ولیکن زورگویی یک اتفاق رایج برای دانش‌آموزان در سراسر جهان است (ماندر و کرافتر، ۲۰۱۸).

شاید بتوان تصور کرد که چون بیشتر زورگویی‌ها در مدرسه اتفاق می‌افتد، مدارس باید در شناسایی و پیشگیری از زورگویی پیشگام باشند شایع‌ترین نوع زورگویی گزارش شده در مدارس، آزار کلامی است، اما زورگویی سایبری که معمولاً خارج از مدرسه اتفاق می‌افتد، امروزه به یک موضوع مهم تبدیل می‌شود کودکانی که در مدرسه ابتدایی افرادی قلدر و زورگو هستند پیش بینی می‌شود که هم علائم شخصیت مرزی و نشانه‌های روان پریشی مانند توهم یا هذیان را در دوران نوجوانی دارا شوند (ولکه و لریا، ۲۰۱۵). زورگویی از دوران پیش دبستانی مشهود است، اگرچه در دوران راهنمایی به اوج خود می‌رسد و تا پایان دبیرستان تا حدودی کاهش می‌یابد (هایمل و سوئر، ۲۰۱۵). بسیاری از قربانیان، زورگویی را به معلم گزارش نمی‌دهند، ولی کسانی که این کار را می‌کنند، برخی ممکن است کمک کنند در حالی که برخی دیگر تفاوتی ایجاد نمی‌کنند یا حتی فرد قلدر بدتر شود (بورکار، ۲۰۱۶). فیلیپس و کورنل^۶ (۲۰۱۲) برای کاستن از زورگویی و تبعات آن پیشنهاد کردند که ترکیبی از ارزیابی‌های همسالان نسبت به رفتارهای همکلاسی خود و مصاحبه توسط مشاوران مدرسه صورت گیرد، همچنین در نظر گرفتن مداخلات ضروری در مدرسه را ضروری اعلام کردند (هایمل و سوئر، ۲۰۱۵).

دانش‌آموزانی که در معرض چندین اشکال زورگویی قرار گرفتند یا در دوره‌های زمانی طولانی مورد آزار و اذیت قرار گرفتند (زورگویی مزمن) از سلامت روان ضعیف‌تر و عملکرد تحصیلی ضعیفی را دارا هستند. زورگویی در میان جوانان بریتانیایی ۵ بیشتر از سایر کشورهای اروپای غربی است (بونل و همکاران، ۲۰۱۸) میزان گزارش‌های اعلام شده درباره‌ی زورگویی بسیار متفاوت است، مدارس برخی از کشورهای پیشرفته طبق قانون ملزم به داشتن خط مشی ضد زورگویی هستند، اگرچه قوانین و برنامه‌ها در مدرسه‌ای به مدرسه دیگر فرق دارد. در برخی از مدارس به شدت توصیه می‌شود که قوانین سخت در برخورد با

^۱Shankland & Rosset

^۲Burke

^۳Maunder & Crafter

^۴Wolke & Lereya

^۵Hymel & Swearer

^۶Borkar

^۷Phillips and Cornell

زورگویی داشته باشند. همچنین طیف وسیعی از مداخلات روانشناختی و غیر روانشناختی، ضد زورگویی در سراسر بریتانیا استفاده می‌شود (تزانی-پپلاسی، یوانو، سینوت و مک دائل، ۲۰۱۹)

برای عملکرد تحصیلی بهتر دانش‌آموزان یکی از موارد مهم، داشتن احساس امنیت است که باعث بی‌زاری از درس، کلاس و مدرسه نشود (مفیدی و همکاران، ۱۳۹۵). از آنجایی که رفتار زورگویی به طور کلی پیامدهای سلامتی مهمی برای دانش‌آموزان دارد، پیشگیری و مداخله مهم است. در پاسخ به تأثیر قابل توجه و بالقوه طولانی مدت زورگویی، مداخلات پیشگیری از زورگویی مبتنی بر مدرسه در سراسر جهان اجرا شده است. از زمان کار پیشگام اولوئوس در نروژ در دهه ۱۹۸۰، با تعهد خود به زمینه اجتماعی زورگویی، مداخلات ضد زورگویی مبتنی بر مدرسه عمدتاً بر افزایش آگاهی از زورگویی در بین بزرگسالان و همسالان در مدرسه متمرکز شده است. برای حمایت از حل مشکلات زورگویی رویکردهای برنامه درسی توسط عناصر رویکردهای روانشناختی متمرکز بر مدرسه تقویت شده است، که هدف آنها ایجاد سیاست‌هایی در مورد زورگویی و ترکیب کل جامعه مدرسه از جمله والدین است برنامه‌های دیگر شامل مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی، آموزش تنظیم هیجانی، و یا عناصر حمایتی از همتایان بوده است. به طور کلی، به نظر می‌رسد بسیاری از این مداخلات مبتنی بر مدرسه سطوح کاهشی از زورگویی را گزارش می‌دهند (کراس و همکاران، ۲۰۱۹). با توجه به شرایط حساس سنی و دوره‌ای که دانش‌آموزان با آن روبرو هستند بطوری ممکن است که با هم‌کلاسی‌ها و افراد مدرسه و یا خانواده دچار زورگویی و پرخشگری باشند، همچنین دانش‌آموزان هنرستانی اکثر اوقات با برجسب‌ها و صفات ناشایسته‌ای همچون درس‌نخوان یا تنبل روبرو بوده‌اند و خود این صفات محتمل بار روانشناختی برای دانش‌آموزان هنرستانی بخصوص دختران بوده است، همچنین تقویت ارتباط‌های مهارتی، ایجاد معنای زندگی و حمایت از دستاوردها می‌تواند زندگی را برای دانش‌آموزان بهتر کند با وجود تعارف گسترده از مداخلات مبتنی بر رویکرد مثبت می‌توان گفت که یکی از معیارهای بهزیستی می‌تواند در نظر گرفتن نقاط قوت شخص باشد، لذا پژوهشگر بدنبال دستیابی به این سوال است که آیا مداخله‌ی روانشناسی مثبت مبتنی بر مدرسه در زورگویی دانش‌آموزان دختر دهم هنرستانی تأثیر دارد؟

پیشینه تحقیق

پیشینه تحقیق داخلی

گل‌پرور و خبازیان (۱۳۹۹) رابطه شخصیت خودشیفته و دلبستگی آسیب‌پذیر با زورگویی و سرمایه روان‌شناختی، نتایج این پژوهش نشان داد که دلبستگی آسیب‌پذیر همراه با شخصیت خودشیفته و زورگویی، می‌تواند به‌طور مستقیم و غیرمستقیم موجب تضعیف سرمایه روان‌شناختی در انسان‌ها شوند.

صادقی و بیرانوند (۱۳۹۶) مطالعه‌ای با عنوان تأثیر آموزش مثبت گروهی بر پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه نتایج نشان داد مداخله مثبت گروهی میزان پیوند با مدرسه و مولفه‌های آن را در دانش‌آموزان دختر در مرحله پس از آزمون و پیگیری افزایش داده است.

صف‌آرا و معظم آبادی (۱۳۹۶) اثربخشی آموزش مثبت اندیشی بر کاهش زورگویی و افزایش استقلال عاطفی نوجوانان شهر طبس نتایج نشان داد، میانگین گروه آزمایش در مولفه‌های زورگویی کاهش و استقلال عاطفی نسبت به گروه کنترل افزایش یافته است. می‌توان گفت که آموزش مثبت اندیشی بر کاهش زورگویی و افزایش استقلال عاطفی نوجوانان موثر بوده است. لذا نتایج پژوهش توجه بیشتر دست اندرکاران عرصه تعلیم و تربیت در زمینه کاهش آسیب‌های دانش‌آموزی را بیشتر می‌طلبد.

رحمانی، یارمحمدزاده و حبیبی کلیدر (۱۳۹۶) تحقیقی با هدف الگوی ساختاری رفتار قلدری بر اساس ادراک‌های محیط خانوادگی و ویژگی‌های شخصیتی در نوجوانان اذعان کردند که ادراک مثبت فرزندان از محیط خانواده رفتارهای قلدری را کاهش می‌دهد

کریمی‌فر، روح الامینی، دین پرور، و سهرابی اسمرود (۱۳۹۵) در تحقیقی با عنوان اثربخشی آموزش مولفه‌های معنوی بر مولفه‌های روانشناسی مثبت در نوجوانان، نتایج نشان داده است که آموزش مولفه‌های معنوی تاثیر معناداری بر امیدواری و شادکامی نوجوانان دارد، اما بر مولفه خوشبینی، اثربخش نیست.

آصف‌نیا، حسینی و زروانی (۱۳۹۵) نتایج تحقیقی که درباره‌ی مولفه‌های روانشناسی مثبت در داستان‌های مثنوی و کاربرد آن در تربیت نوجوانان انجام شد، روانشناسی مثبت هم باعث بهبود و ایجاد توانمندی‌های افراد و همینطور باعث پرورش تاب‌آوری، بهبود کیفیت زندگی و ایجاد سپری در برابر عود نشانه‌ها است.

نوفرستی و همکاران (۱۳۹۴) تأثیر برنامه آموزشی مثبتی بر شادکامی و باورهای غیرمنطقی نوجوانان بزهکار ارایه مداخله آموزش مثبتی باعث افزایش معنادار شادکامی و کاهش نمره کل باورهای غیر منطقی شد. نتایج این پژوهش نشان داد که از روش آموزش مهارت مثبتی می‌توان به عنوان روشی کارآمد برای کاهش باورهای غیرمنطقی و افزایش شادکامی نوجوانان بزهکار استفاده نمود.

هاشمی، گل پرور و فتحی‌آذر (۱۳۹۳) در تحقیقی با عنوان اثربخشی برنامه شناخت و مقابله با قلدری بر باورها و دیدگاه‌های معلمان درباره قلدری و خودکارآمدی آنان در مدیریت رفتار کلاس دریافتند که نتایج مداخله تربیتی توانسته تغییرات معناداری در دو نوع از باورهای معلمان به قلدری (باورهای جرات‌مندانه و هنجاری) و میزان خودکارآمدی آنان در مدیریت رفتار کلاس به وجود آورد.

پیشینه خارجی

بورک (۲۰۲۲) در تحقیقی با عنوان روانشناسی مثبت و زورگویی در مدرسه اذعان کرد که زورگویی یکی از مودیان‌ترین رفتارهای در مدارس هست که خودپنداره جوانان، زندگی و بهزیستی آنها را تهدید می‌کند. در طول سال‌ها، مداخلات زیادی برای مبارزه با زورگویی و قربانی شدن در مدرسه ارائه شده است که آنها بر ایجاد آگاهی از رفتارهای زورگویی، و پیشنهاد راه‌حل‌ها، یا توانمندسازی تماشاگران برای ایستادگی در برابر قلدرها تمرکز کردند. روانشناسی مثبت رویکرد است که تا به امروز به طور کامل مورد بررسی قرار نگرفته است. با استفاده از تحقیقات روانشناسی مثبت برای تقویت رفتار اجتماعی و پیشگیری و کاهش زورگویی در مدارس می‌توان استفاده نمود.

ارسلان، الن و تنهان (۲۰۲۱) در تحقیقی با هدف بررسی زورگویی، سلامت روان و بهزیستی روانشناختی در نوجوانان مدرسه‌ای با میانجیگری روانشناسی مثبت دریافتند که زورگویی در مدرسه به دلیل اثرات مخرب آن بر عملکرد و سازگاری جوانان یک مشکل جدی روانی اجتماعی در مدارس و کشورها محسوب می‌شود. یافته‌ها نشان داد که نوجوانان در گروه‌های قربانی و مجرم، رویکرد روان‌شناختی مثبت، ارتباط قوی بین زورگویی در مدرسه و مشکلات سلامت روان و همچنین بهزیستی دارد، که اهمیت این رویکرد را در توسعه راهبردهای مداخله مؤثر برای پیشگیری از زورگویی در مدرسه و ارتقای سلامت روان جوانان در محیط‌های مدرسه نشان می‌دهد.

ریان و استاوتسف (۲۰۲۰) در تحقیقی با عنوان مداخلات روانشناختی مثبت برای پیشگیری از مسائل بهزیستی، پرخاشگری و زورگویی در دانش‌آموزان دریافتند که روان‌شناسان و جامعه‌شناسان روسی برای اثبات نیاز به مداخلات مثبتی بر مدرسه برای بهبود فضای مدرسه و کاهش پرخاشگری همسالان استفاده می‌شود. مداخلات روانشناختی مثبت برای بهزیستی نسبت به برنامه‌هایی که برای کاهش یا حذف تظاهرات رفتاری منفی طراحی شده‌اند، مانند برنامه‌های ضد زورگویی، ضد سیگار،

پیشگیری از افسردگی، یا برنامه‌های پیشگیری از خشونت، مزایای زیادی دارند. به طور خاص، مداخلات روانشناسی مثبت بطور جهانی، انعطاف پذیر و گسترده هستند. آنها تأثیر زیادی بر نتایج مهم زندگی مانند احساسات مثبت، مشارکت در چیزی که شخص دوست دارد، روابط اجتماعی هماهنگ، عزت نفس کافی و احساس اهمیت دارند.

تورنبرگ (۲۰۱۸) در تحقیقی با هدف بررسی زورگویی در مدرسه و تطبیق با چشم انداز همسالان: یک مطالعه میدانی دریافت که تحقیقات در مورد زورگویی در مدرسه به علل گوناگونی ارتباط دارد، و هنگامی زورگویی صرفاً ناشی از ویژگی‌های فردی تصور می‌شود، معلمان و دیگران نسبت به هنجارهای جنسیتی، نابهنجاری، نژادپرستی و طیف وسیعی از ظلم‌های دیگری که در زورگویی صورت می‌گیرد کور می‌شوند و این امر نمی‌تواند یک پایگاه دانش مناسب در مورد نحوه مقابله و کاهش با آن ارائه کند. برای درک پدیده‌ی زورگویی و مفاهیم مرتبط به آن باید متوسل به روانشناسان تربیتی و نهادهای پرورشی جوامع شد.

پوری و پاندی (۲۰۱۹) در تحقیقی با هدف تقویت انعطاف‌پذیری در برابر روانشناسی مثبت برای مبارزه با زورگویی دریافتند که زورگویی به عنوان یک پدیده تهدید بزرگی برای سلامت جسمی و روانی افراد است. اینها به عنوان سرعت شکن عمل می‌کنند برای توسعه و پیشرفت مثبت‌نگر از نظر روانشناختی، زورگویی منجر به عواقب جدی مانند نداشتن حس خوب به خود، عدم سازگاری اجتماعی، انزوای اجتماعی و پریشانی روانی می‌شود که منجر به بیماری‌های جسمی هم می‌شود.

مور و وودکاک (۲۰۱۷) تحقیقی با هدف بررسی تاب‌آوری در برابر زورگویی: به سمت جایگزینی برای رویکرد ضد زورگویی دریافتند که راهبردهای ضد زورگویی رویکردهای مهمی برای رسیدگی به زورگویی در مدارس هستند، این مطالعه نشان داد که دانش‌آموزان دبیرستانی بیشتر از دانش‌آموزان ابتدایی قربانی شده‌اند و بهتر است برای بررسی بیشتر و توسعه یک مدل مداخله مبتنی بر تاب‌آوری با تمرکز بر کمتر شدن زورگویی و قربانی شود.

پورزا، لیسبون و مارین (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان گسترش مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت برای نوجوانان درگیر زورگویی دریافتند که توسعه روانشناسی مثبت برای جوانان در زمینه‌های تغییر اجتماعی و اقتصادی در چندین مطالعه در زمینه روانشناسی بالینی که بر رشد کودک تمرکز دارند از تأثیر مثبت مداخلات پیشگیرانه حمایت می‌کنند.

ریچاردز، ریورز و آخورست (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان رویکرد روانشناسی مثبت برای مقابله با زورگویی در مدارس متوسطه: ارزیابی مقایسه‌ای روانشناسی تربیتی و کودک نتایج حاکی مداخلات ضد زورگویی در مدارس به نفع رویکردهایی است که عملاً با مشکلات موجود در کلاس و همچنین زمین بازی مقابله می‌کند. با این حال، اثربخشی مداخلات مبتنی بر برنامه درسی اغلب به زمینه خاص بستگی دارد. رویکرد روانشناسی مثبت برای مقابله با زورگویی بر نقاط قوت فردی دانش‌آموزان تمرکز می‌کند تا رفتار زورگویی که باعث رشد ویژگی‌های شخصی می‌شود که هم از نظر اجتماعی و هم از نظر فردی ارزشمند هستند.

روش تحقیق، جامعه و نمونه

روش تحقیق در پژوهش حاضر بصورت، نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دهم هنرستانی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود.

¹Thornberg

²Puri & Pandey

³Moore & Woodcock

⁴Pureza, Lisbo & Marin,

⁵Richards, Rivers & Akhurst

روش نمونه‌گیری در این تحقیق، به صورت در دسترس، ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه دهم هنرستانی ناحیه سه شهر اصفهان انتخاب شد، به دو گروه، آزمایش ۱۵ نفر و گروه کنترل ۱۵ نفر تقسیم شدند. از ملاک‌های ورود دانش‌آموز پایه دهم هنرستان و دختر بودن، و از ملاک‌های خروج انجام ندادن تمرین‌های دوره و غیبت بیش از دو جلسه می‌باشد. آزمودنی‌ها بصورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگذاری شدند. پرسشنامه زورگویی پیش‌آزمون برای هر دو گروه تحت شرایط، یکسان اجرا شد. سپس مداخله مثبت گروهی به آزمودنی‌های گروه آزمایش طی ۸ جلسه گروهی ۹۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو جلسه به مدت یک ماه) آموزش داده شد؛ ولی گروه کنترل هیچ گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. پس از اتمام آموزش، مجدداً از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد.

ابزار گردآوری اطلاعات

در پژوهش حاضر علاوه بر اطلاعات دموگرافیک از پرسشنامه زیر نیز استفاده شده است:

پرسشنامه قلدری

پرسشنامه قلدری ایلی نویز در سال ۲۰۰۱ طراحی شده و دارای ۱۸ گویه در مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (هرگز تا همیشه است و سه مؤلفه قلدری، زد و خورد و قربانی را می‌سنجد که محتوای سوالات به آزار و اذیت دیگران، اسم گذاشتن روی دیگران، انزوای اجتماعی و شایعه پراکنی اشاره دارد. و نمره گذاری آن بر اساس یک طیف از نوع لیکرت پنج درجه‌ای (از هرگز=۱ تا ۷ بار یا بیشتر=۵) صورت می‌گیرد. اسپلاگه و هولت (۲۰۰۱) به منظور بررسی پایایی مقیاس مذکور از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که این ضریب برای زیر مقیاس‌های قلدری، زد و خورد و قربانی شدن به ترتیب ۰٫۸۷، ۰٫۷۹ و ۰٫۷۰ بود. در ایران در پژوهش چالمه (۱۳۹۲) ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و خرده مقیاس‌های آن از ۰٫۶۲ تا ۰٫۹۰ متغیر بود.

جلسه‌های مداخله مثبت گروهی مبتنی بر بسته آموزشی کو نیلام (۲۰۰۳) در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۳_۱: خلاصه جلسه‌های مداخله مثبت گروهی مبتنی بر بسته آموزشی کو نیلام (۲۰۰۳) در جدول زیر ارائه شده است:

جلسه	اهداف	خلاصه محتوای جلسات
اول	ایجاد ارتباط اولیه، توضیحات اولیه از روانشناسی مثبت	آشنایی با مفهوم مثبت‌اندیشی، آشنایی با گروه و مقررات حاکم بر آن، ارائه تکلیف برای جلسه آینده
دوم	صحبت درباره‌ی احساسات و هیجانات مثبت	تأکید بر این نکته که انسان افکار و باورهای خودش را به تفکر و نگرش وجود می‌آورد، صحبت درباره جنبه‌هایی از مثبت‌اندیشی، ارائه تکلیف برای جلسه آینده
سوم	آموزش مثبت‌اندیشی ارائه راهکارهای مثبت‌اندیشی	مرور تکلیف جلسه قبل، آموزش مثبت‌اندیشی از طریق به چالش کشاندن افکار منفی، تغییر تصاویر ذهنی، استفاده از زبان سازنده و تجدیدنظر در باورها، بحث گروهی، ارائه تکلیف برای جلسه آینده
چهارم	شناخت و پرورش مهارت‌ها	مرور تکلیف جلسه قبل، صحبت درباره‌ی اینکه چگونه مهارت‌های و اهداف را یادداشت کنند و برای رسیدن به آنها برنامه ریزی کنند، ارائه تکلیف برای جلسه آینده
پنجم	پرورش معنا در زندگی	مرور تکلیف جلسه قبل، آموزش مثبت‌اندیشی از طریق آموزش شیوه توقف فکر، آرام‌سازی و تغییر نگرش‌ها شامل الزام، مهارکردن و مبارزه‌طلبی، ارائه تکلیف برای جلسه آینده
ششم	یافتن چیزی مثبت در موقعیتی منفی	مرور تکلیف جلسه قبل، خواستن از دانش‌آموزان که یک معرفی یک صفحه‌ای مثبت از خودشان در قالب یک داستان بنویسند. قصه‌ای که می‌نویسید باید داستانی واقعی باشد و بهترین وضعیت آنها را نشان دهد. همچنین باید شروع، وسط و پایانی روشن داشته باشد و خاتمه‌اش خیلی قوی باشد. ارائه تکلیف برای جلسه آینده

هفتم	نحوه‌ی ارتباط گیری صحیح عاری از بحث و جدل با خانواده و دوستان	مرور تکلیف جلسه قبل، تجسم کردن آنچه که دوست دارند در خانواده چگونه عمل کنند، تمرکز روی چیزی که افراد می خواهند روی بدهد نه چیزی که می‌خواهند متوقف شود (توصیف خانواده درباره اوقات خوش، توانایی ها و اهداف). تمرین مثبت زندگی کردن از طریق ایجاد رابطه مثبت، آگاه شدن از نقاط مثبت خود و دیگران، کنار آمدن با انتقادها، برقراری روابط خوب با اطرافیان، اتخاذ نگرش عاری از سرزنش، ارائه تکلیف برای جلسه آینده
هشتم	جمع‌بندی جلسات	مرور جلسات قبل و گرفتن بازخورد از آزمودنی‌ها، تمرین توانایی اعتماد به توانمندی‌های خود، تقدیر و تشکر از آزمودنی‌ها، اجرای پس‌آزمون

در پژوهش حاضر جهت تجزیه و تحلیل علاوه بر استفاده از شاخص‌های توصیفی شامل فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد و از آمار استنباطی برای بررسی فرضیه‌ها از تحلیل کواریانس تک متغیره با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۰ استفاده شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۳۰ نفر از دختران پایه دهم هنرستانی بطور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل برگزیده شدند، که باتوجه به یکسان بودن تقریبی سن، به اطلاعات دموگرافیک تحصیلات مادر و پدر در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی گروه آزمایش و کنترل بر اساس تحصیلات مادر

تحصیلات مادر	گروه آزمایش		گروه کنترل	
	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی
ابتدایی	۳	۲۰,۰	۲	۱۳,۳
سیکل	۳	۲۰,۰	۹	۶۰,۰
دیپلم	۷	۴۶,۷	۱	۶,۷
فوق دیپلم	۰	۰	۲	۱۳,۳
لیسانس	۰	۰	۱	۶,۷
فوق لیسانس	۲	۱۳,۳	۰	۰
تعداد کل	۱۵	۱۰۰	۱۵	۱۰۰
تحصیلات پدر				
ابتدایی	۱	۶,۷	۲	۱۳,۳
سیکل	۰	۰	۹	۶۰,۰
دیپلم	۱۰	۶۶,۷	۱	۶,۷
فوق دیپلم	۴	۲۶,۷	۲	۱۳,۳
لیسانس	۰	۰	۱	۶,۷
تعداد کل	۱۵	۱۰۰	۱۵	۱۰۰

براساس اطلاعات مندرج در جدول ۱ بیشترین فراوانی تحصیلات مادر افراد آزمودنی در گروه آزمایش دارای مدرک تحصیلی با ۴۶,۷ درصد دارای دیپلم و در گروه کنترل سیکل با ۶۰ درصد فراوانی می‌باشد. همچنین بیشترین فراوانی تحصیلات پدر افراد آزمودنی در گروه آزمایش دارای دیپلم با ۶۶,۷ درصد می‌باشد. در گروه کنترل دارای مدرک تحصیلی سیکل با ۶۰ درصد فراوانی می‌باشد.

جدول ۲: اطلاعات توصیفی زورگویی گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون و پس آزمون

	گروه آزمایش		گروه کنترل	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پیش آزمون	۳۲.۰۰	۸.۱۶	۲۶.۳۳	۷.۲۸
پس آزمون	۲۴.۰۶	۵.۷۷	۳۰.۹۳	۷.۳۴

براساس اطلاعات مندرج شده در جدول میانگین پیش آزمون گروه آزمایش ۳۲،۰۰ بوده است که بعد از ارائه مداخله درمانی، میانگین پس آزمون ۲۴،۰۶ شده است که کاهش نمرات میانگین پس آزمون زورگویی، نشان از اثربخشی مداخله‌ی روانشناسی مثبت مبتنی بر مدرسه بوده است. در گروه کنترل میانگین پیش آزمون ۲۶،۳۳ و میانگین پس آزمون ۳۰،۹۳ بوده است که افزایش نمرات میانگین را داشته است.

در پژوهش حاضر از آمار استنباطی برای پاسخگویی به فرضیات پژوهش از روش تحلیل کواریانس تک متغیره (ANCOVA) استفاده شد که روش آماری است که اجازه می‌دهد اثر یک متغیر مستقل بر متغیر وابسته مورد بررسی قرار گیرد، در حالی که اثر متغیر دیگری را حذف کرده یا از بین می‌برد. تحلیل تک متغیره چندین مفروضه دارد که قبل از انجام آزمون آماری تحلیل کواریانس، مفروضه‌ها بررسی می‌شود از جمله مهمترین مفروضه‌ها، یکسان بودن شیب خط رگرسیونی به عنوان پیش فرض تحلیل کواریانس، آزمون کالموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات و آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها می‌باشد. براساس نتایج بدست آمده آزمون کالموگروف-اسمیرنوف، سطح معناداری آماره محاسبه شده برای متغیرهای زورگویی بزرگتر از ۰،۰۵ می‌باشد، بنابراین فرض نرمال بودن توزیع نمرات پذیرفته می‌شود. فرضیه پژوهش: مداخله‌ی روانشناسی مثبت مبتنی بر مدرسه در زورگویی دانش‌آموزان دختر پایه دهم هنرستانی تاثیر دارد.

جدول ۳: تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی به عنوان پیش فرض تحلیل کواریانس متغیر زورگویی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
گروه*پیش آزمون	۸.۹۷۴	۱	۸.۹۷۴	۱۹۸	۰.۶۶۰

در جدول ۳ نتایج یکسان بودن شیب خط رگرسیونی زورگویی به عنوان پیش فرض اصلی انجام تحلیل کواریانس آورده شده است. براساس نتایج جدول سطح معناداری اثر متقابل گروه و پیش آزمون ($P=0.660$) بزرگتر از ۰،۰۵ می‌باشد، فرضیه همگنی رگرسیونی متغیر زورگویی پذیرفته می‌شود.

جدول ۴: آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس‌ها

F	df1	df2	سطح معناداری
۱.۱۸۲	۱	۲۸	۰.۲۸۶

بر اساس نتایج جدول ۴ نشان داده شده است، نتایج آزمون لوین معنادار نمی‌باشد ($P>0.05$)، بنابراین مفروضه همگنی واریانس‌ها برای متغیر زورگویی برقرار می‌باشد.

جدول ۵: نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری روی نمرات پس آزمون زورگویی در گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذورات
پیش آزمون	۳۵.۵۹۱	۱	۳۵.۵۹۱	۸۱۰	۰.۲۹	مجذورات
گروه	۳۸۸.۰۹۴	۱	۳۸۸.۰۹۴	۸۸۳۲	۰.۰۰۶	مجذورات
خطا	۹۲۳،۲۲۵	۲۷	۳۴،۱۹۴			مجذورات

جدول ۵: نتایج تحلیل آزمون آنکوا برای مقایسه نمرات زورگویی در گروه‌های آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد. نتایج حاکی از مقدار $F(8, 832) = 8.832$ زورگویی در مرحله پس آزمون که در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار می‌باشد ($P < 0.001$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که برنامه درمانی روانشناسی مثبت مبتنی بر مدرسه، ۲۴٫۶ درصد موثر بوده است و زورگویی را در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل که مداخله‌ای دریافت نکرده‌اند، را کاهش داده است.

نتایج

با توجه به نتایج به‌دست آمده از نتایج استنباطی می‌توان بیان کرد که فرضیه پژوهش تایید می‌شود که مداخله‌ی روانشناسی مثبت مبتنی بر مدرسه در زورگویی دانش‌آموزان دختر دهم هنرستانی موثر بوده است بدین معنا که زورگویی را در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل کاهش داده است که نتایج پژوهش همسو با نتایج پژوهش بورک (۲۰۲۲)، ارسلان و همکاران (۲۰۲۱)، ریان و استاوتوسف (۲۰۲۰)، گل‌پرور و خبازیان (۱۳۹۹)، پوری و پاندی (۲۰۱۹)، صف‌آرا و معظم آبادی (۱۳۹۶)، پورزا، لیسبون و مارین (۲۰۱۶)، ایلانگو (۲۰۱۶)، نوفرستی و همکاران (۱۳۹۴)، ریچاردز و همکاران (۲۰۰۸) می‌باشد.

آینده‌ی هرکشوری به یاددهندگان و یادگیرندگان بستگی دارد، بخصوص دانش‌آموزان که تربیت آنها از امور و ضرورت‌های مهمی محسوب می‌شود (رحمانی، یارمحمدزاده و حبیبی کلپیر، ۱۳۹۶). زورگویی به عنوان زیرمجموعه‌ای از پرخاشگری بین فردی که بصورت عمد، بطور مکرر و عدم تعادل در قدرت تعریف شده است و سوء استفاده از قدرت عنصر اصلی تمایز بین زورگویی و دیگر شکل‌های پرخاشگری می‌باشد (هایمل و سوئزر، ۲۰۱۵). از جمله علل و نقش‌های مهم برای انجام رفتاری زورگویی، می‌توان به موارد بسیاری از جمله والدین، همسن و سالان، مدرسه، اطرافیان در ارتباط با دانش‌آموز، وراثت، محیط زندگی و دیگر عوامل اشاره کرد اما مهمترین علت را باید خانواده و مدرسه تلقی کرد زیرا محل تربیت و رشد می‌باشند (رحمانی و همکاران، ۱۳۹۶). زورگویی توسط هم سن و سالان بطور شایعه‌ای از دید متخصصان سلامت بهداشت و روان نادیده گرفته شده است، اما باید تحت عنوان عامل خطر مهم و یک مسئله حفاظتی در نظر گرفته شود (ولکه و لریا، ۲۰۱۵) زیرا زورگویی همسالان در مدارس یک مشکل بهداشت عمومی مهم است که به سلامتی و نتایج ضعیف برای کسانی که زورگویی می‌کنند یا مورد زورگویی قرار می‌گیرند، کمک می‌کند. متانالیزهای اثربخشی مداخلات پیشگیری از زورگویی در دبیرستان بسیار حایز اهمیت است (کراس و همکاران، ۲۰۱۹). برگزیدن سبک‌های مقابله‌ای با زورگویی و مداخله‌ی انتخابی بسیار حایز اهمیت است. همچنین که ادراک معلمین از زورگویی و مدیریت دانش‌آموزان و کلاس می‌تواند موثر بر زورگویی و پیامدهای همراه آن نیز باشد (هاشمی، گل‌پرور و فتحی‌آذر، ۱۳۹۳). بنابراین پیشگیری از زورگویی و خشونت یک اولویت اصلی برای سیستم‌های بهداشت، سلامت و آموزش در سطح بین‌المللی است (بونل و همکاران، ۲۰۱۸).

یگر و همکاران (۲۰۱۵) توصیه کردند که برای بهبود اثربخشی مداخلات پیشگیری از زورگویی مبتنی بر مدرسه متوسطه، روانشناسان و دیگر نهادهای مرتبط از کودکی آموزش صحیح تربیت داشته باشند و ماهیت استراتژی‌های مداخله برای نوجوانان را مجدداً بررسی کنند. علاوه بر این، مداخلات باید جهانی باشد و همچنین شامل راهبردهایی باشد که هم برای دانش‌آموزان با رفتارهای پرخطر و کسانی که مرتکب مداوم و یا هدف مستمر زورگویی هستند (کراس و همکاران، ۲۰۱۹). زورگویی، پرخاشگری و خشونت در میان کودکان و نوجوانان با برخی از پیامدهای مخرب مشکلات سلامت روان همراه است (بونل و همکاران، ۲۰۱۸) آزمایش مداخلات ضد زورگویی مبتنی بر مدرسه با جمعیت‌های سنین دبیرستان ضروری است (کراس و همکاران، ۲۰۱۹). زورگویی در دوران کودکی اثرات جدی بر سلامتی دارد و در نتیجه هزینه‌های قابل توجهی را برای افراد، خانواده‌ها و جامعه به طور کلی تحمیل می‌کند (ولکه و لریا، ۲۰۱۵).

با وجود اینکه رفتارهای پرخاشگرانه از جمله زورگویی به لحاظ اجتماعی نامطلوب و ناپسندیده محسوب می‌شوند و نشانه‌ای از نقص در معیارهای مهارت‌های اجتماعی یا شایستگی اجتماعی هستند لذا ضروری است که نسبت به هرگونه زورگویی که

ممکن است رخ دهد داشته باشند تا از خطرات جسمی و روحی بر دانش‌آموزان بکاهند می‌توان با مداخله‌های متناسب روانشناختی برای دانش‌آموزان در تلاش برای اصلاح محیط مدرسه با استفاده از تمرین‌های مهارت ارتباطی و بین فردی و توسعه مهارت‌های اجتماعی و عاطفی بود (مندس دی اولیویرا، سانتوس آلمیدا و هوفهینز جاکومونی، ۲۰۲۲).

باتوجه به اینکه در اکثر پژوهش‌ها موثر بودن مداخلات روانشناسی مثبت ذکر شده است ولیکن در کشور ایران کمتر مورد بهره قرار گرفته است بخصوص برای سنین نوجوانی ۱۳ تا ۱۹ سال که مستعد رفتارهای پرخطر هستند و اوج رفتارهای خلاف قانون را ۱۷ سالگی گزارش نموده‌اند، بنابراین برای پیشگیری از برخی عوامل برای بزرگسالی می‌توان از مداخلات روانشناسی مثبت بهره برد (حسین آباد، نجفی و رضایی، ۱۳۹۸).

پژوهش حاضر نیز مانند هر پژوهش دیگر دارای محدودیت برای پژوهشگر بوده است؛ پیگیری و فالوآپ نداشتن مداخله را می‌توان ذکر نمود. تحقیق انجام شده بروی دختران پایه دهم هنرستانی بوده بنابراین در تعمیم نتایج ممکن است محدودیت باشد. در پژوهش حاضر فقط اثرگذاری روانشناسی مثبت مبتنی بر مدرسه بر زورگویی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته است لذا دیگر رویکردهای درمان مورد بررسی قرار نگرفته است.

همچنین پژوهشگر پیشنهاداتی برای دیگر پژوهشگران در تحقیقات آتی در نظر دارد از جمله؛ از آنجا که معلمان، مدیران و معاونان مدرسه در برخورد با دانش‌آموزان اثرگذاری بخصوصی دارند لذا پیشنهاد می‌شود دیگر پژوهشگران در تحقیقات آتی بهره ببرند. از آنجا که پیشگیری بهتر از درمان بوده است لذا می‌توان با انجام مداخله روانشناسی مثبت مبتنی بر مدرسه بروی دانش‌آموزان در پایه‌های تحصیلی ابتدایی، متوسطه اول و دیگر پایه‌های متوسطه دوم این مهم صورت بگیرد. باتوجه به تایید اثربخشی روانشناسی مثبت مبتنی بر مدرسه، مدیران و مشاوران مدراس ساعاتی را در کنار دیگر دروس به آموزش تکنیک‌های روانشناسی مثبت به دانش‌آموزان در مدارس اختصاص دهند. باتوجه به نتایج حاصل از پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که باتوجه به سنین بحرانی نوجوانی که بخاطر یک سری از رفتارهای آسیب‌زا همچون زورگویی با همسالان از روش‌های پیشگیری و ارائه الگوهای درست برای همانند سازی استفاده بکنند.

منابع

۱. مفیدی، فرخنده، قاسم تبار، سید نبی الله، نجف‌زاده، ندا. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی در دانش‌آموزان قربانی قلدری. مطالعات پیش دبستان و دبستان، ۱(۴)، ۱۷-۳۴.
۲. صادقی، مسعود، بیرانوند، زینب. (۱۳۹۶). تاثیر آموزش مثبت نگر گروهی بر پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. پژوهشنامه روانشناسی مثبت، ۳(۱۰)، ۱۹-۳۵.
۳. رحمانی، شمش‌الله، یارمحمدزاده، پیمان و حبیبی کلپیر، رامین. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری رفتار قلدری بر اساس ادراک‌های محیط خانوادگی و ویژگی‌های شخصیتی در نوجوانان. روان‌شناسی کاربردی، ۲(۴۲)، ۲۳۷-۲۵۳.
۴. کریمی فر، مسعود، و روح الامینی، مرضیه سادات، دین پرور، احسان و سهرابی اسمرود، فرامرز. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مولفه‌های معنوی بر مولفه‌های روانشناسی مثبت در نوجوانان. پژوهشنامه اسلامی زنان و خانواده، ۴(۷)، ۱۱۳-۱۳۶.

۵. آصف نیا، اعظم، حسینی، و زروانی، مجتبی. (۱۳۹۵). مولفه های روان شناسی مثبت در داستان های مثنوی و کاربرد آن در تربیت نوجوانان. ادیان و عرفان، ۴۹(۱)، ۲۱-۴۶.
۶. نوفرستی، اعظم، روشن، رسول، فتی، لادن، حسن آبادی، حمید رضا، پسندیده، عباس، شعیری، محمد رضا. (۱۳۹۴). تأثیر برنامه آموزشی مثبتی بر شادکامی و باورهای غیرمنطقی نوجوانان بزهدکار. پژوهش نامه روانشناسی مثبت، ۱(۱)، ۱-۱۸.
۷. هاشمی، تورج، گل پرور، فرشته، فتحی آذر، اسکندر. (۱۳۹۳). اثربخشی برنامه شناخت و مقابله با قلدری بر باورها و دیدگاه های معلمان درباره قلدری و خودکارآمدی آنان در مدیریت رفتار کلاس. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲(۷)، ۲۷-۴۰.
۸. گل پرور، محسن، خبازیان، بیتا. (۱۳۹۹). رابطه شخصیت خودشیفته و دلبستگی آسیب پذیر با قلدری (زورگویی) و سرمایه روان شناختی. روانشناسی بالینی و شخصیت، ۱۳(۲)، ۱۳۹-۱۴۸.
۹. حسین آباد، ناهید، نجفی، محمود، رضایی، علی محمد. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه آموزشی تحول مثبت نوجوانی بر مؤلفه های بهزیستی روانشناختی در نوجوانان. مطالعات روان شناسی بالینی، ۹(۳۵)، ۲۲۳-۲۳۹.
۱۰. صف آراء، مریم، معظم آبادی، محبوبه. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مثبت اندیشی بر کاهش زورگویی و افزایش استقلال عاطفی نوجوانان شهر طبس. مطالعات روانشناسی بالینی، ۸(۲۹)، ۱۶۱-۱۷۶.
۱۱. رحمانی، شمش الله، یارمحمدزاده، پیمان و حبیبی کلیبر، رامین. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری رفتار قلدری بر اساس ادراک های محیط خانوادگی و ویژگی های شخصیتی در نوجوانان. روان شناسی کاربردی، ۲(۴۲)، ۲۳۷-۲۵۳.
۱. Arslan, G., Allen, K. A., & Tanhan, A. (2021). School bullying, mental health, and wellbeing in adolescents: Mediating impact of positive psychological orientations. *Child Indicators Research*, 14(3), 1007-1026.
۲. Bonell, C., Allen, E., Warren, E., McGowan, J., Bevilacqua, L., Jamal, F., ... & Viner, R. M. (2018). Effects of the Learning Together intervention on bullying and aggression in English secondary schools (INCLUSIVE): a cluster randomised controlled trial. *The Lancet*, 392(10163), 2452-2464.
۳. Borkar, V. N. (2016). Positive school climate and positive education: Impact on students well-being. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 7(8).
۴. Burke, J. Positive psychology and school bullying. *Applied Positive School Psychology*, 173-179.
۵. Chodkiewicz, A. R., & Boyle, C. (2017). Positive psychology school based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education*, 5(1), 60-86.
۶. Ciarrochi, J., Atkins, P. W., Hayes, L. L., Sahdra, B. K., & Parker, P. (2016). Contextual positive psychology: Policy recommendations for implementing positive psychology into schools. *Frontiers in psychology*, 1561.

۷. Cross, D., Runions, K. C., Shaw, T., Wong, J. W., Campbell, M., Pearce, N., ... & Resnicow, K. (2019). Friendly Schools universal bullying prevention intervention: Effectiveness with secondary school students. *International journal of bullying prevention*, 1(1), 45-57.
۸. Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293.
۹. Maunder, R. E., & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and violent behavior*, 38, 13-20.
۱۰. Mendes de Oliveira, C., Santos Almeida, C. R., & Hofheinz Giacomoni, C. (2022). School-Based Positive Psychology Interventions that Promote Well-Being in Children: A *Systematic Review*. *Child Indicators Research*, 1-18.
۱۱. Moore, B., & Woodcock, S. (2017). Resilience to bullying: Towards an alternative to the anti-bullying approach. *Educational Psychology in Practice*, 33(1), 65-80.
۱۲. Noble, T., & McGrath, H. (2015). PROSPER: A new framework for positive education. *Psychology of Well-being*, 5(1), 1-17.
۱۳. Pureza, J., Lisboa, C., & Marin, A. H. (2016). The development of an intervention based on positive psychology for children involved in bullying. In *Positive Youth Development in Global Contexts of Social and Economic Change* (pp. 247-264). Routledge.
۱۴. Puri, A., & Pandey, N. (2019). BOLSTERING RESILIENCE TO POSITIVE DEVELOPMENT FOR COMBATING BULLYING. *Journal of Critical Reviews*, 7(2), 2020.
۱۵. Rean, A., & Stavtsev, A. (2020). Positive psychological interventions to prevent well-being issues, aggression and bullying in school students. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, (3), 37-59.
۱۶. Richards, A., Rivers, I., & Akhurst, J. (2008). A positive psychology approach to tackling bullying in secondary schools: A comparative evaluation. *Educational and Child Psychology*.
۱۷. Shankland .R. .& Rosset .E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*. ۲۹(2)۳۶۳-۳۹۲ .
۱۸. Thornberg, R. (2018). School bullying and fitting into the peer landscape: a grounded theory field study. *British journal of sociology of education*, 39(1), 144-158.
۱۹. Tzani-Pepelasi, C., Ioannou, M., Synnott, J., & McDonnell, D. (2019). Peer support at schools: The buddy approach as a prevention and intervention strategy for school bullying. *International journal of bullying prevention*, 1(2), 111-123.
۲۰. Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, 100(9), 879-885.