



Efficacy of a comprehensive positive-oriented intervention program for bullying prevention on emotional-social self-efficacy in elementary school children

Shahram Vahedi¹, Shahrooz Neemati², Maryam Taheri³, Mansour Beyrami⁴

1. Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: vahedi117@yahoo.com
2. Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: nemati_shahrooz@yahoo.com
3. Ph.D Candidate in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: maryam.gorgan.taheri@gmail.com
4. Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: dr.bayrami@yahoo.com

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article history:
Received 25 February 2025
Received in revised form 25 March 2025
Accepted 30 April 2025
Published Online 31 December 2025

Keywords:
emotional-social self-efficacy,
bullying,
comprehensive positive-oriented intervention

ABSTRACT

Background: Bullying among elementary school children is considered one of the major societal challenges, which can negatively impact their emotional-social self-efficacy. Previous studies have shown a significant relationship between bullying and the reduction of children's emotional-social self-efficacy. However, there is limited evidence regarding the effectiveness of positive-oriented intervention programs in improving this variable.

Aims: The present study aimed to determine the effectiveness of a comprehensive positive-oriented intervention program for bullying prevention on emotional-social self-efficacy in elementary school children.

Methods: The research method was quasi-experimental with a pre-test post-test design and a control group. The statistical population included all female elementary students in Gorgan city during the academic year 2022-2023. A sample of 30 participants was selected using convenience sampling based on inclusion criteria and responded to the Emotional-Social Self-Efficacy Questionnaire (Morris, 2002). Data were analyzed using multivariate analysis of variance (MANOVA) in SPSS version 25.

Results: The study findings indicated that the comprehensive positive-oriented intervention program significantly influenced the emotional-social self-efficacy of elementary school children affected by bullying ($p < 0.05$). Statistical analysis results showed that participation in this program led to an increase in both emotional and social self-efficacy levels among children ($p < 0.05$).

Conclusion: The results of this study demonstrate that the comprehensive positive-oriented intervention program can serve as an effective strategy for preventing the negative impacts of bullying and enhancing emotional-social self-efficacy in elementary school children. These findings suggest that schools and child-related organizations should implement similar programs as preventive and educational activities.

Citation: Vahedi, Sh., Neemati, Sh., Taheri, M., & Beyrami, M. (2025). Efficacy of a comprehensive positive-oriented intervention program for bullying prevention on emotional-social self-efficacy in elementary school children. *Journal of Psychological Science*, 24(156), 1-14. [10.61186/jps.24.156.1](https://doi.org/10.61186/jps.24.156.1)

Journal of Psychological Science, Vol. 24, No. 156, 2025

© The Author(s). DOI: [10.61186/jps.24.156.1](https://doi.org/10.61186/jps.24.156.1)



✉ **Corresponding Author:** Shahram Vahedi, Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

E-mail: vahedi117@yahoo.com, Tel: (+98) 9121113929

Extended Abstract

Introduction

Bullying is a pervasive and persistent issue that continues to affect the lives of countless children worldwide, particularly in school settings. Defined as repeated aggressive behavior involving an imbalance of power (Vaz de Castro et al., 2022), bullying can manifest in various forms, including physical, verbal, relational, and cyberbullying. Its detrimental effects extend beyond immediate harm, impacting emotional, social, academic, and psychological well-being in both victims and perpetrators (van der Velden et al., 2023). Among elementary school children, bullying has been linked to lower self-esteem, increased anxiety, depression, and reduced emotional-social self-efficacy—a critical construct referring to individuals' beliefs in their ability to regulate emotions and navigate social interactions effectively (Zhou et al., 2020; Matsuura et al., 2022). Emotional-social self-efficacy plays a pivotal role in shaping how children perceive and respond to challenging situations, including bullying. Children with higher levels of emotional-social self-efficacy are more likely to employ adaptive coping strategies, manage stress, and build positive relationships (Krivanek et al., 2021). Conversely, exposure to bullying often undermines these skills, leading to long-term consequences such as social withdrawal, academic underperformance, and even mental health disorders (Kovács et al., 2020). Despite growing awareness of bullying's adverse effects, effective interventions remain scarce, necessitating innovative approaches to address this complex issue. Recent research highlights the potential of positive-oriented intervention programs in fostering resilience and promoting socio-emotional development among children exposed to bullying (Holt et al., 2021). Unlike traditional punitive measures, which focus solely on disciplining bullies, positive-oriented interventions emphasize prevention, education, and skill-building. These programs aim to create supportive environments where children learn to recognize, express, and regulate their emotions while enhancing their interpersonal competencies (Hermanns et al., 2020). For instance, studies have

shown that school-based programs incorporating elements of social-emotional learning (SEL) significantly improve students' emotional regulation, empathy, and conflict resolution abilities (Merians et al., 2023).

Despite promising findings, there remains a notable gap in the literature regarding the effectiveness of comprehensive positive-oriented intervention programs specifically designed to enhance emotional-social self-efficacy in bullied children. While some studies have explored the impact of SEL programs on general well-being (Refardt et al., 2020), fewer investigations have examined their efficacy in mitigating the negative effects of bullying. This study seeks to address this gap by evaluating the influence of a comprehensive positive-oriented intervention program on emotional-social self-efficacy among elementary school children affected by bullying. By doing so, it contributes valuable insights into evidence-based practices for creating safer, more inclusive educational environments. Furthermore, the findings may inform policymakers, educators, and parents about practical strategies to support children's socio-emotional development and combat the pervasive problem of bullying.

Method

The present study employed a quasi-experimental design with a pretest-posttest approach and a control group. The statistical population included all female elementary school students enrolled in the city of Gorgan during the academic year 2023-2024. From this population, 40 participants were selected using convenience sampling based on inclusion criteria. The inclusion criteria for the study were: enrollment in a female elementary school during the 2023-2024 academic year; absence of acute or chronic psychological disorders confirmed by a psychiatrist or clinical psychologist; not receiving concurrent psychological interventions; and obtaining parental consent for participation in the intervention program. The exclusion criteria were: lack of cooperation or unwillingness of the child or their legal guardian to continue participating in the sessions, and absence from more than two sessions of the intervention program.

Results

In this study, 40 elementary school students participated and were randomly assigned to two groups of 20 each. The students in the control group had an average age of 9.35 years, while the average age of the students in the experimental group was 10.5 years.

As the results of the descriptive findings indicate, the emotional-social self-efficacy of the experimental group improved after the intervention compared to the pre-test phase and the status of the control group in the post-test phase. The same applies to bullying, as the level of bullying in the experimental group decreased after the intervention compared to the pre-test phase and the status of the control group.

Before conducting the covariance analysis, the statistical assumptions were examined. In the first step, the assumption of normal distribution was assessed using skewness and kurtosis values, and the Shapiro-Wilk test was also employed. The results showed that the research variables in both the control and experimental groups, across the pre-test, post-test, and follow-up phases, followed a normal

distribution at the 5% significance level ($p > 0.05$). Another assumption of covariance analysis is the equality of error variances, which was evaluated using Levene's test. The results of the equality of error variances test indicated that the probability values in Levene's tests for all examined variables were greater than 0.05, confirming the assumption of homogeneity of variances at the 5% significance level in the studied groups. In other words, the error variances of the variables in the three phases of pre-test, post-test, and follow-up did not show significant differences. The M-box test was used to examine the homogeneity of variance-covariance matrices ($F = 1.23$), and since the obtained probability value in the M-box test was greater than the significance level of 0.01, the condition of homogeneity of variance-covariance matrices was met at the 0.01 significance level. Mauchly's test of sphericity tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the transformed dependent variables is an identity matrix. In this test, if the significance level is less than 0.05, the null hypothesis (H_0) is rejected, and the alternative hypothesis (H_1) is accepted.

Table 1. Results of the analysis of covariance of socio-emotional self-efficacy

V	Source	SS	df	MS	F	Sig
emotional-social self-efficacy	Pre test	116.33	1	116.33	12.1	0.001
	Group	58.33	1	58.33	4.01	0.041
	Error	451.59	47	9.6		
Bullying	Pre test	46.11	1	46.11	11.62	0.001
	Group	49.49	1	49.49	12.47	0.001
	Error	186.45	47	3.96		

In Table 1, the results of the covariance analysis for the post-test scores of emotional-social self-efficacy are presented. According to the results in the table ($F = 4.01$, $df = 1$ and 47 , $p < 0.01$) for emotional-social self-efficacy scores, it is evident that after removing the effects of the pre-test scores, the intervention had a significant effect on improving emotional-social self-efficacy, as the calculated p-value is less than 0.01.

Similarly, the table also includes the results of the covariance analysis for the post-test scores of bullying. Based on the results in the table ($F = 12.47$, $df = 1$ and 47 , $p < 0.001$) for bullying scores, it is clear that after removing the effects of the pre-test scores, the comprehensive positive-oriented intervention program for bullying prevention had a significant

effect on reducing bullying, as the calculated p-value is less than 0.001.

These findings indicate that the intervention program not only effectively enhanced emotional-social self-efficacy but also significantly contributed to the reduction of bullying among participants. This underscores the potential of positive-oriented interventions in addressing both emotional-social development and behavioral challenges such as bullying in educational settings.

Table 2. Paired comparison test between mean pre-test and post-test scores of socio-emotional self-efficacy and bullying

	Control	Experiment	Sig
Pre test	38.48	40.64	0.001
Post test	42.84	42.76	0.001
Pre test	18.4	19.24	0.001
Post test	18.6	13.76	0.001

Conclusion

This study highlights the effectiveness of a comprehensive positive-oriented intervention program in enhancing the emotional-social self-efficacy of elementary school children affected by bullying. The findings demonstrate that the program, which focuses on fostering skills such as self-awareness, resilience, empathy, and positive thinking, significantly improves children's ability to manage their emotions and social interactions. By equipping children with these essential tools, the program helps them develop a stronger sense of control and confidence in dealing with challenging situations, such as bullying. This underscores the importance of integrating emotional-social skill development into educational frameworks to support children's overall well-being.

From a theoretical perspective, the study aligns with Bandura's self-efficacy theory and positive psychology principles, emphasizing the role of positive beliefs and strengths-based approaches in promoting resilience and emotional competence. The program's success in enhancing self-efficacy suggests that empowering children to recognize and utilize their inner resources can mitigate the negative effects of bullying and foster a more positive outlook on life. This reinforces the value of proactive, positive interventions in educational settings, particularly for addressing social and emotional challenges that children face.

In practical terms, the findings advocate for the widespread implementation of similar programs in schools and communities to prevent bullying and promote emotional-social development. Educators, parents, and policymakers are encouraged to collaborate in creating supportive environments that prioritize emotional learning and resilience-building. Future research could explore the long-term effects of such interventions and their applicability across diverse cultural and socioeconomic contexts. Ultimately, this study contributes to a growing body of evidence supporting the transformative potential of positive psychology-based interventions in fostering healthier, more resilient generations.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the doctoral dissertation of the first author in the field of Psychology, at Islamic Azad University. In order to maintain the observance of ethical principles in this study, an attempt was made to collect information after obtaining the consent of the participants. Participants were also reassured about the confidentiality of the protection of personal information and the presentation of results without mentioning the names and details of the identity of individuals

Funding: This study was conducted as a PhD thesis with no financial support.

Authors' contribution: The first author was the senior author, the second were the supervisors and the third was the advisors.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: I would like to appreciate all the participants in the study.



اثربخشی برنامه مداخله جامع مثبت محور پیشگیری از قلدری بر خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی در کودکان دبستانی

شهرام واحدی^۱، شهرزاد نعمتی^۲، مریم طاهری^۳، منصور بیرامی^۴

۱. استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

۲. استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

۳. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

۴. استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۰۷

بازنگری: ۱۴۰۴/۰۱/۰۵

پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۱۰

انتشار برخط: ۱۴۰۴/۱۰/۱۰

کلیدواژه‌ها:

خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی،

قلدری،

مداخله جامع مثبت محور

زمینه: قلدری در میان کودکان دبستانی به عنوان یکی از چالش‌های مهم جامعه تلقی می‌شود که می‌تواند بر خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی آن‌ها تأثیر منفی بگذارد. پژوهش‌های قبلی نشان داده‌اند که رابطه معناداری بین قلدری و کاهش خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی کودکان وجود دارد. با این حال، شواهد محدودی درباره اثربخشی برنامه‌های مداخله‌ای مثبت محور در بهبود این متغیر وجود دارد.

هدف: مطالعه حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه مداخله جامع مثبت محور پیشگیری از قلدری بر خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی در کودکان دبستانی انجام شد.

روش: روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان ابتدایی دختر مشغول به تحصیل در شهر گرگان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که از میان آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس ۴۰ نفر با توجه به ملاک‌های ورود انتخاب شدند و به پرسشنامه خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی (موریس، ۲۰۰۲) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۵ مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: یافته‌های مطالعه نشان داد که برنامه مداخله جامع مثبت محور به طور معناداری بر خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی کودکان دبستانی تحت تأثیر قلدری تأثیرگذار بود ($P < ۰/۰۵$). نتایج تحلیل آماری حاکی از این بود که شرکت در این برنامه منجر به افزایش سطح خودکارآمدی هیجانی و خودکارآمدی اجتماعی کودکان شد ($P < ۰/۰۵$).

نتیجه‌گیری: نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که برنامه مداخله جامع مثبت محور می‌تواند به عنوان یک استراتژی مؤثر برای پیشگیری از تأثیرات منفی قلدری و تقویت خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی کودکان دبستانی به کار رود. این یافته‌ها پیشنهاد می‌کند که مدارس و سازمان‌های مربوط به کودکان باید برنامه‌های مشابه را در قالب فعالیت‌های پیشگیرانه و آموزشی به کار گیرند.

استناد: واحدی، شهرام؛ نعمتی، شهرزاد؛ طاهری، مریم؛ و بیرامی، منصور (۱۴۰۴). اثربخشی برنامه مداخله جامع مثبت محور پیشگیری از قلدری بر خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی در کودکان دبستانی. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۴، شماره ۱۵۶، ۱-۱۴.

DOI: [10.61186/jps.24.156.1](https://doi.org/10.61186/jps.24.156.1) ۱۴۰۴، شماره ۱۵۶، دوره ۲۴

© نویسنده‌گان.



مقدمه

قلدری^۱ یکی از رایج‌ترین اشکال پرخاشگری در مدراس است که با عمدی بودن، تکرار در طول زمان و عدم توازن قدرت مشخص می‌شود (والدبنیتو و همکاران، ۲۰۲۳) و در آن قربانی^۲ در معرض اقدامات تهاجمی یک یا چند شخص دیگر به صورت لحظه‌ای یا مکرر قرار می‌گیرد (بوث و همکاران، ۲۰۱۸). قلدری نه تنها به دلیل ماهیت مسئله‌دار خود، بلکه به دلیل تأثیرات سوء آن بر سلامت جسمی، روانی و اجتماعی افراد درگیر مورد توجه قرار گرفته است (تاکیزاوا و همکاران، ۲۰۱۹). پژوهش‌ها نشان داده است، قلدرها اغلب دارای تحریف‌های شناختی و سوگیری‌های ادراک اجتماعی مرتبط با تهدیدات درک شده در محیط هستند و پرخاشگری به عنوان راهی مؤثر برای حل مشکلات تلقی می‌کنند (مرل و همکاران، ۲۰۱۸). پرخاشگری و درگیری افراد در طول تعامل بین همسالان، ممکن است بر روابط اجتماعی او با همکلاسی‌های خود نیز تأثیر بگذارد (لیسبو و مارین، ۲۰۲۱) و این موضوع می‌تواند ناشی از روابط ناکارآمد بین دانش‌آموزان باشد (کابالو و همکاران، ۲۰۲۰). از سوی دیگر هر چه احساس فرد از ارتباط با یک زمینه اجتماعی مانند، مدرسه و همسالان بیشتر باشد، احتمال بروز رفتارهای اجتماعی مناسب از سوی او افزایش می‌یابد و فرد احساس کارآمد بودن می‌کند (بندورا، ۲۰۰۷). پس خودکارآمدی یکی از عواملی است که ممکن است، تحت تأثیر تجربیات قلدری قرار گیرد (لین و همکاران، ۲۰۲۰).

به صورت کلی خودکارآمدی به عنوان یکی از متغیرهای مهم در میان دانش‌آموزان می‌بایستی در سیاست‌گذاری‌های آموزشی مورد توجه جدی قرار گیرد. خودکارآمدی یعنی قضاوت‌های افراد در مورد توانایی‌های خود، که این باورهای افراد نسبت به توانایی‌هایشان روی تلاش و پشتکار آن‌ها اثر می‌گذارد (کلاسن، ۲۰۱۹). خودکارآمدی عمومی اشاره به میزان توانایی و مهارت افراد در جهت انجام فعالیت‌های مختلف دارد. خودکارآمدی بر پایه و اساس روشن شدن لیاقت و قابلیت فرد، برای کناره‌آمدن مؤثر با بسیاری از موقعیت‌های تنش‌زا می‌باشد. خودکارآمدی سبب می‌گردد تا تجربیات، توانایی‌ها و تفکرات افراد در یک راستا با یکدیگر ادغام شوند و همسو با هم منجر به ایجاد باورهای حقیقی در افراد

گردد (مارش و همکاران، ۲۰۱۹). بر اساس تئوری بندورا، خودکارآمدی، میزان باور فرد به توانایی خود برای تکمیل وظایف و دستیابی به اهداف، به عنوان یک عامل پیشگیری مؤثر برای قلدری در مدرسه اثبات شده است (اندرو و همکاران، ۲۰۰۵؛ چائو و یانگ، ۲۰۱۸). بندورا ادعا می‌کند که باورهای خودکارآمدی، تعامل اجتماعی و عملکرد تحصیلی و سازگاری روانی اجتماعی کودکان را تسهیل و از آنان "محافظت" می‌کند (کوکینوز و کپریستی، ۲۰۲۱). یکی از مسائل مهم در حوزه خودکارآمدی، خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی^۳ می‌باشد. خودکارآمدی هیجانی اجتماعی اشاره به آمادگی‌های افراد در جهت پردازش و سازماندهی اطلاعات هیجانی و اجتماعی دارد (ارسلان، ۲۰۱۷). خودکارآمدی هیجانی اجتماعی پیش‌بینی کننده عملکرد هیجانی و اجتماعی افراد می‌باشد (لیو و همکاران، ۲۰۲۰). توجه به خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی یکی از نیازهای مهم افراد در جهت شناخت و اشراف بر مسائل هیجانی و اجتماعی می‌باشد (نیدیتچ و وارا، ۲۰۲۱). اساساً بهبود خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی نقش مهمی در روند توانمندسازی افراد دارد و آنان را جهت حضور در فعالیت‌های اجتماعی مهیا می‌سازد. ارتقا سطح خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی همواره مورد توجه جدی پژوهشگران بوده است و تلاش‌های هدفمندی در این خصوص انجام شده است (ارسلان، ۲۰۱۷). نیدیتچ و وارا (۲۰۲۱) مشخص نمودند که خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی می‌تواند به واسطه درک والدین و فعالیت‌های حمایتی در این حوزه، کنترل گردد. مسورادو و همکاران (۲۰۱۸) نیز در مطالعه خود مشخص نمودند که عدم توجه به خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی باعث بروز آسیب‌های جدی در حوزه‌های احساسی می‌گردد که این خود منجر به بروز احساسات و رفتارهای منفی در میان افراد می‌گردد. اسکولز (۲۰۱۸) مشخص نمودند که خودکارآمدی هیجانی و اجتماعی با رفتارهای قلدری رابطه منفی دارد یعنی کسانی که از نظر خودکارآمدی اجتماعی و هیجانی نمرات پایین‌تری دارند رفتارهای قلدری بیشتری را نشان می‌دهند، اما این رابطه در مورد خودکارآمدی هیجانی معنادار و در مورد خودکارآمدی اجتماعی معنادار نبود. بررسی پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که برنامه‌ها و مداخلات متعددی جهت کاهش قلدری در مدارس صورت گرفته است.

3. Emotional-Social Self-Efficacy

1. bullying

2. victim

پیشگیری از قلدری بر خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی و قلدری در کودکان دبستانی اثربخش است؟

روش

(الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان ابتدایی دختر مشغول به تحصیل در شهر گرگان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که از میان آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس ۴۰ نفر باتوجه به ملاک‌های ورود انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به مطالعه عبارت بود از تحصیل در مقطع ابتدایی دخترانه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲؛ عدم وجود اختلالات روانی حاد یا مزمن که توسط روان‌پزشک یا روانشناس بالینی تأیید شده باشد؛ عدم استفاده از مداخلات روانشناختی به‌طور همزمان؛ کسب رضایت از والدین برای شرکت در برنامه مداخله و ملاک‌های خروج از مطالعه عبارت بود از عدم همکاری یا عدم تمایل کودک یا سرپرست قانونی او به ادامه شرکت در جلسات و غیبت بیش از ۲ جلسه در برنامه مداخله.

(ب) ابزار

پرسشنامه خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی^۱ (ESSS): برای سنجش خودکارآمدی هیجانی اجتماعی کودکان از پرسشنامه استاندارد سنجش خودکارآمدی موریس (۲۰۰۲) استفاده شد که برای ارزیابی خودکارآمدی در کودکان ۷-۱۸ سال مورد استفاده قرار می‌گیرد. این ابزار دارای ۲۳ ماده و ۳ زیرمقیاس اجتماعی، هیجانی و تحصیلی است، هر ماده در مقیاس ۵ نمره‌ای لیکرت از ۵-۱ (اصلاً=۱ و تا زیاد=۵) نمره‌گذاری می‌شود. روایی و پایایی این ابزار در نسخه اصلی مورد تأیید بوده است و پایایی کل برابر با ۰/۷۸ گزارش شده است. فرم ایرانی این پرسشنامه پس از ترجمه توسط طهماسیان و همکاران دارای ۲۳ ماده و ۳ زیرمقیاس اجتماعی، هیجانی و تحصیلی بوده، هر ماده در مقیاس ۵ نمره‌ای لیکرت از ۵-۱ (اصلاً=۱ و تا زیاد=۵) نمره‌گذاری می‌شود که ۸ سؤال اول خودکارآمدی اجتماعی، ۸ سؤال دوم خودکارآمدی هیجانی و ۷ سؤال سوم خودکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد و نمره‌ای که فرد می‌گیرد از ۲۳ (پایین‌ترین) تا ۱۱۵ (بالا‌ترین) سطح خودکارآمدی متفاوت می‌باشد که به سطح ضعیف (۵۴-۲۳)،

با این حال، شواهد حمایت‌کننده از این رویکردها متناقض است و علی‌رغم ادعاهایی مبنی بر پشتیبانی تجربی قابل توجه، شواهد تا به امروز تا حد زیادی غیرقطعی است (اسمیت و همکاران، ۲۰۱۹) و پاسخ‌هایی که مستقیماً با قلدر روبرو می‌شوند کارآمد به نظر نمی‌رسند (کابرا و همکاران، ۲۰۲۰). پژوهش‌ها تا به امروز مشخص نکرده‌اند که چه عناصری از برنامه‌های ضد قلدری برای کاهش رفتارهای قلدری حیاتی هستند (موره و همکاران، ۲۰۱۹). پژوهشگران استدلال کرده‌اند که تنها تمرکز بر چگونگی کاهش میزان قلدری کافی نیست و بایستی نقش عوامل محافظتی نیز مورد توجه قرار گیرد (کیونتان-اورتس و ری، ۲۰۱۸).

یکی از برنامه‌های مداخلاتی مؤثر، برنامه پیشگیری از قلدری مثبت‌محور است که بخاطر توجه به استعدادها و توانمندی‌های انسان، دارای سودمندی بالقوه بیشتری در قیاس با سایر روش‌های به کار گرفته شده است که امکان رشد مثبت و احتمال شکوفایی بیشتر را فراهم می‌کند (فریره و همکاران، ۲۰۱۸). پژوهش‌ها نشان می‌دهد، مداخلات مثبت‌محور که در مدارس و محیط‌های بالینی که برای توسعه و تقویت فرآیندهای رشد مثبت افراد طراحی شده‌اند موجب ارتقای نقاط قوت، بهزیستی و سایر نتایج مثبت در مسیر زندگی شده و در نتیجه از رشد و شکوفایی حمایت می‌کنند (مایر-مو و همکاران، ۲۰۱۵؛ اوزنر و واترز، ۲۰۲۰). با توجه به اینکه مداخلات روانشناختی مثبت‌نگر، برای بهبود مؤلفه‌های مثبت مانند؛ بهزیستی، خودکارآمدی، نسبت به برنامه‌هایی که برای کاهش یا حذف تظاهرات رفتاری منفی طراحی شده‌اند، مانند پیشگیری از افسردگی، یا برنامه‌های پیشگیری از خشونت، مزایای بیشتری دارند (رین و استاوسو، ۲۰۲۰). با این حال مطالعات مثبت‌محوری که در بافت مدرسه بر ایجاد قابلیت‌ها و نقاط قوت متمرکز باشند در مقابل رویکردهایی که هدفشان کاهش مشکلات یا رفع ضعف‌ها است کمتر رایج است (گرین و نوریش، ۲۰۱۳). علاوه بر این، مداخلات سیستماتیک و مؤثر برای کمک به کودکان درگیر در قلدری نیز کمیاب هستند (الن، ۲۰۲۰). با وجود این کاستی‌ها و خلا پژوهشی در خصوص مداخله جامع مثبت‌محور پیشگیری از قلدری و همچنین کارکردهای احتمالی این برنامه مداخله‌ای بر خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی کودکان دبستانی در پیشگیری از قلدری، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا برنامه مداخله جامع مثبت‌محور

¹. Emotional and Social Self-Efficacy Scale

متوسط (۵۵-۸۶) و خوب (۸۷-۱۱۵) تقسیم بندی شده است. تحلیل عاملی، ساختاری سه عاملی را در سه حیطه اجتماعی، تحصیلی و هیجانی توسط موريس نشان داده است و روایی آن بر اساس روایی محتوایی و صوری به میزان ۰/۷۹ گزارش شده است که در سطح قابل قبول قرار دارد و مقدار پایایی کل برای آن ۰/۸۳ برآورد و گزارش شده است. همچنین در نسخه فارسی نیز مقدار پایایی برای این ابزار ۰/۹۱ گزارش شده است و روایی محتوایی آن توسط متخصصان موضوعی به مقدار ۰/۷۳ گزارش شده است.

(طهماسیان و اناری، ۱۳۹۸). در مطالعه حاضر نیز مقدار پایایی برابر با ۰/۷۶ برای کل ابزار برآورد شد.

آموزشی مثبت محور پیشگیری از قلدری: محتوا و شیوه تدریس بسته آموزشی در پانل تخصصی متخصصین مورد بررسی قرار گرفته و تحلیل و ترکیب گردید و برای تعیین اعتبار الگوی پیشنهاد شده، نظرات آن‌ها با مصاحبه نیمه ساختاری جمع آوری و نتایج با روش کیفی تحلیل شد. در ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به صورت هفتگی دو جلسه اجرا شد که خلاصه آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی مثبت محور پیشگیری از قلدری (کلاس، ۲۰۱۹)

جلسه	هدف	محتوا	تکلیف
۱	معارفه، تعیین اهداف، آشنایی با قوانین آموزشی و روانشناسی مثبت	خوش آمدگویی و معارفه، تعیین اهداف و قوانین آموزشی، مقدمه ای بر روانشناسی مثبت، اجرای پیش آزمون	تکمیل پیش آزمون
۲	آموزش خودآگاهی و شناخت افکار، احساسات و رفتار	استفاده از "کاربرگ افکار روزمره من" برای شناخت افکار، احساسات و رفتار	تکمیل کاربرگ افکار روزمره من
۳	آموزش خودباوری، خوش بینی و عزت نفس	فعالیت های عملی: "خودم را چگونه می بینم؟"، "نقاط ضعف من توانایی تجسم بصری"، "علاق و استعدادها"، "چقدر خودم را می شناسم؟"	انجام فعالیت های عملی مربوط به خودباوری و عزت نفس
۴	آموزش مثبت اندیشی و تفکر واقع بینانه	استفاده از "کارت های باورهای ناکارآمد" و کاربرگ "پرسش های تفکر واقع بینانه"	تکمیل کاربرگ پرسش های تفکر واقع بینانه
۵	آموزش اهمیت هیجان ها و افکار مثبت در تحصیل و تنظیم هیجانی	آموزش گام به گام تنظیم هیجانی	تمرین تنظیم هیجانی در موقعیت های روزمره
۶	آموزش تاب آوری و روش های حل مسئله	آموزش تکنیک تنفس عمیق، قصه گویی، بارش فکری در مورد مشکلات روزمره، بازی "عینک مثبت"	تمرین تنفس عمیق و مشارکت در بازی "عینک مثبت"
۷	آموزش امید افزایی، قدردانی و شکرگزاری	فعالیت عملی "تکمیل جملات ناتمام"، نامه نگاری، استفاده از "قلک شکر" و "دفتر نگارش شکر خانواده"	نوشتن نامه قدردانی و تکمیل قلک شکر
۸	آموزش اهمیت هدفمندی و داشتن معنا در زندگی	بحث و گفتگو از طریق بارش فکری و قصه گویی	مشارکت در بحث و گفتگو و نوشتن اهداف شخصی
۹	آموزش همدلی و بخشش	اجرای "پانتومیم احساسات"، کاردستی "قلب بخشنده برای روز بخشش"	انجام کاردستی قلب بخشنده و تمرین پانتومیم احساسات
۱۰	آموزش مسئولیت پذیری اجتماعی و برقراری ارتباطات مثبت بین فردی	انیمیشن آموزش قوانین شهروندی، استفاده از کاربرگ های مخصوص برای روابط خوب و فعالیت "ارتباط چهره به چهره"	تکمیل کاربرگ های مربوط به روابط و تمرین ارتباط چهره به چهره
۱۱	پرورش ارزش های اخلاقی، توانمندی های منشی و غرقگی	فعالیت عملی "آموزش از طریق حلقه کند و کاو (آموزش فلسفه به کودکان)"	مشارکت در حلقه کند و کاو و بحث درباره ارزش های اخلاقی
۱۲	جمع بندی جلسات و ارزیابی نهایی	جمع بندی جلسات، اجرای پس آزمون	تکمیل پس آزمون و بازتاب تجربیات کسب شده در طول دوره

۹/۳۵ سال بودند و میانگین سن دانش آموزان گروه آزمایش ۱۰/۵ سال بود. در ادامه شاخص های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه شده است که خلاصه آن در جدول ۲ قابل مشاهده است.

در مطالعه حاضر ۴۰ دانش آموز دبستانی مشارکت داشتند که در دو گروه ۲۰ نفره به تصادف گمارش شدند. دانش آموزان گروه گواه میانگین سن

یافته ها

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیر	نوع آزمون	گروه	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
مهارت اجتماعی	پیش‌آزمون	گواه	۱۹/۲۸	۲/۹۵	۰/۱۱۶	۰/۲
	آزمایش	گواه	۲۲/۱۶	۲/۵۴	۰/۱۶۵	۰/۰۷۷
	پس‌آزمون	گواه	۲۵/۱۲	۲/۶۹	۰/۱۳۲	۰/۲
	آزمایش	گواه	۲۲/۶۸	۲/۱۵	۰/۱۸۲	۰/۰۵۲
مهارت هیجانی	پیش‌آزمون	گواه	۱۶/۲	۱/۸۹	۰/۲۱۷	۰/۰۷۷
	آزمایش	گواه	۱۸/۴۸	۳/۱۱	۰/۲۰۷	۰/۰۷۳
	پس‌آزمون	گواه	۱۷/۷۲	۲/۷۹	۰/۱۲۳	۰/۲
	آزمایش	گواه	۲۰/۰۸	۲/۸۱	۰/۱۴۸	۰/۱۶۳
خودکارآمدی اجتماعی-هیجانی	پیش‌آزمون	گواه	۳۸/۴۸	۳/۸۹	۰/۲۱۵	۰/۰۷۶
	آزمایش	گواه	۴۰/۶۴	۴/۰۱	۰/۱۶۵	۰/۰۷۷
	پس‌آزمون	گواه	۴۲/۸۴	۳/۷۱	۰/۱۳۲	۰/۲
	آزمایش	گواه	۴۲/۷۶	۳/۱۳	۰/۱۸۲	۰/۰۵۲
قلدری	پیش‌آزمون	گواه	۱۹/۲۴	۲/۶۶	۰/۲۱۷	۰/۰۷۷
	آزمایش	گواه	۱۸/۴	۱/۶۵	۰/۲۰۷	۰/۰۷۳
	پس‌آزمون	گواه	۱۳/۷۶	۲/۳۸	۰/۱۳۲	۰/۲
	آزمایش	گواه	۱۸/۶	۲	۰/۱۸۲	۰/۰۵۲

همان‌طور که نتایج یافته‌های توصیفی نشان می‌دهد، خودکارآمدی اجتماعی-هیجانی گروه آزمایش پس از مداخله نسبت به زمان پیش‌آزمون و نسبت به وضعیت گروه گواه در پس‌آزمون بهبود داشته است. همچنین همین مطلب برای قلدری نیز صدق می‌کند به این ترتیب که قلدری گروه آزمایش پس از مداخله نسبت به پیش‌آزمون و وضعیت گروه گواه کمتر شده است.

پیش از اجرای تحلیل کواریانس، نسبت به بررسی مفروضه‌های آماری اقدام شد. در گام اول پیروی از توزیع نرمال با استفاده از مقادیر چولگی و کشیدگی مورد بررسی قرار گرفت و همچنین از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد و نتایج نشان داد متغیرهای پژوهش در گروه‌های گواه و آزمایش در مراحل مختلف پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در سطح خطای ۵ درصد دارای توزیع نرمال است ($p > 0/05$). یکی دیگر از پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس برابری واریانس‌های خطا می‌باشد که برای سنجش آن از آزمون لون استفاده گردید. نتایج بررسی برابری واریانس‌های خطا، نشان داد که مقادیر احتمال در آزمون‌های لون برای تمامی متغیرهای مورد بررسی بیشتر از ۰/۰۵ است، لذا فرض همگنی واریانس‌ها در سطح خطای ۰/۰۵ در گروه‌های مورد مطالعه محقق شده

است. به عبارتی واریانس‌های خطای متغیرها در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری اختلاف معنی‌داری ندارند. از آزمون ام‌باکس برای بررسی همگنی ماتریس‌های واریانس-کواریانس استفاده شد ($F = 1/23$) و از آن جایی که مقدار احتمال به دست آمده در آزمون ام‌باکس از سطح معنی‌داری آزمون ۰/۰۱ بیشتر بود، لذا شرط همگنی ماتریس‌های واریانس-کواریانس در سطح خطای ۰/۰۱ برقرار است. آزمون کرویت موچلی این فرض صفر را آزمون می‌کند که ماتریس کواریانس خطای مربوط به متغیرهای وابسته تبدیل شده نرمال یک ماتریس همانی است. در این آزمون چنانچه سطح معنی‌داری کوچکتر از ۰/۰۵ باشد فرض H_0 رد و فرض H_1 تأیید می‌گردد. چنانچه فرض H_0 رد شود نمی‌توان کرویت ماتریس واریانس-کواریانس متغیر وابسته را پذیرفت و باید از سه آزمون دیگر گرینهاوس گیسر، هیون-فلت یا حد پایین استفاده نمود که این آزمون‌ها درجه آزادی را تصحیح می‌نمایند. در این مثال کرویت ماتریس واریانس-کواریانس برای متغیرهای نخشوار فکری ($\text{sig} = 0/01$)؛ اجتناب شناختی ($\text{sig} = 0/015$)، و در سطح خطای ۰/۰۵ پذیرفته می‌شود و نیازی به استفاده از سه آزمون دیگر نیست ولی در مورد سایر متغیرها فرض H_0 رد نشد و نتایج تحلیل در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس خودکارآمدی اجتماعی-هیجانی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجدورات
خودکارآمدی اجتماعی-هیجانی	پیش‌آزمون	۱۱۶/۳۲	۱	۱۱۶/۳۲	۱۲/۱	۰/۰۰۱	۰/۲۰۵
	گروه	۵۸/۳۳	۱	۳۸/۵۵	۴/۰۱	۰/۰۴۱	۰/۱۰۱
	خطا	۴۵۱/۵۹	۴۷	۹/۶			
قلدری	پیش‌آزمون	۴۶/۱۱	۱	۴۶/۱۱	۱۱/۶۲	۰/۰۰۱	۰/۱۹۸
	گروه	۴۹/۴۹	۱	۴۹/۴۹	۱۲/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۲۱
	خطا	۱۸۶/۴۵	۴۷	۳/۹۶			

در جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس پس‌آزمون نمرات خودکارآمدی اجتماعی-هیجانی آورده شده است. با توجه به نتایج جدول ($F=4/01$ ، $df=1$ و $P<0/01$) برای نمرات خودکارآمدی اجتماعی-هیجانی، نشان دهنده آن است که پس از حذف مقادیر اثرات پیش‌آزمون، مداخله بر بهبود خودکارآمدی اجتماعی-هیجانی مؤثر است چرا که P محاسبه شده کمتر از $0/01$ است. در جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس پس‌آزمون نمرات قلدری آورده شده است. با توجه به نتایج جدول ($F=12/47$ ، $df=1$ و $P<0/001$) برای نمرات قلدری، نشان دهنده آن است که پس از حذف مقادیر اثرات پیش‌آزمون، برنامه مداخله جامع مثبت‌محور پیشگیری از قلدری بر کاهش قلدری مؤثر است چرا که P محاسبه شده کمتر از $0/001$ است.

جدول ۴. آزمون مقایسه زوجی بین میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی-هیجانی و قلدری

گروه‌ها	گواه	آزمایش	معناداری
پیش‌آزمون	۳۸/۴۸	۴۰/۶۴	۰/۰۰۱
پس‌آزمون	۴۲/۸۴	۴۲/۷۶	۰/۰۰۱
پیش‌آزمون	۱۸/۴	۱۹/۲۴	۰/۰۰۱
پس‌آزمون	۱۸/۶	۱۳/۷۶	۰/۰۰۱

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه مداخله جامع مثبت‌محور پیشگیری از قلدری بر خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی در کودکان دبستانی انجام شد. یکی از یافته‌های مطالعه حاضر این بود که برنامه مداخله جامع مثبت‌محور به‌طور معناداری بر خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی کودکان دبستانی تحت تأثیر قلدری تأثیرگذار بود. این یافته با مطالعات ایسان و همکاران (۲۰۱۸)؛ تومکینز و همکاران (۲۰۲۲)؛ کریوانک و

همکاران (۲۰۲۱)؛ ماتسورا و همکاران (۲۰۲۲)؛ گفول و وندل (۲۰۲۳) همسو بود. این یافته را می‌توان در چارچوب نظریه خودکارآمدی بندورا و روانشناسی مثبت‌نگر تبیین کرد. بر اساس نظریه خودکارآمدی آلبرت بندورا، باور افراد به توانایی‌های خود در مدیریت موقعیت‌های چالش‌برانگیز، نقش اساسی در تعیین عملکرد و رفتار آن‌ها ایفا می‌کند (تومکینز و همکاران، ۲۰۲۲). این باورها نه تنها بر نحوه تفکر و احساس افراد تأثیر می‌گذارد، بلکه بر میزان تلاش و پایداری آن‌ها در مواجهه با مشکلات نیز مؤثر هستند. در این راستا، برنامه مداخله جامع مثبت‌محور، با تمرکز بر تقویت مهارت‌های هیجانی-اجتماعی، به کودکان کمک می‌کند تا باورهای مثبت و سازنده‌ای نسبت به توانایی‌های خود در مواجهه با موقعیت‌های دشوار، مانند قلدری، توسعه دهند (گفول و وندل، ۲۰۲۳). این برنامه با ارائه آموزش‌های ساختاریافته و هدفمند، مهارت‌های کلیدی مانند خودآگاهی، تاب‌آوری، همدلی و مثبت‌اندیشی را در کودکان پرورش می‌دهد.

خودآگاهی به کودکان می‌آموزد که چگونه احساسات، افکار و رفتارهای خود را شناسایی و درک کنند، درحالی‌که تاب‌آوری به آن‌ها کمک می‌کند تا در برابر فشارها و مشکلات مقاومت کرده و سریع‌تر بهبود یابند (کروتی و مارتینز، ۲۰۲۳). همدلی نیز به کودکان یاد می‌دهد که چگونه احساسات دیگران را درک کرده و واکنش‌های مناسب نشان دهند، که این امر به بهبود روابط اجتماعی و کاهش تعارضات کمک می‌کند. علاوه بر این، مثبت‌اندیشی به کودکان می‌آموزد که چگونه نگرش مثبتی نسبت به زندگی و چالش‌های آن داشته باشند و از این طریق، احساس امیدواری و خوش‌بینی را در خود تقویت کنند (مرینس و همکاران، ۲۰۲۳). با ترکیب این مهارت‌ها، برنامه مداخله جامع مثبت‌محور، ابزارهای لازم را برای مدیریت هیجانات و بهبود تعاملات اجتماعی در اختیار کودکان قرار

می‌دهد. این ابزارها به کودکان کمک می‌کنند تا در موقعیت‌های استرس‌زا، مانند مواجهه با قلدری، احساس کنترل بیشتری داشته باشند و بتوانند به شیوه‌ای مؤثر با این چالش‌ها روبرو شوند. در نتیجه، کودکان نه تنها توانایی بیشتری برای مقابله با تأثیرات منفی قلدری پیدا می‌کنند، بلکه اعتماد به نفس و احساس کارآمدی آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. این بهبود در خود کارآمدی هیجانی-اجتماعی، به نوبه خود، به کاهش اضطراب، افزایش رضایت از زندگی و ارتقای سلامت روانی و اجتماعی کودکان منجر می‌شود (کریوانک و همکاران، ۲۰۲۱). به طور کلی، این برنامه با تقویت مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و ایجاد باورهای مثبت در کودکان، آن‌ها را برای مواجهه مؤثر با چالش‌های زندگی، به ویژه پدیده قلدری، آماده می‌کند و نقش مهمی در پیشگیری از پیامدهای منفی این پدیده ایفا می‌کند.

از منظر روانشناسی مثبت نگر، این برنامه با تأکید بر نقاط قوت، توانمندی‌ها و ظرفیت‌های درونی کودکان، به جای تمرکز صرف بر مشکلات و کاستی‌ها، به آن‌ها کمک می‌کند تا احساس ارزشمندی، خوش بینی و اعتماد به نفس را در خود تقویت کنند (ماتسورا و همکاران، ۲۰۲۲). روانشناسی مثبت نگر بر این باور است که توجه به جنبه‌های مثبت زندگی و پرورش ویژگی‌هایی مانند امید، قدردانی، تاب‌آوری و خوش بینی، می‌تواند به افراد کمک کند تا در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات زندگی، عملکرد بهتری داشته باشند و از سلامت روانی و اجتماعی بالاتری برخوردار شوند. این برنامه با استفاده از این رویکرد، به کودکان می‌آموزد که چگونه از منابع درونی (مانند نقاط قوت شخصیتی، توانایی‌های شناختی و هیجانی) و منابع بیرونی (مانند حمایت خانواده، دوستان و جامعه) برای مقابله با چالش‌ها و موقعیت‌های دشوار استفاده کنند (رادفرت و همکاران، ۲۰۲۰). به عنوان مثال، از طریق فعالیت‌هایی مانند "تکمیل جملات ناتمام" و "نامه نگاری"، کودکان یاد می‌گیرند که چگونه احساسات مثبت خود را بیان کنند و قدردانی خود را نسبت به دیگران نشان دهند. این فعالیت‌ها نه تنها به تقویت احساس خوش بینی و امید در کودکان کمک می‌کند، بلکه به آن‌ها می‌آموزد که چگونه روابط مثبت و حمایت‌گرانه‌ای با اطرافیان خود ایجاد کنند (ماتسورا و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین، برنامه‌هایی مانند "فلک شکر" و "دفتر نگارش شکر خانواده"، کودکان را تشویق می‌کند

تا به جنبه‌های مثبت زندگی خود توجه کنند و از این طریق، احساس رضایت و خوش حالی را در خود افزایش دهند (ژائو و همکاران، ۲۰۲۰). این رویکرد مثبت محور، به کودکان کمک می‌کند تا در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا و چالش‌برانگیز، مانند قلدری، از توانایی‌های خود برای مدیریت هیجانات و حل مشکلات استفاده کنند. برای مثال، آموزش تاب‌آوری و مثبت اندیشی به کودکان می‌آموزد که چگونه در برابر مشکلات مقاومت کنند و به جای تسلیم شدن، راه حل‌های سازنده بیابند. این مهارت‌ها نه تنها به افزایش خود کارآمدی هیجانی-اجتماعی کودکان منجر می‌شود، بلکه به آن‌ها کمک می‌کند تا در موقعیت‌های اجتماعی احساس امنیت و کنترل بیشتری داشته باشند (وندر ولدن و همکاران، ۲۰۲۳). در نهایت، این برنامه با تقویت احساس ارزشمندی و خوش بینی در کودکان، به آن‌ها می‌آموزد که چگونه با نگرشی مثبت به زندگی بنگرند و از توانایی‌های خود برای ایجاد تغییرات مثبت در زندگی شخصی و اجتماعی استفاده کنند. این تغییرات نه تنها به بهبود سلامت روانی و اجتماعی کودکان کمک می‌کند، بلکه آن‌ها را برای مواجهه مؤثر با چالش‌های آینده آماده می‌سازد (کواکز و همکاران، ۲۰۲۰). به این ترتیب، برنامه مداخله جامع مثبت محور، با استفاده از اصول روانشناسی مثبت نگر، نقش مهمی در ارتقای خود کارآمدی هیجانی-اجتماعی کودکان و کاهش تأثیرات منفی پدیده‌هایی مانند قلدری ایفا می‌کند.

یکی از این محدودیت‌های این مطالعه، شرایط محیطی و خانوادگی کودکان شرکت کننده بود که خارج از کنترل پژوهشگران قرار داشت. به عنوان مثال، تفاوت‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی خانواده‌ها می‌توانست بر نحوه پاسخ‌دهی کودکان به برنامه مداخله تأثیر بگذارد. همچنین، شرایط روانی و هیجانی کودکان، مانند وجود مشکلات خانوادگی یا تجربیات قبلی مرتبط با قلدری، ممکن بود بر مشارکت و اثربخشی برنامه تأثیرگذار باشد. علاوه بر این، محدودیت‌های مربوط به زمان و مدت اجرای برنامه نیز وجود داشت؛ به طوری که ممکن است برای مشاهده تغییرات بلندمدت در خود کارآمدی هیجانی-اجتماعی کودکان، نیاز به دوره‌های پیگیری طولانی‌تر و مداخلات مستمر باشد. همچنین، امکان کنترل کامل عوامل محیطی مانند فضای مدرسه، روابط بین دانش آموزان و تأثیرات معلمان نیز خارج از کنترل پژوهشگران بود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روانشناسی در دانشگاه آزاد اسلامی است. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان انجام شود. همچنین به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه افراد، اطمینان داده شد.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

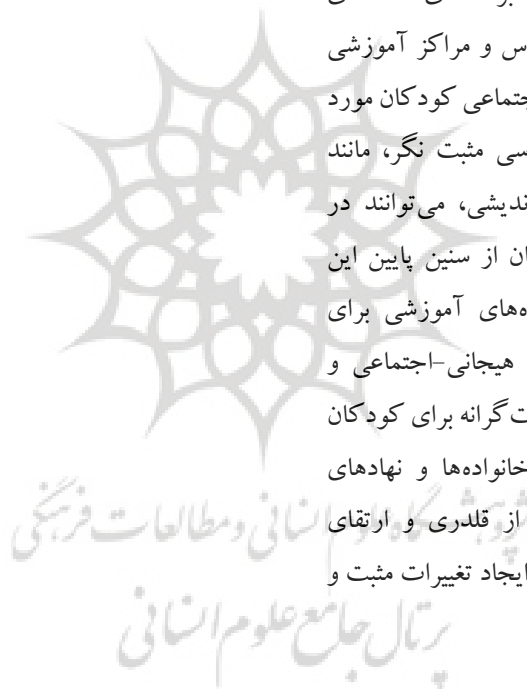
نقش هر یک از نویسندگان: این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول و به راهنمایی نویسنده دوم و مشاوره نویسنده سوم استخراج شده است.

تضاد منافع: نویسندگان همچنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از تمامی مشارکت‌کنندگانی که در این پژوهش شرکت کردند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

با توجه به یافته‌های این مطالعه و محدودیت‌های مذکور، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، برنامه‌های مداخله‌ای با دوره‌های طولانی‌تر و پیگیری‌های منظم طراحی شوند تا تأثیرات بلندمدت این مداخلات بر خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی کودکان بررسی گردد. همچنین، انجام مطالعاتی با نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر از نظر فرهنگی و اجتماعی می‌تواند به تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج کمک کند. علاوه بر این، بررسی نقش عوامل محیطی مانند خانواده، مدرسه و جامعه در اثربخشی برنامه‌های مداخله‌ای می‌تواند به درک بهتر چگونگی تقویت خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی کودکان منجر شود. از سوی دیگر، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های مشابهی برای گروه‌های سنی دیگر، مانند نوجوانان، نیز طراحی و اجرا شود تا اثربخشی این مداخلات در مراحل مختلف رشد بررسی گردد.

در سطح کاربردی، نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که برنامه‌های مداخله‌ای مثبت‌محور می‌توانند به عنوان ابزاری مؤثر در مدارس و مراکز آموزشی برای پیشگیری از قلدری و ارتقای سلامت روانی و اجتماعی کودکان مورد استفاده قرار گیرند. آموزش‌های مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر، مانند تقویت خودآگاهی، تاب‌آوری، همدلی و مثبت‌اندیشی، می‌توانند در برنامه‌های درسی مدارس گنجانده شوند تا کودکان از سنین پایین این مهارت‌ها را فراگیرند. همچنین، برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای والدین و معلمان در مورد اهمیت خودکارآمدی هیجانی-اجتماعی و روش‌های تقویت آن می‌تواند به ایجاد محیطی حمایت‌گرا برای کودکان کمک کند. در نهایت، همکاری بین مدارس، خانواده‌ها و نهادهای اجتماعی برای اجرای برنامه‌های جامع پیشگیری از قلدری و ارتقای مهارت‌های هیجانی-اجتماعی کودکان، می‌تواند به ایجاد تغییرات مثبت و پایدار در جامعه منجر شود.



منابع

طهماسیان، کارینه و اناری، آسیه (۱۳۸۸). رابطه بین ابعاد خودکارآمدی و افسردگی در نوجوانان. *روانشناسی کاربردی*، ۳(۱)، ۱-۲۵.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20084331.1388.3.1.2.3>

References

- Bjork, J. M., Sawyers, C. K., Straub, L. K., Garavito, D. M. N., & Westbrook, A. (2022). Cognitive effort avoidance in veterans with suicide attempt histories. *Acta psychologica*, 231, 103788. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103788>
- Christ-Crain, M., Winzeler, B., & Refardt, J. (2021). Diagnosis and management of diabetes insipidus for the internist: an update. *Journal of internal medicine*, 290(1), 73-87. <https://doi.org/10.1111/joim.13261>
- Clotman, K., & Twickler, M. B. (2020). Diabetes or endocrinopathy admitted in the COVID-19 ward. *European journal of clinical investigation*, 50(7), e13262. <https://doi.org/10.1111/eci.13262>
- Craig, C., Hiskey, S., & Spector, A. (2020). Compassion focused therapy: A systematic review of its effectiveness and acceptability in clinical populations. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 20(4), 385-400. <https://doi.org/10.1080/14737175.2020.1746184>
- Crotty, J. E., Martin-Herz, S. P., & Scharf, R. J. (2023). Cognitive Development. *Pediatrics in review*, 44(2), 58-67. <https://doi.org/10.1542/pir.2021-005069>
- Fisher, L., Hessler, D. M., Polonsky, W. H., & Mullan, J. (2020). When is diabetes distress clinically meaningful? Establishing cut points for the Diabetes Distress Scale. *Diabetes Care*, 43(2), 259-264. <https://doi.org/10.2337/dc19-1554>
- Gilbert, P. (2020). Compassion focused therapy: Distinctive features. *Routledge*.
- Hermanns, N., Schmitt, A., Gahr, A., Herder, C., Nowotny, B., Roden, M., & Ohmann, C. (2020). The effect of a diabetes-specific cognitive behavioral treatment program (DIAMOS) for patients with diabetes and subclinical depression: Results of a randomized controlled trial. *Diabetes Care*, 43(3), 623-630. <https://doi.org/10.2337/dc19-1286>
- Holt, R. I. G., de Groot, M., & Golden, S. H. (2021). Diabetes and depression. *Current Diabetes Reports*,

- 21(3), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11892-021-01383-7>
- Kovács, L. N., Takacs, Z. K., Tóth, Z., Simon, E., Schmelowszky, Á., & Kökönyei, G. (2020). Rumination in major depressive and bipolar disorder - a meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 276, 1131-1141. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.131>
- Krivanek, T. J., Gale, S. A., McFeeley, B. M., Nicastrì, C. M., & Daffner, K. R. (2021). Promoting Successful Cognitive Aging: A Ten-Year Update. *Journal of Alzheimer's disease: JAD*, 81(3), 871-920. <https://doi.org/10.3233/JAD-201462>
- Leaviss, J., & Uttley L. (2015). Psychotherapeutic benefits of compassion-focused therapy: an early systematic review. *Psychological medicine*, 45(5), 927-945. <https://doi.org/10.1017/S0033291714002141>
- Matsuura, A., Sai, N., Yamaoka, A., Karita, T., & Mori, F. (2022). Obstacle avoidance movement-related motor cortical activity with cognitive task. *Experimental brain research*, 240(2), 421-428. <https://doi.org/10.1007/s00221-021-06268-5>
- Merians, A. N., Spiller, T., Harpaz-Rotem, I., Krystal, J. H., & Pietrzak, R. H. (2023). Post-traumatic Stress Disorder. *The Medical clinics of North America*, 107(1), 85-99. <https://doi.org/10.1016/j.mcna.2022.04.003>
- Refardt J. (2020). Diagnosis and differential diagnosis of diabetes insipidus: Update. *Best practice & research. Clinical endocrinology & metabolism*, 34(5), 101398. <https://doi.org/10.1016/j.beem.2020.101398>
- Refardt, J., Winzeler, B., & Christ-Crain, M. (2020). Diabetes Insipidus: An Update. *Endocrinology and metabolism clinics of North America*, 49(3), 517-531. <https://doi.org/10.1016/j.ecl.2020.05.012>
- Snoek, F. J., Bremmer, M. A., & Hermanns, N. (2020). Constructs of depression and distress in diabetes: Time for an appraisal. *The Lancet Diabetes & Endocrinology*, 8(4), 320-329. [https://doi.org/10.1016/S2213-8587\(19\)30415-1](https://doi.org/10.1016/S2213-8587(19)30415-1)
- Steindl, S. R., Buchanan, K., Goss, K., & Allan, S. (2021). Compassion focused therapy for eating disorders: A qualitative review and recommendations for further applications. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 28(2), 406-421. <https://doi.org/10.1002/cpp.2517>
- Stelmach-Lask, L., Glebov-Russinov, I., & Henik, A. (2024). What is high rumination?. *Acta psychologica*, 248, 104331. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104331>

- Stelmach-Lask, L., Glebov-Russinov, I., & Henik, A. (2024). What is high rumination?. *Acta psychologica*, 248, 104331. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104331>
- Tahmasian, K. & Anari, A. (2009). The relationship between dimensions of self-efficacy and depression in adolescents. *Applied Psychology*, 3(1), 1-25. (In Persian) <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20084331.1388.3.1.2.3>
- Tomkins, M., Lawless, S., Martin-Grace, J., Sherlock, M., & Thompson, C. J. (2022). Diagnosis and Management of Central Diabetes Insipidus in Adults. *The Journal of clinical endocrinology and metabolism*, 107(10), 2701–2715. <https://doi.org/10.1210/clinem/dgac381>
- van der Velden, A. M., Scholl, J., Elmholt, E. M., Fjorback, L. O., Harmer, C. J., Lazar, S. W., O'Toole, M. S., Smallwood, J., Roepstorff, A., & Kuyken, W. (2023). Mindfulness Training Changes Brain Dynamics during Depressive Rumination: A Randomized Controlled Trial. *Biological psychiatry*, 93(3), 233–242. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2022.06.038>
- van der Velden, A. M., Scholl, J., Elmholt, E. M., Fjorback, L. O., Harmer, C. J., Lazar, S. W., O'Toole, M. S., Smallwood, J., Roepstorff, A., & Kuyken, W. (2023). Mindfulness Training Changes Brain Dynamics during Depressive Rumination: A Randomized Controlled Trial. *Biological psychiatry*, 93(3), 233–242. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2022.06.038>
- Vaz de Castro, P. A. S., Bitencourt, L., de Oliveira Campos, J. L., Fischer, B. L., Soares de Brito, S. B. C., Soares, B. S., Drummond, J. B., & Simões E Silva, A. C. (2022). Nephrogenic diabetes insipidus: a comprehensive overview. *Journal of pediatric endocrinology & metabolism: JPEM*, 35(4), 421–434. <https://doi.org/10.1515/jpem-2021-0566>
- Zhou, H. X., Chen, X., Shen, Y. Q., Li, L., Chen, N. X., Zhu, Z. C., Castellanos, F. X., & Yan, C. G. (2020). Rumination and the default mode network: Meta-analysis of brain imaging studies and implications for depression. *NeuroImage*, 206, 116287. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2019.116287>