

تعیین اثربخشی روانشناسی اخلاقی بر استدلال اخلاقی، قضاوت اخلاقی و هیجانات اخلاقی در بین دانش آموزان قلدر

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۱۳ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۱۳

خلاصه

مقدمه: مطالعه حاضر با هدف تعیین اثربخشی روانشناسی اخلاقی بر استدلال اخلاقی، قضاوت اخلاقی و هیجانات اخلاقی در بین دانش آموزان قلدر دوره دوم متوسطه شهر تبریز انجام شد.

روش کار: در پژوهش حاضر نیمه تجربی از نوع پیش آزمون، پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دوره متوسطه شهر تبریز و نمونه آماری با روش نمونه گیری خوشه ای و شامل دو مدرسه پسرانه دوره متوسطه بود. به منظور تشخیص دانش آموزان پرخاشگر ابتدا پرسشنامه پرخاشگری توسط کلیه دانش آموزان نمونه پر شد. سپس ۱۰۰ نفر از دانش آموزان پرخاشگر انتخاب شدند و در دو گروه ۵۰ نفری مداخله و کنترل قرار گرفتند. برای انجام مداخله ابتدا پیش آزمون انجام شد. سپس دانش آموزان گروه مداخله با هماهنگی با مدیران مدارس تحت درمان طراحی روانشناسی اخلاقی قرار گرفته و بعد از ۸ جلسه دوره آموزشی برای گروه مداخله، پرسشنامه ها مجدداً توسط دو گروه پر شدند.

نتایج: براساس یافته های این تحقیق ملاحظه شد که روانشناسی اخلاقی سبب افزایش نمرات استدلال اخلاقی ($P=0/001$ و $F=38/969$)، قضاوت اخلاقی ($P=0/001$ و $F=147/247$) و هیجانات اخلاقی ($P=0/001$ و $F=172/934$) در بین دانش آموزان قلدر در گروه مداخله شد.

نتیجه گیری: در نهایت نتیجه این تحقیق می تواند در حوزه مشاوره و روانشناسی اخلاقی برای روانشناسان موثر باشد.

کلمات کلیدی: استدلال اخلاقی، روانشناسی اخلاقی، قضاوت اخلاقی، قلدری دانش آموزان و هیجانات اخلاقی.

پی نوشت: این مطالعه فاقد تضاد منافع می باشد.

تورج سرابی اصل^۱

معصومه آزموده^{۲*}

شهرام واحدی^۳

شعله لیورجانی^۴

^۱ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه

آزاد اسلامی، تبریز، ایران

^۲ استادیار، گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد

اسلامی، تبریز، ایران. (نویسنده مسئول)

^۳ استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

^۴ استادیار، گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی

تبریز، ایران

Email: Mas_azemod@yahoo.com

مقدمه

قلدری عبارت است از آسیب یا تحقیر مکرر و عمدی فردی که از قدرت کمتری نسبت به متجاوز برخوردار است (وایلاتنکورت و همکاران^۱، ۲۰۱۰). سازمان بهداشت جهانی قلدری را به عنوان تهدید یا استفاده فیزیکی از زور در فرد دیگر، جامعه یا گروه خاصی تعریف می‌کند که می‌تواند منجر به آسیب، مرگ، آسیب فیزیکی، برخی اختلالات رشد یا کمبود شود. مفهوم قلدری در مدرسه جدید نیست. با این حال در سال‌های اخیر افزایش یافته است. افزایش چشمگیری در اخبار مربوط به قلدری در مدرسه در رسانه‌های جمعی ارائه می‌شود (برون^۲ و همکاران، ۲۰۰۵، کیزمن^۳، ۲۰۰۶ و گوفین^۴ و همکاران، ۲۰۰۲). قلدری در مدارس موضوعی است که همچنان مورد توجه محققان، مربیان و والدین قرار دارد. علیرغم این فرض رایج که قلدری بخشی عادی از دوران کودکی است و آزار و اذیت جزئی را در بر می‌گیرد (لاورس^۵، ۱۹۹۸)، محققان به طور فزاینده‌ای دریافتند که قلدری مشکلی است که می‌تواند برای رفاه دانش‌آموزان مضر باشد (کشیرساگر^۶ و همکاران، ۲۰۰۷). این گزارش نه تنها بر شیوع قلدری، بلکه بر روی آن دسته از دانش‌آموزانی که گزارش داده‌اند قربانی قلدری مستقیم و غیرمستقیم و هر دوی آنها بوده‌اند نیز می‌پردازد. انواع مختلف قلدری ممکن است بر گروه‌های مختلف دانش‌آموزان تأثیر بگذارد، در انواع مدارس رخ دهد، یا رفتار دانش‌آموزان را به روش‌های مختلف تحت تأثیر قرار دهد (لاورس، ۱۹۹۸).

مطالعات بین‌المللی مربوط به نوجوانان، میانگین میزان شیوع را ۳۵ درصد برای قربانی قلدری سنتی و ۱۵ درصد برای آزار سایبری برآورد کرده‌اند (مودکی و همکاران^۷، ۲۰۱۴). قلدری در مدرسه به عنوان رفتار پرخاشگرانه‌ای تعریف شده است که به طور مکرر

بین دانش‌آموزان به دلیل عدم تعادل قدرت رخ می‌دهد (اولئوس^۸، ۲۰۱۳). قلدری در مدارس یک مشکل جهانی در دوره نوجوانی است که بر سلامت و عملکرد تحصیلی آنان تأثیر منفی می‌گذارد (یونسکو^۹، ۲۰۱۷ و آرمیتاژ^{۱۰}، ۲۰۲۱). یونسکو اعلام کرد که نزدیک به یک سوم دانش‌آموزان در مدرسه قلدری را تجربه کرده‌اند (یونسکو، ۲۰۱۹). اگر به موقع و موثر به مسئله قلدری در مدرسه رسیدگی نشود، می‌تواند اثرات جسمی و روانی جدی بر نوجوانان بگذارد. برای خود قلدرها معمولاً منجر به مشکلات عاطفی و رفتاری مانند اضطراب (لو و همکاران^{۱۱}، ۲۰۲۲ و ایباقلو و همکاران^{۱۲}، ۲۰۲۲)، افسردگی (ایباقلو و همکاران^{۱۳}، ۲۰۲۲)، بی‌خوابی (کاروالهو و همکاران^{۱۴}، ۲۰۲۰)، عملکرد تحصیلی ضعیف (ریفل و همکاران^{۱۵}، ۲۰۲۱)، رفتار جنایی خشونت‌آمیز (بالدری^{۱۶}، ۲۰۱۴)، آسیب رساندن به خود (ایباقلو و همکاران، ۲۰۲۱ و لو و همکاران، ۲۰۲۲)، ایده‌پردازی خودکشی (هاسکی و همکاران^{۱۷}، ۲۰۲۲)، و رفتار خودکشی (بناتوف و همکاران^{۱۸}، ۲۰۲۲) می‌شود.

بحث قلدری در مدارس حدود ۴۰ سال مورد مطالعه قرار گرفته و دانش بسیاری در مورد ماهیت، پویایی، پیش‌بینی‌کننده‌ها و پیامدهای قلدری فراهم آمده است (زیچ و همکاران^{۱۹}، ۲۰۱۷)، با این وجود، قلدری هنوز به مثابه یک مسئله فراگیر بین‌المللی مطرح بوده و موضوعی مهم برای مداخله مؤثر و پژوهش‌های تجربی است (گافنی و همکاران^{۲۰}، ۲۰۱۹). سازمان ملل قلدری را به عنوان یکی از مشکلات عمده در مدارس به رسمیت شناخته و نسبت به پیامدها و آثار مخرب آن هشدار داده است (زیچ و همکاران، ۲۰۱۷). قلدری در مدارس به عنوان یک پدیده همه گیر، میلیون‌ها دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد. البته، میزان شیوع قلدری در مطالعات انجام شده به میزان متفاوتی ۱۵ تا ۳۰

11. Luo et al.

12. Eyuboglu et al.

13. Eyuboglu et al.

14. Carvalho et al.

15. Riffle et al.

16. Baldry

17. Husky et al.

18. Benatov et al.

19. Zych et al.

20. Gaffney et al.

1. Vaillancourt et al.

2. Brown

3. Kızmaz

4. Gofin

5. Lawrence

6. Kshirsagar

7. Modecki et al.

8. Olweus

9. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

10. Armitage

درصد- گزارش شده است (اسپل ایچ و هولت^۱، ۲۰۱۲). پیامدهای قربانی شدن در قلدری افسردگی، اضطراب، سلامت عمومی ضعیف و افکار و رفتار خودکشی است (کسپر و همکاران^۲، ۲۰۱۷). علاوه بر این، مشارکت در قلدری دوران کودکی با عملکرد تحصیلی ضعیف، رفتار مجرمانه یا بزهکاری و بیکاری بزرگسالان همراه بوده است (بریمبلکامب و همکاران^۳، ۲۰۱۸).

در این بین مداخلات اخلاقی تلاش می‌توانند بر رفتار اخلاقی دانش آموزان اثرگذار باشد (بریمبلکامب و همکاران، ۲۰۱۸). اخلاقیات نشان می‌دهد که چه رفتاری درست و چه رفتاری نادرست است، به عنوان مثال، اینکه فرد باید نسبت به دیگران منصفانه رفتار کند و در ارتباط با آن‌ها عدالت را رعایت نماید (هیدت و کسپر^۴، ۲۰۱۰). البته این موارد برای توضیح رفتار اجتماعی افرادی است که با هم به صورت گروهی زندگی می‌کنند. مشاهده این که "افراد خوب می‌توانند کارهای بد انجام دهند" بیشتر نشان می‌دهد که ما باید دیدی فراتر از علل انحراف یا بزهکاری فردی داشته باشیم تا رفتار اخلاقی را درک کنیم (توماسلو و وایش^۵، ۲۰۱۳). اینها به (الف) پیوند اجتماعی درست و نادرست، (ب) تصورات از خود اخلاقی، و (ج) تعامل بین افکار و تجربیات مربوط می‌شود.

به همین دلیل در پژوهش حاضر به بررسی تاثیر اثربخشی روانشناختی اخلاقی بر استدلال اخلاقی، قضاوت اخلاقی و هیجانات اخلاقی دانش آموزان پرداخته است. مفهوم روانشناسی اخلاقی یکی از مفاهیم کلیدی می‌باشد این مفهوم به یک سلسله ارزش‌ها و باورهای درونی اطلاق و به عنوان یکی از عوامل کنترل کننده رفتار محسوب می‌شود، طوری که فرد از یک قضاوت ساده نسبت به درست و نادرست فراتر می‌رود و به مقام تشخیص و به کار بستن اصول، تکالیف و قوانین اخلاقی می‌رسد (عباسی، ۱۳۹۹).

روانشناسی اخلاق عبارت است از مطالعه روان‌شناسانه اخلاق. به بیانی دیگر، روانشناسی اخلاق، مطالعه نظام‌مند چگونگی عملکرد اخلاق است (آلفنو^۶، ۲۰۱۶). جولیا درایور، فیلسوف اخلاق، روانشناسی اخلاقی را «آن حوزه تحقیقاتی که ماهیت احوال روانی مرتبط با اخلاق - احوالی مانند نیات، انگیزه‌ها، اراده، استدلال، عواطف اخلاقی (مانند احساس گناه و شرم) و باورها و نگرش‌های اخلاقی - را بررسی می‌کند» تعریف می‌کند (درایور، ۱۳۹۲). از نظر او، گستره روانشناسی اخلاق، مفاهیم ذی‌ربط [مانند] فضیلت، منش و خودآیینی را نیز شامل می‌شود. روانشناسی اخلاق با پیش‌فرض‌های روان‌شناختی اخلاق معتبر، سر و کار دارد؛ یعنی، با پیش‌فرض‌های ضروری برای تحقق یافتن عینی باید‌های اخلاقی الزام‌آور. از این رو، باید روانشناسی اخلاق را ضرورتاً یک حوزه میان رشته‌ای بدانیم که هم از منابع تجربی علوم مربوط به انسان استفاده می‌کند و هم از منابع مفهومی در اخلاق فلسفی (دوریس و همکاران^۷، ۲۰۲۰).

اخلاقیات هر فرد و جامعه مجموعه‌ای از خوب‌ها و بد‌ها و یا پسندها و ناپسند‌های مورد قبول آن فرد یا جامعه است. یعنی طبیعتاً هر جامعه‌ای یک زیبا شناسی، نظام ارزشی و نظام تجزیه و تحلیل دارد که متناسب با آن برای امور ارزش گذاری می‌کند و اخلاقی بودن یک فعل در جامعه متناسب با نظام زیبا شناسی آن جامعه تبیین می‌شود. معنای فعل اخلاقی هم فعلی است که از منظر یک جامعه خوب با بد شمرده می‌شود (شرف، ابراهیمی و محمدلو، ۱۳۹۹). پایگاه اصلی خوب و بد گرایش‌ها و امیال انسانی است. یعنی آنچه مطابق میل انسانی است اخلاقی به شمار می‌رود و خلاف میل غیر اخلاقی. حال این نکته مطرح می‌شود که اگر تمایلات انسان ملاک خوبی‌ها و بدی‌هاست چرا انسان گاهی فعلی را که بر خلاف میلش هست پسندیده می‌داند و یا فعلی را که می‌پسندد ناپسند می‌شمارد اگر پایگاه حسن و قبح به تمایلات انسان بر می‌گردد، چرا بعضی اوقات بعضی از انسان‌ها ابعادی را

5. Tomasello & Vaish

6. Alfano

7. Doris et al

1. Espelage & Holt,

2. Casper et al.

3. Brimblecombe et al.

4. Haidt & Kesebir

که انسان متمایل به سمت آن است غیر اخلاقی میدانند و یا بالعکس (عباسی، ۱۳۹۹).

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی روانشناختی اخلاقی بر استدلال، قضاوت و هیجانات دانش‌آموزان است. اولین بعد مورد بررسی، استدلال است. استدلال، که گاهی «تأمل یا تفکر تأملی»^۱ نیز نامیده می‌شود، پیچیده ترین رفتارهای ذهنی مخصوص انسان است که در آن، شخص با یادآوری و تنظیم تجارب و اطلاعات قبلی و یا ایجاد رابطه میان آنها با روش‌های تازه، مشکلی یا مسئله‌ای را حل می‌کند. به همین سبب، استدلال را فرایند «حل مسئله یا مشکل» نیز می‌گویند. فرق استدلال یا تفکر، این است که تفکر شامل همه انواع فعالیتهای رمزی ذهن است؛ در حالی که استدلال فقط یکی از شکل‌های تفکر می‌باشد. به عبارت دیگر، استدلال، متضمن رسیدن به یک نتیجه از ترکیب مقدمات معلوم است. مثلاً یک نفر قاضی معلومات خود را درباره علایم جرم، گردآوری می‌کند، با هم ارتباط می‌دهد، و به وقوع یا نبود آن، استدلال می‌کند (دوریس و همکاران، ۲۰۲۰).

همچنین بعد دیگری این تحقیق قضاوت اخلاقی و یک عمل ذهنی است که به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد تا بین درست و غلط تفاوت قائل شوند. این ارزیابی سبب می‌شود فرد در برابر عملی که انجام می‌دهد، قضاوت کرده و خوب و بد آن را تشخیص دهد. به عبارتی قضاوت اخلاقی یک عمل ذهنی است که به فرد امکان می‌دهد بین درست و غلط تفاوت قائل شود. در اصل، ریشه قضاوت اخلاقی در خانه‌ای است که به افراد ارزش‌های اخلاقی را آموزش می‌دهند، سپس موسسات آموزشی و در آخر محیطی که آن‌ها را احاطه کرده است. به همین ترتیب، قضاوت اخلاقی بر اساس تجربیات زیسته هر شخصی که در حال ارزیابی صحیح یک جامعه است شکل می‌گیرد، از طریق قضاوت اخلاقی مشخص می‌شود که آیا عملی فاقد اصول اخلاقی یا مغایر آن است یا نه. قضاوت اخلاقی شامل تصمیم‌گیری مناسب در مواجهه با معضلی است که در آن باید منطبق بر اخلاق تصمیم‌گیری شود. این یک تصمیم فردی است، اگرچه به ارزش‌های اخلاقی جامعه نیز مربوط می‌شود. برای تصمیم‌گیری صحیح،

فرد باید با توجه به دانش خود از دلیل استفاده کند و بهترین گزینه را انتخاب کند (پدرسون و وایت^۲، ۲۰۱۹).

بعد دیگر مورد بررسی در این پژوهش، بعد هیجان است که هیجان اخلاقی روند تحریک‌کننده در یک بستر پاسخ می‌باشد که کاربرد آن در یکسان‌سازی یا ایجاد تمایز در بستری دیگر از پاسخ است. واژه هیجان اشاره به احساساتی می‌کند که فرد می‌تواند با درون‌نگری در وجود خود بدان پی ببرد یا با برون‌نگری به دیگران نسبت دهد. هیجان‌ها جدای از خوشایند یا ناخوشایند بودنشان در یک ویژگی، مشترک هستند. این هیجان‌ها تنها در مغز باقی نمی‌مانند بلکه با تغییرات فیزیولوژیکی و بدنی همراه هستند: در فرهنگ غرب بیش از هزار واژه مختلف برای توصیف هیجان‌های مختلف در واژه نامه مطرح شده است و این در حالی است که تنها یک دهم آنها عملاً مورد استفاده قرار می‌گیرند. مارشال ریو در کتاب خود تحت عنوان انگیزش و هیجان بیان می‌کند که مشکل اصلی تعریف هیجان از آنجا شروع شد که از فرد خواسته می‌شود آن را تعریف کند و گرنه پیش از آن فرد می‌داند که هیجان چیست. در مجموع می‌توان هیجان‌ها را به عنوان پدیده‌های احساسی، انگیزتگی، هدفمند و بیانگر کم دوام دانست که به فرد کمک می‌کنند در مواجهه با چالش‌های مهم زندگی مسیر سازگاری را طی کند (وارد^۳، ۲۰۱۷). هیجان‌ها یکی از بهترین مصادیق علت‌های تخیلی به حساب می‌آیند که افراد تمایل دارند رفتارهایشان را به آنها نسبت دهند. درباره مفهوم هیجان اخلاقی تعابیر و تعاریف مختلفی به کار رفته است که می‌توان با بررسی آنها چنین نتیجه گرفت که هیجان‌های اخلاقی به عنوان احساسات مرتبط با منافع و سعادت دیگران به جای منافع و سعادت خود شخص در نظر گرفته می‌شود (سعیدپور و همکاران، ۱۳۹۶).

با توجه به خلأ پژوهشی موجود، این تحقیق به دنبال طراحی مدل روانشناختی اخلاقی و بررسی اثربخشی آن بر استدلال، قضاوت، خویش‌نگری، هیجان و رفتار اخلاقی دانش‌آموزان قلدر دوره دوم متوسطه است. با درک اهمیت موضوع و با توجه به این که در داخل کشور نیز در مورد اقدامات آموزشی و درمانی

³. Ward, T.

¹. Reflective thinking

². Pedersen, C., & White, R.

پژوهش‌های اندکی صورت گرفته و نظر به این که دانش آموزان مذکور متحمل مشکلات بسیاری در دوران مدرسه می‌شوند، پژوهش حاضر بر آن است با اجرای برنامه پیشگیری از قلدری به این سؤال پاسخ دهد که آیا برنامه مبتنی بر روانشناسی اخلاقی می‌تواند منجر به کاهش قلدری در دانش آموزان متوسطه شود؟ با توجه به این که فرض می‌شود قلدری می‌تواند از طریق این روش آموزشی کاهش یابد، آیا این مداخله می‌تواند میزان استدلال اخلاقی، هیجان و قضاوت مثبت دانش آموزان را افزایش دهد؟

روش کار

پژوهش حاضر، از نظر ماهیت از نوع پژوهش‌های نیمه تجربی و از نظر هدف، پژوهشی کاربردی و از جهت روش، توصیفی به شمار می‌رود. این تحقیق در دو بخش کتابخانه‌ای و میدانی است. در بخش کتابخانه‌ای از مقالات، کتاب‌ها و جستجوی اینترنتی و در بخش میدانی نیز از گردآوری پرسشنامه‌های استاندارد مرتبط با موضوع تحقیق استفاده شد. که در این راستا طرح تحقیق از نوع طرح‌های آزمایشی است که قسمتی از آن به صورت بین‌گروهی و قسمتی دیگر درون‌گروهی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون می‌باشد که در آن متغیرهای مستقل روش طراحی مدل روانشناسی اخلاقی است که مبنای گروه بندی دوگانه آزمایشی بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز در بخش آمار توصیفی از جداول فراوانی و درصد و شاخص‌های مرکزی و پراکندگی استفاده گردید و در بخش آمار استنباطی نیز از آزمون‌های کلموگروف اسمیرنوف و آزمون تحلیل کواریانس تک متغیره (ANCOVA) استفاده شد. به منظور جمع‌آوری داده‌های تحقیق از پرسشنامه‌های استاندارد زیر استفاده می‌گردد:

❖ پرسشنامه استاندارد قلدری: درین تحقیق منظور

از قلدری مجموع ۳۹ سوال پرسشنامه آلونوس است. سوالاتی که انواع مختلف رفتارهای قلدری کردن یا مورد قلدری قرار گرفتن را می‌سنجد به صورت لیکرتی از ۰=در طی چند ماه گذشته این اتفاق برایم نیفتاده تا ۴=چندین بار نمره گذاری می‌شود (آلونوس، ۱۹۸۹ به نقل از سوئلز و آلونوس، ۲۰۰۳). همچنین

سوالاتی درباره محل و زمان قلدری کردن یا مورد قلدری قرار گرفتن پرسیده می‌شود در مطالعه خارجی آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس قلدری ۰/۷۶ و برای زیرمقیاس قربانی شدن ۰/۷۷ بر آورد شده است (کریگ، ۱۹۹۸ به نقل از سوئلز و آلونوس، ۲۰۰۳). در ایران شهریار فر (۱۳۸۹) این پرسشنامه را هنجاریابی کرده است. در این پژوهش از خرده‌مقیاس‌های مرتبط با فراوانی انواع رفتارهای قربانی شدن استفاده شد و سوالات مرتبط با قربانی شدن از طریق رسانه حذف شد.

❖ پرسشنامه استاندارد استدلال اخلاقی: پرسشنامه

استاندارد استدلال اخلاقی دارای ۳ داستان (جدول سوالات) می‌باشد که هر کدام از داستانها دارای ۱۲ سوال می‌باشد که توسط رست و همکارانش در سال ۱۹۷۳ طراحی و تنظیم شده است و بر اساس طیف لیکرت (از خیلی خوب با کد ۵ تا خیلی کم با کد ۱) نمره گذاری شده است. برای اطمینان از روایی تحقیق حاضر، پرسشنامه‌ی تنظیم شده از روش روایی صوری و با مراجعه به نظر اساتید و صاحب‌نظران استفاده شد. بدین صورت که پرسشنامه‌ها به اساتید و همچنین به تعدادی از صاحب‌نظران مرتبط ارائه گردید و پس از بررسی‌ها و بازبینی‌های مکرر اساتید محترم راهنما و مشاور، توصیه‌های لازم در خصوص اصلاح، حذف و اضافه نمودن تعدادی از سوالات صورت پذیرفت تا نهایتاً پرسشنامه‌ی مورد نظر تهیه گردید. در بررسی پایایی یش آزمون‌ی شامل ۳۰ پرسشنامه بین آزمودنی‌ها توزیع شد و و سپس به تفکیک برای هر یک از عوامل، اقدام به محاسبه‌ی آلفای کرونباخ شده است. مشاهده می‌شود که تمامی مقادیر آلفای کرونباخ که به دست آمده‌اند، بالاتر از ۰.۷ می‌باشد، می‌توان عنوان نمود که سوالات پرسشنامه از پایایی قابل قبولی برخوردارند. آلفای کل نیز ۰.۸۳۶ بدست آمد.

❖ پرسشنامه قضاوت اخلاقی: این پرسشنامه شامل ۵۰

سوال اقتباس شده از پرسشنامه استاندارد چارت هارپر، گوتا و سنگال (۱۹۶۲) است. پاسخ به سوالات به صورت پاسخ صحیح با کد ۱ و غلط با کد ۰ است. پاسخ‌های ۳۰۰ کودک به سوالات نهائی نمره گذاری شد. پایایی نیمه آزمون استفاده از فرمول

اسپیرمن براون ۰/۹۳ و برای سه گروه سنی ۶ تا ۷ سال، ۸ تا ۹ سال و ۱۰ تا ۱۱ سال به ترتیب برابر ۰/۹۰، ۰/۸۹ و ۰/۹۲ به دست آمد. هنجارهای این آزمون بر روی یک نمونه ۳۰۰ نفری از شاگردان مدارس مرکب از ۱۵۰ پسر و ۱۵۰ دختر بودند. این هنجارها برای ۲ گروه سنی ۶-۷، ۸-۹، ۱۰-۱۱ ساله آماده شد. کودکی که نقطه درصدی اش از ۷۵ بالا باشد توانائی بسیار زیادی در قضاوت اخلاقی داراست. نمرات پائین تر از نقطه درصدی ۲۵ حاکی از توانائی محدود در قضاوت اخلاقی هستند. گروه میانه نماینده کودکانی است که در قضاوت اخلاقی دارای توانائی متوسط هستند (ترمینی و گولدن، ۲۰۰۷).

❖ **پرسشنامه آگاهی هیجانی (EAQ-30):** پرسشنامه آگاهی هیجانی توسط ریفی و همکاران (۲۰۰۷) بر اساس مقیاس نارسایی هیجانی تورنتو (باگی و همکاران ۱۹۹۴) جهت سنجش چگونگی احساس یا ادراک کودکان و نوجوانان در مورد احساساتشان توسعه داده شده است. نمره گذاری این پرسشنامه به صورت یک طیف لیکرت سه گزینه ای درست، تا حدودی درست و نادرست و از ۱ تا ۳ نمره است. این پرسشنامه شامل ۶ خرده مقیاس توانایی تمایز قائل شدن میان هیجانات با ۷ سوال، توانایی به اشتراک گذاشتن احساسات با ۳ سوال، توانایی پنهان نکردن هیجانات با ۵ سوال، خودآگاهی جسمی (بدنی) با ۵ سوال، توجه کردن به هیجانات دیگران با ۵ سوال و توانایی تحلیل هیجانات با ۵ سوال می‌باشد. پایایی و روایی این پرسشنامه توسط ریفی و همکاران (۲۰۰۹) بر روی ۷۰۶ کودک و نوجوان هلندی مورد بررسی قرار گرفت و نتایج گویای این بود که پایایی خرده مقیاس های توانایی تمایز قائل شدن میان هیجانات، توانایی به اشتراک گذاشتن احساسات، توانایی پنهان کردن هیجانات،

خودآگاهی جسمی، توجه کردن به هیجانات دیگران و توانایی تحلیل هیجانات به ترتیب برابر با ۰/۶۵، ۰/۶۴، ۰/۶۸، ۰/۶۸، ۰/۶۷ و ۰/۶۵ بود. ریفی و همکاران (۲۰۰۹) با استفاده از تحلیل عاملی ساختار ۶ عاملی پرسشنامه را تایید کرد. در ایران غلامرضا و صابری (۱۳۹۷) روایی و پایایی این پرسشنامه را مورد بررسی قرار دادند و آلفای کرونباخ کل پرسشنامه را برابر با ۰/۷۸ گزارش کردند. همچنین به منظور بررسی روایی سازه پرسشنامه از هر دو روش تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی استفاده کردند که نتایج هر دو تحلیل از ساختار شش عاملی پرسشنامه حمایت کرد. جامعه مورد بررسی، دانش آموزان دوره متوسطه شهر تبریز است. نمونه مورد بررسی دو نمونه مدارس پسرانه دوره متوسطه شهر تبریز در نظر گرفته شده است. به منظور تشخیص دانش آموزان پرخاشگر ابتدا پرسشنامه پرخاشگری توسط کلیه دانش آموزان در دسترس پر شد. سپس براساس پرسشنامه هایی که به صورت کامل تکمیل شده بود ۱۰۰ نفر از دانش آموزان پرخاشگر انتخاب شدند و در دو گروه ۵۰ نفری مداخله و کنترل قرار گرفتند. برای انجام مداخله ابتدا پیش آزمونی برای پر کردن پرسشنامه های تحقیق توسط دو گروه انجام شد. سپس دانش آموزان گروه مداخله با هماهنگی با مدیران مدارس تحت درمان طراحی مدل روانشناسی اخلاقی قرار گرفته و بعد از ۸ جلسه دوره آموزشی برای گروه مداخله پرسشنامه توسط دو گروه پر شد.

۴- یافته‌های پژوهش

در این بخش یافته های تحقیق ارائه می‌شود. در ابتدا ویژگی های جمعیت شناختی نمونه تحقیق ارائه می‌شود. نتایج آن به شرح زیر است:

جدول ۱- بررسی ویژگی های جمعیت شناختی تحقیق

گروه بندی		گروه مداخله		گروه کنترل	
مقطع تحصیلی	سن	مقطع هفتم	مقطع نهم	مقطع دهم	مقطع یازدهم
۱۴ سال	۱۲	۲۴/۰	۲۴/۰	۲۲/۰	۲۲/۰
	۱۵	۳۰/۰	۳۰/۰	۳۲/۰	۳۲/۰
	۱۴	۲۸/۰	۲۸/۰	۳۰/۰	۳۰/۰
	۹	۱۸/۰	۱۸/۰	۱۶/۰	۱۶/۰
	۱۲	۲۴/۰	۲۴/۰	۲۲/۰	۲۲/۰

گروه بندی		گروه مداخله		گروه کنترل	
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
۱۵ سال	۱۵	۳۰/۰	۱۶	۳۲/۰	۱۶
۱۶ سال	۱۴	۲۸/۰	۱۴	۲۸/۰	۱۴
۱۷ سال	۹	۱۸/۰	۹	۱۸/۰	۹
کارمند	۱۸	۳۶/۰	۱۶	۳۲/۰	۱۶
آزاد	۳۲	۶۴/۰	۳۴	۶۸/۰	۳۴
شاغل	۸	۱۶/۰	۶	۱۲/۰	۶
خانه دار	۴۲	۸۴/۰	۴۴	۸۸/۰	۴۴
زیر دیپلم	۱۱	۲۲/۰	۹	۱۸/۰	۹
دیپلم	۱۹	۳۸/۰	۲۱	۴۲/۰	۲۱
دانشگاهی	۲۰	۴۰/۰	۲۰	۴۰/۰	۲۰
زیر دیپلم	۱۳	۲۶/۰	۱۰	۲۰/۰	۱۰
دیپلم	۲۲	۴۴/۰	۲۴	۴۸/۰	۲۴
دانشگاهی	۱۵	۳۰/۰	۱۶	۳۲/۰	۱۶
ضعیف	۴	۸/۰	۶	۱۲/۰	۶
متوسط	۲۵	۵۰/۰	۲۸	۵۶/۰	۲۸
خوب	۲۱	۴۲/۰	۱۶	۳۲/۰	۱۶

(گروه کنترل: ۸۸/۰ درصد) خانه دار بود. تحصیلات اکثریت پدران دیپلم و دانشگاهی و تحصیلات اکثریت مادران دیپلم بود. از نظر تحصیلی نیز وضعیت دانش آموزان اغلب (گروه مداخله: ۵۰/۰ درصد) و (گروه کنترل: ۵۶/۰ درصد) تعیین شد. در جدول ۲ شاخص های مرکزی (میانگین) و پراکندگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است:

نتایج بررسی آمار جمعیت شناختی تحقیق نشان داد اکثریت پاسخ دهندگان در گروه مداخله و کنترل مقطع نهم و دهم بودند. از نظر سنی نیز اکثریت ۱۵ و ۱۶ سال بودند. شغل پدر اکثریت افراد (گروه مداخله: ۶۴/۰ درصد) و (گروه کنترل: ۶۸/۰ درصد) آزاد بود و شغل مادر اکثریت افراد (گروه مداخله: ۸۴/۰ درصد) و

جدول ۲- یافته های توصیفی نمرات پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری متغیرهای تحقیق

گروه	میانگین	انحراف معیار	مداخله		P-value
			میانگین	انحراف معیار	
آگاهی هیجانی	پیش آزمون	۵۴.۹۵۰	۵۲.۸۶۰	۹.۲۷۴	۰.۲۶۷
	پس آزمون	۵۶.۲۴۰	۷۰.۰۰۰	۷.۶۲۱	۰.۰۰۱
استدلال اخلاقی	پیش آزمون	۱۴۶.۰۴۰	۱۴۹.۰۸۰	۱۴.۲۵۳	۰.۲۴۰
	پس آزمون	۱۴۸.۱۸۰	۱۵۷.۲۴۰	۱۱.۵۴۲	۰.۰۰۱
قضاوت اخلاقی	پیش آزمون	۳۴.۰۹۰	۳۴.۱۳۰	۶.۵۴۱	۰.۹۷۷
	پس آزمون	۳۴.۰۹۰	۳۴.۱۳۰	۶.۵۴۱	۰.۹۷۷

P-value	آماره t	مداخله		کنترل		گروه
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰.۰۰۱	۳.۹۱۳	۶.۱۸۵	۳۷.۵۱۰	۶.۵۴۱	۳۴.۱۳۰	پس آزمون

۲-۴- تحلیل‌های استنباطی

برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از تحلیل کواریانس تک متغیره استفاده شد. ابتدا پیش‌فرض‌های لازم برای انجام این آزمون ارائه می‌شود. در ادامه پیش‌فرض‌های آزمون کواریانس در جدول ۳ ارائه شده است.

نتایج جدول ۲ نشان داد که میانگین متغیرهای آگاهی هیجانی، استدلال اخلاقی و قضاوت اخلاقی در گروه مداخله در پس آزمون بیشتر از پیش آزمون بوده است اما در گروه کنترل تغییر چندانی وجود نداشت. همچنین از طریق آزمون t مستقل میانگین متغیرهای تحقیق در پس آزمون دو گروه کنترل و مداخله تفاوت معناداری داشت.

جدول ۳- آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیرهای تحقیق

آزمون همگونی واریانس				K-S			دوره	
P_value	df2	df1	آزمون لون	P_value	z			
۰.۵۵۷	۹۸	۱	۰.۳۴۸	۰.۹۵۳	۰.۵۱۶	پیش آزمون	آگاهی هیجانی	
۰.۳۰۴	۹۸	۱	۱.۰۶۹	۰.۷۱۴	۰.۶۹۸	پس آزمون		
۰.۱۳۱	۹۸	۱	۲.۷۸۶	۰.۷۹۳	۰.۶۵۰	پیش آزمون	استدلال اخلاقی	
۰.۸۹۵	۹۸	۱	۰.۰۱۸	۰.۴۰۶	۰.۸۹۱	پس آزمون		
۰.۲۳۸	۹۸	۱	۱.۴۱۲	۰.۹۰۷	۰.۵۶۵	پیش آزمون	قضاوت اخلاقی	
۰.۸۹۵	۹۸	۱	۰.۰۱۸	۰.۴۰۶	۰.۸۹۱	پس آزمون		

تحلیل کواریانس برای تک تک متغیرهای تحقیق پرداخته می‌شود. در ابتدا به تعیین اثربخشی مدل روانشناسی اخلاقی بر آگاهی هیجانی از طریق آزمون آنکوا پرداخته می‌شود که نتایج به شرح زیر است:

نتایج جدول ۳ نشان داد که سطح معنی داری متغیرهای تحقیق بزرگتر از ۰/۰۵ است و بنابراین توزیع این متغیر در پیش آزمون و پس آزمون نرمال است. از طریق آزمون لون نیز همگونی واریانس‌های دو گروه تایید شد. در ادامه به بررسی نتایج آزمون

جدول ۴- نتایج تحلیل کواریانس برای بررسی اثربخشی مدل روانشناسی اخلاقی بر آگاهی هیجان

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی داری	اندازه اثر
مدل تصحیح شده	۸۸۳.۸۹۲	۲	۴۴۱.۹۴۶	۱۳۴.۴۵۰	۰.۰۰۱	۰.۷۳۵
عرض از مبدا	۱۸۸۶.۲۹۱	۱	۱۸۸۶.۲۹۱	۵۷.۰۹۵	۰.۰۰۱	۰.۳۷۱
پیش آزمون	۴۱۵۰.۴۵۲	۱	۴۱۵۰.۴۵۲	۱۲۵.۶۲۷	۰.۰۰۱	۰.۵۶۴

گروه	۵۷۱۳.۳۷۷	۱	۵۷۱۳.۳۷۷	۱۷۲.۹۳۴	۰.۰۰۱	۰.۶۴۱
خطا	۳۲۰۴.۶۶۸	۹۷		۳۳.۰۳۸		
کل	۴۱۰۵۰۲	۱۰۰				
کل تصحیح شده	۱۲۰۸۸.۵۶۰	۹۹				

نتایج جدول ۴ نشان داد آماره F در پیش آزمون آگاهی هیجانی با مقدار $F=۱۲۵/۶۲۷$ در سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ معنی دار است. این نتیجه بر انتخاب درست آن به عنوان متغیر کمکی در این پژوهش دلالت دارد چرا که واقعاً قسمتی از تغییرات متغیر وابسته (آگاهی هیجانی) را توضیح می دهد. همچنین اثر متغیر مستقل، مدل روانشناسی اخلاقی، بر پس آزمون آگاهی هیجانی

معنی دار شده است ($P=۰/۰۰۱$ و $F=۱۷۲/۹۳۴$). در واقع پس از حذف اثر پیش آزمون، متغیر مستقل بر وابسته تأثیر داشته است. مقدار اندازه اثر اتا نیز نشان می دهد ۶۴ درصد از تغییرات آگاهی هیجانی ناشی از مدل روانشناسی اخلاقی است. همچنین نتایج بررسی اثربخشی مدل روانشناسی اخلاقی بر استدلال اخلاقی نیز به شرح زیر است:

جدول ۵- نتایج تحلیل کواریانس برای بررسی اثربخشی مدل روانشناسی اخلاقی بر استدلال اخلاقی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی داری	اندازه اثر
مدل تصحیح شده	۱۲۴۹۹.۱۲۶	۲	۶۲۴۹.۵۶۳	۲۲۵.۷۳۷	۰.۰۰۱	۰.۸۲۳
عرض از مبدا	۸۵۵.۸۰۹	۱	۸۵۵.۸۰۹	۳۰.۹۱۲	۰.۰۰۱	۰.۲۴۲
پیش آزمون	۱۰۴۴۷.۰۳۶	۱	۱۰۴۴۷.۰۳۶	۳۷۷.۳۵۱	۰.۰۰۱	۰.۷۹۶
گروه	۱۰۷۸۸۶۵	۱	۱۰۷۸۸۶۵	۳۸.۹۶۹	۰.۰۰۱	۰.۲۸۷
خطا	۲۶۸۵.۴۶۴	۹۷	۲۷.۶۸۵			
کل	۲۳۴۷۲۱۹	۱۰۰				
کل تصحیح شده	۱۵۱۸۴.۵۹۰	۹۹				

نتایج جدول ۵ نشان داد آماره F در پیش آزمون استدلال اخلاقی با مقدار $F=۳۰/۹۱۲$ در سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ معنی دار است. این نتیجه بر انتخاب درست آن به عنوان متغیر کمکی در این پژوهش دلالت دارد چرا که واقعاً قسمتی از تغییرات متغیر وابسته (استدلال اخلاقی) را توضیح می دهد. همچنین اثر متغیر مستقل، مدل روانشناسی اخلاقی، بر پس آزمون استدلال اخلاقی

معنی دار شده است ($P=۰/۰۰۱$ و $F=۳۸/۹۶۹$). در واقع پس از حذف اثر پیش آزمون، متغیر مستقل بر وابسته تأثیر داشته است. مقدار اندازه اثر اتا نیز نشان می دهد ۴۵ درصد از تغییرات استدلال اخلاقی ناشی از مدل روانشناسی اخلاقی است. نتایج بررسی اثربخشی مدل روانشناسی اخلاقی بر قضاوت اخلاقی نیز به شرح زیر است:

جدول ۶- نتایج تحلیل کواریانس برای بررسی اثربخشی مدل روانشناسی اخلاقی بر قضاوت اخلاقی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی داری	اندازه اثر
مدل تصحیح شده	۴۰۶۴.۱۱۵	۲	۲۰۳۲.۰۵۸	۱۰۲۶۸۳۹	۰.۰۰۱	۰.۹۵۵
عرض از مبدا	۱۱۲.۰۹۸	۱	۱۱۲.۰۹۸	۵۶.۵۹۰	۰.۰۰۱	۰.۳۶۸
پیش آزمون	۳۷۷۸.۵۰۵	۱	۳۷۷۸.۵۰۵	۱۹۰۷/۴۹۴	۰.۰۰۱	۰.۹۵۲
گروه	۲۹۱.۶۷۷	۱	۲۹۱.۶۷۷	۱۴۷.۲۴۷	۰.۰۰۱	۰.۶۰۳
خطا	۱۹۲.۱۴۵	۹۷	۱.۹۸۱			
کل	۱۳۲۵۶۳.۵۰۰	۱۰۰				
کل تصحیح شده	۴۲۵۶.۲۶۰	۹۹				

همانطور که از جدول ۶ مشخص است آماره آزمون F در پیش آزمون قضاوت اخلاقی با مقدار $F=1907/494$ در سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ معنی دار است. این نتیجه بر انتخاب درست آن به عنوان متغیر کمکی در این پژوهش دلالت دارد چرا که واقعاً قسمتی از تغییرات متغیر وابسته (قضاوت اخلاقی) را توضیح می‌دهد. همچنین اثر متغیر مستقل، مدل روانشناسی اخلاقی، بر پس آزمون قضاوت اخلاقی معنی دار شده است ($P=0/001$ و $F=147/247$). در واقع پس از حذف اثر پیش آزمون، متغیر مستقل بر وابسته تأثیر داشته است. مقدار اندازه اثر اتا نیز نشان می‌دهد ۶۰ درصد از تغییرات قضاوت اخلاقی ناشی از مدل روانشناسی اخلاقی است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی مدل روانشناسی اخلاقی بر ابعاد اخلاقی (استدلال اخلاقی، قضاوت اخلاقی و هیجانات) در بین دانش‌آموزان قلدر دوره دوم متوسطه ارائه شد. جامعه مورد بررسی، دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تبریز است. نمونه مورد بررسی دو نمونه مدارس پسرانه دوره متوسطه شهر تبریز در نظر گرفته شد. دانش‌آموزان پرخاشگر از طریق پاسخ به پرسشنامه پرخاشگری شناسایی شدند و ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان پرخاشگر انتخاب شدند و در دو گروه ۵۰ نفری مداخله و کنترل قرار گرفتند. برای انجام مداخله ابتدا پیش آزمونی برای پر کردن پرسشنامه‌های تحقیق توسط دو گروه انجام شد. سپس دانش

آموزان گروه مداخله با هماهنگی با مدیران مدارس تحت درمان طراحی مدل روان‌شناسی اخلاقی قرار گرفته و بعد از ۸ جلسه دوره آموزشی برای گروه مداخله پرسشنامه توسط دو گروه پر شد.

در بررسی فرضیه اول، نشان داده شد که مدل روانشناختی اخلاقی بر استدلال دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معنی داری دارد. شود میانگین استدلال دانش‌آموزان قلدر گروه آزمایش از $149/080$ به $157/240$ افزایش معناداری پیدا کرده است. ولی میانگین استدلال دانش‌آموزان قلدر گروه کنترل تغییر زیادی نداشته است که به این معناست مداخلات مدل روانشناختی اخلاقی بر استدلال دانش‌آموزان به طور معناداری تأثیر داشته و موجب افزایش استدلال دانش‌آموزان قلدر در مرحله پس آزمون شده است. یافته‌های به دست آمده با تحقیقات (خورسند و همکاران، ۱۳۹۹؛ شیرکند و همکاران، ۱۳۹۹؛ وایل و همکاران^۱، ۲۰۲۱؛ تامپسون و همکاران^۲، ۲۰۲۰، عقیلی و همکاران، ۱۳۹۷) همسو بودند. رامانی و همکاران (۲۰۲۰)، بیان می‌کنند استدلال اخلاقی نوعی اندیشیدن اخلاقی، برای دست‌یافتن به احکام اخلاقی رفتارها و اثبات نادرستی اخلاقی برخی رفتارها است. هنگامی که می‌خواهیم درباره‌ی بگویم کاری درست یا نادرست، الزامی یا غیر الزامی است؛ از فرایندی به نام استدلال اخلاقی بهره می‌گیریم. یک نکته مهم در این زمینه این است که آیا با استدلال واقعاً می‌توان به احکام اخلاقی دست یافت؟ اینجا استدلال به معنای کاوش‌های عقلانی است. کسانی مانند هاجسن که معتقد به حس

². Tompson et al.

¹. Vaill et al.

اخلاقی هستند. یا برخی دیگر که درباره معیار تشخیص احکام اخلاقی به شهود عقلانی معتقدند. در واقع معتقدند احکام اخلاقی نوعی درک اخلاقی است و باید ادراک و احساس شود. در این رویکردها سخن از استدلال اخلاقی بی معناست. زیرا درک و احساس اساساً متفاوت از اندیشه است. دوره آموزشی روانشناختی اخلاقی بر بهبود استدلال اخلاقی دانش آموزان تأثیر گذار بوده است. استدلال اخلاقی را می توان به عنوان فرآیندی توصیف کرد که طی آن فرد تلاش می کند تا تفاوت بین تعریف حق و ناحق را در شرایطی شخصی و با استفاده از منطق تعیین کند (رحمتی و همکاران، ۱۳۹۳). استدلال اخلاقی شامل دو مبحث توجه به پیمان اجتماعی و پابندی به اصول اخلاقی است که رعایت اخلاق در راستای رفاه همگان و نفع همه، احترام به حرمت و فردیت افراد و رعایت اصول وجدانی فارغ از موقعیت اخلاقی از جمله مشخصه های این دو مبحث عنوان شده است

در بررسی فرضیه دوم، نشان داده شد که مدل روانشناختی اخلاقی بر قضاوت اخلاقی دانش آموزان تأثیر مثبت و معنی داری دارد. میانگین قضاوت اخلاقی دانش آموزان گروه آزمایش از ۳۴/۱۳۰ به ۳۷/۵۱۰ افزایش معناداری پیدا کرده است. ولی میانگین قضاوت اخلاقی دانش آموزان گروه کنترل تغییر زیادی نداشته است. این به این معناست مدل روانشناختی اخلاقی بر قضاوت اخلاقی دانش آموزان به طور معناداری تأثیر داشته و موجب افزایش قضاوت اخلاقی دانش آموزان در مرحله پس آزمون شده است. یافته ها با پژوهش های (تورنبرگ و همکاران^۱، ۲۰۱۹، مارنگو و همکاران^۲، ۲۰۲۱ و واحدی و همکاران، ۱۳۹۹)، همسو بودند. پدرسون و همکاران (۲۰۱۹)، بیان می کند قضاوت اخلاقی این یک عمل ذهنی است که به شما امکان می دهد بین درست و غلط تفاوت قائل شوید. این ارزیابی است که فرد در برابر عملی انجام می دهد، قضاوت در مورد خوب یا بد بودن آن است. آزمایشی این قوه درک است که اجازه می دهد در حالی که تشخیص و قضاوت کنید اخلاقی این از نظر خوب یا بد بودن

نسبت به رفتار افراد است، به همین دلیل قضاوت اخلاقی توانایی هر شخص در تأیید یا انکار ارزش اخلاقی یک موقعیت معین است. در اصل، ریشه قضاوت اخلاقی در خانه ای است که آنها ارزش های اخلاقی را آموزش می دهند.

در بررسی فرضیه سوم، نشان داده شد مدل روانشناختی اخلاقی با هیجان اخلاقی تأثیر مثبت و معنی داری دارد. میانگین هیجان اخلاقی (گروه آزمایش از ۵۲/۸۶۰ به ۷۰/۰۰۰ افزایش معناداری پیدا کرده است. ولی میانگین هیجان اخلاقی گروه کنترل تغییر زیادی نداشته است. این به این معناست مدل روانشناختی اخلاقی بر هیجان اخلاقی به طور معناداری تأثیر داشته و موجب کاهش هیجان اخلاقی در مرحله پس آزمون شده است. یافته های فرضیه حاضر با تحقیقات (بلیک و همکاران^۳، ۲۰۱۰، هانسن و همکاران، ۲۰۱۲، بابایی و همکاران، ۱۳۹۸ و چای و همکاران^۴، ۲۰۲۰)، همسو بودند. برانشتین و همکاران^۵ (۲۰۱۸) تنظیم هیجان را این گونه معرفی می کنند: رویه ساختن، حراست، تعدیل و تغییر، میزان یا زمان عواطف فطری و هیجانات در ارتباط با انگیزه ها و رویه های روان شناختی. از نظر سارکیل و همکاران^۶ (۲۰۱۹)، تنظیم هیجان به دگرگونی در ارتباط با هیجان های محرک اشاره و البته شامل رویه های روان شناختی از قبیل به یاد سپاری و رفتارهای اجتماعی می گردد. بر مبنای تعاریف مذکور کلمه تنظیم هیجان مشخص کننده دو مدل نظم دهنده هیجان است، یکی شامل هیجان در نقش نظم دهنده (دگرگونی هایی که برای به کار انداختن هیجان بروز می کنند) و دیگری هیجان به عنوان تنظیم شونده (دگرگونی در به کار انداختن هیجان). وارد (۲۰۱۷)، بیان کرده است که مهارت در اداره و کنترل هیجان ها، شخص را به این توانایی می رساند که آنها را چه در خود و چه در سایرین درک کند و تأثیر آنها را در رفتار به درستی پیش بینی نموده و بتواند به موقع و به طور مناسب به هیجانات مختلف پاسخی مناسب ارائه دهد. اصولاً انسان ها از عواطف و هیجانات و نیز امیال خود بیشتر تبعیت می کنند تا عقلانیت و پیروی از خرد خود. برخی از

4. Chai et al.

5. Bernstein et al

6. Sarkheil et al.

1. Thornberg et al.

2. Marengo et al.

3. Black et al.

پژوهشگران، هیجانات را حالت برانگیخته عقلانیت و خردورزی و ناپایداری فکر و نیز احساس تلقی می‌کنند. به طور کلی هیجانات به دو دسته مثبت و منفی طبقه‌بندی می‌گردند. هیجانات مثبت تحریک‌کننده‌های خوب و عمدتاً زود گذر می‌باشند و در مقابل هیجانات منفی تأثیرات بلند مدتی بر روان آدمی داشته و در صورتی که کنترل نشوند باعث بیماری می‌گردند.

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاداتی به شرح زیر ارائه می‌شود: با عنایت به اینکه تأثیرگذارترین فرد در مقابله با قلدری در سطح مدرسه مدیران مدارس هستند پیشنهاد میشود به تمام مدیران در قالب یک دوره جامع ضد قلدری آموزش داده شود که چگونه در همان ابتدای سال تحصیلی با اقداماتی مانند تهیه و نصب قوانین و منشور ضد قلدری مدرسه، طرح مسئله برای معلمان و آموزش و درگیر کردن آنها برای مقابله با این پدیده، اطلاع رسانی به دانش آموزان و آموزش آنها با بهره‌گیری از نیروهای در اختیار از جمله مشاوره مدرسه یک جو مقابله با هرگونه قلدری را در فضای مدرسه ایجاد کنند و داشتن گواهی این آموزشها یکی از الزامات تصدی پست مدیریت شود.

- همچنین پیشنهاد می‌شود تشکیل کمیته‌ای تحت عنوان کمیته ضد قلدری مدرسه باهدف تشکیل جلسات منظم مرتبط با قلدری، بررسی وضعیت قلدری در مدرسه و پیگیری موارد اتفاق افتاده قلدری به صورت منظم و تهیه آیین نامه‌ای برای آن حاوی

مواردی مانند مفاد تشکیل این جلسات و نیز اعضای این کمیته، و ابلاغ آن به تمامی مدارس جهت اجرایی کردن تشکیل جلسات این کمیته در دستور کار آموزش و پرورش قرار گیرد.

- برگزاری کارگاه‌های تخصصی ضد قلدری برای معلمان در قالب یک دوره ضمن خدمت نیز میتواند یکی از بهترین پیشنهادها در راستای مقابله با قلدری و بالطبع بهبود ادراک دانش آموزان از فضای کلاس درس باشد.

- پیشنهاد می‌شود که مانند بسیاری از کشورهای پیشرو در این حوزه، در نظام آموزشی کشور ما نیز تدوین برنامه‌هایی از این دست جهت آگاهی بخشی سراسری در خصوص این پدیده و الزامی کردن و رسمیت بخشیدن به مقابله با قلدری در دستور کار مسئولان و برنامه ریزان آموزش و پرورش در سطوح بالا قرار گیرد.

در بعد پژوهشی نیز با توجه باینکه این اولین برنامه ضد قلدری طراحی شده در ایران است پیشنهاد میشود که پژوهش‌های دیگری با همین برنامه در سایر مناطق کشور و در تعداد بیشتری از مدارس هم برای بررسی قابلیت تعمیم پذیری آن و هم برای بررسی اثربخشی آن بر متغیرهای وابسته و متعدد دیگر درون مدرسه‌ای انجام بگیرد. نتایج حاصل از پژوهش با تحقیقات انجام شده برای دانش آموزان دختر دوره متوسطه مقایسه شود.

منابع و مآخذ

- ۱_ بابایی، ابوالفضل. واحدی، شهرام. ایمان زاده، علی. و ادیب، یوسف. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت حساسیت اخلاقی بر کاهش مکانیسم بی‌تفاوتی اخلاقی و ارتکاب قلدری نوجوانان. *پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، ۱۰(۳۷)، ۱۲۳-۱۳۹.
- ۲_ خورسند خطیبانی، سجاد. خسروجاوید، مهناز. و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۹). پیش‌بینی قلدری براساس ویژگی‌های شخصیتی، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و تحمل پریشانی در دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۵(۶۰)، ۱۳۱-۱۴۸.
- ۳_ درایور، جولیا، (۱۳۹۲). اندیشه و نظر: روان‌شناسی اخلاق، ترجمه رحمتی، انشاء الله، اطلاعات حکمت و معرفت، ۸(۶): (۵۳-۵۱).
- ۴_ رحمتی، حسینعلی. (۱۳۹۳). نسبت سنجی استدلال‌های فقهی و استدلال‌های اخلاقی. *فقه و اجتهاد*، ۱. ۲۳۱.
- ۵_ سعیدپور، صابر. کاظمی رضایی، سیدعلی. کربلایی، انسیه. کاظمی رضایی، سیدولی. و احمدی، فرشاد. (۱۳۹۶). نقش تشخیصی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، همجوشی شناختی و راهبردهای کنترل فکر در اختلال وسواسی-اجباری. *روانشناسی بالینی*، ۱-۱۲.
- ۶_ شرف، رهام. لقمان ابراهیمی، و مریم، محمدلو. (۱۳۹۹). تبیین و تحلیل افسردگی بر مبنای روان‌شناسی اخلاق. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۵-۲۱.
- ۷_ شیرکوند، نسیم. میرهاشمی، مالک. و صابری، هاید. (۱۳۹۹). پیش‌بینی قلدری بر اساس هیجان خواهی و جو مدرسه با میانجی‌گری خودپنداره در دانش‌آموزان. *پژوهش پرستاری ایران*، ۷۷-۸۵.
- ۸_ عباسی، روح‌اله، (۱۳۹۹)، *چگونگی آموزش مفاهیم اخلاقی به کودکان با استفاده از اصول روانشناسی*، هشتمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران
- ۹_ موسوی اصل، سیدمهدی. (۱۳۹۹). *روان‌شناسی اخلاق*، مسعود آذربایجانی، سیدمهدی علیزاده، محمدرضا جهانگیرزاده، محمدتقی تیبیک، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
- ۱۰_ واحدی، شهرام. فتحی‌آذر، اسکندر. و گل‌پرور، فرشته. (۱۳۹۹)، اثربخشی برنامه‌های ضد قلدری مدرسه بر توانمندی معلمان زن در مدیریت رفتار قلدری دانش‌آموزان. *اصول بهداشت روانی*، ۶۸-۷۵.
- 1_ Armitage, R. (2021). Bullying in children: impact on child health. *Bmj. Paediatr. Open*. 5:e000939. doi: 10.1136/bmjpo-2020-000939
- 2_ Alfano, Mark, (2016). *Moral Psychology: An Introduction*, Cambridge: Polity Press.
- 3_ Baldry, A. (2014). "Bullying and juvenile delinquency: common risks, different outcomes: how to prevent recidivism" in *Organized Crime, Corruption and Crime Prevention*. eds. S. Caneppele and F. Calderoni (Cham: Springer)
- 4_ Black, S., Weinles, D., & Washington, E. (2010). Victim Strategies to Stop Bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8 (2), 138- 147.
- 5_ Brimblecombe, N.; Evans-Lacko, S.; Knapp, M.; King, D.; Takizawa, R.; Maughan, B.; Arseneault, L. (2018), Long term economic impact associated with childhood bullying victimisation. *Soc. Sci. Med.*, 208, 134–141.
- 6_ Brown SL, Birch DA, Kancherla V (2005), Bullying Perspectives: Experiences, Attitudes, and Recommendations of 9 to 13-Year-Old attending Health Education Centers in The United States. *J Sch Health*; 75:384-92
- 7_ Benatov, J., Klomek, A. B., and Chen-Gal, S. (2022). Bullying perpetration and victimization associations to suicide behavior: a longitudinal study. *Eur. Child Adolesc. Psychiatry* 31, 1353–1360. doi: 10.1007/s00787-021-01776-9
- 8_ Chai, L., Xue, J., & Han, Z. (2020). School bullying victimization and self-rated health and life satisfaction: The mediating effect of relationships with parents, teachers, and peers. *Children and Youth Services Review*, 117, 105281.
- 9_ Carvalho, F., Vilaça, J., Carvalho, A. L., Pontes, T., and Carvalho, S. (2020). Sleep quality and bullying-prevalence in a cohort of Portuguese students. *Int. J. Adolesc. Med. Health* 34, 163–169. doi: 10.1515/ijamh-2020-0018
- 10_ Casper, D.M.; Card, N.A. Overt and relational victimization: A meta-analytic review of their overlap and associations with social-psychological adjustment. *Child Dev*. 2017, 88, 466–483.
- 11_ Doris, John, (2020). Stephen Stich, Jonathan Phillips, and Lachlan Walmsley, "Moral Psychology: Empirical Approaches", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/moral-psych-emp/>.
- 12_ Eyuboglu, M., Eyuboglu, D., Pala, S. C., Oktar, D., Demirtas, Z., Arslantas, D., et al. (2021). 13_ Traditional school bullying and cyberbullying: prevalence, the effect on mental health problems and self-harm behavior. *Psychiatry Res*. 297:113730. doi: 10.1016/j. psychres.2021.113730
- 14_ Espelage, Dorothy L & Holt, Melissa K, (2013), Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency, *J Adolesc Health*, 53(1): 27-31.
- 15_ Gofin R, Palti H, Gordon L , (2002), Bullying in Jerusalem Schools: Victims and Perpetrators. *Public Health*; 116:173-8
- 16_ Gaffney, H., Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis. *Int Journal of Bullying Prevention* 1, 14–31 (2019). <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- 17_ Husky, M. M., Bitfoi, A., Carta, M. G., Ceren Koç, D. G., Lesinskiene, S., Mihova, Z., et al. (2022). Bullying involvement and suicidal ideation in elementary school children across Europe. *J. Affect. Disord*. 299, 281–286
- 18_ Haidt J., Kesebir S. (2010). Morality. In Fiske S., Gilbert D., Lindzey G. (Eds.), *Handbook of social psychology* (5th ed., pp. 797-832). Hoboken, NJ: Wiley.

- 19_ Kızmaç Z (2006), A Theoretical Approach to the Roots of Violence Behaviors at Schools. Cumhuriyet University. *J Soc Sci*; 30:47-70.
- 20_ Kshirsagar VY, Agarmal R, Bavdekar SB, (2007), Bullying in Schools: Prevalence and Short-Term Impact. *Indian Pediatr*; 44:25-8
- 21_ Luo, X. M., Zheng, R. M., Xiao, P., Xie, X. Y., Liu, Q., Zhu, K. H., et al. (2022). Relationship between school bullying and mental health status of adolescent students in China: a nationwide cross-sectional, *Asian J Psychiatr*, 1-20.
- 22_ Lawrence R (1998), *School Crime and Juvenile Justice*. New York: Oxford University Press, 1998
- 23_ Modecki, K.L.; Minchin, J.; Harbaugh, A.G.; Guerra, N.G.; Runions, K.C. (2014), Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *J. Adolesc. Health*, 55, 602–611.
- 24_ Marengo, D., Fabris, M. A., Prino, L. E., Settanni, M., & Longobardi, C. (2021). Student-teacher conflict moderates the link between students' social status in the classroom and involvement in bullying behaviors and exposure to peer victimization. *Journal of Adolescence*, 87, 86-97.
- 25_ Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annu. Rev. Clin. Psychol.* 9, 751–780. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- 26_ Pedersen, C., & White, R. (2021). Discourses of Discord: Animal Activism and Moral Judgement. *International Criminology*, 1-15.
- 27_ Riffle, L. N., Kelly, K. M., Demaray, M. L., Malecki, C. E., Santuzzi, A. M., Rodriguez-Harris, D. J., et al. (2021). Associations among bullying role behaviors and academic performance over the course of an academic year for boys and girls. *J. Sch. Psychol.* 86, 49–63. doi: 10.1016/j.jsp.2021.03.002
- 28_ Sarkheil, P., Klasen, M., Schneider, F., Goebel, R., & Mathiak, K. (2019). Amygdala response and functional connectivity during cognitive emotion regulation of aversive image sequences. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 269(7), 803-811.
- 29_ Tompson, Z., Bear, G. G., Yang, C., Nie, Q., & Guo, C. (2020). Moral disengagement and bullying perpetration: A longitudinal study of the moderating effect of school climate. *School Psychology*, 35(1), 99–109.
- 30_ Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T., & Hong, J. S. (2019). Moral disengagement and school bullying perpetration in middle childhood: A short-term longitudinal study in Sweden. *Journal of school violence*, 18(4), 585-596.
- 31_ Tomasello M., Vaish A. (2013). Origins of human cooperation and morality. *Annual Review of Psychology*, 64, 231-255.
- 32_ Vaillancourt, T.; Brittain, H.; Bennett, L.; Arnocky, S.; McDougall, P.; Hymel, S.; Short, K.; Sunderani, S.; Scott, C.; Mackenzie, M.; et al. (2010), Places to avoid: Population -based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. *Can. J. Sch. Psychol.*, 25, 40–54.
- 33_ Vaillancourt Z., Campbell M., & Whiteford C. (2021). An analysis of British university student anti-bullying policies: how British universities compare with Australian universities. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 73-88.
- 34_ United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2017). *School violence and bullying: Global status report*. Available online at: <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/school-violence-and-bullying-global-status-report/> (Accessed September 4, 2022)
- 35_ United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Available online at: <https://www.unicef.org/documents/behind-numbers-ending-school-violence-and-bullying> (Accessed September 4, 2022)
- 36_ Ward, T. (2017). Emotion, cognition and motivation. *Sexual Offending: Cognition, Emotion, and Motivation*, 1-16.
- 37_ Zych, I., Farrington, D.P., Llorent, V.J., Ttofi, M.M. (2017). *School Bullying in Different Countries: Prevalence, Risk Factors, and Short-Term Outcomes*. In: *Protecting Children Against Bullying and Its Consequences*. SpringerBriefs in Psychology. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53028-4_2.

Original Article

Determining the effectiveness of moral psychology on moral reasoning, moral judgment and moral emotions among bully students

Received: 03/01/2024 - Accepted: 02/06/2024

Touraj Sarabi Asl¹
Masoumeh Azmodeh^{2*}
Shahram Vahedi³
sholeh livarjani⁴

1 Toraj Sarabi Asl, PhD student in Educational psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

2 Assistant Professor, Department of psychology, Tabriz branch, Islamic Azad university, Tabriz, Iran.

3 Professor, Department of education, university of Tabriz, Tabriz, Iran

4 Assistant Professor, Department of psychology, Tabriz branch, Islamic Azad university, Tabriz, Iran.

Email: Mas_azemod@yahoo.com

Abstract

Introduction and purpose: The present study was conducted with the aim of designing and determining the effectiveness of the moral psychology model on moral reasoning, moral judgment and moral emotions among bullied students in the second year of high school in Tabriz.

Methodology: The current semi-experimental research is of pre-test, post-test type with a control group. The statistical population included all middle school students in Tabriz city and the statistical sample was based on cluster sampling method and included two middle school boys' schools. In order to identify aggressive students, first, the aggression questionnaire was filled by all students in the sample. Then 100 aggressive students were selected and placed in two intervention and control groups of 50 people. To do the intervention, a pre-test was done first. Then, the students of the intervention group were treated with the design of the moral psychology model in coordination with the school principals, and after 8 sessions of the training course for the intervention group, the questionnaires were filled again by the two groups.

Findings: Based on the observed findings, the moral psychology model increased the scores of moral reasoning ($P=0.001$ and $F=38.969$), moral judgment ($P=0.001$ and $F=147.247$) and moral emotions (0.001). $=P$ and $F=172.934$) among bully students in the group was intervened.

Conclusion: The results of this research can provide psychologists with a model in the field of moral psychology counseling.

Key words: Moral Reasoning, Moral Psychology, Moral Judgment, Moral Student Bullying Emotions and

Acknowledgement: There is no conflict of interest