Journal of Counseling and Psychotherapy Culture
Vol. 18, No.71, Fall 2027; P 259-292
qccpc.atu.ac.ir
DOI: 10.22054/qccpc.2026.91915.3628

ATU PRESS

Original Research
Accepted: 10/21/2026
Revised: 07/17/2026
Received: 03/03/2026
ISSN: 2345-6051
eISSN: 2476-6178

The Effectiveness of an Anti-Bullying Training Package Based on Moral Commitment in Reducing Moral Disengagement and Bullying among Elementary School Students

Hossein Saeedi Abdulabadi — MA in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Seyyed Mohsen Asgharinekah* — Professor, Department of Educational Psychology and Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Maryam Bordbar — Assistant Professor, Department of Educational Psychology and Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Extended Abstract:

1. Introduction

Bullying is one of the most important problems in interpersonal relationships. It is a special kind of violence characterized by a power imbalance between the bully and the victim and by repetition over time (Ren & Voelkel, 2020). The types of bullying include direct aggressive behaviors that occur in the presence of the victim and indirect aggressive behaviors that occur in the victim's absence and are intended to harm him or her (Smokowski & Evans, 2019). Bullying has been considered a cause of negative effects on the physical, mental, and social health of those involved (Esposito et al., 2021) and a risk factor for students' mental health that has irreversible consequences for bullies and victims (Mendes-Sousa et al., 2025). Its consequences include reduced psychological well-being, weaker bonding with school, lower self-esteem, anxiety, depression, suicidal thoughts and behaviors, poorer school performance, school absence, anger, and violence (Amirpour et al., 2024; Ariani et al., 2025). Regarding the prevalence of this phenomenon, Lotfi et al. (2014), in a study of students aged 10 to 14, found that

* Corresponding Author: asghari-n@um.ac.ir

How to Cite: Saeedi Abdulabadi, H., Asgharinekah, S. M. & Bordbar, M. (2027). The Effectiveness of an Anti-Bullying Training Package Based on Moral Commitment in Reducing Moral Disengagement and Bullying among Elementary School Students, *Journal of Counseling and Psychotherapy Culture*, 18(71), 259-292. DOI: 10.22054/qccpc.2026.91915.3628

38.4% reported bullying behaviors; 22.6% were identified as victims and 15.7% as bullies.

Research has shown that many factors, including individual and personality characteristics, the emotional and supportive atmosphere of the family, parenting styles, attachment style, the quality of relationships with teachers, friends, and peers, and a history of behavioral problems among family members, and even the design of the school building, predict bullying issues in children and adolescents (Tu et al., 2025; Forsberg et al., 2024; Amirpour et al., 2024). One of the predictors of bullying is moral disengagement. Moral disengagement mechanisms are explanatory constructs of violent incidents and criminal behavior (Thornberg, 2023; Zhao & Yu, 2021; Tu et al., 2025; Duenas Casado et al., 2025). Bandura (2016) identifies eight psychosocial mechanisms by which individuals selectively separate moral self-regulation from harmful behavior. These mechanisms include moral justification, advantageous comparison, euphemistic language, displacement of responsibility, diffusion of responsibility, minimizing, ignoring, or misinterpreting consequences, dehumanization, and attribution of blame.

Bullying is related to children's experiences of school and their academic problems (Amirpour et al., 2024). So far, numerous interventions and programs have been designed and studied to prevent and combat bullying. Most studies focus on the mental health consequences of victims and on pathology, and less on the role of students' moral disengagement in this issue (Paliz, 2021). Goldberg (2020) also points to the lack of anti-bullying programs focused on moral disengagement. Babaei (2010) designed an anti-bullying program based on moral commitment and examined its effectiveness in reducing bullying behavior and moral disengagement in junior high school. This program was designed with a focus on the mechanisms of moral disengagement. However, there is still a lack of a suitable program for elementary school that focuses on moral disengagement and is appropriate for Iranian society. Therefore, the aim of the present study was to determine the effectiveness of an anti-bullying program based on moral commitment on reducing bullying behavior and moral disengagement in elementary school students.

2. Literature Review

Various intervention programs have been developed to prevent and reduce bullying in school settings, including the Olweus Bullying Prevention Program (Olweus, 1993), the Bully-Proofing program (Garrity et al., 1996), the KiVa program, and other school-based interventions. These programs employ different strategies, such as improving peer relationships, promoting social skills, increasing awareness of bullying, and changing students' attitudes and behaviors.

In addition to these approaches, increasing attention has been paid to the role of moral disengagement in bullying, as it may enable individuals to justify harmful behavior, minimize its consequences, or shift responsibility onto others.

In Iran, several studies have examined educational interventions targeting bullying and related moral or psychological variables. Babaei et al. (2020) investigated the effectiveness of moral sensitivity skills training in reducing moral disengagement mechanisms and bullying perpetration among adolescent girls. Manouchehri (2023) examined the effectiveness of school-based positive education in reducing moral disengagement and bullying behaviors among elementary school students. Kia et al. (2024) investigated the effects of a peace education package on verbal, physical, and social bullying, while Vakili et al. (2025) examined emotion regulation training in relation to rule-breaking and moral disengagement among adolescents involved in cyberbullying. In addition, Abbasi and Rahbar (2025) conducted a meta-analysis of interventions aimed at reducing bullying. Collectively, these studies show the importance of educational and psychological interventions, although they differ in their theoretical foundations, intervention methods, target populations, and outcome measures.

International research has also examined interventions that explicitly address moral disengagement. Goldberg (2020) evaluated the Bullying Literature Project–Moral Disengagement (BLP-MD), a five-week bibliotherapy program designed for elementary school students. The findings did not indicate a significant difference between the intervention and no-intervention groups, although endorsement of moral disengagement statements decreased from pretest to posttest in both groups. Consequently, the observed decrease could not be attributed conclusively to the intervention. More recent research has continued to investigate the relationship between moral disengagement and bullying among school-aged children, pointing to the importance of examining specific moral mechanisms and different forms of bullying.

Despite the development of various bullying-prevention interventions, further investigation is warranted into educational packages that integrate moral commitment with multiple learning activities. The intervention developed in the present study differs from the BLP-MD program in its implementation methods: in addition to storytelling and hypothetical scenarios, it incorporates role-playing, group discussion, and skills training. Furthermore, the package was designed within the Iranian cultural and educational context. Therefore, evaluating its effectiveness may help develop culturally relevant approaches to bullying prevention that address both bullying behavior and moral disengagement.

3. Methodology

The present study was a quasi-experimental study with a pretest–posttest design and a wait-list control group. The statistical population included all bullied male students in the second grade of elementary school in Mashhad schools in the 2024–2025 academic year. To select the sample, first two elementary schools were selected by convenience and then the students were screened using the Illinois Bullying Questionnaire (Espelage & Holt, 2001). After that, they were randomly assigned to the waiting and experimental groups. The moral disengagement pretest (Bandura et al., 1996) was also administered to both groups. Subsequently, the intervention program of training against bullying based on moral commitment (Babaei, 2010) was implemented in the experimental group for nine 60-minute sessions. The sessions were held in the form of group training. After the end of the training sessions, the questionnaires were administered again. Finally, the information obtained from the pretest and posttest was analyzed using SPSS software. To comply with professional and ethical principles, after the end of the research, the wait-list control group also received the educational intervention.

4. Results

To examine the hypothesis that an anti-bullying program based on moral commitment has a significant effect on reducing bullying behavior among elementary school students in the second grade, multivariate analysis of covariance was used. The results indicated a significant difference ($p \leq .05$) in the posttest scores across all dimensions of bullying and the total score, after controlling for the pretest effect. This means that the difference observed in the scores of the experimental group was statistically significant compared to the change in scores from the pretest to the posttest in the control group. Furthermore, participants in the experimental group had lower average scores in all dimensions compared to the control group. Therefore, the first hypothesis of the present study was confirmed, meaning that an anti-bullying program based on moral commitment has a significant effect on reducing bullying behavior among elementary school students in the second grade.

Table 1. Results of Analysis of Covariance on Differences in Bullying Dimensions (Effect of Group Membership)

Dimensions of bullying	Source	Sum of Squares	*df*	Mean Square	*F*	*p*	Eta Coefficient
Bullying	Pretest	79.395	1	79.395	4.428	.045	.141
	Group	1330.025	1	1330.025	74.185	< .001	.733
	Error	484.072	27	17.292	| |		
	Total	7903.000	30	|	|		
Conflict	Pretest	96.319	1	96.319	12.247	.002	.312
	Group	593.971	1	593.971	75.523	< .001	.737
	Error	212.348	27	7.865	| |		
	Total	3670.000	30	|	|		
Victim	Pretest	104.723	1	104.723	13.005	.001	.325
	Group	183.237	1	183.237	22.756	< .001	.457
	Error	217.411	27	8.052	| |		
	Total	2367.000	30	|	|		
Total Bullying Score	Pretest	11.994	1	11.994	0.237	.630	.009
	Group	5460.436	1	5460.436	108.045	< .001	.800
	Error	1364.539	27	50.538	| |		
	Total	36766.000	30	|	|		

Table 2. Adjusted Means of Bullying Dimensions

Dimensions of bullying	Group	Mean	Standard Error	95% CI lower bound	95% CI upper bound
Bullying	Experimental	7.198	1.135	4.860	9.537
	Wait-list control	20.468	1.135	18.130	22.807
Conflict	Experimental	5.274	0.757	3.714	6.834
	Wait-list control	13.793	0.757	12.233	15.353
Victim	Experimental	5.342	0.777	3.742	6.943
	Wait-list control	10.591	0.777	8.990	12.192
Total Bullying Score	Experimental	17.814	1.867	13.969	21.660
	Wait-list control	44.852	1.867	41.007	48.698

To test the hypothesis that an anti-bullying program based on moral commitment has a significant effect on reducing the use of moral disengagement mechanisms

by elementary school students in the second grade, a univariate analysis of covariance was conducted. The results indicated a significant difference ($p \leq .05$) in the posttest scores of moral disengagement, after controlling for the pretest effect. This means that the difference observed in the scores of the experimental group was statistically significant compared to the change in scores from the pretest to the posttest in the control group. It also showed that participants in the experimental group had a lower average score on moral disengagement compared to the control group. Accordingly, the second hypothesis of the present study was confirmed, indicating that an anti-bullying program based on moral commitment has a significant effect on reducing the use of moral disengagement mechanisms by elementary school students in the second grade.

Table 3. Results of Univariate Analysis of Covariance on Total Moral Disengagement Score (Effect of Group Membership)

Source	Sum of Squares	*df*	Mean Square	*F*	*p*	Eta Coefficient
Pretest	952.557	1	952.557	10.326	.003	.277
Group	3632.833	1	3632.833	39.380	< .001	.593
Error	2490.776	27	92.251	| |		
Total	223225.000	30	|	|		

Table 4. Adjusted Means of Moral Disengagement

Dimensions of Moral disengagement	Group	Mean	Standard Error	95% CI lower bound	95% CI upper bound
Total Moral disengagement Score	Experimental	73.502	2.540	68.290	78.714
	Wait-list control	96.565	2.540	91.353	101.776

5. Conclusion

The present study aimed to determine the effectiveness of an anti-bullying program based on moral commitment on bullying and moral disengagement. The results showed that this program reduced the variance of bullying behavior in the experimental group. Participants' scores in the experimental group decreased from pretest to posttest across all dimensions of bullying, compared to the control group. Another finding of this research is that the program also reduced the variance in the use of moral disengagement mechanisms in the experimental group. The findings showed that the scores of participants in the experimental group decreased significantly from pretest to posttest compared to the control group, meaning that when students engaged in bullying, they used moral

disengagement mechanisms less to justify their actions. These findings are consistent with those of Babaei et al. (2020). The effectiveness of this program depends on a combination of cognitive, emotional, and behavioral factors. Changes at both the individual and group levels can help educational organizations reduce and prevent bullying among children aged 10 to 12. Therefore, this educational program can be used as an effective solution to combat bullying and moral disengagement in elementary schools. One of the limitations of this study was the difficulty in identifying schools that were willing to allow the research to be conducted in their educational settings. Consequently, the findings were derived from a limited convenience sample. Given the complexity of bullying and the mechanisms underlying moral disengagement, the explanatory power and generalizability of the findings are therefore subject to limitations.

6. Ethical Considerations

Before the intervention, the general objectives of the study were explained to the participants, their informed consent was obtained, and they were assured that their information would be confidential. The training package was approved with the code of ethics IR.UM.REC.1403.240.

Keywords: Bullying, Moral Disengagement, Moral Commitment-Based Anti-Bullying Intervention.

مقاله پژوهشی

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۱۲/۱۲

تاریخ ویرایش: ۱۴۰۵/۷/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۷/۲۹

ISSN: 2345-6051

eISSN: 2476-6178

فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی

سال هجدهم، شمارۀ ۷۱، پاییز ۱۴۰۶، ص۲۵۹ تا ۲۹۲

www.qccpc.atu.ac.ir

DOI: 10.22054/qccpc.2026.91915.3628

اثربخشی بسته آموزشی مقابله با قلدری مبتنی بر تعهد اخلاقی بر کاهش بی‌تفاوتی‌اخلاقی و قلدری دانش‌آموزان دوره ابتدایی

حسین سعیدی عبدل‌آبادی — کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکدۀ علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

سید محسن اصغری نکاح * — استاد گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکدۀ علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

مریم بردبار — استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکدۀ علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

چکیده

این پژوهش جهت بررسی اثربخشی بسته آموزشی مقابله با قلدری مبتنی بر تعهد اخلاقی بر کاهش قلدری و بی‌تفاوتی‌اخلاقی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در مدرسه انجام شد. پژوهش حاضر شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون _ پس‌آزمون و گروه کنترل استفاده شد. جامعه این پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر دارای رفتارهای قلدری دوره ابتدایی در مدارس مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود. جهت انتخاب نمونه ابتدا با توجه به محدودیت دسترسی و همکاری مدارس، دو مدرسه ابتدایی به‌صورت در دسترس انتخاب و پس‌ازآن، دانش‌آموزان این مدارس با استفاده از پرسشنامه قلدری ایلی‌نویز (اسپلاگه و هولت، ۲۰۰۱) غربالگری شدند. آن دسته از دانش‌آموزانی که واجد ملاک‌های ورود به پژوهش بودند، وارد مطالعه شدند. پس‌ازآن به‌صورت تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش جایگزین شدند. از هر دو گروه پرسشنامه بی‌تفاوتی‌اخلاقی بندورا و همکاران (۱۹۹۶) اخذ شد سپس گروه آزمایش، تحت برنامه‌ی آموزش مقابله با قلدری مبتنی برتعهد اخلاقی (بابائی، ۱۳۹۹) به مدت ۹ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای قرار گرفت، در حالی که گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. پس از اخذ پس‌آزمون، تجزیه‌وتحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کواریانس چندمتغیره و تحلیل کوواریانس تک متغیره صورت گرفت. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بسته آموزشی مقابله با قلدری مبتنی بر تعهد اخلاقی به طور موثری قلدری ($f(۱،۲۷)=۱۰۸/۰۴۵$، $p<۰/۰۰۱$) و بی‌تفاوتی‌اخلاقی ($f(۱،۲۷)=۳۹/۳۸۰$، $p<۰/۰۰۱$) دانش‌آموزان دوره ابتدایی را کاهش داد. ازاین‌رو، برنامه آموزشی مذکور می‌تواند به‌عنوان یک راهکار کارآمد در مقابله با قلدری و بی‌تفاوتی‌اخلاقی در مدارس ابتدایی به کار رود.

کلیدواژه‌ها: قلدری، بی‌تفاوتی‌اخلاقی، مداخله مقابله با قلدری مبتنی بر تعهد اخلاقی.

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه فردوسی است.

* نویسنده مسئول: asghari-n@um.ac.ir

مقدمه

از مواردی که باعث مشکلاتی در روابط بین فردی می‌شود، قلدری[1] در مدرسه است. قلدری عبارت است از، نوع ویژه‌ای از خشونت که مشخصه آن، ناهمترازی قدرت، میان قلدر و قربانی و تکرارپذیری آن در طی زمان است (رن و والکل[2]، ۲۰۲۰). انواع قلدری شامل رفتارهای پرخاشگرانه مستقیم که در حضور قربانی رخ می‌دهد و همچنین رفتارهای پرخاشگرانه غیرمستقیمی که در عدم حضور قربانی و به‌قصد آسیب به او رخ می‌دهد، می‌باشد (اسموکوفسکی و ایوانز[3]، ۲۰۱۹). دسته اول، قلدری مستقیم و قابل مشاهده است که به‌صورت قلدری جسمانی و کلامی دیده می‌شود و دسته دوم قلدری غیرمستقیم و غیر قابل مشاهده است که قلدری اجتماعی را شامل می‌شود. قلدری جسمانی شامل صدمه‌زدن به بدن و مایملک یک فرد و قلدری کلامی هم به معنای گفتن و نوشتن حرف‌های منظوردار است؛ اما قلدری اجتماعی به معنای مخدوش‌سازی روابط و وجهه‌ی اجتماعی قربانی است (لی[4]، ۲۰۱۰). یک نکته مهم این است که بین اصطلاح پرخاشگری[5] و اصطلاح قلدری تفاوت وجود دارد. در رفتار پرخاشگرانه ممکن است طرفین قدرت برابر داشته باشند بنابراین منجر به سوء استفاده ازیک‌طرف نمی‌شود (ریگبی، ۱۳۹۲)؛ به عبارت دیگر هر رفتار قلدرانه، یک رفتار پرخاشگرانه محسوب می‌شود اما هر رفتار پرخاشگرانه لزوماً قلدری نیست (مک‌کونیل‌ترنر[6]، ۲۰۰۸). قلدری به علت اثرات منفی بر سلامت جسمانی، روانی و اجتماعی افراد درگیر، موردتوجه قرار گرفته است (اسپوزیتو و همکاران[7]، ۲۰۲۱) که عامل خطری برای سلامت روان دانش‌آموزان می‌باشد و پیامدهای جبران‌ناپذیری برای قلدر و قربانی بجای خواهد گذاشت (درویش پیشه و همکاران، ۱۴۰۰؛ مندس سوزا و همکاران[8]، ۲۰۲۵). ازجمله پیامدهای قلدری می‌توان به کاهش بهزیستی روانی و کاهش پیوند با مدرسه، عزت نفس پایین، اضطراب، افسردگی، افکار و رفتارهای خودکشی، عملکرد ضعیف‌تر در مدرسه و غیبت از مدرسه، خشم و رفتار خشونت‌آمیز اشاره کرد (ریگبی، ۱۳۹۲؛ هالیدی و همکاران[9]، ۲۰۲۱؛ هولت و همکاران[10]، ۲۰۱۵؛ کووالسکی و جیومتی[11]، ۲۰۱۴؛ آلبدورو همکاران[12]، ۲۰۲۴؛ امیرپور و همکاران[13]،

1 bullying
2 Ren, D., & Voelkel, J. G.
3 Smokowski, P. R., & Evans, C. B.
4 Lee, C.H
5 Aggression
6McConnell Turner, R.
7 Esposito, C. et al.
8 Mendes-Sousa, M. et al.
9 Halliday, S. et al.
10 Holt, M. K. et al.
11 Kowalski, R., & Giumetti, G.
12 Albdour, M. M. et al.
13 Amirpour, B. et al.

۲۰۲۴؛ آریانی و همکاران[1]، ۲۰۲۵؛ عباسی و رهبر، ۱۴۰۴). در رابطه با شیوع این پدیده، در پژوهشی در ایالات متحده بین دانش‌آموزان ششم تا دهم حدود ۲۹٪ دانش‌آموزان به طور متوسط یا بیشتر درگیر قلدری بوده‌اند (نانسل و همکاران[2]، ۲۰۰۱). پژوهش دیگری نشان داد از بین ۶۰۳۲۳۱ شرکت کننده ۲۵٪ قربانی، ۱۶٪ قلدر و ۱۶٪ هم قلدر – قربانی ارزیابی شدند (آریانی و همکاران، ۲۰۲۵). در داخل کشور نیز پژوهش لطفی و همکاران[3] (۲۰۱۴) بر دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۴ سال نشان داد، ۳۸/۴٪ از دانش‌آموزان رفتارهای قلدری را گزارش کردند. در این میان ۲۲/۶٪ قربانی قلدری و ۱۵/۷٪ به عنوان قلدر شناسایی شدند. در رابطه با نقش جنسیت نیز باید گفت که رفتارهای خشن قلدری در پسران بیشتر از دختران دیده شده است (دوئناس کاسادو و همکاران[4]، ۲۰۲۵).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که عوامل بسیاری ازجمله ویژگی‌های فردی و شخصیتی، جو عاطفی و حمایتی خانواده، شیوه‌های فرزندپروری، سبک دلبستگی، کیفیت رابطه با معلم، دوستان و همسالان و سابقه‌ی مشکلات رفتاری در بین اعضای خانواده و حتی طراحی ساختمان مدرسه پیش‌بینی‌کننده‌ی مسائل قلدری در کودکان و نوجوانان می‌باشد (بهروزی و همکاران، ۱۳۹۴؛ تو و همکاران[5]، ۲۰۲۵؛ امیرپور و همکاران، ۲۰۲۴؛ دلی و همکاران[6]، ۲۰۲۴؛ فورسبرگ و همکاران[7]، ۲۰۲۴؛ گومز تابارس و رسترپو[8]، ۲۰۲۶). یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های قلدری، بی‌تفاوتی‌اخلاقی[9] است. مکانیسم‌های بی‌تفاوتی‌اخلاقی، سازه‌های تبیین‌گر رخدادهای خشونت‌زا و رفتار مجرمانه هستند (تورنبرگ، ۲۰۲۳؛ ژائو و یو[10]، ۲۰۲۱؛ تو و همکاران، ۲۰۲۵؛ دوئناس کاسادو و همکاران، ۲۰۲۵). پژوهش متعددی در داخل و خارج کشور ارتباط و همبستگی این دو را نشان داده‌اند (عبدالمحمدی و همکاران،۱۴۰۲؛ ترکاشوند و کرامتی، ۱۴۰۱؛ جهانی زنگیرو همکاران،۱۴۰۲؛ ترکاشوند و همکاران، ۱۴۰۲؛ اسپژوسیلسا و همکاران[11]، ۲۰۲۰؛ آیلتس و باکر[12]، ۲۰۲۴؛ جورجیو و همکاران[13]، ۲۰۲۲؛ فالا و همکاران[14]، ۲۰۲۱). خودتحریمی‌های اخلاقی رفتار انسان را در راستای معیارهای اخلاقی حفظ می‌کنند و جدایی از آن‌ها،

1 Ariani, T. A. et al.
2 Nansel, T. R. et al.
3 Lotfi, S. et al.
4 Dueñas-Casado, C. et al.
5 Tu, Z. et al.
6 Deli, P. et al.
7 Forsberg, C. et al.
8 Gómez-Tabares & Restrepo
9 moral disengagement
10 Zhao, L., & Yu, J.
11 Espejo-Siles, R. et al.
12 Eilts, J., & Bäker, N.
13 Georgiou, S. N. et al.
14 Falla, D. et al.

افراد را قادر می‌کند تا رفتار آسیب‌زا را مرتکب شوند و درعین‌حال با خود در صلح باشند (بندورا، ۱۴۰۱). بندورا (۱۴۰۱) هشت مکانیسم روانی- اجتماعی را معرفی می‌کند که افراد با استفاده از آن‌ها به طور گزینشی خودتنظیمی اخلاقی را از رفتار آسیب‌زا جدا می‌کنند. این مکانیسم‌ها شامل: توجیه اخلاقی[1]، مقایسه تسکین‌دهنده[2]، حسن تعبیر[3]، جابجایی مسئولیت[4]، پخش مسئولیت[5]، کوچک جلوه دادن، نادیده گرفتن یا بد تعبیرکردن پیامدها[6]، انسانیت‌زدایی[7] و نسبت دادن سرزنش[8].

قلدری با تجارب کودکان از مدرسه و مسائل تحصیلی‌شان ارتباط دارد (امیرپور و همکاران، ۲۰۲۴). تاکنون مداخلات و برنامه‌های متعددی در جهت پیشگیری و مقابله با پدیده قلدری طراحی و بررسی شده است که در پیشینه پژوهش به‌صورت مشروح گزارش شده‌اند. اگرچه مداخلاتی در زمینه کاهش قلدری مؤثر بوده‌اند ولی هیچ دستورالعمل مشخصی برای همه مدارس و همه شرایط وجود ندارد (زیچ و همکاران[9]، ۲۰۱۷). اکثر مطالعات، درباره پیامدهای مربوط به سلامت روان قربانیان و روی آسیب‌شناسی تمرکز داشته و کمتر به نقش بی-تفاوتی‌اخلاقی دانش‌آموزان در این مساله می‌پردازند (پالیز، ۱۴۰۰). همچنین گلدبرگ[10] (۲۰۲۰) به فقدان برنامه-های ضدقلدری متمرکز بر بی‌تفاوتی‌اخلاقی اشاره دارد. از طرفی بعد از رشد مهارت‌های شناختی لازم برای استفاده از مکانیسم‌های بی‌تفاوتی‌اخلاقی، افراد توانایی استفاده از این مکانیسم‌ها را در شرایط و موقعیت‌های مختلف خواهند داشت (بوسی[11]، ۲۰۲۰). از سوی دیگر، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دوره ابتدایی می‌تواند فرصت مناسبی برای شناسایی و مداخله زودهنگام در قلدری فراهم کند؛ بنابراین، توجه به پیشگیری و مداخله در این دوره از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (آرانگو و همکاران[12]، ۲۰۲۴؛ ماندیرا و استولتز[13]، ۲۰۲۱). بابایی (۱۳۹۹) برنامه ضدقلدری مبتنی بر تعهد اخلاقی را طراحی و اثربخشی آن را بر کاهش رفتار قلدری و بی‌تفاوتی‌اخلاقی در متوسطه اول بررسی کرد. این برنامه با تمرکز بر مکانیسم‌های بی‌تفاوتی‌اخلاقی طراحی شد. با این وجود همچنان خلاء برنامه‌ای مناسب برای سنین ابتدایی که بر بی‌تفاوتی‌اخلاقی متمرکز باشد و همچنین متناسب جامعه ایرانی

1 moral justification
2 advantageous comparison
3 euphemistic language
4 displacement of responsibility
5 diffusion of responsibility
6 minimization of effects
7 dehumanization
8 attribution of blame
9 Zych, I. et al.
10 Goldberg
11 Bussey, K.
12 Arango, C. et al.
13 Mandira, M. R., & Stoltz, T.

باشد، همچنان باقی است. لذا هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی برنامه ضدقلدری مبتنی بر تعهد اخلاقی بر کاهش رفتار قلدری و بی‌تفاوتی‌اخلاقی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی، تعیین شد.

پیشینه پژوهش

همان‌طور که گفته شد تاکنون مداخلات و برنامه‌های متعددی در جهت پیشگیری و مقابله با پدیده قلدری طراحی و بررسی شده است ازجمله: برنامه کلاسی بازدارنده‌ها (نیومن-کارلسون و همکاران[1]، ۲۰۰۰)، برنامه بولی پروفینگ (گاریتی و همکاران[2]، ۱۹۹۶)، برنامه یادگیری ایمن در مدرسه (تملو و همکاران[3]،۲۰۰۱)، برنامه گام‌های احترام (سیاتل[4]، ۲۰۰۱)، برنامه پیشگیری از قلدری الویوس (الویوس[5]، ۱۹۹۳ ب)، پروژه ادبیات قلدری (گلدبرگ، ۲۰۲۰)، برنامه کورمترز[6] (سیپرا و هال[7]، ۲۰۱۹)، برنامه کیوا[8] (کلارکسون و همکاران[9]، ۲۰۱۹)، برنامه گشت‌وگذار ایمن[10] (آیزنکوت و کاشی‌روزنباوم[11]، ۲۰۲۰)، برنامه مقابله با قلدری و آزار سایبری «Prev@cib» (اورتگا بارون و همکاران[12]، ۲۰۱۹)، برنامه آموزش همتایان (TEI) (فرکااسکالس و همکاران[13]، ۲۰۱۹)، همچنین تاکنون مطالعات بسیاری در جهت کاهش پدیده قلدری و همچنین بی‌تفاوتی اخلاقی در داخل و خارج اجرا شده است ازجمله پژوهش‌های: وکیلی و همکاران (۱۴۰۴) که به بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر قانون‌گریزی و بی‌تفاوتی‌اخلاقی در نوجوانان دارای رفتار قلدری سایبری پرداختند، پژوهش عباسی و رهبر (۱۴۰۴) که فراتحلیلی در بررسی پژوهش‌ها و مداخلات این حوزه بود، پژوهش کیا و همکاران (۱۴۰۳) جهت بررسی اثربخشی بسته آموزشی صلح بر کاهش قلدری، پژوهش جرجانی و خزایی (۱۴۰۲) جهت مقایسه اثربخشی آموزش تحلیل رفتار متقابل و آموزش تنظیم هیجان بر بزرگنمایی غیرانطباقی و بی‌تفاوتی‌اخلاقی، پژوهش درویشی چالشتری و غضنفری (۱۴۰۲) جهت بررسی اثربخشی آموزش بازی درمانی شناختی-رفتاری برقلدری، پژوهش منوچهری (۱۴۰۲) به هدف تعیین اثربخشی آموزش تربیت مثبت مدرسه محور بر کاهش

1 Newman-Carlson, D. et al.
2 Garrity, C. et al.
3 Twemlow, S. W. et al.
4 Seattle, W. A.
5 Olweus, D.
6 COREMatters
7 Cipra, A., & Hall, L.
8 Kiva
9 Clarkson, S. et al.
10 Safe Surfing
11 Aizenkot, D., & Kashy-Rosenbaum, G.
12 Ortega-Barón, J. et al.
13 Ferrer-Cascales, R. et al.

بی‌تفاوتی‌اخلاقی و رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان ابتدایی، پژوهش بابائی، واحدی، ایمان‌زاده و ادیب (۱۳۹۹) برای بررسی اثربخشی آموزش مهارت حساسیت اخلاقی بر کاهش مکانیسم بی‌تفاوتی‌اخلاقی و ارتکاب قلدری در نوجوانان دختر، در داخل کشور طراحی و اجرا شده‌اند و در خارج از کشور پژوهش‌های لی و ژو[1] (۲۰۲۴) باهدف بررسی پتانسیل اکسی توسین برای افزایش احساس گناه و همچنین افزایش رفتار جبران کردن برای قربانیان در میان افراد با بی‌تفاوتی اخلاقی بالا و همچنین مطالعه گلدبرگ (۲۰۲۰) که در آن از مداخله‌ای به نام پروژه ادبیات قلدری-نسخه بی‌تفاوتی اخلاقی (BLP-MD) استفاده شد. این برنامه یک کلاس پنج هفته‌ای کتاب درمانی بود که برای سنین ابتدایی و با تمرکز بر مکانیسم‌های بی‌تفاوتی‌اخلاقی طراحی شد. لازم به ذکر است که برنامه آموزشی مقابله با قلدری مبتنی بر تعهد اخلاقی در قیاس با برنامه BLP-MD (وانگ و گلدبرگ[2]،۲۰۱۷) وجوه متمایزکننده و توسعه‌یافته‌تری دارد. اولاً از وجه روش اجرا، علاوه بر داستان‌گویی و سناریو، ایفای نقش، بحث و گفت وگو و آموزش مهارت‌ها را داریم. همچنین نتایج پژوهش گلدبرگ (۲۰۲۰) بر روی دانش‌آموزان سنین ابتدایی نشان داد که که بین دانش‌آموزانی که مداخله بر روی آن‌ها انجام‌شده بود و گروه عدم مداخله تفاوتی وجود ندارد. در عوض، میزان تأیید گزاره‌های مربوط به بی‌تفاوتی‌اخلاقی برای دانش-آموزان هر دو گروه از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون کاهش یافت. ازآنجایی‌که این کاهش نمرات در هر دو گروه رخ داده است، نمی‌توان با قطعیت گفت که برنامه BLP-MD عامل این تغییرات بوده است. از طرف دیگر بسته ضد قلدری تعهد اخلاقی در جامعه ایرانی و با توجه به مقتضیات فرهنگی این جامعه طراحی و اجرا شده است لذا از این حیث نسبت به بسته خارجی ارجحیت دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه هدف این پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر دارای رفتار قلدری دروه‌ی دوم ابتدایی در مدارس مشهد در سال ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود. جهت انتخاب نمونه ابتدا با توجه به محدودیت دسترسی و همکاری مدارس، دو مدرسه ابتدایی به‌صورت در دسترس انتخاب و پس‌ازآن، دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی این مدارس با استفاده از پرسشنامه قلدری ایلی‌نویز (اسپلاگه و هولت، ۲۰۰۱) غربالگری شدند. آن دسته از دانش‌آموزانی که با توجه به نتایج غربالگری، نمره بالاتر از ۳۶ (درویش‌پیشه و همکاران، ۱۴۰۰) کسب کرده و واجد ملاک‌های ورود به پژوهش، شامل

1 Li, Z., & Xu, M.
2 Wang, C., & Goldberg, T. S.

تحصیل در دوره دوم ابتدایی، سن ۱۰ تا ۱۲ سال، نداشتن اختلال یا بیماری خاص و تمایل به شرکت در پژوهش بودند، وارد مطالعه شدند. پس‌ازآن به‌صورت تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش جایگزین شدند. لازم به ذکر است معیارهای خروج از پژوهش شامل: غیبت در بیش از ۳ جلسه و پاسخ ندادن به پرسشنامه‌ها در پس‌آزمون بود. همچنین جهت رعایت موارد اخلاقی در پژوهش، کداخلاق با شناسه IR.UM.REC.1403.240 اخذ شد. همچنین پیش‌آزمون بی‌تفاوتی‌اخلاقی بندورا و همکاران (۱۹۹۶) از هر دو گروه گرفته شد. در ادامه برنامه‌ی مداخله‌ای آموزش مقابله با قلدری مبتنی بر تعهد اخلاقی (بابائی، ۱۳۹۹) به مدت ۹ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای در گروه آزمایش اجرا شد. برگزاری جلسات به‌صورت آموزش گروهی صورت پذیرفت. پس از پایان جلسات آموزشی مجدداً پرسشنامه‌های مذکور اخذ شد. در انتها اطلاعات حاصل از پیش‌آزمون و پس‌آزمون توسط نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه تحلیل قرار گرفت. جهت رعایت اصول حرفه‌ای و اخلاقی پس از پایان پژوهش گروه کنترل نیز مداخله آموزشی را دریافت کرد.

ابزارهای پژوهش

الف) پرسشنامه قلدری ایلی نویز (IBS)[1]

این پرسشنامه توسط اسپلاگه و هولت (۲۰۰۱) ساخته‌شده و دارای ۱۸ سؤال می‌باشد. سؤالات پرسشنامه شامل سه مؤلفه قلدری، نزاع و قربانی می‌باشد که بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای (از هرگز با نمره ۰ تا هفت بار یا بیشتر با نمره ۴) نمره‌گذاری می‌شود. نمرات زیرمقیاس‌ها به وسیله جمع عبارت‌های مربوط به خود محاسبه می‌شوند. طیف در نظر گرفته‌شده برای زیرمقیاس قربانی از ۰ تا ۱۶، برای زیر مقیاس قلدری از ۰ تا ۳۶ و برای زیرمقیاس نزاع از ۰ تا ۲۰ می‌باشد. اسپلاگه و هولت (۲۰۰۱) روایی محتوایی را مناسب ذکر کرده‌اند و پایایی را بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آورده‌اند. همچنین شجاع و عطا (۲۰۱۱) ضریب پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۹، زیرمقیاس قلدری ۰/۸۲، زیرمقیاس نزاع ۰/۸۱ و برای زیرمقیاس قربانی ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند. اکبری بلوطبنگان و طالع‌پسند (۱۳۹۴) طی پژوهشی تحلیل عاملی اکتشافی، همبستگی سوال-نمره‌ی کل و تحلیل اعتبار برای بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس قلدری ایلی‌نویز را اجرا کردند. همچنین، تحلیل عاملی تاییدی برای بررسی مدل اندازه‌گیری و ساختار روابط درونی گویه‌ها اجرا شد. اعتبار مقیاس قلدری ایلی‌نویز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷ و خرده مقیاس‌های قربانی ۰/۷۱، قلدری ۰/۷۷ و نزاع ۰/۷۶ به دست آمد که همگی رضایت‌بخش بودند.

1 Illinois Bullying Scale

ب) مقیاس بی‌تفاوتی‌اخلاقی (MDS)[1]

مقیاس بی‌تفاوتی‌اخلاقی (بندورا و همکاران، ۱۹۹۶) با ۳۲ ماده برای ارزیابی سازوکارهای بی‌تفاوتی‌اخلاقی ساخته شده است. در طی فرآیند طراحی این ابزار، گویه‌ها بر اساس چارچوب نظری مکانیسم‌های بی‌تفاوتی اخلاقی تهیه شدند، در این مسیر، گویه‌های مبهم بازنویسی و گویه‌هایی که همسانی درونی مناسبی با سایر گویه‌های مربوط به مکانیسم خود نداشتند، حذف شدند. همچنین ضریب اعتبار کل آن را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش کردند. در نسخه فارسی این مقیاس پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً موافق (۵) تا کاملاً مخالف (۱) نمره‌گذاری می‌شود، همچنین تمامی گویه‌ها به‌صورت مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند (شیرزاده و میکائیلی منبع، ۱۴۰۰). زلیدمن[2] (۲۰۱۴) نیز ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۸۸ گزارش کرد. ویژگی‌های روان‌سنجی فرم فارسی این مقیاس در نمونه‌ای متشکل از ۶۱۷ نفر از دانش‌آموزان استان لرستان بررسی شد، نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تاییدی این مقیاس از برازش مطلوب یک عامل حمایت کرد، نتایج حاصل از این پژوهش حاکی از این است که این مقیاس از روایی و پایایی مناسبی جهت استفاده در جمعیت ایرانی برخوردار است (سوری و همکاران، ۱۳۹۸). علاوه بر این در پژوهش بشرپور و میری (۱۳۹۷) ضریب اعتبار آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ گزارش شد.

ج) برنامه آموزشی ضدقلدری مبتنی بر تعهد اخلاقی

در جدول زیر خلاصه‌ای از جلسات برنامه آموزشی ضدقلدری مبتنی بر تعهد اخلاقی (بابائی، ۱۳۹۹) قابل مشاهده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی

جلسات	شرح جلسات
جلسه اول	اهداف جلسه: دیدگاه‌گیری برحسب نقش‌های درگیر قلدری و توسعه مهارت همدلی: معرفی برنامه، مرور سرفصل‌ها و روند اجرای برنامه، ایجاد انگیزه جهت مشارکت در جلسات، توضیح‌دادن قوانین، دیدگاه‌گیری از نقش‌های درگیر در جریان قلدری، فراهم آوردن زمینه همدلی شناختی و عاطفی با قربانی.
جلسه دوم	اهداف جلسه: تضعیف پایه‌های استدلال توجیه اخلاقی و توسعه مهارت حل تعارض: شرح دلالی غیرواقعی در ارتکاب قلدری، شناسایی بهانه‌ها با ظاهری موجه و قابل دفاع برای قلدری، توضیح علل واقعی قلدری، از بین بردن پاسخ‌های تقابلی، توسعه مهارت حل تعارض (تولید پاسخ‌های منطقی و مصالحه‌جویانه)، اصلاح توجیه رفتار آسیب‌زا با گنجاندن اهداف ارزشمند اجتماعی.
جلسه سوم	اهداف جلسه: تضعیف پایه‌های استدلال مکانیسم مقایسه سودمند: بحث گروهی با هدف اصلاح استدلال، مشخص کردن

1 Moral Disengagement Scale
2 Zelidman

جلسات	شرح جلسات
	مصادیق قلدری، مشخص کردن ویژگی‌ها و علت غیراخلاقی بودن و نحوه آسیب‌رسانی این رفتارها، تشریح قانون قیاس ناپذیری رفتارهای غیراخلاقی و ذاتاً غیراخلاقی بودن رفتارهای قلدری، در نهایت مکانیسم مقایسه سودمند تضعیف می‌گردد.
جلسه چهارم	اهداف جلسه: تضعیف پایه‌های استدلال مکانیسم برچسب مدبرانه: بیان مثال‌هایی نظیر: مسخره‌اش نکردم، فقط شوخی کردم و... و بحث گروهی با هدف بی‌اثر کردن جملات مدبرانه در ارتکاب قلدری، بحث گروهی درباره اثرات جملات مدبرانه درباره قلدری.
جلسه پنجم	اهداف جلسه: تضعیف پایه‌های استدلال مکانیسم جابجایی مسئولیت و توسعه مهارت مسئولیت‌پذیری در قبال قلدری: تغییر در تفسیر قضاوت و تعدیل فشاراطرافیان قلدر، تفسیر مجدد قضاوت دیگران با هدف خنثی‌کردن و بی‌اهمیت کردن اثر آن‌ها، بحث گروهی جهت توسعه مهارت مسئولیت‌پذیری، تاکید بر مسئولیت‌پذیری و توضیح پیامدهای بی‌مسئولیتی.
جلسه ششم	اهداف جلسه: تضعیف پایه‌های استدلال مکانیسم پخش (لوث) مسئولیت: تعریف و توضیح خشونت و قلدری دسته جمعی و بررسی نحوه استدلال قلدرها به بهانه دسته‌جمعی بودن رخداد قلدری، استفاده از روش ایفای نقش به منظور مشخص کردن سهم هر شخص در قلدری جمعی، دیدگاه‌گیری قربانی و مشخص کردن آسیب واردشده تجمعی به فرد.
جلسه هفتم	اهداف جلسه: تضعیف پایه‌های استدلال مکانیسم تحریف پیامد: تعریف مکانیسم تحریف پیامدها شامل به حداقل رساندن، انکار و نادیده گرفتن تاثیرات رفتارهای خشونت‌آمیز و قلدری، بحث گروهی با هدف تفسیر داستان «ما سه تفنگدار کسی را نمی‌زنیم» و تضعیف استدلال مکانیسم تحریف پیامد.
جلسه هشتم	اهداف جلسه: تضعیف پایه‌های استدلال مکانیسم نسبت‌دادن سرزنش و انسانیت‌زدایی: تشخیص بهانه‌های نسبت داده‌شده به قربانی که رفتار قلدری را آغاز می‌کند. نحوه نادیده گرفتن و خنثی کردن اثرات آغازگر سرنخ‌های اولیه، مشخص کردن نشانه‌های درونی آغاز یک درگیری و تفکیک نشانه‌های بیرونی از آن، اصلاح سوگیری در تفسیر حالت‌ها دست و بدن و تن صدا
جلسه نهم	اهداف جلسه: تضعیف پایه‌های استدلال کارکردی قلدری (کارکرد جایگاه، اجتنابی و تسکین روانی و هیجانی): بحث گروهی درباره مزایا، کارکردها و فواید قلدری، تعریف و توضیح کارکرد جایگاه، اجتناب و تسکین روانی هیجانی. قیاس قلدری بودن قلدری در برابر منافع آن، تفکیک‌گذاری میان فایده کوتاه مدت و بلندمدت ابراز قلدری در زمینه کارکردهای قلدری، ایفای نقش درباره مقایسه سه کارکرد مطرح‌شده با اتخاذ روش‌های سازگارانه و غیرسازگارانه، مرور جلسات.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا نتایج حاصل از آمار توصیفی ارائه‌شده و در ادامه نتایج تحلیل آمار استنباطی ارائه می‌گردد.

جهت بررسی همگنی سن دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش و کنترل، از آزمون t مستقل استفاده شد. نتایج نشان داد که میانگین و انحراف معیار سن در گروه آزمایش به ترتیب ۱۰/۴۷ و ۰/۷۴۳ و در گروه کنترل میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۱۰/۹۳ و ۰/۹۶۱ می‌باشد. جهت بررسی همگن بودن دو گروه از نظر سن، آزمون t مستقل اجرا شد. همچنین جهت بررسی فرض برابری واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد. ازآنجایی‌که تفاوت میانگین بین دو گروه از نظر آماری معنادار نبود (p=۰/۱۴۸)، هردو گروه از نظر سنی همگن ارزیابی شدند (۰/۰۵ >p، ۱/۴۸۸- =t).

توزیع پایه‌های دانش‌آموزان به این ترتیب است، در گروه آزمایش ۶۶/۷٪ درصد از دانش‌آموزان پایه چهارم، ۲۰٪ درصد از دانش‌آموزان پایه پنجم، ۱۳/۳٪ درصد از دانش‌آموزان پایه ششم بودند. همچنین در گروه کنترل ۴۶/۷٪ درصد از دانش‌آموزان پایه چهارم، ۲۰٪ درصد از دانش‌آموزان پایه پنجم و ۳۳/۳٪ درصد از دانش‌آموزان پایه ششم بودند. پس از بررسی دو گروه با آزمون خی دو تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده نشد ($p>۰/۰۵$ و $x^2=۱/۸۱۵$).

شاخص‌های توصیفی قلدری و بی‌تفاوتی‌اخلاقی به تفکیک گروه‌ها و مراحل آزمون در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی قلدری و بی‌تفاوتی اخلاقی به تفکیک گروه‌ها

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
قلدری	آزمایش	۱۹/۸۷	۳/۷۵۸	۶/۵۳	۴/۶۷۳
	کنترل	۱۸/۱۳	۳/۱۳۷	۲۱/۱۳	۴/۲۹۱
نزاع	آزمایش	۱۲/۴۰	۱/۱۵۸	۴/۹۳	۰/۸۴۲
	کنترل	۱۳	۰/۹۲۱	۱۴/۱۳	۰/۸۷۲
قربانی	آزمایش	۱۱/۶۷	۰/۸۳۸	۵/۸۰	۱/۰۴۷
	کنترل	۱۰/۴۷	۰/۸۸۸	۱۰/۱۳	۰/۶۶۱
نمره کل قلدری	آزمایش	۴۳/۹۳	۵/۴۵۷	۱۷/۲۷	۸/۳۷۱
	کنترل	۴۱/۶۰	۴/۰۸۵	۴۵/۴۰	۵/۳۱۶
توجیه اخلاقی	آزمایش	۱۳/۴۷	۰/۷۵۵	۱۱/۹۳	۱/۱۰۶
	کنترل	۱۳/۸۷	۰/۶۷۵	۱۶/۹۳	۰/۷۷۱
برچسب مدبرانه	آزمایش	۸/۸۰	۰/۷۵۱	۷/۵۳	۰/۵۹۳
	کنترل	۱۰/۹۳	۰/۷۰۷	۱۱/۵۳	۰/۶۰۸
مقایسه سودمند	آزمایش	۱۰/۹۳	۰/۴۸۳	۸/۱۳	۰/۴۶۷
	کنترل	۸/۴۷	۰/۵۲۴	۹/۱۳	۰/۴۱۳
جابه‌جایی مسئولیت	آزمایش	۱۳/۶۰	۰/۷۵۵	۱۰	۰/۷۰۴
	کنترل	۱۱/۹۳	۰/۷	۱۰/۱۳	۰/۹۷۰
تقسیم مسئولیت	آزمایش	۱۲/۴۰	۰/۶۷۵	۹/۲۰	۰/۸۸۵
	کنترل	۱۲/۰۷	۰/۷۰۷	۱۰/۰۷	۰/۷۴۶
تحریف پیامدها	آزمایش	۱۱/۸۷	۰/۹۷۵	۷/۵۳	۰/۷۸۰
	کنترل	۹/۸۷	۰/۹۲۵	۹/۴۷	۰/۵۵۹

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
نسبت دادن سرزنش	آزمایش	۱۳/۱۳	۰/۶۳۱	۹/۷۳	۰/۳۴۵
	کنترل	۱۳/۲۰	۰/۶۴۹	۱۲/۶۷	۰/۹۱۴
رفتار غیر انسانی	آزمایش	۱۴/۲۷	۰/۸۵۳	۱۱/۲۰	۱/۳۷۰
	کنترل	۱۲/۸۰	۰/۸۸۵	۱۴/۸۷	۰/۵۵۹
نمره کل بی‌تفاوتی اخلاقی	آزمایش	۹۸/۴۷	۲/۵۵۰	۷۵/۲۷	۳/۵۶۹
	کنترل	۹۳/۱۳	۱/۹۶۴	۹۴/۸۰	۱/۹۱۳

مطابق با جدول ۲، در پس‌آزمون، گروه آزمایش در هر دو متغیر قلدری و بی‌تفاوتی‌اخلاقی و در تمامی خرده مقیاس‌ها، میانگین کمتری نسبت به گروه کنترل دارند. همچنین درگروه آزمایش میانگین‌ها از پیش‌آزمون به پس‌آزمون کاهش یافته است.

در این پژوهش جهت پاسخگویی به فرضیات پژوهشی به دلیل اهمیت و همبستگی زیرمقیاس‌های مختلف قلدری، از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شده است. همچنین با وجود اینکه در ابتدا برای بی‌تفاوتی‌اخلاقی برنامه تحلیل به‌صورت چند متغیره در نظر گرفته شده بود، پیش‌فرض‌ها (برای مثال نرمال بودن برخی زیرمقیاس‌ها، آزمون ام باکس و...) نشان داد که پیش‌فرض‌های لازم برای تحلیل چند متغیره احراز نمی‌شوند. ازاین‌رو تمرکز بر روی نمره کل بی‌تفاوتی‌اخلاقی که از نظر آماری مطلوب است، قرار گرفت و به همین دلیل از تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد. لذا برای متغیر بی‌تفاوتی‌اخلاقی پیش‌فرض‌های مرتبط با تحلیل کوواریانس تک‌متغیره مانند نرمال بودن توزیع باقی‌مانده‌ها، همگنی واریانس و همگنی شیب رگرسیون موردتوجه قرار گرفت.

به علت کم بودن حجم نمونه در هر گروه ($n<۵۰$) جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون شاپیروویلک استفاده شد. داده‌های تمامی زیرمقیاس‌های قلدری در هردو گروه از توزیع نرمال پیروی می‌کنند ($p>۰/۰۵$) و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد. همچنین بررسی نرمال بودن توزیع نمرات در زیرمقیاس‌های بی‌تفاوتی‌اخلاقی، نشان داده است که زیرمقیاس برچسب مدبرانه از توزیع نرمال برخوردار نیست ($p<۰/۰۵$). با این وجود در این پژوهش تمرکز اصلی بر نمره کل بی‌تفاوتی‌اخلاقی بوده است. نتایج بررسی نرمال بودن توزیع داده برای نمره کل نشان داد که این متغیر از توزیع نرمال برخوردار است ($p>۰/۰۵$) لذا از تحلیل‌های مبتنی بر پیش‌فرض‌های نرمالیتی برای نمره کل استفاده شد. جهت بررسی

همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین[1] استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد که مقدار سطح معناداری برای تمامی متغیرها بزرگ‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد (p>۰/۰۵)، بنابراین فرض همگنی واریانس‌ها پذیرفته می‌شود. جهت بررسی همگنی ماتریس‌های کوواریانس بین گروه‌ها از آزمون ام. باکس[2] استفاده شد. فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس برای متغیر قلدری پذیرفته شده است (p>۰/۰۵). جهت حصول اطمینان از معناداری ماتریس همبستگی بین متغیرهای وابسته در متغیر قلدری، نتایج آزمون بارتلت نشان می‌دهد که همبستگی بین متغیرهای وابسته به‌اندازه کافی قوی است (p<۰/۰۰۱). همچنین نتایج نشان می‌دهد که فرض همگنی شیب رگرسیون در تمامی متغیرها برقرار است (p>۰/۰۵). نتایج در خصوص مفروضه خطی بودن، سطح معناداری در تمامی مدل‌ها معنادار می‌باشد (p<۰/۰۵)، می‌توان نتیجه گرفت که اثر متغیر همپراش بر متغیر وابسته از نظر آماری معنادار است و بر این اساس وجود رابطه خطی میان متغیر همپراش و وابسته تأیید می‌شود.

فرضیه اول: برنامه آموزش مقابله با قلدری مبتنی بر تعهد اخلاقی برکاهش رفتار قلدری دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی اثر معناداری دارد.

جهت بررسی این فرضیه از تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج آزمون چند متغیری در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره قلدری در گروه آزمایش و کنترل

آزمون	ضرایب	F	درجات آزادی مفروض	درجات آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتای سهمی
اثر پیلای	۰/۸۰۳	۳۱/۱۷۵ [b]	۳/۰۰۰	۲۳/۰۰۰	p<۰/۰۰۱	۰/۸۰۳
لامبدای ویلکز	۰/۱۹۷	۳۱/۱۷۵ [b]	۳/۰۰۰	۲۳/۰۰۰	p<۰/۰۰۱	۰/۸۰۳
اثر هاتلینگ	۴/۰۶۶	۳۱/۱۷۵ [b]	۳/۰۰۰	۲۳/۰۰۰	p<۰/۰۰۱	۰/۸۰۳
بزرگ‌ترین ریشه	۴/۰۶۶	۳۱/۱۷۵ [b]	۳/۰۰۰	۲۳/۰۰۰	p<۰/۰۰۱	۰/۸۰۳

جدول ۳ نشان می‌دهد که در نمرات پس‌آزمون قلدری با حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری میان دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد (p<۰/۰۵). به این معنا که تفاوت ایجادشده در نمرات گروه آزمایش با تفاوت ایجادشده در گروه کنترل از نظر آماری معنادار است.

1 levene`s test of equality of error variance
2 box` s M

جدول ٤. نتایج تحلیل کوواریانس تفاوت در ابعاد قلدری (اثر عضویت گروهی)

ابعاد قلدری	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب Eta
قلدری	پیش‌آزمون	۷۹/۳۹۵	۱	۷۹/۳۹۵	۴/۴۲۸	۰/۰۴۵	۰/۱۴۱
	گروه	۱۳۳۰/۰۲۵	۱	۱۳۳۰/۰۲۵	۷۴/۱۸۵	p<۰/۰۰۱	۰/۷۳۳
	خطا	۴۸۴/۰۷۲	۲۷	۱۷/۹۲۹			
	کل	۷۹۰۳/۰۰۰	۳۰				
نزاع	پیش‌آزمون	۹۶/۳۱۹	۱	۹۶/۳۱۹	۱۲/۲۴۷	۰/۰۰۲	۰/۳۱۲
	گروه	۵۹۳/۹۷۱	۱	۵۹۳/۹۷۱	۷۵/۵۲۳	p<۰/۰۰۱	۰/۷۳۷
	خطا	۲۱۲/۳۴۸	۲۷	۷/۸۶۵			
	کل	۳۶۷۰/۰۰۰	۳۰				
قربانی	پیش‌آزمون	۱۰۴/۷۲۳	۱	۱۰۴/۷۲۳	۱۳/۰۰۵	۰/۰۰۱	۰/۳۲۵
	گروه	۱۸۳/۲۳۷	۱	۱۸۳/۲۳۷	۲۲/۷۵۶	p<۰/۰۰۱	۰/۴۵۷
	خطا	۲۱۷/۴۱۱	۲۷	۸/۰۵۲			
	کل	۲۳۶۷/۰۰۰	۳۰				
نمره کل قلدری	پیش‌آزمون	۱۱/۹۹۴	۱	۱۱/۹۹۴	۰/۲۳۷	۰/۶۳۰	۰/۰۰۹
	گروه	۵۴۶۰/۴۳۶	۱	۵۴۶۰/۴۳۶	۱۰۸/۰۴۵	p<۰/۰۰۱	۰/۸۰۰
	خطا	۱۳۶۴/۵۳۹	۲۷	۵۰/۵۳۸			
	کل	۳۶۷۶۶/۰۰۰	۳۰				

نتایج تحلیل کوواریانس در جدول ۴ نشان می‌دهد که با کنترل اثر پیش‌آزمون، اثر عضویت گروهی بر تمامی ابعاد قلدری و نمره کل قلدری معنادار بود ($P\leq ۰/۰۵$). اندازه اثر این تفاوت‌ها در ابعاد مختلف از ۰/۴۵ تا ۰/۸۰ متغیر بود که نشان‌دهنده اثرگذاری قابل توجه برنامه آموزشی است.

جدول ۵. میانگین‌های تعدیل‌شده ابعاد قلدری

ابعاد قلدری	گروه	میانگین	خطای استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
				کرانه پایین	کرانه بالا
قلدری	آزمایش	۷/۱۹۸ [a]	۱/۱۳۵	۴/۸۶۰	۹/۵۳۷
	کنترل	۲۰/۴۶۸ [a]	۱/۱۳۵	۱۸/۱۳۰	۲۲/۸۰۷
نزاع	آزمایش	۵/۲۷۴ [a]	۰/۷۵۷	۳/۷۱۴	۶/۸۳۴
	کنترل	۱۳/۷۹۳ [a]	۰/۷۵۷	۱۲/۲۳۳	۱۵/۳۵۳

ابعاد قلدری	گروه	میانگین	خطای استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
				کرانه پایین	کرانه بالا
قربانی	آزمایش	۵/۳۴۲ [a]	۰/۷۷۷	۳/۷۴۲	۶/۹۴۳
	کنترل	۱۰/۵۹۱ [a]	۰/۷۷۷	۸/۹۹۰	۱۲/۱۹۲
نمره کل قلدری	آزمایش	۱۷/۸۱۴ [a]	۱/۸۶۷	۱۳/۹۶۹	۲۱/۶۶۰
	کنترل	۴۴/۸۵۲ [a]	۱/۸۶۷	۴۱/۰۰۷	۴۸/۶۹۸

جدول ۵ نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در تمامی ابعاد میانگین کمتری نسبت به گروه کنترل دارند؛ بنابراین فرضیه اول پژوهش حاضر تأیید می‌شود به این معنا که برنامه آموزش مقابله با قلدری مبتنی بر تعهد اخلاقی بر کاهش رفتار قلدری دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی اثر معناداری دارد.

فرضیه دوم: برنامه آموزشی ضدقلدری مبتنی بر تعهد اخلاقی بر کاهش استفاده از مکانیسم‌های بی‌تفاوتی‌اخلاقی توسط دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی اثر معناداری دارد.

برای آزمون این فرضیه تحلیل کواریانس تک‌متغیره اجرا گردید؛ که نتایج آن به شرح ذیل است:

جدول ٦. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره در نمره کل بی‌تفاوتی‌اخلاقی (اثر عضویت گروهی)

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	ضریب Eta
پیش‌آزمون	۹۵۲/۵۵۷	۱	۹۵۲/۵۵۷	۱۰/۳۲۶	۰/۰۰۳	۰/۲۷۷
گروه	۳۶۳۲/۸۳۳	۱	۳۶۳۲/۸۳۳	۳۹/۳۸۰	p<۰/۰۰۱	۰/۵۹۳
خطا	۲۴۹۰/۷۷۶	۲۷	۹۲/۲۵۱			
کل	۲۲۳۲۲۵/۰۰۰	۳۰				

جدول ۶ نشان می‌دهد که در نمرات پس‌آزمون بی‌تفاوتی‌اخلاقی با حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ($P\leq$۰/۰۵). به این معنا که تفاوت حاصل شده در نمرات گروه آزمایش با تفاوت ایجاد شده در نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل از نظر آماری معنادار است.

جدول ۷. میانگین‌های تعدیل شده بی‌تفاوتی‌اخلاقی

ابعاد بی‌تفاوتی‌اخلاقی	گروه	میانگین	خطای استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
				کرانه پایین	کرانه بالا
نمره کل بی‌تفاوتی اخلاقی	آزمایش	۷۳/۵۰۲ [a]	۲/۵۴۰	۶۸/۲۹۰	۷۸/۷۱۴
	کنترل	۹۶/۵۶۵ [a]	۲/۵۴۰	۹۱/۳۵۳	۱۰۱/۷۷۶

جدول ۷ نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در بی‌تفاوتی‌اخلاقی میانگین کمتری نسبت به گروه کنترل دارند.

براساس آنچه ذکر شد، فرضیه دوم پژوهش حاضر تأیید می‌شود به این ترتیب که برنامه آموزش مقابله با قلدری مبتنی بر تعهد اخلاقی بر کاهش استفاده از مکانیسم‌های بی‌تفاوتی‌اخلاقی توسط دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی اثر معناداری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف تعیین اثربخشی برنامه آموزش مقابله با قلدری مبتنی بر تعهد اخلاقی بر قلدری و بی‌تفاوتی‌اخلاقی صورت گرفت. نتایج نشان داد که این برنامه باعث کاهش واریانس ارتکاب قلدری در گروه آزمایش شده است. نمرات شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش در همه ابعاد قلدری، در قیاس با گروه کنترل، از پیش‌آزمون به پس‌آزمون کاهش یافته است. این یافته با پژوهش (بابائی، ۱۳۹۹) همسو است و همچنین با نتایج حاصل از پژوهش‌های (فرکااسمالس و همکاران، ۲۰۱۹؛ اورتگا بارون و همکاران، ۲۰۱۹؛ کلارکسون و همکاران، ۲۰۱۹) هم راستا می‌باشد. در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت که این برنامه، با تقویت نظریه ذهن، همدلی و کنترل خشم، اصلاح توجیهات حامل بی‌تفاوتی‌اخلاقی و بهبود تعهد اخلاقی، موجب کاهش ارتکاب قلدری می‌شود. در این آموزش، ارتقای درک ارزش‌های اخلاقی موردتوجه قرار دارد (سوری و همکاران، ۱۴۰۰). این مداخله با ایجاد بستری که در آن دانش‌آموزان به گفت‌وگو در رابطه با مفاهیم اخلاقی می‌پردازند، باعث تقویت استدلال اخلاقی و رشد اخلاقی می‌شود (زارع و همکاران، ۱۴۰۱). این بهبود در انگیزش و استدلال اخلاقی موجب کاهش قلدری در آموزشگاه می‌شود (جهان‌بینی و همکاران، ۱۴۰۱). با فعالیت‌های ایفای نقش و گفتگوهای هدایت‌شده، دانش‌آموزان تجربه‌ی عملی و کاربردی در تقابل با مسائل بین فردی کسب می‌کنند که موجب افزایش مسئولیت‌پذیری می‌شود. همچنین، با تمرکز بر تعهد اخلاقی، فضای آموزشگاه به فضایی امن و پویا تبدیل می‌شود، در مطالعه‌ای مشاهده شده است که بهبود هوش اجتماعی و اخلاقی، آگاهی اخلاقی و بهبود مهارت‌های ارتباط بین فردی باعث به وجود آمدن محیط‌های مدرسه‌ای امن‌تر و حمایتی‌تر شده است که در نتیجه آن کاهش قلدری رخ داده است (شهبازیان خونیق و همکاران، ۱۳۹۷). در این برنامه بهبود خودنظم‌دهی و خودتنظیمی افراد قلدر، موجب می‌شود که بتوانند نوع هیجان، چگونگی تجربه و بروز و همچنین زمان رخداد آن را کنترل نمایند و بهتر بتواند پیامدهای رفتار قلدری و هیجان‌های حاصل از آن را تشخیص داده و رفتارهای تکانشی کمتر مجال بروز پیدا کنند. (فلاحت و همکاران، ۱۴۰۱).

یافته دیگر این پژوهش این است که این برنامه، واریانس استفاده از مکانیسم‌های بی‌تفاوتی‌اخلاقی را در گروه آزمایش کاهش داد. یافته‌ها نشان داد که نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در مقایسه با گروه

کنترل، از پیش‌آزمون به پس‌آزمون به شکل معناداری کاهش یافت. به این معنا که وقتی دانش‌آموزان مرتکب قلدری می‌شدند، کمتر از مکانیسم‌های بی‌تفاوتی‌اخلاقی جهت تبرئه خود استفاده می‌کردند. این یافته با نتایج بابایی (۱۳۹۹) و همچنین یافته‌های حاصل از پژوهش‌های (وانگ و گلدبرگ، ۲۰۱۷؛ گلدبرگ، ۲۰۲۰؛ جرجانی و خزائی، ۱۴۰۲) همسو و هم راستا است. در تبیین این یافته می‌توان گفت این برنامه با بهبود قابلیت فرد در شناسایی و اصلاح توجیهات و تحریفات شناختی، عملکرد مکانیسم‌ها را مختل کرده و خودتنظیمی فرد را بهبود بخشد و همچنین فرد را متوجه مسئولیتش در قبال واقعه می‌کند. همچنین، بهبود عاملیت اخلاقی و همدلی به واسطه ادراک آسیب‌های قلدری، باعث بی‌اعتباری مکانیسم‌ها و تقویت شرم اخلاقی می‌شود. از دیگر سو، فعالیت‌های تعاملی و ارتباطی، مانند بحث‌های گروهی، ایفای نقش و فعالیت‌های تجربی، باعث بهبود حساسیت اخلاقی و گسترش توانایی «درک ذهن دیگران یا نظریه ذهن» می‌شود، به این ترتیب آن‌ها یاد می‌گیرند که دیگران نیز مانند خودشان دارای افکار و احساسات شخصی هستند. این رشد توانایی نظریه ذهن، بهبود همدلی و حساسیت نسبت به آثار رفتارهای فردی، بهبود خودتنظیمی را به همراه دارد و در نهایت موجب کاهش بی‌تفاوتی‌اخلاقی می‌شود، این باعث می‌شود که دانش‌آموزان قبل از واکنش به موقعیت‌های تحریک‌آمیز، زمانی برای تأمل و تصمیم‌گیری اخلاقی پیدا کنند (شیخ‌الاسلامی و نوری، ۱۳۹۵؛ رضائی، ۱۳۹۷).

در نهایت، مؤثر بودن این برنامه به ترکیبی از عوامل شناختی، عاطفی و رفتاری وابسته است. تغییرات در سطوح فردی و گروهی، سازمان‌های آموزشی را در مسیر کاهش و پیشگیری از قلدری در میان کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله قرار می‌دهد. از محدودیت‌های این پژوهش این بود که به سبب دشواری در یافتن مدارس که موافق پژوهش در آموزشگاهشان باشند، یافته‌های حاصل از این پژوهش از نمونه‌ای محدود و به‌صورت در دسترس حاصل شده است که با توجه به پیچیدگی قلدری و مکانیسم‌های بی‌تفاوتی‌اخلاقی، یافته این پژوهش از نظر توان تبیینی دارای محدودیت است.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، گروه دختران و به عبارت دیگر نقش جنسیت در اجرای این برنامه و تأثیر آن بر قلدری و مکانیسم‌های بی‌تفاوتی‌اخلاقی مد نظر قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود اثربخشی این برنامه بر شکل‌ها و انواع دیگر قلدری، خصوصاً قلدری سایبری موردبررسی قرار گیرد و متناسب این موضوع تحول یابد. به علاوه ازآنجایی‌که این پژوهش برای دوره دوم ابتدایی اجرا و بررسی شد لذا پیشنهاد می‌شود اثربخشی برنامه پس از متناسب‌سازی، برای دوره اول ابتدایی نیز موردپژوهش قرار گیرد.

تعارض منافع

در این پژوهش، تعارض منافع وجود ندارد.

تعارض منافع

نویسندگان این مطالعه هیچ‌گونه تعارض منافعی در انجام و نگارش آن ندارند.

ORCID

Hossein Saeedi Abdulabadi **https://orcid.org/0009-0001-8447-6457**

Seyyed Mohsen Asgharinekah **https://orcid.org/0000-0001-5127-0949**

Maryam Bordbar **https://orcid.org/0000-0002-5146-2227**

منابع

اکبری بلوطبنگان، افضل؛ طالع پسند، سیاوش (۱۳۹۴). رواسازی مقیاس قلدری ایلی‌نوی در دانش‌آموزان ابتدایی شهر سمنان. *مجله اصول بهداشت روانی، ۱۷*(۴)، ۱۸۵-۱۷۸. https://sid.ir/paper/88479/fa

بابائی، ابوالفضل (۱۳۹۹). *طراحی و اثربخشی پایندی اخلاقی مبتنی بر مدل مفهومی تجربه زیسته بر کاهش بی‌تفاوتی اخلاقی و قلدری دانش‌آموزان پسر متوسطه* [رساله دکترا، دانشگاه تبریز]. تبریز. https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/98ba3d41e1fa55e80fcfc024b8658881

بابائی، ابوالفضل؛ واحدی، شهرام؛ ایمان‌زاده، علی؛ و ادیب، یوسف (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت حساسیت اخلاقی بر کاهش مکانیسم بی‌تفاوتی‌اخلاقی و ارتکاب قلدری در نوجوانان دختر. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۱۰*(۳۷)، ۱۴۰-۱۲۳. https://doi.org/10.22034/spr.2020.109700

بشرپور، سجاد؛ و میری، نادر (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای بی‌اشتیاقی‌اخلاقی در رابطه بین صفات تاریک شخصیت و استعداد خیانت زناشویی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۲(۳)، ۲۸۶-۲۷۱. https://sid.ir/paper/54395/fa

بندورا، آ (۱۴۰۱). *بی‌تفاوتی‌اخلاقی: چگونه برخی به دیگران آسیب می‌رسانند بدون اینکه عذاب وجدان پیدا کنند* (ف. صادق‌نژاد و م. صدیقی، مترجمان). انتشارات کتاب ارجمند. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۶ منتشر شده است). https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/S1052150X16000373

بهروزی، ناصر؛ شهنی ییلاق، منیجه؛ و منصوری‌نژاد، راضیه (۱۳۹۴). رابطه علی پیوند با قلدری در مدرسه با میانجی‌گری ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز و کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز. *دو فصلنامه مشاوره کاربردی*، ۵(۱)، ۴۱-۶۲. https://doi.org/10.22055/jac.2016.12588

پالیز، حانیه (۱۴۰۰). *بررسی نقش میانجی مکانیسم‌های بی‌تفاوتی‌اخلاقی در رابطه بین ابعاد والدینی غیرحمایتی و رفتار قلدری اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر بناب* [پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تبریز]. تبریز. https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/ad67d5b4c2cf8c43f405ee5d3d0440c7

ترکاشوند، معصومه؛ کرامتی، هادی (۱۴۰۱). عوامل تعیین‌کننده در مدرسه با تاکید بر نظریه شناختی-اجتماعی، *فصلنامه سلامت و آموزش در اوان کودکی*، ۳(۹)، ۶۸-۵۸. http://jeche.ir/article-1-91-fa.html

ترکاشوند، معصومه؛ صرامی، غلامرضا؛ کرامتی، هادی؛ نوری، ربابه (۱۴۰۲). اثرهیجانات اخلاقی و هویت‌اخلاقی به‌عنوان میانجی در رابطه بین گسست‌اخلاقی و قلدری در مدارس ابتدایی شهر تهران، *فصلنامه علمی پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱۴(۵۴)، ۲۸-۱۵. https://doi.org/10.30495/jpmm.2024.32686.3881

جرجانی، کیمیا؛ خزایی، کامیان (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش تحلیل‌رفتار مقابل و تنظیم هیجان بر بزرگنمایی غیرانطباقی و گسست‌اخلاقی در نوجوانان دارای رفتار قلدری، *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۸(۷۱)،

https://doi.org/10.22034/jmpr.2023.55920.5502 .۷۰-۷۹

جهان‌بینی، سونیتا؛ واحدی، شهرام؛ و کریمی ثانی، پرویز (۱۴۰۱). تأثیر آموزش نگرش و استدلال اخلاقی بر قلدری نوجوانان. *مطالعات فرهنگی پلیس*، ۹(۲)، ۵۷-۴۵.
https://doi.org/10.22034/jpcs.2022.1270068.1124

جهانی زنگیر، حسن؛ اقبالی، مهدی؛ جعفرزاده‌داشبلاغ، حسن (۱۴۰۲). پیشبینی قلدری سایبری براساس تکانشگری، بی-تفاوتی‌اخلاقی و صفات تاریک شخصیت در نوجوانان دارای وابستگی به فضای مجازی، *نشریه علمی رویش روان‌شناسی*،۱۲(۴)، ۱۹۸-۱۸۷. http://frooyesh.ir/article-1-4576-fa.html

حکیمی، سمیرا (۱۳۹۹). *بررسی رابطه بی‌تفاوتی اخلاقی، صفات تاریک شخصیت و خودکارآمدی تحصیلی با نگرش به تقلب دانشجویان دانشگاه ارومیه* [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ارومیه]. ارومیه.
https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/d770bec9a10f3c1a13a86da2102633dd

درویش‌پیشه، کبری؛ صابری، هایده؛ و بشر دوست، سیمین (۱۴۰۰). اثربخشی آمزش «کنترل قلدری» بر قلدری داش-آموزان دختر. *مدیریت ارتقای سلامت*، ۱۰(۴)، ۳۶-۲۵. https://sid.ir/paper/412868/fa

درویشی چالشتری، فاطمه؛ غضنفری، احمد (۱۴۰۲). اثربخشی بازی درمانی شناختی-رفتاری بر قلدری، اضطراب جدایی و اشتیاق تحیلی دانش‌آموزان دختر پایه اول ابتدایی شهرشهرکرد، *فصلنامه ایده‌های نوین روان‌شناسی*،۱۷ (۲۱). http://jnip.ir/article-1-949-fa.html

رضائی، سامان (۱۳۹۷). *اثربخشی واقعیت درمانی بر رفتارهای قلدری، خودتنظیمی هیجانی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان* [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی]. اردبیل.
https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/17cbde1ed5b688dd8742123dea287611

ریگبی، ک (۱۳۹۲). *پیشگیری از اذیت و آزار دانش‌آموزان در مدارس (شیوه‌های مؤثر در کاهش اذیت و آزار دانش-آموزان در مدارس با همیاری والدین، معلمان و مربیان)* (پ. هیرادفر، ترجمه). انتشارات فراروان. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۸ منتشر شده است)https://psycnet.apa.org/record/2007-08903-000

زارع، رؤیا؛ تکلوی، سمیه؛ و غفاری، عذرا (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش تئاتر تعلیمی-تربیتی بر مسئولیت‌پذیری و رشد اخلاقی در دانش‌آموزان ابتدایی. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۳ (۵۰)، ۲۰۱-۲۲۴.
https://doi.org/10.22054/qccpc.2022.64733.2825

سوری، حسین؛ کدیور، پروین؛ کرامتی، هادی؛ و حسن‌آبادی، حمیدرضا (۱۴۰۰). تبیین رفتار شاهدان قلدری در مدارس بر اساس عدم درگیری اخلاقی و حساسیت اخلاقی با نقش واسطه هویت اخلاقی. *مجله اخلاق پزشکی*، ۱۵(۴۶)، ۱۷-۱. https://doi.org/10.22037/mej.v15i46.34075

شهبازیان خونیق، آرش؛ حسنی، امید؛ و محمودی، احمد (۱۳۹۷). رابطه هوش اخلاقی و اجتماعی با قلدری در دانش‌آموزان دبیرستانی. *مجله اخلاق زیستی*، ۸(۲۸)، ۱۶-۸.

https://doi.org/10.22037/bioeth.v8i28.22939

شیخ الاسلامی، راضیه؛ و نوری، سمانه (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش نظریه‌ی ذهن بر همدلی و قلدری در کودکان. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۶(۲۴)، ۱۰۷-۱۲۰. https://www.socialpsychology.ir/article_62997.html

شیرزاده، مهدی؛ و میکائیلی منبع، فرزانه (۱۴۰۰). مقیاس بی‌تفاوتی اخلاقی: پرسشنامه، روش اجرا و نمره‌گذاری. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۷ (۶۸)، ۴۵۰-۴۵۲. https://sanad.iau.ir/Journal/jip/Article/105516

عباسی، زهره؛ و رهبر، زهرا (۱۴۰۴). مؤثرترین مداخله در کاهش قلدری: یک پژوهش فراتحلیلی. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۶ (۶۳)، ۱۷۳-۲۰۶. https://doi.org/10.22054/qccpc.2025.81429.3353

عبدالمحمدی، کریم؛ محمدزاده، علی؛ غدیری صورمان آبادی، فرهاد (۱۴۰۲). پیشبینی پرخاشگری سایبری براساس همدلی، بی‌تفاوتی اخلاقی و نشخوار خشم در نوجوانان، *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۱۳(۵۰)، ۳۰-۱۵. https://doi.org/10.22034/spr.2023.386910.1820

فلاحت، عنایت الله؛ امینی، ناصر؛ و آزادی، شهدخت (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش خودنظم‌دهی هیجانی بر شایستگی اجتماعی و ابرازگری هیجانی دانش‌آموزان پسر با نشانه‌های قلدری. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱۳ (۳)، ۲۶۰-۲۴۳. https://doi.org/10.22059/japr.2022.327778.643924

کیا، شعله؛ واحدی، شهرام؛ طهماسب‌زاده شیخلار، داود؛ و بدری گرگری، رحیم (۱۴۰۳). بررسی تأثیر بسته آموزشی صلح بر قلدری کلامی، فیزیکی و اجتماعی دانش‌آموزان. *علوم روان‌شناختی*،۲۳(۱۴۳)، ۲۶۱۱-۲۶۲۸. http://psychologicalscience.ir/article-۱-۲۳۸۸-fa.html

منوچهری، مینا (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش تربیت مثبت مدرسه محور بر کاهش بی‌تفاوتی‌اخلاقی و رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان ابتدایی، *فصلنامه مطالعات و تحقیقات در علوم رفتاری*، ۵(۱۶)، ۷۶-۵۹. https://jobssar.ir/showpaper/998170

وکیلی، نرجس؛ عمیدی‌مهر، امیر؛ و مهرآوران، پرنیا (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر قانون‌گریزی و بی‌تفاوتی اخلاقی در نوجوانان دارای قلدری سایبری. *رویش روان‌شناسی*، ۱۴(۷)، ۲۳۱-۲۴۰. http://frooyesh.ir/article-۱-۶۵۴۳-fa.html

References

Aizenkot, D., & Kashy-Rosenbaum, G. (2020). The effectiveness of safe surfing, an anti-cyberbullying intervention program in reducing online and offline bullying and improving perceived popularity and self-esteem. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *14*(3). https://doi.org/10.5817/CP2020-3-6

Albdour, M. M., Jenuwine, E. & Hong, J. S. (2024). Consequences of high school bullying on stress and health of arab american college students. *Journal of Child and Adolescent*

Psychiatric Nursing, *37*(1). https://doi.org/10.1111/jcap.12453

Amirpour, B., Takallou, F., & Valadbeigi, D. (2024). Investigating the dimensions of victimization in sixth-grade male students and its association with subjective well-being in school and school bonding. *International Journal of School Health*, *11*(1), 13-21. https://doi.org/10.30476/intjsh.2023.100110.1347

Arango, C., Martín-Babarro, J., Abregú-Crespo, R., Huete-Diego, M. Á., Alvariño-Piqueras, M., Serrano-Marugán, I., & Díaz-Caneja, C. M. (2024). A web-enabled, school-based intervention for bullying prevention (LINKlusive): A cluster randomised trial. *eClinicalMedicine, 68*, 102427. https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2024.102427

Ariani, T. A., Putri, A. R., Firdausi, F. A., & Aini, N. (2025). Global prevalence and psychological impact of bullying among children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 385, 119446. https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.119446

Bandura, A., Barbaranelli, C., Capara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*(2), 364-374. https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364

Bussey, K. (2020). Development of moral disengagement: Learning to make wrong right. *The Oxford Handbook of Moral Development: An Interdisciplinary Perspective*, 306–326. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190676049.013.17

Cipra, A., & Hall, L. (2019). Core Matters: A Bullying intervention pilot study. *RMLE Online*, *42*(4), 1-13. https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1599244

Clarkson, S., Charles, J. M., Saville, C. W. N., Bjornstad, G. J., & Hutchings, J. (2019). Introducing KiVa school-based antibullying programme to the UK: A preliminary examination of effectiveness and programme cost. *School Psychology International*, 40(4), 347–365. https://doi.org/10.1177/0143034319841099

Deli, P., Moisoglou, I., Galanis, P., Toska, A., Fradelos, E. C., Tsiachri, M., ... & Saridi, M. (2024). Parents' attitudes, perceptions and coping strategies regarding school bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, *36*(3), 315-320. https://doi.org/10.1515/ijamh-2024-0032

Dueñas-Casado, C., Falla, D., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2025). Moral disengagement in primary school children involved in cyberbullying, bullying, and cybergossip. *Social Psychology of Education*, *28*(1), 1-14. https://doi.org/10.1007/s11218-025-10042-8

Eilts, J., & Bäker, N. (2024). The role of CU traits, empathy and moral disengagement in bullying. *Current Psychology*, *43*(7), 6136-6148. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04807-7

Espejo-Siles, R., Zych, I., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2020). Moral disengagement, victimization, empathy, social and emotional competencies as predictors of violence in children and adolescents. *Children and Youth Services Review, 118*, 105337. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105337

Espelage, D.L., & Holt, M.K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, *2*(2/3), 123-42. https://doi.org/10.1300/J135v02n02_08

Esposito, C., Affuso, G., Amodeo, A. L., Dragone, M., & Bacchini, D. (2021). Bullying victimization: investigating the unique contribution of homophobic bias on adolescent

non-suicidal self-injury and the buffering role of school support. *School mental health*, 13(2), 420-435. https://doi.org/10.1007/s12310-021-09434-w

Falla, D., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Aggression, moral disengagement and empathy. A longitudinal study within the interpersonal dynamics of bullying. *Frontiers in psychology*, *12*, 703468. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.703468

Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O., & Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI program for bullying and cyberbullying reduction and school climate improvement. *International journal of environmental research and public health*, *16*(4), 580. https://doi.org/10.3390/ijerph16040580

Forsberg, C., Horton, P., & Thornberg, R. (2024). How school-built factors and organisational dimensions contribute to bodily exposure, degrading treatment and bullying in school changing rooms. *Sport, Education and Society*, *30*(3), 328–339. https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2316238

Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., & Short-Camilli, C. (1996). Bully-Proofing Your School: A Comprehensive Approach. *Reclaiming Children and Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems*, *5*(1), 35-39. https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/bully-proofing-your-school-comprehensive-approach

Georgiou, S. N., Charalampous, K., & Stavrinides, P. (2022). Moral disengagement and bullying at school: Is there a gender issue?. *International Journal of School & Educational Psychology*, *10*(3), 395-407. https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1859421

Goldberg, T. S. (2020). *Assessing the effect of the bullying literature project on moral disengagement after controlling for student perceptions and prosocial behavior* [Doctoral dissertation, University of California]. Riverside. https://www.proquest.com/openview/9a3717b3a1d74909393d2a2171a69f33/1?pq-origsite=gscholar&cbl=44156

Gómez-Tabares, A. S., & Restrepo, J. E. (2026). Do parenting styles influence bullying through moral disengagement? Evidence from psychosocially at-risk Colombian adolescents. *Vulnerable Children and Youth Studies*, *21*(2), 267–286. https://doi.org/10.1080/17450128.2026.2618819

Halliday, S., Gregory, T., Taylor, A., Digenis, C., & Turnbull, D. (2021). The impact of bullying victimization in early adolescence on subsequent psychosocial and academic outcomes across the adolescent period: A systematic review. *Journal of School Violence*, *20*(3), 351–373. https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1913598

Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., Wolfe, M., & Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*, *135*(2), 496–509. https://doi.org/10.1542/peds.2014-1864

Kowalski, R., & Giumetti, G. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, *140*(4), 1073-1137. https://www.google.com/books/edition/Cybercrime_and_its_victims/SCwlDwAAQBAJ?hl=en&gbpv=1&pg=PA167&printsec=frontcover

Lee, C. H. (2010). Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among Korean

middle school students. *Journal of interpersonal violence*, *25*(1), 152-176. https://doi.org/10.1177/0886260508329124

Li, Z., & Xu, M. (2024). Oxytocin enhances group-based guilt in high moral disengagement individuals through increased moral responsibility. *Psychoneuroendocrinology*, *168*, 107131. https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2024.107131

Lotfi, S., Dolatshahi, B., Mohammadkhani, P., Campbell, M., & Dogaheh, E. R. (2014). Prevalence of bullying and its relationship with trauma symptoms in young Iranian students. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, *2*(4), 271-276. http://jpcp.uswr.ac.ir/article-1-223-fa.html

Mandira, M. R., & Stoltz, T. (2021). Bullying risk and protective factors among elementary school students over time: A systematic review. *International Journal of Educational Research, 109*, 101838. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101838

McConnell Turner, R. (2008). *Moral disengagement as a predictor of bullying and aggression: Are there gender differences?.* The University of Nebraska-Lincoln. https://www.proquest.com/openview/3bbbee47fd11ee1226aa34c49c6b6ae2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Mendes-Sousa, M., Fernandes Shimizu, R., Gomes, B. C., Mari, J. J., Sanchez, Z. M., & Caetano, S. C. (2025). Impact of the Elos 2.0 program on bullying in elementary schools: A randomized controlled trial. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-17. https://doi.org/10.1177/08862605251343555

Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, *285*(16), 2094-2100. https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094

Newman-Carlson, D., Horne, A. M., & Bartolomucci, C. L. (2000). *Bully busters: A teacher's manual for helping bullies, victims, and bystanders*. Research Press. https://www.google.com/books/edition/Bully_Busters/RP_lcROOSrEC?hl=en&gbpv=0

Olweus, D. (1993b). Bully/victim problems among school children: Long-term consequences and an effective intervention program. In S. Hodgins (Ed.), Mental disorder and crime (pp. 317–349). Thousand Oaks, CA: Sage. https://psycnet.apa.org/record/1993-97503-017

Ortega-Barón, J., Buelga, S., Ayllón, E., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2019). Effects of intervention program Prev@ cib on traditional bullying and cyberbullying. *International journal of environmental research and public health*, 16(4), 527. https://doi.org/10.3390/ijerph16040527

Ren, D., & Voelkel, J. G. (2020). Bullying. In V. Zeigler-Hill, & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1786

Seattle, W. A. (2001). Steps to respect: a bullying prevention program. *Committee for children*. https://www.cfchildren.org/wp-content/uploads/resources/previous-programs/steps-to-respect/STR_ROR.pdf

Shujja, S & Atta, M (2011). Tranlsation and calidation of illinois bullying scale for pakistani children and adolescents. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, *9*(1), 79-82.

https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A16%3A16212464/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A71096017&crl=c&link_origin=scholar.google.com

Smokowski, P. R., & Evans, C. B. (2019). *Bullying and victimization across the lifespan*. Springer International Publishing. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-20293-4

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. https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1636383

Tu, Z., Cui, Y., Zhang, W., & Luo, F. (2025). Peer influence and selection impact on adolescent aggression: exploring nonaggressive delinquency, peer victimization, and moral disengagement. *Journal of Adolescence*, *97*(5), 1344-1359. https://doi.org/10.1002/jad.12501

Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Gies, M. L., Evans, R., & Ewbank, R. (2001). Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *American Journal of Psychiatry*, *158*(5), 808-810. 10.1176/appi.ajp.158.5.808

Wang, C., & Goldberg, T. S. (2017). Using children's literature to decrease moral disengagement and victimization among elementary school students. *Psychology in the Schools*, *54*(9), 918-931. https://doi.org/10.1002/pits.22042

Zelidman, A. (2014). Empathy as a moderator of adolescent bullying behavior and moral disengagement after controlling for social desirability.[Doctoral dissertation, Wayne State University].Wayne. https://digitalcommons.wayne.edu/oa_dissertations/944

Zhao, L., & Yu, J. (2021). A meta-analytic review of moral disengagement and cyberbullying. *Frontiers in Psychology*, *12*, 1-15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.681299

Zych, I., Baldry, A.C., Farrington, D.P. (2017). School bullying and cyberbullying: Prevalence, characteristics, outcomes, and prevention. In: Van Hasselt, V., Bourke, M. (eds) Handbook of Behavioral Criminology. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61625-4_8

References [In Persian]

Abbasi, Z., & Rahbar, Z. (2025). The most effective intervention for reducing bullying: A meta-analysis. *Culture of Counseling and Psychotherapy, 16*(63), 173–206. https://doi.org/10.22054/qccpc.2025.81429.3353 (In Persian).

Abdolmohammadi, K., Mohammadzadeh, A., & Ghaderi Soormanabadi, F. (2023). Predicting cyberaggression based on empathy, moral disengagement, and anger rumination in adolescents. *Social Psychology Research, 13*(50), 15–30. https://doi.org/10.22034/spr.2023.386910.1820 (In Persian).

Akbari Bolutbangān, A., & Tale Pasand, S. (2015). Validation of the Illinois Bullying Scale among elementary school students in Semnan. *Journal of Fundamentals of Mental Health, 17*(4), 178–185. https://sid.ir/paper/88479/fa (In Persian).

Babaei, A. (2020). *Design and effectiveness of an ethical commitment program based on a lived-experience conceptual model for reducing moral disengagement and bullying*

among male secondary school students [Doctoral dissertation, University of Tabriz]. Tabriz. https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/98ba3d41e1fa55e80fcfc024b8658881 (In Persian).

Babaei, A., Vahedi, Sh., Imanzadeh, A., & Adib, Y. (2020). The effectiveness of moral sensitivity skills training in reducing moral disengagement mechanisms and bullying perpetration among adolescent girls. *Social Psychology Research, 10*(37), 123–140. https://doi.org/10.22034/spr.2020.109700 (In Persian).

Bandura, A. (2022). *Moral disengagement: How some people harm others without feeling guilty* (F. Sadeqnejad & M. Sedighi, Trans.). Arjmand Publications. (Original work published 2016). https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/S1052150X16000373 (In Persian).

Basharpoor, S., & Miri, N. (2018). The mediating role of moral disengagement in the relationship between dark personality traits and marital infidelity potential. *Journal of Psychology, 22*(3), 271–286. https://sid.ir/paper/54395/fa (In Persian).

Behrouzi, N., Shahni Yeylagh, M., & Mansourinejad, R. (2015). The causal relationship between school bonding and bullying, mediated by students' personality traits and teacher–student relationship quality. *Applied Counseling, 5*(1), 41–62. https://doi.org/10.22055/jac.2016.12588 (In Persian).

Darvishi Chaleshtari, F., & Ghazanfari, A. (2023). The effectiveness of cognitive behavioral play therapy on bullying, separation anxiety, and academic engagement among first-grade elementary school girls in Shahrekord. *Journal of New Ideas in Psychology, 17*(21). http://jnip.ir/article-1-949-fa.html (In Persian).

Darvishpisheh, K., Saberi, H., & Bashardoust, S. (2021). The effectiveness of "bullying control" training on bullying among schoolgirls. *Health Promotion Management, 10*(4), 25–36. https://sid.ir/paper/412868/fa (In Persian).

Falahat, E., Amini, N., & Azadi, Sh. (2022). The effectiveness of emotional self-regulation training on social competence and emotional expressiveness among boys with bullying symptoms. *Applied Psychological Research Quarterly, 13*(3), 243–260. https://doi.org/10.22059/japr.2022.327778.643924 (In Persian).

Hakimi, S. (2020). *The relationship of moral disengagement, dark personality traits, and academic self-efficacy with attitudes toward cheating among students at the University of Urmia* [Master's thesis, University of Urmia]. Urmia. https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/d770bec9a10f3c1a13a86da2102633dd (In Persian).

Jahanbini, S., Vahedi, Sh., & Karimi Sani, P. (2022). The effect of moral attitude and reasoning training on adolescent bullying. *Police Cultural Studies, 9*(2), 45–57. https://doi.org/10.22034/jpcs.2022.1270068.1124 (In Persian).

Jahani Zangir, H., Eghbali, M., & Jafarzadeh Dashbolagh, H. (2023). Predicting cyberbullying based on impulsivity, moral disengagement, and dark personality traits among adolescents with internet addiction. *Rooyesh-e-Ravanshenasi, 12*(4), 187–198. http://frooyesh.ir/article-1-4576-fa.html (In Persian).

Jorjani, K., & Khazaei, K. (2023). Comparing the effectiveness of counter-behavior analysis training and emotion regulation training on maladaptive magnification and moral disengagement in adolescents who engage in bullying. *Journal of New Psychological Research, 18*(71), 70–79. https://doi.org/10.22034/jmpr.2023.55920.5502 (In Persian).

Kia, Sh., Vahedi, Sh., Tahmasbzadeh Sheikhlou, D., & Badri Gergari, R. (2024). Examining the effects of a peace education package on verbal, physical, and social bullying among students. *Psychological Science, 23*(143), 2611–2628. http://psychologicalscience.ir/article-1-2388-fa.html (In Persian).

Manouchehri, M. (2023). The effectiveness of school-based positive education on reducing moral disengagement and bullying behaviors among elementary school students. *Studies and Research in Behavioral Sciences, 5*(16), 59–76. https://jobssar.ir/showpaper/998170 (In Persian).

Paliz, H. (2021). *The mediating role of moral disengagement mechanisms in the relationship between unsupportive parenting dimensions and social bullying among upper-secondary students in Bonab* [Master's thesis, University of Tabriz]. Tabriz. https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/ad67d5b4c2cf8c43f405ee5d3d0440c7 (In Persian).

Rezaei, S. (2018). *The effectiveness of reality therapy on bullying behaviors, emotional self-regulation, and academic self-regulation among students* [Master's thesis, Mohaghegh Ardabili University]. Ardabil. https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/17cbde1ed5b688dd8742123dea287611 (In Persian).

Rigby, K. (2013). *Preventing student bullying in schools: Effective approaches to reducing bullying through the cooperation of parents, teachers, and educators* (P. Hiradfar, Trans.). Fararavan Publications. (Original work published 2008). https://psycnet.apa.org/record/2007-08903-000 (In Persian).

Shahbazian Khoniq, A., Hassani, O., & Mahmoudi, A. (2018). The relationship between moral and social intelligence and bullying among high school students. *Journal of Bioethics, 8*(28), 8–16. https://doi.org/10.22037/bioeth.v8i28.22939 (In Persian).

Sheikholeslami, R., & Nouri, S. (2016). The effectiveness of theory of mind training on empathy and bullying in children. *Social Psychology Research, 6*(24), 107–120. https://www.socialpsychology.ir/article_62997.html (In Persian).

Shirzadeh, M., & Mikaeili Manee, F. (2021). Moral disengagement scale: Questionnaire, administration, and scoring. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists, 17*(68), 450–452. https://sanad.iau.ir/Journal/jip/Article/105516 (In Persian).

Souri, H., Kadyvar, P., Keramati, H., & Hassanabadi, H. (2021). Explaining bystander behavior in school bullying based on moral disengagement and moral sensitivity, with the mediating role of moral identity. *Medical Ethics Journal, 15*(46), 1–17. https://doi.org/10.22037/mej.v15i46.34075 (In Persian).

Torkashvand, M., & Keramati, H. (2022). School determinants, with an emphasis on social cognitive theory. *Journal of Health and Education in Early Childhood, 3*(9), 58–68. http://jeche.ir/article-1-91-fa.html (In Persian).

Torkashvand, M., Sarami, Gh., Keramati, H., & Nouri, R. (2023). The mediating role of moral emotions and moral identity in the relationship between moral disengagement and bullying in Tehran elementary schools. *Journal of Psychological Methods and Models, 14*(54), 15–28. https://doi.org/10.30495/jpmm.2024.32686.3881 (In Persian).

Vakili, N., Amidi Mehr, A., & Mehravaran, P. (2025). The effectiveness of emotion regulation training on rule-breaking and moral disengagement among adolescents who engage in cyberbullying. *Rooyesh-e-Ravanshenasi, 14*(7), 231–240. http://frooyesh.ir/article-1-6543-fa.html (In Persian).

Zare, R., Taklavi, S., & Ghaffari, A. (2022). The effectiveness of educational theater training on responsibility and moral development among elementary school students. *Culture of Counseling and Psychotherapy*, *13*(50), 201–224. https://doi.org/10.22054/qccpc.2022.64733.2825 (In Persian).

استناد به این مقاله: سعیدی عبدل‌آبادی، حسین.، اصغری نکاح، سید محسن.، بردبار، مریم. (۱۴۰۶). اثربخشی بسته آموزشی مقابله با قلدری مبتنی بر تعهد اخلاقی بر کاهش بی‌تفاوتی‌اخلاقی و قلدری دانش‌آموزان دوره ابتدایی، *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۸(۷۱)، ۲۵۹-۲۹۲.
DOI: 10.22054/qccpc.2026.91915.3628

Counseling Culture and Psychotherapy is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.