

## اثربخشی آموزش شناختی ارتقاء امید بر ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش آموزان پسر دارای رفتار قلدرانه

### Effectiveness of Cognitive Training of Hope Promotion on Basic Psychological Needs Satisfaction of Male Students with Bullying Behaviors

**Seyed Ghasem Mosleh \***

Master of Educational Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

[Aram.moslehi@gmail.com](mailto:Aram.moslehi@gmail.com)

**Rahim Badri Gargari**

Professor, Faculty of psychology and Educational Sciences, University of Tabriz , Tabriz, Iran.

**Shahrouz Nemati**

Associate Professor, Faculty of psychology and Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

**سیدقاسم مصلح (نویسنده مسئول)**

کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

**دکتر رحیم بدرا گرگری**

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

**دکتر شهرورز نعمتی**

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

### Abstract

The aim of the current project was to study the effectiveness of cognitive training of hope promotion on basic psychological needs satisfaction of male students with bullying behavior in high school .It's a semi-experimental study with a pretest and posttest design with the control group. By using the purposeful sampling method the samples were selected in Urmia City in 2018-2019. Therefore, after the implementation of the Olweus' Bully/Victim inventory (1996) and the screening by the school's officials, 30 students who were classified as bullies, were randomly assigned to an experimental and a control group equally. The experimental group received cognitive training of hope promotion (Magyar-Moe, 2009) for two months in eight 90-minute sessions. The measurement tools were basic psychological needs Questionnaires (Deci & Ryan, 2000) that were filled by the participants in the pretest and posttest stages. The results of covariance analysis revealed improvement of the components of basic psychological needs in the experimental group compared to the control group. The findings indicated that cognitive training of hope promotion might be recommended as a useful component of empowerment programs for school counselors and educators in the education domain.

### چکیده

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش شناختی ارتقاء امید بر ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش آموزان پسر دارای رفتار قلدرانه دوره دوم متوسطه انجام شده است. پژوهش از نوع نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. نمونه به صورت هدفمند از یک هنرستان فنی و حرفه‌ای شهر ارومیه انتخاب شد و بهمنظور اجرای پژوهش بعد از اجرای پرسشنامه قلدر-قریانی (الویوس، ۱۹۹۶) تعداد ۳۰ نفر از دانش آموزان که به عنوان قلدر طبقه‌بندی شده بودند در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و گواه جایگزین شدند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه (هر هفته یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای) تحت آموزش شناختی امید (برگرفته از مگیار-مونه، ۲۰۰۹) قرار گرفتند ولی گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکرد. ابزار اندازه‌گیری پژوهش شامل پرسشنامه نیازهای بنیادین روان‌شناختی (دسی و ریان، ۲۰۰۰) توسط شرکت کنندگان در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل گردید. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره نشان داد که بین مؤلفه‌های شایستگی، خودپیروی و تعلق در دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری به نفع گروه آزمایش وجود داشت ( $P<0.01$ )؛ بنابراین آموزش شناختی ارتقاء امید بر بهبود مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی در دانش آموزان پسر دارای رفتار قلدرانه مؤثر بوده است.

**Keywords:** Hope, Basic Psychological Needs, Bullying.

**واژه‌های کلیدی:** امید، نیازهای بنیادین روان‌شناختی، قلدرانی

ویرایش نهایی : اسفند ۹۹

پذیرش: مهر ۹۹

دراфт: مهر ۹۹

نوع مقاله : پژوهشی

## مقدمه

قلدری<sup>۱</sup> در مدارس، یک مشکل بزرگ اجتماعی در سطح جهانی است (هین، کوکا و هاگر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵) و به عنوان شکلی از پرخاشگری عامدانه و رفتاری آسیب‌رسان با مشخصه تکرار عمل و نابرابری در قدرت بدندی و روانی تعریف شده است (الوبوس، لیمبر و برایویک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹) که برای دانش آموزان در گیر در آن تبعات جدی به همراه دارد (استرینبرگ، هورتون و ثورنبرگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). اساساً قلدري به‌هدف آسیب رساندن، ایجاد ترس از طریق تهدید و پرخاشگری در موقعیتی که عدم توازن بین فرد قلندر یا گروه قلندر با فرد قربانی<sup>۵</sup> یا قربانیان ادراک شود صورت می‌گیرد (کالارسو<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸). از مشکلات نسبتاً شدید و ماندگاری که متعاقب قلدري نشان داده شده، باید به عزت نفس پایین، عملکرد تحصیلی ضعیف، مشکلات سلامت ذهنی و مشکلات در سازگاری اجتماعی و تحصیلی اشاره نمود (لیو و گریوز<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱؛ یان، چن و هوانگ<sup>۸</sup>، ۲۰۱۹). از سوی دیگر پیامدهای تجربیات قلدري دوران کودکی تا دوران بزرگ‌سالی در قربانیان به طول می‌انجامد و در آنان گسترهای از شک و تردید در مورد عزت نفس خویش تا اختلالات شدید در روابط شخصی، اضطراب، افسردگی و سوءصرف مواد را در برمی‌گیرد (کولیگا، کولنا، ویلکوکسا و چوهی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۸).

زمانی که توجه محققان به رفتارهای نامطلوب و ناسازگارانه دانش آموزان در مدارس معطوف شد دریافتند که یکی از دلایل اصلی بی‌انگیزگی، عدم مشارکت، فرسودگی، رفتارهای ضداجتماعی و قلدري، عدم ارضای نیازهای سطح بالا است (جانگ، کیم و ریو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۶). مک دانیل، نگالا و لئونارد<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۵) وجود نیاز شایستگی را به عنوان بخش مهمی از انگیزش لازم جهت انجام اقدامات مثبت و منفی لازم دانسته‌اند که می‌تواند به چند طریق بر رفتار قلندر اثر بگذارد و از سوی دیگر شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد عدم ارضای نیازهای سطح بالا و به‌طور خاص نیازهای خود پیروی و تعلق، با رفتارهای ضداجتماعی و پرخاشگرانه، در ارتباط است (فوژیانی، دیمیتروپلاو و مایکلیدز<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۶).

در حوزه روانشناسی انگیزشی، نظریه خود تعیین‌گری<sup>۱۳</sup>، یکی از مقبول‌ترین نظریات را در مورد نقش عاملیت انسانی ارائه و بعد از انگیزش انسانی را تشریح نموده است (شوگرن، رالی، ومهیر، گراند فیلد، جونز<sup>۱۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). اساس نظریه خود تعیین‌گری، نیازهای بنیادین روان‌شناختی هستند که به عنوان انرژی لازم برای کمک به درگیری فعال با محیط، پرورش مهارت‌ها و رشد سالم در نظر گرفته می‌شود (د سی و ریان<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۱). د سی و ریان، در چارچوب نظریه خود تعیین‌گری سه نیاز شایستگی، خود پیروی و تعلق<sup>۱۶</sup> (ارتباط) را نیازهای بنیادین روان‌شناختی<sup>۱۷</sup> معرفی نمودند که می‌توانند کیفیت زندگی و گستره و سیعی از رفتارهای ما را تبیین نمایند (والکر و کونو<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۸). این نیازها به صورت ذاتی در تمامی انسان‌ها وجود دارند و برای خود تنظیمی<sup>۱۹</sup> و بهزیستی افراد ضروری‌اند. نیاز خود پیروی، درجه‌ای است که فرد بر اساس علایق و ارزش‌های شخصی، مسئولیت و میل در انجام رفتارهای خود تجربه می‌کند (ارل<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۷) به عبارت دیگر، خود پیروی به نیاز برای ادراک احساس کنترل، عامل بودن یا خودمختاری در تعاملات با محیط اشاره دارد (د سی و ریان، ۲۰۱۷) و فعالیت‌های خود پیرو فعالیت‌هایی هستند که توسط خود فرد تائید شده و مطابق با علایق و ارزش‌های او هستند.

<sup>۱</sup>. bullying

<sup>۲</sup>. Hein, Koka & Hagger

<sup>۳</sup>. Olweus, Limber & Breivik

<sup>۴</sup>. Strindberg, Horton & Thornberg

<sup>۵</sup>. victim

<sup>۶</sup>. Coloroso

<sup>۷</sup>. Liu & Graves

<sup>۸</sup>. Yan, Chen & Huang

<sup>۹</sup>. Kuliga, Cullen, Wilcox & Chouhy

<sup>۱۰</sup>. Jang, Kim & Reeve

<sup>۱۱</sup>. McDaniel, Ngala & Leonard

<sup>۱۲</sup>. Fousiani, Dimitropoulou & Michaelides

<sup>۱۳</sup>. self-determination theory

<sup>۱۴</sup>. Shogren, Raley, Wehmeyer, Grandfield, Jones

<sup>۱۵</sup>. Deci & Ryan

<sup>۱۶</sup>. autonomy, competence and relatedness

<sup>۱۷</sup>. basic psychological needs

<sup>۱۸</sup>. Walker & Kono

<sup>۱۹</sup>. self-regulation

<sup>۲۰</sup>. Earl

(وینستن کیستی، نیمیک و سوونس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). نیاز به شایستگی نشان‌دهنده تمایل انسان به تسلط مؤثر بر محیط خود و تجربه حس شایستگی در انجام امور است (دسى و ریان، ۲۰۱۷) و سراجام نیاز به تعلق که مربوط به وابستگی اجتماعی است. تعلق احساس رضایتی است که از داشتن ارتباط با دیگران و تعامل با آن‌ها و داشتن پیوند و توجه دوطرفه با دیگران حاصل می‌شود (دسى، ریان و گوای، ۲۰۱۳). این سه نیاز بنیادین روان‌شناختی به هم وابسته‌اند. تعلق، امنیت موردنیاز را برای اینکه افراد شروع‌کننده خود پیروی باشند فراهم می‌کند. احساس خود پیروی در انجام تکالیف باعث افزایش شایستگی می‌شود. شایستگی، اعتماد لازم برای احساس پذیرش و وابسته بودن به محیط پیرامون را فراهم می‌کند (اوردان و اسکونفلدر، ۲۰۰۶).

بر اساس نظریه خود تعیین گری، زمانی که نیازهای روان‌شناختی برآورده شود افراد رشد و عملکرد مؤثری خواهند داشت اما اگر این نیازها برآورده نشوند افراد سطح پایینی از بهزیستی را گزارش می‌دهند و عملکرد نامناسبی را نشان می‌دهند (بارثولمی، تومانیس، کوویس-کامپس و لوئزدل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). همچنین طبق این نظریه جنبه‌های منفی و ناخوشایند تجارب و رفتارهای انسان مثل تبعیض و تعصب، آسیب‌های روانی و پرخاشگری درزمینه تعامل با نیازهای روان‌شناختی که به لحاظ رشدی برآورده نشده‌اند، ایجاد می‌شوند (دسى و ریان، ۲۰۱۷). در این راستا ون پتی جم، سویننز، وینستن کیستی و بیبرز<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) شواهدی مبنی بر رابطه بین محرومیت از اراضی نیاز خودپیروی با مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده<sup>۴</sup> ارائه دادند و پارک، تروپسی و مانر<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) نیز رابطه مثبت بین اراضی نیاز تعلق و رفتارهای نوع‌دوستانه را گزارش نمودند.

مدخلات پیشگیرانه درگذشتة، تحت تأثیر تمرکز بر درک و کاستن از عوامل خطر ساز آسیب‌های روانی بود تا زمانی که این روند با حرکت رو به رشد روان‌شناختی مثبت دچار تغییراتی شد، چراکه مدخلات روان‌شناختی مثبت<sup>۶</sup> در برابر رویدادهای استرس‌زای زندگی بر نقاط قوت، توانایی‌های مثبت و صلاحیت‌های روان‌شناختی افراد تأکید می‌ورزد (مرادی، اسدزاده، کرمی و نجفی، ۱۳۹۷؛ کاون، بیرنوتا، فاوست و براون<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵). این مدخلات از لحاظ تجربی تأیید شده‌اند و شامل طراحی فعالیت‌هایی هدفمند جهت افزایش میزان هیجان‌ها و تجربیات مثبت و کمک به تسهیل اعمال و اندیشه‌هایی است که منجر به شکوفایی و رشد افراد می‌شوند (لامبرت، پاسمور و جاشنل<sup>۸</sup>، ۲۰۱۸). یکی از مفاهیمی که درزمینه مدخلات روان‌شناختی مثبت اهمیت ویژه‌ای یافته، مفهوم امید است. پژوهش‌های صورت گرفته نشان می‌دهند که امید یک ساختار قابل انعطاف و مؤثر است که می‌تواند تفاوت‌های زیادی را در حوزه‌های مختلف زندگی شخصی ایجاد کند (دیکسون، کلتون، ورل و ملو، ۲۰۱۸). فلدمن<sup>۹</sup> و اسنایدر امید را به عنوان مؤلفه مهمی در درک معنایی که ما حین دنبال کردن اهداف و خواسته‌های خویش به تجاریمان نسبت می‌دهیم، معرفی نموده‌اند (هلمن، ورلی و مونو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۸). با اینکه، امید یک هیجان نیست، اما فرایندی انگیز شی-شناختی است که در آن هیجان‌ها از شناخت پیروی می‌کنند و پس از بازخورد مقابل، در روند پیگیری اهداف با ارزیابی‌های آینده تعامل برقرار می‌سازند (برونینکز و هاوینتون<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۸). پژوهش‌های صورت گرفته نیز، حاکی از آن است که امید به طور معنادار با توانایی‌های ذاتی جسمی و فکری همبستگی ندارد و می‌تواند آموخته شود (مرحمتی و خرمائی، ۱۳۹۷؛ بنابراین راهبردهای آموزش شناختی ارتقاء امید رویکردی است که به افراد کمک می‌کند تا اهداف روشی را در نظر بگیرند، گذرگاه‌های<sup>۱۲</sup> متعددی را برای رسیدن به آن‌ها بسازند، خود را برای پیگیری اهداف برانگیزند و موانع را به صورت چالش‌هایی که باید بر آن‌ها غلبه شود، از نو چارچوب‌بندی کنند (حسینی، بدري گرگري، سليمي و كليري، ۱۳۹۴).

<sup>1</sup>. Vansteenkiste, Niemiec & Soenens

<sup>2</sup>. Guay

<sup>3</sup>. Urdan & Schoenfelder

<sup>4</sup>. Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas-Campos & Lonsdale

<sup>5</sup>. Van Petegem, Soenens, Vansteenkiste & Beyers

<sup>6</sup>. externalizing behavior

<sup>7</sup>. Park, Troisi & Maner

<sup>8</sup>. positive psychology

<sup>9</sup>. Kwon, Birrueta, Faust & Brown

<sup>10</sup>. Lambert, Passmore & Joshanloo

<sup>11</sup>. Feldman, D.B.

<sup>12</sup>. Hellman, Worley & Munoz

<sup>13</sup>. Bruininks & Howington

<sup>14</sup>. pathways

رویکرد شناختی ارتقاء امید از پشتونه علمی و تجربی بالایی برخوردار است و اثربخشی آموزش آن بر مؤلفه‌های مهم سلامت جسمانی و روانی در تحقیقات متعددی از جمله برازیش بهزیستی و سلامت روانی و رفتارهای سازگارانه (رند، مارتین و شای<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱) رضایت از زندگی (گرانک، باررا، شاهد، نیکلاس، بوئن<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۳)، افزایش عزت نفس، افکار مثبت، خوشبینی، سلامت جسمی، تاب‌آوری، افسردگی پایین و رفتارهای بروني سازی کمتر (ساتیجی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶) تأیید شده است. شواهد مختلف نشان می‌دهد که تفکر امیدوارانه با تمایل به ادراک شایستگی بالاتر، رضایت از زندگی، عزت نفس مثبت (برناردو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵) سازگاری اجتماعی و شایستگی بیشتر (کاون، استنایدر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲؛ استنایدر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲) در ارتباط است. مولین<sup>۷</sup> (۲۰۱۹) طی پژوهشی به بررسی مطالعات انجام شده در زمینه امید، تاب‌آوری<sup>۸</sup> و خودپیروی پرداخت و دریافت که امید برای داشتن احساس خودپیروی ضروری است. پژوهش طولی سه ساله وندلر و بوندیک<sup>۹</sup> (۲۰۱۱) که باهدف بررسی رابطه بین امید و نیازهای بنیادین روان‌شناختی با ۴۱۱ هنرجوی فنی و حرفه‌ای صورت گرفت، حاکی از رابطه مثبت بین امید و ارضای نیاز شایستگی بود؛ بنابراین امید در دانش آموزان تأثیر مثبتی بر ارضای شایستگی‌های درک شده حرفه‌ای داشت. وندلر، بریسویل و شویلسون<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۱) در پژوهشی با ۴۵۰ کارآموز و ۵۸ مری در مدت ۴ سال آموزش حرفه‌ای به این نتیجه دست یافته‌ند که بین امید و رضایت از سه نیاز بنیادی روان‌شناختی (تعلق، خودپیروی و شایستگی) رابطه مثبت وجود دارد. ریس و هوپی<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۵) امید را میانجی بین بهزیستی عاطفی و احساس خودپیروی در افراد معروف نموده اند.

با توجه به آچه ذکر شد، انتظار می‌رود آموزش راهبردهایی هدف محور<sup>۱۲</sup> و افزایش احساس عاملیت<sup>۱۳</sup> با انتخاب اهداف و در نظر گرفتن مسیرهای مختلف، تعامل و همکاری جهت نیل به اهداف و تبدیل موانع به چالش‌های قابل حل در بطن برنامه آموزش شناختی ارتقاء امید، موجب شود تا دانش آموزان ضمن ارزیابی مجدد توانایی‌های روان‌شناختی خویش، احساس شایستگی، خودپیروی و تعلق بیشتری نمایند و از این طریق تا حدودی گرایش به رفتار قدری آنان تقلیل یابد. با توجه به پیشینه مطالعات صورت گرفته، پژوهشی که به بررسی تأثیر آموزش امید بر نیازهای بنیادین روان‌شناختی در دانش آموزان قدر انجام گرفته باشد، یافت نشد، از سوی دیگر در پژوهش‌های داخلی خلاً بررسی رابطه بین امید و نیازهای بنیادین روان‌شناختی بسیار محسوس بوده است. درنهایت با توجه به شیوع بالای رفتار قدری در مدارس، پیامدهای سوء آن بر جامعه افراد درگیر در این رفتار و ایجاد آسیبهای متنوع جسمی و روانی، انجام مداخلاتی مؤثر جهت ارضای نیازهای بنیادی روان‌شناختی و تقلیل رفتار قدری ضروری به نظر می‌رسد؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر تعیین تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش آموزان پسر دارای رفتار قلدرانه بوده است.

### روش

طرح این پژوهش نیمه تجربی و از نوع پیش‌آزمون – پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر ارومیه بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ در حال تحصیل بودند. از بین نواحی یک و دو آموزشی این شهر به روش نمونه‌گیری هدفمند یک هنرستان فنی و حرفه‌ای پسرانه انتخاب شد. ابزار غربال‌گری شامل پرسشنامه قلدر - قربانی الیوس (۱۹۹۶) در سطح مدرسه در اختیار همه دانش آموزان حاضر در آموزشگاه قرار گرفت. در این پژوهش بعد از تحلیل پرسشنامه قلدر - قربانی الیوس دانش آموزانی به عنوان قلدر انتخاب شدند که علاوه بر قرار گرفتن نمرات آنها در بالای نقطه برش پرسشنامه، نمودهای رفتار قلدري نیز در رفتارهای آنها مشهود بود. درنهایت تعداد ۳۰ نفر از دانش آموزان که هم در پرسشنامه نمرات بالای نقطه برش کسب نموده و هم از نظر معاونین آموزشگاه دارای نمودهای رفتار قلدري بودند انتخاب و به صورت تصادفي در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدندجهت

<sup>1</sup>. Rand, Martin & Shea

<sup>2</sup>. Granek, Barrera, Shaheed, Nicholas, Beaune

<sup>3</sup>. Satici

<sup>4</sup>. Bernardo

<sup>5</sup>. Snyder

<sup>6</sup>. Mullin

<sup>7</sup>. resilience

<sup>8</sup>. Wandeler & Bundick

<sup>9</sup>. Wandeler, Baeriswyl & Shavelson

<sup>10</sup>. Reis & Hoppe

<sup>11</sup>. goal oriented

<sup>12</sup>. feeling of agency

حضور فعال و آگاهانه شرکت‌کنندگان در پژوهش سعی شد تا حد امکان در مورد هدف پژوهش به آنان توضیح داده شود و این اطمینان به آنان داده شد که اطلاعات آنان کاملاً محترمانه خواهد بود. ملاک‌های ورود به تحقیق عبارت بود از: ۱. داشتن سلامت ظاهری جسمانی؛ ۲. قرار گرفتن نمره در بالای نقطه برش پرسشنامه قدری؛ ۳. عدم دریافت هرگونه برنامه درمانی و مشاوره‌ای دیگر بهصورت همزمان با اجرای این پژوهش. ضمن این‌که ملاک خروج از تحقیق نیز غیبت در بیش از دو جلسه آموزش شناختی امید بود. به لحاظ توزیع جمعیت شناختی، میانگین و انحراف معیار سن آزمودنی‌ها در گروه آزمایش به ترتیب  $16/06$  و  $1/43$  و در گروه گواه به ترتیب  $16/80$  و  $1/08$  بود. پراکنش پایه تحصیلی نشان داد که  $40$  درصد گروه آزمایش در پایه دهم،  $26/7$  درصد در پایه یازدهم و  $33/3$  درصد در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند، همچنین  $20$  درصد گروه گواه در پایه دهم،  $53/3$  درصد در پایه یازدهم و  $26/7$  درصد در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند

#### ابزار سنجش

**پرسشنامه تجدیدنظرشده قدری-قربانی<sup>۱</sup>:** پرسشنامه قدری الیوس(۱۹۹۶)، یک پرسشنامه گزارش شخصی مشتمل بر ۳۹ سؤال است که سؤالات ۴-۱۲ مقیاس قربانی و سؤالات ۲۴-۳۲ مقیاس قدری را می‌سنجند و بر اساس مقیاس درجه‌بندی لیکرت الف: مواجهه با اشکال مختلف قدری (فیزیکی، کلامی، غیرمستقیم، قومی و جنسی) و ب: اشکال مختلف قدری کردن بر داش آموزان دیگر را در طول دو یا سه ماه گذشته نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه چندین بار بهصورت جزئی تجدیدنظر شده و روایی و پایایی آن در سیاری از مطالعات مورد سنجش قرار گرفته است. جهت بررسی روایی این پرسشنامه، پژوهشی تو سط لی و کرنل (۲۰۰۹) روی داش آموزان مقطع راهنمایی صورت گرفت. در این تحقیق، روایی هم‌زمان این پرسشنامه با پیمایش جو قدری مدرسه موردبررسی قرار گرفت. ضرایب همبستگی بین این دو ابزار، برای خرده مقیاس‌های قدری  $12/0$  و برای قربانی شدن  $42/0$  گزارش شده است. جهت بررسی پایایی این پرسشنامه نیز تحقیقی تو سط گند سال‌الووس، هلت، پیک سوتو، رودریگز، فیلیپتو<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۶) روی داش آموزان نوجوان صورت گرفت. نتایج ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس قدری  $87/0$  و برای خرده مقیاس قربانی  $85/0$  گزارش شده است. در ایران روایی و پایایی پرسشنامه تو سط رضایپور، سوری و خداکریم (۱۳۹۲) با  $83/4$  داش آموز موردبررسی قرار گرفت. پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس قدری  $82/0$  و برای خرده مقیاس قربانی  $80/0$  گزارش شده است. همچنین روایی سازه به روش تحلیل عاملی اکتشافی برای خرده مقیاس قدری مطابق نسخه اصلی چهار عامل را نشان داد که درمجموع توانایی تبیین  $72/0$  واریانس کل را داشت.

**پرسشنامه نیازهای بنیادین روان شناختی<sup>۳</sup>:** این مقیاس بر اساس نظریه خود تعیین گری شامل ۲۱ عبارت است که تو سط دسی و ریان (۲۰۰۰) تهیه شده است. محور اصلی نظریه خود تعیین گری مفهوم نیازهای روان شناختی بنیادی است. طبق این نظریه، فرض بر این است که این نیازها ذاتی و جهان‌شمول‌اند. مقیاس اصلی با  $21$  عبارت سه نیاز اصلی شامل خود پیروی، شایستگی و تعلق را اندازه‌گیری می‌کند. شماره عبارت‌های مربوط به اندازه گیری این سه نیاز به ترتیب عبارت‌اند از: نیاز خود پیروی با عبارت‌های  $1, 4, 8, 11, 14, 17, 20$  و  $20$ ، نیاز شایستگی با عبارت‌های  $3, 5, 10, 13, 15, 19$  و نیاز تعلق با عبارت‌های  $2, 6, 7, 9, 12, 16, 18, 21$ . شیوه نمره‌گذاری در این مقیاس به روش لیکرت از یک تا هفت درجه است. عبارت‌های  $4, 20, 3, 20, 11, 15, 3, 16, 7, 19, 15, 3, 16, 7, 19, 15, 3$  و  $18$  به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. اعتبار تشخیصی پرسشنامه در پژوهش جانستون و فینی<sup>۴</sup> ( $20/10$ ) با استفاده از ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های شایستگی، خود پیروی و تعلق با پرسشنامه‌های اضطراب فرآگیر، انگیزش اجتناب از شکست در دانشجویان رشته روانشناسی موردبررسی قرار گرفت. ضرایب همبستگی معنادار بین خود پیروی با اضطراب فرآگیر ( $16/0$ ) و اجتناب از شکست ( $-0/36$ ) محاسبه شد. همچنین همبستگی معنادار شایستگی با اضطراب فرآگیر ( $-0/25$ ) و اجتناب از شکست ( $-0/45$ ) مورد تائید قرار گرفت، از این‌رو نتایج مؤید اعتبار تشخیصی پرسشنامه بوده است. ضرایب آلفای کرونباخ برای محاسبه پایایی در پژوهش آن‌ها برای خود پیروی، شایستگی و تعلق با نمونه دانشجویان سال آخر به ترتیب  $0/68$ ،  $0/62$  و  $0/82$  گزارش شده است. بررسی روایی و پایایی این مقیاس در ایران تو سط بشارت (۱۳۹۲) انجام گرفته و پایایی با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ برای هر یک از مؤلفه‌های خود پیروی، شایستگی و تعلق به ترتیب  $0/0$ ،  $0/75$  و  $0/86$  گزارش شده است. همچنین روایی سازه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی سه مؤلفه مذکور را استخراج نمود که درمجموع توانست  $0/53$  از واریانس کل را تبیین نماید، ضمن این‌که بارهای عاملی گویه‌ها در دامنه  $44/0$  تا  $73/0$  قرار داشتند.

<sup>1</sup>. Olweus Bully/Victim Questionnaire-Revised (OB/VQ-R)

<sup>2</sup>. Gonçalves, Heldt, Peixoto, Rodrigues & Filippetto

<sup>3</sup>. Basic Needs Satisfaction in General Scale

<sup>4</sup>. Johnston & Finney

پروتکل آموزش شناختی ارتقاء امید از کتاب مداخلات روان‌شناسی مثبت نگر (مگیار- موئه، ۲۰۰۹، ترجمه فروغی و همکاران، ۱۳۹۲) و رویکرد نظریه امید اسنایدر (۲۰۰۰) اقتباس گردید و در قالب ۸ جلسه طراحی شد. شرح مختصراً جلسات در جدول ۱ آمده است. گروه آزمایش به مدت هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هر هفته یک جلسه) با برنامه‌ریزی مسئولین آموزشگاه در ساعت متغير هفته و به مدت دو ماه تحت آموزش شناختی ارتقاء امید قرار گرفتند و گروه گواه هیچ آموزشی در این خصوص دریافت نکرد. پس از اتمام جلسات آموزشی مجدداً از دانش آموزان هر دو گروه آزمایش و گواه پس‌آزمون به عمل آمد. تحلیل داده‌های گردآوری شده در دو سطح تحلیل توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و تحلیل استنباطی (آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری) صورت گرفت. همچنین محاسبات آماری با استفاده از نرم افزار SPSS<sup>25</sup> انجام شد.

جدول ۱- محتوای آموزشی جلسات مداخله

هدف	محظوظ	تغییر رفتار موردنظر	تکلیف
۱ معارفه و بیان قوانین جلسات و ایجاد ارتباط بین اعضاء	آشنایی اعضاًی گروه با یکدیگر و معرفی ساختار جلسات و اهداف برنامه آموزشی بر اساس نظریه امید	آشنایی و کسب کلیتی از توسعه اعضای گروه ارتباط بین اعضاًی گروه	بیان مشخصات و پیشینه کلی ساختار جلسات، برقراری
۲ ارائه مبانی امید در زندگی و ضرورت برخورداری از امید	توضیح مفاهیم اصلی نظریه امید که شامل تعیین هدف، تفکر عامل، تفکر مسیر و تشخیص موانع است، تبیین چگونگی رشد امید و ضرورت وجود آن	آشنایی با مفاهیم پایه نظریه امید، درک ضرورت وجود امید در زندگی و تأثیر آن در برخورد با موانع	طرح کردن فهرستی از اتفاقات جاری و ابعاد مهمندی و تشخیص میزان رضایت افراد از هر یک از این اتفاقات
۳ تعیین اهداف مثبت دقیق	شناസایی هدف و انواع آن به دانش آموزان و شناسایی شیوه صحیح برگزیدن اهداف مثبت؛ مطرح کردن ویژگی‌های اهداف مناسب بر اساس نظریه امید و سپس تغییب کردن افراد برای تعیین اهداف در هر یک از حیطه‌های زندگی	توانایی هدف‌گزینی مطلوب	تنهیه فهرستی از اهداف عملی و قابل وصول در حیطه‌های مختلف زندگی، تمرین تجسم مراحل رسیدن به اهداف و نوشتن افکار و هیجان‌های مثبت و منفی مرتبط
۴ شناسایی مسیرهای تفکر رسیدن به هدف، آموزش برگزیدن مسیر درست و برنامه‌ریزی صحیح	آشنایی افراد با تفکر برنامه‌ریزی و پرداختن به فهرست برنامه‌ریزی، شناساندن ویژگی گذرگاههای مناسب، آموزش تعیین گذرگاههای جاذشین و تقدیم گذرگاهها به گام‌های کوچک	توانایی برنامه‌ریزی و طراحی مسیرهای مطلوب	تنهیه برنامه مناسب برای رسیدن به هر یک از اهداف به صورت جزئی و کلی، تهیه چندین مسیر جانشین برای هر هدف طراحی شده
۵ شناخت موانع در مسیر رسیدن به اهداف	آشنایی با موانع دررسیدن به اهداف و برطرف کردن موانع و مشکلات قبل حل، آشنایی با لغزش و تکرار لغزش	حفظ و بقای امید به رغم نوشتن جملاتی برای جلوگیری از لغزش و تکرار آن	استفاده از خود گوئی‌های مثبت و نوشتن جملاتی برای جلوگیری از تقویت عامل با استفاده از فنون ایجاد و حفظ عامل، امید
۶ افزایش احساس عاملیت در طراحی و دنبال کردن اهداف	شناساندن عاملیت امید به دانش آموزان و بالا بردن انگیزه در مؤلفه عاملیت امید، کار بر روی افزایش تفکر عامل با استفاده از تفکر مثبت و تکرار واژه‌های مثبت	افزایش احساس عاملیت امید به دانش آموزان و خیال پردازی، تجسم ذهنی، سرمشق‌گیری/الگوبرداری و خودگویی‌های مثبت	تفویت عامل با استفاده از فنون ایجاد و حفظ عامل، امید
۷ شناسایی و آموزش یافتن امید در میان زندگی واقعی زنگی واقعی	شناسانی و آموزش یافتن امید در میان زندگی واقعی و تحصیلی دانش آموزان و ایجاد حس تعهد به امید از طریق همکاری بین پژوهشگر و دانش آموزان.	یافتن امید، تعهد به امید	تعریف داستان زندگی خود بر اساس سه مؤلفه‌ی اصلی نظریه امید و تبیین و مشارکت دادن اعضاء گروه در شناشایی داستان زندگی اعضاء و قالب‌بندی مجدد

<sup>1</sup>. Magyar-Moe

## ۸ جمع‌بندی و خاتمه

افزایش امید و یادآوری آن، خودگویی‌های مثبت و تصور ذهنی، عامل و آموزش این که دانش آموzan خودشان به کارگیری تفکر امیدوارانه ایفای نقش امید درمانگری گروهی مطرح کردن راهکارهایی برای ایجاد و حفظ یک امید درمانگر با شند و تفکر امیدوارانه را به صورت روزمره به کار بر ند، آموزش چگونگی خود بازنگری بر تغذیات امیدوار و آموزش استفاده از تکنیک‌های افزایش امید، خلاصه و جمع‌بندی مطالب

## یافته ها

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی نمرات در زیر مقیاس‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی به تفکیک گروه‌ها ارائه شده است. محتوای جدول نشان می‌دهد میانگین گروه آزمایش در متغیر مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی در مرحله پس‌آزمون (بعد از اعمال متغیر مستقل) تفاوت قابل توجهی نسبت به میانگین گروه گواه داشته است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نمرات گروه‌ها در زیر مقیاس‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی (N=15)

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون	انحراف معیار	میانگین	پس‌آزمون	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
شاپیستگی	آزمایش	۲۸/۳۳	۵/۰۲	۳۲/۸۶	۴/۱۲	۲۷/۹۳	۴/۹۳	۲۷/۹۳	۳/۸۲
	گواه	۲۷/۲۰	۴/۱۳	۳۴/۹۳	۳/۹۷	۳۰/۳۳	۴/۱۹	۳۰/۶۰	۳/۲۰
	آزمایش	۲۹/۸۰	۵/۴۷	۴۱/۲۰	۴/۷۰	۳۵/۸۶	۴/۱۰	۴۱/۰۵	۴/۱۲
	گواه	۳۴/۴۶	۵/۶۴	۳۵/۱۳	۵/۹۱	آزمایش	۴/۰۵	۴۱/۰۵	۳/۸۲
	آزمایش	۲۹/۸۰	۴/۱۹	۳۰/۶۰	۳/۲۰	گواه	۴/۱۳	۴/۹۳	۳/۹۷
	گواه	۲۷/۲۰	۴/۹۳	۲۷/۹۳	۳/۸۲	شاپیستگی	۴/۰۵	۴۱/۰۵	۴/۱۲
خود پیروی	آزمایش	۳۰/۳۳	۴/۱۳	۳۴/۹۳	۳/۹۷	۳۰/۳۳	۴/۱۹	۳۰/۶۰	۳/۲۰
	گواه	۲۹/۸۰	۴/۱۹	۳۰/۶۰	۳/۲۰	گواه	۴/۰۵	۴۱/۰۵	۳/۸۲
	آزمایش	۳۵/۸۶	۵/۴۷	۴۱/۲۰	۴/۷۰	آزمایش	۴/۰۵	۴۱/۰۵	۴/۱۲
	گواه	۳۴/۴۶	۵/۶۴	۳۵/۱۳	۵/۹۱	تعلق	۴/۰۵	۴۱/۰۵	۳/۸۲

با توجه به طرح پژوهش حاضر جهت کنترل اثر پیش‌آزمون و پس‌آزمون از روش تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. جهت اطمینان به نتایج منتج شده در این نوع تحلیل پیش‌فرض‌هایی باید رعایت گردد. نرمال بودن توزیع نمرات بهو سیله آزمون کولموگروف-اسمرینوف در مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی تأیید شد ( $P > 0.05$ ), مفروضه همسانی واریانس‌ها توسط آزمون لوین در پس‌آزمون مؤلفه‌های [شاپیستگی ( $P=0.106$ ), خود پیروی ( $P=0.280$ ), تعلق ( $P=0.326$ )] محاسبه شد که در مورد هر سه مؤلفه پس‌آزمون مؤلفه‌های [شاپیستگی ( $P=0.106$ ), خود پیروی ( $P=0.280$ ), تعلق ( $P=0.326$ )] محاسبه شد که در مورد هر سه مؤلفه موردنبررسی از لحاظ آماری معنی‌دار نبود ( $p > 0.05$ ), بنابراین مفروضه همگنی واریانس‌ها تأیید شد. مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس های مشاهده شده نیز بهو سیله آزمون باکس محاسبه گردید ( $\text{Box's } M = 10.995$ ,  $F = 1/612$ ,  $P = 0.139$ ) میزان معناداری آزمون باکس از  $0.05$  بیشتر است درنتیجه ماتریس واریانس-کوواریانس همگن است. مفروضه مهم دیگر تحلیل کوواریانس چند متغیری، همگنی ضاییب رگرسیون است که از طریق تعامل پیش‌آزمون زیر مقیاس‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی و متغیر مستقل در مرحله پس‌آزمون موردنبررسی قرار گرفت. تعامل پیش‌آزمون و پس‌آزمون های مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی در گروه معنادار نبوده بنابراین تعاملی بین گروه‌ها و نمرات پیش‌آزمون وجود ندارد و پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون رعایت شده است [شاپیستگی ( $P=0.135 > 0.05$ ), خود پیروی ( $P=0.410 > 0.05$ ), تعلق ( $P=0.349 > 0.05$ )]. با توجه به برقراری مفروضه‌های تحلیل کوواریانس چند متغیری، برای بررسی میزان تأثیر آموزش امید بر مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی از تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد که نتایج در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری برای مؤلفه‌های نیازهای بنيادین روان‌شناختی

آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطای	معنی داری	اندازه اثر
اثر پیلابی	.۰۵۹۳	۱۱/۱۴۸	۳	۲۳	.۰۰۰۱	.۰۵۹۳
لامبادای ویلکز	.۰۹۵۹	۱۱/۱۴۸	۳	۲۳	.۰۰۰۱	.۰۵۹۳
اثر هتنینگ	.۰۰۴۳	۱۱/۱۴۸	۳	۲۳	.۰۰۰۱	.۰۵۹۳
بزرگ‌ترین ریشه روی	.۰۰۴۳	۱۱/۱۴۸	۳	۲۳	.۰۰۰۱	.۰۵۹۳

مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد، تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر مؤلفه‌های نیازهای بنيادین روان‌شناختی معنی دار است و سطوح معنی داری همه آزمون‌ها بیانگر آن است که بین آزمودنی‌های گروه آزمایش و گروه گواه، دست کم از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته (مؤلفه‌های نیازهای بنيادین روان‌شناختی) تفاوت معنی داری وجود دارد ( $P < 0.01$ )؛ بنابراین برای پی بردن به این نکته که در کدام‌یک از مؤلفه‌های نیازهای بنيادین روان‌شناختی بین دو گروه تفاوت وجود دارد، سه تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن تحلیل کوواریانس چند متغیری انجام شد. جدول ۴ نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیری در متن مانکوا را برای مقایسه نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج تفکیکی تحلیل کوواریانس تک متغیری بر مؤلفه‌های نیازهای بنيادین روان‌شناختی

منابع	پس‌آزمون	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	معنی داری ضریب آتا	توان آزمون
گروه شایستگی	۱۵۰/۷۷۵	۱	۱۵۰/۷۷۵	۹/۱۳۸	.۰۰۰۶	.۰۵۰۶	.۹۹۸
خود پیروی	۱۱۱/۱۷۸	۱	۱۱۱/۱۷۸	۱۲/۴۴۳	.۰۰۰۲	.۰۳۳۲	.۹۲۳
تعلق	۱۸۵/۴۶۸	۱	۱۸۵/۴۶۸	۱۴/۲۳۳	.۰۰۰۱	.۰۳۶۳	.۹۵۲

نتایج مندرج در جدول ۴ بیانگر آن است که بین میانگین مؤلفه‌های شایستگی، خود پیروی و تعلق شرکت‌کنندگان بر حسب عضویت گروهی (گروه آزمایش و گواه) در مرحله پس‌آزمون با درجه آزادی ۱ و ۲۵ تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0.01$ )؛ بنابراین آموزش شناختی ارتقاء امید بر بهبود مؤلفه‌های نیازهای بنيادین روان‌شناختی در دانش آموزان پسر دارای رفتار قلدرانه مؤثر واقع شده است. همچنین با توجه به مجذور اتا می‌توان بیان نمود که به ترتیب ۳۶، ۳۳ و ۵۰ درصد تغییرات هر یک از مؤلفه‌های شایستگی، خود پیروی و تعلق ناشی از تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بوده است.

### بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش شناختی ارتقاء امید بر ارضای نیازهای بنيادین روان‌شناختی دانش آموزان پسر دارای رفتار قلدرانه انجام شد. نتایج نشان داد که آموزش شناختی ارتقاء امید موجب بهبود مؤلفه‌های نیازهای بنيادین روان‌شناختی شده است. پژوهش داخلی یا خارجی که به صورت مستقیم درزمینه بررسی تأثیر آموزش امید بر نیازهای بنيادین روان‌شناختی در دانش آموزان دارای رفتار قلدرانه صورت گرفته باشد، یافتن نشد اما نتایج این یافته با سایر پژوهش‌های صورت گرفته درزمینه مؤلفه‌های نیازهای بنيادین روان‌شناختی مانند تحقیق واندلیر، لوپز و بریسول (۲۰۱۱)، واندلیر، بریسول و شاولسون (۲۰۱۱)، اسنایدر (۲۰۰۲)، کوان (۲۰۰۲)، وندلر و بوندیک (۲۰۱۱)، ریس و هوپی (۲۰۱۵)، مولین (۲۰۱۹)، برناردو (۲۰۱۵)، بر نقش و تأثیر امید بر شایستگی، خود کارآمدی، خودتنظیمی، شایستگی تحصیلی و خودمختاری و تعلق همخوانی دارد. وندلیر و بوندیک (۲۰۱۱)، طی یک مطالعه طولی سه‌ساله بر دانش آموزان نوجوان تحت آموزش حرفه‌ای دریافتند که افزایش امید می‌تواند تأثیرات مطلوبی بر رشد و درک شایستگی حرفه‌ای داشته باشد، همچنین ریس و هوپی (۲۰۱۵) امید را به عنوان میانجی برای بهزیستی عاطفی و احساس خودمختاری در افراد ذکر کردند. علاوه بر این وندلیر و همکاران (۲۰۱۱)، طی پژوهشی دریافتند که امید با سه مؤلفه تعلق، خودمختاری و شایستگی رابطه مثبتی دارد، از این‌رو می‌توان گفت یافته‌های این مطالعه با پژوهش‌های صورت گرفته همخوانی دارد.

مؤلفه‌های شایستگی، خودمختاری و تعلق به عنوان سه نیاز اساسی روان‌شناختی نقش مهمی در ساختار کلی شخصیت، سازگاری‌ها، عزت نفس و تعاملات بین فردی دانش آموزان بازی می‌کنند، بنابراین عدم ارضای این نیازها که تا حدود زیادی به هم وابسته‌اند، دانش آموزان را به انجام رفتارهای قدرانه و گاه پرخاشگرانه سوق می‌دهد. برای نمونه در صورتی که فرد یا دانش آموز در تعاملات بین فردی خود احساس توجه و پیوند دوطرفه (خانواده یا معلمان) نداشته باشد و به عبارت دیگر از ارتباط و تعاملات خود احساس رضایت کافی نداشته باشد، نیاز به تعلق به شکل درستی ارضا نخواهد شد و به این شکل بر امنیت لازم برای خود پیروی نیز اثر سوء خواهد گذاشت. لذا این محدودیت در احساس تعلق می‌تواند به عنوان جرقه انجام رفتارهای قدرانه قلمداد گردد، همچنین در خانواده یا مدارسی که به انتخاب‌ها و ترجیحات فرد اهمیت داده نمی‌شود یا فرد در روند فعالیتها و اموری قرار می‌گیرد که توسط خود او انتخاب‌نشده، مطابق با علائق و ارزش‌های او نیست یا به عبارتی خود را منشأ و علت رفتارش نمی‌داند، نیاز به خود پیروی و مستقل بودن فرد ارضا نمی‌گردد و این عدم ارضا می‌تواند به شکل خصم‌مانه برای کنترل دیگران اعمال شود. علاوه بر این‌زمانی که در فرد احساس تعلق و خود پیروی ارضا نشده و فرد نتواند بر محیط خویش تسلط یابد و فرصت کافی برای نشان دادن توانایی خویش را نیابد، بر نیاز وی برای احساس شایستگی خدشه وارد خواهد شد لذا برای جبران آن به نشان دادن برتری فیزیکی و قدرت خویش تمایل نشان می‌دهد و به این شکل رفتارهای قدرانه راهی برای ارضای این نیازها خواهد شد.

در تبیین تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر مؤلفه خود پیروی می‌توان گفت تعیین اهداف و پیگیری آن‌ها با حفظ عاملیت فردی در سرلوحه نظریه امید استایدر قرار دارد که طبق آن، فرد ضمن تعیین اهداف بر اساس علائق شخصی و حفظ انگیزش به شکل درونی، در مسیر تحقق اهداف، خود را عامل اصلی و مسئول اتفاقات زندگی می‌باید که این امر منجر به کسب بینشی نو و افزایش توانمندی شخصیتی فرد شده و با بهبود عاطفه مثبت ناشی از انتخاب هدف‌های شخصی و دنبال نمودن علائق فردی ادراک بهتری از ارضای نیاز خود پیروی حاصل می‌گردد، همچنین آموزش امید به دلیل بستر سازی تفکر امیدوارانه و ارزش‌های شخصی در فرد این عقیده را شکل می‌دهد که تجربیات و رویدادها قابلیت کنترل و پیش‌بینی دارند و فرد را در برابر مشکلات و برخورد با موانع منعطف می‌نماید، که از این طریق نیز بر ارضای مؤلفه خودپیروی اثر مثبتی داشته است علاوه بر این در آموزش شناختی ارتقاء امید به دلیل این که افراد هدف‌هایی را انتخاب می‌کنند و در پیگیری این اهداف مجبور به برقراری تعاملات سازنده با سایر افراد هستند و تحقیقات کیفی نیز نشان داده‌اند که ارتقاء امید سبب اهمیت یافتن ارتباطات اجتماعی و حمایتی متقابل شده و باعث می‌شود که فرد در این موقعیت‌ها به سمت جلب حمایت اجتماعی از دوستان و افراد مهم زندگی خود برود (حسینی و همکاران، ۱۳۹۴) می‌توان ادعا نمود که آموزش امید بر ارضای نیاز تعلق (ارتباط) به عنوان دومین مؤلفه نیازهای بنیادین روان‌شناختی اثر مطلوبی داشته است. از سوی دیگر چون آموزش شناختی ارتقاء امید در بطن محتوای خود شامل ایجاد گذرگاه‌هایی برای رسیدن به اهداف است و در این راستا فعالیت‌هایی توسعه شخص و با توجه به توانایی و استعدادهای ذاتی اش تدارک دیده می‌شود لذا فرد اهدافی را مناسب با سطح توانایی خویش انتخاب خواهد کرد تا بتواند شایستگی خویش را نشان دهد، بدین معنا که انتخاب اهداف و مسیرهای هم‌تراز با سطح توانایی ادراک مطلوبی از موفقیت و شایستگی را ایجاد می‌نماید. علاوه بر این طبق نظریه امید استفاده از فنون هدف محور و مبتنی بر تصورات مثبت، پس از ارزیابی میزان توانایی‌های واقعی و شرایط موجود، ارزیابی میزان عاملیت خویش در اتفاقات زندگی و تجسم رسانیده به اهداف تدارک دیده شده می‌توانند در افراد خود پندرهه مثبتی از صلاحیت‌ها و شایستگی‌ها ایجاد نماید که فاصله بین من ایدئال و من واقعی این دانش آموزان را کاهش داده و ادراک مطلوبی از سطح شایستگی در آن‌ها ایجاد نماید و از این طریق نیز بر مؤلفه نیاز به شایستگی تأثیر مثبتی داشته باشد. از این جهت می‌توان گفت آموزش امید بر مؤلفه شایستگی و ارضای آن در دانش آموزان با رفتار قدرانه مؤثر واقع شده است. به‌طور خلاصه، در این پژوهش تحت تأثیر مداخله‌ای آموزشی ارتقاء امید که در مورد گروه آزمایش اعمال شد، مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی به‌طور معناداری افزایش یافتند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش شناختی ارتقاء امید می‌تواند به عنوان مداخله‌ای مؤثر موجب بهبود مؤلفه‌های شایستگی، خود پیروی و تعلق در دانش آموزان پسر نوجوان دارای رفتار قدرانه گردد.

این پژوهش با محدودیت‌هایی هم چون استفاده از پرسشنامه به عنوان تنها ابزار که بعضًا موجب سوگیری در پاسخ‌ها می‌گردد و عدم مرحله پیگیری روبرو بوده است. علاوه بر این نتایج پژوهش قابل تعمیم به دانش آموزان پسر دارای رفتار قدرانه بوده و در صورت نیاز به تعمیم به سایر دانش آموزان این کار باید با احتیاط و دانش کافی صورت گیرد، درنتیجه پیشنهاد می‌شود پژوهش با نمونه‌های بیشتر، جنسیت دیگر و در سایر مقاطع تحصیلی مورد آزمایش قرار گیرد تا تعمیم‌پذیری این روش با اطمینان بیشتر برآورد شود. همچنین پیشنهاد می‌گردد تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید با سایر مداخله‌های درمانی در دانش آموزان دارای رفتار قدرانه مورد مقایسه قرار گیرد. به دلیل نقش

اثربخشی آموزش شناختی ارتقاء امید بر ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش آموزان پس از دارای رفتار قلدرانه  
Effectiveness of Cognitive Training of Hope Promotion on Basic Psychological Needs Satisfaction of ...

مثبت برنامه شناختی ارتقاء امید بر نیازهای بنیادین روان‌شناختی پیشنهاد می‌گردد در جلسات آموزش خانواده که بعضاً به صورت ماهانه در مدارس برگزار می‌گردد، بخشی از زمان برنامه آموزش خانواده‌ها به اهمیت ارتقاء امید در دانش آموزان اختصاص یابد تا این طریق ضمن آگاهسازی، خانواده‌ها بتوانند نقش حمایتی مناسب خود را ایفا کنند. مشاوران مدارس نیز می‌توانند ضمن شناسایی دانش آموزان دارای رفتار قلدرانه، کارگاه‌های آموزشی پیشگیرانه با موضوع آموزش شناختی ارتقاء امید و باهدف امید افزایی جهت بهبود مؤلفه‌های شایستگی، خود پیروی و تعلق در این دانش آموزان را در رأس برنامه‌های عملیاتی سالانه خویش قرار دهند.

### منابع

- بشارت، م. (۱۳۹۲). مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی: پایابی، روابی و تحلیلی عاملی. *فصلنامه اندیشه‌گیری تربیتی*, ۴(۱۴)، ۱۶۸-۱۴۷.
- حسینی، س.ع؛ بدری گرگری، ر؛ سلیمی، ح؛ کلیایی، ل. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش شناختی ارتقاء امید در کاهش میزان قربانی شدن ناشی از قلدري دانش آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*, ۱۱(۳۷)، ۱۹-۱.
- رضاپور، م؛ سوری، ح؛ خداکریم، س. (۱۳۹۲). روان‌سنجه نسخه فارسی مقیاس‌های ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پرسشنامه زورگویی الئوس در مدارس راهنمایی. *ارتقاء اینمنی و پیشگیری از مصدومیت‌ها*, ۱(۴)، ۲۲۱-۲۱۲.
- مکیار- موته، ج. ل. (۱۳۹۲). *مداخلات روانشناسی مثبت نگر؛ راهنمای درمانگر*. ترجمه: علی اکبر. فروغی؛ جلیل. اصلانی؛ سحر. رفیعی (۱۳۹۲). ارجمند، تهران.
- مرحومتی، ز؛ خرمائی، ف. (۱۳۹۷). رابطه دین داری و امید: نقش واسطه‌ای صبر. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*, ۱۴(۵۶)، ۴۴۴-۴۳۵.
- مرادی، خ؛ اسدزاده، ح؛ کرمی، ا؛ نجفی، م. (۱۳۹۷). ویژگی‌های روان‌سنجه سیاهه تحول مثبت نوحوان. *روان‌شنا سی تحولی: روان‌شنا سان ایرانی*, ۱۴(۵۵)، ۳۱۵-۳۲۷.
- Bartholomew, K., Ntoumanis, N., Cuevas-Campos, R., & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: the mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101-107.
- Bruininks, P., & Howington, D. E. (2018). Hopeful + Hoping = Hope: unique experiential features in the measurement of emotion. *The Journal of Positive Psychology*. 14(3): 341-353.
- Bernardo, A. B. I. (2015). Hope in Early Adolescence: Measuring Internal and External Locus-of-Hope. *Child Indicators Research*, 8, 699–715.
- Coloroso, B. (2008). *The bully, the bullied, and the bystander: From preschool to high school: How parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York: Collins living.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination Theory and The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior and wellbeing: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry*, 22, 17–22.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potentials. *Theory Driving research*, 109-133.
- Deci, E., & Ryan, R. (2017). *Self-determination theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Dixson, D.D., Keltner, D., Worrell, F.C., & Mello, Z. (2018). The magic of hope: Hope mediates the relationship between socioeconomic status and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 507-515.
- Earl, S.R. (2017). *The role of young adolescents' psychological needs at secondary school: applying basic psychological needs theory*. Doctor of Philosophy (PhD) thesis, University of Kent.
- Fousiani, K., Dimitropoulou, P., & Michaelides, M.P. (2016). Perceived Parenting and Adolescent Cyber-Bullying: Examining the Intervening Role of Autonomy and Relatedness Need Satisfaction, Empathic Concern and Recognition of Humanness. *Journal of Child and Family Studies*, 25 (7), 2120–2129.
- Gonçalves, F.G., Heldt, E., Peixoto, B.N., Rodrigues, G.A., Filippetto, M., & Guimaraes, L.S. P. (2016). Construct Validity and Reliability of Olweus Bully/Victim Questionnaire: Brazilian Version. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(1), 1-27.
- Granek, L., Barrera, M., Shaheed, J., Nicholas, D., Beaune, L.,& Antle, B. (2013). Trajectory of parental hope when a child has difficult-to-treat cancer: A prospective qualitative study. *Psycho-Oncology*, 22(11), 2436–2444.
- Hellman, C.M., Worley, J.A., & Munoz, R.T.(2018). Hope as a Coping Resource for Caregiver Resilience and Well-being. *Family Caregiving*, 81-98.
- Hein, V., Koka, A., & Hagger, M.S. (2015). Relationships Between Perceived Teachers' Controlling Behaviour, Psychological Need Thwarting, Anger and Bullying Behaviour in High-School Students. *Journal of Adolescence*, 42, 103–114.
- Jang, H., Kim, E.J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38.

- Johnston, M.M., & Finney, S.J. (2010).Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 280-296.
- Kwon, P., Birrueta, M., Faust, E., & Brown, E. R. (2015).The Role of Hope in Preventive Interventions. *Social and Personality Psychology Compass*, 12(9), 696-704.
- Kwon, P. (2002). Hope, defense mechanisms, and adjustment: Implications for false hope and defensive hopelessness. *Journal of Personality*, 70, 207-231.
- Kuliga, T.C., Cullen, F.T., Wilcox, P., & Chouhy, C. (2018).Personality and Adolescent School-Based Victimization: Do the Big Five Matter? *Journal of School Violence*, 18(2), 176-199.
- Liu, J., & Graves, N. (2011).Childhood Bullying: A Review of Constructs, Concepts, and Nursing Implications. *Public Health Nursing*, 28(6), 556-568.
- Lee, T., & Cornell, D. (2009).Concurrent Validity of the Olweus Bully-Victim Questionnaire. *Journal of School Violence*, 9(1), 56-73.
- Lambert, L., Passmore, H.A., & Joshanloo, M. (2018).A Positive Psychology Intervention Program in a Culturally-Diverse University: Boosting Happiness and Reducing Fear, *Journal of Happiness Studies*, 20(4): 1141-1162.
- Mullin, A. (2019). Children's Hope, Resilience and Autonomy, *Ethics and Social Welfare*, 1-14.
- McDaniel, K. R., Ngala, F., & Leonard, K. M. (2015).Does competency matter,Competency as a factor in workplace bullying. *Journal of Managerial Psychology*, 30(5), 597-609.
- Olweus, D., Limber, S.P., & Breivik, K. (2019). Addressing Specific Forms of Bullying: A Large-Scale Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program. *Int Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 70-84.
- Park, L. E., Troisi, J. D., & Maner, J. K. (2011).Egoistic versus altruistic concerns in communal relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28,315-335.
- Rand, K. L. Martin, A. D. & Shea, A. M. (2011).Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 45(6), 683-686.
- Reis, D. & Hoppe, A. (2015).Change in affective well-being on change in perceived job characteristics: The mediating role of hope. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88, 19-40.
- Satici, S.A. (2016). Psychological vulnerability, resilience, and subjective well-being: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 102, 68-73.
- Snyder, C.R. (2000). The Past and Possible Futures of Hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 11-28.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275.
- Strindberg, J., Horton, P., & Thornberg, R. (2019).Coolness and social vulnerability: Swedish pupils' reflections on participant roles in school bullying. *Research Papers in Education*, 1146-1470.
- Shogren, K.A., Raley, S.K., Wehmeyer, M.L. Grandfield, E., Jones, J.,& Shaw, L.A. (2019).Exploring the Relationships among Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration, Agentic Engagement, Motivation, and Self-Determination in Adolescents with Disabilities. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 3(2), 119-128.
- Urdan, T. & Schoenfeld, E, (2006).Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationship, and competence beliefs, *Journal of School Psychology*, 44,331-349.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., & Soenens, B. (2010).The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions, in Timothy C. Urdan, Stuart A. Karabenick (ed.) *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement*, 16,105 – 165.
- Van Petegem, S., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2015).Rebels With a Cause? Adolescent Defiance From the Perspective of Reactance Theory and Self-Determination Theory. *Child Development*, 86, 903-918.
- Walker, G.J., & Kono, S. (2018). The effects of basic psychological need satisfaction during leisure and paid work on global life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 13 (1), 36-47.
- Wandeler, C.A., & Bundick, M.J. (2011).Hope and Self-Determination of Young Adults in the Workplace. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 341-354.
- Wandeler, C. Baeriswyl, F. Shavelson, R. (2011). Hope, self-determination and workplace learning.A multilevel study in vocational training - In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 3-33.
- Yan, H., Chen, J., & Huang, J. (2019).School Bullying Among Left-Behind Children: The Efficacy of Art Therapy on Reducing Bullying Victimization. *Frontiers in psychiatry*, 10 (40), 1-7.

اثربخشی آموزش شناختی ارتقاء امید بر ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش آموزان پسر دارای رفتار قلدرانه  
Effectiveness of Cognitive Training of Hope Promotion on Basic Psychological Needs Satisfaction of ...