رویش روان شناسی، سال۹ ، شماره ۱۲، شماره پیاپی ۵۷، اسفند ۱۳۹۹
Rooyesh-e-Ravanshenasi,9(12), 2021

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

سیدقاسم مصلح (نویسنده مسئول)
کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
دکتر رحیم بدری گرگری
استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
دکتر شهروز نعمتی
دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

Seyed Ghasem Mosleh *
Master of Educational Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.
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.

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 نیمه‌تجربی 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-قربانی (الویوس،۱۹۹۶) تعداد ۳۰ نفر از دانش آموزان که به‌عنوان قلدر طبقه‌بندی‌شده 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 ازمگیار-موئه،۲۰۰۹) قرار گرفتند ولی گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکرد. ابزار اندازه‌گیری پژوهش شامل پرسشنامه نیازهای بنیادین روان‌شناختی (دسی و ریان،۲۰۰۰) توسط شرکت‌کنندگان در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل گردید. نتایج تحلیل کووار یانس 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($P<۰/۰۱$)؛ بنابراین آموزش شناختی ارتقاء امید بر بهبود مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی در دانش آموزان پسر دارای رفتار قلدرانه مؤثر بوده است.

واژه‌های کلیدی: امید، نیازهای بنیادین روان‌شناختی، قلدری.

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.

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

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : مهر ۹۹** **پذیرش: مهر ۹۹** **ویرایش نهایی : اسفند ۹۹**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.8.3]

مقدمه

قلدری[1] در مدارس، یک مشکل بزرگ اجتماعی در سطح جهانی است (هین، کوکا و هاگر[2]، ۲۰۱۵) و به‌عنوان شکلی از پرخاشگری عامدانه و رفتاری آسیب‌رسان با مشخصه تکرار عمل و نابرابری در قدرت بدنی و روانی تعریف‌شده است (الویوس، لیمبر و برایویک[3]، ۲۰۱۹) که برای دانش آموزان درگیر در آن تبعات جدی به همراه دارد (استرینبرگ، هورتون و ثورنبرگ[4]، ۲۰۱۹). اساساً قلدری باهدف آسیب رساندن، ایجاد ترس از طریق تهدید و پرخاشگری در موقعیتی که عدم توازن بین فرد قلدر یا گروه قلدر با فرد قربانی[5] یا قربانیان ادراک شود صورت می‌گیرد (کالارسو[6]، ۲۰۰۸). از مشکلات نسبتاً شدید و ماندگاری که متعاقب قلدری نشان داده‌شده، باید به عزت‌نفس پایین، عملکرد تحصیلی ضعیف، مشکلات هیجانی، مشکلات سلامت ذهنی و مشکلات در سازگاری اجتماعی و تحصیلی اشاره نمود (لیو و گریوز[7]، ۲۰۱۱؛ یان، چن و هوانگ[8]، ۲۰۱۹). از سوی دیگر پیامدهای تجربیات قلدری دوران کودکی تا دوران بزرگ‌سالی در قربانیان به طول می‌انجامد و در آنان گستره‌ای از شک و تردید در مورد عزت‌نفس خویش تا اختلالات شدید در روابط شخصی، اضطراب، افسردگی و سوءمصرف مواد را در برمی‌گیرد (کولیگا، کولنا، ویلکوکسا و چوهی[9]، 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 قلدری، عدم ارضای نیازهای سطح بالا است (جانگ، کیم و ریو[10]، ۲۰۱۶). مک دانیل، نگالا و لئونارد[11] (۲۰۱۵) وجود نیاز شایستگی را به‌عنوان بخش مهمی از انگیزش لازم جهت انجام اقدامات مثبت و منفی لازم دانسته‌اند که می‌تواند به چند طریق بر رفتار قلدری 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 (فوزیانی، دیمیتروپلاو و مایکلیدز[12]، ۲۰۱۶).

در حوزه روانشناسی انگیزشی، نظریه خود تعیین‌گری[13]، یکی از مقبول‌ترین نظریات را در مورد نقش عاملیت انسانی ارائه و ابعاد انگیزش انسانی را تشریح نموده است (شوگرن، رالی، ومهیر، گراند فیلد، جونز[14]و همکاران، ۲۰۱۹). اساس نظریه خود تعیین گری، نیازهای بنیادین روان‌شناختی هستند که به‌عنوان انرژی لازم برای کمک به درگیری فعال با محیط، پرورش مهارت‌ها و رشد سالم در نظر گرفته می شود (دسی و ریان[15]، ۲۰۱۱). دسی و ریان، در چارچوب نظریه خود تعیین گری سه نیاز شایستگی، خود پیروی و تعلق[16] (ارتباط) را نیازهای بنیادین روان شناختی[17] معرفی نمودند که می‌توانند کیفیت زندگی و گستره وسیعی از رفتارهای ما را تبیین نمایند (والکر و کونو[18]، ۲۰۱۸). این نیازها به‌صورت ذاتی در تمامی انسان‌ها وجود دارند و برای خودتنظیمی[19] 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[20]، ۲۰۱۷) به‌عبارت‌دیگر، خود پیروی به نیاز برای ادراک احساس کنترل، عامل بودن یا خودمختاری در تعاملات با محیط اشاره دارد (دسی و ریان، ۲۰۱۷) و فعالیت‌های خود پیرو فعالیت‌هایی هستند که توسط خود فرد تائید شده و مطابق با علایق و ارزش‌های او هستند

---

1 . bullying
2 . Hein, Koka & Hagger
3 . Olweus, Limber & Breivik
4 . Strindberg, Horton & Thornberg
5 . victim
6 . Coloroso
7 . Liu & Graves
8 . Yan, Chen & Huang
9 . Kuliga, Cullen, Wilcox & Chouhy
10 . Jang, Kim & Reeve
11 . McDaniel, Ngala & Leonard
12 . Fousiani, Dimitropoulou & Michaelides
13 . self-determination theory
14 . Shogren, Raley, Wehmeyer, Grandfield, Jones
15 . Deci& Ryan
16 . autonomy, competence and relatedness
17 . basic psychological needs
18 . Walker & Kono
19 . self-regulation
20 . Earl

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.8.3]

(وینستن کیستی، نیمیک و سوونس[۱]، ۲۰۱۰). نیاز به شایستگی نشان‌دهنده تمایل انسان به تسلط مؤثر بر محیط خود و تجربه حس شایستگی در انجام امور است (دسی و ریان، ۲۰۱۷) و سرانجام 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 (دسی، ریان و گوای[۲]، 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 می شود. شایستگی، اعتماد لازم برای احساس پذیرش و وابسته بودن به محیط پیرامون را فراهم می‌کند (اوردان و اسکونفلدر[۳]، 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 لونزدل[۴]، 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 (دسی و ریان، ۲۰۱۷). در این راستا ون پتی جم، سوینز، وینستن کیستی و بییرز[۵] (۲۰۱۵) شواهدی مبنی بر رابطه بین محرومیت از ارضای نیاز خودپیروی با مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده[۶] ارائه دادند و پارک، ترویسی و مانر[۷] (۲۰۱۱) نیز رابطه مثبت بین ارضای نیاز تعلق و رفتارهای نوع‌دوستانه را گزارش نمودند.

مداخلات پیشگیرانه درگذشته، تحت تأثیر تمرکز بر درک و کاستن از عوامل خطرساز آسیب‌های روانی بود تا زمانی که این روند با حرکت رو به رشد روان‌شناسی مثبت دچار تغییراتی شد، چراکه مداخلات روان‌شناسی مثبت[۸] در برابر رویدادهای استرس‌زای زندگی بر نقاط قوت، توانایی‌های مثبت و صلاحیت‌های روان شناختی افراد تأکید می‌ورزد (مرادی، اسد زاده، کرمی و نجفی، ۱۳۹۷؛ کاون، بیرئوتا، فاوست و براون[۹]، ۲۰۱۵). این مداخلات 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 جاشنلو[۱۰]، ۲۰۱۸). یکی از مفاهیمی که درزمینه مداخلات روانشناسی 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، کلتنر، ورل و ملو، ۲۰۱۸). فلدمن[۱۱] و اسنایدر امید را به‌عنوان مؤلفه مهمی در درک معنایی که ما حین دنبال کردن اهداف و خواسته‌های خویش به تجاربمان نسبت می‌دهیم، معرفی نموده‌اند (هلمن، ورلی و مونوز[۱۲]، ۲۰۱۸). بااینکه، امید یک هیجان نیست، اما فرایندی انگیز شی- شناختی است که در آن هیجان‌ها از شناخت پیروی می‌کنند و پس از بازخورد متقابل، در روند پیگیری اهداف با ارزیابی‌های آینده تعامل برقرار می سازند (برونینکز و هاوینتون[۱۳]، ۲۰۱۸). پژوهش‌های صورت گرفته نیز، حاکی از آن است که امید به‌طور 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 روشنی را در نظر بگیرند، گذرگاه‌های[۱۴] متعددی را برای رسیدن به آن‌ها بسازند، خود را برای پیگیری اهداف برانگیزند و موانع را به‌صورت چالش‌هایی که باید بر آن‌ها غلبه شود، از نو چارچوب‌بندی کنند (حسینی، بدری گرگری، سلیمی و کلیایی، ۱۳۹۴).

---

[1] . Vansteenkiste, Niemiec & Soenens
[2] . Guay
[3] . Urdan & Schoenfelder
[4] . Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas-Campos & Lonsdale
[5] .Van Petegem, Soenens,Vansteenkiste & Beyers
[6] . externalizing behavior
[7] . Park, Troisi & Maner
[8] . positive psychology
[9] . Kwon, Birrueta, Faust & Brown
[10] . Lambert, Passmore & Joshanloo
[11] . Feldman, D.B.
[12] . Hellman, Worley & Munoz
[13] . Bruininks & Howington
[14] . pathways

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.8.3]

رویکرد شـــناختی ارتقاء امید از پشـــتوانه علمی و تجربی بالایی برخوردار اســـت و اثربخشـــی آموزش آن بر مؤلفه‌های مهم ســـلامت جسمانی و روانی در تحقیقات متعددی ازجمله برافزایش بهزیستی و سلامت روانی و رفتارهای سازگارانه (رند، مارتین و شای[1]، ۲۰۱۱) رضایت از زندگی (گرانک، باررا، شاهد، نیکلاس، بوئن[2] و همکاران، ۲۰۱۳)، افزایش عزت‌نفس، افکار مثبت، خوش‌بینی، سلامت جسمی، تاب‌آوری، افسردگی پایین و رفتارهای برونی سازی کمتر (ساتیجی[3]، ۲۰۱۶) تائید شده است. شواهد مختلف نشان می‌دهد که تفکر امیدوارانه با تمایل به ادراک شایستگی بالاتر، رضایت از زندگی، عزت‌نفس مثبت (برناردو[4]، ۲۰۱۵) سازگاری اجتماعی و شایستگی بیشتر (کاون، ۲۰۰۲؛ اسنایدر[5]، ۲۰۰۲) در ارتباط است. مولین[6] (۲۰۱۹) طی پژوهشی به بررسی مطالعات انجام‌شده درزمینه امید، تاب‌آوری[7] و خودپیروی پرداخت و دریافت که امید برای داشتن احساس خودپیروی ضروری است. پژوهش طولی سه ساله وندلر و بوندیک[8] (۲۰۱۱) که باهدف بررسی رابطه بین امید و نیازهای بنیادین روان شناختی 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[9] (۲۰۱۱) در پژوهشی با ۴۵۰ کارآموز و ۵۸ مربی در مدت ۴ سال آموزش حرفه‌ای به این نتیجه دست یافتند که بین امید و رضایت از سه نیاز بنیادی روان‌شناختی (تعلق، خود پیروی و شایستگی) رابطه مثبت وجود دارد. ریس و هوپی[10] (۲۰۱۵) امید را میانجی بین بهزیستی عاطفی و احساس خودپیروی در افراد معرفی نموده اند.

با توجه به آنچه ذکر شـــد، انتظار می‌رود آموزش راهبردهایی هدف محور[11] و افزایش احســـاس عاملیت[12] با انتخاب اهداف و در نظر گرفتن مســـیرهای مختلف، تعامل و همکاری جهت نیل به اهداف و تبدیل موانع به چالش‌های قابل‌حل در بطن برنامه آموزش شـــناختی ارتقاء امید، موجب شود تا دانش آموزان ضمن ارزیابی مجدد توانایی‌های روان شناختی خویش، احساس شایستگی، خودپیروی و تعلق بیشتری نمایند و از این طریق تا حدودی گرایش به رفتار قلدری آنان تقلیل یابد. با توجه به پیشینه مطالعات صورت گرفته، پژوهشی که به بررســـی تأثیر آموزش امید بر نیازهای بنیادین روان‌شـــناختی در دانش آموزان قلدر انجام‌گرفته باشـــد، یافت نشـــد، از ســـوی دیگر در پژوهش‌های داخلی خلأ بررسی رابطه بین امید و نیازهای بنیادین روان شناختی بسیار محسوس بوده است. درنهایت با توجه به شیوع بالای رفتار قلدری در مدارس، پیامدهای ســـوء آن بر جامعه افراد درگیر در این رفتار و ایجاد آســـیب‌های متنوع جســـمی و روانی، انجام مداخلاتی مؤثر جهت ارضای نیازهای بنیادی روان شناختی و تقلیل رفتار قلدری 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 ۱۳۹۸-۱۳۹۷ 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 الویوس(۱۹۹۶) در سطح مدرسه در اختیار همه دانش آموزان حاضر در آموزشگاه قرار گرفت. در این پژوهش بعد از تحلیل پرسش‌نامه قلدر- قربانی الویوس دانش‌آموزانی به‌عنوان قلدر انتخاب شدند که علاوه بر قرار گرفتن نمرات آن‌ها در بالای نقطه برش پرسشنامه، نمودهای رفتار قلدری 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 ازنظر معاونین آموزشگاه دارای نمودهای رفتار قلدری بودند انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدندجهت

---

[1] . Rand, Martin & Shea
[2] . Granek, Barrera, Shaheed, Nicholas, Beaune
[3] . Satici
[4] . Bernardo
[5] . Snyder
[6] . Mullin
[7] . resilience
[8] . Wandeler & Bundick
[9] . Wandeler, Baeriswyl & Shavelson
[10] . Reis & Hoppe
[11] . goal oriented
[12] . feeling of agency

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.8.3]

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 محرمانه خواهد ماند. ملاک‌های ورود به تحقیق عبارت بود از: ۱. داشتن سلامت ظاهری جسمانی؛ ۲. قرار گرفتن نمره در بالای نقطه برش پرسش‌نامه قلدری؛ 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 ۱۶/۰۶ و ۱/۴۳ و در گروه گواه به ترتیب ۱۶/۸۰ و ۱/۰۸ بود. پراکنش پایه تحصیلی نشان داد که ۴۰ درصد گروه آزمایش در پایه دهم،۲۶/۷ درصد در پایه یازدهم و ۳۳/۳ درصد در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند، همچنین ۲۰ درصد گروه گواه در پایه دهم، ۵۳/۳ درصد در پایه یازدهم و ۲۶/۷ درصد در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند

ابزار سنجش

پرسشنامه تجدیدنظرشده قلدری-قربانی[1]: پرسشنامه قلدری الویوس(۱۹۹۶)، یک پرسشنامه گزارش شخصی مشتمل بر ۳۹ سؤال است که سؤالات ۱۲-۴ مقیاس قربانی و سؤالات ۳۲-۲۴ مقیاس قلدری را می‌سنجند و بر اساس مقیاس درجه‌بندی لیکرت الف: مواجهه با اشکال مختلف قلدری (فیزیکی، کلامی، غیرمستقیم، قومی و جنسی) و ب: اشکال مختلف قلدری کردن بر دانش 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 بسیاری از مطالعات مورد سنجش قرارگرفته است. جهت بررسی روایی این پرسشنامه، پژوهشی توسط لی و کرنل (۲۰۰۹) روی دانش آموزان مقطع راهنمایی صورت گرفت. در این تحقیق، روایی هم‌زمان این پرسشنامه با پیمایش جو قلدری مدرسه موردبررسی قرار گرفت. ضرایب همبستگی بین این دو ابزار، برای خرده مقیاس‌های قلدری ۰/۱۲ و برای قربانی شدن ۰/۴۲ گزارش شده است. جهت بررسی پایایی این پرسشنامه نیز تحقیقی توسط گنسالووس، هلت، پیک سوتو، رودریگز، فیلیپتتو[2] و همکاران (۲۰۱۶) روی دانش آموزان نوجوان صورت گرفت. نتایج ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس قلدری ۰/۸۷ و برای خرده مقیاس قربانی ۰/۸۵ گزارش‌شده است. در ایران روایی و پایایی پرسشنامه توسط رضاپور، سوری و خداکریم (۱۳۹۲) با ۸۳۴ دانش‌آموز موردبررسی قرار گرفت. پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس قلدری ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس قربانی ۰/۸۰ گزارش‌شده است. همچنین روایی سازه به روش تحلیل عاملی اکتشافی برای خرده مقیاس قلدری مطابق نسخه اصلی چهار عامل را نشان داد که درمجموع توانایی تبیین ۰/۷۲ واریانس کل را داشت.

پرسشنامه نیازهای بنیادین روان‌شناختی[3]: این مقیاس بر اساس نظریه خود تعیین گری شامل ۲۱ عبارت است که توسط 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 ۲۱ عبارت سه نیاز اصلی شامل خود پیروی، شایستگی و تعلق را اندازه‌گیری می‌کند. شماره عبارت‌های مربوط به‌اندازه گیری این سه نیاز به ترتیب عبارت‌اند از: نیاز خود پیروی با عبارت‌های ۱، ۴، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۷ و ۲۰، نیاز شایستگی با عبارت‌های ۵،۳، ۱۰، ۱۳، ۱۵ و ۱۹ و نیاز تعلق با عبارت‌های ۲، ۶، ۷، ۹، ۱۲، ۱۶، ۱۸ و ۲۱. شیوه نمره‌گذاری در این مقیاس به روش لیکرت از یک تا هفت درجه است. عبارت‌های ۴، ۱۱، ۲۰، ۳، ۱۵، ۱۹، ۷، ۱۶ و ۱۸ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. اعتبار تشخیصی پرسشنامه در پژوهش جانستون و فینی[4] (۲۰۱۰) با استفاده از ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های شایستگی، خودپیروی و تعلق با پرسشنامه‌های اضطراب فراگیر، انگیزش اجتناب از شکست در دانشجویان رشته روانشناسی موردبررسی قرار گرفت. ضرایب همبستگی معنادار بین خودپیروی با اضطراب فراگیر (۰/۱۶-) و اجتناب از شکست (۰/۳۶-) محاسبه شد. همچنین همبستگی معنادار شایستگی با اضطراب فراگیر (۰/۲۵-) و اجتناب از شکست (۰/۴۵-) مورد تائید قرار گرفت، ازاین‌رو 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 ۰/۶۸، ۰/۶۲ و ۰/۸۲ گزارش‌شده است. بررسی روایی و پایایی این مقیاس در ایران توسط بشارت (۱۳۹۲) انجام‌گرفته و پایایی با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ برای هر یک از مؤلفه‌های خودپیروی، شایستگی و تعلق به ترتیب ۰/۷۷،۰/۷۵ و ۰/۸۶ گزارش شده است. همچنین روایی سازه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی سه مؤلفه مذکور را استخراج نمود که درمجموع توانست ۰/۵۳ از واریانس کل را تبیین نماید، ضمن اینکه بارهای عاملی گویه ها در دامنه ۰/۴۴ تا ۰/۷۳ قرار داشتند.

[1] . Olweus Bully/Victim Questionnaire-Revised (OB/VQ-R)
[2] . Gonçalves,Heldt, Peixoto,Rodrigues & Filipetto
[3] . Basic Needs Satisfaction in General Scale
[4] . Johnston & Finney

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.8.3]

پروتکل آموزش شـــناختی ارتقاء امید از کتاب مداخلات روانشـــناســـی مثبت نگر (مگیار- موئه[1]، ۲۰۰۹، ترجمه فروغی و همکاران، ۱۳۹۲) و رویکرد نظریه امید ا سنایدر (۲۰۰۰) اقتباس گردید و در قالب ۸ جلسه طراحی شد. شرح مختصر جلسات در جدول ۱ آمده است. گروه آزمایش به مدت هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هر هفته یک جلسه) با برنامه‌ریزی مسئولین آموزشگاه در ساعات متغیر هفته و به مدت دو ماه تحت آموزش شـــناختی ارتقاء امید قرار گرفتند و گروه گواه هیچ آموزشـــی در این خصـــوص 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 توصـــیفی (میانگین و انحراف اســـتاندارد) و تحلیل اســـتنباطی (آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری) صـــورت گرفت. همچنین محاسبات آماری با استفاده از نرم افزار $SPSS_{25}$ انجام شد.

جدول۱- محتوای آموزشی جلسات مداخله

	هدف	محتوا	تغییر رفتار موردنظر	تکلیف
۱	معـارفـه و بیـان قوانین جلســـات و ایجاد ارتباط بین اعضاء	آشـــنایی اعضـــای گروه با یکدیگر و معرفی ساختار جلسات و اهداف برنامه آموزشی بر اساس نظریه امید	آشـــنایی و کســـب کلیتی از ســـاختار جلســـات، برقراری ارتباط بین اعضای گروه	بیان مشـــخصـــات و پیشـــینه کلی توسط اعضای گروه
۲	ارائـه مبـانی امیـد در زنـدگـی و ضـــــرورت برخورداری از امید	توضیح مفاهیم اصلی نظریه امید که شامل تعیین هدف، تفکر عامل، تفکر مســـیر و تشخیص موانع است، تبیین چگونگی رشد امید و ضرورت وجود آن	آشـــنایی با مفاهیم پایه نظریه امیـد، درک ضـــرورت وجود امید در زندگی و تأثیر آن در برخورد با موانع	مطرح کردن فهرســـتی از اتفاقات جـاری و ابعـاد مـهم زنـدگی و تشخیص میزان رضایت افراد از هر یک از این اتفاقات
۳	تعیین اهـداف مثبـت دقیق	شناسایی هدف و انواع آن به دانش آموزان و شـناسـایی شـیوه صـحیح برگزیدن اهداف مثبت؛ مطرح کردن ویژگی‌هـای اهـداف مناســب بر اســاس نظریه‌ی امید و ســپس ترغیب کردن افراد برای تعیین اهداف در هر یک از حیطه‌های زندگی	توانایی هدف‌گزینی مطلوب	تهیه فهرســـتی از اهداف عملی و قابل وصـــول در حیطه‌های مختلف زنـدگی، تمرین تجســـم مراحـل رسیدن به اهداف و نوشتن افکار و هیجان‌های مثبت و منفی مرتبط
۴	شـــناســـایی مســـیرهای تفکر رســـیدن به هدف، آموزش برگزیدن مســـیر درســـت و برنامه‌ریزی صحیح	آشنایی افراد با تفکر برنامه‌ریزی و پرداختن به فهرست برنامه‌ریزی، شـناسـاندن ویژگی گـذرگـاه‌هـای منـاســـب، آموزش تعیین گذرگاه‌های جانشین و تقسیم گذرگاه‌ها به گام‌های کوچک	توانایی برنامه‌ریزی و طراحی مسیرهای مطلوب	تهیه برنامه مناسب برای رسیدن به هر یک از اهداف به‌صـورت جزئی و کلی، تهیه چندین مسـیر جانشـین برای هر هدف طراحی‌شده
۵	شناخت موانع در مسیر رسیدن به اهداف	آشـــنایی با موانع دررســـیدن به اهداف و برطرف کردن موانع و مشـــکلات قابل‌حل، آشنایی با لغزش و تکرار لغزش	حفظ و بقـای امیـد بـه‌رغم برخورد با موانع	استفاده از خود گوئی‌های مثبت و نوشـــتن جملاتی برای جلوگیری از لغزش و تکرار آن
۶	افزایش احسـاس عاملیت در طراحی و دنبال کردن اهداف	شـناسـاندن عاملیت امید به دانش آموزان و بالا بردن انگیزه در مؤلفه عاملیت امید، کار بر روی افزایش تفکر عامل با اســـتفاده از تفکر مثبت و تکرار واژه‌های مثبت	ایجاد و حفظ عامل، امید افزایی	تقویت عامل با اســـتفاده از فنون خیـال پردازی، تجســـم ذهنی، ســـرمشـــق گیری/الگوبرداری و خودگویی‌های مثبت
۷	شـــنـاســـایی و آموزش یـافتن امیـد در میـان زندگی واقعی	شـــناســـایی و آموزش یافتن امید در میان زندگی واقعی و تحصـــیلی دانش‌آموزان و ایجاد حس تعهد به امید از طریق همکاری بین پژوهشگر و دانش‌آموزان.	یافتن امید، تعهد به امید	تعریف داســـتـان زنـدگی خود بر اسـاس سـه مؤلفه‌ی اصـلی نظریه امید و تبیین و مشـــارکت دادن اعضاء گروه در شناسایی داستان زندگی اعضاء و قالب‌بندی مجدد

[1] . Magyar-Moe

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.8.3]

۸	جمع‌بندی و خاتمه	مطرح کردن راهکارهایی برای ایجاد و حفظ عامل و آموزش این‌که دانش آموزان خودشان یک امید درمانگر با شند و تفکر امیدوارانه را به‌صـــورت روزمره به کار بر ند، آموزش چگونگی خود بازنگری بر تفکرات امیدوار و آموزش استفاده از تکنیک‌های افزایش امید، خلاصه و جمع‌بندی مطالب	افزایش ام ید و یادآوری آن، به‌کارگیری تفکر امیدوارانه	خودگویی‌های مثبت و تصور ذهنی، ایفای نقش امید درمانگری گروهی

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 قابل‌توجهی نسبت به میانگین گروه گواه داشته است.

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

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

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-اسـمرینوف در مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شـناختی تأیید شـد (P >۰/۰۵)، مفروضـه همسـانی واریانس‌ها توسـط آزمون لوین در پس‌آزمون مؤلفه‌های[شـایسـتگی (P=۰/۱۰۶)، خود پیروی (P=۰/۲۸۰)، تعلق (P=۰/۳۳۶)] محاسـبه شـد که در مورد هر سـه مؤلفه موردبرر سی ازلحاظ آماری معنی‌دار نبود (p >۰/۰۵)، بنابراین مفرو ضه همگنی واریانس‌ها تأیید شد. مفرو ضه همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس های مشاهده‌شده نیز به‌وسیله آزمون باکس محاسبه گردید (P=۰/۱۳۹، F=۱/۶۱۲ ، Box's M =۱۰/۹۹۵) میزان معناداری آزمون باکس از ۰/۰۵ بیشتر است درنتیجه ماتریس واریانس-کوواریانس همگن است. مفروضه مهم دیگر تحلیل کوواریانس چند متغیری، همگنی ضرایب رگر سیون ا ست که از طریق تعامل پیش‌آزمون زیر مقیاس‌های نیازهای بنیادین روان شناختی و متغیر مستقل در مرحله پس‌آزمون موردبررسـی قرار گرفت. تعامل پیش‌آزمون و پس‌آزمون‌های مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شـناختی در گروه معنادار نبوده بنابراین تعاملی بین گروه‌ها و نمرات پیش‌آزمون وجود ندارد و پیش‌فرض همگنی شـیب رگرسـیون رعایت شـده اسـت[شـایسـتگی (P=۰/۱۳۵>۰/۰۵)، خود پیروی (P=۰/۴۱۰>۰/۰۵)، تعلق (P=۰/۳۴۹>۰/۰۵)] . با توجه به برقراری مفروضـه‌های تحلیل کوواریانس چند متغیری، برای بررسـی میزان تأثیر آموزش امید بر مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شـناختی از تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد که نتایج در جدول ۳ ارائه‌شده است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.8.3]

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

آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	معنی داری	اندازه اثر
اثر پیلایی	۰/۵۹۳	۱۱/۱۴۸	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۵۹۳
لامبدای ویلکز	۰/۹۵۹	۱۱/۱۴۸	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۵۹۳
اثر هتلینگ	۰/۰۴۳	۱۱/۱۴۸	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۵۹۳
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۰۴۳	۱۱/۱۴۸	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۵۹۳

مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد، تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی معنی‌دار است و سطوح معنی‌داری همه آزمون‌ها بیانگر آن است که بین آزمودنی‌های گروه آزمایش و گروه گواه، دست‌کم ازلحاظ یکی از متغیرهای وابسته (مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی) تفاوت معنی‌داری وجود دارد (P<۰/۰۱)؛ بنابراین برای پی بردن به این نکته که در کدام‌یک از مؤلفه‌های نیازهای بنیادین 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 مقایسه‌ی نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل نشان می‌دهد.

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

منابع	پس‌آزمون	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	معنی داری	ضریب اتا	توان آزمون
گروه	شایستگی	۱۵۰/۷۷۵	۱	۱۵۰/۷۷۵	۹/۱۳۸	۰/۰۰۶	۰/۵۰۶	۰/۹۹۸
	خود پیروی	۱۱۱/۱۷۸	۱	۱۱۱/۱۷۸	۱۲/۴۴۳	۰/۰۰۲	۰/۳۳۲	۰/۹۲۳
	تعلق	۱۸۵/۴۶۸	۱	۱۸۵/۴۶۸	۱۴/۲۳۳	۰/۰۰۱	۰/۳۶۳	۰/۹۵۲

نتایج مندرج در جدول ۴ بیانگر آن است که بین میانگین مؤلفه‌های شایستگی، خود پیروی و تعلق شرکت‌کنندگان برحسب عضویت گروهی (گروه آزمایش و گواه) در مرحله پس‌آزمون با درجه آزادی ۱ و ۲۵ تفاوت معناداری وجود دارد (P<۰/۰۱)؛ بنابراین آموزش شناختی ارتقاء امید بر بهبود مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی در دانش آموزان پسر دارای رفتار قلدرانه مؤثر واقع‌شده است. همچنین با توجه به مجذور اتا می‌توان بیان نمود که به ترتیب ۵۰، ۳۳ و ۳۶ 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 بنیادین روان‌شناختی دانش آموزان پسر دارای رفتار قلدرانه انجام شد. نتایج نشان داد که آموزش شناختی ارتقاء امید موجب بهبود مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی شده است. پژوهش داخلی یا خارجی که به‌صورت مستقیم درزمینه بررسی تأثیر آموزش امید بر نیازهای بنیادین روان‌شناختی در دانش آموزان دارای رفتار قلدرانه صورت گرفته باشد، یافت نشد اما نتایج این یافته با سایر پژوهش‌های صورت گرفته درزمینه مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی مانند تحقیق واندلیر، لوپز و بریسویل (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 به‌عنوان میانجی برای بهزیستی عاطفی و احساس خودمختاری در افراد ذکر کرده‌اند. علاوه بر این واندلیر و همکاران (۲۰۱۱)، طی پژوهشی دریافتند که امید با سه مؤلفه تعلق، خودمختاری و شایستگی رابطه مثبتی دارد، ازاین‌رو می‌توان گفت یافته‌های این مطالعه با پژوهش‌های صورت گرفته همخوانی دارد.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.8.3]

مؤلفه‌های شایستگی، خودمختاری و تعلق به‌عنوان سه نیاز اساسی روان‌شناختی نقش مهمی در ساختار کلی شخصیت، سازگاری‌ها، عزت‌نفس و تعاملات بین فردی دانش آموزان بازی می‌کنند، بنابراین عدم ارضـای این نیازها که تا حدود زیادی به هم وابسـته‌اند، دانش آموزان را به انجام رفتارهای قلدرانه و گاه پرخاشگرانه سوق می‌دهد. برای نمونه درصورتی‌که فرد یا دانش‌آموز در تعاملات بین فردی خود احساس توجه و پیوند دوطرفه (خانواده یا معلمان) نداشته باشد و به‌عبارت‌دیگر از ارتباط و تعاملات خود احساس رضایت کافی نداشته باشد، نیاز به تعلق به شکل درستی ارضاء نخواهد شد و به این شکل بر امنیت لازم برای خود پیروی نیز اثر سوء خواهد گذاشت. لذا این محدودیت در احساس تعلق می‌تواند به‌عنوان جرقه انجام رفتارهای قلدرانه قلمداد گردد، همچنین در خانواده یا مدارسی که به انتخاب‌ها و ترجیحات فرد اهمیت داده نمی‌شـود یا فرد درروند فعالیت‌ها و اموری قرار می‌گیرد که توسـط خود او انتخاب‌نشـده، مطابق با علایق 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 خصمانه 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 قلدرانه راهی برای ارضای این نیازها خواهد شد.

در تبیین تأثیر آموزش شـــناختی ارتقاء امید بر مؤلفه خود پیروی می‌توان گفت تعیین اهداف و پیگیری آن‌ها با حفظ عاملیت فردی در سرلوحه نظریه امید اسنایدر قرار دارد که طبق آن، فرد ضمن تعیین اهداف بر اساس علایق شخصی و حفظ انگیزش به شکل درونی، در مسـیر تحقق اهداف، خود را عامل اصـلی و مسـئول اتفاقات زندگی می‌یابد که این امر منجر به کسـب بینشـی نو و افزایش توانمندی شخصیتی فرد شده و با بهبود عاطفه مثبت ناشی از انتخاب هدف‌های شخصی و دنبال نمودن علایق فردی ادراک بهتری از ارضای نیاز خود پیروی حاصل می‌گردد، همچنین آموزش امید به دلیل بسترسازی 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 این‌که 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 می شود 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) به‌عنوان دومین مؤلفه نیازهای بنیادین روان شناختی 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 توسط شخص و با توجه به توانایی و اسـتعدادهای ذاتی‌اش تدارک دیده می‌شـود لذا فرد اهدافی را متناسـب با سـطح 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 اسـتفاده از فنون هدف محور و مبتنی بر تصـورات مثبت، پس از ارزیابی میزان توانایی‌های واقعی و شرایط موجود، ارزیابی میزان عاملیت خویش در اتفاقات زندگی و تجسم رسیدن به اهداف تدارک دیده شده می‌توانند در افراد خود پنداره مثبتی از صـلاحیت‌ها و شـایسـتگی‌ها ایجاد نماید که فاصـله 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. ازاین‌جهت می‌توان گفت آموزش امید بر مؤلفه شایستگی و ارضای آن در دانش آموزان با رفتار قلدرانه مؤثر واقع شده است. به‌طور خلاصه، در این پژوهش تحت تأثیر مداخله‌ی آموزشی ارتقاء امید که در مورد گروه آزمایش اعمال شد، مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان شناختی به‌طور معناداری افزایش یافتند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش شـــناختی ارتقاء امید می‌تواند به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر موجب بهبود مؤلفه‌های شایستگی، خود پیروی و تعلق در دانش آموزان پسر نوجوان دارای رفتار قلدارانه گردد.

این پژوهش با محدودیت‌هایی هم چون استفاده از پرسشنامه به‌عنوان تنها ابزار که بعضاً موجب سوگیری در پاسخ‌ها می‌گردد و عدم مرحله پیگیری روبرو بوده است. علاوه بر این نتایج پژوهش قابل‌تعمیم به دانش آموزان پسر دارای رفتار قلدرانه 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 تاثیر آموزش شناختی ارتقا امید با سایر مداخله های درمانی در دانش آموزان دارای رفتار قلدری مورد مقایسه قرار گیرد. به دلیل نقش

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.8.3]

مثبت برنامه شناختی ارتقاء امید بر نیازهای بنیادین روان‌شناختی پیشنهاد می‌گردد در جلسات آموزش خانواده که بعضاً به‌صورت ماهانه در مدارس برگزار می‌گردد، بخشی از زمان برنامه آموزش خانواده‌ها به اهمیت ارتقاء امید در دانش آموزان اختصاص یابد تا از 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: پایایی، روایی و تحلیلی عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری 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 قلدری دانش آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۱(۳۷)، ۱۹-۱.

ر ضاپور، م؛ سوری، ح؛ خداکریم، س. (۱۳۹۲). روان سنجی نسخه فار سی مقیاس‌های ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پر سشنامه زورگویی الوئوس در مدارس راهنمایی. *ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیت‌ها*، ۱(۴)، ۲۲۱-۲۱۲.

مگیار- موئه، ج. ل. (۲۰۰۹). *مداخلات روانشناسی مثبت نگر: راهنمای درمانگر*. ترجمه: علی اکبر. فروغی؛ جلیل. اصلانی؛ سحر. رفیعی(۱۳۹۲).ارجمند، تهران.

مرحمتی، ز؛ خرمائی، ف. (۱۳۹۷). رابطه دین‌داری و امید: نقش واسطه‌ای صبر. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۴(۵۶)، ۴۴۴-۴۳۵.

مرادی، خ؛ ا سدزاده، ح؛ کرمی، ا؛ نجفی، م. (۱۳۹۷). ویژگی‌های روان سنجی سیاهه تحول مثبت نوجوانان. *رواند شنا سی تحولی: رواند شنا 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., Filipetto, 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.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.8.3]

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. & Schoenfelder, 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 PositivePsychology*, 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: S*chweizerische 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.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-11]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.8.3]

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-11]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.12.8.3]