

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

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 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.

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 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 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-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 کوواریانس چند متغیره نشان داد که بین مؤلفه‌های شایستگی، خودپروی 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، قلدری.

مقدمه

قلدری^۱ در مدارس، یک مشکل بزرگ اجتماعی در سطح جهانی است (هین، کوکا و هاگر^۲، ۲۰۱۵) و به‌عنوان شکلی از پرخاشگری عامدانه و رفتاری آسیب‌رسان با مشخصه تکرار عمل و نابرابری در قدرت بدنی و روانی تعریف‌شده است (الیوس، لیمبر و برایویک^۳، ۲۰۱۹) که برای دانش‌آموزان درگیر در آن تبعات جدی به همراه دارد (استرینبرگ، هورتون و ثورنبرگ^۴، 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^۵ یا قربانیان ادراک شود صورت می‌گیرد (کالارسو^۶، 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^۷، ۲۰۱۱؛ یان، چن و هوانگ^۸، 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^۹، ۲۰۱۸).

زمانی که توجه محققان به رفتارهای نامطلوب و ناسازگارانه دانش‌آموزان 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^{۱۰}، ۲۰۱۶). مک دانیل، نگالا و لئونارد^{۱۱} (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 خود‌پیروی و تعلق، با رفتارهای ضداجتماعی و پرخاشگرانه، در ارتباط است (فوزیانی، دیمیتروپلاو و مایکلیدز^{۱۲}، ۲۰۱۶).

در حوزه روانشناسی انگیزشی، نظریه خود‌تعیین‌گری^{۱۳}، 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^{۱۴} و همکاران، ۲۰۱۹). اساس نظریه خود‌تعیین‌گری، نیازهای بنیادین روان‌شناختی هستند که به‌عنوان انرژی لازم برای کمک به درگیری فعال با محیط، پرورش مهارت‌ها و رشد سالم در نظر گرفته می‌شود (د سی و ریان^{۱۵}، ۲۰۱۱). د سی و ریان، در چارچوب نظریه خود‌تعیین‌گری سه نیاز شایستگی، خود‌پیروی و تعلق^{۱۶} (ارتباط) را نیازهای بنیادین روان‌شناختی^{۱۷} معرفی نمودند که می‌توانند کیفیت زندگی و گستره و سببی از رفتارهای ما را تبیین نمایند (والکر و کونو^{۱۸}، ۲۰۱۸). این نیازها به‌صورت ذاتی در تمامی انسان‌ها وجود دارند و برای خودتنظیمی^{۱۹} و بهزیستی افراد ضروری‌اند. نیاز خود‌پیروی، درجه‌ای است که فرد بر اساس علایق و ارزش‌های شخصی، مسئولیت و میل در انجام رفتارهای خود تجربه می‌کند (ارل^{۲۰}، ۲۰۱۷) به‌عبارت‌دیگر، خود‌پیروی به نیاز برای ادراک احساس کنترل، عامل بودن یا خودمختاری در تعاملات با محیط اشاره دارد (د سی و ریان، ۲۰۱۷) و فعالیت‌های خود‌پیرو فعالیت‌هایی هستند که توسط خود فرد تأیید 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

(وینستن کیستی، نیمیک و سووننس^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 گوی^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 می‌شود. 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 در زمینه تعامل با نیازهای روان‌شناختی که به لحاظ رشدی برآورده نشده‌اند، ایجاد می‌شوند (دسی و ریان، ۲۰۱۷). در این راستا ون پتی جم، سویننز، 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، تروسی 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 خطر ساز 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 روان‌شناختی افراد تأکید می‌ورزد (مرادی، اسد زاده، کرمی و نجفی، ۱۳۹۷؛ کاون، بیرونوتا، 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 در زمینه 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، کلنتر، 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 تجاریمان نسبت می‌دهیم، معرفی نموده‌اند (هلمن، ورلی و مونوز^{۱۲}، ۲۰۱۸). بااینکه، امید یک هیجان نیست، اما فرایندی انگیزشی-شناختی است که در آن هیجان‌ها از شناخت پیروی می‌کنند و پس از بازخورد متقابل، در روند پیگیری اهداف با ارزیابی‌های آینده تعامل برقرار می‌سازند (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

رویکرد شناختی ارتقاء امید از پشتوانه علمی و تجربی بالایی برخوردار است و اثربخشی آموزش آن بر مؤلفه‌های مهم سلامت جسمانی و روانی در تحقیقات متعددی از جمله برافزایش بهزیستی و سلامت روانی و رفتارهای سازگاران (رند، مارتین و شای^۱، ۲۰۱۱) رضایت از زندگی (گرانک، باررا، شاهد، نیکلاس، بوئن^۲ و همکاران، ۲۰۱۳)، افزایش عزت‌نفس، افکار مثبت، خوش‌بینی، سلامت جسمی، تاب‌آوری، افسردگی پایین و رفتارهای برونی‌سازی کمتر (ساتیجی^۳، ۲۰۱۶) تأیید شده است. شواهد مختلف نشان می‌دهد که تفکر امیدوارانه با تمایل به ادراک شایستگی بالاتر، رضایت از زندگی، عزت‌نفس مثبت (برناردو^۴، ۲۰۱۵) سازگاری اجتماعی و شایستگی بیشتر (کاون، ۲۰۰۲؛ اسنایدر^۵، ۲۰۰۲) در ارتباط است. مولین^۶ (۲۰۱۹) طی پژوهشی به بررسی مطالعات انجام‌شده در زمینه امید، تاب‌آوری^۷ و خودپیروی پرداخت و دریافت که امید برای داشتن احساس خودپیروی ضروری است. پژوهش طولی سه‌ساله وندلر و بوندیک^۸ (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 دانش‌آموزان تأثیر مثبتی بر ارضای شایستگی‌های درک شده حرفه‌ای داشت. وندلر، بریسویل و شوپسون^۹ (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^{۱۰} (۲۰۱۵) امید را میانجی بین بهزیستی عاطفی و احساس خودپیروی در افراد معرفی نموده‌اند.

با توجه به آنچه ذکر شد، انتظار می‌رود آموزش راهبردهایی هدف‌محور^{۱۱} و افزایش احساس عاملیت^{۱۲} با انتخاب اهداف و در نظر گرفتن مسیرهای مختلف، تعامل و همکاری جهت نیل به اهداف و تبدیل موانع به چالش‌های قابل‌حل در بطن برنامه آموزش شناختی ارتقاء امید، موجب شود تا دانش‌آموزان ضمن ارزیابی مجدد توانایی‌های روان‌شناختی 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 بررسی تأثیر آموزش امید بر نیازهای بنیادین روان‌شناختی در دانش‌آموزان قلدر انجام گرفته باشد، یافت نشد، از سوی دیگر در پژوهش‌های داخلی خلأ بر سبب رابطه بین امید و نیازهای بنیادین روان‌شناختی بسیار محسوس بوده است. درنهایت با توجه به شیوع بالای رفتار قلدری 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 قلدری ضروری به نظر می‌رسد؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر تعیین تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان که هم در پرسش‌نامه نمرات بالای نقطه برش کسب نموده و هم از نظر معاونین آموزشگاه دارای نمودهای رفتار قلدری بودند انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند جهت

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

حضور فعال و آگاهانه شرکت کنندگان 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 به صورت هم‌زمان با اجرای این پژوهش. ضمن این که 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 تجدیدنظر شده قلدری-قربانی^۱: 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 دانش‌آموزان دیگر را در طول دو یا سه ماه گذشته نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه چندین بار به صورت جزئی تجدیدنظر شده و روایی و پایایی آن در بسیاری از مطالعات مورد سنجش قرار گرفته است. جهت بررسی روایی این پرسشنامه، پژوهشی توسط لی و کرنل (۲۰۰۹) روی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی صورت گرفت. در این تحقیق، روایی هم‌زمان این پرسشنامه با پیمایش جو قلدری مدرسه مورد بررسی 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 گند سالووس، هلت، پیک سوتو، رودریگز، فیلیپتو^۲ و همکاران (۲۰۱۶) روی دانش‌آموزان نوجوان صورت گرفت. نتایج ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس قلدری ۰/۸۷ و برای خرده مقیاس قربانی ۰/۸۵ گزارش شده است. در ایران روایی و پایایی پرسشنامه توسط رضایر، سوری و خداکریم (۱۳۹۲) با ۸۳۴ دانش‌آموز مورد بررسی قرار گرفت. پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس قلدری ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس قربانی ۰/۸۰ گزارش شده است. همچنین روایی سازه به روش تحلیل عاملی اکتشافی برای خرده مقیاس قلدری مطابق نسخه اصلی چهار عامل را نشان داد که در مجموع توانایی تبیین ۰/۷۲ واریانس کل را داشت.

پرسشنامه نیازهای بنیادین روان‌شناختی^۳: این مقیاس بر اساس نظریه خود تعیین‌گری شامل ۲۱ عبارت است که توسط دسی و ریان (۲۰۰۰) تهیه شده است. محور اصلی نظریه خود تعیین‌گری مفهوم نیازهای روان‌شناختی 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 به اندازه‌گیری این سه نیاز به ترتیب عبارت‌اند از: نیاز خود پیروی با عبارت‌های ۱، ۴، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۷ و ۲۰، نیاز شایستگی با عبارت‌های ۳، ۵، 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 به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. اعتبار تشخیصی پرسشنامه در پژوهش جانستون و فینی^۴ (۲۰۱۰) با استفاده از ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های شایستگی، خود پیروی و تعلق با پرسشنامه‌های اضطراب فراگیر، انگیزش اجتناب از شکست در دانشجویان رشته روانشناسی مورد بررسی قرار گرفت. ضرایب همبستگی معنادار بین خود پیروی 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 تأیید قرار گرفت. از این رو 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 گزارش شده است. بررسی روایی و پایایی این مقیاس در ایران توسط بشارت (۱۳۹۲) انجام گرفته و پایایی با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ برای هر یک از مؤلفه‌های خود پیروی، شایستگی و تعلق به ترتیب ۰/۷۵/۷۷ و ۰/۸۶ گزارش شده است. همچنین روایی سازه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی سه مؤلفه مذکور را استخراج نمود که در مجموع توانست ۰/۵۳ از واریانس کل را تبیین نماید، ضمن اینکه بارهای عاملی گویه‌ها 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

پروتکل آموزش شناختی ارتقاء امید از کتاب مداخلات روان‌شناسی مثبت‌نگر (مگیار- موئه^۱، ۲۰۰۹، ترجمه فروغی و همکاران، ۱۳۹۲) و رویکرد نظریه امید اسنایدر (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 شناختی ارتقاء امید قرار گرفتند و گروه گواه هیچ آموزشی در این خصوص دریافت نکرد. پس از اتمام جلسات آموزشی مجدداً از دانش‌آموزان 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 SPSS25 انجام شد.

جدول ۱- محتوای آموزشی جلسات مداخله

| هدف | محتوا | تغییر رفتار موردنظر | تکلیف |
|---|---|--|--|
| ۱ معارفه و بیان قوانین جلسات و ایجاد ارتباط بین اعضا | آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و معرفی ساختار جلسات و اهداف برنامه آموزشی بر اساس نظریه امید | آشنایی و کسب کلیتی از ساختار جلسات، برقراری ارتباط بین اعضای گروه | بیان مشخصات و پیشینه کلی توسط اعضای گروه |
| 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 | مطرح کردن فهرستی از اتفاقات جاری و ابعاد مهم زندگی و تشخیص میزان رضایت افراد از هر یک از این اتفاقات |
| ۳ تعیین اهداف مثبت دقیق | شناسایی هدف و انواع آن به دانش‌آموزان و شناسایی شیوه صحیح برگزیدن اهداف مثبت؛ مطرح کردن ویژگی‌های اهداف مناسب بر اساس نظریه امید و سپس ترغیب کردن افراد برای تعیین اهداف در هر یک از حیطه‌های زندگی | توانایی هدف‌گزینی مطلوب | تهیه 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 جاذب و تقسیم گذرگاه‌ها به گام‌های کوچک | توانایی برنامه‌ریزی و طراحی مسیرهای مطلوب | تهیه برنامه مناسب برای رسیدن به هر یک از اهداف به‌صورت جزئی و کلی، تهیه چندین مسیر جانشین برای هر هدف طراحی شده |
| ۵ شناخت موانع در مسیر رسیدن به اهداف | آشنایی با موانع در رسیدن به اهداف و برطرف کردن موانع و مشکلات قابل حل، آشنایی با لغزش و تکرار لغزش | حفظ و بقای امید به‌رغم برخورد با موانع | استفاده از خودگویی‌های مثبت و نوشتن جملاتی برای جلوگیری از لغزش و تکرار آن |
| ۶ افزایش احساس عاملیت در طراحی و دنبال کردن اهداف | شناساندن عاملیت امید به دانش‌آموزان و بالا بردن انگیزه در مؤلفه عاملیت امید، کار بر روی افزایش تفکر عامل با استفاده از تفکر مثبت و تکرار واژه‌های مثبت | ایجاد و حفظ عامل، امید افزایشی | تقویت عامل با استفاده از فنون خیال‌پردازی، تجسم ذهنی، سرمشق‌گیری/الگو برداری و خودگویی‌های مثبت |
| ۷ شناسایی و آموزش یافتن امید در میان زندگی واقعی | شناسایی و آموزش یافتن امید در میان زندگی واقعی و تحصیلی دانش‌آموزان و ایجاد حس تعهد به امید از طریق همکاری بین پژوهشگر و دانش‌آموزان. | یافتن امید، تعهد به امید | تعریف داستان زندگی خود بر اساس سه مؤلفه اصلی نظریه امید و تبیین و مشارکت دادن اعضاء گروه در شناسایی داستان زندگی اعضاء و قالب‌بندی مجدد |

^۱ . Magyar-Moe

| | |
|--|---|
| <p>۸ جمع‌بندی و خاتمه</p> <p>مطرح کردن راهکارهایی برای ایجاد و حفظ عامل و آموزش این‌که دانش آموزان خودشان به کارگیری تفکر امیدوارانه به صورت روزمره به کار برند، آموزش چگونگی خود بازنگری بر تفکرات امیدوار و آموزش استفاده از تکنیک‌های افزایش امید، خلاصه و جمع‌بندی مطالب</p> | <p>افزایش امید و یادآوری آن، خودگویی‌های مثبت و تصور ذهنی، به کارگیری تفکر امیدوارانه ایفای نقش امید درمانگری گروهی</p> |
|--|---|

یافته‌ها

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 | | 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 به وسیله آزمون کولموگروف-اسمرینوف در مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی تأیید شد ($P > 0.05$)، مفروضه همسانی واریانس‌ها توسط آزمون لوین در پس‌آزمون مؤلفه‌های [شایستگی ($P = 0.106$)، خود پیروی ($P = 0.280$)، تعلق ($P = 0.336$)] محاسبه شد که در مورد هر سه مؤلفه مورد بررسی از لحاظ آماری معنی‌دار نبود ($p > 0.05$)، بنابراین مفروضه همگنی واریانس‌ها تأیید شد. مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس‌های مشاهده‌شده نیز به وسیله آزمون باکس محاسبه گردید ($F = 1.612$, $P = 0.139$, $Box's M = 10.995$) میزان معناداری آزمون باکس از ۰/۰۵ بیشتر است در نتیجه ماتریس واریانس-کوواریانس همگن است. مفروضه مهم دیگر تحلیل کوواریانس چند متغیری، همگنی ضرایب رگرسیون است که از طریق تعامل پیش‌آزمون و پس‌آزمون زیر مقیاس‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی و متغیر مستقل در مرحله پس‌آزمون مورد بررسی قرار گرفت. تعامل پیش‌آزمون و پس‌آزمون‌های مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی در گروه معنادار نبوده بنابراین تعاملی بین گروه‌ها و نمرات پیش‌آزمون وجود ندارد و پیش‌فرض همگنی ضرایب رگرسیون رعایت شده است [شایستگی ($P = 0.135 > 0.05$)، 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 بنیادین روان‌شناختی

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

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 از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته (مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی) تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P < 0/01$)؛ 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 تک 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 | درجه | میانگین | نسبت F | معنی داری | ضریب اتا | توان آزمون |
|-------|-----------|---------|-------|---------|--------|-----------|----------|------------|
| | | مجدورات | آزادی | مجدورات | | | | |
| 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 ($P < 0/01$)؛ بنابراین آموزش شناختی ارتقاء امید بر بهبود مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی در دانش‌آموزان پسر دارای رفتار قلدرانه مؤثر واقع شده است. همچنین با توجه به مجدور 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 نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش شناختی ارتقاء امید بر ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش‌آموزان 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 در زمینه بررسی تأثیر آموزش امید بر نیازهای بنیادین روان‌شناختی در دانش‌آموزان دارای رفتار قلدرانه صورت گرفته باشد، یافت نشد اما نتایج این یافته با سایر پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه مؤلفه‌های نیازهای بنیادین روان‌شناختی مانند تحقیق واندلیر، لویز 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 دانش‌آموزان 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، از این رو می‌توان گفت یافته‌های این مطالعه با پژوهش‌های صورت گرفته همخوانی دارد.

مؤلفه‌های شایستگی، خودمختاری و تعلق به‌عنوان سه نیاز اساسی روان‌شناختی نقش مهمی در ساختار کلی شخصیت، سازگاری‌ها، عزت‌نفس و تعاملات بین فردی دانش‌آموزان بازی می‌کنند، بنابراین عدم ارضای این نیازها که تا حدود زیادی به هم وابسته‌اند، دانش‌آموزان را به انجام رفتارهای قلدرانه و گاه پرخاشگرانه سوق می‌دهد. برای نمونه در صورتی که 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 نمی‌شود یا فرد در روند فعالیت‌ها و اموری قرار می‌گیرد که توسط خود او انتخاب نشده، 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 ارضای می‌تواند به شکل خصمانه برای کنترل دیگران اعمال شود. علاوه بر این زمانی 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 را 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 اسنایدر قرار دارد که طبق آن، فرد ضمن تعیین اهداف بر اساس علایق شخصی و حفظ انگیزش به شکل درونی، در مسیر تحقق اهداف، خود را عامل اصلی و مسئول اتفاقات زندگی می‌یابد 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 علایق 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 خود پیروی 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) به‌عنوان 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 توسط شخص و با توجه به توانایی و استعدادهای ذاتی‌اش تدارک دیده می‌شود لذا فرد اهدافی را متناسب 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 رسیدن به اهداف تدارک دیده شده می‌تواند در افراد خود پنداره مثبتی از صلاحیت‌ها و شایستگی‌ها ایجاد نماید که فاصله بین من‌ایدئال و من‌واقعی این دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان با رفتار قلدرانه مؤثر واقع شده است. به‌طور خلاصه، در این پژوهش تحت تأثیر مداخله 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 به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر موجب بهبود مؤلفه‌های شایستگی، خود پیروی و تعلق در دانش‌آموزان پسر نوجوان دارای رفتار قلدرانه 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 قابل تعمیم به دانش‌آموزان پسر دارای رفتار قلدرانه بوده و در صورت نیاز به تعمیم به سایر دانش‌آموزان این کار باید با احتیاط و دانش کافی صورت گیرد، در نتیجه 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 دانش‌آموزان دارای رفتار قلدری مورد مقایسه قرار گیرد. به دلیل نقش

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 دانش‌آموزان اختصاص یابد تا از این طریق ضمن آگاه‌سازی، خانواده‌ها بتوانند نقش حمایتی مناسب خود را ایفا کنند. مشاوران مدارس نیز می‌توانند ضمن شناسایی دانش‌آموزان دارای رفتار قلدرانه، کارگاه‌های آموزشی پیشگیرانه با موضوع آموزش شناختی ارتقاء امید و باهدف امید‌افزایی جهت بهبود مؤلفه‌های شایستگی، خود‌پیروی و تعلق در این دانش‌آموزان را در رأس برنامه‌های عملیاتی سالانه خویش قرار دهند.

منابع

- بشارت، م. (۱۳۹۲). مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی: پایایی، روایی و تحلیلی عاملی. *فصلنامه انداز‌گیری 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 دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۱(۳۷)، ۱۹-۱.
- رضایپور، م؛ سوری، ح؛ خداکریم، س. (۱۳۹۲). روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس‌های ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پرسشنامه زورگویی الوئوس در مدارس راهنمایی. *ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصلومیت‌ها*، ۱(۴)، ۲۲۱-۲۱۲.
- مکیار-موئه، ج. ل. (۲۰۰۹). *مدخلات روانشناسی مثبت‌نگر: راهنمای درمانگر*. ترجمه: علی اکبر. فروغی؛ جلیل. اصلانی؛ سحر. رفیعی (۱۳۹۲). ارجمنده، تهران.
- مرحمتی، ز؛ خرمائی، ف. (۱۳۹۷). رابطه دین‌داری و امید: نقش واسطه‌ای صبر. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۴(۵۶)، ۴۴۴-۴۳۵.
- مرادی، خ؛ اسدزاده، ح؛ کرمی، ا؛ نجفی، م. (۱۳۹۷). ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه تحول مثبت نوجوانان. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان 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.
- Dixon, 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.

- 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, Agentive Engagement, Motivation, and Self-Determination in Adolescents with Disabilities. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 3(2), 119-128.
- Urdu, 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. Urdu, 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.

