

اثربخشی آموزش شناختی ارتقاء امید در کاهش میزان قربانی شدن ناشی از قلدری دانش آموزان

سید عدنان حسینی^۱

رحیم بدری گرگری^۲

حسین سلیمی^۳

لیلا کلیایی^۴

تاریخ وصول: ۱۳۹۳/۱۰/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۲/۱۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش میزان قربانی شدن دانش آموزان دختر قربانی قلدری مدارس دوره دوم متوسطه شهر سنندج بود که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ مشغول به تحصیل بودند. تحقیق حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون و گروه گواه است. بدین منظور با روش نمونه گیری خوشه‌ای تصادفی ۳۰ نفر انتخاب و به عنوان نمونه منظور گردیدند. سپس نمونه تحقیق به صورت تصادفی در ۲ گروه ۱۵ نفری (یک گروه آزمایشی و یک گروه گواه) گمارده شدند. گروه آزمایشی طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و در مدت ۸ هفته متوالی تحت آموزش شناختی ارتقاء امید قرار گرفت، در حالی که گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. جلسات مداخله، براساس الگویی بود که لویز و اسنایدر در سال (۲۰۰۳) ارائه نمودند و از مقیاس ایرانی قربانی قلدری به عنوان ابزار جمع آوری داده‌های پژوهش استفاده گردید. داده‌های بدست آمده با استفاده روش تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج حاصل نشان داد که این کاربردی توانسته است به عنوان مداخله‌ای موثر موجب کاهش قربانی شدن دانش آموزان شود. با توجه به یافته حاضر پیشنهاد می‌شود برنامه آموزش شناختی ارتقاء امید به عنوان بخشی

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تبریز و مدرس دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید مدرس (نویسنده

مسئول) Adnan1671@gmail.com

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز و رئیس دانشگاه فرهنگیان آذربایجان شرقی

badri_rahim@yahoo.com

۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه لرستان salimyhossein@gmail.com

۴. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تبریز kolyaei@yahoo.com

از برنامه‌های آموزش ضمن خدمت مشاوران مدارس و سایر عوامل مدرسه در جهت ارتقای سطح توانمندی‌های دانش‌آموزان قربانی قلدری استفاده گردد.

واژگان کلیدی: آموزش شناختی ارتقاء امید، قربانی شدن، قلدری

مقدمه

قلدری^۱ پدیده‌ای ناآشنا نیست و اعتقاد بر این است که قلدری با تاریخ پیدایش مدارس در هم آمیخته است. برای نسل‌های زیادی دانش‌آموزان عادت به آزار رساندن به همسالان و همکلاسی‌های خود داشته‌اند (پاپانیکولوس^۲ و همکاران، ۲۰۱۱). امروزه هم احتمال وجود قلدری در هر مدرسه‌ای وجود دارد و یکی از مهمترین و رایج‌ترین مشکلاتی است که مدارس هر کشوری با آن مواجه هستند، در حالی که همه دانش‌آموزان حق برخورداری از یک آموزش توأم با امنیت را دارند (اورپیناس و هورنای، ۲۰۰۶؛ به نقل از چراغی و پیشکان، ۲۰۱۱). قلدری در معنای عام به عنوان یک عمل پرخاشگرانه تعریف می‌شود که بارها از سوی فرد تکرار شده و دربردارنده یک قدرت نامساوی بین فرد قلدر و فرد قربانی می‌باشد (الویوس، ۱۹۹۳؛ به نقل از کوالسکی و لیمبر^۳، ۲۰۱۳). توجه به پدیده قلدری بعد از تحقیق مشهور الویوس^۴ در سال (۱۹۷۸) به طور علمی آغاز شد. او قلدری را به عنوان یک عمل پرخاشگرانه مکرر در برابر فرد قربانی که به آسانی نمی‌تواند از خود دفاع کند، تعریف کرده است (الویوس، ۱۹۹۶؛ به نقل از روجری^۵ و همکاران، ۲۰۱۳). با توجه به تعاریف قلدری، رفتار قلدرانه پنج ویژگی مهم دارد: ۱- عملی پرخاشگرانه است. ۲- این پرخاشگری معمولاً از پیش برانگیخته نیست. ۳- به صورت مکرر اتفاق می‌افتد. ۴- دربردارنده یک قدرت نامتوازن بین فرد قلدر و فرد قربانی است. ۵- در گروه‌های کوچک اجتماعی رخ می‌دهد که اعضای آن با یکدیگر آشنا هستند (استکی آزاد و امیری، ۱۳۹۱).

1. Bullying
2. Papanikolaou
3. Kowalski & Limber
4. Olweus
5. Ruggieri

بر اساس نظریه الویوس (۱۹۹۳) و دیگر نظریه پردازان این حوزه رفتار قلدرانه شامل پهنه وسیعی از رفتارهای مخرب است که به طور منظم و در یک دوره گسترده زمانی باعث قربانی شدن افراد به سه شکل جسمانی، کلامی و عاطفی یا روان شناختی می شود (روسون^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). قربانی شدن جسمانی^۲ مستلزم تماس فیزیکی مستقیم و محسوس میان فرد قلدر و قربانی است و در اشکالی مانند ضربه زدن، هل دادن و تنه زدن، لگد زدن و غیره انجام می شود (الیوت و همکاران، ۲۰۱۰؛ پاپانیکولوس و همکاران^۳، ۲۰۱۱). قربانی شدن کلامی^۴ متداولترین شکل آن است و شامل حملات کلامی از سوی فرد قلدر با استفاده از کلمات برای توهین کردن، تحقیر کردن، ارباب و تهدید کردن، لقب گذاشتن و بر چسب زدن بر روی فرد قربانی است. قربانی شدن جسمانی و کلامی چون توسط برون دادهای خود قابل مشاهده هستند، به روش های مستقیم قلدری معروفند. اما قربانی شدن عاطفی^۵ که به آن روان شناختی، ارتباطی و غیر کلامی هم می گویند با استفاده از روابط اجتماعی میان گروه ها انجام می شود و شامل شایعه پراکنی، تهمت زدن، خبر چینی، تحریک افراد دیگر از سوی فرد قلدر برای آسیب زدن به فرد قربانی و از همه مهم تر نادیده گرفتن، طرد کردن و محروم کردن اجتماعی قربانی از گروه و یا از فعالیت های خاص است (چراغی و پیشکان، ۲۰۱۱؛ پاپانیکولوس و همکاران، ۲۰۱۱). ویژگی مهم قربانی شدن عاطفی نسبت به قربانی شدن جسمانی و کلامی غیر مستقیم و روانی بودن است که همیشه قابل مشاهده نیست و لذا احتمال نادیده گرفته شدن آن و در نتیجه آسیب دیدن بیشتر فرد قربانی وجود دارد. بعلاوه چون قربانی شدن عاطفی سبب تحقیر شدن نظام دار احساس فرد می شود، بیشترین آسیب را برای فرد قربانی نسبت به دیگر انواع قلدری در پی دارد.

در این میان باید بین دو نقش اصلی در فرایند قلدری یعنی نقش قلدر و نقش قربانی تمایز قائل شد. افراد قلدر کسانی هستند که به طور مداوم دیگران را مورد قلدری قرار داده و با ویژگی هایی مانند برون گرا، رقابت جو، پر خاشگر، متخاصم و تکانشی معرفی می شوند. این

-
1. Rothon
 2. Physical victimization
 3. Papanikolaou etal.
 4. Verbal victimization
 5. Emotional victimization

افراد در نمایان کردن احساساتی مانند ترس، غم و ناراحتی مشکل دارند، از تسلط یافتن بر دیگران لذت می‌برند و نمی‌توانند رنج پدید آمده در افراد قربانی که پیامد رفتارهای آنان است را تشخیص دهند. اما افراد قربانی کسانی هستند که مکرراً توسط افراد دیگر هدف قلدری قرار گرفته و با ویژگی‌هایی مانند درونگرا، ضعیف، احساسی، خجالتی، محتاط، ناایمن و با سطوح بالای اضطراب معرفی می‌شوند (فیلیپه و همکاران، ۲۰۱۱؛ اسپلیج و هالت^۱، ۲۰۱۳). از لحاظ جسمانی اکثر قربانیان کوچکتر از قلدرها بوده و معمولاً توانایی کمتری در دفاع کردن و مراقبت جسمانی و کلامی از خود دارند و از این رو اغلب هدف پرخاشگری بدون علت افراد قلدر قرار می‌گیرند (تورنر، فینکلهر و امرود^۲، ۲۰۱۰؛ به نقل از استکی آزاد، امیری و مولوی، ۱۳۹۰). معمولاً شناخت‌هایی منفی و معیوب درباره خود داشته و همچنین دارای مهارت‌های ضعیف اجتماعی هستند (فیلیپه و همکاران، ۲۰۱۱) و در مقایسه با همسالان خود در ابراز هیجانات مناسب ناتوان‌ترند (هدایتی، ۱۳۹۰). این افراد دیدگاهی منفی در مورد خود و جایگاه خود دارند، در محیط مدرسه معمولاً تنها بوده و در شبکه‌های اجتماعی همسالان داخل نیستند و یا اینکه روابط محدودی با آنها دارند (فیلیپه و همکاران، ۲۰۱۱). بعلاوه برخلاف افراد قلدر، افراد قربانی والدینی بیش از حد حمایت‌کننده دارند که این سبک فرزندپروری خود ممکن است در فرآیند قربانی شدن آنها نقش داشته باشد زیرا این والدین از قبل به آنها آموزش‌های نحوه‌ی مواجهه با مشکلات و بحران‌ها را نداده‌اند. مجموعه این نقایص احتمال مورد هدف قرار گرفتن افراد قربانی را از سوی افراد قلدر افزایش داده که خود ممکن است باعث تشدید مشکلات آنها شود. این افراد پس از مدتی گوشه‌گیر و منزوی شده و ممکن است به احساس درماندگی برسند (هدایتی، ۱۳۹۰)، عزت و اعتماد بنفس آنها در سطح پایینی قرار گرفته (برایتو و اولیویرا^۳، ۲۰۱۳)، احساس خودکارآمدی و دیدگاه منفی‌تری در مورد خود پیدا کرده و جرأت و توانایی دفاع از خود را از دست می‌دهند. اگر قربانی شدن در دانش آموز بدون درمان باقی بماند می‌تواند باعث بروز مشکلات سلامت جسمانی مانند ناراحتی‌های عصبی-گوارشی، اختلالات خواب،

1. Espelage & Holt
2. Turner, Finkelher & Ormord
3. Brito & Oliveira

سرردها و تنش های عضلانی (فک و کالژیوس، ۲۰۰۴؛ به نقل از کوالسکی و لیمبر، ۲۰۱۳) مشکلات تحصیلی و آموزشگاهی مانند فرار و یا امتناع از رفتن به مدرسه (کوالسکی و لیمبر، ۲۰۱۳) مشکلات روان شناختی مانند افسردگی شدید (هاوکر، ۲۰۰۰؛ به نقل از چراغی و پیشکان، ۲۰۱۱) و در سطحی بالاتر پروراندن افکار خودکشی و حتی احتمال اقدام به خودکشی (اسپلیج و هالت، ۲۰۱۳) شود. وجود این گستره از پیامدهای ناگوار نشان می دهد که قربانی شدن دانش آموزان یک مسأله اساسی است و بکارگیری مداخله هایی مناسب برای کمک به افراد قربانی جهت افزایش توان و تقویت احساس مقابله با رفتارهای قلدرانه و در نتیجه کاهش قربانی شدن در آنها ضروری می نماید. از سوی دیگر وجود ویژگی هایی منفی در افراد قربانی از جمله درونگرایی، عزت نفس و خود کارآمدی پایین، باورمندی به ناتوانی خود و فاقد جرأت مندی کافی برای دفاع از خود بتدریج سبب احساس درماندگی و ناامیدی آنها از توانایی ایجاد هرگونه تغییری در شرایط موجود شده و زمینه قربانی شدن های مکرر بعدی آنها را فراهم می کند. لذا به نظر می رسد توانایی زنده کردن امید در فرد قربانی در جهت تعیین اهدافی برای مقابله با این مشکل و تلاش برای تغییر در وضعیت موجود یک مداخله کلیدی و مناسب باشد. در همین راستا رویکرد شناختی آموزش ارتقاء امید اسنایدر^۱ که رویکردی جدید در روان شناسی مثبت نگر محسوب شده، با تمرکز بر هدف گزینی فرد برای مشکلات زندگی و تعیین گذرگاه هایی برای رسیدن به اهداف و مقابله با چالش های زندگی می تواند باعث تبدیل احساس درماندگی فرد به امیدواری، بالارفتن عزت نفس و خود کارآمدی، احساس خود ارزشمندی (اسنایدر ۲۰۰۹) افزایش معنادار شجاعت و جسارت افراد (نامداری و همکاران، ۱۳۸۸) برانگیختن فرد برای ایجاد رفتارهای انطباقی و مدیریت کردن و تغییر مشکلات خود در محیط (استفن و اسمیت^۲، ۲۰۱۳) و در نهایت عملکرد روان شناختی بهتر در روابط بین فردی (اسنایدر، ۲۰۰۲؛ به نقل از دیو و کینگ^۳، ۲۰۱۲) شود.

-
1. Snyder
 2. Steffen & Smith
 3. Du & King

نظریه آموزش شناختی ارتقاء امید که مشتق از نظریه اسنایدر است یک ساختار انگیزشی-شناختی است که اخیراً به عنوان یک نیروی روانشناختی بالقوه، که می‌تواند به عنوان یک عامل حمایتی برای نوجوانان در رویارویی با رویدادهای ناسازگار زندگی سودمند باشد، مورد توجه قرار گرفته است. نظریه‌ی امید اسنایدر بر سه مؤلفه‌ی مرکزی بنیان گذاشته شده است: اهداف، تفکرات گذرگاه^۱ و تفکرات عامل^۲. اسنایدر (۲۰۰۰) در جریان مصاحبه‌های متعددی که با افراد داشت متوجه شد که اهداف نقاط پایان و یا زنجیره عمل ذهنی را ایجاد کرده و مرجع تئوری امید هستند. در واقع عنصر اصلی تئوری امید داشتن انتظار مثبت در رسیدن به اهدافی است که تصور می‌شود برای فرد قابل دستیابی هستند (ورمر^۳، ۲۰۱۲). همچنین تفکرات گذرگاه توانایی ادراک شده‌ی فرد برای شناسایی و ایجاد مسیرهایی به سمت هدف است. در واقع تفکرات گذرگاه به این شناخت که فرد مسیرهای محتمل گوناگونی را برای رسیدن به اهداف تعیین شده مد نظر دارد، اشاره می‌کند (دیو و کینگ^۴، ۲۰۱۳). تفکرات گذرگاه اغلب از طریق گفتارهای درونی، از قبیل «من راهی برای انجام این کار پیدا خواهم کرد» نمود پیدا می‌کند. اغلب افرادی که دارای سطوح امید بالاترند قادر به تصور چندین گذرگاه مختلف هستند و از تفکر واگرا استفاده می‌کنند. این راه‌های چندگانه هنگامی که فرد در راه رسیدن موفقیت آمیز به هدف با مانع یا مشکل مواجه می‌شود تعیین‌کننده هستند (اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۱؛ اسنایدر، ۱۹۹۴). در همین راستا تفکرات عامل مؤلفه‌ی انگیزشی نظریه امید محسوب می‌شود و به شخص اطمینان می‌دهد که قادر به شروع و تحمل تلاش‌های ضروری برای دنبال کردن گذرگاه‌های خاص می‌باشد. تفکرات عامل مستقیماً شناخت‌های افراد را در مورد توانایی آن‌ها برای شروع و تحمل رفتارهای هدف‌گرا منعکس می‌کند و با گفتارهای درونی مانند «من می‌توانم این کار را انجام دهم» و «من قصد ندارم متوقف شوم» مشخص می‌شود (اسنایدر، لاپوینته، کروسون، و ارلی^۵، ۱۹۹۸). بنابراین آموزش شناختی ارتقاء امید رویکردی است که به افراد کمک می‌کند تا

-
1. pathways
 2. agency
 3. Wermer
 4. Du & King
 5. Lapointe, Crowson & Early

اهداف روشنی را در نظر بگیرند، گذرگاه‌های 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. از این رو ارتقاء امید می‌تواند نقش مهمی را در تعدیل رویدادهای تنش‌زای زندگی که قربانی قلدری شدن می‌تواند یکی از آن‌ها باشد، بازی کند. امید بویژه در این موقعیت‌ها با افزایش مثبت‌اندیشی (استفن و اسمیت^۱، ۲۰۱۳)، اعتماد به نفس (اسنایدر ۲۰۰۲؛ به نقل از دیو و کینگ، ۲۰۱۲)، احساس خود ارزشی و سطح خود کنترلی بالاتر (آلارکون و همکاران، ۲۰۱۳) و افزایش سرسختی روان‌شناختی در فرد که در آن شخص در مقابل فشارهای روان‌شناختی مقاوم‌تر شده و کنترل اتفاقات زندگی را به دست می‌گیرد (سفرزاده، ۲۰۱۲)، سبب بالا بردن احتمال استفاده فرد از رفتارهای انطباقی و کنار آمدن موثر با موقعیت‌ها و رویدادهای فشارزای زندگی و در نهایت غلبه بر آن موقعیت‌ها می‌شود (رند، مارتین و شای^۲، ۲۰۱۱). بعلاوه تحقیقات کیفی در این حوزه 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 (هاوتون، ۲۰۰۷؛ به نقل از شرانک و همکاران^۳، ۲۰۱۲) که می‌تواند نقشی اساسی در کاهش قربانی شدن داشته باشد.

این رویکرد شناختی از پشتوانه علمی و تجربی بالایی برخوردار بوده و اثر بخشی آموزش آن بر مولفه‌های مهم سلامت جسمانی و روانی در تحقیقات متعددی از جمله بر افزایش بهزیستی و سلامت روانی و رفتارهای سازگارانه (رند و همکاران، ۲۰۱۱) رضایت از زندگی (واسک ۲۰۱۰؛ به نقل از استیوز و همکاران^۴، ۲۰۱۳) نشانگان افسردگی پایین‌تر (برندس و همکاران^۵، ۲۰۱۰)، نشانگان اضطراب پایین‌تر (مایر و مویی، ۲۰۰۴؛ به نقل از ورم، ۲۰۱۲) بازدارندگی افکار خودکشی (تاگر و همکاران^۶، ۲۰۱۳) داشتن روابط اجتماعی قوی‌تر با

-
1. Steffen & Smith
 2. Rand, Martin & Shea
 3. Schranketal
 4. Esteves etal
 5. Berendes etal
 6. Tucker etal

همسالان و نزدیکان (فردریکسون^۱، ۲۰۰۹)، کنار آمدن موثر با موقعیت‌ها شامل اجتناب از رویدادهای فشارزای زندگی و جستجوی حمایت اجتماعی (نامداری و همکاران، ۱۳۸۸)، احساس خود ارزشی (آلارکون، بولینگ و کازون^۲، ۲۰۱۳) و متغیرهای بسیار دیگری تأیید شده است.

لذا به نظر می‌رسد که در افراد قربانی قلدری هم اگر اعتماد به نفس و احساس کفایت و ارزشمندی بالا رفته و یاد بگیرند که در موقعیت‌های تنش‌زای زندگی خود از قبیل قلدری با تعریف اهداف و گذرگاه‌های متنوع رفتارهای انطباقی از خود نشان دهند توان مقابله با رفتارهای قلدرانه را پیدا می‌کنند. در ایران تاکنون پژوهش‌های معدودی در مورد بررسی اثربخشی آموزش شناختی ارتقاء امید صورت پذیرفته‌اند. در پژوهشی نامداری و همکاران (۱۳۸۸) به بررسی تاثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر توانمندی‌های شخصیتی مراجعین افسرده‌خو پرداختند. نتایج آن‌ها نشان داد که ارتقاء امید می‌تواند باعث ایجاد احساس رضایت، احساس کفایت و کارآمدی و روابط اجتماعی پربار شود. بعلاوه تاکنون پژوهش‌چندانی به بررسی تاثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر جامعه دانش‌آموزان و بر گروه‌های درگیر در فرایند قلدری از جمله گروه قربانی نپرداخته است. تنها در پژوهشی مرادی، اعتمادی و نعیم‌آبادی (۱۳۸۹) به بررسی تاثیر مشاوره گروهی بر اساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر برافزایش توان مقابله با رفتارهای قلدرانه در دانش‌آموزان قربانی قلدری به این نتیجه رسیدند که مشاوره گروهی بر اساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر با دانش‌آموزان قربانی قلدری برافزایش توان مقابله با رفتارهای قلدرانه در آن‌ها موثر است. از سوی دیگر با توجه به اثرات بسیار مخرب رفتارهای قلدرانه بر دانش‌آموزان قربانی قلدری این موضوع بسیار اهمیت دارد که ما از طریق مطالعاتی قابل‌سنجش و کاربردی مداخلاتی را به طور موثر در میان گروه‌های درگیر در قلدری از جمله گروه قربانی اعمال کرده و با دقت نتایج رفتاری مرتبط با این مداخلات را ارزیابی کنیم. در این راستا پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به

-
1. Fredrickson
 2. Alarcon, Bowling & Khazon

این سوال است که آیا آموزش شناختی ارتقاء امید در کاهش میزان قربانی شدن دانش آموزان دختر قربانی قلدری اثربخش است؟

روش پژوهش

با توجه به این که هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش شناختی ارتقاء امید بر میزان قربانی شدن دانش آموزان است روش پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون و گروه گواه است.

آزمودنی‌ها: جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سنندج بود که در سال تحصیلی ۹۳^و۹۲ مشغول به تحصیل بودند. نمونه‌ی نهایی مورد مطالعه در این پژوهش برای هر گروه ۱۵ نفر در نظر گرفته شد. برای این کار در ابتدا از میان تمام مدارس دوره دوم متوسطه شهر سنندج با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای یک مدرسه انتخاب شد که تمامی دانش آموزان آن به شیوه در دسترس به فرم ایرانی مقیاس قربانی قلدری پاسخ دادند. سپس از میان آن‌ها تعداد ۳۰ نفر از دانش آموزانی که بالاترین نمرات را کسب کرده بودند به صورت جایگزینی تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه گواه (۱۵ نفر) قرار گرفتند. در این پژوهش قبل از اجرا به آزمودنی‌ها حق آزادی کامل برای شرکت در تحقیق توضیح داده شده و در مورد حفاظت از هویت آن‌ها، دادن اطلاعات کافی در مورد پژوهش و محرمانه ماندن اطلاعات آن‌ها اطمینان کافی داده شد.

ابزار اندازه‌گیری: در این تحقیق از فرم ایرانی مقیاس قربانی قلدری^۱ (B.V.S) به عنوان ابزار گردآوری اطلاعات مربوط به پیش آزمون و پس آزمون استفاده شد. این ابزار حاوی ۲۶ گویه است که قربانی شدن جسمانی، کلامی و عاطفی را در یک مقیاس لیکرتی ۶ درجه‌ای می‌سنجد. افراد با نمرات بالاتر از ۴۹/۵ به عنوان قربانی قلدری شناخته می‌شوند. برای سنجش پایایی این مقیاس روش بازآزمایی مورد استفاده قرار گرفته است. ضرایب به دست آمده برای کل آزمون $r=0/98$ و برای حوزه‌های عاطفی، کلامی و جسمانی به ترتیب، $r=0/98$ ،

$I=0/99$ و $I=0/98$ بود که نشان از پایایی بالای این مقیاس است. برای سنجش روایی از دو روش تعیین روایی سازه یعنی روایی همگرایی و روایی همزمان استفاده شد. برای بررسی روایی همگرایی ضریب همبستگی میان عوامل مقیاس و نمره کل مقیاس محاسبه شد و نتایج حاصل نشان داد ضرائب همبستگی برای سوالات خرده مقیاس عاطفی از حداقل $0/87$ تا حداکثر $0/93$ ، برای خرده مقیاس کلامی از حداقل $0/75$ تا حداکثر $0/90$ و برای خرده مقیاس جسمانی از $0/74$ تا $0/89$ در نوسان بود که نشان از همبستگی رضایت‌بخش و معنادار بین خرده‌مقیاس‌های قربانی شدن عاطفی با نمره کل دارد. روایی همزمان ابزار هم با استفاده از اجرای همزمان پرسشنامه قلدری-قربانی الویوس محاسبه شد. نتایج نشان داد که میان نمره کل و هر سه خرده مقیاس قربانی شدن جسمانی، کلامی، عاطفی ابزار با پرسشنامه قلدری-قربانی الویوس و خرده‌مقیاس‌های آن همبستگی معناداری وجود دارد. برای بررسی روایی محتوایی این مقیاس هم از نظر اساتید و دانشجویان دوره‌ی دکتری در دانشگاه علامه طباطبایی استفاده شده است و روایی محتوایی آن مورد تایید این متخصصان قرار گرفته است (مرادی، ۱۳۸۸).

روش اجرا: کاربندی پژوهش در این مطالعه عبارت بود از آموزش شناختی ارتقاء امید. برای این منظور نخست با استفاده از مقیاس قربانی قلدری (B.V.S) نمره‌ی قربانی شدن کلیه دانش‌آموزان تعیین گردید. سپس ۳۰ نفر براساس بالاترین نمره‌های اکتسابی از پرسشنامه‌ی قربانی قلدری، انتخاب و به طریق جایگزینی تصادفی در گروه آزمایش و گروه گواه قرار گرفتند که گروه آزمایشی طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به مدت دو ماه (هر هفته یک جلسه) تحت آموزش شناختی ارتقاء امید قرار گرفت تا تأثیر آن بر کاهش قربانی شدن مورد بررسی قرار گیرد. در حالی که گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرد. در پایان مدت آموزش، پس‌آزمون شامل مقیاس قربانی قلدری برای هر دو گروه اجرا گردید. تجزیه و تحلیل داده‌های خام حاصل از این پژوهش نیز با استفاده از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون تحلیل کوواریانس) و بوسیله نرم افزار آماری SPSS ۱۸ انجام شد.

جلسات آموزش: امید درمانی برنامه‌ای است که بر اساس الگویی طراحی شده که لویز و اسنایدر در سال (۲۰۰۳) ارائه دادند. در این روش مداخله‌ای، شرکت‌کنندگان ابتدا با اصول

نظریه‌ی امید آشنا شده، سپس به آن‌ها آموزش داده می‌شود که چگونه این اصول را در زندگی خود به کار گیرند.

جلسه اول: ساختار جلسات و اهداف برنامه آموزشی معرفی و امید بر اساس نظریه اسنایدر تعریف شد.

جلسه دوم: راجع به چگونگی رشد امید، ضرورت وجود آن و تأثیر احتمالی امید بر کاهش قربانی شدن بحث شد.

جلسه سوم: از هر یک از مراجعان خواسته شد تا داستان زندگی خود را به زبان خود برای گروه تعریف کنند.

جلسه چهارم: داستان زندگی هر یک از دانش آموزان بر اساس سه مؤلفه‌ی اصلی نظریه امید اسنایدر (هدف، عامل و گذرگاه‌ها) تبیین شد و مجدداً این داستان‌ها قالب‌بندی شدند. ضمن این که در این مرحله مواردی از امید در زندگی هر یک از اعضاء شناسایی گردید و موفقیت‌های گذشته به منظور شناسایی عامل و گذرگاه‌ها مورد توجه قرار گرفت.

جلسه پنجم: از دانش آموزان خواسته شد تا لیستی از اتفاقات جاری و ابعاد مهم زندگی خود فراهم آورده و درجه اهمیت و میزان رضایت خود از هر یک از آن‌ها را مشخص نمایند. جلسه ششم: ویژگی‌های اهداف مناسب بر اساس نظریه‌ی اسنایدر مطرح شد و سپس افراد برای تعیین اهداف در هر یک از حیطه‌های زندگی ترغیب گردیدند.

جلسه هفتم: ویژگی‌های گذرگاه‌های مناسب مطرح شد و از دانش آموزان خواسته شد تا برای رسیدن به اهداف تعیین شده راهکارهای مناسبی بیابند. سپس به آن‌ها آموزش داده شد تا گذرگاه‌ها را به مجموعه‌ای از گام‌های کوچک بشکنند و گذرگاه‌های جانشین تعیین کنند.

جلسه هشتم: راهکارهایی برای ایجاد و حفظ عامل مطرح شد از جمله این که از افراد خواسته شد تا به تمرین ذهنی آن‌چه که باید برای رسیدن به اهداف انجام داد، پردازند و در نهایت به آن‌ها آموزش داده شد تا خود یک امید درمانگر باشند و تفکر امیدوارانه را به صورت روزمره به کار برند به طوری که خودشان بتوانند اهداف و موانع دستیابی به آن‌ها را

تعیین کرده، عامل لازم برای دستیابی به آن‌ها را در خود ایجاد و حفظ کنند و گذرگاه‌های لازم را تشخیص دهند.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار قربانیان قلدری در گروه‌های آزمایش و کنترل

گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۱۵	۱۳/۴۲	۱/۱۲	۸/۴۲	۱/۳۲
کنترل	۱۵	۱۳/۷۵	۱/۱۱	۱۳/۶۴	۱/۶۸
کل	۳۰	۱۳/۵۸	۱/۱۱۵	۱۱/۰۳	۱/۵۰

اطلاعات جدول ۱ میانگین و انحراف معیار گروه‌های آزمایش و گواه در پیش آزمون و پس آزمون قربانیان قلدری را نشان می‌دهد. بر اساس این اطلاعات میانگین گروه آزمایش پس از مداخله کاهش داشته است. از آنجا که برای بررسی این فرضیه از طرح آزمایشی پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل استفاده شده است، لذا جهت تحلیل نتایج حاصله روش تحلیل کوواریانس بکار رفته است تا از این طریق اثرات پیش آزمون به عنوان یک متغیر تصادفی کمکی کنترل شود. بنابراین دو مفروضه اساسی تحلیل کوواریانس یعنی یکسانی واریانس‌ها و همگنی شیب‌های رگرسیون را مورد بررسی قرار دادیم. پیش فرض همگنی واریانس‌ها توسط آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت که نتایج حاصله در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲. آزمون لوین جهت بررسی همسانی واریانس‌ها در متغیر قربانیان قلدری

معنی داری	درجه‌ی آزادی بین گروهی	درجه‌ی آزادی درون گروهی	F
۰/۳۱۲	۱	۲۸	۰/۰۲۵

همانگونه که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد خطای واریانس گروه‌های مورد مطالعه همگن و برابر است چون مقدار F بدست آمده برابر ۰/۰۲۵ است که در سطح $P < ۰/۰۵$ معنی دار نمی‌باشد. بنابراین می‌توان ادعا کرد که مفروضه همگنی واریانس‌ها برقرار است. همچنین

مفروضی همگنی رگرسیون به وسیله آزمون فرض همگنی شیبها مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۳ مشهود است.

جدول ۳. نتایج آزمون پیش فرض همگنی شیبها برای قربانیان قلدری

معنی داری	F	میانگین مجزورات	درجهی آزادی
۰/۰۸۵	۲/۸۶	۴/۱۲	۱

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که در $p > 0/05$ اثر متقابل معنی دار نیست. بنابراین پیش فرض همگنی شیبهای رگرسیون برقرار است. با توجه به برقرار بودن مفروضه‌های تحلیل کوواریانس از این روش برای تحلیل نتایج بدست آمده استفاده شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر قربانیان قلدری

مقدار ثابت	مقدار ثابت	مقدار ثابت	مقدار ثابت	مقدار ثابت	مقدار ثابت	مقدار ثابت	مقدار ثابت
۰/۴۸۱	۰/۴۵۱	**۰/۰۰۴	۷/۵۴۳	۳۵/۹۳	۱	۳۵/۹۳	مقدار ثابت
۰/۶۱۵	۰/۳۲۴	**۰/۰۰۲	۸/۳۰۱	۳۶/۰۱۱	۱	۳۶/۰۱۱	پیش آزمون
۰/۹۶	۰/۷۱۲	**۰/۰۰۴	۷۸/۶۷۳	۳۷/۴۶۷	۱	۳۷/۴۶۷	گروه
-	-	-	-	۳/۸۹۵	۲۷	۸۹/۵۱۳	خطا
-	-	-	-	-	۳۰	۲۲۵۷۹	مجموع

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد مقدار F بدست آمده در سطح $p < 0/05$ معنی دار بوده و بنابراین می‌توان نتیجه گرفت مداخله آموزش ارتقاء امید به سبک نظریه اسنایدر منجر به تفاوت معنادار میان گروه‌های آزمایش و گواه شده است. میزان تأثیر حدود ۷۱ درصد بوده است یعنی ۷۱ درصد واریانس پس آزمون مربوط به مداخله آموزش شناختی ارتقاء امید بوده است. براساس یافته‌های بدست آمده می‌توان اظهار داشت بین میانگین اصلاح شده گروه آزمایشی و کنترل با مقدار $F=78/673$ و درجه آزادی ۱ با سطح اطمینان ۰/۹۵ تفاوت معنی داری وجود دارد. همچنین توان آماری ۱ می‌باشد که حاکی از کفایت حجم نمونه دارد. بنابراین از نتایج جدول فوق اینگونه استنباط می‌شود که مداخله آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش قربانی شدن دانش آموزان تأثیر بالایی داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این تحقیق، بررسی تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر قربانی شدن دانش‌آموزان بود که نتایج نشان داد این کاربندی توانسته است به‌عنوان مداخله‌ای موثر موجب کاهش آن گردد. این پژوهش در نوع خود اولین تحقیق انجام شده در این حوزه است و لذا هیچ پژوهش داخلی یا خارجی مشابهی برای مقایسه نتایج آن یافت نشد. اما یافته‌های آن با نتایج پژوهش‌های مک‌فارن (۱۹۸۶)؛ به نقل از مقتدایی و همکاران، (۱۳۹۰)، ونگ (۲۰۰۴)، محمد راضی و همکاران (۱۳۹۱) و مقتدایی و همکاران (۱۳۹۰) که نشان دادند اجرای مداخله‌های مناسب بر روی دانش‌آموزان قربانی قلدری بر افزایش توان مقابله با رفتارهای قلدرانه در آن‌ها و کاهش میزان قربانی شدن این دانش‌آموزان موثر است همخوانی دارد.

در تبیین این یافته می‌توان اظهار داشت که محققین معتقدند ارتقاء سطح توانمندی‌های شخصیتی می‌تواند باعث تغییرات مشخصی در جنبه‌های عاطفی، شناختی و رفتاری شود. از آن‌جا که توانمندی امید یک حالت شناختی، هیجانی و انگیزشی و همچنین تفکر به سوی آینده را نشان می‌دهد، انتظار پیامدهای مطلوب، باور به اینکه امور به خوبی پیش خواهند رفت، همچنین احساس اعتماد به این که همه‌ی این‌ها در اثر تلاش‌های مناسب اتفاق خواهد افتاد را در فرد ایجاد کرده و باعث اعمال هدفمند می‌شود. بنابراین اثرگذاری آموزش امید بر افراد قربانی قلدری می‌تواند بدین صورت توضیح داده شود که این افراد درونگرا، واجد احساس درماندگی و باورمند به ناتوانی خود، عزت نفس و خودکارآمدی پایین، فاقد جرأت کافی برای دفاع از خود و بسیاری مشکلات شناختی دیگر هستند که آن‌ها را مستعد قربانی شدن ساخته است. این در حالی است که رویکرد شناختی آموزش ارتقاء امید با تمرکز بر هدف‌گزینی فرد برای مشکلات زندگی و تعیین گذرگاه‌هایی برای رسیدن به اهداف و مقابله با چالش‌های زندگی می‌تواند باعث تبدیل احساس درماندگی فرد به امیدواری، بالارفتن عزت نفس و خودکارآمدی، احساس خود ارزشمندی (اسنایدر، ۲۰۰۹) افزایش معنادار شجاعت و جسارت افراد (نامداری و همکاران، ۱۳۸۸) برانگیختن فرد برای ایجاد رفتارهای انطباقی و مدیریت کردن و تغییر مشکلات خود در محیط (استفن و اسمیت، ۲۰۱۳)

و در نهایت عملکرد روان‌شناختی بهتر در روابط بین فردی (اسنایدر ۲۰۰۲، به نقل از دیو و کینگ ۲۰۱۳) شود. بعلاوه تحقیقات کیفی در این حوزه 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 (هاوتون، ۲۰۰۷؛ به نقل از شرانک و همکاران^۱، ۲۰۱۲) که یکی از مهمترین راهکارها برای کاهش قربانی شدن فرد است و نقشی اساسی در کاهش قربانی شدن دارد. در واقع می‌توان گفت که چون ارتقاء امید باعث چنین تغییرات گسترده‌ای بویژه در عواطف و شناخت افراد می‌شود در نتیجه فرد قربانی دیگر اجازه نخواهد داد در یک موقعیت چالش‌انگیز زندگی مانند جریان قلدری به راحتی قربانی فرد قلدر شود. امید می‌تواند همانند یک کاتالیزگر در زندگی عمل کرده و به افراد قدرت رها شدن از مشکلات جاری را داده و رضایت از زندگی را جایگزین آن‌ها می‌کند. همچنان که سلیگمن (۲۰۰۲) در طی اجرای برنامه‌های مداخله‌ای مثبت خود دریافت که استفاده از این گونه مداخلات، حسی از مالکیت و اعتماد به واقعی بودن توانمندی‌ها را به مراجع منتقل کرده و فرد در به کارگیری آن‌ها احساس نیاز و ضرورت می‌کند.

بطور کلی تحقیقات انجام شده در زمینه‌ی روان‌شناسی مثبت نشان داده‌اند که مداخلات مثبت‌نگر مانند امید درمانی ظرفیت زیادی را برای پربار کردن زندگی افراد دارند (سلیگمن و سیگزنز میهالی^۲، ۲۰۰۷). در این پژوهش هم تحت تأثیر مداخله‌ی آموزشی ارتقاء امید که در مورد گروه آزمایش اعمال شد، قربانی شدن بطور معنادار و به میزان بالایی کاهش یافت. بنابراین در کل می‌توان نتیجه گرفت که آموزش شناختی ارتقاء امید می‌تواند به‌عنوان مداخله‌ای موثر موجب کاهش قربانی شدن دانش‌آموزان دختر مدارس متوسطه گردد.

از جنبه کاربردی با توجه به اعتقاد و باور روان‌شناسان مثبت‌گرا مبنی بر این که صفت‌های مثبت قابل اندازه‌گیری می‌توانند به عنوان میانجی در نظر گرفته شوند تا افراد را در برابر هیجان‌های منفی و عوامل خطر ساز، مثل رویدادهای استرس‌زای زندگی حمایت کنند (ماسن

-
1. Schranketal
 2. Csiksentmihalyi

و کاتسورس^۱، ۱۹۹۸)، به نظر می‌رسد تدوین برنامه‌های پیشگیرانه بر اساس نظریه‌ی امید و استفاده از آن در رابطه با دانش‌آموزان و نوجوانان مفید باشد. همچنین با توجه به یافته حاضر و پیشینه موجود که نشانگر پشتوانه علمی و تجربی بالای آموزش شناختی ارتقای امید است پیشنهاد می‌شود که این برنامه بعنوان بخشی از برنامه‌های آموزش ضمن خدمت مشاوران مدارس قرار گیرد، تا بتوانند با بهره‌گیری از آن سطح توانمندی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان را ارتقاء دهند. همچنین پیشنهاد می‌شود شیوه‌ی آموزش شناختی امید در قالب طرح‌های آزمایشی با نمونه‌های بزرگتر و همچنین در قالب طرح‌های تک آزمودنی بکار گرفته شود. وجود تحقیقات مشابه داخلی و خارجی یکی از عواملی است که می‌تواند هر محقق را در مقایسه‌ی نتایج خود یاری دهد. پژوهش حاضر بدلیل جدید بودن فاقد پیشینه‌ی کافی جهت این مقایسه می‌باشد. همچنین محدود بودن نمونه، به جامعه‌ی دانش‌آموزان دختر و دوره‌ی دوم متوسطه و عدم تعمیم‌پذیری احتمالی این یافته‌ها به دانش‌آموزان پسر و سایر دوره‌های تحصیلی و عدم وجود مرحله‌ی پیگیری به علت محدودیت زمانی را می‌توان از محدودیت‌های این پژوهش برشمرد.

منابع

- استکی آزاد، نسیم؛ امیری، شعله و مولوی، حسین. (۱۳۹۰). مقایسه منزلت اجتماعی کودکان پسر مبتلا به اختلالات رفتار ایدایی و بهنجار در مقطع ابتدایی. *مجله پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۱(۱)، ۱-۱۵.
- استکی آزاد، نسیم و امیری، شعله. (۱۳۹۱). اثربخشی برنامه آموزشی کاهش زورگویی مبتنی بر روش الویز در پسران. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، سال هیجدهم، شماره ۳، ۱۷۵-۱۸۳.
- مرادی، محمد راضی. اعتمادی، احمد و نعیم آبادی، الهام. (۱۳۸۹). اثربخشی مشاوره گروهی براساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر با دانش‌آموزان قربانی قلدری به منظور افزایش توان مقابله با رفتارهای قلدرانه. *مجله مطالعات روان‌شناختی دانشگاه الزهراء*، ۴، ۱۱-۲۸.

مرادی، محمد راضی. (۱۳۸۸). «ساخت و اعتباریابی مقیاس قربانی قلدری (B.V.S)». چاپ نشده.

مقتدایی، محمد؛ امیری، شعله؛ مولوی، حسین و استکی آزاد، نسیم. (۱۳۹۰). اثربخشی برنامه آموزش مبتنی بر مهارت‌های اجتماعی بر میزان رفتارهای قربانی کودکان پسر مقطع ابتدایی شهر اصفهان. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، دوره ۱، شماره ۲، ۱۲۳-۱۳۹. نامداری، کورش؛ مولوی، حسین؛ ملک‌پور، مختار و کلانتری، مهرداد. (۱۳۸۸). تاثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر توانمندی‌های شخصیتی مراجعین افسرده‌خو. *مجله روان‌شناسی بالینی*، ۳، ۲۱-۳۴.

هدایتی، مهنوش. (۱۳۹۰). فلسفه برای کودکان و کنترل پرخاشگری. *دو فصلنامه تفکر و کودک*، سال دوم، شماره ۱، ۱۰۹-۱۳۴.

- Alarcon, G. M. Bowling, N. A. & Khazon, S. (2013). Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences*, 54, (7), 821-827.
- Berendes, D. Keefe, F. J. Somers, T. J. Kothadia, S. M. Porter, L. S. & Cheavens, J. S. (2010). Hope in the context of lung cancer: Relationships of hope to symptoms and psychological distress. *Journal of Pain and Symptom Management*, 40, 174° 182.
- Brito, C. C. & Oliveira, M. T. (2013). Bullying and self-esteem in adolescents from public schools. *Jornal de pediatria*, 89(6), 601-607.
- Cheraghi, A. & Piskin, M. (2011). A comparison of peer bullying among high school students in Iran and Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2510-2520.
- Du, H. & King, R. B. (2012). Placing hope in self and others: Exploring the relationships among self-construals, locus of hope, and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 54, 332° 337.
- Eliot, M. Cornell, D. Gregory, A. & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 533° 553.
- Espelage, D. L. & Holt, M. K. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S27-S31.
- Esteves, M. Scoloveno, R. L. Mahat, G. Yarcheski, A. & Scoloveno, M. A. (2013). An Integrative Review of Adolescent Hope. *Journal of Pediatric Nursing*, 28(2), 105-113.

- Felipe, M. T. García, S. D. O. Babarro, J. M. & Arias, R. M. (2011). Social Characteristics in bullying Typology: Digging deeper into description of bully-victim. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 869-878.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. New York: Crown publishing.
- Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13-S20.
- Lopez, S. J. & Snyder .C. R. (2003). *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205-220.
- Olweus, D. (1978) *Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Papanikolaou, M. Chatzikosma, T. & Kleio, K. (2011). Bullying at school: The role of family. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 433-442.
- 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.
- Rothon, C. Head, J. Klineberg, E. & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34(3), 579-588.
- Ruggieri, S. Friemel, T. Sticca, F. Perren, S. & Alsaker, F. (2013). Selection and Influence Effects in Defending a Victim of Bullying: The Moderating Effects of School Context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 79, 117-126.
- Safarzadeh, S. (2012). Connection Hope to Life with Psychology Obstinacy in Scholars Girl and Boy of Islamic Azad University Ahvaz Branch. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1855-1859.
- Schrank, B. Bird, V. Rudnick, A. & Slade, M. (2012). Determinants, self-management strategies and interventions for hope in people with mental disorders: systematic search and narrative review. *Social Science & Medicine*, 74(4), 554-564.
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Simon and Schuster.

- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2007). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5° 14.
- Snyder, C. R. (1994). The psychology of hope: You can get there from here. Simon and Schuster.
- Snyder, C. R. (2000). The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 11-28.
- Snyder, C. R. (2009). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249° 275.
- Snyder, C. R. Harris, C. Anderson, J. R. Holleran, S. A. Irving, L. M. Sigmon, S. T. & Harney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of personality and social psychology*, 60(4), 570-585.
- Snyder, C. R. LaPointe, A. BJeffrey Crowson, J. & Early, S. (1998). Preferences of high-and low-hope people for self-referential input. *Cognition & Emotion*, 12(6), 807-823.
- Steffen, L. E. & Smith, B. W. (2013). The influence of between and within-person hope among emergency responders on daily affect in a stress and coping model. *Journal of Research in Personality*, 47(6), 738-747.
- Tucker, R. P. Wingate, L. R. O Keefe, V. M. Mills, A. C. Rasmussen, K. Davidson, C. L. & Grant, D. M. (2013). Rumination and suicidal ideation: The moderating roles of hope and optimism. *Personality and Individual Differences*, 54, (6), 613-622.
- Werner, S. (2012). Subjective well-being, hope, and needs of individuals with serious mental illness. *Psychiatry research*, 196(2), 214-219.
- Wong. D. S. (2004). School Bullying and Tackling Strategies in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 48, (5), 537-553.