

اثربخشی آموزش شناختی ارتقاء امید بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان پسران دانش‌آموز قلدر

سید قاسم مصلح^{۱*}، رحیم بدری گرگری^۲ و شهروز نعمتی^۳

چکیده

این پژوهش باهدف تعیین اثربخشی آموزش شناختی ارتقاء امید بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان پسران دانش‌آموز قلدر دوره دوم متوسطه انجام شد. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. نمونه به‌صورت هدفمند از یک هنرستان فنی و حرفه‌ای شهر ارومیه انتخاب شد و به منظور اجرای پژوهش بعد از اجرای پرسشنامه قلدر-قربانی الویوس تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان که به‌عنوان قلدر طبقه‌بندی شده بودند، به صورت هدفمند انتخاب شدند و در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل به طور تصادفی جایگزین شدند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش شناختی امید قرار گرفتند. ابزار اندازه‌گیری پژوهش شامل پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی و همکاران بود که توسط شرکت‌کنندگان در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل شد. داده‌ها با روش‌های آمار توصیفی و تحلیل کوواریانس چندمتغیری تجزیه و تحلیل شد. نتایج حاکی از بهبود راهبردهای ارزیابی مجدد مثبت، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، اتخاذ دیدگاه، سرزنش دیگران و فاجعه‌انگاری در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بود. در نتیجه می‌توان از برنامه آموزش شناختی ارتقاء امید به‌عنوان بخشی از برنامه‌های توانمندسازی مشاوران و متولیان عرصه تعلیم و تربیت استفاده کرد.

کلیدواژه‌ها: امید، تنظیم شناختی هیجان، قلدری

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
مجله علمی روان‌شناسی و علوم تربیتی

۱. نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

mosleh_s95@ms.tabrizu.ac.ir

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

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

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸-۰۸-۰۸

تاریخ ارسال: ۱۳۹۷-۱۲-۱۶

DOI: 10.22051/psy.2019.25096.1865

https://psychstudies.alzahra.ac.ir

مقدمه

رایج‌ترین شکل خشونت در محیط مدارس، قلدری است که اغلب به‌عنوان سوءاستفاده سامان‌مند از قدرت تعریف می‌شود و در سطح جهانی به‌صورت یک مشکل جدی و پیچیده شناخته‌شده است (منسینی و سالمیوالی^۱، ۲۰۱۷). قلدری در مدارس علاوه بر این که عملکرد تحصیلی را کاهش می‌دهد، باعث مشکلات روانی و آسیب‌های فیزیکی نیز می‌شود (گافنی، فارینگتون و تتوفی^۲، ۲۰۱۹). نوجوانان دارای مشکلات رفتاری از جمله قلدری، سطوح پایین‌تری از تنظیم و کنترل هیجانی را نشان می‌دهند (کامودکا و کاپولا^۳، ۲۰۱۹).

توانایی تنظیم هیجانی یک مهارت کلیدی اجتماعی-هیجانی است که انعطاف‌پذیری در موقعیت‌های تحریک‌کننده هیجان را امکان‌پذیر می‌کند (یانگ، ساندمن و کراسک^۴، ۲۰۱۹). راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در توانایی مدیریت یا تنظیم احساسات و حفظ کنترل بر هیجان‌ها در حین یا بعد از مواجهه با حوادث تهدیدآمیز یا استرس‌زا اهمیت دارند (گارفنسکی و کرایچ، ۲۰۱۹). این راهبردها می‌توانند تغییر کنند و آموخته شوند و افرادی که قادر به استفاده از راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان هستند، می‌توانند به‌شدت احساسات منفی خود را با تغییر ارزیابی، مدیریت کنند (هماما-راز، پت-هورنچک، پری، زیو^۵ و همکاران، ۲۰۱۶). تحقیقات بسیار زیادی در دو دهه گذشته نشان داده‌اند که راهبردهای تنظیم هیجان موجب پیامدهای مثبت بی‌شماری در حوزه‌های مختلف از جمله سلامت روان، مسائل روزمره، عملکردهای شناختی و موفقیت‌های اجتماعی شده‌اند (مهتا، یانگ، ویکر، باربر^۶ و همکاران، ۲۰۱۷).

مداخلات پیشگیرانه قبلاً بر کاستن از عوامل خطر ساز مشکلات روانی متمرکز بودند، اما تحقیقات اخیر تأثیرات مطلوب برنامه‌های پیشگیرانه‌ای را نشان داده‌اند که برافزایش نقاط قوت افراد تأکید دارند. تمرکز بیشتر بر نقاط قوت، دیدگاه روان‌شناسی مثبت در مداخلات و درمان

-
1. Menesini and Salmivalli
 2. Gaffney, Farrington and Ttofi
 3. Camodeca and Coppola
 4. Young, Sandman and Craske
 5. Hamama-Raz, Pat-Horenczyk, Perry and Ziv
 6. Mehta, Young, Wicker and Barber

را نشان می‌دهد (کاون، بیرئوتا، فاست و براون^۱، ۲۰۱۵). این مداخلات از لحاظ تجربی تأیید شده‌اند و شامل طراحی فعالیت‌هایی هدفمند برای افزایش میزان هیجان‌ها و تجربیات مثبت و کمک به تسهیل اعمال و اندیشه‌هایی است که به شکوفایی و رشد افراد منجر می‌شوند (لامبرت، پاسمور و جاشنلو^۲، ۲۰۱۸). آموزش امید، مبتنی بر یک رویکرد امیدوارکننده است که برای ارتقاء سلامت روان از مداخلات روان‌شناسی مثبت استفاده می‌کند. فلدمن و اسنایدر^۳ امید را در درک معنایی که ما حین دنبال کردن اهداف و خواسته‌های خویش به تجاربمان نسبت می‌دهیم، به‌عنوان مؤلفه مهمی معرفی کرده‌اند. اسنایدر امید را به‌عنوان سازه‌ای شامل دو مؤلفه مفهوم‌سازی کرده است. مؤلفه اول شامل توانایی طراحی گذرگاه‌هایی به‌سوی هدف‌های مطلوب به‌رغم موانع موجود و مؤلفه دوم نیروی انگیزه و حفظ آن برای استفاده از گذرگاه‌های طراحی شده توسط فرد است (هلمن، ورلی و مونوز^۴، ۲۰۱۸). هرچند، 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 می‌کنند (برونینگر و هاویتون^۵، ۲۰۱۸). آموزش شناختی ارتقاء امید رویکردی است که به افراد کمک می‌کند تا اهداف روشنی را در نظر بگیرند، گذرگاه‌های 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). از نظر اسنایدر سطوح بالای امید در افراد، با سازگاری هیجانی و روان‌شناختی مرتبط است (بلن^۶، ۲۰۱۷). همچنین امیدواری به شکل مطلوبی توانایی بهبود برخی از راهبردهای تنظیم هیجانی را داراست (پیه، کیوا و ماهندرن^۷، ۲۰۱۶). در این راستا، یافته‌های پژوهش گریگز^۸ (۲۰۱۷) امید را به‌عنوان پیش‌بین مؤثری برای بهزیستی هیجانی و عملکرد تحصیلی معرفی کرده و مداخلات مبتنی بر

-
1. Kwon, Birrueta, Faust and Brown
 2. Lambert, Passmore and Joshanloo
 3. Feldman and Snyder
 4. Hellman, Worley and Munoz
 5. Bruininks and Howington
 6. Belen
 7. Peh, Kua and Mahendran
 8. Griggs

امید را برای بهبود بهزیستی هیجانی پیشنهاد کرده است. نتایج پژوهش کارنی، کیم، دوکیوت، گوا و هازلر^۱ (۲۰۱۹) حاکی از نقش واسطه‌ امید در رابطه بین قلدری و مشکلات هیجانی بوده است. همچنین پژوهش طولی انجام شده با دانش‌آموزان دبیرستانی نشان داد که امیدواری و داشتن افکار هدف محور به حالات هیجانی مثبت و بهزیستی هیجانی منجر می‌شود (کروچیا، پارکرا، کشدن، هاونس^۲ و همکاران، ۲۰۱۵). دنزler، فوستر و لیبرمن^۳ (۲۰۰۹) طی پژوهشی نشان دادند که با افزایش افکار هدف‌محور و تحقق اهداف، پرخاشگری کاهش می‌یابد. علاوه بر این یآوری (۱۳۹۶) طی پژوهشی اثربخشی آموزش امید بر تنظیم شناختی هیجان و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه را بررسی کرد و به این نتیجه دست یافت که آموزش امید موجب بهبود برخی از راهبردهای شناختی تنظیم هیجان و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان شده است. در حوزه مطالعات رفتارهای قلدرانه، تاکنون مداخلات گوناگونی انجام شده، اما مداخله در قالب یک مدل جامع هدف‌محور و مبتنی بر رفتارها و توانمندی‌های مثبت دانش‌آموزان قلدر به منظور بهبود مؤلفه مهم تنظیم شناختی هیجان گزارش نشده است. با توجه به آنچه ذکر شد، احتمال می‌رود آموزش راهبردهایی هدف‌محور و آموزش مقابله مثبت با موانع و مشکلات در بطن آموزش شناختی ارتقاء امید، موجب شود تا این دانش‌آموزان در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا راهبردهای تنظیم شناختی هیجان را به شیوه‌ای مطلوب به‌کارگیرند و از این طریق گرایش به راه‌اندازی رفتار قلدری تا حدودی تقلیل یابد. هدف این پژوهش تعیین تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان پسران دانش‌آموز قلدر بوده است؛ بنابراین، فرضیه‌های پژوهش به این شرح است:

- آموزش شناختی ارتقاء امید بر راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان پسران دانش‌آموز قلدر مؤثر است.
- آموزش شناختی ارتقاء امید بر راهبردهای ناسازگار تنظیم شناختی هیجان پسران دانش‌آموز قلدر مؤثر است.

1. Carney, Kim, Duquette, Guo and Hazler
 2. Ciarrochia, Parkera, Kashdanb and Heavenc
 3. Denzler, Förster and Liberman

روش

طرح این پژوهش نیمه‌آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر ارومیه بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ در حال تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه از بین مدارس این شهر به روش نمونه‌گیری در دسترس یک هنرستان فنی و حرفه‌ای پسرانه انتخاب شد. ابزار غربال‌گری شامل پرسشنامه قلدر-قربانی الویوس^۱ (۱۹۹۶) در اختیار همه دانش‌آموزان حاضر در آموزشگاه قرار گرفت. در این پژوهش برش پرسشنامه مطابق نظر سالبرگ و الویوس^۲ (۲۰۰۳) قلدری کردن ۲ یا ۳ بار در یک ماه برای گویه‌های این زیر مقیاس در نظر گرفته شد و دانش‌آموزان با نمره بالاتر از ۳۰ در زیرمقیاس مربوطه به‌عنوان قلدر طبقه‌بندی شدند. بر این مبنا تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل گمارده شدند. ملاک‌های ورود به تحقیق شامل داشتن سلامت ظاهری جسمانی و عدم دریافت هرگونه برنامه درمانی و مشاوره‌ای دیگر به‌صورت هم‌زمان با اجرای این پژوهش بود و ملاک‌های خروج از تحقیق نیز شامل عدم تمایل به ادامه شرکت در برنامه آموزشی و غیبت در دو جلسه آموزش شناختی امید بود. ابزارهای اندازه‌گیری پژوهش حاضر شامل پرسشنامه‌های زیر بود:

پرسشنامه قلدر-قربانی الویوس: در این پژوهش برای سنجش قلدری از برگردان فارسی پرسشنامه قلدر-قربانی الویوس (۱۹۹۶) استفاده شد. پرسشنامه قلدر-قربانی الویوس، یک پرسشنامه گزارش شخصی است که برای دانش‌آموزان سنین ۱۱ - ۱۷ سال طراحی شده و برای اندازه‌گیری مشکلات قلدری-قربانی، از جمله قلدری کلامی، جسمانی، ارتباطی و سایبری، به‌کار می‌رود و مشتمل بر ۳۹ گویه است که گویه‌های ۱۳-۴ مقیاس قربانی و گویه‌های ۳۳-۲۴ مقیاس قلدری را می‌سنجند. پاسخ‌های این پرسشنامه در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از (۱) در دو ماه گذشته برایم اتفاق نیفتاده است تا (۵) چند بار در هفته اتفاق افتاده است، برای هر یک از مقیاس‌ها با تعداد ۱۰ گویه نمره‌گذاری می‌شود. در مطالعه خارجی الویوس پایایی با روش آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس قلدری ۰/۸۸ و برای زیر مقیاس قربانی شدن ۰/۸۷

1. Olweus' Bully/Victim Questionnaire(OBVQ)

2. Solberg and Olweus

گزارش شده است (به نقل از هامبرگر، باسیل و ویولو^۱، ۲۰۱۱). روایی سازه پرسشنامه در مطالعه خارجی از طریق تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس برآورد شد که نتایج بیان‌کننده وجود دو عامل قلدری و قربانی بود که روی هم‌رفته توانایی تبیین ۵۱ درصد از واریانس کل را داشت (استاوارینیدیس، پارادیزیوتیس، زیگوروس و لازارو^۲، ۲۰۱۰). در ایران نیز روایی و پایایی پرسشنامه را رضاپور، سوری و خداکریم (۱۳۹۲) با ۸۳۴ دانش‌آموز بررسی کرده‌اند که پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس قلدری ۰/۸۲ و برای خرده‌مقیاس قربانی ۰/۸۰ برآورد شده است. همچنین روایی سازه به روش تحلیل عاملی اکتشافی برای خرده‌مقیاس قلدری مطابق نسخه اصلی چهار عامل جسمی، کلامی، اجتماعی و دیگر روش‌ها را نشان داد که با حذف یک گویه در مجموع، توانایی تبیین ۷۲ درصد از واریانس کل را داشت (رضاپور و همکاران، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر برای شناسایی دانش‌آموزان قلدر، زیرمقیاس قلدری این پرسشنامه به کار گرفته شد که پایایی از طریق آلفای کرونباخ برای این زیرمقیاس ۰/۷۹ برآورد شد.

پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان^۳ گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱): این پرسشنامه یک ابزار خود گزارش‌دهی مشتمل بر ۳۶ گویه در نه زیرمقیاس است. هر زیرمقیاس شامل ۴ گویه است که در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (همیشه) پاسخ داده می‌شود، از این رو دامنه نمرات هر زیرمقیاس از ۴ - ۲۰ متغیر است. در بررسی مشخصات روان‌سنجی پرسشنامه با نمونه خارجی، گارنفسکی و کرایچ (۲۰۰۷) پایایی آزمون را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های سرزنش خود^۴، سرزنش دیگران^۵، نشخوار فکری^۶، فاجعه‌انگاری^۷، پذیرش^۸، تمرکز مجدد مثبت^۹، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی^{۱۰}، ارزیابی

-
1. Hamburger, Basile and Vivolo
 2. Stavrinides, Paradeisioti, Tziogouros and Lazarou
 3. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)
 4. self-blame
 5. other-blame
 6. rumination
 7. catastrophizing
 8. acceptance
 9. positive refocusing
 10. refocus on planning

اثربخشی آموزش شناختی ارتقاء امید بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان پسران ۱۳

مجدد مثبت^۱ و اتخاذ دیدگاه^۲ در دامنه^۳ ۰/۷۵ تا ۰/۸۵ محاسبه کردند، ضمن این‌که روایی سازه پرسشنامه به‌وسیله تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و نه عامل باارزش اشتراکات بین ۰/۵۵ تا ۰/۷۸ را استخراج شد که توانایی تبیین ۰/۶۸ از واریانس کل را داشته است (گارنفسکی و کرایچ، ۲۰۰۷). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه در نمونه ایرانی توسط حسنی (۱۳۸۹) بررسی شد و ضرایب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های سرزنش خود، سرزنش دیگران، نشخوار فکری، فاجعه‌انگاری، پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت و اتخاذ دیدگاه در دامنه ۰/۷۷ - ۰/۸۷ گزارش شده است. همچنین روایی سازه پرسشنامه در مطالعه حسنی (۱۳۸۹) به شیوه تحلیل عاملی اکتشافی نه عامل را استخراج کرده که دامنه ارزش اشتراکات عامل‌ها بین ۰/۵۳ - ۰/۸۶ بوده و توانایی تبیین ۷۴ درصد واریانس را داشته است. در پژوهش حاضر، پایایی آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های سرزنش خود، سرزنش دیگران، نشخوار فکری، فاجعه‌انگاری، ارزیابی مجدد مثبت، اتخاذ دیدگاه، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی و پذیرش در دامنه ۰/۶۸ - ۰/۸۵ به‌دست آمد.

معرفی برنامه مداخله‌ای: سرفصل جلسات آموزش شناختی ارتقاء امید بر اساس کتاب مداخلات روان‌شناسی مثبت‌نگر مگیار- موئه^۳ (۲۰۰۹، ترجمه فروغی، اصلانی و رفیعی، ۱۳۹۲) و رویکرد نظریه امید اسنایدر تنظیم شد. سپس گروه آزمایش به مدت هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به مدت دو ماه تحت آموزش شناختی ارتقاء امید قرار گرفتند و گروه کنترل در این مدت هیچ آموزشی دریافت نکرد. شرح مختصر جلسات در جدول (۱) آمده است.

-
1. positive reappraisal
 2. putting into perspective
 3. Magyar-Moe

جدول ۱: خلاصه جلسات آموزش شناختی ارتقاء امید

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 براساس 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 بنا 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	آموزش ویژگی اهداف مطلوب از دیدگاه استنادی-تفکر هدف محور- ارائه نمونه‌هایی از اهداف با منبع کنترل درونی و بیرونی.	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	تفکر برنامه‌ریزی- ارائه فهرست ویژگی گذرگاه‌ها - ارائه گام بندی آن‌ها	توانایی برنامه‌ریزی و طراحی مسیرهای مطلوب	تهیه برنامه با مشخص سازی اهداف جزئی و کلی - تهیه مسیرهای جانشین برای هر یک از آن‌ها
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 خود گوئی‌های مثبت و نوشتن جملاتی برای جلوگیری از لغزش و تکرار آن
۶ افزایش احساسات عاملیت در طراحی و دنبال کردن اهداف	آموزش عاملیت امید به دانش آموزان- ارائه نحوه افزایش انگیزه در این مؤلفه، ارائه نمونه‌های استفاده از تفکر مثبت و تکرار واژه‌های مثبت	ایجاد و حفظ عامل، امید افزایی	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	آموزش یافتن امید در میان زندگی واقعی و تحصیلی دانش آموزان - ارائه نحوه داشتن تعهد به امید	یافتن امید، تعهد به امید	تعریف داستان زندگی خود بر اساس سه مؤلفه اصلی نظریه امید و تبیین و مشارکت دادن اعضا گروه در شناسایی داستان زندگی اعضا و قالب‌بندی مجدد
۸ جمع‌بندی و خاتمه	ارائه راهکارهایی برای ایجاد و حفظ عامل - آموزش امید درمانگری - آموزش چگونگی خود بازنگری بر تفکرات امیدوار خلاصه و جمع‌بندی مطالب	افزایش امید و یادآوری آن، به‌کارگیری تفکر امیدوارانه	خودگویی‌های مثبت و تصور ذهنی، ایفای نقش امید درمانگری گروهی

پروژه تاب‌دوم انسانی در مطالعات فرهنگی
 پرتال جامع علوم انسانی

یافته‌ها

به لحاظ توزیع جمعیت‌شناختی، میانگین و انحراف معیار سن آزمودنی‌ها در گروه آزمایش به ترتیب ۱۶/۰۶ و ۱/۴۳ و در گروه کنترل به ترتیب ۱۶/۴۶ و ۱/۱۸ 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 کنترل در پایه دهم، ۵۳/۳ درصد در پایه یازدهم و ۲۶/۷ درصد در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. در جدول (۲) شاخص‌های توصیفی نمرات در زیر مقیاس‌های تنظیم شناختی هیجان به تفکیک گروه‌ها ارائه شده است. همان‌طور که از محتوای این جدول مشاهده می‌شود، تفاوت میانگین‌های زیر مقیاس‌های تنظیم شناختی هیجان در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون (بعد از اعمال متغیر مستقل) و در راهبردهای سازگارانه و ناسازگارانه توجه‌برانگیز است.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی نمرات مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجان دو گروه

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
ارزیابی مجدد مثبت	آزمایش	۱۰/۸۰	۲/۵۴	۱۵/۸۰	۲/۰۴
	کنترل	۱۱/۰۶	۲/۱۵	۱۲/۸۶	۱/۸۴
اتخاذ دیدگاه	آزمایش	۹/۶۶	۱/۸۳	۱۲/۵۳	۲/۵۰
	کنترل	۹/۷۳	۲/۳۴	۸/۸۰	۲/۰۴
تمرکز مجدد مثبت	آزمایش	۹/۴۶	۲/۶۶	۱۳/۲۰	۳/۱۲
	کنترل	۹/۶۰	۲/۲۹	۹/۷۳	۲/۳۴
تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی	آزمایش	۱۰/۷۳	۱/۷۰	۱۳/۳۳	۲/۷۱
	کنترل	۱۰/۰۱	۲/۰۰	۱۰/۵۳	۲/۳۵
پذیرش	آزمایش	۱۰/۰۶	۲/۷۱	۹/۹۳	۲/۱۵
	کنترل	۹/۸۰	۲/۵۱	۱۰/۰۶	۱/۳۸
سرزنش خود	آزمایش	۱۱/۴۰	۳/۰۸	۱۰/۶۰	۳/۰۱
	کنترل	۱۱/۰۶	۳/۲۱	۱۲/۴۰	۲/۹۹
فاجعه‌انگاری	آزمایش	۱۱/۷۳	۴/۱۴	۸/۶۶	۲/۴۱
	کنترل	۱۱/۴۰	۲/۲۹	۱۲/۴۰	۲/۹۲
نشخوار فکری	آزمایش	۱۱/۱۳	۳/۰۴	۱۱/۴۰	۲/۶۴
	کنترل	۱۲/۱۳	۳/۷۳	۱۲/۲۰	۳/۰۲
سرزنش دیگران	آزمایش	۱۱/۱۷	۳/۵۲	۸/۶۰	۲/۱۶
	کنترل	۱۱/۲۰	۳/۸۵	۱۰/۸۶	۲/۲۶

با توجه به طرح پژوهش حاضر، برای کنترل اثر پیش‌آزمون و پس‌آزمون از روش تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. قبل از به‌کارگیری این آزمون پیش‌فرض‌های آزمون بررسی شد. از این رو، مفروضه‌های نرمال بودن، همگنی کوواریانس دو گروه، همسانی ماتریس واریانس-کوواریانس‌های مشاهده‌شده و یکسانی شیب خط رگرسیونی برقرار بود. درنهایت برای بررسی میزان تأثیر آموزش امید بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان از تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد، آموزش شناختی ارتقاء امید بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان تأثیر داشته و سطوح معناداری همه آزمون‌ها بیان‌کننده آن است که بین آزمودنی‌های گروه آزمایش و گروه کنترل، دست‌کم از لحاظ یکی از مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجان تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/05$)؛ از آنجاکه بین گروه‌ها (آزمایش و کنترل) از لحاظ حداقل یکی از مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجان تفاوت وجود دارد، برای بررسی نقطه تفاوت، تحلیل کوواریانس‌های یک متغیری در متن تحلیل کوواریانس چند متغیری بر روی هر یک از خرده مقیاس‌ها انجام شد.

جدول ۳: نتایج آزمون‌های چهارگانه تحلیل کوواریانس چند متغیری برای مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجان

آزمون	ارزش F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی‌داری	مجذور اتا
اثر بیلابی	۵/۱۳۵	۹	۱۱	۰/۰۰۷	۰/۸۰۸
لامبدای ویلکز	۵/۱۳۵	۹	۱۱	۰/۰۰۷	۰/۸۰۸
اثر هتلینگ	۴/۲۰۱	۹	۱۱	۰/۰۰۷	۰/۸۰۸
بزرگ‌ترین ریشه روی	۴/۲۰۱	۹	۱۱	۰/۰۰۷	۰/۸۰۸

نتایج مندرج در جدول (۴) بیان‌کننده آن است که با کنترل پیش‌آزمون بین میانگین‌های نمرات مؤلفه‌های ارزیابی مجدد مثبت، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، اتخاذ دیدگاه، فاجعه‌انگاری و سرزنش دیگران در شرکت‌کنندگان برحسب عضویت گروهی در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/05$). با توجه به مجذور اتا می‌توان بیان کرد به ترتیب ۵۷، ۳۷، ۳۲، ۳۸، ۲۹ و ۴۲ درصد تغییرات هر یک از مؤلفه‌های ارزیابی مجدد مثبت، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، اتخاذ دیدگاه، فاجعه‌انگاری و سرزنش دیگران ناشی از تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید است.

جدول ۴: نتایج تفکیکی تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن مانکوا بر پس‌آزمون مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجان

پس‌آزمون	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذورات اتا	توان آزمون
ارزیابی مجدد مثبت	۷۰/۱۵	۱	۷۰/۱۵	۲۵/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۵۷	۰/۹۹۸
اتخاذ دیدگاه	۵۱/۴۴	۱	۵۱/۴۴	۱۱/۹۸	۰/۰۰۳	۰/۳۸	۰/۹۰۷
تمرکز مجدد مثبت	۶۶/۸۵	۱	۶۶/۸۵	۱۱/۲۲	۰/۰۰۳	۰/۳۷	۰/۸۸۸
تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی	۵۶/۵۲	۱	۵۶/۵۲	۹/۲۱	۰/۰۰۷	۰/۳۲	۰/۸۲۱
پذیرش	۰/۰۰۴	۱	۰/۰۰۴	۰/۰۰۲	۰/۹۶۸	۰/۰۰	۰/۰۵۰
سرزنش خود	۱۶/۸۸	۱	۱۶/۸۸	۱/۷۴	۰/۲۰۲	۰/۰۸	۰/۲۴۱
فاجعه‌انگاری	۵۶/۹۵	۱	۵۶/۹۵	۷/۸۷	۰/۰۱۱	۰/۲۹	۰/۷۵۹
نشخوار فکری	۲/۲۱	۱	۲/۲۱	۰/۳۰	۰/۵۹۱	۰/۰۱	۰/۰۸۲
سرزنش دیگران	۴۸/۱۳	۱	۴۸/۱۳	۱۴/۰۹	۰/۰۰۱	۰/۴۲	۰/۹۴۵

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش امید بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان پسران دانش‌آموز قلدر مؤثر بوده است. پژوهش‌های داخلی یا خارجی یافت نشد که به‌طور مستقیم اثر آموزش امید بر تنظیم شناختی هیجان در دانش‌آموزان دارای رفتار قلدرانه را بررسی کرده باشد، اما می‌توان گفت نتیجه یافته‌های این مطالعه با پژوهش‌های گریگز (۲۰۱۷)؛ پیه و همکاران (۲۰۱۶)؛ کارنی و همکاران (۲۰۱۹)؛ کروچیا و همکاران (۲۰۱۵) و یاوری (۱۳۹۶) همسو است، مبنی بر نقش امید و ارتقای آن بر بهزیستی هیجانی، مقابله با شرایط استرس‌زا، بهزیستی روان‌شناختی، افزایش حالات هیجانی مثبت و تنظیم شناختی هیجان که به‌نوعی با راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در ارتباط‌اند. در تبیین اثربخشی آموزش امید بر راهبرد اتخاذ دیدگاه می‌توان متذکر شد که تعیین اهداف و پیگیری آن‌ها با حفظ عاملیت فردی در سرلوحه نظریه امید اسنایدر قرار دارد که طبق آن، فرد ضمن تعیین اهداف و حفظ اراده، در مسیر تحقق اهداف، خود را عامل اصلی و مسئول اتفاقات زندگی می‌یابد که این امر به کسب بینش نو منجر شده و با بهبود عاطفه مثبت ناشی از آن در برخورد با شرایط استرس‌زا توانایی دیدگاه‌پذیری بهتری را به‌وجود می‌آورد. طبق نظریه امید استفاده از فنون هدف‌محور 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 دیده‌شده می‌توانند در افراد خود پنداره مثبت و به تبع آن در برخورد با شرایط استرس‌زا ارزیابی مجدد مثبتی را به وجود آورد. هرچند امید یک هیجان نیست، اما یک سیستم انگیزشی شناختی پویاست که با افزایش امکان دستیابی به هدف، دانش آموزان را با تمرکز بر موفقیت برای فائق آمدن بر مشکلات توانمند می‌کند. افراد امیدوار با هیجان‌های مثبت مبتنی بر تجارب قبلی در هنگام مواجهه با مشکلات و موانع با همان هیجان و عواطف مثبت برخورد می‌کنند. بر مبنای این توانمندی و تمرکز بر تجارب مثبت گذشته و موفقیت‌های قبلی انتظار می‌رود این دانش‌آموزان در برخورد با شرایط ناگوار تمرکز مجدد مثبتی از خود نشان دهند و این مؤلفه بهبود چشمگیری نشان دهد. ضمن اینکه در بطن نظریه امید، افراد موانع را به‌عنوان چالش تعبیر می‌کنند و در برخورد با موانع گذرگاه‌های مختلفی را در نظر می‌گیرند و آن مسیرها را جهت نیل به اهداف می‌آزمایند، از این منظر انتظار می‌رود که افراد در برخورد با شرایط استرس‌زا تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی داشته باشند و آموزش امید بر این مؤلفه نیز اثر مثبتی داشته باشد. همچنین به سبب تأکید ویژه نظریه امید بر نقش عاملیت فرد در انتخاب، پیگیری و حفظ انگیزش، بازنگری و تمرکز بر برنامه و دستیابی به اهداف می‌توان انتظار داشت که راهبرد سرزنش دیگران در برخورد با شرایط استرس‌زا بهبود یابد و بلعکس مؤلفه سرزنش خود بدون تغییر باقی بماند. درنهایت در توجیه تأثیر آموزش امید بر بهبود مؤلفه فاجعه‌انگاری نیز باید متذکر شد آموزش امید به دلیل بسترسازی تفکر امیدوارانه 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 می‌کند، از این رو فاجعه‌انگاشتن وقایع استرس‌زا کاهش یافته و این مؤلفه بهبود یافته است. به‌طور خلاصه، در این پژوهش تحت تأثیر مداخله آموزشی ارتقاء امید که در مورد گروه آزمایش اعمال شد، راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان شامل ارزیابی مجدد مثبت، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی و اتخاذ دیدگاه به‌طور معناداری افزایش و راهبردهای ناسازگار سرزنش دیگران و فاجعه‌انگاری به شکل معناداری کاهش یافتند؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش شناختی ارتقاء امید می‌تواند به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر موجب بهبود راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در پسران دانش‌آموز قلدر شود.

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بوده است، هم چون انتخاب فقط یک جنس به‌عنوان نمونه و استفاده از پرسشنامه به‌عنوان ابزار که بعضاً موجب سوگیری در پاسخ‌ها می‌شود. ضمن اینکه انتقال اثر آموزش به جهت انتخاب نمونه از یک آموزشگاه، یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر بوده است؛ علاوه بر این، نتایج پژوهش تعمیم‌پذیر به دانش‌آموزان پسر دارای رفتار قلدرانه بوده و در صورت نیاز به تعمیم به سایر دانش‌آموزان این کار باید با احتیاط و دانش کافی انجام شود، در نتیجه پیشنهاد می‌شود پژوهش با نمونه‌های بیشتر، جنسیت دیگر و در سایر مقاطع تحصیلی آزمایش شود تا تعمیم‌پذیری این روش با اطمینان بیشتر برآورد شود. همچنین مشاوران مدارس می‌توانند ضمن شناسایی دانش‌آموزان دارای رفتار قلدرانه، کارگاه‌های آموزشی پیشگیرانه با موضوع آموزش شناختی ارتقاء امید را با هدف امیدافزایی در این دانش‌آموزان، در رأس برنامه‌های عملیاتی سالانه خویش قرار دهند. با توجه به نتایج مثبت برنامه آموزش شناختی ارتقاء امید در تنظیم هیجان دانش‌آموزان دارای رفتارهای قلدرانه و قابلیت تلفیق این روش با سایر درمان‌های مبتنی بر تنظیم هیجان پیشنهاد می‌شود این برنامه یا بخش مهمی از آن در ضمن برنامه‌های مداخله‌ای تنظیم هیجان‌ها وارد شده و بر کارآمدی آن روش‌های درمانی بیفزاید. در خاتمه آموزش امید می‌تواند به‌عنوان بخش مهمی از برنامه‌های توانمندسازی مشاوران و دوره‌های ضمن خدمت معلمان قرار گیرد.

تشکر و قدردانی:

پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند از کلیه دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش، معلمان و معاونان آموزشگاه صمیمانه تشکر و قدردانی نمایند.

منابع

- حسینی، جعفر (۱۳۸۹). خصوصیات روان‌سنجی پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان، فصلنامه روان‌شناسی بالینی، ۳ (۷): ۷۳-۸۳.
- حسینی، سید عدنان، بدری، رحیم، سلیمی، حسین و کلیایی، لیلا (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش شناختی ارتقاء امید در کاهش میزان قربانی شدن ناشی از قلدری دانش‌آموزان، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۱(۳۷): ۱-۱۹.

رضاپور، میثم، سوری، حمید و خداکریم، سهیلا (۱۳۹۲). روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس‌های ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پرسشنامه زورگویی الوئوس در مدارس راهنمایی، ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیت‌ها، ۱(۴): ۲۲۱-۲۱۲.
 مگیار- موئه، جینا ال (۱۳۹۲). *مداخلات روان‌شناسی مثبت‌نگر: راهنمای درمانگر*. مترجم فروغی، علی‌اکبر، اصلانی، جلیل و رفیعی، سحر، تهران: ارجمند.
 یاوری، تهمینه (۱۳۹۶). *اثربخشی آموزش امید بر تنظیم شناختی هیجان و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

- Bruininks, P. and Howington, D. E. (2018). Hopeful & hoping = hope: unique experiential features in the measurement of emotion. *The Journal of Positive Psychology*, 14(3): 341-353.
- Belen, H. (2017). *Emotional and cognitive correlates of hope*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy, University of Leicester England.
- Ciarrochi, J., Parker, Ph., Kashdan, T. B., Heaven, P. C. L. and Barkus, E. (2015). Hope and emotional well-being: a six-year study to distinguish antecedents, correlates, and consequences. *The Journal of Positive Psychology*, 10(6): 520-532.
- Carney, J.V., Kim, H., Duquette, K., Guo, X. and Hazler, R.J. (2019). Hope as a mediator of bullying involvement and emotional difficulties in children. *Journal of Counseling and Development*, 97(4):376-386.
- Camodeca, M. and Coppola, G. (2019). Participant roles in preschool bullying; The impact of emotion regulation, social preference and quality of the teacher child relationship. *Social Development*, 28(1): 3-21.
- Denzler, M., Förster, J. and Liberman, N. (2009). How goal-fulfillment decreases aggression. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(1): 90-100.
- Gaffney, H., Farrington, D.P. and Ttofi, M. M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: a meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1): 14-31.
- Garnefski, N. and Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire - psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3):141-149.
- Garnefski, N. and Kraaij, V. (2019). The behavioral emotion regulation questionnaire: development, psychometric properties and relationships with emotional problems and the cognitive emotion regulation questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 137(1): 56-61.
- Griggs, S. (2017). *The relationship between hope, core self-evaluations, emotional*

- well-being, sexual risk taking, substance use, and academic performance in freshman university students*, Graduate School of Nursing Dissertations, University of Massachusetts Medical School.
- Hasani, J. (2010). The psychometric properties of cognitive emotion regulation questionnaire. *Quarterly Journal of Clinical Psychology*, 3(7): 73-83 (Text in Persian).
- Hoseyni, S., Badri Gargari, R., Salimi, R. and Kelyayi, L. (2015). The effect of cognitive hope enhancing training on reduction of victimization of high school students. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 11(37): 1-19 (Text in Persian).
- Hamama-Raz, Y., Pat-Horenczyk, R., Perry, S., Ziv, Y., Bar-Levav, R. and Stemmer, S.M. (2016). The effectiveness of group intervention on enhancing cognitive emotion regulation strategies in breast cancer patients: a 2-year follow-up. *Integrative Cancer Therapies*, 15(2): 175-182.
- Hellman, C.M., Worley, J.A. and Munoz, R.T. (2018). Hope as a coping resource for caregiver resilience and well-Being. *Family Caregiving*, Doi: 10.1007/978-3-319-64783-8_5.
- Hamburger, M.E., Basile, K.C. and Vivolo, A.M. (2011). *Measuring bullying victimization, perpetration, and bystander experiences: a compendium of assessment tools*. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Division of Violence Prevention.
- Kwon, P., Birrueta, M., Faust, E. and Brown, E. R. (2015). The role of hope in preventive interventions. *Social and Personality Psychology Compass*, 12(9): 696-704.
- Lambert, L., Passmore, H.A. and 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.
- Magyar-Moe J.L. (2009). *Therapist's guide to positive psychological interventions*. Translator, Forooghi, A. Aslani, J. and Rafiei, S. (2013). Tehran: Arjomand (Text in Persian).
- Menesini, E. and Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions, *Psychology, Health & Medicine*, 22(1): 240-253.
- Mehta, A., Young, G., Wicker, A., Barber, S. and Suri, G. (2017). Emotion regulation choice: differences in US and Indian populations. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(4): 202-219.
- Peh, C.X., Kua, E.H. and Mahendran, R. (2016). Hope, emotion regulation, and psychosocial well-being in patients newly diagnosed with cancer. *Supportive Care in Cancer*, 5(24): 1955-1962.
- Rezapour, M., Soori, H. and Khodakaram, S. (2013). Testing psychometric properties of the perpetration of bullying and victimization scales with olweus

- bullying questionnaire in middle schools, *Journal of Safety Promotion and Injury Prevention*, 1(4): 212-221(Text in Persian).
- Solberg, M. E. and Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3): 239–268.
- Stavriniades, P., Paradeisioti, A., Tziogouros, C. and Lazarou, C. (2010). Prevalence of bullying among cyprus elementary and high school students. *International Journal of Violence and School*, 11(9):114-128
- Yavari, T. (2017). *The effectiveness of hope training on cognitive emotion regulation and academic buoyancy of secondary high school students*. Master's thesis of educational psychology, Allameh Tabatabai University of Tehran, Faculty of Psychology and Educational Sciences. (Text in Persian).
- Young, K.S., Sandman, C.F. and Craske, M.G. (2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: links to anxiety and depression. *Brain sciences*, 9(4): 1-20.



Abstracts

Psychological Studies
Faculty of Education and Psychology,
Alzahra University

Vol.15, No.3
Autumn 2019

**The Effectiveness of Cognitive Training of Hope Promotion on
Cognitive Emotion Regulation Strategies of Male Students with
Bullying Behaviors**

Seyed Ghasem Mosleh*¹, Rahim Badri Gargari² and Shahrouz Nemati³

Abstract

The aim of current project was to study the effectiveness of cognitive training of hope promotion on cognitive emotion regulation strategies of male students with bullying behavior in high school. It's a semi-experimental study with pretest and posttest design with control group. By using purposeful sampling, the samples were selected in Urmia City in 2018-2019. Therefore, after the implementation of the Olweus' Bully/Victim inventory, 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 for two months in eight 90-minute sessions. The measurement tools were cognitive emotion regulation questionnaire that were filled by the participants in the pretest and posttest stages. The data were analyzed by using descriptive statistics and multivariate analysis of covariance (MANCOVA). Results revealed improvement positive reappraisal, positive refocusing, refocus on planning, putting into perspective, blaming others and catastrophizing 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: Bullying, cognitive emotion regulation, hope

1.*Corresponding Author: Master of Educational psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran. mosleh_s95@ms.tabrizu.ac.ir

2. Professor, Faculty of Education and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran.

3. Associate professor, Faculty of Education and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran.

Submit Date: 2019-03-07 Accept Date: 2019-10-30

DOI: 10.22051/psy.2019.25096.1865

<https://psychstudies.alzahra.ac.ir>