مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد
سال ۶۸، شماره ۴
مهر-آبان ۱۴۰۴ ، صفحه ۱۳۱۸-۱۳۰۰

www.mums.ac.ir
Medical Journal of Mashhad
University of Medical Sciences
Vol 68 No.4, P:1300-1318
Sep-Nov 2025

مقاله اصلی

اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری دوره اول متوسطه

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۰۶- تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۸/۲۰

سیده طیبه آذری[۱]
کبری حاجی علیزاده[۲*]
موسی جاودان[۳]

[۱] *دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشکده تعلیم و تربیت اسلامی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران*

[۲] *دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده تعلیم و تربیت اسلامی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران*

[۳] *دانشیار گروه مشاوره و روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران.*

Email: hajializadehk112@iau.ac.ir

خلاصه

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری دوره اول متوسطه انجام شد. پژوهش حاضر کاربردی، از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را دانش‌آموزان قربانی قلدری در دوره اول متوسطه شهرستان بندر لنگه در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تشکیل دادند. در این پژوهش تعداد ۳۶ دانش‌آموز قربانی قلدری با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و با شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه جایدهی شدند (۱۸ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۱۸ دانش‌آموز در گروه گواه). دانش‌آموزان حاضر در گروه آزمایش آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی را طی ده هفته در ده جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. در این پژوهش از پرسشنامه قربانی قلدری (BVQ)، مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS)، پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (AEQ) و پرسشنامه شایستگی اجتماعی (SCQ) استفاده شد. داده‌های با تحلیل واریانس آمیخته با استفاده از نرم‌افزار آماری $SPSS_{23}$ تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر انگیزش تحصیلی (P<۰/۰۰۰۱؛ Eta=۰/۶۴؛ F=۶۰/۲۳)، اشتیاق تحصیلی (P<۰/۰۰۰۱؛ Eta=۰/۶۲؛ F=۵۷/۳۶) و شایستگی اجتماعی (P<۰/۰۰۰۱؛ Eta=۰/۶۰؛ F=۵۲/۷۸) دانش‌آموزان قربانی قلدری تأثیر معنادار دارد. بر این اساس آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی با بکارگیری مفاهیمی همچون امیدواری، خوش‌بینی، خودکارآمدی و تاب‌آوری روانی و شناختی می‌تواند به عنوان یک روش کارآمد جهت بهبود انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری مورد استفاده قرار گیرد.

کلمات کلیدی: اشتیاق تحصیلی، انگیزش تحصیلی، سرمایه‌های روان‌شناختی، قربانی قلدری

مقدمه

قلدری یکی از مهم‌ترین و رایج‌ترین مشکلاتی است که امنیت دانش‌آموزان را تهدید می‌کند (ربابه، الهموری و اواوده[1]، ۲۰۲۴). متأسفانه بسیاری از دانش‌آموزانی که در مدرسه قربانی می‌شوند این مسئله را با بزرگسالان مطرح نمی‌کنند که همین باعث می‌شود زخم‌های عمیق عاطفی، هیجانی و رشدی ناشی از آن تا نوجوانی و یا حتی تا پایان عمر بر جای بماند (حمید و دالیما[2]، ۲۰۱۹). هر چند ممکن است قلدری و به طبع آن قربانی قلدری شدن در هر فضایی اتفاق افتد، با این وجود مدرسه ها فضاهایی هستند که در رابطه با رویدادهای قلدری و قربانی شدن بیش از فضای دیگری مورد مطالعه قرار گرفته اند (گنگ و همکاران[3]، ۲۰۲۴). قربانیان معمولاً مضطرب، ناایمن و محتاط هستند و به طور مداوم از عزت‌نفس پایینی رنج می‌برند. این دانش‌آموزان به ندرت از خود در برابر زورگویی دفاع یا مقابله به مثل می‌کنند. بسیاری از قربانیان فاقد مهارت‌های اجتماعی هستند. در نتیجه، از لحاظ اجتماعی از همگنان خود جدا می‌شوند (آگیلار- مدیاویلا و همکاران[4]، ۲۰۲۴). دانش‌آموزان قربانی قلدری رفتارهای اجتماعی سطح پایینی از خود نشان داده و احتمال پذیرش اجتماعی پایینی دارند. معمولاً پرخاشگر و یا مضطرب به نظر رسیده و سطوح بالایی از افسردگی را نشان می‌دهند. متعاقباً در خطر آسیب دیدن ناشی از انزوای اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و آموزشی ضعیف قرار می‌گیرند (پان و همکاران[5]، ۲۰۲۴). درگیر بودن در قلدری می‌تواند پیامدهای ناگوارتری برای فرد به همراه داشته باشد. چنانکه نتایج تحقیقات نشان داده‌اند که قربانی قلدری بودن با داشتن افکار خودکشی و هم با اقدام به خودکشی در ارتباط است (سانگ و همکاران[6]، ۲۰۱۸).

تجربه قلدری سبب می‌شود تا دانش‌آموزان قربانی قلدری در محیط تحصیلی ادراک امنیت روانی خود را از دست داده و با کاهش بهزیستی تحصیلی[7]، انگیزش تحصیلی[8] خود را نیز به مرور از دست می‌دهند (محمدی، بدری، فتحی آذر و نعمتی، ۱۴۰۰). انگیزش تحصیلی شامل لذت بردن از یادگیری در مدرسه است که با یک تسلط جهت‌دار، کنجکاوی، ماندگاری، وظیفه درون‌زاد و یادگیری کارهای چالش‌برانگیز، دشوار و جدید مشخص می‌شود (ژینگ، یائو و لیو[9]، ۲۰۲۴). بنابراین، انگیزش تحصیلی می‌تواند به عنوان انگیزه ورود و ادامه دادن تحصیلات قابل درک باشد. هرچند انگیزش تحصیلی به تمایل، پشتکار و پافشاری فرد در انجام تکالیف مرتبط با تحصیل اشاره دارد، فرآیند یادگیری، تعامل و عملکرد تحصیلی فرد را نیز تسهیل می‌کند (کرامر و همکاران[10]، ۲۰۲۴). در واقع، انگیزش یکی از ملزومات یادگیری به حساب می‌آید و چیزی است که به رفتار شدت و جهت می‌بخشد و در حفظ و تداوم آن به یادگیرنده کمک می‌کند. از سوی دیگر، افراد با انگیزش تحصیلی تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف یا دست‌یابی به درجه معینی از شایستگی در کار خود دنبال می‌کنند تا در نهایت بتوانند موفقیت لازم را در یادگیری و پیشرفت تحصیلی کسب نمایند (ترولیان، جاچ و شپرد[11]، ۲۰۲۳). موفقیت دانش‌آموزانی که انگیزش تحصیلی بالایی دارند در تکالیف درسی تعجب‌آور نیست، هرچند علل این موفقیت‌ها هنوز مشخص نشده است (عبدالرحمان[12]، ۲۰۲۰).

---

1. Rababah, Al-Hammouri, Awawdeh
2. Hamid, Daulima
3. Gong et al
4. Aguilar-Mediavilla et al
5. Pan et al
6. Sung et al
7. Academic wel- being
8. Academic motivation
9. Xing, Yao, Liu
10. Kramer et al
11. Trolian, Jach, Shepherd
12. Abdelrahman

کاهش انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان قربانی قلدری، سبب می‌شود تا دیگر مولفه‌های تحصیلی نیز دستخوش تغییر شده و با کاهش عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی[۱] نیز رو به زوال نهد. اشتیاق تحصیلی منجر به جهت‌گیری تحصیلی فراگیران، حمایت از فرایند مثبت و جهت‌دار تحصیلی بجای تلاش برای حذف مشکلات موجود در فرایند تحصیلی، رشد علمی و سلامت روانی فراگیران می‌شود (ژن و همکاران[۲]، ۲۰۲۰). اشتیاق تحصیلی به کمیت و کیفیت انرژی جسمانی و روانی دانش‌آموزان اطلاق می‌شود که در طول دوران تحصیلی سرمایه‌گذاری می‌کنند (ژائو[۳]، ۲۰۲۴). فیلیپلو و همکاران[۴] (۲۰۲۰) معتقدند اشتیاق تحصیلی به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی در مدرسه مربوط است، اطلاق می‌شود. به عقیده ژانگ، ژانگ و منگ[۵] (۲۰۲۴) این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند. اشتیاق تحصیلی متشکل از دو مؤلفه عاطفی و رفتاری است (رفتاری مانند پایداری در تکالیف درسی و عاطفی مانند ارزش‌دهی به تکالیف درسی و یادگیری) (یین، یین و ژو[۶]، ۲۰۲۳).

از لحاظ جسمانی اکثر قربانیان، کوچک‌تر از قلدرها هستند و معمولاً توانایی کمتری در مراقبت از خود به لحاظ جسمانی و کلامی دارند. قربانیان معمولاً مضطرب، ناایمن و محتاط هستند و به طور مداوم از عزت‌نفس پایینی رنج می‌برند. این دانش‌آموزان به ندرت از خود در برابر زورگویی دفاع یا مقابله به مثل می‌کنند. بسیاری از قربانیان فاقد مهارت‌های اجتماعی هستند. در نتیجه، از لحاظ اجتماعی از همگنان خود جدا می‌شوند (هامل، سواب و واهل[۷]، ۲۰۲۱) که این روند شایستگی اجتماعی[۸] آنان را نیز کاهش می‌دهد. شایستگی اجتماعی توانایی عملکرد انسان در اجرای استقلال شخصی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است. به عبارت دیگر شایستگی اجتماعی توانایی مراقبت از خود، یاری رساندن و مراقبت از دیگران است (ها[۹] و همکاران، ۲۰۲۵). چن[۱۰] و همکاران (۲۰۲۵) چهار مقوله مهارت‌های شناختی که شامل تصمیم‌گیری و یا توانایی‌های مربوط به قضاوت شامل توانایی یادگیری و همچنین توانایی اکتساب اطلاعات ضروری، مهارت‌های رفتاری که شامل مذاکره، ایفای نقش جرات‌مندی، اکتساب حمایت، مهارت‌های محاوره‌ای برای شروع و تداوم مذاکره و مهارت‌های رفتار مهربانانه با دیگران، شایستگی‌های هیجانی که دربرگیرنده نظم‌بخشی و ظرفیت کنترل برانگیختگی هیجانی، ظرفیت‌های عاطفی برای برقراری روابط مثبت با دیگران مثل ظرفیت برقراری پیوند مثبت سازنده با دیگران، ایجاد و گسترش اعتماد و روابط حمایتی دو جانبه و در نهایت آمایه‌های انگیزشی و انتظار که شامل سه حوزه جداگانه ساختار ارزشی فرد، سطح رشد اخلاقی فرد و احساس اثربخشی و کنترل خود هستند را به عنوان چهار بعد اصلی شایستگی اجتماعی تعریف کرده‌اند (لیو[۱۱] و همکاران، ۲۰۲۵).

روش‌های آموزشی و درمانی مختلفی تاکنون برای بهبود عملکرد تحصیلی و روانی دانش‌آموزان مختلف به کار رفته است. از انواع این روش‌ها می‌توان به آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی[۱۲] در محیط‌های آموزشی اشاره کرد. چنانکه نتایج پژوهش‌های میرحسینی (۱۴۰۲)، امامی خطبه سرا،

۱. *academic* engagement

2. Zhen et al

3. Zhao

4. Filippello et al

5. Zhang, Zhang, Meng

6. Yin, Yin, Xu

7. Hamel, Schwab, Wahl

8. Social competence

9. Ha

10. Chen

11. Luo

12. Psychological Capital

مهدیان و بخشی پور (۱۴۰۰)، فرج‌زاده و همکاران (۱۳۹۹)، رئیسی و همکاران (۱۳۹۹)، قدرتی اصفهانی و مرادی (۱۳۹۹)، صدوقی (۱۳۹۸)، وانگ[1] و همکاران (۲۰۲۳)، ژانگ[2] و همکاران (۲۰۲۲)، بارات و داران[3] (۲۰۲۱)، وانگ[4] و همکاران (۲۰۲۱)؛ یه[5] و همکاران (۲۰۲۰) و عدیل، امیر و گایان[6] (۲۰۲۰)؛ ؛ نشان از کارآیی و نقش سرمایه‌های روان‌شناختی بر بهبود مولفه‌های مختلف روانی، هیجانی و تحصیلی داشته است. سرمایهٔ روان‌شناختی حالتی مثبت از روان‌شناختی فردی در زمینه رشد و تحول به شمار می‌رود که دارای چهار بعد اساسی و موثر خودکارآمدی[7] (اطمینان داشتن به توانایی خود و تلاش به منظورکسب موفقیت در تکالیف چالش‌انگیز)، امیدواری[8] (پشتکار در جهت نیل به اهداف)، خوش‌بینی[9] (اسناد مثبت نسبت به موفقیت در حال و آینده)، و تاب‌آوری[10] (انعطاف‌پذیر بودن برای دستیابی به موفقیت و اهداف و رو به رو شدن با مشکلات) است (درویشموتاوالی و علی[11]، ۲۰۲۰). این مؤلفه‌ها در یک فرایند تعاملی و ارزشیابانه، به زندگی فرد معنا بخشیده و تلاش فرد برای تغییر موقعیت‌های فشار را را تداوم داده، او را برای ورود به صحنه عمل آماده نموده و مقاومت و سرسختی وی در تحقق اهداف را تضمین می‌کند (پوتس و کسیدی[12]، ۲۰۲۰). از نظر ماهیتی مولفه سرمایه روان‌شناختی دارای بار مثبت بوده و به ظرفیت‌ها و توانایی‌های انسان از دیدگاهی کاملاً مثبت نگریسته می‌شود (ژلتگ و همکاران، ۲۰۲۲). بر اساس نتایج پژوهش‌های مختلف، سرمایه روان‌شناختی اثرات قابل ملاحظه‌ای بر عملکرد فرد، خانواده و جامعه می‌گذارد (وانگ و همکاران، ۲۰۲۳). چنانکه شواهد پژوهشی نشان داده که سرمایه روان‌شناختی و مولفه‌های چهارگانه آن با طیف گسترده‌ای از متغیرهای رفتاری، سلامتی و شناختی، نظیر رضایت، تعهد، عملکرد سلامتی و بهزیستی و ادراک استرس در رابطه است (عدیل، امیر و گایان، ۲۰۲۰).

در زمینه ضرورت کاربردی پژوهش حاضر می‌توان بیان نمود که پژوهشگران بر بکارگیری روش‌های آموزشی بهنگام در سنین نوجوانی به عنوان نوعی پیشگیری تاکید دارند. چنانکه نشان داده‌اند اگر این مشکلات دانش‌آموزان قربانی قلدری در سنین نوجوانی که علائم قلدری مشاهده می‌شود، شناسایی و بهبود یابد تا حد زیادی علائم آن تخفیف یافته و به بهبود عملکرد دانش‌آموز در زمینه‌های مختلف منجر می‌شود. در ضرورت نظری نیز باید گفت که انجام پژوهش حاضر می‌تواند به غنای نظری بکارگیری روش‌های آموزشی کارآمد برای دانش‌آموزان قربانی قلدری یاری رسانده و پژوهشگران در راستای حمایت نظری از استفاده از روش‌های آموزشی برای این گروه از دانش‌آموزان یاری رساند. علاوه بر این در حوزه موضوع پژوهش حاضر خلا پژوهشی نیز احساس می‌شود. چنانکه با جستجو در پایگاه داده‌های علمی داخلی و خارجی مشخص شد که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی به رغم کارآیی بالینی برای دانش‌آموزان مختلف در جهت بهبود عملکرد تحصیلی، برای دانش‌آموزان قربانی قلدری بکار گرفته نشده است. علاوه بر پرداختن به ضرورت انجام پژوهش، بیان شکاف پژوهشی نیز خالی از لطف نیست. این فرایند را می‌توان از دو منظر مورد بررسی قرار داد. چنانکه دانش‌آموزان قربانی قلدری گروهی از کودکان را شامل می‌شود که هنوز پژوهش‌های مداخله‌ای قابل توجهی برای بهبود

1. Wang
2. Zhang, Fu, Liu, Turel, He
3. Barratt, Duran
4. Wang, Bu, Li, Song, Li
5. Ye, Ren, Li, Wang
6. Adil, Ameer, Ghayas
7. self efficacy
8. hope
9. optimism
10. resliency
11. Darvishmotevali, Ali
12. Poots, Cassidy

متغیرهای مرتبط با عملکرد تحصیلی این گروه از دانش-آموزان بکار گرفته نشده است. علاوه بر این باید گفت که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی به رغم کارآیی بالینی مناسب در بهبود مولفه‌های رفتاری، شناختی، اجتماعی و تحصیلی (منطبق با بررسی پیشینه پژوهشی ذکر شده) برای گروه دانش‌آموزان قربانی قلدری مورد استفاده بالینی قرار نگرفته است. بنابراین با توجه به موضوعات و تحقیقات بیان شده در مورد اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی در جهت کاستن مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان و از سوی دیگر با توجه به خلاء پژوهشی موجود به علت عدم وجود تحقیقات مشابه، هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری دوره اول متوسطه بود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر کاربردی، از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را دانش‌آموزان قربانی قلدری در دوره اول متوسطه شهرستان بندر لنگه در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تشکیل دادند. از جامعه آماری به شیوه نمونه گیری هدفمند و با توجه به ملاک‌های ورود و خروج تعداد ۴۰ نفر از دانش‌آموزان قربانی قلدری را انتخاب و به شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه) گمارده شدند. بدین صورت که با مراجعه به آموزشگاه‌های متوسطه اول شهرستان بندر لنگه، دانش‌آموزان قربانی قلدری مورد شناسایی قرار گرفتند. بدین صورت که با برشمردن نشانه‌های قربانی قلدری و اعلام فراخوان، پرسشنامه قربانی قلدری در بین دانش‌آموزان توزیع شد تا بدین وسیله دانش‌آموزان قربانی قلدری دارای ملاک ورود به پژوهش مورد شناسایی قرار گیرند. سپس از بین دانش‌آموزان قربانی قلدری که با این پرسشنامه دارای ملاک ورود به پژوهش تشخیص داده شدند (کسب نمره بالاتر از ۷۵ در پرسشنامه قربانی قلدری و همچنین انجام مصاحبه تشخیصی)، تعداد ۴۰ دانش‌آموز را به ترتیب نمره کسب شده در پرسشنامه قربانی قلدری انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). سپس دانش‌آموزان حاضر در گروه آزمایش آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی را دریافت نمودند. این در حالی است که دانش‌آموزان حاضر در گروه گواه هیچگونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکرده و در انتظار دریافت مداخلات حاضر بودند. پس از اتمام جلسات پس‌آزمون اجرا و برای اطمینان از ثبات نتایج مرحله پیگیری نیز پس از دو ماه اجرا شد. پس از شروع مداخله تعداد ۲ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲ دانش‌آموز در گروه گواه از ادامه حضور در پژوهش انصراف دادند. بر این اساس تعداد ۳۶ دانش‌آموز قربانی قلدری در پژوهش باقی ماندند (۱۸ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۱۸ دانش‌آموز در گروه گواه). ملاک‌های ورود به پژوهش شامل داشتن علائم قربانی قلدری بودن، کسب نمره بالاتر از ۷۵ در پرسشنامه قربانی قلدری، داشتن سن ۱۶-۱۳ سال (حضور در پایه تحصیلی هفتم، هشتم و نهم)، رضایت نوجوان و والد جهت شرکت فرزند خود در پژوهش، نداشتن بیماری جسمی و روان‌شناختی حاد و مزمن (با توجه به پرونده سلامت و مشاوره‌ای آنان) و عدم دریافت مداخله روان‌شناختی همزمان بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل داشتن بیش از دو جلسه غیبت، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده در دوره آموزشی، عدم تمایل به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش و وقوع حادثه پیش‌بینی نشده موثر بود.

ابزارهای سنجش

پرسشنامه قربانی قلدری (*BVQ*)[1]: پرسشنامه قربانی قلدری در سال ۱۳۸۸ توسط مرادی ساخته شده است. این پرسشنامه

[1]. Bullying Victim Questionnaire

حاوی ۲۶ گویه است که قربانی شدن نوجوانان را در سه زیر مقیاس جسمانی، کلامی و عاطفی در یک مقیاس لیکرتی ۶ درجه‌ای می‌سنجد. گویه‌های ۱۲،۱۰،۹،۸،۳،۲۵،۲۴،۲۳،۱۹،۱۸،۱۷،۱۶،۱۵و ۲۶ مربوط به قربانی شدن جسمانی، گویه‌های ۱۴،۱۱،۵،۴،۲،۱و ۲۰ مربوط به قربانی شدن کلامی و گویه‌های ۶، ۲۱،۱۴،۱۳،۷و ۲۲، مربوط به قربانی شدن عاطفی است (حسینی و همکاران، ۱۳۹۵). دامنه نمرات این پرسشنامه بین صفر تا ۱۳۰ است. کسب نمرات بالاتر از ۷۵ نشان دهنده وجود علائم قربانی قلدری بودن است. ضرایب همبستگی کل مقیاس با خرده مقیاس عاطفی از حداقل ۰/۸۷ تا حداکثر ۰/۹۳، برای خرده مقیاس کلامی از حداقل ۰/۷۵ تا حداکثر ۰/۹۰، و برای خرده مقیاس جسمانی از ۰/۷۴ تا ۰/۸۹ در نوسان بود که نشان از همبستگی رضایت بخش و معنادار بین خرده مقیاس‌های قربانی شدن با نمرهٔ کل دارد. برای سنجش پایایی مقیاس، روش بازآزمایی مورد استفاده قرار گرفته است و آزمون در دو نوبت با فاصلهٔ زمانی ۴ هفته اجرا و سپس ضرایب همبستگی بین دوبار اجرا محاسبه شده است. ضرایب به دست آمده برای کل آزمون ۰.۹۸ و برای حوزه‌های عاطفی، کلامی و جسمانی به ترتیب ۰/۹۸، ۰/۹۹ و ۰/۹۸ بوده است (مرادی و همکاران، ۱۳۸۹؛ به نقل از حسینی و همکاران، ۱۳۹۵). در پژوهش سلیمی (۱۳۹۷) نیز پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ مقدار ۰/۸۲ بدست آمده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه توسط ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه شد.

مقیاس انگیزش تحصیلی[1] (*AMS*): مقیاس انگیزش تحصیلی توسط والرند[2] و همکاران (۱۹۹۲؛ به نقل از آزاد و همکاران، ۱۳۹۷) تدوین شده است. این مقیاس دارای ۲۸ گویه است که انگیزش درونی (دانستن، حرکت به سمت پیشرفت و تجربه محرک)، انگیزش بیرونی (همسان‌سازی، فرافکنی و تنظیم بیرونی) و بی‌انگیزگی را می‌سنجد. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت از کاملاً مخالفم با نمره ۱ تا کاملاً موافقم با نمره ۷ است. دامنه نمرات پرسشنامه بین ۲۸ تا ۱۹۶ است. نمرات بالاتر نشان دهنده انگیزش تحصیلی بیشتر است. بنابراین نمرات ۱۳۰ به بالا نشان دهنده انگیزش تحصیلی بالا، نمرات بین ۶۵ تا ۱۲۹ نشان دهنده انگیزش تحصیلی متوسط و نمرات زیر ۶۵ نشان دهنده انگیزش تحصیلی پایین است. والراند و همکاران (۱۹۹۲؛ به نقل از آزاد و همکاران، ۱۳۹۷) اعتبار سازه این مقیاس را ۰/۸۹ گزارش کرد. همچنین پایایی مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه کردند. این مقیاس در سال ۱۳۷۹ توسط باقری از انگلیسی به فارسی ترجمه و ویرایش شد. ضریب پایایی به دست آمده از طریق آلفای کرونباخ برای انگیزش درونی ۰/۷۶، برای انگیزش بیرونی ۰/۷۱ و برای بی‌انگیزگی ۰/۶۸ به دست آمد و روایی پرسشنامه به روش تحلیل عاملی اکتشافی توسط پروین کدیور و همکاران (۱۳۹۱؛ به نقل از آزاد و همکاران، ۱۳۹۷) بررسی شد که از روایی قابل قبولی برخوردار است. پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۲ محاسبه شد.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (*AEQ*)[3]: پرسشنامه استاندارد اشتیاق تحصیلی توسط فردریکز، بلومنفیلد و پاریس[4] (۲۰۰۴) طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۵ گویه است و با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (هرگز: نمره یک تا همیشه: نمره ۵) اشتیاق تحصیلی را می‌سنجد. حداقل نمره این پرسشنامه ۱۵ و حداکثر نمره ۷۵ است. کسب نمرات بالاتر نشان دهنده اشتیاق تحصیلی بیشتر است. فردریکز، بلومنفیلد و پاریس (۲۰۰۴) روایی سازه پرسشنامه را ارزیابی و میزان آن را ۰/۸۹ گزارش کردند. همچنین آنان میزان پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۰/۹۱ به دست

[1]. Academic Motivation Scale

[2]. Vallerand, A

[3]. Academic Engagement Questionnaire

[4]. Fredericks, Blumenfeld, Paris

آوردند. در پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۴) پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمده است. همچنین روایی محتوایی آن نیز ۰/۸۹ محاسبه شد (عباسی و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین میزان پایایی این ابزار در پژوهش فرج‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه شد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسشنامه شایستگی اجتماعی (*SCQ*)[1]: پرسشنامه شایستگی اجتماعی توسط فلنر و همکاران[2] (۱۹۹۰) ساخته شده است که ۴۷ ماده دارد و به صورت مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرتی (از کاملاً موافقم: نمره ۷ تا کاملاً مخالفم: نمره ۱) پاسخ داده می‌شود و مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی مهارت‌های رفتاری، کفایت هیجانی، آمایه‌های انگیزشی و انتظار را می‌سنجد (فلنر و همکاران، ۱۹۹۰). دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۴۷ تا ۳۲۹ است. کسب نمرات بالاتر نشان دهنده شایستگی اجتماعی بیشتر است. میزان روایی محتوایی این پرسشنامه توسط فلنر و همکاران (۱۹۹۰) بررسی و میزان آن مطلوب و ۰/۹۱ گزارش شد. همچنین آنان میزان پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. این پرسشنامه توسط پرندین (۱۳۸۵) در ایران هنجاریابی شده است و در نهایت پس از تحلیل عاملی تاییدی گویه‌های این پرسشنامه، مورد تأیید قرار گرفتند. پرندین (۱۳۸۵) برای برآورد ضریب پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده نموده که ضریب آلفای به دست آمده از پرسشنامه شایستگی اجتماعی نشان می‌دهد پرسشنامه از ضریب همسانی درونی قابل قبول و مطلوبی برخوردار است (۰/۸۸=آلفا). همچنین ضریب پایایی بازآزمایی در فاصله زمانی ۴ هفته ۰/۸۹ به دست آمده است. روایی سازه این مقیاس به وسیله تحلیل عاملی ۰/۸۳ بود که شامل روایی بیرونی بالای آزمون است (پرندین، ۱۳۸۵). در مطالعه عیسی‌زادگان و همکاران (۱۳۹۵) نیز ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۸۳ به دست آمد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ محاسبه شد.

روند اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوزهای لازم و انجام فرایند نمونه‌گیری، دانش‌آموزان قربانی قلدری انتخاب شده (۴۰ دانش‌آموز) به شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه جایدهی شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). دانش‌آموزان حاضر در گروه آزمایش مداخلات مربوط به آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی (۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت هفته‌ای یک جلسه در طی ده هفته) دریافت نمودند. این در حالی بود که دانش‌آموزان حاضر در گروه گواه هیچگونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکردند. مداخله آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی برگرفته از پروتکل لوتانز (۲۰۰۷) بود که در پژوهش فرج‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) مورد استفاده و اعتبار آن مورد تایید قرار گرفته بود. لازم به ذکر است که مداخله پژوهش حاضر توسط پژوهشگر و یک متخصص ارائه شد. پس از شروع مداخله تعداد ۲ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲ دانش‌آموز در گروه گواه از ادامه حضور در پژوهش انصراف دادند. بر این اساس تعداد ۳۶ دانش‌آموز قربانی قلدری در پژوهش باقی ماندند (۱۸ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۱۸ دانش‌آموز در گروه گواه). در این پژوهش، رعایت دقیق اصول اخلاقی در تمام مراحل طراحی، اجرا و گزارش‌دهی به‌عنوان امری ضروری و بنیادی مدنظر بود. ابتدا، رضایت آگاهانه و اختیاری از دانش‌آموزان با توضیح کامل اهداف، فرآیندها، مزایا و محرمانگی پژوهش، اخذ شد. محرمانگی داده‌ها به طور کامل رعایت گردید و کلیه اطلاعات هویتی با کدهای رمزی جایگزین شده و در شرایط امن نگهداری شد. از آنجایی که شرکت‌کنندگان دانش‌آموزان قربانی قلدری

[1]. Social Competence Questionnaire

[2]. Felner et al.

بودند، برای پیشگیری از هرگونه آسیب روانی احتمالی، محتوای مداخلات در محیطی ایمن و حمایت‌گر ارائه شد و دسترسی به پشتیبانی روان‌شناختی (مانند مشاور مدرسه) برای همه آنان فراهم گردید. به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که حق انصراف در هر مرحله از پژوهش را بدون مواجهه با هیچ عواقب منفی دارند. همچنین، پس از اتمام پژوهش، نتایج کلی و مفید به شیوه‌ای قابل فهم در اختیار شرکت‌کنندگان و مسئولان مدرسه قرار گرفت تا در راستای بهبود شرایط تحصیلی و عاطفی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد. در نهایت، حفظ احترام، عدالت و منفعت شرکت‌کنندگان در تمام تصمیم‌گیری‌ها اولویت داشت. پژوهش حاضر تحت کد اخلاق ***IR.IAU.BA.REC.1404.132*** از کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس اجرا شد.

جدول ۱. خلاصه مداخله آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی

جلسه	هدف	شرح جلسه	تکالیف خانگی
اول	ایجاد فضای امن، آشنایی اعضا با یکدیگر و درک کلی از سرمایه‌های روان‌شناختی	شرح جلسه: ابتدا با بیان قوانین محرمانگی، احترام و گوش دادن فعال، چارچوبی امن و حمایتی ایجاد می‌شود. سپس فعالیت گفت‌وگوی دایره‌ای برای معرفی و شناخت اولیه اعضا اجرا می‌گردد. پس از آن، مربی مفهوم کلی سرمایه‌های روان‌شناختی (شامل امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی و تاب‌آوری) را به زبان ساده معرفی می‌کند و ارتباط آن را با توانمندسازی در موقعیت‌های دشوار مانند مواجهه با قلدری توضیح می‌دهد. در ادامه، فرصتی برای پرسش و پاسخ و بیان انتظارات دانش‌آموزان فراهم می‌شود. هدف اصلی این است که شرکت‌کنندگان احساس تعلق و امنیت کنند و بدانند این فضا مکانی برای رشد و یادگیری است.	فکر کردن به یک نقطه قوت شخصی و نوشتن آن در یک برگه
دوم	شناسایی توانمندی‌های شخصی و ارتباط دادن آن‌ها به مفهوم خودکارآمدی	این جلسه با مرور تکلیف جلسه قبل و اشتراک‌گذاری داوطلبانه نقاط قوت آغاز می‌شود تا احساس مثبت و شناخت متقابل تقویت گردد. سپس، با استفاده از فهرستی از توانمندی‌های مرسوم، هر دانش‌آموز به کشف و انتخاب پنج نقطه قوت برجسته خود می‌پردازد و آن‌ها را در کارت شناسایی نقاط قوت خود ثبت می‌کند. در مرحله بعد، مفهوم خودکارآمدی (باور فرد به توانایی‌اش برای سازماندهی و اجرای اقدامات لازم برای دستیابی به موفقیت) آموزش داده می‌شود. ارتباط مستقیم بین استفاده از نقاط قوت و افزایش این باور در موقعیت‌های تحصیلی و اجتماعی مورد بحث قرار می‌گیرد. در پایان، دانش‌آموزان با همفکری، مثال‌هایی از کاربرد یک نقطه قوت در رویارویی با یک چالش کوچک را بررسی می‌کنند.	استفاده آگاهانه از یکی از نقاط قوت شناسایی‌شده در طول هفته و ثبت نتیجه آن.
سوم	آموزش چگونگی تعیین اهداف واقع‌بینانه و گام‌به‌گام برای تقویت مؤلفه امید.	این جلسه با معرفی نظریه امید اسنایدر، شامل مؤلفه‌های اهداف، راهکارها و عامل بودن آغاز می‌شود. از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا یک هدف شخصی یا تحصیلی کوتاه‌مدت و کاملاً مشخص را در رابطه با بهبود شرایط خود انتخاب کنند. سپس به صورت گروهی و با کمک مربی، چندین راهکار عملی برای دستیابی به آن هدف مورد بحث و بارش فکری قرار می‌گیرد. در مرحله بعد، موانع احتمالی پیش‌بینی شده و راه‌های جایگزین برای عبور از آن‌ها طراحی می‌شود. تأکید بر این است که مسیرها می‌توانند انعطاف‌پذیر باشند و شکست در یک راه به معنای ناتوانی نیست. در پایان، هر دانش‌آموز نقشه امید خود را به صورت مکتوب ترسیم می‌کند تا حس کنترل و پیش‌بینی‌پذیری آینده را تجربه کند.	اجرای اولین گام از راهکارهای طراحی‌شده برای هدف و ثبت تجربه و احساسات ناشی از آن.
چهارم	آموزش بازتفسیر مثبت و واقع‌بینانه رویدادهای منفی و	ابتدا تفاوت بین خوش‌بینی ساده‌لوحانه و خوش‌بینی واقع‌بینانه که شامل پذیرش مشکلات و تمرکز بر راه‌حل است، توضیح داده می‌شود. سپس با استفاده از مثال‌هایی از موقعیت‌های اجتماعی یا تحصیلی، تکنیک بازنگری افکار آموزش داده می‌شود. در این تکنیک، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود یک فکر منفی درباره خود یا یک رویداد ناخوشایند (مانند یک مورد قلدری) را یادداشت کرده و سپس آن را از زاویه‌ای خوش‌بینانه‌تر و مبتنی بر شواهد واقعی بازنویسی کنند. در فضایی حمایتی، برخی از بازنویسی‌ها	ثبت یک رویداد منفی طی هفته و تمرین بازنویسی افکار مرتبط با آن به شیوه

	شناسایی باورهای بدبینانه.	به اشتراک گذاشته شده و در مورد تأثیر این بازنگری بر احساس و رفتار بحث می‌شود تا جایگزین کردن الگوهای فکری مفیدتر تمرین شود.	خوش‌بینانه واقع‌بینانه.
پنجم	شناسایی منابع درونی و بیرونی حمایت و تقویت مهارت کمک‌خواهی.	مفهوم تاب‌آوری به عنوان توانایی خم شدن ولی نشکستن در برابر مشکلات، با تأکید بر خاصیت ارتجاعی معرفی می‌شود. در فعالیت نقشه منابع تاب‌آوری، دانش‌آموزان دایره‌ای رسم کرده و در مرکز آن خود را قرار می‌دهند. سپس منابع حمایتی درونی (مانند شجاعت، حس شوخ‌طبعی) و بیرونی (مانند دوست خوب، خانواده، مشاور مدرسه، معلم مورد اعتماد، فعالیت‌های لذت‌بخش) را در اطراف آن می‌نویسند. بحثی گروهی در مورد اهمیت کمک‌خواهی و نحوه دسترسی مؤثر به این منابع، به ویژه برای مواجهه با موقعیت‌های قلدری، شکل می‌گیرد تا شبکه امن خود را بشناسند و بدانند تنها نیستند.	مراجعه به نقشه منابع و استفاده آگاهانه از حداقل یک منبع حمایتی در طول هفته.
ششم	تجربه موفقیت‌های برنامه‌ریزی‌شده برای تقویت باور به توانمندی‌های فردی.	این جلسه بر عمل و تجربه مستقیم موفقیت متمرکز است. ابتدا دانش‌آموزان مروری بر اهداف و تکالیف جلسات قبل دارند. سپس، هر کدام متعهد به انجام یک ماموریت کوچک و قابل کنترل در حوزه‌ای که احساس چالش می‌کنند (مانند ابراز یک نظر در کلاس، شروع یک مکالمه دوستانه) می‌شوند. این مأموریت‌ها به دقت طراحی شده تا احتمال موفقیت در آن‌ها بالا باشد. در گروه، راه‌های اجرا و آمادگی ذهنی برای آن‌ها بررسی می‌شود. تأکید بر این است که این پیروزی‌های کوچک، سنگ‌بناهای باور من می‌توانم هستند و می‌توانند اعتماد به نفس را در برابر چالش‌ها افزایش دهند.	اجرای مأموریت کوچک تعیین‌شده و ثبت جزئیات آن و احساس پس از انجام.
هفتم	بازسازی روایت شخصی از وضعیت قربانی بودن به سوی روایتی از رشد و غلبه.	شرح جلسه: در این جلسه، بر داستان‌سرایی و روایت زندگی تأکید می‌شود. از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا بخشی از تجربه خود با قلدری را به عنوان یک فصل چالش‌برانگیز در داستان زندگی‌شان در نظر بگیرند، نه کل هویت آنان. با استفاده از تکنیک بازنویسی داستان، آن‌ها تشویق می‌شوند تا بر نقاط قوت و منابعی که در طول این فصل کشف کرده‌اند، راه‌هایی که برای مقابله استفاده کرده‌اند و حتی درس‌های آموخته‌شده تمرکز کنند. این فرآیند به آنان کمک می‌کند با ترکیب امید (نگاه به آینده) و خوش‌بینی (تفسیر مثبت از گذشته)، روایتی یکپارچه و قوی‌تر از خود بسازند که در آن احساس قربانی بودن کمرنگ‌تر و احساس عامل بودن پررنگ‌تر است.	نوشتن یک پاراگراف که فصل چالش‌برانگیز را با تأکید بر نقاط قوت و رشد شخصی بازگو می‌کند.
هشتم	آماده‌سازی ذهنی و رفتاری برای مقابله مؤثر با موقعیت‌های آتی مشابه قلدری.	این جلسه ماهیتی تمرینی و شبیه‌سازی‌شده دارد. چندین سناریوی رایج قلدری (کلامی، اجتماعی) به صورت نقش‌آفرینی توسط مربی یا دانش‌آموزان داوطلب نمایش داده می‌شود. پس از هر نمایش، گروه با هدایت مربی، به تحلیل سناریو می‌پردازد و راهکارهای عملی مبتنی بر سرمایه‌های روان‌شناختی (استفاده از نقاط قوت، حفظ آرامش، کمک‌خواهی، به کارگیری پاسخ‌های قاطعانه غیرخشونت‌آمیز) را پیشنهاد می‌دهد. سپس راهکارهای منتخب دوباره به صورت نقش‌آفرینی اصلاح‌شده تمرین می‌شوند تا احساس خودکارآمدی و آمادگی در دانش‌آموزان افزایش یابد و تاب‌آوری آنان در موقعیت‌های تنش‌زا تقویت شود.	فکر کردن به یک پاسخ قاطعانه و مؤثر برای یک موقعیت فرضی و یادداشت آن.
نهم	انتقال حس توانمندی از سطح فردی به سطح اجتماعی و نقش‌آفرینی مثبت در محیط.	این جلسه بر این ایده متمرکز است که دانش‌آموزان نه تنها می‌توانند از خود مراقبت کنند، بلکه می‌توانند تأثیری مثبت بر محیط اطراف داشته باشند. بحث در مورد مفهوم هم‌تاب‌آوری و حمایت از دیگرانی که ممکن است در معرض قلدری باشند، شکل می‌گیرد. دانش‌آموزان در قالب گروه‌های کوچک، پروژه‌ای کوچک و نمادین مانند طراحی یک پوستر با پیام مهربانی، تهیه یک کلیپ صوتی کوتاه انگیزشی برای همکلاسی‌ها یا برنامه‌ریزی برای یک حرکت جمعی ساده مثل سلام کردن به سه نفر جدید را طراحی می‌کنند. هدف، تجربه حس عاملیت جمعی و معنادار بودن است که به انگیزش تحصیلی و اجتماعی آنان عمق می‌بخشد.	انجام گام اول پروژه گروهی طراحی‌شده یا یک عمل کوچک مهربانانه

			آگاهانه در مدرسه.
دهم	مرور و یکپارچه‌سازی آموخته‌ها، قدردانی از پیشرفت و برنامه‌ریزی برای تداوم.	در جلسه پایانی، فضایی برای مرور دستاوردها و احساسات ایجاد می‌شود. دانش‌آموزان گواهی مشارکت دریافت کرده و در مورد برجسته‌ترین نکته‌ای که آموخته‌اند یا تغییری که در خود احساس می‌کنند، صحبت می‌کنند. سرمایه‌های چهارگانه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری) و ارتباط آن‌ها با یکدیگر مرور شده و بر این موضوع تأکید می‌شود که این مهارت‌ها همچون عضله نیاز به تمرین مستمر دارند. در پایان، یک جشن کوچک با تشویق و تقدیر از یکدیگر برگزار می‌شود تا پایان دوره‌ای مثبت و آغازگر مسیر رشد شخصی علامت‌گذاری شود.	نگارش یک نامه به خود آینده که شامل اهداف، قول‌ها و منابعی است که می‌خواهد در سه ماه آینده به خاطر بسپارد و از آن‌ها استفاده کند.

در این تحقیق برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی، میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو ویلک[1] برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها (حد بهینه بیشتر از ۰/۰۵)، آزمون لوین[2] برای بررسی برابری واریانس‌ها (بهینه) برای بررسی فرضیه کروی داده‌های تحقیق از آنالیز موچلی[3] (حد بهینه بیشتر از ۰/۰۵) و برای آزمون فرضیه‌ها از تحلیل واریانس آمیخته[4] و آزمون تعقیبی بونفرونی[5] استفاده شد. نتایج آماری با بهره گیری از نرم افزار آماری ***SPSS-23*** مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از داده‌های دموگرافیک نشان داد که دانش-آموزان قربانی قلدری حاضر در پژوهش دارای دامنه سنی ۱۳ تا ۱۶ سال بودند که در گروه آزمایش میانگین و انحراف استاندارد سن دانش‌آموزان قربانی قلدری ۱/۳۱ ± ۱۴/۲۵ و در گروه گواه ۱/۷۴ ± ۱۴/۵۶ سال بود. همچنین در گروه آزمایش تعداد ۱۱ دانش‌آموز پسر (معادل ۶۱/۱۱ درصد) و ۷ دانش‌آموز دختر (معادل ۳۸/۸۹ درصد) بودند. در گروه گواه نیز تعداد ۱۲ دانش‌آموز پسر (معادل ۶۶/۶۷ درصد) و ۶ دانش‌آموز دختر (معادل ۳۳/۳۳ درصد) بودند. میانگین و انحراف استاندارد انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه، در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی در دو گروه آزمایش و گواه

گروه ها		مرحله پیش‌آزمون		مرحله پس‌آزمون		مرحله پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
انگیزش تحصیلی	گروه آزمایش	۱۱۰/۹۴	۱۵/۷۵	۱۲۲/۳۸	۲۰/۴۰	۱۲۰/۸۳	۱۹/۴۷
	گروه گواه	۱۰۶	۱۴/۱۹	۱۰۴/۳۸	۱۴/۳۴	۱۰۵/۲۷	۱۴/۲۴

[1]. Shapiro-Wilk test

[2]. Levine test

[3]. Mauchly's Test

[4]. Mixed variance analysis

[5]. Bonferroni follow-up test

اشتیاق تحصیلی	گروه آزمایش	۳۳/۹۴	۶/۶۶	۴۳	۱۰/۳۹	۴۱/۷۲	۹/۷۱
	گروه گواه	۳۰/۲۲	۵/۸۳	۲۹/۵۰	۶/۰۹	۲۹/۸۳	۵/۹۳
شایستگی اجتماعی	گروه آزمایش	۱۸۲/۵۵	۱۴/۴۱	۱۹۸/۹۴	۱۹/۳۸	۱۹۵/۸۸	۱۷/۳۶
	گروه گواه	۱۷۶/۲۷	۱۲/۴۴	۱۷۳/۸۸	۱۱/۳۴	۱۷۴/۷۷	۱۱/۹۰

نتایج جدول توصیفی در جدول شماره ۲ حاکی از آن است که میزان انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری که در گروه آزمایش حضور داشته و آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی را دریافت نموده‌اند، نسبت به گروه گواه افزایش یافته است که در ادامه، معناداری آن با استفاده از آمار استنباطی مورد بررسی قرار می گیرد. قبل از ارائه نتایج تحلیل واریانس آمیخته، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای انگیزش تحصیلی (***P***=۰/۲۰؛ ***F***=۰/۱۰)، اشتیاق تحصیلی (***P***=۰/۲۰؛ ***F***=۰/۱۴) و شایستگی اجتماعی (***P***=۰/۱۵؛ ***F***=۰/۱۴) برقرار است. همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در سه متغیر انگیزش تحصیلی (***P***=۰/۵۸؛ ***F***=۰/۱۶)، اشتیاق تحصیلی (***P***=۰/۳۳؛ ***F***=۰/۴۹) و شایستگی اجتماعی (***P***=۰/۵۲؛ ***F***=۰/۳۲)، رعایت شده است. این در حالی بود که نتایج آزمون موچلی بیانگر آن بود که پیش‌فرض کرویت داده‌ها در متغیرهای انگیزش تحصیلی (***P***=۰/۴۷؛ ***Mauchlys W***=۰/۹۲)، اشتیاق تحصیلی (***P***=۰/۷۷؛ ***Mauchlys W***=۰/۹۶) و شایستگی اجتماعی (***P***=۰/۹۴؛ ***Mauchlys W***=۰/۳۹) رعایت شده است.

جدول ۳: تحلیل واریانس آمیخته جهت بررسی تاثیرات درون و بین گروهی برای متغیرهای انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی

متغیر		مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار ***f***	مقدار ***p***	اندازه اثر	توان آزمون
انگیزش تحصیلی	زمان	۵۴۳/۵۰	۲	۲۷۱/۷۵	۳۷/۷۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۲	۱
	عضویت گروهی	۴۴۴۶/۷۵	۱	۴۴۴۶/۷۵	۲۹/۲۳	۰/۰۰۰۱	۰/۴۶	۱
	تعامل زمان و گروه	۸۶۷/۰۵	۲	۴۳۳/۵۲	۶۰/۲۳	۰/۰۰۰۱	۰/۶۴	۱
	خطا	۴۸۹/۴۴	۶۸	۷/۱۹				
اشتیاق تحصیلی	زمان	۳۷۴/۷۹	۲	۱۸۷/۳۹	۴۳/۴۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۶	۱
	عضویت گروهی	۲۵۴۲/۳۷	۱	۲۵۴۲/۳۷	۲۸/۴۷	۰/۰۰۰۱	۰/۴۵	۱
	تعامل زمان و گروه	۴۹۴/۶۸	۲	۲۴۷/۳۴	۵۷/۳۶	۰/۰۰۰۱	۰/۶۲	۱
	خطا	۲۹۳/۱۸	۶۸	۴/۳۱				
شایستگی اجتماعی	زمان	۱۰۲۲/۱۶	۲	۵۱۱/۰۸	۳۰/۵۷	۰/۰۰۰۱	۰/۴۷	۱
	عضویت گروهی	۸۲۵۱/۲۵	۱	۸۲۵۱/۲۵	۲۸/۳۲	۰/۰۰۰۱	۰/۴۶	۱
	تعامل زمان و گروه	۱۷۶۴/۵۷	۲	۸۸۲/۲۸	۵۲/۷۸	۰/۰۰۰۱	۰/۶۰	۱
	خطا	۱۱۳۶/۵۹	۶۸	۱۶/۷۱				

نتایج حاصل از تحلیل واریانس آمیخته که در جدول شماره ۳ ارائه شده است، بیانگر آن بود که بر اساس ضرایب ***F*** به دست آمده، عامل مداخله‌گر زمان یا مراحل ارزیابی (پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پیگیری) توانسته اثر معناداری بر نمرات انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری داشته و به ترتیب ۵۲، ۵۶ و ۴۷ درصد از تفاوت در واریانس‌های نمرات انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری را تبیین می کند. علاوه بر این، عامل عضویت گروهی (آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی) یا نوع درمان دریافتی هم بر انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری تاثیر معنادار داشته و به ترتیب ۴۶، ۴۵ و ۴۶ درصد از تفاوت در نمرات انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری را تبیین می کند. از طرفی نتایج نشان داد که نوع درمان دریافتی (آموزش آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی) در مراحل مختلف ارزیابی هم بر انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری تاثیر معنادار داشته و به ترتیب ۶۴، ۶۲ و ۶۰ درصد از تفاوت در نمرات انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری را تبیین می‌کند. جهت بررسی کفایت حجم نمونه نیز توان آماری ۱۰۰ درصدی نشانگر آن بود که دقت آماری و کافی بودن حجم نمونه در این پژوهش و نتایج وجود دارد. در ادامه تحلیل استنباطی، جدول ۴ نشان دهنده تفاوت زوجی نمرات متغیرهای وابسته بر اساس مرحله ارزیابی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) با بهره گیری از آزمون تعقیبی بون‌فرنی است.

جدول ٤: تفاوت زوجی نمرات متغیرهای وابسته بر اساس مرحله ارزیابی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) با بهره گیری از آزمون تعقیبی بون‌فرنی

متغیر	مرحله مبنا (میانگین)	مرحله مورد مقایسه (میانگین)	تفاوت میانگین‌ها	خطای انحراف معیار	معناداری
انگیزش تحصیلی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۴/۹۱	۰/۸۳	۰/۰۰۰۱
		پیگیری	-۴/۵۸	۰/۶۹	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۴/۹۱	۰/۸۳	۰/۰۰۰۱
		پیگیری	۰/۳۳	۰/۱۷	۰/۲۰
اشتیاق تحصیلی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۴/۱۶	۰/۶۳	۰/۰۰۰۱
		پیگیری	-۳/۶۹	۰/۵۳	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۴/۱۶	۰/۶۳	۰/۰۰۰۱
		پیگیری	۰/۴۷	۰/۲۲	۰/۱۱
شایستگی اجتماعی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۷	۱/۲۹	۰/۰۰۰۱
		پیگیری	-۵/۹۱	۰/۹۶	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۷	۱/۲۹	۰/۰۰۰۱
		پیگیری	۱/۰۸	۰/۴۱	۰/۰۹

نتایج حاصل از آزمون تعقیبی بون‌فرونی در جدول ۴ حاکی از آن است که نمرات متغیرهای وابسته پژوهش (انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی) در مرحله پس‌آزمون و پیگیری در مقایسه با ابتدای پژوهش (مرحله پیش‌آزمون) تفاوت دارد. بدان معنا که مداخله به کار گرفته شده در این پژوهش (آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی)

میانگین نمرات متغیرهای وابسته پژوهش (انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی) را در دو مرحله پس از مداخله (پس‌آزمون و پیگیری) نسبت به مرحله پیش‌آزمون ارتقا معنادار داده است. اما این تغییرات در مقایسه مراحل پس‌آزمون با پیگیری وجود ندارد. چرا که اثر مداخله توانسته ماندگار باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری انجام شد. نتایج نشان داد که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری تأثیر معنادار داشته و توانسته انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری را بهبود بخشد. اولین یافته مطالعه حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان قربانی قلدری با نتایج پژوهش‌های پیشین همسویی داشت. چنانکه نتایج پژوهش حاضر با یافته میرحسینی و همکاران (۱۴۰۳) مبنی بر اثر بسته آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر خودتنظیمی هیجانی، شایستگی اجتماعی و ناگویی خلقی در کودکان با اختلال رفتار درونی‌سازی شده؛ و با نتایج پژوهش ژانگ و همکاران (۲۰۲۲) مبنی بر اثر سرمایه روان‌شناختی بر معنا در زندگی، رفتار و مهارت اجتماعی و شایستگی اجتماعی دانشجویان همسو بود.

در تبیین احتمالی یافته حاضر مبنی بر تأثیر آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان قربانی قلدری ابتدا باید مولفه‌های تشکیل دهنده سرمایه‌های روان‌شناختی را از نظر گذراند و سپس تبیین بر اساس تاثیر مولفه‌های آموزش داده شده صورت پذیرد. یکی از مولفه‌های سرمایه‌های روان‌شناختی، آموزش خوش‌بینی است که بنابر نتایج پژوهش‌های پیشین (لهراب گله، شریفی و غضنفری، ۱۴۰۲)، دارای رابطه معنادار با انگیزش تحصیلی است؛ چنانکه افزایش خوش‌بینی با ایجاد هیجان و عاطفه مثبت نسبت به رویدادهای زندگی تحصیلی، می‌تواند زمینه را برای افزایش انگیزش تحصیلی مهیا سازد. به طور کلی، افرادی که در اثر آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی، خوش‌بینی بالایی کسب می‌کنند، در زمینه مشکلات تحصیلی پیش آمده، قادرند به طور عمیق و منطقی بیندیشند و احساسات و افکار خود را در روابط اجتماعی و محیطی به شکل مناسب بیان کنند، علاوه بر این قادرند عواطف و افکار ناخوشایند خود را مهار کنند و به خود انگیزه دهند. بنابراین، افرادی که خوش‌بینی بالا دارند، کمتر دچار خمودگی هیجانی، شناختی و روان‌شناختی در محیط تحصیلی و آموزشی می‌شوند و پاسخ‌های سازشی بهتری را در اثر بهره‌گیری از تفکر عمیق در مواجهه با وقایع ناگوار زندگی تحصیلی از خود نشان می‌دهند. این فرایند سبب می‌شود تا دانش‌آموزان قربانی قلدری با پردازش شناختی، روان‌شناختی و هیجانی- عاطفی سازگارانه تر، ارتباط بیشتری را با محیط تحصیلی تجربه کرده و بر این اساس انگیزش تحصیلی بیشتری را نیز از خود نشان دهند. علاوه بر این سرمایه‌های روان‌شناختی سبب می‌شود تا افراد تحت آموزش ادراک خودکارآمدی بالاتری را کسب کنند. بر این اساس ادراک خودکارآمدی سبب می‌شود تا دانش‌آموزان قربانی قلدری بتوانند احساس توانمندی درونی خود را تقویت نموده و چنین متصور شوند که می‌توانند بر مشکلات تحصیلی و چالش‌های موجود در محیط آموزشی فائق آیند که این روند نیز انگیزش تحصیلی آنان را تقویت می‌کند.

یافته دوم مبنی بر اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان قربانی قلدری، با نتایج پژوهش‌های پیشین همسویی داشت. چنانکه یافته حاضر با نتایج پژوهش فرج‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) مبنی بر اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی دانشجو معلمان دختر با اشتیاق تحصیلی پایین؛ با یافته وانگ و همکاران (۲۰۲۱) مبنی بر تأثیر سرمایه روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی

دانشجویان پرستاری؛ و با نتایج پژوهش پوتس و کسیدی (۲۰۲۰) مبنی بر تاثیر سرمایه روان‌شناختی بر انگیزش تحصیلی، شفقت به خود، حمایت اجتماعی و آشفتگی روانی و هیجانی دانشجویان همسویی داشت.

در تبیین احتمالی یافته حاضر مبنی بر تأثیر آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان قربانی قلدری می‌بایست به نقش تاب‌آوری (به عنوان یک از مولفه‌های آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی) در این حیطه اشاره کرد. تاب‌آوری یکی از راهبردهای مناسب برای ارتقای سلامت روان و هیجانی در افراد است (کیم و همکاران، ۲۰۱۹). تاب‌آوری کمک می‌کند، فرد با وجود قرار گرفتن در معرض فشارهای شدید و عوامل خطر (همانند بروز افکار و بسترهای آسیب‌زا در محیط تحصیلی) بتواند عملکرد اجتماعی، فردی، روان‌شناختی و تحصیلی خود را بهبود دهد. علاوه بر این تاب‌آوری به عنوان یک عامل محافظتی برای افراد در مقابل سختی‌ها و چالش‌های زندگی به شمار می‌رود. بر این اساس دانش‌آموزان قربانی قلدری که تحت آموزش سرمایه‌های روان شناختی و به تبع آن تاب‌آوری حاصل از آن، قرار می‌گیرند، اغلب با ایجاد هیجان‌های مثبت، پس از مقابله و رویارویی با موقعیت‌های تنیدگی‌زا به حالت طبیعی باز می‌گردند و بر این اساس می‌تواند راهبردهای فعالانه‌ای و مبتنی بر حل مساله را در مواجهه با شرایط آشفتگی‌زا به کار گرفته و بر خلاف گذشته افکار و رفتارهای آسیب‌زای کمتری را در محیط تحصیلی از خود نشان داده و نتیجه اشتیاق تحصیلی بالاتری را تجربه می‌کنند. در تبیینی دیگر باید اشاره کرد که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی توانایی روانی افراد را در جهت برنامه‌ریزی بهتری در تعاملات محیطی، اجتماعی و فردی گسترش می‌دهد (رئیسی و همکاران، ۱۳۹۹). بنابراین این مداخله می‌تواند به دانش‌آموزان قربانی قلدری یاری رساند تا در تعاملات محیطی و اجتماعی خود در محیط تحصیلی، تنش روانی کمتری را تجربه نموده و به تبع آن گرایش روانی بالاتری را به محیط آموزشی از خود نشان داده و در نتیجه اشتیاق تحصیلی بالاتری را نیز تجربه می‌کنند.

علاوه بر این می‌توان بیان نمود که آموزش سرمایه‌های روان شناختی با بهره‌گیری از تاب‌آوری به دیدن جنبه‌های مثبت رویدادها و رخدادهای زندگی تاکید دارد. این امر می‌تواند افکار و اندیشه‌های دانش‌آموزان قربانی قلدری را از قرار گرفتن در چرخه‌ای ناکارآمد و ناسالم دور نموده و برای حرکت در مسیرهای پیش‌رو انسجام ایجاد نماید. این فرایند نیز می‌تواند با بهبود عملکرد شناختی و فراشناختی در محیط تحصیلی سبب شود تا دانش‌آموزان قربانی قلدری بتوانند مقاومت روانی بالاتری را از خود در محیط آموزشی نشان داده و در نتیجه اشتیاق تحصیلی بالاتری را نیز تجربه نمایند.

یافته سوم پژوهش حاضر نشان داد که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری موثر بوده است. یافته حاضر با نتایج پژوهش امامی خطبه سرا، مهدیان و بخشی پور (۱۴۰۰) مبنی بر اثربخشی آموزش سرمایه روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم؛ و با یافته وانگ و همکاران (۲۰۲۳) مبنی بر اثر سرمایه‌های روان‌شناختی بر اضطراب، علائم افسردگی و شایستگی اجتماعی دانشجویان همسو بود. در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی با تکیه بر چهار مؤلفه خودکارآمدی، امیدواری، خوش‌بینی و تاب‌آوری، زیربنای انگیزشی و شناختی دانش‌آموزان قربانی قلدری را تقویت می‌کند. زمانی که سطح خودکارآمدی و تاب‌آوری در این دانش‌آموزان ارتقا می‌یابد، آن‌ها از حالت انفعال خارج شده و با جایگزین کردن الگوهای ذهنی مثبت به جای درماندگی آموخته‌شده، توانایی بیشتری برای مدیریت تنش‌های بین‌فردی پیدا می‌کنند (امامی خطبه سرا، مهدیان و بخشی پور، ۱۴۰۰). این تحول درونی باعث می‌شود که دانش‌آموز قربانی، به جای انزواطلبی یا ترس مداوم، به منابع درونی خود اعتماد کرده و با برقراری تعاملات سازنده‌تر، نخستین گام‌های شایستگی اجتماعی را در جهت بهبود روابط با همسالان بردارد. در واقع، این آموزش‌ها با کاهش اضطراب اجتماعی، فضای ذهنی لازم را برای یادگیری الگوهای رفتاریِ مؤثر و صحیح در محیط

مدرسه فراهم می‌آورند. در تبیینی دیگر، از منظر تعاملات اجتماعی، ارتقای این سرمایه‌ها به دانش‌آموز کمک می‌کند تا مهارت‌های حل مسئله و ابراز وجود را در موقعیت‌های چالش‌برانگیز به شکل بهتری به کار بگیرد (وانگ و همکاران، ۲۰۲۳). با تقویت روحیه امیدواری و خوش‌بینی، نگرش فرد نسبت به محیط مدرسه تغییر یافته و تمایل او برای مشارکت در فعالیت‌های گروهی و همکاری با دیگران به‌طور معناداری افزایش می‌یابد که این امر هسته اصلی شایستگی اجتماعی است. دانش‌آموزانی که پیش‌تر به دلیل قلدری دچار افت عزت‌نفس شده بودند، پس از آموزش یاد می‌گیرند که چگونه با تنظیم هیجانات خود، از رفتارهای تکانشی یا تسلیم‌طلبانه پرهیز کرده و با قاطعیتِ مثبت در شبکه اجتماعی مدرسه حضور یابند. این فرآیند در نهایت منجر به بهبود مهارت‌های ارتباطی، همدلی با دوستان و پذیرش اجتماعی می‌شود که همگی نشان‌دهنده ارتقای سطح شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان قربانی قلدری است.

پژوهش حاضر مانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی از جمله محدودیت جمعیت مورد مطالعه دانش‌آموزان دختر و پسر قربانی قلدری شهرستان بندر لنگه، عدم کنترل متغیرهای فردی، اجتماعی و خانوادگی مؤثر بر قربانی قلدری شدن در دانش‌آموزان (همانند شیوه فرزندپروری والدین، نقش تعاملی اولیای مدرسه و زمینه ارثی ضعف روانی و شخصیتی)، عدم استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی و عدم تمایل بعضی از دانش‌آموزان در جهت شرکت در پژوهش همراه بود. بر اساس محدویت‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح پیشنهادات تحقیق، این تحقیق بر روی سایر گروه‌های سنی و سایر شهرها، مناطق و جوامع با فرهنگ‌های مختلف، دیگر دانش‌آموزان با آسیب تحصیلی همانند دانش‌آموزان دارای رفتار قلدری، دانش‌آموزان در معرض ترک تحصیل، دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان و ... انجام شود. با توجه به اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری، در سطح عملی پیشنهاد می‌شود مسئولان آموزش و پرورش با فعال کردن مشاوران مدارس و متخصصان در مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی تربیتی، قربانی قلدری شدن دانش‌آموزان را به طور کامل بررسی نموده و با آموزش مشاوران و روان‌شناسان در مراکز مربوطه و استفاده از آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی در جهت ارتقای انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شایستگی اجتماعی آنان و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی، اقدام لازم را انجام دهند.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکترای تخصصی نویسنده اول مقاله در دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس بود. بدین وسیله از تمام دانش‌آموزان حاضر در پژوهش، والدین آنان و مسئولین مدارس فعال در پژوهش حاضر که همکاری کاملی جهت اجرای پژوهش داشتند، قدردانی به عمل می‌آید.

حمایت مالی

هیچ سازمان دولتی و خصوصی از این پژوهش حمایت مالی نکرده است.

تعارض منافع

در این پژوهش هیچ تعارض منافعی توسط نویسندگان گزارش نشده است.

منابع

امامی خطبه سرا، ز.، مهدیان، ح.، و بخشی پور، ا. (۱۴۰۰). مقایسه اثر بخشی آموزش سرزندگی تحصیلی و سرمایه روانشناختی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۷(۱)، ۳۹۹-۴۱۲.

آزاد، ی.، فرح بخش، ک.، شفیع آبادی، ع.، ربیعی، م.، و سلیمی، ح. (۱۳۹۷). نقش مهارت انتخاب شغل در انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهر کرد. *فرهنگ مشاوره و روان درمانی، ۹(۳۶)*، ۵۱-۷۵.

پرندین، ش. (۱۳۸۵). ساخت و هنجاریابی کفایت اجتماعی در نوجوانان شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی عمومی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

حسینی، س.ع.، هاشمی، ت.، واحدی، ش.، و اکبری، ک. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش شناختی ارتقا بر میزان قربانی شدن عاطفی دانش آموزان دختر قربانی قلدری دوره دوم متوسطه. پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، ۶(۱)، ۶۳-۷۵.

رئیسی، ح.، شریفی، ط.، غضنفری، ا.، چرامی، م. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی درمان خودشفقت ورزی و آموزش سرمایه روان‌شناختی بر تحمل پریشانی و خودتنظیمی هیجانی، تحقیقات علوم رفتاری، ۱۸(۴)، ۴۸۱-۴۹۲.

سلیمی، ح. (۱۳۹۷). *تدوین مدل ساختاری پیش بینی قربانی شدن قلدری آموزشگاهی و اثربخشی آموزش مبتنی بر این مدل بر خوش‌بینی تحصیلی، عزت نفس و قربانی شدن دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر بوکان*. رساله دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی دانشگاه لرستان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.

صدوقی، م. (۱۳۹۸). تحلیل کانونی رابطه سرمایه روان‌شناختی با اشتیاق تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی، راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی، ۶(۲)، ۸۷-۱۰۱.

عباسی، م.، درگاهی، ش.، پیرانی، ذ.، بنیادی، ف. (۱۳۹۴). نقش تعلل‌ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۵(۲۳)*، ۱۷۰-۱۶۰.

عیسی زادگان، ع.، سلیمانی، ا.، خسرویان، ب.، شیخی، س. (۱۳۹۵). مقایسه شایستگی اجتماعی و تنظیم شناختی هیجان در افراد متقاضی و غیرمتقاضی جراحی زیبایی بینی. *مجله مطالعات علوم پزشکی، ۲۷(۹)*، ۷۳۵-۷۴۳.

فرج‌زاده، پ.، غضنفری، ا.، چرامی، م.، شریفی، ط. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش سرمایه های روان شناختی بر اهمال کاری تحصیلی دانشجو معلمان دختر با اشتیاق تحصیلی پایین، *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۷(۴)*، ۳۱-۴۲.

قدرتی اصفهانی، ز.، مرادی، ا. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و فعال‌سازی رفتاری بر امید در دانشجویان دختر خوابگاه‌های دانشگاه اصفهان. زن در توسعه و سیاست (پژوهش زنان)، ۱۸(۲)، ۲۹۳-۳۱۲.

لهراب گله، م.، شریفی، ط.، غضنفری، ا. (۱۴۰۲). نقش میانجی انگیزش تحصیلی در رابطه بین خوش بینی و اشتیاق تحصیلی در دانش آموزان. رویش روان شناسی، ۱۲(۱۲)، ۱۲۷-۱۳۶.

محمدی، د.، بدری، ر.، فتحی آذر، ا.، و نعمتی، ش. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش بخشایشگری بر افزایش بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان قربانی قلدری. روان‌شناسی کاربردی، ۱۵(۳)، ۱۶۱-۱۵۰.

میرحسینی، ف. (۱۴۰۲). تدوین بسته آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و مقایسه اثربخشی آن با آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی بر خودتنظیمی هیجانی، شایستگی اجتماعی و ناگویی خلقی در کودکان با اختلال رفتار درونی‌سازی شده. رساله دوره دکتری تخصصی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.

Abdelrahman, R.M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students, Heliyon, 6(9), 419-425.

Adil, A., Ameer, S., Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. Psychology Journal, 9(1), 56-66.

Aguilar-Mediavilla, E., Sanchez-Azanza, V.A., Valera-Pozo, M., Sureda-García, I., Adrover-Roig, D. (2024). The informant matters: Differences in bullying victim categorization rates assessed with self- and peer-reports in children

with developmental language disorder and reading difficulties. Research in Developmental Disabilities, 149, 1047-1051.

Barratt, J.M., Duran, F. (2021). Does psychological capital and social support impact engagement and burnout in online distance learning students? The Internet and Higher Education, 51, 1008-1011.

Chen, L., Bai, Y., Tsai, S., Hsu, S., Chen, M. (2025). Low-grade inflammation, cognitive dysfunction, impulsivity, and appetite hormone dysregulation in adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. Psychiatry Research, 351, 1166-1170.

Darvishmotevali, M., Ali, F. (2020). Job insecurity, subjective well-being and job performance: The moderating role of psychological capital. International Journal of Hospitality Management, 87, 102-109.

Felner, R.D., Lease, A.M., Philips, R.C. (1990). Social Competence and the Language of Adequacy as a Subject Matter for Psychology: A Quadripartite Travel Framework. In T. P. Gullotta. G. R. Adams, & R Montemayor (Eds), The Development of Social Competence (pp. 254-264).

Filippello, P., Buzzai, C., Costa, C., Orecchio, S., Sorrenti, L. (2020). Teaching style and academic achievement: The mediating role of learned helplessness and mastery orientation. Psychology and School, 57(1), 5-16.

Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C., Paris, A,H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59–109.

Gong, Z., Tang, Z., Zhou, J., Han, Z., Zhang, J. (2024). A comparison of definitions of school bullying among students, parents, and teachers: An experimental study from China. Children and Youth Services Review, 161, 1076-1080.

Ha, M.K. (2025). The mediating effects of the internalized problem behaviour and social competence of six-year-olds in the impact of family interaction of five-year-olds on the externalized problem behaviour of third graders in elementary school. Children and Youth Services Review, 158, 1074-1078.

Hamel, N., Schwab, S., Wahl, S. (2021). Bullying: Group differences of being victim and being bully and the influence of social relations. Studies in Educational Evaluation, 68, 1009-1014.

Kramer, A., Huizenga, H,M., Duijvenvoorde, A.C.K., Krabbendam, L. (2024). Do I want to learn today? Day-to-day variations in adolescents' academic motivation and effort. Learning and Motivation, 85, 1019-1024.

Luo, L., Guo, Y., Zhou, Y., Li, C. (2025). The influence of teacher and peer relationship subtypes on social competence and problem behaviors of left-behind children in China: Latent transition analysis. Journal of Applied Developmental Psychology, 100, 1018-1022.

Pan, L., Lei, M., Zhang, Z., Lei, W. (2024). Bullying experience of undergraduate nurse students during clinical placement in Henan Province, China. Teaching and Learning in Nursing, 19(2), 139-144.

Poots, A., Cassidy, T. (2020). Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support and student wellbeing, International Journal of Educational Research, 99, 2-9.

Rababah, J., Al-Hammouri, M.M., Awawdeh, A. (2024). The association between undergraduate nursing students' health literacy and bullying and cyberbullying victimization. Journal of Professional Nursing, 52, 15-20.

Sung, Y., Chen, L., Yen, C., Valcke, M. (2018). Double trouble: The developmental process of school bully-victims. Children and Youth Services Review, 91, 279-288.

Trolian, T.L., Jach, E.A., Shepherd, C.D. (2023). Predictors of academic motivation in the first year of college. Learning and Motivation, 84, 1019-1024.

Wang, J., Bu, L., Li, Y., Song, J., Li, N. (2021). The mediating effect of academic engagement between psychological capital and academic burnout among nursing students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. Nurse Education Today, 102, 1048-1052.

Wang, W., Wang, J., Zhang, X., Pei, Y., Tang, J., Zhu, Y., Liu, X., Xu, H. (2023). Network connectivity between anxiety, depressive symptoms and psychological capital in Chinese university students during the COVID-19 campus closure. Journal of Affective Disorders, 329, 11-18.

Xing, H., Yao, M., Liu, H. (2024). Transition of academic motivation profiles and its relationship with academic outcomes, perceived parenting, and self-regulated emotion strategies. Learning and Individual Differences, 112, 1024-1028.

Ye, X., Ren, S., Li, X., Wang, Z.(2020). The mediating role of psychological capital between perceived management commitment and safety behavior. Journal of Safety Research, 72, 29-40.

Yin, T., Yin, J., Xu. Z. (2023). Chinese students' perceptions of social networks and their academic engagement in technology-enhanced classrooms. Heliyon, 9(11), 216-220.

Zhang, S., Fu, Y., Liu, Q., Turel, O., He, Q. (2022). Psychological capital mediates the influence of meaning in life on prosocial behavior of university students: A longitudinal study. Children and Youth Services Review, 140, 1066-1070.

Zhang, Y., Zhang, X., Meng, Z. (2024). Effect of interactive immediacy on online learning satisfaction of international students in Chinese universities: The chain mediating role of learning interest and academic engagement. Acta Psychologica, 244, 1042-1045.

Zhao, Y. (2024). The impact of EFL teachers' emotioncy level on their motivation and academic engagement. Learning and Motivation, 87, 1019-1023.

Zhen, R., Li, L., Ding, Y., Hong, W., Liu, R. (2020). How does mobile phone dependency impair academic engagement among Chinese left-behind children? Children and Youth Services Review, 116, 105-111.

Zimmerman, B.J. (2000). constrat Validation Of A Strategy Model Of Student Self Regulated Learning, Journal Of Educational Psychology, 80, 124-130.

Original Article

The Effectiveness of Psychological Capital Training on Academic Motivation, Academic Engagement and Social Competence of Victim of Bullying Students in the First Year of High School

Received: 20/06/2024 - Accepted: 10/11/2024

Seyyedeh Tayyebeh Azari[1]
Kobra Hajializadeh[2*]
Mosa Javdan[3]

[1] *PhD student in Educational Psychology, Faculty of Islamic Education, Bandar Abbas Branch, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran.*

[2] *Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Islamic Education, Bandar Abbas Branch, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran.*

[3] *Associate Professor, Department of Counseling and Psychology, Faculty of Humanities, University of Hormozgan, Bandar Abbas, Iran.*

Email: hajializadehk112@iau.ac.ir

Abstract

The present study was conducted to investigate the effectiveness of psychological capital training on academic motivation, academic engagement and social competence of victim of bullying students in the first year of high school. The current study was a semi-experimental application with a pre-test-post-test design with a control group and a two-month follow-up period. The statistical population of the present study was formed by students who were victims of bullying in the first year of high school in Bandar Lange city in 2022-2023. In this research, 36 victim of bullying students were selected by purposeful sampling and randomly assigned to experimental and control groups (18 students in the experimental group and 18 students in the control group). The students in the experimental group received the psychological capital training during ten weeks in ten 90-minute sessions. Bullying Victim Questionnaire (BVQ), Academic Motivation Scale (AMS), Academic Engagement Questionnaire (AEQ) and Social Competence Questionnaire (SCQ) were used in the present study. The data were analyzed through mixed ANOVA via SPSS23 software. The results showed that psychological capital training has significant effect on the academic motivation ($p<0.001$, Eta=0.64, F=60.23), academic engagement ($p<0.001$, Eta= 0.62, F=57.36) social competence ($p<0.001$, Eta= 0.60, F=52.78) in the victim of bullying students. According to According to this psychological capital training training can be used as an efficient method to increase academic motivation, academic engagement and social competence of victim of bullying students through hope, optimism, self-efficacy and mental and cognitive resilience.

Keywords: Academic Engagement, Academic Motivation, Social Competence, Psychological Capital Training, Victim Of Bullying