

- اثربخشی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - ارتقا انگیزش (مارتین) بر خودتنظیمی بین فردی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر

شهرام واحدی* شهرروز نعمتی** رحیم بدری گرگری*** روفیا شمس اسفندآبادی****

* (نویسنده مسئول) استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، ایران، پست الکترونیک:

Vahedi_sh@tabrizu.ac.ir

** استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، ایران، پست الکترونیک:

sh_nemati@tabrizu.ac.ir

*** استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، ایران، پست الکترونیک:

badri_rahim@yahoo.com

**** دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، ایران. پست الکترونیک:

hamidreza.shams2171@gmail.com

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۱۲/۲۰

تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۳/۶/۲۵

تاریخ ارسال مقاله: ۱۴۰۳/۶/۱۸

چکیده

کنترل و مدیریت ضعیف هیجانی و ارائه پاسخ‌های تکانشی به رویدادهای اضطراب‌آور از مشکلات نوجوانان قلدر است؛ بنابراین پژوهش حاضر با هدف اثربخشی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین) بر خودتنظیمی بین فردی و تاب‌آوری دانش‌آموزان دختر قلدر انجام شد. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و دوره پیگیری سه ماهه با گروه کنترل بود. جامعه پژوهش را دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر اصفهان در سال ۱۴۰۱ تشکیل دادند. از جامعه مذکور، ۳۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده و سپس به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارش شدند. پیش‌آزمون از طریق پرسشنامه تنظیم‌هیجانی بین فردی (IERQ) و سیاهه تاب‌آوری تحصیلی (ARI) انجام شد. گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین) دریافت نمودند. گروه کنترل در این مدت مداخله‌ای دریافت نکرد. در نهایت پس‌آزمون به اجرا در آمد. نهایتاً بعد از ۳ ماه مجدداً هر دو گروه مورد سنجش در مرحله پیگیری قرار گرفتند. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و با کمک نرم‌افزار SPSS انجام شد. بین خودتنظیمی بین فردی و تاب‌آوری تحصیلی در دو گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد، یعنی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین) توانسته است موجب بهبودی ماندگار خودتنظیمی بین فردی و تاب‌آوری دانش‌آموزان دختر قلدر شود ($p < 0/05$). برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین) به عنوان یک مداخله نوین می‌تواند در بهبود خودتنظیمی بین فردی و تاب‌آوری دانش‌آموزان دختر قلدر مفید باشد.

واژه‌های کلیدی: برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک)-انگیزشی (مارتین)، خودتنظیمی بین فردی، تاب‌آوری، قلدری.

Effectiveness of the Integrated Mindset Change Program (Dweck) – Motivation Enhancement (Martin) on Interpersonal Self-Regulation and Academic Resilience of Bullied Female Students

Shahram Vahedi*

Shahrooz Nemati**

Rahim Badri Gargari***

Roofiya Shams***

* Corresponding Author, (PhD), Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email: Vahedi_sh@tabrizu.ac.ir

** Professor, (PhD), Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email: sh_nemati@tabrizu.ac.ir

*** Professor, (PhD), Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email: badri_rahim@yahoo.com

**** Ph.D. Student, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

Abstract:

Poor emotional regulation and impulsive responses to anxiety-provoking events are common problems among bullying adolescents. This study evaluated the effectiveness of a combined mindset (Dweck) and motivational (Martin) program on interpersonal self-regulation and resilience among bullying girls.

The research employed a semi-experimental method using a pre-test/post-test design with a three-month follow-up and a control group. The study population comprised high school girls in Isfahan in 2022. From this population, 30 students were purposefully sampled and then randomly assigned to either the experimental or control group. Pre-tests were conducted using the Interpersonal Emotional Regulation Questionnaire (IERQ) and the Academic Resilience Inventory (ARI). The experimental group participated in eight 90-minute sessions of the combined program, while the control group did not receive any intervention during that time. Post-tests were conducted afterward and both groups were reassessed in a follow-up after three months.

Data analysis was carried out using repeated measures ANOVA with SPSS. The results showed significant differences in interpersonal self-regulation and academic resilience between the two groups during the post-test and follow-up phases, indicating that the combined mindset (Dweck) and motivational (Martin) program led to lasting improvements in these areas among bullying girls ($p < 0.05$). The combined mindset (Dweck) and motivational (Martin) program appears to be an effective new intervention for enhancing interpersonal self-regulation and resilience among bullying girls.

Keywords: Combined mindset change (Dweck)-motivational (Martin) program, Interpersonal Self-Regulation, Resilience, Bullying.

مقدمه

نوجوانان آینده‌سازان و گرانبهارترین ثروت هر جامعه هستند. بنابراین اگر مشکل یا معضلی برای این افراد پیش آمد، حل آن باید به عنوان اولویت امور جامعه در نظر گرفته باشد (لطف آبادی، ۱۴۰۰). یکی از مسائلی که در این دوران باید به آن توجه شود، قلدری است (من^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). قلدری زیرگروهی از خشونت فیزیکی یا ذهنی عمدی و مکرر و یک رابطه قدرت نابرابر است که در آن قربانی نمی‌تواند جلوی حملات قلدر را بگیرد (پستیگو^۲ و همکاران، ۲۰۱۳) که متأسفانه در حال حاضر یک پدیده همه‌گیر در مدارس است که میلیون‌ها نوجوان را تحت تأثیر قرار داده است (حاجی‌علیانی و نوری، ۱۴۰۰). رفتارهای قلدری از دوران کودکی شروع می‌شود و در دوران نوجوانی تشدید می‌یابد؛ به طوری که شیوع قلدری در دوران نوجوانی بین ۱۵ تا ۴۰ درصد گزارش شده است (اسمری‌برده‌زرد و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین در مطالعه کووالسکی و لیمبر^۳ (۲۰۰۷) درگیری نوجوانان به قلدری بین ۲۰ الی ۵۱ درصد گزارش کرده است. بر اساس تحقیقات انجام شده در ایران اوج رفتارهای قلدری در پایه ششم تا هشتم اتفاق می‌افتد و نرخ وقوع قلدری در این مقطع، ۸۰ درصد و در قالب سنتی و مجازی قابل مشاهده است (مظاهری‌تهرانی و همکاران، ۱۳۹۴). با توجه به آمارهای منتشر شده از شیوع قلدری، با قاطعیت می‌توان گفت که امروزه قلدری در مدرسه مشکلی بین‌المللی است و تمایل به شناخت و مهار آن، از دغدغه‌های بسیاری از جوامع است (محمدی و همکاران، ۱۴۰۰؛ مارش^۴، ۲۰۱۸) اما با این وجود در دختران بیشتر نادیده گرفته شده است (درویش‌پیشه و همکاران، ۱۴۰۰).

در کنار شیوع بالای قلدری، اثرات کوتاه‌مدت و بلندمدت این نوع از رفتارها، نیز ضرورت مطالعه این پدیده را مشخص می‌سازد (پابیان^۵ و همکاران، ۲۰۲۱؛ میکلستاد و استریشن^۶، ۲۰۲۱). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که قلدری با سیگار کشیدن (آزاگبا^۷، ۲۰۱۶)، رفتار اجتماعی ضعیف، تکانشگری (محبی و همکاران، ۱۳۹۶؛ ۱۳۹۷) و سوء مصرف مواد (لمب و کرایگ^۸، ۲۰۱۷)، قربانی بودن با ادراک ضعیف نسبت به خود، پذیرش اجتماعی و خودارزشی پایین (میشنا^۹ و همکاران، ۲۰۱۶)، عزت‌نفس منفی (چانگ^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۸)، احساس تنهایی و راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار (لی^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۹)، افسردگی (کرایگاسمن و ویلینکورت^{۱۲}، ۲۰۱۹)، رفتارهای خودآسیبی و خودکشی (ورگرا^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۸) و قلدر/قربانی بودن با خطر سوء مصرف مواد و الکل (سنگالانگ^{۱۴} و همکاران، ۲۰۱۶) و خطر ابتلا به مشکلات سلامت روان و رفتاری همراه است (ناوید^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین بروز رفتارهای پرخاشگرانه و قلدرانه در دوران نوجوانی منجر به ایجاد محیطی ناامن برای اطرافیان می‌گردد، در رشد اجتماعی طبیعی و روابط با همسالان مداخله می‌کند و پیش‌آگهی آن ناسازگاری اجتماعی در بزرگسالی است (آدرینولا^{۱۶}، ۲۰۲۱). از آثار دیگر رفتار قلدری، بروز مشکلات هیجانی (ناوید و همکاران، ۲۰۲۰) و ایجاد مشکلات سازگاری (سایرامانی^{۱۷} و همکاران، ۲۰۲۱) در دانش‌آموزان قلدر است.

در این راستا تورنبرگ^{۱۸} و همکاران (۲۰۱۹) گزارش می‌کنند خودتنظیمی بین‌فردی ضعیف، وقوع رفتارهای قلدری را در شرایط خاص، تبیین می‌کند. خودتنظیمی هیجان، پاسخ‌های درونی و بیرونی برای تنظیم، ارزیابی و تعدیل واکنش‌های هیجانی هستند که دستیابی به هدف را مقدور می‌سازند (تامپسون^{۱۹}، ۱۹۹۴). هیجان‌ها نه تنها به شیوه درونی بلکه از طریق فرآیندهای

¹ Man

² Postigo

³ Kowalski & Limber

⁴ Marsh

⁵ Pabian

⁶ Myklestad & Straiton

⁷ Azagba

⁸ Lambe & Craig

⁹ Mishna

¹⁰ Chung

¹¹ Li

¹² Krygsman & Vaillancourt

¹³ Vergara

¹⁴ Sangalang

¹⁵ Naveed

¹⁶ Aderinola

¹⁷ Sabramani

¹⁸ Thornberg

¹⁹ Thompson

بین فردی که دربرگیرنده تعامل با دیگران می‌باشد نیز تنظیم می‌شوند (هافمن^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). علاوه بر آن، هافمن در ادامه ادعا می‌کند اگرچه بیشتر تحقیقات بر راهبردهای مختلفی تمرکز داشته است که یک فرد ممکن است در جهت تغییر و تنظیم هیجانات خود از آنها بهره ببرند (خودتنظیمی درون فردی)^۲، اما تحقیقات اخیر به بررسی خودتنظیمی می‌پردازند. در تعریف هافمن، اصطلاح خودتنظیمی بین فردی به پدیده‌ای مرتبط اما متمایز از خودتنظیمی درون فردی اشاره دارد که دربرگیرنده تمایل برای اشتراک‌گذاری حالات عاطفی خود با دیگران به منظور کاهش هیجانات منفی یا تلاش برای تغییر عواطف دیگران است. بنابراین، بر اساس این تعریف خودتنظیمی بین فردی به نقش بافت اجتماعی در تنظیم هیجان می‌پردازد. در واقع تجربیات و ابرازگری‌های هیجانی نقش مهمی در ارتباطات اجتماعی ایفا می‌کنند و نقش مهمی در بسیاری از هیجان‌ها از جمله شرم، حسادت، شغف، خشم و قلدری دارد (فرسکو^۳ و همکاران، ۲۰۱۳). خود تنظیمی بین فردی در سازگاری با محیط‌های اجتماعی مانند مدرسه بسیار مهم است؛ زیرا در مسیر تحقق اهداف اجتماعی و نیز در سازماندهی رفتار اجتماعی در سطح بین فردی، کنترل، سنجش و تغییر واکنش‌های هیجانی نقش بسیاری دارد (سیگل^۴، ۲۰۱۵). همچنین چگونگی رویارویی اشخاص با نیازهای هیجانی و شکل‌گیری روابط اجتماعی را توضیح می‌دهد (فرسکو و همکاران، ۲۰۱۳). مطالعات انجام شده در این زمینه نشان داده‌اند نقص در خودتنظیمی بین فردی یکی از مشکلات نوجوانان قلدر است؛ چراکه این افراد احساس شرمساری، گناه و همدردی ندارند و در کنترل و مدیریت هیجانات خود مشکلات اساسی دارند (مون و آلارید^۵، ۲۰۱۵؛ رومرو^۶ و همکاران، ۲۰۱۹). نقص در خودتنظیمی بین فردی باعث می‌شود تا شخص نداند چه هیجانی دارد و چگونه آن‌ها را تجربه و ابراز کند و قادر نیست مسئولیت کنترل، ارزیابی و تغییر واکنش‌های هیجانی را به عهده بگیرد (صالحی، ۱۳۹۰)، بنابراین مشخص است که خودتنظیمی بین فردی ضعیف، مشکلات اجتماعی نوجوانان قلدر را تشدید خواهد کرد و بنابراین تلاش برای ارتقای خودتنظیمی بین فردی، می‌تواند مشکلات هیجانی مرتبط با قلدری این گروه را بهبود بخشد.

از دیگر ضروریاتی که در نوجوانان قلدر، باید مورد توجه قرار گیرد، تاب‌آوری تحصیلی است (محمدی و همکاران، ۱۴۰۰). تاب‌آوری تحصیلی یکی از انواع تاب‌آوری و به معنای توانایی دانش‌آموزان سازگاری با موقعیت‌های دشوار و ایجاد نتایج مثبت در هنگام تعامل با محیط آموزشی است (اوکسوز^۷ و همکاران، ۲۰۱۹). افراد تاب‌آور، اشخاصی با تدبیر و انعطاف‌پذیر هستند که می‌توانند خود را با تغییرات محیطی تطبیق دهند و پس از حذف عوامل استرس‌زا به سرعت به حالت ریکاوری بازمی‌گردند و کسانی که از سطوح پایین تاب‌آوری برخوردار هستند، خود را به مقدار کم با موقعیت‌ها وفق می‌دهند، آنها به‌سختی سازگار می‌شوند و به آرامی از شرایط استرس‌زا به حالت عادی باز می‌گردند (داوود^۸، ۲۰۲۰). در دو دهه گذشته، همزمان با تسریع درک روانشناسان از عملکرد انسان در شرایط سخت، تاب‌آوری در بسیاری از زمینه‌ها مورد بررسی قرار گرفته است که یکی از آنها در حوزه آموزش است. تاب‌آوری تحصیلی به عنوان توانایی دانش‌آموزان برای مقابله مؤثر با موانع، تنش‌ها، فشارها و به‌طور کلی عوامل تهدید کننده معرفی شده است (ماستن^۹، ۲۰۰۴). دانش‌آموزان با سطح بالای تاب‌آوری تحصیلی، انگیزه پیشرفت بالایی داشته و این ویژگی عملکرد مطلوب خود را در حضور وقایع و شرایط محیطی استرس‌زایی که آنها را در وضعیت عملکرد ضعیف و حتی ترک تحصیل قرار می‌دهد، حفظ می‌کند (تاروردی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۶). داوود (۲۰۲۰) معتقد است تاب‌آوری در محیط آموزشی در مدیریت رفتار قلدری در نوجوانان حیاتی است و باید در نظر گرفته شود.

با توجه به شیوع بالای قلدری در مدارس ایران و کم‌توجهی به پدیده قلدری در دختران، و با در نظر گرفتن پیامدهای مختلف عاطفی و تحصیلی آن، چه برای دانش‌آموزان قلدر چه برای قربانیان، ارائه مداخله‌ای به منظور کاهش این رفتارها و پیامدهای ناشی از آن احساس می‌شود. در این زمینه دوئیک^{۱۰} (۲۰۰۰) معتقد است دانش‌آموزان می‌توانند با داشتنی ذهنی پویا و منعطف، کنترل رفتار خود را بهبود بخشند و برنامه تغییر ذهنیت دوئیک به متخصصان کمک می‌کند تا در جهت توسعه، رشد

¹ Hofmann

² Intrapersonal self-regulation

³ Fresco

⁴ Seigel

⁵ Moon & Alarid

⁶ Romera

⁷ Öksüz

⁸ Dawoud

⁹ Masten

¹⁰ Dweck

و پرورش این نوع از ذهنیت در دانش‌آموزان قدم بردارند. از نظر او دو نوع ذهنیت ثابت و در حال رشد وجود دارد. فردی که ذهنیت ثابتی دارد، قابلیت‌های خود مانند هوش، خلاقیت و استعداد را از پیش تعیین شده و محدود ارزیابی می‌کند. این نگرش ثابت باعث می‌شود که فرد مسیر را ادامه ندهد. از سوی دیگر، فرد با ذهنیت در حال رشد، معتقد است که توانایی‌های اساسی او را می‌توان از طریق سخت کوشی، فداکاری، تلاش، یادگیری و پشتکار رشد داد. بنابراین هدف از این برنامه تبدیل یک ذهنیت ثابت به یک ذهنیت در حال رشد است (دوئیک، ۲۰۱۲). در این رویکرد اعتقاد بر این است که تغییر ذهنیت دانش‌آموزان نسبت به اینکه ویژگی‌های شخصیتی نظیر پرخاشگری و قلدری، ثابت و ذاتی نبوده و قابل تغییر هستند، می‌تواند فرایند تغییر را تسهیل نموده و با کاهش نقد افراطی از خود و احساس گناه هذیانی، که منشأ رفتارهای پرخاشگرانه و قلدرانه است، این رفتارها را بهبود بخشد. مطالعات انجام گرفته اثربخشی و کارآمدی برنامه تغییر ذهنیت دوئیک را در کاهش قلدری و قلدری سایبری (کالوت^۱ و همکاران، ۲۰۱۹؛ فرناندز-گونزالز^۲ و همکاران، ۲۰۲۰)، کاهش پاسخ ناکارآمد به استرس در فضای آموزشی (کالوت و همکاران، ۲۰۲۲)، تأیید نموده‌اند.

از سوی دیگر مطالعات انجام شده نشان داده‌اند که مداخله‌هایی که با هدف تحت تأثیر قرار دادن فرایندهای فکری مرتبط با انگیزش اعمال می‌شوند می‌توانند اثرات پایدارتری را در ایجاد مهارت‌ها و توانایی‌های اکتسابی دانش‌آموزان ایجاد کنند. به این ترتیب، تلفیق تکنیک‌های برنامه تغییر ذهنیت دوئیک با برنامه انگیزشی شناختی-رفتاری مارتین نه تنها اثرات بیشتری بر مشکلات با منشأ انگیزشی، شناختی و رفتاری دارد، بلکه ماندگاری اثر را در پی خواهد داشت. برنامه انگیزشی شناختی-رفتاری مارتین (۲۰۰۸)، چارچوبی یکپارچه از نظریه‌های متعدد شناختی و رفتاری در حوزه انگیزش برای افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ارائه می‌دهد؛ این برنامه چندبعدی در برگیرنده نظریه خودکارآمدی بندورا (۱۹۹۳)، نظریه اسناد و کنترل وینر، نظریه ارزش‌گذاری ویگلفیلد و تانکس، نظریه خودتعیین‌گری رابان و دسی، نظریه نیاز به پیشرفت و خودارزشی کلوینتون و در نهایت نظریه خودتنظیمی مارتین است (به نقل از بابایی و همکاران، ۱۳۹۷). هدف از این برنامه انگیزشی شناختی-رفتاری مارتین افزایش ابعاد سازگاری شناختی و رفتاری در دانش‌آموزان است و به این منظور چرخه‌ی انگیزش و درگیری تحصیلی مطرح می‌کند (مارتین^۳، ۲۰۱۰). مطالعات انجام شده در زمینه اثربخشی برنامه انگیزشی شناختی-رفتاری مارتین نشان داده‌اند این برنامه بر طیف گسترده‌ای از سازه‌ها نظیر ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف تبحری و خودکارآمدی تحصیلی (پوراآرودباری و همکاران، ۲۰۱۷؛ اخلاقی و طالع‌پسند، ۱۳۹۴)، تاب‌آوری تحصیلی (مارتین، ۲۰۱۰)، کاهش افکار ناتوان‌کننده رفتارهای انگیزشی و خودناتوانی یادگیری (اسبقی و همکاران، ۱۳۹۶ الف؛ اسبقی و همکاران، ۱۳۹۶ ب)، عملکرد، اشتیاق تحصیلی، انگیزه و درگیری تحصیلی (زمانی و طالع‌پسند، ۱۳۹۶؛ معماریان و همکاران، ۱۳۹۴)، مشارکت تحصیلی (حسام و عابدی، ۲۰۲۰)، احساس عدم خودکنترلی و مدیریت رفتار (پوراآرودباری و همکاران، ۲۰۱۷)، کنترل رفتار (مارتین، ۲۰۱۰) اثر دارد.

مروری بر مبانی نظری نشان می‌دهد که هر دو مداخله تغییر ذهنیت دوئیک و برنامه انگیزشی شناختی-رفتاری مارتین بر اصلاح جهت‌گیری هدف و افزایش انگیزش در دانش‌آموزان تأکید می‌کنند که رویکرد دوئیک این هدف را به واسطه تقویت باورهای هوشی (دوئیک، ۲۰۱۲) و رویکرد مارتین از طریق ارائه تکنیک‌های شناختی-رفتاری مبتنی بر افزایش انگیزه (مارتین، ۲۰۱۰) انجام می‌دهد. به نظر می‌رسد ارائه تکنیک‌های تغییر ذهنیت با هدف آموزش نظریه فزاینده هوشبهر و رفتار، یعنی آموزش اینکه افراد می‌توانند تغییر کنند، باعث کاهش تقابل بین قربانی و قلدر و افزایش تلاش و انگیزه دانش‌آموزان برای کسب موفقیت‌های تحصیلی شود. تکنیک‌های تغییر ذهنیت، به ایجاد ذهنی کمک می‌کند که به شیوه‌ای خوشایندی تجربیات خود را تفسیر و واکنش‌های تلافی‌جویانه را مهار می‌کند و به نوجوانان می‌آموزد که چگونه متفاوت رفتار کنند (کالوت و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین تکنیک‌های برنامه انگیزشی شناختی-رفتاری مارتین به واسطه ایجاد بینش و درک، افزایش انگیزش درونی و درگیری شناختی دانش‌آموزان و اصلاح خودتنظیمی هیجانی در افراد قادر است نه تنها خودکنترلی و خودکارآمدی را افزایش دهد بلکه به تنظیم تلاش مداوم برای دستیابی به اهداف تحصیلی کمک می‌کند (اسبقی و همکاران، ۱۳۹۶ الف). از طرف دیگر مروری بر شواهد تجربی نیز نشان می‌دهد که برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر کاهش پرخاشگری و رفتارهای قلدری اثرات منحصر

¹ Calvete

² Fernández-González

³ Martín

به فردی دارد (برنکر و جاب^۱، ۲۰۱۹) در صورتی که برنامه انگیزشی شناختی-رفتاری مارتین بر طیف وسیعی از متغیرهای تحصیلی کارآمد بوده است؛ بنابراین با توجه به عدم دسترسی بودن پژوهشی مبنی بر تلفیق این دو رویکرد در بهبود پدیده قلدری با توجه به ویژگی‌ها و مشکلات خاص دانش‌آموزان قلدر، به نظر می‌رسد تلفیق و استفاده همزمان از تکنیک‌های دو برنامه دوئیک و مارتین بتواند با اصلاح باورها و هدف‌گذاری دانش‌آموزان قلدر و تغییر ارزش‌گذاری‌ها، به واسطه ارتقاء قدرت خود (شامل افزایش خودتنظیمی، خودارزشمندی و خودکنترلی) و افزایش انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان، رفتارهای قلدری و مشکلات مرتبط با آن را کاهش داده و متغیرهای تحصیلی را بهبود بخشند. به این منظور محقق درصدد بود پس از تدوین و اعتباریابی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین) بر اساس ویژگی‌ها خاص دانش‌آموزان دختر قلدر، به این سؤال پاسخ دهد که آیا برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین) بر خودتنظیمی بین‌فردی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر مؤثر است؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی، با پیش‌آزمون - پس‌آزمون و دوره پیگیری و به همراه گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری این تحقیق را دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر اصفهان در سال ۱۴۰۱ تشکیل دادند. از جامعه مذکور، ۳۰ نفر از دانش‌آموزان به صورت هدفمند (بر اساس بررسی معیارهای ورود و خروج) انتخاب شدند. به منظور انتخاب این دانش‌آموزان، ابتدا به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، از ۶ ناحیه آموزشی شهر اصفهان، ۳ ناحیه ۲، ۳ و ۵ انتخاب و از هر ناحیه دو مدرسه دخترانه دوره اول و دوم متوسطه (۶ مدرسه) و از هر مدرسه ۲ کلاس (۱۲ کلاس) و تمام دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب، پرسشنامه قلدری ایلینویز (IBS)^۲ را تکمیل نمودند. از این تعداد، ۳۰ نفر که بالاترین نمرات را در این پرسشنامه کسب نمایند به شیوه هدفمند وارد مطالعه شدند. در نظر گرفتن ۱۵ نفر برای هر یک از دو گروه پژوهش، بر مبنای توصیه ۱۵ نفر برای هر یک از گروه‌ها در مطالعات آزمایشی بود (دلور، ۱۴۰۲). ملاک‌های ورود به پژوهش شامل کسب نمره بالاتر از ۳۶ در پرسشنامه قلدری ایلینویز (IBS)، عدم سوء مصرف مواد مخدر و الکل، عدم ابتلا به اختلالات روانی حاد یا مزمن (که توسط روانپزشک و یا روانشناس بالینی مورد تایید قرار گرفته باشد) و عدم استفاده از مداخلات روان‌شناختی همزمان و ملاک‌های خروج شامل عدم تمایل به ادامه شرکت در طرح، عدم انجام تکالیف ارائه شده در جلسات و غیبت بیش از ۲ بار در جلسات درمان بود.

ابزار پژوهش

پرسشنامه‌ی تنظیم‌هیجانی بین‌فردی (IERQ)^۳: پرسشنامه تنظیم هیجان بین‌فردی توسط هافمن و همکاران، (۲۰۱۶) تهیه شده است. این مقیاس خودگزارشی دارای ۲۰ آیتم است و چهار خرده مقیاس احساسات مثبت (سؤالات ۳، ۶، ۸، ۱۳، ۱۸)، چشم‌انداز (سؤالات ۲، ۷، ۱۰، ۱۴، ۱۷)، آرامش (سؤالات ۴، ۹، ۱۲، ۱۶، ۱۹) و مدل‌سازی اجتماعی (سؤالات ۱، ۵، ۱۱، ۱۵، ۲۰). این پرسشنامه دارای طیف لیکرت پنج درجه‌ای است (هرگز = ۱؛ بندرت = ۲؛ گاهی = ۳؛ اغلب = ۴ و همیشه = ۵) است. بر اساس پژوهش هافمن و همکاران (۲۰۱۶) و طبق نتایج تحلیل عاملی ۴ عامل احساسات مثبت، چشم‌انداز، آرامش و مدل‌سازی اجتماعی شناسایی گردید. بر اساس نتایج این پژوهش ضریب همسانی برای هر یک از ۴ مؤلفه، احساسات مثبت ۰/۹۸، چشم‌انداز ۰/۹۱، آرامش ۰/۹۴ و مدل‌سازی اجتماعی ۰/۹۳ گزارش شده است. این پرسشنامه در ایران توسط سلیمانی و همکاران (۲۰۱۶) ترجمه و ویژگی‌هایش در گروه دانشجویان بررسی شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ساختار پرسشنامه به‌طور قابل توجهی با داده‌ها متناسب است و ممکن است تمامی شاخص‌های متناسب مدل را تأیید کنند. در تحقیق لطفی و همکاران (۱۳۹۹) نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل این پرسشنامه ۰/۹۰ و برای مؤلفه‌های احساسات مثبت ۰/۸۴، چشم‌انداز ۰/۸۱، آرامش ۰/۸۲ و مدل‌سازی اجتماعی ۰/۸۰ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ و برای مؤلفه‌های احساسات مثبت ۰/۷۹، چشم‌انداز ۰/۷۲، آرامش ۰/۸۱ و مدل‌سازی اجتماعی ۰/۷۹ به دست آمد.

^۱ Bernecker, & Job

^۲ Illinois Bullying Scale (IBS)

^۳ Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire (IERQ)

سیاهه تاب‌آوری تحصیلی (ARI): سیاهه تاب‌آوری تحصیلی^۱ توسط ساموئلز^۲ (۲۰۰۴) ساخته شده است و نسخه نهایی آن ۴۰ سؤال دارد که سه عامل‌های ارتباطی (سوالات ۵، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۲۳، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹)، جهت‌گیری آینده (سوالات ۴، ۶، ۸، ۱۲، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۴)، و مسئله‌محور/مثبت‌نگر (سوالات ۱، ۲، ۳، ۹، ۲۱، ۲۲) را می‌سنجد. بالاترین نمره کل این سیاهه ۱۴۵ و پایین‌ترین نمره ۲۹ می‌باشد و نمره بالا نشانگر تاب‌آوری تحصیلی بیشتر است. ساموئلز (۲۰۰۴) پایایی نسخه ۴۰ سؤالی این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ در حدود ۰/۸۹ برآورد نمود. همچنین روایی‌ساز این پرسشنامه از طرق بررسی همبستگی آن با پرسشنامه‌های حوادث استرس‌زای راهی، تحولات اخیر زندگی، مطلوبیت اجتماعی با ذکر پایگاه اقتصادی و قومیت شرکت‌کنندگان مطلوب گزارش شد. نتایج نشان داد که همه مدل‌های رگرسیون خطی معنادارند ($t^2=1.04$). در ایران، این پرسشنامه توسط سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) در گروه دانش‌آموزان هنجاریابی شد. در هنجار ایرانی تعداد سوالات این پرسشنامه به ۲۹ سوال تقلیل یافته است. برای تعیین روایی عاملی این پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. در ایران سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) ضریب آلفای کرونباخ را برای عامل‌های این پرسشنامه در نمونه دانش‌آموزی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویی بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ به دست آوردند. همچنین برای دستیابی به ساختار سه عاملی تحلیل مؤلفه‌های اصلی با روش چرخش واریماکس انجام شد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسشنامه قلدری ایلینویز (IBS): این پرسشنامه توسط اسپلیج و هالت در سال ۲۰۰۱ طراحی شده و دارای ۱۸ سؤال با طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (هرگز=۰ تا هفت بار یا بیشتر=۴) است که سه خرده‌مقیاس قلدری (سوالات ۱، ۲، ۸، ۹، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸)، نزاع (سوالات ۳، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳) و قربانی (سوالات ۴، ۵، ۶، ۷) را می‌سنجد. بالاترین نمره‌ای که فرد می‌تواند دریافت نماید ۷۲ و پایین‌ترین نمره صفر می‌باشد و نمره بالا نشان دهنده سطح قلدری بالا می‌باشد. نقطه برش این پرسشنامه ۳۶ می‌باشد. سازندگان برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که برای کل مقیاس ضریب آلفا ۰/۸۳ و برای هر کدام از خرده‌مقیاس‌ها شامل قلدری ۰/۸۷، نزاع ۰/۸۳ و قربانی ۰/۸۸ به دست آمد. این مقیاس در ایران توسط اکبری و طالع‌پسند (۱۳۹۳) در گروه دانش‌آموزان هنجاریابی شد و ضریب آلفای کرونباخ آن برای کل پرسشنامه ۰/۸۷ و هر کدام از خرده‌مقیاس‌ها شامل قلدری ۰/۷۷، قربانی ۰/۷۱ و نزاع ۰/۷۶ به دست آمد.

روش اجرا

پس از گمارش تصادفی شرکت‌کنندگان در گروه‌های آزمایش و کنترل، با استفاده از پرسشنامه‌ی تنظیم‌هیجانی بین‌فردی (IERQ) و سیاهه تاب‌آوری تحصیلی (ARI)، پیش‌آزمون در دانش‌آموزان منتخب سنجیده شد. سپس گروه آزمایش تحت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین) در قالب یک جلسه در هفته طی دو ماه توسط درمانگر مجرب در حوزه کار با نوجوانان و مسلط بر برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین) قرار گرفتند. جلسات درمان در ساعات خارج از ساعات کلاسی و در مرکز روانشناسی پردیس در شهر اصفهان و با هماهنگی والدین نوجوانان اجرا شد. گروه گواه تا پایان درمان گروه آزمایش در لیست انتظار بودند. پس از پایان جلسات درمان، هر دو گروه در مرحله پس-آزمون و پیگیری سه‌ماهه به واسطه ابزار پژوهش مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفتند. به منظور اجرای دوره پیگیری، با والدین دانش‌آموزان تماس گرفته شد و برای جمع‌آوری اطلاعات با آنان برنامه‌ریزی‌های لازم انجام گرفت. در این تحقیق اهداف و فرآیند تحقیق پیش از اجرا برای شرکت‌کنندگان و والدین آنان توضیح و به آنها اطمینان داده شده است که نتایج مربوط به آنها محرمانه بوده و به صورت گروهی مورد تجزیه و تحلیل قرار خواهد گرفت و برای دستیابی به اعتماد بیشتر از آنها خواسته شد تا نام و نام خانوادگی خود را ننوشته چراکه به جای آن از کد استفاده خواهد شد. همچنین به آنها گفته شد که اگر بخواهند نتایج خود را بدانند، نتایج به صورت جداگانه برای آنها توضیح داده خواهد شد. همچنین شرکت‌کنندگان در پژوهش، فرم رضایت نامه شرکت در پژوهش را تکمیل و قوانین و مقررات مربوط به شرکت در جلسات برای آنان تشریح شد. همچنین لازم به ذکر است که پس از انجام پس‌آزمون و پیگیری جلسات گروه درمانی برای گروه کنترل نیز ارائه شد. همچنین کد اخلاقی با شماره ۱۴۰۲۱۰ دریافت شد.

¹ Academic Resilience Inventory (ARI)

² Samuels

لازم به ذکر است برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین)، برای اولین بار در این پژوهش متناسب با مشکلات و نیازهای دانش آموزان قلدر تهیه و تنظیم گردیده است. به منظور شناسایی مؤلفه‌های این برنامه از روش سنتزپژوهی استفاده شد. به این منظور در مرحله اول، ابتدا سؤال‌های پژوهش مشخص و در مرحله بعدی مطالعه نظامند ادبیات پژوهش انجام گرفت و بیش از ۱۵۰ منبع مناسب انتخاب شدند؛ جستجوی هر یک از آنها در در پایگاه‌های اطلاعاتی ساینس دایرکت، سیج، تیپور اند فرانسیس، اریک، اسکوپوس و وب آف ساینس^۱ و دسترسی بالاترین میزان اسناد در پایگاه داده‌ای گوگل بوکز^۲ انجام شد. از میان این منابع پس از چندین مرحله غربالگری بر اساس بررسی عنوان، چکیده و محتوای پژوهش، ۷۷ منبع انتخاب و مطالعه شد و در نهایت ۴۷ منبع مرجع در محدوده سال‌های ۱۳۹۲ تا ۱۴۰۱ برای اسناد داخلی و در محدوده سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۲ برای اسناد خارجی در حوزه شناسایی ویژگی‌ها، مشکلات و نیازهای دانش‌آموزان قلدر و همچنین ۱۸ منبع مرجع در محدوده سال‌های ۱۳۹۴ تا ۱۳۹۷ برای اسناد داخلی و در محدوده سال‌های ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۷ برای اسناد خارجی در راستای استخراج تکنیک‌های دو مداخله تغییر ذهنیت دوئیک و برنامه چندبعدی انگیزشی مارتین جهت تقلیل مشکلات شناسایی شده بود که با شیوه انتخاب هدفمند مورد مطالعه و بررسی قرار گرفتند و توقف فرایند نمونه‌گیری، بر مبنای اشباع اطلاعاتی بود. اعتبار مسائل استخراج شد و اعتبار برنامه تدوین شده، توسط ۱۰ متخصصان حوزه آموزش و روانشناسی، با استفاده از نسبت روایی محتوایی (CVR)، بررسی و تأیید شد. انتخاب متخصصان نمونه، به صورت هدفمند و تعداد آن‌ها بر پایه حداقل تعداد مورد نیاز برای ارزیابی اعتبار محتوایی بود. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل تمایل به شرکت در طرح پژوهش، داشتن تخصص علوم تربیتی و روانشناسی، حداقل مدرک دکتری، حداقل سمت استادیاری بود. میانگین ضریب توافقی ارزیابی شده برابر با ۰/۹۴۲ به دست آمد که در مقایسه با مقدار استاندارد این شاخص (۰/۷۹) مقدار بزرگتری است؛ بنابراین مفاهیم هم دسته شده در چهار حوزه (۱) عوامل فردی شامل ویژگی‌های شخصیتی قلدری (روان‌رنجوری بالا و برون‌گرایی، گشودگی، توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی پایین)، نگرش (نگرش مثبت به قلدری و نگرش مثبت به توانایی‌های خود)، مشکلات هیجانی (بدتنظیمی هیجان اعم از ضعف در تمرکز مجدد/برنامه‌ریزی، ضعف در ارزیابی مثبت/دیدگاه، ناتوانی در پذیرش و فاجعه‌آمیز کردن، هوش هیجانی ضعیف اعم ناتوانی در مدیریت تکانه، در فقدان همدلی و شرم، ناتوانی در مدیریت و کنترل ارتباط، هیجان خواهی)، راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد (ناتوانی در حل مسأله و نشخوار خشم)، سطوح پایین شایستگی اجتماعی، خودکارآمدی ضعیف، افسردگی، مشکلات برون‌سازی (اختلال سلوک، اختلال‌های بدنی، اختلال نافرمانی مقابله‌ای و بیش‌فعالی)، عزت نفس کاذب، تجربه همزمان اضطراب و پرخاشگری، احساس تنهایی، احساس بالای انتقام‌جویی، مشکلات یادگیری (ناتوانی یادگیری و پیشرفت تحصیلی پایین)، تجربه آزار جسمی و عاطفی در کودکی، ذهن آگاهی ضعیف، سبک دلبستگی ناایمن، نیاز به پذیرش و جلب توجه؛ (۲) عوامل مرتبط با همسالان شامل ادراک حمایت از سوی همسالان، دلبستگی به همسالان و مشکل با همسالان؛ (۳) عوامل مرتبط با خانواده شامل پیوند عاطفی ضعیف اعضا، تنش بین اعضا، سبک فرزندپروری ناکارآمد (فقدان فرزندپروری مقتدرانه و فرزندپروری مستبدانه)، ادراک منفی از محیط خانه و (۴) عوامل مرتبط با مدرسه شامل کیفیت پایین ارتباط معلم-دانش‌آموز، فرصت بروز رفتارهای قلدری، نگرش معلمان نسبت به قلدری، عدم احساس تعلق به مدرسه، جو پرتنش مدرسه، درگیری تحصیلی پایین معرفی شدند و اعتبار آنها تأیید شد. پس از دستیابی به شبکه مضامین، برای تعیین و جایگذاری دو مداخله تغییر ذهنیت دوئیک و برنامه چندبعدی انگیزشی مارتین در برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین)، از ۱۸ منبع استفاده شد. پس از تعیین فنون آموزشی در مرحله بعدی، برپایه فراوانی و گستردگی هر یک از مقولات اصلی و تناسب فنون آموزشی مورد نیاز با هر یک از مقولات، برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین)، به صورت اولیه آماده شد. در مرحله تعیین اعتبار اجرایی، پس از محاسبه ضریب توافق (توافق درونی) با استفاده از ضریب کاپای کوهن^۳ و ارزیابی مجدد بسته توسط ۱۰ متخصص، این برنامه آماده اجرا شد. ضریب توافق ده داور، در مورد محتوا، زمان، ساختار و کفایت برنامه تدوین شده بین ۰/۹۲ تا ۰/۹۷ در نوسان بود. محتوای جلسات برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین)، در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین) برای دانش‌آموزان قلدر

¹ Science Direct, Sage, Taylor & Francis, ERIC, Scopus & Web of Science

² Google Books

³ Cohen's kappa coefficient

جلسه	اهداف	محتوا
پیش جلسه	ارزیابی و ارجاع	انجام مصاحبه بالینی؛ تعیین مشکلات روانی و عاطفی نوجوانان؛ تعیین مشکلات یادگیری نوجوانان؛ تحویل پرسشنامه شخصیت نئو.
اول	معرفی و آشنایی، مروری بر ساختار جلسات و قوانین گروه، شناخت شخصیت، بررسی ذهنیت، بررسی خودگویی‌های شخصی	خوش‌آمدگویی؛ معرفی مشاور و ایجاد فضایی امن و قابل اعتماد جهت راحتی اعضا و ایجاد زمینه برای ارتباط با مشاور؛ معرفی و آشنایی اعضای گروه با یکدیگر؛ مروری بر ساختار جلسات؛ آشنایی با قوانین کلی شرکت در گروه؛ شناخت شخصیت؛ بررسی ذهنیت؛ بررسی خودگویی‌های شخصی در رابطه با نگرش نسبت به قلدری، توانایی‌های خود، احساس انتقام جویی و نشخوار خشم؛ ارائه تکلیف.
دوم	شناسایی نیازها، افکار و هیجانات و بررسی منشأ آنها، افزایش خودباوری	بررسی تکلیف جلسه قبل؛ شناسایی نیازها، افکار و هیجانات؛ بررسی موانع شناخت هیجانات؛ بررسی منشأ افکار، ذهنیت‌ها و احساسات؛ ارائه راهکارهای خودباوری؛ ارائه تکلیف.
سوم	خودشناسی، جایگزینی افکار مثبت، کاهش اضطراب، افزایش خودکنترلی	بررسی تکلیف جلسه قبل؛ انجام مصاحبه درباره من؛ شناخت ده باور شناختی ناکارآمد؛ شناسایی باورهای شناختی ناکارآمد؛ جایگزینی افکار مثبت با باور شناختی ناکارآمد؛ ارائه راهکارهای آرمش برای کاهش اضطراب؛ کاهش کنترل نامطمئن؛ کاهش خودناتوان‌سازی؛ ارائه تکلیف.
چهارم	آموزش کنترل هیجانات و ابراز وجود، سنجش و اصلاح شیوه‌های مقابله‌ای، آموزش حل مسأله	بررسی تکلیف جلسه قبل؛ آموزش مهار و کنترل هیجانات؛ تعریف و آموزش ابراز وجود؛ بررسی شیوه‌های مقابله‌ای؛ به چالش کشیدن شیوه‌های مقابله‌ای با تأکید بر نشخوارهای خشم؛ آموزش حل مسأله؛ ارائه تکلیف.
پنجم	ارزش‌گذاری و تعیین هدف، آموزش مدیریت تکلیف	بررسی تکلیف جلسه قبل؛ ارزش‌گذاری؛ تعیین اهداف متناسب با شناخت خود؛ آموزش مدیریت تکلیف؛ ارائه تکلیف.
ششم	بررسی نگرش دانش‌آموزان، ارزیابی کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز، آموزش تصمیم‌گیری، بررسی نتایج قلدری و فرصت‌های بروز آن، آموزش ایستادگی.	بررسی تکلیف خانگی جلسه قبل؛ بررسی نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، معلم و همسالان؛ بررسی کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز؛ آموزش تصمیم‌گیری؛ بررسی نتایج قلدری؛ بررسی فرصت‌های بروز قلدری؛ آموزش ایستادگی؛ ارائه تکلیف.
هفتم	افزایش درگیری تحصیلی، آموزش یادگیری متمرکز و برنامه ریزی.	بررسی تکلیف جلسه قبل؛ افزایش درگیری تحصیلی؛ آموزش یادگیری متمرکز؛ آموزش برنامه ریزی؛ ارائه تکلیف.
هشتم	بررسی چرخه تعاملات والد-نوجوان، آموزش مهارت‌های ارتباطی، جمع‌بندی جلسات.	بررسی تکلیف جلسه قبل؛ بررسی چرخه تعاملات والد-نوجوان؛ آموزش بازخورد؛ آموزش مهارت‌های ارتباطی؛ دریافت بازخورد از جلسات؛ جمع‌بندی جلسات.

تجزیه و تحلیل آماری

تجزیه و تحلیل آماری در پژوهش حاضر در دو بخش توصیفی و استنباطی انجام شد. در بخش توصیفی میانگین و انحراف معیار ارائه شده است و در بخش استنباطی در سطح آمار استنباطی نیز ابتدا با بررسی پیش‌فرض‌های لازم شامل نرمال بودن توزیع متغیرها، برابری واریانس‌های خطا و برقراری پیش‌فرض استقلال، از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، استفاده شد.

جهت تعیین تفاوت بین گروه‌ها و مقایسه دو به دو گروه‌ها، آزمون‌های تعقیبی متناسب (مانند آزمون بونفرونی) با روش‌های آماری به کار برده شده در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفت. این تحلیل‌ها با کمک نرم افزار SPSS (ویرایش ۲۶) انجام شد.

یافته‌ها

در جدول ۲، اطلاعات جمعیت شناختی نمونه پژوهش به تفکیک گروه‌های پژوهش ارائه شده است. جدول ۲. اطلاعات جمعیت شناختی نمونه پژوهش به تفکیک گروه‌های پژوهش

گروه	سن	فراوانی	درصد
آزمایش	پانزده	۳	۲۰
	شانزده	۶	۴۰
	هفده	۵	۳۳/۳
	هجده	۱	۶/۷
	جمع	۱۵	۱۰۰
انحراف استاندارد \pm		۱۶/۲۶ \pm ۰/۸۸۳	
میانگین			
کنترل	پانزده	۳	۲۰
	شانزده	۵	۳۳/۳
	هفده	۵	۳۳/۳
	هجده	۲	۱۳/۳
	جمع	۱۵	۱۰۰
انحراف استاندارد \pm		۱۶/۴۰ \pm ۰/۹۸۵	
میانگین			

در جدول ۳، نتایج توصیفی نمرات خودتنظیمی بین فردی و تاب‌آوری تحصیلی در گروه آزمایش (برنامه تلفیقی) و گروه کنترل ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج توصیفی نمرات خودتنظیمی بین فردی و تاب‌آوری تحصیلی براساس گروه‌ها و مراحل پژوهش

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		S	M	S	M	S	M
خودتنظیمی	آزمایش	۴۲/۸۰	۳/۶۰	۴۵/۲۶	۴/۲۱	۴۵/۳۳	۳/۸۶
بین فردی	کنترل	۴۱/۸۶	۲/۲۳	۴۱/۲۶	۱/۷۰	۴۱/۲۶	۱/۷۹
تاب‌آوری	آزمایش	۵۹/۱۳	۴/۳۰	۶۷/۰۶	۴/۳۳	۶۷/۴۰	۳/۲۴
تحصیلی	کنترل	۵۸/۱۳	۴/۳۰	۵۷/۹۳	۵/۱۱	۵۷/۹۳	۴/۰۷

بر اساس نتایج جدول ۳ مشاهده می‌شود، میانگین خودتنظیمی بین فردی و تاب‌آوری تحصیلی گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون تغییر (افزایش) پیدا کرده است. در ادامه برای دانستن این مطلب که این تغییرات حاصل شده در پس‌آزمون و پیگیری به لحاظ آماری معنادار می‌باشند یا خیر، از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده گردید. استفاده از این آزمون مستلزم رعایت چند پیش‌فرض اولیه است، این پیش‌فرض‌ها شامل نرمال بودن توزیع نمرات و همگنی واریانس‌ها می‌باشد که ابتدا به بررسی این پیش‌فرض‌ها پرداخته شد. برای بررسی نرمال بودن از آزمون شاپیرو-ویلکز استفاده شد. از آنجایی که مقادیر آزمون شاپیرو-ویلکز در هیچ یک از مراحل معنی‌دار نبود ($p > 0/05$)، لذا می‌توان نتیجه گرفت که توزیع نمرات نرمال می‌باشد. جهت بررسی همگنی واریانس‌ها نیز از آزمون لوین استفاده شد. طبق نتایج شاخص آماره آزمون لوین در سه مرحله ارزیابی به لحاظ آماری معنی‌دار نبود ($p > 0/05$) و بدین ترتیب پیش‌فرض برابری واریانس‌ها تایید شد. داده‌های تحقیق فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس (ام باکس) را زیر سؤال نبرد؛ بنابراین این

پیش‌فرض نیز رعایت شده است ($p > 0/05$). سطح معنی‌داری اثر تعامل گروه و پیش‌آزمون بزرگتر از $0/05$ بود و این نشان دهنده همگنی شیب خط رگرسیون بود. با توجه به اینکه پیش‌فرض‌های استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر رعایت شده است، می‌توان از این آزمون آماری استفاده نمود. آزمون کرویت موچلی نیز این فرض را به آزمون می‌گذارد که ماتریس کوواریانس خطای مربوط به متغیرهای تبدیل شده نرمال، یک ماتریس همبسته است. نتایج بررسی این پیش‌فرض، یکنواختی کوواریانس‌ها برای خودتنظیمی بین فردی رد و برای متغیر تاب‌آوری تحصیلی تأیید شده است ($p > 0/05$). بنابراین برای متغیر تاب‌آوری تحصیلی از آزمون محافظه‌کارانه‌ای چون گرین‌هاوس-گیزر برای تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

در جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر خودتنظیمی بین‌فردی و تاب‌آوری تحصیلی آمده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر خودتنظیمی بین‌فردی و تاب‌آوری تحصیلی در سه مرحله اجرا

متغیر	منابع تغییر	F	p	ضریب تاثیر	توان آماری
خودتنظیمی بین فردی	زمان	۴/۱۰۶	۰/۰۲۲	۰/۱۲۸	۰/۷۰۵
	درون گروهی	۱۰/۹۲۴	۰/۰۰۰۱	۰/۲۸۱	۰/۹۸۸
	خطا	-	-	-	-
	بین گروهی	۸/۴۲۴	۰/۰۰۷	۰/۲۳۱	۰/۸۰۰
	خطا	-	-	-	-
	زمان	۲۷/۸۰۴	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹۸	۱/۰۰
تاب‌آوری تحصیلی	درون گروهی	۳۰/۶۸۷	۰/۰۰۰۱	۰/۵۲۳	۱/۰۰
	خطا	-	-	-	-
	بین گروهی	۱۹/۹۶۱	۰/۰۰۰۱	۰/۴۱۶	۰/۹۹۱
	خطا	-	-	-	-
	زمان	۲۷/۸۰۴	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹۸	۱/۰۰
	درون گروهی	۱۰/۹۲۴	۰/۰۰۰۱	۰/۲۸۱	۰/۹۸۸

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که اثر متغیر درون گروهی (عامل زمان) برای خودتنظیمی بین‌فردی و تاب‌آوری تحصیلی معنادار است ($p \leq 0/001$)؛ یعنی بین نمرات خودتنظیمی بین‌فردی و تاب‌آوری تحصیلی گروه‌ها در پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد. اثر متغیر بین گروهی مداخله نیز در افزایش خودتنظیمی بین‌فردی و تاب‌آوری تحصیلی معنادار است. یعنی ارائه برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین) توانسته است نمرات بین‌فردی و تاب‌آوری تحصیلی را نسبت به گروه گواه افزایش دهد.

در جدول ۵، نتایج مقایسه‌ی دو به دو میانگین تعدیل مراحل آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) برای خودتنظیمی بین‌فردی و تاب‌آوری تحصیلی ارائه شده است. به این منظور از آزمون تعقیبی بن‌فرونی استفاده شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون بن‌فرونی، جهت مقایسه زوجی گروه‌ها در مراحل پژوهش

متغیر	مرحله	خطای انحراف استاندارد	معناداری
خودتنظیمی بین فردی	پس‌آزمون	-۰/۸۳۳	۰/۰۴۶
	پیش‌آزمون	-۰/۸۶۷	۰/۰۱۲
	پیگیری	-۰/۰۳۳	۰/۹۹۷
تاب‌آوری تحصیلی	پس‌آزمون	-۳/۸۶۷	۰/۰۰۰۱
	پیش‌آزمون	-۴/۰۳۳	۰/۰۰۰۱
	پیگیری	-۰/۱۶۷	۰/۹۹۱

همان گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، بین میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش تفاوت وجود ندارد به عبارت دیگر اثربخشی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین) در مرحله پیگیری باقی مانده است و تغییر معنی‌داری نسبت به پس‌آزمون ندارد.

نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی اثربخشی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین) بر خودتنظیمی بین‌فردی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر بود. نتایج به دست آمده از پژوهش در بخش اول نشان داد برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین) بر خودتنظیمی بین‌فردی دانش‌آموزان دختر قلدر مؤثر است؛ به این صورت که این برنامه باعث بهبود خودتنظیمی بین‌فردی دانش‌آموزان دختر قلدر می‌گردد. با توجه به اینکه برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین) برای نخستین بار در این پژوهش طراحی و اعتباریابی شده است روشن است که پژوهشی که به بررسی اثربخشی این برنامه بر خودتنظیمی بین‌فردی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر پرداخته باشد در دسترس نیست که به صورت مستقیم استنادی به همسویی و یا ناهمسویی نتایج این بخش از پژوهش با یافته‌های تحقیقات پیشین انجام داد لیکن می‌توان گفت این بخش از نتایج با مطالعاتی که اثربخشی برنامه تغییر ذهنیت دوئیک و برنامه انگیزشی شناختی-رفتاری مارتین را بر مدیریت هیجانی و بهبود وضعیت روانشناختی دانش‌آموزان را تأیید کرده بودند به صورت غیرمستقیم همسو دانست. در این زمینه کالوت و همکاران (۲۰۲۲) برنامه تغییر ذهنیت دوئیک را یک مداخله پیشگیرانه مؤثر برای کاهش پاسخ ناکارآمد به استرس در فضای آموزشی معرفی کرد. کالوت و همکاران (۲۰۱۹) اثرات مفید تکنیک‌های تغییر ذهنیت دوئیک را در کاهش قلدری و قلدری سایبری در نوجوانان گزارش نمود که این موضوع در پژوهش فرناندز-گونالز و همکاران (۲۰۲۰) نیز تأیید شد. از سوی دیگر پوراآقا رودباری و همکاران (۲۰۱۷) نیز اثر مداخلات انگیزه چند بعدی شناختی-رفتاری بر احساس عدم کنترل رفتاری تأیید نمودند. مارتین (۲۰۱۰) نیز معتقد است که این مداخله منجر به تغییرات مثبت بر کنترل هیجانی می‌گردد.

در مورد مکانیسم اثر برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین) بر خودتنظیمی بین‌فردی دانش‌آموزان دختر قلدر می‌توان بیان نمود خودتنظیمی بین‌فردی در افراد بر اینکه در روابط بین‌فردی خود چه هیجانی داشته باشند و چگونه آن‌ها را تجربه و ابراز کنند، تأثیر می‌گذارند (صالحی، ۱۳۹۰). زیرا این سازه به منزله فرایندهای بین‌فردی است که مسئولیت کنترل، ارزیابی و تغییر واکنش‌های هیجانی فرد را در مسیر تحقق یافتن اهداف اجتماعی او بر عهده دارند (تامپسون، ۱۹۹۴). خودتنظیمی بین‌فردی در سازماندهی رفتار اجتماعی تأثیر زیادی دارد و به دلیل اینکه به افراد این امکان را می‌دهد که توان مهار تکانه‌های و به تأخیر انداختن نیازهای آنی به دلیل اهداف بلندتر را داشته باشند (سیگل، ۲۰۱۵) در دانش‌آموزان قلدر حائز اهمیت و دچار نقص‌های اساسی است. طی جلسات برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-انگیزشی شناختی-رفتاری، آموزشگر سعی نمود تا نیازها، افکار و هیجانات دانش‌آموزان و همچنین موانع شناخت آنها را شناسایی کند و در مورد منشأ افکار، ذهنیت‌ها و احساسات دانش‌آموزان را به بحث واداشت. در این راستا افکار مثبت با خطاهای فکری جایگزین و با ارائه راهکارهایی جهت کنترل هیجانات منفی، شناخت کافی از چگونگی تجربه و ابراز هیجانات منفی کسب نمودند. این امر با تقویت باور تغییرپذیری ویژگی‌های و خصوصیات افراد طبق نظریه پایه این برنامه (دوئیک، ۲۰۰۰) تسهیل شد. طی این برنامه جنبه‌هایی از موضوعاتی که دانش‌آموزان نمی‌توانند بر آنها کنترل داشته باشند و منجر به برانگیختگی اضطراب و خشم در آنها می‌شود و همچنین شناخت شیوه‌های ناکارآمد مقابله با آنها مانند نشخوار خشم و یا بروز قلدری شناخته شد و روش‌های مقابله‌ای مناسب جایگزین شد. بنابراین دانش‌آموزان احساس ناتوانی خود در تنظیم هیجانات را با قابلیت کنترل هیجانات جایگزین کرده و باعث شد تا مسیرهای نادرست رفته شده را با مسیر اصلاحی جایگزین کرده و با موفقیت‌های بین‌فردی کسب شده، گام‌های مفیدی در جهت اصلاح راهبردهای خودتنظیمی بین‌فردی بردارند.

نتایج به دست آمده از پژوهش در بخش دوم نشان داد برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین) بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر مؤثر است؛ به این صورت که این درمان باعث افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر می‌گردد. این بخش از نتایج پژوهش را به صورت غیرمستقیم با یافته‌های تحقیقات پیشین مبنی بر

اثربخشی برنامه تغییر ذهنیت دوئیک و برنامه انگیزشی شناختی-رفتاری مارتین بر بهبود تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان همسو دانست. بنابراین این نتایج با یافته‌های پژوهش بابایی و همکاران (۱۳۹۷) مبنی بر اثربخشی تکنیک‌های برنامه انگیزشی شناختی-رفتاری مارتین بر تاب‌آوری تحصیلی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم و پژوهش اخلاقی و طالع‌پسند (۱۳۹۴) مبنی بر اثربخشی تکنیک‌های مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی بر جهت‌گیری هدف تبحری و خودکارآمدی تحصیلی همسو دانست.

در تبیین اثربخشی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین) بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر بر اساس مبانی نظری می‌توان گفت دانش‌آموزان قلدر، رفتارهای قلدرمآبانه را به عنوان راهکار نامناسب مقابله با اضطراب و پرخاشگری درونی خود انتخاب کرده‌اند (چانگ و همکاران، ۲۰۱۸). از سویی دیگر این دانش‌آموزان یک ذهنیت ثابت در مورد رویدادهای و چالش‌های زندگی دارند و تمایل دارند تا بیش از حد بر نگرانی‌های کوتاه مدت درباره توانایی خود تمرکز کنند و شکست‌های خود را به عنوان شواهدی برای عدم توانایی خود در نظر بگیرند. برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-انگیزشی شناختی-رفتاری سعی در تغییر ذهنیت و تفسیر رویدادها دارد و از این راه می‌تواند اضطراب و پرخاشگری درونی دانش‌آموزان قلدر را کاهش دهد. این امر تحت تأثیر آشنایی دانش‌آموزان با استعدادها و توانایی‌های خود با استفاده از تکنیک مصاحبه درباره من، و شناخت باورهای ناکارآمد و هیجان‌های منفی از طریق ارائه راهکارهای شناسایی افکار و هیجانات و آشنایی با موانع شناخت هیجانات، افزایش ادراک قابل کنترل بودن آنها و فراهم کردن شواهدی در جهت موفقیت کنترل هیجانی به واسطه آموزش مهارت و کنترل هیجانات، قرار گرفت. این برنامه سعی در تغییر شناخت‌ها، نگرش‌ها و باورهای افراد نسبت به رویدادها و محیط اطرافشان دارند و به نظر می‌رسد این برنامه در درجه نخست انعطاف‌پذیری روانشناختی دانش‌آموزان را در جهت مواجهه و مقابله با مسائل و رویدادها افزایش داده است (دوئیک، ۲۰۱۲). بدین معنا که، بعد از تجربه آموزش فرد حتی با وجود فعال شدن باورها و تحریف‌های شناختی قبلی با یک ذهنیت تغییرپذیر و پذیرش موقعیت‌ها به جای استفاده از راهبرد ناکارآمد قلدری نسبت به دیگران، و با انگیزه بالا برای تغییر با موقعیت‌ها مواجه شده و حتی علیرغم شکست همچنان با امیدواری و خوشبینی در جهت غلبه بر این مشکلات مختلف اعم از تحصیلی تلاش کند که این موضوع به دلیل افزایش تاب‌آوری تحصیلی بوده است. از سوی دیگر این برنامه با کار بر روی باورهای خودکارآمدی و کنترل شخصی در موفقیت و شکست (بابایی و همکاران، ۱۳۹۷)، اسنادهای تلاش و کنترل شخصی در موفقیت و شکست، ارزش تکلیف، هدف‌های پیشرفت و سودمندی ادراک شده بر راهبردهای خودتنظیمی تأثیرات مثبت داشت (مارتین، ۲۰۱۰). اصلاح راهبردهای خودتنظیمی منجر به مقابله مؤثر با رویدادهای استرس‌زای تحصیلی و در نتیجه افزایش تاب‌آوری تحصیلی شد.

از آنجایی که این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر اصفهان صورت گرفته است تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها با محدودیت مواجه است. عدم امکان نمونه‌گیری تصادفی از کل دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه، نتایج این پژوهش قابلیت تعمیم به سایر مناطق را ندارد. در راستای محدودیت‌های ذکر شده به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود تا پژوهش‌های مشابه در دیگر شهرها با فرهنگ‌های مختلف و بر روی پسران قلدر نیز اجرا شود تا مبنایی برای مقایسه فراهم شود. طبق نتایج به‌دست آمده به متخصصان این حوزه پیشنهاد می‌شود به منظور بهبود وضعیت روانشناختی دانش‌آموزان قلدر در زمینه خودتنظیمی بین‌فردی و تاب‌آوری تحصیلی، از برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت (دوئیک) - انگیزشی (مارتین) بهره ببرند.

سهام مشارکت نویسندگان: در پژوهش حاضر نویسنده دوم، به عنوان استاد راهنما، نظارت و راهبردی روند کلی پژوهش و تدوین و نهایی‌سازی اصلاحات مقاله را بر عهده داشته‌اند. نویسنده اول در تدوین طرح تحقیق، فرآیند گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش متن مقاله را برعهده داشته و در مجموع نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر به صورت مشترک و با بحث و تبادل نظر کلیه همکاران و با همراهی نویسنده سوم، به عنوان استاد مشاور پایان‌نامه، انجام شد.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگران بوده است.

تشکر و قدردانی: پژوهش حاضر بدون همکاری مشارکت‌کنندگان امکان‌پذیر نبود؛ بدینوسیله از کلیه مشارکت‌کنندگان تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

منابع

اخلاقی، مهدی، و طالع‌پسند، سیما. (۱۳۹۴). اثربخشی مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی بر ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدفی تبحری و خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۱(۳۶)، ۱۱۱-۱۲۹.

https://jep.atu.ac.ir/article_1592_227401bcbd06454f43857d1c73f2df30.pdf

اکبری بلوطبندگان، احمد، نیکدل، فاطمه، قوام، محمد، عبدپور، فرهاد، و کوهی سوق، سعید. (۱۳۹۸). نقش سبک‌های دلبستگی و خودکارآمدی در پیشبینی قلدری و قربانی شدن دانش‌آموزان مدارس متوسطه. *رویش روانشناسی*، ۸(۵)، ۸۵-۹۲.
<http://frooyesh.ir/article-1-983-fa.html>

اسبقی، مریم، طالبی، هادی، عابدی، احمد، منشئی، غلامرضا، و فروغی، امیر. (۱۳۹۶ الف). اثربخشی آموزش برنامه شناختی-رفتاری مارتین بر کاهش ناتوان‌کننده رفتارهای انگیزشی و خودناتوانی یادگیری. *مطالعات ناتوانی*، ۷(۱۳)، ۱-۲۲.
<http://jdisabilstud.org/article-1-699-fa.html>

اسبقی، مریم، طالبی، هادی، عابدی، احمد، منشئی، غلامرضا، و فروغی، امیر. (۱۳۹۶ ب). اثربخشی آموزش برنامه شناختی-رفتاری مارتین بر افکار انگیزشی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۰(۳۴)، ۱۶۷-۱۸۰.
<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1395.10.34.7.8>

اسمری برده زرد، یاسر، دولتشاهی، بهروز، و طاهری، احسان. (۱۳۹۸). بررسی شیوع قلدری و ارتباط آن با مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، مهارت حل مسئله و افسردگی در دانش‌آموزان متوسطه اول. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱۲(۴۸)، ۳۲-۱۳.
<https://doi.org/10.30495/jinev.2020.672759>

بابائی، لیلا، عابدی، احمد، و ابراهیمی ورزنده، علی. (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی برنامه انگیزشی شناختی-رفتاری مارتین بر تاب‌آوری تحصیلی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. چهارمین همایش بین‌المللی مدیریت، روانشناسی و علوم انسانی با رویکرد توسعه پایدار، شیراز، فارس، ایران.
<https://civilica.com/doc/885211>

تاروردی زاده، هانیه، صابری، هادی، و پاشا شریفی، حسن. (۱۳۹۶). پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با میانجی‌گری هوش هیجانی. *مدیریت ارتقای سلامت*، ۷(۱)، ۳۶-۴۳.
<http://jhpm.ir/article-1-790-fa.html>

حاجی علیانی، وحید، و نوری، رضا. (۱۴۰۰). بررسی رفتارهای قلدرانه بر اساس سبک‌های فرزندپروری و دلبستگی: یک مطالعه مروری. *رویش روانشناسی*، ۱۰(۵)، ۱۹۵-۲۰۸.
<http://frooyesh.ir/article-1-2619-fa.html>

زمانی، مهدی، و طالع‌پسند، سیما. (۱۳۹۶). تأثیر مداخلات چند بعدی انگیزشی-رفتاری بر انگیزه پیشرفت، عملکرد و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه هفتم. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۲(۱)، ۱-۱۲.
<https://doi.org/10.22108/nea.2017.21753>

درویش پیشه، کبری، صابری، هادی، و بشردوست، سعید. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش «کنترل قلدری» بر قلدری دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه مدیریت ارتقای سلامت*، ۱۰(۴)، ۲۵-۳۶.
<http://jhpm.ir/article-1-1386-fa.html>

دلاور، علی. (۱۴۰۲). روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی. ویرایش.

سلطانی‌نژاد، مریم، آسیایی، مهدی، ادهمی، بهروز، و توانایی یوسفیان، سعید. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۵ (۵)، ۷-۱.

https://jem.atu.ac.ir/article_267_5dcbf72fa8c777be370563660e67bc41.pdf

صالحی، علی. (۱۳۹۰). رابطه بین راهبردهای شناختی تنظیم هیجان و مشکلات هیجانی با توجه به عوامل فردی و خانوادگی. *فصلنامه مشاوره و روان‌درمانی خانواده*، ۱ (۱)، ۱۹-۱.

https://fcp.uok.ac.ir/article_9399_bbd5eb4e8bcae85032ccc490caad1658.pdf

عابدی، احمد، معماریان، الهام، شوشتری، مژگان، و گلشنی منزه، فاطمه. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی مداخلات چند بعدی شناختی-رفتاری مارتین بر میزان عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان. *روانشناسی تربیتی*، ۱۰ (۲۳)، ۱۲-۱.

https://jep.atu.ac.ir/article_65_d87787d81e7beea138db8e8de898159d.pdf

لطف آبادی، حسین. (۱۴۰۰). *روانشناسی تربیتی*. انتشارات سمت.

لطفی، مهدی، شیباسی، یاسر، امینی، محمد، منصوری، کاوه، حمزه زاده، سعید، صالحی، علی، و همکاران. (۱۳۹۹). بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه تنظیم هیجان بین فردی (IERQ) در دانشجویان. *مجله علوم پزشکی مازندران*، ۳۰ (۱۸۵)، ۸۵-۷۴.

<http://jmums.mazums.ac.ir/article-1-14163-fa.html>

مظاهری تهرانی، مهدی، شیری، امیر، و ولیپور، محسن. (۱۳۹۴). بررسی ماهیت و شیوع قلدری در مدارس راهنمایی روستاهای شهرستان زنجان. *روانشناسی تربیتی*، ۱۱ (۳۶)، ۳۸-۱۷.

https://jep.atu.ac.ir/article_1588_f8526d515b0015e1a400cae059f2d608.pdf

معماریان، الهام، عابدی، احمد، شوشتری، مژگان، و علیپور، احمد. (۱۳۹۴). اثربخشی مداخلات چندبعدی شناختی-رفتاری مارتین بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۰ (۱)، ۱۴۲-۱۲۱.

https://nea.ui.ac.ir/article_19130_7ad05a7657cf20a2727433aafcae761e.pdf

محبی، مهدی، میرنسب، میرمحمود، فتحی آذر، اسکندر، و هاشمی، تورج. (۱۳۹۶). کاهش قلدری جسمانی و بهبود شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان: از سنجش کنشی رفتار تا طراحی مداخله رفتاری. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۳ (۴۶)، ۱۴۵-۱۷۰.

<https://doi.org/10.22054/jep.2018.8480>

محبی، مهدی، میرنسب، میرمحمود، فتحی آذر، اسکندر، و هاشمی، تورج. (۱۳۹۷). مطالعه مقایسه‌های رفتار قلدری، پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان قلدر و طرفداران قلدری. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴ (۴)، ۸۲-۷۱.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23456523.1397.5.4.5.4>

محمدی، مهدی، فرید، ابوالفضل، حبیبی‌کلایبر، رحیم، و مصرآبادی، جواد. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش ابراز وجود بر جرأت‌ورزی و حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان پسر قربانی قلدری. *فصلنامه مطالعات روانشناختی*، ۱۶ (۴)، ۱۰۷-۹۳.

<https://doi.org/10.22051/psy.2021.30461.2165>

- Aderinola, A. (2021). Relationship between bullying and low self-esteem among in-school adolescents: Preventive and counselling intervention. *Covenant International Journal of Psychology*, 6(2), 64-77. <https://journals.covenantuniversity.edu.ng/index.php/cijp>
- Azagba, S. (2016). School bullying and susceptibility to smoking among never tried cigarette smoking students. *Preventive Medicine*, 85, 69-73. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.01.003>
- Bernecker, K., & Job, V. (2019). Mindset theory. In S. Sassenberg & M. L. W. Vliek (Eds.), *Social psychology in action: Evidence-based interventions from theory to practice* (pp. 179-191). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13788-5_12
- Calvete, E., Orue, I., Prieto-Fidalgo, A., Fernández-González, L., & Royuela-Colomer, E. (2022). Effects of an incremental theory of personality intervention on psychophysiological responses to social stress during the transition to college. *Current Psychology*, 41, 6321-6333. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02681-9>
- Calvete, E., Orue, I., Fernández-González, L., & Prieto-Fidalgo, A. (2019). Effects of an incremental theory of personality intervention on the reciprocity between bullying and cyberbullying victimization and perpetration in adolescents. *PLOS ONE*, 14(11), e0224755. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224755>
- Chung, J. Y., Sun, M. S., & Kim, H. J. (2018). What makes bullies and victims in Korean elementary schools. *Children and Youth Services Review*, 94, 132-139. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.09.027>
- Dawoud, S. (2020). Bullying, resilience, and victimization: An investigation among special needs high school students [Doctoral dissertation, Montclair State University]. Montclair State University Digital Commons. <https://digitalcommons.montclair.edu/etd/325>
- DeVon, H. A., Block, M. E., Moyle-Wright, P., Ernst, D. M., Hayden, S. J., Lazzara, D. J., Savoy, S. M., & Kostas-Polston, E. (2007). A psychometric toolbox for testing validity and reliability. *Journal of Nursing Scholarship*, 39(2), 155-164. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2007.00161.x>
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.

- Dweck, C. S. (2012). Implicit theories. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 2, pp. 43-61). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446249222.n29>
- Fernández-González, L., Calvete, E., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). Efficacy of a brief intervention based on an incremental theory of personality in the prevention of adolescent dating violence: A randomized controlled trial. *Psychosocial Intervention*, 28(1), 13-23. <https://doi.org/10.5093/pi2019a1>
- Fresco, D. M., Mennin, D. S., Heimberg, R. G., & Ritter, M. (2013). Emotion regulation therapy for generalized anxiety disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*, 20(3), 282-300. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2013.02.001>
- Gratz, K. L., Weiss, N. H., & Tull, M. T. (2015). Examining emotion regulation as an outcome, mechanism, or target of psychological treatments. *Current Opinion in Psychology*, 3, 85-90. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.02.010>
- Hesam, M., & Abedi, A. (2020). Enhancing academic engagement of underachieving gifted students: The effects of Martin's educational program. *Journal of Education and Health Promotion*, 9, Article 179. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_706_19
- Hofmann, S. G., Carpenter, J. K., & Curtiss, J. (2016). Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire (IERQ): Scale development and psychometric characteristics. *Cognitive Therapy and Research*, 40(3), 341-356. <https://doi.org/10.1007/s10608-016-9756-2>
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S22-S30. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017>
- Krygsman, A., & Vaillancourt, T. (2019). Peer victimization, aggression, and depression symptoms in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 62-73. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.10.012>
- Lambe, L. J., & Craig, W. M. (2017). Bullying involvement and adolescent substance use: A multilevel investigation of individual and neighborhood risk factors. *Drug and Alcohol Dependence*, 178, 461-468. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2017.05.037>
- Li, R., Yao, M., Liu, H., & Chen, Y. (2019). Relationships among autonomy support, psychological control, coping, and loneliness: Comparing victims with nonvictims.

Personality and Individual Differences, 138, 266-272.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.10.017>

Man, X., Liu, J., & Xue, Z. (2022). Effects of bullying forms on adolescent mental health and protective factors: A global cross-regional research based on 65 countries.

International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(4), Article 2374. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042374>

Marsh, V. (2018). Bullying in school: Prevalence, contributing factors, and interventions.

Center for Urban Education Success. https://www.rochester.edu/warner/cues/wp-content/uploads/2019/01/bullying_FINAL.pdf

Martin, A. (2010). *Building classroom success: Eliminating academic fear and failure*.

Continuum.

Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Schwan, K., Wiener, J., Craig, W., Beran, T., Pepler, D., &

Daciuk, J. (2016). The contribution of social support to children and adolescents' self-perception: The mediating role of bullying victimization. *Children and Youth Services Review*, 63, 120-127. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.02.013>

Masten, A. S. (2004). Regulatory processes, risk, and resilience in adolescent development.

In R. E. Dahl & L. P. Spear (Eds.), *Annals of the New York Academy of Sciences: Vol. 1021. Adolescent brain development: Vulnerabilities and opportunities* (pp. 310-319). New York Academy of Sciences. <https://doi.org/10.1196/annals.1308.036>

Moon, B., & Alarid, L. F. (2015). School bullying, low self-control, and opportunity. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(5), 839-856.

<https://doi.org/10.1177/0886260514536281>

Myklestad, I., & Straiton, M. (2021). The relationship between self-harm and bullying

behavior: Results from a population-based study of adolescents. *BMC Public Health*, 21(1), Article 524. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10555-9>

Naveed, S., Waqas, A., Shah, Z., Ahmad, W., Wasim, M., & Rasheed, J. (2020). Trends in bullying and emotional and behavioral difficulties among Pakistani schoolchildren: A cross-sectional survey of seven cities. *Frontiers in Psychiatry*, 10, Article 976.

<https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00976>

Öksüz, E., Demiralp, M., Mersin, S., Tüzer, H., Aksu, M., & Sarıkoc, G. (2019). Resilience in nurses in terms of perceived social support, job satisfaction and certain variables.

Journal of Nursing Management, 27(2), 423-432. <https://doi.org/10.1111/jonm.12703>

- Pabian, S., Dehue, F., Völlink, T., & Vandebosch, H. (2021). Exploring the perceived negative and positive long-term impact of adolescent bullying victimization: A cross-national investigation. *Aggressive Behavior*, 48(2), 205-218.
<https://doi.org/10.1002/ab.22006>
- Pan, J. Y., Ng, P., Young, D. K. W., & Schoepf, C. (2017). Effectiveness of cognitive behavioral group intervention on acculturation: A study of students in Hong Kong from mainland China. *Research on Social Work Practice*, 27(1), 68-79.
<https://doi.org/10.1177/10497315155589234>
- Pooragha Roodbarde, F., Talepasand, S., & Rahimian Boogar, I. (2017). The effect of multidimensional motivation interventions on cognitive and behavioral components of motivation: Testing Martin's model. *Iranian Journal of Psychiatry*, 12(2), 118-127.
<https://doi.org/10.18502/ijps.v12i2.874>
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: A review. *Anales de Psicología*, 29(1), 413-425.
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.148251>
- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Rodríguez-Barbero, S., & Falla, D. (2019). How do you think the victims of bullying feel? A study of moral emotions in primary school. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1753. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01753>
- Sabramani, V., Idris, I. B., Ismail, H., Nadarajaw, T., Zakaria, E., & Kamaluddin, M. R. (2021). Bullying and its associated individual, peer, family and school factors: Evidence from Malaysian national secondary school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13), Article 7208.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18137208>
- Samuels, W. E. (2004). Development of a non-intellective measure of academic success: Toward the quantification of resilience [Doctoral dissertation, University of California]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
<https://www.proquest.com/openview/0f912c676086c925c01f233ccf8e1ab6/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar>
- Sangalang, C. C., Tran, A. G. T., Ayers, S. L., & Marsiglia, F. F. (2016). Bullying among urban Mexican-heritage youth: Exploring risk for substance use by status as a bully, victim, and bully-victim. *Children and Youth Services Review*, 61, 216-221.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.019>

Siegel, D. J. (2015). *Mindsight: The new science of personal transformation*. Bantam Books.

Soleimani, S., Mofrad, F., & Kareshki, H. (2016). Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire (IERQ) in Persian speaking population: Adaptation, factor structure and psychometric properties. *International Journal of Applied Behavioral Sciences*, 3(4), 41-49. <https://doi.org/10.22037/ijabs.v3i4.14040>

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>

Thornberg, R., Wänström, L., & Hymel, S. (2019). Individual and classroom social-cognitive processes in bullying: A short-term longitudinal multilevel study. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1752. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01752>

Vergara, G. A., Stewart, J. G., Cosby, E. A., Lincoln, S. H., & Auerbach, R. P. (2019). Non-suicidal self-injury and suicide in depressed adolescents: Impact of peer victimization and bullying. *Journal of Affective Disorders*, 245, 744-749. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.11.084>