



Journal of Research in Educational Systems

Volume 17, Issue 62, 2023
Pp. 5-18

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received August 14, 2023
Received in revised form
November 08, 2023
Accepted November 18,
2023
Published Online
November 22, 2023

Keywords:

Combined Mindset Change-
Motivational Program,
Sense of Belonging to the
School.
Academic procrastination,
students

The Effectiveness of the Combined Mindset Change-Motivational Program on the Sense of Belonging to the School and Academic Procrastination of Female Bully Students

Shahrooz Nemati^{1✉} | Shahram Vahedi² | Rahim Badri Gargari³ |
Roofiya Shams⁴

1. *Corresponding Author*, Professor, Department of Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: sh.nemati@tabrizu.ac.ir
2. Professor, Department of Educational Science, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: vahedi117@yahoo.com
3. Professor, Department of Educational Science, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: badri_rahim@yahoo.com
4. Ph.D. Student in Educational Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: hamidreza.shams2171@gmail.com

ABSTRACT

Objective: A high sense of belonging to the school and a low level of procrastination can protect against the risk of bullying and victimization. In this way, this research was conducted to investigate the effectiveness of the combined mindset change-motivational program on the sense of belonging to the school and academic procrastination of bullied female students.

Methods: The research method was semi-experimental with a pre-test-post-test design and a follow-up period with a control group. The research community was formed by female secondary school students in Isfahan in 2022. From the mentioned society, 30 students were selected purposefully and randomly assigned to two experimental and control groups. The pre-test was done through the Brew et al sense of belonging to school questionnaire (2004) and Solomon and Rothblum academic procrastination questionnaire (1984). The experimental group received 8 90-minute sessions of the combined mindset change-motivational program. Finally, the post-test and a three-month follow-up were implemented. Data analysis was done using variance analysis with repeated measurements.

Results: There is a significant difference between the sense of belonging and academic procrastination in the two groups in the post-test and follow-up stages, that is, the integrated program of mindset change-motivational has been able to cause a lasting improvement in the sense of belonging and academic procrastination of the bully girl.

Conclusion: Based on the results, this program can be used as an effective intervention to help bullied female students and improve their sense of belonging and academic procrastination.

Cite this article: Nemati, S., Vahedi, S., Badri Gargari, R., & Shams, R. (2023). The Effectiveness of the Combined Mindset Change-Motivational Program on the Sense of Belonging to the School and Academic Procrastination of Female Bully Students. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(62), 5-18. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2023.408955.3023>



© The Author(s) **Publisher:** Iranian Educational Research Association
DOI: <https://doi.org/10.22034/JIERA.2023.401000.2990>



پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۷، شماره ۶۲، ۱۴۰۲
ص ۵-۱۸

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۲۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۸/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۲۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۸/۳۰

واژه‌های کلیدی:

احساس تعلق به مدرسه،

اهمال کاری تحصیلی،

برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-

انگیزشی،

قلدری

اثربخشی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی بر احساس تعلق به مدرسه و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر

شهرزاد نعمتی^۱ | شهرام واحدی^۲ | رحیم بدری گرگری^۳ | روفیا شمس^۴

۱. نویسنده مسئول، استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: sh.nemati@tabrizu.ac.ir

۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: vahedi117@yahoo.com

۳. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: badri_rahim@yahoo.com

۴. دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه:

hamidreza.shams2171@gmail.com

چکیده

هدف: حس بالای تعلق به مدرسه و میزان پایین اهمال کاری، می‌تواند سازوکار حفاظتی در برابر خطر قلدری و قربانی شدن داشته باشند؛ بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی بر احساس تعلق به مدرسه و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر انجام شد.

روش: روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و دوره پیگیری سه‌ماهه 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 هدفمند انتخاب و تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل گمارش شدند. پیش‌آزمون با پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه Brew و همکاران (2004) و پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی Solomon and Rothblum (1984) انجام شد. گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی 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 موردسنجش در مرحله پیگیری قرار گرفتند. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر انجام شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد بین احساس تعلق به مدرسه و اهمال کاری تحصیلی در دو گروه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود داشت؛ یعنی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت - انگیزشی می‌تواند موجب بهبودی ماندگار احساس تعلق به مدرسه و اهمال کاری تحصیلی دختران قلدر شود. **نتیجه‌گیری:** بر اساس نتایج، برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی یک گزینه مداخله‌ای مؤثر برای کمک به دانش‌آموزان دختر قلدر است و می‌تواند در راستای بهبود احساس تعلق به مدرسه و اهمال کاری تحصیلی این گروه استفاده شود.

استناد به این مقاله: نعمتی، شهرزاد، واحدی، شهرام، بدری گرگری، رحیم، و شمس، روفیا. (۱۴۰۲). اثربخشی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی بر احساس تعلق به مدرسه و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷ (۶۲)، ۵-۱۸. <https://doi.org/10.22034/JIERA.2023.408955.3023>



مقدمه

نوجوانی از مهم‌ترین دوره‌های رشدی محسوب می‌شود (Leyhr et al., 2018) که حساس‌ترین تجربه‌های زندگی فرد در آن اتفاق می‌افتد (Ciranka and van den Bos., 2019). یکی از تجارب فراگیری که در این دوران شناخته می‌شود، قلدری است (Sares-Jäske et al., 2023؛ Man et al., 2022). قلدری، رفتار پرخاشگرانه و نظام‌مندی است که به صورت مکرر علیه دیگران اتفاق می‌افتد و در آن افراد در یک بافت نامتعادل از قدرت، بین فرد قلدر و قربانی قرار می‌گیرند (Ahmed et al., 2022). شیوع بالای آن در مدارس نگران‌کننده است (ملک‌نیا و همکاران، ۱۳۹۹) و به همین دلیل اخیراً توجه پژوهشگران حیطه‌ی روان‌شناسی تربیتی را به خود معطوف ساخته است (Sabramani et al., 2021). تفاوت‌های جنسیتی در شیوع قلدری گزارش شده است، تحقیقات نشان داده‌اند که پسران بیشتر از دختران درگیر رفتارهای قلدری هستند (Hellström & Beckman, 2020) و بدین ترتیب تفاوت‌های جنسیتی سبب شده که دختران در این بررسی‌ها نادیده گرفته شوند با آنکه توجه به این پدیده در دختران نیز حائز اهمیت است (Smith et al., 2019). قلدری به هر شکلی که باشد، اثرات کوتاه‌مدت و یا بلندمدتی برای هر یک از افراد بالأخص قربانیان به همراه دارد (Pabian et al., 2021؛ Myklestad & Straiton., 2021) که این موضوع لزوم توجه به این مسئله در دوره نوجوانی و همچنین ضرورت بررسی پیشایندها و پیامدهای این پدیده و تلاش برای شناسایی و کاهش آن‌ها را نشان می‌دهد.

یکی از موضوعاتی که در نوجوانان قلدر موردتوجه بوده است، احساس تعلق‌خاطر به مدرسه است (Ahmed et al., 2022). احساس تعلق به مدرسه یک سازه عاطفی است که می‌توان آن را به‌عنوان تعلق یا احساس پذیرفته شدن و احترام در مدرسه، داشتن احساس غرور از عضویت در مدرسه و استفاده از مدرسه برای توصیف خود، تعریف کرد (Fan et al., 2021). این احساس نقش قابل‌توجهی در پیش‌بینی نتایج مثبت دانش‌آموزان است (Liu et al., 2020؛ Petrucci et al., 2022؛ میرزاییگی و همکاران، ۱۳۹۷). در این زمینه محبی و

میرنسب (۱۳۹۷) گزارش می‌کنند حس تعلق به مدرسه می‌تواند سازوکار حفاظتی در برابر خطر قلدری و قربانی شدن داشته باشد.

Allen و همکاران (2018) تأثیر مثبت احساس تعلق به مدرسه بر پیشرفت تحصیلی، افزایش درگیری در فعالیت‌های مدرسه و پیشگیری از اهمال‌کاری تحصیلی را نشان داده‌اند. اهمال‌کاری به‌عنوان شکلی از شکست در خودتنظیمی مفهوم‌پردازی شده است که شامل تأخیر هدفمند در انجام تکالیف است (Chen & Qu., 2017) و در دانش‌آموزان قلدر بیشتر از سایر دانش‌آموزان مشاهده می‌شود (حبیبی کلپیر و بهادری خسروشاهی، ۱۳۹۵). اهمال‌کاری به معنای سهل‌انگاری و به تعویق انداختن کارهاست (Krause & Freund., 2014). Balkis and Dura (2016) اهمال‌کاری عدم انجام به موقع و مورد انتظار وظایف و مسئولیت‌ها، به میزان و زمان مورد انتظار، علیرغم اجتناب‌ناپذیر بودن و توانایی فرد در انجام آن، است. اهمال‌کاری تحصیلی یکی از مسائلی است که فراگیران، مدیران آموزشی و والدین با آن مواجه هستند و سال‌هاست که عوامل مؤثر بر آن موردتوجه پژوهشگران و صاحب‌نظران بوده و ابعاد روان‌شناختی مختلفی در رابطه یا به‌عنوان پیشایندهای آن معرفی شده‌اند که عبارت از اضطراب، وابستگی (Ferrari et al., 2018)، تنفر از انجام تکلیف، ترس از شکست (Maulidia & Usman., 2019)، ترس از ارزیابی منفی، کمال‌گرایی، عقاید غیرمنطقی، عزت‌نفس پایین، عادات نادرست مطالعه و درماندگی آموخته‌شده (Steel., 2007) هستند. میرزائی و همکاران (۱۳۹۲) عملکرد نامطلوب و تجربه هیجانات منفی را از پیامدهای اهمال‌کاری تحصیلی معرفی می‌کنند و آن را رفتاری فراگیر و بالقوه ناسازگار می‌دانند که اغلب ناشی از استرس روانی است؛ بنابراین درک عوامل کاهش آن برای مدیران آموزش و پرورش از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (فروغی پردنجانی و شریفی، ۱۳۹۹).

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 به‌منظور کاهش این

نظریه‌های متعدد شناختی و رفتاری در حوزه انگیزش برای افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ارائه می‌دهد. (بابایی و همکاران، ۱۳۹۷). هدف از این برنامه افزایش ابعاد سازگاری شناختی و رفتاری در دانش‌آموزان است و به این منظور چرخه‌ی انگیزش و درگیری تحصیلی مطرح می‌کند (Martin, 2010). مطالعات انجام‌شده در زمینه اثربخشی برنامه انگیزشی شناختی-رفتاری مارتین نشان داده‌اند این برنامه بر طیف گسترده‌ای از مؤلفه‌های تحصیلی نظیر ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف تبحری و خودکارآمدی تحصیلی (Pooragha Roodbarde et al., 2017؛ اخلاقی و طالع‌پسند، ۱۳۹۴)، تاب‌آوری و پایداری تحصیلی (بابایی و همکاران، ۱۳۹۷)، کاهش ناتوان‌کننده رفتارهای انگیزشی و خودناتوانی یادگیری (اسبقی و همکاران، ۱۳۹۵)، عملکرد و اشتیاق تحصیلی (زمانی و طالع‌پسند، ۱۳۹۶؛ عابدی و همکاران، ۱۳۹۳)، انگیزه و درگیری تحصیلی (زمانی و طالع‌پسند، ۱۳۹۶؛ معاریان و همکاران، ۱۳۹۴)، مشارکت تحصیلی (Hesam & Abedi., 2020)، اضطراب امتحان و مدیریت رفتاری (Pooragha Roodbarde et al., 2017)، وظیفه‌شناسی، پشتکار، اضطراب، اجتناب، شکست و کنترل رفتار (Martin, 2010) 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 به‌واسطه تقویت باورهای هوشی (Dweck., 2012) و رویکرد مارتین از طریق ارائه تکنیک‌های شناختی-رفتاری مبتنی بر افزایش انگیزه (Martin, 2010) انجام می‌دهد. به نظر می‌رسد ارائه تکنیک‌های تغییر ذهنیت با هدف آموزش نظریه فزاینده هوش‌بهر و صفات شخصیتی، 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

رفتارها و پیامدهای ناشی از آن احساس می‌شود. در این زمینه Dweck (2000) معتقد است برنامه تغییر ذهنیت به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با دیدگاهی پویا و منعطف، خودکترلی بهتری داشته باشند و به متخصصان کمک می‌کند تا در جهت توسعه، رشد و پرورش این ذهنیت در دانش‌آموزان قدم بردارند. از نظر او دو نوع ذهنیت وجود دارد. ثابت و افزایشی. فردی که ذهنیت ثابتی دارد ویژگی‌های خود مانند هوش، خلاقیت و استعداد را از پیش تعیین‌شده و محدود می‌داند. این نگرش ثابت باعث می‌شود که فرد مسیر را ادامه ندهد. از سوی دیگر، فردی که دارای ذهنیت افزایشی است، معتقد است که توانایی‌های اساسی او را می‌توان از طریق سخت‌کوشی، فداکاری، تلاش، یادگیری و پشتکار پرورش داد (Dweck., 2012). 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 انجام‌گرفته اثربخشی و کارآمدی برنامه تغییر ذهنیت دوئیک را در افزایش اشتیاق و خودپنداره تحصیلی و همچنین کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش ناموفق مقطع ابتدائی (منصوری و همکاران، ۱۳۹۶)، پرخاشگری (Yeager et al., 2013) و پرخاشگری دوستانه (Fernández-González et al., 2020)، قلدری و قلدری سایبری (Calvete et al., 2019) تأیید نموده‌اند.

از سوی دیگر مطالعات انجام‌شده 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. به‌این 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، چارچوبی یکپارچه از

دانش‌آموزان، ابتدا به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، 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) را تکمیل نمودند. از این تعداد، ۳۰ نفر که بالاترین نمرات را در این پرسشنامه کسب کردند به شیوه هدفمند وارد مطالعه شدند. در نظر گرفتن ۱۵ نفر برای هر یک از دو گروه پژوهش، بر مبنای توصیه حداقل ۱۵ نفر برای هر یک از گروه‌ها در مطالعات آزمایشی بود (دلاور، ۱۴۰۱). ملاک‌های ورود به پژوهش شامل کسب نمره بالاتر از ۳۶ در پرسشنامه (IBS)، عدم سوء مصرف مواد مخدر و الکل، عدم ابتلا به اختلالات روانی حاد یا مزمن (که توسط روان‌پزشک و یا روان‌شناس بالینی مورد تأیید 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. پس از گمارش تصادفی شرکت‌کنندگان در گروه‌های آزمایش و کنترل، با استفاده از پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه (ISBS) و پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (APQ) پیش‌آزمون در دانش‌آموزان منتخب سنجیده شد. سپس گروه آزمایش تحت ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی به صورت هفتگی و طی دو ماه توسط درمانگر مجرب در حوزه کار با نوجوانان و مسلط بر برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی 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 کنترل تا پایان درمان گروه آزمایش در لیست انتظار بودند. پس از پایان جلسات درمان، هر دو گروه در مرحله پس‌آزمون 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. تجزیه و تحلیل آماری در دو بخش توصیفی و استنباطی انجام

می‌آموزد که چگونه متفاوت رفتار کنند (Calvete et al., 2022). 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). از طرف دیگر مروری بر شواهد تجربی نیز نشان می‌دهد که برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر کاهش پرخاشگری و رفتارهای قلدری اثرات منحصربه‌فردی دارد در صورتی که برنامه مارتین بر طیف وسیعی از متغیرهای تحصیلی، مؤثر است؛ بنابراین با توجه به عدم در دسترس 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- انگیزشی بر اساس ویژگی‌ها خاص دانش‌آموزان قلدر، به این سؤال پاسخ دهد که آیا برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی بر احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر مؤثر است؟

روش

پژوهش حاضر، کاربردی و جزء تحقیقات کمی و از نوع نیمه‌آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با پیگیری ۳ ماهه بود. جامعه آماری را دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر اصفهان در سال ۱۴۰۱ تشکیل دادند. از جامعه مذکور، ۳۰ نفر به صورت هدفمند (بر اساس بررسی معیارهای ورود و خروج) انتخاب شدند. به منظور انتخاب این

۰/۷۲، حمایت معلم ۰/۸۱، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه ۰/۸۱، مشارکت در اجتماع ۰/۸۶، ارتباط فرد با مدرسه ۰/۶۹ و مشارکت علمی ۰/۷۴ و برای کل پرسشنامه را ۰/۷۸ گزارش نمود. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای احساس تعلق به همسالان ۰/۷۱، حمایت معلم ۰/۸۰، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه ۰/۷۹، مشارکت در اجتماع ۰/۷۹، ارتباط فرد با مدرسه ۰/۶۷ و مشارکت علمی ۰/۷۱ و برای کل پرسشنامه ۰/۷۶ به دست آمد.

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی (APQ): این پرسشنامه را Solomon and Rothblum (1984) ساخته و دهقان در سال ۱۳۷۸ برای اولین بار در ایران به کار برده است. پرسشنامه ارزیابی اهمال کاری تحصیلی دارای ۲۷ گویه با طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (از به ندرت = ۱ تا همیشه = ۴) است که سه مؤلفه آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ سؤال، آماده شدن برای تکالیف و شامل ۱۱ گویه و آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم شامل ۸ گویه است. در مؤلفه سوم، سؤالات مربوط به مقاله‌های پایان‌ترم، به صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش‌های کلاسی برای دانش‌آموزان ایرانی نگاه شد و این گزینه برای پاسخ‌دهندگان به این مقیاس توضیح داده شد. در این پرسشنامه گویه‌های ۲ - ۴ - ۶ - ۱۱ - ۱۵ - ۱۶ - ۲۱ - ۲۳ - ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این مقیاس با پرسشنامه افسردگی بک، مقیاس شناخت‌های غیرمنطقی ایس، مقیاس عزت نفس روزنبرگ و مقیاس اجتناب روزانه همبستگی معناداری دارد (Solomon & Rothblum., 1984). دهقان در سال ۱۳۸۷ پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسشنامه قلدری ایلینویز (IBS): این پرسشنامه توسط Espelage and Holt (2001) طراحی شده و دارای ۱۸ سؤال و طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (هرگز = ۰ تا هفت بار یا بیشتر = ۴) است که سه خرده مقیاس قلدری (سؤالات ۱، ۲، ۸، ۹، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸)، نزاع (سؤالات ۳، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳) و قربانی (سؤالات ۴، ۵، ۶، ۷) را ارزیابی می‌کند. طیف نمرات از ۰ تا ۷۲ در نوسان است و نمره بالاتر در این پرسشنامه سطح قلدری

شد. در بخش توصیفی میانگین و انحراف معیار و در بخش استنباطی نیز از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، استفاده شد. جهت تعیین تفاوت بین گروه‌ها و مقایسه دویه‌دو گروه‌ها، آزمون بونفرونی به کار برده شد. این تحلیل‌ها با کمک نرم‌افزار SPSS (ویرایش ۲۶) انجام شد.

قبل از انجام تحقیق، اهداف و روند تحقیق برای شرکت‌کنندگان توضیح و به آن‌ها اطمینان داده شد که نتایج مربوط به آن‌ها محرمانه بوده و به صورت گروهی مورد تجزیه و تحلیل قرار خواهد گرفت و برای اطمینان بیشتر نام و نام خانوادگی آن‌ها ذکر نشده و به جای آن از کد خاصی استفاده شده است. همچنین به آن‌ها گفته شد که اگر بخواهند نتایج خود را بدانند، نتایج به صورت جداگانه برای آن‌ها توضیح داده خواهد شد. همچنین شرکت‌کنندگان فرم رضایت‌نامه شرکت در پژوهش را تکمیل نمودند. لازم به ذکر است که پس از انجام پس‌آزمون، جلسات گروه‌درمانی نیز برای گروه کنترل ارائه شد. همچنین کد اخلاق با شماره ۱۵۰۸۱۴۰۱ اخذ شده است.

ابزارهای پژوهش در ادامه بیان شده است:

پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه (ISBS): این پرسشنامه توسط Brew و همکاران (2004) در قالب ۲۷ ماده و در طیف لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) تدوین شده است که ۶ خرده مقیاس شامل احساس تعلق به همسالان (سؤالات ۱۹-۱۵)، حمایت معلم (سؤالات ۲۴-۲۰)، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه (سؤالات ۲۷-۲۵)، مشارکت در اجتماع (سؤالات ۹ و ۱۰)، ارتباط فرد با مدرسه (سؤالات ۸-۱) و مشارکت علمی (سؤالات ۱۴-۱۱) را ارزیابی می‌کند. ضریب پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ و برای مؤلفه‌های احساس تعلق به همسالان ۰/۷۳، حمایت معلم ۰/۸۹، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه ۰/۷۵، مشارکت کردن در جامعه ۰/۸۴، ارتباط فرد با مدرسه ۰/۶۹ و مشارکت علمی ۰/۷۸ گزارش شده است (Brew et al., 2004). در ایران نیز مکیان و کلانتر کوشه (۱۳۹۲) روایی همگرایی و واگرایی این پرسشنامه را تأیید نمود و ضریب آلفای کرونباخ احساس تعلق به همسالان

و احساسات، ارائه راهکارهای خودباوری و ارائه تکلیف. در جلسه سوم 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 و خودناتوان‌سازی؛ در جلسه چهارم آموزش مهار و کنترل هیجانات، آموزش حل مسئله تعریف و آموزش ابراز وجود، بررسی و به چالش کشیدن شیوه‌های مقابله‌ای با تأکید بر نشخوارهای خشم؛ در جلسه پنجم ارزش‌گذاری؛ تعیین اهداف متناسب با شناخت خود، آموزش مدیریت تکالیف؛ در جلسه ششم بررسی نگرش نسبت به مدرسه، معلم و همسالان، بررسی کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز، آموزش تصمیم‌گیری، بررسی نتایج قلدری، بررسی فرصت‌های بروز قلدری و آموزش ایستادگی، در جلسه هفتم افزایش درگیری تحصیلی، آموزش یادگیری متمرکز و آموزش برنامه‌ریزی؛ در جلسه هشتم بررسی چرخه تعاملات والد-نوجوان؛ آموزش بازخورد، آموزش مهارت‌های ارتباطی و دریافت بازخورد از جلسات انجام شد.

یافته‌ها

در جدول ۱، نتایج توصیفی نمرات احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی در گروه آزمایش و گروه کنترل ارائه شده است.

بیشتر را نشان می‌دهد. سازندگان این مقیاس برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که برای کل مقیاس ضریب آلفا ۰/۸۳ و برای هرکدام از خرده مقیاس‌ها شامل قلدری ۰/۸۷، نزاع ۰/۸۳ و قربانی ۰/۸۸ به دست آمد. این مقیاس در ایران توسط اکبری و طالع پسند (۱۳۹۳) هنجاریابی شد و ضریب آلفای کرونباخ آن برای کل پرسشنامه ۰/۸۷ و هرکدام از خرده مقیاس‌ها شامل قلدری ۰/۷۷، قربانی ۰/۷۱ و نزاع ۰/۷۶ به دست آمد.

لازم به ذکر است برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی، برای اولین بار در این پژوهش متناسب با مشکلات و نیازهای دانش‌آموزان قلدر تهیه و اعتباریابی شد و ضریب توافق ده داور، در مورد محتوا، زمان، ساختار و کفایت برنامه تدوین شده بین ۰/۹۲ تا ۰/۹۷ در نوسان بود. در پیش جلسه، انجام مصاحبه بالینی، تعیین مشکلات روانی و عاطفی نوجوانان، تعیین مشکلات یادگیری نوجوانان و تحویل پرسشنامه شخصیت‌نوی؛ در جلسه اول، 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 انتقام‌جویی و نشخوار خشم و ارائه تکلیف؛ در جلسه دوم شناسایی نیازها، افکار و هیجانات، بررسی موانع شناخت هیجانات، بررسی منشأ افکار، ذهنیت‌ها

جدول ۱

نتایج توصیفی نمرات احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی در گروه آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
احساس تعلق به مدرسه	آزمایش	۲۵/۲۶	۳/۱۷	۲۹/۰۰	۲/۴۴
	کنترل	۲۵/۵۳	۱/۵۹	۲۴/۸۰	۲/۴۵
اهمال‌کاری تحصیلی	آزمایش	۶۷/۶۰	۴/۳۸	۵۸/۶۰	۳/۹۶
	کنترل	۶۸/۴۶	۴/۳۸	۶۸/۲۶	۴/۴۹

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.

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود میانگین احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون تغییر پیدا کرده است. در

در جدول ۲ نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی در سه مرحله اجرا آمده است.

جدول ۲.

نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی در سه مرحله اجرا

متغیرهای پژوهش	منابع تغییر	F	P	ضریب تأثیر	توان آماری
احساس تعلق به مدرسه	زمان	۱۰/۳۱۸	۰/۰۰۱	۰/۲۶۹	۰/۹۴۴
	درون‌گروهی	۲۳/۴۱۱	۰/۰۰۰۱	۰/۴۵۵	۱/۰۰
	خطا	-	-	-	-
اهمال‌کاری تحصیلی	بین‌گروهی	۱۳/۶۲۲	۰/۰۰۱	۰/۳۲۷	۰/۹۴۵
	خطا	-	-	-	-
	زمان	۲۲/۵۲۶	۰/۰۰۰۱	۰/۴۴۶	۰/۹۹۹
اهمال‌کاری تحصیلی	درون‌گروهی	۲۰/۶۵۹	۰/۰۰۰۱	۰/۴۲۵	۰/۹۹۸
	خطا	-	-	-	-
	گروه	۳۲/۴۱۱	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳۷	۱/۰۰
	بین‌گروهی	-	-	-	-
	خطا	-	-	-	-

انجام برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت - انگیزشی توانسته است نمرات احساس تعلق به مدرسه را افزایش و اهمال‌کاری تحصیلی را نسبت به گروه کنترل کاهش دهند. در جدول ۳، نتایج مقایسه‌ی دوه‌دوی میانگین تعدیل مراحل آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) برای احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی ارائه شده است.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که اثر متغیر درون‌گروهی (عامل زمان) بر احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی معنادار است ($p \geq 0.001$)؛ یعنی بین نمرات احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی گروه‌ها در پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد. اثر متغیر بین‌گروهی مداخله نیز در افزایش احساس تعلق به مدرسه و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی معنادار است؛ یعنی

جدول ۳.

نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیرها	مرحله	خطای انحراف استاندارد	معناداری
احساس تعلق به مدرسه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۰۰۷
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۰۰۵
	پیگیری	پس‌آزمون	۰/۹۹۳
اهمال‌کاری تحصیلی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۰۰۰۱
	پیگیری	پس‌آزمون	۰/۸۹۱

برنامه نسبت داد (Dweck., 2012). دو راهبرد در تقویت احساس تعلق به مدرسه مؤثر هستند؛ اول فرایندهایی که موجب افزایش مشارکت در مدرسه می‌شوند و دوم ساختار ارزشی مدرسه (Rowe and Stewart, 2007)؛ بنابراین می‌توان گفت برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-انگیزی از طریق افزایش فرصت‌های کسب موفقیت در کلاس، آموزش تقسیم‌بندی تکالیف، تصحیح تعریف موفقیت از جانب دانش‌آموز و تغییر باورهای منفی دانش‌آموزان نسبت به قابلیت‌های خود و مدرسه (Martin., 2010)، با افزایش مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مرتبط با مدرسه توانسته است موجب افزایش احساس تعلق به مدرسه شود. به‌علاوه طی این برنامه تلفیقی از دانش‌آموزان خواسته شد به‌منظور ارزش‌گذاری صحیح درباره آنچه در مدرسه یاد گرفته‌اند و فواید آن‌ها و رابطه آن‌ها با آنچه در بعد از مدرسه انجام داده‌اند، بحث کنند و در نتیجه، ارزش‌گذاری مجددی از مدرسه، معلمان و همکلاسی‌های خود ارائه دهند. به عبارتی به آنان آموخته شد که در مدرسه مطالبی به‌مراتب بیشتر از یک سری حقایق می‌آموزند که در نحوه اندیشیدن و تجزیه و تحلیل آنان در زندگی آینده تأثیر خواهد گذاشت؛ بنابراین تغییر در ارزش‌گذاری پیرامون موضوعات مربوط به مدرسه و اینکه دانش‌آموزان یاد گرفتند تا به مدرسه به‌عنوان محیطی جهت آمادگی برای زندگی آینده نگاه کنند (Dweck., 2012) نیز در افزایش حس تعلق به مدرسه تأثیر داشته است.

در بخش دوم، یافته‌ها نشان داد که برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-انگیزی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر تأثیر دارد و باعث کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در این دانش‌آموزان می‌گردد. روشن است که پژوهشی که به بررسی اثر بخشی این برنامه بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر پرداخته باشد در دسترس نیست که به‌صورت مستقیم استنادی به همسویی و یا ناهم‌سویی نتایج انجام گیرد لیکن می‌توان گفت این بخش از نتایج پژوهش را به‌صورت غیرمستقیم با یافته‌های پژوهش منصوری و همکاران (۱۳۹۶) مبنی بر اثر بخشی تکنیک‌های برنامه تغییر ذهنیت دوئیک بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش ناموفق مقطع

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-انگیزی بر احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری تأثیر معنی‌داری داشته است. همان‌طور که نتایج این جدول نشان می‌دهد برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-انگیزی بر احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی در مرحله پس‌آزمون تأثیر داشته است و تداوم این تأثیر در مرحله پیگیری را نیز در برداشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثر بخشی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-انگیزی بر احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر بود. در بخش اول، یافته‌ها بیانگر این بود که برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-انگیزی بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان دختر قلدر تأثیر دارد و باعث افزایش احساس تعلق به مدرسه در این دانش‌آموزان می‌گردد. با توجه به اینکه این برنامه برای نخستین بار در این پژوهش طراحی و اعتباریابی شده است روشن است که نمی‌توان به‌صورت مستقیم به همسویی و یا ناهم‌سویی نتایج این بخش از پژوهش با یافته‌های تحقیقات پیشین استناد نمود که این موضوع جنبه نوآوری پژوهش را نشان می‌دهد.

در مورد مکانیسم اثر برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت-انگیزی بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان دختر قلدر می‌توان گفت احساس تعلق به مدرسه یک سازه عاطفی است که می‌توان آن را به‌عنوان تعلق یا احساس پذیرفته شدن و احترام در مدرسه، داشتن احساس غرور از عضویت در مدرسه و استفاده از مدرسه برای توصیف خود، تعریف کرد (Fan et al., 2021). زمانی که دانش‌آموزان باور و افکار مطلوبی نسبت به مدرسه داشته باشند، نه تنها تلاش بسیاری برای پذیرفته شدن در مدرسه می‌کنند بلکه از عضویت در مدرسه احساس غرور و شعف کرده، خود را عضوی از آن دانسته و در نتیجه آن را معیاری برای توصیف خود می‌دانند؛ بنابراین می‌توان این اثر بخشی را به تغییر باور ذهنی دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، معلمان و فعالیت‌های مربوط به آن در کنار ایجاد انگیزه تحصیلی بالاتر و بهبود ارتباطات با همسالان طی اعمال این

استرس‌زا و چالش‌های موجود در موقعیت‌های تحصیلی است؛ بنابراین بین میزان چالش و توان مقابله‌ای فرد رابطه ایجاد می‌کند که متعاقباً تنزل عملکرد فرد را تعدیل و عملاً از افت عملکرد دانش‌آموزان جلوگیری می‌کند و باعث می‌شود با بینش مطلوبی برای موفقیت تلاش کنند (منصوری و همکاران، ۱۳۹۶) که نتیجه آن کاهش اهمال‌کاری تحصیلی است.

این پژوهش با محدودیت‌هایی از جمله استفاده از یک نوع ابزار (پرسشنامه) برای گردآوری داده‌ها از نمونه، عدم تمایل به همکاری برخی مدارس جامعه مورد مطالعه، عدم امکان نمونه‌گیری تصادفی، تدوین برنامه تلفیقی با توجه به ویژگی‌های خاص نوجوانان قلدر در محدوده شهر اصفهان و بررسی اعتبار اجرایی بسته بر روی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر اصفهان در روبه‌رو بوده است لذا در تعمیم نتایج می‌بایست جوانب احتیاط را در نظر گرفت. طبق نتایج به‌دست‌آمده پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده پژوهش‌های مشابهی در راستای بررسی اثربخشی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی در دیگر شهرها با فرهنگ‌های مختلف، بر روی پسران قلدر و بر متغیرهای دیگر تحصیلی نیز اجرا شود تا مبنایی برای مقایسه فراهم شود. بررسی اثربخشی این بسته تلفیقی بر رفتارهای قلدری نوجوانان نیز می‌تواند زمینه پژوهشی برای سایر مطالعات فراهم آورد.

از سوی دیگر مطابق با مطالعات انجام‌شده حول محور موضوع مورد مطالعه، لازم است تا رفتارهای قلدری در دختران نوجوان در مدارس مورد توجه متخصصان قرار گیرد. همچنین بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش مبنی بر اثربخشی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی بر افزایش احساس تعلق به مدرسه و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر، به متخصصان حوزه تربیتی پیشنهاد می‌شود ضمن برگزاری کلاس‌های آموزشی جهت آموزش این برنامه به مربیان و معلمان مشغول به کار در این دوره تحصیلی، جهت افزایش احساس تعلق به مدرسه و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در مدارس دوره متوسطه دانش‌آموزان دختر با رفتارهای قلدری،

ابتدائی و (Martin 2010) مبنی بر تأثیر مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی بر تغییر مثبت بر وظیفه‌شناسی، پشتکار و اضطراب همسو دانست.

در مورد چگونگی اثربخش برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر می‌توان بیان نمود کاهش خودناتوان‌سازی مهم‌ترین مکانیسم این برنامه برای کاهش اهمال‌کاری بوده است. این موضوع را نتایج پژوهش اسبقی و همکاران (۱۳۹۶) نیز تأیید می‌کند. خود ناتوان‌سازی زمانی روی می‌دهد که دانش‌آموز به کارهایی روی می‌آورد که میزان موفقیتش را کاهش می‌دهد. مثال‌هایی از این دسته عبارت‌اند از به تعویق انداختن انجام کارها یا تلف کردن وقت آن‌هم در زمانی که باید برای امتحانی آماده شود. در چنین موقعیتی دانش‌آموزان از اکثریت قابلیت‌های خود استفاده نمی‌کنند، از ماندن در مدرسه احساس خوبی ندارند و سعی نمی‌کنند تا به مدارج بالاتر دست یابند؛ بنابراین طی جلسات برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی سعی شد تا دانش‌آموزان نحوه تفکر و احساس خود را درباره این موضوعات بیان کنند و به آنان گوشزد شد آنچه اهمیت دارد تلاش و سخت‌کوشی آن‌ها است و اگر آن‌ها به‌خوبی از عهده انجام کار خود برنیایند، این نشانه تلاش و خطمشی آن‌هاست و نه ارزش آن‌ها به‌عنوان یک انسان. طی جلسات این برنامه، دانش‌آموزان با موانع دستیابی به موفقیت مانند به تعویق انداختن کارها و اهمال‌کاری آشنا شدند و در مورد چرایی انجام این رفتارها و پیامدهای حاصله بحث نمودند سپس یاد گرفتند به شکلی مثبت با آن مبارزه کنند. بر اساس مبانی نظری نیز می‌توان بیان نمود تقویت اعتقاد به اینکه ظرفیت‌های روانی افراد ثابت نیستند بلکه می‌توانند با تمرین توسعه یابند، ذهنیت و انتظار دانش‌آموزان را نسبت به توانایی‌های تحصیلی آن‌ها را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد؛ بنابراین دانش‌آموزان قلدر با یافتن دیدگاه نسبتاً دقیق نسبت به توانمندی‌های خود تلاش می‌کنند تا توانایی‌های خود را بهبود بخشند و با قابلیت‌های بیشتر به سمت اهداف یادگیری گام بردارند (Dweck., 2012). بر این اساس، اعتقاد به تغییرپذیری ذهن و همچنین نگرش به رویدادها، پیش‌بینی‌کننده خوبی برای مقاومت در برابر عوامل

Doi: [https://frooyesh.ir/article-1-۸۵-۹۲-\(۵\)۸-983-fa.html](https://frooyesh.ir/article-1-۸۵-۹۲-(۵)۸-983-fa.html)

بابائی، لیلا، عابدی، احمد، و ابراهیمی ورزنه، علیرضا. (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی برنامه انگیزشی شناختی-رفتاری مارتین بر تاب‌آوری تحصیلی و پایداری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم. چهارمین همایش بین‌المللی مدیریت، روان‌شناسی و علوم انسانی با رویکرد توسعه پایدار.

Doi: <https://civilica.com/doc/885211>

حاجی علیانی، وحید و نوری، ربابه. (۱۴۰۰). بررسی رفتارهای قلدرانه بر اساس سبک‌های فرزندپروری و دل‌بستگی: یک مطالعه مروری. *رویش روان‌شناسی*، ۱۰(۵)، ۱۹۵-۲۰۸.

Doi: <https://frooyesh.ir/article-1-2619-fa.html>
حیبی کلپیر، رامین و بهادری خسروشاهی، جعفر. (۱۳۹۵).

اثربخشی آموزش مهارت‌های خودمدیریتی بر ازخودبیگانگی تحصیلی، تعلل‌ورزی تحصیلی و زورگویی دانش‌آموزان دوره متوسطه. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۵)، ۳۷۱-۳۸۰.

Doi: https://edcbmj.ir/browse.php?a_code=A-10-1384-1&landid=1&landslc_lang=fa

دلاور، علی. (۱۴۰۱). *روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*. تهران: ویرایش.

زمانی، مهناز و طالع پسند، سیاوش. (۱۳۹۶). تأثیر مداخلات چندبعدی انگیزشی-رفتاری بر انگیزه پیشرفت، عملکرد و

انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه هفتم. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۲(۱)، ۱-۱۲.

Doi: https://nea.ui.ac.ir/article_21753.html

عابدی، احمد، معاریان، آذین دخت، شوشتری، مژگان و گلشنی منزه، فرشته. (۱۳۹۳). *بررسی اثربخشی مداخلات*

چندبعدی شناختی رفتاری مارتین بر میزان عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر

دبیرستان‌های شهر اصفهان. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰(۲۳)،

Doi: <http://ensani.ir/file/download/article/20150503082045-9882-139.pdf>

فروغی پردنجانی، بهروز، و شریفی، علی اکبر. (۱۳۹۹). *پیش‌بینی*

اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خود ناهمخوانی و تاب‌آوری تحصیلی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*

مجازی، ۸(۲)، ۸۳-۹۲. Doi: <http://noo.rs/7flXM>

در این مدارس از برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی بهره ببرند.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تبریز است / مقاله حاضر برگرفته از طرح پژوهشی با عنوان «اثربخشی برنامه تلفیقی تغییر ذهنیت- انگیزشی بر احساس تعلق به مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر قلدر» با حمایت دانشگاه تبریز است. بدین‌وسیله از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش، جهت همکاری در این پژوهش تشکر و قدردانی می‌گردد.

تعارض منافع

پژوهش حاضر تعارض منافع با فرد و سازمانی ندارد.

منابع

اخلاقی، مه‌ری، و طالع پسند، سیاوش. (۱۳۹۴). *اثربخشی مداخلات*

چندبعدی انگیزشی-شناختی بر ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدفی تبحری و خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه*

روان‌شناسی تربیتی، ۱۱(۳۶)، ۱۱۱-۱۲۹. Doi:

<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/66881/124/text>

اسبقی، مریم، طالبی، هوشنگ، عابدی، احمد، منشی، غلامرضا و فروغی، احمدعلی. (۱۳۹۶). *اثربخشی آموزش برنامه*

شناختی رفتاری مارتین بر کاهش ناتوان‌کننده رفتارهای انگیزشی و خودناتوانی یادگیری. *مطالعات ناتوانی*، ۷(۱۳)،

Doi: <https://www.sid.ir/paper/357868/fa>

اسبقی، مریم، طالبی، هوشنگ، عابدی، احمد، منشی، غلامرضا و فروغی، احمدعلی. (۱۳۹۵). *اثربخشی آموزش برنامه*

شناختی- رفتاری مارتین بر افکار انگیزشی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران. *پژوهش در نظام‌های*

آموزشی، ۱۰(۳۴)، ۱۶۷-۱۸۰. Doi:

http://www.jiera.ir/article_48286.html

اکبری بلوطبنگان، افضل، نیکدل، فریبرز، قوام، ملتفت، عبدپور، فاطمه، و کوهی سوق، سپیده. (۱۳۹۸). *نقش سبک‌های*

دل‌بستگی و خودکارآمدی در پیش‌بینی قلدری و قربانی شدن دانش‌آموزان مدارس متوسطه. *رویش روان‌شناسی*،

تصمیم‌گیری. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران،

۱۹ (۳)، ۲۴۰-۲۳۰. Doi: <https://ijpcp.iuims.ac.ir/>

browse.php?a_id=2054&sid=1&slc_lang=f
a

References

- Abedi, A., Me'marian, A., Shoushtari, M., & Golshani Monazzah, F. (2014). A Study of the Effectiveness of Martin's Cognitive Behavioral Multidimensional Interventions on Academic Achievement and Engagement of High School Female Students in Isfahan City. *Educational Psychology, 10*(32), 79-93. [In Persian]. https://jep.atu.ac.ir/article_65.html?lang=en
- Ahmed, G. K., Metwaly, N. A., Elbeh, K., Marwa Salah Galal, M., & Shaaban, I. (2022). Risk factors of school bullying and its relationship with psychiatric comorbidities: a literature review. *Egypt J Neurol Psychiatry Neurosurg, 58*(16), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s41983-022-00449-x>
- Akbari Balootbangan, A., Nikdel, F., Moltafet, G., Abdpoor, F., Kohisoq, S. (2019). The Role of Attachment Styles and Self-efficacy in Predicting Bullying and Victimization of Students in Secondary Schools. *Rooyesh, 8*(5), 85-92. [In Persian]. <http://frooyesh.ir/article-1-983-fa.html>
- Akhlaqi, M., & Talepasand, S. (2015). The Effectiveness of Multidimensional Motivational-Cognitive Interventions on Task Value, Mastery Goal Orientation and Academic Self-efficiency. *Educational Psychology, 11*(36), 111-129. [In Persian]. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/66881/124/text>
- Allen, K., Kern, M. L., Vella -Brodrick, D., Hattie, J., Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *J Educ Psychol Rev, 30*(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Asbaghi, M., Talebi, H., Abedi, A., Manshai, G., Foroughi, A. A. (2016). The Effectiveness of Martin's Cognitive-Behavioral Learning Program on Motivational Thoughts of Secondary School Students in Tehran Secondary School. *Journal of Research in Educational Systems, 10*(34), 167-180. [In Persian]. http://www.jiera.ir/article_48286.html
- Asbaghi, M., Talebi, H., Abedi, A., Manshai, G., Foroughi, A. A. (2017). The effectiveness of cognitive-behavioral program to reduce the debilitating Martin motivational behavior and his learning self-sabotage. *MEJDS, 7*, 30-30. [In Persian]. <http://jdisabilstud.org/article-1-699-en.html>
- Babaei, L., Abedi, A., & Ebrahimi Varzaneh, A. (2017). an investigation of the effectiveness of Martin's cognitive-behavioral motivational program on the academic resilience and academic persistence of female students of the second secondary school. *the 6th International Conference on Management, Psychology & Humanities with Sustainable Development Approach, Shiraz*. [In Persian]. <https://civilica.com/doc/885211/>
- Balkis, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: under regulation or

محبی، مینا و میرنسب، میرمحمود. (۱۳۹۷). نقش حفاظت کننده

پیوند با مدرسه در برابر خطر قلدری و قربانی شدن در

مدرسه: یک مطالعه مروری. *پژوهش‌های تربیتی*، ۳۷، ۱۲۰-

۱۳۸. doi: <http://ensani.ir/file/download/article>

/1567927932-10111-37-7.pdf

معماریان، آذین دخت، عابدی، احمد، شوشتری، مزگان، و علی‌پور،

احمد. (۱۳۹۴). اثر بخشی مداخلات چندبعدی شناختی -

رفتاری مارتین بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه

سوم راهنمایی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۰ (۱)، ۱۲۱-

Doi: <http://ensani.ir/file/download/article/>

20160601135841-9752-84.pdf

مکیان، راضیه سادات، و کلاتر کوشه، سید محمد. (۱۳۹۲).

ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه

و ارتباط آن با فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت در

میان دانش‌آموزان شهر تهران. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۶ (۲۰)،

Doi: <http://ensani.ir/file/download/>

article/20160601140709-9880-138.pdf

ملک‌نیا، آرزو، هاشمیان، کیانوش، و ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۹).

تبیین روابط ساختاری بین کیفیت روابط والد-فرزند و جو

عاطفی مدرسه با قلدری در مدرسه: ارزیابی نقش میانجی

گر خودپنداره. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*،

Doi: 10.22034/JIERA.2020. ۷۸-۵۷، (۵۰) ۱۴

205132.2102

منصوری، راضیه، بهرامی پور، منصوره و عابدی، احمد. (۱۳۹۶).

اثر بخشی برنامه تغییر ذهنیت دوییک بر خود پنداره

تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی

دانش‌آموزان تیزهوش ناموفق. *دومین کنفرانس ملی*

Doi: *روان‌شناسی و مشاوره*، اصفهان.

<https://civilica.com/doc/770157>

میرزاییگی، احمد، بختیارپور، سعید، افتخارصعادی، زهرا، مکوندی،

بهنام، و پاشا، رضا. (۱۳۹۷). مقایسه سرزندگی تحصیلی،

احساس تعلق به مدرسه، انگیزه پیشرفت تحصیلی در بین

دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس متوسطه دوم شهر ایلام.

فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲ (ویژه‌نامه)،

Doi: <https://ensani.ir/fa/article>

۱۱۰۴-۱۰۸۵

/393595

میرزایی، مصلحی، غرابی، بنفشه و بیرشک، بهروز. (۱۳۹۲). نقش

کمال‌گرایی مثبت و منفی، خودکارآمدی، نگرانی و مشکل

در نظم‌بخشی هیجانی در پیش‌بینی اهمال‌کاری رفتاری و

- Hajjaliliani, V., Nouri, R., (2021). Bullying Behaviors Based on Parenting and Attachment Styles: A Review Study. *Rooyesh*, 10(5), 195-208. [In Persian]. <http://frooyesh.ir/article-1-2619-fa.html>
- Hellström, L., & Beckman, L. (2020). Adolescents' perception of gender differences in bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61, 90–96. doi: 10.1111/sjop.12523
- Hesam, M., & Abedi, A. (2020). Enhancing academic engagement of underachieving gifted students: The effects of Martin's educational program. *J Edu Health Promot*, 9, 137. DOI: 10.4103/jeeep.jehp71519
- Krause, K., & Freund, A. M. (2014). Delay or procrastination—A comparison of self-report and behavioral measures of procrastination and their impact on affective well-being. *Personality and Individual Differences*, 63, 75-80. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.050>
- Leyhr, D., Kelava, A., Raabe, J., Höner, O. (2018). Longitudinal motor performance development in early adolescence and its relationship to adult success: An 8-year prospective study of highly talented soccer players. *PLoS ONE*, 13(5), e0196324. doi 10.1371/journal.pone.0196324. eCollection 2018.
- Liu, Y., Kim, H., Carney, J. V., Chung, K. S., Hazler, R. J. (2020). Individual and contextual factors associated with school connectedness in the context of counseling in schools. *J Couns Dev*, 98(4), 391 -401
- Makian, R. & Kalantar Kosheh, M. (2015). Normalizing Sense of Belonging to School Questionnaire and its relationship with Academic Burnout and Achievement Motivation among Persian students. *Quarterly of Educational Measurement*, 5(20), 119-138. [In Persian] doi: 10.22054/jem.2015.1790
- Malaknia, A., Hashemian, K., & Abolmaali Alhoseini, K. (2020). Explaining Structural Relationships Between the Quality of Parent-Child Relations and the School's Emotional Moodle with Bullying in School: Assessing the Role of Mediator Self-Concept. *Journal of Research in Educational Systems*, 14(50), 57-78. [In Persian]. Doi: 10.22034/JIERA.2020.205132.2102
- 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. *Int J Environ Res Public Health*, 19(4), 2374 <https://doi.org/10.1002/jcad.12341>
- Mansouri, R., Bahramipour, M. & Abedi, A., (2016). the effectiveness of the dual mindset change program on academic self-concept, academic enthusiasm and academic procrastination of unsuccessful gifted students. *The second National Conference of Psychology and Counseling*. Isfahan. [In Persian] <https://civilica.com/doc/770157>
- Martin, A. (2010). *Building Classroom Success: Eliminating Academic Fear and Failure*. London and New York: Continuum.
- Maulidia, J & Usman, O. (2019). Effect of Self-Efficacy, Learning Motivation, Fear of Failure and Parent's Social Support Towards Academic Procrastination (December 27, 2019). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3510145>
- Mirzabeigi, A., Bakhtiarpour, S., Eftekhar saadi, Z., Makvandi, B., & Pasha, R. (2018). Comparison of misregulation form. *Psychology of Education*, 31(3), 439-459. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>
- Brew, C., Beatty, B., Watt, A. (2004). Measuring students' sense of connectedness with the school. Paper presented at the Australian Association for Research in *Education Annual Conference*, Melbourne, Australia. <https://vuir.vu.edu.au/24345/>
- 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), Article e0224755. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224755>
- Calvete, E., Orue, I., Prieto-Fidalgo, A. et al. (2022). Effects of an incremental theory of the personality intervention on psychophysiological responses to social stress during the transition to college. *Curr Psychol*, <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02681-9>
- Chen, B. B., & Qu, W. (2017). Life history strategies and procrastination: The role of environmental unpredictability. *Personality and Individual Differences*, 117, 23 – 29. <https://doi.org/10.1177/1474704918776176>
- Ciranka, S., van den Bos, W. (2019). Social Influence in Adolescent Decision-Making: A Formal Framework. *Front. Psychol*, 10, 1915. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01915>
- Delavar, A. (2022). *Research method in psychology and educational sciences*. Tehran: Viraysh. [In Persian]
- Dweck, C. S. (2012). Implicit theories. In P. Van Lange, A. Kruglanski, and T. Higgins (Eds.), *The Handbook of Theories of social psychology* (Vol. 2) (pp. 43-61). Thousand Oaks, CA: Sage <https://doi.org/10.4135/9781446249222.n28>
- Dweck, C.S. (2000). Self-theories: their role in motivation, personality, and development. Psychology Press: Taylor and Francis Group. [https://www.scirp.org/\(vtj3fa45qm1ean45vvffcZ55\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2079849](https://www.scirp.org/(vtj3fa45qm1ean45vvffcZ55)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2079849)
- Fan, X., Luchok, K., Dozier, J. (2021). College students' satisfaction and sense of belonging: differences between underrepresented groups and the majority groups. *J Soc Sci*, 1(1), 1 -22. <https://doi.org/10.1007/s43545-020-00010-8>
- 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*. Ahead of print <https://journals.copmadrid.org/pi>
- Ferrari, J. R., Crum, K. P., Pardo, M. A. (2018). Decisional procrastination: Assessing characterological and contextual variables around indecision. *Current Psychology*, 37, 436-440. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9681-x>
- Habibikaleybar, R., & Bahadorikhosroshahi, J. (2016). The effectiveness training of self-management skills with academic alienation, academic persecution and bullying high school students. *Educ Strategy Med Sci*, 9 (5), 371-380. [In Persian]. <http://edcbmj.ir/article-1-1102-fa.html>

- Its Associated Individual, Peer, Family and School Factors: Evidence from Malaysian National Secondary School Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 7208. <https://doi.org/10.3390/ijerph18137208>
- Sares-Jäske, L., Czimbalmos, M., Majlander, S., Siukola, R., Klemetti, R., Luopa, P & Lehtonen, J. (2023). Gendered Differences in Experiences of Bullying and Mental Health Among Transgender and Cisgender Youth. *J Youth Adolescence*, 52, 1531–1548 <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01786-7>
- Smith, P., López-Castro, L., Robinson, S., Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33-40 <http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/87794>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol Bull*, 133, 65– 94 <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Sukor, M. S. M., Panatik, S. A., Noordin, N. F. (2020). The Influence of Humor Styles on The Sense of Belonging among University Students. *J Sains Human*, 12(1), 46-50. <https://doi.org/10.11113/sh.v12n1.1620>
- Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., and Dweck, C. S. (2013). An implicit theory of personality intervention reduces adolescent aggression in response to victimization and exclusion. *Child Development*, 84(3), 970-988. doi: 10.1111/cdev.12003
- Zamani, M., & Talepasand, S. (2017). The Effect of Multidimensional Motivational- Behavioral Interventions on Achievement Motivation, Academic Performance and Motivation of 7th-grade students. *New Educational Approaches*, 12(1), 92-109. [In Persian] doi: 10.22108/nea.2017.21753
- educational vitality, feeling of belonging to the school, the motivation of academic achievement among male and female students of secondary schools in Ilam. *Journal of Research in Educational Systems*, 12(Special Issue), 1085-1104. [In Persian]. https://www.jiera.ir/article_65043.html
- Mirzaei, M., Gharraee, B., & Birashk, B. (2013). The Role Of Positive And Negative Perfectionism, Self-Efficacy, Worry And Emotion Regulation In Predicting Behavioral And Decisional Procrastination. *Iranian Journal Of Psychiatry And Clinical Psychology*, 19(3 (74)), 230-240. [In Persian] <https://sid.ir/paper/16984/en>
- Mohebbi, M. & Mirnasab, M. (2018). The Protective Role of School Bonding against Risk of School Bullying and Victimization: A Review Study. *Journal title*, 5 (37), 120-138. [In Persian] <http://erj.khu.ac.ir/article-1-326-fa.html>
- 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), 524. doi 10.1186/s12889-021-10555-9.
- 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*. PMID 34729796 DOI: 10.1002/ab.22006
- Petrucci, F., Marcionetti, J., Castelli, L. (2022). Sense of School Belonging: The Illusion of a School-Size Effect. *Youth*, 2, 457-468. <https://doi.org/10.3390/youth2040033>
- 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. *Iran J Psychiatry*, 12(2), 118-127 <https://ijps.tums.ac.ir/index.php/ijps/article/view/1038>
- Sabramani, V., Idris, I. B., Ismail, H., Nadarajaw, T., Zakaria, E., Kamaluddin, M. R. (2021). Bullying and