

Research Article

The Effectiveness of Forgiveness Training Program on Increasing Academic well-being in Victims of Bullying Students

D. Mohammadi^{1*}, R. Badri², E. FathiAzar² & Sh. Nemati³

1. PhD Candidate of Educational Psychology, Faculty of Education Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email: delarammohamadi23@gmail.com

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

3. Associate Professor of Educational Sciences, Faculty of Education Sciences and Psychology, University of Tabriz, Iran.

Abstract

Aim: This study aimed to evaluate the effectiveness of forgiveness training programs on academic well-being in high school Victims of Bullying Students. **Methods:** This study was a semi-experimental study with pre-test / post-test and had a control group. From the high school students of Tabriz in the academic year of 2019-20, a sample consisting of 32 students who were victims of bullying was selected and randomly divided into two groups of 16 people. The experimental group received ten sessions of forgiveness training intervention. After the training, post-test scores were obtained and analyzed by multivariate covariance. Research tools include; Bullying Victim Scale (BVS), Academic well-being questionnaire (AWBQ), and Forgiveness Training Package. **Results:** The results showed that forgiveness training has a positive and significant effect on school value, Academic Satisfaction, and schoolwork engagement. It has a negative effect on school burnout. **Conclusion:** Based on the findings, it is suggested that a forgiveness training program be introduced in schools so that students can increase academic well-being by repairing injuries caused by past experiences, strengthening relationships, and creating positive feelings and attitudes toward peers and the school.

Key words: Forgiveness Training, Academic Well-Being, Victim, Bullying

Citation: Mohammadi, D., Badri, R., FathiAzar, F., & Nemati, Sh. (2021). The Effectiveness of Forgiveness Training Program on Increasing Academic well-being in Victims of Bullying Students. *Quarterly of Applied Psychology*, 15(3):565-591.

اثر بخشی آموزش بخشایشگری بر افزایش بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان قربانی قلدری

دل آرام محمدی^{۱*}، رحیم بدری^۲، اسکندر فتحی آذر^۲، شهروز نعمتی^۳

۱. کاندیدای دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. ایمیل: delarammohamad23@gmail.com

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

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

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر ارزیابی اثربخشی برنامه Z آموزش بخشایشگری بر افزایش بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان قربانی قلدری دوره اول متوسطه بود. **روش:** این پژوهش از نوع مطالعه نیمه تجربی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و دارای گروه کنترل بود. از جامعه دانش‌آموزان متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۸-۹۹، نمونه‌ای متشکل از ۳۲ دانش‌آموز قربانی قلدری، انتخاب شد و در دو گروه ۱۶ نفری به صورت تصادفی قرار گرفت. گروه آزمایش ده جلسه مداخله آموزش بخشایشگری دریافت نمود. بعد از اتمام آموزش نمرات پس‌آزمون اخذ و با استفاده از روش کواریانس چند متغیره تحلیل شد. ابزارهای پژوهش شامل؛ پرسشنامه قربانی قلدری، مقیاس بهزیستی تحصیلی و بسته آموزش بخشایشگری بود. **یافته‌ها:** نتایج پژوهش نشان داد، آموزش بخشایشگری بر مؤلفه‌های ارزش مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با مدرسه تأثیر مثبت، و بر مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه تأثیر منفی دارد. **نتیجه‌گیری:** بر اساس یافته‌ها پیشنهاد می‌شود، برنامه آموزش بخشایشگری در مدارس ارائه شود تا دانش‌آموزان بتوانند با ترمیم آسیب‌های ناشی از تجارب گذشته، تقویت روابط و ایجاد احساسات و نگرش مثبت نسبت به همسالان و مدرسه، بهزیستی تحصیلی را افزایش دهند.

کلید واژه‌ها: آموزش بخشایشگری، بهزیستی تحصیلی، قربانی، قلدری

استناد به این مقاله: محمدی، دل آرام، بدری، رحیم، فتحی آذر، اسکندر، و نعمتی، شهروز. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش بخشایشگری بر افزایش بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان قربانی قلدری. فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی کاربردی، ۱۵ (۳ پیاپی ۵۹): ۵۶۵-۵۹۱.

مقدمه

قلدری یکی از رایج‌ترین اشکال پرخاشگری در مدراس است که با عمدی بودن، تکرار در طول زمان و عدم توازن قدرت مشخص می‌شود (نج، چائو و شوری، ۲۰۲۰) و در آن قربانی در معرض اقدامات تهاجمی یک یا چند شخص دیگر به صورت لحظه‌ای یا مکرر قرار می‌گیرد (بوث، پارک و ژو، ۲۰۱۸). اگرچه شیوع پدیده قلدری در بین کشورها و فرهنگ‌ها متفاوت است، تحقیقات گسترده نشان می‌دهد که ۳۰ تا ۸۹ درصد دانش‌آموزان تجربه قربانی شدن در مدرسه داشته‌اند (هایمل و اسویرر، ۲۰۱۵؛ گرهام، ۲۰۱۶). قلدری نه تنها به دلیل ماهیت مسئله‌دار خود، بلکه به دلیل تأثیرات سوء آن بر سلامت جسمی، روانی و اجتماعی افراد درگیر مورد توجه قرار گرفته است (اسپوسیتو، آفوسو، امودو، دراگون و باچینی، ۲۰۲۱). مطالعات سیستماتیک و فراتحلیل‌های قبلی، میزان بالاتری از افسردگی، اضطراب، تفکر خودکشی، بستری در بیمارستان، استفاده از داروهای روانپزشکی، مشکلات روان‌تنی، پرخاشگری و خشونت؛ همچنین کاهش عملکرد شناختی، روابط اجتماعی ضعیف‌تر، اعتماد به نفس پایین‌تر، غیبت از مدرسه و افت تحصیلی را در نوجوانانی که در معرض قلدری قرار گرفته‌اند، نشان داده است (نج و همکاران، ۲۰۲۰؛ گافنی، توفی و فارینگتون، ۲۰۲۱؛ اسپوسیتو و همکاران، ۲۰۲۱). یافته‌های مطالعات مذکور حاکی است که تجربیات قربانی شدن به شدت بر سلامت روان و بهزیستی دانش‌آموزان در زمینه آموزشی تأثیر می‌گذارد (ترنر، رینالدز، لی، ساباسیک و بروم‌هید، ۲۰۱۸) و با مشکلات عاطفی بیشتر و سطح بهزیستی پایین‌تری همراه است (ارسلن و آلن، ۲۰۲۱).

به نظر می‌رسد قربانی شدن دانش‌آموزان به وسیله همسالان در مدارس، با وجود پیامدها و آمارهای بالای جهانی (هایمل و اسویرر، ۲۰۱۵؛ گرهام، ۲۰۱۶؛ هاتسون، ۲۰۱۸؛ دادرمان و رنجنستال-ایمپولا، ۲۰۱۹)، می‌تواند نگرش دانش‌آموزان را نسبت به مدرسه تغییر داده و احتمالاً بهزیستی تحصیلی آنها را تحت تأثیر قرار دهد. محققان بهزیستی تحصیلی را به عنوان نگرش فراگیران به تحصیل در نظر می‌گیرند که به عنوان میزان علاقه فراگیران به محیط آموزشی یا احساس دوست داشتن محیط تحصیلی تعریف شده است که می‌تواند کارکردهای عاطفی-تحصیلی فراگیر را تحت تأثیر قرار دهد (تومینینی-سوپنی، سالملا-آرو و نیمورتا، ۲۰۱۲؛ بلفی، گوس، فراین و ون دامه، ۲۰۱۲) و دارای چهار بعد؛ ارزش مدرسه، رضامندی، مشارکت در مدرسه و فرسودگی تحصیلی است (تومینینی-سوپنی و همکاران، ۲۰۱۲). امروزه یکی از اهداف مهم تربیتی در جوامع پیشرفته فراهم آوردن زمینه‌های بهزیستی در مدرسه برای دانش‌آموزان است (شیخ‌الاسلامی و قنبری‌طلب، ۱۳۹۷). اگر دانش‌آموزی احساس کند که در زمینه مدرسه مشکل دارد، بر بهزیستی وی تأثیر می‌گذارد. بنابراین استدلال می‌شود که مشکلات درک شده در مدرسه

شاخص معناداری برای بهزیستی تحصیلی است (کوره‌هن، لینانماکی و آنیو، ۲۰۱۴). حجم زیادی از مطالعات حاکی است، که قربانی شدن در مدرسه با کاهش میزان بهزیستی تحصیلی؛ باعث مشکلات زیاد روانی-اجتماعی؛ مانند افسردگی، اضطراب، روابط ناسازگار با دیگران، عملکرد تحصیلی پایین، افت تحصیلی، نمرات کمتر، ترک تحصیل، پیشرفت تحصیلی ضعیف، احساس تعلق کمتر نسبت به مدرسه، انگیزش تحصیلی پایین و غیبت از مدرسه می‌شود (گلستانه و بهزادی، ۱۳۹۸؛ ارسلن و آن، ۲۰۲۱؛ تومنینی-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲؛ کوره‌هن و همکاران، ۲۰۱۴؛ ترنر و همکاران، ۲۰۱۸؛ پونزو، ۲۰۱۳؛ فال و رابرتز، ۲۰۱۲؛ جیارینی و همکاران، ۲۰۲۰). با توجه به اثرات منفی فوری و طولانی مدت قلدری بر زندگی، سلامت روان و بهزیستی قربانیان، ضروری است که آموزش‌های لازم و مداخلات مؤثر برای کاهش این پدیده نگران‌کننده و پیامدهای آن در مدرسه انجام شود (گافنی، توفی و فارینگتون، ۲۰۲۱).

به طور کلی برنامه‌های ضد قلدری در مدارس به دو دسته اصلی تقسیم می‌شود. الف) رویکرد ضد قلدری جامع، که بصورت مدرسه محور علاوه بر خود دانش‌آموزان، عوامل مدرسه، معلمان و همچنین والدین را در بر گرفته و آموزش‌های مرتبط با قلدری به آنها ارائه می‌شود. ب) رویکرد هدفمند یا فردی، که بر ارائه مداخلات به قربانیان قلدری یا خود قلدرها متمرکز است (کالیری، ۲۰۲۰). در رویکرد جامع، با توجه به ماهیت قلدری که یک پدیده چند عاملی و پویا است و عوامل فردی، خانوادگی، مدرسه و جامعه ممکن است بر آن تأثیر بگذارند. استدلال می‌شود که برنامه‌های ضد قلدری نیز باید دیدگاهی چند عاملی داشته باشند و شامل فرد، سطوح زمینه‌ای و افراد متعدد از مدرسه باشند. در نتیجه، رویکرد کل مدرسه در مداخلات ضد قلدری به عنوان تلاشی برای رسیدگی به قلدری از طریق چارچوب اجتماعی-بوم‌شناختی درک می‌شود (واله، ویلیامز، استالکو-پریرا، ۲۰۲۰). نظریه اجتماعی-بوم‌شناختی برونفن‌برنر (۱۹۷۹) شاید در درک و تبیین پدیده قلدری مهم باشد، زیرا نحوه تعامل سیستم‌های مختلف را تجزیه و تحلیل می‌کند که بر رشد و روابط اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. در چارچوب این نظریه، سیستم‌های خرد (مانند مدرسه و خانواده)، سیستم‌های میانی (تعامل میان مدرسه و خانواده)، سیستم‌های بیرونی (دستورالعمل‌های ارسالی)، سیستم‌های کلان (مشکل از باورها و ارزش‌های فرهنگی و سیستم‌های زمانی مانند شرایط اجتماعی-تاریخی از عوامل مؤثر در بروز مشکلات رفتاری مانند قلدری و قربانی شدن دانش‌آموزان هستند (لامبه، جیوپا، هونگ و کریچ، ۲۰۱۸). در این رویکرد فرض بر این است که با تغییر هنجارهای اجتماعی به گونه‌ای که قلدری مورد پذیرش قرار نگیرد و افراد را به رفتارهای اجتماعی و عدم پذیرش قلدری تشویق کند، می‌توان تغییرات رفتاری را ایجاد کرد و قلدری را کاهش داد (گافنی، توفی و فارینگتون، ۲۰۲۱). در رویکرد هدفمند یا

فردی، سعی می‌شود مهارت‌هایی مانند حل مسئله، مهارت‌های رفتاری، اجتماعی به افراد درگیر در قلدری آموزش داده شود یا اینکه در چارچوب روانشناسی مثبت‌نگر، توانایی‌های روانشناختی و درونی افراد (مانند همدلی، بخشایشگری و...) ارتقا یابد. این رویکرد برای کار با افراد درگیر در قلدری یا افرادی که مورد آزار و اذیت قرار می‌گیرند، استفاده می‌شود (گافنی، فارنگتون و وایت، ۲۰۲۱).

فراتحلیل‌های صورت گرفته در خصوص دو رویکرد بالا نشان می‌دهد هر چند رویکرد جامع به طور بالقوه می‌تواند به اندازه رویکرد هدفمند موثر واقع شود. با این حال بررسی‌های بیشتر حاکی است، مداخلات جامع به دلیل افزایش پیچیدگی و چالش‌های اجرایی از اثربخشی کمتری برخوردار هستند. همچنین نظارت بر حسن اجرای برنامه‌های مداخله و پیاده‌سازی درست مراحل آن با دشواری همراه بوده و مقرون به صرفه نیست. بعلاوه این برنامه‌ها به دلیل ماهیت چند جزئی، نیازمند مداخله و ارزیابی چند جانبه بوده و طیف وسیعی از نتایج را در نظر می‌گیرد که با استفاده از ابزارها و رویکردهای مختلف ارزیابی، اندازه‌گیری می‌شود که به نظر می‌رسد در مورد اهداف برنامه‌ها اجماع کمی وجود دارد و این امر باعث می‌شود که دید منسجمی از تاثیر واقعی این برنامه‌ها وجود نداشته باشد (گلدبرگ، اسکالاد، الفرینک، اسپرژ، بولمبجر، ۲۰۱۹؛ وینگال، کلی و گراس، ۲۰۲۱). از طرفی مطابق با ادبیات پژوهشی، اکثر مداخلات ضد قلدری در مدارس سراسر جهان، بجای کمک به دانش‌آموزان قربانی جهت بهبود پیامدها و کنار آمدن با پدیده قلدری، به کاهش قلدری علاقه دارند (اگن و تودرو، ۲۰۰۹). در حالی که محققان استدلال کرده‌اند با توجه به تأثیر شدید پیامدهای قربانی شدن بر سلامت روان و بهزیستی قربانیان، تنها تمرکز بر چگونگی کاهش میزان قلدری کافی نیست و بایستی پیامدهای منفی قربانی شدن و نقش عوامل محافظتی نیز مورد توجه قرار گیرد (کیونتانا اورتس و ری، ۲۰۱۸b). با این حال، تحقیقات در مورد عوامل محافظتی و مداخله‌های موثر که ممکن است رابطه بین قربانی شدن و پیامدهای آن را تعدیل کند، محدود و در مراحل اولیه است (ژیک، فارینگتون و توفی، ۲۰۱۹؛ لیو، لو، ژائو و سو، ۲۰۱۳). همچنین برای درک دقیق اینکه چه عواملی برای چه جمعیتی و در چه زمینه‌هایی موثر است، بررسی‌های بیشتری لازم است (واتسون و همکاران، ۲۰۲۱).

یکی از عوامل محافظتی که تصور می‌شود، نقش مهمی در کنار آمدن قربانیان با عواقب قلدری دارد، بخشایشگری است (کیونتانا اورتس و ری، ۲۰۱۸a؛ اسکار، فریدمن، کارلن و واتسون، ۲۰۱۶). بخشایشگری از آغاز نوع بشر وجود داشته و سابقه آن نه تنها از فرهنگ‌ها بلکه از گونه‌ها نیز فراتر می‌رود (مک‌کالو، ۲۰۰۸؛ نقل از فر، جلفاند و نج، ۲۰۱۰). بخشایشگری تا اوایل دهه ۱۹۹۰، عمدتاً به‌عنوان یک ساختار فلسفی یا دینی تصور می‌شد. از آن زمان به بعد، مطالعه

روانشناسی بخشایشگری به سرعت گسترش یافته است (دیویس، ورثینگتون، هوک و هیل، ۲۰۱۳). در دوران حاضر، هرچند در ادبیات نظری در مورد تعریف بخشایشگری اتفاق نظر وجود ندارد اما محققان متفق‌القول هستند که بخشش مجموعه‌ای از رفتارهای شناختی، احساسی، و نه لزوماً رفتاری در برابر تخلف است و حداقل یک فرایند درون‌فردی، اما نه لزوماً یک فرایند بین‌فردی است. دارای دو بعد اساسی شامل؛ یک بعد منفی (به عنوان مثال، کاهش یا انصراف از کینه و عصبانیت) و یک بعد مثبت (به عنوان مثال، واکنش‌های مهربانانه به یک متجاوز) است (دیویس و همکاران، ۲۰۱۳؛ لی و انرایت، ۲۰۱۴؛ وید، هویت، کیدول و ورثینگتون، ۲۰۱۴؛ اختر و بارلو، ۲۰۱۸). تمامی مدل‌های بخشایشگری تاحدودی دارای مراحل اصلی شامل؛ کشف میزان رنج و آسیب و مواجهه با احساسات مرتبط، تصمیم‌گیری برای بخشیدن مجرم، کسب نگرش و همدلی با مجرم، و پیدا کردن معنا در رنج و آسیب است (سانچز-هرناندز، کانالس، پینادو و انرایت، ۲۰۲۱؛ واتسون و همکاران، ۲۰۲۱).

بر مبنای تئوری‌های شناختی، بخشایشگری می‌تواند با تغییر ادراک فرد از آسیب‌ها و تعدیل مفروضات فرد در مورد خود، افراد دیگر و جهان، و با قرار دادن جرم در چشم‌انداز وسیع‌تری، به اصلاح دیدگاه‌های قبلی و شکل‌گیری مفروضات واقع‌گرایانه جدید کمک نماید تا قربانیان احساس ایمنی و کنترل خود را بازیابی کنند و بتوانند مثبت‌تر در مورد خود، دیگران و موقعیت‌ها فکر کنند. در نتیجه، جهان قابل‌درک‌تر و قابل‌پیش‌بینی‌تر می‌شود (فر، جلفاند و نج، ۲۰۱۰). مشخص شده است که داشتن چنین حسی از کنترل، رفتار اجتنابی کمتری را در پاسخ به پرخاشگری همسالان پیش‌بینی می‌کند (واتسون و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین بخشایشگری در تجربیات منفی قربانیان با پاسخ‌های مقابله‌ای موثر، حل تعارض و حمایت خواهی، بهبود فرایندهای ارتباطی، عزت نفس بالاتر و سطوح پایین‌تر اضطراب اجتماعی ارتباط دارد (دهقانی و اصلانی، ۱۳۹۹؛ فلانگان، هوک، رانترو و ریش، ۲۰۱۲)، و به نظر می‌رسد عاملی حیاتی از پاسخ‌های فعال مثبت به آسیب‌های جدی است که از طریق بهبود خاطرات گذشته و بازگرداندن اعتماد کنونی، چرخه آسیب‌های آینده را می‌شکند و با مزایای سلامت روانی، جسمی و بهزیستی ارتباط دارد (لاولر-رو و پیفری، ۲۰۰۶). این ارتباط ممکن است به این دلیل باشد که بخشایشگری استرس مزمن طولانی مدت را که برای سلامت جسمی و روانی مضر است، کاهش می‌دهد (واتسون و همکاران، ۲۰۲۱). در مجموع تحقیقات اخیر نشان می‌دهد که بخشایشگری دارای مزیت دوگانه کاهش خطر قربانی شدن و کاهش پیامدهای منفی برای قربانیان قلدری است (ریک و دی‌ویت، ۲۰۱۸؛ رای، کیونتانا-ارتس، مریدا-لوپز و اکسترمر، ۲۰۱۹؛ گارسیا-واسکز، والدز-کیرو، ماتینز-فرر و پارا-پرز، ۲۰۲۰). با توجه به تأثیرات مثبت بخشایشگری بر قربانیان قلدری، تحقیقات

بیشتری در مورد استفاده از آموزش بخشایشگری به عنوان یک استراتژی هدفمند در بین دانش-آموزان قربانی قلدری ضرورت دارد (بارگاسیا، اشنایدر، پالینی و بایوکو، ۲۰۱۷؛ واتسون و همکاران، ۲۰۲۱).

از منظر روان‌شناسی مثبت‌گرا، دلایل بیشتری وجود دارد که چرا تمرکز بر بخشش، بر همه دانش‌آموزان خصوصاً بر قربانیان قلدری در یک مدرسه مناسب است. اولاً، بخشش می‌تواند یک استراتژی مقابله‌ای مفید برای هر کسی باشد، صرف نظر از این که آیا مورد هدف قلدری بوده یا خیر. ثانیاً، حتی اگر یک دانش‌آموز در حال حاضر قربانی قلدری نشود، باید یاد بگیرد که چگونه ببخشد، چرا که پس از آن می‌تواند در صورت قربانی شدن در آینده و یا غلبه بر آسیب‌های ناشی از تجارب گذشته، بخشایشگری را بکار گیرد. ثالثاً، مشخص شده است که تجهیز شدن در مقابل رفتارهای قلدری با مهارت‌های جدید، زمانی مؤثر می‌شود که بتوان توانایی تغییر نگرش و رفتار را داشت که بخشایشگری چنین توانایی را ایجاد می‌کند (فوکس و بولتون، ۲۰۰۳؛ نقل از اگن و تودرو، ۲۰۰۹). بعلاوه بخشایشگری با رفع محدودیت‌های مداخلات ضدقلدری جامع، که در شناسایی و غلبه بر آسیب‌های هیجانی قربانیان قلدری مشکلاتی داشتند، بعنوان یک عامل محافظتی در برابر مشکلات عاطفی (از جمله افسردگی، خشم آسیب‌زننده، اضطراب و ناسازگاری) عمل می‌کند و با بهبود مشکلات عاطفی و اجتماعی قربانیان قلدری، بهزیستی آنها را ارتقا می‌بخشد و کمک می‌کند تا در آینده قربانی نباشند. بنابراین آموزش بخشایشگری در مدارس توصیه شده است (سانچز-هراندز و همکاران، ۲۰۲۱).

تحقیقات مزایای بخشش را دو سطح درون‌فردی و بین‌فردی مستند کرده است (ریک و مانیا، ۲۰۱۲). در سطح درون‌فردی، بخشایشگری را با افزایش سلامت جسمی و روانی از جمله کاهش خشم، سطح استرس، افسردگی، اضطراب، فشار خون پایین تر و کیفیت خواب بهتر، عملکرد تحصیلی موفق‌تر، افزایش شادی، امیدواری، هوش هیجانی، عزت نفس، خوش بینی و رضایت از زندگی مرتبط دانسته است (پاسکو، ۲۰۲۰؛ لیو و همکاران، ۲۰۱۳؛ گریفین، ورثینگتون، لاولاک، ویو و هویت، ۲۰۱۵). در سطح بین‌فردی، بخشایشگری با مهار پرخاشگری و تخلفات کمتر در آینده همراه است که می‌تواند به آشتی، همدلی، حمایت اجتماعی بالاتر، مهارت‌های اجتماعی بیشتر، رفتار اجتماعی مسالمت‌آمیز؛ انگیزه انتقام کمتر، کاهش رفتارهای قلدری و قربانی شدن منجر شود (غباری بناب و همکاران، ۲۰۲۰؛ واتسون و همکاران، ۲۰۲۱؛ وب و همکاران، ۲۰۱۲؛ کیونتانا-ارتس و همکاران، ۲۰۱۹) و در دراز مدت، رضایت از رابطه و ثبات در دوستی را تقویت کند (ون‌دروال، کارامانز و سلیسن، ۲۰۱۷). سایر تحقیقات اظهار کردند که بخشش ممکن است یک راه حل فعال برای مشکلات قلدری در بین نوجوانان باشد (اگن و تودرو، ۲۰۰۹؛ کیونتانا-

ارتس، رای و ورثینگتون، ۲۰۲۱). اوغورلو و ساریچام (۲۰۱۸) در مطالعه‌ای روی دانش‌آموزان راهنمایی در ترکیه دریافتند که بخشش می‌تواند به عنوان یک مکانیسم مقابله‌ای مطلوب هنگام برخورد با قلدری مورد استفاده قرار گیرد. فلانگان و همکاران (۲۰۱۲)، پس از بررسی قلدری و قربانی شدن در بین دانش‌آموزان پایه ششم تا هشتم، دریافتند که بخشش در حل و فصل اختلافات و احیای عزت نفس موفق بوده است و می‌تواند در حل تعارض و بازیابی روابط بین فردی مفید باشد و بعنوان یک مداخله موفق در برخورد با موقعیت قلدری و آثار قلدری مورد استفاده قرار گیرد (کیونتانا - ارتس و رای، ۲۰۱۸a؛ پاسکو، ۲۰۲۰). برخلاف این مستندات پژوهشی، برخی از محققان خاطرنشان کردند که بخشش ممکن است مفید نباشد، زیرا احتمال دارد بخشنده را در معرض قربانی شدن بیشتر یا سرزنش خود قرار دهد (کاتز، استریت و آریاس، ۱۹۹۷). یا ابعاد خیرخواهانه بخشش ممکن است به جای اینکه به عنوان یک عامل محافظت کننده عمل کند، اثرات منفی مشکلات درونی‌سازی را در قربانیان قلدری افزایش دهد (والترز و کیم‌اسیون، ۲۰۱۴).

امروزه اگر چه تعداد فزاینده‌ای از مطالعات شواهد محور نشان می‌دهد بخشش به افراد کمک می‌کند تا با قلدری و پیامدهای آن کنار بیایند، اما تمامی این مطالعات در یک راستا نیستند و بیشتر این مطالعات مرتبط با جمعیت بزرگسالان است (کیونتانا - ارتس و ری، ۲۰۱۸a، بارگاسیا، شنایدر، پالینی و بایوکو، ۲۰۱۷، کیونتانا - ارتس و ری، ۲۰۱۸b). علاوه بر این، دانش کمتر و شکاف علمی بیشتری در مورد اهمیت بخشایشگری مرتبط با نوجوانان قربانی قلدری وجود دارد (ژیک و همکاران، ۲۰۱۹؛ بارگاسیا و همکاران، ۲۰۱۷). از طرفی در ایران نیز مطالعات محدودی در زمینه آموزش بخشایشگری بر قربانیان قلدری صورت گرفته است که به عنوان خلا پژوهشی مطرح می‌شود. در چنین شرایطی، انجام پژوهش‌های علمی برای پر کردن خلأ موجود و اعمال مداخلات مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر، به منظور تقویت توانایی درونی دانش‌آموزان و کاهش پیامدهای قلدری بر قربانیان می‌تواند، جهت دستیابی به پیامدهای مثبت هم در زمان حال و هم در دوران بزرگسالی نقش بسیار مهمی داشته باشد. پس هدف پژوهش حاضر طراحی و ارزیابی اثر بخشی برنامه آموزش بخشایشگری بر بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان قربانی قلدری بود.

مواد و روش کار

پژوهش حاضر از نوع مطالعه نیمه تجربی با پیش آزمون و پس آزمون و دارای گروه کنترل بود. ابتدا مجوز پژوهش از آموزش پرورش ناحیه ۲ تبریز به شماره ۱۸۰۲/۲۴۷۵/۱۲۲ اخذ و از جامعه دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹، به روش خوشه‌ای

تک مرحله ای تصادفی یکی از مدارس دوره اول دبیرستان ناحیه ۲ تبریز جهت اجرای پژوهش انتخاب گردید. سپس مطابق نظر متخصصان روش‌شناختی پژوهش (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۸) و سایر پژوهش‌های مشابه قبلی، نمونه‌ای متشکل از ۳۲ دانش‌آموز پسر قربانی قلدری، با استفاده از مقیاس استاندارد غربالگری شد و در دو گروه ۱۶ نفری به صورت تصادفی قرار گرفت. معیارهای ورود به مداخله رضایت آگاهانه، داشتن تجربه قربانی شدن و نداشتن آسیب و اختلال همزمان دیگر و معیار خروج عدم شرکت در تمامی جلسات آموزش بود. ابتدا از گروه‌های مورد مطالعه با ابزارهای استاندارد بهزیستی تحصیلی و بخشایشگری پیش‌آزمون اخذ شد. در ادامه ده جلسه آموزش بخشایشگری به مدت ۴۵ دقیقه در طول یک ماه برای گروه آزمایش اجرا شد در حالیکه گروه کنترل چنین آموزشی دریافت نکرد. بعد از اتمام آموزش با همان مقیاس‌های استاندارد که کدگذاری شده و هویت پاسخ‌دهنده مجهول بود، نمرات پس‌آزمون اخذ گردید، اما به دلیل شرایط کرونایی و تعطیلی کامل مدارس و عدم دسترسی پژوهشگران به گروه‌های مطالعه، مرحله پیگیری حذف شد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کواریانس چند متغیره در SPSS20 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ابزارهای پژوهش عبارتند از:

الف) پرسشنامه قربانی قلدری (BVS): این ابزار حاوی ۲۶ گویه است که قربانی شدن نوجوانان را در سه زیر مقیاس جسمانی، کلامی و عاطفی در یک مقیاس لیکرتی ۶ درجه‌ای می‌سنجد. ضرایب همبستگی کل مقیاس با خرده مقیاس عاطفی از حداقل ۰/۸۷ تا حداکثر ۰/۹۳، برای خرده مقیاس کلامی از حداقل ۰/۷۵ تا حداکثر ۰/۹۰، و برای خرده مقیاس جسمانی از ۰/۷۴ تا ۰/۸۹ در نوسان بود که نشان از همبستگی رضایت بخش و معنادار بین خرده مقیاس‌های قربانی شدن با نمره کل دارد. برای سنجش پایایی مقیاس، روش بازآزمایی مورد استفاده قرار گرفته است و آزمون در دو نوبت با فاصله زمانی ۴ هفته اجرا و سپس ضرایب همبستگی بین دوبار اجرا محاسبه شده است. ضرایب به دست آمده برای کل آزمون ۰/۹۸، و برای حوزه‌های عاطفی، کلامی و جسمانی به ترتیب ۰/۹۸، ۰/۹۹ و ۰/۹۸ بوده است (بدری، حسینی، هاشمی و میرنسب، ۱۳۹۷).

ب) مقیاس بهزیستی تحصیلی (AWBQ): این پرسشنامه ۳۱ گویه‌ای توسط تومینین سوینی و همکاران (۲۰۱۲)، و در مقیاس لیکرت بر اساس طیف هفت درجه ای طراحی شده است که دارای ۴ بعد ارزش مدرسه (۹ گویه)؛ فرسودگی نسبت به مدرسه (۹ گویه)؛ رضایتمندی تحصیلی (۴ گویه) و مشارکت (۹ گویه) است. این محققان روایی مقیاس را مطلوب و مقدار آلفای کرونباخ برای ابعاد چهارگانه‌ی ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و مشارکت را به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ گزارش نمودند. در ایران نیز مرادی، سلیمانی

خشاب، شهاب‌زاده، صباغیان و دهقانی‌زاده (۱۳۹۵) آن را اعتباریابی کرده و نمرات ابعاد فوق را به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۹، ۰/۸۷ و ۰/۹۰ گزارش نمودند.

پ) برنامه آموزش بخشایشگری: برنامه آموزش بخشایشگری با الهام از برنامه آموزش بخشایشگری اینریت، کناتسون، هالتر باسکین و کناتسون (۲۰۰۷)، و با راهنمایی افراد متخصص در حوزه روانشناسی و کودکان استثنایی طراحی شد. بعد از تدوین فرم اولیه برنامه آموزش بخشایشگری بر اساس منابع و سرفصل‌های از پیش تعیین شده به روش سنتز پژوهی، این برنامه برای اساتید راهنما و مشاور رساله ارسال شده و اصلاح آن تا رسیدن به فرم نهایی ادامه پیدا کرد. در ادامه، بسته طراحی شده به ۸ نفر از اساتید دانشگاهی صاحب‌نظر در این حوزه ارسال شد تا بعد از مطالعه، نظر نهایی خود را در خصوص میزان روا بودن از لحاظ محتوایی بیان کنند. نظرات داوران جمع‌آوری شده و با استفاده از روش لاوشه ضریب روایی بسته آموزشی $CVR = 0/89$ به دست آمد. در جدول ۱ خلاصه برنامه آموزش آمده است.

جدول ۱. خلاصه برنامه آموزش بخشایشگری طراحی شده

جلسه	هدف	محتوا	فعالیت یا تکالیف اعضای گروه
اول	بیان چارچوب جلسات و مفهوم بخشایشگری	معرفی اعضا و قوانین آموزش شناسایی مفهوم بخشایشگری	آیا در گذشته برای اعضای گروه اتفاق ناعادلانه‌ای رخ داده است؟ آن را به صورت مختصر شرح دهید.
دوم	آشکارسازی خشم و آسیب	بخاطر آوردن آسیب مواجهه با خشم و تظاهرات آن	چه کسی یا چه عواملی باعث شد آسیب ببینید؟ در آن زمان چه شرایطی داشتید و چگونه پاسخ دادید؟
سوم	بررسی پیامدهای نبخشیدن	احساس شرم و گناه احساس درد و قربانی شدن پیامدهای منفی هیجانی، شناختی	چه عواملی باعث شده که احساس شرم و گناه کنید؟ آیا از مرور آسیبی که دیده اید احساس ناخوشایندی دارید؟
چهارم	درک و تغییر در قربانیان قلدری	درک علت خطا و خطاکار واقع بین بودن و پذیرش خطا	به نظرتان واقعا چه عواملی باعث شده آن خطا علیه شما صورت گیرد؟ دلیل شما برای اینکه می‌خواهید روش واکنشی خود در مقابل آسیب یا رنجش را عوض کنید توضیح دهید.
پنجم	همدلی با افراد قلدر	پذیرش مسئولیت خود پذیرش خطاکار	در مورد زندگی افراد خطاکار چه می‌دانید در ادامه توضیح دهید که به نظر شما او چه احساسی داشته است.

ششم	عنوان یک انسان	انسان	ارزش ذاتی قلدر به بحث در مورد ارزش ذاتی	آیا به نظرتان قلدرها خود قبلا قربانی شده‌اند؟ چه احساسی داشته‌اند؟
هفتم	تصمیم به بخشش قلدرها	یافتن بخشایشگری بعنوان راه حل برای رنجش‌ها	بخشایشگری چه چیز هست و چه چیز نیست.	بخشایشگری را توضیح دهید و بگویید بخشایشگری چه چیز هست و چه چیز نیست.
هشتم	تلاش برای بخشش قلدرها	یادگیری اصول بخشش	تمرکز بر بخشش و مزایای آن	به نظرتان چگونه می‌توانید فرد خطاکار را ببخشید؟
نهم	تلاش قربانیان برای عمیق‌تر نمودن بخشش	روشهای تداوم بخشش	کشف معنا از بخشایشگری	آیا واقعا افراد خطاکار را بخشیده اید؟ آیا با نگاهی نو می‌توانید معنای جدیدی از آسیب‌ها به دست آورید؟
دهم	پيامدهای عملی بخشش برای قربانیان	رهایی از درد و خلق تمامیت خویش	باز آفرینی زندگی	بخشش را در زندگی تمرین کنید. آزادانه برای افراد خطاکار نامه بنویسد و بخشش خود را اعلام دارید (بدون ارسال).

یافته‌ها

در پژوهش حاضر شاخص‌های توصیفی متغیر وابسته در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیر وابسته در گروه‌ها

متغیر	مؤلفه‌ها	گروه	پیش‌آزمون			پس‌آزمون				
			میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره
ارزش	مدرسه	آزمایش	۲۷/۱۲	۴/۷۳	۱۸	۳۲	۲۹/۷۵	۳/۸۴	۲۲	۳۶
			کنترل	۲۴/۷۵	۳/۸۵	۱۷	۳۲	۲۳/۹۴	۴/۴۳	۱۷
بهبودی تحصیلی	رضایمندی تحصیلی	آزمایش	۹/۱۹	۲/۶۹	۵	۱۴	۱۳/۳۷	۳	۷	۱۷
			کنترل	۸/۵	۳	۴	۱۳	۸/۵۶	۳/۱	۴
آزمایش	کنترل	آزمایش	۲۴/۱۹	۶/۲۱	۱۲	۳۲	۲۸/۱۳	۵/۱۹	۱۸	۳۸
			کنترل	۲۴/۱۹	۶/۲۱	۱۲	۳۲	۲۸/۱۳	۵/۱۹	۱۸

۳۴	۱۳	۵/۲	۲۱/۷۵	۳۲	۱۴	۵/۶۱	۱۹/۶۳	کنترل	درآزمیزی با مدرسه
۳۶	۲۶	۳/۷۵	۳۰/۸۱	۴۰	۳۰	۳/۴	۳۵/۳۱	آزمایش	فرسودگی
۴۱	۳۰	۳/۹۳	۳۷/۵	۴۱	۲۸	۴/۱	۳۶/۱۲	کنترل	

نتایج جدول ۲ داده‌های توصیفی نشان می‌دهد میانگین نمره‌های پس‌آزمون گروه آزمایش در مؤلفه‌های ارزش مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و درآزمیزی با مدرسه، بیشتر از گروه کنترل است همچنین در مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه، میانگین نمره‌های پس‌آزمون در گروه آزمایش کمتر از گروه کنترل است.

برای بررسی اثربخشی آموزش بخشایشگری بر بهبود بهزیستی تحصیلی، از تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شد. قبل از استفاده از این روش تحلیل، پیش‌فرض‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. پیش فرض نرمال بودن توزیع متغیر وابسته با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف بررسی شد، که مقادیر Z محاسبه شده برای تمام مؤلفه‌ها در سطح $P < 0/01$ معنی‌دار نبود. نتیجه بررسی پیش فرض همگنی واریانس خطا برای متغیرهای وابسته با استفاده از آزمون لون تأیید شد.

جدول ۳. خلاصه آزمون کرویت بارتلت جهت همبستگی متعارف

شاخص	نسبت	خی دو تقریبی	درجه آزادی	سطح معناداری
احتمال	۰/۰۰۰	۲۱/۹۷	۹	۰/۰۰۹

نتایج جدول ۳، بررسی پیش‌فرض همبستگی متعارف متغیرهای وابسته با استفاده از آزمون کرویت بارتلت نشان داد که مقدار X^2 مجاسبه شده (۲۱/۹۷) در سطح $P < 0/05$ معنی‌دار است. نظر به اینکه پیش‌فرض‌های عمومی و اختصاصی تحلیل کواریانس چندمتغیره محقق شده بود. لذا جهت تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه اصلی پژوهش از این روش استفاده شد.

جدول ۴. گزارش نتایج تحلیل کواریانس چند متغیره

منبع تغییر	آزمون	مقدار	F	DF	dfخطا	سطح معنی‌داری	ضریب اتا	توان
روش و یلکز	لامبدای	۰/۵۹	۸/۴۱	۴	۲۳	۰/۰۰۰	۰/۵۹	۱

مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد، F محاسبه شده (۸/۴۱) در سطح $P < 0/05$ معنادار است. بنابراین فرض کلی پژوهش مبنی بر تفاوت گروه‌ها در متغیرهای مورد بررسی، تأیید می‌شود. یعنی بین دو گروه دانش‌آموزان گروه کنترل و آزمایش حداقل در یکی از متغیرهای وابسته بهزیستی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین با توجه به ضریب اتای محاسبه شده ($\eta^2 = 0/59$)، می‌توان استنباط کرد، روش آموزش بخشایشگری، علیرغم تفاوت در گروه‌ها می‌تواند ۵۹ درصد از واریانس ترکیب متغیرهای وابسته را با توان (۱)، تبیین کند.

جدول ۵. تحلیل کوواریانس اثرات آموزش بخشایشگری بر مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی با کنترل پیش‌آزمون

منبع	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح	ضریب	توان	متغیر
	مجذورات	آزادی	مجذورات		معناداری	اتا		
ارزش	۱۵/۰۷	۱	۱۵/۰۷	۴/۳۲	۰/۰۴	۰/۱۴۳	۰/۵۳	روش
مدرسه	۹۰/۶۳	۲۶	۳/۴۷					خطا
	۱۵۱۱۸	۳۲						کل
رضایت	۱۱/۲۸	۱	۱۱/۲۸	۵/۵۲	۰/۰۲	۰/۱۸	۰/۶۲	روش
تحصیلی	۵۳/۱۱	۲۶	۲/۰۴					خطا
	۳۹۳۳	۳۲						کل
درآمیزی	۲۲/۵۹	۱	۲۲/۵۹	۷/۶۷	۰/۰۱	۰/۲۳	۰/۷۶	روش
با مدرسه	۷۶/۵۴	۲۶	۲/۹۴					خطا
	۱۴۵۲۹	۳۲						کل
فرسودگی	۶۱/۹۶	۱	۶۱/۹۶	۱۴/۷۷	۰/۰۰۱	۰/۳۶	۰/۹۶	روش
تحصیلی	۱۰۹/۰۴	۲۶	۴/۱۹					خطا
	۳۸۶۷۹	۳۲						کل

مطابق مندرجات جدول ۵ آموزش بخشایشگری بر مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی اثر بخش است. چرا که F محاسبه شده برای مؤلفه ارزش مدرسه ($F=4/32$ و $\eta^2=0/143$)، رضایت تحصیلی ($F=5/52$ و $\eta^2=0/18$)، درآمیزی با مدرسه ($F=7/67$ و $\eta^2=0/23$) و فرسودگی تحصیلی ($F=14/77$ و $\eta^2=0/36$) در سطح $P < 0/05$ معنادار است. بنابراین می‌توان گفت، آموزش بخشایشگری بر مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی تأثیر مثبت دارد و می‌تواند مؤلفه ارزش مدرسه را به اندازه ۱۴/۳ درصد، رضایت تحصیلی را ۱۸ درصد، درآمیزی با مدرسه را ۲۳ درصد و فرسودگی تحصیلی را ۳۶ درصد تبیین کند.

جدول شماره ۶. مقایسه میانگین اصلاح شده پس از آزمون مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی در گروه‌ها

پس از آزمون	گروه‌ها	میانگین اصلاح شده	خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری
ارزش	آزمایش	۲۲/۲۷	۰/۶۸	۱/۴۲	۰/۲۲	۰/۰۴
مدرسه	کنترل	۲۰/۸۵	۰/۶۸			
رضایت	آزمایش	۱۱/۵۲	۰/۵۲	۱/۲۳	۰/۱۷	۰/۰۲
تحصیلی	کنترل	۱۰/۲۹	۰/۵۲			
در آمیزی با	آزمایش	۲۲/۰۲	۰/۶۳	۱/۷۳	۰/۱۹	۰/۰۱
مدرسه	کنترل	۲۰/۲۹	۰/۶۳			
فرسودگی	آزمایش	۳۳/۰۳	۰/۷۵	۲/۸۷	۰/۲۵	۰/۰۰۱
تحصیلی	کنترل	۳۵/۹	۰/۷۵			

مندرجات جدول ۶ نشان می‌دهد، میانگین اصلاح شده و تفاوت میانگین‌ها در مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی در سطح $P < 0/05$ معنادار است و با توجه به اینکه تفاوت میانگین‌ها در مؤلفه فرسودگی تحصیلی نسبت به سایر مؤلفه‌ها بزرگتر است پس آموزش بخشایشگری بر فرسودگی تحصیلی تاثیر بیشتری داشته است. در مجموع با توجه به نتایج تحلیل کواریانس چند متغیره، فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش بخشایشگری بر افزایش بهزیستی تحصیلی تأیید شد.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش بخشایشگری بر بهبود مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان قربانی قلدری بود. نتایج پژوهش نشان داد، آموزش بخشایشگری بر مؤلفه‌های ارزش مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و در آمیزی با مدرسه تاثیر مثبت؛ و بر مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه تاثیر منفی داشت. با توجه به اینکه تاکنون هیچ پژوهشی، تاثیر آموزش بخشایشگری بر بهزیستی تحصیلی را بطور اختصاصی بررسی ننموده است، لذا پژوهش‌چندانی که بتوان نتایج آن را مستقیماً با نتایج این تحقیق مقایسه کرد، یافت نشد. اما پیشینه قابل توجهی درباره اثربخشی بخشایشگری بر بهزیستی کلی، روانشناختی، ذهنی، معنوی و سایر پژوهش‌های مرتبط وجود داشت. به عنوان مثال، پژوهش اردشیری لردجانی و شریفی (۱۳۹۷) نشان داد روان‌درمانی مبتنی بر بخشایشگری بر فرسودگی و دلزدگی زناشویی زنان آسیب‌دیده از خیانت

زناشویی اثربخش بوده است. واتسون، راپی و تودرو (۲۰۱۷) دریافتند که افرادی که می‌بخشند، میزان خشم کمتری نشان می‌دهند و تمایل کمتری نسبت به انتقام دارند. مطالعه آگان و تودورو (۲۰۰۹) نشان داد نوجوانانی که سطح بالایی از بخشش دارند، هنگام قربانی شدن، احساس آسیب‌دیدگی کمتری را تجربه می‌کنند. همچنین با نتایج پژوهش‌های (والنداری و مگاوتی، ۲۰۱۹؛ یالچین و مالکوچ، ۲۰۱۵؛ آلمند، هیل، قائم‌مقامی و مارتین، ۲۰۱۲؛ چان، ۲۰۱۳؛ وایی و بیپ، ۲۰۰۹؛ لاولر- رو و پیفری، ۲۰۰۶؛ ون‌آین، ویتولیت و لانا، ۲۰۱۷؛ گریفین و همکاران، ۲۰۱۵) که نشان دادند بخشایشگری می‌تواند عاملی برای بهزیستی در نوجوانان باشد و تأثیرات مثبتی در شادی، بهزیستی معنوی، روانشناختی و بهزیستی ذهنی در نوجوانان، از جمله افراد قربانی قلدری داشته باشد، همسو است و با نتایج پژوهش بالکین و همکاران (۲۰۲۱) که هیچ ارتباطی بین علائم تروما و مرحله اولیه بخشش و هیچ رابطه‌ای بین مرحله نهایی بخشش و بهزیستی یافت نشد، ناهمسو است.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، بررسی‌های اخیر در مورد ادبیات مربوط به بخشش و سلامتی استدلال کرده‌اند که: الف) بخشش یک روند مقابله‌ای متمرکز بر احساسات است که می‌تواند سلامتی را ارتقا بخشد (ورثینگتون و اسپیرر، ۲۰۰۴)، ب) و با کاهش افکار و احساسات منفی و افزایش عواطف و هیجانات مثبت تأثیر عمده‌ای بر سلامتی بگذارد (هریس و تورسن، ۲۰۰۶)، ج) به ویژه هنگامی که با انگیزه‌های نوع دوستی انجام شود (ورثینگتون، ون‌اوین، ویتولیت، لرنر و اسپیرر، ۲۰۰۵). داشتن انگیزه‌های نوع دوستی در بخشایشگری، می‌تواند پاسخ‌های انتقام‌جویی را کاهش دهد و تمایلی برای انتخاب رفتار مناسب در موقعیت قلدری برای قربانیان فراهم کند (فلانگان و همکاران، ۲۰۱۲)، که شامل یک احساس خیرخواهانه نسبت به متجاوز و بازسازی اعتماد و امید در روابط است. وجود چنین احساسات مثبتی، استراتژی‌های جستجوی حمایت، همدلی و حل تعارض مثبت را افزایش می‌دهد (توسینت، ورثینگتون و ویلیامز، ۲۰۱۵؛ گارسیا- واسکز، والدز- کاروو و پارا- پرز، ۲۰۲۰) و به طور کلی منجر به پذیرش همسالان و دوستی‌های متقابل می‌شود. فرضیه حمایت از دوستی بیان می‌کند که روابط همسالان به عنوان یک عامل محافظ در برابر قلدری عمل می‌کند زیرا دوستان برای محافظت از قربانیان مداخله می‌کنند (کندریک، جوتنگرن و استاتین، ۲۰۱۲) و عدم حمایت و مداخله همسالان باعث افسردگی و عصبانیت بیشتری در قربانیان شده و منجر به خلق و خوی منفی می‌شود (بارگاسیا و همکاران، ۲۰۱۸). اساساً حذف عوامل منفی و ایجاد عوامل مثبت یک مسیر حیاتی برای بهزیستی افراد است که برای دستیابی به موفقیت در محیط‌های اجتماعی و تحصیلی، ضرورت دارد (برنارد و والتون، ۲۰۱۱). توانایی بخشش دیگری و حرکت از افکار، عواطف و رفتارهای منفی

به سمت مثبت، هر چند یک فرایند درون و بین فردی دشوار است با این حال می تواند چندین مزیت ذهنی، عاطفی، فیزیولوژیکی و رابطه‌ای به همراه داشته باشد (پالری، رقالیا و فینچام، ۲۰۰۳). این مزایا ممکن است به دلیل عملکردهای جایگزین عاطفی بخشش باشد (ورثینگتون، ۲۰۱۳)، که هم به عنوان پادزهر فرآیندهای فرسایشی سلامت؛ مثل استرس، خصومت و نشخوار عمل می کند و هم به عنوان یک آگونست، فرایندهای ارتقا دهنده سلامت و احساسات مثبت نسبت به دیگری را راه می اندازد (ورثینگتون، ویتولیت، پیتیرینی و میلر، ۲۰۰۷). در نتیجه، پیشرفت‌های فیزیولوژیکی و روانی شامل کاهش ضربان قلب، تنفس آرام تر، سطح پایین تر اضطراب، افسردگی، خصومت و خشم حاصل شده و عزت نفس افزایش می یابد (ون دیک و ایس، ۲۰۰۷)، و سیگنال‌هایی مبنی بر اینکه فرد دوباره شرایط، بهزیستی عاطفی و آینده خود را کنترل می کند، دریافت می شود (استرلان، کراب، پان و جونز، ۲۰۱۷). افزایش سیگنال‌های مثبت و مزایای بخشایشگری در چنین مواقعی، مهارت‌ها، ذهنیت‌ها، احساسات، روابط مثبت و نقاط قوت شخصیت قربانیان را تقویت می کند، و موجب تقویت یادگیری و موفقیت تحصیلی می شود (برنارد و والتون، ۲۰۱۱). با توجه به نظریه خود تعیین گری رایان و دسی (۲۰۰۰) ارضای نیازهای اساسی ارتباط، خودمختاری و شایستگی سه عامل مهم برای سلامت روانی و بهزیستی مثبت در قربانیان قلدری است (سامارا، داسیلوا ناسیمونتو، ال - اسم، حمودا و ختاب، ۲۰۲۱). مطابق با توضیحات ارائه شده، آموزش بخشایشگری می تواند با ارتقاء توانایی فرد در تنظیم احساسات منفی و تسهیل و راه اندازی مجموعه‌ای از هیجان‌ات مثبت، جهت گیری ایمنی نسبت به صدمات و آسیب‌های گذشته ایجاد نماید (ونزل، انوری، دول - پلومبو و بوری، ۲۰۱۷). جهت گیری ایمن نسبت به حوادث گذشته، به حوادث آینده نیز تعمیم می یابد و باعث می شود فرد ارزیابی مثبت بیشتری از خود، حوادث و دیگران داشته باشد و بهبودهایی در درک خود، مدرسه، معلمان، والدین و به طور کلی روابط بین فردی آنها نیز مشاهده شود. روابط مثبت و نقاط قوت شخصیت قربانیان تقویت شده و انگیزه قربانیان جهت رسیدن به بالاترین پتانسیل آموزشی بهبود یابد در نتیجه هر سه نیازهای بنیادین قربانیان قلدری، بواسطه آموزش بخشایشگری با بهبود روابط بین فردی (نیاز به ارتباط)، احساس کنترل (خودمختاری) و بالارفتن پتانسیل و عملکرد آموزشی (شایستگی) پشتیبانی شود (سامارا و همکاران، ۲۰۲۱) و با پیامدهای هیجان‌ات مثبت، تجربه بهینه و رشد سالم، بهزیستی تحصیلی افزایش یابد.

بعلاوه از دیدگاه تئوری تکاملی در مورد بخشایشگری می توان گفت که یک سیستم بخشایشگری با عملکرد بهینه، اطلاعاتی را پردازش می کند و تصمیمات سازگاران‌های را امکان پذیر می سازد که تحت شرایط اجدادی، منجر به حداکثر تناسب و سازگاری موجود زنده شود (داچین، کاسمیدز

و توبی، ۲۰۰۱). یعنی، افراد ارزش‌بازداری (مثل انتقام) و ارزش بالقوه خیرخواهی (مثل بخشش) را ارزیابی می‌کنند. در اکثر موارد، ارزیابی باید به افزایش منابع سازگاری منجر شود. به طور خاص، یک سیستم بخشش تکامل یافته اطلاعات مربوط (الف) خطر استثمار و بهره برداری یا احتمال ایجاد هزینه برای خود در آینده را بررسی می‌کند، (ب) ارزش رابطه یا احتمال افزایش حداکثر سازگاری از برقراری یا ادامه ارتباط با عامل جنایت (قلدر) را برآورد می‌کند (برنت، مک-کالو، ون‌تونجرن و دیویس، ۲۰۱۲). پس از سنجش هزینه‌های بخشش و ارزش رابطه، سیستم بخشش یک فرد "شاخص بخشش" ذهنی برای خود ایجاد می‌کند، که نشان می‌دهد آیا بخشش یک تصمیم انطباقی و سازگارانه است (پترسن، سل، توبی و کاسمیدز، ۲۰۱۲). به طور خلاصه پس از ارزیابی عوامل (هزینه‌ها- ارزش)، هر کدام مهم‌ترین و بیشترین وزن‌گیری را داشته باشد بایستی برای بخشش و در نظر گرفتن نتایج آن در نظر گرفت. این رویکرد تکاملی در بخشش می‌تواند به عنوان یک عنصر اصلی در مورد پیامدهای سلامتی بخشش در انواع مختلف روابط مورد استفاده قرار گیرد. به عنوان مثال، روابط دوستانه با همکلاسی‌ها و همسالان بخاطر نتایج مثبتی مانند احساس امنیت، حمایت اجتماعی و فرصت‌های رشد عاطفی- اجتماعی می‌تواند برای نوجوانان بیشتر از تنهایی و دیگران ارزشمند باشد از این رو بخشایشگری نسبت به آنها برای سلامتی مفیدتر اما کینه و انتقام نسبت آنها برای سلامتی هزینه بیشتری دارد (دیویس، گرین، رید، مولونی و برنت، ۲۰۱۵). بر این اساس قربانیان قلدری با شرکت در برنامه آموزش بخشایشگری که در جلسات سوم و چهارم مداخله، آموزشی در مورد درک و تغییر شناختی و توانایی همدلی ارائه می‌شود و توانایی شناختی و همدلی آنها را در خصوص مزایای بخشش بهبود می‌بخشد و عواقب کینه و انتقام را برای آنها روشن می‌کند، می‌توانند از مکانیسم بخشایشگری برای خاتمه دادن به یک وضعیت ناخوشایند درگیری، چه در حلقه اجتماعی خود و چه در مدرسه استقبال کنند. زیرا برای آنها هزینه کمتر و سود بیشتری دارد و این سینگال را از جو مدرسه و حمایت همسالان دریافت می‌کنند که در تعاملات آینده می‌توانند ایمن باشند (توسینت و ورثینگتون، ۲۰۱۵). این احساس ایمن بودن و حمایت همسالان نگرش قربانیان را نسبت به مدرسه تغییر داده و بهزیستی تحصیلی آنها را بالا می‌برد.

هنگام تفسیر نتایج این مطالعه بایستی محدودیت‌های آن در نظر گرفته شود. اول، توجه به این نکته مهم است که متغیرهای شخصیتی، رابطه‌ای و موقعیتی از مهمترین عوامل تعیین کننده بخشایشگری است (کریستنسن، پادیلا- والکر، باسبی و دی، ۲۰۱۱)، که ممکن است اثر آموزش بخشایشگری بر بهزیستی تحصیلی قربانیان قلدری را تسهیل یا تعدیل کند. تحقیقات آینده لازم است عامل‌های واسطه‌ای مذکور را مد نظر قرار دهند. دوم، شرکت‌کنندگان دانش‌آموز نوجوان

پسر بودند که از مدارس با طبقه اجتماعی- اقتصادی پایین انتخاب شدند. تحقیقات نشان داده که میزان شیوع پدیده قلدری و سیاست‌های حمایت از قربانیان بین فرهنگ‌ها و مناطق جغرافیایی متفاوت است و این قابلیت تعمیم نتایج را محدود می‌کند. در مطالعات آینده باید تلاش شود رابطه بین بخشایشگری و بهزیستی تحصیلی در میان نمونه‌های دیگر با فرهنگ‌ها و مناطق جغرافیایی متفاوت تکرار شود. سرانجام به دلیل عدم امکان پیگیری نتایج پژوهش، برای بالا بردن قابلیت اطمینان برنامه آموزش بخشایشگری بر قربانیان قلدری، لازم است با استفاده از طرح‌های پژوهشی دیگر مانند طرح طولی، روند بخشش، اثرگذاری و ماندگاری آن بر بهزیستی تحصیلی مدنظر قرار گیرد. به لحاظ کاربردی، همانطور که در این مطالعه نشان داده شد، آموزش بخشایشگری می‌تواند به عنوان یک رویکرد موثر بالقوه توسط مربیان، مشاوران و متخصصان مراکز آموزشی و کانون‌های اصلاح و تربیت برای کمک به بهبود بهزیستی و پیشگیری از قربانی شدن استفاده شود.

موازین اخلاقی

پژوهش حاضر با رعایت موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت کتبی شرکت کنندگان، حسن رفتار، محرمانه بودن اطلاعات، رازداری، تحریف نشدن داده‌ها، ورود و خروج داوطلبانه شرکت کنندگان از پژوهش؛ و با تأییدیه کمیته اخلاق زیست پزشکی دانشگاه تبریز به شماره ۴۶۲۲/د اجرا شده است.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از کارکنان و دانش‌آموزان مدارس ناحیه ۲ تبریز که در انجام این پژوهش مساعدت نمودند، تشکر و قدردانی می‌شود.

مشارکت نویسندگان

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده مسئول پژوهش است و نویسندگان دیگر به ترتیب اساتید راهنما و استاد مشاور، همگی نقش راهنمایی و نظارت بر حسن انجام پژوهش را داشتند.

تعارض منافع

بنابر اظهارات نویسندگان پژوهش، این مقاله هیچ گونه پشتیبانی مالی نداشته است.

منابع

- اردشیری لردجانی، فهیمه، و شریفی، طیبه. (۱۳۹۷). اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌گرا بر بخشایشگری و بی‌رمقی زناشویی زنان آسیب دیده خیانت زناشویی. *مجله آسیب‌شناسی، مشاوره و غنی‌سازی خانواده*، ۴(۱): ۳۳-۴۶. [پیوند]
- بدری، رحیم، حسینی، سید عدنان، هاشمی، تورج، و میرنسب، میر محمود. (۱۳۹۷). طراحی برنامه آموزشی ضد قلدری تلفیقی و تعیین اثربخشی آن بر کاهش قربانی‌شدن دانش‌آموزان دوره اول متوسطه. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۱): ۵۵-۸۱. [پیوند]
- دهقانی، مصطفی، و اصلانی، خالد. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی زوج‌درمانی مبتنی بر مدل درمان جراحت دلبستگی با زوج‌درمانی یکپارچه‌نگر بر بخشش در زنان آسیب‌دیده از خیانت زناشویی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۴(۲): ۱۴۷-۱۷۱. [پیوند]
- سرمد، زهره، بازگان، عباس، و حجازی، الهه. (۱۳۹۸). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: نشر آگه. [پیوند]
- شیخ‌الاسلامی، راضیه، و قنبری‌طلب، محمد. (۱۳۹۷). رابطه دانش فراشناخت و بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۲(۳): ۳۷۵-۳۹۵. [پیوند]
- گلستانه، سید موسی، و بهزادی، علی. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مداخله روان‌شناسی مثبت بر افزایش بهزیستی، سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۳(۲): ۱۸۷-۲۰۸. [پیوند]
- مرادی، مرتضی، سلیمانی‌خشاب، عباسعلی، شهاب‌زاده، صدیقه، صباغیان، حمید، و دهقانی‌زاده، محمدحسین. (۱۳۹۵). *آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه ایرانی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۶(۲۴): ۲۵۱-۲۷۶. [پیوند]
- Akhtar, S., & Barlow, J. (2018). Forgiveness therapy for the promotion of mental well-being: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse, 19*(1), 107-122. [link]
- Allemand, M., Hill, P. L., Ghaemmaghami, P., & Martin, M. (2012). Forgiveness and subjective well-being in adulthood: The moderating role of future time perspective. *Journal of Research in Personality, 46*(1), 32-39. [link]
- Arslan, G., & Allen, K. A. (2021). School victimization, school belongingness, psychological well-being, and emotional problems in adolescents. *Child Indicators Research, 1*-17. [link]
- Balkin, R. S., Mendoza, S. M., Hendricks, L., Harris, N. A., Flores, S., Casillas, C., & Wood, A. (2021). Evaluation of Trauma, Forgiveness, and Well-Being Among African Americans. *Journal of Counseling & Development, 99*(3), 315-325. [link]

- Barcaccia, B., Pallini, S., Baiocco, R., Salvati, M., Saliani, A. M., & Schneider, B. H. (2018). Forgiveness and friendship protect adolescent victims of bullying from emotional maladjustment. *Psicothema*, 30(4), 427-433. [[link](#)]
- Barcaccia, B., Schneider, B. H., Pallini, S., & Baiocco, R. (2017). Bullying and the detrimental role of un-forgiveness in adolescents' wellbeing. *Psicothema*, 29(2), 217-222. [[link](#)]
- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational research review*, 7(1), 62-74. [[link](#)]
- Bernard, M. E., & Walton, K. (2011). The effect of You Can Do It! Education in six schools on student perceptions of well-being, teaching-learning and relationships. *The Journal of Student Wellbeing*, 5(1), 22-37. [[link](#)]
- Booth, J. E., Park, T. Y., Zhu, L. L., Bearegard, T. A., Gu, F., & Emery, C. (2018). Prosocial response to client-instigated victimization: The roles of forgiveness and workgroup conflict. *Journal of Applied Psychology*, 103(5), 513. [[link](#)]
- Bücker S, Nuraydin S, Simonsmeier BA, Schneider M, Luhmann M. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*. 2018 Jun 1;74:83-94. [[link](#)]
- Burnette, J. L., McCullough, M. E., Van Tongeren, D. R., & Davis, D. E. (2012). Forgiveness results from integrating information about relationship value and exploitation risk. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(3), 345-356. [[link](#)]
- Caliri, A. (2020). *Research on the Prevalence of Bullying and Related Interventions: A Literature Review* (Doctoral dissertation, University of South Florida). [[link](#)]
- Chan, D. W. (2013). Subjective well-being of Hong Kong Chinese teachers: The contribution of gratitude, forgiveness, and the orientations to happiness. *Teaching and Teacher Education*, 32, 22-30. [[link](#)]
- Christensen, K. J., Padilla-Walker, L. M., Busby, D. M., Hardy, S. A., & Day, R. D. (2011). Relational and social-cognitive correlates of early adolescents' forgiveness of parents. *Journal of adolescence*, 34(5), 903-913. [[link](#)]
- Dåderman, A. M., & Ragnestål-Impola, C. (2019). Workplace bullies, not their victims, score high on the dark triad and extraversion, and low on agreeableness and honesty-humility. *Heliyon*, 5(10), e02609. [[link](#)]
- Davis, D. E., Worthington Jr, E. L., Hook, J. N., & Hill, P. C. (2013). Research on religion/spirituality and forgiveness: A meta-analytic review. *Psychology of Religion and Spirituality*, 5(4), 233. [[link](#)]

- Davis, J. L., Green, J. D., Reid, C. A., Moloney, J. M., & Burnette, J. (2015). Forgiveness and health in nonmarried dyadic relationships. In *Forgiveness and Health* (pp. 239-253). Springer, Dordrecht. [\[link\]](#)
- Duchaine, B., Cosmides, L., & Tooby, J. (2001). Evolutionary psychology and the brain. *Current opinion in neurobiology*, 11(2), 225-230. [\[link\]](#)
- Egan, L. A., & Todorov, N. (2009). Forgiveness as a coping strategy to allow school students to deal with the effects of being bullied: Theoretical and empirical discussion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(2), 198-222. [\[link\]](#)
- Esposito, C., Affuso, G., Amodeo, A. L., Dragone, M., & Bacchini, D. (2021). Bullying victimization: investigating the unique contribution of homophobic bias on adolescent non-suicidal self-injury and the buffering role of school support. *School mental health*, 13(2), 420-435. [\[link\]](#)
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of adolescence*, 35(4), 787-798. [\[link\]](#)
- Fehr, R., Gelfand, M. J., & Nag, M. (2010). The road to forgiveness: a meta-analytic synthesis of its situational and dispositional correlates. *Psychological bulletin*, 136(5), 894. [\[link\]](#)
- Flanagan, K. S., Hoek, K. K. V., Ranter, J. M., & Reich, H. A. (2012). The potential of forgiveness as a response for coping with negative peer experiences. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1215-1223. [\[link\]](#)
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & White, H. (2021). Anti-bullying Programmes. [\[link\]](#)
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), e1143. [\[link\]](#)
- García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., & Parra-Pérez, L. G. (2020). The effects of forgiveness, gratitude, and self-control on reactive and proactive aggression in bullying. *International journal of environmental research and public health*, 17(16), 5760. [\[link\]](#)
- García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., & Parra-Pérez, L. G. (2020). Forgiveness, gratitude, happiness, and prosocial bystander behavior in bullying. *Frontiers in psychology*, 10, 2827. [\[link\]](#)
- Ghobari Bonab, B., Khodayarifard, M., Geshnigani, R.H., Khoei, B., Nosrati, F., Song, M.J., y Enright, R.D. (2020). Effectiveness of forgiveness education with adolescents in reducing anger and ethnic prejudice in Iran. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 846-860. [\[link\]](#)
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole

- school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 755-782. [[link](#)]
- Graham, S. (2016). Victims of bullying in schools. *Theory into practice*, 55(2), 136-144. [[link](#)]
- Griffin, B. J., Worthington, E. L., Lavelock, C. R., Wade, N. G., & Hoyt, W. T. (2015). Forgiveness and mental health. In *Forgiveness and health* (pp. 77-90). Springer, Dordrecht. [[link](#)]
- Harris AH, Thoresen CE.(2006). Extending the influence of positive psychology interventions into health care settings: Lessons from self-efficacy and forgiveness. *The Journal of Positive Psychology*;1(1):27-36. [[link](#)]
- Hutson, E. (2018). Integrative review of qualitative research on the emotional experience of bullying victimization in youth. *The Journal of School Nursing*, 34(1), 51-59. [[link](#)]
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293. [[link](#)]
- Katz, J., Street, A., & Arias, I. (1997). Individual differences in self-appraisals and responses to dating violence scenarios. *Violence and victims*, 12(3), 265-276. [[link](#)]
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of adolescence*, 35(4), 1069-1080. [[link](#)]
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and individual differences*, 31, 1-10. [[link](#)]
- Lambe, L. J., Cioppa, V. D., Hong, I. K., & Craig, W. M. (2018). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 51-74. [[link](#)]
- Lawler-Row, K. A., & Piferi, R. L. (2006). The forgiving personality: Describing a life well lived?. *Personality and Individual Differences*, 41(6), 1009-1020. [[link](#)]
- Lee, Y. R., & Enright, R. D. (2014). A forgiveness intervention for women with fibromyalgia who were abused in childhood: A pilot study. *Spirituality in Clinical Practice*, 1(3), 203. [[link](#)]
- Liu, X., Lu, D., Zhou, L., & Su, L. (2013). Forgiveness as a moderator of the association between victimization and suicidal ideation. *Indian pediatrics*, 50(7), 685-688. [[link](#)]
- Ng, E. D., Chua, J. Y. X., & Shorey, S. (2020). The effectiveness of educational interventions on traditional bullying and cyberbullying among

- adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 1524838020933867. [[link](#)]
- Ogurlu, U., & Sariçam, H. (2018). Bullying, forgiveness and submissive behaviors in gifted students. *Journal of Child and Family Studies*, 27(9), 2833-2843. [[link](#)]
- Paleari, F. G., Regalia, C., & Fincham, F. D. (2003). Adolescents' willingness to forgive their parents: An empirical model. *Parenting: Science and Practice*, 3(2), 155-174. [[link](#)]
- Pascoe, S. (2020). *Healing Bullying in Nursing and Nursing Education through Forgiveness* (Doctoral dissertation, California Institute of Integral Studies). [[link](#)]
- Petersen, M. B., Sell, A., Tooby, J., & Cosmides, L. (2012). To punish or repair? Evolutionary psychology and lay intuitions about modern criminal justice. *Evolution and Human Behavior*, 33(6), 682-695. [[link](#)]
- Ponzo, M. (2013). Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators. *Journal of Policy Modeling*, 35(6), 1057-1078. [[link](#)]
- Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2018a). Forgiveness and cyberbullying in adolescence: Does willingness to forgive help minimize the risk of becoming a cyberbully?. *Computers in Human Behavior*, 81, 209-214. [[link](#)]
- Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2018b). Traditional bullying, cyberbullying and mental health in early adolescents: Forgiveness as a protective factor of peer victimisation. *International journal of environmental research and public health*, 15(11), 2389. [[link](#)]
- Quintana-Orts, C., Rey, L., & Worthington Jr, E. L. (2019). The relationship between forgiveness, bullying, and cyberbullying in adolescence: a systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 1524838019869098. [[link](#)]
- Quintana-Orts, C., Rey, L., & Worthington Jr, E. L. (2021). The relationship between forgiveness, bullying, and cyberbullying in adolescence: a systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(3), 588-604. [[link](#)]
- Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., & Extremera, N. (2019). Being bullied at school: Gratitude as potential protective factor for suicide risk in adolescents. *Frontiers in psychology*, 10, 662. [[link](#)]
- Riek, B. M., & DeWit, C. C. (2018). Differences and similarities in forgiveness seeking across childhood and adolescence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(8), 1119-1132. [[link](#)]
- Riek, B. M., & Mania, E. W. (2012). The antecedents and consequences of interpersonal forgiveness: A meta-analytic review. *Personal Relationships*, 19(2), 304-325. [[link](#)]
- Samara, M., Da Silva Nascimento, B., El-Asam, A., Hammuda, S., & Khatlab, N. (2021). How can bullying victimisation lead to lower academic

- achievement? A systematic review and meta-analysis of the mediating role of cognitive-motivational factors. *International journal of environmental research and public health*, 18(5), 2209. [[link](#)]
- Sánchez-Hernández, Ó., Canales, A., Peinado, A., & Enright, R. D. (2021). Evaluation of the effectiveness and satisfaction of the Learning to Forgive program for the prevention of bullying. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 19(53), 185-204. [[link](#)]
- Skaar, N. R., Freedman, S., Carlon, A., & Watson, E. (2016). Integrating models of collaborative consultation and systems change to implement forgiveness-focused bullying interventions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(1), 63-86. [[link](#)]
- Strelan, P., Crabb, S., Chan, D., & Jones, L. (2017). Lay perspectives on the costs and risks of forgiving. *Personal Relationships*, 24(2), 392-407. [[link](#)]
- Toussaint, L. L., Worthington, E. L. J., & Williams, D. R. (2015). *Forgiveness and health*. Springer Netherlands. [[link](#)]
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and individual differences*, 22(3), 290-305. [[link](#)]
- Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2014). Well-being, school climate, and the social identity process: A latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. *School psychology quarterly*, 29(3), 320. [[link](#)]
- Valle, J. E., Williams, L. C., & Stelko-Pereira, A. C. (2020). Whole-school antibullying interventions: A systematic review of 20 years of publications. *Psychology in the Schools*, 57(6), 868-883. [[link](#)]
- van der Wal, R. C., Karremans, J. C., & Cillessen, A. H. (2017). Causes and consequences of children's forgiveness. *Child Development Perspectives*, 11(2), 97-101. [[link](#)]
- Van Dyke, C. J., & Elias, M. J. (2007). How forgiveness, purpose, and religiosity are related to the mental health and well-being of youth: A review of the literature. *Mental Health, Religion and Culture*, 10(4), 395-415. [[link](#)]
- vanOyen Witvliet, C., & Luna, L. R. (2017). Forgiveness and well-being. In *Positive psychology* (pp. 131-152). Routledge. [[link](#)]
- Wade, N. G., Hoyt, W. T., Kidwell, J. E., & Worthington Jr, E. L. (2014). Efficacy of psychotherapeutic interventions to promote forgiveness: A meta-analysis. *Journal of consulting and clinical psychology*, 82(1), 154. [[link](#)]
- Wai, S. T., & Yip, T. H. J. (2009). Relationship among dispositional forgiveness of others, interpersonal adjustment and psychological well-being: Implication for interpersonal theory of depression. *Personality and Individual Differences*, 46(3), 365-368. [[link](#)]

- Walters, J. M., & Kim-Spoon, J. (2014). Are religiousness and forgiveness protective factors for adolescents experiencing peer victimization?. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 23(10), 1090-1108. [[link](#)]
- Watson, H., Rapee, R., & Todorov, N. (2017). Forgiveness reduces anger in a school bullying context. *Journal of interpersonal violence*, 32(11), 1642-1657. [[link](#)]
- Watson, H., Todorov, N., & Rapee, R. M. (2021). Healing from Bullying in Early Adolescent Boys: The Positive Impact of Both Forgiveness and Revenge Fantasies. *Journal of School Violence*, 20(2), 139-152. [[link](#)]
- Webb, J. R., Toussaint, L., & Conway-Williams, E. (2012). Forgiveness and health: Psycho-spiritual integration and the promotion of better healthcare. *Journal of Health Care Chaplaincy*, 18(1-2), 57-73. [[link](#)]
- Wenzel, M., Anvari, F., de Vel-Palumbo, M., & Bury, S. M. (2017). Collective apology, hope, and forgiveness. *Journal of Experimental Social Psychology*, 72, 75-87. [[link](#)]
- Wignall, A., Kelly, C., & Grace, P. (2021). How are whole-school mental health programmes evaluated? A systematic literature review. *Pastoral Care in Education*, 1-21. [[link](#)]
- Worthington Jr, E. L., vanOyen Witvliet, C., Lerner, A. J., & Scherer, M. (2005). Forgiveness in health research and medical practice. *Explore*, 1(3), 169-176. [[link](#)]
- Worthington, E. L., & Scherer, M. (2004). Forgiveness is an emotion-focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resilience: Theory, review, and hypotheses. *Psychology & Health*, 19(3), 385-405. [[link](#)]
- Worthington, E. L., Witvliet, C. V. O., Pietrini, P., & Miller, A. J. (2007). Forgiveness, health, and well-being: A review of evidence for emotional versus decisional forgiveness, dispositional forgivingness, and reduced unforgiveness. *Journal of behavioral medicine*, 30(4), 291-302. [[link](#)]
- Worthington, J. (2013). *Forgiveness and reconciliation: Theory and application*. Routledge. [[link](#)]
- Wulandari, I., & Megawati, F. E. (2020, January). The role of forgiveness on psychological well-being in adolescents: A review. In *5th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPC 2019)* (pp. 99-103). Atlantis Press. [[link](#)]
- Yalçın, İ., & Malkoç, A. (2015). The relationship between meaning in life and subjective well-being: Forgiveness and hope as mediators. *Journal of Happiness Studies*, 16(4), 915-929. [[link](#)]
- Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. [[link](#)]

الف) پرسشنامه قربانی قلدری

ب) پرسشنامه بهزیستی تحصیلی

مواد	در چند ماه گذشته برایم اتفاق نیفتاده است	یک یا دو بار	۲ یا ۳ بار در ماه	حدود یکبار در هفته	چندین بار در هفته
۱- دانش آموزان دیگر مرا با اسم‌های زشت صدا زدند و مسخره‌ام کردند.					
۲- مرا بخاطر چیزهای به عمد از گروه دوستان خارج کردند و تحویل نگرفتند.					
۳- پول و وسایل دیگرم را دزدیده و خراب کردند.					
۴- دروغ‌ها و شایعه‌های غلط درباره من پخش کردند.					
۵- مرا با اسم‌ها و لقب‌های زشت درباره قیافه‌ام آزار دادند.					
۶- با لقب‌های بد و حرکات زشت جنسی به من توهین کردند.					
۷- با روش‌های غیر معمول آزارم دادند.					
۸- مرا با تهدید مجبور به کارهایی کردند که نمی‌خواستم.					
۹- مرا هل داده و روی زمین انداختند.					
۱۰- با ارسال پیام‌ها و شکلک‌های بد مورد آزار و اذیت قرار گرفتم.					
۱- به نظر من، مطالعه کاری خسته کننده است.	هیچ وقت	کم	تاحدی	زیاد	
۲- احساس می‌کنم که رفتن به مدرسه کار غیرمفیدی است.	هیچ وقت	کم	تاحدی	زیاد	
۳- فکر می‌کنم رفتن به مدرسه، اتلاف وقت است.	هیچ وقت	کم	تاحدی	زیاد	
۴- به عقیده‌ی من، چیزهایی که در مدرسه می‌آموزم، مفیدند.	هیچ وقت	کم	تاحدی	زیاد	
۵- من اعتقاد دارم بیشتر موضوعاتی که در مدرسه مطالعه می‌کنم در آینده به دردم خواهند خورد.	هیچ وقت	کم	تاحدی	زیاد	
۶- به نظر من، مطالبی که در مدرسه می‌خوانم، مهم هستند.	هیچ وقت	کم	تاحدی	زیاد	
۷- من فکر می‌کنم مدیریت مطالبی که در مدرسه می‌خوانم، مهم است.	هیچ وقت	کم	تاحدی	زیاد	
۸- به عقیده‌ی من، چیزهایی را که در مدرسه یاد می‌گیرم، جالب هستند.	هیچ وقت	کم	تاحدی	زیاد	

زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۹- بیشتر موضوعاتی را که در مدرسه مطالعه می‌کنم، دوست دارم.
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۱۰- احساس می‌کنم گرفتار محیط مدرسه شده‌ام.
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۱۱- نسبت به انجام تکالیف مدرسه بی‌انگیزه‌ام و اغلب به این فکر می‌کنم که باید مدرسه را ترک کنم.
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۱۲- اغلب احساس می‌کنم شایستگی لازم برای انجام تکالیف مدرسه را ندارم.
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۱۳- من اغلب به خاطر موضوعات مرتبط با محیط مدرسه، در شب دچار بدخواهی می‌شوم.
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۱۴- احساس می‌کنم در حال از دست دادن علاقه‌ام نسبت به محیط مدرسه هستم.
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۱۵- من همیشه از خودم می‌پرسم آیا تکالیف مدرسه‌ام دارای معنا و منظوری هستند؟
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۱۶- به مقدار زیاد در اوقات فراغت، نسبت به موضوعات مرتبط با تکالیف مدرسه‌ام به فکر فرو می‌روم.
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۱۷- من در انجام تکالیف از خودم توقع بیشتری دارم.
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۱۸- فشار ناشی از انجام تکالیف مدرسه‌ام باعث مشکلاتی در رابطه‌ی نزدیکم با دیگران می‌شود.
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۱۹- آیا شما از روند تحصیلی خود راضی هستید؟
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۲۰- آیا شما احساس می‌کنید که انتخاب مسیر تحصیل، یک انتخاب موفقیت‌آمیز بوده است؟
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۲۱- آیا شما به گسترش موضوعاتی که در کلاس فعلی‌تان آموزش داده می‌شود، علاقه‌مند هستید؟
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۲۲- از عملکرد خود در کلاس فعلی‌ام لذت می‌برم.
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۲۳- در مدرسه پیوسته عصبی هستم.
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۲۴- من دریافتم که تکالیف مدرسه پر از معنا و منظور است.
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۲۵- زمانی که در حال مطالعه هستم زمان به سرعت می‌گذرد.
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۲۶- زمانی که مشغول مطالعه هستم احساس قوت و نیرومندی می‌کنم.
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۲۷- نسبت به مطالعه کردن اشتیاق زیادی دارم.
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۲۸- زمانی که در مدرسه هستم، هر چیز دیگری که اطرافم است را فراموش می‌کنم.
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۲۹- انجام تکالیف مدرسه آرزوی من است.
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۳۰- صبح که از خواب بیدار می‌شوم، دوست دارم به مدرسه بروم.
زیاد	تاحدی	کم	هیچ وقت	۳۱- وقتی در مدرسه به شکل گسترده مشغول کار هستم، احساس خوشحالی می‌کنم.
