



Research paper

The Effectiveness of Intervention Program Based on Resilience and Forgiveness in Irritability and Learning Behavior in Bullying Victims

Rahim Badri Gregari *¹; Shahrouz Nemati ²; Yusuf Adib ³;
Sepideh Kazemi ⁴

Abstract

This research aimed to determine the effectiveness of intervention program based on resilience and forgiveness in irritability and learning behavior in Bullying Victims. The research design was a semi-experimental pre-test and post-test type with a control group and a three-month follow-up period. The research sample included 30 bullying victims' students, in the second secondary school in Bostan Abad city (Iran) in the academic year 2024-2023, which were selected through the purposeful sampling method. The measurement instruments included the Bullying Victim Questionnaire, Irritability Scale, and Learning Behavior Scale. The intervention program based on resilience and forgiveness was implemented in eight 45-minute sessions, during eight weeks in a group separated by gender for the experimental group, and the control group did not receive any training. Analysis of variance with repeated measure and Tukey and Bonferroni post hoc tests were used to analyze the data. The results showed that the intervention program based on resilience and forgiveness significantly reduced irritability and increased the learning behavior of bullying victims' students. Therefore, given these findings using such comprehensive programs by education authorities at the schools is recommended.

Keywords: Bullying victims, irritability, learning behavior and treatment based on resilience and forgiveness

¹ Corresponding Author: Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran badri_rahim@yahoo.com

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

³ Professor of Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran

⁴ PhD student in Educational Psychology, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran

اثربخشی مداخله مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش بر تحریک‌پذیری و رفتار یادگیری در قربانیان قلدری

رحیم بدری گرگری*^۱، شهرروز نعمتی^۲، یوسف ادیب^۳، سپیده کاظمی^۴

چکیده

هدف این پژوهش بررسی اثربخشی مداخله مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش بر تحریک‌پذیری و رفتار یادگیری دانش‌آموزان قربانی قلدری بود. طرح پژوهش، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری سه‌ماهه بود. نمونه پژوهش شامل ۳۰ دانش‌آموز قربانی قلدری دوره متوسطه دوم شهرستان بستان‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود که از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری پژوهش شامل پرسشنامه قلدری، مقیاس تحریک‌پذیری و مقیاس رفتار یادگیری بود. مداخله مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش در هشت جلسه ۴۵ دقیقه‌ای و به صورت گروهی و با تفکیک جنسیت برای گروه آزمایش اجرا شد و گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی توکی و بونفرونی استفاده شد. نتایج نشان داد که مداخله مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش به‌طور معناداری باعث کاهش تحریک‌پذیری و افزایش رفتار یادگیری دانش‌آموزان قربانی قلدری شده است؛ لذا با توجه به این یافته‌ها استفاده از چنین برنامه‌های جامعی توسط مسئولان آموزش و پرورش در مدارس کل کشور توصیه می‌شود.

کلیدواژه‌ها: تحریک‌پذیری، درمان مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش، رفتار یادگیری و قربانی قلدری.

^۱ نویسنده مسئول: استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. badri_rahim@yahoo.com

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

^۳ استاد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

^۴ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

مقدمه

قلدری^۱ به‌عنوان برجسته‌ترین نوع خشونت در مدارس است که به‌صورت یک حالت عدم تعادل قدرت بین دو فرد تعریف می‌شود که در آن فرد قوی‌تر پیوسته و به شکل‌های مختلف فیزیکی، کلامی یا روان‌شناختی موجب ایجاد آزار و اذیت در فرد ضعیف‌تر می‌شود (پی‌وک^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). در این میان دانش‌آموزانی را که اغلب به‌عنوان بی‌دفاع بودن و کناره‌گیری مشخص شده و از حملات مکرر قلدران رنج می‌برند قربانیان^۳ می‌نامند (تنگ^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). مطالعه گذشته‌نگر در کشور چین نشان داد که میزان شیوع قربانی شدن در مدارس متوسطه بیشتر بوده و اثرات قربانی شدن در نوجوانان شدیدتر است (جانگ^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). در ایران نیز میزان شیوع قلدری ۲۱ درصد و قربانی بودن ۳۱/۴ درصد است (اسمری برده زرد و همکاران، ۱۳۹۸). طبق نظریه فشار عمومی آگنیو^۶ (GST) قربانی شدن در سن کودکی و نوجوانی می‌تواند موجب احساسات منفی مانند استرس، افسردگی یا پرخاشگری شود و قربانیان می‌توانند مکانیسم‌های مقابله‌ای انحرافی مانند رفتار پرخاشگرانه برای مدیریت این احساسات ایجاد کنند، بنابراین ممکن است فشار ناشی از قلدری منجر به مشکلات داخلی و خارجی شود (چانگ^۷ و همکاران، ۲۰۲۳؛ زو^۸ و همکاران، ۲۰۲۴) و اختلال در تنظیم هیجان و میزان میل به خودکشی را در نوجوانان افزایش دهد (کندی و براوش^۹، ۲۰۲۴). افزون بر این رفتارهای قلدری باعث می‌شود به مرور زمان قربانیان تحریک‌پذیر^{۱۰} شوند؛ زیرا قربانی شدن مستقیم با خود ارزشی نوجوانان رابطه معکوس دارد و موجب می‌شود دانش‌آموزان نسبت به محرکات اطراف خود حساس‌تر شوند (هسل^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۳).

عنوان «خلق تحریک‌پذیر» در سال ۱۹۸۵ در فهرست مدیکوس پزشکی معرفی شد و بیان شد که خلق‌وخوی تحریک‌پذیر و تظاهرات بیرونی آن را از رفتار تهاجمی خشونت‌آمیز باید متمایز کرد (یو^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۳). افراد تحریک‌پذیر برای عصبانی شدن مستعدترند و حتی کوچک‌ترین تحریک را به‌عنوان خطر و تهدید تلقی می‌کنند (لاو^{۱۳}، ۲۰۲۱). در تحقیق اخیر نیز نشان داده شد که با افزایش سن تحریک‌پذیری به شدت افزایش می‌یابد، هر چند ویژگی‌های سبک دلبستگی، حمایت همسالان، عملکرد شناختی و تنوع ژنتیکی نیز مسیر و شدت تحریک‌پذیری را متمایز می‌کند (یو و همکاران، ۲۰۲۳). افزون بر موارد یادشده چندین پژوهش نشان داده‌اند که هر سطحی از درگیری در قلدری (چه به‌عنوان قربانی، یا قلدر یا هر دو) با رفتارهای

1. bullying

2. Pivec

3. victims

4. Tang

5. Jiang

6. General strain theory

7. Chang

8. Zhu

9. Kennedy & Brausch

10. irritability

11. Hasselle

12. Yu

13. Lau

یادگیری^۱ پایین (بتنکورت^۲ و همکاران، ۲۰۲۳؛ بیلبی و آکیل^۳، ۲۰۲۳) ارتباط دارد و تأثیراتش بر فرار از مدرسه و حتی ترک تحصیل (میسکیمون^۴ و همکاران، ۲۰۲۳) می‌تواند باعث ایجاد نگرش‌ها و انگیزه‌های منفی مرتبط با مدرسه شود (رن^۵ و همکاران، ۲۰۲۳)؛ زیرا رفتارهای یادگیری شامل رفتارهایی مانند توجه به تکالیف درسی، گوش دادن فعال، نگرش مثبت نسبت به یادگیری، انگیزه رقابت، کوشش، مهارت‌های حل مسئله، انعطاف‌پذیری در پردازش اطلاعات، تمایل به دریافت بازخورد از معلم، به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی اطلاق می‌شود (بتنکورت و همکاران، ۲۰۲۳).

مداخلات درمانی قبلاً بر کاستن از عوامل خطر ساز مشکلات روانی متمرکز بودند، اما تحقیقات اخیر تأثیرات مطلوب برنامه‌هایی را نشان داده‌اند که بر افزایش نقاط قوت افراد تأکید دارند، تمرکز بیشتر بر نقاط قوت، دیدگاه روان‌شناسی مثبت‌گرا در مداخلات و درمان را نشان می‌دهد (گارسیا-واسکز^۶ و همکاران، ۲۰۲۰). این مداخله شامل تجارب ذهنی ارزشمندی از قبیل بهزیستی، شادابی و رضایت، امیدواری و خوش‌بینی، سیالی و شادکامی در سطح فردی متمرکز بر صفات مثبت فردی چون ظرفیت کار و عشق، پشتکار، شجاعت، بخشش و آینده‌نگری و در سطح گروهی مسئولیت‌پذیری، نوع‌دوستی و صبوری است (بدری و همکاران، ۱۴۰۱). تاب‌آوری^۷ و بخشش^۸ دو مؤلفه مهم در روان‌شناسی مثبت‌گرا هستند که بر ساخت و تنظیم هیجانات مثبت تأکید دارند. تاب‌آوری یک ویژگی شخصی است که به عنوان ظرفیت، به افراد اجازه می‌دهد در محیط به مقابله با شرایط ناسازگار، خطر یا آسیب‌زا بپردازد (سکلوفسکه^۹ و همکاران، ۲۰۲۳). معمولاً افراد دارای تاب‌آوری، خلق و خوی مثبتی را گزارش می‌کنند و کمتر دچار تحریک‌پذیری می‌شوند (اگزاگا^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۱). واتسن^{۱۱} و همکاران (۲۰۲۱) نیز بخشش را کمک کردن به فرد رنجیده برای رهاسازی آزرده‌گی عاطفی در جهت رسیدن به یک خود‌انگاره سالم‌تر، کارکرد هیجانی بهبودیافته و تعاملات بین فردی ارتقایافته تعریف کرده‌اند.

تحقیقات نشان می‌دهد که بخشش با مهار پرخاشگری و کنترل خشم از طریق حذف نشخوار فکری و تحریک‌پذیری (کیتترس^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۱)، می‌تواند به آشتی، همدلی، مهارت‌های اجتماعی بیشتر، رفتار اجتماعی مسالمت‌آمیز، انگیزه انتقام کمتر، کاهش رفتارهای قلدری و قربانی شدن منجر شود (گارسیا-واسکز و همکاران، ۲۰۲۰). به عبارتی بخشش به عنوان یک عامل محافظتی دارای مزیت دوگانه کاهش خطر قربانی شدن و کاهش پیامدهای منفی برای قربانیان قلدری است (لو^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۳). افزون بر این، بخشش درمانی بر شادکامی و کیفیت زندگی تحصیلی و رفتار یادگیری دانش‌آموزان مؤثر بوده است (اتحادی فر و همکاران، ۱۴۰۰). اخیراً نیز در تحقیقات گزارش شده است که تاب‌آوری و بخشش می‌تواند باعث افزایش

1. learning behavior

2. Bettencourt

3. Bilbay & Akyol

4. Miskimon

5. Ran

6. García-Vázquez

7. Resilience

8. Forgiveness

9. Saklofske

10. Echezarraga

11. Watson

12. Contreras

13. Liu

۱۰..... اثربخشی مداخله مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش بر تحریک‌پذیری و رفتار یادگیری ...

رضایت از زندگی، نشاط و شادی و امیدواری دانش‌آموزان قربانی شوند (بدری و همکاران، ۱۴۰۱؛ سون و اسمیت-آدکوک^۱، ۲۰۲۳؛ سچی^۲ و همکاران، ۲۰۲۳؛ چانگ و کاینو^۳، ۲۰۲۴). با عنایت بر اینکه دانش‌آموزان قربانی قلدری در معرض خطر ارتکاب قلدری و پرخاشگری انتقام‌جویانه قرار دارند (سچی و همکاران، ۲۰۲۳)، و دارای تاب‌آوری پایین تری (نی^۴ و همکاران، ۲۰۲۲) می‌باشند، استفاده از آموزش بخشش و تاب‌آوری به‌عنوان یک استراتژی هدفمند در بین دانش‌آموزان قربانی قلدری ضرورت دارد (واتسن و همکاران، ۲۰۲۱؛ سچی و همکاران، ۲۰۲۳)، لذا نیاز به یک برنامه درمانی ترکیبی احساس می‌شود؛ بنابراین در این پژوهش این دو مؤلفه با هم ترکیب شده‌اند.

هرچند، در چند دهه گذشته، شواهد تجربی تأیید کرده‌اند که پدیده قربانی شدن توسط همسالان یک مشکل مهم و درخور توجه، هم از نظر پژوهش و هم مداخله است؛ اما بیشتر پژوهش‌ها بر یک بعد منفرد در زمینه قلدری و قربانیان تمرکز کرده و به متغیرهای فردی توجهی اندک نشان داده‌اند. از سویی، پژوهشی در مورد مداخلات مثبت‌گرای ترکیبی برای مقابله با قربانی شدن -چه در داخل کشور و چه در خارج- انجام نگرفته، که این خود به معنای خلأ پژوهشی در فضای علمی کشور است. در چنین شرایطی، انجام پژوهش‌های علمی برای پر کردن خلأ موجود، به منظور تقویت توانایی درونی دانش‌آموزان و کاهش تأثیرات قلدری می‌تواند جهت دستیابی به پیامدهای مثبت نقش بسیار مهمی داشته باشد. بنابراین، پژوهش حاضر از این نظر کاملاً جدید است و به سبب احساس نیاز به تدوین برنامه‌ای ویژه قربانیان قلدری با تمرکز مداخلاتی گسترده‌تر نسبت به برنامه‌های قبلی در زمینه اثربخشی برنامه‌های آموزشی انجام شده است. از این رو پژوهش حاضر به آزمون فرضیه‌های زیر می‌پردازد:

- آموزش مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش بر کاهش تحریک‌پذیری دانش‌آموزان قربانی قلدری مؤثر است.

- آموزش مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش بر افزایش رفتار یادگیری دانش‌آموزان قربانی قلدری مؤثر است.

روش پژوهش

این پژوهش در قالب یک طرح نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری سه‌ماهه اجرا شد. جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم شهرستان بستان‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تشکیل دادند. برای انتخاب نمونه ابتدا با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای سه مدرسه انتخاب شد، پرسشنامه قربانی قلدری بر روی دانش‌آموزان معرفی شده (۷۹ نفر) اجرا شد که به تشخیص مشاور مدرسه و عوامل اجرایی مدرسه قربانی قلدری شناخته شده بودند. نمرات از بیشترین تا کمترین نمره مرتب شد (در این پرسشنامه پایین‌ترین نمره دانش‌آموزان قربانی ۲۳ و بالاترین نمره ۴۲ بود). بعد از غربالگری و توافق همکاری، از بین دانش‌آموزان معرفی شده ۳۸ نفر که بیشترین نمرات را در پرسشنامه کسب کرده بودند، به‌عنوان مشارکت‌کنندگان نهایی پژوهش به‌صورت هدفمند انتخاب شدند. دانش‌آموزان انتخاب‌شده به‌طور

1. Seon & Smith-Adcock

2. Sechi

3. Chang & Caino

4. Nie

تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۹ نفر) جایگزین شدند. بعد از انصراف تعدادی از دانش‌آموزان هر گروه ۱۵ نفر در نظر گرفته شد. گروه آزمایش، طی ۸ هفته و در ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای برنامه مداخله مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش را دریافت کرد؛ درحالی‌که گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. پس از پایان آموزش از هر دو گروه با استفاده از پرسشنامه‌های پژوهش پس‌آزمون گرفته شد و پس از دوره‌ای سه‌ماهه، به منظور بررسی پایداری اثرات مداخله مجدداً ارزیابی با ابزارهای پژوهش صورت گرفت. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی توکی و بونفرونی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. افزون بر این، کسب رضایت آگاهانه و داوطلبانه برای شرکت در پژوهش، حصول اطمینان از افشا نشدن اطلاعات، حفظ حریم خصوصی و رازداری موارد اخلاقی رعایت شده در پژوهش بود.

ابزارهای سنجش

پرسشنامه قلدری و قربانی^۱ (BVS): این پرسشنامه را اولوژ^۲ (۱۹۸۹) برای اندازه‌گیری دیدگاه دانش‌آموزان درباره قلدری و قربانی شدن در سنین ۱۱ تا ۱۷ سال ساخته است و مشتمل بر ۳۹ گویه است که گویه‌های ۱۳-۴ مقیاس قربانی و گویه‌های ۲۴-۳۲ مقیاس قلدری را می‌سنجند. هر گویه به صورت لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (این اتفاق در چند ماه گذشته برایم اتفاق نیفتاده است) تا ۵ (این اتفاق چندین بار در یک هفته برایم اتفاق می‌افتد) نمره‌گذاری می‌شود. ضرایب پایایی ثبات درونی این پرسشنامه در یک نمونه معرف وسیع بیش از ۵ هزار در دامنه ۰/۸۰ تا ۰/۹۰ گزارش شده است. ضرایب اعتبار همگرای سؤالات این پرسشنامه نیز با درجه‌بندی معتبر همسالان متوسط در دامنه ۰/۴۰ تا ۰/۶۰ به دست آمده است (اولوژ، ۱۹۹۴). فرم ترجمه شده این پرسشنامه شامل ۳۹ گویه خودگزارشی است که دارای دو خرده‌مقیاس قربانی قلدری شدن (سؤالات ۱ تا ۲۳) و قلدری بر دیگران (سؤالات ۲۴ تا ۳۹) است که اتفاقات ۲ یا ۳ ماه گذشته را بررسی می‌کند. رضایور و همکاران (۱۳۹۲) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس قلدری ۰/۸۲ و برای خرده‌مقیاس قربانی ۰/۸۰ گزارش دادند. همچنین روایی سازه با روش تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که خرده مقیاس قربانی قلدری توانایی تبیین ۷۲ درصد از واریانس کل را دارد. ضرایب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر برای خرده‌مقیاس قربانی قلدری شدن ۰/۷۸ و روایی این پرسشنامه با استفاده از همبستگی پیرسون برای قربانی قلدری شدن در دامنه‌ای بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۱ به دست آمد.

پرسشنامه تحریک‌پذیری^۳ (IS): این پرسشنامه که توسط کریک^۴ و همکاران (۲۰۰۶) ساخته شد، دارای ۱۵ گویه است که براساس طیف لیکرتی در مورد من صدق می‌کند (۵) تا به هیچ عنوان در مورد من صدق نمی‌کند (۱) نمره‌گذاری می‌شود و میزان تحریک‌پذیری را در افراد می‌سنجد. گویه‌های این پرسشنامه، از بررسی آماری پرسشنامه خلق و خوی خاص بزرگسالان که توسط بس و پلومین^۵ در سال ۱۹۸۴ ساخته شده، اقتباس شده است. این پرسشنامه دارای سه مقیاس (جامعه‌پذیری، سطح

1. Bullying Victim Questionnaire

2. Olweus

3. Irritability Scale

4. Craig

5. Bass & Plomin

۱۲..... اثربخشی مداخله مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش بر تحریک‌پذیری و رفتار یادگیری ...

فعالیت و تحریک‌پذیری) می‌باشد. سه خرده‌مقیاس (درماندگی^۱، ترس^۲ و خشم^۳) همگی زیر مقیاس‌های تحریک‌پذیری هستند؛ که در این پژوهش مد نظر قرار گرفته‌اند. لازم به ذکر است که نمره شرکت‌کننده‌ها در این پرسشنامه از حداقل ۱۵ تا ۷۵ محاسبه می‌شود که نمره پایین‌تر از نقطه برش ۴۵ به معنای خلق‌وخوی متوسط تا نامطلوب و نیازمند توجه بالینی می‌باشد. همان‌طور که ذکر شد، در این پرسشنامه نمرات کمتر به معنای نبودن تحریک‌پذیری در افراد است و هر قدر نمرات بالاتر باشد، نشانگر تحریک‌پذیری بیشتر است. برای محاسبه روایی از اعتباریابی محتوا که اساس آن را پژوهش‌های قبلی درباره تحریک‌پذیری تشکیل می‌داد، استفاده کرده‌اند و ضرایب دامنه آن را از ۰/۵۸ تا ۰/۳۲ و ضریب آلفای گویه‌های آن را از ۰/۸۰ تا ۰/۷۶ گزارش کرده‌اند که نشانگر همسانی درونی بالای مقیاس است. این پرسشنامه در ایران توسط برهمند و حاجی (۱۳۹۲) هنجاریابی شده است. روایی سازه پرسشنامه به روش تحلیل عاملی نشان داد که خرده مقیاس‌ها ۶۹ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. پایایی آن به روش ضریب آلفای کرونباخ در نسخه اصلی برای کل آزمون برابر با ۰/۹۰، بین دو نیمه آزمون برابر با ۰/۷۸ است که اعتبار آن پس از گذشت دو هفته ۰/۸۲ به دست آمد. ضرایب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر برای خرده مقیاس تحریک‌پذیری ۰/۷۵ به دست آمده است.

پرسشنامه رفتار یادگیری^۴ (LBS): مقیاس ۲۵ گویه‌ای توسط مکدرموت^۵ و همکاران (۱۹۹۹) ساخته شده است و توسط معلم در طیف سه درجه‌ای لیکرت از اصلاً درست نیست = ۰ تا اغلب درست است = ۲ درجه‌بندی می‌شود. این پرسشنامه دارای چهار زیرمقیاس (انگیزش شایستگی^۶، نگرش نسبت به یادگیری^۷، تداوم/توجه^۸ و راهبرد/انعطاف‌پذیری^۹) می‌باشد. لازم به ذکر است که دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۲۵ تا ۵۰ خواهد بود هرچه امتیاز حاصل شده بیشتر باشد نشان دهنده میزان بیشتر رفتار یادگیری خواهد بود و برعکس. مکدرموت و همکاران نشان دادند که مؤلفه‌های این مقیاس توانایی تبیین ۷۵ درصد از واریانس کل را دارد، آلفای کرونباخ این پرسشنامه نیز در سطح مؤلفه‌های آن بین ۰/۷۹ تا ۰/۸۹ گزارش شده است (مکدرموت و همکاران، ۲۰۰۲). در پژوهش سلدوزی (۱۳۹۹) روایی سازه مقیاس رفتارهای یادگیری به روش تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که خرده مقیاس‌ها ۷۴ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند و ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه (انگیزه شایستگی، نگرش نسبت به یادگیری، تداوم/توجه و راهبرد/انعطاف‌پذیری) به ترتیب برابر با ۰/۸۹، ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۹۲ است. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کلی این مقیاس ۰/۹۲ برای زیرمقیاس‌های انگیزش شایستگی، نگرش نسبت به یادگیری، تداوم/توجه و راهبرد/انعطاف‌پذیری به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۹، ۰/۸۶، ۰/۸۸ به دست آمد.

1. helplessness

2. fear

3. anger

4. learning Behavior Scale

5. McDermott

6. Competency motivation

7. Attitude towards learning

8. Continuity/attention

9. Strategy/flexibility

روش اجرا

جلسات پژوهش بر اساس مطالعه منابع مختلف از سال ۱۹۹۰-۲۰۲۳ (۳۰ منبع مرتبط) از جمله روان‌شناسی مثبت‌گرای رشید و سلینگمن^۱ (۲۰۱۴)، سون و اسمیت-ادکاک (۲۰۲۳)، آلم^۲ (۲۰۲۲)، سنچز-هرناندز^۳ و همکاران (۲۰۲۱)، گارسیا-واسکز و همکاران (۲۰۲۰) و بدری و همکاران (۱۴۰۱) تدوین شده است. همچنین در تهیه بسته آموزشی، از نظریه گسترش و ساخت هیجان‌ات مثبت استفاده شد. به‌عنوان نمونه طراحی جلسات چهارم و هفتم براساس برنامه بخشش اینرایت^۴ و همکاران (۲۰۰۷) و در طراحی جلسات سوم از برخی جنبه‌های نظریه گسترش و ساخت هیجان‌ات مثبت موجود در روان‌شناسی مثبت‌محور استفاده شد. لازم به ذکر است که محققان ضمن مطالعه این منابع و نظریه‌های مرتبط، اقدام به تهیه این بسته آموزشی نمودند و از این لحاظ این بسته کاملاً جدید و بدیع است. پس از طی مراحل فوق و تدوین بسته آموزشی تحت نظارت استادان راهنما و مشاور، سعی شد از تجربیات، نظرات و پیشنهادهای استادان، و متخصصان در این زمینه استفاده شود. روایی محتوایی این بسته آموزشی به لحاظ ضرورت، سادگی، واضح بودن و مرتبط بودن، با نظر ۵ نفر از اساتید روان‌شناسی بالینی و تربیتی مورد تأیید قرار گرفت و سپس با بهره‌گیری از روش لاوشه^۵ (۱۹۷۵) ضریب روایی ۰/۸۳ به دست آمد که رقمی بزرگ و نزدیک به ۱ بوده و بنابراین روایی ابزار مورد تأیید می‌باشد. در ضمن مداخله به صورت گروهی و به روش تدریس کارگاهی و در مدارس شهرستان بستان‌آباد از سوی پژوهشگر که دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی و دارای مدرک دوره‌های درمان مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش از مؤسسه روان‌شناسی و مشاوره باران امید بود، طی ۸ هفته و در ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای اجرا شد. در جدول شماره ۱ ترتیب و محتوای جلسات مشخص شده است.

جدول شماره ۱. برنامه مداخله مثبت محور مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش برای دانش‌آموزان قربانی قلدری

جلسه	اهداف	محتوی	تغییر رفتارمورد انتظار	تمرین
۱	آشنایی با منطق کار	انجام پیش‌آزمون و ایجاد ارتباط، تشریح برنامه مداخله	پذیرش درمان	فرم قرارداد همکاری
۲	آشنایی با انواع سبک‌های تفکر و بازسازی شناختی	آشنا کردن اعضا با سبک‌های تفکر و ارتباط آن با رفتار و عمل	شناخت خطاهای شناختی خود و جایگزینی افکار منطقی	مرور شناختی اتفاقات و بیان نقاط قوت و ضعف خود در برخورد با خشم
۳	آشنایی با عواطف و هیجان‌ات	آشنایی با هیجان‌ات خشم و نحوه کنترل آن، آموزش نگرش مثبت به خود و دیگران	شناخت و تلاش برای تقویت نقاط قوت خود، افزایش افکار مثبت	فرم ثبت خاطرات خوب و بد و نحوه ابراز هیجان‌ات خود، انجام تکنیک خودگویی مثبت

1. Rashid & Seligman

2. Alam

3. Sánchez-Hernández

4. Enright

5. Lawshe

۱۴ اثربخشی مداخله مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش بر تحریک‌پذیری و رفتار یادگیری ...

آموزش مفاهیم مهربانی و همدلی	۴	بحث درباره ارزش ذاتی انسان‌ها و ایجاد حس شفقت نسبت به افراد دیگر	استفاده از تکنیک‌های همدلی با دیگران و بخشش	فرم ثبت روزانه خاطرات در رابطه با مهربانی نسبت به دیگران
آشنایی با قدردانی و تقویت حس امیدواری	۵	بحث در مورد اهمیت هیجان‌ات مثبت، امید و قدردانی در تجربه شادکامی	ایجاد و نگهداری سبک تفکر خوشبینانه	تهیه دفترچه شکرگذاری و بخشش
آموزش رفتارهای اجتماعی و ارتباطی مناسب	۶	افزایش رفتارهای اجتماعی مناسب، تصریح نقش ارتباط‌های مثبت با دیگران	پذیرش مسئولیت رفتارهای خود و درک سهم خویش در آزار و اذیت دیگران	انتخاب چند رفتار پر تکرار در تعامل با دیگران و بررسی آنها، انجام تمرینات ارتباط مؤثر
آموزش راهکارهای بخشش خود و دیگران	۷	بررسی راهکارهای مواجهه با خشم و رفتارهای قلدری، آموزش تکنیک‌های بخشش	رشد دیدگاه همدلانه و بخشش خود و دیگران	اجرای یک عادت مهرورزانه به جای یک عادت مخرب
آشنایی با حق انتخاب و تصمیم- گیری	۸	تأکید بر اهمیت نقش آزادی و داشتن حق انتخاب و هدف در شیوه زندگی و در نظر گرفتن بخشش به عنوان یک گزینه و حق انتخاب	متعهد شدن به تصمیمات خود	نوشتن اهداف به روش صحیحی که آموزش دیده
جمع‌بندی مطالب گذشته و نتیجه‌گیری	۹	ارائه خلاصه‌ای از جلسات درمانی، اجرای پس آزمون	تکمیل پرسشنامه پس- آزمون	تکمیل پرسشنامه با فاصله سه ماه (پیگیری)

یافته‌ها

به لحاظ توزیع جمعیت‌شناختی، میانگین و انحراف معیار سن آزمودنی‌ها در گروه آزمایش به ترتیب ۱۶/۰۶ و ۱/۴۳ و در گروه کنترل به ترتیب ۱۶/۵۰ و ۱/۱۸ بود. پراکنش پایه تحصیلی نشان داد که ۴۰ درصد گروه آزمایش در پایه دهم، ۲۶/۶۶ درصد در پایه یازدهم و ۳۳/۳۳ درصد در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند، همچنین ۲۰ درصد گروه کنترل در پایه دهم، ۶۶/۶۶ درصد در پایه یازدهم و ۳۳/۳۳ درصد در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. از نظر جنسیت در گروه آزمایش ۷ نفر دختر و ۸ نفر پسر و در گروه کنترل ۸ نفر دختر و ۷ نفر پسر شرکت کردند.

در جدول شماره ۲، آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات تحریک‌پذیری و رفتار یادگیری دانش‌آموزان قربانی به تفکیک برای گروه آزمایش و کنترل در سه مرحله سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) آورده شده است. همانطور که در جدول شماره ۲ ملاحظه می‌شود شرکت‌کنندگان هر دو گروه در پیش‌آزمون دارای سطح میانگین مشابهی هستند. میانگین نمرات در گروه کنترل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تغییر چندانی نسبت به گروه آزمایش نشان نمی‌دهد، ولی در گروه

آزمایش، در متغیر تحریک‌پذیری و مؤلفه‌های آن کاهش نمرات و در متغیر رفتار یادگیری و مؤلفه‌های آن افزایش نمرات در پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون مشاهده می‌شود.

جدول شماره ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحریک‌پذیری و رفتار یادگیری دانش‌آموزان قربانی

گروه	متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
آزمایش	درماندگی	۱۰/۱۳	۱/۵۵	۱/۲۷	۷/۲۶	۷/۳۳	۱/۱۷
	ترس	۱۱/۹۳	۱/۶۲	۱/۸۰	۸/۶۰	۷/۴۶	۱/۶۸
	خشیم	۹/۰۰	۱/۶۰	۰/۹۶	۷/۰۶	۷/۲۰	۱/۰۱
	تحریک‌پذیری	۴۳/۲۶	۳/۷۸	۳/۷۹	۳۴/۴۶	۳۴/۰۰	۴/۲۴
کنترل	درماندگی	۹/۴۶	۱/۲۴	۱/۸۸	۹/۴۶	۹/۰۶	۱/۹۰
	ترس	۱۱/۱۳	۱/۳۰	۲/۰۱	۱۰/۹۳	۱۰/۳۳	۱/۳۹
	خشیم	۹/۲۰	۲/۰۰	۲/۳۹	۹/۰۰	۹/۲۰	۱/۹۳
	تحریک‌پذیری	۴۲/۶۶	۴/۶۳	۴/۰۱	۴۲/۶۰	۴۳/۶۶	۴/۲۲
آزمایش	انگیزش شایستگی	۶/۸۰	۱/۸۹	۱/۷۷	۱۱/۰۰	۱۲/۶۰	۱/۶۳
	نگرش نسبت به یادگیری	۶/۴۶	۱/۷۲	۲/۱۹	۶/۵۳	۷/۲۰	۲/۴۲
	تداوم/توجه	۴/۷۳	۱/۳۸	۲/۰۲	۵/۶۶	۷/۴۶	۱/۳۰
	راهبرد/انعطاف‌پذیری	۳/۴۶	۲/۳۰	۱/۳۶	۴/۰۰	۵/۵۳	۱/۰۶
کنترل	رفتار یادگیری	۲۱/۴۶	۴/۰۸	۳/۵۸	۲۷/۲۰	۳۲/۸۰	۳/۶۴
	انگیزش شایستگی	۶/۴۰	۲/۰۶	۱/۶۲	۷/۰۶	۹/۰۶	۲/۶۳
	نگرش نسبت به یادگیری	۷/۵۳	۱/۶۸	۱/۸۴	۴/۶۰	۵/۹۳	۲/۵۲
	تداوم/توجه	۵/۶۰	۱/۷۶	۲/۶۲	۴/۸۰	۵/۶۰	۲/۳۵
کنترل	راهبرد/انعطاف‌پذیری	۴/۱۳	۱/۰۶	۱/۶۴	۳/۱۳	۳/۸۶	۱/۴۰
	رفتار یادگیری	۲۳/۶۶	۳/۹۹	۵/۶۶	۱۹/۶۰	۲۴/۴۶	۵/۱۲

قبل از اجرای تحلیل واریانس مکرر نتایج آزمون باکس برای تحریک‌پذیری ($F=۰/۵۲$ ؛ $p=۰/۷۹$) و رفتار یادگیری ($F=۰/۶۲$)؛ ($p=۰/۷۱$) حاکی از رعایت شرط همگنی ماتریس‌های واریانس-کواریانس بود. نتایج آزمون کرویت موچلی برای تحریک‌پذیری ($p=۰/۱۵$ ؛ $W=۰/۸۷$) و رفتار یادگیری ($p=۰/۸۲$ ؛ $W=۰/۹۸$) برابری واریانس‌های درون گروهی را تأیید کرد. نتایج آزمون لوین در پیش‌آزمون ($F=۰/۳۲$ ؛ $p=۰/۵۷$)، پس‌آزمون ($F=۰/۰۴$ ؛ $p=۰/۸۳$) و پیگیری ($F=۰/۱۶$ ؛ $p=۰/۶۸$) تحریک‌پذیری و

۱۶..... اثربخشی مداخله مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش بر تحریک‌پذیری و رفتار یادگیری ...

پیش‌آزمون ($p=0/82$; $F=0/04$)، پس‌آزمون ($p=0/12$; $F=2/53$) و پیگیری ($p=0/17$; $F=1/90$) رفتار یادگیری برابری واریانس‌های بین گروهی را تأیید کرد.

بر اساس جدول شماره ۳ میزان F اثر تعامل زمان و گروه برای تحریک‌پذیری ($F=28/12$; $P<0/05$) و رفتار یادگیری نیز ($F=35/31$; $P<0/05$) که در سطح $0/01$ معنادار می‌باشد. این یافته نشان می‌دهد که گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ تحریک‌پذیری و رفتار یادگیری در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با یکدیگر تفاوت معناداری دارند. تفاوت گروه‌ها در تحریک‌پذیری ($F=24/30$; $P<0/05$) و رفتار یادگیری ($F=12/55$; $P<0/05$) نیز معنادار شده است. همچنین مجذور اتا برای تمامی متغیرهای مذکور بیشتر از $0/10$ است که نشان می‌دهد تفاوت بین گروه‌ها در جامعه بزرگ و قابل توجه است.

جدول شماره ۳. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای مقایسه متغیرها در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیرها	منبع تغییرات	مجموعه مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اتا	توان آزمون
تحریک‌پذیری	زمان	۲۵۶/۲۶	۱	۲۵۶/۲۶	۱۸/۲۳	۰/۰۰	۰/۳۹	۰/۹۸
	گروه	۷۳۹/۶۰	۱	۷۳۹/۶۰	۲۴/۳۰	۰/۰۰	۰/۴۶	۰/۹۹
	زمان*گروه	۳۹۵/۲۶	۱	۳۹۵/۲۶	۲۸/۱۲	۰/۰۰	۰/۵۰	۰/۹۹
رفتار یادگیری	زمان	۵۵۲/۰۶	۱	۵۵۲/۰۶	۴۶/۸۶	۰/۰۰	۰/۶۲	۱/۰۰
	گروه	۴۷۱/۵۱	۱	۴۷۱/۵۱	۱۲/۵۵	۰/۰۰	۰/۳۱	۱/۰۰
	زمان*گروه	۴۱۶/۰۶	۱	۴۱۶/۰۶	۳۵/۳۱	۰/۰۰	۰/۵۵	۱/۰۰

بر اساس جدول شماره ۴ در پس‌آزمون و پیگیری، میانگین متغیر تحریک‌پذیری در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل به‌طور معناداری کاهش یافته است. همچنین اثربخشی مداخله موجب افزایش میانگین در پس‌آزمون و پیگیری در متغیر رفتار یادگیری شده است.

جدول شماره ۴. آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه گروه آزمایش و کنترل در نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیرها

متغیر	دوره	گروه (I)	گروه (J)	اختلاف میانگین‌ها	سطح معناداری
تحریک‌پذیری	پیش‌آزمون	آزمایش	کنترل	۰/۶۰	۰/۷۰
		کنترل	آزمایش	-۰/۶۰	۰/۷۰
	پس‌آزمون	آزمایش	کنترل	-۸/۱۳	۰/۰۰
		کنترل	آزمایش	۸/۱۳	۰/۰۰
پیگیری	پیگیری	آزمایش	کنترل	۹/۶۶	۰/۰۰
		کنترل	آزمایش	-۹/۶۶	۰/۰۰

۰/۱۴	-۲/۲۰	کنترل	آزمایش	پیش‌آزمون	
۰/۱۴	۲/۲۰	آزمایش	کنترل		
۰/۰۰	۷/۶۰	کنترل	آزمایش	پس‌آزمون	رفتار یادگیری
۰/۰۰	-۷/۶۰	آزمایش	کنترل		
۰/۰۰	۸/۳۳	کنترل	آزمایش	پیگیری	
۰/۰۰	-۸/۳۳	آزمایش	کنترل		

براساس جدول شماره ۵ در پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون، میانگین متغیر تحریک‌پذیری کاهش و میانگین متغیر رفتار یادگیری افزایش یافته است. با توجه به عدم معناداری پیس‌آزمون و پیگیری ماندگاری اثر درمان حفظ شده است.

جدول شماره ۵. آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیرها در گروه آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	دوره	اختلاف میانگین	پیگیری
تحریک‌پذیری	آزمایش	پیش‌آزمون	۸/۸۰*	۹/۲۶*
	کنترل	پس‌آزمون	۰/۰۶	۰/۴۶
رفتار یادگیری	آزمایش	پیش‌آزمون	-۵/۷۳*	-۱۱/۳۳*
	کنترل	پس‌آزمون	۴/۰۶	-۵/۶۰
		پس‌آزمون		-۰/۸۰
		پس‌آزمون		-۴/۸۶

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی برنامه مداخله مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش بر تحریک‌پذیری و رفتار یادگیری دانش‌آموزان قربانی قلدری بود. نتایج نشان داد مداخله مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش موجب کاهش تحریک‌پذیری دانش‌آموزان قربانی قلدری می‌شود و اثر آموزش در دوره پیگیری نیز پایدار بود. یافته فوق، با پژوهش‌های مشابه نزدیک به موضوع (اگرزگا و همکاران، ۲۰۲۱؛ لائو، ۲۰۲۱؛ سکلافسکه و همکاران، ۲۰۲۳) هماهنگ است. در تبیین این یافته باید به این نکته اشاره نمود که در برنامه مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش مطالعه حاضر تأکید زیادی بر بسیاری از مهارت‌های اساسی برای بهبود روابط با همسالان شده است. به نظر می‌رسد که محتوای آموزش تعدادی از جلسات، برای مثال جلسه چهارم (آشنایی با مفاهیم مهربانی و همدلی)، ششم (آموزش رفتارهای اجتماعی و ارتباطی مناسب) و هفتم (آموزش راهکارهای بخشش خود و دیگران) بیشترین نقش را در

۱۸ اثربخشی مداخله مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش بر تحریک‌پذیری و رفتار یادگیری ...

کمک به نوجوانان برای ایجاد و حفظ یک دوستی پایدار با همسالان و کاهش خشم، ترس و درماندگی و تحریک‌پذیری داشته‌اند؛ زیرا این مداخله موجب کاهش ترس، خشم و حساسیت به تحریکات در شرایط تنش‌زا شده و ظرفیت تحمل ناکامی و تسلط بر هیجانات در موقعیت‌های تحریک‌آمیز و خشونت‌طلبانه را افزایش داد. برنامه مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش با تمرکز ویژه‌ای که بر مدیریت و کنترل افکار منفی ناشی از ارزیابی خود و دیگران دارد، توانست نوجوانان را در گام نخست از افکار و عواطف منفی رها کرده و با آموزش مهارت‌های برقراری ارتباط دوستانه، مهارت‌های تمرکز بر هیجانات مثبت و توانمندی‌ها، آگاهی از نقاط ضعف و قدرت، توانایی حل مسئله و بخشیدن خود و دیگران، به افراد بیاموزد تا تغییرات هیجانی، شناختی و رفتاری را در خود به‌وجود آورند و افکار، احساسات و رفتارهای منفی را به نحو مثبت تغییر دهند (لاو، ۲۰۲۱؛ اگزراگا و همکاران، ۲۰۲۱؛ کیتترس و همکاران، ۲۰۲۱).

سچی و همکاران (۲۰۲۳) در حمایت از تبیین ارائه‌شده نشان دادند که بهره‌گیری از هیجانات مثبت و تمرکز بر نقاط قوت خود و عدم ارزیابی در مورد نشخوارها و افکار منفی انتقام‌جویانه منجر به افزایش روابط بین فردی و رضایت از زندگی، نشاط و شادی دانش‌آموزان قربانی می‌شود. بنابراین می‌توان گفت افرادی که دارای تاب‌آوری و حس بخشش بیشتری می‌باشند در مقابل حوادث سخت مقاوم‌تر هستند و کمتر دچار تحریک‌پذیری می‌شوند؛ چرا که تاب‌آوری سپر بلای افراد در معرض خطر است و آنها را در برابر آثار سوء مواجهه با عوامل خطر محافظت می‌کند (سون و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین یکی از دلایلی که باعث شده نمرات گروه آزمایش در مرحله پیگیری نیز معنادار باشد آن است که در طی جلسات مداخله، به دانش‌آموزان آموزش داده شد تا از طریق مهارت‌های سازه بخشش، به‌عنوان ابزاری برای از بین بردن هیجانات منفی، شکرگزاری، تصمیم به انتخاب خوب، امید و خوش‌بینی به آینده و ایجاد تعهد و معنا در زندگی استفاده کنند که این سبب کاهش تحریک‌پذیری می‌شود.

افزون بر این، نتایج پژوهش نشان داد مداخله مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش بر رفتار یادگیری دانش‌آموزان قربانی قلدری مؤثر بوده است؛ و این نتایج در دوره پیگیری نیز تداوم داشت. نتایج این پژوهش با نتایج تحقیقات اتحادی فر و همکاران، ۱۴۰۰؛ بدری و همکاران، ۱۴۰۱ همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، یکی از ویژگی‌های افراد تاب‌آور خوش‌بینی و داشتن حس امیدواری است که باعث می‌شود این دانش‌آموزان کمتر احساس ناامیدی و تنهایی کرده و کمتر نسبت به مدرسه و انجام فعالیت‌های مربوط به مدرسه احساس خستگی کنند. طبق نظریه امید اسنایدر^۱ داشتن حس امیدواری موجب تعیین اهداف و پیگیری آنها می‌شود، به‌طوری که فرد خود را عامل اصلی و مسئول اتفاقات و رویدادهای زندگی می‌یابد که این امر به کسب بینش نو منجر شده و با بهبود عاطفه مثبت ناشی از آن در برخورد با شرایط استرس‌زا توانایی دیدگاه‌پذیری بهتری را به وجود می‌آورد و حس ارزشمند بودن را برای فرد ایجاد می‌کند و انگیزه‌اش را برای ادامه تحصیل افزایش می‌دهد. بنابراین می‌توان گفت آموزش روان‌شناسی مثبت‌محور و مؤلفه‌های آن میزان صبر و تحمل و خوش‌بینی را در دانش‌آموزان افزایش داده و آنان کمتر دچار بی‌علاقگی و فرسودگی تحصیلی می‌شوند. تحقیقات نیز نشان داده که اگر دانش‌آموزان از تاب‌آوری لازم جهت مقابله با استرس‌ها برخوردار باشند به‌خوبی می‌توانند با مشکلات و استرس‌ها کنار بیایند و در نتیجه عملکرد بهتری در تحصیل خواهند داشت. به‌طور خلاصه در این پژوهش تحت تأثیر مداخله آموزشی، راهبردهای ساخت و تنظیم هیجانات مثبت شامل

^۱ Snyder's theory of hope

ارزیابی مجدد افکار، نگرش مثبت به خود و دیگران، انگیزش شایستگی و نگرش مثبت این دانش‌آموزان نسبت به یادگیری به شکل معناداری افزایش و خودگویی‌ها منفی، راهبردهای ناسازگارانه سرزنش خود و دیگران، ترس و خشونت به‌طور معناداری کاهش یافتند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش می‌تواند به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر بر کاهش تحریک‌پذیری و ارتقای رفتار یادگیری دانش‌آموزان قربانی قلدری شود.

مهم‌ترین محدودیت این مطالعه، محدود شدن جامعه پژوهش به دانش‌آموزان متوسطه دوم بود. بنابراین پیشنهاد می‌کنیم که در پژوهش‌های آتی از دیگر دوره‌های تحصیلی از جمله دوره متوسطه اول به‌دلیل اهمیت روابط دوستی و تعلق گروهی در این دوره نیز استفاده شود، تا از این طریق قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج افزایش یابد. اگرچه در این مقاله تمرکز بر قربانیان قلدری صورت گرفته، اما توجه به دانش‌آموزان قلدر نیز دارای اهمیت است. انجام این شیوه درمانی بر روی دانش‌آموزان دارای رفتار قلدری و مقایسه نتایج آنها دریچه جدیدی بر روی درمانگران در رسیدن به اهداف سلامت می‌گشاید. توصیه می‌شود مشاوران و درمانگران برای کاهش تحریک‌پذیری و افزایش رفتارهای یادگیری از روش‌های روان‌شناختی به‌ویژه آموزش مبتنی بر تاب-آوری و بخشش استفاده کنند.

تشکر و قدردانی

این مقاله برگرفته از رساله دکتری است. از تمامی شرکت‌کنندگان در پژوهش و افرادی که ما را در انجام این مطالعه یاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌نماییم.

منابع

- اسمری بره زرد، یوسف، دولتشاهی، بهروز، و طاهری، احسان. (۱۳۹۸). بررسی شیوع قلدری و ارتباط آن با مهارت‌های اجتماعی - هیجانی، مهارت حل مسئله و افسردگی در دانش‌آموزان متوسطه اول. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*. ۱۲(۴۸۷)، ۱۲-۳۲.
- <https://sid.ir/paper/410877/fa>
- اتحادی فر، محمدرضا، جنابادی، حسین، و داورپناه، ابوسعید. (۱۴۰۰). اثربخشی بخشش درمانی درشادکامی و کیفیت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*. ۱۸(۴۴)، ۶۱-۵۱. https://jeps.usb.ac.ir/article_6364.html
- بدری گرگری، رحیم، فتحی آذر، اسکندر، نعمتی، شهرروز، و محمدی، دل آرام. (۱۴۰۱). اثربخشی برنامه آموزش بخشایشگری بر امیدواری تحصیلی در میان دانش‌آموزان قربانی قلدری. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۱۳(۲)، ۲۶۵-۲۸۱.
- https://japr.ut.ac.ir/article_88625.html
- سلدوزی، ندا. (۱۳۹۹). مقایسه رفتارهای یادگیری، جو روانی اجتماعی کلاس و ادراک رفتار والدین در دانش‌آموزان با وجدان تحصیلی بالا و پایین دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه منطقه ۵ شهر تهران. *فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی*. ۲(۱)، ۱-۱۸.
- <https://civilica.com/doc/1018373>
- Bettencourt, A. F., Clary, L. K., Ialongo, N., & Musci, R. J. (2023). Long-term consequences of bullying involvement in first grade. *Journal of School Psychology, 97*, 63-76. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.01.004>
- Bilbay, A., & Akyol, N. A. (2023). An increasing problem in schools: peer bullying. in *handbook of research on bullying in media and beyond* (pp. 395-419). IGI Global. <https://www.igi-global.com/chapter/an-increasing-problem-in-schools/309870>

- Badri Gregari, R., Fathi Azar, I., Nemati, Sh., & Mohammadi, D.A. (2022). The effectiveness of a forgiveness training program on the academic hope of students who have been victims of bullying. *Journal of Applied Psychological Research*, 13(2), 265-281. (Text in Persian). https://japr.ut.ac.ir/article_88625.html
- Chang, J. J., Li, Q., Li, Y. H., Yuan, M. Y., Zhang, T. T., Wang, G. F., & Su, P. Y. (2023). Bullying and sleep disturbance are mediators between childhood maltreatment and depressive symptoms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 101516. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101516>
- Chang, E. C., & Caino, P. C. (2024). Examining the integrated broaden-and-build model of positive emotions involving hope in a community sample of Argentinian adults: a selective test among victims of interpersonal aggression. *Personality and Individual Differences*, 216, 112419. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112419>
- Contreras, I. M., Kosiak, K., Hardin, K. M., & Novaco, R. W. (2021). Anger rumination in the context of high anger and forgiveness. *Personality and Individual Differences*, 171, 110531. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110531>
- Etehadifar, M. R., Janabadi, H., & Davarpanah, A. (2021). The efficacy of forgiveness therapy in the happiness and quality of educational life. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(44), 51-61. (Text in Persian). https://jeps.usb.ac.ir/article_6364.html
- Echezarraga, A., Fernández-González, L., & Calvete, E. (2021). The role of temperament traits as predictors of depressive symptoms and resilience in adolescents. *Journal of Research in Personality*, 95, 104155. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104155>
- 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. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165760>
- Hasselle, A. J., Napier, T. R., & Howell, K. H. (2023). Children's self-perception: investigating associations with direct victimization, indirect victimization, and caregiver partner violence. *Children and Youth Services Review*, 144, 106738. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106738>
- Husky, M. M., Delbasty, E., Bitfoi, A., Carta, M. G., Goelitz, D., Koç, C., ... & Kovess-Masfety, V. (2020). Bullying involvement and self-reported mental health in elementary school children across Europe. *Child Abuse & Neglect*, 107, 104601.
- Jiang, Y., Guo, L., Lai, W., Li, Y., Sun, X., Zhao, H., ... & Zhu, L. (2023). Association of emotional and behavioral problems with sleep disturbance among Chinese adolescents: The moderation effect of academic performance. *Journal of Affective Disorders*, 330, 94-100. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.02.136>
- Kennedy, A., & Brausch, A. M. (2024). Emotion dysregulation, bullying, and suicide behaviors in adolescents. *Journal of Affective Disorders Reports*, 15, 100715. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100715>
- Liu, J., Li, D., Jia, J., Liu, Y., Lv, Y., & Zhai, B. (2023). Peer victimization and subjective well-being among Chinese adolescents: moderated mediation by forgiveness and self-esteem. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(11-12), 7355-7382. <https://doi.org/10.1177/0886260522114572>
- Lau, J. Y. (2021). Exemplifying a cognitive science-driven approach to intervention innovation: targeting face emotion labeling to reduce anger-proneness in disruptive mood dysregulation disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 61(1), 26-28. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.10.017>

- McDermott, P. A.; Leigh, N. M. & Perry, M. A. (2002). Development and validation of the preschool learning behaviors scale. *Psychology in the Schools*, 39(4), 353-365. <https://doi.org/10.1002/pits.10036>
- Miskimon, K., Jenkins, L. N., & Kaminski, S. (2023). Direct and indirect effects of bullying victimization on academic performance and mental health among secondary school students. *School Mental Health*, 15(1), 220-230. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-022-09545-y>
- Nie, W., Gao, L., & Cui, K. (2022). Bullying victimization and mental health among migrant children in urban China: a moderated mediation model of school belonging and resilience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7135. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127135>
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1177/102538239400100414>
- Ran, H., Yang, Q., Fang, D., Che, Y., Chen, L., Liang, X., ... & Xiao, Y. (2023). Social indicators with serious injury and school bullying victimization in vulnerable adolescents aged 12–15 years: Data from the Global School-Based Student Survey. *Journal of Affective Disorders*. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.12.094>
- Pivec, T., Horvat, M., & Košir, K. (2023). Psychosocial characteristics of bullying participants: a person-oriented approach combining self-and peer-report measures. *Children and Youth Services Review*, 144, 106720. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106720>
- Seon, Y., & Smith-Adcock, S. (2023). Adolescents' meaning in life as a resilience factor between bullying victimization and life satisfaction. *Children and Youth Services Review*, 106875. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.106875>
- Sechi, C., Cabras, C., & Sideli, L. (2023). Cyber-victimization and cyber-bullying: the mediation role of the dispositional forgiveness in female and male adolescents. *Journal of Beliefs & Values*, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.106875>
- Saklofske, D. H., Plouffe, R. A., Wilson, C. A., & Prince-Embury, S. (2023). Assessing resiliency in children and young adults: constructs, research, and clinical application. In *Handbook of Resilience in Children* (pp. 251-267). Cham: Springer International Publishing. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-14728-9_13
- Seldozi, N. (2020). Comparison of learning behaviors, classroom psychosocial climate and parental behavior perception in high and low school conscientious students. *Journal of New Approaches in Educational Sciences (JNAES)*. 2(1), 1-18. <https://civilica.com/doc/1018373>
- Tang, W., Chen, M., Wang, N., Deng, R., Tang, H., Xu, W., & Xu, J. (2023). Bullying victimization and internalizing and externalizing problems in school-aged children: the mediating role of sleep disturbance and the moderating role of parental attachment. *Child Abuse & Neglect*, 138, 106064. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106064>
- Yu, Q., Hodgdon, E. A., Kryza-Lacombe, M., Osuna, L., Bozzetto, L. E., Ciro, D., ... & Wiggins, J. L. (2023). Roads Diverged: developmental trajectories of irritability from toddlerhood through adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 62(4), 457-471. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2022.07.849>
- 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. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1858425>

Zhu, Q., Ting, T., Zhong, N., & Zhang, F. (2024). Bullying victimization and mental health of Chinese adolescents: The chain of tragedy effect of belief in a just world and health-promoting lifestyle. *Journal of Affective Disorders*, 350, 16-23. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.01.039>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND license) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

