



## The Effect of Mindfulness Training on Forgiveness and Empathy Towards Others in Students with Bullying Behavior

Shahrouz Nemati<sup>1\*</sup> , Rahim Badri Gregari<sup>2</sup> , Sepideh Kazemi<sup>3</sup> 

1. Corresponding Author, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: [sh.nemati@tabrizu.ac.ir](mailto:sh.nemati@tabrizu.ac.ir)
2. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email: [badri.rahim@tabrizu.ac.ir](mailto:badri.rahim@tabrizu.ac.ir)
3. Ph.D. Candidate in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email: [Sepideh.kazemi@tabrizu.ac.ir](mailto:Sepideh.kazemi@tabrizu.ac.ir)

### ARTICLE INFO

**Article type:**  
Research Article

**Article History:**

Received: 26 Mar 2023  
Revised: 14 Jul 2023  
Accepted: 01 Aug 2023  
Online Published: 01 Jan 2025

**Keywords:**

*Bullying behavior, Empathy towards others, Forgiveness, Mindfulness*

### ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the effectiveness of mindfulness training on forgiveness and empathy towards others in students with bullying behavior. The study method was quasi-experimental, utilizing a pre-test-post-test design. The control group underwent a baseline assessment after the intervention, followed by a three-month follow-up. The statistical population included all male and female students with bullying behavior in the second secondary school of Bostanabad city, in the academic year of 2021-2022, and 30 of them were selected by the available sampling method, and were randomly divided into two groups by gender. 15 experimental and control people were replaced. The instruments of this study were Bullying/Victim Questionnaire (B/VQ), Emotional Empathy Scale (EES) and Forgiveness Evaluation Scale (FES). The data obtained from the research were analyzed by variance analysis with repeated measurements using SPSS-23 statistical software. The results showed that mindfulness training had a significant effect on empathy with others and forgiveness; This effect continued in the follow-up phase as well ( $P < 0.05$ ). Based on the findings of the research, it can be concluded that the mindfulness training package by using techniques such as self-awareness training, learning how to regulate emotions and control anger, managing interpersonal relationships, familiarity with current thoughts can be used as an efficient method should be used to reduce and improve the behavioral problems of adolescents.

**Cite this article:** Nemati, Sh., Badri Gregari, R., & Kazemi, S. (2024). The Effect of Mindfulness Training on Forgiveness and Empathy Towards Others in Students with Bullying Behavior. *Journal of Applied Psychological Research*, (Accepted Manuscript). doi: 10.22059/japr.2025.357096.644583



**Publisher:** University of Tehran Press © The Author(s).  
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.357096.644583>

## Extended Abstract

### Aim

Bullying is one of the significant concerns among students. Research conducted by Quintana-Orts, Rey & Worthington (2021) shows that bullied students *have lower levels of forgiveness and empathy with others than other students* (Laith & Vaillancourt, 2022). In recent years, mindfulness-based interventions aimed at improving mental health outcomes for children and adolescents have gained increasing attention. These programs seek to cultivate a clear and open mindset with a non-judgmental awareness of one's surroundings. Studies by Lewis (2017) showed that forgiveness has a positive relationship with mindfulness and mindfulness is a strong predictor of forgiveness. Also, mindfulness can eliminate the cycle of negative thoughts by teaching and practicing kindness and compassion to oneself and others (Zhang & Li, 2023); and to create empathy, effective communication and reduce students' aggression and anger (Cochran & Peters, 2023). Therefore, the purpose of this research is to empower bully students through training in mindfulness skills to increase empathy towards others and emphasize forgiveness.

### Methodology

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 target population consisted of all students with bullying behavior. Using a method of available sampling, 30 adolescents were selected. This study utilized the Bullying/Victim Questionnaire (B/VQ), the Emotional Empathy Scale (EES) and the Forgiveness Evaluation Scale (FES). The data were analyzed using statistical software version 23 and repeated-measurement ANOVA and Bonferoni follow-up tests.

### Findings

Before performing the repeated variance analysis, the results of the M-box test for Forgiveness and Empathy Towards Others indicated compliance with the homogeneity condition of variance-covariance matrices (Box's  $M = 7/40$ ;  $p > 0/05$ ;  $f = 0/270$ ). Levin's test results in the pre-test, post-test, and follow-up Forgiveness and Empathy Towards Others confirmed the equality of variances between groups ( $p > 0/05$ ). The results of Mochli's sphericity test for Forgiveness and Empathy Towards Others ( $p > 0/05$ ) confirmed the equality of intra-group variances. Based on the results of variance analysis with repeated measurements (Table 1), experimental and control groups are significantly different from each other in terms of on Forgiveness and Empathy Towards Others in the three stages of pre-test, post-test and follow-up.

**Table 1: Results of variance analysis with repeated measurements for comparing variables**

Variable	Source	SS	D.F.	MS	F	Sig	Eta
Forgiveness	Time	543/40	2	2741/70	66/11	0.00	0/70
	Error	2322/17	56	410/46			
	Time* Group	7683/75	2	3841/87	92/64	0.00	0/76
Empathy	Time	103/35	2	51/67	20/96	0.00	0/24
	Error	138/04	56	2/46			
	Time* Group	90/06	2	45/03	9/91	0.00	0.26

According to Table 2, The results of Benferoni's post hoc test show that in the post-test and follow-up compared to the pre-test, the mean of the Forgiveness and Empathy Towards Others variables increased.

**Table 2: Benferoni's post hoc test results for comparing scores in three stages in the experimental group**

Variable	period	Mean differences	
		Post-test	Follow-up
Forgiveness	Pre-test	-15/70*	-17/30*
	Post-test		-1.60
Empathy	Pre-test	-2/36*	-2/16*
	Post-test		0/20

p <0.05\*

## Conclusion

First, the findings are consistent with previous research emphasizing the significant role of teaching mindfulness on students' forgiveness and empathy (Winning & Bogue, 2015; Sharma et al., 2020; Cochran & Peters, 2023; Johns et al., 2015; Lewis, 2017). One notable impact of mindfulness training is its ability to foster positive sensitivity towards others by enhancing harmony and empathy. This process broadens the range of positive emotions individuals experience over time, such as a persistent sense of trust in life, deep compassion, and genuine feelings of love. Furthermore, mindfulness practice helps children and adolescents manage negative emotions by teaching them to recognize and address the automatic interpretations of their emotional experiences in various situations. Through these mindful practices, individuals who receive mindfulness training develop a positive outlook towards others, which facilitates adaptive interpersonal interactions and ultimately increases Forgiveness and Empathy Towards. Therefore, it is recommended to apply the present education to other students in other schools and districts to increasing forgiveness and empathy with others in these students.

**Keywords:** Bullying behavior, Empathy towards others, Forgiveness, Mindfulness.

## Ethical Considerations

All ethical issues such as informed consent and confidentiality of participant's identity were respected.

## Acknowledgments

The authors would like to thank all participants for their time and contribution to the Study.

## Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest related to this article.



## تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر بخشش و همدلی نسبت به دیگران در دانش‌آموزان دارای رفتار قلدری

شهرزاد نعمتی<sup>۱\*</sup>، رحیم بدری گرگری<sup>۲</sup>، سپیده کاظمی<sup>۳</sup>

۱. نویسندهٔ مسئول، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: [sh.nemati@tabrizu.ac.ir](mailto:sh.nemati@tabrizu.ac.ir)

۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: [badri.rahim@tabrizu.ac.ir](mailto:badri.rahim@tabrizu.ac.ir)

۳. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: [Sepideh.kazemi@tabrizu.ac.ir](mailto:Sepideh.kazemi@tabrizu.ac.ir)

### چکیده

### اطلاعات مقاله

هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر بخشش و همدلی نسبت به دیگران در دانش‌آموزان دارای رفتار قلدری بود. روش پژوهش شبه آزمایشی با استفاده از طرح پیش‌آزمون-پس آزمون بود. گروه کنترل پس از مداخله تحت ارزیابی پایه قرار گرفتند و پس از آن یک پیگیری سه ماهه انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر و دختر دارای رفتار قلدری دوره متوسطه دوم شهرستان بستان آباد، در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که تعداد ۳۰ نفر از آن‌ها با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب، و به صورت تصادفی و با تفکیک جنسیت در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابزار این پژوهش پرسشنامه قلدری/قربانی (B/VQ)، مقیاس همدلی هیجانی (EES) و مقیاس ارزیابی گرایش به بخشش (FES) بود. داده‌های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-۲۳ تحلیل گردید. نتایج نشان داد آموزش ذهن آگاهی تأثیر معناداری بر همدلی با دیگران و بخشش داشته است؛ این تأثیر در مرحله پیگیری نیز تداوم داشت ( $P < 0/05$ ). براساس یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که بسته آموزشی ذهن آگاهی با بهره‌گیری از فونونی مانند آموزش خودآگاهی، یادگیری نحوه تنظیم هیجانات و کنترل خشم، مدیریت روابط بین فردی، آشنایی با افکار جاری می‌تواند به‌عنوان یک روش کارآمد برای کاهش و بهبود مشکلات رفتاری نوجوانان مورد استفاده قرار گیرد.

### نوع مقاله:

پژوهشی

### تاریخ‌های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۰۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۴/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۱۰

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۲/۱۰/۱۲

### کلیدواژه‌ها:

بخشش، ذهن آگاهی، رفتار قلدری، همدلی نسبت به دیگران

استناد: نعمتی، ش.، بدری گرگری، ر.، و کاظمی، ف. (۱۴۰۳). تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر بخشش و همدلی نسبت به دیگران در دانش‌آموزان دارای رفتار قلدری. فصلنامه

پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، (پذیرش شده). doi: 10.22059/japr.2025.357096.644583

ناشر: انتشارات دانشگاه

© نویسندگان.

تهران



DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.357096.644583>

## ۱. مقدمه

مرحله نوجوانی یکی از بحرانی‌ترین مراحل زندگی برای هر فرد و خانواده او محسوب می‌شود. با ورود به دوره نوجوانی، تحولات بسیار عمیقی از نظر فیزیکی، روانی و اجتماعی در نوجوانان به وجود می‌آید که موجب برهم خوردن تعادل و توازن جسمی و روانی آن‌ها می‌شود (هانت و مکی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). تاثیر این دوره سنی در زندگی افراد و جامعه بسیار قابل توجه است زیرا رفتار بزرگسالان در نوجوانی تثبیت می‌شود. امروزه بروز رفتارهای پرخطر خشم و پرخاشگری در نوجوانان و جوانان به عنوان یک مشکل بزرگ اجتماعی و سلامت عمومی در نظر گرفته می‌شود که می‌تواند منجر به آسیب‌های جدی و پایدار شود (لاف و ویلانکورت<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲؛ پیچل، فیجو، ایسورنا، وارلا و ریل<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲؛ چانگ، لی، لی، یوان، ازانگ و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۲۳). یکی از خشونت‌های رایج در مدارس قلدری<sup>۵</sup> می‌باشد که باعمدی بودن، تکرار در طول زمان و عدم توازن قدرت بین قلدر و قربانی مشخص می‌شود (لاف و ویلانکورت، ۲۰۲۲؛ سرینواسان، آروموگام، رنجلا، رغوان و پادماواتی<sup>۶</sup>، ۲۰۲۲). رفتار قلدری می‌تواند به صورت مستقیم، از قبیل نزاع فیزیکی با دیگران یا غیرمستقیم مانند طردکردن و شایعه‌پراکنی باشد (صالح، هاپسه، کریسنواتی، دلبیو، و ارفینا<sup>۷</sup>، ۲۰۲۱). میزان درگیری پسران در قلدری بیشتر از دختران می‌باشد (رانا، گوپتا، ملجی، گروور و کائور<sup>۸</sup>، ۲۰۲۰). در پژوهشی که بر روی دانش‌آموزان مقطع متوسطه انجام گرفت میزان شیوع قلدری را در حدود ۳۹ تا ۴۸ درصد گزارش کرده است (نج، چوآ و شوری<sup>۹</sup>، ۲۰۲۲). تحقیق اخیر در ایران که بر روی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول انجام گرفت نشان داد میزان شیوع قلدری ۲۱ درصد و قربانی بودن ۴/۳۱ درصد می‌باشد (اسمری برده زرد، دولتشاهی و طاهری، ۱۳۹۸).

مطالعه قلدری در نوجوانی در چند دهه گذشته توجه بیشتری را به خود جلب کرده است. تعداد فزاینده‌ای از تحقیقات نقش بخشش و ارتباط آن با پرخاشگری را برجسته می‌کند. در فراتحلیلی که بر روی ۱۰۹۳ پژوهش انجام گرفت، نشان داد نوجوانانی که سطح بخشش بالاتری دارند کمتر قلدری می‌کنند و بخشش با رفتارهای قلدری و بزهکاری رابطه منفی دارد (کوئینتانانا-اورتر، ری و ورتینگتون<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۱). بخشایش از آغاز زندگی نوع بشر وجود داشته و سابقه‌ی آن نه تنها از فرهنگ‌ها بلکه از گونه‌ها نیز فراتر می‌رود (فر، جلفاند و نج<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۰). بخشش تا اوایل دهه ۱۹۹۰، به عنوان یک ساختار فلسفی یا دینی در نظر گرفته می‌شد. بعد از این دوران مطالعات روانشناسی بخشش به سرعت رشد یافته است (دیویس، ورتینگتون، هوک و هیل<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۳).

بخشش به عنوان یک فضیلت اخلاقی، جایگزین قهر، کینه‌ورزی و انتقام می‌گردد و عامل شکستن چرخه خشونت، حل تعارض، بازیابی روابط بین‌فردی و بهزیستی در نوجوانان قلدر می‌باشد (کوئینتانانا-اورتر و همکاران، ۲۰۲۱). افرادی که گرایش بیشتر به بخشش دارند دارای احساسات و عواطف مثبت و تمایل زیادی برای حل تعارض‌ها داشته و کمتر به دنبال انتقام می‌روند (پارلاک و گل<sup>۱۳</sup>، ۲۰۲۱). پژوهش‌ها مزایای بخشش را در دو سطح درون‌فردی و بین‌فردی مستند کرده‌اند (ریک و مانیا<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۲). در سطح درون‌فردی، بخشایشگری را با افزایش سلامت فیزیکی و روانشناختی از جمله؛ کاهش خشم، سطح استرس، نگرانی، فشار خون پایین‌تر و کیفیت خواب بهتر، عملکرد تحصیلی موفق‌تر، افزایش شادی، امیدواری، هوش هیجانی، اعتماد به نفس، خوش‌بینی مرتبط دانسته است (پاسکو<sup>۱۵</sup>، ۲۰۲۰؛ لیو، وو، لی، وانگ و گنگ<sup>۱۶</sup>، ۲۰۲۲)؛ در سطح بین‌فردی، بخشایشگری با مهار خشم و

1. Hunt &amp; McKay

2. Laith &amp; Vaillancourt

3. Pichel, Feijóo, Isorna, Varela &amp; Rial

4. Chang, Li, Li, Yuan, Zhang, Wang &amp; Su

5. bullying

6. Srinivasan, Arumugam, Rangeela, Raghavan &amp; Padmavati

7. Saleh, Hapsah, Krisnawati &amp; Erfina

8. Rana, Gupta, Malhi, Grover &amp; Kaur

9. Ng, Chua &amp; Shorey

10. Quintana-Orts, Rey &amp; Worthington

11. Fehr, Gelfand &amp; Nag

12. Davis, Worthington, Hook &amp; Hill

13. Parlak &amp; Gul

14. Riek &amp; Mania

15. Pascoe

16. Liu, Wu, Li, Wang &amp; Geng

پرخاشگری و با تخلفات کمتر در آینده همراه است که می‌تواند به آشتی، همدلی، حمایت اجتماعی بالاتر، مهارت‌های اجتماعی بیشتر، روابط بین‌فردی؛ انگیزه انتقام کمتر، کاهش رفتارهای قلدری و قربانی شدن منجر شود (غباری بناب، خدایاری فرد، گشنیگانی، خوبی، نصرتی و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). بخشش در دراز مدت، رضایت از رابطه و ثبات در دوستی را نیز تقویت می‌کند (وندروال، کارامانز و سلیسن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). سایر تحقیقات اظهار کردند که بخشش ممکن است یک راه‌حل فعال برای مشکلات قلدری در بین نوجوانان باشد (کوئینتانا-اورتز و همکاران، ۲۰۲۱). فلانگان، هوک، پانتر و ریچ<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) پس از بررسی قلدری و قربانی شدن در بین دانش‌آموزان پایه ششم تا هشتم، دریافتند که بخشش در حل و فصل اختلافات و افزایش 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 (کوئینتانا-اورتز و رای<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸؛ پاسکو، ۲۰۲۰). علاوه بر این مطالعات لیوس<sup>۵</sup> (۲۰۱۷) با عنوان ذهن‌آگاهی و مذهب به عنوان پیشگویی‌کننده‌های بخشش انجام شد. نتایج نشان داد که بخشش ارتباط مثبتی با ذهن‌آگاهی دارد و ذهن‌آگاهی پیشگویی قوی بخشش است. وب، دیوال و بریور<sup>۶</sup> (۲۰۱۲) در پژوهشی که بر روی ۳۶۸ دانشجوی دانشگاه در جنوب آپالاشیا انجام دادند، گزارش کردند ذهن‌آگاهی نقش اصلی در بخشش خود، بخشش دیگران و بخشش موقعیت‌ها با وضعیت سلامت جسمانی و روانی دارد. در پژوهشی هم که بر روی نود و چهار شرکت‌کننده مرد برای بررسی بخشش خیانت انجام گرفت نشان دادند که سطوح پایین‌تر جنبه‌های ذهن‌آگاهی با سطوح بالاتر عدم بخشش مرتبط می‌باشد (جانز، آلن و گوردون<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵). در تایید این تحقیق، پژوهشی در جهت بررسی ارتباط بین ذهن‌آگاهی و بخشش در بین ۱۲۶ شرکت‌کننده که براساس نمرات ذهن‌آگاهی انتخاب شدند، استفاده شد. نتایج نشان داد که شرکت‌کنندگان با سطح ذهن‌آگاهی بالا، بخشش بیشتری را گزارش کردند (زانگ و لی<sup>۸</sup>، ۲۰۲۳).

علاوه بر موارد ذکر شده، نوجوانان قلدر بدلیل نداشتن کنترل بر هیجانات و خشم خود دچار آسیب‌های هیجانی و اجتماعی زیادی می‌شوند، معمولاً این دانش‌آموزان رفتارهای خودشان را بدون اینکه احساس ناراحتی داشته باشند، یا تأثیر هیجانی رفتار خود بر قربانیان را درک کنند، انجام می‌دهند. این امر حاکی از آن است که توانایی قلدرها برای درک تجربه هیجانی و عاطفی سایر افراد کمتر می‌باشد بنابراین می‌توان گفت قلدرها نسبت به همسالان خود که قلدری نمی‌کنند همدلی نسبت به دیگران<sup>۹</sup> پایین‌تری دارند (اینگرام، اسپلیج، مرین، ولیدو، هاینهورست و همکاران<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۱). و توانایی درک مشکلات و آسیب‌هایی که بر دیگران ایجاد می‌کنند را ندارند، در همین راستا مدل پردازش اطلاعات اجتماعی، قلدری را به عنوان نتیجه‌ای از سوگیری پردازش اطلاعات می‌داند و معتقدند افراد قلدر رفتارها و نشانه‌های اجتماعی را به صورت بدخواهانه تعبیر و تفسیر می‌کنند. افرادی که دیگران را مورد قلدری قرار می‌دهند اطلاعات اجتماعی را به خوبی پردازش نمی‌کنند، فاقد مهارت‌هایی برای درک و فهم دیگران بوده و توانایی اندکی برای همدلی نشان می‌دهند (بوف، پارک، زو، بیورگارد، گو و همکاران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۹). بنابراین همدلی، یک توانایی است که به فرد امکان می‌دهد با دنیای اجتماعی اطراف خود ارتباط برقرار کرده و به دیگران کمک کند. همدلی به عنوان توانایی برای پذیرش دیدگاه دیگران و مهارت مهم در توسعه رفتار اجتماعی و مانع رفتارهای قلدری در نظر گرفته می‌شود (اینگرام و همکاران، ۲۰۲۱). لیوت، هانگ و وانگ<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۹) نشان دادند سطح پایین مهارت‌های همدلی پیش‌بینی‌کننده رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان ابتدایی و دبیرستان است، زیرا همدلی بالا از رفتارهای ضداجتماعی جلوگیری می‌کند و رفتار نوعدوستانه را تشویق و رفتارهای اجتماعی مثبت را افزایش می‌دهد. یک فرد با همدلی بالا می‌تواند پاداش‌هایی از پیامد هیجان‌های خوب خود مانند آسودگی و خوشحالی

1. Ghabari Bonab, Khodayarifard, Geshnigani, Khoei, Nosrati & et al

2. Van der Wal, Karremans & Cillessen

3. Flanagan, Hoek, Ranter & Reich

4. Quintana-Orts & Rey

5. Lewis

6. Webb, Dula & Brewer

7. Johns, Allen & Gordon

8. Zhang & Li

9. empathy towards others

10. Ingram, Espelage, Merrin, Valido, Heinhorst & et al

11. Booth, Park, Zhu, Beauregard, Gu & et al

12. Elliott, Hwang & Wang

داشته باشد که این مسئله خود تقویت‌کننده رفتار اجتماعی مطلوب خواهد شد. از سوی دیگر، همدلی کم، امکان ایجاد رفتارهای ضداجتماعی را افزایش می‌دهد؛ به این دلیل که توانایی افراد برای درک یا تجربه کردن محدود شده است و این کمبود همدلی مانعی را ایجاد می‌کند تا یک فرد نتواند از هیجان‌های مثبت شخص دیگر بهره‌مند شود (الیوت و همکاران، ۲۰۱۹).

نتایج پژوهش جولیف و فارینگتون<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) نیز نشان داد قلدرها در مقایسه با همسالان خود، از همدلی عاطفی و هیجانی پایین تری برخوردارند. همچنین در این افراد سطح وجدان پایین بوده و به همین دلیل مستعد انزوای اجتماعی هستند (کوچران و پیترس<sup>۲</sup>، ۲۰۲۳). در پژوهشی دیگر نیز مشخص شد همدلی عاطفی و شناختی هر دو با قلدری سنتی و سایبری رابطه منفی و معکوس دارند. دختران و دانش‌آموزان دارای سن بالا نمرات بالایی در همدلی نسبت به پسران و دانش‌آموزان کم سن و سال تر کسب کردند (گارسیا-وازکز، والدس-کوئروو و پارا-پرز<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). نتایج پژوهش اینگرام و همکاران (۲۰۱۹) در یک برنامه پیشگیری از قلدری که از طریق واقعیت مجازی صورت گرفت نیز نشان داد شرایط واقعیت مجازی از طریق میانجی همدلی موجب کاهش در قلدری و پرخاشگری فیزیکی و ارتباطی شد. با این وجود، با توجه به ماهیت چند بُعدی بخشش، همدلی و قلدری، اطلاعات در مورد ارتباط میان مؤلفه‌های مختلف همدلی و قلدری نسبتاً کم است (باتانوا و لوکاس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱).

با توجه به اهمیت بخشش و همدلی نسبت به دیگران در ایجاد روابط سالم و موثر با دیگران و تاثیر آن بر پیشگیری از رفتارهای قلدرمانه تلاش‌هایی باید در جهت افزایش میزان همدلی و بخشش کودکان قلدر صورت گیرد. یکی از روش‌های تمرکز بر هیجان‌ات و توجه به زمان حال و خالی از قضاوت، ذهن‌آگاهی<sup>۵</sup> می‌باشد (زیمر-گمبک، کلیر و کمپل<sup>۶</sup>، ۲۰۲۱). ذهن‌آگاهی می‌تواند با آموزش و تمرین مهربانی و شفقت به خود و دیگران، چرخه افکار تکراری و منفی را از بین ببرد (اسچیندلر و فریس<sup>۷</sup>، ۲۰۲۲؛ زانگ و لی<sup>۸</sup>، ۲۰۲۳)؛ و باعث ایجاد حل مسئله، همدلی، ارتباط موثر و کاهش پرخاشگری و خشم دانش‌آموزان گردد (وینینگ و بوآگ<sup>۹</sup>، ۲۰۱۵؛ شارما، مهری، کیشور، شارما و داگال<sup>۹</sup>، ۲۰۲۰، کوچران و پیترس<sup>۲</sup>، ۲۰۲۳). براساس این یافته‌ها می‌توان گفت، ذهن‌آگاهی نقش مهمی در رشد و افزایش عاطفه مثبت و پیچیدگی عاطفی و کاهش عاطفه منفی افراد در زندگی ایفا می‌کند (عزیزی، افرشته، مروتی و الهی، ۱۳۹۷). صحبت کردن به‌طور خاص در مورد رفتار قلدری در طول زمان جلسات ذهن‌آگاهی، می‌تواند در بردارنده‌ی شناخت و کنترل هیجان و توانایی دانش‌آموزان برای آگاهی بیشتر از اندیشه‌ها و احساساتشان، به شیوه‌ای قابل قبول تر، برای نشان دادن واکنش در اجتماع باشد (یوربانسکی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۹).

تکنیک‌های ذهن‌آگاهی با ایجاد نگرش‌های غیرقضاوتی و غیرانفعالی، علاوه بر ایجاد توجه و آگاهی در زمان حال، بیشترین تأثیر را روی نشخوار خشم و پرخاشگری افراد دارد. کاهش نشخوار خشم در افراد، یکی از راه‌هایی است که درمان ذهن‌آگاهی می‌تواند رفتارهای پرخاشگری و قلدری را مورد هدف قرار دهد (پیترز، اسمارت، آیزنلوه-مول، گایگر، اسمیت و همکاران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۵). علاوه بر این ذهن‌آگاهی، تغییرات عصبی در ساختار و عملکرد مناطق مغزی که در تنظیم توجه، هیجان و خودآگاهی نقش دارند، ایجاد می‌کند (تانگ، هولزل و پاسنر<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۵). علاوه بر این ذهن‌آگاهی با تأثیر بر بهزیستی روانی موجب ایجاد بخشش در دانش‌آموزان می‌شود و بخشش بطور بالقوه می‌تواند به عنوان یک مکمل مهم برای کاهش پرخاشگری و قلدری در نوجوانان باشد (لیوس، ۲۰۱۷). به طور کلی، نتایج پژوهش‌ها کاربرد برنامه ذهن‌آگاهی را در کاهش پرخاشگری و رفتارهای مخرب افراد را فاش می‌کند (لوپز-گونزالس، آموتیو و هررو-فرناندز<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۸).

1. Jolliffe & Farrington

2. Cochran & Peters

3. García-Vázquez, Valdés-Cuervo & Parra-Pérez

4. Batanova & Loukas

5. mindfulness

6. Zimmer-Gembeck, Clear & Campbell

7. Schindler & Friese

8. Winning & Boag

9. Sharma, Mehari, Kishore, Sharma & Duggal

10. Urbanski

11. Peters, Smart, Eisenlohr-Moul, Geiger, Smith & et al

12. Tang, Hölzel & Posner

13. López-González, Amutio & Herrero-Fernández

با در نظر گرفتن پیامدهای پژوهشی بالقوه بخشش، همدلی و ذهن‌آگاهی برای بهبود ذهنی و مراقبت از سلامت جسمانی (لیوس، ۲۰۱۷)، ضروری است که رابطه آن‌ها را با قلدری بررسی کنیم؛ زیرا رفتار قلدری تأثیرات نامطلوبی برای کلیه دانش‌آموزان درگیر در این فرایند دارد که این روند می‌تواند زندگی تحصیلی و اجتماعی آن‌ها را با مشکلات جدی مواجه کند، و آسیب‌های اجتماعی جبران‌ناپذیری داشته باشد (مویانو و سانچز-فانتس<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). اگرچه عمده تحقیقات انجام یافته‌ی مرتبط، به چگونگی پیشگیری از وقوع قلدری در بین دانش‌آموزان پرداخته‌اند، اما مطالعات بسیار محدودی (بخصوص در ایران) به بررسی متغیرهای همبسته با آن و در خود دانش‌آموزان (درون فردی) اختصاص یافته‌اند که اساس ارائه‌ی یک رویکرد پیشگیرانه و مداخله‌ای مؤثر است (اسمری برده زرد، دولتشاهی و طاهری، ۱۳۹۸). توجه به این فرایند، ضرورت انجام مداخله مناسب را برای دانش‌آموزان قلدر برجسته می‌کند. از این رو باید با به کارگیری روش‌های آموزشی و درمانی از جمله آموزش ذهن‌آگاهی برای کاهش علائم این پدیده و آسیب‌های روانشناختی و هیجانی همراه با آن اقدام کرد؛ زیرا مداخله بهنگام سبب پیشگیری از آسیب‌های این مشکل می‌شود و به مرور می‌تواند دانش‌آموز را به روند زندگی عادی تحصیلی و اجتماعی سوق دهد. بنابراین باید در مدارس برنامه‌هایی برای دانش‌آموزان آموزش داده شود تا با مهربانی و احترام گذاشتن به دیگران تمرکز کنند تا سطح همدلی نسبت به دیگران در دانش‌آموزان افزایش یابد و احتمال وقوع رفتارهای پرخاشگرانه و قلدرانه در مدرسه و کلاس درس کاهش یابد. جنبه نوآوری پژوهش حاضر این است که آموزش ذهن‌آگاهی با وجود برخورداری از کارایی بالینی لازم، تاکنون در حوزه دانش‌آموزان دختر و پسر نوجوان با نشانه‌های قلدری به کار نرفته است؛ از این رو انجام پژوهش حاضر می‌تواند به غنای نظری این مداخله یاری برساند. بنابراین هدف این پژوهش توانمندسازی دانش‌آموزان قلدر، از طریق آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی برای افزایش همدلی نسبت به دیگران و تأکید بر بخشش است. پژوهش حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به این سوال است که آیا آموزش ذهن‌آگاهی بر بخشش و همدلی نسبت به دیگران در دانش‌آموزان قلدر اثر دارد؟

## ۲. روش

### ۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

پژوهش حاضر از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری سه ماهه بود. جامعه پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر و دختر دارای رفتار قلدری مقطع دوره متوسطه دوم شهرستان بستان آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ برای انتخاب حجم نمونه، از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. بدین صورت که از بین دانش‌آموزانی که اداره آموزش و پرورش بستان آباد و مشاوران مدارس به عنوان قلدر معرفی کرده بودن، ۴۶ نفر به روش در دسترس انتخاب شدند. شیوه انتخاب نمونه بدین صورت بود که با مراجعه به مدارس بستان آباد، فرم شرکت داوطلبانه در پژوهش در بین دانش‌آموزان معرفی شده، توزیع و پس از جمع‌آوری، دانش‌آموزان داوطلب حضور در پژوهش شناسایی شدند. سپس پرسشنامه قلدری به آن‌ها ارائه شد و افرادی که نمرات بالاتر از میانگین (بالاتر از ۵۰) در پرسشنامه قلدری کسب کردند، مشخص شدند. در این مرحله ۳۰ دانش‌آموز که نمره بالاتر از ۵۰ گرفته بودند به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی و با تفکیک جنسیت در گروه‌های آزمایش و کنترل قرار گرفتند (تعداد ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل). سپس گروه آزمایش، آموزش ذهن‌آگاهی را طی ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای در دو ماه به صورت گروه‌های هفت و هشت نفری با تفکیک جنسیت دریافت کرد؛ درحالی‌که گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرد. پس از پایان آموزش از هر دو گروه آزمایش و کنترل با استفاده از پرسشنامه‌های پژوهش پس‌آزمون گرفته شد و پس از دوره‌ای سه ماهه، به منظور بررسی پایداری اثرات مداخله مجدداً ارزیابی با ابزارهای پژوهش صورت گرفت. همه داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم افزار آماری SPSS-۲۳ مورد تحلیل قرار گرفتند. پس از اتمام پژوهش، از دانش‌آموزان حاضر در گروه کنترل برای دریافت داوطلبانه آموزش حاضر دعوت شد که ۶ نفر حضور یافتند و بقیه از دریافت مداخله انصراف دادند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: تشخیص رفتار قلدرانه در دانش‌آموز توسط مشاور مدرسه و عوامل اجرایی

<sup>۱</sup> . Moyano & Sánchez-Fuentes



مدرسه، کسب نمره‌ی تراز در پرسشنامه قلدری، اشتغال به تحصیل در مقطع دوره متوسطه دوم، ملاک‌های خروج از پژوهش عبارت بودند از: پاسخ دادن به پرسشنامه‌ها به طور ناقص و عدم تکمیل دوره‌ی آموزشی و بیش از سه جلسه غیبت در جلسات آموزشی. همچنین به منظور رعایت اخلاق در پژوهش رضایت‌نامه‌ای از دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب شد و آن‌ها از همه مراحل مداخله آگاه شدند. به هر دو گروه نیز اطمینان داده شد که اطلاعات آن‌ها محرمانه باقی می‌ماند. همچنین به دانش‌آموزان حاضر در پژوهش اعلام شد هر وقت تمایل داشتند، می‌توانند از پژوهش خارج شوند. علاوه بر این به آنان اطمینان داده شد که در صورت درخواست، نتایج پژوهش در اتمام در اختیار آنان قرار خواهد گرفت. یافته‌های جمعیت شناختی نشان داد در این پژوهش شرکت‌کنندگان از نظر وضعیت تحصیلی (۵۶ درصد) کلاس دوازدهم بودند. میانگین سن افراد گروه آزمایش و کنترل به ترتیب  $17 \pm 1$  و  $17 \pm 1/5$  سال بود. با تفکیک جنسیت در گروه آزمایش ۷ نفر دختر و ۸ نفر پسر و در گروه کنترل ۸ نفر دختر و ۷ نفر پسر شرکت کردند.

## ۲-۲. ابزارهای پژوهش

### ۲-۲-۱. پرسشنامه قلدری (B/VQ)<sup>۱</sup>

این پرسشنامه در سال ۱۹۸۹ توسط الویوس<sup>۲</sup> در رابطه با برنامه ملی مقابله با قلدری در نروژ ساخته شده (الویوس، ۱۹۸۹)؛ و چندین بار به صورت جزئی مورد تجدید نظر قرار گرفته است. هدف این پرسشنامه تشخیص فرد قلدر و قربانی است که با روش خودگزارش‌دهی تکمیل می‌شود. مطالعات متعددی با این ابزار در نقاط مختلف جهان انجام شده و روایی و پایایی آن در بسیاری از مطالعات مورد سنجش و تایید قرار گرفته است. الویوس آلفای کرونباخ را برای زیر مقیاس قربانی و قلدری شدن به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۶ گزارش کرده است (الویوس، ۱۹۹۴). فرم ایرانی این ابزار توسط رضاپور، سوری و خداکریم (۱۳۹۲) ترجمه و هنجاریابی شد. که حاوی ۲۶ گویه است و میزان مواجهه با انواع مختلف قلدری و قلدری کردن نوجوانان را طی ۲ یا ۳ ماه گذشته در سه زیر مقیاس جسمانی، کلامی و عاطفی در یک مقیاس لیکرتی شش درجه‌ای می‌سنجد و کسب نمره بالای ۵۰ در گویه‌های قلدری به معنای داشتن رفتار قلدری می‌باشد. دامنه نمرات در این مقیاس از ۱۳ تا ۷۸ است. ضرایب همبستگی کل مقیاس با خرده مقیاس عاطفی از حداقل ۰/۸۷ تا حداکثر ۰/۹۳. برای خرده مقیاس کلامی از حداقل ۰/۷۵ تا حداکثر ۰/۹۰. و برای خرده مقیاس جسمانی از ۰/۷۴ تا ۰/۸۹ در نوسان بود که نشان از همبستگی رضایت بخش و معنادار بین خرده مقیاس‌های قلدری کردن 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 دو بار 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، ۰/۹۸ بوده است. در این پژوهش نیز پایایی کل پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد.

### ۲-۲-۲. مقیاس همدلی هیجانی (EES)<sup>۳</sup>

برای ارزیابی میزان همدلی نسبت به دیگران از مقیاس همدلی مهربان و اپستین<sup>۴</sup> (۱۹۷۲) استفاده شد. هدف این پرسشنامه ارزیابی میزان همدلی افراد به واکنش‌های عاطفی دیگران می‌باشد. است که با روش خودگزارش‌دهی تکمیل می‌شود. این مقیاس دارای ۶ خرده‌مقیاس (همدلی واکنشی، همدلی گفتاری و بیانی، همدلی مشارکتی، اثرپذیری عاطفی، ثبات عاطفی و هیجانی، همدلی نسبت به دیگران) با ۳۳ گویه است که در مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) پاسخ‌های عاطفی فرد به واکنش‌های عاطفی دیگران را می‌سنجد. کم‌ترین و بیش‌ترین نمره‌ی شرکت‌کنندگان در مقیاس همدلی، به ترتیب ۳۳ و ۱۶۵ است. نمره بالاتر از صد به معنی همدلی بالا می‌باشد. ویژگی‌های روانسنجی این مقیاس، در نمونه‌ای متشکل از ۹۲۴ نفر جمعیت

<sup>۱</sup>. Bullying/victim Questionnaire (B/VQ)

<sup>۲</sup>. Olweus

<sup>۳</sup>. Emotional Empathy Scale (EES)

<sup>۴</sup>. Mehrabian & Epstein

عادی (۴۹۰ زن، ۴۳۴ مرد) بررسی شد. گویه‌های (۱-۴-۶-۱۵) خرده مقیاس همدلی نسبت به دیگران را می‌سنجند، که در پژوهش حاضر مدنظر بوده است و نمره‌گذاری گویه‌های (۱-۱۵) به شکل مثبت و گویه‌های (۴-۶) به صورت معکوس است. در پژوهش مهربابیان و اپستین (۱۹۷۲) نیز در مورد ۲۰۲ مرد و زن (به گونه‌ی مساوی) ضریب پایایی مقیاس ۰/۸۴ گزارش شد. در پژوهش زرشقایی، نوری و عریضی (۱۳۸۹) با استفاده از آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۵۶ و ضریب پایایی آن با استفاده از آزمون و بازآزمون ۰/۵۹ به دست آمد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمد.

### ۲-۲-۳. پرسشنامه بخشایش (FES)<sup>۱</sup>

این آزمون توسط انریت<sup>۲</sup> در سال ۱۹۹۴ با هدف سنجش میزان بخشودگی افراد ساخته شده است (انریت، ۱۹۹۴). این پرسشنامه متشکل از ۶۰ ماده اصلی، ۵ ماده اعتبار پاسخدهی و ۱ ماده اعتبار ملاک است. این آزمون سه مولفه اصلی دارد: بخشش عاطفی (مثبت و منفی)، بخشش شناختی (مثبت و منفی)، بخشش رفتاری (مثبت و منفی)، هر کدام از سه مولفه اصلی ۲۰ ماده دارد (سوالات ۱ تا ۲۰ بخشش عاطفی، سوالات ۲۱ تا ۴۰ بخشش شناختی و سوالات ۴۱ تا ۶۰ بخشش رفتاری) و مولفه‌های فرعی مثبت و منفی هر کدام ۱۰ ماده دارد. نتیجه دامنه نمرات آزمون بین ۶۰ تا ۳۶۰ است. نمرات بالا (کسب نمره بالاتر از ۲۷۰) نشان‌دهنده بخشش بیشتر می‌باشد. گفتنی است که در این پژوهش نمره کل بخشش مورد بررسی قرار می‌گیرد. علاوه بر این آزمون با مقیاس لیکرت ۶ بخشی از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۶ (کاملاً موافقم) درجه‌بندی می‌شود. که ماده‌های (۲، ۵، ۸، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۲۰، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۶، ۲۹، ۳۱، ۳۳، ۳۴، ۳۶، ۳۹، ۴۱، ۴۲، ۴۳، ۴۶، ۴۸، ۴۹، ۵۲، ۵۳، ۵۵، ۵۸) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. همبستگی بین ابعاد مختلف این آزمون بین ۰/۸۰ تا ۰/۸۷ گزارش شده است و این نشان می‌دهد که هر سه بعد بخشایشگری یک سازه را می‌سنجند و می‌توان نمرات هر سه مقیاس را با هم جمع نمود. بعد عاطفی این آزمون با سوال ملاک در آخر پرسشنامه ۰/۶۸ و با بعد رفتاری ۰/۶۴ و با بعد شناختی ۰/۶۰ برآورد شده است. همبستگی کل آزمون نیز با سوال ملاک در حدود ۰/۶۸ گزارش شده است. این مقدار همبستگی نشان‌دهنده اعتبار سوال‌های آزمون می‌باشد. ضریب آلفای کرونباخ که نشان‌دهنده همسانی درونی سوالات آزمون بود برابر با ۰/۹۷ برآورد شد (انریت و فیتزگیبونز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰). این پرسشنامه توسط غباری بناب، خدایاری فرد، شکوهی یکتا و نصفت (۱۳۸۰) به فارسی برگردانده شده و قابلیت اعتماد و روایی آن برآورد شده است. برای سنجش روایی پرسشنامه از سازه‌های همگرا و واگرا استفاده شده است. آلفای کرونباخ آن ۰/۹۷ است که نشان‌دهنده همسانی درونی آن می‌باشد و همبستگی سه بعد احساسی، رفتاری و شناختی با سوال ملاک بخشایشگری به ترتیب ۰/۶۳، ۰/۵۶، ۰/۵۴ برآورد شده است که همگی در سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ معنادار بوده‌اند و این نشان می‌دهد که هر سه بعد آزمون با سوال ملاک همبستگی معناداری داشته است. پایایی برای کل آزمون را نیز ۰/۹۶ و اعتبار ملاکی آزمون را ۰/۶۷ بدست آوردند. در پژوهش حاضر ضریب همسانی درونی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد.

### ۲-۳. روند اجرای مداخله

در حال حاضر، رایج‌ترین روش غیردارویی و مبتنی بر درمان شناختی رفتاری آموزش فنون مراقبه مبتنی بر ذهن‌آگاهی مبتنی بر فعالیت‌های کابات زین، ویلر، لایت، اسکلینز، شارف و همکاران<sup>۴</sup> (۱۹۹۸) است. ذهن‌آگاهی توسط کابات زین در سال ۱۹۸۵ وارد عرصه روانشناسی ورزش شد که در واقع، از موج سوم روانشناسی به امانت گرفته شده است و تأکیدش بر تجربه حال و بدون قضاوت است. رایج‌ترین تعریف کابات زین از ذهن‌آگاهی، توجه به طریق خاص، معطوف به هدف و بدون قضاوت است. ذهن‌آگاهی باعث فعالیت بخش‌هایی از مغز می‌شود که درگیر توجه، حافظه و همدلی است که این عوامل همگی، باعث عملکرد روانی- اجتماعی سطح بالاتری می‌شوند (کابات زین<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). در برنامه آموزشی ذهن‌آگاهی در ۴ جلسه اول، حیطه‌ی آگاهی

1. Forgiveness Evaluation Scale (FES)

2. Enright

3. Enright & Fitzgibbons

4. Kabat-Zinn, Wheeler, Light, Skillings, Scharf & et al

5. Kabat-Zinn

بدن انسان و محیط خارجی است. بعد از چهارجلسه، حیطة آگاهی عواطف، افکار و احساسات است. کلیه جلسات درمانی در ساعات غیردرسی در یکی از کلاس‌های مدارس توسط خود محققان به صورت بحث دو طرفه انجام گرفته است. در پایان هر جلسه تکلیف خانگی داده شد و ابتدای جلسه بعد ضمن بررسی تکالیف انجام شده بازخورد لازم ارائه شد. شایان ذکر است که جلسات براساس پروتکل ذهن آگاهی (کابات زین، ۲۰۱۳؛ کابات زین و هانه<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹) طرح ریزی و متناسب با سن دانش آموزان به آن‌ها ارائه شد. روایی محتوایی این پروتکل را استادان روانشناسی و پژوهش‌های مختلف (نعمتی و همکاران، ۲۰۱۸) تأیید کرده‌اند. محتوای هشت جلسه‌ای فنون مراقبه مبتنی بر ذهن آگاهی کابات زین به شرح زیر است.

جدول ۱: برنامه جلسات مداخله ذهن آگاهی (با اقتباس کابات زین، ۲۰۱۳؛ کابات زین و هانه، ۲۰۰۹)

جلسات	هدف	محتوا	تکلیف خانگی	رفتار مورد انتظار
اول	آشنایی و بیان اهداف اولیه	انجام پیش آزمون، آشنایی با مفهوم کلی شفقت و مهربانی با خود و همدلی	تمرین تنفس آرامبخش ریتمک	آشنایی کلی با ذهن آگاهی
دوم	آشنایی با مراقبه نشسته و توجه آگاهی	مرور تکالیف هفته گذشته، آموزش مراقبه ذهن آگاهی تنفس (آگاهی از تنفس به عنوان گام اولیه)	تشویق به انجام مراقبه نشسته (۱۰ تا ۱۵ دقیقه)، ثبت تجارب خوشایند	آشنایی با مراقبه و تمرینات تنفسی و اهمیت آن‌ها
سوم	آشنایی با تنظیم هیجانات (شناخت و کنترل)	مرور تکالیف هفته گذشته، مراقبه نشسته و آگاهی نسبت به ریتم تنفس و بدن (۱۰ دقیقه)، آگاهی از هیجانات	انجام مراقبه نشسته تنفس شکمی (۱۵-۲۰ دقیقه‌ای) قبل خواب، تکمیل تقویم رویدادهای خوشایند روزانه، ثبت هیجانات یک روز خود	شناخت هیجانات و تنظیم و کنترل
چهارم	آشنایی با کنترل خشم	مرور تکالیف هفته گذشته، بحث در رابطه با اهمیت ذهن آگاهی در کنترل خشم، مراقبه نشسته با تمرکز بر تنفس و صداها و افکار و تغییرات بدنی (۲۰ دقیقه). آموزش اسکن بدن با یوگا	اسکن بدن همراه با یوگا (۴۵ دقیقه در روز)، ثبت رویدادهای ناخوشایند روزانه	کنترل خشم
پنجم	آشنایی با اهمیت روابط بین فردی	مرور تکالیف هفته گذشته، بحث در رابطه با مهارت‌های بین فردی، آموزش تکنیک پیاده روی متفکرانه در طبیعت، تمرکز بر اعضای بدن و حرکات آن	شروع مراقبه پیاده روی و توجه به احساسات جسمانی، صداها، افکار و موارد دیگر	پرورش حس همدلی و اشتراکات انسانی
ششم	آشنایی با افکار مثبت و منفی خود	مرور تکالیف هفته گذشته، بحث در رابطه با عشق به خود (مراقبت از خود)، آموزش ذهن آگاهی افکار مثبت و منفی	مراقبه نشستن ۳۰ تا ۴۵ دقیقه‌ای در روز متناوب با یوگا، استفاده از تنفس به عنوان عملی برای کنترل توجه	پرورش افکار مثبت روزانه به خود
هفتم	مرور مباحث آموزش داده شده	مرور تکالیف هفته گذشته، تکرار تمرینات جلسات قبل	انجام توجه آگاهی در خوردن، انجام اسکن بدن همراه با یوگا (۳۰ تا ۴۰ دقیقه ای)	رشد توجه آگاهی
هشتم	جمع بندی، اجرای پس آزمون	جمع بندی جلسات آموزشی، اجرای پس آزمون	مرور دوره، تاکید بر اجرای روزانه و مداوم تمرینات آموزشی	بکارگیری این مداخله در زندگی روزمره

## ۲-۴. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در این پژوهش، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی، میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی، آزمون شاپی رو-ویلک<sup>۲</sup> به منظور بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین<sup>۳</sup> برای بررسی برابری واریانس‌ها، آزمون موچلی<sup>۴</sup> به منظور بررسی پیش فرض کرویت داده‌ها و همچنین از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر برای بررسی سوال پژوهش به کار رفت. نتایج آماری با استفاده از نرم افزار آماری SPSS-۲۳ تحلیل شدند.

۱. Kabat-Zinn & Hanh

۲. Shapiro-Wilkie Test

۳. Levenes Test

۴. Mauchly Test

## ۳. یافته‌ها

## ۳-۱. توصیف جمعیت‌شناختی

در این پژوهش شرکت‌کنندگان از نظر وضعیت تحصیلی (۵۶درصد) کلاس دوازدهم بودند. میانگین سن افراد گروه آزمایش و کنترل به ترتیب  $17 \pm 1$  و  $17 \pm 1/5$  سال بود. با تفکیک جنسیت در گروه آزمایش ۷ نفر دختر و ۸ نفر پسر و در گروه کنترل ۸ نفر دختر و ۷ نفر پسر شرکت کردند.

## ۳-۲. شاخص‌های توصیفی

در جدول ۲، آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات قلدری، بخشش و همدلی دانش‌آموزان قلدر به تفکیک برای گروه آزمایش و کنترل در سه مرحله‌ی سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) آورده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی قلدری، بخشش و همدلی در دانش‌آموزان قلدر (هر گروه ۱۵ نفر)

گروه	متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد		
آزمایش	رفتار قلدری	۲۶/۳۳	۲/۶۳	۱۸/۴۶	۳/۹۹	۳/۱۸	
		بخشش شناختی	۳۶/۲۶	۳/۵۵	۴۶/۹۳	۴/۲۸	۵/۸۲
	بخشش	بخشش عاطفی	۲۵/۲۶	۲/۲۸	۴۰/۳۳	۴/۷۶	۴۰/۰۸
		بخشش رفتاری	۲۸/۸۶	۳/۹۰	۳۷/۷۳	۳/۹۷	۴۴/۴۶
	آزمایش	بخشش کل	۹۰/۴۰	۶/۵۲	۱۰۰/۲۵	۸/۷۸	۱۰۰/۲۷
		همدلی با دیگران	۷/۸۰	۱/۸۵	۱۱/۰۶	۲/۳۴	۱۰/۲۶
	همدلی	همدلی واکنشی	۱۴/۴۰	۲/۳۹	۲۰/۲۶	۳/۲۸	۱۶/۵۳
		همدلی بیانی	۱۱/۸۰	۲	۱۵/۹۳	۳/۴۳	۱۴/۶۰
		همدلی مشارکتی	۹/۴۰	۲/۲۱	۱۷/۶۶	۳/۰۶	۱۶/۹۳
		اثرپذیری عاطفی	۱۴/۱۳	۳/۰۲	۱۷/۸۶	۱/۹۲	۱۶/۱۳
کنترل	رفتار قلدری	۷/۸۰	۲/۱۷	۱۲/۲۶	۳/۲۱	۱۱/۲۶	
		بخشش شناختی	۲۶	۲/۵۹	۲۳/۰۶	۲/۶۸	۲۴/۱۳
	بخشش	بخشش عاطفی	۲۵/۶۰	۲/۵۸	۲۵/۴۰	۳/۱۳	۲۵/۸۶
		بخشش رفتاری	۲۶/۴۰	۴/۵۰	۲۵/۶۶	۳/۸۶	۲۵/۸۰
	کنترل	بخشش کل	۸۷	۸/۱۸	۸۴/۸۰	۷/۲۱	۸۴/۰۶
		همدلی با دیگران	۸/۰۶	۲/۵۲	۹/۵۳	۲/۵۳	۹/۹۳
	همدلی	همدلی واکنشی	۱۵/۷۳	۳/۴۱	۱۴/۲۶	۲/۹۸	۱۳/۸۰
		همدلی بیانی	۱۱/۷۳	۲/۸۶	۱۱/۱۳	۳/۱۱	۱۱/۰۶
		همدلی مشارکتی	۱۱/۶۰	۲/۴۴	۱۱/۲۶	۲/۷۸	۱۲/۲۰
		اثرپذیری عاطفی	۱۳/۸۶	۳/۵۸	۱۰/۴۰	۲/۹۴	۱۱/۰۶
کنترل	ثبات عاطفی	۷/۶۶	۱/۹۵	۷/۶۰	۲/۰۹	۶/۹۳	
	ثبات عاطفی	۱/۷۰	۱/۹۵	۷/۶۰	۲/۰۹	۶/۹۳	

نتایج جدول توصیفی در جدول شماره ۲ حاکی از آن است که میزان رفتار قلدری دانش‌آموزانی که در گروه آزمایش حضور داشتند نسبت به گروه کنترل کاهش یافته است و میزان بخشش و همدلی نسبت به دیگران آنان افزایش یافته است که در ادامه، معناداری آن با استفاده از آمار استنباطی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

## ۳-۳. بررسی پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک

برای بررسی اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر بخشش و همدلی نسبت به دیگران از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرراستفاده شد. قبل از انجام این آزمون بررسی چند مفروضه آماری لازم و ضروری است. قبل از اجرای آزمون استنباطی، پیش

فرض نرمال بودن داده‌ها با آزمون کلموگروف اسمیرنوف<sup>۱</sup> انجام شد. این پیش فرض بیان می‌کند که تفاوت مشاهده شده بین توزیع نرمال، گروه نمونه و توزیع نرمال، در جامعه، مساوی با صفر است. نتایج این آزمون نشان دادند تمام متغیرها در پیش آزمون -پس آزمون و پیگیری دارای توزیع نرمال می‌باشند. نتایج آزمون ام باکس<sup>۲</sup> برای بررسی برابری ماتریس کواریانس‌های متغیرهای وابسته در گروه کنترل و آزمایش نشان دادند ماتریس کواریانس متغیرهای وابسته در دو گروه، برابر است ( $F=0/270, P>0/05$ ) و  $Box's M=7/40$ ) که نتایج حاکی از تایید این پیش فرض بود. نتایج آزمون لوین<sup>۳</sup> نشان داد که پیش فرض برابری واریانس خطای بین داده‌های پیش آزمون-پس آزمون و دوره پیگیری برقرار است ( $P>0/05$ ). همچنین، به منظور ارزیابی پیش فرض برابری کوواریانس‌ها با کوواریانس کل از آزمون کرویت ماچلی<sup>۴</sup> استفاده شد. اگر معنی داری در آزمون کرویت ماچلی بالاتر از  $0/50$  باشد، به طور معمول از آزمون فرض کرویت و در صورت تایید نشدن از آزمون محافظه کارانه‌ی گرینهاوس-گیسر<sup>۵</sup> برای تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده می‌شود. در این پژوهش، نتایج آزمون ماچلی برای همه متغیرهای پژوهش برقرار بود ( $P>0/05$ ).

### ۳-۴. آزمون فرضیه‌ها

جدول ۳. نتایج آزمون اثرات درونی برای مقایسه قلدری، بخشش و همدلی در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایش

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اتا
رفتار قلدری	زمان	۵۷۹/۶۲	۲	۲۸۱/۸۱	۴۹/۰۲	۰/۰۰۰	۰/۶۳
	زمان*گروه	۱۹۴/۰۲	۲	۹۷/۰۱	۱۶/۴۱	۰/۰۰۰	۰/۳۷
	خطا	۳۳۱/۰۲	۵۶	۱۴/۳۷			
بخشش شناختی	زمان	۲۶۴/۹۵	۲	۱۳۲/۴۷	۷/۹۹	۰/۰۰۰	۰/۲۲
	زمان*گروه	۶۷۸/۴۶	۲	۳۳۹/۲۳	۲۰/۴۷	۰/۰۰۰	۰/۴۲
	خطا	۹۲۷/۹۱	۵۶	۱۶/۵۷			
بخشش عاطفی	زمان	۱۱۲۵/۲۶	۲	۵۶۲/۶۳	۶۰/۶۶	۰/۰۰۰	۰/۶۸
	زمان*گروه	۱۱۱۶/۶۸	۲	۵۵۸/۳۴	۶۰/۲۰	۰/۰۰۰	۰/۶۸
	خطا	۵۱۹/۳۷	۵۶	۹/۲۷			
بخشش رفتاری	زمان	۸۴۵/۷۵	۲	۴۲۲/۸۷	۳۹/۵۸	۰/۰۰۰	۰/۵۸
	زمان*گروه	۹۹۵/۴۰	۲	۴۹۷/۷۰	۶۴/۵۹	۰/۰۰۰	۰/۶۲
	خطا	۵۹۸/۱۷	۵۶	۱۰/۶۸			
بخشش کل	زمان	۵۴۸۳/۴۰	۲	۲۷۴۱/۷۰	۶۶/۱۱	۰/۰۰۰	۰/۷۰
	زمان*گروه	۷۶۸۳/۷۵	۲	۳۸۴۱/۸۷	۹۲/۶۴	۰/۰۰۰	۰/۷۶
	خطا	۲۳۲۲/۱۷	۵۶	۴۱/۴۶			
همدلی یادگیران	زمان	۱۰۳/۳۵	۲	۵۱/۶۷	۲۰/۹۶	۰/۰۰۰	۰/۲۴
	زمان*گروه	۱۲/۶۰	۲	۶/۳۰	۲/۵۵	۰/۰۸۷	۰/۰۸
	خطا	۱۳۸/۰۴	۵۶	۲/۴۶			
همدلی واکنشی	زمان	۹۲/۶۰	۲	۴۶/۳۰	۱۰/۱۴	۰/۰۰۰	۰/۲۶
	زمان*گروه	۲۰۲/۴۶	۲	۱۰۱/۲۳	۲۲/۱۷	۰/۰۰۰	۰/۴۴
	خطا	۲۵۵/۶۰	۵۶	۴/۵۶			
همدلی بیانی	زمان	۴۷/۴۸	۲	۳۲/۷۴	۵/۲۲	۰/۰۰۸	۰/۱۵
	زمان*گروه	۹۰/۰۶	۲	۴۵/۰۳	۹/۹۱	۰/۰۰۰	۰/۲۶
	خطا	۲۵۴/۴۴	۵۶	۴/۵۴			
همدلی مشارکتی	زمان	۳۳۲/۸۲	۲	۱۶۱/۴۲	۳۴/۷۰	۰/۰۰۰	۰/۵۵
	زمان*گروه	۳۱۱۲/۰۲	۲	۱۵۶/۰۱	۳۳/۵۳	۰/۰۰۰	۰/۵۳

<sup>۱</sup> Kolmogorov-Smirnov Test

<sup>۲</sup> Box's M Test

<sup>۳</sup> Levene Test

<sup>۴</sup> Mauchly's Sphericity Test

<sup>۵</sup> Greenhouse-Geisser Test

		خطا		۲۶۰/۴۸		۵۶		۴/۶۵	
اثرپذیری عاطفی	زمان	۴/۶۲	۲	۲/۳۱	۰/۶۴	۰/۰۰۳	۰/۰۲		
	زمان*گروه	۲۰/۱۶۰	۲	۱۰۰/۸۰	۲۷/۹۷	۰/۰۵۳	۰/۵۰		
		خطا		۲۰۱/۷۷		۵۶		۳/۶۰	
ثبات عاطفی	زمان	۷۴/۰۲	۲	۳۷/۰۱	۱۰/۰۸	۰/۰۰۰	۰/۲۶		
	زمان*گروه	۹۵/۷۵	۲	۹۷/۸۷	۱۳/۰۴	۰/۰۰۰	۰/۳۱		
		خطا		۲۰۵/۵۵		۵۶		۳/۶۷	

نتایج آزمون اثرات درونی برای مقایسه قلدری، بخشش و همدلی در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در جدول ۳ نشان داده شده‌اند. با توجه به نتایج جدول ۳، متغیرهای قلدری، بخشش و همدلی با توجه به زمان اندازه‌گیری (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) معنادار می‌باشند ( $P < 0/05$ )؛ ولی متغیر همدلی نسبت به دیگران و اثرپذیری عاطفی در اثر تعاملی معنادار نمی‌باشد. بنابراین آموزش ذهن آگاهی بر بخشش و همدلی موثر بوده است. با توجه به معنادار بودن اثر تعاملی بین متغیر، گروه و عامل درون‌گروهی زمان اندازه‌گیری، اثر بین‌گروهی با توجه به سطوح عامل درون‌گروهی در متغیرهای تحقیق با استفاده از آزمون مقایسه زوجی LSD بررسی شد که نتایج آن در جدول ۴ آمده‌اند.

جدول ۴. آزمون تعدیل بونفرونی برای همسنجی نمرات مولفه‌ها در سه مرحله در گروه آزمایش

		گروه ۱		گروه ۲		شاخص آماری			
		پیش آزمون		پس آزمون		اختلاف میانگین		خطای معیار	
		پیگیری		پیگیری		معماری		معناداری	
رفتار قلدری	پیش آزمون			۵/۴۰	۰/۷۱	۰/۰۰۰			
	پس آزمون			۵/۳۶	۰/۵۳	۰/۰۰۰			
	پیگیری			-۰/۰۳	۰/۵۶	۱/۰۰۰			
بخشش شناختی	پیش آزمون			-۴/۲۰	۱/۰۸	۰/۰۰۰			
	پس آزمون			-۲/۲۳	۱/۱۲	۰/۱۶			
	پیگیری			۱/۹۶	۰/۹۳	۰/۱۳			
بخشش عاطفی	پیش آزمون			-۷/۴۳	۰/۷۵	۰/۰۰۰			
	پس آزمون			-۷/۵۶	۰/۸۰	۰/۰۰۰			
	پیگیری			-۰/۱۳	۰/۸۰	۱/۰۰۰			
بخشش رفتاری	پیش آزمون			-۴/۰۶	۰/۷۴	۰/۰۰۰			
	پس آزمون			-۷/۵۰	۰/۹۹	۰/۰۰۰			
	پیگیری			-۳/۴۳	۰/۷۷	۰/۰۰۰			
بخشش کل	پیش آزمون			-۱۵/۷۰	۱/۶۰	۰/۰۰۰			
	پس آزمون			-۱۷/۳۰	۱/۹۰	۰/۰۰۰			
	پیگیری			-۱/۶۰	۱/۴۴	۰/۸۸			
همدلی با دیگران	پیش آزمون			-۲/۳۶	۰/۴۵	۰/۰۰۰			
	پس آزمون			-۲/۱۶	۰/۴۲	۰/۰۰۰			
	پیگیری			۰/۲۰	۰/۳۳	۱/۰۰۰			
همدلی واکنشی	پیش آزمون			-۲/۲۰	۰/۵۶	۰/۰۰۲			
	پس آزمون			-۰/۱۰	۰/۶۸	۱/۰۰۰			
	پیگیری			۲/۱۰	۰/۳۵	۰/۰۰۰			
همدلی بیانی	پیش آزمون			-۱/۷۶	۰/۶۲	۰/۰۲۵			
	پس آزمون			-۱/۰۶	۰/۶۱	۰/۲۸			
	پیگیری			۰/۷۰	۰/۳۷	۰/۲۱			
همدلی مشارکتی	پیش آزمون			-۳/۹۶	۰/۵۹	۰/۰۰۰			
	پس آزمون			-۴/۰۹	۰/۶۲	۰/۰۰۰			
	پیگیری			-۰/۱۰	۰/۴۳	۱/۰۰۰			
اثرپذیری عاطفی	پیش آزمون			-۰/۱۳	۰/۵۴	۱/۰۰۰			
	پس آزمون			۰/۴۰	۰/۵۴	۱/۰۰۰			
	پیگیری			۰/۵۳	۰/۳۶	۰/۴۷			

ثبات عاطفی	پیش آزمون	پس آزمون	پس آزمون	پس آزمون
	۰/۵۸	-۲/۲۰	پس آزمون	۰/۰۰۲
	۰/۵۲	-۱/۳۶	پیگیری	۱/۰۰۰
	۰/۳۵	۰/۸۳	پیگیری	۰/۰۷

همانطور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود پس‌آزمون و همچنین، بین پیش‌آزمون و پیگیری از نظر آماری تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0.05$ )؛ اما به غیر از مولفه‌های بخشش رفتاری و همدلی واکنشی بین پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای رفتار قلدری، بخشش، همدلی تفاوت معناداری وجود ندارد ( $P > 0.05$ ). این به معنای این هست که آموزش ذهن‌آگاهی بر بخشش و همدلی نسبت به دیگران موثر بوده است و اثر آن در دوره پیگیری نیز تداوم داشته است.

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر بخشش و همدلی نسبت به دیگران در دانش‌آموزان دارای رفتار قلدری بود. یافته اول پژوهش حاضر حاکی از آن است که آموزش ذهن‌آگاهی تاثیر معناداری بر بخشش دانش‌آموزان دارای رفتار قلدری دارد. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های (وب و همکاران، ۲۰۱۲؛ جانز و همکاران، ۲۰۱۵؛ لیوس، ۲۰۱۷؛ زانگ و لی، ۲۰۲۳) می‌باشد. این پژوهشگران در نتایج پژوهش‌های خود گزارش کرده‌اند که آموزش ذهن‌آگاهی با کمک یک مراقبه مهربانی و عشق ورزیدن به فرد امکان می‌دهد ضمن داشتن تاثیر آرامبخش و ثابت بر ذهن خود، احساس دلسوزی و بخشش بیشتر نسبت به دیگران داشته باشد و منجر به از بین رفتن چرخه افکار تکراری و منفی می‌شود (اسچیندلر و فریس، ۲۰۲۲؛ زانگ و لی، ۲۰۲۳)؛ و باعث ایجاد مهارت‌های حل مسئله، همدلی، ارتباط موثر و کاهش پرخاشگری و خشم دانش‌آموزان می‌گردد (شارما و همکاران، ۲۰۲۰). در طول جلسات ذهن‌آگاهی، افراد با صحبت کردن در مورد رفتار قلدری بیشتر از اندیشه‌ها و احساساتشان آگاه شده و شناخت و کنترل قابل قبول‌تری بر هیجانات خود خواهند داشت (یوربانسکی، ۲۰۱۹). نتیجه به دست آمده را می‌توان براساس نتایج مطالعات کابات زین (۲۰۱۳) این گونه تبیین کرد که هدف اصلی در رویکرد ذهن‌آگاهی آن است که با ایجاد نگرش‌های غیرقضاوتی و غیرانفعالی، علاوه بر ایجاد توجه و آگاهی در زمان حال، بیشترین تاثیر را روی نشخوار خشم و پرخاشگری افراد بگذارد تا افراد در مواجهه با مشکلات و نگرانی‌های زندگی خود بتوانند کنترل موثری بر تنش‌ها داشته باشند و یک زندگی پربار و معناداری برای خود ایجاد کند. کاهش نشخوار خشم در افراد، یکی از راه‌هایی است که درمان ذهن‌آگاهی می‌تولند رفتارهای پرخاشگری و قلدری را مورد هدف قرار دهد (پیترز و همکاران، ۲۰۱۵). علاوه بر این ذهن‌آگاهی، تغییرات عصبی در ساختار و عملکرد مناطق مغزی که در تنظیم توجه، هیجان و خودآگاهی نقش دارند، ایجاد کرده (تانگ و همکاران، ۲۰۱۵)؛ و با تاثیر بر بهزیستی روانی موجب ایجاد بخشش در دانش‌آموزان می‌شود و بخشش بطور بالقوه می‌تواند به عنوان یک مکمل مهم برای کاهش پرخاشگری و قلدری در نوجوانان باشد (لیوس، ۲۰۱۷). بخشش یک روند مقابله‌ای متمرکز بر احساسات است که شامل یک احساس خیرخواهانه و بازسازی اعتماد و امید در روابط است. وجود چنین احساسات مثبتی، استراتژی‌های جستجوی حمایت، همدلی و حل تعارض مثبت را نیز افزایش می‌دهد (گارسیا-وازکز و همکاران، ۲۰۲۰). بطور کلی بخشش باعث افزایش هیجانات مثبت و اقدامات پیشگیرانه مثل کنترل خشم و انتقام، تعهد فرد به سازش را تقویت می‌کند و موجب ترمیم و بازسازی روابط می‌شود و مکانیسم انگیزشی لازم را برای تلاش در جهت تغییر اجتماعی فراهم می‌کند. فعال شدن چنین مهارتی در فرد به افراد کمک می‌کند تا با بخشیدن و رها کردن آن‌ها حرکات مثبتی به سمت هدف‌های جدید انجام دهند (ونزل، انوری، ول-پلومبو و بوری، ۲۰۱۷). افرادی که بخشایش بیشتری دارند مخالف انتقام جویی می‌باشند و می‌توانند با ارتقاء توانایی خود در تنظیم احساسات منفی و تسهیل و راه اندازی مجموعه‌ای از هیجانات مثبت، جهت‌گیری ایمنی نسبت به صدمات و آسیب‌های گذشته ایجاد نماید (پارلاک و گل، ۲۰۲۱؛ زانگ و لی، ۲۰۲۳). برای رسیدن به بخشایش، افراد اغلب نیاز به پاسخ همراه با

همدلی و غلبه بر احساس تردید، گناه و خشم دارند می‌توان گفت که بخشایش و همدلی نسبت به دیگران در راستای هم عمل می‌کنند (بوف و همکاران، ۲۰۱۹).

یافته دوم پژوهش حاضر حاکی از آن است که آموزش ذهن‌آگاهی تاثیر معناداری بر همدلی دانش‌آموزان دارای رفتار قلدری دارد. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های (وینینگ و بواگ، ۲۰۱۵؛ شارما و همکاران، ۲۰۲۰، کوچران و پیترس، ۲۰۲۳) می‌باشد. چنانکه این پژوهشگران نشان داده‌اند، تمرین‌های مراقبه علاوه بر بهبود ارتباط فرد با خود (درون‌فردی) از طریق افزایش ذهن‌آگاهی بیشتر و همدردی باعث بهبود ارتباط شخص با دیگران (بین‌فردی) می‌شود (اینگرام و همکاران، ۲۰۲۱). بر این اساس در تبیین این یافته می‌توان گفت آموزش ذهن‌آگاهی می‌تواند از طریق فونونی مثل توجه به تنفس و بدن، منجر به آگاهی نوجوانان از تجربیات لحظه آخر و برگرداندن توجه به زمان حاضر، با پردازش کارآمد و قوی‌تر اطلاعات و به‌کارگیری قدرت حل مسئله سازمان یافته‌تر، به شیوه هنجارمندتری به گسترش دامنه تعاملات اجتماعی و همدلی بپردازند (شارما و همکاران، ۲۰۲۰).

از دیگر علل اثربخشی ذهن‌آگاهی بر همدلی نوجوانان دارای رفتار قلدری می‌توان به این نکته اشاره کرد که ذهن‌آگاهی به افراد کمک می‌کند با تسهیل در شناسایی به موقع الگوهای منفی افکار، احساسات و حس‌های بدنی، آن‌ها را در مرحله مناسبی پیش از توسعه و گسترش یافتن خنثی کنند. پرورش آگاهی به این شیوه نوجوانان را قادر می‌سازد تا بصورت آشکارتری با دیگران همدلی کنند، احساسات خود و دیگران را مشاهده کنند و بتوانند از چنین الگوهای فکر تمرکززدایی کنند و به آن‌ها به عنوان رویدادهای ذهنی بنگرند که معرف واقعیت نیستند. ناتوانی در عدم حضور در لحظه اکنون باعث می‌شود بین فرد و واقعیت فاصله افتد و امکان درک صحیح موقعیت و ارائه پاسخ‌های معقول و هشیارانه از او سلب گردد. بنابراین ذهن‌آگاهی سبب می‌شود تا افراد با آگاهی به بررسی محرک‌های زیربنایی شناخت‌ها و هیجان‌ها توجه کنند و مضمون‌های نهفته زندگی را در معرض آگاهی قرار دهند؛ بدین ترتیب بدون قضاوت یا سرزنش یاد می‌گیرند که اولاً هیجان‌ها مرکب از افکار، حس‌های بدنی، احساسات خام و تکانه هستند؛ دوماً آن‌ها اغلب نشانه‌های عمیق و وسیعی از ناکارآمدی نحوه برقراری ارتباط افراد با خودش، دیگران و دنیا است و این باعث افزایش همدلی در آن‌ها می‌شود. بر همین اساس هس<sup>۱</sup> (۲۰۱۸) معتقد است که ذهن‌آگاهی بر ارتقای پاسخ‌های آرام‌سازی و بهبود خودتنظیمی توجه کمک می‌کند و بدین ترتیب می‌تواند در آرامش شناختی و تغییرات رفتاری عمیق موثر باشد و منجر به ایجاد نگاه مثبت به مشکلات و چالش‌های زندگی شود. باثینا<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) نیز باور دارد اگر کادر مدرسه بخصوص معلم اگر زمانی را به آموزش همدلی و مهربان بودن و احترام گذاشتن اختصاص دهد، رفتارهای قلدری ممکن است، کاهش یابد.

علاوه بر این نتایج یافته‌های پژوهش حاضر با شواهد عصب شناختی نیز در ارتباط است. یک پژوهش تحلیلی با ۱۴۴۰ شرکت‌کننده نشان داد که انجام ذهن‌آگاهی بطور کلی با تغییر در منطقه خلفی جانبی پیش جبهه‌ای و قشرمیانی قدامی مغز همراه است، که پژوهشگران دریافته‌اند این دو منطقه مغز با همدلی رابطه دارند (وینینگ و بواگ، ۲۰۱۵). بنابراین ذهن‌آگاهی موجب شناخت دقیق‌تری از احساسات شخصی، شناسایی احساسات دیگران و پذیرش عاطفی می‌شود (اینگرام و همکاران، ۲۰۲۱)؛ و به افراد کمک می‌کند تا احساسات خود را به شیوه‌ای متعادل و سالم، بدون اجتناب یا سرکوب، تجربه کنند، برچسب بزنند و ابراز کنند، که در نهایت موجب درک افکار و احساسات و فرآیند تنظیم هیجان می‌شود و فرد به خوبی می‌تواند به روش سالم با دیگران ارتباط برقرار کند، بنابراین مهارت کنترل و تنظیم هیجان‌ها ممکن است واسطه دیگری برای پیوند بین ذهن‌آگاهی و همدلی باشد (ترویر و گریتر مایر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). با این وجود، گزارش‌های نظری این سازه‌ها همیشه با یافته‌های تجربی همخوانی ندارند. یک متاآنالیز توسط گیلوک<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) که شامل ۲۹ مطالعه بود، یک همبستگی مثبت ضعیف بین گشودگی و همدلی، برون‌گرایی، و توافق‌پذیری، با ذهن‌آگاهی گزارش شده از خود نشان داد. هنگام تفسیر نتایج این مطالعه باید محدودیت‌های آن در نظر گرفته شود. اول، یافته‌های این مطالعه نباید به جمعیت عمومی تعمیم داده شود؛ زیرا شرکت‌کنندگان دانش‌آموزان دختر و پسر در دوره متوسطه دوم بودند. تحقیقات آینده

1. Hess

2. Bathina

3. Troyer & Greitemeyer

4. Giluk



لازم است رابطه بین ذهن‌آگاهی و همدلی نسبت به دیگران و بخشایش را در میان نمونه‌های دیگر نیز بررسی کنند. دوم، تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر همدلی نسبت به دیگران و بخشایش از طریق ابزارهای خودگزارش دهی گردآوری شده است. با توجه به نوع گویه‌ها که رفتارهای مطلوب و مثبت را از فرد سوال می‌کنند، ممکن است تحت تأثیر سوگیری شرکت‌کنندگان برای مقبولیت اجتماعی باشد. لازم است پژوهش‌های دیگر، طرح طولی روند تأثیر ذهن‌آگاهی بر سایر مولفه‌ها رو مورد بررسی قرار دهند. به لحاظ کاربردی، همان‌طور که در این مطالعه نشان داده شده است، آموزش ذهن‌آگاهی می‌تواند به عنوان یک رویکرد موثر توسط مربیان برای کمک به بهبود حس همدلی نسبت به دیگران و بخشایشگری استفاده شود و افق‌های عملی را پیش روی متخصصان و محققان، مراکز اصلاح و تربیت و مدارس قرار می‌دهد.

## ۵. ملاحظات اخلاقی

پژوهش حاضر با رعایت موازین اخلاقی شامل رضایت شرکت‌کنندگان، حسن رفتار، محرمانه بودن اطلاعات، تحریف نشدن داده‌ها، ورود و خروج داوطلبانه در پژوهش اجرا شد. علاوه بر این به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که در صورت درخواست، نتایج پژوهش در اتمام در اختیار آنان قرار خواهد گرفت.

## ۶. سپاسگزاری

بدین وسیله از تمامی شرکت‌کنندگان در این مطالعه تشکر و قدردانی می‌شود.

## ۷. حمایت مالی

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

## ۸. تعارض منافع

نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست.

## منابع

- اسمری بره زرد، ی.، دولتشاهی، ب.، و طاهری، ا. (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>
- رضایپور، م.، سوری، ح.، و خداکریم، س. (۱۳۹۲). روانسنجی نسخه فارسی مقیاس ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پرسشنامه زورگویی الویوس در مدارس راهنمایی. *مجله ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیت‌ها*، ۱ (۴)، ۲۲۱-۲۱۲. <https://sid.ir/paper/248056/fa>
- زرشقای، م.، نوری، ا.، عریضی سامانی، س. ح. ر. (۱۳۸۹). کفایت شاخص‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس همدلی هیجانی متعادل. *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۱۱ (۱)، ۳۹-۵۰. <https://sid.ir/paper/227405/fa>
- عزیزی، ر.، یوسفی افراشته، م.، مروتی، ذ. ا.، و الهی، ط. (۱۳۹۷). اثر آموزش ذهن‌آگاهی بر عواطف مثبت و منفی و پیچیدگی عاطفی: بررسی تغییرات در طول زمان. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۹ (۱)، ۳۹-۵۸. doi: 10.22059/japr.2018.66776
- غباری بناب، ب.، خدایاری فرد، م.، شکوهی یکتا، م.، نصف، م. (۱۳۸۰). بررسی ویژگی‌های بهداشت روانی در بین جوانان ایرانی و رابطه آن با میزان عفو و گذشت در جوانان. تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران (گزارش نهایی طرح تحقیقاتی). <https://sid.ir/paper/5416/fa>
- نعمتی، ش.، بدری، ر.، خانی صلوات، ز. (۱۳۹۸). تأثیر ذهن‌آگاهی بر توانایی توجه و درک مطلب دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری ویژه با اختلال خواندن. *تحقیقات علوم شناختی و رفتاری*، ۹ (۱)، ۹۱-۱۰۴. doi: 10.22108/cbs.2020.124500.1433

## References

- Booth, J. E., Park, T. Y., Zhu, L. L., Beauregard, 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. <https://doi.org/10.1037/apl0000286>
- Batanova, M. & Loukas, A. (2011). "Social anxiety and aggression in early adolescents". *Journal of Youth and Adolescence*, 40(11): 1534-1543. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9634-x>
- Bathina, J. (2013). Before setting a course to learn, know thyself. *Phi Delta Kappan*, 95(1): 43-47. <https://kappanonline.org/learning-different-paths-to-classroom-bathina/>
- Cochran, L. M., & Peters, M. P. (2023). Mindful preparation: An exploration of the effects of mindfulness and SEL training on pre-service teacher efficacy and empathy. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103986. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103986>
- 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>
- 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- 241. <https://doi.org/10.1037/a0033637>
- Enright, R. D. (1994). The moral development of forgiveness. *Reaching out: Caring, altruism, and prosocial behavior. Moral development: A compendium*, 7, 219-248. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103670>
- Enright, R. D., & Fitzgibbons, R. P. (2000). *Helping clients forgive: An empirical guide for resolving anger and restoring hope*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10381-000>
- Elliott, S. N., Hwang, Y. S., & Wang, J. (2019). Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 119-126. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.12.005>
- 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 -914. <https://doi.org/10.1037/a0019993>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.04.004>
- 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), 57-69. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165760>
- Ghobari Bonab, B., Khodayarifard, M., Geshnigani, R. H., Khoei, B., Nosrati, F., Song, M. J., & Enright, R. D. (2021). Effectiveness of forgiveness education with adolescents in reducing anger and ethnic prejudice in Iran. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 846. [In Persian] <https://doi.org/10.1037/edu0000622>
- Giluk, T. L. (2009). Mindfulness, Big Five personality, and affect: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 805-811. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.06.026>
- Hunt, E., McKay, E. A. (2015). What Can Be Learned from Adolescent Time Diary Research. *Journal of Adolescent Health*; 56(3): 259-66. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.11.007>
- Hess, D. (2018). Mindfulness-Based Interventions for Hematology and Oncology Patients with Pain. *Hematology/Oncology Clinics of North America*, 32(3): 493-504. <https://doi.org/10.1016/j.hoc.2018.01.013>
- Ingram, K. M., Espelage, D. L., Merrin, G. J., Valido, A., Heinhorst, J., & Joyce, M. (2019). Evaluation of a virtual reality enhanced bullying prevention curriculum pilot trial. *Journal of adolescence*, 71, 72-83. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.12.006>
- Johns, K. N., Allen, E. S., & Gordon, K. C. (2015). The Relationship Between Mindfulness and Forgiveness of Infidelity. *Mindfulness*, 6(6), 1462-1471. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0427-2>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). "Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?". *Journal of Adolescence*, 34, 59- 71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.001>

- Kabat-Zinn, J. (2013). *Being seen. Mindfulness*, 4(1), 71-72. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0187-1>
- Kabat-Zinn, J., & Hanh, T. N. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta. <https://psycnet.apa.org/record/2006-04192-000>
- Kabat-Zinn, J., Wheeler, E., Light, T., Skillings, A., Scharf, M. J., Cropley, T. G., ... & Bernhard, J. D. (1998). Influence of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention on rates of skin clearing in patients with moderate to severe psoriasis undergoing photo therapy (UVB) and photochemotherapy (PUVA). *Psychosomatic medicine*, 60(5), 625-632. <https://doi.org/10.1097/00006842-199809000-00020>
- Laith, R., & Vaillancourt, T. (2022). The temporal sequence of bullying victimization, academic achievement, and school attendance: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 101-122. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101722>
- Lewis, S. (2017). *Mindfulness and religiosity as predictors of forgiveness* (Doctoral dissertation, Sam Houston State University Honors College). <http://hdl.handle.net/20.500.11875/2218>
- López-González, L., Amutio, A., & Herrero-Fernández, D. (2018). The relaxationmindfulness competence of secondary and high school students and its influence on classroom climate and academic performance. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 5–17. <https://psycnet.apa.org/record/2019-04358-001>
- Liu, M., Wu, B., Li, F., Wang, X., & Geng, F. (2022). Does mindfulness reduce trolling? The Relationship between Trait Mindfulness and Online Trolling: The Mediating Role of Anger Rumination and the Moderating Role of Online Disinhibition. *Journal of Affective Disorders*. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.01.023>
- Moyano, N., & Sánchez-Fuentes, M. M. (2020). Homophobic bullying at schools: A systematic review of research, prevalence, school-related predictors and consequences. *Aggression and Violent Behavior*, 53(11), 1014-1018. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101441>
- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). "A measure of emotional empathy". *Journal of Personality*, 40(4), 525- 543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>
- Ng, E. D., Chua, J. Y. X., & Shorey, S. (2022). The effectiveness of educational interventions on traditional bullying and cyberbullying among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(1), 132-151. <https://doi.org/10.1177/1524838020933867>
- Olweus, D. (1989). Bully/victim questionnaire for students. *Department of Psychology, University of Bergen*. <https://doi.org/10.1037/t09634-000>
- Olweus, D.(1994). Annotation: Bulling at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Pschiatry and Allied Disciplines*, 35(7),1171-1190. <https://doi.org/10.1037/t09634-000>
- Pichel, R., Feijóo, S., Isorna, M., Varela, J., & Rial, A. (2022). Analysis of the relationship between school bullying, cyberbullying, and substance use. *Children and Youth Services Review*, 134, 106369. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106369>
- Pascoe, S. (2020). *Healing Bullying in Nursing and Nursing Education through Forgiveness*. California Institute of Integral Studies. <https://doi.org/28259585>
- Peters, J. R., Smart, L. M., Eisenlohr-Moul, T. A., Geiger, P. J., Smith, G. T., & Baer, R. A. (2015). Anger rumination as a mediator of the relationship between mindfulness and aggression: The utility of a multidimensional mindfulness model. *Journal of Clinical Psychology*. 71(9), 871-884. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25919798/>
- Parlak, S., & Gul, F. O. (2021). Psychodrama oriented group therapy for forgiveness in university students. *The Arts in Psychotherapy*, 73, 101-113. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101761>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1524838019869098>

- Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2018). 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), 23-33. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112389>
- Rana, M., Gupta, M., Malhi, P., Grover, S., & Kaur, M. (2020). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-going adolescents in Chandigarh, North India. *Indian journal of psychiatry*, 62(5), 531 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7909033/>
- Riek, B. M., & Mania, E. W. (2012). The antecedents and consequences of interpersonal forgiveness: A meta-analytic review. *Personal Relationships*, 19(2), 304-325. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2011.01363.x>
- Saleh, A., Hapsah, H., Krisnawati, W., & Erfina, E. (2021). Parenting style and bullying behavior in adolescents. *Enfermería Clínica*, 31, S640-S643. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2021.07.009>
- Schindler, S., & Friese, M. (2022). The relation of mindfulness and prosocial behavior: What do we (not) know?. *Current Opinion in Psychology*, 44, 151-156. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34662774/>
- Srinivasan, S. P., Arumugam, C., Rangeela, E., Raghavan, V., & Padmavati, R. (2022). Bullying among children and adolescents in the SAARC countries: A Scoping review. *Heliyon*, e09781. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35815144/>
- Sharma, D., Mehari, K. R., Kishore, J., Sharma, N., & Duggal, M. (2020). Pilot evaluation of Setu, a school-based violence prevention program among Indian adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 40(8), 1142-1166. <https://repository.unair.ac.id/107797/9/9.%20REFERENCES.pdf>
- Troyer, D., & Greitemeyer, T. (2018). The impact of attachment orientations on empathy in adults: Considering the mediating role of emotion regulation strategies and negative affectivity. *Personality and Individual Differences*, 122, 198-205. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.033>
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*. 16(4), 213-225. <https://www.nature.com/articles/nrn3916>
- Urbanski, J. (2019). Bullying is an Adverse Childhood Experience. *Journal of Health Science & Education*. 3(1), 1-20. DOI: 10.0000/JHSE.1000e104
- 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. <https://doi.org/10.1111/cdep.12216>
- Webb, J. R., Dula, C. S. & Brewer, K. (2012). Forgiveness and Aggression among College Students. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 14(1) 38-58. <https://psycnet.apa.org/record/2012-32005-004>
- Wenzel, M., Anvari, F., de Vel-Palumbo, M., & Bury, S. M. (2017). Collective apology, hope, and forgiveness. *Journal of Experimental Social Psychology*, 72(9), 75-87. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.05.003>
- Winning, A. P., & Boag, S. (2015). Does brief mindfulness training increase empathy? The role of personality. *Personality and Individual Differences*, 86, 492-498. <https://psycnet.apa.org/record/2015-37646-090>
- Zhang, X., & Li, H. (2023). The Moderation Effects of Self-Construal Between Dispositional Mindfulness and Interpersonal Forgiveness. *Psychological Reports*, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36645046/>
- Zimmer-Gembeck, M. J., Clear, S. J., & Campbell, S. M. (2021). Peer relationships and stress: Indirect associations of dispositional mindfulness with depression, anxiety and loneliness via ways of coping. *Journal of Adolescence*, 93, 177-189. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34785381/>