



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

Shahrouz Nemati^{1*} , Rahim Badri Gregari¹ , Sepideh Kazemi¹ 

1. Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

***Corresponding Author:** Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email: sh.nemati@tabrizu.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:
Received: 26 Mar 2023
Revised: 14 Jul 2023
Accepted: 01 Aug 2023
Published: 01 Jul 2025

Keywords:
Bullying Behavior, Empathy towards Others, Forgiveness, Mindfulness.

ABSTRACT

This study investigated the effect of mindfulness training on the development of empathy and forgiveness toward others in students who exhibit abusive behavior. The current investigation employed a quasi-experimental approach, which included pre- and post-testing, a control group, and a three-month follow-up. The statistical population included all male and female students who exhibited bullying behavior in the second secondary school of Bostanabad city during the academic year of 2021-2022. Thirty of these students were selected using the available sampling method and were subsequently replaced randomly and by gender in two groups of 15 individuals: experimental and control. The experimental group was subjected to mindfulness training for eight 45-minute sessions, while the control group did not receive any training. The research instruments were used to re-evaluate both groups after the sessions concluded and after three months in the follow-up phase. The data was collected using the Bullying/Victim Questionnaire (B/VQ), Emotional Empathy Scale (EES), and Forgiveness Evaluation Scale (FES). The SPSS-23 statistical software was employed to analyze the data obtained from the research using the analysis of variance with repeated measurements method. The results showed that mindfulness training had a significant effect on forgiveness and empathy toward others; this effect persisted in the follow-up phase ($P < 0.05$). Based on the findings of the research, the mindfulness training bundle can be implemented as a method by employing techniques such as self-awareness training, anger management, interpersonal relationships, and familiarity with current thoughts. It can be used effectively to reduce and improve the behavioral problems of adolescents.

Cite this article: Nemati, SH., Badri Gregari, R., & Kazemi, S. (2025). The Effect of Mindfulness Training on Forgiveness and Empathy Towards Others in Students with Bullying Behavior. *Journal of Applied Psychological Research*, 16(2), 47-64. doi:10.22059/japrr.2025.357096.644583



Publisher: University of Tehran Press
DOI: <https://doi.org/10.22059/japrr.2025.357096.644583>

© The Author(s).

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

Extended Abstract

Aim

Bullying is a major concern among students. Research by Quintana-Orts et al. (2021) indicates that students who are bullied exhibit lower levels of forgiveness and empathy compared to their peers (Laith & Vaillancourt, 2022). In recent years, mindfulness-based interventions aimed at improving the mental health of children and adolescents have received increasing attention. These programs promote a clear and open mindset through non-judgmental awareness of one's experiences and surroundings. Lewis (2017) found a positive relationship between mindfulness and forgiveness, identifying mindfulness as a strong predictor of forgiveness. Moreover, mindfulness can disrupt cycles of negative thinking by fostering kindness and compassion toward oneself and others (Zhang & Li, 2023). It can also help build empathy, enhance communication skills, and reduce aggression and anger in students (Cochran & Peters, 2023). Therefore, the aim of this study is to empower students who engage in bullying by teaching mindfulness skills that enhance empathy and promote forgiveness.

Methodology

This research employed a quasi-experimental pre-test/post-test design with a control group and a three-month follow-up period. The study population consisted of male and female students exhibiting bullying behaviors in secondary schools in Bostanabad during the 2021–2022 academic year. Thirty students were selected using convenience sampling and were then randomly assigned, stratified by gender, into experimental and control groups (15 students each). The experimental group received mindfulness training based on the protocols of Kabat-Zinn et al. (2013) and Kabat-Zinn (2009) across eight 45-minute sessions, while the control group received no intervention. The instruments used in this study included the Bully/Victim Questionnaire (B/VQ; Olweus, 1989), the Emotional Empathy Scale (EES; Mehrabian & Epstein, 1972), and the Forgiveness Evaluation Scale (FES; Enright, 1991). Data were analyzed using SPSS version 23 with repeated measures ANOVA and Bonferroni post hoc tests.

Findings

Before conducting the repeated measures analysis of variance, the results of Box's M test for *Forgiveness* and *Empathy Towards Others* indicated that the assumption of homogeneity of variance-covariance matrices was met (Box's M = 7.40; $p > 0.05$; $F = 0.270$). Levene's test results for the pre-test, post-test, and follow-up phases confirmed equality of variances between groups for both variables ($p > 0.05$). Additionally, Mauchly's test of sphericity for *Forgiveness* and *Empathy Towards Others* ($p > 0.05$) supported the assumption of equal within-subject variances.

The results of repeated measures ANOVA (see Table 1) revealed a significant difference between the experimental and control groups across the three time points (pre-test, post-test, and follow-up) for both *Forgiveness* and *Empathy Towards Others*.

Table 1. Repeated Measures ANOVA Results Comparing the Variables

Variable	Source	SS	D.F.	MS	F	Sig	Eta ²
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

Table 2. Bonferroni Post Hoc Test Results for the Experimental Group

Variable	Comparison	Mean Difference
Forgiveness	Pre-test vs. Post-test	-15.70*
	Pre-test vs. Follow-up	-17.30*
	Post-test vs. Follow-up	-1.60
Empathy	Pre-test vs. Post-test	-2.36*

Variable	Comparison	Mean Difference
	Pre-test vs. Follow-up	-2.16*
	Post-test vs. Follow-up	0.20

*Significant at $p < 0.05$

The Bonferroni post hoc test (Table 2) indicated significant increases in both *Forgiveness* and *Empathy Towards Others* from the pre-test to both the post-test and follow-up in the experimental group.

Conclusion

The findings align with previous research emphasizing the important role of mindfulness training in enhancing students' forgiveness and empathy (Winning & Bogue, 2015; Sharma et al., 2020; Cochran & Peters, 2023; Johns et al., 2015; Lewis, 2017). One key effect of mindfulness is its capacity to cultivate positive sensitivity toward others, increasing emotional harmony and empathic concern. Over time, mindfulness expands individuals' range of positive emotions, including sustained trust in life, deep compassion, and sincere feelings of love. It also enables children and adolescents to manage negative emotions by helping them recognize and regulate automatic emotional reactions across various situations. Through consistent mindfulness practice, students develop more positive attitudes toward others, which support adaptive social interactions and significantly enhance *Forgiveness* and *Empathy Towards Others*.

When interpreting the results of this study, its limitations must be taken into account. First, the findings should not be generalized to the broader population, as the participants were male and female students in the upper secondary school level. Future research is needed to examine the relationship between mindfulness, empathy toward others, and forgiveness in other samples as well. Second, the effect of mindfulness training on empathy toward others and forgiveness was measured using self-report instruments. Given that the items inquire about socially desirable and positive behaviors, the responses may be influenced by participants' social desirability bias. Further longitudinal studies are necessary to investigate the process of mindfulness's impact on other components. Practically, as demonstrated in this study, mindfulness training can be an effective approach for educators to help improve empathy toward others and forgiveness, opening practical avenues for professionals, researchers, correctional and rehabilitation centers, and schools.

Keywords: Bullying Behavior, Empathy towards Others, Forgiveness, Mindfulness.

Ethical Considerations

This study was conducted in accordance with ethical principles, including participants' informed consent, respectful treatment, confidentiality of information, integrity of data, and voluntary participation and withdrawal. Additionally, participants were assured that the research findings would be made available to them upon request at the end of the study.

Acknowledgment and Funding

We extend our sincere gratitude to all participants involved in this study. It is worth noting that no governmental or private organization provided financial support for this research.

Conflict of Interest

The results of this study are not in conflict with the interests of any organization or institution.

Cite this article: Nemati, SH., Badri Gregari, R., & Kazemi, S. (2025). The Effect of Mindfulness Training on Forgiveness and Empathy Towards Others in Students with Bullying Behavior. *Journal of Applied Psychological Research*, 16(2), 47-64. doi:10.22059/japr.2025.357096.644583



Publisher: University of Tehran Press

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

© The Author(s).



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

شهرروز نعمتی^{۱*}، رحیم بدری گرگری^۱، سپیده کاظمی^۱

۱. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

*نویسنده مسئول: استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: sh.nemati@tabrizu.ac.ir

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ‌های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۰۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۴/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۱۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۱۰

کلیدواژه‌ها:

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

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر بخشش و همدلی نسبت به دیگران در دانش‌آموزان دارای رفتار قلدری انجام گرفت. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری سه‌ماهه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر و دختر دارای رفتار قلدری دوره متوسطه دوم شهرستان بستان آباد، در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود که ۳۰ نفر از آن‌ها به روش نمونه‌گیری دردسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی و با تفکیک جنسیت در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش آموزش ذهن آگاهی را به مدت ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای دریافت کرد؛ درحالی‌که به گروه کنترل هیچ آموزشی ارائه نشد. پس از پایان جلسات و نیز بعد از سه ماه در مرحله پیگیری، هردو گروه مجدداً با ابزارهای پژوهش ارزیابی شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه قلدری/قربانی (B/VQ)، مقیاس همدلی هیجانی (EES) و مقیاس ارزیابی گرایش به بخشش (FES) استفاده شد. داده‌های پژوهش به شیوه تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-23 تحلیل شد. نتایج نشان داد آموزش ذهن آگاهی تأثیر معناداری بر همدلی با دیگران و بخشش دارد. این تأثیر در مرحله پیگیری نیز تداوم دارد ($P < 0/05$). براساس یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که بسته آموزشی ذهن آگاهی با بهره‌گیری از فنونی مانند آموزش خودآگاهی، یادگیری نحوه تنظیم هیجانات و کنترل خشم، مدیریت روابط بین‌فردی و آشنایی با افکار جاری می‌تواند به‌عنوان روشی کارآمد برای کاهش و بهبود مشکلات رفتاری نوجوانان مورد استفاده قرار گیرد.

استناد: نعمتی، ش.، بدری گرگری، ر.، و کاظمی، س. (۱۴۰۴). تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر بخشش و همدلی نسبت به دیگران در میان دانش‌آموزان دارای رفتار قلدری. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۶ (۲)، ۴۷-۶۴. doi:10.22059/japr.2025.357096.644583

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

© نویسندگان.

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



۱. مقدمه

مرحله نوجوانی یکی از بحرانی ترین مراحل زندگی برای هر فرد و خانواده او محسوب می شود. با ورود به دوره نوجوانی، تحولات بسیار عمیقی از نظر فیزیکی، روانی و اجتماعی در نوجوانان به وجود می آید که موجب برهم خوردن تعادل و توازن جسمی و روانی آن ها می شود (هانت و مکی^۱، ۲۰۱۵). تأثیر این دوره در زندگی افراد و جامعه بسیار قابل توجه است؛ زیرا رفتار بزرگسالان در نوجوانی تثبیت می شود. امروزه بروز رفتارهای پرخطر خشم و پرخاشگری در نوجوانان و جوانان به عنوان یک مشکل بزرگ اجتماعی و سلامت عمومی در نظر گرفته می شود که می تواند به آسیب های جدی و پایدار منجر شود (لاف و ویلانکورت^۲، ۲۰۲۲؛ پیچل و همکاران^۳، ۲۰۲۲؛ چانگ و همکاران^۴، ۲۰۲۳). یکی از خشونت های رایج در مدارس قلدری^۵ است که با عمدی بودن، تکرار در طول زمان و عدم توازن قدرت بین قلدر و قربانی مشخص می شود (لاف و ویلانکورت، ۲۰۲۲؛ سرنیواسان و همکاران^۶، ۲۰۲۲). رفتار قلدری می تواند به صورت مستقیم، از قبیل نزاع فیزیکی با دیگران یا غیرمستقیم مانند طرد کردن و شایعه پراکنی باشد (صالح و همکاران^۷، ۲۰۲۱). میزان درگیری پسران در قلدری بیشتر از دختران است (رانا و همکاران^۸، ۲۰۲۰). در پژوهشی که بر روی دانش آموزان مقطع متوسطه انجام گرفت میزان شیوع قلدری را در حدود ۳۹ تا ۴۸ درصد گزارش کرده است (نج و همکاران^۹، ۲۰۲۲). تحقیق اخیر در ایران که بر روی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه اول انجام گرفت نشان داد میزان شیوع قلدری ۲۱ درصد و قربانی بودن ۴/۳۱ درصد است (اسمری برده زرد و همکاران، ۱۳۹۸).

مطالعه قلدری در نوجوانی در چند دهه گذشته توجه بیشتری را به خود جلب کرده است. تعداد فزاینده ای از تحقیقات نقش بخشش و ارتباط آن با پرخاشگری را برجسته می کند. در فراتحلیلی که بر روی ۱۰۹۳ پژوهش انجام گرفت، نشان داد نوجوانانی که سطح بخشش بالاتری دارند کمتر قلدری می کنند و بخشش با رفتارهای قلدری و بزهکاری رابطه منفی دارد (کوئینتانا-اورتز، و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۱). بخشایش از آغاز زندگی نوع بشر وجود داشته و سابقه آن نه تنها از فرهنگ ها بلکه از گونه ها نیز فراتر می رود (فر و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۰). بخشش تا اوایل دهه ۱۹۹۰، به عنوان یک ساختار فلسفی یا دینی در نظر گرفته می شد. بعد از این دوران مطالعات روان شناسی بخشش به سرعت رشد یافته است (دیویس و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۳). بخشش به عنوان یک فضیلت اخلاقی، جایگزین قهر، کینه ورزی و انتقام می شود و عامل شکستن چرخه خشونت، حل تعارض، بازیابی روابط بین فردی و بهزیستی در نوجوانان قلدر است (کوئینتانا-اورتز و همکاران، ۲۰۲۱). افرادی که گرایش بیشتر به بخشش دارند دارای احساسات و عواطف مثبت و تمایل زیادی برای حل تعارض ها داشته و کمتر به دنبال انتقام می روند (پارلاک و گل^{۱۳}، ۲۰۲۱). پژوهش ها مزایای بخشش را در دو سطح درون فردی و بین فردی مستند کرده اند (ریک و مانیا^{۱۴}، ۲۰۱۲). در سطح درون فردی، بخشایشگری را با افزایش سلامت فیزیکی و روان شناختی از جمله؛ کاهش خشم، سطح استرس، نگرانی، فشارخون پایین تر و کیفیت خواب بهتر، عملکرد تحصیلی موفق تر، افزایش شادی، امیدواری، هوش هیجانی، اعتماد به نفس، خوش بینی مرتبط دانسته است (پاسکو^{۱۵}، ۲۰۲۰؛ لیو و همکاران^{۱۶}، ۲۰۲۲). در سطح بین فردی، بخشایشگری با مهار خشم و پرخاشگری و با تخلفات کمتر در آینده همراه است که می تواند به آشتی، همدلی، حمایت اجتماعی بالاتر، مهارت های اجتماعی بیشتر، روابط بین فردی؛ انگیزه

1. Hunt & McKay
2. Laith & Vaillancourt
3. Pichel et al.
4. Chang et al.
5. bullying
6. Srinivasan et al.
7. Saleh et al.
8. Rana et al.
9. Ng et al.
10. Quintana-Orts et al.
11. Fehr et al.
12. Davis et al.
13. Parlak & Gul
14. Riek & Mania
15. Pascoe
16. Liu et al.

انتقام کمتر، کاهش رفتارهای قلدری و قربانی شدن منجر شود (غباری بناب و همکاران^۱، ۲۰۲۰). بخشش در درازمدت، رضایت از رابطه و ثبات در دوستی را نیز تقویت می کند (وندروال و همکاران^۲، ۲۰۱۷). سایر تحقیقات اظهار کردند که بخشش ممکن است یک راه حل فعال برای مشکلات قلدری در بین نوجوانان باشد (کوئینتانا-اورتز و همکاران، ۲۰۲۱). فلانگان، و همکاران^۳ (۲۰۱۲) پس از بررسی قلدری و قربانی شدن در بین دانش آموزان پایه ششم تا هشتم، دریافتند که بخشش در حل و فصل اختلافات و افزایش عزت نفس موفق بوده است و می تواند در حل تعارض و بازیابی روابط بین فردی مفید باشد و به عنوان یک مداخله موفق در برخورد با موقعیت قلدری و آثار قلدری مورد استفاده قرار گیرد (کوئینتانا-اورتز و رای^۴، ۲۰۱۸؛ پاسکو، ۲۰۲۰). علاوه بر این مطالعات لیوس^۵ (۲۰۱۷) با عنوان ذهن آگاهی و مذهب به عنوان پیشگویی کننده های بخشش انجام شد. نتایج نشان داد که بخشش ارتباط مثبتی با ذهن آگاهی دارد و ذهن آگاهی پیشگوی قوی بخشش است. وب و همکاران^۶ (۲۰۱۲) در پژوهشی که بر روی ۳۶۸ دانشجوی دانشگاه در جنوب آپالاشیا انجام دادند، گزارش کردند ذهن آگاهی نقش اصلی در بخشش خود، بخشش دیگران و بخشش موقعیت ها با وضعیت سلامت جسمانی و روانی دارد. در پژوهشی هم که بر روی نود و چهار شرکت کننده مرد برای بررسی بخشش خیانت انجام گرفت نشان دادند که سطوح پایین تر جنبه های ذهن آگاهی با سطوح بالاتر عدم بخشش مرتبط است (جانز و همکاران^۷، ۲۰۱۵). در تأیید این تحقیق، پژوهشی در جهت بررسی ارتباط بین ذهن آگاهی و بخشش در بین ۱۲۶ شرکت کننده که بر اساس نمرات ذهن آگاهی انتخاب شدند، استفاده شد. نتایج نشان داد که شرکت کنندگان با سطح ذهن آگاهی بالا، بخشش بیشتری را گزارش کردند (زانگ و لی^۸، ۲۰۲۳).

علاوه بر موارد ذکر شده، نوجوانان قلدر به دلیل نداشتن کنترل بر هیجانات و خشم خود دچار آسیب های هیجانی و اجتماعی زیادی می شوند، معمولاً این دانش آموزان رفتارهای خودشان را بدون اینکه احساس ناراحتی داشته باشند، یا تأثیر هیجانی رفتار خود بر قربانیان را درک کنند، انجام می دهند. این امر حاکی از آن است که توانایی قلدرها برای درک تجربه هیجانی و عاطفی سایر افراد کمتر است بنابراین می توان گفت قلدرها نسبت به همسالان خود که قلدری نمی کنند همدلی نسبت به دیگران^۹ پایین تری دارند (اینگرام و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۱). و توانایی درک مشکلات و آسیب هایی که بر دیگران ایجاد می کنند را ندارند، در همین راستا مدل پردازش اطلاعات اجتماعی، قلدری را به عنوان نتیجه ای از سوگیری پردازش اطلاعات می داند و معتقدند افراد قلدر رفتارها و نشانه های اجتماعی را به صورت بدخواهانه تعبیر و تفسیر می کنند. افرادی که دیگران را مورد قلدری قرار می دهند اطلاعات اجتماعی را به خوبی پردازش نمی کنند، فاقد مهارت هایی برای درک و فهم دیگران بوده و توانایی اندکی برای همدلی نشان می دهند (بوف و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۹). بنابراین همدلی، یک توانایی است که به فرد امکان می دهد 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 می شود (اینگرام و همکاران، ۲۰۲۱). البوت و همکاران^{۱۲} (۲۰۱۹) نشان دادند سطح پایین مهارت های همدلی پیش بینی کننده رفتارهای قلدری در دانش آموزان ابتدایی و دبیرستان است، زیرا همدلی بالا از رفتارهای ضد اجتماعی جلوگیری می کند و رفتار نوع دوستانه را تشویق و رفتارهای اجتماعی مثبت را افزایش می دهد. یک فرد با همدلی بالا می تواند پاداش هایی از پیامد هیجان های خوب خود مانند آسودگی و خوشحالی داشته باشد که این مسئله خود تقویت کنند رفتار اجتماعی مطلوب خواهد شد. از سوی دیگر، همدلی کم، امکان ایجاد رفتارهای ضد اجتماعی را افزایش می دهد؛ به این دلیل که توانایی افراد برای درک یا تجربه کردن محدود شده است و این کمبود همدلی مانعی را ایجاد می کند تا یک فرد نتواند از

1. Ghobari Bonab et al.

2. Van der Wal et al.

3. Flanagan et al.

4. Quintana-Orts & Rey

5. Lewis

6. Webb et al.

7. Johns, Allen, & Gordon

8. Zhang & Li

9. empathy towards others

10. Ingram et al.

11. Booth et al.

12. Elliott et al.

هیجان‌های مثبت شخص دیگر بهره‌مند شود (الیوت و همکاران، ۲۰۱۹).

نتایج پژوهش جولیف و فارینگتون^۱ (۲۰۱۱) نیز نشان داد قلدرها در مقایسه با همسالان خود، از همدلی عاطفی و هیجانی پایین‌تری برخوردارند. همچنین در این افراد سطح وجدان پایین بوده و به همین دلیل مستعد انزوای اجتماعی هستند (کوچران و پیترس^۲، 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 سال‌تر کسب کردند (گارسیا-وازکز و همکاران^۳، 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 وجود این، با توجه به ماهیت چندبعدی بخشش، همدلی و قلدری، اطلاعات درمورد ارتباط میان مؤلفه‌های مختلف همدلی و قلدری نسبتاً کم است (باتانوا و لوکاس^۴، ۲۰۱۱).

با توجه به اهمیت بخشش و همدلی نسبت به دیگران در ایجاد روابط سالم و مؤثر با دیگران و تأثیر آن بر پیشگیری از رفتارهای قلدرمآبانه 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^۵ است (زیمر-گمبک و همکاران^۶، ۲۰۲۱). ذهن‌آگاهی می‌تواند با آموزش و تمرین مهربانی و شفقت به خود و دیگران، چرخه افکار تکراری و منفی را از بین ببرد (اسپیندلر و فریس^۷، ۲۰۲۲؛ زانگ و لی^۸، ۲۰۲۳)؛ و باعث ایجاد حل مسئله، همدلی، ارتباط مؤثر و کاهش پرخاشگری و خشم دانش‌آموزان شود (وینینگ و بوآگ^۹، ۲۰۱۵؛ شارما و همکاران^۹، ۲۰۲۰؛ کوچران و پیترس^۲، 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 و همکاران، ۱۳۹۷). صحبت کردن به طور خاص درمورد رفتار قلدری در طول زمان جلسات ذهن‌آگاهی، می‌تواند دربردارنده شناخت و کنترل هیجان و توانایی دانش‌آموزان برای آگاهی بیشتر از اندیشه‌ها و احساساتشان، به شیوه‌ای قابل قبول‌تر، برای نشان دادن واکنش در اجتماع باشد (یوربانسکی^{۱۰}، 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 و همکاران^{۱۱}، 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 و همکاران^{۱۲}، 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 و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۸).

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

1. Jolliffe & Farrington
2. Cochran & Peters
3. García-Vázquez et al.
4. Batanova & Loukas
5. mindfulness
6. Zimmer-Gembeck et al.
7. Schindler & Fries
8. Winning & Boag
9. Sharma et al.
10. Urbanski
11. Peters et al.
12. Tang et al.
13. López-González et al.

آسیب های اجتماعی جبران ناپذیری داشته باشد (مویانو و سانچز-فانتس^۱، ۲۰۲۰). اگرچه عمده تحقیقات انجام یافته مرتبط، به چگونگی پیشگیری از وقوع قلدری در بین دانش آموزان پرداخته اند، اما مطالعات بسیار محدودی (به خصوص در ایران) به بررسی متغیرهای همبسته با آن و در خود دانش آموزان (درون فردی) اختصاص یافته اند که اساس ارائه یک رویکرد پیشگیرانه و مداخله ای مؤثر است (اسمری برده زرد و همکاران، ۱۳۹۸). توجه به این فرایند، ضرورت انجام مداخله مناسب را برای دانش آموزان قلدر برجسته می کند. از این رو باید با به کارگیری روش های آموزشی و درمانی از جمله آموزش ذهن آگاهی برای کاهش علائم این پدیده و آسیب های روان شناختی و هیجانی همراه با آن اقدام کرد؛ زیرا مداخله بهنگام سبب پیشگیری از آسیب های این مشکل می شود و به مرور می تواند دانش آموز را به روند زندگی عادی تحصیلی و اجتماعی سوق دهد. بنابراین باید در مدارس برنامه هایی برای دانش آموزان آموزش داده شود تا با مهربانی و احترام گذاشتن به دیگران تمرکز کنند تا سطح همدلی نسبت به دیگران در دانش آموزان افزایش یابد و احتمال وقوع رفتارهای پر خاشگرانه و قلدرانه در مدرسه و کلاس درس کاهش یابد. جنبه نوآوری پژوهش حاضر این است که آموزش ذهن آگاهی با وجود برخورداری از کارایی بالینی لازم، تاکنون در حوزه دانش آموزان دختر و پسر نوجوان با نشانه های قلدری به کار نرفته است؛ از این رو انجام پژوهش حاضر می تواند به غنای نظری این مداخله یاری برساند. بنابراین هدف این پژوهش توانمندسازی دانش آموزان قلدر، از طریق آموزش مهارت های ذهن آگاهی برای افزایش همدلی نسبت به دیگران و تأکید بر بخشش است. پژوهش حاضر به دنبال پاسخ گویی به این سؤال است که آیا آموزش ذهن آگاهی بر بخشش و همدلی نسبت به دیگران در دانش آموزان قلدر اثر دارد؟

۲. روش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری سه ماهه بود. جامعه پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پسر و دختر دارای رفتار قلدری مقطع دوره متوسطه دوم شهرستان بستان آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. برای انتخاب حجم نمونه، از روش نمونه گیری در دسترس استفاده شد. بدین صورت که از بین دانش آموزانی که اداره آموزش و پرورش بستان آباد و مشاوران مدارس به عنوان قلدر معرفی کرده بودند، 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 دانش آموزان توزیع شد و دانش آموزان داوطلب حضور در پژوهش شناسایی شدند. سپس پرسشنامه قلدری به آن ها ارائه شد و افرادی که نمرات بالاتر از میانگین (بالاتر از ۵۰) در پرسشنامه قلدری کسب کردند، مشخص شدند. در این مرحله ۳۰ دانش آموز که نمره بالاتر از ۵۰ گرفته بودند، به عنوان نمونه انتخاب شدند و به صورت تصادفی و با تفکیک جنسیت در گروه های آزمایش و کنترل قرار گرفتند (۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل). سپس گروه آزمایش، آموزش ذهن آگاهی را طی هشت جلسه ۴۵ دقیقه ای در دو ماه به صورت گروه های هفت و هشت نفری با تفکیک جنسیت دریافت کردند؛ در حالی که گروه کنترل هیچ گونه آموزشی دریافت نکردند. پس از پایان آموزش، از هردو گروه آزمایش و کنترل با استفاده از پرسشنامه های پژوهش پس آزمون گرفته شد و پس از دوره ای سه ماهه، به منظور بررسی پایداری اثرات مداخله، بار دیگر ارزیابی با ابزارهای پژوهش صورت گرفت. همه داده های جمع آوری شده با نرم افزار آماری SPSS-23 تحلیل شدند. پس از اتمام پژوهش، از دانش آموزان گروه کنترل برای دریافت داوطلبانه آموزش حاضر دعوت شد که شش نفر حضور یافتند و بقیه از دریافت مداخله انصراف دادند. ملاک های ورود به پژوهش عبارت بودند از: تشخیص رفتار قلدرانه در دانش آموز توسط مشاور مدرسه و عوامل اجرایی مدرسه، کسب نمره تراز در پرسشنامه قلدری و اشتغال به تحصیل در مقطع دوره متوسطه دوم. ملاک های خروج از پژوهش عبارت بودند از: پاسخ دادن به پرسشنامه ها به طور ناقص و عدم تکمیل دوره آموزشی و بیش از سه جلسه غیبت در جلسات آموزشی. همچنین به منظور رعایت اخلاق در پژوهش، رضایت نامه ای از دانش آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب شد و آن ها از همه مراحل مداخله آگاه شدند. به هردو گروه نیز اطمینان داده شد که اطلاعات آن ها محرمانه باقی می ماند. همچنین به دانش آموزان اعلام

شد هر وقت تمایل داشتند می توانند از پژوهش خارج شوند. علاوه بر این به آنان اطمینان داده شد که در صورت درخواست، نتایج پژوهش در اختیار آنان قرار خواهد گرفت. در این پژوهش شرکت کنندگان از نظر وضعیت تحصیلی (۵۶ درصد) کلاس دوازدهم بودند. میانگین سن افراد گروه آزمایش و کنترل به ترتیب 17 ± 1 و $17 \pm 1/5$ سال بود. با تفکیک جنسیت، در گروه آزمایش ۷ دختر و ۸ پسر و در گروه کنترل ۸ دختر و ۷ پسر شرکت کردند.

۲-۲. ابزارهای سنجش

۲-۲-۱. پرسشنامه قلدری^۱ (B/VQ)

این پرسشنامه در سال ۱۹۸۹ توسط الویوس^۲ در رابطه با برنامه ملی مقابله با قلدری در نروژ ساخته شد (الویوس، ۱۹۸۹) و چندین بار به صورت جزئی مورد تجدیدنظر قرار گرفت. هدف این پرسشنامه تشخیص فرد قلدر و قربانی است که به روش خودگزارش دهی تکمیل می شود. مطالعات متعددی با این ابزار در نقاط مختلف جهان انجام شده و روایی و پایایی آن در بسیاری از مطالعات سنجش و تأیید شده است. الویوس آلفای کرونباخ را برای زیرمقیاس قربانی و قلدری به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۶ گزارش کرده است (الویوس، ۱۹۹۴). فرم ایرانی این ابزار توسط رضاپور و همکاران (۱۳۹۲) ترجمه و هنجاریابی شد که حاوی ۲۶ گویه است و میزان مواجهه با انواع مختلف قلدری و قلدری کردن نوجوانان را طی دو یا سه ماه گذشته در سه زیرمقیاس جسمانی، کلامی و عاطفی در یک مقیاس لیکرتی شش درجه ای می سنجد و کسب نمره بالای ۵۰ در گویه های قلدری به معنای داشتن رفتار قلدری است. 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 است که نشان از همبستگی رضایت بخش و معنادار بین خرده مقیاس های قلدری کردن و نمره کل دارد. برای سنجش پایایی مقیاس، روش بازآزمایی استفاده شده و آزمون در دو نوبت با فاصله زمانی چهار هفته اجرا و سپس ضرایب همبستگی بین دو بار اجرا محاسبه شده است. ضرایب برای کل آزمون ۰/۹۸ و برای حوزه های عاطفی، کلامی و جسمانی به ترتیب ۰/۹۸، ۰/۹۹ و ۰/۹۸ بوده است. در این پژوهش پایایی کل پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد.

۲-۲-۲. مقیاس همدلی هیجانی^۳ (EES)

برای ارزیابی میزان همدلی با دیگران از مقیاس همدلی مهرابیان و اپستین^۴ (۱۹۷۲) استفاده شد. هدف این پرسشنامه ارزیابی میزان همدلی افراد با واکنش های عاطفی دیگران است که به روش خودگزارش دهی تکمیل می شود. این مقیاس دارای شش خرده مقیاس (همدلی واکنشی، همدلی گفتاری و بیانی، همدلی مشارکتی، اثرپذیری عاطفی، ثبات عاطفی و هیجانی، و همدلی با دیگران) با ۳۳ گویه است که در مقیاس لیکرت پنج نقطه ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) پاسخ های عاطفی فرد به واکنش های عاطفی دیگران را می سنجد. کمترین و بیشترین نمره شرکت کنندگان در مقیاس همدلی به ترتیب ۳۳ و ۱۶۵ است. نمره بالاتر از صد به معنی همدلی زیاد است. ویژگی های روان سنجی این مقیاس در نمونه ای متشکل از ۹۲۴ نفر عادی (۴۹۰ زن و ۴۳۴ مرد) بررسی شد. گویه های ۱، ۴، ۶ و ۱۵ خرده مقیاس همدلی با دیگران را می سنجند که در پژوهش حاضر مدنظر بوده و نمره گذاری گویه های ۱ تا ۱۵ به شکل مثبت و گویه های ۴ تا ۶ به صورت معکوس است. مهرابیان و اپستین (۱۹۷۲) نیز در مورد ۲۰۲ مرد و زن (به گونه مساوی) ضریب پایایی مقیاس را ۰/۸۴ گزارش کردند. در پژوهش زرشقایی و همکاران (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 محاسبه شد.

1. Bullying/Victim Questionnaire (B/VQ)

2. Olweus

3. Emotional Empathy Scale (EES)

4. Mehrabian & Epstein

۲-۳-۲. پرسشنامه بخشایش^۱ (FES)

این آزمون توسط انرایت^۲ در سال ۱۹۹۱ با هدف سنجش میزان بخشودگی افراد ساخته شده است (انرایت، ۱۹۹۱). این پرسشنامه متشکل از ۶۰ ماده اصلی، ۵ ماده اعتبار پاسخ‌دهی و یک ماده اعتبار ملاک است. این آزمون سه مؤلفه اصلی دارد: بخشش عاطفی (مثبت و منفی)، بخشش شناختی (مثبت و منفی) و بخشش رفتاری (مثبت و منفی). هر کدام از سه مؤلفه اصلی ۲۰ ماده دارد (سؤالات ۱ تا ۲۰ بخشش عاطفی، سؤالات ۲۱ تا ۴۰ بخشش شناختی و سؤالات ۴۱ تا ۶۰ بخشش رفتاری) و مؤلفه‌های فرعی مثبت و منفی هر کدام ۱۰ ماده دارد. نتیجه دامنۀ نمرات آزمون ۶۰ تا ۳۶۰ است. نمرات بالاتر از ۲۷۰ نشان‌دهنده بخشش بیشتر است. گفتنی است که در این پژوهش نمره کل بخشش بررسی می‌شود. علاوه بر این آزمون با مقیاس لیکرت شش درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۶ (کاملاً موافقم) درجه‌بندی می‌شود. 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 و ۵۸ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. همبستگی بین ابعاد مختلف این آزمون 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 کرد. بعد عاطفی این آزمون با سؤال ملاک در آخر پرسشنامه ۰/۶۸، با بعد رفتاری ۰/۶۴ و با بعد شناختی ۰/۶۰ برآورد شده است. همبستگی کل آزمون نیز با سؤال ملاک در حدود ۰/۶۸ گزارش شده است. این مقدار همبستگی نشان‌دهنده اعتبار سؤال‌های آزمون است. ضریب آلفای کرونباخ که نشان‌دهنده همسانی درونی سؤال‌های آزمون بود، ۰/۹۷ برآورد شد (انرایت و فیتزگیبونز^۳، ۲۰۰۰). این پرسشنامه توسط غباری بناب همکاران (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 است. همبستگی سه بعد احساسی، رفتاری و شناختی با سؤال ملاک بخشایشگری به ترتیب ۰/۶۳، ۰/۵۶ و 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 سؤال ملاک همبستگی معناداری داشته است. پایایی برای کل آزمون را نیز ۰/۹۶ و اعتبار ملاکی آزمون را ۰/۶۷ به دست آوردند. در پژوهش حاضر ضریب همسانی درونی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ محاسبه شد.

۲-۳-۳. برنامه مداخله آموزش ذهن آگاهی

در حال حاضر، رایج‌ترین روش غیردارویی و مبتنی بر درمان شناختی-رفتاری آموزش فنون مراقبه مبتنی بر ذهن آگاهی براساس فعالیت‌های کابات زین و همکاران^۴ (۱۹۹۸) است. ذهن آگاهی توسط کابات زین در سال ۱۹۸۵ وارد عرصه روان‌شناسی ورزش شد که درواقع از موج سوم روان‌شناسی به امانت گرفته شده و تأکیدش بر تجربه حال و بدون قضاوت است. رایج‌ترین تعریف کابات زین از ذهن آگاهی، توجه به طریق خاص، معطوف به هدف و بدون قضاوت است. ذهن آگاهی موجب فعالیت بخش‌هایی از مغز می‌شود که درگیر توجه، حافظه و همدلی است که این عوامل همگی عملکرد روانی-اجتماعی را تقویت می‌کنند (کابات زین^۵، ۲۰۱۳). چهار جلسه اول برنامه آموزشی ذهن آگاهی، حیطه آگاهی بدن انسان و محیط خارجی است. بعد از چهار جلسه، حیطه آگاهی عواطف، افکار و احساسات است. کلیه جلسات درمانی در ساعات غیردرسی در یکی از کلاس‌های مدارس توسط خود محققان به صورت بحث دوطرفه انجام گرفت. در پایان هر جلسه تکلیف خانگی داده شد و ابتدای جلسه بعد ضمن بررسی تکالیف انجام شده بازخورد ارائه شد. شایان ذکر است که جلسات براساس پروتکل ذهن آگاهی (کابات زین، ۲۰۱۳؛ کابات زین و هانه^۶، ۲۰۰۹) طرح‌ریزی و متناسب با سن دانش‌آموزان به آن‌ها ارائه شد. روایی محتوایی این پروتکل را استادان روان‌شناسی و پژوهش‌های مختلف (نعمتی و همکاران، ۱۳۹۸) تأیید کرده‌اند. محتوای هشت جلسه‌ای فنون مراقبه مبتنی بر ذهن آگاهی کابات زین به شرح جدول ۱ است.

1. Forgiveness Evaluation Scale (FES)
2. Enright
3. Enright & Fitzgibbons
4. Kabat-Zinn et al.
5. Kabat-Zinn
6. Kabat-Zinn & Hanh

جدول ۱. برنامه جلسات مداخله ذهن آگاهی (با اقتباس از 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 آرام بخش ریتمیک	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 مراقبه نشسته (۱۰ تا ۱۵ دقیقه)، ثبت تجارب خوشایند	آشنایی با مراقبه و تمرینات تنفسی و اهمیت آن ها
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	مراقبه نشسته تنفس شکمی (۱۵-۲۰ دقیقه ای) قبل خواب، تکمیل تقویم رویدادهای خوشایند روزانه، ثبت هیجانات یک روز	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 درباره مهارت های 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 درباره عشق به خود (مراقبت از خود)، آموزش ذهن آگاهی افکار مثبت و منفی	مراقبه نشستن ۳۰ تا ۴۵ دقیقه ای 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	توجه آگاهی در خوردن، 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، تأکید بر اجرای روزانه و مداوم تمرینات آموزشی	به کارگیری این مداخله در زندگی روزمره

۲-۴. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در این پژوهش، برای تجزیه و تحلیل داده ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی، میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی، آزمون شاپیرو-ویلک^۱ به منظور بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین^۲ برای بررسی برابری واریانس ها، آزمون موچلی^۳ به منظور بررسی پیش فرض کرویت داده ها و همچنین از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر برای بررسی سؤال پژوهش به کار رفت. نتایج آماری با استفاده از نرم افزار آماری SPSS-23 تحلیل شدند

۳. یافته ها

۳-۱. توصیف جمعیت شناختی

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

۳-۲. شاخص های توصیفی

در جدول ۲، آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات قلدری، بخشش و همدلی دانش آموزان قلدر به تفکیک برای گروه آزمایش و کنترل در سه مرحله سنجش (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) آمده است.

1. Shapiro-Wilkie Test
2. Levene's Test
3. Mauchly Test

جدول ۲. شاخص های توصیفی قلدری، بخشش و همدلی در دانش آموزان قلدر (هر گروه ۱۵ نفر)

گروه	متغیر	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	رفتار قلدری	۳۶/۳۳	۲/۶۳	۱۸/۴۶	۳/۹۹	۱۷/۴۶	۳/۱۸
	بخشش شناختی	۳۶/۲۶	۳/۵۵	۴۶/۹۳	۴/۲۸	۴۳/۳۳	۵/۸۲
	بخشش عاطفی	۲۵/۲۶	۲/۲۸	۴۰/۳۳	۴/۷۶	۴۰/۱۳	۴/۰۸
	بخشش رفتاری	۲۸/۸۶	۳/۹۰	۳۷/۷۳	۳/۹۷	۴۴/۴۶	۴/۳۲
	بخشش کل	۹۰/۴۰	۶/۵۲	۱۰۰/۲۵	۸/۷۸	۱۰۰/۲۷	۹/۲۶
همدلی	همدلی با دیگران	۷/۸۰	۱/۸۵	۱۱/۰۶	۲/۳۴	۱۰/۲۶	۲/۳۱
	همدلی واکنشی	۱۴/۴۰	۲/۳۹	۲۰/۲۶	۳/۲۸	۱۶/۵۳	۴/۱۳
	همدلی بیانی	۱۱/۸۰	۲	۱۵/۹۳	۳/۴۳	۱۴/۶۰	۳/۲۶
	همدلی مشارکتی	۹/۴۰	۲/۲۱	۱۷/۶۶	۳/۰۶	۱۶/۹۳	۲/۷۱
	اثرپذیری عاطفی	۱۴/۱۳	۳/۰۲	۱۷/۸۶	۱/۹۲	۱۶/۱۳	۲/۰۳
کنترل	ثبات عاطفی	۷/۸۰	۲/۱۷	۱۲/۲۶	۳/۲۱	۱۱/۲۶	۲/۹۶
	رفتار قلدری	۲۶	۲/۵۹	۲۳/۰۶	۲/۶۸	۲۴/۱۳	۲/۳۲
	بخشش شناختی	۳۵	۵/۴۱	۳۲/۷۳	۵/۱۸	۳۲/۴۰	۴/۳۳
	بخشش عاطفی	۲۵/۶۰	۲/۵۸	۲۵/۴۰	۳/۱۳	۲۵/۸۶	۲/۸۲
	بخشش رفتاری	۲۶/۴۰	۴/۵۰	۲۵/۶۶	۳/۸۶	۲۵/۸۰	۳/۵۸
همدلی	بخشش کل	۸۷	۸/۱۸	۸۳/۸۰	۷/۲۱	۸۴/۰۶	۹/۶۰
	همدلی با دیگران	۸/۰۶	۲/۵۲	۹/۵۳	۲/۵۳	۹/۹۳	۲/۴۳
	همدلی واکنشی	۱۵/۷۳	۳/۴۱	۱۴/۲۶	۲/۹۸	۱۳/۸۰	۲/۸۰
	همدلی بیانی	۱۱/۷۳	۲/۸۶	۱۱/۱۳	۳/۱۱	۱۱/۰۶	۲/۹۸
	همدلی مشارکتی	۱۱/۶۰	۲/۴۴	۱۱/۲۶	۲/۷۸	۱۲/۲۰	۲/۴۸
	اثرپذیری عاطفی	۱۳/۸۶	۳/۵۸	۱۰/۴۰	۲/۹۴	۱۱/۰۶	۲/۲۱
	ثبات عاطفی	۷/۶۶	۱/۹۵	۷/۶۰	۲/۰۹	۶/۹۳	۱/۷۰

۳-۳. بررسی پیش فرض های تحلیل واریانس

برای بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر بخشش و همدلی نسبت به دیگران از آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر استفاده شد. قبل از این آزمون، بررسی چند مفروضه آماری ضروری است. پیش از آزمون استنباطی، پیش فرض نرمال بودن داده ها با آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف^۱ بررسی شد. این پیش فرض بیان می کند که تفاوت مشاهده شده بین توزیع نرمال، گروه نمونه و توزیع نرمال در جامعه، مساوی صفر است. نتایج این آزمون نشان داد تمام متغیرها در پیش آزمون-پس آزمون و پیگیری دارای توزیع نرمال هستند. نتایج آزمون ام باکس^۲ برای بررسی برابری ماتریس کوواریانس های متغیرهای وابسته در گروه کنترل و آزمایش مشخص کرد ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در دو گروه برابر است ($P > 0.05$; $F = 0.270$; $Box's M = 7.40$) که نتایج حاکی از تأیید این پیش فرض است. مطابق نتایج آزمون لوین، پیش فرض برابری واریانس خطای بین داده های پیش آزمون-پس آزمون و دوره پیگیری برقرار است ($P > 0.05$). همچنین به منظور ارزیابی پیش فرض برابری کوواریانس ها با کوواریانس کل از آزمون کرویت ماچلی^۳ استفاده شد. اگر معنی داری در آزمون کرویت ماچلی بالاتر از ۰/۵۰ باشد، به طور معمول از آزمون فرض کرویت و در صورت تأیید شدن از آزمون محافظه کارانه گرینهاوس-گیسر^۴ برای تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر استفاده می شود. در این پژوهش، نتایج آزمون ماچلی برای همه متغیرهای پژوهش برقرار بود ($P > 0.05$).

1. Kolmogorov-Smirnov Test
 2. Box's M Test
 3. Mauchly's Sphericity Test
 4. Greenhouse-Geisser Test

۳-۴. آزمون فرضیه‌ها

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

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	تا
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	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	۴۱۰/۴۶			
همدلی با دیگران	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	زمان	۳۲۲/۸۲	۲	۱۶۱/۴۲	۳۴/۷۰	۰/۰۰۰	۰/۵۵
	زمان*گروه	۳۱۱۲/۰۲	۲	۱۵۶/۰۱	۳۳/۵۳	۰/۰۰۰	۰/۵۳
	خطا	۲۶۰/۴۸	۵۶	۴/۶۵			
اثرپذیری عاطفی	زمان	۴/۶۲	۲	۲/۳۱	۰/۶۴	۰/۰۰۳	۰/۰۲
	زمان*گروه	۲۰۱/۶۰	۲	۱۰۰/۸۰	۳۷/۹۷	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 پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در جدول ۳ نشان داده شده است. با توجه به نتایج جدول ۳، متغیرهای قلدری، بخشش و همدلی با توجه به زمان اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) معنادار هستند ($P < ۰/۰۵$)، ولی متغیر همدلی نسبت به دیگران و اثرپذیری عاطفی در اثر تعاملی معنادار نیست؛ بنابراین آموزش ذهن آگاهی بر بخشش و همدلی مؤثر بوده است. با توجه به معنادار بودن اثر تعاملی بین متغیر، گروه و عامل درون گروهی زمان اندازه‌گیری، اثر بین گروهی با توجه به سطوح عامل درون گروهی در متغیرهای تحقیق با استفاده از آزمون مقایسه زوجی LSD بررسی شد که نتایج آن در جدول ۴ آمده است

جدول ۴. آزمون تعدیل بنفرونی برای همسنجی نمرات مؤلفه‌ها در سه مرحله در گروه آزمایش

متغیر	گروه I	گروه J	تفاوت میانگین	خطای معیار	معناداری
رفتار قلدری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۵/۴۰	۰/۷۱	۰/۰۰۰
	پیش‌آزمون	پیگیری	۵/۳۶	۰/۵۳	۰/۰۰۰
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۰۳	۰/۵۶	۱/۰۰۰

متغیر	گروه I	گروه J	شاخص آماری		
			اختلاف میانگین	خطای معیار	معناداری
بخشش شناختی	پیش آزمون	پس آزمون	-۴/۲۰	۱/۰۸	۰/۰۰۰
	پیش آزمون	پیگیری	-۲/۲۳	۱/۱۲	۰/۱۶
	پس آزمون	پیگیری	۱/۹۶	۰/۹۳	۰/۱۳
بخشش عاطفی	پیش آزمون	پس آزمون	-۷/۴۳	۰/۷۵	۰/۰۰۰
	پیش آزمون	پیگیری	-۷/۵۶	۰/۸۰	۰/۰۰۰
	پس آزمون	پیگیری	-۰/۱۳	۰/۸۰	۱/۰۰۰
بخشش رفتاری	پیش آزمون	پس آزمون	-۴/۰۶	۰/۷۴	۰/۰۰۰
	پیش آزمون	پیگیری	-۷/۵۰	۰/۹۹	۰/۰۰۰
	پس آزمون	پیگیری	-۳/۴۳	۰/۷۷	۰/۰۰۰
بخشش کل	پیش آزمون	پس آزمون	-۱۵/۷۰	۱/۶۰	۰/۰۰۰
	پیش آزمون	پیگیری	-۱۷/۳۰	۱/۹۰	۰/۰۰۰
	پس آزمون	پیگیری	-۱/۶۰	۱/۴۴	۰/۸۸
همدلی با دیگران	پیش آزمون	پس آزمون	-۲/۳۶	۰/۴۵	۰/۰۰۰
	پیش آزمون	پیگیری	-۲/۱۶	۰/۴۲	۰/۰۰۰
	پس آزمون	پیگیری	۰/۲۰	۰/۳۳	۱/۰۰۰
همدلی واکنشی	پیش آزمون	پس آزمون	-۲/۲۰	۰/۵۶	۰/۰۰۲
	پیش آزمون	پیگیری	-۰/۱۰	۰/۶۸	۱/۰۰۰
	پس آزمون	پیگیری	۲/۱۰	۰/۳۵	۰/۰۰۰
همدلی بیانی	پیش آزمون	پس آزمون	-۱/۷۶	۰/۶۲	۰/۰۲۵
	پیش آزمون	پیگیری	-۱/۰۶	۰/۶۱	۰/۲۸
	پس آزمون	پیگیری	۰/۷۰	۰/۳۷	۰/۲۱
همدلی مشارکتی	پیش آزمون	پس آزمون	-۳/۹۶	۰/۵۹	۰/۰۰۰
	پیش آزمون	پیگیری	-۴/۰۹	۰/۶۲	۰/۰۰۰
	پس آزمون	پیگیری	-۰/۱۰	۰/۴۳	۱/۰۰۰
اثربخشی عاطفی	پیش آزمون	پس آزمون	-۰/۱۳	۰/۵۴	۱/۰۰۰
	پیش آزمون	پیگیری	۰/۴۰	۰/۵۴	۱/۰۰۰
	پس آزمون	پیگیری	۰/۵۳	۰/۳۶	۰/۴۷
ثبات عاطفی	پیش آزمون	پس آزمون	-۲/۲۰	۰/۵۸	۰/۰۰۲
	پیش آزمون	پیگیری	-۱/۳۶	۰/۵۲	۱/۰۰۰
	پس آزمون	پیگیری	۰/۸۳	۰/۳۵	۰/۰۷

همان طور که در جدول ۴ مشاهده می شود، بین پیش آزمون و پس آزمون و همچنین بین پیش آزمون و پیگیری از نظر آماری تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۵$)، اما به غیر از مؤلفه های بخشش رفتاری و همدلی واکنشی بین پس آزمون و پیگیری متغیرهای رفتار قلدری، بخشش، همدلی تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > ۰/۰۵$). این به معنای آن است که آموزش ذهن آگاهی بر بخشش و همدلی نسبت به دیگران مؤثر بوده و اثر آن در دوره پیگیری نیز تداوم داشته است.

۴. بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر بخشش و همدلی نسبت به دیگران در دانش آموزان دارای رفتار قلدری بود. یافته اول پژوهش حاضر حاکی از آن است که آموزش ذهن آگاهی تأثیر معناداری بر بخشش دانش آموزان دارای رفتار قلدری دارد. این یافته همسو با نتایج پژوهش های وب و همکاران (۲۰۱۲)، جانز و همکاران (۲۰۱۵)، لیوس (۲۰۱۷) و زانگ و لی (۲۰۲۳) است. این پژوهشگران در نتایج پژوهش های خود گزارش کرده اند که آموزش ذهن آگاهی با کمک یک مراقبه مهربانی و عشق ورزیدن به فرد امکان می دهد ضمن داشتن تأثیری آرام بخش و ثابت بر ذهن خود، احساس دلسوزی و بخشش بیشتر نسبت به دیگران داشته باشد و به از بین رفتن چرخه افکار تکراری و منفی منجر می شود (اسچیندلر و فریس، ۲۰۲۲؛ زانگ و لی، ۲۰۲۳) و موجب ایجاد مهارت های حل مسئله، همدلی، ارتباط مؤثر و کاهش پرخاشگری و خشم دانش آموزان می شود (شارما و همکاران، ۲۰۲۰). در طول جلسات ذهن آگاهی، افراد با صحبت کردن در مورد رفتار قلدری بیشتر از اندیشه ها و احساساتشان آگاه می شوند و شناخت و کنترل قابل قبول تری بر هیجانات خود خواهند داشت (یوربانسکی، ۲۰۱۹). این یافته را می توان براساس نتایج مطالعات

کابات زین (۲۰۱۳) این‌گونه 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 تأثیر را روی نشخوار خشم و پرخاشگری افراد بگذارد تا افراد در مواجهه با مشکلات و نگرانی‌های زندگی خود بتوانند کنترل مؤثری بر تنش‌ها داشته باشند و یک زندگی پربار و معنادار برای خود ایجاد کند. کاهش نشخوار خشم در افراد، یکی از راه‌هایی است که درمان ذهن‌آگاهی می‌تواند رفتارهای پرخاشگری و قلدری را 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 می‌کند (تانگ و همکاران، ۲۰۱۵) و با تأثیر بر بهزیستی روانی موجب ایجاد بخشش در دانش‌آموزان می‌شود و بخشش به‌طور بالقوه می‌تواند مکملی 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، راهبردهای جستجوی حمایت، همدلی و حل تعارض مثبت را نیز افزایش می‌دهد (گارسیا-وازکز و همکاران، ۲۰۲۰). به‌طور کلی بخشش سبب 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 و همکاران، ۲۰۱۷). افرادی که بخشایش بیشتری دارند، مخالف انتقام‌جویی هستند و می‌توانند با ارتقای توانایی خود در تنظیم احساسات منفی و تسهیل و راه‌اندازی مجموعه‌ای از هیجانات مثبت، جهت‌گیری ایمنی به صدمات و آسیب‌های گذشته ایجاد کنند (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 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 تأثیر معناداری بر همدلی دانش‌آموزان دارای رفتار قلدری دارد. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های وینینگ و بواگ (۲۰۱۵)، شارما و همکاران (۲۰۲۰) و کوچران و پیترس (۲۰۲۳) است. چنان‌که این پژوهشگران نشان داده‌اند تمرین‌های مراقبه علاوه بر بهبود ارتباط فرد با خود (درون‌فردی) از طریق افزایش ذهن‌آگاهی بیشتر و همدردی موجب بهبود ارتباط شخص با دیگران (بین‌فردی) می‌شود (اینگرام و همکاران، ۲۰۲۱). براین اساس در تبیین این یافته می‌توان گفت آموزش ذهن‌آگاهی می‌تواند از طریق فزونی مثل توجه به تنفس و بدن، با پردازش کارآمد و قوی‌تر اطلاعات و به‌کارگیری قدرت حل مسئله سازمان‌یافته‌تر، به شیوه هنجارمندتری به گسترش دامنه تعاملات اجتماعی و همدلی منجر شود و به آگاهی نوجوانان از تجربیات لحظه آخر و برگرداندن توجه به زمان حاضر بینجامد (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 تا با تسهیل در شناسایی به‌موقع الگوهای منفی افکار، احساسات و حس‌های بدنی، آن‌ها را در مرحله مناسبی پیش از گسترش یافتن خنثی کنند. پرورش آگاهی به این شیوه نوجوانان را قادر می‌سازد تا به‌صورت آشکارتری با دیگران همدلی کنند، احساسات خود و دیگران را مشاهده کنند و بتوانند از چنین الگوهای فکری تمرکززدایی کنند و به آن‌ها به‌عنوان رویدادهای ذهنی بنگرند که معرف واقعیت نیستند. ناتوانی در عدم حضور در لحظه اکنون سبب می‌شود بین فرد و واقعیت فاصله افتد و امکان درک صحیح موقعیت و ارائه پاسخ‌های معقول و هشیارانه از او سلب شود؛ 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 هیجانات مرکب از افکار، حس‌های بدنی، احساسات خام و تکانه هستند؛ دوم آنکه آن‌ها اغلب نشانه‌های عمیق و وسیعی از ناکارآمدی نحوه برقراری ارتباط افراد با خودشان، دیگران و دنیا است و این موجب افزایش همدلی در آن‌ها می‌شود. بر همین اساس هس^۲ (۲۰۱۸) معتقد است ذهن‌آگاهی به ارتقای پاسخ‌های آرام‌سازی و بهبود خودتنظیمی توجه کمک می‌کند و بدین ترتیب می‌تواند در آرامش شناختی و تغییرات رفتاری عمیق مؤثر باشد و

1. Wenzel et al.

2. Hess

به ایجاد نگاه مثبت به مشکلات و چالش‌های زندگی منجر شود. باثینا^۱ (۲۰۱۳) نیز باور دارد اگر کادر مدرسه به‌خصوص معلم اگر زمانی را به آموزش همدلی و مهربان‌بودن و احترام‌گذاشتن اختصاص دهد، رفتارهای قلدری ممکن است کاهش یابد. علاوه‌براین نتایج یافته‌های پژوهش حاضر با شواهد عصب‌شناختی نیز در ارتباط است. یک پژوهش تحلیلی با ۱۴۴۰ شرکت‌کننده نشان داد ذهن‌آگاهی به‌طور کلی با تغییر در منطقه خلفی جانبی پیش‌جبهه‌ای و قشر میانی قدامی مغز همراه است که پژوهشگران دریافتند 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. این امر در نهایت موجب درک افکار و احساسات و فرایند تنظیم هیجان می‌شود و فرد به‌خوبی می‌تواند به روش سالم با دیگران ارتباط برقرار کند؛ بنابراین مهارت کنترل و تنظیم هیجانات ممکن است واسطه دیگری برای پیوند بین ذهن‌آگاهی و همدلی باشد (ترویر و گریتمایر^۲، ۲۰۱۸). با وجود این، گزارش‌های نظری این سازه‌ها همیشه با یافته‌های تجربی همخوانی ندارند. یک متا‌آنالیز توسط گیلوک^۳ (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 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 خودگزارش‌دهی گردآوری شده است. با توجه به نوع گویه‌ها که رفتارهای مطلوب و مثبت را از فرد سؤال می‌کنند، ممکن است تحت تأثیر سوگیری شرکت‌کنندگان برای مقبولیت اجتماعی باشد. لازم است پژوهش‌های دیگر، طرح طولی روند تأثیر ذهن‌آگاهی بر سایر مؤلفه‌ها را بررسی کنند. به‌لحاظ کاربردی، همان‌طور که در این مطالعه نشان داده شد، آموزش ذهن‌آگاهی می‌تواند به‌عنوان رویکردی مؤثر توسط مربیان برای کمک به بهبود حس همدلی نسبت به دیگران و بخشایشگری استفاده شود و افق‌های عملی را پیش‌روی متخصصان و محققان، مراکز اصلاح و تربیت و مدارس قرار می‌دهد.

۵. ملاحظات اخلاق پژوهش

پژوهش حاضر با رعایت موازین اخلاقی شامل رضایت شرکت‌کنندگان، حسن رفتار، محرمانه‌بودن اطلاعات، تحریف‌نشدن داده‌ها، ورود و خروج داوطلبانه در پژوهش اجرا شد. علاوه‌براین به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که در صورت درخواست، نتایج پژوهش در اتمام در اختیار آنان قرار خواهد گرفت.

۶. سپاسگزاری و حمایت مالی

بدین‌وسیله از تمامی شرکت‌کنندگان در این مطالعه قدردانی می‌شود. گفتنی است که هیچ سازمان دولتی و خصوصی از این پژوهش حمایت مالی نکرده است.

۷. 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)، ۳۲-۱۲.

<https://sanad.iau.ir/Journal/jinev/Article/972467>

رضاپور، م.، سوری، ح.، و خداکریم، س. (۱۳۹۲). روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس ارتکاب زورگویی و قربانی‌شدن: پرسشنامه زورگویی الویوس در

1. Bathina
2. Troyer & Greitemeyer
3. Giluk

- مدارس راهنمایی. مجله ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیت‌ها، ۱(۴)، ۲۲۱-۲۱۲.
<https://doi.org/10.22037/meipm.v1i4.6097>
- زرشقایی، م.، نوری، ا.، عریضی سامانی، س. ح. ر. (۱۳۸۹). کفایت شاخص‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس همدلی هیجانی متعادل. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۱(۱)، ۵۰-۳۹.
https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_1153.html
- 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)، ۵۸۳۹-۳۹۵۸.
<https://doi.org/10.22059/japr.2018.66776>
- غباری بناب، ب.، خدایاری فرد، م.، شکوهی یکتا، م.، نصفت، م. (۱۳۸۰). بررسی ویژگی‌های بهداشت روانی در بین جوانان ایرانی و رابطه رابطه آن با میزان عفو و گذشت در جوانان. تهران: دانشکده دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران (گزارش نهایی طرح تحقیقاتی).
- 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.
<https://doi.org/10.22108/cbs.2020.124500.1433>

References

- Asmari Bardezard, Y., Dolatshahi, B., & Taheri, E. (2020). Prevalence of bullying and its relation with social-emotional skills, problem solving skills and depression in first high school students. *Journal of Instruction and Evaluation*, 12(48), 12-32. <https://sanad.iau.ir/en/Journal/jinev/Article/972467> (In Persian)
- Azizi, R., Yousefi Afrashte, M., Morovati, Z. And Elahi, T. (2018). The effect of teaching mindfulness in positive and negative emotions and emotion complexity study of changes over time. *Journal of Applied Psychological Research*, 9(1), 39-58. <https://doi.org/10.22059/japr.2018.66776> (In Persian)
- 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, 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*. <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*, 85, 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. (1991). The moral development of forgiveness. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 1. Theory; Vol. 2. Research; Vol. 3. Application (pp. 123-152). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/1991-98694-003>
- 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), 846-860. <https://psycnet.apa.org/doi/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), 259-266. <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(1), 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, 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(1), 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*. New York, NY: Random House Publishing Group.
- 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*, 64, 101722. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101722>
- Lewis, S. (2017). Mindfulness and religiosity as predictors of forgiveness. *Doctoral dissertation, Department of Psychology & Philosophy*. 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://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.182>
- 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>

- Nemati, S., Badri, R. and Khani-Salavat, Z. (2019). The effect of mindfulness on attention and comprehension in children with specific learning disability with impairment in reading. *Research in Cognitive and Behavioral Sciences*, 9(1), 91-104. <https://doi.org/10.22108/cbs.2020.124500.1433> (In Persian)
- 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: 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/10.1037/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*. Ph.D thesis, Doctor of philosophy in transformative studies, 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://doi.org/10.1002/jclp.22189>
- 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), 531-539. <https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry.444.19>
- Rezapour, M., Soori, H., & Khodakarim, S. (2014). Testing psychometric properties of the perpetration of bullying and victimization scales with Olweus bullying questionnaire in middle schools. *Safety Promotion and Injury Prevention*, 1(4), 212-221. <https://doi.org/10.22037/meipm.v1i4.6097> (In Persian)
- 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://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.09.010>
- 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://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09781>
- 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://doi.org/10.1177/0272431619899480>

- 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://doi.org/10.1038/nrn3916>
- Urbanski, J. (2019). Bullying is an Adverse Childhood Experience. *Journal of Health Science & Education*, 3(1), 1-20. <https://escires.com/articles/Health-1-e104.pdf>
- 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://doi.org/10.1080/19349637.2012.642669>
- Wenzel, M., Anvari, F., de Vel-Palumbo, M., & Bury, S. M. (2017). Collective apology, hope, and forgiveness. *Journal of Experimental Social Psychology*, 72, 75-87. <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://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.011>
- Zarshghae, M., Nori, A., & Oraizi, H. (2010). Psychometric properties of the persian version of the balanced emotional empathy scale. *Psychological Models and Methods*, 1(1), 39-50. https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_1153.html?lang=en (In Persian)
- Zhang, X., & Li, H. (2023). The moderation effects of self-construal between dispositional mindfulness and interpersonal forgiveness. *Psychological Reports*, 127(5), 2470–2488. <https://doi.org/10.1177/00332941231152395>
- 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(1), 177-189. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.11.003>