



Positive Psychology Research

Positive Psychology Research

E-ISSN: 2476-3705

Vol. 10, Issue 3, No.39, Autumn 2024, P:51-72

Received: 14/01/2024 Accepted: 04/12/2024

Research Article

The Effectiveness of a Positive Intervention Program Based on the Components of Resilience and Forgiveness in Autonomy and Emotional Processing in Victims Students

Shahrooz Nemati* : Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran.

Sh.Nemati@Tabrizu.ac.ir

Rahim Badri Gregari: Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran.

badri__rahim@yahoo.com

Yusuf Adib: Professor of Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran.

Adib@tabrizu.ac.ir

Sepideh Kazemi: PhD student in Educational Psychology, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran.

Sepideh.kazemi@tabrizu.ac.ir

Abstract

This study aimed to examine the effectiveness of a positive intervention program based on the components of resilience and forgiveness in the emotional autonomy and emotional processing of victimized students. The research design was a semi-experimental pre-test and post-test type with a control group and a three-month follow-up period. The research population included all male and female students being victims of bullying in second secondary schools in Bostan Abad, Iran in the academic year of 2023-2024. A sample of 30 students were selected using the convenience sampling method and were randomly assigned into experimental and control groups. Bullying Victims Questionnaire, Emotional Autonomy Scale, and Emotional Processing Scale were used to collect the data. The intervention program was implemented in the 8th session of 45 minutes in groups and with gender separation for the experimental group and the control group did not receive any training. The results of the analysis of variance with repeated measurements showed that the positive psychology intervention based on resilience and forgiveness components significantly increased the emotional autonomy and improved the emotional processing process of victimized students. This continued in the follow-up period. Therefore, the results of this research can be used to improve the professional skills of teachers, school counselors, and educational psychologists in order to properly face the problems of students and to improve the connection and communication with teenagers.

Keywords: the victim, positive psychology based on the components of resilience and forgiveness, emotional autonomy and emotional processing

Introduction

When a student is repeatedly and continuously threatened and harassed, it is

called victimization. This can result in lower autonomy for the victimized students. (Wu et al., 2022). Additionally, such students may experience difficulties

*. Corresponding author



in regulating and processing their emotions (Wiemann et al., 2023). Positive psychology is an approach that focuses on people's strengths and positive experiences. Two essential components of positive psychology are resilience and forgiveness, which act as a buffer against negative consequences and promote positive outcomes (Gupta & Bakhshi, 2018). They can improve the life satisfaction, cheerfulness, and hope of student victims (Chang & Caino, 2024). In this study, we combined the components of resilience and forgiveness to develop a positive program for the education of victimized teenagers. The main challenge in implementing this program is to bring about changes in the emotional autonomy and emotional processing of these teenagers.

Method

This study was conducted with a semi-experimental method with a pre-test and post-test design with a control group and a three-month follow-up. The statistical population included all male and female students with victim behavior in second-secondary schools in Bostan Abad, Iran during the academic year of 2023-2024. Thirty students were selected through the available sampling method and were randomly divided into two experimental and control groups. The experimental group received positive psychology education based on resilience and forgiveness during 8 sessions of 45 minutes in two months; While the control group did not receive any training. Bullying Victims Questionnaire, Emotional Autonomy Scale, and Emotional Processing Scale were used to

collect the data. The training program included 8 sessions:

1. Establishing a therapeutic relationship and explaining the logic of the treatment
2. Familiarity with various thinking and cognitive styles
3. Familiarity with emotions and emotions
4. Teaching the concept of kindness and empathy
5. Expressing the importance of gratitude, and strengthening hope
6. Teaching appropriate communication behaviors and forgiveness of oneself and others
7. Familiarity with the right to choose and make decisions

Finally, the collected data were analyzed using SPSS software and mixed variance analysis.

Results

The findings have confirmed that the mixed variance analysis test assumptions were met, therefore, mixed analysis was used. The results showed that the interaction effect of time and group for autonomy ($p < 0.05$; $F = 123.03$) and emotional processing ($p < 0.05$; $F = 129.09$) was significant at the level of (0/01). This finding shows that the experimental and control groups have significant differences in terms of emotional autonomy and emotional processing in the three stages of pre-test, post-test, and follow-up. Additionally, the eta square for all the mentioned variables was greater than 0.10, indicating that the difference between the groups in the society was large and significant.

Table1

The Results of Mixed Variance Analysis to Investigate the Difference between the Two Experimental and Control Groups in the Components of Autonomy and Emotional Processing.

f	Eta squared	p	F	Mean square	. df	Set of squares	Source of changes	Variables
	0/55	0/00	34/88	240	1	240	time	autonomy
	0/81	0/00	123/03	851/26	1	851/26	group*time	
	0/45	0/00	23/23	921/60	1	921/60	group	
	0/90	0/00	273/42	4250/41	1	4250/41	time	emotional

0/82	0/00	129/09	2006/81	1	2006/81	group*time	processing
0/89	0/00	227/72	5632/71	1	5632/71	group	

Conclusion

The results of this study indicated that a positive intervention program, based on the components of resilience and forgiveness was able to improve the emotional autonomy and emotional processing of victimized students. The findings indicate that positive psychology interventions, such as training on the right to choose and make decisions, can help individuals realize their strengths and capabilities, leading to a more positive attitude towards themselves and their past experiences. This, in turn, increases their sense of autonomy. Additionally, positive psychology interventions can help change inconsistent cognitive processes, reducing negative attitudes and negative emotional states such as anxiety, depression, and emotional instability in individuals (van Dijk et al., 2023). Therefore, teaching positive psychology helps victim students accept their feelings and psychological symptoms by reconstructing their cognitive processes and reducing their excessive attention and sensitivity toward their symptoms (Taheri et al., 2020). It is important to consider the limitations of this

study when interpreting its results. The study did not take into account the economic, cultural, family, and educational status of the parents. Furthermore, the study was conducted on teenage students from Bostan Abad, Iran. In future studies, it is recommended to replicate the study with different samples from diverse cultures and geographical regions to determine the relationship between positive intervention based on the components of resilience, forgiveness, and sacrifice.

Compliance with Ethical Guidelines: All ethical issues such as informed consent and confidentiality of participant's identity were respected.

Authors' Contributions: This article is extracted from the doctoral thesis of the fourth author.

Extraction, preparation, editing, and submission of the article was done by the first author of the supervisor. The second and third authors are the second supervisor and thesis adviser, respectively

Conflict of Interest: The authors declare non conflict of interest for this study.

Funding: The study had no financial support.

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



مقاله پژوهشی

اثربخشی برنامه مداخله مثبت گرا مبتنی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری و بخشش در خودمختاری هیجانی و پردازش عاطفی دانش‌آموزان قربانی

شهرز نعتی*^۱: استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

Sh.Nemati@Tabrizu.ac.ir

رحیم بدری گرگری: استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

badri__rahim@yahoo.com

یوسف ادیب: استاد برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

Adib@tabrizu.ac.ir

سپیده کاظمی: دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز،

تبریز، ایران.

Sepideh.kazemi@tabrizu.ac.ir

چکیده^۱

این پژوهش با هدف اثربخشی برنامه مداخله مثبت گرا مبتنی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری و بخشش در خودمختاری هیجانی و پردازش عاطفی دانش‌آموزان قربانی انجام گرفت. طرح پژوهش، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری سه ماهه بود. جامعه پژوهش دانش‌آموزان پسر و دختر دارای رفتار قربانی در مدارس متوسطه دوم در شهرستان بستان‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود که تعداد ۳۰ نفر از آنها با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. از مقیاس‌های قلدری، خودمختاری هیجانی و پردازش عاطفی برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. برنامه مداخله در هشت جلسه ۴۵ دقیقه‌ای و به‌صورت گروهی و با تفکیک جنسیت برای گروه آزمایش اجرا شد و گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد برنامه مداخله مثبت گرا مبتنی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری و بخشش به‌طور معنی‌داری باعث افزایش در خودمختاری هیجانی و بهبود روند پردازش عاطفی دانش‌آموزان قربانی شده است و در دوره پیگیری نیز ادامه دارد؛ بنابراین، می‌توان از نتایج این پژوهش در راستای ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، مشاوران مدارس و روانشناسان تربیتی برای مواجهه صحیح با مشکلات دانش‌آموزان و در بهبود پیوند و ارتباط با نوجوانان استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی: قربانی، روانشناسی مثبت گرا مبتنی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری و بخشش، خودمختاری هیجانی و

پردازش عاطفی

^۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری در رشته روانشناسی تربیتی است.

* نویسنده مسئول:



مقدمه

یکی از فراگیرترین و شایع‌ترین نوع خشونت در روابط بین‌فردی در مدارس، قلدری^۱ است که مشکلی همیشگی در زندگی دانش‌آموزان در مدرسه به‌شمار می‌رود (Ran et al., Laith & Vaillancourt, 2022)؛ (2023). قلدری بارزترین نوع خشونت در مدارس است که به‌صورت یک حالت عدم تعادل قدرت بین دو فرد است که در آن فرد قوی‌تر، پیوسته و به اشکال مختلف فیزیکی، کلامی یا روانشناختی موجب ایجاد آزار و اذیت در فرد ضعیف‌تر می‌شود (Laith & Vaillancourt, 2022).

مفهومی که ارتباط بسیار نزدیکی با قلدری دارد، قربانی^۲ شدن است. قربانی یعنی اینکه یک دانش‌آموز به سبب فشارها و فعالیت‌های منفی یک یا چند دانش‌آموز دیگر به‌صورت پیوسته تهدید و آزار و اذیت شود (Manoli et al., 2023). در رابطه با جنسیت قربانیان، تحقیقات نشان داده است پسران بیشتر در معرض تهدید، تجاوز فیزیکی هستند؛ درحالی‌که دختران بیشتر در معرض خطر آزار و اذیت کلامی و ارتباطی قرار دارند (Zhou et al., 2024). براساس تحقیقات اخیر، شیوع قربانی در مدرسه ۴۲ درصد است؛ این بدان معناست که تقریباً یک‌سوم از دانش‌آموزان دست‌کم گاهی آزار و اذیت می‌شوند (Ran et al., 2023). در ایران نیز طبق تحقیقات اخیر میزان شیوع قلدری ۲۱ درصد و قربانی‌بودن ۴/۳۱ درصد گزارش شده است (Assarzagadean & Raeisi, 2019).

یکی از ویژگی‌های مشترک قربانیان خودمختاری^۳ پایین‌تر آنها است (Catone et al., Wu et al., 2022). خودمختاری به معنی تنظیم رفتار با توجه به خلاقیت شخصی برای رسیدن به هدف‌های فردی بدون تأثیر از خواسته‌ها و فشار اجتماعی است (Wu et al., 2020).

(2022). والدین با در نظر گرفتن دیدگاه‌های فرزندان خود و دادن فرصت برای تصمیم، از فرزندان خود حمایت خودمختاری می‌کنند و برای مقابله با قلدری و محافظت از بهزیستی روانی به آنها کمک می‌کنند (Adediran, 2021) و باعث کاهش آسیب‌دیدگی از قلدری می‌شوند (Bonassiet al., 2022).

لیونسه و همکاران (2019) نیز نشان دادند حمایت از خودمختاری منجر به کاهش قربانی‌شدن در کودکان می‌شود و ترس این دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد؛ زیرا این دانش‌آموزان بسیار مضطرب‌تر از دانش‌آموزان معمولی بوده‌اند؛ درنتیجه، این اضطراب و ترس بر توانایی پردازش اطلاعات عاطفی و هیجانی تأثیر می‌گذارد (Bonilla-Santos et al., 2023). براساس مطالعات دانش‌آموزان قربانی قلدری در تنظیم و پردازش هیجانات عاطفی^۴ نیز اختلال دارند (Wiemann et al., 2023; Zhang & Chen, 2023). این درحالی است که داشتن قدرت پردازش عاطفی می‌تواند در افزایش مهارت‌های عاطفی برای کاهش آشفتگی و مشکلات هیجانی و روانی مؤثر باشد (Himachi et al., 2018)؛ به‌طور مثال، فرد در صورت عدم پردازش عاطفی از پاسخ‌های مقابله‌ای غیرمفید، مثل اجتناب شناختی، راهبردهای اضطرابی و نشخوار فکری و راهبردهای اجتنابی مقابله‌ای و مشکل‌زا استفاده خواهد کرد (Zhang & Chen, 2023). نتایج تحقیقات نیز نشان می‌دهد توانایی پردازش هیجانات عاطفی ممکن است به‌عنوان یک محافظ در برابر قربانی‌شدن قلدری در مدرسه عمل کند (Wiemann et al., 2023).

با توجه به تأثیرات منفی سریع و طولانی‌مدت قربانی‌شدن بر زندگی و روابط بین‌فردی (Ran et al., 2023)، آگاه‌سازی دانش‌آموزان درباره ساخت و تنظیم هیجانات مثبت و نیز استفاده از روش‌هایی به‌منظور بهبود روابط آنان با همسالان حائز اهمیت است. یکی از

¹. bullying

². victim

³. autonomy

⁴. emotional processing

برنامه‌های مؤثر، استفاده از روانشناسی مثبت گرا^۱ است؛ روانشناسی مثبت گرا رویکردی است که به‌طور رسمی، مارتین سلیگمن در سال ۲۰۰۰ معرفی کرد. این رویکرد یکی از شاخه‌های روانشناسی است که در سطح ذهنی به تجارب ذهنی ارزشمندی از قبیل بهزیستی، شادابی و رضایت، امیدواری و خوش‌بینی، سیالی و شادکامی در سطح فردی متمرکز بر صفات مثبت فردی چون ظرفیت کار و عشق، پشتکار، شجاعت، بخشایش و آینده‌نگری و در سطح گروهی مسئولیت‌پذیری، نوع‌دوستی و صبوری سوق می‌دهد (Assarzadegan & Raeisi, 2019).

تاب‌آوری^۲ و بخشش^۳ دو مؤلفه مهم در روانشناسی مثبت گرا هستند که بر ایجاد و تقویت هیجانات و احساسات مثبت در زندگی تأکید دارند (Gupta & Bakhshi, 2018). تاب‌آوری یک ویژگی شخصی است که به‌عنوان ظرفیت به افراد اجازه می‌دهد در محیط به مقابله با شرایط ناسازگار، خطر یا آسیب‌زا بپردازد (Saklofske et al., 2023). هیجانات مثبت^۴، افراد را قادر به تولید دستاوردهای شناختی عمیق می‌سازد و سطح بالای عملکرد را تضمین می‌کند (Fredrickson, 2006). علاوه بر این هیجان‌های مثبت، هیجان‌های منفی را بی‌اثر می‌کنند و موجب تاب‌آوری می‌شوند (Giordano et al., 2019). در پژوهش صف‌آرا و معظم‌آبادی (2016) که روی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول شهر طبس انجام گرفت، نتایج نشان داد آموزش مثبت اندیشی بر کاهش قلدری و افزایش استقلال عاطفی نوجوانان مؤثر بوده است. شهپاز زادگان و همکاران (2013) نیز در پژوهشی نشان دادند آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی و مثبت‌اندیشی در ارتقای سلامت روان و خودکارآمدی ورزشکاران دختر رشته دومیدانی مؤثر بوده است. مطالعات اولیه نیز نشان داده‌اند جوانان دارای تاب‌آوری،

کمتر تحت تأثیر تأثیرات قلدری قرار می‌گیرند و کمتر خودشان را سرزنش می‌کنند (McKinley, 2023)؛ بنابراین، کمتر احتمال دارد افسرده شوند و به خودشان آسیب برسانند (Ran et al., 2023). تاب‌آوری با پردازش عاطفی هیجانات نیز رابطه دارد (Giordano et al., 2019) و موجب بهبود شایستگی اجتماعی و افزایش بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان می‌شود (Hasani et al., 2015). علاوه بر این، تاب‌آوری در محیط آموزشی موجب کاهش قربانی شدن دانش‌آموزان و باعث موفقیت آنان در مدرسه و سایر موقعیت‌های زندگی با وجود دشواری‌ها می‌شود (Debiri et al., 2015؛ Jowkar et al., 2014).

یکی دیگر از مؤلفه‌های مهم روانشناسی مثبت گرا بخشش است. بخشش نه به‌صورت لطف کردن در حق فرد خطاکار، به‌منظور کمک کردن به فرد رنجیده برای رها سازی آزردهی عاطفی در جهت رسیدن به یک خودانگاره سالم‌تر، کارکرد هیجانی بهبود یافته و تعاملات بین فردی ارتقا یافته عمل می‌کند (Watson et al., 2021). طبق پژوهش‌های انجام گرفته بخشش دارای مزیت دوگانه کاهش خطر قربانی شدن و کاهش پیامدهای منفی برای قربانیان قلدری است (García-Vázquez et al., 2020؛ Liu et al., 2023؛ Ghobari Bonab et al., 2020) و در درازمدت، رضایت از رابطه و ثبات در دوستی را تقویت می‌کند (Wal et al., 2017) و فرایند ادراک و شناخت قربانیان را از رنجش‌های بین فردی تغییر می‌دهد (Chang et al., 2023). به‌طور کلی رویکرد روانشناسی مثبت گرا و مؤلفه‌های آن باعث افزایش و بهبود بهزیستی روانشناختی از جمله خودمختاری می‌شوند (Rivera et al., 2024) و می‌توانند باعث افزایش رضایت از زندگی، نشاط و شادی و امیدواری دانش‌آموزان قربانی شوند (Seon & Smith-Adcock, 2023).

با عنایت بر اینکه دانش‌آموزان قربانی قلدری در معرض خطر ارتکاب قلدری و پرخاشگری انتقام‌جویانه

^۱ . positive psychology

^۲ . resilience

^۳ . forgiveness

^۴ . spreading and building positive emotions theory

بر مؤلفه‌های تاب‌آوری و بخشش در خودمختاری هیجانی و پردازش عاطفی دانش‌آموزان قربانی تأثیر دارد.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: پژوهش حاضر در قالب یک طرح نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری سه ماهه اجرا شد. جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم شهرستان بستان آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تشکیل دادند. برای انتخاب نمونه ابتدا با مشورت معلمان و کادر مدرسه ۷۹ نفر از دانش‌آموزان که مشکوک به قربانی قلدری بودند، پرسشنامه قربانی قلدری الویز^۱ داده شد. بعد از غربالگری و توافق همکاری، از بین دانش‌آموزان معرفی شده، ۳۸ نفر که بیشترین نمرات را در پرسشنامه کسب کرده بودند، به‌عنوان مشارکت‌کنندگان نهایی پژوهش به‌صورت هدفمند انتخاب شدند. دانش‌آموزان انتخاب‌شده به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۹ نفر) جایگزین شدند. بعد از انصراف تعدادی از دانش‌آموزان هر گروه ۱۵ نفر در نظر گرفته شد و به‌صورت تصادفی و با تفکیک جنسیت در دو گروه پانزده نفره (حداقل تعداد برای انجام تحقیقات آزمایشی) قرار گرفتند. گروه آزمایش، طی ۸ هفته و در ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای برنامه مداخله مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش را دریافت کرد؛ درحالی‌که گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. پس از پایان آموزش از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد و پس از دوره‌ای سه‌ماهه، به‌منظور بررسی پایداری اثرات مداخله، مجدد ارزیابی با ابزارهای پژوهش صورت گرفت. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: تشخیص رفتار قربانی در دانش‌آموز توسط مشاور مدرسه و عوامل اجرایی مدرسه، کسب نمره تراز در پرسشنامه قربانی (پایین‌ترین نمره ۲۳ و بالاترین نمره ۴۲ بود)، اشتغال به تحصیل در مقطع دوره

قرار دارند (Sechi et al., 2023) و دارای تاب‌آوری پایین‌تری (Nie et al., 2022) هستند، استفاده از آموزش بخشش و تاب‌آوری به‌عنوان یک استراتژی هدفمند در بین دانش‌آموزان قربانی قلدری ضرورت دارد (Watson et al., 2021; Sechi et al., 2023)؛ بنابراین، نیاز به یک برنامه درمانی جامع برگرفته از راهکارهای آموزش بخشش و تاب‌آوری احساس می‌شود؛ بنابراین، در این پژوهش برای ساخت برنامه ویژه دانش‌آموزان قربانی از مؤلفه‌های هر دو برنامه تاب‌آوری و بخشش استفاده شد. در کنار این تحقیقات، پژوهشگرانی نیز نشان داده‌اند هیچ راه‌حل آسانی برای مقابله با مشکل قربانی و قلدری در مدارس وجود ندارد. در پژوهشی که با هدف مداخله‌ای برای کاهش قلدری و قربانی در شش مدرسه با ۴۴۴ دانش‌آموز (۱۲ تا ۱۵ ساله) انجام شد، نشان داد بین شرایط قبل و بعد از مداخله تفاوت کمی وجود دارد (Hunt, 2007). این یافته با یافته‌های ویتنی و اسمیت (1993) که روی ۶۰۰۰ دانش‌آموز دختر در ۱۷ مدرسه راهنمایی و هفت مدرسه متوسطه درباره کاهش پدیده قلدری انجام دادند، همسو است؛ در این تحقیق، هیچ کاهش آشکاری در رفتار قلدری دانش‌آموزان دختر مشاهده نشد. این یافته‌های تحقیقاتی نشان می‌دهد دانش‌آموزان در مدارس متوسطه و در دوران نوجوانی می‌توانند در برابر ابتکارات ضد قلدری مقاوم‌تر باشند و کمتر به قانون و قوانین معرفی شده توسط معلمان و مدرسه پاسخ می‌دهند (Stevens et al., 2000).

بنابراین، به دلیل وجود تناقضات پژوهشی در زمینه اثربخشی برنامه‌های آموزشی (Whitney & Smith, 2007; Stevens et al., 2000; Hunt, 2007) و به‌خاطر اینکه تحقیقات انجام‌گرفته تاکنون نتوانسته‌اند همه این عوامل و متغیرهای ذکرشده را در کنار هم و در ارتباط با هم بررسی کنند و به سبب احساس نیاز به تدوین برنامه‌ای ویژه قربانیان قلدری، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سؤالات است که آیا آموزش مداخله مثبت‌گرا مبتنی

¹. Olweus

در دو ماه گذشته برای من اتفاق نیفتاده است □ فقط یک یا دوبار □ دو یا سه بار □ حدود یکبار در هفته □ چند بار در هفته □

مقیاس خودمختاری هیجانی^۲ (EAS): استبرگ و سیلوربرگ (1986) این مقیاس را تهیه کردند. سامانی و رضویه (2010) در ایران اعتباریابی کردند. این مقیاس دارای ۲۰ پرسش چهار گزینه‌ای و دربردارنده چهار عامل ایدئال‌زدایی (سؤالات ۱، ۴، ۱۱، ۱۵، ۱۸)، عدم وابستگی (سؤالات ۲، ۵، ۶، ۱۳)، پدر و مادر به‌عنوان افراد عادی (سؤالات ۳، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۶) و تفرد یا فردیت (سؤالات ۷، ۹، ۱۴، ۱۷، ۱۹) است. در ایران مهرپور و محمدی (2014) پایایی این مقیاس را با آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۶۵ و برای زیرمقیاس ایدئال‌زدایی ۰/۶۶، عدم وابستگی ۰/۵۸، پدر و مادر به‌عنوان افراد عادی ۰/۴۲ و تفرد ۰/۴۴ گزارش شده است. همچنین، نتایج همسانی درونی نشان داده است ضرایب از ۰/۱۸ تا ۰/۵۰ متغیر بوده است که نشان‌دهنده همسانی درونی خوب پرسش‌ها بوده است. در پژوهش حاضر نیز همسانی درونی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شده که ۰/۷۱ به دست آمده است. نمونه‌ای از گویه این پرسشنامه بدین صورت است: «پدر و مادرم همه چیز را درباره من می‌دانند» که افراد باید براساس مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم تا ۴ = کاملاً موافقم) به آن پاسخ دهند.

مقیاس پردازش عاطفی^۳ (EPS): نسخه کوتاه این مقیاس که باکر و همکاران، در سال (2010) ساخته‌اند، دارای ۲۵ گویه است که برای اندازه‌گیری سبک‌های پردازش هیجانی استفاده می‌شود. این مقیاس دارای ۵ مؤلفه سرکوبی، تجربه هیجانی ناخوشایند، نشانه‌های عدم پردازش هیجانی، اجتنابی و کنترل هیجان است. باکر و همکاران ساختار عاملی این پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی، بررسی و ۵ عامل استخراج کردند. طراحان آزمون، ضرایب آلفای کرونباخ و بازآزمایی این

متوسطه دوم، ملاک‌های خروج از پژوهش عبارت بودند از: اعلام عدم رضایت برای ادامه همکاری، پاسخ دادن به پرسشنامه‌ها به‌طور ناقص و عدم تکمیل دوره آموزشی و بیش از سه جلسه غیبت در جلسات آموزشی. در این پژوهش داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی تجزیه و تحلیل شدند.

ابزارهای سنجش: پرسشنامه قلدری قربانی^۱ (BVQ): الویز این پرسشنامه را در سال ۱۹۸۹ برای بررسی میزان قلدری و قربانی شدن دانش‌آموزان ساخته است. دارای ۳۹ گویه، گویه‌های ۱-۱۲ مربوط به مکان وقوع قلدری، میزان گزارش قلدری، ۱۲-۲۳ مربوط به ارزیابی قربانی، گویه‌های ۲۴-۳۲ مربوط به ارزیابی قلدری است. محققان مختلف ضریب آلفای گویه‌های آن را از ۰/۷۶ تا ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند که نشان‌دهنده همسانی درونی بالای مقیاس است (Zandavanian et al., 2012). الویز هم آلفای کرونباخ را برای زیرمقیاس قربانی و قلدری شدن به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۶ گزارش کرده است (Rezapour et al., 2013). فرم ایرانی این ابزار که میزان مواجهه با انواع مختلف قربانی و قلدری کردن نوجوانان را طی ۲ یا ۳ ماه گذشته در مقیاس لیکرتی شش درجه‌ای می‌سنجد و کسب نمره بالای ۵۰ در گویه‌های قربانی به معنای قربانی شدن است. برای سنجش پایایی مقیاس، روش بازآزمایی استفاده 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 (Badri et al., 2017). در پژوهش حاضر، پایایی کل پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمده است. نمونه‌ای از گویه این پرسشنامه بدین صورت است: او درباره من شایعه پراکنی کرد و سعی کرد تا دیگران از من متنفر باشند.

^۲ Emotional Autonomy Scale

^۳ emotional processing scale

^۱ Bullying Victim Questionnaire

مقیاس را به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۹۲ گزارش دادند. در پژوهش لطفی (2012) پایایی مقیاس براساس روش همسانی درونی با دامنه آلفای کرونباخ ۰/۹۵ و روایی سازه، تأیید و این مقیاس از طریق همبستگی این خرده‌مقیاس‌ها مطلوب گزارش شده است. در پژوهش حاضر، پایایی کل پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمده است. نمونه‌ای از گویه این پرسشنامه بدین صورت است: «احساساتم را در دل نگه می‌دارم» و افراد باید براساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (۱ = کاملاً موافقم تا ۵ = کاملاً مخالفم) به آن پاسخ دهند.

پروتکل مداخله روانشناسی مثبت‌گرا مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش: برای طراحی این برنامه از روش تلفیقی سنتز پژوهشی^۱ با هدف دسترسی به دانش تلفیقی درباره مداخلات روانشناسی مثبت‌گرا مبتنی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری و بخشایش استفاده شد. این روش گاهی معادل فراتحلیل کیفی به کار می‌رود که هدف آن حل تعارضات موجود در ادبیات تحقیق و ترکیب موضوعات اصلی برای آینده است (Cooper and Hedges., 2013). مراحل سنتزپژوهی تحقیق حاضر براساس مدل هفت مرحله‌ای سندلوسکی و بارسو (2003) شامل: ۱- تنظیم پرسش پژوهش؛ ۲- بررسی نظام‌مند متون؛ ۳- جستجو و انتخاب منابع مناسب؛ ۴- استخراج اطلاعات منابع؛ ۵- تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌ها؛ ۶- کنترل کیفیت کدهای استخراجی و ۷- ارائه یافته‌ها است.

پس از مطالعه پیشینه تجربی پژوهش و نیز انجام سنتز روی مطالعات، بسته آموزشی با الهام از رویکرد درمانی الگوهای معرفی‌شده روانشناسی مثبت‌گرا (Rashid and Seligman., 2013)، نظریه گسترش و ساخت^۲ هیجانان مثبت (Fredrickson., 2006) و برنامه آموزش تاب‌آوری هندرسون و همکاران (1997) و با الهام از مدل فرآیندی آموزش بخشایش‌گری اینرایت و همکاران (2007) و مدل خودبخودگی چهار مرحله‌ای اینرایت (2001) و با

در نظر گرفتن مضمون‌های اصلی و فرعی استخراج‌شده از مطالعه منابع مختلف زیر نظر متخصصان طراحی شد. در این راستا بخشی از مداخلات آموزشی مربوط به مضمون‌های آگاهی نسبت به توانمندی‌های خود، مسئولیت‌پذیری و سبک‌های تفکر و آشنایی با خطاهای شناختی که در مداخلات پژوهش حاضر تحت قالب بازسازی شناختی قرار داده شده، منطبق بر مداخلات آموزشی تاب‌آوری هندرسون و همکاران (1997) است. در مداخلات آموزشی برای یادآوری رویدادها و نیز چهارچوب‌دهی مجدد به افکار و جست‌وجوی معنای جدید در زندگی مربوط به مضامین شناختی استخراج‌شده از محتوای آموزش پروتکل درمانی بخشش اینرایت (2007) استفاده شد. در ادامه مداخلات برای تمرکز و پذیرش هیجانان، ابراز خشم و عصبانیت و کار روی آنها تحت قالب کنترل هیجانان از مدل هندرسون و همکاران (1997) بهره گرفته شد. در راستای افزایش خودگویی‌های مثبت و استفاده از توقف فکر، آرام‌سازی و تغییر نگرش، تحت قالب بهبود تفکر خوشبینانه از نظریه گسترش و ساخت هیجانان مثبت (2006) استفاده شد و نیز از حس شفقت، همدلی و مهربانی و تکنیک مواجهه با هیجانان منفی تحت قالب تقویت روابط اجتماعی، طرح‌شده در طرح ۸ جلسه‌ای پروتکل درمانی خود بخشودگی چهار مرحله‌ای اینرایت (2001) استفاده شد. در راستای تقویت حس امید و قدردانی و حق انتخاب تحت قالب سپاسگزاری از محتوای آموزش پروتکل درمانی بخشش اینرایت (2007) استفاده شد.

این برنامه آموزشی مداخله با ترکیب برنامه‌های مداخله تاب‌آوری و بخشش تهیه شده و از روش لاوشه^۳ (1975) برای بررسی روایی محتوایی برنامه استفاده شده است. در این خصوص، به‌منظور به دست آوردن ضریب روایی بسته آموزشی، از ۶ نفر از متخصصان خواسته شد مراحل و محتوای برنامه طراحی‌شده را با

^۱. research synthesis

^۲. broaden-and-build theory

^۳. Lawshe

توجه به مقیاس سه درجه‌ای ضروری (۲)، مفید (۱) و درجه‌بندی آنها ضریب روایی ۰/۷۷ بوده است. برنامه غیر ضروری (۰) درجه‌بندی کنند که حاصل طراحی شده (جدول ۱) به شرح ذیل است.

جدول ۱

برنامه مداخله مثبت گرا مبتنی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری و بخشش برای دانش‌آموزان قربانی (Babri et al, 2023)

Table 1

Positive Intervention Program focused on the Components of Resilience and Forgiveness for Victims Students (Babri et al, 2023)

جلسه	عنوان جلسه	هدف جلسه	شرح جلسه
۱	آشنایی و بیان اهداف و ایجاد ارتباط	۱-انجام پیش‌آزمون و برقراری ارتباط. ۲- توضیح ویژگی‌های قربانیان	۱-آشنایی و برقراری ارتباط. ۲- شرح خصوصیات دانش‌آموزان قربانی و مشکلات آنان. ۳- تشریح برنامه روان‌درمانی مثبت‌گرا و مؤلفه‌های آن. ۴- توضیح تأثیر تاب‌آوری و بخشش در روابط بین‌فردی.
۲	آشنایی با سبک‌های تفکر و بازسازی شناختی	۱- معرفی انواع سبک‌های تفکر. ۲- آشنایی با بازسازی شناختی.	۱- آشنا کردن اعضا با سبک‌های تفکر و تبیینی سلگمن. ۲- آشنایی با اهمیت تفکر و ارتباط تفکر با رفتار و عمل. ۳- ایجاد چارچوب فکر مجدد درباره رنجش. ۴- مرور شناختی اتفاقات و بیان نقاط قوت و ضعف خود در برخورد با خشم. ۵- آشنایی با خطاهای شناختی و جایگزینی افکار منطقی به جای افکار غیرمنطقی.
۳	آشنایی با عواطف و هیجانات	۱-آشنایی با انواع هیجانات و تأثیرات آنان. ۲- آشنایی با نحوه آشکارسازی هیجانات.	۱- به یاد آوردن خاطرات بد و خوب خود و ابزار هیجانات مثبت و منفی. ۲- آشنایی با هیجانات خشم و تظاهرات آن و نحوه کنترل آن. ۳- تقویت نقاط قوت و احساسات و عواطف مثبت. ۴- آموزش نگرش مثبت به خود و دیگران و دلگرم‌سازی خود، آموزش افزایش افکار و خودگویی‌های مثبت از طریق آموزش شیوه توقف فکر، آرام‌سازی و تغییر نگرش‌ها شامل الزام، مهار کردن و مبارزه‌طلبی.
۴	آموزش مفهوم مهربانی و همدلی	۱- تقویت روابط اجتماعی و دوست‌یابی	۱- ایجاد حس شفقت نسبت به افراد دیگر. ۲- آموزش تکنیک‌های همدلی با دیگران و بخشش. ۳- یادآوری خاطرات مهربانی نسبت به اطرافیان.
۵	بیان اهمیت قدردانی و سپاسگزاری و تقویت امیدواری	۱- بررسی هیجانات مثبت در موفقیت و پیشرفت.	۱- بحث درباره اهمیت امید و قدردانی در تجربه شادکامی. ۲- درک نقش خاطرات خوب و بد در زندگی و تهیه دفترچه شکرگذاری و بخشش. ۳- بهبود تفکر خوشبینانه در وقایع تلخ و ارتقای تفکر امیدوارانه. ۴- ایجاد و نگهداری سبک تفکر و تبیینی خوشبینانه.
۶	آموزش رفتارهای اجتماعی و ارتباطی مناسب	۱- افزایش رفتارهای اجتماعی مناسب. ۲- تصریح نقش ارتباط‌های مثبت با دیگران.	۱- یادآوری اهداف رفتن به مدرسه، یادگیری مهارت‌های تحصیلی، تعاملات اجتماعی و حل مسئله و رشد خصوصیات مسئولیت‌پذیری. ۲- آموزش مهارت‌ها اجتماعی به دانش‌آموزان. ۳- پذیرش مسئولیت رفتارهای خود در روابط بین‌فردی و درک سهم خویش در آزار و اذیت دیگران و دیدن تغییرات پس از رنجش از منظری مثبت.
۷	آموزش بخشش خود و دیگران	۱- رشد همدلی. ۲- تصریح اهمیت بخشش در ایجاد عواطف مثبت	۱- توضیح اینکه بخشش مزایای آن چیست؟ وجه تأثیراتی بر عواطف ما می‌گذارد؟ ۲- رفع نقاط ضعف دانش‌آموزان در مواجهه با خشم. ۳- آموزش روش‌های طلب بخشش و عذرخواهی. ۴- آموزش بخشش خود.
۸	آشنایی با حق انتخاب و تصمیم‌گیری	۱- تأکید بر اهمیت نقش آزادی و داشتن حق انتخاب در شیوه زندگی.	۱- در نظر گرفتن بخشش به عنوان یک گزینه و حق انتخاب. ۲- تشویق به متعهد شدن به تصمیمات خود (تصمیم به بخشش). ۳- آموزش رضایت در برابر کمال‌خواهی، یعنی تصمیم به انتخاب خوب.
۹	مرور و جمع‌بندی	۱- جمع‌بندی. ۲- اجرای پس‌آزمون.	۱- جمع‌بندی و اختتام گروه درمانی، اجرای پس‌آزمون.

روش اجرا و تحلیل: بعد از انتخاب نمونه پژوهش، ابتدا مرحله پیش‌آزمون در قالب پرسشنامه قربانی و خودمختاری هیجانی و پردازش عاطفی از آزمودنی‌ها به عمل آمد، سپس ۸ جلسه آموزشی (۴۵ دقیقه‌ای) روانشناسی مثبت‌گرا مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش به مدت دو ماه روی گروه آزمایش اجرا شد و برای گروه کنترل هیچ مداخله‌ای انجام نشد. در پایان جلسات مداخله از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد. داده‌ها با استفاده از

نرم‌افزار SPSS، تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تجزیه و تحلیل شدند و به‌منظور رعایت اخلاق^۱ 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 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 در صورت درخواست، نتایج پژوهش در اتمام در اختیار آنان قرار خواهد گرفت.

یافته‌ها

در این پژوهش، شرکت‌کنندگان از نظر وضعیت تحصیلی (۶۴ درصد) کلاس دهم بودند. میانگین سن افراد گروه آزمایش و کنترل به ترتیب 17 ± 1 و $17 \pm 1/5$ سال بود. از نظر جنسیت در گروه آزمایش ۷ نفر دختر و ۸ نفر پسر و در گروه کنترل ۸ نفر دختر و ۷ نفر پسر شرکت کردند. در جدول ۲ و ۳، آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات خودمختاری هیجانی و پردازش عاطفی دانش‌آموزان قربانی به تفکیک برای گروه آزمایش و کنترل در سه مرحله سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) آورده شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول ۲

شاخص های توصیفی خودمختاری و پردازش عاطفی دانش آموزان قربانی به تفکیک جنسیت برای گروه آزمایش و کنترل

Table 2

Descriptive Indices of the Autonomy and Emotional Processing of Victimized Students Separately Gender for the Experimental and Control Groups

The Experimental and Control Groups															
		پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری									
متغیر	گروه	جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	پیگیری				
خودمختاری	آزمایش	پسران	۴۶/۵۷	۴/۱۹	۵۴/۰۰	۴/۳۲	۵۸/۱۴	۲/۳۴							
		دختران	۴۹/۰۰	۴/۲۴	۵۳/۸۷	۳/۹۷	۶۰/۵۰	۳/۵۸							
	کنترل	پسران	۵۲/۰۰	۲/۷۶	۴۸/۰۰	۳/۹۵	۴۹/۲۸	۲/۷۵							
		دختران	۴۸/۰۰	۵/۲۶	۴۳/۸۷	۱/۸۰	۴۳/۷۵	۶/۸۶							
پردازش عاطفی	آزمایش	پسران	۹۷/۷۱	۲/۶۹	۷۱/۸۵	۳/۰۷	۶۹/۷۱	۳/۸۱							
		دختران	۹۵/۷۵	۴/۵۵	۷۱/۰۰	۲/۵۶	۶۷/۰۰	۲/۷۷							
	کنترل	پسران	۹۸/۷۱	۶/۵۲	۹۵/۱۴	۱/۰۶	۹۲/۰۰	۴/۱۶							
		دختران	۹۵/۸۷	۵/۲۴	۹۴/۲۵	۴/۳۰	۹۱/۸۷	۴/۹۶							

همان طور که در جدول شماره ۲ ملاحظه می شود میانگین نمرات متغیرهای خودمختاری هیجانی و پردازش عاطفی در گروه کنترل در مرحله پیش آزمون و پس آزمون تغییر چندانی نسبت به گروه آزمایش نشان نمی دهد؛ ولی در گروه آزمایش، در متغیر خودمختاری و مؤلفه های آن (فردیت، عدم وابستگی، ایدئال زدایی و پدر و مادر به عنوان افراد عادی) افزایش نمرات در پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون مشاهده می شود و در مرحله پیگیری نیز تداوم دارد و در متغیر پردازش عاطفی و مؤلفه های آن در پس آزمون و پیگیری شرکت کنندگان گروه آزمایش دارای سطح میانگین پایین تری نسبت به شرکت کنندگان گروه کنترل هستند که این به نفع گروه آزمایش است؛ زیرا در مقیاس پردازش عاطفی کاهش میانگین در پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون نشان دهنده استفاده نکردن از سبک های نامناسب پردازش عاطفی است. قبل از اجرای تحلیل واریانس مکرر، نتایج آزمون شاپیرو - ویلک در مؤلفه های متغیرهای خودمختاری و پردازش عاطفی از لحاظ آماری معنادار نبود.

همان طور که در جدول شماره ۲ ملاحظه می شود میانگین نمرات متغیرهای خودمختاری هیجانی و پردازش عاطفی در گروه کنترل در مرحله پیش آزمون و پس آزمون تغییر چندانی نسبت به گروه آزمایش نشان نمی دهد؛ ولی در گروه آزمایش، در متغیر خودمختاری و مؤلفه های آن (فردیت، عدم وابستگی، ایدئال زدایی و پدر و مادر به عنوان افراد عادی) افزایش نمرات در پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون مشاهده می شود و در مرحله پیگیری نیز تداوم دارد و در متغیر پردازش عاطفی و مؤلفه های آن در پس آزمون و پیگیری شرکت کنندگان گروه آزمایش دارای سطح میانگین پایین تری نسبت به شرکت کنندگان گروه کنترل هستند که این به نفع گروه آزمایش است؛ زیرا در مقیاس پردازش عاطفی کاهش میانگین در پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون نشان دهنده استفاده نکردن از سبک های نامناسب پردازش عاطفی است. قبل از اجرای تحلیل واریانس مکرر، نتایج آزمون شاپیرو - ویلک در مؤلفه های متغیرهای خودمختاری و پردازش عاطفی از لحاظ آماری معنادار نبود.

جدول ۳

نتایج تحلیل واریانس آمیخته برای بررسی تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل در خودمختاری با تفکیک جنسیت

Table3

The Results of Mixed Variance Analysis to Investigate the Difference between the Two Experimental and Control Groups in the Autonomy with Gender Separation.

مؤلفه ها	منبع تغییرات	مجموعه مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	p	اتا
خودمختاری (پسران)	زمان	۱۳۷/۲۸	۱	۱۳۷/۲۸	۲۶/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۶۷
	زمان*گروه	۳۵۷/۱۴	۱	۳۵۷/۱۴	۶۵/۳۵	۰/۰۰۱	۰/۸۴
	گروه	۱۰۳/۷۱	۱	۱۰۳/۷۱	۴/۲۶	۰/۰۴	۰/۲۶
	خطا	۶۵/۵۷	۱۲	۵/۴۵			
خودمختاری (دختران)	زمان	۱۰۵/۱۲	۱	۱۰۵/۱۲	۱۱/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۴۵
	زمان*گروه	۴۹۶/۱۲	۱	۴۹۶/۱۲	۵۶/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۸۰
	گروه	۱۰۲۶/۷۵	۱	۱۰۲۶/۷۵	۲۵/۷۰	۰/۰۰۱	۰/۶۴
	خطا	۱۲۳/۷۵	۱۴	۶/۸/۸۳			

و کنترل ناشی از تأثیر متقابل متغیر وابسته است (۰/۶۴) و $\eta^2 = ۰/۷۰$ و $F = ۲۵/۷۰$ و $p = ۰/۰۰۱$. بدین ترتیب مداخله انجام شده بر افزایش خودمختاری دانش آموزان قربانی، هم دختر و هم پسر، تأثیر معنادار دارد. همچنین، اثر گروه در زمان بر متغیر خودمختاری دختران و پسران نیز معنادار است.

نتایج جدول نشان می دهد اثر متغیر مستقل بر متغیر خودمختاری هیجانی در دانش آموزان قربانی قلدری هم دختر و هم پسر معنادار است. در گروه پسران ۲۶ درصد از واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه آزمایش و کنترل ناشی از تأثیر متقابل متغیر وابسته است (۰/۲۶) و $\eta^2 = ۰/۰۴$ و $F = ۴/۲۶$ و $p = ۰/۰۴$. در گروه دختران نیز ۶۴ درصد از واریانس مربوط به اختلاف بین گروه آزمایش

جدول ۴

نتایج تحلیل واریانس آمیخته برای بررسی تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل در پردازش عاطفی با تفکیک جنسیت

Table4

The Results of Mxd Variance Analysis to Investigate the Difference between the Two Experimental and Control Groups in the Emotional Processing with Gender Separation

مؤلفه ها	منبع تغییرات	مجموعه مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	p	اتا
پردازش عاطفی (پسران)	زمان	۲۱۰/۸/۸۹	۱	۲۱۰/۸/۸۹	۱۱۵/۱۸	۰/۰۰۰	۰/۹۰
	زمان*گروه	۷۹۲/۸۹	۱	۷۹۲/۸۹	۴۳/۳۰	۰/۰۰۰	۰/۷۸
	گروه	۲۵۳۰/۳۸	۱	۲۵۳۰/۳۸	۱۶۶/۱۴	۰/۰۰۰	۰/۹۳
	خطا	۲۱۹/۷۱	۱۲	۱۸/۳۱			
پردازش عاطفی (دختران)	زمان	۲۱۴۵/۱۲	۱	۲۱۴۵/۱۲	۱۴۹/۵۹	۰/۰۰۰	۰/۹۱
	زمان*گروه	۱۲۲۵/۱۲	۱	۱۲۲۵/۱۲	۸۵/۴۳	۰/۰۰۰	۰/۸۵
	گروه	۳۱۰۴/۰۸	۱	۳۱۰۴/۰۸	۹۵/۸۹	۰/۰۰۰	۰/۸۷
	خطا	۸۸/۸۳	۱۴	۱۴/۳۳			

همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده است اثر گروه (آزمایش و کنترل) بر متغیر پردازش عاطفی دانش‌آموزان قربانی پسران معنادار است و ۹۳ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه آزمایش و کنترل ناشی از تأثیر متقابل متغیر وابسته است ($\eta^2 = 0/93$ و $F = 95/89$ و $p = 0/00$). نتایج آزمون بونفرونی برای بررسی پایداری آموزش روانشناسی مثبت‌گرا مبتنی بر مؤلفه‌های تاب آوری و بخشش بر خودمختاری و پردازش عاطفی دانش‌آموزان قربانی به تفکیک جنسیت در جداول زیر نشان داده شده‌اند.

جدول ۵

نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه میانگین‌های افتراقی نمره‌های خودمختاری و پردازش عاطفی

Table 5

The Results of Benferoni's Rost Hoc Test to Compare the Differential Means of Autonomy and Emotional Processing

متغیر	جنسیت	گروه (I)	گروه (J)	تفاوت میانگین (J-I)	خطاهای استاندارد	P
خودمختاری	پسران	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱/۰۰	۰/۷۲	۰/۱۷
		پیگیری		-۴	۰/۶۷	۰/۰۰
دختران	پیش‌آزمون	پس‌آزمون		۱۳/۹۰	۰/۸۸	۰/۰۰
		پیگیری		۱۶/۸۳	۱/۰۱	۰/۰۰
پردازش عاطفی	پسران	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۱۴/۷۱	۱/۵۰	۰/۰۰
		پیگیری		۱۷/۳۵	۱/۶۱	۰/۰۰
دختران	پیش‌آزمون	پس‌آزمون		۱۳/۱۸	۱/۰۶	۰/۰۰
		پیگیری		۱۶/۳۷	۱/۳۳	۰/۰۰

جدول ۵ نتایج آزمون تعقیبی جهت مقایسه میانگین‌های افتراقی نمره‌های خودمختاری هیجانی و پردازش عاطفی را به تفکیک جنسیت نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود بین خودمختاری هیجانی و پردازش عاطفی دختران و پسران در پس‌آزمون و دوره پیگیری تفاوت معنی‌دار وجود داشت ($p < 0/05$). بنابراین فرضیه اول، ثبات نتایج مداخله تأیید می‌شود.

بحث

هدف از پژوهش حاضر، اثربخشی برنامه مداخله مثبت‌گرا مبتنی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری و بخشش در خودمختاری هیجانی و پردازش عاطفی دانش‌آموزان قربانی قلدری بود. نتایج نشان داد مداخله مثبت‌گرا مبتنی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری و بخشش موجب افزایش

خودمختاری هیجانی و استقلال عاطفی دانش‌آموزان قربانی قلدری می‌شود. یافته فوق با پژوهش‌های مشابه نزدیک به موضوع (Adediran, 2021; Shahbazzadegan et al., 2013; Rivera et al., 2024; Safara & Moazzamabadi, 2016) هماهنگ است. در تبیین این یافته باید به این نکته اشاره کرد که بیان تجارب مثبت و خوب خود و دریافت بازخورد از سایر اعضا، از قوی‌ترین مراحل روش مثبت‌نگر در شناخت توانایی‌ها است که در افزایش خودکارآمدی و خودباوری نقش دارد. در تکلیفی از نوجوانان خواسته شد تا نقاط مثبت، موفقیت‌ها و استعدادهای خود را ثبت کنند و به‌نوعی خود را بازبینی کنند. وقتی فرد نسبت به استعدادهای و موفقیت‌های خودش آگاه می‌شود، این امر باعث می‌شود به راحتی تسلیم دیگران نشود، به

داشته‌های خودش تکیه کند، ابتکار عمل به خرج دهد، لیاقت و قدرت به دست آورد، حس خودکم‌بینی فرد نسبت به خودش کم می‌شود، اشتغال‌های ذهنی منفی، کم می‌شود و نسبت به خود حس خوبی پیدا می‌کند. ممکن است در فعالیت‌های بیشتری شرکت کند. پس نگرش دیگران نسبت به او تغییر می‌کند و با او بهتر رفتار می‌کنند؛ در نتیجه، احساس ارزشمندی می‌کند و این همان چیزی است که باعث افزایش خودمختاری عاطفی در فرد می‌شود. علاوه بر این، یکی از آموزش‌های استفاده‌شده در مداخله روانشناسی مثبت‌گرا، آموزش حق انتخاب و تصمیم‌گیری است. بدیهی است این مداخله نقاط قوت فرد را به او گوشزد و او را متوجه توانمندی‌های خود می‌کند و در نتیجه، نگرش مثبت شخص به خود و گذشته‌اش که یکی از عوامل خودمختاری است، افزایش پیدا می‌کند و منجر به کاهش مشکلات رفتاری مانند رفتارهای قانون‌شکنانه و انتقام‌جویانه می‌شود (Safara & Moazzamabadi, 2016).

به‌طور کلی، نتایج پژوهش حاضر تأییدی بر نظریه بخشش انرایت است که در آن بخشش نه به‌صورت لطف کردن در حق فرد خطا کار، به‌منظور یاری کردن فرد رنجیده به رهاسازی آزرده‌گی هیجانی، در جهت بهبود روابط خود در اجتماع است. بخشش، به افراد می‌آموزد تا با آزادساختن خشم به شیوه سازنده و بررسی دلایل وقوع رنجش، سهم خود فرد در وقوع رویدادها را بررسی کند و تغییرات هیجانی، شناختی و رفتاری را در خود به وجود آورند و همچنین، با کاهش احساسات منفی موجب تعاملات اجتماعی مثبت و افزایش سطح کیفیت زندگی شوند. نتایج این پژوهش نشان داد بخشش با آثار استرس و هیجان‌های منفی مقابله می‌کند و چهارچوب شناختی و رفتاری افراد را گسترش می‌دهد و فنون انطباقی جدیدی را ایجاد می‌کند؛ در نتیجه، باعث می‌شود افراد درباره‌ی اشتباهات

خود با دیگران، به نشخوار ذهنی نپردازند و سعی کنند با رنجش‌های خود به شیوه منطقی برخورد و آنها را حل و فصل کنند. به‌عبارتی، آموزش بخشایش به افراد می‌آموزد تا با آزادساختن خشم به شیوه سازنده، بررسی دلایل وقوع رنجش، بررسی سهم خود فرد در وقوع رویداد، تغییرات هیجانی، شناختی و رفتاری را در خود به وجود آورند و همچنین، با کاهش احساسات منفی موجب تعاملات اجتماعی مثبت و افزایش سطح کیفیت زندگی شوند (Namani et al., 2019).

در تبیینی دیگر می‌توان به نظریه خودتعیین‌گری^۱ رایان و دسی (2000) اشاره کرد. این نظریه بیان می‌کند ارضای نیازهای اساسی ارتباط، خودمختاری و شایستگی سه عامل مهم برای بهزیستی روانشناختی مثبت در قربانیان قلدری است (Samara et al., 2021). مطابق با توضیحات ارائه‌شده، آموزش روانشناسی مثبت‌گرا و مؤلفه‌های آن از جمله بخشایش‌گری می‌تواند با ارتقای توانایی فرد در تنظیم احساسات منفی و تسهیل و راه‌اندازی مجموعه‌ای از هیجانات مثبت، جهت‌گیری ایمنی نسبت به صدمات و آسیب‌های گذشته ایجاد کند (Wenzel et al., 2017)؛ در نتیجه، هر سه نیازهای بنیادین قربانیان قلدری، به‌واسطه آموزش روانشناسی مثبت‌گرا با بهبود روابط بین‌فردی (نیاز به ارتباط) و خودمختاری حاصل می‌شود (Samara et al., 2021). ریورا و همکاران (2024) نیز در مطالعات خود گزارش کردند روانشناسی مثبت‌گرا موجب بازسازی ادراکات ما از شادی، رویه‌ها و گفتمان و اقدامات زندگی روزمره می‌شود؛ این همان چیزی است که ما را قادر می‌سازد تا فردی مولد و فعال باشیم و بتوانیم با کمال‌خواهی، یعنی تصمیم به انتخاب خوب و خودمختاری باعث افزایش بهزیستی روانشناختی شویم.

¹. Self-determination theory

فلمینگ (2009) نشان داد افراد آگاه به روانشناسی مثبت‌گرا هنگام استرس کمتر از راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی استفاده می‌کنند و بیشتر از راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار و مثبت سود می‌برند.

با این حال، برخی پژوهشگران در تحقیقات خود گزارش کرده‌اند هیچ راه‌حل آسانی برای مقابله با مشکل قربانی و قلدری در مدارس وجود ندارد و رویکردهای آموزشی کوتاه‌مدت تأثیر کمی بر رفتار قلدری دارند؛ زیرا نوجوانان، کمتر به ایده و قوانین معرفی‌شده از بزرگسالان پاسخ می‌دهند (Hunt, 2007; Stevens et al., 2000).

از محدودیت‌های این پژوهش، ارزیابی متغیرهای پژوهش از طریق پرسشنامه بود. همچنین، این پژوهش تنها روی دانش‌آموزان متوسطه دوم انجام شد و نمونه محدود به دانش‌آموزان دوره متوسطه شهرستان بستان آباد بود؛ بنابراین، در تعمیم نتایج باید جانب احتیاط را در نظر گرفت. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، مشابه این پژوهش در شهرهای دیگر و در سایر دوره‌های تحصیلی و با استفاده از سایر روش‌های تکمیلی برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شود و نتایج آن با یافته‌های این پژوهش مقایسه شوند.

نتایج حاکی از اثربخشی مداخله روانشناسی مثبت‌گرا مبتنی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری و بخشش بر خودمختاری و پردازش عاطفی دانش‌آموزان قربانی بود؛ در نتیجه، این رویکرد قابلیت کاربرد در مراکز و کلینیک‌های خدمات روانشناختی و مدارس را دارد؛ بنابراین، مشاوران و معلمان می‌توانند از این رویکرد برای بهبود ویژگی‌های روانشناختی افراد قربانی استفاده کنند.

علاوه بر این، نتایج پژوهش نشان داد مداخله مثبت‌گرا مبتنی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری و بخشش بر پردازش عاطفی دانش‌آموزان قربانی قلدری مؤثر بوده است؛ نتایج این پژوهش با نتایج تحقیقات (Jowkar et al., 2019; Giordino et al., 2019; Dabiri et al., 2014; Chang et al., 2023; Watson et al., 2021) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت از آنجا که هیجانات سیستم‌های پیچیده‌ای هستند که ارگانیزم را برای پاسخ‌دهی به محرک‌ها و چالش‌های محیطی آماده می‌سازند و تا اندازه‌ای حالت‌های عاطفی ذهن هستند، به‌طور کلی توانش‌های هیجانی در تشخیص پاسخ‌های هیجانی مناسب برای مواجهه با رویدادهای روزمره، گسترش دامنه بینش و ایجاد نگرش مثبت درباره وقایع و هیجانات، نقش مؤثری دارند. اگرچه ماهیت آشفتگی هیجانی در اختلالات مختلف به‌صورت متفاوتی بروز می‌کند، اغلب اشکال آسیب‌شناسی روانی، منعکس‌کننده اختلال در برخی از حوزه‌ها همانند پردازش هیجانی و پاسخ‌دهی هیجانی است؛ بنابراین، افرادی که توانایی پردازش هیجانی بالاتری دارند، در مقایسه با افرادی که قادر به پردازش هیجانی مناسب نیستند، از عملکرد مناسب‌تری برخوردارند. به عبارتی، این مداخله کمک می‌کند فرایندهای شناختی ناسازگار که ناخواسته حالت‌های خلقی منفی را حفظ می‌کنند، تغییر کنند که این تغییر باعث کاهش نگرش منفی و حالت‌های هیجانی منفی مانند اضطراب، افسردگی و بی‌ثباتی عاطفی در افراد می‌شود (van Dijk et al., 2023)؛ بنابراین، آموزش روانشناسی مثبت‌گرا برای دانش‌آموزان قربانی کمک می‌کند تا از طریق بازسازی شناختی، احساسات و نشانه‌های روانشناختی خود را پذیرفته و توجه و حساسیت بیش از حد خود را نسبت به نشانه‌های آن کم کنند (Taheri et al., 2020). مطالعه کواوسکی و

سپاسگزاری

بدین وسیله از تمامی شرکت کنندگان در این مطالعه تشکر و قدردانی می‌شود. در مقاله حاضر هیچ تعارض منافی وجود ندارد.

منابع

راهنمایی. ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیت‌ها،

(۴)، ۲۱۲-۲۲۱. <https://sid.ir/paper/248056/fa>

زندوانیان، احمد، دریپور، الهه، و جباری‌فر، تقی (۱۳۹۲).

رابطه جو مدرسه و زورگویی دانش‌آموزان دبیرستانی

شهر یزد. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز،

۲۰(۲)، ۶۲-۴۵. <http://magiran.com/p1706494>

سامانی، سیامک، و رضویه، اصغر (۱۳۸۰). رابطه

همبستگی خانوادگی و استقلال عاطفی با مشکلات

عاطفی. پژوهش در سلامت روانشناختی، ۱۱(۱)،

۳۰-۳۷. <https://sid.ir/paper/133980/fa>

صف‌آرا، مریم، و معظم‌آبادی، محبوبه (۱۳۹۶). اثربخشی

آموزش مثبت‌اندیشی بر کاهش زورگویی و افزایش

استقلال عاطفی نوجوانان شهر طبرس. مطالعات

روانشناسی بالینی، ۸(۱۲۹)، ۱۶۳-۱۸۱.

https://jcps.atu.ac.ir/article_8319.html

لطفی، صدیقه، ابوالقاسمی، عباس، و نریمانی، محمد

(۱۳۹۲). مقایسه پردازش هیجانی و ترس از ارزیابی‌های

مثبت و منفی در زنان دارای فوبی اجتماعی و زنان

عادی. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی،

۱۴(۳)، ۱۰۱-۱۱۱. <https://sid.ir/paper/163965/fa>

مهرپور، آناهیتا، و محمدی، نوراله (۱۳۹۴). انطباق

ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودمختاری هیجانی:

مقایسه دو الگوی متفاوت. فصلنامه شخصیت و

تفاوت‌های فردی، ۴(۷)، ۶۵-۹۰.

<https://sid.ir/paper/249743/fa>

بدری گرگری، رحیم، حسینی، سیدعدنان، هاشمی،

تورج، و میرنسب، میرمحمود (۱۳۹۷). طراحی

برنامه آموزشی ضد قلدری تلفیقی و تعیین

اثربخشی آن بر کاهش قربانی‌شدن دانش‌آموزان

دوره اول متوسطه. نشریه علمی آموزش و

ارزشیابی، ۱۱(۴۱)، ۸۱-۵۵.

https://journals.iau.ir/article_541310.html

بدری گرگری، رحیم، نعمتی، شهرزاد، ادیب، یوسف،

و کاظمی، سپیده (۱۴۰۳). اثربخشی مداخله مبتنی

بر تاب‌آوری و بخشش بر تحریک‌پذیری و رفتار

یادگیری در قربانیان قلدری. مطالعات روانشناسی،

۲۰(۲)، ۷-۲۲.

<https://doi.org/10.22051/psy.2024.46838.2949>

حسینی، محمد، اصغری، مهسا، کاظم‌زاده بیطالی،

مهدی، و عبدلی سلطان احمدی، جواد (۱۳۹۵).

نقش حمایت اجتماعی مدارس بر رضایت از

زندگی دانش‌آموزان: آزمون نقش میانجی رضایت

از مدرسه، شایستگی تحصیلی و خودکارآمدی

عمومی. روانشناسی مدرسه، ۵(۴)، ۳۱-۵۱.

https://jps.uma.ac.ir/article_510.html

دبیری، سولماز، بیرامی، منصور، هاشمی نصرت‌آباد،

تورج، و بدری گرگری، رحیم (۱۳۹۵). اثربخشی

آموزش کفایت اجتماعی مبتنی بر مدل فلتر بر

تاب‌آوری میزان قربانی‌شدن دانش‌آموزان قربانی

قلدری. پژوهش‌های مشاوره، ۱۵(۵۹)، ۱۱۹-۱۴۰.

<https://doi.org/10.22054/jcps.2016.4555>

رضاپور، میثم، سوری، حمید، و خداکریم، سهیلا (۱۳۹۲).

روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس‌های ارتکاب زورگویی

و قربانی‌شدن پرسشنامه زورگویی الویز در مدارس

References

- Adediran, A. O. (2021). Cyberbullying in Nigeria: Examining the adequacy of legal responses. *International Journal for the Semiotics of Law-Revue internationale de Sémiotique juridique*, 34(4), 965-984. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11196-020-09697-7>
- Assarzagdegan, M., & Raeisi, Z. (2019). Effectiveness of positive psychology training on psychological well-being and its dimensions among patients with type II

- and depressive symptoms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 101516.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101516>
- Chang, E. C., & Caino, P. C. (2024). Examining the integrated broaden-and-build model of positive emotions involving hope in a community sample of Argentinian adults: A selective test among victims of interpersonal aggression. *Personality and Individual Differences*, 216, 112419.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112419>
- Cooper, H. & Hedges, L. V. (2009). Research synthesis as a scientific process. The handbook of research synthesis and metaanalysis, Second edition. Russell sage foundation
- Dabiri, S., Bayrami, M., Hashemi Nosratabad, T., & Badri Gargari, R. (2015). The Effectiveness of Social Competence Training based on Felner Model on Social Adjustment of Students Being Bullying Victims, with Regards to the Type of Social Goal Orientation. *Counseling Research*, 15(59), 119-140. [In Persian]
<https://doi.org/10.22054/jcps.2016.4555>
- Enright RD, Knutson JA, Holter AC, Baskin T, Knutson C. (2007). Waging peace through forgiveness in Belfast, Northern Ireland II: educational programs for mental health improvement of children. *Journal of Research in Education*. 17(1):63 -78.
<https://internationalforgiveness.com/wp-content/uploads/2021/10/Journal-of-Research-in-EducationAugust2007-Latest.pdf>
- Fredrickson, B. L. (2006). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention and Treatment*, 3(1), 313-323.
<http://gateway.tx.ovid.com/gw2/ovidweb.cgi>
- García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., & Parra-Pérez, L. G. (2020). The effects of forgiveness, gratitude, and self-control on reactive and proactive aggression in bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 5760.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17165760>
- Ghobari Bonab, B., Khodayarifard, M., Geshnigani, R.H., Khoei, B., Nosrati, F., Song, M.J., y Enright, R.D. (2020). Effectiveness of forgiveness education with adolescents in reducing anger and ethnic prejudice in Iran. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 846–860. [In Persian]
<https://doi.org/10.1037/edu0000622>
- diabetes. *Journal Diabetes Nurs.* 2019; 7 (2) :793-808. [In Persian].
<http://jdn.zbmu.ac.ir/article-1-351-en.html>
- Badri, R., Adnan, H., Hashemi, T., & Mirnansab, M. M. (2017). Designing the Integrated Anti-Bullying Program and Determination of Its Effectiveness in Reducing of Victimization of Middle School Students. *Scientific Journal of Education and Evaluation*. 11(41), 55-81. [In Persian].
https://journals.iau.ir/article_541310.html
- Badri, R., Nemati, Sh., Adib, Y., and Kazemi, S. (2023). The effectiveness of intervention based on resilience and forgiveness on irritability and learning behavior in bullying victims. *Psychological Studies*. 20(2), 7-22. [In Persian] doi: 10.22051/psy.2024.46838.2949
- Baker R, Thomas S, Thomas PW, Gower P, Santonastaso M, Whittlesea A. (2010). The Emotional Processing Scale: scale refinement and abridgement (EPS-25). *Journal of Psychosomatic Research*. 68(11):83-8.
<https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.07.007>
- Bonassi, A., Cataldo, I., Gabrieli, G., Tandiono, M., Foo, J. N., Lepri, B., & Esposito, G. (2022). The Interaction between Serotonin Transporter Allelic Variation and Maternal Care Modulates Instagram Sociability in a Sample of Singaporean Users. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5348.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19095348>
- Bonilla-Santos, G., Gantiva, C., González-Hernández, A., Padilla-García, T., & Bonilla-Santos, J. (2022). Emotional processing in bullying: an event-related potential study. *Scientific Reports*, 12(1), 1-8.
<https://doi.org/10.1038/s41598-022-12120-9>
- Catone, G., Senese, V. P., Pisano, S., Siciliano, M., Russo, K., Muratori, P., & Broome, M. R. (2020). The drawbacks of Information and Communication Technologies: Interplay and psychopathological risk of nomophobia and cyber-bullying, results from the bullying and youth mental health Naples study (BYMHNS). *Computers in Human Behavior*, 113, 106496.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106496>
- 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

- 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>
- Liu, J., Li, D., Jia, J., Liu, Y., Lv, Y., & Zhai, B. (2023). Peer victimization and subjective well-being among Chinese adolescents: moderated mediation by forgiveness and self-esteem. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(11-12), 7355-7382. <https://doi.org/10.1177/0886260522114572>
- Lotfi, P., Abolghasemi, A., & Narimani, M. (2012). A Comparison of Emotional Processing and Fear of Positive/negative Evaluations in Women with Social Phobia and Normal Women. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 14(3), 101-111. [In Persian] <https://sid.ir/paper/163965/fa>
- Manoli, A., Wright, L. C., Shakoor, S., Fisher, H. L., & Hosang, G. M. (2023). The association between childhood bullying victimisation and childhood maltreatment with the clinical expression of bipolar disorder. *Journal of Psychiatric Research*, 158, 226-230. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2022.12.039>
- McKinley, C. E. (2023). Patriarchal Gender Roles: Interconnections with Violence, Historical Oppression, and Resilience. In *Understanding Indigenous Gender Relations and Violence: Becoming Gender AWake* (pp. 127-136). Cham: Springer International Publishing. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-18583-0_11
- Mehrpour, A., & Mohammadi, N. A. (2014). Psychometric Properties of the Emotional Autonomy scale: Comparing Two Theoretical Models. *Personality and Individual Differences Quarterly*, 4(7), 65-90. (In Persian). <https://sid.ir/paper/249743/fa>
- Namani, E., & Bagherian Kakhki, M. (2019). Mediating role of psychological security in the relationship between optimism and self-compassion with psychological well-being in veterans' spouses. *Iranian Journal of War and Public Health*. 11(2), 101- 108. [In Persian] <http://ijwph.ir/article-1-783-en.html>
- Nie, W., Gao, L., & Cui, K. (2022). Bullying victimization and mental health among
- Giordano, F., Ragnoli, F., Bruno, F. B., & Boerchi, D. (2019). Testing Assisted Resilience Approach Therapy (ARAT) with children victims of violence. *Children and Youth Services Review*, 96, 286-293. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.050>
- Gupta, R., & Bakhshi, A. (2018). Workplace bullying and employee well-being: A moderated mediation model of resilience and perceived victimization. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 33(2), 96-115. <https://doi.org/10.1080/15555240.2018.1464929>
- Hasani, M., Asghari, M., Kazemzadehbeytali, M., & Abdoli Sultanahmadi, J. (2015). The role of social support in life satisfaction of students: Examining the mediating role of school satisfaction, academic competency and self-efficacy. *School Psychology*, 5(4), 31-51. [In Persian]. https://jssp.uma.ac.ir/article_510.html
- Himachi M, Hashiro M, Miyake R. (2018). Differences in processing of emotional faces by avoidance behavior: In the case of university students with acne. *Journal of Psychosomatic Research*. 2018,1;109:108. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2018.03.070>
- Handersoon, D ., Milesteen, J. (1997). Resilience Giving children the skills to bounce back. *Journal Edu Health*, 1(5), 23-125. <https://doi.org/10.1080/19875840.2018.1464929>
- Hunt, C. (2007). The Effect of an Education Program on Attitudes and Beliefs about Bullying and Bullying Behaviour in Junior Secondary School Students. *Child and Adolescent Mental Health*, 12(1), 21-26. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2006.00417.x>
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., Hayat, A. (2014). Academic resilience in education: The role of achievement goal orientations. *Journal of Advances in Medical Professionalism*, 2(1), 33-38. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4235534>
- Kocovski NL, Fleming JE, Rector NA. (2009). Mindfulness and acceptance -based group therapy for social anxiety disorder: An open trial. *Cognitive and Behavioral Practice*, 16(3), 276 -89. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2008.12.004>

- Psychological Health Research*, 1(1), 30-37. [In Persian] <https://sid.ir/paper/133980/fa>
- Samara, M., Da Silva Nascimento, B., El-Asam, A., Hammuda, S., & Khattab, N. (2021). How can bullying victimisation lead to lower academic achievement? A systematic review and meta-analysis of the mediating role of cognitive-motivational factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2209. <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/5/2209>
- Seon, Y., & Smith-Adcock, S. (2023). Adolescents' Meaning in Life as a Resilience Factor Between Bullying Victimization and Life Satisfaction. *Children and Youth Services Review*, 106875. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2023.106875>
- Shahbazzadegan, B. Samadzadeh, M. & Abbasi, M. (2013). The Relationship Between Education of Emotional Intelligence Components and Positive Thinking with Mental Health and Self-efficacy in Female Running Athletes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 667-671. [In Persian]. DOI:10.1016/j.sbspro.2013.06.126
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 195-210. <https://doi.org/10.1348/000709900158056>
- Steinberg, L., & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 841-851. <https://doi.org/10.2307/1130361>
- Sechi, C., Cabras, C., & Sideli, L. (2023). Cyber-victimisation and cyber-bullying: the mediation role of the dispositional forgiveness in female and male adolescents. *Journal of Beliefs & Values*, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2023.106875>
- Taheri, A. A., Foroughi, A. A., Mohammadian, Y., Ahmadi, S. M., Heshmati, K., Hezarkhani, L. A., & Parvizifard, A. A. (2020). The effectiveness of acceptance and commitment therapy on pain acceptance and pain perception in patients with painful diabetic neuropathy: a randomized controlled trial. *Diabetes Therapy*, 11(8), 1695-1708. [In Persian] <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32533548/>
- migrant children in urban China: a moderated mediation model of school belonging and resilience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7135. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127135>
- Ran, H., Yang, Q., Fang, D., Che, Y., Chen, L., Liang, X., ... & Xiao, Y. (2023). Social indicators with serious injury and school bullying victimization in vulnerable adolescents aged 12-15 years: Data from the Global School-Based Student Survey. *Journal of Affective Disorders*, 324, 469-476. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.12.094>
- Rashid, T., & Seligman, M. E. P. (2014). Positive psychotherapy: A treatment manual. *Research and Therapy*, 49(1), 855-91. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-699097_33782
- Rezapour, M., Suri, H., and Khodakarim, S. (2012). Psychometrics of the Farsi version of bullying perpetration and victimization scales of Alvius bullying questionnaire in middle schools. *Safety Promotion and Injury Prevention*. 1(4), 212-221. [In Persian] <https://sid.ir/paper/248056/fa>
- Rivera, A. R., Gálvez-Mozo, A., & Tirado-Serrano, F. (2024). The imperative of happiness in positive psychology: Towards a psychopolitics of wellbeing. *New Ideas in Psychology*, 72, 101058. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2023.101058>
- Safara, M., & Moazzamabadi, M. (2016). Effectiveness of Positive Thinking on Reducing Bullying and Increasing Emotional Independence Adolescents in Tabas. *Studies in Clinical Psychology*, 8(129), 163-181. (In Persian). https://jcps.atu.ac.ir/article_8319.html
- Saklofske, D. H., Plouffe, R. A., Wilson, C. A., & Prince-Embury, S. (2023). Assessing resiliency in children and young adults: constructs, research, and clinical application. In *Handbook of Resilience in Children* (pp. 251-267). Cham: Springer International Publishing. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-14728-9_13
- Samani, S., & Razavieh, A. (2010). The relationship between family cohesion and emotional autonomy on emotional problems,

- bullying victimization: associations with internalizing problems and out-of-home care. *Child Abuse & Neglect*, 135, 105970. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105970>
- Wu, W., Guo, Z., Li, S., Tu, F., Wu, X., Ma, X., ... & Zeng, Y. (2022). The influence of parental autonomy support on cyberbullying victimization of high school students: A latent moderation analysis. *Acta Psychologica*, 230, 103739. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103739>
- Zhang, Y., & Chen, J. K. (2023). Emotional intelligence and school bullying victimization in children and youth students: a meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4746. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064746>
- Zandavanian, A., Daryapour, A., & Jabarifar, T. (2012). The relationship between school climate and bullying behavior in high school students of Yazd. *Journal of Educational Sciences of Shahid Chamran University of Ahvaz*, 20th year, number 2, 45-62. [In Persian] <http://magiran.com/p1706494>
- Zhou, Y., Li, J., Li, J., Wang, Y., & Li, X. (2024). Latent profiles of bullying perpetration and victimization: gender differences and family variables. *Child Abuse & Neglect*, 149, 106682. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.106682>
- van Dijk, A., Brummelman, E., & de Castro, B. O. (2023). "I'm not here to push you." raising adolescents' treatment engagement via autonomy support. *Behaviour Research and Therapy*, 104304. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2023.104304>
- 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>
- Watson, H., Todorov, N., & Rapee, R. M. (2021). Healing from Bullying in Early Adolescent Boys: The Positive Impact of Both Forgiveness and Revenge Fantasies. *Journal of School Violence*, 20(2), 139-152. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1858425>
- 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>
- Whitney, I., & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25. <https://doi.org/10.1080/0013188930350101>
- Wiemann, A. K., Werner, A., Konrad, K., Niestroj, S. C., Steden, S., & Lohaus, A. (2023). Lifetime poly-victimization and later