



Positive Psychology Research

Positive Psychology Research

E-ISSN: 2476-3705

Vol. 12, Issue 1, No.45, 2026, P:1-22

Received: 06/05/2026 Accepted: 12/09/2026

Research Article

The Effect of Forgiveness Program on Psychological Distress and Academic Emotions in Female Students Who Are Victims of Bullying

Shahrooz Nemati^{ID*}: Professor, Department of Educational Sciences, School of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran
sh.nemati@tabrizu.ac.ir

Rahim Badri Gargari^{ID}: Professor, Department of Educational Sciences, School of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran
badri_rahim@yahoo.com

Hamdullah Habibi: Associate Professor of Educational Sciences, School of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran
hamdullahhabibi@yahoo.com

Mina Sabahi^{ID}: Ph.D. Student of educational Psychology, Department of Educational Sciences, School of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran
mina.saba62@yahoo.com

Abstract

The aim of this study was to evaluate the effectiveness of a forgiveness program on psychological distress and academic emotions in Bullying victimized students. This research employed a quasi-experimental design with pretest–posttest–follow-up and a control group. A sample of 30 female secondary school students experiencing bullying in Tabriz (academic year 2025-2026) was recruited via purposive sampling. These participants were then randomly allocated into experimental and control groups of 15-subjects each. The research instruments included Bully/Victim Questionnaire, Psychological Distress Scale, and Academic Emotions Questionnaire. A pretest was administered to both groups. The experimental group then received forgiveness training in ten 50-minute sessions held weekly over two and a half months. After the sessions were completed, the posttest was administered, and one month later the follow-up assessment was conducted. Data were analyzed using repeated-measures analysis of variance. The results indicated that forgiveness training significantly reduce psychological distress in the experimental group, and this reduction remain stable through the follow-up phase. The training also increase positive academic emotions and decrease negative academic emotions in the experimental group, with these changes remain stable at follow-up. The forgiveness training program can be used to reduce psychological distress and negative academic emotions and to increase positive academic emotions among students who are victims of bullying.

Keywords: female senior high school students (second level), victims of bullying, psychological distress, academic emotions, forgiveness program.

*. Corresponding author



Introduction

School bullying victimization occurs when an individual experiences harassment resulting from pressures, abuse, and negative behaviors inflicted by others (Manoli et al., 2023). The psychological burden of such victimization leads to psychological distress in victimized students (Han et al., 2025) and directly affects their academic emotions (Ajibewa et al., 2025; Rueda et al., 2022). Although forgiving bullying is challenging, it is crucial for victimized students in schools to learn the process of forgiveness. Forgiveness involves the reduction of negative emotions toward the offender, a decrease in the motivation for revenge or avoidance, and an increase in benevolent motivation (Barcaccia et al., 2018; Skalski Bednarz et al., 2024). Therefore, this study aimed to investigate the effectiveness of forgiveness training on psychological distress and academic emotions in bullying victims.

Method

The study employed a quasi-experimental design with a pretest posttest follow-up control group. The target population consisted of all female students who were victims of bullying in secondary schools in District 5 of Tabriz City during the 2025-2026 academic year. Thirty participants were selected via purposive sampling and randomly assigned to either an experimental ($n=15$) or a control group ($n=15$). Participants completed the Bullying Victimization, Psychological Distress, and Academic Emotions questionnaires at three time points (pretest, posttest, and follow-up). The experimental group received 10 sessions of forgiveness training, conducted once a week for 50 minutes each, over a period of two and a half months. Data were analyzed using repeated measures analysis of variance (ANOVA).

Findings

The majority of students in both experimental and control groups were 16 years old and in the tenth grade. Prior to the main analysis, the

assumptions for repeated measures ANOVA were examined. The normality of variable distributions was confirmed using the Kolmogorov-Smirnov test ($p > 0.05$). Baseline equivalence between the experimental and control groups was verified via one-way ANOVA ($p > 0.05$). Homogeneity of variance was confirmed by Levene's test ($p > 0.05$), and the equality of covariance matrices was supported by Box's M test ($p > 0.05$). However, Mauchly's test of sphericity indicated that the assumption of sphericity was violated for the variables; consequently, the Greenhouse-Geisser correction was applied.

The results supported the study hypotheses:

1. Forgiveness training was effective in reducing psychological distress ($F = 19.377, p < 0.001, \eta^2 = 0.983$).
2. Forgiveness training was effective in enhancing positive academic emotions ($F = 16.144, p < 0.001, \eta^2 = 0.962$).
3. Forgiveness training was effective in reducing negative academic emotions ($F = 12.997, p < 0.001, \eta^2 = 0.918$).

Post-hoc Bonferroni tests indicated that posttest and follow-up mean scores were significantly improved compared to pretest scores ($p < 0.05$) for all three variables, confirming the effectiveness of the intervention.

Conclusion

This study aimed to investigate the effectiveness of forgiveness training on psychological distress and academic emotions among bullying victims. The findings demonstrated that forgiveness training significantly reduced psychological distress in bullied students. This result is consistent with previous research, including studies by Amooyee et al. (2024), Li et al. (2020), Molinero et al. (2024), Kim et al. (2022), and Barcaccia et al. (2018). This finding can be explained through the Stress Coping Model, which conceptualizes forgiveness as an emotion-focused coping strategy that mitigates psychological distress through the cognitive

reappraisal of harm ([Skalski Bednarz et al., 2024](#)). Furthermore, the results indicated that forgiveness training increased positive academic emotions and decreased negative academic emotions. Although direct research regarding the effectiveness of forgiveness training specifically on academic emotions was limited, these findings align indirectly with the results of Taplia et al. ([2025](#)), Molinero et al. ([2024](#)), Kim et al. ([2022](#)), Barcaccia et al. ([2018](#)), Badri-Gregori et al. ([2024](#)), Nemati et al. ([2024](#)), and Mohammadi et al. ([2021](#)). The findings can be interpreted by noting that forgiving others is associated with improved psychological functioning ([Gencoglu et al., 2018](#)); it enables bullying victims to experience a sense of agency, flourishing, and increased engagement in the learning environment, ultimately leading to greater enjoyment of the school climate and more positive emotions ([Bonete et al., 2025](#)). Additionally, forgiveness is strongly correlated with anger management ([Barcaccia et al., 2018](#)), which helps victimized students better regulate their negative emotions. This allows them to identify the onset of negative emotions such as anger, anxiety, and hopelessness more rapidly and employ management techniques like deep breathing, mindfulness, and journaling ([Mariyani et al., 2025](#)), thereby reducing the experience of negative emotions in the school setting. Due to the study sample consisting exclusively of female secondary school students, the generalizability of these results to male students or students in different educational

stages should be approached with caution. Furthermore, the reliance on self-report measures may have introduced certain limitations to the findings. Therefore, future research should incorporate diverse educational levels, include male participants, and utilize qualitative or mixed-methods approaches such as interviews and observations to enhance the generalizability of the results. Finally, it is recommended that educational workshops be organized for school counselors, psychologists, and bullying intervention specialists to raise awareness about the benefits of forgiveness and provide practical training within school environments.

Ethical Consideration

Compliance with Ethical Guidelines

Prior to the start of the research, participants were made aware of the research objective. It was announced to the participants that they could withdraw from the study at any time if they wished. They were also assured that their identity information would remain confidential. This research did not have any conflicts with the religious and cultural norms of the society. "This research has been approved by the University of Tabriz (Aras International Campus) with the ethics code IR.TABRIZU.REC.1405.054

Authors' Contributions

The fourth author was responsible for data collection, statistical analysis, and drafting the initial manuscript, under the supervision of the supervisors (first and second authors) and the advisor (third author)."

Conflict of Interest

In the disclosures of this article, there are no conflicts of interest among the authors.

Funding

The present research did not receive any financial support from any organization. Acknowledgment The authors would like to express gratitude to all the peoples who participated in this research

مقاله پژوهشی

اثربخشی برنامه بخشش در پریشانی روان‌شناختی و هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دختر قربانی قلدری

شهرزاد نعمتی^{ID}*: استاد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

Sh.Nemati@Tabrizu.ac.ir

رحیم بدری-گرگری^{ID}: استاد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

badri_rahim@yahoo.com

حمدالله حبیبی: دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

hamdullahhabibi@yahoo.com

مینا صباحی^{ID}: دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

mina.saba62@yahoo.com

چکیده

هدف این پژوهش بررسی اثربخشی بخشش در پریشانی روان‌شناختی و هیجان‌های تحصیلی در دانش‌آموزان قربانی قلدری بود. طرح پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری همراه با گروه کنترل بود. نمونه پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دختر قربانی قلدری در مدارس دوره دوم متوسطه در شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و کنترل به صورت تصادفی جایگزین شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه قربانی قلدری شدن، پریشانی روان‌شناختی و هیجان‌های تحصیلی بودند. پرسشنامه‌ها به صورت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری اجرا شدند. اعضای گروه آزمایش ۱۰ جلسه، هر هفته یک جلسه ۵۰ دقیقه‌ای آموزش بخشش را به مدت دو ماه و نیم دریافت کردند. داده‌های حاصل با استفاده از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد آموزش بخشش بر کاهش پریشانی روان‌شناختی در گروه آزمایش مؤثر است و این کاهش تا مرحله پیگیری نیز پایدار است. همچنین، آموزش بخشش بر افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت و کاهش هیجان‌های تحصیلی منفی در گروه آزمایش مؤثر است و این کاهش تا مرحله پیگیری نیز پایدار مانده است. نتایج حاکی از آن بود که از برنامه آموزش بخشش می‌توان به منظور کاهش پریشانی روان‌شناختی و هیجان‌های تحصیلی منفی و افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت در دانش‌آموزان قربانی قلدری بهره جست.

واژه‌های کلیدی: دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه، قربانی قلدری، پریشانی روان‌شناختی، هیجان‌های تحصیلی و برنامه بخشش.

مقدمه

وقوع تعارض در محیط مدرسه بسیار رایج است و گاهی این تعارض ممکن است به خشونت منتهی شود. اگر این خشونت نسبت به یک دانش‌آموز بارها تکرار شود، با مفهوم قلدری^۱ مواجه خواهیم بود. قلدری فرایندی آسیب‌رسان ناشی از عدم تعادل در قدرت است (Yue & Davidova, 2024) که در مدارس، کلاس درس، سالن مدرسه، زمین بازی و به صورت آنلاین رخ می‌دهد (Sotto & Cabigas, 2025).

مفهومی دیگر که با قلدری در ارتباط است، قربانی^۲ قلدری شدن است. قربانی شدن یعنی یک فرد به سبب فشارها، بدرفتاری‌ها و فعالیت‌های منفی افراد دیگر، دچار آزار و اذیت شود (Manoli et al., 2023). قلدری و به تبع آن قربانی قلدری شدن از مهم‌ترین مشکلات مدارس است که امروزه ذهن بسیاری از دانش‌آموزان، والدین آنان، اولیای مدارس و مسئولان جامعه را به خود مشغول کرده است (Rosen et al., 2017). عمدتاً قلدری موجب بروز پریشانی روان‌شناختی^۳ در قربانیان می‌شود (Rueda et al., 2022). پریشانی روان‌شناختی یکی از شاخص‌های اصلی برای ارزیابی سلامت روانی است که به معنای تحمل رنجی است که نتیجه غلبه عوامل استرس‌زا بر منابع مقابله‌ای شخصی است (Nunez-Fadda et al., 2022). به عبارت دیگر، پریشانی روان‌شناختی ناراحتی خاص و رنج هیجانی است که توسط افراد به طور موقت یا دائم در پاسخ به استرس‌های خاص و درخواست‌های آسیب‌زا تجربه می‌شود (Ho et al., 2022). افراد دچار پریشانی روان‌شناختی هیجانات منفی مانند غم، عصبیت، تحریک‌پذیری و ناامیدی را تجربه می‌کنند. پریشانی روان‌شناختی مداوم بر شناخت، تصویر خود و جهان‌بینی فرد تأثیر منفی دارد و موجب ناتوانی در مقابله مؤثر با استرس‌های زندگی می‌شود (Woo et al., 2024). نظریه استرس و مقابله لازاروس و فولکمن بیان می‌کند پریشانی روان‌شناختی

به دنبال قرارگرفتن در معرض رویدادهای شخصی مهم رخ می‌دهد و شرایطی را مطرح می‌کند که مقابله شخصی برای آن کافی نیست (Lazarus & Folkman, 1984). اگرچه پریشانی روان‌شناختی معمولاً به عنوان یک حالت گذرا در نظر گرفته می‌شود، ممکن است به مدت طولانی ادامه داشته باشد و اثرات منفی ماندگاری بر سلامت روان داشته باشد (Sirois & Owens, 2021). مطالعات متعدد (مقطعی و طولی) نیز تأکید می‌کنند قلدری نقشی محوری در تشدید پریشانی روانی و بروز اختلالات سلامت روان (Adewoye & Olaseni, 2025; Ajibewa et al., 2025; Puri et al., 2025; Cinelli et al., 2025) دارد. ضعف تحصیلی و افت سلامت (Cinelli et al., 2025; Erskine et al., 2025) دارد.

بار روانی ناشی از قربانی قلدری شدن نه فقط موجب پریشانی روان‌شناختی در دانش‌آموزان قربانی می‌شود (Han et al., 2025)، بلکه به طور مستقیم بر هیجان‌های تحصیلی آنها از جمله اضطراب امتحان، اشتیاق تحصیلی و حس تعلق به محیط یادگیری (Ajibewa et al., 2025; Rueda et al., 2022) تأثیر می‌گذارد. پکران و همکاران هیجان‌های تحصیلی را هیجان‌های مرتبط با فعالیت‌ها یا پیامدهای تحصیلی تعریف کرده‌اند. همچنین، آنان هیجان‌های تحصیلی را در دو بُعد ارزش^۴ و فعال بودن^۵ دسته‌بندی کرده‌اند. از ترکیب این دو بُعد، چهار دسته هیجان به وجود می‌آید (Pekrun et al., 2002). هیجان‌های مثبت فعال^۶ (مانند لذت) تأثیری مطلوب بر تمرکز و انگیزه دارند و موجب استفاده از راهبردهای خلاقانه و منعطف می‌شوند و متعاقباً شیوه‌های یادگیری منعطف و خلاق مانند سازمان‌دهی و بسط‌دهی نیز استفاده خواهند شد. در مقابل، هیجان‌های منفی منفعل^۷ (مانند خستگی) تأثیری نامطلوب بر انگیزه و تمرکز دارند و موجب فرایندهای یادگیری سطحی می‌شوند. اثرات هیجانات

^۵ activation^۶ positive activating emotions^۷ negative deactivating emotions^۱ bullying^۲ victim^۳ psychological distress^۴ valence

بخشش یک سازه روان‌شناسی مثبت است (شاکری و همکاران، ۱۴۰۱) که عمیقاً به سلامت جسمانی و روانی مرتبط است و عبارت است از تصمیمی آگاهانه برای عبور از خشم و دلخوری یا تمایل برای انتقام از کسی که موجب آسیب شده است. بخشش یک فرایند درون‌فردی است که موجب می‌شود فرد از هیجان‌های منفی رها شود و به جای آنها، احساساتی سازنده مانند شفقت و همدلی را جایگزین کند (Toussaint et al., 2024). مطالعات تجربی منافع زیادی را برای بخشش مطرح کرده‌اند، از جمله اینکه آموزش بخشش موجب کاهش اضطراب، استرس، نگرانی، افسردگی و خشم (Amooee & Jahangir, 2024; Barcaccia et al., 2018; Bonete et al., 2025; Ho et al., 2024; Kim et al., 2022; Molinero et al., 2024; Skalski Bednarz et al., 2024) و کاهش پریشانی روان‌شناختی (Amooee & Jahangir, 2024; Li et al., 2020) و افزایش هیجان‌های مثبت (Long et al., 2020) می‌شود. افزون بر این، بخشش درمانی بر رفتارهای یادگیری (Thapliyal et al., 2025)، امیدواری تحصیلی (بدی گرگری و همکاران، ۱۴۰۳)، رفتارهای دلجویی و پیوند با مدرسه (نعمتی و همکاران، ۱۴۰۳) و بهزیستی تحصیلی (محمدی و همکاران، ۱۴۰۰) در دانش‌آموزان اثراتی مثبت داشته است.

امروزه، اگرچه تعدادی فزاینده از مطالعات شواهدمحور نشان می‌دهند بخشش به افراد کمک می‌کند تا با قلدری و پیامدهای آن کنار بیایند، تمامی این مطالعات در یک راستا نیستند (محمدی و همکاران، ۱۴۰۰) و گاه نتایج این مطالعات ضدونقیض است و برخی از پژوهشگران نیز اذعان می‌کنند هیچ راه‌حل آسانی برای مقابله با مشکل قلدری و قربانی‌شدن در مدارس وجود ندارد (نعمتی و همکاران، ۱۴۰۳) و بیشتر این مطالعات نیز مرتبط با جمعیت بزرگسالان است (محمدی و همکاران، ۱۴۰۰)؛ در حالی که در حال حاضر، دانش‌آموزان و به ویژه نوجوانان به میزان بیشتری در معرض قربانی قلدری شدن قرار دارند (بدی گرگری و همکاران، ۱۴۰۳) و تاکنون نیز

منفی فعال^۱ (مانند اضطراب) و هیجان‌های مثبت منفعل^۲ (مانند احساس رهایی) نامشخص و مبهم‌تر است (Martinez-Lopez et al., 2021). از این رو، هیجان‌های تحصیلی با یادگیری، آموزش و فعالیت‌های کلاسی، پیشرفت و نتایج تحصیلی گره خورده‌اند (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014).

قلدری موجب هیجان‌های منفی مانند اضطراب، افسردگی، شرم و ترس در قربانی می‌شود. قربانیان قلدری در مقایسه با افراد عادی قصد و نیت دیگران را بیشتر خصومت‌آمیز تفسیر می‌کنند و هیجانی مانند ترس را به اشتباه خشم طبقه‌بندی می‌کنند یا خشم خود را ترس در نظر می‌گیرند (Franzen et al., 2021) و این هیجان‌های منفی فعال به فقدان تمرکز، عدم تمایل قربانی به مدرسه‌رفتن، عدم مشارکت در کلاس درس و عدم لذت‌بردن از فعالیت‌های کلاسی می‌شوند و مدرسه را یک مکان ناامن برای قربانی جلوه می‌دهند. بنابراین، قلدری بر هیجان و عملکرد تحصیلی و زندگی اجتماعی، روانی و عاطفی قربانی تأثیرات منفی جدی می‌گذارد (Adediran & Shamshudeen, 2023).

با توجه به اثرات منفی فوری و طولانی‌مدت قلدری بر سلامت روان و زندگی تحصیلی قربانیان، ضروری است تا آموزش‌های لازم و مداخلات مؤثر برای کاهش این پدیده نگران‌کننده و پیامدهای آن در مدرسه انجام شوند. یکی از عوامل محافظتی که تصور می‌شود نقشی مهم در کنار آمدن قربانیان قلدری با عواقب قلدری دارد، بخشش^۳ است (Gaffney et al., 2021). اگرچه بخشش قلدری کاری دشوار است، بسیار مهم است که دانش‌آموزان قربانی قلدری در مدارس بخشیدن را بیاموزند. بخشش فرایندی است که طی آن، فرد خشم، هیجان، شناخت و نگرش انتقام‌جویانه خود را نسبت به فرد آسیب‌زننده اصلاح می‌کند و مؤلفه‌های اصلی آن کاهش هیجان‌های منفی نسبت به فرد آسیب‌زننده، کاهش انگیزه انتقام یا اجتناب از آسیب‌زننده و افزایش انگیزه خیرخواهانه هستند (Barcaccia et al., 2018; Skalski Skalski Bednarz et al., 2024).

³ Forgiveness

¹ negative activating emotions

² positive deactivating emotions

پژوهشی در خصوص اثربخشی بخشش بر پریشانی روان‌شناختی و هیجان‌های تحصیلی در قربانیان قلدری انجام نشده است؛ از این رو، در چنین شرایطی، به انجام پژوهش در این زمینه به منظور تقویت توانایی درونی دانش‌آموزان و کاهش پیامدهای قلدری بر قربانیان به منظور دستیابی به پیامدهای مثبت هم در زمان حال و هم در دوران بزرگسالی احساس نیاز می‌شود. در مجموع، پژوهش در زمینه اثربخشی بخشش در قلدری نه فقط از نظر نظری به غنای ادبیات روان‌شناسی مثبت کاربردی و روان‌شناسی مدرسه کمک می‌کند، بلکه از نظر کاربردی نیز یک ابزار قدرتمند و قابل اجرا برای کاهش پریشانی روان‌شناختی و بهبود هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزانی ارائه می‌دهد که به طور ناعادلانه قربانی رفتارهای مخرب همسالان خود شده‌اند. این مطالعه یک گام ضروری برای تغییر تمرکز از آسیب‌شناسی صرف به سمت تقویت سرمایه‌های روانی در نظام آموزشی است؛ از این رو، این پژوهش اثربخشی بخشش بر پریشانی روان‌شناختی و هیجان‌های تحصیلی در قربانیان قلدری را بررسی کرد. فرضیه‌های پژوهش عبارت بودند از:

- (۱) بین میانگین‌های پس‌آزمون و پیگیری پریشانی روان‌شناختی در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت وجود دارد.
- (۲) بین میانگین‌های پس‌آزمون و پیگیری هیجان‌های تحصیلی مثبت در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت وجود دارد.
- (۳) بین میانگین‌های پس‌آزمون و پیگیری هیجان‌های تحصیلی منفی در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت وجود دارد.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: طرح این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی همراه با پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر قربانی قلدری در مدارس دوره دوم متوسطه در ناحیه ۵ شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. به منظور انتخاب

نمونه، از روش نمونه‌گیری هدفمند و غربالگری استفاده شد. ابتدا، تعداد ۸ مدرسه دولتی دوره متوسطه دوم در ناحیه ۵ تبریز انتخاب شدند و به آنها مراجعه شد. سپس، با هماهنگی مدیران و معلمان این مدارس، دانش‌آموزانی که دارای نشانه‌های بارز رفتاری-هیجانی مرتبط با قربانی قلدری شدن (شامل انزوای اجتماعی مکرر در زنگ‌های تفریح، اضطراب و اجتناب از تعاملات کلاسی، افت تحصیلی ناگهانی، غیبت‌های مکرر غیرموجه و گزارش‌های پراکنده از تعارض با همسالان) بودند، برای ارزیابی تکمیلی به مشاور مدرسه معرفی شدند (تعداد ۹۰ نفر). در مرحله دوم، پرسشنامه قربانی قلدری شدن بر روی این ۹۰ نفر اجرا شد. از میان آنها، ۳۰ دانش‌آموز که نمره بالاتر از نقطه برش (نمره تراز بالای ۵۰؛ معادل یک انحراف معیار بالاتر از میانگین جامعه) را کسب کرده بودند و ملاک‌های ورود را دارا بودند، به عنوان نمونه نهایی انتخاب و به شیوه تصادفی ساده در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: تأیید وجود نشانه‌های انزوا/قربانی‌شدن توسط مشاور مدرسه، کسب نمره بالاتر از نقطه برش در پرسشنامه قربانی قلدری، اشتغال به تحصیل در دوره دوم متوسطه، و رضایت آگاهانه دانش‌آموز و والدین. ملاک‌های خروج عبارت بودند از: غیبت بیش از سه جلسه در مداخله و دریافت خدمات روان‌درمانی هم‌زمان خارج از مدرسه، عدم رضایت برای ادامه همکاری، و پاسخ‌دادن به پرسشنامه‌ها به صورت ناقص.

ابزار سنجش: مقیاس قربانی قلدری شدن (BVS)^۱: این پرسشنامه را اولویوس برای اندازه‌گیری دیدگاه دانش‌آموزان درباره قلدری و قربانی‌شدن در سنین ۱۱ تا ۱۷ سال ساخت (Olweus, 1994). در این پژوهش، از فرم ایرانی این پرسشنامه استفاده شد که توسط راضی مرادی و همکاران (۱۳۸۹) ترجمه شده است. این پرسشنامه حاوی ۲۶ گویه است که قربانی‌شدن نوجوان را در سه زیرمقیاس جسمانی، کلامی و عاطفی می‌سنجد. این پرسشنامه دارای مقیاس لیکرتی شش‌درجه‌ای

^۱ Bullying Victim Questionnaire

است و پایین‌ترین و بالاترین نمره اکتسابی برای متغیر قربانی شدن به ترتیب صفر و ۱۳۰ است و کسب نمره بالای ۵۰ به معنای قربانی شدن است (محمدی و همکاران، ۱۴۰۰). در پژوهش‌های خارجی، اولویوس آلفای کرونباخ را برای این پرسشنامه ۰/۷۹ گزارش کرده است (Olweus, 1994). همچنین، در این پژوهش، ضرایب بازآزمایی به دست آمده برای کل آزمون ۰/۹۸ و برای حوزه‌های عاطفی، کلامی و جسمانی به ترتیب ۰/۹۸، ۰/۹۹ و ۰/۹۸ بوده‌اند. همچنین، نعمتی و همکاران (۱۴۰۳) پایایی کل این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آورده‌اند.

مقیاس پریشانی روان‌شناختی^۱: این پرسشنامه توسط کسلر و همکاران تهیه شده و دارای ۱۰ پرسش است که به صورت طیف لیکرت از «هیچ وقت» تا «همیشه» و از یک تا ۵ نمره‌گذاری می‌شوند (Kessler et al., 2002). برای محاسبه نمره کل مقیاس، نمرات ۱۰ پرسش با یکدیگر جمع می‌شوند. نمره بیشتر نشان‌دهنده پریشانی بیشتر و نمره کمتر نشان‌دهنده پریشانی کمتر است (حصاری و همکاران، ۱۴۰۱). پژوهش‌های خارجی نشان داده‌اند این پرسشنامه از اعتبار و روایی مطلوبی برخوردار است (Furukawa et al., 2003). در مطالعه گونگور و همکاران، نیز اعتبار این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد (Gungor et al., 2021). در داخل کشور، این پرسشنامه توسط یعقوبی (۱۳۹۴) اعتباریابی شده است و اعتبار آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و به روش تصنیف و اسپیرمن-براون ۰/۹۱ به دست آمد. تک‌عاملی بودن این پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، تأیید شد.

پرسشنامه هیجان تحصیلی (AEQ)^۲: این پرسشنامه توسط پکران و همکاران تدوین شد. این پرسشنامه دارای سه بخش است: هیجان‌های کلاس، هیجان‌های یادگیری، هیجان‌های مربوط به امتحان (Pekrun et al., 2002). در پژوهش حاضر، از بخش هیجان‌های مربوط به یادگیری استفاده شد. بخش

هیجان‌های مربوط به یادگیری دارای ۷۵ پرسش است و هیجان‌های مربوط به یادگیری، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی را اندازه‌گیری می‌کند (کدیور و همکاران، ۱۳۸۸). نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) صورت می‌گیرد. حداقل و حداکثر نمره برای هیجان‌های مثبت از ۲۲ تا ۱۱۰ و برای هیجان‌های منفی از ۵۳ تا ۲۶۵ است (بابائی زارچ و همکاران، ۱۴۰۲). پکران و همکاران نشان دادند آلفای کرونباخ محاسبه شده برای خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ است که پایایی قابل قبول این ابزار را نشان می‌دهد. همچنین، آنان روایی محتوایی پرسشنامه را با مراجعه به برخی از متخصصان و اساتید روان‌شناسی تأیید کردند (Pekrun et al., 2002). در مطالعه اقبالی و همکاران (۱۴۰۳)، آلفای کرونباخ محاسبه شده برای هیجان‌های لذت ۰/۷۹، غرور ۰/۸۱، اضطراب ۰/۸۵، شرم ۰/۸۳، خشم ۰/۸۰، ناامیدی ۰/۷۴ و خستگی ۰/۸۸ به دست آمد.

روش اجرا و تحلیل: در این پژوهش، از پکیج آموزش بخشش برگرفته از مدل REACH ورتینگتون استفاده شد (Worthington, 2001). پژوهش‌های انجام شده در خصوص این مدل نشان داده‌اند آموزش بخشش براساس این مدل روایی محتوایی بالایی دارد و بنابراین، روایی ابزار تأیید می‌شود (بدری و همکاران، ۱۴۰۳؛ محمدی و همکاران، ۱۴۰۰؛ نعمتی و همکاران، ۱۴۰۳؛ Thapliyal et al., 2025; Worthington, 2001). اعضای گروه آزمایش ۱۰ جلسه، هر هفته یک جلسه ۵۰ دقیقه‌ای آموزش بخشش را به مدت دو ماه و نیم دریافت کردند. ساختار جلسات آموزشی در جدول ۱ آمده است. در این مدت، گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکردند.

به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش، از تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری مکرر با نرم افزار SPSS نسخه ۲۸ استفاده شد.

² Achievement Emotions Questionnaire

¹ Psychological Distress Scale

جدول ۱

جلسات آموزش بخشش برای دانش‌آموزان قربانی قلدری بر اساس مدل REACH (Worthington, 2001)

Table 1

Forgiveness Training Sessions for Students Who Are Victims of Bullying Based on the REACH Model (Worthington, 2001)

جلسه	شرح جلسات
جلسه ۱: آشنایی، تعریف بخشش و افشاسازی	بخشش یک فرایند درونی برای رهایی خود از رنج عاطفی است و نه تأیید رفتار آزارگر. توضیح تفاوت مفهوم بخشش با مفاهیم نزدیک به آن (مانند گذشت، آشتی و چشم‌پوشی کردن). از اعضای گروه خواسته شد تا تجربیات خود درباره تحت آزار و قلدری قرار گرفتن را شرح دهند.
جلسه ۲: تجسم و ثبت رنج	توصیف دقیق احساسات (خشم، ترس، شرم) و شناسایی اثرات قلدری بر اضطراب و عزت‌نفس. از اعضای گروه پرسیده شد: چه کسانی یا چه عواملی به آنها آسیب زده‌اند و در آن زمان چه احساساتی داشته‌اند؟
جلسه ۳: مدیریت خشم و رهاسازی هیجان و رویارویی با خشم	تخلیه ایمن خشم و درک اینکه خشم پاسخی طبیعی است و باید مدیریت شود تا انرژی تحصیلی را تحلیل نبرد.
جلسه ۴: کشف دیدگاه آزارگر و ایجاد همدلی با او	بررسی علل احتمالی رفتار آزارگر (بدون توجیه). این مرحله برای کاهش بار هیجانی قربانی ضروری است. از اعضای گروه خواسته شد تا بررسی کنند چه دلایل و عواملی موجب شد که آن خطا درباره شما رخ دهد. از اعضای گروه خواسته شد تا موقعیت‌هایی که خودشان دچار خطا شده‌اند و نیاز به بخشش داشته‌اند را بنویسند.
جلسه ۵: آموزش تکنیک‌های بخشش و در نظر گرفتن بخشش به عنوان یک گزینه و حق انتخاب	به شرکت‌کنندگان کمک می‌شود تا دیدگاه همدلانه را بیشتر رشد دهند و درونی کنند. سپس، بخشش را به عنوان گزینه‌ای برای مبارزه با آسیب گذشته انتخاب کنند و دیدی جدید نسبت به فرد قلدر پیدا کنند. از اعضای گروه پرسیده شد: درباره زندگی فرد خطاکار چه می‌دانید؟ به نظر شما، او چه احساسی داشته است؟
جلسه ۶: بازسازی شناختی و تغییر روایت	تغییر روایت از قربانی آسیب‌پذیر به بازمانده قوی. تمرکز بر نقاط قوت فردی و تکنیک‌های مقابله با اضطراب.
جلسه ۷: راهکارهای تخصصی برای عملکرد تحصیلی	تمرکز بر عملکرد و هیجان‌های تحصیلی و استفاده از فنون ذهن‌آگاهی برای افزایش توجه و تمرکز در کلاس درس.
جلسه ۸: تعیین مرزهای سالم	تمرین قاطعیت در بیان نیازها و مرزها. تصمیم‌گیری آگاهانه درباره تعاملات آینده با عاملان قلدری.
جلسه ۹: رهاسازی و تعهد به آینده	رهاسازی رسمی درد عاطفی و تعهد به حفظ سلامت روان و اهداف شخصی حتی در صورت عدم آشتی کامل و متعهد شدن به تصمیم‌های خود. از اعضای گروه پرسیده شد: آیا واقعاً فرد خطاکار را بخشیده‌اید؟ آیا توانستید معنایی جدید در رنجی که کشیدید، پیدا کنید؟ آزادانه برای فرد خطاکار نامه بنویسید و بگویید که او را بخشیده‌اید و نیازی به ارسال نامه نیست.
جلسه ۱۰: تثبیت بخشش به عنوان یک ادغام و پیشگیری از عود؛ جمع‌بندی مطالب و نتیجه‌گیری	تدوین برنامه مراقبت شخصی و شناسایی علائم هشداردهنده برای جلوگیری از رخدادهای مشابه. تمرین بخشش در زندگی. اجرای پس‌آزمون.

یافته‌ها

هر دو گروه آزمایش و کنترل بود. همچنین، ویژگی‌های توصیفی متغیرها در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در دو گروه آزمایش و کنترل در جدول آورده شده است. همان‌طور که در **جدول ۲** مشخص است، تمامی متغیرها در دامنه‌ای قابل قبول برای دو شاخص چولگی و کشیدگی قرار دارند و دارای توزیع نرمال هستند.

تعداد کل دانش‌آموزان شرکت‌کننده در مطالعه ۳۰ نفر بود که ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل جایگزین شدند. بیشترین گروه سنی در هر دو گروه را دانش‌آموزان ۱۶ سال به خود اختصاص دادند. از لحاظ تحصیلی، بیشترین فراوانی مربوط به پایه تحصیلی دهم در

جدول ۲

جدول متغیرهای توصیفی متغیرهای پژوهش

Table 2
Descriptive Statistics Table of the Research Variables

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشدگی
پیش‌آزمون آزمایش	۱۵/۴۷	۱۰/۵۶	۱/۲۳۲	۰/۸۴۶
هیجانان مثبت	۸۴/۱۳	۲۱/۰۱	-۱/۳۸	۱/۰۲۴
هیجانان منفی	۹۹/۱۳	۴۴/۲۴	۱/۳۳۲	۱/۵۱۱
پیش‌آزمون کنترل	۱۴/۷۳	۹/۸۲	۰/۴۹۵	-۰/۳۳۱
هیجانان مثبت	۸۱/۶	۲۴/۵۷	-۱/۰۸۲	۱/۱۳
هیجانان منفی	۱۱۶/۵۳	۵۲/۳۶	۰/۷۲۷	-۰/۳۶۸
پس‌آزمون آزمایش	۵/۲۷	۳/۰۴	-۰/۱۵۲	-۱/۱۷۶
هیجانان مثبت	۱۰۰/۹۳	۷/۵۴	-۱/۵۶۷	۱/۲۲۴
هیجانان منفی	۷۴/۹۳	۱۶/۱۹	۱/۰۰۰	۱/۵۵۸
پس‌آزمون کنترل	۱۴/۵۳	۸/۹۹	۰/۵۵۹	-۰/۲۴۸
هیجانان مثبت	۸۸۲/۱۳	۲۴/۶۲	-۱/۱۴۷	۱/۲۰۶
هیجانان منفی	۱۱۶/۳۳	۵۱/۴۴	۰/۷۳۴	-۰/۳۸۱
پیش‌گیری آزمایش	۵/۲	۳/۱	-۰/۱۳۲۷	-۱/۲۹۸
هیجانان مثبت	۱۰۱/۴	۷/۱۳	-۱/۴۸	۱/۷۷۳
هیجانان منفی	۷۳/۶	۱۶/۵	۱/۹۱۲	۱/۲۲۱
پیش‌آزمون کنترل	۱۳/۸۷	۹/۱۳	۰/۷۶۷	۰/۰۶۷
هیجانان مثبت	۸۲/۷۳	۲۴/۱	-۱/۲۱۶	۱/۴۴۵
هیجانان منفی	۱۱۶/۲	۵۰/۵۹	۰/۷۱۹	-۰/۳۸۱

به منظور بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد و نتایج نشان داد سطح معناداری آزمون برای متغیرهای پژوهش بیشتر از ۰/۰۵ است ($p \geq 0/05$) و چنین نتیجه گرفته شد که نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش رد نشد. همچنین، با استفاده از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه، به بررسی عدم وجود تفاوت در بین گروه‌های کنترل و آزمایش در متغیرهای پژوهش مبادرت شد. میزان سطح معناداری برای متغیرهای پژوهش بالاتر از ۰/۰۵ بود و بنابراین، بین متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل در بازه زمانی پیش‌آزمون تفاوتی معنادار وجود نداشت. مفروضه همگنی واریانس نیز با آزمون لوین بررسی شد و نتایج نشان داد شرط همگنی ماتریس واریانس-کواریانس‌ها رد نشد.

نتایج آزمون ام‌باکس برای بررسی پیش‌فرض تساوی واریانس-کواریانس نشان داد F به‌دست‌آمده برای پریشانی روان‌شناختی ($p=0/160$)، برای هیجان‌های مثبت تحصیلی ($p=0/184$) و برای هیجان‌های منفی تحصیلی ($p=0/089$) معنادار نبود و این امر به معنای برقراری مفروضه تساوی ماتریس‌های واریانس و کواریانس بود. مفروضه بعدی برابری واریانس‌های درون‌آزمودنی بود که با استفاده از آزمون کرویت‌ماچلی بررسی شد و نتایج آزمون کرویت‌ماچلی نشان داد فرض برابری واریانس‌های درون‌آزمودنی برای متغیرهای پریشانی روان‌شناختی، هیجان‌های مثبت و هیجان‌های منفی برقرار نبود و در نتیجه، از آزمون جایگزین گرین‌هاوس-گیزر برای این متغیرها استفاده شد. در ادامه، به منظور بررسی فرضیه

پژوهش مبنی بر اینکه بین میانگین‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری و پیگیری پریشانی روان‌شناختی در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت وجود دارد، از آزمون تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. همان‌طور که در **جدول ۳** مشخص است، اثر زمان و اثر تعاملی زمان و گروه برای متغیر وابسته معنادار و به این معنا بود که میانگین پریشانی روان‌شناختی در طول زمان و در مقایسه با یکدیگر تفاوتی معنادار داشت ($p < 0/05$). همچنین، اثر گروه برای متغیر وابسته معنادار ($p < 0/05$) و بیانگر این بود که برنامه بخشش بر پریشانی روان‌شناختی ($F = 19/377$ و $p < 0/001$) اثربخش بود. بررسی مقادیر اندازه اثر نشان داد برنامه بخشش تأثیرگذار بوده است ($\eta_p^2 = 0/983$). برای بررسی تفاوت اثرات مداخله در گروه

آزمایش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (درون‌گروهی) برای متغیر وابسته، از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد و نتایج نشان داد میانگین دو زمان پس‌آزمون و پیگیری برای پریشانی روان‌شناختی به طرزی معنادار کمتر از پیش‌آزمون بود ($p < 0/05$). بنابراین، فرضیه اول پژوهش تأیید شد. در ادامه، با ارائه میانگین و نمودار میله‌ای، به بررسی میزان تغییرات میانگین‌ها در سه بازه زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مبادرت شده است (**شکل ۱**). در زمان پیش‌آزمون، میانگین دو گروه کنترل و آزمایش با فاصله‌ای کم از یکدیگر قرار داشته است؛ ولی در بازه‌های زمانی پس‌آزمون و پیگیری، این اختلاف بیشتر شده و فاصله دو گروه به حدود ۱۰ نمره کاهش پیدا کرده است.

جدول ۳

نتایج آزمون تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری‌های مکرر در دو گروه

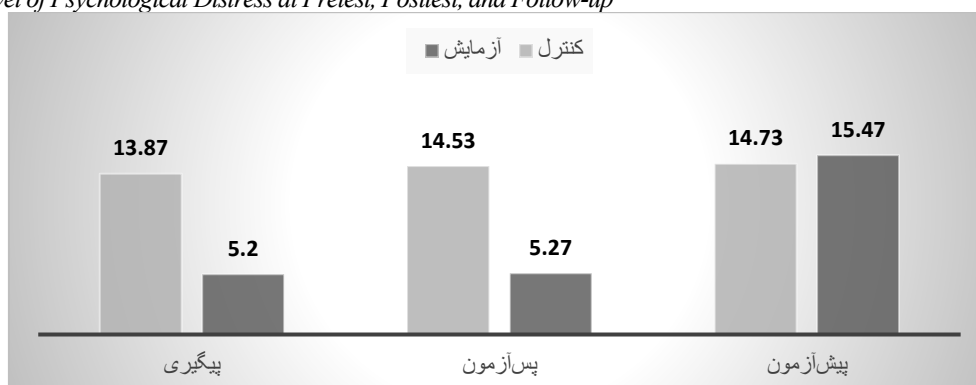
Table 3
Results of Mixed-Design ANOVA with Repeated Measures in Two Groups

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	ضریب جزئی اتا	توان آماری
پریشانی روان‌شناختی	زمان	۴۶۴/۸۱۷	۴۶۴/۸۱۷	۲۲/۱۳۹	۰/۰۰۱	۰/۶۱۳	۰/۹۹۲
	گروه	۱۳۹/۶	۱۳۹/۶	۴/۷۶۴	۰/۰۴۷	۰/۲۵۳	۰/۵۲۷
	گروه × زمان	۳۳۱/۳۵	۳۳۱/۳۵	۱۹/۳۷۷	۰/۰۰۱	۰/۵۸۱	۰/۹۸۳

شکل ۱

میزان میانگین متغیر پریشانی روان‌شناختی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

Figure 1
The Mean Level of Psychological Distress at Pretest, Posttest, and Follow-up



به منظور بررسی فرضیه دوم پژوهش مبنی بر اینکه بین میانگین‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری هیجان‌های تحصیلی مثبت در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت وجود دارد، نیز از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. همان‌طور که در **جدول ۴** مشخص است، اثر زمان و اثر تعاملی زمان و گروه برای متغیر وابسته معنادار و به این معنا بود که میانگین هیجان‌های مثبت تحصیلی در طول زمان و در مقایسه با یکدیگر تفاوتی معنادار داشت ($p < 0/05$). همچنین، اثر گروه برای متغیر وابسته معنادار ($p < 0/05$) و بیانگر این بود که برنامه بخشش بر هیجان‌های مثبت تحصیلی ($p < 0/001$) و اثربخش بود. بررسی مقادیر اندازه اثر نشان داد برنامه بخشش تأثیرگذار بوده است ($\eta^2 = 0/962$). همچنین،

نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی نشان داد میانگین هیجان‌های تحصیلی مثبت دو گروه در پیش‌آزمون تفاوتی معنادار نداشت؛ ولی میانگین دو گروه در پس‌آزمون و پیگیری تفاوتی معنادار پیدا کرد. بنابراین، فرضیه دوم پژوهش تأیید شد. در ادامه، با ارائه میانگین و نمودار میله‌ای، به بررسی میزان تغییرات میانگین هیجان‌های مثبت تحصیلی در سه بازه زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مبادرت شده است (**شکل ۲**). با توجه به مقادیر میانگین‌ها، مشاهده می‌شود در زمان پیش‌آزمون، میانگین دو گروه کنترل و آزمایش با فاصله‌ای کم از یکدیگر قرار داشته است؛ ولی در بازه‌های زمانی پس‌آزمون و پیگیری، این اختلاف بیشتر شده و فاصله دو گروه به حدود ۲۰ نمره افزایش پیدا کرده است.

جدول ۴

نتایج آزمون تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری‌های مکرر در دو گروه

Table 4
Results of Mixed-Design ANOVA with Repeated Measures in Two Groups

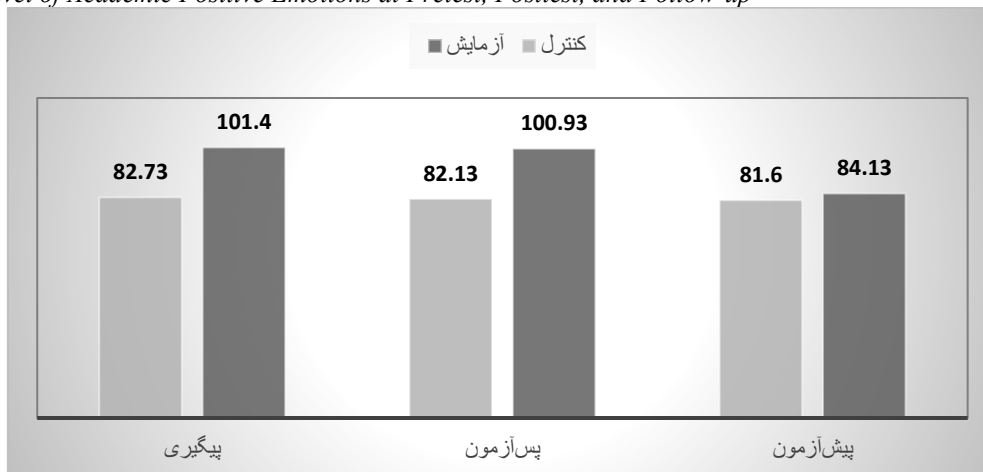
متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معناداری	ضریب جزئی اتا	توان آماری
هیجان‌های مثبت تحصیلی	گروه	۱۲۶۹/۶	۱۲۶۹/۶	۲۲/۳۰۴	۰/۰۰۱	۰/۶۱۴	۰/۹۹۲
	زمان	۴۰۰۰	۴۰۰۰	۰/۳۰۳	۰/۰۳۷	۰/۲۷۵	۰/۵۷۳
	گروه × زمان	۹۷۷۰/۶۷	۹۷۷۰/۶۷	۱۶۱۴۴	۰/۰۰۱	۰/۵۳۶	۰/۹۶۲

شکل ۲

میانگین متغیر هیجان‌های مثبت تحصیلی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

Figure 2

The Mean Level of Academic Positive Emotions at Pretest, Posttest, and Follow-up



به منظور بررسی فرضیه سوم پژوهش مبنی بر اینکه بین میانگین‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری هیجان‌های تحصیلی منفی در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت وجود دارد، نیز از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. نتایج **جدول ۵** نشان داد اثر زمان و اثر تعاملی زمان و گروه برای متغیر وابسته معنادار و به این معنا بود که میانگین هیجان‌های منفی تحصیلی در طول زمان و در مقایسه با یکدیگر تفاوتی معنادار داشت ($p < 0/05$). نتایج نشان داد اثر گروه برای متغیر وابسته معنادار است ($p < 0/05$) و بنابراین، برنامه بخشش بر هیجان‌های منفی تحصیلی ($F = 12/997$ و $p < 0/001$) اثر بخش بود. بررسی مقادیر اندازه اثر نشان داد برنامه بخشش تأثیرگذار بوده است ($\eta^2 = 0/918$). نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی نیز نشان داد

میانگین هیجان‌های تحصیلی منفی دو گروه در پیش‌آزمون تفاوتی معنادار نداشت؛ ولی میانگین دو گروه در پس‌آزمون و پیگیری تفاوتی معنادار پیدا کرده و کاهش یافته و این کاهش به لحاظ زمانی پایدار بود. بنابراین، فرضیه سوم پژوهش تأیید شد. در ادامه، با ارائه میانگین و نمودار میله‌ای، به بررسی میزان تغییرات میانگین‌ها در سه بازه زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مبادرت شده است (**شکل ۳**). با توجه به مقادیر میانگین‌ها، مشاهده می‌شود در زمان پیش‌آزمون، میانگین دو گروه کنترل و آزمایش با فاصله‌ای کم از یکدیگر قرار داشته است؛ ولی در بازه‌های زمانی پس‌آزمون و پیگیری، این اختلاف بیشتر شده و فاصله دو گروه به حدود ۴۲ نمره افزایش پیدا کرده است.

جدول ۵

نتایج آزمون تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری‌های مکرر در دو گروه

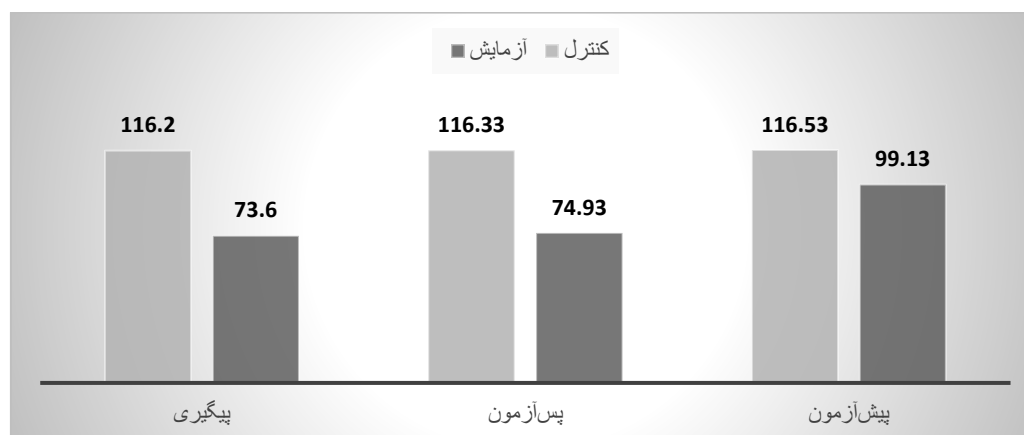
Table 5
Results of Mixed-Design ANOVA with Repeated Measures in two Groups

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	ضریب جزئی اتا	توان آماری
هیجان منفی تحصیلی	گروه	۲۵۰۹/۰۶۷	۲۵۰۹/۰۶۷	۱۰/۷۵۷	۰/۰۰۵	۰/۴۳۵	۰/۸۶۲
	زمان	۲۵۷۰۴/۹	۲۵۷۰۴/۹	۴/۷۲۱	۰/۰۴۷	۰/۲۵۲	۰/۵۲۵
	گروه × زمان	۲۳۸۱/۴	۲۳۸۱/۴	۱۲/۹۹۷	۰/۰۰۳	۰/۴۸۱	۰/۹۱۸

شکل ۳

میانگین متغیر هیجان‌های منفی تحصیلی در سه زمان پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

Figure 3
The Mean Level of Academic Negative Emotions Pretest, Posttest, and Follow-up



بحث

یافته این پژوهش نشان داد آموزش بخشش موجب کاهش پریشانی روان‌شناختی در دانش‌آموزان قربانی قلدری شده و این اثرات تا مرحله پیگیری همچنان برقرار بوده است. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های پیشین هم‌سو است (Amooee & Jahangir, 2024; Barcaccia et al., 2018; Ho et al., 2024; Kim et al., 2022; Li et al., 2020; Molinero et al., 2024). نتایج پژوهش‌های اشاره‌شده نیز حاکی از آن بود که آموزش بخشش بر کاهش پریشانی روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن (افسردگی، اضطراب و خشم) مؤثر است.

نتایج پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش بخشش بر پریشانی روان‌شناختی با تأکید بر مدل مقابله با استرس قابل تبیین است. این مدل، بخشش را به عنوان یک راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار در نظر می‌گیرد که با ارزیابی مجدد شناختی از آسیب، پریشانی روان‌شناختی را کاهش می‌دهد (Skalski Bednarz et al., 2024). به عبارت دیگر، بخشش یک مکانیسم مقابله‌ای مؤثر است که در موقعیت‌های استرس‌زا به کار گرفته می‌شود. با بخشش خود، میزان خودانتقادگری، خودتنبیهی و خودآسویی کاهش می‌یابد و فرد مسئولیت اعمال خود را می‌پذیرد و عزت‌نفس فرد افزایش و افسردگی و اضطراب در او کاهش می‌یابد (Gencoglu et al., 2018). در واقع، بی‌عدالتی‌ها و نبخشیدن استرس را فعال می‌کنند؛ در حالی که بخشش یک راهبرد مقابله با بی‌عدالتی‌ها و نبخشیدن است و استرس ناشی از نبخشیدن را کاهش می‌دهد و در نهایت، موجب کاهش پریشانی روانی می‌شود (Quintana-Orts et al., 2021).

افزون بر این، فرایند بخشش درمانی موجب شکل‌دهی مجدد تروما و باعث می‌شود فرد قربانی، خودش را با وجود ترومای تجربه‌شده و اتفاقات گذشته بپذیرد (Mariyani et

al., 2025) و موجب رهایی فرد از بار هیجانات منفی ناشی از آسیب‌ها و زخم‌های گذشته می‌شود و با بازنگری و بازسازی هیجانات، افکار و باورهای ناسازگارانه به کاهش پریشانی روان‌شناختی کمک می‌کند (Molinero et al., 2024). در این پژوهش نیز، طی جلسات آموزشی، فرصت بازنگری افکار و باورهای ناسازگارانه ایجاد شد و فضای بیشتری برای تأمل، تمرین و درونی‌سازی مهارت‌های بخشش فراهم شد. به مثابه اصلاح افکار، میزان اضطراب و استرس و افسردگی کاهش یافت و در نتیجه، این امر تأثیراتی معنادار بر زندگی مشارکت‌کنندگان در پژوهش داشت و موجب کاهش پریشانی روان‌شناختی در آنان شد.

یافته بعدی پژوهش حاضر حاکی از آن بود که آموزش بخشش موجب افزایش هیجان‌های مثبت تحصیلی در دانش‌آموزان قربانی قلدری شده و این اثرات تا مرحله پیگیری همچنان برقرار بوده است. در خصوص اثربخشی آموزش بخشش بر هیجانات مثبت تحصیلی، پژوهش داخلی و خارجی یافت نشد؛ از این رو، امکان مقایسه مستقیم نتایج وجود نداشت و ناگزیر، نتایج با یافته‌های پژوهش‌های نزدیک به موضوع پژوهش حاضر مقایسه شد (بدری و همکاران، ۱۴۰۳؛ نعمتی و همکاران، ۱۴۰۳؛ محمدی و همکاران، ۱۴۰۰؛ Thapliyal et al., 2025) که نشان دادند آموزش بخشش بر تحریک‌پذیری و رفتار یادگیری، رفتارهای دلجویی، پیوند با مدرسه، امیدواری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی اثراتی مثبت و معنادار دارد. نتایج پژوهش‌های اشاره‌شده به صورت غیرمستقیم با نتایج این پژوهش هم‌خوانی دارد.

در تبیین نتیجه پژوهش مبنی بر اثربخشی بخشش بر هیجان‌های تحصیلی مثبت، باید بیان کرد بخشش دیگران با کارکرد روان‌شناختی بهتر همراه است و موجب احساس رهایی و ایجاد هیجانات مثبت می‌شود (Gencoglu et al.,

اثربخشی آموزش بخشش بر تحریک‌پذیری، رفتار یادگیری، رفتارهای دلجویی و پیوند با مدرسه بودند.

در تبیین اثربخشی بخشش بر هیجان‌های تحصیلی منفی در دانش‌آموزان قربانی قلدری، باید بیان کرد بخشش رابطه قوی با مدیریت خشم دارد (Barcaccia et al., 2018) و موجب می‌شود نوجوانان شرکت‌کننده بتوانند هیجانات منفی خود را بهتر مدیریت کنند. آنان زمان شروع هیجانات منفی مانند خشم، اضطراب و ناامیدی را سریع‌تر شناسایی و از تکنیک‌هایی مانند تنفس عمیق و آگاهانه و ژورنال‌نویسی برای مدیریت این هیجانات استفاده می‌کنند. بخشش درمانی نه فقط به تغییرات گذرا منجر می‌شود، بلکه شرکت‌کنندگان را به مهارت‌های عاطفی بلندمدتی مجهز می‌کند که از انعطاف‌پذیری و تعادل روانی حمایت می‌کند (Mariyani et al., 2025). بنابراین، اعضای نمونه در این پژوهش، طی جلسات، چگونگی مدیریت هیجانات منفی مانند خشم را آموختند و به جای اینکه به سوی پرخاشگری و انتقام‌جویی و مشکلات تحصیلی سوق یابند، خشم خود را به شیوه مثبت و مهارشده طی جلسات بروز دادند. آنان توانستند از صمیم قلب فرد قلدر را ببخشند و هنگام رفتن به مدرسه هیجانات منفی کمتری را تجربه کردند و احساس ناراحتی و فشار و اضطراب نداشتند.

این پژوهش نیز همچون سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است، از جمله اینکه نمونه پژوهش شامل دانش‌آموز دختر دوره دوم متوسطه بود؛ از این رو، تعمیم نتایج به سایر دانش‌آموزان در سایر مقاطع تحصیلی و دانش‌آموزان پسر باید با احتیاط صورت گیرد. در این پژوهش، از ابزار خودگزارش‌دهی (پرسشنامه) استفاده شد و بنابراین، ممکن است آزمودنی‌ها در پاسخ به پرسشنامه‌ها صداقت و دقت کامل به خرج ندهاده باشند و در نتایج پژوهش محدودیت‌هایی در این خصوص به وجود آمده باشد. پیشنهاد

(2018). به طور کلی، بخشش با عواملی مانند شادکامی، امیدواری و تاب‌آوری همراه است و موجب می‌شود قربانیان قلدری احساس مولد بودن و شکوفایی و همکاری بیشتر در یادگیری و در محیط تحصیلی داشته باشند و از جو مدرسه لذت ببرند و در نهایت، هیجانات مثبت بیشتری را تجربه کنند (Bonete et al., 2025). در واقع، مهارت بخشش می‌تواند بر فرایندهای تحصیلی و آموزشی تأثیر مثبت بگذارد (Kardas, 2023). آموزش روان‌شناسی مثبت‌محور و مؤلفه‌های آن از جمله بخشش می‌تواند میزان صبر و تحمل و خوش‌بینی، شایستگی تحصیلی و نگرش مثبت به یادگیری را در دانش‌آموزان قربانی قلدری افزایش دهد (بدری گرگری و همکاران، ۱۴۰۳) افزایش این عوامل نیز به نوبه خود موجب افزایش هیجان‌های مثبت تحصیلی در قربانیان قلدری می‌شود.

یافته بعدی پژوهش حاکی از آن بود که آموزش بخشش موجب کاهش هیجان‌های منفی تحصیلی در دانش‌آموزان قربانی قلدری شده و این اثرات تا مرحله پیگیری همچنان برقرار بوده است. با توجه به اینکه تاکنون هیچ پژوهشی اثربخشی آموزش بخشش بر هیجانات منفی تحصیلی را به طور اختصاصی بررسی نکرده است، پژوهش‌چندانی که بتوان نتایج آن را مستقیماً با نتایج این پژوهش مقایسه کرد، یافت نشد. اما پژوهش‌هایی در خصوص اثربخشی بخشش بر سایر متغیرهای نزدیک به پژوهش حاضر وجود داشتند که می‌توان نتایج پژوهش را به صورت غیرمستقیم با نتایج آنها مقایسه کرد (Barcaccia et al., 2018; Ho et al., 2024; Kim et al., 2022; Molinero et al., 2024) که نشان‌دهنده اثربخشی آموزش بخشش بر هیجان‌های منفی مانند اضطراب، افسردگی و خشم بودند. همچنین، پژوهش‌های بدری گرگری و همکاران (۱۴۰۳) و نعمتی و همکاران (۱۴۰۳) نشان‌دهنده

می‌شود پژوهش‌های آتی با تمرکز بر سایر دوره‌های تحصیلی و مشارکت دانش‌آموزان پسر و با استفاده از سایر روش‌های سنجش (مانند مصاحبه و مشاهده) انجام شوند تا از این طریق، قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج افزایش و احتمال سوگیری و تأثیر عوامل انسانی کاهش یابد. همچنین، پیشنهاد می‌شود اثربخشی آموزش بخشش بر روی دانش‌آموزان قلدر نیز بررسی شود تا بتوان نتایج را در میان قربانیان قلدری و افراد قلدر مقایسه و در صورت اثربخشی آموزش بخشش در دانش‌آموزان قلدر، این آموزش را برای هر دو گروه توصیه کرد. پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی برای مشاوران تحصیلی، روان‌شناسان و متخصصان فعال در حوزه قلدری و دانش‌آموزان در مدارس برگزار شوند و درباره مزایای بخشش و آموزش آن اطلاع‌رسانی شود. افزون بر این، روان‌شناسان تربیتی و درمانگران حوزه قلدری و قربانیان قلدری می‌توانند از این برنامه آموزشی به منظور کاهش پریشانی روان‌شناختی و بهبود هیجان‌های تحصیلی در این دانش‌آموزان استفاده کنند.

از مساعدت تمامی کسانی که در این پژوهش مشارکت کردند، تشکر و قدردانی می‌شود. این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده چهارم مقاله و دارای کد اخلاق به شناسه IR.TABRIZU.REC.1405.054 از دانشگاه تبریز (پردیس بین‌المللی ارس) است. در این پژوهش، هیچ‌گونه تضاد منافی گزارشی نشده است.

منابع

اقبال، ع.، واحدی، ح.، ابراهیمی اورنگ، ا.، و اقلیمی، ث. (۱۴۰۳). نقش هیجان‌های تحصیلی، ادراک از جو دانشگاه و رفتارهای یادگیری در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۱(۵۴)، ۱-۲۱.

<https://doi.org/10.22111/jeps.2024.46329.5471>

بابائی زارچ، ع.، برزگر بفروئی، ک.، و حسینی، ح. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش شفقت به خود بر هیجان‌های تحصیلی در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر زارچ. *دوماهنامه علمی پژوهشی دانشکده بهداشت یزد*، ۲۲(۴)، ۱۳-۲۷.

<http://dx.doi.org/10.18502/tbj.v22i4.14141>

بدری گرگری، ر.، نعمتی، ش.، ادیب، ی.، و کاظمی، س. (۱۴۰۳). اثربخشی مداخله مبتنی بر تاب‌آوری و بخشش بر تحریک‌پذیری و رفتار یادگیری در قربانیان قلدری. *مطالعات روان‌شناختی*، ۲۰(۲)، ۷-۲۲. <https://doi.org/10.22051/psy.2024.46838.2949>
حصاری، م.، رضایی، ع. م.، و طالع‌پسند، س. (۱۴۰۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس پریشانی روان‌شناختی و اضطراب کرونا. *رویش روانشناسی*، ۱۱(۳)، ۲۱۹-۲۳۲.

<https://frooyesh.ir/article-1-3584-fa.html>

راضی مرادی، م.، اعتمادی، ا.، و نعیم‌آبادی، ا. (۱۳۸۹). اثربخشی مشاوره گروهی بر اساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر با دانش‌آموزان قربانی قلدری، به منظور افزایش توان مقابله با رفتارهای قلدرانه. *مطالعات روان‌شناختی*، ۶(۴)، ۱۱-۲۸.

<https://doi.org/10.22051/psy.2010.1582>

شاکری، ف.، اسعدی، س.، و دهقانی، ف. (۱۴۰۱). تحول بخشایش خود و دیگران از دوره نوجوانی تا بزرگسالی در حال پیدایش. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۸(۴)، ۱۷-۳۶.

<https://doi.org/10.22108/ppls.2023.129004.2127>

کدیور، پ.، فرزاد، و.، کاوسی‌ان، ج.، و نیکدل، ف. (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۸(۴)، ۷-۳۸.

https://noavaryedu.oerp.ir/article_78909.html

- marital conflicts. *Applied Family Therapy Journal*, 4(4), 4-12.
<https://doi.org/10.61838/kman.aftj.5.4.2>
- Babaei Zarch, A., Barzegar Bafrooei, K., & Hasani, H. (2023). The effectiveness of self-compassion training on academic emotions in sixth-grade elementary school students of Zarch city. *Tolooebehdasht*, 22(4), 13-27.
<https://doi.org/10.18502/tbj.v22i4.14141> [In Persian]
- Badri Gregari, R., Nemati, S., Adib, Y., & Kazemi, S. (2024). The effectiveness of an intervention program based on resilience and forgiveness in irritability and learning behavior in bullying victims. *Journal of Psychological Studies*, 20(2), 7-22.
<https://doi.org/10.22051/psy.2024.46838.2949> [In Persian]
- Barcaccia, B., Pallini, S., Baiocco, R., Salvati, M., Salianni, A. M., & Schneider, B. H. (2018). Forgiveness and friendship protect adolescent victims of bullying from emotional maladjustment. *Psicothema*, 30(4), 427-433.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2018.11>
- Bonete, S., Molinero, C., Sendra, S., & González De Abreu, A. M. (2025). A path to better mental health among emerging adults: Forgiveness as a solution to interpersonal conflicts. *Frontiers in Psychology*, 16.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1477283>
- Cinelli, F., Paolini, E., Nieri, M., Di Paola, L., Fiorentini, G., Menesini, E., & Franchi, L. (2025). Bullying, cyberbullying, self-esteem, psychological distress and relationship with oral health-related quality of life: A cross-sectional survey in adolescents. *European Journal of Orthodontics*, 47(4), 1-8.
<https://doi.org/10.1093/ejo%2Fcja058>
- Eghbali, A., Vahedi, H., Ebrahimi Orang, A., & Eghlimi, S. (2024). The role of academic emotions, perception of the university atmosphere and learning behaviors in predicting the academic enthusiasm of Farhangian University of East Azerbaijan. *Journal of Educational Psychology Studies*, 21(54), 1-21.
<https://doi.org/10.22111/jeps.2024.46329.5471> [In Persian]
- Erskine, H. E., Maravilla, J. C., Fine, S. L., Ramaiya, A., Li, M., Wahdi, A. E., ..., & Lawrence, D. (2025). Bullying victimisation and perpetration and the association with mental disorders among
- محمادی، د.، بدری، رحیم.، فتحی آذر، ا.، و نعمتی، ش. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش بخشایشگری بر افزایش بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان قربانی قلدری. *فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی کاربردی*، ۱۵(۳)، ۵۹۱-۵۶۵.
<https://doi.org/10.52547/apsy.2021.222731.1084>
- نعمتی، ش.، جامعی، ر.، و جعفری، م. (۱۴۰۳). اثربخشی برنامه بخشایشگری بر رفتارهای دلجویی، پیوند با مدرسه و بهزیستی تحصیلی دختران قربانی قلدری. *فصلنامه علمی و پژوهشی مطالعات روانشناسی بالینی*، ۱۵(۵۵)، ۸۳-۱۰۱.
<https://doi.org/10.22054/jcps.2025.82340.3148>
- یعقوبی، ح. (۱۳۹۴). ویژگی‌های روانسنجی نسخه ۱۰ سؤالی پرسشنامه پریشانی روان‌شناختی کسلر. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۶(۴)، ۵۷-۴۵.
https://japr.ut.ac.ir/article_57963.html?lang=fa

References

- Adediran, Y. O., & Shamshudeen, A. O. (2023). Bullying and its effects on emotions and academic performance of Junior Secondary School students in Ijebu Ode, Ogun State. *Journal of African Social Studies (JASS)*, 4(2), 1-14.
<https://B2n.ir/hy1669>
- Adewoye, S. E., & Olaseni, A. O. (2025). Mediating effect of personality traits in the relationship between bullying victimization and psychological distress among adolescents in South Africa. *Trends in Psychology*, 1-14.
<https://doi.org/10.1007/s43076-025-00454-y>
- Ajibewa, T. A., Kershaw, K. N., Carnethon, M. R., Heard-Garris, N. J., Beach, L. B., & Allen, N. B. (2025). Peer bullying victimization, psychological distress, and the protective role of school connectedness among adolescents. *BMC Public Health*, 25(1), 2763.
<https://doi.org/10.1186/s12889-025-24002-6>
- Amooee E., & Jahangir, P. (2024). The effectiveness of forgiveness therapy on psychological distress and psychological flexibility in women with

- Kurniati, N. M. T. (2024). International REACH forgiveness intervention: A multisite randomised controlled trial. *BMJ Public Health*, 2(1), 1-9.
<https://doi.org/10.1136/bmjph-2023-000072>
- Ho, S., Cook, K. V., Chen, Z. J., Kurniati, N. M. T., Suwartono, C., Widyarini, N., Wong, P. T., & Cowden, R. G. (2022). Suffering, psychological distress, and well-being in Indonesia: A prospective cohort study. *Stress and Health*, 38(5), 879-890.
<https://doi.org/10.1002/smi.3139>
- Kadivar, P., Farzad, V., Kavousian, J., & Nikdel, F. (2010). A study on factorial validity and reliability of Pekrun's Achievement Emotion Questionnaire. *Journal of Educational Innovations*, 8(4), 7-38.
https://noavaryedu.oerp.ir/article_78909.html [In Persian]
- Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E., Mroczek, D. K., Normand, S-L.T., ..., & Zaslavsky, A.M. (2002). Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychol Med*, 32(6), 959-76.
<https://doi.org/10.1017/s0033291702006074>
- Kardas, S. (2023). A comprehensive review of forgiveness interventions in Türkiye. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 289-321.
<https://doi.org/10.53048/johass.1369889>
- Kim, J. J., Payne, E. S., & Tracy, E. L. (2022). Indirect effects of forgiveness on psychological health through anger and hope: A parallel mediation analysis. *Journal of Religion and Health*, 61(5), 3729-3746.
<https://doi.org/10.1007/s10943-022-01518-4>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
https://www.academia.edu/attachments/60027176/download_file
- Li, L., Yao, C., Zhang, Y., & Chen, G. (2020). Trait forgiveness moderated the relationship between work stress and psychological distress among final-year nursing students: A pilot study. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01674>
- Long, K. N., Worthington Jr, E. L., VanderWeele, T. J., & Chen, Y. (2020). Forgiveness of others and subsequent health and well-being in mid-life: A longitudinal study on female nurses. *BMC Psychology*, 8, 1-11.
<https://doi.org/10.1186/s40359-020-00470-w>
- adolescents in Kenya, Indonesia, and Vietnam: Findings from the National Adolescent Mental Health Surveys. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 19(Suppl 1), 87.
<https://doi.org/10.1186/s13034-025-00922-4>
- Franzen, M., de Jong, P. J., Veling, W., & aan het Rot, M. (2021). Victims of bullying: Emotion recognition and understanding. *Frontiers in Psychology*, 12, 729835.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.729835>
- Furukawa, T. A., Kessler, R. C., Slade, T., & Andrews, G. (2003). The performance of the K6 and K10 screening scales for psychological distress in the Australian National Survey of Mental Health and Well-Being. *Psychological Medicine*, 33(2), 357-362.
<https://doi.org/10.1017/s0033291702006700>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), e1143.
<https://doi.org/10.1002/cl2.1143>
- Gencoglu, C., Sahin, E., & Topkaya, N. (2018). General self-efficacy and forgiveness of self, others, and situations as predictors of depression, anxiety, and stress in university students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(3), 605-626.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.12738/estp.2018.3.0128>
- Gungor, A., Young, M. E., & Sivo, S. A. (2021). Negative life events and psychological distress and life satisfaction in U.S. college students: The moderating effects of optimism, hope, and gratitude. *Journal of Pedagogical Research*, 5(4), 62-75.
<https://doi.org/10.3390/JPR.2021472963>
- Han, Z.-Y., Ye, Z.-Y., & Zhong, B.-L. (2025). School bullying and mental health among adolescents: A narrative review. *Translational Pediatrics*, 14(3), 463.
<https://doi.org/10.21037/tp-2024-512>
- Hesari, M. R. A. M., & Talepasand, S. (2022). Predicting academic procrastination based on psychological distress and corona anxiety. *Rooyesh*, 11(3), 219-232.
<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2383353.1401.11.3.20.1> [In Persian]
- Ho, M. Y., Worthington, E. L., Cowden, R. G., Bechara, A. O., Chen, Z. J., Gunatirin, E. Y., &

- <https://doi.org/10.1111/j.14697610.1994.tb01229.x>
Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge.
- Puri, C. H., Shaluhiah, Z., & Arso, S. P. (2025). The correlation between bullying and mental-emotional disorders among adolescents in Pekalongan city. *MEDISAINS: Jurnal Ilmiah Ilmu-Ilmu Kesehatan*, 23(2), 115-120.
<https://doi.org/10.30595/medisains.v23i2.25021>
- 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>
- Razi Moradi, M., Etemadi, A., & Naeimabbadi, E. (2010). The effectiveness of group counseling based on William Glasser's choice theory with bully-victimizing students to increase the ability to encounter bullying behaviors. *Journal of Psychological Studies*, 6(4), 11-28.
<https://doi.org/10.22051/psy.2010.1582> [In Persian]
- Rosen, H. R., DeOrnellas, K., & Scott, S. (2017). *Bullying in school. Perspectives from school staff, students, and parents*. New York: SAM Fischer.
<https://doi.org/10.1057/978-1-137-59298-9>
- Rueda, P., Perez-Romero, N., Cerezo, M. V., & Fernandez-Berrocal, P. (2022). The role of emotional intelligence in adolescent bullying: A systematic review. *Psicología Educativa. Revista de Los Psicólogos de La Educación*, 28(1), 53-59.
<https://doi.org/10.5093/psed2021a29>
- Shakeri, F., Asadi, S., & Dehghani, F. (2023). The development of self and other forgiveness from adolescence to emerging adulthood. *Positive Psychology Research*, 8(4), 17-36.
<https://doi.org/10.22108/ppls.2023.129004.2127> [In Persian]
- Sirois, F. M., & Owens, J. (2021). Factors associated with psychological distress in health-care workers during an infectious disease outbreak: A rapid systematic review of the evidence. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 589545.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.589545>
- Manoli, A., Wright, L. C., Shakoore, 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>
- Mariyani, D., Ayriza, Y., & Harahap, F. (2025). Exploring the effectiveness of forgiveness therapy in enhancing self-forgiveness among adult children of divorced parents: A case study. *The Eastasouth Journal of Social Science and Humanities*, 3(01), 125-137-125-137.
<https://doi.org/10.58812/esssh.v3i01.679>
- Martinez-Lopez, Z., Villar, E., Castro, M., & Tinajero, C. (2021). Self-regulation of academic emotions: recent research and prospective view. *Anales de Psicología*, 37(3), 529-540.
<https://doi.org/10.6018/analesps.415651>
- Mohammadi, D., Badri, R., FathiAzar, F., & Nemati, S. (2021). The effectiveness of a forgiveness training program on increasing academic well-being in victims of bullying. *Quarterly of Applied Psychology*, 15(3), 565-591.
<https://doi.org/10.52547/apsy.2021.222731.1084> [In Persian]
- Molinero, C., Bonete, S., Crespi, P., Sendra Ramos, S., & González De Abreu, A. M. (2024). Effectiveness of forgiveness training programs in university contexts: a systematic review and meta-analysis. *Cogent Education*, 11(1), 2378242.
<https://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2024.2378242>
- Nemati, S., Jamei, R., & Jafari, M. (2024). The effectiveness of a forgiveness program on conciliatory behavior, school bonding, and academic well-being in female bullying victims. *Clinical Psychology Studies*, 15(55), 83-102.
<https://doi.org/10.22054/jcps.2025.82340.3148> [In Persian]
- Nunez-Fadda, S. M., Castro-Castaneda, R., Vargas-Jimenez, E., Musitu-Ochoa, G., & Callejas-Jeronimo, J. E. (2022). Impact of bullying—victimization and gender over psychological distress, suicidal ideation, and family functioning of Mexican adolescents. *Children*, 9(5), 747.
<https://doi.org/10.3390/children9050747>
- 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.

- Woo, J., Whyne, E. Z., & Steinhardt, M. A. (2024). Psychological distress and self-reported mental disorders: The partially mediating role of coping strategies. *Anxiety, Stress, & Coping*, 37(2), 180-191.
<https://doi.org/10.1080/10615806.2023.2258805>
- Worthington, E. L. (2001). *Five steps to forgiveness: The art and science of forgiving*. Crown.
<https://www.abebooks.com/9780609609187/Five-Steps-Forgiveness-Art-Science-0609609181/plp>
- Yaghubi, H. (2016). Psychometric properties of the 10-question version of the Kessler Psychological Distress Scale (K-10). *Applied Psychological Research Quarterly*, 6(4), 45-57.
https://japrr.ut.ac.ir/article_57963.html?lang=fa
 [In Persian]
- Yue, Zh. & Davidova, J. (2024). The construct of bullying in school settings: Theoretical basis-7.8-GD003. *Advances in Educational Technology and Psychology*, 8(5), 191-195.
<https://doi.org/10.23977/aetp.2024.080528>
- Skalski Bednarz, S. B., Toussaint, L. L., & Webb, J. R. (2024). Teaching forgiveness: Exploring psychoeducational and therapeutic strategies to foster well-being. *Edukacja*, 169(2), 1-16.
<https://doi.org/10.24131/3724.240201>
- Sotto, A. L., & Cabigas, M. E. A. (2025). Bullying and Wellbeing of Students. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 8(4).
<https://doi.org/10.47191/ijmra/v8-i04-17>
- Thapliyal, C., Singh, R., & Singh, A. K. (2025). Association of forgiveness with learning: For social and psychological well-being. In *Cultivating flourishing practices and environments by embracing positive education* (pp. 335-360). IGI Global Scientific Publishing.
<https://doi.org/10.4018/979-8-3693-9466-3.ch011>
- Toussaint, L., Neal, K. L., & Barry, M. (2024). Restore: The journey to self-forgiveness: Evaluation of an online self-forgiveness curriculum in college students. *Journal of College and Character*, 25(1), 1-19.
<https://doi.org/10.1080/2194587X.2023.2294201>

