

مقایسه دیدگاه‌گیری عاطفی و میزان همدلی در دانش‌آموزان زورگو و قربانی زورگویی

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۱/۱۸

تاریخ پذیرش: ۹۵/۰۳/۲۵

زهرا محمدی*^۱، شعله امیری^۲

چکیده

زمینه و هدف: ارتباط به پیگیری اطلاعات اجتماعی، زبانی و بدنی و در عین حال مدیریت جریان این اطلاعات بین شرکای محاوره‌ای نیاز دارد. ارتباط موفق، مستلزم آن است که شرکای محاوره‌ای نسبت به حالت‌های ذهنی یکدیگر مطلع و آگاه باشند. بنابراین هدف از پژوهش حاضر، مقایسه دیدگاه‌گیری عاطفی و میزان همدلی در کودکان زورگو و قربانی زورگویی بود.

روش: روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع پس‌رویدادی و جامعه آماری آن شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بودند. برای نمونه‌گیری، بصورت تصادفی چندمرحله‌ای، ۱۹۲ دانش‌آموز زورگو و دانش‌آموز قربانی زورگویی انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده شامل پرسشنامه محقق ساخته دیدگاه‌گیری عاطفی (۱۳۸۴) و پرسشنامه همدلی برایاننت (۱۹۸۲) بود.

یافته‌ها: نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه‌ها در متغیرهای پژوهش وجود دارد ($P < 0/001$). همچنین نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌متغیره نشان داد که تفاوت گروه‌ها در متغیر همدلی معنادار نیست ($P > 0/05$)، اما این تفاوت در متغیر دیدگاه‌گیری معنادار است. بدین معنا که گروه‌بندی در متغیر دیدگاه‌گیری ۸ درصد واریانس را تبیین می‌کند ($P < 0/05$).

نتیجه‌گیری: دیدگاه‌گیری عاطفی و همدلی به عنوان دو مؤلفه مؤثر در شناخت اجتماعی و موفقیت در روابط با همگان، باید در قالب مهارت‌های ابتدایی و اساسی در آموزش رسمی و مهارت‌های فرزندپروری قرار بگیرد تا از مشکلات بین‌فردی در نتیجه ضعف در مهارت‌های همدلی و دیدگاه‌گیری جلوگیری نمود.

کلیدواژه‌ها: دیدگاه‌گیری عاطفی، همدلی، کودکان زورگو، کودکان قربانی زورگویی

۱. *نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد علوم و تحقیقات، تهران، ایران. (zahramohammadi_psy@yahoo.com)

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

مقدمه

روابط با همگنان یکی از مهمترین جنبه های تحول اجتماعی کودکان است. روابط با همگنان به روابط اشاره دارد که بین افراد همگن، یعنی افرادی که از لحاظ مهارت، سطح آموزشی و یا موقعیت برابر باشند، شکل می گیرد که لزوماً هم سن و سال نیستند (۱). دو نوع رابطه اصلی با همگنان، زورگویی و قربانی شدن است. کودک زورگو، کودکی است که سایر کودکان با احساس ناامنی و ناراحتی از او دوری می کنند که این عامل می تواند در نتیجه عدم توانایی فرد در برقراری ارتباط با همسالان باشد. کودکان زورگو در نتیجه وجود حس حقارتی که از کودکی در وجودشان ریشه دوانیده است، وقتی نشانه های آسیب پذیری را در کودکی دریافت می کنند، به دلیل عصبانیت از وجود این احساس حقارت، به او حمله می کنند، یا برای مراقبت از خود در مقابل تهدیدهای دیگران، آنها را می ترسانند (۲). بنابراین زورگویی یک رفتار پرخاشگرانه است که به صورت مکرر و نظام مند، در مقابل افراد ضعیف تر حاضر در کلاس، در تمام مقاطع و به شکل های جسمی (مانند زد و خورد، مشت کوبیدن و آسیب مالی وارد کردن)؛ زورگویی کلامی غیرمستقیم (مانند دست انداختن دیگران و مسخره کردن اسم آنها)؛ زورگویی غیرکلامی، بدنی یا هیجانی (مانند ترساندن افراد به وسیله حرکات یا محرومیت و طرد کردن اجتماعی)؛ و زورگویی مجازی (مانند فرستادن یک پیغام توهین آمیز به وسیله پست الکترونیکی) اتفاق می افتد (۳). ابعاد مختلف زورگویی تحت نشانه های ذیل رخ می دهد: (۱) پرخاشگری که موجب صدمه رساندن، ترساندن، آزار و اذیت قربانی می شود، (۲) این پرخاشگری از پیش برانگیخته شده نیست، (۳) به صورت مکرر اتفاق می افتد (۴) بطور معمول زورگویان نسبت به قربانیان از قدرت جسمانی بالاتری برخوردارند. به بیان دیگر زورگویی در یک موقعیت نابرابر از نظر قدرت یا منزلت اجتماعی اتفاق می افتد، و (۵) در گروه کوچک اجتماعی رخ می دهد که اعضای آن با یکدیگر آشنا هستند به طوری که بیشتر کودکان زورگو، قربانی زورگویی

دیگران بوده اند (۲). در فرایند زورگویی می توان دو نقش متمایز را در قالب نقش قربانی برای کودکی که برای یک یا چند بار در هفته، که دست کم سه ماه تداوم داشته و هدف زورگویی قرار می گیرد و نقش زورگویی نیز برای فردی که یک یا چند بار در طول هفته به مدت سه ماه هم سالان خود را مورد زورگویی قرار داده است، اشاره نمود (۳). یافته های پژوهش های بین المللی در تمامی کشورها نشان می دهد که ۴ تا ۴۵ درصد کودکان، زورگو یا قربانی زورگویی هستند (۴). ضمن اینکه یافته ها نشان می دهد که پسران بیشتر از دختران به روش های مستقیم زورگویی، متوسل می شوند و اغلب قربانیان این نوع زورگویی از میان پسران هستند. همچنین زورگویی غیرمستقیم مانند طرد اجتماعی و عدم پذیرش، نوعی از زورگویی محسوب می شود که دختران اغلب مواقع بیش از پسران بکار می برند (۵). پژوهش ها در چندین کشور، شیوع ۸ تا ۴۶ درصدی را برای کودکان قربانی و ۵ تا ۳۰ درصد را برای افرادی که مرتباً زورگویی می کنند، نشان می دهد (۶). بررسی رفتارهای جامعه پسند و ضد اجتماعی نشان می دهد که این دست از ناهنجاری های اجتماعی و شخصیتی می تواند در نتیجه عوامل متعددی همچون تمایلات همدلانه و شرایط عاطفی (دیدگاه گیری عاطفی) ایجاد شود. واژه همدلی برای نخستین بار در دهه ۱۹۲۰ و به وسیله روان شناس امریکایی تیچنر و برای اشاره به تقلید حرکتی مشاهده شده در یک کودک ۱ ساله پس از مشاهده آشفستگی در کودک دیگر، به کار گرفته شد. منظور از همدلی، سائق و توانایی فهم حالات، هیجان ها و افکار دیگران و پاسخ دهی به آنها با هیجان های متناسب و همخوان؛ یا به عبارتی توانایی سهیم شدن در احساس های دیگران و گرایش به تجربه نیابتی حالات هیجانی آنها است (۷). در ظاهر قابلیت و توانمندی همدلی در متمایز ساختن افرادی که در رفتار نوع دوستانه درگیر شده یا نمی شوند، نقشی مهم بازی می کند. هنگامی که فرد همدل این گونه ادراک می کند که فرد دیگری ناراحت است، در نتیجه همدلی خود، آن ناراحتی را تجربه می کند. نشان دادن

برداشتی از دیدگاه دیگران ندارد و بیشتر برای بدست آوردن تأیید دیگران و جلوگیری از تنبیه شدن انجام می‌شود. چنین استنباط می‌گردد که دیدگاه‌گیری عاطفی بیشتر مرتبط با رفتارهای جامعه‌پسند خودآغاز است تا رفتارهای جامعه‌پسند قبول‌کننده و بنابراین میزان بروز رفتارهای جامعه‌پسند خودآغاز در میان کودکانی پایین است که توانایی دیدگاه‌گیری عاطفی پایینی دارند. دیدگاه‌گیری عاطفی به کودک فرصت می‌دهد تا پاسخ‌های همدلانه دقیق‌تر با در نظر گرفتن احساس‌ها و خواسته‌های دیگران بدهد، به جای اینکه در قبال دیگران فقط به خواسته و نیازهای خود اهمیت دهد. در پژوهش‌های صورت‌گرفته در خصوص ارتباط دیدگاه‌گیری عاطفی و همدلی، متخصصان گزارش نمودند که کودکان دارای این توانایی، در روابط اجتماعی خود موفق‌تر و پاسخ‌های همدلانه بیشتری گزارش نمودند (۱۱). پژوهش‌ها مؤید این مطلب است که بین دیدگاه‌گیری عاطفی و میزان رفتارهای جامعه‌پسند ارتباط مستقیم وجود دارد، ضمن اینکه با افزایش رفتارهای همدلانه از میزان رفتارهای پرخاشگرانه کاسته می‌شود یعنی ارتباط منفی معنی‌دار بین دیدگاه‌گیری عاطفی و همدلی با پرخاشگری و رفتارهای قلدرگرانه وجود دارد (۱۲-۲۴). بنابراین با توجه به یافته‌های پژوهشی مذکور و اهمیتی که یادگیری رفتارها و آداب اجتماعی در موفقیت ارتباطی دارد ضروری به نظر می‌رسد که با شناسایی رفتارهای نادرست و پرخاشگرانه در صدد رفع مشکلات شخصیتی، خانوادگی و اجتماعی باشیم و گامی مؤثر در جهت پیشگیری از بروز رفتارهای پرخاشگرانه و مکانیسم‌های نامناسب رفتاری داشته باشیم؛ بنابراین هدف از پژوهش حاضر مقایسه دیدگاه‌گیری عاطفی و میزان همدلی در کودکان زورگو و قربانی زورگویی است.

آشناختگی دیگران در کودکان ۱۲ ماهه دیده شده است. انسان‌ها به لحاظ همدلی تفاوت چشمگیری با یکدیگر دارند. برخی از افراد با دیدن کوچک‌ترین ناراحتی در کسی عمیقاً تحت تأثیر قرار می‌گیرند. در حالی که برخی دیگر که آنها را با دید جامعه‌ستیز نامید، نسبت به وضعیت عاطفی دیگران بی‌اعتنا و غیرحساس هستند، به نحوی که در اعمال رفتارهای خصمانه و پرخاشگرانه نسبت به افراد هم‌نوع و ضعیف حتی در برخی اختلال‌ها احساس لذت می‌کنند. افراد همدل افزون بر احساس آشناختگی دیگران دارای سه ویژگی دیگر نیز هستند: ۱. دارا بودن احساس همدلانه: احساس نوعی نگرانی و دغدغه خاطر نسبت به نیازهای دیگران؛ ۲. محاوره درونی: توانایی گذاردن خود جای دیگران؛ و ۳. احساس همدلی خیالی. افرادی که در این ابعاد از همدلی بالایی برخوردارند، هنگامی که فردی در اطراف آنها دچار مشکل می‌شود، پاسخ عاطفی و هیجانی نشان می‌دهند و در تعاقب آن در صدد رفع آن مشکل برمی‌آیند. در واقع فرد همدل در قبال زندگی و احساس‌های اطرافیان خود نوع دوستی و همیاری نشان می‌دهد بنابراین درک و فهم وضعیت عاطفی دیگران به عنوان یکی از مراحل مهم در فرایند پردازش اطلاعات، می‌تواند منجر به انجام رفتارهای جامعه‌پسند شود (۸). براساس نظر دیویس و همکاران (۹) همدلی سازه‌ای چندبعدی است که شامل الف. دیدگاه‌گیری (شناختی، بصری، و عاطفی): توانایی برای در نظر گرفتن دیدگاه دیگران؛ ب. خیال: جایگزینی خود به صورت خیالی در قالب احساس‌ها و اعمال شخصیت‌های تخیلی؛ پ. توجه همدلانه: میزان احساس‌های همدلانه دیگر محور و نگرانی برای افراد در مانده؛ و ج. پریشانی شخصی: احساس‌های خودمحوری، نگرانی و تنش در شرایط بین فردی. دیدگاه‌گیری عاطفی شامل درک احساس‌های دیگران است، در دیدگاه‌گیری عاطفی، برای کمک به دیگران باید نیازها و پریشانی دیگران را شناسایی کرد (۱۰). اگرچه رفتارهای جامعه‌پسند خودآغاز، نیاز به درک دیدگاه دیگران دارد تا شخص بتواند رفتار مناسبی انجام دهد، ولی رفتارهای جامعه‌پسند قبول‌کننده نیاز به چنین

روش

الف) طرح مطالعه و شرکت کنندگان: روش پژوهش توصیفی از نوع علی مقایسه‌ای یا پس‌رویدادی است، که در آن شرایط مورد مطالعه، قبل از آزمون وجود داشته و اثرات آن قابل اندازه‌گیری است. جامعه آماری این پژوهش تمامی دانش‌آموزان مقطع چهارم ابتدایی بودند که در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ در شهر اصفهان مشغول به تحصیل بودند، که متناسب با آمار رسمی سازمان آموزش و پرورش ۷۴۰ دانش‌آموز را شامل می‌شود. نمونه مورد نظر در این پژوهش براساس جدول مورگان متناسب با جامعه آماری برابر با ۲۵۶ دانش‌آموز است که به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای از بین ۶ ناحیه آموزش و پرورش اصفهان بطور تصادفی انتخاب گردیدند (۲۵). روش نمونه‌گیری به این صورت بود که در ابتدا از بین ۶ ناحیه آموزش و پرورش اصفهان، ۲ ناحیه (ناحیه ۵ و ۳ آموزش و پرورش) به صورت تصادفی انتخاب شدند. در گام بعد از هر ناحیه ۸ مدرسه انتخاب و سپس از مدارس به صورت تصادفی تعداد ۳۲ کلاس در مقطع چهارم دبستان انتخاب شدند. در گام بعد همه دانش‌آموزان کلاس‌ها (۷۴۰ دانش‌آموز) مورد بررسی قرار گرفتند. پس از اجرای پرسشنامه‌ها و لحاظ ملاک‌های ورودی، تمایل کودکان در جهت شرکت در فرایند تحقیقی و عدم بازگشت پرسشنامه‌ها (ریزش) تعداد کل نمونه نهایی پژوهش شامل ۱۹۲ دانش‌آموز بود.

ب) ابزار

۱. پرسشنامه جامعه‌سنجی روابط همگنان: امیری، این پرسشنامه را بر اساس روش داج و همکاران (۲۶)، برای تعیین گروه‌های جامعه‌پسند، زورگو، قربانی زورگویی، طردشده و پذیرفته‌شده تهیه نمود. نمره‌گذاری براساس تعداد بیشترین رای در هر گروه صورت می‌گیرد. سوال‌های آزمون به عنوان مثال بدین شرح هستند: "نام سه همکلاسی‌تان را بنویسید که به بقیه زور می‌گویند"، یا "نام سه نفر از همکلاسی‌هایتان را بنویسید که دیگران به آنها زور می‌گویند"، "نام سه نفر از بچه‌هایی که در

کلاس شما به دیگران زیاد کمک می‌کنند". بدین ترتیب در مورد تمامی ۵ گروه سوال می‌شود (۲۷). ضریب پایایی در این پژوهش بر اساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۶ است، ضمن اینکه روایی این آزمون براساس نظر ۵ متخصص روان‌شناس دانشگاه اصفهان مورد تأیید قرار گرفته است.

۲- آزمون همدلی: پرسشنامه مقیاس همدلی کودکان و نوجوانان بریانت (۲۸) پرسشنامه‌ای است با ۲۲ سوال که بر اساس مقیاس لیکرت است. نمره‌گذاری از ۱ تا ۴ صورت می‌گیرد و سوالات ۲، ۳، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۲۰، ۲۱ و ۲۲ به صورت برعکس نمره‌گذاری می‌شوند. حاتمی (۸) روایی و پایایی مقیاس مربوط به همدلی برای دانش‌آموزان ایرانی را مطلوب گزارش نمود و ضریب پایایی پرسشنامه را پس از اجرا به وسیله محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ گزارش نمود که مطلوب است.

۳- پرسشنامه دیدگاه‌گیری عاطفی: برای اندازه‌گیری توانایی دیدگاه‌گیری عاطفی دانش‌آموزان در گروه‌های مختلف، از آزمون محقق‌ساخته دیدگاه‌گیری عاطفی استفاده شد. این آزمون براساس ابزار موجود در زمینه دیدگاه‌گیری از جمله آزمون دیدگاه‌گیری عاطفی هاروود و فارر (۱۰)، نظریه‌های پیرامون دیدگاه‌گیری از جمله دنهام و همچنین مصاحبه با متخصصان ساخته شد و شاخص‌های روان‌سنجی آن با نظرخواهی از متخصصان مربوط و اجرای مقدماتی مورد تأیید قرار گرفت

پژوهش حاضر با هدف مقایسه دیدگاه‌گیری عاطفی و همدلی در دو گروه دانش‌آموزان زورگو و قربانی زورگویی صورت پذیرفت. در این پژوهش از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و روش‌های آماری استنباطی برای آزمون معناداری تفاوت بین دیدگاه‌گیری عاطفی و همدلی در گروه‌های دوگانه استفاده گردید. جهت تحلیل موارد گفته‌شده نیز از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۲ استفاده شد.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌ها در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی آزمون دیدگاه‌گیری عاطفی و همدلی در گروه‌ها

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
همدلی	کودکان زورگو	۹۶	۴۵/۲۶	۶/۰۴
	کودکان قربانی	۹۶	۴۴/۶۷	۵/۲۱
دیدگاه‌گیری	کودکان زورگو	۹۶	۲۹/۴۵	۲/۸۹
	کودکان قربانی	۹۶	۲۷/۳۲	۳/۹۲

واریانس چندمتغیری نتایج جدول کالوموگراف-اسمیرنف نشان داد که شرط نرمال بودن توزیع نمره‌ها جهت استفاده از آزمون پارامتریک برقرار است ($P > 0/05$). نتایج پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در جدول ۲ ارائه شده است.

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد میانگین گروه کودکان زورگو در هر دو متغیر همدلی و دیدگاه‌گیری بالاتر از میانگین گروه کودکان قربانی است. جهت تعیین معناداری تفاوت بین گروه‌ها در متغیرهای مورد بررسی، به تحلیل واریانس چندمتغیره پرداخته می‌شود. اما قبل از بررسی آزمون تحلیل

جدول ۲: نتایج آزمون لوین جهت بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در متغیرهای وابسته

متغیر	F	Df ₁	Df ₂	Sig
همدلی	۰/۲۱	۱	۱۹۰	۰/۶۴۷
دیدگاه‌گیری	۱۲/۶۶	۱	۱۹۰	۰/۰۰۱

داد به طور کلی در متغیرها بین دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد ($F_{(2,189)} = 11/06, p = 0/001, \eta^2 = 0/11$ اثر همت‌لینگ). برای بررسی دقیق‌تر نتیجه آزمون چندمتغیری، از آزمون تحلیل واریانس یک‌متغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌گردد، فرض صفر برای همگنی واریانس‌های نمرات در متغیر همدلی رد نمی‌شود. بدین معنی که پیش‌فرض تساوی واریانس نمرات در گروه برای مقیاس‌های پژوهش تأیید شد. اما این پیش‌فرض در متغیر دیدگاه‌گیری رد می‌شود. بدین معنی که پیش‌فرض همگنی واریانس نمرات در متغیر دیدگاه‌گیری تأیید نشد. در مجموع به علت نمونه بالاتر از ۴۰ نفر، مقیاس فاصله‌ای، انتخاب تصادفی نمونه و معتبر بودن ابزار مورد استفاده، آزمون F در مقابل عدم رعایت برخی پیش‌فرض‌ها مقاوم است و می‌توان از آمار پارامتریک استفاده کرد (۲۹). بنابراین با رعایت پیش‌فرض‌های استفاده از آزمون پارامتریک به بررسی آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره پرداخته شد که نتایج آن نشان

جدول ۳: خلاصه آزمون تحلیل واریانس یک متغیری

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجدورات	df	میانگین مجدورات	F	sig	اندازه اثر	توان آزمون
گروه	همدلی	۱۶/۳۳۳	۱	۱۶/۳۳۳	۰/۵۱	۰/۴۷	۰/۰۰۳	۰/۱۱
	دیدگاه گیری	۲۱۸/۸۸۰	۱	۲۱۸/۸۸۰	۱۸/۴۴	۰/۰۰۱	۰/۰۸	۰/۹۹
خطا	همدلی	۶۰۵۱/۴۷۹	۱۹۰	۳۱/۸۵۰				
	دیدگاه گیری	۲۲۵۴/۸۲۳	۱۹۰	۱۱/۸۶۷				
کل	همدلی	۳۹۴۳۲۸	۱۹۲					
	دیدگاه گیری	۱۵۷۲۳۱	۱۹۲					

کودکانی که دارای ویژگی های رفتاری اجتماعی نامناسب مانند رفتارهای تخریب گرانه و زورمندانه هستند، از دریافت در ست و بجای حالات ذهنی شریک محاوره ای خود عاجزند و یا دریافت آنها با نوعی سوگیری و ناتوانی همراه است. نداشتن احساس همدلی و هماهنگی با شرایط ناراحت کننده دیگران خود عاملی قدرتمند در جهت لذت بردن از ایجاد آزار برای دیگران است. به نحوی که یو، آننگ، لو، فا و کار (به نقل از ۱۲) نشان می دهند پرورش همدلی را می توان به عنوان یکی از راه های مهار پرخاشگری و خشم مطرح کرد و با افزایش این مهارت به صورت آموزش و تقویت آن، از احتمال وقوع رفتارهای پرخاشگرانه کاست. اما یافته پژوهشی این مقاله نتیجه ای متمایز را بدست آورده است که می تواند در نتیجه عوامل گوناگونی این ناهماهنگی رخ داده باشد. از سوی دیگر ارتباط، نیاز به پیگیری اطلاعات اجتماعی، زبانی و بدنی و در عین حال مدیریت جریان این اطلاعات بین خود و شرکای محاوره ای دارد. ارتباط موفق، مستلزم آن است که شرکای محاوره ای نسبت به حالات ذهنی یکدیگر مطلع و آگاه باشند. برای مثال، تحلیل و رمزگشایی یک کودک از حالات ذهنی شریک محاوره ای خود (مثل غمگین یا شاد بودن طرف مقابل) به او اجازه تغییر رفتار در ارتباط را می دهد. در این راستا گوترز و همکاران (۱۷ و ۳۱) در پژوهش خود با عنوان اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی بر رفتار دانش آموزان با شخصیت ضداجتماعی نشان دادند که استفاده از راهبردهای آموزش مهارت های اجتماعی مبتنی بر دیدگاه گیری مانند

براساس جدول ۳ تفاوت گروه ها در متغیر همدلی معنادار نیست ($P > 0.05$)، اما این تفاوت در متغیر دیدگاه گیری معنادار است ولی این تفاوت چشم گیر نیست. بدین معنا که گروه بندی در متغیر دیدگاه گیری ۸ درصد واریانس را تبیین می کند ($P < 0.05$).

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر مقایسه دیدگاه گیری (عاطفی) و میزان همدلی در کودکان زورگو و قربانی زورگویی بود. یافته های این پژوهش نشان می دهد که تفاوت دو گروه در متغیر همدلی معنادار نیست اما در متغیر دیدگاه گیری تفاوت جزئی معناداری وجود دارد که همسو و ناهمسو با یافته های پژوهشی مختلف است. این پژوهش ها مؤید این مطلبند که بین دیدگاه گیری عاطفی و میزان رفتارهای جامعه پسند ارتباط مستقیم وجود دارد، بدین معنی که با افزایش رفتارهای همدلانه از میزان رفتارهای پرخاشگرانه کاسته می شود، به نوعی ارتباط منفی معنی دار بین دیدگاه گیری عاطفی و همدلی با پرخاشگری و رفتارهای قلدرمانه وجود دارد (۱۲-۲۴). در جهت تبیین این یافته پژوهشی باید اذعان نمود که:

از جمله عواملی که کودکان با رفتارهای نامتناسب اجتماعی (زورگویی، پرخاشگری و...) با آن درگیر هستند، خودتنظیمی عاطفی - هیجانی در آنها است. رشد خودتنظیمی عاطفی و رفتاری کودکان وابسته به میزان همدلی و ایجاد ارتباط نزدیک والدین است، بدین معنی که صمیمیت عاطفی نقش مهمی در بهبود روابط بین شخصی و خودتنظیمی عاطفی دارد (۲۹). اما

آموزشی و تقویت کودک کانی که به علت شرایط خاص خانوادگی به هر طریقی خود را به اهداف مورد نظرشان می‌رسانند و در مقابل کودک کانی قرار دارند که به دلایل متعدد مانند مسائل روان‌شناختی شامل کمبود اعتماد به خود یا نداشتن قوای جسمی، همیشه در مقابل دیگر افراد زورگو واکنش قربانی بودن را نشان می‌دهند. البته شرایط مطالعاتی و استفاده از ابزاری که کودکان دیگر باید راجع به این افراد اطلاعات را وارد کنند، می‌تواند دلیل بر سوگیری و تشخیص نادرست در تمایز افراد زورگو و افراد قربانی باشد. گاهی در برخی از رفتارها، دلایل فرهنگی و پیش‌زمینه‌های سنتی نیز می‌تواند تقویت‌کننده رفتارهای مبارزه‌طلبانه و یا رفتارهای آرام باشد، که در این پژوهش این شرایط لحاظ نشده است.

در راستای انجام این پژوهش با محدودیت‌هایی همچون استفاده از ابزار دیگر گزارشی برای کودکان دبستانی که تحت تأثیر موقعیت‌های ظاهری اجتماعی دچار پیش‌داوری می‌شوند، محدود بودن گروه نمونه به مقطع دبستان، و محدودیت جغرافیایی به استان اصفهان روبرو بودیم. بنابراین پیشنهاد می‌گردد جهت افزایش میزان اعتبار بیرونی پژوهش به مقایسه این دسته از مولفه‌های روان‌شناختی در سایر شهرها و در گروه‌های دیگر کودکان و نوجوانان پرداخته شود، ضمن اینکه دست‌اندرکاران و متخصصان روان‌شناختی در زمینه ساخت و هنجاریابی پرسشنامه‌ای معتبر و پایا در مورد روابط با همگنان اقدام نمایند.

تشکر و قدردانی: از سازمان‌ها و مدارس نواحی مربوطه و دانش‌آموزان گرامی که جز با حمایت آنها انجام این پژوهش امکان‌پذیر نبود، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

الگوسازی، بازی نقش، تقویت مثبت، تکرار و تمرین به دانش‌آموزان، در ایجاد و گسترش روابط اجتماعی با دیگران و تطبیق مؤثر با شرایط و انتظارات دیگران کمک می‌کند. دیدگاه‌گیری ارتباطی یا عاطفی، به فرد کمک می‌کند با توجه به دیدگاه‌گیری شریک محاوره‌ای برای هدایت رفتار ارتباطی اقدام کند و این از جنبه‌های کلیدی توانایی برای استفاده و تفسیر مناسب زبان در هنگام تعامل اجتماعی و پایه و اساس رفتارهای ارتباطی پیچیده‌تر است. هنگامی که نارسایی یا کاستی در دیدگاه‌گیری ارتباطی به وجود آید، مسیر مهارت‌های بین‌فردی و ارتباطی مختل می‌شود (۳۰). اما در این رابطه باید به مجموعه عوامل فرهنگی، خانوادگی، شخصیتی و آموزشی اشاره نمود. براساس نظریه رفتارگرایان یادگیری در نتیجه مشاهده و تقویت بیرونی رخ می‌دهد، بدین معنی که کودکان در قالب خزانه‌ای آماده یادگیری و عاری از هرگونه منش و رفتار پا به عرصه هستی می‌گذارند و بروز هر رفتاری در شکل درست و نادرست که مسئله‌ای اساساً فرهنگی است در نتیجه مشاهده رفتار دیگران بویژه والدین صورت می‌گیرد. زندگی در عصری که نقش والدگری به خوبی شرایط گذشته صورت نمی‌گیرد والدین را از آموزش مناسب روش‌های استیلای حق دور کرده و این امر مهم را به خود کودک و یا زمینه‌های یادگیری کودک مانند مدرسه، دوستان و شبکه‌های اجتماعی واگذار می‌کند؛ بدون اینکه زمینه‌های زیستی و فرهنگی حاکم بر هر نظام خانوادگی در این دسته از آموزش‌های غیررسمی در نظر گرفته شود. یافته‌های پژوهشی متعدد نشان داده‌اند که افراد زورگو قدرت هم‌دلی کمتری دارند، و شاید نکته‌ای که بتواند در جهت تبیین نتیجه متفاوت این پژوهش با یافته‌های پژوهشی بالا لحاظ کرد، سیستم‌های

References

1. De Bruyn EH, Cillessen AH, Wissink IB. Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *J Early Adolesc.* 2010; 30(4):543-566.
2. Steki Azad N, Amiri S. Effectiveness of reduction of bullying training on the rate of victim behaviors in children. *Journal of Research and Health.* 2013;3(3):429-35.[Persian].
3. Schafer M, Korn S, Brodbeck FC, Wolke D, Schulz H. Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *Int J Behav Dev.* 2005;29(4):323-35.
4. Fleming LC, Jacobsen KH. Bullying and symptoms of depression in Chilean middle school students. *J Sch Health.* 2009;79(3):130-137.
5. Juvonen J, Graham S, Schuster MA. Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *J Pediatr.* 2003;112(6):1231-7.
6. Wolke D, Woods S, Stanford K, Schulz H. Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *Br J Psychol.* 2001;92(4):673-96.
7. Stocks EL, Lishner DA, Decker SK. Altruism or psychological escape: Why does empathy promote prosocial behavior? *Eur J Soc Psychol.* 2009;39(5):649-65.
8. Hatami S. Comparison of empathy in adolescents Jamhpsnd, bullying and victimization. Isfahan: University of Isfahan; 2013.[Persian].
9. Davis MH, Conklin L, Smith A, Luce C. Effect of perspective taking on the cognitive representation of persons: a merging of self and other. *J Pers Soc Psychol.* 1996;70(4):713-726.
10. Harwood MD, Farrar MJ. Conflicting emotions: The connection between affective perspective taking and theory of mind. *Br J Dev Psychol.* 2006;24(2):401-18.
11. Knafo A, Steinberg T, Goldner I. Children's low affective perspective-taking ability is associated with low self-initiated pro-sociality. *Emotion.* 2011;11(1):194-198.
12. Azimi AL, Vaziri S. The Effect of Empathy Training in Decreasing Adolescents' Aggression. *Iranian Psychologists.* 2011;8(30):167-75. .[Persian].
13. Berk L. *Development through the lifespan: Study guide.* Boston: Allyn & Bacon; 2001,p:28.
14. Chan H-Y, Lu R-B, Tseng C-L, Chou K-R. Effectiveness of the anger-control program in reducing anger expression in patients with schizophrenia. *Arch Psychiatr Nurs.* 2003;17(2):88-95.
15. Espelage DL, Mebane SE, Adams RS. Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention.* Mahwah, NJ: Erlbaum; 2004. pp:37-61.
16. Feindler EL, Weisner S. Youth anger management treatments for school violence prevention. *Handbook of school violence and school safety: From research to practice.* New York: Routledge; 2006, p: 353-63.
17. Gutiérrez SM, Escartí CA, Pascual BC. Relationships among empathy, prosocial behavior, aggressiveness, self-efficacy and pupils' personal and social responsibility. *Psicothema.* 2011;23(1):13-9.
18. Iwaniec D. *The emotionally abused and neglected child: identification, assessment and intervention: a practice handbook.* Chichester: John Wiley and Sons; 2006.
19. Jolliffe D, Farrington DP. Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive behavior.* 2006;32(6):540-50.
20. Khodadad F. Compare Makyavysy theory of mind and belief in children's aggressive communication, open and community-friendly city Payh-Hay fourth and fifth [Thesis MA Psychology]. [Isfahan, Iran]: Faculty of Psychology, University of Isfahan; 2011,75-81. [Persian].
21. Lindsay WR, Allan R, Parry C, Macleod F, Cottrell J, Overend H, et al. Anger and aggression in people with intellectual disabilities: treatment and follow-up of consecutive referrals and a waiting list comparison. *Clinical Psychology and Psychotherapy.* 2004;11(4):255-64.

22. Marsh AA, Kozak MN, Ambady N. Accurate identification of fear facial expressions predicts prosocial behavior. *Emotion*. 2007;7(2):239-251.
23. Novaco RW, Ramm M, Black L. Anger treatment with offenders. *The essential handbook of offenders assessment and treatment*. New York: John Wiley; 2004. pp:129-44.
24. Zhou Q, Valiente C, Eisenberg N. *Empathy and its measurement*. Washington Dc: American Psychological Association; 2003.
25. process. MHIIt. *A Practical Guide SPSS 10-13-14 in the behavioral sciences*. Fifth Edition. Isfahan: Puyesh Andisheh; 2011.
26. Doje Jc, Mass: . *The Beginnings of social understanding*. second edition. Vashangton: Harvard University Press; 1990.
27. Shaw A. Evaluation of Educational Achievement Jamhsnjy groups. *Journal of Psychology*. J Psychol. 2006;9(12):139-50.
28. Bryant BK. An index of empathy for children and adolescents. *Child development*. 1982; 53:413-425.
29. Delavar A. *The research method in psychology and educational sciences*. Tehran: Virayesh pub; 2001.
30. Borba M. *Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing*. San Francisco: Jossey-Bass; 2001.
31. Nilsen ES, Fecica AM. A model of communicative perspective-taking for typical and atypical populations of children. *Developmental Review*. 2011;31(1):55-78.

Comparing the Affective Perspective Taking and the Empathy Level of Bully Students and the Victims of Bullying

Zahra Mohammadi¹, Sho'le Amiri²

Received: April 06, 2016

Accepted: June 14, 2016

Abstract

Background and purpose: Communication needs to keep track of social, linguistic and physical information and at the same time to manage the flow of this information between conversational partners. Successful communication requires the conversational partners to be aware of each other's mental states. So, the objective of the present study is to compare the affective perspective taking and the empathy level in bully students and the victims of bullying.

Method: The method of present study is a descriptive method and ex-post factor type and its statistical population includes all the students of Isfahan's elementary school in the academic year 1391-92. For sampling, 192 bully students and victims of bullying students were selected randomly during several stages. The tools used include affective perspective taking researcher-made questionnaire (2005) and Bryant empathy questionnaire (1982).

Results: The results of multivariate variance analysis test showed that there is a significant difference between the groups in the study variables ($P < 0.001$). The results of univariate analysis test showed no significant difference between the groups in empathy variable ($P > 0.05$), but this difference in affective perspective taking variable is significant. This means that the grouping in affective perspective taking variable explains 8 percent of the variance ($P < 0.05$).

Conclusion: To prevent the interpersonal problems as a result of weakness in perspective taking and empathy skills, affective perspective taking and empathy should be entered in formal and parenting skills education in the form of basic and essential skills as two factors affecting the social understanding and success in communication with peers.

Keywords: Perspective taking, empathy, bully children, victims of bullying

1. * **Corresponding Author:** M.A in general psychology, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran. (zahramohammadi_psy@yahoo.com)

2. Associate Professor, Department of Psychology and Education of children with special needs, University of Isfahan, Isfahan, Iran.