

تأثیر آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی و پرخاشگری دانش آموزان دختر کاظم برزگر بفرویی*

دریافت: 1393/12/10

پذیرش: 1394/06/04

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی تأثیر آموزش همدلی بر پرخاشگری و سازگاری دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر یزد است. روش پژوهش، نیمه تجربی است و در آن از دو گروه آزمایش و گواه با انجام پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. نمونه حاضر 62 نفر از دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر یزد بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، انتخاب شدند و به‌طور تصادفی و برابر در دو گروه آزمایشی و گواه گمارده شدند. ابتدا هر دو گروه به پرسش‌نامه‌ها (پیش‌آزمون) پاسخ دادند و سپس تنها گروه آزمایش طی 15 جلسه تحت آموزش همدلی قرار گرفت. در نهایت مجدداً پرسش‌نامه‌ها به وسیله هر دو گروه پاسخ داده شد (پس‌آزمون). داده‌ها

با استفاده از پرسش‌نامه‌های همدلی آیزنبرگ و همکاران (1991)، پرسش‌نامه اختلال رفتاری کودکان راتر (1964) و پرسش‌نامه پرخاشگری باس و پری (1992)، جمع‌آوری و با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها حاکی از آن بود که بعد از کنترل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش و گواه در میانگین نمره‌های همدلی، سازگاری اجتماعی و پرخاشگری و ابعاد آن وجود دارد. نتایج حاصل از پژوهش حاضر می‌تواند زمینه‌ای را برای بهبود سازگاری اجتماعی و کاهش پرخاشگری دانش آموزان فراهم آورد.

واژگان کلیدی: همدلی، سازگاری اجتماعی، پرخاشگری، دانش آموزان.

* استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه یزد k.barzegar@yazd.ac.ir

مقدمه

باشد (اتکینسون و هلیگارد²، 1389). در شکل‌گیری سازگاری اجتماعی کودکان و نوجوانان عواملی چون شیوه‌های تربیتی، ارزش‌ها و اعتقادات حاکم بر فرد و جامعه، همسالان، خانواده و آموزش و پرورش مؤثر هستند.

از سوی دیگر پرخاشگری یکی از شایع‌ترین مشکلات کودکان و نوجوانان و مهم‌ترین علل ارجاع به روان‌درمانگران است (سوخودوسکی³ و همکاران، 2004). از آنجایی‌که پرخاشگری یکی از واکنش‌های هیجانی و طبیعی هر فرد در برابر ناکامی و موقعیت‌های ناخوشایند است کودکان خیلی زود در می‌یابند که از طریق ابزار خشم می‌توانند به خواسته‌های خود برسند. دامنه خشم می‌تواند از اهانت لفظی تا خشونت فیزیکی متغیر باشد. کودکان پرخاشگر سعی می‌کنند از طریق خشونت فیزیکی یا لفظی بر کودکان دیگر مسلط شوند. آن‌ها ممکن است عصبانی، نگران، آزرده و ناامید از خویش باشند اما قادر به برخورد با این احساسات نبوده یا ممکن است رفتارهای خشونت‌آمیز را از الگوهای شخصیتی خاصی بیاموزند. آن‌ها به دلیل احساس ناامنی سعی می‌کنند از طریق ناراحت کردن و ایجاد ناامنی برای دیگران به آرامش و امنیت برسند.

نوجوانان با مشکلات عاطفی مانند پرخاشگری به سهولت به وسیله والدین، معلمان قابل‌شناسایی هستند. این‌گونه ویژگی‌ها که تعارض شدیدی را میان والدین و نوجوانان ایجاد می‌کند مانع برقراری رابطه میان همسالان می‌شود و بر توانایی‌های یادگیری نوجوان اثر منفی می‌گذارد. نوجوانان پرخاشگر علاوه بر اینکه بر قربانیان پرخاشگری خود لطمه وارد می‌کنند، خودشان قربانی رشد ناسالم در طول دوران رشدشان هستند. ادبیات پژوهشی حاکی از آن است که

دنای امروز بیش از هر زمان دیگری نیازمند انعطاف‌پذیری و یا به عبارتی سازگاری اجتماعی است. بدون شک، داشتن سازگاری اجتماعی و انعطاف‌پذیری می‌تواند نقش بسزایی در زندگی افراد داشته باشد. انجمن روان‌پزشکی آمریکا در سال 1994 سازگاری اجتماعی را عبارت می‌داند از هماهنگ ساختن رفتار به‌منظور برآورده ساختن نیازهای محیطی که غالباً مستلزم کنترل تکانه‌ها، هیجانات یا نگرش‌ها است. حال اگر به هر علتی فرد از برقراری ارتباط با دیگران و محیط اجتماعی خود ناتوان باشد یا به عبارتی جریان سازگاری مختل شود، رفتارهای ناسازگارانه یا اختلالات رفتاری به وجود می‌آید. (حجازی، 1385)

در دوران کودکی و نوجوانی به دلیل اینکه ارتباط با همسالان افزایش و وابستگی به والدین کاهش می‌یابد، سازگاری اجتماعی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (الیسون¹، 2004؛ به نقل از احمدی و اسدزاده، 1391). دوره نوجوانی دوره حساسی است و سازگاری اجتماعی نوجوانان دستخوش تحولات عاطفی، جسمانی و ذهنی فوق‌العاده شدیدی می‌شود و هنوز به‌طور کامل رشد نیافته است. تأخیر در بلوغ عاطفی به دنبال خود مشکلات جدی در روابط بین فردی در نوجوانان و چالش‌های اجتماعی برای آنان پدید می‌آورد. نوجوانان با به‌کارگیری مهارت‌های اجتماعی می‌توانند جایگاه خود را میان مرادوات اجتماعی و ارتباط با همسالان خود و بزرگسالان پیدا کنند و مورد پذیرش اجتماعی قرار گیرند. موفقیت در امر پذیرش اجتماعی به سازگاری اجتماعی منجر می‌شود و نوجوان را به مرحله نفوذ و رخنه اجتماعی می‌رساند که سطحی بالاتر از پذیرش اجتماعی است و در این مرحله می‌تواند بر اطرافیان خود تأثیرگذار

2. Atkinson & Hilgard

3. Sukhodolsky

1. Allison

1995؛ بولتون و اسمیت¹¹، 1994؛ واندروال¹²، 2005) گرایش به استفاده از مواد مخدر، خود را در گروه همسالان عضوی آسیب‌پذیر دانستن و در نتیجه تسلیم شدن در برابر رفتار پرخاشگرانه همسالان و تکرار تراژدی قربانی شدن دارد (رابین¹³ و همکاران، 2004) بنابراین ضرورت تشخیص اولیه این مشکلات و نیز مداخلات مؤثر و روش‌های درمانی متناسب با هر نوجوان بیش از پیش احساس می‌شود.

نتایج حاصل از تحقیقات دهه‌های اخیر در زمینه رفتار همدلی، نقش این ارتباط عاطفی را در سلامت روان، سازگاری اجتماعی و کاهش رفتارهای ضداجتماعی انسان تأیید می‌کند. همدلی به معنای فهمیدن و پذیرفتن پیام اشخاص، موقعیت و احساسات آن‌هاست (بیرهوف، 1384؛ به نقل از فرحان فر و همکاران، 1394). همدلی درک دیگران را امکان‌پذیر می‌سازد و موجب گسترش رفتار اجتماعی مطلوب می‌شود (پرات¹⁴ و همکاران، 2009).

تحقیقات زیادی ارتباط بین رفتار همدلانه با سازگاری اجتماعی، مسئولیت‌پذیری، رفتارهای جامعه‌پسند و پرخاشگری را بررسی کرده‌اند (کوئیز¹⁵ و همکاران، 2011). برای مثال، نتایج پژوهش گوردن¹⁶ (2003) نشان داد در کودکانی که در برنامه‌های آموزش همدلی شرکت کرده‌اند، کاهش پرخاشگری، افزایش رفتار اجتماعی و افزایش درک اجتماعی و عاطفی دیده می‌شود. مطالعه استرایر و رابرتس (2004)، به نقل از عارفی و لطیفیان، 1390) نیز نشان داد کودکانی که همدلی پایینی دارند رفتارهای پرخاشگرانه بیشتری نشان می‌دهند.

پیامدهای منفی بسیاری با رفتار پرخاشگرانه توأم است. نوجوانان پرخاشگر معمولاً توان مهار رفتار خود را ندارند و معیارها و ارزش‌های جامعه‌ای را که در آن زندگی می‌کنند، به راحتی زیر پا می‌گذارند. (منا و لندی¹، 2001؛ ترجمه به‌پژوه، 1389)

از یک سو یافته‌های برآمده از پژوهش‌ها نشان‌گر آن‌اند که کودکان پرخاشگر در بزرگسالی هم به ادامه پرخاشگری تمایل دارند (کازدن²، 1997؛ لد و برگس³، 1999؛ کریک، کاساس و ماسر⁴، 1997) و از سوی دیگر بررسی‌ها از گسترش روزافزون خشونت و رفتارهای پرخاشگرانه در مدارس به‌ویژه در سال‌های اخیر حکایت می‌کنند (مک نیل⁵، 2002؛ سیلور⁶، 2007). این‌گونه رفتارها تأثیرات بلندمدت و جبران‌ناپذیر بر دانش‌آموزان برجا می‌گذارد؛ مانند خودپنداره ضعیف و افسردگی (ماتسوریا، هاشیموتو و تویکی⁷، 2009)، طرد شدن از سوی همسالان (کریک و گرات پیتر⁸، 1995) که خود می‌تواند زمینه‌ساز بسیاری از مشکلات همچون اخراج از مدرسه و بزه‌کاری (گرین من⁹، 2005)، سازگاری اجتماعی - عاطفی اندک (کریک و گرات پیتر، 1995)، عملکرد تحصیلی ضعیف (نظیر غیبت از مدرسه) و بیزاری از مدرسه (برادلی، کوروین، باجیتال، مک آرو و گارسیاکول¹⁰، 2001) شود. علاوه بر این پرخاشگری بر قربانیان این‌گونه رفتارها نیز پیامدهایی منفی مانند افسردگی، اضطراب، احساس تنهایی، عزت‌نفس پایین، فکر خودکشی (کریک و گرات پیتر،

1. Menna & landy
2. Koszden
3. Ladd & Burgess
4. Crick, Casas & Masher
5. Mac Niele
6. Silver
7. Matsuura, Hashimoto & Toichi
8. Crick, Grotpeter
9. Greenman
10. Bradley, Corwyn, Burchinal, MCAdoo, Garciaacoll

11. Boulton & Smith
12. Van der wal
13. Rubin
14. Pratt
15. Cutierrez
16. Gordon

منظم از روابط بین شخصی (پرانیس¹، 2000)، مشکلات بین شخصی را کاهش می‌دهد و زمینه بهبود روابط اجتماعی را فراهم می‌سازد. همدلی به فرد اجازه برقراری تماس مؤثر با محیط اجتماعی پیرامون خود را می‌دهد. او را با محیط اجتماعی پیوند می‌زند، کمک به دیگران را برای فرد تسهیل و از وارد کردن آسیب به افراد دیگر جلوگیری می‌کند (بارون - کاهن و ویل رایت²، 2004). این ویژگی‌ها به فرد کمک می‌کند تا کیفیت روابط بین شخصی خود را بهتر سازد تا مشکلات مربوط به کیفیت روابط بین شخصی را کاهش دهد (به نقل از بشارت و همکاران، 1390).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که حدود نیمی از دانش آموزان مشکلات سازگاری دارند و به‌نوعی درگیر پرخاشگری هستند (ترشیزی و سعادتجو، 1391، به نقل برزگر بفرویی و خضری، 1393). شاید یکی از دلایل اصلی این حجم بالای پرخاشگری در بین دانش آموزان فقدان کلمات یا مهارت‌های لازم برای حل مشکلات در برخورد با همکلاسی‌ها و اولیای مدرسه باشد. حال سؤال اینجاست که آیا روش‌های علمی وجود دارد که والدین، معلمان و مشاوران بتوانند در سایه آن مهارت‌های لازم برای سازگار شدن و برقراری صحیح ارتباط با دیگران را بیاموزند. به نظر می‌رسد که آموزش همدلی به دانش‌آموزان بتواند این مهم را عملی سازد. لذا، طبق شواهد نظری و تجربی موجود فرضیه‌های پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

- آموزش همدلی موجب افزایش همدلی دانش‌آموزان می‌شود.
- آموزش همدلی موجب افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود.
- آموزش همدلی موجب کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان می‌شود.

نتایج مطالعه مک ماهون و همکاران (2006، به نقل از عارفی و لطیفیان، 1390) نشان داد که نوجوانان آمریکایی - آفریقایی با همدلی بیشتر، میزان بیشتری از رفتارهای جامعه پسند را گزارش کردند.

نتایج مطالعه عارفی و لطیفیان (1390) نشان داد که همدلی گرم با کفایت اجتماعی دانش‌آموزان رابطه مثبت و با عدم کفایت اجتماعی آن‌ها رابطه منفی دارد. مطالعه وزیری و لطفی عظیمی (1390) نشان داد آموزش مهارت همدلی در مدارس، به‌ویژه در سنین نوجوانی، با فراهم کردن توانایی درک دیگران می‌تواند به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه منجر شود.

فرحان‌فر و همکاران (1394) نیز در پژوهش خود نشان دادند که رفتارهای همدلانه دانش‌آموزان با کاهش پرخاشگری در آن‌ها ارتباط تنگاتنگی دارد.

مطالعه احمدی و همکاران (1391) نشان داد آموزش مهارت‌های ارتباطی موجب بهبود سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

بنابراین، طبق این یافته‌ها به نظر می‌رسد که کودکان و نوجوانان می‌توانند از طریق آموزش همدلی یاد بگیرند که به تفاوت‌های بین یکدیگر ارج گذارند و نسبت به دیگران مهربانی و رفتارهای مراقبتی انجام دهند و در مواقع آسیب دیدن نگران آن‌ها شوند و با آن‌ها تعاملات کلامی مثبت برقرار کنند (گوش دادن، تحسین و تشویق) و نسبت به تعاملات غیرکلامی (زبان بدن، حالات چهره، تن صدا و اشارات) نیز حساس باشند.

بر اساس پژوهش‌های مختلفی که صورت گرفته، همدلی عنصری ضروری برای عملکردهای موفقیت‌آمیز بین شخصی و پاسخ‌دهی هیجانی به احساسات فرد دیگر و فرایند زیربنایی تغییرات روان‌شناختی واقعی است که از طریق توانایی سهیم شدن در حالات هیجانی دیگری، دریافت پس‌خوراند

1. Pranis
2. Baron- cohen & Wheel Wright

(1964، به نقل از طهماسیان، 1375) استفاده شده است. این پرسش‌نامه 18 ماده و یک مقیاس سه‌درجه‌ای اصلاً درست نیست = نمره 0، تا حدی درست است = نمره 1، کاملاً درست است = نمره 2 است. راتر و همکاران (1964) در پژوهش خود، پایایی بازآزمایی و پایایی درونی پرسش‌نامه را در یک مطالعه پیش‌آزمون - پس‌آزمون با فاصله 2 ماه، 0/74 گزارش کرد. وونگ (1988) جهت بررسی روایی پرسش‌نامه، پژوهشی انجام داد و دریافت که پرسش‌نامه اختلال رفتاری کودکان در تشخیص اختلال هیجانی و اختلال سلوک پسران چینی 0/96 و دختران چینی 0/93 است؛ بنابراین، پرسش‌نامه از روایی بالا و مطلوبی نیز برخوردار است. در پژوهش حاضر پایایی پرسش‌نامه به روش آلفای کرونباخ به میزان 0/74 محاسبه شد.

3) پرسش‌نامه پرخاشگری

در این پژوهش، از پرسش‌نامه باس و پری¹ (1992) استفاده شده است. این پرسش‌نامه 29 ماده و یک مقیاس پنج‌درجه‌ای کاملاً شبیه من است = نمره 5، تا حدودی شبیه من است = نمره 4، نه شبیه من است، نه شبیه من نیست = نمره 3، تا حدودی شبیه من نیست = نمره 2، به شدت شبیه من نیست = نمره 1 است. همچنین، این پرسش‌نامه دارای 4 مقیاس پرخاشگری فیزیکی (شامل 9 عبارت)، پرخاشگری کلامی (شامل 5 عبارت)، خشم (شامل 7 عبارت) و خصومت (شامل 8 عبارت) بود. محمدی (2008) در پژوهش خود، ضریب پایایی پرسش‌نامه را به شیوه آلفای کرونباخ محاسبه کرده و برای زیر مقیاس‌های پرخاشگری فیزیکی 0/82، پرخاشگری کلامی 0/81، خشم 0/83 و خصومت 0/80 گزارش کرده‌اند؛ بنابراین، پرسش‌نامه از پایایی بالا و مطلوبی برخوردار است. به‌منظور بررسی روایی هم‌زمان پرسش‌نامه، از

- آموزش همدلی موجب کاهش ابعاد پرخاشگری دانش‌آموزان می‌شود.

روش تحقیق

این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی، از لحاظ روش جمع‌آوری داده‌ها پیمایشی و از لحاظ روش اجرا از گروه پژوهش‌های تجربی و از نوع نیمه آزمایشی و با به‌کارگیری طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا گردید. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر یزد تشکیل می‌دادند. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، تعداد 62 نفر از دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر یزد به‌عنوان نمونه آماری در این پژوهش انتخاب و به‌طور تصادفی به‌طور برابر در دو گروه آزمایشی و گواه گمارده شدند (هر گروه 31 نفر).

ابزار پژوهش

در این پژوهش به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات، از 3 پرسش‌نامه به شرح زیر استفاده به عمل آمد:

1) پرسش‌نامه همدلی

در این پژوهش، از پرسش‌نامه همدلی ایزنبرگ، فبس، اسکالر، کارلو و میلر (1991) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای 15 ماده و یک مقیاس سه‌درجه‌ای من هم این‌طور هستم = نمره 3، گاهی اوقات من هم این‌طور هستم = نمره 2، اصلاً این‌طور نیستم = نمره 1 است. ایزنبرگ و همکاران (1991) در پژوهش خود ضریب پایایی پرسش‌نامه را به شیوه آلفای کرونباخ، 0/83 گزارش نمودند. همچنین این محققان روایی این پرسش‌نامه را مطلوب گزارش کردند. در پژوهش حاضر پایایی پرسش‌نامه به روش آلفای کرونباخ به میزان 0/78 محاسبه شد.

2) پرسش‌نامه اختلال رفتاری کودکان

در این پژوهش جهت سنجش سازگاری اجتماعی، از پرسش‌نامه اختلال رفتاری کودکان راتر

1. Buss and Perry

جدول 1. آماره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و گواه

انحراف استاندارد	میانگین	مرحله	گروه‌ها	انحراف استاندارد	میانگین	مرحله	گروه‌ها	
3/86	21/23	پیش‌آزمون	گواه	2/54	20/55	پیش‌آزمون	آزمایش	بدنی
3/58	19/81	پس‌آزمون	گواه	2/10	17/45	پس‌آزمون	آزمایش	بدنی
3/85	20/58	پیش‌آزمون	گواه	3/22	20/65	پیش‌آزمون	آزمایش	کلامی
3/94	20/81	پس‌آزمون	گواه	2/90	15/74	پس‌آزمون	آزمایش	کلامی
4/61	16/71	پیش‌آزمون	گواه	2/29	18/23	پیش‌آزمون	آزمایش	ابعاد پرخاشگری
3/01	17/42	پس‌آزمون	گواه	2/65	15/10	پس‌آزمون	آزمایش	ابعاد پرخاشگری
3/32	21/45	پیش‌آزمون	گواه	4/10	20/61	پیش‌آزمون	آزمایش	خصوصیت
2/75	19/68	پس‌آزمون	گواه	2/72	16/61	پس‌آزمون	آزمایش	خصوصیت
8/72	79/97	پیش‌آزمون	گواه	7/05	80/03	پیش‌آزمون	آزمایش	پرخاشگری کلی
6/68	77/71	پس‌آزمون	گواه	4/71	64/90	پس‌آزمون	آزمایش	پرخاشگری کلی
3/01	27/55	پیش‌آزمون	گواه	2/67	27/94	پیش‌آزمون	آزمایش	همدلی
3/90	28/58	پس‌آزمون	گواه	2/80	33/29	پس‌آزمون	آزمایش	همدلی
3/97	12/16	پیش‌آزمون	گواه	3/34	11/74	پیش‌آزمون	آزمایش	سازگاری اجتماعی
2/92	12/52	پس‌آزمون	گواه	2/80	9/10	پس‌آزمون	آزمایش	سازگاری اجتماعی

(پرسش‌نامه همدلی، سازگاری اجتماعی و پرخاشگری) از تمام افراد گرفته شد و سپس، افراد به‌طور تصادفی در دو گروه گواه و آزمایشی گمارده و جلسات آموزشی برای گروه آزمایشی برگزار شد.

لازم به ذکر است، افراد حاضر در گروه آزمایش، در 15 جلسه آموزشی 90 دقیقه‌ای شرکت کردند که با توجه به محدودیت‌های موجود (نظیر زمان محدود)، هر هفته دو جلسه برگزار شد و در مجموع دوره آموزشی به مدت دو ماه به طول انجامید. بعد از اتمام جلسات، از هر دو گروه (آزمایش و گواه)، پس‌آزمون (پرسش‌نامه همدلی، سازگاری اجتماعی و پرخاشگری) گرفته شد. سرفصل‌های محتوای جلسات آموزش همدلی به شرح ذیل است:

جلسه اول: آموزش شناخت احساسات فیزیولوژیک / روانی افزایش واژگان احساسی
جلسه دوم: خودآگاهی: شناسایی نقاط ضعف / خودپنداره و اهمیت آن - افزایش خودآگاهی و احساسات خود منفی و مثبت و بیان آن
جلسه سوم: شناخت نقاط ضعف من - افزایش خودشناسی و نقاط منفی خود

مقیاس آسیب روانی عمومی، نجاریان و داودی (1380، به نقل از محمدی، 1385) استفاده شد. نتایج نشان داد میان پرخاشگری و زیرمقیاس‌های چهارگانه آن با آسیب روانی عمومی رابطه معناداری وجود دارد. همچنین، روایی همگرا بررسی شد و نتایج نشان داد که میان زیرمقیاس‌های پرخاشگری، رابطه قوی و معناداری وجود دارد. در پژوهش حاضر پایایی پرسش‌نامه به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه به میزان 0/83 محاسبه شد و برای زیرمقیاس‌های پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری کلامی، خشم و خصومت به ترتیب ضرایب 0/78، 0/84، 0/85 و 0/79 به دست آمد.

شیوه اجرا

برای انجام پژوهش، ابتدا با نصب آگهی در مدارس دخترانه مقطع ابتدایی شهر یزد، زمان و برنامه تشکیل جلسات آموزشی به اطلاع دانش‌آموزان رسانده شد. سپس، با استفاده از مصاحبه، از بین داوطلبان شرکت در برنامه آموزشی، 62 نفر از دانش‌آموزانی که شرایط ورود به طرح را داشتند، انتخاب شدند. پس از انتخاب نمونه، پیش‌آزمون

جدول 3. نتایج تحلیل کواریانس نمرات پس از آزمون سازگاری اجتماعی دو گروه با کنترل پیش از آزمون

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	f	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
الگوی تصحیح شده	220/174	2	110/087	14/386	0/0001	0/328	0/998
مقدار ثابت	346/066	1	346/066	45/222	0/0001	0/434	1
پیش از آزمون	38/949	1	38/949	5/090	0/028	0/079	0/980
گروه	171/008	1	171/008	22/346	0/0001	0/275	1
خطا	451/503	59	7/653				
مجموع	66649/00	30					

دست آمد $F(1,59)=22/35$, $sig<0/001$ ، برای بررسی این فرضیه نیز، از تحلیل کواریانس یک راه استفاده شده است که نتایج این تحلیل در جدول 4 ارائه گردیده است. نیز تأیید می‌گردد. به عبارت دیگر، آموزش همدلی با $0/275$ (مجذور اتای جزئی). لذا، فرضیه دوم پژوهش

جدول 4. نتایج تحلیل کواریانس نمرات پس از آزمون پرخاشگری دو گروه با کنترل پیش از آزمون

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	f	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
الگوی تصحیح شده	2556/573	2	1278/287	37/887	0/0001	0/562	1/00
مقدار ثابت	2569/956	1	2569/956	76/172	0/0001	0/564	1/00
پیش از آزمون	14/493	1	14/493	0/430	0/515	0/007	0/99
گروه	2543/625	1	2543/625	75/391	0/0001	0/561	1/00
خطا	1990/604	59	33/739				
مجموع	319793	62					

توجه به میانگین تعدیل شده گروه آزمایش $(9/14)$ همان گونه که جدول 4 نشان می‌دهد بعد از تعدیل نمره‌های پیش از آزمون، تفاوت معناداری بین دو گروه موجب کاهش اختلالات رفتاری و به عبارت دیگر افزایش سازگاری اجتماعی در گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با $0/275$ است، دست آمد $F(1,59)=75/39$, $sig<0/001$ ، لذا، فرضیه سوم پژوهش $0/56$ (مجذور اتای جزئی). نیز تأیید می‌گردد. به عبارت دیگر، آموزش همدلی با

جدول 5. نتایج آزمون مفروضه یکسانی ماتریس وارینانس - کواریانس

Box,s M	F	درجات آزادی 1	درجات آزادی 2	سطح معناداری
18/21	1/69	10	17211/155	0/077

به عبارت دیگر، $27/5$ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات سازگاری اجتماعی گروه آزمایش مربوط به تأثیر آموزش همدلی است. فرضیه سوم: آموزش همدلی موجب کاهش پرخاشگری دانش آموزان می‌شود. نیز تأیید می‌گردد. به عبارت دیگر، آموزش همدلی با توجه به میانگین تعدیل شده گروه آزمایش $(64/90)$ نسبت به میانگین تعدیل شده گروه گواه $(77/71)$ ، موجب کاهش پرخاشگری در گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با $0/56$ است، به عبارت دیگر، 56 درصد تفاوت‌های فردی در نمرات

پرخاشگری گروه آزمایش مربوط به تأثیر آموزش همدلی است.

برای پی بردن به این نکته که از لحاظ کدام ابعاد پرخاشگری بین دو گروه تفاوت وجود دارد، تحلیل کواریانس یک‌راهه در متن مانکوا انجام گرفت که نتایج حاصل در جدول 7 آمده است.

همان‌طور که در جدول 6 نشان داده شده است با کنترل تأثیر متغیر کمکی (پیش‌آزمون) بر روی متغیرهای وابسته، بین دو گروه از لحاظ تمامی ابعاد- پرخاشگری بدنی ($p < 0/01$ و $F=10/17$)، پرخاشگری کلامی ($p < 0/001$ و $F=32/67$)، خشم ($p < 0/01$ و $F=10/26$) و خصومت ($p < 0/001$) و تفاوت معنادار وجود دارد. این بیانگر آن است که آموزش همدلی توانسته است میزان این چهار بعد پرخاشگری را کاهش دهد.

جدول 6. نتایج تحلیل مانکوا بر روی میانگین نمرات ابعاد پرخاشگری

نام آزمون	مقدار	f	درجات آزادی فرضیه	درجات آزادی سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
اثر پیلاپی	0/562	19/043	4	56	0/576	1
لامبدای ویلکز	0/564	19/043	4	56	0/576	1
اثر هتلینگ	0/007	19/043	4	56	0/576	1
بزرگترین ریشه روی	0/561	19/043	4	56	0/576	1

نتیجه‌گیری و بحث

هدف از این پژوهش، بررسی تأثیر آموزش همدلی بر پرخاشگری و سازگاری دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر یزد بود. طبق این هدف نتایج پژوهش نشان داد که آموزش همدلی موجب افزایش همدلی دانش‌آموزان می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش انگل برگ و سوبرگ (2004)، بانائو و همکاران (2007) به نقل از صادقی، (1388) همخوانی دارد. در توجیه این یافته، مبنی بر تأثیر آموزش همدلی بر افزایش همدلی می‌توان به اثربخشی محتویات آموزشی اشاره کرد. در بسته آموزش همدلی، به آموزش مهارت‌های ارتباطی، درک هیجانات و

پرخاشگری گروه آزمایش مربوط به تأثیر آموزش همدلی است.

فرضیه چهارم: آموزش همدلی موجب کاهش ابعاد پرخاشگری دانش‌آموزان می‌شود.

برای بررسی این فرضیه، از تحلیل کواریانس چندمتغیره (مانکوا) استفاده شده است. ابتدا نتایج آزمون M باکس جهت اطمینان از عدم تخطی مفروضه یکسانی ماتریس واریانس - کواریانس بررسی شد. در صورتی که مقدار معناداری M باکس بزرگ‌تر از 0/001 باشد از این مفروضه تخطی نشده است. همان‌گونه که جدول 5 نشان می‌دهد مقدار معناداری بزرگ‌تر از 0/001 است. لذا از این مفروضه تخطی نشده است. نتایج حاصل از تحلیل مانکوا بر روی نمرات

پس‌آزمون ابعاد پرخاشگری در دو گروه آزمایش و کنترل در جدول 6 ارائه شده است.

همان‌طوری که در جدول بالا ملاحظه می‌شود سطوح معناداری تمامی آزمون‌ها بیانگر آن هستند که بین دو گروه آزمایش و گواه حداقل از لحاظ یکی از ابعاد پرخاشگری تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($p < 0/001$)؛ بنابراین فرضیه چهارم پژوهش نیز تأیید می‌گردد. به عبارت دیگر، آموزش همدلی موجب کاهش ابعاد پرخاشگری در گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با 0/58 است، به عبارت دیگر، 58 درصد تفاوت‌های فردی در نمرات ابعاد

30 فصلنامه علمی - پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، سال سوم، شماره نهم، تابستان 94
 جدول 7. نتایج تحلیل کواریانس یکراهه در متن آنکوا بر روی میانگین نمرات ابعاد پرخاشگری دانش‌آموزان گروه‌های
 آزمایش و گواه با کنترل پس‌آزمون

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	f	سطح معناداری	مجذور اتا
بعد پرخاشگری بدنی	پیش‌آزمون گروه	15/960	1	15/960	1/881	0/175	0/31
	خطا	500/556	59	8/484	10/167	0/002	0/147
بعد پرخاشگری کلامی	پیش‌آزمون گروه	0/515	1	0/515	0/42	0/838	0/001
	خطا	367/676	59	397/676	32/666	0/0001	0/356
بعد خشم	پیش‌آزمون گروه	1/946	1	1/946	0/239	0/627	0/004
	خطا	83/506	59	83/506	10/258	0/002	0/148
بعد خصومت	پیش‌آزمون گروه	0/240	1	0/240	0/32	0/860	0/001
	خطا	145/611	59	145/611	19/181	0/0001	0/245
		447/889		7/561			

می‌شوند و در صورت مواجهه نیز به سرعت می‌توانند از موقعیت‌های دشوار و ناراحت‌کننده رهایی یابند و به ثبات عاطفی و شرایط مطلوب دست یابند. در کاوش برای یافتن مطالعه‌ای که با این یافته همسو باشد می‌توان به پژوهش لویز و همکاران اشاره نمود. آن‌ها در بررسی خود به این نتیجه دست یافتند که مهارت‌های هیجانی برای سازگاری عاطفی و اجتماعی افراد حائز اهمیت است. همپل و پیترمن نیز در سال 2006 طی مطالعه‌ای بیان داشتند که دختران نوجوانی که از سازگاری عاطفی بالاتری برخوردارند، توانایی کنترل خشم و عصبانیت در آن‌ها بیشتر است و در واقع از مدیریت هیجانی مناسب‌تری برخوردار می‌باشند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش همدلی موجب کاهش پرخاشگری و ابعاد آن در دانش‌آموزان می‌شود. طبق این یافته می‌توان نتیجه گرفت که پرورش همدلی می‌تواند به‌عنوان یکی از راه‌های مهار و کاهش پرخاشگری و خشونت مطرح گردد و با آموزش این مهارت می‌توان از بروز رفتارهای پرخاشگرانه در دانش‌آموزان ممانعت به عمل آورد. این یافته با نتایج پژوهش استرایر و رابرتس (2004، به نقل از عارفی و لطیفیان، 1390)، گوردن (2003)، یو و همکاران (2011)، وزیر و

احساسات دیگران، نگرش مثبت نسبت به دیگران پرداخته شده است. به نظر می‌رسد که این آموزش‌ها هستند که سبب شده‌اند میزان همدلی در دانش‌آموزان افزایش یابد.

دیگر یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش همدلی موجب افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود. این نتیجه با نتایج مک ماهون و همکاران (2006، به نقل از عارفی و لطیفیان، 1390)، کوتیرز و همکاران (2011)، عارفی و لطیفیان (1390)، احمدی و همکاران (1391) همخوانی دارد. در توجیه این یافته می‌توان به این مورد اشاره داشت که آموزش مهارت همدلی باعث ارتقای همدلی دانش‌آموزان می‌شود. و افزایش همدلی متعاقباً شایستگی‌های اجتماعی و روان‌شناختی دانش‌آموزان را بالا می‌برد و آن‌ها از طریق همدلی با افراد، می‌توانند دوستان زیادی برای خود بیابند و در نهایت، به طرق مختلف از وجود آن‌ها استفاده کنند. در این صورت، محتمل است سازگاری آن‌ها با شرایط و مطالبات متعدد افزایش یابد. همچنین، وقتی همدلی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد آن‌ها بهتر می‌توانند از هیجان‌های منفی نظیر اضطراب و افسردگی و تحریک‌پذیری رهایی یابند و در فراز و نشیب‌های زندگی کمتر با مشکلی مواجه

دیگران و در نهایت کنترل هیجانات و مدیریت خود، در نتیجه رشد مهارت بین فردی اتفاق می‌افتد و فرد با درک هیجانات دیگران و نیت او، کمتر دچار خشم و پرخاشگری می‌شود.

پژوهش حاضر نیز همانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی است از جمله این که این پژوهش فقط بر روی دانش‌آموزان دختر پایه ششم شهرستان یزد انجام شده است و برای تعمیم نتایج به پسران و همچنین سایر گروه‌ها و مناطق باید احتیاط کرد.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر و تأثیر آموزش همدلی بر افزایش همدلی و سازگاری اجتماعی و کاهش پرخاشگری پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی مهارت‌های همدلی به ویژه مهارت‌های درک دیگران در مدارس در کنار برنامه‌های تحصیلی برگزار شود.

حجازی، سارا؛ امیری، شعله؛ یارمحمدیان، احمد؛ و ملک‌پور، مختار. (1385). "بررسی اثربخشی آموزش گروهی حل مسئله بر میزان سازگاری اجتماعی زنان مبتلا به اختلال خلقی دوقطبی". فصلنامه تحقیقات علوم رفتاری، دوره 4، شماره 1 و 2، صص، 52-58.

عارفی، مژگان؛ لطیفیان، مرتضی. (1390). "بررسی نقش همدلی و باورهای ماکیاولیستی در کفایت عدم کفایت اجتماعی دانش‌آموزان نه تا دوازده ساله". دو فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری، شماره 60، صص، 61-82.

فرحان‌فر، محبوبه؛ نادى، محمدعلی؛ مولوی، حسین. (1394). "تأثیر تعهد دینی، دل‌بستگی دینی و همدلی بر پرخاشگری در بین دانش‌آموزان مقطع دبیرستان". مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، شماره 8، صص، 67-80.

منا، روزانه؛ لندی، سارا. (2001). مشاوره با والدین کودکان پرخاشگر، ترجمه احمد به پروژه (1389). تهران، نشر دانژه.

لطفی عظیمی (1390)، فرحان‌فر و همکاران (1394) همخوانی دارد. در توجیه این یافته می‌توان به این واقعیت اشاره داشت که آموزش مهارت همدلی در افراد با میزان مطلوبی از سازگاری همراه است. با فرض این تبیین، محتمل است مهارت همدلی در افراد از طریق سازگاری می‌تواند پرخاشگری را در افراد کاهش دهد. توجیه احتمالی دوم این است که شاید افزایش مهارت همدلی در دانش‌آموزان، به آن‌ها در توسعه شبکه اجتماعی و جلب حمایت‌های اجتماعی کمک نماید. در این صورت، محتمل است حمایت‌های دوستان و اطرافیان بتواند فشارهای روانی متعدد را در آن‌ها کاهش یا تعدیل نماید. در نتیجه، پرخاشگری به حد بسیار پایینی می‌رسد. همچنین، با آموزش همدلی، مهارت‌های بین فردی رشد می‌یابد، مهارت مدیریت خود، شناخت هیجانات خود و

منابع

اتکینسون، ریتا؛ اتکینسون، ریچارد س؛ هیلگارد، ارنست. (1389). زمینه روان‌شناسی، ترجمه محمدتقی براهنی و همکاران، تهران، انتشارات رشد.

احمدی، محمدسعید؛ حاتمی، حمیدرضا؛ اسدزاده، حسن. (1391). "تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر زنجان". فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، شماره 5، صص، 99-115.

برزگر بفرویی، کاظم؛ خضری، حسن. (1393). مشکلات رایج کودکان و نوجوانان و کلیدهای رویارویی با آن‌ها. یزد: انتشارات دانشگاه یزد.

بشارت، محمدعلی؛ خدابخش، محمدرضا؛ فراهانی، حجت‌الله؛ رضازاده، سید محمدرضا. (1390). "نقش واسطه‌ای خودشیفتگی در رابطه بین همدلی و کیفیت روابط بین شخصی". فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، شماره 1، صص، 7-23.

- فصلنامه روان‌شناسی تحولی، شماره 30، صص، 175-167.
- Boulton, M.J. & Smith, P.K. (1994). Bully / victim problems in middle school children: stability, self – perceived competence. *British Journal of developmental psychology*, 12, 315 – 329.
- Bradley, R.H.; Corwyn, R.F., Burchinal, M.; McAadoo, H.P. & Garciacoll, C. (2001). The home environments of children in the united states part II: Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development*, 72, 1868 – 1886.
- Buss, A.H. & Perry, M. (1992). The Aggression Question-naire. *Journal of Personality and Clinical Psychology*, 63, 452-459.
- Crick, N.R.; Grotperter, J.K. (1995). Relational aggression, sex and social psychological adjustment. *child Development*. 66: 710 – 722.
- Cutierrez, S.M.; Escarti C.A. & Pascual, C. (2011). Relationships among empathy, prosocial behavior, aggressiveness, self-efficacy and pupils' personal and social responsibility. *Psicothema*, 23 (1), 9-13.
- Eisenberg, N.; Fabes, R.A.; Schaller, M.; Carlo, G. & Miller, P.A. (1991). The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child Development*; 62: 1393-408.
- Gordon, M. (2003). Roots of empathy: responsive, parenting caring societies. *Roots of empathy program*, 52 (4), 236 – 243.
- Greenman, P.S. (2005). A multi informant longitudinal study of aggression, peer rejection, and school adjustment in elementary school children. Doctoral dissertation. University of Ottawa (Canada).
- Koszden, A. (1997). Conduct disorder across the life span. In s. Luthar, J. Burack, D. Cicchetti (Eds), *Developmental psychology: perspectives on adjustment, risk and disorder* (pp. 248 -272). combridge, uk: Cambridge university press.
- Mac Niele, G. (2002). School bullying: An overview. In L. Rapp paglicci , A. Roberts, & J. wodarski (Eds.) *Handbook of violence*. New York: wiley.
- وزیری، شهرام؛ لطفی عظیمی، افسانه. (1390). "تأثیر آموزش همدلی در کاهش پرخاشگری نوجوانان".
- Matsuura, N.; Hashimoto, T. & Toichi, M. (2009). Correlations a mong self – esteem, aggression, adverse childhood experiences and depression in inmates of a female juvenile correctional facility in japan. *psychiatry and clinical Neurosciences*, 63 (4), 478 – 85.
- Mohammadi, H. (2008). Study the effective factor in male student's aggressive manner in Ardabil high school. Ministry of Education, Department of Education and Research Council of Ardabil Province. 75-7.
- Pratt, M.W.; Arnold, M.L. & Lawford, H. (2009). Growing towards Care: A Narrative Approach to Prosocial Moral Identity and Generativity of Personality in Emerging Adulthood. In D. Narvaez & D. K. Lapsley (Eds.), *Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology* (pp.295-315). New York
- Rubin, K.H.; Dwyer, K.M.; Booth – laforce, C.; kim, A.H.; Burgess, K.B. & Rose – Krasnor, L. (2004) . Attachment , friendship, and psychological functioning in early adolescence. *Journal of early Adolescence*, 24, 326 – 356.
- Rutter M. (1967). A children behavior questionnaire for completion by tewcher. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*; 31: 12-16.
- Silver, R. (2007). *The silver drawing test and draw a story*. New York and London: Routledge.
- Sukhodolsky, D.G.; Kassinove, H. & Gorman, B.S. (2004). Cognitive – behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta analysis. *Aggression and violent behavior*, 9, 247 – 269.
- Van der wal, M.F. (2005). There is bullying and bullying. *European Journal of pediatrics*, 164: 117 – 118.
- Yeo, L.S.; Ang, R.P.; Loh, S.; Fu, K.J. & Karre, J.K. (2011). The role of affective and cognitive empathy in physical, verbal, and indirect aggression of a Singaporean sample of boys. *Journal of Psychology*, 145 (4), 313-330.