

The Effects of Empathy Skills Training on the Narcissism and Bullying in Bullying Student

Fatemeh Aminian Dehkordi*

Khosro Ramazani**

Alireza Mardpour***

Introduction

Dictatorship is a kind of violence at school which has drawn the attention of school psychologists. It is considered a serious personal, social and educational issue which causes many psychological, social and academic problems for the affected students. Moreover, it leads to psychological damages in adulthood. Therefore, the present study was aimed to investigate the effectiveness of empathy skills training on the narcissism and bullying in bullied student to test the degree of effectiveness of this training on the variables of narcissism and bullying.

Method

It is a quasi-experimental method with pretest, posttest and control group design and two-month follow-up stage. The statistical population consisted of all high school bullied students in Saman, Charhar Mahal-va-Bakhtiari province, Iran in 2018-19 academic year. 40 bullied students were selected through purposeful sampling method and they were randomly assigned into experimental (20 students) and control groups (20 students). The empathy skills training were applied to experimental group in eight 90-minute sessions, while the students in the control group didn't receive such intervention during the study. The Illinois Bullying Scale (Espelage & Holt, 2001) and the Narcissism Scale (Raskin & Terry, 1988) were used in the

* Ph.D. Student of Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University, Yasooj Branch, Yasooj, Iran.

** Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Yasooj Branch, Yasooj, Iran. *Corresponding Author:* kh.ramezani@iauyasooj.ac.ir

*** Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Yasooj Branch, Yasooj, Iran.

current study. The data were analyzed through ANOVA repeated measurement via SPSS-23 software.

Results

The results showed that empathy skills training had significant effect on the narcissism ($p < 0.001$) and bullying ($p < 0.001$) in a way that training empathy skills has led to the decrease of the bullied students' narcissism and bullying at the posttest stage. Furthermore, the results of the follow-up test showed that the effect of training empathy skills on the bullied students' narcissism and bullying has been stable in two months.

Conclusion

According to the findings of the present study, it can be concluded that training empathy skills can increase the bullied students' concentrating on knowledge enhancement, mixing, practice, evaluation and analysis skills and causes them to employ more problem-solving strategies. This process of using empathy skills training can be an efficient method to decrease bullied students' narcissism and bullying.

Keywords: Empathy skills, Narcissism, Bullying, Bullying students

Author Contributions: The current article have been extracted from Ms. Fatemeh Aminian Dehkordi Ph.D. dissertation at the Department of Psychology, Yasouj Branch, Islamic Azad University, supervised by Dr. Khosrow Ramezani and consulted by Dr. Alireza Mardapour. All authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments: The authors express their gratitude to the education of Saman city of Chaharmahal and Bakhtiari province, principals and male students of high schools in Saman city who have been effective in completing this

Conflicts of Interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This article did not receive any financial support.

اثربخشی آموزش مهارت‌های همدلی بر خودشیفتگی و قلدری دانش‌آموزان قلدر

فاطمه امینیان دهکردی*

خسرو رضائی**

علیرضا ماردپور***

چکیده

مطالعه حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های همدلی بر خودشیفتگی و قلدری دانش‌آموزان قلدر انجام شد. این پژوهش، به روش نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه انجام گرفت. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان قلدر مشغول به تحصیل در دوره اول متوسطه در شهرستان سامان استان چهارمحال و بختیاری در نیمسال دوم تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ بود. در این پژوهش تعداد ۴۰ دانش‌آموز قلدر با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایشی و گواه گمارده شدند (در هر گروه ۲۰ دانش‌آموز). دانش‌آموزان گروه آزمایشی به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در طول دو ماه تحت آموزش مهارت‌های همدلی قرار گرفتند. در حالی که دانش‌آموزان حاضر در گروه گواه از دریافت این مداخلات در طول انجام پژوهش بی‌بهره بودند. در این پژوهش از مقیاس قلدری ایلی‌نویز اسپلیج و هولت، و مقیاس خودشیفتگی راسکین و تری استفاده شد. داده‌های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-23 تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های همدلی بر خودشیفتگی ($p < 0/001$) و قلدری ($p < 0/001$) دانش‌آموزان قلدر تأثیر معنی‌داری داشته است. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های همدلی با تمرکز بر مهارت‌های دانش‌افزایی، ترکیب، کاربستن، ارزشیابی و تحلیل می‌تواند به عنوان یک روش کارآمد جهت کاهش خودشیفتگی و قلدری دانش‌آموزان قلدر مورد استفاده گیرد.

کلید واژگان: مهارت‌های همدلی، خودشیفتگی، قلدری، دانش‌آموزان قلدر

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد یاسوج، یاسوج، ایران.

** استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد یاسوج، یاسوج، ایران. (نویسنده مسئول)

*** استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد یاسوج، یاسوج، ایران. iauyasooj.ac.ir kh.ramezani

*** استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد یاسوج، یاسوج، ایران

مقدمه

بیش از سه دهه است که پدیده قلدری^۱ در مدارس به عنوان یک عامل مخرب در زندگی تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان مطرح شده که می‌تواند موفقیت و انگیزش تحصیلی آنان را متأثر سازد (Paez, 2020). قلدری ممکن است شامل حمله‌های کلامی و فیزیکی، تهدید، تمسخر یا قلدری کلامی، اذیت و انتقاد، رفتار توهین‌آمیز و حالات چهره باشد (Li, Chen & Li, 2020). قلدری، حالتی از پرخاشگری ولی پیچیده‌تر از آن در روابط بین فردی است که اشکال متفاوت و کارایی مختلفی برای فرد دارد و در الگوهای مختلف روابط ظاهر می‌شود. اما در یک تقسیم‌بندی کلی قلدری می‌تواند به دو شکل فیزیکی (برخورد فیزیکی و آشکار که در آن قربانی به شکل مستقیم مورد اذیت و آزار قرار می‌گیرد) و غیرفیزیکی (از طریق اینترنت و شبکه‌های اجتماعی و همچنین انزوای اجتماعی و طرد شدن از فعالیت‌های جمعی) صورت پذیرد (Ba et al., 2019). بنابراین می‌توان سه ویژگی اصلی تسلط و برتری همسال، ایجاد صدمه و تکرار را به عنوان معیارهای ضروری قلدری شناخت (Chen, 2018).

قلدری در پسرها نسبت به دختران به نسبت بیشتری اتفاق می‌افتد (Kubiszewski, Fontaine, Potard & Auzoult, 2015). قلدری در مدرسه می‌تواند منجر به آسیب‌های روان‌شناختی در بزرگ‌سالی شود. چنان‌که گزارش شده است ۴۶ درصد از افرادی که در مدرسه مورد قلدری قرار گرفتند، اعتمادبه‌نفس و خودپنداره ضعیفی دارند (Iwanaga, Imamura, Shimazu & Kawakami, 2018). افزایش استرس و افسردگی، نگرانی، خجالت و مشکلات گفتاری نیز در این افراد مشهود است (Zhang, Chi, Long & Ren, 2019). نتایج مطالعه Esposito, Bacchini and Affuso (2019) نشان داده است که قربانی قلدری بودن در مدرسه با افکار خودکشی در نوجوانان رابطه قوی دارد. علاوه بر این نزدیک ۱۰ درصد دانش‌آموزان نیز قربانی قلدری می‌شوند (Swearer & Hymel, 2015)؛ این فرایند لزوم توجه به پدیده قلدری و دانش‌آموزان قربانی این پدیده را به روشنی به تصویر می‌کشد.

متغیرهای مهمی و مختلفی هستند که می‌توانند منجر به شکل‌گیری قلدری در افراد شود.

مطابق نتایج پژوهش (Farrell and Vaillancourt, 2019) و (Demet, 2010)، خودشیفتگی^۲

1- bullying

2- narcissism

به‌عنوان یک پیشگوی مثبت از پرخاشگری فیزیکی، خشم، خشونت و قلدری است. علاوه بر این (Houlcroft, Bore and Munro (2012؛ Fanti Kostas and Henrich (2014 و Golparvar and Khabazian (2015 نیز در پژوهش خود با بررسی ارتباط خودشیفتگی و اشکال مختلف پرخاشگری و قلدری نشان دادند که خودشیفتگی آسیب‌پذیر به‌شدت با خشم و خصومت در ارتباط است. خودشیفتگی را می‌توان ظرفیت فرد برای حفظ یک تصویر مثبت در خلال خودنظم‌دهی، تنظیم عاطفه و فرآیندهای بین‌فردی تعریف کرد (Amiri & Ghasemi, Navvab, 2018) که بر پایه نیاز فرد به تأیید، تحسین و تلاش برای کسب تجارب بسط‌دهنده خود در محیط اجتماعی قرار دارد (Hoertel et al., 2018). سازه خودشیفتگی برای افراد عادی بیشتر با غرور، تکبر و رفتارهای تسلط‌جویانه تداعی می‌شود که از دیدگاه درمانگران و پژوهشگران، شخصیت با خودشیفتگی بزرگ‌منشانه مشخص می‌شود (Pour Esmaeili, Molaei, Alizadeh Goradel & Hashemi, 2016).

ویژگی اصلی خودشیفتگی، الگوی فراگیر بزرگ‌منشی، نیاز به تحسین و فقدان همدلی است. افراد خودشیفته معمولاً توانایی‌های خود را زیاد برآورد می‌کنند و موفقیت‌های خود را بزرگ جلوه می‌دهند که اغلب، لاف‌زن و متظاهر به نظر می‌رسند (Ritzl, Csukly, Balázs & Égerházi, 2018). امکان دارد که با خوش‌خیالی تصور کنند که دیگران، همان ارزش را برای تلاش‌های آن‌ها قائل هستند و وقتی تحسینی را که انتظار دارند و احساس می‌کنند سزاوار آن هستند حاصل نمی‌شود، تعجب می‌کنند. این افراد، اغلب دل‌مشغول خیال‌پردازی‌های موفقیت، قدرت، ذکاوت، زیبایی یا عشق ایده‌آل نامحدود هستند. امکان دارد که آن‌ها دل‌مشغول تحسین یا امتیازی «که زمانش خیلی گذشته است» باشند و خود را به‌صورت مطلوب با افراد ممتاز مقایسه کنند (Zhang, Shen, Zhu, Ma & Wang, 2016). با توجه به نقش مخرب قلدری در ایجاد آسیب‌های روان‌شناختی، رفتاری و هیجانی در قربانیان قلدری (Zhang, Chi, Long & Ren, 2019)، نیاز است که این پدیده با استفاده از روش‌های مناسب آموزشی و درمانی، درمان شود. روش‌های آموزشی و درمانی مختلفی برای دانش‌آموزان قلدر به کارگرفته شده است. یکی از روش‌های پرکاربرد، آموزش مهارت‌های همدلی^۱ است. نتایج پژوهش‌های پیشین کارآیی این

روش آموزشی را مورد تایید قرار داده‌اند. چنان‌که (Vaziri and Latifi Azimi, 2011)؛ Begian (2013)؛ Kolemarz, Pazhohinia and Rezazadeh (2015)؛ Barzegar Bofroei (2015)؛ Baniasadi, (2015)؛ Borjali, Mofidi and Baniasadi (2016)؛ Taher, Abolghasemi and Narimani (2016) و (2019)؛ Hatam, Abolghasemi, and Kafi نشان داده‌اند که آموزش همدلی منجر به کاهش قلدری و پرخاشگری کودکان و نوجوانان، بهبود روابط بین شخصی و خودنظم‌دهی عاطفی و سازگاری اجتماعی می‌شود. در پژوهش‌های خارجی نیز Bas-Sarmiento Fernández- (2017)؛ Gutiérrez, Baena-Baños and Romero-Sánchez (2017)؛ Bas-Gür and Yilmaz (2020)؛ Sarmiento et al. (2020) و Ding et al. (2020) نشان داده‌اند که آموزش همدلی می‌تواند منجر به کاهش قلدری، بهبود همدلی و سلامت روان کودکان و نوجوانان شود. این در حالی است که اثربخشی این آموزش بر خودشیفتگی تاکنون انجام نشده است.

آموزش مهارت‌های همدلی فرآیندی است که طبق آن به فرد از لحاظ احساسات، افکار و رفتارها کمک می‌شود تا خود را در موقعیت دیگری قرار داده و قادر به درک احترام از دیدگاه دیگران شود و طبق آن، با دیگران رفتار کند. در عین حال، همدلی، درک فرد از احساسات، افکار، نگرش و تجربیات فردی است که خود را در جایگاه آن قرار می‌دهد. همدردی به معنی درک افراد دیگر به لحاظ احساسی است (Atan, 2018). همدلی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا "دیگران" را با درک دیدگاه‌های متفاوت از خودشان بپذیرند. آموزش مهارت‌های همدلی دانش‌افزایی، کاربستن، ارزشیابی، تحلیل و ترکیب را به دانش‌آموزان می‌آموزد تا بر اساس آن بتوانند با بهبود قدرت همدلی، پرخاشگری و قلدری کمتری را از خود نشان دهند (Bas-Sarmiento et al., 2017). این مهارت به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا هویت حرفه‌ای خود را در آینده درک کنند. در سراسر برنامه درسی، معلمان می‌توانند همدلی را برای کمک به دانش‌آموزان برای دیدن مدل‌های رفتاری مؤثر و اخلاقی ترغیب نمایند تا بتوانند پس از آن، شرکت‌کنندگان مؤثر و اخلاقی در یک اقتصاد جهانی و به‌طور فزاینده متصل به یکدیگر باشند. شکل‌گیری موفقیت‌آمیز هویت اجتماعی و حرفه‌ای به‌اندازه قابل توجهی به توانایی‌های همدلی، تشخیص تفاوت‌ها و درک کردن باریک‌بینانه پذیرش و رد کردن مسائل در تعاملات، بستگی دارد (Franzese & Poirier, 2017).

در باب ضرورت انجام پژوهش حاضر می‌توان به این نکته اشاره کرد که قلدری پیامدهای

نامطلوب فراوانی را برای دانش‌آموزان ایجاد کرده که این روند می‌تواند زندگی تحصیلی و اجتماعی آن‌ها را با مشکلات جدی مواجه ساخته و زندگی اجتماعی و شغلی آینده آن‌ها را به تباهی بکشاند و آسیب‌های اجتماعی جبران‌ناپذیری را به دنبال داشته باشد (Moyano & Sánchez-Fuentes, 2017). توجه به این فرآیند ضرورت انجام مداخله مناسب را برای دانش‌آموزان قلدر برجسته می‌سازد. چنان‌که بر اساس نتایج پژوهش‌های پیشین، پدیده قلدری در دانش‌آموزان پسر رو به رشد بوده است، ضروری است با به‌کارگیری روش‌های آموزشی و درمانی از جمله آموزش مهارت‌های همدلی نسبت به کاهش علائم این پدیده و آسیب‌های روان‌شناختی و هیجانی همراه با آن مبادرت شود (Kubiszewski et al., 2015). چرا که مداخله بهنگام سبب پیشگیری از آسیب‌های این مشکل شده و به مرور می‌تواند دانش‌آموز را به روند زندگی عادی تحصیلی و اجتماعی سوق دهد. جنبه نوآوری این پژوهش را نیز می‌توان در این نکته بیان نمود که آموزش مهارت‌های همدلی به رغم برخورداری از کارایی بالینی لازم، تاکنون در خصوص دانش‌آموزان پسر قلدر به‌کار گرفته نشده است که انجام پژوهش حاضر می‌تواند به غنای نظری این مداخله نیز یاری رساند. بر اساس مطالب ذکر شده پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال است که آیا آموزش آموزش مهارت‌های همدلی بر خودشیفتگی و قلدری دانش‌آموزان قلدر تاثیر دارد؟

روش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری اطلاعات، نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان قلدر مشغول به تحصیل در دوره اول متوسطه در شهرستان سامان استان چهارمحال و بختیاری در نیمسال دوم تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. روش انتخاب نمونه در پژوهش حاضر، تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. بدین صورت به ۸ آموزشگاه پسرانه دوره متوسطه اول این شهرستان مراجعه شد (تعداد ۱۸۵۴ دانش‌آموز در این مدارس حضور داشتند). در شهرستان سامان ۸ آموزشگاه متوسطه اول وجود دارد که تمام این آموزشگاه‌ها در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفت. سپس با مراجعه به این آموزشگاه‌ها، مقیاس قلدری با حضور

در ۴۱ کلاس، توزیع و پس از تکمیل جمع‌آوری شد. در گام بعد پرسشنامه‌های جمع‌آوری شده نمره‌گذاری شد و تعداد ۸۹ دانش‌آموز به وسیله مقیاس قلدری دارای این اختلال رفتاری تشخیص داده شد (نمرات بالاتر از ۶۰). پس از این مرحله، تعداد ۸۹ دانش‌آموز انتخاب‌شده تحت مصاحبه بالینی قرار گرفتند. در این مرحله تعداد ۶۸ دانش‌آموز تشخیص نهایی قلدری را دریافت نمودند. سپس از بین این ۶۸ دانش‌آموز تعداد ۴۰ دانش‌آموز به شیوه تصادفی انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایشی و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایشی و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). حجم نمونه با مراجعه به کتب علمی مربوطه تعیین شد. گروه آزمایشی مداخله آموزش مهارت‌های همدلی را دریافت نمود. این در حالی بود که گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکرد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل جنسیت پسر، حضور در دوره اول متوسطه (داشتن دوره سنی ۱۲ تا ۱۶ سال)، کسب نمره بالاتر از نمره برش مقیاس قلدری (نمره بالاتر از ۶۰) و تمایل به شرکت در پژوهش بود. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش نیز داشتن بیش از دو جلسه غیبت، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده در کلاس، عدم تمایل به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش و بروز حادثه ناخواسته بود.

ابزارهای پژوهش

مقیاس قلدری ایلی‌نویز^۱: مقیاس قلدری ایلی‌نویز به وسیله Espelage and Holt (2001) ساخته شده است. مقیاس قلدری ایلی‌نویز ۱۸ ماده و ۳ خرده‌مقیاس قلدری^۲ (ماده‌های ۱، ۲، ۸، ۹، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸)، نزاع^۳ (ماده‌های ۴، ۵، ۶، ۷) و قربانی^۴ (ماده‌های ۳، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳) دارد و نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای (از ۱= هرگز تا ۵ بار یا بیشتر) صورت می‌گیرد. دامنه نمره مقیاس قلدری ایلی‌نویز از ۱۸ تا ۹۰ است. کسب نمرات بالاتر نشان دهنده قلدری بیشتر دانش‌آموز است. لازم به ذکر است که نمره برش این پرسشنامه ۶۰ است. چنان‌که دانش‌آموزی نمره بالاتر از ۶۰ کسب کند به عنوان دانش‌آموز قلدر قلمداد

1- Illinois Bullying Scale

2- bullying

3- conflict

4- victim

می‌شود (Espelage & Holt, 2001). (Espelage & Holt, 2001) برای تعیین پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که برای کل مقیاس ضریب آلفا ۰/۸۹ و برای هر کدام از خرده‌مقیاس‌ها شامل قلدری ۰/۸۷، نزاع ۰/۸۸ و قربانی ۰/۸۳ بدست آمد. این پژوهشگران روایی محتوایی پرسشنامه را نیز مطلوب گزارش کرده‌اند. این مقیاس در ایران توسط پژوهشگران (Akbari Baloutbangan and Tlepasand, 2015) هنجاریابی شده و ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷، قلدری ۰/۷۱، نزاع ۰/۷۶ و قربانی ۰/۸۱ بدست آمد. میزان پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های قلدری، نزاع و قربان و نمره کل به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۱، ۰/۸۰ و ۰/۸۰ محاسبه شد.

مقیاس خودشیفتگی^۱: Raskin and Terry (1988) مقیاس خودشیفتگی را طراحی کردند. این مقیاس، هفت خرده‌مقیاس دارد که عبارتند از: اقتدار^۲، خودنمایی^۳، برتری‌جویی^۴، محق‌بودن^۵، بهره‌کشی^۶، خودبسندگی^۷ و خودبینی^۸. هر خرده‌مقیاس متشکل از ۳ تا ۸ ماده غیرهمپوشان است. این مقیاس دارای ۴۰ ماده است که در هر ماده، یک جفت عبارت ارائه می‌شود. از پاسخ‌دهنده خواسته می‌شود که در هر ماده، هر جمله‌ای که بیشترین مطابقت را با وضعیت وی دارد، انتخاب نماید. سوالات از صفر تا یک نمره‌گذاری می‌شوند. نمره صفر نشان‌دهنده فقدان نشانه و نمره یک بیانگر وجود نشانه خودشیفتگی است. در نتیجه دامنه نمرات از صفر تا ۴۰ است که نمرات بالاتر نشان‌دهنده خودشیفتگی بیشتر است. اجرای مقیاس خودشیفتگی بین ۱۰ تا ۱۵ دقیقه طول می‌کشد. میانگین نمره برای جامعه کلی ۱۲ الی ۱۵ است (Raskin & Terry, 1988). نمره میانگین برای افراد مشهور ۱۷ الی ۱۸ است و نمرات بالاتر از ۲۰ جنبه خودشیفتگی شخصیت فرد را نشان می‌دهند. (Rosario and White, 2005) در گزارش خود، نتیجه همبستگی‌های بازآزمایی برای تمامی این مقیاس‌ها را پس از ۱۳ هفته معنی‌دار و همسانی درونی آن را برای کل مقیاس، ۰/۸۳ گزارش کردند. همچنین در پژوهشی

-
- 1- Narcissism Scale
 - 2- authority
 - 3- exhibitionism
 - 4- superiority
 - 5- entitlement
 - 6- exploitativeness
 - 7- self-sufficiency
 - 8- vanity

دیگر، Edelstein, Yim and Quas (2010) ضریب همسانی درونی کل مقیاس را ۰/۸۱ برآورد کردند. ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در ایران توسط Saffarinia, Shaghghi and Maleki (2012) مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج پژوهش آنان نشان داد که پایایی بازآزمایی و همسانی درونی کل مقیاس خودشیفتگی به ترتیب برابر با ۰/۸۱ و ۰/۷۷ بود. همچنین، ضرایب همبستگی نمره کل این پرسشنامه با پرسشنامه چندمحوری بالینی میلون-۳ و خرده‌مقیاس برونگرایی و توافق‌جویی پرسشنامه شخصیت پنج‌عاملی به ترتیب برابر با ۰/۸۲ و ۰/۷۳ و ۰/۶۸ محاسبه شد که بیانگر روایی همگرای مناسب پرسشنامه شخصیت خودشیفته است. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داد که مدل هفت‌عاملی این پرسشنامه در جامعه ایرانی برازش دارد (Saffarinia et al., 2012). پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ محاسبه شد.

شیوه اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش شهرستان سامان، به مدارس متوسطه اول پسرانه مراجعه شد که تعداد کل دانش‌آموزان این مدارس ۱۸۵۴ نفر بود. سپس مقیاس قلدری در بین دانش‌آموزان این مدارس توزیع و پس از تکمیل جمع‌آوری شد. در گام بعد با توجه به نمره برش مقیاس قلدری (نمره بالاتر از ۶۰) و انجام مصاحبه بالینی، تعداد ۶۸ دانش‌آموز تشخیص نهایی قلدری را دریافت نمودند. سپس از بین این ۶۸ دانش‌آموز تعداد ۴۰ دانش‌آموز به شیوه تصادفی انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایشی و گواه گمارده شدند (هر گروه ۲۰ دانش‌آموز). گروه آزمایشی مداخلات آموزشی ۸ جلسه‌ای مربوط به آموزش مهارت‌های همدلی را در طی دو ماه به صورت هفته‌ای یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. جهت رعایت اخلاق در پژوهش رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. همچنین به افراد گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرآیند پژوهشی این مداخلات را دریافت خواهند نمود. همچنین به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آن‌ها محرمانه باقی می‌ماند و نیازی به درج نام نیست. لازم به ذکر است که پس از اتمام پژوهش، مداخله آموزش مهارت‌های همدلی برای گروه گواه نیز اجرا شد، اما ۱۱ نفر از این افراد در جلسات مداخله حاضر و ۹ نفر انصراف

دادند. در پژوهش حاضر از پروتکل آموزش مهارت‌های همدلی استفاده شده است که اعتبار محتوایی آن برای دانش‌آموزان دارای خشم، در پژوهش (2015) Barzegar Bofroei مورد بررسی و مورد تأیید قرار گرفته است.

Table1.
Intervention related to empathy training (Barzegar Bofroei, 2015)

جلسه	هدف	موضوع	محور
اول	بررسی بی تفاوتی در پنج سطح دانش‌افزایی، کاربستن، ارزشیابی، تحلیل و ترکیب	دانش‌افزایی	بی تفاوتی چیست؟
		کاربستن	وقتی بی تفاوت هستیم، چه می‌کنیم؟ دیگران وقتی بی تفاوت هستند، چه می‌کنند؟
		ارزشیابی	وقتی بی تفاوت هستیم چه احساسی داریم؟ وقتی دیگران نسبت به ما بی تفاوت هستند چه احساسی پیدا می‌کنیم؟
		تحلیل	آیا لازم است بی تفاوت باشیم؟
دوم	بررسی نقش همدردی در ایجاد همدلی در پنج سطح دانش‌افزایی، کاربستن، ارزشیابی، تحلیل و ترکیب	دانش‌افزایی	همدردی چیست؟
		کاربستن	وقتی همدردی می‌کنیم، چه می‌کنیم؟ دیگران وقتی همدردی می‌کنند، چه می‌کنند؟
		ارزشیابی	وقتی همدردی می‌کنیم، چه احساسی داریم؟ وقتی دیگران با ما همدردی می‌کنند، چه احساسی پیدا می‌کنیم؟
		تحلیل	آیا لازم است که همدردی کنیم؟
سوم	بررسی همدلی و فرآیند مربوط به آن در پنج سطح دانش‌افزایی، کاربستن، ارزشیابی، تحلیل و ترکیب	دانش‌افزایی	همدلی چیست؟
		کاربستن	وقتی همدلی می‌کنیم، چه می‌کنیم؟ دیگران وقتی همدلی می‌کنند، چه می‌کنند؟
		ارزشیابی	وقتی همدلی می‌کنیم، چه احساسی داریم؟ وقتی دیگران با ما همدلی می‌کنند، چه احساسی پیدا می‌کنیم؟
		تحلیل	ایا لازم است که همدلی کنیم؟ کجا باید همدلی کنیم؟
چهارم	بررسی موانع همدلی و مهارت‌های مورد نیاز در آن در پنج سطح دانش‌افزایی، کاربستن، ارزشیابی، تحلیل و ترکیب	دانش‌افزایی	موانع همدلی کدام هستند؟
		کاربستن	با گفته‌های دوستانان همدلی کنید.
		ارزشیابی	همدلی دوستانان را ارزشیابی کنید.
		تحلیل	چه مهارت‌هایی به همدلی کمک می‌کنند؟ چه مواردی از همدلی جلوگیری می‌کنند؟
		ترکیب	برای همدلی چه مهارت‌هایی نیاز داریم؟

دانش‌افزایی	برای همدلی چه مهارت‌هایی نیاز داریم؟ خطاهای تفسیری یعنی چه؟ انسانیت‌زدایی در روابط یعنی چه؟		
کار بستن	دو مورد از خطاهای تفسیری خودتان و دوستانتان را نام ببرید؟ دو مورد از انسانیت‌زدایی خودتان و دوستانتان را نام ببرید؟	پنجم	بررسی خطای تفسیری و نقش آن در تخریب روابط
ارزشیابی	چرا باید همدلی را یاد بگیریم؟		
تحلیل	ایا نداشتن مهارت و تفسیرهای ناروا در روابط ما با دیگران تأثیر می‌گذارند؟		
ترکیب	برای جلوگیری از تفسیرهای ناروا به چه مهارت‌هایی احتیاج داریم؟		
دانش‌افزایی	خطاهای تفسیری کدام‌اند؟ (نام‌گذاری، برچسب زدن، تشخیص‌گذاری، انسانیت‌زدایی، پاسخ رفلکسی)	ششم	بررسی خطاهای تفسیری در پنج سطح دانش‌افزایی، کار بستن، ارزشیابی، تحلیل و ترکیب
کار بستن	هر یک از خطاهای تفسیری خودتان و دوستانتان را نام ببرید.		
ارزشیابی	این خطاها چه نقشی در روابط ما دارند؟		
تحلیل	برای جلوگیری از خطاهای تفسیری چکار کنیم؟		
ترکیب	نتیجه خطاهای تفسیری در روابط ما با دیگران چیست؟		
دانش‌افزایی	همدلی به چه مهارت‌هایی احتیاج دارد؟	هفتم	توجه به مهارت‌های مورد نیاز برای ایجاد همدلی
کار بستن	فنون گوش دادن، انعکاس، توجه به زبان بدنی، پرهیز از نام‌گذاری، برچسب‌زدن، تشخیص‌گذاری، پاسخ رفلکسی		
ارزشیابی	فنون بالا را در رفتارهای خودتان و دوستانتان دنبال کنید.		
تحلیل	نتیجه کاربرد فنون را در رفتارهای خود و دوستانتان نام ببرید؟		
ترکیب	ترکیب فنون در همدلی خود و دوستانتان چگونه رخ می‌دهد؟		
دانش‌افزایی	همدلی چگونه تقویت می‌شود؟	هشتم	تقویت همدلی در نزد فرد و گروه در پنج سطح دانش‌افزایی، کار بستن، ارزشیابی، تحلیل و ترکیب
کار بستن	به همدلی خودتان و گروه بازخورد بدهید.		
ارزشیابی	احساس خودتان را در قبال توانایی همدلی خودتان ارزیابی کنید.		
تحلیل	برای این‌که همدلی خودتان را ادامه دهید باید چگونه عمل کنید.		
ترکیب	همدلی را به‌عنوان یک مهارت کلی در خودتان توصیف کنید.		

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از

آزمون شاپیرو- ویلکز جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌ها، آزمون موچلی و همچنین از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده گردید. نتایج آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که دانش‌آموزان حاضر در پژوهش دارای دامنه سنی ۱۲ تا ۱۶ سال بودند که بیشترین فراوانی در گروه آزمایشی مربوط به گروه سنی ۱۳ سال (تعداد ۷ دانش‌آموز معادل ۳۵ درصد) و در گروه گواه نیز مربوط به گروه سنی ۱۵ سال (تعداد ۸ دانش‌آموز معادل ۴۰ درصد) بود. این دانش‌آموزان در دوره اول متوسط مشغول به تحصیل بودند که با توجه به نتایج در گروه آزمایشی پایه هشتم (تعداد ۹ دانش‌آموز معادل ۴۵ درصد) و در گروه گواه نیز همین پایه (تعداد ۸ دانش‌آموز معادل ۴۰ درصد) دارای فراوانی بیشتری بود.

نتایج جدول ۲ بیانگر آن است که میانگین نمرات خودشیفتگی و قلدری دانش‌آموزان قلدر در گروه آزمایشی در اثر دریافت آموزش مهارت‌های همدلی کاهش پیدا کرده است. قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون واریانس با اندازه‌گیری مکرر، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو- ویلکز بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای خودشیفتگی و قلدری در گروه‌های آزمایشی و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برقرار است ($p > 0.05$). همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنی‌دار نبود که این یافته نشان می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($p > 0.05$). همچنین نتایج آزمون کرویت-موچلی بیانگر آن بود که پیش‌فرض کرویت داده‌ها در متغیرهای خودشیفتگی و قلدری رعایت نشده است ($p > 0.05$). این بدان معناست که واریانس اختلاف بین همه زوج‌های حاصل از سطوح متغیر عام یا شرایط بین آزمودنی‌ها ممکن است برابر نباشد. بر این اساس با برآورده نشدن پیش‌فرض کرویت مشخص می‌شود که روابط بین متغیرها، با احتمال بالایی امکان دارد مقادیر متغیر وابسته را تغییر دهد و بر این اساس شانس ارتکاب به خطای نوع اول افزایش می‌یابد. بر این اساس در جدول بعد، از

تحلیل جایگزین (آزمون گرین‌هاوس-گایسر) استفاده می‌شود تا با کاهش درجه آزادی، شانس ارتکاب به خطای نوع اول کاهش یابد. این روند سبب می‌شود تا نسبت‌های F معتبر و قابل اطمینان شوند.

Tabel 2.

The average and standard deviation results of performing pre-test and post-test of the dependent variables (narcissism and bullying) in current research

Variable	Group	Pretest		Posttest		Fallow up		
		M	SD	M	SD	M	SD	
Narcissism	Experiment	24.05	4.37	17.60	4.42	18.55	4.48	
	Control	24.35	4.67	24.85	4.66	24.40	4.36	
dimensions of narcissism	authority	Experiment	4.21	1.23	3.22	1.17	3.32	1.11
		Control	4.17	1.12	4.28	0.89	4.28	1.15
	exhibitionism	Experiment	4.04	1.08	3.17	1.11	3.30	1.01
		Control	4.09	1.17	4.20	0.79	4.20	1.17
	superiority	Experiment	3.19	0.89	2.37	0.93	2.42	0.28
		Control	3.08	1.13	3.33	1.17	3.33	1.10
	entitlement	Experiment	3.02	0.79	2.15	0.80	2.30	1.01
		Control	3.09	0.93	3.16	1.14	3.16	1.12
	exploitativness	Experiment	3.11	1.02	2.05	1.12	2.23	0.78
		Control	3.14	1.02	3.25	1.03	3.25	1.01
	self-sufficiency	Experiment	3.36	1	2.35	1.01	2.54	0.77
		Control	3.42	1.12	3.54	1.23	3.54	1.10
	vanity	Experiment	3.12	0.98	2.29	1.10	2.44	1
		Control	3.04	0.96	3.09	1.02	3.09	1.11
Bullying	Experiment	64.90	11.21	53.45	9.79	54.80	9.58	
	Control	65.40	10.38	66.05	10.58	66.10	10.39	
dimensions of bullying	bullying	Experiment	32.12	4.47	27.37	3.55	27.55	32.6
		Control	31.68	4.35	32.16	4.14	32.20	4.47
	conflict	Experiment	17.19	2.28	13.83	2.17	14.55	2.32
		Control	16.25	2.32	16.33	2.25	16.36	3.01
	victim	Experiment	15.59	3.15	12.16	2.01	12.70	2.55
		Control	17.47	3.44	17.56	2.32	17.54	3.11

نتایج جدول ۳ نشان داد که میانگین نمرات متغیرهای خودشیفتگی و قلدری دانش‌آموزان قلدر فارغ از تأثیر گروه‌بندی در طی مراحل پس‌آزمون و پیگیری دچار تغییر معنی‌دار شده که این تغییر در مقایسه با پیش‌آزمون یک تفاوت معنی‌دار به شمار می‌رود. از طرفی نتایج سطر دوم جدول فوق بیانگر آن است که متغیر گروه‌بندی (آموزش مهارت‌های همدلی) فارغ از مراحل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بر متغیرهای خودشیفتگی و قلدری دانش‌آموزان

قلدر تأثیر معنی‌دار داشته است. بدین معنا که اثر آموزش مهارت‌های همدلی در مقایسه با گروه گواه یک اثر معنی‌دار بوده است. در نهایت، اما سطر مربوط به تعامل مراحل و گروه‌بندی به عنوان مهم‌ترین یافته جدول فوق حاکی از آن بود که آموزش مهارت‌های همدلی با تعامل مراحل نیز تأثیر معنی‌داری بر مراحل آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) متغیرهای خودشیفتگی و قلدری دانش‌آموزان قلدر داشته است. همچنین نتایج نشان داد که ۶۳ و ۶۵ درصد از تغییرات متغیرهای خودشیفتگی و قلدری دانش‌آموزان قلدر توسط تعامل متغیر مراحل و گروه‌بندی تبیین می‌شود. حال در ادامه به مقایسه مراحل آزمون با همدیگر پرداخته می‌شود تا مشخص شود تغییرات صورت گرفته در کدامیک از مراحل بوده است.

Tabel 3.

Results of the analysis of the repeated measurement ANOVA on average scores of the variables of the research

		MS	df	SS	f	P-Value	Effect Size	Observed Power
Narcissism	stage	162.71	1.28	81.35	48.94	0.001	0.58	1
	Group	598.53	1	598.53	18.84	0.001	0.34	0.98
	Stag*Group	208.95	1.28	162.42	62.85	0.001	0.63	1
	Error	126.33	48.88	1.66				
Bullying	stage	525.81	1.12	469.35	54.52	0.001	0.60	1
	Group	1984.53	1	1984.53	19.25	0.001	0.36	0.99
	Stag*Group	695.71	1.12	621.01	72.14	0.001	0.65	1
	Error	46.366	42.47	8.60				

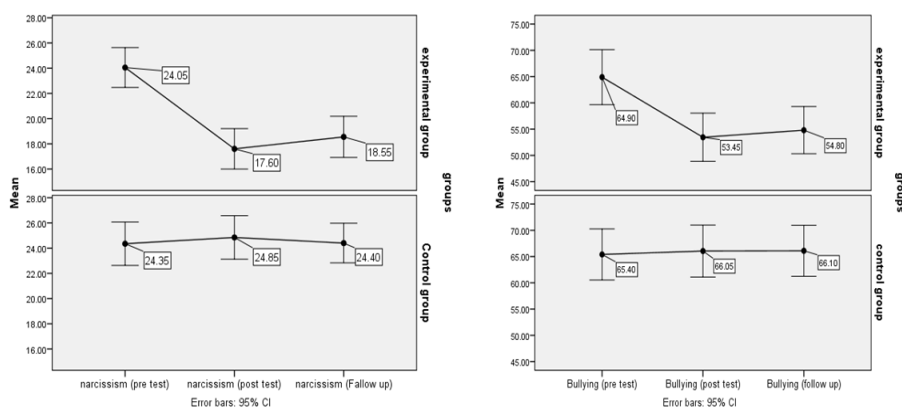


Figure 1. Chart of changes in research variables in experimental and control groups

Tabel 4.
Bonferroni test results and comparison of the mean of the experimental and control groups in three stages of pre-test, post-test and follow-up

Variable	stage	Compare means	SE	sig	
Narcissism	Pretest	Posttest	2.97	0.21	0.001
		Follow	2.72	0.19	0.001
	Posttest	Pretest	-2.97	0.21	0.001
		Follow	-0.25	0.13	0.21
Bullying	Pretest	Posttest	5.40	0.35	0.001
		Follow	4.70	0.34	0.001
	Posttest	Pretest	-5.40	0.35	0.001
		Follow	0.70	0.16	0.12

همان‌گونه نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این بدان معناست که آموزش مهارت‌های همدلی توانسته به شکل معنی‌داری نمرات پس‌آزمون و پیگیری را نسبت به مرحله پیش‌آزمون دچار تغییر نمایند. چنان‌که یافته‌های توصیفی نیز بیانگر کاهش میانگین نمرات خودشیفتگی و قلدری دانش‌آموزان قلدر بود. یافته دیگر این جدول نشان داد که بین میانگین نمرات مرحله پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. این یافته را می‌توان این چنین تبیین نمود که نمرات خودشیفتگی و قلدری دانش‌آموزان قلدر که در مرحله پس‌آزمون دچار کاهش معنی‌داری شده بود، توانسته این تغییر را در طول دوره پیگیری نیز حفظ نماید. در یک جمع‌بندی می‌توان بیان نمود آموزش مهارت‌های همدلی توانسته منجر به کاهش معنی‌دار میانگین نمرات خودشیفتگی و قلدری دانش‌آموزان قلدر در مرحله پس‌آزمون شده و این اثر در مرحله پیگیری نیز ثبات خود را حفظ نموده است. در ادامه به بررسی اثر آموزش مهارت‌های همدلی بر ابعاد خودشیفتگی (اقتدار، خودنمایی، برتری‌جویی، محق‌بودن، بهره‌کشی، خودبسندگی و خودبینی) پرداخته می‌شود.

نتایج جدول ۵ نشان داد که میانگین نمرات ابعاد خودشیفتگی (اقتدار، خودنمایی، برتری‌جویی، محق‌بودن، بهره‌کشی، خودبسندگی و خودبینی) دانش‌آموزان قلدر فارغ از تأثیر گروه‌بندی در طی مراحل پس‌آزمون و پیگیری دچار تغییر معنی‌داری شده که این تغییر در مقایسه با پیش‌آزمون یک تفاوت معنی‌دار به شمار می‌رود. از طرفی، نتایج سطر دوم جدول فوق بیانگر آن است که متغیر گروه‌بندی (آموزش مهارت‌های همدلی) فارغ از مراحل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بر متغیرهای اقتدار، خودنمایی، برتری‌جویی، محق‌بودن، بهره‌کشی، خودبسندگی و خودبینی دانش‌آموزان

Table 5.
Results of the analysis of the repeated measurement ANOVA on average scores of the variables

		MS	df	SS	f	P-Value	Effect Size	Observed Power
Authority	stage	16.81	2	8.40	11.58	0.001	0.25	0.99
	Group	97.20	1	97.20	42.26	0.001	0.54	1
	Stag*Group	25.35	1.85	13.68	17.46	0.001	0.33	1
	Error	55.16	70.38	0.78				
Exhibitionism	stage	16.21	1.82	7.87	31.33	0.001	0.45	1
	Group	97.20	1	97.20	47.70	0.001	0.55	1
	Stag*Group	29.45	1.82	16.12	56.90	0.001	0.60	1
	Error	19.66	69.41	0.28				
Superiority	stage	14.46	1.92	7.52	28.24	0.001	0.42	1
	Group	108.30	1	108.30	47.67	0.001	0.55	1
	Stag*Group	29.40	1.92	15.28	57.39	0.001	0.59	1
	Error	19.46	73.08	0.26				
Entitlement	stage	28.81	1.92	14.95	32.98	0.001	0.46	1
	Group	136.53	1	136.53	41.80	0.001	0.52	1
	Stag*Group	35.31	1.92	18.32	40.42	0.001	0.51	1
	Error	33.20	73.24	0.45				
Exploitativeness	stage	25.31	1.76	14.36	24.17	0.001	0.38	1
	Group	48.13	1	48.13	17.25	0.001	0.31	0.99
	Stag*Group	30.21	1.76	17.14	28.85	0.001	0.43	1
	Error	39.80	66.98	0.59				
Self-sufficiency	stage	33.01	1.85	17.78	39.24	0.001	0.50	1
	Group	63.07	1	63.07	26.81	0.001	0.41	1
	Stag*Group	36.35	1.85	19.58	43.21	0.001	0.53	1
	Error	31.96	70.53	0.45				
Vanity	stage	29.60	1.80	16.44	30.45	0.001	0.44	1
	Group	95.40	1	95.40	39.44	0.001	0.50	1
	Stag*Group	35.46	1.80	19.70	36.49	0.001	0.49	1
	Error	36.93	68.41	0.54				

قلدر تأثیر معنی‌داری داشته است. بدین معنا که اثر آموزش مهارت‌های همدلی در مقایسه با گروه گواه یک اثر معنی‌داری بوده است. در نهایت، سطر مربوط به تعامل مراحل و گروه‌بندی به عنوان مهم‌ترین یافته جدول فوق حاکی از آن بود که آموزش مهارت‌های همدلی با تعامل مراحل نیز تأثیر معنی‌داری بر مراحل آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) متغیرهای اقتدار، خودنمایی، برتری‌جویی، محق‌بودن، بهره‌کشی، خودبسندگی و خودبینی دانش‌آموزان قلدر داشته است. همچنین نتایج نشان داد که به ترتیب ۳۳، ۶۰، ۵۹، ۵۱، ۴۳، ۵۳ و ۴۹ درصد از تغییرات متغیرهای اقتدار، خودنمایی، برتری‌جویی، محق‌بودن، بهره‌کشی، خودبسندگی و خودبینی دانش‌آموزان قلدر توسط تعامل متغیر مراحل و گروه‌بندی تبیین می‌شود. حال در ادامه به مقایسه مراحل آزمون با

همدیگر پرداخته می‌شود تا مشخص شود تغییرات صورت گرفته در کدامیک از مراحل بوده است.

Tabel 6.

Bonferroni test results and comparison of the mean of the experimental and control groups in three stages of pre-test, post-test and follow-up

Variable	stage	Compare means	SE	sig	
Authority	Pretest	Posttest	0.87	0.16	0.001
		Follow	0.67	0.21	0.008
	Posttest	Follow	-0.20	0.19	0.63
		Posttest	0.72	0.09	0.001
Exhibitionism	Pretest	Follow	0.82	0.12	0.001
	Posttest	Follow	0.10	0.12	0.71
Superiority	Pretest	Posttest	0.80	0.10	0.001
		Follow	0.65	0.12	0.001
	Posttest	Follow	-0.15	0.11	0.56
		Posttest	1.12	0.13	0.001
Entitlement	Pretest	Follow	0.92	0.15	0.001
	Posttest	Follow	-0.20	0.15	0.57
Exploitativeness	Pretest	Posttest	1.05	0.14	0.001
		Follow	0.87	0.19	0.001
	Posttest	Follow	-0.17	0.15	0.73
		Posttest	1.10	0.13	0.001
Self-sufficiency	Pretest	Follow	1.12	0.16	0.001
	Posttest	Follow	0.02	0.14	0.90
vanity	Pretest	Posttest	1	0.16	0.001
		Follow	1.10	0.17	0.001
	Posttest	Follow	0.10	0.13	0.87

همان‌گونه نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد، بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این بدان معناست که آموزش مهارت‌های همدلی توانسته به شکل معنی‌داری نمرات پس‌آزمون و پیگیری را نسبت به مرحله پیش‌آزمون دچار تغییر نمایند. چنان‌که یافته‌های توصیفی نیز بیانگر کاهش میانگین نمرات اقتدار، خودنمایی، برتری‌جویی، محق‌بودن، بهره‌کشی، خودبسندگی و خودبینی دانش‌آموزان قلدر بود. یافته دیگر این جدول نشان داد که بین میانگین نمرات مرحله پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. این یافته را می‌توان چنین تبیین نمود که نمرات اقتدار، خودنمایی، برتری‌جویی، محق‌بودن، بهره‌کشی، خودبسندگی و خودبینی دانش‌آموزان قلدر که در مرحله پس‌آزمون دچار کاهش معنی‌داری شده بود، توانسته این تغییر را در طول دوره پیگیری نیز حفظ نماید. حال در ادامه به بررسی اثر آموزش مهارت‌های همدلی بر ابعاد قلدری (قلدری، نزاع و قربانی) پرداخته می‌شود.

Table 7.
Results of the analysis of the repeated measurement ANOVA on average scores of the variables

		MS	df	SS	f	P-Value	Effect Size	Observed Power
Bullying	stage	86.46	1.57	55.05	35.33	0.001	0.48	1
	Group	310.40	1	310.40	16.08	0.001	0.30	0.99
	Stag*Group	113.86	1.57	72.49	46.52	0.001	0.55	1
	Error	93	59.68	1.55				
Conflict	stage	48.06	1.67	28.72	27.64	0.001	0.42	1
	Group	202.80	1	202.80	23	0.001	0.37	0.99
	Stag*Group	87.20	1.67	52.11	50.15	0.001	0.56	1
	Error	66.06	63.58	1.04				
Victim	Stage	55.71	1.49	37.18	32.62	0.001	0.46	1
	Group	86.70	1	86.70	12.52	0.001	0.28	0.95
	Stag*Group	64.05	1.49	42.74	37.50	0.001	0.49	1
	Error	64.90	56.94	1.14				

نتایج جدول ۷ نشان داد که میانگین نمرات ابعاد قلدری (قلدری، نزاع و قربانی) دانش‌آموزان قلدر فارغ از تأثیر گروه‌بندی در طی مراحل پس‌آزمون و پیگیری دچار تغییر معنی‌داری شده که این تغییر با مقایسه با پیش‌آزمون یک تفاوت معنی‌دار به شمار می‌رود. از طرفی، نتایج سطر دوم جدول فوق بیانگر آن است که متغیر گروه‌بندی (آموزش مهارت‌های همدلی) فارغ از مراحل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بر متغیرهای قلدری، نزاع و قربانی دانش‌آموزان قلدر تأثیر معنی‌داری داشته است. بدین معنا که اثر آموزش مهارت‌های همدلی در مقایسه با گروه گواه یک اثر معنی‌داری بوده است. در نهایت، سطر مربوط به تعامل مراحل و گروه‌بندی به عنوان مهم‌ترین یافته جدول فوق حاکی از آن بود که آموزش مهارت‌های همدلی با تعامل مراحل نیز تأثیر معنی‌داری بر مراحل آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) متغیرهای قلدری، نزاع و قربانی دانش‌آموزان قلدر داشته است. همچنین نتایج نشان داد که به ترتیب ۴۳، ۵۳ و ۴۹ درصد از تغییرات متغیرهای قلدری، نزاع و قربانی دانش‌آموزان قلدر توسط تعامل متغیر مراحل و گروه‌بندی تبیین می‌شود. حال در ادامه به مقایسه مراحل آزمون با همدیگر پرداخته می‌شود تا مشخص شود تغییرات صورت گرفته در کدامیک از مراحل بوده است.

همان‌گونه نتایج جدول ۸ نشان می‌دهد، بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این بدان معناست که آموزش مهارت‌های همدلی توانسته به شکل معنی‌داری نمرات پس‌آزمون و پیگیری را نسبت به مرحله پیش‌آزمون دچار

تغییر نمایند. چنان‌که یافته‌های توصیفی نیز بیانگر کاهش میانگین نمرات قلدری، نزاع و قربانی دانش‌آموزان قلدر بود. یافته دیگر این جدول نشان داد که بین میانگین نمرات مرحله پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. این یافته را می‌توان چنین تبیین نمود که نمرات قلدری، نزاع و قربانی دانش‌آموزان قلدر که در مرحله پس‌آزمون دچار کاهش معنی‌داری شده بود، توانسته این تغییر را در طول دوره پیگیری نیز حفظ نماید.

Tabel 8.

Bonferroni test results and comparison of the mean of the experimental and control groups in three stages of pre-test, post-test and follow-up

Variable	stage		Compare means	SE	sig
Bullying	Pretest	Posttest	1.95	0.27	0.001
		Follow	1.60	0.28	0.001
	Posttest	Follow	-0.35	0.17	0.14
Conflict	Pretest	Posttest	1.45	0.22	0.001
		Follow	1.20	0.24	0.001
	Posttest	Follow	-0.25	0.16	0.36
Victim	Pretest	Posttest	1.35	0.21	0.001
		Follow	1.52	0.25	0.001
	Posttest	Follow	0.17	0.14	0.70

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های همدلی بر خودشیفتگی و قلدری دانش‌آموزان قلدر انجام شد. یافته اول پژوهش بیانگر آن بود که آموزش مهارت‌های همدلی منجر به کاهش خودشیفتگی دانش‌آموزان قلدر شده بود. یافته حاضر با نتایج پژوهش Vaziri and Latifi (2011) Azimi همسو بود. چنان‌که این پژوهشگران نشان داده‌اند که آموزش همدلی منجر به کاهش پرخاشگری و قلدری نوجوانان می‌شود. علاوه بر این در پژوهش همسوی دیگری Begian (2013) Kolemarsz et al. دریافتند که آموزش گروهی همدلی بر بهبود روابط بین شخصی و خودتنظیمی عاطفی دانش‌آموزان تأثیر دارد. در پژوهش دیگری Bas-Sarmiento et al. (2020) نشان داده‌اند که آموزش همدلی منجر به بهبود سلامت روان و کاهش رفتارهای قلدری می‌شود. از طرفی گزارشات Ding et al. (2020) نشانگر آن بود که آموزش همدلی می‌تواند درک همدلانه کودکان را بهبود بخشیده و از این طریق از میزان قلدری آنان بکاهد.

در تبیین یافته حاضر می‌توان بیان نمود که همدلی، عنصری ضروری برای عملکردهای موفقیت‌آمیز بین شخصی، پاسخ‌دهی هیجانی به احساسات فرد دیگر و فرآیند زیربنایی تغییرات

روان‌شناختی واقعی است که از طریق توانایی سهیم شدن در حالات هیجانی دیگری، دریافت بازخورد منظم از روابط بین شخصی و آگاهی از احساسات فرد دیگر، مشکلات بین شخصی را کاهش می‌دهد (Ding et al., 2020) و زمینه کاهش تنش‌های بین‌فردی 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 (Bas-Sarmiento et al., 2020). بر این اساس آموزش مهارت‌های همدلی به دانش‌آموزان قلدر سبب می‌شود تا آنان تماس‌های اجتماعی مؤثری با همسالان برقرار کرده و از خودمحور بودن دست بردارند. علاوه بر این، مهارت همدلی به آنان می‌آموزد تا کمک به دیگران را به عنوان ارزش قلمداد نمایند. روابط اجتماعی مثبت، مستلزم ظرفیت فهم هیجان‌ها و تجربیات حسی فرد دیگر است. به علاوه، روابط اجتماعی مناسب به تجربه جانشینی هیجان‌ها مشابه با آنچه در افراد دیگر وجود دارد، کمک می‌کند. این فرآیند سبب می‌شود تا دانش‌آموزان قلدر ارزش تعامل با دیگران و روابط اجتماعی را بیش از پیش ادراک نموده و به این ترتیب خودشیفتگی آنان کاهش می‌یابد. علاوه بر این، محتوای آموزش مهارت‌های همدلی به دانش‌آموزان قلدر آموخت که با استفاده از دانش‌افزایی، اطلاعات جدیدی را درباره همدلی و رفتارهای همدلانه کسب نموده و در گام بعد با بهره‌گیری از عنصر به‌کار بستن آموخته‌های جدید خود را در پردازش شناختی مورد استفاده قرار دهند. سپس با استفاده از فرآیند ارزشیابی، آموخته‌های خود و ارتباط آن با دانش قبلی خود را مورد آزمون و ارزشیابی قرار داده و در گام نهایی با استفاده از تحلیل و ترکیب، رفتارهای همدلانه جدیدی را برای خود ایجاد نموده و در تعامل با دیگر دانش‌آموزان از آن استفاده نماید.

یافته دوم پژوهش بیانگر آن بود که آموزش مهارت‌های همدلی منجر به کاهش قلدری دانش‌آموزان قلدر شده بود. یافته حاضر با نتایج پژوهش (Barzegar Bofroei 2015) مبنی بر تأثیر آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی و پرخاشگری دانش‌آموزان دختر، با یافته Baniasadi et al. (2015) مبنی بر اثربخشی آموزش همدلی بر کاهش قلدری کودکان، با گزارشات Taher et al. (2016) مبنی بر اثربخشی آموزش همدلی بر سازگاری دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای، با یافته Bas-Sarmiento et al. (2020) مبنی بر اثربخشی آموزش همدلی بر پرخاشگری دانشجویان، و با نتایج پژوهش Gür and Yilmaz (2020) مبنی بر کارایی ذهن‌آگاهی مبتنی بر

مفاهیم همدلی بر بهبود همدلی همسو بود. در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت آموزش مهارت همدلی، سبب ارتقاء همدلی دانش‌آموزان می‌شود؛ با افزایش همدلی، شایستگی‌های اجتماعی و روان‌شناختی دانش‌آموزان بالا می‌رود (Baniasadi et al., 2015)؛ 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، احتمال دارد که سازگاری آن‌ها با شرایط و مطالبات متعدد افزایش پیدا کند. این فرآیند سبب می‌شود تا دانش‌آموزان قلدر تعامل سازنده بیشتری با دیگر دانش‌آموزان پیدا کرده و به این طریق میزان قلدری آنان نیز کاهش یابد. همچنین، وقتی همدلی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد، آن‌ها بهتر می‌توانند از هیجانات منفی (نظیر اضطراب، افسردگی و تحریک‌پذیری) رهایی یابند (Bas-Sarmiento et al., 2020)؛ در فراز و نشیب‌های زندگی کمتر با مشکل مواجه شوند و در صورت مواجهه نیز به سرعت از موقعیت‌های دشوار و ناراحت‌کننده رهایی یابند و به ثبات عاطفی و شرایط مطلوب دست یابند. کسب ثبات عاطفی، هیجانی و روان‌شناختی نیز سبب می‌شود تا دانش‌آموزان زورگو، تمایل و نیاز روانی قلدری را کمتر احساس کرده و بر این اساس قلدری آن‌ها نیز کاهش یابد. علاوه بر این، می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های همدلی در دانش‌آموزان با میزان مطلوبی از سازگاری بین‌فردی همراه است. بر این اساس محتمل است که آموزش مهارت‌های همدلی از طریق سازگاری بین‌فردی سبب شود تا شبکه اجتماعی و روابط اجتماعی آن‌ها گسترش یافته و حمایت اجتماعی بالاتری را ادراک نمایند. به همین سبب می‌توان انتظار داشت که آموزش مهارت‌های همدلی منجر به کاهش قلدری دانش‌آموزان شود.

محدود بودن دامنه تحقیق به دانش‌آموزان پسر قلدر شهرستان سامان؛ عدم مهارت‌های اثرگذار بر خودشیفتگی و قلدری دانش‌آموزان قلدر همچون سابقه رشدی، تحولی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه، عدم بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی و همچنین عدم غربالگری خودشیفتگی در نزد دانش‌آموزان قلدر از محدودیت‌های مهم پژوهش حاضر بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح پیشنهاد پژوهشی، این پژوهش در دانش‌آموزان دیگر مقاطع، جنسیت دختر و اختلالات روان‌شناختی دیگر همچون اختلال سلوک و اختلال نافرمانی مقابله‌ای، مهارت‌های ذکر شده، بهره‌گیری از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی و غربالگری خودشیفتگی اجرا شود. با توجه به اثربخشی آموزش مهارت‌های همدلی بر

خودشیفتگی و قلدری دانش‌آموزان زورگو، در سطح کاربردی پیشنهاد می‌شود با تهیه بروشور و کتابچه علمی، آموزش مهارت‌های همدلی به مشاوران مدارس متوسطه اول ارائه داده شود تا آن‌ها با به‌کارگیری محتوای این درمان، جهت کاهش خودشیفتگی و قلدری دانش‌آموزان قلدر گامی بردارند.

سهم مشارکت نویسندگان: مقاله حاضر مستخرج از رساله دکتری خانم فاطمه آیینیان دهکردی در گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد یاسوج، به راهنمایی دکتر خسرو رضایی و مشاوره دکتر علیرضا ماردپور می‌باشد؛ همه نویسندگان نسخه نهایی مقاله را مورد بررسی قرار داده و تأیید نموده‌اند.

سپاسگزاری: نویسندگان مراتب تشکر خود را از آموزش و پرورش شهرستان سامان استان چهارمحال و بختیاری، مدیران و دانش‌آموزان پسرمدارس متوسطه شهرستان سامان که در تکمیل این پژوهش مؤثر بوده‌اند اعلام می‌دارند.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان می‌کنند که در این مقاله هیچ نوع تعارض منافی وجود ندارد.
منابع مالی: این مقاله از حمایت مالی برخوردار نبوده است.

References

- Akbari Baloutbangan, A., & Tlepasand, S. (2015). Psychometric properties of Harter's bullying scale in primary schools of Semnan. *Sjsph*, 12(4), 13-28. [Persian]
- Amiri, S., & Ghasemi Navvab, A. (2018). Emotion and emotion regulation beliefs as a moderator between morningness-eveningness and dark traits: a study on normal population. *Journal of Psychological Achievements*, 25(1), 113-128. [Persian]
- Atan, T. (2018). Empathy levels of university students who do and not do sports. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 500-503.
- Ba, Z., Han, Z., Gong, Z., Li, F., Zhang, H., & Zhang, G. (2019). Ethnic differences in experiences of school bullying in China. *Children and Youth Services Review*, 104, 100-106.
- Baniasadi, I., Borjali, A., Mofidi, F., & Baniasadi, F. (2015). The effectiveness of empathy training on bullying of 4-6 year old children in preschool centers. *Journal of Preschool and Primary Studies*, 1(1), 23-35. [Persian]
- Barzegar Befrooi, K. (2015). Influence of teaching empathy on aggression and social adjustment of girl students. *Journal of Research in School and Virtual Learning*, 3(9), 21-32. [Persian]
- Bas-Sarmiento, P., Fernández-Gutiérrez, M., Baena-Baños, M., Corro-Bermejo, A., Soler-Martins, P. S., & Torre-Moyano, S. (2020). Empathy training in health sciences: A systematic review. *Nurse Education in Practice*, 44, 102-107.

- Bas-Sarmiento, P., Fernández-Gutiérrez, M., Baena-Baños, M., & Romero-Sánchez, J.M. (2017). Efficacy of empathy training in nursing students: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 59, 59-65.
- Begian Koleh Marz, M. J., Pajohnia, S., & Rezazadeh, B. (2013). The effectiveness of empathy training program on improving relations between their personal and emotional adjustment of students with symptoms of ADHD. *School Psychology*, 2(2), 6-28. [Persian]
- Chen, L. (2018). School-based anti-bullying strategies in Taiwan and their effects. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 218-223.
- Demet, E. (2010). Relationships between narcissism and aggression among non-referred Turkish university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(5), 301-305.
- Ding, X., Wang, L., Sun, J., Li, D., Zheng, B., He, S., Zhu, L., & Latour, J. M. (2020). Effectiveness of empathy clinical education for children's nursing students: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 85, 104-110.
- Edelstein, R. S., Yim, I. S., & Quas, J. (2010). Narcissism predicts heightened cortisol reactivity to a psychosocial stressor in men. *Journal of Research in Personality*, 44, 565-572.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 123-142.
- Esposito, C., Bacchini, D., & Affuso, G. (2019). Adolescent non-suicidal self-injury and its relationships with school bullying and peer rejection. *Psychiatry Research*, 274, 1-6.
- Fanti Kostas, A., & Henrich, C. C. (2014). Effects of self-esteem and narcissism on bullying and victimization during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 35(1), 5-29.
- Farrell, A. H., & Vaillancourt, T. (2019). Developmental pathways of perfectionism: Associations with bullying perpetration, peer victimization, and narcissism. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 65, 101-107.
- Franzese, P., & Poirier, M. (2017). The power of empathy in the classroom. *Seton Hall Law Review*, 47, 693-716.
- Golparvar, M., & Khabazian, B. (2015). The relationship between narcissistic personality and vulnerable attachment with bullying and psychological capital. *Journal of Clinical Psychology and Personality*, 31(2), 139-148. [Persian]
- Gür, G. C., & Yilmaz, E. (2020). The effects of mindfulness-based empathy training on empathy and aged discrimination in nursing students: A randomised controlled trial. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 39, 101-105.
- Hatam, M., Abolghasemi, A., & Kafi, M. (2019). The impact of empathy

- training on social problem solving skills in female students with traumatic experience. *Jcmh*, 6(2), 107-118. [Persian]
- Hoertel, N., Peyre, H., Lavaud, P., et al. (2018). Examining sex differences in DSM-IV-TR narcissistic personality disorder symptom expression using Item Response Theory (IRT). *Psychiatry Research*, 260, 500-507.
- Houlcroft, L., Bore, M., & Munro, D. (2012). Three faces of narcissism. *Personality and Individual Differences*, 53, 8-274.
- Iwanaga, M., Imamura, K., Shimazu, A., & Kawakami, N. (2018). The impact of being bullied at school on psychological distress and work engagement in a community sample of adult workers in Japan. *PLoS ONE*, 13(5), 19-24.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., & Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior*, 43, 49-57.
- Li, L., Chen, X., & Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children and Youth Services Review*, 113, 104-110.
- Moyano, N., & Sánchez-Fuentes, M. M. (2020). Homophobic bullying at schools: A systematic review of research, prevalence, school-related predictors and consequences. *Aggression and Violent Behavior*, In Press.
- Paez, G. R. (2020). School safety agents' identification of adolescent bullying. *Children and Youth Services Review*, 113, 104-109.
- Pour Esmaeili, A., Molaei, M., Alizadeh Goradel, J., & Hashemi, J. (2016). Dark triad personality and online self-disclosure in students. *Journal of Psychological Achievements*, 23(2), 157-172. [Persian]
- Raskin, R., & Terry, H. (1988). A principal components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 890-902.
- Ritzl, A., Csukly, G., Balázs, K., & Égerházi, A. (2018). Facial emotion recognition deficits and alexithymia in borderline, narcissistic, and histrionic personality disorders. *Psychiatry Research*, 270, 154-159.
- Rosario, P. M., & White, R. M. (2005). The Narcissistic Personality Inventory: Test-retest stability and internal consistency. *Personality and Individual Differences*, 39, 1081-1086.
- Saffaronia, M., Shaghghi, F., & Maleki, B. (2012). Preliminary study of psychometric properties of narcissistic personality questionnaire. *Journal of Clinical Psychology Studies*, 8(2), 71-92. [Persian]
- Swearer, M. S., & Hymel, S. H. (2015). Understanding the psychology of bullying moving toward a social-ecological diathesis: Stress model. *American Psychological Association*, 70(4), 344-353.
- Taher, M., Abolghasemi, A., Narimani, M. (2016). The effectiveness of empathy training and anger management training based on cognitive-

- behavioral approach on the adaptation of students with coping disorder. *School Psychology*, 5(1), 26-47. [Persian]
- Vaziri, S., & Latifi Azimi, A. (2011). The effect of empathy training in reducing adolescent aggression. *Journal of Developmental Psychology*, 8(30), 167-175. [Persian]
- Zhang, B., Shen, C., Zhu, Q., Ma, G., & Wang, W. (2016). Processing of facial expressions of emotions in antisocial, narcissistic, and schizotypal personality disorders: An event-related potential study. *Personality and Individual Differences*, 99, 1-6.
- Zhang, H., Chi, P., Long, H., & Ren, X. (2019). Bullying victimization and depression among left-behind children in rural China: Roles of self-compassion and hope. *Child Abuse & Neglect*, 96, 103-108.

