

مطالعه همدملی شناختی در دانش آموزان با پرخاشگری ارتباطی و آشکار

سعیده کاجی اصفهانی*^۱، مژگان عارفی^۲، اصغر آقایی جشوقانی^۳، مسلم اصلی آزاد^۴، طاهره فرهادی^۵

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

۳. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

۴. دانشجوی دکترای روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، اصفهان، ایران

۵. کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، اصفهان، ایران

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۵/۲۹

تاریخ پذیرش: ۹۶/۰۱/۱۹

چکیده

زمینه و هدف: پرخاشگری یکی از مشکلات رفتاری است که در دوره کودکی بروز یافته و می‌تواند به همدملی با دیگران آسیب جدی وارد کند. بر این اساس پژوهش حاضر با هدف مقایسه همدملی شناختی بین دو گروه پرخاشگری ارتباطی و پرخاشگری آشکار صورت پذیرفت.

روش: طرح پژوهش، توصیفی از نوع علی - مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل دانش آموزان دارای پرخاشگری دوره متوسطه اول شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بود. به منظور این پژوهش ۱۲۰ دانش آموز از جامعه مذکور به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده، مقیاس همدملی اساسی جولیف و فارینگتون (۲۰۰۶) و مقیاس گزینش همسالان کرک و گرات پیتر (۱۹۹۵) بود. داده‌های پژوهش با استفاده از روش آماری تحلیل واریانس مورد تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین میانگین نمره همدملی شناختی دو گروه پرخاشگر ارتباطی و پرخاشگر آشکار تفاوت معنادار وجود دارد ($p \leq 0/05$)؛ بدین معنا که میزان همدملی شناختی در گروه دانش آموزان دارای پرخاشگری ارتباطی بیشتر از گروه پرخاشگری آشکار بود.

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر همدملی شناختی در گروه پرخاشگری آشکار کمتر از گروه پرخاشگری ارتباطی بود که می‌تواند ناشی از آن باشد که افراد با پرخاشگری آشکار به دلیل عدم بهره‌مندی از همدملی کافی، میزان پرخاشگری بیشتری را بروز می‌دهند.

کلیدواژه‌ها: همدملی شناختی، پرخاشگر ارتباطی، پرخاشگر آشکار

*نویسنده مسئول: سعیده کاجی اصفهانی، کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

تلفن: ۰۳۱-۳۵۳۵۴۰۰۱

ایمیل: Saeedekaji17161@gmail.com.

مقدمه

انسان موجودی اجتماعی است و همدلی^۱ صفتی لازم برای بقاء زندگی او در این اجتماع است. اصطلاح همدلی، اولین بار در آغاز قرن بیستم توسط لپس^۲ برای کمک به توضیح توانایی تجربه زیبایی شناختی^۳ مطرح شد. همدلی در شکل‌گیری و حفظ کوچک‌ترین و مهم‌ترین واحد این اجتماع یعنی خانواده، نقش اساسی دارد. هنگامی که نوزاد انسان در خانواده متولد می‌شود، پاسخ‌دهی به نیازهای اولیه او به‌واسطه همدلی مراقبتش است. علاوه بر رابطه والد-فرزند روابط صحیح همسران و دیگر اعضای خانواده از این صفت متأثر می‌شود. همچنین پژوهش‌های دهه‌های اخیر نقش همدلی را در سلامت روانی و سازش‌یافتگی اجتماعی انسان تأیید می‌کنند. انسان در جریان یک ارتباط عاطفی و همدلانه می‌تواند عواطف و احساس‌های خود را مدیریت و رفتار خود را با انتظارات افراد جامعه هماهنگ و همسو سازد (۱). افرادی که از میزان همدلی پایین‌تری برخوردارند بیشتر احتمال دارد رفتارهای جامعه‌ستیز از خود بروز دهند و برعکس، افرادی که از میزان همدلی بالاتری برخوردارند، بیشتر احتمال دارد رفتارهای جامعه‌پسند از خود نشان دهند (۲).

تعاریف زیادی از همدلی وجود دارد، مثلاً بیلینگتون، بارون-کوهن و ویل-رایت^۴، همدلی را به‌عنوان سائق و توانایی شناخت حالات روانی (احساس‌ها، افکار، و انگیزش‌ها) دیگران و پاسخ‌دهی به آنها با هیجان‌های همخوان، تعریف می‌کنند (۳). از طرفی دیگر، مؤلفه شناختی همدلی عبارت است از فهم یا پیش‌بینی آنچه دیگران ممکن است، فکر یا احساس کنند و یا انجام دهند و به کاربرد نظریه ذهن^۵ بازمی‌گردد. همدلی شناختی در واقع درک منطقی حالات روانی دیگران است (۴).

نظریه‌های زیادی درباره سازوکارهایی که بر اساس آنها همدلی بر رفتار افراد اثر می‌گذارد، وجود دارد؛ اما معنای

بسیاری از این نظریه‌ها، بر این فرض استوار است که میزان بالای همدلی، رفتارهای ضداجتماعی را مهار کرده و احتمال رفتارهای مثبت اجتماعی را افزایش می‌دهد. دلیل این امر آن است که انسان دارای همدلی بالا توانایی احساس کردن و یا درک نمودن احساس‌های منفی دیگران (همچون ترس و افسردگی) را دارد؛ بنابراین به دنبال کاهش رنج هموعان خود است که این عمل می‌تواند بنابر دلایل نوع‌دوستانه صورت گیرد (مانند یاری‌رسانی به دیگران) و یا برای اهداف خودمحو‌رانه باشد (مانند کاهش تنیدگی ناشی از حس همدلی). چنین فردی با همدلی بالا، می‌تواند از احساس‌های مثبت (مانند آرامش و رضایت) ناشی از عمل اجتماعی خود به‌صورت یک لذت همدلانه، پاداش گیرد. از طرفی همدلی پایین، احتمال رفتار ضداجتماعی را افزایش می‌دهد. دلیل این امر آن است که انسانی که از حس همدلی چندان بهره‌ای نبرده است، بدون ارزیابی تأثیر رفتارش بر احساس‌های دیگران عمل می‌کند. علاوه بر این، کمبود میزان همدلی، از اینکه فرد، متقابلاً از احساس‌های مثبت دیگران به‌خوبی بهره‌مند شود، جلوگیری می‌کند؛ زیرا در حس کردن و درک این عواطف، کم‌توان است (۵). عوامل مختلفی همدلی شناختی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. یکی از مهم‌ترین این عوامل هیجان‌ها و احساس‌های مثبت و منفی است. به‌طوری‌که این فرایند می‌تواند عملکرد اجتماعی و ارتباطی کودکان و نوجوانان را نیز دچار دگرگونی کند (۶).

استدلال بالا به‌خوبی الگوی تأثیر میانجی همدلی بر خشم-پرخاشگری داج^۶ را توضیح می‌دهد. داج در رابطه بین خشم-پرخاشگری به الگوی تأثیرات اصلی و میانجی اشاره می‌کند. الگوی تأثیرات اصلی بیانگر آن است که درک صحیح هیجانی و شناختی دیگران موجب سرکوبی خشم و پرخاشگری می‌شود. چون مانع سوگیری‌های غیرمنطقی شده و از بروز رفتارهای پرخاشگرانه جلوگیری می‌کند. الگوی دیگر که

4. Billington, Baron ° Cohen & Wheelwright

5. Theory of Mind (TOM)

6. Doje

1. Empathy

2. Lipps

3. Aesthetic

بسیار مهمی در عدم بروز پرخاشگری، به خصوص پرخاشگری آشکار است.

پرداختن به رابطه همدلی و پرخاشگری برای پژوهشگران ارزشمند است. چراکه به اعتقاد برخی از پژوهشگران احتمالاً پرورش همدلی در سنین دبستانی موجب کاهش رفتارهای پرخاشگرانه، افزایش رفتارهای جامعه‌پسند و افزایش سطح حرمت خود در کودکان و نوجوانان می‌شود (۱۶) این اصل، اساس برخی از برنامه‌های ضد پرخاشگرانه در مدارس است. از طرفی نتایج پژوهش‌ها بیانگر این نکته است که سبک تعاملی، ارتباطی، و کنشی کودکان و نوجوانان با مدل‌های پرخاشگری مختلف با هم تفاوت داشته (۱۷) و نیاز است که مؤلفه‌های شناختی و روان‌شناختی این افراد باهم مورد مقایسه قرار گیرد. در نتیجه بررسی همه‌جانبه در ارتباط با این دو متغیر برای ارائه روشی مؤثرتر و کارآمدتر ضروری است و به همین دلیل گستره مطالعات در این زمینه بسیار وسیع است. باین حال از مرور پژوهش‌های قبلی پاسخی برای این سؤال که «آیا میزان همدلی شناختی بین دو گروه پرخاشگر ارتباطی و آشکار تفاوت دارد؟» یافت نمی‌شود. با توجه به آنکه ویژگی‌های شخصیتی این دو گروه پرخاشگر متفاوت است (۱۸)، پرداختن به این سؤال اهمیت زیادی دارد؛ زیرا پاسخ به آن احتمال دارد منجر به تغییراتی در برنامه‌های مداخلاتی ضد پرخاشگرانه این دو گروه شود؛ بنابراین پژوهش حاضر سعی دارد گام مؤثری در جهت رفع ابهام از این مسئله بردارد؛ بنابراین مسئله اصلی پژوهش حاضر، بررسی میزان تفاوت همدلی شناختی در دو گروه دانش‌آموزان دارای پرخاشگر ارتباطی و پرخاشگر آشکار است.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش پژوهش، توصیفی از نوع علی - مقایسه‌ای (پس‌رویدادی) بود که در آن از دو گروه با نام‌های پرخاشگر ارتباطی و پرخاشگر آشکار

الگوی میانجی نام دارد به تأثیر همدلی در کاهش سرکوبی خشم و متعاقب آن پرخاشگری اشاره دارد. چنانکه بروز همدلی شناختی می‌تواند میزان بروز رفتارهای متعارض کودکان و نوجوانان را در تعامل‌های اجتماعی و روابط والد-فرزندی کاهش دهد (۷).

پرخاشگری یکی از انواع رفتارهای ضداجتماعی است که می‌تواند باعث آسیب یا صدمه به دیگران شود (۸). بیشتر کارشناسان، پرخاشگری کودکان و نوجوانان را به شکل پرخاشگری آشکار^۱ و پرخاشگری ارتباطی^۲ تعریف کرده‌اند و این دو نوع رفتار پرخاشگرانه را مستقل از هم ارزیابی کرده‌اند (۹). پرخاشگری کودکان به شکل آشکار، دربردارنده پرخاشگری جسمانی مانند هل دادن، لگدزدن و نظایر آن و پرخاشگری ارتباطی موجب حذف دیگران از جمع می‌شود (۱۰). مطالعات اخیر نشان داده‌اند که اهمیت تمرکز بر پرخاشگری ارتباطی علاوه بر پرخاشگری آشکار زمانی مشخص می‌شود که قربانیان پرخاشگری ارتباطی نرخ بالایی از تنهایی، ناامیدی، تنش عاطفی، سلطه‌پذیری، رد شدن از طرف فرد مقابل، و تبعید اجتماعی را نسبت به غیر قربانیان تجربه می‌کنند. همچنین پرخاشگری ارتباطی برای آغازگران این رفتارها نیز مضر است. مخصوصاً کودکان و نوجوانان پرخاشگر ارتباطی از نظر اجتماعی و عاطفی سازش‌نا یافته‌تر از هم‌تاهای غیر پرخاشگر ارتباطی هستند (۱۱). در دو دهه اخیر پژوهش‌های بسیاری با ابزارهای سنجش متفاوت در بازه‌های سنی مختلف رابطه بین همدلی و پرخاشگری را مورد مطالعه قرار داده‌اند. نتایج این پژوهش‌ها ضدونقیض است، در بیشتر این مطالعات وجود یک رابطه منفی بین همدلی عاطفی و پرخاشگری گزارش شده و حتی در شرایط خاص همدلی پایین را یک عامل مستقل در بروز رفتارهای پرخاشگرانه ارزیابی کرده‌اند (۱۲). بر همین اساس نتایج پژوهش لوت و شیفلد (۱۳)، سچتمانت (۱۴) و وزیري و لطفی عظیمی (۱۵) نشان داده‌اند که همدلی دارای نقش

گویه‌ها بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) درجه‌بندی شده است. نمره‌دهی گویه‌های ۱، ۶، ۷، ۸، ۱۳، ۱۸، ۱۹، و ۲۰ به صورت معکوس است. بدین صورت بیشترین نمره کسب شده توسط هر آزمودنی ۱۰۰ نمره و کمترین نمره به دست آمده، ۲۰ نمره بود. رحیمی و یوسفی (۱۹) ضریب روایی برای این پرسشنامه را ۰/۹۴ و از طریق آلفای کرونباخ اعتبار آن را ۰/۸۹ برآورد کردند که حاکی از روایی و اعتبار مناسب این پرسشنامه است. اعتبار پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

۲. پرسشنامه گزینش همسالان: پرسشنامه گزینش همسالان^۲ توسط کریک و گروتپتر^۳ در سال ۱۹۹۵ به منظور سنجش پرخاشگری ارتباطی، آشکار، و رفتار جامعه‌پسند کودکان و نوجوانان تهیه و استفاده شده است. این پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس با ۱۶ گویه است. خرده‌مقیاس پرخاشگری ارتباطی دارای ۵ گویه مانند «وقتی از دست کسی عصبانی می‌شود او را از جمع دوستان بیرون می‌کند». خرده‌مقیاس پرخاشگری آشکارا دارای ۷ گویه مانند «به دیگران مشت و لگد می‌زند و کتک کاری می‌کند و خرده‌مقیاس رفتار جامعه‌پسند دارای ۴ گویه مانند «به دیگران کمک می‌کند» است (۲۰). در این پژوهش، پژوهشگر از سه خرده‌مقیاس پرخاشگری ارتباطی، آشکار، و رفتار جامعه‌پسند استفاده کرده است. ولی مطابق با عنوان پژوهش، تنها از داده‌های دو خرده‌مقیاس پرخاشگری ارتباطی و آشکار استفاده شده است. نمره‌گذاری این پرسشنامه بدین ترتیب است که ابتدا نمره خام هر دانش‌آموز به تعداد دفعاتی که نام او توسط همکلاسی‌هایش بیان شده محاسبه می‌گردد (نمره خام هر دانش‌آموز می‌تواند از صفر تا تعداد کل دانش‌آموزان منهای یک تغییر کند). پس از محاسبه نمره هر آزمودنی در هر گویه، جمع نمرات خام مربوط به گویه‌های هر خرده‌مقیاس به عنوان

استفاده شد. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر اصفهان بود که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بوده‌اند و طبق اطلاعات مرکز آمار سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان مجموعاً شامل ۱۷۰۰۰ نفر (۸۷۲۰ دختر و ۸۲۸۰ پسر) بودند. شیوه نمونه‌گیری در این پژوهش بدین صورت بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، دو ناحیه ۳ و ۴ انتخاب شدند. در مرحله دوم از هر ناحیه دو مدرسه دوره متوسطه اول دولتی پسرانه و دو مدرسه راهنمایی دخترانه به طور تصادفی انتخاب گردیدند و در مرحله سوم ۴۰۰ پرسشنامه همدلی اساسی و گزینش همسالان در میان دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های هفتم، هشتم و نهم دوره متوسطه اول در این ۸ مدرسه توزیع شد. ابتدا مقیاس گزینش همسالان نمره‌گذاری شد و کسانی که به عنوان پرخاشگر ارتباطی یا آشکار شناخته شدند، پرسشنامه همدلی اساسی را تکمیل کردند و همچنین پرسشنامه‌های فاقد ارزش کنار گذاشته شد تا در نهایت حجم نمونه نهایی که شامل ۱۲۰ نفر بود، حاصل شد. بدین صورت که ۶۰ نفر پرخاشگر ارتباطی (۳۰ نفر دختر و ۳۰ نفر پسر) و ۶۰ نفر پرخاشگر آشکار (۳۰ نفر دختر و ۳۰ نفر پسر) که در مجموع ۱۲۰ نفر شدند. شرایط ورود به پژوهش شامل اشتغال به تحصیل در دوره راهنمایی، کسب نمره کمتر از متوسط در پرسشنامه‌های گزینش همسالان، برخوردار بودن از سلامت جسمی و عدم اختلال روان‌شناختی حاد (با توجه به پرونده تحصیلی و تربیتی دانش‌آموز) بود. معیارهای خروج نیز شامل عدم تمایل به تکمیل پرسشنامه، تکمیل پرسشنامه مخدوش و عدم رضایت جهت ادامه شرکت در پژوهش بود.

ب) ابزار

۱. پرسشنامه همدلی اساسی: پرسشنامه همدلی اساسی^۱ توسط جولیف و فارینگتون (۵) تهیه شده است. این پرسشنامه بهره همدلی آزمودنی‌ها را می‌سنجد و دارای ۲۰ گویه است.

3. Crick & grotpeter

1. Basic empathy scale
2. Peers choice questionnaire

رضایت داوطلبانه والدین جهت ورود کودکان به فرایند پژوهش به صورت کتبی گرفته و سپس تصریح گردید که شرکت کنندگان این حق و اختیار را دارند که در هر مرحله از پژوهش بر اساس میل و اختیار کامل به همکاری خود با پژوهشگر خاتمه دهند.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از میانگین، انحراف معیار و برای مقایسه میزان همدلی شناختی بین دو گروه پرخاشگری ارتباطی و پرخاشگری آشکار از تحلیل واریانس استفاده شد.

یافته‌ها

نتایج حاصل از داده‌های جمعیت شناختی نشان داد که دانش آموزان حاضر در این پژوهش دارای دامنه سنی ۱۱ تا ۱۵ سال و با میانگین سنی ۱۲/۷۰ سال بودند. همچنین این افراد در دوره متوسطه اول مشغول به تحصیل بودند که در این میان پایه هشتم بیشترین میزان فراوانی را به خود اختصاص داده بود (۴۳/۳۲ درصد).

در قسمت نتایج ابتدا به بررسی یافته‌های توصیفی پژوهش (میانگین و انحراف معیار) پرداخته خواهد شد و سپس بررسی پیش فرض‌های آزمون‌های پارامتریک (آزمون شاپیرو ویلک: جهت بررسی پیش فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای و آزمون لوین: جهت بررسی همگنی واریانس نمرات) از نظر خواهد گذشت و در انتها یافته‌های استنباطی پژوهش ارائه می‌شود.

نمره آزمودنی در آن خرده‌مقیاس خاص، در نظر گرفته می‌شود. بررسی روایی سازه پرسشنامه توسط عارفی (۱۳۸۹)، از طریق تحلیل عامل انجام شد و سه خرده‌مقیاس (ارتباطی، آشکار، و جامعه پسند) را به طور جداگانه نشان داده است. وی KMO برابر ۰/۸۹ را گزارش نموده که نشانگر نمونه‌گیری محتوایی مناسب مقیاس است و مجذور خی در آزمون کرویت بارتلت نیز برای این مقیاس برابر با ۶۵۷۱/۱۲۱ برآورد که در سطح $(p < ۰/۰۰۰۱)$ معنادار است. همچنین اعتبار مقیاس‌های سه گانه پرسشنامه را بین ۰/۸۶ تا ۰/۸۹ به دست آورده است (۲۰). در پژوهش خداداد (۲۰)، برای مقیاس‌های فرعی به طور جداگانه ضریب اعتبار محاسبه شده است که به ترتیب پرخاشگر ارتباطی برابر با ۰/۸۱، پرخاشگر آشکار برابر با ۰/۸۳ بوده است. در پژوهش حاضر اعتبار خرده‌مقیاس‌های رفتار پرخاشگرانه ارتباطی و آشکار توسط ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۶ به دست آمد.

ج) روش اجرا: ابتدا معرفی‌نامه‌ای از طرف دانشگاه جهت ارائه به آموزش و پرورش گرفته شد. با مراجعه به سازمان آموزش و پرورش اصفهان و ارائه پرسشنامه‌های پژوهش، مجوز اجرای پژوهش در سطح مدارس گرفته شد. در گام بعد با مراجعه به مدارس انتخاب شده، مسئولین مدارس در جریان فرایند انجام پژوهش قرار داده شدند. سپس با شناسایی دانش آموزان گروه نمونه، پرسشنامه‌های پژوهش اجرا شد. لازم به ذکر است که جهت رعایت اخلاق پژوهشی، ابتدا

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار همدلی شناختی در دو گروه پرخاشگری ارتباطی و آشکار

گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	بررسی نرمالیتی با استفاده از آزمون لوین (p=0/05)
پرخاشگری ارتباطی	۲۴/۰۳	۳/۱۸	۰/۶۳
پرخاشگری آشکار	۱۹/۷۵	۳/۳۰	۰/۲۴

پرخاشگری آشکار است که معناداری این تفاوت در ادامه به وسیله آمار استنباطی مورد آزمون قرار می‌گیرد.

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین نمره همدلی شناختی در گروه پرخاشگری ارتباطی بالاتر از گروه

مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن بیانگر عدم معناداری آماره آن بود که نشان می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($F=1/13, P>0/05$). حال به ارائه نتایج جداول استنباطی پرداخته می‌شود.

قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون واریانس، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها برقرار است ($p>0/05$). همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین

جدول ۲: نتایج تحلیل واریانس نمره همدلی شناختی در دو گروه پرخاشگری ارتباطی و آشکار

شخص‌های آماری	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر کوهن	توان آماری
عضویت گروهی	۵۵۰/۴۰	۱	۵۵۰/۴۰	۵۲/۲۴	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱	۱
خطا	۱۲۴۳/۱۸	۱۱۸	۱۰/۵۳				
کل	۵۹۳۰/۳	۱۲۰					

این پژوهش، نیز می‌تواند همسو با نتیجه‌گیری یو، آنگک، لو، فا و کار (۲۹) که نشان دادند پرورش همدلی را می‌توان به‌عنوان یکی از راه‌های مهار پرخاشگری و خشم مطرح کرد و با افزایش این مهارت به‌صورت آموزش و تقویت آن، از احتمال وقوع رفتارهای پرخاشگرانه کاست، باشد. ولی با نتایج پژوهش‌های بارک (۳۰) و اندرسن و الویوس (۲)، ناهمسو است.

در تبیین احتمالی این نتیجه می‌توان به ارتباط نزدیک همدلی شناختی و نظریه ذهن اشاره کرد. این دو مفهوم همپوشانی قابل ملاحظه‌ای با یکدیگر دارند و حتی برخی از پژوهشگران مثل جیمز و بلایر^۱ (به نقل از ۳۱) این دو را معادل یکدیگر می‌دانند یا مانند بیلینگتون، بارون-کوهن و ویل-رایت (۳) از همدلی شناختی به‌عنوان کاربرد نظریه ذهن یاد می‌کنند. حتی با مرور تعاریف همدلی شناختی و نظریه ذهن این نزدیکی کاملاً مشخص می‌شود. همدلی شناختی یعنی فهم یا پیش‌بینی آنچه دیگران ممکن است، فکر یا احساس کنند و یا انجام دهند و یا درک منطقی حالات روانی دیگران (۴) و نظریه ذهن توانایی پیش‌بینی رفتار دیگران با استناد به حالت‌های ذهنی است (۳۲). این تعاریف گویای ارتباط

چنانچه در جدول ۲ ملاحظه می‌شود در دو گروه دانش‌آموزان پرخاشگر ارتباطی و آشکار در نمره همدلی شناختی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P=0/0001$). البته باید به این نکته نیز اشاره کرد مطابق با یافته‌های توصیفی جدول شماره ۱، میانگین گروه پرخاشگری ارتباطی در همدلی شناختی بیشتر از میانگین این مؤلفه در گروه پرخاشگری آشکار است. همچنین توان آماری ۱ نیز نشان از کفایت حجم نمونه برای استفاده از تحلیل‌ها دارد. چنانچه ملاحظه می‌شود اندازه اثر کوهن ۳۱ است که به این معنا است که اندازه اثر کوهن یک اندازه اثر متوسط است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد در دو گروه دانش‌آموزان پرخاشگر ارتباطی و آشکار در نمره همدلی شناختی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P=0/05$). این یافته با نتایج پژوهش‌های جالیف و فارینگتون (۲۱)؛ اسپلاژ، مبان و آدامز (۲۲)؛ رضویه، لطفیان و عارفی (۲۰)؛ بوهارت و گرینبرگ (۲۳)؛ زو، والینت و ایزنبرگ (۲۴)؛ گرام و همکاران (۲۵)؛ ایوانیک (۲۶)؛ چان، لو، تستگ و چو (۲۷)؛ و لیندسی، کارلوس و الس (۲۸) همسو است. یافته‌های

1. Jeimz, belauer

روش‌های دیگر سعی دارند افراد پرخاشگر را ترغیب کنند که از احساس‌های قربانی‌شان آگاهی یابند (به نقل از ۱۲)، نه تنها اثری در کاهش رفتار پرخاشگرانه، در پرخاشگران ارتباطی ندارند، بلکه می‌توانند پرخاشگران ارتباطی ماهرتر و خبره‌تری را پرورش دهند. چراکه طبق یافته‌های این پژوهش پرخاشگران ارتباطی از توانایی همدلی شناختی در جهت اهداف پرخاشگرانه خود سود می‌جویند و از آن به‌عنوان ابزاری مؤثر برای تخریب روابط قربانی خود بهره می‌برند.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همچون روش پژوهش (روش علی-مقایسه‌ای)، عدم کنترل متغیرهای تأثیرگذار بر پرخاشگری همچون شرایط روان‌شناختی والدین و عملکرد خانوادگی دانش‌آموزان، محدودیت جغرافیایی و محدودیت مربوط به دوره تحصیلی (فقط دانش‌آموزان دوره اول متوسطه) مواجه بود که بر همین اساس پیشنهاد می‌شود این مطالعه در شهرها و استان‌های دیگر کشور و در رده‌های سنی دیگر نیز انجام گیرد و نتایج با یکدیگر مقایسه شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که در یک دوره آموزشی، مبادرت به آموزش همدلی شناختی به دانش‌آموزان پرخاشگر گردد و نتایج آن موردبررسی قرار گیرد. درنهایت پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده، متغیرهای تأثیرگذار بر پرخاشگری همچون وضعیت روان‌شناختی والدین و عملکرد خانوادگی این کودکان موردبررسی و کنترل قرار گیرد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله لازم است از تمام دانش‌آموزان حاضر در پژوهش، والدین آنها و مسئولین مدارس که جهت انجام پژوهش حاضر همکاری کاملی داشتند، قدردانی و تشکر به عمل آید.

تضاد منافع: در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافی توسط نویسندگان گزارش نشده است.

نزدیک این دو متغیر هستند. علاوه بر این، شواهد گسترده‌ای وجود دارد که نشان می‌دهد این دو متغیر باهم رابطه نزدیکی دارند (۳۳). پژوهشگرانی مانند رضوی، لطفیان و عارفی (۲۰) و اسلاتر و همکاران (۳۲) نشان دادند که توانایی نظریه ذهن پرخاشگران ارتباطی قوی‌تر از پرخاشگران آشکار است. از نتایج یافته‌های این پژوهشگرانی می‌توان استنباط نمود که پرخاشگران ارتباطی احتمالاً همدلی شناختی قوی‌تری نسبت به پرخاشگران آشکار دارند.

در واقع همدلی شناختی و نظریه ذهن دو ابزار ضروری برای پرخاشگران ارتباطی است. چراکه آنها با توسل به اعمالی چون بدگویی، تهمت و تخریب روابط اجتماعی قربانی خود سعی در مزوی کردن او دارند. براین مبنای شناخت و درک دقیق‌تر حالات روانی قربانی و دیگران (همدلی شناختی) و توانایی فکر کردن و پیش‌بینی فکر و رفتار قربانی و دیگران (نظریه ذهن) لازمه این نوع رفتار پرخاشگرانه است. آنها به‌واسطه نظریه ذهن قوی‌تری که نسبت به پرخاشگران آشکار دارند از نفوذ اجتماعی بالاتر و محبوبیت بیشتری نزد همسالان خود برخوردارند (۳۴). پژوهشگرانی چون پیترسون و سیگال^۱ نشان دادند که ارتباط مثبتی بین نظریه ذهن و محبوبیت نزد همسالان وجود دارد (به نقل از ۳۲). به همین دلیل انتظار می‌رود که میانگین نمرات همدلی شناختی این گروه نسبت به گروه پرخاشگران آشکار بالاتر باشد که نتیجه این پژوهش نیز چنین است.

از نتایج این پژوهش مبنی بر اینکه توانایی همدلی شناختی دانش‌آموزان پرخاشگر ارتباطی قوی‌تر از پرخاشگران آشکار است و همدلی عاطفی در دو گروه برابر است، می‌توان چنین استنباط کرد که احتمالاً برنامه‌های مداخلاتی ضدپرخاشگرانه که تمرکز اصلی آنها تنها بر آموزش و ارتقاء سطح همدلی شناختی است، مثل روش ایفای نقش (۱۹۹۳) که تأکید بر درک احساس‌های قربانی دارد و یا روش‌هایی که به

1. Peterson & Siegal

References

1. Darvizeh Z. Investigation on the Relation Between Emotional Roles of Mothers and Girls in High School Students and behavioral disorders in Tehran city girls. *J Women Psychol Soc Stud*. 2003; 1(3): 29-58. [Persian].
2. Endresen IM, Olweus DA. Self ° reported empathy in Norwegian adolescents: sex differences, age trends, and relationship to bullying. In A C Bohart, & D J Stipek (Eds.), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society* (pp. 147-165). Washington, DC, USA: American Psychological Association. 2002.
3. Billington J, Baron ° Cohen S & Wheelwright S. Cognitive style predicts entry into physical sciences and humanities: Questionnaire and performance tests of empathy and systemizing, *Learn Individ Differ*. 2007; 17:260-268.
4. D' Ambrosio F, Dlivier M, Didon D, Besche C. The basic empathy scale: A French validation of measure of empathy in youth. *Pers Individ Dif*. 2009; 46: 760-765.
5. Jolliffe D, & Farrington DP. Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggress Behav*. 2006; 32: 1° 11.
6. Van Lissa CJ, Hawk ST, Meeus WHJ. The effects of affective and cognitive empathy on adolescents behavior and outcomes in conflicts with mothers, *J Exp Child Psychol*. 2017; 158: 32° 45.
7. Van Lissa CJ, Hawk ST, Branje S, Koot HM, Meeus WHJ. Common and unique associations of adolescents' affective and cognitive empathy development with conflict behavior towards parents. *J Adolesc*. 2016; 47: 60° 70.
8. Graves KN, Kaslow NJ, Frabutt JM. A culturally ° informed approach to trauma, suicidal behavior, and overt aggression in African American adolescents. *Aggress violent Behav*. 2010; 15: 36 ° 41.
9. Sakai A, Yamasaki k. Development of the proactive and reactive aggression questionnaire for elementary school children. *Shinrigaku Kenkyu*. 2004;75(3): 254-261.
10. Halperin JM, McKay KE, Newcorn JH. Development, reliability and validity of the children s aggression scale ° parent version. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2002; 41(3): 245 ° 253.
11. Michiels D, Grietens H, Onghena P, Kuppens S. Parent ° child interactions and Relational. Aggression in Peer Relationships, *Dev Rev*. 2008; 28: 522 ° 540.
12. Jolliffe D, Farrington DP. Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *J Adolesc*. 2011; 34: 59° 71.
13. Lovett BJ, Sheffield RA. Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clin Psychol Rev*. 2007; 27(1): 1-13.
14. Shechtman Z. Cognitive and affective empathy in aggressive boys: Implications for counseling. *Int J Adv Couns*. 2002; 24(4): 211-222.
15. Vaziri SH, Lotfi Azimi A. The effect of empathy training in decreasing adolescents aggression. *Quarterly Developmental Psychology*. 2012; 8(30): 167-175. [Persian].
16. Keatley DA, Allom V, Mullan B. The effects of implicit and explicit self-control on self-reported aggression. *Pers Individ Dif*. 2017; 107(1): 154° 158
17. Archer J. A strategic approach to aggression. *Soc Dev*. 2001; 10: 267 ° 271. [Persian].
18. Ostrov JM, Massetti GM, Stauffacher K, Godleski SA, Hart KC, Karch KM, Mullins AD, Ries AE. An intervention for relational and Physical aggression in early childhood: A Preliminary Study. *Early Child Res Q*. 2009; 24(1): 15-28.
19. Rahini M, Yousefi F. The Effect of Family Communication Patterns on Children s Empathy and Self-Control. *J Fmil res*. 2011; 6(4):433-447. [Persian].
20. Razavieh A, Lotfian M, Arefi M. The role of the theory of mind and empathy in predicting communicative and Explicit aggression behaviors, and sociable in student. *Psychological Studies*. 2006; 2(3-4): 25- 38. [Persian].
21. Jolliffe D, Farrington DP. Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggress Violent Behav*. 2010; 9: 441° 476.

22. Espelage DL, Mebane SE, Adams RS. Empathy, caring, and bullying: toward an understanding of complex associations. In D L Espelage, & S M Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A social° ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37° 62). New Jersey: Lawrence Erlbaum.2004.
23. Bohart AC, Greenberg LS. *Empathy reconsidered: New direction in psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.1997.
24. Zhou Q, Valiente C, Eisenberg N. Empathy and its measurement. In Lopez SJ, & Snyder CR. (Eds), *Positive psychological assessment* (pp. 269-284). Washington, DC.: American Psychological Association. 2003.
25. Grumm M, Hein S, Fingerle M. Predicting aggressive behavior in children with the help of measures of implicit and explicit aggression. *Inter J Behav Dev*. 2011; 35(4): 352-357.
26. Iwaniec D. *The emotionally abused and neglected child: Identification, assessment and intervention: A practice handbook*. Chichester: John Wiley & Sons; 2006, pp 27-38.
27. Chan HY, Lu RB, Tseng CL, Chou KR. Effectiveness of the anger-control program in reducing anger expression in patients with schizophrenia. *Arch Psychiatr Nurs*. 2003; 17: 88-95.
28. Lindsay WR, Allam R, Parry C, Macleod F, Cottrell J, Overened H, Smith AHW. Anger and aggression in people with intellectual disabilities: Treatment and follow-up of consecutive referrals and a waiting list comparison. *Clin Psychol Psychother*. 2004; 11: 255- 264.
29. Yeo LS, Ang RP, Loh S, Fu KJ, Karre,JK. The role of affective and cognitive empathy in physical, verbal, and indirect aggression of a Singaporean sample of boys. *J Psychol*. 2011; 145 (4): 313-330.
30. Burke DM. Empathy in sexually offending and nonoffending in adolescent males. *J Interpers Violence*. 2001; 16: 222° 233.
31. Ibanez A, Huepe D, Gempp R, Gutiérrez V, Rivera-Rei A, Toledo MI. Empathy, sex and fluid intelligence as predictors of theory of mind. *Pers Individ Dif*. 2013; 54(5): 616-621.
32. Slauter V, Repacholi B. *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development*. New York: Psychology press; 2003, 79-80.
33. Blair RJR. Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Conscious Cogn*. 2005;14: 698° 718.
34. Nelson DA, Robinson CC, Hart CH. Relational and physical aggression of preschool age children: Peer status linkages across informants. *Early Educ Dev*. 2005; 16: 115 139.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 رتال جامع علوم انسانی

Comparison of Cognitive Empathy in Students with Relational and Explicit Aggression

Saeideh Kaji Isfahani^{*1}, Mozghan Arefi², Asghar Aqaei Joshaghani³, Moslem Asli Azad⁴, Tahereh Farhadi⁵

1. M.A. in Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran

3. Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran

4. Ph.D. Student of Psychology, Yung researchers Club, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

5. M.A. in Psychology, Yung researchers Club, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

Received: August 19, 2016

Accepted: April 08, 2017

Abstract

Background and Purpose: Aggression is a behavioral problem that occurs during childhood and can seriously harm empathy with others. Accordingly, the present study aimed to compare cognitive empathy between two groups of relational and explicit aggression.

Method: The study design was descriptive and causal-comparative. The statistical population of the present study included all high school students with aggression in Isfahan during the academic year 2013-2014. 120 high school students with aggression were selected through cluster random sampling method. The tools used were basic empathy scale (Jolieff and Farlington, 2006) and peer selection scale (Kirk's and Gratt, 1995). Data were analyzed using ANOVA.

Results: The results of this study showed that there is a significant difference between the score of cognitive empathy in two groups of relational and explicit aggression ($P < 0.05$); this means that the cognitive empathy level in the students with relational aggression is more than other group.

Conclusion: Based on the findings of this research, cognitive empathy in the explicit aggression group was less than relational aggression group that could be due to the fact that people with explicit aggression exhibited more aggression due to lack of adequate empathy.

Keywords: Cognitive empathy, communicative aggression, explicit aggression

Citation: Isfahani SK, Arefi M, Joshaghani AA, Azad MA, Farhadi T. Comparison of Cognitive empathy in students with relational and explicit aggression. Quarterly Journal of Child Mental Health. 2017; 4(2): 116-124.

***Corresponding author:** Saeideh Kaji Isfahani, M.A. in Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran.
Email: Saeedekaji17161@gmail.com Tel: (+98) 031 - 35354001