فصلنامه توسعه اجتماعی (توسعه انسانی سابق)، دوره ۱۵، شماره ۳، بهار ۱۴۰۰، صفحات ۲۹۴-۲۶۶

مقایسه اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری

اقدس صفری[۱]، دکتر ناصر امینی[۲]، دکتر محمد بهروزی[۳]، دکتر غلامرضا جعفری‌نیا[۴]

تاریخ وصول: ۹۹/۶/۱۴ تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۲/۲

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون، پس آزمون با گروه کنترل همراه با پیگیری یک ماهه بود. در این پژوهش جامعه آماری دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۴۵ نفر از آنان در دو گروه آزمایش (هر گروه ۱۵ دانش‌آموز) و یک گروه کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. گروه‌های آزمایش تحت آموزش همدلی (۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای) و آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی (۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای) قرار گرفتند؛ اما گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد و در لیست انتظار باقی ماند. از پرسشنامه قلدری سایبری آنتیادو، کوکینوس و مارکوس (۲۰۱۶) و پرسشنامه شناخت اجتماعی نجاتی، کمری و جعفری (۱۳۹۷) به منظور گردآوری داده‌ها استفاده شد. تحلیل داده‌های به‌دست آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ در دو بخش توصیفی و استنباطی (تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بن‌فرونی) انجام پذیرفت. نتایج نشان داد هر دو درمان مذکور در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به گروه کنترل اثربخشی معناداری بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری اعمال کردند (P<۰/۰۵). همچنین، آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی نسبت به آموزش همدلی در بهبود شناخت اجتماعی مؤثرتر بود (P<۰/۰۵). بر اساس نتایج پژوهش حاضر، می‌توان گفت که آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی و آموزش همدلی می‌توانند به‌عنوان یک شیوه درمانی برای بهبود شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری در محیط‌های آموزشی و درمانی به کار برده شوند.

مفاهیم کلیدی: *همدلی، دیدگاه‌گیری اجتماعی، شناخت اجتماعی، قلدری سایبری*

---

[۱] دانشجوی دکتری روانشناسی، واحدبوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران sarasafari96@yahoo.com

[۲] گروه روانشناسی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران (نویسنده مسئول) n.amini@iaubushehr.ac.ir

[۳] گروه علوم تربیتی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران m.behrozi@iaubushehr.ac.ir

[۴] گروه جامعه‌شناسی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران jafarinia_reza@iaubushehr.ac.ir

مقدمه و بیان مسأله

با توجه به گسترش اینترنت و شبکه‌های اجتماعی مجازی (*Garg & Pahuja ،2020؛ 2019. Sampasa-Kanyinga, Chaput & Hamilton;*) که فضا را برای ارتباط با دیگران مهیا می‌کند (*Luna-Cortés, López-Bonilla, & López-Bonilla, 2019*)، می‌تواند همراه با مشکلاتی نیز باشد (*Zivnuska, Carlson, Carlson, Harris & Harris, 2019*) یکی از این مشکلات قلدری سایبری است(*Tudkuea, Laeheem & Sittichai, 2019*). قلدری[1] به‌عنوان یک سری رفتارهای پرخاشگرانه، دارای فراوانی بالا، که توسط فرد قلدر در برابر اطرافیان، همسالان و افراد ضعیف‌تر از خود بروز می‌دهد (*Olweus, Solberg & Breivik, 2020*). قلدری در سراسر جهان دارای شیوع است و بسیاری از کودکان و نوجوانان درگیر این رفتارهای قلدرمابانه هستند که با قصد آسیب جسمانی و روانشناختی به دیگران انجام می‌شود (*Tosuntaş, Balta, Emirtekin, Kircaburun & Griffiths, 2020*). قلدری و پرخاشگری رابطه تنگاتنگی باهم دارند و وجود چنین رفتارهایی باعث بروز برخی مشکلات هم در قلدران و هم در قربانیان قلدری می‌شود که برخی از این مشکلات می‌توان به سردرد تنشی (*Chen, Luo, Wei, Guan, Yuan, Ning & Yang, 2011*)، پیامدهای منفی برای سلامت و رشد (*McNaughton Reyes, Foshee, Chen & Ennett, 2019*)، پایین بودن عزت‌نفس (*Otte, 2019*)، استرس (*Timmons, 2019*)، اضطراب (*Tosuntas, Balta, Emirtekin, Kircaburun & Griffiths, 2020*)، نشانگان افسردگی اشاره کرد (*Lee, Ha & Jue Krygsman & Vaillancourt, 2019*).

اما قلدری با پرخاشگری متفاوت ارزیابی شده است که به دو صورت قلدری سنتی[2] و سایبری نمود پیدا می‌کند (*Da Silval, 2020*). در قلدری سنتی، نوع رفتار قلدری مستقیم و قابل مشاهده است که می‌تواند شامل قلدری جسمی و کلامی باشد و حتی می‌تواند به صورت غیر مستقیم و با قصد آسیب اجتماعی به طرف مقابل انجام می‌شود (*Mazzone, Nocentini & Menesini, 2019*). اما نوع دیگر قلدری، بروز رفتار قلدری به قصد آسیب رساندن به فرد از طریق فضای سایبری است (*Kwan, 2020*). وجود قلدری سایبری می‌تواند به خاطر مشکلات اجتماعی و هیجانی باشد که یکی از این متغیرهای

[1] bullying
[2] nontraditional bullying

پیشایند و مؤثر بر آن می‌تواند شناخت اجتماعی[1] باشد شناخت اجتماعی به‌عنوان ظرفیت فرد برای شناخت خود و دیگر افراد از روی حالات بدنی و ذهنی و ظرفیت مربوط به امور اجتماعی برای برقراری ارتباط با همنوعان خود و مدیریت هیجانات و احساسات خویش در روابط بین فردی تعریف شده است.

توانایی تفکّر و جامعه‌پذیری[2] باعث شکل‌گیری شناخت اجتماعی می‌شود که شامل همه مهارت‌های مورد نیاز فرد برای درک تمایلات، هیجانات و احساسات دیگران است (*Kozhuharova, Saviola, Ettinger & Allen; 2020، Greenwald & Lai, 2020*) و به‌عنوان مطالعه فرآیندهای ذهنی که شامل درک[3]، توجه کردن[4]، به یادآوردن[5]، فکر کردن درباره چیزی[6] و در نهایت حس کردن افراد در دنیای اجتماعی[7] توصیف شده است (*Calabro & Naro, 2020*).

این مشکلاتی که برخی از آنها ذکر شد ضرورت ارائه مداخلات روانشناختی برای کاهش مشکلات ناشی از نقص در شناخت اجتماعی در نوجوانان دارای بر قلدری سایبری را نشان می‌دهد. مداخلاتی برای بهبود نقص در شناخت اجتماعی به کار گرفته شده است که از جمله آنها می‌تواند به برنامه دلبستگی محور[8] (*Neufeld, 2020*)، برنامه آموزش مهارت‌های همدلیو درمان غنی‌سازی شناختی[9] اشاره کرد (*Jones & Harvey, 2020*). بر اساس نتایج یک پژوهش بکارگیری آموزش همدلی و مدیریت خشم برای دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای می‌تواند به بهبود شناخت اجتماعی کمک کند و از بروز، تشدید و تبدیل علائم اختلال نافرمانی مقابله‌ای به سایر اختلال‌ها پیشگیری کند آنچه در پژوهش‌های قبلی به آن توجه نشده است آموزش همدلی و دیدگاه‌گیری اجتماعی بر بهبود شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری است. از آنجایی که همدلی نقش مهمی در کاهش رفتارهای قلدرانه در نوجوانان دارد (*Marin-Lopez, IZych, Ortega-Ruiz, Monks & Llorent, 2020*)، این پژوهش به بررسی مقایسه

---

[1] social cognition
[2] socialization
[3] perceiving
[4] attending to
[5] remembering
[6] thinking about
[7] making sense of the people in our social world
[8] attachment based trainin
[9] cognitive enhancement therapy

اثربخشی آموزش همدلی با آموزش دیدگاه گیری اجتماعی (با محوریت همدلی شناختی) پرداخته است. همدلی می‌تواند نقش موثری در برقراری روابط بین فردی افراد داشته باشد (*Camisasca, Miragoli, Di Blasio & Feinberg, 2019*).

آموزش همدلی به معنای آموزش ارج گذاشتن به تفاوت‌های بین یکدیگر، مهربانی نسبت به همدیگر و برقراری تعاملات کلامی مثبت با افراد در مواقع مشکلات آنها و حساس بودن نسبت به تعاملات کلامی افراد دیگر اشاره دارد (*Fourie, Stein, Solms, Gobodo-Madikizela & Decety, 2019*). همدلی می‌تواند در رابطه بین ذهن آگاهی و قلدری رابطه میانجی داشته باشد، به‌طوری که همدلی می‌تواند با کاهش افزایش ذهن آگاهی در افراد، رفتارهای قلدرانه آنان را کاهش دهد (*Yuan, Liu & An, 2019*). همدلی ظرفیت بنیادین و اساسی افراد است (*Zych, Farrington, Nasaescu, Jolliffe & Portt, Person, Person, Twardowska-Staszek, 2020*) که به تنظیم روابط (*Rawana & Brownlee, 2020*)، حمایت از فعالیت‌های مشترک و انسجام گروهی کمک می‌کند (*Spencer, 2020*). این توانایی در زندگی اجتماعی افراد نقش اساسی بر عهده دارد (*Song, 2020*). همدلی به‌عنوان توانایی تجربه جهان از دیدگاه دیگران و تجربه اشتراکی احساس‌های آنها تعریف شده است (*Mangus, Bock, Jones & Folse, 2020*). در واقع، همدلی توانایی طبیعی برای ادراک و حساس بودن نسبت به حالت‌های هیجانی دیگران همراه با داشتن انگیزه برای مراقبت از بهزیستی و سلامت آنها است (*Decety, Bartal, Uzefovsky & Knafo-Noa, 2016*). همدلی به‌عنوان یک عامل عاطفی[1] و شناختی[2] (*Sánchez-Pérez, Fuentes Melero, Jolliffe & González-Salinas, 2020*) با توانایی درک دیگران در موقعیت‌های مختلف زندگی همراه است (*Julia-Sanchis, 2019*). یکی دیگر از مداخلاتی که همدلی در آن نقش مهمی دارد آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی[3] است (*Aslan & Koksal Akyol, 2019*).

دیدگاه‌گیری اجتماعی توانایی در نظر گرفتن نقطه نظر شناختی فرد دیگر (*Martin, Kessler, Cooke, Huang & Meinzer, 2020*)؛ و استنباط افکار و احساسات فرد دیگر به صورت صحیح است (*McDonald, Becker, Meshi, Heekeren & von Scheve, 2020*). دیدگاه‌گیری نه تنها برای اجتماعی شدن نقش کلیدی در توانایی ما برای ارتباط

[1] affective
[2] cognitive
[3] social perspective-taking training

برقرار کردن با دیگران دارد، بلکه برای تفسیر معنای زندگی فرد به عنوان یک بزرگسال مستقل نقش مهمی دارد (*Van Der Graaff, 2014*). افرادی که دیدگاه‌گیری اجتماعی را آموزش می‌بینند و این توانمندی را در خود پرورش می‌دهند می‌توانند سازگاری بین فردی (*Pile, Haller, Hiu & Lau, 2017*)، کاهش پیش داوری و تعصب (*Pornprasit & Boonyasiriwat, 2018*) و افزایش مذاکره بین فردی با دیگران را در خود ارتقاء دهند (*Flannary & Smith, 2016*).

دیدگاه‌گیری اجتماعی مفهومی نزدیک به همدلی است (*Sarge, Kim & Velez, 2020*)، اما از این لحاظ که در دیدگاه‌گیری اجتماعی پاسخ هیجانی یا احساس نگرانی نسبت به دیگری را شامل نمی‌شود، از همدلی کردن با دیگران متفاوت در نظر گرفته شده است. لذا دیدگاه‌گیری اجتماعی به‌عنوان آگاهی[1] و درک[2] از هیجانات دیگران تعریف شده است دیدگاه‌گیری اجتماعی در موقعیت‌های بین فرهنگی، می‌تواند از همدلی، کاربردی‌تر باشد و به افراد در کاهش دیدگاه‌های قالبی‌شان در روابط بین‌فردی، بیشتر کمک کند (*Longmire & Harrison, 2018*)؛ بنابراین، جنبه شناختی دیدگاه‌گیری اجتماعی، قوی‌تر از همدلی است (*Wang, Lee, Ku & Leung, 2018*). با توجه به آنچه گفته تأثیرات آموزش همدلی و آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی می‌تواند مشکلات ناشی از قلدری سایبری را کاهش دهد. آنچه به‌عنوان خلاء پژوهشی می‌توان از آن نام برد مقایسه این دو آموزش نام برده است که می‌تواند به شناخت یک درمان قوی‌تر و اثربخش‌تر برای کاهش مشکلات شناختی و اجتماعی افراد دارای قلدری سایبری منجر شود. بر اساس آنچه گفته شد سؤال پژوهش این است، که آیا بین اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری تفاوت وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش مورد استفاده در این پژوهش نیمه آزمایشی، با طرح پیش آزمون، پس آزمون با گروه کنترل همراه با پیگیری ۱ ماهه بود. در این پژوهش جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بودند. به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی از بین مناطق آموزشی شهر بوشهر ۳ منطقه انتخاب شد و

[1] awareness
[2] understanding

پرسشنامه قلدری سایبری بر روی دانش‌آموزان دختر دوره اول این مناطق اجرا شد و آنهایی که نمرات بالاتری در پرسشنامه قلدری سایبری آنتیادو، کوکینوس و مارکوس (۲۰۱۶)، کسب کردند تعداد ۴۵ نفر انتخاب و به صورت تصادفی ساده در سه گروه آموزش همدلی ۱۵ نفر، گروه آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی ۱۵ نفر و گروه کنترل ۱۵ نفر جایگزین شد. با توجه به این مطلب که تعداد حجم نمونه حداقل ۱۵ نفر را در هر گروه برای مطالعات مداخله‌ای مناسب می‌داند، در این مطالعه ۴۵ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شد. رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، نمره حداکثر در قلدری سایبری و نمره حداقل در شناخت اجتماعی و تحصیل در دوره اول متوسطه از ملاک‌های ورود به پژوهش بود.

غیبت بیش از ۲ جلسه از جلسات آموزشی و شرکت همزمان در جلسات روانشناختی دیگر از ملاک‌های خروج از پژوهش بود. سپس به گروه آزمایش اول تعداد ۱۰ جلسه آموزش همدلی آموزش داده شد و گروه آزمایش دوم در ۱۰ جلسه دیدگاه‌گیری اجتماعی را آموزش دیدند و گروه کنترل در این مدت هیچ‌گونه آموزشی از برنامه‌های آموزشی مورد نظر ندیدند و در لیست انتظار باقی ماندند.

بعد از اتمام برنامه‌های آموزشی بر روی گروه‌های آزمایش، هر سه گروه تحت پس آزمون قرار گرفتند. همچنین بعد از مدت یک ماه گروه‌ها به سؤالات پرسشنامه به‌عنوان مرحله پیگیری پاسخ دادند. احترام به کرامت و حقوق[1]، حریم خصوصی، اسرار و آزادی به دانش‌آموزان نمونه، توضیح اهداف پژوهش برای آنها، کسب رضایت آگاهانه از آنها، اختیاری بودن پژوهش، حق خروج از مطالعه، بدون ضرر بودن مداخلات درمانی، پاسخ به سؤالات و در اختیار قرار دادن نتایج در صورت تمایل به دانش‌آموزان و ارائه جلسات مداخله به صورت فشرده به دانش‌آموزان گروه کنترل بعد از اجرای پس آزمون از ملاحظات اخلاقی در این پژوهش بود. در این تحقیق از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و از آمار استنباطی (تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بن فرونی[2]) استفاده شد. نرم‌افزار تحلیل داده‌ها *SPSS* نسخه ۲۴ بود.

[1] respect for people's rights and dignity
[2] Bonferroni

ابزار پژوهش

پرسشنامه قلدری سایبری[1] (CBQ)

این پرسشنامه شامل ۲۴ سؤال است و در طیف ۵ درجه‌ای (از هرگز ۱ نمره تا هر روز ۵ نمره) نمره‌گذاری می‌شود. در داخل ایران پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ بررسی که ضریب کل پرسشنامه ۰/۷۹ محاسبه شده است؛ همچنین پایایی پرسشنامه به روش بازآزمایی بررسی شده است که به فاصله ۱ هفته ضریب همبستگی ۰/۶۳ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است (*Basharpour & Zardi, 2019*۸). سازندگان مقیاس برای بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده کرده‌اند که ضریب ۰/۸۹ به دست آورده‌اند و روایی عاملی پرسشنامه را بررسی و مقدار شاخص خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (*RMSEA*) ۰/۰۳۱ گزارش کرده‌اند (*Antoniadou & et. al, 2016*). در یک پژوهش دیگر برای تأیید پایایی پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۵ به دست آمده است (*Antoniadou & et. al, 2019*)؛ همچنین در پژوهش حاضر روایی عاملی پرسشنامه با خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (*RMSEA*) بررسی و مقدار ۰/۰۷۲ به دست آمده است و پایایی آن نیز با آلفای کرونباخ بررسی ضریب ۰/۸۱ محاسبه شد.

پرسشنامه شناخت اجتماعی[2] (SCQ)

این پرسشنامه شامل ۱۹ سوال است که چهار مولفه شناخت خود[3] با سؤالات ۴، ۹، ۱۳، ۱۴، ۱۸ و ۱۹، ذهن‌خوانی[4] با سؤالات ۱، ۲، ۷، ۸، ۱۰ و ۱۱، تشخیص تهدید آموزشی[5] با سؤالات ۱۲، ۱۵، ۱۶ و ۱۷ و درک محیط آموزشی[6] با سؤالات ۳، ۵ و ۶ را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری پرسشنامه در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای می‌باشد، به این صورت که تقریباً هرگز ۱ نمره، به ندرت ۲ نمره، گاهی اوقات ۳ نمره، اغلب ۴ نمره و تقریباً همیشه ۵ نمره تعلق می‌گیرد. نتایج ضریب همبستگی شواهدی دال بر اعتبار همگرای پرسشنامه شناخت اجتماعی با دیگر متغیرهای شناختی این حوزه فراهم شده است. همچنین به منظور سنجش اعتماد پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که

---

[1] Cyber Bullying Questionnaire (CBQ)
[2] Social Cognition Questionnaire (SCQ)
[3] cognition of self
[4] mindreading
[5] detection of educational threat
[6] understanding of educational environment

ضرایب برای خرده شناخت خود ۰/۷۳، ذهن‌خوانی ۰/۷۲، تشخیص تهدید آموزشی ۰/۷۱، درک محیط آموزشی ۰/۷۴ و نمره کل پرسشنامه ۰/۸۶ بدست آمده است (*Nejati & et. al, 1397*). در یک پژوهش دیگر در جهت بررسی اعتماد پرسشنامه ضرایب مؤلفه‌ها در دامنه بین ۰/۶۰ تا ۰/۷۴ و کل پرسشنامه ۰/۸۶ محاسبه شده است (*Kamari & et. al, 2018*). هچنین در پژوهش حاضر روایی عاملی پرسشنامه با خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (*RMSEA*) بررسی و مقدار ۰/۰۶۵ به دست آمده است و پایایی آن نیز با آلفای کرونباخ بررسی ضریب ۰/۸۲ محاسبه شد.

جلسات آموزشی

جدول ۱: جلسات آموزش مهارت همدلی

Table 1: *Empathy Skills Training Sessions Adapted*

جلسه	شرح جلسه	زمان جلسه
Meeting	*Meeting Description*	*Meeting Time*
اول	محور این جلسه افزون بر آشناسازی اعضای گروه و روشن ساختن برنامه، بر دانش‌افزایی درباره صفت بی‌احساسی ـ بی‌رحمی[1] یا بی‌تفاوتی متمرکز بود. در این جلسه آموزشگر مفهوم بی‌احساسی ـ بی‌رحمی را پیش کشید و در این‌باره پرسش‌هایی پرسید و به پاسخ آنها چهارچوب دوباره داده شد. پس از پایان کاوش‌ها به جمع‌بندی سخن‌های گفته شده پرداخته شد و سرانجام اعضای گروه می‌آموزند در برابر کدام رخدادهای میان فردی و اجتماعی تا اندازه در خور بی‌تفاوت باشند.	۹۰ دقیقه
دوم	برنامه آموزشی این جلسه درباره همدردی، زیان‌ها و فواید آن و ناهمسانی همدردی با همدلی بود. نخست همدردی با یاری اعضای گروه تعریف شد. سپس این جستار پیش کشیده شد که هنگامی که مردم چگونه با همدیگر همدردی کنند، اعضای گروه نمونه‌هایی را در میان گذاشت. سپس خواسته شد گزارش دهند هنگام همدردی چه احساسی پیدا می‌کنند تا از این راه به احساسات خود در هنگام همدردی آشنا شوند، سپس	۹۰ دقیقه

[1] callous-unemotional trait

جلسه	شرح جلسه	زمان جلسه
Meeting	*Meeting Description*	*Meeting Time*
	این گفت و شنود پیش کشیده شد که آیا نیاز است که با دیگران همدردی کنیم و کجاها و در کدام موقعیت‌ها باید همدردی کنیم و در چه موقعیت‌هایی به ابراز آن نیاز نیست.	
سوم	این بر همدلی و آشنایی با شیوه همدلی متمرکز بود. نخست از اعضای گروه خواسته شد که همدلی را تعریف کنند، پس از پایان تعاریف همدلی توسط اعضاء آموزشگر به جمع‌بندی تعاریف همدلی پرداخت، سپس از همگان خواسته شد گزارش دهند هنگامی که پیش از این با دیگران همدلی کرده‌اند، چگونه آن را ابراز نموده‌اند و هریک نمونه‌هایی را گزارش دهند، سپس افراد توضیح دادند که هنگامی که با دیگران همدلی می‌کنند چه احساسی پیدا می‌کنند. در پایان درباره ناهمسانی همدلی و همدردی با نام بردن نمونه‌هایی روشنگری شد.	۹۰ دقیقه
چهارم	جستار این جلسه درباره موانع همدلی و تمرین برای چیره شدن بر موانع و بهبود ابراز همدلی بود. نخست از همگان خواسته شد گزارش دهند موانع همدلی برای آنها چه چیزهایی هستند و در کدام موقعیت‌ها قادر به همدلی نیستند، سپس از آنها خواسته شد که با افراد گروه همدلی کنند و همدلی‌های همدیگر را ارزشیابی کنند و توضیح دهند که از دیدگاه آنها چه مهارت‌هایی به ابراز درست همدلی کمک می‌رساند. در پایان جلسه گفتگوهای مطرح شده جمع‌بندی شد.	۹۰ دقیقه
پنجم	محور این جلسه آموزش و روشن سازی ابعاد و کارکرد همدلی خواهد بود. نخست از افراد گروه خواسته شد روشن سازند برای همدلی چه مهارت‌هایی نیاز دارند، سپس از آنها خواسته شد دو نمونه از خطاهای تفسیری که قبلا به کار برده‌اند را نام برده و اهمیت و کارکرد یادگیری همدلی کردن درست را گزارش دهند. پایان جلسه بر تأثیر تفسیر ناروا در روابط، اندازه پرخاش و گوشه‌گیری و چگونگی جلوگیری از تفسیر ناروا متمرکز بود.	۹۰ دقیقه

جلسه	شرح جلسه	زمان جلسه
Meeting	*Meeting Description*	*Meeting Time*
ششم	برنامه آموزشی این جلسه خطاهای تفسیری مربوط به همدلی بود. در آغاز درباره خطاهای تفسیر در زمینه همدلی و گونه‌های خطا از افراد پرسش شد، سپس از آنها خواسته شد تا خطاهای تفسیری خود را فهرست کنند و آنها را برای دیگران نام ببرند و بگویند که این خطاها چه نقشی در روابط با دیگران دارند و آیا در گذشته این خطاها مایه گسستن ارتباط با دیگران و یا مانع ارتباط بوده‌اند یا نه. افزون بر اینها راه پیشگیری از خطاهای تفسیری و پیامد خطاهای تفسیری در روابط افراد به بحث گذاشته شد.	۹۰ دقیقه
هفتم	موضوع این جلسه آشنایی با فنون همدلی بود. نخست از همگان پرسیده شد ابراز درست و کارآمد همدلی به چه فنونی نیاز دارد. فنون تماس چشمی، گوش دادن فعال و بازخورد فراخور آموزش داده شد و از افراد خواسته شد که پس از به کارگیری این فنون، پیامد به کار بردن آنها را در رفتارهایشان بنویسید و پس از این آنها را برای همدیگر بازگو کنند.	۹۰ دقیقه
هشتم	تمرکز این جلسه بر تقویت همدلی و شیوه پاسخ‌دهی به آن خواهد بود. نخست از افراد خواسته شد که پیامد کاربرد فنون همدلی را توضیح داده و شرح دهند که همدلی چگونه تقویت می‌شود.	۹۰ دقیقه
نهم	از افراد خواسته شد همدلی‌های به کار برده خود را توضیح دهند و سپس، از آنها به همدلی‌های همدیگر بازخورد دهند و احساسات خود را در برابر همدلی‌های همدیگر بیان کنند و توضیح دهند برای این که با دیگران همدلی کنند باید چه کارهایی انجام دهند.	۹۰ دقیقه
دهم	در پایان جلسه جمع‌بندی پایانی انجام شد و پس آزمون گرفته شد.	۹۰ دقیقه

جدول ۲: جلسات آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی اقتباس از گلباخ و همکاران (۱۳۹۱)

Table 2: *Training Sessions Based on Social Perspective Adapted From Golbach & et. al (2012)*

جلسه	شرح جلسه	زمان جلسه
Meeting	*Meeting Description*	*Meeting Time*
اول	تعیین اهداف و انتظارات جلسات آموزشی، آشنایی با مقررات جلسه، توافق بر زمان تشکیل، تعداد و مدت جلسات آموزشی.	۹۰ دقیقه
دوم	آشنایی شرکت‌کنندگان با مفهوم دیدگاه‌گیری اجتماعی، ضرورت دیدگاه‌گیری اجتماعی و مشکلات فقدان آن در زندگی افراد.	۹۰ دقیقه
سوم	شناسایی موانع دیدگاه‌گیری اجتماعی (فقدان اطلاعات کافی، قضاوت زودهنگام، شناسایی خطاهای اساسی نگرش، تشخیص واقع‌گرایی خام، شناسایی خطای تمایل به تأیید)، شناسایی دیدگاه‌گیری اجتماعی بر مشکلات روانشناختی و هیجانی افراد، معرفی و آموزش قدم اول در دیدگاه گیری اجتماعی (تکنیک راه رفتن با کفش های فرد دیگر)	۹۰ دقیقه
چهارم	بررسی پیامدهای دیدگاه‌گیری اجتماعی نادرست، شناسایی خطای تأثیر درون گروهی برون گروهی، فعالیت کلاسی، تشویق به استفاده از دیدگاه‌گیری اجتماعی در آخرین تکلیف مورد مناقشه دو طرف.	۹۰ دقیقه
پنجم	آموزش مهارت‌های مشاهده مردم به صورت اثربخش، آموزش مهارت‌های غیرکلامی اثربخش، بررسی میزان دقت و صحت درک مسئله از دیدگاه طرف مقابل (توجه به مسایل درون و برون‌گروهی (زنانه/ مردانه کردن مسائل و شناخت نقش هیجانات در دیدگاه‌گیری اجتماعی).	۹۰ دقیقه
ششم	تأکید دوباره بر جمع‌آوری اطلاعات دقیق مرتبط با موضوع از طریق مشاهده، گوش دادن، پرسیدن و تفسیر رفتارهای غیر کلامی و تکلیف خانگی.	۹۰ دقیقه
هفتم	بررسی تکلیف خانگی جلسه قبل، تأکید بر بالا بردن تحمل ابهام و افزایش توانایی تأخیر در قضاوت، افزایش توانایی ساخت فرضیات مختلف، داشتن انگیزه و استقامت و پایداری برای نشان دادن دیدگاه‌گیری، افزایش تمایل به ادامه دیدگاه‌گیری و ادامه آن حتی در شرایط سخت و	۹۰ دقیقه

جلسه *Meeting*	شرح جلسه *Meeting Description*	زمان جلسه *Meeting Time*
	چالش‌برانگیز.	
هشتم	یادآوری اینکه یک رفتار واحد ممکن است در شرایط مختلف و افراد مختلف، متفاوت تفسیر شود. احترام به تفاوت‌ها، پیش‌بینی مسائل تعارض‌زای احتمالی به دلیل تفاوت در دیدگاه. ادراک مفهوم دیدگاه‌گیری اجتماعی و ارتباط آن با روابط بین فردی موفق و تکلیف خانگی.	۹۰ دقیقه
نهم	بررسی تکلیف خانگی جلسه قبل، بررسی عوامل فردی و محیطی تأثیرگذار بر دیدگاه‌گیری اجتماعی، جمع‌بندی مطالب گفته شده و آماده‌سازی مخاطبان جهت اتمام دوره آموزشی.	۹۰ دقیقه
دهم	جمع‌بندی مطالب طرح شده در جلسات گذشته، ارزیابی تکالیف انجام شده و دادن امتیاز مشارکت به افراد نمونه، تأکید بر لزوم حفظ مهارت‌های آموخته شده از طریق انجام آنها در خارج جلسات و در طول زندگی و پاسخ دادن به سؤالات احتمالی و اجرای پس آزمون و تقدیر از افراد شرکت‌کننده.	۹۰ دقیقه

در ادامه به بررسی یافته‌های پژوهش پرداخته شده است. به این صورت که شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین و انحراف معیار بررسی و در بخش استنباطی از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بن فرونی استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

جدول ۳: توزیع فراوانی و درصد متغیرهای جمعیت‌شناختی

Table 3: *Frequency Distribution and Percentage of Demographic Variables*

متغیرهای جمعیت‌شناختی *Demographic Variables*		گروه همدلی *Empathy Group*		گروه دیدگاه‌گیری اجتماعی *Social Perspective Group*		گروه کنترل *Control Group*	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
سن دانش‌آموز	۱۳ سال	۲	۱۳/۳	۴	۲۶/۶۷	۲	۱۳/۳۳
	۱۴ سال	۸	۵۳/۳	۶	۴۰	۶	۴۰
	۱۵ سال	۵	۳۳/۳۳	۵	۳۳/۳۳	۷	۴۶/۷

متغیرهای جمعیت‌شناختی		گروه همدلی		گروه دیدگاه‌گیری اجتماعی		گروه کنترل	
Demographic Variables		*Empathy Group*		*Social Perspective Group*		*Control Group*	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
	کل	۱۵	۱۰۰	۱۵	۱۰۰	۱۵	۱۰۰
معدل تحصیلی	۱۴	۲	۱۳/۳	۰	۰	۲	۱۳/۳
	۱۵	۴	۲۶/۷	۵	۳۳/۳	۴	۲۶/۷
	۱۶	۴	۲۶/۷	۴	۲۶/۷	۴	۲۶/۷
	۱۷	۳	۲۰	۵	۳۳/۳	۲	۱۳/۳
	۱۸	۲	۱۳/۳	۱	۶/۷	۲	۱۳/۳
	۱۹	۰	۰	۰	۰	۱	۶/۷
	کل	۱۵	۱۰۰	۱۵	۱۰۰	۱۵	۱۰۰

جدول ۳ توزیع فراوانی و درصد متغیرهای جمعیت‌شناختی شامل سن و معدل تحصیلی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. در جدول ۴ میانگین و انحراف معیار شناخت اجتماعی گروه آزمایش و کنترل به تفکیک مراحل سنجش آمده است.

جدول ۴: میانگین و انحراف معیار شناخت اجتماعی گروه آزمایش و کنترل به تفکیک مراحل سنجش

Table 4: *Mean and Standard Deviation of Social Cognition of Experimental and Control Groups by Assessment Stages*

متغیرهای پژوهش	مرحله سنجش	میانگین *Average*			انحراف معیار *Standard Deviation*		
		دیدگاه‌گیری	همدلی	کنترل	دیدگاه‌گیری	همدلی	کنترل
Research variables	*Assessment Stage*	*Comments*	*Sympathy*	*Control*	*Comments*	*Sympathy*	*Control*
شناخت خود	پیش آزمون	۱۳/۶۷	۱۴/۰۰	۱۳/۹۳	۰/۷۲۴	۰/۸۴۵	۰/۷۹۹
	پس آزمون	۱۶/۰۷	۱۵/۵۳	۱۴/۰۰	۱/۸۳۱	۱/۷۲۷	۰/۸۴۵
	پیگیری	۱۶/۰۰	۱۵/۳۳	۱۴/۰۷	۱/۸۵۲	۱/۸۳۹	۰/۷۹۹
ذهن‌خواهی	پیش آزمون	۱۵/۰۷	۱۵/۰۰	۱۳/۹۳	۰/۷۰۴	۱/۱۳۴	۰/۷۹۹
	پس آزمون	۱۷/۲۷	۱۷/۱۳	۱۴/۲۷	۱/۴۳۸	۱/۵۹۸	۱/۲۲۳
	پیگیری	۱۷/۲۰	۱۶/۹۳	۱۴/۴۰	۱/۴۷۴	۱/۷۹۲	۱/۱۸۳
تشخیص تهدید آموزشی	پیش آزمون	۱۰/۶۷	۱۰/۹۳	۱۰/۵۳	۰/۷۲۴	۰/۷۹۹	۰/۷۴۳
	پس آزمون	۱۲/۴۷	۱۰/۳۳	۱۰/۸۰	۰/۹۹۰	۰/۹۰۰	۱/۰۸۲
	پیگیری	۱۲/۴۰	۱۲/۳۳	۱۰/۸۷	۰/۹۱۰	۰/۸۸۴	۱/۱۲۵

متغیرهای پژوهش	مرحله سنجش	میانگین *Average*			انحراف معیار *Standard Deviation*		
		دیدگاه‌گیری	همدلی	کنترل	دیدگاه‌گیری	همدلی	کنترل
Research variables	*Assessment Stage*	*Comments*	*Sympathy*	*Control*	*Comments*	*Sympathy*	*Control*
درک محیط آموزشی	پیش آزمون	۷/۲۰	۱۲/۲۷	۷/۰۷	۰/۶۷۶	۰/۸۸۴	۰/۸۸۴
	پس آزمون	۹/۴۷	۷/۲۷	۷/۱۳	۰/۷۴۳	۰/۹۱۰	۰/۹۱۵
	پیگیری	۹/۴۰	۸/۶۰	۷/۲۰	۰/۸۲۸	۱/۰۶۰	۰/۸۶۲
نمره کل شناخت اجتماعی	پیش آزمون	۴۶/۶۰	۴۷/۲۰	۴۵/۴۷	۱/۹۵۹	۱/۹۷۱	۲/۲۰۰
	پس آزمون	۵۵/۲۷	۵۳/۶۰	۴۶/۲۰	۲/۷۱۲	۳/۱۸۰	۲/۹۳۳
	پیگیری	۵۵/۰۰	۵۳/۰۷	۴۶/۵۳	۲/۸۲۸	۳/۸۸۲	۲/۸۲۵

توزیع طبیعی بودن متغیرها بابا آزمون شاپیرو ـ ویلک بررسی و سطح معنی‌داری در آزمون فوق‌الذکر از ۰/۰۵ بزرگ‌تر بود؛ لذا توزیع نمرات در متغیرهای تحقیق طبیعی بود. لذا در ادامه برای بررسی این فرض که بین اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری تفاوت وجود دارد از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بن‌فرونی استفاده شد که نتایج آن در ذیل آمده است.

جدول ۵: نتیجه آزمون کرویت موچلی بر ابعاد شناخت اجتماعی

Table 5: *The Result of Mocheli Sphericity Test on the Dimensions of Social Cognition*

متغیرهای پژوهش	کرویت موچلی	آماره کای دو	درجه آزادی	معنی‌داری
Research Variables	*Kroeit Mocholi*	*Chi-Square Statistic*	*D.F*	*Sig.*
شناخت خود	۰/۲۲۴	۶۱/۳۸۶	۲	۰/۰۰۱
ذهن‌خواهی	۰/۳۴۴	۴۳/۷۳۵	۲	۰/۰۰۱
تشخیص تهدید آموزشی	۰/۲۰۰	۶۶/۰۴۷	۲	۰/۰۰۱
درک محیط آموزشی	۰/۱۹۰	۶۸/۱۶۰	۲	۰/۰۰۱

بر اساس جدول ۵ آزمون کرویت موچلی مقدار سطح معناداری برای بر ابعاد شناخت اجتماعی برابر ۰/۰۰۱ به دست آمده است؛ لذا فرض کرویت رد می‌شود. در نتیجه از فرض یکسان بودن واریانس‌ها و به گونه‌ای دقیق‌تر شرط همگنی ماتریس کواریانس اطمینان

حاصل نشد و لذا تخطی از الگوی آماری F صورت گرفته است. در نتیجه از آزمون‌های جایگزین بنابراین از آزمون محافظه کارانه گرین هاوس ـ گیرز[1] برای بررسی اثرات درون آزمودنی درمان استفاده شد که نتایج در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶: نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر بر ابعاد شناخت اجتماعی

Table 6: *Results of Repeated Measures Analysis of Variance on the Dimensions of Social Cognition*

متغیرهای پژوهش	منابع تغییر	آماره F	معنی‌داری	ضریب تأثیر	توان آماری
Research Variables	*Sources Change*	*Statistics F*	*You Have Meaning*	*IF*	*Statistical Power*
شناخت خود	عامل	۲۴/۷۲۰	۰/۰۰۱	۰/۳۷۱	۰/۹۹۹
	گروه	۵/۶۱۱	۰/۰۰۷	۰/۲۱۱	۰/۸۳۳
	عامل*گروه	۶/۳۸۰	۰/۰۰۱	۰/۳۷۱	۰/۹۰۸
ذهن‌خواهی	عامل	۴۵/۶۲۰	۰/۰۰۱	۰/۵۲۱	۰/۹۹۹
	گروه	۲۱/۱۰۶	۰/۰۰۱	۰/۵۰۱	۰/۹۹۹
	عامل*گروه	۶/۳۹۲	۰/۰۰۲	۰/۲۳۳	۰/۹۲۳
تشخیص تهدید آموزشی	عامل	۶۲/۴۲۴	۰/۰۰۱	۰/۵۹۸	۰/۹۹۹
	گروه	۹/۸۰۹	۰/۰۰۱	۰/۳۱۸	۰/۹۷۶
	عامل*گروه	۹/۲۰۰	۰/۰۰۱	۰/۳۰۵	۰/۹۷۸
درک محیط آموزشی	عامل	۶۸/۴۱۱	۰/۰۰۱	۰/۶۲۰	۰/۹۹۹
	گروه	۱۷/۲۶۰	۰/۰۰۱	۰/۴۵۱	۰/۹۹۹
	عامل*گروه	۱۷/۸۴۵	۰/۰۰۱	۰/۴۵۹	۰/۹۹۹

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی تفاوت معناداری را در سه مرحله اندازه‌گیری ابعاد شناخت اجتماعی در سه گروه ایجاد کرده است. در ادامه برای مقایسه دو به دوی میانگین تعدیل مراحل آزمون (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) ابعاد شناخت اجتماعی در جدول ۷ آمده است.

[1] Greenhouse-Geisser

جدول ۷: نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی بر ابعاد شناخت اجتماعی در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

Table 7: *Results of Benofroni Post Hoc Test on the Dimensions of Social Cognition in Pre-Test, Post-Test and Follow-Up Stages*

متغیرهای پژوهش	میانگین تعدیل شده		تفاوت مراحل	تفاوت میانگین	معنی‌داری
Research Variables	*Adjusted Average*		*Step Differences*	*Mean Difference*	*Sig.*
شناخت خود	پیش آزمون	۱۳/۸۷	پیش آزمون - پس آزمون	-۱/۳۳*	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۱۵/۲۰	پیش آزمون - پیگیری	-۱/۲۶۷*	۰/۰۰۱
	پیگیری	۱۵/۱۳	پس آزمون - پیگیری	۰/۰۶۷	۰/۹۹۹
ذهن‌خواهی	پیش آزمون	۱۴/۶۷	پیش آزمون - پس آزمون	-۱/۵۵۶*	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۱۶/۲۲	پیش آزمون - پیگیری	-۱/۵۱۱*	۰/۰۰۱
	پیگیری	۱۶/۱۹	پس آزمون - پیگیری	۰/۰۴۴	۰/۹۹۹
تشخیص تهدید آموزشی	پیش آزمون	۱۰/۷۱	پیش آزمون - پس آزمون	-۱/۱۵۶*	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۱۲/۸۷	پیش آزمون - پیگیری	-۱/۱۳۳*	۰/۰۰۱
	پیگیری	۱۱/۸۴	پس آزمون - پیگیری	۰/۰۲۲	۰/۹۹۹
درک محیط آموزشی	پیش آزمون	۷/۱۸	پیش آزمون - پس آزمون	-۱/۲۲۲*	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۸/۴۰	پیش آزمون - پیگیری	-۱/۲۰۰*	۰/۰۰۱
	پیگیری	۸/۳۸	پس آزمون - پیگیری	۰۲۲	۰/۹۹۹

** در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است.*

به منظور مشخص نمودن اینکه ابعاد شناخت اجتماعی در کدام مرحله با هم تفاوت معنی‌داری دارند از آزمون تعقیبی بن فرونی استفاده شد که به مقایسه دو به دو میانگین‌ها

پرداخته شده است. جدول ۷ نشان می‌دهد که آموزش همدلی و آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر ابعاد شناخت اجتماعی در هر دو مرحله پس آزمون و پیگیری تأثیر معنی‌داری داشته است. همان‌طور که نتایج جدول نشان می‌دهد «تفاوت میانگین پیش آزمون با پس آزمون» و «تفاوت میانگین پیش آزمون با پیگیری» بیشتر و معنادارتر از «تفاوت میانگین پس آزمون و پیگیری» است که این نشان‌دهنده آن است که آموزش همدلی و آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر ابعاد شناخت اجتماعی در مرحله پس آزمون تأثیر داشته است و این تأثیر معنادار در مرحله پیگیری تداوم داشته است. همچنین از آنجایی که نتایج به دست آمده مشخص نکرده است که تأثیر ایجاد شده در مرحله پس آزمون و پیگیری مربوط به کدام روش درمانی بوده است یا اینکه کدام روش درمانی اثربخش‌تر بوده است. لذا در ادامه برای بررسی تفاوت اثربخشی آموزش همدلی و آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر ابعاد شناخت اجتماعی از آزمون تعقیبی بن‌فرونی استفاده شده است که نتایج در جدول ۸ آمده است.

جدول ۸: مقایسه زوجی با آزمون تعقیبی بن فرونی به منظور تعیین تاثیر روش مؤثرتر بر ابعاد شناخت اجتماعی

Table 8: *Pair Comparison with Ben Foroni Post Hoc Test to Determine the Effect of More Effective Method on Social Cognition Dimensions*

متغیرها	گروه مبنا با گروه مقایسه	تفاوت میانگین	معناداری
Research Variables	*Base Group With Comparison Group*	*Difference in Averages*	*You Have Meaning*
شناخت خود	تفاوت (دیدگاه‌گیری و همدلی)	۰/۲۸۹	۰/۷۲۶
	تفاوت (دیدگاه‌گیری و کنترل)	۱/۲۴۴*	۰/۰۰۱
	تفاوت (همدلی و کنترل)	۱/۹۵۶*	۰/۰۳۵
ذهن‌خواهی	تفاوت (دیدگاه‌گیری و همدلی)	۰/۱۵۶	۰/۹۹۹
	تفاوت (دیدگاه‌گیری و کنترل)	۲/۳۱۱*	۰/۰۰۱
	تفاوت (همدلی و کنترل)	۲/۱۵۶*	۰/۰۰۱
تشخیص تهدید آموزشی	تفاوت (دیدگاه‌گیری و همدلی)	۰/۰۰۱	۰/۹۹۹
	تفاوت (دیدگاه‌گیری و کنترل)	۱/۵۱۲*	۰/۰۰۱
	تفاوت (همدلی و کنترل)	۱/۱۱۱*	۰/۰۰۱
درک محیط آموزشی	تفاوت (دیدگاه‌گیری و همدلی)	۰/۵۵۶	۰/۱۳۴
	تفاوت (دیدگاه‌گیری و کنترل)	۱/۵۵۶*	۰/۰۰۱
	تفاوت (همدلی و کنترل)	۱/۰۰۰*	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۸ نتایج نشان داد که تفاوت میانگین آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی با گروه کنترل بیشتر از تفاوت میانگین آموزش همدلی با گروه کنترل است که این نشان دهنده آن است که آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی اثربخشی بیشتری بر افزایش ابعاد شناخت اجتماعی دارد. در نتیجه فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه بین اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری تفاوت وجود دارد تایید شد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری بود. نتایج نشان داد که، آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه گیری اجتماعی تفاوت معناداری را در سه مرحله اندازه‌گیری شناخت اجتماعی سه گروه ایجاد کرده است. به‌طوری که، آموزش همدلی و آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی در مرحله پس آزمون تأثیر داشته است و این تأثیر معنادار در مرحله پیگیری تداوم داشته است؛ همچنین نتایج آزمون‌های تعقیبی نشان داد که تفاوت میانگین آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی با گروه کنترل بیشتر از تفاوت میانگین آموزش همدلی با گروه کنترل است که این نشان‌دهنده آن است که آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی اثربخشی بیشتری بر افزایش شناخت اجتماعی داشته است. در نتیجه فرض پژوهش مبنی بر اینکه بین اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری تفاوت وجود دارد مورد تأیید قرار گرفت. پژوهشی که نشان داده باشد بین اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری تفاوت وجود دارد در پیشینه پژوهش وجود ندارد. اما این نتیجه به دست آمده می‌تواند با نتایج تحقیقات نظام و رضایی قیطرانی، قهاری و سلیمی و طاهر، ابوالقاسمی، حاجلو و نریمانی که با محوریت همدلی انجام شده‌اند و اثربخشی آموزش‌های مبتنی بر همدلی را نشان داده‌اند همسویی می‌تواند داشته باشد. در تبیین این نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که شناخت اجتماعی به‌عنوان درک هیجانات، احساسات و وضعیت‌های ذهنی دیگران توصیف شده است (*Bakopoulou & Dockrell, 2016*)، که نقص در آن باعث نقص در عملکرد شناختی ـ اجتماعی فردو ارتکاب جرم از سوی وی می‌شود (*Walters, 2020*). از آنجایی که قلدری سایبری یک

رفتار مجرمانه است و باعث ضایع شدن حقوق دیگران می‌شود، داشتن همدلی می‌تواند به فرد قلدر کمک کند تا شناخت اجتماعی بیشتری را به دست آورد و از این طریق هیجانات و احساسات دیگران را درک کند و وضعیت‌های ذهنی آنان را بفهمد. لذا با آموزش همدلی فرد به خودآگاهی نسبت به هیجانات خود و دیگران می‌رسد و درک عمیقی از هیجانات و احساسات خود و دیگران به دست می‌آورد و برخورداری از این مهارت‌ها می‌تواند در بهبود شناخت اجتماعی وی مؤثر باشد همچنین آموزش همدلی به نوجوانان دارای قلدری سایبری کمک می‌کند که بازده‌های مطلوب در ارتباط‌های بین فردی را به حداکثر رسانده و بازده‌های نامطلوب را کاهش دهند و همدلی با تأثیرگذاری بر رمزگردانی و تفسیر سرنخ‌های اجتماعی این نوجوانان موجب افزایش شناخت اجتماعی‌شان می‌شود. لذا منطقی است که گفته شود آموزش همدلی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری موثر است.

در تبیین اثربخشی آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری می‌توان گفت که دیدگاه‌گیری نقش اساسی و بنیادینی در ایجاد توانمندی افراد برای ایجاد روابط سازنده و موثر با دیگران دارد(*Athanases & Sanchez, 2020*). نوجوانان قلدر به جای اینکه تنها یک فرد را در اطراف خود مورد هدف قرار دهند، از فناوری مانند رایانه‌های خانگی و تلفن‌های همراه استفاده می‌کنند تا همسالان خود را مورد آزار و اذیت قرار دهند. لذا ارتکاب چنین اعمالی یعنی خشونت و آزار دیگران در فضای آنلاین می‌تواند در نتیجه نبود روابط سازنده و موثر بین افراد باشد که منجر به چنین رفتارهایی در فضای مجازی می‌شود. داشتن شناخت اجتماعی در افراد قلدر می‌تواند نقش مهمی در کاهش این رفتارها داشته باشد که با آموزش دیدگاه‌گیری در این پژوهش میزان شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری افزایش یافت. نوجوانانی که مهارت دیدگاه‌گیری اجتماعی را یاد می‌گیرند به این توانایی و مهارت دست می‌یابند که به‌طور شناختی دیگران را درک کند، دیدگاه دیگران را درک نموده و خود را جای دیگران بگذارد و به تفاوت‌های بین خود و دیگران احترام بگذارد. به‌طوری که یکی از علل تعارضات و اختلافات بین افراد که منجر به خشونت و آزار و اذیت دیگران می‌شود همین عدم درک تفاوت‌هاست که فرد نمی‌توانند دیدگاه‌ها و نظرات مخالف خود را بپذیرد و در این مواقع دست به پرخاشگری و رفتارهای قلدرانه می‌زند؛ بنابراین وقتی افراد بتوانند دیدگاه‌های مخالف خود را بپذیرند و به تفاوت‌ها احترام بگذارند همین امر باعث می‌شود روابط اجتماعی بین آنها بهبود پیدا کند و همین داشتن روابط اجتماعی سازنده نقش

مهمی در ارتقاء شناخت اجتماعی آنان ایفا می‌کند؛ لذا منطقی است که گفته شود آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری مؤثر است.

از سوی دیگر، در تبیین اثربخشی بیشتر آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی نسبت به آموزش همدلی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری می‌توان گفت که بنابراین، جنبه شناختی دیدگاه‌گیری اجتماعی، قوی‌تر و مهم‌تر از سازه همدلی است؛ به‌طوری که دیدگاه‌گیری اجتماعی به‌عنوان یک فرآیند شناختی در تصور جهان اطراف از نقطه نظر و دیدگاه دیگران است. لذا وقتی فرد توانایی دیدگاه‌گیری اجتماعی را در خود رشد می‌دهد این توانایی را کسب می‌کند که جهان را تنها از دیدگاه خود نگاه کند و از خود محوری خود بکاهد و نقطه نظر و دیدگاه دیگران نیز به دنیا نگاه کند (*Wang & et. al, 2018*). این وضعیت یعنی توانایی دیدن دنیا از نقطه نظر دیگران به فرد کمک می‌کند تا نسبت به دیگران مشفقانه و دلسوزانه رفتار کند و همین مهربانی و دلسوزی کردن با دیگران منجر به افزایش رفتارهای یاری‌رسان، پیشی دادن نیاز دیگری بر نیاز خود و ارج نهادن به آسایش و رفاه دیگران می‌شود (*Williams, 2016*). وقتی فرد به دیگران کمک کند، نیاز آنها را درک کند و تفاوت‌ها را ببیند سطح شناخت اجتماعی وی نیز افزایش می‌یابد. چرا که شناخت اجتماعی و روابط اجتماعی موفق با دیگران مستلزم داشتن مکانیسمی خاص جهت درک حالات درونی و پردازش حالات ذهنی آنها می‌باشد (*Raza & Beiler, 2009*). لذا دیدگاه‌گیری اجتماعی از آنجایی که جنبه شناختی آن نسبت به همدلی قوی‌تر است از این جهت می‌تواند تأثیر بیشتر بر بهبود شناخت اجتماعی نسبت به آموزش همدلی بگذارد. این دلایل می‌تواند توجیه کننده این نکته باشد که چرا آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی نسبت به آموزش همدلی بر بهبود شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری اثربخش‌تر است.

از آنجایی که این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر بوشهر صورت گرفته است، در تعمیم نتایج این پژوهش به دانش‌آموزان سایر شهرها به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، قومی و اجتماعی اشاره باید احتیاط لازم توسط پژوهشگران و استفاده کنندگان از نتایج این پژوهش صورت گیرد. این پژوهش می‌توانست هم به صورت کمی و کیفی (روش پژوهش آمیخته یا ترکیبی) انجام شود، اما به دلیل نبود شرایط مصاحبه این امکان در پژوهش حاضر مهیا نبود و یکی از موانع و محدودیت‌های پژوهش این مورد بود. در مرحله اول پژوهش روش نمونه‌گیری در دسترس بود و استفاده از روش‌نمونه‌گیری در

دسترس نمی‌تواند معرفی از جامعه کلی دانش‌آموزان باشد؛ بنابراین تعمیم نتایج را با محدودیت مواجه می‌سازد. اطلاعات و داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش از طریق خودگزارش‌دهی شرکت‌کنندگان و به وسیله پرسشنامه جمع‌آوری شد که این شیوه تحت تأثیر عوامل تأثیرگذار مثل گرایش پاسخ‌دهندگان به ارائه پاسخ جامعه پسند می‌باشد. پژوهش‌های مشابه در دیگر شهرها و فرهنگ‌های دیگر بر روی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه سایر شهرها و نیز دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه نیز اجرا شود تا نتایج پژوهش‌های انجام شده با هم قابل مقایسه باشد. اقدام به پژوهش‌های کاربردی با موضوعاتی مشابه در زمینه تأثیر آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر سایر مشکلات نوجوانان دارای قلدری سایبری مانند پرخاشگری، تاب‌آوری، تحمل پریشانی، اختلالات کنترل تکانه، اضطراب و افسردگی صورت گیرد. انجام پژوهش‌های در مورد مقایسه آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی با سایر روش‌های درمانی مانند درمان شناختی ـ رفتاری، درمان تعهد ـ پذیرش، درمان شفقت به خود و غیره می‌تواند نتایج اثربخشی را بر بهبود مشکلات نوجوانان دختر دارای قلدری سایبری در پی داشته باشد. علاوه بر استفاده از ابزارهای خود گزارش‌دهی که امکان سوگیری در آنها محتمل است پیشنهاد می‌شود که از روش‌های پژوهشی دیگر مانند مصاحبه و مشاهده برای سنجش این متغیر استفاده شود تا سوگیری‌ها به حداقل کاهش یابد.

بر اساس این نتیجه به دست آمده به روانشناسان تربیتی، مشاوران تحصیلی و مسئولین سازمان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود برای کاهش مشکلات اجتماعی و هیجانی نوجوانان دارای قلدری سایری با برگزاری کارگاه‌های شناختی و هیجانی مانند آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه گیری اجتماعی به نوجوانان دارای قلدری سایبری کمک کنند تا ضمن همدلی با دیگران و درک آنها در موقعیت‌های مختلف از قلدری سایبری نسبت به افراد دیگر اجتناب کنند. لذا می‌توان از آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی به‌عنوان مداخلاتی غیر داوریی، راحت، در دسترس و کم هزینه برای درمان مشکلات نوجوانان دارای قلدری سایبری استفاده کرد. با توجه به یافته‌های این پژوهش مبنی بر اثربخش بودن آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر افزایش شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری، پیشنهاد می‌شود این آموزش‌ها به‌عنوان یک بسته آموزشی مهارت زندگی در عصر جدید متناسب با پیشرفت فناوری‌های نوین همچون شبکه‌های اجتماعی مجازی، از سوی سازمان آموزش و پرورش مورد توجه قرار گیرد. لازم به گفتن است نوجوانانی که در آموزش

همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر روی نوجوانان دارای قلدری سایبری شرکت داشتند، با نشان دادن استقبال زیاد برای شرکت در این جلسات، مصراً خواستار ادامه جلسات بودند و اظهار می‌داشتند که مایل‌اند این مداخلات را به دیگران معرفی کنند. لذا با توجه به استقبال این آموزش‌ها از سوی نوجوانان به مدارس پیشنهاد می‌شود از این برنامه‌های آموزشی که محوریت اصلی آنها ایجاد همدلی فرد با دیگران است به‌عنوان یک فعالیت فوق برنامه‌ای در مدارس برای کمک به کاهش رفتارهای آسیب‌زای نوجوانان در فضای مجازی به‌ویژه در شبکه‌های اجتماعی مجازی مانند واتساپ، فیسبوک، اینستاگرام و غیره استفاده کنند.

References:

Antoniadou, N., Kokkinos, C. M., & Markos, A. (2016). "Development, construct validation and measurement invariance of the Greek cyber-bullying/victimization experiences questionnaire (CBVEQ-G)", Computers in Human Behavior, 65, 380-390.

Aslan, D., & Köksal Akyol, A. (2019). Impact of an Empathy Training Program on Children's Perspective-Taking Abilities. Psychological reports, 0033294119868785.

Athanases, S. Z., & Sanchez, S. L. (2020). "A Caesar for our time': toward empathy and perspective-taking in new teachers' drama practices in diverse classrooms", Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 25(2), 236-255.

Bakopoulou, I., & Dockrell, J. E. (2016). "The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment", Research in developmental disabilities, 49, 354-370.

Calabrò, R. S., & Naro, A. (2020). Understanding Social Cognition Using Virtual Reality: Are We still Nibbling around the Edges?.

Camisasca, E., Miragoli, S., Di Blasio, P., & Feinberg, M. (2019). "Co-parenting mediates the influence of marital satisfaction on child adjustment: the conditional indirect effect by parental empathy", Journal of Child and Family Studies, 28 (2), 519-530.

Chen, L., Luo, X., Wei, Z., Guan, B., Yuan, X., Ning, Z., & Yang, W. (2011). "Correlation study on behavioral problems and self-concept of children with oppositional defiant disorder", Zhong nan da xue xue bao. Yi xue ban Journal of Central South University. Medical sciences, 36(3), 217-222.

Da Silva, J. L., de Oliveira, W. A., Komatsu, A. V., Zequinao, M. A., Pereira, B. O., Caravita, S. C. S., & Silva, M. A. I. (2020). "Associations Between Bullying and Depression Among Students in School Transition", Trends in Psychology, 1(1), 1-13.

Decety, J., Bartal, I. B. A., Uzefovsky, F., & Knafo-Noam, A. (2016). "Empathy as a driver of prosocial behaviour: highly conserved neurobehavioural mechanisms across species", Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 371(1686), 1-10.

Dodell-Feder, D., Ressler, K. J., & Germine, L. T. (2020). "Social cognition or social class and culture? On the interpretation of differences in social cognitive performance", Psychological medicine, 50(1), 133-145.

Flannary, K. M. & Smith, R. L. (2016). "The effects of age, gender, and gender role: Ideology on adolescent's social perspective taking ability and tendency in friendships", Journal of Social and Personal Relationships, 34(5), 617-635.

Fourie, M. M., Stein, D. J., Solms, M., Gobodo-Madikizela, P., & Decety, J. (2019). "Effects of early adversity and social discrimination on empathy for complex mental states: An fMRI investigation", Scientific reports, 9(1), 1-14.

Gainsford, K., Fitzgibbon, B., Fitzgerald, P. B., & Hoy, K. E. (2020). "Transforming treatments for schizophrenia: Virtual reality, brain stimulation and social cognition", Psychiatry Research, 112974.

Garg, P., & Pahuja, S. (2020). "Social Media: Concept, Role, Categories, Trends, Social Media and AI, Impact on Youth, Careers, Recommendations", In Managing Social Media Practices in the Digital Economy (pp. 172-192). IGI Global.

Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Wang, M. T. (2012). "The social perspective taking process: What motivates individuals to take another's perspective?", Teachers College Record, 114(1), 197-225.

Greenwald, A. G., & Lai, C. K. (2020). Implicit social cognition, Annual Review of Psychology, 71.

Jansen, M., Overgaauw, S., & De Bruijn, E. R. (2020). "Social cognition and obsessive-compulsive disorder: A review of subdomains of social functioning", Frontiers in Psychiatry, 11, 118.

Jones, M. T., & Harvey, P. D. (2020). "Neurocognition and social cognition training as treatments for violence and aggression

in people with severe mental illness", CNS spectrums, 25(2), 145-153.

Julia-Sanchis, R., Richart-Martinez, M., Garcia-Aracil, N., Jose-Alcaide, L., Piquer-Donat, T., & Castejón-de-la-Encina, M. E. (2019). "Measuring the levels of burnout syndrome and empathy of Spanish emergency medical service professionals", Australasian emergency care, 22(3), 193-199.

Kozhuharova, P., Saviola, F., Ettinger, U., & Allen, P. (2020). "Neural correlates of social cognition in populations at risk of psychosis: A systematic review", Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 108, 94-111.

Krygsman, A., & Vaillancourt, T. (2019). "Peer victimization, aggression, and depression symptoms in preschoolers", Early Childhood Research Quarterly, 47, 62-73.

Kwan, I., Dickson, K., Richardson, M., MacDowall, W., Burchett, H., Stansfield, C., & Thomas, J. (2020). "Cyberbullying and children and young people's mental health: a systematic map of systematic reviews", Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 23(2), 72-82.

Lee, Y., Ha, J. H., & Jue, J. (2020). Structural equation modeling and the effect of perceived academic inferiority, socially prescribed perfectionism, and parents' forced social comparison on adolescents' depression and aggression. Children and Youth Services Review, 108, 104649.

Levine, J. (2020). Clinical convergence of autism, schizophrenia, and Alzheimer's disease: The case of social cognition. In Neuroprotection in Autism, Schizophrenia and Alzheimer's Disease (pp. 21-53). Academic Press.

Longmire, N. H., & Harrison, D. A. (2018). "Seeing their side versus feeling their pain: Differential consequences of perspective-taking and empathy at work", Journal of Applied Psychology, 103(8), 894.

Luna-Cortes, G., Lopez-Bonilla, L. M., & Lopez-Bonilla, J. M. (2019). "The influence of social value and self-congruity on interpersonal connections in virtual social networks by Gen-Y tourists", PloS one, 14(6), e0217758.

Mangus, S. M., Bock, D. E., Jones, E., & Folse, J. A. G. (2020). "Examining the effects of mutual information sharing and relationship empathy: A social penetration theory perspective", Journal of Business Research, 109, 375-384.

Marin-Lopez, I., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Monks, C. P., & Llorent, V. J. (2020). "Empathy online and moral disengagement through technology as longitudinal predictors of cyberbullying victimization and perpetration", Children and Youth Services Review, 105144.

Martin, A. K., Kessler, K., Cooke, S., Huang, J., & Meinzer, M. (2020). "The Right Temporoparietal Junction Is Causally Associated with Embodied Perspective-taking", Journal of Neuroscience, 40(15), 3089-3095.

Mazzone, A., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). "Bullying in residential care for children: Qualitative findings from five European countries", Children and Youth Services Review, 100, 451-460.

McDonald, B., Becker, K., Meshi, D., Heekeren, H. R., & von Scheve, C. (2020). "Individual differences in envy experienced through perspective-taking involves functional connectivity of the superior frontal gyrus", Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience, 1-15.

McNaughton Reyes, H. L., Foshee, V. A., Chen, M. S., & Ennett, S. T. (2019). "Patterns of adolescent aggression and victimization: Sex differences and correlates", Journal of aggression, maltreatment & trauma, 28(9), 1130-1150.

Neufeld, C. B., Palma, P. C., Caetano, K. A., Brust-Renck, P. G., Curtiss, J., & Hofmann, S. G. (2020). "A randomized clinical trial of group and individual Cognitive-Behavioral Therapy approaches for Social Anxiety Disorder", International Journal of Clinical and Health Psychology, 20(1), 29-37.

Nikolić, M. (2020). "Social emotions and social cognition in the development of social anxiety disorder", European Journal of Developmental Psychology, 1-15.

Olweus, D., Solberg, M. E., & Breivik, K. (2020). "Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)", Scandinavian journal of psychology, 61(1), 108-116.

Otte, S., Streb, J., Rasche, K., Franke, I., Segmiller, F., Nigel, S., & Dudeck, M. (2019). "Self-aggression, reactive aggression, and spontaneous aggression: Mediating effects of self-esteem and psychopathology", Aggressive behavior, 45(4), 408-416.

Pile, V., Haller, S. P., Hiu, C. F., & Lau, J. Y. (2017). "Young people with higher social anxiety are less likely to adopt the perspective of another: Data from the director task", Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 55, 41-48.

Pornprasit, N., & Boonyasiriwat, W. (2018). The effects of perspective-taking on prejudice reduction among Thais: The moderating role of relational self-esteem, Kasetsart Journal of Social Sciences.

Portt, E., Person, S., Person, B., Rawana, E., & Brownlee, K. (2020). "Empathy and Positive Aspects of Adolescent Peer Relationships: a Scoping Review", Journal of Child and Family Studies, 1-18.

Razza, R. A., & Blair, C. (2009). "Associations among false-belief understanding, executive function, and social competence: A longitudinal analysis", Journal of Applied Developmental Psychology, 30(3), 332-343.

Sampasa-Kanyinga, H., Chaput, J. P., & Hamilton, H. A. (2019). "Social media use, school connectedness, and academic performance among adolescents", the journal of primary prevention, 40 (2), 189-211.

Sánchez-Perez, N., Fuentes Melero, L. J., Jolliffe, D., & González-Salinas, C. (2020). Comunicaciones Orales.-Cognitive Empathy mediates the association between family climate and children's social competence but only in boys. II Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia.

Sarge, M. A., Kim, H. S., & Velez, J. A. (2020). "An Auti-Sim Intervention: The Role of Perspective Taking in Combating Public Stigma with Virtual Simulations", Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 23(1), 41-51.

Smeijers, D., Benbouriche, M., & Garofalo, C. (2020). "The Association Between Emotion, Social Information Processing, and Aggressive Behavior", European Psychologist. 1(1), 1-10.

Song, E. (2020). "The effect of Nonviolent Communication (NVC) Program for Community Rehabilitation on Empathy, Interpersonal Relationship, and Social Anhedonia in Patients with Schizophrenia", Journal of Korean Public Health Nursing, 34(1), 48-59.

Spencer, R., Pryce, J., Barry, J., Walsh, J., & Basualdo-Delmonico, A. (2020). Deconstructing empathy: A qualitative examination of mentor perspective-taking and adaptability in youth mentoring relationships, Children and Youth Services Review, 105043.

Subotnik, K. L., Ventura, J., Hellemann, G. S., Zito, M. F., Agee, E. R., & Nuechterlein, K. H. (2020). Relationship of poor insight to neurocognition, social cognition, and psychiatric symptoms in schizophrenia: A meta-analysis, Schizophrenia Research.

Timmons, A. C., Han, S. C., Chaspari, T., Kim, Y., Pettit, C., Narayanan, S., & Margolin, G. (2019). "Family-of-origin aggression, dating aggression, and physiological stress reactivity in daily life", Physiology & behavior, 206, 85-92.

Tosuntaş, Ş. B., Balta, S., Emirtekin, E., Kircaburun, K., & Griffiths, M. D. (2020). "Adolescents' eveningness chronotype and cyberbullying perpetration: the mediating role of depression-related aggression and anxiety-related aggression", Biological Rhythm Research, 51(1), 40-50.

Tudkuea, T., Laeheem, K., & Sittichai, R. (2019). "Development of a causal relationship model for cyber bullying behaviors among public secondary school students in the three southern border provinces of Thailand", Children and Youth Services Review, 102, 145-149.

Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). "Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes", Developmental psychology, 50(3), 881.

Walters, G. D. (2020). "Crime and social cognition: a meta-analytic review of the developmental roots of adult criminal thinking", Journal of Experimental Criminology, 1-25.

Walters, G. D. (2020). "Crime and social cognition: a meta-analytic review of the developmental roots of adult criminal thinking", Journal of Experimental Criminology, 1-25.

Wang, C. S., Lee, M., Ku, G., & Leung, A. K. Y. (2018). "The cultural boundaries of perspective-taking: When and why perspective-taking reduces stereotyping", Personality and Social Psychology Bulletin, 44(6), 928-943.

Yuan, G., Liu, Z., & An, Y. (2019). "Machiavellianism, Mindfulness and Cyberbullying among Chinese Junior High School Students: The Mediating Role of Empathy", Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 1-12.

Zivnuska, S., Carlson, J. R., Carlson, D. S., Harris, R. B., & Harris, K. J. (2019). "Social media addiction and social media reactions: The implications for job performance", The Journal of social psychology, 1-15.

Zych, I., Farrington, D. P., Nasaescu, E., Jolliffe, D., & Twardowska-Staszek, E. (2020). "Psychometric properties of the Basic Empathy Scale in Polish children and adolescents", Current Psychology, 1-10.

The Comparison of Effectiveness of Empathy Training and Social Perspective-Taking Training on Social Cognition of Adolescents with Cyber Bullying

Aghdas Safari[1], Naser Amini (Ph.D)[2], Mohammad Behrouzi (Ph.D)[3] Gholamreza Jafarinia (Ph.D)[4]

DOI: 10.22055/QJSD.2021.36667.2400

Abstract:

The purpose of this study was to comparison of effectiveness of empathy training and social perspective-taking training on social cognition of adolescents with cyber bullying. This experimental study was conducted with a pretest-posttest design with control group and follow-up one month. The statistical population of this study included all the female students high school in Bushehr city in year academic 2018-2019 and 45 student were considered as the sample size in two experimental groups (each group of 15 student) and control (15 student). The experimental groups underwent empathy training (10 sessions 90 minutes) and social perspective-taking training (10 sessions 90 minutes), but the control group received no training and remained in the waiting list. To collect data cyber bullying questionnaire of Antoniadou, Kokkinos and Markos (2016) and social cognition questionnaire of Nejati, Kamari and Jafari (2018). Data analysis was performed using SPSS-24 software in two sections: descriptive and inferential (analysis of variance with repeated measures and Bonferroni). The results of the study showed that both types of treatment in post-test and follow up had a significant effect on social cognition of adolescents with cyber bullying ($P<0.05$). Also, social perspective-taking training had stronger effects than empathy training in improvement of social cognition ($P<0.05$). Based on the results of this study, it can be said that social perspective-taking training and empathy training can be used as a treatment to improvement of social cognition in educational and therapeutic settings.

Key Concepts: *Empathy, Social Perspective-Taking, Social Cognition, Cyber Bullying*

[1] PhD Student in Psychology, Bushehr Branch, Islamic Azad University, Bushehr, Iran, sarasafari96@yahoo.com

[2] Department of Psychology, Bushehr Branch, Islamic Azad University, Bushehr, Iran (Corresponding Author), n.amini@iaubushehr.ac.ir

[3] Department of Educational Sciences, Bushehr Branch, Islamic Azad University, Bushehr, Iran, m.behrozi@iaubushehr.ac.ir

[4] Department of Sociology, Bushehr Branch, Islamic Azad University, Bushehr, Iran, jafarinia_reza@iaubushehr.ac.ir

© 2019 by the authors. Licensee SCU, Ahvaz, Iran. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0 license) (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).