

اثربخشی آموزش همدلی بر زورگویی کودکان ۶-۴ سال در مراکز پیش از دبستان^۱

ابراهیم بنی اسدی^۲، احمد برجعلی^۳، فرخنده مفیدی^۴، فاطمه بنی اسدی^۵

تاریخ وصول: ۹۴/۳/۴

تاریخ پذیرش: ۹۴/۶/۲۵

چکیده

پژوهش حاضر باهدف شناخت میزان اثربخشی برنامه‌ی آموزش همدلی بر زورگویی کودکان ۶-۴ ساله مراکز پیش از دبستان انجام شد. طرح پژوهشی از نوع نیمه آزمایشی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری) با گروه کنترل و آزمایش یا طرح بین گروهی بود. بر اساس نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای یک مرکز پیش‌دبستان ضمیمه‌ی مدارس ابتدایی انتخاب شد و سپس با اجرای چک‌لیست ارزیابی کودک زورگو توسط مربی، ۳۰ کودکی که در برهه‌ی دو ماهه، بیش از یک یا دو بار زورگویی کرده بودند، مشخص و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. آموزش همدلی برای ۸ جلسه‌ی ۴۵ دقیقه‌ای در گروه آزمایش اجرا شد. میزان رفتارهای زورگویانه افراد دو گروه قبل و پس از آموزش با مقیاس ارزیابی رفتار زورگویی با پرسشنامه «زورگو/ زورپذیر الویوس» اندازه‌گیری شد. آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره نشان داد آموزش مهارت همدلی توانست رفتارهای زورگویانه‌ی کودکان را کاهش دهد. همچنین یافته‌های این پژوهش نشان داد اثربخشی مهارت همدلی در مرحله‌ی پیگیری (۴۵ روز پس از پایان آموزش) پایدار است یعنی اثربخشی در مطالعه‌ی پیگیری حفظ شده است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش همدلی در کاهش زورگویی مؤثر است.

واژگان کلیدی: آموزش همدلی، زورگویی، زورگو، پیش از دبستان

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه می‌باشد.

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد پیش از دبستان دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول)

Email: ebrahimbaniasadi@yahoo.com

۳. دانشیار روانشناسی دانشگاه علامه طباطبائی

۴. استاد آموزش و پرورش دانشگاه علامه طباطبائی

۵. دانشجوی کارشناسی ارشد پیش از دبستان دانشگاه علامه طباطبائی

مقدمه

مسائل و مشکلات مربوط به دانش آموزان، معلمان، والدین و به طور کلی مدرسه و آموزش و پرورش بسیار پیچیده و متنوع بوده که نیازمند بررسی و شناخت بیشتری می باشند. یکی از مشکلاتی که تقریباً در تمام مدارس دنیا وجود دارد پدیده‌ی زورگویی^۱ (قلدری) در مدرسه است (الویوس^۲، ۱۹۹۹؛ به نقل از بازرگان، صادقی و لواسانی، ۱۳۸۲). زورگویی مشکل بسیار شایعی است به طوری که دامنه آن را در کشورهای مختلف از ۸/۶٪ تا ۴۵/۲٪ در میان پسرها و از ۴/۸٪ تا ۳۵/۸٪ در میان دخترها برآورد شده است (رضا پور، سوری و خداکریم، ۱۳۹۲). در دهه‌های اخیر توجه بسیاری از مریبان تعلیم و تربیت، پژوهشگران و رسانه‌های گروهی را مشغول داشته و نهادهای رسمی بسیاری از کشورها را به انجام اقدامات فوری برای شناسایی و بررسی علل و عوامل مربوط به زورگویی در مدرسه و جامعه و پیشگیری از این پدیده واداشته است. کودکی که به هر علت در محیط آموزشی تحت انواع زورگویی‌های کلامی، بدنی و غیره قرار می‌گیرد، علاوه بر احساس ناامنی و بی‌زاری از مدرسه که عواقب آن در زندگی تحصیلی او به تدریج به صورت افت تحصیلی و ترک تحصیل خود را آشکار خواهد کرد، اثرات ناگوار این نوع رفتار را در طول زندگی به همراه خواهد داشت و سلامت جسمی و روانی وی را با خطرات جدی روبرو خواهد کرد (الویوس، ۱۹۹۹؛ به نقل از بازرگان و همکاران، ۱۳۸۲). این فقط کودک مرعوب نیست که از عواقب قلدری رنج می‌برد. بسیاری از کودکانی که قلدری می‌کنند، این رفتارهای آموخته را تا بزرگسالی ادامه می‌دهند و احتمال زیادی وجود دارد که در آینده به فرزندان خود نیز زور بگویند، در روابط با دیگران شکست بخورند، شغل خود را از دست بدهند و سرانجام سر از زندان درآوردند (کلوروسو^۳، ترجمه‌ی فرجی، ۱۳۹۲). بسیاری از کودکان درگیر در خشونت همسالان، هم زورگو و هم زور پذیر، در آینده با مشکلات روان‌شناختی زیادی روبرو می‌شوند. در اکثر مواقع، بسیاری از این رفتارهای منفی چشم‌پوشی می‌شود و اینگونه تصور می‌شود که زورگویی یک مرحله‌ی گذار از رشد است. رفتارهای خشن مثل کار کشیدن از

1. Bullying
2. Olweus, D.
3. Coloroso, B.

زور پذیر یا سربه سر گذاشتن ساده همدیگر در مدرسه با گذشت زمان به اختلال‌های جدی تبدیل می‌شود (ماهلروین^۱، ۲۰۱۰).

زورگویی به معنی «سوء استفاده‌ی نظام یافته از قدرت در روابط بین فردی» است (ریگی^۲، ترجمه‌ی مفیدی، ۱۳۹۱). این عمل منفی موقعی اتفاق می‌افتد که عدم تعادل بین قربانی و مهاجم وجود دارد. رفتار زورگویانه می‌تواند جسمانی باشد، (مانند: صدمه زدن، هل دادن، لگزدن)، کلامی (مانند: اسم گذاشتن، خشمگین کردن، تهدید کردن، تهمت زدن)، زورگویی رفتارهای دیگری را شامل می‌شود (نظیر شکلک در آوردن یا محروم‌سازی اجتماعی) (پورسید، امیری، مولوی و پورسید، ۱۳۹۱). پسران اغلب در مقایسه با دختران در زورگویی فعال‌ترند و زورگویی در پسران مستقیم‌تر است (مانند: ضربه زدن، لگزدن). زورگویی در دختران غیرمستقیم است (مانند: راه ندادن دیگران در بازی‌ها، شایعه پراکندن)؛ که گاهی به‌عنوان زورگویی ارتباطی از آن یاد می‌کنند (ولک، وودز، بلومفیلد و کارستات^۳، ۲۰۰۰؛ به نقل از پورسید و همکاران، ۱۳۹۱).

با وجود این واقعیت که واژه‌های زورگویی و پرخاشگری اغلب به‌جای یکدیگر به کار می‌روند (پورسید و همکاران، ۱۳۹۱)، زورگویی یک نوع خاصی از پرخاشگری است (ارپینس و هورن^۴، ۲۰۰۶). در حقیقت، اولین جزء توصیفی تعریف زورگویی رفتار پرخاشگری عمدی است. آنچه موجب سردرگمی این دو سازه شده است، آن است که ادبیات زورگویی برای تبیین تعاریف و توسعه زمینه نظری خود از ادبیات پرخاشگری کمک گرفته است (اسپلیج و اسویر^۵، ۲۰۰۳).

یکی از متغیرهای فردی مؤثر بر عملکرد تحصیلی، رفتارهای پرخاشگرانه است (معمدین و عبادی، ۱۳۸۶) و یکی از این رفتارها که به‌وضوح در زمره‌ی رفتارهای پرخاشگرانه قرار می‌گیرد، زورگویی است (کراهه^۶، ترجمه‌ی نظری نژاد، ۱۳۹۰). بر اساس

1. Mahlerwein, R.
2. Rigby, K.
3. Wolke, D. & Woods, S. & Bloomfield, L. & Karstadt, L.
4. Orpinas, P. & Horne, A. M.
5. Espelage, D. L. & Swearer, S. M.
6. Krahe, B.

مطالعه‌ی فشاچ و فشاچ^۱، ۱۹۶۹ (به نقل از وزیری و لطفی عظیمی، ۱۳۹۰)، بهترین شیوه‌ی مهار پرخاشگری و کاهش خشونت در جامعه را، پرورش رفتار همدلی می‌داند. مطالعه‌ی دیگری، گزارش کرده است که افزایش آموزش همدلی، توانایی‌های همدلانه و اجتماعی را بهبود می‌بخشد (شاهین^۲، ۲۰۱۲). همچنین مطالعات مختلف نشان داده‌اند که از توانایی‌های همدلانه می‌توان برای مهار یا کاهش رفتار پرخاشگرانه و زورگویی استفاده کرد (میلر و ایزنبرگ^۳، ۱۹۸۸؛ به نقل از شاهین ۲۰۱۲). بسیاری از نظریه‌ها فرض اساسی‌شان این است که همدلی بالا از رفتارهای ضداجتماعی جلوگیری می‌کند، رفتار نوع‌دوستانه را تشویق می‌کند و رفتارهای اجتماعی مثبت را افزایش می‌دهد. یک فرد با همدلی بالا می‌تواند پاداش‌هایی از پیامد هیجان‌های خوب خود مانند آسودگی و خوشحالی داشته باشد که این مسئله خود تقویت‌کننده‌ی رفتار اجتماعی مطلوب خواهد شد. از سوی دیگر همدلی کم، امکان ایجاد رفتارهای ضداجتماعی را افزایش می‌دهد، به این دلیل که توانایی افراد برای درک یا تجربه کردن محدود شده است و این کمبود همدلی مانعی را ایجاد می‌کند تا فرد بتواند از هیجان‌های مثبت شخص دیگر بهره‌مند شود (جولیفی، فارینگتون^۴، ۲۰۱۰).

همدلی مفهوم مهمی در حوزه روانشناسی و ارتباط بین فردی است (احمدی، ۱۳۸۵). همدلی مکانیزمی است که بر تحول اخلاقی کودکان تأثیر می‌گذارد (جان بزرگی، نوری و آگاه هریس، ۱۳۸۷) و یکی از توانایی‌های هیجانی مهم است که نشانه‌ها و نمودهای آن از اوایل کودکی آغاز می‌شود (فشاچ، ۱۹۷۸). در سال‌های پیش از دبستان، همدلی محرک مهمی در پدیدآیی رفتارهای نوع‌دوستانه به حساب می‌آید (ایزنبرگ و فابس^۵، ۱۹۹۸). به تدریج با گسترش توانایی‌های زبانی، بیان احساس‌های همدلانه در شکل کلامی نمایان می‌شود. این امر که بیانگر اندیشه‌ورزانه تر شدن همدلی است، پاسخدهی مبتنی بر همدلی را وسعت می‌بخشد و امکان تجسم افکار و ادراک دیگران را فراهم می‌سازد. در بین کودکان هم‌سن، توانایی درک دیگران به دلیل تفاوت‌های فردی، رشد یافتگی شناختی و تجربه‌های

1. Feshbach, N. D. & Feshbach, S.
2. Şahin, M.
3. Miller, P. & Eisenberg, N.
4. Jolliffe, D, Farrington. D.
5. Eisenberg, N. & Fabes, R. A.

بزرگسالان و همسالانی که دیدگاه‌های خودشان را توضیح می‌دهند و کودکان را ترغیب می‌کنند تا به دیدگاه دیگران توجه داشته باشند، بسیار متفاوت است (برک^۱، ۲۰۰۱؛ به نقل از وزیری و لطفی عظیمی، ۱۳۹۰). به همین دلیل کودکانی که همدلی بیشتری دارند، نسبت به دیگران مهربانی و رفتارهای مراقبتی بیشتری دارند، با دیگران تعامل بدنی مثبت و تعامل‌های کلامی مثبت برقرار می‌کنند و نسبت به تعامل‌های غیرکلامی نیز حساس‌اند (بوربا^۲، ۲۰۰۱). همدلی کلید اصلی شکل‌گیری رفتارهای غیر پرخاشگرانه و جامعه‌گرا است (رابرتز و استرایر^۳، ۱۹۹۶). پژوهش‌ها نشان می‌دهند بین همدلی، خودکارآمدی^۴، مسئولیت و رفتارهای جامعه‌گرا ارتباط مثبت وجود دارد (کوتیز، اسکارتی و پاسکال^۵، ۲۰۱۱). در زمینه‌ی ارتباط بین متغیرهای پژوهش حاضر یعنی مداخله‌ی آموزش مهارت همدلی در کاهش زورگویی تا آنجا که پژوهشگر بررسی کرده است پژوهش‌های ذکر شده از لحاظ کمی و کیفی با کاستی‌هایی روبرو است، با این حال به پژوهش‌های مرتبط زیر نیز می‌توان اشاره نمود.

پژوهشی توسط شاهین (۲۰۱۲) باهدف اثربخشی آموزش همدلی در جلوگیری از زورگویی در مدارس ابتدایی انجام شد، این مطالعه نشان داد که آموزش همدلی باعث کاهش رفتار زورگویانه دانش‌آموزان می‌شود. همچنین پژوهش وزیری و لطفی عظیمی (۱۳۹۰) باهدف شناخت میزان تأثیر آموزش همدلی در کاهش رفتارهای پرخاشگری نشان داد که آموزش همدلی در مدارس، به‌ویژه در سنین جوانی، با فراهم کردن درک احساس‌های دیگران می‌تواند به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه منجر شود. در همین راستا پژوهشی دیگر که توسط استکی و امیری (۱۳۹۱) باهدف بررسی اثربخشی برنامه آموزشی کاهش زورگویی پسران دبستانی انجام شد، مشخص کرد که کاربرد برنامه‌ی آموزشی کاهش زورگویی مبتنی بر روش «الویوس» می‌تواند مشکلات مربوط به رفتارهای زورگویی را در مدارس کم کند.

-
1. Berk, L. E.
 2. Borba, M.
 3. Roberts, W. & Strayer, J.
 4. Self- efficacy
 5. Cutierrez, S. M. Escarti C. A. & Pascual, C.

لوت و شفیلد^۱ (۲۰۰۷) نشان دادند افزایش همدلی به کاهش سطوح پرخاشگری کمک می‌کند. استرایر و رابرتز (۲۰۰۴) گزارش کرده‌اند کودکانی که همدلی بالایی دارند، پرخاشگری کلامی و بدنی پایینی نشان می‌دهند. آن‌ها دریافتند که خشم و پرخاشگری با همدلی رابطه‌ی منفی دارد. به نظر می‌رسد همدلی، نوعی توانایی برای تجربه‌ی هیجان‌های دیگران فراهم می‌کند (بریانت^۲، ۱۹۸۲) و به فرد امکان می‌دهد خود را با آنچه دیگران درباره‌ی وی احساس یا فکر می‌کنند، هماهنگ سازد، با پیرامون خود ارتباط برقرار و از وارد کردن آسیب به افراد دیگر خودداری کند (بارون-کوهن و ویلرایت^۳، ۲۰۰۴). شواهد تجربی این نکته را آشکار ساخته‌اند که همدلی در فرایند تحول و بر اساس تجربه‌های کودک آموخته می‌شود و انسان از رفتارها و واکنش‌های دیگران چگونگی انجام آن را می‌آموزد (فشباچ، فشباچ، ۱۹۶۹؛ به نقل از وزیر و لطفی عظیمی، ۱۳۹۰) و همچنین برنامه‌های آموزش همدلی برافزایش همدلی مؤثرند و منجر به پیامدهای مثبت می‌شوند (باترز^۴، ۲۰۱۰)؛ بنابراین به نظر می‌رسد می‌توان با افزایش این توانایی، یعنی آموزش و تقویت آن، احتمال وقوع رفتارهای پرخاشگرانه را کاهش داد (یو، آنک، لوح، فو و کار^۵، ۲۰۱۱)؛ به نقل از وزیر و لطفی عظیمی، ۱۳۹۰). باین حال، می‌توان گفت که مطالعات تجربی در این حوزه، از نظر کمیت و کیفیت، کافی نیست؛ و با توجه به اهمیت آموزش مهارت همدلی به عنوان یکی از مهارت‌های زندگی، پژوهش در زمینه‌ی اثربخشی آموزش همدلی جهت کاهش زورگویی کودکان ضروری به نظر می‌رسد؛ بنابراین هدف محقق در این پژوهش یافتن پاسخ به سؤال‌های زیر است: ۱- آیا آموزش همدلی در کاهش زورگویی کودکان ۶-۴ سال پیش دبستانی مؤثر است؟ ۲- آیا آموزش همدلی در مرحله‌ی پیگیری (۴۵ روز بعد از پایان آموزش) همچنان در کاهش زورگویی کودکان پایدار است؟ در بیان اهداف پژوهش ذکر شده است و امید است با انجام این پژوهش، گامی در جهت کاهش رفتارهای پرخاشگرانه از جمله زورگویی کودکان پیش دبستانی برداشته شود که نقش مهمی در روابط

1. Lovett, B. T. & Sheffield, R. A.
2. Bryant, B.
3. Baron-cohen, S. & Wheelwright, S.
4. Butters. R.
5. Yeo, L. S. Ang, R. P. Loh, S. Fu, K. J. & Karre, J. K.

آینده‌ی آنان در محیط‌های مختلف اجتماعی دارد و به بهبود چرخه‌ی روابط اجتماعی
اثر بخش افراد جامعه کمکی کرده باشد.

اهمیت و ضرورت پژوهش

زورگویی عملی جزئی نیست که بتوان از آن چشم‌پوشی کرد، بلکه عملی شروانه و
ناگوار است که اثراتی مادام‌العمر و زیان‌بخش دارد (استوارت^۱، ۲۰۱۲). تقریباً همه‌ی آدم‌ها
در یکی از مراحل زندگی خود، از سوی افرادی مانند خواهرها یا برادرها، همسایه‌ها،
همکلاسی‌ها یا افراد بزرگسال، در معرض زورگویی قرار گرفته‌اند (الیوت^۲، ترجمه‌ی
مزیانی، ۱۳۸۲). اگر قربانی قلدری شدن در دانش‌آموز بدون درمان باقی بماند می‌تواند به
افسردگی، اختلال استرس پس از ضربه، ترک تحصیل از مدرسه و حتی خودکشی منجر
شود. در این میان بیشتر تمرکز روی کودکان قربانی بود؛ اما «خود سرکشی^۳» نیز یک مشکل
جدی قلمداد می‌شود که اگر اقدام پیشگیرانه‌ای در مورد آن صورت نگیرد، نه فقط در ارتباط
با همسالان در مدرسه، بلکه بعدها در زندگی و برای اجتماع بزرگ‌تر هم دردسرساز می‌شود
(ریگی^۴، ترجمه‌ی منشی، ۱۳۹۱).

کارشناسان آموزشی و روانشناسی (فلمینگ و تاوی^۵، ۲۰۰۲) موافق‌اند که علائم و آثار
زورگویی هیچ‌وقت نباید نادیده گرفته شود. مسئله را در خود نگه‌داشتن و صرف علاقه‌مند
بودن برای ناپدید شدن مشکلات زورگویی، هیچ‌گاه کارساز نیست. به خاطر توجه و انعکاس
رسانه‌ها به افزایش خشونت و زورگویی در بین جوانان مدرسه، توجه عمومی طی چندین
سال گذشته به این مسئله معطوف شده است. اگر زورگویی متوقف نشود، در عملکرد مدرسه
و رابطه با دوستان اختلال ایجاد می‌کند و تأثیر منفی بر سلامت روان دارد. به صورت مکرر
قربانی زورگویی قرار گرفتن خطر ابتلا به افسردگی را افزایش می‌دهد (سیمون و
جیمز^۶، ۱۹۹۹) و اقدام به خودکشی و گوشه‌گیری نیز شامل این موارد است (نانشل^۷ و

1. Stewart, A.
2. Elliott, M.
3. Suicide
4. Rigby, K.
5. Fleming, M. & Towey, K.
6. Simon, C. H. & James, M. E.
7. Nansel, T. R.

همکاران، ۲۰۰۱). زورگویی همچنین ضعف سلامت را به دنبال دارد. به عنوان نمونه، تبهکاری در سال‌های بعدی زندگی و افسردگی با زورگو بودن مرتبط بوده‌اند (جانگر-تاس و ونکسترن^۱، ۱۹۹۹). زورگویی مکرر تأثیرات پنهان بر فرد می‌گذارد که خشم زیاد، افسردگی، اعتماد به نفس پایین و انزوا از اجتماع از جمله نمونه‌هاست (نانسل و همکاران، ۲۰۰۱).

بنابراین با توجه به شواهد موجود و تحقیقات به عمل آمده، محقق پژوهشی را در خصوص ارتباط متغیرهای مذکور در جامعه نیافته است. از سوی دیگر می‌توان به اهمیت کاربردی و نظری آن نیز اشاره نمود که در بعد کاربردی می‌تواند پیش‌زمینه‌هایی را برای کاربرد آموزش مهارت‌های همدلی در کاهش زورگویی کودکان فراهم آورده و نتایج تحقیق در مداخله‌های مربوط به همدلی مورد استفاده قرار گیرد و همچنین در بعد نظری نیز می‌تواند به روشن شدن نقش متغیرهای مهمی همچون آموزش مهارت‌های همدلی در کاهش زورگویی کودکان بینجامد. بر این اساس پژوهشگر با انجام این پژوهش تلاش می‌کند تا نقش آموزش مهارت‌های همدلی را در کاهش زورگویی کودکان مورد بررسی قرار دهد تا بتوان زمینه‌ی مناسبی را برای توسعه‌ی کیفیت نظام آموزشی، بهبود عملکرد آموزشی و کاهش چالش‌های نظام آموزشی فراهم آورد؛ و به شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت کودکان کمک مناسبی نماید و در جهت کاهش مشکلات تحصیلی کودکان گام مهمی بردارد.

فرضیه‌های پژوهش: آموزش همدلی بر کاهش میزان زورگویی کودکان پیش دبستانی تأثیر دارد.

آموزش همدلی بر کاهش زورگویی کودکان در مرحله‌ی پیگیری (۴۵ روز بعد از قطع آموزش) مؤثر است.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و نوع طرح، نیمه آزمایشی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری) با گروه کنترل و آزمایش یا طرح بین‌گروهی می‌باشد.

جدول ۱. طرح (پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری) با گروه کنترل و آزمایش

مرحله پیگیری	آزمون نهایی	متغیر مستقل	آزمون مقدماتی	گروه
T3	T2	X	T1	آزمایش (R)
T3	T2	-	T1	کنترل (R)

جامعه و نمونه ی مورد پژوهش: جامعه پژوهش شامل تمام کودکان پسر ۶-۴ سال که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ در مراکز پیش از دبستان ضمیمه‌ی مدارس ابتدایی در شهرستان بهارستان ۲ از توابع استان تهران ثبت‌نام کرده‌اند. با نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای یک مرکز انتخاب شد و با اجرای چک‌لیست ارزیابی کودک زورگو توسط مربی، کودکانی که در برهه‌ی زمانی دوماهه، بیش از یک‌بار زورگویی کرده‌اند، مشخص و بعد از اینکه تعداد آزمودنی‌ها (کودکان زورگو) به ۳۰ نفر رسید، به صورت تصادفی ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل جایگزین شدند.

ابزار پژوهش: پرسشنامه زورگویی الویوس: در این پژوهش برای سنجش زورگویی کودکان از برگردان فارسی پرسشنامه‌ی زورگویی الویوس سال ۱۹۹۶ استفاده شد. پرسشنامه زورگویی الویوس، از مجموعه پرسشنامه‌های خود گزارش دهی است. پرسشنامه‌ای شامل ۳۹ گویه که مقدار مواجهه با فرم‌های مختلف زورگویی و قربانی شدن و جاهایی که زورگویی اتفاق می‌افتد، دیدگاه دانش آموزان نسبت به افراد زورگو و افراد قربانی و چگونگی شکل‌گیری حمایت اجتماعی (همسالان/والدین/معلمان) و واکنش آن‌ها را اندازه می‌گیرد. این پرسشنامه چندین بار به صورت جزئی تجدیدنظر شده است. آلفای کرونباخ مقیاس ارتکاب زورگویی ۰/۸۷ و برای مقیاس قربانی شدن زورگویی ۰/۸۶ بود؛ و روایی و پایایی آن در بسیاری از مطالعات مورد سنجش قرار گرفت. گزینه‌های پاسخ این پرسشنامه در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از (۱) در چندین ماه گذشته این اتفاق برایم نیفتاده است، (۲) یک یا دو بار (۳) ۲ یا ۳ بار در یک ماه، (۴) یک‌بار در یک هفته، (۵) چندین بار در یک

هفته برای هریک از مقیاس‌ها با تعداد ۱۰ گویه برای ارتکاب زورگویی و ۱۰ گویه قربانی شدن نمره گذاری می‌شود (رضا پور و همکاران، ۱۳۹۲).

اما در این پژوهش چون کودکان ۴-۶ سال پیش‌دستانی توانایی کامل کردن پرسشنامه را نداشتند سؤال‌های کلی و مربوط به زورگویی از پرسشنامه جدا و به صورت چک‌لیست برای مربی تهیه شد. قابل ذکر است که این چک‌لیست حاوی پرسش‌های عینی و قابل مشاهده است، به جز سؤال اول که درباره‌ی علاقه‌ی کودک به مرکز آموزشی پرسیده شده است و برای این سؤال نیز از مربی خواسته شده که مستقیم و در حد فهم کودک از او سؤال کند و در بقیه سؤال‌ها از انواع زورگویی، همچون جسمانی، کلامی، اجتماعی و زورگویی به روش‌های دیگر سؤال شد. در هر کدام از مراحل تهیه‌ی چک‌لیست از نظر اساتید آمار دانشگاه علامه طباطبایی، استاد راهنما و مشاور استفاده شد. طبق این چک‌لیست کودکانی که در دو ماه گذشته بیش از یک یا دو بار زورگویی کرده باشند، زورگو محسوب می‌شوند. در این تحقیق که بر روی نمونه‌ی ۵۰ نفری از کودکان ۴-۶ سال (قبل از شروع تحقیق) انجام شد با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضریب پایایی برابر با ۰/۸۴ به دست آمد.

آموزش همدلی: برنامه آموزشی (جان بزرگی، نوری و آگاه هریس، ۱۳۸۷) که مناسب کودکان ۴ تا ۶ سال است استفاده شد و به کودکان آموزش همدلی داده شد. این برنامه شامل چهار گام به شرح ذیل است:

گام اول: آشنایی با احساس‌های فیزیولوژیک مانند گرسنگی، تشنگی، خستگی، سرما، گرما

گام دوم: آشنایی با احساس‌های روان‌شناختی نظیر غم (ناراحتی)، عصبانیت، خوشحالی
گام سوم: تمرکز بر مشابَهت و تفاوت احساس خود با دیگری و تأکید بر احساس خود
گام چهارم: تقویت پاسخ‌های همدلانه که در هشت جلسه انجام شد. (در صورت نیاز، هریک از جلسه‌ها در دو جلسه یا بیشتر اجرا شده است).

شرح جلسات آموزش همدلی

جدول ۲. شرح جلسات آموزش همدلی

جلسات	اهداف	روند جلسات
جلسه اول	- ایجاد ارتباط و آشنایی با کودکان - ساختار سازی جلسات آموزش	- معارفه با اعضا - ایجاد رابطه حسنه کودکان با یکدیگر و مربی، - بیان قواعد جلسه
جلسه دوم	- آشنایی با احساس های فیزیولوژیک - شناسایی احساس خود - شناسایی احساس دیگری - بیان احساس خود	- انجام فعالیت های مرتبط (نمایش، شعر و ...) - ارائه تکلیف، - دریافت بازخورد
جلسه سوم	- آشنایی با احساس های فیزیولوژیک - شناسایی احساس خود - شناسایی احساس دیگری - بیان احساس خود	- انجام فعالیت های مرتبط (نمایش، شعر و ...) - ارائه تکلیف - دریافت بازخورد
جلسه چهارم	- آشنایی با احساس های روان شناختی - شناسایی احساس خود - شناسایی احساس دیگری - بیان احساس خود	- انجام فعالیت های مرتبط (نمایش، قصه، نقاشی و ...) - ارائه تکلیف، - دریافت بازخورد
جلسه پنجم	- آشنایی با احساس های روان شناختی - شناسایی احساس خود - شناسایی احساس دیگری - بیان احساس خود	- انجام فعالیت های مرتبط (نمایش، قصه، شعر و ...) - ارائه تکلیف - دریافت بازخورد
جلسه ششم	- شناسایی احساس خود - شناسایی احساس دیگری - بیان احساس خود	- انجام فعالیت های مرتبط (قصه، بازی، شعر و ...) - ارائه تکلیف - دریافت بازخورد

جلسه هفتم	- شناسایی احساس خود - شناسایی احساس دیگری - توانمندسازی کودکان در مهارت همدلی	- تقویت پاسخ‌های همدلانه - انجام فعالیت‌های مرتبط (بازی، شعر و...) - ارائه تکلیف - دریافت بازخورد
جلسه هشتم	- ارزشیابی همدلی - شناسایی احساس خود - شناسایی احساس دیگری - بیان احساس خود - اجرای پس‌آزمون	- ارزشیابی همدلی کودکان - برگزاری نمایشگاهی از فعالیت‌های کودکان. - اجرای پس‌آزمون - برگزاری مراسم اختتامیه

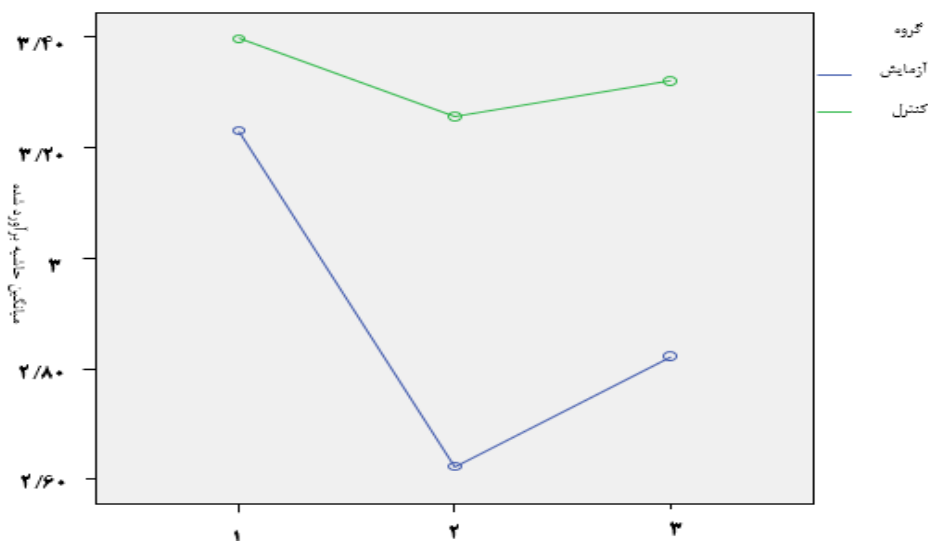
یافته‌های پژوهش

به‌منظور درک بهتر و کلیت نگر نحوه تأثیر آموزش همدلی بر نمرات کل زورگویی از نمره کل یا میانگین نمرات چهار بعد پرسش‌نامه استفاده شد. با توجه به جدول ۳ مشخص است نمرات میانگین کل زورگویی برای گروه آزمایش روندی نزولی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری دارد. با این حال نمرات گروه کنترل روندی تصادفی داشته است و به‌عبارت‌دیگر نمرات میانگین کل زورگویی در گروه کنترل تغییرات محسوسی نداشته است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار نمره کل زورگویی به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

تعداد	میانگین	انحراف معیار	گروه	
۱۵	۰/۲۷	۳/۲۳	آزمایش	پیش زورگویی کل
۱۵	۰/۳۸	۳/۳۹	کنترل	
۳۰	۰/۳۳	۳/۳۱	کل	
۱۵	۰/۳۲	۲/۶۲	آزمایش	پس‌آزمون زورگویی کل
۱۵	۰/۳۵	۳/۲۵	کنترل	
۳۰	۰/۴۶	۲/۹۴	کل	
۱۵	۰/۲۹	۲/۸۲	آزمایش	پیگیری زورگویی کل
۱۵	۰/۳۲	۳/۳۲	کنترل	
۳۰	۰/۳۹	۳/۰۷	کل	

میانگین حاشیه برآورد شده کل



نمودار ۱. روند تغییرات کل زورگویی در بین دو گروه آزمایش و کنترل

آزمون فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اول: آموزشی همدلی بر کاهش کل زورگویی مؤثر است.

برای بررسی این فرضیه از تحلیل کوواریانس یک راهه استفاده شد. دلیل استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس برای بررسی این فرضیه به خاطر کنترل و تعدیل آثار مربوط به تفاوت‌های اولیه آزمودنی‌ها بود. بدین ترتیب نمرات پس آزمون زورگویی به عنوان نمرات متغیر وابسته و نمرات پیش آزمون زورگویی به عنوان نمرات هم‌تغییر و کنترل بکار برده شد. قبل از بررسی و تحلیل داده‌ها باید از رعایت شدن چندین مفروضه اطمینان حاصل کرد که در زیر به آن‌ها اشاره شده است.

۱. **نرمال بودن متغیرهای وابسته:** برای بررسی این مفروضه از آزمون کولموگراف-اسمیرنوف استفاده شد. نتیجه آزمون کولموگراف-اسمیرنوف نشان دهنده این است که داده‌های تحقیق (متغیرهای وابسته) نرمال هستند.

جدول ۴. آزمون کولموگراف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده‌ها

پیش‌آزمون زورگویی پس‌آزمون زورگویی پیگیری زورگویی			
Z کولموگراف-اسمیرنوف	۰/۷۵۵	۰/۶۰۲	۰/۶۵۹
سطح معنی‌داری	۰/۶۱۸	۰/۸۶۲	۰/۷۷۸

۲. **مفروضه همگنی واریانس خطا:** دومین مفروضه مهم تحلیل کوواریانس در جدول ۵ نتیجه آزمون لوین حاکی از برقراری این مفروضه است.

جدول ۵. آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس خطا

Sig.	df2	df1	F	
۰/۱۲۸	۲۸	۱	۲/۴۶۱	پیش‌آزمون زورگویی
۰/۶۶۷	۲۸	۱	۰/۱۹۰	پس‌آزمون زورگویی
۰/۵۲۲	۲۸	۱	۰/۴۲۱	پیگیری زورگویی

۳. **مفروضه سوم: همگنی خطوط رگرسیون**

سومین مفروضه مهم تحلیل کوواریانس شرط همگنی خطوط رگرسیون بود. برای بررسی این مفروضه از کنش متقابل بین گروه و پیش‌آزمون استفاده شد. اندازه آزمون F نشان داد که کنش متقابل بین گروه و پیش‌آزمون معنی‌دار نیست. چون هر سه مفروضه برقرار بود، استفاده از این آزمون آماری برای تحلیل فرضیه بلامانع است.

در جدول ۶ نتیجه آزمون تحلیل کوواریانس نشان داده شده است. با توجه به جدول ۶ مشخص است که بین گروه‌ها تفاوت معنی‌داری در نمرات پس‌آزمون زورگویی بعد از کنترل آثار مربوط به تفاوت‌های اولیه آزمودنی‌ها وجود دارد.

جدول ۶. تحلیل کوواریانس برای بررسی اثربخشی آموزش همدلی بر نمرات زورگویی (مرحله پس آزمون)

منبع	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	Sig.
مدل تصحیح شده	۴/۹۹۱	۲	۲/۴۹۵	۵۱/۰۸۸	۰/۰۰۱
عرض از مبدأ	۰/۰۲۳	۱	۰/۰۲۳	۰/۴۸۱	۰/۴۹۴
پیش آزمون	۱/۹۸۲	۱	۱/۹۸۲	۴۰/۵۸۶	۰/۰۰۱
گروه	۱/۷۵۷	۱	۱/۷۵۷	۳۵/۹۷۷	۰/۰۰۱
خطا	۱/۳۱۹	۲۷	۰/۰۴۹		
کل	۲۶۵/۶۱۸	۳۰			
کل تصحیح شده	۶/۳۱۰	۲۹			

بنابراین می توان نتیجه گرفت که آموزش همدلی موجب کاهش زورگویی کل (مرحله پس آزمون) در کودکان می شود.

فرضیه دوم: آموزش همدلی موجب کاهش زورگویی در مرحله پیگیری می شود.

برای بررسی این فرضیه نیز از آزمون تحلیل کوواریانس یک راه استفاده شد. در این فرضیه نیز از نمرات پیش آزمون زورگویی به عنوان متغیر کنترل یا هم تغییر و از نمرات مرحله پیگیری یا تعقیبی به عنوان متغیر وابسته استفاده شد. قبل از انجام تحلیل کوواریانس برخی از مفروضه های آن مورد بررسی قرار گرفتند که دو مفروضه اول نظیر نرمال بودن متغیر وابسته و همگنی واریانس در قالب فرضیه اول مورد بررسی قرار گرفتند که هر دو برقرار بودند. همچنین بررسی کنش متقابل بین گروه و پیش آزمون دال بر برقراری مفروضه همگنی خطوط رگرسیون بود.

در جدول ۷ نتیجه تحلیل کوواریانس یک راه برای نمرات پیگیری زورگویی نشان داده شده است.

جدول ۷. تحلیل کوواریانس یک‌راهه برای نمرات زورگویی در مرحله پیگیری

منبع	مجموع مجدورات	Df	میانگین مجدورات	F	Sig.
مدل تصحیح شده	۳/۱۷۴ ^a	۲	۱/۵۸۷	۳۱/۰۹۱	۰/۰۰۱
عرض از مبدأ	۰/۲۳۶	۱	۰/۲۳۶	۴/۶۱۵	۰/۰۴۱
پیش‌آزمون	۱/۳۱۰	۱	۱/۳۱۰	۲۵/۶۵۵	۰/۰۰۱
گروه	۱/۰۷۰	۱	۱/۰۷۰	۲۰/۹۷۰	۰/۰۰۱
خطا	۱/۳۷۸	۲۷	۰/۰۵۱		
کل	۲۸۷/۶۳۲	۳۰			
کل تصحیح شده	۴/۵۵۲	۲۹			

با توجه به این جدول مشخص است که بین گروه‌ها (آزمایش و کنترل) بعد از تعدیل آثار مربوط به تفاوت‌های اولیه زورگویی در مرحله پیگیری نمرات زورگویی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ به عبارت دیگر، آموزش همدلی حتی در مرحله پیگیری موجب کاهش معنی‌داری نمرات زورگویی در گروه شرکت‌کننده در این جلسات شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه اول: آموزش همدلی باعث کاهش زورگویی در کودکان ۴-۶ سال می‌شود. بر اساس داده‌های مندرج در جدول ۶ نتیجه آزمون‌های چند متغیره نشان‌دهنده آن است که نمرات گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون به‌طور معنی‌داری نسبت به گروه کنترل کاهش پیدا کرده است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش همدلی موجب کاهش نمرات زورگویی در کودکان می‌شود. از این یافته این‌گونه استنباط شد که آموزش مهارت همدلی در کاهش زورگویی مؤثر بوده است، به عبارت دیگر با افزایش مهارت همدلی زورگویی کاهش می‌یابد که این یافته با پژوهش‌های پیشین همخوانی دارد.

پژوهش شاهین (۲۰۱۲) باهدف اثربخشی آموزش همدلی در جلوگیری از زورگویی در مدارس ابتدایی نشان داد که آموزش همدلی باعث کاهش رفتار زورگویانه در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین سیمور فشباج، ۱۹۶۹ (به نقل از هراتیان و احمدی، ۱۳۹۱)، نیز در مطالعه‌ی خود در زمینه‌ی همدلی به رابطه‌ی مشخص بین همدلی و رفتار پرخاشگرانه دست یافته است. او عقیده دارد بهترین شیوه‌ی کنترل پرخاشگری و کاهش خشونت در جامعه، پرورش

همدلی است. تجربه برقراری ارتباط عاطفی مناسب یا دل بستگی و همدلی به فرد دیگر، در شیوه سازگاری فرد بسیار مهم است. در همین راستا فیشباچ و فیشباچ، ۲۰۰۴ (به نقل از مک لم، ترجمه‌ی کیانی و بهرامی، ۱۳۹۰)، نشان داده است کودکانی که رفتار همدلانه‌تری دارند، کمتر پرخاشگری نشان می‌دهند. بر این اساس لوت و شفیلد (۲۰۰۷) نشان داده‌اند افزایش همدلی به کاهش سطوح پرخاشگری کمک می‌کند. همچنین استرایر و رابرتز (۲۰۰۴) در پژوهشی دریافتند کودکانی که همدلی بالایی دارند، پرخاشگری کلامی و بدنی پایینی نشان می‌دهند؛ و خشم و پرخاشگری با همدلی رابطه‌ی منفی دارد.

شواهد تجربی این نکته را آشکار ساخته‌اند که همدلی در فرایند تحول و بر اساس تجربه‌های کودک آموخته می‌شود و انسان از رفتارها و واکنش‌های دیگران چگونگی انجام آن را می‌آموزد (فیشباچ و فیشباچ، ۱۹۶۹؛ به نقل از وزیر و لطفی عظیمی، ۱۳۹۰). مطالعه‌ی استرایر و رابرتز (۲۰۰۴) نیز نشان داد، کودکانی که همدلی پایینی دارند، رفتارهای پرخاشگرانه‌ی بیشتری نشان می‌دهند. همچنین فرا تحلیل جولیفی و فارینگتون (۲۰۰۴) نیز حاکی از وجود رابطه‌ی منفی بین رفتارهای ضداجتماعی و میزان همدلی گرم نوجوانان بود. هافمن (۲۰۰۱) نشان داد که میزان بالای پاسخ‌های همدلانه به‌طور معنادار با رفتارهای جامعه‌پسند و کاهش رفتار پرخاشگرانه و قلدری در کودکان و نوجوانان مرتبط است. در همین راستا پژوهش جولیفی و فارینگتون (۲۰۱۰) نیز که بر روی نوجوانان انگلیسی انجام شد، نشان داد که ارتباط منفی همدلی گرم با قلدری تنها برای نوجوانان پسر بود، اما این الگو در مورد آزمودنی‌های دختر به دست نیامد.

در ایران نیز یافته‌های پژوهش نتایج فرضیه‌ی این پژوهش را تأیید می‌نمایند. در پژوهشی که توسط وزیر و لطفی عظیمی (۱۳۹۰) باهدف شناخت میزان تأثیر آموزش همدلی در کاهش رفتارهای پرخاشگری نشان داد که آموزش همدلی در مدارس، به‌ویژه در سنین جوانی، با فراهم کردن توانایی درک احساس‌های دیگران می‌تواند به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه منجر شود. همچنین صباغ زاده (۱۳۹۰) در پژوهشی باهدف تأثیر آموزش همدلی بر کاهش پرخاشگری در پسران بی‌سرپرست، نشان داد که آزمون t مستقل تفاوتی

میان دو گروه را تأیید نکرد، اما آزمون t وابسته نشانگر تأثیر آموزش همدلی بر پرخاشگری بود.

در تبیین فرضیه فوق می‌توان گفت که همدلی، نوعی توانایی برای تجربه‌ی هیجان‌های دیگران فراهم می‌کند (برینت، ۱۹۸۲) و به فرد امکان می‌دهد خود را با آنچه دیگران درباره‌ی وی احساس یا فکر می‌کنند، هماهنگ سازد، با پیرامون خود ارتباط برقرار و از وارد کردن آسیب به افراد دیگر خودداری کند (بارون-کوهن و ویترایت، ۲۰۰۴)؛ بنابراین این عوامل باعث می‌شود که فرد در ارتباطات خود برخوردی همدلانه را نشان دهد و این خود سبب کاهش پرخاشگری و زورگویی در فرد می‌شود؛ بنابراین بر اساس شواهد فوق‌الذکر به دست آمدن چنین نتیجه‌ای دور از انتظار نیست.

در تبیینی دیگر می‌توان گفت همدلی، یعنی توانایی همدردی و درک نگرانی‌های دیگران، این همان چیزی است که کودکان را نسبت به دیدگاه‌های دیگران حساس می‌کند و آگاهی آن‌ها را از افکار و عقاید دیگران افزایش می‌دهد و کودکی که همدلی را بیاموزد، فهمیده‌تر و دلسوزتر می‌شوند و معمولاً توانایی بیشتری در مهار کردن خشمشان دارند (بوربا، ترجمه‌ی کاوسی، ۱۳۹۰). برنامه‌های آموزش همدلی برافزایش همدلی مؤثر هستند و منجر به پیامدهای مثبت می‌شوند (باترز، ۲۰۱۰). همچنین پاسخ‌دهی همدلانه با نوع دوستی ارتباط مثبت داشته و با رفتارهای ضداجتماعی ارتباط منفی دارد (جان بزرگی و همکاران، ۱۳۹۰). این نشانگر آن است که برنامه‌هایی که باعث رشد احساسات همدلانه‌ی کودکان می‌شوند می‌توانند زورگویی کودکان را کاهش دهند همان‌طور که مطالعات فیشباچ، ۱۹۶۹ و فیشباچ، ۲۰۰۴ (به نقل از مک لم، ترجمه‌ی کیانی و بهرامی، ۱۳۹۰)، این امر را تأیید می‌کند؛ بنابراین ما می‌توانیم با آموزش مهارت‌های همدلی به کودکان زورگو، باعث رشد و تحول احساس همدلی در آن‌ها شویم و این امر سبب تغییر چرخه زورگویی در مراکز آموزشی به چرخه‌ی مهر و محبت خواهد شد.

فرضیه دوم: آموزش همدلی بر کاهش زورگویی کودکان در مرحله‌ی پیگیری (۴۵ روز بعد از قطع آموزش) مؤثر است.

بر اساس داده‌های مربوط به جدول ۷ نتیجه آزمون‌های چند متغیره حاکی از این است که نمرات گروه آزمایش در مرحله پیگیری به‌طور معنی‌داری نسبت به گروه کنترل کاهش پیدا کرده است. به عبارت دیگر نتایج نشان داد آموزش همدلی بر کاهش زورگویی کودکان پس از یک دوره‌ی پیگیری ۴۵ روزه همچنان مؤثر بوده است؛ یعنی آموزش مهارت همدلی در درازمدت بر کاهش زورگویی تأثیر داشته که این یافته با پژوهش‌های پیشین هم‌سو است. از جمله با پژوهش پورسید و همکاران (۱۳۹۱) که باهدف اثربخشی برنامه آموزش مادران در میزان زورگویی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی انجام گرفت، نشان داد نتایج در مرحله پیگیری نیز تفاوت معنی‌داری ($p < 0/001$) را در پس‌آزمون بین گروه آزمایش و کنترل دارد؛ و همچنین در پژوهش دیگر که توسط استکی آزاد و امیری (۱۳۹۱) باهدف بررسی اثربخشی برنامه آموزشی کاهش زورگویی پسران دبستانی انجام شد مطابقت داشت. یافته‌ها نشان داد برنامه‌ی آموزشی کاهش زورگویی مبتنی بر روش «الویوس» باعث کاهش رفتارهای زورگویی و قربانی در گروه آزمایش در مراحل پس از آزمون و پیگیری شده است.

از آنجاکه برنامه‌ای مؤثر است که بتواند اثربخشی خود را در طی زمان به اثبات برساند نتایج این پژوهش نشان داد که کاهش زورگویی کودکان حتی مدت‌ها بعد از ارائه‌ی آموزش‌ها نیز می‌تواند ادامه یابد و در واقع می‌توان گفت این آموزش‌ها تأثیر پایدار و بلندمدتی بر کاهش زورگویی کودکان دارند. البته گفتنی است که ممکن است ثبات اثربخشی به دلایل دیگری مانند سوگیری مربی در نتیجه‌ی آگاهی از موضوع مداخله و یا برعکس به علت بی‌دقتی در پاسخگویی به پرسشنامه باشد؛ و از آنجاکه توانایی درک دیدگاه‌های دیگران با بالا رفتن سن افزایش می‌یابد؛ بنابراین، معمولاً کودکان بزرگ‌تر از همدلی بیشتری نسبت به کودکان کوچک‌تر برخوردارند (بوربا، ترجمه‌ی کاوسی، ۱۳۹۰). ممکن است یکی از دلایل ثبات نتایج رشد سنی و عقلی کودکان در این بازه‌ی زمانی باشد. با توجه به این پژوهش، زورگویی یکی از پدیده‌های مهم و گسترده در مدارس است که از همان اوایل کودکی، کودکان را در نقش‌های مختلف (زورگو، زور پذیر، زورگو/ زور پذیر و تماشاگر) درگیر می‌کند و موجب شکل‌گیری چرخه‌ی خشونت در مدارس می‌شود؛ بنابراین باوجود چرخه‌ی زورگویی نمی‌توان انتظار داشت کودکان دارای عملکرد

مناسب تحصیلی و اجتماعی باشند و یکی از عناصر این چرخه‌ی خشونت کودکان زورگو هستند که از لحاظ دیدن مسائل از زاویه دیگران مهارت ضعیفی دارند و وقایع را صرفاً از دیدگاه خود می‌نگرند و فقط درباره‌ی احساسات خودنگران‌اند و این امر بدان معنا نیست که کودکان زورگو از احساس همدلی بی‌بهره‌اند بلکه به دلایلی این احساس در آنها سرکوب شده است؛ در پایان ذکر این نکته ضروری است که جهت شکستن چرخه زورگویی و خلق چرخه نوع دوستی باید مداخله‌های در محیط‌های گوناگون (خانواده، مدرسه، جامعه) صورت گیرد تا همه‌ی کودکان بتوانند به رشد و شکوفایی برسند؛ پرورش احساسات همدلانه در کودکان یکی از مداخله‌های مهم است.

منابع

- احمدی، محمدرضا. (۱۳۸۵). مبانی روان‌شناختی ارتباط مؤثر والدین با فرزندان در محیط خانواده. *مجله معرفت*، ۱۰۴.
- استکی آزاد، نسیم. و امیری، شعله. (۱۳۹۱). اثربخشی برنامه‌ی آموزشی کاهش زورگویی مبتنی بر روش الویز در پسران. *مجله‌ی روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۸(۳)، ۱۸۳-۱۷۵.
- بازرگان، زهرا. صادقی. ناهید. و لواسانی، غلامعلی. (۱۳۸۲). بررسی وضعیت خشونت کلامی در مدارس راهنمایی شهر تهران: مقایسه نظرات دانش آموزان و معلمان. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، سال سی و سوم، ۱، ۲۸-۱.
- بوربا، میکله. (۱۳۹۰). *پرورش هوش اخلاقی: هفت فضیلت اساسی که برای درست رفتار کردن به فرزندان باید به فرزندان آموخت* (ترجمه‌ی فیروزه کاوسی). تهران: رشد. (سال انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۱).
- پورسید، سید رضا. امیری، شعله. مولوی، حسین، و پورسید، سید مهدی. (۱۳۹۱). اثربخشی برنامه آموزش مادران در میزان زورگویی دانش آموزان پایه پنجم. *مجله‌ی یافته‌های نو در روانشناسی*، ۷(۲۴)، ۱۴۳-۱۳۱.

جان بزرگی، مسعود. نوری، ناهید، و آگاه هریس، مژگان. (۱۳۹۰). آموزش اخلاق، رفتار اجتماعی و قانون پذیری به کودکان (راهنمای عملی). تهران: ارجمند.

رضا پور، میثم. سوری، حمید، و خدا کریم، سهیلا. (۱۳۹۲). روان‌سنجی نسخه‌ی فارسی مقیاس‌های ارتکاب زورگویی و قربانی شدن پرسشنامه‌ی زورگویی الویوس در مدارس راهنمایی. مجله‌ی ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیت‌ها، دوره ۱، ۴، ۲۲۱-۲۱۲.

ریگی، کن. (۱۳۹۱). کودکان و زورگویی: چگونه اولیا و مربیان می‌توانند زورگویی را در مدرسه کاهش دهند؟، ترجمه‌ی فرخنده مفیدی. تهران: انجمن اولیا و مربیان. (سال انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۸).

ریگی، کن. (۱۳۹۱). کودکان و سرکشی. چگونه والدین و مربیان می‌توانند سرکشی کودکان در مدرسه را کاهش دهند؟، ترجمه‌ی مرجان منشی. تهران: آوای نور. (سال انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۸).

صباغ زاده، زینب. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر آموزش همدلی بر کاهش پرخاشگری در پسران بی‌سرپرست. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

کراهه، باربارا. (۱۳۹۰). پرخاشگری از دیدگاه روانشناسی اجتماعی، ترجمه‌ی محمدحسین نظری نژاد. تهران: رشد. (سال انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۱).

کلوروسو، باربارا. (۱۳۹۲). قلدر، توسری‌خور و تماشاچی از پیش‌دبستانی تا دبیرستان، ترجمه‌ی مرجان فرجی. تهران: جوانه رشد. (سال انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۳).

معمدین، مختار، و عبادی، غلامحسین. (۱۳۸۶). نقش باورهای غیرمنطقی و پرخاشگری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره‌ی متوسطه‌ی شهر تبریز. دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۱۴، ۱-۲۴.

مک‌لم، گایل ال. (۱۳۹۰). تنظیم هیجان کودکان، راهنمایی گام‌به‌گام برای والدین، معلمان، مشاوران و روان‌شناسان، ترجمه‌ی احمدرضا کیانی و دکتر فاطمه بهرامی. تهران: ارجمند (سال انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۷).

وزیری، شهرام، و لطفی عظیمی، افسانه. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش همدلی در کاهش پرخاشگری نوجوانان. فصلنامه روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)، ۱۶۷، ۱۷۶-۳۰. الیوت، مایکل. (۱۳۸۲). قلدری، ترجمه‌ی محمود مزینانی. تهران: پیدایش. (سال انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۸).

هراتیان، عباسعلی، و احمدی، محمدرضا. (۱۳۹۱). رابطه‌ی حرمت خود بر همدلی نوجوانان. مجله‌ی روان‌شناسی و دین، سال پنجم، ۱، ۱۶۴-۱۳۳.

- Baron-cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism and normal sex differences. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 34 (2), 163-175.
- Borba, M. (2001). *Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach children to do the right thing*. USA: Jossey- Bass.
- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Butters, R. (2010). *A meta-analysis of empathy thaining programs for client population: A dissertation submitted to the faculty of the university of Utahin parfil ful fillment of therequiremntts of the degree of doctor philosophy*, www. ProQuest. Com.
- Cutierrez, S. M. Escarti C. A. & Pascual, C. (2011). Relationships among empathy, prosocial behavior, aggressiveness, self-efficacy and pupils' personal and social responsibility. *Psicothema*, 23 (1), 9-13.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). *Prosocial development*. In W. Damon & N. Eisenberg, *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 701-778). New York: Wiley.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Feshbach, N. D. (1978). *Studies of empathic behavior in children, progress in experimental psychology research*. New York: Academic Press.
- Fleming, M. & Towey, K. (Eds). (2002, May). Educational forum on adolescent health youth bulling. *Chicago American Medical Association*. Copies are available at [www.ama-assn.org/ go/ adolescent health](http://www.ama-assn.org/go/adolescent%20health).
- Hoffman, M. L. (2001). Toward a comprehensive empathy-based theory of prosocial moral development. In A Bohart & D. Stipek (eds.), *constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society* (61-86): Washington, Dc: American Psychological Association.

- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 9*(3), 441-476.
- Jolliffe, D., Farrington, D. (2010). Is Low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence, 1*-13, www. Elsevier. Com.
- Junger- Tas, J. & Van Kesteren, J. (1999). *Bullying and delinquency in a Dutch school population*. The Hague, The Netherlands: Kugler.
- Lovett, B. T. & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review, 27* (1), 1-13.
- Mahlerwein, R. (2010). *Charactristics of those who bully and those bullied in three Arizona urban middle schools*. A Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Education.
- Nansel, T. R. Overpeek, M. Pilla, R. S. Ruam, W. J. Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association, 285*, 2094-2100.
- Orpinas, P. & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Roberts, W. & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness and prosocial behavior. *Child Development, 67*, 449-470.
- Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Journal of Children and Youth Services Review, 34*(7), 1325-1330.
- Simon, C. H. & James, M. E. (1999). Appraisal and coping strategy use in victim of school bullying. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 83-84.
- Stewart, A. (2012). *An examination of bullying from the perspective of public and private high school children*. A Dissertation Presented in partial fulfillment of the Requirements for the Degree doctor of philosophy.
- Strayer, J. & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five year-olds. *Social Development, 13* (1), 1-13.