

Structural Equation Model of bystander's behavior of bullying in school based on moral disengagement and moral sensitivity with the mediation role empathy

Hossein Souri*

Assistant Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran Iran. (corresponding Author)

Parvin Kadivar

Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Hadi Keramati

Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.

**Hamidreza
Hasanabadi**

Associate Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Abstract


The purpose of this study is to designing the Structural Equation Model of bystander's behavior of bullying in school based on moral disengagement and moral sensitivity with the mediation role of empathy. The research design is descriptive of correlation with the model of structural equations. The target population of this study was male and female secondary school students in Lorestan province in the year of 2018-2019. The total of 617 students were selected through cluster sampling from four cities of Khorramabad, Boroujerd, Poldakhtar and Kuhdasht. Participants responded to the scale of Mechanisms of Moral Disengagement Scale (MMDS), Ethical Sensitivity Scale, Participant Role Scales and Self-Importance of Basic Empathy Scale (BES). The results showed that the research model with the research data was good fitness and acceptable. Research data were analyzed using AMOS 24 software. The results of structural equation modeling shows that moral disengagement and moral sensitivity associated with bystander's behavior. In other words, those who have high moral disengagement and low moral sensitivity behave more harmfully. In addition, the results indicate that empathy have a mediator role in relation between bystander's behavior of bullying in school, moral disengagement and moral sensitivity. In total, seems that empathy can serve as a mediator or mechanism in the relationship between moral disengagement, moral sensitivity, and bystander's behavior of during bullying, resulting in more positive outcomes and fewer negative outcomes for individuals.


Keywords: bystander's behavior, moral disengagement, moral sensitivity, empathy, bullying


* Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran Iran. : Hsoori59@yahoo.com (hossein.souri@pnu.ac.ir)


How to Cite: xxxxxxx

مدل معادلات ساختاری رفتار شاهدان قلدری در مدارس بر اساس عدم درگیری و حساسیت اخلاقی با نقش واسطه‌ای همدلی^۱

حسین سوری*  استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران ایران.

پروین کدیور  استاد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

هادی کرامتی  استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

حمیدرضا حسن آبادی  دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین رفتار شاهدان قلدری بر اساس عدم درگیری اخلاقی و حساسیت اخلاقی با نقش واسطه‌ای همدلی انجام گرفت. طرح پژوهش توصیفی از نوع همبستگی با مدل معادله‌های ساختاری است. جامعه موردنظر دانش‌آموزان پسر و دختر متوسطه دوم استان لرستان در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بود. نمونه پژوهش حاضر شامل ۶۱۷ دانش‌آموز بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از چهار شهرستان خرم‌آباد، بروجرد، پل‌دختر و کوهدشت انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان به مقیاس‌های مکانیسم‌های عدم درگیری اخلاقی (بندورا و همکاران، ۱۹۹۶)، حساسیت اخلاقی (ناروانز و اندیکات، ۲۰۰۹)، نقش شرکت‌کنندگان (رفتار شاهدان) (سالمیوالی و همکاران، ۱۹۹۶) و پرسشنامه همدلی اساسی (جولایف و فرینگتون، ۲۰۰۶) پاسخ دادند. نتایج نشان داد که مدل مفهومی پژوهش با داده‌های پژوهش برازش مطلوب و قابل‌قبولی دارد. داده‌های پژوهش با نرم‌افزار آموس ۲۴ (AMOS) تحلیل شد. یافته‌های حاصل از مدل معادلات ساختاری نشان می‌دهد که عدم درگیری اخلاقی و حساسیت اخلاقی با رفتار شاهدان در قلدری رابطه دارد. به عبارتی دیگر، کسانی که عدم درگیری اخلاقی بالا و حساسیت اخلاقی پایین دارند به صورت نامطلوب‌تری رفتار می‌کنند. همچنین نتایج تحلیل نشان می‌دهد که همدلی در ارتباط بین رفتارهای شاهدان قلدری در مدارس و عدم درگیری اخلاقی و حساسیت اخلاقی نقش واسطه‌ای دارند. در مجموع به نظر می‌رسد که همدلی می‌تواند به‌عنوان واسطه یا مکانیسمی در رابطه بین عدم درگیری اخلاقی، حساسیت

اخلاقی و رفتار شاهدان در هنگام قلدری منجر به پیامدهای مثبت بیشتر و پیامدهای منفی کمتر برای افراد شود.

کلیدواژه‌ها: رفتار شاهدان، عدم درگیری اخلاقی، حساسیت اخلاقی، همدلی، قلدری.

مقدمه

قلدری^۱ در مدارس به عنوان شکلی از پرخاشگری فیزیکی، کلامی و یا سوءاستفاده‌های اجتماعی توسط زورگو که قدرت بیشتری نسبت به قربانی دارد، در نظر گرفته می‌شود (گلادن و همکاران^۲؛ ۲۰۱۴؛ کویلند^۳ و همکاران، ۲۰۱۴؛ جیمرسون، سویر و اسپلیگ^۴؛ ۲۰۱۰؛ کول، کورنل و شیرز^۵؛ ۲۰۰۶). قلدری پدیده رفتاری است که در سال‌های اخیر توجه بسیاری از معلمین (مریان) و سیاست‌گذاران در نقاط مختلف جهان را به خود جلب کرده است (اسمیت، نیکا و پاپاسیدری^۶؛ ۲۰۰۴). این پدیده به صورت خشونت‌بار و به سرعت در جهان در حال رشد است (اولیویرا^۷ و همکاران، ۲۰۱۸). در حقیقت، حدود ۸۵ درصد از قلدری‌ها در حضور شاهدان اتفاق می‌افتد (پیپلر و کاریگ^۸؛ ۱۹۹۵). قلدری در مدارس یکی از نگرانی‌های مهم است، در حالی که دانش در مورد ماهیت، میزان و اثرات قلدری در مدارس در حال رشد است، حوزه‌های پیچیده‌ای در یافته‌های تحقیقاتی باقی مانده است (ماندر و کرافتر^۹؛ ۲۰۱۸)؛ بنابراین قلدری یک فرآیند اجتماعی است و در اکثر موقعیت‌های قلدری در مدرسه، دیگر دانش‌آموزان که به طور مستقیم به عنوان قلدر یا قربانی درگیر نیستند، به عنوان شاهد در زمان قلدری حضور دارند. در حقیقت، زمانی که قلدری در مدرسه اتفاق می‌افتد، اکثر دانش‌آموزان نه تنها از آن آگاهی دارند، بلکه حضور دارند و قلدری را مشاهده می‌کنند (کاریگ، پیپلر و اتلس^{۱۰}؛ ۲۰۰۰). دیسمیت^{۱۱} و همکاران (۲۰۱۸) معتقدند شاهدان قلدری می‌توانند رفتار مثبت نشان دهند (دفاع از قربانی) و یا رفتار منفی از خود نشان دهند (منفعل بمانند یا به قلدر ملحق شوند). به طور خلاصه دانش‌آموزانی که در معرض مشاهده رفتار قلدری قرار می‌گیرند می‌توانند طیفی از رفتارها را از خود نشان دهند و نقش‌های متفاوتی بگیرند: اول دستیاران^{۱۲}

^۱bullying

^۲Gladden

^۳Copeland

^۴Jimerson, Swearer & Espelage

^۵Cole, Cornell & Sheras

^۶Smith, Nika & Papisideri

^۷Oliveira

^۸Pepler & Craig

^۹Maunder & Crafter

^{۱۰}Craig, Pepler & Atlas

^{۱۱}DeSmet

^{۱۲}assistant of the bully

که از رفتار قلدری حمایت می‌کنند، با قلدر شروع به اذیت کردن قربانی می‌کنند. دوم تقویت‌کننده، تقویت‌کننده‌ها با خنده و تشویق از قلدر حمایت می‌کنند و باعث تحریک وی می‌شوند. سوم بیگانه‌ها^۲ (خنثی)، در موضوع قلدری درگیر نمی‌شوند و هیچ‌گونه اقدامی را انجام نمی‌دهند، این افراد به صورت منفعل عمل می‌کنند. در نهایت چهارم، مدافعان قربانی^۳ این افراد سعی می‌کنند با استفاده از تعامل مستقیم با قلدرها و یا اقدامات دیگری مانند دلداری دادن و همدردی با قربانی و یا دادن اطلاعات به معلمان یا والدین شرایط قلدری را متوقف کنند (سالمیوالی، ۱۹۹۹).

متغیرهای متفاوتی می‌توانند شاهدان قلدری را تحت تأثیر قرار دهند، از جمله این متغیرها عدم درگیری اخلاقی و حساسیت اخلاقی می‌باشد. در مواجهه شدن با محرک‌های موقعیتی برای رفتار کردن به روش‌های غیرانسانی، انسان‌ها می‌توانند به گونه‌های متفاوت رفتار نمایند. بندورا^۴ نخستین بار اصطلاح عدم درگیری اخلاقی^۶ را به عنوان جنبه‌ای از نظریه شناختی اجتماعی مطرح کرد (بندورا و همکاران، ۱۹۹۶)، بندورا (۲۰۰۲) معتقد است که عدم درگیری اخلاقی یا بی‌اثرسازی گزینشی^۷ یک فرایند خودتنظیمی فردی است. از آنجا که افراد قادر به رفتار متناقض در موقعیت‌های مختلف هستند، آن‌ها همچنین قابلیت انتخاب و تصمیم‌گیری در مورد آنچه در برخی زمینه‌ها قابل قبول است، اما برای دیگران قابل قبول نیست را دارند (زیلدمن^۸، ۲۰۱۴). این یک فرآیند خودتنظیمی است که به افراد کمک می‌کند وقتی رفتاری انجام می‌شود و تنشی ایجاد می‌کند (مانند قلدری نسبت به دیگران) که با استانداردهای اخلاقی شخصی و هنجارهای اخلاقی هماهنگی ندارد، تنش را کاهش دهد (وانگ^۹ و همکاران، ۲۰۱۷a؛ وانگ و همکاران، ۲۰۱۷b). به طور خلاصه عدم درگیری اخلاقی به فرآیندی اطلاق می‌شود که با تغییر در درک و فهم اخلاقی خود از اعمال غیر اخلاقی، این اقدامات را توجیه می‌کند (حیات، ۲۰۱۷).

۱ reinforcer of the bully

۲ outsider

۳ defender of the victim

۴ Salmivalli

۵ Bandura

۶ moral disengagement

۷ selective deactivation

۸ Zeldman

۹ Wang

۱ Hyatt

نتایج پژوهش لئو و باسی^۱ (۲۰۱۹) نشان داد که مفهوم عدم درگیری اخلاقی بسترسازی شده^۲ با خودکارآمدی پرخاشگرانه و سازنده بالا مرتبط است و این فراتر از عدم درگیری اخلاقی است. سطوح بالاتر عدم درگیری اخلاقی بسترسازی شده با دفاع از خودکارآمدی پرخاشگرانه بیشتر مرتبط است درحالی که عدم درگیری اخلاقی بسترسازی شده پایین تر، با دفاع از خودکارآمدی اجتماعی بیشتر مرتبط است. این نتایج خواستار تمرکز بیشتر بر عوامل زمینه‌ای به هنگام بررسی اخلاق فضای مجازی و نیاز به تمایز بین شکل‌های طرفدار اجتماعی و پرخاشگرانه از دفاع است (لئو و باسی، ۲۰۱۹). یافته‌های پژوهش (فراسبرگ، تورنبرگ و ساموئلسون^۳، ۲۰۱۴) نشان می‌دهند که واکنش‌های شاهدان می‌تواند با عدم درگیری اخلاقی از جمله عدم تعهد اخلاقی برای مداخله در صورتی که قربانی به‌عنوان یک غیر دوست تعریف شود، حفاظت از دوستی با فرد قلدر و مقصر دانستن قربانی، مرتبط باشند.

متغیر دیگری که رفتار شاهدان قلدری را تحت تأثیر قرار می‌دهد حساسیت اخلاقی است (تورنبرگ و جانگرت^۴، ۲۰۱۳). حساسیت اخلاقی، به‌عنوان یک مفهوم شامل اعمال، نیت، عواطف و ادراکات پیچیده است که به علت داشتن ابعاد گوناگون نمی‌توان تعریف جامع و فراگیر برای آن ارائه داد (ویور^۵، ۲۰۰۷). در واقع حساسیت اخلاقی به شناخت گسترده‌تر از مسائل اخلاقی اشاره دارد، توانایی افراد برای در نظر گرفتن و تشخیص طیف وسیعی از مسائل اخلاقی را شامل می‌شود (رینالد و میلر^۶، ۲۰۱۵). بر اساس تعریف اخلاق در نظریه قلمروی شناختی- اجتماعی، تورنبرگ و جانگرت (۲۰۱۳) مفهوم حساسیت اخلاقی را برای اشاره به آمادگی افراد در موقعیت‌های اخلاقی ساده برای تشخیص خطاهای اخلاقی و پیامدهای آسیب رساندن نسبت به دیگران، حساسیت مربوط به برانگیختن هیجانات اخلاقی مانند همدلی، همدردی یا گناه را به کار بردند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اکثر کودکان و نوجوانان قلدری را به‌وسیله پیامدهای آسیب‌رسان آن به‌عنوان رخدادی نادرست درک می‌کنند، با این وجود افرادی هستند که

^۱Luo & Bussey

^۲contextualized moral disengagement

^۳Samuelsson

^۴Thornberg & Jungert

^۵Weaver

^۶Reynolds & Miller

این ادراک را ندارند (پرین^۱ و همکاران، ۲۰۱۲) و این نشان‌دهنده تفاوت‌های فردی در حساسیت اخلاقی است (تورنبرگ و جانگرت، ۲۰۱۳). به‌منظور فهم رفتار شاهدان پژوهشگران اغلب تفاوت‌های جنسیتی را بررسی می‌کنند، به‌طورکلی پژوهشگران دریافته‌اند که پسران و دختران به یک اندازه در قلدری مداخله نمی‌کنند، تغییراتی در فراوانی و نوع مداخله دانش‌آموزان به‌عنوان یک فرآیند در مدرسه وجود دارد (جنکینز، فردیک و نیکرسون، ۲۰۱۸).

نیاز به شناسایی تعدیل‌کننده‌ها و واسطه‌گرهای بین رفتار شاهدان و عدم درگیری اخلاقی و حساسیت اخلاقی برای شناسایی ماهیت چند متغیره بودن مرتبط با انسان مهم است. در رابطه بین عدم درگیری اخلاقی و رفتار شاهدان و حساسیت اخلاقی در هنگام قلدری متغیرهای زیادی از جمله خودکارآمدی (تورنبرگ و جانگرت، ۲۰۱۳)، کمال‌گرایی اخلاقی^۳ و فضائل^۴ (استوئر و یانگ^۵؛ ۲۰۱۶) می‌تواند به‌عنوان واسطه عمل کنند. در تحقیقات گذشته همدلی^۶ (زلیدمن، ۲۰۱۴؛ اوروین، بیکر و وندبوش، ۲۰۱۸؛ اوروین، وندبوش و بیکر، ۲۰۱۷) به‌عنوان یک متغیر مهم نام برده شده است؛ بنابراین با توجه به پژوهش‌های انجام گرفته همدلی به‌عنوان متغیر واسطه‌ای انتخاب شد.

همدلی نیروی برانگیزاننده رفتارهای اجتماعی است که انسجام گروهی را در پی دارد (ریف، کتلا و وایفرینک^۷؛ ۲۰۱۰). همدلی این امکان را فراهم می‌آورد تا احساسات دیگران را درک و رفتار آن‌ها را پیش‌بینی کرده و آنچه در متن احساسات آن‌ها وجود دارد تجربه کنیم، همچنین همدلی در احساس و ادراکی که افراد در احساسات بیرونی دارند بروز پیدا می‌کند (چنگ^۸ و همکاران، ۲۰۱۰). به اشتراک گذاشتن احساسات و عواطف، ویژگی اصلی مفهوم همدلی است (ایبانز^۹ و همکاران، ۲۰۱۳). در همدلی احساسات شخص دیگری به‌صورت انتزاعی و جانشینی تجربه می‌شود که ممکن است

^۱ Perren

^۲ Jenkins, Fredrick & Nickerson

^۳ moral perfectionism

^۴ virtues

^۵ Stoeber & Yang

^۶ empathy

^۷ Ouvrein, Backer & Vandebosch

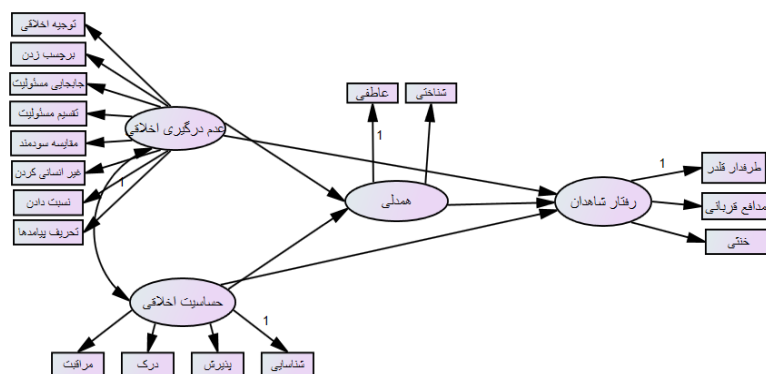
^۸ Rieffe, Ketelaar & Wiefferink

^۹ Cheng

^{۱۰} Ibanez

منجر به تجربه چیزی مشابه در گذشته باشد، در نتیجه همدلی مربوط به احساسات شخص دیگری است (آلبیرو^۱ و همکاران، ۲۰۰۹). ون لیزا، هاووک و میوس^۲ (۲۰۱۷) معتقدند که عوامل مختلفی همدلی شناختی افراد را تحت تأثیر قرار می دهد. یکی از مهم ترین این عوامل هیجان ها و احساس های مثبت و منفی است. به طوری که این فرایند می تواند عملکرد اجتماعی و ارتباطی کودکان و نوجوانان را نیز دچار دگرگونی کند. پژوهش ها نشان داده است که همدلی بالا ممکن است باعث احساس گناه به شود، به همین دلیل افرادی که دارای همدلی پایین تری هستند، به منظور توجه رفتار منفی خود نیاز به عدم درگیری اخلاقی بیشتری دارند (وایت تیکر و کوالسکی^۳، ۲۰۱۵؛ و اوروین، وندبوش و بیکر، ۲۰۱۷). همچنین در پژوهش اوروین، بیکر و وندبوش (۲۰۱۸) نشان داده شد که همدلی می تواند به عنوان سپر پرخاشگری عمل کند؛ بنابراین برای اهداف مطالعه حاضر و بر اساس پژوهش های که قبلاً ذکر شد (زیلدمن، ۲۰۱۴؛ اوروین، بیکر و وندبوش، ۲۰۱۸؛ اوروین، وندبوش و بیکر، ۲۰۱۷؛ وایت تیکر و کوالسکی، ۲۰۱۵) فرض می شود عدم درگیری اخلاقی به صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق همدلی بر رفتار شاهدان تأثیر دارد، همچنین حساسیت اخلاقی به صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق همدلی بر رفتار شاهدان تأثیر دارد (مطابق با مدل زیر).

شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش حاضر



^۱ Albiero

^۲ Van Lissa

^۳ Whittaker & Kowalski

پیشینه پژوهش

یافته‌ها پژوهش (فراسرگ، تورنبرگ و ساموئلسون، ۲۰۱۴) همچنین نشان می‌دهند که واکنش‌هایی شاهدان می‌تواند با عدم درگیری اخلاقی از جمله عدم تعهد اخلاقی برای مداخله در صورتی که قربانی به عنوان یک غیر دوست تعریف شود، حفاظت از دوستی با فرد قلدر، و مقصر دانستن قربانی، مرتبط باشند.

حضور سایر شاهدان در ارتباط بین تمایل به دفاع از قربانی شاهد و عدم درگیری اخلاقی می‌تواند به عنوان واسطه عمل کند (سانگ و اوه، ۲۰۱۸). پژوهش بر روی رفتار شاهدان در هنگام قلدری نشان داده است که رفتار دفاع از قربانی بیش از هر چیز با همدلی، نگرش ضد قلدری، نگرش‌های طرفدار قربانی، حس عدالت اجتماعی، عدم درگیری اخلاقی پایین، احساس مسئولیت بالا، موقعیت اجتماعی بالا، دوستی با قربانی، فشار همسالان برای کمک ارتباط دارد (بل‌مور^۲ و همکاران، ۲۰۱۲، کاپادوسیا^۳ و همکاران، ۲۰۱۲؛ تورنبرگ و همکاران، ۲۰۱۲ و پوزولی، آنگ و گینی^۴، ۲۰۱۲). مطالعه اوبرمان^۵ (۲۰۱۱) نشان داد که درگیری فعال و منفعل شاهدان در قلدری به افزایش سطوح عدم درگیری اخلاقی مرتبط است، یعنی شاهدانی که درگیری فعال در قلدری نشان دادند سطوح بالای عدم درگیری اخلاقی داشتند و شاهدانی که درگیری منفعلانه نشان دادند عدم درگیری اخلاقی پایین‌تری داشتند.

برخی مطالعات تجربی دریافته‌اند که عدم درگیری اخلاقی در ارتباط بین بعضی عوامل (مثل حساسیت اخلاقی و همدلی) و رفتار جامعه‌پسند و دفاع از قربانی به عنوان واسطه عمل می‌کند (پاسیلو^۶ و همکاران، ۲۰۱۳، تورنبرگ و جانگرت، ۲۰۱۳). تورنبرگ و جانگرت (۲۰۱۳) در پژوهش خود دریافتند که حساسیت اخلاقی با رفتارهای طرفدار قلدری رابطه منفی دارد، و با رفتارهای خنثی شاهدان و رفتار دفاع از قربانی رابطه مثبت داشت. این در حالی بود که عدم درگیری اخلاقی با رفتارهای طرفدار قلدری رابطه مثبت دارد و با رفتارهای خنثی و رفتار دفاع از قربانی رابطه منفی داشت (تورنبرگ و جانگرت،

^۱ Song & Oh

^۲ Bellmore

^۳ Cappadocia

^۴ Pozzoli, Ang & Gini

^۵ Obermann

^۶ Paciello

۲۰۱۳). سزابو، نیمیت و کاری^۱(۲۰۱۳) در پژوهشی نشان دادند که نمرات بالاتر حساسیت اخلاقی در اختلال وسواسی جبری در مقایسه با کنترل‌های سلامتی در این بیماران به عنوان پیامدهای اعمال وجود دارد. نتایج پژوهش فولر، زیدلر و سادلر^۲(۲۰۰۹) نشان می‌دهد که تحول حساسیت اخلاقی می‌تواند از طریق تجربیات یادگیری علمی که در موضوع مسائل اجتماعی-علمی قرار دارد، ارتقا یابد.

روش

جامعه آماری، نمونه: جامعه موردنظر در این پژوهش دانش‌آموزان پسر و دختر متوسطه دوم استان لرستان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. انتخاب نمونه در این پژوهش بر اساس پارامترهای متغیرهای پژوهش (با توجه به مولر^۳، ۱۹۹۶) بود، با توجه به ۴۶ پارامتر موجود در بین متغیرهای این پژوهش پژوهشگر ۱۰ برابر پارامترها را به عنوان نمونه انتخاب نمود، در این صورت نیز به تعداد ۴۶۰ نمونه نیاز داریم که پژوهشگر برای کفایت بهتر نمونه‌گیری و همچنین ریزش شرکت‌کنندگان تعداد ۶۴۰ نمونه انتخاب شدند. از مجموع ۶۴۰ دانش‌آموزی که پرسشنامه‌ها را پر کردند، ۲۳ دانش‌آموز به دلیل تکمیل نکردن پرسشنامه، یا مخدوش کردن و انتخاب یک گزینه از بین گزینه‌ها برای همه سؤالات پرسشنامه‌ها از نمونه‌ها حذف گردیدند؛ بنابراین نمونه پژوهش حاضر شامل ۶۱۷ دانش‌آموز است که ۳۰۳ پسر و ۳۱۴ دختر که از این نمونه‌ها ۱۹۶ دانش‌آموز سال اول، ۲۱۴ دانش‌آموز سال دوم و ۲۰۷ دانش‌آموز سال سوم شرکت داشتند.

روش انتخاب نمونه‌ها در این پژوهش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای است. انتخاب نمونه‌ها به این صورت بود که ابتدا از بین ده شهرستان استان لرستان چهار شهرستان بروجرد، خرم‌آباد، پلدختر و کوهدشت با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. در مرحله بعد از بین دبیرستان‌های این شهرستان‌ها ۶ دبیرستان انتخاب و در مرحله بعد از بین کلاس‌های این دبیرستان‌ها نمونه‌ها به صورت تصادفی انتخاب شدند. بعد از انتخاب شهرستان‌ها از بین دبیرستان‌ها چند دبیرستان به صورت تصادفی ساده انتخاب گردید. روش انتخاب نمونه‌ها به این صورت بود که بعد از کسب مجوز از آموزش و پرورش منطقه، پژوهشگر در مدارس که به صورت تصادفی ساده انتخاب

^۱Szabó, Németh & Kéri

^۲Fowler, Zeidler & Sadler

^۳Mueller

می‌شدند حضور پیدا کرده و بعد از حضور در کلاس‌های به توضیح در مورد پژوهش و پرسشنامه‌ها مبادرت می‌ورزید، بعد از آن پرسشنامه‌ها در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفته و زمان لازم برای پاسخگویی به پرسشنامه‌ها در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گرفت.

ابزار پژوهش: مقیاس مکانیسم‌های عدم درگیری اخلاقی؛ مقیاس مکانیسم‌های عدم درگیری اخلاقی (MMDS) (بندورا و همکاران، ۱۹۹۶). این مقیاس تمایل فرد به استفاده از مکانیسم‌های شناختی که خود جریمه کردن را رها کرده و استفاده از رفتارهای خشن و خشونت‌آمیز را توجیه می‌کند، ارزیابی می‌کند (بندورا، ۱۹۹۹). این مقیاس شامل ۳۲ سؤال است که هشت مؤلفه مکانیسم عدم درگیری اخلاقی را ارزیابی می‌کنند. به سؤالات در یک مقیاس لیکرت سه‌درجه‌ای (۱= موافقم ۲= نه موافق و نه مخالفم ۳= مخالفم) پاسخ داده می‌شود. نمره‌گذاری سؤالات به مستقیم است، در مقیاس سؤالی با نمره‌گذاری معکوس وجود ندارد. دامنه تغییرات نمره مقیاس از ۹۶ تا ۳۲ است. در پژوهش بندورا و همکاران (۱۹۹۶) تحلیل عاملی با استفاده از مؤلفه اصلی با چرخش متعامد واریمکس هیچ‌یک از مؤلفه‌ها برازش نگردیده است؛ بنابراین پاسخ‌ها را به‌عنوان یک عامل، عدم درگیری اخلاقی در نظر گرفته‌اند. بندورا (۲۰۰۱) در تحقیق دیگری ضریب همسانی درونی این مقیاس را ۰/۸۶ به دست آورد، ضریب همسانی درونی با استفاده از آلفای کرونباخ در مطالعات مختلف، کریاکیدیس^۲ (۲۰۰۸) ۰/۸۷، هاردی، بین و السون^۳ (۲۰۱۵) ۰/۹۵، تورنر^۴ (۲۰۰۸) ۰/۹۲، پلتون^۵ و همکاران (۲۰۰۴) ۰/۶۹ و در تحقیق زیلدمن (۲۰۱۴) نیز ۰/۸۸ گزارش داد. این مقیاس توسط سوری و همکاران (۱۳۹۸) ترجمه و اعتبار و روایی آن مورد سنجش قرار گرفت. در نسخه فارسی نیز مانند نسخه اصلی آن تحلیل عاملی مؤلفه اصلی با چرخش متعامد واریمکس یک عامل را نشان داد. در پژوهش سوری و همکاران (۱۳۹۸) آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد.

مقیاس حساسیت اخلاقی؟ مقیاس حساسیت اخلاقی (ESSQ) نارواتر و اندیکات^۱ (۲۰۰۹). مقیاس حساسیت اخلاقی از عملیاتی‌سازی نظریه حساسیت اخلاقی نارواتر (۲۰۰۱)

^۱ Mechanisms of moral disengagement scale (MMDS)

^۲ Kiriakidis

^۳ Hardy, Bean & Olsen

^۴ Turner

^۵ Pelton

^۶ ethical sensitivity scale questionnaire

اقتباس شده است. این پرسشنامه شامل ۲۸ آیتم است که در مقیاس لیکرتی از یک (کاملاً مخالفم) تا پنج (کاملاً موافقم) درجه‌بندی شده است (نارواژ و اندیکات، ۲۰۰۹). نمره‌گذاری آیتم‌ها به صورت مستقیم است و نمره معکوس وجود ندارد. دامنه تغییرات نمرات این مقیاس از ۸۰ تا ۱۶ است. آیتم‌های مقیاس برای افرادی که از زمینه و فرهنگ‌های مختلف هستند، طراحی شده‌اند؛ بنابراین با استفاده از این مقیاس می‌توان در یک جامعه چند فرهنگی پژوهش انجام داد. این اظهارات (آیتم‌ها)، مسائل و ارزش‌هایی را که پاسخ‌دهنده به لحاظ شخصی اهمیت می‌دهد، توصیف می‌کند. در تحقیقی که در داخل کشور انجام شد (خلیلی و ابراهیمی، ۱۳۹۴)، نتایج نشان داد که مقیاس حساسیت اخلاقی با چهار بعد ویژگی‌های روان‌سنجی بهتری دارد؛ بنابراین، در این تحقیق، از مقیاس چهاربعدهی حساسیت اخلاقی استفاده می‌شود که شامل ۱۶ سؤال در چهار بعد مراقبت از راه ارتباط با دیگران، پذیرفتن دیدگاه‌های دیگران، درک مسائل اخلاقی و شناسایی عواقب انتخاب و عمل است. در پژوهش خلیلی و ابراهیمی (۱۳۹۴) پایایی این ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای این چهار بعد ۰/۶۰ تا ۰/۷۵ به دست آمده است. آلفای کرونباخ در پژوهش‌های دیگر از جمله کاسیستو، تیری و ریسانن^۲ (۲۰۱۲) برای خرده مقیاس‌ها ۰/۵۶ تا ۰/۷۴، غلامی و تیری (۲۰۱۲) از ۰/۴۵ تا ۰/۶۹ و تانگسویاسی، سوجیوا و لاوتانگ^۳ (۲۰۱۵) کل پرسشنامه به عنوان یک عامل در نظر گرفته شد و پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر ضریب همسانی درونی با استفاده از آلفای کرونباخ برای مقیاس حساسیت اخلاقی ۰/۷۲ به دست آمد.

مقیاس نقش شرکت‌کنندگان؛^۴ مقیاس نقش شرکت‌کنندگان (رفتار شاهدان) (PRS) (سالمیوالی و همکاران، ۱۹۹۶). بر طبق نظر سالمیوالی و همکاران (۱۹۹۶) این مقیاس به بررسی رفتار در وضعیت‌های تهدیدکننده که از نقش‌ها به دست می‌آید (هم خود گزارشی و هم از طریق ارزیابی)، می‌پردازد. این مقیاس شامل ۴۸ سؤال است که پنج خرده مقیاس تمایلات قلدر، نقش تقویت‌کننده قلدری، دستیار قلدر، مدافع قربانی و خنثی را اندازه‌گیری می‌کند. به آیتم‌ها در یک مقیاس لیکرت سه‌درجه‌ای (صفر= هرگز = ۱ گاهی

^۱Endicott

^۲Kuusisto Tirri & Rissanen

^۳Tongsuebsai, Sujiva & Lawthong

^۴participant role scales

اوقات ۲=اغلب) پاسخ داده می‌شود. در این مقیاس نمره گذاری سؤالات به صورت مستقیم است، سؤالی با نمره گذاری معکوس وجود ندارد. دامنه تغییرات نمره مقیاس از ۹۶ تا صفر است. در تحقیق سالمیوالی و همکاران (۱۹۹۶) همسانی درونی با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های دستیار قلدر ۰/۸۱، تقویت‌کننده قلدری ۰/۹۱، خنثی ۰/۸۹ و مدافع قربانی ۰/۹۳ گزارش کردند. همسانی درونی در پژوهش‌های دیگر، ساتون و اسمیت^۱ (۱۹۹۹) برای خرده مقیاس‌های دستیار قلدر ۰/۶۷، تقویت‌کننده قلدری ۰/۸۸، خنثی ۰/۵۵ و مدافع قربانی ۰/۸۰ و کامودکا و گاسینس^۲ (۲۰۰۵) مدافع قربانی ۰/۷۹ تا ۰/۹۳، خنثی ۰/۸۸ تا ۰/۹۳، تقویت‌کننده ۰/۹۰ تا ۰/۹۱ و برای دستیار قلدر ۰/۸۱ تا ۰/۹۵ گزارش دادند. تورنبرگ و جانگرت (۲۰۱۳) ضریب همسانی درونی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ را ۰/۸۲ به دست آوردند. در این پژوهش چون هدف سنجش رفتار شاهدان در هنگام قلدری است از خرده مقیاس قلدری در این پرسشنامه استفاده نمی‌شود، بنابراین از ۳۸ سؤال باقی مانده برای سنجش چهار خرده مقیاس نقش شرکت‌کنندگان (نقش شاهدان) استفاده شد. در این تحقیق همسانی درونی با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های دستیار قلدر ۰/۷۵، تقویت‌کننده قلدری ۰/۶۹، خنثی ۰/۶۹ و مدافع قربانی ۰/۸۳ و برای کل مقیاس ۰/۷۲ به دست آمد.

پرسشنامه همدملی اساسی^۳: پرسشنامه همدملی اساسی توسط جولایف و فارینگتون^۴ در سال ۲۰۰۶ تهیه شده است. این پرسشنامه بهره همدملی آزمودنی‌ها را به صورت خودگزارشی می‌سنجد و دارای ۲۰ گویه است. گویه‌ها بر اساس مقیاس درجه‌ای لیکرت از یک (کاملاً مخالفم) تا پنج (کاملاً موافقم) درجه‌بندی شده است. در این پرسشنامه نمره معکوس وجود دارد. نمره گذاری گویه‌های ۱، ۶، ۷، ۸، ۱۳، ۱۸، ۱۹ و ۲۰ به صورت معکوس انجام می‌شود. این پرسشنامه دارای دو خرده‌مقیاس عاطفی - هیجانی^۵ و شناختی^۶ است. خرده مقیاس عاطفی دارای ۱۱ سؤال و شناختی دارای ۹ سؤال است (آلبیرو و همکاران، ۲۰۰۹). دامنه تغییرات نمره‌های مقیاس از ۹۰ تا ۱۸ متغیر است.

^۱ Sutton & Smith

^۲ Camodeca & Goossens

^۳ Basic empathy scale (BES)

^۴ Sekol & Farrington

^۵ affective empathy subscale

^۶ cognitive empathy subscale

آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش‌های مختلف از جمله جولایف و فرینگتون (۲۰۰۶) برای خرده مقیاس شناختی ۰/۷۹ و برای عاطفی ۰/۸۵، آلپیرو و همکاران (۲۰۰۹) برای کل پرسشنامه ۰/۸۷ و برای عاطفی ۰/۸۶، شناختی ۰/۷۴، جولایف و فرینگتون (۲۰۱۱) همدملی اساسی کلی را ۰/۸۷ (مردان ۰/۸۵ و زنان ۰/۸۳)، عاطفی ۰/۸۵ (مردان ۰/۷۹ و زنان ۰/۷۴)، شناختی را ۰/۷۹ (مردان ۰/۷۹ و زنان ۰/۷۸)، سکول و فرینگتون^۱ (۲۰۱۰) برای کل پرسشنامه ۰/۷۸، عاطفی ۰/۷۰، شناختی ۰/۶۸ به دست آوردند. همچنین زیلدمن (۲۰۱۴) همسانی درونی این مقیاس را ۰/۸۱ گزارش داد. این مقیاس توسط جعفری، نوروزی و فولادچنگ (۱۳۹۶) به فارسی ترجمه شد. در این پژوهش برای بررسی پایایی، از همسانی درونی (آلفای کرونباخ) شد که برای کل مقیاس همدملی ۰/۸۴، برای خرده مقیاس عاطفی ۰/۷۸ و برای خرده مقیاس شناختی ۰/۷۴ به دست آمد. همچنین در مطالعه کاجی اصفهانی و همکاران (۱۳۹۶) ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس را ۰/۹۱ گزارش دادند. در تحقیق جعفری، نوروزی و فولادچنگ (۱۳۹۶) با اجرای تحلیل عامل اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی از ۲۰ سؤال، دو سؤال (۴ و ۱۵ تکراری بودن سؤال با توجه به معنا و مفهوم سؤالات دیگر) به دلیل بار عاملی زیر ۰/۳۰ حذف و یک سؤال (سؤال ۵ بر اساس تعریف ابعاد همدملی این سؤال مربوط به بعد شناختی است تا بعد عاطفی) از بعد عاطفی به بعد شناختی انتقال داده شد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای کل مقیاس همدملی ۰/۸۷، برای خرده مقیاس عاطفی ۰/۸۱ و برای خرده مقیاس شناختی ۰/۷۹ به دست آمد.

یافته‌ها

پژوهش حاضر با هدف تبیین روابط بین متغیرهای عدم درگیری اخلاقی و حساسیت اخلاقی با رفتار شاهدان قلدری با نقش واسطه‌ای همدملی در قالب یک مدل مفهومی ارائه شد. در پژوهش حاضر برای آزمون روابط واسطه‌ای و تحلیل مسیر، از نرم‌افزار آموس ۲۴ (AMOS)، استفاده شد. همچنین برای بررسی ارتباط و وابستگی میان متغیرها از ضریب همبستگی و برای برازش مدل از مدل معادلات ساختاری استفاده گردید. در ابتدا به تحلیل توصیفی پرداخته می‌شود و در ادامه برای برازش مدل اندازه‌گیری و ساختاری و آزمون فرضیات تحقیق از معادلات ساختاری و تحلیل مسیر بهره گرفته شده است.

جدول ۱. مشخصات توصیفی (میانگین و انحراف معیار) متغیرهای پژوهش

متغیر	مؤلفه‌ها	کوچک‌ترین	بزرگ‌ترین	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
عدم درگیری		۴۵	۸۸	۷۰/۴۰	۷/۶۱	۱/۴۸	۱/۸۹
حساسیت اخلاقی		۴۱	۷۷	۵۹/۱۳	۶/۸۷	۱/۹۲	۱/۳۸
درک و بیان		۵	۲۰	۱۲/۸۴	۲/۷۰	۱/۵۰	۲/۱۵
مراقبت		۴	۲۰	۱۳/۶۹	۳/۰۰	۲/۱۵	۱/۶۸
شناسایی		۹	۲۰	۱۵/۴۲	۲/۲۲	۱/۷۱	۲/۰۱
پذیرش		۹	۲۰	۱۷/۱۶	۲/۱۰	۲/۱	۲/۴۴
همدلی		۴۸	۱۱۳	۷/۲۱	۷/۴۴	۱/۹	۱/۵۵
عاطفی		۱۹	۴۰	۳۲/۴۵	۳/۹۶	۱/۶۴	۲/۶
شناختی		۲۲	۷۶	۳۸/۷۴	۴/۸۴	۲/۱۰	۲/۴
رفتار شاهدان		۱۰	۵۳	۳۵/۱۵	۷/۱۸	۱/۹	۱/۷۶
مدافع		۰	۳۸	۲۳/۶۵	۶/۷۵	۲/۲۰	۱/۸۸
طرفدار		۰	۲۹	۴/۸۴	۲/۵۳	۱/۶۹	۲/۳۳
رفتار ختنی		۰	۱۴	۶/۶۵	۲/۹۳	۱/۴۰	۱/۹۰

در جدول یک مشخصات میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش شامل عدم درگیری اخلاقی، حساسیت اخلاقی، رفتار شاهدان قلدری، همدلی به تفکیک گزارش شده است.

در ابتدا باید مشخص شود که آیا توزیع آماری متغیرهای که وارد آزمون معادلات ساختاری می‌شوند، نرمال هست یا نه. برای هر سازه دو شاخص میانگین واریانس استخراج شده^۱ و پایایی ترکیبی^۲ به ترتیب برای اندازه‌گیری روایی (اعتبار) و پایایی

^۱ Average variance extracted (AVE)

^۲ Convergent validity (CR)

(اعتماد) سازه‌ها محاسبه می‌شود. نتایج تحلیل عاملی تأییدی و شاخص‌های روایی و پایایی سازه‌های اندازه‌گیری مدل در جدول زیر آورده شده است. در مرحله اول مایلیم به این پرسش پاسخ دهیم که آیا مدل اندازه‌گیری تدوین شده برای سازه‌ها حائز حداقل معیارهای علمی تعریف شده هست یا خیر، بنابراین لازم است مدل اندازه‌گیری را مورد تحلیل قرار دهیم.

جدول ۲. مقادیر شاخص‌های روایی و پایایی سازه‌ها

CR	AVE	نام متغیر	ابعاد/مقیاس
۰/۹۱۲	۰/۶۸۱	توجیه اخلاقی	عدم درگیری اخلاقی
		برچسب زدن	
		جابجایی مسئولیت	
		تقسیم مسئولیت	
		مقایسه سودمند	
		غیرانسانی کردن	
		نسبت دادن	
تحریف پیامد			
۰/۹۵۰	۰/۸۲۵	درک	حساسیت اخلاقی
		مراقبت	
		پذیرش	
		شناسایی	
۰/۹۸۴۰	۰/۹۵۰	رفتار طرفدار قلدری	رفتار شاهدان قلدری
		رفتار مدافع قربانی	
		رفتار خنثی	
۰/۸۷	۰/۷۵	عاطفی شناختی	همدلی

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که نشانگرهای انتخابی جهت اندازه‌گیری سازه‌های مدل از دقت لازم برخوردار بوده‌اند چون بارهای عاملی همگی بیشتر از ۰/۵ است و معنادار می‌باشند (سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱ است). مقدار شاخص‌های میانگین واریانس‌های استخراج شده (AVE) برای کلیه سازه‌ها بیشتر از ۰/۵ است و شاخص پایایی مرکب نیز از

۰/۶ بیشتر است؛ بنابراین هر کدام از سازه‌های مدل از روایی و پایایی مطلوبی جهت اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش برخوردار هستند.

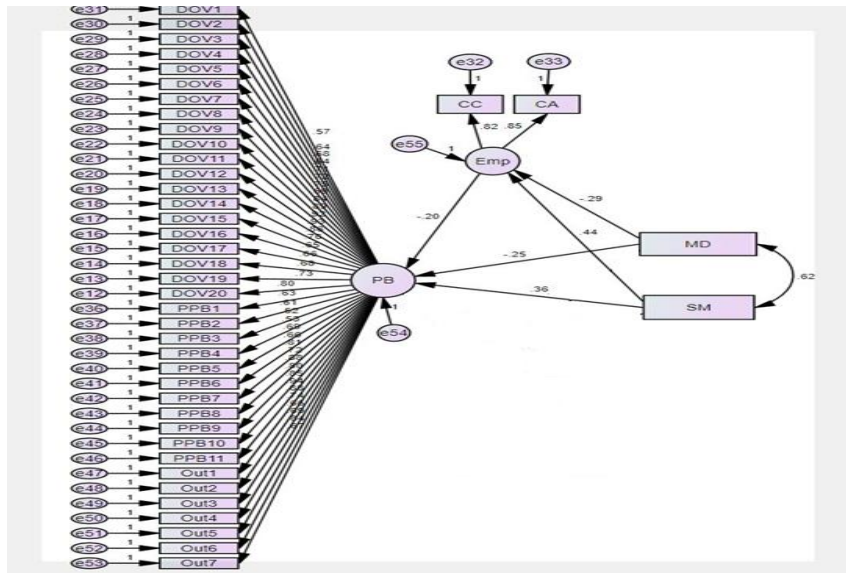
همچنین روایی واگرایی می‌تواند از طریق مقایسه مجذور ضریب همبستگی بین سازه‌ها و میانگین واریانس‌های استخراج‌شده آن‌ها (AVE) بررسی شود. در جدول زیر روایی واگرایی مدل اندازه‌گیری کلی بررسی شده است. در روایی واگرایی هر مقیاس باید بیشتر از توان دوم ضریب همبستگی بین آن سازه با سایر سازه‌های مدل باشد (مقدار AVE از توان دوم ضریب همبستگی بین سازه‌ها در سطر و ستون خودش می‌بایست بیشتر باشد). در جدول زیر روایی واگرایی مدل اندازه‌گیری بررسی شده است.

جدول ۳. بررسی روایی واگرایی مدل اندازه‌گیری

همدلی	رفتار شاهدان قلدری	حساسیت اخلاقی	عدم درگیری اخلاقی
			عدم درگیری اخلاقی AVE = ۰/۶۰۷
		حساسیت اخلاقی AVE = ۰/۶۸۱	(r2 = ۰/۲۴)
	رفتار شاهدان قلدری AVE = ۰/۸۲۵	(r2 = ۰/۰۷)	(r2 = ۰/۰۹)
همدلی AVE = ۰/۷۹۵	(r2 = ۰/۱۶)	(r2 = ۰/۰۵)	(r2 = ۰/۶۶)

یافته‌ها در جدول ۳ نشان می‌دهد که میانگین واریانس‌های استخراج‌شده (AVE) سازه‌ها از توان دوم ضریب همبستگی با سایر سازه‌ها بیشتر است، بنابراین روایی واگرایی سازه‌ها تأیید می‌شود. در ادامه مدل ساختاری پژوهش برازش و تحلیل می‌شود.

مدل برازش شده پژوهش



رفتار شاهدان (PB) = participant behavior
 عدم درگیری اخلاقی (MD) = Moral Disengagement
 حساسیت اخلاقی (SM) = sensitivity Moral
 همدلی (Emp) = empathy
 عاطفی (CA) = component affective
 شناختی (CC) = Cognitive component

این نکته قابل ذکر است که در نرم افزار Amos برخلاف نرم افزار لیزرل معناداری را بر روی مدل نشان نمی دهد و میزان معناداری بارهای عاملی را در قالب جداول با شاخص های p-value و نسبت بحرانی (CR) نمایش می دهد که در جدول بارهای عاملی مورد بحث قرار خواهد گرفت.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل ساختاری پژوهش

شاخص	حد مطلوب	مدل ساختاری
X2/df	۳ و کم‌تر	۱/۵۰
RMR	نزدیک به صفر	۰/۰۵۹
GFI	۰/۹ و بالاتر	۰/۹۴
AGFI	۰/۹ و بالاتر	۰/۹۱
NFI	۰/۹ و بالاتر	۰/۹۳
RFI	۰/۹ و بالاتر	۰/۹۴
IFI	۰/۹ و بالاتر	۰/۹۰
TLI	۰/۹ و بالاتر	۰/۹۵
CFI	۰/۹ و بالاتر	۰/۹۴
PRATIO	۰/۵ و بالاتر	۰/۵۱
PNFI	۰/۵ و بالاتر	۰/۶۶
PCFI	۰/۵ و بالاتر	۰/۶۵
RMSEA	کوچک‌تر از ۰/۰۸	۰/۰۴

جدول ۴ نتایج شاخص‌های برازش مدل ساختاری را نشان می‌دهد که مطابق با این جدول مدل ساختاری پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است؛ بنابراین مدل مفهومی تدوین شده با داده‌های تجربی از برازش لازم برخوردار است. با توجه به برازش مطلوب مدل به بررسی فرضیه‌های پژوهش پرداخته می‌شود.

جدول ۵. نتایج بررسی تأثیر عدم درگیری اخلاقی به صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق هم‌مدلی بر رفتار شاهدان

رابطه	ضریب استاندارد	نسبت بحرانی CR	سطح معناداری	نتیجه فرضیه
عدم درگیری اخلاقی ← رفتار شاهدان قلدری	-۰/۲۵	-۶/۸۶	۰/۰۰۱	تأثیرگذاری در سطح ۹۹ درصد معنادار است رابطه بین دو متغیر منفی است
عدم درگیری ← هم‌مدلی ← رفتار شاهدان قلدری	-۰/۱۹	-۵/۱۳	۰/۰۰۱	تأثیرگذاری در سطح ۹۹ درصد معنادار است رابطه بین دو متغیر منفی است

یافته‌ها در جدول ۵ نشان می‌دهد که متغیر عدم درگیری بر رفتار شاهدان قلدری در سطح اطمینان ۹۹ درصد تأثیر معناداری دارد. میزان تأثیر مستقیم متغیر عدم درگیری بر رفتار شاهدان قلدری ۰/۲۵- است. با توجه به اینکه رابطه مستقیم معنادار است، عدم درگیری بر رفتار شاهدان قلدری تأثیر دارد. همچنین متغیر همدلی به‌طور غیرمستقیم از طریق عدم درگیری بر رفتار شاهدان قلدری در سطح اطمینان ۹۹ درصد تأثیر معناداری دارد. میزان تأثیر غیرمستقیم همدلی به‌عنوان واسطه بین متغیر عدم درگیری و رفتار شاهدان قلدری ۰/۱۹- است.

جدول ۶. نتایج بررسی تأثیر حساسیت اخلاقی به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق همدلی بر رفتار

شاهدان				
رابطه	ضریب استاندارد	نسبت بحرانی CR	سطح معناداری	نتیجه فرضیه
حساسیت اخلاقی ← رفتار شاهدان قلدری	۰/۳۶	۵/۲۶	۰/۰۰۱	تأثیرگذاری در سطح ۹۹ درصد معنادار است رابطه بین دو متغیر مثبت است
حساسیت اخلاقی ← همدلی ← رفتار شاهدان قلدری	۰/۴۲	۵/۹۷	۰/۰۰۱	تأثیرگذاری در سطح ۹۹ درصد معنادار است رابطه بین دو متغیر مثبت است

با توجه به جدول ۶ متغیر حساسیت اخلاقی بر رفتار شاهدان قلدری در سطح اطمینان ۹۹ درصد تأثیر معناداری دارد. میزان تأثیر مستقیم حساسیت اخلاقی بر رفتار شاهدان قلدری ۰/۳۶ است. با توجه به این که رابطه مستقیم معنادار است، حساسیت اخلاقی بر رفتار شاهدان قلدری تأثیر دارد. همچنین متغیر همدلی به‌صورت غیرمستقیم از طریق حساسیت اخلاقی بر رفتار شاهدان قلدری در سطح اطمینان ۹۹ درصد تأثیر معناداری دارد. میزان تأثیر غیرمستقیم همدلی به‌عنوان واسطه بین متغیر حساسیت اخلاقی و رفتار شاهدان قلدری ۰/۴۲ است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از مطالعه حاضر، بررسی و تجزیه و تحلیل رفتار شاهدان با توجه به مکانیسم‌های عدم درگیری اخلاقی و حساسیت اخلاقی با واسطه‌گری متغیر همدلی است. نتایج شاخص‌های به دست آمده از مدل ساختاری پژوهش نشان‌دهنده برازش مناسب مدل است، همچنین نتایج تحلیل عاملی تائیدی نشان می‌دهد که نشانگرهای انتخابی جهت اندازه‌گیری سازه‌های مدل از دقت لازم برخوردار هستند.

یافته‌های حاصل از مدل معادلات ساختاری نشان می‌دهد که عدم درگیری اخلاقی و حساسیت اخلاقی با رفتار شاهدان در قلدردی رابطه دارد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند عدم درگیری اخلاقی با رفتار شاهدان قلدردی در مدارس رابطه منفی دارد. در تبیین نتایج پژوهش، عدم درگیری اخلاقی مانند یک فرایند خودتنظیمی فردی عمل می‌کند که رفتار متفاوت شاهدان را در پی دارد. از آنجا که افراد قادر به رفتار متناقض در موقعیت‌های مختلف هستند، آن‌ها همچنین قابلیت انتخاب و تصمیم‌گیری در مورد آنچه در برخی زمینه‌ها قابل قبول است، اما برای دیگران قابل قبول نیست را دارند. به عبارتی دیگر، دانش‌آموزان که کمتر درگیر مسائل اخلاقی هستند، یعنی عدم درگیری اخلاقی بالای دارند در مقایسه با دانش‌آموزانی که خود تنبیهی اخلاقی را برای رفتار زیان‌بار به کار می‌گیرند، به صورت زیان‌آورتری رفتار می‌کنند. هرچقدر عدم درگیری اخلاقی بالا باشد، شاهدان قلدردی رفتارهای طرفدار قلدردی از خود نشان می‌دهند و هرچقدر که عدم درگیری اخلاقی پایین باشد شاهدان قلدردی رفتارهای مدافع قربانی و رفتارهای خشنی نشان می‌دهند. این یافته‌ها با پژوهش‌های بندورا و همکاران (۱۹۹۶)، (تورنبرگ و جانگرت، ۲۰۱۳) و (فراسبرگ، تورنبرگ و سامونلسون، ۲۰۱۴) همخوانی دارد.

بندورا و همکاران (۱۹۹۶) معتقدند که اگرچه مکانیسم‌های مختلف عدم درگیری اخلاقی هماهنگ عمل می‌کنند، بازسازی اخلاقی سودمند با پیوند دادن آن با اهداف شایسته و فریب دادن قربانیان، به نظر می‌رسد که به مشارکت در فعالیت‌های مضر کمک می‌کند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با عدم درگیری اخلاقی بالا رغبت بیشتری دارند که خود را درگیر در الگوهای تفکری نمایند که برای پرخاشگری مناسب است و این نوع رفتار کردن در مواقعی که شاهد قلدردی هستند را تحت تأثیر قرار می‌دهد، این یافته‌ها با پژوهش‌های بندورا و همکاران (۱۹۹۶)، بندورا (۲۰۰۲)، (بندورا،

۲۰۱۶)، وانگ و همکاران، (۲۰۱۷a)، وانگ و همکاران، (۲۰۱۷b)، حیات، (۲۰۱۷) و فراسبرگ، تورنبرگ و ساموئلسون (۲۰۱۴) هماهنگ است.

همچنین حساسیت اخلاقی، توانایی تشخیص موضوع اخلاقی در شرایط دنیای واقعی است. این شامل داشتن همدلی و توانایی نقش‌پذیری، درک چگونگی اقدامات، استنتاج از رفتار دیگران و دادن پاسخ مناسب، است (تورنبرگ و جانگرت، ۲۰۱۳). نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که حساسیت اخلاقی با رفتار شاهدان رابطه معناداری دارد، به عبارت دیگر یافته‌ها نشان می‌دهند که هر چه حساسیت اخلاقی شاهدان قلدری بالاتر باشد آن‌ها اهمیت مسائل اخلاقی و نشانه‌های آن‌ها را در موقعیت درک می‌کنند و نسبت به آن موضع می‌گیرند. این یافته با نتایج پژوهش تورنبرگ و جانگرت (۲۰۱۳)، پرین و همکاران (۲۰۱۲) و رینالد و میلر (۲۰۱۵) هماهنگ است.

در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان بیان کرد که دانش‌آموزانی که حساسیت اخلاقی بالایی دارند می‌توانند طبیعت یک موقعیت اخلاقی و نقشی را که خود می‌توانند ایفا کنند، سریع‌تر و دقیق‌تر تشخیص دهند و همچنین، مسئله را از دیدگاه دیگری ببینند و با توجه به وضعیت در زورگویی و قلدری رفتار کنند. افرادی که در حساسیت اخلاقی نمرات بالاتری دارند در تفسیر واکنش‌ها و احساسات دیگران، درک پیامدهای حوادث و همدلی و داشتن مهارت‌های لازم برای آگاه شدن از اینکه یک مسئله اخلاقی در موقعیت قلدری وجود دارد، به درستی عمل می‌کنند. این تحلیل با پژوهش‌های نارواتز و اندیکات (۲۰۰۹)، پرین و همکاران (۲۰۱۲)، رینالد و میلر (۲۰۱۵)، ویور (۲۰۰۷) و تورنبرگ و جانگرت (۲۰۱۳) هماهنگی دارد. در تبیین نتایج پژوهش‌های حاضر می‌توان بیان کرد که حساسیت اخلاقی بالا آگاهی ما را بیشتر می‌کند و این شامل توجه به راه‌های احتمالی و متنوع و اینکه هر کدام از این راه‌ها چگونه بر بخش‌های مربوطه (از جمله خود فرد) تأثیر می‌گذارد، است. حساسیت اخلاقی برای آگاهی از اینکه یک مسئله اخلاقی در آن موقعیت دخیل است، ضروری است. در واقع حساسیت اخلاقی گرایش فردی است که برخی از جنبه‌های یک مسئله دارای بار اخلاقی است را توصیف می‌کند؛ بنابراین دانش‌آموزانی که حساسیت اخلاقی بالاتری دارند با تشخیص جنبه اخلاقی یک موقعیت پرخاشگری به صورت متنوع از راه‌های گوناگون در این موقعیت عمل می‌کنند.

در پژوهش حاضر فرض شد که حساسیت اخلاقی به صورت غیرمستقیم از طریق همدلی بر رفتار شاهدان تأثیر دارد. نتایج تحلیل نشان داد که همدلی به صورت غیرمستقیم در رابطه بین حساسیت اخلاقی و رفتار شاهدان تأثیر دارد. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که همدلی بالاتری دارند رویدادهای قلدر را متوجه می‌شدند، آن را به عنوان وضعیت اضطراری تفسیر می‌کنند. این یافته با نتایج پژوهش جنکینز، فردیک و نیکرسون (۲۰۱۸) هماهنگ است.

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که همدلی می‌تواند به عنوان یک سپر در مقابل رفتارهای قلدری، پرخاشگرانه و ضداجتماعی عمل کند. همدلی تعیین رفتارهای جامعه‌پسند به صورت متفاوت عمل می‌کند. با توجه به رابطه بین همدلی و رفتارهای جامعه‌پسند دانش‌آموزان این نتایج نشان می‌دهند توانایی دیدگاه یادگیری دانش‌آموزان از اشخاص دیگر، رفتار جامعه‌پسند مانند کمک به قربانیان با اهمیت است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد 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؛ بنابراین همدلی به عنوان یک ضربه‌گیر می‌تواند اثرات حساسیت اخلاقی پایین را تعدیل کند و این نوع رفتار شاهدان قلدری را تعیین می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های جولایف و فرینگتون (۲۰۰۶)، (جولایف و فرینگتون (۲۰۱۱)، ونلیزا، هاووک و میوس (۲۰۱۷)، اوروین، بیکر و نندبوش (۲۰۱۸) و وایت‌تیکر و کوالسکی (۲۰۱۵) هماهنگ است.

یافته‌های حاصل از مدل معادلات ساختاری نشان می‌دهد که عدم درگیری اخلاقی و حساسیت اخلاقی با رفتار شاهدان در قلدری رابطه دارد. به عبارتی دیگر، کسانی که عدم درگیری اخلاقی بالا و حساسیت اخلاقی پایین دارند به صورت نامطلوب‌تری رفتار می‌کنند. هرچقدر عدم درگیری اخلاقی بالا، حساسیت اخلاقی پایین باشد، شاهدان قلدری رفتارهای طرفدار قلدری از خود نشان می‌دهند و هرچقدر که عدم درگیری اخلاقی پایین و حساسیت اخلاقی بالا باشد شاهدان قلدری رفتارهای مدافع قربانی و رفتارهای خشن نشان می‌دهند. همچنین نتایج تحلیل مسیر نشان می‌دهد که همدلی در ارتباط بین رفتارهای شاهدان قلدری در مدارس و عدم درگیری اخلاقی و حساسیت اخلاقی نقش واسطه‌ای دارد. در مجموع به نظر می‌رسد که همدلی می‌تواند به عنوان واسطه یا مکانیسم در رابطه

بین عدم درگیری اخلاقی، حساسیت اخلاقی و رفتار شاهدان در هنگام قلدری منجر به پیامدهای مثبت بیشتر و پیامدهای منفی کمتر برای افراد شوند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که عدم درگیری اخلاقی و حساسیت اخلاقی با نوع واکنش افراد به‌عنوان شاهد در هنگام قلدری رابطه دارد و این واکنش با توجه به ویژگی‌هایی مانند همدلی می‌تواند متفاوت باشد.

این پژوهش به‌مانند سایر مطالعات بدون محدودیت نبوده است. محدودیت‌های پژوهش حاضر را به ماهیت مقطعی این تحقیق که توانایی‌های ایجاد تفسیرهای علی را محدود می‌کند. پرسشنامه‌های مطالعه حاضر خودگزارشی هستند، این ممکن است صداقت در پاسخ‌دهی نمونه‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان مقطع دبیرستان است، از این رو در تعمیم یافته‌های آن به سایر دوره‌های تحصیلی باید احتیاط کرد. استفاده از نمونه‌های متفاوت و متنوع‌تر در مطالعات آتی تعمیم‌پذیری نتایج را بیشتر می‌کند.

پیشنهاد می‌شود که این تحقیق به‌صورت طولی در بین دانش‌آموزان انجام شود. تجزیه و تحلیل طولی ممکن است فرصت بهتری را برای تعیین عدم درگیری اخلاقی، یا رفتار تهاجمی یا رفتار به‌عنوان شاهد در قلدری ارائه دهد. مدیران و مشاوران مدارس می‌توانند با گسترش نقش همدلی در پیشگیری از مشارکت در قلدری به‌منظور ایجاد و ساخت برنامه‌های ویژه برای تأثیر بر جمعیت‌های متنوع کمک بگیرند. علاوه بر این، لازم است که به بررسی چگونگی ارتباط فرایندهای اخلاقی و پیش‌بینی کننده‌های آن‌ها با رفتارهایی پردازیم که به نظر می‌رسد تحت تأثیر یک نگرش اخلاقی، مانند رفتارهای جامعه‌پسند یا خشونت‌آمیز قرار دارند.

تعارض منافع

در پژوهش حاضر هیچگونه تعارض منافی برای نویسندگان وجود ندارد.

سپاسگزاری

از تمامی شرکت‌کنندگان که با صبر و حوصله به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند کمال تشکر و قدردانی را دارم. همچنین از مدیران مدارس که نهایت همکاری در زمان گردآوری داده‌ها را داشتند، سپاسگزارم.

ORCID

hossein souri



<https://orcid.org/0000-0002-2531-0211>

parvin kadivar



<https://orcid.org/0000-0001-9629-1516>

hadi keramati



<https://orcid.org/0000-0003-1716-0265>

hamidreza hasanabadi



<https://orcid.org/0000-0002-7778-9607>

منابع

- جعفری، محمدعلی، نوروزی، زهرا و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۶). بررسی ساختار عاملی، پایایی و روایی مقیاس همدلی اساسی: فرم فارسی. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۲۵، ۲۳-۳۸.
- سوری، حسین، کدیور، پروین، کرامتی، هادی و حسن‌آبادی، حمیدرضا. (۱۳۹۸). بررسی ساختار عاملی، پایایی و روایی نسخه فارسی مقیاس عدم درگیری اخلاقی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۱۲)، ۱۷-۳۲.
- عظیم‌پور، علی‌رضا، نیسی، عبدالکاسم، شهنی‌بیلاق، منیجه، ارشادی، نسرین و کیومرث، بشلیده. (۱۳۹۳). اعتباریابی مقیاس «اهمیت برای خویشتن هویت اخلاقی» برای دانشجویان. *فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۳(۴)، ۳۸-۱۹.
- غلامی، خلیل و ابراهیمی، ایران. (۱۳۹۴). طراحی مدل حساسیت اخلاقی و رابطه آن با تدریس مراقبتی معلمان. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۰(۱)، ۸۵-۹۵.
- کاجی اصفهانی سعیده، عارفی مژگان، آقایی جشوقانی، اصغر، اصلی آزاد، مسلم و فرهادی، طاهره. (۱۳۹۶). مطالعه همدلی شناختی در دانش‌آموزان با پرخاشگری ارتباطی و آشکار. *فصلنامه سلامت روان کودکان*، ۴(۲)، ۱۱۶-۱۲۴.

References

- Albiero, P., Matricardi, G., Spelti, D., & Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the "Basic Empathy Scale". *Journal of Adolescence*, 32(2), 393-408.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209. Doi: 10.1207/s15327957pspr0303_3.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119, doi:10.1080/0305724022014322
- Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. Worth publishers.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of personality and social psychology*, 71(2), 364.

- Bellmore, A., Ma, T. L., You, J. I., & Hughes, M. (2012). A two-method investigation of early adolescents' responses upon witnessing peer victimization in school. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1265-1276.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational research*, 47(1), 93-105.
- Cappadocia, M. C., Pepler, D., Cummings, J. G., & Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(3), 201-216.
- Cheng, Y., Chiang, H. C., Ye, J., & Cheng, L. H. (2010). Enhancing empathy instruction using a collaborative virtual learning environment for children with autistic spectrum conditions. *Computers & Education*, 55(4), 1449-1458.
- Cole, J. C., Cornell, D. G., & Sheras, P. (2006). Identification of school bullies by survey methods. *Professional School Counseling*, 9(4), 305-313.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Lereya, S. T., Shanahan, L., Worthman, C., & Costello, E. J. (2014). Childhood bullying involvement predicts low-grade systemic inflammation into adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(21), 7570-7575.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Deboutte, G., & De Troyer, O. (2018). The efficacy of the Friendly Attack serious digital game to promote prosocial bystander behavior in cyberbullying among young adolescents: a cluster-randomized controlled trial. *Computers in Human Behavior*, 78(1), 336-347.
- Forsberg, C., Thornberg, R., & Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: Fourth-to seventh-grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 29(5), 557-576.
- Fowler, S. R., Zeidler, D. L., & Sadler, T. D. (2009). Moral sensitivity in the context of socioscientific issues in high school science students. *International Journal of Science Education*, 31(2), 279-296.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Hardy, S. A., Bean, D. S., & Olsen, J. A. (2015). Moral identity and adolescent prosocial and antisocial behaviors: Interactions with moral disengagement and self-regulation. *Journal of youth and adolescence*, 44(8), 1542-1554.
- Hyatt, J. (2017). Recognizing moral disengagement and its impact on patient safety. *Journal of Nursing Regulation*, 7(4), 15-21.

- Ibanez, A., Huepe, D., Gempp, R., Gutiérrez, V., Rivera-Rei, A., & Toledo, M. I. (2013). Empathy, sex and fluid intelligence as predictors of theory of mind. *Personality and Individual Differences, 54*(5), 616-621.
- Jenkins, L. N., Fredrick, S. S., & Nickerson, A. (2018). The assessment of bystander intervention in bullying: Examining measurement invariance across gender. *Journal of School Psychology, 69*(3), 73-83.
- Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (Eds.). (2009). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. Routledge.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence, 29*(4), 589-611.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?. *Journal of Adolescence, 34*(1), 59-71.
- Kiriakidis, S. P. (2008). Moral disengagement: Relation to delinquency and independence from indices of social dysfunction. *International journal of offender therapy and comparative criminology, 52*(5), 571-583.
- Kuusisto, E., Tirri, K., & Rissanen, I. (2012). Finnish teachers' ethical sensitivity. *Education Research International, 2012*. doi:10.1155/2012/351879. Special Issue
- Luo, A., & Bussey, K. (2019). The selectivity of moral disengagement in defenders of cyberbullying: Contextual moral disengagement. *Computers in Human Behavior, 93*(4), 318-325.
- M.A. Jafari., Z. Nooroozi, M. Foolad Chang, (2017). The study of factor structure, reliability and validity of basic empathy scale: Persian form, *Journal of Educational Psychology Studies, 14*(25), 23-38. [In Persian]
- Maunder, R. E., & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior, 38*(1), 13-20.
- Mueller, R. O. (1996). Confirmatory factor analysis. In *Basic Principles of Structural Equation Modeling* (pp. 62-128). Springer, New York, NY
- Narvaez D. (2001). Ethical sensitivity. Available at: <http://www.nd.edu/~dnarvaez/>. Accessed: 12 Jun 2013.
- Narvaez, D., & Endicott, L. (2009). Nurturing character in the classroom, EthEx Series, Book 1: Ethical sensitivity. *Notre Dame, IN: ACE Press*.
- Nokelainen, P., & Tirri, K. (2010). Role of motivation in the moral and religious judgment of mathematically gifted adolescents. *High Ability Studies, 21*(2), 101-116.
- Obermann, M. L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence, 10*(3), 239-257.
- Oliveira, F. R., de Menezes, T. A., Irffi, G., & Oliveira, G. R. (2018). Bullying effect on student's performance. *Economia, 19*(1), 57-73.
- Ouvrein, G., De Backer, C. J., & Vandebosch, H. (2018). Online celebrity aggression: A combination of low empathy and high moral disengagement? The relationship between empathy and moral disengagement and adolescents' online celebrity aggression. *Computers in Human Behavior, 89*(12), 61-69.
- Ouvrein, G., Vandebosch, H., & De Backer, C. J. (2017). Celebrity critiquing: hot or not? Teen girls' attitudes on and responses to the

- practice of negative celebrity critiquing. *Celebrity Studies*, 8(3), 461-476.
- Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Cole, E., & Cerniglia, L. (2013). Moral dilemma in adolescence: The role of values, prosocial moral reasoning and moral disengagement in helping decision making. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(2), 190-205.
- Pelton, J., Gound, M., Forehand, R., & Brody, G. (2004). The moral disengagement scale: Extension with an American minority sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 31-39.
- Pepler, D. J., & Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31(4), 548.
- Perren, S., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Malti, T., & Hymel, S. (2012). Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully-victims. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(4), 511-530.
- Pozzoli, T., Ang, R. P., & Gini, G. (2012). Bystanders' reactions to bullying: A cross-cultural analysis of personal correlates among Italian and Singaporean students. *Social Development*, 21(4), 686-703.
- Reynolds, S. J., & Miller, J. A. (2015). The recognition of moral issues: Moral awareness, moral sensitivity and moral attentiveness. *Current Opinion in Psychology*, 6(6), 114-117.
- Rieffe, C., Ketelaar, L., & Wiefferink, C. H. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). *Personality and individual differences*, 49(5), 362-367.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of adolescence*, 22(4), 453-459.
- Sekol, I., & Farrington, D. P. (2010). The overlap between bullying and victimization in adolescent residential care: Are bully/victims a special category?. *Children and Youth Services Review*, 32(12), 1758-1769.
- Smith, P. K., Nika, V., & Papisideri, M. (2004). Bullying and violence in schools: An international perspective and findings in Greece. *Psychology*, 11(2), 184-203.
- Song, J., & Oh, I. (2018). Factors influencing bystanders' behavioral reactions in cyberbullying situations. *Computers in Human Behavior*, 78(1), 273-282.
- Stoeber, J., & Yang, H. (2016). Moral perfectionism and moral values, virtues, and judgments: Further investigations. *Personality and Individual Differences*, 88(1), 6-11.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive behavior*, 25(2), 97-111.
- Szabó, C., Németh, A., & Kéri, S. (2013). Ethical sensitivity in obsessive-compulsive disorder and generalized anxiety disorder: The role of reversal learning. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 44(4), 404-410.

- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of adolescence*, 36(3), 475-483.
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene?. *Western Journal of Emergency Medicine*, 13(3), 247.
- Tongsuebsai, K., Sujiva, S., & Lawthong, N. (2015). Development and construct validity of the moral sensitivity scale in Thai version. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191(27), 718-722.
- Turner, R. M. (2008). *Moral disengagement as a predictor of bullying and aggression: Are there gender differences?* The University of Nebraska-Lincoln.
- Van Lissa, C. J., Hawk, S. T., & Meeus, W. H. (2017). The effects of affective and cognitive empathy on adolescents' behavior and outcomes in conflicts with mothers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 158(6), 32-45.
- Wang, C., Ryoo, J. H., Swearer, S. M., Turner, R., & Goldberg, T. S. (2017a). Longitudinal relationships between bullying and moral disengagement among adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 46(6), 1304-1317.
- Wang, X., Lei, L., Yang, J., Gao, L., & Zhao, F. (2017b). Moral disengagement as mediator and moderator of the relation between empathy and aggression among Chinese male juvenile delinquents. *Child Psychiatry & Human Development*, 48(2), 316-326.
- Weaver, K. (2007). Ethical sensitivity: state of knowledge and needs for further research. *Nursing ethics*, 14(2), 141-155.
- Whittaker, E., & Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying via social media. *Journal of School Violence*, 14(1), 11-29.
- Zelidman, A. (2014). Empathy as a moderator of adolescent bullying behavior and moral disengagement after controlling for social desirability. Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy, Wayne State University.

In Persian

- Azimpour, A. R., Naisi, A. K. Shahni Yaelagh, Arshadi, M. N. K. Beshlideh, (2014). Validation the Measure of " the Self-importance of Moral Identity" on University Students, *personality and individual differences*, 3(4), 19.
- Gholami, K., & Tirri, K. (2012). Caring teaching as a moral practice: An exploratory study on perceived dimensions of caring teaching. *Education Research International*, 1-8. <https://doi.org/10.1155/2012/954274>, Special Issue
- Gholami, K. & Ebrahimi, I. (2015). Providing and Fitting an Ethical Sensitivity Model and Its Relationship with Caring Teaching, *Journal of Ethics in Science and Technology*, 10(1), 85.

- H. Souri., P. Kadivar., H. Keramati., H.R. Hassanabadi, (2019). The Study of Factor Structure, Reliability and Validity of Persian Version of the Moral Disengagement Scale, *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7(12), 17-32.
- S. Kaji Isfahani., M. Arefi., A. Aqaei Joshaghani., M. Asli Azad., T. Farhadi, (2017). Cognitive Empathy in Students with Relational and Explicit Aggression, *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 4(2), 116.