

The Effectiveness of the Empathy Program on Academic Passion and Loneliness in Bullied Female Students

Shahrooz Nemati¹, Rahim Badri Gargari²,
Maryam Zare³, Elaheh Mahmoudi⁴

Received: 2023/5/17 Revised: 2024/6/19
Accepted: 2025/2/18

ABSTRACT

Background and aim: Bullying is one of the most common phenomena among students around the world. In fact, bullying is the background of school violence. The aim of this study was to investigate the effectiveness of an empathy program on academic passion and feelings of loneliness in bullied female students. **Method:** The semi-experimental research method had a pre-test and a post-test with a control group. The statistical population of the research included female students of the first secondary school in Ahar City in the academic year of 2022. Using the random sampling method, 30 volunteers were selected to participate in the research and were divided into two experimental and control groups which were randomly assigned. The research tools were questionnaires. The experimental group was trained in eight sessions using the empathy skill training program. **Results:** The results of the research show that the empathy program can be used to reduce violence in bullying students and help students who are victims of bullying. Also, the use of this program leads to the improvement of students' academic passion. **Conclusion:** According to the effectiveness of the empathy program on academic passion and feelings of loneliness in bullied female students, this program is recommended for this group of people and other aggressive behaviors.

Keywords: empathy skill, bullying behavior, academic passion, loneliness, students

- 1- Shahrooz Nemati, Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Science and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Sh.Nemati@Tabrizu.ac.ir
- 2- Rahim Badri Gargari, Professor, Department of Educational Science, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Badri_Rahim@yahoo.com
- 3- M.A. in Educational Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email: maryamzare40021@gmail.com
- 4- M.A. in Educational Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email: mahmoodieli@gmail.com

اثربخشی برنامه همدلی بر اشتیاق تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان دختر قلدر

شهرز نعمتی^۱، رحیم بدری گرگری^۲، مریم زارعی^۳، الهه محمودی^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۲۷ تجدید نظر: ۱۴۰۳/۰۳/۳۰
پذیرش نهایی: ۱۴۰۳/۱۱/۳۰

چکیده

زمینه و هدف: یکی از پدیده‌های شایع در میان دانش‌آموزان سراسر جهان قلدری است. در واقع، قلدری پیش زمینه بروز خشونت مدرسه‌ای محسوب می‌شود و خشونت مدرسه‌ای مشکل اجتماعی عمده‌ای است. پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه همدلی بر اشتیاق تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان دختر قلدر بود. **روش:** روش پژوهش نیمه آزمایشی دارای پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهرستان اهر در سال تحصیلی ۱۴۰۱ بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از بین پنج مدرسه براساس مقیاس قلدری تعداد ۶۰ نفر از دانش‌آموزانی که نمره بالایی در مقیاس قلدری کسب نمودند شناسایی شده و از بین آنان ۳۰ نفر افراد داوطلب برای شرکت در پژوهش انتخاب گردید و در دو گروه آزمایش و کنترل به صورت تصادفی گمارده شدند. مقیاس‌های این پژوهش شامل قلدری ایلی نویز، اشتیاق تحصیلی فردریکز، بلومفیلد، پاریس و احساس تنهایی راسل و پیلاوا و کورتونا بود. با استفاده از برنامه آموزشی مهارت همدلی گروه آزمایش طی هشت جلسه تحت آموزش قرار گرفت. **یافته‌ها:** نتایج پژوهش بیانگر این است که می‌توان از برنامه همدلی برای کاهش خشونت در دانش‌آموزان قلدر و کمک به دانش‌آموزان قربانی قلدری استفاده نمود. همچنین استفاده از این برنامه بهبود اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را به دنبال دارد. **نتیجه‌گیری:** باتوجه به اثربخشی برنامه همدلی در بر اشتیاق تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان دختر قلدری آموزش این برنامه به این گروه از افراد و سایر رفتارهای پرخطرگراانه پیشنهاد می‌شود.

کلید واژگان: مهارت همدلی، رفتار قلدری، اشتیاق تحصیلی، احساس تنهایی، دانش‌آموزان

- ۱- شهرز نعمتی، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. (نویسنده مسئول). Sh.Nemati@Tabrizu.ac.ir
- ۲- رحیم بدری گرگری، استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. Badri_Rahim@yahoo.com
- ۳- کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. maryamzare40021@gmail.com
- ۴- کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. mahmoodieli@gmail.com

مقدمه

قلدری^۱ یکی از رفتارهای پرخطری است که متأسفانه آمار شیوع آن در بافت‌های مدرسه در حال افزایش است (یوسپ، حکمت و مردهیا^۲، ۲۰۲۳) و شیوع آن ۳۰.۵ درصد در میان نوجوانان ۱۲ تا ۱۷ ساله گزارش شده است که این میزان بسته به فرهنگ و محیط‌های مختلف متفاوت است (شانگوی و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین تفاوت جنسیتی در میزان شیوع این مسئله موثر است. بطوریکه قلدری در مطالعات متعدد در پسران نسبت به دختران شایع‌تر است، اما قلدری در پسران بیشتر از نوع مستقیم بوده است. در حالیکه شیوع قلدری از نوع غیرمستقیم و رابطه‌ای در دختران بیشتر است و ممکن است کمتر گزارش می‌شود. با این وجود قلدری از هر نوع می‌تواند مشکلات روانی نظیر احساس ناامنی، افت تحصیلی، بیزاری از مدرسه و ترک تحصیل را به دنبال داشته باشد (برده زرد، دولت‌شاهی و طاهری، ۱۳۹۸).

قلدری، اقدامات مکرر و پرخش‌های غیرقابل تحملی را دربرمی‌گیرد که آسیب جسمی و روانی به قربانی مخصوصاً در حالتی که توانایی فرد قلدر و قربانی برابر نیست (هایمل^۳، ۲۰۲۱). دانش‌آموزان قلدر، دانش‌آموزان قربانی را به ستوه آورده و مورد تهاجم به صورت کلامی، بدنی یا هر دو قرار می‌دهند. در هر نوع قلدری به علت وجود ناهماهنگی قدرت، قوی‌ترها (قلدرها) بر ضعیف‌ترها (قربانی‌ها) غلبه می‌کنند و دانش‌آموزانی را که نمی‌توانند از خود دفاع کنند، بصورت مکرر مورد طعنه، ناسزا، آزار، تهدید و تمسخر قرار می‌دهند یا آن‌ها را با القاب نامناسب صدا بزنند، ظاهر و رفتار آن‌ها را مسخره کنند، ادای آن‌ها را دربیابورند، یا آن‌ها را از زمین بازی بیرون کنند و وسایل آن‌ها را به زور بگیرند (وولک و لریا^۴، ۲۰۱۵). در نظر الویوس، قلدری عمل پرخاشگرانه مکرر در برابر فرد قربانی است که در دفاع از خود ناتوان است. رفتار قلدرانه پنج ویژگی مهم دارد: ۱- یک عمل پرخاشگرانه؛

۲- این پرخاشگری معمولاً از پیش برانگیخته نیست؛ ۳- به صورت مکرر اتفاق می‌افتد؛ ۴- در بردارنده یک قدرت نامساوی بین فرد قلدر و فرد قربانی است، ۵- در گروه‌های کوچک اجتماعی رخ می‌دهد که اعضای آن با هم آشنا هستند (استکی آزاد و امیری، ۱۳۹۱). براساس نظریه الویوس و دیگر نظریه‌پردازان رفتار قلدرانه باعث قربانی شدن افراد به سه شکل جسمانی، کلامی و عاطفی یا روانشناختی می‌شود (روسو، الدستون، پت و کلرمانس^۵، ۲۰۱۴). این شکل از پرخاشگری مشکلی جدی است که بر همه کودکان و نوجوانان، شخص قلدر، قربانیان و یا حتی شاهدین آن تأثیر می‌گذارد و می‌تواند به صورت کلامی، فیزیکی، تهدید، بدله‌گویی، انتقادات توهین‌آمیز و یا حالات صورت باشد. تمامی این موارد به صورت فردی یا جمعی می‌توانند نشان‌دهنده حالتی از قلدری باشند، اما برخی از کودکانی که به دلیل شرایط زندگی محبوبیت کمتری در بین همسالان داشته و دوستان کمتری دارند بیشتر مورد آزار و اذیت قرار می‌گیرند (گوزمان-هالست و بوز^۶، ۲۰۲۱). وجه تمایز مهم قربانی شدن عاطفی نسبت به قربانی شدن جسمانی و کلامی، در غیرمستقیم و روانی بودن آن است که همیشه قابل ملاحظه نیست و به همین دلیل احتمال نادیده گرفته شدن آن و در نتیجه آسیب دیدن بیشتر فرد قربانی وجود دارد. قلدری سنتی و قلدری سایبری دو شکل متمایز قلدری می‌باشند (چو و جئون^۷، ۲۰۱۹).

یکی از متغیرهای مرتبط با قلدری اشتیاق تحصیلی^۸ می‌باشد، پدیده‌ای سه بعدی که گروهی از عقاید درباره مهارت‌ها، هدف‌ها و پاسخ‌های عاطفی مرتبط با برخی از فعالیت‌های ویژه در راستای بالا بردن اثربخشی، عملکرد و یادگیری دانش‌آموزان به وجود می‌آورد (تاث-کرلی^۹ و همکاران، ۲۰۲۰). به عبارتی دیگر، علاقه دانش‌آموزان در انجام موفقیت‌آمیز یک فعالیت در یک حوزه خاص است که می‌تواند به تغییر در هدف پیشرفت و یادگیری دانش‌آموزان بیانجامد (هوارد،

بورنو، گای، چونگ و ریان^{۱۰}، ۲۰۲۱). اشتیاق تحصیلی می‌تواند در بالا بردن اعتماد به نفس شخص به همراه ارزش تحصیلات و علاقه به یادگیری کمک‌کننده باشد. به طور کلی، انگیزه تعیین‌کننده اساسی رفتار برای دانش‌آموزان، دبیران و مسئولان در کل سطوح آموزشی می‌باشد. بر مبنای دانش و تجربه کنونی از محیط تحصیلی، انگیزش تحصیلی از سه دیدگاه بنیادی ۱- دبیران ۲- کارمندان اداری و مدیریت و ۳- دانش‌آموزان قابل درک می‌باشد (فراکو، رسناتی، فریگونس، اسپوتو و منگتی^{۱۱}، ۲۰۲۲). افرادی که قربانی قلدری شدند نمی‌توانند بطور حداکثری از آموزش و یادگیری در مدرسه بهره‌مند شوند، چون انرژی خود را بیشتر صرف حفظ امنیت می‌کنند (امور^{۱۲}، ۲۰۱۰). اضطراب ناشی از قلدری یادگیری را مشکل، توانایی تمرکز را کم و در نهایت بر توانایی درک و حفظ اطلاعات تأثیر سو می‌گذارد. قلدری نه تنها بر دانش‌آموزان قربانی بلکه بر دانش‌آموزان شاهد قلدری تأثیر می‌گذارند و ممکن است ترس و اضطراب آنها را افزایش داده و باعث انحراف آنها را از کارهای مدرسه‌شان شده و از توانایی آنها برای یادگرفتن ممانعت کنند (دادگر، ۱۳۸۹). قلدری پدیده‌ای است که در قربانیان خود احساس تنهایی^{۱۳} و طرد شدن از سوی همسالان را ایجاد می‌کند (هارتلی، بومن، نیکسون و دیویس^{۱۴}، ۲۰۱۵). احساس تنهایی، حالتی ناخوشایند است که از تفاوت در روابط بین فردی که افراد خواهان آن هستند و روابطی که با دیگران در شرایط واقعی دارند، نشأت می‌گیرد و به این دلیل اهمیت دارد که هم با حالات هیجانی افراد و هم با فقر اجتماعی، رفتار و سلامتی در افراد بالغ، نوجوان و کودک همبسته است (سو، راثو، لی، کارون، دی رآی و منگ^{۱۵}، ۲۰۲۲). داشتن احساس تنهایی ممکن است علل متنوع اجتماعی، روحی، عاطفی و جسمی داشته باشد. این احساس در کل جامعه حتی افراد موفق در ازدواج، روابط، خانواده و مشاغل رواج دارد (ارنست^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۲). برخی از برنامه‌های مداخله قلدری

همدلی^{۱۷} را به عنوان یک مؤلفه اساسی برای کاهش قلدری به کار بردند (فارینگتون و توفی^{۱۸}، ۲۰۰۹). همدلی یک فرآیند ذهنی پیچیده است که طی آن یک ناظر (همدل) حالات روانشناختی موجود در فرد دیگر (هدف) را با حفظ تمایز خود از دیگری شبیه سازی می‌کند (باررا^{۱۹}، ۲۰۲۳). مهارت همدلی افراد را نسبت به دیدگاه‌های دیگران حساس کرده و آگاهی از افکار و عقاید دیگران را افزایش می‌دهد (گرانجون، دویگنون- کاموس، پوپاروچ و رومر^{۲۰}، ۲۰۲۳). آموزش همدلی^{۲۱}، با افزایش درک فرد و ارتقا آگاهی وی از خود و دیگران، افزایش پاسخ‌های همدلانه با استفاده از تنظیم هیجان و دیدگاه‌گیری که منجر به افزایش دقت در همدلی می‌شود بازخورد مثبتی را برای فرد فراهم می‌آورد (ان‌جی‌او، سوکولوویچ، کولمان و جنکینز^{۲۲}، ۲۰۲۲). این مهارت کلیدی از آسیب به دیگران جلوگیری کرده و رفتارهای اجتماعی را برمی‌انگیزاند. همچنین به فرد در درک روابط اجتماعی، دیگران و موقعیتی که دیگران در آن قرار دارند به خوبی کمک می‌کند (ویز، چن، آونگ، کارلسون، کلارک و زاکی^{۲۳}، ۲۰۲۲). آموزش مهارت همدلی در دوران نوجوانی به همراه آموزش توانایی درک دیگران می‌تواند کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و بهبود سازگاری نوجوانان را به دنبال داشته باشد (طاهر، ابولقاسمی و نریمانی، ۱۳۹۰؛ وزیری، لطفی عظیمی، ۱۳۹۵). با توجه به اینکه لازمه ارائه هر راهکاری برای رفع مشکل یافتن علل و موارد مرتبط با آن مشکل است؛ بنابراین کاربرد بسته آموزشی برنامه همدلی بر اشتیاق تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان دختر قلدر شهرستان اهر بررسی شد. به لحاظ نظری یافته‌های پژوهش حاضر به بسط و تعدیل متغیرهای همدلی بر اشتیاق تحصیلی و احساس تنهایی کمک خواهد کرد. به لحاظ اهمیت کاربردی یافته‌های پژوهش حاضر افق‌های بالینی کاربردی را فراروی متخصصان این حوزه قرار خواهد داد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کاربردی است که برای انجام آن از طرح نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. پس از انتخاب تصادفی گروه آزمایش و کنترل با استفاده از پرسشنامه رفتار قلدری ایلی نویز^{۲۴} (۲۰۰۱)، پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکز و بلومفیلد^{۲۵} (۲۰۰۴) و پرسشنامه احساس تنهایی راسل و پیلا و کورتونا^{۲۶} (۱۹۸۰) از دو گروه پیش‌آزمون به عمل آمده سپس گروه آزمایش طی هشت جلسه تحت آموزش مهارت همدلی قرار گرفته و در انتها با استفاده از پرسشنامه‌های ذکر شده از گروه آزمایش و کنترل پس‌آزمون به عمل آمد. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهرستان اهر در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود. روش نمونه‌گیری این پژوهش تصادفی خوشه‌ای بود. بدین صورت که از بین مدارس دخترانه دوره متوسطه اول شهرستان اهر ۵ مدرسه انتخاب شده و از بین ۵ مدرسه بر اساس مقیاس قلدری تعداد ۶۰ نفر دانش‌آموزانی که نمره بالایی در مقیاس قلدری کسب کرده‌اند شناسایی شده و از بین آنان ۳۰ نفر افراد داوطلب برای شرکت در پژوهش انتخاب شده و در دو گروه آزمایش و کنترل به صورت تصادفی گمارده شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل: ۱- آزمودنی‌ها از مقیاس قلدری نمره بالایی دریافت کرده باشند. ۲- آزمودنی‌ها قبلاً در جلسه آموزش با موضوع همدلی شرکت نکرده باشند. ۳- در پژوهش تا پایان کار حضور داشته باشند. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش شامل: ۱- غیبت بیش از دو جلسه در جلسات آموزش ۲- عدم تمایل آزمودنی برای ادامه حضور در جلسه آموزش می‌باشند. همچنین پیش از شروع برنامه آزمودنی‌ها باید از نوع فعالیت، اهداف پژوهش و علت تکمیل پرسشنامه آگاه شوند و اصول اخلاقی مانند محرمانه نگه داشتن اطلاعات هویت آزمودنی‌ها باید رعایت شود. بدین منظور هر یک از آزمودنی یک شماره

در نظر گرفته شدند که نمایانگر نام آزمودنی و شماره پرسشنامه آن‌ها است.

پرسشنامه قلدری ایلی نویز (۲۰۰۱): پرسشنامه قلدری، توسط ایلی نویز (۲۰۰۱) دارای ۱۸ گویه و سه مؤلفه با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (هرگز تا همیشه) با ارزش بین ۱ تا ۵ هر گویه، میزان قلدری را می‌سنجد. این پرسشنامه شامل مؤلفه‌های قلدری (سؤالات ۱، ۲، ۸، ۹، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷ و ۱۸) زد و خورد (سؤالات ۳، ۱۰، ۱۱، ۱۲ و ۱۳) و قربانی (سؤالات ۴، ۵، ۶ و ۷) است. حداقل نمره ممکن ۱۸ و حداکثر ۹۰ است و نمره بین ۱۸ تا ۳۰ بیانگر میزان قلدری در حد پایین، نمره بین ۳۰ تا ۶۰، میزان قلدری در حد متوسط، نمره بالاتر از ۶۰، میزان قلدری در حد بالا می‌باشد. پایایی این مقیاس در پژوهش چالمه (۱۳۹۲) از روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمده است. و پایایی هر یک از مؤلفه‌های قلدری، زد و خورد، قربانی و کل به ترتیب برابر ۰/۹۰، ۰/۸۳، ۰/۷۱ و ۰/۸۹ است. پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران (۲۰۰۴): پرسشنامه استاندارد اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) دارای ۱۵ گویه با مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (هرگز تا همیشه) است که اشتیاق تحصیلی را می‌سنجد. مؤلفه‌های پرسشنامه اشتیاق رفتاری (سؤالات ۱ تا ۴)، اشتیاق عاطفی (سؤالات ۵ تا ۱۰) و اشتیاق شناختی (سؤالات ۱۱ تا ۱۵) است. نمره گذاری پرسشنامه براساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت است. از (۱) هرگز تا (۵) همیشه می‌باشند. نمره بین ۱۵ تا ۲۵؛ میزان اشتیاق تحصیلی پایین، نمره بین ۲۵ تا ۵۰، میزان اشتیاق تحصیلی متوسط و بالاتر از ۵۰، اشتیاق تحصیلی بالا است. پایایی این مقیاس در پژوهش عباسی، درگاهی، پیرانی و بنیادی (۱۳۹۴) از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۷ به دست آمده است.

پرسشنامه احساس تنهایی (UCLA): مقیاس احساس تنهایی راسل و همکاران (۱۹۸۰) شامل ۲۰ گویه ۴ گزینه‌ای، ۱۰ جمله منفی و ۱۰ جمله مثبت

است. در این پرسشنامه پاسخ هرگز امتیاز (۱)، به ندرت (۲)، گاهی (۳) و همیشه امتیاز (۴) دارد. ولی امتیاز سوالات ۱، ۵، ۶، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰ برعکس است. یعنی هرگز (۴)، به ندرت (۳)، گاهی (۲) و همیشه (۱) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمره‌ها بین ۲۰ (حداقل)، ۸۰ (حداکثر) و میانگین نمره ۵۰ است. نمره بالاتر از میانگین بیانگر شدت بیشتر تنهایی است. پایایی این آزمون در نسخه جدید تجدید نظر شده ۷۸٪ گزارش

شد. پایایی آزمون به روش باز آزمایی توسط راسل، پیلوا و فرگوسن (۱۹۷۸) ۸۹٪ گزارش شده است. این مقیاس توسط شکر کن و میردربکوند ترجمه و پس از اجرای مقدماتی و اصلاحات به کار گرفته شد (نادری و حق شناس، ۱۳۸۸).

برنامه مداخله: خلاصه برنامه آموزشی مهارت همدلی در جلسه‌های گروهی (وزیری و لطفی کارشانی، ۱۳۹۰) نقل از بگیان کوله مرز و همکاران، (۱۳۹۲) در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: برنامه آموزشی مهارت همدلی

جلسه	شرح
اول	معارفه و تشخیص موقعیت کلی، آشنایی دانش‌آموزان با پژوهشگر، بیان انتظارات پژوهشگر از دانش‌آموزان، آموزش پنج مهارت دانش‌افزایی، تعریف بی‌تفاوتی نسبت به موقعیت‌ها، کار بستن، واکنش افراد به هنگام بی‌تفاوتی، احساسات هر فرد در هنگام بی‌تفاوتی، ضرورت بی‌تفاوتی.
دوم	در هریک از جلسات آموزش پنج مهارت دانش‌افزایی، کار بستن، ارزشیابی، تحلیل و ترکیب در دستور کار است. تعریف همدردی، چگونگی همدردی، رفتارهای همدردی، واکنش افراد به همدردی، احساسات همراه رفتار همدردی، ضرورت همدردی.
سوم	تعریف همدلی، چگونگی همدلی، رفتارهای همدلی، واکنش افراد به همدلی، احساسات همراه رفتار همدلی، ضرورت همدلی، تفاوت بی‌تفاوتی، همدلی و همدردی.
چهارم	موانع همدلی، همدلی دوستانان، ارزیابی همدلی دوستان، مهارت‌های لازم برای همدلی.
پنجم	مهارت‌های اساسی همدلی، خطاهای تفسیری، معنی انسانیت‌زدایی در روابط، دلایل داشتن همدلی، تفسیرهای ناروا در روابط، مهارت‌های جلوگیری از تفسیرهای ناروا.
ششم	انواع خطاهای تفسیری (نامگذاری، برچسب زدن، تشخیص‌گذاری، انسان‌زدایی و پاسخ رفلکسی) هریک نقش خطاهای تفسیری در زندگی، راهکارهای جلوگیری از خطاهای تفسیری و نتیجه خطاهای تفسیری در روابط ما با دیگران.
هفتم	مهارت‌های لازم برای همدلی، تعریف و تمرین فنون گوش دادن، انعکاس، توجه به زبان بدن، ابراز وجود، پرهیز از نامگذاری، برچسب‌زدن، تشخیص‌گذاری، انسانیت‌زدایی و پاسخ رفلکسی، بررسی تأثیرات فنون ذکر شده در زندگی.
هشتم	تقویت مهارت همدلی، بازخورد به همدلی خودتان و گروه، ارزیابی احساس ناشی از همدلی در خود و دیگران، توصیف رفتارهای همدلی خودتان، جمع‌بندی و تمرین آموزش‌ها و پس‌آزمون.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی نشان می‌دهد ۳۰ درصد (۹ نفر) از دانش‌آموزان از پایه هفتم، ۳۶/۷ درصد (۱۰ نفر) از پایه هشتم، و ۳۳/۳ درصد (۱۰ نفر) از پایه نهم و میانگین سنی آنها ۱۴ سال بوده است.

نتایج آزمون شاپیرو-ویلک، نرمال بودن داده‌ها و آزمون همگنی واریانس‌های لوین، همگنی واریانس‌ها،

تعامل پیش آزمون متغیرهای پژوهش با مرحله پس آزمون، همگنی شیب‌های خط رگرسیون مفروضه‌های تحلیل کواریانس چند متغیری مؤلفه‌های متغیر اشتیاق تحصیلی در بین دو گروه را تأیید کردند و نتایج دال بر رعایت مفروضه‌ها بودند. نتایج آزمون ام باکس نیز نشان داد مفروضه همسانی ماتریکس‌های واریانس کواریانس رعایت شده است $p > 0.05$

Box's M

جدول ۲: تحلیل کواریانس چند راهه مؤلفه‌های متغیر اشتیاق تحصیلی در بین دو گروه

اشتیاق تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج تحلیل کوواریانس واریانس چند راهه برای مقایسه گروه‌ها از لحاظ تک تک متغیرهای وابسته در جدول ۳ ارائه شده است.

آماره	ارزش	F	سطح معناداری
لامبدای ویلکز	۰۰۸	۱۱/۷۹	۰/۰۰۱

همانطور که جدول ۲ نشان می‌دهد نسبت F به دست آمده در سطح $P < ۰/۰۵$ معنادار می‌باشد بنابراین فرض کلی پژوهش مبنی بر تفاوت گروه‌ها در متغیرهای مورد بررسی تأیید می‌شود یعنی بین دو گروه دانش‌آموزان گروه کنترل و آزمایش حداقل در یکی از مؤلفه‌های

جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس تفاوت میانگین نمره‌های ابعاد اشتیاق تحصیلی در گروه‌های مطالعه

عوامل مؤثر	متغیرهای وابسته	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ارزش F	سطح معناداری	مجذورات
پیش‌آزمون	اشتیاق عاطفی	۱	۳۵/۴۴۵	۱/۹۷۹	۰/۱۷۱	۰/۰۶۸
	اشتیاق شناختی	۱	۲۳/۳۸۷	۳/۷۵۷	۰/۰۶۳	۰/۰۱۲۲
	اشتیاق رفتاری	۱	۰/۰۱۳	۰/۰۰۵	۰/۹۴۴	۰/۰۱۲
عضویت گروهی	اشتیاق عاطفی	۱	۳۵۳/۲۹۸	۱۹/۷۲۴	۰/۰۰۱**	۰/۰۴۲۲
	اشتیاق شناختی	۱	۷۰/۹۵۷	۱۱/۳۹۸	۰/۰۰۲**	۰/۰۲۹۷
	اشتیاق رفتاری	۱	۱۹/۴۰۵	۷/۴۷۲	۰/۰۱۱*	۰/۰۲۱۷

(**) معنا داری در سطح ۰/۰۱

اشتیاق رفتاری به ترتیب؛ ۱۹/۹۳۴، ۱۱/۰۸۴، ۶/۸۶۲ و در گروه کنترل؛ ۱۲/۸۶۶، ۷/۹۱۶، و ۰/۴۲۲ بدست آمد. همچنین نمرات ابعاد اشتیاق تحصیلی (رفتاری، شناختی و عاطفی) دانش‌آموزان در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل افزایش داشته است.

نتایج آزمون شاپیرو-ویلک، نرمال بودن داده‌ها و آزمون همگنی واریانس‌های لوین، همگنی واریانس‌ها، تعامل پیش‌آزمون متغیرهای پژوهش با مرحله پس‌آزمون، همگنی شیب‌های خط رگرسیون مفروضه‌های تحلیل کواریانس تک راهه برای متغیر احساس تنهایی را نیز تأیید کردند و نتایج دال بر رعایت مفروضه‌ها بودند. نتایج آزمون ام‌باکس نیز نشان داد مفروضه همسانی ماتریکس‌های واریانس کواریانس رعایت شده است ($p > ۱/۰۰۸$ و $F = ۱۸/۷۹۱$ Box's M).

جدول ۳ نتایج بدست آمده از آزمون تحلیل کوواریانس تفاوت میانگین نمره‌های ابعاد اشتیاق تحصیلی (رفتاری، شناختی و عاطفی) در گروه‌های مطالعه را نشان می‌دهد. نتایج عضویت گروهی نشان می‌دهد که نمرات ابعاد اشتیاق تحصیلی (رفتاری، شناختی و عاطفی) در گروه آزمایش با گروه کنترل از نظر آماری در سطح $P < ۰/۰۱$ و $P < ۰/۰۵$ تفاوت معناداری دارد. به عبارت دیگر با مراجعه جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود که دانش‌آموزانی که در گروه آزمایش تحت آموزش برنامه همدلی قرار داشتند در مقایسه با گروه کنترل که تحت آموزش برنامه همدلی قرار نداشتند، افزایش در میانگین‌های ابعاد اشتیاق تحصیلی (رفتاری، شناختی و عاطفی) داشته‌اند.

نتایج میانگین‌های تعدیل شده در گروه آزمایش متغیرهای وابسته اشتیاق عاطفی، اشتیاق شناختی و

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس تک راهه مقایسه میانگین نمره‌های پس آزمون

متغیر احساس تنهایی دانش‌آموزان در گروه‌های مطالعه

عوامل مؤثر	متغیرهای وابسته	درجه آزادی	میانگین مجزورات	ارزش F	سطح معناداری	مجدور اتا
عامل پیش آزمون	احساس تنهایی	۱	۸۱۴/۰۹۵	۱۷/۶۴۴	۰/۰۰۱***	۰/۳۹۵
عامل گروه	احساس تنهایی	۱	۱۴۴۷/۳۷۹	۳۱/۳۶۹	۰/۰۰۱***	۰/۵۹۷

(**) معنا داری در سطح ۰/۰۱ و (*) معنا داری در سطح ۰/۰۵

جدول ۴ نتایج تحلیل کوواریانس مقایسه میانگین نمره‌های پس آزمون متغیر احساس تنهایی دانش‌آموزان در گروه‌های مطالعه با کنترل نمره‌های پیش آزمون را نشان می‌دهد. جدول فوق نشان می‌دهد که میانگین احساس تنهایی دانش‌آموزان در گروه آزمایش با گروه کنترل از نظر آماری در سطح $P < 0.001$ تفاوت معناداری دارد. به عبارت دیگر با مراجعه جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود که دانش‌آموزانی که در گروه آزمایش تحت آموزش برنامه همدلی قرار داشتند در مقایسه با گروه کنترل که تحت آموزش برنامه همدلی قرار نداشتند، کاهش در احساس تنهایی داشته‌اند.

جدول ۵: میانگین‌های تعدیل شده پس‌آزمون احساس تنهایی دانش‌آموزان در گروه‌های مطالعه

جدول ۵: میانگین‌های تعدیل شده پس‌آزمون احساس تنهایی دانش‌آموزان در گروه‌های مطالعه				
گروه‌های مطالعه	میانگین	انحراف معیار	فاصله ۹۵ درصد اطمینان	
			حد پایین	حد بالا
آزمایش	۳۹/۲۷۱	۱/۷۷۷	۳۵/۶۲۵	۴۲/۹۱۷
کنترل	۵۳/۵۲۹	۱/۷۷۷	۴۹/۸۸۳	۵۷/۱۷۵

جدول ۵ نشان می‌دهد میانگین تعدیل احساس تنهایی دانش‌آموزان در پس آزمون نسبت به پیش آزمون در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل کاهش داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هنگام در نظر گرفتن اجرای یک برنامه مداخله برای رسیدگی به مشکلات عاطفی و رفتاری مانند قلدری، معلمان و مشاوران مدرسه ممکن است از مداخلات مشابه در مطالعات مشابه برای شناسایی نقاط قوت/ضعف اجتماعی و عاطفی نوجوانان، علایق و نگرانی‌ها استفاده کنند. بنابراین مطالعات آتی باید مشخص کند که آیا این برنامه مداخله‌ای کم و بیش برای دانش‌آموزان پرخطر موثر است یا خیر، آیا می‌تواند جو همدلی را در بین همه نوع دانش‌آموزان ایجاد کند و بر این اساس بدون به خطر انداختن یکپارچگی برنامه،

تنظیماتی را انجام دهد تا احتمال تاثیر را افزایش دهد. قلدری یک مشکل جدی در مدارس در سراسر جهان است. علیرغم ابتکارات مثبت دولت‌ها که مدارس را به سازماندهی اقدامات پیشگیرانه یا آموزش دانش‌آموزان و معلمان در مورد این موضوع تشویق می‌کند، گزارش اخیر نشان می‌دهد که از هر سه کودک یک کودک همچنان قربانی قلدری است (اتاول^{۲۷}، ۲۰۱۹). بنابراین در این زمینه، بررسی راهبردهای موثر در کاهش قلدری در اولویت قرار دارد.

در دیدگاه تحولی برون‌ف‌برنر همدلی، مرتبط با میان سیستم، جزء ضروری روابط اجتماعی مثبت و تعاملات معنادار است. در حالی که برخی مطالعات با نشان دادن اینکه همدلی شناختی و عاطفی رابطه منفی با رفتارهای قلدری دارند، این رابطه را تایید کردند، تحقیقات دیگر تنها ارتباط منفی را برای همدلی

عاطفی و فقط برای دختران تایید کردند، در حالی که برخی دیگر رابطه مثبتی بین همدلی شناختی و قلدری یافتند (یو^{۲۸} و همکاران، ۲۰۲۰). علاوه بر این، مطالعات نتوانستند یک ارتباط علی واضح بین قلدری و همدلی را نشان دهند و یک متاآنالیز اخیر نشان می‌دهد که این باید تمرکز اصلی مطالعات آینده باشد (زیچ^{۲۹} و همکاران، ۲۰۱۹).

علیرغم ارتباط متناقض بین همدلی و قلدری، تحقیقات قبلی با هدف افزایش همدلی از طریق مداخلات خاص نیز در کاهش قلدری موفق بودند. به عنوان مثال، شاهین یک برنامه مداخله‌ای ۱۱ هفته‌ای با هدف کاهش قلدری از طریق افزایش همدلی دانش‌آموزان طراحی کرد. نمونه آنها سی و هشت دانش آموز پایه ششم بود که نیمی از آنها به عنوان متجاوز شناسایی و در گروه آزمایش قرار گرفتند. این مداخله شامل یازده جلسه هفتگی ۷۵ دقیقه‌ای بود که در آنها موضوعات مرتبط با همدلی، مانند آگاهی از حساسیت عاطفی، تمایز ادراکی، یا پاسخ همدلانه مورد بحث قرار می‌گرفت. شرکت‌کنندگان در گروه کنترل یک جلسه هفتگی ۳۰ دقیقه‌ای داشتند که در آن موضوعات رایج روز مورد بحث قرار می‌گرفت. یافته‌های آنها نشان داد که مداخله بلافاصله پس از آزمایش و همچنین ۶۰ روز بعد همدلی را برای گروه آزمایش به طور معنی‌داری افزایش داد و همین به نوبه خود وقوع قلدری را کاهش داد (شاهین^{۳۰}، ۲۰۱۲).

مطالعه ما کارایی یک برنامه آموزشی همدلی اقتباس شده از مداخله وزیری و لطفی کارشانی را برای مناسب بودن برای این گروه از دانش‌آموزان آزمایش کرد اما اجرای این نوع مداخلات گاهی اوقات به دلایل مختلف دشوار است، مانند زمان محدود دانش‌آموزان در مراحل بعدی تحقیق.

نتایج پژوهش حاضر نشان‌داد که نمرات ابعاد اشتیاق تحصیلی (رفتاری، شناختی و عاطفی) در گروه آزمایش با گروه کنترل از نظر آماری در سطح

($P < 0.01$) و ($P < 0.05$) تفاوت معناداری دارد. بنابراین می‌توان گفت که برنامه آموزش همدلی بر ابعاد اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان دختر قلدر تأثیر دارد. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های خارجی که به وسیله مارتین و همکاران (۲۰۱۷)، لواسیور، دسبیینس و باون^{۲۸} (۲۰۱۷)، بندانیلو^{۲۹} و همکاران (۲۰۲۳)، محمدی و تیریپورا^{۳۰} (۲۰۲۳)، دوداج، سسار، باریسک و پاندزا^{۳۱} و همکاران (۲۰۱۳) و پژوهش‌های داخلی که به وسیله سادات کرسوی و صدوقی (۱۳۹۹)، محمدی، فرید، حبیبی کلیر و مصرآبادی (۱۳۹۹)، گلستان، جهرمی، شهنی ییلاق، بهروزی و امیدیان (۱۳۹۹)، شفیع، سجادیان و نادری (۱۳۹۹)، صف‌آرا و رافعی (۱۳۹۸)، رحمانی، یارمحمدزاده و حبیبی کلیر (۱۳۹۶)، گل‌پرور و رحیم‌بدری (۱۳۹۶) انجام شده همسو بوده و یافته‌های آن را تأیید می‌نمایند.

اشتیاق تحصیلی یکی از مهم‌ترین عوامل موثر بر عملکرد و موفقیت تحصیلی و ملزومات یادگیری به شمار می‌آید. بنابر اعتقاد فاین اشتیاق به مدرسه دو بعد مشارکت داشتن (حضور فعال در کلاس) و هویت داشتن دارد. اولین مؤلفه یعنی مشارکت در کلاس یک مؤلفه رفتاری است بدین صورت که دانش‌آموزان به خوبی از تکالیف و نقش‌های مدرسه‌ای پیروی کرده و آن‌ها را انجام می‌دهند، نسبت به سوالات معلمان توجه خوبی نشان می‌دهند، مشتاقانه به دانش‌آموزان دیگر در مشکلات تحصیلی کمک کرده و در فعالیت‌های فوق برنامه کلاسی مشارکت دارند. مؤلفه دوم یعنی هویت داشتن جنبه هیجانی داشته و به احساسات و تعلق دانش‌آموز نسبت به کلاس اشاره دارد. (شرارد، ۲۰۰۷ نقل از داداشی، ۱۳۹۹). رفتار همدلی سبب ایجاد عواطف مثبت در دانش‌آموزان می‌گردد و هر چقدر عواطف مثبت در دانش‌آموزان بیشتر باشد آنان اشتیاق شناختی، عاطفی و رفتاری بیشتری را برای تحصیل تجربه می‌نمایند. همدلی فرآیندی روانشناختی است که مجموعه مکانیسم‌های رفتاری، شناختی، عاطفی را

دربردارد (شرارد، ۲۰۰۷ نقل از داداشی، ۱۳۹۹). در واقع همدلی با کاهش رفتارهای پرخطر در اشتیاق تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش عمده‌ای دارد و با ایجاد محیط مناسب و ایمن باعث تمرکز بیشتر دانش‌آموزان در انجام فعالیت‌های مدرسه می‌شود و تعهد دانش‌آموز را در زمینه اهداف آموزشی و درگیر ساختن او در تکالیف را با افزایش اشتیاق تحصیلی بیشتر کرده و باعث مشارکت مؤثر در فعالیت‌های مدرسه و کلاسی، سازگاری با محیط مدرسه، رابطه مناسب با معلمان و سایر دانش‌آموزان می‌شود. دانش‌آموزان دارای مهارت همدلی، اشتیاق تحصیلی بالا، توجه و تمرکز بیشتر بر مسائل و موضوعات با هدف یادگیری، اجتناب از انجام رفتارهای ناسازگارانه، و عملکرد بهتر در آزمون‌های پیش‌بین موفقیت تحصیلی بالا، بهزیستی و فرصت‌های شغلی بهتر را دارند. در مقابل موارد ذکر شده مشکلاتی مانند نبود اشتیاق تحصیلی، پیامدهای جدی مانند عدم پیشرفت در مدرسه، تمایل به رفتارهای انحرافی و ترک تحصیل هستند.

همچنین نتایج نشان داد که میانگین احساس تنهایی دانش‌آموزان در گروه آزمایش با گروه کنترل از نظر آماری در سطح ($P < 0/001$) تفاوت معناداری دارد. بنابراین می‌توان گفت که برنامه همدلی بر احساس تنهایی در دانش‌آموزان دختر قلدر تأثیر دارد. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های خارجی دسیینس و باون (۲۰۱۷)، استلیون و گئورگ (۲۰۱۵)، کاش و گرینبرگ (۲۰۱۷)، میلر و همکاران (۲۰۱۶)، دوداج و همکاران (۲۰۱۳) و پژوهش‌های داخلی سادات کرسوی و صدوقی (۱۳۹۹)، محمدی و همکاران (۱۳۹۹)، شیرانی و همکاران (۱۳۹۹)، گلستان جهرمی و همکاران (۱۳۹۹)، فردید و درتاج (۱۳۹۸)، صف آرا و رافعی (۱۳۹۸)، رحمانی و همکاران (۱۳۹۶)، گل پرور و رحیم بدری (۱۳۹۶) همسو بوده و یافته‌های آن را تأیید می‌نمایند.

احساس تنهایی یک حالت روان‌شناختی دردآور و مشخص شامل احساس خلاء و غمگینی و بی‌تعلقی است که به شیوه‌های مختلف بر روابط افراد و زندگی‌شان تأثیر می‌گذارد و نگرش غالباً منفی اعضای جامعه به این گروه از افراد دارای باعث اضطراب آن‌ها شده و در نتیجه موجب جلوگیری از ابراز آن احساس می‌شود (لوهمن^{۳۱} و همکاران، ۲۰۲۳). از آنجا که احساس تنهایی عموماً با درک و تجربه احساساتی همچون اجتماعی نبودن، کنار گذاشته شدن، دوست داشتنی نبودن، کمبود توجه و دور افتادن از دیگران همراه است. از طریق آموزشی همدلی که فرد را قادر می‌سازد ارتباط عاطفی و همدلانه با دیگران داشته باشد می‌توان به کاهش این مشکل کمک نمود. همدلی توانایی تجربه و درک احساسات دیگران است که دارای دو مؤلفه واکنش عاطفی نسبت به دیگری و ظرفیت شناختی برای دریافت دیدگاه دیگری می‌باشد. همچنین توانایی درک تجربه فرد در همین لحظه یا حال حاضر است. در واقع می‌توان گفت افراد دارای مهارت همدلی بالا، از میزان قابل توجهی از تعادل شخصی و اجتماعی برخوردارند. آنان نظر خود را، به همراه درک احساسات دیگران، بیان می‌کنند و از دید آنها به مسائل می‌نگرند، همچنین ارتباط مناسبی با دیگران برقرار می‌نمایند. در واقع افراد با آموزش همدلی اقدامات مناسب برای برقراری روابط مناسب و مؤثر را می‌آموزند و یاد می‌گیرند که چگونه با احساسات منفی خود مواجه و آن احساسات را کنترل نمایند. همدلی افراد را قادر می‌سازد خود را به جای دیگران گذاشته و بی آن که دچار همان احساسات شوند، احساسات و هیجانات طرف مقابل را درک و دریافت کنند. افرادی که از مهارت همدلی برخوردارند برخورد مناسبی با دیگران به ویژه افرادی که آسیب دیده هستند دارند و می‌توانند با پیشنهادات و توصیه‌های خویش، آنان را در مقابله با مشکلات حمایت نمایند. از این رو برای همدلی ضرورتی ندارد که ما همان احساسات فرد

آسیب دیده را تجربه کنیم تا بتوانیم به او کمک کنیم. بلکه لازم است تا بتوانیم با او ارتباط عاطفی مؤثری برقرار کرده و ضمن درک شرایط فرد، سعی نماییم که برای حل چالش‌های زندگی، در او دیدگاه مثبت ایجاد نماییم. هنگام همدلی باید سعی کنیم احساسات فرد را درک کرده و خود را جای او بگذاریم تا بتوانیم مشکل و گرفتاری او را بهتر درک نماییم. و در حقیقت دنیا را از دریچه چشم او بنگریم و بدون هرگونه ارزشیابی و قضاوت درباره احساسات، افکار و رفتارهای طرف مقابل درصدد کمک به او برآییم. برنامه آموزش همدلی در حقیقت به افراد یاد می‌دهد که باید با دیگران ارتباط عاطفی برقرار نمود و برای کمک به آنان و مشارکت در مشکلات و چالش‌های زندگی‌شان با آنان همدلی و همراهی نمود. در برخی موارد مشکلی که در مدارس بین دانش‌آموزان وجود دارد نوعی برخورد مخاصمت آمیز است که گاهی به درگیری‌های لفظی و فیزیکی آنان منجر می‌شود که شایسته محیط آموزشی و تربیتی نیست و این برخوردها اکثراً ناشی از رفتارهای قلدرمابانه برخی دانش‌آموزان است. باید چنین گفت قلدری؛ شکل فعالی از پرخاشگری است که در طول زمان به وسیله دانش‌آموزان قلدر تکرار شده و به صورت عامدانه انجام می‌شود. رفتاری قلدری می‌تواند به صورت فیزیکی (مانند کتک زدن یا لگد زدن)، لفظی (مانند فحاشی، تمسخر و تهدید) و یا به صورت روانی (مانند اجبار قربانی به انزوا و شایعه‌پراکنی در مورد قربانی) باشد. با توجه به این‌که قلدری تأثیرات منفی فراوانی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد، در دهه گذشته به عنوان یک موضوع مهم در رفتارهای دانش‌آموزان مد نظر قرار گرفته است. در مطالعات متعدد رابطه بین قلدری و مشکلات سلامتی در دانش‌آموزان گزارش شده است. در بررسی‌ها عنوان شده که افراد قلدر به احتمال زیاد مشکلاتی مانند افسردگی، تنهایی و انزوای اجتماعی را تجربه می‌کنند و قربانیان قلدری نیز دچار پیامدهایی مانند بی‌خوابی،

افسردگی، انگیزه کم‌تر برای حضور در مدرسه، مشکلات روان‌تنی، عزت‌نفس پایین و تمایل به خودکشی و خودکشی می‌شوند. همچنین مطالعات بسیاری نشان داده که قرارگرفتن در معرض قلدری توسط همسالان می‌تواند یک عامل خطر مهم برای خودکشی نوجوانان باشد. در ایران مطالعاتی در مورد قلدری انجام شده است؛ ولی توجه بسیار کمی به شیوع قلدری، پیامدهای آن و عوامل مرتبط با آن به‌ویژه در نوجوانان شده است.

پیشنهادهای

پژوهش حاضر که با هدف بررسی اثربخشی برنامه همدلی بر اشتیاق تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان دختر قلدر انجام شده است. نشان داده است که برنامه آموزش همدلی قادر است احساس تنهایی را در دانش‌آموزان کاهش داده و سبب افزایش اشتیاق تحصیلی در آنان گردد. از این رو لازم است در راستای حل مشکلات رفتاری دانش‌آموزان قلدر و قربانیان آسیب‌دیده از طریق اجرای برنامه همدلی برای کاهش مشکلات آنان و ایجاد شرایط موفقیت تحصیلی در آنان اقدام نمود.

سپاسگزاری

مولفان از شرکت‌کنندگانی که آگاهانه و داوطلبانه با مشارکت خود به پیشبرد اهداف این پژوهش کمک کردند، سپاسگزاری می‌کنند.

پی‌نوشت‌ها

1. Bullying
2. Yosep, Hikmat & Mardhiyah
3. Shongwe
4. Hymel
5. Wolke & Lereya
6. Rousseau, Eddleston, Pate & Kellermanns
7. Guzman-Holst & Bowes
8. Cho & Jeon
9. Academic Passion
10. Tóth-Király
11. Howard, Bureau, Guay, Chong & Ryan
12. Feraco, Resnati, Fregonese, Spoto & Meneghetti
13. Ömür
14. LoneLiness

- Psychological Methods and Models*, 3(11), 39-52. <https://www.sid.ir/paper/227584/fa>
- Cho, E., & Jeon, S. (2019). The role of empathy and psychological need satisfaction in pharmacy students' burnout and well-being. *BMC medical education*, 19 (1), 1-12. DOI: 10.1186/s12909-019-1477-2
- Dadashi, P. (2020). *The Effect of Empathy Training on Social Problem-Solving Ability and Self-Efficacy Beliefs of Female Middle School Students in Islamshahr*. (Master's thesis). Khatham Non-Governmental University. <https://civilica.com/doc/1441476>
- Dadgar, R. (2010). 9 Solutions for Preventing Bullying. *Exceptional Education and Training*, (102), 68-73. <http://exceptionaleducation.ir/article-1-1547-fa.html>
- Dodaj, A., Sesar, K., Barisic, M., & Pandza, M. (2013). The effect of empathy on involvement in bullying behavior. *Paediatrics Today*, 9 (1), 91-101. DOI:10.5457/p2005-114.66
- Ernst, M., Niederer, D., Werner, A. M., Czaja, S. J., Mikton, C., Ong, A. D., Rosen, T., Brähler, E., & Beutel, M. E. (2022). Loneliness before and during the COVID-19 pandemic: A systematic review with meta-analysis. *American Psychologist*, 77(5), 660-677. doi: 10.1037/amp0001005
- Esteki Azad N, Amiri S. Effectiveness of Olweus Bullying Prevention Program on Iranian Boys. *IJPCP* 2012; 18 (3) :175-183 <http://ijpcp.iuims.ac.ir/article-1-1884-fa.html>
- Fardid, S., & Dortaj, F. (2020). Comparing attachment styles, loneliness and assertiveness of adolescents as victims of bullying and normal adolescents in 7th and 8th graders. *Journal of School Psychology*, 8(4), 200-216. doi: 10.22098/jsp.2020.872
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2022). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of Psychology of Education*. Advanced online publication. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00601-4>
- Golparvar, F., & Badri, R. (2016). Canonical Analysis of The Relationship between Teachers' Beliefs about Bullying of Students with Behavior management strategies in Classroom. *Journal of Educational Psychology Studies*, 13(24), 127-150. doi: 10.22111/jeps.2016.2781
- Granjon, M., Doignon-Camus, N., Popa-Roch, M., & Rohmer, O. (2023). Neural empathic response to disability: An ERP study of
15. Hartley, Bauman, Nixon & Davis
16. Su, Rao, Li, Caron, D'Arcy & Meng
17. Ernst
18. Empathy
19. Ttofi & Farrington
20. Barrera
21. Granjon, Doignon-Camus, Popa-Roch & Rohmer
22. empathy training
23. Ngo, Sokolovic, Coleman & Jenkins
24. Weisz, Chen, Ong, Carlson, Clark & Zaki
25. Eily noise
26. Freder Jaz and Blumenfeld
27. Attawell
28. Yue
29. Zych
30. Şahin
31. Russell & Pilova & Cortona
32. Levasseur & Desbiens & Bowen
33. Bendanillo
34. Mohammadi & Tripura
35. Dodaj, Sesar, Barisic & Pandza
36. Luhmann
- Abbasi M, Dargahi S, Pirani Z, Bonyadi F. Role of Procrastination and Motivational Self-Regulation in Predicting Students' Academic Engagement . *Iranian Journal of Medical Education* 2015; 15 :160-169. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3624-fa.html>
- Asmari Bardezard, Y., Dolatshahi, B., & Taheri, E. (2020). Prevalence of Bullying and Its Relation with Social-Emotional Skills, Problem Solving Skills and Depression in First High School Students. *Journal of Instruction and Evaluation*, 12(48), 13-32. doi: 10.30495/jinev.2020.672759
- Attawell, K. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Barrera, A. (2023). Empathy and the work of clinical psychiatrists: a narrative review. *BJPsych Advances*, 1-8. <https://doi.org/10.1192/bja.2022.80>
- Bendanillo, A. A., Gonzales, C. N., Araña, A. M. M., Labasano, A. S. C., Tapayan, A. A. S., Mantua, A. M. V., & Gepitulan, P. M. L. (2023). The impact of campus bullying on EEGAFI senior high school student's academic performance. *Science and Education*, 4(1), 639-649. <https://www.researchgate.net>
- Ch., R. (2013). Psychometrics Properties of the Illinois Bullying Scale (IBS) in Iranian Students: Validity, Reliability and Factor Structure.

منابع

- practitioners and trainees: Pairwise and network meta-analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 90(11), 851-860. <https://doi.org/10.1037/ccp0000773>
- Ömür, Ç. (2020). Relationships between Students' Socioeconomic Status, Parental Support, Students' Hindering, Teachers' Hindering and Students' Literacy Scores: PISA 2018. *World Journal of Education*, 10(4), 45-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1265420.pdf>
- Rahmani, S., Yarmohamadzade, P., & Habibi-Kaleybar, R. (2017). The structural model of bullying behavior based on perception of family environments and personality traits in adolescents. *Journal of Applied Psychology*, 11(3), 237-253. <https://www.sid.ir/paper/151788/fa>
- Rousseau, M. B., Eddleston, K. A., Patel, P. C., & Kellermanns, F. W. (2014). Organizational resources and demands influence on workplace bullying. *Journal of Managerial Issues*, 286-313. <https://www.jstor.org/stable/44113641>
- Rutsch, E. (2013). Increasing Empathy, Training. The center for Building a culture of Empathy and compassion. [20.1001.1.24235261.1400.14.1.11.3](https://doi.org/10.1001.1.24235261.1400.14.1.11.3)
- Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1325-1330. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.03.013>
- Shafiei Z., Sajadian I., Nadi M. A. (2020). Effectiveness of schema therapy on academic vitality, academic self - regulation and academic engagement of the students. *Journal of Psychological Science*. 19(93), 1175-1184. <http://psychologicalscience.ir/article-1-370-fa.html>
- Shongwe, M. C., Dlamini, L. P., Simelane, M. S., Masuku, S. K., & Shabalala, F. S. (2021). Are there gender differences in the prevalence and correlates of bullying victimization among in-school youth in Eswatini?. *School mental health*, 13(2), 299-311. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09416-y>
- Su, Y., Rao, W., Li, M., Caron, G., D'Arcy, C., & Meng, X. (2022). Prevalence of loneliness and social isolation among older adults during the covid-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *International Psychogeriatrics*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1017/S1041610222000199>
- Taher, M., Abolghasemi, A., & Narimani, M. (2016). The efficacy of empathy and anger management training based on cognitive-behavioral approach on adjustment in children with oppositional defiant disorder. *Journal of School*
- prejudice. *Biological Psychology*, 177, 108507. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2023.108507>
- Guzman-Holst, C., & Bowes, L. (2021). Bullying and internalizing symptoms. In P. K. Smith & J. O. Norman (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (pp. 561-579). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch31>
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., & Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81(2), 176-193. <https://doi.org/10.1177/0014402914551741>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1257/aer.99.4.1384> [Google Scholar](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=JLHoward&as_sqs=1)
- Hymel, S. (2021). Five decades of research on school bullying: What have we learned? In P. Graf & D. J. A. Dozois (Eds.), *Handbook on the state of the art in applied psychology* (pp. 269-292). Wiley Blackwell. <https://psycnet.apa.org/record/2021-07394-011>
- Jahromi, F. G., Shahni Yeylagh, M., Behrouzi, N., & Omidian, M. (2017). The Effect of Anti-Bullying Program on Adaptation, Empathy, and Bullying among Female Middle School Students in Ahvaz. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 183-204. <https://www.sid.ir/paper/255171/fa>
- Korsavi, S., & Sadoughi, M. S. (2020). The Relationship between Social Behavior, Social Competence, Social Preference and Bullying Behavior among Students: The Moderating Role of Gender. *Social Psychology Research*, 10(38), 1-20. [doi: 10.22034/spr.2020.114683](https://doi.org/10.22034/spr.2020.114683)
- Levasseur, C., Desbiens, N., & Bowen, F., (2017). Moral reasoning about school bullying in involved adolescents. *Journal of Moral Education*, 46(2), 158-176. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1268113>
- Miller, R., & Caul, W. (2016). Communication of Affect between Feral And socially Isolated Monkeys. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14 (7), 231-239. [DOI: 10.1037/h0025065](https://doi.org/10.1037/h0025065)
- Naderi, F., & Haghnegahdar, F. (2009). The Relationship between Resilience, Loneliness, and the Use of Mobile Phones among Students. *New Findings in Psychology*, 12, 111-121. <https://www.sid.ir/paper/175115/fa>
- Ngo, H., Sokolovic, N., Coleman, A., & Jenkins, J. M. (2022). Teaching empathy to mental health

- school students. *Journal of Experimental Psychology: General*, 151(12), 3144–3153
<https://doi.org/10.1037/xge0001249>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, 100(9), 879-885.
<http://dx.doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- Yosep, I., Hikmat, R., & Mardhiyah, A. (2023). School-Based Nursing Interventions for Preventing Bullying and Reducing Its Incidence on Students: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), 1577.
<https://doi.org/10.3390/ijerph20021577>
- Yue, T., Xu, Y., Xue, L., & Huang, X. (2020). Oxytocin weakens self-other distinction in males during empathic responses to sadness: an event-related potentials study. *PeerJ*, 8, e10384. DOI: [10.7717/peerj.10384](https://doi.org/10.7717/peerj.10384)
- Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(1), 3-21. DOI: [10.1177/1524838016683456](https://doi.org/10.1177/1524838016683456)
- Psychology, 5(1), 26-47.
https://jisp.uma.ac.ir/article_417.html
- Tóth-Király, I., Morin, A. J. S., Litalien, D., Valuch, M., Bőthe, B., Orosz, G., & Rigó, A. (2022). Self-determined profiles of academic motivation. *Motivation and Emotion*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09918-x>
- Tóth-Király, I., Morin, A. J., Gillet, N., Bőthe, B., Nadon, L., Rigó, A., & Orosz, G. (2020). Refining the assessment of need supportive and need thwarting interpersonal behaviors using the bifactor exploratory structural equation modeling framework. *Current Psychology*, 1-15.
<https://doi.org/10.1007/s12144-020-00828-8>
- Ttofi, M., & Farrington, D. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1(1), 13-24.
<https://doi.org/10.1108/17596599200900003>
- Vaziri, S., & Lotfi Azimi, A. (2011). The effect of empathy training in decreasing adolescents aggression. , 8(30), 167-175.
https://jip.stb.iau.ir/article_512263.html?lang=en
- Weisz, E., Chen, P., Ong, D. C., Carlson, R. W., Clark, M. D., & Zaki, J. (2022). A brief intervention to motivate empathy among middle

