



## Comparison of Effectiveness of Empathy Training and Social Perspective-Taking Training on Emotional Intelligence of Adolescents with Cyber Bullying

Aghdas Safari<sup>1</sup>, Naser Amini<sup>2</sup>, Mohamad Behrouzi<sup>3</sup>, Gholamreza Jafarinia<sup>4</sup>

1. PhD Student of Psychology, Bushehr Branch, Islamic Azad University, Bushehr, Iran.

2. (Corresponding author)\* Assistant Professor, Department of Psychology, Bushehr Branch, Islamic Azad University, Bushehr, Iran.

3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Bushehr Branch, Islamic Azad University, Bushehr, Iran.

4. Assistant Professor, Department of Sociology, Bushehr Branch, Islamic Azad University, Bushehr, Iran.

### Abstract

**Aim and Background:** Research has shown that bullying in cyberspace has negative consequences on adolescents' educational performance and there is an inverse relationship between emotional intelligence and bullying; therefore, the purpose of this study was to comparison of effectiveness of empathy training and social perspective-taking training on emotional intelligence of adolescents with cyber bullying.

**Methods and Materials:** This experimental study was conducted with a pretest-posttest design with control group and follow-up one month. The statistical population of this study included all the female students high school in Bushehr city in year academic 2018-2019 and 45 students were considered as the sample size in two experimental groups (each group of 15 student) and control (15 student). The experimental groups underwent empathy training (10 sessions 90 minutes) and social perspective-taking training (10 sessions 90 minutes), but the control group received no training and remained in the waiting list. To collect data cyber bullying questionnaire of Antoniadou, Kokkinos and Markos (2016) and modified emotional intelligence scale of Schutte and et al (1998). Data analysis was performed using SPSS-24 software in two sections: descriptive and inferential (analysis of variance with repeated measures and Bonferroni).

**Findings:** The results of the study showed that both types of treatment in post-test and follow up had a significant effect on emotional intelligence of adolescents with cyber bullying ( $P < 0.05$ ). Also, social perspective-taking training had stronger effects than empathy training in improvement of emotional intelligence ( $P < 0.05$ ).

**Conclusions:** Based on the results of this study, it can be said that social perspective-taking training and empathy training can be used as a treatment to improvement of emotional intelligence in educational and therapeutic settings.

**Keywords:** Empathy, social perspective-taking, emotional intelligence, cyber bullying.

**Citation:** Safari A, Amini N, Behrouzi M, Jafarinia Gh. **Comparison of Effectiveness of Empathy Training and Social Perspective-Taking Training on Emotional Intelligence of Adolescents with Cyber Bullying.** Res Behav Sci 2021; 18(4): 553-567.

\* Naser Amini,  
Email: [amini\\_n2010@yahoo.com](mailto:amini_n2010@yahoo.com)

# مقایسه اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر هوش هیجانی نوجوانان دارای قلدری سایبری

اقدس صفری<sup>۱</sup>، ناصر امینی<sup>۲</sup>، محمد بهروزی<sup>۳</sup>، غلامرضا جعفری نیا<sup>۴</sup>

۱- دانشجوی دکتری روانشناسی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران.

۲- (نویسنده مسئول) \* استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران.

۳- استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران.

۴- استادیار، گروه جامعه‌شناسی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران.

## چکیده

**زمینه و هدف:** تحقیقات نشان داده است که قلدری در فضای سایبری پیامدهای منفی بر کارکردهای تحصیلی نوجوانان داشته و بین هوش هیجانی و قلدر بودن رابطه معکوس وجود دارد؛ بنابراین هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر هوش هیجانی نوجوانان دارای قلدری سایبری بود.

**مواد و روش‌ها:** دختر دوره اول متوسطه شهر بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۴۵ نفر از آنان در دو گروه آزمایش (هر گروه ۱۵ دانش‌آموز) و یک گروه کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. گروه‌های آزمایش تحت آموزش همدلی (۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای) و آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی (۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای) قرار گرفتند؛ اما گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد و در لیست انتظار باقی ماند. از پرسشنامه قلدری سایبری آنتیادو، کوکینوس و مارکوس (۲۰۱۶) و مقیاس تجدیدنظر شده هوش هیجانی شاته و همکاران (۱۹۹۸) به‌منظور گردآوری داده‌ها استفاده شد. تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ در دو بخش توصیفی و استنباطی (تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بن‌فرونی) انجام پذیرفت.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد هر دو درمان مذکور در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به گروه کنترل اثربخشی معناداری بر هوش هیجانی نوجوانان دارای قلدری سایبری اعمال کردند ( $P < 0/05$ ). همچنین، آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی نسبت به آموزش همدلی در بهبود هوش هیجانی مؤثرتر بود ( $P < 0/05$ ).

**نتیجه‌گیری:** بر اساس نتایج پژوهش حاضر، می‌توان گفت که آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی و آموزش همدلی می‌توانند به‌عنوان یک شیوه درمانی برای بهبود هوش هیجانی نوجوانان دارای قلدری سایبری در محیط‌های آموزشی و درمانی به‌کاربرده شوند.

**واژه‌های کلیدی:** همدلی، دیدگاه‌گیری اجتماعی، هوش هیجانی، قلدری سایبری.

**ارجاع:** صفری اقدس، امینی ناصر، بهروزی محمد، جعفری نیا غلامرضا. مقایسه اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی

بر هوش هیجانی نوجوانان دارای قلدری سایبری. مجله تحقیقات علوم رفتاری ۱۳۹۹؛ ۱۸ (۴): ۵۶۷-۵۵۳.

\*- ناصر امینی

رایان نامه: [amini\\_n2010@yahoo.com](mailto:amini_n2010@yahoo.com)

## مقدمه

شبکه‌های اجتماعی یک پدیده رو به رشد است و افراد مختلف به‌ویژه نوجوانان از آن برای برقراری ارتباط با دنیای بیرون استفاده می‌کنند و این امکان را به افراد می‌دهد که با فرهنگ-های مختلف در هر جای دنیا ارتباط برقرار کنند (۱). افزون بر این مزایایی که شبکه‌های اجتماعی و اینترنت برای افراد به‌ویژه نوجوانان مهیا می‌کنند این فضا با مشکلاتی ازجمله اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان نوعی اختلال رفتاری (۲) و قلدری و آزار سایبری همراه است (۳). قلدری به‌عنوان یک سری رفتارهای پرخاشگرانه، دارای فراوانی بالا که توسط فرد قلدر در برابر اطرافیان، همسالان و افراد ضعیف‌تر از خود بروز می‌دهد (۴). قلدری در سراسر جهان دارای شیوع است و بسیاری از کودکان و نوجوانان درگیر این رفتارهای قلدرمآبانه هستند که با قصد آسیب جسمانی و روان‌شناختی به دیگران انجام می‌شود (۵). قلدری با مشکلاتی فراوانی برای افراد به‌ویژه قربانیان همراه است که ازجمله آن‌ها می‌توان به سردرد تنشی (۶)، پیامدهای منفی برای سلامت و رشد (۷)، پایین بودن عزت‌نفس (۸)، استرس (۹)، اضطراب (۱۰)، نشانگان افسردگی اشاره کرد (۱۱، ۱۲).

تحقیقات نشان داده است که قلدری در فضای سایبری پیامدهای منفی بر کارکردهای تحصیلی نوجوانان دارد. بر اساس نتایج یک پژوهش افرادی که نسبت به دیگران قلدری می‌کنند، افراد قربانی این قلدری می‌تواند کارکردهای تحصیلی دانش‌آموزان قربانی قلدری سایبری را دچار آسیب‌های جدی سازد و دانش‌آموزان قربانی را نسبت به مدرسه دلسرد کند و آنان تکالیف خود را به‌موقع انجام ندهند که این امر می‌تواند پیشرفت تحصیلی آنان را پایین آورد (۱۳). همچنین قلدری سایبری با بروز افسردگی هم در افراد قربانی و هم در افراد قلدر همراه است که همین افسردگی کارکردها تحصیلی آنان را ضعیف و دچار مشکلات جدی می‌کند (۱۴). تحقیقات دلایل متعددی برای علت چنین رفتاری‌هایی در فضای آنلاین گزارش داده‌اند که ازجمله آن‌ها را می‌توان به پایین بودن میزان هوش هیجانی در افراد قلدر اشاره کرد (۱۵). هوش هیجانی به‌عنوان یک فرایند اطلاعاتی هیجانی که شامل درک درست هیجانات خود و دیگران، بیان درست هیجان و نظم سازگارانه هیجان در جهت افزایش مطلوبیت زندگی است، توصیف شده است. به‌عبارت دیگر هوش هیجانی که

تأثیر معناداری بر سلامت، روابط و کار و عملکرد تحصیلی افراد دارد، تحت عنوان توانایی شناسایی، ابراز، درک و مدیریت و استفاده از هیجانات تعریف شده است (۱۶). همچنین هوش هیجانی در نوجوانان و بزرگسالان در ارتباط با حل مسائل و بسیاری از متغیرهای روان‌شناختی دیگر، مدنظر بسیاری از محققان می‌باشد (۱۷، ۱۸).

بر اساس نتایج یک پژوهش تحریک خانواده با قلدری سایبری رابطه دارد و در این میان هوش هیجانی فرد با تأثیر گرفتن از میزان ناامیدی می‌تواند بر روی قلدری سایبری فرد نوجوانان تأثیرگذار باشد (۱۹). همچنین نشان داده شده است افرادی که سطح پایین‌تری از هوش هیجانی را دارا هستند، در محیط آنلاین نسبت به افراد دیگر قلدری می‌کنند و تأثیرات منفی بر سلامت و عملکرد آنان می‌گذارند (۲۰). افزون بر این نشان داده شده است که مشارکت نوجوانان در رفتارهای پرخاشگرانه و قلدرانه سایبری با میزان ظرفیت کمتری در تنظیم هیجانات و سطح پایین‌تری از هوش هیجانی همراه است که این نشان می‌دهد ضعف در هوش هیجانی نوجوانان می‌تواند آنان را به‌سوی قلدری و پرخاشگری سایبری سوق دهد (۲۱). این مشکلاتی که برخی از آن‌ها ذکر شد ضرورت ارائه مداخلات روان‌شناختی برای کاهش مشکلات ناشی از پایین بودن سطح هوش هیجانی در افراد به‌ویژه قلدران نوجوان سایبری را نشان می‌دهد. مداخله‌ای که در پژوهش‌های قبلی به آن به‌عنوان یک مداخله تأثیرگذار بر هوش هیجانی کمتر توجه نشده است آموزش همدلی<sup>۱</sup> و دیدگاه‌گیری اجتماعی<sup>۲</sup> است. از آنجایی که همدلی نقش مهمی در کاهش رفتارهای قلدرانه در نوجوانان دارد (۲۲)، این پژوهش به بررسی مقایسه اثربخشی آموزش همدلی با آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی (با محوریت همدلی شناختی) پرداخته است. همدلی می‌تواند نقش مؤثری در برقراری روابط بین فردی افراد داشته باشد (۲۳).

آموزش همدلی به معنای آموزش ارج گذاشتن به تفاوت‌های بین یکدیگر، مهربانی نسبت به همدیگر و برقراری تعاملات کلامی مثبت با افراد در مواقع مشکلات آن‌ها و حساس بودن نسبت به تعاملات کلامی افراد دیگر اشاره دارد (۲۴). همدلی می‌تواند در رابطه بین ذهن‌آگاهی و قلدری رابطه میانجی داشته باشد، به‌طوری که همدلی می‌تواند با کاهش افزایش ذهن‌آگاهی

1. social perspective-taking  
2. empathy

دهد. آنچه به عنوان خلأ پژوهشی می‌توان از آن نام برد مقایسه این دو آموزش نام برده است که می‌تواند به شناخت یک درمان قوی‌تر و اثربخش‌تر برای کاهش مشکلات شناختی و اجتماعی افراد دارای قلدری سایبری منجر شود. بر اساس آنچه گفته شد محقق درصدد پاسخ به این سؤال است که آیا بین اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه گیری اجتماعی بر هوش هیجانی نوجوانان دارای قلدری سایبری تفاوت وجود دارد؟

### مواد و روش‌ها

روش مورد استفاده در این پژوهش نیمه آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با پیگیری ۱ ماهه بود. در این پژوهش جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بودند. به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی از بین مناطق آموزشی شهر بوشهر ۳ منطقه انتخاب شد و پرسشنامه قلدری سایبری بر روی دانش‌آموزان دختر دوره اول این مناطق اجرا شد و آن‌هایی که نمرات بالاتری در پرسشنامه قلدری سایبری آتیادو، کوکینوس و مارکوس (۴۳) کسب کردند تعداد ۴۵ نفر انتخاب و به صورت تصادفی ساده در سه گروه آموزش همدلی ۱۵ نفر، گروه آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی ۱۵ نفر و گروه کنترل ۱۵ نفر جایگزین شد. با توجه به این مطلب که دلاور (۴۴) تعداد حجم نمونه حداقل ۱۵ نفر را در هر گروه برای مطالعات مداخله‌ای مناسب می‌داند، در این مطالعه ۴۵ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد. رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، نمره حداکثر در قلدری سایبری و نمره حداقل در شناخت اجتماعی و تحصیل در دوره اول متوسطه از ملاک‌های ورود به پژوهش بود. غیبت بیش از ۲ جلسه از جلسات آموزشی و شرکت هم‌زمان در جلسات روان‌شناختی دیگر از ملاک‌های خروج از پژوهش بود. سپس به گروه آزمایش اول تعداد ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش همدلی آموزش داده شد و گروه آزمایش دوم در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دیدگاه‌گیری اجتماعی را آموزش دیدند و گروه کنترل در این مدت هیچ‌گونه آموزشی از برنامه‌های آموزشی موردنظر ندیدند و در لیست انتظار باقی ماندند. بعد از اتمام برنامه‌های آموزشی بر روی گروه‌های آزمایش، هر سه گروه تحت پس‌آزمون قرار گرفتند. همچنین بعد از مدت یک ماه گروه‌ها به سؤالات پرسشنامه به عنوان مرحله

در افراد، رفتارهای قلدرانه آنان را کاهش دهد (۲۵). همدلی ظرفیت بنیادین و اساسی افراد است (۲۶) که به تنظیم روابط (۲۷)، حمایت از فعالیت‌های مشترک و انسجام گروهی کمک می‌کند (۲۸). این توانایی در زندگی اجتماعی افراد نقش اساسی بر عهده دارد (۲۹). همدلی به عنوان توانایی تجربه جهان از دیدگاه دیگران و تجربه اشتراکی احساس‌های آن‌ها تعریف شده است (۳۰). درواقع، همدلی توانایی طبیعی برای ادراک و حساس بودن نسبت به حالت‌های هیجانی دیگران همراه با داشتن انگیزه برای مراقبت از بهزیستی و سلامت آن‌ها است (۳۱). همدلی به عنوان یک عامل عاطفی و شناختی (۳۲) با توانایی درک دیگران در موقعیت‌های مختلف زندگی همراه است (۳۳). یکی دیگر از مداخلاتی که همدلی در آن نقش مهمی دارد آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی<sup>۱</sup> است (۳۴).

دیدگاه‌گیری اجتماعی توانایی در نظر گرفتن نقطه‌نظر شناختی فرد دیگر (۳۵) و استنباط افکار و احساسات فرد دیگر به صورت صحیح است (۳۶). دیدگاه‌گیری نه تنها برای اجتماعی شدن نقش کلیدی در توانایی ما برای ارتباط برقرار کردن با دیگران دارد، بلکه برای تفسیر معنای زندگی فرد به عنوان یک بزرگسال مستقل نقش مهمی دارد (۳۷). افرادی که دیدگاه‌گیری اجتماعی را آموزش می‌بینند و این توانمندی را در خود پرورش می‌دهند می‌توانند سازگاری بین فردی (۳۸)، کاهش پیش‌داوری و تعصب (۲۷) و افزایش مذاکره بین فردی با دیگران را در خود ارتقاء دهند (۳۹). دیدگاه‌گیری اجتماعی مفهومی نزدیک به همدلی است (۴۰)، اما از این لحاظ که در دیدگاه‌گیری اجتماعی پاسخ هیجانی یا احساس نگرانی نسبت به دیگری را شامل نمی‌شود، از همدلی کردن با دیگران متفاوت در نظر گرفته شده است. لذا دیدگاه‌گیری اجتماعی به عنوان آگاهی<sup>۲</sup> و درک<sup>۳</sup> از هیجانات دیگران تعریف شده است (۳۷). دیدگاه‌گیری اجتماعی در موقعیت‌های بین فرهنگی، می‌تواند از همدلی، کاربردی‌تر باشد و به افراد در کاهش دیدگاه‌های قالبی‌شان در روابط بین فردی، بیشتر کمک کند (۴۱). بنابراین، جنبه شناختی دیدگاه‌گیری اجتماعی، قوی‌تر از همدلی است (۴۲). با توجه مطالعات ذکر شده تأثیرات آموزش همدلی و آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی می‌تواند مشکلات ناشی از قلدری سایبری را کاهش

1. social perspective-taking training

2. awareness

3. understanding

پیگیری پاسخ دادند. احترام به کرامت و حقوق، حریم خصوصی، اسرار و آزادی به دانش‌آموزان نمونه، توضیح اهداف پژوهش برای آن‌ها، کسب رضایت آگاهانه از آن‌ها، اختیاری بودن پژوهش، حق خروج از مطالعه، بدون ضرر بودن مداخلات درمانی، پاسخ به سؤالات و در اختیار قرار دادن نتایج در صورت تمایل به دانش‌آموزان و ارائه جلسات مداخله به صورت فشرده به دانش‌آموزان گروه کنترل بعد از اجرای پس‌آزمون از ملاحظات اخلاقی در این پژوهش بود.

### پرسشنامه قلدری سایبری (CBQ) آتیادو،

**کوکینوس و مارکوس (۲۰۱۶):** این پرسشنامه شامل ۲۴ سؤال است و در طیف ۵ درجه‌ای (از هرگز ۱ نمره تا هر روز ۵ نمره) نمره‌گذاری می‌شود. در داخل ایران پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ بررسی که ضریب کل پرسشنامه ۰/۷۹ محاسبه شده است. همچنین پایایی پرسشنامه به روش بازآزمایی بررسی شده است که به فاصله ۱ هفته ضریب همبستگی ۰/۶۳ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است (۴۵). سازندگان مقیاس برای بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده کرده‌اند که ضریب ۰/۸۹ به دست آورده‌اند و روایی عاملی پرسشنامه را بررسی و مقدار شاخص خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب ۰/۳۱ گزارش کرده‌اند (۴۳). در یک پژوهش دیگر برای تأیید پایایی پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۵ به دست آمده است (۴۳). همچنین در پژوهش حاضر روایی عاملی پرسشنامه با خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب بررسی و مقدار ۰/۰۷۲ به دست آمده است و پایایی آن نیز با آلفای کرونباخ بررسی ضریب ۰/۸۱ محاسبه شد.

### مقیاس تجدیدنظر شده هوش هیجانی

**(MSEIS) شاته و همکاران (۱۹۹۸):** این مقیاس توسط شاته و همکاران (۴۶) تهیه شده است و توسط آستین و همکاران (۴۷) تجدیدنظر شده است و شامل ۴۱ سؤال است. همچنین این مقیاس ۴ مؤلفه تنظیم هیجانات با سؤالات ۲، ۷، ۹، ۲۱، ۲۵، ۲۹، ۳۰، ۳۳، ۳۷ و ۳۸؛ استفاده از هیجانات در حل مسائل با سؤالات ۳، ۱۲، ۱۵، ۱۸، ۲۴، ۲۶ و ۳۵؛ ارزیابی هیجانات در خود و دیگران ۶، ۱۹، ۲۲، ۳۱، ۳۶، ۳۹ و ۴۰ و ادراک و فهم هیجانات ۱، ۴، ۵، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۳۲، ۳۴ و ۴۱ را اندازه‌گیری می‌کند. نمره-گذاری مقیاس در طیف ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود به این صورت که به کاملاً مخالفم ۱ نمره، مخالفم ۲ نمره، نظری ندارم

۳ نمره، موافقم ۴ نمره و کاملاً موافقم ۵ نمره داده می‌شود. سؤالات ۳، ۴، ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۲۰، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۳۴، ۳۵، ۳۹، ۴۰ و ۴۱ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. ضرایب همبستگی مقیاس هوش هیجانی شوت و همکاران (۴۶) با مقیاس پنج عاملی شخصیت مک کری و کاستا (۴۸) در دامنه ۰/۲۴ تا ۰/۴۱ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است که نشان‌دهنده روایی همگرایی-واگرایی مقیاس هوش هیجانی است (۴۹). در یک پژوهش دیگر برای بررسی قابلیت اعتماد مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب برای تنظیم هیجان ۰/۷۹، ارزیابی هیجانات در خود و دیگران ۰/۷۵، کاربرد هیجان ۰/۶۴ و کل سؤالات ۰/۷۸ گزارش شده است (۵۰) در خارج از کشور برای بررسی قابلیت اعتماد مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب کل سؤالات ۰/۸۲ محاسبه شده است (۵۱). در یک پژوهش دیگر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمده است (۵۲). همچنین در پژوهش حاضر روایی عاملی مقیاس با خطای ریشه-ی مجذور میانگین تقریب بررسی و مقدار ۰/۰۵۷ به دست آمده است و پایایی آن نیز با آلفای کرونباخ بررسی ضریب ۰/۹۱ محاسبه شد.

### جلسات آموزش مهارت همدلی اقتباس از پژوهش غلامرضایی و همکاران (۵۳)

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

است که با دیگران همدردی کنیم و کجاها و در کدام موقعیت‌ها باید همدردی کنیم و در چه موقعیت‌هایی به ابراز آن نیاز نیست. جلسه سوم. این بر همدلی و آشنایی با شیوه همدلی متمرکز بود. نخست از اعضای گروه خواسته شد که همدلی را تعریف کنند، پس از پایان تعاریف همدلی توسط اعضاء آموزشگر به جمع‌بندی تعاریف همدلی پرداخت، سپس از همگان خواسته شد گزارش دهند هنگامی که پیش‌ازاین با دیگران همدلی کرده‌اند، چگونه آن را ابراز نموده‌اند و هریک نمونه‌هایی را گزارش دهند، سپس افراد توضیح دادند که هنگامی که با دیگران همدلی می‌کنند چه احساسی پیدا می‌کنند. در پایان درباره ناهمسانی همدلی و همدردی با نام بردن نمونه‌هایی روشنگری شد.

جلسه چهارم. جستار این جلسه درباره موانع همدلی و تمرین برای چیره شدن بر موانع و بهبود ابراز همدلی بود. نخست از همگان خواسته شد گزارش دهند موانع همدلی برای آن‌ها چه چیزهایی هستند و در کدام موقعیت‌ها قادر به همدلی نیستند، سپس از آن‌ها خواسته شد که با افراد گروه همدلی کنند و همدلی‌های همدیگر را ارزشیابی کنند و توضیح دهند که از دیدگاه آن‌ها چه مهارت‌هایی به ابراز درست همدلی کمک می‌رساند. در پایان جلسه گفتگوهای مطرح شده جمع‌بندی شد.

جلسه پنجم. محور این جلسه آموزش و روشن‌سازی ابعاد و کارکرد همدلی خواهد بود. نخست از افراد گروه خواسته شد روشن سازند برای همدلی چه مهارت‌هایی نیاز دارند، سپس از آن‌ها خواسته شد دو نمونه از خطاهای تفسیری که قبلاً به‌کاربرده‌اند را نام‌برده و اهمیت و کارکرد یادگیری همدلی کردن درست را گزارش دهند. پایان جلسه بر تأثیر تفسیر ناروا در روابط، اندازه پرخاش و گوشه‌گیری و چگونگی جلوگیری از تفسیر ناروا متمرکز بود.

جلسه ششم. برنامه آموزشی این جلسه خطاهای تفسیری مربوط به همدلی بود. در آغاز درباره خطاهای تفسیر در زمینه همدلی و گونه‌های خطا از افراد پرسش شد، سپس از آن‌ها خواسته شد تا خطاهای تفسیری خود را فهرست کنند و آن‌ها را برای دیگران نام ببرند و بگویند که این خطاها چه نقشی در روابط با دیگران دارند و آیا در گذشته این خطاها مایه گسستن ارتباط با دیگران و یا مانع ارتباط بوده‌اند یا نه. افزون بر این‌ها راه پیشگیری از خطاهای تفسیری و پیامد خطاهای تفسیری در روابط افراد به بحث گذاشته شد.

جلسه هفتم. موضوع این جلسه آشنایی با فنون همدلی بود. نخست از همگان پرسیده شد ابراز درست و کارآمد همدلی به

چه فنونی نیاز دارد. فنون تماس چشمی، گوش دادن فعال و بازخورد فراخور آموزش داده شد و از افراد خواسته شد که پس از به‌کارگیری این فنون، پیامد به کار بردن آن‌ها را در رفتارهایشان بنویسید و پس‌ازاین آن‌ها را برای همدیگر بازگو کنند.

جلسه هشتم. تمرکز این جلسه بر تقویت همدلی و شیوه پاسخ‌دهی به آن خواهد بود. نخست از افراد خواسته شد که پیامد کاربرد فنون همدلی را توضیح داده و شرح دهند که همدلی چگونه تقویت می‌شود.

جلسه نهم. از افراد خواسته شد همدلی‌های به‌کاربرده خود را توضیح دهند و سپس، از آن‌ها به همدلی‌های همدیگر بازخورد دهند و احساسات خود را در برابر همدلی‌های همدیگر بیان کنند و توضیح دهند برای این‌که با دیگران همدلی کنند باید چه کارهایی انجام دهند.

جلسه دهم. در پایان جلسه جمع‌بندی پایانی انجام شد و پس‌آزمون گرفته شد.

### جلسات آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی اقتباس از گلباخ، برینکورت و وانگ (۲۰۱۲)

جلسه اول. تعیین اهداف و انتظارات جلسات آموزشی، آشنایی با مقررات جلسه، توافق بر زمان تشکیل، تعداد و مدت جلسات آموزشی.

جلسه دوم. آشنایی شرکت‌کنندگان با مفهوم دیدگاه‌گیری اجتماعی، ضرورت دیدگاه‌گیری اجتماعی و مشکلات فقدان آن در زندگی افراد.

جلسه سوم. شناسایی موانع دیدگاه‌گیری اجتماعی (فقدان اطلاعات کافی، قضاوت زودهنگام، شناسایی خطاهای اساسی نگرش، تشخیص واقع‌گرایی خام، شناسایی خطای تمایل به تائید)، شناسایی دیدگاه‌گیری اجتماعی بر مشکلات روان‌شناختی و هیجانی افراد، معرفی و آموزش قدم اول در دیدگاه‌گیری اجتماعی (تکنیک راه رفتن با کفش‌های فرد دیگر).

جلسه چهارم. بررسی پیامدهای دیدگاه‌گیری اجتماعی نادرست، شناسایی خطای تأثیر درون‌گروهی - برون‌گروهی، فعالیت کلاسی، تشویق به استفاده از دیدگاه‌گیری اجتماعی در آخرین تکلیف مورد مناقشه دوطرف.

جلسه پنجم. آموزش مهارت‌های مشاهده مردم به‌صورت اثربخش، آموزش مهارت‌های غیرکلامی اثربخش، بررسی میزان دقت و صحت درک مسئله از دیدگاه طرف مقابل توجه به



مطالب گفته‌شده و آماده‌سازی مخاطبان جهت اتمام دوره آموزشی.

جلسه دهم، جمع‌بندی مطالب طرح‌شده در جلسات گذشته، ارزیابی تکالیف انجام‌شده و دادن امتیاز مشارکت به افراد نمونه، تأکید بر لزوم حفظ مهارت‌های آموخته‌شده از طریق انجام آن‌ها در خارج جلسات و در طول زندگی و پاسخ دادن به سؤالات احتمالی و اجرای پس‌آزمون و تقدیر از افراد شرکت‌کننده.

**روش آماری:** در این تحقیق از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و از آمار استنباطی (تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بنفرونی) استفاده شد. نرم‌افزار تحلیل داده‌ها SPSS نسخه ۲۴ بود.

### یافته‌ها

داده‌های مربوط به متغیرهای جمعیت شناختی در جدول ۱ ارائه‌شده است.

جدول ۳. توزیع فراوانی و درصد متغیرهای جمعیت شناختی

| متغیرهای جمعیت شناختی |        | گروه همدلی |       | گروه دیدگاه‌گیری اجتماعی |       | گروه کنترل |       |
|-----------------------|--------|------------|-------|--------------------------|-------|------------|-------|
|                       |        | فراوانی    | درصد  | فراوانی                  | درصد  | فراوانی    | درصد  |
| سن دانش‌آموز          | ۱۳ سال | ۲          | ۱۳/۳  | ۴                        | ۲۶/۶۷ | ۲          | ۱۳/۳۳ |
|                       | ۱۴ سال | ۸          | ۵۳/۳  | ۶                        | ۴۰    | ۶          | ۴۰    |
|                       | ۱۵ سال | ۵          | ۳۳/۳۳ | ۵                        | ۳۳/۳۳ | ۷          | ۴۶/۷  |
|                       | کل     | ۱۵         | ۱۰۰   | ۱۵                       | ۱۰۰   | ۱۵         | ۱۰۰   |
| معدل تحصیلی           | ۱۴     | ۲          | ۱۳/۳  | ۰                        | ۰     | ۲          | ۱۳/۳  |
|                       | ۱۵     | ۴          | ۲۶/۷  | ۵                        | ۳۳/۳  | ۴          | ۲۶/۷  |
|                       | ۱۶     | ۴          | ۲۶/۷  | ۴                        | ۲۶/۷  | ۴          | ۲۶/۷  |
|                       | ۱۷     | ۳          | ۲۰    | ۵                        | ۳۳/۳  | ۲          | ۱۳/۳  |
|                       | ۱۸     | ۲          | ۱۳/۳  | ۱                        | ۶/۷   | ۲          | ۱۳/۳  |
|                       | ۱۹     | ۰          | ۰     | ۰                        | ۰     | ۱          | ۶/۷   |
|                       | کل     | ۱۵         | ۱۰۰   | ۱۵                       | ۱۰۰   | ۱۵         | ۱۰۰   |

توزیع نمرات در متغیرهای تحقیق طبیعی بود. لذا در ادامه برای بررسی این فرض که بین اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر هوش هیجانی نوجوانان دارای قلدری سایبری تفاوت وجود دارد از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد که نتایج آن در ذیل آمده است.

مسائل درون و برون گروهی (زنانه/مردانه کردن مسائل و شناخت نقش هیجانات در دیدگاه‌گیری اجتماعی)

جلسه ششم، تأکید دوباره بر جمع‌آوری اطلاعات دقیق مرتبط با موضوع از طریق مشاهده، گوش دادن، پرسیدن و تفسیر رفتارهای غیرکلامی و تکلیف خانگی.

جلسه هفتم، بررسی تکلیف خانگی جلسه قبل، تأکید بر بالا بردن تحمل ابهام و افزایش توانایی تأخیر در قضاوت، افزایش توانایی ساخت فرضیات مختلف، داشتن انگیزه و استقامت و پایداری برای نشان دادن دیدگاه‌گیری، افزایش تمایل به ادامه دیدگاه‌گیری و ادامه آن حتی در شرایط سخت و چالش‌برانگیز.

جلسه هشتم، یادآوری اینکه یک رفتار واحد ممکن است در شرایط مختلف و افراد مختلف، متفاوت تفسیر شود. احترام به تفاوت‌ها، پیش‌بینی مسائل تعارض‌زای احتمالی به دلیل تفاوت در دیدگاه. ادراک مفهوم دیدگاه‌گیری اجتماعی و ارتباط آن با روابط بین فردی موفق و تکلیف خانگی.

جلسه نهم، بررسی تکلیف خانگی جلسه قبل، بررسی عوامل فردی و محیطی تأثیرگذار بر دیدگاه‌گیری اجتماعی، جمع‌بندی

جدول ۱ توزیع فراوانی و درصد متغیرهای جمعیت شناختی شامل سن و معدل تحصیلی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. در جدول شماره ۴ میانگین و انحراف معیار ابعاد هوش هیجانی افراد نمونه گروه آزمایش و کنترل به تفکیک مراحل سنجش آمده است.

توزیع طبیعی متغیرها با آزمون شاپیرو-ویلک بررسی و سطح معنی‌داری در آزمون فوق‌الذکر از ۰/۰۵ بزرگ‌تر بود لذا

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار هوش هیجانی گروه آزمایش و کنترل به تفکیک مراحل سنجش

| متغیرهای پژوهش                  | مرحله سنجش | میانگین     |       |       | انحراف معیار |       |       |
|---------------------------------|------------|-------------|-------|-------|--------------|-------|-------|
|                                 |            | دیدگاه‌گیری | همدلی | کنترل | دیدگاه‌گیری  | همدلی | کنترل |
| تنظیم هیجانات                   | پیش‌آزمون  | ۱۸/۵۳       | ۱۸/۶۰ | ۱۸/۶۰ | ۱/۱۲۱        | ۱/۱۲۱ | ۱/۱۲۱ |
|                                 | پس‌آزمون   | ۱۹/۹۳       | ۲۰/۳۳ | ۱۸/۶۷ | ۱/۴۸۶        | ۱/۴۷۷ | ۱/۲۹۱ |
|                                 | پیگیری     | ۱۹/۸۷       | ۲۰/۲۷ | ۱۸/۶۰ | ۱/۵۳۴        | ۱/۵۳۴ | ۱/۲۴۲ |
| استفاده از هیجانات در حل مسائل  | پیش‌آزمون  | ۱۲/۴۰       | ۱۲/۲۷ | ۱۲/۳۳ | ۱/۱۸۳        | ۱/۱۰۰ | ۱/۱۱۳ |
|                                 | پس‌آزمون   | ۱۴/۸۰       | ۱۳/۳۳ | ۱۲/۴۷ | ۱/۹۷۱        | ۱/۱۱۳ | ۱/۳۰۲ |
|                                 | پیگیری     | ۱۴/۵۳       | ۱۳/۲۷ | ۱۲/۴۰ | ۱/۹۲۲        | ۱/۲۲۳ | ۱/۲۴۲ |
| ارزیابی هیجانات در خود و دیگران | پیش‌آزمون  | ۱۲/۶۰       | ۱۲/۶۰ | ۱۲/۵۳ | ۰/۹۸۶        | ۰/۹۸۶ | ۰/۹۱۵ |
|                                 | پس‌آزمون   | ۱۶/۶۰       | ۱۴/۴۷ | ۱۲/۶۷ | ۱/۲۹۸        | ۱/۷۲۷ | ۱/۲۳۴ |
|                                 | پیگیری     | ۱۶/۵۳       | ۱۴/۴۰ | ۱۲/۶۰ | ۱/۲۴۶        | ۱/۸۰۵ | ۱/۲۹۸ |
| ادراک و فهم هیجانات             | پیش‌آزمون  | ۳۵/۰۷       | ۳۵/۰۷ | ۳۵/۱۳ | ۱/۴۸۶        | ۱/۴۸۶ | ۱/۵۰۶ |
|                                 | پس‌آزمون   | ۴۰/۱۳       | ۳۷/۰۷ | ۳۵/۴۰ | ۱/۹۹۵        | ۲/۶۵۸ | ۰/۹۸۶ |
|                                 | پیگیری     | ۴۰/۰۷       | ۳۶/۸۷ | ۳۵/۳۳ | ۲/۰۱۷        | ۲/۷۷۲ | ۱/۱۱۳ |

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر بر ابعاد هوش هیجانی

| متغیرهای وابسته                 | منابع تغییر | آماره F | معنی‌داری | ضریب تأثیر | توان آماری |
|---------------------------------|-------------|---------|-----------|------------|------------|
| تنظیم هیجانات                   | عامل        | ۳۶/۴۹۸  | ۰/۰۰۱     | ۰/۴۶۵      | ۰/۹۹۹      |
|                                 | گروه        | ۳/۳۰۹   | ۰/۰۴۶     | ۰/۱۳۶      | ۰/۵۹۶      |
|                                 | عامل*گروه   | ۸/۸۳۴   | ۰/۰۰۱     | ۰/۲۹۶      | ۰/۹۷۰      |
| استفاده از هیجانات در حل مسائل  | عامل        | ۲۸/۵۶۵  | ۰/۰۰۱     | ۰/۴۰۵      | ۰/۹۹۹      |
|                                 | گروه        | ۵/۹۲۵   | ۰/۰۰۵     | ۰/۲۲۰      | ۰/۸۵۳      |
|                                 | عامل*گروه   | ۸/۷۳۹   | ۰/۰۰۱     | ۰/۲۹۴      | ۰/۹۸۷      |
| ارزیابی هیجانات در خود و دیگران | عامل        | ۱۲۵/۵۶۸ | ۰/۰۰۱     | ۰/۷۴۹      | ۰/۹۹۹      |
|                                 | گروه        | ۱۸/۶۳۱  | ۰/۰۰۱     | ۰/۴۷۰      | ۰/۹۹۹      |
|                                 | عامل*گروه   | ۴۰/۵۵۸  | ۰/۰۰۱     | ۰/۶۵۹      | ۰/۹۹۹      |
| ادراک و فهم هیجانات             | عامل        | ۵۰/۳۷۳  | ۰/۰۰۱     | ۰/۵۴۵      | ۰/۹۹۹      |
|                                 | گروه        | ۱۵/۹۸۸  | ۰/۰۰۱     | ۰/۴۳۲      | ۰/۹۹۹      |
|                                 | عامل*گروه   | ۱۷/۴۶۰  | ۰/۰۰۱     | ۰/۴۵۴      | ۰/۹۹۹      |

اندازه‌گیری ابعاد هوش هیجانی شامل تنظیم هیجانات ( $p < ۰/۰۰۱$ )، استفاده از هیجانات در حل ( $p < ۰/۰۰۱$ )، ارزیابی هیجانات در خود و دیگران ( $p < ۰/۰۰۱$ ) و ادراک و فهم هیجانات ( $p < ۰/۰۰۱$ ) سه گروه ایجاد کرده است. در ادامه برای مقایسه دویه‌دوی میانگین تعدیل مراحل آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) ابعاد هوش هیجانی در جدول ۴ آمده است.

نتایج آزمون کرویت موچلی مقدار سطح معناداری برای بر ابعاد شناخت اجتماعی برابر  $۰/۰۰۱$  به‌دست‌آمده است. لذا فرض کرویت رد می‌شود. در نتیجه از فرض یکسان بودن واریانس‌ها و به‌گونه‌ای دقیق‌تر شرط همگنی ماتریس کوواریانس اطمینان حاصل نشد و لذا تخطی از الگوی آماری F صورت گرفته است. در نتیجه از آزمون‌های جایگزین بنابراین از آزمون محافظه‌کارانه گرین هاوس-گیرز برای بررسی اثرات درون آزمودنی درمان استفاده شد که نتایج در جدول ۳ آمده است.

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی تفاوت معناداری را در سه مرحله



جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی بر ابعاد هوش هیجانی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

| متغیرهای وابسته                 | میانگین تعدیل‌شده | تفاوت مراحل        | تفاوت میانگین | معنی‌داری |
|---------------------------------|-------------------|--------------------|---------------|-----------|
| تنظیم هیجانات                   | پیش‌آزمون         | پیش‌آزمون-پس‌آزمون | -۱/۰۶۷*       | ۰/۰۰۱     |
|                                 | پس‌آزمون          | پیش‌آزمون-پیگیری   | -۱/۰۰۰*       | ۰/۰۰۱     |
|                                 | پیگیری            | پس‌آزمون-پیگیری    | ۰/۰۶۷         | ۰/۲۷۲     |
| استفاده از هیجانات در حل مسائل  | پیش‌آزمون         | پیش‌آزمون-پس‌آزمون | -۱/۲۰۰*       | ۰/۰۰۱     |
|                                 | پس‌آزمون          | پیش‌آزمون-پیگیری   | -۱/۰۶۷*       | ۰/۰۰۱     |
|                                 | پیگیری            | پس‌آزمون-پیگیری    | ۰/۱۳۳         | ۰/۴۹۴     |
| ارزیابی هیجانات در خود و دیگران | پیش‌آزمون         | پیش‌آزمون-پس‌آزمون | -۲/۰۰۰*       | ۰/۰۰۱     |
|                                 | پس‌آزمون          | پیش‌آزمون-پیگیری   | -۱/۹۳۳*       | ۰/۰۰۱     |
|                                 | پیگیری            | پس‌آزمون-پیگیری    | ۰/۰۶۷         | ۰/۲۷۲     |
| ادراک و فهم هیجانات             | پیش‌آزمون         | پیش‌آزمون-پس‌آزمون | -۲/۴۴۴*       | ۰/۰۰۱     |
|                                 | پس‌آزمون          | پیش‌آزمون-پیگیری   | -۲/۳۳۳*       | ۰/۰۰۱     |
|                                 | پیگیری            | پس‌آزمون-پیگیری    | ۰/۱۱۱         | ۰/۴۱۷     |

جدول ۵. مقایسه‌ی زوجی با آزمون تعقیبی بن‌فرونی به‌منظور تعیین تأثیر روش مؤثرتر بر ابعاد

## هوش هیجانی

| متغیرهای وابسته                 | گروه مینا با گروه مقایسه    | تفاوت میانگین | معناداری |
|---------------------------------|-----------------------------|---------------|----------|
| تنظیم هیجانات                   | تفاوت (دیدگاه‌گیری و همدلی) | -۰/۲۸۹        | ۰/۹۹۹    |
|                                 | تفاوت (دیدگاه‌گیری و کنترل) | ۲/۸۲۲*        | ۰/۰۲۱    |
|                                 | تفاوت (همدلی و کنترل)       | ۱/۱۱۱*        | ۰/۰۴۱    |
| استفاده از هیجانات در حل مسائل  | تفاوت (دیدگاه‌گیری و همدلی) | ۰/۹۵۶         | ۰/۱۲۲    |
|                                 | تفاوت (دیدگاه‌گیری و کنترل) | ۱/۵۱۱*        | ۰/۰۰۴    |
|                                 | تفاوت (همدلی و کنترل)       | ۱/۳۵۶*        | ۰/۰۴۵    |
| ارزیابی هیجانات در خود و دیگران | تفاوت (دیدگاه‌گیری و همدلی) | ۱/۳۵۶*        | ۰/۰۰۶    |
|                                 | تفاوت (دیدگاه‌گیری و کنترل) | ۲/۶۴۴*        | ۰/۰۰۱    |
|                                 | تفاوت (همدلی و کنترل)       | ۱/۲۲۲*        | ۰/۰۲۲    |
| ادراک و فهم هیجانات             | تفاوت (دیدگاه‌گیری و همدلی) | ۰/۰۸۹         | ۰/۲۵۳    |
|                                 | تفاوت (دیدگاه‌گیری و کنترل) | ۳/۱۳۳*        | ۰/۰۰۱    |
|                                 | تفاوت (همدلی و کنترل)       | ۱/۰۴۴*        | ۰/۰۱۴    |

معنادارتر از «تفاوت میانگین پس‌آزمون و پیگیری» است که این نشان‌دهنده آن است که آموزش همدلی و آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر ابعاد هوش هیجانی در مرحله پس‌آزمون تأثیر داشته است و این تأثیر معنادار در مرحله پیگیری تداوم داشته است. همچنین از آنجایی که نتایج به‌دست‌آمده مشخص نکرده است که تأثیر ایجادشده در مرحله پس‌آزمون و پیگیری مربوط به کدام روش درمانی بوده است یا اینکه کدام روش درمانی اثربخش‌تر بوده است. لذا در ادامه برای بررسی

به‌منظور مشخص نمودن اینکه ابعاد هوش هیجانی در کدام مرحله باهم تفاوت معنی‌داری دارند از آزمون تعقیبی بن‌فرونی استفاده شد که به مقایسه دویه میانگین‌ها پرداخته شده است. جدول ۶ نشان می‌دهد که آموزش همدلی و آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر ابعاد هوش هیجانی در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری تأثیر معنی‌داری داشته است. همان‌طور که نتایج جدول نشان می‌دهد «تفاوت میانگین پیش‌آزمون با پس‌آزمون» و «تفاوت میانگین پیش‌آزمون با پیگیری» بیشتر و

تفاوت اثربخشی آموزش همدلی و آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر ابعاد هوش هیجانی از آزمون تعقیبی بن‌فرونی استفاده‌شده است که نتایج در جدول ۵ آمده است.

با توجه به جدول ۵ نتایج نشان داد که تفاوت میانگین آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی با گروه کنترل بیشتر از تفاوت میانگین آموزش همدلی با گروه کنترل است که این نشان‌دهنده آن است که آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی اثربخشی بیشتری بر افزایش ابعاد هوش هیجانی دارد. در نتیجه فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه بین اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر هوش هیجانی نوجوانان دارای قلدری سایبری تفاوت وجود دارد تأیید شد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر هوش هیجانی نوجوانان دارای قلدری سایبری بود. نتایج نشان داد هر دو درمان مذکور در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به گروه کنترل اثربخشی معناداری بر هوش هیجانی نوجوانان دارای قلدری سایبری اعمال کردند. همچنین، آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی نسبت به آموزش همدلی در بهبود هوش هیجانی مؤثرتر بود. بر اساس نتایج پژوهش حاضر، می‌توان گفت که آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی و آموزش همدلی می‌تواند به‌عنوان یک شیوه درمانی برای بهبود هوش هیجانی نوجوانان دارای قلدری سایبری در محیط‌های آموزشی و درمانی به‌کاربرده شوند. پژوهشی که نشان داده باشد بین اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر هوش هیجانی نوجوانان دارای قلدری سایبری تفاوت وجود دارد در پیشینه پژوهش وجود ندارد؛ اما این نتیجه به‌دست‌آمده می‌تواند با نتایج تحقیقات نظام و رضایی (۵۴) و طاهر و همکاران (۵۵) که با محوریت همدلی انجام شده‌اند و اثربخشی آموزش‌های مبتنی بر همدلی را نشان داده‌اند همسویی می‌تواند داشته باشد. در تبیین این نتیجه به‌دست‌آمده می‌توان گفت که با آموزش مهارت بین فردی همدلی فرد می‌آموزد که برای شناسایی و پاسخ‌دهی به حالت‌های ذهنی دیگران توانمند شود و ظرفیت بنیادی خود را در تنظیم روابط و حمایت از فعالیت‌های مشترک و انسجام گروهی بهبود بخشد. همین امر نیروی برانگیزاننده رفتارهای اجتماعی و رفتارهایی می‌شود که انسجام

گروهی را در پی خواهد داشت (۵۶). وقتی رفتارهای اجتماعی و انسجام گروهی در فرد تقویت شود کمتر به آزار و اذیت دیگران می‌پردازد و سعی می‌کند با درک هیجانات و احساسات آنان بیشتر سعی در درک هیجانات و احساسات آنان خواهد داشت و رفتارهای قلدرانه به‌ویژه در فضای مجازی را کمتر مرتکب می‌شود. همچنین همدلی اجازه برقراری تماس مؤثر با محیط اجتماعی پیرامون را به فرد می‌دهد، کمک به دیگران را برای فرد تسهیل و از وارد آوردن آسیب به افراد چه به‌صورت حضوری و چه به‌صورت مجازی و آنلاین جلوگیری می‌کند. لذا منطقی است که گفته شود آموزش همدلی بر هوش هیجانی نوجوانان دارای قلدری سایبری مؤثر است.

در تبیین اثربخشی آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر هوش هیجانی نوجوانان دارای قلدری سایبری می‌توان گفت که هوش هیجانی نه تنها بر ویژگی‌های فردی نوجوانان قلدر همچون منحصربه‌فرد بودن، دعا کردن یا فرار کردن، قدرت داشتن، دلبستگی نداشتن، ترک تحصیل کردن مؤثر بوده بلکه بر پویایی‌های گروه آن‌ها همچون تعلق به گروه داشتن، مقصر بودن، انتقام گرفتن، مورداحترام قائل نشدن، جایگاه و مقام نداشتن را نیز بهبود می‌بخشد (۵۷). با آموزش دیدگاه‌گیری می‌توان چنین مشکلاتی را در نوجوانان دارای قلدری سایبری کاهش داد. چراکه فردی که توانایی دیدگاه‌گیری اجتماعی را آموزش می‌بیند می‌تواند از این راهبرد برای ایجاد و تقویت پیوندهای اجتماعی خود با دیگران استفاده کند (۵۸). وقتی فرد یاد بگیرند که دیدگاه دیگران را درک کند و تفاوت‌های بین خود و دیگران را بشناسد و رفتار آنان را در موقعیت‌های مختلف پیش‌بینی کند می‌تواند هوش هیجانی خود را ارتقاء دهد. چراکه این نوع هوش یعنی هوش هیجانی، حاکی از نوع درک دیگران یعنی آگاهی یافتن از احساسات افراد پیرامون ماست. وقتی از احساسات دیگران آگاهی داشته باشیم این آگاهی به فرد کمک می‌کند که رفتارهای قلدرانه کمتری چه به‌صورت فیزیکی و چه به‌صورت سایبری نسبت به دیگران ابراز دارد. لذا منطقی است که گفته شود آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر هوش هیجانی نوجوانان دارای قلدری سایبری مؤثر است.

از سوی دیگر، در تبیین اثربخشی بیشتر آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی نسبت به آموزش همدلی بر هوش هیجانی نوجوانان دارای قلدری سایبری می‌توان گفت که دیدگاه‌گیری اجتماعی یکی از مهارت‌های ضروری برای برقراری روابط اجتماعی فرد با دیگران است که ریشه در توانایی‌های

شناختی دارد. وقتی فرد تحت آموزش دیدگاه‌گیری قرار می‌گیرد افزون بر یادگیری مهارت همدلی، یاد خواهد گرفت که سوگیری شناختی و انتظارات غیرمنطقی خود از دیگران را کاهش دهد، تعارضات بین فردی خود با دیگران را به‌خوبی و موفقیت‌آمیز حل کند. وقتی فرد این توانایی را کسب می‌کند می‌تواند خود را جای دیگران قرار دهد و می‌تواند درک کند که موقعیت‌ها برای شخص دیگر به چه صورت است و اینکه می‌تواند خود را جای فرد دیگر تصور کند که چگونه آن شخص از لحاظ شناختی و هیجانی به موقعیت پاسخ می‌دهد (۵۹). وقتی فرد به چنین توانمندی از درک دیگران و پیش‌بینی رفتار آنان به‌صورت شناختی می‌رسد بیشتر خود را همدل با آنان می‌داند و از بروز رفتارهای قلدرانه نسبت به آنان اجتناب می‌کند. از سوی دیگر همدلی تنها همراهی کردن عاطفی و هیجانی با دیگران است، اما دیدگاه‌گیری شناختی علاوه بر این همدل بودن، این امکان را به فرد می‌دهد که خود را جای آنان بگذارد و همین‌پا در کفش دیگران گذاشتن باعث می‌شود که از آسیب زدن به آنان جلوگیری کند (۶۰). این دلایل می‌تواند توجیه‌کننده این نکته باشد که چرا آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی نسبت به آموزش همدلی بر بهبود هوش هیجانی نوجوانان دارای قلدری سایبری اثربخش‌تر است.

مطالعه حاضر دارای محدودیت‌هایی است که در نتیجه‌گیری و تعمیم نتایج باید به آن توجه شود. یکی از محدودیت‌های مطالعه حاضر این بود که اجرای آن بر روی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر بوشهر تعمیم نتایج را با دشواری مواجه می‌کند. به‌علاوه، در مطالعه حاضر پیگیری بلندمدت درمان بعد از آموزش روان‌شناختی وجود نداشت و پیگیری آن کوتاه‌مدت (۱ ماه پس از مداخله) بود. اطلاعات و داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش از طریق خودگزارش‌دهی شرکت‌کنندگان و به‌وسیله پرسشنامه جمع‌آوری شد که این شیوه تحت تأثیر عوامل تأثیرگذار مثل گرایش پاسخ‌دهندگان به ارائه پاسخ جامعه‌پسند می‌باشد. پژوهش‌های مشابه در دیگر شهرها و فرهنگ‌های دیگر بر روی دانش‌آموزان سایر شهرها نیز اجرا شود تا نتایج پژوهش‌های انجام‌شده باهم قابل‌مقایسه باشد. اقدام به پژوهش‌های کاربردی با موضوعاتی مشابه در زمینه تأثیر آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر سایر مشکلات نوجوانان دارای قلدری سایبری مانند پرخاشگری، تاب‌آوری، تحمل پریشانی، اختلالات کنترل تکانه، اضطراب و افسردگی صورت گیرد. انجام پژوهش‌های در مورد مقایسه آموزش همدلی

با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی با سایر روش‌های درمانی مانند درمان شناختی-رفتاری، درمان تعهد-پذیرش، درمان شفقت به خود و غیره می‌تواند نتایج اثربخشی را بر بهبود مشکلات نوجوانان دختر دارای قلدری سایبری در پی داشته باشد. علاوه بر استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی که امکان سوگیری در آن‌ها محتمل است پیشنهاد می‌شود که از روش‌های پژوهشی دیگر مانند مصاحبه و مشاهده برای سنجش این متغیر استفاده شود تا سوگیری‌ها به حداقل کاهش یابد.

بر اساس این نتیجه به‌دست‌آمده به روانشناسان تربیتی، مشاوران تحصیلی و مسئولین سازمان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود برای کاهش مشکلات هیجانی نوجوانان دارای قلدری سایبری با برگزاری کارگاه‌های شناختی و هیجانی مانند آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی به نوجوانان دارای قلدری سایبری کمک کنند تا ضمن همدلی با دیگران و درک آن‌ها در موقعیت‌های مختلف از قلدری سایبری نسبت به افراد دیگر اجتناب کنند. لذا می‌توان از آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی به‌عنوان مداخلاتی غیرداوایی، راحت، در دسترس و کم‌هزینه برای درمان مشکلات نوجوانان دارای قلدری سایبری استفاده کرد. با توجه به یافته‌های این پژوهش مبنی بر اثربخش بودن آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر افزایش هوش هیجانی نوجوانان دارای قلدری سایبری، پیشنهاد می‌شود این آموزش‌ها به‌عنوان یک بسته آموزشی مهارت زندگی در عصر جدید متناسب با پیشرفت فناوری‌های نوین همچون شبکه‌های اجتماعی مجازی، از سوی سازمان آموزش و پرورش موردتوجه قرار گیرد. لازم به گفتن است نوجوانانی که در آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر روی نوجوانان دارای قلدری سایبری شرکت داشتند، با نشان دادن استقبال زیاد برای شرکت در این جلسات، مصراً خواستار ادامه جلسات بودند و اظهار می‌داشتند که مایل‌اند این مداخلات را به دیگران معرفی کنند. لذا با توجه به استقبال این آموزش‌ها از سوی نوجوانان به مدارس پیشنهاد می‌شود از این برنامه‌های آموزشی که محوریت اصلی آن‌ها ایجاد همدلی فرد با دیگران است به‌عنوان یک فعالیت فوق‌برنامه‌ای در مدارس برای کمک به کاهش رفتارهای آسیب‌زای نوجوانان در فضای مجازی به‌ویژه در شبکه‌های اجتماعی مجازی مانند واتساپ، فیسبوک، اینستاگرام و غیره استفاده کنند.

### تقدیر و تشکر

مطالعه حاضر برگرفته از نتایج پایان‌نامه دکترای مشاوره مصوب دانشگاه آزاد اسلامی واحد بوشهر بود. بدین‌وسیله از مدیریت دانشگاه، استاد راهنما، مشاور، داور و تمامی افرادی که در انجام این تحقیق مرا یاری نمودند، تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

## References

1. White P, Forrester-Jones R. Valuing e-inclusion: Social media and the social networks of adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*. 2020;24(3):381-97.
2. Shimoga SV, Erlyana E, Rebello V. Associations of social media use with physical activity and sleep adequacy among adolescents: Cross-sectional survey. *Journal of medical Internet research*. 2019;21(6):e14290.
3. Calvo-Morata A, Alonso-Fernández C, Freire M, Martínez-Ortiz I, Fernández-Manjón B. Serious games to prevent and detect bullying and cyberbullying: A systematic serious games and literature review. *Computers & Education*. 2020;157:103958.
4. Olweus D, Solberg ME, Breivik K. Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian journal of psychology*. 2020;61(1):108-16.
5. Thornberg R, Hunter SC, Hong JS, Rönnerberg J. Bullying among children and adolescents. *Scandinavian journal of psychology*. 2020;61(1):1-5.
6. Chen L, Luo X, Wei Z, Guan B, Yuan X, Ning Z, et al. Correlation study on behavioral problems and self-concept of children with oppositional defiant disorder. *Zhong nan da xue xue bao Yi xue ban= Journal of Central South University Medical Sciences*. 2011;36(3):217-22.
7. McNaughton Reyes HL, Foshee VA, Chen MS, Ennett ST. Patterns of adolescent aggression and victimization: Sex differences and correlates. *Journal of aggression, maltreatment & trauma*. 2019;28(9):1130-50.
8. Otte S, Streb J, Rasche K, Franke I, Segmiller F, Nigel S, et al. Self-aggression, reactive aggression, and spontaneous aggression: Mediating effects of self-esteem and psychopathology. *Aggressive behavior*. 2019;45(4):408-16.
9. Timmons AC, Han SC, Chaspari T, Kim Y, Pettit C, Narayanan S, et al. Family-of-origin aggression, dating aggression, and physiological stress reactivity in daily life. *Physiology & behavior*. 2019;206:85-92.
10. Tosuntaş ŞB, Balta S, Emirtekin E, Kircaburun K, Griffiths MD. Adolescents' eveningness chronotype and cyberbullying perpetration: the mediating role of depression-related aggression and anxiety-related aggression. *Biological Rhythm Research*. 2020;51(1):40-50.
11. Lee Y, Ha JH, Jue J. Structural equation modeling and the effect of perceived academic inferiority, socially prescribed perfectionism, and parents' forced social comparison on adolescents' depression and aggression. *Children and youth services review*. 2020;108:104649.
12. Krygsman A, Vaillancourt T. Peer victimization, aggression, and depression symptoms in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*. 2019;47:62-73.
13. Torres CE, D'Alessio SJ, Stolzenberg L. The effect of social, verbal, physical, and cyberbullying victimization on academic performance. *Victims & Offenders*. 2020;15(1):1-21.
14. Okumu M, Kim YK, Sanders JE, Makubuya T, Small E, Hong JS. Gender-Specific Pathways between Face-to-Face and Cyber Bullying Victimization, Depressive Symptoms, and Academic Performance among US Adolescents. *Child Indicators Research*. 2020;13:2205-23.
15. Quintana-Orts C, Rey L, Neto F. Are Loneliness and Emotional Intelligence Important Factors for Adolescents? Understanding the Influence of Bullying and Cyberbullying Victimization on Suicidal Ideation. *Psychosocial Intervention*. 2020.
16. Kotsou I, Mikolajczak M, Heeren A, Grégoire J, Leys C. Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*. 2019;11(2):151-65.
17. Zare F, Namdarpour F. Effectiveness of Choice Theory Training on Adolescent Girls' Emotional Intelligence. *Journal of Research in Behavioural Sciences*. 2020;18(1):40-7.

18. Barati A, Ebrahimi MI, Firoozeh Z. Comparison of the effectiveness of gestalt coaching training and acceptance and commitment-based therapy on emotional intelligence and self-efficacy. *Journal of Research in Behavioural Sciences*. 2021;18(4):930-40.
19. Bai Q, Bai S, Huang Y, Hsueh F-H, Wang P. Family incivility and cyberbullying in adolescence: A moderated mediation model. *Computers in Human Behavior*. 2020;110:106315.
20. Chamizo-Nieto MT, Rey L, Pellitteri J. Gratitude and emotional intelligence as protective factors against cyber-aggression: analysis of a mediation model. *International journal of environmental research and public health*. 2020;17(12):4475.
21. Segura L, Estévez JF, Estévez E. Empathy and emotional intelligence in adolescent cyberaggressors and cybervictims. *International journal of environmental research and public health*. 2020;17(13):4681.
22. Marín-López I, Zych I, Ortega-Ruiz R, Monks CP, Llorent VJ. Empathy online and moral disengagement through technology as longitudinal predictors of cyberbullying victimization and perpetration. *Children and Youth Services Review*. 2020;116:105144.
23. Camisasca E, Miragoli S, Di Blasio P, Feinberg M. Co-parenting mediates the influence of marital satisfaction on child adjustment: The conditional indirect effect by parental empathy. *Journal of Child and Family Studies*. 2019;28(2):519-30.
24. Fourie MM, Stein DJ, Solms M, Gobodo-Madikizela P, Decety J. Effects of early adversity and social discrimination on empathy for complex mental states: An fMRI investigation. *Scientific reports*. 2019;9(1):1-14.
25. Yuan G, Liu Z, An Y. Machiavellianism, mindfulness and cyberbullying among Chinese junior high school students: The mediating role of empathy. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*. 2020;29(9):1047-58.
26. Zych I, Farrington DP, Nasaescu E, Jolliffe D, Twardowska-Staszek E. Psychometric properties of the Basic Empathy Scale in Polish children and adolescents. *Current Psychology*. 2020;1-10.
27. Pornprasit N, Boonyasiriwat W. The effects of perspective-taking on prejudice reduction among Thais: The moderating role of relational self-esteem. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. 2018.
28. Spencer R, Pryce J, Barry J, Walsh J, Basualdo-Delmonico A. Deconstructing empathy: A qualitative examination of mentor perspective-taking and adaptability in youth mentoring relationships. *Children and Youth Services Review*. 2020;114:105043.
29. Song E. The effect of Nonviolent Communication (NVC) Program for Community Rehabilitation on Empathy, Interpersonal Relationship, and Social Anhedonia in Patients with Schizophrenia. *Journal of Korean Public Health Nursing*. 2020;34(1):48-59.
30. Mangus SM, Bock DE, Jones E, Folse JAG. Examining the effects of mutual information sharing and relationship empathy: A social penetration theory perspective. *Journal of Business Research*. 2020;109:375-84.
31. Decety J, Barta IB-A, Uzevovsky F, Knafo-Noam A. Empathy as a driver of prosocial behaviour: highly conserved neurobehavioural mechanisms across species. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. 2016;371(1686):20150077.
32. Sánchez-Pérez N, Fuentes Melero LJ, Jolliffe D, González-Salinas C. Comunicaciones Orales.- Cognitive Empathy mediates the association between family climate and children's social competence but only in boys. II Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia. 2020.
33. Juliá-Sanchis R, Richart-Martínez M, García-Aracil N, José-Alcaide L, Piquer-Donat T, Castejón-de-la-Encina ME. Measuring the levels of burnout syndrome and empathy of Spanish emergency medical service professionals. *Australasian emergency care*. 2019;22(3):193-9.
34. Aslan D, Köksal Akyol A. Impact of an empathy training program on children's perspective-taking abilities. *Psychological reports*. 2020;123(6):2394-409.
35. Martin AK, Kessler K, Cooke S, Huang J, Meinzer M. The right temporoparietal junction is causally associated with embodied perspective-taking. *Journal of Neuroscience*. 2020;40(15):3089-95.



36. McDonald B, Becker K, Meshi D, Heekeren HR, von Scheve C. Individual differences in envy experienced through perspective-taking involves functional connectivity of the superior frontal gyrus. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*. 2020;20(4):783-97.
37. Van der Graaff J, Branje S, De Wied M, Hawk S, Van Lier P, Meeus W. Perspective taking and empathic concern in adolescence: gender differences in developmental changes. *Developmental psychology*. 2014;50(3):881.
38. Pile V, Haller SP, Hiu CF, Lau JY. Young people with higher social anxiety are less likely to adopt the perspective of another: Data from the director task. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 2017;55:41-8.
39. Flannery KM, Smith RL. The effects of age, gender, and gender role ideology on adolescents' social perspective-taking ability and tendency in friendships. *Journal of Social and Personal Relationships*. 2017;34(5):617-35.
40. Sarge MA, Kim H-S, Velez JA. An Anti-Sim Intervention: The Role of Perspective Taking in Combating Public Stigma with Virtual Simulations. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2020;23(1):41-51.
41. Longmire NH, Harrison DA. Seeing their side versus feeling their pain: Differential consequences of perspective-taking and empathy at work. *Journal of Applied Psychology*. 2018;103(8):894.
42. Wang CS, Lee M, Ku G, Leung AK-y. The cultural boundaries of perspective-taking: when and why perspective-taking reduces stereotyping. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2018;44(6):928-43.
43. Antoniadou N, Kokkinos CM, Markos A. Development, construct validation and measurement invariance of the Greek cyber-bullying/victimization experiences questionnaire (CBVEQ-G). *Computers in Human Behavior*. 2016;65:380-90.
44. Delavar Ali. Theoretical and practical foundations of research in humanities and social sciences Tehran: Roshd; 2017.
45. Basharpoor Sajad, Zardi Bahman. Psychometric Properties of Cyber-Bullying/Victimization Experiences Questionnaire (CBVEQ) in Students Quarterly Journal of School Psychology Statute. 2019;8(1):43057.
46. Schutte NS, Malouff JM, Hall LE, Haggerty DJ, Cooper JT, Golden CJ, et al. Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*. 1998;25(2):167-77.
47. Austin EJ, Saklofske DH, Huang SH, McKenney D. Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and individual differences*. 2004;36(3):555-62.
48. McCrae RR, Costa Jr PT. A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and individual differences*. 2004;36(3):587-96.
49. Mohammad Mohammadi Bit, Oraki Mohammad. The Prediction of Emotional Intelligence from Students' Personality Traits Applied Research in Educational Psychology. 2015;2(5):78-87.
50. Rajabi Soran, Alimoradi Khadijeh, Nehzatolzman M. The relationship between structural of spiritual well-being and marital satisfaction with the mediating role of emotional intelligence and self-differentiation Psychoanalytic methods and models 2017;8(28):19-48.
51. Demircioğlu ZI, Burak Ö, Fuçular EE, Çevik T, Nazligül MD, Özçelik E. Reliability, Validity and Turkish Adaptation of Self-Directed Learning Scale (SDLS). *International Journal of Assessment Tools in Education*. 2018;5(2):235-47.
52. Szcześniak M, Stochalska K. Temperament and sense of coherence: Emotional intelligence as a mediator. *International journal of environmental research and public health*. 2020;17(1):219.
53. Gholamrezaei Simin, Nasiri Hanis Ghafar, Mansoori Jalilian Afsaneh, Hosseini Hossein. The comparison of the effect of anger management training and the empathy training on female students' aggression. *Journal of Research in Teaching*. 2017;5(4):185-201.



54. Nezam Hamidreza, Saeed R. Developing empathy skills program based on social cognition and study of it's effectiveness on prosocial behavior in airport service staff Social Psychology Research. 2019;8(29): 117-31.
55. Taher Mahbobeh, Abolghasemi Abbas, hajloo nader, Narimani Mohammad. The Comparison of Efficacy of Empathy and Anger Management Trainings on Social Cognition in Children with Oppositional Defiant Disorder Social cognition 2017;5(2).
56. Mohammad Aminzadeh D, Kazemian S, Esmaily M, Asmari Y. Prediction of Perceived Empathy Based on Emotional Schemas and Resilience in Mothers with Physically-Disabled Children. Archives of Rehabilitation. 2017;18(2):142-53.
57. Kimiaee Seyed Ali, Raftar Mihammad Reza, Soltanifar Atefeh. Effect of emotional intelligence reinforcement program on controlling of teenagers bullying behavior. Journal of Behavioral Sciences. 2012;5(4):297-303.
58. Galinsky AD, Ku G, Wang CS. Perspective-taking and self-other overlap: Fostering social bonds and facilitating social coordination. Group processes & intergroup relations. 2005;8(2):109-24.
59. Lederberg AR, Golbach T. Parenting stress and social support in hearing mothers of deaf and hearing children: A longitudinal study. Journal of deaf studies and deaf education. 2002;7(4):330-45.
60. Pardo MA, Ferrari JR. The Impact of Perspective-taking and Defendant Name on Juror Decisions: Does a Defendant's Name Impact Juror Decisions? North American Journal of Psychology. 2020;22(1).