

Research Paper

A comparison of the theory of mind and emotional empathy in students with overt and relational aggression



Hossein. Pira¹ & Mahboobe. Taher^{2*}

1. M. A. in Psychology, Shahrood Branch, Islamic Azad University, Shahrood, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Shahrood Branch, Islamic Azad University, Shahrood, Iran.



Citation: Pira, H. & Taher, M. (2022). [A comparison of the theory of mind and emotional empathy in students with overt and relational aggression (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 11(1):17-29. <https://dx.doi.org/10.22098/jsp.2022.1491>.

doi: [10.22098/JSP.2022.1491](https://doi.org/10.22098/JSP.2022.1491)



Article Info:

Received: 2018/07/07

Accepted: 2022/02/03

Available Online: 2022/06/01

Key words:

Theory of mind,
emotional empathy,
communicative and
apparent.

ABSTRACT

Objective: The present study was conducted with the aim of comparing theory of mind and emotional empathy in students with communicative and apparent aggression.

Methods: It was conducted using descriptive research and comparative causal research. The population consisted of all ages and adolescents of the first and second grades of the Shahrood district in the academic year of 2017-2018 who were selected using availability sampling amounting to 150 people (75 students with relational aggression and 75 cases with obvious aggression). Also, the researcher used an explicit relationship between aggression questionnaire, empathy questionnaire, and eye-meditation and analysis data they were tested by two independent groups.

Results: The results showed that there was a significant difference between the mean scores of mind theory in adolescents with relational aggression and apparent aggression, and between mean scores of emotional empathy in adolescents with relational aggression and apparent aggression ($p < .05$).

Conclusion: Therefore, we conclude that there is a significant difference between the theory of mind and emotional empathy in students with communicative and apparent aggression.

Extended Abstract

1. Introduction

A

Aggression is the most important risk factor in psychopathology and a sign of several disorders among children and adolescents. Aggression refers to behavior that is intended to harm another individual (Ostrov, Murray-Close, Goodleski & Hart, 2013). Various studies have shown that aggressive children and adolescents generally commit abnormal actions that are contrary to social values and have a more disordered educational status (Onishi, Kawabata, Kurokawa & Yoshida, 2012).

Aggressive children may have difficulty understanding the mental states of others. Theory of mind (ToM) is one of the most popular theories that researchers use to refer to a person's abilities in inferring others' mental states such as emotions, feelings, beliefs, intentions and thoughts, in order to predict their behavior. (Dziobek, Rogers, fleck, Bahnemann, Heekeren et al., 2008). Having a ToM provides better power of choice and reaction, meaning that one can evaluate the intentions of the other person and prepare an appropriate response to it (Decety & Jackson, 2004). Any damage to the development of the ToM creates communication barriers. These deficiencies in different stages of

*Corresponding Author:

Mahboobe. Taher

Address: Assistant Professor, Department of Psychology, Shahrood Branch, Islamic Azad University, Shahrood, Iran.

Tel: +98 (912) 2316997

E-mail: Mahboobe.taher@yahoo.com

cognitive processing have a strong effect on the development of aggressive behaviors (Richel, Mitchell, Newman, Leonard & Baron Cohen, 2013).

Another variable that is impaired in aggressive children is empathy. Empathy is a person's capacity to understand others' behavior, their feelings, and express the impressions they form of them. Empathetic behavior has a positive role in mental health and social adjustment. Accordingly, children who are more empathetic have more caring behaviors (Borba, 2001). A study by Strayer and Roberts (2004) also found that children with low empathy exhibit more aggressive behaviors. Despite significant improvements in children's behavioral performance, the high prevalence of school aggression is still a serious concern in many parts of the world, and many ambiguities still remain in the area. Due to the fact that so far no research has been done on comparing the ToM and emotional empathy in students with relational and overt aggression in 12- to 18-year-old Iranians, the study was devoted to this key and important issue, and according to the presented discussion, the research question is whether there is a difference between the ToM and emotional empathy in students with overt and relational aggression

2. Materials and Methods

This research was a descriptive-causal study. The population included all aggressive adolescents in the first and second high schools of Shahrood in the academic year 2017-2018. After an initial interview and consultation with teachers and principals of five schools, children who had a history of aggressive behavior in the classroom during the school year were identified, and for final screening, teachers completed a relational and overt aggression questionnaire about students. A total of 150 students (75 students with relational aggression and 75 students with overt aggression) who scored a standard deviation above the mean of the questionnaire were selected as the sample by availability sampling. To measure aggression, Overt and Relational Aggression Questionnaire

(Shahim, 2006) was used. This questionnaire has 21 items in the field of relational and overt aggression. The Empathy Questionnaire (Davis, 1983) was used to measure empathy, which consists of 21 items and assesses the degree of empathy in individuals. The components are empathetic concern, perspective and personal confusion. To test the ToM of these students, The Reading the Mind in the Eyes Test (RMET; Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste, & Plumb, 2001) was used, which is a neuropsychological test related to mind-reading. The revised form of this test consists of 36 questions, which include photographs of male and female eyes. Each question presents four descriptions of the state of mind (one objective state and three deviant states with the same emotional value). Using visual information alone, respondents are asked to choose the word that best describes the thought or feeling of the eye owner. In order to collect data, first the necessary permission to conduct research in public schools (first and second high school) in Shahrood was obtained from the Education Department of this city. After selecting five schools and coordinating with school principals, the sample group was selected by available sampling method, after obtaining informed consent, the sample was selected and responded to the research scales. The data were analyzed by the independent samples t-test by the SPSS software.

3. Results

In the ToM, the mean score of individuals with relational aggression (15.146) was significantly higher than the mean score of individuals with overt aggression (12.733), and there was a significant difference between the scores of the ToM of people with relational aggression and those of people with overt aggression. In empathy, the mean of individuals with relational aggression (31.480) was significantly greater than the mean of individuals with overt aggression (29.06.06) and there was a significant difference in emotional empathy between the groups.

Table 1. Descriptive statistics and test results for comparing the theory of mind and empathy of two groups with overt and relational aggression

| Variables | Groups | Mean | SD | T | P | Mean difference |
|----------------|-----------------------|--------|-------|-------|-------|-----------------|
| Theory of mind | Relational aggression | 12.733 | 5.463 | 2.757 | 0.007 | 2.672 |
| | Overt aggression | 15.146 | 5.257 | | | |
| Empathy | Relational aggression | 29.066 | 7.16 | 2.186 | 0.030 | 2.413 |
| | Overt aggression | 31.480 | 6.325 | | | |

4. Discussion and Conclusion

The main purpose of this study was to compare the ToM and emotional empathy in students with relational and overt aggression. In the studies conducted to compare the ToM in people with aggression, no apparent relationship was found to match the results. But in the research of Farzadi, Behroozi and Faramarzi (2016) and Yazdi, Bani-Jamali and Salemi (2013), it was found that people with disobedience have lower scores on ToM. Nejati, Naserpour, Zabihzadeh and Rashidi (2014) showed that the scores of the ToM of people with criminal convictions are lower than ordinary people. Also, low levels of ToM are associated with bullying (Renoff, Branden Wesgin, 2010; Shakur, Jafi, Boose et al., 2012; Patterson, 2014), overt relational aggression (Razavieh and Latifian and Arefi, 2006) and oppositional defiance.

Aggressive people have difficulty understanding the mental states of others. People with impaired ToM have difficulty understanding the thought and beliefs of other people. They do not understand how their behavior affects others and also have problems with social interaction, because they somehow lack cognitive evaluation of social situations and the ability to communicate with others and respond appropriately in its particular social context. Therefore, they cannot understand that the outside world does not always match their expectations. They are also unable to understand how and when a person becomes aware of one's own or others' beliefs, desires and mental states, and how one uses them to predict others' behaviors.

The results showed that there is a significant difference between students with relational aggression and students with overt aggression in empathy. The study of Farzadi, Behroozi and Faramarzi (2016) indicated that the score of empathy in people with oppositional defiance is lower than normal people. The study of Taher, Abolghasemi, Hajlou and Narimani (2015) and Begian Kololehmarz, Pajouhenia and Rezazadeh (2013) and Kash and Krinberg (2011) showed that empathy training reduces oppositional defiance and conduct disorder. Nejati, Naserpour, Zabihzadeh and Rashidi (2014) showed that the empathy scores of people with criminal convictions are lower than normal people. People who are aggressive have less empathy than normal people. Low empathy is associated with the violation of the rights of others and can predict future criminal behavior in adolescents (Shakur, Jafi, Boose et al., 2012). Empathy is the driving force behind social behaviors and behaviors that lead to group cohesion, and empathic people show more kindness and caring behaviors toward others, are sensitive, and are concerned about harming others. Therefore, it is said that these characteristics cannot be observed in aggressive people or the amount is less in these people;

however, in this study, it was found that the level of empathy in people with overt aggression is lower than in people with relational aggression. Overt aggression includes harming or threatening to physically harm another person, such as kicking, pushing, biting, punching, hitting, and so on. And relational aggression is done with the intent of damaging the relationship. Relational aggression is considered as actions that significantly damage the feelings and friendships of other children in the peer group and include rejection and refusal to continue the friendship, removal of the person from the group of friends and rejection of the child in group and spread malicious rumors about a friend in order to damage the social status of peers to improve their status or try to take revenge on friends based on their perception of the way friends treat. Thus, despite the lack of empathy in aggressive people in general, it was expected that the level of empathy in relational aggression would be higher than overt aggression, which the study confirmed. On this basis, we conclude that by improving the ToM of people, overt aggression can be reduced and empathy education can be developed as one of the basic life skills in students' curricula. One of the limitations of this research is its implementation in a city and the use of a questionnaire which is a self-report tool as a research instrument. We suggest that effectiveness research in the field of empathy and ToM be done with follow-up courses. In addition, the empathy model should be developed based on the information of Iranian society in a native way and other moderating variables such as personality traits or control variables such as parents' emotional status and type of parenting should be considered.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles were considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions

Both authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

Conflicts of interest

The authors declare no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

مقایسه نظریه ذهن و همدلی عاطفی در دانش‌آموزان با پرخاشگری ارتباطی و آشکار

حسین پیرا^۱ و محبوبه طاهر^{۲*}

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی، واحد شاهرود، دانشگاه آزاد اسلامی، شاهرود، ایران.
 ۲. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد شاهرود، دانشگاه آزاد اسلامی، شاهرود، ایران.

چکیده

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۱۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۳/۱۱

هدف: پژوهش حاضر با هدف مقایسه نظریه ذهن و همدلی عاطفی در دانش‌آموزان با پرخاشگری ارتباطی و آشکار انجام شد.
روش‌ها: روش پژوهش توصیفی و از نوع پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل تمامی نوجوانان پرخاشگر مقطع متوسطه اول و دوم شهرستان شاهرود در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۷ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس ۱۵۰ نفر (۷۵ دانش‌آموز دارای پرخاشگری رابطه‌ای و ۷۵ نمونه دارای پرخاشگری آشکار) انتخاب شدند. همچنین محقق از پرسشنامه پرخاشگری رابطه‌ای و آشکار شهیم، پرسشنامه همدلی دیویس و آزمون ذهن‌خوانی از طریق چشم‌ها بارون و کوهن، جهت جمع‌آوری داده‌ها بهره برده و داده‌های به‌دست آمده از این طریق با آزمون ۲ دو گروه مستقل و بررسی پیش‌فرض‌های آن تحلیل شد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که میانگین نمرات نظریه ذهن در نوجوانان دارای پرخاشگری بیشتر از نوجوانان عادی است و تفاوت معناداری باهم دارند. همچنین میانگین نمرات همدلی عاطفی در نوجوانان دارای پرخاشگری بیشتر از نوجوانان عادی است و تفاوت معناداری باهم دارند ($p > 0.05$).

نتیجه‌گیری: در نتیجه با افزایش نظریه ذهن و همدلی عاطفی در دانش‌آموزان می‌توان پرخاشگری ارتباطی و آشکار را کاهش داد.

کلیدواژه‌ها:

نظریه ذهن، همدلی عاطفی، پرخاشگری ارتباطی و آشکار.

مقدمه

می‌کند با این هدف که در موقعیت اجتماعی خواسته او را قبول و از او اطاعت و پیروی کند و پرخاشگری رابطه‌ای غیرمستقیم مانند گسترش شایعات مغرضانه در مورد رقیب است (ریسر، ۲۰۱۳). نتایج پژوهش‌های گوناگون نشان داده است که کودکان و نوجوانان پرخاشگر عموماً مرتکب اعمال ناهنجار و مغایر با ارزش‌های حاکم بر جامعه می‌شوند و وضعیت تحصیلی نابسامان‌تری دارند (اونیشی، کاواباتا، کوروکاوا و یوشیدا، ۲۰۱۲). عدم کنترل پرخاشگری سبب بروز مشکلات اجتماعی، تحصیلی و سلامت جسمی و روانی

پرخاشگری^۱ مهم‌ترین عامل خطر در آسیب‌شناسی روانی و نشانه‌ای از چندین اختلال در میان کودکان و نوجوانان است (اوستروو، ماری-کلوز، گودلسکی و هارت، ۲۰۱۳). پرخاشگری رفتاری است که منجر به آسیب و صدمه‌زدن به دیگران می‌شود. یکی از انواع پرخاشگری که پرخاشگری خصمانه است شامل دو حالت پرخاشگری آشکار^۳ و رابطه‌ای^۴ است (رجب‌پور، مکوند-حسینی و رفیعی، ۲۰۱۲). پرخاشگری آشکار شامل آسیب یا تهدید به آسیب‌رساندن فیزیکی به شخص دیگر مثل لگدزدن، هل دادن، گاز گرفتن، مشت زدن، ضربه زدن و غیره است (اوستروو و بیشاپ، ۲۰۰۸). پرخاشگری رابطه‌ای باهدف آسیب به روابط انجام می‌گیرد و می‌تواند به صورت مستقیم یا غیرمستقیم باشد. به طور مثال در پرخاشگری رابطه‌ای مستقیم کودک دوستش را به قطع رابطه تهدید

* نویسنده مسئول:

محبوبه طاهر

نشانی: استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد شاهرود، دانشگاه آزاد اسلامی، شاهرود، ایران.

تلفن: ۲۳۱۶۹۹۷ ((۹۱۲)) ۹۸+

پست الکترونیکی: Mahboobe.taher@yahoo.com

1. aggression
2. Ostrov, Murray-Close, Godleski & Hart
3. obvious
4. communicative
5. Ostrov & Bishop
6. Risser
7. Onishi, Kawabata, Kurokawa & Yoshida

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

یک ظرفیت فردی برای فهم رفتار دیگران، تجربه احساس‌های آن‌ها و بیان آنچه فهمیده‌ایم به آن‌ها همدلی^۱ است، همدلی به‌عنوان قابلیت درک دیگران و تجربه احساس‌های آن‌ها (دیتی و جکسون، ۲۰۰۴) و دادن پاسخ مناسب با آن موقعیت توصیف می‌شود. همدلی ظرفیت بنیادین افراد در تنظیم روابط، حمایت از فعالیت‌های مشترک و انسجام گروهی است. این توانایی نقشی اساسی در زندگی اجتماعی دارد (ریف، کنلر و ویفرینگ^۲، ۲۰۱۰) و نیروی برانگیزنده رفتارهای اجتماعی و رفتاریهایی است که انسجام گروهی را در پی دارد (جولیف و فارینگتن^۳، ۲۰۰۴؛ ریف و همکاران، ۲۰۱۰). همدلی عنصری ضروری برای عملکردهای موفقیت‌آمیز بین شخصی محسوب می‌شود (سوسا، مکدونالد، راشبی، لی، دیموسکا و جیمز^۴، ۲۰۱۱) و پاسخ عاطفی فرد به واکنش‌های عاطفی دیگران است (علی، آموریم و چامورو - پریموزیک^۵، ۲۰۰۹). رفتار همدلانه نقش مثبتی در سلامت روانی و سازگاری اجتماعی انسان دارد. انسان می‌تواند در جریان یک ارتباط عاطفی و همدلانه، عواطف و احساسات خود را کنترل و رفتار خود را با انتظار افراد جامعه سازگار سازد. بر همین اساس کودکانی که همدلی بیشتری دارند نسبت به دیگران مهربانی و رفتارهای مراقبتی بیشتری انجام می‌دهند، حساس و نگران آسیب دیدن دیگران‌اند، هیجان مثبتی نسبت به دیگران نشان می‌دهند، با دیگران تعامل بدنی و کلامی مثبت دارند و نسبت به تعامل‌های غیر کلامی نیز حساس‌اند (بوربا^۶، ۲۰۰۸). مطالعه استرایر و رابرتس^۷ (۲۰۰۴) نیز نشان داد، کودکانی که همدلی پایینی دارند، رفتارهای پرخاشگرانه بیشتری نشان می‌دهند. همچنین گزارش شده است، کودکان سنین پیش‌دستانی که نگرانی بیشتری برای دیگران ابراز کردند، دو سال بعد نیز مشکلات رفتاری کمتری نشان دادند (هاستینگز، ذاهن - واکسلر، رابینسون، یوشر و بریدگز^۸، ۲۰۰۰). فراتحلیل جولیف و فارینگتون (۲۰۰۴) نیز که حاکی از وجود رابطه منفی بین رفتارهای ضداجتماعی و میزان همدلی عاطفی نوجوانان بود، تایید دیگری بر

نوجوان می‌شود و پیش‌بینی‌کننده استفاده از مواد، الکل، کشیدن سیگار، سازگاری کم در مدرسه، افت تحصیلی، افسردگی، بزهکاری و اختلالات دیگر در نوجوان است (ملکی، فلاحی خوش‌کتاب، رهگویی و رهگذر، ۲۰۱۱).

احتمالاً کودکان پرخاشگر در درک و فهم حالات ذهنی دیگران با مشکل مواجه هستند. یکی از نظریه‌های معروف که پژوهشگران از آن برای اشاره به توانایی‌های فرد در اسناد حالت‌های ذهنی از جمله هیجان‌ها، احساس‌ها، باورها، نیت و افکار دیگران و در پی آن پیش‌بینی رفتار آن‌ها استفاده می‌کنند، نظریه ذهن^۹ است (دزیوبک، روگرز، فلسک، بهنمان، هیکرن و همکاران^{۱۰}، ۲۰۰۸). همه افراد دارای باورهای منحصربه‌فرد و متفاوتی هستند که می‌توانند درست یا نادرست باشند. آگاهی از کارکردهای ذهنی خود و دیگران نیز به تبیین و پیش‌بینی رفتارهای دیگران کمک می‌کند. داشتن نظریه ذهن قدرت انتخاب و واکنش بهتری را فراهم می‌کند، بدین مفهوم که فرد می‌تواند مقاصد طرف مقابل را ارزیابی نموده و پاسخ مناسبی را در قبال آن آماده کند (دیتی و جکسون^{۱۱}، ۲۰۰۴). بیشتر رفتارهای روزانه زندگی مستلزم تعامل با دیگران و مستلزم فکر است. بدین معنی که فرد می‌باید نوعی ارزیابی شناختی از موقعیت اجتماعی داشته باشد و بتواند ارتباط خود با دیگری را در بافت یا زمینه اجتماعی خاص آن در نظر گیرد. به این منظور انسان باید بتواند بر ارزیابی‌هایی از خود و از دیگری به‌عنوان موجوداتی نیت‌مند و دارای تمایلات و باورها دست یابد (محسنی، ۱۳۹۰). هرگونه آسیب در رشد نظریه ذهن مانعی در تعامل با دیگران به وجود می‌آورد. این کمبودها و نارسایی در مراحل مختلف پردازش شناختی، اثر شدیدی بر رشد رفتارهای پرخاشگرانه دارند (ریچل، میتچل، نومن، لونارد و بارون-کوهن^{۱۲}، ۲۰۰۳). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که سطوح پایین نظریه ذهن با قلدری (رنوف، برندگن و سگین^{۱۳}، ۲۰۱۰؛ شکور، جافی، بووز، کوئلت‌مورین، آندریو و همکاران^{۱۴}، ۲۰۱۲؛ پترسون^{۱۵}، ۲۰۱۴)؛ پرخاشگری ارتباطی آشکار (رضویه، لطیفیان و عارفی، ۱۳۸۵) و نافرمانی مقابله‌ای (پولتی، ۲۰۰۸) رابطه دارد. از طرفی ادراک بالاتر افراد در نظریه ذهن با قلدری پایین‌تر (شکور و همکاران، ۲۰۱۲)، پرخاشگری کمتر (امین‌یزدی، کارشکی و کیافر، ۱۳۹۲) و مشکلات هیجانی کم‌تر (هاشمی، ۱۳۹۲) رابطه دارد. همچنین افراد دارای نافرمانی، از نمرات نظریه ذهن کمتری برخوردارند (فرزادی، بهروز و فرامزوی، ۱۳۹۵؛ یزدی، بنی‌جمالی و سالمی، ۲۰۱۳) و نیز نمرات نظریه ذهن افراد دارای محکومیت کیفری از افراد عادی کمتر است (نجاتی، ناصرپور، ذبیح‌زاده و رشیدی، ۱۳۹۳).

1. theory of mind
2. Dziobek, Rogers, Fleck, Bahnmann, Heekeren & et al
3. Decety & Jackson
4. Richell, Mitchell, Newman, Leonard & Baron-Cohen
5. Renouf, Brendgen & Seguin
6. Shakoob, Jaffe, Bowes, Quillet Morin, Andreou & et al
7. Peterson
8. empathy
9. Rieffe, Ketelaar & Wieferrink
10. Jolliffe, & Farrington
11. Sousa, McDonald, Rushby, Dimoska, & James
12. Ali, Amorim, & Chamorro-Premuzic
13. Borba
14. Strayer & Roberts
15. Hastings, Zahn-waxler, Robinson, Usher & Bridges

اهمیت همدلی عاطفی در ایجاد رفتارهای مثبت و اجتماعی است. افزون بر این، نتایج برخی پژوهش‌ها در این خصوص نشان داد که میزان بالای پاسخ‌های همدلانه به طور معنادار با رفتارهای جامعه‌پسند و کاهش رفتار پرخاشگرانه و قلدری در کودکان و نوجوانان مرتبط است (فیندلی، جیراردی و کاپلان^۱، ۲۰۰۶؛ هافمن^۲، ۲۰۰۱). آلبرو و لوکوکو^۳ (۲۰۰۱) مطرح می‌کنند که فقط هیجان همدلی می‌تواند موجب تجربه جانشینی درد و رنج قربانی و سرکوبی رفتار پرخاشگرانه در افراد گردد. از طرفی همدلی پایین نیز با تجاوز به دیگران رابطه دارد و می‌تواند مجرم بودن در آینده را در نوجوانان پیش‌بینی کند (شکور و همکاران، ۲۰۱۲) و آموزش همدلی باعث کاهش نافرمانی مقابله‌ای و اختلال سلوک (طاهر، ابوالقاسمی و نریمانی، ۱۳۹۵؛ کاش و کرینبرگ^۴، ۲۰۱۱) و کاهش رفتارهای تکانشی و بهبود روابط بین شخصی (بگیان کوله‌مرز، پژوهی‌نیا و رضازاده، ۱۳۹۲) می‌شود. یافته‌های نجاتی، ناصرپور، ذبیح‌زاده و رشیدی (۱۳۹۳) نیز گویای این بود که نمرات همدلی افراد دارای محکومیت کیفی از افراد عادی کمتر است.

با عنایت به این که علی‌رغم پیشرفت‌های قابل‌ملاحظه در زمینه عملکرد رفتاری کودکان، هنوز هم رواج پرخاشگری در مدارس در بسیاری از کشورهای جهان از عمده مسائل و مشکلات مطرح است و ابهامات فراوانی که در حیطه موردنظر باقی است و نیز با توجه به این که تاکنون پژوهشی در مورد مقایسه نظریه ذهن و همدلی عاطفی در دانش‌آموزان با پرخاشگری ارتباطی و آشکار ۱۲ تا ۱۸ ساله ایرانی انجام نگرفته است؛ بنابراین، مطالعه موردنظر به این موضوع کلیدی و مهم اختصاص یافت و با توجه به بحث ارائه‌شده، مسئله موردپژوهش این است که آیا بین نظریه ذهن و همدلی عاطفی در دانش‌آموزان با پرخاشگری ارتباطی و آشکار تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش توصیفی و از نوع پژوهش‌های علی - مقایسه‌ای است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش، شامل تمامی نوجوانان پرخاشگر مقطع متوسطه اول و دوم شهر شاهرود در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۷ است. بعد از مصاحبه اولیه و مشورت با معلمان و مدیر ۵ مدرسه، کودکانی که در طول سال تحصیلی، سابقه رفتار پرخاشگرانه در کلاس داشتند شناسایی شدند و جهت غربالگری نهایی، معلمان پرسشنامه پرخاشگری رابطه‌ای و آشکار شهیم را درباره دانش‌آموزان تکمیل کردند؛ تعداد ۱۵۰ نفر

(۷۵) دانش‌آموز دارای پرخاشگری رابطه‌ای و ۷۵ نمونه دارای پرخاشگری آشکار) که نمره یک انحراف معیار بالاتر از میانگین پرسشنامه کسب کردند با روش نمونه‌گیری در دسترس به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است:

پرسشنامه پرخاشگری رابطه‌ای و آشکار^۵: برای بررسی پرخاشگری از پرسشنامه شهیم (۱۳۸۵) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۱ گویه در زمینه پرخاشگری رابطه‌ای و آشکار با چهار گزینه بندرت (۱ نمره)، یک‌بار در ماه (۲ نمره)، یک‌بار در هفته (۳ نمره)، اغلب روزها (۴ نمره) است. توسط معلم تکمیل می‌شود و پرسش‌ها طوری تنظیم شده‌اند که دربرگیرنده درجات متفاوتی از شدت بروز پرخاشگری است و براساس میزان بروز رفتار درجه‌بندی می‌شوند. این پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس پرخاشگری جسمانی (۷ گویه)، پرخاشگری واکنشی کلامی و بیش‌فعال (۶ گویه) و پرخاشگری رابطه‌ای (۸ گویه) است. نقطه برش برای تشخیص کودک پرخاشگر در هر خرده‌مقیاس، یک انحراف معیار بالاتر از میانگین است. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ و بسیار مطلوب است. ضریب آلفای کرونباخ برای پرخاشگری جسمانی، رابطه‌ای و واکنشی کلامی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۹، ۰/۸۳ است (شهیم، ۱۳۸۵).

پرسشنامه همدلی^۶: این مقیاس توسط دیویس^۷ در سال ۱۹۸۳ طراحی شد، از ۲۱ گویه تشکیل شده است و میزان همدلی را در افراد مورد بررسی و ارزیابی قرار داده است. مؤلفه‌ها عبارت است از: دغدغه همدلانه، دیدگاه‌گرایی، آشفتگی شخصی. نمره‌گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای بوده و از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف امتیازبندی شده است. برای به‌دست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه مجموع امتیازهای تک‌تک سؤال‌ها باهم محاسبه می‌شوند. امتیازهای بالاتر، نشان‌دهنده همدلی بیشتر در فرد پاسخ‌دهنده خواهد بود و برعکس. چنانچه آزمودنی نمره بین ۲۱-۴۲ کسب نماید نشان‌دهنده میزان همدلی ضعیف خواهد بود. نمره بین ۴۲-۶۳ نشان‌دهنده همدلی متوسط و نمره بالاتر ۶۳، میزان همدلی بالا را نشان خواهد داد. پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به‌دست آمده است (دیویس، ۱۹۸۳). در پژوهش صفاری‌نیا و ملکان (۱۳۹۶) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به‌دست آمده است.

1. Findlay, Girardi & Coplan
2. Hoffman
3. Albiero & Lococo
4. Kusche & Greenberg
5. Relational and overt aggression questionnaire
6. empathy questionnaire
7. Davis

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

در پژوهش بخشی‌پور، علیلو، خانجانی، رنجبر و بافنده قراملکی (۱۳۹۰) با روش کودر - ریچاردسون (۰/۶۹) به‌دست آمد.

روش اجرا: پژوهش حاضر بدین صورت انجام گرفته است که ابتدا مجوز لازم برای انجام پژوهش در مدارس دولتی (مقطع متوسطه اول و دوم) شهر شاهرود از اداره آموزش و پرورش شهر شاهرود اخذ گردید. پس از انتخاب ۵ آموزشگاه و هماهنگی با مدیران مدارس، گروه نمونه به روش در دسترس انتخاب شدند و پس از بیان ملاحظات اخلاقی مربوط به رازداری و محرمانه بودن و رضایت برای شرکت در مطالعه، نمونه مدنظر انتخاب شدند و به مقیاس‌های پژوهش پاسخ دادند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست آمده در پژوهش از آزمون t دو گروه مستقل در محیط نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

یافته‌ها

دامنه سنی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش ۱۴-۱۶ سال است. میزان تحصیلات ۲۶ نفر از مادران دانش‌آموزان زیر دیپلم، ۶۴ نفر دیپلم و کاردانی، ۴۹ نفر کارشناسی و ۱۱ نفر بالاتر از کارشناسی است، همچنین میزان تحصیلات ۴۲ نفر از پدران دانش‌آموزان گروه نمونه زیر دیپلم، ۶۱ نفر دیپلم و کاردانی، ۳۸ نفر کارشناسی و ۹ نفر بالاتر از کارشناسی است. میانگین و انحراف معیار و میانگین انحراف استاندارد نمرات نظریه ذهن و همدلی در افراد با خشونت رابطه‌ای و آشکار در جدول ۱ ارائه می‌گردد.

آزمون ذهن‌خوانی از طریق چشم‌ها: این آزمون یک آزمون عصب روان‌شناسی مربوط به ذهن‌خوانی است که توسط بارون-کوهن و همکاران در سال ۲۰۰۱ ساخته شده است. فرم تجدیدنظر شده این آزمون شامل ۳۶ سؤال است که شامل عکس‌هایی از چشم زن و مرد است. با هر سؤال چهار توصیف حالت ذهن (یک حالت هدف و سه حالت انحرافی با همان ارزش هیجانی) ارائه می‌شود. تنها با استفاده از اطلاعات بینایی از پاسخ‌دهندگان خواسته می‌شود کلمه‌ای را که بهترین توصیف‌کننده فکر یا احساس صاحب چشم‌هاست انتخاب کنند. برای نمره‌گذاری به هر جواب صحیح، نمره یک تعلق می‌گیرد و نمرات بین دامنه ۰ (صفر) و ۳۶ قرار می‌گیرند. نمره کمتر از ۲۲ نشانگر ذهن‌خوانی پایین، نمره بین ۲۲-۳۰ نشانگر ذهن‌خوانی متوسط و نمره بالاتر از ۳۰ نشانگر ذهن‌خوانی بالا است. در غالب مطالعات صورت گرفته برای بررسی توانایی ذهن‌خوانی افراد سالم و بیمار، از این آزمون عصب روان‌شناختی استفاده شده است که نماینده اعتبار این آزمون در مطالعات ادراک حالات ذهنی است (وانگ، وانگ، چن و وانگ، ۲۰۰۸). اعتبار این آزمون با روش آلفای کرونباخ در پژوهش دیننگ و همکاران (۲۰۱۲)؛ نقل از ولانت، بارون-کوهن، ملیس، مارون و همکاران، (۲۰۱۳) ۰/۷۰ به‌دست آمد. اعتبار و همسانی درونی این آزمون بعد از ترجمه در پژوهش علیلو، بخشی‌پور، بافنده قراملکی، خانجانی و رنجبر، (۱۳۹۰) همچنین در پژوهش بافنده (۱۳۹۰) از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به‌دست آمد. همچنین

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیرها | گروه‌ها | N | M | SD | SEM |
|-----------|----------------|----|--------|-------|-------|
| نظریه ذهن | خشونت آشکار | ۷۵ | ۱۲/۷۳۳ | ۵/۴۶۳ | ۰/۶۳۰ |
| | خشونت رابطه‌ای | ۷۵ | ۱۵/۱۴۶ | ۵/۲۵۷ | ۰/۶۰۷ |
| همدلی | خشونت آشکار | ۷۵ | ۲۹/۰۶۶ | ۷/۱۶ | ۰/۸۲۷ |
| | خشونت رابطه‌ای | ۷۵ | ۳۱/۴۸۰ | ۶/۳۲۵ | ۰/۷۳۰ |

بررسی می‌شود. در این آزمون پیش‌فرض فاصله‌ای بودن داده‌ها، وجود دو گروه با داده‌های مستقل، هر گروه ۱۵۰ نفر بودن، و نرمال بودن توزیع داده‌ها است. پیش‌فرض‌های اول تا سوم در نظر گرفته شده و مورد تایید هستند در مورد پیش‌فرض آخر از آزمون کالموگراف-اسمیرنوف استفاده می‌شود. که نتایج آن در جداول زیر گزارش شده است:

1. reading the mind in the eyes test
2. Wang, Wang, Chen & Wang

مشاهده می‌شود میانگین نظریه ذهن در گروه دارای خشونت رابطه‌ای ۱۵/۱۴۶ و در گروه خشونت آشکار ۱۲/۷۳۳ بود که مشخص می‌گردد میانگین نظریه ذهن گروه خشونت رابطه‌ای بیشتر از گروه خشونت آشکار است. همچنین میانگین همدلی در گروه دارای خشونت رابطه‌ای ۳۱/۴۸۰ و در گروه خشونت آشکار ۲۹/۰۶۶ بود که نشان می‌دهد میانگین همدلی گروه خشونت رابطه‌ای بیشتر از گروه خشونت آشکار است.

قبل از آزمون فرضیه‌ها پیش‌فرض‌های آزمون t دو گروه مستقل

جدول ۲. نتایج بررسی نرمال بودن توزیع نمرات همدلی و نظریه ذهن

| متغیر | تعداد | نمره کالموگراف - اسمیرنوف | سطح معناداری | کجی | کشیدگی |
|-----------|-------|---------------------------|--------------|------|--------|
| همدلی | ۱۵۰ | ۱/۳۰۰ | ۰/۰۶۸ | ۰/۱۸ | -۰/۹۰ |
| نظریه ذهن | ۱۵۰ | ۱/۲۷۷ | ۰/۰۷۷ | ۰/۲۵ | ۰/۳۱ |

در جدول ۲ ملاحظه شده است که سطح معناداری در متغیرها بزرگ‌تر از $(p > ۰/۰۵)$ است؛ بنابراین، فرض نرمال بودن در فاصله اطمینان ۹۵٪ تأیید می‌شود و دلیلی بر رد این ادعا که توزیع موردنظر نرمال است وجود ندارد و آزمون کالموگراف - اسمیرنوف برای تطابق توزیع نمونه با توزیع نظری غیر معنادار بوده است؛ یعنی توزیع داده‌ها نرمال است. همچنین جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون کجی و کشیدگی استفاده شد که نتایج آن در تمامی متغیرها بین $+۱/۹۶$ تا $-۱/۹۶$ است که نشان از نرمال بودن داده‌ها است. نتایج مربوط به بررسی این فرضیه که بین نظریه ذهن در دانش-آموزان با پرخاشگری ارتباطی و آشکار تفاوت وجود دارد در جدول ۳ گزارش شده است. در مرحله اول آزمون لوین برای بررسی واریانس دو گروه و سپس آزمون t گرفته شده است.

در جدول ۲ ملاحظه شده است که سطح معناداری در متغیرها بزرگ‌تر از $(p > ۰/۰۵)$ است؛ بنابراین، فرض نرمال بودن در فاصله اطمینان ۹۵٪ تأیید می‌شود و دلیلی بر رد این ادعا که توزیع موردنظر نرمال است وجود ندارد و آزمون کالموگراف - اسمیرنوف برای تطابق توزیع نمونه با توزیع نظری غیر معنادار بوده است؛ یعنی توزیع داده‌ها نرمال است. همچنین جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون کجی و کشیدگی استفاده شد که نتایج آن در تمامی متغیرها بین $+۱/۹۶$ تا $-۱/۹۶$ است که نشان از نرمال بودن داده‌ها است. نتایج مربوط به بررسی این فرضیه که بین نظریه ذهن در دانش-آموزان با پرخاشگری ارتباطی و آشکار تفاوت وجود دارد در جدول ۳ گزارش شده است. در مرحله اول آزمون لوین برای بررسی واریانس دو گروه و سپس آزمون t گرفته شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون مقایسه نظریه ذهن دو گروه دارای خشونت آشکار و رابطه‌ای

| متغیر | آزمون لوین | | t | df | Sig | MD | SED | اختلاف‌ها با ۹۵ درصد اطمینان | |
|-----------|------------|-------|-------|-----|-------|-------|-------|------------------------------|-----------|
| | F | sig | | | | | | سطح بالا | سطح پایین |
| نظریه ذهن | ۰/۰۳۰ | ۰/۸۶۲ | ۲/۷۵۷ | ۱۴۸ | ۰/۰۰۷ | ۲/۶۷۲ | ۰/۸۷۵ | ۴/۱۴۳ | ۰/۶۸۳ |

بر اساس جدول ۳ آماره F لوین برای متغیر نظریه ذهن $(۰/۸۶۲)$ معنی‌دار نیست؛ بنابراین، واریانس این متغیر در گروه‌ها همگن است. همچنین مشخص شده است که تفاوت میانگین گروه‌ها در نظریه ذهن $(۲/۲۶۷)$ است. آماره t این تفاوت نیز $(۲/۷۵۷)$ است که در سطح $۰/۰۵$ مثبت و معنی‌دار است. این یافته نشان می‌دهد که بین گروه‌ها در نظریه ذهن تفاوت معنی‌داری وجود دارد. با توجه به نتایج جدول ۱، در نظریه ذهن میانگین افراد دارای پرخاشگری رابطه‌ای $(۱۵/۱۴۶)$ به صورت معناداری بیشتر از میانگین افراد داری پرخاشگری آشکار $(۱۲/۷۳۳)$ است. با توجه به این یافته‌ها فرضیه اول مورد تأیید قرار می‌گیرد و می‌توان گفت که بین نمره نظریه ذهن افراد پرخاشگر رابطه‌ای و پرخاشگر آشکار تفاوت معنادار وجود دارد و میانگین افراد پرخاشگر رابطه‌ای به طور معناداری بیشتر است. نتایج مربوط به این فرضیه که بین همدلی عاطفی در دانش‌آموزان با پرخاشگری ارتباطی و آشکار تفاوت وجود دارد در جدول ۴ ارائه شده است. در مرحله اول آزمون لوین برای بررسی واریانس دو گروه و سپس آزمون t گرفته شده است.

بر اساس جدول ۳ آماره F لوین برای متغیر نظریه ذهن $(۰/۸۶۲)$ معنی‌دار نیست؛ بنابراین، واریانس این متغیر در گروه‌ها همگن است. همچنین مشخص شده است که تفاوت میانگین گروه‌ها در نظریه ذهن $(۲/۲۶۷)$ است. آماره t این تفاوت نیز $(۲/۷۵۷)$ است که در سطح $۰/۰۵$ مثبت و معنی‌دار است. این یافته نشان می‌دهد که بین گروه‌ها در نظریه ذهن تفاوت معنی‌داری وجود دارد. با توجه به نتایج جدول ۱، در نظریه ذهن میانگین افراد دارای پرخاشگری رابطه‌ای $(۱۵/۱۴۶)$ به صورت معناداری بیشتر از میانگین افراد داری پرخاشگری آشکار $(۱۲/۷۳۳)$ است. با توجه به این یافته‌ها فرضیه اول مورد تأیید قرار می‌گیرد و می‌توان گفت که بین نمره نظریه ذهن افراد پرخاشگر رابطه‌ای و پرخاشگر آشکار تفاوت معنادار وجود دارد و میانگین افراد پرخاشگر رابطه‌ای به طور معناداری بیشتر است. نتایج مربوط به این فرضیه که بین همدلی عاطفی در دانش‌آموزان با پرخاشگری ارتباطی و آشکار تفاوت وجود دارد در جدول ۴ ارائه شده است. در مرحله اول آزمون لوین برای بررسی واریانس دو گروه و سپس آزمون t گرفته شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون مقایسه همدلی دو گروه دارای خشونت آشکار و رابطه‌ای

| متغیر | آزمون لوین | | t | df | sig | MD | SED | اختلاف‌ها با ۹۵ درصد اطمینان | |
|-------|------------|-------|-------|-----|-------|-------|-------|------------------------------|-----------|
| | F | sig | | | | | | سطح بالا | سطح پایین |
| همدلی | ۲/۷۱۲ | ۰/۱۹۳ | ۲/۱۸۶ | ۱۴۸ | ۰/۰۳۰ | ۲/۴۱۳ | ۱/۱۰۳ | ۴/۵۹۴ | ۰/۲۳۱ |

بر اساس جدول ۴ آماره F لوین برای متغیر همدلی عاطفی $(۰/۱۹۳)$ معنادار نیست؛ بنابراین واریانس این متغیر در گروه‌ها همگن است. همچنین مشخص شده است که تفاوت میانگین گروه‌ها در همدلی عاطفی $(۲/۴۱۳)$ است. آماره t این تفاوت نیز $(۲/۱۸۶)$ است که در سطح $۰/۰۵$ مثبت و معنی‌دار است. این یافته نشان می‌دهد که بین گروه‌ها در همدلی عاطفی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. با توجه به نتایج جدول ۱، در نظریه ذهن میانگین افراد دارای پرخاشگری رابطه‌ای $(۳۱/۴۸۰)$ به صورت معناداری بیشتر از میانگین افراد داری پرخاشگری آشکار $(۲۹/۰۶۶)$ است. با توجه به این یافته‌ها فرضیه دوم مورد تأیید قرار می‌گیرد و می‌توان گفت که بین نمره همدلی عاطفی افراد پرخاشگر رابطه‌ای و پرخاشگر آشکار تفاوت معنادار وجود دارد و میانگین افراد پرخاشگر رابطه‌ای به طور معناداری بیشتر است.

نتایج جدول ۴، در نظریه ذهن میانگین افراد دارای پرخاشگری رابطه‌ای $(۳۱/۴۸۰)$ به صورت معناداری بیشتر از میانگین افراد داری پرخاشگری آشکار $(۲۹/۰۶۶)$ است. با توجه به این یافته‌ها فرضیه دوم مورد تأیید قرار می‌گیرد و می‌توان گفت که بین نمره همدلی عاطفی افراد پرخاشگر رابطه‌ای و پرخاشگر آشکار تفاوت معنادار وجود دارد و میانگین افراد پرخاشگر رابطه‌ای به طور معناداری بیشتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی مطالعه حاضر مقایسه نظریه ذهن و همدلی عاطفی در دانش‌آموزان با پرخاشگری ارتباطی و آشکار بود. نتایج پژوهش نشان داد که سطح معناداری از سطح خطا مورد نظر کمتر است ($p < 0/05$)؛ بنابراین، آزمون معنادار است و فرضیه صفر رد می‌شود؛ یعنی تفاوت معناداری بین نظریه ذهن در دانش‌آموزان با پرخاشگری ارتباطی و آشکار وجود دارد.

در بررسی‌های صورت گرفته پژوهشی جهت مقایسه نظریه ذهن در افراد دارای پرخاشگری رابطه‌ای و آشکار برای تطبیق نتایج پیدا نشد، اما در پژوهش فرزادی، بهروزی و فرامرزی (۱۳۹۵) و یزدی، بنی-جمالی و سالمی (۲۰۱۳) مشخص شد افراد دارای نافرمانی از نمرات نظریه ذهن کمتری برخوردارند. نجاتی، ناصرپور، ذبیح‌زاده و رشیدی (۱۳۹۳) نشان دادند نمرات نظریه ذهن افراد دارای محکومیت کیفری از افراد عادی کمتر است. همچنین سطوح پایین نظریه ذهن با قلدری (رنوف، برندگن و سگین، ۲۰۱۰؛ شکور، جافی، بووز و همکاران، ۲۰۱۲؛ کاندیدا، ۲۰۱۴)؛ پرخاشگری ارتباطی آشکار (رضویه، لطیفیان و عارفی، ۱۳۸۵) و نافرمانی مقابله‌ای (یافته‌های پولتی، ۲۰۰۸) رابطه دارد. افراد پرخاشگر در درک و فهم حالات ذهنی دیگران با مشکل مواجه هستند. افرادی که نقص نظریه ذهن را تجربه می‌کنند، در تبیین نیات دیگران مشکل دارند؛ درک نمی‌کنند که چطور رفتارشان بر دیگران تأثیر می‌گذارد و نیز مشکلاتی در تقابل اجتماعی دارند (قمرانی، ۱۳۸۵)؛ زیرا آن‌ها به‌نوعی فاقد ارزش‌یابی شناختی از موقعیت اجتماعی و قدرت ارتباطی با دیگران و دادن پاسخ مناسب در بافت یا زمینه اجتماعی خاص آن هستند؛ بنابراین، نمی‌توانند بر ارزش‌یابی‌هایی از خود و از دیگری به‌عنوان موجوداتی نیت‌مند و دارای تمایلات و باورها؛ توانایی شناختی ادراک دیگران به‌عنوان موجوداتی نیت‌مند و دارای باورها و تمایلات، درک این مطلب که دنیای بیرون همیشه آن نیست که انسان می‌پندارد و همچنین توجه به این موضوع که فرد چگونه و در چه زمان در دوران رشد بر باورها، تمایلات، حالات روانی خود و دیگران آگاهی می‌یابد و آن‌را در پیش‌بینی رفتار آن‌ها دخالت می‌دهد، دست یابد. افراد پرخاشگر در ارزش‌یابی‌های شناختی خود مشکل دارند. در این پژوهش مشخص شد که بین این ارزش‌یابی‌های شناختی یا نظریه ذهن افراد پرخاشگر رابطه‌ای و آشکار نیز تفاوت دارد. علت را می‌توان این دانست که پرخاشگری رابطه‌ای شکل خفیف از پرخاشگری است که فرد تنها با قطع روابط آن را بروز می‌دهد و پرخاشگری آشکار که فرد از تظاهرات جسمی استفاده

می‌کنند شدیدتر از آن است؛ بنابراین، باید در افرادی که پرخاشگری آشکار دارند انتظار داشت که نمره نظریه ذهن هم کمتر باشد. نتایج پژوهش نشان داد که سطح معناداری از سطح خطا مورد نظر کمتر است ($p < 0/05$)؛ بنابراین، آزمون معنادار است و فرضیه صفر رد می‌شود؛ یعنی تفاوت معناداری بین همدلی در دانش‌آموزان با پرخاشگری ارتباطی و آشکار وجود دارد. پژوهشی جهت مقایسه همدلی در افراد دارای پرخاشگری رابطه‌ای و آشکار برای تطبیق نتایج پیدا نشد، اما پژوهش فرزادی، بهروزی و فرامرزی (۱۳۹۵)، ناظمی و هاشمی (۱۳۹۷) و مندی، اسکوز، استر، پائورسن و اولیور (۲۰۱۳) نشان دادند نمره همدلی افراد دارای نافرمانی مقابله‌ای کمتر از افراد عادی است. مطالعه طاهر، ابوالقاسمی و نریمانی (۲۰۱۶)، نریمانی، یوسفی و کاظمی (۱۳۹۳)، بگیان کوله‌مرز، پژوهی‌نیا و رضازاده (۱۳۹۲) و کاش و کرینبرگ (۲۰۱۱) نشان داد آموزش همدلی باعث کاهش نافرمانی مقابله‌ای و اختلال سلوک می‌شود. پژوهش نجاتی، ناصرپور، ذبیح‌زاده و رشیدی (۱۳۹۳) نشان داد نمرات همدلی افراد دارای محکومیت کیفری از افراد عادی کمتر است. افرادی که دارای پرخاشگری هستند از همدلی پایین‌تری نسبت به افراد عادی برخوردارند. همدلی پایین با تجاوز به دیگران رابطه دارد و می‌تواند مجرم بودن در آینده را در نوجوانان پیش‌بینی کند (شکور، جافی، بووز و همکاران، ۲۰۱۲). افراد نسبت به درجه همدلی می‌توانند با دنیای اجتماعی پیوند زده شوند، کمک به دیگران برای وی ترسیم شود، از آسیب به دیگران جلوگیری کنند. همدلی نیروی برانگیزنده رفتارهای اجتماعی و رفتارهایی است که انسجام گروهی را در پی دارد و افراد همدل نسبت به دیگران مهربانی و رفتارهای مراقبتی بیشتری نشان می‌دهند، حساس‌اند و نگران آسیب دیدن دیگران‌اند. از این رو گفته می‌شود که نمی‌توان این خصوصیات را در افراد پرخاشگر مشاهده کرد یا میزان آن کمتر است؛ اما در این پژوهش مشخص شد که میزان همدلی در افراد دارای پرخاشگری آشکار کمتر از افراد دارای پرخاشگری رابطه‌ای است. پرخاشگری آشکار شامل آسیب یا تهدید به آسیب رساندن فیزیکی به شخص دیگر مثل لگزدن، هل دادن، گاز گرفتن، مشت زدن، ضربه زدن و غیره است و پرخاشگری رابطه‌ای باهدف آسیب به روابط انجام می‌گیرد و می‌تواند به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم باشد. به‌طور مثال، در پرخاشگری رابطه‌ای مستقیم کودک دوستش را به قطع رابطه تهدید می‌کند. با این هدف که در موقعیت اجتماعی خواسته او را قبول و از او اطاعت و پیروی کند و پرخاشگری رابطه‌ای غیرمستقیم مانند گسترش شایعات مغرضانه در مورد رقیب است پرخاشگری

پیشنهاد می‌شود آموزش‌های لازم در زمینه همدلی، نظریه ذهن و پژوهشی اثربخشی با دوره‌های پی‌گیری انجام شود. علاوه بر آن مدل همدلی بر اساس اطلاعات جامعه ایرانی به شکل بومی تدوین شود و متغیرهای تعدیل‌کننده دیگر همچون صفات شخصیتی و یا متغیرهای کنترلی همچون وضعیت عاطفی پدر و مادر و نوع فرزند پروری لحاظ گردد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت‌کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه داشته شد.

حامی مالی

این تحقیق هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنابراین اظهارنویسنده این مقاله تعارض منافع ندارد.

رابطه‌ای به‌عنوان اعمالی در نظر گرفته می‌شود که به‌طور قابل توجهی به احساسات و دوستی بچه‌های دیگر در گروه همسالان آسیب می‌رساند و شامل طرد و خودداری از ادامه دوستی، حذف فرد از گروه دوستان و عدم پذیرش کودک در گروه و پخش شایعات مخرب در مورد یکی از دوستان به‌منظور آسیب جایگاه اجتماعی همسالان برای ارتقا جایگاه خود یا تلاشی برای انتقام گرفتن از دوستان با توجه به برداشت آن‌ها از طرز برخورد دوستان باشد در این پرخاشگری جایگاه آسیب‌های جسمی و تخریب کمتر است و نمره نظریه ذهن بیشتری دارند که با آن افراد را بیشتر درک کنند. بنابراین، با وجود کم‌بودن میزان همدلی در افراد پرخاشگر به‌صورت کلی، اما انتظار بود که میزان همدلی در پرخاشگری رابطه‌ای بیشتر از پرخاشگری آشکار باشد که پژوهش این امر را تأیید کرد.

با توجه به مطالب می‌توان گفت که با بهبود نظریه ذهن افراد می‌توان پرخاشگری آشکار را کاهش داد و آموزش همدلی به‌عنوان یکی از مهارت‌های اساسی زندگی در سرفصل‌های درسی دانش‌آموزان تدوین شود.

از جمله مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر، اجرای آن در یک شهر و استفاده از پرسشنامه به‌عنوان ابزار پژوهش است که یک ابزار خود گزارش‌دهی است، است. همچنین شایان ذکر است که در مباحثی همچون همدلی فرهنگ جامعه و آنچه کودک در خانواده تحت آن تربیت شده است و یا آسیب‌ها کودک در زمینه گرفتن محبت در پژوهش حاضر به‌عنوان متغیرهای کنترل، کنترل نشد.

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

منابع

<http://childmentalhealth.ir/article-1-137-fa.html>

محسنی، نیک‌چهره. (۱۳۹۰). نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد. تهران: جاجرمی.

محمود علیلو، مجید؛ بخشی‌پور، عباس؛ بافنده قراملکی، حسن؛ خانجانی، زینب و رنجبر، فاطمه. (۱۳۹۰). بررسی نقص نظریه ذهن در اسکیزوفرنیک‌های دارای علائم مثبت و منفی و مقایسه آن با افراد سالم. *نشریه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۶(۲۲)، ۹۶-۷۹.

https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4161.html

ملکی، صدیقه؛ فلاحی خشکناز، مسعود؛ ره‌گوی، ابوالفضل و رهگذر، مهدی. (۱۳۹۰). بررسی تاثیر آموزش گروهی مهارت کنترل خشم بر پرخاشگری دانش‌آموزان پسر ۱۵ سال. *نشریه پرستاری ایران*، ۲۴(۶۹)، ۳۵-۲۶.

<http://ijn.iuums.ac.ir/article-1-945-fa.html>

نجاتی، وحید؛ ناصرپور، هادی؛ ذبیح‌زاده، عباس؛ و رشیدی، مانا. (۱۳۹۳). بررسی نظریه ذهن و توانایی همدلی در محکومین دادگاه‌های کیفری: شواهدی از آزمون ذهن‌خوانی از طریق تصویر چشم. *دوفصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۳(۲-۶)، ۱۸-۷.

https://sc.journals.pnu.ac.ir/article_1349.html

هاشمی، فرح؛ امین یزدی، سید امیر؛ کارشکی، حسین (۱۳۹۵). نقش تئوری ذهن و همدلی در پیش‌بینی مشکلات رفتاری هیجانی دانش‌آموزان خانواده‌های طلاق و عادی. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۶(۱)، ۴۳-۲۴.

[Doi: 10.22067/ijap.v6i1.35494]

ناظمی، عالیبه و هاشمی، جواد. (۱۳۹۷). مقایسه نارسایی هیجانی، تاب‌آوری و همدلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۸(۱)، ۱۰۷-۹۰.

[Doi: 10.22098/jld.2018.710]

نریمانی، محمد؛ یوسفی، فاطمه و کاظمی، رضا. (۱۳۹۳). نقش سبک‌های دلبستگی و کیفیت زندگی در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۴)، ۱۴۲-۱۲۴.

یزدی، سیده منوره؛ بنی‌جمالی، شکوه‌السادات و سالمی، صفورا. (۱۳۹۲). مقایسه عملکرد دانش‌آموزان دختر ۸-۶ ساله با و بدون اختلال نافرمانی مقابله‌ای در تکالیف نظریه ذهن. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۵(۵۸)، ۱۴۵-۱۳۶.

[Doi: 10.22038/jfmh.2013.1444]

امین‌یزدی، سید امیر؛ کارشکی، حسین و کیافر، مریم سادات. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر کاهش پرخاشگری و افزایش توانایی نظریه ذهن در کودکان پیش-دبستانی. *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۷(۴)، ۵۰-۴۱.

<https://profdoc.um.ac.ir/articles/a/1078193.pdf>

بگیان‌کوله‌مرز، محمدجواد؛ پژوهی‌نیا، شیما و رضازاده، بابک. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش گروهی همدلی بر بهبود روابط بین‌شخصی و خودتنظیمی عاطفی دانش‌آموزان دارای نشانه‌های ADHD. *روانشناسی مدرسه*، ۲(۲)، ۲۸-۶.

http://jssp.uma.ac.ir/article_60.html

رجب‌پور، مجتبی؛ مکوندحسینی، شاهرخ و رفیعی‌نیا، پروین. (۱۳۹۱). اثربخشی گروه‌درمانی رابطه والد-کودک بر پرخاشگری کودکان پیش‌دبستانی. *نشریه روان‌شناسی بالینی*، ۴(۱)، ۷۴-۶۵. [Doi.org/10.22075/jcp.2017.2080]

رضویه، اصغر؛ لطیفیان، مرتضی؛ و عارفی؛ مژگان. (۱۳۸۵). نقش تئوری ذهن و همدلی در پیش‌بینی رفتارهای پرخاشگری ارتباطی، آشکار و جامعه‌پسند دانش‌آموزان. *مطالعات روان‌شناختی*، ۲(۳-۴)، ۳۵-۲۸.

[Doi: 10.22051/psy.2006.1685]

سلطانی‌عظمت، ابراهیم؛ محمدیان، ابوالفضل؛ کامی، مریم؛ جبرئیلی، مریم و دولت‌شاهی، بهروز. (۱۳۹۵). مقایسه نظریه ذهن و همدلی در دانشجویان پسر و دختر در دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران. *نشریه شفای خاتم*، ۴(۲)، ۲۶-۱۹. [Doi: 10.18869/acadpub.shefa.4.2.19]

شهیم، سیما. (۱۳۸۵). پرخاشگری رابطه‌ای در کودکان پیش‌دبستانی. *نشریه روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۳(۳)، ۲۶۴-۲۷۱. <http://ijpcp.iuums.ac.ir/article-1-272-fa.html>

طاهر، محبوبه؛ ابوالقاسمی، عباس؛ حاجلو، نادر؛ و نریمانی، محمد. (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی آموزش‌های همدلی و مدیریت خشم بر شناخت اجتماعی کودکان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای. *دوفصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۲(۴)، ۷۴-۵۹.

dorl.net/dor/20.1001.1.23222840.1395.6.0.44.5

فرزادی، فاطمه؛ بهروزی، ناصر؛ و فرامرزی، حمید. (۱۳۹۵). مقایسه نظریه ذهن، نگهداری توجه، و همدلی در دانش‌آموزان مبتلا و غیرمبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای. *فصلنامه سلامت روانی کودکان*، ۳(۴)، ۷۰-۷۹.

References:

- Albiero, P., & Lo Coco, A. (2001). Designing a method to assess empathy in Italian children. *Constructive and destructive behavior: Implications for Family, School, and Society*, 205-223. [Doi: 10.1037/10433-010]
- Ali, F., Amorim, I. S., & Chamorro-Premuzic, T. (2009). Empathy deficits and trait emotional intelligence in psychopathy and Machiavellianism. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 758-762. [Link]
- Amin Yazdi, S. A., Kareshki, H., Kiafar, M. (2014). Effectiveness of the theory of mind training on decreasing the aggression and on increasing the ability of the theory of mind in preschool children. *Journal of Research in Psychological Health*, 7(4), 41- 50. [Link]
- Baghiyan, M., Pazhuhinia, SH., & Rezazadeh, B. (2013). The effectiveness of empathy group training on improving interpersonal relationships and emotional self-regulation of students with ADHD symptoms. *Journal of School Psychology*, 2 (2), 6- 28. [Link]
- Borba, M. (2001). *Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing*. Jossey-Bass.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1): 113-26. [Link]
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. [Doi:10.1177/1534582304267187]
- Dziobek, I., Rogers, K., Fleck, S., Bahnemann, M., Heekeren, H. R., Wolf, O. T., & Convit, A. (2008). Dissociation of cognitive and emotional empathy in adults with Asperger syndrome using the Multifaceted Empathy Test (MET). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(3), 464-473. [Link]
- Farzadi, F., Behroozy, N., Faramarzi, H. (2017). Comparison of theory of mind, attention maintenance and sympathy in students with and without oppositional defiant disorder. *Journal Child Mental Health*, 3 (4), 70- 79. [http://childmentalhealth.ir/article-1-137-en.html]
- Findlay, L. C., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347-359. [Doi:10.1016/j.ecresq.2006.07.009]
- Hashemi, F., Amin yazdi S. A., & Kareshki, H. (2010). The role of theory of mind and empathy in predicting behavioral emotional problems in students from typical and single parent (The case of divorce) families. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 6(1), 24-43. [Doi:10.22067/ijap.v6i1.35494]
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., & Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental Psychology*, 36(5), 531. [Doi: 10.1037/0012-1649.36.5.531]
- Hoffman, M. L. (2001). Toward a comprehensive empathy-based theory of prosocial moral development. Bohart, A. C., Stipek, D. J., & American Psychological Association (Eds.). (2001). *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society*. Washington, DC: American Psychological Association. [Doi: 10.1037/10433-003]
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and violent Behavior*, 9, 441-476. [Doi:10.1016/j.avb.2003.03.001]
- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (2011). *PATHS in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress*. In J. Cohen (Ed.), *Social-Emotional Learning and the Elementary School Child: A guide for Educators* (pp. 140-61). New York: Teacher College Press.
- Mahmood Alilu, M., Bakhshi, A., Bafande Gharamaleki, H., Khanjani, Z., Ranjbar, F. (2011). Evaluation of mental theory deficits in schizophrenics with positive and negative symptoms and comparison with healthy individuals. *New Psychological Research*, 6 (22), 79- 96. [https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4161.html?lang=en]
- Maleki, S., Fallahi-Khoshknab, M., Rahgozar, M., Rahgoui, A. (2011). The effect of group training of anger management skills on aggression of 12-15 year old male students. *Child and Adolescent Mental Health*, 24 (69), 26- 35. [Link]
- Mohseni, N. (2011). *Theories in Developmental Psychology*. Tehran: Jajarmi.
- Narimani, M., Yosefi, F., & Kazemi, R. (2014). The role of attachment styles and quality of life in predicting psychological well-being in adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3(4), 124-142. (Persian) 93-3-4-8
- Nazemi, A., & Hashemi, J. (2018). Comparison of alexithymia, resilience and empathy in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 8(1), 90-107. (Persian) [Doi: 10.22098/jld.2018.710]
- Nejati, V., Naserpoor, H., Zabihzadeh, A., Rashidi, M. (2014). A study of theory of mind and empathy in convicts of penal courts: Evidences from reading the mind test through eye image. *Journal of Social Cognition*, 3 (2), 7- 18. [https://sc.journals.pnu.ac.ir/article_1349.html?lang=en]

- Onishi, A., Kawabata, Y., Kurokawa, M., & Yoshida, T. (2012). A mediating model of relational aggression, narcissistic orientations, guilt feelings, and perceived classroom norms. *School Psychology International*, 33(4), 367-90. [Doi: 10.1177%2F0143034311421433]
- Ostrov, J. M., Murray-Close, D., Godleski, S. A., & Hart, E. J. (2013). Prospective associations between forms and functions of aggression and social and affective processes during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(1), 19-36. [Doi:10.1016/j.jecp.2012.12.009]
- Ostrov, J., & Bishop, C. (2008). Preschooler's aggression and parent-child conflict. *Journal of experimental Child Psychology*, 99, 309-322. [Doi: 10.1016/j.jecp.2008.01.001]
- Peterson, C. (2014). Theory of mind understanding and empathic behavior in children with autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 39, 16-21. [Doi:10.1016/j.ijdevneu.2014.05.002]
- Rajabpour, M., Makvand Hosseini, SH., & Rafienia, P. (2012). The effectiveness of child-parent relationship therapy on aggression in preschoolers. *Journal of Clinical Psychology*, 1 (13), 65- 74. [Doi:10.22075/jcp.2017.2080]
- Razavie, A., Latifian, M., & Areafi, M. (2006). The role of mind and empathy theory in predicting students' communicative, manifest, and community-friendly aggressive behaviors. *Journal of Psychological Studies*, 2 (3), 25- 38. [Doi: 10.22051/psy.2006.1685]
- Renouf, A., Brendgen, M., & Seguin, J. R. (2010). Interactive links between theory of mind, Peer Victimization and reactive and proactive aggression. *Journal Abnormal Child Psychology*, 38, 1109-1123. [Link]
- Richell, R. A., Mitchell, D., Newman, C., Leonard, A. & Baron-Cohen, S. (2003). Theory of mind and psychopathy: can psychopathic individuals read the 'language of the eyes'? *Neuropsychologia*, 41(5), 523-6. [Doi:10.1016/S0028-3932(02)00175-6]
- Rieffe, C., Ketelaar, L., & Wiefferink, CH. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and Validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). *Personality and Individual Differences*. 49(5), 362-367 . [Doi:10.1016/j.paid.2010.03.046]
- Shahim, S. (2007). Relational aggression in preschool children. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*. 13 (3), 264- 271. [Link]
- Shakoor, S., Jaffe, S. R., Bowes, L., Quillet Morin, I., Andreou, P., Happe, F., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 254-261. [Doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02488.x]
- Soltani Azemat, E., Mohammadian, A., Kamie, M., Jebreili, M., Doolatshahi, B. (2016). A Comparison of Theory of Mind and Empathy in Male and Female Students at University of Welfare and Rehabilitation Sciences in Tehran. *Journal of Shafaye khatam*, 4(2), 19- 26 [Doi:10.18869/acadpub.shefa.4.2.19]
- Sousa, A., McDonald, S., Rushby, J., Li, S., Dimoska, A., & James, C. (2011). Understanding deficits in empathy after traumatic brain injury: The role of affective responsiveness. *Cortex*, 47(5), 526-35. [Doi:10.1016/j.cortex.2010.02.004]
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year olds. *Social Development*, 13, 1-13. [Doi:10.1111/j.1467-9507.2004.00254.x]
- Taher, M., Abolghasemi, A., Hajloo, N., Narimani, M. (2016). The Comparison of Efficacy of Empathy and Anger Management Trainings on Social Cognition and Symptoms of Students with Oppositional Defiant Disorder. *Journal of Child Mental Health*, 2(4), 59- 74. [Link]
- Wang, Y.; Wang, Y.G.; Chen, S.; Zhu, C. & Wang, K. (2008). Theory of mind disability in major depression with or without psychotic symptoms: A componential view. *Psychiatry Research*, 153-161. [Doi:10.1016/j.psychres.2007.07.018]
- Yazdi, S. M., Bani-Jamali, Sh., & Salemi, S. (2013). The comparison of 6-8 years girl students' performance with and without oppositional defiant disorder in theory of mind tasks. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 15 (58), 136-145. [Doi:10.22038/jfmh.2013.1444]