

## مقایسه اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی 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>

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری یک ماهه با گروه کنترل بود. در این پژوهش جامعه آماری دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بودند که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده تعداد ۴۵ نفر از آنان در دو گروه آزمایش (هر گروه ۱۵ دانش آموز) و یک گروه کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. گروه های آزمایش تحت آموزش همدلی (۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای) و آموزش مبتنی بر دیدگاه گیری اجتماعی (۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای) قرار گرفتند؛ اما گروه کنترل هیچ گونه مداخله ای دریافت نکرد و در لیست انتظار باقی ماند. از پرسشنامه قلدری سایبری آنتیادو، کوکینوس و مارکوس (۲۰۱۶) و پرسشنامه شناخت اجتماعی نجاتی، کمری و جعفری (۱۳۹۷) به منظور گردآوری داده ها استفاده شد. تحلیل داده های به دست آمده از اجرای پرسشنامه ها از طریق نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ در دو بخش توصیفی و استنباطی (تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی) انجام پذیرفت. نتایج نشان داد هر دو درمان مذکور در مرحله پس آزمون و پیگیری نسبت به گروه کنترل اثربخشی معناداری بر ابعاد شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری داشتند ( $P < 0/05$ ). همچنین، بین روش های آموزشی در بهبود ابعاد شناخت اجتماعی تفاوت معنی داری وجود نداشت ( $P < 0/05$ ). بر اساس نتایج پژوهش حاضر، می توان گفت که آموزش مبتنی بر دیدگاه گیری اجتماعی و آموزش همدلی می توانند به عنوان یک شیوه های درمانی برای بهبود شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری در محیط های آموزشی و درمانی به کار برده شوند.

واژه های کلیدی: آموزش همدلی، آموزش دیدگاه گیری اجتماعی، شناخت اجتماعی، قلدری سایبری.

۱. گروه روانشناسی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران
۲. گروه روانشناسی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران
۳. گروه علوم تربیتی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران
۴. گروه جامعه شناسی، واحد بوشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، بوشهر، ایران

## مقدمه

با توجه به گسترش اینترنت و شبکه‌های اجتماعی مجازی (گراگ و پاهوجا<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰؛ سامپاسا-کانینگ، چاپوت و هامیلتون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹) که فضا را برای ارتباط با دیگران مهیا می‌کند (لونا-کورتس، لوپز-بونویلا و لوپز-بونویلا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹)، می‌تواند همراه با مشکلاتی نیز باشد (زیونوسکا، کارلسون، کارلسون، هریس و هریس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹) یکی از این مشکلات قلدری سایبری است (تودکوا<sup>۵</sup>، لاهم و سیتیچای<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹). قلدری<sup>۶</sup> به عنوان یک سری رفتارهای پرخاشگرانه، دارای فراوانی بالا، که توسط فرد قلدر در برابر اطرافیان، همسالان و افراد ضعیف‌تر از خود بروز می‌دهد (الوئوس، سولبرگ و بریویک<sup>۷</sup>، ۲۰۲۰). قلدری در سراسر جهان دارای شیوع است و بسیاری از کودکان و نوجوانان درگیر این رفتارهای قلدرمانه هستند که با قصد آسیب جسمانی و روانشناختی به دیگران انجام می‌شود (ثورنبرگ، هونتر، هونگ و رونبرگ<sup>۸</sup>، ۲۰۲۰). قلدری و پرخاشگری رابطه تنگاتنگی باهم دارند و وجود چنین رفتارهایی باعث بروز برخی مشکلات هم در قلدران و هم در قربانیان قلدری می‌شود که برخی از این مشکلات می‌تواند به سردرد تنشی (چن، لائو، وی، گوآن، یوان، نینگ و یانگ<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱)، پیامدهای منفی برای سلامت و رشد (مک‌ناتوکتون ریس، فوشه، چن و انت<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۹)، پایین بودن عزت‌نفس (اوتته<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۹)، استرس (تیمونس<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۹)، اضطراب (توسانتاس، بالتا، امرتکین، کیرکابورون و گریفیتس<sup>۱۳</sup>، ۲۰۲۰)، نشانگان افسردگی اشاره کرد (لی، ها و جوی<sup>۱۴</sup>، ۲۰۲۰؛ کریگسمن و وایلانکورت<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۹). اما قلدری با پرخاشگری متفاوت ارزیابی شده است که به دو صورت قلدری سنتی و سایبری نمود پیدا می‌کند (داسیلوا<sup>۱۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). در قلدری سنتی، نوع رفتار قلدری مستقیم و قابل مشاهده است که می‌تواند شامل قلدری جسمی و کلامی باشد و حتی می‌تواند به صورت غیرمستقیم و با قصد آسیب اجتماعی به طرف مقابل انجام می‌شود (مازونه، نوستینی و منسینی<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۹). اما نوع دیگر قلدری، بروز رفتار قلدری به قصد آسیب‌رساندن به فرد از طریق فضای سایبری است (کوآن<sup>۱۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). وجود قلدری سایبری می‌تواند به خاطر مشکلات

1. Garg & Pahuja
2. Sampasa-Kanyinga, Chaput & Hamilton
3. Luna-Cortes, Lopez-Bonilla, & Lopez-Bonilla
4. Zivnuska, Carlson, Carlson, Harris & Harris
5. Tudkuea, Laeheem & Sittichai
6. bullying
7. Olweus, Solberg & Breivik
8. Thornberg, Hunter, Hong & Rönnerberg
9. Chen, Luo, Wei, Guan, Yuan, Ning & Yang
10. McNaughton Reyes, Foshee, Chen & Ennett
11. Otte
12. Timmons
13. Tosuntaş, Balta, Emirtekin, Kircaburun & Griffiths
14. Lee, Ha & Jue
15. Krygsman & Vaillancourt
16. Da Silva
17. Mazzone, Nocentini & Menesini
18. Kwan

اجتماعی و هیجانی باشد که یکی از این متغیرهای پیشایند و موثر بر آن می‌تواند شناخت اجتماعی باشد (سلیمی، قدم‌پور و رضایی، ۱۳۹۷). شناخت اجتماعی به عنوان ظرفیت فرد برای شناخت خود و دیگر افراد از روی حالات بدنی و ذهنی و ظرفیت مربوط به امور اجتماعی برای برقراری ارتباط با هم‌نوعان خود و مدیریت هیجانات و احساسات خویش در روابط بین فردی تعریف شده است (دودل-فدر، رسلر و گریمین<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰).

توانایی تفکر و جامعه‌پذیری باعث شکل‌گیری شناخت اجتماعی می‌شود که شامل همه مهارت‌های مورد نیاز فرد برای درک تمایلات، هیجانات و احساسات دیگران است (گرین‌والد و لای<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰؛ کوژوهارووا، ساویلوا، اتینگر و آلن<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰) و به عنوان مطالعه فرآیندهای ذهنی که شامل درک، توجه کردن، به یاد آوردن، فکر کردن درباره چیزی و در نهایت حس کردن افراد در دنیای اجتماعی توصیف شده است (کالابرو و نارو<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). نقص در شناخت اجتماعی با مشکلاتی همچون پایین بودن سلامت روانی (جمالی، نوروزی و طهماسبی، ۱۳۹۳)، پایین بودن سطح همدلی (نظام و رضایی، ۱۳۹۷)، عدم تحول در رشد اخلاقی (عبداللهی، ۱۳۹۸)، اختلال انفجاری متناوب (سلیمانی راد، ابوالقاسمی و شاکری نیا، ۱۳۹۸)، اختلال اضطراب اجتماعی (نیکولیک<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰)، اختلال وسواس فکری-عملی (جنسن، اورگو و دی بروجین<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰)، مبتلا شدن به بیماری‌هایی همچون آلزایمر (لوین<sup>۷</sup>، ۲۰۲۰)، اسکیزوفرنی (گاینسفورد، فیتزگیبون، فیتزگرالد و هوی<sup>۸</sup>، ۲۰۲۰؛ سوبوتنیک و همکاران<sup>۹</sup>، ۲۰۲۰)، نشانه‌های نافرمانی مقابله‌ای (پژوهی نیا، اسکندری، برجعلی، دلارو و معتمدی، ۱۳۹۸)، نقص در عملکرد شناختی-اجتماعی (دودل-فدر، رسلر گریمین، ۲۰۲۰) و ارتکاب جرم همراه است (والترز<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۰).

مداخلاتی برای بهبود نقص در شناخت اجتماعی به کار گرفته شده است که از جمله آنها می‌تواند به برنامه دلبستگی محور (چین آوه و اخلاقی، ۱۳۹۸)، درمان شناختی-رفتاری (سلیمانی راد، ابوالقاسمی و شاکری نیا، ۱۳۹۸؛ نیوفلد<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰)، برنامه آموزش مهارت‌های همدلی (نظام و رضایی، ۱۳۹۷) و درمان غنی سازی شناختی اشاره کرد (جونز و هاروی<sup>۱۲</sup>، ۲۰۲۰). بر اساس نتایج یک پژوهش بکارگیری آموزش همدلی و مدیریت خشم برای دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای می‌تواند به بهبود شناخت اجتماعی کمک کند و از بروز، تشدید و تبدیل علائم اختلال نافرمانی مقابله‌ای به سایر اختلال‌ها پیشگیری کند (طاهر، ابوالقاسمی، حاجلو و نریمانی، ۱۳۹۴). آنچه در پژوهش‌های قبلی به آن توجه نشده است آموزش

1. Dodell-Feder, Ressler & Germiné
2. Greenwald & Lai
3. Kozhuharova, Saviola, Ettinger & Allen
4. Calabrò & Naro
5. Nikolić
6. Jansen, Overgaauw & De Bruijn
7. Levine
8. Gainsford, Fitzgibbon, Fitzgerald & Hoy
9. Subotnik
10. Walters
11. Neufeld
12. Jones & Harvey

همدلی و دیدگاه‌گیری اجتماعی بر بهبود شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری است. از آنجایی که همدلی نقش مهمی در کاهش رفتارهای قلدرانه در نوجوانان دارد (مارین-لوپز، زیچ، اورتگا-رویو-مونکس و لورنت<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰)، این پژوهش به بررسی مقایسه اثربخشی آموزش همدلی با آموزش دیدگاه‌گیری اجتماعی (با محوریت همدلی شناختی) پرداخته است. همدلی می‌تواند نقش موثری در برقراری روابط بین فردی افراد داشته باشد (کامپاساسکا، میراگولی، دی بلاسیو و فینبرگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹). 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 (فوری، استین، سولمس، گوپودو-مادیکیلا و دستی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). همدلی می‌تواند در رابطه بین ذهن‌آگاهی و قلدری رابطه میانجی داشته باشد، به طوری که همدلی می‌تواند با کاهش افزایش ذهن‌آگاهی در افراد، رفتارهای قلدرانه آنان را کاهش دهد (یوان، لیو و آن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). همدلی ظرفیت بنیادین و اساسی افراد است (زیچ، فارینگتون، ناساescu، جولیف و تواردوسکا-استاسزک<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰) که به تنظیم روابط (پورت، پرسون، پرسون، راوانا و براونلی<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰)، حمایت از فعالیت‌های مشترک و انسجام گروهی کمک می‌کند (اسپنسر<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). این توانایی در زندگی اجتماعی افراد نقش اساسی بر عهده دارد (سونگ<sup>۸</sup>، ۲۰۲۰). همدلی به عنوان توانایی تجربه جهان از دیدگاه دیگران و تجربه اشتراکی احساس‌های آنها تعریف شده است (مانگوس، بوک، جونز و فولس<sup>۹</sup>، ۲۰۲۰). در واقع، 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 (دیکتی، بارتال، یوزوفسکی و کنافو-نوآم<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۶). همدلی به عنوان یک عامل عاطفی و شناختی (سانچز-پرز، فونتس ملرو، جولیف و کونزالز-سالیناس<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۰) با توانایی درک دیگران در موقعیت‌های مختلف زندگی همراه است (جولیا-سانچیس و همکاران<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۹). یکی دیگر از مداخلاتی که همدلی در آن نقش مهمی دارد آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی است (اسلان و کوکسال آکیول<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۹). دیدگاه‌گیری اجتماعی توانایی در نظر گرفتن نقطه نظر شناختی فرد دیگر (مارتین، کسلر، کوک، هوانگ و مینزر<sup>۱۴</sup>، ۲۰۲۰) و استنباط افکار و احساسات فرد دیگر به صورت صحیح است

1. Marín-Lopez, IZych, Ortega-Ruiz, Monks & Llorent
2. Camisasca, Miragoli, Di Blasio & Feinberg
3. Fourie, Stein, Solms, Gobodo-Madikizela & Decety
4. Yuan, Liu & An
5. Zych, Farrington, Nasaescu, Jolliffe & Twardowska-Staszek
6. Portt, Person, Person, Rawana & Brownlee
7. Spencer
8. Song
9. Mangus, Bock, Jones & Folse
10. Decety, Bartal, Uzefovsky & Knafo-Noam
11. Sánchez-Pérez, Fuentes Melero, Jolliffe & González-Salinas
12. Juliá-Sanchis
13. Aslan & Köksal Akyol
14. Martin, Kessler, Cooke, Huang & Meinzer

(مک دونالد، بکر، مشی، هکرن و ون شوه<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). 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 (وندرگراف<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). افرادی که دیدگاه‌گیری اجتماعی را آموزش می‌بینند و این توانمندی را در خود پرورش می‌دهند می‌توانند سازگاری بین‌فردی (پبله، هالر، هیو و لائو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷)، کاهش پیش‌داوری و تعصب (پرنپرسیت و بونایاسیریوات<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸) و افزایش مذاکره بین‌فردی با دیگران را در خود ارتقاء دهند (فلنری و اسمیت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶).

دیدگاه‌گیری اجتماعی مفهومی نزدیک به همدلی است (سارگی، کیم و ولز<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰)، 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 و درک از هیجانان دیگران تعریف شده است (وندرگراف و همکاران، ۲۰۱۴). دیدگاه‌گیری اجتماعی در موقعیت‌های بین‌فرهنگی، می‌تواند از همدلی، کاربردی‌تر باشد و به افراد در کاهش دیدگاه‌های قالبی‌شان در روابط بین‌فردی، بیشتر کمک کند (لانگ مایر و هریسون<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸). بنابراین، جنبه شناختی دیدگاه‌گیری اجتماعی، قوی‌تر از همدلی است (وانگ، لی، کو و لئونگ<sup>۸</sup>، ۲۰۱۸). با توجه به آنچه گفته تاثیرات آموزش همدلی و آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی می‌تواند مشکلات ناشی از قلدری سایبری را کاهش دهد. آنچه به عنوان خلاء 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 سوال پژوهش این است، که آیا بین اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری تفاوت وجود دارد؟

### روش پژوهش

روش مورد استفاده در این پژوهش نیمه آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری یک ماهه همراه با گروه کنترل بود. در این پژوهش جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ 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 آنتیادو، کوکینوس و مارکوس (۲۰۱۶) 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 (۱۳۹۶)

1. McDonald, Becker, Meshi, Heekeren & von Scheve
2. Van der Graaff
3. Pile, Haller, Hiu & Lau
4. Pornprasit & Boonyasiriwat
5. Flannary & Smith
6. Sarge, Kim & Velez
7. Longmire & Harrison
8. Wang, Lee, Ku & Leung

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 قلداری 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 آموزش همدلی آموزش داده شد و گروه آزمایش دوم در ۱۰ جلسه دیدگاه‌گیری اجتماعی را آموزش دیدند و گروه کنترل در این مدت هیچ گونه آموزشی از برنامه‌های آموزشی مورد نظر ندیدند و در لیست انتظار باقی ماندند. بعد از اتمام برنامه‌های آموزشی بر روی گروه‌های آزمایش، هر سه گروه تحت پس آزمون قرار گرفتند. همچنین بعد از مدت یک ماه گروه‌ها به سوالات پرسشنامه به عنوان مرحله پیگیری پاسخ دادند. احترام به کرامت و حقوق<sup>۱</sup>، 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 سوالات 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 پس آزمون از ملاحظات اخلاقی در این پژوهش بود. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

الف. پرسشنامه قلداری سایبری<sup>۲</sup> آنتیادو، کوکینوس و مارکوس<sup>۲</sup> (۲۰۱۶): این پرسشنامه شامل ۲۴ سوال 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 (بشرپور و زردی، ۱۳۹۸). 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 ۰/۰۳۱ گزارش کرده‌اند (آنتیادو، کوکینوس و مارکوس، ۲۰۱۶). در یک پژوهش دیگر برای تایید پایایی پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۵ به دست آمده است (آنتیادو، کوکینوس و فانتی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). 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.

ب. پرسشنامه شناخت اجتماعی<sup>۵</sup> نجاتی، کمری و جعفری (۱۳۹۷): این پرسشنامه شامل ۱۹ سوال است که چهار مولفه شناخت خود<sup>۶</sup> با سوالات ۴، ۹، ۱۳، ۱۴، ۱۸ و ۱۹، ذهن‌خوانی<sup>۷</sup> با سوالات ۱، ۲، ۷، ۸، ۱۰ و ۱۱، تشخیص تهدید آموزشی<sup>۸</sup> با سوالات ۱۲، ۱۵، ۱۶ و ۱۷ و درک محیط آموزشی<sup>۹</sup> با سوالات ۳،

1. respect for people's rights and dignity
2. Cyber Bullying Questionnaire (CBQ)
3. Antoniadou, Kokkinos & Markos
4. Fant
5. Social Cognition Questionnaire (SCQ)
6. cognition of self
7. mindreading
8. detection of educational threat
9. understanding of educational environment

۵ و ۶ را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری پرسشنامه در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای می‌باشد، به این صورت که تقریباً هرگز ۱ نمره، به ندرت ۲ نمره، گاهی اوقات ۳ نمره، اغلب ۴ نمره و تقریباً همیشه ۵ نمره تعلق می‌گیرد. نتایج ضریب همبستگی شواهدی دال بر اعتبار همگرایی پرسشنامه شناخت اجتماعی با دیگر متغیرهای شناختی این حوزه فراهم شده است. همچنین به منظور سنجش اعتماد پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب برای خرده شناخت خود ۰/۷۳، ذهن‌خوانی ۰/۷۲، تشخیص تهدید آموزشی ۰/۷۱، درک محیط آموزشی ۰/۷۴ و نمره کل پرسشنامه ۰/۸۶ بدست آمده است (نجاتی، کمری و جعفری، ۱۳۹۷). در یک پژوهش دیگر در جهت بررسی اعتماد پرسشنامه ضرایب مولفه‌ها در دامنه بین ۰/۶۰ تا ۰/۷۴ و کل پرسشنامه ۰/۸۶ محاسبه شده است (کمری، فولادچنگ، خرمایی، شیخ‌الاسلامی و جوکار، ۱۳۹۷). چنین در پژوهش حاضر روایی عاملی پرسشنامه با خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA) بررسی و مقدار ۰/۰۶۵ به دست آمده است و پایایی آن نیز با آلفای کرونباخ بررسی ضریب ۰/۸۲ محاسبه شد. محتوی آموزش مهارت همدلی اقتباس از پژوهش غلامرضایی و همکاران (۱۳۹۶) در جدول ۱ و آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی اقتباس از گلباخ، برینکورت و وانگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) در جدول ۲ ارائه شد.

### جدول ۱- جلسات آموزش مهارت همدلی

جلسه	شرح جلسه
اول	آشناسازی اعضای گروه و روشن ساختن برنامه، بر دانش‌افزایی درباره صفت بی‌احساسی-بی‌رحمی <sup>۱</sup> یا بی تفاوتی. در برابر کدام رخدادهای میان فردی و اجتماعی تا اندازه در خور بی تفاوت بود.
دوم	بررسی همدردی، زبان‌ها و فواید آن و ناهمسانی همدردی با همدلی. تعریف همدردی، چگونگی همدردی با همدیگر، هنگام همدردی چه احساسی پیدا می‌کنند آشنایی با احساسات خود در هنگام همدردی، نیاز به همدردی با دیگران موقعیت‌های ابراز همدردی.
سوم	آشنایی با شیوه‌های همدلی. ناهمسانی همدلی و همدردی با نام بردن نمونه‌هایی روشن‌نگری شد.
چهارم	موانع همدلی و تمرین برای چیره شدن بر موانع و بهبود ابراز همدلی چه مهارت‌هایی به ابراز درست همدلی کمک می‌رساند.
پنجم	ابعاد و کارکرد همدلی خواهد بود. مهارت‌های مورد نیاز همدلی، اهمیت و کارکرد یادگیری همدلی کردن درست و بررسی تأثیر تفسیر ناروا در روابط، اندازه پرخاش و گوشه‌گیری و چگونگی جلوگیری از تفسیر ناروا.
ششم	خطاهای تفسیری مربوط به همدلی. پیشگیری از خطاهای تفسیری و پیامد خطاهای تفسیری در روابط افراد به بحث گذاشته شد.
هفتم	آشنایی با فنون همدلی. ابراز درست و کارآمد همدلی به چه فنونی نیاز دارد. فنون تماس چشمی، گوش دادن فعال و بازخورد فراخور آموزش داده شد و بررسی به کارگیری این فنون، پیامد به کار بردن آنها.
هشتم	تمرکز این جلسه بر تقویت همدلی و شیوه پاسخ‌دهی به آن خواهد بود. پیامد کاربرد فنون همدلی و تقویت همدلی توضیح داده شد.
نهم	توضیح همدلی‌های به کار برده شده، بازخورد به همدلی‌های همدیگر و احساسات خود در برابر همدلی‌های همدیگر.
دهم	در پایان جلسه جمع‌بندی پایانی انجام شد.

1. Gehlbach, Brinkworth & Wang

## جدول ۲- جلسات آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی

جلسه	شرح جلسه
اول	تعیین اهداف و انتظارات جلسات آموزشی، آشنایی با مقررات جلسه، توافق بر زمان تشکیل، تعداد و مدت جلسات آموزشی.
دوم	آشنایی شرکت‌کنندگان با مفهوم دیدگاه‌گیری اجتماعی، ضرورت دیدگاه‌گیری اجتماعی و مشکلات فقدان آن در زندگی افراد.
سوم	شناسایی موانع دیدگاه‌گیری اجتماعی (فقدان اطلاعات کافی، قضاوت زود هنگام، شناسایی خطاهای اساسی نگرش، تشخیص واقع‌گرایی خام، شناسایی خطای تمایل به تایید)، شناسایی دیدگاه‌گیری اجتماعی بر مشکلات روانشناختی و هیجانی افراد، معرفی و آموزش قدم اول در دیدگاه‌گیری اجتماعی (تکنیک راه رفتن با کفش های فرد دیگر)
چهارم	بررسی پیامدهای دیدگاه‌گیری اجتماعی نادرست، شناسایی خطای تاثیر درون گروهی برون گروهی، فعالیت کلاسی، تشویق به استفاده از دیدگاه‌گیری اجتماعی در آخرین تکلیف مورد مناقشه دوطرف.
پنجم	آموزش مهارت‌های مشاهده مردم به صورت اثربخش، آموزش مهارت‌های غیرکلامی اثربخش، بررسی میزان دقت و صحت درک مسئله از دیدگاه طرف مقابل (توجه به مسایل درون و برون گروهی (زنانه/ مردانه کردن مسائل و شناخت نقش هیجانات در دیدگاه‌گیری اجتماعی)
ششم	تاکید دوباره بر جمع‌آوری اطلاعات دقیق مرتبط با موضوع از طریق مشاهده، گوش دادن، پرسیدن و تفسیر رفتارهای غیرکلامی و تکلیف خانگی.
هفتم	تاکید بر بالا بردن تحمل ابهام و افزایش توانایی تاخیر 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 چالش برانگیز.
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.
نهم	بررسی عوامل فردی و محیطی تاثیرگذار بر دیدگاه‌گیری اجتماعی، جمع بندی مطالب گفته شده و آماده سازی مخاطبان جهت اتمام دوره آموزشی.
دهم	جمع بندی مطالب طرح شده در جلسات گذشته، ارزیابی تکالیف انجام شده و دادن امتیاز مشارکت به افراد نمونه، تاکید بر لزوم حفظ مهارت‌های آموخته شده از طریق انجام آنها در خارج جلسات و در طول زندگی و پاسخ دادن به سوالات احتمالی و تقدیر از افراد شرکت کننده.

در این تحقیق از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و از آمار استنباطی (تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی<sup>۱</sup>) استفاده شد. نرم افزار تحلیل داده‌ها SPSS نسخه ۲۴ بود.

## یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار نمره شناخت اجتماعی گروه‌ها در مراحل سنجش در جدول ۳ ارائه شد.

1. Bonferroni



## جدول ۳- میانگین و انحراف معیار شناخت اجتماعی گروه آزمایش و کنترل به تفکیک مراحل سنجش

متغیرهای پژوهش	مرحله سنجش	میانگین			انحراف معیار		
		دیدگاه‌گیری	همدلی	کنترل	دیدگاه‌گیری	همدلی	کنترل
شناخت خود	پیش آزمون	۱۳/۶۷	۱۴/۰۰	۱۳/۹۳	۰/۷۲۴	۰/۸۴۵	۰/۷۹۹
	پس آزمون	۱۶/۰۷	۱۵/۵۳	۱۴/۰۰	۱/۸۳۱	۱/۷۲۷	۰/۸۴۵
	پیگیری	۱۶/۰۰	۱۵/۳۳	۱۴/۰۷	۱/۸۵۲	۱/۸۳۹	۰/۷۹۹
ذهن خواهی	پیش آزمون	۱۵/۰۷	۱۵/۰۰	۱۳/۹۳	۰/۷۰۴	۱/۱۳۴	۰/۷۹۹
	پس آزمون	۱۷/۲۷	۱۷/۱۳	۱۴/۲۷	۱/۴۳۸	۱/۵۹۸	۱/۲۲۳
	پیگیری	۱۷/۲۰	۱۶/۹۳	۱۴/۴۰	۱/۴۷۴	۱/۷۹۲	۱/۱۸۳
تشخیص تهدید آموزشی	پیش آزمون	۱۰/۶۷	۱۰/۹۳	۱۰/۵۳	۰/۷۲۴	۰/۷۹۹	۰/۷۴۳
	پس آزمون	۱۲/۴۷	۱۰/۳۳	۱۰/۸۰	۰/۹۹۰	۰/۹۰۰	۱/۰۸۲
	پیگیری	۱۲/۴۰	۱۲/۳۳	۱۰/۸۷	۰/۹۱۰	۰/۸۸۴	۱/۱۲۵
درک محیط آموزشی	پیش آزمون	۷/۲۰	۱۲/۲۷	۷/۰۷	۰/۶۷۶	۰/۸۸۴	۰/۸۸۴
	پس آزمون	۹/۴۷	۷/۲۷	۷/۱۳	۰/۷۴۳	۰/۹۱۰	۰/۹۱۵
	پیگیری	۹/۴۰	۸/۶۰	۷/۲۰	۰/۸۲۸	۱/۰۶۰	۰/۸۶۲
نمره کل شناخت اجتماعی	پیش آزمون	۴۶/۶۰	۴۷/۲۰	۴۵/۴۷	۱/۹۵۹	۱/۹۷۱	۲/۲۰۰
	پس آزمون	۵۵/۲۷	۵۳/۶۰	۴۶/۲۰	۲/۷۱۲	۳/۱۸۰	۲/۹۳۳
	پیگیری	۵۵/۰۰	۵۳/۰۷	۴۶/۵۳	۲/۸۲۸	۳/۸۸۲	۲/۸۲۵

توزیع طبیعی بودن متغیرها بابا آزمون شاپیرو-ویلک بررسی و سطح معنی داری در آزمون فوق‌الذکر از ۰/۰۵ بزرگ‌تر بود لذا 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 شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری تفاوت وجود دارد از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد که نتایج آن در ذیل آمده است. آزمون کرویت موچلی مقدار سطح معناداری برای بر ابعاد شناخت اجتماعی برابر ۰/۰۰۱ به دست آورد. لذا فرض کرویت رد می‌شود. در نتیجه از فرض یکسان بودن واریانس‌ها و به گونه‌ای دقیق‌تر شرط همگنی ماتریس کواریانس اطمینان حاصل نشد و لذا تخطی از الگوی آماری F صورت گرفته است. در نتیجه از آزمون‌های جایگزین بنابراین از آزمون محافظه کارانه گرین‌هاوس-گیرز<sup>۱</sup> برای بررسی اثرات درون آزمودنی درمان استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر بر ابعاد شناخت اجتماعی در جدول ۴ ارائه شد.

## 1. Greenhouse-Geisser

## جدول ۴- نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر بر ابعاد شناخت اجتماعی

متغیرهای پژوهش	منابع تغییر	آماره F	معنی‌داری	ضرب تاثیر	توان آماری
شناخت خود	عامل	۲۴/۷۲۰	۰/۰۰۱	۰/۳۷۱	۰/۹۹۹
	گروه	۵/۶۱۱	۰/۰۰۷	۰/۲۱۱	۰/۸۳۳
	عامل*گروه	۶/۳۸۰	۰/۰۰۱	۰/۳۷۱	۰/۹۰۸
ذهن‌خواهی	عامل	۴۵/۶۲۰	۰/۰۰۱	۰/۵۲۱	۰/۹۹۹
	گروه	۲۱/۱۰۶	۰/۰۰۱	۰/۵۰۱	۰/۹۹۹
	عامل*گروه	۶/۳۹۲	۰/۰۰۲	۰/۲۳۳	۰/۹۲۳
تشخیص تهدید آموزشی	عامل	۶۲/۴۲۴	۰/۰۰۱	۰/۵۹۸	۰/۹۹۹
	گروه	۹/۸۰۹	۰/۰۰۱	۰/۳۱۸	۰/۹۷۶
	عامل*گروه	۹/۲۰۰	۰/۰۰۱	۰/۳۰۵	۰/۹۷۸
درک محیط آموزشی	عامل	۶۸/۴۱۱	۰/۰۰۱	۰/۶۲۰	۰/۹۹۹
	گروه	۱۷/۲۶۰	۰/۰۰۱	۰/۴۵۱	۰/۹۹۹
	عامل*گروه	۱۷/۸۴۵	۰/۰۰۱	۰/۴۵۹	۰/۹۹۹

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی تفاوت معناداری را در سه مرحله اندازه‌گیری ابعاد شناخت اجتماعی در سه گروه ایجاد کرده است. در ادامه برای مقایسه دو به دوی میانگین تعدیل مراحل آزمون (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) ابعاد شناخت اجتماعی در جدول ۵ ارائه شد.

## جدول ۵- نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی بر ابعاد شناخت اجتماعی در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

متغیرهای پژوهش	میانگین تعدیل شده	مراحل	تفاوت میانگین	معنی داری
شناخت خود	پیش آزمون	پیش آزمون-پس آزمون	-۱/۳۳*	۰/۰۰۱
	پس آزمون	پیش آزمون-پیگیری	-۱/۲۶۷*	۰/۰۰۱
	پیگیری	پس آزمون-پیگیری	۰/۰۶۷	۰/۹۹۹
ذهن‌خواهی	پیش آزمون	پیش آزمون-پس آزمون	-۱/۵۵۶*	۰/۰۰۱
	پس آزمون	پیش آزمون-پیگیری	-۱/۵۱۱*	۰/۰۰۱
	پیگیری	پس آزمون-پیگیری	۰/۰۴۴	۰/۹۹۹
تشخیص تهدید آموزشی	پیش آزمون	پیش آزمون-پس آزمون	-۱/۱۵۶*	۰/۰۰۱
	پس آزمون	پیش آزمون-پیگیری	-۱/۱۳۳*	۰/۰۰۱
	پیگیری	پس آزمون-پیگیری	۰/۰۲۲	۰/۹۹۹
درک محیط آموزشی	پیش آزمون	پیش آزمون-پس آزمون	-۱/۲۲۲*	۰/۰۰۱
	پس آزمون	پیش آزمون-پیگیری	-۱/۲۰۰*	۰/۰۰۱
	پیگیری	پس آزمون-پیگیری	۰/۲۲	۰/۹۹۹

به منظور مشخص نمودن اینکه ابعاد شناخت اجتماعی در کدام مرحله با هم تفاوت معنی داری دارند از آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد که به مقایسه دو به دو میانگین‌ها پرداخته شده است. جدول ۵ نشان می‌دهد که آموزش همدلی و آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر ابعاد شناخت اجتماعی در هر دو مرحله پس از آزمون و پیگیری تاثیر معنی‌داری داشته است. همان‌طور که نتایج جدول نشان می‌دهد «تفاوت میانگین پیش از آزمون با پس از آزمون» و «تفاوت میانگین پیش از آزمون با پیگیری» بیشتر و معنادارتر از «تفاوت میانگین پس از آزمون و پیگیری» است که این نشان دهنده آن است که آموزش همدلی و آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر ابعاد شناخت اجتماعی در مرحله پس از آزمون تاثیر داشته است و این تاثیر معنادار در مرحله پیگیری تداوم داشته است. همچنین از آنجایی که نتایج به دست آمده مشخص نکرده است که تاثیر ایجاد شده در مرحله پس از آزمون و پیگیری مربوط به کدام روش درمانی بوده است یا اینکه کدام روش درمانی اثربخش‌تر بوده است. لذا در ادامه برای بررسی تفاوت اثربخشی آموزش همدلی و آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر ابعاد شناخت اجتماعی از آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شده است که نتایج در جدول ۶ ارائه شد.

**جدول ۶- مقایسه‌ی زوجی با آزمون تعقیبی بنفرونی  
به منظور تعیین تاثیر روش موثرتر بر ابعاد شناخت اجتماعی**

متغیرها	گروه مبنا با گروه مقایسه	تفاوت میانگین	معناداری
شناخت خود	تفاوت (دیدگاه‌گیری و همدلی)	۰/۲۸۹	۰/۷۲۶
	تفاوت (دیدگاه‌گیری و کنترل)	۱/۲۴۴°	۰/۰۰۱
ذهن‌خواهی	تفاوت (همدلی و کنترل)	۱/۹۵۶°	۰/۰۳۵
	تفاوت (دیدگاه‌گیری و همدلی)	۰/۱۵۶	۰/۹۹۹
	تفاوت (دیدگاه‌گیری و کنترل)	۲/۳۱۱°	۰/۰۰۱
	تفاوت (همدلی و کنترل)	۲/۱۵۶°	۰/۰۰۱
تشخیص تهدید آموزشی	تفاوت (دیدگاه‌گیری و کنترل)	۱/۵۱۲°	۰/۰۰۱
	تفاوت (همدلی و کنترل)	۱/۱۱۱°	۰/۰۰۱
درک محیط آموزشی	تفاوت (دیدگاه‌گیری و همدلی)	۰/۵۵۶	۰/۱۳۴
	تفاوت (دیدگاه‌گیری و کنترل)	۱/۵۵۶°	۰/۰۰۱
	تفاوت (همدلی و کنترل)	۱/۰۰۰°	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۶ نتایج نشان داد که تفاوت میانگین آموزش همدلی و آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی با گروه کنترل معنی‌دار است ( $P < 0/05$ )، اما تفاوت بین دو روش آموزشی معنی‌دار نیست ( $P > 0/05$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری بود. نتایج نشان داد که، آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی تفاوت معناداری را در سه مرحله اندازه‌گیری

شناخت اجتماعی سه گروه ایجاد کرده است. به طوری که، آموزش همدلی و آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی در مرحله پس از آزمون تاثیر داشته است و این تاثیر معنادار در مرحله پیگیری تداوم داشته است. همچنین نتایج آزمون‌های تعقیبی 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 نشان دهنده آن است که آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی اثربخشی بیشتری بر افزایش شناخت اجتماعی داشته است. در نتیجه فرض پژوهش مبنی بر اینکه بین اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری تفاوت وجود دارد مورد تایید قرار گرفت. پژوهشی که نشان داده باشد بین اثربخشی آموزش همدلی با آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری تفاوت وجود دارد در پیشینه پژوهش وجود ندارد. اما این نتیجه به دست آمده می‌تواند با نتایج تحقیقات نظام و رضایی (۱۳۹۷)، قیطرانی، قهاری و سلیمی (۱۳۹۵) و طاهر، ابوالقاسمی، حاجلو و نریمانی (۱۳۹۴) که با محوریت همدلی انجام شده‌اند و اثربخشی آموزش‌های مبتنی بر همدلی را نشان داده‌اند همسویی می‌تواند داشته باشد. در تبیین این نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که شناخت اجتماعی به عنوان درک هیجانات، احساسات و وضعیت‌های ذهنی دیگران توصیف شده است (باکوپولو و دوکرل، ۲۰۱۶) که نقص در آن باعث نقص در عملکرد شناختی-اجتماعی فرد (دودل-فدر، رسلر گرمین، ۲۰۲۰) و ارتکاب جرم از سوی وی می‌شود (والترز، ۲۰۲۰). از آنجایی که قلدری سایبری یک رفتار مجرمانه است و باعث ضایع شدن حقوق دیگران می‌شود، داشتن همدلی می‌تواند به فرد قلدر کمک کند تا شناخت اجتماعی بیشتری را به دست آورد و از این طریق هیجانات و احساسات دیگران را درک کند و وضعیت‌های ذهنی آنان را بفهمد. لذا با آموزش همدلی فرد به خودآگاهی نسبت به هیجانات خود و دیگران می‌رسد و درک عمیقی از هیجانات و احساسات خود و دیگران به دست می‌آورد و برخورداری از این مهارت‌ها می‌تواند در بهبود شناخت اجتماعی وی موثر باشد (طاهر، ابوالقاسمی، حاجلو و نریمانی، ۱۳۹۴). همچنین آموزش همدلی به نوجوانان دارای قلدری سایبری کمک می‌کند که بازده‌های مطلوب در ارتباط‌های بین فردی را به حداکثر رسانده و بازده‌های نامطلوب را کاهش دهند و همدلی با تأثیرگذاری بر رمزگردانی و تفسیر سرخ‌های اجتماعی این نوجوانان موجب افزایش شناخت اجتماعی‌شان می‌شود. لذا منطقی است که گفته شود آموزش همدلی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری موثر است.

در تبیین اثربخشی آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری می‌توان گفت که دیدگاه‌گیری نقش اساسی و بنیادینی در ایجاد توانمندی افراد برای ایجاد روابط سازنده و موثر با دیگران دارد (آساناسس و سانچز، ۲۰۲۰). نوجوانان قلدر به جای اینکه تنها یک فرد را در اطراف خود مورد هدف قرار دهند، از فناوری مانند رایانه‌های خانگی و تلفن‌های همراه استفاده می‌کنند تا همسالان خود را مورد آزار و اذیت قرار دهند. لذا ارتکاب چنین اعمالی یعنی خشونت و آزار دیگران در فضای آنلاین می‌تواند در نتیجه نبود روابط سازنده و موثر بین افراد باشد که منجر به چنین رفتارهایی در فضای مجازی می‌شود. داشتن شناخت اجتماعی در افراد قلدر می‌تواند نقش مهمی در کاهش این رفتارها داشته باشد که با

آموزش دیدگاه‌گیری در این پژوهش میزان شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری افزایش یافت. نوجوانانی که مهارت دیدگاه‌گیری اجتماعی را یاد می‌گیرند به این توانایی و مهارت دست می‌یابند که به طور شناختی دیگران را درک کند، دیدگاه دیگران را درک نموده و خود را جای دیگران بگذارد و به تفاوت‌های بین خود و دیگران احترام بگذارد. به طوری که یکی از علل تعارضات و اختلافات بین افراد که منجر به خشونت و آزار و اذیت دیگران می‌شود همین عدم درک تفاوت‌هاست که فرد نمی‌تواند دیدگاه‌ها و نظرات مخالف خود را بپذیرد و در این مواقع دست به پرخاشگری و رفتارهای قلدرانه می‌زند (صیدی، صفاری نیا و احمدیان، ۱۳۹۹). بنابراین وقتی افراد بتوانند دیدگاه‌های مخالف خود را بپذیرند و به تفاوت‌ها احترام بگذارند همین امر باعث می‌شود روابط اجتماعی بین آنها بهبود پیدا کند و همین داشتن روابط اجتماعی سازنده نقش مهمی در ارتقاء شناخت اجتماعی آنان ایفا می‌کند. لذا منطقی است که گفته شود آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری موثر است.

از سوی دیگر، در تبیین عدم تفاوت معنی‌دار بین آموزش همدلی و آموزش مبتنی بر دیدگاه‌گیری اجتماعی بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری می‌توان گفت که وقتی فرد توانایی دیدگاه‌گیری اجتماعی را در خود رشد می‌دهد این توانایی را کسب می‌کند که جهان را تنها از دیدگاه خود نگاه کند و از خود محوری خود بکاهد و نقطه نظر و دیدگاه دیگران نیز به دنیا نگاه کند (وانگ، لی، کو و لئونگ، ۲۰۱۸). همانند آموزش همدلی این وضعیت یعنی توانایی دیدن دنیا از نقطه نظر دیگران به فرد کمک می‌کند تا نسبت به دیگران مشفقانه و دلسوزانه رفتار کند و همین مهربانی و دلسوزی کردن با دیگران منجر به افزایش رفتارهای یاری‌رسان، پیشی دادن نیاز دیگری بر نیاز خود و ارج نهادن به آسایش و رفاه دیگران می‌شود (ویلیامز، ۲۰۱۶). وقتی فرد به دیگران کمک کند، نیاز آنها را درک کند و تفاوت‌ها را ببیند سطح شناخت اجتماعی وی نیز افزایش می‌یابد. چرا که شناخت اجتماعی و روابط اجتماعی موفق با دیگران مستلزم داشتن مکانیسمی خاص جهت درک حالات درونی و پردازش حالات ذهنی آنها می‌باشد (رازا و بیلر، ۲۰۰۹). لذا بین روش‌ها در بهبود شناخت اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود نداشت.

از آنجایی که این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر بوشهر صورت گرفته است، در تعمیم نتایج این پژوهش به دانش‌آموزان سایر شهرها به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، قومی و اجتماعی اشاره باید احتیاط لازم توسط پژوهشگران و استفاده کنندگان از نتایج این پژوهش صورت گیرد. این پژوهش می‌توانست هم به صورت کمی و کیفی (روش پژوهش آمیخته یا ترکیبی) انجام شود، اما به دلیل نبود شرایط مصاحبه این امکان در پژوهش حاضر مهیا نبود و یکی از موانع و محدودیت‌های پژوهش این مورد بود. در مرحله اول پژوهش روش نمونه‌گیری در دسترس بود و استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس نمی‌تواند معرفی از جامعه کلی دانش‌آموزان باشد بنابراین تعمیم نتایج را با محدودیت مواجه می‌سازد. اطلاعات و داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش از طریق خودگزارش‌دهی شرکت کنندگان و به وسیله پرسشنامه جمع‌آوری شد که این شیوه تحت تاثیر عوامل تاثیرگذار مثل گرایش پاسخ‌دهندگان به ارایه پاسخ جامعه پسند می‌باشد. پژوهش‌های مشابه در دیگر شهرها و فرهنگ‌های دیگر بر روی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه سایر شهرها و نیز دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه

نیز اجرا شود تا نتایج پژوهش‌های انجام شده با هم قابل مقایسه 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 پرخشگری، تاب‌آوری، تحمل‌پذیری، 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 خود گزارش‌دهی 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 به دست آمده به روان‌شناسان تربیتی، مشاوران تحصیلی و مسئولین سازمان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود برای کاهش مشکلات اجتماعی و 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 به عنوان مداخلاتی غیرداوری، راحت، در دسترس و کم هزینه 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 شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری، پیشنهاد می‌شود این آموزش‌ها به عنوان یک بسته آموزشی مهارت زندگی در عصر جدید متناسب با پیشرفت فناوری‌های نوین همچون شبکه‌های اجتماعی مجازی، از سوی سازمان آموزش و پرورش مورد توجه 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، مصرا 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 به عنوان یک فعالیت فوق برنامه‌ای در مدارس برای کمک به کاهش رفتارهای آسیب‌زای نوجوانان در فضای مجازی به ویژه در شبکه‌های اجتماعی مجازی مانند واتساپ، فیسبوک، اینستاگرام و غیره استفاده کنند.

### منابع

- بشرپور، سجاد؛ و زردی، بهمن. (۱۳۹۸). خصوصیات روان‌سنجی مقیاس تجربه قلدری-قربانی سایبری در دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسی مدرسه، ۸ (۱)، ۴۳-۵۷.
- پژوهی‌نیا، شیمیا؛ اسکندری، حسین؛ برجعلی، احمد؛ دلاور، علی؛ و معتمدی، عبدالله. (۱۳۹۸). تدوین و اعتباریابی برنامه آموزش شناخت اجتماعی و تعیین اثربخشی آن بر نشانه‌های نافرمانی مقابله‌ای در کودکان ۷ تا ۹ سال. مجله علوم اعصاب شفای خاتم، ۸ (۱)، ۲۰-۱۱.

- جمالی، مکيه؛ نوروزی، آريتا؛ و طهماسبی، رحيم. (۱۳۹۳). کاربرد سازه‌های اساسی نظریه شناخت اجتماعی در پیشگویی سلامت روان دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر. دو ماهنامه علمی و پژوهشی طب جنوب، ۱۷ (۶)، ۱۲۵۱-۱۲۳۶.
- چین آوه، محبوبه؛ و اخلاقی، مهنوش. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه دلبستگی محور مادران بر شناخت اجتماعی نوجوانان مبتلا به اختلال اتیسم با عملکرد بالا. فصلنامه کودکان استثنایی، ۹ (۴)، ۴۵-۵۶.
- دلاور، علی. (۱۳۹۶). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، ویرایش جدید، تهران: انتشارات رشد.
- سلیمانی راد، حسن؛ ابوالقاسمی، عباس؛ و شاکری نیا، ایرج. (۱۳۹۸). اثربخشی درمان شناختی- رفتاری بر شناخت اجتماعی نوجوانان دارای اختلال انفجاری متناوب. مجله دست آوردهای روان شناختی، ۲۶ (۲)، ۱۱۳-۱۳۶.
- سلیمی، حسین؛ قدم پور، عزت اله؛ و رضایی، فاطمه. (۱۳۹۷). تدوین مدل ساختاری پیش‌بینی قربانی شدن قلدری از طریق عوامل محیطی و مهارت‌های ارتباطی با واسطه‌گری آشفتگی روانشناختی. دوفصلنامه شناخت اجتماعی، ۷ (۲)، ۷۱-۹۴.
- صیدی، ستار؛ صفاری‌نیا، مجید؛ و احمدیان، حمزه. (۱۳۹۹). مدل ارتباط پرخاشگری و دیدگاه گیری اجتماعی با رفتار جامعه‌پسند با نقش واسطه‌ای اعتماد اجتماعی. پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی، ۹ (۳۶)، ۱-۲۰.
- طاهر، محبوبه؛ ابوالقاسمی، عباس؛ حاجلو، نادر؛ و نریمانی، محمد. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی آموزش‌های همدلی و مدیریت خشم بر شناخت اجتماعی و علائم اختلال دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای. فصلنامه سلامت روان کودک، ۲ (۴)، ۷۴-۵۹.
- عبداللهی، مریم. (۱۳۹۸). تدوین مدل رشد اخلاقی در نوجوانان بر اساس مؤلفه‌های فراشناخت با تأکید بر نظریه شناخت اجتماعی. نشریه رویش روانشناسی، ۸ (۱۰)، ۱-۸.
- غلامرضایی، سیمین؛ نصیری هانیس، غفار؛ منصور جلیلیان، افسانه؛ حسینی، حسین؛ و عراقی، مریم. (۱۳۹۶). هم‌سنجی تأثیر آموزش مدیریت خشم با آموزش همدلی در پرخاشگری دانش‌آموزان دختر. فصلنامه تدریس پژوهی، ۵ (۴)، ۲۰۱-۱۸۵.
- قیطرانی، بهرام؛ قهاری، شهربانو؛ و سلیمی، بهروز. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی (مهارت ارتباطی، کنترل خشم، همدلی و تفکر خلاق) بر خودکارآمدی و هوش هیجانی دانش‌آموزان. چهارمین همایش روان‌درمانی شناختی رفتاری با تمرکز بر انتقال تجارب بالینی بین درمانگران نسل آینده.
- نظام، حمیدرضا؛ و رضایی، سعید. (۱۳۹۷). طراحی برنامه مهارت‌های همدلی مبتنی بر شناخت اجتماعی و بررسی اثربخشی آن بر رفتار جامعه‌پسند کارکنان خدمات فرودگاهی. پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی، ۸ (۲۹)، ۱۱۷-۱۳۱.

Antoniadou, N., Kokkinos, C. M., & Markos, A. (2016). Development, construct validation and measurement invariance of the Greek cyber-bullying/victimization experiences questionnaire (CBVEQ-G). *Computers in Human Behavior*, 65, 380-390.

Aslan, D., & Köksal Akyol, A. (2019). Impact of an Empathy Training Program on

- Children's Perspective-Taking Abilities. Psychological reports, 0033294119868785.
- Athanasas, S. Z., & Sanchez, S. L. (2020). 'A Caesar for our time': toward empathy and perspective-taking in new teachers' drama practices in diverse classrooms. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25 (2), 236-255.
- Bakopoulou, I., & Dockrell, J. E. (2016). The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Research in developmental disabilities*, 49, 354-370.
- Calabrò, R. S., & Naro, A. (2020). Understanding Social Cognition Using Virtual Reality: Are We still Nibbling around the Edges?.
- Camisasca, E., Miragoli, S., Di Blasio, P., & Feinberg, M. (2019). Co-parenting mediates the influence of marital satisfaction on child adjustment: the conditional indirect effect by parental empathy. *Journal of Child and Family Studies*, 28 (2), 519-530.
- Chen, L., Luo, X., Wei, Z., Guan, B., Yuan, X., Ning, Z., & Yang, W. (2011). Correlation study on behavioral problems and self-concept of children with oppositional defiant disorder. *Zhong nan da xue xue bao. Journal of Central South University. Medical sciences*, 36 (3), 217-222.
- Da Silva, J. L., de Oliveira, W. A., Komatsu, A. V., Zequinão, M. A., Pereira, B. O., Caravita, S. C. S., & Silva, M. A. I. (2020). Associations Between Bullying and Depression Among Students in School Transition. *Trends in Psychology*, 1 (1), 1-13.
- Decety, J., Bartal, I. B. A., Uzefovsky, F., & Knafo-Noam, A. (2016). Empathy as a driver of prosocial behaviour: highly conserved neurobehavioural mechanisms across species. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371 (1686), 1-10.
- Dodell-Feder, D., Ressler, K. J., & Germine, L. T. (2020). Social cognition or social class and culture? On the interpretation of differences in social cognitive performance. *Psychological medicine*, 50 (1), 133-145.
- Flannary, K. M. & Smith, R. L. (2016). The effects of age, gender, and gender role: Ideology on adolescent's social perspective taking ability and tendency in friendships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 34 (5), 617-635.
- Fourie, M. M., Stein, D. J., Solms, M., Gobodo-Madikizela, P., & Decety, J. (2019). Effects of early adversity and social discrimination on empathy for complex mental states: An fMRI investigation. *Scientific reports*, 9 (1), 1-14.
- Gainsford, K., Fitzgibbon, B., Fitzgerald, P. B., & Hoy, K. E. (2020). Transforming treatments for schizophrenia: Virtual reality, brain stimulation and social cognition. *Psychiatry Research*, 112974.
- Garg, P., & Pahuja, S. (2020). Social Media: Concept, Role, Categories, Trends, Social Media and AI, Impact on Youth, Careers, Recommendations. In *Managing Social Media Practices in the Digital Economy* (pp. 172-192). IGI Global.
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Wang, M. T. (2012). The social perspective taking process: What motivates individuals to take another's perspective?. *Teachers College Record*, 114 (1), 197-225.



- Greenwald, A. G., & Lai, C. K. (2020). Implicit social cognition. *Annual Review of Psychology*, 71.
- Jansen, M., Overgaauw, S., & De Bruijn, E. R. (2020). Social cognition and obsessive-compulsive disorder: A review of subdomains of social functioning. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 118.
- Jones, M. T., & Harvey, P. D. (2020). Neurocognition and social cognition training as treatments for violence and aggression in people with severe mental illness. *CNS spectrums*, 25 (2), 145-153.
- Juliá-Sanchis, R., Richart-Martínez, M., García-Aracil, N., José-Alcaide, L., Piquer-Donat, T., & Castejón-de-la-Encina, M. E. (2019). Measuring the levels of burnout syndrome and empathy of Spanish emergency medical service professionals. *Australasian emergency care*, 22 (3), 193-199.
- Kozuharova, P., Saviola, F., Ettinger, U., & Allen, P. (2020). Neural correlates of social cognition in populations at risk of psychosis: A systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 108, 94-111.
- Krygsman, A., & Vaillancourt, T. (2019). Peer victimization, aggression, and depression symptoms in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 62-73.
- Kwan, I., Dickson, K., Richardson, M., MacDowall, W., Burchett, H., Stansfield, C., & Thomas, J. (2020). Cyberbullying and children and young people's mental health: a systematic map of systematic reviews. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23 (2), 72-82.
- Lee, Y., Ha, J. H., & Jue, J. (2020). 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*, 108, 104649.
- Levine, J. (2020). Clinical convergence of autism, schizophrenia, and Alzheimer's disease: The case of social cognition. In *Neuroprotection in Autism, Schizophrenia and Alzheimer's Disease* (pp. 21-53). Academic Press.
- Longmire, N. H., & Harrison, D. A. (2018). Seeing their side versus feeling their pain: Differential consequences of perspective-taking and empathy at work. *Journal of Applied Psychology*, 103 (8), 894.
- Luna-Cortés, G., López-Bonilla, L. M., & López-Bonilla, J. M. (2019). The influence of social value and self-congruity on interpersonal connections in virtual social networks by Gen-Y tourists. *PloS one*, 14 (6), e0217758.
- Mangus, S. M., Bock, D. E., Jones, E., & Folse, J. A. G. (2020). Examining the effects of mutual information sharing and relationship empathy: A social penetration theory perspective. *Journal of Business Research*, 109, 375-384.
- Marín-López, I., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Monks, C. P., & Llorent, V. J. (2020). Empathy online and moral disengagement through technology as longitudinal predictors of cyberbullying victimization and perpetration. *Children and Youth Services Review*, 105144.

- Martin, A. K., Kessler, K., Cooke, S., Huang, J., & Meinzer, M. (2020). The Right Temporoparietal Junction Is Causally Associated with Embodied Perspective-taking. *Journal of Neuroscience*, 40 (15), 3089-3095.
- Mazzone, A., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). Bullying in residential care for children: Qualitative findings from five European countries. *Children and Youth Services Review*, 100, 451-460.
- McDonald, B., Becker, K., Meshi, D., Heekeren, H. R., & von Scheve, C. (2020). Individual differences in envy experienced through perspective-taking involves functional connectivity of the superior frontal gyrus. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 1-15.
- McNaughton Reyes, H. L., Foshee, V. A., Chen, M. S., & Ennett, S. T. (2019). Patterns of adolescent aggression and victimization: Sex differences and correlates. *Journal of aggression, maltreatment & trauma*, 28 (9), 1130-1150.
- Neufeld, C. B., Palma, P. C., Caetano, K. A., Brust-Renck, P. G., Curtiss, J., & Hofmann, S. G. (2020). A randomized clinical trial of group and individual Cognitive-Behavioral Therapy approaches for Social Anxiety Disorder. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 20 (1), 29-37.
- Nikolić, M. (2020). Social emotions and social cognition in the development of social anxiety disorder. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-15.
- Olweus, D., Solberg, M. E., & Breivik, K. (2020). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian journal of psychology*, 61 (1), 108-116.
- Otte, S., Streb, J., Rasche, K., Franke, I., Segmiller, F., Nigel, S., & Dudeck, M. (2019). Self-aggression, reactive aggression, and spontaneous aggression: Mediating effects of self-esteem and psychopathology. *Aggressive behavior*, 45 (4), 408-416.
- Pile, V., Haller, S. P., Hiu, C. F., & Lau, J. Y. (2017). 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*, 55, 41-48.
- Pornprasit, N., & Boonyasiriwat, W. (2018). The effects of perspective-taking on prejudice reduction among Thais: The moderating role of relational self-esteem. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. 5(3), 123-131.
- Portt, E., Person, S., Person, B., Rawana, E., & Brownlee, K. (2020). Empathy and Positive Aspects of Adolescent Peer Relationships: a Scoping Review. *Journal of Child and Family Studies*, 1-18.
- Razza, R. A., & Blair, C. (2009). Associations among false-belief understanding, executive function, and social competence: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (3), 332-343.
- Sampasa-Kanyinga, H., Chaput, J. P., & Hamilton, H. A. (2019). Social media use, school connectedness, and academic performance among adolescents. *The journal of primary prevention*, 40 (2), 189-211.
- Sánchez-Pérez, N., Fuentes Melero, L. J., Jolliffe, D., & González-Salinas, C. (2020).

- 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.
- Sarge, M. A., Kim, H. S., & Velez, J. A. (2020). An Anti-Sim Intervention: The Role of Perspective Taking in Combating Public Stigma with Virtual Simulations. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23 (1), 41-51.
- Smeijers, D., Benbouriche, M., & Garofalo, C. (2020). The Association Between Emotion, Social Information Processing, and Aggressive Behavior. *European Psychologist*, 1 (1), 1-10.
- Song, E. (2020). 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*, 34 (1), 48-59.
- Spencer, R., Pryce, J., Barry, J., Walsh, J., & Basualdo-Delmonico, A. (2020). Deconstructing empathy: A qualitative examination of mentor perspective-taking and adaptability in youth mentoring relationships. *Children and Youth Services Review*, 105043.
- Subotnik, K. L., Ventura, J., Hellemann, G. S., Zito, M. F., Agee, E. R., & Nuechterlein, K. H. (2020). Relationship of poor insight to neurocognition, social cognition, and psychiatric symptoms in schizophrenia: A meta-analysis. *Schizophrenia Research*.
- Timmons, A. C., Han, S. C., Chaspari, T., Kim, Y., Pettit, C., Narayanan, S., & Margolin, G. (2019). Family-of-origin aggression, dating aggression, and physiological stress reactivity in daily life. *Physiology & behavior*, 206, 85-92.
- Tosuntaş, Ş. B., Balta, S., Emirtekin, E., Kircaburun, K., & Griffiths, M. D. (2020). Adolescents' eveningness chronotype and cyberbullying perpetration: the mediating role of depression-related aggression and anxiety-related aggression. *Biological Rhythm Research*, 51 (1), 40-50.
- Tudkuea, T., Laeheem, K., & Sittichai, R. (2019). Development of a causal relationship model for cyber bullying behaviors among public secondary school students in the three southern border provinces of Thailand. *Children and Youth Services Review*, 102, 145-149.
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental psychology*, 50 (3), 881.
- Walters, G. D. (2020). Crime and social cognition: a meta-analytic review of the developmental roots of adult criminal thinking. *Journal of Experimental Criminology*, 1-25.
- Walters, G. D. (2020). Crime and social cognition: a meta-analytic review of the developmental roots of adult criminal thinking. *Journal of Experimental Criminology*, 1-25.
- Wang, C. S., Lee, M., Ku, G., & Leung, A. K. Y. (2018). The cultural boundaries of perspective-taking: When and why perspective-taking reduces stereotyping. *Personality*

- and *Social Psychology Bulletin*, 44 (6), 928-943.
- Yuan, G., Liu, Z., & An, Y. (2019). Machiavellianism, mindfulness and cyberbullying among Chinese junior high school students: The mediating role of empathy. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 29(9), 1047-1058.
- Zivnuska, S., Carlson, J. R., Carlson, D. S., Harris, R. B., & Harris, K. J. (2019). Social media addiction and social media reactions: The implications for job performance. *The Journal of social psychology*, 159(6), 746-760.
- Zych, I., Farrington, D. P., Nasaescu, E., Jolliffe, D., & Twardowska-Staszek, E. (2020). Psychometric properties of the Basic Empathy Scale in Polish children and adolescents. *Current Psychology*, 25, 1-10.

## The comparison of effectiveness of empathy training and social perspective-taking training on social cognition of adolescents with cyber bullying

<sup>1</sup>A. Safari  
<sup>1</sup>N. Amini  
<sup>1</sup>M. Behrozi  
<sup>1</sup>Gh. Jafarinia

### Abstract

This study was to compare the effectiveness of empathy training and social perspective-taking training on social cognition of adolescents with cyber bullying. This experimental study was conducted with a pretest, posttest and one month follow-up design with a control group. The statistical population of this study included all the female students of high school in Bushehr in the academic year of 2018-2019. 45 students were considered as the sample size in two experimental groups (each group of 15 students) and control (15 students). The experimental groups underwent empathy training (10 sessions of 90 minutes) and social perspective-taking training (10 sessions of 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 social cognition questionnaire of Nejati, Kamari and Jafari (2018). Data analysis was performed using SPSS-24 software in two sections: descriptive and inferential (analysis of variance with repeated measures and Bonferroni). The results of the study showed that both types of treatment in post-test and follow up had a significant effect on social cognition dimensions of adolescents with cyber bullying ( $P < 0.05$ ). Also, there were no significant differences between training methods in improving social cognition dimensions ( $P > 0.05$ ). 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 social cognition in educational and therapeutic settings.

**Keywords:** empathy training, social perspective-taking training, social cognition, cyber bullying.

1. Department of Psychology, Bushehr Branch, Islamic Azad University, Bushehr, Iran
2. Department of Psychology, Bushehr Branch, Islamic Azad University, Bushehr, Iran
3. Department of Educational Psychology, Bushehr Branch, Islamic Azad University, Bushehr, Iran
4. Department of Sociology, Bushehr Branch, Islamic Azad University, Bushehr, Iran