



<https://cbs.ui.ac.ir/?lang=en>

**Journal of Research in Cognitive and Behavioral Sciences**  
E-ISSN: 2345-3524  
Vol. 10, Issue 2, No.19, Autumn and winter 2021, P:35-52

Research Article

## **The effectiveness of Cognitive-Behavioral Empathy Training on Aggression in Preschool Children**

**Mahshid Firouzabadi:** MA Student, Department of Educational Science and Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.  
mahshid.firouzabadi@gmail.com

**Asghar Aghaei\*:** Professor, Department of Educational Science and Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.  
aghaeia@khuif.ac.ir

### **Abstract**

Aggression is formed as a reaction to external pressures in childhood and continues as a behavioral habit in adulthood if not corrected. Therefore, this study aimed to investigate the effectiveness of group empathy training based on the cognitive-behavioral approach in preschool children's aggression. The present study is a quasi-experimental study with pretest, posttest, and follow-up. The statistical population includes all children in preschool in the Isfahan Education District Four in the academic year 2019-2020. Thirty children were selected via the students who had a lower score on the Cognitive-Emotional-Parent-Empires Scale and a higher score on the Aggression Scale and were randomly divided into experimental and control groups. The experimental group received 8 sessions of empathy group training based on the cognitive-behavioral approach and a post-test was conducted. After 45 days, the tests were repeated and the test results were analyzed SPSS-23 software and analysis of variance with repeated measures. The results showed that in aggression and all three components including communication, overt and sociable, the difference between the experimental and control groups in both post-test and follow-up stages is significant ( $p < 0.001$ ), so it can be said that Cognitive-behavioral group training has a significant effect on improving aggression and its dimensions after the test, and the effects of training on follow-up remain. The results of this study emphasize the effectiveness of group empathy training with the cognitive-behavioral method in reducing aggression and improving the behavioral performance of preschool children and creating new methods in clinical interventions for children.

**Keywords:** Cognitive-Behavioral Empathy Training, aggression, preschool children.

---

\* Corresponding author

Copyright©2021, University of Isfahan. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they can't change it in any way or use it commercially



DOI: 10.22108/CBS.2021.127373.1491

## اثربخشی آموزش گروهی همدلی مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر پرخاشگری کودکان پیش دبستانی

**مهشید سادات فیروزآبادی:** دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

mahshid.firouzabadi@gmail.com

**اصغر آقایی جشوقانی\*:** استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

aghaeipsy@gmail.com

### چکیده

پر خاشگری به عنوان واکنشی در برابر فشارهای بیرونی در کودکانی شکل می‌گیرد و در صورت اصلاح نشدن، به عنوان عادت رفتاری در بزرگسالی ادامه می‌یابد؛ بنابراین، این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش گروهی همدلی مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر پر خاشگری کودکان پیش دبستانی انجام شده است. مطالعه حاضر، نیمه آزمایشی با پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری است. جامعه آماری شامل تمامی کودکان دوره پیش دبستانی ناحیه چهار آموزش و پرورش شهر اصفهان در سال تحصیلی 1399-1398 هستند. 30 کودک از بین کودکانی که نمره پایین تری در مقیاس همدلی شناختی و عاطفی (فرم والدین) و نمره بالاتری در مقیاس پر خاشگری داشتند، انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. پرسشنامه گزینش هم سالان نیز از آنها گرفته شد. گروه آزمایش 8 جلسه آموزش گروهی همدلی مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری را دریافت کردند و پس آزمون برگزار شد. پس از 45 روز دوباره تست‌ها تکرار شد و نتایج آزمون‌ها با استفاده از SPSS-23 و آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری‌های مکرر تحلیل شد. نتایج نشان داد در پر خاشگری و هر سه مؤلفه آن شامل ارتباطی، آشکار و جامعه‌پسند، تفاوت بین دو گروه آزمایش و کنترل در هر دو مرحله پس آزمون و پیگیری معنی دار است ( $p < 0/001$ )؛ بنابراین، می‌توان گفت که آموزش گروهی همدلی مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری در بهبود پر خاشگری و ابعاد آن در پس آزمون تأثیر معنی داری داشته است و اثرات آموزش در پیگیری هم باقی مانده است. نتایج به دست آمده از این پژوهش بر اثرگذاری آموزش گروهی همدلی با روش شناختی رفتاری در کاهش پر خاشگری و بهبود عملکرد رفتاری کودکان پیش دبستانی و ایجاد روش‌های نوین در مداخلات بالینی کودکان تأکید دارد.

**واژگان کلیدی:** آموزش همدلی مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری، پر خاشگری، کودکان پیش دبستانی.

## مقدمه

کودکان و نوجوانان قشر عمده‌ای از جمعیت جهان به خصوص کشورهای در حال توسعه را تشکیل می‌دهند و در هر جامعه‌ای سلامت کودکان و نوجوانان اهمیت ویژه‌ای دارد (میری، فرخی و کریمیان، 1395). رشد ارتباطات و تعاملات اجتماعی با هم‌سالان در دوران کودکی نقش مهمی در رشد اخلاقی و افزایش همدلی آنها ایفا می‌کند و کسب آن، نتایج مثبتی به همراه دارد که فرد تا پایان عمر از آن بهرمنده خواهد شد (جلائی، چراغ‌ملائی و خدابخش، 1398). پیازه و کلببرگ<sup>1</sup> بر این باورند که تعامل با سایرین و فرصت‌های نقش‌پذیری و نه نیروهای بیولوژیکی یا ژنتیکی رشد اخلاقی شناختی و مهارت همدلی را تقویت می‌کنند. از سوی دیگر، بسیاری از کودکان که در سال‌های نخستین کودکی دارای مشکلات عاطفی و رفتاری هستند، نه تنها به سادگی از آن عبور نمی‌کنند، بلکه ممکن است این امر تا دوران بلوغ و حتی بزرگسالی نیز تداوم یابد (ساطوریان و همکاران، 1394). از آنجا که الگوهای هیجانی و رفتاری در بزرگسالی دشوارتر تغییر می‌کنند، تشخیص هرچه زودتر مشکلات سلامت روان در کودکی و تلاش برای اصلاح آن یکی از مهم‌ترین مسائل پیشگیرانه بهداشت همگانی است (تیگز<sup>2</sup>، 2010).

روانشناسان اجتماعی عمل پرخاشگری<sup>3</sup> را رفتار آگاهانه‌ای می‌دانند که هدف آن اعمال درد و رنج جسمانی یا روانی است. خشم و پرخاشگری به صورت پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری کلامی، خصومت، مخالفت، انتقاد، احساس رنجش، بارها درباره چیزی حرف زدن، دوری و اجتناب از مسائل و افراد ابراز

می‌شود (ژی<sup>4</sup> و همکاران، 2016)؛ بنابراین، می‌توان گفت که پرخاشگری آن دسته از رفتارهای ضداجتماعی و اعمال مغرضانه است که هدف آن صدمه زدن به شخص، شیء یا سیستم است که سبب اجتناب دیگران یا مقابله به مثل آنان و یا باعث آسیب یا صدمه به دیگران شود (گریوز، کاسلو و فرابات<sup>5</sup>، 2010). پرخاشگری و زورگویی برای بسیاری از دانش‌آموزان مشکلات زیادی ایجاد می‌کند و بر عملکرد شناختی، اجتماعی، هیجانی، خانوادگی آنان و سپس در بزرگسالی، بر عملکرد شغلی و زناشویی آنها تأثیر عمده‌ای می‌گذارد (شیخ‌الاسلامی، سلیمانی و محرم‌زاده، 1397). بیشتر کارشناسان، پرخاشگری کودکان و نوجوانان را در دو شکل پرخاشگری آشکار و پرخاشگری ارتباطی تعریف کرده‌اند و این دو نوع رفتار پرخاشگرانه را مستقل از هم ارزیابی کرده‌اند. پرخاشگری آشکار، دربردارنده پرخاشگری جسمانی مانند «هل دادن، لگزدن و نظایر آن» است و پرخاشگری ارتباطی موجب حذف فرد از جمع دیگران می‌شود. در مقایسه با پسران که بیشتر پرخاشگری جسمانی را به کار می‌برند، پرخاشگری دختران بیشتر به صورت رابطه‌ای گزارش شده است (آندروود، ارزایت و میتر<sup>6</sup>، 2018). پژوهش درباره پرخاشگری ارتباطی با مطالعه فیشباخ<sup>7</sup> آغاز شد که محدودیت پژوهشی درباره پرخاشگری کودکان را مورد انتقاد قرار داد؛ زیرا اطلاعات کافی درباره تفاوت دختران و پسران در زمینه پرخاشگری غیرمستقیم وجود نداشت. 20 سال بعد، لاگرسپیتز<sup>8</sup> و همکاران واژه پرخاشگری غیرمستقیم را برای تعریف رفتار کودکانی که به کار بردند که به عمد

<sup>4</sup> Xie

<sup>5</sup> Graves, Kaslow & Frabutt

<sup>6</sup> Underwood, Ehrenreich & Meter

<sup>7</sup> Fishbach

<sup>8</sup> Lagrspytz

<sup>1</sup> Piaget & Kohlberg

<sup>2</sup> Tiggs

<sup>3</sup> aggression

پرخاشگری و کاهش خشونت در جامعه را پرورش رفتار همدلی دانسته‌اند (فرحان‌فر، نادری و مولوی، 1394). اصطلاح همدلی<sup>3</sup> را برای اولین بار تئودور لیس<sup>4</sup> در اوایل قرن بیستم به منظور تبیین تجربیات زیبایی‌شناختی به کار برد. این اصطلاح ترجمه کلمه آلمانی «آینفهلنگ»<sup>5</sup> به معنی «احساس وارد شدن» است که به توانایی فرد در ایجاد رابطه صمیمی با دیگران و وارد شدن در حریم شخصی آنها اشاره دارد (گنکسراک، هونافلدت و بلاردینلی، 2018). از آن تاریخ تاکنون تلاش‌های گسترده‌ای به منظور ارائه یک تعریف عملی از سازه همدلی صورت گرفته است. حاصل این تلاش‌ها تعاریف متنوعی را به دست داده است که همدلی را به عنوان بینش اجتماعی (مانسر و لین، 2006)<sup>6</sup>، توانایی درک موقعیت‌های عاطفی و شناختی دیگران (دادس<sup>7</sup> و همکاران، 2008)، احساسات هم‌خوانی با موقعیت شخص دیگر (هافمن<sup>8</sup>، 2000)، تجربه هیجانانگیز مشابه با دیگران و سهیم شدن در حالت‌های هیجانی آنها (جینی<sup>9</sup>، 2007) و هیجان مشاهده‌ای دیگر محور مفهوم‌سازی کرده‌اند. به عبارتی، همدلی موجب افزایش ظرفیت بنیادین افراد در تنظیم روابط، حمایت از فعالیت‌های مشترک و انسجام گروهی است. این توانایی نقشی اساسی در زندگی اجتماعی دارد و نیروی برانگیزنده رفتارهای اجتماعی است که انسجام گروهی را در پی دارد و از آنجا که انسان موجودی اجتماعی است، همدلی صفتی لازم برای بقای زندگی او در این اجتماع است (کاجی‌اصفهان‌ی و همکاران، 1396).

سایر کودکان را از گروه طرد و منزوی می‌کنند (شهیم، 1386). اهمیت تمرکز بر پرخاشگری ارتباطی علاوه بر پرخاشگری آشکار، زمانی مشخص می‌شود که قربانیان پرخاشگری ارتباطی میزان بالایی از تنهایی، ناامیدی، تنش عاطفی، سلطه‌پذیری، ناسازگاری اجتماعی و تبعید اجتماعی را نسبت به سایرین تجربه می‌کنند. کودکان و نوجوانان پرخاشگر ارتباطی از نظر اجتماعی و عاطفی سازش‌نا یافته‌تر از هم‌تا‌های غیر پرخاشگر ارتباطی هستند (جولیف و فارینگتون، 2011). پژوهش‌های مختلف بیان کرده‌اند که کودکان با رفتارهای ناسازگارانه و پرخاشگر، عمدتاً فاقد مهارت‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی لازم برای همدلی هستند (اوهان و جانسون، 2005). عوامل مؤثری که در بروز پرخاشگری افراد نقش دارند، به‌طور خلاصه عبارت‌اند از: «وضعیت سلامت جسمی، وضعیت سلامت روحی، ساختار خانواده، روابط با دیگران، محیط کار یا تحصیل، عوامل اجتماعی یا اقتصادی-اجتماعی، رفتارها و ویژگی‌های فردی، تجربه‌های زندگی» (صدیق‌سروستانی، 1397: 42). مهارت‌های ارتباطی ضعیف، مشکلات جسمانی تشخیص داده‌نشده، استرس و ناامیدی، الگو برداری از رفتارهای توأم با پرخاش و خشونت مشاهده‌شده (دیدن رفتار پدر یا مادر، تماشای کارتون‌ها و فیلم‌های خشونت‌آمیز)، جلب توجه دوستان، خانواده یا معلمان، ناامیدی و تردید، عدم کنترل احساسات، ترس و دسترس‌نداشتن به خواسته‌ها، از جمله عواملی هستند که می‌توانند به بروز رفتارهای پرخاشگرانه در کودکان منجر شوند (احمدی و همکاران، 1396).

پرخاشگری و همدلی اثر مستقیم و معناداری بر هم دارند و بسیاری از پژوهش‌ها بهترین شیوه مهار

<sup>3</sup> Empathy

<sup>4</sup> Theodore Lipps

<sup>5</sup> einfühlung

<sup>6</sup> Ganczarek, Hünefeldt, & Belardinelli

<sup>7</sup> Muncer & Ling

<sup>8</sup> Dadds

<sup>9</sup> Hoffman

<sup>10</sup> Gini

<sup>1</sup> Jolliffe & Farrington

<sup>2</sup> Ohan & Johnston

می‌گیرد؛ «شناخت احوال درونی فرد دیگر، انتخاب پاسخ عصبی مناسب با وضعیت مشاهده‌شده، سعی در درک عمیق احساس دیگری، خود را به جای فرد دیگر گذاشتن، تصور اینکه فرد دیگر چگونه احساس و درک می‌کند، تصور اینکه فرد دیگر در مکان دیگر چگونه احساس و درک می‌کند، احساس ناراحتی از مشاهده رنج دیگران و احساس میزان رنج دیگران».

پژوهش‌های انجام‌شده بر کودکان خردسال وجود همدلی به ویژه همدلی عاطفی را اثبات می‌کند و برای ارزیابی و پرورش همدلی در کودکان سنین پایین‌تر از ارائه فیلم‌های متناسب با سن آنها استفاده شده است (هلنس، 2016).<sup>3</sup> گفتنی است که در بسیاری از اختلالات روانی و رفتاری، همدلی دچار مشکل می‌شود. وید<sup>4</sup>، در پژوهشی به بررسی نقص همدلی در کودکان و نوجوانان دارای اختلال رفتارهای تکانشی و ایدایی می‌پردازد و بیان می‌کند که فقدان همدلی، یک عامل خطر و پیش‌بینی‌کننده رفتارهای تکانشی و ایدایی است و اختلال رفتار تکانشی کودکان، در بزرگسالی به اختلال شخصیت ضداجتماعی بدل می‌شود (وید، 2010). در بیشتر مطالعات انجام‌شده، وجود یک رابطه معکوس بین همدلی عاطفی و پرخاشگری گزارش شده و حتی در شرایط خاصی همدلی پایین را یک عامل مستقل در بروز رفتارهای پرخاشگرانه ارزیابی کرده‌اند. میزان بالای همدلی، رفتارهای ضداجتماعی را مهار می‌کند و احتمال رفتارهای مثبت اجتماعی را افزایش می‌دهد. دلیل این امر آن است که انسان دارای همدلی بالا توانایی احساس کردن و یا درک کردن احساس‌های منفی دیگران (همچون ترس و افسردگی) را دارد؛ بنابراین، به دنبال کاهش رنج هم‌نوعان خود است. چنین فردی با همدلی بالا، می‌تواند از احساس‌های مثبت مانند

پژوهش‌های اخیر نقش همدلی را در سلامت روانی و سازش‌یافتگی اجتماعی انسان تأیید می‌کنند. انسان در جریان یک ارتباط همدلانه می‌تواند عواطف و احساس‌های خود را مدیریت و رفتار خود را با انتظارات افراد جامعه هماهنگ و هم‌سو سازد (کاجی اصفهانی و همکاران، 1396). با توجه به تعاریف گفته‌شده درباره همدلی، می‌توان گفت که همدلی به معنای درک و فهم حالات درونی دیگران و سهیم شدن در آن است. همدلی پدیده‌ای پیچیده و چندبعدی است که شامل بازشناسی هیجانی، سرایت هیجانی و یک هیجان اولیه و نیز توانایی تمایز حالات درونی خود از دیگران و واکنش به آن می‌شود. همدلی شامل دو مؤلفه شناختی و عاطفی می‌شود. مؤلفه شناختی همدلی عبارت است از فهم یا پیش‌بینی آنچه دیگران ممکن است فکر یا احساس کنند و یا انجام دهند و در واقع درک منطقی حالات روانی دیگران است. بعد دوم همدلی، همدلی عاطفی است که به معنای ارتباط عاطفی با دیگران و سهیم شدن در حالات عاطفی آنهاست؛ از این رو به نظر می‌رسد همدلی عاطفی مستلزم وجود همدلی شناختی است، زیرا در غیاب همدلی شناختی، همدلی عاطفی نیز وجود نخواهد داشت (جانسن<sup>1</sup> و همکاران، 2014).

نظریات مختلفی در زمینه رشد همدلی شناختی کودکان پیش‌دبستانی وجود دارد. از دیدگاه هافمن، همدلی انجام‌دهنده زندگی است. نوزاد در ابتدا همانند یک آینه احساسات را تقلید می‌کند؛ ولی در سنین بالاتر با بازی کردن نقش‌های دیگران، می‌تواند احساس‌های آنها را درک کند و همدلی شناختی شکل می‌گیرد. در سن 2 یا 3 سالگی، همدلی راستین شروع به پیچیده‌تر شدن می‌کند و به تمایز خود در کودک منجر می‌شود. براساس نظریه بتسون<sup>2</sup>، همدلی در 8 مرحله شکل

<sup>3</sup> Holness<sup>4</sup> Wied<sup>1</sup> Johnson<sup>2</sup> Batson

آرامش و رضایت ناشی از عمل اجتماعی خود به صورت یک لذت همدلانه پاداش گیرد. افرادی که از میزان همدلی پایین تری برخوردارند، بیشتر احتمال دارد رفتارهای جامعه‌ستیز از خود بروز دهند (جولیف و فارینگتون، 2011).

می توان گفت که آموزش مهارت‌های همدلی با رویکرد شناختی رفتاری، نقش مهمی را در افزایش سازگاری و همدلی و در نهایت کاهش رفتارهای زائد دارد؛ رفتارهایی از جمله پیروی نکردن کودک از دستورات معلم، بی‌قراری و ایجاد حواس‌پرتی برای سایرین، تمام نکردن و انجام ندادن تکالیف، بی‌توجهی به درس دادن معلم، تقلب در امتحانات، دعوا کردن با دانش‌آموزان دیگر، بی‌احترامی به معلم، مدیر و سایر پرسنل مدرسه و هرگونه رفتاری که مخالف با قوانین مدرسه است (کاستیلو<sup>۱</sup> و همکاران، 2013). همچنین، آموزش مهارت همدلی می‌تواند به بهبود خلق و رفتارهای ناسازگارانه کودک کمک کند. این رویکرد آگاهی کودکان از الگوهای تفکر را که محرک و هدایت‌کننده رفتار آنهاست، افزایش می‌دهد (بارت و اولندیک<sup>۲</sup>، 2004). تجربه‌های کودک آموخته می‌شود و انسان از رفتارها و واکنش‌های دیگران چگونگی انجام آن را می‌آموزد. در سال‌های پیش دبستانی، همدلی محرک مهمی در پدیدآیی رفتارهای نوع دوستانه به حساب می‌آید (ایزنبرگ و فابس<sup>۳</sup>، 1998). پیشینه پژوهش‌های انجام شده در زمینه آموزش همدلی با روش شناختی-رفتاری نشان می‌دهد با آموزش و تقویت همدلی، می‌توان احتمال وقوع رفتارهای پرخاشگرانه را کاهش داد (یو<sup>۴</sup> و همکاران،

2011). برای مثال، اسپترو، کلبرو و لانگوبردی<sup>۵</sup> (2020) انجام رفتارهای مثبت اجتماعی را رابط بین پرخاشگری و همدلی دانسته‌اند. در دوره پیش‌ازدبستان (بین 5 تا 7 سالگی)، کودک رفتارهای اجتماعی را تجربه می‌کند و بنابه پاداش و یا تنبیه گرفته شده، تقویت یا حذف می‌کند؛ بنابراین، آموزش رفتارهای همدلانه در این سنین هم موجب افزایش سازگاری کودک می‌شود و هم به حذف رفتارهای زائد می‌انجامد. ارسن<sup>۶</sup> (2019) همچنین در پژوهشی به بررسی پرخاشگری و عصبانیت در کودکان پیش‌دبستانی و نقش آموزش تنظیم هیجانات در تعدیل رفتارهای پرخاشگرانه و افزایش تعاملات اجتماعی کودکان می‌پردازد و عنوان می‌کند که در سنین پایین، عصبانیت می‌تواند موجب بروز رفتارهای پرخاشگرانه در کودک شود و کمک به رشد احساس‌های همدلانه و تنظیم هیجان‌ها به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه منجر خواهد شد. کوتیرز، اسکاتی و پاسکال<sup>۷</sup> (2019) در پژوهش خود عنوان می‌کنند که آموزش مهارت همدلی باعث ارتقای همدلی دانش‌آموزان می‌شود و افزایش همدلی متعاقباً شایستگی‌های اجتماعی و روان‌شناختی دانش‌آموزان را بالا می‌برد و همین امر سازگاری آنها با شرایط را بیشتر می‌کند. همچنین، وقتی همدلی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد، آنها بهتر می‌توانند از هیجان‌های منفی نظیر اضطراب، افسردگی، تحریک‌پذیری و پرخاشگری رهایی یابند. بروکز<sup>۸</sup> (2016) همدلی معلمان و تأثیر آن بر دانش‌آموزان را بررسی و خاطرنشان کرد که میزان همدلی در دانش‌آموزانی که معلمانشان با درک دیدگاه شاگردان، رفتار همدلانه‌تری در کلاس داشتند، نسبت به سایرین بالاتر است و رفتار پرخاشگرانه کمتری

می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های همدلی با رویکرد شناختی رفتاری، نقش مهمی را در افزایش سازگاری و همدلی و در نهایت کاهش رفتارهای زائد دارد؛ رفتارهایی از جمله پیروی نکردن کودک از دستورات معلم، بی‌قراری و ایجاد حواس‌پرتی برای سایرین، تمام نکردن و انجام ندادن تکالیف، بی‌توجهی به درس دادن معلم، تقلب در امتحانات، دعوا کردن با دانش‌آموزان دیگر، بی‌احترامی به معلم، مدیر و سایر پرسنل مدرسه و هرگونه رفتاری که مخالف با قوانین مدرسه است (کاستیلو<sup>۱</sup> و همکاران، 2013). همچنین، آموزش مهارت همدلی می‌تواند به بهبود خلق و رفتارهای ناسازگارانه کودک کمک کند. این رویکرد آگاهی کودکان از الگوهای تفکر را که محرک و هدایت‌کننده رفتار آنهاست، افزایش می‌دهد (بارت و اولندیک<sup>۲</sup>، 2004). تجربه‌های کودک آموخته می‌شود و انسان از رفتارها و واکنش‌های دیگران چگونگی انجام آن را می‌آموزد. در سال‌های پیش دبستانی، همدلی محرک مهمی در پدیدآیی رفتارهای نوع دوستانه به حساب می‌آید (ایزنبرگ و فابس<sup>۳</sup>، 1998). پیشینه پژوهش‌های انجام شده در زمینه آموزش همدلی با روش شناختی-رفتاری نشان می‌دهد با آموزش و تقویت همدلی، می‌توان احتمال وقوع رفتارهای پرخاشگرانه را کاهش داد (یو<sup>۴</sup> و همکاران،

<sup>5</sup> Spataro, Calabrò & Longobardi

<sup>6</sup> Ersan

<sup>7</sup> Cutierrez, Escarti & Pascual

<sup>8</sup> Brookes

<sup>1</sup> Castillo

<sup>2</sup> Barrette & Ollendick

<sup>3</sup> Eisenberg & Fabes

<sup>4</sup> Yeo

پرخاشگری و در نهایت افزایش کیفیت زندگی، امنیت اجتماعی و سلامت روانی افراد جامعه و اثرگذاری بیشتر انجام آموزش‌ها در دوران کودکی، این پژوهش در صدد آن است که به بررسی اثربخشی آموزش گروهی همدمی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری بر پرخاشگری کودکان پیش‌دبستانی بپردازد.

### روش

مطالعه حاضر، مطالعه‌ای نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری محسوب می‌شود. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی کودکانی تشکیل می‌دهند که در سال تحصیلی 1399-1398 در دوره پیش‌دبستانی شهر اصفهان و ناحیه چهار آموزش و پرورش، مشغول به تحصیل بودند. یک پیش‌دبستانی براساس نمونه‌گیری خوشه‌ای (از بین نواحی شهر اصفهان، ناحیه 4؛ از بین پیش‌دبستانی‌های ناحیه 4، یک پیش‌دبستانی) انتخاب شد و پرسشنامه‌ها در اختیار کلیه والدین و مربی کودکان برای پاسخ‌گویی قرار داده شد. 30 کودک (14 نفر پسر (0/46 درصد) و 16 نفر دختر (0/53 درصد) با میانگین سنی 6 سال) از بین دانش‌آموزان پیش‌دبستانی (75 کودک) انتخاب شدند. شرایط ورود به پژوهش، کسب نمره پایین‌تر از 60 در پیش‌آزمون مقیاس همدمی شناختی و عاطفی (فرم والدین)، کسب نمره پایین‌تر از 10- در پرسشنامه پرخاشگری - که مربی تکمیل کرده بود- و شرکت مستمر در جلسات آموزشی بود. پس از جمع‌آوری داده‌ها، از تحلیل واریانس با اندازه‌های تکراری یا مکرر استفاده شد.

### ابزار پژوهش

برای گردآوری اطلاعات پژوهشی از پرسشنامه‌های

زیر استفاده شده است:

دارند. این امر بیانگر یادگیری مشاهده‌ای همدمی است. مرادی و رحیمی (1395) در پژوهش خود نشان دادند آموزش مهارت‌های همدمی، حل مسئله و کنترل هیجان می‌تواند مادران کودکان اوتیستیک را در حل مشکلات ناسازگاری و پرخاشگری کودکانشان یاری دهد. علاوه بر این، ون لیس<sup>1</sup> و همکاران (2016) به بررسی تأثیر میانجی همدمی بر خشم و ناسازگاری پرداختند و عنوان کردند که الگوی میانجی تأثیر همدمی بر کاهش خشم و متعاقب آن پرخاشگری معنادار است؛ چنان‌که آموزش همدمی شناختی می‌تواند میزان بروز رفتارهای متعارض کودکان و نوجوانان را در تعامل‌های اجتماعی کاهش دهد. فرحان‌فر، نادری و مولوی (1394) نیز بیان کردند که رفتارهای همدمانه دانش‌آموزان با کاهش پرخاشگری آنها ارتباط تنگاتنگی دارد. کودکان و نوجوانان از طریق آموزش همدمی یاد می‌گیرند تفاوت‌های بین یکدیگر را ارج نهند، با دیگران مهربان باشند و مراقب آنها باشند، در مواقع آسیب دیدن نگران آنها شوند، با آنها تعاملات کلامی مثبت برقرار کنند (گوش‌دادن، تحسین و تشویق) و به تعاملات غیر کلامی (زبان بدن، حالات چهره، تن صدا و اشارات) نیز حساس باشند. برزگر برفروئی (1394) نیز به بررسی تأثیر آموزش همدمی بر سازگاری اجتماعی و پرخاشگری دانش‌آموزان دختر پرداخت و عنوان کرد که با آموزش همدمی، مهارت‌های بین‌فردی رشد می‌یابد، مهارت مدیریت خود، شناخت هیجانات خود و دیگران و در نهایت کنترل هیجانات و مدیریت خود، در نتیجه رشد مهارت بین‌فردی اتفاق می‌افتد و فرد با درک هیجانات دیگران و نیت آنها، کمتر دچار خشم و پرخاشگری می‌شود و سازگاری اجتماعی بهتری خواهد داشت. با توجه به اهمیت همدمی در کاهش

<sup>1</sup> Van Lissa

پرسشنامه دارای سه زیرپرسشنامه با ۱۸ گویه است و در مجموع ۱۶ سؤال دارد. زیرپرسشنامه پرخاشگری ارتباطی دارای ۵ گویه، زیرپرسشنامه پرخاشگری آشکارا دارای ۷ گویه و زیرپرسشنامه رفتار جامعه‌پسند دارای ۴ گویه است. جمع نمرات خام مربوط به گویه‌های هر زیرپرسشنامه به‌عنوان نمره آزمودنی در آن زیرپرسشنامه خاص، در نظر گرفته می‌شود. نمره بالا در این مقیاس بیانگر بیشتر بودن رفتارهای پرخاشگرانه است و به‌همین علت، با منفی نمایش داده می‌شود. در این پژوهش، برای مشخص شدن نمونه پژوهشی از نمره برش ۱۰- انتخاب شده است و براین اساس، کودکانی که نمره آنها از ۱۰- کمتر بود، برای شرکت در گروه‌های آزمایشی انتخاب شدند. روایی سازه پرسشنامه گزینش هم‌سالان را عارفی (۱۳۸۹) در سه زیرمقیاس (ارتباطی، آشکار و جامعه‌پسند) از طریق تحلیل عوامل، قابل قبول گزارش کرده است. همچنین، اعتبار مقیاس‌های سه‌گانه پرسشنامه را بین ۰/۸۶ تا ۰/۸۹ به دست آورده است. در پژوهش خداداد (۱۳۸۹) برای مقیاس‌های فرعی به‌طور جداگانه ضریب پایایی به ترتیب پرخاشگر ارتباطی برابر با ۰/۸۱ و پرخاشگر آشکار برابر با ۰/۸۳ بوده است (به نقل از عارفی و رضویه، ۱۳۸۲).

**۳- معرفی برنامه مداخله‌ای: ساختار و محتوای دوره آموزش همدلی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری:** برنامه آموزشی همدلی براساس پروتکل پیشنهادی جان‌بزرگی، نوری و آگاه هریس (۱۳۸۷) تدوین شده است که در کتاب تألیفی ایشان با عنوان *آموزش اخلاق، رفتار اجتماعی و قانون‌پذیری به کودکان*، مناسب برای کودکان ۴ تا ۸ سال و براساس برنامه سازمان بهداشت جهانی در سال ۱۹۹۳ با عنوان «آموزش مهارت‌های زندگی» آورده شده است و هدف اصلی آن، پیشگیری اولیه و ارتقای

**۱- مقیاس همدلی شناختی و عاطفی کودکان<sup>۱</sup> (فرم درجه‌بندی والدین):** این مقیاس، یک مقیاس عینی مشتمل بر ۲۳ سؤال است که در یک طیف ۹ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم ۴- تا کاملاً موافقم ۴+) نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس براساس شاخص همدلی برایانت انطباق‌سازی شده و تنها مقیاسی است که قادر است همدلی کودکان سنین ۴ تا ۱۶ سال را ارزیابی کند. روایی و پایایی این مقیاس در پژوهش دادس و همکاران (۲۰۰۸) با استفاده از روش‌های روایی همگرا و تحلیل عوامل انجام شد. نتایج روایی همگرا حکایت از روایی همگرایی مطلوب مقیاس همدلی شناختی و عاطفی کودکان (فرم درجه‌بندی والدین) با «شاخص همدلی برایانت» داشت ( $p \leq 0/01, r = 0/41$ ). علاوه بر این، نتایج تحلیل عوامل مقیاس نشان داد مقیاس شامل دو عامل شناختی و عاطفی است. به منظور بررسی پایایی مقیاس نیز از روش همسانی درونی استفاده شد که براین اساس، ضریب آلفای کرونباخ مقیاس، ۰/۸۱ برآورد شد (دادس و همکاران، ۲۰۰۸). در این پژوهش، برای بررسی روایی مقیاس از روش مقایسه با آزمون استاندارد استفاده شد. نتایج تحلیل عوامل نشان داد مقیاس از دو عامل شناختی و عاطفی اشباع شده است. همچنین، پایایی مقیاس با روش ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۰ و برای خرده‌مقیاس‌های همدلی شناختی و عاطفی به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۹ به دست آمد.

**۲- پرسشنامه گزینش همسالان<sup>۲</sup>:** این پرسشنامه را کریک و گروتپیتتر<sup>۳</sup> (۱۹۹۵) به منظور سنجش پرخاشگری ارتباطی، آشکار و رفتار جامعه‌پسند کودکان و نوجوانان تهیه و استفاده کرده‌اند. این

<sup>1</sup> Cognitive & Emotive of Empathy scale in child

<sup>2</sup> Peer Selection Scale

<sup>3</sup> Creek and Grout Peter



عاطفی مناسب به دیگران و در نهایت احترام و پذیرش خود» خلاصه کرد؛ بنابراین، مباحث اساسی برای آموزش همدلی در چهار گام زیر به کودکان آموزش داده شد:

- 1- آشنایی با احساس‌های فیزیولوژیک مانند گرسنگی، تشنگی، خستگی، سرما، گرما؛
- 2- شناخت هیجانات، احساسات و افکار دیگران و آشنایی با احساس‌های روان‌شناختی نظیر غم (ناراحتی)، عصبانیت و خوشحالی؛
- 3- مهارت گوش کردن و پاسخ‌دهی عاطفی مناسب به دیگران (گوش دادن فعالانه)، تمرکز بر مشابهنه و تفاوت احساس خود با دیگری و تأکید بر احساس خود؛
- 4- احترام و پذیرش خود و دیگران و تقویت پاسخ‌های همدلانه (بنی‌اسدی و همکاران، 1394).

### جدول 1. شرح جلسات براساس پروتکل آموزش همدلی به کودکان

جلسات	اهداف	روند جلسات
جلسه اول	ایجاد ارتباط و آشنایی با کودکان - ساختار سازی جلسات آموزش	- معارفه با اعضا - ایجاد رابطه حسنه کودکان با یکدیگر و مربی - بیان قواعد جلسه - انجام تکنیک‌های شناختی: (من چه کسی هستم: 10 دقیقه؛ تکنیک احساسات را بکش: 120 دقیقه؛ تکنیک من احساس می‌کنم: 30 دقیقه و تکنیک شدت احساسم: 30 دقیقه)
جلسه دوم	- آشنایی با احساس‌های فیزیولوژیک - شناسایی احساس خود - شناسایی احساس دیگری - بیان احساس خود	- انجام فعالیت‌های مرتبط (نمایش، شعر و ...) - ارائه تکلیف - دریافت بازخورد - انجام تکنیک‌های شناختی: (تکنیک پانتومیم: 5 دقیقه؛ تکنیک کارت‌های سخن‌گو: 5 دقیقه؛ تکنیک تخته احساسات: 5 دقیقه؛ تکنیک داستان‌خوانی: 120 دقیقه و تکنیک انیمیشن: 120 دقیقه) - به‌طور کلی بهتر است برای شناخت بهتر احساس دیگران، تکنیک‌های داستان‌خوانی و انیمیشن در چند جلسه تکرار شود.
جلسه سوم	- آشنایی با احساس‌های فیزیولوژیک - شناسایی احساس خود - شناسایی احساس دیگری - بیان احساس خود	- انجام فعالیت‌های مرتبط (نمایش، شعر و ...) - ارائه تکلیف - دریافت بازخورد - انجام تکنیک‌های شناختی: (تکنیک صبح بخیر دوست من: 120 دقیقه؛ تکنیک دوست جدید من: 30 دقیقه؛ تکنیک لبخند یا اخم: 30 دقیقه؛ تکنیک صبر کن، نفس بکش، گوش کن، حرف بزن: 120 دقیقه) با افزایش مهارت گوش کردن فعال به شناخت دقیق احساس خود و دیگری و بیان احساس کمک می‌شود.

جلسات	اهداف	روند جلسات
جلسه چهارم	- آشنایی با احساس های روان شناختی - شناسایی احساس خود - شناسایی احساس دیگری - بیان احساس خود	- انجام فعالیت های مرتبط (نمایش، شعر و...) - ارائه تکلیف - دریافت بازخورد - انجام تکنیک های شناختی: (من چه کسی هستم: 10 دقیقه؛ تکنیک احساس را بکش: 120 دقیقه؛ تکنیک دوست جدید من: 30 دقیقه؛ تکنیک انیمیشن: 120 دقیقه)
جلسه پنجم	- آشنایی با احساس های روان شناختی - شناسایی احساس خود - شناسایی احساس دیگری - بیان احساس خود	- انجام فعالیت های مرتبط (نمایش، شعر و...) - ارائه تکلیف - دریافت بازخورد - انجام تکنیک های شناختی: (تکنیک پانومیم: 5 دقیقه؛ تکنیک کارت های سخن گو: 5 دقیقه؛ تکنیک تخته احساسات: 5 دقیقه؛ تکنیک داستان خوانی: 120 دقیقه؛ تکنیک لبخند یا اخم: 30 دقیقه)
جلسه ششم	- شناسایی احساس خود - شناسایی احساس دیگری - بیان احساس خود	- انجام فعالیت های مرتبط (نمایش، شعر و...) - ارائه تکلیف - دریافت بازخورد - انجام تکنیک های شناختی: (تکنیک صبح بخیر دوست من: 120 دقیقه؛ تکنیک دوست جدید من: 30 دقیقه؛ تکنیک من احساس می کنم: 30 دقیقه و تکنیک شدت احساسم: 30 دقیقه)
جلسه هفتم	- تقویت پاسخ های همدلانه - شناسایی احساس خود - شناسایی احساس دیگری - توانمندسازی کودکان در مهارت همدلی	- انجام فعالیت های مرتبط (نمایش، شعر و...) - ارائه تکلیف - دریافت بازخورد - انجام تکنیک های شناختی: (تکنیک من خودم را دوست دارم: 30 دقیقه؛ تکنیک هر روز یک جمله خوب به خودم: 30 دقیقه؛ تکنیک هر روز یک جمله خوب/یک کار خوب برای دیگران: 30 دقیقه)- به طور کلی 2 جلسه برای آموزش احترام و پذیرش خود و دیگران اختصاص داده می شود.
جلسه هشتم	- ارزشیابی همدلی - شناسایی احساس خود - شناسایی احساس دیگری - بیان احساس خود - اجرای پس آزمون	- انجام فعالیت های مرتبط (نمایش، شعر و...) - ارائه تکلیف - دریافت بازخورد - انجام تکنیک های شناختی: (تکنیک من خودم را دوست دارم: 30 دقیقه؛ تکنیک هر روز یک جمله خوب به خودم: 30 دقیقه؛ تکنیک هر روز یک جمله خوب/یک کار خوب برای دیگران: 30 دقیقه)- جمع بندی و مرور آموزش های انجام شده.

برای گردآوری اطلاعات از مطالعات میدانی و در بخش جمع آوری داده ها از پرسشنامه استفاده شد. بعد از ارزیابی نمرات آزمودنی ها، براساس کسب نمره پایین تر از 60 در پیش آزمون مقیاس همدلی شناختی و عاطفی (فرم والدین)؛ کسب نمره پایین تر از 10- در پرسشنامه پرخاشگری \_ که مریبی تکمیل کرده بود\_ 30 نفر

**روش اجرا:** بعد از هماهنگی با دانشگاه و کسب مجوزهای مربوطه، انتخاب پیش دبستانی و مراجعه به آموزش و پرورش و انجام هماهنگی های لازم، در جلسه هماهنگی با اولیای دانش آموزان توضیحات لازم ارائه شد و والدین پرسشنامه مقیاس همدلی شناختی و عاطفی را و مریبی مقیاس گزینش هم سالان را تکمیل کردند.

### ملاحظات اخلاقی

- 1- از کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) کد اخلاق دریافت شد؛
- 2- پیش از ارائه پرسشنامه‌ها از والدین کودکان برای شرکت در پژوهش رضایت آگاهانه گرفته شد؛
- 3- پیش از پاسخ‌گویی به سؤالات، والدین کودکان از موضوع و روش اجرای پژوهش مطلع شدند؛
- 4- به والدین کودکان اطمینان داده شد که از اطلاعات خصوصی و شخصی آنها محافظت خواهد شد؛
- 5- به والدین کودکان گفته شد که در صورت تمایل نتایج پرسشنامه‌ها برای آنها تفسیر خواهد شد؛
- 6- به والدین کودکان اطمینان داده شد که مشارکت در پژوهش هیچ‌گونه بار مالی برای آنها نخواهد داشت.

### 3. یافته‌ها

این پژوهش بر روی 30 کودک (15 نفر گروه آزمایش و 15 نفر گروه کنترل) دوره پیش‌دبستانی اجرا شده است. یافته‌های توصیفی نمرات پرخاشگری به تفکیک گروه آزمایش و کنترل به شرح زیر است:

انتخاب و با رعایت همسان‌سازی جنسیت و به صورت تصادفی (براساس نمرات همدلی و پرخاشگری) در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. پس از گروه‌بندی و ارزیابی اولیه مشخص شد اکثر کودکانی که نمرات منفی تری در پرخاشگری داشتند، به صورت کاملاً تصادفی در گروه آزمایش قرار دارند. گروه آزمایش 8 جلسه آموزش همدلی براساس روش شناختی رفتاری را در محل پیش‌دبستانی دریافت کردند. در گروه آزمایش، ریزش وجود نداشت؛ ولی از گروه کنترل دو نفر از کودکان ریزش داشتند که نمره بعدی براساس ملاک ورود، جایگزین شد. بعد از پایان دوره درمانی، دوباره از گروه کنترل و آزمایش آزمون گرفته شد و میزان تغییرات بررسی شد. پس از 45 روز برای بررسی اثرگذاری روش در دوره پیگیری، دوباره هر دو گروه به وسیله آزمون‌های پژوهش ارزیابی شدند و نتایج پیش‌آزمون، پس‌آزمون و دوره پیگیری با استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر تحلیل شد.

جدول 2: شاخص‌های توصیفی نمرات پرخاشگری و ابعاد آن به تفکیک دو گروه و سه مرحله پژوهش

متغیر	گروه‌ها		آزمایش		کنترل	
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	پس‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
پر خاشگری	میانگین	-30/73	6/47	1	-18/86	-17/07
	انحراف معیار	4/23	4/18	5/32	6/24	7/49
ارتباطی	میانگین	-21/73	-6/4	-8/47	-17/07	-16/2
	انحراف معیار	2/4	2/19	3/11	2/91	2/7
آشکار	میانگین	-9/6	-2/53	-4/27	-8/27	-7/73
	انحراف معیار	1/24	1/3	1/62	1/75	1/83
رفتار جامعه‌پسند	میانگین	5/13	13/07	12/53	7/8	7/47
	انحراف معیار	1/84	1/22	1/59	1/85	2/5

و ابعاد ارتباطی و آشکار در گروه آزمایش نسبت به کنترل کاهش بیشتر و در بُعد رفتار جامعه‌پسند افزایش

همان‌گونه که در جدول 2 مشاهده می‌شود، براساس یافته‌های توصیفی میانگین نمرات پرخاشگری

مؤلفه‌های آن (ارتباطی، آشکار و رفتار جامعه‌پسند) در کودکان پیش‌دبستانی تأثیر معنی‌داری دارد. نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال‌بودن داده‌ها در جدول 3 ارائه شده است.

بیشتری در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون داشته است. میانگین نمرات پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در دو گروه آزمایش و کنترل در نمودارهای 1 و 2 برای مقایسه آمده است.

فرضیه پژوهش این بود که آموزش گروهی همدلی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری بر پرخاشگری و

**جدول 3: آزمون کلموگروف اسمیرنوف درباره پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در دو گروه و سه مرحله پژوهش**

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		آماره	معنی‌داری	آماره	معنی‌داری	آماره	معنی‌داری
پر خاشگری	آزمایش	0/192	0/143	0/134	0/2	0/108	0/2
	کنترل	0/121	0/2	0/148	0/2	0/132	0/2
ارتباطی	آزمایش	0/168	0/2	0/172	0/2	0/215	0/062
	کنترل	0/158	0/2	0/147	0/2	0/151	0/2
آشکار	آزمایش	0/36	0/101	0/259	0/18	0/274	0/003
	کنترل	0/239	0/21	0/161	0/2	0/298	0/001
جامعه‌پسند	آزمایش	0/197	0/121	0/255	0/01	0/185	0/177
	کنترل	0/207	0/082	0/197	0/123	0/168	0/2

آشکار در مرحله پیگیری برای بررسی برابری واریانس نمرات آزمون لوین اجرا شد. نتایج آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس نمرات متغیر پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در جدول 4 ارائه شده است.

همان‌طور که در جدول 3 مشاهده می‌شود، فرض صفر مبنی بر نرمال‌بودن توزیع نمرات در پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در هر دو گروه در هر سه مرحله در دو گروه در بیشتر موارد تأیید شده است (سطوح معنی‌داری بیشتر از 0/05 است) به غیر از پرخاشگری

**جدول 4: آزمون برابری واریانس‌های نمرات پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در دو گروه در سه مرحله پژوهش**

متغیرها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
	F	معنی‌داری	F	معنی‌داری	F	معنی‌داری
پر خاشگری	1/63	0/212	0/543	0/476	3/47	0/073
ارتباطی	0/111	0/741	0/017	0/897	4/18	0/051
آشکار	4/01	0/058	0/662	0/423	4/15	0/052
جامعه‌پسند	0/203	0/655	0/529	0/473	1/33	0/258

پر خاشگری و همه مؤلفه‌های آن در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری پژوهش تأیید شده

همان‌طور که در جدول 4 دیده می‌شود، پیش فرض لوین مبنی بر برابری واریانس‌ها در گروه‌ها در

است (سطح معنی‌داری بیشتر از 0/05 است). نتایج شده است. آزمون چندمتغیره نمرات پرخاشگری در جدول 5 ارائه

جدول 5: نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره نمرات پرخاشگری و مؤلفه‌های آن

متغیر	اثرات	آزمون	ضریب	F	درجه آزادی	درجه آزادی	سطح احتمال	اندازه اثر	توان آماری
پرخاشگری	اثر زمان	اثر پیلایی	0/128	3/85	1	27	0/06	0/125	0/473
		لامبدای ویلکز	0/875	3/85	1	27	0/06	0/125	0/473
	اثر زمان ×	اثر پیلایی	0/068	1/98	1	27	0/171	0/068	/274
	پیش آزمون	لامبدای ویلکز	0/932	1/98	1	27	0/171	0/068	/274
	اثر زمان ×	اثر پیلایی	0/317	12/21	1	27	0/001	0/317	0/926
	گروه	لامبدای ویلکز	0/683	12/21	1	27	0/001	0/317	0/926
ارتباطی	اثر زمان	اثر پیلایی	0/065	1/86	1	27	0/183	0/065	0/261
		لامبدای ویلکز	0/935	1/86	1	27	0/183	0/065	0/261
	اثر زمان ×	اثر پیلایی	0/086	2/55	1	27	0/122	0/086	0/338
	پیش آزمون	لامبدای ویلکز	0/914	2/55	1	27	0/122	0/086	0/338
	اثر زمان ×	اثر پیلایی	0/028	0/765	1	27	0/389	0/028	0/135
	گروه	لامبدای ویلکز	0/972	0/765	1	27	0/389	0/028	0/135
آشکار	اثر زمان	اثر پیلایی	0/045	1/28	1	27	0/268	0/045	0/194
		لامبدای ویلکز	0/955	1/28	1	27	0/268	0/045	0/194
	اثر زمان ×	اثر پیلایی	0/006	0/149	1	27	0/702	0/006	0/066
	پیش آزمون	لامبدای ویلکز	0/994	0/149	1	27	0/702	0/006	0/006
	اثر زمان ×	اثر پیلایی	0/114	3/49	1	27	0/073	0/114	0/437
	گروه	لامبدای ویلکز	0/886	3/49	1	27	0/073	0/114	0/437
جامعه‌پسند	اثر زمان	اثر پیلایی	0/071	2/072	1	27	0/162	0/071	0/284
		لامبدای ویلکز	0/929	2/072	1	27	0/162	0/071	0/284
	اثر زمان ×	اثر پیلایی	0/101	3/018	1	27	0/094	0/101	0/388
	پیش آزمون	لامبدای ویلکز	0/899	3/018	1	27	0/094	0/101	0/388
	اثر زمان ×	اثر پیلایی	0/269	5/95	1	27	0/004	0/269	0/86
	گروه	لامبدای ویلکز	0/731	5/95	1	27	0/004	0/269	0/86

بُعد جامعه‌پسند معنی‌دار است ( $p < 0/01$ ) که نشان می‌دهد میانگین یا تغییر نمرات در مراحل پژوهش در دو گروه معنی‌دار بوده است. نتایج مقایسه متغیر پرخاشگری و مؤلفه‌های آن نشان می‌دهد میانگین نمرات پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری دارد ( $p < 0/05$ ).

نتایج جدول 5 نشان می‌دهد تحلیل چندمتغیره در پرخاشگری و همه مؤلفه‌های آن برای اثر اصلی زمان غیرمعنی‌دار به دست آمده است ( $p > 0/05$ ) که نشان می‌دهد میانگین نمرات پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در مراحل پژوهش در کل نمونه تفاوت معنی‌داری ندارند؛ اما تعامل اثر زمان و عضویت گروهی در پرخاشگری و

به‌طور جزئی‌تر نتایج تحلیل اثرات درون‌آزمودنی پرخاشگری و ابعاد آن با استفاده از آزمون گرین‌هاوس -گیزر برای اثر زمان و تعامل مراحل و گروه را نشان می‌دهد.

نتایج نشان داده است 89 درصد از تفاوت‌های فردی در پرخاشگری، 79/6 درصد در بُعد ارتباطی، 87/8 درصد در بُعد آشکار و 73/8 درصد در بُعد جامعه‌پسند به تفاوت بین دو گروه یا تأثیر آموزش گروهی همدلی مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری مربوط است. جدول 6

جدول 6: نتایج تحلیل اثرات درون‌آزمودنی در مراحل پژوهش و تعامل مراحل و گروه

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	اندازه اثر
پرخاشگری	اثر زمان	39/007	1	39/007	3/85	0/06	0/125
	اثر زمان × پیش‌آزمون	20/02	1	20/02	1/98	0/171	0/068
	اثر زمان × گروه	126/58	1	126/58	12/51	0/001	0/317
ارتباطی	اثر زمان	6/52	1	6/52	1/86	0/183	0/065
	اثر زمان × پیش‌آزمون	8/93	1	8/93	2/55	0/122	0/086
	اثر زمان × گروه	2/67	1	2/67	0/765	0/389	0/028

هر سه بُعد آن در پس‌آزمون تأثیر معنی‌داری داشته است و اثرات آموزش‌ها در پیگیری هم باقی مانده است؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه پژوهش تأیید شده است. به عبارت دیگر، آموزش گروهی همدلی مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر پرخاشگری و مؤلفه‌های آن (ارتباطی، آشکار و جامعه‌پسند) در کودکان پیش‌دبستانی تأثیر معنی‌داری دارد و این تأثیر در مرحله پیگیری هم باقی مانده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با عنوان اثربخشی آموزش گروهی همدلی مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر پرخاشگری کودکان پیش‌دبستانی به بررسی 30 کودک (15 نفر گروه آزمایش و 15 نفر گروه کنترل) دوره پیش‌دبستانی پرداخته است. نتایج از طریق بررسی با روش تحلیل واریانس اندازه‌های تکراری نشان داده است 89 درصد از تفاوت‌های فردی بین دو گروه در نمره پرخاشگری، 79/6 درصد در بُعد پرخاشگری

نتایج در جدول 6 نشان می‌دهد در پرخاشگری و همه مؤلفه‌های آن اثر اصلی زمان غیر معنی‌دار به دست آمده است ( $p > 0/05$ ) که نشان می‌دهد میانگین نمرات پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در مراحل پژوهش در کل نمونه تفاوت معنی‌داری ندارند؛ اما تعامل اثر زمان و عضویت گروهی در پرخاشگری و بُعد جامعه‌پسند معنی‌دار است ( $p < 0/01$ ) که نشان می‌دهد میانگین یا تغییر نمرات در مراحل پژوهش در دو گروه معنی‌دار بوده است. میزان این تفاوت‌ها در پرخاشگری برابر با 0/317 یا 13/7 درصد و در رفتار جامعه‌پسند برابر با 0/296 یا 29/6 درصد است. مقایسه میانگین نمرات پرخاشگری و مؤلفه‌های آن نیز در متغیر پرخاشگری و هر سه مؤلفه آن شامل ارتباطی، آشکار و جامعه‌پسند تفاوت بین دو گروه آزمایش و کنترل در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری، معنی‌دار به دست آمده است ( $p < 0/001$ ) که نشان می‌دهد آموزش گروهی همدلی مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری در بهبود پرخاشگری و

همکاران، 1394). استفاده از امکانات سمعی و بصری (تکنیک‌هایی چون من چه کسی هستم، شکل احساسات را بکش، من احساس می‌کنم، شدت احساسم، تکنیک پانتومیم، تکنیک کارت‌های سخن‌گو، تکنیک تخته احساسات، تکنیک داستان‌خوانی، تکنیک نمایش انیمیشن با محتوای رفتارهای همدلانه، تکنیک صبح بخیر دوست من، تکنیک دوست جدید من، تکنیک لبخند یا اخم، تکنیک صبر کن، نفس بکش، گوش کن، حرف بزن، تکنیک من خودم را دوست دارم، تکنیک هر روز یک جمله خوب به خودم، تکنیک هر روز یک جمله خوب/یک کار خوب برای دیگران) همگی با توجه به جذابیت و داشتن بازخورد سریع موجب افزایش همکاری کودکان و کاهش رفتارهای ناسازگارانه و افزایش همدلی در آنها می‌شود. کودکان در طی نوپایی و پیش‌دستانی به یادگیری همدلی و همدردی براساس پاسخی که از دیگران دریافت می‌کنند، ادامه می‌دهند. دو توانایی مهم، از حدود سه‌سالگی در کودک پدید می‌آید: «توانایی درونی‌سازی و توانایی تعمیم». درونی‌سازی، یعنی اینکه کودکان شیوه رایج انجام کارها را در ذهن خود کدگذاری کنند. بدین ترتیب، روش ارزش‌گذاری خانواده، نوع رفتار کودک را مشخص می‌کند. تعمیم یعنی اینکه درس‌های آموخته شده در خانواده در دیگر روابط به کار گرفته شود. برای مثال، اگر آموزگاری کودکی را در آغوش بگیرد و هنگامی که حرف می‌زند، مستقیم به چشمانش نگاه کند، کودک پیش خود می‌اندیشد: «رفتار اون، مثل رفتار مامان و بابامه. اونا من رو دوست دارن؛ پس آموزگارم هم من رو دوست داره». با کمک توانایی تعمیم، کودک یاد می‌گیرد همان اعتمادی را که به والدین دارد، به دیگر بزرگسالانی داشته باشد که از وی نگهداری می‌کنند (هلنس، 2016).

ارتباطی، 87/8 درصد در بُعد پرخاشگری آشکار و 73/8 درصد در بُعد رفتار جامعه‌پسند، به تأثیر آموزش گروهی همدلی مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری مربوط است. به عبارت دیگر، تفاوت بین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر پرخاشگری و هر سه مؤلفه آن شامل پرخاشگری ارتباطی، پرخاشگری آشکار و رفتار جامعه‌پسند و در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری معنی‌دار است ( $p < 0/001$ ) که نشان می‌دهد آموزش گروهی همدلی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری در کاهش پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در پس‌آزمون تأثیر معنی‌داری داشته است و اثرات آموزش در پیگیری هم باقی مانده است؛ بنابراین، فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. نتایج به دست آمده با نتایج پژوهش‌های بروکز (2016)، بنی‌اسدی و همکاران (1394)، فرحان‌فر، نادری و مولوی (1394)، برزگربرویی (1394) و کوتیرز، اسکاتی و پاسکال (2011) هم‌سو است. در توجیه این یافته می‌توان به این واقعیت اشاره داشت که برخی محرک‌ها مانند عوامل محیطی و خانوادگی می‌تواند در شکل‌گیری شخصیت و بهداشت روانی کودکان اثرگذار باشد و مسیر رشد پرخاشگری و رفتارهای ناسازگارانه را در آنها هموار سازد. پروتکل آموزش مهارت همدلی به کودکان براساس برنامه‌ای که سازمان بهداشت جهانی با عنوان آموزش مهارت‌های زندگی تدوین کرده است، تهیه شده و هدف اصلی آن، پیشگیری اولیه و ارتقای سطح بهداشت روانی در کودکان بوده است. این مجموعه از مهارت‌ها به انسان‌ها کمک می‌کند خودشان را بهتر بشناسند، راه‌های برقراری ارتباط با دیگران را یاد بگیرند، روش‌هایی را برای مقابله با تنش‌هایی که در طول زندگی با آنها مواجه می‌شوند، فراگیرند و به‌طور کلی، این روش‌ها به افزایش بهزیستی روانی افراد و مقابله با مشکلات کمک می‌کند (بنی‌اسدی و

خواهد کرد. گفتنی است که کودکان پرخاشگر از جامعه و اجتماع طرد می‌شوند و این عدم‌پذیرش و محرومیت اجتماعی به بروز رفتارهای پرخاشگرانه‌تر و کاهش همدلی در آنها منجر می‌شود (ریف<sup>1</sup> و همکاران، 2016). درباره این فرضیه، پژوهش ناهم‌سوئی مشاهده نشده است.

این پژوهش با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است که شامل انتخاب نمونه براساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و محدودیت نمونه‌ها به یک ناحیه آموزشی (ناحیه 4) است که امکان تعمیم نتایج را به سایر نواحی تحصیلی محتاطانه می‌کند. همچنین، این پژوهش در ابتدای سال تحصیلی شروع شد و همین امر می‌تواند در منفی‌بودن نمرات پرخاشگری و پایین‌بودن نمرات همدلی کودکان اثرگذار بوده باشد و در طول مدت اجرای پژوهش آشنایی کودک با محیط جدید، دوستی‌های جدید و علاقه به محیط مدرسه و مربی‌ها می‌تواند در کاهش رفتارهای ناسازگارانه و افزایش همدلی در پس‌آزمون و پیگیری اثرگذار بوده باشد. با توجه به محدودیت‌های عنوان‌شده، پیشنهاد می‌شود: این پژوهش در مکان‌هایی غیر از مدارس و پیش‌دبستانی‌ها، همانند کانون‌های فرهنگی، تفریحی، مکان‌های ورزشی، پارک‌ها و مراکز مشاوره انجام شود و نتایج بررسی شود. همچنین، از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای و براساس ویژگی‌های خاص (کودکان دارای اختلال یادگیری، بیش‌فعالی و اختلال رفتاری) برای آموزش گروهی همدلی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری استفاده شود و در پایان پیشنهاد می‌شود کارگاه آموزشی مهارت‌های همدلی در پیش‌دبستانی، مدارس، سایر مقاطع تحصیلی و در کنار برنامه‌های درسی برای کاهش رفتارهای پرخاشگرانه برگزار شود.

آموزش مهارت همدلی در کودکان از طریق افزایش سازگاری، پرخاشگری را در کودکان کاهش می‌دهد. از طرف دیگر، افزایش مهارت همدلی در دانش‌آموزان، به آنها در توسعه شبکه اجتماعی و جلب حمایت‌های اجتماعی کمک می‌کند و حمایت دوستان و اطرافیان، فشارهای روانی متعدد را در کودکان کاهش یا تعدیل می‌کند. در نتیجه، پرخاشگری به حد بسیار پایینی می‌رسد. همچنین، با آموزش همدلی، مهارت‌های بین‌فردی رشد می‌یابد؛ مهارت‌هایی مثل مدیریت خود، شناخت هیجانات خود و دیگران و در نهایت کنترل هیجانات و مدیریت خود؛ در نتیجه مهارت بین‌فردی رشد می‌کند و فرد با درک هیجانات دیگران، کمتر دچار خشم و انجام اعمال پرخاشگرانه می‌شود. در جلسات گروهی آموزش همدلی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری، کودکان یاد می‌گیرند که چگونه با هیجانات و افکار منفی مقابله کنند و اتفاقات را به صورت مثبت تجربه کنند. همچنین، درباره اثربخشی درمان، این نکته درخور توجه است که درک نکردن طرف مقابل و بی‌توجهی به احساس و دلایل رفتار او، اساس نشانه‌های عصبانیت و پرخاشگری است و افزایش کنترل توجه و درک شرایط طرف مقابل، در کاهش عصبانیت مؤثر خواهد بود. در این روش کودک می‌آموزد تا افکار خود را از هرگونه قضاوتی که به عصبانیت و پرخاشگری در وی منجر می‌شود، پاک کند و آن را در رفتارها و فعالیت‌های روزمره خود به کار گیرد. باید توجه کرد که اکثر رفتارهای ناسازگارانه و حتی پرخاشگری در کودکان پیش‌دبستانی با کودکان سنین بالاتر و نوجوانان ثبات کمتری دارد و به راحتی می‌توان از طریق آموزش، آنها را اصلاح کرد؛ بنابراین، آموزش همدلی در مدارس و به ویژه در سنین کودکی، نه تنها باعث افزایش همدلی و کاهش رفتارهای ناسازگارانه و پرخاشگرانه در آنها می‌شود، بلکه از ایجاد عادات غلط رفتاری در کودکان هم ممانعت

<sup>1</sup> Rieffe



## منابع

- احمدوند، ا. (1397). بررسی اثربخشی آموزش همدلی در کاهش دل‌زدگی زناشویی و افزایش سازگاری زنان متأهل شهر تهران. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۲۱، 40-60.
- احمدی، ز؛ عصاران، م؛ سیدمحرمی، ف. و سیدمحرمی، ا. (1396). تعیین رابطه پرخاشگری آشکار و رابطه‌ای با میزان امیدواری در کودکان دبستانی. *فصلنامه سلامت روان کودک*، 4(3)، 143-153.
- برزگر بفر وئی، ک. (1394). تأثیر آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی و پرخاشگری دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، 3(9)، 21-32.
- بنی‌اسدی، ا؛ برجعلی، ا؛ مفیدی، ف. و بنی‌اسدی، ف. (1394). اثربخشی آموزش همدلی بر زورگویی کودکان ۶-۴ سال در مراکز پیش از دبستان. *فصلنامه مطالعات پیش‌دبستان و دبستان*، 1(1)، 1-23.
- جلائی، م؛ چراغ‌ملائی، ل. و خدابخش پیرکلانی، ر. (1398). تأثیر بازی مبتنی بر هوش اخلاقی بر وجدان، خویشتن‌داری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی کودکان با استعداد دبستانی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، 15(54)، 59-89.
- ساطوریان، س.ع؛ هراتیان، ع؛ طهماسیان، ک. و احمدی، م.ر. (1394). مشکلات درونی‌سازی شده و برونی‌سازی شده در کودکان: ترتیب تولد و فاصله سنی. *مجله روان‌شناسی تحولی*، 12(46)، 186-173.
- شهیم، س. (1386). پرخاشگری رابطه‌ای در کودکان پیش‌دبستانی. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۳(۳)، 264-271.
- شیخ‌الاسلامی، ع؛ سلیمانی، ا. و محرم‌زاده، ه. (1397). اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان زورگو. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، 3(47)، 49-73.
- صدیق سروستانی، ر. (1397). *آسیب‌شناسی اجتماعی (جامعه‌شناسی انحرافات اجتماعی)*. تهران: سمت.
- عارفی، م. و رضویه، ا. (1389). بررسی رابطه پرخاشگری آشکار و ارتباطی با سازگاری عاطفی اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره ابتدایی. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی*، 16، 20-1.
- فرحان‌فر، م؛ نادری، م.ع. و مولوی، ح. (1394). تأثیر تهدد دینی، دل‌بستگی دینی و همدلی بر پرخاشگری دانش‌آموزان مقطع دبیرستان. *مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، 8، 80-67.
- کاجی اصفهانی، س؛ عارفی، م؛ آفایی جشوقانی، ا؛ اصلی آزاد، م. و فرهادی، ط. (1396). مطالعه همدلی شناختی در دانش‌آموزان با پرخاشگری ارتباطی و آشکار. *فصلنامه سلامت روان کودک*، 4(2)، 116-125.
- مرادی، ا. و رحیمی، ص. (1395). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی (همدلی، حل مسئله، کنترل هیجان) بر شادکامی مادران دارای کودکان اوتیستیک. *نشریه رویش روان‌شناسی*، سال پنجم، ۴(۱۷)، 139-154.
- میری، ا؛ فرخی، ن.ع. و کریمیان، ع. (1395). مقایسه اثربخشی مشاوره روایت‌مدار و راه‌حل‌مدار بر اختلالات رفتاری دانش‌آموزان پایه سوم مقطع راهنمایی. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، 20(2)، 25-43.
- Barrette, P. M. & Ollendick. T. H. (2004). *Handbook of Interventions that Work with Children and Adolescents Prevention and*

- justice*. New York: Cambridge University Press, 33, 467-476.
- Holness, K. V. & Montague, D. (2016). Cognitive Empathy in Preschool-Aged Children. *La Salle University Digital Commons*. Undergraduate Research. 11. <http://digitalcommons.lasalle.edu/undergraduate-research/11>.
- Ickes, W. (2003). Empathic accuracy. *Journal of Personality*, 61, 587-610.
- Johnson, M. M., Caron, K. M., Mikolajewski, A. J., Shirliff, E. A., Eckel, L. A. & Taylor, J. (2014). Psychopathic Traits, Empathy, and Aggression are Differentially Related to Cortisol Awakening Response. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. DOI: 10.1007/s10862-014-9412-7.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?. *Journal of Adolescent*, 34, 59-71.
- Lochman, J. E. & Pardini, D. A. (2008). *Cognitive behavioral therapies*. In M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor & A. Thapar (Eds.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (5th ed., pp.1026-1045).
- Muncer, S. J. & Ling, J. (2006). Psychometric analysis of the empathy quotient (EQ) scale. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1111-1119.
- Ohan J. L & Johnston, C. (2005). Gender appropriateness of symptom criteria for attention deficit hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder. *Child Psychiatry & Human Development*, 67, 449-470.
- Rieffe, C., Broekhof, E., Kouwenberg, M., Faber, J., Tsutsui, M. M. & Güroğlu, B. (2016). Disentangling proactive and reactive aggression in children using self-report. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(4), 439-451.
- Spataro, P., Calabrò, M. & Longobardi, E. (2020). Prosocial behaviour mediates the relation between empathy and aggression in primary school children. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(5), 727-745.
- Tiggs, P. L. (2010). Play therapy techniques for African American elementary school-aged children diagnosed with oppositional *Treatment*. Wiley & Sons Ltd, the Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex PO 198 SQ, England.
- Brookes, R. (2016). *Improving Teacher Empathy to Improve Student Behavior; Printer-Friendly Version*. <http://www.drrobertbrooks.com/improving-teacher-empathy-student-behavior>
- Castillo, R., Salguero, J., Fernández-Berrocal, P. & Balluerka, P. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892.
- Cutierrez, S. M., Escarti C. A. & Pascual, C. (2019). Relationships among empathy, prosocial behavior, aggressiveness, self-efficacy and pupils' personal and social responsibility. *Psychothema*, 23(1), 9-13.
- Dadds, M. R., Hunter, K., Hawes, D., Frost, A. J., Vassallo, S., Bunn, P., Merz, S. & El Masry, Y. (2008). Measurement of empathy in children using parental ratings. *Child Psychiatry and Human Development*, 39(2), 111-122.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). *Prosocial development*. In Damon W. (Series ed.) and Eisenberg, N. (Vol. ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development* (5th edn.). Wiley, New York, pp. 701-778.
- Ersan, C. (2019). Physical aggression, relational aggression and anger in preschool children: The mediating role of emotion regulation. *The Journal of General Psychology*, 147(1), 18-42.
- Graves, K. N., Kaslow N. J. & Frabutt, J. M. (2010). A culturally – informed approach to trauma, suicidal behavior, and overt aggression in African American adolescents. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 36-41.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?. *Aggressive Behavior*, 33, 467-476.
- Ganczarek, J., Hünefeldt, T. & Belardinelli, M. O. (2018). From "Einführung" to empathy: exploring the relationship between aesthetic and interpersonal experience. *Cognitive Processing*, 19, 141-145.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and*

- development with conflict behavior towards parents. *Journal of Adolescent*, 47, 60-70.
- Wied, M., Wied, C. G. & Boxtel, A. V. (2010). Empathy dysfunction in children and adolescents with disruptive behavior disorders. *European Journal of Pharmacology*, 626(1), 97-103.
- Xie, X., Chen, W., Lei, L., Xing, C. & Zhang, Y. (2016). The Relationship between Personality Types and Prosocial Behavior and Aggression in Chinese Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 95(1), 56-61.
- Yeo, S. L., Wong, M., Gerken, K. & Ansley, T. (2011). "Children with severe emotional and / or behavior disorders". *Child Care in Practice*, 11, 7-22.
- defiant disorders. [Dissertation]. *Capella University*, 67, 449-470.
- Underwood, M. K., Ehrenreich, S. E., & Meter, D. J. (2018). *Methodological approaches to studying relational aggression*. In S. M. Coyne & J. M. Ostrov (Eds.), the development of relational aggression (p. 61-75). Oxford University Press.
- Varker, T., Devilly, G. J., Ward, T. & Beech, A. R. (2008). "Empathy and adolescent sexual offenders: A review of the literature". *Aggression and Violent Behavior*, 13, 251-260.
- Van Lissa, C. J., Hawk, S. T., Branje, S., Koot, H. M. & Meeus, W. H. J. (2016). Common and unique associations of adolescents' affective and cognitive empathy