

The Mediating Role of Empathy in the Relationship between Moral Intelligence and Social Adjustment on Bullying in Primary School Students

Mansoure Shamsian kopaei ¹ , and Parinaz sadat Sajjadian ^{2✉} 

1. Department of Counselling, Feizoleslam Institute of Higher Education, Khominishar, Iran. E-mail: mansourehshamsian1377@gmail.com
2. *Corresponding Author*, Department of psychology, Na.C., Islamic Azad University, Najafabad, Iran. E-mail: p.sajjadian@iau.ac.ir

ABSTRACT

In contemporary world, school bullying is a widespread phenomenon affecting millions of students. It is therefore necessary to identify the variables that directly and indirectly influence bullying. Accordingly, this study investigated the mediating role of empathy in the associations of moral intelligence and social adjustment with bullying among male students in the upper elementary grades in Isfahan. The study used a descriptive correlational design and structural equation modeling. The study population comprised male students in the upper elementary grades in Isfahan during the 2021 to 2022 academic year. Through cluster sampling, Educational Districts 3 and 5 were selected from the six educational districts in Isfahan. Twelve boys' elementary schools were then selected from these districts, with six schools selected from each district. To allow for potential attrition, a sample of 320 students was selected. Data were collected using the Illinois Bully Scale (Espelage & Holt, 2001), the Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1983), the Adjustment Inventory for School Students (Sinha & Singh, 1993), and the Moral Competency Inventory (Lennick & Kiel, 2007). The results indicated that moral intelligence did not have a significant direct effect on bullying ($p = .118$), whereas social adjustment and empathy had significant direct effects on bullying ($p < .001$). Path analysis further indicated that empathy mediated the associations of moral intelligence and social adjustment with bullying. Specifically, social adjustment directly predicted bullying. Empathy partially mediated the association between social adjustment and bullying and fully mediated the association between moral intelligence and bullying. School counselors can therefore help prevent bullying and its consequences by providing empathy training to male students.

Keywords: Social adjustment, Bullying, Empathy, Moral intelligence

Cite this Article: Shamsian kopaei, M., & Sajjadian, P. (2026). The Mediating Role of Empathy in the Relationship between Moral Intelligence and Social Adjustment on Bullying in Primary School Students. *Preschool and Elementary Studies*, 4(13), 73-94. <https://doi.org/10.22054/soece.2026.72108.1290>



© 2026 by The author(s) retain the copyright

Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

DOI: <https://doi.org/10.22054/soece.2026.72108.1290>

Extended Abstract

Introduction

Bullying is a widespread problem in schools and is associated with negative outcomes for both perpetrators and victims, including personality disorders and interpersonal and academic difficulties, particularly during the elementary school years (Salmivalli, 2014). Identifying the factors associated with bullying is therefore important. A review of the theoretical foundations and previous research on bullying and aggression suggests that moral intelligence may help prevent or reduce bullying among students (Borba, 2011). Moral intelligence guides human behavior toward important and valuable actions and influences individuals' motivation and task performance (Faramarzi et al., 2014). Social adjustment may also be an antecedent of bullying. Bullying has been proposed to result from biases in social information processing that limit individuals' capacity for social adjustment (Golestani Jahromi et al., 2017). Research has indicated that empathy is essential to children's understanding and regulation of social behavior and to their moral development (Passingham & Wise, 2012; Estévez et al., 2020). Students in the upper elementary grades are transitioning from childhood to adolescence and experience substantial social and emotional changes. During this period, schools and peers play important roles in students' involvement in bullying, whether as perpetrators or victims. Empathy may therefore influence students' social adjustment. Students who experience bullying in elementary school are at increased risk of mental health problems, including depression and anxiety, and report greater sadness and apprehension than younger children. Given these concerns, the present study examined the mediating role of empathy in the associations of moral intelligence and social adjustment with bullying among male students in the upper elementary grades.

Literature Review

Estévez et al. (2020) reported that higher levels of cognitive empathy were associated with recognizing bullying incidents, accepting responsibility for intervening, and knowing how to intervene. Ferrara (2018) found that boys with low affective empathy, but not those with low cognitive empathy, were more likely to exhibit morally disengaged behavior, which in turn increased their self-reported involvement in bullying perpetration. Del Rey et al. (2016) found that cognitive and affective empathy negatively predicted the perpetration of both traditional bullying and cyberbullying. Pozzoli et al. (2016) reported an association between moral disengagement and bullying

behavior. Darzi et al. (2021) found that school bonding and empathy had direct effects on bullying. Kersoy and Sadoughi (2020) reported significant inverse associations between bullying and both social competence and prosocial behavior. Shahbazian Khoniq et al. (2018) found that components of moral intelligence significantly predicted components of students' bullying behavior. Previous research has therefore identified several psychological correlates of bullying. However, questions remain, particularly regarding the affective characteristics of students who engage in bullying.

Methodology

The study employed a descriptive correlational design using structural equation modeling. The study population comprised male students in the upper elementary grades in Isfahan during the 2021 to 2022 academic year. Cluster sampling was used to select Districts 3 and 5 from the six educational districts in Isfahan. Twelve boys' elementary schools were then selected from these districts, with six schools chosen from each district. To account for potential attrition, a sample of 320 students was selected. Data were collected using the Illinois Bully Scale (Espelage & Holt, 2001), the Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1983), the Adjustment Inventory for School Students (Sinha & Singh, 1993), and the Moral Competency Inventory (Lennick & Kiel, 2007). The data were analyzed through path analysis using SPSS and SmartPLS.

Results

Pearson correlation coefficients revealed significant negative correlations between bullying and social adjustment ($r = \text{negative } .374$), bullying and moral intelligence ($r = \text{negative } .239$), and bullying and empathy ($r = \text{negative } .269$). Path analysis indicated that social adjustment had a significant direct effect on empathy and that empathy had a significant direct effect on bullying. Moral intelligence also had a significant direct effect on empathy ($p < .05$) but did not have a significant direct effect on bullying ($p = .18$). The indirect effects of social adjustment on bullying (indirect effect = $.068$, $t = 2.97$) and moral intelligence on bullying (indirect effect = $\text{negative } .131$, $t = 3.02$) were significant. The reported criteria for evaluating the model were considered acceptable, as the average variance extracted (AVE) values exceeded $.05$ and the variance inflation factor (VIF) values were below 2.5 .

Conclusion

The findings indicate that empathy mediates the associations of both moral intelligence and social adjustment with bullying among male students in the

upper elementary grades. Based on these findings, teachers should incorporate activities designed to foster empathy into Social Studies and Thinking and Research classes through group learning. Computer game developers should design games that develop social skills among children and adolescents to reduce bullying behavior. Teachers and school administrators should also organize educational workshops or dedicated school programs, such as the BOOM Plan, to strengthen students' moral intelligence.

Author Contributions

- **First Author:** Writing and preparation of the article.
- **Second Author:** Review and editorial revision.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest

Acknowledgements

The present article is derived from a master's thesis in the field of Psychology at Islamic Azad University, Najafabad Branch. We would like to express our utmost appreciation to all those who accompanied us and participated in this research.

نقش واسطه‌ای همدلی در رابطه بین هوش اخلاقی و سازگاری اجتماعی بر قلدری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی

منصوره شمسین کوپایی^۱ و پریناز سادات سجادیان^۲

۱. گروه مشاوره، موسسه آموزش عالی فیض الاسلام، خمینی‌شهر، ایران. رایانامه:

mansourehshamsian1377@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، گروه روان‌شناسی، واحد نجف‌آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، نجف‌آباد، ایران. رایانامه:

p.sajjadian@iau.ac.ir

چکیده

در حال حاضر قلدری در مدارس یک پدیده همه‌گیر است که میلیون‌ها دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ بنابراین شناسایی متغیرهایی که به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر روی قلدری تأثیر دارند، لازم و ضروری است، بر همین اساس هدف از پژوهش حاضر شناسایی نقش واسطه‌ای همدلی در رابطه بین هوش اخلاقی و سازگاری اجتماعی بر قلدری دانش‌آموزان پسر دوره دوم مقطع دبستان شهر اصفهان بود. روش مطالعه از نوع توصیفی-همبستگی (مدل معادلات ساختاری) و جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر دوره دوم مقطع دبستان شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از بین نواحی شش‌گانه آموزش و پرورش شهر اصفهان دو ناحیه ۵ و ۳ و سپس از بین مدارس پسرانه دوره دوم مقطع دبستان این دو ناحیه ۱۲ مدرسه (هر ناحیه ۶ مدرسه) انتخاب که در مجموع با احتساب ریزش آماری ۳۲۰ دانش‌آموز به‌عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش عبارت بودند از مقیاس قلدری ایلی نویز هولت و اسپلاگه (۲۰۰۱)، پرسشنامه همدلی دیویس (۱۹۸۳)، مقیاس سازگاری اجتماعی کودکان سین‌ها و سینگ (۱۹۹۳) و پرسشنامه هوش اخلاقی کیل و لنینک (۲۰۰۷). نتایج نشان داد که هوش اخلاقی بر قلدری همدلی تأثیر ندارد ($P=0/118$)؛ اما سازگاری اجتماعی و همدلی بر قلدری تأثیر معناداری دارند ($P=0/000$). همچنین نتایج تحلیل مسیر نشان داد که همدلی در رابطه بین هوش اخلاقی و سازگاری اجتماعی بر قلدری نقش واسطه‌ای بر عهده دارد. باتوجه‌به نتایج می‌توان گفت نه‌تنها قلدری دانش‌آموزان به‌گونه مستقیم از سازگاری اجتماعی قابل پیش‌بینی است، بلکه همدلی نیز در این رابطه با سازگاری اجتماعی و قلدری نقش میانجی‌گری جزئی و در بین رابطه با هوش اخلاقی و قلدری نقش میانجی‌گری کلی را ایفا می‌کند. درنتیجه مشاوران مدارس با آموزش همدلی به دانش‌آموزان پسر می‌توانند به پیشگیری از قلدری و پیامدهای آن کمک نمایند.

کلیدواژه‌ها: سازگاری اجتماعی، قلدری، همدلی، هوش اخلاقی

استناد به این مقاله: شمسین کوپایی، منصوره و سجادیان، پریناز سادات. (۱۴۰۵). نقش واسطه‌ای همدلی در رابطه بین هوش اخلاقی و سازگاری اجتماعی بر قلدری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. *مطالعات پیش‌دستان و دبستان*، ۴(۱۳)، ۷۳-۹۴.

<https://doi.org/10.22054/soece.2026.72108.1290>

مقدمه

قلدری یک مشکل گسترده در مدرسه است و با نتایج منفی هم برای فرد قلدر و هم قربانی همراه است (Salmivalli, 2014) و مطالعات مربوط به آن به سرعت در حال افزایش است (Zych et al., 2015). اصطلاح قلدری را Olweus در سال ۱۹۹۳ به کار برد و از آن زمان به بعد پژوهشگران انواع مختلف قلدری، علت‌ها پیامدها، شیوه‌های اندازه‌گیری و راهبردهای پیشگیری از آن را مورد بررسی قرار دادند (Kowalski et al., 2012). قلدری یک تجربه زندگی استرس‌زای مشترک است که تقریباً یک‌سوم دانش‌آموزان با آن روبرو می‌شوند (شهبازیان خونیک و همکاران، ۱۳۹۷). قلدری یک رفتار پرخاشگرانه ناخواسته است که دائماً علیه قربانی رخ می‌دهد جایی که عدم تعادل قدرت دیده می‌شود و شامل شکل‌های فیزیکی (ضربه زدن و لگدزدن) کلامی (مانند اذیت کردن و تهدید کردن) و رابطه‌ای (مانند شایعه‌پراکنی و محرومیت) است (Gladden et al., 2014). اگرچه که محققان تعاریف متعددی از قلدری ارائه کرده‌اند اما سه عنصر مشترک، تکرار، آسیب و قدرت نابرابر در این تعاریف، وجود دارد (Wolke & Lereya, 2015). قلدری در دوره‌ی دبستان شروع شده و در دوران راهنمایی و سال اول متوسطه تشدید می‌یابد (Maynes & Mottonen, 2018) و کاهش سلامت روان و مشکلات هویتی (Sanchez, 2019)، آسیب‌شناسی روانی درونی و بیرونی، اختلال استرس پس از سانحه، اختلالات شخصیت و رفتار خودکشی (Kaess, 2018)، کاهش عملکرد تحصیلی (Nikolaou, 2022)، کاهش بهزیستی، مشکلات بین فردی تا بزرگ‌سالی (deLara, 2019) را به همراه دارد. مرور مبانی نظری و مطالعات پیشین در زمینه قلدری و خشونت نشان داد که یکی از عواملی که می‌تواند در پیشگیری یا کاهش قلدری دانش‌آموزان اهمیت ویژه‌ای داشته باشد، هوش اخلاقی است (Borba, 2011). هوش اخلاقی دربردارنده ابعاد ضروری از زندگی از جمله توانایی تشخیص رنج افراد و خودداری از رفتار ظالمانه تعمدی، شناخت گزینش‌های غیرممکن اخلاقی، همدلی کردن، ایستادگی در برابر بی‌عدالتی‌ها و رفتار با دیگران با احترام و عطف است. این‌ها ویژگی‌هایی هستند که به فرد کمک می‌کند تا به یک انسان خوب و شایسته تبدیل شود (Raisi et al., 2018). به بیانی دیگر هوش اخلاقی، ظرفیت و توانایی درک درست از نادرست، داشتن اعتقادات اخلاقی و عمل به آن‌ها و همچنین رفتار در جهت صحیحی است. هوش اخلاقی باعث هدایت رفتار انسان به کارهای مهم و ارزشمند می‌شود و بر انگیزه و نحوه انجام کارهای افراد اثر می‌گذارد (Faramarzi et al., 2014).

یکی دیگر از متغیرها که می‌تواند پیش‌زمینه قلدری باشد، سازگاری اجتماعی است. زیرا بر اساس مدل پردازش اطلاعات اجتماعی قلدری به‌عنوان پیامد سوگیری پردازش اطلاعات رخ می‌دهد و افراد قلدر نشانه‌های اجتماعی را به‌صورت بدخواهانه تعبیر می‌کنند و اطلاعات اجتماعی را به‌درستی پردازش نمی‌کنند، به همین خاطر توانایی اندکی در سازگاری اجتماعی نشان می‌دهند (گلستانی جهرمی و همکاران، ۱۳۹۶). سازگاری اجتماعی، سازگاری شخص با محیط است و این سازگاری ممکن است با تغییر دادن خود یا محیط به دست آید (فتحی و همکاران، ۱۳۹۸). پایین بودن میزان سازگاری اجتماعی و توان سازگاری در دانش‌آموزان که در زمینه تعاملات اجتماعی با مشکلاتی مواجه هستند باعث می‌شود که آن‌ها در ارتباط با دیگران دچار مشکل شوند و ممکن است از نظر روابط اجتماعی با مسائلی مواجه شده و از لحاظ خود توانمندسازی اجتماعی دچار شک و تردیدهایی شوند که این مسئله باعث بروز مشکلات اجتماعی و روانی و تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود و بروز معضلاتی از قبیل ترک تحصیل، نزاع با خانواده، افسردگی، مشکلات رفتاری و غیره را فراهم می‌کند (دشتی و همکاران، ۱۴۰۰). از سویی دیگر کودکانی که در مدرسه موردعلاقه همسالان و جامعه قرار نمی‌گیرند، بیش‌ازحد معمول ستیزه‌جو، عصیانگر و نامتعادل بوده و بر سازگاری اجتماعی آنان تأثیر منفی می‌گذارد (فتحی و همکاران، ۱۳۹۸). دراین‌بین سازه همدلی احتمال دارد نقش داشته باشد. درواقع همدلی یکی از شرایط پذیرش در خانواده و جامعه است و برای تشخیص نیازها و عواطف دیگران و همچنین نیازها و عواطف خود شخص ضروری است (عابدی داریونی و بشاش، ۱۳۹۲). در پژوهش‌های انجام‌شده مشخص شده است که همدلی برای درک کودکان از رفتارهای اجتماعی، برای تنظیم رفتارهای اجتماعی و برای تحول اخلاقی‌شان ضروری است (Passingham & Wise, 2012). همدلی، توانایی مهمی است که از آسیب به دیگران جلوگیری می‌کند و نیروی برانگیزاننده رفتارهای اجتماعی است که انسجام گروهی را در پی دارد (Morelli et al., 2015) و به‌عنوان یک پاسخ عاطفی ناشی از درک حالت‌های عاطفی دیگران تعریف می‌شود، درواقع، همدلی عبارت است از توانایی تجربه‌ی احساسات مشابه شخص دیگر در پاسخ به یک موقعیت ویژه است (عیسی مراد و همکاران، ۱۳۹۸).

در این زمینه مطالعات مختلفی انجام شده است به‌طور نمونه Estévez et al (۲۰۲۰) در پژوهشی نشان دادند که همدلی شناختی بیشتر باتوجه‌به رویدادهای قلدری، پذیرش مسئولیت مداخله و دانستن نحوه مداخله مرتبط است. همدلی عاطفی به‌طور معناداری با عمل واقعی مداخله مرتبط بود. علاوه بر این، تعاملات معنادار نشان داد که همدلی عاطفی به‌طور مثبت با تفسیر قلدری به‌عنوان رویدادی که نیاز به مداخله در سطوح پایین و متوسط مشکلات درونی کردن دارد؛ اما در سطوح بالای

مشکلات درونی کردن، ارتباط مثبت دارد. Estévez et al (۲۰۱۹) در پژوهشی نشان دادند که قربانیان عموماً ناسازگاری بیشتری نسبت به متجاوزان نشان می‌دهند. هم قربانیان و هم قربانیان سایبری کاهش بیشتری را در تمام ابعاد خودپنداره در مقایسه با متجاوزان و متجاوزان سایبری نشان دادند. با این حال، دو نوع متجاوز احتمال بیشتری برای ارائه سطوح پایین همدلی نشان دادند. Ferrara (۲۰۱۸) در پژوهشی دیگر نشان داد که پسرانی با همدلی عاطفی پایین، اما نه شناختی، به احتمال زیاد رفتاری از نظر اخلاقی بی تفاوت نشان می‌دهند که به نوبه خود مشارکت قلدری گزارش شده خود را افزایش می‌دهد. علاوه بر این، پسران مبتلا به عدم مشارکت اخلاقی بالا احتمال بیشتری داشت که همدلی شناختی و عاطفی را گزارش کنند که منجر به قلدری رابطه مستقیم و غیرمستقیم بیشتر شد. Del Rey et al (2016) در مطالعه‌ای نشان دادند که همدلی شناختی و عاطفی به طور منفی قلدری سنتی و ارتکاب قلدری اینترنتی را پیش‌بینی کرد. همچنین Pozzoli et al (2016) در تحقیقی نشان دادند عدم مشارکت اخلاقی با رفتار قلدری و دفاعی در سطوح بالای تأثیر فوری نسبت به محرک‌های اخلاقی همراه بود که بیانگر نقش تعامل بین ابعاد اخلاقی آشکار و ضمنی در پیش‌بینی رفتارهای قلدری و دفاعی است. درزی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان دادند پیوند با مدرسه، شایستگی اجتماعی، و همدلی بر قلدری اثر مستقیم دارند. همچنین شایستگی اجتماعی بر همدلی اثر مستقیم و بر قلدری به واسطه همدلی اثر غیرمستقیم دارد؛ اما پیوند با مدرسه بر همدلی اثر مستقیمی ندارد. نتایج پژوهش کرسوی و صدوقی (۱۳۹۹) نیز حاکی از این بود که در بین دختران و پسران، قلدری با شایستگی اجتماعی و رفتار اجتماعی رابطه معکوس و معناداری دارد. شهبازیان خونیک و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان دادند که مؤلفه‌های هوش اخلاقی و اجتماعی توانستند به طور معنی‌داری مؤلفه‌های قلدری دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. اسماعیل‌پور و همکاران (۱۳۹۶) در مطالعه‌ای نیز نشان دادند که همدلی با قلدری سایبری رابطه منفی و معنی‌داری دارد؛ بنابراین با توجه به مطالعات انجام شده، تاکنون، بسیاری از همبسته‌های روان‌شناختی قلدری شناسایی شده‌اند، با این حال، هنوز مسائل زیادی، به خصوص در زمینه ابعاد عاطفی قلدرها، بی‌پاسخ باقی مانده‌اند و همچنین پژوهشی تاکنون به بررسی نقش میانجی همدلی در بین هوش اخلاقی و سازگاری اجتماعی بر قلدری نپرداخته است که با توجه به اهمیت این مؤلفه‌ها در دوران شروع نوجوانی در مدرسه خلأ پژوهشی در این زمینه مشهود است. بسیاری از قلدرها رفتارهای قلدری خود را بدون اینکه احساس بدی داشته باشند، یا تأثیر هیجانی رفتار خود بر قربانیان را تجربه کنند، انجام می‌دهند. این امر حاکی از آن است که توانایی قلدرها برای درک تجربه عاطفی دیگران معیوب است و درک نمی‌کنند که رفتارشان مشکلات و ناراحتی‌هایی را برای دیگران به وجود می‌آورد (گلستان جهرمی و همکاران،

۱۳۹۶). به‌خاطر همین تحقیق در مورد قلدری در مدرسه بیش از نیم‌قرن پیش آغاز شد و در دهه‌های گذشته به‌شدت افزایش یافته است (Zych et al., 2019). بااین‌وجود، هنوز لازم است دانش در مورد اینکه چگونه دانش‌آموزان می‌توانند در برابر قلدری محفوظ باشند و چه عواملی بر قلدری تأثیر دارد، گسترش یابد (Zych et al., 2019)، علاوه بر این میزان بالایی از بروز قلدری در تمام سطوح مدرسه مشاهده می‌شود؛ اما این پدیده در طول زمان به شکل‌های مختلف خود را نشان می‌دهد. به‌طور نمونه در مدارس ابتدایی، قربانی شدن فیزیکی رایج‌تر است و با گذشت سال‌ها به اشکال کلامی و غیرمستقیم و در نهایت به آزار و اذیت اینترنتی به‌ویژه در نوجوانی تبدیل می‌شود (Mandira & Stoltz, 2021). همچنین افزایش شدید دسترسی و استفاده از فناوری در میان کودکان کوچک‌تر، نگرانی‌هایی را در مورد قرار گرفتن آن‌ها در معرض اشکال سایبری قلدری و قربانی شدن ایجاد کرده است (Williford & DePaolis, 2019)؛ بنابراین باتوجه‌به اینکه دانش‌آموزان دوره دوم دبستان از لحاظ اجتماعی و عاطفی در مرحله ورود به نوجوانی هستند و در یک مرحله بینایی بین کودکی و نوجوانی قرار دارند، مدرسه و همسالان می‌توانند نقش مهمی در بروز رفتارهای قلدرمآبانه یا قربانی در آنان بر عهده داشته باشند که در این میان سازه همدلی نیز بیشتر نمود پیدا می‌کند و می‌تواند تأثیری مهم در سازگاری یا عدم سازگاری این افراد داشته باشد؛ لذا پژوهش حاضر باتوجه‌به اینکه مطالعات به‌طور مداوم نشان داده‌اند که قربانیان قلدری در مدارس ابتدایی در معرض خطر مشکلات سلامت روانی از جمله افسردگی و اضطراب قرار داشته و در مقایسه با افراد جوان‌تر، احساس غمگینی و نگرانی بیشتری را گزارش می‌کنند (Husky et al., 2020؛ Nocentini et al., 2019؛ Borualogo et al., 2020)، در راستای پاسخگویی به این سؤال پژوهشی انجام شد که آیا همدلی در رابطه بین هوش اخلاقی و سازگاری اجتماعی بر قلدری دانش‌آموزان پسر دوره دوم مقطع دبستان شهر اصفهان نقش واسطه‌ای بر عهده دارد؟

روش

روش پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی (مدل معادلات ساختاری) بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر دوره دوم مقطع دبستان شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ است. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از بین نواحی شش‌گانه آموزش و پرورش شهر اصفهان دو ناحیه ۵ و ۳ به‌صورت تصادفی و سپس از بین مدارس پسرانه دوره دوم مقطع دبستان، از هر ناحیه ۶ مدرسه، از هر مدرسه دو کلاس و از هر کلاس تعدادی دانش‌آموز به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و پرسش‌نامه‌ها با هماهنگی مدیران مدارس بر روی دانش‌آموزان اجرا گردید. برای تعیین حجم

نمونه پژوهش حاضر به خاطر عدم دسترسی به آمار دقیق دانش آموزان پسر دوره دوم مقطع دبستان شهر اصفهان از روش محاسبه حجم نمونه برای جوامع بزرگ $n=384$ استفاده شد. ملاک‌های ورود شامل داشتن رضایت آگاهانه برای تکمیل پرسش‌نامه‌ها، دانش آموز پسر بودن، مشغول به تحصیل بودن در دوره دوم مقطع دبستان و ملاک‌های خروج شامل ناقص تکمیل کردن پرسش‌نامه‌ها بود. برای ترغیب دانش آموزان برای تکمیل پرسش‌نامه‌ها از روش تشویق و تقویت مثبت استفاده شد. در نهایت با احتساب ریزش آماری ۳۲۰ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها عبارت‌اند از:

۱. مقیاس قلدری ایلی نوز: این مقیاس توسط هولت و اسپلاگه (۲۰۰۱) تهیه و شامل ۱۸ گویه و سه بعد قلدری (۱-۲-۸-۹-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸)، زدو خورد (۳-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳) و قربانی (۴-۵-۶-۷) است. نمره گذاری بر اساس یک شاخص پنج درجه‌ای از نوع لیکرتی با دامنه‌ای از یک (هرگز) تا پنج (هفت بار یا بیشتر) صورت می‌گیرد. نمره بالا در هر زیر مقیاس بیانگر بروز بیشتر همان گونه رفتار در آزمودنی است. هولت و اسپلاگه (۲۰۰۱) برای بررسی روایی مقیاس از تحلیل عاملی و روایی همگرا و واگرا استفاده کردند. همچنین به منظور بررسی پایایی مقیاس مذکور از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که این ضریب برای هریک از زیر مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۹ و ۰/۷۰ به دست آمد. در ایران توسط چالمه (۱۳۹۲) این پرسشنامه هنجاریابی گردید و روایی و پایایی آن تأیید گردید (شهبازیان خونیق و همکاران، ۱۳۹۸).

۲. پرسشنامه همدلی: پرسشنامه همدلی توسط دیویس (۱۹۸۳) ساخته و ۲۱ سؤال و ۳ مؤلفه (دغدغه همدلانه، دیدگاه گرایی، آشفتگی شخصی) است. شیوه نمره گذاری بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف است و دامنه نمرات بین ۲۱ تا ۱۰۵ است که امتیازات بالاتر نشان‌دهنده همدلی بیشتر در فرد پاسخ‌دهنده خواهد بود و برعکس. اعتبار پرسشنامه همدلی در پژوهش دیویس با آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمده است. اعتبار بازآزمایی این ابزار در جمعیت ایرانی ۰/۷۱ و برای مؤلفه‌های همدلی به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۲، ۰/۶۹ گزارش شده است و روایی آن نیز مطلوب برآورد شده است (خدابخش و منصوری، ۱۳۹۱).

۳. مقیاس سازگاری اجتماعی کودکان: این مقیاس توسط سین‌ها و سینگ (۱۹۹۳) تهیه و شامل ۵۵ سؤال است که با توجه به اینکه در پژوهش حاضر فقط سؤالات مربوط به بعد سازگاری اجتماعی استفاده شده است که شامل سؤالات ۴-۵-۶-۸-۱۱-۱۲-۱۴-۱۶-۱۸-۱۹-۲۰ است و شیوه نمره گذاری آن به صورت خیر=۰ و بله=۱ است. سازندگان آزمون ضریب پایایی این آزمون را با روش‌های دونیمه کردن، بازآزمایی و کودر ریچاردسون به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۹۳ و ۰/۹۴ به دست

آورده‌اند. در پژوهش سین‌ها و سینگ (۱۹۹۳) پایایی خرده مقیاس سازگاری اجتماعی با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ گزارش شده است.

۴. پرسشنامه هوش اخلاقی: پرسشنامه هوش اخلاقی کیل و لینک (۲۰۰۷) دارای ۲۰ گویه با ۴ زیرمقیاس درستکاری (گویه‌های ۱ تا ۶)؛ مسئولیت‌پذیری است (گویه‌های ۷ تا ۱۲)؛ دلسوزی (گویه‌های ۱۳ تا ۱۶)؛ گذشت (گویه‌های ۱۷ تا ۲۰) و شیوه نمره‌گذاری طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز=۱ تا همیشه=۵ است. حداقل نمره ۲۰ و حداکثر ۱۰۰ است که نمره بالاتر نشان‌دهنده هوش اخلاقی بیشتر است. پایایی پرسشنامه هوش اخلاقی در پژوهش عزیزی شمایی و همکاران (۱۳۸۹) ۰/۸۹ به دست آمد (به نقل از اردستانی، ۱۳۹۴). همچنین ضریب پایایی و روایی محتوایی این پرسشنامه در پژوهش محمدیان (۲۰۱۵) در حد مطلوب گزارش شده است و ضریب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های درستکاری ۰/۸۹، بخشش ۰/۸۰، دلسوزی ۰/۸۳ و کل مقیاس ۰/۹۴ به دست آمده است.

تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از این پژوهش با استفاده از بسته نرم‌افزار آماری در علوم اجتماعی (spss) نسخه ۲۴ و روش تحلیل مسیر SmartPLS در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی انجام شد. در بخش آمار توصیفی از مشخصه‌های آماری مانند میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی آزمون مدل معادلات ساختاری با رعایت پیش‌فرض‌های آماری (کولموگروف-اسمیرنف) استفاده گردید.

یافته‌ها

در جدول ۱. یافته‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمره در متغیرهای پژوهش آورده شده است:

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

شاخص‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل نمره	حداکثر نمره
متغیر				
سازگاری اجتماعی	۱۶/۲۶	۲/۲۷	۷	۲۰
هوش اخلاقی	۷۷/۵۶	۷/۰۷	۹۴	۵۲
۱. مسئولیت‌پذیری	۲۵/۳۳	۲/۸۰	۱۶	۳۰
۲. گذشت	۱۶/۱۲	۲/۰۴	۱۲	۲۰
۳. درستکاری	۲۳/۷۷	۲/۶۱	۱۵	۳۰
۴. دلسوزی	۱۶/۴۵	۲/۱۳	۱۰	۲۰

شاخص ها	متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	حد اقل نمره	حداکثر نمره
قلدری		۲۸/۹۶	۱۰/۵۱	۱۸	۷۶
۱. زدو خورد		۷/۸۶	۳/۲۷	۵	۲۲
۲. قربانی		۷/۷۹	۳/۹۸	۴	۲۰
۳. قلدری		۲۸/۸۱	۹/۰۷	۱۸	۷۵
همدلی		۷۱/۵۱	۸/۹۷	۹	۳۶
۱. آشنفگی شخصی		۲۲/۷۳	۳/۲۸	۱۱	۳۵
۲. دیدگاه گرایی		۲۲/۲۴	۲/۸۸	۱۴	۳۳
۳. دغدغه همدلانه		۲۴/۵۳	۴/۷۶	۱۱	۳۴

نتایج در جدول ۱ نشان داده است، میانگین و انحراف معیار قلدری 28.96 ± 10.51 ، همدلی 71.51 ± 8.97 ، سازگاری اجتماعی 16.26 ± 2.67 و هوش اخلاقی 7.56 ± 7.07 به دست آمده است. نتایج پیش فرض نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف در جدول ۲ ارائه شده است:

جدول ۲. نتایج آزمون پیش فرض نرمال بودن داده‌ها

متغیرها	آماره Z	سطح معناداری
سازگاری اجتماعی	۱/۱۹۳	۰/۱۱۳
هوش اخلاقی	۱/۸۴	۰/۰۰۲
قلدری	۱/۱۹۵	۰/۱۱۵
همدلی	۱/۶۱	۱/۸۳۰

باتوجه به نتایج جدول ۲ می‌توان بیان کرد که در همه متغیرها به جز هوش اخلاقی داده‌ها به صورت نرمال است ($p \geq 0.05$). نتایج ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۳ ارائه شده است:

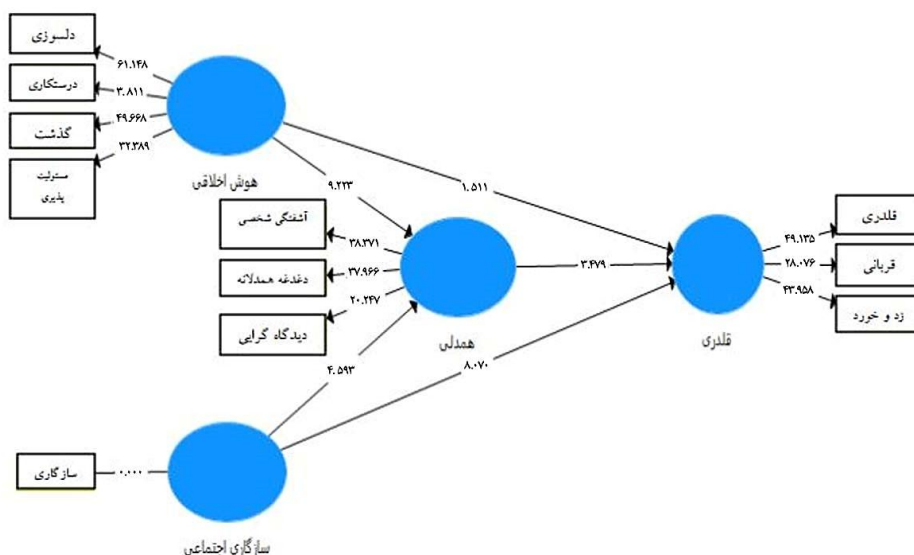
جدول ۳. نتایج ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	قلدری	سازگاری اجتماعی	هوش اخلاقی	همدلی
قلدری	۱	-	-	-
سازگاری اجتماعی	-۰/۳۷۴	۱	۰/۲۶۲	۰/۱۳۱
هوش اخلاقی	-۰/۲۳۹	۰/۲۶۲	۱	۰/۲۷۹

متغیرها	قدری	سازگاری اجتماعی	هوش اخلاقی	همدلی
	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	-۰/۲۶۰	۰/۱۳۱	۰/۲۷۹	۱
همدلی	۰/۰۰۰	۰/۰۱۹	۰/۰۰۰	

نتایج در جدول ۳. نشان داده است که همبستگی درونی بین متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد که بین قلدری و سازگاری اجتماعی ($p=-0/374$)، قلدری و هوش اخلاقی ($p=-0/239$) و قلدری و همدلی ($p=-0/2690$)، در سطح $0/01$ رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. الگوی اولیه تعیین نقش واسطه‌ای همدلی در رابطه بین هوش اخلاقی و سازگاری اجتماعی بر قلدری دانش‌آموزان پسر دوره دوم مقطع دبستان در شکل ۱. و نتایج برازش الگوی اولیه پژوهش در جدول ۴. ارائه شده است:

شکل ۱. مدل الگوی اصلاح شده (در حالت تخمین استاندارد) بررسی قلدری بر اساس سازگاری اجتماعی و هوش اخلاقی، باتوجه به نقش میانجی همدلی



شکل ۱. مقدار ضرایب به دست آمده بین متغیرها را نشان می‌دهد که در شکل مشاهده می‌شود که تمام ضرایب به دست آمده بالاتر از سطح معناداری ۰/۰۵ است که بیانگر این است که رابطه بین متغیرهای مستقل و میانجی با متغیر وابسته وجود دارد.

جدول ۴. شاخص‌های برازش الگوی اولیه تعیین قلدری بر اساس سازگاری اجتماعی و هوش اخلاقی باتوجه به نقش میانجی همدلی

شاخص‌ها	مقدار مطلوب	قلدری	همدلی	سازگاری اجتماعی	هوش اخلاقی
آر دو R2	-	۰/۲۱۶	۰/۱۹۹	-	-
آر دو تعدیل شده	-	۰/۵۴۷	-	۰/۰۰۷	-
اف دو F2	-	-	۰/۰۸۴	۰/۳۵۸	۰/۲۴۱
پایایی مرکب	بالتر از ۰/۷	۰/۹۰۸	۰/۸۵۷	۱	۰/۸۵۵
آلفای کرونباخ	بالتر از ۰/۷	۰/۸۴۷	۰/۷۴۹	۱	۰/۷۹۸
شاخص متوسط واریانس استخراج شده	بالتر از ۰/۵	۰/۷۶۷	۰/۶۶۶	۱	۰/۶۱۴
فورنل لارکر	بالتر از همبستگی سازه‌های مکنون در مدل با یکدیگر	-۰/۳۴۵	-۰/۱۱۱	۱	۰/۲۷۸
شاخص هم خطی VIF	کمتر از ۲/۵	-	۱/۲۵۶	۱/۱۵۵	۱/۳۴۵

همان گونه که در جدول ۴. مشاهده می‌شود، هر یک از شاخص‌های پایایی مرکب و آلفای کرونباخ در متغیرهای پژوهش (قلدری، سازگاری اجتماعی، هوش اخلاقی، همدلی) بالاتر از ۰/۷ و مورد قبول است. هم‌چنین میزان شاخص متوسط واریانس استخراج شده در همه متغیرهای پژوهش که بالاتر از ۰/۵ حاصل شده و مناسب است. در بررسی برازش مدل ساختاری نیز، میزان ضریب تعیین برای قلدری (۰/۲۶۱) و همدلی (۰/۱۹۹) که نشان می‌دهد، چند درصد تغییرات متغیر وابسته به متغیر مستقل بستگی دارد، این میزان برای متغیرهای قلدری و همدلی به ترتیب برابر با ۲۶ و ۱۹ درصد به دست آمده است. هم‌چنین میزان حجم اثر برای متغیرهای همدلی (۱/۲۵۶)، سازگاری اجتماعی (۱/۱۵۵) و هوش اخلاقی (۱/۳۴۵) به دست آمده است

جدول ۵. اثرات مستقیم متغیرهای سازگاری اجتماعی و هوش اخلاقی بر قلدری

متغیر مستقل	ضریب	میانگین	خطای انحراف استاندارد	t	معنی‌داری
سازگاری اجتماعی -> قلدری	-۰/۳۵۶	-۰/۳۵۸	۰/۰۴۵	۷/۹۸	۰/۰۰۱
سازگاری اجتماعی -> همدلی	-۰/۲۳۸	-۰/۲۳۷	۰/۰۵۲	۴/۵۵	۰/۰۰۱
همدلی -> قلدری	۰/۲۸۶	۰/۲۸۱	۰/۰۷۸	۳/۶۹	۰/۰۰۱
هوش اخلاقی -> قلدری	-۰/۰۷۴	-۰/۰۷۶	۰/۰۴۷	۱/۵۶	۰/۰۰۱
هوش اخلاقی -> همدلی	۰/۴۵۶	۰/۴۵۸	۰/۰۴۸	۹/۴۲	۰/۱۱۸

همان گونه که در جدول ۵. مشاهده می‌شود بین سازگاری اجتماعی و همدلی، بین سازگاری اجتماعی و همدلی، بین همدلی و قلدری، بین هوش اخلاقی و همدلی اثر مستقیم وجود دارد؛ درحالی که بین هوش اخلاقی و قلدری رابطه وجود ندارد. نتایج اثرات غیرمستقیم حاصل از مدل سازی در جدول ۶ ارائه شده است:

جدول ۶. اثرات غیرمستقیم متغیرهای سازگاری اجتماعی و هوش اخلاقی بر قلدری

متغیر مستقل	ضریب	میانگین	خطای انحراف استاندارد	t	معنی داری	VAF
سازگاری اجتماعی -> همدلی -> قلدری	۰/۰۶۸	۰/۰۶۶	۰/۰۲۳	۲/۹۷	۰/۰۰۳	۰/۳۱۲
هوش اخلاقی -> همدلی -> قلدری	-۰/۱۳۱	-۰/۱۳۰	۰/۰۴۳	۳/۰۲	۰/۰۰۳	۰/۸۸۳

همان گونه که در جدول ۶. نیز مشاهده می‌شود تأثیر غیرمستقیم سازگاری اجتماعی و هوش اخلاقی بر قلدری معنی دار شده است ($p < ۰/۰۵$). میزان ضریب تأثیر غیرمستقیم سازگاری بر قلدری برابر با $۰/۰۶۸$ ($t = ۲/۹۷$) و هوش اخلاقی بر قلدری $-۰/۱۳۱$ ($t = ۳/۰۲$) معنی دار به دست آمده است. بر اساس نتایج به دست آمده فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر نقش میانجی گرانه همدلی در رابطه بین سازگاری اجتماعی و هوش اخلاقی بر قلدری تأیید شده است. با توجه به میزان شاخص VAF در میانجی گری همدلی در رابطه بین سازگاری اجتماعی و قلدری ($۰/۳۱۲$) و بین هوش اخلاقی و قلدری ($۰/۸۸۳$) به دست آمده است.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای همدلی در رابطه بین هوش اخلاقی و سازگاری اجتماعی بر قلدری دانش آموزان پسر دوره دوم مقطع دبستان شهر اصفهان بود. با توجه به داده‌های به دست آمده، همدلی در بین سازگاری اجتماعی و قلدری نقش میانجی گری جزئی و در بین هوش اخلاقی و قلدری میانجی گری کامل دارد. یافته به دست آمده با نتایج پژوهش‌های درزی و همکاران (۱۴۰۰) که در پژوهشی نشان دادند شایستگی اجتماعی بر همدلی اثر مستقیم و بر قلدری به واسطه همدلی اثر غیرمستقیم دارد؛ Kokkinos & Kipritsi (2018) که در مطالعه‌ای نشان دادند همدلی شناختی و عاطفی تا حدی واسطه ارتباط بین عدم مشارکت اخلاقی و همه اشکال قلدری برای دختران بود؛ رضایی و همکاران (۱۳۹۹) که در پژوهشی نشان دادند که همدلی بر رابطه بین قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی اثر تعدیل کنندگی دارد؛ همسو و هماهنگی است. در تبیین یافته به دست

آمده می‌توان گفت در کنار عوامل یادشده که نقش انکارناپذیری در قلدری دانش‌آموزان دارند، دارا بودن برخی از ویژگی‌های شخصیتی به‌عنوان کیفیتی روان‌شناختی، چگونگی تعاملات فرد و هیجانی می‌تواند نقش عوامل محیطی را تعدیل کند. در این راستا، همدلی را مشخص کرده و صمیمیت بیشتری را در آن‌ها ترغیب می‌کند. همدلی قسمت مهمی از شایستگی اجتماعی است که رفتارهای قلدرانه را بازدار می‌کند. مطالعات انجام شده در این زمینه نشان داده‌اند افرادی که به‌طور مکرر در رفتارهای اجتماعی شرکت می‌کردند، همدل‌تر بودند و رفتارهای پرخاشگرانه کمتری نشان می‌دادند (Espelage et al., 2015). به عبارتی، همدلی را می‌توان به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم در اثرگذاری سازگاری هیجانی و اجتماعی بر کاهش رفتارهای پرخاشگرانه در نظر گرفت. همچنین در این زمینه مطالعات مشابه نشان داده‌اند که بین همدلی با قلدری رابطه منفی وجود دارد. از جمله Mitsopoulou & Giovazolias (2015)، یک ارتباط منفی بین همدلی و رفتار قلدری پیدا کرده‌اند، بدین صورت که با افزایش رفتار همدلی، رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. Elliott et al (2019) نشان دادند سطح پایین مهارت‌های همدلی و سطح بالای رفتارهای بیرونی شده پیش‌بینی کننده رفتارهای قلدری در دانش‌آموزان است. همچنین نتایج پژوهش Jolliffe & Farrington (2011) نیز نشان داد قلدرها در مقایسه با همسالان‌شان که قلدری نمی‌کنند از همدلی عاطفی پایین‌تری برخوردارند. Georgiou & Stavrinides (2012) در مطالعه‌ای دیگر به این نتایج رسیدند قلدری با مهارت‌های اجتماعی و همدلی عاطفی رابطه منفی دارد. ضمناً یافته‌های به دست آمده از پژوهش Del Rey et al (2016) نشان داده که قلدری با همدلی رابطه منفی دارد.

همچنین یادگیری سازگاری اجتماعی موجب تقویت یا تغییر نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای انسان و بهبود سطح عزت‌نفس فرد می‌گردد که این تغییرات به‌نوبه خود می‌تواند باعث رفتارهای مثبت و سازنده شود که همدلی هم می‌تواند یکی از این رفتارهای مثبت و سازنده باشد. سازگاری اجتماعی باعث می‌شود تا توجه دانش‌آموزان بر خودشان کاهش یافته و به همسالان خود نیز توجه کرده و خود را در یک فضای گروهی و در تعامل با دیگران در نظر بگیرند که ممکن است همین کاهش توجه بر خود (خودبرتینی) و افزایش توجه به دیگران باعث ایجاد همدلی نسبت به آن‌ها گردد و در نهایت به‌خاطر احساس همدلی و دلسوزی بیشتر به دیگران به‌خاطر داشتن سازگاری اجتماعی بیشتر، رفتارهای قلدری را کمتر از خود نشان دهند؛ بنابراین همدلی به‌عنوان یک متغیر واسطه‌ای عمل کرده و فرد را وادار می‌کند تا از توانایی شناختی خود در جهت رفتارهای مثبت استفاده کند. همدلی شامل شریک‌شدن در هیجانات دیگران است که موجب کاهش رفتارهای ضداجتماعی و افزایش رفتارهای جامعه‌پسند می‌شود؛ زیرا در این شرایط دانش‌آموز خود را به‌جای

دیگران گذاشته و همان احساس و دردی را درک می‌کند که قربانی‌اش تجربه می‌کند؛ بنابراین، هراندازه حس همدلی در دانش آموز بیشتر باشد، پیش‌بینی خوبی برای بروز رفتارهای جامعه‌پسند و همدلانه به دوستان است. همدلی به‌عنوان یک سپر اخلاقی و عاطفی در برابر رفتارهای قلدرمآبانه عمل نموده و از سبزه‌جویی و کشمکش‌های بین‌فردی بازداري می‌کند. ضمناً دانش‌آموزان ابتدایی ممکن است به دلیل تأثیرات محیطی، پرخاشگرانه یا اجتماعی رفتار کنند (الگوگیری در نظریه یادگیری اجتماعی بندورا)، یعنی ممکن است در درازمدت هم رفتارهای پرخاشگرانه و هم رفتارهای اجتماعی طرفدار داشته باشند؛ بنابراین، همدلی دانش‌آموز ممکن است به‌عنوان یک شمشیر دولبه عمل کند، هم اجتماعی بودن را ترویج می‌کند و هم پرخاشگری را مهار می‌کند و بر پذیرش همسالان بیشتر تأثیر می‌گذارد. اگر این حقیقت باشد، پس پرورش همدلی کودک نتایج مطلوبی دوچندان به همراه خواهد داشت و این می‌تواند به‌خاطر نظریات اجتماعی ازجمله پذیرش توسط گروه همسالان خود باشد که دانش‌آموزان دوست دارند توسط گروه همسالان خود موردپذیرش قرار گیرند. بر اساس مدل پردازش اطلاعات اجتماعی، توانایی فرد در تفسیر دقیق احساسات یا قصد دیگران به‌طور مستقیم بر روابط بین‌فردی او تأثیر می‌گذارد. دقت بالاتر در همدلی، کودک را قادر می‌سازد هنگام تعامل با همسالان خود به‌درستی عمل کنند و به آن‌ها کمک کند تا روابط خوب خود را با دیگران حفظ کنند. برعکس، درک نادرست کودکان از عکس‌العمل‌های دیگران منجر به پاسخ نامناسب آن‌ها یا رفتار نامطلوب آن‌ها می‌شود که بیشتر منجر به طرد همسالان می‌شود (Wang et al., 2019).

از سویی دیگر دانش‌آموزانی که همدلی داشته باشند، کمتر جذب گروه‌های که رفتارهای قلدری (سنتی یا مجازی) انجام می‌دهند، می‌شوند. همان‌طور که Rice (۲۰۱۶)، بیان کرده است که همدلی کمتر با عدم مشارکت اخلاقی مرتبط بود که به‌نوبه خود با دخالت کمتر در موقعیت قلدری همراه بود. همچنین نظریه عدم مشارکت اخلاقی آلبرت بندورا ممکن است به توضیح ارتباط بین همدلی و رفتار قلدری کمک کند. جداسازی اخلاقی به دنبال بیان مکانیسم‌های روان‌شناختی زمانی است که افراد، چه به‌تنهایی و چه به‌صورت گروهی، مرتکب اعمال غیرانسانی می‌شوند، با تأکید بر فرایندی که مکانیسم‌های خودتنظیمی عاطفی پیوند بین استدلال اخلاقی و رفتار را واسطه می‌کنند. به بیانی دیگر با استفاده از فرایندهای خودتنظیمی عاطفی (مثلاً همدلی)، تنظیم‌شناختی رفتاری که با هنجارهای اخلاقی تثبیت شده مطابقت دارد، برانگیخته می‌شود (Kokkinos & Kipritsi, 2018)؛ بنابراین با توجه به مطالب ذکر شده می‌توان اذعان نمود همدلی نقش مهمی در بین‌سازی اجتماعی و هوش اخلاقی با قلدری ایفا می‌کند و همدلی می‌تواند بر رابطه بین این مؤلفه‌ها با همدیگر به‌طور

غیرمستقیم تأثیر گذار باشد. این پژوهش بر روی دانش آموزان پسر مقطع دوم دبستان انجام شده است؛ لذا در تعمیم نتایج به جوامع دیگر باید احتیاط کرد. از محدودیت‌های دیگر پژوهش سنجش متغیرهای پژوهش از طریق پرسش‌نامه‌ها خود گزارش دهی و غیربومی بود که بعضی از عوامل باعث سوگیری در پاسخ‌دهی دانش آموزان می‌شود. با توجه به محدودیت‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آتی همین موضوع را در مقاطع تحصیلی دیگر و دانش آموزان دختر با توجه به اهمیت مؤلفه‌های سن و جنسیت انجام دهند تا قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج بالاتر رود. همچنین پیشنهاد می‌شود با توجه به سؤالات پرسش‌نامه‌ها به ویژه پرسش‌نامه هوش اخلاقی که متناسب با سن این دانش آموزان نبود، پژوهشگران در مطالعات بعدی از پرسش‌نامه‌های محقق ساخته مبتنی بر سن و جنسیت دانش آموزان استفاده نمایند. در مجموع با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود معلمان در ساعات درسی مطالعات اجتماعی و تفکر و پژوهش به دانش آموزان در خصوص تقویت و ارتقای همدلی با فعالیت گروهی آموزش‌های لازم را بدهند. همچنین برنامه‌نویسان بازی‌های رایانه‌ای، بازی‌هایی مخصوص افزایش مهارت‌های اجتماعی ویژه کودکان و نوجوانان طراحی کنند تا با کمک این بازی‌ها میزان قلدری آنان کاهش یابد. علاوه بر این موارد، معلمان و مدیران مدارس در خصوص پرورش هوش اخلاقی جلسات آموزشی و برنامه ویژه مدرسه یا همان طرح بوم برای دانش آموزان برگزار نمایند.

مشارکت نویسندگان

نویسنده اول: نگارش و تنظیم مقاله، نویسنده دوم: بازبینی و اصلاح نگارشی.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ گونه تعارض منافی ندارند.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی نجف‌آباد است. از تمامی همراهان و شرکت‌کنندگان در پژوهش کمال قدردانی را داریم.

منابع

- اردستانی، نسرين، و رزقي شيرسوار، هادي. (۱۳۹۸). رابطه هوش اخلاقي و رفتار شهروندی سازمانی (مطالعه موردی: کارکنان و اعضای هیئت علمی پردیس ابوریحان دانشگاه تهران). مدیریت فرهنگ سازمانی، ۱۷(۵۱)، ۴۵-۶۴.
- اسماعیل‌پور، فاروق، هاشمی نصرت‌آباد، تورج، بدري، رحيم، و آزور، فتاح. (۱۳۹۶). نقش همدلی در نشانه‌های قلدری سایبری دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان شهر تبریز. اولین همایش ملی آسیب‌های اجتماعی. <https://civilica.com/doc/760995>
- خدابخش، محمدرضا، و منصوری، پروین. (۱۳۹۱). رابطه عفو با همدلی در دانشجویان پزشکی و پرستاری. افق دانش، ۱۸(۲)، ۴۵-۵۴.
- درزی، محمد، یعقوبی، ابوالقاسم، و رشید، خسرو. (۱۴۰۰). رابطه پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی با قلدری دانش‌آموزان با نقش میانجی همدلی. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۱۶(۶۲)، ۱۷-۱.
- دشتی، نیر، پناه علی، امیر، و آزموده، معصومه. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش حل مسئله به روش شناختی- اجتماعی بر خودتوانمندسازی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۱۶(۶۱).
- رضایی، زینب، حجازی، الهه، و کارشکی، حسین. (۱۳۹۹). نقش تعدیل‌کنندگی همدلی در رابطه بین قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی در دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی، ۲۴(۲)، ۱۶۷-۱۸۳.
- شهبازیان خونیک، آرش، حسنی، امید، و محمودی، احمد. (۱۳۹۷). رابطه هوش اخلاقی و اجتماعی با قلدری در دانش‌آموزان دبیرستانی. مجله اخلاق زیستی، ۱(۲۸)، ۷-۱۶.
- عابدی داریونی، زینب، و بشاش، لعلیا. (۱۳۹۲). مقایسه ابعاد همدلی در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی. فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی، ۳(۱۰)، ۹۳-۱۱۲.
- عیسی مراد، ابوالقاسم، نفر، زهرا، و فاطمی، فاطمه‌سادات. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان بر همدلی و حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی. مطالعات روان‌شناسی بالینی، ۹(۳۶)، ۱۱۷-۱۳۴.
- فتحی، آیت‌الله، شریفی رهنمو، سعید، زارع، طیب، محمدی، شروین، و شریفی رهنمو، مجید. (۱۳۹۸). پیش‌بینی امنیت روانی- اجتماعی بر اساس مطلوبیت اجتماعی، سازگاری اجتماعی و کفایت اجتماعی در بین دانش‌آموزان متوسطه (مورد مطالعه: شهر تبریز). فصلنامه مطالعات امنیت اجتماعی، ۶۰، ۱۰۵-۱۳۲.

کرسوی، سیما سادات، و صدوقی، مجید. (۱۳۹۹). رابطه رفتار اجتماعی، شایستگی اجتماعی و ترجیح اجتماعی با رفتار قلدری دانش آموزان: نقش تعدیل کننده جنسیت. *پژوهش های روان شناسی اجتماعی*، ۱۰ (۳۸)، ۱-۲۰.

گلستان جهرمی، فاطمه، شهنی ییلاق، منیجه، بهروزی، ناصر، و امیدیان، مرتضی. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر آموزش برنامه پیشگیری از قلدری بر سازگاری، همدلی و قلدری دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر اهواز. *راهنمای شناختی در یادگیری*، ۵ (۸)، ۱۸۳-۲۰۴.

References

- Abedi Darioni, Z., & Bashash, L. (2013). Comparison of empathy dimensions in students with and without intellectual disability. *Quarterly Journal of Psychology of Exceptional People*, 3(10), 93-112. [In Persian]
- Ardestani, M. (2015). *Investigating the relationship between moral intelligence and organizational citizen behavior among employees and faculty members of Aburihan campus of Tehran University* [Master's thesis, Islamic Azad University, Garmsar Branch]. [In Persian]
- Borba, M. (2011). *Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing*. Jossey-Bass.
- Darzi, M., Yaqoubi, A., & Rashid, K. (2021). The relationship between attachment to school and social competence with students' bullying with the mediating role of empathy. *New Psychological Research Quarterly*, 16(62), 1-17. [In Persian]
- Dashti, N., Panah Ali, A., & Azmodeh, M. (2021). The effectiveness of problem-solving training in social-cognitive method on self-empowerment and social adjustment of female students. *New Psychological Research Quarterly*, 16(61). [In Persian]
- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship? *Learning and Individual Differences*, 45, 275-281.
- Elliott, S. N., Hwang, Y. S., & Wang, J. (2019). Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 119-126.
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2015). Clinical trial of Second Step middle-school program: Impact on aggression & victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 52-63.
- Estévez, E., Estévez, J. F., Segura, L., & Suárez, C. (2019). The influence of bullying and cyberbullying in the psychological adjustment of victims and aggressors in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), Article 2080.
- Faramarzi, M., Jahanian, K., Zarbakhsh, M., Salehi, S., & Pasha, H. (2014). The role of moral intelligence and identity styles in prediction of mental health problems in healthcare students. *Health*, 6(8), 664-672.
- Fathi, A., Sharifi Rahnomo, S., Zare, T., Mohammadi, S., & Sharifi Rahnomo, M. (2019). Predicting psycho-social security based on social desirability, social compatibility and social adequacy among high school students (Case study: Tabriz city). *Social Security Studies Quarterly*, 60, 105-132. [In Persian]
- Ferrara, P., Ianniello, F., Villani, A., & Corsello, G. (2018). Cyberbullying a modern form of bullying: Let's talk about this health and social problem. *Italian Journal of Pediatrics*, 44, Article 14.

- Fredrick, S. S., Jenkins, L. N., & Ray, K. (2020). Dimensions of empathy and bystander intervention in bullying in elementary school. *Journal of School Psychology, 79*, 31–42.
- Georgiou, S. N., & Stavriniades, P. (2012). Social-psychological profiles of early adolescents involved in bullying activities. *International Journal of Criminology and Sociology, 1*, 60–68.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements* (Version 1.0). Centers for Disease Control and Prevention.
- Golestan Jahormi, F., Shahni Yilagh, M., Behrouzi, N., & Omidian, M. (2017). Investigating the effect of bullying prevention program education on adaptation, empathy and bullying of female students of the first year of secondary school in Ahvaz city. *Cognitive Strategies in Learning, 5*(8), 183–204. [In Persian]
- Isa Morad, A., Nafar, Z., & Fatemi, F. (2019). The effectiveness of teaching philosophy to children on empathy and social problem solving of fifth grade students. *Studies in Clinical Psychology, 9*(36), 117–134. [In Persian]
- Ismailpour, F., Hashemi Nusrat Abad, T., Badri, R., & Azor, F. (2017). *The role of empathy in the signs of cyberbullying among male students in the third grade of high school in Tabriz city* [Conference paper]. First National Conference on Social Injuries. [In Persian]
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence, 34*(1), 59–71.
- Kersoy, S., & Sadoughi, M. (2020). The relationship of social behavior, social competence and social preference with students' bullying behavior: The moderating role of gender. *Social Psychology Research, 10*(38), 1–20. [In Persian]
- Khodabakhsh, M., & Mansoori, P. (2012). The relationship between forgiveness and empathy in medical and nursing students. *Afeg Danesh Journal, 18*(2), 45–54. [In Persian]
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2018). Bullying, moral disengagement and empathy: Exploring the links among early adolescents. *Educational Psychology, 38*(4), 535–552.
- Kowalski, R. M., Morgan, C. A., & Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyber bullying. *School Psychology International, 33*(5), 505–519.
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior, 21*, 61–72.
- Mohammadiyan, A. (2015). *Analysis of simple and multiple relationships between moral intelligence and social capital with student responsibility in Kashan University* [Master's thesis, Kashan University]. [In Persian]
- Morelli, S. A., Lieberman, M. D., & Zaki, J. (2015). The emerging study of positive empathy. *Social and Personality Psychology Compass, 9*(2), 57–68.
- Passingham, R. E., & Wise, S. P. (2012). *The neurobiology of the prefrontal cortex: Anatomy, evolution, and the origin of insight*. Oxford University Press.
- Pozzoli, T., Gini, G., & Thornberg, R. (2016). Bullying and defending behavior: The role of explicit and implicit moral cognition. *Journal of School Psychology, 59*, 67–81.
- Raisi, M., Bakouei, S., & Momenuan, S. (2018). Moral intelligence and aggression in students. *Journal of Biostatistics and Epidemiology, 4*(1), 1–9.
- Rezaei, Z., Hijazi, E., & Karsheki, H. (2020). The moderating role of empathy in the relationship between moral judgment and moral behavior in students. *Journal of Psychology, 24*(2), 167–183. [In Persian]
- Rice, V. (2016). *The mediating effect of moral beliefs on responses to cyberbullying scenarios* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, 53(4), 286–292.
- Shahbazian Khoniq, A., Hasani, O., & Mahmoudi, A. (2018). The relationship between moral and social intelligence and bullying in high school students. *Journal of Bioethics*, 8(28), 7–16. <https://doi.org/10.22037/bioeth.v8i28.22939> [In Persian]
- Wang, M., Wang, J., Deng, X., & Chen, W. (2019). Why are empathic children more liked by peers? The mediating roles of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 144, 19–23.
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879–885.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188–198.
- Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(1), 3–21.