





The Effectiveness of Empathy Training on Self-Regulation and Social Adjustment of Elementary School Students

Zeynab Soroosh¹ , Abbas Habibzadeh² 

1. PhD Candidate, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Zeynab377soroosh@gmail.com

2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, University of Qom, Qom, Iran.

habibzade2008@yahoo.com

Received: 2024/04/28; Accepted: 2024/08/13

Extended Abstract

Introduction: Children entering elementary school require a set of skills not only for academic success and progress but also for establishing effective peer relationships. One such key skill is self-regulation, which supports learners in mastering their learning processes and improving their quality, as well as in adjusting emotions according to situational demands.

In addition, students need to successfully navigate the process of socialization and establish adaptive relationships with peers. High social adjustment underpins effective functioning, facilitates social roles, and enhances life satisfaction. Hence, implementing psychological interventions to promote students' self-regulation and social adjustment is essential.

Empathy training is recognized as a practical educational approach for all ages. Given the prevalence of stress, anxiety, conflicts, and cognitive overload in contemporary life, empathy is regarded as one of the most effective coping strategies.

Accordingly, this study aimed to examine the effect of empathy training on self-regulation and social adjustment among male elementary school students.

Method: This study used a quasi-experimental pre-test/post-test design with a control group.

- Population: All male elementary school students in Qom City during the academic year 2022–2023.
- Sample: Two third-grade classes (N = 28; 14 students per class) from Mofid Elementary School in District 4 of Qom, selected via convenience sampling and randomly assigned to experimental and control groups.

Instruments:

1. Hofmann & Kashdan's (2010) Self-Regulation Questionnaire: 20 items on a 5-point Likert scale, assessing three components: concealment, compliance, and tolerance.
2. Sinha & Singh's (1993) Social Adjustment Questionnaire: 20 dichotomous items (Yes = 0; No = 1), where lower scores indicate higher levels of social adjustment.





Research Institute of
Hawzah and University

Studies in Islam & Psychology

Journal homepage: <https://islamicpsy.rihu.ac.ir>



Original Article

Following the pre-test, the experimental group received eight sessions of empathy training based on the protocol of Janbozorgi & Aghaharris (2009). The program comprised four core steps:

1. Recognition of physiological emotions.
2. Recognition of psychological emotions.
3. Focusing on similarities and differences between one's own and others' emotions.
4. Strengthening empathic responses.

Each step was addressed in two sessions. The control group received no intervention.

Results: Descriptive statistics were calculated using means and standard deviations.

Table 1. Means and Standard Deviations of Self-Regulation and Social Adjustment

Variable	Phase	Control Group (Mean \pm SD)	Experimental Group (Mean \pm SD)
Self-regulation	Pre-test	65.71 \pm 5.09	58.53 \pm 8.94
	Post-test	70.07 \pm 10.53	87.57 \pm 5.83
Social adjustment	Pre-test	28.14 \pm 1.66	30.64 \pm 1.78
	Post-test	27.86 \pm 2.45	22.21 \pm 1.05

Inferential analyses were conducted after checking assumptions of normality, homogeneity of regression slopes, equality of variances, and equality of covariances. A multivariate analysis of covariance (MANCOVA) was then applied.

Table 2. MANCOVA Results for Self-Regulation and Social Adjustmen

Source of Variation	Dependent Variable	SS	df	MS	F	p-value	Partial Eta ²	Power
Pre-test	Self-regulation	36.696	1	36.696	0.479	0.495	0.020	0.102
	Social adjustment	0.747	1	0.747	0.203	0.656	0.008	0.072
Group	Self-regulation	917.836	1	917.836	11.987	0.002	0.333	0.913
	Social adjustment	97.543	1	97.543	26.502	<0.0005	0.525	0.999

Further analyses using ANCOVA were performed for the components of self-regulation.

Table 3. MANCOVA Results for Components of Self-Regulation

Source of Variation	Component	SS	df	MS	F	p-value	Partial Eta ²	Power
Pre-test	Concealment	2.260	1	2.260	0.123	0.729	0.005	0.063
	Compliance	68.805	1	68.805	3.963	0.059	0.147	0.479
	Tolerance	0.097	1	0.097	0.015	0.904	0.001	0.052
Group	Concealment	338.605	1	338.605	18.496	<0.0005	0.446	0.984
	Compliance	156.862	1	156.862	9.036	0.006	0.282	0.821
	Tolerance	44.197	1	44.197	6.789	0.016	0.228	0.704

Discussion and Conclusion: The findings demonstrated that empathy training significantly improved all components of self-regulation (concealment, compliance, tolerance) as well as social adjustment in male elementary school students. Empathy training involves four basic steps, the first two of which emphasize awareness of physiological and psychological emotions (Janbozorgi & Aghaharris, 2009). Since self-awareness is fundamental to many self-regulation strategies, recognizing one's own emotional reactions in different situations helps students to monitor and regulate their emotions more effectively.



Research Institute of
Hawzah and University

Studies in Islam & Psychology

Journal homepage: <https://islamicpsy.rihu.ac.ir>



Original Article

A second explanatory point is that empathy training develops the ability to understand others' emotions. Research on the development of empathy indicates that around the age of eight, children acquire the capacity for empathy for others' living conditions (Patten, 2001). This developmental milestone enhances their understanding of others' pain and joy, thereby facilitating better interpersonal relations and social adjustment. Thus, empathy training not only builds self-awareness but also promotes awareness of others, supporting both self-regulation and adaptive social interaction.

Keywords: Empathy training; self-regulation; social adjustment; male elementary students.

Acknowledgment: The authors express sincere gratitude to the principal and devoted teachers of Mofid Elementary School, whose collaboration, trust, and patience made the successful implementation of this research possible.

Cite this article: Zeynab Soroosh & Abbas Habibzadeh. (2025), "The Effectiveness of Empathy Training on Self-Regulation and Social Adjustment of Elementary School Students", *Studies in Islam and Psychology*, 19(37), 33-51.



اثربخشی آموزش همدلی بر خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان

زینب سروش^۱، عباس حبیب‌زاده^۲

۱. دانشجوی دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، گروه روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

Zeynab377soroosh@gmail.com

۲. دانشیار، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه قم، قم، ایران.

habibzade2008@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۰۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۲۳

چکیده گسترده

مقدمه و هدف: هر دانش‌آموزی که با به مقطع ابتدایی می‌گذارد، نیازمند مهارت‌هایی هم در جهت موفقیت و پیشرفت تحصیلی خود و هم در جهت ارتباط با دانش‌آموزان دیگر است. به‌عنوان یکی از مهارت‌هایی که توجه به آن اهمیت بسیار بالایی دارد و بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان موثر است می‌تواند از خودتنظیمی نام برد. خودتنظیمی به‌عنوان راهبردی برای کمک به فراگیران در جهت تسلط بر فرآیند یادگیری و بهبود کیفیت آن، و همچنین در جهت تنظیم و سازگار کردن احساسات بر اساس نیازهای موقعیت شناخته می‌شود. در کنار آن دانش‌آموزان نیاز دارند تا جریان اجتماعی شدن را به‌درستی طی نموده و با همسالان خود ارتباط سازگارانهای داشته باشند، چراکه سازگاری اجتماعی بالا در واقع زیربنای عملکرد خوب، تسهیل‌کننده نقش اجتماعی و عامل رضایت بیشتر از زندگی است. از این رو انجام مداخلات روانشناختی و بررسی تأثیر آموزش‌های مختلف در جهت سازگاری دانش‌آموزان امری ضروری است. از طرفی آموزش همدلی نیز به عنوان یک آموزش کاربردی برای تمام سنین شناخته می‌شود. از آنجایی که زندگی در عصر حاضر سرشار از تجربه استرس‌ها، اضطراب‌ها، تعارض‌ها و درگیری‌های ذهنی است، همدلی یکی از بهترین مقابله‌ها در برابر این فشارهاست. براین اساس هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش همدلی بر خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی بود. روش: این پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی و با استفاده از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون، همراه با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری این پژوهش، دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی شهر قم در سال تحصیلی ۱۴۰۱ - ۱۴۰۲ را شامل می‌شد، و نمونه پژوهش دو کلاس ۱۴ نفری (مجموع ۲۸ نفر) از دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی مدرسه مفید در ناحیه چهار شهر قم بودند که به‌صورت نمونه در دسترس انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. ابزار مورد استفاده شامل:

۱. پرسشنامه‌های خودتنظیمی هافمن و کاشدان (۲۰۱۰): این پرسشنامه دارای ۲۰ سوال همراه با طیف لیکرت ۵ درجه‌ای می‌باشد و ۳ مؤلفه پنهان‌کاری، سازش‌کاری و تحمل را می‌سنجد.

۲. پرسشنامه‌های سازگاری اجتماعی سینها و سینگ (۱۹۹۳): این پرسشنامه دارای ۲۰ سوال، به‌صورت دو‌گزینه‌ای و با گزینه‌های (بله - خیر) می‌باشد. پاسخ بله دارای نمره صفر و پاسخ خیر دارای نمره یک است. و نمره پایین‌تر نشان‌دهنده سازگاری اجتماعی بالاتر است.

پس از برگزاری پیش‌آزمون، گروه آزمایش به مدت هشت جلسه براساس پروتکل پیشنهادی جان‌بزرگی و آگاه‌هریس (۲۰۰۹) آموزش همدلی را دریافت کردند. این آموزش شامل چهار گام اساسی می‌شد: گام اول آشنایی با احساسات فیزیولوژیک، گام دوم آشنایی با احساسات روان‌شناختی، گام سوم تمرکز بر مشابهت و تفاوت احساسات خود با دیگری و گام چهارم تقویت پاسخ‌های همدلانه. هر یک از این گام‌ها در دو جلسه مورد توجه





نوع مقاله: پژوهشی

قرار گرفتند و گروه کنترل هیچ گونه آموزشی در این زمینه دریافت نکرد. نتایج: در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی از میانگین و انحراف معیار استفاده شد.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی

گروه آزمایش		گروه کنترل		منبع	متغیرها
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۸/۹۴۲	۵۸/۵۲	۵/۰۹۰	۶۵/۷۱	پیش‌آزمون	خودتنظیمی
۵/۸۲۷	۸۷/۵۷	۱۰/۵۲۸	۷۰/۰۷	پس‌آزمون	
۱/۷۸۱	۳۰/۶۴	۱/۶۵۷	۲۸/۱۴	پیش‌آزمون	سازگاری اجتماعی
۱/۰۵۱	۲۲/۲۱	۲/۴۴۵	۲۷/۸۶	پس‌آزمون	

همچنین برای بررسی استنباطی داده‌ها، نخست پیش‌فرض نرمال بودن، همگنی شیب‌های رگرسیون و تساوی واریانس‌ها و تساوی کواریانس‌ها بررسی شد. و در ادامه از تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد.

جدول ۲: نتایج تحلیل مانکوا در مورد نمرات گروه آزمایش و کنترل در خودتنظیمی و سازگاری

توان آزمون	مجذور اتا	سطح معناداری	f	میانگین مجذورات	df	مجموع مجذورات	متغیر	منبع تغییرات
۰/۱۰۲	۰/۰۲۰	۰/۴۹۵	۰/۴۷۹	۳۶/۶۹۶	۱	۳۶/۶۹۶	خودتنظیمی	پیش‌آزمون
۰/۰۷۲	۰/۰۰۸	۰/۶۵۶	۰/۲۰۳	۰/۷۴۷	۱	۰/۷۴۷	سازگاری اجتماعی	
۰/۹۱۳	۰/۳۳۳	۰/۰۰۲	۱۱/۹۸۷	۹۱۷/۸۳۶	۱	۹۱۷/۸۳۶	خودتنظیمی	گروه
۰/۹۹۹	۰/۵۲۵	<۰/۰۰۰۵	۲۶/۵۰۲	۹۷/۵۴۳	۱	۹۷/۵۴۳	سازگاری اجتماعی	

همچنین برای بررسی مولفه‌های خودتنظیمی مجدداً از تحلیل کواریانس استفاده شد.

جدول ۳: نتایج تحلیل مانکوا در رابطه با نمرات گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های خودتنظیمی

توان آزمون	مجذور اتا	سطح معناداری	f	میانگین مجذورات	df	مجموع مجذورات	متغیر	منبع تغییرات
۰/۰۶۳	۰/۰۰۵	۰/۷۲۹	۰/۱۲۳	۲/۲۶۰	۱	۲/۲۶۰	پنهان‌کاری	پیش‌آزمون
۰/۴۷۹	۰/۱۴۷	۰/۰۵۹	۳/۹۶۳	۶۸/۸۰۵	۱	۶۸/۸۰۵	سازش‌کاری	
۰/۰۵۲	۰/۰۰۱	۰/۹۰۴	۰/۰۱۵	۰/۰۹۷	۱	۰/۰۹۷	تحمل	
۰/۹۸۴	۰/۴۴۶	<۰/۰۰۰۵	۱۸/۴۹۶	۳۳۸/۶۰۵	۱	۳۳۸/۶۰۵	پنهان‌کاری	گروه
۰/۸۲۱	۰/۲۸۲	۰/۰۰۶	۹/۰۳۶	۱۵۶/۸۶۲	۱	۱۵۶/۸۶۲	سازش‌کاری	
۰/۷۰۴	۰/۲۲۸	۰/۰۱۶	۶/۷۸۹	۴۴/۱۹۷	۱	۴۴/۱۹۷	تحمل	



نوع مقاله: پژوهشی

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیرهای کمکی، تفاوت بین عملکرد دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر قم سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در تمام مؤلفه‌های خودتنظیمی (پنهان‌کاری، سازش‌کاری، تحمل) در دو گروه آزمایش و کنترل معنادار است ($P < 0.01$)؛ و آموزش همدلی سبب افزایش تمام مؤلفه‌های خودتنظیمی (پنهان‌کاری، سازش‌کاری، تحمل) می‌شود. با در نظر گرفتن مجذور اتا می‌توان گفت، به ترتیب ۴۴/۶، ۲۸/۲ و ۲۲/۸ درصد تغییر ناشی از تأثیر آموزش همدلی بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج این پژوهش نشان داد که اثربخشی آموزش همدلی بر مؤلفه‌های سازش‌کاری، پنهان‌کاری و تحمل خودتنظیمی و همچنین بر سازگاری اجتماعی معنادار بوده است؛ در نتیجه می‌توان گفت با استفاده از این آموزش می‌توان خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان را بهبود بخشید.

در تبیین این نتایج باید توجه داشت که آموزش همدلی چهار گام اساسی را دربرمی‌گیرد: گام اول آشنایی با احساسات فیزیولوژیک و گام دوم آشنایی با احساسات روان‌شناختی (جان‌بزرگی و آگاه‌هریس، ۱۳۸۷)؛ با توجه به آن‌که نخستین قدم در آموزش همدلی شناخت احساسات خود است و از سوی دیگر برای بسیاری از راهبردهای خودتنظیمی نیاز به خودشناسی می‌باشد؛ بر این اساس زمانی که افراد به کمک آموزش همدلی می‌آموزند که در هر موقعیت چه احساسی خواهند داشت و هر شرایطی چه هیجانی را در آنها برمی‌انگیزد، این شناخت و خودآگاهی به خودتنظیمی آنها کمک بسیاری خواهد کرد؛ در واقع می‌توان گفت آموزش همدلی با ایجاد مهارت شناخت احساسات خود یا خودشناسی، زمینه خودتنظیمی را فراهم می‌کند و به این ترتیب دانش‌آموزان می‌توانند با استفاده از این مهارت اساسی، واکنش‌های هیجانی خود را نظارت و تنظیم کنند.

تبیین دوم اشاره به این نکته دارد که یکی از گام‌های اساسی در آموزش همدلی «شناخت احساسات دیگران» است (جان‌بزرگی و آگاه‌هریس، ۱۳۸۷). پژوهش‌ها در زمینه تحول همدلی نشان می‌دهد که در سن ۸ سالگی است که «همدلی برای شرایط زندگی دیگری» به وجود می‌آید و در این زمان کودکان تجربه‌های گسترده‌تر و درک بهتری از مفاهیم انتزاعی دارند؛ آنها می‌توانند با تصویرسازی احساسات دیگران، درد و لذت آنان را بهتر درک کنند (پاتن، ۲۰۰۱)؛ همچنین برای ایجاد سازگاری اجتماعی و بهبود تعامل با محیط نیز در ابتدا باید نسبت به جامعه پیرامون خود شناخت داشت و احساسات، موقعیت، شرایط و نیازهای آنها را سنجید تا در قدم بعد بتوان با آنها هماهنگ و سازگار شد. به این ترتیب آموزش همدلی با ایجاد مهارت شناخت احساسات دیگران زمینه سازگاری اجتماعی را نیز فراهم می‌کند.

تقدیر و تشکر: در پایان از مدیریت و معلمان دلسوز مدرسه ابتدایی مفید که در انجام این پژوهش با بذل همکاری، اعتماد و صبوری زمینه اجرای این پژوهش را به بهترین نحو فراهم کردند، کمال تشکر و سپاس را دارم.

واژگان کلیدی: آموزش همدلی، خودتنظیمی، سازگاری اجتماعی، دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی.

استناد: زینب سروش، عباس حبیب‌زاده (۱۴۰۴)، «اثربخشی آموزش همدلی بر خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان». مجله مطالعات اسلام

و روانشناسی، ۱۹(۳۷)، صص ۳۳-۵۱.

۱. مقدمه

انسان همواره برای عملکرد مناسب در زندگی روزمره نیازمند اعمال کنترل مؤثر بر احساسات، رفتار و انگیزه‌های خود است. این ظرفیت که خودتنظیمی^۱ نامیده شده، به عنوان توانایی نظارت و تعدیل احساسات، رفتار و شناخت‌ها تعریف می‌شود و به نوبه خود به ما امکان می‌دهد که به اهداف خود دست یابیم و با شرایط متغیر محیط سازگار شویم. این توانایی در اوائل کودکی و در جایی که اهداف اولیه در زندگی متمرکز بر پاداش‌های مستقیم هستند، شروع به پرورش می‌کند و برای رشد سالم و شایسته بسیار مهم است (شینئی دای،^۲ ۲۰۲۴، ص ۱).

مطالعه خودتنظیمی از نظریه شناختی اجتماعی بندورا^۳ (۱۹۹۷) نشئت گرفته است و با وجود آنکه امروزه پژوهشگرانی که در مورد خودتنظیمی تحقیق می‌کنند، همیشه این موضوع را یکسان تعریف نمی‌کنند؛ اما زمانی که درباره خودتنظیمی در دانش‌آموزان صحبت می‌شود، همه آنها بر اهمیت ابتکار عمل و تعیین هدف از سوی یادگیرندگان، فعال بودن دانش‌آموز در یادگیری خود، نظارت و کنترل بر یادگیری و ارزیابی اعمال با معیارهای شخصی تأکید دارند که در نهایت موجب رفتار خلاق، خودکارآمدی، افزایش انگیزه و فراشناخت و یافتن ایده‌های جدید برای دستیابی به پیشرفت تحصیلی می‌شود (هیداجات،^۴ ۲۰۲۳، ص ۲). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دست‌کم یک پنجم کودکان دارای خودتنظیمی بسیار ضعیف هستند (کلاسن^۵ و همکاران، ۲۰۲۱، ص ۳۶)؛ در حالی که دانش‌آموزانی که خودتنظیمی بالاتری دارند، با مدیریت احساسات و تأثیرات عاطفی، عملکرد آموزشی بهتر و انگیزه بیشتری برای مطالعه دارند و برنامه‌ریزی بهتری برای رسیدن به اهدافشان انجام می‌دهند (صحرانورد و همکاران، ۲۰۱۸، ص ۱).

از سوی دیگر سازگاری اجتماعی^۶ به عنوان یکی از مهم‌ترین نشانه‌های سلامت روان و از مباحثی است که توجه بسیاری از متخصصان روان‌شناسی و جامعه‌شناسی را به خود جلب کرده است. با توجه به آنکه رشد اجتماعی از مهم‌ترین جنبه‌های رشد انسان در نظر گرفته می‌شود، توجه به سازگاری اجتماعی افراد به عنوان معیار و ملاک اندازه‌گیری رشد اجتماعی آنها بسیار اهمیت دارد (رئیس‌گهرویی، ۲۰۱۴). سازگاری اجتماعی فرایندی است که به ایجاد یک توازن بین آنچه که افراد می‌خواهند و آنچه جامعه می‌پذیرد و از آنها انتظار دارد، اشاره می‌کند (گراهام،^۷ ۲۰۱۸)؛ در واقع سازگاری یک فرایند دوسویه است که در آن از یک سو فرد به طور مؤثر با اجتماع تماس برقرار می‌کند و از سوی دیگر اجتماع نیز ابزاری را تدارک می‌دهد که فرد از طریق آنها توانایی‌های بالقوه خود را تدارک می‌بخشد. در این تعامل فرد و جامعه دستخوش تغییر می‌شود و سازشی نسبتاً پایدار به وجود می‌آید (اتکینسون^۸ و همکاران، ۲۰۱۴).

همچنین همدلی^۹ یکی از عواملی است که با ایجاد ارتباط واقعی بین دانش‌آموزان، سبب کاهش تنش‌ها و تعارض‌ها، ایجاد نوع دوستی و مهربانی میان آنها می‌شود. ادوارد تیچنر^{۱۰} (۱۹۰۹) در سال ۱۹۰۹، نخستین بار اصطلاح همدلی را به کار برد، سپس در همان اوایل دهه ۱۹۰۰، با الهام از اصطلاح جدید تیچنر، روان‌شناسان و فیلسوفان شروع به کاوش در همدلی برای درک احساسات دیگران کردند. امروزه مفهوم همدلی به گونه‌ای تکامل یافته است که ابعاد و بخش‌های زیادی را دربر می‌گیرد و زمینه‌های روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، عصب‌شناسی، پزشکی، آموزش و پرورش و... را به هم متصل می‌کند؛ به بیانی ساده، همدلی «توانایی خود را به جای دیگری قرار دادن» و «درک آن چیزی که دیگران درک می‌کنند» می‌باشد (براردی،^{۱۱} ۲۰۲۰، ص ۱۰). این مهارت می‌تواند در طول عمر به موفقیت‌هایی مانند پیشرفت تحصیلی بالاتر و شایستگی اجتماعی بیشتر وی کمک کند؛ همچنین آموزش همدلی با ارتقای نگرانی همدلانه و شفقت به عنوان مؤلفه‌ای حساس، موجب افزایش مسئولیت‌پذیری و پاسخگو بودن در افراد می‌شود، ارتباط میان افراد را افزایش می‌دهد، توانایی یافتن

1. Self-regulation
2. Xinyi Dai
3. Bandura
4. Hidajat
5. Claussen
6. social adjustment
7. Graham
8. Atkinson & Hilgard
9. Empathy
10. Titchener
11. Berardi

زمینه‌های مشترک و حل مشکلات مشترک را تسهیل می‌کند و در نهایت به پرورش شهروندانی می‌انجامد که برای رسیدگی به مسائل اجتماعی تلاش می‌کنند؛ درحالی که افراد شادتر و با حالت یکپارچه‌ای از ارتباطات زیربنایی با دنیای اطراف خود هستند (پاولویچ و کرانکه،^۱ ۲۰۱۲؛ جکسون^۲ و همکاران، ۲۰۱۵).

هر دانش‌آموزی که پا به مقطع ابتدایی می‌گذارد، نیازمند مهارت‌هایی هم در جهت موفقیت و پیشرفت تحصیلی خود و هم در جهت ارتباط با دانش‌آموزان دیگر است. یکی از مهارت‌هایی که توجه به آن اهمیت بسیار بالایی دارد و بر عملکرد تحصیلی فراگیران مؤثر است، می‌توان از «خودتنظیمی» نام برد. در کنار آن دانش‌آموزان نیاز دارند تا روند اجتماعی شدن را به درستی بیمایند و با همسالان خود ارتباط سازگانه‌ای داشته باشند؛ زیرا سازگاری اجتماعی بالا در واقع زیربنای عملکرد خوب، تسهیل‌کننده نقش اجتماعی و رضایت بیشتر از زندگی است (محمودی کهریز، باقریان و حیدری، ۱۳۹۳). از این رو انجام مداخلات روان‌شناختی و بررسی تأثیر آموزش‌های مختلف در جهت سازگاری دانش‌آموزان امری ضروری است. بر این اساس آموزش همدلی که به‌عنوان یک آموزش کاربردی و مهارت زندگی برای تمام سنین شناخته می‌شود، می‌تواند در عصر زندگی‌های مملو از تجربه استرس‌ها و اضطراب‌ها، تعارض‌ها و درگیری‌های ذهنی و بسیاری از مشکلات روانی در بهبود سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد.

غالب پژوهش‌ها در زمینه موضوع همدلی از نوع پژوهش‌های علی - مقایسه‌ای یا همبستگی هستند؛ مانند عبدالمحمدی و همکاران (۲۰۲۳)، صیدی و همکاران (۲۰۲۲) و بشرپور و فریور (۲۰۲۲). تعداد اندکی از پژوهش‌ها اثربخشی این آموزش را بر روی انواع متغیرها بررسی کرده‌اند. در این راستا، فیروزآبادی و جشقانی (۲۰۲۱) نقش آموزش همدلی را بر پرخاشگری مورد بررسی قرار دادند. نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش همدلی به‌صورت گروهی در کاهش پرخاشگری و بهبود عملکرد رفتاری و ایجاد روش‌های نوین در مداخلات بالینی کودکان پیش‌دبستانی تأثیرگذار است؛ همچنین ساجدی و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی نشان دادند که آموزش همدلی می‌تواند موجب افزایش سازگاری تحصیلی و نشاط اجتماعی دانش‌آموزان شود. صفری و همکاران (۲۰۲۱) نیز در پژوهشی نشان دادند که آموزش همدلی می‌تواند به‌عنوان یک شیوه درمانی برای بهبود شناخت اجتماعی نوجوانان دارای قلدری سایبری در محیط‌های آموزشی و درمانی به کار برده شود. ثید^۳ و همکاران (۲۰۲۳) نیز در یک پژوهش مداخله‌ای اثربخشی آموزش همدلی را بر اجتماعی شدن کودکان ۵ تا ۸ ساله نشان دادند؛ همچنین بورتون^۴ (۲۰۲۲) در پژوهشی با هدف بررسی فواید آموزش همدلی نشان داد که همدلی بالاتر با رفتارهای منفی پایین‌تر و معدل بالاتر ارتباط دارد.

با توجه به آنکه پژوهش‌ها در زمینه همدلی معمولاً دانش‌آموزان سنین نوجوانی را بررسی کرده و جامعه آماری آنها گروه‌های خاص بوده‌اند و نیز تاکنون پژوهشی انجام نشده است که اثربخشی این آموزش را بر خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر ابتدایی بررسی کند و با نظر به اینکه هزینه‌ها و مشکلات ناشی از عدم خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی، لزوم انجام این پژوهش را ضروری می‌سازد؛ براین اساس پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که آموزش همدلی چه تأثیری بر خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارد؟

۲. روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی، از نوع شبه آزمایش با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و با گروه کنترل بود. از میان جامعه آماری مورد نظر به مدرسه مفید واقع در ناحیه چهار شهر قم مراجعه شد که به صورت نمونه غیرتصادفی و در دسترس انتخاب شده بود و از بین دانش‌آموزان مدرسه تعداد ۲۸ نفر از آنها انتخاب شدند که همگی در پایه سوم تحصیل می‌کردند و به صورت تصادفی یک کلاس به‌عنوان گروه آزمایش و کلاس دیگر به‌عنوان گروه گواه در پژوهش در نظر گرفته شدند؛ همچنین هر دو کلاس در شرایط تقریباً همسان و مشابهی از نظر نمرات تحصیلی، وضعیت اقتصادی و نوع دریافت آموزش و سایر خدمات در مدرسه قرار داشتند.

1. Pavalovich & Krahnke

2. JacksonL

3. Thiede

4. Burton

معیارهای ورود دانش‌آموزان به این طرح مطالعاتی شامل تحصیلی در کلاس سوم ابتدایی، داشتن سن ۸-۱۰ سال، داشتن سواد کامل خواندن و نوشتن، نداشتن اختلالات روانی و دریافت نکردن خدمات روان‌شناختی و روان‌درمانی بوده، و معیار خروج نیز نداشتن غیبت در جلسه پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود که از میان ۳۰ نفر دانش‌آموز، تعداد ۲ نفر به این ترتیب از پژوهش خارج شدند و گروه کنترل و آزمایش هرکدام شامل ۱۴ نفر دانش‌آموز شد.

پرسشنامه خودتنظیمی هافمن و کاشدان (۲۰۱۰): این پرسشنامه ۲۰ سؤال دارد که پاسخگویی به آنها براساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از طیف «کاملاً در مورد من درست است» تا «اصلاً در مورد من درست نیست» را شامل می‌شود. پرسشنامه دارای سه مؤلفه یا خرده‌مقیاس پنهانکاری، سازش‌کاری و تحمل است که به ترتیب ۸، ۷ و ۵ سؤال دارند. پنهانکاری شامل استفاده از راهبرد سرکوب و سایر راهبردهای پاسخ‌محور با هدف پنهان کردن و اجتناب از احساسات پس از بروز آنها است. مؤلفه سازش‌کاری مورد استفاده افرادی واقع می‌شود که توانایی بیشتری برای دسترسی و بهره‌برداری از اطلاعات عاطفی در حل مسئله تطبیقی دارند و بهتر می‌توانند تجربه و ابراز هیجانات را براساس خواسته‌های زمینه‌ای تعدیل کنند. این افراد دارای ابزارهایی برای تنظیم مجدد یا متعادل کردن احساسات در صورت لزوم برای هدایت موفقیت‌آمیز پاداش‌ها و مجازات‌های زندگی روزمره هستند و در نهایت مؤلفه تحمل منعکس‌کننده آسودگی و نبود تدافع در پاسخ به برانگیختن تجربیات هیجانی است که در زمان حال وجود دارد و تحمل شدید پریشانی را به همراه دارد (هافمن و کاشدان، ۲۰۱۰). برای نمره‌دهی سؤالات مربوط به هر مؤلفه جداگانه محاسبه می‌شود و سپس همه مؤلفه‌ها با یکدیگر جمع شده تا این بار متغیر اصلی تحقیق به وجود بیاید و گزینه‌های «اصلاً در مورد من درست نیست» با نمره ۱ تا «کاملاً در مورد من درست است» با نمره ۵ را شامل می‌شود. در پژوهش نریمانی و همکاران (۲۰۱۴)، پس از جمع‌آوری داده‌ها، برای احراز روایی سازه از تحلیل عاملی استفاده شد. پایایی آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های پنهانکاری، سازش‌کاری و تحمل به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۵ و ۰/۵۰ و پایایی کل برابر ۰/۸۱۰ به دست آمد. در مجموع شاخص‌های روایی و پایایی رضایت‌بخش بود.

همچنین دمووندیان و همکاران (۲۰۲۱) نتایج اجرای تحلیل مؤلفه‌های اصلی نشان داد براساس ارزش‌های ویژه، سه عامل قابل استخراج است. ۱۲/۸ درصد واریانس توسط عامل اول (سازگاری)، ۱۴/۱۲ درصد واریانس توسط عامل دوم (پنهانکاری) و ۸/۴۲ درصد توسط عامل سوم (تحمل) تبیین می‌شود. اعتبار خرده‌مقیاس‌های پنهانکاری، سازش‌کاری و تحمل به ترتیب ۰/۲۰، ۰/۲۵ و ۰/۵۰ و پایایی کل برابر ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسشنامه سازگاری اجتماعی سین‌ها و سینگ (۱۹۹۳): این پرسشنامه در سال ۱۹۹۳ در هند توسط سین‌ها از دانشگاه شانکارو و سینگ از دانشگاه پانتا به‌منظور تعیین میزان سازگاری اجتماعی عاطفی و تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شده است. این پرسشنامه، دانش‌آموزان با سازگاری خوب را از دانش‌آموزانی با سازگاری ضعیف در سه حوزه عاطفی اجتماعی و تحصیلی جدا می‌سازد که شامل ۶۰ سؤال دو گزینه‌ای با گزینه‌های (بله - خیر) است. پاسخ بله دارای نمره صفر و پاسخ خیر دارای نمره یک می‌باشد. نمره پایین‌تر نشان‌دهنده سازگاری اجتماعی بالاتر و نمره بالا نشان‌دهنده سازگاری اجتماعی پایین‌تر است. هر خرده‌مقیاس بیست سؤال دارد که در این تحقیق از سؤالات خرده‌مقیاس سازگاری اجتماعی استفاده شد. نمرات این پرسشنامه از صفر تا بیست متغیر خواهد بود. نمره ۰ تا ۲ نشانگر سازگاری خیلی خوب، نمره ۳-۴ سازگاری خوب، نمره ۵-۷ سازگاری متوسط، نمره ۸-۱۰ سازگاری ضعیف و نمره بالای ۱۱ سازگاری بسیار ضعیف را نشان خواهد داد (کریمی، ۱۳۹۵).

سین‌ها و سینگ فرم نهایی این پرسشنامه را بر روی نمونه ۱۹۵۰ نفری از دانش‌آموزان از چهار دبیرستان اجرا کردند. ضریب پایایی این پرسشنامه برای خرده‌مقیاس سازگاری اجتماعی با روش دونیمه کردن، ۰/۹۳؛ با روش آزمون-بازآزمون، ۰/۹۰ و با روش کودر-ریچاردسون، ۰/۹۲ حاصل شد؛ همچنین پایایی کل آزمون با روش دونیمه کردن، ۰/۹۵؛ با روش آزمون-بازآزمون ۰/۹۳ و با روش کودر-ریچاردسون ۰/۹۴ به دست آمد.

جلسات آموزش همدلی: برای شروع فرایند جمع‌آوری داده‌ها به مدرسه ابتدایی غیرانتفاعی مفید واقع در ناحیه چهار شهر قم مراجعه شد و پس از هماهنگی‌های لازم با مدیر مدرسه و مشورت با معلم کلاس سوم، تصمیم بر این شد که برنامه آموزش همدلی طبق بسته

آموزشی جان‌بزرگی و آگاه‌هریس (۱۳۸۷) به مدت یک ماه و به صورت هفته‌ای دو بار در روزهای شنبه و سه‌شنبه و هر جلسه ۴۵ دقیقه برای دانش‌آموزان توسط محقق اجرا شود.

به این ترتیب، نخست پرسشنامه‌های خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی به‌عنوان پیش‌آزمون در اختیار دانش‌آموزان هر دو کلاس سوم قرار گرفت که یکی به‌عنوان گروه آزمایش و دیگری گروه کنترل بودند. سپس برنامه آموزشی همدلی برای گروه آزمایش اجرایی شد. آموزش به صورت کامل و بنابر پروتکل آموزشی در هشت جلسه در گروه آزمایش اجرا گردید. این آموزش به صورت کاملاً عملی و با مشارکت و فعالیت دانش‌آموزان صورت گرفت و تلاش شد تا دانش‌آموزان به صورت کامل با مهارت همدلی و کاربرد آن به صورت کلامی و عملی آشنا شوند. این برنامه آموزشی که براساس پروتکل پیشنهادی جان‌بزرگی، نوری و آگاه‌هریس (۱۳۸۷) تدوین شده است، چهار گام اصلی را دربردارد:

گام اول: آشنایی با احساسات فیزیولوژیک؛

گام دوم: آشنایی با احساسات روان‌شناختی؛

گام سوم: تمرکز بر مشابهت و تفاوت احساسات خود با دیگری؛

گام چهارم: تقویت پاسخ همدلانه.

شرح جلسات این بسته آموزشی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: شرح مختصر جلسات آموزش همدلی بسته آموزشی جان‌بزرگی و آگاه‌هریس

جلسات	اهداف	روند جلسات
اول	ایجاد ارتباط و آشنایی با دانش‌آموزان؛ ساختارسازی جلسات آموزش.	معارفه با اعضاء؛ ایجاد رابطه حسنه کودکان با یکدیگر و مربی؛ بیان قواعد جلسه.
دوم	آشنایی با احساس‌های فیزیولوژیک؛ شناسایی احساس خود؛ شناسایی احساس دیگری؛ بیان احساس خود.	انجام فعالیت‌های مرتبط (ایفای نقش، بازی، نقاشی، داستان)؛ ارائه تکلیف؛ دریافت بازخورد.
سوم	آشنایی با احساس‌های فیزیولوژیک؛ شناسایی احساس خود؛ شناسایی احساس دیگری؛ بیان احساس خود.	انجام فعالیت‌های مرتبط (ایفای نقش، بازی، نقاشی، داستان)؛ ارائه تکلیف؛ دریافت بازخورد.
چهارم	آشنایی با احساس‌های روان‌شناختی؛ شناسایی احساس خود؛ شناسایی احساس دیگری؛ بیان احساس خود.	انجام فعالیت‌های مرتبط (ایفای نقش، بازی، نقاشی، داستان)؛ ارائه تکلیف؛ دریافت بازخورد.
پنجم	آشنایی با احساس‌های روان‌شناختی؛ شناسایی احساس خود؛ شناسایی احساس دیگری؛ بیان احساس خود.	انجام فعالیت‌های مرتبط (ایفای نقش، بازی، نقاشی، داستان)؛ ارائه تکلیف؛ دریافت بازخورد.
ششم	شناسایی احساس خود؛ شناسایی احساس دیگری؛ بیان احساس خود.	انجام فعالیت‌های مرتبط (ایفای نقش، بازی، نقاشی، داستان)؛ ارائه تکلیف؛ دریافت بازخورد.

انجام فعالیت‌های مرتبط (ایفای نقش، بازی، نقاشی، داستان)؛ ارائه تکلیف؛ دریافت بازخورد.	تقویت پاسخ‌های همدلانه؛ شناسایی احساس خود؛ شناسایی احساس دیگری؛ توانمندی کودکان در مهارت همدلی.	هفتم
انجام فعالیت‌های مرتبط (ایفای نقش، بازی، نقاشی، داستان)؛ ارائه تکلیف؛ دریافت بازخورد.	ارزشیابی همدلی؛ شناسایی احساس خود؛ شناسایی احساس دیگری.	هشتم

۳. یافته‌های پژوهش

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در سطح استنباطی از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. در جدول ۲، آماره‌های توصیفی به تفکیک گروه‌ها و نوع آزمون آمده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی

متغیرها	منبع	گروه کنترل		گروه آزمایش	
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
خودتنظیمی	پیش‌آزمون	۶۵/۷۱	۵/۰۹۰	۵۸/۵۳	۸/۹۴۲
	پس‌آزمون	۷۰/۰۷	۱۰/۵۲۸	۸۷/۵۷	۵/۸۲۷
سازگاری اجتماعی	پیش‌آزمون	۲۸/۱۴	۱/۶۵۷	۳۰/۶۴	۱/۷۸۱
	پس‌آزمون	۲۷/۸۶	۲/۴۴۵	۲۲/۲۱	۱/۰۵۱

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که در گروه آزمایش، میانگین خودتنظیمی در مرحله پس‌آزمون از مرحله پیش‌آزمون بیشتر است، اما میانگین سازگاری اجتماعی در مرحله پس‌آزمون از مرحله پیش‌آزمون کمتر می‌باشد (میانگین کمتر نشان‌دهنده سازگاری اجتماعی بیشتر است). در گروه کنترل میانگین خودتنظیمی در مرحله پس‌آزمون از مرحله پیش‌آزمون بیشتر، اما میانگین سازگاری اجتماعی در مرحله پس‌آزمون از مرحله پیش‌آزمون اندکی کمتر است؛ همچنین نتایج جدول نشان داد که در پیش‌آزمون، میانگین خودتنظیمی در گروه کنترل بیشتر از گروه آزمایش، اما میانگین سازگاری اجتماعی در گروه کنترل کمتر از گروه آزمایش می‌باشد. در پس‌آزمون، میانگین خودتنظیمی در گروه کنترل کمتر از گروه آزمایش، اما میانگین سازگاری اجتماعی در گروه کنترل بیشتر از گروه آزمایش است.

جدول ۳: میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های خودتنظیمی براساس گروه آزمایش و کنترل

متغیرها	منبع	گروه کنترل		گروه آزمایش	
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
پنهان‌کاری	پیش‌آزمون	۲۴/۵۰	۲/۸۷۶	۲۳/۱۴	۴/۷۲۱
	پس‌آزمون	۲۴/۴۳	۴/۹۴۱	۲۲/۹۳	۳/۰۵۰
سازش‌کاری	پیش‌آزمون	۲۳/۰۷	۳/۵۸۳	۱۹/۷۱	۴/۰۴۶
	پس‌آزمون	۲۵/۲۱	۵/۱۷۷	۳۱/۳۶	۳/۱۰۴
تحمل	پیش‌آزمون	۱۸/۱۴	۳/۹۲۰	۱۵/۵۷	۳/۵۸۹
	پس‌آزمون	۲۰/۴۳	۲/۵۹۳	۲۳/۲۶	۲/۲۰۵

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که در گروه آزمایش، میانگین پنهان‌کاری، سازش‌کاری و تحمل در مرحله پس‌آزمون از مرحله پیش‌آزمون بیشتر است. در گروه کنترل میانگین پنهان‌کاری در مرحله پس‌آزمون از مرحله پیش‌آزمون کمتر، اما میانگین سازش‌کاری و تحمل در مرحله پس‌آزمون از مرحله پیش‌آزمون بیشتر است؛ همچنین نتایج جدول نشان داد که در پیش‌آزمون، میانگین پنهان‌کاری، سازش‌کاری و تحمل در گروه کنترل بیشتر از گروه آزمایش می‌باشد. در پس‌آزمون، میانگین پنهان‌کاری، سازش‌کاری و تحمل در گروه کنترل کمتر از گروه آزمایش است.

فرضیه اصلی: آموزش همدلی بر خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر قم سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ مؤثر است.

برای آزمون این فرضیه، نخست پیش‌فرض نرمال بودن، همگنی شیب‌های رگرسیون و تساوی واریانس‌ها و تساوی کواریانس‌ها بررسی شد. با توجه به سطوح معناداری آزمون کالموگروف-اسمیرنوف ($P > 0/05$) پیش‌فرض نرمال بودن برقرار است و بنابراین، با توجه به احتمال بالای نرمال بودن توزیع (بیشتر از ۵ درصد) می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد؛ همچنین در بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون، اثر تعامل (پیش‌آزمون خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی* زمان) معنادار نیست ($P > 0/05$)، پس شیب‌های رگرسیون همگنی دارند و از این مفروضه تخطی نشده است. در بررسی تساوی واریانس‌ها نیز آزمون لوین پیش‌فرض تساوی واریانس‌های دو گروه آزمایش و کنترل خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی را در جامعه بررسی می‌کند. براساس نتایج، آزمون لوین معنادار نیست ($P > 0/05$)، در نتیجه پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها برقرار است. در اینجا به ترتیب ۱۴/۸ و ۶/۲ درصد احتمال دارد که واریانس‌های دو گروه آزمایش و کنترل در جامعه به ترتیب برای خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی برابر باشد و در نهایت نتایج آزمون باکس در بررسی تساوی کواریانس‌ها نشان داد که با توجه به سطح معناداری ($P > 0/05$) پیش‌فرض تساوی کواریانس‌ها نیز برقرار است. با توجه به برقرار بودن پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس برای بررسی فرضیه اصلی از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد.

جدول ۴: نتایج آزمون چند متغیری خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی

آزمون	مقدار آماره	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پیلاپی	۰/۵۶۰	۱۴/۶۶۳	۲	۲۳	< ۰/۰۰۰۵	۰/۵۶۰
لامبدای ویلکز	۰/۴۴۰	۱۴/۶۶۳	۲	۲۳	< ۰/۰۰۰۵	۰/۵۶۰
اثر هاتلینگ	۱/۲۷۵	۱۴/۶۶۳	۲	۲۳	< ۰/۰۰۰۵	۰/۵۶۰
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱/۲۷۵	۱۴/۶۶۳	۲	۲۳	< ۰/۰۰۰۵	۰/۵۶۰

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که با کنترل پیش‌آزمون سطوح معناداری همه آزمون‌ها، بین دانش‌آموزان گروه کنترل و آزمایش، دست‌کم به لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد ($F = 14/663$ و $P < 0/0005$). در نتیجه می‌توان گفت آموزش همدلی حداقل بر یکی از متغیرهای خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر قم سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ مؤثر بوده است؛ بنابراین از آنجا که آزمون چندمتغیری معنادار می‌باشد، برای پی بردن به این نکته که از لحاظ کدام متغیر یا مؤلفه بین دو گروه تفاوت وجود دارد، تحلیل کواریانس چندمتغیره انجام گرفت. نتایج در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵: نتایج تحلیل مانکوا در مورد نمرات گروه آزمایش و کنترل در خودتنظیمی و سازگاری

منبع تغییرات	متغیر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	f	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
پیش‌آزمون	خودتنظیمی	۳۶/۶۹۶	۱	۳۶/۶۹۶	۰/۴۷۹	۰/۴۹۵	۰/۰۲۰	۰/۱۰۲
	سازگاری اجتماعی	۰/۷۴۷	۱	۰/۷۴۷	۰/۲۰۳	۰/۶۵۶	۰/۰۰۸	۰/۰۷۲
گروه	خودتنظیمی	۹۱۷/۸۳۶	۱	۹۱۷/۸۳۶	۱۱/۹۸۷	۰/۰۰۲	۰/۳۳۳	۰/۹۱۳
	سازگاری اجتماعی	۹۷/۵۴۳	۱	۹۷/۵۴۳	۲۶/۵۰۲	< ۰/۰۰۰۵	۰/۵۲۵	۰/۹۹۹

همچنان‌که نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد و با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیرهای کمکی، تفاوت بین عملکرد دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر قم سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در هر دو متغیر خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل معنادار است ($P < 0/0001$)؛ به عبارت دیگر می‌توان گفت تفاوت بین نمرات دو گروه از دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر قم سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲، بیان‌کننده این مطلب است که آموزش همدلی سبب افزایش خودتنظیمی و کاهش سازگاری اجتماعی می‌شود. با در نظر گرفتن مجذور آتا می‌توان گفت به ترتیب $3/33$ و $5/52$ این تغییرات ناشی از تأثیر آموزش همدلی بوده است. فرضیه فرعی: آموزش همدلی بر مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر قم سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ مؤثر است. برای آزمون این فرضیه، نخست پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس شامل پیش‌فرض نرمال بودن، همگنی شیب‌های رگرسیون و تساوی واریانس‌ها و تساوی کوواریانس‌ها بررسی شد. با توجه به سطوح معناداری آزمون کالومگروف-اسمیرنوف ($P > 0/05$) پیش‌فرض نرمال بودن برقرار است و بر این اساس، با توجه به احتمال بالای نرمال بودن توزیع (بیشتر از ۵ درصد) می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد؛ همچنین در بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون، اثر تعامل (پیش‌آزمون پنهان‌کاری، سازش‌کاری و تحمل * زمان) معنادار نیست ($P > 0/05$)، پس شیب‌های رگرسیون همگنی دارند و از این مفروضه تخطی نشده است. در بررسی تساوی واریانس‌ها نیز آزمون لوین پیش‌فرض تساوی واریانس‌های دو گروه آزمایش و کنترل خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی را در جامعه بررسی می‌کند. براساس نتایج بررسی‌ها، آزمون لوین معنادار نیست ($P > 0/05$)، در نتیجه پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها برقرار است. در اینجا به ترتیب $20/5$ ، $22/1$ و $66/8$ درصد احتمال دارد که واریانس‌های دو گروه آزمایش و کنترل در جامعه به ترتیب برای پنهان‌کاری، سازش‌کاری و سازگاری اجتماعی برابر باشد؛ همچنین در بررسی تساوی کوواریانس‌ها، نتایج آزمون باکس برای بررسی پیش‌فرض تساوی کوواریانس‌های مؤلفه‌های خودتنظیمی نتایج نشان می‌دهد که با توجه به سطح معناداری ($P > 0/05$) پیش‌فرض تساوی کوواریانس‌ها برقرار است. با توجه به برقرار بودن پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس، برای بررسی این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نخست نتایج آزمون چندمتغیری و سپس نتیجه تحلیل کوواریانس آمده است.

جدول ۶: نتایج آزمون چندمتغیری مؤلفه‌های خودتنظیمی

آزمون	مقدار آماره	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری	مجذور آتا
اثر بیلابی	۰/۴۷۲	۶/۲۵۵	۳	۲۱	۰/۰۰۳	۰/۴۷۲
لامبدای ویلکز	۰/۵۲۸	۶/۲۵۵	۳	۲۱	۰/۰۰۳	۰/۴۷۲
اثر هاتلینگ	۰/۸۹۴	۶/۲۵۵	۳	۲۱	۰/۰۰۳	۰/۴۷۲
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۸۹۴	۶/۲۵۵	۳	۲۱	۰/۰۰۳	۰/۴۷۲

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که با کنترل پیش‌آزمون سطوح معناداری همه آزمون‌ها، بین دانش‌آموزان گروه کنترل و آزمایشی دست‌کم به لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد ($F = 6/255$ و $P = 0/003$)؛ بنابراین می‌توان گفت آموزش همدلی حداقل سبب افزایش یکی از مؤلفه‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر قم سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بوده است. اکنون با توجه به آنکه آزمون چندمتغیری معنادار است، برای پی‌بردن به این نکته که از لحاظ کدام متغیر یا مؤلفه بین دو گروه تفاوت وجود دارد، تحلیل کوواریانس چندمتغیره انجام گرفت. نتایج در جدول ۷ آمده است.

جدول ۷: نتایج تحلیل مانکوا در رابطه با نمرات گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های خودتنظیمی

منبع تغییرات	متغیر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور آتا	توان آزمون
پیش‌آزمون	پنهان‌کاری	۲/۲۶۰	۱	۲/۲۶۰	۰/۱۲۳	۰/۷۲۹	۰/۰۰۵	۰/۰۶۳
	سازش‌کاری	۶۸/۸۰۵	۱	۶۸/۸۰۵	۳/۹۶۳	۰/۰۵۹	۰/۱۴۷	۰/۴۷۹
	تحمل	۰/۰۹۷	۱	۰/۰۹۷	۰/۰۱۵	۰/۹۰۴	۰/۰۰۱	۰/۰۵۲
گروه	پنهان‌کاری	۳۳۸/۶۰۵	۱	۳۳۸/۶۰۵	۱۸/۴۹۶	<۰/۰۰۰۵	۰/۴۴۶	۰/۹۸۴
	سازش‌کاری	۱۵۶/۸۶۲	۱	۱۵۶/۸۶۲	۹/۰۳۶	۰/۰۰۶	۰/۲۸۲	۰/۸۲۱
	تحمل	۴۴/۱۹۷	۱	۴۴/۱۹۷	۶/۷۸۹	۰/۰۱۶	۰/۲۲۸	۰/۷۰۴

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیرهای کمکی، تفاوت بین عملکرد دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر قم سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در تمام مؤلفه‌های خودتنظیمی (پنهان‌کاری، سازش‌کاری، تحمل) در دو گروه آزمایش و کنترل معنادار است ($P < 0/01$)؛ به عبارت دیگر می‌توان گفت تفاوت بین نمرات دو گروه از دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر قم سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲، بیان‌کننده این مطلب است که آموزش همدلی سبب افزایش تمام مؤلفه‌های خودتنظیمی (پنهان‌کاری، سازش‌کاری، تحمل) می‌شود. با در نظر گرفتن مجذور اتا می‌توان گفت، به ترتیب $0/44$ ، $0/28$ و $0/22$ درصد تغییر ناشی از تأثیر آموزش همدلی بوده است.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش همدلی بر خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی بر روی دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی شهر قم انجام شد؛ بدین منظور پس از انجام مراحل نمونه‌گیری، نخست پیش‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل به اجرا درآمد، سپس گروه آزمایش به مدت یک ماه در هشت جلسه ۴۵ دقیقه‌ای آموزش همدلی را دریافت کرده، و گروه کنترل در این مدت مداخله‌ای دریافت نکرد. در آخر از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که آموزش همدلی بر مؤلفه‌های سازش‌کاری و پنهان‌کاری و تحمل خودتنظیمی و نیز بر سازگاری اجتماعی مؤثر است و موجب بهبود این متغیرها می‌شود.

این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌هایی در این زمینه همسو است؛ از آن جمله کریمی (۱۳۹۹) در پژوهشی اثربخشی آموزش همدلی به شیوه قصه‌گویی را بر عملکرد اجتماعی و رفتاری و انضباطی دانش‌آموزان شهرستان اردکان بررسی کرد و نشان داد که با آموزش همدلی می‌توان عملکرد اجتماعی را افزایش داد. برزگر بفرویی (۲۰۱۵) نیز در پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی و پرخاشگری دانش‌آموزان دختر نشان داد که این آموزش می‌تواند سبب افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان شود؛ همچنین این یافته‌ها با نتایج یافته‌های حاتم و همکاران (۲۰۱۹)، محمدی‌کمرسخ (۱۳۹۶)، بگیان‌کوله‌مرز و همکاران (۱۳۹۲)، فیروزآبادی و آقایی (۱۴۰۰). و نظری (۱۳۹۴)، طاهر و همکاران (۱۳۹۵) و صادقی فیروزآبادی و رئیس (۲۰۲۱) همسو است.

در تبیین این نتایج باید توجه داشت که آموزش همدلی چهار گام اساسی را دربرمی‌گیرد: گام اول آشنایی با احساسات فیزیولوژیک و گام دوم آشنایی با احساسات روان‌شناختی (جان‌بزرگی و آگاه‌هریس، ۱۳۸۷)؛ از سوی دیگر متخصصان در بسیاری از راهبردهای خودتنظیمی مانند راهبرد شناخت موقعیت و تغییر توجه از «خودشناسی» به‌عنوان یکی از شروط و عوامل مهم یاد کرده‌اند (گراس و لونسون، ۱۹۹۷). با توجه به آنکه نخستین قدم در آموزش همدلی شناخت احساسات خود است و از سوی دیگر برای بسیاری از راهبردهای خودتنظیمی نیاز به خودشناسی می‌باشد؛ بر این اساس زمانی که افراد به کمک آموزش همدلی می‌آموزند که در هر موقعیت چه احساسی خواهند داشت و هر شرایطی چه هیجانی را در آنها برمی‌انگیزد، این شناخت و خودآگاهی به خودتنظیمی آنها کمک بسیاری خواهد کرد؛ در واقع می‌توان گفت آموزش همدلی با ایجاد مهارت شناخت احساسات خود یا خودشناسی، زمینه خودتنظیمی را فراهم می‌کند و به این ترتیب دانش‌آموزان می‌توانند با استفاده از این مهارت اساسی، واکنش‌های هیجانی خود را نظارت و تنظیم کنند.

تبیین دوم اشاره به این نکته دارد که یکی از گام‌های اساسی در آموزش همدلی «شناخت احساسات دیگران» است (جان‌بزرگی و آگاه‌هریس، ۱۳۸۷). این مهارت به دانش‌آموزان می‌آموزد که در بیشتر موقعیت‌ها، احساسات ما با دیگران می‌تواند متفاوت و یا حتی متضاد یکدیگر باشد. در نظر گرفتن احساس و شرایط دیگران سبب می‌شود که افراد از خودبینی و خودمحوری افراطی و توجه انحصاری به خواسته‌ها و نیازهای خود بدون در نظر گرفتن دیگران دور بمانند. پژوهش‌ها در زمینه تحول همدلی نشان می‌دهد که در سن ۸ سالگی است که «همدلی برای شرایط زندگی دیگری» به وجود می‌آید و در این زمان کودکان تجربه‌های گسترده‌تر و درک بهتری از مفاهیم انتزاعی دارند؛ آنها می‌توانند با تصویرسازی احساسات دیگران، درد و لذت آنان را بهتر درک کنند (پاتن، ۲۰۰۱)؛ همچنین برای ایجاد سازگاری اجتماعی و بهبود تعامل با محیط نیز در ابتدا باید نسبت به جامعه پیرامون خود شناخت داشت و احساسات، موقعیت، شرایط و نیازهای آنها را شنید تا در قدم بعد بتوان با آنها هماهنگ و سازگار شد. به این ترتیب آموزش همدلی با ایجاد مهارت شناخت احساسات دیگران زمینه سازگاری

اجتماعی را نیز فراهم می‌کند.

افزون بر این، دانش‌آموزی که بتواند احساسات و عواطف دیگران را درک کند، رفتارهای آسیب‌زننده به دیگران را کنار می‌گذارد و عادت‌هایی مانند مسخره کردن، قلدری، ضایع کردن حقوق دیگران، مشاجره، در نوبت زدن، راه ندادن دیگران در بازی و فعالیت و... در چنین افرادی کاهش می‌یابد؛ به عبارت دیگر افرادی که دارای مهارت همدلی بالایی هستند، انگیزه بالایی برای کاهش ناراحتی دیگران دارند و همین امر سبب می‌شود که ناسازگاری اجتماعی در این افراد به‌نحو چشمگیری کاهش یابد.

به‌علاوه از آنجاکه سازگاری اجتماعی به معنای ایجاد یک توازن بین آنچه که افراد می‌خواهند و آنچه جامعه می‌پذیرد و از آنها انتظار دارد، اشاره می‌کند (گراهام، ۲۰۱۸) و از سوی دیگر همدلی سبب می‌شود که افراد احساسات، انتظارات، نیازها و درخواست‌هایشان را با یکدیگر به اشتراک بگذارند، به بیان هیجان‌ات خود پردازند و توسط دیگران درک شوند؛ این موضوع کاملاً در راستای سازگاری اجتماعی بیشتر و بهبود روابط افراد قرار می‌گیرد.

در تبیین دیگر با توجه به اینکه آموزش همدلی موجب سهیم شدن افراد در احساسات و درک هیجان‌ات دیگران می‌شود. این موضوع سبب می‌شود که افراد از قضاوت کردن یکدیگر دست بردارند، اعتماد بین فردی آنها افزایش یابد، به احساسات هم احترام بگذارند و به هیجان‌ات یکدیگر پیوند بخورند (مورلی و همکاران، ۲۰۱۵) و این موضوع، شکل‌گیری روابط اجتماعی بهتر و بهبود سازگاری اجتماعی آنها را در پی دارد.

فرضیه فرعی: آموزش همدلی بر مؤلفه‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر قم سال تحصیلی ۱۴۰۱ - ۱۴۰۲ اثرگذار است. نتایج یافته‌ها نشان داد که آموزش همدلی بر مؤلفه پنهان‌کاری و سازش‌کاری و تحمل دانش‌آموزان در گروه آزمایش اثر معناداری دارد؛ بنابراین فرضیه فرعی تأیید می‌شود.

این یافته‌ها با نتایج پژوهش بگیان‌کوله‌مرز و همکاران (۱۳۹۲) همسو می‌باشد که در پژوهشی اثربخشی آموزش همدلی بر بهبود روابط بین شخصی و خودتنظیمی عاطفی دانش‌آموزان دارای نشانه‌های ADHA را در میان نوجوانان نشان دادند؛ همچنین این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش زارع (۱۳۹۹) نیز همسو است.

در تبیین علت اثرگذاری آموزش همدلی بر مؤلفه پنهان‌کاری باید به این نکته توجه داشت که پنهان‌کاری شامل استفاده از راهبردهای سرکوب و سایر راهبردهای پاسخ‌محور با هدف پنهان کردن و اجتناب از احساسات پس از بروز آنها است (هافمن و کاشدان، ۲۰۱۰). در این راهبردها فرد تلاش می‌کند تا وضعیت عاطفی منفی را با ابزارهای درونی (مانند حواس‌پرتی شناختی و ارزیابی مجدد) بهبود بخشد (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۷)؛ از سوی دیگر فردی که یادگرفته باشد چطور با دیگران همدلی کند، بهتر می‌تواند با احساسات خودش هم کنار بیاید و آنها را درک کند. خودهمدلی یا همدلی کردن با خود، مهارتی است که سبب می‌شود در هنگام مشکلات، نیازها و احساسات ناخوشایند در انتظار همدلی کردن دیگران نباشیم (سورنسن، ۱۳۹۹) و در شرایط و موقعیت‌های چالش‌برانگیز بهتر هیجان‌ات خود را تنظیم کنیم و در نتیجه در راهبردهای تنظیم هیجان موفق‌تر عمل کنیم؛ در واقع به نظر می‌رسد که آموزش همدلی می‌تواند بستری فراهم کند که فرد از راه آن بتواند احساسات خود را بهتر بشناسد، آنها را درک کند و وضعیت عاطفی خودش را بهبود بخشد.

همچنین در تبیین علت اثرگذاری آموزش همدلی بر مؤلفه سازش‌کاری، نخست باید توجه داشت که سازش‌کاری به معنای نوعی عملکرد انطباقی است و با دانستن آنکه چه زمانی برای تقویت یا تضعیف تجربه و بیان هیجانی مناسب است، مشخص می‌شود؛ به عبارت دیگر سازش‌کاری می‌تواند شامل تلاش فرد برای کاهش شدت احساسات تجربه شده باشد، مانند مهار خشم خود در یک محیط عمومی و یا شامل تقویت تجربه عاطفی شود، مانند بروز احساسات منفی. برای مثال فردی که احساس «بی‌حسی» می‌کند، ممکن است به یک قطعه موسیقی غمگین گوش دهد تا به شناسایی احساساتش کمک کند (منین، ۲۰۰۲). فردی که مهارت همدلی را یادگرفته باشد، این مهارت به او کمک می‌کند تا احساسات خود را بهتر بشناسد، آنها را درک کند و نیز نقاط ضعف و قوت، و نیازها و سائق‌های خود را بهتر بشناسد و در نتیجه بهتر بتواند به ارزیابی و هدایت و کنترل زندگی خود و با توجه به شرایط و موقعیت‌ها به تنظیم احساسات خود پردازد.

براین اساس پیشنهاد می‌شود این پژوهش در جامعه آماری متفاوت و در شهرها و فرهنگ‌های متفاوت بررسی گردد؛ همچنین با توجه به

اینکه در این پژوهش تنها از ابزار پرسشنامه استفاده شد، در پژوهش‌های بعدی ابزارهای دیگر مانند مصاحبه نیز به کار رود و دوره‌های پیگیری نیز برای بررسی نتایج آموزش همدلی مورد توجه قرار گیرد.

همچنین پیشنهاد می‌شود با توجه به تأثیر آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان، در مدارس که دانش‌آموزان مشکلات سازگاری با یکدیگر را دارند، معلمان و مسئولان از آموزش همدلی برای بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان بهره‌برند و این آموزش را به صورت برنامه کلاسی برای دانش‌آموزان و یا کارگاه‌های آموزشی برای والدین به اجرا گذارند و با توجه به تأثیر آموزش همدلی بر مؤلفه پنهان‌کاری خودتنظیمی، توصیه می‌شود مدارس در مواجهه با دانش‌آموزانی که نمی‌توانند عواطف و احساسات منفی خود را مدیریت و تنظیم نمایند؛ از آموزش همدلی بهره‌گیرند تا با شناخت احساساتشان بهتر بتوانند آنها را کنترل و تنظیم کنند.

در پایان از مدیریت و معلمان دلسوز مدرسه ابتدایی مفید که در انجام این پژوهش با بذل همکاری، اعتماد و صبوری زمینه اجرای این پژوهش را به بهترین نحو فراهم کردند، کمال تشکر و سپاس را دارم.

منابع

1. Abdolmohammadi, K., Ghadirey, F. & Mohammadzadeh, A. (2023), Predicting Cyber Aggression Based on Empathy, Moral Disengagement and Anger Rumination in Adolescents. *Social Psychology Research*, 13(50), 15–30 <https://doi.org/10.22034/spr.2023.386910.1820> (Text in Persian).
2. Atkinson, Richard C & Hilgard, Ernest (2014). *Handbook of Introduction to Psychology*: Wadsworth Pub Co.
3. Baghiyan, M. J., Pazhuhinia, S. & Rezazadeh, B. (2013), The effectiveness of empathy training program on improving relations between their personal and emotional adjustment of students with symptoms of ADHD. *Journal of school psychology*, 2(2), 6–28. doi: D-2-2-92-4-1.
4. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Vol. 604). Freeman.
5. Barzegarfaroui, K. (2015), Influence of teaching empathy on aggression and social adjustment of girl students. *Research in School and Virtual Learning*, 3(9), 21–32. doi: 20.1001.1.23456523.1394.3.9.2.3 (Text in Persian).
6. Barzgarfaroui, K. & Khazari, H. (2014), *Common problems of children and teenagers and the keys to face them*, Yazd University (Text in Persian).
7. Basharpour, S. & Farivar, M. (2022), The role of Academic Achievement Motivation, Peer Rejection and Emotional Empathy in predicting School Aggression of students with Special Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 12(1), 33–46. DOI: 10.22098/JLD.2022.7664.1822 (Text in Persian).
8. Berardi, M. K (2020), *What are the most effective components of empathy education for undergraduate students to increase their empathy levels?* ProQuest. Dissertations and Theses Global.
9. Burton, E. A. (2022), *The Benefits of Teaching Empathy: An Empirical Study* Available from Publicly, ProQuest Dissertations and Theses Global.
10. Claussen, A. H., Robinson, L. R., Kaminski, J. W, Charania, S., Holbrook, J. R., So, M., ... & Boyle, C. (2021), Factors associated with self-regulation in a nationally representative sample of children ages 3–5 years: United States, 2016. *Maternal and child health journal*, 25, 27–37. doi: 10.1007/s10995-020-03039-6.
11. damavandian, A., Golshani, F., saffarinia, M. & Baghdasarians, A. (2021), Comparing the effectiveness of Compassion-Focused Therapy (CFT) (and Dialectic Behavior Therapy (DBT) (on aggression, self-harm behaviors and emotional self-regulation in Juvenile offenders of Tehran Juvenile Correction and Rehabilitation Center. *Social Psychology Research*, 11(41), 31–58. doi: 10.22034/spr.2021.253334.1579.
12. Firuzabadi, M. & Aghaei, A. (2020), The effectiveness of Cognitive-Behavioral Empathy Training on Aggression in Preschool Children, *Journal of Research in Cognitive and Behavioral Sciences*, 19 (2) 35–52. doi: 10.22108/CBS.2021.127373.149.
13. Graham, S. (2018), Race/ethnicity and social adjustment of adolescents: How (not if). school diversity matters. *Educational Psychologist*, 53(2), 64–77, <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1428805>
14. Gross, J. J. & Levenson, R. W (1997), Hiding feelings: the acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of abnormal psychology*, 106(1), 95. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-843X.106.1.95>.
15. Hatam, M., Abolghasemi, A. & Kafi, M. (2019), The Impact of Empathy Training on Social Problem Solving Skills in Female Students with Traumatic Experience. *J Child Ment Health*, 6 (2):107–118. doi: 10.29252/jcmh.6.2.10 (Text in Persian).
16. Hidajat, F. A. (2023), A comparison between problem-based conventional learning and creative problem-based learning on self-regulation skills: Experimental study, *Heliyon*, 9(9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19512>.

17. Hofmann, S. G. & Kashdan, T. B (2010), The affective style questionnaire: development and psychometric properties. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(2), 255–263. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9142-4>.
18. Jackson, P. L., Michon, P. E., Geslin, E., Carignan, M. & Beaudoin, D. (2015), EEVEE: The empathy-enhancing virtual evolving environment, *Frontiers in human neuroscience*, 9, 112. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00112>.
19. Janbozorgi, M. & Aghaharisi, M. (2009), Teaching ethics, social behavior and legality to children, Arjmand Pub. (Text in Persian).
20. Kamsorkh, S. (2017), Effectiveness of empathy education on social competency and happiness in boy's students of grad 6 on Khatam, school year 2016–2017, Irandoc, Dissertations and Theses Global. (text in Persian).
21. Karimi, O. (2016), *Investigate the relationship between teachers and parents on social harmony and social interest sixth grade elementary school students 95–94* Dissertations and Theses Global. (text in Persian).
22. Karimi, Z. (2020), *The Effectiveness of Empathy Training by Storytelling Method on Social Performance and Behavioral and disciplinary Secondary school students in Ardakan*, Dissertations and Theses Global. (text in Persian).
23. Lazarus, R. S. & Folkman, S (1987), Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of personality*, 1(3), 141–169. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>.
24. MahmoodiKahriz, B., Bagherian, F. & Heidari, M (2013) The role of self-regulation in Social adjustment of students, 10 (40) 298-392
25. Mennin, D. S., Heimberg, R. G., Turk, C. L. & Fresco, D. M. (2002), Applying an emotion regulation framework to integrative approaches to generalized anxiety disorder. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/clipsy.9.1.85>.
26. Morelli, S., Lieberman, M. & Zaki, J (2015), The Emerging Study of Positive Empathy, *Social and Personality Psychology Compass*, 9 (2), 57–68. <https://doi.org/10.1111/spc3.12157>.
27. Narimani, M., Shahmohammadzadeh, Y., Omidvar, A. & Omidvar, K. (2014), A comparison of psychological capital and affective styles in students with learning disorder and normal students, *Journal of Learning Disabilities*, 4(1), 100–118. doi: jld-7. (text in Persian).
28. Nazari, F. (2015), *Evaluating the effectiveness of empathy skill's training to increase social skills and self-concept of sixth grade elementary school girls*, Irandoc, Dissertations and Theses Global. (text in Persian).
29. Patten, P. (2001), Kids who care: The development of empathy, care and compassion. *NPIN Parent News*.
30. Pavlovich, K. & Krahnke, K. (2012), Empathy, connectedness and organisation. *Journal of business ethics*, 105(1), 131–137. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0961-3>.
31. Raeisi Gahrouei, H. (2014), *Investigating the Efficacy of Communication skills Training on Social Adjustment and Happiness in Adolescents*, Irandoc (Text in Persian).
32. Sadeghi Firoozabadi A, Raesi Z. The Effects of Empathy Education on Psychological Hardiness and Forgiving in Maladaptive Adolescents. *MEJDS* 2021; 11 :160-160 (Text in Persian).
33. Safari, A., Amini, N., Behrouzi, M. & Jafarinia, G. (2021), Comparison of Effectiveness of Empathy Training and Social Perspective-Taking Training on Emotional Intelligence of Adolescents with Cyber Bullying, *RBS*; 18 (4):553–56. Doi: 10.52547/rbs.18.4.553 (Text in Persian).
34. Sahranavard S, Miri, MR. & Salehiniya H. (2018), The relationship between self-regulation and educational performance in students, *J Educ Health Promot*. 2018 Dec 28;7:154. doi: 10.4103/jehp.jehp-93-18.
35. Saidi, S., Ahmadian, P. D. & Saffarinia, P. D. (2022), Predicting Emotional Empathy on the Basis of Emotion

- Regulation and Self-Control in Teachers, *Quarterly Journal of Education*, 38(3), 159–176. <http://qjoe.ir/article-1-1456-en.html> (Text in Persian).
36. Sajedi S H, Shahmaravand S, Zare R S, Shokri Javan F. (2022). The Effectiveness of Empathy Training on Academic Adjustment and Social Happiness in Elementary Students. *IEEPJ*. 4(3), 606-615. doi:10.52547/ieepj.4.3.606
37. Sinha, A. K. P., & Singh, R. P. (1993). The adjustment Inventory for school students (AISS). Agra (India): *National Psychological Corporation*.
38. Sorensen, M. (2017), *I Hear You: The Surprisingly Simple Skill Behind Extraordinary Relationships* (khooshabi, A Translator) Taban Pub (2020). (Text in Persian).
39. Taher, M., Abolghasemi, A. & Narimani, M. (2016), The efficacy of empathy and anger management training based on cognitive-behavioral approach on adjustment in children with oppositional defiant disorder, *Journal of School Psychology*, 5(1), 26–47. (Text in Persian).
40. Thiede, N., Stengelin, R., Seibold, A. & Haun, D. B. (2023), Testing Causal Effects of Empathy on Children's Prosociality in Politeness Dilemmas—An Intervention Study, *Open Mind*, 7,691–710. <https://doi.org/10.1162/opmi-a-00102>.
41. Titchener, E. B. (1909), *Lectures on the Experimental Psychology of the Thought-processes*, Macmillan Publishers.
42. Xinyi Dai (2024), *A study on mindful agency's influence on college students' engagement with online teaching*, *Acta Psychologica*. 243 (2024) 104146. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104146>.
43. Zare zardini, H (2020). *the effectiveness of empathy training on academic self-control and bullying in sixth grade male students*, Irandoc, Dissertations and Theses Global. (Text in Persian).