

## اثربخشی تربیت مثبت مدرسه محور بر همدلی دانش آموزان پسر دوره دوم ابتدایی شهر سمنان

سهیلا فرتاش<sup>۱</sup>، زهرا صابریان<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> استادیار، عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، پردیس نسیمیه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

<sup>۲</sup> کارشناسی ارشد، دانشگاه فرهنگیان، پردیس بسیبه تهران، تهران، ایران

### چکیده

تربیت مثبت مدرسه محور با تکیه بر اصول روانشناسی مثبت، تلاش می کند محیطی حمایتی ایجاد کند که در آن همدلی، تاب آوری تحصیلی و هیجان های مرتبط با پیشرفت تقویت شوند. پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی تربیت مثبت مدرسه محور بر همدلی، تاب آوری تحصیلی و هیجان پیشرفت بر روی دانش آموزان پسر دوره دوم ابتدایی شهر سمنان انجام شد. طرح پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با پیش آزمون و پس آزمون و گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش آموزان پسر دوره دوم ابتدایی شهر سمنان است که دبستان برکت با تعداد ۹۰ نفر دانش آموز به عنوان نمونه در دسترس انتخاب گردید و ۲۱ نفر از دانش آموزان این دبستان به صورت تصادفی در گروه آزمایش قرار گرفتند. به منظور عدم سرایت مداخله به سایر دانش آموزان، تعداد ۲۱ نفر از دانش آموزان مدرسه همجوار (طنانی) به صورت تصادفی به عنوان گروه کنترل انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه های همدلی (بارون و کوهن، ۲۰۰۲)، تاب آوری تحصیلی (ساموئلز، ۲۰۰۴) و هیجان های پیشرفت (پکران و همکاران، ۲۰۰۲) بود و مداخله آموزشی (نوریش و همکاران، ۲۰۱۱) طی ۱۲ جلسه و هر جلسه ۴۰ دقیقه برای گروه آزمایش اجرا شد. داده ها در دو سطح توصیفی و استنباطی (با بهره گیری از آزمون کوواریانس تک متغیری و چندمتغیری) با استفاده از نرم افزار SPSS-۲۷ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج بدست آمده حاکی از آن بود که تربیت مثبت مدرسه محور باعث افزایش معنادار مؤلفه های همدلی، بهبود تاب آوری تحصیلی، کاهش هیجان های منفی و افزایش هیجان های مثبت پیشرفت در مقایسه با گروه کنترل می شود. بنابراین می توان نتیجه گرفت که این مداخله می تواند به عنوان رویکردی کارآمد برای ارتقای سازه های روان شناختی مرتبط با سلامت روان و موفقیت تحصیلی دانش آموزان مورد استفاده قرار گیرد.

**واژه های کلیدی:** تربیت مثبت مدرسه محور، همدلی، تاب آوری، هیجان پیشرفت

## ۱. مقدمه

در دهه های اخیر، تغییرات گسترده در نظام های آموزشی جهانی، باعث توجه روزافزون به ابعاد روان شناختی و هیجانی یادگیری شده است. در همین راستا، روان شناسی مثبت نگر<sup>۱</sup> به عنوان یکی از رویکردهای نوین در حوزه روان شناسی و آموزش و پرورش، نقش مهمی در تحول اهداف، سیاست ها و راهبردهای آموزشی ایفا کرده است. برخلاف روان شناسی سنتی که عمدتاً بر درمان اختلالات و کاهش آسیب ها تمرکز داشت، روان شناسی مثبت نگر بر شناسایی و پرورش نقاط قوت، فضیلت ها، ظرفیت های بالقوه و منابع درونی افراد تأکید بسزایی می ورزد و آن را مورد توجه قرار می دهد (سلیگمن و چگمینستالی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). از این منظر، دانش آموز نه صرفاً دریافت کننده اطلاعات، بلکه انسانی توانمند با نیازهای روان شناختی اساسی همچون ارتباط، شایستگی، خودمختاری، معنا و رشد در نظر گرفته می شود. یکی از مهم ترین دستاوردهای این نگرش، شکل گیری مفهوم «تربیت مثبت مدرسه محور»<sup>۳</sup> است؛ رویکردی که تلاش می کند اصول روان شناسی مثبت را با ساختارها و فرآیندهای آموزشی تلفیق کند تا مدارس به محیط هایی تبدیل شوند که رشد تحصیلی، هیجانی و اجتماعی دانش آموزان را به صورت توأمان دنبال کنند (سلیگمن و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). هدف این رویکرد تنها انتقال دانش یا موفقیت تحصیلی به معنای سنتی نیست، بلکه ارتقای بهزیستی روان شناختی، افزایش مشارکت اجتماعی، و پرورش فردی سالم، خلاق و مقاوم در برابر چالش هاست (ویتر ولاتن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). در چارچوب این رویکرد، محیط یادگیری باید به گونه ای طراحی شود که زمینه ساز شکوفایی هیجانات مثبت، روابط معنادار، احساس هدفمندی، پیشرفت و موفقیت تحصیلی باشد (نوریس و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹). در چنین محیط هایی، دانش آموزان می آموزند که چگونه نقاط قوت شخصی خود را شناسایی و به کار گیرند، با دیگران همدلانه تعامل کنند، در برابر فشارها و ناکامی ها مقاومت نشان دهند و از مسیر یادگیری لذت ببرند. به ویژه مهارت هایی مانند خودتنظیمی، تاب آوری، همدلی و مهارت های اجتماعی به عنوان بخش جدایی ناپذیر برنامه های آموزشی در نظر گرفته می شود که نقش تعیین کننده ای در رشد همه جانبه دانش آموزان در حوزه های تربیتی مختلف ایفا می کنند (ویر و نیند<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱). مطالعات مختلف نشان می دهند که اجرای برنامه های مبتنی بر تربیت مثبت در مدارس، باعث کاهش سطح اضطراب، افزایش هیجان های مثبت، بهبود روابط دانش آموزان با همسالان و معلمان، و ارتقای عملکرد تحصیلی آن ها طی دوران تحصیلی می شود. این برنامه ها از طریق مداخلات ساختاریافته نظیر آموزش نقاط قوت، تمرین شکرگزاری، بازشناسی هیجانات، توسعه مهارت های حل مسئله، و تقویت عزت نفس اجرا می شوند. در واقع، تلفیق محتوای درسی با آموزش روان شناختی و اجتماعی، می تواند کیفیت زندگی تحصیلی دانش آموزان را به طور چشمگیری افزایش دهد. به طور خلاصه، تربیت مثبت مدرسه محور با اتکا بر اصول روان شناسی مثبت، رویکردی انسان محور و جامع نگر را برای ارتقای بهزیستی و موفقیت پایدار دانش آموزان ارائه می دهد. این رویکرد، نه تنها زمینه ساز پیشرفت تحصیلی است، بلکه بستری مناسب برای پرورش نسل هایی توانمند، همدل، تاب آور و دارای انگیزه درونی

<sup>۱</sup> Positive Psychology<sup>۲</sup> Seligman & Csikszentmihalyi<sup>۳</sup> School-Based Positive Education<sup>۴</sup> Seligman et al<sup>۵</sup> Waters & Loton<sup>۶</sup> Norrish et al<sup>۷</sup> Weare & Nind

برای یادگیری و رشد شخصی فراهم می‌سازد. یکی از اهداف اصلی تربیت مثبت مدرسه‌محور، ارتقای همدلی به‌عنوان یک مهارت اجتماعی کلیدی است. همدلی نقش مهمی در تعاملات میان‌فردی و کاهش تعارضات اجتماعی دارد و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا رفتارهای نوع‌دوستانه‌تری داشته باشند (دستی و کول، ۲۰۱۴، ۸). همدلی به‌عنوان توانایی درک و تجربه احساسات دیگران، نقش مهمی در روابط اجتماعی، کاهش تعارضات و تقویت رفتارهای نوع‌دوستانه دارد (دستی و همکاران، ۱۳۹۸). در این راستا، برنامه‌های مدرسه‌محور که مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر طراحی شده‌اند، نشان داده‌اند که می‌توانند همدلی دانش‌آموزان را از طریق فعالیت‌های گروهی و تمرین‌های مهارتی تقویت کنند (دورلاک، ۲۰۱۳، ۹). تاب‌آوری تحصیلی نیز از دیگر شاخص‌های کلیدی موفقیت دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی است که در برنامه تربیت مثبت مدرسه محور مورد توجه قرار می‌گیرد. تاب‌آوری تحصیلی به توانایی دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌های تحصیلی و حفظ عملکرد مثبت اطلاق می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که تاب‌آوری بالایی دارند، قادر به مدیریت استرس‌های آموزشی و دستیابی به اهداف خود هستند (مارش و مارش، ۲۰۰۶، ۱۰). پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که تاب‌آوری در دانش‌آموزان ایرانی به میزان بالایی به حمایت‌های مدرسه و تعاملات مثبت میان معلم و دانش‌آموز وابسته است (رجایی و همکاران، ۱۳۹۷). تربیت مثبت مدرسه محور، بر هیجان‌های پیشرفت دانش‌آموزان اثرگذار است. هیجان‌های پیشرفت، عامل مهم دیگری در موفقیت تحصیلی محسوب می‌شوند. هیجان‌های مثبت مانند امید و لذت از یادگیری، می‌توانند انگیزه درونی دانش‌آموزان را افزایش دهند و آن‌ها را به دستیابی به اهداف تحصیلی ترغیب کنند (پکران، ۲۰۰۶). از سوی دیگر، هیجان‌های منفی مانند اضطراب و ناامیدی می‌توانند موجب افت عملکرد تحصیلی و کاهش رضایت دانش‌آموزان از فرایند یادگیری شوند (آرتینو، ۲۰۰۹، ۱).

## ۲. مبانی نظری

همدلی یکی از پیچیده‌ترین ظرفیت‌های روان‌شناختی انسان است که در نظریه‌های مختلف روان‌شناسی با رویکردهای گوناگون مورد بررسی قرار گرفته است. این مفهوم در تقاطع هیجان، شناخت، رشد، اخلاق و تعامل اجتماعی قرار دارد و نظریه‌های متعددی سعی کرده‌اند جنبه‌های گوناگون آن را تبیین کنند. از دیدگاه روان‌شناسی رشد، ژان پیاژه معتقد بود توانایی برای درک دیدگاه دیگران، بخشی از تحول شناختی است و در سال‌های میانی کودکی شکل می‌گیرد. کودکان تا قبل از مرحله عملیات عینی، به‌طور کامل قادر به درک ذهنیت دیگران نیستند. لو ویگوتسکی نیز با تأکید بر نقش تعامل اجتماعی، همدلی را محصول فرایندهای فرهنگی- اجتماعی می‌داند که از طریق گفت‌وگو و تجربه‌های بین‌فردی آموخته می‌شود. از نگاه روان‌شناسی رشد، همدلی یکی از ظرفیت‌های عالی انسانی است که در دوران کودکی شروع به رشد می‌کند و در بستر تعامل اجتماعی، شناختی و عاطفی به بلوغ می‌رسد. بر اساس دیدگاه آیزنبرگ (۲۰۰۶) همدلی را می‌توان «واکنش هیجان محور نسبت به دیگران» دانست که معمولاً به بروز رفتارهای نوع‌دوستانه منتهی می‌شود. این تعریف بر بُعد انگیزشی و پیامدهای

<sup>۸</sup> Dasti & cool

<sup>۹</sup> Durlak

<sup>۱۰</sup> Martin & Marsh

<sup>۱۱</sup> Artino

اجتماعی همدلی تأکید دارد. در نظریه های یادگیری اجتماعی، بندورا همدلی را بخشی از فرایند یادگیری مشاهده ای معرفی می کند. او بر این باور است که کودکان با مشاهده مدل هایی همچون والدین یا معلمان همدل، رفتارهای مشابه را یاد می گیرند. احساس همدلی نیز، مانند رفتارهای اجتماعی دیگر، از طریق پاداش و تقویت اجتماعی قابل پرورش است. از منظر نظریه های هیجانی، مارتا نوسبام و نسی آیزنبرگ بر نقش احساسات در تجربه همدلی تأکید دارند. آیزنبرگ، همدلی را سازوکاری زیستی-هیجانی می داند که به شکل خودکار در برابر مشاهده رنج یا شادی دیگران فعال می شود و به بروز رفتارهای یاری گرایانه منتهی می شود. این نظریه، همدلی را با مفاهیمی مانند شفقت، نوع دوستی و تنظیم هیجانی در ارتباط می داند. در حوزه علوم اعصاب اجتماعی، ژان دِستی با ارائه مدل "سه سطحی همدلی"، آن را متشکل از سه سطح: تشخیص هیجانی، درک شناختی، و تنظیم پاسخ های هیجانی می داند. این رویکرد نشان می دهد که همدلی نه تنها نیازمند فعال سازی ساختارهای زیستی، مانند نورون های آینه ای است؛ بلکه مستلزم کنترل اجرایی در مغز نیز هست تا فرد میان «خود» و «دیگری» تمایز قائل شود. در دیدگاه روان تحلیل گری، هاینس کوهوت در نظریه «خود» بیان می کند که همدلی پایه ای ترین ابزار درک متقابل و ترمیم رابطه بین فردی است. از نگاه او، والدین همدل نقش حیاتی در شکل گیری هویت سالم و انسجام خود دارند. عدم تجربه همدلی در کودکی ممکن است منجر به اختلال در انسجام روانی شود. در رویکرد انسان گرایانه، کارل راجرز، همدلی بخش کلیدی رابطه درمانی است. وی معتقد بود درک دقیق و همدلانه از تجربه درونی مراجع، نه تنها عامل تسهیل کننده درمان، بلکه یکی از نیازهای اساسی انسانی در تعاملات روزمره است. راجرز همدلی را به عنوان «درک دنیا از چشم دیگری، بدون داوری» تعریف می کرد. در مدل های آموزشی معاصر برای مثال کاسل (۲۰۰۲)، همدلی یکی از پنج شایستگی اصلی یادگیری اجتماعی-هیجانی محسوب می شود و نقشی کلیدی در تعامل سازنده، حل مسئله اجتماعی، پذیرش تفاوت ها و شکل گیری جو مثبت در کلاس دارد. برخی پژوهشگران، همدلی را سازه ای اخلاقی-اجتماعی می دانند که با مفاهیمی چون رحم، مهربانی، خیرخواهی و مدارا گره خورده و ریشه در ادبیات دینی و فرهنگی ایران دارد و یک فضیلت اخلاقی و مبنای تعاملات انسانی سالم تلقی می شود (رسولی، ۱۴۰۲؛ جعفری یزدی، ۱۳۹۹).

## ۲-۱. عناصر، سطوح و مولفه های همدلی

همدلی سازه ای پیچیده و چندبعدی است که از تعامل میان توانایی های شناختی، هیجانی و رفتاری انسان شکل می گیرد. پژوهشگران بسیاری بر این باورند که همدلی را نمی توان به یک واکنش ساده هیجانی یا شناختی تقلیل داد؛ بلکه باید آن را مجموعه ای از فرایندهای در هم تنیده دانست که امکان درک، تجربه و پاسخ دهی مناسب نسبت به حالت های درونی دیگران را فراهم می آورد. یکی از تأثیرگذارترین الگوها در تعریف مؤلفه های همدلی، مدل چهاربعدی دیویس است که از چهار سازه متمایز اما مرتبط تشکیل شده است: پذیرش دیدگاه، نگرانی همدلانه، ناراحتی شخصی، و فانتزی. پذیرش دیدگاه، اشاره به ظرفیت شناختی فرد برای درک دیدگاه، شرایط ذهنی و باورهای دیگران دارد. این توانایی مستلزم رشد عملکردهای اجرایی مغز و تحول نظریه ذهن در کودکان و نوجوانان است و نقش مهمی در تعامل های اجتماعی سالم ایفا می کند. درک دیدگاه دیگران، به فرد امکان می دهد که موقعیت ها را از زاویه نگاه غیر خودمحورانه تحلیل کند و واکنشی متناسب با تجربه ذهنی دیگری داشته باشد. نگرانی همدلانه، بعدی هیجانی است که شامل احساس دلسوزی، مهربانی و تمایل به حمایت از افرادی است که در وضعیت آسیب پذیر یا ناراحت کننده قرار دارند. این مؤلفه به ویژه با رفتارهای نوع دوستانه، تمایل به کمک، و تعهد اخلاقی برای حمایت از دیگران رابطه نزدیکی دارد. افرادی که نگرانی همدلانه بالایی دارند، در موقعیت های اجتماعی واکنش هایی انسانی تر

و اخلاقی تر از خود نشان می دهند و در کاهش تعارضات بین فردی مؤثرتر عمل می کنند. ناراحتی شخصی، مؤلفه‌ای است که به تجربه اضطراب، ناآرامی یا تنش هیجانی فرد در مواجهه با درد و ناراحتی دیگران اشاره دارد. این بُعد از همدلی، اگرچه از درک هیجانات دیگران ناشی می شود، اما اغلب با نوعی درماندگی همراه است و می تواند به کناره گیری فرد از موقعیت اجتماعی منتهی شود. به عبارتی، برخلاف نگرانی همدلانه که فرد را به کمک سوق می دهد؛ ناراحتی شخصی ممکن است موجب اجتناب از درگیری هیجانی و فرار از موقعیت شود. اهمیت این تمایز در طراحی مداخلات آموزشی برای تقویت پاسخ های سازنده و کنترل واکنش های منفی هیجانی نمایان می شود. فانتزی، بعد دیگری از همدلی است که بیشتر در حوزه تخیل اجتماعی و هم ذات پنداری با شخصیت های خیالی مطرح می شود. افرادی که در این مؤلفه نمره بالایی دارند، هنگام خواندن رمان، تماشای فیلم یا شنیدن داستان، به شکلی فعالانه خود را به جای شخصیت های داستانی می گذارند و احساسات آن ها را تجربه می کنند. این توانایی به شکل گیری تخیل اجتماعی، خلاقیت، و درک غیرمستقیم از تجربه های انسانی کمک می کند و در رشد شناخت اجتماعی اهمیت دارد (مار و همکاران ۲۰۰۶). در نظام آموزشی ایران و در متون پژوهشی بومی، همدلی به عنوان یک قابلیت روانی - اجتماعی بنیادین شناخته می شود که زمینه ساز رشد اخلاقی، تقویت روابط انسانی و پیشگیری از تعارضات بین فردی است. پژوهشگران ایرانی با توجه به تفاوت های فرهنگی، دینی و تربیتی در جامعه ایران، تلاش کرده اند همدلی را با ساختارها و تجربه های اجتماعی بومی تطبیق دهند و آن را به صورت دسته بندی شده و قابل آموزش در محیط مدرسه ارائه کنند. در تقسیم بندی رایج، سه بعد شناختی، هیجانی و رفتاری را برای همدلی در نظر می گیرد. این تقسیم بندی به شکلی ساده اما جامع، ابعاد اصلی تجربه همدلانه را منعکس می کند. در این دسته بندی، بعد شناختی همدلی، به معنای توانایی کودک یا نوجوان برای درک ذهنیت، احساسات و دیدگاه دیگران است. این مؤلفه با تحول توانایی های ذهنی مانند بازنمایی ذهنی، استدلال اجتماعی، و «نظریه ذهن» ارتباط دارد. دانش آموزی که این بعد را به خوبی در خود پرورش داده باشد، می تواند احساسات و افکار همکلاسی هایش را شناسایی کند، پیش بینی درستی از واکنش آن ها داشته باشد و در حل تعارض ها از روش های احترام آمیز استفاده کند. در پژوهش میرزایی و نادری (۱۳۹۸)، این مؤلفه در قالب «درک شناختی از دیدگاه دیگران» معرفی شده که نشان دهنده بلوغ اجتماعی و خودآگاهی رفتاری در کودک است. بعد هیجانی همدلی، حساسیت فرد نسبت به رنج یا شادی دیگران را شامل می شود و معمولاً با احساساتی مانند مهربانی، دلسوزی، شفقت، یا حتی لذت از خوشحالی دیگری همراه است. در بافت فرهنگی - دینی ایران، این مؤلفه با مفاهیمی مانند «احسان»، «مدارا» و «رأفت» هم پوشانی دارد و ریشه در تربیت اخلاقی دارد. پژوهش موسوی و حیدری (۱۳۹۷) با بررسی جایگاه همدلی در آموزه های قرآنی نشان داد که بعد عاطفی همدلی یکی از ارزش های بنیادی در تربیت اسلامی محسوب می شود و می تواند به پرورش نسلی مهربان، بردبار و اهل مسئولیت کمک کند. همچنین، مطالعات تربیتی نشان می دهد که پرورش مؤلفه هیجانی همدلی موجب افزایش همبستگی دانش آموزان و کاهش رفتارهای پر خاشگرانه و رقابت منفی می شود (فرهمند و براتی، ۱۳۹۹). بعد رفتاری همدلی، ناظر بر عکس العمل های اجتماعی و قابل مشاهده ای است که فرد در پاسخ به درک هیجانات و افکار دیگران از خود نشان می دهد. این بعد شامل رفتارهایی نظیر کمک کردن، دفاع از مظلوم، مداخله در شرایط آسیب زا، گفت و گوهای حمایتی، و مسئولیت پذیری اجتماعی است. به عبارت دیگر، همدلی بدون بُعد رفتاری به تجربه ای درونی محدود می شود، اما وقتی فرد آن را به عمل تبدیل می کند، به شکل گیری ارتباطات سالم و عادلانه می انجامد. از همین رو، برخی پژوهشگران مانند حسینی و شریفی (۱۴۰۰)، بعد رفتاری را مهم ترین بخش همدلی برای مداخلات مدرسه محور می دانند؛ زیرا تغییرات رفتاری

<sup>۱۱</sup> Marr & et all

ملموس ترین و تأثیرگذارترین خروجی آموزش های همدلانه است. افزون بر این، برخی مطالعات کوشیده اند همدلی را با جزئیات بیشتری عملیاتی و مفهوم سازی کنند. برای نمونه، میرزایی و نادری (۱۳۹۸) بر اساس تحلیل عاملی داده های خود، شش مؤلفه اصلی برای همدلی در محیط مدرسه شناسایی کردند: درک هیجانی دیگران، پاسخ دهی عاطفی مناسب، درک شناختی از دیدگاه دیگران، تمایل به کمک رسانی، خودتنظیمی هیجانی و پذیرش تفاوت های فردی و اجتماعی. این تقسیم بندی ها نه تنها غنای بیشتری به تعریف همدلی می بخشند، بلکه زمینه ساز طراحی برنامه های آموزشی هدفمند برای ارتقای این توانایی در محیط های مدرسه ای هستند. در سطح بین فردی، همدلی بنیان تعاملات سالم، پایدار و مشارکت جویانه را تشکیل می دهد. دانش آموزانی که دارای توانایی همدلی بالا هستند، روابط دوستانه تری برقرار می کنند، کمتر وارد تعارض می شوند، و در گروه های یادگیری عملکرد بهتری دارند. این مهارت به آن ها امکان می دهد تا در تعامل با هم کلاسی ها، دیدگاه های متضاد را بپذیرند، به نقطه نظرهای دیگران توجه نشان دهند و ارتباطات خود را به جای تقابل، بر مبنای تفاهم و حمایت متقابل بنا نهند. پژوهش های داخلی، از جمله مطالعه غلامی و داوری (۱۴۰۰) و شفیع و همکاران (۱۳۹۸)، تأیید می کنند که آموزش برنامه ریزی شده مؤلفه های همدلی، موجب کاهش تعارضات بین دانش آموزی، تقویت رفتارهای یاری گرانه، و بهبود جو کلاسی می شود. در سطح اجتماعی-اخلاقی، همدلی به عنوان پیش نیاز شکل گیری وجدان اخلاقی، کنش اجتماعی مسئولانه، و رفتار شهروندی تلقی می شود. در جوامعی که با تنوع فرهنگی، قومیتی، اعتقادی و زبانی روبه رو هستند، همدلی بستر پذیرش تفاوت ها، کاهش تعصبات و پرورش نگاه انسانی تر به "دیگری" را فراهم می سازد. دانش آموزی که می آموزد احساسات و افکار دیگران را درک کند، کمتر گرایش به قضاوت دارد، تعاملات خود را بر پایه احترام متقابل تنظیم می کند، و ظرفیت همزیستی مسالمت آمیز بیشتری از خود نشان می دهد. به همین دلیل، آموزش همدلی می تواند در ارتقای انسجام اجتماعی و پرورش شهروندی فعال و اخلاق مدار، مؤثر باشد. در سطح پیشگیرانه، کارکرد همدلی بسیار حیاتی است. نبود همدلی می تواند زمینه ساز بروز قلدری، خشونت، انزوا، طرد اجتماعی، و رفتارهای پرخاشگرانه شود. آموزش ساختارمند مؤلفه های شناختی و عاطفی همدلی، سبب ارتقای حساسیت اجتماعی، کاهش رفتارهای تهاجمی و افزایش مهارت حل مسئله در موقعیت های اجتماعی می شود. پژوهش اشپیگل و همکاران (۲۰۱۲) در این زمینه نشان داد که در برنامه هایی که همدلی بخشی از آموزش اجتماعی-هیجانی بود، میزان قلدری و خشونت میان دانش آموزان به طور معناداری کاهش یافت. یافته های مشابهی در پژوهش ترازایی و حاتمی (۱۴۰۲) در ایران نیز گزارش شده است. در سطح تحصیلی، همدلی با احساس تعلق به مدرسه، انگیزش درونی، و مشارکت فعال در کلاس مرتبط است. دانش آموزانی که در محیطی همدلانه حضور دارند، سطح بالاتری از امنیت روانی را تجربه می کنند، در بحث ها مشارکت بیشتری دارند، و تمایل بیشتری برای ادامه یادگیری از خود نشان می دهند. همدلی همچنین در آموزش مشارکتی، یادگیری گروهی، و همکاری میان دانش آموزی مؤثر است. این عوامل در نهایت بر عملکرد تحصیلی تأثیر مثبت می گذارند، اگرچه این تأثیر غیرمستقیم است. پژوهش های متعددی نیز نشان داده اند که توسعه مهارت های اجتماعی-هیجانی، از جمله همدلی، می تواند در بهبود یادگیری، کاهش غیبت، و ارتقای سطح عملکرد تحصیلی نقش کلیدی ایفا کند. در سطح اجتماعی و هیجانی، همدلی یکی از پنج صلاحیت کلیدی است که در تعامل با مؤلفه هایی چون خودآگاهی، خودمدیریتی، مهارت های ارتباطی، و تصمیم گیری اخلاقی رشد می یابد. همدلی، شرط لازم برای توسعه سایر ابعاد شخصیت اجتماعی است. به بیان دیگر، بدون همدلی، نه می توان ارتباط مؤثر برقرار کرد، نه مسئولیت اجتماعی را پذیرفت، و نه تصمیم گیری اخلاقی داشت. در نتیجه، همدلی نقشی کلیدی در آموزش شخصیت یکپارچه، اخلاق مدار و متعهد دارد. در مجموع، می توان گفت که آموزش و پرورش همدلانه، بخشی از رویکرد تربیت انسان محور است؛ رویکردی که به جای

تمرکز صرف بر نمره، رقابت و انباشت دانش، بر شکل‌گیری شخصیت، معنا، اخلاق، و رشد جمعی تأکید دارد. در چنین مدرسه‌ای، همدلی نه تنها یک مهارت یا هدف تربیتی، بلکه ابزار تحقق بسیاری از اهداف تربیتی دیگر نیز هست؛ از جمله صلح، عدالت، پیشگیری از خشونت، توسعه شهروندی، و شکوفایی انسانی. همچنین آموزش هم‌زمان مهارت‌های همدلی و همکاری منجر به بهبود معنادار روابط اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری در میان دانش‌آموزان شد. پژوهش مشابهی که ترکیبی از فعالیت‌های فلسفه برای کودکان و آموزش همدلی را به کار گرفت، نشان داد پس از مداخله، شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان به‌طور معناداری ارتقاء یافته است (شاگری، جعفری ندوشن، و کهدوئی، ۱۳۹۹). در مطالعه‌ای دیگر، نماتی (۱۴۰۱) نشان داد که آموزش همدلی موجب افزایش دل‌جویی تحصیلی و کاهش احساس تنهایی در میان دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شد. همچنین فیروزآبادی (۱۴۰۰) در پژوهشی با رویکرد پیشگیرانه تأکید کرد که آموزش گروهی همدلی، به‌ویژه در محیط‌های کم‌برخوردار، باعث افزایش احساس امنیت روانی و کاهش رفتارهای پرخطر می‌شود. در سطح بین‌المللی، یکی از شناخته‌شده‌ترین مداخلات آموزشی در زمینه همدلی، برنامه ریشه‌های همدلی<sup>۱۳</sup> است. این برنامه با حضور منظم نوزاد و والدین او در کلاس درس، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا رشد هیجانی نوزاد را مشاهده کرده و توانایی درک دیدگاه و احساسات دیگران را در خود تقویت کنند. نتایج مطالعات تصادفی کنترل‌شده در کانادا و سایر کشورها نشان داده‌اند که اجرای این برنامه، باعث کاهش پرخاشگری فیزیکی، افزایش رفتارهای یاری‌گرانه و پایداری اثرات آموزشی تا سه سال پس از مداخله می‌شود (اسچونر ریچرتو همکاران<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۵). برنامه‌ی دیگری با عنوان فعال‌سازی همدلی اجتماعی در سال‌های اخیر بر پایه مدل یادگیری اجتماعی-هیجانی در مدارس متوسطه کشورهای اروپایی اجرا شده است. یافته‌های این مطالعه حاکی از آن بود که مداخله آموزشی باعث بهبود قابل توجهی در همدلی شناختی، درک اجتماعی، و نگرش مثبت نسبت به تفاوت‌های فردی شد (سیلکر و همکاران<sup>۱۵</sup>، ۲۰۲۴). از منظر تعامل معلم-دانش‌آموز نیز، پژوهشی نظام‌مند توسط الدارپ و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد که معلمانی که از سطح بالاتری از همدلی برخوردار هستند، نسبت به بروز قلدری در کلاس با مداخله‌ای هدفمندتر و حمایت‌گرایانه‌تر واکنش نشان می‌دهند. چنین معلمانی در هدایت کلاس، ایجاد جو هیجانی مثبت، و ارتقای احساس امنیت دانش‌آموزان عملکرد بالاتری داشتند. افزون بر این، بررسی‌های مرور سیستماتیک در سطح بین‌المللی نشان داده‌اند که برنامه‌های پیشگیری مدرسه‌محور که بر مهارت‌های اجتماعی-هیجانی متمرکزند، از جمله همدلی، نقش مؤثری در کاهش رفتارهای پرخاشگرانه، افزایش عملکرد تحصیلی، و تقویت انسجام اجتماعی در مدرسه ایفا می‌کنند. در ادامه به ذکر برخی از مهمترین پژوهش‌های داخلی و لاتین پرداخته شده است.

## ۲-۲. پیشینه پژوهش

رعنایی و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهشی تحت عنوان «رابطه میان هیجانات پیشرفت تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه با تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان را بررسی کردند. یافته‌ها نشان داد که احساس تعلق به مدرسه و هیجانات پیشرفت، پیش‌بین‌های قوی برای تاب‌آوری تحصیلی هستند و می‌توانند به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک کنند.

<sup>۱۳</sup> Roots of Empathy

<sup>۱۴</sup> Schonert-Reichl et al

<sup>۱۵</sup> Silker & et all

واحدی، فتحی آذر و اسکندری (۲۰۲۳) در پژوهشی تحت عنوان تدوین بسته آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور و اثربخشی آن بر بهزیستی ذهنی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی، به تدوین و اعتبارسنجی این بسته آموزشی پرداخته و اثربخشی آن را بر بهزیستی ذهنی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی بررسی کرده اند. نتایج این مطالعه نشان داد که دانش آموزانی که در برنامه آموزشی مبتنی بر تربیت مثبت شرکت کرده بودند، احساس امید و شادی بیشتری تجربه کردند و سطح استرس تحصیلی آن‌ها کاهش یافت.

هاشمی و شکری (۲۰۲۳) در پژوهشی تحت عنوان مقایسه اثربخشی بسته‌های آموزش مثبت‌نگر، تاب‌آوری و ذهن‌آگاهی به مقایسه اثربخشی بسته‌های آموزش مثبت‌نگر، تاب‌آوری و ذهن‌آگاهی بر بهزیستی تحصیلی دانش آموزان پرداختند. نتایج نشان داد که هر سه بسته آموزشی تأثیر مثبتی بر بهزیستی تحصیلی دارند. این پژوهش تأکید دارد که آموزش مهارت‌های مثبت‌نگر می‌تواند نقش مهمی در بهبود سلامت روان و هیجانات مثبت دانش آموزان ایفا کند.

شورگی (۱۴۰۳) اثربخشی آموزش خودکنترلی هیجانی را بر تاب‌آوری تحصیلی و شیفتگی تحصیلی بررسی کرد. نتایج نشان دادند که آموزش مهارت‌های هیجانی باعث بهبود معنادار در تاب‌آوری و افزایش علاقه و درگیری شناختی در فرایند یادگیری می‌شود. این یافته‌ها حاکی از آن است که می‌توان از طریق آموزش‌های مهارتی، ظرفیت تاب‌آوری را در دانش آموزان ارتقا داد. در تحلیل فراتحلیلی گسترده‌ای که توسط عبدالله‌زاده و همکاران (۱۴۰۳) انجام شد، مشخص گردید که مؤلفه‌هایی نظیر تعلق به مدرسه، درگیری تحصیلی، شادکامی، خودتنظیمی و ویژگی‌های شخصیتی از مهم‌ترین پیش‌بین‌های تاب‌آوری تحصیلی در بافت آموزشی ایران به‌شمار می‌روند. این فراتحلیل همچنین نشان داد که افزایش تاب‌آوری تحصیلی با کاهش اضطراب اجتماعی، فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری همراه است.

عبدالله‌زاده، موسوی و نصیری (۱۴۰۳)، برنامه آموزشی طراحی شده بر پایه مدل‌های بومی‌سازی شده تاب‌آوری، به شکل موفقیت‌آمیزی باعث بهبود سازگاری تحصیلی، افزایش عزت‌نفس تحصیلی و کاهش افت در نمرات پایانی دانش آموزان شد. این پژوهش‌ها به‌طور خاص نشان می‌دهند که تقویت تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند اثرات پایداری بر رفتارهای یادگیرانه و احساس تعلق به مدرسه داشته باشد.

حسینی و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهش خود به نقش پیش‌بینی‌کننده هیجانات مثبت در کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش رضایت از تحصیل پرداختند و دریافتند که احساساتی مانند غرور تحصیلی و امید به موفقیت، از عوامل محافظت‌کننده در برابر استرس‌های آموزشی به‌شمار می‌روند.

سپهروند (۱۴۰۳) در مطالعه‌ای بر روی دانش آموزان پایه نهم نشان داد که آموزش مبتنی بر رویکرد تربیت مثبت، می‌تواند میزان دل‌زدگی تحصیلی را کاهش داده و انگیزش پیشرفت را در دانش آموزان تقویت کند.

بانگون<sup>۱۶</sup>، آگوستینینگز و حوسنینی (۲۰۲۴) در پژوهشی تحت عنوان "تاب‌آوری در دانش آموزان مدارس حرفه‌ای: تأثیر هیجانات پیشرفت" به این نتیجه رسیدند که هیجانات مثبت پیشرفت می‌تواند تاب‌آوری را در دانش آموزان پایه سوم مدارس حرفه‌ای اندونزی تقویت کند و محیط یادگیری مثبتی را ایجاد نماید. یافته‌ها اهمیت هیجانات مثبت در توسعه تاب‌آوری عاطفی و ذهنی را نشان دادند.

<sup>۱۶</sup> Bangun&Agustini&Husnaini

گائوو همکاران<sup>۱۷</sup> (۲۰۲۴)، در پژوهشی تحت عنوان تأثیر مداخلات تربیت مثبت بر رشد ذهنیت و تاب‌آوری، تأثیر مداخلات تربیت مثبت مبتنی بر مدل پرما را بر ذهنیت رشد و تاب‌آوری دانش‌آموزان مدارس شبانه‌روزی در چین بررسی کرد. نتایج نشان داد که این مداخلات علاوه بر تقویت تاب‌آوری، به رشد همدلی و توسعه هیجانات مثبت نیز کمک می‌کنند.

اوینیی<sup>۱۸</sup> (۲۰۲۴) در پژوهشی تحت عنوان " تربیت مثبت: ادغام روان‌شناسی مثبت در محیط کلاس برای موفقیت تحصیلی " به بررسی ادغام روان‌شناسی مثبت در محیط‌های آموزشی پرداخته و نشان داده است که تربیت مثبت می‌تواند هوش هیجانی، تاب‌آوری و رفاه کلی دانش‌آموزان را تقویت کرده و به بهبود پیشرفت تحصیلی منجر شود.

مطالعه پالاده و همکاران (۲۰۲۳) در کشور رومانی نیز نشان داد که یک مداخله کوتاه‌مدت پنج‌روزه در زمینه آموزش همدلی، به‌ویژه زمانی که توسط معلم فعال و همراه در کلاس اجرا می‌شود، به کاهش قابل توجه رفتارهای قلدری کلامی در کلاس انجامید. این مطالعه بر اهمیت نقش معلم در اجرای اثربخش آموزش‌های اجتماعی-هیجانی تأکید ویژه دارد.

بوتاکیولی و همکاران<sup>۱۹</sup> (۲۰۲۳) در مدارس ابتدایی ایتالیا با ترکیب داده‌های روان‌شناختی و زیستی، به این نتیجه رسیدند که آموزش ساختاریافته همدلی و مهارت‌های هیجانی نه تنها موجب ارتقاء همدلی بین‌فردی می‌شود، بلکه سطح هورمون‌های استرس مانند کورتیزول و آلفا را نیز کاهش می‌دهد؛ یافته‌ای که تأکید بر اثرات روان‌زیستی آموزش‌های همدلانه دارد.

### ۳. روش شناسی پژوهش

پژوهش‌های حوزه روان‌شناسی تربیتی همواره بر این نکته تأکید داشته‌اند که یادگیری و رشد تحصیلی دانش‌آموزان، صرفاً حاصل انتقال دانش نیست، بلکه نتیجه تعامل پیچیده‌ای میان عوامل شناختی، هیجانی، اجتماعی و محیطی است (ولفولک<sup>۲۰</sup> ۲۰۱۹). در این میان، آموزش‌های مدرسه‌محور با رویکردهای مثبت‌نگر، جایگاه ویژه‌ای یافته‌اند؛ زیرا این برنامه‌ها با تمرکز بر توانمندی‌ها، هیجانات مثبت و روابط انسانی، زمینه رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان را فراهم می‌سازند (سلیگمن و ادلر<sup>۲۱</sup>، ۲۰۱۸). بر همین اساس، بررسی اثر تربیت مثبت مدرسه‌محور بر مؤلفه‌های روان‌شناختی چون همدلی، تاب‌آوری تحصیلی و هیجان پیشرفت، گامی مهم در جهت ارتقای بهزیستی تحصیلی و هیجانی دانش‌آموزان تلقی می‌شود (ویتر، ۲۰۱۹). جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی شهرستان سمنان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ با جمعیت ۱۶۳۲۳ نفر بود. انتخاب این گروه سنی به دلیل اهمیت این مقطع در رشد هیجانی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان صورت گرفت؛ چرا که در این دوره، مهارت‌هایی نظیر همدلی، تاب‌آوری تحصیلی و هیجان پیشرفت در حال شکل‌گیری هستند و مداخلات تربیتی می‌توانند تأثیر بسزایی بر رشد هیجانی و رفتاری آنان داشته باشند (ملکی، ۱۳۹۹). برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. از میان مدارس ابتدایی پسرانه شهرستان سمنان، دو مدرسه همجوار با شرایط مشابه از نظر سطح تحصیلی و وضعیت فرهنگی-اجتماعی انتخاب شدند که عبارت بودند از: مدرسه برکت و مدرسه طنانی. سپس، از هر مدرسه تعدادی از دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی به صورت تصادفی انتخاب شدند. بر اساس

<sup>۱۷</sup> Gao & Roslan & Soh, & Zaremohzabieh

<sup>۱۸</sup> Oyeniyi

<sup>۱۹</sup> Bottakioly & et all

<sup>۲۰</sup> Woolfolk

<sup>۲۱</sup> Seligman & Adler

پیشنهاد کوهن، حداقل ۲۱ نفر در هر گروه برای دستیابی به توان آماری مناسب در تحلیل کوواریانس چندمتغیره کفایت دارد. از این رو، حجم نمونه در پژوهش حاضر از کفایت آماری لازم برخوردار بود. با استفاده از این روش از پایه های چهارم، پنجم و ششم هر کدام ۷ نفر، در مجموع تعداد ۲۱ نفر از دانش آموزان دبستان برکت به صورت تصادفی به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. به منظور جلوگیری از نشر محتوای جلسات مداخله، تعداد ۲۱ دانش آموز گروه کنترل از دبستان طنانی که در مجاورت مدرسه برکت است، به صورت تصادفی انتخاب شدند. همچنین تلاش شد تا دو گروه از نظر میانگین سنی، معدل تحصیلی و سطح اقتصادی-اجتماعی خانواده در شرایط نسبتاً مشابهی قرار داشته باشند تا اثر متغیرهای مزاحم کاهش یابد (کرسول، ۲۰۱۸). پس از اجرای پیش آزمون، گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه آموزشی ۴۰ دقیقه‌ای، تحت آموزش برنامه تربیت مثبت مدرسه محور قرار گرفت. گروه کنترل در این مدت صرفاً در برنامه‌های آموزشی روزمره مدرسه شرکت داشت و هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. در پایان دوره، هر دو گروه مجدداً به پرسشنامه همدلی پاسخ دادند. برای تعیین حجم نمونه، از الگوی مطالعات نیمه‌آزمایشی مشابه استفاده شد.

### ۳-۱. پرسشنامه همدلی

پرسشنامه همدلی بارون کوهن<sup>۲۲</sup>، یکی از ابزارهای معتبر و استاندارد در حوزه روان‌شناسی است که به منظور سنجش میزان همدلی در افراد تدوین شده است. همدلی در این چارچوب، به عنوان توانایی درک و شناسایی حالات هیجانی و ذهنی دیگران و پاسخ‌دهی مناسب و متناسب به آنها تعریف می‌شود. این سازه به‌عنوان یک مؤلفه کلیدی در رشد اجتماعی، تعاملات بین فردی و تنظیم رفتارهای اجتماعی شناخته شده و نقش مهمی در زندگی فردی و اجتماعی ایفا می‌کند. اهمیت این سازه در روان‌شناسی تربیتی نیز به دلیل نقش آن در همدلی معلمان، والدین و دانش‌آموزان در فرایند آموزش و یادگیری مورد توجه قرار گرفته است. پرسشنامه همدلی بارون و کوهن توسط سیمون بارون-کوهن و همکاران در دانشگاه کمبریج با هدف سنجش سطوح مختلف همدلی در جمعیت عمومی و گروه‌های بالینی مانند افراد مبتلا به اختلالات طیف اوتیسم طراحی شد. نسخه کوتاه‌شده این ابزار شامل ۲۶ گویه است که به‌منظور تسهیل اجرای پژوهش و کاهش خستگی پاسخ‌دهندگان توسعه یافته و در مطالعات روان‌شناختی و آموزشی مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسشنامه از نوع خودگزارشی بوده و همدلی را به‌عنوان توانایی درک حالات شناختی و هیجانی دیگران و واکنش مناسب اجتماعی نسبت به آنها عملیاتی می‌سازد. بر اساس مدل نظری بارون-کوهن، همدلی یک سازه چندبعدی است که شامل سه مؤلفه اصلی همدلی شناختی، همدلی عاطفی و تنظیم اجتماعی است. همدلی شناختی به توانایی فرد در درک افکار، باورها، نیت‌ها و دیدگاه‌های دیگران اشاره دارد و با مفهوم نظریه ذهن ارتباط نزدیکی دارد. همدلی عاطفی به تجربه و واکنش هیجانی فرد در مواجهه با حالات هیجانی دیگران مربوط می‌شود؛ به‌گونه‌ای که فرد در واکنش به رنج دیگران احساس ناراحتی و در واکنش به شادی دیگران احساس خوشحالی می‌کند. مؤلفه سوم یعنی تنظیم اجتماعی به توانایی فرد در استفاده از اطلاعات شناختی و هیجانی در تعاملات اجتماعی سازگارانه و رفتار بین فردی مؤثر اشاره دارد و جنبه کاربردی همدلی در روابط اجتماعی را منعکس می‌کند. در نسخه ۲۶ سؤالی پرسشنامه

<sup>۲۲</sup> Baron-Cohen et al

همدلی بارون-کوهن، گویه‌ها بر اساس تحلیل‌های عاملی در سه بعد مذکور طبقه‌بندی می‌شوند. گویه‌های مربوط به همدلی شناختی شامل شماره‌های ۸،۷،۶،۵،۴،۳،۲،۱ هستند که توانایی فرد در درک حالات ذهنی و شناختی دیگران را ارزیابی می‌کنند. گویه‌های مربوط به همدلی عاطفی شامل شماره‌های ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶ هستند که واکنش‌های هیجانی همدلانه فرد نسبت به حالات هیجانی دیگران را می‌سنجند. همچنین گویه‌های مربوط به تنظیم اجتماعی شامل شماره‌های ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴ هستند که توانایی فرد در به‌کارگیری اطلاعات شناختی و هیجانی در تعاملات اجتماعی مؤثر را ارزیابی می‌کنند. افزون بر این، گویه‌های ۲۵ و ۲۶ به‌عنوان گویه‌های پرکننده یا کنترلی طراحی شده‌اند و در نمره‌گذاری همدلی لحاظ نمی‌شوند. پاسخ‌دهی به گویه‌های پرسشنامه بر اساس مقیاس چهار گزینه‌ای لیکرت شامل «کاملاً موافقم»، «تا حدودی موافقم»، «تا حدودی مخالفم» و «کاملاً مخالفم» انجام می‌شود. در نسخه اصلی، نمره‌گذاری به‌صورت دو ارزشی انجام می‌شود؛ به این معنا که پاسخ‌های همسو با مفهوم همدلی نمره یک و سایر پاسخ‌ها نمره صفر دریافت می‌کنند. در برخی پژوهش‌ها برای افزایش حساسیت اندازه‌گیری از مقیاس چهار نمره‌ای نیز استفاده شده است. نمره کل پرسشنامه از مجموع نمرات گویه‌ها به دست می‌آید و نمره بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر همدلی شناختی، عاطفی و اجتماعی است. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که این ابزار دارای پایایی و روایی مناسب بوده و قادر است تفاوت‌های فردی در سطح همدلی را به‌ویژه بین جمعیت عمومی و افراد دارای اختلالات طیف اوتیسم به‌طور معناداری تفکیک کند. اعتبار و پایایی این ابزار در مطالعات مختلف داخلی و بین‌المللی مورد تأیید قرار گرفته است. در مطالعه اولیه بارون و کوهن (۲۰۰۲)، ضریب آلفای کرونباخ برای کل گویه‌های پرسشنامه ۰.۹۲ گزارش شد که نشان‌دهنده انسجام درونی بسیار بالای آیت‌ها و دقت بالای ابزار در سنجش سازه همدلی است. پژوهش‌های بعدی نیز ضرایب مشابهی را گزارش کرده‌اند که تأیید کننده اعتبار این ابزار است (لارنس و همکاران ۲۰۰۴، ۲۳). در بررسی‌های تکمیلی، ساختار عاملی پرسشنامه را مورد بررسی قرار دادند و آن را دارای سه مؤلفه اصلی شناختی، عاطفی و رفتاری (تنظیم اجتماعی) معرفی کردند که همگی با یک عامل عمومی همدلی همبستگی بالا داشتند. همچنین این مطالعه روایی تمایزگرا را از طریق مقایسه نمرات افراد سالم با افراد دارای اوتیسم مورد تأیید قرار داد.

در ایران نیز اعتبار این پرسشنامه در چندین پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است. محمدی (۱۳۹۲) در پژوهشی روی جمعیت دانشجویان ایرانی، نسخه فارسی پرسشنامه را اجرا کرده و ضریب پایایی بازآزمایی آن را در فاصله زمانی دو هفته‌ای بین ۰.۷۰ تا ۰.۹۰ گزارش کرد. این مقادیر نشان‌دهنده ثبات زمانی مناسب ابزار در جمعیت ایرانی است. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌ها نیز در این مطالعه بین ۰.۸۵ تا ۰.۹۱ متغیر بود که مؤید قابلیت اعتماد و انسجام درونی بالای نسخه بومی‌شده پرسشنامه است (محمدی، ۱۳۹۲).

### ۲-۳. جلسات آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور

در ادامه به توضیحاتی در خصوص خلاصه جلسات آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور پرداخته شده است.

جدول ۱-۳ خلاصه جلسات آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور

جلسه	هدف	محتوا
------	-----	-------

<sup>۲۳</sup> Lawrence & et al

۱	معارفه و اجرای پیش آزمون	آشنایی با دانش آموزان، تعیین اهداف، قوانین آموزشی خوش آمد گویی و معارفه، تعیین اهداف و قوانین آموزشی، مقدمه ای بر تربیت مثبت، اجرای پیش آزمون
۲	خودآگاهی	آموزش خود آگاهی، شناخت افکار، احساس و رفتار
۳	خودباوری، خوش بینی و عزت نفس	آموزش خودباوری، خوش بینی و عزت نفس با استفاده از فعالیت های عملی
۴	مثبت اندیشی	آموزش مثبت اندیشی
۵	اهمیت هیجان ها و افکار مثبت در تحصیل	آموزش در زمینه اهمیت هیجان ها و افکار مثبت در تحصیل از طریق آموزش گام به گام تنظیم هیجانی
۶	تاب آوری و روش های حل مسئله	آموزش تاب آوری
۷	امیدافزایی، قدردانی و شکرگزاری	آموزش امید
۸	هدفمندی و داشتن معنا در زندگی	آموزش اهمیت هدفمندی و داشتن معنا در زندگی
۹	همدلی و بخشش	آموزش همدلی
۱۰	مسئولیت پذیری اجتماعی و ارتباطات مثبت بین فردی	آموزش مسئولیت پذیری اجتماعی
۱۱	پرورش ارزش های اخلاقی، توانمندی های منشی و غرقگی	پرورش ارزش های اخلاقی، توانمندی های منشی غرقگی
۱۲	جمع بندی جلسات و اجرای پس آزمون	جمع بندی جلسات، پاسخگویی پرسش ها و اجرای پس آزمون

### ۳-۳. جمع آوری داده ها

فرآیند جمع آوری داده ها در این پژوهش در چند مرحله انجام شد تا دقت، روایی و پایایی داده ها تا حد ممکن حفظ گردد. ابتدا هماهنگی های لازم با اداره آموزش و پرورش شهرستان سمنان و مدیران مدارس برکت و طنانی صورت گرفت و پس از اخذ مجوز رسمی، هدف و مراحل پژوهش برای مدیران و مشاوران مدارس تشریح شد. سپس، دانش آموزان واجد شرایط شناسایی و رضایت نامه کتبی از والدین آنان اخذ گردید. در آن رضایت نامه اهداف پژوهش، محتوای جلسات آموزشی، تعداد جلسات و محرمانگی داده ها توضیح داده شد. در گام نخست، از هر دو گروه (آزمایش و کنترل) خواسته شد تا پرسشنامه های همدلی را

در شرایط یکسان و تحت نظارت پژوهشگر تکمیل کنند. این مرحله به عنوان پیش‌آزمون در نظر گرفته شد و هدف آن سنجش وضعیت اولیه متغیرهای مورد بررسی بود. در مرحله دوم، گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه آموزشی ۴۰ دقیقه‌ای در قالب برنامه تربیت مثبت مدرسه محور شرکت کردند. این جلسات شامل فعالیت‌های آموزشی گروهی، آموزش خودباوری و عزت نفس، تمرین‌های مثبت‌اندیشی، گفت‌وگوهای اخلاقی، آموزش مهارت‌های اجتماعی، و تمرین‌های ابراز هیجانات مثبت و همدلانه بود. محتوای جلسات با هدف تقویت مهارت‌های همدلی طراحی شده بود. جلسات به صورت هفتگی و در محیط کلاس درس برگزار شد و اجرای آن بر عهده پژوهشگر بود. در طول دوره، پژوهشگر تلاش نمود تا طبق دستورالعمل برنامه، فضای آموزشی از نظر هیجانی ایمن، پویا و حمایت‌گر باقی بماند (ویتر، ۲۰۱۹). در مرحله سوم، پس از پایان جلسات آموزشی، هر دو گروه مجدداً همان پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. این مرحله به عنوان پس‌آزمون در نظر گرفته شد تا تغییرات احتمالی در متغیرهای پژوهش پس از اجرای برنامه تربیت مثبت مدرسه محور مورد بررسی قرار گیرد. پژوهشگر در تمامی مراحل جمع‌آوری داده‌ها تلاش کرد تا شرایط اجرا، ترتیب پرسشنامه‌ها و زمان پاسخ‌دهی در دو گروه مشابه باشد تا از تأثیر متغیرهای بیرونی جلوگیری شود (کراسول، ۲۰۱۸). در پایان، داده‌های گردآوری شده برای تحلیل آماری در نرم‌افزار SPSS-۲۷ وارد شد. کلیه اطلاعات شرکت‌کنندگان به صورت محرمانه نگهداری شد و فقط در قالب داده‌های گروهی مورد تحلیل قرار گرفت.

#### ۴. یافته های پژوهش

در این قسمت تجزیه و تحلیل و یافته‌های پژوهش در غالب آماره‌های توصیفی و استنباطی مربوط به شرکت‌کنندگان ارائه شده است.

جدول ۴-۱: یافته‌های توصیفی دو گروه در متغیر همدلی

متغیر	مؤلفه	دامنه نمره	گروه	مرحله آزمون	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
شناختی	۳۹ -	۰	کنترل	پیش‌آزمون	۱۶/۸۵	۴/۱۶	-۰/۱۹۲	-۱/۲۸
				پس‌آزمون	۱۶/۹۰	۴/۶۰	-۰/۹۵۶	۰/۰۲۷
	۰	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵/۵۲	۳/۱۷	۰/۱۸۳	-۰/۵۳۰	
			پس‌آزمون	۲۴/۹۰	۳/۳۸	۰/۱۸۳	-۰/۵۳۰	
همدلی	۴۸ -	۰	کنترل	پیش‌آزمون	۱۸/۱۹	۴/۶۰	-۰/۹۵۶	۰/۰۲۷
				پس‌آزمون	۱۹/۵۲	۵/۵۹	۰/۵۰۱	۰/۲۴۶
	۰	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۷/۳۸	۳/۷۰	-۰/۳۶۶	-۱/۰۱	
			پس‌آزمون	۳۲/۸۰	۳/۵۴	۳/۲۹۳	-۰/۲۶۶	
تنظیم	۲۴ -	۰	کنترل	پیش‌آزمون	۸/۹۵	۳/۷۶	۰/۵۹۶	۰/۸۳۰

اجتماعی		آزمایش			
۰/۸۲۸۲	۰/۲۹۹	۳/۰۲	۹/۴۲	پس آزمون	*
-۰/۹۸۵	-۰/۲۲۷	۳/۴۲	۹/۹۵	پیش آزمون	
-۰/۴۴۶	۸/۷۵	۲/۹۵	۱۵/۵۷	پس آزمون	

شاخص های توصیفی متغیر همدلی و مؤلفه های آن (شناختی، عاطفی و تنظیم اجتماعی) را در دو گروه آزمایش و کنترل، در مراحل پیش آزمون و پس آزمون نشان می دهد. در مؤلفه همدلی شناختی، میانگین نمرات گروه کنترل از پیش آزمون (۱۶/۸۵) به پس آزمون (۱۶/۹۰) تغییر اندکی داشته است، در حالی که گروه آزمایش افزایش قابل توجهی از پیش آزمون (۱۵/۵۲) به پس آزمون (۲۴/۹۰) نشان می دهد. این الگو حاکی از بهبود همدلی شناختی در گروه آزمایش پس از مداخله است. مقادیر چولگی و کشیدگی در هر دو گروه در دامنه قابل قبول قرار دارند که بیانگر توزیع نسبتاً نرمال داده ها است. در جدول زیر نیز نشان داده شد که مداخله آموزشی منجر به افزایش هیجان های مثبت و کاهش هیجان های منفی پیشرفت در گروه آزمایش شده است.

جدول ۴-۲: یافته های آزمون شاپیرو ویلک جهت بررسی نرمال بودن داده ها

متغیر	مؤلفه	گروه	مرحله آزمون	کولموگروف اسمیرنوف	شاپیرو ویلک
			آماره آزمون	سطح معناداری	سطح معناداری
همدلی	شناختی	کنترل	۰/۱۲۶	۰/۲۰۰	۰/۹۳۷
		پس آزمون	۰/۲۲۳	۰/۰۸۰	۰/۸۹۶
		آزمایش	۰/۱۳۷	۰/۲۰۰	۰/۹۶۸
		پس آزمون	۰/۱۵۱	۰/۲۲۰	۰/۹۷۴
	عاطفی	کنترل	۰/۱۱۹	۰/۲۰۰	۰/۹۴۷
		پس آزمون	۰/۱۵۲	۰/۲۰۰	۰/۹۴۴
		آزمایش	۰/۱۹۳	۰/۰۴۱	۰/۹۳۷
		پس آزمون	۰/۱۶۲	۰/۱۵۷	۰/۹۶۷
	تنظیم اجتماعی	کنترل	۰/۱۵۹	۰/۲۰۰	۰/۹۶۰
		پس آزمون			۰/۳۰۲

در قسمت آمار استنباطی آزمون های زیر مورد استفاده قرار گرفتند:

جدول ۴-۳: آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری جهت بررسی مقایسه مؤلفه‌های همدلی در دو گروه

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
شناختی	۳۷۴/۸۶	۱	۳۷۴/۸۶	۳۷/۷۹	۰/۰۰۱	۰/۷۲۴
عاطفی	۶۴/۶۹	۱	۶۴/۶۹	۱۵/۵۴	۰/۰۴۷	۰/۶۲۷
تنظیم اجتماعی	۱۳۳/۸۵	۱	۱۳۳/۸۵	۸/۲۷	۰/۰۰۷	۰/۶۸۱

به منظور بررسی تفاوت میانگین مؤلفه‌های همدلی (شناختی، عاطفی و تنظیم اجتماعی) بین دو گروه آزمایش و کنترل با کنترل اثر نمرات پیش‌آزمون، از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول ۴-۱۱ ارائه شده است. نتایج نشان داد که در مؤلفه همدلی شناختی، پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین دو گروه وجود دارد (F = ۳۷,۷۹،  $p < ۰,۰۰۱$ ). این یافته نشان می‌دهد که مداخله آموزشی موجب افزایش معنادار همدلی شناختی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. همچنین، نتایج تحلیل کوواریانس برای مؤلفه همدلی عاطفی نشان داد که تفاوت بین دو گروه در مرحله پس‌آزمون معنادار است (F = ۱۵,۵۴،  $p = ۰,۰۴۷$ ). این نتیجه بیانگر اثربخشی مداخله در ارتقای همدلی عاطفی دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل است. در مؤلفه تنظیم اجتماعی نیز نتایج تحلیل کوواریانس حاکی از وجود تفاوت معنادار بین دو گروه پس از کنترل پیش‌آزمون بود (F = ۸,۲۷،  $p = ۰,۰۰۷$ ). این یافته نشان می‌دهد که مداخله اجرا شده توانسته است به طور معناداری تنظیم اجتماعی را در دانش‌آموزان گروه آزمایش بهبود بخشد. به طور کلی، نتایج جدول ۴-۵ نشان می‌دهد که مداخله آموزشی مورد استفاده در این پژوهش تأثیر معناداری بر تمامی مؤلفه‌های همدلی داشته و موجب بهبود همدلی شناختی، عاطفی و تنظیم اجتماعی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است.

##### ۵. نتیجه گیری و پیشنهادات

نتایج نشان داد اجرای این مداخله آموزشی موجب ارتقای معنادار سطح همدلی در دانش‌آموزان گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل شد. دانش‌آموزانی که در برنامه تربیت مثبت مدرسه محور شرکت کردند، درک بهتری از هیجان‌ها و دیدگاه‌های دیگران داشته و پاسخ‌دهی همدلانه و تعاملات اجتماعی سازگارانه‌تری نشان دادند. این یافته حاکی از آن است که تأکید بر روابط حمایتی، تقویت مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، ایجاد فضای ایمن و مثبت کلاسی و الگوسازی رفتارهای همدلانه می‌تواند زمینه رشد همدلی را در دانش‌آموزان فراهم سازد و آنان را نسبت به احساسات و نیازهای همسالان حساس‌تر کند. این نتایج با پژوهش‌های پیشین همسو است؛ کیپل‌مایر ۲۴ و همکاران (۲۰۲۳) افزایش معنادار همدلی و رفتارهای اجتماعی مثبت را در پی اجرای مداخله مدرسه‌محور مبتنی بر شفقت گزارش کردند. همچنین سیلک ۲۵ و همکاران (۲۰۲۴) نشان دادند برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر همدلی به تقویت رفتارهای نوع‌دوستانه و تعاملات اجتماعی سازگارانه می‌انجامد. افزون بر این، یافته‌های لامبرت ۲۶ و همکاران (۲۰۲۲) بیانگر آن است که مداخلات روان‌شناسی مثبت مدرسه‌محور،

<sup>۲۴</sup>. Kappelmayer

<sup>۲۵</sup>. Silke

<sup>۲۶</sup>. Lambert

از طریق تقویت جوّ حمایتی و تمرین های شفقت محور، به بهبود رفاه اجتماعی-هیجانی و افزایش حساسیت همدلانه دانش آموزان کمک می کند. این همسویی، بر کارآمدی تربیت مثبت مدرسه محور در تقویت همدلی تأکید دارد. در تبیین یافته فوق می توان گفت که همدلی، که شامل درک هیجانات، گرفتن دیدگاه دیگران و پاسخ دهی دلسوزانه است، یکی از مؤلفه های بنیادی رشد اجتماعی-هیجانی در کودکان و نوجوانان محسوب می شود. برنامه های تربیت مثبت مدرسه محور، مهارت های همدلی را پرورش می دهند و علاوه بر تقویت رفتارهای نوع دوستانه و سازگاران، به کاهش پرخاشگری و ارتقای بهزیستی کلی دانش آموزان کمک می کنند. پاسخ های همدلانه در مسیر رشد طبیعی نیز قابل مشاهده است؛ به گونه ای که دوران کودکی بر درک ابتدایی هیجانات متمرکز است، همدلی در نوجوانی شامل مهارت های پیچیده تر در گرفتن دیدگاه دیگران می شود. مداخلاتی که متناسب با این مراحل سنی طراحی می شوند، می توانند رشد همدلی را با پاسخگویی به نیازهای ویژه هر گروه سنی تقویت کنند. روش هایی مثل نقش آفرینی برای دانش آموزان خردسال یا بحث درباره تعارضات همسالان برای نوجوانان اثربخش است (مالتی ۲۷ و همکاران، ۲۰۱۶). مداخلات روان شناسی مثبت مدرسه محور که بر تقویت هیجانات مثبت، تاب آوری و نقاط قوت شخصیتی تأکید دارند، به پرورش همدلی کمک می کنند. ارزیابی سیستماتیک ۱۲ برنامه تربیت مثبت، نشان داده است که این مداخلات با بهبود روابط بین فردی و افزایش شادی دانش آموزان مرتبط هستند و همدلی به عنوان یک عامل واسطه کلیدی عمل می کند. این رویکردها، که اغلب شامل تمرین های قدردانی و ذهن آگاهی هستند، پاسخ های همدلانه دانش آموزان را از طریق ایجاد فضای حمایتی در کلاس تقویت می کنند و به مشارکت تحصیلی بهتر و کاهش تعارضات میان فردی منجر می شوند (آلام ۲۸، ۲۰۲۲). اجرای برنامه تربیت مثبت مدرسه محور با ایجاد روابط گرم و محترمانه بین معلمان و دانش آموزان، فراهم کردن فضای مثبت و ایمن در کلاس و الگوسازی رفتارهای همدلانه، دانش آموزان را تشویق می کند تا هیجانات خود و دیگران را بهتر درک کرده، پاسخ های همدلانه نشان دهند و تعاملات اجتماعی سازگاران برقرار کنند (سند هولم ۲۹ و همکاران، ۲۰۲۳؛ آوادا و بشیر ۳۰، ۲۰۲۵). معلمان همدل با ارائه حمایت هیجانی و کمک به دانش آموزان در مدیریت سازنده احساسات، باعث افزایش اعتماد به نفس، کاهش اضطراب و مشارکت فعال تر آنان در فرآیند یادگیری شدند (وانگ ۳۱ و همکاران، ۲۰۲۲). آموزش های تربیت مثبت مدرسه محور روش هایی مانند گوش دادن فعال و درک دیدگاه دیگران را در اختیار معلمان قرار می دهد که به طور مستقیم موجب ارتقای توانمندی های همدلی دانش آموزان می شود (مارتینز و وایتینگ ۳۲، ۲۰۲۵). این اثرات فراتر از رابطه مستقیم معلم و دانش آموز است و شامل تقویت همدلی میان همسالان نیز می شود. برنامه های حساسیت و تعامل مثبت معلمان باعث ارتقای همکاری و حمایت متقابل بین دانش آموزان می شود و یک چرخه متقابل حمایتی ایجاد می کند که روابط همدلانه آنان را پایدار می سازد (یی میکامی ۳۳ و همکاران، ۲۰۱۱؛ کیورو ۳۴ و

<sup>۲۷</sup>. Malti

<sup>۲۸</sup>. Alam

<sup>۲۹</sup>. Sandholm

<sup>۳۰</sup>. Awawda & Bashir

<sup>۳۱</sup>. Wang

<sup>۳۲</sup>. Martinez & Wighting

<sup>۳۳</sup>. Yee Mikami

همکاران، ۲۰۱۵). علاوه بر این، برنامه‌های مبتنی بر توسعه تربیت مثبت نوجوانان با ترکیب فعالیت‌های آموزشی، آموزش رهبری و راهنمایی همسالان، اعتماد به نفس اجتماعی و رفتارهای سالم را افزایش داده و محیطی ایجاد می‌کنند که همدلی در آن پرورش می‌یابد (کوران و وکسلر ۳۵، ۲۰۱۷). به‌طور کلی، تربیت مثبت مدرسه‌محور با ایجاد روابط حمایتی، تقویت مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، الگوسازی رفتارهای همدلانه و فراهم کردن محیط مثبت و ایمن در گروه، همدلی دانش‌آموزان را به‌طور مؤثر افزایش می‌دهد و زمینه رشد اجتماعی و هیجانی سالم آنان را تقویت می‌کند. همسو بودن یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعات پیشین، اهمیت و کارآمدی این مداخله را در تقویت همدلی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی رشد اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان تأیید می‌کند. در انتها پیشنهادات زیر ارائه می‌شود:

- پیشنهاد می‌شود برنامه‌های تربیت مثبت مدرسه‌محور به‌صورت نظام‌مند و ساختاریافته در مدارس دوره ابتدایی طراحی و اجرا شوند. این برنامه‌ها می‌توانند با تأکید بر ایجاد روابط مثبت معلم-دانش‌آموز، تقویت تعاملات اجتماعی سالم، احترام متقابل و فضای حمایتی، زمینه رشد همدلی، تاب‌آوری تحصیلی و هیجان‌های پیشرفت مثبت را در دانش‌آموزان فراهم آورند. ادغام این رویکرد در برنامه‌های پرورشی و فوق‌برنامه مدارس می‌تواند نقش مؤثری در ارتقای سلامت اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان داشته باشد.

- پیشنهاد می‌شود دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های تخصصی برای معلمان دوره ابتدایی با محوریت اصول و راهبردهای تربیت مثبت مدرسه‌محور برگزار شود. آموزش مهارت‌هایی مانند مدیریت کلاس مبتنی بر رابطه، بازخورد سازنده، تقویت هیجان‌های مثبت تحصیلی و پاسخ‌دهی همدلانه به رفتارهای دانش‌آموزان، می‌تواند اثربخشی تعاملات آموزشی را افزایش داده و به بهبود تاب‌آوری تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان کمک کند.

- پیشنهاد می‌شود مدارس از فعالیت‌های مشارکتی، بازی‌های گروهی، بحث‌های هدایت‌شده و پروژه‌های مشترک کلاسی برای پرورش همدلی و درک متقابل در میان دانش‌آموزان استفاده کنند. چنین فعالیت‌هایی، به‌ویژه در قالب برنامه‌های تربیت مثبت، می‌توانند به کاهش تعارضات بین‌فردی، افزایش احساس تعلق به مدرسه و بهبود هیجان‌های مرتبط با پیشرفت تحصیلی منجر شوند.

## منابع

- احمدیان، م.، میردریکوند، ف.، و قدم‌پور، ا. (۲۰۱۹). *تدوین و آزمون مدل خودناتوان‌سازی تحصیلی*. تدریس پژوهی، ۷(۲): ۲۱۳-۲۲۶.
- احمدنجاج، م.، عزیززاده کریم‌آبادی، ی.، و یآوری، ع. (۱۴۰۲). *تاب‌آوری تحصیلی و همدلی*. کنفرانس مطالعات کاربردی در تعلیم و تربیت.
- اسماعیلی، ن.، صالحی، س.، و تیموری، ح. (۱۳۹۹). *تنظیم شناختی هیجان و اضطراب تحصیلی*. روان‌شناسی تربیتی، ۱۶(۲): ۷۳-۹۲.
- بطیاری، ح.، و شیری ورنامخواستی، ش. (۲۰۱۹). *پیشگیری از بزه‌دیدگی قلدری کودکان و نوجوانان از مسیر مداخلات مدرسه‌محور با نگاهی به برنامه SEL*. ۴۸(۲): ۳۳۵-۳۵۶

<sup>۳۴</sup>. Kiuru

<sup>۳۵</sup>. Curran & Wexler

- بلی کوهی، ف.، قائدی، ن.، مهرنیا، ن.، امیری، ن.، و صفری، س. (۱۴۰۱). آموزش مؤلفه های روان شناسی مثبت و بهزیستی اجتماعی. همایش ملی روان شناسی مثبت.
- بور، ف. (۱۴۰۲). آموزش همدلی و سازگاری اجتماعی کودکان پیش دبستانی. علوم رفتاری و شناختی در آموزش ابتدایی، ۱۲(۲)، ۶۴-۴۵.
- ترزایی، س.، و حاتمی، ل. (۱۴۰۲). آموزش همدلی مدرسه محور و ارتباطات اجتماعی. مطالعات روان شناسی کاربردی، ۱۵(۱)، ۶۷-۸۸.
- جعفری یزدی، ع. (۱۳۹۹). نقش همدلی در تربیت اخلاقی. تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۵(۲)، ۶۵-۸۱.
- جعفری، ل.، حجازی، م.، و صبحی، ا. (۱۳۹۹). تاب آوری تحصیلی و معنای تحصیلی. روان شناسی مدرسه، ۹(۳)، ۳۵-۴۹.
- جعفری، م.، حسینی، م.، و صادقی، ن. (۱۳۹۹). آموزش تاب آوری و اضطراب امتحان. روان شناسی کاربردی، ۱۳(۲)، ۱۵-۳۴.
- جولانی، م. (۱۴۰۱). مهارت های اجتماعی-هیجانی و تاب آوری. فروغ دانش، ۱۴(۲)، ۳۱-۴۲.
- حاجت پور قلعه رودخانی، س. (۱۴۰۳). آموزش همدلی و همکاری و روابط اجتماعی. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۵(۳)، ۱۷۰-۱۵۱.
- حسینی، س.، احمدی، م.، و رضایی، ن. (۱۴۰۰). بررسی اثرات تربیت مثبت در مدارس بر بهبود عملکرد عاطفی دانش آموزان. فصلنامه روان شناسی تربیتی ایران، ۱۷(۴)، ۷۰-۵۵.
- سادات، س.، واحدی، ف.آ.، و فتحی آذر، ا. (۲۰۲۳). تدوین بسته آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور و اثربخشی آن بر بهزیستی ذهنی دانش آموزان، ۱۹(۲): ۷۲-۵۳.
- سادات، س.، کریمی، ع.، و محمودی، ع. (۱۳۹۹). طراحی بسته تربیت مثبت مدرسه محور و اثربخشی آن. اندیشه های نوین تربیتی، ۱۵(۱)، ۱۲۹-۱۵۲.
- سادات، ن.، رضایی، ف.، و قادری، ز. (۱۴۰۰). آموزش هیجان محور و تعامل اجتماعی. روان شناسی تربیتی، ۱۳(۲)، ۸۹-۱۰۵.
- سلطانی، س.، و اقدسی، ح. (۲۰۲۱). تأثیر روش های تربیتی در ارتقای مهارت های اجتماعی. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی، ۱۰(۳)، ۱۱۲-۱۲۸.
- سپاه منصور، م.، براتی، ز.، و بهزادی، س. (۱۳۹۵). مدل تاب آوری تحصیلی. روش ها و مدل های روان شناختی، ۷(۲۵)، ۲۵-۴۴.
- سپاه منصور، س.، ملکی، ن.، و آذرخش، ف. (۱۳۹۵). حمایت اجتماعی و تاب آوری تحصیلی. روان شناسی شناختی، ۴(۳)، ۷۵-۹۲.
- سپهروند، م. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مبتنی بر روان شناسی مثبت بر انگیزش و دل زدگی تحصیلی. کنفرانس ملی روان شناسی تربیتی ایران.
- سپهروند، م. (۱۴۰۳). بررسی اثربخشی آموزش روان شناسی مثبت بر دل زدگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت.
- شاکری، ن.، جعفری ندوشن، س.، و کهدوئی، ا. (۱۳۹۹). آموزش همدلی و پر خاشگری کودکان. روان شناسی تربیتی، ۷(۱)، ۳۵-۵۴.

Ahmadipour, H., Delavari, S., & Mohammadi, A. (۲۰۲۴). Changes in cognitive empathy among Iranian medical students during clinical training: A longitudinal study. *BMC Medical Education*, ۲۴(۱), ۲۷.

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (۲۰۲۲). Teacher empathy and student bullying: A systematic review of classroom dynamics. *Educational Psychology Review*, ۳۴(۱), ۱۱۵-۱۳۹.

Artino, A. R. (۲۰۰۹). *Think, feel, act: Motivational and emotional influences on online academic success*. *Journal of Educational Computing Research*, ۳۹(۲), ۲۴۵-۲۶۳.

Bandura, A. (۱۹۷۷). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

- Bandura, A. (۱۹۸۶). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (۱۹۹۷). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Baron-Cohen, S. (۲۰۰۰). *Theory of mind and autism: A fifteen-year review*. *Understanding Other Minds*, ۲, ۳-۲۰.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (۲۰۰۴). The empathy quotient (EQ). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, ۳۴(۲), ۱۶۳-۱۷۵.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J., & Clubley, E. (۲۰۰۲). The Empathy Quotient. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, ۳۲(۲):۱۶۳-۱۷۵.
- Bezzina, A. (۲۰۲۲). *Neural processes for empathy and academic achievement*. *Malta Journal of Education*, ۴(۱), ۴۹-۶۶.
- Bottaccioli, A. G., Bottaccioli, F., Minelli, A., Capasso, R., & Abbate-Daga, G. (۲۰۲۳). *Psychoneuroendocrine effects of social-emotional learning on schoolchildren*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, ۲۰(۴), ۲۷۵۳.
- Bowlby, J. (۱۹۸۸). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (۱۹۷۷). *Toward an experimental ecology of human development*. *American Psychologist*, ۳۲(۷), ۵۱۳-۵۳۱.
- Bronfenbrenner, U. (۱۹۹۴). *Ecological models of human development*. In *International Encyclopedia of Education (2nd ed.)*.
- Cassidy, S. (۲۰۱۶). *The Academic Resilience Scale (ARS-30)*. *Frontiers in Psychology*, ۷, ۱۷۸۷.