

اثربخشی آموزش خودتنظیمی هیجانی بر سطح همدلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی با مشکلات هیجانی-رفتاری

□ باقر سرداری*، استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران

نوع مقاله: پژوهشی • صفحات ۸۷ - ۹۸

چکیده

زمینه و هدف: مشکلات هیجانی-رفتاری به شرایطی اشاره دارند که پاسخ‌های هیجانی و رفتاری فرد در مدرسه با هنجارهای سنی، قومی و فرهنگی متناسب نبوده و زمینه ناسازگاری‌های اجتماعی، خودمراقبتی ضعیف و شکست در تحصیل و همچنین اختلال‌های روانی دوران بزرگسالی را فراهم می‌سازند. پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش خودتنظیمی هیجانی بر سطح همدلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی با مشکلات هیجانی-رفتاری انجام شد.

روش: این پژوهش از نوع مطالعات شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی شهر ماکو به تعداد ۶۱۰۲ نفر بود. نمونه آماری شامل ۳۰ نفر از دانش‌آموزان بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل جایدهی شدند. شرکت‌کنندگان در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرسشنامه‌های همدلی پایه و اشتیاق به مدرسه را تکمیل کردند. آزمودنی‌های گروه آزمایشی طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش خودتنظیمی هیجانی قرار گرفتند و گروه کنترل در معرض متغیر مستقل قرار نگرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیری در برنامه spss انجام شد.

یافته‌ها: تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش خودتنظیمی هیجانی منجر به تفاوت معنادار بین گروه‌ها در سطح همدلی ($F=11/09, P<0/001$) و اشتیاق به مدرسه ($F=12/11, P<0/001$) دانش‌آموزان شده است.

نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌ها می‌توان مطرح ساخت که آموزش خودتنظیمی هیجانی مداخله مؤثری برای بهبود همدلی (عاطفی و شناختی) و اشتیاق به مدرسه (رفتاری، هیجانی و شناختی) دانش‌آموزان دارای مشکلات هیجانی-رفتاری در گروه آزمایشی است.

واژه‌های کلیدی: آموزش خودتنظیمی هیجانی، سطح همدلی، اشتیاق به مدرسه، مشکلات هیجانی-رفتاری

مقدمه

مشکلات هیجانی- رفتاری^۱ تأثیر منفی زیادی بر توانایی کودک در تحقق پتانسیل‌های آموزشی و تحولی دارند (۱). این مشکلات در برگیرنده رفتارهای دائمی بوده و با سن فرد متناسب نیستند و منجر به تضادهای اجتماعی، نارضایتی و شکست در تحصیل می‌شوند (۲). از مطالعاتی که کودکان با مشکلات هیجانی- رفتاری و همدلی انجام گرفته به مطالعه، شاونک و همکاران (۳) می‌توان اشاره کرد. همدلی ممکن است مشکلات هیجانی- رفتاری را کاهش داده و رفتارهای مطلوب اجتماعی را در کودکان بهبود بخشد.

همدلی^۲ یک سازه چندبعدی است که تحول آن از اوایل زندگی آغاز می‌شود (۴). همدلی اشاره به واکنش‌های هیجانی و شناختی فرد به مشاهده تجربیات دیگران دارد و دارای ابعاد شناختی و عاطفی است (۵). همدلی شناختی، فهم حالات ذهنی افراد دیگر (همچون افکار، احساسات) و در نظر گرفتن دیدگاه دیگران است. همدلی عاطفی^۳، نیز اشاره به سهیم شدن در احساسات افراد دیگر و احساس نگرانی هیجانی نسبت به تجربیات و هیجانات دیگران دارد (۶). مطابق با نظر فشباخ^۴، همدلی عاطفی، رفتارهای پر خاشگری را به طور مستقیم بازدارد می‌کند و انگیزه افراد را برای تسکین آشفتگی‌های روان شناختی دیگران برمی‌انگیزد (۷). همچنین همدلی شناختی، نیز شامل فاصله گرفتن از خود استدلالی و در نظر گرفتن دیدگاه دیگری است که این امر ممکن است رفتارهای منفی را کاهش، گوش دادن همدلانه را افزایش و همچنین به افراد برای دستیابی به نتایج سودمندتر کمک کند (۸).

در رابطه با تنظیم هیجانی، اشتیاق دانش‌آموز به مدرسه متغیر مهم دیگری است که برای عملکرد فردی و اجتماعی دانش‌آموزان دارای مشکلات هیجانی- رفتاری ضروری است. اشتیاق به مدرسه^۵، به عنوان یک سازه گسترده شامل رفتارها، افکار و هیجانات دانش‌آموزان در مورد مدرسه است (۹). اشتیاق رفتاری^۶، میزان مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه را با استفاده از شاخص‌هایی همچون درگیری خارج از برنامه، حضور

در مدرسه و شرکت در فعالیت‌های مرتبط با مدرسه اندازه‌گیری می‌کند (۱۰). اشتیاق شناختی^۷، نشان‌دهنده سرمایه‌گذاری ذهنی دانش‌آموز در مدرسه بوده و با شاخص‌هایی همچون تلاش‌ها و اندیشه‌های تحصیلی و با معیارهای ارتباط با مدرسه و باور به مزایای بلندمدت مدرسه مشخص می‌شود. اشتیاق هیجانی^۸، نیز پاسخ‌های عاطفی دانش‌آموزان به مدرسه، همسالان و معلمان بوده و شامل احساس تعلق و وابستگی به مدرسه است (۱۱). فقدان اشتیاق به مدرسه می‌تواند پیامدهای جدی مانند عدم پیشرفت در مدرسه، تمایل به رفتارهای انحرافی و خطر ترک تحصیل به دنبال داشته باشد (۱۲). هیرشفیلد و گاسپر^۹ مطرح کرده‌اند که اشتیاق رفتاری و هیجانی بالا به مدرسه با سطح پایینی از مشکلات هیجانی- رفتاری در کودکان مرتبط است (۱۳).

در این میان، یکی از جدیدترین حوزه‌های مداخله‌ای برای کودکان با مشکلات هیجانی- رفتاری آموزش خودتنظیمی هیجانی^{۱۰} است. خودتنظیمی هیجانی ساختاری گسترده است که از فرآیندهای شناختی و رفتاری تشکیل شده و به افراد امکان می‌دهد تا سطح بهینه‌ای از برانگیختگی‌های عاطفی، انگیزشی و شناختی را برای تنظیم و سازگاری هیجانی مثبت حفظ کند (۱۴). آموزش خودتنظیمی هیجانی شامل توانایی شناسایی تجربیات هیجانی شخصی خود و افراد دیگر، و راهبردهایی است که برای مدیریت سازنده تجربیات هیجانی استفاده می‌شود (۱۵). از طریق خودتنظیمی هیجانی کودکان می‌توانند افکار، رفتارها و هیجانات خود را در موقعیت‌های زندگی روزمره مهار کنند. از نظر سونتاک و بارنت^{۱۱} خودتنظیمی هیجانی به روند پیچیده‌ای از شروع، مهار و تعدیل جنبه‌های آگاهانه هیجانات برای دستیابی مؤثر به اهداف فرد اشاره دارد (۱۶). آموزش خودتنظیمی هیجانی شامل مواردی همچون معرفی تنظیم هیجان، هیجانات طبیعی و مشکل آفرین، درمان مناسب و علل اختلال هیجانی، معرفی خطاهای شناختی و باورهای ناکارآمد، آموزش مهارت حل مسأله، بررسی و شناخت افکار خودکار، تکنیک ذهن آگاهی، تغییر و اصلاح تفاسیر، شناسایی ارزیابی‌های شناختی غلط، بازسازی شناختی، تغییر پیامدهای رفتاری، ارزیابی مجدد و برنامه‌ریزی برای کاربرد آموزش‌ها است (۱۷).

1. Emotional-behavioral problems
2. Sympathy
3. Emotional empathy
4. Feshbach
5. School engagement
6. Behavioral engagement

7. Cognitive engagement
8. Emotional engagemen
9. Hirschfield & Gasper
10. Emotional Self-Regulation Training. (ESRT)
11. Sonnentag & Barnett

سازه همدلی و اشتیاق به مدرسه در کودکان ابتدایی درگیر با مشکلات هیجانی-رفتاری پژوهش حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا آموزش خودتنظیمی هیجانی بر سطح همدلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی با مشکلات هیجانی-رفتاری مؤثر است؟

روش

این پژوهش از نوع مطالعات شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی شهر ماکو به تعداد ۶۱۰۲ نفر در سال تحصیلی ۱۳۹۸ و نمونه آماری نیز شامل ۳۰ نفر از دانش‌آموزان بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند و با توجه به ملاک‌های ورود و خروج انتخاب شدند. نحوه انتخاب نمونه آماری بدین صورت بود که از بین مدارس ابتدایی شهر ماکو یکی از مدارس به جهت تمایل مسئولان مدرسه به همکاری با پژوهشگر به صورت هدفمند انتخاب شدند. سپس پرسشنامه اختلالات رفتاری راتر^۴ (فرم معلم) توسط معلمان مدارس تکمیل و دانش‌آموزانی که نمره بالاتر از نقطه برش ۹ در مقیاس فوق کسب کرده و واجد ملاک‌های ورود به مطالعه بودند، به عنوان نمونه پژوهش انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه جایدهی شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: کسب نمره بالاتر از نقطه برش ۹ در فرم معلم پرسشنامه اختلالات رفتاری راتر، رضایت والدین و دانش‌آموزان، تحصیل در پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی و ملاک‌های خروج: عدم تمایل دانش‌آموزان به ادامه همکاری، وجود مشکلات پزشکی یا روان‌پزشکی حاد، مصرف داروهای روان‌پزشکی، سابقه مشکلات روان‌پزشکی دوره کودکی (براساس پرونده تحصیلی دانش‌آموز)، فوت یا فقدان یکی از والدین، فوت وابستگان درجه یک در ۶ ماه گذشته، اعتیاد والدین، طلاق والدین، ناسازگاری شدید والدین.

ابزار

مقیاس همدلی پایه^۵: نسخه اصلی مقیاس همدلی پایه توسط جولیف و فارینگتون (۲۰۰۶) تدوین شده است و توسط

در این راستا، نتایج برخی از مطالعات اشاره نمودند که رابطه معناداری بین دانش هیجانی، آگاهی هیجانی، راهبردهای تنظیم هیجانی و بخشش با سطح همدلی در کودکان وجود دارد (اکریم-آکبولوت^۱ و همکاران (۱۸)؛ پریهاستیوی^۲ (۱۹)؛ لاقی و همکاران (۲۰)؛ ریف و همکاران^۳ (۲۱)). همچنین، پژوهش‌های صورت گرفته اشاره کرده‌اند که آموزش برنامه شایستگی خودتنظیمی و راهبردهای تنظیم هیجان به طور معناداری منجر به افزایش اشتیاق به مدرسه و باورهای اجتماعی و رفتارهای کمک‌کننده می‌شود (۲۲، ۲۰). در این رابطه، خوش‌رو و همکاران (۲۲) مطرح ساختند که آموزش تنظیم هیجانی تأثیر معناداری بر افزایش پذیرش اجتماعی و همدلی دانش‌آموزان مبتلا به نارساخواری دارد. پژوهش افتخاری و همکاران نیز نشان داد که آموزش مهارت‌های هیجانی می‌تواند منجر به بهبود مهارت‌های همدلی شناختی و عاطفی کودکان اوتیسمی شود (۲۳).

آموزش خودتنظیمی هیجانی به عنوان فرآیندی است که هیجان‌ها و رفتارها را تعدیل کرده و به کودکان اجازه می‌دهد تا با محیط تحصیلی خود سازگار شوند (۲۴). با توجه به اینکه مهارت‌های اساسی خودتنظیمی هیجانی در طول دوره‌های کودکی پدیدار می‌شوند (۲۵). لذا آموزش مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی برای دانش‌آموزان دوره‌های ابتدایی می‌تواند نقش مؤثری در تحول مثبت عملکردهای روان‌شناختی کودکان با مشکلات هیجانی-رفتاری ایفا کند. علی‌رغم این واقعیت، تاکنون پژوهشی در ایران اثربخشی مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی بر همدلی و اشتیاق به مدرسه دانش‌آموزان ابتدایی دارای مشکلات هیجانی-رفتاری را مورد مطالعه قرار نداده است، و اکثریت مطالعات صورت گرفته نیز بر دانش‌آموزان دچار فلج مغزی، کودکان پیش‌دبستانی و یا دانش‌آموزان پایه‌های تحصیلی بالاتر متمرکز بوده‌اند (۱۶، ۱۷)، همچنین، بیشتر مطالعات انجام شده بر روی پسران صورت گرفته است. همچنین مطالعات حاکی از شیوع بالای مشکلات هیجانی-رفتاری در دختران است (۲۶). لذا، خلاء پژوهشی قابل توجهی در زمینه اثربخشی مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی در جمعیت دانش‌آموزان ابتدایی با مشکلات هیجانی-رفتاری به ویژه در دختران وجود دارد که نیازمند مطالعه است. از این رو، با توجه به اهمیت

1. Ekerim - Akbulut

2. Prihastiwi

3. Rieffe

4. Rutter's behavior scale for children - teacher's scale (RCBQ)

5. Basic Empathy Scale (BES)

پایایی آن را از طریق آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۷۰ گزارش کردند. زاهد و همکاران در پژوهشی ساختار سه عاملی مقیاس اشتیاق تحصیلی را تأیید و پایایی آن را برای مؤلفه‌های اشتیاق رفتاری، هیجانی و شناختی به ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۷۴، ۰/۷۰، ۰/۸۱، ۰/۷۲ و ۰/۷۸ و ۰/۷۱ گزارش نمودند (۲۹).

معرفی برنامه مداخله

خودتنظیمی هیجانی ساختاری گسترده است که از فرآیندهای شناختی و رفتاری تشکیل شده و به افراد امکان می‌دهد تا سطح بهینه‌ای از برانگیختگی‌های عاطفی، انگیزشی و شناختی را برای تنظیم و سازگاری هیجانی مثبت حفظ کند (۱۴). آموزش خودتنظیمی هیجانی فرصتی را به کودک ارائه می‌دهد تا مقاومت در مقابل امیال غریزی خود همچون خشم را تمرین کرده و شیوه تنظیم هیجان‌های خود را فرا گیرد. از نظر سونتاک و بارنت^۴ خودتنظیمی هیجانی به روند پیچیده‌ای از شروع، مهار و تعدیل جنبه‌های آگاهانه هیجان‌ها برای دستیابی مؤثر به اهداف فرد اشاره دارد (۱۶). برای اجرای آموزش خودتنظیمی هیجانی در این پژوهش از شیوه‌نامه مداخله خودتنظیمی هیجانی آلن (۲۰۰۹؛ به نقل از پشآبادی، ۱۳۹۶) در طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای استفاده شد (۲۹). این بسته شامل مواردی همچون معرفی تنظیم هیجان، هیجان‌های طبیعی و مشکل آفرین، درمان مناسب و علل اختلال هیجانی، معرفی خطاهای شناختی و باورهای ناکارآمد، آموزش مهارت حل مسئله، بررسی و شناخت افکار خودکار، تکنیک ذهن‌آگاهی، تغییر و اصلاح تفاسیر، شناسایی ارزیابی‌های شناختی غلط، بازسازی شناختی، تغییر پیامدهای رفتاری، ارزیابی مجدد و برنامه‌ریزی برای کاربرد آموزش‌ها است (۲۹).

جعفری بر روی دانش‌آموزان ایرانی هنجاریابی شده است (۲۷). این مقیاس دارای ۱۸ سؤال است و در کنار نمره کل همدلی، ۲ خرده‌مقیاس عاطفی و شناختی^۱ دارد. خرده‌مقیاس عاطفی از ۸ سؤال و خرده‌مقیاس شناختی از ۱۰ سؤال تشکیل شده است. نحوه نمره‌گذاری پرسشنامه همدلی اساسی، به صورت لیکرت ۵ گزینه‌ای در دامنه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) می‌باشد. همچنین، سؤال‌های ۱، ۵، ۶، ۷، ۱۲، ۱۶، ۱۷ و ۱۸ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل و حداکثر نمره برای کل مقیاس (۱۸ سؤال) به ترتیب برابر با ۱۸ و ۹۰ است و نمره‌های بالاتر در این مقیاس نشان دهنده همدلی بیشتر است (۲۷). جعفری و همکاران در پژوهشی روایی سازه و ساختار دو عاملی مقیاس را از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و روایی همگرایی آن را با خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری و ارتباط با همسالان پرسشنامه مهارت اجتماعی ماتسون به ترتیب به صورت معکوس و مستقیم تأیید و همچنین، پایایی مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ و بازآزمایی برای کل مقیاس به ترتیب برابر با ۰/۸۴ و ۰/۸۰، برای خرده‌مقیاس عاطفی به ترتیب برابر با ۰/۷۸ و ۰/۷۲ و برای خرده‌مقیاس شناختی به ترتیب برابر با ۰/۷۴ و ۰/۷۶ گزارش نمودند (۲۷).

مقیاس اشتیاق به مدرسه: مقیاس اشتیاق به مدرسه به نقل از (۲۸) توسط وانگ^۳ و همکاران (۲۰۱۱) برای سنجش میزان علاقه و اشتیاق دانش‌آموزان به مدرسه ساخته شده است. این مقیاس ۲۳ گویه دارد و اشتیاق به مدرسه را در ۳ مؤلفه اشتیاق رفتاری، هیجانی و شناختی اندازه‌گیری می‌کند. نحوه نمره‌گذاری مقیاس به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) است (زاهد، کریمی یوسفی و معینی‌کیا) (۲۸). وانگ و همکاران (۲۹) در پژوهشی روایی سازه مقیاس را از طریق تحلیل عاملی تأیید و

جدول ۱) شیوه‌نامه مداخله خودتنظیمی هیجانی آلن (۲۰۰۹؛ به نقل از پشآبادی) (۱۷)

جلسات	محتوای آموزش
جلسه یکم	عنوان: معرفی جلسات تنظیم هیجان و اجرای پیش‌آزمون
	دستورالعمل جلسه:
	۱. معرفی و آشنایی با اعضای گروه ۲. بیان قواعد گروه و اهداف ۳. معرفی دوره و ضرورت خودتنظیمی هیجان.
	تکلیف: اعضای گروه اهداف خود را برای شرکت در جلسات یادداشت کنند.

1. Emotional and cognitive.
2. School Engagement Scale (SES)

3. Wang
4. Sonnentag & Barnett

ادامه جدول ۱

جلسات	محتوای آموزش
جلسه دوم	عنوان: ۱. بیان هیجان های طبیعی و هیجان مشکل آفرین ۲. خودآگاهی هیجانی
	دستور جلسه: ۱. آموزش و معرفی هیجان ۲. شناسایی و نام گذاری و برجسته زدن به احساس ها ۳. تمایز میان هیجان های مختلف ۴. شناسایی هیجان در حالت های فیزیکی و روان شناختی ۵. عوامل موفقیت در تنظیم هیجان.
	تکلیف: شناسایی بیشترین احساس ها و هیجان هایی که در روابط روزمره تجربه می کنند.
جلسه سوم	عنوان: هیجان های بیماری زا و ضرورت درمان، علایم اختلال هیجانی و درمان مناسب و علل اختلال هیجانی و خطاهای شناختی.
	دستور جلسه: ۱. پیامدهای شناختی واکنش های هیجانی ۲. پیامدهای فیزیولوژیک واکنش های هیجانی ۳. پیامدهای رفتاری واکنش های هیجانی و رابطه این سه با هم. معرفی علائم جسمانی، علائم رفتاری و علائم شناختی ۴. معرفی درمان روان شناختی (شناختی-رفتاری) ۵. ژنتیک و محیط و تأثیرپذیری افراد از این دو ۶. معرفی دو خطای شناختی رایج ۷. معرفی هیجان و اجتناب به عنوان شاخص های اختلال هیجانی.
	تکلیف: نوشتن هیجان های منفی عمده و ثبت در فرم مربوطه.
جلسه چهارم	عنوان: تفسیرها
	دستور جلسه: ۱. آگاهی از رابطه میان هیجان ها و رفتار، هیجان و فکر ۲. شناخت و بررسی افکار خودکار، تفسیرها و رفتار ۳. انعطاف پذیری در تفسیر و در نظر گرفتن گستره ای از احتمالات ۴. تغییر و اصلاح تفاسیر.
	تکلیف: تکمیل فرم خودکاوری (چگونه تفسیرهایمان را عوض کنیم)
جلسه پنجم	عنوان: رفتارهای ناشی از هیجان
	دستور جلسه: ۱. آگاهی از پیامدهای اجتناب هیجانی ۲. آگاهی و تجربه هیجان یا سرکوب هیجان
	تکلیف: تکمیل فرم خودکاوی
جلسه ششم	عنوان: ۱. رویارویی از درون ۲. رویارویی با هیجان
	دستور جلسه: مرور جلسه قبل ۱. هیجان با تمرکز بر احساس های جسمی ۲. انجام مواجه و توجه دقیق به تمام موانع یا رفتارهای اجتماعی ۳. تفسیر مجدد ۴. ارزیابی مجدد
	تکلیف: تکلیف فرم خودکاوی
جلسه هفتم	عنوان: فرض ها و اصول و باورهای هسته ای
	دستور جلسه: ۱. معرفی باورهای مربوط به طرد شدگی ۲. معرفی باورهای مربوط به درماندگی ۳. شناسایی باورهای هسته ای
	تکلیف: شناسایی چند مورد از باورهای هسته ای
جلسه هشتم	عنوان: تغییر باورهای هسته ای، ارزیابی نهایی و اختتام برنامه مداخله ای
	دستور جلسه: ۱. شکستن باورهای هسته ای مشکل زا و جایگزین کردن باورهای جدید، خلاصه و نتیجه گیری در مطالب مورد بحث در جلسات و اجرای پس آزمون
	تکلیف: جمع بندی و تکمیل پرسشنامه (پس آزمون)

روش اجرا

در این مطالعه، قبل از اجرا موارد اخلاقی پژوهش همچون داوطلبانه بودن شرکت در پژوهش، اخذ رضایت‌نامه کتبی از والدین و غیره مدنظر قرار گرفت. در ادامه، از میان دانش‌آموزانی که شرایط ورود به دوره آموزشی را داشتند ۳۰ نفر به صورت هدفمند انتخاب شدند. سپس اعضا به صورت تصادفی به دو گروه آزمایشی و گواه جایدهی شدند و پس از مشخص شدن افراد در دو گروه، برای دو گروه پیش‌آزمون اجرا شد. برای گروه آزمایشی در طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای هفته‌ای یک بار جلسات گروهی تشکیل شد و آموزش خودتنظیمی هیجانی در مورد گروه آزمایشی اجرا شد، اما در این مدت گروه گواه در معرض متغیر مستقل قرار نگرفت. در پایان جلسات نیز هر دو گروه به وسیله پس‌آزمون مورد اندازه‌گیری قرار گرفتند. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی همچون میانگین و انحراف معیار و آزمون فرضیه‌ها نیز از روش

کوواریانس چندمتغیره با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ صورت گرفت.

یافته‌ها

پژوهش حاضر در یک نمونه ۳۰ نفری (۱۵ نفر گروه آزمایشی و ۱۵ نفر گروه گواه) از دانش‌آموزان دختر انجام شد. میانگین و انحراف معیار سنی گروه آزمایشی $11/13 \pm 0/915$ ، گروه گواه $11/20 \pm 0/884$ و برای کل آزمودنی‌ها برابر با $11/20 \pm 0/884$ بود. $23/3$ درصد از آزمودنی‌ها در پایه تحصیلی چهارم، 40 درصد پنجم و $36/7$ درصد نیز در پایه ششم مشغول تحصیل بودند. جداول (۳ و ۲) آماره‌های توصیفی مرتبط با سطح همدلی و میزان اشتیاق به مدرسه و همچنین نتایج آزمون شاپیرو-ویلک (Z) را به منظور بررسی طبیعی بودن توزیع داده‌ها به عنوان یکی از پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس نشان می‌دهد.

جدول (۲) آماره‌های توصیفی و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای سطح همدلی

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	آزمون شاپیرو-ویلک	
							معناداری	آماره Z
بُعد عاطفی	آزمایشی	پیش‌آزمون	۱۷	۳۱	۲۲/۶۰	۳/۵۴	۰/۳۱۷	۰/۹۳۴
		پس‌آزمون	۲۰	۳۳	۲۶/۰۷	۲/۹۱	۰/۴۱۴	۰/۹۴۲
	گواه	پیش‌آزمون	۱۸	۲۹	۲۳/۲۷	۳/۴۳	۰/۵۸۵	۰/۹۵۴
		پس‌آزمون	۱۹	۳۰	۲۴/۱۳	۳/۳۳	۰/۴۵۶	۰/۹۴۵
بُعد شناختی	آزمایشی	پیش‌آزمون	۲۵	۴۰	۳۲/۷۳	۳/۶۷	۰/۸۹۱	۰/۹۷۲
		پس‌آزمون	۲۹	۴۴	۳۵/۸۰	۳/۴۵	۰/۷۵۷	۰/۹۶۴
	گواه	پیش‌آزمون	۲۷	۴۱	۳۳/۱۳	۴/۳۱	۰/۶۳۶	۰/۹۵۷
		پس‌آزمون	۳۰	۴۰	۳۴/۶۷	۳/۲۲	۰/۳۹۸	۰/۹۴۱

در مقایسه با گروه گواه دارند. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول (۲) نیز نشان داد که پیش‌فرض طبیعی بودن توزیع داده‌ها برای انجام تحلیل کوواریانس در متغیر سطح همدلی برقرار است ($p > 0/05$).

چنانکه در جدول (۲) ارائه شده است، آزمودنی‌های گروه آزمایشی و گواه در پیش‌آزمون سطح همدلی و ابعاد آن دارای سطح میانگین مشابهی هستند ولی در پس‌آزمون همدلی و ابعاد مربوطه شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی سطح میانگین بالاتری

جدول (۳) آماره‌های توصیفی و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای اشتیاق به مدرسه

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	آزمون شاپیرو-ویلک	
							آماره Z	معناداری
بُعد رفتاری	آزمایشی	پیش‌آزمون	۱۵	۲۶	۱۹/۴۷	۳/۱۴	۰/۹۴۶	۰/۴۶۴
		پس‌آزمون	۱۸	۲۸	۲۳/۲۷	۳/۲۲	۰/۹۵۲	۰/۵۶۱
	گواه	پیش‌آزمون	۱۶	۲۶	۲۰/۰۷	۲/۸۴	۰/۹۳۴	۰/۳۱۳
		پس‌آزمون	۱۷	۲۷	۲۱/۸۷	۲/۴۵	۰/۹۶۵	۰/۷۸۲
بُعد هیجانی	آزمایشی	پیش‌آزمون	۲۰	۳۲	۲۶/۵۳	۳/۵۰	۰/۹۶۲	۰/۷۲۲
		پس‌آزمون	۲۶	۳۵	۲۹/۸۷	۲/۸۲	۰/۹۴۲	۰/۴۰۹
	گواه	پیش‌آزمون	۲۴	۳۱	۲۷/۶۰	۲/۳۵	۰/۹۱۹	۰/۱۸۵
		پس‌آزمون	۲۶	۳۳	۲۸/۹۳	۲/۲۸	۰/۹۲۵	۰/۲۲۸
بُعد شناختی	آزمایشی	پیش‌آزمون	۱۸	۲۶	۲۲/۱۳	۲/۳۶	۰/۹۷۰	۰/۸۶۱
		پس‌آزمون	۲۲	۳۱	۲۵/۷۳	۲/۵۲	۰/۹۵۵	۰/۶۰۶
	گواه	پیش‌آزمون	۱۷	۲۴	۲۱/۰۷	۲/۲۵	۰/۹۱۶	۰/۱۶۸
		پس‌آزمون	۱۹	۲۸	۲۲/۹۳	۲/۸۴	۰/۹۵۵	۰/۶۰۶

با توجه به نتایج این دو آزمون، پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برای بُعد عاطفی ($f=1/93$, $sig=0/175$) و بُعد شناختی ($f=0/342$, $sig=0/342$) و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برای سطح همدلی عاطفی و شناختی برقرار بود ($M=1/47$, $F=0/454$, $sig=0/715$). همچنین، پیش‌فرض‌های همگنی شیب خط رگرسیونی و رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در سطر اول جدول (۴) حاکی از برقراری این پیش‌فرض‌ها برای ابعاد همدلی بود. نتایج آزمون چندمتغیری لامبدای ویلکز برای دو گروه در سطح همدلی نشان داد که حداقل از نظر یکی از ابعاد سطح همدلی در دو گروه آزمایشی و گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($F=11/09$, $P<0/001$) و ضریب اتای آزمون حاکی از این بود که ۴۷ درصد از تفاوت مشاهده شده در میانگین سطح همدلی مربوط به تأثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی است. در جدول صفحه بعد نتایج اصلی کوواریانس چندمتغیره ارائه شده است:

با توجه به جدول (۳) آزمودنی‌های هر دو گروه در پیش‌آزمون اشتیاق به مدرسه (و ابعاد رفتاری، هیجانی و شناختی) دارای سطح میانگین مشابهی هستند، اما در پس‌آزمون متغیرهای فوق آزمودنی‌های گروه آزمایشی سطح میانگین بالاتری نسبت به گروه گواه دارند. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک نیز در جدول (۳) حاکی از برقراری پیش‌فرض طبیعی بودن توزیع داده‌ها برای انجام تحلیل کوواریانس در متغیر اشتیاق به مدرسه بود ($p>0/05$). جهت پاسخ به فرضیه که آیا آموزش خودتنظیمی هیجانی بر سطح همدلی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی دارای مشکلات هیجانی-رفتاری مؤثر است، از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری با رعایت مفروضه‌های این آزمون استفاده شد. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول (۲) نشان داد که توزیع نمره‌های گروه‌ها با توزیع طبیعی تفاوت معناداری ندارد، بنابراین فرض طبیعی بودن برای همدلی و ابعاد آن برقرار بود. در ادامه، پیش‌فرض‌های همگنی واریانس‌ها با آزمون لون و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس با آزمون M باکس بررسی شدند.

جدول ۴) نتایج تحلیل کواریانس اثرات بین گروهی میانگین ابعاد سطح همدلی

مؤلفه ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
بُعد عاطفی	گروه* پیش آزمون	۰/۰۸۶	۱	۰/۰۸۶	۰/۰۲۱	۰/۸۸۶	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	۱۷۴/۲۱	۱	۱۷۴/۲۱	۴۵/۲۸	۰/۰۰۰۱	۰/۶۳۵
	گروه	۴۳/۰۵	۱	۴۳/۰۵	۱۱/۱۹	۰/۰۰۳	۰/۳۰۱
	خطا	۱۰۰/۰۲	۲۶	۳/۸۵			
بُعد شناختی	گروه* پیش آزمون	۷/۴۹	۱	۷/۴۹	۳/۵۰	۰/۰۷۴	۰/۱۲۷
	پیش آزمون	۲۴۶/۷۱	۱	۲۴۶/۷۱	۹۸/۸۰	۰/۰۰۰۱	۰/۷۹۲
	گروه	۱۴/۲۹	۱	۱۴/۲۹	۵/۷۲	۰/۰۲۴	۰/۱۸۰
	خطا	۶۴/۹۲	۲۶	۲/۵۰			

نتایج جدول (۴-۶) نشان می دهد که آموزش خودتنظیمی هیجانی منجر به تفاوت معنادار بین گروه ها در ابعاد همدلی شامل همدلی عاطفی ($F=11/19, \eta^2=0/301$)، و همدلی شناختی ($F=5/72, \eta^2=0/180$) شده است. میزان تأثیر برای همدلی عاطفی ۳۰ درصد و برای همدلی شناختی ۱۸ درصد بود.

جهت پاسخ به فرضیه دوم؛ آموزش خودتنظیمی هیجانی بر اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان مقطع ابتدایی دارای مشکلات هیجانی-رفتاری مؤثر است، از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از انجام تحلیل کواریانس، مفروضه های این آزمون آماری به شرح زیر مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول (۳) نشان داد که توزیع نمره های گروه ها با توزیع طبیعی تفاوت معناداری ندارد، بنابراین فرض طبیعی بودن برای اشتیاق به مدرسه (رفتاری، هیجانی و شناختی) برقرار بود. سپس، برای بررسی پیش فرض های همگنی واریانس ها از آزمون لون

و همگنی ماتریس واریانس-کواریانس از آزمون M باکس استفاده شد. نتایج آزمون لوین برای هر ۳ مؤلفه اشتیاق به مدرسه یعنی رفتاری ($\text{sig}=0/480$)، هیجانی ($\text{sig}=0/648$)، و شناختی ($\text{sig}=0/165$) معنادار نبودند و بدین ترتیب فرض همسانی واریانس ها پذیرفته شد. نتایج آزمون M باکس هم نشان دهنده وجود پیش فرض همگنی شیب خط رگرسیون بود ($M=6/41, F=0/944, \text{sig}=0/462$). همچنین، پیش فرض های همگنی شیب خط رگرسیونی و رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته مورد بررسی قرار گرفتند که نتایج آن در سطر اول جدول (۵) حاکی از برقراری این پیش فرض ها برای ابعاد اشتیاق به مدرسه بود. سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز، حاکی از این است که حداقل از نظر یکی از ابعاد اشتیاق به مدرسه در دو گروه آزمایشی و گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($F=12/11, P<0/001$) و ضریب اتا هم نشانگر آن بود که ۶۱ درصد از تفاوت مشاهده شده در میانگین اشتیاق به مدرسه مربوط به تأثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی است.

جدول ۵) نتایج تحلیل کواریانس اثرات بین گروهی میانگین ابعاد اشتیاق به مدرسه

مؤلفه ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
بُعد رفتاری	گروه* پیش آزمون	۴/۰۱	۱	۴/۰۱	۲/۲۱	۰/۱۵۱	۰/۰۹۱
	پیش آزمون	۱۲۷/۰۵	۱	۱۲۷/۰۵	۶۸/۴۱	۰/۰۰۰۱	۰/۷۳۲
	گروه	۳۰/۵۶	۱	۳۰/۵۶	۱۶/۴۶	۰/۰۰۰۱	۰/۳۹۷
	خطا	۴۶/۴۳	۲۵	۱/۸۶			

ادامه جدول ۵

مؤلفه ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
بعد هیجانی	گروه * پیش آزمون	۰/۵۴۴	۱	۰/۵۴۴	۰/۲۹۷	۰/۵۹۱	۰/۰۱۳
	پیش آزمون	۱۳۷/۲۱	۱	۱۳۷/۲۱	۷۶/۹۶	۰/۰۰۰۱	۰/۷۵۵
	گروه	۱۷/۶۱	۱	۱۷/۶۱	۹/۸۷	۰/۰۰۴	۰/۲۸۳
	خطا	۴۴/۵۷	۲۵	۱/۷۸			
بعد شناختی	گروه * پیش آزمون	۴/۳۶	۱	۴/۳۶	۱/۳۶	۰/۲۵۶	۰/۰۵۸
	پیش آزمون	۹۸/۹۸	۱	۹۸/۹۸	۲۸/۸۹	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳۶
	گروه	۲۰/۹۶	۱	۲۰/۹۶	۶/۱۲	۰/۰۲۱	۰/۱۹۷
	خطا	۸۵/۶۶	۲۵	۳/۴۳			

معنادار همدلی و اشتیاق به مدرسه با سازه های هیجانی است. پژوهش افتخاری و همکاران بر روی کودکان با اختلال طیف اوتیسم حاکی از یافته مشابهی بود، این پژوهشگران نشان دادند که آموزش مهارت های هیجانی در بهبود مهارت های همدلی شناختی و عاطفی کودکان با اختلال طیف اوتیسم مؤثر است (۲۳). در مطالعه دیگری، ریف و کامودکا خاطر نشان کردند که آگاهی هیجانی رابطه معناداری با همدلی در نوجوانان دارد و قادر به پیش بینی همدلی می باشد (۲۱).

در تبیین این یافته می توان مطرح نمود که دانش آموز دارای مشکلات هیجانی-رفتاری وقتی خود را در کلاس، نسبت به بقیه ناتوان تر می بیند، دچار آشفتگی روان شناختی شده و همین مسئله به نوبه خود در کارکرد اجتماعی فرد تأثیر منفی می گذارد. همدلی پایین یکی از همین تأثیرهاست. آموزش خودتنظیمی هیجانی به فرد کمک می کند که نسبت به هیجان های خود، به ویژه هیجان های آزار دهنده ای که مانع از برقراری ارتباط اجتماعی می شود، شناخت و آگاهی بیشتری کسب کند و در نتیجه مهارت های بر هیجان های خود داشته باشد و قدرت تحمل هیجان های منفی در او رشد پیدا می کند. زمانی که فرد کمتر تحت تأثیر منفی هیجان های خود قرار گیرد و بیاموزد که هیجان های مثبت و منفی خود را با راهبردهای مثبت تعدیل نماید، در نتیجه پیامدهای مثبتی نیز به همراه خواهد داشت و منجر به ارتباط و تعامل سازنده با دیگران می شود. ارتباط سازنده نیز با خود بازخوردهای مثبتی به همراه دارد و باعث افزایش همدلی فرد می شود (۳۰). همچنین آموزش خودتنظیمی هیجانی علاوه بر این که فرد را نسبت به هیجان های خود آگاه تر و حساس تر می کند، به او می آموزد به

نتایج جدول (۵) نشان می دهد آموزش خودتنظیمی هیجانی منجر به تفاوت معنادار بین گروه ها در ابعاد اشتیاق به مدرسه شامل اشتیاق رفتاری ($F=16/46, \eta^2=0/397$)، اشتیاق هیجانی ($F=9/87, \eta^2=0/283$) و اشتیاق شناختی ($F=6/12, \eta^2=0/197$) شده است. میزان تأثیر برای اشتیاق رفتاری ۴۰ درصد، اشتیاق هیجانی ۲۸ درصد و اشتیاق شناختی ۲۰ درصد بود.

بحث و نتیجه گیری

یافته اول پژوهش نشان داد که آموزش خودتنظیمی هیجانی موجب افزایش میانگین نمره های آزمودنی های گروه آزمایشی در همدلی و ابعاد آن شامل همدلی عاطفی و همدلی شناختی نسبت به گروه گواه شده است. این یافته پژوهش با یافته های اکرم-آکبولوت همکاران (۱۸)، ریف و کامودکا (۲۱)، خوش رو و همکاران (۲۲)، افتخاری و همکاران (۲۳)، امیری و جمالی (۳۰)، و تولی و همکاران (۳۱) همسو است. در این راستا، می توان به نتایج پژوهش اکرم-آکبولوت و همکاران اشاره کرد. می توان گفت رابطه معناداری بین دانش هیجانی و سطح همدلی در کودکان وجود دارد (۱۸). خوش رو و همکاران اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی را بر روی کودکان با اختلال نارساخوانی بررسی نمودند، نتایج این مطالعه علی رغم تفاوت نظری پروتکل های مداخله ای نشان داد که آموزش های مرتبط با تنظیم هیجان نیز تأثیر معناداری بر بهبود پذیرش اجتماعی و همدلی دانش آموزان با اختلال نارساخوانی دارد (۲۲). علاوه بر پژوهش های فوق، برخی از مطالعات نیز حاکی از ارتباط

که نسبت به هیجان‌های دیگران نیز شناخت بهتری داشته باشد، و بتوانند دیگران را نیز به خوبی درک کنند (۳۱).

بر اساس نظریه آموزش خودتنظیمی آلن^۱ می‌توان گفت که خودتنظیمی هیجانی مهارتی آموختنی است و می‌توان با آموزش به دیگران انتقال داد. دانش‌آموزان دارای مشکلات هیجانی- رفتاری نیز با شناسایی و تمایز هیجان‌های مثبت و منفی در خود و دیگران و یادگیری روش‌هایی مانند خودآگاهی هیجانی، اصلاح تفسیرهای هیجانی و آگاهی از پیامدهای شناختی و رفتاری واکنش‌های هیجانی می‌توانند مهارت لازم جهت مدیریت و به طبع آن افزایش فرآیندهای خودتنظیمی خود به دست آورند (۳۲). آگاهی از پیامدهای اجتناب هیجانی، رویارویی با هیجان و تغییر فرض‌ها و باورهای هسته‌های مرتبط با هیجان، تأثیر به سزایی در افزایش توانمندی هیجانی و کاهش آسیب‌پذیری دانش‌آموزان خواهد گذاشت و با به کارگیری این مهارت‌ها در روابط بین فردی و دریافت بازخورد مثبت از جانب دیگران، تقویت شده و روز به روز پیشرفت بیشتری خواهند کرد (۱۷). افزایش مهارت‌های بین فردی و بازخورد مثبت از جانب معلم‌ها و همکلاسی‌ها می‌تواند در بهبود همدلی دانش‌آموزان دارای مشکلات هیجانی- رفتاری مؤثر باشد.

یافته دوم پژوهش نشان داد که آموزش خودتنظیمی هیجانی منجر به افزایش میانگین نمره‌های شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی در اشتیاق به مدرسه و ابعاد آن شامل اشتیاق رفتاری، هیجانی و شناختی نسبت به گروه گواه شده است. یافته پژوهش با یافته‌های پورتیلا و همکاران (۱۴)، عجم و همکاران (۳۳)، و عباسی و همکاران (۳۴) همسو است. در این راستا، پورتیلا و همکاران مطرح نمودند که خودتنظیمی پایین و تعارض در تعامل معلم- کودک کاهش اشتیاق به مدرسه و شایستگی تحصیلی دانش‌آموز را پیش‌بینی می‌کند (۱۴). همسو با پژوهش حاضر، برخی از مطالعات با روش پژوهش همبستگی نیز یافته‌های نسبتاً مشابهی را گزارش نموده‌اند. به طوری که، عجم و همکاران اشاره داشتند که سطح بالای خودتنظیمی با سطح بالای اشتیاق تحصیلی مرتبط است (۳۳). عباسی و همکاران در پژوهشی بر روی نمونه‌های دانشجویی نشان دادند که خودتنظیمی انگیزشی تأثیر معناداری بر اشتیاق رفتاری دارد (۳۴). در تبیین این یافته می‌توان مطرح نمود که خودتنظیمی، فرآیند فعال و سازمان‌یافته‌ای است که طی آن فراگیران،

اهدافی را برای خود انتخاب کرده و سعی می‌کنند تا شناخت، هیجان، انگیزش و رفتار خود را تنظیم و مهار کنند. فرد خودتنظیم‌گر، فردی است که با استفاده از راهبردهای هیجانی و فراهیجانی و احساس خودکارآمدی سعی در رسیدن به هدف به بهترین شیوه، هماهنگ با استعداد و توانایی‌های خود دارد. چنین فردی اشتیاق بالایی در حیطه‌های مختلف هیجانی، شناختی و رفتاری از خود نشان می‌دهد (۳۵). خودتنظیمی، نقطه مرکزی کارکرد مؤثر در زمینه‌های مهارت‌تکانه، مدیریت زمان و مقابله با فشار روانی است که با بافت آموزشی ارتباط دارد و همچنین با جهت‌گیری هدف، فرآیندهای عاطفی و شناختی، خودکارآمدی و هیجان رابطه دارد. این عوامل محرکی برای افزایش اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری به مدرسه است. هیرشفیلد و گاسپر مطرح کرده‌اند که اشتیاق رفتاری و هیجانی بالا به مدرسه با سطح پایینی از مشکلات هیجانی- رفتاری در کودکان مرتبط است (۱۳).

آموزش خودتنظیمی هیجانی با تکنیک‌ها و مهارت‌هایی چون خودآگاهی، ارتباط بین فردی و ارائه راه‌حل‌های جدید و تعدیل آثار ناراحت‌کننده به فرد در کنار آمدن بهتر با شرایط خاص و هیجان‌های مرتبط با آن کمک می‌کند. استفاده از مهارت خودتنظیمی هیجانی به دانش‌آموزان دارای مشکلات هیجانی- رفتاری کمک می‌کند تا هیجان‌های خود را دقیق تشخیص دهند و سپس هر هیجانی را بدون ناتوان شدن در برابر آن بررسی کنند که هدف از آن تعدیل احساس‌های بدون رفتار واکنشی و مخرب می‌باشد (۳۶). توانایی آگاه شدن از هیجان، شناسایی و نام‌گذاری هیجان‌ها، پذیرش هیجان منفی در زمان لزوم و روبه‌رو شدن با آن به جای اجتناب، از مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی می‌باشد که به بهبود فرآیندهای هیجانی و عاطفی کمک می‌کند. استفاده از آموزش خودتنظیمی هیجانی با تکنیک‌هایی چون شناسایی باورهای ناکارآمد و بازسازی آنها به دانش‌آموزان کمک می‌کند با دیدگاه متفاوتی به ارزیابی شرایط خود بپردازند، شدت واکنش هیجانی خود را تغییر دهند و در مورد مهارت‌های خود احساس کفایت کنند و ناراحتی کمتری تجربه کنند (۳۷). خودتنظیمی پیامدهای ارزشمندی در فرآیند هیجانی دارد، و منجر به سازگاری و موفقیت در مدرسه و در نهایت اشتیاق به مدرسه بیشتر می‌شود.

1. Allen theory of self-regulatory education

- Empathy in Male Adolescents With Conduct Disorder. *Frontiers in psychology*. 2019; 9(2778).
4. Milone A, Cerniglia L, Cristofani C, Inguaggiato E, Levantini V, Masi G, . . . Muratori, P. Empathy in Youths with Conduct Disorder and Callous-Unemotional Traits. *J Neural Plasticity*. 2019; 8. doi:10.1155/2019/9638973.
 5. Shamay-Tsoory, S. G. Dynamic functional integration of distinct neural empathy systems. *Soc Cogn Affect Neurosci*. 2013; 9, 1–2.
 6. Ridderinkhof A, de Bruin E I, Brummelman E, Bögels SM. Does mindfulness meditation increase empathy? An experiment. *Self and Identity*, 2017; 16(3), 251-269.
 7. Feshbach ND, Feshbach S. Empathy and education. *J Decety, W J, Ickes (Eds.), The social neuroscience of empathy*, MIT Press, Cambridge, MA. 2011: 85-97.
 8. Van Lissa C J, Hawk ST, Meeus WHJ. The effects of affective and cognitive empathy on adolescents' behavior and outcomes in conflicts with mothers. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2017; 158, 32-45.
 9. Markowitz A J. Associations Between Emotional Engagement With School and Behavioral and Psychological Outcomes Across Adolescence. *AERA Open*. 2017: <https://doi.org/10.1177/2332858417712717>.
 10. Carbonaro W, Maloney E. Extracurricular Activities and Student Outcomes in Elementary and Middle School: Causal Effects or Self-selection? *Socius: Sociological Research for a Dynamic*. 2019: World. <https://doi.org/10.1177/2378023119845496>.
 11. Wang MT, Degol J. Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives*. 2014; 8(3), 137–143.
 12. Zalali B, Ghorbani F. Comparison of academic motivation and desire for school in students with and without dyslexia. *Learning Disabilities*. 2013; 3 (4), 58-44. [Persian]
 13. Hirschfield PJ, Gasper J. The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 2011; 40, 3–22.
 14. Portilla XA, Ballard P J, Adler NE, Boyce WT, Obradović J. An integrative view of school functioning: transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child development*. 2014; 85(5), 1915–1931.
 15. Michaud Dumont, F., Tarabulsy, G. M., Sylvestre, A., & Voisin, J. Children's Emotional Self-Regulation in the Context of Adversity and the Association with Academic Functioning. *Child Psychiatry & Human Development*, 2019; 50(5), pp: 856-867.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش خودتنظیمی هیجانی موجب افزایش میانگین نمره‌های آزمودنی‌های گروه آزمایشی در همدلی و ابعاد آن شامل همدلی عاطفی و همدلی شناختی، و همچنین در اشتیاق به مدرسه و ابعاد آن شامل اشتیاق رفتاری، هیجانی و شناختی نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می‌توان مطرح کرد که آموزش خودتنظیمی هیجانی بر همدلی (همدلی عاطفی و شناختی) و اشتیاق به مدرسه (اشتیاق رفتاری، هیجانی و شناختی) در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی دارای مشکلات هیجانی-رفتاری مؤثر است. استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، تمرکز بر دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، عدم اجرای مرحله پیگیری و جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز از طریق پرسشنامه‌های خودگزارشی از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی از طرح‌های پیگیری چند ماهه برای بررسی تداوم اثربخشی مداخله خودتنظیمی هیجانی، تکرار پژوهش‌های مشابه بر روی دانش‌آموزان مقاطع متوسطه و نیز از ابزارهای دیگری همچون مصاحبه برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش استفاده شود. یافته‌های پژوهش می‌تواند اطلاعات مفیدی را برای مشاوران و روان‌درمانگران در مدارس فراهم آورد تا از بروز رفتارهای پرخطر در دانش‌آموزان دارای مشکلات هیجانی-رفتاری جلوگیری کرده و سطح همدلی و اشتیاق به مدرسه در این دانش‌آموزان را افزایش دهند.

تشکر و قدردانی

از تمام کسانی که صمیمانه در این پژوهش همکاری کردند، تشکر می‌کنم.

Reference

1. Cortina MA, Fazel M. The Art Room: An evaluation of a targeted school-based group intervention for students with emotional and behavioural difficulties. *The Arts in Psychotherapy*. 2015; 42, 35-40.
2. Schwenck C, Mergenthaler J, Keller K, Zech J, Salehi S, Taurines R, et al. Empathy in children with autism and conduct disorder: group-specific profiles and developmental aspects. *J Child Psychol Psychiatry*. 2012; 53, 651–659.
3. Dong D, Jiang Y, Gao Y, Ming Q, Wang X, Yao S. Atypical Frontotemporal Connectivity of Cognitive

16. Sonnentag, T. L., Barnett, M. A. Emotional Self. Regulation. In: Goldstein S., Naglieri J.A. (eds) Encyclopedia of Child Behavior and Development. Springer, Boston, MA. (2011).
17. Pashaabadi S. The effectiveness of emotional self. regulation group training on motivational strategies, academic procrastination and students' mental health. Master Thesis, University of Kurdistan. 2017: 3(4): 58.44.[Persian].
18. Ekerim.Akbulut, M, Şen HH, Beşiroğlu B, Selçuk B. The Role of Theory of Mind, Emotion Knowledge and Empathy in Preschoolers' Disruptive Behavior. Journal of Child and Family Studies. 2019: doi:10.1007/s10826.019.01556.9.
19. Prihastiwı W J. Role of self concept, emotional regulation, empathy in predicting forgiveness in teens of junior high school students in surabaya. Humanities & social sciences reviews. 2019; 7(3) : 138.144.
20. Laghi F, Lonigro A, Pallini S, Baiocco R. Emotion Regulation and Empathy: Which Relation with Social Conduct? J Genet Psychol. 2018; 179(2): 62.70.
21. Rieffe C, Camodeca M. Empathy in adolescence: Relations with emotion awareness and social roles. Br J Dev Psychol. 2016; 34(3): 340.353.
22. Khoshrou S, Khosrojavıd M, Hossein Khanzadeh H. The effectiveness of emotion regulation training on social acceptance and empathy of students with dyslexia. Journal of Learning Disabilities. 2015; 5 (1):46.32.[Persian]
23. Eftekhari S, Sadoughi M, Rezaei S. Designing an emotion reading skills training program based on mind theory and its effectiveness on improving the empathy skills of high.functioning autistic children. Journal of Exceptional Child Empowerment. 2016; 7 (3) :41.34.[Persian]
24. Spinrad TL, Eisenberg N, Gaertner BM. Measures of effortful regulation for young children. Infant Ment Health J. 2007; 28(6): 606–626.
25. Eisenberg N, Sulik MJ. Emotion Related Self.Regulation in Children. Teach Psychol. 2012; 39(1):77–83.
26. Tayebi N, Yektatalab S, Akbarzadeh M. Emotional and behavioral problems of 9–18.year.old girls and its relationship to menarche age. Middle East Current Psychiatry. 2020; 27(1): 67.
27. Jafari M, Nowruzi Z, Fooladcheng M . Investigating the factor structure, reliability and validity of the basic empathy scale: Persian form. Journal of Educational Psychology Studies. 2016; 25:38.23.[Persian]
28. Zahed A, Karimi Y, SeyedeH H, Moeini Kia M. Psychometric properties of the school enthusiasm scale. Journal of Educational Studies. 2013; 2 (7) :70.56.[Persian]
29. Wang MT, Willett JB, Eccles JS. The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. Journal of School Psychology. 2011: 49: 465.480.
30. Amiri S, Jamali Y. Investigating the role of empathy mediation and emotional regulation in the relationship between attachment styles and dark personality traits in adolescents. Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology. 2019; 25 (3):307.292.[Persian]
31. Tully EC, Ames AM, Garcia SE, Donohue M R. Quadratic Associations Between Empathy and Depression as Moderated by Emotion Dysregulation. The Journal of Psychology. 2016:150(1) : 15.35.
32. Hashemizadeh N, Mahdian H. The role of academic enthusiasm and flourishing in predicting students' academic excitement. Journal of Educational Psychology Studies. 2018: 15 (31): 270.243.[Persian]
33. Ajam, A, Badnova, S, Abdullahi, M, Momeni Mahmavi, H. The relationship between emotional creativity and academic motivation of students of Gonabad University of Medical Sciences. Research in Medical Education. 2016; 8 (4):18.11.[Persian]
34. Abbasi M, Pirani Z, Razmjoui L, Bonyadi F. The role of procrastination and motivational self.regulation in predicting students' behavioral enthusiasm. Journal of Education Strategies. 2015; 8 (5):300.295.[Persian]
35. Stefansson KK, Gestsdottir S, Birgisdottir F, Lerner R M. School engagement and intentional self.regulation: A reciprocal relation in adolescence. Journal of Adolescence. 2018; 64: 23.33.
36. Amani A, Issa Nejad, O, Pashaabadi S. The effectiveness of emotional self.regulation group training on motivational strategies, academic procrastination and students' mental health. Journal of Research Teaching. 2017; 7 (3):296.268.[Persian]
37. Atkins MS, Hoagwood KE, Kutash K, Seidman E. Toward the integration of education and mental health in schools. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Researc. 2010; 37(1.2): 40. 47.