

Research Paper



Effectiveness of an Empathy Training Program on Social Adjustment and Verbal Aggression in Third-Grade Female Students

Kamran Sheivandi Choliche¹, Mohammad Bagher Hasanvand², Elham Shamsian³✉

1 Associate Professor, Department of Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Psychology & Education of Exceptional Children, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

3. PhD student in Educational Psychology, Department of Psychology and Counseling, Islamic Revolution University, Tehran, Iran.



Received: 2025/08/12

Accepted: 2026/01/08

PP: 21

Use your device to scan and
read the article online:



DOI: 10.22054/jcps.2026.
87526.3259

Keywords: Empathy
Training, Social
Adjustment, Verbal
Aggression, Elementary
Students, Educational
Intervention.

Abstract

Background and Aim: Considering the critical importance of empathy in facilitating interpersonal relationships, promoting optimal social development, and preventing behavioral disorders during childhood, this study aimed to assess the effectiveness of an empathy training program on enhancing social adjustment and reducing verbal aggression in third-grade female students.

Research Methodology: This research employed a semi-experimental design with a pre-test and post-test, including a control group. The study population consisted of third-grade female students in schools located in District 7 of Tehran during the 2023-2024 academic year. A total sample of 40 students (20 in the experimental group and 20 in the control group) was selected using multi-stage cluster sampling and randomly assigned to two groups. The data collection tools included the Child and Adolescent Empathy Questionnaire (EmQue-CA, Origaud et al., 2010), the Social Adjustment Scale (SSAS, Sinha & Singh, 1993), and the Aggression Scale (Williams et al., 1996). The content and face validity of the tools were confirmed, and their reliability was calculated using Cronbach's alpha (above 0.85). The empathy training program consisted of 11 sessions and was implemented with the experimental group. Data were analyzed using Analysis of Covariance (ANCOVA) with SPSS version 26.

Findings: The results indicated that the empathy training had a significant positive effect. This intervention led to a significant increase in social adjustment (with an effect size of $\eta^2 = 0.202$) and a significant reduction in verbal aggression in the experimental group (with an effect size of $\eta^2 = 0.104$) compared to the control group.

Conclusion: The findings strongly suggest that empathy training can serve as an effective and structured psychological-social intervention for improving interpersonal relationships, enhancing perspective-taking abilities, reducing verbal aggression, and ultimately improving social adjustment skills in elementary school students. Given the substantial effectiveness of the training program, it is recommended that empathy training be incorporated widely into school curricula, and future research should investigate its long-term effects across various educational levels and genders.

Citation: : Sheivandi Choliche, K., Hasanvand, M. B., & Shamsian, E. (2025). Effectiveness of an Empathy Training Program on Social Adjustment and Verbal Aggression in Third-Grade Female Students. *Clinical Psychology Studies*, 16(61), 41-63. <https://doi.org/10.22054/jcps.2026.87526.3259>

*Corresponding author: Elham Shamsian

Address: Department of Psychology and Counseling , Islamic Revolution University, Tehran, Iran.

Tell: 09196595335

Email: e.m.shamsian@cuir.ac.ir

Extended Abstract

Introduction

Childhood, particularly the elementary education phase, is considered one of the critical stages in the formation of identity, psychological structure, and social competencies in humans. This period is not only a developmental stage but also a foundation for many of the social characteristics and skills that an individual will need throughout life (Moody & Stahel, 2025). During this time, the learning processes and the expansion of children's social networks in educational and social environments lay the groundwork for the formation of attitudes and behaviors that significantly impact their future development and success (Grant et al., 2023). This stage of life plays a vital role not only in determining the child's educational trajectory but also in shaping emotional and social development (Kaliman et al., 2025).

One of the fundamental skills in this period is empathy. Empathy, defined as the ability to understand and emotionally experience the feelings and perspectives of others without direct interaction, serves as the foundation for many social behaviors and interpersonal interactions (Siegel & Payne Bryson, 2024; translated by Behzadpour). Empathy can be divided into two main components: cognitive empathy, which refers to the ability to understand the perspectives and emotions of others, and emotional empathy, which involves sharing emotional experiences with others and responding appropriately to their feelings (Xiao et al., 2021). These two components directly contribute to fostering positive relationships and reducing behavioral issues, such as aggression (Souri & Kadyour, 2021). Studies have shown that children with higher levels of empathy tend to have more positive social relationships and exhibit more adaptive behaviors in conflict situations (Zarei et al., 2022).

Given that empathy is recognized as one of the key factors in social development and the prevention of behavioral problems like aggression, teaching this skill in schools, especially in elementary education, is of great importance. Previous research indicates that strengthening empathy in children not only helps reduce aggressive behaviors but also increases social skills and adaptation to educational and social environments (Kozina et al., 2020). Among the behavioral challenges in educational environments, verbal aggression stands out as a serious issue that can negatively affect peer relationships and the classroom environment (Worth et al., 2021). Verbal aggression can significantly hinder the development of positive and adaptive relationships, creating an unsafe and stressful atmosphere for students (Nishimura et al., 2024). Particularly in elementary school, where the foundation of social skills is being established, empathy training can effectively help reduce verbal aggression and improve children's social adjustment (Qin et al., 2022).

This study aims to examine the effectiveness of an empathy training program on social adjustment and verbal aggression in third-grade female students. The emphasis of this research is on simultaneously assessing the impact of empathy on two critical social variables—social adjustment and verbal aggression—which are typically studied separately. In other words, this research seeks to fill the existing scientific gaps in the field of empathy training and evaluate its impact on improving children's social skills during elementary school. Considering the importance of this stage in shaping social and psychological characteristics, the present study aims to provide new evidence in this area.

Literature Review

Childhood, particularly the elementary education phase, is one of the most critical stages in a child's life, during which emotional and social characteristics are formed. These early experiences have long-term effects on their mental health and social success in the future (Grant et al., 2023). During this stage, social skills, including empathy, are considered among the most important factors in fostering positive relationships and social adjustment (Siegel and Payne Bryson, 2024; translated by Behzadpour). Empathy, which refers to the ability to understand and emotionally experience the feelings and perspectives of others, is divided into two main components: cognitive empathy, which involves understanding the thoughts and feelings of others, and emotional empathy, which refers to sharing emotional experiences and responding appropriately to the emotions of others (Xiao et al., 2021). These two components play a fundamental role in social interactions and the establishment of effective relationships, and they can help prevent behavioral issues such as verbal aggression (Souri & Kadyour, 2020).

Numerous studies have pointed to the positive relationship between empathy and social adjustment. For instance, Qin et al. (2022) demonstrated that increasing empathy in children, especially in the elementary phase, is associated with improved social relationships and a reduction in behavioral issues such as aggression. Research also indicates that students with higher levels of empathy are more likely to accept the perspectives of others and better understand their peers' emotional needs, which enhances their social adjustment in educational settings (Zarei et al., 2021). These findings suggest that empathy plays a crucial role in creating a positive and safe social environment in classrooms (Siegel and Payne Bryson, 2024; translated by Behzadpour).

On the other hand, verbal aggression is one of the common behavioral problems in schools that can significantly hinder the formation of positive and healthy relationships among students. This type of aggression typically involves using offensive language, threats, or ridicule, which can negatively impact students' mental

health (Worth et al., 2021). Various studies have shown that empathy can effectively reduce verbal aggression and improve children's ability to control their emotions (Kozina et al., 2020). In particular, empathy-based educational programs have been successful in reducing aggressive behaviors in students and enhancing their communication skills (Shekari et al., 2020).

Additionally, research indicates that in educational environments, teaching empathy can serve as a preventive tool to reduce aggression and enhance social adjustment (Firouzabadi & Aghaee-Jashogani, 2020). Especially in elementary education, where behavioral patterns and social interactions are being established, empathy training can improve peer relationships and prevent behavioral issues in the future (Zarei et al., 2021). Therefore, emphasizing empathy education in elementary schools is an essential educational program that can have long-term positive effects on children's mental health and social success.

Methodology

This research is a quasi-experimental study with a pre-test-post-test design and a control group. The primary aim of the study was to assess the effectiveness of an empathy training program on social adjustment and verbal aggression reduction in third-grade female students. The study population consisted of all third-grade female students in schools located in District 7 of Tehran during the 2023-2024 academic year.

For sample selection, a multi-stage cluster sampling method was used. First, District 7 of Tehran, known for its social and cultural diversity, was selected. Then, one or more elementary schools from this district were randomly chosen. Subsequently, third-grade students who met the eligibility criteria for the study—such as consistent class attendance, no history of serious psychological disorders, and parental consent—were selected. Ultimately, 40 students were randomly assigned to either the experimental group (20 students) or the control group (20 students).

Three standard tools were used to collect data:

1. **The Child and Adolescent Empathy Questionnaire (EmQue-CA):** This questionnaire was used to measure the two components of empathy: cognitive empathy and emotional empathy. The tool consists of 18 items that accurately assess children's empathy skills (Overgaauw et al., 2017).
2. **The Social Adjustment Scale (SSAS):** This scale was designed to evaluate the social adjustment abilities of students. It contains 20 questions scored in a yes/no format (Sinha & Singh, 1993).
3. **The Aggression Scale:** This scale was used to measure verbal aggression and hostility among students (Williams et al., 1996).

The empathy training program used in this study consisted of 11 sessions, each lasting 45 minutes. The content of the program was developed based on developmental psychology principles and socio-cultural educational approaches. The program included techniques such as storytelling, group games, role-playing, and emotional analysis of others. The training sessions were conducted weekly for the experimental group, while the control group did not receive any intervention.

After data collection, the data were analyzed using SPSS version 26 and ANCOVA (Analysis of Covariance). This analysis allowed for the comparison of post-test means between the two groups, controlling for pre-test effects to accurately assess the impact of the intervention. Additionally, statistical assumptions such as normality of the data and homogeneity of variances were examined using the Kolmogorov-Smirnov and Levene's tests.

Results

To test the hypotheses and determine the effectiveness of the empathy training program on empathy, social adjustment, and verbal aggression in third-grade female students in District 7 of Tehran, the study used one-way Analysis of Covariance (ANCOVA), given that the assumptions for parametric testing were met.

Hypothesis 1: The empathy training program has an impact on social adjustment in third-grade female students in District 7 of Tehran.

The results of the hypothesis test are shown in Table 1.

Table 1. Results of the one-way ANCOVA for the effectiveness of the empathy training program on social adjustment

Source	df	Mean Square	F-value	p-value	Effect Size (η^2)
Pre-test	1	409.748	1049.267	0.001	
Social Adjustment	1	6.691	9.380	0.004	0.202
Error	37	0.713			

As shown in Table 1, the F-value for the effect of the independent variable (empathy training program) on social adjustment was significant ($p < 0.05$). Therefore, it can be concluded that the empathy training program has a significant effect on the social adjustment of third-grade female students. The effect size ($\eta^2 = 0.202$) indicates that 20.2% of the variance in social adjustment scores can be attributed to the empathy training program.

Hypothesis 2: The empathy training program has an impact on verbal aggression in third-grade female students in District 7 of Tehran.

Similar to the previous hypothesis, ANCOVA was used to test this hypothesis. The results are presented in Table 2.

Table 2. Results of the one-way ANCOVA for the effectiveness of the empathy training program on verbal aggression

Source	df	Mean Square	F-value	p-value	Effect Size (η^2)
Pre-test	1	495.2023	176.973	0.001	
Verbal Aggression	1	49.133	4.297	0.045	0.104
Error	37	11.434			

As shown in Table 2, the F-value for the effect of the empathy training program on verbal aggression was significant ($p < 0.05$). This suggests that the empathy training program had a significant effect on reducing verbal aggression in third-grade female students. The effect size ($\eta^2 = 0.104$) indicates that 10.4% of the variance in verbal aggression scores can be attributed to the intervention.

In summary, the results of ANCOVA for both social adjustment and verbal aggression indicate that the empathy training program was effective in improving social adjustment and reducing verbal aggression in the experimental group compared to the control group.

Conclusion

The present study aimed to examine the effectiveness of an empathy training program on social adjustment and the reduction of verbal aggression in third-grade female students. The results indicated that the empathy training program had a significant positive impact on improving social adjustment and reducing verbal aggression in the experimental group compared to the control group. These findings are consistent with previous research, which shows that empathy, as one of the key social skills, is directly related to reducing aggressive behaviors and improving social relationships (Zarei et al., 2021; Kozina et al., 2020).

In particular, the findings of this study align with research on the effects of empathy on aggressive behaviors in educational settings. For example, Shakari et al. (2020) demonstrated that empathy training can help reduce various forms of aggression, especially verbal aggression, in students. Moreover, studies that highlight the impact of empathy on social adjustment in children, such as the study by Qin et al. (2022), emphasize that increasing empathy improves social adjustment and reduces conflicts in peer relationships. These findings are in line with the results of the present study, which show that empathy training can enhance social adjustment and reduce verbal aggression in elementary school students.

An important aspect of this research is the explanation of the mechanisms through which empathy training exerts its effects. According to developmental and social psychology theories, empathy, especially cognitive and emotional empathy, enhances perspective-taking abilities and reduces misunderstandings and prejudices. These skills help students regulate their behavior in social and conflict situations, avoiding aggressive reactions (Simarmata & Rahayu, 2018; Shakari et al., 2020).

The findings of this study also underscore the positive impact of empathy training on social adjustment and verbal aggression, highlighting the need to integrate such educational programs into schools. Specifically, since these programs are more effective in elementary education and serve as a prerequisite for developing social and emotional skills in children, they can play a crucial role in improving students' mental health and social relationships.

However, the study has some limitations. First, the research sample was limited to third-grade female students from a specific area (District 7 of Tehran), which may restrict the generalizability of the results to other age groups or genders. Second, this study only examined the short-term effects of empathy training, and future research should explore the long-term effects of such interventions and evaluate their impact across various educational levels and demographic groups.

Overall, the findings of this study emphasize the importance of empathy training as an effective intervention in elementary schools and suggest that similar programs should be more widely integrated into the educational system.

References

- Grant, M., Meissel, K., & Exeter, D. (2023). Promoting temporal investigations of development in context: A systematic review of longitudinal research linking childhood circumstances and learning-related outcomes. *Educational Psychology Review*, 35(1), 19.
- Kaliman, P., Álvarez-López, M. J., Lisenberg, M., Acosta, M. A., Simkin, D. A., & Martínez-Vivot, R. (2025). Protecting young minds: insights on pre-adolescents' mental health from a school-based study in Argentina. *Child Protection and Practice*, 100227.
- Kozina, A., Marušić, I., Oskarsson, M., Veldin, M., Vidmar, M., Mlekuž, A., ... & Vršnik Perše, T. (2022). Predictive value of empathy components for types of aggression in the school setting: a cross-country comparison. *Educational studies*, 48(6), 827-843.
- Moody, Z., & Stahel, T. (2025, March). School bullying: children and adolescent norms, cultures and identity development. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1497681). Frontiers Media SA.
- Nishimura, Y., Matsumoto, S., Sasaki, T., & Kubo, T. (2024). Impacts of workplace verbal aggression classified via text mining on workers' mental health. *Occupational medicine*, 74(2), 186-192.
- Qin, G., Xie, R., Wang, D., Wu, W., Wan, S., & Li, W. (2022). The relationship between empathy and school adjustment of left-behind children: The mediating role of coping styles. *Frontiers in psychology*, 13, 883718.
- Shakri, M., Jafari Nedoushan, A., & Kahdooei, S. (2020). The effectiveness of empathy training on aggression and quality of peer relations among male students. *School Psychology*, 9(3), 120-138.
- Siegel, D. J., & Payne Bryson, T. (2018). *The Yes Brain: How to Cultivate Courage, Curiosity, and Resilience in Your Child*. (translator: Shiava Jamshidi).
- Simarmata, E. R., & Rahayu, A. (2018, July). Correlation between assertiveness and empathy with adolescent's social adjustment in social home of South Jakarta. In *Universitas Indonesia International Psychology Symposium for Undergraduate Research (UIPSUR 2017)* (pp. 157-163). Atlantis Press.
- Souri, H., Kadivar, P., Keramati, H., & Hasanabadi, H. (2021). Structural equation model of bystander's behavior of bullying in school based on moral disengagement and moral sensitivity with the mediation role of empathy. *Quarterly of Educational Measurement*, 12(44), 57-86.
- Worth, M. R., Smith, S. W., & Poling, D. V. (2021). Students with Emotional and Behavioral Disorders and Verbal Aggression: Why School Professionals Should Care and What They Can Do. *Beyond Behavior*, 30(3), 135-147.
- Xiao, W., Lin, X., Li, X., Xu, X., Guo, H., Sun, B., & Jiang, H. (2021). The influence of emotion and empathy on decisions to help others. *Sage Open*, 11(2), 21582440211014513.
- Zarei, A., Makvandi, B., Ehteshamzadeh, P., & Bavi, S. (2022). Studying the Effectiveness of Empathy Skills Training on Social Adjustment and Psychological Security of Senior High School Boys Students. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 12 :88-88.



مقاله پژوهشی

اثربخشی بسته آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی و پرخاشگری کلامی دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی

کامران شیوندی چلیچه^۱، محمدباقر حسنونند^۲، الهام شمسینان^۳

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۲. استادیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنائی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه جامع انقلاب اسلامی، تهران، ایران.

چکیده

زمینه و هدف: با توجه به اهمیت حیاتی همدلی در تسهیل روابط بین‌فردی، رشد اجتماعی بهینه و پیشگیری از اختلالات رفتاری در دوره کودکی، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی بسته آموزش همدلی بر ارتقای سازگاری اجتماعی و کاهش پرخاشگری کلامی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی انجام شد.

روش‌شناسی پژوهش: این مطالعه از نوع پژوهش نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش، شامل دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی مدارس منطقه ۷ تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که یک نمونه ۴۰ نفری (۲۰ نفر گروه آزمایش و ۲۰ نفر گروه کنترل) به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده و به‌صورت تصادفی در دو گروه گمارده شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه همدلی کودک و نوجوان (EmQue-CA، اورگاو و همکاران، ۲۰۱۰)، مقیاس سازگاری اجتماعی سینها و سینگ (SSAS، ۱۹۹۳) و نیز مقیاس پرخاشگری ویلیامز و همکاران (۱۹۹۶) بود. روایی محتوایی و صوری ابزارها تأیید و پایایی آن‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ (بالای ۰/۸۵) محاسبه شد. بسته آموزش همدلی در قالب ۱۱ جلسه طراحی و برای گروه آزمایش اجرا شد. همچنین داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس (ANCOVA) و بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند.

یافته‌ها: یافته‌ها حاکی از آن بود که آموزش همدلی دارای تأثیر مثبت و معنی‌داری است. این مداخله، موجب افزایش معنادار سازگاری اجتماعی (با اندازه اثر مجذور اتا) (۰/۲۰۲) و همچنین کاهش معنادار پرخاشگری کلامی در گروه آزمایش (با اندازه اثر مجذور اتا) (۰/۱۰۴) در مقایسه با گروه کنترل، شده است.

نتیجه‌گیری: به‌طور مشخص یافته‌ها بیانگر آن است که آموزش همدلی می‌تواند به‌عنوان یک مداخله روان‌شناختی-اجتماعی مؤثر و ساختارمند برای بهبود روابط بین‌فردی، ارتقای توانایی دیدگاه‌گیری، کاهش رفتارهای پرخاشگرانه کلامی و در نهایت، بهبود کلی مهارت‌های سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان ابتدایی به کار رود. با توجه به اثربخشی قاطع بسته آموزشی، پیشنهاد می‌شود برنامه آموزش همدلی، به‌طور گسترده در محتوای آموزشی مدارس گنجانده شود و مسئولان مربوطه پژوهش‌های آتی، تأثیرات بلندمدت و ماندگاری آن را در مقاطع و جنسیت‌های مختلف مورد بررسی قرار دهند.



اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۱۸

شماره صفحات: ۲۱

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به‌صورت آنلاین استفاده کنید:



DOI: 10.22054/jcps.2026.87526.3259

واژه‌های کلیدی:

آموزش همدلی، سازگاری اجتماعی، پرخاشگری کلامی، دانش‌آموزان ابتدایی، مداخله آموزشی.

استناد به این مقاله: شیوندی چلیچه، کامران؛ حسنونند، محمدباقر؛ شمسینان، الهام. (۱۴۰۴). اثربخشی بسته آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی و پرخاشگری کلامی دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی. *مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۶۱(۶۱)، ۴۱-۶۳.

<https://doi.org/10.22054/jcps.2026.87526.3259>



Clinical Psychology Studies is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

*نویسنده مسئول: الهام شمسینان

نشانی: گروه روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه جامع انقلاب اسلامی، تهران، ایران.

تلفن: ۰۹۱۹۶۵۸۵۳۳۵

پست الکترونیکی: e.m.shamsian@cuir.ac.ir

مقدمه

دوران کودکی، به‌ویژه دوره تحصیلات ابتدایی، نه‌تنها یک مرحله رشدی، بلکه یک دوره زیربنایی و بحرانی در شکل‌گیری هویت، ساختار روان‌شناختی و توانمندی‌های تعاملی انسان محسوب می‌شود (مودی و شاتل^۱، ۲۰۲۵). در این برهه که با شروع فرایندهای یادگیری سازمان‌یافته و گسترش شبکه ارتباطات اجتماعی کودک همراه است، شالوده شخصیت، نگرش‌های بنیادین و الگوهای رفتاری تعیین می‌شود (گرانث^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). تحقیقات اخیر بر اهمیت این دوره تأکید می‌کنند و نشان می‌دهند که کیفیت تجربیات دوران کودکی، به‌طور معناداری پیامدهای آموزشی و شناختی فرد را تعیین کرده و اثراتی طولانی‌مدت و فراتر از سال‌های مدرسه بر سلامت روان و موفقیت فردی برجای می‌گذارد (کالیمان^۳ و همکاران، ۲۰۲۵). بخش عمده‌ای از این سال‌های حیاتی در محیط مدرسه، به‌ویژه مقطع ابتدایی، سپری می‌شود؛ مدرسه‌ای که نه‌تنها مرکزی برای انتقال دانش، بلکه مهم‌ترین نهاد اجتماعی پس از خانواده برای شکل‌گیری سازگاری اجتماعی و سلامت روان کودک به‌شمار می‌رود (بوردنسکی^۴ و همکاران، ۲۰۲۴). تجربه‌های مدرسه‌ای در این مقطع می‌توانند نقشی تعیین‌کننده در مسیر سلامت روان، سازگاری اجتماعی و عملکرد فرد در سال‌های بعدی زندگی ایفا کنند و اهمیت یکپارچه‌سازی رشد عاطفی-اجتماعی در برنامه‌های درسی را نیز بیش از پیش نمایان می‌سازند.

یکی از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین مهارت‌ها در این زمینه، همدلی است. همدلی را می‌توان به‌عنوان توانایی پیچیده درک دقیق احساسات، افکار و دیدگاه‌های روان‌شناختی دیگران، بدون نیاز به تجربه مستقیم یا مواجهه پیشین، تعریف کرد (ژیانو^۵ و همکاران، ۲۰۲۱). این توانایی زیربنایی، از دو مؤلفه حیاتی تشکیل شده است که هر دو در تعاملات اجتماعی نقش محوری ایفا می‌کنند: همدلی شناختی (توانایی درک ذهنی و گرفتن دیدگاه طرف مقابل) و همدلی عاطفی (هم‌احساسی واقعی و پاسخ هیجانی مناسب به وضعیت دیگران) (سوری و کدیور و همکاران، ۱۴۰۰). این نظریه با نظریه دو مؤلفه‌ای دیویس^۶ (۱۹۸۳) که شامل مؤلفه‌های شناختی (درک دیدگاه دیگران) و عاطفی (سهیم شدن در احساسات دیگران)، مطابق است. تقویت این مؤلفه‌ها به دانش‌آموزان این قدرت را می‌بخشد که با هم‌سالان خود ارتباط عاطفی عمیق‌تری برقرار کنند، تعارضات را بهتر درک نمایند و پاسخ‌های اجتماعی پیش‌اجتماعی (مانند کمک و حمایت) را ارائه دهند. به‌عقیده سیگل و پین براینس (۱۴۰۳؛ ترجمه بهزادپور)، آموزش همدلی به‌دلیل عمق بخشیدن به رفتارهای هیجانی و شناختی کودک، به او فرصت می‌دهد تا دنیا را از چشم دیگران ببیند. از این‌رو، یوسپ^۷ و همکاران (۲۰۲۴) تأکید دارند که همدلی نه‌تنها تعاملات اجتماعی مثبت را تقویت می‌کند، بلکه به‌عنوان عاملی محافظتی، از بروز رفتارهای ضد اجتماعی و پرخاشگرانه نیز به‌طور مؤثر پیشگیری می‌نماید.

دروازه ورود موفقیت‌آمیز به جامعه مدرسه و زندگی اجتماعی، سازگاری اجتماعی است. سازگاری اجتماعی به‌عنوان توانایی فرد در برقراری روابط مؤثر، انعطاف‌پذیری در تعاملات روزمره، تعهد و مسئولیت‌پذیری اجتماعی و توانایی بالا در مدیریت فشارهای محیطی تعریف می‌شود (ملکی، ۲۰۲۴). دانش‌آموزانی که سطح بالاتری از سازگاری اجتماعی را نشان می‌دهند، در فرایند اجتماعی شدن، موفقیت بیشتری کسب کرده و روابط مثبت و پایدار با هم‌سالان خود ایجاد می‌کنند که این امر پیش‌بینی‌کننده سلامت روان بالاتر و عملکرد تحصیلی بهتر در آینده است و با نظریه آلپورت که تأکید داشت افراد با صفات شخصیتی سازگارتر، روابط اجتماعی موفق‌تری دارند، هم‌سو است (آلپورت^۸، ۱۹۶۱). کین^۹ و همکاران (۲۰۲۲) نشان دادند که سطح بالاتر همدلی به‌طور مستقیم با عملکرد مثبت اجتماعی و سازگاری بیشتر مرتبط است. شواهد تجربی این ارتباط را تأیید می‌کنند؛ سروش و حبیب‌زاده (۱۴۰۲) در پژوهشی نشان دادند که آموزش همدلی بر مؤلفه‌های سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد. همچنین، زارعی و همکاران (۱۴۰۱) گزارش کردند که آموزش مهارت‌های همدلی، موجب بهبود سازگاری اجتماعی و افزایش امنیت روانی در دانش‌آموزان می‌شود. همه این یافته‌ها، اهمیت همدلی به‌عنوان پیش‌نیاز سازگاری در تمامی مقاطع، به‌ویژه دوره ابتدایی را برجسته می‌سازد و لزوم توجه به این مهارت را در سنین پایین‌تر نشان می‌دهد.

در نقطه مقابل سازگاری و تعامل مثبت، پرخاشگری کلامی یکی از چالش‌های رفتاری جدی در محیط‌های آموزشی است که می‌تواند مانع اصلی در تحقق هدف سازگاری اجتماعی باشد. این نوع رفتار، شامل به‌کارگیری واژگانی با محتوای آزاردهنده مانند توهین، تحقیر، تهدید یا تمسخر است که اغلب به‌صورت آگاهانه و با هدف آسیب رساندن روانی به طرف مقابل صورت می‌گیرد (ورث^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۱).

¹ Moody & Stahel

² Grant

³ Kaliman

⁴ Burdenski

⁵ Xiao

⁶ Dvis

⁷ Yosep

⁸ Alport

⁹ Qin

¹⁰ Worth

نیشیمورا^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). پرخاشگری کلامی نه تنها مانع شکل‌گیری روابط سازنده می‌شود، بلکه سبب تضعیف درک متقابل و تشدید تعارضات در مدرسه است و جو عاطفی منفی و ناامن را در کلاس درس حاکم می‌سازد. دنيسا و همکاران (۲۰۲۴) هشدار می‌دهند که قرار گرفتن مداوم کودکان در معرض واژگان تهدیدآمیز می‌تواند منجر به بروز پیامدهای روان‌شناختی سوء، از جمله افزایش افسردگی، اضطراب و اختلال خواب در آنان شود.

ادبیات پژوهش به‌وضوح رابطه‌ای منفی و معکوس قوی میان توانایی همدلی و پرخاشگری را نشان می‌دهد. مطالعات نشان می‌دهند افزایش توانایی همدلی در کودکان، با کاهش رفتارهای پرخاشگرانه همراه است (لین^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). این امر به‌دلیل سازوکاری است که همدلی فراهم می‌کند؛ یعنی آگاهی از وضعیت عاطفی دیگران که باعث می‌شود فرد از تعاملات پرخاشگرانه اجتناب کند و رفتار سازگارانه‌تری داشته باشد (کوزینا^۳ و همکاران، ۲۰۲۰). طبق نظریه تخلیه انرژی، پرخاشگری را نتیجه انباشت انرژی درونی می‌دانند که نیاز به تخلیه از طریق فعالیت‌هایی مانند تعاملات اجتماعی دارد؛ عدم تخلیه این انرژی ممکن است به خشونت شدید منجر شود (لورنز^۴، ۱۹۶۶). ارول و کوکسال^۵ (۲۰۲۵) در پژوهش خود، بر تأثیرگذاری آموزش همدلی بر بهزیستی روان‌شناختی و روابط هم‌سالان دانش‌آموزان مقطع ابتدایی تأکید می‌کنند. در محیط‌های آموزشی ایران، شاکری و همکاران (۱۳۹۹)، به‌طور خاص نشان دادند که آموزش همدلی باعث کاهش ابعاد پرخاشگری شامل پرخاشگری کلامی می‌شود. همچنین، پیرا و طاهر (۱۴۰۱)، دریافتند که تقویت نظریه ذهن و همدلی عاطفی می‌تواند به کاهش پرخاشگری ارتباطی و آشکار در نوجوانان کمک کند. این شواهد نشان می‌دهند که آموزش ساختارمند همدلی، با تقویت حساسیت اجتماعی، ابزاری قدرتمند به‌منظور کاهش تنش‌ها و رفتارهای ناسازگارانه در مدرسه است. همچنین، الله‌پناه و همکاران (۱۴۰۳)، اثربخشی آموزش همدلی را در کاهش نشانگان نافرمانی کودکان پیش‌دبستانی تأیید کردند و الیاس^۶ و همکاران (۲۰۲۴) کاهش معنادار قلدری در زندانیان نوجوان پس از این آموزش را گزارش نمودند که همگی بر دامنه کاربرد گسترده این مداخله تأکید دارند. مطالعه همدلی، سازگاری اجتماعی و پرخاشگری کلامی نشان می‌دهد که این سه مفهوم در قالب چارچوب نظری منسجمی به هم مرتبط هستند. همدلی نقشی محافظتی در پیشگیری از رفتارهای پرخاشگرانه و ضد اجتماعی ایفا خواهد کرد. مداخلاتی که هدف آن‌ها تقویت همدلی باشد، می‌تواند به کاهش میزان پرخاشگری و افزایش رفتارهای اجتماعی مثبت کمک کند.

با وجود این شواهد قوی، در نظام آموزشی کشور همچنان چالش‌های مهمی در حوزه آموزش مهارت‌های اجتماعی-عاطفی وجود دارد. دغدغه اصلی پژوهشگر در این مطالعه، از دو منظر اساسی شکل گرفته است: نخست، از منظر کاربردی و بومی‌سازی؛ متأسفانه بسیاری از مدارس کشور فاقد برنامه‌های ساختاریافته و بومی‌سازی شده به‌منظور آموزش همدلی متناسب با ویژگی‌های فرهنگی و تحولی دانش‌آموزان ایرانی هستند (هدایتی و همکاران، ۲۰۲۵). بخش زیادی از برنامه‌های موجود، متکی بر منابع وارداتی بوده و بدون انطباق لازم با محیط فرهنگی ایران، اثربخشی کمتری دارند. دوم، از منظر علمی و روش‌شناختی؛ مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اغلب مطالعات داخلی تنها یک متغیر (سازگاری اجتماعی یا پرخاشگری) را هدف قرار داده‌اند؛ درحالی‌که این دو متغیر، دو روی یک سکه در حوزه تعاملات اجتماعی هستند و بررسی هم‌زمان آن‌ها در یک مداخله، دیدگاهی جامع‌تر از تأثیر آموزش همدلی ارائه می‌دهد. مطالعه‌ای که اثر یک بسته آموزشی واحد همدلی را به‌طور هم‌زمان بر ارتقای سازگاری اجتماعی و کاهش پرخاشگری کلامی در مقطع حساس پایه سوم ابتدایی دختران بررسی کند، به‌شدت مورد نیاز است تا شکاف علمی موجود را پر نماید. این مقطع سنی به‌ویژه در دختران، زمان طلایی به‌منظور تثبیت الگوهای رفتاری و تعاملات بین‌فردی است.

پژوهش حاضر در پاسخ به این خلأ علمی و دغدغه کاربردی طراحی شده است. ما به‌دنبال ارزیابی دقیق تأثیر بسته آموزش همدلی که با در نظر گرفتن بستر فرهنگی و نیازهای رشدی کودکان ایرانی تدوین شده، بر بهبود هم‌زمان سازگاری اجتماعی و کاهش پرخاشگری کلامی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی هستیم. هدف نهایی این پژوهش، ارائه شواهدی مستند و قوی به نظام آموزشی است تا ادغام برنامه‌های جامع آموزش همدلی را به‌عنوان راهبردی مؤثر، پیشگیرانه و ارتقادهنده سلامت اجتماعی در مدارس ابتدایی توجیه کند.

¹ Nishimura

² Lin

³ Kozina

⁴ Lorenz

⁵ Erol, M., & Köksal

⁶ Ilyas

روش‌شناسی پژوهش

مطالعه حاضر از نظر هدف، پژوهشی کاربردی محسوب می‌شود؛ زیرا نتایج آن مستقیماً در جهت بهبود وضعیت آموزشی و اجتماعی دانش‌آموزان به کار گرفته خواهد شد. از نظر ماهیت، طرح پژوهش نیمه‌تجربی با ساختار پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انتخاب شد. این طرح از رایج‌ترین الگوها به منظور ارزیابی اثربخشی مداخلات آموزشی و روان‌شناختی است؛ به گونه‌ای که امکان مقایسه نتایج پس‌آزمون بین گروهی که مداخله را دریافت کرده (گروه آزمایش) و گروهی که مداخله را دریافت نکرده (گروه کنترل) فراهم می‌کند، درحالی که نمرات پایه (پیش‌آزمون) به عنوان متغیر کمکی کنترل می‌شوند.

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی منطقه ۷ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. منطقه ۷ تهران به دلیل دارا بودن تنوع نسبی فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی انتخاب شد تا امکان تعمیم نتایج پژوهش به سایر مناطق مشابه شهری افزایش یابد.

حجم نمونه پژوهش ۴۰ نفر از دانش‌آموزان دختر واجد شرایط بود. برای انتخاب این نمونه، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد: ابتدا منطقه ۷ تهران انتخاب شد، سپس به صورت تصادفی یک یا چند مدرسه از میان مدارس ابتدایی منطقه انتخاب گردید. در مرحله بعد، از میان کلاس‌های پایه سوم، دانش‌آموزانی که دارای ملاک‌های ورود به پژوهش (مانند: حضور مداوم در کلاس، نداشتن سابقه اختلالات روانی جدی و کسب رضایت کتبی والدین) بودند، انتخاب شدند. پس از انتخاب، ۴۰ دانش‌آموز نهایی به صورت تصادفی ساده در دو گروه ۲۰ نفره، شامل گروه آزمایش و گروه کنترل، گمارده شدند.

به منظور اندازه‌گیری متغیرهای همدلی، سازگاری اجتماعی و پرخاشگری کلامی، از سه پرسش‌نامه استاندارد که ویژگی‌های روان‌سنجی آن‌ها در تحقیقات قبلی و پژوهش حاضر تأیید شده، استفاده گردید.

الف) پرسش‌نامه همدلی کودک و نوجوان (EmQue-CA): این پرسش‌نامه توسط اورگاو^۱ و همکاران (۲۰۱۷) طراحی شده و در ایران توسط خسروی لاریجانی و همکاران در سال ۱۳۹۹ اعتباریابی شده است. این ابزار دارای ۱۸ سؤال است که سه زیرمقیاس همدلی عاطفی (۷ آیتم، مثال: «اگر مادرم خوشحال باشد، من هم احساس شادی می‌کنم»)، همدلی شناختی (۵ آیتم، مثال: «اگر یک دوست گریه کند، بیشتر اوقات متوجه می‌شوم که چه اتفاقی افتاده است»)^۲ و همدلی جامعه‌گرا/جامعه‌یار (۶ آیتم، مثال: «من از هدیه دادن به یک دوست لذت می‌برم»)^۳ را می‌سنجد. نمره‌گذاری براساس طیف لیکرت سه‌درجه‌ای (۰: صحیح نیست؛ ۱: گاهی اوقات صحیح است؛ ۲: بیشتر اوقات صحیح است) انجام می‌گیرد و نمره بالاتر، سطح بالاتری از همدلی را نشان می‌دهد. **نتن^۲ و همکاران (۲۰۱۸)** ضریب آلفای کرونباخ نمره کل پرسش‌نامه را ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش **خسروی لاریجانی و همکاران (۱۳۹۹)**، روایی محتوایی، صوری و ملاکی این پرسش‌نامه مناسب ارزیابی شده و ضریب آلفای کرونباخ کلی بالای ۰/۷۰ برآورد گردید که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب است.

ب) پرسش‌نامه سازگاری اجتماعی سنه و سینگ (SSAS) (۱۹۹۳): این مقیاس در سال ۱۹۹۳ توسط سینگ^۴ و سینگ^۵ برای ارزیابی سازگاری اجتماعی طراحی شد. نسخه اصلی این پرسش‌نامه ۵۵ گویه دارد، اما در پژوهش حاضر، با حذف دو حوزه سازگاری عاطفی و تحصیلی، از ۲۰ سؤال مرتبط با حوزه سازگاری اجتماعی استفاده شد. این پرسش‌نامه به صورت بله و خیر طراحی شده و نمره‌گذاری آن به صورت دودویی (۱ و ۲) انجام می‌گیرد. این ابزار قادر است دانش‌آموزان با سازگاری خوب را از دانش‌آموزان ضعیف تفکیک کند؛ به نحوی که نمره بالاتر، سازگاری اجتماعی بهتر را نشان می‌دهد. سازندگان آزمون ضریب پایایی را با روش‌های مختلف در محدوده ۰/۹۳ تا ۰/۹۵ گزارش کرده‌اند. همچنین، روایی محتوایی آن توسط متخصصان تأیید شده است. در تحقیقات داخلی، مانند پژوهش **خانجانی‌زاده و باقری (۱۳۹۱)**، پایایی خرده‌مقیاس سازگاری اجتماعی با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به دست آمده است.

ج) پرسش‌نامه پرخاشگری ویلیامز^۴ و همکاران (۱۹۹۶): این پرسش‌نامه که از پرسش‌نامه **باس و پری^۵ (۱۹۹۲)** اقتباس شده، دارای ۲۶ آیتم است. این ابزار دو مؤلفه اصلی پرخاشگری فیزیکی-خشم (آیتم‌های ۱ تا ۱۴) و پرخاشگری کلامی-خصوصیت (آیتم‌های ۱۵ تا ۲۶) را می‌سنجد. با توجه به متغیر پژوهش، نتایج بر مؤلفه پرخاشگری کلامی-خصوصیت متمرکز خواهد بود. نمره‌گذاری در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از «هرگز» (۱) تا «همیشه» (۵) انجام می‌شود و نمره بالاتر نشان‌دهنده پرخاشگری بیشتر است. ضریب اعتبار بازآزمایی مؤلفه‌های آن پس از نه هفته، در محدوده ۰/۷۲ تا ۰/۸۰ گزارش شده است. در ایران، ضریب همسانی درونی از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش شده

^۱ Overgaauw

^۲ Netten

^۳ Sinha & Singh

^۴ Williams

^۵ Buss & Perry

است و روایی هم‌زمان آن با پرسش‌نامه پرخاشگری اهواز ۰/۶۸ به‌دست آمد (غریب‌پور و همکاران، ۱۳۹۹). در پژوهش حاضر، ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۱ به‌دست آمد که نشان‌دهنده پایایی بسیار مناسب ابزار است.

بسته آموزش همدلی: مداخله مورد استفاده در این پژوهش یک بسته آموزشی بود که توسط پژوهشگر طراحی و تدوین شد. این بسته شامل ۱۱ جلسه آموزشی ۴۵ دقیقه‌ای بود. محتوای آن براساس اصول روان‌شناسی رشد، رویکردهای آموزش هیجانی و اجتماعی-فرهنگی تدوین شد و شامل تکنیک‌هایی نظیر قصه‌گویی، بازی‌های گروهی، ایفای نقش (نمایش موقعیت) و تحلیل احساسات دیگران بود. نمونه جلسات شامل: آشنایی با احساسات پایه (جلسه ۱)، همدلی با دیگران از طریق داستان (جلسه ۳)، مهارت گوش دادن فعال (جلسه ۶) و تمرین رفتار جایگزین در موقعیت‌های پرخاشگرانه (جلسه ۹) بود. روایی محتوایی این بسته توسط ۱۰ نفر از اساتید روان‌شناسی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت.

داده‌های پژوهش پس از کدگذاری، با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند. تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام پذیرفت. بخش تحلیل توصیفی شامل محاسبه شاخص‌های آماری مانند میانگین، انحراف معیار و فراوانی برای توصیف وضعیت اولیه نمونه و مقایسه خام نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. در بخش تحلیل استنباطی ابتدا، پیش‌فرض‌های آماری به‌منظور استفاده از آزمون‌های پارامتریک مورد بررسی قرار گرفت؛ ازجمله بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف^۱ و بررسی همگنی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین^۲ استفاده شد. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش درخصوص اثربخشی مداخله، یعنی مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون بین دو گروه با کنترل نمرات پیش‌آزمون، از روش تحلیل کوواریانس (ANCOVA) استفاده شد. تحلیل کوواریانس این امکان را فراهم می‌آورد که سهم تغییرات ناشی از مداخله (آموزش همدلی) با حذف اثرات متغیر مزاحم پیش‌آزمون، به‌طور دقیق مشخص شود.

جدول ۱. محتوای جلسات آموزش همدلی

جلسه	هدف	فعالیت و ابزارها	روش اجرا	دستاوردهای مورد نظر	
اول	احساسات خود را بشناسیم: «آغاز همدلی»	شناخت و شناسایی احساسات خود (یک گام ابتدایی برای همدلی)	نقاشی و بحث گروهی «رنگ‌های احساس» کاغذ و مداد رنگی	بچه‌ها رنگ‌های مختلفی را انتخاب می‌کنند و هر رنگی را به یک احساس خاص مثل شادی، غم، خشم و ترس مرتبط می‌کنند. سپس باید نقاشی‌ای ز خود بکشند که با آن احساس ارتباط داشته باشد. پرسش‌ها: «چرا این رنگ را برای خود انتخاب کردی؟»، «چه زمانی این احساس را تجربه کرده‌ای؟»	این بازی به کودکان کمک می‌کند تا احساسات خود را بشناسند و اهمیت آگاهی از احساسات را در همدلی درک کنند.
دوم	بی تفاوتی چیست؟ (همه با هم، هیچ کس تنها)	معرفی مفهوم بی تفاوتی و پیامدهای آن	ایفای نقش، بحث گروهی چطور می‌توانیم بی تفاوت نباشیم؟	مربی چند موقعیت اجتماعی (مثل کسی که در مدرسه تنه‌است، یا کسی که مشکلی دارد) ارائه می‌دهد و بچه‌ها باید بگویند اگر بی تفاوت باشند چه اتفاقی می‌افتد. پرسش‌ها: «چرا ممکن است در بعضی مواقع بی تفاوت باشیم؟» «چه اثراتی بر دیگران دارد اگر بی تفاوت باشیم؟»	این فعالیت بچه‌ها را به تفکر وادار می‌کند که بی تفاوتی چطور می‌تواند موانعی برای همدلی ایجاد کند. تعریف تجربیات واقعی (کودکان در موقعیت‌های مشابه و ایجاد فضایی برای درک دیدگاه دیگران)
سوم	همدلی چیست؟ (همدلی در عمل)	آشنایی با مفهوم همدلی و تفاوت آن با بی تفاوتی	بازی جای دیگران بودن	بچه‌ها به نوبت باید یک موقعیت اجتماعی خاص را ایفا کنند، مثل کمک به کسی که غمگین است، یا شادی کسی که موفق شده. سپس دیگران باید حدس بزنند احساس آن فرد در موقعیت خاص چه بوده است. پرسش‌ها: «چطور همدلی می‌تواند احساسات دیگران را بهتر کند؟»، «چه زمانی خودتان همدلی کرده‌اید؟»	این بازی کمک می‌کند تا بچه‌ها همدلی را در عمل تجربه کرده و آن را از بی تفاوتی متمایز کنند.
چهارم	چه زمانی باید همدردی کنیم؟ (هم‌دردی با دیگران)	درک مفهوم هم‌دردی و تفاوت آن با همدلی	تماشای انیمیشن و تحلیل گروهی تماشای قسمتی از انیمیشن خارجی "Inside Out"	بچه‌ها یک بخش از انیمیشن را مشاهده کرده و باید احساسات مختلف شخصیت‌ها را تحلیل کنند و بگویند که آیا شخصیت‌ها بیشتر همدلی کرده‌اند یا هم‌دردی؟	این فعالیت کمک می‌کند تا بچه‌ها تفاوت بین هم‌دردی و همدلی را درک کنند و بدانند که

¹ Kolmogorov-Smirnov

² Levene's test

پنجم	همدلی از طریق زبان بدن	درک و شناسایی زبان بدن در همدلی	بازی پانتومیم احساسات	پرسش‌ها: «چطور شخصیت‌ها به همدیگر کمک کردند؟»، «چه تفاوتی بین همدلی و هم‌دردی هست؟»	هر کدام در موقعیت‌های خاص چطور می‌توانند مفید باشند.
ششم	گوش دادن فعال: جایی که همدلی شروع می‌شود	تقویت مهارت‌های گوش دادن فعال	بازی و کار گروهی گوش دادن فعال	در این بازی، بچه‌ها باید به نوبت درباره موضوع خاصی صحبت کنند و سایرین باید دقیق گوش دهند و سپس به طور فعال پاسخ دهند. سپس سؤالاتی از موقعیت شرح داده شده طرح می‌شود که باید دانش‌آموزان به آن پاسخ دهند. این بازی می‌تواند به صورت گروهی صورت گیرد تا مهارت همکاری نیز تقویت شود و هر گروهی که بتواند به تعداد سؤال بیشتری پاسخ دهد، برنده است. پرسش‌ها: «چطور می‌توانیم به طور فعال به دیگران گوش دهیم؟»، «چرا گوش دادن مهم است؟»	گوش دادن فعال یکی از ارکان اصلی همدلی است که به بچه‌ها کمک می‌کند تا به درستی احساسات و نیازهای دیگران را درک کنند.
هفتم	چگونه بر موانع همدلی غلبه کنیم و در موقعیت‌های دشوار همدل باشیم؟	بررسی موانع و موقعیت‌های چالش برانگیز در همدلی	بحث گروهی و مشارکتی شبیه‌سازی موقعیت‌های واقعی و تکمیل کاربرگ	مربی کلاس: «تصور کنید دوستان ناراحت است، ما شما احساس می‌کنید که نمی‌توانید با او همدلی کنید. چرا چنین اتفاقی می‌افتد؟» دانش‌آموزان درباره این موقعیت فکر می‌کنند و پاسخ‌های خود را بیان می‌کنند. مربی توضیح می‌دهد که گاهی موانعی مانع از همدل بودن ما می‌شوند، اما می‌توان آن‌ها را شناخت و برطرف کرد. مربی روی نکته چهار مانع اصلی همدلی یعنی قضاوت سریع، حسادت، نبود اعتماد، کمبود وقت را می‌نویسد و دلایل و راه‌حل‌های مربوط به موانع را می‌نویسد. شبیه‌سازی موقعیت‌ها: هر گروه یک چالش همدلی را بررسی می‌کند و راه‌حل‌های همدلانه‌ای برای این موقعیت‌ها پیدا کرده و در قالب نمایش کوتاه اجرا می‌کنند. برای پیدا کردن راه‌های عملی همدلی مربی کاربرگ «می‌خواهم کمک کنم، چه کاری می‌توانم انجام دهم؟»، را ارائه می‌دهد.	این جلسه باعث می‌شود که بچه‌ها خود را از موانع ذهنی و اجتماعی آگاه کنند که ممکن است مانع همدلی با دیگران شوند. این جلسه به بچه‌ها کمک می‌کند تا درک کنند که همدلی همیشه ساده نیست و در برخی موقعیت‌ها به تلاش بیشتری نیاز دارد.
هشتم	کمک به دیگران: همدلی در عمل	تقویت همدلی از طریق کمک به دیگران	بازی کمک به کسی در نیاز	بچه‌ها در گروه‌های کوچک، باید برای فردی که در موقعیت نیاز قرار دارد (مثل کمک به دوست ناراحت یا حل مشکل جمعی) راه‌حل‌های همدلانه پیدا کنند. پرسش‌ها: «چطور می‌توانیم به دیگران کمک کنیم که احساس بهتری پیدا کنند؟»، «چه چیزی باعث می‌شود احساس کنیم که باید به دیگران کمک کنیم؟»	این فعالیت به بچه‌ها می‌آموزد که همدلی می‌تواند از طریق کمک‌های عملی به دیگران تقویت شود.
نهم	همدلی و داستان‌های واقعی	داستان‌گویی	بچه‌ها داستان‌هایی از زندگی خود یا دیگران را تعریف می‌کنند که در آن‌ها همدلی به نمایش گذاشته شده است. پرسش‌ها: «چه چیزی در این داستان‌ها باعث شد افراد به یکدیگر کمک کنند؟»		

دهم	چالش همدلی: «اگر می توانستم...» (حل مسائل با همدلی)	تمرین همدلی در حل مسائل اجتماعی	بازی اگر می توانستم... فعالیت به آن ها کمک می کند تا در موقعیت های مختلف احساسات دیگران را درک کنند. پرسش ها: «اگر شما در موقعیت دیگری بودید، چطور می توانستید کمک کنید؟»	بچه ها باید موقعیت هایی را تصور کنند و بگویند اگر در آن شرایط بودند چه کار می کردند. این فعالیت به آن ها کمک می کند تا در موقعیت های مختلف احساسات دیگران را درک کنند. پرسش ها: «اگر شما در موقعیت دیگری بودید، چطور می توانستید کمک کنید؟»
یازدهم	«ما همدیگر را می فهمیم» (جمع بندی و تقویت همدلی)	جمع بندی و تقویت مهارت های همدلی	نمایش همدلی	بچه ها باید به صورت گروهی یک نمایش کوچک ترتیب دهند که در آن شخصیت ها با هم همدلی می کنند و احساسات یکدیگر را درک می کنند.

نسیوه اجرا

فرایند اجرای پژوهش با انتخاب نمونه و گمارش تصادفی آغاز شد: نمونه تحقیق، شامل ۴۰ دانش آموز دختر پایه سوم ابتدایی بود که با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. پس از کسب رضایت کتبی والدین و اطمینان از واجد شرایط بودن دانش آموزان (مانند نداشتن سابقه اختلالات روانی)، این افراد به صورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۲۰ نفر) گمارده شدند. این گمارش تصادفی، به کنترل بهتر متغیرهای مزاحم اولیه و تقویت اعتبار داخلی پژوهش کمک شایانی کرد. پس از تعیین گروه ها، اجرای پژوهش در سه فاز متوالی دنبال شد: فاز نخست، پیش آزمون بود که طی آن هر دو گروه آزمایش و کنترل به طور هم زمان، به هر سه پرسش نامه پژوهش (همدلی، سازگاری اجتماعی، پر خاشگری) پاسخ دادند تا وضعیت اولیه متغیرهای وابسته اندازه گیری شود. فاز دوم، مرحله مداخله بود که طی آن، گروه آزمایش به مدت ۱۱ جلسه ۴۵ دقیقه ای، تحت آموزش بسته آموزش همدلی (شامل تکنیک های ایفای نقش، قصه گویی و تحلیل هیجانی) قرار گرفت. در این دوره، گروه کنترل هیچ گونه مداخله مرتبطی دریافت نکرد و در شرایط انتظار باقی ماند. فاز سوم، پس آزمون بود که بلافاصله پس از اتمام جلسات، تمامی شرکت کنندگان در هر دو گروه مجدداً با استفاده از همان ابزارهای مرحله پیش آزمون مورد ارزیابی قرار گرفتند تا تأثیر برنامه آموزشی بر ارتقای سازگاری اجتماعی و کاهش پر خاشگری کلامی در گروه آزمایش، در مقایسه با گروه کنترل، سنجیده شود.

یافته ها

یافته های توصیفی

در جدول شماره ۲، میانگین و انحراف معیار متغیر همدلی به تفکیک دو گروه نشان داده شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیر همدلی به تفکیک دو گروه

متغیر	گروه	آزمایش		گواه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
همدلی اجتماعی	پیش آزمون	۸/۸۰	۲/۱۹	۱۰/۰۰	۲/۷۹
	پس آزمون	۹/۶۰	۲/۹۸	۹/۹۰	۲/۷۳
همدلی شناختی	پیش آزمون	۳/۸۵	۱/۶۹	۳/۹۵	۱/۳۵
	پس آزمون	۴/۶۰	۱/۵۶	۴/۰۰	۱/۳۳
همدلی با دوستان	پیش آزمون	۳/۷۰	۱/۳۴	۳/۲۰	۱/۳۹
	پس آزمون	۳/۷۵	۱/۳۷	۳/۱۵	۱/۳۴
همدلی با خانواده	پیش آزمون	۴/۶۵	۰/۸۷	۴/۷۰	۰/۹۷
	پس آزمون	۵/۰۵	۱/۰۱	۴/۶۰	۰/۹۴
همدلی (کل)	پیش آزمون	۲۱/۰۰	۳/۸۸	۲۱/۸۵	۵/۱۱
	پس آزمون	۲۳/۰۰	۵/۴۴	۲۱/۶۵	۴/۹۱

نتایج جدول شماره ۲، نشانگر آن است که در مرحله پس آزمون میانگین متغیر همدلی در اعضای گروه آزمایش افزایش یافته است؛ اما این تغییر برای گروه گواه محسوس نبوده است. در جدول شماره ۳، میانگین و انحراف معیار متغیر سازگاری اجتماعی به تفکیک دو گروه نشان داده شده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار متغیر سازگاری اجتماعی به تفکیک دو گروه

متغیر	گروه	آزمایش		گواه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
سازگاری اجتماعی (کل)	پیش آزمون	۸۳/۷۵	۳/۶۸	۸۵/۱۵	۴/۹۲
	پس آزمون	۸۴/۵۰	۴/۰۵	۸۵/۱۰	۴/۹۳

بررسی توصیفی نمره کلی سازگاری اجتماعی گروه‌ها در جدول شماره ۳ مبین آن است که در گروه آزمایش افزایش محسوسی در مرحله پس آزمون مشاهده شده است؛ اما این تفاوت برای گروه گواه محسوس نبود. در جدول شماره ۴، میانگین و انحراف معیار متغیر پر خاشگری کلامی به تفکیک دو گروه نشان داده شده است.

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار متغیر پر خاشگری کلامی به تفکیک دو گروه

متغیر	گروه	آزمایش		گواه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پر خاشگری کلامی (کل)	پیش آزمون	۲۹/۰۵	۹/۲۳	۲۳/۷۰	۶/۰۶
	پس آزمون	۲۶/۲۵	۹/۶۴	۲۳/۶۰	۵/۹۷

بر اساس نتایج جدول شماره ۴، بررسی توصیفی نمره کلی پر خاشگری کلامی در گروه‌ها بیانگر آن است که در گروه آزمایش کاهش محسوسی در مرحله پس آزمون مشاهده شده است؛ اما این تفاوت برای گروه گواه محسوس نبود.

یافته‌های استنباطی

در این بخش به بررسی فرضیه‌های پژوهش با استفاده از آزمون‌های آماری پرداخته می‌شود. جهت اثر بخشی بسته آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی و پر خاشگری کلامی دانش آموزان دختر پایه سوم ابتدایی منطقه ۷ استان تهران از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده گردید. استفاده از این تحلیل، مستلزم رعایت پیش فرض‌هایی است که پیش از اجرای آزمون مورد بررسی قرار گرفتند.

جدول ۵. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در فرضیه اول و دوم

متغیر	مرحله	آزمایش		گواه	
		شاخص Z	معناداری	شاخص Z	معناداری
سازگاری اجتماعی	پیش آزمون	۰/۴۹۷	۰/۹۶۶	۰/۵۹۴	۰/۲/۸۷
	پس آزمون	۰/۴۷۳	۰/۹۷۹	۰/۶۱۸	۰/۸۳۹
پر خاشگری کلامی	پیش آزمون	۰/۶۱۷	۰/۸۴۲	۰/۵۸۳	۰/۸۸۶
	پس آزمون	۰/۷۶۱	۰/۶۰۸	۰/۵۵۲	۰/۹۲۱

به منظور بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده می‌شود. در پژوهش حاضر، با توجه به اینکه سطح معناداری متغیرهای مورد بررسی در آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بالاتر از ۰/۰۵ است، می‌توان گفت که توزیع داده‌ها نرمال است.

جدول ۶. آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس خطا متغیرهای وابسته در فرضیه اول و دوم

متغیر	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	شاخص F	معناداری
سازگاری اجتماعی	۱	۳۸	۱/۰۹۰	۰/۳۰۵
پر خاشگری کلامی	۱	۳۸	۱/۲۶۳	۰/۲۷۱

جهت سنجش برابری واریانس خطای متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش از آزمون لوین استفاده شد. در جدول شماره ۶، از آنجاکه سطح معناداری آماره F بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است، بنابراین، می‌توان گفت واریانس خطای گروه‌ها با همدیگر برابر بوده و تفاوتی بین آن‌ها وجود ندارد.

جدول ۷. آزمون M باکس برای بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته در سؤال اول

M باکس	شاخص F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معناداری
۶/۷۲۳	۰/۵۹۵	۱۰	۶/۹۰۴	۰/۸۱۹

جدول ۷، نتایج آزمون M باکس به‌عنوان یکی از پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل کوواریانس را نشان می‌دهد. براساس نتایج به‌دست‌آمده برای مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون، ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در تمام سطوح متغیر مستقل (گروه‌ها) همگن یا برابر است. یکی دیگر از پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس، همگنی شیب رگرسیون است که نتایج آن در جدول شماره ۸ ارائه شده است.

جدول ۸. پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون در فرضیه اول و دوم

متغیرهای وابسته	میانگین مجزورات	شاخص F	معناداری
سازگاری اجتماعی	۰/۵۳۵	۰/۷۴۵	۰/۳۹۴
پرخاشگری کلامی	۲/۵۳۱	۰/۲۱۷	۰/۶۴۴

در جدول فوق، سطح معناداری مقدار F تعامل همپراش برای کلیه متغیرها بزرگتر از ۰/۰۵ است که معنادار نمی‌باشد (جدول ۸) و می‌توان نتیجه گرفت که فرض صفر رد نشده و پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون رعایت شده است. در نتیجه با توجه به اینکه پیش‌فرض‌های مربوط به توزیع آزمون پارامتری برآورده شده است، جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش می‌توان از آزمون پارامتری استفاده کرد. جهت آزمون فرضیه‌ها و تعیین اثربخشی بسته آموزش همدلی بر همدلی، سازگاری اجتماعی و پرخاشگری کلامی دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی منطقه ۷ استان تهران، با توجه به برآورده شدن پیش‌فرض‌های آزمون پارامتری از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری (ANCOVA) استفاده شد.

فرضیه اول: بسته آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی منطقه ۷ استان تهران تأثیرگذار است. نتایج آزمون فرضیه در جدول شماره ۹ نشان داده شده است.

جدول ۹. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره اثربخشی بسته آموزشی همدلی بر سازگاری اجتماعی

متغیر	منبع	df	میانگین مجزورات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر
سازگاری اجتماعی	پیش‌آزمون	۱	۷۴۸/۴۰۹	۱۰۴۹/۲۶۷	۰/۰۰۱	
	گروه	۱	۶/۶۹۱	۹/۳۸۰	۰/۰۰۴	۰/۲۰۲
	خطا	۳۷	۰/۷۱۳			

با توجه به نتایج مقدار F در جدول ۹، تأثیر متغیر مستقل (بسته آموزش همدلی) بر سازگاری اجتماعی معنادار شده است ($P < ۰/۰۵$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت بسته آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی تأثیر دارد. همچنین، میزان اندازه اثر (مجذور اتا) بیانگر آن است که تغییرات نمرات گروه‌ها در سازگاری اجتماعی به‌اندازه ۰/۲۰۲ درصد ناشی از اجرای متغیر مستقل (بسته آموزش همدلی) بوده است.

فرضیه دوم: آموزش همدلی بر پرخاشگری کلامی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی منطقه ۷ استان تهران تأثیرگذار است. جهت آزمون این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری (ANCOVA) استفاده شد. نتایج آزمون فرضیه در جدول شماره ۱۰ نشان داده شده است.

جدول ۱۰. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره اثربخشی بسته آموزشی همدلی بر پرخاشگری کلامی

متغیر	منبع	df	میانگین مجزورات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر
پرخاشگری کلامی	پیش‌آزمون	۱	۲۰۳۳/۴۹۵	۱۷۶/۹۷۳	۰/۰۰۱	-
	گروه	۱	۴۹/۱۳۳	۴/۲۹۷	۰/۰۴۵	۰/۱۰۴
	خطا	۳۷	۱۱/۴۳۴			

با توجه به نتایج مقدار F در جدول ۱۰، تأثیر متغیر مستقل (بسته آموزش همدلی) بر پرخاشگری کلامی معنادار شده است ($P < ۰/۰۵$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت بسته آموزش همدلی بر پرخاشگری کلامی دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی تأثیر دارد. همچنین، میزان اندازه اثر (مجذور اتا) بیانگر آن است که تغییرات نمرات گروه‌ها در پرخاشگری کلامی به‌اندازه ۰/۱۰۴ درصد ناشی از اجرای متغیر مستقل (بسته آموزش همدلی) بوده است.

یافته‌ها نشان داد بسته آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی و پرخاشگری کلامی دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی تأثیر دارد. همچنین، میزان اندازه اثر (مجذور اتا) بیانگر آن است که تغییرات نمرات گروه‌ها در سازگاری اجتماعی به‌اندازه ۰/۲۰۲ درصد و در پرخاشگری کلامی به‌اندازه ۰/۱۰۴ درصد، ناشی از اجرای متغیر مستقل (بسته آموزش همدلی) بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی بسته آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی و پرخاشگری کلامی دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی انجام شد. نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل کوواریانس نشان‌دهنده تأثیر مثبت و معنادار این مداخله بر هر دو متغیر وابسته بود. آزمون فرضیه اول نشان داد که بسته آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد. این تأثیر، با اندازه اثر ۰/۲۰۲، از اهمیت عملی قابل توجهی برخوردار است و با پژوهش‌های متعددی که به تأثیر همدلی بر مهارت‌ها و سازگاری اجتماعی پرداخته‌اند، هم‌خوان است. مطالعاتی همچون حسین‌پور و همکاران (۱۴۰۱) و زارعی و همکاران (۱۴۰۱) در داخل کشور و همچنین مرورهای نظام‌مند جهانی مانند وو^۱ و همکاران (۲۰۲۴) و تدینگ‌ون‌برکوت و مالوف^۲ (۲۰۱۶)، این رابطه را تأیید کرده‌اند. این هم‌راستایی به‌طور خاص با نتایج چن و همکاران (۲۰۲۵) که به نقش آموزش همدلی در میانجی‌گری رابطه محیط خانواده و سازگاری اجتماعی اشاره کرده‌اند نیز هم‌خوانی دارد.

تأثیر مثبت آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی را می‌توان براساس نظریه رشد شناختی-اجتماعی ویگوتسکی^۳ (۱۹۷۸) و به‌ویژه نظریه ذهن^۴ پریماک (۱۹۷۸) تبیین کرد. سازوکار اصلی اثرگذاری، تقویت هم‌زمان همدلی شناختی (دیدگاه‌گیری) و همدلی عاطفی (هم‌احساسی) است. تقویت دیدگاه‌گیری، مهارتی کلیدی به‌منظور سازگاری اجتماعی محسوب می‌شود؛ زیرا به کودک کمک می‌کند تا رفتارها و مقاصد هم‌سالان خود را در بافتی مناسب‌تر درک نماید و از قضاوت‌های شتاب‌زده دوری کند (سیمارماتا و راهایو^۵، ۲۰۱۸). با افزایش همدلی، دانش‌آموزان توانایی خود را در تنظیم هیجان و ارائه پاسخ‌های اجتماعی پیش‌اجتماعی^۶ بهبود می‌بخشند. این امر تنش‌ها و سوءتفاهم‌ها را کاهش داده و روابط مثبت را تقویت می‌کند که در نهایت، حس تعلق اجتماعی و پذیرش هم‌سالان را افزایش می‌دهد (کورادی و لورائو^۷، ۲۰۲۱). آموزش همدلی با ارائه بازخوردهای مثبت و تقویت مهارت‌های ارتباطی، چرخه‌ای مثبت از رفتارهای سازگارانه را در محیط کلاس ایجاد می‌کند که به افزایش اعتمادبه‌نفس و آمادگی به‌منظور مواجهه با چالش‌های اجتماعی آینده منجر می‌شود (ساجدی و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین، یافته‌های فرضیه دوم نشان داد که بسته آموزش همدلی تأثیر معنی‌داری بر کاهش پرخاشگری کلامی دانش‌آموزان دارد. این نتیجه با شواهد تجربی موجود در ادبیات پژوهش هم‌خوانی قوی دارد؛ ازجمله پژوهش‌های فیروزآبادی و آقای جشوقانی (۱۳۹۹) در داخل و مطالعات بین‌المللی مانند هیکمت^۸ و همکاران (۲۰۲۴) و سانچز^۹ و همکاران (۲۰۲۵). این یافته به‌طور خاص با پژوهش اولیم (۲۰۲۳) که نشان داد آموزش همدلی در کاهش رفتارهای پرخاشگرانه نوجوانان موفق بوده است، هم‌جهت است. علاوه بر این، مطالعه چو^{۱۰} و همکاران (۲۰۲۵) نیز کاهش معنادار قلدری و پرخاشگری را پس از برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر همدلی، تأیید می‌کند.

تبیین یافته‌ها و سازوکار اثرگذاری بر کاهش پرخاشگری کلامی: تبیین این یافته براساس نظریه یادگیری اجتماعی باندورا (۱۹۷۷) و مدل‌های شناختی حل مسئله بین‌فردی صورت می‌گیرد. پرخاشگری کلامی اغلب نتیجه تفسیر نادرست مقاصد دیگران و فقدان پاسخ‌های سازنده در موقعیت‌های تعارض‌آمیز است. آموزش همدلی با تقویت ظرفیت درک متقابل و مهارت دیدگاه‌گیری، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا دلیل رفتار هم‌سالان را بهتر درک کرده و از قضاوت‌های شتاب‌زده که منجر به خشم و خصومت می‌شود، پرهیز کنند (شاکری و همکاران، ۱۳۹۹). این مکانیسم با تضعیف سوءتفاهم‌ها و پیش‌داوری‌های نادرست، زمینه‌ساز تعاملات سازنده می‌شود (موحدنسب و سلطانی‌فر، ۱۳۹۷). در بُعد عملی، آموزش همدلی، دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا به‌جای واکنش‌های پرخاشگرانه، از گفت‌وگو، ابراز وجود محترمانه و شیوه‌های ارتباطی سازنده به‌منظور حل تعارض استفاده کنند. این مهارت‌ها از طریق تمرین‌های عملی و بازی‌های نقش‌آفرینی توسعه یافته و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مهارت حل مسئله اجتماعی خود را ارتقا دهند و در موقعیت‌های تنش‌زا واکنش‌های مناسب‌تری نشان دهند.

¹ Wu

² Teding van Berkhout

³ Vygotsky

⁴ Theory of Mind

⁵ Simarmata & Rahayu

⁶ Prosocial

⁷ Corradi & Levrau

⁸ Hikmat

⁹ Sánchez

¹⁰ Chu

(پالاد و پاسکال^۱، ۲۰۲۳). بنابراین، آموزش همدلی، با ارتقای خودکنترلی هیجانی و درک متقابل، به‌عنوان راهبردی مؤثر، نقشی تعیین‌کننده در کاهش پرخاشگری کلامی و ایجاد محیطی آرام و سازنده در کلاس ایفا می‌کند.

با توجه به تأثیر مثبت و معنادار بسته آموزش همدلی بر ارتقای سازگاری اجتماعی و کاهش پرخاشگری کلامی، لازم است سیاست‌گذاران آموزشی با در نظر گرفتن این نتایج، طرح‌های جامع و بومی‌سازی شده آموزش همدلی را به‌عنوان یک درس یا فعالیت فوق‌برنامه ساختارمند در برنامه درسی رسمی مدارس ابتدایی ادغام کنند تا به بهبود سازگاری اجتماعی و کاهش رفتارهای پرخاشگرانه در سطح سیستم کمک شود. مشاوران و مربیان مدرسه می‌توانند برنامه‌های آموزشی تعاملی که شامل فعالیت‌های گروهی، ایفای نقش و تحلیل هیجانات است، به‌منظور تقویت مهارت همدلی دانش‌آموزان طراحی و اجرا نمایند و این دوره‌ها را با آموزش تکنیک‌های حل مسئله و حل تعارض ترکیب کنند تا دانش‌آموزان به‌جای پرخاشگری، رفتارهای مثبت‌تری نشان دهند. همچنین، معلمان می‌توانند با استفاده از روش‌های آموزشی فعال مانند داستان‌گویی، بحث‌های گروهی درباره تجربیات شخصی و ایجاد جو حمایتی در کلاس، به بهبود مهارت‌های همدلی دانش‌آموزان در بافت روزانه کلاس درس کمک کنند.

این مطالعه با محدودیت‌هایی در مرحله اجرا مواجه بود که باید در تفسیر نتایج مورد توجه قرار گیرد. نخست، دامنه تحقیق به دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی در یک منطقه خاص (منطقه ۷ تهران) محدود شده بود و این موضوع، تعمیم مستقیم یافته‌ها به سایر گروه‌های سنی، جنسیتی و فرهنگی را با محدودیت مواجه می‌سازد. دوم، در اجرای تحقیق، تراکم بالای کلاس‌های آموزش در مدرسه، کیفیت تعامل پژوهشگر با تک‌تک دانش‌آموزان را با چالش‌هایی روبه‌رو ساخت و این احتمال وجود داشت که بروز خطا در پاسخ‌دهی صادقانه کودکان به پرسش‌نامه‌ها، از دقت نتایج بکاهد. محدودیت دیگر، عوامل خارجی و متغیرهای مداخله‌گر بالقوه مانند تفاوت‌های فردی در هوش هیجانی، سبک‌های فرزندپروری والدین و تجربیات شخصی دانش‌آموزان بود که می‌توانستند بر نتایج تأثیرگذار باشند زیرا در این مطالعه به‌طور کامل کنترل نشده‌اند. در پایان نیز به‌دلیل اتمام سال تحصیلی، پایان دوره اول ابتدایی و ورود دانش‌آموزان به مدارس دوره دوم، اثرات بلندمدت مداخله بررسی نشده‌اند.

با توجه به محدودیت‌های موجود و نتایج به‌دست‌آمده، به‌منظور تحقیقات آتی پیشنهاد می‌شود مطالعاتی برای بررسی گروه‌های جنسیتی و سنی متفاوت انجام گیرد تا اثربخشی بسته آموزش همدلی روی دانش‌آموزان پسر و سایر پایه‌های تحصیلی (اول تا ششم ابتدایی) سنجیده شود. همچنین، انجام مطالعات پیگیری بلندمدت^۲ ضروری است تا ماندگاری اثرات آموزش همدلی بر سازگاری و پرخاشگری کلامی در یک دوره شش‌ماهه یا یک‌ساله بررسی شود. همچنین مقایسه اثربخشی دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت و بلندمدت همدلی به‌منظور تعیین بهترین روش آموزشی با اثرات پایدار پیشنهاد می‌شود.

علاوه بر این، به پژوهشگران توصیه می‌شود که در مطالعات آینده، کنترل متغیرهای مداخله‌گر مانند هوش هیجانی و سبک‌های فرزندپروری را با استفاده از ابزارهای استاندارد و طرح‌های آماری پیشرفته‌تر در نظر گیرند تا به تبیین دقیق‌تر سازوکارهای اثرگذاری دست یابند. همچنین پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان آموزشی، مشاوران و مدیران مدارس نیز برای تقویت مهارت همدلی در دانش‌آموزان، برنامه‌های آموزشی تعاملی (شامل داستان‌گویی، بازی‌های نقش‌آفرینی، فعالیت‌های گروهی و...) را طراحی کنند. سیاست‌گذاران نیز می‌توانند با طراحی و اجرای برنامه‌های همدلی در مدارس، به بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان کمک کنند. این برنامه‌ها می‌توانند دانش‌آموزان را به تعامل و همکاری با یکدیگر تشویق کنند. به‌علاوه، برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای والدین و معلمان درباره اهمیت همدلی و روش‌های تقویت آن می‌تواند به ایجاد محیطی حمایتی و مثبت در مدرسه کمک کند.

ملاحظات اخلاقی

تمامی اصول اخلاقی در این مقاله در نظر گرفته شده است. شرکت‌کنندگان در جریان هدف پژوهش و مراحل اجرای آن قرار گرفتند. آن‌ها همچنین از محرمانه بودن اطلاعات خود اطمینان داشتند.

حامی مالی

این پژوهش، بدون حمایت مالی انجام شده است.

تعارض منافع

نویسندگان این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی ندارند.

¹ Palade & Pascal

² Follow-up

سپاسگزاری

بدین وسیله از تمامی مسئولان آموزش و پرورش منطقه ۷ تهران و مدیران و دانش آموزان مدارس دخترانه این منطقه، که ما را در اجرای این پژوهش یاری کردند، صمیمانه سپاسگزاری به عمل می آید.

References

- الله‌پناه، سمیه؛ قلی‌زاده، سهیلا؛ مهدوی، عابد؛ ایزدپناه، آناهیتا. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش همدلی در کاهش نشانگان نافرمانی کودکان پیش‌دبستانی، فصلنامه علمی-پژوهشی تعلیم‌وتربیت، ۴۰ (۲): ۲۲۸-۲۱۵. <http://qjoe.ir/article-1-2233-fa.html>
- اصغری، آرزو؛ نمازی، میترا. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش شناخت اجتماعی بر همدلی و بی‌تفاوتی اخلاقی نوجوانان با قلدری سایبری. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۱۴ (۵۴): ۷۲-۶۱. <https://doi.org/10.22034/spr.2024.434891.1907>
- پیرا، حسین؛ طاهر، محبوبه. (۱۴۰۱). مقایسه نظریه ذهن و همدلی عاطفی در دانش‌آموزان با پرخاشگری ارتباطی و آشکار، روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۱ (۱): ۲۹-۱۷. <https://doi.org/10.22098/jsp.2022.1491>
- حسین‌پور، سهیلا؛ ملک‌محمدی، سارا؛ افکاری، فرشته. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مؤلفه‌های همدلی بر سازگاری و مهارت‌های اجتماعی کودکان، مجله علوم حرکتی و رفتاری، ۵ (۴): ۳۱۵-۳۰۵. <http://noo.rs/2e40L>
- خانخانی‌زاده، هنگامه، و باقری، سحر. (۱۳۹۱). اثربخشی خودآموزی کلامی بر بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری. ناتوانی‌های یادگیری، ۲ (۱): ۵۲-۴۳.
- خسروی لاریجانی، ماجده؛ محمدپناه اردکان، عذرا؛ چوب‌فروش‌زاده، آزاده؛ دهقانی اشکذری، ابراهیم. (۱۳۹۹). تعیین روایی و پایایی نسخه فارسی پرسش‌نامه همدلی کودک و نوجوان (EmQue-CA)، فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۱۱ (۴): ۲۶۳-۲۸۰. <https://doi.org/10.22059/japr.2021.304312.643543>
- زارعی، عادل؛ مکنونی، بهنام؛ احتشام‌زاده، پروین؛ باوی، ساسان. (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های همدلی بر سازگاری اجتماعی و امنیت روانی دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم، مجله مطالعات ناتوانی، ۱۲ (۲): ۸۸-۸۸. <http://jdisabilstud.org/article-1-2034-fa.html>
- ساجدی، سید حسن؛ شه‌ماروند، شیم؛ زارع و شکری جوان، فائزه. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش همدلی در سازگاری تحصیلی و نشاط اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی، ایرانی روان‌شناسی تکاملی و تربیتی، ۴ (۳): ۶۰۶-۶۱۵. <https://www.magiran.com/p2483080>
- سروش، زینب؛ حبیب‌زاده، عباس. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش همدلی بر خودتنظیمی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان، مطالعات اسلام و روان‌شناسی، ۱۹ (۳۷): ۵۱-۳۳. <https://doi.org/10.30471/psy.2024.10129.2244>
- سوری، حسین؛ کدیور، پروین؛ کرامتی، هادی؛ حسن‌آبادی، حمیدرضا. (۱۴۰۰). مدل معادلات ساختاری رفتار شاهدان قلدری در مدارس براساس عدم درگیری و حساسیت اخلاقی با نقش واسطه‌ای همدلی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱۲ (۴۴): ۵۷-۸۶. <https://doi.org/10.22054/jem.2021.47052.2838>
- سیگل، دنیل؛ پین‌برایسن، تینا. (۱۴۰۳). پرورش مغز مثبت‌اندیش، چگونه شجاعت، کنجکاو و تاب‌آوری را در کودکان پرورش دهید، ترجمه سمانه بهزادپور، ناشر انتشارات ارجمند. <https://www.arjmandpub.com/book/2180>
- شاکری، محسن؛ جعفری ندوشن، اکرم؛ کهدوئی، سمیه. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش همدلی بر پرخاشگری و کیفیت روابط با هم‌سالان دانش‌آموزان پسر. روان‌شناسی مدرسه، ۹ (۳): ۱۲۰-۱۳۸. <https://doi.org/10.22098/jsp.2020.1068>
- غریب‌پور، مهدی؛ اکبری، بهمن؛ ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۹). پیش‌بینی اختلال خشم انفجاری متناوب در زندانیان براساس پرخاشگری، اضطراب منفی و نارسایی هیجانی. روان‌شناسی بالینی و شخصیت، ۱۸ (۱): ۷۹-۸۸. <https://doi.org/10.22070/cpap.2020.2924>
- فیروزآبادی، مهشید و آقایی جشوقانی، اصغر. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش گروهی همدلی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری بر پرخاشگری کودکان پیش‌دبستانی. پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، ۱۰ (۲): ۳۵-۵۲. <http://www.doi.org/10.32592/jeche.6.1.36>
- ملکی، سمیه. (۱۴۰۳). نقش سازگاری اجتماعی و مقبولیت اجتماعی. در چهاردهمین کنفرانس بین‌المللی دستاوردهای نوین پژوهشی در علوم تربیتی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی. تهران. <https://civilica.com/doc/2050182>
- موحدنسب، ماریه؛ سلطانی‌فر، عاطفه. (۱۳۹۷). کاهش پرخاشگری کودکان نافرمان با آموزش همدلی و ادراک از پیامد رفتار، نشریه دانش روان‌شناسی، ۲ (۸): ۷. <https://www.magiran.com/p2415474>
- Allaahpanaah, S., Gholizaadeh, S., Mahdavi, A., & Izadpanaah, A. Reducing Disobedience among Preschoolers through Teaching Empathy. QJOE 2024; 40 (2): 215-228. <http://qjoe.ir/article-1-2233-fa.html>

- Allport, G. W. (1961). Pattern and growth in personality. Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice Hall.
- Burdenski, K., Johnson, W., Petherick, E., & Costa, S. (2024). Non-parental Childcare During Early Childhood and Problem Behaviour Trajectories from Ages 5 to 14 Years. *Child Psychiatry & Human Development* 57, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01703-4>
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of personality and social psychology*, 63(3), 452. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.63.3.452>
- Chu, X., Lu, X., & Huang, X. (2025). Does Empathy Predict Bullying, or Does Bullying Predict Empathy? A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10964-025-02223-7>
- Corradi, D., & Levrau, F. (2021). Social Adjustment and Dynamics of segregation in higher education—Scrutinising the role of open-mindedness and empathy. *International Journal of Intercultural Relations*, 84, 12-26. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.06.011>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Denissa, M. J., & Dasalinda, D. (2024). The Relationship between Emotional Maturity and Verbal Aggressive Behavior in State vocational High school students. *Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 5(1), 27–39. <https://doi.org/10.51276/edu.v5i1.578>
- Erol, M., & Köksal, H. (2025). The effect of friendship education on primary school students' psychological well-being and peer relationships. *Child Indicators Research*, 18(3), 1029-1052. <https://doi.org/10.1007/s12187-025-10221-1>
- Firoozabadi, M. S., & Aghaei Jashoughani, A. (2020). The effectiveness of group empathy training based on a cognitive–behavioral approach on aggression of preschool children. *Behavioral and Cognitive Sciences Research*, 10(2), 35–52. <https://doi.org/10.22108/CBS.2021.127373.1491>. [In Persian]
- Grant, M., Meissel, K., & Exeter, D. (2023). Promoting temporal investigations of development in context: A systematic review of longitudinal research linking childhood circumstances and learning-related outcomes. *Educational Psychology Review*, 35(1), 19. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09734-4>
- Hidayati, A., Marianty, D., & Kamila, A. (2025). Effectiveness of School Interventions in Reducing Bullying Behavior: Systematic Literature Review. *Journal of Psychological Perspective*, 7(1), 29-40. <https://doi.org/10.47679/jopp.7110222025>
- Hikmat, R., Yosep, I., Hernawaty, T., & Mardhiyah, A. (2024). A scoping review of anti-bullying interventions: reducing traumatic effect of bullying among adolescents. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 289-304. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S443841>
- Hosseinpour, S. , Sara Malekmohammadi, S. M. and Afkari, F. (2023). The effectiveness of teaching empathy components on children's adaptation and social skills. *journal of motor and behavioral sciences*, 5(4), 305-315. <http://noo.rs/2e40L> [In Persian]
- Ilyas, A., Idrus, H. H., & Aprianti, E. (2024). The Effect of Empathy Training on Bullying Behavior in Juvenile Prisoners: A Quasi Experiment. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 4453-4454. <https://doi.org/10.2147/jmdh.s479364>
- Kaliman, P., Álvarez-López, M. J., Lisenberg, M., Acosta, M. A., Simkin, D. A., & Martínez-Vivot, R. (2025). Protecting young minds: insights on pre-adolescents' mental health from a school-based

- study in Argentina. *Child Protection and Practice*, 100227. <https://doi.org/10.1016/j.chipro.2025.100227>
- Kozina, A., Marušić, I., Oskarsson, M., Veldin, M., Vidmar, M., Mlekuž, A., ... & Vršnik Perše, T. (2022). Predictive value of empathy components for types of aggression in the school setting: a cross-country comparison. *Educational studies*, 48(6), 827-843. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/03055698.2020.1833839>
- Li, P. (2024). Rethinking aggressive behavior in adolescents: An exploration of the relationship between social intelligence and empathy. *Interdisciplinary Humanities and Communication Studies*, 1(5). <https://doi.org/10.61173/4bbwzq18>
- Lin, Z., Zhou, Z., Zhu, L., & Wu, W. (2023). Parenting styles, empathy and aggressive behavior in preschool children: an examination of mediating mechanisms. *Frontiers in psychology*, 14, 1243623. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1243623>
- Lorenz, K. (1966). On aggression (M. K. Wilson, Trans.). Harcourt, Brace & World. (Original work published 1963)
- Moheddensab, M., & Soltanifar, A. (2018). Reducing aggression of defiant children with empathy training and perception of behavior consequences. *Danesh-e-Ravanshenasi (Journal)*, 2(8), 7 . <https://www.magiran.com/p2415474>. [In Persian]
- Moody, Z., & Stahel, T. (2025, March). School bullying: children and adolescent norms, cultures and identity development. In *Frontiers in Education* , 10 , 1497681. Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1497681>
- Musitu-Ferrer, D., Esteban-Ibáñez, M., León-Moreno, C., & García, O. (2019). Is school adjustment related to environmental empathy and connectedness to nature. *Psychosocial Intervention*, 28, 101–110. <https://doi.org/10.5093/pi2019a8>
- Netten, A. P., Rieffe, C., Theunissen, S. C., Soede, W., Dirks, E., Briare, J. J., & Frijns, J. H. (2018). Low empathy in deaf and hard of hearing (pre) adolescents compared to normal hearing controls. *PloS one*, 10(4), e0124102. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0124102>
- Nishimura, Y., Matsumoto, S., Sasaki, T., & Kubo, T. (2024). Impacts of workplace verbal aggression classified via text mining on workers' mental health. *Occupational medicine*, 74(2), 186-192. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqae009>
- Olim, S. M. A. C. (2023). Augmented Reality Serious Games Towards Introducing and Promoting Chemistry to Preteens . (Doctoral dissertation, Universidade NOVA de Lisboa (Portugal)). <http://hdl.handle.net/10362/162954>
- Overgaauw, S., Rieffe, C., Broekhof, E., Crone, E. A., & Güroğlu, B. (2017). Assessing empathy across childhood and adolescence: Validation of the empathy questionnaire for children and

- adolescents (EmQue-CA). *Frontiers in psychology*, 8, 870. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00870>
- Palade, T., & Pascal, E. (2023). Reducing bullying through empathy training: the effect of teacher's passive presence. *Behavioral Sciences*, 13(3), 216. <https://doi.org/10.3390/bs13030216>
- Pira, H., & Taher, M. (2022). A comparison of theory of mind and emotional empathy in students with overt and relational aggression. *Journal of School Psychology*, 11(1), 17–29. <https://doi.org/10.22098/jsp.2022.1491>
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Qin, G., Xie, R., Wang, D., Wu, W., Wan, S., & Li, W. (2022). The relationship between empathy and school adjustment of left-behind children: The mediating role of coping styles. *Frontiers in psychology*, 13, 883718. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.883718>
- Sajedi, S. H., Shahmaravand, Sh., Zare, R. S., & Shokri Javan, F. (2022). The Effectiveness of Empathy Training on Academic Adjustment and Social Happiness in Elementary Students. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 4(3), 606-615. <http://dx.doi.org/10.52547/ieepj.4.3.606> [In Persian]
- Sánchez, J. C., Martínez, W., García, A. M., Ramírez, A. F., Mesa, H. Y., Kafruni, A., & Herrera, P. M. (2025). Associations between different types of delivery, empathy, aggression, impulsivity and school bullying in children attending public and private schools in Pereira (Colombia). *Heliyon*, 11(3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2025.e42387>
- Sarı, A. Ç., & Alkar, Ö. Y. (2023). Randomised controlled trial of online empathy focused intercultural communication program for Turkish local society to increase their social acceptance towards refugees. *Current Psychology*, 42(18), 15575-15588. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12144-022-02848-y>
- Shakri, M., Jafari Nedoushan, A., & Kahdooei, S. (2020). The effectiveness of empathy training on aggression and quality of peer relations among male students. *School Psychology*, 9(3). <https://doi.org/10.22098/jsp.2020.1068> . [In Persian]
- Simarmata, E. R., & Rahayu, A. (2018, July). Correlation between assertiveness and empathy with adolescent's social adjustment in social home of South Jakarta. In *Universitas Indonesia International Psychology Symposium for Undergraduate Research (UIPSUR 2017)* (pp. 157-163). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/uipsur-17.2018.23>
- Simon, P., & Grosbois, N. (2021). Preschoolers' empathy profiles and their social adjustment. *Frontiers in Psychology*, 12, 782500. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.782500>
- Sinha, A. K. P., & Singh, R. P. (1993). Adjustment Inventory for School Students (AISS). *Agra, India: National Psychological Corporation*. <https://www.studocu.com/en-us/home>
- Souri, H., Kadivar, P., Keramati, H., & Hasanabadi, H. (2021). Structural equation model of bystander's behavior of bullying in school based on moral disengagement and moral sensitivity with the

- mediation role of empathy. *Quarterly of Educational Measurement*, 12(44), 57–86. <https://doi.org/10.22054/jem.2021.47052.2838> [In Persian]
- Teding van Berkhout, E., & Malouff, J. M. (2016). The efficacy of empathy training: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of counseling psychology*, 63(1), 32. <https://doi.org/10.1037/cou0000093>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Williams, T. Y., Boyd, J. C., Cascardi, M. A., & Poythress, N. (1996). Factor structure and convergent validity of the Aggression Questionnaire in an offender population. *Psychological Assessment*, 8(4), 398. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.398>
- Worth, M. R., Smith, S. W., & Poling, D. V. (2021). Students with Emotional and Behavioral Disorders and Verbal Aggression: Why School Professionals Should Care and What They Can Do. *Beyond Behavior*, 30(3), 135-147. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/10742956211021431>
- Wu, X., Yao, S. C., Lu, X. J., Zhou, Y. Q., Kong, Y. Z., & Hu, L. (2024). Categories of training to improve empathy: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 150(10), 1237. <https://doi.org/10.1037/bul0000453>
- Xiao, W., Lin, X., Li, X., Xu, X., Guo, H., Sun, B., & Jiang, H. (2021). The influence of Emotion and Empathy on Decisions to Help others. *Sage Open*, 11(2), 21582440211014513. <https://doi.org/10.1177/21582440211014513>
- Yosep, I., Hikmat, R., Hernawaty, T., & Mardhiyah, A. (2024). A scoping review of Anti-Bullying interventions: reducing traumatic effect of bullying among adolescents. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 289-304. <https://doi.org/10.2147/jmdh.s443841>
- Zarei, A., Makvandi, B., Ehteshamzadeh, P., & Bavi, S. (2022). Studying the Effectiveness of Empathy Skills Training on Social Adjustment and Psychological Security of Senior High School Boys Students. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 12 :88-88. <http://jdisabilstud.org/article-1-2034-en.html> . [In Persian]