

طراحی الگوی برنامه درسی (آموزش) مهارت‌های همدلی در دوره متوسطه و ارزیابی اثربخشی آن

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۲/۲۴؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۸/۱۲

سمیه غلامی^۱، ساره احمدی^۲ و حکیمه حرمتی^۲

چکیده

هدف: هدف مطالعه حاضر طراحی و ارزیابی الگوی برنامه درسی همدلی برای دانش‌آموزان دختر دوره تحصیلی متوسطه دوم بود. به این منظور ابتدا با بررسی، مطالعه و تحلیل مبانی نظری و دیدگاه صاحب‌نظران دو رشته‌ی مطالعات برنامه درسی و روانشناسی عناصر برنامه درسی همدلی به دست آمد، سپس میزان کاربردی بودن آن هم از دیدگاه متخصصان و هم در مقام اجرا و بین دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت.

مواد و روش‌ها: طرح پژوهش حاضر از نوع آمیخته اکتشافی متوالی کیفی-کمی است که با روش تحلیل محتوای کیفی قیاسی در بخش کیفی و روش پیشنهادی لاوشی (۱۹۷۵) و مطالعه نیمه‌آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل در بخش کمی انجام شد. حوزه مورد مطالعه پژوهش در بخش کیفی متون و منابع موجود مرتبط در زمینه همدلی بود و نمونه‌گیری تا اشباع نظری ادامه یافت و برای استفاده از روش لاوشی (۱۹۷۵) اعضای پانل به روش نمونه‌گیری هدفمند از افراد خبره در همدلی انتخاب شدند و مورد مطالعه قرار گرفتند. در قسمت کمی جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهرستان نیریز بود که نمونه پژوهش ۶۰ نفر از این دانش‌آموزان با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای، انتخاب و به دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس درجه‌بندی جولیف و فارینگتون (۲۰۰۶) و مقیاس درجه‌بندی دیویس (۱۹۸۳) استفاده شد. برای گروه آزمایش، آموزش همدلی در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برگزار شد در حالی که گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای را دریافت نکرد.

بحث و نتیجه‌گیری: الگوی پیشنهادی پژوهش برای برنامه درسی مهارت همدلی برای دانش‌آموزان ایرانی دوره متوسطه دوم به با تکیه بر نظریه روانشناسی مانند راجرز و ادوین روچ در پنج قسمت موضوع، اهداف، رئوس محتوا، روش‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی طراحی گردید و مشتمل بر چهار درس اصلی «مهارت‌های مقدماتی همدلی»، «پذیرش دیگران»، «گوش دادن پویا» و «درک دیدگاه دیگران» است که هر درس سرفصل‌های جداگانه‌ای دارد. در تدوین این الگو کارآمدترین راهکارها چون اجرای پانتومیم، ایفای نقش، نشان دادن بالغ بر صد عکس و تشخیص هیجان و تکالیف تمرینی و خلاق برای ایجاد رفتار همدلی به‌صورت عملی ارائه شد. علاوه بر این در الگو سعی شد جنبه جنسیت و بافت فرهنگی جنسیت در نحوه ابراز همدلی و کنش‌های متقابل مورد توجه قرار گیرد. نکته دیگر برنامه حاضر تخصصی بودن برنامه به سن خاص نوجوانی بود که مثال‌ها و تکالیف با محوریت دغدغه‌های دوره متوسطه ارائه گردید. نتایج ارزشیابی الگو براساس نظر متخصصان برنامه درسی و روانشناسی درباره الگوی طراحی شده، مناسب بوده و آن را تأیید کرده است و هم‌چنین بعد از اجرای الگوی برنامه درسی آموزش همدلی افزایش معنادار در نمرات همدلی شناختی، عاطفی، دیدگاه‌گرایی، دغدغه‌های همدلانه و کاهش معنادار نمره آشفنگی شخصی در گروه آزمایش مشاهده شد؛ بنابراین براساس یافته‌های این پژوهش، آموزش همدلی در قالب الگوی برنامه درسی منجر به ایجاد مهارت‌های همدلی در دانش‌آموزان خواهد شد.

واژه‌های کلیدی: آموزش همدلی، الگوی برنامه درسی، برنامه درسی همدلی.

۱. استادیار روانشناسی، گروه روانشناسی، مجتمع آموزش عالی لارستان، لار، ایران.

* نویسنده مسئول: دکترای تخصصی برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی. تهران، ایران. sarehahmadi@yahoo.com

۲. کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد نی ریز، نی ریز، فارس، ایران.

مقدمه

همدلی از نخستین فضایل اخلاقی و باعث ارتقاء انسانیت است که ما را نسبت به دیدگاه‌های دیگران حساس می‌کند و آگاهی ما را از افکار و عقاید دیگران افزایش می‌دهد. در حقیقت همدلی با فرد دیگر؛ دیدن دنیا از نگاه دیگران و به معنی ورود به دنیای ادراکی و خصوصی دیگران است و این شامل حساسیت و نفوذپذیری لحظه‌به‌لحظه برای تغییر احساسات است و به این خاطر است که اشخاص دیگر به احساساتی از قبیل ترس، حساسیت، خشم و یا سردرگمی را که اشخاص دیگری در حال تجربه کردن هستند پی می‌برند و این به معنی زندگی موقت در دنیای ادراکی دیگران و قضاوت نکردن آن‌ها است (روچ^۱، ۲۰۱۳). ابعاد همدلی شامل مؤلفه‌های شناختی، رفتاری، اخلاقی و ارتباطی است (کاهیمان^۲ و همکاران، ۲۰۱۶). این ابعاد رابطه قدرتمندی با رفتار اجتماعی مورد قبول جامعه و توانمندی ارتباطی دارد (لاچمن^۳ و همکاران، ۲۰۱۸). با غنای تعاملات انسانی، رضایت از زندگی افزایش چشم‌گیری پیدا می‌کند (بوگالت^۴ و همکاران، ۲۰۱۵؛ چویی^۵ و همکاران، ۲۰۱۶ و کارو^۶ و همکاران، ۲۰۱۷)، در واقع مهارت همدلی منجر به تسهیل و ارتقای کیفیت روابط اجتماعی (باتسون^۷، ۲۰۰۲)، غنای روابط بین‌فردی (ریف، کتler و ویفرین^۸، ۲۰۱۰؛ سوسا^۹، ۲۰۱۰)، پاسخ‌دهی هیجانی به احساسات افراد مقابل (دیواید، وید و بوکستل^{۱۰}، ۲۰۱۰؛ نومنما، هیروانن، پارکولا و هیتانن، ۲۰۰۸؛ شامای-تسوری، هارون پرتز و پری^{۱۲}، ۲۰۰۹) و باعث حل و فصل اختلافات و بهبود روابط بین افراد می‌گردد (روچ، ۲۰۱۳). از سوی دیگر همدلی رفتارهای پرخاشگرانه را کاهش داده (اسپلینگ^{۱۳}، ۲۰۰۷) و نقش مهمی در پدید آیی رفتارهای نوع‌دوستانه دارد (ایزنبرگ و فابس^{۱۴}، ۱۹۹۸).

تعاریف زیادی برای همدلی وجود دارد اما دشوارتر از یافتن تعریفی یکسان برای همدلی به‌کارگیری آن در زندگی روزمره و بالا بردن مهارت‌های مربوط به آن است اما نکته امیدبخش آن

۱. Edwin Rutsch

2. Kahrman

۳. Lachmann

4. Bourgault

۵. Choi

6. Caro

۷. Batson

8. Rieffe, Ketelaar & Wiefferin

۹. Sousa

10. De Wied, Wied & Boxtel

۱۱. Nummenmaa, Hirvonen, Parkkola & Hietanen

۱۲. Shamay-Tsoory, Aharon-Peretz & Perry

۱۳. Spelling

14. Eisenberg & Fabes

طراحی الگوی برنامه درسی (آموزش) مهارت‌های همدلی در دوره متوسطه و ارزیابی اثربخشی آن ۳۱۳

است که مهارت‌های همدلی قابل‌تعلیم است (کاهیمان و همکاران، ۲۰۱۶؛ ون‌دراستوا^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). شواهد و قرائن زیادی مبنی بر رشد مهارت همدلی از طریق آموزش وجود دارد (کوتیرز، اسکارتی و پاسکال، ۲۰۱۱؛ غلامین، صادقی و جمالی، ۱۳۹۴؛ برزگر بفریوی، ۱۳۹۴). با برنامه‌سازمان‌یافته می‌توان همدلی را آموزش داد و مهارت همدلی را در رفتار ایجاد کرد و از پیامدهای آن در برنامه‌های پیشگیری، درمان و ارتقای سلامت روان سود جست.

در بحث اهمیت آموزش همدلی، فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۲) در بررسی خود از ویژگی‌های شهروند مطلوب، به سواد اجتماعی که ویژگی یک شهروند مطلوب است و یکی از مؤلفه‌های همدلی است، اشاره می‌کنند. در واقع، از آنجایی که آماده‌سازی دانش‌آموزان برای مواجهه با آنچه در آینده در انتظار آنان است از مهم‌ترین هدف‌های نظام تعلیم و تربیت در هر جامعه‌ای به حساب آید می‌توان با آموزش و تدوین برنامه‌های درسی مناسب به ایجاد مهارت ارتباطی مناسب و رفتارهای بهنجار و منطبق با مهارت‌های زندگی در دانش‌آموزان کمک نموده و فرآیند جامعه‌پذیری را در آن‌ها را رشد داد (ولی‌پور، ۱۳۹۲). در حقیقت نظام‌های تعلیم و تربیت بهترین بستر برای ارائه مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان از جمله نوجوانان است چرا که مهم‌ترین ویژگی دوره نوجوانی قرار گرفتن در فرایند پیشرفت و توانایی چیرگی بر چالش‌های متعدد تحصیلی، اجتماعی، بین فردی و هیجانی است (سادوک و سادوک، ۱۳۹۴). امروزه استفاده از مواد مخدر، کم شدن انگیزه برای درس خواندن، استفاده بی‌نظارت و رو به ازدیاد از اینترنت در نوجوانان و دیگر ناهنجاری‌هایی از جمله زورگویی، پرخاشگری، قلدری و خشونت در بین آنان رو به افزایش است که لزوم آموزش‌های همه‌جانبه را روشن می‌سازد (نظریان، ۱۳۹۳). یکی از مهارت‌های مهم، همدلی است که در پژوهش‌ها آشکار شده؛ این مهارت شالوده رشد معنوی است (شهراب فراهانی و فرحبخش، ۱۳۹۱). جایگاه مدرسه و پرورش ابعاد گوناگون شخصیت افراد از دیرباز مورد توجه متخصصان بوده است. پرورش ابعاد شناختی به همراه ابعاد غیرشناختی تأثیرات فراگیر و عمیقی بر روند شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان می‌گذارد (گلمن، ۱۹۹۵). با توجه به این جایگاه ضرورت دارد که در برنامه‌های درسی مدارس جایگاه ویژه‌ای برای پرورش مهارت‌های عاطفی از جمله مهارت همدلی نوجوانان در نظر گرفته شود (نظریان و مختاری دینانی، ۱۳۹۳). علاوه بر تحقیقات در زمینه‌ی همدلی بر روی گروه‌های مشارکت‌کننده مختلف، تحقیقات خاص بر روی نوجوانان نشان دادند آموزش مهارت همدلی در مدارس به‌ویژه در سنین نوجوانی با فراهم کردن توانایی درک دیگران می‌تواند به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و

۱. Van der Stouwe

بهبود سازگاری نوجوانان منجر شود (طاهر، ابوالقاسمی و نریمانی، ۱۳۹۵؛ وزیری، لطفی عظیمی، ۱۳۹۰).

با توجه به آنچه گفته شد در یک حرکت پیشگیرانه و دوراندیشانه باید بتوان از طریق آموزش به نوجوانان یاد داد تا بتوانند احساس‌های دیگران را درک کنند، هیجان‌ها و رفتارهای خود را مهار کنند و با همسالان و معلمان خود کنار بیایند و به توانایی همکاری، پیروی از دستورها، خودمهارگری و تمرکز دست یابند اما در حال حاضر در کشور ما آموزش مهارت‌های زندگی در دو مقطع ابتدایی و متوسطه اول با تألیف کتب کار دانش‌آموز و راهنمای معلم و طرح درس به نام تفکر و سبک زندگی ارائه شده است و در مقطع متوسطه دوم آموزش مهارت‌های زندگی به ساعات پرورشی محول می‌شود اما از آنجا که نظام آموزش و پرورش هر کشور باید شرایط مناسبی را در قالب برنامه‌های درسی و فرصت‌های آموزشی در اختیار فراگیران قرار می‌دهد تا امکان رشد مطلوب دانش‌آموزان در ابعاد شناختی، عاطفی، هیجانی و اجتماعی از طریق شرکت در فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده صورت گیرد تبیین و ارائه الگوی برنامه درسی همدلی ضروری به نظر می‌رسد.

پژوهش‌های زیادی در ایران پیرامون همدلی انجام شده که قریب به اتفاق از نوع علی-مقایسه ای یا همبستگی هستند. برای مثال تحقیقات میکاییلی و غفاری (۱۳۹۴)، رحیمی و یوسفی (۱۳۸۹) و خانجانی، شریعتی و امین (۱۳۹۳). در تعداد اندک تحقیقات مداخله‌ای انجام شده داخلی، پژوهش روی دانش‌آموزان ابتدایی صورت گرفته است (هم‌چون برزگر بفرویی، ۱۳۹۴) و یا هر چند از بسته‌های آموزشی همدلی استفاده شده است (بگیان کوله‌مرز و همکاران، ۱۳۹۲، وزیری و لطفی عظیمی، ۱۳۹۰) اما الگوی مشخصی معرفی نشده و سرفصل‌ها بدون ذکر الگو ارائه شده‌اند و این جامعه آموزشی و پژوهشی را از ارائه الگوی برنامه درسی بی‌نیاز نمی‌کند.

در روند آموزش و پژوهش‌های آموزشی، گاهی لازم است تا روابط داخلی بین متغیرها یا فرضیه‌هایی که فرمول‌بندی شده‌اند در قالب یک الگوی فرضی ترکیب شود چرا که در حوزه تعلیم و تربیت گاهی عمل متقابل بسیاری از عوامل به صورت همزمان و در یک موقعیت پیچیده اتفاق می‌افتد (دهقانی، این خندقی، جعفری ثانی و نوغانی دخت بهمنی، ۱۳۹۰) لذا ارائه یک الگو با محتوای بومی‌سازی شده و هنجاری که همزمان بر عمق موضوع‌ها تمرکز داشته باشد و برای توضیح و پیشگویی مؤثر باشد ضروری به نظر می‌رسد. به هر حال این پژوهش‌ها از نظر گروه شرکت‌کننده، هدف، محتوا و روش که اختصاصاً برنامه درسی ویژه آموزش همدلی در مقطع متوسطه دوم دختران را مد نظر دارد، دارای تفاوت می‌باشد. براساس آنچه شرح داده شد، اهداف پژوهش حاضر در قالب سه سؤال زیر بیان می‌شود:

طراحی الگوی برنامه درسی (آموزش) مهارت‌های همدلی در دوره متوسطه و ارزیابی اثربخشی آن ۳۱۵

سؤال اول: با چه الگویی می‌توان برنامه درسی همدلی را در دوره دبیرستان طراحی نمود؟
عناصر و ویژگی‌های این الگو چیست؟

سؤال دوم: الگوی طراحی‌شده برنامه درسی از نظر اعتبار در میان اساتید متخصص چگونه است؟

سؤال سوم: الگوی طراحی‌شده برنامه درسی از نظر اعتبار در مقام اجرا (در میان دانش‌آموزان) چگونه است؟ برای پاسخ به این سؤال دو فرضیه زیر بررسی می‌گردد:

فرضیه اول: برنامه درسی (آموزش) مهارت‌های همدلی بر ابعاد شناختی و عاطفی همدلی مؤثر است.

فرضیه دوم: برنامه درسی (آموزش) مهارت‌های همدلی بر دغدغه‌های همدلانه، دیدگاه‌گرایی و آشفستگی شخصی مؤثر است.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

همدلی، راهی برای برقراری ارتباط پویاست تا فراگیرنده را به سوی دریافت راستین آموزه‌ها رهنمون کند. در این راه داشتن استراتژی یا به تعبیری دیگر، اندیشه‌های راهبردی لازم است تا از سوی معلم به آن جامه عمل پوشانده شود. خودشناسی، درک فراگیرنده تقدم نیازهای او و همچنین محترم شمردنش را می‌توان به‌عنوان الگویی راهبردی یا استراتژی رسیدن به همدلی در نظر آورد و به بسترسازی‌های لازم دست زد. تعامل در تدوین طرح درس با فراگیرنده، مهیا کردن دفتر ارتباطی از سوی فراگیرندگان، گوش دادن پویا و بازگویی، کشف و شهود دنیای خود و دیگری و سرانجام ارتباط غیرکلامی، بسترهای لازم برای به سرانجام رساندن استراتژی موردنظر در جهت دست یازیدن به همدلی‌اند. آنچه در روند همدلی رخ می‌دهد؛ حضور معرفتی فراگیرندگان در مدرس است تا او را به شناخت برساند و به کمک آن برای هر فراگیرنده طرحی دراندازد. همدلی در آموزش و دیگر موقعیت‌های انسانی که مستلزم ارتباط است، نقشی مثبت و حیاتی دارد (لطافتی، ۱۳۹۴).

همدلی ظرفیت بنیادین افراد در تنظیم روابط، حمایت از فعالیت‌های مشترک و انسجام گروهی است. این توانایی نقش اساسی در زندگی اجتماعی دارد، کودکانی که همدلی بیشتری دارند، نسبت به دیگران مهربان و حساس و نگران آسیب دیدن دیگران هستند، هیجان مثبتی نسبت به دیگران نشان می‌دهند، با دیگران تعامل بدنی (همکاری، مشارکت و عاطفه) و کلامی (گوش دادن، تحسین و تشویق) مثبت دارند و نسبت به تعامل‌های غیرکلامی (زبان بدن، حالات چهره، تن صدا و اشارات) نیز حساس هستند (یگانه شمامی، ۱۳۹۴).

مطابق نظریه ادوین روچ (۲۰۱۳) همدلی با فرد دیگر از جنبه‌های مختلف؛ دیدن دنیا از نگاه

دیگران و به معنی ورود به دنیای ادراکی و خصوصی دیگران و صادق شدن در آن است و این شامل حساسیت و نفوذپذیری لحظه‌به‌لحظه برای تغییر احساسات است و به این خاطر است که اشخاص دیگر به احساساتی از قبیل ترس، حساسیت، خشم و یا سردرگمی را که اشخاص دیگری در حال تجربه کردن هستند پی می‌برند و این به معنی زندگی موقت در دنیای ادراکی دیگران و قضاوت نکردن آن‌ها است. معنی احساس یعنی اینکه افراد به‌ندرت آگاه هستند اما سعی نمی‌کنند احساسات ناخودآگاه و درونی خود را کشف کنند زیرا فکر می‌کنند اگر دیگران از درون آنان مطلع شوند این می‌تواند عاملی تهدیدکننده و ناپسند باشد. این آگاهی شامل برقراری ارتباطات احساسی شما با دیگر افرادی است که در جهان با آنان در ارتباط هستید.

ادوین روچ (۲۰۱۳) در مطالعات خود نشان می‌دهد که همدلی باعث حل و فصل اختلافات و بهبود روابط بین افراد می‌شود علاوه بر این همدلی به یک آگاهی گسترده‌تر و شفافیت بیشتر به بینش‌های جدید منجر می‌شود. همدلی با دیگران به معنای ورود به دنیای خصوصی دیگران و صادق شدن در آن است، این شامل حساسیت و نفوذپذیری لحظه‌به‌لحظه برای تغییر احساسات است و در جریان همدلی است که اشخاص دیگر به احساساتی از قبیل ترس، خشم، و یا سردرگمی را که فرد دیگر در حال تجربه است را درک می‌کند و این به معنای زندگی موقت در دنیای ادراکی دیگران و قضاوت نکردن آن‌ها است.

در ادامه به تعدادی از تحقیقات پیرامون متغیر همدلی اشاره می‌شود. سودیتو^۱ (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که از طریق آموزش و تمرین‌های عملی می‌توان عامل همدلی عاطفی را ایجاد کرد و توسعه داد. ساکسن کسکین^۲ (۲۰۱۴) نشان می‌دهد که همدلی یک مهارت مهم برای افراد در محیط‌های آموزشی است. او بیان می‌کند که افراد بعد از عمل کردن به فعالیت‌های مبتنی بر مهارت‌های همدلانه به همدلی دست می‌یابند. همدلی برای کاهش سردرگمی‌های فکری ناشی از شرایط خاص طراحی شده است. تحقیقات ساکسن نشان می‌دهد که یک فرد می‌تواند از طریق مراحل مثل بازیگری، معنا، تخیل، درک دیدگاه دیگران و احساس همدلی را کسب کند.

کاهریمان و همکاران^۳ (۲۰۱۶) عنوان می‌دارد که همدلی یک مهارت ارتباطی قابل‌تعلیم است که از طریق یک برنامه آموزشی خوب و سازمان‌یافته می‌توان همدلی را آموزش داد و مهارت همدلی را برجسته ساخت. هم‌چنین نشان داد که آموزش همدلی در افزایش مهارت‌های ارتباطی پرستاران مؤثر واقع شده است. ون‌دراستو و همکارانش (۲۰۱۸) اثربخشی آموزش متغیر همدلی را آنچنان چشمگیر می‌دانند که از عبارت «درمان از طریق همدلی» برای کاهش

خصوصیت در نوجوانان بزهکار بهره می‌برند. در واقع آن‌ها معتقدند در مجموع آموزش همدلی، بهبود قابل توجهی در سازه‌های روانشناسی مثبت‌نگر مانند عزت‌نفس، سازگاری عاطفی، سازگاری تحصیلی (فرزادی، ۱۳۹۴) و بهبود سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (احمدی و همکاران، ۱۳۹۱).

صادقیه (۱۳۹۰) بیان می‌کند توجه همدلانه^۱ به‌عنوان یک واکنش هیجانی با احساساتی از قبیل شفقت، دلسوزی، دل‌رحمی و همدردی تعریف می‌شود. تجربه همدلی اغلب منجر به همدردی می‌شود (اهمیت دادن به دیگری بر پایه درک و فهم موقعیت و حالت دیگران)، اما هم‌چنین می‌تواند منجر به بیش‌انگیختگی همدلانه^۲ (یا آشفتگی شخصی، یک واکنش آزارنده و متمرکز به خود به درک یا یا حالت دیگری) بشود. مؤلفه اولیه‌ای که پیش از همدلی قرار می‌گیرد و باعث تقلید بدنی می‌شود، سرایت هیجانی نام دارد، یعنی تمایل به تقلید و هم‌زمان کردن جلوه‌های صورت، آوازی‌ها، بدن و حرکات با آنچه که دیگری انجام می‌دهد و در نتیجه به لحاظ هیجانی همگرا شدن. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دیدن جلوه‌های صورت باعث ایجاد جلوه‌های متناسب در صورت بیننده می‌شود، حتی در غیاب بازشناسی هشیارانه محرک (دیمبرگ، اندرسون و تانبرگ^۳، ۲۰۱۱). استدلال شده است که چنین تقلید رفتار ناهشیاری ممکن است با کمک به انسان‌ها در ارتباط برقرار کردن، به بقا کمک کرده باشد. چنین فرضیه‌ای در تطابق با آزمایش‌های روانشناسی اجتماعی است که نشان می‌دهند انسان‌ها ناآگاهانه تمایل به تقلید از رفتار دیگران دارند که منجر به تعاملاتی روان‌تر و افزایش علاقه می‌گردد (چارترند و بارگ^۴، ۱۹۹۹).

نتایج مطالعه وزیرری و لطفی عظیمی (۱۳۹۰) نشان داد آموزش مهارت همدلی در مدارس، به‌ویژه در سنین نوجوانی، با فراهم آوری درک دیگران می‌تواند به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه منجر شود. به‌طور کلی همدلی تعاملات انسانی را انعطاف‌پذیر کرده و با فراهم کردن توانایی درک دیگران می‌تواند به کاهش رفتار پرخاشگرانه منجر شود. هم‌چنین مطالعات احمدی، حاتمی و اسدزاده (۱۳۹۱) نشان دادند که آموزش مهارت‌های ارتباطی موجب بهبود سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

زارع (۱۳۹۱) نشان داد افراد جامعه براساس همدلی به درک مشترکی از یکدیگر می‌رسند و می‌توانند بسیاری از هیجانات درونی را که گاه جزو معضلات و ناهنجاری‌های اجتماعی شمرده می‌شود را کنترل کنند. با توجه به بررسی‌های گسترده که توسط کاتن^۵ (۱۹۹۲) با موضوع

2. empathic over arousal
4. Chartrand & Bargh

2. Dimberg, Andréasson & Thunberg
4. Cotten

آموزش همدلی صورت گرفته است نتایج به‌طور کلی نشان داده است که آموزش همدلی منجر به افزایش رفتارهای اجتماعی (مانند مشارکت، کمک کردن، دلداری دادن و آماده‌سازی)، به وجود آمدن شاخص‌های اخلاقی و احترام و پذیرش ملیت‌ها و افزایش شاخص‌هایی چون حضور در کلاس، عزت‌نفس، خود‌افشایی و خودکنترلی می‌شود.

از جمله درمان‌هایی که می‌تواند بر بهبود روابط بین‌فردی و تنظیم عواطف دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد، همدلی است. همدلی دامنه‌ای از بینش اجتماعی تا توانایی برای فهم حالات عاطفی و شناختی و تجربه هیجانات مشابه با دیگران را شامل می‌شود (غلامین، ۱۳۹۳). برزگر برویی (۱۳۹۴) نشان می‌دهد که آموزش مهارت همدلی باعث ارتقای همدلی دانش‌آموزان می‌شود و از افزایش همدلی متعاقباً شایستگی‌های اجتماعی و روان‌شناختی دانش‌آموزان را بالا می‌برد و آن‌ها از طریق همدلی با افراد، می‌توانند دوستان زیادی برای خود بیابند و در نهایت به طرق مختلف از وجود آن‌ها استفاده کنند. در این صورت محتمل است سازگاری آن‌ها با شرایط و مطالبات متعدد افزایش یابد. هم‌چنین، وقتی همدلی دانش‌آموزان افزایش میابد آن‌ها بهتر می‌توانند از هیجان‌های منفی نظیر اضطراب و افسردگی و تحریک‌پذیری‌هایی یابند و در فراز و نشیب‌های زندگی کمتر با مشکلی مواجه می‌شوند و در صورت مواجهه نیز به‌سرعت می‌توانند از موقعیت‌های دشوار و ناراحت‌کننده‌هایی یابند و به ثبات عاطفی و شرایط مطلوب دست یابند.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف با توجه به اینکه به طراحی و اعتبار یابی الگوی برنامه درسی همدلی می‌پردازد، در حیطه پژوهش کاربردی طبقه‌بندی می‌شود و از نظر چگونگی گردآوری داده‌های مورد نیاز، در گروه پژوهش آمیخته اکتشافی متوالی^۱ طبقه‌بندی می‌شود. یکی از مزایای مهم و قابل توجه پژوهش آمیخته ارائه دادن تصویری جامع و بهتر از مسئله پژوهش است. در طرح روش آمیخته اکتشافی متوالی، محقق در ابتدا با استفاده از تحقیق کیفی، مفهوم‌سازی کرده و سپس به جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌های کمی می‌پردازد (هومن، ۱۳۹۵). برای جمع‌آوری اطلاعات در بخش کیفی پژوهش از مطالعه اسناد مرتبط با همدلی و از تحلیل محتوای کیفی و استخراج استفاده گردید. در این قسمت جامعه آماری تمام منابع موجود در زمینه مهارت همدلی بود و نمونه‌گیری تا اشباع نظری ادامه یافت. در بخش میدانی از ابزار پرسشنامه استفاده گردید و دو مرحله سپری گردید که شامل اعتبارسنجی در میان صاحب‌نظران و اعتبار الگو در مقام اجرا و در میان دانش‌آموزان بود. در قسمت اول اعتبارسنجی نمونه شامل ۵ متخصص در زمینه‌ی مورد

۱. exploratory sequential design

بررسی بود. در قسمت دوم جامعه آماری پژوهش شامل تمامی ۱۴۶۸ دانش‌آموز دختر دبیرستان‌های شهرستان نیریز مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. گروه نمونه با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. به این ترتیب که ابتدا از میان مدارس دولتی موجود، دو مدرسه و از هر مدرسه یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و در دو گروه ۳۰ نفره به گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. این قسمت از پژوهش به لحاظ ماهیت از نوع مطالعات نیمه‌آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. ابزارهای مورد در ادامه معرفی می‌گردند.

الف) پرسشنامه استاندارد همدلی: برای ارزیابی همدلی عاطفی و شناختی از مقیاس همدلی جولیف و فارینگتون^۱ (۲۰۰۶) استفاده شد. این مقیاس همدلی دارای ۲۰ سؤال و ۲ خرده مقیاس عاطفی و شناختی در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است. در ایران سعیدنیا (۱۳۹۳) جهت بررسی روایی از همبستگی خرده مقیاس‌ها با نمره کل استفاده کرد. ضرایب همبستگی برابر ۰/۹۱ و ۰/۹۰ به ترتیب برای خرده مقیاس عاطفی - هیجانی و خرده مقیاس شناختی به دست آمد. پایایی مقیاس با میزان ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

ب) پرسشنامه همدلی دیویس:^۲ این پرسشنامه ۲۱ گویه در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت دارد که شامل ۳ مؤلفه‌ی دغدغه همدلانه، دیدگاه گرایشی، آشفستگی شخصی. پایایی پرسشنامه همدلی در پژوهش دیویس (۱۹۸۳) با آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آمده است. همچنین روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عوامل مطلوب بوده است.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش عبارت است از اینکه با چه الگویی می‌توان برنامه درسی همدلی را در دوره دبیرستان طراحی نمود؟ عناصر و ویژگی‌های این الگو چیست؟

الگوها، به‌ویژه الگوهای مفهومی با نظریه مرتبط هستند و در بسیاری از موارد از آن مشتق می‌شوند و اصل و اساس پدیده و روابط بین اجزای آن را توصیف می‌کند (دهقانی، ۱۳۹۰). به‌منظور ارائه یک الگوی همدلی کاربردی به دانش‌آموزان، پژوهش‌های انجام شده در این زمینه مورد مطالعه قرار گرفت و از تحلیل محتوای کیفی قیاسی و استنتاج استفاده گردید. پژوهشگران مختلفی از جمله ترامب^۳ (۱۹۹۹)، برونه^۴ (۱۹۸۸)، راجرز (۱۹۸۲) و ادوین‌روچ (۲۰۱۳) به چگونگی ایجاد همدلی در فضای آموزشی پرداخته‌اند. از میان این محققان ادوین‌روچ بر مبنای

۱. Jolliffe & Farrington

2. Davis

۳. Traub

4. Barone

نظریات کارل راجرز در چهار الگو به صورت مرحله‌ای به آموزش همدلی می‌پردازد. در پژوهش حاضر از چارچوب نظریات ادوین روچ بهره گرفته شد و هدف غایی یا آرمان برنامه درسی همدلی، رشد مطلوب دانش‌آموزان در ابعاد شناختی، عاطفی، هیجانی و اجتماعی از طریق آموزش با روش ایفای نقش در فعالیت‌های برنامه‌ریزی گردید، در این راستا تلاش گردید با ساخت محتوای بومی سازی شده و هنجاری به ارائه محتوایی مؤثر جهت ایجاد مهارت همدلی به دانش‌آموزان پرداخته شود.

پس از آن الگوی پیشنهادی برنامه درسی مهارت همدلی برای دانش‌آموزان ایرانی دوره متوسطه دوم به صورت کامل در پنج قسمت موضوع، اهداف، رئوس محتوا، روش‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی طراحی گردید که به صورت اختصار در جدول شماره ۱ ارائه می‌شود.

جدول ۱. عناصر الگوی برنامه درسی همدلی

موضوع	
اهداف رفتاری	دانش‌آموز پس از گذراندن این برنامه بتواند: ۱- همدردی را تعریف کند. ۲- فواید همدردی در روابط انسانی را بیان کند. ۳- رفتار همدردی با دیگران را بیاموزد و آن را در زندگی واقعی خود اجرا کند. ۴- نمونه‌هایی از همدردی در روابط انسانی را بیان کند.
همدردی	رئوس محتوا تعریف همدردی- اهمیت همدردی- آموزش همدردی کردن نوع محتوا دانش معنایی- دانش معنایی- دانش روندی- معنایی روش تدریس سخنرانی- دریافت مفهوم- ایفای نقش- بحث گروهی روش ارزشیابی عملکرد در موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده- آزمون عملکردی کتبی دانش‌آموز پس از گذراندن این برنامه بتواند: ۱- بی‌تفاوتی را تعریف کنید. ۲- تفاوت همدردی و بی‌تفاوتی را بیان کند. ۳- نقش بی‌تفاوتی در ارتباطات اجتماعی را بداند.
بی‌تفاوتی	رئوس محتوا تعریف بی‌تفاوتی- اهمیت بی‌تفاوتی- نقش بی‌تفاوتی در ارتباطات اجتماعی نوع محتوا دانش معنایی- دانش معنایی- دانش معنایی روش تدریس سخنرانی- دریافت مفهوم- ایفای نقش- بحث گروهی روش‌های عملکرد در موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده- آزمون عملکردی کتبی
اهداف رفتاری	دانش‌آموز پس از گذراندن این برنامه بتواند: ۱- خودآگاهی را تعریف کند. ۲- اهمیت خودآگاهی را بیان کند. ۳- از نقاط قوت و ضعف خود آگاه شود. ۴- به خودآگاهی بپردازد. ۵- به ارزش‌های خود واقف باشد.
خودآگاهی	رئوس محتوا تعریف خودآگاهی- اهمیت و ضرورت مهارت خودآگاهی- نکات قابل توجه در کسب خودآگاهی نوع محتوا دانش معنایی- دانش معنایی- دانش روندی روش‌های سخنرانی- دریافت مفهوم- ایفای نقش- بحث گروهی- پرسش و پاسخ-

حل مسئله	تدریس	
آزمون عملکردی کتبی	روش‌های	
	ارزشیابی	
دانش‌آموز پس از گذراندن این برنامه بتواند: ۱- با مهارت همدلی آشنا شود.	اهداف رفتاری	
۲- مراحل رشد همدلی در افراد را بیان کند. ۳- تکنیک‌های همدلی را نام ببرد.		
همدلی چیست؟ مراحل رشد همدلی چرا همدلی مؤثرترین مهارت زندگی است؟ اثرات همدلی	رئوس محتوا	آشنایی با مهارت همدلی
دانش‌معنایی - دانش‌معنایی - دانش‌معنایی	نوع محتوا	
سخنرانی - پرسش و پاسخ	روش‌های	
	تدریس	
آزمون عملکردی کتبی	روش‌های	
	ارزشیابی	
دانش‌آموز پس از گذراندن این برنامه بتواند: ۱- دیگران را بدون قضاوت بپذیرد. ۲- علاقه خود را به دیگران نشان دهد. ۳- شخصیت دیگران را بپذیرد. ۴- به دیگران احترام بگذارد.	اهداف رفتاری	
از قضاوت‌ها آگاه شدن - روش‌های کمک به افراد جهت درک دیگران	رئوس محتوا	پذیرش دیگران
دانش‌معنایی - روندی - دانش‌روندی	نوع محتوا	
سخنرانی - دریافت مفهوم - ایفای نقش - بحث گروهی - پرسش و پاسخ	روش‌های	
	تدریس	
عملکرد در موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده - آزمون عملکردی کتبی	روش‌های	
	ارزشیابی	
دانش‌آموز پس از گذراندن این برنامه بتواند: ۱- گوش دادن صحیح را بیاموزد. ۲- بتواند افکار، احساسات و بیانات گوینده را به‌طور صحیح منعکس کند. ۳- یاد بگیرد که چه چیزی می‌تواند، گوش دادن صحیح را به تأخیر بیندازد. ۴- به احساسات دیگران توجه کند و سعی در شناختن آن‌ها داشته باشد. ۵- زبان بدن را بیاموزد.	اهداف رفتاری	
به‌طور صحیح گوش دادن - آموزش گوش دادن صحیح به‌صورت مرحله‌ای - انعکاس احساسات - پنج روش ساده برای پرورش حساسیت دانش‌آموزان - انعکاس محتوا - درک حالت‌ها و چهره‌ها - علائم چهره در ارتباطات و مذاکرات	رئوس محتوا	گوش دادن پویا
دانش‌معنایی - دانش‌روندی - دانش‌معنایی - روندی - دانش‌روندی	نوع محتوا	
معنایی - روندی - دانش‌معنایی - روندی - دانش‌معنایی	روش‌های	
سخنرانی - دریافت مفهوم - ایفای نقش - بحث گروهی - پرسش و پاسخ - کارگروهی	تدریس	
عملکرد در موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده - آزمون عملکردی کتبی	روش‌های	

ارزشیابی

۱- دیدگاه طرف مقابل را درک کند. ۲- این حقیقت را بداند، که هر شخصی اهداف رفتاری به‌طور منحصربه‌فرد، دیدگاه شخصی خودش را دارد. ۳- بتواند دیدگاه مخالف خود را بپذیرد. ۴- بتواند خودش را جای دیگری بگذارد.

رئوس محتوا	چگونه دیگران را درک کنیم؟ عوامل رشد همدلی	درک دیدگاه دیگران
نوع محتوا	دانش روندی- دانش معنایی- دانش روندی	
روش‌های	سخنرانی- دریافت مفهوم- ایفای نقش- بحث گروهی- پرسش و پاسخ- کارگروهی	
تدریس		
روش‌های	عملکرد در موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده- آزمون عملکردی کتبی	

ارزشیابی

در نوشتن اهداف برای تدوین هدف‌های رفتاری الگوی هدف نویسی میگر (۱۹۸۴)، به نقل از سیف، (۱۳۹۱) به کار گرفته شده است. بنا به گفته‌ی رابرت میگر (۱۹۸۴) اگر هدف‌های آموزش و پرورش اهمیت پیاده کردن دارند، باید به‌جای گفتگو درباره‌ی آن‌ها به‌صورتی مبهم و با کلمات و عبارات کلی و نارسا، به روشن ساختن آن‌ها اقدام کنیم. تنها در صورتی هدف‌های آموزشی ناآل آمدنی هستند که واضح بیان شوند، به‌گونه‌ای که برای همه‌کس در رفتار یادگیرنده قابل مشاهده باشند. رئوس محتوای مهارت همدلی منطبق با اهداف آموزشی آن بوده و براساس چهار مدل آموزش مهارت همدلی ادوین روچ (۲۰۱۳) ارائه شده است. روش‌های آموزش مهارت همدلی مبتنی بر یادگیری فعال است. در این رویکرد اعتقاد بر این است که هر دانش‌آموز براساس آموخته‌های قبلی خود و محتوای ارائه شده از سوی معلم، دانش شخصی خود را درباره آن موضوع شکل می‌دهند. یادگیرندگان براساس تجارب شخصی، دانش (مفاهیم، اصول، فرضیه، تداعی‌ها و غیره) خود را شکل می‌دهند و این کار را فعالانه انجام می‌دهند (سیف، ۱۳۹۱). تایلر معتقد است یادگیری از طریق رفتار فعال دانش‌آموز اتفاق می‌افتد و آنچه دانش‌آموز انجام می‌دهد منجر به یادگیری می‌شود نه آنچه معلم آموزش می‌دهد (تایلر، ۱۹۴۹، نقل از خسروی، ۱۳۹۴). اگر چه یادگیری فعال در نگاه تایلری ابزاری برای تحقق اهداف از پیش تعیین شده است اما در این پژوهش هدف از استفاده از تدوین اهداف رفتاری میگر دستیابی به پیامدهای بیشتر و مشخص بود. البته محققان از پیامدهای پیش‌بینی‌نشده نیز غافل نبوده و به ثبت پیامدهای دیگر هم پرداخته‌اند. به‌طور کلی در تمام فرایندها ارائه الگو به این نکته مورد توجه است چرا که ارزش الگو در رویندگی و زیایی آن است (دهقانی و همکاران، ۱۳۹۰). در این برنامه با تأکید بر پنج فرایند دانش‌افزایی، کاربستن، ارزشیابی، تحلیل و ترکیب تلاش می‌شد تا مهارت‌های همدلی براساس مدل چهار عاملی با ایجاد رابطه‌ای تخصصی، شناخت‌افزایی، ایجاد امید و انتظار درمان و نظم دهی رفتار، آموزش داده شود.

در یک نگاه کلی چهار درس اصلی که هر درس سرفصل‌های جداگانه‌ای دارد، در نظر گرفته شد. درس اول که «مهارت‌های مقدماتی همدلی» را در چهار سرفصل خودشناسی، شناخت همدردی، بی‌تفاوتی و درک کلی همدلی آموزش می‌دهد. عنوان درس دوم «پذیرش دیگران» بدون قضاوت است. درس سوم با نام «گوش دادن پویا» خود مشتمل بر سرفصل‌هایی چون گوش دادن پویا، انعکاس محتوا، انعکاس احساس و توجه به زبان بدن است. درس چهارم «درک دیدگاه دیگران» است. هدف این درس در سه جنبه آگاهی از موقعیت، آگاهی شخصی و آگاهی از راه‌حل مشخص گردیده است. در ادامه به شرح مبسوط درس‌ها پرداخته شده است.

نخستین درس: در گام اول استراتژی‌های اساسی لازم که مقدمه ایجاد مهارت همدلی هستند، مشخص گردید. این مهارت‌ها طبق الگوی ادوین روچ شامل ارتقای خودشناسی، شناخت همدردی، بی‌تفاوتی و درک کلی همدلی است. اولین و اساسی‌ترین قدم به سوی همدلی خودشناسی است. طبق نظریه راجرز (۱۹۸۲) اولین مرحله پذیرش دیگران، خودشناسی و آگاهی از تجربیات درونی خود است. به عقیده راجرز فقط کسی که به خود اعتماد دارد می‌تواند به دیگران اجازه بدهد که متفاوت و منحصر به فرد باشند؛ به عبارتی دیگر، ارتباطی مستقیم بین شناخت خود، اعتماد به نفس و توانایی کمک به دیگران وجود دارد. به عقیده روچ (۲۰۱۳) خودشناسی شامل برقراری ارتباطات احساسی شما با دیگر افرادی است که در جهان با آنان در ارتباط هستید. خودشناسی؛ اغلب توسط پاسخ‌هایی که شما از افراد دیگر دریافت می‌کنید انجام می‌شود. شما یک همراه و یک همدم با اعتماد به نفس در جهان درونی دیگری هستید. با توجه به تجربه‌هایی که در جریان رابطه با اشخاص دیگر کسب می‌کنید شما می‌توانید خودتان را بشناسید و دیگران می‌توانند یک امتیاز (حرکت روبه‌جلو) برایتان باشند.

دومین درس: پذیرش دیگران بدون قضاوت کردن. طبق نظریه راجرز (۱۹۸۲) مهم‌ترین چیز، مشاهده دیگران بدون قضاوت کردن آنان است. بپذیریم که او چه کسی هست، چه مثبت و چه منفی و به علاوه افکار مثبت و منفی او را نیز بپذیریم.

درس سوم: در روند کسب مهارت همدلی گام سوم کسب توانمندی گوش دادن پویا است که خود مشتمل بر ۴ زیرشاخه شامل گوش دادن پویا، انعکاس محتوا، انعکاس احساس، توجه به زبان بدن است. گوش دادن پویا یکی از مؤثرترین ابزار برای درک طرف مقابل است. برای تحقق این مهارت می‌باید به سخنان طرف مقابل گوش دهیم تا به خوبی منظور و احساس او را درک کنیم؛ به عبارت دیگر، شنونده باید بتواند همانند گوینده ببیند، بشنود و احساس کند. گام اول در گوش دادن فعال توجه جسمی و غیرکلامی است که به او نشان دهیم دقیقاً به صحبت‌های او گوش می‌دهیم. گاهی گوینده نگران و هیجان‌زده است که در حالت‌های چهره، تن صدا و رفتارهای او نمایان می‌شود، در این صورت باید گام دوم گوش دادن فعال را محقق کنیم که

مهارت پیگیری است و بدون اجبار او را به صحبت کردن دعوت کنیم. استفاده از کلمات تشویقی کوتاه (هوم- درسته- بله و ...)، استفاده از سؤال‌های کوتاه و باز یا حتی گاهی سکوت توأم با توجه می‌تواند این مانع را از میان بردارد. به‌طور صحیح گوش دادن به دیگران، بسیار اهمیت دارد زیرا به ما کمک می‌کند که تجربیات ذهنی درونی‌مان را برای گوینده واضح کنیم. گام بعد در گوش دادن فعال انعکاس توضیحات و احساسات و معانی درک شده از گوینده به خود او که نشان‌دهنده درک و فهم و پذیرش نزد شنونده است. براساس نظر بواسور و بودری^۱، بازگویی دو نوع است: بازگویی محتوایی و احساسی. در نوع اول فرد درصدد فهم سخنان طرف مقابل است و در نوع دوم فرد بیشتر بر احساس گوینده تمرکز می‌کند و مربوط به بازتاب احساس دیگری است. بازگویی سه نتیجه مهم در پی دارد؛ اول آنکه شنونده مطمئن می‌شود که سخن طرف مقابل را به‌درستی فهمیده است. دوم گوینده با بازگویی مطمئن می‌شود که راه خوبی برای انتقال پیامش در پیش گرفته و به ادامه گفت و گو ترغیب می‌شود و در آخر به‌وسیله این تکنیک شنونده به‌آسانی نشان می‌دهد که به‌صورت فعال در حال گوش دادن است. طبق نظریه اکمان^۲ (۲۰۰۳) شما می‌توانید یاد بگیرید که چگونه زبان بدن را تشخیص دهید. چیزی که اهمیت دارد این است که فراگیر درباره حالت‌های متفاوت اطلاعات کسب کند و یاد بگیرد که چگونه آن‌ها را تشخیص دهد. تشخیص حالت‌های افراد، برقراری ارتباط با دیگران را بهبود می‌بخشد. در تعدادی حالت‌ها شما ممکن است بتوانید براساس بیان یک عبارت جزئی و اندک احساسات افراد دیگر را که در درونشان به وجود آمده را بشناسید. گاهی اوقات شما در حقیقت ممکن است، احساسات شخص دیگر را بدانید، قبل از این‌که او چیزهایی را در مورد احساساتش بیان کند. به‌طور خاص، یک عبارت کوتاه و مختصر هم می‌تواند منجر به توصیف فرد شود. هم‌چنین گاهی مواقع شما می‌توانید، شخصی را که سعی می‌کند، احساسش را پنهان کند را تشخیص دهید، این ممکن است پاسخ شما را تحت تأثیر قرار دهد که او در حال گفتن چه چیزهایی است.

درس چهارم: درک دیدگاه دیگران. هدف این رسیدن به پاسخ «چگونه دیگران را درک کنیم؟» است. آگاهی از موقعیت، آگاهی شخصی و آگاهی از راه‌حل سه سرفصل این درس از برنامه است.

الف) آگاهی از موقعیت: شما مسئله را درک می‌کنید، نشان دهید که شما از فرصت‌ها و چالش‌های پیش روی مخاطب خود آگاهید. ایده‌ها و پیشنهادهایی ارائه دهید که به درد موقعیتی که وی در آن قرار دارد بخورد. هنگامی که توانستید حقیقتاً واقعیت کنونی مخاطب‌تان

را درک کنید، به احتمال زیاد با چنین اظهارنظرهایی روبه‌رو خواهید شد: «واقعاً قضیه رو درک می‌کنی؟» یا «می‌فهمی من اینجا چه می‌کشم؟».

ب) آگاهی شخصی: شما آن‌ها را درک می‌کنید. نشان دهید که نقاط قوت و ضعف، اهداف، امیدها، اولویت‌ها، نیازها، محدودیت‌ها، ترس‌ها و دغدغه‌های آن‌ها را درک می‌کنید. علاوه بر این، نشان دهید که مایلید با شخص آن‌ها از نزدیک ارتباط برقرار کنید. وقتی این کار را درست انجام می‌دهید چیزهایی از این قبیل جملات می‌گویند: «راستی می‌فهمی من تو چه وضعیتی هستم!» یا «تو واقعاً من رو درک می‌کنی؟».

ج) آگاهی از راه‌حل: شما راه پیشرفت آن‌ها را می‌دانید. به دیگران راه مثبتی نشان دهید که به آن‌ها امکان می‌دهد منطبق با شرایط خودشان پیشرفت کنند. به آن‌ها روش و انتخاب‌های گوناگونی نشان دهید که آن‌ها را قدرتمندتر کند براساس شناختی که از موقعیت آن‌ها دارید و اینکه چه مواردی برایشان، حساسیت یا آسیب‌پذیری بیشتری دارد، امکاناتی را پیشنهاد دهید که وضعیت را بهبود بخشد. به آن‌ها کمک کنید مسائل را روشن‌تر ببینند، حس بهتری داشته باشند و هوشمندانه‌تر عمل کنند. هنگامی که موفق می‌شوید از آن‌ها خواهید شنید: «این راه ممکنه واقعاً جواب بده» یا «متوجهم که این چه کمکی به هم می‌کنه».

هنگامی که می‌خواهید بر دیگران تأثیر بگذارید سعی نکنید به‌زور آن‌ها را در جایگاه خودتان قرار دهید در عوض با پرسیدن این سؤال‌ها از خود، خودتان را به جای آن‌ها بگذارید: «آیا من این انسان را درک می‌کنم؟ آیا من وضعیت او را می‌فهمم؟ آیا من پیشنهادهایی به او می‌دهم که به پیشرفتش کمک می‌کند؟ آیا او می‌فهمد که من متوجه مشکلش هستم؟» (گولستن، اولمن و فرازی^۱، ۲۰۱۳). فراگیران می‌توانند با توجه، به چیزهای متفاوت بین خودش و دیگران، به‌طور موقت خودش را جای آنان بگذارند و دیدگاه دیگران را درک کند. کار آسانی نیست که مفاهیمی از زندگی را یاد بگیریم که هر فرد منحصر به فردی درک و فهمی یگانه برای تجربیاتش می‌آورد.

روشن است که الگوی ارائه شده در این پژوهش الگو رویه‌ای است، در الگوهای رویه‌ای موقعیت پیچیده تدریس به نحو مناسبی ساده می‌شود. مراحل متفاوت در این الگو وجود دارد و بهتر است ترتیب خاص در مراحل متفاوت رعایت شود. اگر چه این الگو رویه‌ای است اما با الگوی مفهومی نیز تناسب دارد چرا که علاوه بر تأکید بر مراحل، عمق موضوع‌ها نیز مورد توجه است و به عناصر و روابط بین آن‌ها در برنامه درسی همدلی توجه می‌شود.

سوال دوم پژوهش: الگوی طراحی شده برنامه درسی از نظر اعتبار در میان اساتید متخصص چگونه است؟ به‌منظور تعیین اعتبار برنامه‌ی درسی طراحی شده از نظر اساتید از روش

پیشنهادی لاوشی (۱۹۷۵) استفاده شد. لاوشی (۱۹۷۵) مدلی برای تعیین روایی محتوایی ابداع کرد به این ترتیب که پرسشنامه در اختیار گروه پانل قرار می‌گیرد به طوری که امکان قضاوت دقیق اعضا براساس ضرورت اجزای ابزار (مدل یا پرسشنامه) فراهم می‌آورد و از آن‌ها خواسته می‌شود که نظر خود را درباره هر آیتم در مقیاس قضاوتی که تعیین شده است لحاظ نمایند. در این مرحله نیاز بود که افراد گروه پانل شناسایی شوند. معمولاً اعضای گروه پانل ارزیاب روایی بایستی از متخصصانی تشکیل شوند که در حوزه دامنه محتوایی پرسشنامه فعالیت داشته باشند تا امکان قضاوت دقیق و صحیح فراهم شود. این اعضا بر طبق اهداف از پیش تعیین شده مطالعه انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا افراد محدودی به‌عنوان سرگروه در حوزه دامنه محتوایی مطالعه انتخاب و از این افراد در شناسایی سایر اعضای گروه پانل کمک گرفته شد. روش پیشنهادی لاوشی حداقل تعداد اعضا را ۴ نفر اعلام می‌کند (لاوشی ۱۹۷۵). روایی محتوایی بسته آموزش مهارت همدلی با استفاده از چهار نفر از متخصصین روانشناسی و علوم تربیتی که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده بودند، با استفاده از ضریب کاپا محاسبه شد. سپس بسته طراحی شده به همراه پرسشنامه پژوهش به‌طور جداگانه در اختیار اعضای پانل قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد تا در یک جدول تعیین کنند که در یک میزان‌بندی سه درجه‌ای (ضروری، مفید اما غیرضروری، غیرضروری) تا چه میزان سؤالات پرسشنامه با محتوای راهنمای آموزشی انطباق دارد. پس از تشکیل جدولی از نظرات با استفاده از نرم‌افزار اکسل میزان توافق شاخص کاپا فلیسه ۰/۷۴٪ با معناداری $P \leq 0/005$ برای الگوی آموزشی مهارت همدلی محاسبه شد. براساس جدول شاخص میزان توافق گلیندز و کخ (۱۹۷۷)، به نقل از گوت، (۲۰۱۰) این میزان نشان‌دهنده توافق مطلوب است؛ بنابراین سطح توافق ارزیابان برای محتوای الگوی مهارت همدلی در حد مطلوب قلمداد می‌شود.

سوال سوم: الگوی طراحی شده برنامه درسی از نظر اعتبار و تأثیرگذاری آن در میان دانش‌آموزان چگونه است؟ برای ارزشیابی از اجرای برنامه درسی همدلی و میزان تأثیرگذاری آن به کمک یک طرح نیمه‌آزمایشی؛ پیش‌آزمون-پس‌آزمون، مهارت همدلی برای نمونه‌ای با حجم ۶۰ نفر از دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم در دو گروه کنترل و آزمایش آموزش داده شد، در این آموزش، مهارت همدلی برای گروه آزمایشی در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای ارائه شد و تأثیر این آموزش بر خرده مقیاس‌های دغدغه‌های همدلانه، دیدگاه‌گرایی، آسفتگی شخصی و همدلی عاطفی-هیجانی و شناختی بررسی شد. در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار دغدغه‌های همدلانه، دیدگاه‌گرایی، آسفتگی شخصی، همدلی عاطفی و همدلی شناختی پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل گزارش شده است.

جدول ۲. داده‌های توصیفی دغدغه‌های همدلانه، دیدگاه‌گرایی، آشننگی شخصی گروه آزمایش و کنترل

گروه	آزمون	دغدغه‌های همدلانه		دیدگاه‌گرایی		آشننگی شخصی		همدلی عاطفی		همدلی شناختی	
		SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
پیش	آزمایش	۱۹/۹۰	۲/۲۵	۱۸/۷۵	۲/۵۸	۲۱/۴۵	۲/۵۵	۲۹/۸	۳/۶	۲۷/۹	۲/۶
آزمون	کنترل	۲۰/۵۸	۱/۹۸	۲۱	۳/۰۷	۲۱/۴۰	۲/۵۲	۱۵/۱	۴/۱	۲۹/۱	۳/۳
پس	آزمایش	۲۱/۳	۲/۴	۲۱/۸	۲/۵	۱۹/۳	۲/۵۵	۳۰/۷	۳/۳	۳۵	۱۱/۱
آزمون	کنترل	۲۱/۰۵	۱/۹	۲۱	۲/۹	۲۱/۴	۲/۵	۳۰/۲	۴/۱۵	۲۹	۳/۴

براساس جدول ۲ به نظر می‌رسد که نمرات گروه آزمایش در پس آزمون تغییر کرده است. برای بررسی تفاوت معنادار تفاوت بین گروه آزمایشی آموزش همدلی و کنترل، در ابتدا به‌طور هم‌زمان نمره‌های تفاضل پس‌آزمون و پیش‌آزمون سه خرده‌مقیاس دغدغه‌های همدلانه، دیدگاه‌گرایی و آشننگی پرسشنامه جولیف مورد تحلیل واریانس چندمتغیری قرار گرفتند. قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چند متغیری جهت رعایت فرض‌های آن، از آزمون‌های باکس و لون استفاده شد. آزمون باکس در سطح معناداری ۰/۰۱ برای هیچ‌یک از متغیرها معنی‌دار نبوده است و شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/کواریانس به‌درستی رعایت شده است ($F_{(2/34)} = ۰/۰۲۹ \leq P \leq ۱۶/۱۹ = MBOX$). براساس آزمون لون و عدم معناداری آن برای همه متغیرها، شرط برابری واریانس‌های بین‌گروهی رعایت شده است. هم‌چنین نتایج آزمون لامبدای ویلکز ($F_{(2/25)} = ۰/۰۰۱ \leq P \leq ۰/۳۶ = \lambda$) نشان داد که اثر گروه بر گرایش همدلی معنادار می‌باشد؛ بنابراین لامبدای ویلکز آزمون فوق، قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره را مجاز شمرد. نتایج نشان داد که حداقل بین یکی از متغیرهای مورد بررسی در بین گروه‌های مورد بررسی تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری نمرات خرده‌مقیاس‌های همدلی در گروه آزمایشی آموزش همدلی و کنترل جدول ۲ قابل مشاهده است. نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد بین نمرات دغدغه همدلانه ($F_{(41/34)} = ۰/۰۰۱ \leq P \leq$)، آشننگی ($F_{(5/13)} = ۰/۰۲ \leq P \leq$)، دیدگاه‌گرایی ($F_{(61/09)} = ۰/۰۰۱ \leq P \leq$) تفاوت معناداری وجود دارد. در ادامه تحلیل مقایسه‌های زوجی انجام گرفت.

جدول ۳. تحلیل واریانس چندمتغیری دغدغه‌های همدلانه، دیدگاه‌گرایی و آشفتگی شخصی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	Sig	SE*
دغدغه	۳۳۶/۴۰	۱	۳۳۶/۴۰	۴۱/۳۴	۰/۰۰۱	۰/۵۲
آشفتگی	۵۵/۲۲	۱	۵۵/۲۲	۵/۱۳	۰/۰۲	۰/۱۱
دیدگاه‌گرایی	۳۶۰	۱	۳۶۰	۶۱/۰۹	۰/۰۰۱	۰/۶۱

همان‌گونه که جدول ۴ نشان می‌دهد اختلاف نمرات معنادار است و این تغییر به نفع گروه آزمایشی آموزش همدلی بوده است. به عبارت دیگر میانگین نمرات گروه آزمایش بیشتر از میانگین نمرات گروه کنترل بوده است؛ بنابراین این فرضیه آموزش همدلی بر دغدغه‌های همدلانه، دیدگاه‌گرایی و آشفتگی شخصی مؤثر است، تأیید شد.

جدول ۴. نتایج تحلیل مقایسه‌های زوجی خرده مقیاس‌های دغدغه‌های همدلانه، دیدگاه‌گرایی و

آشفتگی شخصی

متغیرهای وابسته	گروه آزمایش (I)	گروه کنترل (J)	تفاوت میانگین	SE	Sig	فاصله ۹۵ درصد اطمینان برای میانگین‌ها
						کرانه بالا / کرانه پایین
دغدغه همدلانه	(I-J)		۵/۸۰	۰/۹۰	۰/۰۰۱	۳/۹۷ / ۷/۶۲
آشفتگی	(I-J)		-۲/۳۵	۱/۰۳	۰/۰۲	-۴/۴۴ / -۰/۲۵
دیدگاه‌گیری	(I-J)		۶	۰/۷۶	۰/۰۰۱	۴/۴۴ / ۷/۵۵

در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار ابعاد عاطفی-هیجانی و شناختی در گروه پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل گزارش شده است. برای بررسی معنی‌داری تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل، در ابتدا به‌طور هم‌زمان نمره‌های تفاضل پس‌آزمون و پیش‌آزمون سه خرده مقیاس همدلی مورد تحلیل واریانس چند متغیری قرار گرفتند. به علاوه، آزمون باکس برای هیچ‌یک از متغیرها معنی‌دار نبوده است و شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/کواریانس به‌درستی رعایت شده است ($F=۱/۵۵$ ، $P \geq ۰/۱۵$ ، $MBOX=۱۰/۶۸$). براساس آزمون لون و عدم معناداری آن برای همه متغیرها، شرط برابری واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است.

نتایج آزمون لامبدای ویلکز ($P \leq ۰/۰۲$ ، $F=۴/۳۳$ ، $\lambda=۰/۸۱$) نشان داد که اثر گروه بر همدلی شناختی-عاطفی معنادار می‌باشد؛ بنابراین لامبدای ویلکز آزمون فوق، قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره را مجاز شمرد. نتایج نشان داد که حداقل بین یکی از متغیرهای مورد بررسی در بین گروه‌های مورد بررسی تفاوت معناداری وجود دارد. در زیر نتایج حاصل از چهار آزمون (پیلایی، لامبدا ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی) نشان داده می‌شود. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری نمرات خرده مقیاس‌های شناختی و عاطفی در گروه آزمایشی آموزش همدلی و کنترل جدول ۴ قابل مشاهده است. جدول ۵ نشان می‌دهد بین نمرات

شناختی ($F=۸/۳۱, P\leq ۰/۰۰۶$) و عاطفی ($F=۵/۲۷, P\leq ۰/۰۲$) تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۵. تحلیل واریانس چندمتغیری خرده مقیاس‌های شناختی و عاطفی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	Sig	SE*
شناختی	۵۱۱/۲۲	۱	۵۱۱/۲۲	۸/۳۱	۰/۰۰۶	۰/۱۸
عاطفی	۳۴/۲۲	۱	۳۴/۲۲	۵/۲۷	۰/۰۲	۰/۱۲

همان‌گونه که جدول ۶ نشان می‌دهد اختلاف نمرات معنادار است و این تغییر به نفع گروه آزمایشی آموزش همدلی بوده است. به عبارت دیگر میانگین نمرات گروه آزمایش بیشتر از میانگین نمرات گروه گواه بوده است؛ بنابراین این فرضیه که آموزش همدلی، همدلی شناختی-عاطفی را افزایش می‌دهد تأیید می‌گردد.

جدول ۶. مقایسه‌های زوجی خرده مقیاس‌های شناختی و عاطفی

متغیرهای وابسته	گروه سخنرانی (I)	گروه کنترل (J)	تفاوت میانگین	SE	Sig	میانگین‌ها
شناختی	(I-J)		۷/۱۵	۲/۴۸	۰/۰۰۶	کرانه پایین: ۲/۱۳ کرانه بالا: ۱۲/۱۷
عاطفی	(I-J)		۱/۸۵	۰/۸۰	۰/۰۲	کرانه پایین: ۰/۲۱ کرانه بالا: ۳/۴۸

بحث و نتیجه‌گیری

محور اصلی پژوهش حاضر، ارائه الگوی برنامه درسی (آموزش) مهارت‌های همدلی بود. این الگو در پنج قسمت اهداف رفتاری، رئوس محتوا، روش‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی و چهار درس مهارت‌های مقدماتی همدلی، پذیرش دیگران بدون قضاوت، گوش دادن پویا و درک دیدگاه دیگران تدوین گردید. از جمله نوآوری‌های برنامه درسی تدوین و اعتباریابی شده این است که حوزه همدلی، یکی از مباحث جدید پژوهشی در روانشناسی شناختی علی‌الخصوص حیطه شناخت اجتماعی است. به همین دلیل در برخی زمینه‌ها هنوز اتفاق نظر بین محققان این حوزه وجود ندارد و عده‌ای آن را بیشتر به عنوان یک عاطفه و گروهی دیگر آن را یک دیدگاه شناختی می‌دانند. در الگوی طراحی شده تلفیق دیدگاه عاطفی و شناختی وجود دارد. هم‌چنین در تدوین این الگو کارآمدترین راهکارها چون اجرای پانتومیم، ایفای نقش، نشان دادن بالغ بر صد عکس و تشخیص هیجان و تکالیف تمرینی و خلاق برای ایجاد رفتار همدلی به صورت عملی ارائه شد. علاوه بر این، از آنجا که ساختار همدلی در دو جنس متفاوت است؛ الگوی حاضر به جنبه جنسیت توجه نموده و بافت فرهنگی جنسیت در نحوه ابراز همدلی و کنش‌های متقابل مورد توجه قرار گرفت. نکته دیگر برنامه حاضر تخصصی بودن برنامه به سن خاص نوجوانی بود

که مثال‌ها و تکالیف با محوریت دغدغه‌های دوره متوسطه ارائه گردید. ارزیابی برنامه درسی تدوین شده در میان متخصصان نشان از اعتبار این برنامه درسی داشت. اگر بخواهیم به مقایسه این پژوهش با سایر پژوهش‌های مداخله‌ای پردازیم باید گفت که تحقیقات میکایلی و غفاری (۱۳۹۴)، رحیمی و یوسفی (۱۳۸۹) و خانجانی، شریعتی و امین (۱۳۹۳) پژوهش روی دانش آموزان ابتدایی صورت گرفته است و یا هر چند از بسته‌های آموزشی همدلی در تحقیقات بگیان کوله‌مرز و همکاران (۱۳۹۲) و وزیری و لطفی عظیمی (۱۳۹۰) استفاده شده است منتهی الگوی مشخصی معرفی نشده و سرفصل‌ها بدون ذکر الگو ارائه شده‌اند و این جامعه آموزشی و پژوهشی را از ارائه الگوی برنامه درسی بی‌نیاز نمی‌کند.

افزون بر مطالب فوق‌الذکر، امروزه در تحقیقات آموزشی، محدودیتی وجود دارد و این است که الگوهایی که وظیفه‌شان، خدمت به هدف‌های تبیینی و توضیحی است بدون توجه به ضرورت آزمون آن‌ها، از طریق استفاده از اطلاعات تجربی به خدمت گرفته می‌شوند. هدف از ساخت یک الگو این است که باید به شرط آزمایش، عرضه شود. واضح است که ساخت الگو، جمع‌آوری اطلاعات و آزمون الگو باید فعالیتی یکپارچه باشد. اطلاعات برای تأیید الگو و ارزیابی عناصر آن ضروری است و آزمون الگو ممکن است منجر به بازسازی یا صورت‌بندی شود (دهقانی و همکاران، ۱۳۹۰). نکته مثبت پژوهش حاضر، آزمون الگوی طراحی شده از طریق اجرا بود اما باید گفت که الگوی حاضر نیز باید مطالعات متعدد و شرایط زمانی و مکانی مختلفی را پشت سر بگذارد تا به الگویی سودمند تبدیل شود.

برای بررسی اعتبار الگو در دانش‌آموزان دو فرضیه مورد بررسی قرار گرفت و تأیید گردید. اولین فرضیه مطرح شده عبارت بود از اینکه برنامه درسی (آموزش) مهارت‌های همدلی بر ابعاد شناختی و عاطفی همدلی مؤثر است. در راستای آزمون این فرضیه از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شده است. نتایج نشان داد که خرده مقیاس‌های دغدغه‌های همدلانه، دیدگاه‌گرایی نمرات گروه آزمایش افزایش معنادار داشته و نمرات آشفستگی شخصی گروه آزمایش کاهش معناداری یافته است. این یافته که آموزش همدلی موجب افزایش همدلی می‌گردد با تحقیقات باترزی^۱ (۲۰۱۰)، بریانت^۲ (۱۹۸۲) و بارون-کوهن و ویتراپت^۳ (۲۰۰۴) همسو است. این محققان دلیل اثرگذاری آموزش همدلی را این نکته می‌دانند که آموزش همدلی فرصتی را فراهم می‌سازد که افراد هیجانانگیز دیگران را تجربه کنند و بهتر پیرامون خود را بشناسند. هم‌چنین نتایج با تحقیق ون‌در استو (۲۰۱۸) همخوان است. وی در تفسیر چگونگی تأثیر آموزش همدلی معتقد

1. Butters

2. Bryant

3. Baron-cohen & Wheelwright

است که آموزش همدلی پردازش‌های شناختی و عاطفی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و از این راه رفتار همدلانه را ارتقا می‌دهد. فشباخ^۱ (۲۰۰۴) معتقد است که فرصت برقراری ارتباط عاطفی با افراد دیگر در آموزش‌ها موجب رفتار همدلانه می‌شود. این فرصت شاید در زندگی روزمره افراد وجود نداشته است (به نقل از مک لم، ۱۳۹۰). در واقع، فشباخ بیان می‌کند که باید همدلی در مسیر تحولی آموخته شود و فرد نحوه‌ی واکنش به دیگران را یاد می‌گیرد.

از دیگر یافته‌های همسو با این تحقیق می‌توان به تحقیقات برزگربفروبی (۱۳۹۴) و انگل برگ و سوبرگ^۲ (۲۰۰۴)، کارول^۳ و همکاران (۲۰۱۲)، گبرول، گوتادیر، ملیولی، ون لیوون و گیبز^۴ (۲۰۱۴)، لیوون و همکاران (۲۰۱۴)، لیپسی^۵ و همکاران (۲۰۱۰)، گیبز (۲۰۱۳)، ریس^۶، (۲۰۱۵)، جکسون، ائونگ و ترامبلی^۷ (۲۰۱۵) و یو، انگ، لوه، فو و کاری^۸ (۲۰۱۱) نام برد. به‌طور خلاصه این پژوهشگران همگی اذعان می‌دارند که همدلی پردازش اطلاعات اجتماعی^۹ را تحت تأثیر قرار داده، موجب افزایش پاسخ‌های همدلانه و ایجاد بازخورد مثبت برای فرد می‌شود. برای توضیح بیشتر نتایج می‌توان گفت که همدلی سازه‌ای چندبعدی است که شامل دیدگاه‌گیری شناختی، بصری و عاطفی، توانایی برای در نظر گرفتن دیدگاه دیگران، جایگزینی خود به‌صورت خیالی در قالب احساس‌ها و اعمال شخصیت‌های تخیلی، توجه همدلانه، میزان احساسات همدلانه دیگر محور و نگرانی برای افراد در مانده و احساس‌های خودمحوری شامل نگرانی و تنش در شرایط بین فردی می‌شود (دیویس و همکاران، ۱۹۹۶). با نگاهی به محتوای آموزشی می‌توان فهمید که کلیه این مفاهیم درونمایه برنامه را تشکیل می‌دهند و بنابراین موجب افزایش همدلی می‌شوند.

یکی از ابعادی که در پژوهش حاضر افزایش یافت، دغدغه‌های همدلانه به معنای توجه همدلانه به‌عنوان یک واکنش هیجانی با احساساتی از قبیل شفقت، دلسوزی، دل‌رحمی و همدردی است. این یافته همسو با پژوهش باتسون (۲۰۱۱) است که بیان داشت؛ به اشتراک گذاری تجربیات^{۱۰}، باعث می‌شود افراد حالات درونی شخص دیگر را به‌طور نیابتی تجربه کنند و همدلی افزایش می‌یابد. هم‌چنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دیدن جلوه‌های صورت حتی در

1. Feshbac

2. Engelberg & Sjoberg

۳. Carlo

۴. Chabrol, Goutaudier, Melioli, Van Leeuwen, & Gibbs

۵. Lipsey

6. Riess

۷. Jackson, Eugene & Tremblay

8. Yeo, Ang, Ioh, Fuand, Karre

۹. social information processing

10. Experience Sharing

غیاب بازشناسی هشیارانه محرک- باعث ایجاد جلوه‌های متناسب در صورت بیننده می‌شود (دیمبرگ، تانبرگ و المهد، ۲۰۰۰؛ به نقل از صادقیه، ۱۳۹۰). در خلال آموزش همدلی در تحقیق کنونی، دانش‌آموزان آموختند که تجارب مثبت و منفی شخص دیگر را بشناسند و آن تجارب را درک کنند. مثلاً دریافتند برای افرادی که خوشبخت نیستند؛ دلسوزی کنند. برای کسانی که بیمار، معلول یا دارای مشکل هستند، احساس تأسف کنند. در یکی از مثال‌های کلاسی از افراد خواسته شد که برای کسی که همه او را در کلاس مسخره می‌کنند یا کسی که مجبور است کنار خیابان گل بفروشد، همدلی کنند. در محتوای آموزش برنامه درسی همدلی فعالیت‌های بسیاری آورده شده است که انجام آنان توسط دانش‌آموزان به روش ایفای نقش سبب افزایش دغدغه‌های همدلانه شده است.

در تبیین کاهش آسفتگی شخصی بعد از آموزش همدلی می‌توان این کاهش را به خاطر محتوای درس چهارم دانست. در این درس که تمرکز بر آگاهی شخص، موقعیت و آگاهی از راه حل است، فرد می‌آموزد که به جای واکنش‌های دلواپسی، دلشوره و احساس درماندگی به راه حل‌ها بیندیشید و به نحو مؤثری با مشکل کنار بیاید. دیدگاه‌گیری عاطفی شامل درک احساس‌های دیگران است. در دیدگاه‌گیری عاطفی، برای کمک به دیگران باید نیازها و پریشانی دیگران را شناسایی کرد. دیدگاه‌گیری عاطفی به افراد فرصت می‌دهد تا پاسخ‌های همدلانه دقیق‌تر با در نظر گرفتن احساس‌ها و خواسته‌های دیگران بدهند، به‌جای اینکه در قبال دیگران فقط به خواسته و نیازهای خود اهمیت دهند. نتایج نشان داد که در پس‌آزمون افراد از نظر دیدگاه‌گیری تغییرات زیادی داشتند و آموزش مهارت همدلی در این زمینه مؤثر بود. در درس گوش دادن فعال همراه با انعکاس احساس دانش‌آموزان آموختند که مسائل را از دیدگاه دیگران ببینند و قضاوت نکنند و گوش دادن صحیح را بیاموزند و برای دیگران و افکارشان ارزش قائل شوند. در یکی از ایفای نقش‌ها برای تکنیک انعکاس احساس، فردی اظهار ناراحتی از توبیخ ناعادلانه معلم نمود و شاگردان یادگرفتند که بتوانند بخش‌های احساسی که فرد روی آنها تأکید دارد را به او انعکاس دهند؛ برای مثال این جملات را به کار بردند: «درک می‌کنم این موضوع خیلی تو را آزار داده، به نظر می‌رسد این موضوع برای تو خیلی حائز اهمیت است، ناراحتیت کاملاً قابل درک است، توبیخ جلوی جمع ناراحت‌کننده است». فراگیران به این نتیجه رسیدند که با استفاده از چنین جملاتی که معمولاً کوتاه نیز هستند فرد به این نتیجه می‌رسد که احساساتش توسط ما درک می‌شود. در واقع با انجام چنین تمریناتی نتایج به دست آمده در مورد گروه آزمایش دور از انتظار نیست.

در تحقیق حاضر کوشش شد که تأثیر برنامه درسی بر همه ابعاد همدلی بررسی گردد؛ بنابراین فرضیه دوم بر ابعاد همدلی شناختی-عاطفی تمرکز نمود. نتیجه نشان داد که آموزش

همدلی موجب افزایش همدلی شناختی و عاطفی در گروه آزمایش شده است. این یافته با همسو با پژوهش‌های ریس (۲۰۱۵) و سودیتو (۲۰۱۱) می‌باشد که آموزش همدلی از طریق افزایش درک فرد و ارتقا آگاهی وی از خود و دیگران پاسخ‌های همدلانه را ارتقا می‌دهد (به نقل از طاهر و همکاران، ۱۳۹۵).

در تبیین افزایش بعد شناختی همدلی باید گفت که این بعد را می‌توان به صورت پی بردن به حالت یا موقعیت هیجانی دیگری تعریف کرد (جولیف و فارینگتون، ۲۰۰۶). در طول جلسات آموزش همدلی در برنامه حاضر، دانش‌آموزان آموختند که انواع هیجانان (شادی، وحشت، شکست احساس، ترس، امید و عصبانیت) را در چهره افراد دیگر به درستی تشخیص دهند و دیگران را درک کنند. افکار، احساسات و بیانات فرد مقابل را به طور صحیح منعکس کنند و زبان بدن را آموختند. تکالیف تمرینی و خلاقیتی که به دانش‌آموزان در خلال آموزش داده شد از قبیل خواستن از دانش‌آموزان که چند کاری که به وسیله آن می‌توانند دیگران را خوشحال کنند، نام ببرند. هدف این تمرین این بود که افراد درک کنند چگونه می‌توانند با اعمال و رفتارشان بر احساسات دیگران اثر بگذارند.

به علاوه، عکس‌هایی با چهره‌هایی که هیجانان مختلف را نشان می‌دهد به دانش‌آموزان نشان داده شد و از آن‌ها پرسیده شد که فکر می‌کنی چرا این خوشحال یا غمگین است؟ هدف از این تمرین شناخت انواع هیجانان است. پیرو همین بحث، یک سری موقعیت‌های فرضی را برای دانش‌آموزان مثال آورده شد و از آن‌ها پرسیده شد که چه احساسی دارند؟ مثلاً: «مامان خیلی خسته است. چه احساسی داری اگر تو بهش کمک کنی؟» یا «تولد دوستت هست. چه احساسی داری اگر بهش تبریک بگی؟»

تمرین اجرای پانتومیم یکی دیگر از تکالیف بود. از یکی از دانش‌آموزان خواسته شد که احساس یا هیجانی را به شکل پانتومیم اجرا کنند و بقیه حدس بزنند احساس چیست. هدف این تمرین شناسایی غیرکلامی احساسات دیگران و تمرین انتقال این احساسات برای فرد اجراکننده پانتومیم است. از دانش‌آموزان خواسته شد که یک جمله واحد را با دو لحن یا آهنگ متفاوت بخوانند و سپس توجه آنان به تفاوت اثر دو جمله جلب شد. هدف از این تمرین شناخت زبان بدن بود.

بعد همدلی هیجانی یک سطح مقدماتی از روابط انسانی است که بیشتر دربرگیرنده‌ی سرایت و انتقال پاسخ‌های هیجانی یک شخص (به شکل هیجانان همانند) به دیگران حاضر در آن لحظه است. در واقع، همدلی هیجانی توانایی شریک شدن در تجربیات عاطفی دیگری، سهیم شدن و

هماهنگی خود با هیجان آن فرد است (مهراپیان و اپستین^۱، ۱۹۷۲). در زمینه بعد عاطفی دانش‌آموزان باید با هیجانات شخص دیگر هماهنگ می‌شدند. مثلاً وقتی که فرد مقابل‌شان می‌ترسد آنان نیز احساس ترس کنند. تمرین‌های متعدد شاخص اصلی این برنامه درسی بود. در مورد اثرگذاری تمرین فن با فرد، دفن باخر^۲ (۱۹۸۰) معتقد است که چنین تمریناتی اثر فوری، مثبت و قابل‌توجه ایجاد می‌کند. آموزش عملی هم‌چنین امکان تغییر روحیه فرد در اثر تکرار و تمرین را ممکن می‌سازد. تمرین مکرر انگیزه بیشتری به فرد برای به کار بردن تکنیک‌ها در موقعیت‌های گوناگون دارد که در نتیجه سودمندی آموزش‌ها را بیشتر می‌سازد (نقل از ابراهیمی، ۱۳۹۱).

یکی از مشکلات پژوهش حاضر برنامه‌های مدرسه و شرایط خاص برگزاری جلسات آموزشی در مدت زمان محدودی که مدیر مدرسه اجازه می‌داد است که این موضوع فرایند اجرا را دشوار ساخت. هم‌چنین نتایج تحقیق حاضر تنها قابل‌تعمیم به دانش‌آموزان دختر نوجوان مقطع متوسطه دوم شهرستان نیریز است و سایر سنین و مکان‌ها را در برنمی‌گیرد. به دلیل اثربخشی برنامه درسی پیشنهاد می‌شود که مسئولان و برنامه‌ریزان درسی آموزش مهارت همدلی را مورد توجه جدی قرار دهند و زمینه لازم را جهت افزایش توانمندی دانش‌آموزان در این مهارت فراهم آورند چرا که اثربخشی آموزش متغیر همدلی آنچنان چشم‌گیر است که از عبارت «درمان از طریق همدلی» برای کاهش خصومت در نوجوانان بزهکار، حل مشکلات زناشویی و تعارضات بین فردی بهره برده شده است. به محققان بعدی پیشنهاد می‌شود که اعتبارسنجی این الگو را در بین دانش‌آموزان پسر بررسی نمایند. هم‌چنین برای اعتبار بخشیدن بیشتر به این الگو، سایر مقاطع با گروه نمونه بیشتر نیز می‌تواند موضوع پژوهش قرار گیرد. پیشنهاد پژوهشی دیگر استفاده از آزمون بازشناسی هیجانات چهره کارولینسکا برای سنجش بازشناسی هیجانات است که علاوه بر تعداد پاسخ‌های صحیح، زمان واکنش به هر تصویر نیز در پژوهش مد نظر قرار گیرد تا بتوان اثربخشی آموزش بر زمان تشخیص هیجانات دیگران را نیز بدست آورد. هم‌چنین، پیشنهاد می‌شود پژوهشی در زمینه آموزش این بسته همدلی بر علاقه اجتماعی انجام شود.

منابع

- Ahmadi, M. S., Hatami, H., & Asadzadeh, H. (2012). The effect of communication skills training on social adjustment and academic achievement of high school students in Zanjan. *Social Psychology Research*, VOL. 5, pp. 99-115. (In Persian).

۱. Mehrabian & Epstein

۲. Deffenbacher

- Baron-cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism and normal sex differences. *Journal of Autism Developmental Disorder*, VOL. 34, NO. 2, PP. 163-175.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, VOL. 34, PP. 163-175.
- Barzegar Befrooi, K. (2015). The effect of empathy training on social adjustment and aggression of female students. *Research in Virtual Education Learning*, VOL.3, NO. 9, PP. 31-21. (In Persian)
- Batson, C.D. (2011). *Altruism in Humans*. New York: Oxford University Press.
- Batson, C. D., Ahmad, N., Ilisher, D. A., & Tsang, J. (2002). *Empathy and altruism*. In C. R. Snyder & S. L. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 485-498). New York: Oxford University Press.
- Bourgault, P., Lavoie, S., Paul-Savoie, E., Grégoire, M., Michaud, C., Gosselin, E., et al. (2015). Relationship between empathy and well-being among emergency nurses. *Journal of Emergency Nursing*, VOL. 41, PP. 323-328.
- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, VOL. 53, PP. 413-425.
- Butters, R. (2010). *A meta-analysis of empathy training programs for client population*. A dissertation submitted to the faculty of the university of Utah in partial fulfillment of the requirements of the degree of doctor philosophy, www. ProQuest. Com
- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M. M., Samper, P., Tur, A., & Sandman, D. (2012). The interplay of emotional instability, empathy, and coping on prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, VOL. 53, NO. 5, PP. 675-680.
- Caro, M. M., San-Martín, M., Delgado-Bolton, R., and Vivanco, L. (2017). Empathy, Loneliness, Burnout, and Life Satisfaction in Chilean Nurses of Palliative Care and Homecare Services. *Enfermería Clínica* (English Edition). 10. 001.
- Chabrol, H., Goutaudier, N., Melioli, T., Van Leeuwen, N., & Gibbs, J. C. (2014). Impact of antisocial behavior on psychopathic traits in a community sample of adolescents. *Bulletin of the Menninger Clinic*, VOL. 78, NO. 3, PP. 228-242.
- Chartrand, T. L., & Bargh, J. A. (1999). The chameleon effect: The perception-behavior link and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, VOL. 76, NO. 6, PP. 893-910.
- Choi, D., Minote, N., Sekiya, T., and Watanuki, S. (2016). Relationships between trait empathy and psychological well-being in Japanese university students. *Psychology*, VOL. 7, PP. 1240.
- Coşkun Keskin, S. (2014). From what isn't empathy to empathic learning process? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, VOL. 116, PP. 4932 - 4938.
- Cotton, K. (1992). *Developing Empathy in Children and Youth*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cutierrez, S. M., Escarti, C. A., & Pascual, C. (2011). Relationships among empathy, prosocial behavior, aggressiveness, self-efficacy and pupils' personal and social responsibility. *Psicothema*, VOL. 23, NO. 1, PP. 9-13.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, VOL. 44, PP. 113-126.
- Davis, M. H., Conklin, L., Smith, S. & Luce, C. (1996). Effect of perspective taking the cognitive representation of person: a merging of self and other. *Journal of personality and Social Psychology*, VOL. 70, NO. 4, PP. 713-726.

- Dehghani, M., Amin Khandaghi, M., Jafari Thani, H., Noghani Dokht Bahmani, M. (2011). Curriculum Model Analysis: A Critique of Research with a Curriculum Design Approach. *Journal of Fundamentals of Education*, VOL.1, NO. 1. PP. 99-126. (In Persian).
- Deweid, M., Weid, C. G. D., & Bostel, A. V. (2010). Empathy dysfunction in children and adolescents with disruptive behavior disorders. *European Journal of Pharmacology*, VOL. 626, PP. 97–103.
- Dimberg, U., Andréasson, P., & Thunberg, M. (2011). Emotional empathy and facial reactions to facial expressions. *Journal of Psychophysiology*, VOL. 25, NO. 1, PP. 26–31.
- Ebrahimi, A. (2012). *Evaluation of the effectiveness of life skills training on parent-adolescent conflicts*. Master Thesis. Arak University of Science and Research. (In Persian).
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Socialization and mothers' and adolescents' empathy-related characteristics. *Journal of Research on Adolescence*, VOL. 3, NO. 2, PP. 171-191.
- Ekman, P (2003). *Emotions Revealed*. New York: Times Books.
- Engelberg, E., & Sjöberg, L. (2004). Emotional intelligence, affect intensity, and social adjustment. *Personality and Individual Differences*, VOL. 37, PP. 533-542.
- Farzadi, F., Faramarzi, H., & Ashki, H. (2015). Investigating the effect of life skills training on self-esteem, adjustment and empathy of high school students in Ahvaz. *International Conference on Psychology and Culture of Life*. (In Persian).
- Fathi vajargah, K., Keshavarz, S., & et al (2014). Should life school aim at educating which kind of desirable citizen? *Biennial Journal of Management and Planning in Educational Systems*, VOL. 6, NO, 11. PP. 9-44. (In Persian).
- Feshbach, N. D. (1978). *Studies of empathic behavior in children, progress in experimental psychology research*. New York: Academic Press.
- Feshbach, N. D. (1978). *Studies of empathic behavior in children, progress in experimental psychology research*. New York: Academic Press.
- Gholamin, H., Sadeghi, A., Jamali, K. (2015). The effectiveness of life skills training (empathy, problem solving and the combination of problem solving and empathy) on students' hard work. *The First International Conference on Psychology and Behavioral Sciences*. Tehran: Mehr Ishraq Conference. (In Persian).
- Gibbs, J. C. (2013). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and haidt* (3rd Ed). New York: Oxford University Press.
- Goulston, M., Ullmen, J., Ferrazzi, K. (2013). *Real Influence: Persuade Without Pushing and Gain Without Giving In*. Kindle Edition.
- Hooman, H. A. (2016). *Structural equation modeling*. Tehran: Samat. (In Persian).
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2007). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, VOL. 9, NO. 3, PP. 441-476.
- Kahrman I, Nural N, Arslan U, Topbas M, Can G, et al. (2016). The Effect of Empathy Training on the Empathic Skills of Nurses. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, VOL. 18, NO. 6, PP. e24847.
- Kahrman, I., Nural, N., Arsalan, U., Topbas, M., Can, G., and Kasim, S. (2016). The Effect of Empathy Training on the Empathic Skills of Nurses. *Iranain Red Crescent Medical Journal*, VOL. 18, NO. 6, PP. 1-10.
- Kalliopuska M. (1986). Empathy and the experiencing of loneliness. *Psychological Reports*, VOL. 59, PP. 1052–1054.
- Khanjani, Z., Shariati, M., & Yadegar, A. (2014). Comparison of empathy development in children with internalization disorders 5 to 11 years. *Education and Evaluation*, VOL. 7, NO. 27, PP. 54-39. (In Persian).
- Khosravi, R. (2015). *Curriculum Encyclopedia* (Axis 20, Celebrities: Ralph Tyler). www.daneshnamehicsa.ir. (In Persian).

- Lachmann, B., Sariyska, R., Kannen, C., Błaszkievicz, K., Trendafilov, B., Andone, I., et al. (2018). Contributing to overall life satisfaction: personality traits versus life satisfaction variables revisited—is replication impossible? *Behavioral Sciences*, VOL. 8, PP. 1.
- Latafati, R. (2015). Empathy is an effective behavioral model in the relationship between teacher and learner. *Bimonthly of Linguistic Essays*, VOL. 6, NO.1, PP. 230-250. (In Persian).
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, VOL. 28, PP. 563 -575.
- Lipsey, M. W., Howell, J. C., Kelly, M. R., Chapman, G., & Carver, D. (2010). *Improving the effectiveness of juvenile justice programs: A new perspective on evidence-based practice*. Washington, DC: Center for Juvenile Justice Reform.
- McLem, G. L. (2014). *Children's emotion regulation, step-by-step guidance for parents, teachers, counselors and psychologists*. Translated by Ahmad Reza Kiani and Fatemeh Bahrami. Tehran: Arjmand Press. (In Persian).
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of personality*, 40: 525-543.
- Mikaeli, N., & Ghaffari, M. (2015). Investigating the relationship between personal intelligence and empathy with nurses' moral sensitivity. *Ethics and History of Medicine*, VOL. 8, NO. 6, PP. 56-45. (In Persian).
- Nazarian, A., & Mokhtaryadani, M. (2014). The place of emotional intelligence in the curriculum. *Quarterly Journal of Physical Education Education Development. Physical Education Development Quarterly*, No. 50, PP. 43. (In Persian).
- Nummenmaa, L., Hirvonen, J., Parkkola, R., & Hietanen, J. K. (2008). Is emotional contagion special? An fMRI study on neural systems for affective and cognitive empathy. *NeuroImage*, VOL. 43, PP. 571-580.
- Rahimi, M., & Yousefi, F. (2010). The role of family communication patterns in children's empathy and self-control. *Family Studies*, VOL. 6, NO. 24, PP. 447- 433. (In Persian).
- Rieffe, C., Ketelaar, I., Wiefferin, C. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, VOL. 49, NO. 5, PP. 362-367.
- Rutsch, E. (2013). *Increasing Empathy, Manual Empathy Training*. The Center for Building a Culture of Empathy and Compassion.
- Sadeghieh, H., Aghababaei, N., Hatami, J., & Khorami Benaraki, A. (2011). Comparison of situational and trait empathy with respect to the role of gender. *Social Psychology*, VOL. 1, NO. 2, PP. 16-1. (In Persian).
- Sadok, B., & Sadok, V. (2015). *Summary of Psychiatry*. Translated by Farzin Rezaei. Tehran: Arjmand. (In Persian).
- Saeidnia, S. (2014). *Investigating the Relationship between Emotional Intelligence and Moral Intelligence with Quality of Life: The Mediating Role of Empathy*. Master Thesis of Shiraz University. Faculty of Education and Psychology. (In Persian).
- Saif, A. A. (2012). *Educational Psychology: The Psychology of Learning and Teaching*. Tehran: Agah (In Persian).
- Shahrabi Farahani, L., & Farahbakhsh, K. (2012). Exploring Relationship between Spiritual Intelligence and emotional Intelligence among middle school girls in the Tehran 15th School District. *Biennial Journal of Management and Planning in Educational Systems*, VOL. 5, NO. 8, PP. 44-60. (In Persian).
- Shamay-Tsoory, S. G. 1., Aharon-Peretz, J., Perry, D. (2009). two systems for empathy: a double dissociation between emotional and cognitive empathy in inferior frontal gyrus versus ventromedial prefrontal lesions. *Brain*, VOL. 132, PP. 617-627.

- Sousa, A. D., McDonald, S., Rushby, J., Li, S., Dimoska, A., & James, C. (2010). Understanding deficits in empathy after traumatic brain injury: The role of affective responsiveness. *Cortex*, VOL. 47, NO. 5, PP. 526-535.
- Spelling, M. (2007). *The Effect of an Empathy Training Program on Aggression in Elementary Age Children*. Thesis in East Texas Baptist University.
- Suditua, M., Stanb, E., Georgiana Saftac, C., & Corina, I. (2011). Improvement of the emotional empathy coefficient through a training program during the initial formation of the students future teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, PP. 1168-1172.
- Taher, M., Abolghasemi, A., Narimani, M. (2016). The effectiveness of empathy training and anger management training based on cognitive-behavioral approach on the adjustment of students with confrontational disobedience disorder. *School Psychology*, VOL. 5, PP. 26-47. (In Persian).
- Valipour, A., Baloy Jamkhaneh, I., & Saghaei, S. (2013). Evaluation and comparison of the effect of life skills training on students' life satisfaction. *Educational Management Research*, VOL. 4, NO. 4, PP. 56-39. (In Persian).
- Van der Stouwe, T., Asscher, J. J., Hoeve, M., Van der Laan, P. H., Stams, G. J. J. M. (2018). Social skills training (SST) effects on social information processing skills in justice-involved adolescents: Affective empathy as predictor or moderator. *Children and Youth Services Review*, VOL. 90, PP. 1-7.
- Waziri, S., & Lotfi Azimi, A. (2011). The effect of empathy training in reducing adolescent aggression. *Journal of Transformational Psychologists*, VOL. 30, PP. 167-175. (In Persian).
- Yeganeh Shamami, L., Khosrojauid, M., Hossein Khanzadeh, A. A. (2015). The effect of group communication communication skills training on students' adaptation and empathy. *Journal of Behavioral Sciences*. VOL. 9, NO. 2, PP. 129-138. (In Persian).
- Zare, F. (2012). *The effect of empathy training on social skills of preschool boys*. Master Thesis in Educational Psychology. Tarbiat Moalem University. (In Persian).

Designing a Curriculum Model (Teaching) Empathy Skills in the Secondary Schools and evaluating its effectiveness

S. Gholami¹, S. Ahmadi* & H. Hormati²

Received: 2020/03/14

Accept: 2020/11/02

Abstract

Objective: The purpose of the present study was to design and evaluate the empathy curriculum model for high school female students. For this purpose, empathy curriculum elements were obtained by studying and analyzing the theoretical foundations and perspectives of the two disciplines of curriculum and psychology, and then the extent of its application was evaluated from the viewpoints of experts, executives and students.

Materials and Methods: The present study is a qualitative-quantitative method of consecutive exploration using qualitative subtractive analysis and quasi-experimental, pretest-posttest study with the control group in the quantitative section. The field of study in the qualitative part of the literature was empathy and sampling continued until theoretical saturation. The statistical population consisted of all female high school students in Nayriz. The sample consisted of 60 students who were selected by multistage cluster random sampling and were divided into experimental and control groups. For the experimental group, empathy training was performed in 8 sessions 60 minutes for each, while the control group received no intervention.

Result and Discussion: The proposed research model is designed in five sections: Topics, Goals, Outlines, Teaching Methods, and Assessment Methods and includes four main lessons: "Empathy", "Acceptance of Others", "Dynamic Listening" and "Understanding Others". In developing this model, the most effective solutions were provided, such as pantomime, role-playing, over a hundred photographs, and emotion recognition and practice, and creative assignments to create empathy behaviors. In addition, the model sought to address gender and the cultural context of gender in how to express empathy and interactions. Another highlight of the program was the specialization of the adolescent-specific program, with examples and assignments centered around high school concerns. The model evaluation results were valid according to the curriculum and psychology experts' view of the designed model.

1. Assistant Professor, Department of Psychology, Larestan Higher Education Complex, Lar, Iran.

* Corresponding Author: Ph.D. Graduated in Curriculum Planning, Faculty of Education and Psychology, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran. Email: sarehahmadi@yahoo.com

2. Master of Science (MSc) in Curriculum, Department of Educational Management, Neyriz Azad University, Neyriz, Fars, Iran.

Also, after implementing the empathy training curriculum model, a significant increase in empathy scores was observed. Perhaps the most important limitation of educational research today is the development of a paradigm whose task is to provide explanatory and explanatory services. Regardless of the need to test them through the use of empirical information, patterns are used to explain. The purpose of model building, such as developing hypotheses, is to provide a model for testing. It is clear that pattern creation, information gathering and pattern testing should be a seamless activity. Information is needed to validate a template and evaluate its elements, and testing a template may lead to reconstruction or formatting. However, the importance of model testing against empirical information must be emphasized. It is a tool for model validation, reality improvement and effective knowledge sharing through modeling for theoretical knowledge. Since pattern testing is emphasized against empirical information and is effective for pattern validation, the present model must also perform numerous studies and various temporal and spatial conditions to perform a useful model. Since empathy is an essential component of emotional intelligence in classifying UNICEF's life skills, teaching this skill will be effective in using appropriate teaching and assessment methods in the curriculum because the best approach in the curriculum is a skills-based approach to life.

Keywords: Curriculum, Empathy Curriculum, Empathy Education.