

Development and Validation of the Educational Package of the Cognitive Strategy of Emotion Regulation based on the Theory of Mindfulness and its Effectiveness on the Prosocial Behavior of Male High School Students

Esmail Sadi Pour 

Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. Email: E.sadipour@atu.ac.ir.

Alimohammad Falahati Oushibi 

Ph.D Student in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. (Corresponding Author). Email: a.m.falahati1@gmail.com.

Soghra Ebrahimi Ghavam 

Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. Email: s.ebrahimighavam@gmail.com.

Hassan Asadzadeh 

Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. Email: Asadzadeh@atu.ac.ir.

Kamran Sheivandi Cholicheh 

Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. Email: ksheivandi@gmail.com.

Received: 2024-01-24	Revised: 2024-08-01	Accepted: 2025-03-10	Published: 2025-03-19
Citation: Sadi Pour, E., & Falahati Oushibi, A., & Ebrahimi Ghavam, S., & Asadzadeh, H., & Sheivandi Cholicheh, K. (2025). Development and validation of the educational package of the cognitive strategy of emotion regulation based on the theory of mindfulness and its effectiveness on the prosocial behavior of male high school students. <i>Research in Clinical Psychology and Counseling</i> , 14(2), 29-56. doi: 10.22067/tpccp.2025.86469.1621			

Abstract

Introduction: Emotional behaviors are regarded as physiological responses of evolved living organisms to external stimuli. The diversity, variety, and intensity of emotional responses exhibited by different species are determined in proportion to their evolutionary rank and position. These responses are directly related to the evolution of specific brain structures. In their primary form, emotional responses manifest in various behavioral expressions, including anger, fear, sadness, hatred, disgust, and pleasure. However, in humans and primates, such behaviors exhibit a high degree of intricacy. A substantial body of evidence currently suggests that the interplay between cognitive and emotional processes plays a substantial role in the manifestation of everyday emotions. In this context, the mindfulness approach holds particular significance, as recent studies have underscored the efficacy of cognitive strategies based on the theory of mindfulness in promoting prosocial behavior. Over the past decades, altruistic actions and prosocial behaviors have been subjects of considerable discussion among social scientists, politicians, social planners, social workers, and education experts. A multifaceted array of factors contributes to the emergence of prosocial behavior, including emotion regulation cognitive strategy and mindfulness.

Method: The objective of the present study was to investigate the training of cognitive emotion regulation strategy based on the mindfulness theory and its effectiveness on prosocial behavior and students' happiness. The present study is basic-applied and employs quasi-experimental research design. The statistical population comprised all male students



enrolled in the second high school in the humanities field in Babol city during the academic year 2022-2023. The sample included 40 male high school students, initially selected through convenience sampling method and then randomly assigned to experimental and control groups. Following the pre-test, the students in the experimental group underwent a training program comprising eight sessions. Subsequent to this intervention, the post-test data were collected. The Prosocial Tendencies Measure Revised (PTM-R) by Carlo and Randall (2003) was employed to analyze the data. The statistical analysis was conducted using SPSS software.

Findings: The findings indicated a statistically significant discrepancy between the experimental and control groups with respect to prosocial behavior ($P < 0.01$). Consequently, the implementation of the educational program of the cognitive strategy of emotion regulation based on the theory of mindfulness, was found to be an effective pedagogical approach in enhancing prosocial behavior among students. Consequently, the educational program of the cognitive strategy of emotion regulation emerges as a promising educational approach for fostering prosocial behavior in students.

In consideration of the findings and the data pertaining to the minimum acceptable CVR, which was established as 0.59 for a panel of eleven experts, it can be posited that the research hypothesis advanced in the validation stage, namely, "The developed educational package of cognitive emotion regulation strategy based on the mindfulness theory possesses content validity," has been substantiated. This assertion is substantiated by the data concerning the minimum acceptable CVR, which was determined based on the number of judges, and the maximum score of 1, in conjunction with the minimum score of 0.64 across eight sessions. After the pre-test effect was controlled using the analysis of covariance method, the results demonstrated a significant effect on students' prosocial behavior. This finding indicates that the educational program focused on cognitive emotion regulation strategies has a significant impact on students' prosocial behavior scores, and there is a substantial discrepancy in the prosocial behavior scores of students in the control and experimental groups. The findings indicate that 34% of students' prosocial behavior is associated with the cognitive emotion regulation strategy. The findings indicate that, after controlling for the pre-test variable, the difference between the post-test means of the experimental and control groups is statistically significant ($P < 0.001$ and $F = 18.844$). Indeed, the designed educational package intervention proved effective in increasing students' prosocial behavior in the post-test phase.

Discussion and Conclusion: According to Zaskonda (2010), a number of evolutionary psychologists subscribe to the notion that prosocial behavior tendencies, including altruism, are intrinsic in the human and that these tendencies are genetically determined and formed as an internal mechanism common to all humans. Conversely, other researchers posit that prosocial behaviors are indicative of the favorable nature of humans. Conversely, social researchers have posited that the emergence of prosocial behavior is influenced by social and environmental factors, such as social reinforcement and approval from others, as well as the maintenance of social and environmental interactions (Paulus, 2018). Educational psychologists, on the other hand, underscore the pivotal influence of family and parenting styles in the genesis of prosocial behavior. According to extant research and studies related to prosocial behavior, there is a growing interest in the study of altruistic behavior in various fields of psychology and social sciences. However, despite the extensive research conducted on prosocial behavior and its development, researchers still face numerous questions in understanding this behavior (Dunfield & Kuhlmeier, 2013). Consequently, there is an

imperative for extensive research in this domain to foster a more comprehensive theoretical basis, and thereby facilitating the education and cultivation of altruistic behaviors in children and adolescents within educational institutions.

In light of the aforementioned assertions, the compilation and implementation of educational package of the cognitive strategy of emotion regulation based on the theory of mindfulness, and its meaningful impact on prosocial behavior can be both theoretically useful for researchers and practically effective in increasing students' altruistic behavior. This theoretical framework not only offers researchers a valuable intellectual framework but also has the practical advantage of promoting altruistic conduct among students. It is also anticipated that the compilation of an educational package encompassing cognitive emotion regulation strategies, followed by its training to other students, led to a notable enhancement and excellence in prosocial behavior.

Keywords: cognitive regulation of emotion, mindfulness, social behavior



پژوهش های روان شناسی بالینی و مشاوره

<https://tpccp.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

مقاله پژوهشی



تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی و تعیین اثربخشی آن بر رفتار جامعه پسنده دانش آموزان پسر متوسطه دوم

اسماعیل سعدی پور

ID

استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. E.sadipour@atu.ac.ir

ID

علی محمد فلاحتی

دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
a.m.falahati1@gmail.com

ID

صغری ابراهیمی قوام

دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. S.ebrahimighavam@gmail.com

ID

حسن اسدزاده

دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. Asadzadeh@atu.ac.ir

ID

کامران شیوندی چلیچه

دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. ksheivandi@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۰۴	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۵/۱۱	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۰	تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۲/۲۹
استناد: سعدی پور، اسماعیل؛ فلاحتی، علی محمد؛ ابراهیمی قوام، صغری؛ اسدزاده، حسن؛ شیوندی چلیچه، کامران (۱۴۰۳). تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی و تعیین اثربخشی آن بر رفتار جامعه پسنده دانش آموزان پسر متوسطه دوم. پژوهش های روان شناسی بالینی و مشاوره، ۱۴(۲)، ۵۶-۲۹. doi: 10.22067/tpccp.2025.86469.1.621			

چکیده

مقدمه: افزایش رفتار جامعه پسنده کودکان و نوجوانان از اهداف روان شناسان تربیتی و مراکز آموزشی است. رویکرد ذهن آگاهی در این موضوع اهمیت دارد و اخیراً استفاده از راهبردهای شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی در ارتقای رفتار جامعه پسنده جایگاه برجسته ای یافته اند.

اهداف: هدف پژوهش حاضر بررسی آموزش راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی و اثربخشی آن بر رفتار جامعه پسنده دانش آموزان بود.

روش: جامعه آماری کلیه دانش آموزان پسر متوسطه دوم رشته علوم انسانی شهرستان بابل در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. نمونه شامل ۴۰ دانش آموز، در ابتدا از طریق نمونه گیری در دسترس انتخاب و سپس به صورت تصادفی در گروه های آزمایش و گواه گمارده شدند. پس از اجرای پیش آزمون و جمع آوری داده های پس آزمون، جهت بررسی داده ها از مقیاس گرایش های اجتماعی مطلوب (PTM-R) کارلو و راندال (۲۰۰۳) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS استفاده شد. یافته ها نشان دادند

نتیجه: بین گروه‌های آزمایش و گواه از نظر رفتار جامعه‌پسند تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). بنابراین آموزش راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی در افزایش رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان مؤثر واقع شده است. یافته‌ها: از این رو می‌توان از برنامه آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان به‌عنوان یک روش آموزشی مؤثر جهت افزایش رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان می‌توان استفاده کرد.

کلیدواژه‌ها: تنظیم شناختی هیجان، ذهن آگاهی، رفتار جامعه‌پسند

مقدمه

رعایت حقوق و رفاه دیگران، احساس نگرانی و همدلی برای دیگران و عمل کردن به روشی که برای سایرین مفید باشد، از مؤلفه‌های رفتار جامعه‌پسند^۱ می‌باشد که مستلزم فراتر رفتن از علائق خود و ارزش قائل شدن برای خواسته‌های دیگران است. ناب‌ترین شکل رفتار جامعه‌پسند نوع دوستی^۲ است که عبارت است از علاقه متواضعانه و غیرخودخواهانه در کمک کردن به دیگران. یادگیری برای سهیم شدن با دیگران بخش الزامی از رابطه اجتماعی است (Sadipoor, 2016). هاستینگ و دیگران اعتقاد دارند که رفتار جامعه‌پسند، رفتار اجتماعی مطلوب است که به‌صورت داوطلبانه و با قصد گسترش رفاه دیگران، مراقبت از دیگران، یاری رساندن و به اشتراک گذاشتن داده‌ها و منابع صورت می‌گیرد (Hastings et al., 2007). در دهه‌های گذشته کنش‌های دگرخواهانه^۳ و رفتارهای جامعه‌پسند از مباحث قابل توجه متخصصان علوم اجتماعی، سیاستمداران و برنامه‌ریزان اجتماعی، مددکاران و صاحب‌نظران آموزش و پرورش بوده است. عوامل زیادی در بروز رفتار جامعه‌پسند نقش دارند که از جمله آن‌ها می‌توان به راهبرد شناختی تنظیم هیجان و ذهن آگاهی اشاره کرد.

رفتارهای هیجانی، پاسخ فیزیولوژیک ارگانیزم‌های حیاتی تکامل یافته به محرک‌های بیرونی قلمداد می‌شوند. تنوع، گوناگونی و شدت پاسخ‌های هیجانی در گونه‌های مختلف، متناسب با رتبه و جایگاه تکاملی آن گونه تعیین می‌گردد و با تکامل ساختارهای ویژه مغز در ارتباط مستقیم هستند. در شکل ابتدایی، پاسخ‌های هیجانی به اشکال مختلف رفتاری مانند خشم، ترس، غم، نفرت، بیزاری و لذت پدیدار می‌گردند. اما این گونه رفتارها در گونه انسانی و پرمات‌ها از پیچیدگی قابل توجهی برخوردارند. شواهد زیادی در حال حاضر وجود دارند که نشان‌دهنده آن است که تعامل کنش‌های شناختی هیجانی در فراخوانی هیجان‌های روزمره

1. pro-social behavior
2. philanthropize
3. altruistic action

نقش بسیار مهمی بازی می کنند (Jamei, 2009).

ذهن آگاهی، رویکردی غیرقضاوتی است که به افراد به منظور غلبه بر تجارب ناخوشایند یاری می‌رساند. ذهن آگاهی موجب فرونشانی افکار منفی بدون ارزیابی رویدادهای منفی می‌شود و یاری‌گر افراد در درک اینکه همه افکار گذرا و لحظه‌ای هستند و تلاش لازم برای تغییر و تعدیل آن‌ها نباید انعطاف‌ناپذیر و قطعی باشد (Sadri Demirchi, 2017).

در این خصوص پژوهش‌های خطیبی و یوسفی نشان دادند که ذهن آگاهی به‌طور مستقیم و مثبت پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار رفتار جامعه‌پسند، راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان است (M. Y. Khatibi, F., 2020). همچنین راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان توانستند در رابطه میان ذهن آگاهی و رفتار جامعه‌پسند نقش واسطه‌گری معنی‌داری داشته باشند. اما راهبردهای غیرانطباقی شناختی تنظیم هیجان، واسطه معنی‌دار رابطه بین ذهن آگاهی و رفتار جامعه‌پسند نبودند. براساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که افزایش ذهن آگاهی منجر به استفاده بیشتر از راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان شده و از این طریق موجبات افزایش رفتار جامعه‌پسند دانشجویان را فراهم می‌آورد.

از دهه ۱۹۷۰ در میان محققان تمایل زیادی برای پژوهش درباره ماهیت و زمینه‌های بروز رفتار جامعه‌پسند نظیر رفتارهایی چون مشارکت، یاری‌رساندن، همکاری و نوع دوستی به وجود آمده است (Crain, 2015). نقطه شروع گرایش روان‌شناسان به مطالعه رفتار جامعه‌پسند به حادثه‌ای مربوط می‌شود که در اواسط دهه ۱۹۶۰ در نیویورک روی داد. در آن حادثه که منجر به قتل شخصی به نام کیتی جنوینز (Katy Jenevis) شد، حدود چهل و پنج نفر از شهروندان به مدت نیم ساعت شاهد آن ماجرا بودند، اما هیچ‌یک از تماشاگران برای یاری‌رساندن نه تنها پیش قدم نشدند، بلکه حتی به پلیس هم اطلاع ندادند (Branscombe, 2017).

گرچه مطالعه رفتار جامعه‌پسند سالهاست که در حوزه روانشناسی مورد توجه قرار گرفته است، اما وجود خشونت، پرخاشگری و بی‌تفاوتی نسبت به دیگران در محیط‌های اجتماعی و از جمله محیط‌های آموزشی و در بین دانش‌آموزان سبب گردیده تا اهمیت و ضرورت پرداختن به این موضوع طی سال‌های اخیر افزایش یابد (Lemos & Richaud de Minzi, 2014).

به دلیل اهمیت این موضوع، امروزه تقویت و پرورش رفتارهای جامعه‌پسند به‌ویژه در بین کودکان و نوجوانان بیش از گذشته ضرورت یافته و دغدغه متخصصان و پژوهشگران حوزه‌های مختلف و از جمله

-
1. sharing
 2. helping
 3. cooperation
 4. altruism

مسئولان و مربیان تعلیم و تربیت گشته است؛ زیرا توجه به رفتار جامعه‌پسند به‌عنوان مؤلفه اصلی شایستگی اجتماعی و سازگاری در دوران کودکی و نوجوانی محسوب می‌شود (Eisenberg et al., 2006). جامعه برای رشد دموکراسی به جوانانی نیاز دارد که برای مشارکت در رفتار مسئولانه اجتماعی و شرکت فعالانه در زندگی اجتماعی و مدنی، ارزش ویژه‌ای قائل هستند (Malin & Pos, 2015). مشارکت نوجوانان در فعالیت‌های جامعه‌پسندانه در گرو آگاه‌سازی آن‌ها و توانایی برای پذیرش هنجارهای اجتماعی و استانداردهای اخلاقی جامعه است. این مشارکت تغییرات مثبتی برای نوجوانان و در نتیجه منفی برای جامعه به‌عنوان یک کل به‌همراه خواهد داشت (Lam, 2012).

رفتار جامعه‌پسند، رفتاری اختیاری و آگاهانه است که با قصد سود رساندن به دیگران و به‌منظور رفاه و آسایش دیگران، نشان داده می‌شود (Eisenberg & Spinrad; Knafo-Noam, 2015). به‌عبارت دیگر رفتارهای جامعه‌پسند شامل رفتارهایی می‌شود که بدون انتظار پاداش داشتن مادی یا اجتماعی، قصد یاری‌رسانی فرد را برمی‌انگیزد و پاداشی که نصیب فرد یاری‌رسان می‌شود همان احساس رضامندی درونی است (Zaskonda, 2010). از نظر باوم‌استجر و سیگل رفتار جامعه‌پسند رفتاری داوطلبانه است که هدف آن سود رساندن به دیگران، کمک‌های اقتصادی به افراد نیازمند، ایجاد مؤسسات خیریه و حمایت از افرادی است که شغل خود را به‌نوعی از دست داده‌اند (Baumsteiger & Siegel, 2019).

در آثار و پژوهش‌های محققان انواع رفتارهای جامعه‌پسند نام برده شده است.

- رفتار نوع‌دوستانه^۱: که براساس سوگیری درونی شده به‌همراه انگیزه درونی است.
 - رفتار متابعت‌آمیز^۲: در این نوع رفتار، سوگیری براساس نیازهای دیگران و انگیزه بیرونی است.
 - رفتار هیجانی^۳: در این نوع رفتار، سوگیری براساس لذت‌جویی و انگیزه همانندسازی است.
 - رفتار جمعی^۴: این نوع رفتار براساس تأیید دیگران و انگیزه بیرونی است (Mosayebi, 2013).
- کارلو و راندال رفتارهای جامعه‌پسند را به پنج نوع تقسیم کردند که شامل رفتارهای اجتماعی مطلوب ناشناس (گمنام)، رفتارهای اجتماعی مطلوب نوع‌دوستانه و جمعی، رفتارهای اجتماعی مطلوب هیجانی، رفتارهای اجتماعی مطلوب در موقعیت بحرانی و اضطراری و رفتارهای اجتماعی مطلوب متابعت‌آمیز می‌باشد (Carlo & Randall, 2002).

1. altruistic pro-social behaviors
 2. complaint pro-social behaviors
 3. emotional pro-social behaviors
 4. social pro-social behaviors

انگیزه‌های رفتار جامعه‌پسند و مراحل رشد آن

به اعتقاد آیزنبرگ و همکاران انگیزه‌های رفتار جامعه‌پسند در پنج سطح و در ارتباط مستقیم با سن افراد قابل مطالعه و بررسی است (Eisenberg et al., 1999).

- سطح اول: کودکان در این سطح رفتارهای جامعه‌پسند را براساس اصل لذت و با تأکید بر خود انجام می‌دهند. این سطح شامل کودکانی می‌شود که در سنین قبل از دبستان هستند.
- سطح دوم: در این سطح کودکان به نیازهای دیگران حتی اگر در تعارض با نیازهای خودشان باشد توجه نشان می‌دهند. این سطح شامل کودکان دوره ابتدایی است.
- سطح سوم: کودکان در این سطح تصور قالبی از «خوبی و بدی» دارند و برای کسب تأیید دیگران و خوب جلوه کردن، رفتار می‌کنند. کودکانی که در این سطح قرار می‌گیرند اواخر دوره ابتدایی و متوسطه اول هستند.
- سطح چهارم: این سطح شامل کودکان و نوجوانان دوره متوسطه اول و اواسط متوسطه دوم را شامل می‌شود.
- سطح پنجم: این سطح نوجوانانی را شامل می‌شود که در اواخر دوره متوسطه دوم و بالاتر هستند. در این سطح رفتارهای جامعه‌پسند براساس انگیزه‌های درونی نشان داده می‌شود.

هیجان

هیجان‌ها بخش تفکیک‌ناپذیری از سازگاری فردی و اجتماعی محسوب می‌شود. می‌توان گفت که زندگی انسان بدون هیجان فاقد معنا، ساختار، غنا، شادی و تعامل با دیگران است. همچنین، هیجان‌ها در واکنش‌های رفتاری، فرایند تصمیم‌گیری، بهبودی حافظه برای رویدادهای مهم زندگی و تعاملات بین فردی نقش مهم و مؤثری دارند. از یک‌سو یاری‌رسان و از سوی دیگر مخرب و آسیب‌زا هستند. واکنش‌های هیجانی نامناسب می‌توانند منجر به بروز انواع آسیب‌های روانی، بیماری‌های جسمانی و مشکلات اجتماعی گردند (Leahy et al., 2011).

نوجوانانی که تنظیم هیجان مؤثری دارند، به‌لحاظ اجتماعی مهارت‌های بهتری را نشان می‌دهند. برعکس، نوجوانانی که در تنظیم هیجان مشکل دارند، دچار اختلال در عملکرد اجتماعی هستند و بنابراین

به میزان کمتری نسبت به دیگران از حمایت اجتماعی بهره‌مند می‌شوند (Marroquín, 2011). از آنجایی که دانش آموزان مشکلات متنوعی را تجربه می‌کنند، این امر بر توانایی سازگاری و روابط بین افراد تأثیر می‌گذارد و منجر به افزایش سطح تنیدگی، ناگویی هیجانی و مشکلات سازگاری می‌شود. این عوامل می‌تواند به صورت انزوای اجتماعی، غمگینی، افسردگی و کاهش عزت نفس آشکار شود که این عوامل باعث عدم تمرکز دانش آموزان بر یادگیری دروس و بهره‌مندی لازم از تجربیات جدیدشان می‌شود (Van Tilburg et al., 1997).

تنظیم شناختی هیجان

تنظیم شناختی هیجان، به راهبردهایی اشاره دارد که به منظور کاهش، افزایش یا نگهداری تجارب هیجانی استفاده می‌شود (Gross, 2015). دشواری در تنظیم شناختی هیجان و استفاده از راهبردهای ناکارآمد تنظیم هیجان، از عوامل مهم و تأثیرگذار در کاهش سلامت روانی افراد محسوب می‌شود (Saxena et al., 2011). تنظیم هیجان شامل چهار مؤلفه آگاهی از هیجانات و درک آن‌ها، پذیرش هیجانات، توانایی کنترل رفتارهای تکانشی و پاسخ دادن در رابطه با اهداف مطلوب در زمان تجربه هیجان منفی است که سبب به کارگیری انعطاف‌پذیر، راهبردهای شناختی تنظیم هیجانی متناسب با شرایط و موقعیت‌ها به منظور تنظیم هیجانی مطلوب صورت گرفته تا دستیابی به اهداف و پاسخگویی به توقعات محیطی ممکن گردد (Morris et al., 2017).

انواع راهبردهای شناختی تنظیم هیجان

کودکان و نوجوانان با نارسایی در تنظیم هیجان در معرض خطر اختلال‌های رفتاری هیجانی برون‌سازی شده و درون‌سازی شده قرار می‌گیرند (Cheung et al., 2020). در مشکلات رفتاری هیجانی، پاسخ‌های هیجانی و رفتاری فرد در مدرسه با هنجارهای سنی و فرهنگی در تناقض است و این مشکلات بر عملکرد تحصیلی فرد، مراقبت از خود، روابط اجتماعی و سازگاری فرد نیز تأثیر منفی می‌گذارد. به‌طور کلی راهبردهای شناختی تنظیم هیجان به دو دسته سازش‌یافته و سازش‌نیافته تقسیم می‌شوند. گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون نه راهبرد شناختی تنظیم هیجان خودسرزنشگری، پذیرش، نشخوارگری،

تمرکز مجدد مثبت ۱، کم اهمیت شماری ۲، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی ۳، ارزیابی مجدد مثبت ۴، فاجعه-نمایی ۵ و دیگر سرزنش گری ۶ را مورد شناسایی قرار دادند (Gamefski et al., 2002). به لحاظ نظری، می توان گفت که راهبردهای شناختی پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد در برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت و کم اهمیت شماری به عنوان راهبردهای شناختی سازش یافته در نظر گرفته می شوند و راهبردهای خودسرزنش گری، نشخوار گری، فاجعه نمایی و دیگر سرزنش گری جزء راهبردهای شناختی تنظیم هیجان سازش نیافته محسوب می شوند.

ذهن آگاهی

در چند دهه گذشته، موجی از محبوبیت و علاقه علمی نسبت به سودمندی مطالعات روان شناختی در مورد ذهن آگاهی به شکلی برجسته صورت گرفته و در حال افزایش است (Brown et al., 2007). ذهن آگاهی مفهومی برآمده از اندیشه بودایی در سال های اخیر توجه پژوهشگران مختلف روانشناسی را به خود جلب کرده است. ذهن آگاهی را به عنوان حالت توجه برانگیخته و آگاهی از آنچه در زمان کنونی در حال وقوع است تعریف کرده اند. این توجه هدفمند بوده و به همراه پذیرش بدون قضاوت، تجربه های در حال رخ دادن را دربرمی گیرد. ذهن آگاهی این امکان را به فرد می دهد تا به جای آنکه به رویدادهای درونی و بیرونی به طور غیرارادی و بدون تفکر پاسخ دهند با اندیشه و تأمل پاسخ لازم را نشان بدهند (Emanuel et al., 2010). از طریق ذهن آگاهی به افراد کمک می شود تا تلاش نمایند که نسبت به الگوهای تفکر، هیجان و واکنش خود، شناخت و آگاهی یافته و برای رسیدن به اهداف مورد نظر دست به بهترین انتخاب بزنند. به عبارت دیگر، ذهن آگاهی به افراد کمک می نماید تا برخورد ملایم و آرام، سازگار و متعادل و باتجربه زمان حال داشته و از پاسخ هایی که به صورت عادت معمول درآمده و خودکار و غیرارادی هستند پرهیز نمایند (Germer et al., 2016).

مهارت های ذهن آگاهی

آموزش مهارت های ذهن آگاهی به افراد سبب می شود که آنان احساسات و هیجان های خود را

1. positive re-focusing
2. putting into perspective
3. refocus on planning
4. positive reappraisal
5. catastrophizing
6. other-blame

همان گونه که هستند مورد پذیرش قرار دهند. همچنین به آنان کمک می شود تا هیجان های منفی خود را بهتر کنترل و مدیریت نمایند. به عبارت دیگر مهارت های ذهن آگاهی، آگاهی عمیق تری در فرد به وجود می آورد تا افراد در مدیریت هیجان های منفی خویش راحت تر عمل نمایند (Fincham & May, 2017). ذهن آگاهی از نظر سگال، ویلیامز و تیسدیل به معنی توجه کردن ویژه و هدفمند در زمان کنونی و پرهیز از پیش داوری و قضاوت تعریف شده است (Segal et al., 2018). به فرد آموزش داده می شود که در هر لحظه از شیوه ذهنی آگاه گردد و مهارت های شناسایی روش های مفیدتر را فرامی گیرد. دو شیوه اصلی برای ذهن در نظر گرفته می شود: یکی «انجام دادن» و دیگری «بودن». در مهارت ذهن آگاهی به افراد این آموزش داده می شود که از یک شیوه ذهنی به سوی شیوه دیگری حرکت کنند. ذهن آگاهی مستلزم به کارگیری راهبردهای رفتاری، شناختی و فراشناختی ویژه برای متمرکز نمودن فرایند توجه است تا به نوبه خود به جلوگیری از افکار منفی و کاهش نگرانی های فراینده و یاری رسانی به پدید آمدن و شکل گیری نگاه نو به زندگی و افکار و هیجانات خوشایند می باشد.

پیشینه پژوهش

مطالعات و پژوهش های زیادی وجود دارد که نشان دهنده ارتباط بین تنظیم هیجان و رفتار جامعه پسند می باشد که از جمله آن می توان به پژوهشی که توسط بنیتا، لوکویتز و راس بر روی دانش آموزان پایه های ششم و هفتم صورت گرفته اشاره کرد (Benita et al., 2017). نتایج این پژوهش بیانگر آن است که راهبردهای شناختی تنظیم هیجان چه به صورت مستقیم و چه به صورت غیرمستقیم از طریق همدلی، رفتار جامعه پسند دانش آموزان را پیش بینی می نماید. هین، ریدر و فینگرله در پژوهشی که بر روی ۱۵۴ دانش آموزان پایه چهارم در آلمان صورت گرفت نشان دادند که تغییر مثبت در به کارگیری راهبردهای تنظیم دانش آموزان به تقویت رفتار جامعه پسند آن ها یاری می رساند (Hein et al., 2018). عوامل فردی و محیطی زیادی رفتار جامعه پسند را تحت تأثیر قرار می دهند. یکی از این عوامل ذهن آگاهی است. پژوهش های مختلف بیانگر آن هستند که ذهن آگاهی از طریق همدلی و شفقت موجب تقویت روابط بین افراد و نیز رفتار جامعه پسند می شود (Berry et al., 2018). از سوی دیگر، ذهن آگاهی از طریق تغییر توجه و تمرکز فرد به نیازهای خویش، سبب تشویق و ترغیب و توجه و تمرکز فرد در پاسخگویی و برآورده ساختن نیازهای دیگران می شود (Berry & Brown, 2017). در پژوهشی که توسط ویگلاس و پرلمن بر روی ۱۲۷ نفر از کودکان خردسال در مهدکودک صورت گرفته است، نشان داده شده که برنامه های آموزشی ذهن آگاهی بر رفتار جامعه پسند کودکان اثربخش بوده اند (Viglas & Perlman, 2018).

همچنین در پژوهشی که توسط فلوک، گلدبرگ، پینگر و دیویدسون بر روی ۶۸ نفر از کودکان پیش‌دبستانی صورت گرفته نشان داده شد که بین برنامه‌های آموزشی ذهن‌آگاهی و رفتار جامعه‌پسند کودکان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (Flook et al., 2015). سانگ، کلاسانته و مالتی در پژوهشی که بر روی کودکان ۴ تا ۸ سال، با بررسی رابطه راهبردهای تنظیم هیجان و رفتار جامعه‌پسند انجام دادند دریافتند که بین راهبردهای تنظیم هیجان منفی همچون غمگینی و رفتار جامعه‌پسند کودکان رابطه معنادار وجود دارد و وجود این رابطه با واسطه‌گری اعتماد و همدلی است (Song et al., 2018). نتایج پژوهش هین و همکاران نشان می‌دهد که بین راهبردهای انطباقی تنظیم هیجان مانند ارزیابی مجدد با رفتار جامعه‌پسند رابطه مثبت و مستقیمی وجود دارد (Hein et al., 2018).

نتایج حاصل از پژوهش توصیفیان، مرعشی و بشلیده بیانگر آن است که رفتار جامعه‌پسند از طریق هیجانات مثبت با بهزیستی روان‌شناختی رابطه معناداری وجود دارد. دلایل زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد رفتار جامعه‌پسند در کاهش خلق منفی در افراد نقش دارد (Tosifian, 2022).

با پژوهشی که توسط ویگلاس و پرلمن بر روی ۱۲۷ نفر از کودکان خردسال در مهدکودک صورت گرفته، نشان داده شد که بین برنامه‌های آموزش ذهن‌آگاهی و رفتار جامعه‌پسند کودکان رابطه معناداری وجود دارد (Viglas & Perlman, 2018). همچنین در پژوهش صورت گرفته توسط کرک و همکاران به این نتیجه که بین رفتار جامعه‌پسند از طریق آموزش‌های ذهن‌آگاهی تقویت می‌شوند نشان داده شده است. کامرون و فردریکسون با انجام پژوهشی نشان دادند که ذهن‌آگاهی بیشتر با عواطف و هیجانات مثبتی چون عشق، صمیمیت، شادی، قدردانی و علاقه رابطه دارد و با علایق و احساسات و هیجانات منفی نظیر عصبانیت، ترس، گناه و استرس رابطه کمتری دارد (Cameron & Fredrickson, 2015). بنابراین می‌توان گفت ذهن‌آگاهی از طریق افزایش توجه بر تقویت رفتار جامعه‌پسند اثر می‌گذارد (Condon, 2017).

روش‌ها

این پژوهش براساس نوع داده‌ها کمی، از حیث زمان آینده‌نگر و براساس هدف در حوزه پژوهش‌های بنیادی کاربردی قرار می‌گیرد. به منظور انجام پژوهش مراحل زیر طی شده است.

مرحله اول: طراحی و تدوین بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن‌آگاهی

در پژوهش حاضر به منظور تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن‌آگاهی از اعتبار محتوایی و همچنین به منظور بررسی اثربخشی آن از روش نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه آزمایشی و کنترل استفاده شده است. به همین منظور بسته آموزشی پیش

از اجرا در اختیار یازده نفر از متخصصان روانشناسی قرار گرفت تا روایی محتوایی آن بررسی شود. در مرحله اول به منظور طراحی و تدوین بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان، ابتدا ادبیات پژوهش مربوط به تنظیم هیجان و نظریه ذهن آگاهی و مؤلفه‌های آن مورد مطالعه قرار گرفت و سپس بسته‌های آموزشی که توسط سایر پژوهشگران تدوین شده بود، مطالعه و بررسی شد. ضمن مرور ادبیات پژوهشی ده ساله اخیر از پایگاه‌های معتبر علمی داخلی و خارجی در ارتباط با راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی، تلویحات این نظریه در قالب پروتکل ۸ تا ۱۲ جلسه‌ای تدوین شد (Saadipoor, 2020). سپس با توجه به مؤلفه‌های ذهن آگاهی و سطح فکری و فرهنگی دانش‌آموزان علوم انسانی، بسته آموزشی مورد طراحی و تدوین قرار گرفت. لازم به توضیح است که برای طراحی و تدوین این بسته آموزشی علاوه بر موارد ذکر شده بسته آموزشی تنظیم هیجان گراس و مؤلفه‌های ذهن آگاهی نیز با یکدیگر تلفیق شدند.

مرحله دوم: اعتباریابی بسته آموزشی طراحی شده

برای اعتباریابی بسته آموزشی در این پژوهش از نظر متخصصان روانشناسی استفاده شد. ابتدا روایی صوری بسته تدوین شده از نظر تناسب و انسجام مؤلفه‌ها، ادراک‌پذیری بسته آموزشی، وضوح عبارات و رسایی واژه‌ها براساس نظرات اساتید راهنما مورد بررسی و اصلاح قرار گرفت. سپس پیش‌نویس اولیه بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان براساس نظریه ذهن آگاهی به همراه پرسشنامه اعتباریابی برای متخصصان ارسال گردید و پس از دریافت نظرات آنان، داده‌ها براساس نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس ۱ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

جامعه آماری پژوهش

جامعه آماری پژوهش در دو مرحله اعتباریابی و اثربخشی متفاوت بودند. در مرحله اعتباریابی کلیه متخصصان روانشناسی که درجه دکتری داشتند و در دانشگاه تدریس می‌کردند، انتخاب شدند.

روش نمونه‌گیری اعتباریابی

با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، یازده نفر از متخصصان رشته روانشناسی که در رشته‌های تربیتی (هشت نفر)، روان‌سنجی (دو نفر) و بالینی (یک نفر) تخصص داشتند به منظور اعتباریابی بسته آموزشی دعوت به همکاری شدند و همکاری لازم از سوی آنان به عمل آمد.

شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

مرحله اعتباریابی بسته آموزشی

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از نظرات متخصصان درباره اعتبار بسته آموزشی تدوین شده

از آمارهای توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و شاخص های روایی محتوا CVR استفاده شده است. داده های گردآوری شده براساس فرمول زیر محاسبه می شوند.

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$
 تعداد کل متخصصان، n_e تعداد متخصصانی که گزینه ضروری را انتخاب کرده اند. حداقل میزان CVR قابل قبول براساس تعداد خبرگان مطابق جدول زیر تعیین می شود.

جدول ۱. حداقل مقدار قابل قبول براساس تعداد خبرگان

تعداد خبرگان	مقدار CVR	تعداد خبرگان	مقدار CVR	تعداد خبرگان	مقدار CVR
۵	۰/۹۹	۱۱	۰/۵۹	۲۵	۰/۳۷
۶	۰/۹۹	۱۲	۰/۵۶	۳۰	۰/۳۳
۷	۰/۹۹	۱۳	۰/۵۴	۳۵	۰/۳۱
۸	۰/۷۵	۱۴	۰/۵۱	۴۰	۰/۲۹
۹	۰/۷۸	۱۵	۰/۴۹		
۱۰	۰/۶۲	۲۰	۰/۴۲		

یافته های اعتباریابی

پس از طراحی و تدوین بسته آموزشی به منظور بررسی روایی محتوایی آن، این بسته به همراه توضیحات مربوط به روش پژوهش، چگونگی تهیه و طراحی، هدف پژوهش، سؤال پژوهش، مراحل هشت گانه جلسات آموزشی و مشخصات فردی برای متخصصان ارسال گردید و سپس از آنان درخواست شد که هر یک از مراحل هشت گانه را به صورت جداگانه براساس طیف سه بخشی لیکرت طبقه بندی کنند.

- گویه ضروری است

- گویه مفید است ولی ضروری نیست.

- گویه ضرورتی ندارد.

پس از گردآوری دیدگاه خبرگان با استفاده از رابطه CVR محاسبه گردید، داده های به دست آمده از ارزیابی داوران (متخصصان) در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول ۲. ارزیابی داوران از بسته آموزشی

جلسات	آلفای کرونباخ
اول	۰/۶۳۶
دوم	۰/۶۳۶

سوم	۰/۸۱۸
چهارم	۰/۶۳۶
پنجم	۱
ششم	۱
هفتم	۰/۶۳۶
هشتم	۱

براساس نتایج نشان داده شده در جدول (۲) و با توجه به داده‌های جدول (۳) مربوط به حداقل میزان CVR قابل قبول براساس تعداد داوران، که برای یازده متخصص ۰/۵۹ تعیین شده است، می‌توان گفت که چون حداقل نمره برای جلسات هشت گانه ۰/۶۴ و حداکثر نمره ۱ ارزیابی شده است، بنابراین فرضیه پژوهش در مرحله اعتباریابی مبنی بر «بسته تدوین شده آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبنی بر نظریه ذهن آگاهی از اعتبار محتوایی برخوردار است» مورد تأیید قرار گرفته است. خلاصه بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول ۴. خلاصه بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی

جلسات	موضوع جلسات	هدف و محتوای جلسات	تکالیف و تمرین‌ها
جلسه اول	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر	برقراری ارتباط اعضای گروه با یکدیگر و ارتباط متقابل با پژوهشگر بیان اهداف، خلاصه محتوای آموزش مراحل جلسات	انجام تمریناتی به منظور آشنایی اعضای گروه با یکدیگر در جلسه تکلیف منزل: تمرین توجه و کنجکاوی روی رویدادهای بیرونی و ثبت آن‌ها
جلسه دوم	آموزش مفاهیم هیجان‌ها و ذهن آگاهی	شناخت هیجان‌ها و آگاهی نسبت به آن‌ها (شامل هیجانات اصلی و خودآگاه) ذهن آگاهی و مؤلفه‌های آن (توجه و کنجکاوی، بودن در اینجا و اکنون و قضاوت نکردن)	بحث و گفتگو پیرامون تکالیف جلسه قبل، تمرین توجه و کنجکاوی پیرامون هیجان‌ها تکلیف منزل: تمرین توجه به رویدادها (اینجا و اکنون) و تجربه هیجان‌ها بدون قضاوت کردن و ثبت آن‌ها
جلسه سوم	راهبرد شناختی تنظیم هیجان	آموزش راهبردهای شناختی تنظیم هیجان و چگونگی مهارت یافتن در توجه و کنجکاوی نسبت به رویدادهای هیجانی	بحث و گفتگو در مورد تکالیف جلسه قبل، ارزیابی از تجارب هیجانی خویش بدون سوگیری تکلیف منزل: تمرین توجه و کنجکاوی نسبت به

		بدون سوگیری (موقعیت) توجه، ارزیابی و پاسخ)	رویدادها و فهرست کردن هیجان هایی که تجربه کرده اند و مدت زمان برانگیختگی هر یک از آنها
جلسه چهارم	اصلاح موقعیت	ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزنده هیجان، بررسی ارتباط با دیگران و شناسایی موقعیت های فردی و بین فردی که باید بهبود یابند آموزش مهارت های حل مسأله و مهارت های بین فردی	بررسی تکالیف جلسه قبل، انجام فعالیتی که سبب بهبودی در روابط بین فردی می شود، بازخورد به نتایج تمرین ها تکلیف منزل: شناسایی مشکلات فردی و بین فردی و ارائه یک راه حل برای هر یک
جلسه پنجم	گسترش توجه	آموزش مهارت های تغییر توجه، آموزش مهارت های متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، آموزش مراقبه و مواجهه	بررسی تکالیف جلسه قبل، ایجاد بازسازی حالت های هیجانی در جلسه و تمرین مهارت های گسترش توجه، بازخورد به نتایج تمرین ها تکلیف منزل: تمرین متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، مراقبه و مواجهه
جلسه ششم	ارزیابی شناختی	آموزش ارزیابی شناختی و شناسایی ارزیابی های غلط و اثر آنها بر حالت های هیجانی آموزش راهبرد بازارزیابی، آموزش پذیرش رویدادها، افکار، عقاید و هیجانات همان گونه که هستند و عدم مقاومت در برابر آنها	بررسی تکالیف جلسه قبل، لیست ارزیابی غلط و شناسایی آنها، تمرین راهبرد شناختی در ارزیابی تکلیف منزل: شناسایی ارزیابی های غلط و پیامدهای هیجانی آنها و ثبت آنها
جلسه هفتم	تعدیل پاسخ	تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان، شناسایی راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، آموزش ابراز هیجان، اصلاح رفتار، تخلیه هیجان ها، آرمیدگی و تحمل معکوس	بررسی تکالیف جلسه قبل، ایجاد و بازسازی حالت های هیجانی و بررسی پیامدهای راهبرد بازداری، بررسی دلایل اجتناب هیجانی و رفع موانع مواجهه با هیجان ها تمرین مهارت های ابراز احساسات در خارج از جلسه
جلسه هشتم	ارزیابی و کاربرد	ارزیابی مجدد و برنامه ریزی برای کاربرد آموزش ها، ارائه خلاصه آموزش و تکالیف و تمرین های جلسات گذشته، هماهنگی برای پس آزمون	بررسی تکالیف جلسه قبل، دریافت بازخورد اعضای جلسه و ارائه بازخورد پژوهشگر به اعضا، توصیه بکار بستن راهبردها در زندگی واقعی، تشکر و قدردانی از تلاش اعضای گروه

مرحله سوم: تعیین اثربخشی بسته آموزشی

در مرحله سوم پس از تأیید اعتبار محتوایی با استفاده از طرح پیش آزمون پس آزمون، از هر دو گروه آزمایش و گواه، بسته آموزشی تدوین شده در رابطه با راهبردهای شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی و اثربخشی آن بر رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان، مورد سنجش قرار گرفت و در راستای اخذ کد اخلاق بسته آموزشی اقدام و سپس مداخله در جریان ۸ تا ۱۲ جلسه بر روی گروه آزمایش، اجرا و نتایج بر روی متغیرهای وابسته پژوهش، مورد بررسی قرار گرفته است (Saadipoor, 2020).

روش تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش

به منظور تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش‌های پیش رو از شاخص‌های آمار توصیفی (اندازه‌های گرایش مرکزی، شاخص‌های پراکندگی و سایر شاخص‌های توصیفی) و نیز آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس تک متغیری) از نرم‌افزار اسپاس اس استفاده شد.

جامعه آماری مرحله اثربخشی

جامعه آماری در مرحله اثربخشی این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان روزانه پسر، متوسطه دوم، شاخه نظری، رشته علوم انسانی شهرستان بابل که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌دادند. دلیل انتخاب جامعه آماری دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم این بود که، با توجه به واگرایی دانش‌آموزان نوجوان پسر نسبت به قوانین و هنجارهای جامعه و مدرسه، فرض بر این بود که با آموزش بسته آموزشی تدوین شده می‌توان از واگرایی آنان نسبت به قوانین و پرخاشگری نسبت به دیگران کاسته شود و از سوی دیگر به جامعه‌پذیری و رفتار جامعه‌پسند آنان افزوده گردد.

روش نمونه‌گیری مرحله اثربخشی

به دلیل مشکلات موجود در نمونه‌گیری نظام‌مند از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده گردید و طی آن رشته علوم انسانی روزانه و مسئولان مدرسه که حاضر به همکاری با پژوهشگر بودند برای پژوهش انتخاب شدند. به همین دلیل پس از هماهنگی لازم با اداره کل آموزش و پرورش مازندران و اداره شهرستان بابل، مدرسه فرهنگ بابل انتخاب شد. با هماهنگی مسئولان مدرسه چون یکی از ملاک‌های ورود دانش‌آموزان به پژوهش کسب حدنصاب نمرات در آزمون گرایش‌های جامعه‌پسند بود ابتدا تمامی دانش‌آموزان هر کلاس در پیش آزمون شرکت داده شدند و در چهارمین کلاس تعداد دانش‌آموزانی که موفق به کسب نمره حدنصاب (نمره کمتر از ۷۵ که نمره متوسط محسوب می‌شود) آزمون شده بودند به ۵۳ نفر رسید. از بین این تعداد ۴۴ نفر به طور تصادفی ساده انتخاب شدند و همچنین به صورت تصادفی و مساوی در دو گروه گواه و آزمایش قرار داده شدند. سپس به گروه آزمایش در طی ۲ ماه (هفته‌ای یک جلسه و هر جلسه ۹۰ دقیقه) براساس بسته آموزشی تدوین شده، آموزش داده شد و در پایان آموزش از هر دو گروه پس آزمون به عمل آمد.

از لحاظ آماری در روش های آزمایشی و نیمه آزمایشی، حجم نمونه حداقل ۱۵ نفر برای هر گروه پیشنهاد شده است (Saadipoor, 2020). لازم به ذکر است که تعداد واقعی دانش آموزان در هر یک از دو گروه آزمایش و گواه ۲۰ نفر در نظر گرفته شد تا نمرات پیش آزمون و پس آزمون آنان مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد، اما در هر دو گروه دو نفر برای احتیاط به منظور جلوگیری از افت دانش آموزان به گروه اضافه شدند که در نهایت به طور تصادفی نمرات آن دو نفر در هر دو گروه حذف شد.

ابزارهای پژوهش

ابزار گرایش های جامعه پسند (PTM-R)

ابزار گرایش های جامعه پسند را کارلو و راندال تهیه کردند و در آن ها تجدید نظر کردند. این ابزار یک فرم ۲۳ گویه ای خودسنجی است و شش نوع رفتار جامعه پسند را می سنجد که عبارت اند از: رفتارهای جامعه پسند گمنام^۱ (۵ گویه)، رفتارهای جامعه پسند جمعی^۲ (۴ گویه)، رفتارهای جامعه پسند نوع دوستانه^۳ (۵ گویه)، رفتارهای جامعه پسند هیجانی^۴ (۳ گویه)، رفتارهای جامعه پسند در موقعیت بحرانی یا اضطراری^۵ (۳ گویه) و رفتارهای جامعه پسند متابعت آمیز^۶ (۳ گویه) (Carlo & Randall, 2002).

جمع کل گویه ها نیز نمره کلی رفتارهای جامعه پسند را نشان می دهد. نمره گذاری این ابزار به صورت طیف لیکرت ۵ درجه ای، از گزینه «اصلاً مرا توصیف نمی کند» تا «کاملاً مرا توصیف می کند»، انجام می شود. در مطالعه کارلو و راندال روایی هم زمان ابزار با مقیاس های رفتارهای جامعه پسند جهانی، نگرانی های همدلانه، ارزش های نوع دوستانه و انگیزش مسئولیت اجتماعی، مطلوب گزارش شد (Carlo & Randall, 2002). براساس گزارش کارلو، هیوسمان، کریستینسن و راندال ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس ها در دامنه بین ۰/۶۳ تا ۰/۸۵ و ضریب پایایی باز آزمایی در فاصله بین دو هفته برای خرده مقیاس ها بین ۰/۵۶ تا ۰/۸۲ به دست آمده است (Carlo et al., 2003). در ایران نیز کجباف، سجادیان و نوری با استفاده از روش تحلیل عاملی، یک ساختار ۵ عاملی برای این ابزار شناسایی کردند (Kajbaf, 2010). در مطالعه آن ها ضریب آلفای کرونباخ و همچنین ضریب پایایی باز آزمایی کل ابزار برابر با ۰/۸۶ بود.

1. anonymous pro-social behavior
2. collective pro-social behavior
3. altruistic pro-social behavior
4. emotion pro-social behavior
5. emergency situation prosocial behavior
6. compliant pro-social behavior

مرحله بررسی اثربخشی بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان

به منظور آزمون اثربخشی بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان بر رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان، قبل از شروع مداخله، ابتدا پیش‌آزمون با ابزار گرایش‌های جامعه‌پسند (PTM-R) از دانش‌آموزان به عمل آمد و دانش‌آموزانی که حدنصاب نمرات را در آزمون کسب کرده بودند شناسایی و سپس به‌طور تصادفی به دو گروه گواه و آزمایش به‌طور مساوی تقسیم شدند. گروه آزمایش در طی ۲ ماه در هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش داده شد و پس‌از آن از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد و داده‌های هر دو آزمون گردآوری و تنظیم شد.

داده‌های حاصل از پیش‌آزمون و پس‌آزمون به کمک نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس و با استفاده از روش آماری کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) معناداری تفاوت بین گروه‌های آزمایش و گواه در ابعاد متغیر وابسته، مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌ها

یافته‌های مربوط به اثربخشی بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان

فرضیه اول پژوهش: رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان که تحت مداخله بسته تدوین شده آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی قرار گرفته‌اند از رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزانی که هیچ مداخله‌ای دریافت نکرده‌اند بیشتر است.

با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس یک متغیره و با حذف تأثیر پیش‌آزمون از روی نمرات پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل، میانگین نمرات رفتار جامعه‌پسند گروه‌ها مورد مقایسه قرار می‌گیرد.

جدول ۵. میانگین و انحراف معیار رفتار جامعه‌پسند گروه‌ها در پیش‌آزمون

گروه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
آزمایش	۷۱/۵۰۰	۳/۶۶۳۴۸	۲۰
کنترل	۷۲/۷۰۰	۲/۲۵۰۱۵	۲۰
کل	۷۲/۱۰۰۰	۳/۰۶۱۷۶	۴۰

در جدول (۵) میانگین و انحراف معیار رفتار جامعه‌پسند گروه‌ها در پیش‌آزمون نشان داده شده است.

جدول ۶. میانگین و انحراف معیار رفتار جامعه‌پسند گروه‌ها در پس‌آزمون

گروه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
آزمایش	۷۶/۹۵۰۰	۷/۸۶۳۸۱	۲۰
کنترل	۶۷/۰۰۰	۶/۵۳۷۳۴	۲۰
کل	۷۱/۹۷۵۰	۸/۷۳۶۸۶	۴۰

در جدول (۶) میانگین و انحراف معیار رفتار جامعه‌پسند گروه‌ها در پس‌آزمون نشان داده شده است.

جدول ۷. نتایج بررسی مفروضه برای شرط برقراری برابری واریانس دو گروه

F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معناداری
۰/۹۲۰	۱	۳۸	۰/۳۴۳

همان‌طور که در جدول (۷) مشاهده می‌شود، $F=0/920$ کوچک‌تر از $1/96$ و $P=0/343$ بزرگ‌تر از $0/05$ است. بنابراین شرط برقراری برابری واریانس که یکی از مفروضه‌های تحلیل کوواریانس است برقرار می‌باشد.

جدول ۸. تحلیل کوواریانس برای بررسی داده‌های رفتار جامعه‌پسند در پس‌آزمون با کنترل نمرات پیش‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجدورات	نسبت F	معناداری	مجدورات
گروه	۱/۶۰۵	۱	۱/۶۰۵	۱۸/۸۴۴	۰۰۰	۰/۳۳۷
خطا	۳/۱۵۱	۳۷	۰/۰۸۵			
کل	۳۳۶/۳۰۹	۴۰				
کل تعدیل شده	۴/۷۶۳	۳۹				

براساس نتایج جدول (۸)، تفاوت بین میانگین‌های پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل، پس از کنترل متغیر پیش‌آزمون به لحاظ آماری معنادار است ($P < 0/001$ و $F=18/844$). در واقع مداخله بسته آموزشی طراحی شده بر افزایش رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون مؤثر واقع شده است. میزان این تأثیر $0/337$ نشان داده شده است. به عبارت دیگر ۳۴ درصد واریانس نمرات رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان مربوط به مداخله آموزشی بوده است.

نتیجه

این پژوهش با هدف تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی و اثربخشی آن بر رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان متوسطه دوم اجرا شد. براساس یافته‌های اعتباریابی مربوط به حداقل میزان CVR قابل قبول براساس تعداد داوران، که برای یازده متخصص ۰/۵۹ تعیین گردیده، مشخص شد که چون حداقل نمره برای جلسات هشت‌گانه ۰/۶۴ و حداکثر نمره ۱ ارزیابی شده است، بنابراین فرضیه پژوهش حاضر در مرحله اعتباریابی مبنی بر «بسته تدوین‌شده آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی از اعتبار محتوایی برخوردار بوده است» مورد تأیید است. همچنین یافته‌های مربوط به اثربخشی بیانگر آن است که پس از خارج کردن اثر پیش‌آزمون به‌روشن تحلیل کوواریانس و پس از هشت جلسه آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی اثر معناداری بر رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان وجود دارد. این اثر حاکی از آن است که بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان بر نمره رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزانی که از آموزش راهبرد شناختی تنظیم هیجان برخوردار بوده‌اند، تأثیر داشته و نیز بین نمره‌های رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. مطابق جدول (۷)، ۳۴ درصد از رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان مربوط به آموزش راهبرد شناختی تنظیم هیجان می‌باشد.

همان‌گونه که در جدول (۵) مشاهده می‌شود میانگین نمرات رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان گروه آزمایش در پیش‌آزمون ۷۱/۵ گزارش شده است (براساس مقیاس نمره‌گذاری و طبقه‌بندی نمرات این آزمون، نمرات کمتر از ۵۰ ضعیف و نمرات بین ۵۰ تا ۷۵ نمرات متوسط و بالاتر از ۷۵ نمرات قوی محسوب می‌شوند). اما همان‌گونه که در جدول (۶) مشاهده می‌شود، پس از آموزش، نمرات رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان گروه آزمایش در پس‌آزمون ۷۶/۹۵ گزارش شده است. به عبارت دیگر با تدوین و آموزش بسته آموزشی مورد نظر، میانگین نمرات رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان نزدیک به شش نمره افزایش یافته است و از رفتار جامعه‌پسند متوسط به رفتار جامعه‌پسند قوی پیشرفت نشان داده می‌شود، اما میانگین نمرات رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان گروه کنترل که هیچ آموزش یا مداخله‌ای دریافت نکردند نه تنها افزایشی مشاهده نمی‌شود بلکه میانگین نمرات رفتار جامعه‌پسند آنان از ۷۲/۷ به ۶۷ کاهش یافته است. این داده‌ها و نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها به‌روشن کوواریانس که در بالا ذکر شد، اثربخشی بسته آموزشی را نشان می‌دهد. بنابراین می‌توان فرضیه پژوهش حاضر را که، رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزانی که تحت مداخله بسته تدوین‌شده آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی قرار گرفته‌اند از رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزانی که هیچ مداخله‌ای دریافت نکرده‌اند بیشتر است، را مورد تأیید قرار داد.

این پژوهش با پژوهش‌های بنیتا و همکاران (Benita et al., 2017)، خطیبی و یوسفی (M. Y., Khatibi, Farideh, 2020)، هین و همکاران (Hein et al., 2018)، سانگ و همکاران (Song et al., 2018)، برری و همکاران (Berry et al., 2018) و ویگلاس و پرلمن (Viglas & Perlman, 2018) همسو می‌باشد. در رابطه با اثربخشی بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان بر رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان، اندازه اثر ۳۴ درصد به دست آمد که اندازه متوسط محسوب می‌شود و نشان‌دهنده اثربخشی متوسط بسته آموزشی طراحی شده بر رفتار جامعه‌پسند است.

در رابطه با رفتار جامعه‌پسند، چگونگی شکل‌گیری و منشأ بروز آن، پژوهش‌ها و بررسی‌های گسترده - ای توسط پژوهشگران علوم روان‌شناسی و اجتماعی صورت گرفته و نظریه‌ها و تبیین‌های متفاوتی ارائه شده است.

برخی روان‌شناسان تکاملی اعتقاد دارند که تمایلات رفتار جامعه‌پسند از جمله نوع دوستی، ذاتی انسان است و این تمایل به صورت ژنتیکی و به صورت سازوکار درونی مشترکی بین همه انسان‌ها پدید آمده و شکل می‌گیرد (Zaskonda, 2010). لامپرایدس و پاپایستالیانو بر این باورند که، رفتارهای جامعه‌پسند بازتاب ماهیت مطلوب انسان‌ها هستند از سوی دیگر، برخی از پژوهشگران اجتماعی به نقش عوامل اجتماعی و محیطی مانند تشویق و تأیید دیگران و حفظ و نگهداری ارتباط متقابل اجتماعی و محیطی در بروز رفتار جامعه‌پسند اعتقاد دارند (Paulus, 2018). روان‌شناسان تربیتی به نقش خانواده و شیوه‌های فرزندپروری در ارتباط با منشأ بروز رفتار جامعه‌پسند تأکید می‌کنند. همچنین روان‌شناسان شناختی به مطالعه و بررسی عوامل شناختی مؤثر بر رفتار جامعه‌پسند پرداخته‌اند. با توجه به پژوهش‌ها و مطالعات ذکر شده در رابطه با رفتار جامعه‌پسند، به نظر می‌رسد که علاقه روزافزونی در حوزه‌های مختلف روان‌شناسی و علوم اجتماعی نسبت به مطالعه رفتار نوع‌دوستانه در جریان است اما، علیرغم تحقیقات زیادی که در مورد رفتار جامعه‌پسند و چگونگی رشد و شکل‌گیری آن صورت گرفته است، در فهم این رفتار، محققان همچنان با سؤالات متعددی روبرو هستند (Dunfield & Kuhlmeier, 2013). بنابراین ضرورت و اهمیت دارد که پژوهش‌های گسترده در رابطه با رفتارهای جامعه‌پسند ادامه یابد تا مبانی نظری در این خصوص از وسعت و غنای بیشتری برخوردار گشته و زمینه‌های آموزش و پرورش رفتار نوع‌دوستانه در کودکان و نوجوانان در مراکز آموزشی فراهم گردد. بنا بر آنچه بیان شد طرح و تدوین بسته آموزشی راهبردهای شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی بنا به نظر متخصصان از اعتبار محتوایی لازم برخوردار بوده و معنادار بودن اثربخشی آن بر رفتار جامعه‌پسند هم از لحاظ نظری برای محققان می‌تواند مفید واقع شود و هم از نظر کاربردی در افزایش رفتار

نوع دوستی دانش آموزان می تواند اثربخش باشد. همچنین اینکه اندازه اثر در پژوهش حاضر ۳۴ درصد نشان داده شد بیانگر آن است که، می توان انتظار داشت که با تدوین بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان و آموزش آن به سایر دانش آموزان مدارس به رفتار جامعه پسند آنان گسترش و تعالی بخشید.

این پژوهش برگرفته از پایان نامه دکتری رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران با کد اخلاق IR.ATU.REC.1401.075 می باشد و بدون حمایت مالی سازمان خاصی انجام گرفته است.

References

- Baumsteiger, R., & Siegel, J. T. (2019). Measuring prosociality: The development of a prosocial behavioral intentions scale. *Journal of personality assessment*, 101(3), 305-314. <https://doi.org/10.1080/00223891.2017.1411918>
- Benita, M., Levkovitz, T., & Roth, G. (2017). Integrative emotion regulation predicts adolescents' prosocial behavior through the mediation of empathy. *Learning and instruction*, 50, 14-20. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.004>
- Berry, D. R., & Brown, K. W. (2017). Reducing separateness with presence: How mindfulness catalyzes intergroup prosociality. In *Mindfulness in social psychology* (pp. 153-166). Routledge. available on <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315627700-11/reducing-separateness-presence-daniel-berry-kirk-warren-brown>.
- Berry, D. R., Cairo, A. H., Goodman, R. J., Quaglia, J. T., Green, J. D., & Brown, K. W. (2018). Mindfulness increases prosocial responses toward ostracized strangers through empathic concern. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(1), 93. <http://dx.doi.org/10.1037/xge0000392>
- Branscombe, N. R. B., R. A. . (2017). *Social Psychology*. available on <https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/Social%20Psychology-%20Branscombe-%20N.R.-%204ed.pdf>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4), 211-237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>
- Cameron, C. D., & Fredrickson, B. L. (2015). Mindfulness facets predict helping behavior and distinct helping-related emotions. *Mindfulness*, 6, 1211-1218. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0383-2>

- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The journal of early adolescence*, 23(1), 107-134. <https://doi.org/10.1177/0272431602239132>
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 31, 31-44. <https://doi.org/10.1023/A:1014033032440>
- Cheung, R. Y., Chan, L. Y., & Chung, K. K. (2020). Emotion dysregulation between mothers, fathers, and adolescents: Implications for adolescents' internalizing problems. *Journal of Adolescence*, 83, 62-71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.07.001>
- Condon, P. (2017). Mindfulness, compassion, and prosocial behaviour. *Mindfulness in social psychology*, 124-138. available on <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315627700-9/mindfulness-compassion-prosocial-behaviour-paul-condon>
- Crain, W. (2015). Theories of development: Concepts and applications. available on https://books.google.com/books/about/Theories_of_Development.html?id=ANx6SQAACAAJ
- Dunfield, K. A., & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: Children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child development*, 84(5), 1766-1776. <https://doi.org/10.1111/cdev.12075>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child development*, 70(2), 513-534. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00037>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, Vol. 3, 6th ed. (pp. 646-718). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199958474.013.0013>
- Emanuel, A. S., Updegraff, J. A., Kalmbach, D. A., & Ciesla, J. A. (2010). The role of mindfulness facets in affective forecasting. *Personality and individual differences*, 49(7), 815-818. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.06.012>
- Fincham, F. D., & May, R. W. (2017). Infidelity in romantic relationships. *Current opinion in psychology*, 13, 70-74. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2016.03.008>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). (Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum. *Developmental psychology*, 51(1), 44. <https://doi.org/10.1037/a0038256>

- Gamefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Leiderdorp, The Netherlands: DATEC*, 23(3), 141-149. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141>
- Germer, C., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2016). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford Publications . available on https://www.guilford.com/books/Mindfulness-and-Psychotherapy/Germer-Siegel-Fulton/9781462528370?srsId=AfmBOoqPjSpyuLNA1z70OJxWyApujUTJGVfWTR_ZuyKFrd0IRJN69ChC
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. *Handbook of socialization: Theory and research*, 638-664. available on https://www.researchgate.net/profile/Paul-Hastings/publication/283998128_The_socialization_of_prosocial_development/links/5877c0df08ae8fce492fd381/The-socialization-of-prosocial-development.pdf
- Hein, S., Röder, M., & Fingerle, M. (2018). The role of emotion regulation in situational empathy related responding and prosocial behaviour in the presence of negative affect. *International Journal of Psychology*, 53(6), 477-485. <https://doi.org/10.1002/ijop.12405>
- Jamei, S. B. (2009). *The neurobiology of emotions* Iran Neuropsychology Symposium. available on <https://www.en.symposia.ir/NEUROPSYCHOLOGY11>
- Kajbaf, M. S., Ilmaz; Noori, Abolghasem. (2010). Examining the factor structure, validity and reliability of the desirable social tendencies scale among students. *Applied sociology*, 21(2), 101-118. available on https://jas.ui.ac.ir/?_action=article&au=181360&_au=%D8%A7%DB%8C%D9%84%D9%86%D8%A7%D8%B2++%D8%B3%D8%AC%D8%A7%D8%AF%DB%8C%D8%A7%D9%86. In Persian
- Khatibi, M. Y., F. (2020). The relationship between mindfulness and prosocial behavior of students: the mediating role of cognitive emotion regulation strategies. *Women and society scientific-research quarterly*, 11, 219-240 .
- Khatibi, M. Y., Farideh. (2020). The relationship between mindfulness and prosocial behavior of students: the mediating role of cognitive emotion regulation strategies. *Women and Society Scientific-Research Quarterly*, 11(1), 219-240 . <https://doi.org/20.1001.1.20088566.1399.11.41.10.4>
- Lam, C. M. (2012). Prosocial involvement as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific world journal*, 2012(1), 769158.

- <https://doi.org/10.1100/2012/769158>
- Leahy, R. L., Tirsch, D., & Napolitano, L. A. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy: A practitioner's guide*. Guilford press . available on [https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=CrNfHw7XV-EC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Leahy,+R.+L.,+Tirsch,+D.,+%26+Napolitano,+L.+A.+\(2011\).+Emotion+regulation+in+psychotherapy:+A+practitioner%27s+guide.+Guilford+press.+&ots=m0kdzV1DWO&sig=2q6BMZ3JauBzWov8EA1BI569nTk#v=onepage&q=Leahy%2C%20R.%20L.%2C%20Tirsch%2C%20D.%2C%20%26%20Napolitano%2C%20L.%20A.%20\(2011\).%20Emotion%20regulation%20in%20psychotherapy%3A%20A%20practitioner's%20guide.%20Guilford%20press.&f=false](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=CrNfHw7XV-EC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Leahy,+R.+L.,+Tirsch,+D.,+%26+Napolitano,+L.+A.+(2011).+Emotion+regulation+in+psychotherapy:+A+practitioner%27s+guide.+Guilford+press.+&ots=m0kdzV1DWO&sig=2q6BMZ3JauBzWov8EA1BI569nTk#v=onepage&q=Leahy%2C%20R.%20L.%2C%20Tirsch%2C%20D.%2C%20%26%20Napolitano%2C%20L.%20A.%20(2011).%20Emotion%20regulation%20in%20psychotherapy%3A%20A%20practitioner's%20guide.%20Guilford%20press.&f=false)
- Lemos, V. N., & Richaud de Minzi, M. C. (2014). Childhood prosocial behavior in the school environment. In *Positive Psychology in Latin America* (pp. 179-193). Springer . https://doi.org/10.1007/978-94-017-9035-2_10
- Malin, A. J., & Pos, A. E. (2015). The impact of early empathy on alliance building, emotional processing, and outcome during experiential treatment of depression. *Psychotherapy Research*, 25(4), 445-459 .<https://doi.org/10.1080/10503307.2014.901572>
- Marroquín, B. (2011). Interpersonal emotion regulation as a mechanism of social support in depression. *Clinical psychology review*, 31(8), 1276-1290. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.09.005>
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S & .Houlberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child development perspectives*, 11(4), 233-238 .<https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Mosayebi, S. M., A.; Safarinia, A. (2013). Comparison of the components of emotional intelligence and prosocial behavior in successful and unsuccessful elderly people of Rafsanjan city. *Humanities research*, 22, 117-134 .available on <http://noo.rs/RkXcW>. In Persian
- Paulus, M. (2018). The multidimensional nature of early prosocial behavior: a motivational perspective. *Current opinion in psychology*, 20, 111-116. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.09.003>
- Saadipoor, E. (2020). *Research methods in psychology and educational sciences*. Doran . available on <https://www.gisoom.com/book/1440686>. In Persian
- Sadipoor, E. (2016). *Applied educational psychology (theory and practice in educational and learning psychology)* .available on <https://ravabook.ir/%D8%B1%D9%88%D8%A7%D9%86-%D8%B4%D9%86%D8%A7%D8%B3%D9%8A->

- %D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%AA%D9%8A -
%D9%83%D8%A7%D8%B1%D8%A8%D8%B1%D8%AF%D9%8A. In Persian
Sadri Demirchi, E. C., H. (2017). A structural model of mindfulness and sleep quality with the mediation of psychological well-being in high school students. *School Psychology*, 2, 100-123. <https://doi.org/10.22098/jsp.2017.570>
- Saxena, P., Dubey, A., & Pandey, R. (2011). Role of emotion regulation difficulties in predicting mental health and well-being. *SIS Journal of Projective Psychology & Mental Health*, 18(2), 147-155. available on https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44680851/SIS_-_Damayanti_July_2011-libre.pdf?1460520546=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDutta_D_Basu_J_and_Bandyopadhyay_G_2011.pdf&Expires=1741585983&Signature=IbNamnOtL2HkfbrqjidOJgFL7jyvK0oMJN3BiX6E5HZLyVmQJ562diIjQOEazwIdYFf-LSt2fRKj5BuJSzJhkIXyDyAHGxLjiw01iOnsM4VKJ0objkpGrtFqz9VtSlRQM9bf24G7~nSbfbZWve8HHZ59P73w8-FB0cC9CQuUnultqm9eBusO4XqFZfdJqw2WH5dqkmL-cIXRJlqBW0H3pFAhFucRYuOi4nBYGq~myWTJEC37TOkU7yGUQA0aGnSO78UP~xk68sVFAfwdKPPKDKF5bLC1eZHJevCOtxBDR8WYMxEpq2vvGaVNdsjBumMUM7B~m-44whMjk7TG734oA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=29.
- Segal, Z., Williams, M., & Teasdale, J. (2018). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*. Guilford publications. available on [https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=1_NcsDZ17icC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Segal,+Z.,+Williams,+M.,+%26+Teasdale,+J.+\(2018\).+Mindfulness-based+cognitive+therapy+for+depression.+Guilford+publications.+&ots=UD7dgFLPM0&sig=L-QoGwNZHgtI7rGbmYGDRAtxwEk#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=1_NcsDZ17icC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Segal,+Z.,+Williams,+M.,+%26+Teasdale,+J.+(2018).+Mindfulness-based+cognitive+therapy+for+depression.+Guilford+publications.+&ots=UD7dgFLPM0&sig=L-QoGwNZHgtI7rGbmYGDRAtxwEk#v=onepage&q&f=false)
- Song, J.-H., Colasante, T., & Malti, T. (2018). Helping yourself helps others: Linking children's emotion regulation to prosocial behavior through sympathy and trust. *Emotion*, 18(4), 518. <https://doi.org/10.1037/emo0000332>
- Tosifian, N. M., S.A.; Bashlideh, K. (2022). The role of prosocial behavior in improving the psychological well-being of students by mediating positive emotions and modulating emotion regulation. *cognitive and behavioral science researches*, 11, 107-122. <https://doi.org/10.22108/cbs.2022.130780.1578>
- Van Tilburg, M. A., Vingerhoets, A. J., & Van Heck, G. L. (1997). Coping with homesickness: The construction of the adult homesickness coping questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 901-907. <https://doi.org/10.1016/S0191->

8869(97)00010-X

- Viglas, M., & Perlman, M. (2018). Effects of a mindfulness-based program on young children's self-regulation, prosocial behavior and hyperactivity. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1150-1161. [https://doi.org/ 10.1007/s10826-017-0971-6](https://doi.org/10.1007/s10826-017-0971-6)
- Zaskonda, H. (2010). Pro-social traits and tendencies of students of helping professions. *Czech republic: university of south Bohemia*, 1-122. available on https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=2005&sciodt=0%2C5&cites=8764386278940151217&scipsc=&q=Zaskonda%2C+H.+%282010%29.+Pro-social+traits+and+tendencies+of+students+of+helping+professions.+Czech+republic%3A+university+of+south+Bohemia%2C+1-122.+&btnG=.

