۱۵۹-۱۷۶

پیش‌بینی همدلی عاطفی براساس تنظیم هیجان و خودکنترلی در معلمان*

ستار صیدی[۱] دکتر حمزه احمدیان[۲] دکتر مجید صفاری‌نیا[۳]

چکیده: پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی همدلی عاطفی براساس تنظیم هیجان و خودکنترلی در معلمان انجام شده است. روش پژوهش از نوع توصیفی- همبستگی بود. جامعه آماری شامل معلمان شهر سنندج در سال ۱۳۹۶ بود که از میان آنان ۴۲۵ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه‌های تنظیم هیجان (گروس و جان، ۲۰۰۳)، خودکنترلی (نیک‌منش، ۱۳۸۶) و همدلی عاطفی متعادل (مهرابیان و اپستاین، ۱۹۷۲) را تکمیل کردند. تحلیل داده‌ها از طریق آزمونهای همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون انجام شد. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که میان سرکوبی هیجان و همدلی عاطفی رابطه منفی وجود دارد ($p<۰/۰۵$) و میان تکانشی بودن، عمل به وظایف ساده، جستجوی مخاطره و فیزیکی بودن در مقابل ذهنی بودن با همدلی عاطفی رابطه منفی وجود دارد ($p<۰/۰۱$). همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون همزمان نشان داد که متغیر سرکوبی هیجان و متغیرهای عمل به وظایف ساده، جستجوی مخاطره و فیزیکی بودن در مقابل ذهنی بودن از مؤلفه‌های خودکنترلی معنادارند($p<۰/۰۵$). با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان گفت سرکوبی هیجانات و خودکنترلی پایین عواملی‌اند که می‌توانند در همدلی عاطفی مشکل ایجاد کنند. از این‌رو، مدنظر قرار دادن آموزش تنظیم هیجان و خودکنترلی می‌تواند به افزایش همدلی عاطفی در معلمان کمک کند.

کلید واژگان: تنظیم هیجان، خودکنترلی، همدلی عاطفی، معلمان

☑ تاریخ دریافت: ۹۸/۱/۱۵ ☑ تاریخ پذیرش: ۹۹/۱/۶

* *این مقاله مستخرج از رسالهٔ دکتری نویسنده اول است.*

۱. دانش‌آموختهٔ دوره دکتری روانشناسی، گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران. saidi.sattar@gmail.com
۲. **نویسنده مسئول:** استادیار گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران. ahmadian2012@gmail.com
۳. استاد گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. m.saffarinia@yahoo.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-16]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.9.1]

مقدمه

همدلی[1] یکی از ظرفیتهای کلیدی معلمان است که در کلاس امکان ساختن جوی را فراهم می‌کند که در آن هر دانش‌آموز احساس خوشایندی دارد (استویلکوویچ، استویانوویچ و داسکوویچ[2]، ۲۰۱۱). همدلی و خوش‌خلقی معلمان بیشترین نقش را در الگوپذیری دانش‌آموزان دارد (اشرف‌حیدری و شاملی، ۱۳۸۹). معلمان همدل از سطحی بالاتر از اخلاق برخوردارند و ارتباطی بسیار خوب با دانش‌آموزان دارند که این امر روابط همدلانه با همسالان را ترغیب می‌کند (گوروشیت و هن[3]، ۲۰۱۶). همدلی معلم برای رشد ارزشها، انگیزش و پیشرفت دانش‌آموزان بسیار مهم است (کوپر[4]، ۲۰۱۱). همچنین، همدلی می‌تواند به تحقق‌پذیری موفقیت‌آمیز نقشهای حرفه‌ای معلمان کمک کند (استویلکوویچ، دیگیچ[5] و زلاتکوویچ[6]، ۲۰۱۲). از این‌رو، از جمله مهم‌ترین ویژگیهای هیجانی معلمان که اغلب در به‌وجود آوردن جو کلی در کلاس درس خیلی مهم است ثبات هیجانی و حساسیت همدلانه است (استوییکوویچ و همکاران، ۲۰۱۱).

همدلی ظرفیت شخص در احساس و ادراک کردن آنچه دیگری احساس می‌کند (وانگ، چن، شیائو، ما و جانگ[7]، ۲۰۱۲)، توانایی درک عواطف فرد دیگر و نشان دادن واکنش مناسب به آن است (ریف، کتلار و ویفرینک[8]، ۲۰۱۰). همچنین پاسخی عاطفی است که از درک یا فهم حالت یا شرایط هیجانی دیگری نشأت می‌گیرد و شبیه چیزی است که دیگری احساس می‌کند یا انتظار می‌رود که احساس کند (آیزنبرگ، ۲۰۰۰؛ به نقل از هاین، رودر و فینگرلی[9]، ۲۰۱۶). از دیدگاه اجتماعی، همدلی ما را برای کمک کردن به دیگران برمی‌انگیزد و از آسیب رساندن به دیگران بازمی‌دارد (بارون-کوهن و ویل‌رایت[10]، ۲۰۰۴). همدلی دو مؤلفه مهم دارد. نخست، مؤلفه شناختی (درک احساسات دیگران مانند شناسایی و فهم آنچه فرد دیگر فکر یا احساس می‌کند بدون لزوم پاسخ عاطفی) و دوم، مؤلفه عاطفی (پاسخ هیجانی متناسب مشاهده‌گر به حالت هیجانی شخص دیگر مانند آگاه‌بودن و هم‌آوا شدن با احساسات شخص دیگر) (فیر و فیشباخر[11]، ۲۰۰۳؛ بارون-کوهن و ویل‌رایت، ۲۰۰۴). مطالعات متعدد نشان داده است که همدلی با تنظیم هیجان مرتبط است (کنتاردی، ایمپراتوری، پنزو، دل‌گاتو و فارینا[12]، ۲۰۱۶؛ اوکون[13]، شپرد[14] و آیزنبرگ، ۲۰۰۰؛ آیزنبرگ، فابس، مورفی، کاربن، ماسک[15] و همکاران، ۱۹۹۴).

1. Empathy
2. Stojiljković, Stojanović & Dosković
3. Goroshit & Hen
4. Cooper
5. Djigić
6. Zlatković
7. Wang, Chen, Xiao, Ma & Zhang
8. Rieffe, Ketelaar & Wiefferink
9. Hein, Röder & Fingerle
10. Baron-Cohen & Wheelwright
11. Fehr & Fischbacher
12. Contardi, Imperatori, Penzo, Del Gatto & Farina
13. Okun
14. Shepard
15. Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, Maszk

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-16]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.9.1]

تنظیم هیجان[1] (انگیختگی بهینه) که نقشی مهم در فرایند پاسخدهی همدلانه دارد (آیزنبرگ، فیبز، مورفی، کاربن، اسمیت و ماسک، ۱۹۹۶)، توانایی شخص در به‌کارگیری راهبردهای مؤثر رویارویی در جریان موقعیتهای فشارزا و استرس‌آور است (وانگ، سیلوا، کتسویوویچ، شراگر، بلوم[2] و همکاران، ۲۰۱۳). تنظیم هیجان با تنظیم عواطف، خلق، سازگاری[3]، کاهش استرس، خودتنظیمی[4]، کنترل روانی و خودکنترلی[5] ارتباط نزدیک دارد (مک‌لم[6]، ۲۰۰۷). تنظیم هیجان فرایندی است که از طریق آن تعیین می‌شود که چه هیجانی تجربه گردد و چه‌وقت و چگونه ابراز شود (اشچیگیل، بوچنی و بازینسکا[7]، ۲۰۱۲) تا عملکرد را بهبود بخشد و رفتار را سازماندهی کند. تنظیم هیجان شامل دو راهبرد ارزیابی مجدد شناختی[8] و سرکوبی ابراز[9] هیجان است (گروس[10]، ۲۰۱۳؛ گروس و تامپسون[11]، ۲۰۰۷؛ گروس، ۲۰۰۱). ارزیابی مجدد شناختی شامل بازتفسیر[12] یک پاسخ هیجانی است به‌طوری‌که شدت تأثیر هیجانی آن تعدیل شود (گروس و جان[13]، ۲۰۰۳). این راهبرد به‌نظر می‌رسد که راهبرد تنظیم هیجان موفقی باشد، زیرا عاطفهٔ منفی را کاهش می‌دهد (ری، آکسنر، کوپر، رابرتسن و گابریلی[14] و همکاران، ۲۰۰۵؛ ریچاردز[15] و گروس، ۲۰۰۰). در مقابل، سرکوبی ابراز شامل بازداری فعال رفتار ابراز هیجان است (گروس، ۲۰۱۳؛ گروس و تامپسون، ۲۰۰۷؛ گروس، ۱۹۹۸). به‌نظر می‌رسد که سرکوبی ابراز یک راهبرد غیربهینه باشد، زیرا میان انگیختگی هیجانی بالا و ابراز آشکار انگیختگی تعارض ایجاد می‌کند (گروس، ۲۰۱۳؛ سریواستاوا[16]، تامیر[17]، مک‌گانیگل[18]، جان وگروس، ۲۰۰۹؛ گروس و تامپسون، ۲۰۰۷). به‌نظر می‌رسد که این دو نوع راهبرد تنظیم هیجان منجر به پیامدها و نتایج متفاوتی برای کارکرد میان- فردی شوند (سوتو، پرز، کیم، لی و مینیک[19]، ۲۰۱۱؛ جان و گروس، ۲۰۰۴؛ گروس، ۲۰۰۱؛ گروس و لونسن[20]، ۱۹۹۳).

درحالی‌که ارزیابی مجدد شناختی به‌طور مثبت با داشتن روابط نزدیک با دوستان، نشانه‌های افسردگی کمتر و رضایت از زندگی بیشتر مرتبط است، سرکوبی ابراز با تجربهٔ هیجانات منفی بیشتر،

1. Emotion regulation
2. Wong, Silva, Kecojevic, Schrager, Bloom
3. Adjustment
4. Self-regulation
5. Self-control
6. Macklem
7. Szczygieł, Buczny & Bazińska
8. Cognitive reappraisal
9. Expressive suppression
10. Gross
11. Thompson
12. Reinterpreting
13. John
14. Ray, Ochsner, Cooper, Robertson, Gabrieli
15. Richards
16. Srivastava
17. Tamir
18. McGonigal
19. Soto, Perez, Kim, Lee & Minnick
20. Levenson

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-16]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.9.1]

تعاملات میان- فردی آشـــفته، اجتناب از روابط نزدیک و گزارش رضایت از زندگی و خوش‌بینی کمتر در ارتباط است (سوتو و همکاران، ۲۰۱۱؛ جان و گروس، ۲۰۰۴؛ گروس، ۲۰۰۱؛ گروس و لونسن، ۱۹۹۳). در واقع، افرادی که از ســـرکوبی هیجانی به‌منزلهٔ راهبرد تنظیمی هیجان استفاده می‌کنند، ممکن است پیامدهای منفی را تجربه کنند (راث، بنیتا، امرانی، شَکر، آسولین[1] و همکاران، ۲۰۱۴). یعنی، درحالی‌که راهبردهای انطباقی (مثل ارزیابی مجدد و حل مسأله) با پیامدهای سلامتی خوب مرتبط‌اند، راهبردهای بدکارکردی (مثل سرکوبی و اجتناب) با اختلالات روانی و مشکلات رفتاری در ارتباط‌اند (آلدائو، نولن- هوکسما و شوایتزر[2]، ۲۰۱۰). از این‌رو تنظیم هیجان یکپارچه[3] می‌تواند نقشی مؤثر در ارتقای سازگاری روانی‌اجتماعی کودکان در کلاس داشـــته باشـــد (بنیتا، لوکوویتز[4] و راث، ۲۰۱۷) و ظرفیتهای تنظیم هیجان می‌تواند میزان پاســـخهای همدلانه را تنظیم کند (دوسِتی و جکسون[5]، ۲۰۰۶). ارزیابی مجدد شـــناختی، اما نه ســـرکوبی ابراز، در تعدیل ارتباط میان همدلی و رفتار جامعه‌پسند نقش دارد، به‌ویژه، سطح ارزیابی مجدد شناختی رابطهٔ میان همدلی عاطفی و رفتار جامعه‌پسند را تعدیل می‌کند (لاک‌وود، سرا-کاردوسو و وایدینگ[6]، ۲۰۱۴). همدلی به‌منزلهٔ نگرانی برای دیگری براساس دریافت و فهم وضعیت یا شرایط عاطفی، تنها بعد از یادگیری موفقیت‌آمیز خودکنترلی انجام می‌گیرد (بیرهوف[7]، ۲۰۰۲).

خودکنترلی ازجمله متغیرهایی اســـت که تبعیت از ارزشهای شـــخصی را ارتقا می‌بخشد (دنسن، ویلکوســـکی، دووال، فریز، هافمن[8]، ۲۰۱۷). خودکنترلی یا خویشـــتنداری توانایی تنظیم، دســـتکاری، یا کنترل افکار، احساســـات و رفتارهای تکانه‌ای شخص است (تلزر، ماستن، برکمن، لیبرمن و فولینی[9]، ۲۰۱۱). خودکنترلی به توانایی افراد در بازداری، فائق آمدن یا احتراز کردن از عمل از روی تکانه‌ها و امیال خود اشـــاره دارد (تینگنی، باومایستر و بون[10]، ۲۰۰۴). خودکنترلی ظرفیت پیش‌بینی پیامدهای منفی اعمال شخص فراتر از پاداشهای کوتاه‌مدت، بازداری تکانه‌ها و نفوذ داشتن روی رفتارهاست (باومایستر، واس[11] و تایـــس[12]، ۲۰۰۷). از این‌رو، خودکنترلی برای حل تعارض میان انگیزه‌های جامعه‌پســـند[13] و نفع شـــخصی به هنگام تصمیمات جامعه‌پسند به‌منظور مقدم داشتن نیازهای دیگران بر نیازهای خود ضروری است (فیِر و کمرر[14]، ۲۰۰۷). تحقیقات نشان داده‌اند که خودکنترلی عاملی سرنوشت‌ساز برای

1. Roth, Benita, Amrani, Shachar, Asoulin
2. Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer
3. Integrative emotion regulation
4. Levkovitz
5. Decety & Jackson
6. Lockwood, Seara-Cardoso & Viding
7. Bierhoff
8. Denson, Wilkowski, DeWall, Friese, Hofmann
9. Telzer, Masten, Berkman, Lieberman & Fuligni
10. Tangney, Baumeister & Boone
11. Vohs
12. Tice
13. Prosocial motives
14. Camerer

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-16]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.9.1]

کارکرد میان- فردی خوب است (ریگتی و فینکناور[1]، ۲۰۱۱) و بر اثرات سودمند آن روی رفتارها در روابط میان- فردی تأکید شده است (تینگنی و همکاران، ۲۰۰۴). از این‌رو، تعدیل بسیاری از تعارضات نیازمند کاربرد خودکنترلی است تا پاسخهای شخصی فرد با همراستا شدن با ایده‌الها، ارزشها، اخلاقیات و انتظارات اجتماعی تنظیم شوند (باومایستر و همکاران، ۲۰۰۷).

افرادی که ارزشهای اخلاقی[2] درونی‌شده دارند، ممکن است با توجه به سطح خودکنترلی‌شان به‌شیوه جامعه‌پسند عمل کنند (مید[3]، باومایستر، جینو[4]، شوایتزر و آریلی[5]، ۲۰۰۹)، زیرا ارزشهای اخلاقی درونی‌شده خودتنظیمی رفتار اخلاقی را تسهیل می‌کند (موریون و اسله‌سریوا[6]، ۲۰۰۳). افراد با خودکنترلی بالا احتمالاً بیشتر به غریبه‌ها کمک می‌کنند (دووال، باومایستر، گیلیت[7] و مانر[8]، ۲۰۰۸)، انسجام خانوادگی بیشتری را تجربه می‌کنند، روابط متعارض کمتری دارند، دلبستگی ایمن‌تری دارند، بیشتر به دیدگاه‌گیری می‌پردازند، همدلی بیشتر و خشم و پرخاشگری کمتری را در روابط با دیگران نشان می‌دهند (تینگنی و همکاران، ۲۰۰۴).

در بررسی پژوهشهای پیشین، پژوهشی یافت نشد که مستقیم به بررسی این متغیرها در قشر معلمان پرداخته باشد و بیشتر پژوهشها این متغیرها را در کودکان و دانش‌آموزان بررسی کرده‌اند. مثلاً، پژوهشگران کمبود همدلی را دلیل اصلی قلدری و رفتارهای نامناسب کودکان در مدرسه می‌دانند (به‌عنوان مثال، جالیف و فارینگتون[9]، ۲۰۰۶). همچنین، کودکانی که همدلی پایینی دارند، رفتارهای پرخاشگرانه بیشتری نشان می‌دهند (استریر[10] و رابرتس، ۲۰۰۴). در این میان، همدلی معلمان در الگوپذیری دانش‌آموزان بالاترین تأثیر را دارد (حیدری و شاملی، ۱۳۸۹)، زیرا همدلی وجه مؤثری از حرفهٔ معلمان را شکل می‌دهد، قابل آموزش و سرایت است و از معلم به دانش‌آموز منتقل می‌شود.

معلمان و دانش‌آموزان از نظر هیجانی، پیوسته ارتباط کلامی و غیرکلامی را رد و بدل می‌کنند (شلتن و استرن[11]، ۲۰۰۴). گرمی معلمان با دانش‌آموزان به‌طور مثبت با همدلی/ همدردی[12] و رفتار جامعه‌پسند مرتبط است (لاکنر و پیانتا[13]، ۲۰۱۱). پژوهشهای اخیر نیز اثر ظرفیتهای تنظیمی هیجان بر همدلی و رفتار جامعه‌پسند (هاین و همکاران، ۲۰۱۶؛ کارلو، مستری، مگینلی، سامپر، تور[14] و همکاران، ۲۰۱۲؛ آیزنبرگ

1. Righetti & Finkenauer
2. Moral values
3. Mead
4. Gino
5. Ariely
6. Muraven & Slessareva
7. Gailliot
8. Maner
9. Jolliffe & Farrington
10. Strayer
11. Shelton & Stern
12. Sympathy
13. Luckner & Pianta
14. Carlo, Mestre, McGinley, Samper, Tur

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-16]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.9.1]

و همکاران، ۲۰۰۴) و ارتقای همدلی (آیزنبرگ، میخالیک[1]، اســـپینراد[2]، هوفر[3]، کوپفر[4]، ۲۰۰۷؛ والینته[5]، آیزنبرگ، فابس، شپرد، کامبرلند[6]، ۲۰۰۴) را بررسی کرده‌اند. در سالهای اخیر پژوهشهای انجام شده با هدف درک سازوکارهای زیربنایی این رفتارهای اجتماعی افزایش یافته است. این پژوهشها، شماری از متغیرهای پیشـــایند مرتبط با هیجان مانند کنارآمدن (یعنی، تنظیم هیجانهـــا و رفتارها)، ناپایداری هیجانی (یعنی تکانشگری)، و همدلی (یعنی احساسات مشـــابه دیگران) را شناسایی کرده‌اند (کارلو و همکاران، ۲۰۱۲). با وجود این، پژوهشـــهای انجام گرفته تعامل متغیرهای ایـــن پژوهش را برای پیش‌بینی همدلی عاطفی در قشـــر معلمان بررسی نکرده‌اند. از این‌رو، شناســـایی متغیرهای مؤثر در همدلی معلمان و انجام دادن پژوهش در این زمینه، به‌خصوص در ایران که جامعهٔ بسیار وسیعی را شامل می‌شود، تلویحات و کاربردهای متعددی برای مربیان، مدیران مدارس و مسئولان تعلیم و تربیت دارد. لذا پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی همدلی عاطفی براساس تنظیم هیجان و خودکنترلی طراحی و دو فرضیه زیر مطرح شده است:

۱. مؤلفه‌های تنظیم هیجان می‌توانند همدلی عاطفی را پیش‌بینی کنند.

۲. مؤلفه‌های خودکنترلی می‌توانند همدلی عاطفی را پیش‌بینی کنند.

روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی- همبســـتگی اســـت. جامعه آماری پژوهش شـــامل همهٔ معلمان شـــاغل در مدارس شهر سنندج در ســـال ۱۳۹۶ به تعداد ۶۴۷۵ نفر بود که براساس جدول کرجسی و مورگان برای جامعه‌ای با این حجم تعداد ۳۷۲ نفر نمونه کفایت می‌کند ولی برای افزایش توان آماری و با توجه به احتمال افت آزمودنیها، ۴۵۰ نفر انتخاب گردید و پس از حذف پرسشـــنامه‌های مخدوش، در نهایت ۴۲۵ پرسشـــنامه وارد تحلیل شد. در ضمن با توجه به اینکه جامعه پژوهش دارای دو زیرگروه کارکنان زن و مرد بود از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. معیارها و شرایط ورود به این پژوهش عبارت بودند از:

- حداقل یک سال از سابقه تدریس معلمان گذشته باشد.
- شاغل رسمی یا پیمانی آموزش و پرورش باشند.

معیارها و شرایط خروج از پژوهش عبارت بودند از:

- عدم رضایت معلمان برای شرکت در پژوهش.
- انصراف یا پرنکردن کامل پرسشنامه‌ها.

1. Michalik
2. Spinrad
3. Hofer
4. Kupfer
5. Valiente
6. Cumberland

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-16]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.9.1]

ابزارهای گردآوری اطلاعات در این پژوهش عبارت‌اند از:

۱) پرسشنامۀ تنظیم هیجانی[1]: این مقیاس را گروس و جان (۲۰۰۳) تهیه کرده و از ۱۰ گویه تشکیل شده است که دارای دو خرده‌مقیاس ارزیابی مجدد (۶ گویه) و فرونشانی یا سرکوبی (۴ گویه) است. پاسخها بر اساس مقیاس لیکرت (هفت درجه‌ای)، از هرگز (۱) تا همیشه (۷) است. ضریب آلفای کرونباخ برای ارزیابی مجدد ۰/۷۹ و برای فرونشانی ۰/۷۳ و اعتبار بازآزمایی بعد از ۳ ماه برای کل مقیاس ۰/۶۹ گزارش شده است (گروس و جان، ۲۰۰۳). ضریب همسانی درونی این مقیاس برای ارزیابی مجدد جامعه موردنظر در دامنه‌ای از ۰/۴۸ تا ۰/۶۸ و برای فرونشانی ۰/۴۲ تا ۰/۶۳ به‌دست آمده است. ضرایب همبستگی ارزیابی مجدد با مقیاس عواطف مثبت ۰/۲۴ و عواطف منفی ۰/۱۴- و فرونشانی با مقیاس عواطف مثبت ۰/۱۵- و عواطف منفی ۰/۰۴ گزارش شده است. نسخه فارسی پرسشنامه تنظیم هیجانی گروس و جان را در فرهنگ ایرانی قاسم‌پور، ایل‌بیگی و حسن‌زاده (۱۳۹۱) مورد هنجاریابی قرار داده‌اند. در پژوهش آنان، اعتبار مقیاس بر اساس روش همسانی درونی (با دامنه آلفای کرونباخ ۰/۶۰ تا ۰/۸۱) و روایی پرسشنامه مذکور از طریق تحلیل مؤلفه اصلی با استفاده از چرخش واریماکس، همبستگی میان دو خرده‌مقیاس $r = ۰/۱۳$ و روایی ملاکی مطلوب گزارش شده است. در این پژوهش به منظور بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شده که مقدار ۰/۷۴ به‌دست آمده است.

۲) مقیاس خودکنترلی: سنجش خودکنترلی یا خویشتنداری با استفاده از پرسشنامه‌ای که نیک‌منش (۱۳۸۶) ساخته و بر اساس نظریه گاتفردسون و هیرشی[2] (۱۹۹۰) است، انجام شده که شامل شش عامل تکانشی بودن، عملکرد به‌وظایف ساده، جستجوی مخاطره، فیزیکی بودن در مقابل ذهنی بودن، خودخواهی و عصبیت است. پرسشنامه نمره معکوس ندارد و هر شش سؤال به‌ترتیب یک مؤلفه را می‌سنجد و نمره‌گذاری براساس طیف لیکرت است. اعتبار پرسشنامه با روش همبستگی آزمون - بازآزمون ۰/۹۹ بوده و پایایی این پرسشنامه را نیک‌منش (۱۳۸۶) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش کرده است. در این پژوهش نیز پایایی این مقیاس از طریق آلفای کرونباخ مقدار ۰/۸۰ به‌دست آمده است.

۳) مقیاس همدلی عاطفی متعادل[3]: این مقیاس را مهرابیان و اپستاین در سال ۱۹۷۲ ساخته اند. مقیاس ۳۳ گویه دارد که ۱۷ گویۀ آن همدلی را به‌صورت مثبت و ۱۶ گویه آن را به‌صورت منفی ارزیابی می‌کند. این مقیاس شامل عوامل همدلی واکنشی، همدلی بیانی، همدلی مشارکتی، اثرپذیری عاطفی، ثبات عاطفی، همدلی نسبت به دیگران و کنترل است. گویه‌ها به‌صورت پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم از ۵ تا ۱ نمره‌گذاری می‌شوند. مهرابیان و

1. The Emotion Regulation Questionnaire
2. Gottfredson & Hirschi
3. Questionnaire Measure of Emotional Empathy (QMEE)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-16]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.9.1]

اپستاین (۱۹۷۲) روی ۲۰۲ زن و مرد ضریب پایایی ۰/۸۴ را گزارش کرده‌اند. زرشقایی، نوری و عریضی (۱۳۸۹) نیز اعتبار مقیاس را به روش آزمون و بازآزمایی مناسب ارزیابی کرده‌اند. همچنین، مقدار آلفای به‌دست آمده در پژوهش حاضر ۰/۶۶ است.

برای گردآوری داده‌ها بعد از دادن توضیحات ضروری، از شرکت‌کنندگان درخواست شد تا به پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. تحلیل داده‌ها پس از گردآوری داده‌ها، با به‌کارگیری روش همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون همزمان به کمک نرم‌افزار آماری SPSS انجام شد.

یافته‌ها

در این پژوهش ۴۲۵ معلم [در مقطع ابتدایی ۲۰۷ نفر (۴۸/۷٪)، متوسطه اول ۱۰۷ نفر (۲۵/۲٪) و متوسطه دوم ۱۱۱ نفر (۲۶/۱٪)] شرکت کردند که ۲۳۰ نفر (۵۴/۱٪) زن و ۱۹۵ نفر (۴۵/۹٪) مرد با میانگین سنی ۳۸ سال بودند. همچنین ۱۶نفر دارای مدرک دیپلم (۳/۸٪)، ۵۶ نفر فوق‌دیپلم (۱۳/۲٪) ۲۸۷ نفر کارشناسی (۶۷/۵٪)، ۶۱نفر کارشناسی ارشد (۱۴/۴٪) و ۵ نفر دکتری (۱/۲٪) بودند. جدول یک میانگین، انحراف‌معیار و ضرایب همبستگی پیرسون متغیرهای پژوهش و مؤلفه‌های آنها را نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار و ضریب همبستگی میان مؤلفه‌های تنظیم هیجان و خودکنترلی با همدلی عاطفی

ردیف	متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱	ارزیابی مجدد	۲۴/۶۷	۶/۱۴	۱								
۲	سرکوبی	۱۳/۷۱	۴/۵۵	۰/۲۶۶**	۱							
۳	تکانشی‌بودن	۹/۹۲	۳/۲۱	۰/۰۱۵	۰/۰۲۱	۱						
۴	عمل به وظایف ساده	۸/۶۸	۳/۰۶	-۰/۰۵۳	۰/۱۱۷*	۰/۴۷۹**	۱					
۵	جستجوی مخاطره	۸/۸۸	۳/۶۳	۰/۰۷۳	-۰/۰۱۹	۰/۴۱۶**	۰/۲۶۳**	۱				
۶	فیزیکی/ ذهنی بودن	۱۴/۱۸	۲/۵۸	۰/۱۸۱**	۰/۰۸۴	۰/۰۳۳	-۰/۱۱۸*	۰/۱۷۲**	۱			
۷	خودخواهی	۱۱/۸۰	۲/۳۰	۰/۰۰۵	۰/۱۰۲*	۰/۲۶۵**	۰/۲۵۲**	۰/۲۱۸**	۰/۳۰۰**	۱		
۸	عصبیت	۱۱/۲۱	۳/۴۷	-۰/۲۳۰**	-۰/۰۱۹	۰/۳۱۳**	۰/۳۳۴**	۰/۲۶۷**	۰/۱۱۷*	۰/۳۴۳**		
۹	همدلی عاطفی	۱۱۶/۲۳	۹/۷۴	۰/۰۲۵	-۰/۱۰۶*	-۰/۲۳۳**	-۰/۳۰۹**	-۰/۲۶۰**	۰/۱۴۸**	۰/۰۰۰	-۰/۰۲۷	۱

**P<۰/۰۱ و *P<۰/۰۵

جدول ۱ میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی میان متغیرهای تنظیم هیجان و خودکنترلی با همدلی عاطفی و مؤلفه‌های آنها را نشان می‌دهد. همان‌طور که مندرجات جدول نشان می‌دهد، میان

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-16]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.9.1]

سرکوبی از مؤلفه‌های تنظیم هیجان و همدلی عاطفی رابطه منفی و معنادار وجود دارد (P<۰/۰۵) و میان تکانشی بودن، عمل به وظایف ساده، جستجوی مخاطره و فیزیکی بودن در مقابل ذهنی‌بودن با همدلی عاطفی رابطه منفی و معنادار وجود دارد (P<۰/۰۱)، ولی همدلی عاطفی با خودخواهی و عصبیت رابطه معنادار ندارد. نتایج تحلیل رگرسیون در جدول ۲ ارائه شده است. البته پیش از انجام دادن این آزمون پیش‌فرضهای آن مورد بررسی قرار گرفته است.

پیش‌فرضهای تحلیل رگرسیون شامل نرمال بودن متغیر ملاک، همخطی چندگانه میان متغیرهای پیش‌بین و خطاهای استقلال است. با توجه به اینکه آزمون کولموگروف- اسمیرنف و شاپیرو- ویلک، توزیع نرمال را در نمونه‌های بزرگ به غلط رد می‌کنند، برای بررسی فرض نرمال بودن، از نمرات Z کجی و کشیدگی متغیر وابسته (همدلی عاطفی) استفاده شد که نتایج نشان داد مقدار Z به‌دست آمده برای کجی (۰/۹۷-) و کشیدگی (۰/۲۹) کمتر از ۱/۹۶ است، بنابراین این پیش‌فرض رعایت شده است. پیش‌فرض دیگری که باید بررسی شود همخطی چندگانه است که باید برای اجتناب از این خطا مقدار تحمل بزرگ‌تر از ۰/۲ و مقدار VIF کمتر از ۵ باشد. مقدار این دو شاخص به‌ترتیب برای متغیر عمل به وظایف ساده (۰/۷۲۹ و ۱/۳۳)، جستجوی مخاطره (۰/۷۸۹ و ۱/۲۷)، تکانشی بودن (۰/۶۷۹ و ۱/۴۷)، فیزیکی/ ذهنی بودن (۰/۹۲۸ و ۱/۰۷) و سرکوبی (۰/۹۷ و ۱/۰۳) است که مقادیر قابل‌قبولی است. همچنین برای بررسی خطاهای استقلال از آزمون دوربین- واتسن استفاده شد که همبستگی میان پس‌ماندها را نشان می‌دهد، مقدار به‌دست آمده این آزمون ۱/۸۶ است و به مقدار ۲ که حاکی از عدم‌همبستگی است، نزدیک و حاکی از رعایت این پیش‌فرض است. در جدول ۲ نتایج تحلیل رگرسیون همزمان همدلی عاطفی بر پایه مؤلفه‌های تنظیم هیجان و خودکنترلی ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون همزمان همدلی عاطفی بر پایه مؤلفه‌های تنظیم هیجان و خودکنترلی

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	R	R^2	F	Sig	B	SE B	β	t	P
همدلی عاطفی	ارزیابی مجدد	۰/۴۲	۰/۱۸	۱۱/۵۲	۰/۰۰۰	۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۰۶	۱/۳۱	۰/۱۶
	سرکوبی					-۰/۲۷	۰/۰۹	-۰/۱۲	۲/۸۱	۰/۰۰
	تکانشی بودن					-۰/۲۳	۰/۱۵	-۰/۰۷	۱/۴۹	۰/۱۳
	عمل به وظایف ساده					-۰/۵۲	۰/۱۷	-۰/۱۶	۳/۱۰	۰/۰۰
	جستجوی مخاطره					-۰/۴۸	۰/۱۳	-۰/۱۸	۳/۶۲	۰/۰۰
	فیزیکی/ ذهنی‌بودن					۰/۴۵	۰/۱۸	۰/۱۲	۲/۴۸	۰/۰۱
	خودخواهی					۰/۱۹	۰/۲۰	۰/۰۴	۰/۹۴	۰/۳۵
	عصبیت					۰/۰۵	۰/۱۶	۰/۰۲	۰/۳۴	۰/۷۳

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-16]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.9.1]

براساس نتایج جدول ۲، میزان F مشاهده شده (۱۱/۵۲) در سطح P≤۰/۰۱ حاکی از معنادار بودن مدل رگرسیونی است و ۱۸٪ واریانس متغیر همدلی عاطفی معلمان براساس مؤلفه‌های تنظیم هیجان و خودکنترلی تبیین می‌شود. ضرایب رگرسیون متغیرهای پیش‌بین نشان می‌دهد که متغیر سرکوبی (t =-۲/۸۱ ، P <۰/۰۱) از مؤلفه‌های تنظیم هیجان و متغیرهای عمل به وظایف ساده (t = -۳/۱۰ ، P<۰/۰۰)، جستجوی مخاطره (t = -۳/۶۲ ، P <۰/۰۰) و فیزیکی بودن در مقابل ذهنی‌بودن (t =۲/۴۸ ، P <۰/۰۰) از مؤلفه‌های خودکنترلی، معنادارند و می‌توانند واریانس متغیر همدلی عاطفی را به‌صورت معنادار تبیین کنند. ضریب تأثیر سرکوبی (B = -۰/۱۲) منفی است و معنای آن این است که اگر یک واحد به میزان سرکوبی اضافه شود مقدار ۰/۱۲ از نمره فرد در همدلی عاطفی کاسته می‌شود. همچنین ضریب تأثیر عمل به وظایف ساده (B = -۰/۱۶) منفی است و معنای آن این است که اگر یک واحد به‌میزان عمل به وظایف ساده اضافه شود مقدار ۰/۱۶ نمره فرد در همدلی عاطفی کاهش می‌یابد. ضریب تأثیر متغیر جستجوی مخاطره (B = -۰/۱۸) نیز منفی است و به این معناست که اگر یک واحد به‌میزان جستجوی مخاطره اضافه شود مقدار ۰/۱۸ نمره فرد در همدلی عاطفی کاهش می‌یابد. اما ضریب تأثیر فیزیکی/ ذهنی‌بودن (B = ۰/۱۲) مثبت است و معنای آن این است که اگر یک واحد به فیزیکی/ ذهنی‌بودن اضافه شود، ۰/۱۲ به نمره فرد در همدلی عاطفی اضافه می‌شود. برای محاسبه اندازه اثر و توان آزمون نیز از نرم‌افزار G*Power استفاده شد که اندازه اثر d =۰/۱۸ و توان آزمون ۱/۰۰۰ است.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

این پژوهش با هدف پیش‌بینی همدلی عاطفی براساس تنظیم هیجان و خودکنترلی در معلمان شهر سنندج انجام گرفته است. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که سرکوبی از مؤلفه‌های تنظیم هیجان می‌تواند به‌صورت معناداری همدلی عاطفی را پیش‌بینی کند. این یعنی هرچه سرکوبی ابراز هیجان بیشتر باشد فرد کمتر قادر به همدلی عاطفی با دیگران است. این نتیجه با یافته پژوهشهای کنتاردی و همکاران (۲۰۱۶)، دوستی و جکسون (۲۰۰۶)، اوکون و همکاران (۲۰۰۰)، آیزنبرگ و همکاران (۱۹۹۶)، آیزنبرگ و همکاران (۱۹۹۴) همسوست و به نحوی نتایج برخی پژوهشهای دیگر مانند راث و همکاران (۲۰۱۴)، سوتو و همکاران (۲۰۱۱)، آلدائو و همکاران (۲۰۱۰)، جان و گروس (۲۰۰۴)، گروس (۲۰۰۱)، گروس و لونسن (۱۹۹۳) را تأیید می‌کند.

در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که از سرکوبی هیجانی به عنوان راهبرد تنظیمی هیجان استفاده می‌کنند، ممکن است پیامدهای منفی را تجربه کنند (راث و همکاران، ۲۰۱۴). چون تنظیم هیجان با تنظیم عواطف، خلق، سازگاری، کاهش استرس، خودتنظیمی، کنترل روانی و خودکنترلی ارتباط نزدیک دارد (مک‌لم، ۲۰۰۷) و راهبردهای بدکارکردی (مثل سرکوبی) با اختلالات روانی و مشکلات رفتاری در ارتباط‌اند (آلدائو و همکاران،۲۰۱۰)، از این‌رو تنظیم هیجان یکپارچه می‌تواند

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-16]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.9.1]

نقشی مؤثر در ارتقای سازگاری روانی اجتماعی کودکان در کلاس داشته باشد (بنیتا و همکاران، ۲۰۱۷) و ظرفیتهای تنظیم هیجان می‌تواند میزان پاسخهای همدلانه را تنظیم کند (دوستی و جکسون، ۲۰۰۶).

همچنین، پاسخهای هیجانی افراد اطلاعات مهمی را در مورد چگونگی رفتار و ارتباط با دیگران فراهم می‌سازند (اسماعیلی، آقایی، عابدی و اسماعیلی، ۱۳۹۰). این پاسخها شامل دو سبک متمایز ارزیابی مجدد شناختی و سرکوبی ابراز است که استفاده مکرر از سبک اول تجربه هیجانات مثبت و بیان کمتر هیجانات منفی را سبب می‌شود ولی به‌عکس، استفاده زیاد از سبک دوم احساس خوب و بهتر بودن را به‌همراه نخواهد داشت (گروس و جان، ۲۰۰۳؛ امستاتر[1]، ۲۰۰۸). در واقع، وقتی که از راهبرد سرکوبی استفاده می‌شود هیجانهای منفی و در پی آن مشکلات اجتماعی بیشتری تجربه می‌شود که سبب آسیب‌پذیری و اختلالات اضطرابی و خلقی بیشتر می‌شود (گروس و جان، ۲۰۰۳)، زیرا سرکوبی به جای کاهش افکار بر فراوانی آن می‌افزاید و ناتوانی در سرکوب افکار ناخواسته احساس شکست را در پی خواهد داشت، از این‌رو راهبردی ناموفق است (برکمن و لیبرمن[2]، ۲۰۰۹). همچنین، سرکوبی ابراز هیجان سبب نشخوار فکری می‌شود، زیرا سرکوب هیجان با کاهش منابع شناختی همراه است و افزایش توجه به منابع درون- فردی نشخوار فکری را زیاد می‌کند و توانایی کنترل بر محرکات بیرونی را کاهش می‌دهد و در نتیجه سبب احساس ناتوانی در رویارویی با منابع بیرونی می‌شود؛ در حالی‌که به‌عکس، ارزیابی مجدد با تمرکز توجه بر منابع بیرونی (مانند کیفیت رابطه با فرد دیگر) توانایی کنترل را بیشتر و رضایت از روابط اجتماعی را بالا می‌برد و در نتیجه کمترین نشخوار فکری را در پی دارد (رضوان، بهرامی و عابدی، ۱۳۸۵). لذا بنابه‌دلایل مذکور طبیعی است که رابطه میان راهبرد سرکوبی و همدلی عاطفی منفی باشد و در جهت عکس هم عمل کنند.

همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیرهای عمل به وظایف ساده، جستجوی مخاطره و فیزیکی بودن درمقابل ذهنی‌بودن که از مؤلفه‌های خودکنترلی هستند می‌توانند به‌طور معناداری همدلی عاطفی را در معلمان پیش‌بینی کنند. این یافته‌ها با نتایج پژوهشهای ریگتی و فینکناور (۲۰۱۱)، هگر، وود، استیف و چتسی‌سارانتایز[3] (۲۰۱۰) و تینگنی و همکاران (۲۰۰۴) همسو و هماهنگ است، زیرا پژوهشگران دریافته‌اند که افراد با خودکنترلی بالا احتمالاً بیشتر به غریبه‌ها کمک می‌کنند (دووال و همکاران، ۲۰۰۸)، همدلی بیشتر و خشم و پرخاشگری کمتری را در روابط نشان می‌دهند (تینگنی و همکاران، ۲۰۰۴). این امر به این صورت قابل تبیین است که خودکنترلی پایین یعنی، نمرات بالا در مؤلفه‌های خودکنترلی مثل تکانشی بودن، مخاطره‌جویی و فیزیکی بودن که درجهت عکس همدلی عاطفی‌اند و با وجود چنین ویژگیهایی در فرد امکان همدلی با دیگران از بین می‌رود، زیرا همدلی قبل از هر چیز نیازمند ثبات عاطفی، اثرپذیری عاطفی، ادراک دیدگاه دیگران و در نهایت ابراز، واکنش و یا

1. Amstadter
2. Berkman & Lieberman
3. Hagger, Wood, Stiff & Chatzisarantis

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-16]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.9.1]

مشارکت و خود را جای دیگران گذاشتن است. در افراد تکانشی و مخاطره‌جو ثبات عاطفی و اثرپذیری بسیار پایین است. لذا به جای ذهنی‌بودن و ادراک دیدگاه دیگران بیشتر فیزیکی عمل می‌کنند. در نتیجه به‌جای اینکه خود را در شرایط و موقعیت دیگران تصور کنند فیزیکی یا تکانشی رفتار می‌کنند و امکان همدلی عاطفی به حداقل می‌رسد.

براساس آنچه گفته شد، تنظیم هیجان در واقع آگاهی از هیجانات، پذیرش هیجانها، توانایی کنترل رفتارهای تکانشی، رفتار کردن براساس اهداف مطلوب برای دستیابی به اهداف فردی و خواسته‌های موقعیتی است (گراتز و رومر[1]، ۲۰۰۴). تنظیم هیجان ضریب معناداری در پیش‌بینی فرسودگی شغلی دارد (غلامعلی‌لواسانی، افضلی و داودی، ۱۳۹۵) و رفتارهای مناسب را در پاسخ به موقعیتهای اجتماعی بالا می‌برد (تاگید و فردریکسن[2]، ۲۰۰۲). توانایی تنظیم هیجانی می‌تواند کیفیت روابط و تعاملات اجتماعی را تعیین کند. افرادی که می‌توانند هیجانشان را تنظیم کنند، هیجانات خود و دیگران را درک می‌کنند و از هوش‌هیجانی بیشتری برخوردارند. در نتیجه درکی بهتر از افراد در وضعیتهای گوناگون به‌دست می‌آورند و از مهارتهای میان- فردی و درون- فردی توسعه‌یافته‌تری برخوردارند. چنین افرادی نسبت به کسانی که نقص در تنظیم هیجان دارند، روابط بهتری دارند (لوپز، برکت، نزلیک، شوتز، سلین[3] و همکاران، ۲۰۰۴). توانایی رویارویی با هیجانها فرد را قادر می‌سازد که هیجانهای خود و دیگران را بهتر تشخیص دهد، نحوهٔ تأثیر آنها بر رفتار را بداند و واکنش مناسب به هیجانهایش نشان دهد (گروس و جان، ۲۰۰۲). اما وقتی که فشار هیجانی بالا می‌رود، استفاده از راهبرد سرکوبی به‌جای فرایند فکری ارزیابی موقعیت سبب می‌شود که فرد احساس کند که کنترلی بر خود و هیجاناتش ندارد، بنابراین قادر به همدلی نخواهد بود. به‌عکس، با به‌کارگیری راهبرد ارزیابی مجدد و توانایی کنترل خود تعارضات میان- فردی کاهش می‌یابد، امکان تعامل مثبت، مشارکت و کمک به دیگران افزایش می‌یابد، رضایت از زندگی بیشتر می‌شود و پرخاشگری و عصبیت تقلیل می‌یابد.

از آنجایی که از ویژگیهای معلم توانمند کنترل هیجانات منفی است و خودکارآمدی در هیجانات لذت و غرور را در معلمان پیش‌بینی می‌کند (رستگار، صیف و عابدینی، ۱۳۹۵) و فرونشانی و سرکوبی هم با خودمهارگری ارتباط دارد (کاشانکی، قربانی و حاتمی، ۱۳۹۵) و ارتباط معلم- دانش‌آموز نیز بر درگیری تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان اثرگذار است (غلامعلی‌لواسانی و مهدی‌پور مارالانی، ۱۳۹۴)، از این‌رو، سرکوبی هیجانات و خودکنترلی پایین عواملی هستند که می‌توانند در همدلی عاطفی مشکل ایجاد کنند و مانع آن باشند. لذا مدنظر قرار دادن آموزش تنظیم هیجان و خودکنترلی می‌تواند به افزایش همدلی عاطفی در معلمان کمک کند. تنها آموزگار خوب بودن کافی نیست، معلمان در کنار تقویت علمی نیاز به تقویت همدلی نیز دارند. لطافتی و زرینی (۱۳۹۴) معتقدند مجموعه رفتارها و

1. Gratz & Roemer
2. Tugade & Frederickson
3. Lopes, Brackett, MNezlek, Schütz, Sellin

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-16]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.9.1]

راهبردهایی که به یک معلم در ایجاد فضای همدلی در کلاس کمک می‌کند، خودشناسی، خود را جای دانشجو گذاشتن و ارجح دانستن نیازهای او، پذیرش بی‌قید و شرط و عدم پیش‌داوری و احترام به دانشجوست. در پایان، این پژوهش نیز مانند سایر پژوهشها از محدودیتهایی برخوردار بود ازجمله اینکه برای ارزیابی همدلی عاطفی، تنظیم هیجان و خودکنترلی معلمان تنها از پرسشنامه استفاده شده که ممکن است نتایج تحت‌تأثیر سوگیری خوشایندی اجتماعی قرار گرفته باشد. همچنین، جامعه مورد مطالعه این پژوهش معلمان ســـنندج بودند که لازم است در تعمیم نتایج به سایر افراد و مشاغل جانب احتیاط رعایت شود. سرانجام، با توجه به اینکه ویژگیهای جمعیت‌شناختی در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفته اســـت. پیشنهاد می‌شود که در پژوهشهای بعدی نقش این ویژگیها بر همدلی عاطفی مورد بررسی قرار گیرد. همچنین، پیشنهاد می‌شـــود برای عمق‌بخشی به نتایج، از شیوه‌های دیگر گردآوری داده مانند مصاحبه اســـتفاده شـــود. علاوه‌براین، مطلوب خواهد بود با توجه به نقشی که تنظیم هیجان و خودکنترلی بر همدلی عاطفی دارد برنامه آموزشـــی مناسبی در دوره‌های ضمن خدمت برای معلمان طراحی و برگزار شود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-16]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.9.1]

منابع

REFERENCES

اسماعیلی، لیلا؛ آقایی، اصغر؛ عابدی، محمدرضا و اسماعیلی، مریم. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر سلامت روان دختران مصروع. *اندیشه و رفتار*، ۵ (۲۰)، ۳۱-۴۲.

حیدری، علی‌اشـــرف و شـــاملی، عباسعلی. (۱۳۸۹). بررسی نقش شـــخصیت و رفتارهای اخلاقی دبیران معارف اسلامی در الگوپذیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *فصلنامه اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۲ (۱) ، ۱۸۹-۲۲۲.

رستگار، احمد؛ صیف، محمدحسن و عابدینی، یاسمین. (۱۳۹۵). ارائه مدل علی روابط سرمایه‌های روانشناختی و هیجانات تدریس: نقش واسطه‌ای خستگی هیجانی. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۷ (۴)، ۵۱-۷۱.

رضوان، شـــیوا؛ بهرامی، فاطمه و عابدی، محمدرضا. (۱۳۸۵). تأثیر تنظیم هیجان بر شادکامی و نشخوار فکری دانشجویان. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۲ (۳)، ۲۵۱-۲۵۷.

زرشـــقایی، مسعود؛ نوری، ابوالقاســـم و عریضی، حمیدرضا. (۱۳۸۹). کفایت شاخص‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس همدلی هیجانی متعادل. *مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱ (۱)، ۳۹-۵۰.

غلامعلی‌لواسانی، مسعود؛ افضلی، لیلا و داودی، مریم. (۱۳۹۵). فرسودگی شغلی پرستاران: نقش هوش هیجانی، هوش معنوی و سخت‌کوشی. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۷ (۲)، ۱-۱۶.

غلامعلی‌لواسانی، مسعود و مهدی‌پور مارالانی، فرناز. (۱۳۹۴). دلبستگی به معلم و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۶ (۲)، ۱۱۹-۱۳۲.

قاسم‌پور، عبدالله؛ ایل‌بیگی، رضا و حسن‌زاده، شـــهناز. (۱۳۹۱). خصوصیات روان‌سنجی پرسشنامه تنظیم هیجانی گراس و جان در یک نمونهٔ ایرانی. *ششمین همایش بهداشت روانی دانشجویان*، دانشگاه گیلان.

کاشانکی، حامد؛ قربانی، نیما و حاتمی، جواد. (۱۳۹۵). بررسی ارتباط فرونشانی احساسات و علائم جسمانی و روانی با توجه به نقش خودشناسی انسجامی، بهوشیاری و شفقت خود، جامعه‌پسندی و خودمهارگری. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۷ (۳)، ۵۵-۷۰.

لطافتـــی، رویـــا و زرینی، عاطفه. (۱۳۹۴). همدلی، الگـــوی رفتاری مؤثر در رابطه متقابل مدرس و زبـــان آموز. *دو ماهنامه جستارهای زبانی*، ۶ (۱)، ۲۲۹-۲۵۲.

مک‌لم، گایل. (۲۰۰۷). *تنظیم هیجان کودکان*، ترجمهٔ احمدرضا کیانی و فاطمه بهرامی. (۱۳۹۰). تهران: ارجمند.

نیک‌منش، زهرا. (۱۳۸۶). *بررســـی عوامل مؤثر بر عدم رعایت شـــئونات اسلامی در دانش‌آموزان متوسطه استان سیستان و بلوچستان* (گزارش پژوهش- ارتباط شخصی). زاهدان، پژوهشکده آموزش و پرورش.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*(2), 217-237.

Amstadter, A. (2008). Emotion regulation and anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, *22*(2), 211-221.

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*, *34*(2), 163-175.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-16]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.9.1]

Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science, 16*(6), 351-355.

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.

Berkman, E. T., & Lieberman, M. D. (2009). Using neuroscience to broaden emotion regulation: Theoretical and methodological considerations. *Social and Personality Psychology Compass, 3*(4), 475-493.

Bierhoff, H. W. (2002). *Prosocial behavior*. New York: Psychology Press.

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, 53*(5), 675-680.

Contardi, A., Imperatori, C., Penzo, I., Del Gatto, C., & Farina, B. (2016). The association among difficulties in emotion regulation, hostility, and empathy in a sample of young Italian adults. *Frontiers in Psychology*, *7*, 1068.

Cooper, B. (2011). *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. London: Continuum International Publishing Group.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions in Psychological Science, 15*(2), 54-58.

Denson, T. F., Wilkowski, B. M., DeWall, C. N., Friese, M., Hofmann, W., Ferguson, E. L., … Kasumovic, M. M. (2017). «Thou shalt kill": Practicing self-control supports adherence to personal values when asked to aggress. *Journal of Experimental Social Psychology*, *69*, 71-78.

DeWall, C. N., Baumeister, R. F., Gailliot, M. T., & Maner, J. K. (2008). Depletion makes the heart grow less helpful: Helping as a function of self-regulatory energy and genetic relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *34*(12), 1653-1662.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Maszk, P., Smith, M., … Suh, K. (1994). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, *66*(4), 776-797.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology, 32*(2), 195-209.

Eisenberg, N., Michalik, N., Spinrad, T. L., Hofer, C., Kupfer, A., Valiente, C., ... Reiser, M. (2007). The relations of effortful control and impulsivity to children's sympathy: A longitudinal study. *Cognitive Development*, *22*(4), 544-567.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., ... Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to Children's resiliency and adjustment. *Child Development*, *75*(1), 25-46.

Fehr, E., & Camerer, C. F. (2007). Social neuroeconomics: The neural circuitry of social preferences. *Trends in Cognitive Sciences, 11*(10), 419-427.

Fehr, E., & Fischbacher, U. (2003). The nature of human altruism. *Nature*, *425*, 785-791.

Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: Can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *22*(7), 805-818.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-16]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.9.1]

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *26*(1), 41-54.

Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(1), 224-237.

_____. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science, 10*(6), 214-219.

_____. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion, 13*(3), 359-365.

Gross, J. J., & John, O. P. (2002). Wise emotion regulation. In L. F. Barrett, & P. Salovey (Eds.), *The wisdom of feeling: Psychological processes in emotion intelligence* (pp. 297-319). The Guildford Press.

_____. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362.

Gross J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*(6), 970-986.

Gross J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). The Guildford Press.

Hagger, M. S., Wood, C., Stiff, C., & Chatzisarantis, N. L. D. (2010). Ego depletion and the strength model of self-control: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 136*(4), 495-525.

Hein, S., Röder, M., & Fingerle, M. (2016).The role of emotion regulation in situational empathy-related responding and prosocial behavior in the presence of negative affect. *International Journal of Psychology*,1-9.

John, O. P., Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, *72*(6), 1301-1333.

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, *32*(6), 540-550.

Lockwood, P. L., Seara-Cardoso, A., & Viding, E. (2014). Emotion regulation moderates the association between empathy and prosocial behavior. *PLoS One, 9*(5), e96555.

Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *30*(8), 1018-1034.

Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *32*(5), 257-266.

Mead, N. L., Baumeister, R. F., Gino, F., Schweitzer, M. E., & Ariely, D. (2009).Too tired to tell the truth: Self-control resource depletion and dishonesty. *Journal of Experimental Social Psychology, 45*(3), 594-597.

Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality, 40*(4), 525-543.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-16]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.9.1]

Muraven, M., & Slessareva, E. (2003). Mechanisms of self-control failure: Motivation and limited resources. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(7), 894-906.

Okun, M. A., Shepard, S. A., & Eisenberg, N. (2000).The relations of emotionality and regulation to dispositional empathy-related responding among volunteers-in-training. *Personality* and *Individual Differences, 28*(2), 367-382.

Ray, R. D., Ochsner, K. N., Cooper, J. C., Robertson, E. R., Gabrieli, J. D., & Gross, J. J. (2005). Individual differences in trait rumination and the neural systems supporting cognitive reappraisal. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience, 5*(2), 156-168.

Richards, J. M., Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(3), 410-424.

Rieffe, C., Ketelaar, L., & Wiefferink, C. H. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). *Personality and Individual Differences*, *49*(5), 362-367.

Righetti, F., & Finkenauer, C. (2011). If you are able to control yourself, I will trust you: The role of perceived self-control in interpersonal trust. *Journal of Personality and Social Psychology*, *100*(5), 874-886.

Roth, G., Benita, M., Amrani, C., Shachar, B. H., Asoulin, H., Moed, A., ... Kanat-Maymon, Y. (2014). Integration of negative emotional experience versus suppression: Addressing the question of adaptive functioning. *Emotion*, *14*(5), 908-919.

Shelton, C. M., & Stern, R. (2004). *Understanding emotions in the classroom: Differentiating teaching strategies for optimal learning*. New York, NY: Dude Publishing.

Soto, J. A., Perez, C. R., Kim, Y. H., Lee, E. A., & Minnick, M. R. (2011). Is expressive suppression always associated with poorer psychological functioning? A cross-cultural comparison between European Americans and Hong Kong Chinese. *Emotion, 11*(6), 1450-1455.

Srivastava, S., Tamir, M., McGonigal, K. M., John, O. P., Gross, J. J. (2009). The social costs of emotional suppression: A prospective study of the transition to college. *Journal of Personality and Social Psychology*, *96*(4), 883-897.

Stojiljković, S., Djigić, G., & Zlatković, B. (2012). Empathy and teacher's Roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *69*, 960-966.

Stojiljković, S., Stojanović, A., & Dosković, Z. (2011). Moral reasoning and empathy in Serbian teachers. Oral presentation submitted on *International Conference on Education and Educational Psychology ICEEPSY 2011*, Istanbul, Turkey, Abstracts, p. 133-134.

Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year olds. *Social Development*, *13*(1), 1-13.

Szczygieł, D., Buczny, J., & Bazińska, R. (2012). Emotion regulation and emotional information processing: The moderating effect of emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, *52*(3), 433-437.

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality, 72*(2), 271-324.

Telzer, E. H., Masten, C. L., Berkman, E. T., Lieberman, M. D., & Fuligni, A. J. (2011). Neural regions associated with self-control and mentalizing are recruited during prosocial behaviors towards the family. *NeuroImage, 58*(1), 242-249.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-16]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.9.1]

Tugade, M. M., & Frederickson, B. L. (2002). *Positive emotions and emotional intelligence*. In L. F. Barrett, & P. Salovey (Eds.), *The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence* (pp. 319-340). The Guilford Press.

Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Losoya, S. H. (2004). Prediction of children's empathy-related responding from their effortful control and parents' expressivity. *Developmental Psychology*, *40*(6), 911-926.

Wang, F. M., Chen, J. Q., Xiao, W. Q., Ma, Y. T., & Zhang, M. (2012). Peer physical aggression and its association with aggressive beliefs, empathy, self-control, and cooperation skills among students in a rural town of China. *Journal of Interpersonal Violence*, *27*(16), 3252-3267.

Wong, C. F., Silva, K., Kecojevic, A., Schrager, S. M., Bloom, J. J., Iverson, E., & Lankenau, S. E. (2013). Coping and emotion regulation profiles as predictors of nonmedical prescription drug and illicit drug use among high-risk young adults. *Drug and Alcohol Dependence*, *132*(1-2), 165-171.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-16]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.3.9.1]