

مقاله پژوهشی

اثربخشی آموزش برنامه شناخت اجتماعی بر فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی در دانش

ناهید محبعلی‌زاده^۱، باقر سرداری^{۲*}

۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران.
 ۲. نویسنده مسئول: استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران. رایانامه: sardary1152bagher@gmail.com
- این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوی است.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۱۸

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۱۰

چکیده:

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش برنامه شناخت اجتماعی بر فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی در دانش‌آموزان انجام شد. پژوهش حاضر از نوع مطالعات نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر مشغول تحصیل در مدارس دوره اول متوسطه شهر خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. با توجه به هدف پژوهش ۳۰ نفر از دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. سپس، شرکت‌کنندگان گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، تحت آموزش برنامه شناخت اجتماعی توسط پژوهشگر قرار گرفتند، اما گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزار گردآوری اطلاعات شامل مقیاس فراشناخت اخلاقی (MMS) و مقیاس همدلی پایه (BES) بود. تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در برنامه SPSS نسخه ۲۶ انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش برنامه شناخت اجتماعی منجر به افزایش نمرات فراشناخت اخلاقی ($F=17/47, \eta^2=0/384$) و همدلی ($F=18/63, \eta^2=0/400$) در آزمودنی‌های گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. با توجه به یافته‌ها می‌توان مطرح ساخت که آموزش برنامه شناخت اجتماعی مداخله مؤثر و مناسبی برای ارتقای فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی دانش‌آموزان است.

کلیدواژه‌ها: آموزش برنامه شناخت اجتماعی، فراشناخت اخلاقی، همدلی.

استناد به این مقاله:

محبعلی‌زاده، ناهید؛ سرداری، باقر. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش برنامه شناخت اجتماعی بر فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی در دانش، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۶۰-۴۷: (۱) ۲۰
doi: 10.22051/JONTOE.2023.40126.3566

مقدمه

اخلاق، به لحاظ فردی و اجتماعی موضوع مهم و قابل توجهی است. اخلاق مجموعه‌ای از ارزش‌ها، هنجارها و معیارها یا اصول اخلاقی است که پایه و اساس صداقت و درستی را تشکیل می‌دهد (قنبری و همکاران، ۱۴۰۲، ص. ۹). امروزه، پیشرفت فناوری و تغییر و توسعه ساختارهای محیطی، پویایی و پیچیدگی مضاعفی، ایجاد نموده که منجر به چالش‌های اخلاقی متعددی گردیده و معضلات اخلاقی بیشتری را سبب شده است (اندروز، ۲۰۲۱، ص. ۳۵). معضلات اخلاقی، نیازمند ظرفیتی هستند که اطلاعات مورد استفاده در قضاوت اخلاقی را مورد کنترل و نظارت قرار دهد، دقت اطلاعات را ارزیابی کند، تأثیر هیجان‌ات و ارزش‌ها را در قضاوت و همچنین همه جنبه‌های ممکن از یک معضل اخلاقی را در نظر بگیرد (جولمی، ۲۰۲۳، ص. ۵). این ظرفیت، تحت عنوان فراشناخت اخلاقی^۱ نامیده می‌شود.

صاحب‌نظران از گنجاندن فراشناخت در درک فرد از روند تصمیم‌گیری اخلاقی و یادگیری اخلاقی حمایت کرده‌اند. فراشناخت اخلاقی، تفاوت در توانایی افراد برای استفاده از دانش غنی اخلاقی، به منظور افزایش شناخت اخلاقی را توضیح می‌دهد (زاویدزکی، ۲۰۱۹، ص. ۶۵۷۵). در واقع، فراتر از مفهوم‌سازی عمومی کلبرگ^۲، سطح بالاتر دانش اخلاقی، شبیه یک سوخت است که باید یک موتور، آن را پردازش نماید. این موتور، فراشناخت اخلاقی است که دانش اخلاقی پیچیده را پردازش می‌کند (زوهار و برازیلی، ۲۰۱۳، ص. ۱۳۲). کاربرد فراشناخت در استدلال و رفتار اخلاقی، متأثر از نظارت شناختی است. نظارت شناختی، از طریق تنظیم و پی‌گیری فرآیندهای تفکر، مانند قضاوت اخلاقی، صورت می‌گیرد. این تنظیم که با دانش فراشناختی فرد در تعامل است، در حافظه دراز مدت ذخیره می‌شود و فرد می‌تواند از آن به نحو اثربخشی استفاده کند (نیکدل و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۱۲۷). فراشناخت اخلاقی نقش کلیدی در شکل‌گیری و هدایت رفتارهای اخلاقی دارد و به افراد در موقعیت‌های اخلاقی، برای تصمیم‌گیری صحیح و انتخاب رفتار اخلاقی کمک می‌کند. افرادی که از فراشناخت اخلاقی برخوردارند، در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی، با احتمال بیشتری، رفتار اخلاقی را انتخاب می‌کنند (ویتاکر و گادوین، ۲۰۱۳، ص. ۱۱۵).

عملکرد اخلاقی بالغ به یکپارچه‌سازی احساسات، شهود و دلیل بستگی دارد. به عبارت بهتر، درک وضعیت عاطفی دیگران به اندازه فعالیت‌های نظارتی و ارزیابی احساسات، افکار، و اقدامات فردی دارای اهمیت است (زاویدزکی، ۲۰۱۹، ص. ۶۵۷۹). همدلی^۳ آگاهی از افکار و احساسات دیگران است و با مشاهده رفتار اجتماعی دیگران ایجاد می‌شود (سامپایو و همکاران، ۲۰۱۱، ص. ۷۰). همدلی توانایی پردازش سرخ‌های هیجانی (کلامی و غیر کلامی) دیگران، اشتراک یا تشخیص هیجان‌هایی که توسط دیگران به نمایش گذاشته می‌شود، درک چشم‌انداز هیجانی دیگران و تمایز قائل شدن بین احساسات خود فرد از احساساتی که توسط دیگران تجربه می‌شود، تعریف می‌شود (زاکی و اوچنر، ۲۰۱۱، ص. ۱۶۱). همدلی هم در شناخت اجتماعی^۴ و هم در سازگاری اجتماعی نقش دارد. توانایی درک، به اشتراک‌گذاری و درک وضعیت عاطفی دیگران به تعاملات معنی می‌دهد و برای بقا ضروری است (راجیری، ۲۰۱۳، ص. ۱۳؛ رابرتز و همکاران، ۱۳۹۷/۲۰۱۵).

همدلی توانایی یک فرد برای درک تفکر و احساس دیگران در موقعیت‌های مختلف می‌باشد. همدلی دو جنبه دارد: جنبه عاطفی و جنبه شناختی (سولیوان و آرتینو، ۲۰۱۳، ص. ۵۴۲). در مطالعات انجام‌شده در زمینه همدلی، گاهی تمرکز اصلی روی همدلی شناختی (درک هوشمندانه حالات ذهنی فرد دیگر که به‌تازگی با تئوری ذهن مرتبط شده است) و گاهی روی همدلی عاطفی (واکنش‌های عاطفی مناسب در زمان مواجهه با حالات عاطفی مربوط به فرد دیگر) بوده است (رسولی عمادی، ۲۰۱۶، ص. ۵۵). کودکانی که همدلی بیشتری دارند، نسبت به دیگران مهربانی و رفتارهای مراقبتی بیشتری نشان می‌دهند، نگران آسیب دیدن دیگران هستند، هیجان مثبتی نسبت به دیگران

1. Moral Metacognition
2. Kohlberg
3. Empathy
4. social cognition



نشان می‌دهند، با دیگران تعامل بدنی مثبت دارند، تعامل‌های کلامی مثبت برقرار می‌کنند و نسبت به تعامل‌های غیر کلامی نیز حساس‌اند. به‌طور کلی، کودکان با سطح بالایی از همدلی تمایل کمتری به پرخاشگری داشته و دوست داشتنی‌تر، اجتماعی‌تر و از نظر علمی موفق‌تر هستند (ملونی و همکاران، ۲۰۱، ص. ۴۰۸).

درک خود و دیگران و برخورداری از توانایی فراشناخت اخلاقی در دانش‌آموزان می‌تواند زمینه‌ای برای تعاملات مؤثر اجتماعی باشد (اوسا و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۱۳۰). در این راستا، برای بهبود فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی دانش‌آموزان مداخلات آموزشی مختلفی مورد استفاده قرار گرفته است که یکی از جدیدترین این مداخلات، آموزش برنامه شناخت اجتماعی^۱ است. شناخت اجتماعی درصدد است مشخص کند، چگونه به اطلاعات اجتماعی توجه می‌کنیم، انسجام می‌بخشیم و در نهایت به یاد می‌آوریم (نظام و رضایی، ۲۰۱۸، ص. ۱۱۹). شناخت اجتماعی اشاره به درک، تفسیر، پردازش تمام اطلاعات مرتبط با محیط و روابط اجتماعی فرد دارد و شامل مجموعه‌ای از اصول و سازه‌ها مانند ذهنی‌سازی^۲، نظریه ذهن^۳، همدلی، ادراک اجتماعی و پردازش هیجانی است (یوتیچ، ۲۰۱۲، ص. ۴۹). برنامه آموزش شناخت اجتماعی براساس این اصول و مفاهیم تدوین شده است (پژوهشی‌نیا و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۱۴).

یکی از اصول اساسی آموزش شناخت اجتماعی کسب توانایی ذهنی‌سازی رفتارهای مشاهده شده است. فرد، زمانی رفتارهای دیگران را درک خواهد کرد که بتواند حالات ذهنی غیر قابل مشاهده‌ای مانند احساسات، افکار و نیت را به رفتار آنها نسبت دهد و نیز، بتواند با استفاده از این حالات ذهنی، رفتار مشاهده شده را تبیین و پیش‌بینی کند. این قابلیت انسانی نیز، نظریه ذهن نامیده می‌شود (گلیچگر و همکاران، ۲۰۱۱، ص. ۱۱۴). به عبارت دیگر، نظریه ذهن، توانایی شناختی است برای فهم اینکه دیگران می‌توانند افکار، عقاید، هیجان، نگرش و قصدی متفاوت از افکار، عقاید، هیجان، نگرش و نیت ما داشته باشند. رشد بهنجار این توانایی به فهم ما از آنچه که خودمان و دیگران انجام می‌دهیم، بسیار کمک می‌کند (جردن، ۲۰۰۹، ص. ۲۳۹). از سوی دیگر، درک هیجان نیز مؤلفه‌ای از شناخت اجتماعی و شایستگی هیجانی است که مربوط به چگونگی فهم، پیش‌بینی و تبیین فرد از هیجانات خود و دیگران است. درک هیجان به‌عنوان دانش شناسایی و فهم هیجانات دیگران با استفاده از نشانه‌های چهره‌ای و بدنی، در یک بافت اجتماعی خاص، تعریف می‌شود (هریس و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۲۹۴).

فهم هیجان‌ها مؤلفه‌ای کلیدی در تعاملات اجتماعی است؛ زیرا افراد را قادر می‌سازد که مقاصد دیگران را دانسته و به‌گونه صحیحی با آنان برخورد نمایند. شناخت دقیق جلوه‌های هیجانی به افراد کمک می‌کند تا تصمیم بگیرند که از چه راهبردهایی در تعاملات بین فردی استفاده نمایند. در واقع درک اشارات چهره‌ای به کودک اجازه می‌دهد که واکنش و احساس دیگران نسبت به رفتارشان را درک و ارزیابی کند و متناسب با آن، پاسخ درخور بدهد (گاتر و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۹۴). پژوهش‌های صورت گرفته حاکی از تأثیر شناخت اجتماعی بر فرایندهای شناختی و عاطفی است. پژوهش ماتا (۲۰۱۹، ص. ۱۰۶۱) نشان داد که بین فراشناخت اجتماعی و قضاوت اخلاقی رابطه مثبتی وجود دارد و دیدگاه گیری نقش واسط معناداری در رابطه بین فراشناخت اجتماعی و قضاوت اخلاقی وجود دارد. اودمن و همکاران (۲۰۲۳، ص. ۸۳۵) در مطالعه‌ای نشان دادند که بین شناخت اجتماعی و تصمیم‌گیری اخلاقی رابطه معناداری وجود داشت. عبدالمی (۲۰۱۹، ص. ۱) مطرح نمود که فراشناخت و شناخت اجتماعی رابطه معناداری با رشد اخلاقی نوجوانان دارند و استدلال اخلاقی به واسطه فراشناخت و شناخت اجتماعی با رفتار اخلاقی مرتبط است. پریکل، کانسکه و سینگر (۲۰۱۸، ص. ۱) گزارش کردند که توانایی همدلی و رفتاری اجتماعی انطباقی نتیجه تعامل پویایی فرایندهای شناخت اجتماعی و عاطفه اجتماعی است. مرادی و همکاران (۱۴۰۲، ص. ۱) اشاره کردند که بین نظریه ذهن و قضاوت اخلاقی در کودکان رابطه وجود داشت. پژوهش اپا و دوداک (۲۰۱۵، ص. ۴۹) نشان داد که روابط معناداری بین نظریه ذهن، همدلی و هیجانات اخلاقی در بیماران با اختلالات عاطفی وجود دارد. کویتینگ و همکاران

(۲۰۲۲، ص. ۶۱) نیز مطرح کردند که بین شناسایی هیجانی، همدلی، نظریه ذهن و شناخت اجتماعی ارتباط معناداری وجود دارد و همه این سازه‌ها نیز بر شناخت اجتماعی تأثیر دارند.

با اینکه پژوهش‌های چندی به مطالعه شناخت اجتماعی در ارتباط با ساختارهای اخلاقی و عاطفی پرداخته‌اند، اما بررسی ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که شکاف عمیقی در خصوص مطالعه اثربخشی برنامه‌های آموزش شناخت اجتماعی بر این ساختارها وجود دارد (تروجیلو و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۵۱۰؛ هافمن، ۲۰۱۴، ص. ۳۰۲). بنابراین با توجه به اهمیت شناخت اجتماعی در تحول اخلاقی و عاطفی کودکان و نوجوانان ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه قابل توجیه است؛ این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سؤال انجام شد که «آیا آموزش برنامه شناخت اجتماعی بر فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی در دانش‌آموزان مؤثر است؟»

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری و گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر مشغول تحصیل در مدارس دوره اول متوسطه شهر خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. صاحب‌نظران حجم نمونه منطقی برای تحقیقات آزمایشی و نیمه‌آزمایشی را ۱۵ نفر برای هر گروه پیشنهاد نموده‌اند (گال و همکاران، ۲۰۱۱، ص. ۱۲۱). لذا با توجه به هدف پژوهش ۳۰ نفر از دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ملاک‌های ورود در پژوهش شامل رضایت آگاهانه دانش‌آموز و موافقت کتبی والدین، دامنه سنی ۱۲ تا ۱۵ سال، مشغول تحصیل در یکی از پایه‌های هفتم، هشتم و نهم، جنسیت پسر، وضعیت جسمی و روانی مطلوب برای شرکت در مطالعه با توجه به پرونده بهداشتی بود و ملاک‌های خروج نیز شامل بی‌میلی دانش‌آموز برای ادامه همکاری، وجود سابقه اختلالات روان‌پزشکی دوران کودکی، وجود سابقه بیماری جسمانی مؤثر، مصرف داروهای روان‌پزشکی بود.

مقیاس فراشناخت اخلاقی (MMS): این مقیاس توسط مک ماهون و گود (۲۰۱۵، ص. ۳۵۷) برای اندازه‌گیری سازه‌های مرتبط با فراشناخت اخلاقی تهیه شده و در ایران توسط شیخ‌الاسلامی و حسن‌نیا (۲۰۱۵، ص. ۱۱۲) هنجاریابی شده است. این مقیاس دارای ۲۰ سؤال است که چهار مؤلفه تنظیم فراشناختی (گروه‌های ۱، ۶، ۱۱، ۱۲، ۱۷ و ۱۸)، دانش شناختی بیانی (۴، ۵، ۷، ۱۰، ۱۴ و ۱۶)، دانش شناختی رویه‌ای (۳، ۸، ۱۵ و ۲۰) و دانش شناختی شرطی (۲، ۹، ۱۳ و ۱۹) را اندازه‌گیری می‌کند. مک ماهون و گود (۲۰۱۵، ص. ۳۶۵) در پژوهشی با انجام تحلیل عاملی تأییدی شاخص‌های نیکویی برازش مقیاس را مطلوب گزارش نمود و همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ را برای تنظیم شناختی و دانش شناختی اظهاری ۰/۸۱ و برای دانش شناختی رویه‌ای و دانش شناختی شرطی ۰/۸۲ گزارش کردند. شیخ‌الاسلامی و حسن‌نیا (۲۰۱۵، ص. ۱۱۵) نیز در مطالعه خود ضمن تأیید ساختار چهار عاملی مقیاس از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و پایایی مقیاس را برای نمره کل ۰/۹۰ و برای ابعاد آن در دامنه‌ای از ۰/۶۹ تا ۰/۷۸ گزارش نمود.

مقیاس همدلی پایه (BES): نسخه اصلی مقیاس همدلی پایه^۱ توسط جولیف و فارینگتون (۲۰۰۶، ص. ۵۹۵) تدوین شده است و توسط جعفری و همکاران (۲۰۱۷: ۳۰) بر روی دانش‌آموزان ایرانی هنجاریابی شده است. این مقیاس دارای ۱۸ سؤال است و در کنار نمره کل همدلی، ۲ خرده‌مقیاس عاطفی و شناختی دارد. خرده‌مقیاس عاطفی از ۸ سؤال (۱، ۲، ۶، ۷، ۱۰، ۱۲، ۱۵ و ۱۶) و خرده‌مقیاس شناختی از ۱۰ سؤال (۳، ۴، ۵، ۸، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۷ و ۱۸) تشکیل شده است. نحوه نمره‌گذاری پرسشنامه همدلی اساسی، به صورت لیکرت ۵ گزینه‌ای در دامنه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) می‌باشد. همچنین، سؤالات ۱، ۵، ۶، ۷، ۱۲، ۱۶، ۱۷ و ۱۸ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌گردند و نمرات بالاتر در این مقیاس نشان‌دهنده همدلی بیشتر است (جعفری و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۳۱). آلبیرو و همکاران (۲۰۰۹، ص. ۳۹۳) به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در نوجوانان ایتالیایی پرداختند و در این



تحلیل همه سؤالات همانند مقیاس اصلی در دو بعد مربوط به خود قرار گرفتند و هیچ سؤالی حذف یا جابه‌جا نشد. در مطالعه جولیف و فارینگتون (۲۰۰۶، ص. ۵۸۹) ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۶۶ و برای خرده‌مقیاس‌های شناختی و عاطفی به ترتیب برابر با ۰/۷۹ و ۰/۸۵ به دست آمد. آلبیرو و همکاران (۲۰۰۹، ص. ۳۹۳) به منظور تعیین پایایی این مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده کردند که به ترتیب برای مقیاس کلی ۰/۸۷ و برای خرده‌مقیاس شناختی ۰/۷۴ و عاطفی ۰/۸۶ بود. جعفری و همکاران (۲۰۱۷، ص. ۳۳) در پژوهشی روایی سازه و ساختار دو عاملی مقیاس را از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و روایی همگرایی آن را با خرده-مقیاس‌های پرخاشگری و ارتباط با همسالان پرسشنامه مهارت اجتماعی ماتسون، به ترتیب، به صورت معکوس و مستقیم تأیید و همچنین، پایایی مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ و بازآزمایی برای کل مقیاس، به ترتیب برابر با ۰/۸۴ و ۰/۸۰، برای خرده‌مقیاس عاطفی، به ترتیب برابر با ۰/۷۸ و ۰/۷۲ و برای خرده‌مقیاس شناختی، به ترتیب برابر با ۰/۷۴+ و ۰/۷۶ گزارش نمودند.

برنامه آموزش شناخت اجتماعی: برنامه آموزش شناخت اجتماعی توسط پژوهشی نیا و همکاران (۲۰۱۹، ص. ۱۵) براساس اصول و مفاهیم نظریه شناخت اجتماعی (مؤلفه‌های نظریه ذهن و بازشناسی هیجان چهره) تدوین شده است. روایی محتوایی برنامه آموزشی شناخت اجتماعی، توسط ۱۰ نفر از متخصصان روان‌شناسی بالینی و کودک تأیید شده است. به طوری که شاخص نسبت روایی محتوایی بر اساس روش لاوشه برای این برنامه آموزشی ۰/۹۳ به دست آمده است (پژوهشی نیا و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۱۵). این برنامه آموزشی طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای اجرا شد. خلاصه جلسات آموزشی این برنامه مداخله‌ای در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

جدول شماره ۱. خلاصه جلسات آموزشی برنامه شناخت اجتماعی

جلسه	عنوان جلسه	محتوای جلسه
اول	معرفی، بیان منطق آموزش و هدف برنامه و قوانین گروه	در این مرحله ابتدا مربی و دانش‌آموزان با معرفی خود رابطه اولیه را ایجاد کردند؛ سپس به بیان منطق آموزش، اهداف جلسات، توافق در مورد زمان و مکان تشکیل جلسات، تشریح برنامه و قوانین هر جلسه و تکالیفی که دانش‌آموزان باید در داخل جلسه انجام دهند، پرداخته شد.
دوم	آموزش تشخیص و بازشناسی هیجانات شادی و غم	در این جلسه ابتدا پس از مروری بر مطالب جلسه قبل، مربی به تعریف هیجان‌های شادی و غم و شناسایی آنها با همکاری دانش‌آموزان پرداخت. سپس به چگونگی تشخیص و بازشناسی هیجانات شادی و غم در خود و دیگران با استفاده از علائم چهره‌ای و سنجش شدت هیجان در آنها پرداخته شد.
سوم	آموزش تشخیص و بازشناسی هیجانات خشم و ترس	در این جلسه ابتدا پس از مروری بر مطالب جلسه قبلی، مربی به تعریف هیجان‌های خشم و ترس و شناسایی آنها با همکاری دانش‌آموزان، سپس به چگونگی تشخیص و بازشناسی هیجانات خشم و ترس در خود و دیگران با استفاده از علائم چهره‌ای و سنجش شدت هیجان در آنها پرداخته شد.
چهارم	آموزش تشخیص و بازشناسی هیجانات تعجب و تنفر	در این جلسه ابتدا پس از مروری بر مطالب جلسه قبلی، مربی به تعریف هیجان‌های تعجب و تنفر و شناسایی آنها با همکاری دانش‌آموزان پرداخت. سپس به چگونگی تشخیص و بازشناسی هیجانات تعجب و تنفر در خود و دیگران با استفاده از علائم چهره‌ای و سنجش شدت هیجان در آنها پرداخته شد.
پنجم	آموزشی بازشناسی هیجانات موقعیتی	در این جلسه پس از مرور مطالب جلسه قبل، دانش‌آموزان با کمک مربی به تفسیر بافت اجتماعی و هیجانی شخصیت‌های کارتونی، پیش‌بینی هیجان شخصیت‌های تصاویر یا شناسایی هیجان مربوط به یک موقعیت خاص (موقعیت‌هایی مانند خانه، مدرسه، زمین بازی، همتایان، همشیران) پرداختند.
ششم	آموزش بازشناسی هیجانات مبتنی بر میل و خواسته	در این جلسه پس از مرور مطالب جلسه قبل، دانش‌آموزان با کمک مربی به تفسیر محتوای هیجانی-اجتماعی موقعیت تصویری کارتونی، پیش‌بینی هیجان ایجاد شده بر اساس میل و خواسته شخصیت‌های کارتونی پرداختند.

1. Illinois Bullying Scale (IBS)

هفتم	آموزش بازشناسی هیجانات مبتنی بر باور و فکر	در این جلسه پس از مرور مطالب جلسه قبل، دانش‌آموزان با کمک مربی به تفسیر معنای هیجان- اجتماعی موقعیت تصویری کارتونی و پیش‌بینی هیجان ایجاد شده بر اساس افکار و باورهای فرد حتی اگر مطابق واقعیت نباشد، پرداختند.
هشتم	آموزش درک باور غلط	مربی ابتدا پس از مرور مطالب جلسه قبل، به توضیح باور کاذب با استفاده از داستان‌ها و تکالیف محتوای غیر منتظره و محتوای جعبه گول‌زننده پرداخت- اینکه افراد می‌توانند باورهای غلط را حفظ کنند و برای پیش‌بینی رفتار یک فرد نسبت به یک شیء باید باور اشتباه وی نسبت به آن شیء را نیز در نظر گرفت.
نهم	آموزش درک باور غلط ثانویه یا درک شوخی	مربی ابتدا پس از مرور مطالب جلسه قبل، به توضیح باور کاذب ثانویه یا درک شوخی با استفاده از فتونوی مانند بازی با کلمات، گفتن لطیفه و معما، تقلید از گفته‌ها و صداها و حرکت‌های کم‌دین‌ها، بیان تجربه‌های خنده دار خود با دیگران، کشیدن کاریکاتور خود و چند دقیقه خندیدن اعضا با یکدیگر بدون دلیل و همچنین داستان‌های کوتاه پرداخت.
دهم	اجرای پس‌آزمون و جمع‌بندی	در این جلسه پس از مروری مختصر بر جلسات قبلی و گرفتن بازخورد از دانش‌آموزان در مورد جلسات، به جمع‌بندی مطالب با مشارکت تمام دانش‌آموزان پرداخته شد و سپس از آنها خواسته شد تا مطالب و فعالیت‌هایی که یاد گرفته‌اند را در موقعیت‌های واقعی زندگی به کار گیرند.

در این پژوهش ابتدا دانش‌آموزان هر دو گروه، مقیاس فراشناخت اخلاقی (MMS) و مقیاس همدلی پایه (BES) را به‌عنوان پیش‌آزمون تکمیل نمودند؛ و سپس شرکت‌کنندگان گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، تحت آموزش برنامه شناخت اجتماعی توسط پژوهشگر قرار گرفتند. سپس در مرحله پس‌آزمون مجدداً پرسشنامه‌های فراشناخت اخلاقی (MMS) و مقیاس همدلی پایه (BES) توسط آزمودنی‌ها گردید. برای رعایت اخلاق پژوهش تمامی شرکت‌کنندگان رضایت‌نامه کتبی مشارکت در تحقیق را تکمیل کردند و در خصوص محرمانه ماندن اطلاعات، نبود هیچ‌گونه آسیب جسمی و روانی و رایگان بودن شرکت در مطالعه توضیحاتی ارائه شد. همچنین اشاره گردید که شرکت‌کنندگان در هر مرحله از تحقیق که تمایلی به ادامه همکاری نداشته باشند، می‌توانند با اختیار کامل از روند مطالعه خارج شوند.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، میانگین سنی برای گروه آزمایش ۱۳/۲۰، برای گروه کنترل ۱۳/۸۰ و میانگین سنی کل شرکت‌کنندگان ۱۳/۵۰ بود. همچنین، ۳۳/۳ درصد از آزمودنی‌ها در پایه هفتم، ۴۳/۳ درصد در پایه هشتم و ۲۳/۳ درصد نیز در پایه نهم مشغول تحصیل بودند.

جدول شماره ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرها

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	آماره z	معناداری
تنظیم فراشناختی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۳	۲۱	۱۶/۲۰	۲/۳۰	-۰/۸۹۸	۰/۰۸۸
		پس‌آزمون	۱۶	۲۴	۱۸/۹۳	۲/۵۷	-۰/۸۶۸	۰/۰۳۱
		پیگیری	۱۵	۲۵	۱۸/۶۷	۲/۸۷	-۰/۹۲۳	۰/۲۱۷
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۲۳	۱۷/۴۰	۲/۵۵	-۰/۸۵۲	۰/۰۱۹
		پس‌آزمون	۱۳	۲۲	۱۷/۰۰	۲/۴۲	-۰/۹۴۶	۰/۴۶۶
		پیگیری	۱۲	۲۴	۱۷/۲۷	۲/۸۴	-۰/۹۵۰	۰/۵۲۶
دانش شناختی بیانی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۲۳	۱۸/۱۳	۲/۵۳	-۰/۹۳۴	۰/۳۱۵
		پس‌آزمون	۱۶	۲۶	۲۰/۳۳	۲/۸۷	-۰/۹۴۹	۰/۵۰۸
		پیگیری	۱۶	۲۵	۲۰/۹۳	۲/۷۶	-۰/۹۵۲	۰/۵۵۷
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۲۴	۱۸/۶۷	۲/۸۴	-۰/۹۴۴	۰/۴۳۰
		پس‌آزمون	۱۵	۲۶	۱۸/۷۳	۲/۹۸	-۰/۹۱۲	۰/۱۴۳
		پیگیری	۱۵	۲۳	۱۸/۳۳	۲/۷۴	-۰/۹۰۴	۰/۱۰۸



۰/۳۰۰	۰/۹۳۳	۲/۱۴	۱۱/۸۰	۱۵	۸	پیش‌آزمون	
۰/۲۳۸	۰/۹۲۶	۱/۲۵	۱۵/۰۰	۱۷	۱۰	پس‌آزمون	آزمایش
۰/۲۹۵	۰/۹۳۲	۲/۴۴	۱۵/۱۳	۱۹	۱۱	پیگیری	
۰/۸۵۹	۰/۹۷۰	۲/۸۹	۱۳/۳۳	۱۸	۸	پیش‌آزمون	دانش شناختی رویه‌ای
۰/۰۸۵	۰/۸۹۷	۲/۹۸	۱۳/۲۰	۱۷	۸	پس‌آزمون	کنترل
۰/۲۰۳	۰/۹۲۲	۲/۳۹	۱۴/۰۰	۱۷	۹	پیگیری	
۰/۸۶۶	۰/۹۷۱	۱/۹۵	۱۲/۴۷	۱۶	۹	پیش‌آزمون	
۰/۱۱۰	۰/۹۰۴	۱/۴۳	۱۴/۹۳	۱۷	۱۳	پس‌آزمون	آزمایش
۰/۰۰۹	۰/۸۲۹	۱/۱۹	۱۵/۵۳	۱۸	۱۴	پیگیری	
۰/۱۳۴	۰/۹۱۰	۱/۶۱	۱۲/۸۰	۱۵	۱۰	پیش‌آزمون	دانش شناختی شرطی
۰/۳۸۵	۰/۹۴۰	۱/۸۸	۱۳/۱۳	۱۶	۱۰	پس‌آزمون	کنترل
۰/۶۰۵	۰/۹۵۵	۵/۳۱	۱۳/۷۳	۱۷	۱۱	پیگیری	
۰/۸۸۱	۰/۹۷۲	۴/۰۳	۶۱/۶۷	۶۹	۵۴	پیش‌آزمون	
۰/۳۰۰	۰/۹۳۳	۴/۵۱	۶۹/۷۳	۸۳	۶۴	پس‌آزمون	آزمایش
۰/۸۵۹	۰/۹۷۰	۵/۰۰	۷۰/۲۶	۷۷	۵۹	پیگیری	
۰/۲۳۸	۰/۹۲۶	۴/۲۶	۶۲/۲۰	۷۱	۵۸	پیش‌آزمون	فراشناخت اخلاقی
۰/۲۸۴	۰/۹۳۱	۴/۱۶	۶۴/۲۰	۷۱	۵۷	پس‌آزمون	کنترل
۰/۴۰۴	۰/۹۴۲	۴/۸۲	۶۳/۳۳	۷۴	۵۷	پیگیری	
۰/۴۷	۰/۹۴۶	۲/۷۹	۱۹/۰۷	۲۴	۱۵	پیش‌آزمون	
۰/۶۱۵	۰/۹۵۶	۲/۷۷	۲۱/۸۷	۲۶	۱۷	پس‌آزمون	آزمایش
۰/۵۷۰	۰/۹۵۳	۲/۷۲	۲۲/۵۳	۲۷	۱۶	پیگیری	
۰/۶۷۴	۰/۹۵۹	۲/۱۰	۱۸/۴۷	۲۲	۱۵	پیش‌آزمون	همدلی عاطفی
۰/۲۱۷	۰/۹۲۳	۲/۷۲	۱۸/۸۷	۲۳	۱۴	پس‌آزمون	کنترل
۰/۵۷۴	۰/۹۵۳	۲/۱۳	۱۸/۵۳	۲۲	۱۵	پیگیری	
۰/۸۶۱	۰/۹۷۰	۲/۶۱	۲۲/۳۳	۲۷	۱۸	پیش‌آزمون	
۰/۳۵۸	۰/۹۳۸	۲/۲۶	۲۵/۱۳	۲۹	۲۲	پس‌آزمون	آزمایش
۰/۳۱۹	۰/۹۳۵	۲/۷۸	۲۵/۷۳	۳۱	۲۱	پیگیری	
۰/۷۰۸	۰/۹۶۱	۴/۳۱	۲۳/۲۷	۳۱	۱۶	پیش‌آزمون	همدلی شناختی
۰/۵۵۳	۰/۹۵۲	۳/۵۳	۲۲/۷۳	۳۰	۱۶	پس‌آزمون	کنترل
۰/۳۰۰	۰/۹۳۳	۳/۵۲	۲۳/۶۷	۳۱	۱۹	پیگیری	
۰/۱۹۷	۰/۹۲۱	۲/۵۶	۴۲/۰۰	۴۸	۳۸	پیش‌آزمون	
۰/۶۹۶	۰/۹۶۰	۲/۷۱	۴۵/۷۳	۵۲	۴۱	پس‌آزمون	آزمایش
۰/۲۸۷	۰/۹۳۱	۳/۲۳	۴۶/۲۰	۵۲	۴۲	پیگیری	
۰/۷۲۷	۰/۹۶۲	۲/۵۴	۴۸/۲۶	۵۳	۴۳	پیش‌آزمون	سطح همدلی
۰/۳۶۶	۰/۹۳۹	۳/۶۸	۴۳/۱۳	۵۰	۳۸	پس‌آزمون	کنترل
۰/۵۰۶	۰/۹۴۹	۳/۸۳	۴۲/۲۰	۴۹	۳۸	پیگیری	

چنانکه در جدول شماره (۲) مشاهده می‌شود در هر دو متغیر فراشناخت اخلاقی و ابعاد آن شامل (تنظیم فراشناختی، دانش شناختی بیانی، دانش شناختی رویه‌ای و دانش شناختی شرطی) و سطح همدلی و ابعاد آن شامل (عاطفی و شناختی) میانگین نمرات مراحل پس‌آزمون و پیگیری شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در مقایسه با پیش‌آزمون تغییر یافته است، اما در گروه کنترل، تغییرات محسوسی وجود ندارد؛ لذا برای بررسی معناداری تفاوت بین میانگین گروه‌ها از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با رعایت پیش‌فرض‌های مربوطه استفاده شد. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول شماره (۲) حاکی از نرمال بودن توزیع داده‌ها برای متغیرهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بود. نتایج آزمون لون نشان داد که پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در فراشناخت اخلاقی و ابعاد آن برای هر سه مرحله پیش‌آزمون ($F=0/442$, $P=0/512$)، پس‌آزمون ($F=1/500$, $P=0/231$) و پیگیری ($F=0/213$),

$(F=1/621, P=0/0001)$ و همچنین در سطح همدلی برای هر سه مرحله پیش‌آزمون ($F=3/56, P=0/069$)، پس‌آزمون ($F=0/147, P=0/932$) و پیگیری ($F=2/23, P=0/132$) و نیز برای ابعاد همدلی رعایت شده است.

جدول شماره ۳. نتایج آزمون کرویت موچلی و آزمون M باکس

متغیر	اثر درون آزمودنی	موچلی W	χ^2	معناداری	گرین هاوز-گیسر	هوینه-فلدت	حد-پایین	آزمون M باکس	
								F	M باکس
فراشناخت اخلاقی	عامل	۰/۶۲۲	۱۲/۸۳	۰/۰۰۲	۰/۷۲۶	۰/۷۸۲	۰/۵۰۰	۷/۹۶	۱/۱۷
ابعاد فراشناخت اخلاقی	متغیر*عامل	۰/۰۴۴	۸۰/۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۱۷	۰/۶۱۰	۰/۱۶۷	۱۴۸/۸	۱/۰۰
همدلی	عامل	۰/۸۴۵	۴/۵۵	۰/۱۰۲	۰/۸۶۶	۰/۹۵۰	۰/۵۰۰	۱۰/۷۴	۱/۵۸
ابعاد همدلی	متغیر*عامل	۰/۴۵۲	۲۱/۴۳	۰/۰۰۰۱	۰/۶۴۶	۰/۶۸۸	۰/۵۰۰	۳۴/۶	۱/۲۶

*عامل: مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

چنانکه در جدول شماره (۳) ملاحظه می‌شود آماره موچلی برای اثر عامل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در فراشناخت اخلاقی معنادار است، بنابراین با توجه بالا بودن مقدار اسیون از ۰/۷۵ از اصلاحیه هوینه-فلت برای گزارش نتایج استفاده شد؛ اما آماره موچلی در سطح همدلی معنادار نیست و پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها در مراحل رعایت شده است. همچنین، آماره موچلی برای ابعاد فراشناخت اخلاقی شامل تنظیم فراشناختی، دانش شناختی بیانی، دانش شناختی رویه‌ای و دانش شناختی شرطی و ابعاد همدلی شامل همدلی عاطفی و همدلی شناختی معنادار بود که با توجه به کمتر بودن مقدار اسیون از ۰/۷۵ برای گزارش نتایج در مؤلفه‌های فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی از تصحیح گرین هاوس-گیسر استفاده شد. همچنین، نتایج آزمون M باکس در جدول شماره (۳) نشان داد که پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کواریانس برای فراشناخت اخلاقی و همدلی و ابعاد مربوطه برقرار بود. نتایج آزمون‌های چندمتغیری نشان داد که آزمون لامبدای ویلکز برای اثر عامل فراشناخت اخلاقی ($F=24/29, P=0/0001, \eta^2=0/643$) و سطح همدلی ($F=12/91, P=0/0001, \eta^2=0/489$) و حداقل از نظر یکی از مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری فراشناخت اخلاقی به میزان ۶۴ درصد و در سطح همدلی به میزان ۴۹ درصد تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، آزمون لامبدای ویلکز برای اثر تعاملی گروه و عامل در فراشناخت اخلاقی ($F=0/384, P=0/838$) و سطح همدلی ($F=17/48, P=0/0001, \eta^2=0/400$) معنادار است. این نتیجه حاکی از این است که حداقل از نظر یکی از مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی و ابعاد مربوطه در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و نشان دهنده آن است که ۳۸ درصد از تفاوت مشاهده شده بین گروه‌ها در میانگین مراحل فراشناخت اخلاقی و همچنین ۴۰ درصد از تفاوت مشاهده شده بین گروه‌ها در میانگین مراحل سطح همدلی ناشی از تأثیر آموزش برنامه شناخت اجتماعی است. این یافته نشان می‌دهد که آموزش برنامه شناخت اجتماعی بر فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی آزمودن‌های گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در مراحل پس‌آزمون و پیگیری مؤثر است.

جدول شماره ۴. نتایج اثرات تعاملی برای فراشناخت اخلاقی و همدلی و ابعاد مربوطه

متغیرها	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	اندازه اثر
تنظیم فراشناختی	عامل*گروه	۴۰/۹۵	۱/۶۲	۲۵/۲۶	۱۲/۷۸	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱۳
دانش بیانی	عامل*گروه	۳۷/۲۶	۱/۹۵	۱۹/۱۰	۲۰/۵۴	۰/۰۰۰۱	۰/۴۲۳
دانش رویه‌ای	عامل*گروه	۲۹/۳۵	۱/۶۵	۱۷/۷۵	۱۲/۴۱	۰/۰۰۰۱	۰/۳۰۷
دانش شرطی	عامل*گروه	۲۲/۷۵	۱/۸۶	۱۲/۱۸	۷/۵۲	۰/۰۰۲	۰/۲۱۲
فراشناخت اخلاقی	عامل*گروه	۲۳۶/۲۸	۱/۵۶	۱۵۱/۰۴	۱۷/۴۷	۰/۰۰۰۱	۰/۳۸۴

عاطفی	عامل*گروه	۴۵/۸۰	۱/۸۲	۲۵/۱۰	۱۵/۰۶	۰/۰۰۰۱	۰/۳۵۰
شناختی	عامل*گروه	۳۸/۴۲	۱/۴۴	۲۶/۶۲	۱۰/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۲۷۳
همدلی	عامل*گروه	۱۳۳/۲۶	۲	۶۶/۶۳	۱۸/۶۳	۰/۰۰۰۱	۰/۴۰۰

چنانکه در جدول شماره ۴) مشاهده می‌شود، اثر تعاملی گروه و عامل برای فراشناخت اخلاقی و ابعاد آن شامل تنظیم فراشناختی، دانش بیانی، دانش رویه‌ای و دانش شرطی و نیز در سطح همدلی و ابعاد آن شامل همدلی عاطفی و شناختی معنادار است ($p \leq 0/05$). بنابراین می‌توان بیان نمود که تفاوت میانگین نمرات فراشناخت اخلاقی و ابعاد تنظیم فراشناختی، دانش بیانی، دانش رویه‌ای و دانش شرطی و نیز در سطح همدلی و ابعاد همدلی عاطفی و همدلی شناختی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با توجه به سطوح متغیر گروه معنادار است. بنابراین، با توجه به اینکه اثر تعاملی بین گروه و عامل درون گروهی معنادار بود برای بررسی اثرات بین گروهی با توجه به سطوح عامل درون گروهی در دو متغیر فراشناخت اخلاقی و همدلی از آزمون مقایسه زوجی بونفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۵) ارائه شده است.

جدول شماره ۵. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای متغیرها

متغیر	مراحل (درون گروهی)	اختلاف میانگین	معناداری	گروه (بین گروهی)	پس‌آزمون		پیگیری	
					اختلاف میانگین	معناداری	اختلاف میانگین	معناداری اثر
تنظیم فراشناختی	پیش-پس‌آزمون	۲/۷۳*	۰/۰۰۰۱	آزمایش-کنترل	۲/۱۹*	۰/۰۴۳	۱/۴۰	۰/۱۹۰
	پیش-پیگیری	۲/۴۷*	۰/۰۰۰۱					
	پس-پیگیری	۰/۲۶۷	۰/۵۸۸					
دانش بیانی	پیش-پس‌آزمون	۲/۲۰*	۰/۰۰۰۱	آزمایش-کنترل	۲/۱۱*	۰/۰۴۴	۲/۶۰*	۰/۱۱۵
	پیش-پیگیری	۲/۸۰*	۰/۰۰۰۱					
	پس-پیگیری	۰/۶۰۰	۰/۰۹۶					
دانش رویه‌ای	پیش-پس‌آزمون	۲/۶۰*	۰/۰۰۰۱	آزمایش-کنترل	۲/۱۶*	۰/۰۴۰	۱/۱۳	۰/۲۱۰
	پیش-پیگیری	۳/۳۳*	۰/۰۰۰۱					
	پس-پیگیری	۰/۷۳۳	۰/۰۸۹					
دانش شرطی	پیش-پس‌آزمون	۲/۴۷*	۰/۰۰۰۱	آزمایش-کنترل	۱/۸۰*	۰/۰۰۶	۱/۸۰*	۰/۰۰۱
	پیش-پیگیری	۳/۰۷*	۰/۰۰۰۱					
	پس-پیگیری	۰/۶۰۰	۰/۱۴۵					
فراشناخت اخلاقی	پیش-پس‌آزمون	۸/۰۷*	۰/۰۰۰۱	آزمایش-کنترل	۵/۵۳*	۰/۰۰۲	۶/۹۳*	۰/۰۰۱
	پیش-پیگیری	۸/۶۰*	۰/۰۰۰۱					
	پس-پیگیری	۰/۵۳۳	۰/۵۹۹					
همدلی عاطفی	پیش-پس‌آزمون	۲/۸۰*	۰/۰۰۰۱	آزمایش-کنترل	۳/۰۰*	۰/۰۰۶	۴/۰۰*	۰/۰۰۰۱
	پیش-پیگیری	۳/۴۶*	۰/۰۰۰۱					
	پس-پیگیری	۰/۶۶۷	۰/۱۰۵					
همدلی شناختی	پیش-پس‌آزمون	۲/۸۰*	۰/۰۰۰۱	آزمایش-کنترل	۲/۲۱*	۰/۰۳۵	۲/۰۶	۰/۰۸۶
	پیش-پیگیری	۳/۴۰*	۰/۰۰۰۱					
	پس-پیگیری	۰/۶۰۰	۰/۱۸۲					
همدلی	پیش-پس‌آزمون	۳/۷۳*	۰/۰۰۰۱	آزمایش-کنترل	۲/۶۰*	۰/۰۳۶	۶/۰۷*	۰/۰۰۰۱
	پیش-پیگیری	۶/۲۷*	۰/۰۰۰۱					
	پس-پیگیری	۲/۵۳*	۰/۰۰۱					

با توجه به جدول شماره ۵) در متغیر فراشناخت اخلاقی و ابعاد آن شامل تنظیم فراشناختی، دانش شناختی بیانی، دانش شناختی رویه‌ای و دانش شناختی شرطی، بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون و همچنین بین پیش‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری از نظر آماری

وجود دارد ($p \leq 0/01$)، اما بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > 0/05$). این یافته نشان می‌دهد که آموزش شناخت اجتماعی تأثیر معناداری بر افزایش فراشناخت اخلاقی و ابعاد تنظیم فراشناختی، دانش شناختی بیانی، دانش شناختی رویه‌ای و دانش شناختی شرطی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون داشته است و این افزایش در مرحله پیگیری نیز پایدار بود. همچنین، در متغیر همدلی و ابعاد آن شامل همدلی عاطفی و شناختی نیز بین مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و بین پیش‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری از نظر آماری وجود دارد ($p \leq 0/01$)، اما بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > 0/05$). این یافته نیز نشان می‌دهد که آموزش شناخت اجتماعی تأثیر معناداری بر افزایش همدلی (عاطفی و شناختی) در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون داشته و این افزایش در مرحله پیگیری نیز پایدار بود. همچنین، با توجه به نتایج جدول شماره (۵) بین دو گروه آزمایش و کنترل در مراحل پس‌آزمون فراشناخت اخلاقی (تنظیم فراشناختی، دانش شناختی بیانی، دانش شناختی رویه‌ای و دانش شناختی شرطی) و همدلی (عاطفی و شناختی) تفاوت معناداری وجود دارد ($p \leq 0/05$) و این امر حاکی از اثربخشی آموزش شناخت اجتماعی بر افزایش فراشناخت اخلاقی و همدلی در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون نسبت به گروه کنترل است. با این حال تأثیر آموزش شناخت اجتماعی در مرحله پیگیری فقط برای مؤلفه‌های دانش بیانی و دانش شرطی فراشناخت اخلاقی ($p \leq 0/05$) و در مؤلفه همدلی عاطفی ($p \leq 0/05$) معنادار بود، اما این تفاوت برای مؤلفه‌های تنظیم فراشناختی، دانش رویه‌ای و همدلی شناختی در مرحله پیگیری معنادار نبود ($p \geq 0/05$)، که نشان می‌دهد نمرات گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در مرحله پیگیری در مؤلفه‌های تنظیم فراشناختی، دانش رویه‌ای و همدلی شناختی با کاهش مواجه شده است. به‌طور کلی میزان تأثیر در پس‌آزمون و پیگیری فراشناخت اخلاقی به‌ترتیب برابر با ۰/۳۰ و ۰/۳۵ و همچنین در پس‌آزمون و پیگیری همدلی به‌ترتیب برابر با ۰/۱۵ و ۰/۳۱۰ بود.

نتیجه‌گیری و بحث

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش برنامه شناخت اجتماعی بر فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی در دانش‌آموزان انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش برنامه شناخت اجتماعی منجر به افزایش نمرات فراشناخت اخلاقی و مؤلفه‌های آن شامل تنظیم فراشناختی، دانش شناختی بیانی، دانش شناختی رویه‌ای و دانش شناختی شرطی در آزمودنی‌های گروه آزمایش شده است. به‌عبارت بهتر، آموزش برنامه شناخت اجتماعی اثربخشی معناداری بر بهبود فراشناخت اخلاقی دانش‌آموزان داشته است. این یافته با یافته‌های زاویدزکی (۲۰۱۹، ص. ۶۵۷۳)، گلیچگرگت و همکاران (۲۰۱۱، ص. ۱۱۳)، یوتیچ (۲۰۱۲، ص. ۱۱)، اودمن و همکاران (۲۰۲۳، ص. ۸۳۵)، عبدالمی (۲۰۱۹، ص. ۲)، مرادی و همکاران (۱۴۰۲، ص. ۱)، جردن (۲۰۰۹، ص. ۲۳۷) و ماتا (۲۰۱۹، ص. ۱۰۶۱) همسویی دارد. در این رابطه، برخی از تحقیقات انجام شده در داخل کشور اشاره نمودند که بین فراشناخت و شناخت اجتماعی و همچنین بین استدلال اخلاقی، رفتار اخلاقی و شناخت اجتماعی رابطه معناداری وجود دارد و استدلال اخلاقی به واسطه فراشناخت و شناخت اجتماعی با رفتار اخلاقی مرتبط است (عبدالمی، ۲۰۱۹، ص. ۲؛ یعقوبی و عبداللهی مقدم، ۲۰۱۶، ص. ۱۳۸). همچنین، مطالعات گلیچگرگت و همکاران (۲۰۱۱، ص. ۱۱۳)، جردن (۲۰۰۹، ص. ۲۳۷)، یوتیچ (۲۰۱۲، ص. ۱۱)، اودمن و همکاران (۲۰۲۳، ص. ۸۳۵) و زاویدزکی (۲۰۱۹، ص. ۶۵۷۳) نشان داد که شناخت اجتماعی نقش معناداری در سطح قضاوت اخلاقی دارد و همچنین، شناخت اجتماعی تأثیر معناداری بر بهبود آگاهی اخلاقی و استدلال اخلاقی است. مرادی و همکاران (۱۴۰۲، ص. ۱) اشاره کردند که بین نظریه ذهن و قضاوت اخلاقی در کودکان رابطه وجود داشت. پژوهش ماتا (۲۰۱۹، ص. ۱۰۶۱) نیز خاطر نشان نمود که بین فراشناخت اجتماعی و قضاوت اخلاقی رابطه مثبتی وجود دارد و دیدگاه‌گیری نقش واسطه معناداری در رابطه بین فراشناخت اجتماعی و قضاوت اخلاقی وجود دارد.

در تبیین این یافته می‌توان مطرح ساخت که شناخت اجتماعی فرایند پیچیده‌ای است که فرد به وسیله آن بینش و دانش اجتماعی را کسب می‌کند و برای پاسخ بهنگام و مناسب به اطلاعات کلامی و غیرکلامی اجتماعی به‌کار می‌برد. این فرایند اساس موفقیت ارتباطات



اجتماعی را شکل می‌دهد. به عبارتی دیگر، شناخت اجتماعی شرایطی است که کودک بتواند سرنخ‌های اجتماعی-هیجانی، کلامی/غیرکلامی را به‌طور خودانگیزه، تشخیص دهد، درک کند و به‌درستی تعبیر و تفسیر نماید (ماتا، ۲۰۱۹، ص. ۱۰۷۰). کودکانی که در شناسایی و درک هیجان‌های مثبت و منفی دیگران خوب عمل می‌کنند، تعاملات موفقیت‌آمیزی با دیگران داشته و به لحاظ اجتماعی پاسخگوتر بوده و روابط هماهنگی را در زندگی روزمره ایجاد خواهند کرد. افزون بر این زمانی که کودکان بتوانند دانش، مقاصد و باورها را استنباط کرده و باورهای کاذب را درک کنند، این موارد می‌تواند در اقتباس از دیدگاه‌های شناختی و اخلاقی دیگران و تنظیم رفتار خود بر آن اساس، کمک‌کننده باشد (نادر-گراسبویز و همکاران، ۲۰۱۳، ص. ۲۶۵۰). بنابراین، آموزش شناخت اجتماعی در واقع به فرد می‌آموزد حالت‌های ذهنی و هیجان‌های دیگران را درک کند، خود را جای دیگری بگذارد و از منظر فردی دیگر به جهان بنگرد. این درک دیدگاه دیگران موجب می‌شود که کودک بتواند از مقاصد، نیات و باورهای دیگران به‌درستی آگاه شود و این افزایش آگاهی، شناخت آنها را از مؤلفه‌های فراشناخت اخلاقی افزایش دهد و بر نحوه تعبیر و تفسیر این کودکان از نیات و مقاصد دیگران تأثیر بگذارد و کمتر رفتارها و نیات دیگران را سوء تعبیر کنند (اودمن و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۸۳۵). بنابراین، آموزش شناخت اجتماعی از چنین مسیری می‌تواند تغییراتی در فراشناخت اخلاقی دانش‌آموزان ایجاد کند.

یافته دیگر نشان داد که آموزش برنامه شناخت اجتماعی منجر به افزایش نمرات همدلی و ابعاد آن شامل همدلی عاطفی و شناختی در آزمودنی‌های گروه آزمایش شده است. به‌عبارت دیگر، آموزش برنامه شناخت اجتماعی اثربخشی معناداری بر بهبود همدلی دانش‌آموزان داشته است. این یافته با یافته‌های پریکل و همکاران (۲۰۱۸، ص. ۲)، رسولی عمادی (۲۰۱۶، ص. ۵)، ملونی و همکاران (۲۰۱۴، ص. ۴۰۷)، کویتینگ و همکاران (۲۰۲۲، ص. ۶۱)، راجیری (۲۰۱۳، ص. ۱۳) و رضایی (۲۰۲۰، ص. ۵۷) همسویی دارد. در این رابطه، نتایج تعدادی از پژوهش‌های داخلی نشان داده است که آموزش مفاهیم نظریه ذهن و الگوی شناخت اجتماعی اثرات معناداری بر بهبود سطح همدلی، تعامل اجتماعی و توانایی تشخیص، تفسیر و ابراز حالات هیجانی کودکان عادی و کودکان دارای اختلال طیف اوتیسم دارد (رسولی عمادی، ۲۰۱۶، ص. ۵؛ شیخ‌الاسلامی و نوری، ۲۰۱۵، ص. ۱۰۷؛ رضایی، ۲۰۲۰، ص. ۵۷). همچنین، کویتینگ و همکاران (۲۰۲۲، ص. ۶۱) نیز مطرح کردند که بین شناسایی هیجانی، همدلی، نظریه ذهن و شناخت اجتماعی ارتباط معناداری وجود دارد و همه این سازه‌ها نیز بر شناخت اجتماعی تأثیر دارند. پریکل و همکاران (۲۰۱۸، ص. ۲) مطرح نمودند که توانایی همدلی و رفتاری اجتماعی انطباقی نتیجه تعامل پویایی فرایندهای شناخت اجتماعی و عاطفه اجتماعی است. ملونی و همکاران (۲۰۱۴، ص. ۴۰۷) گزارش نمودند که شناخت اجتماعی تأثیر مثبتی بر همدلی دارد و بخش قابل توجهی از همدلی از طریق شناخت اجتماعی قابل پیش‌بینی است. راجیری (۲۰۱۳، ص. ۱۳) اشاره نمود که همبستگی معناداری بین سطح همدلی و شناخت اجتماعی وجود دارد و شناخت اجتماعی توانایی پیش‌بینی همدلی را در کودکان دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت شناخت اجتماعی فرد را به دو مهارت مجهز می‌کند. اول، افراد از طریق ذهن‌خوانی می‌توانند حالت ذهنی دیگران را حدس بزنند و همین امر همدلی با دیگران را تسهیل می‌نماید. دوم، کارکردهای نظریه ذهن باعث می‌شود، فرد واکنش‌های همدلانه مؤثری با دیگران از خود نمایش دهد؛ بنابراین درک ذهن دیگران در کودکان باعث می‌شود، فرد بداند در چه زمانی با افراد دیگر رفتارهای همدل داشته باشد و چگونه با دیگران در مواقع مختلف رفتار داشته باشد. نظریه ذهن در درک، تبیین و پیش‌بینی رفتار افراد دیگر و همدلی با آنها نقش به‌سزایی دارد (رضایی، ۲۰۲۰، ص. ۵۷). همدلی، به معنای دیدن دنیا از زاویه دید دیگران، توانایی عاطفی برای تجربه هیجان‌های دیگران و توانایی شناختی برای فهم هیجان‌های اشخاص دیگر است. به بیانی دیگر، توانایی انسان برای شناسایی و پاسخ دهی به حالات ذهنی دیگران است که از هنگام تولد حضور داشته و به‌طور افزایشی از نوزادی و کودکی تا نوجوانی متحول می‌شود. با استفاده از شناخت اجتماعی، فرد امکان می‌یابد که در اجتماع و در تعامل با دیگران به بازنمایی باورها و گرایش‌ها بپردازد. همه افراد دارای باورها و گرایش‌هایی هستند که می‌توانند درست یا نادرست باشند. آگاهی از کارکردهای ذهنی خود و دیگران نیز به تبیین و پیش‌بینی رفتارهای دیگران کمک می‌کند (اوزبورت و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۴۶۱). این توانایی

یعنی درک رفتار دیگران و تفاوت باور آنها می‌تواند با توانایی همدلی شامل دامنه‌ای از بینش اجتماعی تا توانایی برای فهم حالات عاطفی و شناختی همسوست؛ بنابراین می‌توان از شناخت اجتماعی به‌عنوان یکی از توانایی‌های اساسی در ایجاد همدلی یاد کرد (پریکل و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۵).

تک‌جنسیتی بودن نمونه آماری، و استفاده از پرسشنامه خودگزارشی برای گردآوری اطلاعات از محدودیت‌های پژوهش بود. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی اثربخشی برنامه شناخت اجتماعی بر فراشناخت اخلاقی و همدلی را در پهنه تحولی و به‌صورت مقطعی در نمونه‌های مختلف سنی مورد مقایسه قرار دهند. برگزاری برنامه شناخت اجتماعی در قالب کارگاه‌های فشرده و کوتاه مدت برای تمامی دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود. با توجه به اثربخشی برنامه آموزش شناخت اجتماعی پیشنهاد می‌شود برنامه یادشده در مراکز مشاوره کودک به‌کارگرفته شود.

سپاس و قدردانی

از تمامی دانش‌آموزان و عزیزانی که در مراحل مختلف یاری‌گر اجرای پژوهش بودند، صمیمانه سپاسگزاری می‌کنیم.

References

- Abdolahi M. (2019). Presenting the model of moral development in teenagers according to metacognitive components with the emphasis on social cognition theory. *Rooyesh*, 8 (10), 1-8 <http://frooyesh.ir/article-1-1293-en.html> (Text in Persian)
- Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D., Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the ‘Basic Empathy Scale’. *Journal of Adolescence*, 32(2), 393-408. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.01.001>
- Andrews, M. (2021). Narrative and truth in a world of alternative facts: The moral challenge for education. *Journal of Moral Education*, 50(1), 32-38. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1770707>
- Epa, R., Dudek, D. (2015). Theory Of Mind, Empathy and Moral Emotions in Pstients With Affective Disorders. *Archives Of Psychiatry and Psychotherapy*, 2, 49-56. <https://psycnet.apa.org/doi/10.12740/APP/44569>
- Forbes, C. E., & Grafman, J. (2010). The role of the human prefrontal cortex in social cognition and moral judgment. *Annual review of neuroscience*, 33, 299-324. <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-060909-153230>
- Gall, D.M., Burgh, W., Gall, J. (2011). *Quantitative and qualitative research methods in educational sciences and psychology*, (A.R Nasr Translator). Tehran: Samit Publications (Text in Persian)
- Ghanbari, S., Norollahee, S., & Jamshidi, M. (2023). The Role of Managers' Ethical Leadership and the Mediating Role of Professional Commitment in Teachers' Job Performance. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(3), 7-25. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.39493.3523> (Text in persian)
- Gleichgerrcht, E., Torralva, T., Roca, M., Pose, M., & Manes, F. (2011). The role of social cognition in moral judgment in frontotemporal dementia. *Social Neuroscience*, 6(2), 113-122. <https://doi.org/10.1080/17470919.2010.506751>
- Gotter, J., Granger, K., Backx, R., Hobbs, M/, Yen Looi. G. H., Barnett, L. H. (2018). Social cognitive dysfunction as a clinical marker: A systematic review of meta-analyses across 30 clinical conditions. *Neurosci Biobehav Rev*, 84, 92-99. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.11.014>
- Harris, P. L., De Rosnay, M., Pons, F. (2016). *Understanding emotion*. Lewis, F., Havilang, J., Feldman, B. M. Handbook of Emotions. 4th ed. New York: Guilford Press, 293-306.
- Hoffman, M. L. (2014). *Empathy, social cognition, and moral action*. In Handbook of moral behavior and development (pp. 299-326). Psychology Press.
- Jafari, M. A., Nooroozi, Z., & Foolad Chang, M. (2017). The study of factor structure, reliability and validity of basic empathy scale: Persian form. *Journal of Educational Psychology Studies*, 14(25), 23-38 <https://doi.org/10.22111/jeps.2017.3099> (Text in Persian)
- Jolliffe, D., Farrington, D. P. (2006). Development and validation of basic empathy scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611 <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>.
- Jordan, J. (2009). A Social Cognition Framework for Examining Moral Awareness in Managers and Academics. *J Bus Ethics* 84, 237–258. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9706-3>
- Julmi, C. (2023). Analysis and Intuition Effectiveness in Moral Problems. *Journal of Business Ethics*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10551-023-05407-y>
- Mata, A. (2019). Social metacognition in moral judgment: Decisional conflict promotes perspective taking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 117(6), 1061–1082. <https://doi.org/10.1037/pspa0000170>

- McMahon, J. M. & Good, D.J. (2015). The moral metacognition scale: Development and validation. *Ethics & Behavior*, 26(5), 357-394. <https://doi.org/10.1080/10508422.2015.1028548>
- Melloni, M., Lopez, V., & Ibanez, A. (2014). Empathy and contextual social cognition. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 14(1), 407-425. <https://doi.org/10.3758/s13415-013-0205-3>
- Moradi, A., Yazdanbakhsh, K., & Mahdian, Z. (2023). Examining the relationship between executive functions and moral judgment with the mediation of theory of mind of 9-11-year-old children in Ilam city. *Social Cognition*, 12(23), Under Print. Doi: 10.30473/sc.2023.69269.2919 (Text in persian)
- Nader-Grosbois, N., Houssa, M., Mazzone, S. (2013). How could theory of mind contribute to the differentiation of social adjust tment profiles of children with externalizing behavior disorders and children with intellectual disabilities? *Res Dev Disabil*, 34, 2642-2660. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.05.010>
- Nezam, H. (2018). Developing empathy skills program based on social cognition and study of its effectiveness on prosocial behavior in airport service staff. *Quarterly Social Psychology Research*, 8(29), 117-131 https://www.socialpsychology.ir/article_80831.html?lang=en (Text in Persian)
- Nikdel, F., Dehghan, M., & Noushadi, N. (2018). The Mediating Role of Moral Reasoning on the Relationship between Self-Concept and Moral Metacognition with Moral Behavior. *Educational Psychology*, 13(46), 123-143 <https://doi.org/10.22054/jep.2018.8479> (Text in Persian)
- Osa, N. D., Granero, R., Domenech, J. M., Shamay-Tsoory, S., Ezpeleta, L. (2016). Cognitive and affective components of theory of mind in preschoolers with oppositional defiance disorder: *clinical evidence*. *Psychiatry Res*, 241, 128-34. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.04.082>
- Oudman, E., Vlot, N. J., van Stigt Thans, S., Oey, M. J., & Postma, A. (2023). 47 Social Cognition and Moral Decision Making in Korsakoff's Syndrome. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 29(s1), 834-839. <http://dx.doi.org/10.1017/S1355617723010330>
- Özyurt, G., Öztürk, Y., Tufan, A. E., Akay, A., & İnal, N. (2024). Differential Effects of Disruptive Mood Dysregulation Disorder Comorbidity in Attention Deficit Hyperactivity Disorder on Social Cognition and Empathy. *Journal of attention disorders*, 28(4), 458-468. <https://doi.org/10.1177/10870547231215516>
- Pajouhinia, S., Eskandari, H., Borjali, A., Delavar, A., & Moatamedy, A. (2019). Formulation and Validation of Social Cognition Training Program and its Effectiveness on Symptoms of Oppositional Defiant in 7 to 9 Years Old Children. *The Neuroscience Journal of Shefaye Khatam*, 8(1), 11-20 <http://shefayekhatam.ir/article-1-2027-en.html> (Text in Persian)
- Preckel, K., Kanske, P., & Singer, T. (2018). *On the interaction of social affect and cognition: empathy, compassion and theory of mind*. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 19, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.07.010>
- Quinting, J., Jonas, K., Kuhn, C., & Stenneken, P. (2022). Emotion Recognition, Empathy, or ToM? The Influence of Social Cognition on Communication in Traumatic Brain Injury. *Zeitschrift für Neuropsychologie*. 3 (2), 59-69. <https://doi.org/10.1024/1016-264X/a000355>
- Rasouli Emadi, Z. (2016). *The effectiveness of social skills training based on Azenov's social cognition model on empathy and social interaction of preschool children with self-reliance and high performance*. Master's thesis, Allameh Tabatabai University (Text in Persian)
- Rezaei, S. (2020). The Effect of Emotion Reading Training Based on Social Cognition on the Emotional Functions of Children with Autism Disorder. *Educational Psychology*, 16(56), 57-74 <http://childmentalhealth.ir/article-1-198-en.html> (Text in Persian)
- Roberts, D. L., Penn, D. L., Combs, D. R. (2015). Social cognition and interaction training. (H. Zare, S. Alizadeh Translator) (2018) Tehran: Arjmand Book (Text in Persian)
- Ruggieri, V. L. (2013). *Empathy, social cognition and autism spectrum disorders*. *Revista De Neurologia*, 56 Suppl 1, 13-21. PMID: 23446714
- Sampaio, L. R., Guimarães, P. R. B., Santos, C. P., Formiga, C. N. S., & Menezes, I. G. (2011). Estudos sobre a dimensionalidade da empatia: Tradução e adaptação do Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Psico*, 42(1), 67-76. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6456>
- Shaykh al-Islami, R., Noori, S. (2015). The Effectiveness of Theory of Mind Training on Empathy and Bullying in Children. *Quarterly Social Psychology Research*, 6(24), 107-120. <http://ieepj.hormozgan.ac.ir/article-1-561-en.html> (Text in Persian)
- Sullivan, G. M., Artino, J. R. (2013). Analyzing and interpreting data from Likert-type scales. *Journal of graduate medical education*, 5(4), 541-552. <https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18>
- Trujillo, S., Trujillo, N., Lopez, J. D., Gomez, D., Valencia, S., Rendon, J., ... & Parra, M. A. (2017). Social cognitive training improves emotional processing and reduces aggressive attitudes in ex-combatants. *Frontiers in psychology*, 8, 510-525. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00510>
- Uttich, K. T. (2012). *The Relationship Between Social Cognition and Moral Reasoning*. UC Berkeley. ProQuest ID: Uttich_berkeley_0028E_12906. Merritt ID: ark:/13030/m5cc14js. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/1qd6j747>

- Whitaker, B.G. & Godwin, L.N. (2013). The antecedents of moral imagination in the workplace: A social cognitive theory perspective. *Journal of Business Ethics*, 114, 61–73. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1327-1>
- Yaghoobi, A., & Abdolahi moghadam, M. (2016). Investigating the relationship between moral reasoning and moral behavior in adolescents mediated by social cognition theory. *Journal of School Psychology*, 5(2), 167-182 https://jssp.uma.ac.ir/article_446.html (Text in Persian)
- Zaki, J., & Ochsner, K. (2011). Reintegrating the study of accuracy into social cognition research. *Psychological Inquiry*, 22, 159–182. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2011.551743>
- Zawidzki, T. W. (2019). A new perspective on the relationship between metacognition and social cognition: metacognitive concepts as socio-cognitive tools. *Synthese*, 198, 6573-6596. <https://doi.org/10.1007/s11229-019-02477-2>
- Zohar, A., & Barzilai, S. (2013). A review of research on metacognition in science education: Current and future directions. *Studies in Science Education*, 49(2), 121-169. <https://doi.org/10.1080/03057267.2013.847261>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).