

اثربخشی آموزش مهارت دیدگاه‌گیری با روش تناثر مجادله بر ارتقای فضیلت بخشش و قدردانی

سیده پریسا سلامت*، راضیه شیخ‌الاسلامی**

چکیده

پژوهش حاضر در پی آن بود تا اثربخشی آموزش مهارت دیدگاه‌گیری، در دو حالت تصور خود و تصور دیگری، با روش تناثر مجادله بر ارتقای فضیلت بخشش و قدردانی را تعیین و به مقایسه تأثیر دو حالت بپردازد. این پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل بود. شرکت‌کنندگان در این پژوهش، ۷۲ نفر از دانش‌آموزان دختر کلاس پنجم دبستان شهر شیراز بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش، مقیاس بخشش شیاراملو و همکاران و پرسش‌نامه‌ی قدردانی مک‌کالوف و همکاران بودند. یافته‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس چندمتغیری حاکی از آن بود که در گروه آزمایش تصور خود، آموزش دیدگاه‌گیری بر بعد گرایش به دلخوری ماندگار و در گروه آزمایش تصور دیگری بر بعد گرایش به دلخوری ماندگار و حساسیت به موقعیت آسیب، اثربخش است. اما بین دو گروه آموزش از لحاظ تمایل به بخشش و تمایل به انتقام تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. علاوه بر این، در دو گروه آزمایش تفاوت معنی‌داری در فضیلت بخشش وجود نداشت. همچنین، اثربخشی آموزش دیدگاه‌گیری بر متغیر قدردانی نیز در هر دو گروه آزمایش تأیید شد. این در حالی است که نتایج، تفاوت معنی‌داری در اثربخشی آموزش دیدگاه‌گیری در حالت تصور خود و تصور دیگری بر قدردانی نشان نداد. در مجموع، می‌توان گفت که آموزش دیدگاه‌گیری با روش تناثر مجادله می‌تواند منجر به ارتقای فضیلت‌های اخلاقی شود.

واژه‌های کلیدی: تناثر مجادله، دیدگاه‌گیری، فضیلت بخشش، فضیلت قدردانی

* دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (s.pa.salamat@gmail.com)

** دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (نویسنده مسئول).
(sheslami@shirazu.ac.ir)

مقدمه

همه‌ی انسان‌ها در زندگی با موقعیت‌هایی روبه‌رو می‌شوند که لازم است افکار و احساسات دیگران را حدس بزنند و رفتار دیگران را قبل از انجام آن پیش‌بینی کنند. این توانایی آن‌ها را قادر می‌سازد تا با دیگران تعاملات موثری برقرار سازند. این کنش‌ها و واکنش‌های اجتماعی مبتنی بر نوعی توانایی است که از آن تحت عنوان «شناخت اجتماعی»^۱ نام برده می‌شود. شناخت اجتماعی به صورت تفکر درباره‌ی ادراکات، افکار، هیجانات، انگیزه‌ها و رفتار خود، دیگران، گروه‌ها و کل نظام اجتماعی و نیز شامل برداشت فرد از دنیا، پدیده‌های اجتماعی، چگونگی سازمان دادن به آن‌ها و همچنین فرایندهای شناختی - اجتماعی است که از خلال آن‌ها تجربه‌ی اجتماعی ادراک و دانش اجتماعی کسب می‌شود (گریفن‌در، بلس و فیلدر^۲، ۲۰۱۸). یکی از راه‌های شناخت دیگران که تحت مقوله شناخت اجتماعی مطرح می‌شود «دیدگاه‌گیری»^۳ است. دیدگاه‌گیری به صورت توانایی پذیرش دیدگاه دیگری و درک احساسات و افکار وی تعریف شده است (سیگل‌من و راید^۴، ۲۰۱۸). همچنین، دیدگاه‌گیری شامل توانایی مورد نیاز یک شخص برای تمایز قائل شدن میان دیدگاه خود و دیگری و در نتیجه تصمیم‌گیری صحیح درباره‌ی دیدگاه دیگری بر اساس اطلاعات کنونی است (ژائو، وانگ، سو و چان^۵، ۲۰۱۰). دیدگاه‌گیری دارای سه وجه ادراکی، شناختی و عاطفی است که از طریق این توانایی انسان‌ها موقعیت را از دیدگاه فرد دیگر ادراک می‌کنند (ادراکی)، افکار و احساسات و نیت آن‌ها را پیش‌بینی می‌کنند (شناختی) و در تجربه‌ی احساسات دیگران شریک می‌شوند (عاطفی) (امن و اصلان^۶، ۲۰۱۹؛ بیرهاف^۷، ۲۰۰۵). باتسون، ارلی و سالوارانی^۸ (۱۹۹۷) دو حالت را برای دیدگاه‌گیری متصور شده‌اند: تصور خود^۹ یعنی خود را به جای دیگران قرار دادن، خود را در موقعیت دیگری تصور کردن (به این معنا که فرد خود را به جای دیگری تصور می‌نماید و به موقعیت نگاه می‌کند) و تصور دیگری^{۱۰} یعنی آن موقعیت را از دیدگاه دیگران دیدن (به این معنا که موقعیت را از دید فرد دیگر ارزیابی می‌کند).

مطابق با نظریه‌ی سلمن^{۱۱} (۱۹۷۵) دیدگاه‌گیری فرایندی رشدی است که در حدود سه سالگی بروز می‌یابد و طی دوره‌های زندگی تا بزرگسالی گسترش می‌یابد. وی دیدگاه‌گیری را شامل درک و شناسایی احساسات و افکار دیگران توسط فرد و اینکه آنان مستقل از افکار و احساسات او فکر

^۱. social cognition

^۲. Griefender, Bless, & Fielder

^۳. Perspective-taking

^۴. Sigelman & Rider

^۵. Zhao, Wang, Su, & Chan

^۶. Emen & Aslan

^۷. Bierhoff

^۸. Batson, Early, & Salvarani

^۹. imagine-self

^{۱۰}. imagine-other

^{۱۱}. Selman

و احساس می‌کنند می‌داند و شش مرحله را در فرایند رشد دیدگاه‌گیری مطرح می‌کند: دیدگاه‌گیری اجتماعی خودم‌محورانه (۳ تا ۶ سال)، دیدگاه‌گیری اجتماعی - ذهنی (۶ تا ۸ سال)، دیدگاه‌گیری اجتماعی خود بازتابی (۸ تا ۱۰ سال)، دیدگاه‌گیری اجتماعی سوم شخص (۱۰ تا ۱۲ سال)، نظام‌های کیفیتی دیدگاه‌گیری اجتماعی (نوجوانی) و تعاملات نمادین دیدگاه‌گیری اجتماعی (بزرگسالی). اهمیت دیدگاه‌گیری از آن جهت است که از ملزومات اساسی روابط انسانی و اجتماعی به شمار می‌رود. به بیان دیگر، هر فردی برای دستیابی به رفتارها و ویژگی‌های متعالی انسانی در روابط اجتماعی، بایستی قادر به درک شرایط، نظرات، نگرش‌ها، علائق و دغدغه‌های دیگران باشد. بدون درک شرایط و دیدگاه دیگران نمی‌توان روابط موثر و انسانی با آنان برقرار نمود.

ارسطو اوج روابط انسانی و اجتماعی را به عنوان فضائل اخلاقی مطرح می‌کند که به معنای تمایل به رفتار صحیح است. از نظر وی، زندگی خوب متشکل از فضائل اخلاقی و عقلانی است (یانگ، استوبر و وانگ^۱، ۲۰۱۵). از آنجا که فضائل اخلاقی سبب ایجاد تعاملات مثبت و پذیرفته شدن از سوی جامعه می‌شوند (تاج، فرایتاس، موکروا، وانگ و اُبراین^۲، ۲۰۱۵)، در این پژوهش، اثر آموزش دیدگاه‌گیری بر متغیر بخشش^۳ و قدردانی^۴ به عنوان بخشی از این فضیلت‌ها بررسی شده است.

بخشش یک پدیده‌ی قدرتمند در توصیف بهزیستی فرد است (تاکر، بیتمن، وید و کرنیش^۵، ۲۰۱۵). در واقع بخشش فرایندی است که طی آن، فرد آسیب‌دیده با انگیزه‌ی دستیابی به آرامش درونی یا بهبود روابط و یا عمل به ارزش‌ها، از حق خود می‌گذرد و با غلبه بر احساس عصبانیت و حس انتقام، رفتارهایی همچون مهربانی و ترحم را جایگزین آن می‌کند (انرایت^۶، ۲۰۱۱؛ انرایت، فریدمن و ریکه^۷، ۱۹۹۸). آسیب وارد شده به فرد می‌تواند روان‌شناختی، جسمانی، هیجانی یا اخلاقی باشد (تاکر و همکاران، ۲۰۱۵). به نظر می‌رسد بخشش فضیلتی قابل آموزش و یادگیری است که انسان‌ها به دنبال کسب و تقویت آن در وجود خویشان هستند (انرایت، ۲۰۱۱) و چه بسا که فراگیری آن از دوران کودکی و نوجوانی، فرصتی باشد برای خودشناسی و رشد و پرورش دیگر ویژگی‌های مثبت روان‌شناختی و اخلاقی.

^۱. Yang, Stoeber, & Wang

^۲. Tudge, Freitas, Mokrova, Wang, & O'Brien

^۳. forgiveness

^۴. gratitude

^۵. Tucker, Bitman, Wade, & Cornish

^۶. Enright

^۷. Enright, Freedman, & Rique

پژوهش‌های متعددی در مورد عوامل مؤثر بر بخشش انجام شده است. مطابق با نتایج پژوهش‌ها عوامل موقعیتی، ارتباطی و شخصیتی (مایربرگ^۱، ۲۰۱۱) ویژگی‌های شخصی همچون شفقت‌ورزی^۲ (اسکودا^۳، ۲۰۱۱؛ نف و پامیر^۴، ۲۰۱۳)، مؤلفه‌های هیجانی نظیر احساس تنهایی و انزوا، احساسات مشترک انسانی، مهربانی با خود و کینه‌توزی (طالب‌زاده، جنگی، همایونی، سنگانی و رامک، ۱۳۹۷)، خلق‌وخو و ظرفیت تنظیم هیجانی کودک، رشد شناختی و توانایی استدلال درباره‌ی عدالت و بخشش، آشنایی با راهبردهای مداخله‌ای در هنگام فشار روانی، ارتباط والد - کودک و شناخت فراهیجانی والدین، از متغیرهای تأثیرگذار بر بخشش در کودکان هستند (ورثینگتن، جنینگز و دی‌بلاسیو^۵، ۲۰۱۰). لازم به ذکر است که در جوامع فردگرا دلایل بخشش بیشتر فردی و در جوامع جمع‌گرا بیشتر اجتماعی است (ملر، فانگ و بنتی ممت^۶، ۲۰۱۲). با اندکی تأمل در این پژوهش‌ها درمی‌یابیم برخی از متغیرهایی که تاکنون در ارتباط با بخشش مورد مطالعه قرار گرفته‌اند، خود متأثر از عامل زیربنایی‌تری همچون شناخت اجتماعی هستند و دیدگاه‌گیری به‌عنوان یکی از شاخص‌های شناخت اجتماعی، زمینه‌ساز بسیاری از ادراکات و احساسات است (گالینسکی، مدوکس، گالین و وایت^۷، ۲۰۰۸؛ نقل از لبش، آرو، متیسن، تامپو و ویسته^۸، ۲۰۲۰). هنگامی که فرد آسیب‌دیده، دیدگاه فرد خطاکار را ادراک می‌کند می‌تواند هیجانات اخلاقی (شرم و گناه) او را دریافت کند. این احساسات ادراک شده به فرد آسیب‌دیده برای سازش و مصالحه کمک می‌کنند (برندسن، ونزل، توماس و نوسکه^۹، ۲۰۱۸). علاوه بر این، مطابق با نتایج پژوهش‌های راج و ویلترمات^{۱۰} (۲۰۱۶)، ملر و همکاران (۲۰۱۲)، جانز، الن و گوردون^{۱۱} (۲۰۱۵)، مک‌کالف^{۱۲} (۲۰۰۰)، انرایت، سانتوز و المبوک^{۱۳} (۱۹۸۹)، یعقوبی و اکرمی (۱۳۹۵)، اکسلاین، باومایستر، زل، کرفت و ویتولایت^{۱۴} (۲۰۰۸)، زخمایستر، گارسیا، رومرو و واس^{۱۵} (۲۰۰۴)، براون^{۱۶} (۲۰۰۳) و دیازگرانادوس، سلمن و دایون^{۱۷} (۲۰۱۶) دیدگاه‌گیری به‌عنوان یکی از ارکان ایجاد تعاملات سازنده با فضیلت بخشش که روابط متعالی انسانی را تسهیل می‌کند، همبستگی دارد. با توجه به

¹. Myerberg

². compassion

³. Skoda

⁴. Neff & Pommier

⁵. Worthington, Jennings, & Diblasio

⁶. Mellor, Fung, & binti Mamat

⁷. Galinsky, Maddux, Gilin, & White

⁸. Labash, Aru, Matiisen, Tampuu, & Vicente

⁹. Berndsen, Wenzel, Thomas, & Noske

¹⁰. Raj & Wiltermuth

¹¹. Johns, Allen, & Gordon

¹². McCullough

¹³. Enright, Santos, & Al-Mabuk

¹⁴. Exline, Baumeister, Zell, Kraft, & Witvliet

¹⁵. Zechmeister, Garcia, Romero, & Vas

¹⁶. Brown

¹⁷. Diazgranados, Selman, & Dionne

این شواهد می‌توان این پرسش را مطرح نمود که آیا آموزش دیدگاه‌گیری بر ارتقای بخشش، اثرگذار است؟

توانایی دیدگاه‌گیری می‌تواند علاوه بر فضیلت بخشش، با سایر فضیلت‌های اخلاقی نیز همراه باشد. کسانی که از فضیلت اخلاقی بخشش بهره می‌برند، هیجانات منفی را از خود دور می‌کنند و وجود خویش را با بدی‌ها نمی‌آلیند. این افراد ظرف وجودی‌شان سرشار از هیجانات مثبت و نیکی‌ها می‌شود و احتمالاً در قبال نعمات و موهبت‌ها نیز قدردان هستند. قدردانی یک صفت مطلوب اجتماعی است که تقویت‌کننده‌ی روابط گروهی در بسیاری از فرهنگ‌ها است (تاج و همکاران، ۲۰۱۵). مک‌کانل^۱ (۲۰۱۳) قدردانی را احساسات مثبت و تمایل به جبران به قصد تشکر از فردی که آزادانه و قصدمندانه و بدون توقع جبران به دیگری یاری رسانده یا به او هدیه‌ای داده است، می‌داند. قدردانی به عنوان یک هیجان، نگرش، فضیلت اخلاقی، صفت شخصیتی و حتی یک پاسخ مقابله‌ای نیز تعریف شده است (ایمونز و مک‌کالوف^۲، ۲۰۰۳). البته این هیجان صرفاً فردی نیست؛ بلکه قدردانی، هیجانی اجتماعی توصیف می‌شود که قوانین مشترک میان اعضای جامعه را نیز در بر می‌گیرد (نایتو و واشیزو^۳، ۲۰۱۹). این مفهوم، به عنوان سازه‌ای شناختی - هیجانی نیز مطرح است؛ بدین صورت که فرد دریافت‌کننده‌ی نیکی با ادراک و یادآوری تلاش‌های قصدمندانه و نوع‌دوستانه‌ی دیگران در راستای کسب رفاه حال او، عمل آنان را ارزشمند ارزیابی می‌کند و خواهان سپاسگزاری و جبران این نیکی است (ایمونز و مک‌کالوف، ۲۰۰۳؛ بونو و مک‌کالوف^۴، ۲۰۰۶). قدردانی با آگاهی هیجانی همراه است (آذرگون، کجباف و قمرانی، ۱۳۹۷). آگاهی هیجانی چیزی جز این معنا نیست که فرد تفکری غیرخودمحورانه داشته باشد و علاوه بر ادراک حالات هیجانی و خواسته‌های خود، بتواند نیت دیگران را نیز درک کند (تاج و همکاران، ۲۰۱۵). بر این اساس می‌توان گفت شناخت اجتماعی با یکی دیگر از فضیلت‌های اخلاقی پیوند می‌خورد. قدردانی به سطحی از مهارت‌های شناختی (دیدگاه‌گیری)، هیجانی (همدلی)، اجتماعی (یاری‌رسانی) و اخلاقی (تعاملات حقیقی و اصیل انسانی) نیاز دارد تا در طول زمان در فرد نهادینه شود و همین امر، ذاتی و فطری بودن این فضیلت را رد می‌کند (لئون، لیانگ، لی، کیم و کیانگ^۵، ۲۰۱۸). نشانه‌های اولیه درونی شدن فضیلت قدردانی از حدود ۷ سالگی آشکار می‌شود (موکروا، مرکان - وارگاس و تاج^۶، ۲۰۱۸). بامگارتن - ترامر^۷ (۱۹۳۸؛ نقل از تاج و همکاران، ۲۰۱۵) چهار حالت را برای قدردانی مطرح کرده است: قدردانی گفتاری (بکارگیری واژه‌هایی همچون

^۱. McConnell

^۲. Emmons & McCullough

^۳. Naito & Washizu

^۴. Bono & McCullough

^۵. Leon, Liang, Lee, Kim, & Kiang

^۶. Mokrova, Merçon-Vargas, & Tudge

^۷. Baumgarten-Tramer

سپاسگزارم)، قدردانی عینی (هدیه خریدن)، قدردانی ارتباطی یا پیوندی (جبران عملی نیکی‌ها) و قدردانی غایی. قدردانی گفتاری رابطه‌ای با سن افراد ندارد؛ اما با افزایش سن و برای گذر از قدردانی عینی و رسیدن به قدردانی ارتباطی، رشد توانایی دیدگاه‌گیری اهمیت پیدا می‌کند (موکروا و همکاران، ۲۰۱۸). مرکان - وارگاس، پالکر و تاج^۱ (۲۰۱۸) در اهمیت توجه به مبنای شناختی در رشد قدردانی، نظریه رشد شناختی پیازه را اساس کار خود قرار دادند و بیان کردند که مفهوم اخلاق، یک سیر رشدی از حالت دگرپیرو^۲ (رفتار مطیعانه و یک‌جانبه) به سوی حالت خودپیرو^۳ (رفتار متقابل و دوجانبه) دارد. این رشد به صورت مرکززدایی از خود و دیدن مسئله از نگاه دیگران است که به‌طور فزاینده‌ای به افراد کمک می‌کند تا دیدگاه دیگران را درک کنند؛ به نحوی که افراد با کاهش نگرش خودمحورانه، قادر می‌شوند رفتار نوع‌دوستانه فرد نیکوکار و تلاشی که در این جهت صورت گرفته است را درک کنند و قدردان آن باشند (ایمونز و مک‌کالوف، ۲۰۰۳). یافته‌های پژوهشی کیم، وانگ و هیل^۴ (۲۰۱۸)، فوجی‌وارا، موراگامی، نیشیمورا، هاماکوچی و ساکورایی^۵ (۲۰۱۴؛ نقل از کیم و همکاران، ۲۰۱۸)، ورثن و ایساکسون^۶ (۲۰۰۷) و نایتو و واشیزو (۲۰۱۹) نشانگر رابطه میان قدردانی و دیدگاه‌گیری است. با توجه به این شواهد، پرسش دیگری که قابل طرح است، آن است که آیا با آموزش دیدگاه‌گیری می‌توان فضیلت قدردانی را ارتقا داد؟ باید به این نکته توجه داشت که در سال‌های اخیر، خشونت‌های فردی و جمعی و پرخاشگری‌های کلامی و فیزیکی در جامعه افزایش یافته است (وان‌دی ولیرت و وان‌لانگ^۷، ۲۰۱۹). قابلیت دسترسی آسان به اخبار این حوادث ناخوشایند از طریق رسانه‌های ارتباط جمعی، احساس عدم امنیت و احترام را در جامعه و بخصوص در میان کودکان و نوجوانان رواج داده و متأسفانه از طریق الگوگیری منجر به افزایش رفتارهای خشونت‌آمیز و انتقام‌جویانه شده است (بشیری‌خطیبی و فخرایی، ۱۳۹۲). به نظر می‌رسد که یکی از راه‌های بازگشت جامعه به مسیر صواب، بخشیدن خطاکار به جای انتقام و واکنش پرخاشگرانه است. فضیلت قدردانی نیز پیوند میان مردم و انسجام اجتماعی را تقویت می‌کند و سبب شکل‌گیری روابط نوع‌دوستانه، سلامت و بهزیستی روان‌شناختی و جسمانی می‌شود و این احساسات مثبت به حس قدردان بودن برای سایر نعمت‌های زندگی و مواهب معنوی نیز تعمیم می‌یابد (کیم و همکاران، ۲۰۱۸؛ موکروا و همکاران، ۲۰۱۸). پژوهش‌هایی که تاکنون در مورد فضیلت‌ها انجام گرفته است، بیشتر از نوع همبستگی بوده و امکان استخراج روابط علی از این پژوهش‌ها وجود ندارد، از این رو نیاز به انجام پژوهش‌های

^۱. Mercon-Vargas, Poelker, & Tudge

^۲. heteronomous

^۳. autonomous

^۴. Kim, Wang, & Hill

^۵. Fujiwara, Murakami, Nishimura, Hamaguchi, & Sakurai

^۶. Worthen & Isakson

^۷. Van de Vliert & Van Lange

آزمایشی است تا از این طریق بتوان عوامل مؤثر بر فضیلت‌های بخشش و قدردانی را به دقت شناسایی کرده و با مداخلاتی که بر اساس نتایج این پژوهش‌ها انجام می‌گیرد، امکان گسترش آن‌ها در جامعه‌ی دانش‌آموزی فراهم شود. علاوه بر این، با توجه به آن که از لحاظ نظری، دیدگاه‌گیری به دو صورت تصور خود و تصور دیگری، مطرح می‌شود و تعمق در پژوهش‌های پیشین نیز نشان می‌دهد که حالت تصور خود و حالت تصور دیگری، پیامدهای متفاوتی را به دنبال دارد (باتسون و همکاران، ۱۹۹۷)؛ پژوهش حاضر به این پرسش نیز پرداخته است که آیا دو حالت دیدگاه‌گیری، اثر متفاوتی بر فضیلت‌های بخشش و قدردانی خواهند داشت؟ بدین‌ترتیب هدف از انجام این پژوهش، بررسی اثربخشی آموزش مهارت دیدگاه‌گیری در دو حالت تصور خود و تصور دیگری و مقایسه اثرات این دو حالت بر ارتقای فضیلت‌های اخلاقی بخشش و قدردانی است. در این راستا، فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

- ۱- آموزش دیدگاه‌گیری در دو حالت تصور خود و تصور دیگری منجر به ارتقای فضیلت بخشش می‌شود.
- ۲- در میانگین نمرات بخشش بین دو گروه تصور خود و تصور دیگری تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
- ۳- آموزش دیدگاه‌گیری در دو حالت تصور خود و تصور دیگری منجر به ارتقای فضیلت قدردانی می‌شود.
- ۴- در میانگین نمرات قدردانی بین دو گروه تصور خود و تصور دیگری تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع شبه‌آزمایشی^۱ با پیش‌آزمون - پس‌آزمون با دو گروه آزمایش (گروه تصور خود و گروه تصور دیگری) و یک گروه کنترل است. این پژوهش اثرات ناشی از آموزش دیدگاه‌گیری در دو حالت تصور خود و تصور دیگری بر بخشش و قدردانی را بر اساس سبک تئاتر مجادله^۲ (بوآل، ۱۹۷۹/ ۱۳۹۳؛ پرندرگست و ساکستن، ۲۰۰۹/ ۱۳۹۴؛ طیران، ۱۳۹۰). بررسی کرده است. مبدع این سبک، آگوستو بوآل^۳، این نوع تئاتر را با هدف توانمندسازی دانش‌آموزان به عنوان عنصری فعال در حوزه‌ی آموزش و تغییر دادن درک انسان‌ها از جهان پیرامون خود از طریق تسهیل در امر آموزش معرفی نمود.

^۱. quasi-experimental design

^۲. Forum Theater

^۳. Augusto Boal

شرکت کنندگان پژوهش

جامعه‌ی آماری این پژوهش، همه‌ی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی پنجم دبستان‌های شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. شرکت‌کنندگان در پژوهش شامل ۷۲ دانش‌آموز دختر پایه‌ی پنجم با میانگین سنی ۱۰ سال و ۸ ماه و انحراف استاندارد ۰/۶۲ سال بود. روش نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای بود. بدین صورت که از میان نواحی چهارگانه‌ی آموزش و پرورش شهر شیراز، یک ناحیه انتخاب و سپس از میان دبستان‌های این ناحیه، سه دبستان دخترانه به صورت تصادفی مشخص شدند و از هر مدرسه یکی از شعبه‌های کلاس پنجم برای انجام پژوهش برگزیده شد. از سه کلاس منتخب، به‌نحو تصادفی یک کلاس به عنوان گروه کنترل (۲۳ نفر) و دو کلاس دیگر یکی به عنوان گروه آزمایش تصور خود (۲۴ نفر) و دیگری گروه آزمایش تصور دیگری (۲۵ نفر) در نظر گرفته شد. لازم به ذکر است به این دلیل گروه‌های آزمایش و کنترل از سه مدرسه‌ی متفاوت انتخاب شدند که از تبادل اطلاعات میان دانش‌آموزان این گروه‌ها جلوگیری شود.

ابزارهای پژوهش

مقیاس بخشش: مقیاس بخشش^۱ توسط شیاراملو، مسنیل، مونزاستره و موله^۲ (۲۰۰۸) تدوین شده است که گویه‌هایی ساده و قابل درک برای نوجوانان دارد. این مقیاس ۱۹ گویه دارد و طیف نمرات هر گویه‌ی آن ۷ درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۷) است. تدوین‌گران مقیاس بخشش، روش تحلیل عاملی را برای سنجش روایی آن به‌کار گرفتند و در نهایت به چهار عامل دست یافتند: ۱. گرایش به دلخوری ماندگار^۳ (به معنای مشکل در رهایی فرد از تجربه‌ی افکار و احساسات ناخوشایند، حتی پس از انتقام گرفتن یا ابراز بخشش) ۲. حساسیت به موقعیت‌های آسیب^۴ (به معنای پاسخ به عذرخواهی فرد خطاکار و یا فشار اطرافیان برای بخشیدن یا نبخشیدن خطاکار) ۳. تمایل به بخشش^۵ (گرایش به انجام رفتار بخشنده) ۴. تمایل به انتقام^۶ (گرایش به انتقام‌گیری). ضریب پایایی این عوامل با استفاده از آلفای کرونباخ در پژوهش شیاراملو و همکاران (۲۰۰۸) به ترتیب برابر با ۰/۷۳، ۰/۶۹، ۰/۷۷ و ۰/۷۲ بودند. لازم به ذکر است که این پرسش‌نامه نمره‌ی کل ندارد و نمرات این چهار بعد، قابل جمع نیستند. هم‌چنین نمرات کمتر در ابعاد گرایش به دلخوری ماندگار و تمایل به انتقام و نمرات بیشتر در بعد تمایل به بخشش به معنای بخشش بیشتر است. در مورد بعد حساسیت به موقعیت آسیب باید به این نکته اشاره کرد که معیار سنجش

^۱. Forgivingness Scale

^۲. Chiaramello, Mesnil, Muñoz Sastre, & Mullet

^۳. lasting resentment

^۴. sensitivity to circumstances of the offence

^۵. willingness to forgive

^۶. willingness to revenge

این مفهوم به موقعیتی که فرد آسیب‌دیده در آن قرار گرفته، بستگی دارد. به عبارت دیگر، میزان تأثیرپذیری فرد آسیب‌دیده از این بعد برگرفته از محیط اجتماعی و فرهنگی است که فرد در آن قرار گرفته است (مثلاً اهمیت دریافت تأیید از سوی دیگران در جوامع جمع‌گرا و اهمیت تصمیم‌گیری‌های فردی در جوامع فردگرا)؛ به همین دلیل، شیاراملو و همکاران (۲۰۰۸) نیز در پژوهش خود به‌طور مشخص، افزایش یا کاهش نمره در این بعد را به عنوان ملاک سنجش مطرح نکرده‌اند.

در اعتباریابی این مقیاس که توسط تابع بردبار (۱۳۹۶) در ایران انجام شد روایی آن از طریق تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس بررسی و چهار عامل مقیاس تأیید شد. البته در اعتباریابی این مقیاس وی برای تسهیل پاسخ‌گویی به گویه‌ها، از مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرتی (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) استفاده کرده است. ضریب پایایی مقیاس نیز به روش آلفای کرونباخ، برای گرایش به دلخوری ماندگار ۰/۸۵، حساسیت به موقعیت‌های آسیب ۰/۶۲، تمایل به بخشش ۰/۸۵ و تمایل به انتقام ۰/۵۴ بود. در پژوهش حاضر، محاسبه روایی این مقیاس با استفاده از روش همسانی درونی نشان داد که همبستگی میان نمره‌ی کل عامل گرایش به دلخوری ماندگار و ۵ گویه‌ی آن معنی‌دار ($p < ۰/۰۱$) و بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۱ بود. همبستگی میان نمره‌ی کل حساسیت به موقعیت آسیب و ۴ گویه‌ی آن از ۰/۶۴ تا ۰/۸۳ ($p < ۰/۰۱$) به دست آمد. همچنین همبستگی میان نمره‌ی کل تمایل به بخشش و ۶ گویه‌ی آن معنی‌دار ($p < ۰/۰۱$) و بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۲ بود. همبستگی میان نمره‌ی کل تمایل به انتقام و ۳ گویه‌ی آن نیز معنی‌دار ($p < ۰/۰۱$) و از ۰/۶۸ تا ۰/۷۱ بود. پایایی این مقیاس نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد و برای عامل گرایش به دلخوری ماندگار ۰/۸۲، حساسیت به موقعیت آسیب ۰/۷۱، تمایل به بخشش ۰/۸۳ و تمایل به انتقام ۰/۴۸ به دست آمد.

پرسش‌نامه‌ی قدردانی: مک‌کالوف، ایمونز و تسانگ^۱ (۲۰۰۲) برای تدوین پرسش‌نامه‌ی قدردانی^۲، در چهار مرحله گویه‌های این پرسش‌نامه را که در ابتدا ۳۹ مورد بود ارزیابی کردند و در نهایت با بهره‌گیری از راهکارهای مختلف سنجش روایی همچون روایی همگرا، روایی واگرا و تحلیل عامل تأییدی به ۶ گویه دست یافتند که شامل تنها یک عامل با طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (کاملاً درباره‌ی من نادرست است = ۱ تا کاملاً درباره‌ی من درست است = ۷) است. مک‌کالوف و همکاران (۲۰۰۲) ضریب پایایی این پرسش‌نامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۲ به دست آوردند.

^۱. McCullough, Emmons, & Tsang

^۲. The Gratitude Questionnaire-6 (GQ-6)

در ایران نیز، قمرانی، کجباف، عریضی و امیری (۱۳۸۸) این پرسش‌نامه را ترجمه و اعتباریابی کردند. آنان روایی پرسش‌نامه را از طریق روش تحلیل عاملی ارزیابی کردند که هیچ‌یک از گویه‌ها حذف نشد و بار عاملی گویه‌ها بین ۰/۵۵ تا ۰/۸۱ به دست آمد. همچنین در سنجش روایی به روش همسانی درونی، نتایج نشان داد که ضریب همبستگی گویه‌ها با نمره‌ی کل معنی‌دار و بین ۰/۷۸ تا ۰/۹۴ است. ضریب پایایی پرسش‌نامه‌ی قدردانی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش شد. در این پژوهش نیز روایی پرسش‌نامه‌ی قدردانی با روش همسانی درونی محاسبه شد و ضریب همبستگی میان نمره‌ی کل پرسش‌نامه و گویه‌های آن معنی‌دار ($p < ۰/۰۱$) و بین ۰/۶۱ تا ۰/۷۵ بود. همچنین در بررسی پایایی این پرسش‌نامه به روش آلفای کرونباخ، ضریب ۰/۷۷ به دست آمد. لازم به بیان این نکته است که در این پژوهش به منظور تسهیل در پاسخگویی از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً درباره‌ی من نادرست است = ۱ تا کاملاً درباره‌ی من درست است = ۵) استفاده شد.

روش اجرا

در این پژوهش سه جلسه‌ی آموزشی ۶۰ دقیقه‌ای اجرا گردید. اجرا در قالب دو نمایش به نام‌های «خانه» و «مدرسه» توسط پژوهشگران طراحی و با همکاری یک گروه نمایش در کلاس‌های منتخب برگزار شد. در نمایش «خانه» سناریو در خانه اتفاق می‌افتد و در نمایش «مدرسه» در محیط مدرسه. پیش از شروع جلسات آموزشی از هر سه گروه پیش‌آزمون گرفته شد و پس از اتمام جلسات، پس‌آزمون اجرا شد. هنگام برگزاری جلسات آموزشی، گروه تصور خود، پس از فراگیری مفهوم دیدگاه‌گیری در حالت تصور خود در جلسه‌ی اول، دو جلسه‌ی بعد را در نمایش خانه و نمایش مدرسه مشارکت نموده و بعد از مشاهده نمایش در دور اول و شنیدن نظرات یکدیگر درباره‌ی داستان نمایش، خود را به جای شخصیت اصلی نمایش تصور و آن نقش را بازی کردند. در همین حال، گروه تصور دیگری پس از یادگیری مفهوم دیدگاه‌گیری در حالت تصور دیگری در جلسه‌ی اول، مشارکت آنان در نمایش خانه و نمایش مدرسه به صورت غیر مستقیم بود. به این صورت که بعد از مشاهده نمایش در دور اول، رخدادهای نمایش را از نگاه شخصیت اصلی داستان نظاره و تحلیل کردند و از بازیگر آن نقش خواستند که نمایش را طبق گفته‌ی آنان پیش ببرد. دلیل عدم مشارکت مستقیم شرکت‌کنندگان گروه تصور دیگری این بود که از ورود ناخودآگاه ویژگی‌های شخصیتی آنان در تصور موقعیت و واکنش شخصیت اصلی داستان پیشگیری شود. در این زمان، گروه کنترل هیچ آموزش و مداخله‌ای دریافت نکرد. در پایان دوره نیز به رسم قدردانی هدیه‌ای به شرکت‌کنندگان هر سه گروه تقدیم شد. شرح جلسات در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. شرح جلسات آموزشی

جلسه	شرح جلسات گروه تصور خود	شرح جلسات گروه تصور دیگری
جلسه اول	آشنایی شرکت‌کنندگان با یکدیگر و با تسهیل‌گر یا مربی و تعداد و روند جلسات آشنایی شرکت‌کنندگان با مفهوم دیدگاه‌گیری در حالت تصور خود تعریف داستان هالی (سلمن، ۱۹۷۵) تعریف خاطرات شرکت‌کنندگان درباره‌ی دیدگاه‌گیری	آشنایی شرکت‌کنندگان با یکدیگر و با تسهیل‌گر یا مربی و تعداد و روند جلسات آشنایی شرکت‌کنندگان با مفهوم دیدگاه‌گیری در حالت تصور دیگری تعریف داستان هالی تعریف خاطرات شرکت‌کنندگان درباره‌ی دیدگاه‌گیری
جلسه دوم	آشنایی با گروه نمایش و نحوه اجرای نمایش انجام بازی تمرینی تئاتر کاربردی اجرای نمایش خانه اجرای مجدد با نظر و سناریوی شرکت‌کنندگان و با حضور آنان در اجرای نمایش جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از اجرای خانه	آشنایی با گروه نمایش و نحوه اجرای نمایش انجام بازی تمرینی تئاتر کاربردی اجرای نمایش خانه اجرای مجدد با نظر و سناریوی شرکت‌کنندگان و اجرای گروه نمایش جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از اجرای خانه
جلسه سوم	تعریف داستان هدیه‌ی تولد (سلمن ۱۹۷۵) اجرای نمایش مدرسه اجرای مجدد آن با نظر و سناریوی شرکت‌کنندگان و با حضور آنان در اجرای نمایش جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از تمام جلسات آموزشی	تعریف داستان هدیه‌ی تولد اجرای نمایش مدرسه اجرای مجدد آن با نظر و سناریوی شرکت‌کنندگان و اجرای گروه نمایش جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از تمام جلسات آموزشی

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیرهای پژوهش	ابعاد متغیرها	گروه‌ها	پیش‌آزمون				پس‌آزمون			
			میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
گرایش به دلخوری ماندگار	تصور خود	۱۰/۷۵	۴/۱۸	۵	۱۸	۸/۳۷	۲/۶۰	۵	۱۴	
	تصور دیگری	۱۳/۷۲	۶/۱۸	۵	۲۵	۹/۳۲	۳/۷۶	۵	۱۸	
	کنترل	۱۲/۶۵	۴/۹۹	۵	۲۳	۱۲/۵۶	۵/۰۳	۵	۲۱	
حساسیت به موقعیت آسیب	تصور خود	۱۴/۳۳	۳/۶۱	۶	۲۰	۱۶/۴۱	۳/۰۴	۸	۲۰	
	تصور دیگری	۱۴/۹۲	۳/۸۰	۶	۲۰	۱۶/۷۶	۲/۳۸	۱۳	۲۰	
	کنترل	۱۴/۶۹	۳/۸۱	۴	۲۰	۱۴/۴۷	۳/۹۱	۶	۲۰	
تمایل به بخشش	تصور خود	۱۲/۶۲	۶/۰۲	۶	۲۹	۱۷/۵۸	۶/۳۷	۷	۳۰	
	تصور دیگری	۱۳/۲۰	۵/۶۴	۶	۳۰	۱۶/۷۶	۷/۰۷	۸	۳۰	
	کنترل	۱۵/۷۳	۶/۱۲	۸	۲۹	۱۶/۰۸	۵/۲۲	۱۰	۲۶	
تمایل به انتقام	تصور خود	۷/۸۷	۲/۹۶	۳	۱۳	۶	۱/۹۱	۳	۱۰	
	تصور دیگری	۸/۶۰	۲/۸۱	۳	۱۲	۶/۱۶	۲/۴۶	۳	۱۲	
	کنترل	۶/۸۶	۲/۸۳	۳	۱۲	۶/۸۷	۲/۵۶	۳	۱۱	
قدردانی	تصور خود	۲۳/۸۳	۴/۶۹	۱۳	۳۰	۲۷/۰۴	۳/۱۶	۱۹	۳۰	
	تصور دیگری	۲۵/۰۴	۳/۹۵	۱۳	۳۰	۲۸/۵۲	۲/۱۲	۲۲	۳۰	
	کنترل	۲۴/۰۴	۵/۱۰	۱۰	۳۰	۲۴/۶۵	۴/۳۳	۱۵	۳۰	

پیش از بررسی فرضیه‌های پژوهش در هر یک از متغیرهای وابسته، میانگین نمرات پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گروه کنترل با یکدیگر مقایسه شد و نتایج نشان داد که تفاوت معنی‌داری میان میانگین نمرات سه گروه وجود ندارد. برای تحلیل داده‌ها از روش آماری تحلیل واریانس چندمتغیری (مانووا)^۱ با بهره‌گیری از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد. در ابتدا، در بررسی پیش‌فرض‌های آماری، آزمون ام‌باکس^۲ نشان داد که ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته برای سطوح مختلف متغیر مستقل برابر نیستند ($p < ۰/۰۰۱$, $F = ۲/۰۹$). مقدار آزمون بارتلت^۳ نیز برابر با ۱۱۸/۷۹ و معنی‌دار بود ($p < ۰/۰۰۱$) که نشانگر وجود همبستگی کافی بین متغیرهای وابسته است. همچنین، نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها نشان داد که بجز بعد گرایش به دلخوری ماندگار ($F = ۳/۷۳$, $p = ۰/۰۲$) و متغیر قدردانی ($p = ۰/۰۰۷$), $F = ۵/۴۰$ ، همگنی واریانس‌ها برای سایر متغیرها برقرار است (جدول ۳). با آگاهی از اینکه آزمون

^۱. Multivariate Analysis of Variance (MANOVA)

^۲. Box's M

^۳. Bartlett's Test

مانووا در صورت مساوی بودن حجم گروه‌های نمونه، به همگنی واریانس‌ها حساس نیست (شیوولسون، ۱۹۸۸/۱۳۹۵)، آزمون فرضیه‌ها انجام شد.

جدول ۳. نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته

متغیر	ابعاد متغیرها	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
بخشش	گرایش به دلخوری ماندگار	۳/۷۳	۲	۶۹	۰/۰۲
	حساسیت به موقعیت آسیب	۲/۰۴	۲	۶۹	۰/۱۳
	تمایل به بخشش	۱/۴۳	۲	۶۹	۰/۲۴
	تمایل به انتقام	۰/۹۴	۲	۶۹	۰/۳۹
قدردانی		۵/۴۰	۲	۶۹	۰/۰۰۷

در آزمون فرضیه‌ها، با توجه به معنی‌دار شدن آزمون ام‌باکس و برابر نبودن ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته برای سطوح مختلف متغیر مستقل، اثر پیلای بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که روش‌های آموزش دیدگاه‌گیری تفاوت معنی‌داری میان گروه‌های آزمایش و گروه کنترل در متغیرهای وابسته به وجود آورد و میزان اثر پیلای (۲/۸۴) معنی‌دار بود ($p=0/003$). مطابق با جدول ۴، نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و گروه کنترل در ابعاد گرایش به دلخوری ماندگار ($\text{partial } \eta^2 = 0/18$ ، $p=0/001$ ، $F(2,69)=7/41$) و حساسیت به موقعیت آسیب ($\text{partial } \eta^2 = 0/09$ ، $p=0/03$ ، $F(2,69)=3/58$) از متغیر بخشش و همچنین متغیر قدردانی ($\text{partial } \eta^2 = 0/19$ ، $p=0/001$ ، $F(2,69)=8/32$) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بدین ترتیب، آموزش دیدگاه‌گیری حدود ۱۸ درصد از واریانس گرایش به دلخوری ماندگار و ۹ درصد از واریانس حساسیت به موقعیت آسیب از متغیر بخشش و ۱۹ درصد از واریانس متغیر قدردانی را تبیین می‌کند.

جدول ۴. خلاصه نتایج تحلیل اثرات بین گروهی در پس آزمون

منبع متغیر	متغیر	ابعاد متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجدور اتای تفکیکی
گروه ۱	گرایش به دلخوری ماندگار	گرایش به موقعیت آسیب	۲۲۶/۱۶	۲	۱۱۳/۰۸	۷/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۱۸
		تمایل به بخشش	۷۱/۳۶	۲	۳۵/۶۸	۳/۵۸	۰/۰۳	۰/۰۹
		تمایل به انتقام	۲۶/۴۳	۲	۱۳/۲۲	۰/۳۳	۰/۷۱	۰/۰۱
		قدردانی	۱۰/۰۳	۲	۵/۰۲	۰/۹۲	۰/۴۰	۰/۰۳
			۱۸۱/۴۶	۲	۹۰/۷۳۰	۸/۳۲	۰/۰۰۱	۰/۱۹
گروه ۲	گرایش به دلخوری ماندگار	گرایش به موقعیت آسیب	۱۰۵۲/۷۲	۶۹	۱۵/۲۶			
		تمایل به بخشش	۶۸۸/۱۳	۶۹	۹/۹۷			
		تمایل به انتقام	۲۷۳۶/۲۲	۶۹	۳۹/۶۶			
		قدردانی	۳۷۳/۹۷	۶۹	۵/۴۲			
			۷۵۲/۴۲	۶۹	۱۰/۹۰			
گروه ۳	گرایش به دلخوری ماندگار	گرایش به موقعیت آسیب	۸۵۳۹	۷۲				
		تمایل به بخشش	۱۹۰۰۰	۷۲				
		تمایل به انتقام	۲۳۱۳۱	۷۲				
		قدردانی	۳۲۷۲	۷۲				
			۵۲۶۱۵	۷۲				

با توجه به اینکه آزمون F در بعد گرایش به دلخوری ماندگار و بعد حساسیت به موقعیت آسیب معنی دار بود (جدول ۴)، برای پی بردن به محل تفاوت میان گروه‌های آزمایش و کنترل از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد (جدول ۵). نتایج آزمون نشان داد که در بعد گرایش به دلخوری ماندگار، تفاوت میانگین‌ها در گروه تصور خود و گروه کنترل معنی دار است ($p=0/001$). به طوری که میانگین گروه تصور خود ($M=8/37$) کمتر از گروه کنترل ($M=12/56$) بود. این نتیجه حاکی از آن است که آموزش دیدگاه‌گیری در حالت تصور خود گرایش کودکان به دلخوری‌های ماندگار را کاهش می‌دهد. هرچند که نتایج جدول ۴، معنی داری F در بعد حساسیت به موقعیت آسیب را نیز نشان داده بود؛ اما در این بعد، تفاوت معنی داری در بین گروه تصور خود و گروه کنترل مشاهده نشد (جدول ۵).

جدول ۵. خلاصه‌ی نتایج آزمون توکی برای مقایسه‌ی جفت میانگین‌ها

متغیر وابسته	ابعاد متغیرها	گروه ۱	گروه ۲	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
بخشش	گرایش به دلخوری ماندگار	تصور خود	تصور دیگری	-۰/۹۴	۱/۱۲	۰/۶۷۰
		تصور خود	کنترل	-۴/۱۹	۱/۱۴	۰/۰۰۱
		تصور دیگری	کنترل	-۳/۲۴	۱/۱۳	۰/۰۱
	حساسیت به موقعیت آسیب	تصور خود	تصور دیگری	-۰/۳۴	۰/۹۰	۰/۹۲۰
		تصور خود	کنترل	۱/۹۴	۰/۹۲	۰/۰۹
		تصور دیگری	کنترل	۲/۲۸	۱/۱۳	۰/۰۱
قدردانی		تصور خود	تصور دیگری	-۱/۴۸	۰/۹۴	۰/۲۶۰
		تصور خود	کنترل	۲/۳۹	۰/۹۶	۰/۰۴
		تصور دیگری	کنترل	۳/۸۷	۰/۹۴	۰/۰۰۱

هم‌چنین مطابق با جدول ۵، تفاوت معنی‌داری در میانگین نمرات گروه تصور دیگری و گروه کنترل در بعد گرایش به دلخوری ماندگار وجود داشت ($p=0/01$)؛ بدین صورت که میانگین نمرات گروه تصور دیگری ($M=9/32$) کمتر از میانگین نمرات گروه کنترل ($M=12/56$) بود. بنابراین، آموزش دیدگاه‌گیری در حالت تصور دیگری منجر به کاهش تمایل به دلخوری ماندگار می‌شود. بعلاوه، نتایج حاکی از معنی‌دار بودن تفاوت میانگین‌ها در گروه تصور دیگری و گروه کنترل ($p=0/01$) در مؤلفه حساسیت به موقعیت آسیب بود. مقایسه‌ی میانگین نمرات این دو گروه، نشان‌دهنده‌ی میانگین بیشتر گروه تصور دیگری ($M=16/76$) از گروه کنترل ($M=14/47$) است. بدین ترتیب، کودکانی که دیدگاه‌گیری را در حالت تصور دیگری آموزش دیده‌اند، حساسیت بیشتری به آسیب وارد شده نشان می‌دهند. با این حال، بین نمرات پس‌آزمون دو گروه تصور خود و تصور دیگری در هر چهار بعد بخشش، تفاوت معنی‌داری وجود نداشت.

بعلاوه، نتایج آزمون تعقیبی توکی برای تعیین محل تفاوت نمرات قدردانی (جدول ۵) نشان داد که میانگین نمرات گروه تصور خود و گروه کنترل تفاوت معنی‌دار دارند ($p=0/04$)؛ بدین صورت که میانگین نمرات گروه تصور خود ($M=27/04$) بیشتر از میانگین نمرات گروه کنترل ($M=24/65$) است. بر این اساس، آموزش دیدگاه‌گیری در حالت تصور خود می‌تواند منجر به ارتقای فضیلت قدردانی در کودکان شود. همچنین، تفاوت معنی‌داری در میانگین نمرات گروه تصور دیگری و گروه کنترل مشاهده شد ($p=0/001$). مقایسه‌ی میانگین‌ها نشان داد که میانگین نمرات گروه تصور دیگری ($M=28/52$) از میانگین نمرات گروه کنترل ($M=24/65$) بیشتر است. بنابراین، آموزش دیدگاه‌گیری در حالت تصور دیگری نیز ارتقای فضیلت قدردانی را به دنبال دارد. با وجود این، نتایج آزمون تعقیبی تفاوت معنی‌داری را در میانگین نمرات گروه تصور خود و

تصور دیگری نشان نداد ($p=0/26$). بدین ترتیب، تفاوت معنی‌داری در اثربخشی آموزشی دیدگاه‌گیری در حالت تصور خود و تصور دیگری بر ارتقای فضیلت قدردانی وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

به منظور تعیین اثربخشی آموزش دیدگاه‌گیری بر ارتقای فضیلت‌های بخشش و قدردانی چهار فرضیه مطرح و آزمون شد. یافته‌های پژوهش بخشی از فرضیه اول را تأیید کرد. با توجه به یافته‌ها، آموزش دیدگاه‌گیری در حالت تصور خود و تصور دیگری بر کاهش گرایش به دلخوری ماندگار اثربخش است. در دیدگاه‌گیری در حالت تصور خود، کودک خود را در موقعیت فرد خطاکار تصور و احساسات او را تجربه می‌کند (باتسون و همکاران، ۱۹۹۷). در این حالت کودک دچار پریشانی شخصی می‌شود و از آنجا که هنگام رویارویی با یک رویداد آسیب‌زا، در تلاش است تا به آرامش درونی دست یابد، نیاز دارد که از شرایط و دلایل انجام خطا و میزان آسیب وارد شده به خویش آگاه شود. این آگاهی سبب بروز هیجانات منفی در کودک می‌شود که راه‌هایی و آزادی او از این هیجانات، بخشیدن دیگران است. بر این اساس، کودکانی که این حالت از دیدگاه‌گیری را فراگرفته‌اند، تمایل بیشتری به رفع دلخوری از دیگران دارند.

در تفسیر اثر آموزش دیدگاه‌گیری در حالت تصور دیگری بر کاهش گرایش به دلخوری ماندگار (در مقایسه با گروه کنترل) نیز می‌توان به نظریه دیدگاه‌گیری اجتماعی سلمن (۱۹۷۵) استناد کرد. براین اساس، کودک در انتهای دوره‌ی کودکی به تدریج وارد مرحله‌ای از توانایی‌های شناختی می‌شود که به او کمک می‌کند خودمحوری را کنار بگذارد و برای خود و دیگران به عنوان یک کل یکپارچه، هویتی مستقل از یکدیگر قائل شود که با هم در تعامل هستند (دیدگاه‌گیری اجتماعی سوم شخص). آموزش دیدگاه‌گیری در حالت تصور دیگری، روند این تحول شناختی را سرعت می‌بخشد. بدین ترتیب، هنگام بروز یک رخداد خطا، کودک با بهره‌گیری از مهارتی که فراگرفته است، باورها و نگرش‌های خود را کنار می‌گذارد، از زاویه‌ی دید فرد خطاکار به بررسی رخداد خطا و دلایل وقوع آن می‌پردازد و تلاش می‌کند دلخوری خود را کنترل نماید.

یافته دیگر پژوهش حاکی از آن است که آموزش دیدگاه‌گیری در حالت تصور دیگری حساسیت به موقعیت آسیب را افزایش می‌دهد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که بر اساس تعریفی که از این بعد مطرح شده، نظر خانواده و اطرافیان در تصمیم‌گیری کودک برای بخشیدن یا نبخشیدن فرد خطاکار اهمیت زیادی دارد (انرایت و همکاران، ۱۹۸۹). بنابراین، آموزش دیدگاه‌گیری در حالت تصور دیگری، با ایجاد امکان همدلی با دیگران، این امکان را به فرد می‌دهد تا در راستای کسب تأیید اجتماعی حرکت کند (باتسون و همکاران، ۱۹۹۷). بر این اساس دانش‌آموزان نسبت به نظر اطرافیان خود برای بخشیدن یا نبخشیدن حساسیت بیشتری نشان

می‌دهند. همچنین، با توجه به پژوهش‌های انجام شده، مهارت دیدگاه‌گیری در دختران نوجوان به دلیل نقش حمایتی زنان در جامعه و لزوم توجه به نظرات دیگران، بیشتر است (دiazگرانادوس و همکاران، ۲۰۱۶) بر این اساس، افزایش نمرات حساسیت به موقعیت در آزمودنی‌های این گروه از پژوهش قابل توجیه است. علاوه بر این، مطابق با پژوهش‌های انجام شده، عوامل فرهنگی و مذهبی نیز بر تمایل افراد به بخشش اثرگذار است و در جوامع مذهبی و جوامع جمع‌گرا بهره‌مندی از حمایت اجتماعی در گرو توجه به عرف جامعه است (انرایت و همکاران، ۱۹۸۹؛ تاکر و همکاران، ۲۰۱۵؛ نف و پامیر، ۲۰۱۳). بنابراین با توجه به مذهبی و جمع‌گرا بودن جامعه‌ی ایران به نظر می‌رسد که این یافته قابل انتظار است. لازم به ذکر است که آموزش دیدگاه‌گیری در حالت تصور خود اثر معنی‌داری بر حساسیت به موقعیت آسیب نشان نداد. در تبیین این یافته، می‌توان به نظر انرایت و همکاران (۱۹۸۹) در این باره اشاره کرد که کودکان و نوجوانان کوچک‌تر در مقایسه با نوجوانان بزرگ‌تر در حساسیت به موقعیت آسیب، نمره‌ی بیشتری به دست می‌آورند؛ زیرا آنان هنوز به میزان کافی به خودپیروی دست نیافته‌اند که بتوانند به تنهایی و بدون تأثیرپذیری از دیگران و اطاعت از نظرات بزرگترها درباره‌ی بخشیدن یا نبخشیدن خطاکاران تصمیم بگیرند. همچنین، همانگونه که قبلاً بیان شد در دیدگاه پیازه انتقال از دگرپیروی به خودپیروی یک سیر تحولی است. بنابراین احتمالاً گروه مورد مطالعه در پژوهش حاضر در یک مرحله انتقالی بین دگرپیروی و خود پیروی قرار دارد، بنابراین نه هنوز به‌طور کامل تحت تأثیر فشارهای اطرافیان قرار می‌گیرد و نه به‌طور کامل رهای از این فشارها. به نظر می‌رسد این دوگانگی مانع از اثر حالت تصور خود بر حساسیت به موقعیت آسیب شده است.

مطابق با نتایج پژوهش حاضر، آموزش دیدگاه‌گیری در حالت تصور خود و تصور دیگری بر دو مؤلفه تمایل به بخشش و انتقام اثرگذار نیست. این یافته با نتایج برخی از پژوهش‌های پیشین (برای مثال، براون، ۲۰۰۳؛ مک‌کالوف، ۲۰۰۰؛ ملر و همکاران، ۲۰۱۲) ناهمسو است. البته لازم به ذکر است این شواهد پژوهشی همبستگی میان دیدگاه‌گیری و بخشش را نشان می‌دهند؛ درحالی‌که پژوهش حاضر به رابطه‌ی علی بین دیدگاه‌گیری و بخشش پرداخته است. علاوه بر این، در اکثر پژوهش‌های پیشین برای سنجش بخشش از ابزارهایی استفاده شده است که در آن‌ها نمره‌ی کل بخشش مد نظر قرار گرفته است، در حالی که در پژوهش حاضر از ابعاد بخشش استفاده شده است. به لحاظ نظری نیز با توجه به آنکه تمایل به بخشش و انتقام، تمایلات رفتاری را منعکس می‌کنند، می‌توان بیان کرد که آموزش دیدگاه‌گیری لزوماً به نحو مستقیم منجر به افزایش گرایش‌های رفتاری نمی‌شود، بلکه احتمالاً از طریق تغییر در ارزیابی و دیدگاه فرد نسبت به یک موقعیت و یا برانگیختن هیجانات اخلاقی مانند همدلی عاطفی، رفتار را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنان که یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان داد، آموزش دیدگاه‌گیری، هیجانات و ارزیابی افراد

نسبت به موقعیت (یعنی دو بعد گرایش به دلخوری ماندگار و حساسیت به موقعیت آسیب) را متأثر کرده است. علاوه بر این، مطابق با نظریه‌ی باومایستر، اکسلاین و سومر^۱ (۱۹۹۸) می‌توان به این استنباط دست یافت که با آموزش دیدگاه‌گیری (در هر دو حالت تصور خود و تصور دیگری)، کودک به آرامش درونی می‌رسد و بنابراین، تمایل کمتری به حفظ هیجانات منفی و دلخوری از فرد خطاکار دارد. او این آرامش درونی را به معنای بخشش می‌پندارد و لزومی به ابراز رفتاری بخشش و انتقام نمی‌بیند.

در ادامه، یافته‌های پژوهش نشانگر اثربخشی آموزش دو حالت دیدگاه‌گیری بر فضیلت‌قدردانی بود و بر این اساس فرضیه سوم پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین مبنی بر همبستگی میان دیدگاه‌گیری و فضیلت‌قدردانی (برای مثال، فوجی‌وارا و همکاران، ۲۰۱۴؛ نقل از کیم و همکاران، ۲۰۱۸؛ کیم و همکاران، ۲۰۱۸؛ نایتو و واشیزو، ۲۰۱۹؛ ورثن و ایساکسون، ۲۰۰۷) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که سطح بالایی از دیدگاه‌گیری در حالت تصور خود دارند، می‌توانند به راحتی خود را به جای دیگران بگذارند (باتسون و همکاران، ۱۹۹۷). بدین ترتیب، این افراد پس از دریافت لطف یا موهبتی از جانب دیگران، خود را در موقعیت فرد نیکوکار تصور می‌کنند و با ادراک آن که انجام کار نیک نیازمند چه نگرش والا و انسانی است، و به آن راحتی که تصور می‌شود رخ نمی‌دهد، به لحاظ درونی ارزش این کار نیک را به خوبی درک می‌کنند و در صدد قدردانی از فرد نیکوکار برمی‌آیند. از سوی دیگر، بر اساس نظریه‌ی پیازه که اخلاق را یک سیر رشدی از حالت دگرپیرو و رفتار مطیعانه به سوی حالت خودپیرو و احترام متقابل می‌داند، در این سیر رشدی آموزش دیدگاه‌گیری در حالت تصور خود به کودک کمک می‌کند تا برای قدردانی کردن یا نکردن از دیگران، تنها اطاعت از والدین و بزرگ‌ترها را منبع تصمیم‌خویش‌نداند و برای ایجاد و حفظ تعامل سالم‌تر با اطرافیان و شکل‌دهی یک رابطه‌ی مبتنی بر احترام متقابل به دور از اطاعت محض، رفتار دیگران را درک کند و بر مبنای قضاوت و ارزیابی‌های خود نیز تصمیم بگیرد (مرکان - وارگاس و همکاران، ۲۰۱۸).

اثربخشی آموزش دیدگاه‌گیری در حالت تصور دیگری بر ارتقای فضیلت‌قدردانی بر اساس نظریه دیدگاه‌گیری اجتماعی سلمن (۱۹۷۵) قابل تبیین است. مطابق با این نظریه، کودک تا قبل از ورود به سطح دیدگاه‌گیری اجتماعی سوم شخص، روابط را صرفاً بر اساس تعاملات دوطرفه درک و تفسیر می‌کند و پس از ورود به این سطح است که کودک از این روابط دوطرفه فراتر می‌رود و می‌تواند به عنوان سوم شخص رویدادها را تحلیل کند. بر این اساس، آموزش دیدگاه‌گیری در حالت تصور دیگری می‌تواند روند کسب توانایی درک دیگران به صورت یک کل منسجم را

^۱. Baumeister, Exline, & Sommer

تسریع کند و این تفسیرهای شناختی را انسجام بخشد. علاوه بر این، این روش آموزشی می‌تواند رشد شناختی را یک گام فراتر برد و روند ورود کودک به سطح نظام‌های کیفیتی دیدگاه‌گیری را تسهیل کند. بدین ترتیب، این فراگیری کودک را قادر می‌سازد که هنگام تصمیم‌گیری برای قدردانی کردن یا نکردن از فرد نیکوکار، تلاش نماید به ادراک فرد نیکوکار پی ببرد. به عبارت دیگر خود را به جای فرد نیکوکار نمی‌گذارد، بلکه به دنبال آن است که دریابد فرد نیکوکار از چه نیت و نگرشی در هنگام انجام کار نیک برخوردار است و با ادراک زاویه دید وی، به احتمال بیشتری در جهت قدردانی از فرد نیکوکار برمی‌آید.

نتایج پژوهش در خصوص فرضیه‌های دوم و چهارم مبنی بر مقایسه اثربخشی آموزش دیدگاه‌گیری در حالت تصور خود و تصور دیگری بر بخشش و قدردانی نشان داد که تفاوت معنی‌داری در میانگین نمرات دو گروه آزمایش وجود ندارد. بر این اساس، می‌توان گفت دو حالت تصور خود و تصور دیگری دو روی یک سکه هستند که هرکدام بدون دیگری معنا پیدا نمی‌کند. با نگاهی به مبانی نظری، دیدگاه‌گیری با کاهش خودمحوری همراه است؛ بدین صورت که بر اساس نظریه‌ی سلمن (۱۹۷۵)، کودک با گذر از دوره‌ی خودمحوری و ایجاد توانایی ادراک دیگران به صورت یک کل منسجم برخوردار از ارزش‌ها و نگرش‌های متفاوت در او، می‌تواند نحوه‌ی رفتار خود و دیگران را در شرایط مشابه تحلیل کند و از انگیزه‌ی بروز رفتار آگاه شود. بنابراین، نمی‌توان تعریف دیدگاه‌گیری را فقط به یکی از این دو حالت محدود کرد؛ زیرا که کودک برای تصمیم‌گیری درباره‌ی چگونگی تعامل با اطرافیان در ابتدا به شناخت خود و سپس به شناخت دیگران نیاز دارد و فراگیری این شناخت، پایه و اساس هر دو حالت دیدگاه‌گیری است.

به لحاظ کاربردی، نتایج این پژوهش لزوم توجه به مؤلفه‌های شناخت اجتماعی را آشکار می‌سازد. لازم است متولیان آموزش و پرورش، بستری را فراهم کنند تا در کنار آموزش نظری مهارت‌های شناختی و هیجانی، با به چالش کشیدن دانش‌آموزان از طریق مواجهه‌سازی با دیدگاه‌های متفاوت، شرایط لازم را برای رشد توانایی دیدگاه‌گیری در آنان مهیا سازند. بعلاوه، از آنجایی که سبک تناثر مجادله و تناثر کاربردی، برگرفته از دل جامعه است و موضوعات مختلف روان‌شناختی و اجتماعی را شامل می‌شود و گروه‌های سنی و اجتماعی مختلف را متأثر می‌کند، می‌توان از این روش آموزشی در محیط‌های رسمی و غیررسمی برای آموزش سایر مسائل مربوط به جامعه و کمک به حل معضلات فردی و اجتماعی بهره جست.

لازم به ذکر است که محدود بودن شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر به دانش‌آموزان دختر پایه‌ی پنجم تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی و همچنین پسران را با محدودیت روبرو می‌سازد. بعلاوه، به دلیل شکل‌گیری کلاس‌های درس، امکان جایگزینی تصادفی شرکت‌کنندگان در گروه‌های آزمایش و کنترل وجود نداشت. همچنین پایداری کم در بعد تمایل به انتقام ممکن است

اعتبار درونی و بیرونی پژوهش را با محدودیت‌هایی مواجه کند. انجام پژوهش بر روی پسران و آموزش دیدگاه‌گیری با استفاده از سایر رشته‌های هنری و آموزشی هم‌چون قصه‌گویی و نقاشی، و همچنین بررسی اثربخشی دیدگاه‌گیری در کودکان با آسیب‌های روان‌شناختی منجر به بسط و گسترش نتایج پژوهش حاضر می‌شود.

منابع

الف. فارسی

- آذرگون، حسن؛ کجباف، محمداقبر و قمرانی، امیر. (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی بسته‌ی آموزشی قدردانی ایمونز بر شادی و امید به زندگی زوجین. *فصلنامه‌ی خانواده‌پژوهشی*، ۱۴ (۵۳)، ۲۳-۳۷.
- بشیری‌خطیبی، بهنام و فخرایی، سیروس. (۱۳۹۲). بررسی علل اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر پرخاشگری در میان خانواده‌های تبریز. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۴ (۵۰)، ۲۲۱-۲۳۳.
- بوآل، آگوستو. (۱۳۹۳ / ۱۹۷۹). *تأثیر مردم ستم‌دیده*. ترجمه: جواد ذوالفقاری و مریم قاسمی. تهران: انتشارات نوروز هنر.
- پرندرگست، مونیکا و ساکستن، جولینا. (۲۰۰۹ / ۱۳۹۴). *تأثیر کاربردی* (ترجمه: علی‌ظفر قهرمانی‌نژاد). تهران، ایران: انتشارات نمایش.
- تابع بردبار، ماریا. (۱۳۹۶). مقایسه‌ی مؤلفه‌های اخلاقی بخشش، نوع‌دوستی و همدلی در کاربران و غیر کاربران بازی‌های ویدیویی خشن و کاربران معتاد و غیر معتاد به بازی‌های ویدیویی. *پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد در رشته‌ی روان‌شناسی تربیتی*، دانشگاه شیراز.
- شیولسون، ریچارد جی. (۱۳۹۵ / ۱۹۸۸). *استدلال آماری در علوم رفتاری*. ترجمه: علیرضا کیامنش. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی، واحد علامه طباطبائی.
- طالب‌زاده، محسن؛ جنگی، پریا؛ همایونی، علیرضا؛ سنگانی، علیرضا و رامک، ناهید. (۱۳۹۷). پیش‌بینی بخشایشگری از روی میزان خشم و خودشفقتی در مادران مراکز توان‌بخشی افراد کم‌توان ذهنی. *مجله‌ی تعلیم و تربیت استثنایی*، خرداد و تیر، ۱۸ (۲)، ۲۵-۳۲.
- طیران، آرمان. (۱۳۹۰). *درباره‌ی آگوستو بوآل و سیستم ژوکر*. تهران: انتشارات افراز.
- قمرانی، امیر؛ کجباف، محمداقبر؛ عریضی، حمیدرضا و امیری، شعله. (۱۳۸۸). بررسی روایی و پایایی پرسش‌نامه‌ی قدردانی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *فصلنامه‌ی پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۳ (۱)، ۷۷-۸۶.

یعقوبی، سهیلا و اکرمی، ناهید. (۱۳۹۵). نقش شفقت خود در پیش‌بینی بخشایشگری و همدلی نوجوانان. *مجله‌ی روان‌شناسی مثبت*، ۳(۲)، ۳۶-۴۸.

ب. انگلیسی

- Batson, C. D., Early, S., & Salvarani, G. (1997). Perspective-taking: Imagining how other feels versus imagining how you would feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(7), 751-758.
- Baumeister, R. F., Exline, J. J., & Sommer, K. L. (1998). The victim role, grudge theory, and two Dimensions of forgiveness: *Psychological Research and Theological Perspectives*, 23(7), 751-758.
- Berndsen, M., Wenzel, M., Thomas, E. F., & Noske, B. (2018). I feel you feel what I feel: Perceived perspective-taking promotes victims' conciliatory attitudes because of inferred emotions in the offender. *European Journal of Social Psychology*, 48(2), 103-120.
- Bierhoff, H. W. (2005). *Prosocial behavior*. Psychology Press.
- Bono, G., & McCullough, M. E. (2006). Positive responses to benefit and harm: Bringing forgiveness and gratitude into cognitive psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(2), 147.
- Brown, R. P. (2003). Measuring individual differences in the tendency to forgive: Construct validity and links with depression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(6), 759-771.
- Chiaromello, S., Mesnil, M., Muñoz Sastre, M. T., & Mullet, E. (2008). Dispositional forgiveness among adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 326-337.
- Diazgranados, S., Selman, R. L., & Dionne, M. (2016). Acts of social perspective taking: A functional construct and the validation of a performance measure for early adolescents. *Social Development*, 25(3), 572-601.
- Emen, M., & Aslan, D. (2019). The relationship between perspective taking skills and language development in preschool children. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 25-42.
- Emmons, R., & McCullough, M. (2003). Counting blessings versus burdens. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389.
- Enright, R. (2011). *Psychological science of forgiveness: Implications for psychotherapy and education*, Presented at the Conference, Neuroscience and Moral Action: Neurological Conditions of Affectivity, Decisions, and Virtue Pontificia. Universita Della Santa Croce Rome, Italy.
- Enright, R. D., Freedman, S., & Rique, J. (1998). The psychology of interpersonal forgiveness. In R. D. Enright & J. North (Eds.), *Exploring forgiveness* (pp. 46-62). University of Wisconsin Press.
- Enright, R. D., Santos, M. J., & Al-Mabuk, R. (1989). The adolescent as forgiver. *Journal of Adolescence*, 12(1), 95-110.
- Exline, J. J., Baumeister, R. F., Zell, A. L., Kraft, A. J., & Witvliet, C. V. (2008). Not so innocent: Does seeing one's own capability for wrongdoing predict forgiveness?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(3), 495.
- Griefender, R., Bless, H., & Fielder, K. (2018). *Social cognition: How individual construct social reality*, second edition, New York: Routledge.
- Johns, K. N., Allen, E. S., & Gordon, K. C. (2015). The relationship between mindfulness and forgiveness of infidelity. *Mindfulness*, 6(6), 1462-1471.

- Kim, G. Y., Wang, D., & Hill, P. (2018). An investigation into the multifaceted relationship between gratitude, empathy, and compassion. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 2(1), 23-44.
- Labash, A., Aru, J., Matiisen, T., Tampuu, A., & Vicente, R. (2020). Perspective taking in deep reinforcement learning agents. *Frontiers in Computational Neuroscience*, 14, 1-69.
- Leon, E. D., Liang, Y., Lee, S., Kim, S. A., & Kiang, L. (2018). The development of gratitude in South Korean youth. *Cross-Cultural Research*, 52(1), 87-101.
- McConnell, T. (2013). Gratitude. In H. LaFollette (Ed.), *International encyclopedia of ethics* (Vol. 4). Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2220-2229.
- McCullough, M. E. (2000). Forgiveness as human strength: Theory, measurement, and links to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 43-55.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112.
- Mellor, D., Fung, S. W. T., & binti Mamat, N. H. (2012). Forgiveness, empathy and gender: A Malaysian perspective. *Sex Roles*, 67(1-2), 98-107.
- Mercon-Vargas, E. A., Poelker, K. E., & Tudge, J. R. (2018). The development of the virtue of gratitude: Theoretical foundations and cross-cultural issues. *Cross-Cultural Research*, 52(1), 3-18.
- Mokrova, I. L., Mercon-Vargas, E. A., & Tudge, J. R. (2018). Wishes, gratitude, and spending preferences in Russian children. *Cross-Cultural Research*, 52(1), 102-116.
- Myerberg, L. (2011). *Forgiveness and self-Regulation: Forgiveness as a mechanism of self-regulation: An ego-depletion model*. University of Richmond.
- Naito, T., & Washizu, N. (2019). Gratitude in life-span development: An overview of comparative studies between different age groups. *The Journal of Behavioral Science*, 14(2), 80-93.
- Neff, K. D., & Pommier, E. (2013). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and Identity*, 12(2), 160-176.
- Raj, M., & Wiltermuth, S. S. (2016). Barriers to forgiveness. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(11), 679-690.
- Selman, R. L. (1975). Level of social perspective-taking and the development of empathy in children: Speculations from a social-cognitive viewpoint. *Journal of Moral Education*, 5(1), 35-43.
- Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2018). *Life-span human development*. Cengage Learning.
- Skoda, A. M. (2011). *The relation between self-compassion, depression, and forgiveness of others* (Doctoral dissertation, University of Dayton).
- Tucker, J. R., Bitman, R. L., Wade, N. G., & Cornish, M. A. (2015). Defining Forgiveness: Historical roots, contemporary research, and key considerations for health outcomes. In L. Toussaint, E., Worthington, & D. R. Willimans, (Eds.) *Forgiveness and Health* (pp. 13-28). Dordrecht: Springer.
- Tudge, J. R. H., Freitas, L. B. D. L., Mokrova, I. L., Wang, Y. C., & O'Brien, M. (2015). The wishes and expression of gratitude of youth. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 25(62), 281-288.
- Van de Vliert, E., & Van Lange, P. A. (2019). Latitudinal psychology: an ecological perspective on creativity, aggression, happiness, and beyond. *Perspective on Psychological Science*, 14(5), 860-884.
- Worthen, V. E., & Isakson, R. L. (2007). The therapeutic value of experiencing and expressing gratitude. *Issues in Religion and Psychotherapy*, 31(1), 5.

- Worthington Jr, E. L., Jennings, D. J., & Diblasio, F. A. (2010). Interventions to promote forgiveness in couple and family context: Conceptualization, review, and analysis. *Journal of Psychology and Theology*, 38(4), 231-245.
- Yang, H., Stoeber, J., & Wang, Y. (2015). Moral perfectionism and moral values, virtues, and judgments: A preliminary investigation. *Personality and Individual Differences*, 75, 229-233.
- Zechmeister, J. S., Garcia, S., Romero, C., & Vas, S. N. (2004). Don't apologize unless you mean it: A laboratory investigation of forgiveness and retaliation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(4), 532-564.
- Zhao, J., Wang, L., Su, Y. J., & Chan, R. (2010). 3 to 5 years old children's behavioral and verbal performances in level 1 perspective-taking. *Acta Psychologica Sinica*, 42(7), 754-767.

English Abstract

The Effect of Perspective Taking Skill Training on Enhancing Forgiveness and Gratitude Virtues through Forum Theater Approach

Seyede Parisa Salamat*, Razieh Sheikholeslami**

The aim of this study was to determine the effect of perspective taking skill, with the two forms of imagine-self and imagine-other, training on forgiveness and gratitude virtues through the use of Forum Theater Method. Furthermore, the study was to compare the two forms of perspective-taking in this regard. Accordingly, a pretest posttest quasi-experimental design including two experimental groups and one control group was used for conducting this study. The participants consisted of 72 female fifth graders in Shiraz, Iran, who were selected based on cluster sampling. Of the two experimental groups, one received the imagine-self perspective-taking skill training and the other received imagine-other perspective-taking skill training. The data was then collected using the Forgiveness Scale (Chiaromello et al., 2008), and the Gratitude Questionnaire (McCullough et al., 2002), and analyzed by running MANOVA. Based on the results, the imagine-self perspective-taking skill training could affect participants' "lasting resentment", and imagine-other perspective-taking skill training could affect participants' "lasting resentment" and "sensitivity to the circumstances of the offence". However, the experimental groups' training had no statistically significant effect on "willingness to forgive" and "willingness to revenge". Moreover, there was no statistically significant difference between the two experimental groups in forgiveness mean scores after receiving training. Concerning participants' level of gratitude, perspective-taking skill training was revealed as effective in both experimental groups. However, no statistically significant difference was observed between the two experimental groups in their mean scores of gratitude. Based on the overall results of this study, it can be concluded that the use of Forum Theater method for provision of perspective-taking skill training to students can extol their positive moral virtues.

Keywords: Forum Theater, forgiveness virtue, gratitude virtue, perspective taking

* M.A. in Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran (s.pa.salamat@gmail.com).

** Associate professor, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. (Corresponding author), (sheslami@shirazu.ac.ir).