

اثربخشی آموزش قدردانی بر همدلی و مهارت‌های ارتباطی نوجوانان دختر

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۲/۱۶ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۵/۲۴

آرزو امیدپور^{۱*}

مجید برادران^۲

فرزانه رنجبرنوشری^۳

چکیده

مقدمه: هدف این پژوهش اثربخشی آموزش قدردانی بر همدلی و مهارت‌های ارتباطی نوجوانان بود.

روش: این پژوهش به روش آزمایشی و طرح پژوهش پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل تعداد ۳۲۵۸ از دانش‌آموزان دختر پایه هشتم شهرستان رشت در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود که از بین آن‌ها نمونه‌ای به تعداد ۴۰ نفر انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها، از پرسشنامه‌های مهارت‌های ارتباطی کوئین دام (۲۰۰۴) و همدلی جولیف و فارینگتون (۲۰۰۶) و آموزش قدردانی ایمونز و مک کالوگ (۲۰۰۳) استفاده شد. داده‌های پژوهش با تحلیل کوواریانس چندمتغیری تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که آموزش قدردانی بر افزایش همدلی ($P < 0/028$) و مهارت‌های ارتباطی دختران نوجوان اثرگذار است ($P < 0/001$).

نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه‌گیری کرد که دوره نوجوانی دوره بسیار حساس و با اهمیتی است که دارای ویژگی‌های منحصر به فرد می‌باشد و در این زمینه آموزش قدردانی می‌تواند مؤثر باشد.

کلمات کلیدی: آموزش قدردانی، همدلی، مهارت‌های ارتباطی، دختران نوجوانان

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه پیام نور آستانه اشرفیه، رشت، ایران

* نویسنده مسئول: arezoo.omidpoor@gmail.com

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

Effectiveness of Gratitude Training on Empathy and Communication Skills in Adolescents Girls

Arezoo Omidpour^{1*}

Majid Baradaran²

Farzaneh Ranjbar Noushari³

Abstract

Introduction: The purpose of this study was to effectiveness of gratitude training on empathy and communication skills in adolescents girls.

Method: This research was conducted through a pre-test and post-test research design with a control group. The statistical population of the study consisted of 3258 female eighth-grade students in Rasht city in the academic year of 2019-2020, from which a sample of 40 was selected and randomly divided into experimental and control groups. For data collection, Quinn Dam (2004), Empathy Juliff & Farrington (2006), and Emmons & McCullough Appreciation Training Questionnaire (2) were used. The data were analyzed by multivariate analysis of covariance.

Results: The results showed that gratitude training influenced female adolescents' empathy ($P < 0.028$) and communication skills ($P < 0.001$).

Conclusion: According to the findings of this study, it can be concluded that adolescence is a very important and important period with unique characteristics. In this context, appreciation of training can be effective.

Keywords: Gratitude training, Empathy, Communication skills, Adolescent girls

1. M.A. in Psychology, Payame Noor University of Astaneh Ashrafie, Rasht, Iran

* Corresponding author: arezoo.omidpoor@gmail.com

2. Assistant Professor of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran

3. Assistant Professor of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran

مقدمه

نوجوانی^۱ دوره گذار از کودکی به بزرگسالی است که طی آن افراد تقریباً در تمام زمینه‌های زندگی خود از جمله عملکرد بیولوژیکی، ظرفیت‌های شناختی، محیط‌های اجتماعی و روابط خانوادگی و همسالان تغییرات قابل توجهی را تجربه می‌کنند (بایلن، گرین و تامپسون^۲، ۲۰۱۹). در این دوران هدف از فرهنگ، آماده‌سازی کودکان برای نقش‌های بزرگسالان است و در این دوره، نوجوانان روند ساختن هویت شخصی را تجربه خواهند کرد (حسنا، زمرونی، دردیری و سوپدی^۳، ۲۰۱۹). طبق نظر اریکسون، شکل‌گیری هویت یک فرآیند مادام‌العمر است، که در دوران نوجوانی به‌طور فزاینده‌ای مورد توجه قرار می‌گیرد. این افزایش فشار در اثر تغییرات جسمی در دوران بلوغ، رشد شناختی و فرصت‌های اجتماعی و انتظارات اجتماعی ایجاد می‌شود. نوجوانان که تحت تأثیر چنین عواملی قرار دارند، به‌طور فزاینده‌ای درگیر تعریف دوباره خود در حوزه‌های مختلف (مانند شغل، جنسیت، قومیت) می‌شوند. اریکسون اظهار داشت که این روند در چارچوب‌های فرهنگی اجتماعی و در تعامل با افراد دیگر که نوجوانان را حمایت می‌کنند، صورت می‌گیرد (ون‌دوسلار، مک‌لین، میوز، دنیسن و کلایمسترا^۴، ۲۰۲۰). نوجوان از زمینه اجتماعی تأثیر می‌پذیرد، بخش مهمی از این زمینه و بافت اجتماعی، روش‌های فرزندپروری والدین است که نوجوان رشد شخصی و انتقال‌های زندگی خود را در آن تجربه می‌کند (کالانتري، نشاط دوست، عریضی و باپیری، ۱۳۹۸). در این مرحله انتقال، شایستگی اجتماعی برای موفقیت در تعاملات اجتماعی با افراد مهم و همچنین توانایی ایجاد و حفظ روابط موفق با همسالان ضروری است (کیلسن و بلمور^۵، ۲۰۱۱؛ به نقل از ویرمن، هپ، گولد و کف^۶، ۲۰۱۹). بنابراین، از جمله نیازهای ضروری برای نوجوانان می‌توان به مهارت‌های ارتباطی^۷ اشاره کرد. مهارت‌های ارتباطی به‌منزله آن دسته از مهارت‌هایی هستند که به‌واسطه آن‌ها افراد می‌توانند درگیر تعاملات بین‌فردی شوند، یعنی فرایندی که افراد در طی آن اطلاعات، افکار و احساس‌های خود را از طریق مبادله پیام‌های کلامی و غیرکلامی با یکدیگر در میان می‌گذارند (هاريجی و دیکسون، ۲۰۰۸؛ به‌نقل از شمشیرگران و همائی، ۱۳۹۷). با این تعبیر از مهارت‌های ارتباطی، هریک از دانش‌آموزان در فرایند رشد اجتماعی خویش، برای پیشرفت و شکوفاسازی استعدادهای خود و سازگاری مطلوب با محیط و اطرافیان، نیازمند کسب مهارت‌های ارتباطی هستند. این مهارت‌آموزی در فرایند اجتماعی‌شدن از خانواده آغاز می‌شود و به فراخور رشد و سن افراد، در مدرسه و اجتماع شکل می‌گیرد. در این میان نقش مدرسه و همسالان بیش از همه

1. adolescent

2. Bailen, Green & Thompson

3. Hasanah, Zamroni, Dardiri & Supardi

4. van Doeselaar, McLean, Meeus, Denissen & Klimstra

5. Cillessen & Bellmore

6. Veerman, Hepe, Gold & Kef

7. communication skills

مشهود است (دافی، گوردون، ولان و کول-کلی^۱، ۲۰۱۵). برقراری ارتباط میان فردی، زمانی صورت می‌گیرد که افراد با هم تعامل داشته باشند. هر ارتباط یک تبادل است و حداقل دو نفر باید در آن شرکت داشته باشند و در جریان تعامل افراد با یکدیگر، شیوه زندگی اجتماعی شکل می‌گیرد (دهستانی، ابراهیمی و ابوهاشمی‌مقدم، ۱۳۹۸).

همچنین باید گفت که مطالعه همدلی نیز در دوره نوجوانی مورد توجه روانشناسان قرار دارد. واژه همدلی نخستین بار در دهه ۱۹۲۰ به وسیله تیچنر و برای اشاره به تقلید حرکتی مشاهده شده در یک کودک ۱ ساله پس از مشاهده آشفتگی در کودک دیگر به کار گرفته شد. منظور از همدلی، سائق و توانایی فهم حالات، هیجان‌ها و افکار دیگران و پاسخ‌دهی به آن‌ها با هیجان‌های متناسب و همخوان یا به عبارتی توانایی سهیم شدن در احساس‌های دیگران و گرایش به تجربه نیابتی حالات هیجانی آن‌ها است (وان‌لیسا، هاوک و میوز^۲، ۲۰۱۷). همدلی شامل دو بُعد اصلی می‌شود: همدلی عاطفی و همدلی شناختی (ورهوفستد^۳ و همکاران، ۲۰۱۶). مؤلفه عاطفی شامل سهیم شدن در احساسات و عواطف دیگران است (کاراویتا، دی‌بلاسیو، و سالمیوالی^۴، ۲۰۰۹). از طرف دیگر، همدلی شناختی، توانایی در نظر گرفتن دیدگاه شخص دیگر و درک افکار و احساسات وی است (ورهوفستد و همکاران، ۲۰۱۶). قابلیت و توانمندی همدلی در متمایز ساختن افرادی که در رفتار نوع دوستانه درگیر شده یا نمی‌شوند، نقش مهمی بازی می‌کند. هنگامی که نوجوان همدل این گونه ادراک می‌کند که فرد دیگری ناراحت است، در نتیجه همدلی خود، آن ناراحتی را تجربه می‌کند. نشان دادن آشفتگی دیگران در کودکان ۱۲ ماهه دیده شده است و البته نظیر سایر شاخص‌ها، انسان‌ها به لحاظ همدلی تفاوت چشمگیری با یکدیگر دارند (محمدی و امیری، ۱۳۹۵). افراد همدل افزون بر احساس آشفتگی دیگران دارای سه ویژگی دیگر نیز هستند؛ ۱) دارا بودن احساس همدلانه؛ احساس نوعی نگرانی و دغدغه خاطر نسبت به نیازهای دیگران، ۲) محاوره درونی؛ توانایی گذاردن خود جای دیگران و ۳) احساس همدلی خیالی؛ افرادی که در این ابعاد از همدلی بالایی برخوردارند هنگامی که فردی که در اطراف آن‌ها دچار مشکل می‌شود پاسخ عاطفی و هیجانی نشان می‌دهند و در تعاقب آن در صدد رفع آن مشکل بر می‌آیند. در واقع نوجوان همدل در قبال زندگی و احساس‌های اطرافیان خود نوع دوستی و همیاری نشان می‌دهد. بنابراین درک و فهم وضعیت عاطفی دیگران به عنوان یکی از مراحل مهم در فرایند پردازش اطلاعات، می‌تواند منجر به انجام رفتارهای جامعه پسند شود (مورلی و لیبرمن^۵، ۲۰۱۵). همدلی ریشه بسیاری از رفتارهای نوع دوستانه و از مهم‌ترین مؤلفه‌هایی است که تعیین‌کننده رفتارهای حمایتی و کمک‌کننده نسبت به دیگران است (عباسی و حجتی، ۱۳۹۵). از سوی دیگر افراد همدل قادر به درک

1. Duffy, Gordon, Whelan & Cole-Kelly

2. Van Lissa, Hawk & Meeus

3. Verhofstadt

4. Caravita, Di Blasio & Salmivalli

5. Morelli & Lieberman

حالات هیجانی دیگران و درونی کردن این حالات می‌باشند (سلوتر، ۲۰۱۱؛ به نقل از شیخ الاسلامی و نوری، ۱۳۹۵). این توانایی نقش اساسی در زندگی اجتماعی (ریف، کتلیور و ویفرینک^۱، ۲۰۱۰) و عملکردهای موفقیت آمیز بین‌شخصی (دی‌سوسا^۲ و همکاران، ۲۰۱۱) دارد. برای بهبود و تقویت هر یک از مهارت‌های فوق، راهکارهای گوناگونی وجود دارد. در این زمینه یکی از مداخلات آموزشی مهم و پرکاربرد که در حوزه روان‌شناسی مطرح می‌باشد، آموزش قدردانی^۳ است. این واژه به معنای سپاس، بزرگواری یا سپاسگزاری تعریف می‌شود. همه مشتقات ریشه لاتین این واژه بر مهربانی، سخاوت، هدیه دادن و هدیه گرفتن دلالت دارند (لامبرت، گراهام و فینچام^۴، ۲۰۰۹؛ به نقل از پورسید و خرمائی، ۱۳۹۷). قدردانی در روان‌شناسی یک حالت شناختی و عاطفی است. این حالت اغلب با این ادراک همراه است که فرد منفعتی دریافت کرده که سزاوار آن نبوده یا آن را به دست نیاورده است، بلکه این منفعت به دلیل نیت خوب فرد دیگری به او رسیده است (بونو و مک‌کولوف^۵، ۲۰۰۶؛ به نقل از پورسید و خرمائی، ۱۳۹۷). در این زمینه، ایمونز^۶ و مک‌کولوف (۲۰۰۳) در تبیین شناختی قدردانی، به این موضوع می‌پردازند که در وضعیت قدردانی، ما تلاش‌هایی را که دیگران به دلیل رفاه و بهزیستی ما انجام می‌دهند، به یاد می‌آوریم. به عبارت دیگر، ما تصدیق می‌کنیم که گیرنده خیر و خوبی بوده‌ایم و فرد خیر آن نیکی را از روی قصد و به صورت عمدی برای ما انجام داده است. در همین رابطه پژوهش‌های مختلفی صورت گرفته است. آدرگون، کجیاف و قمرانی (۱۳۹۷) در پژوهشی نتیجه گرفتند که پس از تعدیل پیش‌آزمون، تفاوت میانگین نمرات شادی و امید در گروه کنترل و آزمایش معنادار بود و گروه آزمایش پس از دریافت آموزش قدردانی، شادی و امید بیشتری را نشان دادند. همچنین لی^۷ (۲۰۱۷) در پژوهشی مطرح نمود که دانش‌آموزانی که آموزش قدردانی را دریافت کرده بودند، عزت نفس و شادی بالاتری را تجربه کردند. از سوی دیگر نتایج پژوهشی نشان داد افزایش هیجان‌های مثبت مانند قدردانی، سبب گسترش توانایی‌های شناختی و مهارت‌های فرد می‌گردد، شادی را گسترش می‌دهد و سبب بروز تفکرات نوآورانه و امید می‌گردد (نسیم^۸، ۲۰۱۹). علاوه بر این، قدردانی فقط به تأثیرات مثبت در زندگی فردی محدود نمی‌شود، بلکه می‌تواند بر روابط اجتماعی نیز تأثیر بگذارد. الگو، هایدت و گیبل^۹ (۲۰۰۸) دریافتند که قدردانی در روابط باعث ایجاد روابط بیشتر و حفظ پیوندهای جدید می‌شود. بعلاوه، کراوس و هابوارد^{۱۰} (۲۰۱۵) در پژوهش خود

1. Rieffe, Ketelear & Wiefferink
2. de Sousa
3. Gratitude Training
4. Lambert, Graham & Fincham
5. Bono & McCullough
6. Emmons
7. Lee
8. Naseem
9. Algoe, Haidt & Gable
10. Krause & Hayward

دریافتند که افرادی که قدردانی بیشتری دارند، از افراد نیازمند حمایت عاطفی بیشتری می‌کنند. در پژوهش واشیزو و نایتو^۱ (۲۰۱۵) قدردانی ارتباط مستقیم و معناداری با بهزیستی روانشناختی و جهت‌گیری بین‌فردی داشته و این توانایی در ایجاد و حفظ روابط اجتماعی نقش داشته است. مالین، لیاو و دیمون^۲ (۲۰۱۷) در یک مطالعه با بررسی رشد شخصیت در دوران نوجوانی، ارتباط مثبت بین فضایل مختلف شخصیت، از جمله قدردانی و دلسوزی را گزارش کردند. نتایج پژوهش کیم، وانگ و هیل^۳ (۲۰۱۸) حاکی از ارتباط مثبت بین قدردانی و همدلی، قدردانی و عشق دلسوزانه و همدلی و عشق دلسوزانه است. به عبارت دیگر، کسانی که بیشتر قدردان هستند، تمایل دارند که همدلی و دلسوزی بیشتری نسبت به دیگران داشته باشند، و کسانی که همدلی بیشتری دارند، دلسوزی بیشتری نیز دارند. در پژوهش شی و دو^۴ (۲۰۲۰) نیز ارتباط مثبت و معناداری بین قدردانی و همدلی به دست آمد.

با توجه به اینکه دوران نوجوانی حساس‌ترین، بحرانی‌ترین و مهم‌ترین دوران رشد انسان است که فرد به دنبال کشف هویت خویش است و در پی استقلال و جدایی از دوران کودکی است، لذا ارائه روش‌هایی جهت بهبود وضعیت روان‌شناختی نوجوانان بسیار مهم است و با توجه به مبانی نظری و پژوهشی ارائه شده، آموزش قدردانی نقش قابل توجهی در این راستا دارد. بنابراین با توجه به مطالب مطرح شده مطالعه حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش قدردانی بر همدلی و مهارت‌های ارتباطی نوجوانان انجام پذیرفت.

روش

روش این پژوهش از نوع آزمایشی و طرح پژوهش پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. در این پژوهش، جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دوم (هشتم) دوره اول متوسطه شهرستان رشت در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود که برابر آمار دریافتی از کارشناس طرح و برنامه اداره کل آموزش و پرورش استان گیلان تعداد این دانش‌آموزان ۳۲۵۸ نفر بوده است. از این جامعه، مدرسه غیرانتفاعی نخبگان گیلان مستقر در آموزش و پرورش ناحیه ۱ رشت بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد و ۴۰ نفر (۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر گروه کنترل) بر اساس معیارهای ورود انتخاب و به‌صورت تصادفی در گروه‌ها جایگزین شدند. معیارهای ورود شرکت‌کنندگان به مطالعه شامل: دانش‌آموز دختر پایه هشتم، ساکن شهرستان رشت، علاقه‌مند به همکاری در پژوهش و فاقد هرگونه بیماری پزشکی و روان‌شناختی بود. همچنین معیارهای خروج شامل حضور نامنظم در جلسات درمانی و داشتن بیماری بود. در این مطالعه ملاحظات اخلاقی نیز

1. Washizu & Naito
2. Malin, Liauw & Damon
3. Kim, Wang & Hill
4. Shi & Du

به شرح زیر رعایت گردید: (۱) رضایت آگاهانه و داوطلبانه آزمودنی‌ها، (۲) امکان خروج از مطالعه، (۳) احترام به حقوق و شخصیت آزمودنی‌ها، (۴) رازداری و امانت‌داری از سوی پژوهشگر و (۵) جبران خطرات احتمالی در حین مطالعه از سوی پژوهشگر.

ابزارهای پژوهش

(الف) پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی: این پرسشنامه توسط کوئین دام^۱ در سال ۲۰۰۴ ساخته شده و از ۳۴ سؤال در طیف ۴ درجه‌ای شامل؛ هرگز (۱)، بندرت (۲)، گاهگاهی (۳) و اکثر اوقات (۴) تشکیل شده است. این پرسشنامه دارای پنج خرده مؤلفه شامل؛ توانایی دریافت و ارسال پیام، کنترل عاطفی، مهارت گوش‌دادن، بینش نسبت به فرآیند ارتباط و ارتباط توأم با قاطعیت می‌باشد. کوئین دام (۲۰۰۴) پایایی این پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۶۹ گزارش کرده است. هم‌چنین شیخ‌الاسلامی، اسدالهی و محمدی (۱۳۹۶) در پژوهشی پایایی پرسشنامه مذکور را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه کرده‌اند.

(ب) پرسشنامه همدلی: این پرسشنامه توسط جولیف و فارینگتون^۲ (۲۰۰۶) ساخته شده و دارای ۲۰ سؤال می‌باشد. این پرسشنامه دارای دو خرده مقیاس شامل؛ عاطفی-هیجانی و شناختی می‌باشد. جولیف و فارینگتون (۲۰۰۶) هریک از آزمودنی‌ها میزان موافقت خود را بر اساس شدت درجه از ۱ تا ۵ علامت می‌زند. پاسخ ۱ کمترین شدت مخالفت و پاسخ ۵ نیز بیشترین شدت موافقت می‌باشد. در مطالعه آلیبر، ماتریکاردی، اسپلتری و توسو^۳ (۲۰۰۹) برای کل مقیاس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و برای خرده‌مقیاس عاطفی-هیجانی ۰/۸۶ و شناختی ۰/۷۴ گزارش شده است. همچنین در تحقیق نوروزی (۱۳۸۹) پایایی کل مقیاس به روش آلفای کرونباخ به میزان ۰/۸۴ و به تفکیک ۰/۷۸ برای مقیاس-هیجانی و ۰/۷۴ برای مقیاس شناختی گزارش شده است.

(ج) پکیج آموزش ق‌دردانی: آموزش مبتنی بر ق‌دردانی در ۹ جلسه (هر جلسه ۹۰ دقیقه) به شیوه گروهی برای گروه آزمایش اجرا شد. این بسته آموزشی با استفاده از روش‌های پیشنهادی ایمنوز و مک کالوگ (۲۰۰۳) و براساس رهیافت‌های متون دینی و ادبی فرهنگ ایرانی در خصوص ق‌دردانی طراحی شده است. بدین منظور، آزمودنی‌ها پرسشنامه ق‌دردانی صفتی فرم شش سؤالی (ایمنوز و مک کالوگ، ۲۰۰۳) را در دو نوبت؛ ۱- پیش از اجرای بسته آموزشی ق‌دردانی (پیش‌آزمون) و ۲- پس از اجرای بسته آموزشی پس‌آزمون تکمیل کردند. خلاصه جلسات در جدول شرح زیر ارائه شده است.

1. *Queendom*
2. *Jolliffe & Farrington*
3. *Albiero, Matricardi, Speltri & Toso*

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی مبتنی بر قدردانی

مدت اجرا	موضوع جلسه	جلسه
۹۰ دقیقه	آشنایی و طرح کلیات	اول
۹۰ دقیقه	آموزش حوزه‌های قدردانی و ویژگی‌های افراد قدرشناس	دوم
۹۰ دقیقه	آموزش سبک‌ها و روش‌های ابراز قدردانی	سوم
۹۰ دقیقه	ترغیب شرکت کنندگان به خودشناسی و بررسی شخصیت خود	چهارم
۹۰ دقیقه	آموزش نوشتن نامه‌های قدردانی	پنجم
۹۰ دقیقه	بازخوانی نامه‌های قدردانی	ششم
۹۰ دقیقه	آموزش روش ثبت و یادداشت روزانه حوادث مبتنی بر خیر و برکت	هفتم
۹۰ دقیقه	ارائه گزارش و تجربیات شرکت کنندگان در خصوص ثبت حوادث پرخیر و برکت	هشتم
۹۰ دقیقه	جمع بندی و ارائه راهکارهایی برای حفظ و بکارگیری روش‌ها در زندگی روزمره	نهم

داده‌های این پژوهش در بخش توصیفی با استفاده از میانگین و انحراف استاندارد انجام شد. در بخش استنباطی نیز ابتدا برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک^۱ استفاده شد. از آنجایی که داده‌ها نرمال بودند برای تجزیه و تحلیل آماری از آزمون تحلیل کوواریانس^۲ استفاده شد. در ضمن کلیه عملیات آماری با استفاده از نرم‌افزار *Spss* نگارش ۲۴ تجزیه و تحلیل گردید.

یافته‌ها

نتایج یافته‌های توصیفی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		گروه‌ها	متغیرها
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین		
۲/۱۷	۵۷/۸۲	۳/۴۰	۳۹/۲۳	آزمایش	مهارت‌های ارتباطی
۵/۰۴	۳۷/۶۴	۴/۸۵	۳۳/۲۲	کنترل	
۰/۱۵	۱۳/۴۲	۰/۵۶	۱۰/۰۱	آزمایش	توانایی دریافت و ارسال پیام
۱/۴۸	۱۰/۱۹	۰/۷۶	۹/۱۳	کنترل	
۰/۳۶	۱۳/۴۶	۰/۳۲	۱۰/۰۳	آزمایش	کنترل عاطفی
۱/۷۸	۹/۰۲	۰/۵۹	۹/۵۲	کنترل	
۰/۱۷	۱۱/۷۷	۰/۷۱	۷/۰۷	آزمایش	مهارت گوش‌دادن
۰/۵۸	۶/۷۸	۰/۹۳	۵/۳۲	کنترل	
۰/۳۶	۹/۰۶	۰/۵۵	۶/۰۸	آزمایش	بیش نسبت به فرایند ارتباط
۱/۲۳	۶/۳۶	۰/۷۱	۵/۰۸	کنترل	
۰/۸۵	۱۰/۱۱	۰/۹۲	۶/۰۴	آزمایش	ارتباط توأم با قاطعیت
۰/۴۹	۵/۲۹	۰/۶۵	۴/۱۷	کنترل	
۵/۵۵	۷۰/۷۰	۶/۱۲	۴۰/۴۷	آزمایش	همدلی
۶/۱۲	۴۲/۷۶	۷/۱۱	۴۱/۱۱	کنترل	
۳/۴۹	۳۵/۰۰	۳/۵۵	۱۹/۴۰	آزمایش	عاطفی-هیجانی
۳/۰۹	۲۱/۰۵	۴/۱۱	۲۰/۲۴	کنترل	
۳/۴۱	۳۵/۷۰	۳/۶۱	۲۱/۰۷	آزمایش	شناختی
۳/۰۰	۲۱/۷۱	۳/۳۰	۲۰/۸۷	کنترل	

1. Shapiro-Wilk

2. Analyze of Covariance

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که؛ میانگین نمرات پس‌آزمون گروه‌های آزمایش در هر سه متغیر مهارت‌های ارتباطی و همدلی و نیز در خرده مؤلفه‌های آن‌ها، نسبت به پیش‌آزمون متغیرهای مذکور افزایش یافته است.

جدول ۳. بررسی نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک

متغیرها	گروه‌ها	شاپیرو-ویلک	سطح معنی‌داری
مهارت‌های ارتباطی	آزمایش	۰/۸۶۸	۰/۱۲۰
	کنترل	۰/۸۵۸	۰/۱۴۲
توانایی دریافت و ارسال پیام	آزمایش	۰/۵۳۰	۰/۳۶۴
	کنترل	۰/۱۴۸	۲/۷۴۹
کنترل عاطفی	آزمایش	۱/۰۰۵	۰/۰۹۲
	کنترل	۰/۷۴۰	۰/۱۶۳
مهارت گوش‌دادن	آزمایش	۰/۱۶۹	۱/۶۵۷
	کنترل	۰/۴۲۰	۰/۳۴۲
بینش نسبت به فرایند ارتباط	آزمایش	۱/۱۲۹	۰/۱۰۳
	کنترل	۱/۰۰۸	۰/۱۵۸
ارتباط توأم با قاطعیت	آزمایش	۲/۴۵۲	۰/۰۶۰
	کنترل	۰/۶۹۳	۰/۳۰۸
همدلی	آزمایش	۰/۹۸۰	۰/۴۶۷
	کنترل	۰/۹۵۱	۰/۹۵۳
عاطفی-هیجانی	آزمایش	۰/۴۱۹	۱/۱۲۰
	کنترل	۲/۴۵۶	۰/۰۴۷
شناختی	آزمایش	۰/۳۰۰	۰/۶۱۳
	کنترل	۰/۷۱۹	۰/۱۱۸

بر اساس داده‌های جدول ۳ نتیجه آزمون شاپیرو-ویلک برای هر سه متغیر بزرگتر از ۰/۰۵ است که نشان می‌دهد توزیع داده‌ها در متغیرها نرمال می‌باشد. در ادامه جهت بررسی نقش آموزش قدردانی بر افزایش همدلی دختران نوجوان از آزمون تحلیل کواریانس و پیش فرض‌های آن استفاده گردید.

جدول ۴. آزمون ام باکس جهت بررسی همگنی کواریانس

آزمون ام باکس	F	df1	df2	سطح معنی‌داری
۴/۷۸۰	۰/۷۱۵	۶	۷۴۱۹/۱۷۰	۰/۶۳۷

به منظور بررسی مفروضه همگنی ماتریس واریانس و کوواریانس، آزمون ام باکس انجام گرفت. آزمون ام باکس نشان می‌دهد با توجه به معنی‌دار نبودن مقدار $Sig = ۰/۹۷۴$ ، $Sig = ۰/۲۱۰$ ($F(۶, ۷۴۱۹/۱۷۰)$) چون سطح معنی‌داری بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد، شرط همگنی ماتریس‌های واریانس-کواریانس برقرار است.

جدول ۵. نتایج بررسی همگنی واریانس‌های خطای متغیر تحقیق در گروه

متغیر	آماره F لوین	سطح معنی داری
همدلی	۳/۱۵۵	۰/۰۸۵

یافته‌های جدول ۵. نشان می‌دهد که آماره F آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس‌های خطای متغیرها در گروه‌های پژوهش برای متغیر همدلی و زیرمقیاس‌های آن معنی دار نمی‌باشد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که واریانس‌های خطای این متغیر در گروه‌ها همگن می‌باشد.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس جهت تعیین اثربخشی آموزش قدردانی بر افزایش همدلی دختران نوجوان

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	ضریب اتا	توان آماری
گروه	همدلی	۶۴۳۱/۱۰۵	۱	۶۴۳۱/۱۰۵	۵۵/۸۸۸	۰/۰۲۸	۰/۹۵۰	۰/۸۵۹
گروه	عاطفی-هیجانی	۸۲/۸۲۵	۲	۴۱/۴۱۲	۲/۶۵۸	۰/۰۰۸	۰/۱۵۵	۰/۴۸۶
گروه	شناختی	۶۰/۷۶۲	۲	۳۰/۳۸۱	۲/۴۵۱	۰/۰۱۰	۰/۱۴۵	۰/۴۵۳

همان‌طوری که داده‌های جدول ۶ نشان می‌دهد با کنترل نمرات پیش‌آزمون، بین نمره مهارت‌های ارتباطی ($F = ۵۵/۸۸۸, P < ۰/۰۲۸$) و $F = ۵۵/۸۸۸$ و $F = ۵۵/۸۸۸$ (اندازه اثر) در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری مشاهده شد؛ یعنی آموزش قدردانی باعث افزایش نمره همدلی در پس‌آزمون گروه آزمایش شده و توانسته است ۸۵ درصد واریانس متغیر وابسته را تبیین کند؛ بنابراین می‌توان گفت آموزش قدردانی در افزایش همدلی دختران نوجوان مؤثر است. همچنین جهت بررسی نقش آموزش قدردانی بر افزایش مهارت‌های ارتباطی دختران نوجوان از آزمون تحلیل کوواریانس و پیش فرض‌های آن استفاده شد.

جدول ۷. آزمون ام باکس جهت بررسی همگنی کواریانس

آزمون ام باکس	F	$df1$	$df2$	سطح معنی داری
۲۰/۷۴۸	۰/۷۸۶	۲۱	۳۷۶۶/۲۷۰	۰/۷۴۰

به منظور بررسی مفروضه همگنی ماتریس واریانس و کوواریانس، آزمون ام باکس انجام گرفت. آزمون ام باکس نشان می‌دهد با توجه به معنی دار نبودن مقدار $Sig = ۰/۹۷۴$. $Sig = ۰/۲۱۰$ ($F(۶, ۷۴۱۹/۱۷۰) = ۰/۰۵$) چون سطح معنی داری بیشتر از $۰/۰۵$ می‌باشد، شرط همگنی ماتریس‌های واریانس - کواریانس برقرار است.

جدول ۸. نتایج بررسی همگنی واریانس‌های خطای متغیر تحقیق در گروه

متغیر	آماره F لوین	سطح معنی‌داری
مهارت‌های ارتباطی	۵/۶۳۳	۰/۱۳۴

یافته‌های جدول ۸ نشان می‌دهد که آماره F آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس‌های خطای متغیرها در گروه‌های پژوهش برای متغیر همدلی و زیرمقیاس‌های آن معنی‌دار نمی‌باشد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که واریانس‌های خطای این متغیر در گروه‌ها همگن می‌باشد.

جدول ۹. نتایج تحلیل کوواریانس جهت تعیین اثربخشی آموزش قدردانی بر افزایش مهارت-

های ارتباطی دختران نوجوان

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	ضریب اتا	توان آماری
گروه	مهارت‌های ارتباطی توانایی دریافت و ارسال پیام	۱۴۵۶/۲۹۸	۱	۱۴۵۶/۲۹۸	۲۸/۵۲۷	۰/۰۰۱	۰/۷۳۹	۰/۶۷۸
گروه	کنترل عاطفی مهارت گوش‌دادن	۴۵۹/۳۳۴	۲	۲۲۹/۶۶۷	۹/۱۸۸	۰/۰۰۱	۰/۴۱۴	۰/۹۶۰
گروه	بینش نسبت به فرایند ارتباط	۳۹۳/۴۵۵	۲	۱۹۶/۷۲۷	۱۴/۱۸۰	۰/۰۰۱	۰/۵۲۲	۰/۹۹۷
گروه	ارتباط توأم با قاطعیت	۳۳۸/۰۰۵	۲	۱۶۴/۰۰۳	۱۲/۳۴۱	۰/۰۰۱	۰/۴۸۷	۰/۹۹۱
گروه		۱۶۶/۷۸۵	۲	۸۳/۳۹۳	۷/۱۲۸	۰/۰۰۳	۰/۳۵۴	۰/۹۰۱
گروه		۱۷۵/۱۸۵	۲	۸۷/۵۹۳	۷/۵۲۹	۰/۰۰۳	۰/۳۶۷	۰/۹۱۶

همان‌طوری که داده‌های جدول ۹ نشان می‌دهد با کنترل نمرات پیش‌آزمون، بین نمره مهارت‌های ارتباطی ($F = 28/528, P < 0/001$ و $F = 0/678$) در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری مشاهده شد؛ یعنی آموزش قدردانی باعث افزایش نمره مهارت‌های ارتباطی در پس‌آزمون گروه آزمایش شده و توانسته است ۶۷ درصد واریانس متغیر وابسته را تبیین کند؛ بنابراین می‌توان گفت آموزش قدردانی در افزایش مهارت‌های ارتباطی دختران نوجوان مؤثر است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف اثربخشی آموزش قدردانی بر همدلی و مهارت‌های ارتباطی نوجوانان انجام شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد آموزش قدردانی بر افزایش همدلی دختران نوجوان اثرگذار است. همان‌طوری که داده‌های مربوطه نشان داد با کنترل نمرات پیش‌آزمون، بین نمره

مهارت‌های ارتباطی ($F= 55/888, P<0/028$) در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری مشاهده شد؛ یعنی آموزش قدردانی باعث افزایش نمره همدلی در پس‌آزمون گروه آزمایش شده و توانسته است ۷۸ درصد واریانس متغیر وابسته را تبیین کند؛ بنابراین می‌توان گفت آموزش قدردانی در افزایش همدلی دختران نوجوان مؤثر است. برابر نتایج به‌دست‌آمده فرضیه مذکور تأیید می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های مالین و همکاران (۲۰۱۷)، کیم و همکاران (۲۰۱۸) و شی و دو (۲۰۲۰) همسو است.

در همین رابطه خانجانی و بهادری (۱۳۹۶) بیان می‌کنند همدلی مفهوم مهمی در حوزه روان‌شناسی و ارتباط بین‌فردی است نگران شدن از ناراحتی دیگران، حتی در میان کودکان دوازده ماهه و نیز در میان میمون‌ها و بوزینه‌ها مشاهده می‌شود. همدلی به عنوان یک ویژگی شخصیتی و نیز به عنوان یک توانایی، شرایط لازم را برای توجه به بسیار از پدیده‌ها فراهم می‌کند. همدلی نوع خاصی از توجه داشتن به دیدگاه دیگران است. فرد از طریق ادراک واکنش‌های عاطفی دیگران، واکنش‌های عاطفی از خود نشان می‌دهد که به آن همدلی گویند. به منظور برقراری روابط همدلانه فرد باید بتواند خود را جای دیگران گذاشته، امور را از دیدگاه آنان ببیند و از خود بپرسد که اگر جای او بودم چه احساسی داشتم؟ شرط لازم برای چنین کاری این است که فرد خود را بشناسد، آنگاه می‌تواند دیگران را نیز با همان وضعیتی که هستند با تمام ضعف‌ها و توانمندی‌هایشان بپذیرد و به آن‌ها احترام بگذارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد همدل نسبت به دیگران مهربانی و رفتارهای مراقبتی انجام می‌دهند. آن‌ها برای دیگران حساسند و در مواقع آسیب دیدن نگران آن‌ها می‌شوند. آن‌ها هیجانات مثبتی نسبت به دیگران دارند (خنده، لبخند، هیجان زدگی)، با دیگران تعاملات فیزیکی مثبتی دارند (همکاری، مشارکت، عاطفه)، تعاملات کلامی مثبت برقرار می‌کنند (گوش کردن، تحسین، تشویق) و نسبت به تعاملات غیرکلامی (زبان بدن، حالات چهره، تن صدا، اشارات) نیز حساسند. از طرفی وقتی نوجوانان در معرض آموزش قدردانی قرار می‌گیرند، سعی می‌کنند آن را در زندگی و ارتباط با سایر افراد بکار گیرند. از سوی دیگر حساس شدن به رفتارهای دیگران و تلاش برای پی‌بردن به ماهیت و شکل‌گیری رفتارهای اطرافیان موجب می‌شود که نوجوانان با فردی که رفتاری از او سر می‌زد احساس نزدیکی و همدلی نماید.

در بخش دیگری از این پژوهش نتایج پژوهش نشان داد آموزش قدردانی بر افزایش مهارت‌های ارتباطی دختران نوجوان اثرگذار است. همان‌طوری که داده‌های جدول مربوطه نشان داد با کنترل نمرات پیش‌آزمون، بین نمره مهارت‌های ارتباطی ($F= 28/527, P<0/01$) در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری مشاهده شد؛ یعنی آموزش قدردانی باعث افزایش نمره مهارت‌های ارتباطی در پس‌آزمون گروه آزمایش شده و توانسته است ۵۰ درصد واریانس متغیر وابسته را تبیین کند؛ بنابراین می‌توان گفت آموزش قدردانی در افزایش مهارت‌های ارتباطی

دختران نوجوان مؤثر است. برابر نتایج به دست آمده فرضیه مذکور تأیید می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های الگو و همکاران (۲۰۰۸)، کراوس و هایوارد (۲۰۱۵) و واشیزو و نایتو (۲۰۱۵) همسو است.

در همین رابطه زارعی (۱۳۸۹) اظهار می‌کند آنچه در ارتباط بین فردی نقش عمده‌ی ایفا می‌کند و می‌تواند تسهیل‌کننده تأثیرگذاری مطلوب والدین نسبت به فرزند باشد، نگرش مثبت والدین نسبت به فرزند است؛ بدین معنا که به فرزند به عنوان هدیه و امانت الهی و حتی به صرف انسان بودن باید ارج نهاد و بدون توجه به مشکلات و رفتارهای ناهنجار وی، او را به عنوان انسانی که دارای همه گونه توانایی و قابلیت‌های بالقوه است نگرست و توجه کرد. با این نوع نگرش می‌توان به او امکان داد تا آنچه هست باشد و احساسات واقعی خویش را بیان و ابراز کند. در حقیقت، نگرش مثبت شامل یک نوع عشق و علاقه انسانی به فرزند است؛ عشق توأم با احترام. بنابراین، به نظر می‌رسد مهم‌ترین مبنایی که در ارتباط مؤثر والدین با فرزندان نقش آفرینی می‌کند، نگرش والدین نسبت به هستی، خداوند، انسان، زندگی و جایگاه فرزند در مجموع جهان هستی است. در واقع، رابطه والدین با فرزند در درجه اول متأثر از نگرش والدین به جهان هستی و هستی بخش جهان است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت نوجوانان به کمک ارتباط زنده می‌ماند، رشد و تکامل می‌یابد و سعادت و خوشبختی آنان تا حد زیادی به چگونگی رابطه آن‌ها با دیگران بستگی دارد. نوجوانان در جریان برقراری مهارت‌های ارتباطی، درگیر تعامل‌های بین فردی و فرایند ارتباط می‌شوند و مهارت‌های متفاوتی را از خود نشان می‌دهند که مهم‌ترین آن‌ها مهارت‌های کلامی، گوش‌دادن مؤثر و بازخورد است. آن‌ها از به کارگیری آگاهانه نمادهای کلامی و غیر کلامی به منظور ترغیب دیگران به انجام کار، گوش دادن مؤثر، توانایی در توجه به پیشنهادها، نظرات یا سوالات دیگران و درک آن‌ها بهره می‌گیرند. نوجوانان هنگامی که بابت رفتارهای پسندیده دیگران اقدام به قدردانی می‌نمایند تحسین و رضایت سایرین را بر می‌انگیزانند و دیگران را تشویق می‌کنند که قدردانی آن‌ها را پاسخ دهند. در جریان این گفتگو علاقه مند می‌شوند که در مورد سایر موضوعات نیز گفتگویی داشته باشند. بنابراین مهارت‌های ارتباطی بیشتری بین آن‌ها ایجاد می‌شود.

این پژوهش با محدودیت‌هایی روبرو بود که می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: الف) عدم پیگیری تغییرات ناشی از آموزش به دلیل زمان کم در طول نیمسال تحصیلی و دشواری جمع کردن دوباره آزمودنی‌ها در پژوهش بود که اجازه اجرای مطالعات پیگیری را نداد. ب) به دلیل نزدیک شدن به پایان نیمسال تحصیلی محدودیت زمانی وجود داشت، که موجب شد کار آزمون‌گیری با عجله انجام شود. به همین دلیل امکان خطا در اجرا و نمره‌گذاری بالا وجود دارد. ج) با وجود تلاش بسیار، پژوهشگر موفق به پیدا کردن پژوهشی که به طور مستقیم به این موضوع پرداخته باشد، نشد. د) تعداد زیاد سؤال‌های پرسشنامه‌ها به طولانی شدن زمان اجرای آن انجامید که بر مقدار دقت پاسخ‌های شرکت کنندگان بی‌تأثیر نبوده است. به منظور رفع محدودیت‌های ذکر

شده، پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردد: (۱) در پژوهش‌های بعدی به جهت آگاهی از میزان پایداری نتایج، از آزمون پیگیری استفاده شود. (۲) از آنجایی که چنین پژوهش‌هایی به چند ماه زمان نیاز دارد، به جهت جلوگیری از تداخل آن با برنامه امتحانات پایان نیمسال دانش‌آموزان، اجرای آن در اوایل نیمسال تحصیلی انجام شود. (۳) به جهت اهمیت موضوع قدردانی و غنی‌سازی پیشینه مطالعاتی، سازمان‌هایی نظیر آموزش و پرورش انجام چنین پژوهش‌هایی را در اولویت قرار دهند. (۴) پرسشنامه‌های استاندارد با تعداد سؤال‌های کمتر تهیه شود تا آزمودنی‌ها در هنگام تکمیل پرسشنامه‌ها دچار خستگی و بی‌دقت نشوند. (۵) مشابه این پژوهش برای دانش‌آموزان مدارس دولتی نیز اجرا گردد.

منابع

- آذرگون، حسن؛ کجباغ، محمدباقر و قمرانی، امیر. (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی بسته آموزشی قدردانی بر شادی و امید به زندگی زوجین. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۱۴(۵۳)، ۳۷-۲۳.
- خانجانی، زینب و بهادری، جعفر. (۱۳۹۶). بررسی تحول همدلی، اختلالات درونی‌سازی و برونی‌سازی در دانش‌آموزان دختر و پسر ۵ تا ۱۱ سال. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۳۰(۸)، ۲۱۸-۱۹۵.
- پورسید، سید مهدی و خرمائی، فرهاد. (۱۳۹۷). تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادراک شده بر قدردانی با واسطه‌گری استرس و خود کار آمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *پژوهش نامه روانشناسی مثبت*، ۴(۱۶)، ۴۳-۲۵.
- دهستانی، مهدی؛ ابراهیمی، مریم و ابوهاشمی‌مقدم، سیده زهره. (۱۳۹۸). پیش‌بینی مهارت ارتباط بین فردی در دانش‌آموزان بر اساس میزان بلوغ عاطفی و اضطراب اجتماعی. *مجله پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۳۶، ۱۲۸-۱۱۵.
- شمشیرگران، مرضیه و همائی، رضوان. (۱۳۹۷). بررسی رابطه مهارت‌های ارتباطی و مولفه‌های آن با دلزدگی زناشویی در کارکنان متاهل شرکت ملی حفاری استان خوزستان. *رویش روان‌شناسی*، ۷(۲۲)، ۱۳۴-۱۱۱.
- شیخ الاسلامی، راضیه و نوری، سمانه. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش نظریه ذهن بر همدلی و قلدری در کودکان. *مجله پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۶(۲۴)، ۱۲۰-۱۰۷.
- عباسی، محمد و حجتی، محمد. (۱۳۹۵). بررسی اثرات تعدیل‌کنندگی مقابله مذهبی مثبت و منفی در رابطه بین استرس ادراک شده و همدلی. *مجله پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۶(۲۴)، ۱-۱۶.
- کلاتری، مهرداد؛ نشاط دوست، حمیدطاهر؛ عریضی، حمیدرضا و باییری، امیدعلی. (۱۳۹۸). مدل‌یابی معادلات ساختاری ارتباط دینداری و شیوه‌های فرزندپروری با معنا در زندگی مبتنی

بر میانجی‌گری سبک‌های هویت در نوجوانان دختر. مجله پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۳۳، ۹۴-۷۷.

- *Algoe, S. B. , Haidt, J. , & Gable, S. L. (2008). Beyond reciprocity: Gratitude and relationships in everyday life. Emotion, 8, 425-429.*
- *Bailen, N. H. , Green, L. M. & Thompson, R. J. (2019). Understanding emotion in adolescents: A review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity. Emotion Review, 11(1), 63-73.*
- *Caravita, S. C. S. , Di Blasio, P. , & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. Social Development, 18, 140-163.*
- *de Sousa, A. , McDonald, S. , Rushby, J. , Li, S. , Dimoska, A. , & James, C. (2011). Understanding deficits in empathy after traumatic brain injury: The role of affective responsivity. Cortex, 47(5), 526-535.*
- *Duffy, F. D. , Gordon, G. H. , Whelan, G. & Cole-Kelly, K. (2015). Assessing competence in communication and interpersonal skills: the kalamazo II report. Academic Medicine, 79, 490-507.*
- *Emmons, R. A. , & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. Journal of Personality and Social Psychology, 84, 377-389.*
- *Hasanah, E. , Zamroni, Z. , Dardiri, A. , & Supardi, S. (2019). Indonesian adolescents experience of parenting processes that positively impacted youth identity. The Qualitative Report, 24(3), 499-512.*
- *Jolliffe, D. , & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic EmpathyScale. Journal of Adolescence, 29(4), 589-611*
- *Kim, G. Y. , Wang, D. & Hill, P. (2018). An investigation into the multifaceted relationship between gratitude, empathy, and compassion. Journal of Positive School Psychology , 2 (1), 23-44.*
- *Krause, N. , & Hayward, R. D. (2015). Humility, compassion, and gratitude to God: Assessing the relationships among key religious virtues. Psychology of Religion and Spirituality, 7, 192-204.*
- *Lee, S. (2017). Effect of Gratitude Training Program on Dental Hygiene Students' Gratitude Disposition, Self-Esteem, and Happiness. Journal of dental hygiene science, 17(5), 405-412.*
- *Malin, H. H. , Liauw, I. , & Damon, W. (2017). Purpose and character development in early adolescence. Journal of Youth & Adolescence, 46, 1200-1215.*
- *Morelli, S. A. , Lieberman, M. D. & Zaki, J. (2015). The emerging study of positive empathy. Social and Personality Psychology Compass, 9(2), 57-68.*
- *Naseem, K. (2019). Job stress, happiness and life satisfaction: The moderating role of emotional intelligence empirical study in telecommunication sector Pakistan, Journal of Social Sciences and Humanity Studies, 4(1) 7-14.*

- Rieffe, C. , Ketelear, L. , & Wiefferink, C. H. (2010). *Assessing empathy in young children: Construction and validation of an empathy questionnaire (EmQue)*. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 362-367.
- Shi, M. , & Du, T. (2020). *Associations of emotional intelligence and gratitude with empathy in medical students*. *BMC Medical Education*, 20(116), 1-8.
- van Doeselaar, L. , McLean, K. C. , Meeus, W. , Denissen, J. J. A. & Klimstra, T. A. (2020). *Adolescents' Identity Formation: Linking the Narrative and the Dual-Cycle Approach*. *J Youth Adolescence*, 49, 818-835.
- Van Lissa, C. J. , Hawk, S. T. & Meeus, W. H. (2017). *The effects of affective and cognitive empathy on adolescents' behavior and outcomes in conflicts with mothers*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 158, 32-45.
- Veerman, L. , Heppe, E. , Gold, D. & Kef, S. (2019). *Intra- and interpersonal factors in adolescence predicting loneliness among young adults with visual impairments*. *Journal of visual impairment & blindness*, 113(1),7-18.
- Verhofstadt, L. , Devoldre, I. , Buysse, A. , Stevens, M. , Hinnekens, C. , Ickes, W. , & Davis, M. (2016). *The Role of cognitive and affective empathy in spouses' support interactions: An observational study*. *Plos ONE*, 11, 1-18.
- Washizu, N. , & Naito, T. (2015). *The emotions sumanai, gratitude, and indebtedness, and their relations to interpersonal orientation and psychological well-being among Japanese university students*. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 4(3), 209-222.