

## تأثیر آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بر سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان

عزت‌اله قدم‌پور<sup>۱</sup>، لیلا حیدریانی<sup>۲</sup>، جهانگیر کلاتر<sup>۳</sup>، غفار نصیری هانیس<sup>۴\*</sup>

E. Ghadampour<sup>1</sup>, L. Heidaryani<sup>2</sup>, J. Kalantar, Gh. Nasiri Hanis<sup>4\*</sup>

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۳/۲۴

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۸/۰۹

Received Date: 2019/10/13

Accepted Date: 2020/06/13

### چکیده

**هدف:** این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بر سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان به انجام رسیده است.

**روش:** این پژوهش یک مطالعه شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی ناحیه ۴ شهر اهواز در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای یک مدرسه ابتدایی از بین تمام مدارس ابتدایی ناحیه ۴ شهر اهواز به صورت تصادفی انتخاب شد و در مرحله بعد، ۴۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب گردید و به صورت تصادفی در دو گروه (۲۰ نفر گروه آزمایش و ۲۰ نفر گروه گواه) جایگزین شدند. مداخله آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی برای گروه آزمایش اجرا شد، در حالی که گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نمود. پس از اتمام جلسات، پس‌آزمون روی دو گروه آزمایش و گواه انجام شد. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌های سازگاری تحصیلی بیکر و سرباک، سازگاری اجتماعی بل و سازگاری هیجانی رابینو و همکاران بود.

**یافته‌ها:** برای دستیابی به نتایج، از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ استفاده شد. پیش از مداخله، میان میانگین نمرات سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی، دو گروه تفاوت معناداری دیده نشد؛ پس از مداخله میان میانگین دو گروه در سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی تفاوت معناداری دیده شد به گونه‌ای که میانگین نمرات گروه آزمایش از نمرات گروه گواه بیش‌تر بود. نتایج نشان داد که آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی می‌تواند موجب بهبود سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان شود.

**کلیدواژه‌ها:** هوش اخلاقی، سازگاری تحصیلی، سازگاری اجتماعی، سازگاری هیجانی

۱. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

۴. دانشجوی دکتری روان‌شناسی عمومی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

### مقدمه و بیان مسئله

محیط‌های آموزشی همواره با چالش‌های اخلاقی مواجه هستند. با توجه به روند جهانی شدن علم، نیاز به زبانی مشترک در بیان اخلاقیات، آن‌هم در معیار جهان‌شمولی بیش‌ازپیش احساس می‌شود. از سوی دیگر وظایف مراکز آموزشی ترویج ارزش‌های اخلاقی بین دانش‌آموزان است تا شکوفایی توانمندی‌های دانش‌آموزان فراهم شود و بستر لازم جهت رشد همه‌جانبه شخصیتی، عاطفی، رفتاری و فکری آنان حاصل گردد. کسب ارزش‌هایی مانند راست‌گویی و بیان حقیقت، حمایت از عدالت، مسئولیت‌پذیری، احترام به انسان‌ها و اعتماد منجر به پیامدهای مثبت اخلاقی در میان دانش‌آموزان می‌شود. هوش اخلاقی در محیط‌های آموزشی که از لحاظ تفاوت‌های فردی از تنوع بسیاری برخوردار هستند، باعث افزایش سازگاری شده و عملکرد تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. با توجه به این موضوع که دانش‌آموزان به‌دلیل نقشی که در آینده در مسئولیت‌های اجتماعی دارند نیازمند سازگارهای اجتماعی، تحصیلی و هیجانی بالا و همچنین هوش اخلاقی بالایی هستند، نتایج این تحقیق می‌تواند در این زمینه راهگشا باشد؛ بنابراین تحقیق حاضر در پی پاسخگویی به این سؤال است که آیا آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بر سازگاری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی دانش‌آموزان تأثیر دارد؟ ورود به مراکز تحصیلی اتفاق مهمی در زندگی هر کودک محسوب می‌شود که در بسیاری از موارد لازم است فرد با تغییرات حاصل از آن و الزامات مربوطه سازگار شود. طی انتقال از خانه به مدرسه، کودک از یکسو در تلاش برای رسیدن به استقلال و خودمختاری بیش‌تر است که این، بخش مهمی از رشد شخصیتی اوست و از سوی دیگر باید با دوستان، تکالیف، وظایف و نقش‌های جدید نیز سازگار شود (Wikis and Griffi, 2009). از نظر روان‌شناسی، سازگاری به معنای ایجاد هماهنگی و تعادل بین نیازهای شخصی و الزامات محیطی است؛ به عبارتی زمانی که فرد تلاش می‌کند از طریق تغییر خود، محیط یا دیگران به‌نوعی هماهنگی در زندگی خود دست یابد، در تلاش برای رسیدن به سازگاری است (Robin and Bobby, 2009). همچنین می‌توان گفت نگرش‌های فرد نسبت به دیگران، عادات اندیشیدن و شیوه‌های بیان آن‌ها، رغبت‌ها، آرزوها، طرح و برنامه‌ریزی‌های او در زندگی و به‌طورکلی نگرش‌های او نسبت به زندگی سازگاری کلی فرد را تشکیل می‌دهند (Hipard and Davis, 2009). سازگاری به‌عنوان شاخص یکپارچگی، هماهنگی رفتاری افراد، به شکلی که افراد دیگر جامعه شخص را به‌عنوان یک فرد با سازگاری مناسب بشناسند، در نظر گرفته شده است (Collins, 2009).

سازگاری به تجربه کردن مشکلات ویژه توسط دانش‌آموزان ملیت‌های مختلف در محیط آموزشی و شیوه‌های مقابله‌ای مورد استفاده آن‌ها برای مداخله با فشار روانی در این بافت فرهنگی، اطلاق می‌شود (Nazemipour, Rahiminezhad, Hejazi, 2016). از آنجاکه خلق کودکان با متغیرهای مهمی نظیر عملکرد تحصیلی، رشد اجتماعی (Salley, Miller and Bel, 2013) و سازگاری رفتاری آن‌ها رابطه‌ای قوی دارد (Thompson, Zalewski and Lengue, 2014)، بنابراین درک ویژگی‌های خلقی کودکان در دوره کودکی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. کودکانی که در سازگاری با ساختار محیط مدرسه مشکل

دارند، وقتی برای اولین بار وارد محیط اجتماعی یا مدرسه می‌شوند، اغلب با دشواری‌هایی در مدرسه مواجه می‌شوند که خلق و رفتارهای فردی و اجتماعی آن‌ها را در آینده تحت تأثیر قرار می‌دهد، بنابراین ایجاد مسیر مثبت رشد خلقی در سال‌های اولیه کودکی به‌ویژه در سن مدرسه بسیار مهم است (Mackrell et al., 2014). هر کودکی متناسب با ویژگی‌های خلقی خود به محیط مدرسه پاسخ می‌دهد، کودکانی که ویژگی‌های خلقی بهتری دارند، سازگاری بیشتری در مدرسه نشان می‌دهند و سطح یادگیری بالاتری دارند (Hendawi, 2013).

موضوع سازگاری برای نوجوانان نیز اهمیت زیادی دارد، چون آنان در این مرحله با تغییرات جسمی و روحی زیادی مواجه می‌شوند. سازگاری ابعاد گوناگونی دارد، ولی بیش‌تر تحقیقات در زمینه دانش‌آموزان (Fooladchang, 2006) از این ابعاد مختلف به سازگاری تحصیلی، اجتماعی و عاطفی (هیجانی) پرداخته‌اند. سازگاری تحصیلی فرایندی است که تحت تأثیر عوامل متعدد فردی، خانوادگی و اجتماعی و همچنین شایستگی‌های شناختی، هوشی و آموزشی قرار دارد (Almog, 2011). سازگاری تحصیلی می‌تواند به اجزایی تقسیم شود که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از: رضایت از مدرسه و حضور و پافشاری بر آن، رقابت در نظر معلمان، نمرات پیشرفت تحصیلی، دوست داشته شدن توسط معلمان، قضاوت معلم در سازگاری دانش‌آموز با مدرسه، تعامل با مسئولین مدرسه (Squat, 1989; cited by Bordbartamsari, 2012). فقدان سازگاری می‌تواند به ترک تحصیل، تمایل به تغییر رشته و عدم پیشرفت تحصیلی منجر شود و علاوه‌براین با عوارض روحی و روانی همراه باشد (Wang and Chen, 2006).

سازگاری تحصیلی سازه روانشناختی-آموزشی حائز اهمیتی است که با خودکارآمدی تحصیلی ( Zahedbolbolan, Ghasempir and Araldan, Hoseinchari 2011; Sunchez, 2009) و تنش‌گرهای تحصیلی (Shokri, Karaminoori, Farahani and Moradi, 2010; Hasanzade, 2011) همبسته است. یافته مایر نشان داد که با افزایش هوش اخلاقی می‌توان عملکرد تحصیلی دانشجویان را تقویت کرد (Mayer, 2013). همچنین، بین پیشرفت تحصیلی و رشد اخلاقی در دختران نوجوان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد (Perry-Burney and Takyi, 2002). اخلاق تحصیلی و پایبندی به قواعد نیز با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه دارد (Golparvar and Khaksar, 2008). بین پیشرفت تحصیلی و رشد اخلاقی در دختران نوجوان رابطه مثبت و معنی‌دار مشاهده شد (Arasteh, Azizi Shamami, Jafari-Rad and Mohammadi Jozani, 2010) رابطه هوش اخلاقی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز مثبت و معنی‌دار است (Eslaminasab and Ali, 1994). رشد اجتماعی نیز از مهم‌ترین جنبه‌های رشد وجود هر شخصی است و معیار اندازه‌گیری رشد اجتماعی هرکس سازگاری او با دیگران است. سازگاری اجتماعی مانند رشد جسمی، عاطفی و عقلی یک کمیت پیوسته است و به تدریج به کمال می‌رسد. انجمن روان‌پزشکان امریکا (۱۹۹۴) سازگاری اجتماعی را چنین تعریف می‌کند: هماهنگ ساختن رفتار به‌منظور برآورده ساختن نیازهای محیطی که غالباً مستلزم اصلاح تکانه‌ها، هیجان‌ها یا نگرش‌هاست (cited by Hejazi, 2005). به همین دلیل لازمه سازگاری اجتماعی، بروز

تغییراتی در فرد بوده، آن نیز مستلزم یکپارچگی مکانیزم‌هایی است که توسط آن‌ها، گروه یک عضو جدید را می‌پذیرد (Yamanidoosorkhabi, 1992). سازگاری اجتماعی دارای مؤلفه‌ها و نشانه‌های خاصی است، یکی از نشانه‌های سازگار بودن با محیط و اجتماع، داشتن استقلال است، توانایی تحمل تنهایی و حتی لذت بردن از آن و مسئولیت‌پذیری نیز از نشانه‌های دیگر سازگاری اجتماعی است. آینده‌نگری، توانایی تصمیم‌گیری، حفظ اعتدال و میانه‌روی از دیگر ویژگی‌های فردی است که دارای سازگاری اجتماعی است (Hejazi, 2005).

سازگاری اجتماعی، دست یافتن به تعادل در روابط اجتماعی است که معمولاً استفاده مناسب از مهارت‌های اجتماعی در رسیدن فرد به آن کمک می‌کند (Das and Deb, 2013). عده‌ای سازگاری اجتماعی را مترادف مهارت‌های اجتماعی می‌دانند. آن‌ها مهارت‌های اجتماعی را به ۵ طبقه تقسیم می‌کنند: همکاری، گفتار مناسب، مسئولیت‌پذیری، همدلی، خویشتن‌داری (Bazl, 2003). علاوه بر این مهارت‌های اجتماعی شامل مهارت در ارتباط‌گیری با گروه، گوش دادن، همدردی، تشخیص خصوصیات گروه، ارتباط غیرکلامی و مهارت در تشخیص احساسات خویش و مهارت کنترل خویش است. متأسفانه امروزه توجه و تأکید بیشتر مدارس برافزایش سطح هوش دانش‌آموزان متمرکز شده و به کسب مهارت‌ها و سازگاری اجتماعی توجه لازم نمی‌شود، درحالی‌که عده بسیاری از کودکان در شرایطی وارد مدرسه می‌شوند که باوجود داشتن بهره هوشی مناسب، فاقد مهارت و سازگاری اجتماعی لازم برای پیشرفت تحصیلی‌اند (Whitted, 2011). (Abtahi and Nadri, 2011) در پژوهش خود رابطه معناداری را بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به‌دست آوردند. همچنین (Coples, 2005) در پژوهشی نشان داد که آموزش سازگاری اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ۶ تا ۱۴ ساله در روابط بین فردی مؤثر بوده است. بررسی تأثیر هوش اخلاقی بر خودکنترلی رفتار دانش‌آموزان دختر پنجم ابتدایی شهرستان تفت نشان داد که گروه آزمایشی که مورد مطالعه آموزشی هوش اخلاقی قرار گرفته‌اند، در مقایسه با گروه گواه از میزان خودکنترلی بیش‌تری برخوردارند (Safavi, Mosavi lotfi and Lotfi, 2009). (Sokhandan, 2001) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که آموزش مهارت‌های اجتماعی، مشکلات رفتاری و عاطفی کودکان دبستانی را به‌طور معناداری کاهش داده است. (Elliot and Gersham, 2003) نیز نشان دادند که از طریق آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌توان به پیشرفت مهارت‌های اجتماعی و سازگاری اجتماعی نوجوانان کمک کرد.

سازگاری هیجانی را می‌توان شامل سلامت روانی خوب، رضایت از زندگی و هماهنگی میان احساسات، فعالیت‌ها و افکار دانست، به‌عبارت‌دیگر سازگاری هیجانی یعنی مکانیسم‌هایی که توسط آن‌ها فرد ثبات عاطفی پیدا می‌کند و یکی از سازه‌هایی است که به‌طور نظام‌مندی در تعیین، ساختار شخصیتی افراد ایفای نقش می‌کند. در غالب نظریه‌های شخصیت این عامل به‌عنوان یک بعد مفهومی اساسی تلقی می‌شود. از لحاظ مفهومی سازگاری هیجانی به کمک مشخصه‌هایی مانند تجربه هیجانات

منفی، برخورداری افکار و باورهای غیرمنطقی و ناتوانی در کنترل تکانه‌ها در مواجهه با موقعیت‌های تنش‌زا تعریف می‌شود (Rubio, Aguando, Hontangas and Hernandez, 2007).

به‌طورمعمول تمامی معلمانی که در مدارس ویژه و عادی تدریس می‌کنند، با دانش‌آموزانی روبرو هستند که مشکلات عاطفی و رفتاری دارند و به‌عنوان دانش‌آموزان ناسازگار مطرح می‌شوند. این قبیل دانش‌آموزان، گاهی رفتارهای برون‌ریز مانند پرخاشگری، کوبیدن سر به دیوار و تهدید دیگران از خود نشان می‌دهند و زمانی رفتارهای درون‌ریز مانند اضطراب، افسردگی و ناخن جویدن از خود بروز می‌دهند. بدون شک این‌گونه دانش‌آموزان زمان و انرژی بیشتری را در خانه و مدرسه صرف می‌کنند و ضرورت دارد با شناخت و دقت بیشتری به نیازهای ویژه آنان توجه شود (Behpajouh and Hashemizarini, 2007). علاوه‌براین، شواهد تجربی متعدد نشان داده‌اند که عدم سازش هیجانی و رفتارهای تکانشی به‌مثابه نمود اصلی عدم سازگاری هیجانی با سوءمصرف مواد و حمایت اجتماعی پایین (Sighler and Partners, 2003; Cited by Sadatakhavi, Shokri, Poorshahriyar and Sharifi, 2016) و گستره وسیعی از رفتارهای بازدارنده سلامت رابطه نشان می‌دهد (Beristy and Chohen, 2002; Kaloon and Bos-vers and Sighler, 2001; Cited by Sadatakhavi et al., 2016). در صورتی که سازگاری هیجانی عامل مؤثر و تعیین‌کننده در برآیندهای زندگی واقعی مانند موفقیت در دانشگاه، تحصیل، شغل و روابط بین شخصی می‌باشد و به دانش‌آموزان کمک می‌کند توانایی تفاهم و مدیریت مؤثر در زندگی و محیط تحصیلی خود را داشته باشند (Shahbazyan- kounigh, Hasani and Soleimani, 2018).

یکی از عواملی که می‌تواند بر انواع سازگاری تأثیرگذار باشد و به رشد آن‌ها کمک کند، هوش اخلاقی<sup>۱</sup> است (Cooper and Schwartz, 2007). هوش اخلاقی خط سیر اخلاقی فرد را در زندگی و تحصیل تعیین و از بروز اعمال بزهکارانه و خلاف قانون جلوگیری می‌کند و باعث رعایت اخلاق در تصمیم‌گیری‌ها می‌شود (Bao, Zhang, Lai, Sun and Wang, 2015). کودکی که مفاهیم اخلاقی نظیر اهمیت خویش‌داری، صبر، بخشش، مسئولیت‌پذیری، دلسوزی، درستکاری و... را در روابط بین فردی بیاموزد و بتواند خشم خود را مهار کند، سازگاری اجتماعی بالاتری دارد (Dartaj, Masaebi, Asadzade, 2009).

کودکانی که هوش اخلاقی بالایی دارند، گرمی و صمیمیت بیشتری نسبت به دیگران نشان می‌دهند، با دوستانشان مهربان‌اند و به نیازهای آن‌ها حساس‌ترند (Gini, Pozzoli and Hymel, 2014). هر قدر هوش اخلاقی در دانش‌آموزان بالاتر باشد، آن‌ها علاوه‌بر تلاش برای کسب خواسته‌های خود به روش درست، با دشواری کمتری با همکلاسی‌ها و معلم رابطه برقرار می‌کنند و این توانمندی سبب می‌شود راحت‌تر مشکلات درسی خود را از دوستانشان بپرسند و در ارتباط با معلم‌ها راحت‌تر باشند و هنگام نیازمندی، یاری‌گران بیشتری در اطراف خود داشته باشند (Yasaminejad, 2014). هوش اخلاقی را ظرفیت و توانایی درک درست از اخلاق، داشتن اعتقادات اخلاقی قوی، عمل به آن‌ها و رفتار در جهت

صحیح و درست تعریف شده است (Borba, 2005). هوش اخلاقی ویژگی‌های یاری‌دهنده تبدیل‌شدن انسان به یک انسان خوب و شایسته است (Borba translated by Kavooosi, 2011) اخلاق شامل همه خوبی‌ها و فضیلت‌هایی است که افراد فکر کرده یا انجام می‌دهند (Superson, 2009). برای برخی افراد اصول اخلاقی مهم و محوری است درحالی‌که برای برخی دیگر، ارزش‌های اخلاقی در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با موفقیت‌های زندگی و کاری عاملی کلیدی محسوب نمی‌شود (Hafizah, Zaihairul and Geshina, 2009). به اعتقاد (Wikstrom and Treiber, 2007) همه اعمال انسانی از جمله جنایات و انحرافات رفتاری، ماحصل ادراک فرد از انتخاب‌های اعمال است و فاکتوری بنیادین که بر چگونگی ادراک افراد از اعمالشان تأثیر می‌گذارد، اخلاق است. هوش اخلاقی یکی از ابعاد هوش است که می‌تواند چارچوبی را برای عملکرد صحیح انسان‌ها فراهم آورد و به‌عنوان یک عامل پیش‌بینی‌کننده رفتار انسان‌ها محسوب شود (Mohamadi, Nekahi, Borhani and Roshanzade, 2013). بسیاری از رفتارها و عملکردهای انسان ریشه در اصول و ارزش‌های اخلاقی دارد و از آن متأثر می‌شود (Flite and Harman, 2013). در نظر گرفتن اصول اخلاقی نتایج مهمی در پذیرش تفاوت‌ها و پی بردن به ارزش‌های گوناگون به‌دنبال دارد (Jahangirzade, 2010).

هوش اخلاقی، نقطه عطفی برای تمام هوش‌ها در نظر گرفته‌شده و در واقع، هوش حیاتی برای همه انسان‌هاست. هوش اخلاقی به این حقیقت اشاره می‌کند که انسان به‌صورت ذاتی، اخلاقی یا غیراخلاقی متولد نمی‌شود، بلکه یاد می‌گیرد که چگونه خوب باشد. هوش اخلاقی هفت اصل ضروری را شامل می‌شود: همدلی، وجدان، خودکنترلی، احترام، مهربانی، تساهل، تسامح و انصاف. از دیدگاه برخی از صاحب‌نظران، سازه هوش اخلاقی دربرگیرنده چهار بعد اصلی شامل درست‌کاری، مسئولیت‌پذیری، بخشش و دلسوزی و دارای ده زیرمجموعه شایستگی شامل انسجام، صداقت، شجاعت، رازداری، انجام تعهدات فردی، خودکنترلی و خودمحورسازی، کمک به دیگران و درک نیازهای روحی خود است. اخلاق شامل همه خوبی‌ها و فضیلت‌هایی است که افراد فکر کرده یا انجام می‌دهند (Superson, 2009). هوش اخلاقی ارتباط زیادی با وراثت ندارد، وابستگی شدید زندگی کودک به مراقب‌ها در اوایل زندگی و نحوه‌ای که والدین واکنش‌های عاطفی خود را تنظیم می‌کنند، تأثیر مستقیمی بر خودپنداره اخلاقی کودک دارد (Sengsavang and Krettenauer, 2015). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد نارسایی‌ها از زمینه‌های تربیتی، اخلاقی، معنوی و همانندسازی‌های غلط با خانواده و همسال‌ها از زمینه‌های مهم و مؤثر گرایش نوجوانان به رفتارهای خلاف قانون، عدم مسئولیت‌پذیری و گرایش به بزه است (Yasaminejad, 2014)؛ بنابراین، آموزش اخلاق و تلاش برای آن در کودکان و نوجوانان، انتخاب شیوه مناسب برای انتقال مفاهیم اخلاقی به آن‌ها امری ضروری است. مدارس می‌توانند کمبودهایی را که در این زمینه ممکن است در خانواده وجود داشته باشد، جبران نمایند (Clarken, 2009)؛ بنابراین، با توجه به اهمیت هوش اخلاقی در ایجاد سازگاری (تحصیلی، اجتماعی و هیجانی)، این پژوهش با هدف تأثیر آموزش هوش اخلاقی به شیوه‌ی

قصه‌گویی بر سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان انجام شد. فرضیه‌های این پژوهش عبارت‌اند از:

۱- آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان کلاس ششم ابتدایی تأثیر مثبت دارد.

۲- آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان کلاس ششم ابتدایی تأثیر مثبت دارد.

۳- آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بر سازگاری هیجانی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد.

### روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر به شیوه شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی ناحیه ۴ شهر اهواز در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. برای تعیین نمونه درخور مداخلات روان-آموشی تعداد ۲۰ نفر برای هر گروه لحاظ شد و از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. در مرحله اول از چهار ناحیه آموزش و پرورش شهر اهواز، یک ناحیه و در مرحله بعد، از مدارس ناحیه انتخاب‌شده یک مدرسه انتخاب و سرانجام دو کلاس از مدرسه مذکور به‌عنوان نمونه نهایی انتخاب شد و سپس به روش تصادفی، دو کلاس انتخاب‌شده و در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند که تعداد هر کلاس ۲۰ نفر بود.

برای انجام پژوهش ابتدا هماهنگی‌های لازم با آموزش و پرورش اهواز صورت گرفت و با مراجعه به مدارس ابتدایی و انتخاب نمونه آماری و مشخص شدن دو گروه آزمایش و گواه، پرسشنامه‌های سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی به‌عنوان پیش‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد و سپس گروه آزمایش تحت برنامه آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی قرار گرفتند و گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. یک هفته بعد از فرایند مداخله، مجدداً پرسشنامه‌های سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی برای هر دو گروه آزمایش و گواه به‌عنوان پس‌آزمون اجرا شد. در پژوهش حاضر به‌منظور رعایت اصول اخلاقی، تمامی شرکت‌کنندگان با رضایت آگاهانه پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند، همچنین این اطمینان داده شد که اطلاعات حاصل از پرسشنامه‌ها، محرمانه خواهد ماند. لازم به ذکر است که داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (آزمون تحلیل کوواریانس چند-متغیره) به‌وسیله نرم‌افزار Spss نسخه ۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

در پژوهش حاضر به‌منظور آزمون فرضیه‌ها و تعیین معنی‌داری تفاوت بین نمره‌های گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای وابسته‌ی سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی، از روش تجزیه و تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. به‌طور کلی وجود چند متغیر وابسته لزوم استفاده از روش‌های چندمتغیری را ایجاب می‌کند.

## ابزارها

۱. **مقیاس سازگاری تحصیلی:** این مقیاس، یک ابزار خودگزارش‌دهی است که بیکر و سریاک طراحی کرده‌اند. در پژوهش حاضر از این مقیاس برای سنجش سازگاری تحصیلی استفاده شد و آزمودنی‌ها با استفاده از مقیاس هفت‌درجه‌ای لیکرت (اصلاً: ۱ تا کاملاً: ۷) میزان توافق خود را با هر یک از گویه‌ها نشان دادند. در مطالعه بیکر و سریاک ضمن سنجش روایی صوری این پرسشنامه، ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس، بالاتر از ۰/۸۰ بود. در پژوهش (Michaeli, 2012) ضمن روایی صوری و محتوایی، ضریب آلفای کرونباخ مساوی ۰/۸۴ به دست آمد. در پژوهش (Zarei and et al., 2012) نیز این میزان، ۰/۸۳ گزارش گردید. میزان پایایی در پژوهش حاضر نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد.
۲. **مقیاس سازگاری اجتماعی:** برای سنجش سازگاری اجتماعی در این پژوهش از پرسشنامه سازگاری بل استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۳۲ سؤال است و گزینه‌های آن به صورت، بله خیر و نمی‌دانم می‌باشند؛ که گزینه بله نمره ۱ و خیر نمره صفر دارد. در پژوهش (Michaeli and Emamzade, 2008) پایایی این آزمون ۰/۸۴ به دست آمد. میزان پایایی در پژوهش حاضر نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد.
۳. **مقیاس سازگاری هیجانی:** در این پژوهش برای سنجش سازگاری هیجانی، از مقیاس سازگاری هیجانی (Rubio, Aguado, Hontangaz and Hernandez, 2007) استفاده شد. این مقیاس شامل ۲۸ ماده است که مشارکت‌کنندگان به هر ماده روی یک طیف شش‌درجه‌ای از ۰ (کاملاً موافق) تا ۶ (کاملاً مخالف) پاسخ می‌دهند. در این ابزار، ماده‌های ۷۰، ۷۱ و ۷۴ به طور معکوس نمره‌گذاری می‌شود. در مطالعه (Rubio and et al., 2007) ضریب همسانی درونی مقیاس سازگاری هیجانی ۰/۸۹ به دست آمد. میزان پایایی در پژوهش حاضر نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد.

## مداخله آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی

در این پژوهش، محتوای آموزشی جلسه‌ها با الگوگیری از پیشینه پژوهش (Frank, 2005; Borba, 2014) تهیه و داستان‌ها با توجه به محتوای هر جلسه و داستان‌های رایج در ادبیات کودکان انتخاب شد و هوش اخلاقی طی ۱۲ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای، هر هفته دو جلسه به گروه آزمایش به شرح زیر آموزش داده شد.

جلسه اول: این جلسه با هدف اجرای پیش‌آزمون و بیان اهداف گروه و برنامه آموزشی برگزار شد؛ جلسه دوم: این جلسه با هدف آموزش ادب و احترام به کودکان برگزار شد. کودکان از ضرورت پرداختن به فضیلت احترام آگاهی یافتند؛ پیامدهای فقدان احترام در جامعه مانند آزدگی دیگران، از دست دادن دوست‌های خوب و تغییر رفتار دیگران و ارزیابی و تفسیر شیوه‌های بی‌احترامی مانند استفاده از الفاظ عدم توجه به خواسته‌های دیگران، در قالب قصه «کودک بی‌ادب» در گروه بحث شد و قرار شد برای تکلیف جلسه آینده کودکان نتیجه اخلاقی داستان را توضیح دهند؛ جلسه سوم: ابتدا تکلیف جلسه قبل



بررسی و سپس مصادیق مهربانی در روابط بین فردی مانند به دست آوردن دوستان بیشتر، مهربانی متقابل دیگران و جلب حمایت دیگران بیان شد. در مورد شیوه‌های مهرورزی و مهربانی به دیگران و پیامدهای فقدان مهربانی و زوال نزاکت در روابط بین فردی و مراحل ایجاد آن بررسی شد. خطاهای شناختی مؤثر بر نامهربانی و راه‌های مقابله با آن‌ها مانند برداشت نادرست از رفتار دیگران در قالب «قصه گرگ» که با نامهربانی باعث رنجیدن سایر حیوانات شد و این‌که چگونه با تغییر و اصلاح رفتار مهرورزی به دیگران آموخت بیان شد و مقرر شد دانش‌آموزان برای تکلیف جلسه آینده نتیجه اخلاقی داستان را توضیح دهند؛ جلسه چهارم: تکلیف جلسه قبل بررسی شد و سپس دانش‌آموزان از اهمیت و تأثیر همدلی بر روابط بین فردی مانند افزایش محبت و دوستی بین افراد آگاه شدند. مصادیق همدلی در رابطه مانند درک بهتر دیگران و قضاوت بهتر در مورد رفتارهای آن‌ها، ارزیابی و تغییر شیوه‌های حاکی از عدم همدلی در قصه «دو درخت» بیان و مقرر شد دانش‌آموزان برای تکلیف آینده نتیجه اخلاقی داستان را توضیح دهند؛ جلسه پنجم: تکالیف مرور و فضیلت وجدانی بودن و مسئولیت‌پذیری بیان شد مصادیق وجدان در زندگی مانند انجام مسئولیت‌های خود، واگذار نکردن مسئولیت‌های خود بر دوش دیگران، مهربانی با افراد کوچک‌تر و ظلم نکردن به افراد ضعیف‌تر بیان شد. قصه «دو تاجر» که یکی با وجدان و دیگری بی‌وجدان بود بیان و مقرر شد کودکان برای جلسه آینده نتیجه اخلاقی داستان را توضیح دهند؛ جلسه ششم: تکلیف جلسه قبل بررسی شد. سپس دانش‌آموزان با تعریف و لزوم خویشتن‌داری و تأثیر آن بر روابط آشنا شدند. درباره مصادیق خویشتن‌داری مانند مهارت‌های خودخواهانه، مهارت‌ها و خواسته‌های نادرست و فوایدی که خویشتن‌داری به دنبال دارد بحث شد. سپس روش‌های ایستادگی در برابر وسوسه‌ها در قصه «بزغاله‌ها» که به نصیحت مادر گوش ندادند و در نتیجه با مشکل روبرو شدند، بیان شد؛ جلسه هفتم: تکلیف جلسه قبل بررسی و فضیلت انصاف در زندگی تعریف و درباره لزوم انصاف و تأثیر آن در زندگی بحث و سپس بیان شد که رعایت عدالت در ارتباط خود با دیگران و دادن حق به دیگران زمانی که واقعاً خواسته‌ها یا عقیده دیگران درست است، ضرورت دارد. مصادیق انصاف مورد بحث قرار گرفت. فن تصویرسازی مثبت راجع به خاطره‌های هم‌کلاسی و تمرین مقابله با پیش‌داوری، در قالب داستان «دو کبوتر» که دوست بودند و در سفری که با هم داشتند یکی از آن‌ها با پیش‌داوری به دوستش تهمت می‌زند و باعث رنجش او می‌شود، اجرا و آموزش داده شد و تکلیف ارائه شد؛ جلسه هشتم: تکلیف جلسه قبل بررسی شد و مصادیق بردباری مانند رسیدن سریع‌تر و بهتر به خواسته‌ها و عدم قضاوت‌های زود هنگام بیان و سپس ویژگی‌های افراد منفعل، پرخاشگر و قاطع در بردباری مقایسه شد، مهارت‌های مهار خشم مانند جلوگیری از افکار منفی و داشتن قضاوت درست و انتقاد از رفتار به‌جای انتقاد از شخصیت، در قالب قصه «جغد عصبانی» که نمی‌توانست خشم خود را مهار کند و این موضوع باعث دوری حیوان‌های جنگل از او شده بود و در آخر با آموختن مهارت‌های مهار خشم جغد بر خود مسلط شد، توضیح داده شد و تکلیف ارائه شد؛ جلسه نهم: پس از بررسی تکلیف دانش‌آموزان با تعریف درست‌کاری و اهمیت آن در رفتار، مصادیق راست‌گویی و پرهیز از دروغ‌گویی آشنا شدند. پیامدهای

اخلاقی دروغ‌گویی در قصه «چوپان دروغ‌گو» ارائه شد. داستان‌های مشابهی تعریف و مقرر شد برای جلسه آینده نتیجه اخلاقی داستان را توضیح دهند؛ جلسه دهم: ابتدا تکلیف بررسی شد و سپس مصادیق بخشش مانند گذشت از اشتباه دیگران و پیامدهای مثبت آن مانند اصلاح رفتار اطرافیان و برقرار بودن پیوندهای دوستی تعریف، ارائه و مورد بحث و بررسی قرار گرفت. نقش بخشش در جلوگیری از تشدید مشکل و احساس برتری هنگام بخشش در قالب قصه «خرس» که برادرش مداد شمعی‌هایش را شکسته بود و او توانست با مشورت مادر بزرگش او را ببخشد، بیان و داستان‌های مشابهی تعریف و مقرر شد برای تکلیف جلسه آینده نتیجه اخلاقی این داستان را توضیح دهند؛ جلسه یازدهم: ابتدا تکلیف جلسه قبل بررسی شد و سپس دانش‌آموزان با «وفای به عهد» و اهمیت و تأثیر آن در روابط مانند جلب اعتماد دیگران و عدم ایجاد کدورت بین دوستان آشنا شدند. قصه «تجار ماهر» که به خاطر بدقولی‌هایش، کم‌کم کارش کساد شد و مردم به نجار دیگری که خوش‌قول بود روی آوردند، بیان و مقرر شد برای تکلیف جلسه آینده نتیجه اخلاقی این داستان‌ها را توضیح دهند؛ جلسه دوازدهم: پس از مرور و جمع‌بندی مطالب آموزشی جلسه‌های پیشین، پس‌آزمون اجرا و از تک‌تک شرکت‌کنندگان تشکر و قدردانی شد و هدایایی به رسم یادبود به آن‌ها اهداء گردید.

### یافته‌های پژوهش

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمره‌ی سازگاری تحصیلی، سازگاری اجتماعی و سازگاری هیجانی را در گروه‌های آزمایش و گواه، به تفکیک در مراحل پیش‌آزمون - پس‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول (۱): میانگین و انحراف معیار سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی در گروه‌های آزمایش و گواه به تفکیک در مراحل پیش‌آزمون - پس‌آزمون

| متغیرها         | گروه آزمایش |              | گروه گواه |              |
|-----------------|-------------|--------------|-----------|--------------|
|                 | میانگین     | انحراف معیار | میانگین   | انحراف معیار |
| سازگاری تحصیلی  | ۱۱۶/۶۵      | ۹/۲۷         | ۱۰۹/۶     | ۸/۴۵         |
| نمرات پیش‌آزمون | ۱۹/۸        | ۳/۵          | ۲۰/۸      | ۳/۶۷         |
| سازگاری اجتماعی | ۱۱۳/۷۵      | ۹/۵۳         | ۱۱۳/۱     | ۸/۷۴         |
| سازگاری هیجانی  | ۱۲۸/۹۵      | ۸/۳۲         | ۱۰۹/۷۵    | ۸/۵۲         |
| سازگاری اجتماعی | ۲۶/۵        | ۳/۱۲         | ۲۰/۵      | ۲/۹۸         |
| سازگاری هیجانی  | ۱۳۰/۲       | ۸/۲۵         | ۱۱۳/۰۵    | ۹/۱۵         |

اطلاعات جدول ۱، میانگین و انحراف معیار سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی را در بین شرکت‌کنندگان به تفکیک گروه‌ها و مراحل نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، میانگین گروه

آزمایش در مرحله پس‌آزمون در سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی نسبت به گروه گواه افزایش نشان می‌دهد.

پیش از تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه‌ها، به‌منظور اطمینان از این‌که داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی تحلیل کوواریانس را برآورده می‌کند، به بررسی هرکدام از آن‌ها پرداخته شد. در مورد مفروضه خطی بودن سطح معنی‌داری رابطه بین پیش‌آزمون - پس‌آزمون برای سازگاری تحصیلی برابر  $t=0/68$ ، سازگاری اجتماعی برابر  $t=0/53$  و سازگاری هیجانی برابر  $t=0/71$  به دست آمد. با توجه به داده‌های به‌دست‌آمده، مفروضه‌ی خطی بودن برای متغیرهای پژوهش برقرار است. و در مورد عدم هم-خطی چندگانه، همبستگی بین پیش‌آزمون‌های سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی در دامنه‌ای بین  $0/7$  تا  $0/23$  به دست آمد ( $p>0/005$ )، لذا می‌توان گفت که مفروضه عدم هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای کمکی (کوواریت‌ها)، رعایت شده است. جدول ۲، نتایج آزمون‌های همگنی واریانس (لوین) مربوط به متغیرهای وابسته‌ی پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول (۲): نتایج آزمون همگنی واریانس‌ها (لوین) بین متغیرهای وابسته پژوهش در گروه‌های آزمایش و گواه در

مرحله پیش‌آزمون

| اثر  | متغیر وابسته    | درجه آزادی |    | F     | سطح معنی‌داری |
|------|-----------------|------------|----|-------|---------------|
|      |                 | ۱          | ۲  |       |               |
| گروه | سازگاری تحصیلی  | ۱          | ۳۸ | ۰/۲۵۰ | ۰/۶۲          |
|      | سازگاری اجتماعی | ۱          | ۳۸ | ۰/۱۲۲ | ۰/۷۲          |
|      | سازگاری هیجانی  | ۱          | ۳۸ | ۰/۲۰۲ | ۰/۶۵          |

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود آزمون لوین در هر سه متغیر وابسته غیر معنی‌دار است. در نتیجه فرض همگنی واریانس‌ها تأیید می‌شود. جدول ۳، نتایج بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیون را نشان می‌دهد.

جدول (۳): نتایج آزمون همگنی شیب رگرسیون بین متغیرهای وابسته پژوهش در گروه‌های آزمایش و گواه در

مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

| پس‌آزمون‌ها     | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F    | سطح معنی‌داری |
|-----------------|---------------|------------|-----------------|------|---------------|
|                 |               |            |                 |      |               |
| سازگاری تحصیلی  | ۳۶/۹۲         | ۲          | ۱۸/۴۶           | ۰/۷۸ | ۰/۶۱          |
| سازگاری اجتماعی | ۵۱/۰۲         | ۲          | ۲۵/۵۱           | ۰/۹۸ | ۰/۵۶          |
| سازگاری هیجانی  | ۳۱۷/۳۶        | ۲          | ۱۵۸/۶۸          | ۳/۳۴ | ۰/۲۴          |

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود تعامل بین متغیرهای کمکی (پیش‌آزمون‌ها) و وابسته (پس‌آزمون‌ها) در سطوح عامل (گروه‌های آزمایش و گواه) معنی‌دار نیست، بنابراین فرض همگنی رگرسیون رعایت شده است. جدول ۴، نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرها را نشان می‌دهد.

جدول (۴): نتایج کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرها

| پیش‌آزمون‌ها    | Z کولموگروف اسمیرنوف | سطح معنی‌داری |
|-----------------|----------------------|---------------|
| سازگاری تحصیلی  | ۰/۷۲                 | ۰/۶۶          |
| سازگاری اجتماعی | ۰/۵۸                 | ۰/۸۹          |
| سازگاری هیجانی  | ۰/۴۳                 | ۰/۹۹          |

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، سطح معنی‌داری آزمون کولموگروف-اسمیرنوف از مقدار ۰/۰۵ بیشتر است، لذا پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرها رعایت شده است.

جدول (۵): نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چندمتغیره بر روی آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه در مرحله پس‌آزمون

| نام آزمون         | مقدار | F      | df فرضیه | df خطا | سطح معنی‌داری | اندازه اثر | توان آماری |
|-------------------|-------|--------|----------|--------|---------------|------------|------------|
| اثر پیلایی        | ۰/۹۷۹ | ۵۰۲/۹۱ | ۳        | ۳۳     | ۰/۰۰۱         | ۰/۹۷۹      | ۱/۰۰       |
| لامبدای ویلکز     | ۰/۰۲۱ | ۵۰۲/۹۱ | ۳        | ۳۳     | ۰/۰۰۱         | ۰/۹۷۹      | ۱/۰۰       |
| اثر هتلینگ        | ۴۵/۷۲ | ۵۰۲/۹۱ | ۳        | ۳۳     | ۰/۰۰۱         | ۰/۹۷۹      | ۱/۰۰       |
| بزرگترین ریشه روی | ۴۵/۷۲ | ۵۰۲/۹۱ | ۳        | ۳۳     | ۰/۰۰۱         | ۰/۹۷۹      | ۱/۰۰       |

اطلاعات جدول ۵ نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ متغیرهای وابسته در سطح  $P \leq 0.001$  تفاوت معنی‌داری وجود دارد و می‌توان گفت که حداقل در یکی از متغیرهای وابسته (سازگاری تحصیلی، سازگاری اجتماعی و سازگاری هیجانی) بین دو گروه، تفاوت معنی‌دار وجود دارد. جهت پی بردن به این تفاوت تحلیل کوواریانس در متن مانکوا صورت گرفت.

جدول (۶): نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس در متن مانکواروی نمره‌های سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی گروه‌های آزمایش و گواه در مرحله پس‌آزمون

| متغیر وابسته    | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | F      | سطح معنی‌داری | اندازه اثر | توان آماری |
|-----------------|---------------|------------|-----------------|--------|---------------|------------|------------|
| سازگاری تحصیلی  | ۲۸۶۶/۱۷       | ۱          | ۲۸۶۶/۱۷         | ۲۷۲/۷  | ۰/۰۰۱         | ۰/۸۸۶      | ۱/۰۰       |
| سازگاری اجتماعی | ۴۴۸/۵۴        | ۱          | ۴۴۸/۵۴          | ۲۵۳/۰۷ | ۰/۰۰۱         | ۰/۸۷۹      | ۱/۰۰       |
| سازگاری هیجانی  | ۲۶۲۴/۳۵       | ۱          | ۲۶۲۴/۳۵         | ۶۰۵/۱۲ | ۰/۰۰۱         | ۰/۹۴۵      | ۱/۰۰       |

جدول ۶، نتایج مربوط به تحلیل کوواریانس یافته‌های پژوهش را نشان می‌دهد، همان‌طور که در جدول ملاحظه می‌شود، بین آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معناداری در متغیرهای وابسته دیده می‌شود، به گونه‌ای که آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی توانسته است به‌طور معناداری در افزایش سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی ( $p < 0/001$ ) گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در مرحله پس‌آزمون مؤثر باشد. لذا هر سه فرضیه پژوهش تأیید می‌شود؛ بنابراین آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بر سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان تأثیر دارد. به این صورت که میزان تأثیر آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی مطابق با اندازه اثر گزارش شده در جدول ۶، بیش از همه ابتدا سازگاری هیجانی، بعد سازگاری تحصیلی و در نهایت موجب افزایش سازگاری اجتماعی شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تأثیر آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بر سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان انجام گرفت. همان‌طور که نتایج پژوهش نشان داد، آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی توانست به‌طور معناداری بین میزان سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت ایجاد کند. این یافته هم‌سو با نتایج پژوهش‌های پیشین بود (Yasaminejad, 2010; Hunter and Eder, 2010; Salley, Miller and Bell; 2013; Holder and Klassen, 2014). در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت کودکانی که دچار مشکلات سازگاری، به‌ویژه در مسائل میان فردی هستند؛ عمدتاً از داشتن الگوی رفتاری مناسب و معیارهای اخلاقی درست بی‌بهره بوده‌اند (Gini et al., 2014) و نتوانسته‌اند شیوه درست و وجدانی در تعامل با دیگران را بیاموزند (Bao et al., 2015). اما در نتیجه فراهم شدن موقعیت‌های آموزشی مناسب، این کودکان می‌توانند الگوهای گذشته خود را کنار بگذارند و خود را به سایر کودکان نزدیک کنند (Cooper and Schwartz, 2007). در پژوهش حاضر همانند پژوهش Hanter and Eder (2010) and Sanaatnegar, Hasanabadi and

(Asgharinekah, 2012) الگوهای اخلاقی در قالب داستان و قصه، به کودکان ارائه شد. بدین شکل که کودکان با همانندسازی با الگوهای اخلاقی شخصیت‌های داستانی، توانستند معیارهای اخلاقی درست و اشتباه را تمیز دهند. این کودکان توانستند رفتارهای خود را از بیرون مشاهده و درباره آن قضاوت کنند. همچنین از آن‌ها خواسته شد مثالی مشابه از اعمال خود یا دوستانشان را بیاورند یا به‌نوعی آن را در زندگی روزمره خود تعمیم دهند. بدین شکل کودک به خاطر کار اشتباه خود مستقیماً مواخذه نمی‌شد و نیز با دیدن شرایط شخص مقابل، احساسات او را درک و با توضیح آموزش‌دهنده، علت برخورد والدین و معلم‌ها را به هنگام کار نامناسب درک می‌کرد. به عبارتی، آن‌ها تأثیر کارهای خود را بر دیگران می‌دیدند و آن کار را ابتدا خود قضاوت می‌کردند و در نتیجه متوجه این امر شدند که چگونه عواطف دوست خود را جریحه‌دار کنند و توانستند شرایط روحی آن‌ها را درک و با آن‌ها همدلی کنند. از سوی دیگر، آموزش هوش اخلاقی با استفاده از مثال‌های موجود در داستان‌ها، ایفای نقش و تمرین‌های عملی که کودک انجام می‌داد، باعث شد با ایجاد تقویت جانشینی، توانایی‌های شناختی کودک در مواجهه با مشکلات فردی و بین فردی بالا رود تا بتواند قبل از انجام یک واکنش رفتاری، قضاوت درستی نسبت به موقعیت چالشی پیش‌رو داشته باشد. همچنین یافته‌های این پژوهش مشابه با نتایج پژوهش‌های زیر است:

متغیر اخلاق و هوش اخلاقی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه سهم دارند (Seider, Gilbert, Novick and Gomez, 2013). یافته مایر نشان داد که با افزایش هوش اخلاقی می‌توان عملکرد تحصیلی دانشجویان را تقویت کرد (Mayer, 2013). بین پیشرفت تحصیلی و رشد اخلاقی در دختران نوجوان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد (Perry-Burney and Takyi, 2002). اخلاق تحصیلی و پایبندی به قواعد با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه دارد (Golparvar and Khaksar, 2008). بین پیشرفت تحصیلی و رشد اخلاقی در دختران نوجوان رابطه مثبت و معنی‌دار مشاهده شد (Arasteh, Azizi Shamami, Jafari-Rad and Mohammadi Jozani, 2010) رابطه هوش اخلاقی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مثبت و معنی‌دار است (Eslaminasab and Ali, 1994) بررسی تأثیر هوش اخلاقی بر خودکنترلی رفتار دانش‌آموزان دختر پنجم ابتدایی شهرستان تفت نشان داد که گروه آزمایشی که مورد مطالعه آموزشی هوش اخلاقی قرار گرفته‌اند، در مقایسه با گروه گواه از میزان خودکنترلی بیش‌تری برخوردارند (Safavi, Mosavi lotfi and Lotfi, 2009).

برای افزایش عملکرد تحصیلی دانشجویان، لازم است که هوش اخلاقی آن‌ها تقویت شود (Perry- Burney and Takyi, 2002; Sokhandan, 2001). در پژوهش خود به این نتیجه رسید که آموزش مهارت‌های اجتماعی، مشکلات رفتاری و عاطفی کودکان دبستانی را به‌طور معناداری کاهش داده است. (Elliot and Gersham, 2003) نیز نشان دادند که از طریق آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌توان به پیشرفت مهارت‌های اجتماعی و سازگاری اجتماعی نوجوانان کمک کرد. در تبیین این بحث می‌توان گفت، داشتن اعتقادات اخلاقی قوی باعث می‌شود که افراد کار را درست انجام دهند، اعمالشان پیوسته با ارزش‌ها و عقایدشان هماهنگ باشد، عملکرد بالایی داشته باشند و همیشه کارها را با اصول اخلاقی پیوند

دهند که این امر زمینه را برای سازگاری تحصیلی فراهم می‌سازد ( Ghafari, Hajlou and Bairami, 2015). در واقع، وقتی که فرد به عملکرد و نتیجه مطلوب تحصیلی می‌رسد این امر زمینه را برای سازگاری تحصیلی وی فراهم می‌سازد چراکه سازگاری تحصیلی تحت تأثیر عوامل متعدد فردی، خانوادگی و اجتماعی و همچنین شایستگی‌های شناختی، هوشی و آموزشی قرار دارد (Almog, 2011).

نتایج پژوهش حاضر نیز نشان داد که آموزش هوش اخلاقی می‌تواند در افزایش سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی مؤثر باشد؛ با توجه به اینکه آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی منجر به افزایش سازگاری تحصیلی می‌شود و با توجه به اینکه آموزش و تمرین موجب بهبود هوش اخلاقی می‌شود؛ بنابراین برنامه‌های آموزشی در این زمینه دانش‌آموزان را تبدیل به افراد مؤثر و وظیفه‌شناس می‌کند. نتایج نشان داد که آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بر سازگاری اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد، بنابراین، عواطف و احساسات و مدیریت و کنترل مناسب آن نقش مهمی در روابط بین‌فردی و تعاملات اجتماعی و همچنین موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند و نیازمند توجه هرچه بیشتر مسئولان آموزشی و پرورشی به نقش مهم عواطف و هیجان‌ات و هدایت و مدیریت مناسب آن‌ها در برنامه‌ریزی‌های مرتبط با دانش‌آموزان می‌باشد. همچنین ضرورت دارد آموزش و پرورش برای آموزش هوش اخلاقی در سطوح مختلف تحصیلی برنامه‌ریزی نماید. همچنین آموزش هوش اخلاقی در آموزش‌های ضمن خدمت معلمان ارائه شود و راهکارهای تربیت هوش اخلاقی به والدین آموزش داده شود. پیشنهاد می‌شود تعمیم به دانش‌آموزان دختر و دیگر مقاطع تحصیلی به دلیل تفاوت‌هایی که شخصیت‌های داستانی دخترانه و پسرانه می‌توانند در سنین مختلف داشته باشند (Casey, Erkut, Ceder and Young, 2008)، با دقت بیش‌تری انجام شود و یا پژوهش در مورد گروه‌های دیگر نیز مقایسه شود. در پژوهش‌های آتی، داستان‌ها به صورت تصاویر متحرک یا نقاشی ارائه شود تا جذابیت بیش‌تری برای کودکان داشته باشد. به دلیل وجود روش‌های دیگر در یادگیری مشاهده‌ای در کودکان، پیشنهاد می‌شود آموزش هوش اخلاقی با سایر روش‌های یادگیری مشاهده‌ای مانند ایفای نقش و ارائه نمایش نیز انجام و تأثیر آن با روش قصه‌گویی مقایسه شود. هر طرح پژوهشی محدودیت‌های ویژه‌ای دارد و باید با در نظر گرفتن این محدودیت‌ها به میزان درستی در تفسیر نتایج توجه کرد. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که نمونه بررسی شده فقط به شهر اهواز محدود بود، لذا باید در تعمیم نتایج آن احتیاط نمود. همچنین دختران و دانش‌آموزان روستایی در جامعه آماری پژوهش نبودند، بنابراین به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که پژوهش حاضر را روی دو جنس و همچنین دانش‌آموزان روستایی انجام و تغییرات گروه‌های جنسیتی و شهر با روستا را با هم مقایسه نمایند تا زمینه‌ساز بستری مناسب برای تعمیم‌پذیری بیش‌تر نتایج گردد. علاوه بر این، پژوهش حاضر را می‌توان برای دانش‌آموزان دبیرستانی و حتی دانشجویان تکرار نموده و به مقایسه پرداخت.

**References:**

- Ahmadee, P., Khaademe, E., and Fattahee Bayaat, S. (2009). Social adjustment and use of new technologies among high school sophomores in Tehran. *The Journal of New Thoughts on Education*, 5(3), 9-36. doi: 10.22051/jontoe.2009.181. [In Persian]
- Arasteh, H., Azizi Shamami, M., Jafari-Rad, A., and Mohammadi Jozani, Z. (2010). *A Study of Ethical Intelligence of Students.*, 3(Issue 10-11), 201-214. [In Persian]
- Ardalan (MA), E., and Hosseinchari (PhD), M. (2010). Predicting academic adjustment based on communication skills: the mediation role of self-efficacy. *Educational Psychology*, 6(17), 1-32. [In Persian].
- Akin, A. (2009). Self-efficacy, achievement goals, and depression, anxiety, and stress: A structural equation modeling. *Word Applied Sciences Journal*, 3 (5): 725-732
- Almog, N. (2011). «Academic and social adjustment of university students with visual impairment». Ph.D. Thesis. School of education. Bar-Ian University.
- Bao, Z., Zhang, W., Lai, X., Sun, W., and Wang, Y. (2015). Parental attachment and Chinese adolescents' delinquency: *The mediating role of moral disengagement Journal of Adolescence*, 11(4): 37-47.
- Borba, M. (2005). *The step-by-step plan to building moral intelligence*, Nurturing Kids.
- Collins, W A. (1990). *Parent-child relationships in the transition to adolescence: Continuity and change in interaction, affect, and cognition. In R. Monte mayor and G.R. Adams (Eds.), from childhood to adolescence: A transitional period? Advances in adolescent development*, 2. Newbury Park: Sage.
- Das, M J., and Deb, M A. (2013). A comparative study on social adjustment among tribal and non-tribal students. *Journal of humanities and social science*, 12(3): 29-32.
- Elliot, S., and Gersham, F. (2003). *Social skills interventions for children. Behavior modification*. 16: 287-309
- Flite, C A., and Harman, LB. (2013). Code of ethics: principles for ethical leadership. *Perspectives in Health Information Management*; 10: 1-11.
- Frank, A W. (2014). Narrative ethics as dialogical story telling. *Hastings Center Report*, 44(1):16-20.
- Ghafari, M., Hajlou, N., and Bairami, S H. (2015). Investigating the relationship between social and moral intelligence and academic performance of medical students Maragheh and Bonab cities in 13. *Journal of Nursing Education*, 4 (3), 55- 48.
- Gini, G., Pozzoli, T., and Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive behavior*, 40(1): 56-68.
- Golparvar, M., and khaksar, S. (2008). Moral and value factors associated with academic performance. *Journal of Education al Psychology Studies*, 5(8):73-88. (Persian)
- Hillary, G., and Brent, M. (1994). Emotional, Social and Academic Adjustment of College Students: A Longitudinal Study of Retention. *Journal of Counseling and Development*, 281-288.
- Holder, M D., and Klassen, A. (2010). Temperament and happiness in children. *Journal of Happiness Studies*, 11(4): 419-439.
- Hoyle, R H., Fejfar, M C., and Miller, J. (2000). Personality and sexual risk taking: A quantitative review. *Journal of Personality*, 68(6): 1203-1231.
- Hunter, C., and Eder, D. (2010). The role of storytelling in understanding children's Malaysian Youth. *Health and the Environment Journal*, 2(1): 10.



- Jahangir Zadeh, M R. (2010). *Development of moral intelligence in the child*. Kolen M, (Author). Tehran: olomeaslamiyatahghatfarhanghi Centre Publications: 50-1.
- Lefkowitz, E T. (2003): Predicting adjustment to college: A model of personality, coping strategies, and college adjustment (Doctoral dissertation, Columbia University, (2003). *Dissertation abstracts international*, 64(6): 29-72
- Lennick, D., and Kiel, F. (2008). *Moral intelligence: enhancing business performance and leadership success*. Pennsylvania: Wharton School Publications: 67-8.
- Nazemipour, B., Rahiminezhad, A., and Hejazi, E. (2016). Relationship between Identity Styles with Students Adjustment Components: the Mediating Role of Commitment. *Educational Psychology*, 12(42): 1-21. doi: 10.22054/jep.2016.7335. [In Persian]
- Mackrell, S V., Sheikh, H I., Kotelnikova, Y., Kryski, K R., Jordan, P L., Singh, S M., and Hayden, E P. (2014). Child temperament and parental depression predict cortisol reactivity to stress in middle childhood. *Journal of Abnormal Psychology*, 123(1): 106-116.
- Martin, D E., Rao, A., and Sloan, L R. (2009). Plagiarism, Integrity, and workplace deviance: A criterion study. *Ethics and Behavior*, 19(1):36-51.
- Mohammadi, S., Nakhaei, N., Borhani, F., and Roshanzadeh, M. (2013). Moral intelligence in nursing: a cross-sectional study in East of Iran. *Iranian Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 6 (5):57-66. (Persian)
- Perry-Burney, G D., and Takyi, B K. (2002). Self Esteem, Academic Achievement, and Moral Development Among Adolescent Girls. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 5(2): 15-27
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., and Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10: 321-352.
- Rubio, V J., Aguado, D., Hontangas, P M., and Hernández, J. (2007). Psychometric properties of an emotional adjustment measure: An application of the graded response model. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(1): 39-46.
- Safavi M, Mousavi Lotfi S M., and Lotfi R. (2010). Correlation between Emotional Intelligence and Socio-emotional Adjustment in Pre-University Girl Students in Tehran in 2008. *pajooohande*. 14 (5):255-261. [In Persian].
- Sadatakshavi, Z., Shokri, O., Pourshahriyar, H., and Sharifi, M. (2016). Emotional adjustment, reactivity to perceived stress and lifestyle behaviors. *Thoughts and Behavior in Clinical Psychology*, 11(39): 47-56. [In Persian]
- Salley, B., Miller, A., and Bell, M. A. (2013). Associations between temperament and social responsiveness in young children. *Infant and Child Development*, 22(3): 270-288
- Seider, S., Gilbert, J K, Novick, S., and Gomez, J. (2013). The role of moral and performance character strengths in predicting achievement and conduct among urban middle school students. *Teachers College Record*, 115(8):1-34
- Spear, L P. (2000). The adolescent brain and age related behavioral manifestations. *Neuroscience and Behavioral Reviews*, 24, 417-463
- Superson, A. (2009). *The Moral Skeptic*. Oxford University Press. 127-159.
- Thompson, S, F., Zalewski, M., and Lengua, L J. (2014). Appraisal and coping styles account for the effects of temperament on pre adolescent adjustment. *Australian Journal of Psychology*, 66(2): 122-129.
- Wang, A., and chen, L. (2006). first year students Psychological and behavior Adaptation to college, The role of coping strategies and social support. *US-china Education Review*, 18: 51-57

- Whitted, K.S. (2011). understanding how social and emotional skill defects contribute to school failure. *preventing school failure*, 55(1), 10-16.
- Zahed babelan, A., Ghasempour, A., and Hasanzade, S. (2017). The Role of Forgiveness and Psychological Hardiness in Prediction of Hope. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 12(45): 12-19. [In Persian].
- Zarei H., and MierHashme M. (2012). The relationship between types of thinking styles and academic adjustment among nursing students. *Journal Urmia Nursing Midwifery Faculty*. 10. URL: <http://unmf.umsu.ac.ir/article-1-945-fa.html>. [In Persian]

