

The Effectiveness of Purposeful Storytelling on Life Values (Responsibility and Respect) and Moral Judgment of Primary School Children

Maryam Asad^{*}, Leila Moghtader^{}**

Abstract

Storytelling is considered as a tool for conveying ethical and behavioral messages in different societies. The present study was conducted to assess the effectiveness of teaching storytelling in a purposeful way on life values (responsibility and respect) and moral judgment of primary school children. The study was quasi-experimental and the statistical population included all female primary school students in Rasht city in the academic year 2016-2017. The study sample consisted of 30 people (15 in control and 15 in experimental group) who were selected by convenience sampling method and responded to the questionnaires of responsibility, respect (Aren et al., 1993) and moral judgment (Lennick and Kiel, 2005). Then, eight intervention sessions were conducted for the experimental group, and the control group did not receive any training in this regard. Following the sessions, the aforementioned questionnaires were administered again for both groups. The results obtained by using statistical indicators of covariance analysis showed that teaching storytelling in a purposeful way was effective on life values (responsibility and respect) and moral judgment ($P < 0.001$). Therefore, we can use storytelling as an indirect

* Master of Psychology, Islamic Azad University, Rasht Branch, Rasht. Iran.
maryamasad@yahoo.com

** Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Rasht Branch, Rasht. Iran.
(Corresponding author) moghtaderleila@yahoo.com

Date received: 21/11/2021, Date of acceptance: 01/01/2022



Copyright © 2018, This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

educational method that fits the world of childhood with predetermined methods according to specific and purposeful moral teaching.

Keywords: Purposeful Storytelling, Life Values, Responsibility, Respect, Moral Judgment.



اثربخشی قصه گویی به روش هدفمند بر ارزش های زندگی (مسئولیت پذیری - احترام) و قضاوت اخلاقی کودکان دبستانی^۱

مریم اسد*

لیلا مقتدر**

چکیده

قصه گویی به عنوان ابزاری جهت انتقال پیام های اخلاقی و رفتاری در جوامع گوناگون محسوب می گردد. پژوهش حاضر با هدف آموزش قصه گویی به روش هدفمند بر ارزش های زندگی (مسئولیت پذیری - احترام) و قضاوت اخلاقی کودکان دبستانی انجام شد. پژوهش از نوع نیمه آزمایشی و جامعه آماری کلیه دانش آموزان دختر دبستانی شهر رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ بودند. نمونه شامل ۳۰ نفر (۱۵ نفر گواه، ۱۵ نفر آزمایش) بودند که با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و به پرسشنامه های مسئولیت پذیری، احترام (آرن و همکاران ۱۹۹۳) و قضاوت اخلاقی لنینک و کیل (۲۰۰۵) پاسخ دادند. سپس ۸ جلسه مداخله برای گروه آزمایش انجام و گروه گواه آموزشی نگرفت. پس از اتمام جلسات مجدداً پرسشنامه های مذکور مجدداً برای هر دو گروه تکمیل شد. نتایج بدست آمده با استفاده از شاخص های آماری تحلیل کوواریانس نشان داد آموزش قصه گویی به روش هدفمند بر ارزش های زندگی (مسئولیت پذیری - احترام) و قضاوت اخلاقی موثر بوده است ($P < 0/001$). از این رو می توان از قصه گویی به عنوان یک روش آموزشی

* کارشناسی ارشد روانشناسی، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران maryamasad@yahoo.com

** استادیار گروه روانشناسی، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران (نویسنده مسئول)،

moghtaderleila@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۸/۳۰، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۱۱



Copyright © 2018, This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose.

غیرمستقیم و متناسب با دنیای کودکی به صورت آزاد با روش های از پیش تعیین شده با توجه به آموزه خاص و هدفمند اخلاقی بهره گرفت.

کلیدواژه‌ها: قصه گوئی، مسئولیت پذیری، احترام، قضاوت اخلاقی

۱. مقدمه

امروزه جامعه ی جهانی نیازمند اخلاق فراگیر جهانی است و توجه به ارزش های زندگی مانند همکاری، صلح، مسئولیت پذیری، شادی، بردباری و دیگر پذیری، احترام و... بخشی از این اخلاق جهانی به شمار می رود. ارزش های زندگی، ارزش هایی هستند که فرد را به زندگی شایسته و پرمعنایی سوق می دهند. این ارزش ها زمانی معنا پیدا می کند که در ما درونی شوند و هم چون بخشی از رفتارهایمان در زندگی روزمره تجلی پیدا کنند. برای هر انسانی لازم است که این توانایی ها را بیاموزد و در زندگی خود از آن استفاده کند. اما اصل مهم تر این است که ارزش های زندگی را باید از کودکی آموخت. پیاژه اولین کسی بود که به مطالعه ی چگونگی تفکر کودکان درباره ی موضوعات اخلاقی پرداخت. کهلبرگ (۱۹۷۶-۱۹۸۶) تحقیقاتش را در زمینه ی تحول اخلاق به شیوه ی پیاژه دنبال کرد. وی برای پرورش رشد اخلاقی شش مرحله در نظر گرفته بود ولی قبل از مرگش در نظریه ی خود تجدید نظر کرد و مرحله ی ششم را از آن حذف نمود (گلاور و برونینگ، ۶۷: ۲۰۱۶).

پژوهش‌ها نشان داده اند کودکانی که به هر دلیل هوش اخلاقی کسب نکرده اند در معرض خطرهای جدی قرار دارند (کیاکمال، ۱۳۹۰). این کودکان به دلیل وجدان متزلزل، ضعف در مهار کردن امیال، رشدنیافتگی، حساسیت‌های اخلاقی و باورهای نادرست هدایت شده، تاحد زیادی به عقب‌افتادگی اخلاقی و اجتماعی دچار و در بزرگسالی به شخصیت‌های نابهنجار تبدیل می‌شوند. شاید بتوان گفت مهم‌ترین نکته در مبحث هوش اخلاقی این است که این هوش به طور کامل آموختنی و قابل یادگیری است و به هیچ وجه جنبه وراثتی ندارد و تنها از طریق تربیت به کودکان منتقل می‌شود. منش بر اساس هفت فضیلت اخلاقی تعریف می‌شود (بوربا، ۲۰۱۰؛ ترجمه کاوسی، ۱۳۹۰). که عبارت است از: همدلی (احساس اخلاقی بنیادینی که درک احساسات دیگران را برای فرزندان امکان‌پذیر می‌سازد)، وجدان (یک ندای درونی قوی که به‌کودک در تصمیم‌گیری در امر درست و

نادرست کمک می‌کند و باعث می‌شود او در مسیر اخلاق باقی بماند و در صورت انحراف احساس گناه بر او چیره شود)، خویشنداری (به کودک در مهار کردن امیال نفسانی‌اش یاری می‌کند و نیز باعث می‌شود قبل از مبادرت به هر عملی فکر کند و در نتیجه او به گونه‌ای صحیح رفتار می‌کند)، احترام (کودک را و او می‌دارد تا با دیگران به گونه‌ای رفتار کند که دوست دارد با خودش رفتار شود و به همین دلیل اساس پیشگیری از خشونت، بی‌عدالتی و نفرت را پایه‌گذاری می‌کند)، مهربانی (توجه کودک را به رفاه و احساسات دیگران جلب می‌کند. با تقویت این فضیلت، کودک خودخواهی کمتری خواهد داشت و بیشتر دلسوز و غمخوار می‌شود)، بردباری (یک ویژگی اخلاقی مؤثر است که دشمنی، خشونت و تعصب را کاهش می‌دهد و همزمان به گونه‌ای بر ما تأثیر می‌گذارد که با دیگران با مهربانی و احترام رفتار کنیم) و انصاف (به کودک کمک می‌کند تا ویژگی‌های مختلف دیگران را درک کند و آماده پذیرش چشم‌اندازها و باورهای جدید باشد و به دیگران بدون توجه به تفاوت جنسی، نژاد، ظاهر، فرهنگ، باورها، توانایی‌ها یا جهت‌گیری جنسی احترام بگذارد). این ویژگی‌های اساسی همان‌هایی هستند که شکیبایی اخلاقی را به او هدیه می‌کنند تا او در مسیر نیکی باقی بماند و به او کمک می‌کند تا بصورت اخلاقی رفتار کند (سیدی، ۱۳۸۹). ایجاد ظرفیت‌های هوش اخلاقی می‌تواند بر تمام جنبه‌های زندگی آن‌ها در حال حاضر و نیز کیفیت روابط، حرفه، خلاقیت، مهارت‌های فرزندپروری و شهروندی آن‌ها در آینده اثر بگذارد و حتی نقش آن‌ها را در حوزه هنر، اقتصاد، ادبیات و نیز اجتماعات محلی و جامعه بطور کلی تحت تأثیر قرار دهد (گرین، ۱۹۹۶؛ ترجمه آدینه‌پور، ۱۳۸۶).

هدف اولیه ارتقای مهارت‌ها در کودکان و نوجوانان دادن فرصت‌هایی به آنان برای توانایی برقرار کردن تعاملات آسان‌تر و مناسب‌تر با دیگران و به طور کلی ارتقاء کیفیت زندگی است. ارزش‌های زندگی معمولاً به آن دسته از رفتارها اشاره دارد که فرد را به ابزارهایی برای تعامل با دیگران، برای تشخیص و پاسخ به نشانه‌های اجتماعی و برای دادن پاسخ مناسب به موقعیت‌های خاص، برای اجتناب از درگیری‌های بین شخصی و یا برای سازگار شدن با موقعیت‌های ساده و پیچیده‌ی زندگی، مجهز می‌کند (یوسفی، ۱۳۸۵).

مسئولیت‌پذیری، یکی از ابعاد شخصیت سالم و ویژگی بسیار مهمی در کلاس درس و زندگی روزمره است و والدین، مشاوران و معلمان، نقش مهمی برای کمک به دانش‌آموزان

در کسب مسئولیت پذیری مدرسه، خانواده و اجتماع بر عهده دارند. برای ایجاد حس مسئولیت پذیری، روش ها و راهکار هایی تدوین شده است که معلم می تواند آن ها را در کلاس خود اجرا نماید (حسین پورو همکاران، ۱۳۸۹).

اکثر محققان برخورداری از احترام به خود را به عنوان عامل مرکزی و اساسی در سازگاری عاطفی، اجتماعی افراد می دانند و از آن جا که احترام به خود، زمینه و اساس ادراک وی از تجارب زندگی را فراهم می سازد دارای ارزش ویژه ای است. شایستگی عاطفی - اجتماعی که از خودارزیابی مثبت منتج می شود و می تواند به عنوان نیرویی در مقابل مشکلات خطر آینده به فرد کمک کند (بیابانگرد، ۱۳۸۲).

سنت قصه گویی به اندازه ی پیدایش بشر قدمت دارد. افلاطون در اهمیت موضوع فوق می گوید: «پرورشی که روح اطفال به وسیله قصه ها کسب می کند به مراتب بیشتر از پرورشی است که جسم آنها از طریق ورزش کسب می کند.» (اربابان اصفهانی و قافله کش، ۱۳۸۵). ریچارد گاردنرفن قصه گویی متقابل را به عنوان ابزاری درمانی در کار با کودکان مطرح کرده است (رولینز؛ مک کیب و آبلیس، ۲۰۰۰). در این فن از شیوه مشابهی بهره گرفته می شود تا به کودکان کمک شود افکار و احساس خود را درک کرده و بینش ها، ارزش ها و معیارهای رفتاری معنی داری به کودکان تفهیم می شود. مرویس و برتراند (۲۰۰۳) معتقدند مدارس به علت تنوعی که در ارائه برنامه های آموزشی خود دارند، می توانند با استفاده از قصه ها و قصه گویی بسیاری از مهارت های اجتماعی را به کودکان آموزش دهند. بندورا نیز معتقد است کودکان با دیدن کسانی که رفتارهای تحسین برانگیز دارند و گوش کردن به حرف های آنها، از طریق پس خوراند، به ارزش اعمال و رفتار خود پی برده و در صدد افزایش سازگاری و کارآیی خود بر می آیند. بدین ترتیب، قصه گویی روشی مفید و موثر به منظور اصلاح رفتار و سازگاری و کنترل هیجان های کودکان تعریف شده است (اربابان اصفهانی و قافله کش، ۱۳۸۵). در این راستا، روانشناسان بر این عقیده اند که بسیاری از نکات تربیتی اگر با زبانی مناسب به بچه ها منتقل شود تاثیر بیشتری را بر ذهن و رفتار آنها بر جای خواهد گذاشت (خانجانی، ۱۳۹۰). مرویز و برتراند (۲۰۰۳) معتقدند مدارس به علت تنوعی که در ارائه برنامه های آموزشی خود دارند، می توانند با استفاده از قصه و قصه گویی بسیاری از مهارت های اجتماعی را به کودکان آموزش دهند. با توجه به آنچه که گفته شد در این پژوهش برآنیم تا بدانیم آیا آموزش قصه گویی به

روش هدفمند بر ارزش های زندگی (مسئولیت پذیری - احترام) و قضاوت اخلاقی کودکان دبستانی تاثیر گذار است؟

۲. ضرورت تحقیق

نقل یک قصه خوب و استفاده آگاهانه و سنجیده از آن، تاثیرات شگرفی در حیطه های آموزشی، تربیتی و درمانی دارد. قصه ها می توانند چارچوبی برای آموزش و ارتقای خودفهمی و کارایی در روابط بین شخصی فراهم آورند. قصه ها برای تمام گروه های سنی، گیرایی خاصی دارند. قصه ها برانگیزنده هستند و می توانند مجموعه ای از مفاهیم پیچیده علمی را به مخاطب منتقل کنند. بنابراین در برنامه های آموزشی مدارس، هنر جایگاه ویژه دارد و معلمان با استفاده از هنرهای مختلف به خصوص هنر قصه گویی می توانند بسیاری از رفتارهای خوب را در کودکان تقویت کنند. در ارتباط با تاثیرات قصه گویی پیترسون و همکاران (۲۰۰۵) معتقدند که قصه و قصه درمانی می تواند به بازسازی ارتباط با دیگران، معنا دادن به تجربیات، تفکر درباره ی خوبی ها و بدی ها، و بیان نظریات و ایده ها منجر شود. قصه کودکان را به دور قصه گو جمع کرده و به این ترتیب، روابط میان آنها را تقویت کرده و به اطلاعاتشان می افزاید. شادی و لذتی که از شنیدن قصه های گوناگون به کودکان دست می دهد، باعث ارتقاء عقلی و ذهنی آنان می شود. به طور کلی، قصه و داستان به شرطی که درست انتخاب شود بیش از سایر روش های تربیتی بر رفتار کودک تاثیر می گذارد داستان روش مناسبی برای کمک کردن به جریان رشد فکری کودک است. شنیدن قصه باعث می شود کودک بتواند تصویرسازی کرده و شخصیت ها را خلق کند. در واقع داستان، راهی برای ارضای نیازهای روانی کودکان است (جمال زاده، ۱۳۹۰).

مهمترین جنبه کاربردی این پژوهش، اهمیت ارزش های زندگی به عنوان مهمترین عامل اجتماعی شدن و سازگاری در زندگی است و بی شک توجه به هوش اخلاقی، رشد اجتماعی و مسئولیت پذیری در کنار دیگر ابعاد رشد و حیطه های تعلیم و تربیت، از جایگاه ویژه ای برخوردار است. در چشم انداز کنونی، در حوزه آموزش ارزش های زندگی، رویدادهای فراوانی رخ داده، پژوهش هایی صورت گرفته، روش های آموزشی جدیدی مطرح گردیده و افق های روشتری آشکار شده است. تمامی این حرکت ها و شناخت

های روز افزون به انسان کمک می کند تا به کمیت و کیفیت زندگی خود و دیگران غنای بیشتری ببخشد و بخصوص به کودکان سازگاری اجتماعی آنان نگاه انسان دوستانه تر و پویاتری داشته باشد.

قصه ها، کودک را با واژگان، اصطلاحات، نام ها و ... آشنا می سازند و از این راه، علاوه بر ایفای نقش مهم و جدی در زبان آموزی، فرصت خوبی برای اصلاح لغزش ها ایجاد می کنند. در کنار قصه گویی می توان از کودکان خواست تا مثلاً بگویند که نام قهرمان چه بوده، از کجا حرکت کرده، چه دیده، چه گفته و چه انجام داده است. ضرورت مهم این پژوهش قصه به علت کشش، زیبایی و نقشی که در برانگیختن حس کنجکاوی دارد، می تواند بسیاری از مفاهیم را به کودکان منتقل کند. هم چنین با انتقال مفاهیم، به روش غیرمستقیم، نه تنها باعث جذب بهتر و سریع تر مفاهیم به ذهن و زبان کودک می شود بلکه فهم آن ها را عینی تر و ساده تر می سازد، به همین دلیل، قصه گویی از جدی ترین و بنیادی ترین روش های انتقال مفاهیم به دنیای مخاطبان، به ویژه کودکان، به شمار می آید. بازگو کردن قصه های شنیده شده مهم ترین تمرین در پرورش قدرت بیان و تکلم بچه ها است کودکان در اثر شنیدن این توانایی را به دست می آورند تا بتوانند شنیدن فعال را تجربه کنند. کودکان طبیعتاً از شنیدن قصه لذت می برند، زیرا جریان یک زندگی ناشناخته و ماجراجویی عجیب را در آن تعقیب و کشف می کنند (مهاجری، ۱۳۸۸، ص ۵۲).

از جمله فواید پژوهش این است که می توان با استفاده از قصه گویی کودک را تشویق می کنیم تا هر وقت معنی کلمه را نمی فهمد در مورد آن سوال کند و کلمه ها و لغاتی را که شنیده اند در صحبتها یشان به کار برند و همچنین به جای کلمات تکراری و بسیار محدود با لغات وسیع روبرو می شود و قدرت بیان کودکان ارتقا می یابد. همچنین مربیان می توانند گاه گاه از کودکان بخواهند که آنها به قصه گویی بپردازند و مهارت زبان آموزی، گوش کردن و سخن گفتن خویش را افزایش دهند.

۳. روش تحقیق

این تحقیق در قالب یک طرح دو گروهی نیمه آزمایشی با پیش آزمون و پس آزمون با پروخه کنترل و با هدف بررسی آموزش قصه گویی به روش هدفمند برارزش های زندگی

اثربخشی قصه گویی به روش هدفمند ... (مریم اسد و لیلا مقتدر) ۴۳

و قضاوت اخلاقی دانش آموزان انجام گرفت که در آن کودکان گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه آموزش دیدند و گروه کنترل به روش بدون قصه گویی آموزش قرار گرفتند.

۴. جامعه و نمونه آماری و روش نمونه گیری تحقیق

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش آموزان دبستانی شهرستان رشت در سال ۹۵-۹۶ بود. تعداد ۳۰ دانش آموزان دبستانی حجم نمونه این پژوهش را تشکیل دادند، که به شیوه نمونه های تصادفی ساده انتخاب شده اند که ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر دیگر در گروه کنترل قرار گرفتند و به دلیل اینکه گروه ها در یک سطح سنی قرار دارد و وجود پیش آزمونی، افراد نمونه همتا سازی شده و تعداد دو گروه یکسان می باشد.

۵. ابزار های پژوهش

الف) پرسشنامه قضاوت اخلاقی : این پرسشنامه توسط لنینک و کیل ساخته شده و مشتمل بر ۴۰ سوال است که به بررسی وضعیت ابعاد زیرمجموعه‌ی (شایستگی های) قضاوت اخلاقی اختصاص دارند (پیوست ۲). این سوالات به صورت مساوی بین ۱۰ بعد یا زیرمجموعه‌ی قضاوت اخلاقی شامل انسجام، صداقت، شجاعت، رازداری، انجام تعهدات فردی/ مسئولیت پذیری (پاسخ گویی) در برابر تصمیمات شخصی، خودکنترلی و خود محدودسازی، کمک به دیگران (قبول مسئولیت برای خدمت به دیگران)، مراقبت از دیگران (مهربانی)، درک احساسات دیگران (بشر دوستی و رفتار شهروندی)، و درک نیازهای روحی خود (ایمان، اعتقاد و تواضع) تقسیم شده و هر شایستگی دارای ۴ سوال است. همچنین، این ۱۰ شایستگی به ۴ دسته کلی تحت عنوان ابعاد کلی قضاوت اخلاقی شامل درستکاری (دارای ۴ بعد زیر مجموعه)، مسئولیت پذیری (دارای ۳ بعد زیر مجموعه)، بخشش (دارای ۲ بعد زیر مجموعه) و دلسوزی (دارای ۱ بعد زیر مجموعه) تقسیم می شوند. پاسخ دهندگان به هر پرسش بر روی طیف ۵ گزینه‌ای هرگز تا همیشه پاسخ می دهند، که به ترتیب به این گزینه‌ها امتیاز ۱ تا ۵ تعلق می گیرد.

پایایی این پرسشنامه در تحقیقی که توسط بهرامی، اصمی، فاتح پناه و تفتار فیه (۱۳۹۱) به روش آلفای کرونباخ انجام شده به میزان ۰/۸۹ گزارش شده است. همچنین در

پژوهش محمدی، نخعی، برهانی و روشن زاده (۱۳۹۲) میزان پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش شده است. در پژوهش اسماعیلی طرزی، بهشتی فر و اسماعیلی طرزی (۱۳۹۱) میزان پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش شده است. در پژوهش محمودی، سیادت و شادان فر (۱۳۹۱) نیز میزان پایایی به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش شده است.

در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب ۰/۹۲ برای کل پرسشنامه و برای ابعاد درستکاری، مسئولیت پذیری، عفو، دلسوزی به ترتیب ضرایب ۰/۸۲، ۰/۸۲، ۰/۷۴، ۰/۶۵ به دست آمد. در پژوهش اسماعیلی طرزی و همکاران (۱۳۹۱)، جهت بررسی روایی، پرسشنامه در اختیار چند تن از اساتید قرار گرفته و پس از محاسبات انجام شده میزان روایی ۰/۹۰ گزارش شده است. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی از همبستگی هر خرده مقیاس با نمره کل استفاده شده است. دامنه ضرایب همبستگی از ۰/۷۴ تا ۰/۹۲ به دست آمد.

ب) پرسشنامه مسئولیت پذیری: گروز نیکل و استفنر (۱۹۹۰) طی یک نظر خواهی از معلمان تعاریف دقیق تر و مترادف های گوناگونی برای مسئولیت پذیری عنوان کرده اند، از آن جمله "بالغ، قابل اعتماد، صادق، قابل اتکاء، خودکنترل، وظیفه مدار، شریف، اخلاقی، شایسته، مستقل، غمخوار، همکار، انگیخته، متناسب، قاطع، هوشیار و دارای پشتکار". در نقطه مقابل نظرات معلمان، دانش آموزان سطوح مختلف تحصیلی، مسئولیت پذیری را مترادف با "استقلال، راستی، سخت کوشی، اخلاقی بودن، صداقت، رهبری، سازمان یافتگی، قابلیت اعتماد، متفکر، بالغ، تربیت شده، بزرگ، منطقی، غمخوار سایرین، قابل احترام، واقع گرا، قابل اتکاء، وظیفه شناس، متعهد به انجام امور و کمک کننده" دانسته اند (سبحانی نژاد، ۱۳۷۹).

روایی صوری این پرسشنامه توسط تعدادی از اساتید گروه روانشناسی تایید شده است و از آنجایی که اطلاعات دقیقی درباره پایایی (اعتبار) ابزار وجود نداشت آلفای کرونباخ آن برای پژوهش حاضر محاسبه و ۰/۸۲ محاسبه شده است ضریب همبستگی محاسبه شده آن به صورت آزمون - آزمون مجدد با فاصله یک هفته معادل ۰/۶۵ بوده است.

ج) پرسشنامه استاندارد احترام به خود در کودکان و نوجوانان: این پرسشنامه دارای ۶۰ سوال بوده و هدف آن ارزیابی احترام به خود در کودکان و نوجوانان می باشد. این

پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت (هرگز، ۱؛ بندرت ۲؛ بعضی مواقع، ۳؛ اغلب، ۴؛ همیشه، ۵) می‌باشد. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۶۰ تا ۱۲۰ باشد، میزان احترام به خود در کودکان و نوجوانان در این جامعه ضعیف می‌باشد. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۱۲۰ تا ۱۸۰ باشد، میزان احترام به خود در کودکان و نوجوانان در سطح متوسطی می‌باشد. در صورتی که نمرات بالای ۱۸۰ باشد، میزان احترام به خود در کودکان و نوجوانان بسیار خوب می‌باشد. در پژوهش زاده محمدی و همکاران (۱۳۸۶) ضریب بازآزمایی برای کل مقیاس با فاصله زمانی یک، دو و سه هفته به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۷۳ و ۰/۷۸ بدست آمده است.

۶. روش اجرای تحقیق

طرح تحقیق مورد نظر ما برای این پژوهش، از نوع نیمه آزمایشی، طرح پیش آزمون و پس آزمون، با گروه کنترل و آزمایش می‌باشد و از دو گروه آزمودنی تشکیل شده است. که هر دو گروه دو بار مورد اندازه گیری قرار می‌گیرند. اندازه گیری اول با اجرای یک پیش آزمون و اندازه گیری دوم با یک پس آزمون انجام می‌شود. محقق برای تشکیل گروه‌ها با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس و درنمونه‌های کم نیازی به همسان سازی نیست حال که همسان سازی صورت گرفته است که میزان خطای داده‌ها را کم کنیم. ابتدا افراد رابه صورت گروه هم سن انتخاب کردیم تا به دو گروه اقدام صورت گیرد پیش آزمون روی همه افراد نمونه که شامل ۳۰ نفر می‌شود انجام گرفته پس از آن جفت سازی صورت می‌گیرد آن‌های که شبیه به هم هستند یکی در گروه آزمایش و دیگری در گروه کنترل قرار داده می‌شود یعنی نیمی از آزمودنی‌ها را در گروه اول و نیمی دیگر را در گروه دوم جایگزین می‌کنند. در گروهی که به این ترتیب شکل می‌گیرند، مشابه یکدیگرند و اندازه گیری متغیر وابسته برای هر دو آنها در یک زمان و تحت شرایط یکسان صورت می‌گیرد طرح مورد بحث به دو طریق به کار گرفته می‌شود. یکی از دو گروه در معرض متغیر مستقل قرار می‌گیرند و گروه دیگر در معرض آن قرار نمی‌گیرند که طی چهار هفته (۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای) صورت گرفته است که گروه اول آزمایش و به گروه دوم کنترل گفته می‌شود. روش و چگونگی اجرا به دلیل کنترل متغیرهای مزاحم و کسب نتیجه صحیح در شرایط مطلوب، قبل از اجرای برنامه، برنامه ریزی و پیش بینی‌های لازم از جهت برآورد

امکانات و تجهیزات، زمان ارائه، آماده نمودن آزمودنی ها، پیش آزمون و پس آزمون، هماهنگی با سایر کادر محل برگزاری آزمایش و سایر عوامل پیش بینی نشده ای که موجب تداخل امور می شود شناخته شد. از جمله عوامل مزاحم و احتمالی، غیبت دانش آموزان در روزهای اجرای آزمایش و یا زمان اجرای آزمون ها بود زمان اجرای برنامه آزمایش با کادر محل هماهنگ گردید و از دانش آموزان درخواست شد که در زمان های مذکور حضور داشته باشند. این پژوهش در مدارس دبستانی و نمونه تحقیق به صورت نمونه در دسترس انتخاب شده است و پیش آزمون را روی نمونه های در دسترس که شامل ۳۰ نفر بودن اجرا شد پژوهشگر در پایان کل جواب های درست را محاسبه می کند این آزمون به مدت دو هفته طول کشید. برای گروهی که آزمایش بودند و تعداد آنها ۱۵ نفر بودند و در طی ۸ جلسه ۴۵ دقیقه ای قصه گوی به صورت گروهی با هماهنگی کادر دفتری انجام شد. گروه کنترل یعنی ۱۵ نفر دیگر هیچ قصه ای صورت نگرفت به روش سنتی آموزش داده شدند. پس آزمون آن دو گروه یعنی کنترل و آزمایش دوباره با استفاده از پرسشنامه سنجیده شد.

۷. یافته های پژوهش

در جدول اشخاص های توصیفی متغیرهای پژوهش در پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک گروه ها گزارش شده اند.

جدول ۱: شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه آزمایش و کنترل (n=25)

متغیر	وضعیت	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
انسجام	پیش آزمون	آزمایش	۱۲/۴۰	۲/۷۹
		کنترل	۱۱/۶۰	۲/۴۹
	پس آزمون	آزمایش	۱۳/۱۳	۱/۵۹
		کنترل	۱۱/۴۰	۲/۸۳
صداقت	پیش آزمون	آزمایش	۹/۶۶	۲/۶۳
		کنترل	۱۰/۱۲	۲/۴۰
	پس آزمون	آزمایش	۱۲/۴۶	۵/۴۵
		کنترل	۱۰	۲/۶۳

اثربخشی قصه‌گویی به روش هدفمند ... (مریم اسد و لیلا مقتدر) ۴۷

متغیر	وضعیت	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
شجاعت	پیش آزمون	آزمایش	۸/۱۳	۱/۹۸
		کنترل	۸/۲۶	۲/۰۱
	پس آزمون	آزمایش	۱۰/۶۰	۳/۰۹
		کنترل	۸/۴۶	۲/۱۶
رازداری	پیش آزمون	آزمایش	۹/۱۳	۱/۵۰
		کنترل	۸/۶۰	۱/۳۱
	پس آزمون	آزمایش	۱۱/۳۳	۱/۷۱
		کنترل	۸/۸۶	۰/۹۱
تعهدات	پیش آزمون	آزمایش	۸/۰۶	۲/۳۹
		کنترل	۷/۹۳	۱/۹۵
	پس آزمون	آزمایش	۱۰/۲۰	۲/۱۸
		کنترل	۸/۲۰	۰/۴۸
خودکنترلی	پیش آزمون	آزمایش	۸/۴۰	۰/۸۲
		کنترل	۸/۸۶	۰/۹۹
	پس آزمون	آزمایش	۱۰/۸۰	۰/۶۳
		کنترل	۸/۹۳	۰/۸۲
کمک به دیگران	پیش آزمون	آزمایش	۱۰/۱۶	۲/۴۴
		کنترل	۹/۹۳	۱/۳۳
	پس آزمون	آزمایش	۱۴/۲۳	۲/۰۹
		کنترل	۹/۵۳	۱/۱۵
مراقبت از دیگران	پیش آزمون	آزمایش	۱۰/۰۶	۲/۴۲
		کنترل	۱۱/۰۶	۲/۷۸
	پس آزمون	آزمایش	۱۲/۸۶	۲/۲۴
		کنترل	۱۱/۲۰	۳/۴۸
درک احساسات دیگران	پیش آزمون	آزمایش	۸/۰۶	۳/۱۸
		کنترل	۷/۹۳	۲/۷۴
	پس آزمون	آزمایش	۱۰/۵۳	۱/۸۸
		کنترل	۷/۸۰	۲/۲۱
درک نیازهای روحی خود	پیش آزمون	آزمایش	۹/۲۶	۱/۷۰
		کنترل	۱۰	۳/۷۸
	پس آزمون	آزمایش	۱۲/۴۶	۲/۵۸

متغیر	وضعیت	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
مسولیت پذیری	پیش آزمون	کنترل	۹/۸۰	۳/۶۱
		آزمایش	۱۹/۲۰	۳/۳۲
	پس آزمون	کنترل	۲۰/۳۰	۳/۳۰
		آزمایش	۲۳/۹۳	۳/۰۳
احترام	پیش آزمون	کنترل	۲۰/۱۰	۲/۶۴
		آزمایش	۱۳۱/۶۰	۱۱/۵۹
	پس آزمون	کنترل	۱۴۲/۶۰	۱۷/۳۴
		آزمایش	۱۵۷/۶۰	۹/۱۶
		کنترل	۱۳۵/۸۰	۹/۸۷

یافته های جدول ۱ نشان می دهند میانگین گروه آزمایش در پس آزمون انسجام، صداقت، شجاعت، خودکنترلی، کمک به دیگران، مهربانی، بشردوستی، درک نیازهای روحی خود بیشتر از میانگین گروه کنترل می باشد.

برای بررسی این فرضیه در سطح نمره مسولیت پذیری از تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده می شود. برای این کار مفروضه استفاده از این روش بررسی می شود.

جدول ۲: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره نمره پس آزمون کل مسولیت پذیری در دو گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	ضریب ایما
گروه	۴۵۳۸۷۰۰	۱	۴۵۳۸۷۰۰	۱۰۹/۸۵۸	۰/۰۰۱	۰/۷۹۷
خطا	۱۱۵۶/۸۰۰	۲۸	۴۱/۳۱۴			

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می شود، تحلیل کوواریانس پس آزمون نمرات کل مسولیت پذیری پس از تعدیل پیش آزمون، نشان می دهد که با حذف اثر نمره های پیش آزمون، اثر متغیر مستقل بر نمره های پس آزمون معنادار است ($P < /۰۰۱$ ، $df=۱, ۲۸$ ، $F=۱۰۹/۸۵۸$).

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری مربوط به مولفه‌های قضاوت اخلاقی در گروه آزمایش و کنترل

نام آزمون	مقدار	F	DF فرضیه	DF خطا	سطح معنی داری	اندازه اثر
اثر پیلاپی	۰/۶۳۸	۸/۰۶۴	۷	۳۲	۰/۰۰۱	۰/۶۳۸
ویلزلامبدا	۰/۳۶۲	۸/۰۶۴	۷	۳۲	۰/۰۰۱	۰/۶۳۸
اثر هتلینگ	۱/۷۶	۸/۰۶۴	۷	۳۲	۰/۰۰۱	۰/۶۳۸
بزرگترین ریشه روی	۱/۷۶	۸/۰۶۴	۷	۳۲	۰/۰۰۱	۰/۶۳۸

با توجه به جدول ۳، مقدار F تحلیل کوواریانس چندمتغیری بررسی تفاوت گروه آزمایش و کنترل در مولفه‌های سازگاری اجتماعی ($F = ۸/۰۶۴$) در سطح ($P = ۰/۰۰۱$) معنی دار می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که بین گروه آزمایش و گروه کنترل از لحاظ مولفه‌های قضاوت اخلاقی در پس آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد. در جدول ۴-۱۱ نتایج تحلیل واریانس گزارش شده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس تفاوت گروه آزمایش و گروه کنترل در مولفه‌های قضاوت اخلاقی

شاخص مؤلفه‌ها	SS آزمایشی	SS خطا	MS آزمایشی	MS خطا	F	P	اندازه اثر
انسجام	۲۲/۵۳۳	۴۵/۳۳۳	۲۲/۵۳۳	۱/۶۱۹	۱۳/۹۱۸	۰/۰۰۱	۰/۳۳۲
صداقت	۴۵/۶۳۳	۸۳/۷۳۳	۴۵/۶۳۳	۲/۹۹۰	۱۵/۲۶۰	۰/۰۰۱	۰/۳۵۳
شجاعت	۱۰۹/۳۳۳	۱۳۶/۷۵	۳۴/۱۳۳	۳/۹۰۵	۸/۷۴۱	۰/۰۰۶	۰/۲۳۶
رازداری	۴۵/۶۳۳	۹۳/۰۶	۴۵/۶۳۳	۳/۳۲۴	۱۳/۷۲۹	۰/۰۰۱	۰/۳۲۹
تعهدات فردی	۳۰/۰۰۰	۹۲/۸۰۰	۳۰/۰۰۰	۳/۳۱۴	۹/۰۵	۰/۰۰۵	۰/۲۴۴
خودکنترلی	۲۶/۱۳۳	۱۰۷/۳۳۳	۲۶/۱۳۳	۳/۸۳۳	۶/۸۱۷	۰/۰۱۴	۰/۱۹۶
کمک به دیگران	۱۶۵/۶۷۵	۳۷/۱۶۷	۱۶۵/۶۷۵	۱/۳۲۷	۱۲۴/۸۱۳	۰/۰۰۰	۰/۸۱۷
مراقبت از دیگران	۲۰/۸۳۳	۳۲/۱۳۳	۲۰/۸۳۳	۱/۱۴۸	۱۸/۱۵۴	۰/۰۰۰	۰/۳۹۳
درک احساسات دیگران	۵۶/۰۳۳	۱۰۶/۱۶۷	۵۶/۰۳۳	۳/۷۹۰	۱۴/۷۸۳	۰/۰۰۱	۰/۳۴۶
درک نیازهای روحی خود	۵۳/۳۳	۷۸/۱۳۳	۵۶/۳۳۳	۲/۷۹۰	۱۹/۱۱۳	۰/۰۰۰	۰/۴۰۶

با توجه به جدول ۴- مقدار F برای مؤلفه انسجام (۱۳/۹۱۸)، صداقت (۱۵/۲۶۰) شجاعت (۸/۷۴۱)، رازداری (۱۳/۷۲۹)، تعهدات (۹/۰۵) خودکنترلی (۶/۸۱۷) کمک به دیگران (۱۲۴/۸۱۳) مراقبت از دیگران (۱۸/۱۵۴) درک احساسات دیگران (۱۴/۷۸۳) و درک نیازهای روحی خود (۱۹/۱۱۳)

درک نیازهای روحی خود (۱۹/۱۱۳) در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد و این نشان می دهد که بین دو گروه آزمایش و کنترل در این مؤلفه ها تفاوت معنی دار وجود دارد. برای بررسی اینکه میانگین کدام یک از گروه ها در پس آزمون هر یک از مؤلفه های قضاوت اخلاقی بیشتر است از میانگین های تصحیح شده استفاده شد.

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره نمره پس آزمون کل احترام در دو گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	ضریب ایفا
گروه	۱۶۳۳۳/۳۳۳	۱	۱۶۳۳۳/۳۳۳	۳۱/۶۳۹	۰/۰۰۱	۰/۷۹۷
خطا	۱۴۴۵۴/۵۲۳	۲۸	۵۱۶/۲۳۳			

همانطور که در جدول ۵ مشاهده می شود، تحلیل کوواریانس پس آزمون نمرات احترام پس از تعدیل پیش آزمون، نشان می دهد که با حذف اثر نمره های پیش آزمون، اثر متغیر مستقل بر نمره های پس آزمون معنادار است ($F=۳۱/۶۳۹$, $df=۱, ۲۸$, $P< /۰۰۱$).

۸. بحث و نتیجه گیری

همانطور که در جدول ۵ مشاهده می شود، تحلیل کوواریانس پس آزمون نمرات احترام پس از تعدیل پیش آزمون، نشان می دهد که با حذف اثر نمره های پیش آزمون، اثر متغیر مستقل بر نمره های پس آزمون معنادار است ($F=۳۱/۶۳۹$, $df=۱, ۲۸$, $P< /۰۰۱$).

در تبیین و معناداری فرض پژوهش می توان به این واقعیت اشاره کرد قصه گویی در واقع روشی است برای درمان احساسی و یا اجتماعی در میان کودکان و نوجوانان. در این روش، ادبیات ابزاری است که به خواننده کمک می کند تا با شناخت شخصیت ها و مشکلات آنها در کتاب میان آنها و مشکلاتی که در زندگی شخصی خود دارد ارتباط برقرار کند. در این روش خواننده کتاب می آموزد که چگونه دیگران با ناکامی ها و سرخوردگی هایشان رویاروی می شوند و این روش به آنان امکان می دهد که نوعی بصیرت درونی نسبت به خود و راه حل های جایگزین برای حل مشکلات فردی شان بیابند. در این روش به خواننده اجازه داده می شود که درک کند او تنها کسی نیست که با مشکل ویژه ای

رویاروست و این آنان را علاقه‌مند می‌کند تا به بحث و گفت‌وگوی باز و آزاد درباره مشکلات خود پردازند. مؤلفه‌ی حرمت خود به معنی توانایی آگاهی از عواطف، فهم و احترام به احساس‌های دیگران، حساس بودن نسبت به موضوع، چگونگی و چرایی احساس‌های دیگران و تفکر درباره شیوه عمل آنهاست. حرمت خود به منزله مجموعه بازخوردها و عقایدی است که افراد در روابط خویش با دنیای بیرونی ابراز می‌کنند. باور به موفقیت شخصی، بسیج خویشتن با توجه به هدف تعیین شده، تأثیرپذیری کم و بیش عمیق از یک شکست، و بهبود بخشیدن به کارآمدی خود با استفاده از تجربیات گذشته، به منزله بازخوردهایی هستند که رابطه مستقیمی با حرمت خود دارند. به عبارت دیگر، حرمت خود، شامل یک حالت روانی است که فرد را آماده می‌سازد تا به انتظار موفقیت، پذیرش آن و تعیین‌کننده‌های شخصی واکنش نشان دهد. در نتیجه، حرمت خود به منزله بیان تأیید یا عدم تأیید فرد از خویش است. در نتیجه آنها موفقیت تحصیلی و شایستگی بیشتری را در مدرسه و خانه دارند و این نتایج باعث می‌شود که آنها تقویت شوند و توجه بیشتری را به خود جلب کنند. این دانش آموزان کارآمدی بیشتری را به دست می‌آورند و این کارآمدی بالا نیز می‌تواند باعث بیشتر شدن سرسختی دانش آموزان در موقعیت‌های تحصیلی و زندگی شود. اگر کودک و کتاب از تطابق خوبی برخوردار باشند، کودک می‌تواند خود را به جای شخصیت اصلی داستان قرار دهد، وی ممکن است بتواند برای افراد خانواده و دوستانش نیز در میان شخصیت‌های کتاب همانندهایی بیابد. چنانچه کودک و قهرمان داستان در بسیاری از خصوصیات مانند سن، جنس، نژاد، احساسات و مشکلات اشتراک داشته باشند، وی خواهد توانست خود را به عنوان شخصیت داستان مجسم کند و از این طریق انگیزه‌ها و تعارضهای او را تجربه کند. برخی از اهداف درمانی این همانندسازی عبارتند از: توانایی کودک برای شناختن مشکلات خود از طریق خواندن مشکلات دیگران و تمرین ذهنی راه حل یا بدون راه حل و دخالت سایرین. در نتیجه همانندسازی، کودک نه تنها در انگیزه‌ها و تعارض‌های، شخصیت‌های داستان سهیم می‌گردد، بلکه داستان بخشی از تجربه‌های شخصی وی می‌شود. کودکان با شخصیت‌های داستان همانندسازی می‌کنند و بدین ترتیب در تصور خود، هیجان‌ها، اندیشه‌ها و رفتارهای آن‌ها را تجربه می‌کنند. طی کردن مرحله پیش از پالایش و بصیرت که در نهایت به خودکارآمدی و تغییر مثبت منجر می‌شود، ضروری است. کودک با طی این مراحل می‌تواند به راه‌های گوناگون

حل مسئله بیندیشد. سپس با انتخاب از طریق مناسب درست مانند قهرمان داستان، تعارضها را برطرف کند.

با توجه به جدول مقدار F برای مؤلفه انسجام (۱۳/۹۱۸)، صداقت (۱۵/۲۶۰) شجاعت (۸/۷۴۱)، رازداری (۱۳/۷۲۹)، تعهدات (۹/۰۵) خودکنترلی (۶/۸۱۷) کمک به دیگران (۱۲۴/۸۱۳) مراقبت از دیگران (۱۸/۱۵۴) درک احساسات دیگران (۱۴/۷۸۳) و درک نیازهای روحی خود (۱۹/۱۱۳) در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد و این نشان می دهد که بین دو گروه آزمایش و کنترل در این مؤلفه ها تفاوت معنی دار وجود دارد.

این یافته‌ها با پژوهش‌های پشت دار (۱۳۸۶)، سویتسر (۲۰۱۰) و بتلهایم (۱۹۷۸) در زمینه افزایش همدلی همسویی دارد. از این رو می توان گفت قصه‌گویی سازمان دار برای کودکان در افزایش همدلی آنان با دیگران مؤثر است. همچنین یافته‌های طاق‌دیس (۱۳۸۷) و متیوز (۱۹۷۶) نیز در زمینه وجدان با پژوهش حاضر همسویی دارند و این یافته‌ها را تأیید می کنند. یافته‌های به دست آمده از پژوهش‌های شهیم (۱۳۸۸) لیپمن (۲۰۰۳) در زمینه‌ی احترام و همچنین یافته‌های کیا کمال (۱۳۹۰)، مظاهری تهرانی (۱۳۹۰)، شچمن (۲۰۰۹)، اسمتانا (۲۰۰۶) و ترابی (۱۳۸۹) در زمینه بردباری همخوانی دارد. از این رو، می توان گفت قصه‌گویی گروهی، چنانچه در مسیر صحیح قرار گیرد و سازماندار باشد، می تواند بر رشد اخلاقی کودکان در جنبه‌های گوناگون تأثیرگذار باشد. اما این روش بر مؤلفه‌های مهربانی، خویشتنداری و عدالت تأثیرگذار نبود و این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های پشت دار (۱۳۸۶)، پارکر و همکاران (۲۰۱۰)، شچمن (۱۹۹۶) و لیپمن (۲۰۰۳) در زمینه مهربانی و با یافته‌های پژوهش‌های صفرزاده (۱۳۸۸)، کلاین (۱۹۸۴) و هاگسلی (۲۰۰۷) در زمینه خویشتنداری و با یافته‌های پژوهش‌های ترابی (۱۳۸۹)، پارکر و همکاران (۲۰۱۰)، اسمتانا (۲۰۰۶) و لیپمن (۲۰۰۳) در زمینه عدالت همخوانی ندارد. تصور می شود ناهمخوانی مهربانی می تواند به این خاطر باشد که میزان مهربانی از ابتدا در کودکان بالا بوده است. زی‌رادر فرهنگ ایرانی مهربانی جزء ویژگی‌های مورد پسند خانواده‌ها محسوب می شود و بر مهربان بودن دختران از ابتدا تأکید بیشتری می شود. همچنین ناهمخوانی خویشتنداری می تواند به علت انتخاب نوع قصه‌های خوانده شده و احتمالاً عدم مهارت قصه‌گو در رساندن مفهوم خویشتنداری از طریق قصه‌ها به کودکان باشد. تصور می شود ناهمخوانی در مؤلفه عدالت به خاطر سطح تحول اخلاقی کودک می باشد. از نظر کلبِرگ کودکان از ۴ تا

۱۰ سال در مرحله پیش‌عرفی یعنی اجتناب از تنبیه و کسب پاداش و لذت قرار دارند. در این مرحله، کودک توجه چندانی به انگیزه عمل فرد نمی‌کند و بیشتر به پیامد آن فکر می‌کند و از نظر آنان عملی اخلاقی است که برای آنان فایده داشته باشد. علاوه بر این از نظر کلبرگ رشد اخلاقی دختران نسبت به پسران در سطح پایین‌تری قرار دارد (سیف، ۱۳۹۰). به همین دلیل تصور می‌شود به دلیل گروه سنی افراد نمونه (۶ ساله) و به دلیل جنسیت افراد (دختر) انتظار می‌رود مفهوم عدالت را به درستی درک نکنند. اسمتانا (۲۰۰۶) در کتاب خود تحت عنوان «تأثیر والدین بر رشد اخلاقی کودک» نوشته است زندگی اخلاقی داشتن فقط مستلزم به جا آوردن نوعی از اعمال نیست، بلکه نوعی از انسان بودن را ایجاد می‌کند. قصه‌ها قوانین اخلاقی، شیوه تبعیت از احکام اخلاقی، شکل‌دهی فعالانه به خویش و غایات اخلاقی را در ناخودآگاه کودک می‌ریزند و جهان‌بینی ارائه می‌کنند که در آن مخاطب کودک به سمت تعالی روح حرکت می‌کند و این حرکت در گرو ارزش‌های اخلاقی است که کودک از قصه برداشت می‌کند. به عنوان مثال اگر در قصه‌ای کودک اسباب‌بازی مورد علاقه‌اش را به کودک دیگری می‌بخشد که اسباب‌بازی ندارد، دیگر نیازی به معرفی ارزش بخشیدن نیست. همچنین ارزش آزادی را وقتی کودک می‌فهمد که ببیند حیوانی در قصه اسیر شده باشد. کودک در قصه بارها و بارها شاهد همکاری و همدلی و مهربانی حیوانات بوده و این را به راحتی درک کرده است. از جمله ارزش‌های اخلاقی دیگری که کودک در میان قصه‌ها پیدا می‌کند می‌توان به مسؤولیت‌پذیری، وفای به عهد، قانع بودن، فداکاری، امید، شجاعت، عشق به پدر، مادر و ائمه، عدالت و انصاف، روح انسان دوستی و نوع‌پروری، عزت نفس، انسانیت، حقیقت و فروتنی اشاره کرد. کودک همچنین پی به ارزش نادانی و دانایی می‌برد و یاد می‌گیرد شتابزده عمل نکند. در مجموع، قصه خود به تنهایی دارای سلامت ذوق در قرون مختلف بوده است و این سلامت ذوق، ارزش‌های اخلاقی، دینی و اجتماعی پربراری داشته که به سلامت جامعه کمک بسیار مؤثری کرده است. افزون بر این، روش قصه‌گویی کار آبی خود را در ایجاد و تحول مفاهیم اخلاقی و اجتماعی کودکان در پژوهش‌های پاترسون، رید و دیشیون (۱۹۹۲) و نوربری و بیشاپ (۲۰۰۳) به اثبات رسانده است. از سوی دیگر لیپمن (۱۹۸۰) قصه‌گویی را به نحو مناسبی برای آموزش مفاهیم منطقی و فلسفی به کودکان به کار گرفته و در این زمینه به موفقیت‌هایی دست‌یافته است (دادستان، ۱۳۸۹). همچنین با استناد به نظریه یادگیری

اجتماعی - شناختی بندورا (۱۹۷۲) می‌توان نتیجه گرفت که کودکان با الگوبرداری و همانندسازی با رفتار قهرمانان قصه‌ها و قضاوت درباره رفتار خویش، خود را اصلاح نمودند. طبق این نظریه، کودکان هنگام قصه گفتن تخیل خود را با واژه‌ها و شخصیت قصه‌ها همسو و هماهنگ می‌کنند و بدین ترتیب رفتارهایی را بر می‌گزینند که احترام و تشویق اجتماعی را به دنبال دارد (همایی و همکاران، ۱۳۸۸)

تحلیل کوواریانس پس آزمون نمرات کل مسولیت پذیری پس از تعدیل پیش آزمون، نشان می‌دهد که با حذف اثر نمره های پیش آزمون، اثر متغیر مستقل بر نمره های پس آزمون معنادار است ($F=109/858$, $df=1,28$, $P</0.01$). نتیجه بدست آمده با یافته های اسکاتونه و همکاران (۲۰۰۶) همسو می باشد. در پژوهشی کارتلج (۱۹۸۴)، برای معرفی شیوه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان دبستانی از داستان‌های کوتاه استفاده نمود. هنگام بررسی واکنش‌های مناسب کودکان در مورد مهارت‌های آموخته شده، ارجاع مکرر آنها به شخصیتها و موقعیتهای داستان نشان داد که داستان نه فقط در ایجاد اصول منطقی و الگو برای مهارت‌های اجتماعی، بلکه در سهولت بخشیدن به پیش بینی و اجرای رفتار مورد پسند مفید است (کارتلج و میلبرن، ترجمه نظری نژاد، ۱۳۸۹).

در تبیین فرض پژوهش می‌توان گفت که مسولیت پذیری، فرد را قادر می‌سازد تا به طور مؤثرتری مسائل زندگی را حل نماید. مسائلی مانند اختلافات با دوست، پدر و مادر، همکار یا مسائلی مانند مشکلات تحصیلی، شغلی، و غیره. بدیهی است چنانچه مشکلات زندگی حل نشده باقی بمانند، استرس روانی ایجاد می‌کنند. اولین عاملی که در حفظ سلامت روانی و سازگاری افراد در برخورد با مشکلات نقش تعیین کننده و محوری دارد، روش‌های کنار آمدن با مشکلات می‌باشد. هنگامی که کودکان، داستان را می‌خوانند یا به آن گوش می‌دهند، همانند سازی، یا پالایش روانی و بصیرت را تجربه می‌کنند. گفت و گو درباره یک کتاب خاص، همراه با فعالیت‌های جنبی مستمر، می‌تواند کودکان را در کسب بصیرت نسبت به اندیشه‌ها و احساسات، ارزش‌ها و رفتارهای خود یاری دهد. کودکان در نتیجه آگاهی و بصیرتی که از طریق همانند سازی با شخصیت‌های کتاب کسب می‌کنند، غالباً به تصمیماتی می‌رسند که به آن‌ها در حل تعارض‌ها و تغییر نگرش‌ها و رفتارهای شان کمک می‌کند. در این موارد گوش دادن به پاسخ‌های کلامی کودک و مشاهده رفتار و حالت‌های چهره او به درمانگر سرنخهای مهمی می‌دهد تا دریابد داستان

چگونه بر کودک تأثیر گذاشته است. اما برخی دیگر از کودکان برای تقویت خود آگاهی و رفع تعارض به فعالیتهای جنبی مستمر نیاز دارند. فعالیتهایی که مهارتهای حرکتی، شناختی و کلامی را با یکدیگر تلفیق می کنند، می توانند در تقویت خود آگاهی و افزایش مهارتهای حل مسئله مؤثر باشند. به طور کلی قصه گویی موجب رشد ارزش های اخلاقی و مهارت های اجتماعی در کودکان می شود (محمدی نصرآباد، علوی لنگردوی، زندوانیان و استبرقی، ۱۳۹۸؛ ۲۴۱). از آن جا که کارایی داستان ها در گرو تناسب معیارهای اخلاقی و ارزش های فرهنگی هر کشور، می تواند به رشد اخلاقی کودکان بینجامد، بنابراین بومی سازی قصه ها متناسب با ارزش های فرهنگی و اخلاقی هر جامعه توصیه شده است (اسکندری شرفی، رحمتی فیروزآبادی، نصرت فلاح، ۱۴۰۰).

با توجه به اینکه طرح پژوهشی این پژوهش در نیمسال دوم تحصیلی اجرا گردید لذا اطمینان از میزان پایداری تغییرات مثبت در آزمودنی ها به دلیل فرا رسیدن تعطیلات تابستان ممکن نبود لذا به پژوهشگران توصیه می گردد به جهت اطمینان از میزان پایداری تغییرات مثبت در آزمودنی ها، مطالعه پیگیری در طرح های پژوهشی به طور جدی گنجانده شود، تا اثر دوره های آموزش و پیامدهای آن بهتر قابل ارزیابی باشد. به پژوهشگران توصیه می گردد الگو و برنامه ی آموزش قصه گویی هدفمند بکار رفته در این پژوهش را، در پژوهش های آتی برای افراد یا گروه های دیگر از جمله مراکز آموزشی که به صورت شبانه روزی اداره می شوند استفاده نمایند. با توجه به یافته های پژوهش، از آنجایی که قصه گویی بر مولفه های پژوهش احتمالاً به دلیل عوامل تحولی روانشناختی، مکان و زمان اجرا متناسب با جنسیت، گروه سنی و معدل به طور یکسان تأثیر گذار بوده است لذا به پژوهشگران آتی توصیه می گردد مولفه های جمعیت شناختی را در پژوهش های خود، مورد بررسی قرار دهند. به منظور اثرگذاری بیشتر آموزش و مداخله، توصیه می گردد ضمن کیفی کردن فرایند آموزش یا درمان، جلسات بیشتری نیز به آن اختصاص یابد. این پژوهش محدود به دانش آموزان دختر در مقطع ابتدایی بوده است. از آنجا که برنامه قصه گویی در پژوهش حاضر اثربخش بوده است. لذا پیشنهاد می شود در کلینیک ها و مراکز درمانی از یافته های این پژوهش یعنی قصه گویی هدفمند و پژوهش های مشابه در امر کمک به افراد مراجعه کننده استفاده نمایند. از آنجا که ارزش های زندگی از مؤلفه های مهم موفقیت در زندگی است و آموزش آن از بسیاری از هزینه های غیر ضرور جلوگیری می کند، لازم است

نظام اداری و آموزشی به پژوهشگر نگاه امنیتی و نظامی نداشته باشند و با اعتماد، به پژوهش و پژوهشگر به عنوان تنها راه حل توسعه و ترقی و مقابله با مشکلات و معضلات جامعه بنگرد. با توجه به اینکه آموزشهای داده شده در این پژوهش به صورت داوطلبانه و در چهارچوب ارزیابی های رایج آموزشی، یعنی نظام نمره دهی قرار نداشته، با اقبال آزمودنی ها مواجه بود. لذا لازم است نظام آموزشی ما به این مساله توجه نماید. برگزاری کارگاههای آموزشی نظیر مسولیت پذیری، جرأت ورزی، قضاوت اخلاقی، خودتنظیمی، و غیره با هدف افزایش دانش تصحیح نگرش، کاهش احساس فشار روانی، بالا بردن سطح سلامت روان و ایجاد مهارت های مقابله ای کارآمد در مناطق مختلف، به منظور ارتقاء سطح سلامت در جامعه و زندگی بهتر و سالمتر. نوع جامعه و نمونه آماری که تعمیم پذیری آن محدود به جامعه ی دانش آموزان مدارس دولتی ابتدایی رشت بوده است. با توجه به اینکه پژوهش حاضر روی دانش آموزان دختر صورت گرفت به پژوهشگران در پژوهش های آتی توصیه می گردد این نوع پژوهش ها را روی دانش آموزان پسر در مدارس شبانه روزی و یا عادی انجام دهند.

پی نوشت

۱. این مقاله بر گرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد مریم اسد پاسکی به راهنمایی دکتر لیلا مقتدر با کد اخلاق IR.IAU.RASHT.REC.1396.128 است.

کتاب نامه

اسکندری شرفی ف، رحمتی فیروزآبادی ی، نصرت فلاح ع. (۱۴۰۰). خوانش فیکتی داستان ماهی سیاه کوچولو، اثر صمد بهرنگی. تفکر و کودک. (۱)۱۲: ۲۳-۳.
اسمتانا، ج. (۲۰۰۶). «تأثیر والدین بر رشد اخلاقی کودک». غلامرضا متقی فر. مجله معرفت. ۵۷(۷) ۸۵-۹۱

اربابان اصفهانی، مرضیه و قافله کش، مینا. (۱۳۸۵). استفاده از قصه در فرآیند مشاوره ای به منظور دستیابی به اهداف تعلیم و تربیت. مقالات برگزیده قصه گویی، نهمین جشنواره قصه گویی کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

اثربخشی قصه‌گویی به روش هدفمند ... (مریم اسد و لیلا مقتدر) ۵۷

- بتلهایم، ب. (۱۳۸۶). کودکان به قصه نیاز دارند. ترجمه کمال بهروز کیا. تهران: نشر افکار.
- بوربا، م. (۱۳۹۰). پرورش هوش اخلاقی. چاپ اول. ترجمه فیروزه کاوسی. تهران: انتشارات رشد.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۲). روش‌های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان. تهران: انتشارات انجمن
- پلوسکی، آ. (۱۳۸۵). قصه‌گویی در خانه و خانواده. ترجمه مصطفی رحماندوست. تهران: انتشارات مدرسه.
- پشت‌دار، ع. م. (۱۳۸۶). قصه‌گویی خلاق و اهداف آموزشی. تهران: انتشارات اعتماد.
- ترابی، ژ. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش گروهی بر هوش اخلاقی کودکان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی دانشگاه آزاد خوراسگان. خوراسگان، ایران.
- حسین پور محمد، درویشی طیبه، سودانی منصور (۱۳۸۸) اثربخشی آموزش مسوولیت‌پذیری به شیوه واقعیت‌درمانی گلاسر بر کاهش بحران هویت دانش‌آموزان. یافته‌های نو در روان‌شناسی روان‌شناسی اجتماعی: ۵، ۱۳، ۹۷-۱۰۶.
- خانجانی، علی. (۱۳۹۰). هنر قصه‌گویی (چاپ اول). تهران: کانون چاپ.
- دلاور، ع. (۱۳۸۰). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: رشد.
- داستان، پ.؛ محسن علیق، ا.؛ رسول زاده طباطبائی، ک.؛ آذربایجانی، م. و بیات، م. (۱۳۸۹). «قصه‌گویی و تحول مفهوم خدا در کودکان ایرانی و لبنانی». مجله روان‌شناسان ایرانی. شماره ۲۴.
- رحمان دوست، م. (۱۳۸۸). قصه‌گویی: اهمیت و راه رسم آن. تهران: رشد.
- سیدی، ط. (۱۳۸۹). تأثیر قصه‌گویی در درمان پرخاشگری. مقاله ارائه شده در اولین همایش بین‌المللی روان‌پزشکی کودک و نوجوان، ۱۵۴.
- سیف، س. (۱۳۹۰). روان‌شناسی رشد. ج. ۱. تهران: انتشارات سمت.
- شهیم، س. (۱۳۸۸). «پرخاشگری آشکار و رابطه‌ای در کودکان دبستانی». پژوهش‌های روان‌شناختی، سال نهم، شماره ۴۴-۲۷-۲۱.
- صفرزاده، ا. (۱۳۸۸). بررسی اثر بخش مهارت‌های اجتماعی در برقراری ارتباط اجتماعی کارآمد دانش‌آموزان دختر اول متوسط. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- طاقدیس، س. (۱۳۸۷). «یادداشتی درباره کودک قصه و مطالعه». پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان. شماره ۱۹.

- محمدی نصرآباد م، علوی لنگرودی ک، زندوانیان ه، استبرقی م. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ارزش های اخلاقی (از طریق قصه گویی و پویانمایی) بر رشد مهارت های اجتماعی کودکان پیش دبستانی. تفکر و کودک. ۱۰(۲): ۲۲۶-۲۴۱.
- کارتلج، جی اف، میلبرن. (۱۹۴۳). آموزش مهارت های اجتماعی به کودکان. ترجمه محمد حسین نظری نژاد (۱۳۸۵).
- کلاین، م. (۱۳۸۹). رشد اخلاقی. ج. ۱. ترجمه محمد رضا جهانگیرزاده و همکاران. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- کیا کمال، ب. (۱۳۹۰). «قصه و داستان در کتاب های درسی و کمک درسی آلمان». پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان. شماره ۴۲.
- گرین، ا. (۱۳۸۶). هنر و فن قصه گویی. ترجمه طاهره آدینه پور. تهران: انتشارات ابجد.
- مظاهری تهرانی، م. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش شیوه های رفتار گروهی بر هوش اخلاقی اجتماعی کودکان و نوجوانان مصروع. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی. دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان.
- گلاور و برونینگ. (۱۳۹۵). روانشناسی تربیتی. ترجمه علی نقی خرازی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- مشتاق، م. (۱۳۸۹). کودک و مهارت های زندگی. تهران: انتشارات ابوعطا.
- مهاجری، زهرا. (۱۳۸۸). قصه و قصه گویی. مشهد: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- هاکسلی، ر. (۲۰۰۷). پرورش هوش اخلاقی در کودکان. ترجمه فرناز کشاورزی.
- هویدا، ر. و همایی، ر. (۱۳۸۹). «تأثیر قصه های قرآنی بر هوش هیجانی کودکان». دانشکده روان شناسی اصفهان، شماره ۱.
- همایی، ر.؛ کجیاف، م. ب.؛ و سیادت، س. ع. (۱۳۸۸). «تأثیر قصه گویی بر سازگاری کودکان». مطالعات روان شناختی.

- Adel, G.A. (2007). "Postmodernism and Children's Literature". The journal of the International Christian community for teacher education: A faith-based perspective. ICCT journal. 2: 2.
- Bettelheim, B. (1987). The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales. London: Penguin.
- Desocio J.E. (2005). Accessing Self – Development Thought Narrative Approaches in Child and Adolescent Psychotherapy. Journal of Child Adolesc Psychiatr Nurs, 18(2): 53-61.
- Goleman, D. (1998). Emotional Intelligence what It can Matter More than IQ. New York: Banton.

- Kosmitzki, C., & John, O.P., (1993). The Implicit Use of Explicit Conceptions of Social Intelligence, Personality and Individual Differences, 15, 11-23.
- Heffner, M. (2003). Excremental support for the use of story telling to guide behavior: The effect of story telling on multiple and mixed ratio (FR)/ differential reinforcement of low rate (DRL) schedule responding Unpublished Doctoral Dissertation, West Virginia University.
- Ladd, G., & Burgess, K. (1999). "Charting the relationship trajectories of aggressive/ non withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school". Child Development-70: 910-929.
- Lipman, M. (2003). Thinking in Education (2nd Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, m. (1980). Philosophy in the classroom Philadelphia: Temple university press.
- Matthews, Gareth. B. (1976). Philosophy in Children's Literature. Cambridge, MA: Harvard university press.
- Meijs, N.Cillessen, A. H. N. Scholte, R.H. J. Segers, E., & Spijkerman, R. (2008). Social Intelligence and academic achievement as predictors of adolescent popularity. Behavioural Science Institute, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Mervis, M.M & Bertrand, F.J. (2003). The emergence of learning – related social skills, Early Childhood Research Quarterly, 18, 206-224.
- Miller, P. J., Wiley, A. R., Fung, H., & Liang, C. H. (1997). Personal storytelling as a medium of socialization in Chinese and American families. Child Development; 68 (3):557-68.
- Nourbary, C.F. & Bishop, D.V. (2003). Narrative skills of children with communication impairment". International Language communication Disorders. 38(3): 288-313.
- Parker, J.G. & Asher, S.R. (2010). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. Developmental Psychology, 29, 611-621.
- Patterson, G.R. & Reid, J.B. & Dishion, T.J. (1992). A social Learning approach: Antisocial boys. Castalia publishing co.
- Petersen, S., Bull, C., Propst, O., Dettinger, S. and Detwiler, L. (2005), Narrative Therapy to Prevent Illness-Related Stress Disorder. Journal of Counseling & Development, 83, 41–47.
- Rahill, S. A. (2002). A comparison of the effectiveness of story-based and skill-based social competence programs on the development of social problem solving and peer relationship skill of children with emotional disability. Unpublished Doctoral Dissertation, Carlson Albizu University, Maryland [On-Line]. Available: (<http://proquest.umi.com/pqdweb>).
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-211.

- Shechtman, Z. & Nachshol, R. (1996). "A school-based intervention to reduce aggressive behavior in maladjusted adolescents". *Journal of Applied Developmental Psychology*.17, 535-552.
- Sweetser, E. (2010) 'Compositionality and blending: semantic composition in a cognitively realistic framework' in Janssen, Theo and Gisela Redeker, edi tors. *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope, and Methodology*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 129-162.
- Smetana, J.G. (2006). *Social-Cognitive Domain Theory*. Killen, M. & Smetana, J.G. (2006). *Handbook of Moral Development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, Inc., Publishers.

