

اثربخشی قصه گویی بر مسئولیت پذیری، احترام به خود و رشد اخلاقی

نفیسه فتحی کوزکران^۱، طاهره خضری^۲، قهرمان مددلو^۳، محمد باردل^۴

^۱ کارشناس ارشد علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، استان آذربایجان غربی، واحد خوی (نویسنده مسئول)

^۲ کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، استان آذربایجان غربی، واحد خوی

^۳ استاد یار گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، آذربایجان غربی، واحد خوی

^۴ دکتری تخصصی روان شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران، تبریز

چکیده

قصه گویی به عنوان ابزاری جهت انتقال پیام‌های اخلاقی و رفتاری در جوامع گوناگون محسوب می گردد. پژوهش حاضر با هدف تاثیر قصه گویی بر مسئولیت پذیری -احترام به خود و رشد اخلاقی کودکان دبستانی انجام شد. پژوهش از نوع نیمه آزمایشی و جامعه آماری کلیه دانش آموزان دختر دبستانی شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ 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 به خود (آرن و همکاران ۱۹۹۳) و قضاوت اخلاقی لنین 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 بر مسئولیت پذیری، احترام به خود و رشد اخلاقی موثر بوده است ($P < 0/001$). از این رو می توان از قصه گویی به عنوان یک روش آموزشی 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.

واژه‌های کلیدی: قصه گویی، مسئولیت پذیری، احترام به خود، رشد اخلاقی

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 به خود 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. پیازه اولین کسی بود که به مطالعه ی چگونگی تفکر کودکان درباره ی موضوعات اخلاقی پرداخت. کالبرگ (۱۹۷۶-۱۹۸۶) تحقیقاتش را در زمینه ی تحول اخلاق به شیوه ی پیازه 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 (گلور و برونینگ، ۲۰۱۶: ۶۷).

پژوهش ها 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، حساسیت های اخلاقی و باورهای نادرست هدایت شده، تاحد زیادی به عقب افتادگی اخلاقی و اجتماعی دچار و در بزرگسالی به شخصیت های نابهنجار تبدیل می شوند. شاید بتوان گفت مهم ترین 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 می شود. منش بر اساس هفت فضیلت اخلاقی تعریف می شود (بوربا، ۲۰۱۰؛ ترجمه کاوسی، ۱۳۹۰). که عبارت است از: همدلی (احساس اخلاقی بنیادینی که درک احساسات دیگران را برای فرزندان امکان پذیر می سازد)، وجدان (یک ندای درونی قوی که به کودک در تصمیم گیری در امر درست و نادرست کمک می کند و باعث می شود او در مسیر اخلاق باقی بماند و در صورت انحراف احساس گناه بر او چیره شود)، خویشتنداری (به کودک در مهار کردن امیال نفسانی اش یاری می کند و نیز باعث می شود قبل از مبادرت به هر عملی فکر کند و در نتیجه او به گونه ای صحیح رفتار می کند)، احترام (کودک را و او می دارد تا با دیگران به گونه ای رفتار کند که دوست دارد با خودش رفتار شود و به همین دلیل اساس پیشگیری از خشونت، بی عدالتی و نفرت را پایه گذاری می کند)، مهربانی (توجه کودک را به رفاه و احساسات دیگران جلب می کند. با تقویت این فضیلت، کودک خودخواهی کمتری خواهد داشت و بیشتر دلسوز و غمخوار می شود)، بردباری (یک ویژگی اخلاقی مؤثر است که دشمنی، خشونت و تعصب را کاهش می دهد و همزمان به گونه ای بر ما تأثیر می گذارد که با دیگران با مهربانی و احترام رفتار کنیم) و انصاف (به کودک کمک می کند تا ویژگی های مختلف دیگران را درک کند و آماده پذیرش چشم اندازها و باورهای جدید باشد و به دیگران بدون توجه به تفاوت جنسی، نژاد، ظاهر، فرهنگ، باورها، توانایی ها یا جهت گیری جنسی احترام بگذارد). این ویژگی های اساسی همان هایی هستند که شکیبایی اخلاقی را به او هدیه می کنند تا او در مسیر نیکی باقی بماند و به او کمک می کند تا بصورت اخلاقی رفتار کند (سیدی، ۱۳۸۹). ایجاد ظرفیت های هوش اخلاقی می تواند بر تمام جنبه های زندگی آن ها در حال حاضر و نیز کیفیت روابط، حرفه، خلاقیت، مهارت های فرزندپروری و شهروندی آن ها در آینده اثر بگذارد و حتی نقش آن ها را در حوزه هنر، اقتصاد، ادبیات و نیز اجتماعات محلی و جامعه بطور کلی تحت تأثیر قرار دهد (گرین، ۱۹۹۶؛ ترجمه آدینه پور، ۱۳۸۶).

هدف اولیه ارتقای مهارت ها در کودکان و نوجوانان دادن فرصت هایی به آنان برای توانایی برقرار کردن تعاملات آسان تر و مناسب تر با دیگران و به طور کلی ارتقاء کیفیت زندگی است. ارزش های زندگی معمولاً به آن دسته از رفتارها اشاره دارد که فرد را به ابزارهایی برای تعامل با دیگران، برای تشخیص و پاسخ به نشانه های اجتماعی و برای دادن پاسخ مناسب به موقعیت های خاص، برای اجتناب از درگیری های بین شخصی و یا برای سازگار شدن با موقعیت های ساده و پیچیده ی زندگی، مجهز می کند (یوسفی، ۱۳۸۵).

مسئولیت پذیری، 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 دانش آموزان 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 به خود را به عنوان عامل مرکزی و اساسی در سازگاری عاطفی، اجتماعی افراد می دانند و از آن جا که احترام به خود 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 خطیر 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 آلیس، 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 خوانند، 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). مرویس 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 بر مسئولیت پذیری، احترام به خود و رشد اخلاقی کودکان دبستانی تاثیر گذار است؟

روش تحقیق

این تحقیق در قالب یک طرح دو گروهی نیمه آزمایشی با پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل و با هدف بررسی آموزش قصه گویی بر ارزش های زندگی و رشد 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.

جامعه و نمونه آماری و روش نمونه گیری تحقیق

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش آموزان دبستانی شهرستان تبریز در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۰ 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.

ابزار های پژوهش

پرسشنامه رشد اخلاقی : این پرسشنامه توسط لنیک و کیل ساخته شده و مشتمل بر ۴۰ سوال است که به بررسی وضعیت ابعاد زیرمجموعه‌ی (شایستگی‌های) رشد اخلاقی اختصاص دارند (پیوست ۲). این سوالات به صورت مساوی بین ۱۰ بعد یا زیرمجموعه‌ی رشد اخلاقی شامل انسجام، صداقت، شجاعت، رازداری، انجام تعهدات فردی/ مسئولیت‌پذیری (پاسخ‌گویی) در برابر تصمیمات شخصی، خودکنترلی و خود محدودسازی، کمک به دیگران (قبول مسئولیت برای خدمت به دیگران)، مراقبت از دیگران (مهربانی)، درک احساسات دیگران (بشردوستی 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 رشد اخلاقی شامل درستکاری (دارای ۴ بعد زیر مجموعه)، مسئولیت‌پذیری (دارای ۳ بعد زیر مجموعه)، بخشش (دارای ۲ بعد زیر مجموعه) و دلسوزی (دارای ۱ بعد زیر مجموعه) تقسیم می‌شوند.

پاسخ‌دهندگان به هر پرسش بر روی طیف ۵ گزینه‌ای هرگز تا همیشه پاسخ می‌دهند، که به ترتیب به این گزینه‌ها امتیاز ۱ تا ۵ تعلق می‌گیرد.

پایایی این پرسشنامه در تحقیقی که توسط بهرامی، اصمی، فاتح پناه و تفتار (۱۳۹۱) به روش آلفای کرونباخ انجام شده به میزان ۰/۸۹ گزارش شده است. همچنین در پژوهش محمدی، نخعی، برهانی و روشن‌زاده (۱۳۹۲) میزان پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش شده است. در پژوهش اسماعیلی‌طرزی، بهشتی‌فر و اسماعیلی طرزی (۱۳۹۱) میزان پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش شده است. در پژوهش محمودی، سیادت و شادان‌فر (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، مسئولیت‌پذیری، عفو، دلسوزی به ترتیب ضرایب ۰/۸۲، ۰/۸۲، ۰/۷۴، ۰/۶۵ به دست آمد. در پژوهش اسماعیلی‌طرزی 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.

پرسشنامه مسئولیت‌پذیری: گروز نیکل و استفنر (۱۹۹۰) طی یک نظر خواهی از معلمان تعاریف دقیق تر و مترادف های گوناگونی برای مسئولیت‌پذیری 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، مسئولیت‌پذیری 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 به خود، 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 کرانباخ 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.

پرسشنامه استاندارد احترام به خود به خود در کودکان و نوجوانان: این پرسشنامه دارای ۶۰ سوال بوده و هدف آن ارزیابی احترام به خود 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 به خود در کودکان و نوجوانان در این جامعه ضعیف می باشد. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۱۲۰ تا ۱۸۰ باشد، میزان

احترام به خود به خود در کودکان و نوجوانان در سطح متوسطی می باشد. در صورتی که نمرات بالای ۱۸۰ باشد، میزان احترام به خود به خود در کودکان و نوجوانان بسیار خوب می باشد.

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 (نجفی و همکاران، ۱۳۹۴).

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 می باشد و از دو گروه آزمودنی تشکیل شده است. که هر دو گروه دو بار مورد اندازه گیری قرار می گیرند. اندازه گیری اول با اجرای یک پیش آزمون و اندازه گیری دوم با یک پس آزمون انجام می شود. محقق برای تشکیل گروه ها با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس و درنمونه های کم نیازی به همسان سازی نیست حال که همسان سازی صورت گرفته است که میزان خطای داده ها 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 می شود انجام گرفته پس از آن جفت سازی صورت می گیرد آن های که شبیه به هم هستند یکی در گروه آزمایش و دیگری در گروه کنترل قرار داده می شود یعنی نیمی از آزمودنی ها را در گروه اول و نیمی دیگر را در گروه دوم جایگزین می کنند. در گروهی که به این ترتیب شکل می گیرند، مشابه یکدیگرند و اندازه گیری متغیر وابسته برای هر دو آنها در یک زمان و تحت شرایط یکسان صورت می گیرد طرح مورد بحث به دو طریق به کار گرفته می شود. یکی از دو گروه در معرض متغیر مستقل قرار می گیرند و گروه دیگر در معرض آن قرار نمی گیرند که طی چهار هفته (۸ جلسه ۴۵ دقیقه ای) صورت گرفته است که گروه اول آزمایش و به گروه دوم کنترل گفته می شود. روش و چگونگی اجرا به دلیل کنترل متغیرهای مزاحم و کسب نتیجه صحیح در شرایط مطلوب، قبل از اجرای برنامه، برنامه ریزی و پیش بینی های 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.

یافته های پژوهش

در جدول ۱ شاخص 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
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

متغیر	وضعیت	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
درک نیازهای روحی خود	پس آزمون	آزمایش	۱۰/۵۳	۱/۸۸
		کنترل	۷/۸۰	۲/۲۱
	پیش آزمون	آزمایش	۹/۲۶	۱/۷۰
		کنترل	۱۰	۳/۷۸
	پس آزمون	آزمایش	۱۲/۴۶	۲/۵۸
		کنترل	۹/۸۰	۳/۶۱
مسئولیت پذیری	پیش آزمون	آزمایش	۱۹/۲۰	۳/۳۲
		کنترل	۲۰/۳۰	۳/۳۰
	پس آزمون	آزمایش	۲۳/۹۳	۳/۰۳
		کنترل	۲۰/۱۰	۲/۶۴
احترام به خود	پیش آزمون	آزمایش	۱۳۱/۶۰	۱۱/۵۹
		کنترل	۱۴۲/۶۰	۱۷/۳۴
	پس آزمون	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 مسئولیت 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 مسئولیت پذیری در دو گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	ضریب ایتا
گروه	۴۵۳۸/۷۰۰	۱	۴۵۳۸/۷۰۰	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 مسئولیت 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 ($P < ۰.۰۱$, $F = ۱۰۹/۸۵۸$, $df = ۱, ۲۸$).

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری مربوط به مولفه های رشد اخلاقی در گروه آزمایش و کنترل

نام آزمون	مقدار	F	DF فرضیه	DF خطا	سطح معنی داری	اندازه اثر
اثر پیلایی	۰/۶۳۸	۸/۰۶۴	۷	۳۲	۰/۰۰۱	۰/۶۳۸
ویلز لامبدا	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 مولفه های سازگاری اجتماعی ($F=۸/۰۶۴$) در سطح ($P=۰/۰۰۱$) معنی دار می باشد. بنابراین می توان گفت که بین گروه آزمایش و گروه کنترل از لحاظ مولفه های رشد 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 مولفه های رشد اخلاقی

شاخص مؤلفه ها	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	۳۳۳	۲۶/۱۳۳	۳/۸۳۳	۶/۸۱۷	۰/۰۱۴	۰/۱۹۶
	۱۰۷						
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	۱/۶۷	۵۶/۰۳۳	۳/۷۹۰	۱۴/۷۸۳	۰/۰۰۱	۰/۳۴۶
		۱۰۶					
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) 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 رشد اخلاقی بیشتر است از میانگین های تصحیح شده استفاده شد.

جدول ۵-: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره نمره پس آزمون کل احترام به خود در دو گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	ضریب ایتا
گروه	۱۶۳۳۳/۳۳۳	۱	۱۶۳۳۳/۳۳۳	۳۱/۶۳۹	۰/۰۰۱	۰/۷۹۷
خطا	۱۴۴۵۴/۵۳۳	۲۸	۵۱۶/۲۳۳			

همانطور که در جدول ۵ مشاهده می شود، تحلیل کوواریانس پس آزمون نمرات احترام به خود 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 ($P < /0.01$). ($F=31.639, df=1,28$).

بحث و نتیجه گیری

همانطور که در جدول ۵ مشاهده می شود، تحلیل کوواریانس پس آزمون نمرات احترام به خود 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 ($P < /0.01$). ($F=31.639, df=1,28$).

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 علاقه مند می کند تا

به بحث و گفت‌وگوی باز و آزاد درباره مشکلات خود بپردازند. مؤلفه‌ی حرمت خود به معنی توانایی آگاهی از عواطف، فهم و احترام به خود 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 تعیین‌شده، 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 عدم‌تأیید 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 همانندایی 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 همانند سازی عبارتند از: توانایی کوک 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. طریق مناسب را باید و 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 می‌باشد و این نشان می‌دهد که بین دو گروه آزمایش و کنترل در این مؤلفه‌ها 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 می‌توان گفت قصه‌گویی سازمان دار برای کودکان در افزایش همدلی آنان با دیگران مؤثر است. همچنین یافته‌های طاق‌دیس (۱۳۸۷) و متیو (۱۹۷۶) نیز در زمینه وجدان با پژوهش حاضر همسویی دارند و این یافته‌ها را تأیید می‌کنند. 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، می‌توان گفت قصه‌گویی گروهی، چنانچه در مسیر صحیح قرار گیرد و سازماندار باشد، می‌تواند بر رشد اخلاقی کودکان در جنبه‌های گوناگون تأثیرگذار باشد. اما این روش بر مؤلفه‌های مهربانی، خویشنداری 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 هاکسلی (۲۰۰۷) در زمینه خویشنداری و با یافته‌های پژوهش‌های ترابی (۱۳۸۹)، پارکر و همکاران (۲۰۱۰)، اسمتانا (۲۰۰۶) و لیپمن (۲۰۰۳) در زمینه عدالت همخوانی ندارد. تصور می‌شود ناهمخوانی مهربانی می‌تواند به این خاطر باشد که میزان مهربانی از ابتدا در کودکان بالا بوده است. زیرا در فرهنگ ایرانی مهربانی جزء ویژگی‌های مورد پسند خانواده‌ها محسوب می‌شود و بر مهربان بودن دختران از ابتدا تأکید بیشتری می‌شود. همچنین ناهمخوانی خویشنداری می‌تواند به علت انتخاب نوع قصه‌های خوانده شده و احتمالاً عدم مهارت قصه‌گو در رساندن

مفهوم خویشتنداری از طریق قصه‌ها به کودکان باشد. تصور می‌شود ناهمخوانی در مؤلفه عدالت به خاطر سطح تحول اخلاقی کودک می‌باشد. 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 کلبِرگ 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 ایجاب 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 مسئولیت‌پذیری، 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 پرباری داشته که به سلامت جامعه کمک بسیار مؤثری کرده است. افزون بر این، روش قصه‌گویی کار آیی 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 دست یافته 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 مسئولیت‌پذیری پس از تعدیل پیش آزمون، نشان می‌دهد که با حذف اثر نمره‌های پیش آزمون، اثر متغیر مستقل بر نمره‌های پس آزمون معنادار است ($F=109/858$, $df=1,28$, $P<0.01$). نتیجه بدست آمده با یافته‌های هوی و لاو (۲۰۰۶)، اسکاتونه و همکاران (۲۰۰۶) آیدین و همکاران (۲۰۱۳) آیدن و اینبر (۲۰۱۴) همسو می‌باشد. 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 پیش‌بینی و اجرای رفتار مورد پسند مفید است (کارتلج و میلیرن، ترجمه نظری نژاد، ۱۳۹۱).

در تبیین فرض پژوهش می‌توان گفت که مسئولیت‌پذیری، 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 تعیین‌کننده و محوری دارد، روش‌های کنار آمدن با مشکلات می‌باشد. مسئولیت‌پذیری 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 اندیشه ها و احساسات، ارزش ها و رفتارهای خود یاری دهد. کودکان در نتیجه آگاهی بصیرتی که از طریق همانند سازی با شخصیت های کتاب کسب می کنند، غالباً به تصمیماتی می رسند که به آن ها در حل تعارض ها و تغییر نگرش ها و رفتارهای شان کمک می کند. در این موارد گوش دادن به پاسخ های کلامی کودک و مشاهده رفتار و حالت های چهره او به درمانگر سرنخهای مهمی می دهد 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. 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 آموزش های 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 کارگاه های آموزشی نظیر مسولیت پذیری، جرأت ورزی، قضوت 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 تبریز 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.

منابع:

- 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.
- 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). روش های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان. تهران: انتشارات انجمن
- پلوسکی، آ. (۱۳۸۵). قصه گویی 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.
- حسین پور محمد، درویشی طیبه، سودانی منصور (۱۳۸۸) اثربخشی آموزش مسوولیت پذیری به شیوه واقعیت درمانی گلاسز بر کاهش بحران هویت دانش آموزان. 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.
- دادستان، پ؛ محسن علیق، ا؛ رسول زاده طباطبائی، ک؛ آذربایجانی، م. و بیات، م. (۱۳۸۹). «قصه‌گویی و تحول مفهوم خدا در کودکان ایرانی ولبنانی». 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 کار آمد دانش‌آموزان دختر اول متوسط. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- طاق‌دیس، س. (۱۳۸۷). «یاد دشتی درباره کودک قصه و مطالعه». پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان. شماره ۱۹.
- کلاین، م. (۱۳۸۹). رشد اخلاقی. ج. ۱. ترجمه محمد رضا جهانگیرزاده و همکاران. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم و فرهنگی اسلامی.
- کیا کمال، ب. (۱۳۹۰). «قصه و داستان در کتاب‌های درسی و کمک درسی آلمان». پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان. شماره ۴۲.
- گرین، ا. (۱۳۸۶). هنر و فن قصه‌گویی. ترجمه طاهره آدینه‌پور. تهران: انتشارات ابجد.
- مظاهری تهرانی، م. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش شیوه‌های رفتار گروهی بر هوش اخلاقی اجتماعی کودکان و نوجوانان مصروع. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی. دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان.
- گلاور و برونینگ (۱۳۹۵). روانشناسی تربیتی. ترجمه علی نقی خرازی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- مشتاق، م. (۱۳۸۹). کودک و مهارت‌های زندگی. تهران: انتشارات ابوعطا.
- مهاجری، زهرا. (۱۳۸۸). قصه و قصه‌گویی. مشهد: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- هاکسلی، ر. (۲۰۰۷). پرورش هوش اخلاقی در کودکان. ترجمه فرناز کشاورزی.
- هویدا، ر. و همایی، ر. (۱۳۸۹). «تأثیر قصه‌های قرآنی بر هوش هیجانی کودکان». دانشکده روان‌شناسی اصفهان، شماره ۱.
- همایی، ر؛ کجباف، م. ب؛ و سیادت، س. ع. (۱۳۸۸). «تأثیر قصه‌گویی بر سازگاری کودکان». مطالعات روان‌شناختی.
- 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 chigdnood Research Quartely*,18,206-224.
- Miller, P. J., Wiley, A. R., Fung, H., & Liang, C. H. (1997). *Personal storytelling asamedium of socialization in Chinese and American families*. *Child Development*; 68 (3):557-68.
- 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 comprison or the effectiveness or story-based and skill-based social comptence programs on the development of social problem solving and peer relationship skill of children with emotional disability*. *Unpublished Doctoral Dissertation, Carlson Albizu University, Maryland*
- 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.