

تأثیر آموزش برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه (PATHS) بر احترام، همدلی و خویشتن‌داری کودکان پیش دبستانی با رویکرد اسلامی

دکتر اسماعیل سعدی پور* دکتر صغری ابراهیمی قوام** هاجر خباز*** دکتر فریبرز درتاج**** دکتر احمد خامسان*****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه بر متغیرهای احترام، همدلی و خویشتن‌داری کودکان پیش دبستانی با رویکرد اسلامی و بررسی تأثیر آن در طول زمان انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری کودکان پیش دبستانی منطقه ۵ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ بودند که از این جامعه نمونه‌ای شامل ۳۱ کودک پیش دبستانی به‌طور تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایشی و کنترل مورد مطالعه قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس محقق‌ساخته ارزیابی رفتار اخلاقی کودکان (با سه مؤلفه احترام، خویشتن‌داری و همدلی) که روایی و پایایی آن توسط مقیاس‌های روان‌سنجی احراز گردید، استفاده شد. داده‌های حاصل با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که پس از حذف اثر پیش‌آزمون با روش تحلیل کوواریانس چند متغیری، تأثیر «متغیر مستقل» بر متغیر وابسته معنادار بود. میزان تأثیر گروه برای مؤلفه‌های رفتار اخلاقی (همدلی، خویشتن‌داری و احترام) به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۳ و ۰/۶۹ بوده است و با ۹۵ درصد اطمینان مؤلفه‌های همدلی، خویشتن‌داری و احترام گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش بیشتری داشته است. نتایج در قسمت پیگیری نیز نشان داد، بین مرحله پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود ندارد و بنابراین اثر آموزش ماندگار بوده است. بنابر یافته‌های پژوهش می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه برنامه‌ای کارآمد جهت رشد کفایت اجتماعی - هیجانی کودکان پیش دبستانی است و در ارتقاء رفتار اخلاقی کودکان اثربخش می‌باشد.

واژگان کلیدی: برنامه PATHS، ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه، رفتار اخلاقی، همدلی، خویشتن‌داری، احترام، رویکرد اسلامی

□ تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۲/۵

□ تاریخ دریافت: ۹۶/۲/۶

* نویسنده مسئول: دانشیار علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه علامه طباطبائی. تهران. ایران. E.sadipour@atu.ac.ir
 ** دانشیار علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه علامه طباطبائی. تهران. ایران. gavam@atu.ac.ir
 *** دانشجوی دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی. تهران. ایران. khabbaz912@atu.ac.ir
 **** استاد علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه علامه طباطبائی. تهران. ایران. doataj@atu.ac.ir
 ***** دانشیار علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه بیرجند. بیرجند. ایران. akhamesan@birjand.ac.ir

اخلاق شاهراه پیشگیری از آسیب‌های روانی- اجتماعی و همچنین ریشه تمامی اصلاحات اجتماعی است (وجدانی، ایمانی، صادق‌زاده قمصری، ۱۳۹۳: ۱۱۱). رشد اخلاقی کودکان مهم‌ترین بخش زندگی ما را تشکیل می‌دهد (مفیدی و کفیلی مقدم، ۱۳۹۱: ۳). اخلاق از مسائل مهمی است که تعلیم و تربیت معاصر با آن روبه‌رو است (نوروزی و عاطفت دوست، ۱۳۹۰، ۵۴). مدرسه و مراکز پیش‌دبستانی محل‌های مناسبی هستند که پس از خانواده پایه‌های اخلاق و شخصیت رفتاری و اخلاقی کودکان در آن‌ها شکل می‌گیرد (مفیدی و کفیلی مقدم، ۱۳۹۱: ۳). منشأ رشد اخلاقی در ماهیت فعال تعاملات بین‌فردی، فرصت‌های نقش‌پذیری و دیدگاه‌گیری است. به عبارت دیگر، در سایه تعاملات و گسترش داد و ستدهای اجتماعی و اجتماعی شدن، کودکان و نوجوانان به درونی‌سازی صرف هنجارها و ارزش‌های اخلاقی یک فرهنگ خاص نمی‌پردازند بلکه به معنی عمیق و رشدیافته به اخلاق مبتنی بر نوع دوستی، انصاف و عدالت دست می‌یابند. اخلاقی عمل کردن عبارت است از انجام عمل درست و پرهیز از انجام اموری که منجر به رساندن آسیب به افراد می‌شود (مصطفوی، هاشمی و ایزدی، ۱۳۹۴: ۹۸). رفتار اخلاقی در یک موقعیت، تا حد زیادی به توانایی ما در فهم دیگران به شیوه‌های متفاوت و توجه ویژه به مصالح و خواسته‌های دیگران بستگی دارد. ما پیش از این که بزرگسال شویم کودکانی بوده‌ایم که درون شبکه‌ای از وابستگی‌ها و روابط، زنده مانده و رشد کرده‌ایم و همین شبکه‌های وابستگی، مقوم پیوندهای اخلاقی ماست (کریمی، ۱۳۹۴: ۶۷ و ۶۸).

به دنبال ضرورتی اینچنین، امروزه برنامه‌های آموزشی که در آن‌ها اخلاق و آموزش اخلاق به صورت مستقیم یا غیرمستقیم مورد توجه قرار گرفته در حال فزونی است. در همین راستا، دسته‌ای از برنامه‌های آموزشی وجود دارد که در خارج از مرزهای کشورها تولید شده است. بدیهی است برنامه‌های آموزشی با رویکرد اخلاقی دارای اهداف، روش و محتوای فرهنگی کشور تولیدکننده برنامه هستند. این برنامه‌ها می‌توانند اثرات مثبت و منفی مهمی را در فرهنگ کشورهای مقصد از خود به جای بگذارند (امی، ۱۳۸۵؛ ستاری، ۱۳۹۱؛ صدر و قاسم‌پور، ۱۳۹۵).

علاوه بر این، توجهاتی که در متون دینی و اسلامی به مقوله تربیت اخلاقی و دینی کودکان شده، گویای اهمیت این موضوع در دین مبین اسلام است؛ لذا لازم است که در کنار توجه به بومی‌سازی برنامه‌ها از نظر فرهنگی، به تناسب دینی - اسلامی آن نیز توجه شود (سلمان‌نژاد، ۱۳۸۷). در این رابطه صاحب‌نظران اظهار می‌دارند که دلیل عمده عدم موفقیت در راه تربیت دینی کودکان، نقص در برنامه‌ها است و نه در کودکان. از جمله این که سبب خواهد شد، معارف دینی در سطوحی ارائه شود که با فهم کودکان متناسب نباشد و گاه این مایه خستگی و دل‌زدگی آنان از معارف دینی و حتی اصل اسلام شود (باهنر، ۱۳۸۸: ۲۰۴؛ شمشیری و نوذری، ۱۳۹۰: ۵۳-۵۲). بنابراین نیاز به برنامه‌های آموزشی که هم با رویکرد مهارت‌های اخلاقی و اسلامی جهت‌گیری شده باشند و هم فاقد مشکلات فرهنگی برای جوامع مقصد باشند، ضرورت پیدا می‌کند. به نظر می‌رسد برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه^۱ از جمله برنامه‌هایی است که از این حیث، مورد توجه بسیاری قرار خواهد گرفت. در تعالیم اسلامی به ایجاد، حفظ و گسترش رفتارهای همدلانه، خویشتن‌داری و تنظیم هیجان در کودکان تأکید ویژه‌ای شده که به این عوامل در برنامه پرداخته شده است، بنابراین می‌توان گفت متغیرهای این برنامه در راستای تعالیم اسلامی است.

اهمیت آموزش و پرورش در دوران اولیه کودکی را از دو جنبه حساسیت و سهولت اثرپذیری کودکان از محیط‌های آموزشی و دوام و عمق یادگیری آن‌ها می‌توان مورد بررسی قرار داد. به عبارت دیگر، آموزش‌های اولیه زمینه مناسبی برای کسب تجارب بعدی کودکان فراهم می‌آورد و آنچه در نخستین سال‌های زندگی و دوران پیش‌دبستانی آموخته می‌شود پایدارتر است و به آسانی از بین نمی‌رود (یاسمی، کیان و گرامی‌پور، ۱۳۹۴). بنابراین، ایجاد محیط غنی و پرمحتوا در دوران کودکی با یادگیری‌های ضروری و متناسب با مرحله رشد، می‌تواند یک بنیاد قوی و محکم برای رشد مثبت و طولانی مدت در دوره‌های بعدی ایجاد کند (سانفورد دروسی^۲، ۲۰۰۸؛ رحمتی و امیری‌مقدم، ۱۳۹۱). کفایت اجتماعی - هیجانی یک عامل حمایت‌کننده محسوب می‌شود که می‌تواند از کودک در برابر عوامل تنیدگی‌زایی که

با آن‌ها روبه‌رو می‌شود حمایت کند و مانع از شکل‌گیری مشکلات هیجانی و رفتاری در سال‌های بعد شود (دادستان، عسگری، رحیم‌زاده و بیات، ۱۳۸۹: ۲۹؛ تایر^۱، ۲۰۱۲). رشد هیجانات و روابط اجتماعی همچنین بر رشد اخلاقی و نگرانی در مورد بهزیستی افراد دیگر نیز تأثیر دارند (دال، کامپوس و ویدرینگتن^۲، ۲۰۱۱).

بسیاری از روان‌شناسان بر این باورند که رشد اخلاقی محصول اجتماعی‌شدن است (کرین، ترجمه فدایی، ۱۳۹۲: ۱۱۶). بنابراین تعجب‌آور نیست که آموزش اخلاق و یادگیری اجتماعی - هیجانی به‌عنوان دو رویکرد مهم در مدارس و جهت هدایت دانش‌آموزان در هم ادغام شده‌اند. به‌طوری که سیستم‌های آموزشی به شکل گسترده‌ای به بهزیستی هیجانی - اجتماعی و هدایت اخلاقی توجه کرده و در آن درگیر شده‌اند (الیاس، پارکر، کاش و دانکبلا^۳، ۲۰۰۷). نتایج پژوهش دال و همکاران (۲۰۱۱) حاکی از آن بود که ارتباط و واکنش هیجانی در رشد اخلاقی جدایی‌ناپذیر و ساختاری هستند. رشد اخلاقی در اینجا به عنوان نگرانی برای بهزیستی افراد دیگر و توانایی عمل براساس این نگرانی است. بنابراین، توانمندسازی کودک از طریق رشد کفایت اجتماعی - هیجانی، افزایش قابلیت‌های او برای عملکرد مناسب و صحیح، مواجهه با مشکلات و کنترل تکانش‌ها ضروری به نظر می‌رسد.

با توجه به اهمیت یادگیری اجتماعی - هیجانی، برنامه پیش‌دستانی ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه به عنوان مدلی برای رشد کفایت اجتماعی - هیجانی (بهبود روابط بین فردی و سواد هیجانی، خودکنترلی، حل مسئله، همدلی و عزت نفس) مورد اقبال زیادی قرار گرفته است (آردا و اوکاک^۴، ۲۰۱۲). برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه یک برنامه مداخله‌ای جامع، پژوهش‌محور و پیشگیرانه است که براساس ترکیبی از چندین رویکرد و چارچوب نظری (همچون نظریه رشد شناختی پیاز، نظریه اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی، نظریه شناختی - اجتماعی بندورا، رشد اخلاقی کلبِرگ، هوش چندگانه گاردنر، هوش هیجانی، رویکردهای سیستمی رفتار، نظریه‌های رفتارگرایی، درمان شناختی - رفتاری و طبقه‌بندی یادگیری بلوم) و به‌طور

1. Thayer
2. Dahl, Campos & Witherington
3. Elias, Parker, Kash & Dunkeblau
4. Arda & Ocak

ویژه مدل رشدی عاطفی، رفتاری، شناختی و پویایی^۱ طراحی شده است.

مدل عاطفی، رفتاری، شناختی و پویایی، به تعامل پویای سه جنبه عاطفی-هیجانی، رفتاری و شناختی برای رسیدن به کفایت اجتماعی-هیجانی در کودکان اشاره دارد و اساس و پایه برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه را تشکیل می‌دهد. این مدل بر ارتقاء رشد و نمو بهینه در هر فرد تأکید دارد. طبق مدل عاطفی، رفتاری، شناختی و پویایی، افراد به احتمال زیاد، زمانی به بالاترین پتانسیل خود می‌رسند که فرایندهای عاطفی، رفتاری و شناختی به صورت یکپارچه در آن‌ها رشد یافته باشد. به علاوه، همان‌طور که از نام «پویایی» مشخص است، این مدل، نتیجه یک محصول تمام شده و آماده نیست بلکه نتیجه یک فرایند مستمر تغییر در طول زندگی می‌باشد. به عبارت دیگر، ما معتقدیم که روشی که در آن هیجانات، رفتارها و شناخت‌ها در طول دوران کودکی و بعد از آن با هم یکپارچه شوند، دارای پیامدهای مهمی برای رشد اجتماعی، شخصیتی و فکری می‌باشد.

کیفیت محیط در دوران کودکی و نقش مهم والدین و مربیان، اهمیت زیادی در یکپارچگی (یا عدم یکپارچگی) در این حوزه‌ها ایفا می‌کند. یکی از مهمترین اجزاء برای موفقیت این برنامه، معلمان هستند. در واقع، مسئولیت ایجاد انگیزه، اشتیاق، الگوسازی، شکل‌دهی به ارتباطات و آموزش به عهده معلم است و ارزش‌ها، احساسات و نگرش‌های معلم در روند برنامه بسیار مهم است، نقش والدین نیز در درونی‌سازی و تحکیم برنامه از اهمیت بالایی برخوردار است (دومیتروویچ، گرینبرگ، کوشه و کورتس^۲، ۲۰۰۴). یک فرض اساسی این است که مهارت‌های مقابله‌ای یک کودک همان‌طور که در رفتار و کنترل درونی او منعکس می‌شود، تابعی از آگاهی هیجانی، کنترل عاطفی-شناختی و درک اجتماعی-شناختی می‌باشد. ایده زیربنایی در مدل عاطفی، رفتاری، شناختی و پویایی، عقیده‌ای است که بیان می‌دارد در طول فرایند پختگی و بلوغ، رشد هیجانی قبل از اشکال دیگر رشد شناختی اتفاق می‌افتد. یعنی این‌که کودکان خیلی قبل از اینکه بتوانند تجارب خود را بیان کنند در سطح هیجانی واکنش نشان می‌دهند. در نتیجه کودکان به یادگیری شیوه‌هایی برای شناسایی، پاسخ‌دهی و برقراری ارتباط با هیجانات،

نیاز دارند، بنابراین، رشد رفتاری آن‌ها افزایش یافته و به نوبه خود، رشد شناختی‌شان نیز شکوفا می‌شود.

برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه، آنچه را که ما در مورد نوروبیولوژی و مغز می‌دانیم به عنوان مدل مهم دیگر خود در نظر می‌گیرد. ساختار مغز کودکان با بزرگسالان متفاوت است. هنوز ارتباطات پیچیده بین سیستم لیمبیک که پاسخ‌های ناخودآگاه بازتاب مانند، به محرک را اداره می‌کند و همچنین لوب‌های پیشانی که تفکر منطقی آگاهانه را مدیریت می‌کند رشد نیافته است. غرایز رفتاری آن‌ها برای پاسخ دادن، بیشتر از طریق سیستم لیمبیک و عملاً بدون کنترل توسط تفکر منطقی تحریک می‌شود. علاوه بر این بازتاب در مقابل در نظر گرفتن استدلال، نوروبیولوژی به ما می‌گوید که کودکان خردسال همیشه نسبت به هیجانات خودشان آگاه نیستند که به نوبه خود، تنظیم هیجانات را برای آن‌ها مشکل می‌سازد. برنامه‌هایی که بر پایه این دانش نوروبیولوژیکی ساخته می‌شود نیاز به تفسیر واکنش‌های بازتابی، جایگزین کردن آگاهی، گام‌های متفکرانه برای حل مشکلات و همچنین کمک به کودکان در جهت تشخیص و بیان هیجانات‌شان را نشان می‌دهند (دومیتروویچ و همکاران، ۲۰۰۴). بنابراین، برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه در آموزش‌ها و درس‌های خود بر تعامل و یکپارچگی رشد هیجانی- عاطفی، رفتاری و شناختی در کودکان تأکید دارد (ریگز،^۱ گرینبرگ، کوشه و پنتز،^۲ ۲۰۰۶ و دومیتروویچ و همکاران، ۲۰۰۴). برخلاف برخی از برنامه‌های رایج برای کودکان که بیشتر بر بعد شناختی تأکید دارند، این برنامه سعی دارد به ابعاد رشدی مختلف (عاطفی- هیجانی، شناختی و رفتاری) کودکان توجه داشته و رشد آن‌ها را در این جهات تسهیل می‌کند. از جمله نقاط قوت برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه پوشش دادن مهارت‌های مهمی همچون خودکنترلی، حل مسئله، هوش هیجانی، همدلی و عزت نفس از طریق برنامه‌ها و مواد آموزشی متنوع و چندبعدی (همچون، داستان‌ها، نمایشنامه‌ها، کارت‌های آموزشی و غیره)، شیوه‌های آموزشی، تکنیک‌های رفتاری و همچنین رویکرد علمی و مبنای نظری قوی آن است (ریگز و همکاران، ۲۰۰۶).

1. Riggs
2. Pentz

برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه مهارت‌های شناختی در کودکان پیش دبستانی را مورد توجه قرار می‌دهد و آمادگی برای مدرسه و عملکرد یادگیری را بهبود می‌بخشد. این برنامه مهارت‌هایی مانند توانایی حفظ توجه، برنامه توالی فعالیت‌ها، تفکر جایگزین، حل مسئله، پیش‌بینی دقیق و ارزیابی شرایط را ایجاد می‌کند. این مهارت‌ها برای آمادگی در مدرسه و موفقیت تحصیلی نیز ضروری هستند (دومیتروویچ و همکاران، ۲۰۰۴). از سوی دیگر در برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه نقش معلم و محتوا از اهمیت بالایی برخوردار است. محتوا که در قالب نمایشنامه‌ها، بازی‌ها، کارتها و پوستره‌های آموزشی طراحی شده است به صورت هدفمند کودکان را در جهت حل مسئله، خودکنترلی، همدلی، شناخت و مدیریت هیجانات خود و دیگران هدایت می‌کند. در این میان، نقش معلم در آموزش محتوا و کمک به کودکان برای درونی کردن و تسلط بر مفاهیم، بسیار پررنگ است. از این منظر، برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه به نسبت برنامه‌هایی همچون فلسفه برای کودکان متعادل‌تر بوده و با مبانی تربیت اسلامی که بر نقش آموزگار و محتوا تأکید دارد و همچنین فرهنگ حاکم بر جامعه ایرانی هماهنگی زیادی دارد. به بیان دیگر، برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه به چندین متغیر مهم همچون، خویشن‌داری، حل مسائل بین‌فردی، توجه به هیجانات و مدیریت هیجانات، دروسی مجزا اختصاص داده است و در سراسر برنامه نیز به پرورش عزت نفس و ایجاد روابط مثبت با همسالان و افراد دیگر و همدلی در خلال دروس و از طریق روش‌های آموزشی و ارتباطی می‌پردازد.

پژوهش‌های متعددی اثربخشی برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه را مورد تأکید قرار داده‌اند. به عنوان مثال، آردا و اوکاک (۲۰۱۲)، بیان می‌دارند که برنامه راهبردهای ارتقاء تفکر چندجانبه، از طریق ایجاد تعامل بین عملکردهای عقلانی و هیجانی در افزایش خودکنترلی، حل مسئله و درک هیجانات خود و دیگران و کاهش پرخاشگری و رفتارهای مشکل‌ساز و نامناسب، مؤثر بوده است. پژوهش کام، گرینبرگ و والز (۲۰۰۳) نشان داد، برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه در کاهش مشکلات رفتاری و افزایش کفایت اجتماعی کودکان در هر دو بافت شهری و روستایی تأثیر داشته است. یافته‌های

یوهانس^۱ (۲۰۰۳) حاکی از آن بود که برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه بر رشد مهارت‌های حل مسئله، درک هیجانی و کاهش راه حل‌های پرخاشگرانه در تعارض‌های بین فردی در میان کودکان، مفید بوده است. در یک مطالعه گسترده، در ۴۸ مدرسه در آمریکا (۱۹۹۹)، از برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه به عنوان یک مدل پیشگیرانه و جامع استفاده شد. یافته‌ها بعد از شش ماه نشان دادند که این برنامه تأثیرات مثبت معناداری بر کاهش پرخاشگری و رفتارهای مخل و نامناسب داشته اند (کام، گرینبرگ، کوشه، ۲۰۰۴). کارایی برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه برای دانش‌آموزان با نیازهای خاص نیز گزارش شده است؛ پی‌گیری یافته‌ها بعد از دو سال پایدار بودن نتایج را نشان داد (گرینبرگ و کوشه، ۱۹۹۸). مطالعات دیگری نیز اثرات معنادار برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه را بر کاهش مشکلات رفتاری درون‌سازی شده و برون‌سازی شده در کودکان نشان داد (کام و همکاران، ۲۰۰۴؛ به نقل از ریگز و همکاران، ۲۰۰۶). یافته‌های پژوهش سانفورد دروسی (۲۰۰۸) نیز اثربخشی و پایا بودن اثرات برنامه پیش‌دبستانی ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه را با برنامه‌های دیگر پیش‌دبستانی برای افزایش کفایت اجتماعی-هیجانی مقایسه کرده و اثربخشی بیشتر برنامه آموزش راهبردهای چندگانه را نشان داد. پژوهش‌ها در خصوص اثربخشی این برنامه نشان می‌دهند که کودکانی که این برنامه مداخله‌ای را دریافت کرده‌اند به نسبت کودکان دیگر از لحاظ هیجانی و اجتماعی، شایستگی بیشتری دارند و در مقابل عوامل خطرزا با کفایت بیشتری عمل می‌کنند (بیسلی^۲، ۲۰۱۱؛ دومیتروویچ، کورتس و گرینبرگ، ۲۰۰۷). با توجه به حساسیت این دوره از زندگی کودکان و اثربخشی برنامه مذکور جهت رشد مهارت‌های اساسی کودکان پیش‌دبستانی (همچون، حل مسئله و خودکنترلی، هوش هیجانی و همچنین عزت نفس و همدلی) و همچنین با توجه به اینکه وجود یک الگوی نسبتاً جامع، دارای چارچوب و سرفصل‌های مشخص با محتوای یکپارچه و آموزشی غنی و پژوهش‌محور که نظر صاحب‌نظران در این حوزه را اغنا کند همچنان به عنوان یک نیاز مهم در دوره پیش‌دبستانی در ایران تلقی می‌شود (پیری و ادیب، ۱۳۸۸)، این پژوهش در نظر دارد به آموزش این برنامه پرداخته و به بررسی اثرات

1. Johannes
2. Beisly

و پایدار بودن اثربخشی آن بر رفتار اخلاقی که مهم‌ترین بخش زندگی کودکان و از عمده‌ترین وظایف مراکز پیش‌دبستانی و مدارس است پیردازد. زیرا همان‌گونه که بیان شد چندبعدی بودن آموزش‌ها در برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه و مؤلفه‌های اصلی این برنامه (همچون، هوش هیجانی، خودکنترلی، حل مسئله، همدلی و عزت نفس) یا به عنوان اجزاء رفتار اخلاقی و یا پیش‌نیازهای رفتار اخلاقی شناخته شده‌اند. به بیان دیگر، افرادی که هیجانات و احساسات خود را شناسایی و مدیریت می‌کنند و به طور مؤثر با دیگران رفتار می‌نمایند زندگی پرمحتواتری دارند و نقش هیجان‌ها و عواطف در رشد اخلاقی از اهمیت بالایی برخوردار است (حنیفی و جویباری، ۱۳۸۹؛ کریم‌زاده، ۱۳۹۱). افراد برای داشتن رفتار مناسب و مؤثر باید به میزانی از ظرفیت کنترل رفتارهای خود نیز برخوردار باشند.

برای بروز رفتار اخلاقی یکی از ضروریات، خودکنترلی است که از محوری‌ترین مفاهیم اخلاقی به‌شمار می‌رود (حیدرزادگان، کاظمی و صنعتی‌زاده، ۱۳۹۱). همچنین رشد مهارت‌های حل مسئله در کودکان به کاهش رفتارهای نامناسب و بهبود اعتماد و عزت نفس و رفتارهای انطباقی و اجتماعی در آن‌ها منجر می‌شود (شکوهی‌یکتا، پرند، شهانیان و متولی‌پور، ۱۳۸۷).

همدلی مؤلفه‌ای دیگر است که دامنه‌ای از بینش اجتماعی تا توانایی برای فهم حالات عاطفی و شناختی و تجربه هیجانات مشابه دیگران را شامل می‌شود (بگیان کوله‌مرز، پژوهی‌نیا و رضازاده، ۱۳۹۲). همدلی تنها هیجان مواجهه‌ای^۱ است که معمولاً به عنوان هیجان اخلاقی تلقی می‌شود و به خودآگاهی، دیدگاه‌گیری و تصور این‌که یک فرد در یک موقعیت چه حس و حالی دارد وابسته است (دال و همکاران، ۲۰۱۱). دامون^۲ (۱۹۸۸) همدلی را به عنوان یکی از حمایت‌های هیجانی اولیه اخلاقی معرفی کرد که در ارتباط با دیگران شکل می‌گیرد و جزء هیجانات اخلاقی مرکزی است و به معنای درک هیجانات، افکار و دیدگاه‌های دیگران عنصری مهم در رشد اخلاقی محسوب می‌شود (برکویتز و گریک^۳، ۱۹۹۸). همدلی اولین هیجان اخلاقی است که ظهور می‌کند و فرد را در ارتباطات اجتماعی و مراقبت از افراد و نگرانی در مورد بهزیستی دیگران و

1. Exposure
2. Damon
3. Berkowitz & Grych

رفتار کردن بر طبق این نگرانی توانمند می‌سازد (دال و همکاران، ۲۰۱۱).

عزت نفس نیز یکی از عوامل مؤثر در رشد اخلاقی کودکان و از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده رفتار انسان به‌شمار می‌رود و فقدان آن ریشه بسیاری از نابهنجاری‌های روانی است که در میان افراد انسانی دیده می‌شود؛ بنابراین پرداختن به آن از اهمیت بالایی برخوردار است (عاشوری، آبکنار، غباری بناب و حبیب‌پور، ۱۳۹۲).

شایان ذکر است که در تعریف از اخلاق و رفتار اخلاقی اتفاق نظر وجود ندارد (برکوویتز و گریک، ۱۹۹۸). احترام، راست‌گویی، وجدان، شجاعت، مهربانی، همدلی، خویشتن‌داری، بردباری، انصاف و عدالت، تظاهرات و رفتارهای اخلاقی هستند که در پژوهش‌های مختلف به آن‌ها پرداخته شده است (بوربا، ۲۰۰۱، ترجمه کاوسی، ۱۳۹۰؛ مفیدی و کفیلی مقدم، ۱۳۹۱). در کشور ما اگرچه به‌ویژه پس از انقلاب اسلامی به تربیت اخلاقی اهمیت زیادی داده شده و تلاش‌های فراوانی صورت گرفته است، اما هدف‌های مورد نظر، آن‌چنان که باید محقق نشدند و با وجود تلاش‌های انجام شده جهت تربیت دینی و اخلاقی کودکان و نوجوانان، کارکرد آموزش رسمی در این زمینه از جهات مختلف رضایت‌بخش نبوده و براساس برخی تحقیقات انجام شده، این آموزش‌ها گاه با تأثیرات معکوس نیز همراه گردیده است. بنابر برخی تحلیل‌ها ناکارآمدی‌های مذکور تا حد زیادی در بحران آفرینی‌ها و کاستی‌های مشاهده شده در رفتارهای دینی نسل نوجوان و جوان ما سهم مؤثری داشته است (رام، مهرمحمدی، صادق‌زاده قمصری و طلایی، ۱۳۹۶).

پژوهش‌های مربوط به آسیب‌شناسی در حیطه تربیت اخلاقی در کشور نشان می‌دهند که در تربیت اخلاقی سیستم‌های آموزشی، حیطه شناختی غلبه دارد و حیطه‌های عاطفی و عملی اخلاق مورد غفلت قرار گرفته‌اند و در مجموع کارکرد نظام آموزشی در تربیت اخلاقی نسبتاً ضعیف بوده است (وجدانی و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۱۲). جامعه امروز بشر دچار بحران هویت اخلاقی شده است. از این رو، امروزه نیاز بشر به تزکیه و پرورش به مراتب بیش از نیاز او به تعلیم و آموزش است. بی‌شک یکی از اهداف تأسیس مدارس، تربیت اخلاقی دانش‌آموزان است (شاملی، ملکی و کاظمی، ۱۳۹۰).

به بیانی دیگر، مقوله اخلاق و تربیت اخلاقی به ویژه در دوران معاصر که انسان‌ها بیش از پیش غرق در امور مادی هستند و زمینه غفلت از بُعد متعالی و گسترش

ناهنجاری‌های اخلاقی و اجتماعی بیش از هر زمان دیگری برای آن‌ها فراهم شده است، اهمیتی دوچندان می‌یابد. از این‌رو، تربیت اخلاقی و اخلاق‌مند شدن نسل‌های جدید از نگرانی‌های مهم اندیشمندان و متفکران تربیتی جوامع است (حسنی و وجدانی، ۱۳۹۶). در اینجا، کلمه «اخلاقی» به افکار، تمایلات و اقداماتی اشاره دارد که در راستای ترویج منافع دیگران در مقابل توجه به منافع خود، می‌باشد. این می‌تواند در جهت منافع افراد یا گروه‌ها باشد (لوکو^۱، ۲۰۱۴).

در نظام تربیتی اسلام که نظام تربیتی کشور نیز متأثر از آن است، اخلاق امری درونی و چندبعدی به شمار می‌آید. بنابر آموزه‌های اسلامی، مشکل اساسی بیشتر رویکردهای روانشناختی به اخلاق، آن است که رشد اخلاقی را با برجسته کردن یک جنبه از آن مطالعه کرده‌اند (کریم‌زاده، ۱۳۹۱). آموزش اخلاقی، برنامه‌هایی را پوشش می‌دهند که اختلالات رفتاری یا مشکلات انضباطی که ممکن است بر اخلاق تأثیر بگذارد را تحت پوشش قرار می‌دهد (مایندل، کوئِرک و گراهام^۲، ۲۰۱۷).

در برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه سعی شده است از طریق توجه به جنبه‌های مختلف، این مسئله حل گردد. به بیان دیگر، در تبیین دیدگاه اسلامی می‌توان گفت درک حقیقت انسان، عوامل و انگیزه‌های رفتاری او از سوی آفریننده توصیف‌های جامعی را به دنبال داشته است. در این نگاه، انسان‌ها در همه فعالیت‌های خود جنبه‌های مختلفی را به کار می‌گیرند و همه عناصر یاد شده به‌طور هماهنگ در فرایند عمل وارد می‌شوند و تفکیک این جنبه‌ها کاری ناشدنی است. بنابراین، در مورد رشد رفتارهای اجتماعی و اخلاقی کودکان به استدلال و همچنین هیجانات و عواطف توجه شده است و اشتباه است اگر رفتار اخلاقی را تابعی از رشد شناختی بدانیم یا عواطف اخلاقی را تابع استدلال اخلاقی تلقی کنیم، زیرا هریک از این جنبه‌ها اگرچه شرط لازم برای رشد اخلاقی‌اند ولی نمی‌توانند شرط کافی باشند. بنابراین اهتمام در جهت رشد رفتارهای اخلاقی و انتخاب روش و رویکردی مؤثر و چندجانبه امری مهم و ضروری به نظر می‌رسد که با توجه به اهمیت شایستگی اجتماعی-هیجانی در رشد اخلاق در این پژوهش به بررسی تأثیر برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه بر

1. Luco
2. Meindl, Quirk & Graham

رفتار اخلاقی (یعنی وجه عملی و رفتاری اخلاق، همچون، رفتارهای همدلانه، احترام و خویشتن‌داری) که از مهم‌ترین مؤلفه‌های زندگی فردی و اجتماعی هستند پرداخته شده است. در واقع، پژوهش حاضر در صدد است به دو سؤال اساسی پاسخ دهد، اول این‌که، آیا آموزش برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه بر رفتار اخلاقی کودکان پیش‌دبستانی تأثیر دارد؟ و دوم این‌که، آیا این اثرگذاری در طول زمان (در این پژوهش دو ماه پس از مداخله)، ماندگار است؟

روش پژوهش

در این پژوهش جهت تدوین برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه که پیش‌نیاز شروع دوره آموزشی است از طرح پژوهشی پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه‌های کنترل استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش، شامل تمام کودکان ۴ تا ۶ ساله می‌باشد که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ در کودکانستان‌های منطقه پنج شهر تهران نام‌نویسی کرده‌اند. نمونه آماری پژوهش شامل ۳۱ کودک پیش‌دبستانی می‌باشد که یک کلاس (شامل ۱۶ کودک) در گروه آزمایش و کلاس دیگر (شامل ۱۵ کودک) در گروه کنترل جای گرفتند. روش نمونه‌گیری در این بخش به این صورت بود که از بین کودکانستان‌های منطقه پنج شهر تهران که شامل ۱۴۷ مرکز دولتی و غیردولتی (۷۱ مرکز دخترانه، ۷۶ مرکز پسرانه) می‌باشد یکی از مراکز (پیش‌دبستانی) به صورت تصادفی انتخاب و سپس از میان کلاس‌ها، دو کلاس به صورت تصادفی (یک کلاس شامل ۱۵ کودک به عنوان گروه کنترل و دیگری شامل ۱۶ کودک به عنوان گروه آزمایش) انتخاب شدند. آنگاه، به والدین هر دو گروه آزمایش و کنترل، قبل از مداخله، مقیاس رفتار اخلاقی کودکان پیش‌دبستانی (ویژه والدین) ارائه گردید. سپس متغیر آزمایشی بر روی گروه آزمایش اعمال شد و طی ۲۲ جلسه (هر هفته دو جلسه نود دقیقه‌ای) دروس ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه به گروه آزمایش آموزش داده شد. پس از پایان دوره نیز، پس‌آزمون برگزار گردید. یعنی، میزان تغییر در رفتار اخلاقی در هر دو گروه آزمایش و کنترل مجدداً توسط پرسش‌نامه فوق‌مورد سنجش قرار گرفت تا میزان اثربخشی این روش آموزشی مورد ارزیابی قرار گیرد.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

در این پژوهش، به منظور سنجش رفتار اخلاقی کودکان پیش‌دبستانی از مقیاس محقق ساخته ارزیابی رفتار اخلاقی کودکان استفاده گردید. این مقیاس، سه رفتار اخلاقی شامل همدلی، احترام و خویشن‌داری را با تکیه بر تعالیم و آموزه‌های اسلامی مورد بررسی قرار می‌دهد. در مرحله مقیاس‌سازی، پس از تهیه گویه‌ها، فرم تجربی مقیاس برای بررسی روایی محتوایی آماده شده و در اختیار ۱۰ نفر از متخصصان حوزه روان‌شناسی کودک، روان‌شناسی تربیتی و پیش‌دبستانی قرار گرفت. پس از بررسی و تحلیل نظر متخصصین، گویه‌هایی که مورد تأیید ۷۰٪ متخصصان بود در فرم تجربی قرار گرفته و مابقی حذف شدند (در ابتدا تعداد ۶۴ گویه برای سنجش رفتار اخلاقی طراحی شده بود که پس از اعمال نظر متخصصان، ۹ گویه حذف شده و پرسش‌نامه به ۵۵ گویه تقلیل یافت). همچنین جهت رفع ابهامات احتمالی در گویه‌ها، پرسش‌نامه بر روی ۴۰ نفر از والدین دوره پیش‌دبستانی اجرا گردید و اصلاحاتی صورت گرفت و در عبارت‌های مربوط به ۴ گویه نیز تغییراتی ایجاد شد. پرسش‌نامه آماده شده بر روی نمونه‌ای به تعداد ۴۴۰ نفر (والدین کودک پیش‌دبستانی) اجرا شد که از این تعداد، فقط ۳۸۲ پرسش‌نامه برگردانده شدند. در نهایت نیز تحلیل داده‌ها جهت تعیین پایایی، همسانی درونی و روایی سازه صورت گرفت.

به منظور بررسی روایی سازه پرسش‌نامه در این پژوهش از دو روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. ابتدا در مورد قابلیت ۵۵ ماده پرسش‌نامه ارزیابی رفتار اخلاقی برای تحلیل عاملی، از آزمون KMO^1 استفاده شد که ضریب به دست آمده رضایت‌بخش بود ($KMO = 0/89$). همچنین نتیجه آزمون کرویت بارتلت^۲ در سطح $P < 0/0001$ معنادار بود ($11742/89 = \chi^2$ دوف). آلفای کرونباخ برای کل مقیاس $0/90$ و اسپیرمن براون $0/88$ به دست آمد.

پرسش‌نامه از ۵۵ گویه و سه خرده مقیاس تشکیل شده است که به منظور سنجش رفتار اخلاقی در کودکان به کار می‌رود. فرد ناظر (والدین) باید در یک مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای (از کاملاً نادرست=۱ تا کاملاً درست=۴) مشخص سازد که رفتار مورد نظر

تا چه حد در مورد کودک صدق می‌کند. مقیاس رفتار اخلاقی دارای سه خرده مقیاس است که عبارتند از: خرده مقیاس احترام (۵، ۱۰، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۱۹، ۲۱، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۳۵، ۴۲، ۴۶، ۵۱)، خرده مقیاس خویش‌داری (۱، ۲، ۸، ۹، ۱۱، ۱۴، ۱۶، ۲۲، ۲۴، ۳۰، ۳۱، ۳۳، ۳۹، ۴۸، ۵۰، ۵۲، ۵۴) و خرده مقیاس همدلی (۳، ۴، ۶، ۷، ۱۲، ۱۸، ۲۰، ۲۳، ۲۷، ۲۹، ۳۲، ۳۴، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۴۰، ۴۱، ۴۳، ۴۴، ۴۵، ۴۷، ۴۹، ۵۳، ۵۵).

نمره‌گذاری گویه‌های (۲، ۱۳، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۴، ۳۰، ۳۱، ۳۳، ۳۴، ۳۸، ۴۰، ۴۴، ۵۲، ۵۵) به صورت معکوس است. در این مقیاس، سه نمره برای هر مؤلفه اخلاقی (احترام، همدلی و خویش‌داری) و یک نمره کل محاسبه می‌شود. به منظور استخراج نمرات هنجار پرسش‌نامه نیز از نمرات استاندارد T و Z استفاده گردید. نقطه برش در این مقیاس برای رفتار اخلاقی به صورت کلی، نمره خام ۱۷۶ و برای سه خرده مقیاس همدلی، خویش‌داری و احترام به ترتیب، ۷۹، ۵۰ و ۴۶ می‌باشد. شاخص پایایی این ابزار در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. ضرایب پایایی همسانی درونی ابعاد مقیاس ارزیابی رفتار اخلاقی

شاخص	آلفای کرونباخ	اسپیرمن براون
همدلی	۰/۸۴	۰/۸۲
خویش‌داری	۰/۷۷	۰/۷۷
احترام	۰/۸۰	۰/۷۸
کل مقیاس	۰/۹۰	۰/۸۸

همانگونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود ضرایب پایایی ابعاد پرسش‌نامه همگی بالای ۰/۷۰ بوده که به لحاظ آماری معنی دار و رضایت بخش می‌باشد. جهت بررسی روایی پرسش‌نامه از روش تحلیل عاملی تاییدی و اکتشافی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی

نام شاخص	شاخص‌های برازش	
	مقدار	حد مجاز
$\frac{X^2}{df}$	۱/۸۸	کمتر از ۳
^۱ RMSEA (ریشه میانگین خطای برآورد)	۰/۰۷	کمتر از ۰/۱
^۲ CFI (برازش تطبیقی)	۰/۹۵	بالاتر از ۰/۹
^۳ NFI (برازش هنجار شده)	۰/۹۶	بالاتر از ۰/۹
^۴ GFI (نیکویی برازش)	۰/۹۵	بالاتر از ۰/۹
^۵ AGFI (نیکویی برازش اصلاح شده)	۰/۹۱	بالاتر از ۰/۹

براساس نتایج بدست آمده از جدول ۲ می‌توان بیان نمود که در مجموع الگو در جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است و می‌توان گفت مفروضه پژوهشگر مبنی بر سه عاملی بودن پرسش‌نامه ارزیابی رفتار اخلاقی مورد تأیید قرار گرفت.

شیوه اجرا و گردآوری داده‌ها در برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه

در قسمت اول پژوهش، جهت تدوین برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه و تنظیم پروتکل (طرح درس) ابتدا از همه اعضای گروه نمونه (شامل گروه کنترل و آزمایش) دعوت به عمل آمد. پژوهشگر پس از معرفی خود و ارائه توضیحاتی پیرامون برنامه آموزشی ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه و توجیه نمودن والدین در خصوص برنامه، به اجرای پیش‌آزمون «مقیاس ارزیابی رفتار اخلاقی کودکان» (فرم والدین) پرداخت. لازم به ذکر است که به منظور آگاهی از روند برنامه و پاسخ به پرسش‌نامه‌ها، والدین به دلیل درگیر بودن در برنامه از طریق تکالیف خانگی و

1. Root Mean Square Error Approximation
2. Comparative Fit Index
3. Normed Fit Index
4. Goodness of Fit Index
5. Adjusted Goodness of Fit Index

همچنین امکان بررسی واکنش‌های کودکان در موقعیت‌های مختلف، گزینه‌های بسیار مناسبی بودند. در حین اجرای این آزمون‌ها به سؤال‌های آزمودنی‌ها نیز پاسخ داده شد. در مرحله بعد، که مرحله اجرای دوره آموزشی بود، گروه آزمایش به مدت ۲۲ جلسه (هر هفته دو جلسه نود دقیقه‌ای که به دلیل ساختار غیر رسمی آموزش و نمایشنامه‌های عروسکی و بازی‌ها از جذابیت خاصی برای کودکان برخوردار بود) در کلاس‌های آموزشی (در کنار کلاس‌های معمول کودکان) شرکت کرده و تحت آموزش قرار گرفتند، در مرحله آخر و پس از اتمام دوره آموزشی، پس از آزمون، بر روی هر دو گروه (والدین گروه آزمایش و کنترل) اجرا گردید.

به منظور پی‌گیری اثرات برنامه آموزشی نیز پس از آزمون‌ها دو ماه بعد از پایان دوره آموزشی توسط والدین گروه آزمایش تکمیل گردید و نتایج مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفت. جهت پاسخ‌گویی به سؤال‌ها و بررسی فرضیه‌های پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه بر رفتار اخلاقی کودکان پیش‌دبستانی، از آزمون آماری تحلیل کوواریانس استفاده گردید. همچنین به دلیل پی‌گیری نتایج بعد از دو ماه و اجرای مجدد پرسش‌نامه‌ها، جهت تحلیل از طرح‌های اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

طرح درس

در قسمت اول پژوهش، جهت تدوین برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه و تنظیم پروتکل (طرح درس) که پیش‌نیاز شروع دوره آموزشی است، مواد و محتوای آموزشی برنامه که شامل: کتابچه راهنمای مربی، دروس و نمایشنامه‌ها، عکس‌ها و نقاشی‌ها، مواد و فعالیت‌های مربوط به خانه در CD (نامه‌ها، جزوات و فعالیت‌های مربوط به والدین)، جلسات سهیم شدن در احساسات، کارت‌های چهره‌های احساسی، جدول احساسات، کتاب‌های داستان، عروسک‌ها (لاک‌پشت، جوجه تیغی، سگ و اردک)، پوستر توالی انجام تکنیک لاک‌پشت، پوستر دوستی، برچسب‌های لاک‌پشت، کتاب داستان رنگ‌آمیزی مربوط به انجام تکنیک لاک‌پشت، مقیاس ارزیابی برنامه مهدکودک/پیش‌دبستانی PATHS و الگوها (چهره‌های احساسی، کارت‌های شخصیت، اجزای فعالیت‌های اضافه) است، ترجمه شد و مطابق با فرهنگ، آموزه‌های دینی و بستر

اجتماعی تغییرات لازم در آن مبذول گردید.

پس از ترجمه و ایجاد تغییرات لازم و تهیه پروتکل برنامه آموزشی، این برنامه توسط ۵ متخصص در حوزه روان‌شناسی تربیتی و پیش‌دبستانی بررسی و بخش‌هایی که مورد تأیید ۷۰٪ از متخصصان بود، تغییر نکرد و به قوت خود باقی ماند. پیش از نهایی شدن محتوا از همه اعضای گروه نمونه (شامل گروه کنترل و آزمایش) دعوت به عمل آمده و پژوهشگر پس از معرفی خود و ارائه توضیحاتی پیرامون برنامه آموزشی PATHS، به اجرای پیش‌آزمون «مقیاس ارزیابی رفتار اخلاقی کودکان (فرم والدین)» پرداخت. در حین اجرای این آزمون‌ها به سؤال‌های آزمودنی‌ها نیز پاسخ داده شد. در مرحله بعد، که مرحله اجرای دوره آموزشی بود، گروه آزمایش به مدت ۲۲ جلسه (هر هفته دو جلسه نود دقیقه‌ای) در کلاس‌های آموزشی (در کنار کلاس‌های معمول کودکان) شرکت کرده و تحت آموزش قرار گرفتند. در مرحله آخر و پس از اتمام دوره آموزشی، پس‌آزمون مجدداً بر روی هر دو گروه (والدین گروه آزمایش و کنترل) اجرا گردید. جهت پی‌گیری اثرات برنامه آموزشی نیز کلیه پس‌آزمون‌ها دو ماه بعد از پایان دوره آموزشی توسط گروه آزمایش تکمیل گردید و نتایج، مجدد مورد ارزیابی قرار گرفت.

برنامه PATHS دانش و مهارت‌هایی را در سه حوزه مفهومی شامل، خودکنترلی (به تعویق انداختن لذات و کنترل تکانه‌ها)؛ سواد هیجانی (شناسایی و نام‌گذاری احساسات و هیجانات، درک و بیان احساسات، تشخیص شدت هیجانات و مدیریت هیجانات) و حل مسئله بین فردی، فراهم کرده و دروسی مجزا به این سه حوزه اختصاص داده است. در سراسر برنامه نیز به پرورش عزت نفس و ایجاد روابط مثبت با همسالان، افراد دیگر و همدلی در خلال دروس از طریق روش‌های آموزشی و ارتباطی تأکید شده است. از نقاط قوت این برنامه پوشش دادن مهارت‌های ذکر شده از طریق برنامه‌ها و مواد آموزشی متنوع و چندبعدی، شیوه‌های آموزشی، تکنیک‌های رفتاری و همچنین رویکرد علمی و مبنای نظری قوی آن است.

برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه PATHS طی ۲۲ جلسه در کنار برنامه معمول کودکان برای کودکان پیش‌دبستانی اجرا گردید. در این برنامه، استفاده از ابزارهای مختلف آموزشی، تمرین مکرر دروس و درگیر کردن والدین از طریق تکالیف

خانگی (نامه‌ها، جزوات و فعالیت‌های مربوط به خانه) اهمیت بسیاری داشت. بنابراین، والدین نقش مهمی در این برنامه داشته و وظیفهٔ مرور برنامه با همراهی در انجام تکالیف خانگی به عهدهٔ آن‌ها بود (در این مسیر، والدین بسیار همراه و راغب بودند و تمرین‌ها، فعالیت‌ها و پاسخ به نامه‌ها را به خوبی پوشش می‌دادند). کل برنامه از طریق نمایشنامه و بازی با چهار شخصیت عروسکی اجرا شد و برای کودکان جذاب بود. برنامهٔ ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه شامل ۴۴ درس می‌باشد که در هر جلسه ۲ درس آموزش داده شد. عنوان و نحوهٔ ارائهٔ دروس به شرح زیر می‌باشد.

جدول ۳. خلاصه جلسات مداخله‌ای برنامهٔ ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه

جلسه	دروس اجرا شده	عنوان دروس و اهداف
۱	یک و دو	تعیین قوانین کلاس و معرفی شخصیت‌های برنامهٔ ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه
۲	سه و چهار	معرفی برنامهٔ (دستیار ویژه) و آموزش ارائه و دریافت صحیح بازخورد مثبت یا تعریف و تمجید
۳	پنج و شش	دروس همهٔ ما احساس داریم و آموزش احساس شادی
۴	هفت و هشت	آموزش احساس غم و نحوهٔ دوست‌یابی لاک‌پشت
۵	نه و ده	قسمت دوم آموزش ارائه و دریافت صحیح بازخورد مثبت یا تعریف و تمجید و آموزش احساس خشم
۶	یازده و دوازده	آموزش احساس ترس و احساسات من
۷	سیزده و چهارده	قسمت دوم آموزش احساس خشم و خودکنترلی
۸	پانزده و شانزده	آموزش خودکنترلی
۹	هفده، هجده و نوزده	آموزش خودکنترلی و آموزش خودآرام‌سازی
۱۰	بیست؛ بیست و یک	آموزش توجه به احساسات دیگران، درک احساسات دیگران و سهمیم کردن و سهمیم شدن با دیگران

جدول ۳. (ادامه)

جلسه	دروس اجرا شده	عنوان دروس و اهداف
۱۱	بیست و دو؛ بیست و سه	ادامه آموزش توجه به احساسات دیگران، درک احساسات دیگران و سهیم کردن و سهیم شدن با دیگران و مرحله پیشرفته ارائه و دریافت بازخورد مثبت یا تعریف و تمجید
۱۲	بیست و چهار؛ بیست و پنج	مرور بخش احساسات و بررسی گزینه‌ها
۱۳	بیست و شش؛ بیست و هفت	حل مسئله و حل مسئله با دوستان یا حل مسئله بین فردی
۱۴	بیست و هشت؛ بیست و نه	معرفی احساسات خوشایند و ناخوشایند و انواع مختلف احساسات
۱۵	سی و یک	معرفی احساس هیجان‌زدگی و احساس خستگی
۱۶	سی و دو؛ سی و سه	آموزش احساس ناامیدی و احساس افتخار
۱۷	سی و چهار و سی و پنج	آموزش احساس عشق و دوست داشتن و احساس نگرانی
۱۸	سی و شش؛ سی و هفت	آموزش احساس ناامیدی و احساس حسادت
۱۹	سی و هشت؛ سی و نه	آموزش احساس ناامیدی و احساس گناه
۲۰	چهل؛ چهل و یک	آموزش احساس بخشش و مرور دروس گذشته
۲۱	چهل و دو؛ چهل و سه	خداحافظی کردن و معرفی احساس فقدان و تغییر یا انتقال و پایان
۲۲	چهل و چهار	مرور جلسات با شخصیت‌های مختلف ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه، نمایش فیلم inside out و جشن خاتمه و خداحافظی

براساس برنامه از پیش تعیین شده یعنی جدول فوق، دروس مربوط به هوش هیجانی از قبیل شناسایی احساسات خود و دیگران، همدلی با این احساسات و احترام به دیدگاه‌های خود و دیگران و در عین حال، مدیریت این احساسات خودکنترلی و همچنین حل مسئله بین‌فردی، حل تعارضات بین فردی، احترام به خواسته‌ها و نظرات دیگران، بررسی گزینه‌ها با توجه به جوانب مختلف، در طی دوره، آموزش داده شد.

یافته‌ها

در به‌کارگیری روش‌های آماری پارامتریک، ابتدا باید مفروضات آزمون مورد تأیید قرار بگیرد تا بتوان از آزمون مورد نظر استفاده کرد؛ بنابراین، ابتدا مفروضات روش تحلیل کوواریانس «استقلال مشاهدات، نرمال بودن توزیع متغیر وابسته، همگنی واریانس‌ها، خطی بودن رابطه بین متغیر وابسته و همپراش و همگنی شیب‌های رگرسیون در گروه‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفت. از این رو، آزمون کولموگروف اسمیرنوف تک‌نمونه‌ای (آزمون نرمال بودن داده‌ها) اجرا شد که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. آزمون کولموگروف اسمیرنوف تک نمونه‌ای

متغیرها	همدلی	خویشتن‌داری	احترام
Z	۰/۶۲	۰/۸۸	۰/۷۱
P	۰/۸۴	۰/۴۱	۰/۶۸

$p > ۰/۰۵$

با توجه به نتایج جدول ۴ و سطوح معناداری بدست آمده هریک از متغیرهای پژوهش که بزرگ‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد، این نتیجه حاصل می‌شود که داده‌های تمام متغیرها نرمال بوده و برای آزمون هریک از متغیرها می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد. برای آگاهی از همگنی واریانس‌ها نیز از آزمون لوین استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵. آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها در گروه‌های کنترل و آزمایش

متغیرها شاخص	همدلی	خویشتن‌داری	احترام
df۱	۱	۱	۱
df۲	۲۹	۲۹	۲۹
F	۱/۵۰	۳/۸۱	۱/۷۵
Sig	۰/۲۱	۰/۰۶	۰/۱۹

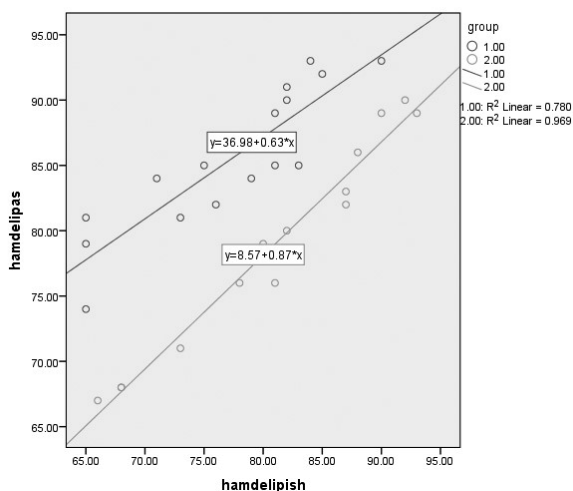
همانگونه که مشاهده می‌شود فرض تساوی واریانس‌ها برای هر سه متغیر برقرار است $p > ۰/۰۵$.

همگنی شیب‌های رگرسیون: این مفروضه بدین معنی است که ضرایب رگرسیون متغیر وابسته از روی متغیرهای هم‌پراش در گروه‌ها یکسان باشد. برای بررسی این مفروضه برای هریک از مؤلفه‌ها از آزمون تحلیل واریانس (آزمون F) استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ آمده است.

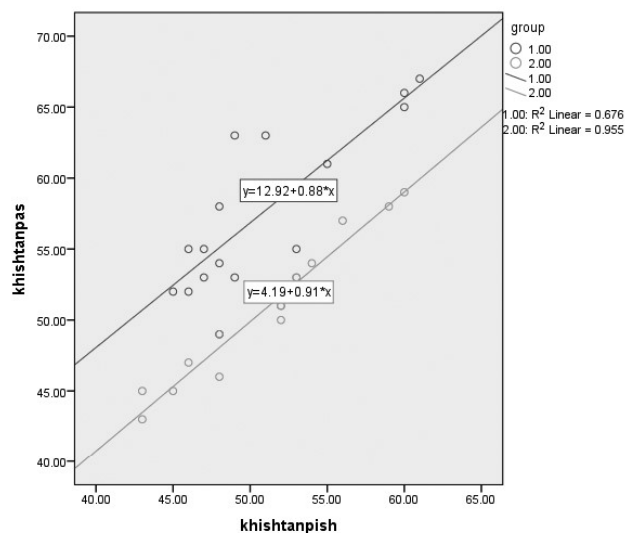
جدول ۶. آزمون تحلیل واریانس برای بررسی یکسانی ضرایب رگرسیون در متغیرهای پژوهش

متغیرها	SS	Df	F	Sig
همدلی	۶/۰۴	۱	۰/۹۲	۰/۳۴
خویشن‌داری	۰/۲۵	۱	۰/۰۴	۰/۸۴
احترام	۹/۵۸	۱	۲/۸۱	۰/۱۱

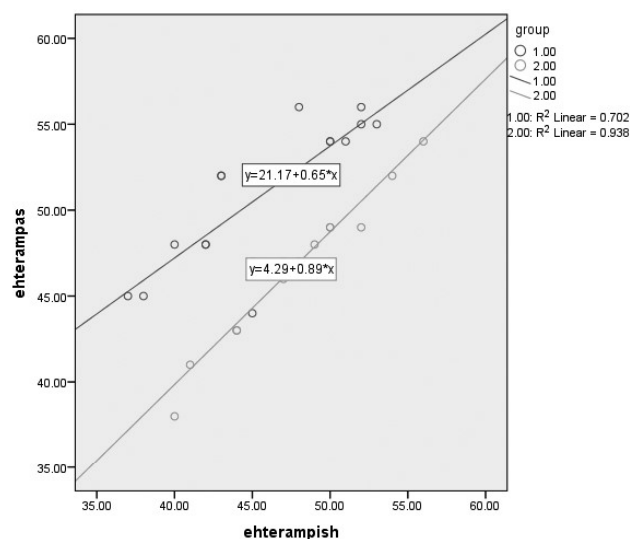
همان‌گونه که نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد، ضرایب F محاسبه شده برای تعامل گروه و پیش‌آزمون در هیچ یک از متغیرها معنادار نمی‌باشد ($p > ۰/۰۵$). در نتیجه، تفاوت معناداری میان ضرایب رگرسیون بین متغیرهای وابسته و هم‌پراش در دو گروه مشاهده نمی‌گردد و فرض همگنی ضرایب رگرسیون در گروه‌های آزمایش و کنترل برای همه متغیرها برقرار است. خطی بودن رابطه بین متغیر هم‌پراش و وابسته: این مفروضه با بررسی نمودار پراکندگی در گروه‌ها انجام می‌شود.



نمودار ۱. خطی بودن رابطه در مقیاس همدلی



نمودار ۲. خطی بودن رابطه در مقیاس خویشتن داری



نمودار ۳. خطی بودن رابطه در مقیاس احترام

همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس: روش استاندارد برای ارزیابی برابری ماتریس های کوواریانس آزمون M باکس است که در آن معناداری کمتر از ۰/۰۵ شاخص ناهمگنی یا نابرابری محسوب می شود.

جدول ۷. آزمون M باکس

شاخص	کوواریانس متغیرهای وابسته
M box	۱۰/۰۲
F	۱/۴۸
df _۱	۶
df _۲	۶۰۱۶/۴۶
Sig	۰/۱۸

براساس داده‌های جدول فوق فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس برقرار است ($p \geq ۰/۰۵$). از این رو با توجه به مجموع پیش‌فرض‌های مطرح شده مشاهده می‌گردد که داده‌های این پژوهش قابلیت ورود به تحلیل کوواریانس چندمتغیری را دارا می‌باشند و می‌توان تفاوت‌های دو گروه را در متغیر وابسته مورد بررسی قرار داد. همچنین در ادامه داده‌های توصیفی حاصل از بررسی در جدول ۸ گزارش شده است.

همدلی

اطلاعات توصیفی میزان همدلی، خویشتن‌داری و احترام در جدول ۸ به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش و کنترل ارائه شده است.

جدول ۸. اطلاعات توصیفی میزان همدلی، خویشتن‌داری و احترام به تفکیک گروه

عوامل	شاخص آماری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
همدلی	گروه آزمایش	میانگین	۷۷/۳۱
		انحراف استاندارد	۸۵/۵۰
	گروه کنترل	میانگین	۸۰/۸۰
		انحراف استاندارد	۷/۷۹

جدول ۸. (ادامه)

عوامل	شاخص آماری	پیش آزمون	پس آزمون
خویشتن داری	گروه آزمایش	میانگین	۵۰/۸۱
	انحراف استاندارد	۵/۳۸	۵۷/۵۶
	گروه کنترل	میانگین	۵۰/۹۲
	انحراف استاندارد	۵/۳۲	۴۰/۱۷
احترام	گروه آزمایش	میانگین	۴۶/۱۰۱
	انحراف استاندارد	۵/۳۶	۵۱/۱۲
	گروه کنترل	میانگین	۴۷/۶۶
	انحراف استاندارد	۴/۴۶	۴۶/۶۶

همچنان که ملاحظه می‌شود میانگین گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون، نسبت به پیش‌آزمون در بخش همدلی، خویشتن‌داری و احترام افزایش نشان می‌دهد. براساس نتایج مندرج در جدول، می‌توان به این توصیف دست زد که برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه (PATHS) باعث افزایش همدلی، خویشتن‌داری و احترام در کودکان شده است. جهت آگاهی از این امر که آیا آموزش برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه بر رفتار اخلاقی کودکان پیش‌دبستانی تأثیر دارد، از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۹ آمده است.

جدول ۹. آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری

شاخص آماری	اثر	آزمون	ارزش	F	Df فرضیه	df خطا	Sig
اثر	تفاوت دو گروه با کنترل اثر پیش‌آزمون	اثر پیلائی	۰/۸۵	۴۶/۸۰	۳	۲۴	۰/۰۰۱
		لامبدای ویلکس	۰/۱۵	۴۶/۸۰	۳	۲۴	۰/۰۰۱
		اثر هتلینگ	۵/۸۵	۴۶/۸۰	۳	۲۴	۰/۰۰۱
		بزرگترین ریشه‌روی	۵/۸۵	۴۶/۸۰	۳	۲۴	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد پس از حذف اثر پیش‌آزمون با روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری، اثر معناداری برای عامل گروه «متغیر مستقل» وجود دارد. این اثر نشان می‌دهد که بین حداقل یکی از متغیرهای وابسته در کودکانی که با روش برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه آموزش دیده‌اند با کودکان گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد (اثربیایی = $0/85$ ، $0/05 > p$).

جدول ۱۰. آزمون تحلیل کوواریانس یک راهه در متن تحلیل کوواریانس چندمتغیری

شاخص آماری	منبع تغییر	SS	Df	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
همدلی	گروه	۵۸۶/۷۵	۱	۱۰۸/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۷۹	۰/۹۹
متغیرها خویشن‌داری	گروه	۳۹۸/۲۱	۱	۷۰/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۷۳	۰/۹۹
احترام	گروه	۲۲۴/۹۳	۱	۵۸/۶۳	۰/۰۰۱	۰/۶۹	۰/۹۹

نتایج جدول ۱۰ نشان می‌دهد، با حذف تأثیر متغیر پیش‌آزمون، وجود تفاوت معنادار در مؤلفه‌های رفتار اخلاقی (همدلی، خویشن‌داری و احترام) گروه آزمایش و گروه کنترل، تأیید می‌گردد. همان‌گونه که از نتایج جدول ملاحظه می‌گردد سطح معناداری حاصل شده برای مقیاس‌های همدلی، خویشن‌داری و احترام در مقایسه با سطح معناداری $0/05$ به دست آمده از اصلاح بنفرونی (تقسیم سطح معناداری $0/05$ بر ۳ متغیر وابسته) کوچک‌تر می‌باشد. در نتیجه، با توجه به میانگین‌های حاصل شده می‌توان گفت با ۹۵ درصد اطمینان مؤلفه‌های همدلی، خویشن‌داری و احترام گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش بیشتری داشته است. میزان تأثیر گروه «معنادار بودن عملی» برای همدلی، خویشن‌داری و احترام به ترتیب $0/79$ ، $0/73$ و $0/69$ بوده است، یعنی به‌طور مثال، ۶۹ درصد کل واریانس یا تفاوت‌های فردی در مؤلفه احترام در کودکان مربوط به اثر تفاوت‌های گروهی بوده است.

دومین هدف پژوهش بررسی تأثیر ایجاد شده در طول زمان (دو ماه پس از مداخله) است که برای پاسخ به این سؤال از تحلیل واریانس با اندازه‌های مکرر استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱۱ آمده است.

جدول ۱۱. مقایسه میانگین‌های مراحل پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری گروه آزمایش

شاخص آماری	مرحله	میانگین	تفاوت میانگین‌ها	Df	T	Sig
همدلی	پس‌آزمون	۸۵/۵۰	۳/۳۱	۱۵	۱/۹۷	۰/۰۶
	پیگیری	۸۲/۱۸				
مقیاس خویشتن‌داری	پس‌آزمون	۵۷/۵۶	۰/۳۱	۱۵	۰/۵۵	۰/۵۸
	پیگیری	۵۷/۸۷				
احترام	پس‌آزمون	۵۱/۱۲	۰/۳۲	۱۵	۰/۷۳	۰/۴۷
	پیگیری	۵۱/۴۳				

همان‌گونه که نتایج جدول نشان می‌دهد با توجه به این که سطح معناداری به دست آمده برای همه زیر مقیاس‌ها بزرگ‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد؛ پس با ۹۵٪ اطمینان بین مرحله پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش، تفاوت معناداری وجود ندارد و بنابراین اثر آموزش ماندگار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، با هدف بررسی تأثیر آموزش برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه که یک برنامه کارآمد در حوزه یادگیری اجتماعی-هیجانی است، انجام شده است. این برنامه نسبت به برنامه‌های رایج، چند مزیت دارد که مهم‌ترین آن‌ها توجه به ابعاد مختلف هیجانی-عاطفی، رفتاری، شناختی و ترکیب منحصر به فرد و تعامل پویای این سه عنصر با توجه به زمینه بومی فرهنگ اسلامی است، دیگر مزیت این برنامه، پر کردن شکاف بین استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی است که از طریق رشد مهارت‌هایی همچون خودکنترلی، تنظیم هیجان، حل مسئله و در نظر گرفتن پیامدها اتفاق می‌افتد. در نهایت، تأکید بر محتوای مناسب و استفاده از داستان‌ها، نمایشنامه‌ها، شخصیت‌های عروسکی و ابزارهای متنوع دیگر و تأکید بر نقش بی بدیل معلم و والدین در آموزش و

تحکیم مفاهیم است که این برنامه را منحصر به فرد و برای کودکان جذاب کرده است. نتایج آزمون نشان داد پس از حذف اثر پیش‌آزمون با روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری، اثر معناداری برای عامل گروه «متغیر مستقل» وجود دارد. یعنی با حذف تأثیر متغیر پیش‌آزمون، وجود تفاوت معنادار در مؤلفه‌های رفتار اخلاقی (همدلی، خویشن‌داری و احترام) بین گروه آزمایش و گروه کنترل، تأیید می‌گردد. در نتیجه، با توجه به میانگین‌های حاصل شده می‌توان گفت با ۹۵ درصد اطمینان مؤلفه‌های همدلی، خویشن‌داری و احترام گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش بیشتری داشته است و برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چند جانبه که از جمله برنامه‌های مفید در حوزه یادگیری اجتماعی-هیجانی است در ارتقاء رفتار اخلاقی کودکان پیش‌دبستانی اثربخش بوده است.

یافته‌های پژوهش با نتایج بعضی از تحقیقات تقریباً مشابه هم‌راستا است، اگرچه نتایج جستجو در پایگاه‌های اطلاعاتی نشان داد که اغلب پژوهش‌ها به رشد اخلاقی به صورت کلی و یا استدلال اخلاقی پرداخته بودند و به رفتار اخلاقی کمتر اشاره شده بود. به‌طور مثال، هافمن (۱۹۸۷) رشد اخلاقی و انسانی را ناشی از رشد اجتماعی و عاطفی دانسته است. راجلز (۲۰۰۰) بر این باور است که رفتار اخلاقی در سطح دیگرخواهانه است و از آرزوهایی سرچشمه می‌گیرد که نه تنها به سود ماست بلکه در جهت مصالح دیگران نیز هست. دیگرخواهی نتیجه یک پاسخ عاطفی به مشکلات دیگران است و همدردی احساسی عاطفی است که منجر به کمک به دیگری می‌شود (شعبانی، ۱۳۹۱: ۴۴ و ۴۵). یافته‌های پژوهش امید، یمانی و ادیبی (۱۳۹۲: ۱۰۹۹) نشان داد، برای آموزش رفتار اخلاقی علاوه بر آموزش اصول اخلاقی لازم است مهارت‌هایی مانند کنترل هیجان‌ها، تحمل ابهام برای داشتن دیدگاه‌های چندگانه و مهارت همدلی برای تشخیص موقعیت دشوار اخلاقی آموزش داده شود. به علاوه باید محیط‌های مناسب از نظر الگوی نقش و مشوق ارزش‌های اخلاقی برای فراگیران فراهم آورد. نتایج پژوهش دال و همکاران (۲۰۱۱) نیز حاکی از آن بود که ارتباط و واکنش هیجانی در رشد اخلاقی جدایی‌ناپذیر و ساختاری هستند. رشد اخلاقی در اینجا به‌عنوان نگرانی برای بهزیستی افراد دیگر و توانایی عمل براساس این نگرانی است. هاردی (۲۰۰۶)، به نقل از فرید، (۱۳۹۰) در تحقیقی که به منظور تعیین اهمیت نسبی هویت اجتماع‌پسند، استدلال

اخلاقی و همدلی در پیش‌بینی رفتار اخلاقی صورت‌بندی کرد عنوان کرده است که دو متغیر هویت اجتماع‌پسند و همدلی به شکل مثبت با رفتارهای جامعه‌پسند رابطه دارند. نتایج پژوهش تویسرکانی‌راوری، یونسی و یوسفی‌لویه (۱۳۸۷: ۶۴) حاکی از آن بود که آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر قصه موجب کاهش نشانه‌های اختلال سلوک در آزمودنی‌ها می‌شود.

بنابراین، با توجه به نتایج پژوهش‌های پیشین مبنی بر اهمیت مؤلفه‌های اجتماعی-هیجانی در رشد استدلال و رفتار اخلاقی و رفتارهای مناسب اجتماعی کودکان و با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه یک برنامه کارآمد جهت رشد کفایت اجتماعی-هیجانی کودکان پیش‌دبستانی است و در ارتقاء رفتار اخلاقی کودکان اثربخش می‌باشد. نتایج در قسمت پی‌گیری نیز نشان داد، بین مرحله پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش تفاوت معناداری وجود ندارد و بنابراین اثرآموزش ماندگار بوده است. اگرچه مرور تحلیل‌های آماری نشان از این دارد که سطح رفتارهای اخلاقی در مرحله پی‌گیری در مقایسه با مرحله پس‌آزمون اندکی تفاوت یافته اما این تفاوت‌ها در حد نوسان‌های تصادفی معمولی بوده و معنادار نیست. نتیجه حاصل شده حکایت از این دارد که می‌توان از طریق آموزش برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه که بر مهارت‌های زیربنایی اجتماعی-هیجانی تمرکز دارد بر رفتار اخلاقی کودکان نیز اثر گذاشت به‌طوری که این اثرات در طول زمان نیز حفظ شوند.

در رابطه با تأثیر برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه بر رفتار اخلاقی کودکان پیش‌دبستانی می‌توان گفت که متغیرهای هوش هیجانی، خودکنترلی و حل مسئله بین فردی که متغیرهای اصلی این برنامه می‌باشند و همچنین دو متغیر همدلی و عزت نفس که در خلال دروس و به صورت غیرمستقیم از طریق شیوه‌های آموزشی و ارتباطی مورد توجه قرار گرفته‌اند، باعث ارتقای رفتار اخلاقی همدلی، احترام و خویش‌داری در کودکان شده‌اند. این متغیرها از جمله متغیرهایی هستند که در تعلیم اسلامی نیز به آن‌ها توجه و تأکید زیادی شده است. به عنوان مثال، خویش‌داری که قرآن کریم از آن به تقوا تعبیر می‌کند یکی از مواردی است که در تعلیم اسلامی به آن اهمیت ویژه‌ای شده است و کرامت انسان در نزد خداوند، براساس آن سنجیده می‌شود: «إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ

اتِّقَاكُمْ» (حجرات، ۱۳) و رستگاری از آن کسانی خواهد بود که بتوانند خود را کنترل کنند «قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا» (مؤمنون، ۱). همچنین افراد خودکنترل که افرادی باتقوایند، انسان‌هایی سالم و کامل‌اند (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۱۷: ۱۹۶).

همدلی نیز که از دیگر مؤلفه‌های رفتار اخلاقی در پژوهش حاضر می‌باشد در تعلیم اسلامی مورد تأکید بسیاری قرار گرفته است. همدلی یعنی این‌که انسان بتواند از طریق اخلاق و رفتار نیکو، موقعیت دیگران را بخوبی درک کند و آن‌ها را همان‌گونه که هستند بپذیرد و به‌گونه‌ای با تکریم و درک درست، رفتار نماید که به همه افراد جامعه با تمام تفاوت‌هایشان احترام بگذارد، مانند ائمه معصومین (ع) و بزرگان دین که با متانت و مهربانی و مهرورزی نسبت به دوست و دشمن، به آنان احترام می‌گذاشتند و چیزی جز خیر و نیکی نسبت به آنان دیده نمی‌شد. خداوند متعال در آیه ۱۲۸ سوره توبه در این باره می‌فرماید: «لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَؤُوفٌ رَّحِيمٌ» هر آینه پیامبری از خودتان بر شما مبعوث شد، رنج‌تان برای او دشوار است، سخت به شما دل بسته است و با مومنان رئوف و مهربان است.

در خصوص احترام نیز همین بس که بسیاری از آموزه‌های قرآنی ارتباط تنگاتنگی با مسئله احترام و تکریم انسان دارد. از این رو حرمت آدمی در شریعت اسلام و همه شرایع و حیانی آسمانی مطرح شده و از مردمان خواسته شده «قُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا» که با یکدیگر به سخن نیکو رفتار کرده و احترام یکدیگر را نگه دارند (بقره، ۸۳). بنابراین مؤلفه‌های اخلاقی انتخاب شده در این پژوهش نه تنها هم‌راستا با متغیرهای برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه می‌باشند بلکه در تعلیم اسلامی نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار هستند.

براساس یافته‌های حاصل پیشنهاد می‌شود که:

- این‌گونه برنامه‌ها برای مقاطع دیگر و به‌ویژه برنامه آموزشی ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه (ویژه دوران دبستان) نیز توسط پژوهشگران دیگر تدوین و اعتباریابی شود.
- در صورت اجرای برنامه، جلسات تبیینی و آموزشی برای اولیاء دانش‌آموزان و مربیان اجرا شود تا همسویی بیشتری با برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه داشته باشند.

علاوه بر این در حوزه کاربرد:

- با توجه به اثرپذیری کودکان از آموزش غیرمستقیم و غیررسمی مثل نمایشنامه، بازی، داستان و شعر، توصیه می‌شود آموزش موضوعات و رفتارهای اخلاقی با توجه به ویژگی‌های دوران کودکی و با توجه به اهمیت بازی و درگیرکردن کودکان در فعالیتهای جذاب صورت گیرد و بر رفتارها و ویژگی‌های اخلاقی مثبت از طریق رشد مهارت‌ها زیربنایی تأکید شود
- کارگاه‌هایی جهت آموزش به مربیان پیش‌دبستانی و والدین در خصوص مهارت‌های اجتماعی-هیجانی برگزار شود.

محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش همانند دیگر پژوهش‌ها از محدودیت‌هایی برخوردار است. از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به تأثیر ذهنیت‌های مشاهده‌گران در ارزیابی رفتارهای اخلاقی کودکان اشاره کرد. علاوه بر این عدم وجود مقیاسی برای اندازه‌گیری رفتار اخلاقی کودکان (و نه لزوماً استدلال اخلاقی) و همین‌طور استفاده از مادران جهت ارزیابی رفتارهای اخلاقی کودکان پیش‌دبستانی از دیگر محدودیت‌های این پژوهش است که تعمیم‌پذیری یافته‌ها را با تأمل مواجه می‌سازد.

- قرآن کریم. (۱۳۸۶). ترجمه آیت الله ناصر مکارم شیرازی. مشهد: آستان قدس رضوی.
- امی، زهرا. (۱۳۸۵). نسبت گرای و فلسفه برای کودکان و الگوی لیپمن: پندار یا واقعیت. حکمت سینوی (مشکوة النور)، ۱۰ (۳۵)، ۱۱۶-۱۰۰.
- امید، اطهر؛ یمانی، نیکو و ادیبی، پیمان. (۱۳۹۲). پیامدهای یادگیری آموزش اخلاق به دانشجویان پزشکی براساس الگوهای استدلال اخلاقی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳ (۱۲)، ۱۰۹۹-۱۱۱۳.
- باهنر، ناصر. (۱۳۸۸). تعلیم و تربیت و دنیای ناشناخته دینی کودکان. در مجموعه مقالات همایش تربیت دینی، ۲۰۳-۲۳۵. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- بگیان کوله مرز، محمدجواد؛ پژوهی نیا، شیمیا و رضازاده، بابک. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش گروهی همدلی بر بهبود روابط بین شخصی و خودتنظیمی عاطفی دانش آموزان دارای نشانه های ADHD. *مجله روان شناسی مدرسه*، ۲ (۲)، ۲۸-۶.
- بوریا، میشل. (۲۰۰۱). پرورش هوش اخلاقی: هفت فضیلت اساسی که برای درست رفتار کردن، به فرزندان باید آموخت، ترجمه فیروزه کاوسی (۱۳۹۰). تهران: رشد.
- پیری، رباب و ادیب، یوسف. (۱۳۸۸). الگوی بهینه برنامه درسی برای دوره پیش دبستانی. *مجله علوم تربیتی*، ۲ (۵)، ۵۳-۸۲.
- تویسرکانی راوری، مهدیه؛ یونسی، جلال و یوسفی لویه، مجید. (۱۳۸۷). تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی مبتنی بر قصه در کاهش نشانه های اختلال سلوک کودکان. *فصل نامه خانواده پژوهی*، ۴ (۱۳)، ۶۳-۷۶.
- حسینی، محمد و وجدانی، فاطمه. (۱۳۹۶). تحلیل محتوای کیفی کتاب های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از منظر تربیت اخلاقی. *دو فصل نامه علمی - پژوهشی تربیت اسلامی*، ۱۲ (۲۵)، ۲۹-۵۴.
- حنیفی، فریبا و جویباری، آریتا. (۱۳۸۹). بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر تهران. *فصل نامه علمی پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۲ (۱)، ۲۹-۴۴.
- حیدرزادگان، علیرضا؛ کاظمی، یحیی و صنعتی زاده، فاطمه. (۱۳۹۱). بررسی رابطه خویش شدن داری، اخلاقی و سبک های رهبری مدیران آموزشی. *مجله مطالعات روان شناسی تربیتی*، ۹ (۱۶)، ۳۹-۵۴.
- دادستان، پریرخ؛ عسگری، علی؛ رحیم زاده، سوسن و بیات، مریم. (۱۳۸۹). مهارت های اجتماعی - هیجانی کودکان پیش از دبستان: یک مقایسه جمعیت شناختی. *مطالعات روان شناسی تربیتی*، ۷ (۱۱)، ۲۷-۴۴.
- رام، سمیه؛ مهر محمدی، محمود؛ صادق زاده قمصری، علیرضا و طلایی، ابراهیم. (۱۳۹۶). آموزش خویش شدن بانی به کودکان سنین ۷ تا ۱۴ سال با کدام منطق و رویکرد؟ تحلیل نتایج یک مطالعه پدیدار نگارانه. *فصل نامه علمی - پژوهشی مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲ (۳)، ۸۷-۱۱۶.
- رحمتی، عباس و امیری مقدم، محمد. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش و پرورش پیش دبستانی بر پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی دانش آموزان ابتدایی استان کرمان. *فصل نامه پژوهشگران فرهنگ*، ۱۱ (۳۱)، ۸۷-۱۰۸.
- سناری، علی. (۱۳۹۱). بررسی و نقد برنامه آموزش فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه. *تفکر و کودک*، ۳ (۲)، ۱-۲۶.
- سلمان نژاد، قنبر. (۱۳۸۷). مراقبت های لازم در تربیت دینی کودکان. *مجله پیوند*، ۳۴۲ و ۳۴۳، ۷۲-۷۳.
- شاملی، عباسعلی؛ ملکی، حسن و کاظمی، حمیدرضا. (۱۳۹۰). برنامه درسی، ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی. *فصل نامه اسلام و پژوهش های تربیتی*، ۳ (۲)، ۷۷-۹۸.
- شعبانی، زهرا. (۱۳۹۱). فراتحلیل تحول اخلاقی در تحقیقات انجام شده طی سال های ۱۳۸۸-۱۳۶۵. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۱۶ (۲۷)، ۴۲-۸۱.
- شکوهی یکتا، محسن؛ پرند، اکرم؛ شهنایان، آمنه و متولی پور، عباس. (۱۳۸۷). تأثیر آموزش مهارت های حل مسئله بر تعامل والد- کودک و بهبود رفتارهای چالش برانگیز کودکان. *فصل نامه خانواده و پژوهش*، ۲ (۴)، ۹-۲۴.
- شمشیری، بابک و نوذری، مرضیه. (۱۳۹۰). آسیب های تربیت دینی کودکان مقطع پیش دبستانی از نظر متخصصان علوم تربیتی، روان شناسی، علوم دینی، ادبیات کودک و مربیان پیش دبستانی. *دو فصل نامه علمی پژوهشی تربیت اسلامی*، ۶ (۱۲)، ۵۱-۷۳.
- صدر، فاطمه و قاسم پور، حسن. (۱۳۹۵). نقد و بررسی نسبت گرای در نظریه تعلیم و تربیتی لیپمن در نسبت با نسبت در هرمنوتیک فلسفی گادامر. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۴ (۳۱)، ۱۳۷-۱۶۳.
- طباطبائی، سید محمد حسین. (۱۴۱۷ق)، *المیزان فی تفسیر القرآن*، ج پنجم. قم: جامعه مدرسین.
- عاشوری، محمد؛ جلیل آبکنار، سیده سمیه؛ غباری بناب، باقر و حبیب پور، سمیه. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر بهبود عزت نفس نوجوانان با کم توانی ذهنی. *پژوهش در علوم توان شناختی*، ۹ (۶)، ۹۵۶-۹۶۸.

فرید، ابوالفضل. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی روش‌های آموزش مستقیم، آموزش شناختی/اخلاق، شفاف‌سازی ارزش‌ها و تلفیقی بر قضاوت و رفتار اخلاقی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول دبیرستان ناحیه چهار تبریز. پایان‌نامه جهت اخذ درجه دکتری در رشته روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

کریم‌زاده، صادق. (۱۳۹۱). رشد اخلاقی: تغییر در روی‌آوردهای معاصر. روان‌شناسی و دین، ۵(۳)، ۶۳-۹۵.
کریمی، روح‌الله. (۱۳۹۴). بررسی مبانی نظری تربیت اخلاقی در حلقه‌کندوکاوا اخلاقی. مجله پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۵(۲)، ۶۲-۸۷.

کرین، ویلیام سی. (۱۹۸۵). پیشگامان روان‌شناسی رشد، ترجمه فرید فدایی (۱۳۹۲). تهران: انتشارات اطلاعات.
مصطفوی، حمیده؛ هاشمی، سهیلا و ایزدی، صمد. (۱۳۹۴). تحلیلی بر کارکرد نظام آموزشی در آموزش و رشد اخلاقی دانش‌آموزان با محوریت محتوای کتاب‌های درسی و شیوه تدریس معلمان. فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۹(۳۶)، ۹۷-۱۲۰.
مفیدی، فرخنده و کفیلی‌مقدم، سیمیا. (۱۳۹۱). بررسی اثربخشی آموزش اخلاقی به کمک فیلم‌های پویانمایی در رشد اخلاقی دانش‌آموزان پیش‌دبستانی. مجله تحقیقات روان‌شناختی، ۴(۱۵)، ۱-۱۴.

نوروزی، رضاعلی و عاطفت‌دوست، حسین. (۱۳۹۰). تربیت اخلاقی؛ بررسی تطبیقی دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی و کلبرگ. معرفت اخلاقی، ۲(۲)، ۵۳-۶۸.

وجدانی، فاطمه؛ ایمانی، محسن و صادق‌زاده‌مصری، علیرضا. (۱۳۹۳). چگونگی تحول در نظام رایج تربیت اخلاقی مدارس جهت کاهش شکاف میان معرفت و عمل بر مبنای دیدگاه علامه طباطبائی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴(۱)، ۱۱۱-۱۳۰.
یاسمی، صدیقه؛ کیان، مرجان و گرامی‌پور، مسعود. (۱۳۹۴). مقایسه مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی ۴ تا ۵ سال شهرستان ایوان غرب. فصل‌نامه مطالعات پیش‌دبستان و دبستان، ۱(۲)، ۱۰۳-۱۲۰.

Arda, T. B., & Ocak, Ş. (2012). Social competence and promoting alternative thinking strategies –PATHS preschool curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2691-2698.

Beisly, A. (2011). *Emotional competence in a pre-kindergarten classroom: Links to social and academic competence*. Master of Science dissertation, Oklahoma State University.

Berkowitz, M. W., & Grych, J. H. (1998). Fostering goodness: Teaching parents to facilitate children's moral development. *Journal of Moral Education*, 27(3), 371-391.

Dahl, A., Campos, J. J., & Witherington, D. C. (2011). Emotional action and communication in early moral development. *Emotion Review*, 3(2), 147-157.

Domitrovich, C. E., Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Cortes, R. C. (2004). *PATHS preschool: Instructor's manual*. South Deerfield, MA: Channing Bete Company.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.

Elias, M. J., Parker, S. J., Kash, V. M., & Dunkeblau, E. (2007). Social-emotional learning and character and moral education in children: Synergy or fundamental divergence in our schools? *Journal of Research in Character Education*, 5(2), 167-181.

Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1998). Prevention interventions for school-age deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(1), 49-63.

Johannes, E. M. (2003). *Effects of PATHS after school programs on children's social environment and behavior*. Doctoral dissertation, Kansas State University, Manhattan.

Kam, C. M., Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(2), 66-78.

Kam, C.M., Greenberg, M. T., & Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 4(1), 55-63.

Luco, A. (2014). The definition of morality: Threading the needle. *Social Theory and Practice*, 40(3), 361-387.

Meindl, P., Quirk, A., & Graham, J. (2017). Best practices for school-based moral education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 5(1), 3-10.

Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Pentz, M. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 7(1), 91-102.

Sanford Derousie, R. M., (2008). *Making changes that last: Examining the sustainability of an evidence-based preschool curriculum*. Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University.

Thayer, S. K. (2012). *Early social-emotional competence: Preschool and kindergarten predictors*. Doctoral dissertation, George Mason University.