

بازکاوی مفاهیم قصه‌گویی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش هیجانی و اخلاقی و تاثیر آن بر سازگاری و تاب‌آوری دانش آموزان

سمیرا ملکی سفیددشتی^۱

^۱ کارشناسی ارشد مشاوره-گرایش مدرسه، دانشگاه پیام نور اصفهان

چکیده

امروزه بطور کلی دوره کودکی اولین و حساس‌ترین دوره زندگی آدمی است و اهمیت و جایگاه این دوران تا آنجاست که روانشناسان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت غالباً از این دوران به‌عنوان برجسته‌ترین مرحله در تکوین شخصیت انسان نام می‌برند. در دوران کودکی و نوجوانی به جهت اینکه ارتباط با همسالان افزایش و وابستگی به والدین کاهش می‌یابد، سازگاری اجتماعی اهمیت زیادی دارد. یکی دیگر از موارد مهم و اثرگذار در افزایش تاب‌آوری و سازگاری دانش آموزان، هوش اخلاقی اوست. پرداختن به اخلاق و به‌ویژه آموزش هوش اخلاقی در تأمین سلامت و سعادت دانش‌آموزان می‌تواند نقش مهمی را ایفا کند. بنابراین قصه‌گویی مبتنی بر هوش هیجانی و هوش اخلاقی می‌تواند در پرورش مهارت‌های سازگارانۀ کودکان و همچنین افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان در امور تحصیلی تأثیر زیادی داشته باشد. از طرفی تاب‌آوری به معنای توانایی سازگاری مثبت با مصیبت و آسیب، یک موضوع روان‌شناختی است که در ارتباط با پاسخ فرد به تنش آسیب‌زا و موقعیت‌های مشکل‌آفرین زندگی بررسی شده است. از این رو در تحقیق حاضر، به لحاظ اهمیت موضوع به بررسی و بازکاوی مفاهیم قصه‌گویی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش هیجانی و اخلاقی و تاثیر آن بر سازگاری و تاب‌آوری دانش‌آموزان پرداخته شده است.

واژه‌های کلیدی: قصه‌گویی، هوش هیجانی، هوش اخلاقی، تاب‌آوری، سازگاری

۱- مقدمه

بطور کلی دوره کودکی اولین و حساس ترین دوره زندگی آدمی است (علوی لنگرودی و همکاران)، اهمیت و جایگاه این دوران تا آنجاست که روانشناسان و صاحب نظران تعلیم و تربیت غالباً از این دوران به عنوان برجسته ترین مرحله در تکوین شخصیت انسان نام می برند. چرا که مخاطبین این دوره کودکانی هستند که هنوز شخصیت اصلی آنها شکل نگرفته و نحوه برخورد و آموزش در این دوره تأثیر عمیقی در عملکرد و پیشرفت تحصیلی آینده آنها دارد (غفاری، ۱۳۹۸). تاب آوری به معنای توانایی سازگاری مثبت با مصیبت و آسیب، یک موضوع روان شناختی است که در ارتباط با پاسخ فرد به تنش آسیبزا و موقعیت های مشکل آفرین زندگی بررسی شده است. تاب آوری توانمندی فرد در برقراری تعادل زیستی و روانی فرد در شرایط خطرناک است (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳). خصوصیات شخصیتی، عوامل محافظتی و ترمیمی خانواده و نیروهای اجتماعی در شکل گیری سازه تاب آوری نقش دارند (نولت، ۲۰۱۸). تاب آوری موجب کمک به فرد در هنگام رویارویی با موقعیت های سخت و تنش زای زندگی خواهد گردید (زاهد بابلیان و همکاران، ۱۳۹۱). در دوران کودکی و نوجوانی به جهت اینکه ارتباط با همسالان افزایش و وابستگی به والدین کاهش می یابد، سازگاری اجتماعی اهمیت زیادی دارد. یکی دیگر از موارد مهم و اثرگذار در افزایش تاب آوری و سازگاری دانش آموزان، هوش اخلاقی اوست. پرداختن به اخلاق و به ویژه آموزش هوش اخلاقی در تأمین سلامت و سعادت دانش آموزان می تواند نقش مهمی را ایفا کند. بنابراین قصه گویی مبتنی بر هوش هیجانی و هوش اخلاقی می تواند در پرورش مهارت های سازگارانۀ کودکان و همچنین افزایش تاب آوری دانش آموزان در امور تحصیلی تأثیر زیادی داشته باشد.

هوش هیجانی در شکل گیری، گسترش و ادامه تعاملات انسانی مؤثر، نقش مهمی دارد و عموماً از عوامل اساسی هوش هیجانی این است که فرد راهبردهای ارتباطی را چگونه و در چه زمانی و به چه شکل مورد استفاده قرار دهد. هوش هیجانی مجموعه ای از قابلیت های غیر شناختی است که توانایی فرد را در سازگاری با مقتضیات محیطی و فشارهای حاصله افزایش می دهد (النا، ۲۰۱۰). افرادی که مهارت هیجانی دارند، یعنی کسانی که احساسات خود را به خوبی می شناسند و هدایت می کنند و احساسات دیگران را نیز درک و به طرز اثربخشی با آن برخورد می کنند در هر حیطه ای از زندگی معمولاً ممتاز هستند. افرادی که نمی توانند بر زندگی عاطفی خود تسلط داشته باشند درگیر کُشمش درونی هستند که از توانایی آنان برای انجام کار متمرکز و تفکر روشن می کاهد. هوش اخلاقی خط سیر اخلاقی فرد را در زندگی و دنیای کار تعیین و از بروز اعمال بزهکارانه و خلاف قانون جلوگیری می کند و باعث رعایت اخلاق در تصمیم گیری ها می شود. فردی که مفاهیم اخلاقی نظیر اهمیت خویشن داری، صبر و بخشش در روابط بین فردی را بیاموزد و بتواند خشم خود را مهار کند سازگاری اجتماعی بالاتری دارد. همچنین افرادی که هوش اخلاقی بالایی دارند گرمی و صمیمیت بیشتری نسبت به دیگران نشان می دهند، با دوستانشان مهربانند و به نیازهای آنها

^۱Connor-Davidson^۲Noullet^۳Elena

حساس تر هستند. به طوری که دانش آموزانی که با روحیه اخلاق مداری و تشخیص درست از نادرست پرورش می یابند در زندگی فردی و خانوادگی و همچنین شغلی خود به احتمال زیاد کارآمدتر خواهند بود. هر قدر هوش اخلاقی در دانش آموزان بالاتر باشد، آن ها علاوه بر تلاش برای کسب خواسته های خود به روش درست، با دشواری کمتری با همکلاسی ها و معلمان رابطه برقرار می کنند و این توانمندی سبب می شود راحت تر مشکلات درسی خود را از دوستانشان بپرسند و در ارتباط با معلمان راحت تر باشند و هنگام نیازمندی، یاریگران بیشتری در اطراف خود داشته باشند (حیات بخش، انتصار و حجازی، ۱۳۹۹).

۲- مبانی نظری

۲-۱- تاریخچه قصه

روزگاری نه چندان دور، معلمان از ارائه هایی نظیر پاورپوینت، پروژکتورهای سربار، یا حتی تخته سیاه برای آموزش استفاده نمی کردند. آنها به سادگی دانش خود را از طریق قصه به اشتراک می گذاشتند. قصه و قصه گویی امری ذاتی در تجربه انسانی است. اگر چه محققان تمایل شدیدی به تمرکز بر محتوای داستان ها دارند، اما مطالعه روند داستان گویی برای درک چگونگی استفاده دانش آموزان بسیار مهم است زیرا کودکان از محتوای داستان ها برای الگوگیری در زندگی و ابعاد اخلاقی استفاده می کنند. از طریق استفاده از داستان ها، کودکان خردسال دنیای پیرامون خود را درک می کنند. کودکان اغلب داستانهایشان را در بازی خود دخالت می دهند. داستان ها دارای توابع ارزیابی و اجتماعی به هم پیوسته برای شنونده هستند. قصه گویی توانایی ایجاد یک ساختار رابطه ای را دارد، این ساختار نه تنها بر اساس شخصیت های داستان در روابط جاسازی شده است، بلکه از طریق رابطه شنونده با شخصیت های خود ارتباط برقرار می کند. به همین ترتیب، داستان ها تجربیات قابل توجه زندگی را شرح می دهند و می توان آنها را به عنوان وسیله ای برای "ساختن و دیدن خویشتن در رابطه با دیگران و درک تفاوت و ارزیابی خود در رابطه با دیگران" درک کرد. برایش هیث (۱۹۹۴) داستان هایی را که جوانان در داخل شهر گفته اند و به طور خاص روش های بازتاب جوانان و روابط شخصی آنها با دیگران را بررسی کرد. او ادعا کرد که برای استفاده موفقیت آمیز از داستان های شخصی، کلاس باید مکانی امن باشد و بزرگسالان نباید نظرات خلاصه خود را ارائه دهند یا مفاهیم اخلاقی را در خلال داستان های جوانان شرح دهند. به کودکان اجازه داده شود که برای حفظ تخصص خود در تجربیات زندگی خود، در گفتگو با همکلاسی های خود مشارکت کنند. سایمون و اولدز (۱۹۷۶) در درک چگونگی رفتار اخلاقی توضیح دادند که کودکان باید طیف وسیعی از اقدامات را درک کنند، که عواقب ناشی از اقدامات و چگونگی انتخاب آنها بر اساس آگاهی از گزینه ها و عواقب آن است. استفاده از قصه گویی می تواند روایتی دراماتیک را ارائه دهد که نه تنها احساسات را تحریک می کند بلکه به قدرت شناختی این احساسات کمک می کند و کمک ویژه ای به یادگیری اخلاقی می کند (وینستون، ۱۹۹۹). توانایی دانش آموزان برای به اشتراک گذاشتن تجربیات شخصی به ویژه برای آموزش اخلاقی اهمیت دارد.

همانطور که قبلا ذکر شد اگر دانش آموزان این امکان را نداشته باشند که موقعیت های زندگی شخصی خود را به اشتراک بگذارند و از این تجربیات به عنوان سهم قابل توجهی در بحث اخلاق برخوردار شوند، بزرگسالان شواهد کمی از رشد اخلاقی کودکان دارند.

۲-۲- قصه و تعریف قصه‌گویی

داستان چیست؟ در اصل، روایت یک قصه نیاز به داستانی دارد که سؤالات بی پاسخ یا درگیری های حل نشده را به وجود می آورد. شخصیت‌های قصه ممکن است با یک بحران روبرو شوند و سپس آن را حل کنند. به قول برونر (۱۹۸۶)، قصه و روایت به قصد و عمل انسان و عواقبی که روند آنها را مشخص می کند، می پردازد. او تلاش می کند معجزات بی‌انتهای خود را در جزئیات تجربه قرار دهد و تجربه را در زمان و مکان پیدا کند. داستان ها می توانند اصول انتزاعی را با دادن شکل مشخصی به آنها زنده کنند. او می گوید: "ما همیشه نمی توانیم دانش آموزان را با مفاهیم روانشناختی تجربه مستقیم ارتباط، اما داستان‌ها ممکن است این ارتباط را برقرار کنند." عمق داستان بیشتر از یک مثال ساده است. یک داستان در مورد برخی از رویدادها، برخی از افراد خاص و چیزی که برای آنها اتفاق می افتد، می گوید. داستان‌ها تفکر، احساسات ما را درگیر می کنند و حتی می توانند منجر به ایجاد تصویر ذهنی شوند (گرین و بروک، ۲۰۰۰). افرادی که به داستان گوش می دهند تقریباً به طور خودکار در برابر آنها واکنش نشان می دهند و به تعبیری در عمل روایت شرکت می کنند. بنابراین گفتن مطالب در قالب قصه به یادگیری دانش آموز کمک می کند. دانش آموزان بیدار هستند، دنبال می کنند، می خواهند بفهمند بعد چه اتفاقی می افتد و داستان چگونه پایان می یابد. برنر شیوه‌های تفکر پارادایمی (منطقی، علمی) و روایی را در تقابل قرار داده است، اما این حالت ها نباید در کلاس به طور متقابل از هم جدا شوند. داستان‌ها می توانند چندین عملکرد را در کلاس انجام دهند، از جمله ایجاد علاقه دانشجویی، کمک به جریان سخنرانی‌ها، ساختن مواد به یاد ماندنی، غلبه بر مقاومت یا اضطراب دانش آموز و ایجاد رابطه بین مربی و دانشجویان و یا در بین خود دانشجویان.

۲-۳- مفهوم‌شناسی هوش

نظریه‌های هوش فراوان است و نظریه‌های جدید به طور منظم ارائه می شوند. با پیشرفت در علوم اعصاب، ژنتیک و فناوری‌ها، بینش جدید به صورت هفتگی کشف می شود. همچنین می توان تصورات جدیدی از هوش و روش‌های اندازه‌گیری هوش را به عنوان مثال انتظار داشت. هوش به عنوان یک مفهوم کلی واحد در نظر گرفته می شود، که تا حد زیادی به توانایی شناختی، توانایی ذهنی عمومی برای استدلال، فکر کردن، درک و به خاطر سپردن مربوط می شود که از قدرت یادگیری، حافظه، درک و تصمیم گیری برخوردار است؛ هوش به طور کلی به عنوان دارایی یک فرد در نظر گرفته می شود. افلاطون، کانت، لایبنیتس، وونت، می و دیگران معتقد بودند که هوش شامل جنبه‌های شناخت و تفکر (شناخت)، ارزش گذاری و احساسات (عاطفه) و اراده و اخلاق (مخلوط) است (جانستون، ۱۹۹۴). در غرب، هوش به آنچه تست های ضریب هوشی سنجیده است، تبدیل شده است که از توانایی ریاضی و کلامی برخوردار است (استرنبرگ، ۱۹۹۰). به طور سنتی، هوش به عنوان نوعی توانایی شناختی به ویژه برای تفکر، یادگیری و استفاده از اصطلاحات ریاضی مورد استفاده قرار می گیرد. اما این رویکرد با رویکرد اطلاعاتی چندگانه گاردنر تغییر کرده است. با این دیدگاه، هوش به عنوان موضوعی در نظر گرفته می شود که دارای ابعاد بین کلامی، دیداری، ریاضی، موسیقی، بین فردی، درونی، اجتماعی، عاطفی، معنوی و اخلاقی باشد. این دیدگاه به طور گسترده-ای در زمینه آموزش پذیرفته شده است؛ زیرا تعریفی از دانش آموزانی با ضریب هوشی پایین، ارائه نمی دهد و هر دانش آموز ممکن است دارای هوش متفاوتی باشد که می توان با آن کنار آمد و آن را توسعه داد. هوش اجتماعی، عاطفی، معنوی و ... همه متمایز و در عین حال مربوط به هوش اخلاقی هستند. هوش اخلاقی همچنین یکی از هشت هوش چندگانه گاردنر نیست، همانطور که وی در فصلی با عنوان "آیا هوش اخلاقی وجود دارد؟" وی وقتی

لیست اصلی هوش خود را تهیه کرد، هوش اخلاقی را به عنوان موردی جدی تلقی نکرد. بنابراین اگرچه گاردنر در اوایل تحصیلات خود، هوش اخلاقی را به عنوان بخشی مهم از هوش در نظر نگرفته بود، اما در مطالعات بعدی توجه زیادی را به خود جلب کرد. طبق رویکرد هوش چندگانه، هوش کلامی شامل اقناع، گفتار و استفاده مؤثر از کلمات است و هوش موسیقی توانایی حفظ آهنگ ها و ملودی ها و تغییر ریتم و سرعت است. هوش بصری به عنوان حساسیت به شکل، فضا، رنگ و خطوط در نظر گرفته می شود. علاوه بر این، هوش بدنی توانایی استفاده از بدن برای ابراز عقیده و احساسات است. علاوه بر این، هوش بین فردی به عنوان درک و حل احساسات، شرایط معنوی و مشکلات دیگران شناخته می شود. علاوه بر این، شناخت نقاط قوت و ضعف فرد، درک خلق و خو و خواسته ها، دیدن تنوع و شباهت ها و کنترل احساسات به عنوان هوش درونی شناخته می شود. در این رویکرد، اگرچه هوش اخلاقی به عنوان نوعی هوش مشخص نشده است، اما بحث درباره وجود آن در رویکرد هوش چندگانه آغاز شده است. برای اینکه بتوانید با افراد مختلف زندگی کنید، ارزیابی اخلاق و هوش در یک زمینه یکسان تأکید شده است.

۴-۲- هوش اخلاقی

همانند هوش هیجانی، اجتماعی، معنوی و وجودی که در بالا مورد بحث قرار گرفت، دیگران نیز هوش اخلاقی را یک ساختار مفید دانسته اند (بوربا، ۲۰۰۱، لنیک و کیل، ۲۰۰۵). بسیاری معتقدند که این یک عنصر اساسی برای رفاه و پیشرفت فردی و جمعی و بخشی ضروری از یک آموزش جامع است. بسیاری از فلاسفه نیز هوش اخلاقی را بخشی حیاتی و مهم از سرشت انسان می دانند (باس، ۱۹۹۴). در جامعه کنونی و سیستم های آموزشی، اهمیت و ضرورت آن بیشتر می شود. گاردنر و دیگران از زمان تعریف هوش اخلاقی، در مورد جمع آوری نظرات محققان مختلف پیرامون یک تعریف و ارزش اخلاقی واحد مردد بودند. اما تعیین کدهای اخلاقی جهانی امکان پذیر است. به عنوان مثال در همه جای دنیا اخاذی از حقوق و دروغ گفتن غیراخلاقی تلقی می شود و اعتقاد به دموکراسی، آزادی مذهب، ترجیح و صدا، اولویت قانون و احترام به حقوق اساسی انسان اخلاقی تلقی می شود. از طرف دیگر، از آنجا که افراد باهوش زیادی وجود دارند که باعث نابودی، رنج، گرسنگی، بحران های اجتماعی و اقتصادی می شوند. اهمیت هوش اخلاقی افزایش خواهد یافت (آلتان، ۲۰۱۱). هوش اخلاقی صلاحیت استفاده از اصول اخلاقی در اهداف، ارزش ها و رفتارهای فردی است. توسعه هوش اخلاقی منجر به افراد سالم و مثبت تر و سیستم های اجتماعی می شود. علاوه بر این، به عنوان یک مسئولیت مهم به عنوان یک هدف مهم در سیستم های مذهبی پذیرفته شده است. اما در جوامع مدرن، با توجه به آرمان های اخلاقی مانند حقیقت، عشق یا انصاف، به ارزش های مادی و فردگرایانه اهمیت بیشتری می دهند. اما نتایج منفی عدم اهمیت کافی به ارزش های اخلاقی در بحران های اقتصادی، اکولوژیکی و سیاسی کنونی دیده می شود (کلارکن، ۲۰۱۰). هوش اخلاقی و اجتماعی با تفکر برخورد پسندیده با دیگران و در نظر گرفتن نتایج رفتارها مرتبط است (اشتاینر، ۲۰۰۰). هوگان (۱۹۷۳) هوش اخلاقی را با ویژگی های معاشرت، همدلی و خودمختاری توضیح می دهد (هوگان، ۱۹۷۳). هاس (۱۹۹۸) هوش اخلاقی را توانایی رفتار اخلاقی یا ظرفیت رفتار وابسته به اخلاق می داند. رفتارهای شایسته اخلاقی، دارای ویژگی هایی مانند تأکید، مسئولیت پذیری از دیگران، خود واقعی سازی و کنترل خویشتن است اما مرزهای خصوصیات اخلاقی، تفکر اخلاقی و رفتار اخلاقی چندان روشن نیست (هاس، ۱۹۹۸).

طبق رویکرد هوگان، رشد اخلاقی شامل سه سطح است. در سطح اول، قوانین و انتظارات اجتماعی یک ویژگی خارجی برای فرد است. به عنوان مثال، دلیل سرقت نکردن چیزی از فروشگاه، قوانین و امکان گرفتن توسط پلیس

است. بنابراین در این سطح، رفتار به نتایج قانونی مانند مجازات بستگی دارد. در سطح دوم، انتظارات و قوانین دیگران درونی شده و شناسایی صورت می گیرد. یعنی، اجتماعی بودن ریشه تصمیم گیری اخلاقی است. در آخرین سطح، افراد قوانین اخلاقی را تعریف می کنند و با دیگران متفاوت است. در آخرین سطح، افراد قوانین اخلاقی را تعریف می کنند و با دیگران متفاوت است. به عنوان مثال، فرد به دلیل اینکه دزدی اخاذی از حقوق یا آزادی دیگران است، دزدی نمی کند. این رویکرد به طور گسترده ای در سیستم های آموزش کودک مورد استفاده قرار می گیرد و از آن سود می برد.

هوش اخلاقی را می توان ظرفیت شناختی برای تعیین چگونگی استفاده از قوانین جهانی (صداقت، مسئولیت، شفقت، بخشش) تعریف کرد. صلاحیت اخلاقی توانایی رفتاری مطابق با اصول اخلاقی است. در ابتدای سال ۲۰۰۰، از آنجا که قابلیت اطمینان به صداقت و یکپارچگی سیستم بازار آزاد از بین رفته است، ارزش سهام در بازارها بیش از ۱ میلیارد دلار کاهش یافت.

در این شرایط، دانشمندانی که رویکرد متفاوتی به هوش اخلاقی ارائه می دهند، لنیک و کیل هستند. آنها ادعا می کنند که مطالعات عصب شناسی نشان می دهد که افراد اخلاقی به دنیا آمده اند. ما با دانش گفتار و اخلاق متولد نشده ایم، اما برای گفتن و ایجاد قطب نمای اخلاقی متولد شده ایم. هوش اخلاقی در سال های اولیه زندگی رشد می کند و در سایر بخش های زندگی مانند معاملات تجاری اتفاق می افتد. هوش اخلاقی برای تعریف اهداف فردی ضروری است (لنیک و کیل، ۲۰۰۶). هوش اخلاقی برای یک رهبری موفق لازم است. فرد باید خصوصیات خود مانند اهداف، آرزوها، ارزش ها، نقاط قوت، ضعف، اطلاعات لازم برای یادگیری و رفتارهای لازم برای تغییر و غیره را بداند. تعیین و دانستن ارزش های خود، با درک و تبیین خود و دیگران، به ایجاد محیط فرهنگی قابل اعتماد منجر می شود. هوش اخلاقی از جمله ایده آل هاست.

واقعیت و ایده آل های شخصی باید از نظر صداقت، مسئولیت، شفقت و گذشت باشند. وقتی افراد طبق این اصول رفتار می کنند از نظر اخلاقی باهوش هستند. در این مرحله، مردم می توانند رفتارهای مطابق با اصل اخلاقی را یاد بگیرند و بهبود ببخشند. ارزش های فردی و ارزش های اخلاقی باید هماهنگ و مداوم کنترل شوند و همچنین رفتارها باید با اهداف و ساختار اخلاقی هماهنگ باشد (لنیک و کیل، ۲۰۰۶). پذیرش هوش اخلاقی به عنوان نوع خاصی از هوش، رویکردی جدید است و بوربا هوش اخلاقی را به عنوان توانایی تشخیص درست از نادرست توضیح می دهد. طبق دیدگاه وی، هوش اخلاقی شامل همدلی، آگاهی، خویشترداری، احترام، ادب، تحمل و انصاف است (بوربا، ۲۰۰۱). تحقیقات نشان می دهد که رفتارهای غیر اخلاقی بسیاری از رفتارهای منفی مانند خودکشی، کودک کشی، رفتار مجبور، اعتیاد به الکل و مواد مخدر، حواس پرتی، بیش فعالی و افسردگی را افزایش می دهد (بوربا، ۲۰۰۳).

۵-۲- هوش اخلاقی به عنوان بخشی از آموزش جامع نگر

رابرت کولز، یکی از مورد احترام ترین محققان جهان در زمینه کارهای درونی کودکان، در چند اثر خود به بررسی بعد اخلاق پرداخته است. مطالعات او حاکی از آن است که زندگی اخلاقی کودکان بسیار غنی است و از همان کودکی رشد می کند زیرا آنها در مورد خوب و بد، نحوه رفتار از طریق تعامل با دیگران و مشاهده رفتار سایرین، مطالبی می آموزند. بنابراین اخلاق ما بسیار تحت تأثیر محیط های اجتماعی قرار می گیرد. در سال های مهم و تأثیرگذار، این محیط عمدتاً والدین و خانواده نزدیک هستند. با اجتماعی شدن کودکان و ورود به مدارس، خصوصیات اخلاقی آنها

بیشتر تحت تأثیر همسالان و جامعه قرار می-گیرد. همانند هر جنبه‌ای از آموزش جامع، سال‌های اولیه با والدین و خانواده می‌تواند تأثیر بسزایی در رشد شناختی، اجتماعی، عاطفی و اخلاقی داشته باشد. اگرچه جنبه‌های هر یک از این دانشکده‌ها تحت تأثیر ویژگی‌های موروثی از موقوفات ژنتیکی است، اما با تعامل با محیط شکل گرفته، تحقق یافته و توسعه می‌یابد. در جامعه کنونی ما به نظر می‌رسد که جنبه‌های اخلاقی تربیت و آموزش کودک کمتر از گذشته مورد تأکید قرار گرفته است و کودکان از توانایی کمتری برای کنار آمدن با چالش‌های زندگی و زندگی برخوردار هستند. به دلیل بی‌توجهی در سال‌های اولیه، مدارس و مربیان معمولاً وظیفه جبران آموزش زود هنگام معیوب، ضعیف یا از دست دادن را بر عهده دارند. در غیاب آموزش و الگوی اخلاقی، جوانان شدیداً تحت تأثیر نمونه-هایی قرار می‌گیرند که در رسانه‌ها و همسالان خود می‌بینند و چارچوب‌های اخلاقی و جهان بینی خود را شکل می-دهند. آموزش هم در رشد اخلاقی فردی و هم جمعی تأثیر دارد. آنچه در کلاس اتفاق می‌افتد می‌تواند توانایی و تمایل به جستجوی حقیقت و خدمت به بزرگترین خیرات را تشویق یا دلسرد کند. آموزش و پرورش یک تلاش اخلاقی به عنوان زندگی است. کلاس با معنای اخلاقی اشباع شده است (هانسن، ۱۹۹۵). معلمان باید محیط اخلاقی را در کلاس‌های خود که در آن عدالت و مراقبت حاکم است ایجاد کنند. رهبران، مدیران و معلمان آموزشی باید نمونه‌هایی از هوش اخلاقی باشند و نمونه‌هایی از فضیلت‌هایی هستند که می‌خواهند در دیگران ایجاد کنند. اگرچه آموزش در مورد ارزش‌ها و صداقت ضروری است، اما در کمک به توسعه یک سیستم اخلاقی کافی نیست. تحقیقات نشان داده است که آموزش به تنهایی بی‌تأثیر است. دیدن زندگی‌های اخلاقی و داشتن ارزش‌های اخلاقی در افکار، احساسات و اعمال روزمره ضروری است. رشد اخلاق یک عمل روزمره است که در تمام طول عمر گسترش می‌یابد بنابراین اخلاق کودکان محصولی از نیروهای عاطفی، شناختی و اجتماعی است که برای ایجاد آگاهی اخلاقی رو به رشد همگرایی می‌کنند. کودک با برخی واکنش‌های عاطفی طبیعی نسبت به وقایع اجتماعی شروع می‌کند. اینها از طریق تجربه اجتماعی پشتیبانی و تقویت می‌شوند. در طی این تجربه اجتماعی، کودک فعالانه در روابط با همسالان و بزرگسالان شرکت می‌کند، همیشه تعاملات حاصل را مشاهده و تفسیر می‌کند.

بر اساس مرور نظریه و تحقیقات مربوط به تربیت اخلاقی، دیمون چندین توصیه در رابطه با تربیت اخلاقی در مدارس دارد.

آموزش اخلاقی باید به دانش آموزان کمک کند تا درباره مشکلات اخلاقی به طور مستقل استدلال کنند. ظرفیت‌های تصمیم‌گیری دانش آموزان باید از طریق تعامل محترمانه که به آنها کمک می‌کند ارزش‌های شفاف و سالم ایجاد کنند، تقویت شود.

بسیاری از مسائل در مدرسه فرصت‌هایی را فراهم می‌کند که معلمان محترمانه دانش آموزان خود را درگیر مباحث اخلاقی کنند که به آنها در رشد هوش اخلاقی کمک می‌کند. با قرار دادن دانش آموز در معرض نمونه‌های اخلاقی در جوامع خود، می‌توان الگوها و ارزش‌های اخلاقی را از طریق تصاویر واقعی و مربیان کشف کرد.

این فعالیت‌ها باید دانش آموزان را القا کند، باعث شود مسئولیت بیشتری بپذیرند و بیشتر درگیر فعالیت‌های خدماتی و اخلاقی شوند (۱۹۸۸).

بوربا ایده‌های مختلفی ارائه می‌دهد که به توسعه هوش اخلاقی کمک می‌کند (۲۰۰۲). وی پیشنهاد می‌کند پرورش آگاهی و واژگان احساسی، افزایش حساسیت نسبت به احساسات دیگران و ایجاد همدلی برای دیدگاه دیگران باشد. معلمان می‌توانند زمینه رشد اخلاقی را ایجاد کنند، فضیلت‌ها را تقویت کنند تا وجدان را تقویت کنند و رفتار را

هدایت کنند و نظم اخلاقی را پرورش دهند تا درست و غلط را بیاموزند. معلمان می‌توانند خود کنترلی را الگو و اولویت قرار دهند و دانش آموزان را به انگیزه شخصی، مقابله با وسوسه ها و تفکر قبل از اقدام تشویق کنند. مربیان با الگوبرداری از چگونگی ارزش گذاری دیگران برای دیگران، با رفتار مودبانه و ملاحظه کارانه، احترام نشان می‌دهند. آنها می‌توانند احترام را یاد بگیرند، احترام به اقتدار را افزایش دهند و بر رفتار و ادب در کلاس تأکید کنند.

بویا نشان می‌دهد که مهربانی را می‌توان با نشان دادن نگرانی در مورد رفاه و احساسات دیگران از طریق آموزش معنا و ارزش آن، تشویق و اشاره به اثرات مثبت آن تشویق کرد. با آموزش دانش آموزان به کرامت و حقوق همه افراد احترام بگذاریم، حتی کسانی که باورها و رفتارهای ما ممکن است با اختلاف نظر دارند، آنها یاد بگیرند تحمل و ایجاد آن را با القای تقدیر برای تنوع، مقابله با کلیشه و تعصب را تاب آورد.

ما می‌توانیم انصاف را با رفتار منصفانه با دیگران بیاموزیم، به آنها کمک کنیم رفتار عادلانه را یاد بگیرند و در برابر بی‌عدالتی بایستند (۲۰۰۲). آموزش اخلاقی باید شامل اجتماعی سازی رفتار مناسب، تفکر انتقادی و تصمیم گیری باشد و مربیان باید اطمینان حاصل کنند که جو و سیاست‌های مدرسه به رشد اخلاقی کمک می‌کند.

همانطور که مدارس انتظارات شفاف را در مورد نقش خود به عنوان مربی اخلاق برقرار می‌کنند و منتقل می‌کنند، مربیان می‌توانند به آموزش اخلاقی توجه بیشتری نشان دهند.

همانطور که موستاكاووا- پوساردت به طور مختصر و قدرتمند بیان می‌کند:

تا زمانی که آموزش و پرورش بر پرورش شخصیت و رشد احساس اخلاقی هویت و الزام اخلاقی متمرکز نشود، تا زمانی که شروع به تأکید هدفمند بر مدل‌های اقتدار اخلاقی اصیل و تقویت مسئولیت اخلاقی و اختیار کند، تا زمانی که پرورش سطح در حال گسترش همدلی، به تدریج نسل بشر را در آغوش می‌کشد و تا زمانی که مایل به گفتگوی معنوی صریح در مورد حقیقت و معنای زندگی نباشد، واقعاً نمی‌تواند مسئولیت خود را در برابر توانایی های انسانی انجام دهد.

تاریخچه مختصر در مورد هوش هیجانی (مهتا و سینگ، ۲۰۱۳).

- دهه ۱۹۳۰ - ادوارد ثورندایک مفهوم "هوش اجتماعی" را به عنوان توانایی کنار آمدن با دیگران توصیف کرد.

- دهه ۱۹۴۰ - دیوید وکسلر اظهار داشت که اجزای عاطفی هوش ممکن است برای موفقیت در زندگی ضروری باشد.

- دهه ۱۹۵۰ - روانشناسان اومانستی مانند آبراهام مزلو توضیح دادند که چگونه مردم می‌توانند قدرت عاطفی ایجاد کنند.

- دهه ۱۹۷۵ - هوارد گاردنر ذهن خرد شده را منتشر کرد که مفهوم چندین هوش را معرفی کرد.

- دهه ۱۹۸۵ - وین پین اصطلاح هوش هیجانی را در رساله دکترای خود با عنوان "مطالعه احساسات: رشد هوش هیجانی؛ ادغام خود؛ مربوط به ترس، درد و میل (نظریه، ساختار واقعیت، حل مسئله، انقباض/انبساط، تنظیم/بیرون آمدن/رها کردن)" بیان کرده است.

- دهه ۱۹۸۷ - در مقاله‌ای که در مجله منسا منتشر شد، کیت بیسلی از اصطلاح "ضریب احساسی"^۴ استفاده کرد. گفته شده است که این اولین کاربرد منتشر شده از این اصطلاح است، اگرچه بار-آن ادعا می کند که این اصطلاح را در نسخه منتشر نشده پایان نامه تحصیلات تکمیلی خود به کار برده است.
- دهه ۱۹۹۰ - روانشناسان پیتر سالووی و جان مایر مقاله برجسته خود، "هوش هیجانی" را در مجله تخیل، شناخت و شخصیت منتشر کردند.
- دهه ۱۹۹۵ - مفهوم هوش هیجانی پس از انتشار کتاب هوش هیجانی دانیل گلمان، روانشناس و نویسنده علوم نیویورک تایمز، رایج شد: چرا هوش هیجانی بیش از ضریب هوشی می تواند اهمیت داشته باشد. بررسی‌های بیشتر مایر، سالوی و کاراسو (۲۰۰۰) نشان داد که هوش هیجانی به دلیل برخورداری از ضوابط هوشی، نوعی هوش محسوب می‌شود. به عقیده آنها هوش هیجانی همانند دیگر انواع هوش، انعکاس عملکرد واقعی ذهنی به‌جای سازه‌های منعکس‌کننده و متناسب با صفات است. این مفهوم با دیگر انواع هوش همبستگی دارد و همچون انواع دیگر هوش، مفهومی تحولی است. در نهایت آنها هوش هیجانی را گونه‌ای توانایی ذهنی معرفی کردند که برخلاف دیگر انواع هوش قابل یادگیری است.

۲-۶- تعریف هوش هیجانی

در مرور ادبیات مربوط به هوش هیجانی، تعاریف و اجزای آن بسیار متنوع است و هر یک از آنها به تنهایی شباهت کمی با یکدیگر دارند. نظریه پردازان اولیه مانند تورندایک، وکسلر و گاردنر زمینه را برای متخصصان فعلی در زمینه هوش هیجانی هموار کردند. در میان تمام نظریه‌های مربوط به هوش هیجانی، مدل های ارائه شده توسط مایر و سالووی، بارون و گلمان بیشترین علاقه را از نظر تحقیق و کاربرد در زمینه‌های دیگر ایجاد کرده اند. هر یک از چارچوب های نظری آنها از یک یا دو دیدگاه، هوش هیجانی را مفهوم سازی می کنند:

به عنوان نوعی هوش خالص که فقط شامل توانایی ذهنی است (مایر و سالووی، ۱۹۹۰)، یا به عنوان یک هوش ترکیبی متشکل از توانایی ذهنی و ویژگی‌های شخصیتی مانند خوش بینی، سازگاری و رفاه است. تاکنون تنها مدل توانایی هوش هیجانی مدل پیشنهادی جان مایر و پیتر سالووی است. دو مدل هوش ترکیبی از یکدیگر متمایز هستند. اختلافاتی که در آنها مشاهده می‌شود به اعتقادات مختلفی که آنها به هوش هیجانی نسبت می‌دهند بستگی دارد. بار-آن با تاکید بر وابستگی جنبه‌های توانایی شناختی هوش هیجانی با ویژگی‌های شخصیتی و کاربرد آنها در رفاه افراد، مدلی را با تاکید بر ابعاد شخصیتی مفهوم‌سازی کرد (بار-آن، ۲۰۱۰). از طرف دیگر، دانیل گلمن با ترکیب توانایی‌ها و شخصیت افراد، با ایجاد تاثیرات متناظر با آنها در محل کار، الگویی آمیخته از نظر عملکردی ارائه داد (وایزینگر، ۲۰۰۶).

^۴ Keith Beasley

^۵ Mayer & Salovey & Caruso

^۶ Bar-On

۷-۲- مدل توانایی مایر و سالووی

پیتر سالووی و جان مایر برای اولین بار اصطلاح "هوش هیجانی" را در سال ۱۹۹۰ ابداع کردند (سالووی و مایر، ۱۹۹۰) و از آن زمان به تحقیق در مورد اهمیت سازه ادامه دادند. آنها مدل هوش هیجانی مبتنی بر توانایی را که بر کار گاردنر و دیدگاه او در مورد هوش شخصی تاکید داشت، مفهوم بندی کردند. در سال ۱۹۹۰، آنها اصطلاح "هوش هیجانی" را به عنوان ابعاد هوش عاطفی در نظر گرفته که شامل پنج حوزه گسترده است: دانستن احساسات خود، مدیریت احساسات خود، انگیزه شخصی، شناخت احساسات دیگران و مدیریت روابط با دیگران. سالووی و مایر (۱۹۹۷) هوش هیجانی را دوباره تعریف کردند و چهار شاخه از فرایندهای اساسی را پیشنهاد دادند. شاخه اول، درک عاطفی، توانایی خودآگاهی نسبت به احساسات و بیان احساسات و نیازهای عاطفی برای دیگران است. این همچنین شامل توانایی تشخیص بین عبارات احساسی دقیق و نادرست یا صادقانه و حيله گر است.

شاخه دوم، جذب عاطفی و توانایی تشخیص احساسات مختلفی است که فرد احساس می کند و شناسایی کسانی که با توجه به اطلاعات مهم بر روندهای فکری آنها تأثیر می گذارند. درست مانند نوسانات خلقی احساسی، الگوی تفکر فرد را از خوش بینانه به بدبینانه تغییر می دهد. حالات هیجانی به طور متمایزی رویکردهای خاص حل مسئله مانند حالت شادی را تسهیل می کند و استدلال استقرائی و خلاقیت را تشویق می کند.

شاخه سوم، درک عاطفی و توانایی درک احساسات پیچیده است مانند درک دو احساس همزمان، احساس همزمان عشق و نفرت یا ترکیبی از ترس و تعجب و همچنین توانایی شناسایی انتقال از حسی به حس دیگر مانند انتقال از خشم به رضایت یا از خشم به شرم.

و در آخر، شاخه چهارم، مدیریت احساسات، توانایی باز ماندن در برابر احساسات دلیذر و ناخوشایند است، توانایی انعکاس متقابل یا جدا شدن از یک احساس بسته به اینکه آموزنده یا کاربردی ارزیابی شده و احساسات را در خود و دیگران تنظیم می کند.

۸-۲- مدل هوش هیجانی گلمن

دانیل گلمن به دلیل محبوبیت بخشیدن به مفهوم هوش هیجانی در سال ۱۹۹۵، زمانی که کتاب برجسته "هوش هیجانی" را نوشت، اعتبار دارد. وی هوش هیجانی را اینگونه توصیف کرد: "توانایی هایی مانند توانایی ایجاد انگیزه برای خود و زنده ماندن در برابر ناامیدی ها؛ کنترل انگیزه و تأخیر در ارضای رضایت؛ مدیریت روحیه های شخص و جلوگیری از پریشانی از باتلاق توانایی تفکر؛ همدلی و امید". بنابراین، هوش هیجانی به عنوان "توانایی شناخت احساسات خود و دیگران، ایجاد انگیزه در خود و مدیریت احساسی به خوبی در خود و روابط" تعریف می شود (گلمن، ۱۹۹۸، ص ۳۱۷). مدل گلمن چهار ساختار اصلی هوش هیجانی را ترسیم می کند. سازه اول، خودآگاهی، توانایی شناسایی احساسات و شناخت تأثیرات آنها در هنگام استفاده از احساس روده برای هدایت تصمیمات است. سازه دوم، خودمداری، شامل کنترل احساسات و انگیزه های فرد و سازگاری با شرایط متغیر است. سومین سازه، آگاهی اجتماعی است که شامل توانایی احساس، درک و واکنش در برابر احساسات دیگران هنگام حضور در شبکه ها و گروه های اجتماعی. سرانجام، مدیریت رابطه، سازه چهارم، مستلزم توانایی الهام، تأثیر است و دیگران را هنگام مدیریت تعارض توسعه دهید (گلمن، ۱۹۹۸).

این مدل شامل مجموعه ای از شایستگی های عاطفی در هر سازه از هوش هیجانی است. گلمن اظهار داشت که شایستگی های عاطفی استعداد های ذاتی نیستند، بلکه توانایی های آموخته شده ای هستند که باید برای دستیابی به عملکرد برجسته روی آنها کار و توسعه یابد.

۹-۲- مدل بار - آن: مدل ترکیبی از هوش هیجانی

بار-اون (۱۹۹۸) اصطلاح "هوش عاطفی" (EQ) را در پایان نامه دکتری خود به عنوان آنالوگ با هوش مصنوعی (ضریب هوشی) معرفی کرد. مدل هوش هیجانی وی را می توان به عنوان یک هوش آمیخته، همچنین متشکل از توانایی شناختی و جنبه های شخصیتی و سلامتی در نظر گرفت. وی هوش هیجانی را به عنوان "مجموعه ای از توانایی ها، شایستگی ها و مهارت های غیر شناختی که توانایی فرد در موفقیت در کنار آمدن با تقاضاها و فشارهای محیطی را تحت تأثیر قرار می دهد" تعریف کرد. این تعریف شامل برخی از زمینه ها مانند خودآگاهی عاطفی، ابراز وجود، عزت نفس، خود واقعی سازی، استقلال، همدلی، روابط بین فردی، مسئولیت اجتماعی، حل مسئله، آزمایش واقعیت، انعطاف پذیری، تحمل فشار روانی، کنترل تکانه ها، خوشبختی و خوش بینی. مدل هوش هیجانی بار-آن به جای عملکرد یا موفقیت، به پتانسیل عملکرد و موفقیت مربوط می شود و فرایندگرا محسوب می شود تا نتیجه گرا. این مدل فرض می کند که افراد با EQ بالاتر از حد متوسط به طور کلی در تأمین خواسته ها و فشارهای زیست محیطی موفق ترند. هوش هیجانی ناکافی می تواند به معنای عدم موفقیت و وجود مشکلات عاطفی باشد. بار-اون (۲۰۰۲)، معتقد است که هوش هیجانی و هوش شناختی به همان اندازه در هوش عمومی فرد نقش دارند، که در نهایت موفقیت بالقوه در زندگی فرد را نشان می دهد.

۱۰-۲- تعاریف تاب آوری

تعاریف متعددی که از تاب آوری شده اغلب ریشه در رویدادها و محتواهایی دارند که در مطالعات تاب آوری موجود است. به عنوان مثال گارمزی (۱۹۹۱) تاب آوری را به عنوان یک فرایند یا توانایی تعریف می کند که منجر به پیامدهای موفقیت آمیز با وجود چالش ها و محیط تهدید زا می شود. کنار آمدن موفقیت آمیز فرد با عوامل استرس زا و موقعیت های دشوار، تاب آوری نامیده می شود. تاب آوری به عنوان حیطه ای پرتعداد در سال های اخیر، به مطالعه و کشف توانمندی های فردی و بین فردی می پردازد که باعث پیشرفت و مقاومت در شرایط دشوار می شود (ریچاردسون، ۲۰۰۲). والر (۲۰۰۱) تاب آوری را سازگاری مثبت فرد در واکنش به شرایط ناگوار (آسیب ها و تهدیدات) می داند. افزون بر این اکثر پژوهشگران بر این باورند که تاب آوری نوعی ترمیم خود با پیامدهای مثبت هیجانی، عاطفی و شناختی می باشد (ماستن، ۲۰۰۱). با وجود اینکه بیشتر تعاریف تاب آوری مشابه هم هستند، برخی از توصیفاتی که از تعاریف می شود را باید مدنظر قرار داد. اصطلاحات مترادفی در توصیف افراد تاب آور به کار برده می شود. بادوام، شکست ناپذیر و آسیب ناپذیر اصطلاحاتی هستند که به جای تاب آوری به کار برده می شود (والن، ۱۹۹۳؛ به نقل از خزائلی، ۱۳۸۶).

۱۱-۲- ویژگی های افراد تاب آور

به عقیده بندورا، افراد تاب آور بر اساس فرایندهای چهارگانه شناختی، عاطفی، انگیزشی و انتخابی رفتار می کنند. این افراد به چالش ها به عنوان فرصتی برای رشد (شناختی)، با حداقل تنیدگی (عاطفی)، حداکثر برپایی (انگیزشی) و جهت ساماندهی مجدد زندگی (انتخابی) نگاه می کنند. بدین ترتیب، افراد تاب آور، در مواجهه با شرایط زندگی، پویا و انعطاف پذیر هستند. تاب آوری پنج خصوصیت عمده دارد که در زیر ذکر شده اند: تاب آوری یک روند پویا و دینامیک

^۱Waller

است نه یک وضعیت ثابت؛ تاب‌آوری موقعیتی است یعنی یک رفتار سازگارانه در یک موقعیت ممکن است در موقعیت دیگر ناسازگار باشد؛ تاب‌آوری محصول تعامل ویژگی‌های شخصیتی ذاتی با فاکتورهای محیطی است؛ تاب‌آوری در موقعیت‌هایی که چندین ریسک دارد پیچیده‌تر است؛ تاب‌آوری می‌تواند آموختنی باشد (ریچاردسون، ۱۹۹۷؛ به نقل از مرادی لیفرجانی، ۱۳۹۳).

تاب‌آوری از طریق سه نقطه نظر توصیف می‌شود: ۱. نتایج خوب بدون توجه به جایگاه خطرزای بالا. ۲. شایستگی و کفایت ثابت تحت شرایط استرس‌زا. ۳. بهبود از ضربه‌ها. افراد تاب‌آور اگرچه عوامل خطرزایی که رشد طبیعی و سالم آن‌ها را به خطر می‌اندازد، تجربه می‌کنند از آن‌ها انتظار می‌رود به طرز موفقیت‌آمیزی با موقعیت سازگار شوند (گرمزی، ۱۹۹۱؛ به نقل از مرادی لیفرجانی، ۱۳۹۳).

۱۲-۲- تاب‌آوری تحصیلی

تاب‌آوری تحصیلی یکی از ابعاد تاب‌آوری در محیط آموزشی است. در زمینه تحصیلی مارتین و آندرو (۲۰۰۰) تاب‌آوری تحصیلی را به‌عنوان توانایی دانش‌آموزان در برخورد مؤثر با شکست‌های تحصیلی، استرس و فشار تحصیل تعریف کرده‌اند. دانش‌آموزانی که دارای تاب‌آوری هستند به‌رغم مصائب و دشواری‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی احتمال موفقیت بالاتری دارد. ماستن (۲۰۰۱) تاب‌آوری تحصیلی را، به‌عنوان توانایی دانش‌آموزان در کنار آمدن مؤثر با موانع، تنش، فشار و به‌طور کلی عوامل تهدیدکننده معرفی می‌کند. تاب‌آوری تحصیلی، توانایی دانش‌آموزان در زدودن موانع، مشکلات و فشارهای موجود در مدرسه در طول زمان و تلاش برای کسب موفقیت تحصیلی و اجتماعی باوجود این مشکلات است (خلف، ۲۰۱۴). تاب‌آوری تحصیلی، دربرگیرنده شایستگی‌هایی از قبیل اعتماد، بهزیستی، انگیزش، جهت‌گیری، ارتباط و مدیریت تنش است (کلوز و سولبرگ، ۲۰۰۸). شاخص‌های روان‌سنجی تاب‌آوری تحصیلی، تحت عنوان مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله محور و مثبت نگری شناسایی شدند (سلطانی نژاد، آسیایی و آدمی، ۲۰۱۴).

دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری تحصیلی، کسانی هستند که انگیزه پیشرفت بالایی را در خود نگه می‌دارند و عملکرد بهینه‌ی خود را باوجود وقایع تنش‌زای محیطی و با شرایطی که آنها را در موضع عملکرد ضعیف تحصیلی و حتی ترک تحصیل قرار می‌دهد، حفظ می‌کنند (آلوا، ۱۹۹۱). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که با افزایش تاب‌آوری، اهمال‌کاری تحصیلی کاهش می‌یابد و آموزش تاب‌آوری در کاهش فرسودگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی و افت تحصیلی مؤثر است (یعقوبی و بختیاری، ۲۰۱۶).

۱۳-۲- تعریف سازگاری

واژه‌ی سازگاری در لغت‌نامه دهخدا به معنای موافقت در کار، حسن سلوک و ... به کار رفته است. در این مفهوم سازگاری به انسان محدود نمی‌شود و حیوانات و نباتات را نیز در برمی‌گیرد. سازگاری به معنای سازش، همزیستی مسالمت‌آمیز، هماهنگی و خو گرفتن بوده و رابطه‌ای است که میان فرد و محیط او به‌ویژه محیط اجتماعی وجود دارد و به او این امکان را می‌دهد تا انگیزه‌های کمبود فراروی خود را ارضاء کند. فرد زمانی از سازگاری بهره‌مند است که بتواند میان خود و محیط اجتماعی‌اش رابطه‌ای سالم برقرار کرده و انگیزه‌های خود را ارضا کند. در غیر این صورت، وی را ناسازگار تلقی می‌کنیم. درواقع سازگاری با محیط، مهارتی است که آموخته می‌شود (اردلان و حسین چاری، ۱۳۹۰). بنابراین محیط خانواده، مدرسه و وسایل ارتباط‌جمعی در فراهم ساختن امکان یادگیری سازگاری با محیط نقش و مسئولیت مهمی بر عهده دارند.

۱۴-۲-عوامل مؤثر بر سازگاری

۱-۱۴-۲-خانواده

کودکان در خانواده امرونی والدین، تقلید و همانندسازی را که مهم ترین شیوه های انتقال ارزش ها، هنجارهای اجتماعی و سنت های اجتماعی است، می آموزند. در خانواده هاست که کودکان یاد می گیرند که چه چیزی درست و چه چیزی غلط است و نیز چه چیزی خوب و چه چیزی بد است. طبیعی است که خانواده در طی نخستین سال های زندگی کودک بر اثر ارتباط نزدیک و دائمی با او نقش مهمی در شکل گیری و هنجارهای اجتماعی به کودک داشته و کودک را مطابق با آن هنجارها و ارزش ها تربیت نموده و بر آن اساس می پروراند (ابراهیمی، شهیدی و سلیمی، ۱۳۹۰).

۲-۱۴-۲-مدرسه

نخستین محیطی که کودک پس از خانواده وارد آن می شود مدرسه است. مدرسه به خاطر مشخص نمودن وظایف و حقوق افراد و انتقال ارزش های اجتماعی یکی از مراکز مهم اجتماعی شدن فرد تلقی می شود. یک سلسله هنجارهای رفتاری وجود دارد که انتظار می رود افراد در جامعه بزرگ تر خود را با آن هنجارها سازگار کنند. در جامعه کوچک مدرسه نیز هنجارهایی از این قبیل وجود دارد و زمانی که فرد بتواند خودش را با آن هنجارها و انتظارات وفق دهد سازگاری صورت پذیرفته است. این سازگاری مشخص کننده اولاً، رضایت ذهنی فرد از ارتباطات فردی و شخصی است، ثانیاً، عملکرد تحصیلی دانش آموزان می باشد (ابراهیمی، شهیدی و سلیمی، ۱۳۹۰).

۳-۱۴-۲-گروه همسالان

اکثر نوجوانان دوست دارند اوقات فراغت خود را با همسالان خود بگذرانند. عضویت در گروه همسالان برای نخستین بار افراد را در فرایندی قرار می دهد که بیشترین میزان جامعه پذیری به شکل ناخودآگاه و بدون طرح ریزی در آن انجام می پذیرد. در گروه همسالان برخلاف خانواده، رضایت حول محور علائق و منافع اعضا قرار دارد. اعضای این گروه می توانند به جستجوی روابط و موضوعاتی بپردازند که در خانواده و مدرسه با تحریک مواجه است و سعی دارند که از نفوذ این دو نهاد مهم بر خود جلوگیری نمایند و نقش ها و هویت های جداگانه ای مستقر کنند. تأثیر گروه همسالان در دوران بلوغ به اوج خود می رسد. گروه از طریق پاداش و یا انتقاد و تحریک در مقابل هم نوایی تا ناهم نوایی به عبارتی سازگاری یا ناسازگاری اعضا با هنجارهای گروه تأثیر بسیار نیرومندی را بر رفتار و شخصیت اجتماعی آن ها دارد (ابراهیمی، شهیدی و سلیمی، ۱۳۹۰).

۱۵-۲-نشانه های ابتدایی هشداردهنده در مورد ناسازگاری

باید از نشانه های رفتارهای غیرمعمول کودکان آگاه باشید. آگاهی از این نشانه های شناسایی شده به والدین کمک می کند که پی ببرند که آیا دانش آموز آنها مشکل سازگاری تحصیلی دارد یا نه، خیلی مهم است که این گونه مشکلات سازگاری زود شناسایی شوند برای اینکه در صورت شناسایی به موقع، فرصت برای مداخلات موفقیت آمیز وجود دارد.

۳- نتیجه گیری

این مقاله با هدف بررسی و بازکاوی مفاهیم قصه‌گویی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش هیجانی و اخلاقی و تاثیر آن بر سازگاری و تاب‌آوری دانش آموزان انجام شده است. دانش آموزان در مقطع ابتدایی، علاقه خاصی به قصه، شخصیت‌های قهرمان قصه، همراهی با شخصیت داستان تا آخر قصه دارند. تاثیر قصه و نقشی که کودکان از قصه در ذهن خود تداعی می‌کنند، تبدیل به اثری ماندگار در حافظه کودکان می‌شود. اگر فضایل و ارزش‌های اخلاقی در قالب داستان به کودکان آموزش داده شود، بدین شکل که کودکان با مشاهده الگوهای اخلاقی شخصیت‌های قصه‌ها، فضایل ارزشی را از نیایدهای اخلاقی تشخیص داده و ارزش‌های اخلاقی را الگوی خود قرار می‌دهند. بنابراین تداوم این عادات و آموزش اصول درست زندگی تاثیری ماندگار در ذهن آنها دارد. از طرفی باید هوش اخلاقی دانش آموزان را در همان سنین ابتدایی پرورش داد. در سنین بحرانی رشد است که کودکان باید بتوانند خوبی و بدی را تجربه کرده و با استفاده از آگاهی خود آنها را از هم تشخیص دهند. بنابراین هر قدر فضایل اخلاقی و هوش اخلاقی در دانش آموزان بیشتر باشد، علاوه بر سعی و تلاش برای تحقق خواسته‌های خود، برای تحقق خواسته‌های دوستان و همکلاسی‌های خود نیز تلاش می‌کنند. با مربیان خود به راحتی ارتباط برقرار می‌کنند. هر جا شاهد بی عدالتی بودند واکنش نشان می‌دهند و خود نیز فضایل اخلاقی را ترویج می‌دهند؛ دانش آموزی که هوش اخلاقی بالایی داشته باشد در سختی‌ها با دوستان نیازمند خود، با افرادی که به آنها نیاز دارند همدردی می‌کنند و آنها را تنها رها نمی‌کنند و خود نیز در گرفتاری‌ها افراد زیادی را در اطراف خود دارند که با آنها همدرد و همراه هستند. یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی در افزایش تحمل و سازگار شدن دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی با دوستان و همگروهی‌های خود مؤثر است. بنابراین دانش‌آموزانی که از هوش اخلاقی بالاتری برخوردارند، در روابط خود موفق‌تر عمل می‌کنند و می‌توانند دوستان بیشتری پیدا کنند. این دانش‌آموزان نسبت به نیازهای اطرافیان خود حساس‌تر می‌شوند و توجه بیشتری به آنها مبذول می‌دارند، کودکانی که هوش اخلاقی را می‌آموزند بالتبع روابط بین فردیشان نیز بهبود می‌یابد در نتیجه محیط مدرسه برای آنها جذابیت بیشتری پیدا می‌کند و انگیزش بیشتری به رفتن به مدرسه پیدا می‌کنند. این امر باعث کسب آرامش خاطر در کودکانی می‌شود که قبلاً همواره درگیر کشمکش با دوست‌های خود در مدرسه بودند. در نتیجه کاهش درگیری‌ها و ناراحتی‌های محیط مدرسه، کودک آرامش خاطر بیشتری کسب می‌کند و با آسودگی خاطر بیشتری توجه خود را بر یادگیری متمرکز می‌کند. این دسته از دانش‌آموزان به دلیل داشتن قضاوت اخلاقی بهتر، کمتر درگیر اهانت، پرخاشگری و تقابل با همسن‌های خود می‌شوند، و در صورت مواجهه با چنین مواردی، قادرند از حق خود و دوستان خود دفاع کنند.

منابع

ابراهیمی، انیسه. شهیدی، دکتر مهوش و کرمی، دکتر ابوالفضل. (۱۳۹۰). بررسی رابطه تاب‌آوری و هوش هیجانی با سازگاری (عاطفی، اجتماعی، تحصیلی) در دانش آموزان پسر دبیرستانهای شهر تهران. دانشگاه علامه طباطبائی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

تاج پیکر، نرگس و کوروش نیا، مریم. (۱۳۹۶). "پیش بینی بهزیستی روانشناختی بر اساس هوش هیجانی و هوش اخلاقی". دانشگاه آزاد اسلامی. واحد مرودشت. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

حسین نژاد، امین؛ ابوالقاسمی، شهرام؛ وطن خواه، حمیدرضا و خلعتبری، جواد. (۱۳۹۹). "مقایسه اثربخشی آموزش مدیریت خشم مبتنی بر روی آورد درمان شناختی- رفتاری و قصه درمانی بر خودکارآمدپنداری و تاب آوری تحصیلی در دانش آموزان با اختلال نارسایی توجه- فزون کنشی". دوره ۷، شماره ۲، صص ۱۶-۱.

حیات بخش، سحر؛ انتصار قومنی غلامحسین و حجازی، مسعود. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بر اخلاق تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه دهم مدارس دولتی. فصلنامه علمی روانشناسی تربیتی. سال شانزدهم، شماره ۵۶، تابستان ۹۹، صص ۱۱۷ تا ۱۳۰.

خداجوادی، رحم. پرو، در. (۱۳۹۴). "رابطه هوش هیجانی و تاب آوری در دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی". اعتیاد پژوهشی. صص ۸۰-۷۰.

داداش زاده، سپیده و پیرخائفی، علیرضا. (۱۳۹۳). "بررسی اثربخشی استفاده از روش های قصه گویی بر افزایش هوش اجتماعی دانش آموزان دختر مقطع چهارم و پنجم ابتدایی در سال ۹۱-۹۰". نشریه علمی- پژوهشی آموزش و ارزشیابی. سال هشتم. شماره ۲۹- بهار ۱۳۹۳- صص. ۲۹-۲۱.

رضاپور میرصالح، یاسر و شاهدی، سمیه. (۱۳۹۶). "اثربخشی آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه گویی بر بهبود حالت های خلقی و رفتارهای یادگیری دانش آموزان دختر دوره ابتدایی". فصلنامه علمی- پژوهشی روان شناسی کاربردی، سال ۱۱، شماره ۲(۴۲). صص ۱۹۴-۱۷۵.

زاهد بابلیان، عادل (۱۳۹۱). رابطه دلبستگی به خدا و تابآوری با معناداری در زندگی دانشجویان. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، شماره ۴۹، صص ۷۵-۸۵.

سنگانی فرزانه، علیرضا و همایونی، علیرضا. (۱۳۹۴). "تاب آوری، هوش هیجانی و فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان پسر". روانشناسی معاصر. ویژه نامه ۱۰. صص ۸۰۰-۷۹۸.

شهینی ییلاق، منیجه؛ مکتبی، غلامحسین، شکرکن، حسین، حقیقی، جمال و کیانپور، فاطمه. (۱۳۸۸). بررسی تاثیر هوش هیجانی بر اضطراب اجتماعی، سازگاری اجتماعی و هوش هیجانی دانشجویان دختر و پسر. مجله دست آوردهای روان شناختی (علوم تربیتی و روان شناختی). دوره چهارم. سال شانزدهم. شماره ۱. صص ۲۶-۳.

عیسی بخش، مانیا؛ سیف، علی اکبر و درتاج، فریبرز. (۱۳۹۷). "تاثیر آموزش تنظیم هیجانی بر تاب آوری تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر دبیرستانی منطقه نه تهران". پژوهش در نظام های آموزشی. ویژه نامه بهار. صص ۷۷-۷۰.

قدم پور، عزت اله؛ حیدرپانی، لیلا؛ کلانتر، جهانگیر و نصیری هانیس، غفار. (۱۳۹۹). تاثیر آموزش های هوش اخلاقی به شیوه قصه گویی بر سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی دانش آموزان. فصلنامه علمی تدریس پژوهی. سال هشتم. شماره دوم. صص ۵۴-۳۷.

- کاظمی، یاسمین؛ حیرانی، علی و محرابیان، قباد (۱۳۹۴). تاثیر بازی های بومی بر رشد حرکتی و پرخاشگری کودکان پیش دبستانی. مجله رشد و یادگیری حرکتی- ورزشی. زمستان ۱۳۹۵. دوره ۸. شماره ۴. صص ۶۰۶-۵۹۳.
- همایی، رضا؛ کج باف، محند باقر و سادت، سید علی. (۱۳۸۸). " تاثیر قصه گویی بر سازگاری کودکان". مطالعات روان شناختی. دوره پنجم. شماره ۱۹. صص ۱۴۹-۱۳۳.
- همتی، غفار؛ غفاری، مسعود. " تحلیل چندسطحی عوامل مؤثر بر تاب آوری تحصیلی. (۱۳۹۵). رویکردهای نوین آموزشی. سال یازدهم، شماره ۲. شماره پیاپی ۲۴. ۱۰۶-۸۸.

Alva[b1], S. (1991). Academic invulnerability among mexican-american students: the importance of protective and resources and appraisals. **Hispanic Journal of Behavioral Sciences**, 13, 18-34.

Bao, Z., Zhang, W., Lai, X., Sun, W., and Wang, Y. (2015). Parental attachment and Chinese adolescents' delinquency: The mediating role of moral disengagement Journal of Adolescence, 11(4): 37-47.

Borba, M. (2005). The step- by – step plan to building moral intelligence, Nurturing Kids.

Chiang, J.J.; Chen, E.; Miller, G.E. Midlife self-reported social support as a buffer against premature mortality risks associated with child abuse. Nat. Hum. Behav. 2018, 2, 261–268.

Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Depression and Anxiety, 18, 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>

De Danciu, Elena Liliana.(2010). Methods of developing children's emotional intelligence. Procedia Social and Behavioral Sciences 5 (2010) 2227–2233

Egeland.B. R. &Stroufe.L.A(۱۹۹۳). Resilience as process. Developmental Psychopathology. ۵, ۵۱۷-۵۲۸

Finn, J.D., & Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. Journal of Applied Psychology, 82, 221-234.

Foster, T. A. (2013). An exploration of academic resilience among rural students living in poverty, unpublished doctoral dissertation, School of Education, Piedmont College.

Heaton, D. (2013). Resilience and resistance in academically successful Latino students. Phd thesis, Utah State University <http://digitalcommons.usu.edu/etd/1490/>

Johnston, j. (2010). Factors that Influence Language Development. SKC-ECD | LANGUAGE DEVELOPMENT AND LITERACY

Kuiper, H., Christel C. M., van Leeuwen Janneke M., Stolwijk-Swüste., Marcel W. M. Post. (2019). "Measuring resilience with the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC): which version to choose?" © International Spinal Cord Society 2019 57:360–366.

Noullet, C.J., et al. (2018). Effect of pastoral crisis intervention training on resilience and compassion fatigue in clergy: A pilot study. *Spirituality in Clinical Practice*, 5(1), 1-10.

Robertson, T.W., Yan, Z., Rapoza, K.A. (2018). Is resilience a protective factor of internet addiction. *Computers in Human Behavior*, 78, 255-260.

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C. & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5: 25338 - <http://dx.doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>, ۱-۱۴.

Trinidad, D.R. & Jonson, A. (2002). The association of emotional intelligence with psychosocial smoking. Risk factors for adolescents. *Journal of Personality and Individual differences*, 32, 95-105.

Wright, M., Masten, A. S. & Narayan, A. J. (2013). Resilience process in development: four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. Goldstein and R.B. Brooks (eds), *Handbook of Resilience in Children*. University of Minnesota, Minneapolis, MN, USA. PP 15-37.

Zarei H., and MierHashme M. (2012). The relationship between types of thinking styles and academic adjustment among nursing students. *Journal Urmia Nursing Midwifery Faculty*. 10. URL: <http://unmf.umsu.ac.ir/article-1-945-fa.html>. [In Persian]

Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(8). <https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-8>.