۲۲۳-۲۳۸

# اثربخشی آموزش گروهی هوش اخلاقی بر خودشفقتی و تقلب تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی

دکتر جعفر شعبانی[۱] محبوبه اقبالی[۲]

**چکیده:** هـــوش اخلاقی یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر بســـیاری از ویژگیهای روانی ازجمله تقلب تحصیلی و خودشفقتی است. هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش گروهی هوش اخلاقی بر تقلب تحصیلی و خودشـــفقتی دانش‌آموزان است. روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شـــامل دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. پس از انتخاب تصادفی دو دبیرستان دخترانه و اجرای پیش‌آزمون، ۵۰ دانش‌آموز که دارای نمره بالاتر از متوسط در تقلب تحصیلی و نمره پایین‌تر از متوســـط در خودشـــفقتی بودند، انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. به گروه آزمایش هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای مؤلفه‌های هوش اخلاقی آموزش داده شـــد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه خودشفقتی فرم کوتاه ریس و همکاران (۲۰۱۱) و تقلب تحصیلی استیونز و گلباخ (۲۰۰۷)، بود. داده‌ها ازطریق تحلیل کوواریانس چندمتغیره تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که آموزش هوش اخلاقی سبب کاهش تقلب تحصیلی و افزایش خودشفقتی در دانش‌آموزان شده است. آموزش هوش اخلاقی سبب می‌شود که دانش‌آموزان به اصول اخلاقی پایبند شوند و گرایش به تقلب در آنها کاهش یابد. همچنین، دانش‌آموزان از بعد خودشـــفقتی دارای صداقت و مسئولیت‌پذیری دربرابر تصمیمات خود شـــوند و به دلیل شکستها به انتقاد ســـختگیرانه از خود نپردازند. باتوجه به تأثیر معنادار آموزش هوش اخلاقی بر خودشـــفقتی و تقلب تحصیلی دانش‌آموزان و نیاز جامعه به افراد با صداقت و مسئولیت‌پذیر، آموزش هوش اخلاقی به دانش‌آموزان توصیه می‌شود.

**کلید واژگان:** هوش اخلاقی، خودشفقتی، تقلب تحصیلی

☑ تاریخ دریافت: ۹۹/۴/۲۱ ☑ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱/۱۰

۱. **نویسنده مسئول:** استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. **Email:** jshabani@pnu.ac.ir

۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. **Email:** m.eghbali52@gmail.com



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17 ]

## مقدمه

تقلب، رفتارهایی به دور از هنجارهای اخلاقی و تخطی از قوانین اســت (وست[1] و همکاران، ۲۰۰۴). بر اســاس نوشته بریکمن[2] (۱۹۶۱) تاریخ تقلب تحصیلی[3] به عهد باســتان برمی‌گردد. در چین باستان داوطلبان استخدام در خدمت شهری با آنکه آگاه بودند مجازات تقلب مرگ است، باز هم اقدام به تقلب می‌کرده‌اند (اوراش[4] و همکاران، ۲۰۱۵). ویلکینسون[5] (۲۰۰۹)، تقلب تحصیلی را از بزرگ‌ترین نگرانیهای مؤسسات آموزشی می‌داند (اوراش و همکاران، ۲۰۱۵). تقلب تحصیلی در نظام آموزشی به‌صورت فراگیر درآمده اســت (اســتیونز و وانگارد[6]، ۲۰۱۳). تقلب در کارهای تحصیلی در همهٔ گروههای سنی و همهٔ فرهنگها رواج دارد. علاوه بر تأثیر منفی تقلب در فرایند یادگیری تکرار آن آثاری مخرب در شخصیت و زندگی فرد می‌گذارد (آندرمن و مرداک[7]، ۲۰۰۷). همچنین، تقلب می‌تواند سبب بی‌اعتمادی و کیفیت پایین روابط میان- فردی دانش‌آموزان شود (مک‌کیب[8]، ۲۰۱۱؛ بلادگود[9] و همکاران، ۲۰۰۸). در سالهای اخیر، علاقه به تقلب تحصیلی از یک سو برای یادگرفتن عواملی که تعیین‌کننده تصمیمات اخلاقی است و از ســوی دیگر برای فهم بیشــتر درباره خود تقلب مورد توجه قرار گرفته است (ویِیچورک[10]، ۲۰۱۱؛ به‌نقل از سنکا و بران[11]، ۲۰۱۵). ازاین‌رو یادگیری راههای ممکن برای کمک به توسعه اخلاق و نگرشهای اخلاقی و به همان اندازه از بین بردن آسیبهای تقلب نه فقط از نظر تئوری بلکه به‌صورت پاسخی عملی تقاضایی عمومی اســت (ســنکا و بران، ۲۰۱۵). امروزه تقلب از مهم‌ترین تهدیدهایی اســت که مراکز آموزشــی با آن مواجه‌اند. از آنجا که انســان عامل اصلی در وقوع تقلب است، مطالعهٔ عوامل و ویژگیهای زمینه‌ســاز تقلب، می‌تواند از راه‌حلهای مفید برای پیشــگیری از آن باشد. سازمانها باید متغیرهای مؤثر در بروز تقلب را بشناســند و کنترلها و برنامه‌های سازمانی را در جهتی قرار دهند که امکان فرصت‌دهی به افراد مســتعد تقلب کاهش یابد. مراکز آموزشی همچنین باید با تقویت علمی معلمان و دانش‌آموزان درجهت کاهش این‌گونه فرصتها گام بردارند. تخلفات در امتحانات و ورقه‌های امتحانی بیشــتر از آنچه تصور می‌شود، انجام می‌گیرد. همچنین عواملی که نگرش و رفتار دانش‌آموزان را شدیداً تحت‌تأثیر قرار می‌دهند، با هنجارهای کلاس درس و شدت برخورد مؤسسهٔ آموزشی نسبت به متخلف رابطهٔ مستقیم دارند(میلر و ایزاک[12]، ۲۰۱۷).

1. West
2. Breakman
3. Academic cheating
4. Orosz
5. Wilkinson
6. Stephens & Wangarrd
7. Anderman & Murdock
8. McCabe
9. Bloodgood
10. Wieczorek
11. Senecka & Baran
12. Miller & Izsak



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17 ]

همچنین، شفقت به خود[1] به منزلهٔ گشوده بودن و همراه شدن با رنجهای خود، تجربه حس مراقبت و مهربانی نسبت به خود، اتخاذ نگرش غیرقضاوتی و همراه با درک و فهم نسبت به بی‌کفایتیها و شکستهای خود و تشخیص اینکه تجربه فرد بخشی از تجربه بشری است، بیان شده است. خودشفقتی سازه‌ای است که از ترکیب سه مؤلفه مهربانی درمقابل قضاوت خود، اشتراکات انسانی در مقابل انزوا و ذهن‌آگاهی درمقابل همانندسازی افراطی تشکیل شده است(نف[2]، ۲۰۰۳ الف؛ نف ۲۰۰۳ ب). مشخصه فردی کسی که خودشفقتی بالا دارد این است که با خود مهربان است و با درک خود به‌جای قضاوت خود، حمایتی نسبت به بی‌کفایتیهای خود فراهم می‌کند (نف، ۲۰۰۹). داشتن خودشفقتی نیازمند این است که فرد به‌جای انتقاد سختگیرانه از خود با حمایت از خود، از تهدید شدن حرمت خود جلوگیری کند. فرد با شفقت ورزیدن به خود امنیت هیجانی به‌وجود می‌آورد و می‌تواند بدون ترس از سرزنش خود، خودش را به وضوح ببیند و فرصت پیدا می‌کند تا با دقت بیشتری الگوهای ناسازگار فکری، هیجانی و رفتاری خود را درک و اصلاح کند (نف، ۲۰۰۳ الف؛ نف، ۲۰۰۳ ب). نف خودشفقتی را نمایانگر پذیرش جنبه‌هایی از خود و زندگی می‌داند که خوشایند نیست و شامل سه عنصر اصلی است. اول، هر زمان که فرد متوجه ناکارآمدی خود می‌شود و از آن رنج می‌برد، موجودیت خود را دوست دارد و آن را درک می‌کند. دوم حسی است از ویژگی مشترک انسانی و تشخیص این امر که درد و شکست جنبه‌های غیرقابل‌اجتناب مشترک در تجربه همه انسانهاست. سوم آگاهی نسبت به احساسات و هیجانات است. اغلب انسانها در تمام دنیا آرزوی خوشبختی برای فرزندان و عزیزان خود دارند، با دوستان خود و حتی غریبه‌ها با مهر و محبت رفتار می‌کنند. اما به‌عکس نسبت به خودشان سختگیرند، به‌خصوص در مواردی که دچار مشکل و شکست می‌شوند (نف، ۲۰۰۹؛ نف و پامیر[3]، ۲۰۱۳). خودشفقتی با افسردگی، انتقاد از خود و نشخوار فکری رابطهٔ منفی و با رضایت از زندگی، عواطف مثبت و احساس همبستگی اجتماعی رابطه مثبت داشته و توانسته است که اضطراب و احساس شرم و حقارت را کاهش دهد (نف، ۲۰۱۶؛ نف و مک‌گی[4]، ۲۰۱۰؛ بلوث و بلانتون[5]، ۲۰۱۵؛ نف و همکاران، ۲۰۰۷؛ نف، ۲۰۰۳ ب).

مطالعه اخلاق و بهره‌گیری از آن برای حل معضلات اخلاقی به چهار قرن پیش از میلاد و زمان ارسطو و شاگردانش برمی‌گردد. ارسطو ظرفیت فضایل رفتاری را زیبایی اخلاقی می‌داند (هیت[6]،۲۰۰۷، به نقل از ویلت[7]، ۲۰۱۶). داروین[8] ارزشها و ظرفیت ایجاد حس قضاوت اخلاقی را در نتیجه تکامل و افزایش هوش دانسته است. او ظرفیت تصمیم‌گیری در انجام دادن عمل درست به‌جای خطا را شبیه به تکاملی که در ناخودآگاه رخ می‌دهد و نیز رابطه میان تکامل انسان، رفتار اخلاقی و توسعه اخلاق را

1. Self-compassion
2. Neff
3. Pommier
4. McGehee
5. Bluth & Blanton
6. Haidt
7. Wildt
8. Darwin



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17 ]

یک ســـازگاری بیولوژیکی عنوان کرده است (جویس[1]، ۲۰۱۴). انسان امروزی درمعرض تعارضات بسیار با ارزشهای اخلاقی خود قرار می‌گیرد. مفهوم هوش به‌طور عمومی به توانایی تفکر و یادگیری اشاره دارد و به‌طور گسترده برای توصیف یادگیری و کاربرد مهارتها به‌کار می‌رود (کلارکن[2]، ۲۰۰۹).

ازجمله حوزه‌های جدید در هوش، هوش اخلاقی[3] اســـت. بوربا[4] (۲۰۰۵)، هوش اخلاقی را ظرفیت دانســـتن درســـت از خطا و داشتن باورهای اخلاقی قوی و عمل کردن به آنها و رفتار درست و پسندیده می‌داند. از نظر لنیک و کیل[5] (۲۰۱۱)، این نوع هوش به‌مثابه نوعی جهت‌یاب برای اقدام به عمل درست و توانایی کاربرد اصول اخلاقی در تعامل با دیگران اســـت. هم اخلاق و هم هوش اخلاقی نیازمند دانش و هوشـــیاری ناشی از تأثیرات مثبت اعمال و فضایل اخلاقی‌اند. برای الهام بخشیدن به دیگران و ارتقای هوش اخلاقی، ما باید با شفقت و بخشش با دیگران رفتار کنیم (لنیک و کیل، ۲۰۰۷). در راستای تأثیرات هوش اخلاقی بر متغیرهای روان‌شناختی نیز پژوهشهایی گسترده صورت گرفته است. وانگ[6] و همکاران (۲۰۱۷)، مطالعه‌ای با عنوان «شفقت خود، قبول رفتارهای غیر اخلاقی را کاهش می‌دهد» انجام داده‌اند. یافته‌های آنها نه فقط رابطه میان خودشـــفقتی و واکنشهای شخصی و تخطیهای اخلاقی را بلکه ارتباط خودشفقتی با رفتارهای اخلاقی را نیز با اهمیت نشان داد. اولوسولا[7] و همکاران (۲۰۱۵)، با مطالعه روی ۲۳۰ دانش‌آموز دبیرستانی در نیجریه دریافتند که هوش اخلاقی با تقلب در امتحانات مرتبط است. هـو[8] (۲۰۱۰) با آموزش اخلاقی به ۲۵ دانش‌آموز چینی مقطع راهنمایی نتیجه‌گیری کرد که این دانش‌آموزان در اخلاق تحصیلی بهتر از دانش‌آموزانی رفتار می‌کنند که آموزش ندیده‌اند. بختیاری و سلیمانی (۱۳۹۶) به بررســـی مؤلفه‌های هوش اخلاقی روی افـــرادی که در امتحان تقلب کرده‌اند در مقایســـه با افرادی که تقلب نکرده‌اند پرداخته و نتیجه‌گیـــری کرده‌اند که تقویت باورهای اخلاقی می‌تواند موجب کاهش وقوع تقلب شـــود. زینی‌وند (۱۳۹۵)، در بررسی رابطه میان هوش اخلاقی و خودشفقتی روی ۱۱۹ نفر از دانش‌آمـــوزان دختر دره‌شـــهر نتایج همبســـتگی مثبت و معناداری میان مؤلفه‌های خودشـــفقتی با سه مؤلفه هوش اخلاقی را اعلام کرده است.

از آنجا که ارزشـــهای اخلاقی مســـتلزم به‌کارگیری اصول فردی در عمل اســـت، پس می‌توان گفت هوش اخلاقـــی با تقلب در امتحانات مرتبط اســـت (اولوســـولا و همـــکاران، ۲۰۱۵). دانش‌آموزانی که هوش اخلاقی کسب نکنند در معرض خطرهای جدی قرار دارند. این افراد به دلیل وجدان متزلزل، ضعف در مهار کردن امیال، رشـــد نیافتگی، حساسیتهای اخلاقی و باورهای نادرست هدایت‌شده، تا حد زیادی به عقب‌افتادگی اخلاقی و اجتماعی دچار و در بزرگسالی به شخصیتهای نابهنجار تبدیل می‌شوند. نگاهی

1. Joyce
2. Clarken
3. Moral intelligence
4. Borba
5. Lennick & Kiel
6. Wang
7. Olusola
8. Hu



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17 ]

به پژوهشهای پیشین نشان می‌دهد که دربارهٔ علل اخلاقی تقلب در امتحان و خودشفقتی دانش‌آموزان و ارتباط آن با هوش‌هیجانی کمتر پژوهش صورت گرفته است و پژوهش‌های انجام‌یافته بیشتر در پی بررسی میزان فراوانی و شیوع این مسئله و ارتباط آنها در محیطهای آموزشی بوده‌اند. لذا با توجه به تأیید وجود رابطهٔ معنادار میان هوش‌اخلاقی با تقلب تحصیلی و خودشفقتی دانش‌آموزان در پژوهش‌های پیشین از یک‌سو و قابل آموزش بودن هوش اخلاقی از سوی دیگر، خلأ پژوهشهای مداخله‌ای و آزمایشی در این زمینه محسوس و انجام دادن چنین پژوهشی ضرورت می‌یابد. از این‌رو پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این سؤال است که آیا آموزش گروهی هوش اخلاقی بر ابعاد تقلب تحصیلی و خودشفقتی دانش‌آموزان مؤثر است؟

## ■ روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. انتخاب نمونه آماری به روش تصادفی انجام گرفته است. به این ترتیب از میان دانش‌آموزان دو مدرسه دخترانه شهر تهران، ۵۰ نفر از دانش‌آموزانی که دارای نمره بالاتر از متوسط در تقلب تحصیلی و نمره پایین‌تر از متوسط در خودشفقتی بودند با گرفتن پیش‌آزمون انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه ۲۵ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند. سپس به گروه آزمایش طی هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای هوش‌اخلاقی آموزش داده شد. پس از پایان آخرین جلسه آموزش به‌طور همزمان و در شرایط یکسان پس‌آزمون برای دو گروه آزمایش وکنترل اجرا شد. ملاکهای ورود شامل دانش‌آموز دختر بودن، داشتن نمره بالا در آزمون تقلب تحصیلی و پایین در شفقت خود و دانش‌آموزانی که قبلاً تحت آموزش هوش‌اخلاقی قرار نگرفته باشند. ملاکهای خروج شامل شرکت در کلاسهای فوق‌برنامه مرکز و غیبت بیش از یک جلسه بود. به‌منظور رعایت ملاحظات اخلاقی تحقیق، پیش از توزیع پرسشنامه، توضیحاتی مختصر در مورد پرسشنامه به دانش‌آموزان داده شد. در شروع کار با گفتن اینکه تکمیل کردن پرسشنامه صرفاً جنبه پژوهشی دارد و پاسخهای شما محرمانه خواهد ماند به آزمودنیها اطمینان‌خاطر داده شد. یافته‌های توصیفی این پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار و فراوانی است. همچنین به‌منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد.

### ◉ ابزارهای پژوهش

در این پژوهش، برای بررسی متغیرهای مورد مطالعه از ابزارهای زیر استفاده شد:

**۱. پرسشنامه تقلب تحصیلی:** این پرسشنامه را استیونز و گلباخ[1] (۲۰۰۷)، تهیه کرده‌اند و شامل ماده‌های اصلی و مقیاسهای برگرفته از پرسشنامه‌های زمینه‌یابی رفتارهای تحصیلی

1. Gehlbach



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17 ]

مک‌کیب (۲۰۰۱) و همچنین مقیاس خنثی‌سازی دایخوف[1] و همکاران (۱۹۹۶) است (استیونز و گلباخ، ۲۰۰۷). آزمون چهار مقیاس و هشت زیرمقیاس دارد. مقیاسها شامل: ۱) ادراک تقلب همسالان ۲) مقیاس باورهای شخص در مورد تقلب، ۳) مقیاس رفتار تقلب و ۴) مقیاس خنثی‌سازی مسئولیت هستند. ماده‌ها روی یک طیف درجه‌بندی از نوع لیکرت نمره‌گذاری شده‌اند. برای مقیاس ادراک تقلب همسالان لیکرت پنج درجه‌ای (۱=هرگز، ۲=خیلی کم، ۳=کم، ۴=زیاد و ۵=خیلی زیاد)، برای باور شخصی تقلب لیکرت سه‌درجه‌ای (۱= بله،۲= مطمئن نیستم، و ۳=خیر)، برای رفتار تقلب لیکرت سه درجه‌ای (۱=هرگز، ۲=یکبار و ۳=بیشتراز یکبار) و برای مقیاس خنثی‌سازی مسئولیت از نوع دو بخشی (۱=مخالفم و ۲=موافقم) بوده است. استیونز و گلباخ (۲۰۰۷)، اعتبار مقیاسهای این پرسشنامه را به روش همسانی درونی محاسبه کرده‌اند که ضرایب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاسهای باور تقلب در تکلیف، ۰/۶۳ و باور تقلب در امتحان، ۰/۵۶، برای مقیاس خنثی‌سازی مسئولیت، ۰/۸۹ و برای زیرمقیاسهای رفتار تقلب در تکلیف،۰/۶۱ و رفتار تقلب در امتحـان، ۰/۷۰ بـه‌دست آمـده است. در پـژوهش ربانی (۱۳۹۶) نیز اعتبار پرسشنامه به روش همسانی درونی بررسی شده است و ضرایب آلفای کرونباخ به‌دست آمده برای زیرمقیاسهای باور تقلب در تکلیف، ۰/۷۴ و باور تقلب در امتحان، ۰/۷۱، برای مقیاس خنثی‌سازی مسئولیت، ۰/۹۱ و برای زیرمقیاسهای رفتار تقلب در تکلیف،۰/۶۶ و رفتار تقلب در امتحان، ۰/۷۲ بوده که بیانگر اعتبار این پرسشنامه در فرهنگ ایرانی است. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ به‌دست آمده برای زیرمقیاسهای باور تقلب در تکلیف، ۰/۶۸ و باور تقلب در امتحان، ۰/۶۹، برای مقیاس خنثی‌سازی مسئولیت، ۰/۸۰ و برای زیرمقیاسهای رفتار تقلب در تکلیف،۰/۷۶ و رفتار تقلب در امتحان، ۰/۶۹ بود که بیانگر اعتبار این پرسشنامه است.

**۲. پرسشنامه خودشفقتی:** مقیاس ۱۲ ماده‌ای شفقت خود - فرم کوتاه را ریس[2] و همکاران (۲۰۱۱)، ساخته‌اند و ۶ عامل مهربانی با خود در مقابل قضاوت خود، مشارکت انسانی در مقابل انزوا و ذهن‌آگاهی در مقابل همانندسازی افراطی را شامل می‌شود. هر کدام از این عاملها دارای دو سؤال در فرم کوتاه‌اند. ریس و همکاران (۲۰۱۱)، همبستگی نزدیک به کامل میان فرمهای بلند و کوتاه و همینطور همبستگیهای بالا میان دو خرده مقیاسهای فرم کوتاه و بلند مقیاس خودشفقتی مشاهده کرده‌اند. ویژگیهای روان‌سنجی این مقیاس در پژوهشهای متفاوت مورد مطالعه قـرار گـرفته‌اند. نف (ب ۲۰۰۳)، ضریب آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس ۰/۹۲ و برای خرده‌مقیاسهای مهربانی به خود ۰/۷۸، قضاوت خود ۰/۷۷، مشترکات انسانی ۰/۸۰، انزواطلبی ۰/۷۹، ذهن‌آگاهی ۰/۷۵، همانندسازی افراطی ۰/۸۱، ضرایب بازآزمایی به فاصله سه هفته برای کل مقیاس ۰/۹۳ و برای

1. Daykhov
2. Raes



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17 ]

خرده‌مقیاسهای ششگانه به‌ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۰، ۰/۸۵، ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۸۸گزارش کرده و ریس و همکاران (۲۰۱۱) فرم کوتاه و خرده‌مقیاسها را از ۰/۵۵ تا ۰/۸۱ گزارش کرده‌اند. پاسخ‌دهندگان در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (۱= تقریباً هرگز، ۵= تقریباً همیشه) به‌عبارت پاسخ می‌دهند. گرفتن میانگین نمره ۱ تا ۲/۵ دلیل بر خودشفقتی پایین، ۲/۵ تا ۳/۵ متوسط و ۳/۵ تا ۵ خودشفقتی بالا است. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ به‌دست آمده برای کل مقیاس ۰/۹۰ و برای خرده‌مقیاسهای مهربانی به خود ۰/۸۰، قضاوت خود ۰/۷۶، مشترکات انسانی ۰/۷۸، انزواطلبی ۰/۷۸، ذهن‌آگاهی ۰/۷۸ و همانندسازی افراطی ۰/۷۸ بود که بیانگر اعتبار این پرسشنامه است.

**جدول ۱.** خلاصه جلسات آموزشی مؤلفه‌های هوش اخلاقی

| | |
|---|---|
| **جلسه اول** | ● آشنایی درمانگر و شرکت‌کنندگان با یکدیگر، معرفی ساختار جلسات و اهداف برنامه آموزشی بر اساس مفاهیم و مؤلفه‌های هوش‌اخلاقی و تبیین چگونگی رشد هوش‌اخلاقی، ضرورت وجود، پیامدهای مثبت و تأثیر آن بر جنبه‌های روان‌شناختی به ویژه اختلالات سلوک و اجرای پیش‌آزمون برای هر دو گروه. |
| **جلسه دوم** | ● **محتوا:** آموزش مؤلفه «همدلی» (تعریف و معرفی همدلی و برنامه‌های تقویت همدلی).<br>● **هدف:** درک احساسات دیگران، تمایل بیشتر به یاری رساندن به افرادی که آسیب دیده‌اند یا دچار مشکل‌اند که با دیگران با عطوفت رفتار کنند.<br>● **تکلیف:** تمرین درک احساسات و کمک به دیگران در خانه و محیطهای اجتماعی. |
| **جلسه سوم** | ● **محتوا:** آموزش مؤلفه «وجدان» (تعریف و معرفی «وجدان» و برنامه‌های تقویت «وجدان»).<br>● **هدف:** رشد و پرورش صفات شایستهای همچون صداقت، مسئولیت و اصالت.<br>● **تکلیف:** تمرین عشق ورزیدن نسبت به دیگران، افزایش حس مسئولیت‌پذیری و صداقت داشتن در محیط خانه و اجتماع. |
| **جلسه چهارم** | ● **محتوا:** آموزش مؤلفه «خویشتنداری» (تعریف و معرفی «خویشتنداری» و برنامه‌های تقویت «خویشتنداری»).<br>● **هدف:** پرورش خویشتنداری و کنترل و مهار هوسها و فکر کردن پیش از عمل و داشتن رفتارهای سنجیده و درست.<br>● **تکلیف:** کنترل و مهار هوسها و تمرین خویشتنداری در محیط خانه و جامعه. |
| **جلسه پنجم** | ● **محتوا:** آموزش مؤلفه «احترام» (تعریف و معرفی «احترام» و برنامه‌های تقویت «احترام»)<br>● **هدف:** رفتار کردن با دیگران به گونه ای که دوست داریم به همان روش با ما رفتار کنند.<br>● **تکلیف:** با احترام رفتار کردن با دیگران در محیطهای اجتماعی در طول هفته. |

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17 ]

**جدول ۱.** (ادامه)

| | |
|---|---|
| **جلسه ششم** | ● **محتوا:** آموزش مؤلفه مهربانی (تعریف و معرفی مهربانی و برنامه‌های تقویت مهربانی).<br>● **هدف:** پرورش توجه داشتن به آسایش و احساسات دیگران.<br>● **تکلیف:** توجه به احساسات و آسایش دیگران در محیطهای اجتماعی. |
| **جلسه هفتم** | ● **محتوا:** آموزش مؤلفه «بردباری» (تعریف و معرفی «بردبـــاری» و برنامه‌های تقویت «بردباری»، مهارتهای کنترل خشم و تقویت بردباری).<br>● **هدف:** پرورش حس احترام به جایگاه اساسی انسان و حقوق انسانی شناخته‌شده همه افراد.<br>● **تکلیف:** تلاش برای یافتن خوبیها در مردم و احترام به حقوق آنها در طول هفته. |
| **جلسه هشتم** | ● **محتوا:** آموزش مؤلفه «انصاف» (تعریف و معرفی «انصاف» و برنامه‌های تقویت «انصاف»).<br>● **هدف:** با عدالت و بی‌تعصب و عادلانه رفتار کردن با دیگران.<br>● **تکلیف:** رفتار منصفانه و بی‌تعصب دربرابرخانواده و دوستان و ثبت آنها در طول هفته. |
| **جلسه نهم** | ● جمع‌بندی جلسات و اجرای پس‌آزمون برای هر دو گروه. |

این پروتکل برگرفته از رســـاله دکتری گل‌محمدیان (۱۳۹۲) از دانشـــگاه علامه طباطبائی، رساله دکتری یاســـمی‌نژاد (۱۳۹۳) از دانشگاه شهید چمران اهواز، کتاب پرورش هفت فضیلت هوش اخلاقی بوربا[1] (۲۰۰۵؛ ترجمه کاوسی،۱۳۹۴) و کتاب هوش اخلاقی شعبانی (۱۳۹۶)، است.

## یافته‌ها

در این بخش به بررســـی یافته‌های پژوهش پرداخته شده اســـت. آمار توصیفی نشان داد که شمار دانش‌آمـــوزان درگروههای مداخله و کنترل ۵۰ نفر اســـت (۲۵ نفر در گـــروه آزمایش، ۲۵ نفر در گروه کنترل). از نظر متغیرهای جمعیت‌شـــناختی، میانگین سنی گروه آزمایش ۱۷/۲ و میانگین سنی گروه کنترل ۱۷/۱، جنســـیت جامعه مورد تحقیق دختر، مقطع تحصیلی آنها متوســـطه دوم و پایه تحصیلی آنهـــا پایه یازده و دانش‌آموزان دارای نمره بالاتر از متوســـط در آزمون تقلب تحصیلی و نمره پایین‌تر از متوســـط در خودشفقتی بودند. به‌منظور سهولت دســـتیابی به یافته‌های اصلی پژوهش ابتدا ویژگیهای توصیفی متغیرهای تقلب تحصیلی و ابعاد آن (باور تقلب، خنثی‌سازی مسئولیت، هنجارهای همسالان و رفتار تقلب) و خودشفقتی و ابعاد آن (مهربانی با خود، قضاوت خود، اشتراکات انسانی، انزوا، ذهن‌آگاهی، همانندســـازی افراطی) در گروههای آزمایش و کنترل گزارش شـــده است. سپس مفروضه‌های تحلیل کوواریانس بررسی شده و در نهایت نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس ارائه است.

1. Borba



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17 ]

**جدول ۲.** میانگین و انحراف معیار ابعاد تقلب تحصیلی و خودشفقتی دانش‌آموزان دو گروه آزمایش و کنترل

| گروهها | متغیرها | پیش آزمون | | پس آزمون | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار |
| آزمایش | باور تقلب | ۱۲/۱۲ | ۴/۱۸ | ۸/۹۶ | ۳/۳۳ |
| | خنثی‌سازی مسئولیت | ۱۷/۴۸ | ۳/۶۸ | ۱۴/۲۱ | ۳/۳۰ |
| | هنجارهای همسالان | ۲۹/۷۳ | ۵/۷۱ | ۱۹/۱۲ | ۴/۲۹ |
| | رفتار تقلب | ۱۶/۷۶ | ۳/۶۴ | ۱۰/۴۸ | ۳/۱۷ |
| گواه | باور تقلب | ۱۲/۱۲ | ۴/۱۸ | ۱۲/۴۴ | ۴/۵۳ |
| | خنثی‌سازی مسئولیت | ۱۷/۴۸ | ۳/۶۸ | ۱۷/۷۶ | ۳/۷۸ |
| | هنجارهای همسالان | ۲۹/۷۱ | ۵/۷۱ | ۳۰/۳۲ | ۴/۴۵ |
| | رفتار تقلب | ۱۶/۷۶ | ۳/۶۴ | ۱۷/۳۶ | ۳/۰۹ |
| آزمایش | مهربانی با خود | ۳/۱۸ | ۰/۶۷ | ۳/۶۸ | ۰/۸۱ |
| | قضاوت خود | ۲/۹۲ | ۰/۹۵ | ۲/۰۲ | ۰/۷۴ |
| | اشتراکات انسانی | ۲/۷۶ | ۰/۸۱ | ۳/۳۸ | ۰/۸۰ |
| | انزوا | ۲/۸۰ | ۱/۰۸ | ۲/۱۸ | ۰/۹۶ |
| | ذهن‌آگاهی | ۲/۸۰ | ۱/۰۹ | ۳/۶۸ | ۰/۹۰ |
| | همانندسازی افراطی | ۲/۴۰ | ۰/۸۴ | ۲/۰۱ | ۰/۷۶ |
| گواه | مهربانی با خود | ۳/۱۸ | ۰/۶۷ | ۳/۱۲ | ۱/۰۱ |
| | قضاوت خود | ۲/۷۴ | ۰/۸۷ | ۲/۱۴ | ۰/۸۵ |
| | اشتراکات انسانی | ۲/۷۶ | ۰/۸۱ | ۲/۷۶ | ۰/۹۸ |
| | انزوا | ۲/۸۰ | ۱/۰۹ | ۲/۱۲ | ۱/۰۳ |
| | ذهن‌آگاهی | ۲/۸۶ | ۱/۱۳ | ۳/۱۸ | ۰/۹۸ |
| | همانندسازی افراطی | ۲/۴۰ | ۰/۸۴ | ۲/۰۱ | ۰/۷۳ |



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17 ]

برای بررسی معناداری و تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکووا) استفاده شده است. مفروضه‌های زیربنایی تحلیل کوواریانس برای مقیاس تقلب تحصیلی، شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون شـــاپیرو - ویلک (p=۰/۶۶)، همگنی ماتریس کوواریانسها با آزمون ام‌باکس (Box's M= ۷/۷۸۷)، (F=۲/۳۹۵) و سطح معناداری (۰/۰۶۶) پیش از انجام تحلیل کوواریانس بررسی و مورد تأیید قرار گرفته اســت، لذا اســتفاده از تحلیل کوواریانس در تجزیه و تحلیل داده‌ها بلامانع بود. جدول شماره ۳ نتایج کلی تحلیل کوواریانس چندمتغیری را در مورد تأثیر آموزش گروهی هوش اخلاقی بر میزان تقلب تحصیلی در دانش‌آموزان نشان می‌دهد.

**جدول ۳.** نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) در ابعاد تقلب تحصیلی

| آزمون | مقدار | F | df فرض | df خطا | معناداری |
|---|---|---|---|---|---|
| اثر پیلایی | ۰/۸۹ | ۹۰/۹۸ | ۴ | ۴۱ | ۰/۰۰۰ |
| لامبدای ویلکز | ۰/۱۰ | ۹۰/۹۸ | ۴ | ۴۱ | ۰/۰۰۰ |
| اثر هتلینگ | ۸/۸۷ | ۹۰/۹۸ | ۴ | ۴۱ | ۰/۰۰۰ |
| بزرگ‌ترین ریشه روی | ۸/۸۷ | ۹۰/۹۸ | ۴ | ۴۱ | ۰/۰۰۰ |

همانطورکه در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود با کنترل پیش‌آزمون سطوح معناداری همه آزمونها (اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی) بیانگر این است که میان دانش‌آموزان گروههای آزمایش و کنترل حداقل در یکی از ابعاد تقلب تحصیلی (باور تقلب، خنثی‌ســـازی مسئولیت، هنجارهای همسالان، رفتار تقلب) در سطح P<۰/۰۰۱ تفاوت معنادار وجود دارد. بر این اساس می‌توان بیان داشـــت که دســـتکم در یکی از ابعاد تقلب تحصیلی و خودشفقتی میان دو گروه آزمایش و کنترل تفـــاوت معنادار وجود دارد. از طرفی هم، توان آماری یک اســـت، یعنی امـــکان خطای نوع دوم وجود نداشته است.

برای پی بردن به تفاوت میان گروهها در متغیر ابعاد تقلب تحصیلی، نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یکراهه در متن مانکوا در جدول شـــماره ۴ آورده شـــده است. بر اساس این نتایج برای نمرات باور تقلب (sig= ۰/۰۰۰ ، F = ۴۲۲/۳۷)، برای خنثی‌سازی مسئولیت (sig= ۰/۰۰۱ ، F=۹۴/۶۹)، برای هنجارهای همســـالان (sig = ۰/۰۰۳ ، F = ۴۴/۹۵) و برای رفتار تقلب (sig = ۰/۰۰۲ ، F = ۶۱/۲۱)، به‌دست آمده است. این یافته‌ها بیانگر این مطلب است که آموزش هوش اخلاقی در پس‌آزمون، موجب کاهش نمرات ابعاد تقلب تحصیلی یعنی باور تقلب، خنثی‌سازی مسولیت، هنجارهای همسالان و رفتار تقلب در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است (جدول ۴).



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17 ]

**جدول ۴.** نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه در متن مانکوا مربوط به اثر هوش اخلاقی بر تقلب تحصیلی

| متغیرها | مجموع مجذورات | df | میانگین مجذورات | F | sig | مجذور اتا | توان آماری |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| باورتقلب | ۷۶/۶۴ | ۱ | ۷۶/۶۴ | ۴۲۲/۳۷ | ۰/۰۰۰ | ۰/۷۷ | ۱ |
| خنثی‌سازی مسئولیت | ۹۳/۴۶ | ۱ | ۹۳/۴۶ | ۹۴/۶۹ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۹ | ۱ |
| هنجارهای همسالان | ۰/۱۹ | ۱ | ۰/۱۹ | ۴۴/۹۵ | ۰/۰۰۳ | ۰/۵۴ | ۱ |
| رفتار تقلب | ۰/۱۸ | ۱ | ۰/۱۸ | ۶۱/۲۱ | ۰/۰۰۲ | ۰/۶۲ | ۱ |

همچنین، مفروضه‌های زیربنایی تحلیل کوواریانس برای مقیاس خودشفقتی، شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها با اســتفاده از آزمون شاپیرو - ویلک (p=۰/۸۶)، همگنی ماتریس کوواریانسها با آزمون ام‌باکس (Box's M= ۶/۵۵۷)، (F=۳/۳۹۵) و سطح معناداری(۰/۰۵۷) پیش از انجام تحلیل کوواریانس بررسی و مورد تأیید قرار گرفته است، لذا استفاده از تحلیل کوواریانس در داده‌های پژوهش بلامانع بود. جدول شــماره ۵ نتایج کلی تحلیل کوواریانس چندمتغیری را در زمینهٔ تأثیر آموزش گروهی هوش اخلاقی بر نمرات ابعاد خودشفقتی دانش‌آموزان نشان می‌دهد.

**جدول ۵.** نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) در ابعاد خودشفقتی

| آزمون | مقدار | F | df فرض | df خطا | معناداری |
|---|---|---|---|---|---|
| اثر پیلایی | ۰/۸۳ | ۳۱/۹۸ | ۶ | ۳۷ | ۰/۰۰۱ |
| لامبدای ویلکز | ۰/۱۶۲ | ۳۱/۹۸ | ۶ | ۳۷ | ۰/۰۰۱ |
| اثر هتلینگ | ۵/۱۸۶ | ۳۱/۹۸ | ۶ | ۳۷ | ۰/۰۰۱ |
| بزرگ‌ترین ریشه روی | ۵/۱۸۶ | ۳۱/۹۸ | ۶ | ۳۷ | ۰/۰۰۱ |

بــرای پی بردن به تفــاوت میان گروهها در متغیرهای وابســته، نتایج آزمــون تحلیل کوواریانس یکراهه در متن مانکوا در جدول ۶ آورده شــده اســت. بر اساس این نتایج بــرای ابعاد مهربانی با خود (sig =۰/۰۰۰ ، F=۸۲/۹۸)، قضــاوت خــود (sig =۰/۰۰۱ ، F=۶۵/۵۶)، بـرای اشـتراکات انسـانی (sig =۰/۰۰۲ ، F = ۶۵/۱۹)، بــرای انــزوا (sig =۰/۰۰۳ ، F = ۴۴/۱۷)، بــرای ذهن‌آگاهــی (sig =۰/۰۰۲ ، F=۶۸/۳۲) و برای همانندسازی افراطی (sig =۰/۰۰۲ ، F=۶۲/۴۹)، به‌دست آمده است.



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17 ]

با توجه به میانگین نمرات دو گروه (جدول۲) این یافته‌ها بیانگر این مطلب است که آموزش هوش‌اخلاقی در پس‌آزمون، موجب افزایش نمرات ابعاد مهربانی با خود، اشـــتراکات انســـانی و ذهن آگاهی و کاهش نمرات قضاوت خود، انزوا و همانندسازی افراطی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است.

**جدول ۶.** نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه در متن مانکوا مربوط به اثر هوش اخلاقی بر ابعاد خودشفقتی

| متغیرها | مجموع مجذورات | df | میانگین مجذورات | F | sig | مجذور اتا | توان آماری |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهربانی با خود | ۲/۷۵ | ۱ | ۲/۷۵ | ۸۲/۹۸ | ۰/۰۰۰ | ۰/۶۶ | ۱ |
| قضاوت خود | ۰/۱۳ | ۱ | ۰/۱۳ | ۷۴/۵۶ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۵ | ۱ |
| اشتراکات انسانی | ۳/۴۵ | ۱ | ۳/۴۵ | ۶۵/۱۹ | ۰/۰۰۲ | ۰/۵۸ | ۱ |
| انزوا | ۰/۰۰۲ | ۱ | ۰/۰۰۲ | ۴۴/۱۷ | ۰/۰۰۳ | ۰/۴۶ | ۱ |
| ذهن‌آگاهی | ۲/۷۴ | ۱ | ۲/۷۴ | ۶۸/۳۲ | ۰/۰۰۲ | ۰/۶۲ | ۱ |
| همانندسازی افراطی | ۰/۰۱۴ | ۱ | ۰/۰۱۴ | ۶۲/۴۹ | ۰/۰۰۲ | ۰/۵۹ | ۱ |

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

نتایج این پژوهش نشـــان می‌دهد که آموزش هوش اخلاقی بر کاهش تقلب تحصیلی تأثیر معنادار داشـــته اســـت. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش بختیاری‌خویی و سلیمانی (۱۳۹۶)، ربانی (۱۳۹۶)، رضاپور میرصالح و همکاران (۱۳۹۶)، یارمحمدزاده و همکاران (۱۳۹۵)، علیوردی‌نیا و صالح‌نژاد (۱۳۹۲)، اولوســـولا و همکاران (۲۰۱۵)، ســـانکا و بران (۲۰۱۵)، هو (۲۰۱۰)، بج و اســـکات[1] (۲۰۰۹) و بلادگود و همکاران (۲۰۰۸)، همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که هوش اخلاقی، توانایی درک درســـت از نادرست، داشتن اعتقادات اخلاقی قوی و عمل به آنهاست. باورهای اخلاقی، اعتقاد فرد به هنجارهای اجتماعی و رعایت قوانین اســـت. از این رو، فردی که خود را تحت‌تأثیر اعتقادات معمول جامعـــه نبیند، هیچ وظیفهٔ اخلاقی برای همنوا بودن و رعایـــت قوانین در نظر نمی‌گیرد(ممتاز،۱۳۸۱). در پژوهشـــی که بلادگـــود و همکاران (۲۰۰۸)انجام داده‌اند، نتایج نشـــان داده که افرادی که یک دوره آموزش اخلاقی را گذرانده بودند کمتر تقلب کرده‌اند، یعنی میان باورهای اخلاقی دانشـــجویان با میزان وقوع تقلب رابطهٔ معکوس و معنادار وجود دارد و با ضعف باورهای اخلاقی دانشـــجویان، میزان مشارکت آنان در تقلب افزایش پیدا می‌کند. همچنین تحقیق اولوســـولا و همکاران (۲۰۱۵)، نشـــان می‌دهد که

1. Badge & Scott



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17 ]

آموزش هوش‌اخلاقی سبب می‌شود که افراد به اصول اخلاقی پایبند باشند و گرایش به تقلب در آنها کمتر شود. فردی که دارای هوش اخلاقی است با درونی کردن ارزش‌های اخلاقی، تقلب را فرایندی غیراخلاقی می‌داند و کمتر دست به تقلب می‌زند. همچنین، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش هوش‌اخلاقی بر باورهای تقلب تأثیر معنادار داشته است. در تبیین این یافته می‌توان گفت باور تقلب بیانگر این است که فرد تا چه میزان رفتارهای غیر اخلاقی و فریب‌آمیز را تقلب نمی‌داند. به‌عنوان‌مثال اجازه دادن به دیگران برای رونویسی از تکالیف خود، کار کردن روی تکلیف با کمک دیگران وقتی‌که باید تکلیف مستقل انجام شود و غیره. همچنین اگر دانش‌آموزان انجام دادن تکالیف با یکدیگر را همکاری بدانند، نسبت به کسانی که این کار را تقلب می‌دانند، این عمل را بیشتر انجام می‌دهند. نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان می‌دهد که آموزش هوش اخلاقی بر خنثی‌سازی مسئولیت تأثیر معنادار داشته است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که توجیه رفتار بسته به شرایط و جابه‌جایی مسئولیت رفتار تقلب به دیگران مانند معلم یا امتحان را خنثی‌سازی مسئولیت در تقلب می‌گویند. لذا هوش اخلاقی اطلاعات دقیق مربوط به اصول و تشخیص رفتار درست از غلط و ظرفیت به‌کار بردن این اصول در ارزشها، اهداف و اعمال خود است و از آنجایی که یکی از مؤلفه‌های هوش اخلاقی مسئولیت‌پذیری است افراد حین آموزش یاد می‌گیرند که متعهد و مسئولیت‌پذیر باشند و از زیر بار مسئولیت خود شانه خالی نکنند.

نتایج این پژوهش همچنین نشان می‌دهد که آموزش هوش‌اخلاقی بر افزایش ابعاد خودشفقتی اثر معنادار داشته است. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش وانگ و همکاران (۲۰۱۷)، زینی‌وند (۱۳۹۵) و پهلوان و ابراهیمی‌نژاد (۱۳۹۵)، همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش هوش اخلاقی سبب می‌شود که فرد انسجام، صداقت، شجاعت، مسئولیت‌پذیری در برابر تصمیمات خود، خودکنترلی، کمک به دیگران و درک نیازهای روحی را در خود تقویت کند. چه بسا فردی که دارای چنین ویژگیهایی می‌شود به سبب شکستها به انتقاد سختگیرانه از خود نمی‌پردازد و در نتیجه سبب می‌شود که به تواناییهای خود توجه کند و در جهت اصلاح شکستها برآید. پژوهشهای بسیاری در زمینهٔ ارتباط هوش‌اخلاقی و خودشفقتی گزارش شده است. برای مثال، زینی‌وند (۱۳۹۵)، در پژوهشی همبستگی مثبت و معناداری میان مؤلفه‌های هوش اخلاقی و خودشفقتی را گزارش کرده است. نف (۲۰۰۹) و نف و پامیر (۲۰۱۳)، خودشفقتی را نمایانگر گرمی و پذیرش جنبه‌هایی از خود و زندگی دانسته‌اند که خوشایند نیست و شامل سه عنصر اصلی است. اول، هر زمان که فرد متوجه ناکارآمدی خود می‌شود و از آن رنج می‌برد، موجودیت خود را دوست دارد و آن را درک می کند. به‌عبارت‌دیگر خودشفقتی نسبت به خود، شبیه دلسوزی نسبت به دیگران است. بنابراین دلسوزی یکی از مؤلفه‌های هوش اخلاقی است و آموزش آن سبب می‌شود که فرد نسبت به دیگران مهربان و دلسوز باشد و در مواقع نیاز دیگران نیز با فرد همدردی کنند که این نیز سبب می‌شود که فرد نسبت به خود مهربان باشد. در واقع آموزش هوش‌اخلاقی توجه افراد را نسبت به رفاه و احساسات دیگران جلب می‌کند و با تقویت



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17 ]

دلســـوزی خودخواهی را در او کاهش می‌دهد، مهربانی در او شکل می‌گیرد و در نتیجه می‌تواند خود را دوست داشته باشد و به خود مهربانی کند. از طرفی هم نف (۲۰۰۹)، درتعریف خودشفقتی به عنصر دوم اشـــاره کرده که حسی اســـت از ویژگی مشترک انسانی و تشخیص این امر که درد و شکست جنبه‌های غیرقابل‌اجتناب مشترک در تجربه همه انسانهاست. در زمینهٔ هوش اخلاقی این مؤلفه سبب می‌شود که اعمال افراد پیوسته با ارزشها و عقایدشان هماهنگ شود و درباره آنچه به آن باور دارند، با خودشان صادق و صریح باشند و به تمام ارزشهای خود فکر کنند. در نتیجه افراد با آموزش هوش اخلاقی می‌آموزند که فرد آگاهی غیرقضاوتی نسبت به درد و شکست داشته باشد و این تجارب را بخشی از تجارب انسانی بداند و بپذیرد که تجارب و مشکلات زندگی فرد جزئی از مسائلی است که سایر افراد نیز آن را تجربه می‌کنند.

از محدودیتهای این پژوهش می‌توان اشـــاره کرد به محدود شـــدن جامعه آماری به دختران و یکی از مدارس در دســـترس و همچنین غیبتهای مکرر برخی از دانش‌آموزان در جلســـات که ســـبب خروج آنان از گروه می‌شـــد. با توجه به تأثیر مثبت هوش اخلاقی بر کاهش تقلب تحصیلی پیشـــنهاد می‌شود که مســـئولان تعلیم و تربیت همسو با برنامه‌های آموزشی خود، برنامه‌های آموزش هوش اخلاقی را نیز در برنامه‌های مدارس و دانشـــگاه، بگنجانند تا دســـتاوردی برای کاهش تقلب تحصیلی و طرحی برای جلوگیری از تقلب تحصیلی باشد. همچنین پیشنهاد می‌شود که مراکز و مؤسسات آموزشی به‌منظور بالا بردن خودشفقتی دانش‌آموزان کارگاههای هوش اخلاقی را برای بالا بردن احترام به خود در مواقع بروز مشکلات، برگزار کنند.

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17 ]

# منابع

## REFERENCES


بختیاری‌خویی، نفیسه و سلیمانی، اسماعیل. (۱۳۹۶). مقایسه هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن در دانشجویان متقلب و غیرمتقلب آموزشی. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۷* (۲۳)، ۲۰۵-۲۲۶.

بوربا، میکله. (۲۰۰۵). *پرورش هوش‌اخلاقی*، ترجمه فیروزه کاوسی (۱۳۹۴). تهران: نشر رشد.

پهلوان، فاطمه و ابراهیمی‌نژاد، غلامرضا. (۱۳۹۵). تعیین اثربخشی آموزش *هوش‌اخلاقی* بر ارتباط مثبت با دیگران در دختران مقطع دوم دبیرستان. *کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم*. شیراز، موسسه آموزش عالی علامه خویی، دانشگاه زرقان، واحد پژوهش دانش‌پژوهان همایش آفرین.

ربانی، زینب. (۱۳۹۶). بررسی عوامل موثر بر تقلب تحصیلی با رویکردی انگیزشی: آزمون مدل علی. *مجله روانشناسی*، ۲۱ (۱)، ۲۳-۳۷.

رضاپور میرصالح، یاسر؛ خردمند، طاهره و شاهدی، سمیه. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش هوش‌اخلاقی بر عملکرد اجتماعی و مشکلات رفتاری. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۲ (۴)، ۱-۱۲.

زینی‌وند، مریم. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین هوش اخلاقی و خودشفقتی در بین دانش‌آموزان دختر شهر دره‌شهر. *چهارمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران*، تهران، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.

شعبانی، جعفر. (۱۳۹۶). *هوش اخلاقی (مفاهیم و کاربردها)*. تهران: نشر ساوالان.

علیوردی‌نیا، اکبر و صالح‌نژاد، صالح. (۱۳۹۲). بررسی عوامل موثر در اقدام به تقلب دانشجویان. *اخلاق در علوم و فناوری، ۸* (۱)، ۸۵-۹۳.

گل‌محمدیان، محسن. (۱۳۹۲). *مقایسه هوش اخلاقی، فرهنگی و معنوی در زوجین سازگار و ناسازگار به منظور طراحی الگویی مبتنی بر ابعاد هوش و ارزیابی اثربخشی آن بر افزایش سازگاری زناشویی*. رساله دکتری رشته روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی وعلوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

ممتاز، فریده. (۱۳۸۱). *انحرافات اجتماعی: نظریه‌ها و دیدگاه‌ها*. تهران: سهامی انتشار، چاپ سوم.

یارمحمدزاده، پیمان؛ داداش‌زاده، مجید و داداش‌زاده، وحید. (۱۳۹۵). بررسی نقش عوامل زمینه‌ای موثر بر تقلب تحصیلی دانش‌آموزان: رویکرد تحلیل آمیخته. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۳ (۲۳)، ۱۲۶-۱۳۵.

یاسمی‌نژاد، پریسا. (۱۳۹۳). *تأثیر آموزش هوش اخلاقی بر مسئولیت‌پذیری، همدلی هیجانی، اخلاق تحصیلی و بخشودگی بین فردی دانش‌آموزان دختر پایه سوم مقطع متوسطه*. رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

Anderman, E. M., & Murdock, T. B. (2007). The psychology of academic cheating. In E. M. Anderman & T. B. Murdock (Eds.), *Psychology of academic cheating* (pp. 1-5). Elsevier Academic Press.

Badge, J., & Scott, J. (2009). *Dealing with plagiarism in the digital age.* Synthesis. Available at http: //evidencenet.pbworks.com/w/page/19383480

Bloodgood, J. M., Turnley, W. H., & Mudrack, P. (2008). The influence of ethics instruction, religiosity, and intelligence on cheating behavior. *Journal of Business Ethics, 82*(3), 557-571.

Bluth, K., & Blanton, P. W. (2015). The influence of self-compassion on emotional well-being among early and older adolescent males and females. *The Journal of Positive Psychology*, *10*(3), 219-230.

Borba, M. (2005). *The step-by-step plan to building moral intelligence.* Jossey-Bass Publishers.

Clarken, R. H. (2009). *Moral intelligence in the schools.* Paper presented at the annual meeting of the Michigan Academy of Sciences, Arts and Letters Wayne State University, Detroit, MI, March 20, 2009.


[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17 ]

Hu, G. (2010). *The moral education curriculum and policy in Chinese junior high schools: Changes and challenges.* (Doctoral dissertation). University of Alabama.

Joyce, R. (2014). The origins of moral judgement. *Behaviour*, *151*(2-3), 261-278.

Lennick, D., & Kiel, F. (2007). *Moral intelligence: Enhancing business performance and leadership success.* Pearson Prentice Hall.

_____ . (2011). *Moral intelligence 2.0: Enhancing business performance and leadership success in turbulent times.* Pearson Prentice Hall.

McCabe, D. (2001). *Survey of academic behaviors.* Personal communication with J. M. Stephens. Stanford, CA.

_____ . (2011). How schools can reduce cheating. *Excellence & Ethics*, 3-4.

Miller, Y., & Izsak, R. (2017). Students' involvement in academic dishonesty and their attitudes towards copying in exams and academic papers. *Sociology and Anthropology, 5*(3), 225-232.

Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, *2*(3), 223-250.

_____ . (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, *2*(2), 85-101.

Neff, K. D. (2009). Self-compassion. In M. R. Leary, & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 561-573). New York: Guilford Press.

Neff, K. D. (2016). The Self-Compassion Scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, *7*(1), 264-274.

Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, *41*(1), 139-154.

Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, *9*(3), 225-240.

Neff, K. D., & Pommier, E. (2013). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and Identity*, *12*(2), 160-176.

Olusola, O. I., Ajayi & Samson, O. (2015). Moral Intelligence: An antidote to examination malpractices in Nigerian schools. *Universal Journal of Educational Research*, *3*(1), 32-38.

Orosz, G., Tóth-Király, I., Bőthe, B., Kusztor, A., Kovács, Z. Ü., & Jánvári, M. (2015). Teacher enthusiasm: A potential cure of academic cheating. *Frontiers in Psychology*, *6*, Article 318.

Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *18*(3), 250-255.

Senecka, E., & Baran, L. (2015). Explicit and implicit attitudes toward academic cheating and its frequency among university students. *Polish Journal of Applied Psychology*, *13*(2), 69-92.

Stephens, J. M., & Gehlbach, H. S. (2007). Under pressure and under-engaged: Motivational profiles and academic cheating in high school. In E. M. Anderman, & T. B. Murdoch (Eds.), *Psychology of academic cheating* (pp. 107-139). Amsterdam: Academic Press.

Stephens, J. M., & Wangarrd, D. B. (2013). Using the epidemic of academic dishonesty as an opportunity for character education: A three-year mixed methods study (with mixed results). *Peabody Journal of Education, 88*(2), 159-179.

Wang, X., Chen, Z., Poon, K.-T., Teng, F., & Jin, S. (2017). Self-compassion decreases acceptance of own immoral behaviors. *Personality and Individual Differences*, *106*, 329-333.

West, T., Ravenscroft, S., & Shrader, C. (2004). Cheating and moral judgment in the college classroom: A natural experiment. *Journal of Business Ethics*, *54*(2), 173-183.

Wildt, J. C. R. (2016). *A study of outcomes based educational interventions and moral development of undergraduate college students.* (Doctoral dissertation). Marshall University.

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17 ]