

## اثربخشی آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بر بهبود حالت‌های خُلّقی و رفتارهای یادگیری دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی

یاسر رضاپور میرصالح<sup>۱\*</sup> و سمیه شاهی<sup>۲</sup>

دریافت مقاله: ۹۶/۰۱/۲۰؛ دریافت نسخه نهایی: ۹۶/۰۴/۱۲؛ پذیرش مقاله: ۹۶/۰۴/۲۴

### چکیده

**هدف:** هدف پژوهش تعیین میزان اثربخشی آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بر حالت‌های خُلّقی و رفتارهای یادگیری دانش‌آموزان دختر پایه دوم ابتدایی بود. روش: روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با گروه گواه و طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری و جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دوم ابتدایی شهرستان اردکان در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ به تعداد ۶۷۰ نفر بود. از میان آن‌ها ۳۲ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس از سه مدرسه ابتدایی پانزده خرداد، مادر و وکیلی انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شد. گروه آزمایش در ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در هفته دو بار تحت آموزش برنامه هوش اخلاقی بوربا (۲۰۰۵) و فرانک (۲۰۱۴) قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از نسخه معلم پرسشنامه‌های خُلّقی و خوی اجتماعی ب‌اس و پلومین (۱۹۸۴) و رفتارهای یادگیری مک‌درموت، گرین، فرانسیس و استات (۱۹۹۹) جمع‌آوری و با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شد. یافته‌ها: نتایج نشان داد همه ابعاد حالت‌های خُلّقی دانش‌آموزان گروه آزمایش شامل بعد هیجانی ( $F=۶/۶۷۷$ ,  $P=۰/۰۰۵$ )، فعالیت ( $F=۱۹/۰۷۴$ ,  $P=۰/۰۰۱$ )، اجتماع‌پذیری ( $F=۳/۵۱۷$ ,  $P=۰/۰۴۶$ ) و کم‌رویی ( $F=۵/۶۴۳$ ,  $P=۰/۰۰۹$ ) و رفتارهای یادگیری آن‌ها ( $F=۳/۷۵۹$ ,  $P=۰/۰۴۱$ ) بعد از اجرای آزمایش به‌طور معنی‌داری بهتر از دانش‌آموزان گروه گواه شده و این بهبود در مرحله پیگیری نیز پایدار مانده است. نتیجه‌گیری: آموزش هوش اخلاقی با ارتقاء روابط بین فردی، اجتماع‌پذیری و فعالیت دانش‌آموزان، موجب بهبود در حالت‌های خُلّقی و رفتارهای یادگیری آن‌ها می‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** اجتماع‌پذیری، خُلّقی، قصه‌گویی، هوش اخلاقی، یادگیری

\*۱. نویسنده مسئول، استادیار گروه مشاوره، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران

Email: Y.rezapour@ardakan.ac.ir

۲. کارشناس ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

## مقدمه

خُلُق، احساس درونی نافذ و پایداری است که بر درک و نگرش فرد نسبت به وجود دیگران و در کل نسبت به محیط (کاپلان، سادوک و سادوک، ۱۳۹۲)؛ و نیز مؤلفه‌های تنظیم هیجان تأثیرگذار است. خُلُق با تأثیر بر مکانیزم‌های تنظیم توجه و انگیزه، برنامه‌ریزی برای انجام فعالیت‌ها و همچنین فعال‌سازی نظام مهارسازی یا واکنش‌گری هیجانی و نحوه واکنش ما به رویدادهای زندگی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (دیپاو و مرویلد، ۲۰۱۰). صفتهای خُلُق، نسبتاً پایدار و ثابت هستند و در سال‌های اولیه زندگی ظهور می‌کنند و بر اساس تعامل پیچیده‌ای بین ژنتیک، محیط و نیروهای بلوغ به وجود می‌آیند (روتبارت، ۲۰۰۷)؛ اما به دلیل تأثیر محیطی، در دوران کودکی تغییرپذیرند (هولدر و کلاسن، ۲۰۱۰).

از آنجا که خُلُق کودکان با متغیرهای مهمی نظیر عملکرد تحصیلی، رشد اجتماعی (سالی، میلر و بل، ۲۰۱۳) و سازگاری رفتاری آن‌ها رابطه‌ای قوی دارد (تامپسون، زالوسکی و لنگوا، ۲۰۱۴)؛ بنابراین درک ویژگی‌های خُلُق کودکان در دوره کودکی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. کودکانی که در سازگاری با ساختار محیط مدرسه مشکل دارند، وقتی برای اولین بار وارد محیط اجتماعی یا مدرسه می‌شوند؛ اغلب با دشواری‌هایی در مدرسه مواجه می‌شوند که خُلُق و رفتارهای فردی و اجتماعی آن‌ها را در آینده تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین ایجاد مسیر مثبت رشد خُلُق در سال‌های اولیه کودکی به‌ویژه در سن مدرسه بسیار مهم است. (مکرل، شیخ، کوتیلنیکوا، کراسکی، جردن و همکاران، ۲۰۱۴). یکی از حوزه‌هایی که به شدت از مشکلات خُلُق کودکان تأثیر می‌پذیرد، عملکرد یادگیری کودکان در مدرسه است (لی، رایس، کالن، بریم و لی، ۲۰۱۵)؛ حق رنجبر، کاکاوند و دانش، ۱۳۹۰). هر کودکی متناسب با ویژگی‌های خُلُق خود به محیط مدرسه پاسخ می‌دهد. کودکانی که ویژگی‌های خُلُقی بهتری دارند، سازگاری بیشتری در مدرسه نشان می‌دهند و سطح یادگیری بالاتری دارند (هنداوی، ۲۰۱۳).

یکی از عواملی که می‌تواند بر حالت‌های خُلُق کودکان را تأثیرگذار باشد و به رشد آن کمک کند و در نتیجه یادگیری کودک در مدرسه را نیز بهبود بخشد، هوش اخلاقی<sup>۱</sup> است (کوپر و شوارتز، ۲۰۰۷). هوش اخلاقی خط سیر اخلاقی فرد را در زندگی و دنیای کار تعیین و از بروز اعمال بزهکارانه و خلاف قانون جلوگیری می‌کند و باعث رعایت اخلاق در تصمیم‌گیری‌ها می‌شود (بائو، ژانگ، لای، سان و وانگ، ۲۰۱۵). کودکی که مفاهیم اخلاقی نظیر اهمیت خویشتن‌داری، صبر و بخشش در روابط بین فردی را بیاموزد و بتواند خشم خود را مهار کند سازگاری اجتماعی بالاتری دارد (درتاج، مصائبی و اسدزاده، ۱۳۸۸). کودکانی که هوش اخلاقی بالایی دارند گرمی و

## 1. moral intelligence

صمیمیت بیش‌تری نسبت به دیگران نشان می‌دهند، با دوستان‌شان مهربانند و به نیازهای آن‌ها حساس‌ترند (گینی، پوزولی و هیمل، ۲۰۱۴). هر قدر هوش اخلاقی در دانش‌آموزان بالاتر باشد، آن‌ها علاوه بر تلاش برای کسب خواسته‌های خود به‌روشنی درس‌ت، با دشواری کم‌تری با هم‌کلاسی‌ها و معلم‌ها رابطه برقرار می‌کنند و این توانمندی سبب می‌شود راحت‌تر مشکلات درسی خود را از دوستان‌شان بپرسند و در ارتباط با معلم‌ها راحت‌تر باشند و هنگام نیازمندی، یاری‌گران بیش‌تری در اطراف خود داشته باشند (یاسمی‌نژاد، ۱۳۹۳). با این وجود، هوش اخلاقی ارتباط زیادی با وراثت ندارد. وابستگی شدید زندگی کودک به مراقب‌ها در اوایل زندگی، نحوه‌ای که والدین واکنش‌های عاطفی خود را تنظیم می‌کنند، تأثیر مستقیمی بر خودپنداره اخلاقی کودک دارد (سنگساوانگ و کرتیر، ۲۰۱۵). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد نارسایی‌ها در زمینه‌های تربیتی، اخلاقی، معنوی و همانندسازی‌های غلط با خانواده و هم‌سال‌ها از زمینه‌های مهم و مؤثر گرایش نوجوان‌ها به رفتارهای خلاف قانون، عدم مسئولیت‌پذیری و گرایش به بزه است (یاسمی‌نژاد، ۱۳۹۳). بنابراین، آموزش اخلاق و تلاش برای رشد آن در کودکان و نوجوانان، و انتخاب شیوه مناسب برای انتقال مفاهیم اخلاقی به آن‌ها امری ضروری است. مدارس می‌توانند قصورهایی را که در این زمینه ممکن است در خانواده وجود داشته باشد جبران نمایند (کلارکن، ۲۰۰۹).

یکی از بهترین شیوه‌هایی که با توجه به سن کودکان و سطح رشد مهارت‌های شناختی آن‌ها، در بسیاری از زمینه‌ها، به‌ویژه آموزش هوش اخلاقی می‌توان از آن استفاده کرد، قصه‌گویی<sup>۱</sup> است. گزارش شده که تاثیرگذاری قصه‌گویی بر کودکان بیش از شیوه‌های درمانی دیگر است (هانتر و ادر، ۲۰۱۰). پژوهش‌ها نشان دادند کودکان به‌طورکلی از قصه لذت می‌برند و آن را به سایر روش‌های درمانی ترجیح می‌دهند (ساویر و ویلیس، ۲۰۱۱). قصه تلقین<sup>۲</sup> شفابخشی است که باعث کاهش اضطراب کودک می‌شود، به‌نحوی که کودک با هم‌سان‌پنداری<sup>۳</sup> خود با شخصیت‌ها یا موقعیت‌های قصه، می‌تواند عواطف خود را راحت‌تر بشناسد و روش هم‌دلی با احساس دیگران را بیاموزد (اسکوایرز، لوگو-نیریس، پینا، پیدور، بوهمان و گیلام، ۲۰۱۴). با توجه به مشکلات ناشی از بی‌اخلاقی‌های زیادی که امروزه جامعه با آن دست به‌گریبان است و از سوی دیگر لزوم آموزش وجود اخلاق در جوامع انسانی برای تداوم حیات جامعه و تأثیری که آموزش هوش اخلاقی در دوران کودکی می‌تواند بر ویژگی‌های رفتار اخلاقی کودک داشته باشد، پژوهش حاضر برای پاسخگویی به فرضیه‌های زیر اجرا شد.

- 
1. story telling
  2. suggestion
  3. identification

۱. آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بر بهبود حالت خلقی و رفتار یادگیری دانش‌آموزان دبستانی مؤثر است.
۲. تأثیر آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بر بهبود حالت‌های خلقی رفتارهای یادگیری دانش‌آموزان دبستانی در مرحله پیگیری پایدار می‌ماند.

## روش

روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با گروه گواه و طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری یک ماهه و جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دوم ابتدایی شهرستان اردکان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ به تعداد ۶۷۰ نفر بود. به منظور یک‌دست شدن گروه آزمایش و گواه تأثیر احتمالی جنس بر رشد مفاهیم اخلاقی (جافی و هاید، ۲۰۰۰) نمونه‌گیری فقط از جامعه دخترها و بدین صورت بود که از بین ۱۸ مدرسه ابتدایی دوره اول دخترانه در شهرستان اردکان، سه مدرسه پانزده خرداد، مادر و وکیلی که در جلسه اولیاء و مربیان، برای شرکت در پژوهش اعلام آمادگی کرده بودند، انتخاب و به روش نمونه‌گیری در دسترس از میان آن‌ها ۳۲ کودک انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه گواه و آزمایش ۱۶ نفری جایگزین شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت از رضایت والدین برای شرکت در پژوهش، عدم دریافت برنامه‌های مداخله‌ای مشابه، در قید حیات بودن هر دو والد و زندگی مشترک آن‌ها و ملاک‌های خروج نیز داشتن سابقه بیماری روان‌شناختی در دانش‌آموز یا یکی از والدین و داشتن اختلال یادگیری دانش‌آموز بود. دلیل بیماری روان‌شناختی یکی از والدین در ملاک‌های خروج و در قید حیات بودن هر دو والد در ملاک‌های ورود، بدین خاطر بود که حضور والدی که قادر به انجام وظایف خود نیست و یا فقدان یکی از والدین می‌تواند بر خلق و خو و عملکرد یادگیری کودک در مدرسه و در نتیجه یافته‌های به دست آمده از پژوهش تأثیرگذار باشد.

## ابزار پژوهش

۱. مقیاس خلق و خوی اجتماعی<sup>۱</sup>. این مقیاس ۲۰ گویه‌ای توسط باس و پلومین (۱۹۸۴) طراحی شده و دارای ۴ زیرمقیاس و سه نسخه والدین، معلم و خودگزارشی برای بزرگسال است و در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱= اصلاً در مورد کودک صدق نمی‌کند تا ۵= کاملاً در مورد کودک صدق می‌کند نمره‌گذاری می‌شود. زیرمقیاس هیجانی با گویه‌های ۲، ۶، ۱۱، ۱۵ و ۱۹ عواطف منفی کودک مانند راحت از کوره در رفتن را، زیرمقیاس فعالیت با گویه‌های ۴، ۷، ۹، ۱۳ و ۱۷ سطح رفتارهای حرکتی و میزان انرژی کودک را، زیرمقیاس اجتماع‌پذیری با گویه‌های ۱، ۳، ۵،

1. emotionality, activity and sociability (EAS) temperament survey

۱۰ و ۱۶ رفتارهای اجتماعی شامل پاسخ‌گویی به دیگران و تعامل مناسب با دیگران را؛ و زیرمقیاس کم‌رویی با گویه‌های ۱، ۸، ۱۲، ۱۴ و ۲۰ میزان گوشه‌گیری کودک و ناتوانایی در برقراری ارتباط با دیگران و پذیرش افراد غریبه را ارزیابی می‌کند. ب‌اس و پلومین (۱۹۸۴) ضرایب پایایی بازآزمایی مقیاس را برای خرده مقیاس‌های هیجانی ۰/۷۲، فعالیت ۰/۸ و اجتماع‌پذیری/کم‌رویی ۰/۵۸ به‌دست آوردند. گاسمن، پوپر-اوکیل، میشل، مورن-سیمئونی، بووارد و همکاران (۲۰۰۲) نیز با بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی سه نسخه والدین، معلم و خود گزارشی، ساختار چهار عاملی هر سه نسخه را تأیید کردند. افزون بر این نتایج مطالعه آن‌ها نشان داد همبستگی بین نمره‌های سه نسخه معنی‌دار و ضرایب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌ها در هر سه نسخه بیش از ۰/۶ است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ مقیاس خُلق و خوی اجتماعی برای زیرمقیاس هیجانی ۰/۸۱، فعالیت ۰/۸۶، اجتماع‌پذیری ۰/۷۹ و کم‌رویی ۰/۸۱ به‌دست آمد.

۲. **مقیاس رفتارهای یادگیری**<sup>۱</sup>. این مقیاس ۲۹ گویه‌ای با چهار زیرمقیاس توسط مک‌درموت گرین، فرانسیس و استات (۱۹۹۹) ساخته شده است و توسط معلم در طیف سه درجه‌ای لیکرت از اصلاً درست نیست = ۰ تا اغلب درست است = ۲ درجه‌بندی می‌شود. زیرمقیاس انگیزش شایستگی<sup>۲</sup>، رفتارهای مربوط به پیش‌بینی موفقیت را با گویه‌های ۳، ۶، ۱۱، ۱۷، ۱۸، ۲۴ و ۲۹؛ زیرمقیاس نگرش نسبت به یادگیری<sup>۳</sup> که نشان‌دهنده تمایل برای درگیری در فعالیت‌های یادگیری است با گویه‌های ۲، ۵، ۶، ۸، ۹، ۱۳، ۱۸، ۲۱ و ۲۵؛ زیرمقیاس توجه/تداوم<sup>۴</sup> که بر حواس‌پرتی و ناتمام گذاشتن تکالیف تأکید دارد با گویه‌های ۱، ۴، ۱۱، ۱۵، ۲۰، ۲۶ و ۲۸؛ و راهبرد/انعطاف‌پذیری<sup>۵</sup> با گویه‌های ۷، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۳ و ۲۷ شیوه‌ای را که کودک تکالیف را انجام می‌دهد یا سراغ تکالیف می‌رود را، ارزیابی می‌کند. گویه‌های شماره ۱۰، ۱۲، ۱۹ و ۲۲ نیز در نمره‌گذاری وارد نمی‌شود. از ۲۵ گویه این مقیاس، ۵ گویه شماره ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۸ و ۲۶ در دو زیرمقیاس بار عاملی می‌گیرد که نمره‌های آن‌ها پس از محاسبه برای تفسیر بهتر تبدیل به نمره T می‌شود. ساختار عاملی این مقیاس در نمونه‌های متفاوت از لحاظ جنس، قومیت و سن یکسان گزارش شده (مک‌درموت و همکاران، ۱۹۹۹؛ ورل و شافر، ۲۰۰۴؛ کانپوز، ویلنبرگ، کرنی، ۲۰۰۶) و آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌ها ۰/۷۵ و بالاتر به‌دست آمده است (مک‌درموت و همکاران، ۱۹۹۹). این مقیاس روایی همگرایی با مهارت‌های اجتماعی و روایی واگرایی با مشکلات رفتاری دارد (مک‌درموت لای و پری، ۲۰۰۲). در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کلی این مقیاس ۰/۹۲ برای

1. learning behaviors scale (LBS)
2. competence motivation (CM)
3. attitude toward learning (AL)
4. attention/persistence (AP)
5. strategy/ flexibility (SF)

زیرمقیاس‌های انگیزش شایستگی، نگرش نسبت به یادگیری، توجه/تداوم و راهبرد/انعطاف‌پذیری به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۹، ۰/۸۶ و ۰/۸۸ به دست آمد.

**۳. برنامه مداخله‌ای آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی.** در این پژوهش محتوای آموزشی جلسه‌ها با الگوگیری از پیشینه پژوهش بوربا (۲۰۰۵) و فرانک (۲۰۱۴) تهیه و داستان‌ها با توجه به محتوای هر جلسه و داستان‌های رایج در ادبیات کودکان انتخاب شد. در صورت نبود داستانی رایج در زمینه مورد نظر، داستانی ساده با کمک دو کارشناس ادبیات کودک طراحی و هوش اخلاقی طی ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، هر هفته دو جلسه به گروه آزمایش به شرح زیر آموزش داده شد.

**جلسه اول.** این جلسه با هدف معارفه اعضا و آموزش ادب و احترام به کودکان برگزار شد. درباره قوانین گروه، اهداف تشکیل گروه و برنامه آموزشی توضیح داده شد. کودکان از ضرورت پرداختن به فضیلت احترام آگاهی یافتند. پیامدهای فقدان احترام در جامعه مانند آزدگی دیگران، از دست دادن دوست‌های خوب، و تغییر رفتار دیگران و ارزیابی و تفسیر شیوه‌های بی‌احترامی مانند استفاده از الفاظ بد و عدم توجه به خواسته‌های دیگران، در قالب قصه «کودک بی‌ادب» که به دیگران و به‌ویژه والدینش بی‌احترامی می‌کند، توضیح داده شد و دشواری‌هایی که به‌واسطه نداشتن مهارت احترام به دیگران برای او به‌وجود می‌آید، در گروه به بحث گذاشته شد. داستان‌های مشابهی تعریف گردید و برای تکلیف جلسه آینده مقرر شد کودکان نتیجه اخلاقی داستان را توضیح دهند.

**جلسه دوم.** ابتدا تکلیف جلسه قبل بررسی و مصادیق مهربانی در روابط بین فردی مانند به‌دست آوردن دوستان بیشتر، مهربانی متقابل دیگران و جلب حمایت دیگران بیان شد. در مورد شیوه‌های مهرورزی و مهربانی به دیگران مانند توجه به نیازهای آن‌ها و اولویت دادن به خواسته‌های ضروری دیگران نسبت به خواسته‌های غیرضرور خود و پیامدهای فقدان مهربانی و زوال نزاکت در روابط بین فردی و مراحل ایجاد آن مانند از دست دادن دوستان و یا داشتن یک جامعه خودخواه و کینه‌جو بررسی شد. خطاهای شناختی مؤثر بر نامهربانی و راه‌های مقابله با آن‌ها مانند برداشت نادرست از رفتار دیگران در قالب «قصه گرگ» که با نامهربانی باعث رنجیدن سایر حیوان‌ها شد و این‌که چگونه با تغییر و اصلاح رفتارش مهرورزی به دیگران را آموخت و در روابط بین فردی موفق شد، بیان و داستان‌های مشابهی تعریف و مقرر شد دانش‌آموزان برای تکلیف جلسه آینده نتیجه اخلاقی داستان را توضیح دهند.

**جلسه سوم.** تکلیف جلسه قبل مرور شد و سپس اعضا از اهمیت و تأثیر هم‌دلی بر روابط بین فردی مانند افزایش محبت و دوستی بین افراد آگاه شدند. مصادیق هم‌دلی در رابطه مانند درک بهتر دیگران و قضاوت بهتر در مورد رفتارهای آن‌ها، ارزیابی و تغییر شیوه‌های حاکی از عدم هم‌دلی در قصه «دو درخت» که یکی بر اثر طوفان کج می‌شود و درخت دیگر به یاریش می‌شتابد، بیان و

داستان‌های مشابهی تعریف و مقرر شد دانش‌آموزان برای تکلیف جلسه آینده نتیجه اخلاقی داستان را توضیح دهند.

**جلسه چهارم.** تکالیف مرور و فضیلت وجدانی بودن و مسئولیت‌پذیری بیان شد. دانش‌آموزان با اهمیت، لزوم و تأثیر وجدانی بودن و مسئولیت‌پذیری بر روابط آشنا شدند. مصادیق وجدان در زندگی مانند انجام مسئولیت‌های خود، واگذار نکردن مسئولیت‌های خود بر دوش دیگران، مهربانی با افراد کوچک‌تر و ظلم نکردن به افراد ضعیف‌تر بیان شد. پیامد قضاوت‌های غیروجدانی در قصه «دو تاجر» که یکی بی‌وجدان و یکی باوجدان بود بیان و داستان‌های مشابهی تعریف و مقرر شد کودکان برای تکلیف جلسه آینده نتیجه اخلاقی داستان را توضیح دهند.

**جلسه پنجم.** تکلیف جلسه قبل بررسی شد. سپس دانش‌آموزان با تعریف و لزوم خویشتن‌داری و تأثیر آن بر روابط آشنا شدند. درباره مصادیق خویشتن‌داری و رفتارهای خویشتن‌مدارانه مانند مهارت‌های خودخواهانه، مهارت‌های نادرست و فوایدی که خویشتن‌داری به دنبال دارد، مانند به دست آوردن اعتماد دیگران و رسیدن بهتر به خواسته‌های مشروع، بحث شد. سپس روش‌های ایستادگی در برابر وسوسه‌ها در قصه «بزغاله‌ها» که به نصیحت مادر گوش ندادند و در نتیجه با مشکل بزرگی روبه‌رو شدند، بیان شد.

**جلسه ششم.** تکلیف جلسه بررسی و فضیلت انصاف در زندگی تعریف و درباره لزوم انصاف و تأثیر آن در زندگی بحث، و سپس بیان شد که رعایت عدالت در ارتباط خود با دیگران و دادن حق به دیگران زمانی که واقعاً خواسته‌ها یا عقیده دیگران درست است، ضرورت دارد. مصادیق انصاف در زندگی و روش‌های ایجاد و تقویت آن ارائه و مورد بحث قرار گرفت. فن تصویرسازی مثبت راجع به خاطره‌های هم‌کلاسی و تمرین مقابله با پیش‌داوری، در قالب داستان «دو کبوتر» که دوست بودند و در سفری که با هم داشتند یکی از آن‌ها با پیش‌داوری به دوستش تهمت می‌زند و باعث رنج او می‌شود، اجرا و آموزش داده شد. داستان‌های مشابهی تعریف و برای تکلیف جلسه آینده مقرر شد دانش‌آموزان نتیجه اخلاقی این داستان‌ها را توضیح دهند.

**جلسه هفتم.** تکلیف قبل جلسه مرور و مصادیق بردباری مانند رسیدن سریع‌تر و بهتر به خواسته‌ها، و عدم قضاوت‌های زودهنگام بیان و سپس ویژگی‌های افراد منفعل، پرخاشگر و قاطع در بردباری مقایسه شد. واکنش‌های گوناگون افراد در موقعیت‌های خشم‌برانگیز بررسی و ویژگی افراد ماهر در مهار خشم مانند جلوگیری از افکار منفی و داشتن قضاوت درست بیان شد. مهارت‌های مهار خشم و انتقاد از رفتار به جای انتقاد از شخصیت، در قالب قصه «جغد عصبانی» که نمی‌توانست خشم خود را مهار کند و این موضوع باعث دوری حیوان‌های جنگل از او شده بود و در آخر با آموختن مهارت‌های مهار خشم جغد بر خود مسلط شد، توضیح داده شد. داستان‌های

مشابهی تعریف و مقرر شد برای تکلیف جلسه آینده دانش‌آموزان نتیجه اخلاقی این داستان‌ها را توضیح دهند.

جلسه هشتم. تکلیف جلسه بررسی شد و سپس دانش‌آموزان با تعریف درست کاری و اهمیت آن در رفتار، مصادیق راست‌گویی و پرهیز از دروغ‌گویی و پیامدهای آن مانند جلب اعتماد دیگران و راست‌گویی متقابل دیگران آشنا شدند. دلایل انجام کارهای درست حتی در موقعیت‌هایی که نفع شخص در آن نباشد بیان و پیامدهای اخلاقی دروغ‌گویی و پیامدهای دردناک آن در قصه «چوپان دروغ‌گو» ارائه شد. داستان‌های مشابهی تعریف و مقرر شد دانش‌آموزان نتیجه اخلاقی این داستان‌ها را در جلسه بعد توضیح دهند.

جلسه نهم. مصادیق بخشش مانند گذشت از اشتباه دیگران، و پیامدهای مثبت آن مانند اصلاح رفتار اطرافیان و برقرار بودن پیوندهای دوستی تعریف، ارائه و مورد بحث و بررسی قرار گرفت. نقش بخشش در جلوگیری از تشدید مشکل و احساس برتری هنگام بخشش در قالب قصه «خرس» که برادرش مداد شمعی‌هایش را شکسته بود و او توانست با مشورت مادر بزرگش او را ببخشد، بیان و داستان‌های مشابهی تعریف و مقرر شد دانش‌آموزان برای تکلیف جلسه آینده نتیجه اخلاقی این داستان‌ها را توضیح دهند.

جلسه دهم. ابتدا تکلیف جلسه بررسی شد و سپس دانش‌آموزان با «وفای به عهد» و اهمیت و تأثیر آن در روابط مانند جلب اعتماد دیگران و عدم ایجاد کدورت بین دوستان آشنا شدند. قصه «نجار ماهر» که به‌خاطر بدقولی‌هایش، کم‌کم کارش کساد شد و مردم به نجار دیگری که خوش‌قول بود، روی آوردند، بیان و داستان‌های مشابهی تعریف و مقرر شد دانش‌آموزان برای تکلیف جلسه آینده نتیجه اخلاقی این داستان‌ها را توضیح دهند.

جلسه یازدهم. تکلیف جلسه بررسی، و روش نه گفتن مؤدبانه به خواسته‌های نابه‌جای دیگران، دفاع از حقوق شخصی خود و اهمیت این مهارت برای روابط فرد آموزش داده شد. قصه «خرگوش» که یکی از دوستانش بدون اجازه خوراکی او را برمی‌داشت و او نمی‌توانست اعتراض کند؛ اما با کمک معلمش یاد گرفت چگونه از حقوق خود دفاع کند، بیان و داستان‌های مشابهی تعریف و مقرر شد برای کودکان تکلیف جلسه آینده نتیجه اخلاقی این داستان‌ها را توضیح دهند.

جلسه دوازدهم. هدف این جلسه مرور کلی و جمع‌بندی مطالب آموزشی جلسه‌های پیشین بود. بنابراین تکلیف جلسه قبل و نکات اصلی هر جلسه مرور شد و دانش‌آموزان به تبادل نظر و بحث گروهی درباره مطالب آموخته‌شده قبلی خود پرداختند. سپس توضیح‌هایی درباره چگونگی تداوم موارد یاد گرفته‌شده در زندگی فردی و اجتماعی و انتقال آن به دوستان و خانواده ارائه شد. از دانش‌آموزان خواسته شد قصه‌هایی در مورد فضیلت‌های اخلاقی تعریف یا ابداع کنند و آن را

به‌شکل روزنامه دیواری منتشر کنند. از دانش‌آموزان به سبب حضور در جلسه‌های آموزشی تقدیر و تشکر شد و پایان جلسه‌ها اعلام شد.

**شیوه اجرا.** بعد از انجام هماهنگی با مسئولین آموزش و پرورش، با کمک مدیران مدارس به خانواده‌ها اطلاع‌رسانی و خانواده‌هایی که تمایل داشتند فرزندشان در پژوهش شرکت کند شناسایی شد. برای خانواده‌های خواستار شرکت در پژوهش، اهداف پژوهش بیان و سپس ۳۲ نفر از کودکان آن‌ها که ملاک‌های ورود به پژوهش را داشتند، انتخاب و به‌شکل تصادفی در دو گروه ۱۶ نفره جایگزین شدند. قبل از اجرای پژوهش، محتوای جلسه‌های آموزشی و قصه‌ها به والدین ارائه و مجدداً رضایت آن‌ها برای شرکت فرزندشان در پژوهش جلب شد. جلسه‌های آموزشی در خارج از ساعت کلاس و در یکی از مدارس که دسترسی دانش‌آموزان به آن آسان‌تر و از امکانات آموزشی مانند ویدیو پروژکتور برای نمایش تصاویر مربوط به داستان‌ها برخوردار بود به‌شکل گروهی برگزار شد. کلاسی که برای آموزش در نظر گرفته شد، دارای فضای مناسبی بود و اعضای گروه می‌توانستند دایره‌وار بنشینند و با مربی و یک‌دیگر تماس چشمی برقرار کنند. پرسشنامه‌ها در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و مجدداً یک‌ماه بعد در مرحله پیگیری اجرا شد. در پایان، همان‌طور که به والدین گروه گواه برای آموزش کودک‌شان تعهد داده شده بود، آموزش‌های هوش اخلاقی به کودکان گروه گواه نیز در همان مکان ارائه شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

## یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار سن دانش‌آموزان گروه آزمایش به‌ترتیب ۸/۹ و ۰/۵ و گروه گواه ۸/۱۰ و ۰/۴ بود. ارزشیابی توصیفی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در گروه آزمایش و گواه تقریباً مشابه یک‌دیگر بود. پیشرفت تحصیلی ۹ نفر در هر دو گروه خیلی خوب، ۶ نفر در گروه آزمایش و ۷ نفر در گروه گواه، خوب و پیشرفت تحصیلی ۱ نفر در گروه آزمایش قابل قبول بود. درآمد خانوادگی ۱۲ نفر در گروه آزمایش و ۱۱ نفر در گروه گواه بین ۱ الی ۲ میلیون تومان در ماه و ۴ نفر در گروه آزمایش و ۵ نفر در گروه گواه بیش از ۲ میلیون تومان در ماه بود. تحصیلات ۸ نفر از پدران دانش‌آموزان گروه آزمایش دیپلم و زیردیپلم و ۸ نفر نیز دانشگاهی و در گروه گواه نیز دقیقاً وضع به همین ترتیب بود. تحصیلات ۱۱ نفر از مادران دانش‌آموزان گروه آزمایش و ۱۲ نفر از مادران دانش‌آموزان گروه گواه دیپلم و زیردیپلم، و تحصیلات ۵ نفر از مادران گروه آزمایش و ۴ نفر از مادران گروه گواه دانشگاهی بود. در گروه آزمایش ۹ کودک دارای یک خواهر یا برادر (دو فرزند در

خانواده)، ۳ نفر تک فرزند و ۴ نفر نیز دارای دو خواهر یا برادر (۳ فرزند در خانواده) بودند. در گروه گواه نیز ۱۰ نفر دارای دو فرزند، ۲ نفر یک فرزند و ۴ نفر دارای سه فرزند در خانواده بودند.

**جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمره‌های دانش‌آموزان در حالت‌های خلقی و عملکرد یادگیری**

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
هیجانی	آزمایش	۱۵/۰۶۲	۱/۸۷۹	۱۳/۴۳۷	۲/۰۶۴	۱۱/۴۳۶
	گواه	۱۴/۶۲۵	۱/۷۴۶	۱۵	۲/۳۶۶	۱۴/۶۰۵
فعالیت	آزمایش	۱۵	۲/۸۷۵	۱۸/۶۸۷	۱/۴۰۱	۱۹/۲۵۰
	گواه	۱۵/۷۵۰	۱/۸۴۴	۱۵/۰۶۲	۱/۷۳۱	۱۴/۸۱۲
اجتماع پذیري	آزمایش	۱۴/۵۶۲	۱/۸۲۵	۱۷/۱۸۷	۲/۱۳۶	۱۶/۲۵۰
	گواه	۱۴/۳۷۵	۲/۰۶۱	۱۴/۶۲۵	۱/۳۶۰	۱۵/۶۸۷
کم‌رویی	آزمایش	۱۴/۹۳۷	۲/۰۸۱	۱۱/۲۵۰	۲/۲۰۶	۱۰/۸۷۵
	گواه	۱۴/۸۱۲	۲/۱۰۴	۱۴	۱/۷۵۱	۱۳/۴۳۷
انگیزش شایستگی	آزمایش	۹/۵۰	۴/۷۳۳	۱۱/۲۵	۴/۷۵۴	۱۲/۸۷۵
	گواه	۱۰/۱۸۷	۳/۵۶۳	۱۰/۰۶۲	۳/۷۱۴	۸/۱۲۵
نگرش نسبت به یادگیری	آزمایش	۹/۲۵	۵/۶۹۸	۱۲	۴/۸۳۰	۱۲/۲۵۰
	گواه	۱۰/۳۱۲	۴/۵۵۶	۱۰/۳۷۵	۴/۸۲۹	۷/۹۳۷
توجه/تداوم	آزمایش	۶/۶۸۷	۲/۴۲۲	۹/۳۱۲	۲/۳۸۶	۷/۶۸۷
	گواه	۶/۸۱۲	۲/۴۲۸	۷/۰۶۳	۲/۶۷۰	۶/۵۶۲
راهبرد/انعطاف پذیری	آزمایش	۵/۵	۱/۸۶۲	۹/۶۸۷	۲/۳۵۸	۷/۱۲۵
	گواه	۴/۴۳۷	۲/۴۲۵	۵/۷۵۰	۲/۶۴۲	۶/۹۳۷
نمره کل رفتار یادگیری	آزمایش	۳۰/۹۳۷	۹/۱۸۱	۴۲/۲۴۹	۸/۹۵۷	۳۹/۹۳۷
	گواه	۳۱/۷۴۸	۹/۸۸۹	۳۳/۲۵	۹/۵۷۴	۲۹/۵۶۱

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد نمره دانش‌آموزان گروه آزمایش در مؤلفه‌های یادگیری و حالت‌های خلقی در پیش‌آزمون تقریباً مشابه گروه گواه، و در پس‌آزمون و پیگیری متفاوت شده است.

**جدول ۲. نتایج آزمون توزیع طبیعی نمره، همگنی واریانس‌های دو گروه، و کروییت موخلی**

کرویت موخلی	کلموگروف-اسمیرنوف			ابعاد
	W	F	Z	
۵/۰۷۱	۰/۸۴۰	۰/۰۸۰	۰/۹۰۳	هیجانی
۴/۵۲۶	۰/۸۵۵	۲/۶۰	۰/۸۸۵	فعالیت
۰/۴۲۳	۰/۹۸۶	۰/۰۹۴	۰/۷۲۳	اجتماع پذیري
۱/۲۹۵	۰/۹۵۶	۰/۲۵۱	۱/۱۷۴	کم‌رویی
۱۴/۵۷۷**	۰/۶۰۵	۲/۸۸۱	۱/۰۳۸	انگیزش شایستگی
۸/۱۴۸*	۰/۷۵۵	۳/۴۶۳	۰/۹۶۶	نگرش به یادگیری
۵/۹۸۶	۰/۸۱۴	۰/۲۴۷	۰/۷۰۴	توجه/تداوم
۱۰/۳۷۸**	۰/۶۹۹	۴/۰۶۳	۰/۶۱۴	راهبرد/انعطاف پذیری
۹/۰۶۸*	۰/۷۳۱	۰/۰۳۲	۰/۸۸۱	نمره کل

\*P<۰/۰۵ \*\*P<۰/۰۱

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد پیش فرض طبیعی بودن توزیع نمره متغیرها و هم‌چنین هم‌سان بودن واریانس‌های نمره دانش‌آموزان در گروه آزمایش و گواه برقرار است. آماره‌های آزمون کرویت موخلی در نمره دانش‌آموزان در حالت‌های خُلق غیرمعنی‌دار و دلالت بر برقراری کرویت ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در این متغیر دارد. اما معنی‌دار بودن کرویت موخلی در نمره رفتارهای یادگیری نشان می‌دهد فرض هم‌خوانی ماتریس کوواریانس خطای مربوط به متغیرهای وابسته برقرار نیست. بنابراین نمی‌توان کرویت ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته را پذیرفت و استفاده از مقادیر  $F$  با درجه آزادی معمول نیست. لذا از نتایج مربوط به معناداری گرینهاوس-گیسر استفاده شد.

جدول ۳. نتایج تحلیل اندازه‌گیری مکرر در مورد تأثیر آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بر نمره حالت‌های خُلقی دو گروه آزمایش و گواه در سه مرحله اندازه‌گیری

متغیر	آزمون‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	مجذور اتا
گروه × هیجانی	مفروضه کرویت	۵۲/۷۵۰	۲	۲۶/۳۷۵	۶/۶۷۷**	۰/۱۸۲
	گرینهاوس-گیسر	۵۲/۷۵۰	۱/۷۲۳	۳۰/۶۰۷	۶/۶۷۷**	۰/۱۸۲
گروه × فعالیت	مفروضه کرویت	۱۲۴/۵۶۹	۲	۶۲/۲۸۱	۱۹/۰۷۴**	۰/۳۸۹
	گرینهاوس-گیسر	۱۲۴/۵۶۹	۱/۷۴۷	۷۱/۲۸۱	۱۹/۰۷۴**	۰/۱۸۲
گروه × اجتماع‌پذیری	مفروضه کرویت	۲۶/۰۸۳	۲	۱۳/۰۴۲	۳/۵۱۷*	۰/۱۰۵
	گرینهاوس-گیسر	۲۶/۰۸۳	۱/۹۷۱	۱۳/۲۳۰	۳/۵۱۷*	۰/۱۰۵
گروه × کم‌رویی	مفروضه کرویت	۴۱/۳۹۶	۲	۲۰/۶۹۸	۵/۶۴۳**	۰/۱۵۸
	گرینهاوس-گیسر	۴۱/۳۹۶	۱/۹۱۶	۲۱/۶۰۲	۵/۶۴۳**	۰/۱۵۸

\* $P < 0.05$  \*\* $P < 0.01$

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بین نمره حالت‌های خُلقی در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در هر چهار خرده‌مقیاس هیجانی ( $P = 0.005$ )، فعالیت ( $P = 0.001$ )، اجتماع‌پذیری ( $P = 0.046$ ) و کم‌رویی ( $P = 0.009$ ) تفاوت ایجاد کرده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی برای تعیین اثر مداخله بر حالت‌های خُلقی

ابعاد	پیش‌آزمون-پس‌آزمون		پیش‌آزمون-پیگیری		پس‌آزمون-پیگیری	
	تفاوت	انحراف	تفاوت	انحراف	تفاوت	انحراف
هیجانی	-۱/۶۲۵	۰/۶۳۲	-۳/۶۲۴**	۰/۶۸۸	-۲*	۰/۶۸۰
فعالیت	۳/۶۸۸**	۰/۶۴۴	۴/۲۵۰**	۰/۸۴۹	۰/۵۶۳	۰/۵۴۷
اجتماع‌پذیری	۲/۶۲۵**	۰/۷۱۲	۱/۶۸۸*	۰/۶۲۴	-۰/۹۳۸	۷۹۸
کم‌رویی	-۳/۶۷۷**	۰/۷۰۰	-۴/۰۶۳**	۰/۶۸۰	-۰/۳۷۵	۰/۵۶۲

\* $P < 0.05$  \*\* $P < 0.01$

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد تفاوت میانگین فعالیت ( $P=0/001$ )، اجتماع‌پذیری ( $P=0/008$ ) و کم رویی ( $P=0/001$ ) بین مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون، و پیش‌آزمون و پیگیری ( $P<0/01$ ) معنی‌دار است. در بعد هیجانی نیز تفاوت بین پیش‌آزمون و پیگیری ( $P=0/001$ ) و پس‌آزمون و پیگیری ( $P=0/019$ ) معنی‌دار است که حاکی از پایداری اثر مداخله در مرحله پیگیری است.

**جدول ۵. نتایج تحلیل اندازه‌گیری مکرر در مورد تأثیر آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بر نمره رفتارهای یادگیری دو گروه آزمایش و گواه در سه مرحله اندازه‌گیری**

متغیر	آزمون‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	مجذورات
گروه × انگیزش	مفروضه کروییت	۱۲۲/۰۶۳	۲	۶۱/۰۳۱	۷/۵۶۵**	۰/۲۰۱
شایستگی	گرینهاوس-گیسر	۱۲۲/۰۶۳	۱/۴۳۴	۸۵/۱۴۳	۷/۵۶۵**	۰/۲۰۱
گروه × نگرش به یادگیری	مفروضه کروییت	۱۱۵/۵۶۳	۲	۵۷/۷۸۱	۴/۳۴۳*	۰/۱۲۶
	گرینهاوس-گیسر	۱۱۵/۵۶۳	۱/۶۰۶	۷۱/۹۳۵	۴/۳۴۳*	۰/۱۲۶
گروه × توجه/تداوم	مفروضه کروییت	۲۲/۵۸۳	۲	۱۱/۲۹۲	۱/۸۸۱	۰/۰۸۸
	گرینهاوس-گیسر	۲۲/۵۸۳	۱/۶۸۶	۱۳/۳۹۷	۱/۸۸۱	۰/۰۸۸
گروه × راهبرد/انعطاف	مفروضه کروییت	۶۱/۵۸۳	۲	۳۰/۷۹۲	۳/۲۷۲*	۰/۰۹۸
	گرینهاوس-گیسر	۶۱/۵۸۳	۱/۵۳۷	۴۰/۰۵۵	۳/۲۷۲*	۰/۰۹۸
گروه × نمره کل	مفروضه کروییت	۴۵۵/۸۹۶	۲	۲۲۷/۹۴۸	۳/۷۹۵*	۰/۱۱۲
	گرینهاوس-گیسر	۴۵۵/۸۹۶	۱/۵۷۷	۲۹۸/۱۵۷	۳/۷۹۵*	۰/۱۱۲

\* $P<0/05$  \*\* $P<0/01$

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد از چهار زیرمقیاس رفتارهای یادگیری، آماره‌های مربوط به انگیزش یادگیری ( $P=0/002$ ) و نگرش نسبت به یادگیری ( $P=0/015$ ) معنی‌دار است، اما مقادیر F توجه/تداوم ( $P=0/289$ ) و راهبرد/انعطاف‌پذیری ( $P=0/062$ ) معنی‌دار نیست. به عبارتی دیگر، آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بر نمره انگیزش یادگیری و نگرش نسبت به یادگیری تأثیر معنی‌داری داشته اما بر دو زیرمقیاس دیگر تأثیر معنی‌داری نداشته است.

**جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی برای تعیین اثر مداخله بر رفتارهای دانش‌آموزان**

ابعاد	پیش‌آزمون-پس‌آزمون		پیش‌آزمون-پیگیری		پس‌آزمون-پیگیری	
	تفاوت	انحراف	تفاوت	انحراف	تفاوت	انحراف
انگیزش شایستگی	۱/۷۵۰*	۰/۸۴۹	۳/۳۷۵**	۰/۹۱۲	۱/۶۲۵	۰/۵۳۱
نگرش به یادگیری	۲/۷۵**	۰/۶۸۸	۳**	۰/۷۰۲	۰/۲۵	۰/۶۹۱
نمره کل	۱۱/۳۱۲**	۲/۴۰	۹**	۲/۳۲۷	-۲/۲۱۳	۰/۹۵۰

\* $P<0/05$  \*\* $P<0/01$

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد تفاوت میانگین‌های انگیزش یادگیری ( $P=0/032$ )، نگرش به یادگیری ( $P=0/004$ ) و نمره کل ( $P=0/001$ ) در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیش‌آزمون و پیگیری ( $P<0/01$ ) معنی‌دار است. این یافته‌ها حاکی از پایداری اثر مداخله در مرحله پیگیری است.

## بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد آموزش هوش اخلاقی در قالب قصه‌گویی می‌تواند در بهبود حالت‌های خلقی دانش‌آموزان دختر پایه دوم ابتدایی مؤثر واقع شود. این یافته هم‌سو با نتایج پژوهش‌های پیشین بود (هولدر و کلاسن، ۲۰۱۰؛ هانتر و ادر، ۲۰۱۰؛ سالی، میلر و بل، ۲۰۱۳؛ یاسمی‌نژاد، ۱۳۹۳). در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت کودکانی که دچار مشکلاتی در حالت‌های خلقی، به‌ویژه در مسائل میان‌فردی هستند؛ عمدتاً از داشتن الگوی رفتاری مناسب و معیارهای اخلاقی درست بی‌بهره بوده‌اند (گینی و همکاران، ۲۰۱۴) و نتوانسته‌اند شیوه رفتار درست و وجدانی در تعامل با دیگران را بیاموزند (بائو و همکاران، ۲۰۱۵). اما در نتیجه فراهم شدن موقعیت‌های آموزشی مناسب، این کودکان می‌توانند الگوهای گذشته خود را کنار بگذارند و خود را به سایر کودکان نزدیک کنند (کوپر و شوارتز، ۲۰۰۷).

در پژوهش حاضر همانند پژوهش هانتر و ادر (۲۰۱۰) و صنعت‌نگار، حسن‌آبادی، اصغری نکاح (۱۳۹۱) الگوهای اخلاقی در قالب داستان و قصه، به کودکان ارائه شد. به‌دین شکل که کودکان با همانندسازی با الگوهای اخلاقی شخصیت‌های داستانی، توانستند معیارهای اخلاقی درست و اشتباه را تمیز دهند. این کودکان توانستند رفتارهای خود را از بیرون مشاهده و درباره آن قضاوت کنند. همچنین از آن‌ها خواسته شد مثالی مشابه از اعمال خود یا دوستان‌شان را بیاورند یا به‌نوعی آن را به زندگی روزمره خود تعمیم دهند. به‌دین شکل کودک به‌خاطر کار اشتباه خود مستقیماً مؤاخذه نمی‌شد و نیز با دیدن شرایط شخص مقابل، احساس او را درک و با توضیح درمانگر علت برخورد والدین و معلم‌ها را به‌هنگام کار نامناسب درک می‌کرد. به‌عبارتی آن‌ها تأثیر کارهای خود را بر دیگران دیدند و آن کار را ابتدا خود قضاوت کردند و در نتیجه متوجه این امر شدند چگونه عواطف دوست خود را جریحه‌دار می‌کنند و توانستند شرایط روحی آن‌ها را درک و با آن‌ها هم‌دلی کنند. از سوی دیگر، آموزش هوش اخلاقی با استفاده از مثال‌های موجود در داستان‌ها، ایفای نقش و تمرین‌های عملی که کودک انجام داد، باعث شد با ایجاد تقویت جانشینی، توانایی‌های شناختی کودک در مواجهه با مشکلات فردی و بین‌فردی بالا رود تا بتواند قبل از انجام یک واکنش رفتاری، قضاوت درستی نسبت به موقعیت چالشی پیش‌رو داشته باشد.

بسیاری از مسائل و دشواری‌های خلقی کودکان در نتیجه تعامل والدین-کودک و الگوهای نادرستی است که کودک از اطرافیان خود یاد گرفته است (سنگساوانگ و کرتنر، ۲۰۱۵). رفتارهای

متناقض والدین در مقابل کودکان ممکن است باعث شود آن‌ها در قضاوت‌های اخلاقی خود دچار مشکل شوند و نتوانند رفتارهای اخلاقی درست و غلط را از هم تمیز دهند (سنگ‌ساوانگ و کرتنر، ۲۰۱۵) و واکنش‌های خُلقی نامناسب والدین را به‌عنوان یک الگوی درست برای مواجهه با موقعیت‌های چالش‌زا، درونی کنند. با این وجود، به‌دلیل این‌که رشد مفاهیم اخلاقی در همه سنین ادامه می‌یابد و بسیاری از اصول اخلاقی قابل آموزش هستند (گینی و همکاران، ۲۰۱۴). آموزش مجدد هوش اخلاقی به کودکان باعث می‌شود، یادگیری نادرست به‌دلیل اشتباه‌های والدین، درست شود و به تبع آن، واکنش‌های خُلقی درست به‌عنوان یکی از اصول هوش اخلاقی در کودکان بهبود یابد.

یافته‌های پژوهش هم‌چنین نشان داد آموزش هوش اخلاقی به‌شیوه قصه‌گویی در بهبود عملکرد یادگیری دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی مؤثر است. این یافته نیز هم‌سو با نتایج مطالعه‌های کلارکن (۲۰۰۹)؛ هاردی، فرنسیس، زانبونگا، کیم، آندرسون و فروتن (۲۰۱۳) و یاسمی‌نژاد (۱۳۹۳) است. مهم‌ترین تبیینی که می‌توان برای این نتیجه آورد، بهبود روابط بین فردی دانش‌آموز در محیط مدرسه و ایجاد محیط یادگیری مناسب در نتیجه رعایت اصول اخلاقی در دانش‌آموز است (کلارکن، ۲۰۰۹). در مقدمه اشاره شد، تأثیر خُلق دانش‌آموز بر یادگیری و عملکرد وی در مدرسه در مطالعه‌های متعددی تأیید شده است (هنداوی، ۲۰۱۳؛ مولولا، جوکلا، راجا، لیپسانین، هینتسانین و همکاران، ۲۰۱۱؛ لی و همکاران، ۲۰۱۵) دانش‌آموزانی که از هوش اخلاقی بالاتری برخوردارند، در روابط خود موفق‌تر عمل می‌کنند و می‌توانند دوستان بیشتری پیدا کنند (اسکین، نورسک و ریچاردز، ۲۰۱۳). 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 (یاسمی‌نژاد، ۱۳۹۳)؛ در نتیجه محیط مدرسه برای آن‌ها جذابیت بیشتری پیدا می‌کند و انگیزش بیشتری به رفتن مدرسه پیدا می‌کنند (لئو، هورتون، اورمانسون و توپراک، ۲۰۱۱). 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 (کلارکن، ۲۰۰۹).

این دسته از دانش‌آموزان به‌دلیل داشتن قضاوت اخلاقی بهتر، کم‌تر درگیر اهانت، پرخاشگری و تقابل با همسنگ‌های خود می‌شوند، و در صورت مواجهه با چنین مواردی، قادرند از حق خود و دوست‌های خود دفاع کنند (اسکین و همکاران، ۲۰۱۳). هوش اخلاقی باعث کاهش مقاومت در برابر اقتدار، کینه‌توزی و پرخاشگری می‌شود (اویسی و فرزانیان، ۱۳۹۳)، و در نتیجه بروز چنین تغییرهایی، کودک اعتماد به نفس بیشتری برای حضور در مدرسه و جمع دوست‌های خود پیدا

می‌کند. زمانی که کودک مهارت‌هایی را می‌آموزد تا بتواند هیجان‌های خود را مهار کند، می‌تواند جمع دوستی بیشتر و روابط عمیق‌تری با دوستان خود برقرار کند و در مواقع لزوم از حمایت اجتماعی بالاتری برخوردار شود. بالتبع بروز چنین ویژگی‌های اخلاقی سبب انطباق ارزش‌های اخلاقی این دسته از دانش‌آموزان با رفتاری که معلم از آن‌ها در کلاس انتظار دارد، می‌شود. در نتیجه رابطه دانش‌آموز با معلم نیز بهبود می‌یابد (پانتیچ و ووبلز، ۲۰۱۲) و تنش‌هایی که در مواردی بین آن دو وجود دارد و ممکن است گاهی سد راه یادگیری دانش‌آموز شود، به تدریج حذف و با رفتارهای سازنده و تقویت‌کننده دیگری جایگزین می‌شود و این مساله به نوبه خود منجر به انگیزش تحصیلی و یادگیری بیشتر را در دانش‌آموز می‌شود (روردا، کومن، اسپلیت و اورت، ۲۰۱۱).

در ارتباط با ماندگاری اثر مداخله دوره پیگیری نیز می‌توان گفت زمانی که دانش‌آموز پیامدهای مثبت ایجادشده در رفتار خود و بازخوردهای مثبت حاصل از آن را در روابط اجتماعی خود با اطرافیان مشاهده می‌کند، تقویت می‌شود و همین امر سبب تشویق او به ادامه انجام رفتارهای سازنده می‌گردد. از سویی، افزایش هوش اخلاقی سبب بهبود خلق در افراد می‌شود (یاسمی‌نژاد، ۱۳۹۳)، همین بهبود خلق می‌تواند باعث گسترش روابط بین فردی و برقراری رابطه با دوستان جدیدی شود که از لحاظ رفتاری و خلق و خو مشابهت بیشتری با کودک دارند. در نهایت قادر می‌شود کودک دوستان جدیدی پیدا کند که از لحاظ اخلاقی و رفتاری در سطح بالاتری هستند و سبب می‌شوند کودک مهارت‌های بین فردی جدیدی را از آن‌ها بیاموزد و همین چرخه ادامه یابد. سرانجام، باتوجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که آموزش هوش اخلاقی به ویژه با تأکید بر قصه‌گویی و الگوسازی از طریق قصه‌ها، یک روش مؤثر برای بهبود حالت‌های خلقی و در نتیجه ارتقای عملکرد یادگیری در دانش‌آموزان دوره ابتدایی است. بنابراین مدارس در راستای وظیفه‌ای که در قبال پرورش دانش‌آموزان دارند، بایستی آموزش هوش اخلاقی را در سرلوحه مسائل پرورشی خود قرار دهند. در این راستا، ارائه برنامه‌های آموزشی ضمن خدمت به معلم‌ها و راهکارهای تربیت هوش اخلاقی به والدین نیز می‌تواند راهگشا باشد. با این وجود، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با رفع محدودیت‌های این پژوهش، به یافته‌های دقیق‌تری در این رابطه دست یابند. یکی از محدودیت‌های این پژوهش، داستان‌های ابتکاری بود که به علت نبود داستان معروف در ادبیات فارسی برای آموزش یک حیطه هوش اخلاقی ویژه، طراحی شد. هرچند این داستان‌ها با کمک کارشناسان ادبیات کودک طراحی شد، با این وجود ممکن است با حیطه سنی، هویت قومی و فرهنگی کودک نامرتب باشند. هرچند با طرح پرسش و پاسخ و بحث پیرامون هر داستان بعد از اتمام آن، سعی شد از درک موضوع توسط کودکان اطمینان حاصل شود، با این

وجود بهتر است در پژوهش‌های آتی داستان‌ها به صورت تصاویر متحرک<sup>۱</sup>، یا نقاشی به کودکان ارائه شود، تا جذابیت بیشتری برای کودکان داشته باشد. پیشنهاد می‌شود تعمیم به دانش‌آموزان پسر و دیگر مقاطع تحصیلی به دلیل تفاوت‌هایی که شخصیت‌های داستانی دخترانه و پسرانه می‌توانند در سنین مختلف داشته باشند (کیسی، ارکوت، سدر و یانگ، ۲۰۰۸)، با دقت بیش‌تری انجام یا پژوهش در مورد گروه‌های دیگر نیز انجام شود. به دلیل وجود روش‌های دیگر در یادگیری مشاهده‌ای در کودکان، پیشنهاد می‌شود آموزش هوش اخلاقی با سایر روش‌های یادگیری مشاهده‌ای مانند ایفای نقش و ارائه نمایش نیز انجام و تأثیر آن با روش قصه‌گویی مقایسه شود.

## سیاسگزاری

از همکاری کلیه دانش‌آموزان و والدین آن‌ها، مسئولین آموزش و پرورش و مدیران مدرسه‌های پانزده خرداد، مادر و وکیلی شهرستان اردکان سیاسگزاریم. این مطالعه به موسسه و سازمانی وابسته نیست و برگرفته از کار پژوهشی مستقل به هزینه شخصی پژوهشگران است.

## منابع

- اویسی، الناز، و فرزانیان، هانیه. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر هوش اخلاقی بر رفتارهای شهروندی سازمانی. *سومین همایش ملی سالیانه علوم مدیریت نوین، انجمن علمی و حرفه‌ای مدیران و حسابداران گلستان*. با همکاری دانشگاه آزاد اسلامی واحد علی‌آباد کتول، گرگان، ایران، ۱۲۸-۱۱۹.
- حرقنجبر، فرح، کاکاوند، علی‌رضا، و دانش، عصمت. (۱۳۹۰). مقایسه خودکارآمدی، اختلال هیجانی و تنهایی در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری و عادی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۵(۴) پیاپی ۴۲-۵۸: ۲۰.
- درتاج، فریبرز، مصائبی، اسدالله، و اسدزاده، حسن. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر پرخاشگری و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر ۱۵-۱۲ ساله. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۳(۴) پیاپی ۶۲-۷۲: ۱۲.
- صنعت‌نگار، سارا، حسن‌آبادی، حسین، و اصغری نکاح، سیدمحسن. (۱۳۹۱). اثربخشی قصه درمانی گروهی بر کاهش ناامیدی و تنهایی کودکان دختر مراکز شبه‌خانواده. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۶(۴) پیاپی ۲۴-۷: ۲۳-۷.
- کاپلان، هرولد، سادوک، بنجامین جیمز، و سادوک، ویرجینیا. (۱۳۹۲). *دست‌نامه روان‌پزشکی بالینی*. ترجمه: محسن ارجمند، فرزین رضاعی، و نادیا فغانی. تهران: انتشارات ارجمند. (تاریخ انتشار اثر به‌زبان اصلی، ۲۰۱۰).

## 1. animation

اثر بخشی آموزش هوش اخلاقی به شیوه قصه‌گویی بر ...

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، رشته روان‌شناسی تربیتی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

- Bao, Z., Zhang, W., Lai, X., Sun, W., & 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 kid's heart & souls*. National Educator Award, National council of Self-esteem: Jossey-Bass. Pp. 108-154.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Canivez, G. L., Willenborg, E., & Kearney, A. (2006). Replication of the learning behaviors scale factor structure with an independent sample. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(2): 97-111.
- Casey, B., Erkut, S., Ceder, I., & Young, J. M. (2008). Use of a storytelling context to improve girls' and boys' geometry skills in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1): 29-48.
- Clarke, R. H. (2009). Moral intelligence in the schools. School of education. Northern Michigan University. Online submission at: [files.eric.ed.gov/fulltext/ED508485.pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508485.pdf).
- Cooper, M., & Schwartz, R. (2007). Moral judgment and student discipline: What are institutions teaching? What are students learning? *Journal of College Student Development*, 48(5): 595-607.
- DePauw, S. S., & Mervielde, I. (2010). Temperament, personality and developmental psychopathology: A review based on the conceptual dimensions underlying childhood traits. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(3): 313-329.
- Eskine, K. J., Novreske, A., & Richards, M. (2013). Moral contagion effects in everyday interpersonal encounters. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(5): 947-950.
- Frank, A. W. (2014). Narrative ethics as dialogical story-telling. *Hastings Center Report*, 44(1):16-20.
- Gasman, I., Purper-Ouakil, D., Michel, G., Mouren-Simeoni, M. C., Bouvard, M., Perez-Diaz, F., & Jouvent, R. (2002). Cross-cultural assessment of childhood temperament. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 11(3): 101-107.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive behavior*, 40(1): 56-68.
- Hardy, S. A., Francis, S. W., Zamboanga, B. L., Kim, S. Y., Anderson, S. G., & Forthun, L. F. (2013). The roles of identity formation and moral identity in college student mental health, health-risk behaviors, and psychological well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 69(4): 364-382.

- Hendawi, M. (2013). Temperament, school adjustment, and academic achievement: Existing research and future directions. *Educational Review*, 65(2): 177-205.
- Holder, M. D., & Klassen, A. (2010). Temperament and happiness in children. *Journal of Happiness Studies*, 11(4): 419-439.
- Hunter, C., & Eder, D. (2010). The role of storytelling in understanding children's moral/ethic decision-making. *Multicultural Perspectives*, 12(4): 223-228.
- Jaffee, S., & Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 126(5): 703-726.
- Lee, S. A., Rice, K., Callan, S. M., Brame, B. M., & Lee, C. A. (2015). Temperament and depressive symptoms in at-risk children: aggression and learning problems as mediating factors. *Personality and Individual Differences*, 87(1): 35-38.
- Liu, M., Horton, L., Olmanson, J., & Toprac, P. (2011). A study of learning and motivation in a new media enriched environment for middle school science. *Educational Technology Research and Development*, 59(2): 249-265.
- Mackrell, S. V., Sheikh, H. I., Kotelnikova, Y., Kryski, K. R., Jordan, P. L., Singh, S. M., & Hayden, E. P. (2014). Child temperament and parental depression predict cortisol reactivity to stress in middle childhood. *Journal of Abnormal Psychology*, 123(1): 106-116.
- McDermott, P. A., Leigh, N. M., & Perry, M. A. (2002). Development and validation of the preschool learning behaviors scale. *Psychology in the Schools*, 39(4): 353-365.
- McDermott, P.A., Green, L.F., Francis, J.M., & Stott, D.H. (1999). *Learning Behaviors Scale*. Philadelphia: Edumetric and clinical science.
- Mullola, S., Jokela, M., Ravaja, N., Lipsanen, J., Hintsanen, M., Alatupa, S., & Keltikangas-Järvinen, L. (2011). Associations of student temperament and educational competence with academic achievement: The role of teacher age and teacher and student gender. *Teaching and Teacher Education*, 27(5): 942-951.
- Nanti, N. & Wubbels, B. (2011). Teachers' moral values and their interpersonal relationships with students and cultural competence. *Teaching and Teacher Education*, 28(3): 451-460.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4): 493-529.
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4): 207-212.
- Salley, B., Miller, A., & Bell, M. A. (2013). Associations between temperament and social responsiveness in young children. *Infant and Child Development*, 22(3): 270-288.
- Sawyer, C. B., & Willis, J. M. (2011). Introducing digital storytelling to influence the behavior of children and adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 6(4): 274-283.

- Sengsavang, S., & Krettenauer, T. (2015). Children's moral self-concept: The role of aggression and parent° child relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(2): 213-235.
- Squires, K. E., Lugo-Neris, M. J., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., & Gillam, R. B. (2014). Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(1): 60-74.
- Thompson, S. F., Zalewski, M., & Lengua, L. J. (2014). Appraisal and coping styles account for the effects of temperament on pre-adolescent adjustment. *Australian Journal of Psychology*, 66(2): 122-129.
- Worrell, F. C., & Schaefer, B. A. (2004). Reliability and validity of learning behaviors scale (LBS) scores with academically talented students: A comparative perspective. *Gifted Child Quarterly*, 48(4): 287-308.

\*\*\*

### پرسشنامه خُلق و خوی اجتماعی

کاملاً درست است	اکثراً درست است	تا حدی درست است	کمی درست است	اصلاً درست نیست	
۵	۴	۳	۲	۱	۱. به راحتی گریه می‌افتد.
۵	۴	۳	۲	۱	۲. تا حدی احساساتی است.
۵	۴	۳	۲	۱	۳. اغلب بهانه می‌گیرد و گریه می‌کند.
۵	۴	۳	۲	۱	۴. به راحتی عصبانی می‌شود.
۵	۴	۳	۲	۱	۵. زمانی که عصبانی است، واکنش‌های شدیدی نشان می‌دهد.
۵	۴	۳	۲	۱	۶. همیشه در حال جنب و جوش است.
۵	۴	۳	۲	۱	۷. حرکت‌های کندی دارد.
۵	۴	۳	۲	۱	۸. به محض این که صبح از خواب بیدار می‌شود، سرزنده و سرحال است.
۵	۴	۳	۲	۱	۹. انرژی زیادی دارد.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۰. بازی‌های بی سر و صدا و غیرفعال را به بازی‌هایی که نیاز به فعالیت بیشتر دارد ترجیح می‌دهد.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۱. کم‌رو است.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۲. به راحتی دوست پیدا می‌کند.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۳. خیلی اجتماعی است.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۴. طول می‌کشد تا با افراد غریبه گرم بگیرد.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۵. با غریبه‌ها رفتار دوستانه‌ای دارد.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۶. دوست دارد در جمع باشد.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۷. ترجیح می‌دهد با دیگران بازی کند تا این که تنهایی بازی کند.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۸. جمع افراد، بیش از هر چیز دیگری برای او مهیج است.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۹. تنهایی را ترجیح می‌دهد.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۰. وقتی تنها است، احساس می‌کند منزوی شده است.

\*\*\*

مقیاس رفتارهای یادگیری

اغلب درست است	گاهی درست است	درست نیست	
۳	۲	۱	۱. می‌گوید کارها بیش از حد سخت هستند ولی تلاشی برای شروع آن‌ها نمی‌کند.
۳	۲	۱	۲. برای شروع یک فعالیت جدید، بی‌میلی نشان می‌دهد.
۳	۲	۱	۳. برای انجام تکالیفش پافشاری نمی‌کند.
۳	۲	۱	۴. موفقیت‌ها و شکست‌هایش برایش بی‌اهمیت هستند.
۳	۲	۱	۵. به‌کندی یا به‌طور ناشیانه‌ای خودش را جمع و جور می‌کند.
۳	۲	۱	۶. شیوه‌هایی خیلی خاص یا انعطاف‌ناپذیر برای انجام کارها دارد.
۳	۲	۱	۷. تمایل کمی به راضی نگه داشتن معلم دارد.
۳	۲	۱	۸. تمایلی ندارد هنگامی که به مشکلی برمی‌خورد به او کمک شود.
۳	۲	۱	۹. در فعالیت‌های کلاسی همکاری نمی‌کند.
۳	۲	۱	۱۰. ایده‌های مخاطره‌آمیزی دارد که اغلب به شکست می‌انجامد.
۳	۲	۱	۱۱. به راحتی حواسش پرت می‌شود یا به دنبال بازی‌گوشی است.
۳	۲	۱	۱۲. بی‌قرار و ناآرام است و روی صندلی‌اش نمی‌نشیند.
۳	۲	۱	۱۳. در پاسخ‌دهی به سؤال‌ها مردد است.
۳	۲	۱	۱۴. زمانی که او را مواخذه می‌کنید، رفتارهای خصمانه نشان می‌دهد.
۳	۲	۱	۱۵. به راحتی کارها را رها می‌کند.
۳	۲	۱	۱۶. وقتی به کمک نیاز دارد، تمایلی به گرفتن کمک از دیگران ندارد.
۳	۲	۱	۱۷. برای انجام کارهایی که به آن‌ها علاقه‌مند است، بیش از حد بی‌انرژی است.
۳	۲	۱	۱۸. راه‌های احمقانه‌ای برای انجام کارهایش انتخاب می‌کند.
۳	۲	۱	۱۹. هنگامی که خلق بدی دارد، کارها را به خوبی انجام نمی‌دهد.
۳	۲	۱	۲۰. نسبت به فعالیت‌های یادگیری علاقه‌ای ندارد.
۳	۲	۱	۲۱. تلاش می‌کند اما خیلی زود تمرکش را از دست می‌دهد.
۳	۲	۱	۲۲. کارها را به شیوه خودش انجام می‌دهد و شیوه‌های دیگری را قبول ندارد.
۳	۲	۱	۲۳. از کارهای جدید می‌ترسد یا در مقابل آن‌ها مقاومت می‌کند.
۳	۲	۱	۲۴. به‌کندی پاسخ می‌دهد و منتظر می‌ماند او را راهنمایی کنید.

\*\*\*

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی