

## تأثیر بازی مبتنی بر هوش اخلاقی بر وجدان، خویشن‌داری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی کودکان با استعداد دبستانی

مائده جلائی<sup>۱</sup>، لیلا چراغ‌ملایی<sup>۲</sup>، روشنک خدابخش پیرکلانی<sup>۳</sup>

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۰۳/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۸/۲۸

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر بسته بازی طراحی شده مبتنی بر هوش اخلاقی بر افزایش وجدان، خویشن‌داری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی کودکان با استعداد دبستانی بود. روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر با استعداد پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی منطقه سه تهران بودند. از میان مدارس ابتدایی دخترانه منطقه ۳، مدرسه‌ای به‌طور تصادفی انتخاب شد. از میان دانش‌آموزان با استعداد در پایه‌های مورد نظر تعدادی دانش‌آموز بنابر تشخیص آموزگاران کلاس‌شان انتخاب شدند. سپس از میان آن‌ها تعداد ۳۰ دانش‌آموز به تصادف انتخاب شدند و با استعداد بودن آن‌ها نیز از طریق آزمون هوش گاردنر تأیید شد. دانش‌آموزان به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۶ نفر) و کنترل (۱۴ نفر) گمارده شدند. بسته بازی بر اساس نظریه و کتاب‌هایی در زمینه بازی و هوش اخلاقی بوربا (۲۰۰۱) طراحی شد و به تأیید پنج متخصص روانشناسی کودک و نوجوان رسید. این بسته در گروه آزمایش طی ۹ جلسه یک ساعته اجرا شد. ابزار مورد استفاده پژوهش پرسشنامه مسئولیت‌پذیری کردلو (۱۳۸۹)، هوش اخلاقی علی‌اکبری‌دهکردی، گلپایگانی و محتشمی (۱۳۹۴) و هوش چندگانه گاردنر بود. نتایج تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون کوواریانس برای دو متغیر وجدان و خویشن‌داری و نیز آزمون t برای متغیر مسئولیت‌پذیری نشان داد که بسته بازی طراحی شده در افزایش مؤلفه‌های وجدان ( $p = 0/003$ )، خویشن‌داری ( $p = 0/006$ )، و مسئولیت‌پذیری ( $p = 0/001$ ) مؤثر واقع شده

۱. کارشناسی ارشد، روان‌شناسی عمومی، دانشگاه الزهراء(س)، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

m.jalae94@gmail.com

۲. استادیار، روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء(س)، تهران، ایران.

۳. دانشیار، روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء(س)، تهران، ایران.

است و به‌طور معناداری نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش در این سه مؤلفه از گروه کنترل بالاتر بود. مرحله پیگیری به دلیل محدودیت زمانی و در دسترس نبودن نمونه مورد مطالعه اجرا نشد.

**واژگان کلیدی:** وجدان، خویشتن‌داری، مسئولیت‌پذیری، بازی، کودکان با استعداد.

### مقدمه

در ۳۰۰۰ سال گذشته از واژه "هوش" تعاریف متعددی ارائه شده است که می‌توان از آن جمله به ظرفیت تفکر انتزاعی<sup>۱</sup>، درک<sup>۲</sup>، ارتباط<sup>۳</sup>، برنامه‌ریزی<sup>۴</sup>، یادگیری<sup>۵</sup>، استدلال<sup>۶</sup>، و مهم‌تر از همه، حل مسئله<sup>۷</sup> اشاره کرد (گلدستین<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵). انواع مختلف از هوش توسط متخصصان معرفی شده‌اند که هر یک بخش و بعدی از زندگی انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و در صورت رشد و پرورش یافتن می‌تواند در زندگی فردی و اجتماعی مؤثر واقع شود. هوش شناختی<sup>۹</sup>، هوش هیجانی<sup>۱۰</sup>، هوش معنوی<sup>۱۱</sup> از جمله این‌ها هستند که امروزه مورد توجه قرار دارند و در پژوهش‌های گوناگون به بررسی آن‌ها پرداخته شده است. در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ با بازنگری‌هایی که تا به امروز نیز ادامه دارد، گاردنر (۱۹۸۳) با تبیین یافته‌های تحقیق در روان‌سنجی، علوم اعصاب، انسان‌شناسی، روان‌شناسی رشد، روان‌شناسی تکاملی، روان‌شناسی تجربی و روان‌شناسی شناختی، نظریه هوش‌های چندگانه را طراحی کرد. بر اساس پژوهش موران (۲۰۱۱) این ۸ هوش گاردنر عبارتند از: ۱) هوش زبانی<sup>۱۲</sup> (توانایی پردازش کلمات، زبان و معانی کلامی)، ۲) هوش منطقی و ریاضی<sup>۱۳</sup> (توانایی پردازش اعداد،

- 
1. Abstract thought
  2. Understanding
  3. Communication
  4. Planning
  5. Learning
  6. Reasoning
  7. Problem solving
  8. Goldstein
  9. Cognitive intelligence
  10. Emotional intelligence
  11. Spiritual intelligence
  12. Linguistic intelligence
  13. Logical – mathematical intelligence

الگوهای ریاضی و منطقی و عملیات)،<sup>۳</sup> هوش موسیقایی<sup>۱</sup> (توانایی پردازش صدا و ریتم و همچنین معنایی که از آن‌ها گرفته شده است)،<sup>۴</sup> هوش فضایی<sup>۲</sup> (توانایی پردازش اشکال، آرایه‌ها و جهت‌ها و همچنین معانی مشتق شده از آن‌ها)،<sup>۵</sup> هوش ذهنی-جنبشی<sup>۳</sup> (توانایی پردازش احساسات، حرکت و هماهنگی و دستکاری اشیاء با بدن فرد)،<sup>۶</sup> هوش بین فردی<sup>۴</sup> (توانایی پردازش اطلاعات مربوط به افراد دیگر و تعامل اجتماعی، مانند احساسات، نیازها و نیت‌های اطمینان)،<sup>۷</sup> هوش درون فردی<sup>۵</sup> (توانایی پردازش مفاهیم و احساسات مرتبط با خود، از جمله تفکیک احساسات خود، مدل‌های ذهنی و خود شناختی)،<sup>۸</sup> و هوش طبیعی<sup>۶</sup> (توانایی پردازش لیست‌ها و دسته‌ها و طبقه‌بندی و ساخت مدل‌ها بر اساس ویژگی‌های پدیده).

از جمله انواع هوش که به تازگی پژوهش‌هایی درباره آن صورت گرفته است، هوش اخلاقی<sup>۷</sup> است. بوربا<sup>۸</sup> (۲۰۰۱) هوش اخلاقی را ظرفیت و توانایی درک درست از نادرست، داشتن اعتقادات اخلاقی قوی و عمل به آن‌ها، و رفتار در جهت صحیح و درست تعریف می‌کند. از دیگر نظریه پردازان در زمینه هوش اخلاقی می‌توان به دیدگاه لنینک<sup>۹</sup> و کیل<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۵) اشاره کرد. آن‌ها بیان کردند که هوش اخلاقی ظرفیت روانی انسان برای تعیین این است که چگونه اصول اخلاقی جهان شمول باید در مجموعه ارزش‌های فردی، اهداف و عملکردهای ما به کار گرفته شود (یاسمی نژاد، ۱۳۹۳).

- 
1. Musical intelligence
  2. Spatial intelligence
  3. Bodily- kinesthetic intelligence
  4. Interpersonal
  5. Intrapersonal
  6. Naturalistic intelligence
  7. Moral Intelligence
  8. Borba
  9. Lennick
  10. Kiel

بوربا هوش اخلاقی را شامل ۷ فضیلت اساسی می‌داند که شامل همدلی<sup>۱</sup>، وجدان<sup>۲</sup>، خویش‌داری<sup>۳</sup>، احترام<sup>۴</sup>، مهربانی<sup>۵</sup>، بردباری<sup>۶</sup>، و انصاف<sup>۷</sup> می‌باشد. این فضیلت‌های اخلاقی به کودکان کمک می‌کند که از بحران‌های اخلاقی و فشارهای محیط خارجی در طول دوران زندگی عبور کنند. هوش اخلاقی به معنی توانایی ذهنی ما برای تعیین اینکه چگونه باید اصول انسانی جهان شمول را در ارزش‌ها، اهداف، و اعمال شخصی خود اعمال کنیم. مطابق دیدگاه لنینک و کیل (۲۰۰۵) هوش اخلاقی بر چهار اصل درستکاری<sup>۸</sup>، مسئولیت‌پذیری<sup>۹</sup>، دلسوزی<sup>۱۰</sup>، بخشش<sup>۱۱</sup> متمرکز می‌باشد.

هوش اخلاقی از همان دوران نوزادی و سپس در دوران کودکی و نوجوانی شروع به شکل‌گیری می‌کند و برای تقویت و پرورش آن همواره باید تلاش کرد. در درجه اول خانواده‌ها و پس از ورود دانش‌آموزان به سیستم آموزش و پرورش آموزگاران و اولیای مدرسه مهم‌ترین و مؤثرترین نقش را در آموزش و تقویت این خصلت‌ها دارند. از نکات مثبت هوش اخلاقی این است که خوشبختانه هوش اخلاقی آموختنی می‌باشد و والدین به‌عنوان اولین آموزگاران و الگوهای رفتاری کودک می‌توانند برای پرورش هوش اخلاقی از همان دوران نوزادی آموزش را آغاز کنند (بوربا، ۲۰۰۱). رضاپور سهرابی، خردمند و شاهدی (۱۳۹۶) بیان می‌کنند که هوش اخلاقی مهارت مهمی برای افراد است که آن‌ها را به سمت انجام کار ارزشمند هدایت می‌کند و بر معنای زندگی، انگیزه و دیدگاه و ارزش‌های فرد تأثیرگذار است.

بر اساس خصوصیات و ویژگی‌های کودکان یکی از بهترین سازوکارها در امر تربیت کودک استفاده از بازی می‌باشد. بازی عموماً مترادف با دوران کودکی است. به نظر می‌رسد

- 
1. Empathy
  2. Conscience
  3. Self-control
  4. Respect
  5. Kindness
  6. Tolerance
  7. Fairness
  8. Integrity
  9. Responsibility
  10. Compassion
  11. Forgiveness

که بازی، فعالیت اولیه و لذت‌بخش کودکان است و شکل رایج از تعاملات کودکان با والدین، خواهران و برادران و همسالان خود است. بازی معمولاً با سرگرمی‌های شاد و هیجان‌انگیز برای کودکان در تمام سنین همراه است و یک عامل بسیار مهمی در رشد کودک بشمار می‌رود، زیرا مهارت‌های شناختی، اجتماعی، احساسی و انگیزشی را در بر می‌گیرد. بنابراین، بازی یک فعالیت سودمند است که فراتر از لذت‌جویی ساده است. هیچ فعالیت و رفتار خاصی برای بازی وجود ندارد، زیرا می‌تواند شکل‌های متعددی داشته باشد. هرگونه فعالیتی ممکن است به‌عنوان "بازی" شناخته شود (سوماروکا و بورنستین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). برای ارزیابی یک رفتار به‌عنوان بازی چهار معیار وجود دارد. هرچه این چهار معیار در رفتاری بیشتر تحقق داشته باشد، بیشتر آن رفتار می‌تواند به‌عنوان بازی قلمداد شود. این معیارها شامل (الف) غیر عینی بودن<sup>۲</sup> (تبدیل حالت "مثل اینکه"، مانند سوار شدن بر یک چوب مثل اینکه این تکه چوب یک اسب است)، (ب) انگیزه درونی<sup>۳</sup> (یک عمل دنبال می‌شود بیشتر به خاطر خودش به جای اینکه با اهداف خارجی هدایت شود)، (ج) نتیجه مثبت داشتن<sup>۴</sup> (لذت داشتن)، و (د) انعطاف‌پذیری در فرایند اجرا<sup>۵</sup> (عمل به شیوه‌ای آزاد و انعطاف‌پذیر به جای محدود شدن توسط یک شی) می‌باشند. فعالیتی که مطابق با این معیارها باشد می‌تواند در طول عمر انسان مشاهده شود (کلارک، ۲۰۰۴).

اکثر نظریه‌های روان‌شناختی بازی یک فرضیه اساسی دارند و آن اینکه بازی سودمند است و به رشد همه‌جانبه کودکان کمک می‌کند. نظریه‌پردازان تأثیرگذار بازی در نیمه اول قرن بیستم، از جمله زیگموند فروید<sup>۶</sup>، ژان پیاژه<sup>۷</sup> و ویگوتسکی<sup>۸</sup>، همه بر این باورند که بازی، تسلط دوران کودکی را از طریق تبدیل موضوع‌ها در درون یک حوزه غیرواقعی، تضمین می‌کند. به‌عبارت‌دیگر، نظریه‌پردازان موافق بودند که نمادگرایی نمایشی در بازی به کودکان کمک می‌کند تا مسائل مرتبط با عاطفه، شناخت، زبان و یا درک اجتماعی را مدیریت کنند. بازی راهی است که در آن به پیشرفت مهارت و تسلط کودکان منتهی می‌شود و این اهمیت

- 
1. Sumaroka and Bornstein
  2. Nonliterality
  3. Intrinsic motivation
  4. Positive affect
  5. Process flexibility
  6. Sigmund Freud
  7. Jean Piaget
  8. Lev Vygotsky

بازی در جایگاه رشد کودک را بیان می‌کند (کلارک، ۲۰۰۴). در پژوهشی کرباسچی (۱۳۹۱) میزان تأثیر بازی بر هوش و خلاقیت را بررسی کرد. در این پژوهش که به روش آزمایشی برگزار شد، دانش‌آموزان در طی مدت ۸ جلسه ۴۵-۶۰ دقیقه‌ای بازی‌های مورد نظر را انجام دادند. نتایج نشان داد که انواع بازی بر افزایش هوش دانش‌آموزان تأثیر معنادار داشته است. جعفری (۱۳۹۳) در پژوهشی با هدف بررسی تأثیر بازی بر رشد اجتماعی کودکان نشان داد که بازی‌های آموزشی تأثیر معناداری بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر پیش‌دبستانی دارد. بر این اساس دانش‌آموزان دختر و پسر که بازی‌های آموزشی را دریافت کرده بودند نسبت به آن‌هایی که در گروه کنترل بودند، تفاوت معناداری در آزمون واینلند نشان دادند. در پژوهش دیگری با موضوع بررسی نقش بازی در پرورش تفکر کودکان از منظر فلسفه نشان داده شد که بازی ویژگی‌هایی از قبیل زیبایی و لذت‌بخش بودن و زمینه‌سازی روابط اجتماعی و خلاقیت و درنهایت پرورش تفکر کودک را داراست که با ویژگی‌هایی که برای کودکی لحاظ شده، هم‌سوخ است. بنابراین بازی در دوران کودکی از جایگاه ویژه برخوردار است و می‌تواند در رسیدن به همه اهداف تربیتی از قبیل رشد بدنی و ذهنی، فهم عمومی و تربیت اجتماعی و اخلاقی کودکان کمک کند (محمودی میمند، ۱۳۹۲).

رشد ارتباطات و تعاملات اجتماعی باهمسالان در دوران کودکی نقش مهمی در رشد اخلاقی ایفا می‌کند. رشد فکری، حساسیت فردی نسبت به رشد اخلاقی را در دوران کودکی میانه فراهم می‌کند (مولچانو، ۲۰۱۳). مسئولیت‌پذیری یکی از ابعاد مهارت‌های اجتماعی است که کسب آن، نتایج مثبتی به همراه خواهد داشت که فرد تا پایان عمر از آن بهره‌مند خواهند شد. پذیرش مسئولیت بهتر در آینده بستگی به چگونگی مسئولیت‌های دوران کودکی و بازی‌ها و فعالیت‌های آن دوران دارد. به همین دلیل دوران کودکی در ترسیم شخصیت انسان در آینده نقش بسزایی دارد (محمودی میمند، ۱۳۹۲).

در پژوهش‌های مختلفی به نقش وجدان، خویشتن‌داری و مسئولیت‌پذیری در زمینه‌های مختلف اجتماعی (فرخ نژاد، سلیمی، فدائیان، ۱۳۹۰)، تحصیلی (حجت‌پناه، امانی، و طالع‌پسند، ۱۳۹۷)، شغلی (براتی احمدآبادی، عریضی، و نوری، ۱۳۸۹؛ خسروی، عسکریان، و نوه‌ابراهیم، ۱۳۹۵؛ متانی و کشاورز، ۱۳۹۷؛ آروند و شفیع‌آبادی، ۱۳۸۳)، و خانوادگی (خرم‌آبادی، سپهری‌شاملو، صالحی فدردی، بیگدلی، ۱۳۹۷؛ سفیری و چشمه، ۱۳۹۰)

پرداخته شده است. بر این اساس در میان دیگر مؤلفه‌های هوش اخلاقی، این سه مؤلفه از فضیلت‌های کلیدی در زمینه موفقیت و پیشرفت فردی و اجتماعی در همه ابعاد زندگی هستند و همین موضوع ضرورت مطالعه درباره این سه مؤلفه را می‌رساند.

اصل مسئولیت‌پذیری عبارت است از: افزایش مقاومت فرد در برابر شرایط، تا به جای پیروی از فشارهای بیرونی، از الزام‌های درونی تبعیت کند که احساس مسئولیت یا احساس تکلیف نامیده می‌شود (باقری، ۱۳۷۴ به نقل از کاظم پور و باباپور واجاری، ۱۳۹۶). مسئولیت‌پذیری فردی به معنای آن است که فرد خود را نسبت به خود و موقعیتی که در آن قرار گرفته و هم‌چنین نیازها و بهروزی دیگران مسئول بداند. فرد دارای ویژگی مسئولیت‌پذیری می‌داند که تصمیمات و انتخاب‌هایش در زندگی فردی بر دیگران و جامعه تأثیرگذار است. گرچه مفهوم مسئولیت‌پذیری فردی بر فرد متمرکز است اما در بعد وسیع‌تر یعنی جامعه نیز تأثیرگذار است و در بستر اجتماعی اتفاق می‌افتد (مرگلر، ۲۰۰۷ به نقل از شیخ‌الاسلامی و برزو، ۱۳۹۴).

دانش‌آموز مسئولیت‌پذیر برای جامعه خود نقش مفیدی را ایفا می‌کند، نیاز جامعه را بر نیاز شخصی خود مقدم می‌شمارد و حقوق شهروندی را رعایت می‌کند. هدف از آموزش مسئولیت‌پذیری این است که دانش‌آموزان امروز برای آینده جامعه خود فرد مفیدی باشند و مسئولیت‌های خانواده و در بعد بزرگتر مسئولیت‌های جامعه را بر عهده بگیرند (طالبی طاری، ۱۳۹۴). رحیمی، مدنی و محمدیان (۱۳۹۴) دریافتند که میان مؤلفه‌های هوش اخلاقی و مسئولیت‌پذیری رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. بدین معنی که هر چه فضیلت‌های اخلاقی افراد افزایش پیدا کند، مسئولیت‌پذیری آن‌ها نیز افزایش پیدا می‌کند. بیشترین رابطه بین مؤلفه درستکاری و مسئولیت‌پذیری بود. هم‌چنین دو مؤلفه بخشش و درستکاری در بین مؤلفه‌های هوش اخلاقی قادر به پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری دانشجویان هستند. یعنی هر چه فرد درستکارتر، دلسوزانه‌تر و بخشنده‌تر عمل کند به همان نسبت مسئولیت‌پذیری بالاتری دارد. خویشتن‌داری نیز یکی از مؤلفه‌های هوش اخلاقی است که به انسان کمک می‌کند تا رفتارهایش را تنظیم کند و به آنچه در قلب و ذهنش درست می‌داند عمل کند. این فضیلت اخلاقی در مهار امیال نفسانی به کودک کمک می‌کند و باعث می‌شود که کودک پیش از اقدام به انجام هر عملی به آن فکر کند و انتخاب‌های عجولانه کمتری را در زندگی داشته باشد. فضیلتی است که بخشندگی و مهربانی را نیز در بر می‌گیرد. به کودک کمک می‌کند

تا لذت‌های آنی و لحظه‌ای را کنار بگذارد و به جای آن وجدانش برای کمک به دیگران برانگیخته شود.

وجدان نیز به کودک کمک می‌کند تا در مسیر اخلاق بماند و با نیروهای برعلیه خوبی و درستی مقاومت کند تا آنجا که حتی در مقابل وسوسه نفس نیز به‌طور صحیح عمل کند. این خصیصه سنگ بنای خصایل بنیادین همچون صداقت، مسئولیت‌پذیری و امانت‌داری است (بوربا، ۲۰۰۱). وجدان به معنی کنترل تمایلات درونی اجتماع‌پسند است که تکلیف و هدفمندی رفتار را تسهیل کرده و شامل صفاتی مانند تفکر قبل از عمل، به تعویق انداختن لذت، پیروی از هنجارها و ارزش‌ها، طرح‌ریزی، سازماندهی و اولویت‌قائل شدن برای وظیفه است (فراهانی، ۱۳۸۸ به نقل از میرزایی، حسنی و فراهانی ۱۳۹۳).

مسئله‌ای که در این پژوهش مورد توجه است پرورش فضیلت‌های وجدان، خویش‌داری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دوران کودکی و با استفاده از روش بازی است. همانطور که پیش‌تر اشاره شد، این سه مؤلفه (وجدان، خویش‌داری و مسئولیت‌پذیری) در کنار دیگر مؤلفه‌های هوش اخلاقی لازمه زندگی اجتماعی می‌باشند و کمبود توانمندی و ظرفیت افراد در هر یک از این فضیلت‌ها موجب بدکارکردی فرد و تأثیر منفی آن در پیشرفت زندگی شخصی و پیشرفت جامعه می‌شود.

از طرفی مسئله مهاجرت افراد نخبه و با استعداد و خروج همیشگی آن‌ها از کشور به‌قصد تحصیل و فعالیت و عدم بازگشت مجدد آن‌ها به کشور یکی از مسائل مهمی است که کشورها با آن روبرو هستند. سازمان ملل پدیده مهاجرت را اینگونه بیان می‌کند: حرکت یک‌سویه افراد بسیار متخصص از کشورهای در حال توسعه به کشورهای توسعه‌یافته که فقط به سود کشورهای پیشرفته منتهی می‌شود (جوادزاده، ۱۳۹۴). این افراد نخبه و مستعد از سرمایه‌های انسانی ارزشمند کشور هستند و حضور آن‌ها در کشور می‌تواند به پیشرفت کشور کمک کند. قلی‌پور و روشندل اربطانی (۱۳۸۹) بیان می‌کنند که در کشورهای توسعه‌نیافته، کمبود منابع طبیعی و مادی مشکل نیست بلکه مسئله اصلی، منابع انسانی توسعه‌یافته است. دلیل این ادعا را می‌توان در کشورهایی جستجو کرد که از نظر منابع طبیعی غنی و ثروتمند هستند ولی از جوامع عقب‌مانده محسوب می‌شوند و در نقطه مقابل کشورهایی که با وجود ضعف در منابع طبیعی و مادی به دلیل برخورداری از منابع انسانی توانمند و متخصص جزو جوامع توسعه‌یافته محسوب می‌شوند. نخبگان از سرمایه‌های انسانی هر جامعه‌ای هستند که



پیشرفت اقتصادی آن جامعه را میسر می‌سازند. امروزه سرمایه‌گذاری‌های زیادی برای تربیت و ایجاد منابع انسانی در کشورهای مختلف و به‌خصوص در کشورهای در حال توسعه به‌منظور ورود به بازار کار این افراد، صورت می‌گیرد ولی برخی از این افراد به مهاجرت از کشور خود اقدام می‌کنند (جوادزاده، ۱۳۹۴). در پژوهشی، قلی‌پور و روشندل اربطانی (۱۳۸۹) به بررسی اثرات رسانه‌های جمعی داخلی و خارجی در تشدید روند فرار مغزها پرداختند. با توجه به نفوذ گسترده رسانه‌های ارتباط جمعی در زندگی انسان و تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌های او این تحقیق انجام شده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که در میزان استفاده از یک رسانه به‌خصوص و تأثیر آن در قصد مهاجرت دانش‌آموختگان نخبه رابطه مستقیم وجود دارد و بنابر اظهار آزمودنی‌ها اینترنت به‌عنوان پرکاربردترین رسانه از سوی آن‌ها بیشترین تأثیر را در سوق‌دهی و گرایششان به مهاجرت داشته است. در این پژوهش محققان ابتدا عوامل مؤثر در روند فرار مغزها پرداختند و این عوامل را عوامل شخصی، عوامل مربوط به کشور مبدأ و عوامل مربوط به کشور مقصد عنوان کردند.

به دو دلیل جو اخلاقی که کودکان امروزه در آن زندگی می‌کنند محیط مناسبی برای پرورش هوش اخلاقی نیست. اول) به دلیل از هم پاشیدگی عوامل اجتماعی که پرورش‌دهنده منش اخلاقی هستند. نظارت بزرگسالان، سرمشق‌های رفتار اخلاقی، آموزش‌های مذهبی یا روحانی، مدارس خصوصی، ارزش‌های ملی واضح و روشن، روابط معنادار بزرگسالان، ثبات و حمایت جامعه، و تربیت مناسب فرزندان از جمله عواملی هستند که در حال از هم پاشیدگی می‌باشند. دوم) کودکان و نوجوانان امروزه دائماً در معرض بمباران از سوی پیام‌های بیرونی هستند که با ارزش‌های مدنظر خانواده و جامعه مغایرند و به‌عنوان عامل مزاحم بر سر راه تربیتی کودک قرار دارند. این پیام‌های مسموم پی‌درپی از منابع مختلف به سمت کودکان هجوم آورده و به‌آسانی در دسترس کودکان قرار دارند. تلویزیون، فیلم‌ها، بازی‌های ویدئویی، موسیقی‌ها و تبلیغات از بدترین انواع دشمن اخلاقی هستند و ترویج‌کننده بی‌احترامی، مادی‌گرایی، روابط جنسی غیررسمی، بی‌مسئولیتی و دیگر صفات اخلاقی ناشایست هستند. پس مبارزه والدین و نهادهای مسئول آموزش و پرورش کودکان به‌مراتب سخت‌تر است و آموزش و رشد فضیلت‌های اخلاقی باید هر چه زودتر باید آغاز شود، پیش از آنکه از کنترل والدین خارج شود.

به نظر می‌رسد با پرورش فضیلت‌های وجدان، خویش‌داری و نیز مسئولیت‌پذیری از دوران کودکی می‌توان افرادی با ظرفیت اخلاقی بالا تربیت کرد که در کنار پیشرفت شخصی، پیشرفت و منافع اجتماعی کشور خود را نیز مدنظر قرار دهند و در تصمیم‌گیری‌های خود علاوه بر نفع شخصی به منفعت‌های اجتماعی کشور خود را نیز در نظر بگیرند. با توجه به اهمیت بازی در دوران کودکی و سال‌های طلایی کودکی در پرورش هوش اخلاقی، به نظر می‌رسد که از این فرصت باید استفاده کرد و در کنار پرورش استعدادها به پرورش فضیلت‌های اخلاقی نیز پرداخته شود. نتایج مطالعه دمتری و گروگالوا (۲۰۱۶) نشان می‌دهد که سنین پیش‌دستانی و دبستان یک نقطه عطفی در زندگی یک کودک است. محیط آموزشی باید این توانایی را داشته باشد که خودکنترلی را افزایش دهد و کودکان را به پیروی از قوانین اجتماعی سوق دهد. در این دوره‌های سنی، برای اولین بار احساس وظیفه و مسئولیت واقعی صورت می‌گیرد، حتی اگر این احساسات هنوز به‌طور کامل درک نشده باشند و خود را در رفتار کودکان نشان ندهند. نتایج حاصل از این تحقیق بار دیگر ثابت می‌کند که مسئولیت‌پذیری در سنین مدرسه ابتدایی شروع می‌شود و در طی یادگیری فعال در محیط مدرسه رشد مسئولیت‌پذیری کودک صورت می‌گیرد. بنابراین، مهم‌ترین وظیفه سیستم آموزشی، ایجاد شرایط برای شکل‌گیری این ویژگی شخصیتی در کودکان است. بدون دستیابی به این هدف، داشتن بزرگسالی با ویژگی مسئولیت‌پذیری داوطلبانه و با وجدان غیرممکن است.

مطابق دیدگاه پیازه از ۵ الی ۹ سالگی، کودک در سن واقع‌گرایی اخلاقی بوده و دوره اخلاقی دگرمختار حاکم است. در مرحله بعد از ۱۰ سالگی سن نسبی‌گرایی اخلاقی می‌باشد و دوره اخلاق خودمختار حاکم می‌شود. کودکان دیگر مقررات را به‌صورت ثابت در نظر نمی‌گیرند بلکه اصول اخلاقی را انعطاف‌پذیر و قابل‌تغییر می‌دانند (برک، ۲۰۰۷). با توجه به تقسیم‌بندی مراحل اخلاقی توسط پیازه، برای اجرای پژوهش حاضر، کودکان از مقاطع چهارم، پنجم، و ششم ابتدایی (بازه ۱۰ الی ۱۲ سالگی) انتخاب شدند.

به دلیل فقدان پژوهش با موضوع پرورش هوش اخلاقی کودکان از طریق بازی و نیز اهمیتی که مسئله هوش اخلاقی در روابط انسانی ایفا می‌کند، این پژوهش صورت گرفت. به نظر می‌رسد که با پرورش فضیلت‌های اخلاقی از دوران کودکی می‌توان در آینده افرادی

با استعداد و دارای هوش اخلاقی بالا، متعهد به پیشرفت اجتماعی و نیز مسئول در مقابل نیاز کشور به آن‌ها پرورش داد.

با تقویت وجدان برای جلوگیری از تأثیر عوامل محیطی که نقش بسزایی در تصمیم‌گیری‌های افراد دارند، می‌توان تأثیر این عوامل را کم‌رنگ کرد. هم‌چنین با تقویت خویشتن‌داری در افراد نخبه و با استعداد برتر می‌توان به صبر و استقامت آن‌ها در برابر موانع فعالیت مؤثر در داخل کشور افزود. ایجاد فرصت مسئولیت‌پذیری در مراکز آموزشی و پرورش آن به ایجاد حس مسئولیت‌پذیری در کودکان با استعداد کمک می‌کند. تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب راه زندگی این کودکان با استعداد در آینده کشور نقش مهمی دارد و حاصل آن می‌تواند رشد و پیشرفت جامعه و دستیابی به منافع اجتماعی و ملی و در ضمن آن دستیابی به منافع شخصی برای این افراد با استعداد باشد. در پژوهشی با هدف افزایش سطح مؤلفه‌های هوش اخلاقی از طریق قصه‌گویی در کودکان، نشان داده شد که قصه‌گویی بر افزایش همدلی، وجدان، احترام و بردباری تأثیر دارد ولی در افزایش سه فضیلت اخلاقی خویشتن‌داری و مهربانی و عدالت تأثیری نداشته است (علی‌اکبری، علیپور، درنجفی شیرازی، ۱۳۹۳). هم‌چنین در پژوهشی بدری‌گرگری و واحدی (۱۳۹۴) به بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر رشد هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر پرداختند که نتایج این پژوهش نیز نشان می‌دهد که اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان موجب رشد هوش اخلاقی آن‌ها شده است. برنامه آموزش فلسفه به معنای بحث و گفتگو درباره داستان‌های فلسفی و تفکرات عمیق و کاوش در موضوعات مختلف اخلاقی است. این روش باعث رشد توانایی فرد در تشخیص درست از نادرست می‌شود.

هدف پژوهش حاضر طراحی بسته بازی به منظور افزایش سه مؤلفه هوش اخلاقی (وجدان و خویشتن‌داری و مسئولیت‌پذیری) دانش‌آموزان با استعداد دختر مقطع چهارم، پنجم و ششم ابتدایی بوده است. فرضیه پژوهش این است که بسته بازی طراحی شده باعث افزایش وجدان، خویشتن‌داری و مسئولیت‌پذیری در کودکان با استعداد می‌شود.

## روش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی و طرح آن پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. این طرح از دو گروه آزمودنی (گروه آزمایش و گروه کنترل) تشکیل شده است و هر گروه

یک‌بار در مرحله پیش‌آزمون و یک‌بار در مرحله پس‌آزمون مورداندازه‌گیری قرار می‌گیرد. اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر دو گروه تحت شرایط یکسان و در یک‌زمان صورت می‌گیرد. گروه آزمایش در این طرح در معرض متغیر مستقل (اجرای بسته بازی) قرار می‌گیرد و گروه کنترل در معرض متغیر مستقل قرار نمی‌گیرد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر با استعداد مقطع چهارم، پنجم و ششم ابتدایی در مدارس منطقه ۳ تهران بودند. پس از اخذ مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش منطقه ۳، یکی از مدارس ابتدایی دخترانه منطقه ۳ تهران به صورت تصادفی انتخاب شد. نمونه آماری شامل دانش‌آموزان دختر با استعداد مقطع چهارم، پنجم و ششم ابتدایی یکی از مدارس ابتدایی دخترانه منطقه ۳ تهران بودند. این مدرسه دارای ۱۲ کلاس در این مقاطع (چهارم، پنجم و ششم) بود. در هر مقطع ۴ کلاس وجود داشت. ابتدا از آموزگاران هر یک از این کلاس‌ها تعداد ۳ الی ۵ نفر از دانش‌آموزان با استعداد در زمینه‌های گوناگون (بر اساس هوش ۸ گانه گاردنر)، با توجه به دیدگاه آموزگار کلاس، مشخص شد. از این تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. از همه این ۳۰ دانش‌آموز آموزش هوش چندگانه گاردنر گرفته شد که نمرات آن‌ها در هر حوزه استعدادی مشخص شود. با این آزمون تأیید شد که این آزمودنی‌ها، دانش‌آموزان با استعداد حداقل در یک از ابعاد ۸ گانه هوش گاردنر هستند. سپس با توجه به تعداد دانش‌آموزان در هر مقطع، گروهی به‌عنوان گروه کنترل (۱۴ نفر) و گروه دیگر به‌عنوان گروه آزمایش (۱۶ نفر) انتخاب شدند. پس از انتخاب دانش‌آموزان و گمارش تصادفی آن‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل، در گروه آزمایش به اجرای بازی‌ها پرداخته شد. در ۹ جلسه ۱ ساعته بر روی افزایش این سه مؤلفه (وجدان، خویشتن‌داری و مسئولیت‌پذیری) با استفاده از روش بازی کار شد و نیز پیش‌آزمون‌ها و پس‌آزمون‌ها گرفته شد. روش انجام بازی‌ها نیز به گونه‌ای بود که ابتدا درباره مؤلفه اخلاقی مورد نظر صحبت می‌شد. اگر کودکی صحبتی پیرامون موضوع داشت بیان می‌کرد. سپس بازی و فعالیت معرفی و قوانین بازی بیان می‌شد. کودکان به بازی می‌پرداختند در نهایت در هر جلسه نیز به نتیجه‌گیری هر کودک از آن جلسه و فعالیتش پرداخته می‌شد. گروه دوم یا همان گروه کنترل پژوهش در طی این مدت هیچ‌گونه روش بازی دریافت نکردند و تنها جهت کنترل متغیرهای غیرقابل کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون شرکت کردند.

در انجام پژوهش از سه ابزار استفاده شده است که شامل: پرسشنامه مسئولیت‌پذیری کردلو (۱۳۸۹)، پرسشنامه هوش اخلاقی علی‌اکبری دهکردی، گلپایگانی و محتشمی (۱۳۹۴) و پرسشنامه هوش چندگانه گاردنر می‌باشند.

پرسشنامه مسئولیت‌پذیری کردلو (۱۳۸۹) توسط منیره کردلو ساخته شده است. دارای ۷۹ ماده و ۸ زیر مقیاس (تعهد بیرونی، تعهد درونی، احساس امنیت، عزت‌نفس و تعلق، مسئولیت در مدرسه، مسئولیت در خانه و غیبت و تأخیر در مدرسه) است. نمره‌گذاری بر اساس طیف لیکرت و ۴ گزینه‌ای است. اعتبار این آزمون در پژوهش کردلو (۱۳۸۹) روی نمونه ۴۸۲ نفری از دانش‌آموزان شهر تهران ۰/۸۹ گزارش شده است. روایی این آزمون از طریق همبسته کردن سؤالات ۰/۸۲ و پایایی آن به استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۹ می‌باشد که نمایانگر روایی و اعتبار بالای آزمون هست. در این پژوهش تنها سؤالات مؤلفه احساس مسئولیت (تعهد بیرونی و تعهد درونی) استفاده شد و میزان آلفای کرونباخ برای مؤلفه مسئولیت‌پذیری محاسبه و مقدار آن ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسشنامه هوش اخلاقی علی‌اکبری دهکردی، گلپایگانی و محتشمی (۱۳۹۴): مقیاس هوش اخلاقی کودکان ابتدا توسط علی‌اکبری دهکردی، علیپور و درنجفی شیرازی (۱۳۹۳) برای کودکان ایرانی و بر اساس نظریه هوش اخلاقی بوربا (۲۰۰۱) طراحی گردید. این پرسشنامه در ابتدا دارای ۷۰ سؤال بود و ۷ مؤلفه هوش اخلاقی (همدلی، وجدان، خویشتن‌داری، احترام، مهربانی، بردباری و انصاف) را اندازه‌گیری می‌کرد. نمره‌گذاری بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای به صورت "خیلی زیاد=۵"، "زیاد=۴"، "متوسط=۳"، "کم=۲" و "خیلی کم=۱" انجام می‌شود. در پژوهش علی‌اکبری دهکردی، علیپور و درنجفی شیرازی (۱۳۹۳) روایی محتوای آن توسط جمعی از اساتید متخصص برآورد گردیده است و میزان پایایی آن با استفاده از روش بازآزمایی آلفای ۰/۹۵ اطمینان محاسبه گردید. در طی پژوهشی علی‌اکبری دهکردی، علیپور، گلپایگانی و محتشمی (۱۳۹۴) به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه هوش اخلاقی کودکان از طریق روایی سازه و روایی عاملی پرداختند و پایایی ابزار نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل از ضرایب همبستگی بین خرده مقیاس‌ها و نمره کل نشان داد که روابط درونی خوبی بین مؤلفه‌ها وجود دارد. ضریب همبستگی مؤلفه‌ها با نمره کل عبارت است از: همدلی (۰/۸۰)، وجدان (۰/۸۵)،

خویش‌داری (۰/۸۰)، احترام (۰/۸۶)، مهربانی (۰/۸۵)، بردباری (۰/۸۴)، عدالت (۰/۸۸). پایایی نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ تعیین شد و همه سؤالات همبستگی در حد مناسب داشتند ولی ۵ سؤال به دلیل همبستگی ضعیف پیش از تحلیل عاملی از مجموعه پرسشنامه حذف گردیدند و ۶۵ سؤال باقی‌مانده مورد تحلیل عاملی قرار گرفتند. نتایج تحلیل عامل تأییدی بیانگر برازش متوسط پرسشنامه بود که به مطلوبیت قطعی نمی‌رسید. در مجموع توجه به تمام شاخص‌های برازش نشان داد که مدل از برازش برخوردار بوده، اما مقدار شاخص نیکویی برازش (۰/۷۵) و شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (۰/۷۲) نشان از عدم هماهنگی سؤالات در این مقیاس می‌دهد. جهت برطرف کردن این ایراد سؤالاتی که از بار عاملی مناسب برخوردار نبودند، از پرسشنامه حذف و مجدداً مقیاس مورد تحلیل عامل تأییدی قرار گرفت. بنابراین ۱۰ سؤال از پرسشنامه حذف گردید و با توجه به این تغییرات دوباره مقیاس مذکور تحت تحلیل عامل تأییدی قرار گرفت. در تحلیل عامل تأییدی مرتبه دوم شاخص نیکویی برازش (۰/۸۵) و شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (۰/۸۱) به دست آمد و تغییر قابل ملاحظه‌ای داشتند و بر اساس سؤالات باقی‌مانده (۵۵ سؤال) و نتایج نهایی و با توجه به کل شاخص‌های برازش می‌توان گفت که مدل از برازش قابل قبولی برخوردار است و برای جامعه کودکان ایرانی تأیید گردید. در مدل تأیید شده، هفت عامل هوش اخلاقی که توسط بوربا ارائه گردیده بود تأیید شد ولی در تعداد گویه‌ها تغییراتی رخ داد و به ۵۵ سؤال کاهش یافت. پایایی خرده مقیاس‌های پرسشنامه عبارتست از: همدلی (۰/۹۳)، وجدان (۰/۹۲)، خویش‌داری (۰/۹۳)، احترام (۰/۹۲)، مهربانی (۰/۹۲)، بردباری (۰/۹۲)، عدالت (۰/۹۲) که نشان می‌دهد عوامل از پایایی مناسبی برخوردار هستند. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌ها عبارتست از: همدلی (۰/۹۳)، وجدان (۰/۸۷)، خویش‌داری (۰/۸۶)، احترام (۰/۹۲)، مهربانی (۰/۸۸)، بردباری (۰/۸۴)، عدالت (۰/۸۸) می‌باشد.

پرسشنامه هوش چندگانه گاردنر: این پرسشنامه دارای ۸ خرده مقیاس و ۸۰ ماده است که هر یک از انواع هوش گاردنر دارای ۱۰ ماده است. بر اساس طیف لیکرت به صورت ۵ گزینه‌ای از خیلی کم شبیه من است (۱)، کم شبیه من است (۲)، تا حدی شبیه من است (۳)، زیاد شبیه من است (۴)، خیلی زیاد شبیه من است (۵) تشکیل شده است. فارنهام، تنگ، لستر، کانر، و مونتگومری (۲۰۰۲) اعتبار این پرسشنامه را بر اساس شاخص آلفای کرونباخ ۰/۷۸

ذکر کرده‌اند. در پژوهش هاشمی، بهرامی، و کریمی (۱۳۸۵) نیز آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۱ به دست آمد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۷۶ به دست آمد.

بسته طراحی شده برای بازی و اعتبار محتوای آن: پس از مطالعه دیدگاه‌های هوش اخلاقی به‌منظور افزایش وجدان، خویشتن‌داری و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان این بسته بازی طراحی شد. سپس بسته بازی طراحی شده به‌منظور اعتبار محتوا، توسط ۵ نفر از روانشناسان متخصص در حوزه کودک و نوجوان که بیش از ۱۰ سال سابقه فعالیت در حوزه کودک و نوجوان را داشتند، بررسی گردید و اعتبار محتوای آن مورد تأیید ایشان قرار گرفت. در جدول ۱ معرفی بسته بازی طراحی شده گزارش شده است و اهداف و نحوه هر بازی توضیح داده شده است.

جدول ۱. معرفی بسته بازی طراحی شده و هدف هر فعالیت

نام بازی	هدف بازی و توضیح درباره بازی
چیدن پازل	هدف: افزایش مسئولیت‌پذیری پازل‌های ۱۲۰ قطعه‌ای (مناسب گروه سنی ۹ تا ۱۲ سال) تهیه می‌شود. قطعه‌ها به‌صورت پراکنده روی میز چیده می‌شوند. در دو مرحله به‌صورت تک‌نفره و گروه ۳ نفره قطعات پازل چیده می‌شوند. با این کار به کودکان توضیح می‌دهیم که اگر در هر کاری افراد مختلف مسئولیت‌های خود را به‌درستی انجام دهند می‌توانند موفقیت بهتری کسب کنند.
چه کسانی من را ساخته‌اند؟	هدف: افزایش مسئولیت‌پذیری و وجدان تصاویری از اشیای مختلف مانند میز، کتاب، اتومبیل، عروسک به کودکان نشان می‌دهیم. با کودکان صحبت می‌کنیم و از آن‌ها می‌خواهیم که بگویند چه کسانی در ساخت این وسیله کمک کرده‌اند و اگر آن‌ها این کار را به‌درستی انجام نمی‌دادند چه کمبودی در آن وسیله ایجاد می‌شد.
توقف، فکر، عمل	هدف: افزایش خویشتن‌داری و وجدان کودک در کلاس حرکت می‌کند و شما به او دستور می‌دهید که کارهایی را اعم از کارهای خوب و کارهای بد انجام دهد. مثلاً پرتاب کردن گلدانی کوچک یا کمک به دوستانش در جابجایی یک میز). سپس به کودک بگویید هر بار که دستوری می‌دهیم او باید به ترتیب سه کار را انجام دهد. بار اول باید سر جایش بایستد. بار دوم باید فکر کند که آن درس است یا نه و گام سوم اینکه کار را انجام بدهد یا خیر.
بازی X-O	هدف: افزایش خویشتن‌داری یک جدول ۳*۳ یا ۴*۴ را روی کاغذ یا تخته‌ای می‌کشیم هر کس به مدت ۱۰ ثانیه زمان دارد که علامت خود را بزند و سپس نوبت نفر بعدی است. هیچ‌کس نباید فردی که نوبت اوست را به عجله وادارد و همه باید صبر کنند تا دوستشان علامت خود را بگذارد.

کدام کار ۵ خوبه کدام کار بده	هدف: افزایش وجدان مجموعه‌ای از لغات و جملات که توصیفی از یک کار خوب یا کار بد هستند تهیه کنید. سپس این عبارات را برای کودکان می‌خوانیم و آن‌ها باید تشخیص دهند که کدام کار خوب و کدام کار بد است.
چنگا (برج) هیجان ۶	هدف: افزایش خویشتن‌داری و وجدان بازی چنگا از ۴۸ قطعه مکعب مستطیل شکل تشکیل شده که در ۱۶ ردیف ۳ تایی روی هم قرار می‌گیرد. این بازی قوانینی دارد که کودکان به صورت گروهی به نوبت باید بازی کنند. هر فردی که باعث ریختن برج هیجان شود بازنده شناخته می‌شود. رعایت قوانین بازی در اوج هیجان می‌تواند خویشتن‌داری کودکان را افزایش دهد و پایبندی به قوانین می‌تواند در وجدان کودکان مؤثر واقع شود.
۷ دومینو	هدف: افزایش مسئولیت‌پذیری و وجدان یک دومینوی ۲۰۰ قطعه‌ای رنگی در اختیار کودکان قرار می‌گیرد. می‌توانند بر اساس تعداد یا بر اساس رنگ قطعات دومینو تقسیم شوند. سپس هر کس بخشی از دومینو را می‌چیند به گونه که تکمیل شده آن در امتداد دومینوی نفر قبلی و نفر بعدی قرار بگیرد. کوچک‌ترین ضربه ممکن است دومینوی نفرات قبلی و بعدی را خراب کند. هر کودکی که زودتر کارش را تمام کرد باید صبر کند تا بقیه دوستانش نیز کارشان را تمام کنند. سپس پس از تکمیل همه قطعات دومینو، یکی از کودکان قطعه اول دومینو را ضربه می‌زند. کودکان یاد می‌گیرند که در اوج هیجان نسبت به زحمت دیگری احساس مسئولیت کنند و قوانین را رعایت کنند.
۸ پلیس اخلاقی	هدف: افزایش وجدان با مقواهای رنگی (زرد، سبز) کارت‌هایی به اندازه ۵ در ۵ بریده می‌شود. حدود ۲۰ کارت تهیه شود. رفتارهای خوب را در حیطه مسئولیت‌پذیری، وجدان، و خویشتن‌داری برای کودکان شرح دهید. در روند اجرای پروتکل و اجرای فعالیت‌ها محقق (مجری پروتکل) یا هر کودک می‌تواند به بچه‌های کلاس بابت کاری که می‌کنند، کارت سبز یا زرد بدهد. محقق (مجری پروتکل) یا کودکان هرگاه کاری مثبت از دوستش ببینند می‌توانند آن را در کلاس مطرح کنند و مطابق رفتار کارت سبز (برای کار اخلاقی) و کارت زرد (برای کار ناپسند) به او بدهد. در انتهای اجرای پروتکل، هر کس که کارت سبز بیشتری داشت می‌تواند از جعبه جایزه یک جایزه انتخاب کند.
۹ داستان	هدف: افزایش مسئولیت‌پذیری، خویشتن‌داری و وجدان کتاب داستان از مجموعه کتاب داستان‌های ما آگاهیم انتخاب شدند و عبارتند از: ما آگاهیم ۹ و ۱۰ (ما همه باهم فرق داریم! هر کس یک جور است!): جهت افزایش بردباری و صبر ما آگاهیم ۱۱ و ۱۲ (ما وظیفه‌هایی داریم! ما بچه‌های خوبی هستیم!): جهت افزایش مسئولیت‌پذیری ما آگاهیم ۱۵ و ۱۶ (ما خوش رفتاریم! ما به فکر دیگران هستیم!): جهت افزایش تعهد اخلاقی کتاب‌های انتخاب شده مناسب گروه سنی ب و ج بوده و از مجموعه کتاب‌های انتشارات فنی جهت افزایش مهارت‌های زندگی انتخاب شده‌اند و شامل چند قصه و چند فعالیت برای



افزایش مهارت مربوطه هستند. که در این بسته به صورت گروهی و با اجرای آزمونگر اجرا می‌شود.

### یافته‌ها

نمونه آماری پژوهش حاضر شامل ۳۰ نفر بود که ۱۱ نفر (۳۶/۷ درصد) در مقطع چهارم ابتدایی، ۹ نفر (۳۰ درصد) در مقطع پنجم ابتدایی و ۱۰ نفر (۳۳/۳ درصد) در مقطع ششم ابتدایی مشغول به تحصیل بودند. شاخص‌های آمار توصیفی شامل حداقل، حداکثر، میانگین و انحراف استاندارد در هر یک از مؤلفه‌های هوش گاردنر (جدول ۲) و نیز هر یک از متغیرهای پژوهشی برای گروه آزمایش و گروه کنترل به ترتیب در جدول ۳ و جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی برای مؤلفه‌های هوش گاردنر

مؤلفه هوش	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
موسیقایی	۳۳/۱۷	۸/۱۳	۲۰	۴۶
جنبشی-بدنی	۳۶/۱۳	۷/۵۲	۱۸	۴۸
دیداری-فضایی	۳۶/۰۳	۵/۵۱	۲۴	۴۸
ریاضی-منطقی	۴۳/۸۰	۳/۳۹	۳۶	۵۰
کلامی	۴۰/۵۳	۴/۵۹	۲۸	۴۶
میان فردی	۳۸/۵۰	۷/۳۸	۲۰	۵۰
درون فردی	۴۱/۱۷	۵/۲۵	۳۰	۵۰
طبیعت‌گرایی	۳۹/۰۳	۶/۰۸	۲۲	۵۰

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی برای مؤلفه‌های هوش اخلاقی در گروه آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	آزمون	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
وجدان	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۲/۳۸	۴/۶۶	۳۴	۵۰
		پس‌آزمون	۴۵/۳۷	۴/۳۴	۳۶	۵۰
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۱/۵۰	۴/۸۶	۳۴	۴۸
		پس‌آزمون	۴۱/۱۴	۴/۴۵	۳۳	۴۷
خویشتن‌داری	آزمایش	پیش‌آزمون	۲۶/۸۷	۴/۱۲	۲۱	۳۴
		پس‌آزمون	۲۹/۸۱	۳/۸۶	۲۲	۳۵
	کنترل	پیش‌آزمون	۲۵/۳۶	۴/۲۵	۱۹	۳۱
		پس‌آزمون	۲۵/۵۷	۳/۷۷	۲۰	۳۲
مسئولیت‌پذیری	آزمایش	پیش‌آزمون	۶۶/۹۴	۵/۶۶	۵۷	۷۴

۸۱	۶۷	۴/۳۰	۷۵/۳۸	پس‌آزمون	
۷۵	۵۱	۷/۹۷	۶۳/۴۳	پیش‌آزمون	کنترل
۷۵	۵۰	۸/۲۵	۶۳/۹۳	پس‌آزمون	

همانطور که در جدول ۳ مشخص هست در هر دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه مسئولیت‌پذیری و نیز کمترین میانگین مربوط به مؤلفه خویشتن‌داری بوده است.

جدول ۴. بررسی عدم تفاوت بین هوش آزمودنی‌ها در دو گروه آزمایش و کنترل

میانگین	انحراف	t	سطح معناداری
۳۱۶/۸۸	۲۶/۳۱	-۱/۷۹	۰/۰۸
۲۹۸/۶۴	۲۹/۴۶		

با توجه به جدول ۴ تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش و کنترل در میزان هوش با توجه به عملکردشان در آزمون هوش گاردنر وجود ندارد. به‌منظور تصمیم‌گیری برای استفاده از آزمون‌های پارامتریک یا ناپارامتریک از آزمون کولموگراف-اسمیرنف استفاده شد. در آزمون کولموگراف-اسمیرنف سطح معناداری برای هر سه متغیر وجدان، خویشتن‌داری و مسئولیت‌پذیری در هر دو گروه آزمایش و کنترل بیشتر از ۰/۰۵ بود که نشان‌دهنده بهنجار بودن داده‌ها می‌باشد. بنابراین می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد. به‌منظور کنترل اثر پیش‌آزمون از آزمون کوواریانس استفاده شد. ابتدا مفروضه‌های اختصاصی آزمون کوواریانس یعنی مفروضه‌های خطی بودن، همگنی شیب رگرسیون‌ها و همگنی واریانس‌ها بررسی شد. نتایج بررسی‌ها نشان داد که این مفروضه‌ها در دو متغیر وجدان و خویشتن‌داری برقرار بوده ولی در مؤلفه مسئولیت‌پذیری از مفروضه همگنی شیب رگرسیون‌ها تخلفی شده است (جدول ۵). در نتیجه برای بررسی فرضیه پژوهش از روش تحلیل کوواریانس تک متغیری برای متغیر وجدان و خویشتن‌داری و نیز از آزمون t مستقل برای متغیر مسئولیت‌پذیری استفاده گردید.

جدول ۵. بررسی پیش فرض‌های آزمون کوواریانس (همگنی شیب رگرسیون و برابری واریانس‌ها)

پیش فرض	F	p
همگنی شیب رگرسیون	۰/۴۶	۰/۵۰
وجدان اخلاقی		
برابری واریانس‌ها	۲/۵۴	۰/۱۲
همگنی شیب رگرسیون	۲/۹۹	۰/۰۹
خویشتن داری		
برابری واریانس‌ها	۳	۰/۰۹
همگنی شیب رگرسیون	۱۰/۰۱	۰/۰۰۴
مسئولیت پذیری		
برابری واریانس‌ها	۰/۶	۰/۴۴۵

با توجه به جدول ۵ در بررسی پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس برای دو متغیر وجدان اخلاقی و خویشتن داری مشخص گردید که در پیش فرض همگنی شیب رگرسیون سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ است، و پیش فرض همگنی شیب رگرسیون‌ها برقرار است. همچنین با استفاده از آزمون لوین مشخص شد که سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ است و از پیش فرض برابری واریانس‌ها نیز تخطی نشده است. بنابراین می‌توان آزمون کوواریانس را اجرا و نتایج آن را بررسی کرد. همچنین مشخص شد که برای مؤلفه مسئولیت‌پذیری، در بررسی پیش فرض همگنی شیب رگرسیون سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ است، و پیش فرض همگنی شیب رگرسیون‌ها برقرار نمی‌باشد. با آزمون لوین نیز مشخص شد که سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ است و از پیش فرض برابری واریانس‌ها تخطی نشده است. بنابراین به دلیل برقرار نبودن مفروضه همگنی شیب رگرسیون در مؤلفه مسئولیت‌پذیری نمی‌توان از آزمون کوواریانس در بررسی این فرضیه استفاده کرد. با توجه به نتایج حاصل، از آزمون t برای مؤلفه مسئولیت‌پذیری استفاده شد.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیره مقایسه نمرات وجدان در بین هر دو گروه منبع تغییرات

درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب ایستا
۱	۲۹۸/۴۷	۲۹۸/۴۷	۳۳/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۵۵
۱	۹۷/۵۸	۹۷/۵۸	۱۰/۸۴	۰/۰۰۳	۰/۲۸
۲۷	۲۴۲/۹۹	۹			
۲۹	۶۷۵/۲۰				

بنابر جدول ۶ تحلیل کوواریانس بین گروهی یک طرفه برای بررسی اثربخشی اجرای بسته بازی طراحی شده به منظور افزایش وجدان در دانش آموزان با استعداد دبستانی انجام شد. متغیر مستقل اجرای بسته بازی بود و متغیر وابسته شامل نمره آزمودنی‌ها در مؤلفه وجدان بعد از مداخله (پس آزمون) بود. نمره‌های آزمون وجدان آزمودنی‌ها پیش از مداخله به عنوان همپراش در این تحلیل به کار رفت. با توجه به جدول ۶ تفاوت معناداری میان گروه‌های آزمایش و کنترل ( $F(1,27)=10/84, P=0/003$ ) در مرحله پس از مداخله وجود دارد و فرضیه تأثیر بسته بازی بر افزایش وجدان تأیید می‌گردد.

به منظور بررسی تأثیر بسته بازی در مؤلفه خویش‌داری، آزمون تحلیل کوواریانس یک‌راهه بین گروه‌ها اجرا شد که نتایج آن در جدول ۷ ذکر شده است.

جدول ۷. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه بین گروه‌ها در نمره کل خویش‌داری

منبع	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب ایستا
مدل تصحیح شده	۲	۳۰۲/۹۶	۱۵۱/۴۸	۱۶/۹۵	۰/۰۰۱	۰/۵۵
پیش آزمون	۱	۱۶۸/۶۶	۱۶۸/۶۶	۱۸/۸۸	۰/۰۰۱	۰/۴۱
گروه	۱	۸۱/۰۲	۸۱/۰۲	۹/۰۷	۰/۰۰۶	۰/۲۵
خطا	۲۷	۲۴۱/۱۹	۸/۹۳			
کل	۲۹	۵۴۴/۱۶				

تحلیل کوواریانس بین گروهی یک طرفه برای بررسی اثربخشی اجرای بسته بازی طراحی شده به منظور افزایش خویشتن داری در دانش آموزان با استعداد انجام شد. متغیر مستقل اجرای بسته بازی بود و متغیر وابسته شامل نمره های آزمودنی ها در خویشتن داری بعد از مداخله بود. نمره های آزمون خویشتن داری آزمودنی ها پیش از مداخله به عنوان همپراش در این تحلیل به کار رفت. با توجه به نتایج جدول ۷ تفاوت معناداری میان گروه های آزمایش و کنترل ( $F(1,27) = 9.07, P = 0.006$ ) در مرحله پس از مداخله وجود دارد. فرضیه مبتنی بر تأثیر بسته بازی در افزایش خویشتن داری تأیید می گردد.

جدول ۸. مقایسه گروه کنترل و گروه آزمایش در پیش آزمون و پس آزمون

گروه	آزمایش	کنترل	درجه آزادی	t	سطح معناداری
پیش آزمون	M	۶۶/۹۳	۲۸	-۱/۴۰	۰/۱۷
	SD	۵/۶۶			
پس آزمون	M	۷۵/۳۷	۲۸	-۴/۶۶	۰/۰۰۱
	SD	۴/۳۰			

با توجه به جدول ۸ می توان گفت که در مرحله پیش آزمون گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت معناداری در سطح مسئولیت پذیری ندارند ولی در مرحله پس آزمون تفاوت آماری معناداری بین دو گروه وجود دارد و میانگین گروه آزمایش به طور معناداری بالاتری از گروه کنترل می باشد.

جدول ۹. مقایسه تفاوت نمره پس آزمون نسبت به پیش آزمون در متغیر مسئولیت پذیری

تفاوت نمره پس آزمون نسبت به پیش آزمون	آزمایش	کنترل	درجه آزادی	t	سطح معناداری
تفاوت نمره پس آزمون نسبت به پیش آزمون	M	۸/۴۳	۲۸	-۶/۲۸	۰/۰۰۱
	SD	۴/۳۶			

با توجه به جدول ۹ می توان گفت نتایج آزمون t مستقل برای متغیر تفاوت نمره پس آزمون از پیش آزمون نشان می دهد که این میزان در گروه آزمایش ( $SD=4.36, M=8.43$ ) به طور معناداری بیشتر از آن در گروه کنترل ( $SD=1.91, M=0.5$ ) است. بنابراین می توان گفت که بسته بازی طراحی شده در افزایش مسئولیت پذیری کودکان با استعداد تأثیر داشته است.

## بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف طراحی بسته بازی مبتنی بر هوش اخلاقی به منظور افزایش سه مؤلفه هوش اخلاقی (وجدان، خویشتن‌داری، و مسئولیت‌پذیری) دانش‌آموزان دختر مقطع چهارم، پنجم و ششم ابتدایی بوده است. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، بین نمرات پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل در دو مؤلفه وجدان و خویشتن‌داری تفاوت معناداری وجود دارد. هم‌چنین آزمون t مستقل نشان داد که تفاوت معناداری در تغییر نمرات پس‌آزمون نسبت به نمرات پیش‌آزمون در مؤلفه مسئولیت‌پذیری وجود دارد. بنابراین می‌توان این‌طور نتیجه گرفت که بسته بازی طراحی شده بر افزایش سه مؤلفه وجدان، خویشتن‌داری و مسئولیت‌پذیری مؤثر بوده است. از میان تحقیقات انجام شده در داخل و خارج از کشور پژوهشی که به بررسی تأثیر بازی در افزایش وجدان کودکان پرداخته است، انجام نشده است. اما پژوهش‌هایی در راستای هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن انجام شده است که مورد بررسی قرار گرفت. نتایج پژوهش حاضر همسو با نتایج پژوهش علی‌اکبری و همکاران (۱۳۹۳) است. آن‌ها در پژوهش خود به بررسی تأثیر قصه‌گویی بر مؤلفه‌های هوش اخلاقی پرداختند و در بخشی از پژوهش مذکور مشخص شد که قصه‌گویی بر افزایش وجدان کودکان تأثیر دارد. بوربا (۲۰۰۱) شش نشانه کمبود وجدان در نوجوانان را این‌گونه بیان می‌کند: افزایش خشونت در نوجوانان، افزایش سنگدلی در میان همسالان، افزایش سرعت در نوجوانان، افزایش تقلب در نوجوانان، افزایش بی‌بندوباری جنسی، و افزایش استفاده از مواد مخدر. رفتارهای پرخاشگری را می‌توان ناشی از کمبود مؤلفه وجدان دانست. در پژوهش عاشوری و دل‌الزاده (۱۳۹۷) مشخص گردید با روش بازی‌درمانی شناختی رفتاری پرخاشگری، ناسازگاری و رفتارهای ضداجتماعی کودکان کاهش یافته است. ارگین و ارگین (۲۰۱۷) در پژوهشی دریافته‌اند که رفتارهای اجتماعی کودکان پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های بازی آنهاست و بیشترین واریانس تبیین مهارت‌های بازی کودکان مربوط به رفتارهای اجتماعی مثبت می‌باشد. نتایج پژوهش حاضر تأییدکننده پژوهش ارگین و ارگین (۲۰۱۷) می‌باشد. رفتارهای اجتماعی مثبت کودکان و مهارت‌های بازی در کودکان با یکدیگر رابطه مثبت دارند و با افزایش مهارت بازی کودکان، رفتارهای اجتماعی آن‌ها نیز افزایش پیدا می‌کند و مهارت بازی می‌تواند پرخاشگری فیزیکی و پرخاشگری ارتباطی کودکان را کاهش دهد. لندرت (۲۰۰۲) بیان می‌کند که کودکان در بازی انرژی خود را

مصرف کرده و برای انجام وظایف زندگی آمادگی لازم را کسب می‌کنند و در مواجهه با ناکامی‌ها و رنجش‌های خود با تسلط بیشتری برخورد می‌کنند. کودکان در حین بازی یاد می‌گیرند که اعمال خشونت‌بار خود را به صورت‌های پذیرفتنی بروز دهند و سازگاری با دیگران را نیز می‌آموزند. هم‌چنین از طریق بازی قواعد و هنجارهای فرهنگی خود را آموخته و در عمل مهارت‌های اساسی را در برخورد با همسالان‌شان کسب می‌کنند.

در زمینه افزایش خویشتن‌داری، نتایج این پژوهش با پژوهش علی‌اکبری و همکاران (۱۳۹۳) مبنی بر افزایش خویشتن‌داری از طریق قصه‌گویی همخوانی ندارد. در پژوهش مذکور با قصه‌گویی مؤلفه خویشتن‌داری در کودکان افزایش پیدا نکرده بود اما در این پژوهش بازی توانسته بود خویشتن‌داری کودکان را افزایش دهد. در پژوهشی رحیمی و یوسفی (۱۳۸۹) به مطالعه نقش الگوهای ارتباطی خانواده در زمینه همدلی و خویشتن‌داری فرزندان پرداختند. آن‌ها نشان دادند که الگوی تعاملی گفت‌وشنود (در مقابل الگوی تعاملی همنوایی) پیش‌بینی‌کننده مثبت خویشتن‌داری فرزندان است. منظور از جهت‌گیری گفت‌وشنود این است که در میان اعضای خانواده نحوه شرکت آزادانه و راحت در تعامل و بحث در حیطه موضوعات مختلف تا چه میزان است. خانواده‌های دارای الگوی گفت‌وشنود، دارای تعامل‌های آزادانه و خودانگیخته هستند و تبادل نظر و بحث در زمینه‌های مختلف را در بافت خانواده می‌توان دید. برعکس در خانواده با همنوایی بالا خویشتن‌داری کودکان به چشم نمی‌خورد. این خانواده‌ها بر همسانی عقاید و نگرش‌ها، اجتناب از تعارض و نیز وابستگی متقابل خانواده به هم تأکید دارند (فیتز پاتریک، ۲۰۰۴ به نقل از رحیمی و یوسفی، ۱۳۸۹).

ظرفیت افراد در خویشتن‌داری در موقعیت‌های انحرافی متأثر از تربیت خانوادگی و نیز سطح تعاملات اجتماعی است (بوفارد و رایس، ۲۰۱۱). هر چه پیوندهای اجتماعی فردی بیشتر باشد خویشتن‌داری نیز افزایش پیدا می‌کند. در پژوهش کنونی می‌توان گفت که بازی یکی از انواع پیوندهای اجتماعی در کودکی است که می‌تواند در خویشتن‌داری مؤثر واقع شود. در واقع کودکان باهم بازی شدن، با دیگر شرکای بازی ارتباط برقرار کرده و همین ارتباط و پیوند می‌تواند ظرفیت خویشتن‌داری را کمک کند. نتایج پژوهش همسو با پژوهش ساوینا (۲۰۱۴) می‌باشد و تأییدی است بر اینکه بازی می‌تواند بر خویشتن‌داری و خودتنظیمی

کودکان مؤثر واقع شود و پیروی از قوانین افزایش و تکانشی و ناگهانی عمل کردن کنترل شود.

وازونی و بیسکرووا (۲۰۱۸)، در پژوهشی به منظور بررسی چگونگی تحول خویشنداری و کج رفتاری از دوران پیش از دبستان تا نوجوانی انجام شد، یافته‌ها نشان داد که در طی دوران کودکی خویشنداری به طور معناداری در کودکان افزایش می‌یابد، اما در برخی موارد از ۸/۵ تا ۱۰/۵ سالگی تثبیت می‌شود. کج رفتاری هم به موازات خویشنداری تغییر می‌کند، اما در جهت مخالف یعنی کاهش می‌یابد. بعضی از شواهد نشان می‌دهد که تغییر در کج رفتاری‌ها در دوران نوجوانی ادامه دارد. یافته‌ها از پیش‌بینی‌های نظری حمایت می‌کنند که خودکنترلی در دوران کودکی (تا سن ۱۰ سالگی) پیشرفت می‌کند و پس از آن ثابت باقی می‌ماند. وازونی و بیسکرووا (۲۰۱۸) گرچه بیان می‌کنند که خویشنداری تا سن ۱۰ سالگی می‌تواند افزایش یابد و بعد از آن تثبیت می‌شود، اما نتایج پژوهش حاضر در کودکان بالای ۱۰ سال انجام شده است. بنابر گفته بوربا (۲۰۰۱) که افزایش مؤلفه‌های اخلاقی در تمام طول عمر رخ می‌دهد و زمان طلایی رشد هوش اخلاقی در دوران کودکی است که زیربنای بزرگسالی قرار می‌گیرد و با روش‌های مختلف قابلیت افزایش وجود دارد. در واقع تربیت و پرورش فضایل اخلاقی محدود به سن نمی‌شود و همواره قابلیت بهبود وجود دارد و تنها در شتاب تغییرات تفاوت هست. تغییر رفتار در کودکی به مراتب آسان‌تر از تغییر در بزرگسالی است.

اسنپ<sup>۱</sup> به معنای توقف، فکر و عمل است. در این روش کودکان یاد می‌گیرند که علائم بدنی در هنگام پاسخگویی به موقعیتی را تشخیص دهند و خطاهای فکری و افکار غیرمنطقی را که مانع تصمیم‌گیری درست می‌شوند، تعیین کنند. سپس روش‌هایی مانند: تنفس عمیق، شمردن تا عدد ده، و کنترل دست‌ها را برای کمک به کاهش علائم بدنی پیش بگیرند. سپس افکار واقع‌بینانه، و غیر آسیب‌زا جایگزین افکار غیرمنطقی و آسیب‌رسان می‌شود. در نهایت فرد یک رفتار قابل قبول به لحاظ اجتماعی را انجام می‌دهد تا مسائل و مشکلات به حداقل برسد، موقعیت مدیریت شود و از آسیب به خود و دیگران جلوگیری شود. در مطالعه‌ای دیگر، به بررسی تأثیر این روش در خویشنداری کودکان پرداخته شد. این مطالعه و نتایج آن شواهدی را نشان می‌دهد که مدل SNAP خویشنداری و کنترل خود را افزایش می‌دهد

---

1. The Stop Now And Plan (SNAP)



و کودکان را با مهارت‌های لازم برای کاهش رفتار بیرونی مجهز می‌کند. گسترش خویشتن‌داری و خودکنترلی به حوزه‌های دیگر زندگی و رفتارهای زندگی روزمره بسیار اهمیت دارد و لازم است والدین و مسئولین آموزشی بر آن تأکید لازم را داشته باشند. بر اساس یافته‌های این پژوهش SNAP یکی از برنامه‌هایی است که می‌تواند به لیست مداخلات مؤثر در جهت افزایش خویشتن‌داری اضافه شود (آگیمری، والش، دونیتو، بلکمن، پیکوئیرو، ۲۰۱۸).

هم‌چنین با توجه به پژوهش آگیمری و همکاران (۲۰۱۸) یکی از راهکارهای افزایش خویشتن‌داری کودکان استفاده از روشی با نام اسنپ می‌باشد. این روش در بسته بازی طراحی شده تحت عنوان بازی توقف، فکر و عمل آورده شده بود و یکی از بازی‌هایی بود که به‌منظور افزایش خویشتن‌داری کودکان مورد استفاده قرار گرفته بود. خرمائی و فرمانی (۱۳۹۴) صبر و خویشتن‌داری را به‌عنوان وزنه‌ای می‌دانند که می‌تواند سبب شود که افراد از بروز هیجان‌های افراطی و تفریطی اجتناب ورزند و به‌عنوان فضیلت اخلاقی می‌تواند سبب شود فرد را در مواجهه با سختی‌ها و در تصمیم‌سازی‌های خود خردمندانه عمل کند.

یافته‌ها نشان می‌دهد که اجرای بسته بازی طراحی شده در افزایش مسئولیت‌پذیری کودکان با استعداد نیز مؤثر بوده است. در پژوهش سفیری و چشمه (۱۳۹۰) مسئولیت‌پذیری نوجوانان و رابطه آن با شیوه‌های جامعه‌پذیری در خانواده بررسی شد. از میان سه شیوه جامعه‌پذیری (تقلید، تلقین، و آموزش) بهترین روش جامعه‌پذیر کردن نوجوان که در میزان مسئولیت‌پذیری ایشان مؤثر است روش آموزش بهترین روش معرفی شده است. بازی یکی از روش‌های آموزش به کودکان است. لذا می‌توان گفت که نتایج پژوهش حاضر با پژوهش سفیری و چشمه (۱۳۹۰) همسو بوده و تأییدی بر آن محسوب می‌گردد. شیخ‌الاسلامی و برزو (۱۳۹۴) بیان می‌کنند که دامنه اثرگذاری محبت والدین در مقایسه با بعد کنترل از تأثیر بیشتری برخوردار است به همین دلیل می‌توان گفت که استفاده از بازی و شریک بازی کودک قرار گرفتن می‌تواند یکی از شکل‌های محبت و همدلی با کودک باشد که می‌تواند مسئولیت‌پذیری و دیگر مؤلفه‌های اخلاقی کودک را در بر بگیرد. به اعتقاد سلیگمن و رایدن (۲۰۱۲) خانواده‌هایی که در میان اعضای خانواده جهت‌گیری پاسخگویی متقابل وجود دارد و هم والدین و هم فرزندان نسبت به هم رویکرد مراقبتی، مسئولانه و دلسوزانه دارند رشد اخلاقی فرزندان به نحو مطلوب‌تری صورت می‌گیرد و رفتارهای نوع‌دوستانه و اخلاقی مانند

همدلی و مسئولیت‌پذیری بیشتر برخوردار می‌شوند. بنابراین یکی از مهم‌ترین عناصر در پرورش مسئولیت‌پذیری خانواده‌ها و سبک فرزندپروری آنهاست (شیخ‌الاسلامی و برزو، ۱۳۹۴).

از طرفی مسئولیت‌پذیری دو بخش دارد بخشی از آن فرد است که باید مسئولیتی را بپذیرد و از طرف دیگر خانواده، مدرسه و جامعه است که باید مسئولیت را به فرد واگذاری کند. هر دو بخش باید با دیگری در تعامل و توازن باشد. نتایج پژوهش دمنتی و گروگالوا (۲۰۱۶) تأییدی است بر این بیان که مسئولیت‌پذیری طی یادگیری فعال در محیط مدرسه صورت می‌گیرد و ایجاد شرایط برای شکل‌گیری شخصیت مسئولیت‌پذیر در کودکان مهم است. در پژوهشی فضل‌الهی قمشی (۱۳۹۴) به بررسی مسئولیت‌پذیری دانشجویان پرداخته و عوامل تأثیرگذار در مسئولیت‌پذیری دانشجویان را اولویت‌بندی کرده است. در این اولویت‌بندی که از دیدگاه دانشجویان استخراج شده است، "اعتماد اساتید بر توانمندی‌ها و تلاش دانشجویان" در اولویت اول قرار گرفته است. به این ترتیب می‌توان گفت که آموزش مؤلفه مسئولیت‌پذیری نیازمند یک مشارکت فعال و دوجانبه از سوی کودک با خانواده، مدرسه، و جامعه است. در شیوه‌های آموزش مسئولیت‌پذیری این امر باید در نظر گرفته شود که مسئولیت‌ها را متناسب با سن فرد به او واگذار کرد. بدین ترتیب بازی با محتوای مسئولیت‌پذیری یکی از بهترین روش‌ها برای آموزش به حساب می‌آید که کودک در یک موقعیت واقعی ولی نه چندان مهم به انجام مسئولیت محوله بپردازد تا برای پذیرش مسئولیت‌های جدی‌تر و بزرگتر آماده شود.

اجرای این پژوهش همانند هر پژوهش علمی دیگری با محدودیت‌هایی روبرو بود. انجام پژوهش در مدارس به دلیل تداخل زمان پژوهش و زمان کلاس درسی همواره با مشکلاتی روبروست. این پژوهش نیز به همین دلیل تنها در مدرسه ابتدایی دخترانه اجرا شد و می‌تواند قابلیت تعمیم را کاهش دهد. غیبت آزمودنی‌ها در مراحل ابتدایی، اواسط و اواخر پژوهش و نیز عدم تمایل دانش‌آموز در شرکت در هر یک از مراحل پژوهش (پیش‌آزمون، جلسات مداخله، پس‌آزمون) از دیگر محدودیت‌های کار با کودکان است. یکی دیگر از محدودیت‌های این پژوهش، عدم اجرای مرحله پیگیری به دلیل زمان محدود و نیز در دسترس نبودن نمونه مورد مطالعه بود. هوش اخلاقی یک از موضوعات پژوهشی جدید در حوزه روانشناسی است و در نتیجه منابع نظری و عملی و همچنین پژوهش‌های پیرامون این موضوع با

محدودیت منابع روبروست. به خصوص در حوزه هوش اخلاقی کودک و نوجوان، با وجود اهمیت بیش از پیش این دوره در شکل‌گیری شخصیت، پژوهش‌های اندکی وجود دارد. این پژوهش تنها به طراحی بسته بازی برای سه مؤلفه از مؤلفه‌های هوش اخلاقی پرداخته بود، در حالی که افراد و جامعه به مجموعه مؤلفه‌های هوش اخلاقی برای داشتن جامعه بهتر نیازمند است.

پیشنهاد می‌شود که پژوهش بر روی دانش‌آموزانی از مدارس پسرانه نیز صورت گیرد تا بتوان به تفاوت‌ها و شباهت‌های جنسیتی پی برد. می‌توان این پژوهش را در دیگر دانش‌آموزان که چندان مستعد به نظر نمی‌رسند، نیز اجرا کرد و نتایج آن را گزارش داد که در صورت مؤثر بودن می‌تواند آثار مهمی بر جای بگذارد. هم‌چنین با اجرای مرحله پیگیری می‌توان از میزان ماندگاری آموزش از این طریق نیز آگاه شد و اطلاعات موجود را تکمیل کرد. پیشنهاد می‌شود با انجام مطالعات و پژوهش‌های بیشتر در حوزه هوش اخلاقی و با تأکید بر کودک و نوجوان به غنی‌تر شدن این موضوع در روانشناسی کمک کرد. چرا که در جوامع حال حاضر و در جایگاه‌های اقتصادی و اجتماعی مختلف آنچه به شدت احساس نیاز می‌شود هوش اخلاقی است و کمبود آن در افراد بزرگسال و کودک و نوجوان، جوامع مختلف را با مشکلاتی روبرو کرده است که با آموزش‌های مناسب، قابل پیگیری هستند. پیشنهاد می‌شود که تحقیقات آتی به بررسی و طراحی بسته‌های دیگر برای افزایش مؤلفه‌های دیگر پردازند.

## منابع

- آرونند، ژینوس و شفیع‌آبادی، عبدالله (۱۳۸۳). نقش خویشتن‌داری در موفقیت شغلی پزشکان. *کار و جامعه*، ۵۵، ۴-۷.
- برک، لورا (۲۰۰۷). *روانشناسی رشد (از نوجوانی تا پایان زندگی)*، ترجمه یحیی سیدمحمدی، جلد دوم، چاپ بیست و هشتم، تهران، نشر ارسباران.
- بدری گرگری، رحیم و واحدی، زهرا (۱۳۹۴). تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر رشد هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر. *تفکر و کودک*، ۶ (۱۱)، ۱-۱۷.

براتی احمدآبادی، هاجر؛ عریضی، حمیدرضا و نوری، ابوالقاسم (۱۳۸۹). رابطه بین جوسازمانی و وجدان کاری با عملکرد شغلی. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۱ (۱۳)، ۶۵-۸۱.

بوربا، میکل (۲۰۰۱). *پرورش هوش اخلاقی: هفت فضیلت اساسی که برای درست رفتار کردن باید آموخت*، ترجمه فیروزه کاوسی، تهران، انتشارات رشد. جعفری، علیرضا (۱۳۹۳). تأثیر بازی‌های آموزشی بر رشد اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۰ (۳۳)، ۷۱-۸۵.

جوادزاده، پدram (۱۳۹۴). علل اجتماعی مهاجرت نخبگان ایرانی به دانشگاه‌های آمریکا. *مجله مدیریت فرهنگی*، ۹ (۲۸)، ۹۵-۱۱۱.

حجت‌پناه، حسین؛ امانی، زهرا و طالع‌پسند، سیاوش (۱۳۹۷). رابطه رشد خودکنترلی و قضاوت اخلاقی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم. *پژوهش‌های تربیتی*، ۵ (۳۶)، ۷۴-۹۱.

حرم‌آبادی، راضیه؛ سپهری‌شاملو، زهره؛ صالحی‌فرددی، جواد و بیگدلی، ایمان (۱۳۹۷). مدل ساختاری کارکردهای اجرایی و روابط فرازناشویی با بررسی نقش میانجی خودکنترلی. *فصلنامه روانشناسی شناختی*، ۶ (۱)، ۴۶-۵۷.

خرمائی، فرهاد؛ آزادی‌ده‌بیدی، فاطمه و حق‌جو، شیوا (۱۳۹۵). مدل ساختاری رابطه فضیلت اخلاقی صبر با مشکلات تنظیم هیجانی در دانشجویان. *فصلنامه پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۱۰ (۱)، ۲۱-۳۱.

خسروی، حمید؛ عسکریان، مصطفی و نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های وجدان کاری با تعهد سازمانی دبیران مدارس متوسطه پسرانه دولتی شهر تهران. *دوفصلنامه پژوهش‌های تربیتی*، ۳۲، ۹۸-۱۱۲.

رحیمی، حمید؛ مدنی، سید احمد و محمدیان، آسیه (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین هوش اخلاقی و سرمایه اجتماعی با مسئولیت‌پذیری دانشجویان (مورد مطالعه: دانشگاه کاشان). *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۵ (۱)، ۱۰۱-۱۲۵.

رحیمی، مهدی و یوسفی، فریده (۱۳۸۹). نقش الگوهای ارتباطی خانواده در همدلی و خویشتن‌داری فرزندان. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۶ (۴)، ۴۳۳-۴۴۷.

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

سفیری، خدیجه و چشمه، اکرم (۱۳۹۰). مسئولیت‌پذیری نوجوانان و رابطه آن با شیوه‌های جامعه‌پذیری در خانواده. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۱ (۱)، ۱۳۰-۱۰۳.

شیخ‌الاسلامی، راضیه و برزو، شیوا (۱۳۹۴). فرزندپروری و مسئولیت‌پذیری در نوجوانان: نقش واسطه‌گری سبک‌های پردازش هویت. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۶ (۱۹)، ۹۷-۱۲۰.

طالبی طاری، فاطمه (۱۳۹۴). نقش پیش‌بینی‌کننده ویژگی شخصیتی مادران بر کفایت اجتماعی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی. پایان‌نامه جهت اخذ کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

عاشوری، محمد و دلال زاده، فاطمه (۱۳۹۷). اثربخشی بازی‌درمانی مبتنی بر مدل شناختی رفتاری بر مشکلات رفتاری و مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی با اختلال نارسایی توجه-بیش‌فعالی. *مجله توان‌بخشی*، ۱۹ (۲)، ۱۱۵-۱۰۲.

علی‌اکبری دهکردی، مهناز؛ علیپور، احمد و درنجفی‌شیرازی، مهناز (۱۳۹۳). اثربخشی قصه‌گویی بر مؤلفه‌های هوش اخلاقی کودکان دختر پیش‌دبستانی در شهر اصفهان. *دو فصلنامه شناخت اجتماعی*، ۳ (۲)، ۴۳-۳۳.

علی‌اکبری دهکردی، مهناز؛ گلپایگانی، الهه و محتشمی، طیبه (۱۳۹۴). ارائه مدلی برای سنجش هوش اخلاقی در کودکان. مقاله منتشرشده در *کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، روانشناسی و علوم اجتماعی*، تهران: موسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ایلیا.

فرخ‌نژاد، خدانظر؛ سلیمی، قاسم و فدائیان، بهرام (۱۳۹۰). رفتار شهروندی سازمانی: تأملی بر رابطه وجدان‌کاری، سازش‌پذیری با رفتارکاری مخرب. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۳ (۷)، ۷۶-۹۶.

فضل‌الهی قمشی، سیف‌اله (۱۳۹۴). مسئولیت‌پذیری دانشجویان؛ عوامل تأثیرگذار و اولویت‌ها. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۵ (۳)، ۳۴۶-۳۲۷.

فیروزبخت، مهرداد (مترجم) (۱۳۹۴). *روانشناسی بالینی فیرس، مفاهیم، روش‌ها، حرفه* (نوشته تیمونی جی. ترال و میچل جی. پرینستین). تهران: رشد.

قلی‌پور، آرین و روشندل اربطانی، طاهر (۱۳۸۹). مدیریت استعدادها کژکارکردهای رسانه‌های جمعی در تشدید روند مهاجرت نخبگان. *مجله پژوهش‌های مدیریت*، ۳(۸)، ۱۹-۳۵.

کاظم‌پور، اسماعیل و باباپور واجاری، مریم (۱۳۹۶). تأثیر آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۸(۴)، ۶۵-۸۲.

کرباسچی، محمدرضا (۱۳۹۱). *بررسی میزان تأثیر بازی بر هوش و خلاقیت دانش‌آموزان ابتدایی منطقه سه شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده روانشناسی و علوم اجتماعی، گروه علوم تربیتی.

لندرت، گری (۲۰۰۲). *بازی‌درمانی: هنر برقراری ارتباط*. ترجمه فروزنده داور پناه. تهران: انتشارات رشد.

متانی، مهرداد و کشاورز، علی (۱۳۹۷). بررسی ارتباط بین سرمایه اجتماعی سازمانی و وجدان کاری در بین کارکنان بانک مسکن شهر تهران. *فصلنامه علوم اجتماعی*، ۱۲(۱)، ۱۹۹-۲۲۰.

محمودی میمند، مطهره (۱۳۹۲). *بررسی نقش بازی در پرورش تفکر کودکان از منظر فلسفه دوران کودکی*. دانشگاه خوارزمی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. گروه تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت.

میرزایی، طاهره؛ فراهانی، محمد نقی و حسنی، جعفر (۱۳۹۳). بررسی رابطه عواطف و وجدان با قضاوت اخلاقی. *مجله روانشناسی شناختی*، ۲(۲)، ۲۷-۳۶.

هاشمی، ویدا؛ بهرامی، هادی و کریمی، یوسف (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هشتگانه گاردنر با انتخاب رشته تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *روانشناسی*، ۱۰(۳)، ۲۸۷-۲۷۵.

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

Augimeri, L. K., Walsh, M., Donato, A., Blackman, A., Piquero, A. R. (2018). SNAP (Stop Now And Plan): Helping children improve their self-control

- and externalizing behavior problems. *Journal of criminal justice*. 56. 43-49.
- Dementiy, L. I. and Grogoleva, O. Y. (2016). The structure of responsibility of preschool and primary school age children. *Social and behavioral sciences*. 233. 372-376.
- Ergin, B. and Ergin, E. (2017). The predictive power of preschool children's social behaviors on their play skills. *Journal of education and training studies*. 5 (9). 140-145.
- Furnham, A., Tang, L., Lester, D., O'Connor, R., Montgomery, R. (2002). Estimates of ten multiple intelligences: sex and national differences in the perception of oneself and famous people. *European psychologist*. 7 (4).
- Goldstein, S. (2015). The evolution of intelligence. In S. Goldstein, D. Princiotta, and J. A. Naglier, *Handbook of intelligence: evolutionary theory, historical perspective, and current concepts*. New York: Springer.
- Lennick, D., Kiel, F. (2005). *Moral intelligence: enhancing business performance and leadership success*. Pennsylvania: Wharton school of the University of Pennsylvania.
- Molchanov, S. V. (2013). The moral development in childhood. *Social and behavioral sciences*. 86. 615-620.
- Moran, S. (2011). Multiple intelligence. In M. A. Runco & S. R. Pritzker, *Encyclopedia of creativity* (2<sup>nd</sup>). (pp. 161-165). Cambridge: Academic press.
- Savina, E. (2014). Does play promotes self-regulation in children? *Early child development and care*. 184 (11). 1692-1705.
- Sumaroka, M., and Bornstein, M. H. (2008). Play. In M. Haith and J. Benson, *Encyclopedia of infant and early childhood development*. (pp. 553-561). Cambridge: Academic press.
- Vazsonyi, A. T., Jiskrova, G. K. (2018). On the development of self-control and deviance from preschool to middle adolescence. *Journal of criminal justice*. 56. 60-69.