

## تاثیر آموزش مبتنی بر مولفه‌های هوش چندگانه گاردنر بر مشکلات رفتاری و تمرکز حواس کودکان ابتدائی

پرویز کریمی ثانی<sup>۱</sup>، نوید طاهری<sup>۲</sup>، مینا ظفری قراملکی<sup>۳</sup>

<sup>۱</sup> گروه روان شناسی، واحد شبستر، دانشگاه آزاد اسلامی، شبستر، ایران (نویسنده مسئول)

<sup>۲</sup> گروه روان شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، شبستر، ایران

<sup>۳</sup> گروه مشاوره، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

### چکیده

مقدمه: پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مؤلفه‌های مبتنی بر هوش چندگانه گاردنر بر مشکلات رفتاری و تمرکز حواس کودکان صورت گرفت. روش: این پژوهش دارای رویکرد کاربردی و روش نیمه آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانش‌آموزان ابتدائی مدرسه شهید رنجبر شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۹-۱۴۰۰ بودند. برای انتخاب نمونه ۲۰ نفر از دانش‌آموزانی که دارای مشکلات رفتاری و تمرکز حواس نمره میانگین به بالا بودند به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. برنامه آموزش هوش چندگانه به مدت ۱۰ جلسه (۴۵ دقیقه‌ای) به صورت گروهی برای گروه آزمایشی انجام شد. پیش‌آزمون و پس‌آزمون به وسیله پرسش‌نامه آشنباخ به روی هر دو گروه انجام شد. داده‌ها به روش توصیفی و تحلیل کواریانس تحلیل شد. نتایج: یافته‌ها نشان داد آموزش هوش چندگانه گاردنر بر مشکلات رفتاری و تمرکز حواس کودکان، رفتار پرخاشگرانه، انزوا، اضطراب و مشکلات اجتماعی تأثیر معناداری دارد. نتیجه‌گیری: برای بهبود تمرکز حواس و کاهش مشکلات رفتاری و اجتماعی کودکان می‌توان از آموزش هوش‌های چندگانه استفاده کرد.

**واژه‌های کلیدی:** هوش چندگانه گاردنر، مشکلات رفتاری، تمرکز حواس.

## مقدمه

اغلب کودکان مبتلا به اختلال رفتاری در مدارس به لحاظ تحصیلی عقب‌مانده بوده و تقریباً یک سال عقب‌تر از سطح پیشرفت مورد انتظار قرار دارند. آنان به تناسب سن عقلی خود در مدرسه تلاش نمی‌کنند و خیلی به ندرت می‌توان در بین آنان کودکی را یافت که از لحاظ تحصیلی پیشرفته باشد. این کودکان به دو گروه برون‌گرا و درون‌گرا تقسیم می‌شوند. اختلال رفتاری برون‌گرایه با خصوصیات پرخاشگری و تهاجم رفتارهای درون‌گرایه با صفات اضطرابی و گوشه‌گیرانه مشخص می‌شود این کودکان در برقراری روابط اجتماعی و عاطفی دوستانه با همسالان دچار مشکلات جدی هستند و همچنین لازم به ذکر است که کودکان مبتلا به آشفتگی یا اختلال رفتاری ممکن است که دارای اشکال خفیف تأخیر و مشکل زبانی باشند (هوورات و پام فیشر، ۲۰۰۵).

بارزترین مشکلات رفتاری که بیشتر در دوران مدرسه کودکان دارای اختلال را شامل می‌شود، شامل موارد زیر است: اختلالات کمبود توجه به بیش فعالی AHAD، ناتوانی در یادگیری، اختلال مسلوک، اختلال خوردن، اختلال رفتاری، اوتیسم، اختلال لجبازی، نافرمانی، اختلال تیک، خوبی‌ها (ترس‌های مرضی) افسردگی و اختلال دو قطبی، اختلال اضطراب و سندرم اسپرگر (هارنیگتون، ۲۰۰۴). این مشکلات رفتاری می‌تواند ریشه در علل گوناگونی داشته باشد که یکی از آنها سرشت است عاملی که قادر به تغییر دادن آن نیستیم. محیط خانواده نیز یکی از دلایلی است که بر مشکلات رفتاری و همچنین هوش کودکان تأثیر دارد مسلماً که فرقی است بین کودکانی که در خانواده‌ای آرام و قانونمند زندگی می‌کنند؛ والدین‌شان به آنها عشق می‌ورزد، با توجه به نیازهای آنها توانایی کودکان را تقویت می‌کنند و از تنبیه فیزیکی و اذیت و آزار کلامی کودکان خود می‌پرهیزند، با کودکانی که در محیطی زندگی می‌کنند که استرس‌های ناگهانی و گوناگون خانواده آنها را دچار آشوب و بحران کرده است (عربگل، ۱۳۹۴).

کودکان مبتلا به اختلالات رفتاری به ویژه اختلال در تمرکز حواس با مشکلات بیشتری مواجه هستند تمرکز هر شخص به نسبت کاهش و عوامل حواس‌پرتی او افزایش می‌یابد و بنا به تغییرات موفقیت ذهنی و محیطی او تغییر می‌کند. بیشتر افراد گمان می‌کنند که تمرکز یک امر ذاتی و تغییرات آن ناممکن است در حالی که تمرکز یک امر اکتسابی است و باید هر روز پرورش و جهت داده شود و هرکس باهوش عادی خود می‌تواند به آن دست یابد. گاهی اوقات عوامل حواس‌پرتی منشأ بیرونی و محیطی دارد که عبارت است از اشکالات فکری انسان و اندیشه‌هایی که موانعی بر سر راه توجه دقیق به مطالعه و تمرکز حواس ایجاد می‌کند. گاهی به آنچه که با محیط پیرامون فرد ارتباط دارد، مرتبط می‌شود و یا تمرینات غیرعادی که توسط حواس مختلف انسان ایجاد می‌شود، حواس‌پرتی و تمرکز حواس در افراد مختلف متفاوت است (رووف، ۱۳۷۸).

گاردنر معتقد است که یکی از عوامل مؤثر بر رفتار کودک هوش چندگانه است. گاردنر معتقد است که هر انسان دارای هوش-های مختلفی است. هوش‌هایی همچون هوش کلامی، زبانی، منطقی، ریاضی، دیداری، فضایی، بدنی، جنبشی، موسیقایی، میان فردی، درون فردی و طبیعت‌گرا (گاردنر، ۱۹۸۳).

اغلب کودکان و نوجوانان با اختلالات رفتاری، احساسات منفی دارند و با دیگران بدر رفتاری می‌کنند و در نتیجه فرصت‌های آموزشی آنان کاهش می‌یابد (براون و پرسی، ۲۰۰۷). از سوی دیگر، انزوای اجتماعی این کودکان، موجبات پرخاشگری هر چه بیشتر آنان را فراهم می‌آورد، کودکان و نوجوانان با اختلالات رفتاری، معمولاً محبوبیت ندارند. مجموعه این عوامل، این کودکان را در معرض خطر بروز رفتارهای ضداجتماعی قرار می‌دهد. روابط دوستی این کودکان معمولاً با کسانی است که آنان نیز دارای

<sup>1</sup> Hunington

مشکلات رفتاری هستند (کافمن، ۲۰۰۱). همه مشکلات رفتاری و هیجانی با یکدیگر رابطه دارند. به ندرت می‌توان کودک یا نوجوانی را یافت که فقط یک مشکل رفتاری داشته باشد (تنکرسل و لندروم، ۱۹۹۷). با وجود مشکلات بسیاری که این افراد با آن مواجه‌اند، بیشتر آنان تا سال‌ها پس از ورود به مدرسه، شناسایی نمی‌شوند و تحت آموزش ویژه قرار نمی‌گیرند، مگر اینکه اختلال رفتاری و مشکلات تحصیلی آنان شدید شود (دانکن، فورنس و هارت سو، ۱۹۹۵). تاکنون طبقه‌بندی مختلفی برای اختلالات رفتاری صورت گرفته است. بعضی از پژوهشگران اختلالات رفتاری را به دو دسته بزرگ تقسیم کرده‌اند. اختلالات رفتاری درونی‌سازی که شامل مواردی مانند افسردگی و اضطراب هستند که با دنیای درونی فرد سروکار دارند که با تعارض‌های روانی و هیجانی همراه است و اختلالات رفتاری برون‌سازی که شامل مواردی است که به مشکلات فرد با دیگران ارتباط دارد (اخن باخ، هاول، کوای و کانزر، ۱۹۹۱). اختلالات رفتاری دامنه‌ی وسیعی دارند و مشکلات بسیاری را در بر می‌گیرند، به طوری که هر طبقه در برگزیده گروه‌هایی است که ممکن است ویژگی‌های متفاوتی داشته باشند (شکوھی یکتا و پرند، ۱۳۸۴). طبقه‌بندی به ویژه برای مقاصد آموزشی مفید به نظر می‌رسد، چرا که ریشه‌ها و علل این اختلالات متفاوتند، برای مثال، ممکن است کودکی مضطرب و گوشه‌گیر و کودکی دیگر عصبانی و تندخو باشد. اگرچه هر دو در طبقه‌ی اختلالات رفتاری قرار می‌گیرند ولی به خدمات آموزشی متفاوتی نیاز دارند (کرک، گالاگروانا ستازیو، ۲۰۰۰). آخن باخ (۱۹۹۱) نیز اختلالات رفتاری را به ده طبقه تقسیم کرده است: اضطراب، افسردگی، شکایات جسمانی، مشکلات اجتماعی، مشکلات تفکر، مشکلات توجه، قانون‌شکنی، رفتارهای پرخاشگرانه، درون‌سازی و برون‌سازی و سایر مشکلات را نیز در طبقه‌ی مجزایی قرار داده است (آخن باخ و اید لبروک، ۱۹۹۱). براساس همین طبقه‌بندی، سیاهه رفتار کودک را طراحی کرده‌اند، این سیاهه در واقع، یکی از فرم‌های نظام مبتنی بر تجربه‌ی آخن باخ است (آخن باخ و رسکورلا، ۲۰۰۱). ویکس -نلسون و ایزرایئل (۲۰۰۳) طبقه‌بندی و میزان شیوع اختلالات رفتاری در بین کودکان و نوجوانان را به شرح زیر گزارش کرده است: اختلال بیش‌فعالی و کمبود توجه ۳ تا ۵ درصد، لجبازی و نافرمانی ۵ تا ۱۰ درصد، اختلال سلوک ۱ تا ۱۶ درصد، اضطراب فراگیر ۲/۹ تا ۱۴ درصد، هراس ۵ درصد، وسواس ۱/۹ درصد، اُتیسم ۰/۵ درصد، افسردگی ۰/۴ تا ۵/۲ درصد، افسرده خوبی ۰/۶ تا ۱/۷ درصد، هراس اجتماعی ۱ درصد و اضطراب جدایی ۳ تا ۱۲ درصد (توکلی زاده و همکاران، ۱۳۷۶). بر این اساس در تحقیق حاضر درصد بررسی تعیین میزان تأثیر توان‌بخشی مولفه‌های مبتنی بر هوش چندگانه گاردنر بر مشکلات رفتاری و تمرکز حواس کودکان دوره ابتدائی دختران برآمدیم.

## روش

روش تحقیق، روش نیمه‌آزمایشی، پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری تحقیق حاضر را کلیه دانش‌آموزان ابتدائی دارای مشکلات رفتاری و تمرکز حواس تبریز است. حجم نمونه ۲۰ نفر بود. ۱۰ نفر گروه کنترل و ۱۰ نفر گروه آزمایشی، مبنای انتخاب افراد جنسیت دختر دوره ابتدائی، داشتن نمره بالای میانگین در پرسش‌نامه CBCL (تعریف سازمان بهداشت جهانی، ۱۹۶۹) در متغیرهای مورد نظر و نداشتن مشکل دیگر می‌باشد. روش نمونه‌گیری هدفمند می‌باشد.

<sup>2</sup> Tankersley & Landrum

<sup>3</sup> Duncan, Forness, Hartsough

<sup>4</sup> Achenbach, & Howell, Quay, & Connors,

<sup>5</sup> Kirk, Gallager & Anastasiow

<sup>6</sup> Achenbach & Edelbrock

<sup>7</sup> Achenbach & Rescorla

در راستای جمع‌آوری اطلاعات ضروری برای انجام پژوهش حاضر پرسش‌نامه مشکلات رفتاری آشنباخ مورد استفاده قرار گرفته است. مطالعات تحلیل عاملی آخن‌باخ و همکارانش به شکل‌گیری ۸ عامل یا بعد به نام‌های (اضطراب / افسردگی) (مشکلات جسمانی) (مشکلات اجتماعی) (مشکلات تفکر) (مشکلات توجه) (نادیده گرفتن قواعد) (رفتار پرخاشگرانه) منجر شده است. ۹ سوال نیز در هیچ یک از این ۸ مقیاس جای نمی‌گیرد و در مقیاسی با عنوان (مشکلات دیگر) قرار داده می‌شود. دو عامل (اضطراب - افسرده) و (مشکلات جسمانی) عامل مرتبه دوم (مشکلات درون‌سازی) را تشکیل داده‌اند. در نهایت، می‌توان با جمع کردن نمره‌های ۸ مقیاس به نمره کلی که بالاترین و کلی‌ترین عامل است، دست یافت. افزون بر مجموعه مقیاس‌های پیشین آخن‌باخ فرم نمره‌گذاری دیگری را که مبتنی بر مقوله‌های تشخیص طبقه‌بندی تشخیص و آماری اختلالات روانی (dsm) ارائه می‌کند. بر این اساس مشکلات کودک در شش مقوله (مشکلات عاطفی)، (مشکلات اضطرابی)، (مشکلات جسمانی)، (مشکلات مربوط بر فزون‌کشی/نارسایی توجه)، (مشکلات تضادورزی) و (مشکلات رفتاری هنجاری) ارزیابی می‌شود. مقیاس مشکلات رفتاری درونی‌سازی شده شامل گویه‌های خرده مقیاس‌های گوشه‌گیری/افسردگی (WD)، شکایات جسمانی (SC) و مقیاس اضطراب/افسردگی (AD) می‌باشد. مقیاس مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده شامل گویه‌های خرده مقیاس - های رفتار قانون‌شکنی (RB) و رفتار پرخاشگری (AG) می‌باشد. ضرایب کلی اعتبار فرم‌های CBCL با استفاده از آلفای کرانباخ ۰/۹۷ و با استفاده از اعتبار بازآزمایی ۰/۹۴ گزارش شده است. روایی محتوایی (انتخاب منطق سؤالات و استفاده از تحلیل کلاس یک سؤالات)، روایی ملاکی (با استفاده از مصاحبه روان پزشکی با کودک و نیز همبستگی با مقیاس CSI-4 و روایی سازه (روابط درونی مقیاس‌ها و تمایزگذاری گروهی) این فرم‌ها مطلوب گزارش شده است (آخن‌باخ و رسکورا، ۲۰۰۷). این ابزار برای اولین بار در ایران توسط تهرانی‌دوست و همکاران (۱۳۸۱) ترجمه و هنجاریابی شده است. در پژوهش مینایی (۱۳۸۵) دامنه ضرایب همسانی درونی مقیاس‌ها با استفاده از فرمول آلفای کرانباخ از ۰/۶۳ تا ۰/۹۵ گزارش شده است. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات، از شاخص‌های آمار توصیفی میانگین و انحراف است و درصد و در سطح آمار استنباطی برای تمام فرضیه از تحلیل کواریانس استفاده شد. البته پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس هم اعمال شد.

ساختار جلسات: جلسه اول: آشنایی و پیش‌آزمون و آشنایی با مشکلات رفتاری و علائم آن. جلسه دوم: آشنایی با تمرکز حواس و علائم آن. جلسه سوم: آشنایی با راه‌های ارتقاء تمرکز و کاهش علائم رفتاری با تاکید بر تعریف هوش‌های چندگانه. جلسه چهارم: تقویت هوش هیجانی و میان فردی (همدلی). جلسه پنجم: تقویت هوش معنوی (آرا مردمی و توجه به مسایل معنوی و دینی). جلسه ششم: تقویت هوش کلاسی و زبانی و درون فردی (توانایی تفکر کلامی و استفاده از زبان برای بیان منظور). جلسه هفتم: تقویت هوش منطقی - ریاضی و فضایی - تصویری (توانایی انجام عملیات ریاضی، توانایی تفکر سه بعدی). جلسه هشتم: تقویت هوش موسیقایی (حساس بودن نسبت به زیرو بم آهنگ، ریتم، تن صدا). جلسه نهم: تقویت هوش اندامی - جنبشی (توانایی و دستکاری اشیاء و تبحر جسمی). جلسه دهم: تقویت هوش طبیعت‌گرا (مشاهده الگوهای طبیعت و فهم نظم‌های طبیعی). جلسه یازدهم: جمع‌بندی و پس‌آزمون.

## نتایج

نتایج حاصل از آمار توصیفی متغیر این تحقیق به تفکیک گروه‌های آزمایشی و کنترل و پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۱ آمده است. بر اساس نتایج مندرج در این جدول، میانگین نمرات پیش‌آزمون گروه آزمایش برای متغیرهای «مشکلات رفتاری» و مولفه‌های آن شامل «مشکلات اجتماعی»، «اضطراب»، «انزوا» و «رفتار پرخاشگرانه» و «تمرکز حواس» به ترتیب برابر با

۹۳/۶، ۱۸/۹۰، ۱۵/۴۰، ۸/۳۰، ۱۸/۷۰ و ۶/۸۰ می‌باشد. میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش برای متغیرهای «مشکلات رفتاری» و مولفه‌های آن شامل «مشکلات اجتماعی»، «اضطراب»، «انزوا» و «رفتار پرخاشگرانه» و «تمرکز حواس» به ترتیب برابر با ۴۷/۸۰، ۱۳/۶۰، ۷/۸۰، ۳/۲۰، ۱۱/۴۰ و ۴/۸۰ است تفاوت بین میانگین‌ها قابل مشاهده است.

جدول (۱): نتایج آمار توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	تعداد	میانگین
مشکلات رفتاری	آزمایش	پیش‌آزمون	۹۳/۶
		پس‌آزمون	۴۷/۸۰
	کنترل	پیش‌آزمون	۸۹/۷۰
		پس‌آزمون	۸۷/۶۰
تمرکز حواس	آزمایش	پیش‌آزمون	۶/۸۰
		پس‌آزمون	۴/۸۰
	کنترل	پیش‌آزمون	۷/۴۰
		پس‌آزمون	۶/۸۰
مشکلات اجتماعی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۸/۹۰
		پس‌آزمون	۱۳/۶۰
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۸/۷۰
		پس‌آزمون	۱۹
اضطراب	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵/۴
		پس‌آزمون	۷/۸
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵/۲
		پس‌آزمون	۱۵/۳
انزوا	آزمایش	پیش‌آزمون	۸/۳
		پس‌آزمون	۳/۲
	کنترل	پیش‌آزمون	۸/۴
		پس‌آزمون	۸/۳
رفتار پرخاشگرانه	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۸/۷
		پس‌آزمون	۱۱/۴
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۸/۵
		پس‌آزمون	۱۸/۷

همچنین براساس نتایج جدول فوق، میانگین نمرات پیش‌آزمون گروه کنترل برای متغیرهای «مشکلات رفتاری» و مؤلفه‌های آن شامل «مشکلات اجتماعی»، «اضطراب»، «انزوا» و «رفتار پرخاشگرانه» و «تمرکز حواس» به ترتیب برابر با ۸۹/۷۰، ۱۸/۷۰، ۱۵/۲۰، ۸/۴۰، ۱۸/۵۰ و ۷/۴۰ و میانگین نمرات پس‌آزمون گروه کنترل برای این متغیرها به ترتیب برابر با ۸۷/۵۶۰، ۱۹، ۱۵/۳، ۸/۳، ۱۸/۷ و ۶/۸۰ می‌باشد.

### آزمون فرضیه‌ها

در این بخش، فرضیه‌ی اول تحقیق با استفاده از روش تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) و فرضیه‌های بعدی تحقیق با استفاده از روش تحلیل کوواریانس یک‌طرفه مورد آزمون قرار می‌گیرند.

فرضیه‌ی اول تحقیق بیان می‌کند که «آموزش توان‌بخشی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش چندگانه گاردنر بر مشکلات رفتاری و تمرکز حواس تأثیر دارد». برای آزمون این فرضیه از روش تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) استفاده شد. لازم به ذکر است که مفروضه‌های این روش که شامل خطی بودن، نرمال بودن تک متغیری و چند متغیری، عدم وجود همخطی و همسانی ماتریس واریانس - کوواریانس است مورد تأیید قرار گرفت. اولین نتیجه‌ی MANOVA در جدول ۲ آمده است.

جدول (۲): آزمون‌های چندمتغیری برای بررسی فرضیه‌ی اول

اثر	مقدار اثر پیلایی	آماره F	درجه آزادی فرض	درجه آزادی خطا	مقدار احتمال
عرض از مبدا	۰/۹۶۸	۲۵۸/۱۴	۲	۱۷	۰/۰۰۰
گروه	۰/۹۶۵	۲۳۱/۱۲	۲	۱۷	۰/۰۰۰

این جدول نشان می‌دهد در تحقیق حاضر اثر پیلایی گزارش شده است. با توجه به اینکه مقدار احتمال مربوط به اثر پیلایی در سطر گروه برابر ۰/۰۰۰ بوده و این مقدار کوچکتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ می‌توان نتیجه گرفت که بین متغیرهای «مشکلات رفتاری» و «تمرکز حواس» پس از اجرای آموزش توان‌بخشی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش چندگانه گاردنر در گروه‌های آزمایشی و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد.

فرضیه‌ی دوم تحقیق بیان می‌کند که «آموزش توان‌بخشی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش چندگانه گاردنر بر مشکلات اجتماعی در کودکان تأثیر دارد». برای آزمون این فرضیه با توجه به برقراری پیش‌فرض‌ها، از روش تحلیل کوواریانس یک‌طرفه استفاده شد.

جدول (۳): نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یک‌طرفه برای آزمون فرضیه دوم و سوم و چهارم

منبع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	Sig	مجذور اتا
گروه مشکل اجتماعی	۱۵۲/۹۳	۱	۱۵۲/۹۳	۱۸۲/۶۳	۰/۰۰۰	۰/۹۱۵
گروه اضطراب	۲۹۴/۳۸	۱	۲۹۴/۳۸	۱۶۶/۲۶	۰/۰۰۰	۰/۹۰۷
گروه انزوا	۱۲۶/۷۵	۱	۱۲۶/۷۵	۳۲۲/۹۲	۰/۰۰۰	۰/۹۵۰
گروه پرخاشگری	۲۷۸/۰۶	۱	۲۷۸/۰۶	۱۰۷/۶۳	۰/۰۰۰	۰/۸۶۴
گروه تمرکز	۸/۷۳۶	۱	۸/۷۳۶	۳۶/۵۶۲	۰/۰۰۰	۰/۶۸۳
خطا	۱۴/۲۴	۱۷	۰/۸۳۷			

با توجه به جدول ۳ مشاهده می‌شود که مقدار آماره‌ی F برای متغیر مستقل (گروه) برابر ۱۸۲/۶۳ و مقدار احتمال (Sig) آن برابر ۰/۰۰۰ است. چون مقدار احتمال کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد؛ لذا تفاوت معنی‌داری در میزان «مشکلات اجتماعی» گروه‌های آزمایشی و کنترل پس از آموزش توان‌بخشی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش چندگانه گاردنر و کنترل نمرات گروه کنترل وجود دارد. به عبارت دیگر آموزش توان‌بخشی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش چندگانه گاردنر بر مشکلات اجتماعی در کودکان تاثیر معناداری دارد. همچنین مقدار مجذور اتا (۰/۹۱۵) نشان دهنده‌ی این است که ۹۱/۵ درصد تغییرات متغیر «مشکلات اجتماعی» پس از اجرای «آموزش توان‌بخشی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش چندگانه گاردنر» به وسیله متغیر مستقل (گروه) تبیین شده است.

فرضیه‌ی سوم تحقیق بیان می‌کند که «آموزش توان‌بخشی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش چندگانه گاردنر بر اضطراب در کودکان تأثیر دارد». برای آزمون این فرضیه نیز از روش تحلیل کوواریانس یک‌طرفه استفاده می‌شود. با توجه به جدول ۳ مشاهده می‌شود که مقدار آماره‌ی F برای متغیر مستقل (گروه) برابر ۱۶۶/۲۶ و مقدار احتمال (Sig) آن برابر ۰/۰۰۰ است. چون مقدار احتمال کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد؛ لذا تفاوت معنی‌داری در میزان «اضطراب» گروه‌های آزمایشی و کنترل پس از آموزش توان‌بخشی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش چندگانه گاردنر و کنترل نمرات گروه کنترل وجود دارد. به عبارت دیگر، آموزش توان‌بخشی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش چندگانه گاردنر بر اضطراب در کودکان تاثیر معناداری دارد.

فرضیه‌ی چهارم تحقیق بیان می‌کند که «آموزش توان‌بخشی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش چندگانه گاردنر بر انزوا در کودکان تأثیر دارد». برای آزمون این فرضیه نیز از روش تحلیل کوواریانس یک‌طرفه استفاده شد.

با توجه به جدول ۳ مشاهده می‌شود که مقدار آماره‌ی  $F$  برای متغیر مستقل (گروه) برابر  $۳۲۲/۹۲$  و مقدار احتمال ( $Sig$ ) آن برابر  $۰/۰۰۰$  است. چون مقدار احتمال کمتر از  $۰/۰۵$  می‌باشد؛ لذا تفاوت معنی‌داری در میزان «انزوا» گروه‌های آزمایشی و کنترل پس از آموزش توان بخشی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش چندگانه گاردنر و کنترل نمرات گروه کنترل وجود دارد. به عبارت دیگر آموزش توان بخشی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش چندگانه گاردنر بر انزوا در کودکان تاثیر معناداری دارد.

فرضیه‌ی پنجم تحقیق بیان می‌کند که «آموزش توان بخشی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش چندگانه گاردنر بر رفتار پرخاشگرانه در کودکان تاثیر دارد». برای آزمون این فرضیه نیز از روش تحلیل کوواریانس یک طرفه استفاده می‌شود. با توجه به جدول ۳ مشاهده می‌شود که مقدار آماره‌ی  $F$  برای متغیر مستقل (گروه) برابر  $۱۰۷/۶۳$  و مقدار احتمال ( $Sig$ ) آن برابر  $۰/۰۰۰$  است. چون مقدار احتمال کمتر از  $۰/۰۵$  می‌باشد؛ لذا تفاوت معنی‌داری در میزان «رفتار پرخاشگرانه» گروه‌های آزمایشی و کنترل پس از آموزش توان بخشی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش چندگانه گاردنر و کنترل نمرات گروه کنترل وجود دارد. به عبارت دیگر آموزش توان بخشی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش چندگانه گاردنر بر رفتار پرخاشگرانه در کودکان تاثیر معناداری دارد.

فرضیه‌ی ششم تحقیق بیان می‌کند که «آموزش توان بخشی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش چندگانه گاردنر بر تمرکز حواس در کودکان تاثیر دارد». برای آزمون این فرضیه نیز از روش تحلیل کوواریانس یک طرفه استفاده می‌شود. با توجه به جدول ۳ مشاهده می‌شود که مقدار آماره‌ی  $F$  برای متغیر مستقل (گروه) برابر  $۳۶/۵۶۲$  و مقدار احتمال ( $Sig$ ) آن برابر  $۰/۰۰۰$  است. چون مقدار احتمال کمتر از  $۰/۰۵$  می‌باشد؛ لذا تفاوت معنی‌داری در میزان «تمرکز حواس» گروه‌های آزمایشی و کنترل پس از آموزش توان بخشی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش چندگانه گاردنر و کنترل نمرات گروه کنترل وجود دارد. به عبارت دیگر آموزش توان بخشی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش چندگانه گاردنر بر تمرکز حواس در کودکان تاثیر معناداری دارد.

#### بحث و نتیجه گیری

نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل آماری فرضیه‌ها نشان داد که آموزش توان بخشی مبتنی بر مؤلفه‌های هوش چندگانه گاردنر بر مشکلات اجتماعی کودکان، تمرکز حواس، انزوا، اضطراب، مشکلات رفتاری و رفتار پرخاشگرانه تاثیر معنی‌داری دارد. در مقایسه تطبیقی یافته‌ها و نتایج این پژوهش با تحقیقات و یافته‌های محققان و پژوهشگران داخلی با بخشی از یافته‌ها و نتایج ربیعی نژاد و همکاران (۱۳۹۴)، نعمت‌پور (۱۳۹۴)، رحیمی، یزدخواستی، حسن‌پور (۱۳۹۲) و عبودیت و امیری (۱۳۹۶) همسو و منطبق می‌باشد.

نتایج این تحقیقات نشان می‌دهد که با استفاده از مدل آموزشی مبتنی بر هوش چندگانه گاردنر می‌توان خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نارساخوان را افزایش داد همچنین آموزش روابط اجتماعی بر مقیاس هوش میان فردی گاردنر بر افزایش مهارت‌های اجتماعی و شادی کودکان پیش دبستانی تاثیر دارد. کودکانی که نشانه‌های اضطراب بیشتری تجربه می‌کنند درک کمتری از ماهیت هیجان‌های خود دارند و از سوی دیگر توان کمتری نیز برای فایق آمدن بر تجارب هیجانی منفی دارند. به عبارت دیگر این افراد در هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن مشکل دارند. این نتیجه می‌تواند تبیین کننده‌ی مشکل این افراد در سازگاری هیجانی باشد که شاخصی از آسیب به سازه‌ی هوش هیجانی برای این افراد است. با توجه به الگوی منین و همکاران بهبود در تنظیم هیجان‌ات منجر به بهبود نشانگان اختلال اضطراب تعمیم یافته می‌شود (منین و همکاران، ۲۰۰۲ و ۲۰۰۴).

همان‌گونه که گاردنر نیز عنوان کرده است؛ افرادی که هوش درون فردی قوی دارند به علت داشتن احساسات منفی، توانایی مناسبی برای سازگاری با محیط ندارند و این احتمال وجود دارد که این افراد دارای افکاری غیرمنطقی، قدرت کمتری در مهار تکانه‌ها و انطباق خود با شرایط استرس‌زای محیطی باشند (سلطانی، فولادوند و فتحی آشتیانی، ۱۳۸۹) و همچنین از آنجا که



هوش درون فردی مربوط به افرادی می‌باشد که آرام و محتاط هستند و از با گروه بودن لذت نمی‌برند اما این افراد افسرده نیستند و درون‌گرا بودن با افسردگی فرق دارد، بنابراین، سعی می‌شود ضمن دقت به اجتماعی کردن کودکان به علاقه‌های آنها نیز توجه کافی کرد. افرادی که دارای این هوش هستند یعنی توانایی درک خود، و آگاه بودن از حالات درونی خود هستند. در واقع، این هوش با فعالیت‌های درون‌گرایانه و خود‌بازتابی سر و کار دارند. آنهایی که در این هوش قوی هستند، نوعاً افرادی درون‌گرا می‌باشند و ترجیح می‌دهند که به تنهایی به فعالیت بپردازند. آنها اغلب خودآگاهی بالایی دارند و برای فهم احساسات، عواطف، اهداف و انگیزه‌های خود، قابلیت بالایی دارند. این گونه افراد اغلب علاقه‌ی زیادی به مطالعات و جستجوهای تفکر محور همچون فلسفه دارند. زمانی که به این افراد اجازه داده شود تا روی موضوع خود تمرکز داشته باشند، آن مطلب را بهتر می‌آموزند (مارنات، ۱۳۸۹). در مقایسه تطبیقی یافته‌ها و نتایج این پژوهش با تحقیقات و یافته‌های محققان و پژوهشگران داخلی با نتایج پژوهش قبادزاده، پارسا و نیکنام آقبلاغ (۱۳۹۵) در مقاله‌ی نقش راهبردهای مقابله با استرس و هوش چندگانه گاردنر در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی زنان چاق نشان می‌دهد که راهبردهای مقابله با استرس و هوش چندگانه گاردنر در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی زنان چاق نقش داشته است.

با ارائه آموزش مهارت‌های هوش هیجانی که ابتدا بر شناسایی هیجان‌ها و در نهایت بر کنترل آنها تأکید می‌کند می‌توان به کنترل رفتار پرخاشگری در نوجوانان کمک نمود (نقدی، ادیب راد، نورانی پور، ۱۳۸۹). ناظر در تحقیق خود تحت عنوان کاربرد سه روش درمانی (آموزش مهارت‌های حل مسائل اجتماعی، آموزش کنترل خود و آموزش اداره مشروط به والدین در کاهش رفتار پرخاشگرانه کودکان پرخاشگر به این نتیجه رسیده است که آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش پرخاشگری تأثیر داشته ولی مقداری بازگشت در رفتار پرخاشگرانه دیده شد، اما در مورد تأثیر آموزش کنترل خود، بهترین نتیجه حاصل شد و پرخاشگری را کاهش داد (ناظر، ۱۹۹۱). کودکانی که مولفه‌های انواع هوش‌های چندگانه را در خود تقویت می‌کنند توانایی بهتری جهت برقراری روابط اجتماعی با استفاده از هوش بین فردی کسب می‌کنند و همچنین، با استفاده از هوش درون فردی توانایی تجزیه و تحلیل و درک آنها بالا می‌رود. هوش حرکتی، هوش طبیعت‌گرا و هوش معنوی احتمالاً باعث کاهش اضطراب و انزوا کودک گردد. بدین صورت به نظر می‌رسد کار بر روی هر کدام از ابعاد هوش‌های چندگانه تأثیر بسزائی بر رفتار کودکان خواهد گذاشت.

انجام این پروژه در میان دانش‌آموزان مدرسه رنجبر بود که تعمیم‌پذیری یافته‌ها را در گروه‌های دیگر با محدودیت روبرو می‌سازد. با توجه به نتیجه تحقیق پیشنهاد می‌شود که برای کاهش مشکلات اجتماعی، کاهش مشکلات رفتاری و خلقی و افزایش تمرکز کودکان از آموزش هوش‌های چندگانه استفاده شود.

منابع فارسی:

۱. اصغری، نجما. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مبتنی بر نظریه‌های هوشهای چندگانه گاردنر بر عملکرد یادگیری نوآموزان زبان انگلیسی، پایان نامه. دولتی- وزارت علوم- تحقیقات و فناوری- دانشگاه الزهراء(س) دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، کارشناسی ارشد.
۲. توکلی زاده، جهانشیر، بوالهروی، جعفر، مهریار، امیرهوشنگ، ازکام، محمود. (۱۳۷۶). همه گیرشناسی اختلال‌های رفتاری ایدایی و کمبود توجه در دانش آموزان دبستانی شهر گناباد، فصلنامه اندیشه و رفتار ۹ و ۵ و ۱۰.
۳. حسن زاده و همکاران، پیش بینی روابط بین سبک های شناختی و پیشرفت تحصیلی در مدارس الکترونیکی، فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی/۲۰۱۴/ ۴،۴: ۱۴۳- ۱۵۵.
۴. حمید رحیمی، علی یزدخواستی و راحله حسن پور. (۱۳۹۲). تحلیل رابطه بین هوشهای چندگانه با تفکر خلاق دانشجویان، مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، دوره یازدهم، شماره ۳.
۵. رحیمی، سعید و شکوهی یکتا، محسن. (۱۳۹۴). هوش‌های چندگانه، کتاب در دست ویرایش.
۶. سجاد قبادزاده، بهرام پارسا و معصومه نیکنام. (۱۳۹۵). نقش راهبردهای مقابله با استرس و هوش چندگانه گاردنر در پیش بینی بهزیستی روانشناختی زنان چاق، شناسه (col): مقاله: Esconf04-502 منتشر شده در اولین کنفرانس بین المللی پژوهشهای نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران در سال ۱۳۹۵.
۷. سعیده عبودیت، شعله امیری. (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی روابط اجتماعی مبتنی بر بازی بر مبنای هوش میان فردی گاردنر بر مهارت‌های اجتماعی و شادی کودکان پیش دبستانی، مجله تحقیقات علوم و فناوری، دوره ۱۵- شماره ۳، ۳۰۶-۳۱۲.
۸. سلطانی، مهری، فولادوند، خدیجه، و فتحی آشتیانی، علی. (۱۳۸۹). رابطه هویت و هیجان خواهی با اعتیاد اینترنتی. مجله علوم رفتاری، ۴(۳): ۱۹۱-۱۹۷.
۹. سهیلا نعمت پور. (۱۳۹۴). بررسی رابطه هوشهای چندگانه گاردنر و خودکارآمدی با یادگیری ریاضی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران، محل انتشار: کنفرانس بین المللی علوم انسانی، روانشناسی و علوم اجتماعی. ۱۰. شکوهی یکتا، محسن، پرند، اکرم. (۱۳۸۴). اختلالات رفتاری کودکان و نوجوانان، تهران: انتشارات.
۱۱. عربگل، فریبا. (۱۳۹۴). چگونه کودکم را تربیت کنم، تهران: قطره چاپ هفتم.
۱۲. فرامرزی، سالار؛ زارع، حسین؛ فتوت، اعظم. (۱۳۹۴). اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر نظریه گاردنر بر عملکرد هوشهای چندگانه دانش آموزان، فصلنامه روانشناسی تربیتی، سال یازدهم، شماره سی و ششم، صص ۱۵۱-۱۷۷.
۱۳. مینایی، اصغر؛ بهار (۱۳۸۶)، سال هفتم - شماره ۱ علمی-پژوهشی/ ۱۶ ISC صفحه - از(۴۵ تا ۶۰)
۱۴. مارنات، گری-گراث. (۱۳۸۹). راهنمای سنجش روانی. جلد اول. ترجمه حسنپاشا شریفی و محمدرضانیکخو. تهران: انتشارات سخن.

۱۵. محمدرضا ربیعی نژاد، محمدباقر کجباف، محمدمهدی مظاهری، هوشنگ طالبی و احمد عابدی. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی مبتنی بر مدل هوش چندگانه بر خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر نارساخوان، مجله ناتوانی یادگیری، دوره ۶- شماره ۱/۸۵-۶۹.

۱۶. مرجان کیان، غلامرضا حاجی حسین نژاد، سیده صدیقه پوریحیی. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مبتنی بر هوش جنبشی- حرکتی گاردنر بر یادگیری درس علوم دانش آموزان پسر پایه اول ابتدائی، مقاله ۹- دوره ۲۲ شماره ۱، صفحه ۲۱۴-۱۹۳.

۱۷. ندا کلهر و قدسی احقر، (۱۳۹۵). رابطه اعتیاد به اینترنت با هوش‌های چندگانه و پیشرفت تحصیلی، فصلنامه روانشناسی کاربردی، سال ۱۰، شماره ۴ (۴۰) زمستان ۱۳۹۵، ۵۵۹-۵۴۳.

۱۸. نقدی، هادی؛ ادیب راد، نسترن؛ نورانی پور، رحمت الله. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان، فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه هیوده، سال چهاردهم، شماره سوم، صص ۲۱۱-۲۱۸.

۱۹. هوورات، چام فیشر. (۲۰۰۵). دانش آموزان با مشکلات عاطفی و رفتاری، ترجمه احمد پژوه، هادی هاشمی زرینی، تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان، شماره ۱۲۱۶.

۲۰. الهه بدیعی و مهران فرج اللهی. (۱۳۹۳). تأثیر محتوای الکترونیک ساخته شده بر اساس هوش‌های درون فردی و بین فردی گاردنر بر یادگیری دانش آموزان، مقاله نشریه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، (پیاپی ۱۶)، شماره ۴.

## ۲۱. منابع انگلیسی

22. Achenbach, T. M., & Howell, C. T. , Quay, H. C. ,& Connors, C.K.(1991). “National survey of problems and competencies among four-to sixteen-year-olds”. Monographs of the Society for Research in Child Development,56(3,Serial No.225).
23. Achenbach, T.M,& Rescorla,L.A.(2001). Manual for the ASEBA school age forms & profiles. Burlington, VT: university of Vermont, Research center of children, Youth & families.
24. Achenbach, T.M.,& Edelbrock,C.S.(1991). Manual for the Child Behavior Checklist . Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
25. Brown I, Percy, M (2007) A Comprehensive Guide to Intellectual and Developmental/ London/ Powl. H. Brookes.
26. Duncan,B.B.,Forness,S.R.,& Hartsough, C.(1995). “Students identified as seriously emotionally disturbed in day treatment: Cognitive, Psychiatric and soecial education characteristics”. Behavioral Disorders,20,238-252.

27. Gardner,H.(1983). Frames of mind: the theory of multiple Intelligence, New York: NY 10016, pp 65-70.
28. Harrington , R. (2004). Behavioral Disordevs In Children And Kavolins, Schrovder Bettyn, Ggoudren.
29. Kauffman,J.M.(2001). Characteristics of emotional and behavior Disorder of Children and Youth (7<sup>th</sup>ed.). Upper Saddle river ,NJ: Merill/Prentice hall.
30. Kirk, S. A., Gallager, J. J., & Anastasiow, N. J. (2000). Educating exceptional Children. Boston: Houghton Mifflin company.
31. Kalsbeek, j.w.h. on the measurement of deterioration in performance caused by distraction stress. Ergonomics, 1964, 7.2 : 187-195.
32. Mennin DS, Heimberg R, Turk CL, Fresco DM. Applying an emotion regulation framework to integrative approaches to generalized anxiety disorder. Clin Psychol 2002: 9: 85-90.
33. NAZER, M: HAMID, O. Comparison of learning disabilities in reading, math, spelling and academic progress of children with attention deficit disorder with hyperactivity and normal children at elementary schools. European psychiatry, 2017, 41: S218.
34. Tabachnick, Barbara G : Fidell, Linda S. Using multivariate statistics. Allyn & Bacon/Pearson Education, 2007.
35. Tankersley,M.,& Landrum,T.J.(1997). “Comorbidity of emotional and behavioral disorders”.

# The Impact of Education Based on Gardner's Multiple Intelligence Components on Behavioral Problems and Early Childhood Concentration

Parviz Karimi Sani<sup>1</sup>, Navid Taheri<sup>2</sup>, Mina Zafari Garamaleki<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Department of Psychology, Shabestar Branch, Islamic Azad University, Shabestar, Iran (Corresponding Author)

<sup>2</sup> Psychology Unit, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

<sup>3</sup> Consulting Unit, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

---

## Abstract

**Introduction:** Present research aims to determine efficacy of components based gardner multiple intelligence on behavioral problems and focusing of children attention. **Method:** This research has applied approach and pre/posttest semi-experimental *research* method. Statistical population of this research was primary students of Shahid Ranjbar School in Tabriz city. **Sample group** was 20 students who had behavioral and focusing attention problems. Training program of multiple intelligence was hold for 10 sessions (45 min) on experimental group. **Posttest** was done in both groups by Achenbach test .data was analyzed by covariance analysis and descriptive method. **Result:** results showed that gardner multiple intelligence training has significantly effect on behavioral and focusing of children attention problems. **Conclusion:** multiple intelligence can be used to improve attention and reduce children's behavioral and social problems.

**Key words:** gardner multiple intelligence, behavioral problems, focusing of attention

---