

تأثیر مداخله مبتنی بر نظریه گاردنر بر خودکارآمدی عمومی دانش آموزان ناشنوای هنرستانی شهر اصفهان

سعید رحیمی پردنجانی^{۱*}، باقر غباری بناب^۲

۱- کارشناس ارشد روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی از دانشگاه تهران

۲- دانشیار دانشکده روان شناسی دانشگاه تهران

چکیده

هدف: پژوهش حاضر بر آن است که تأثیر آموزش مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر را بر خودکارآمدی عمومی دانش آموزان ناشنوای هنرستانی در مراکز آموزش ویژه شهر اصفهان بررسی کند. روش: به منظور این بررسی، تعداد ۶۰ نفر از دانش آموزان دختر و پسر هنرستان‌های ناشنوای شهر اصفهان به طور تصادفی انتخاب و با گمارش تصادفی به دو گروه ۳۰ نفری (۱۵ نفر پسر و ۱۵ نفر دختر) آزمایشی و گواه تقسیم شدند. گروه نمونه با پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر (۱۹۸۶) به عنوان پیش آزمون ارزیابی قرار شدند. سپس گروه آزمایشی به مدت ۳ هفته و هر هفته دو جلسه دو ساعته تحت آموزش مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر قرار گرفتند. در ضمن، یک جلسه پی گیری به منظور میزان ماندگاری اثر این روش برای گروه نمونه انجام شد. گروه گواه هیچ مداخله‌ای را دریافت نکردند. پس از پایان دوره آموزش، گروه آزمایشی و گواه در مرحله پس آزمون و پیگیری مجدداً ارزیابی شدند. یافته‌ها: داده‌های پژوهش حاضر به کمک طرح اندازه گیری‌های مکرر و مدل کواریانس بررسی شدند. نتایج: یافته‌ها تفاوت معناداری را بین دو گروه نشان داد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که، آموزش مبتنی بر نظریه گاردنر خودکارآمدی عمومی دانش آموزان ناشنوای هنرستانی را افزایش می‌دهد.

واژه‌های کلیدی:، هوش‌های چندگانه، خودکارآمدی عمومی، دانش آموزان با آسیب شنوایی

مقدمه

پس لازم است شرایطی فراهم گردد تا این دانش آموزان با شناخت توانمندی‌های خود بتوانند در انتخاب و تصمیم‌گیری برای آینده به خودکارآمدی بالایی برسند. بنابراین، نقش خودکارآمدی در تصمیم‌گیری برای دانش آموزان با آسیب شنوایی^۳ درخور توجه است (نصر اصفهانی، ۱۳۸۷). انگل (۲۰۰۹) در باره برداشت مفهوم خودکارآمدی در بین دانش آموزان عادی و با آسیب شنوایی مطالعه‌ای انجام داد و مشاهده کرد تفاوت معناداری از نظر نوع درک مفهوم خودکارآمدی در بین افراد دو گروه وجود ندارد. همچنین، جانسن و همکاران^۴ (۱۹۸۹؛ نقل از زمانی امیر، ۱۳۸۵) دریافتند که در بین حوزه‌های رفتاری گوناگون دانش آموزان، خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده میزان تفاوت‌های فردی و انتخاب آنهاست. همچنین، در اهمیت برنامه‌های مداخله‌ای و افزایش خودکارآمدی، زاده محمدی و عابدی (۱۳۸۶) مطالعه‌ای با عنوان بهبود حرمت خود و خودکارآمدی در نوجوانان انجام دادند. آنان با استفاده از برنامه‌های هنر درمانگری شناختی رفتاری، بر روی ۲۰ نوجوان که به طور تصادفی از مراکز شبانه روزی پسران بی‌سرپرست انتخاب شده بودند، پس از پایان ۱۲ جلسه مداخله دریافتند که خودکارآمدی و حرمت خود در نوجوانان و توانایی ابراز خود و مثبت‌اندیشی در نزد آنها افزایش یافت.

یکی از رویکردهای مهم مطرح شده در زمینه توانمندی‌های شناختی انسان، نظریه هوش‌های

خودکارآمدی به قضاوت فرد در باره آنچه فرد فکر می‌کند، می‌تواند انجام دهد، نه آنچه انجام داده است، گفته می‌شود (احمدی، ۱۳۸۶). خودکارآمدی یکی از مکانیسم‌های اساسی در نظریه شناختی اجتماعی باندور است. باندورا (۱۹۷۷) خودکارآمدی را توجه به باورها یا قضاوت فرد نسبت به توانایی‌های خودش در انجام وظایف و مسؤولیت‌ها می‌داند. این نظریه خودشناسی را اساس تصمیم‌گیری می‌داند و همچنین ویژگی‌های انسان را مورد توجه قرار می‌دهد.

دانش آموزان از نظر میزان خودکارآمدی با هم متفاوتند. ممکن است برخی از آنان در بعضی تکالیف از خودکارآمدی بالا، ولی در انجام برخی دیگر از خودکارآمدی پایینی برخوردار باشند، و در نتیجه، در انجام آن کار موفق نباشند (اسپکتور^۱، ۲۰۰۳؛ نقل از زمانی امیر، ۱۳۸۵). یکی از علل ناکارآمدی افراد، ادراک شخصی هر فرد در باره وضعیت فعلی خود و نارضایتی از عملکرد ضعیف خود در انجام امور است (لاستینگ و استرایسر^۲، ۲۰۰۳؛ نقل از کسای، ۱۳۸۶). همچنین، فقدان خودشناسی در زمینه علائق و توانایی‌ها باعث ایجاد مشکلات زیادی، به خصوص برای افراد معلول می‌شود. به ویژه برای دانش آموزان ناشنوا که دارای مشکلاتی در جنبه‌های گوناگون پزشکی و اجتماعی هستند (خانزاده، ۱۳۸۶).

3- hearing impairment

4- Johnson et al

1- Spektor

2- Lasting&Strayser -

۵- هوش حرکتی^{۱۰}؛ ۶- هوش میان فردی^{۱۱}؛ ۷- هوش درون فردی^{۱۲}؛ ۸- هوش طبیعت گرا^{۱۳}؛ ۹- هوش وجودی^{۱۴} (معنوی) است.

گاردنر نظریه اش را بازنمایی از کوشش انسان برای معنا بخشی به جهان می داند، که این خود ناشی از انگیزه عمیق در انسان است (نقل از خرازی، ۱۳۸۶). گاردنر با دیدی انسان گرایانه، شناختی و فرهنگی رویکرد خود را مطرح کرد. او هوش را مجموعه‌ای از مهارت‌ها و توانایی‌ها برای حل مسایل یا ساختن محصولات محصولاتی که در یک یا چند مجموعه فرهنگی ارزشمند باشد، تعریف کرده، بیان می‌کند که افراد از نظر سطح توانایی‌های شناختی با یکدیگر متفاوتند.

از نظر مکنزی (۲۰۰۲)؛ نقل از رزمجو، (۲۰۰۸) هوش‌های چند گانه گاردنر شامل سه حوزه کلی است که شامل:

الف) حوزه تحلیلی^{۱۵}؛ ب) حوزه درون نگرانه^{۱۶}؛ ج) حوزه تعاملی^{۱۷} است.

این حوزه‌ها سازمان دهنده‌ای برای فهم ارتباط سیال هوش‌ها و کارکرد آنها در ارتباط با دیگر افراد

است، که شامل نمودار زیر است:

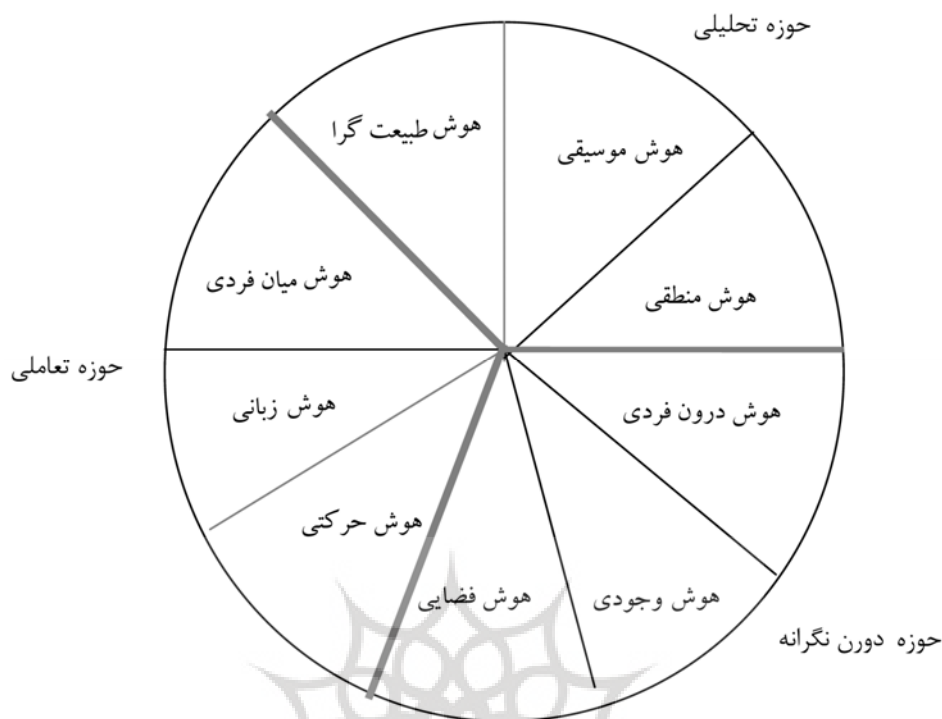
چندگانه هوارد گاردنر (۱۹۸۳) است. نتایج پژوهش جن^۱ (۲۰۰۳) و تیلور^۲ (۲۰۰۷) گویای تأثیر مداخله مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه بر خودکارآمدی تصمیم‌گیری دانش آموزان و معلمان داشت. گاردنر با تأکید بر توانمندی‌های فردی و اهمیت خودشناسی راه جدیدی را در تصمیم‌گیری دانش آموزان ایجاد نمود (آرمسترانگ، ۱۹۹۴). این رویکرد با این اعتقاد مطرح شد که استدلال، هوش، منطق و دانش معنای یکسان ندارند (آرمسترانگ^۳، ۱۹۹۴). گاردنر (۱۹۹۹) بیان داشته است که: "به جای نگاه سنجشی که گالتن^۴ (۱۸۸۳) و وینه و سیمون^۵ (۱۹۰۵) و دیگران به هوش داشته اند، باید رفتار و توانایی‌های هوشمندانه را مشاهده و تحلیل کرد" (نقل از شریفی، ۱۳۸۴).

گاردنر (۱۹۹۵) هوش را ناشی از تفاوت افراد در فرآیند یادگیری می‌داند و معتقد است که هوش را نمی‌توان به صورت کلی اندازه‌گیری کرد، بلکه به صورت بخش‌های مشخص قابل اندازه‌گیری است. او توانایی‌های انسان را به هفت و سپس به هشت و در ادامه به نه طبقه تقسیم کرد (شیرر، ۲۰۰۹) که شامل:

۱- هوش کلامی زبانی^۶؛ ۲- هوش منطقی ریاضی^۷؛ ۳- هوش فضایی^۸؛ ۴- هوش موسیقایی^۹؛

- 10- Physical & Kinesthetic Intelligence
- 11- interpersonal Intelligence
- 12- interpersonal intelligence
- 13- Naturalistic Intelligence
- 14- Existential Intelligence
- 1- analytical domain
- 2- introspective domain
- 3- interactive domain

- 1- Chan
- 2- Taylor-
- 3- Armstrong
- 4- Galton
- 5- Binet & Simon
- 6- Linguistic & Verbal Intelligence
- 7- Logical & Mathematical Intelligence
- 8- Spatial Intelligence
- 9- Musical Intelligence



شکل ۱- حیطه‌های هوش چندگانه، برگرفته از مدل مکنزی (۲۰۰۲؛ نقل از رزمجو، ۲۰۰۸)

همین رابطه حسن زاده، محسنی، افروز و حجازی (۱۳۸۶) مطالعه‌ای با عنوان تحول شناختی کودکان ناشنوا بر اساس نظریه ذهن^۱ انجام دادند که نتایج حاصل از این پژوهش این بود که؛ در ارایه تکالیف نظریه ذهن برای کودکان ناشنوا، بر ارتباط کمتر کلامی و بویژه زبان اشاره- که خود از پیش نیازهای نظریه سازی ذهنی هستند- تأکید شود. پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر آموزش مبتنی بر نظریه گاردنر بر خودکارآمدی دانش آموزان ناشنوا، هنرستانی، این فرضیه را که: «آموزش مبتنی بر هوش‌های چندگانه گاردنر خودکارآمدی عمومی دانش آموزان ناشنوا، هنرستانی را افزایش می‌دهد».

استفاده از این نظریه برای ارایه یک برنامه جهت افزایش خودکارآمدی دانش آموزان می‌تواند آنان را در تصمیم‌گیری‌هایشان کمک کرده، فرایند استقلال و سازگاری اجتماعی را در آنان افزایش دهد. برای بررسی تاثیر آموزش مبتنی بر نظریه گاردنر بر خودکارآمدی عمومی دانش آموزان ناشنوا، هنرستانی توجه به شیوه ارزیابی این افراد مهم است. یکی از مشکلات روزمره افراد ناشنوا، چگونگی پاسخگویی به پرسشنامه‌هایی است که پژوهشگران از آن در پژوهش‌های خود استفاده می‌کنند. برای رفع این مشکل باید شرایطی فراهم کرد که با تسهیل ارتباط غیرکلامی و کمتر کلامی بتوان بازخورد مناسب را در تکمیل پرسشنامه‌ها به دست آورد. در

متوسطه شهر اصفهان، تعداد ۶۰ نفر به طور تصادفی و به تناسب جنس و پایه تحصیلی انتخاب و به طور تصادفی به دو گروه ۳۰ نفری (۱۵ دختر و ۱۵ پسر) آزمایشی و گواه تقسیم شدند.

ابزار اندازه گیری پژوهش و روایی و اعتبار آن

در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های ذیل استفاده شده است:

الف) پرسشنامه هوش‌های چندگانه کرسی (۲۰۰۸)

ب) پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر (۱۹۸۶)

پرسشنامه هوش‌های چندگانه کرسی (۲۰۰۸)

قبل از پرداختن به روایی و اعتبار پرسشنامه‌ها، لازم است که برای گروه ناشنوا این پرسشنامه به صورت مقدماتی اجرا گردد، تا بتوان در اجرای اصلی پژوهش بدون اشکالات موجود مراحل اجرای پژوهش را ادامه داد. هدف از بررسی مقدماتی بر طرف کردن اشکالات احتمالی در میان افرادی است که جامعه آماری پژوهش را تشکیل می‌دهند (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۵). پژوهشگر، ابتدا پرسشنامه هوش‌های چندگانه کرسی (۲۰۰۸) را ترجمه کرد و در اختیار اساتید گروه قرار داد که پس از ویرایش، روی گروهی از دانش آموزان ناشنوای هنرستانی اجرا گردید.

در اجرای مقدماتی از پاسخ دهندگان خواسته شد تا نظر خود را در باره فهم و درک گویه‌ها و روشن بودن سؤال‌ها ارائه دهند. اگر در کلمه یا سؤالی نوع پاسخ آن با ابهامی مواجه می‌شدند، آن سؤال ساده تر و صحیح گردید، تا افراد آن جامعه درک درستی از

مورد آزمون قرار داد تا هدف این پژوهش عملی گردد.

روش کار

پژوهش حاضر نیمه آزمایشی و از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه گواه است.

جامعه آماری

در پژوهش حاضر جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان ناشنوای هنرستانی آموزش ویژه شهر اصفهان بود که در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ مشغول به تحصیل بودند و بر اساس ویژگی‌های سنی (۲۰-۱۶ سال) و پایه‌های تحصیلی اول تا سوم هنرستان همتاسازی شدند و سپس در دو گروه آزمایشی و گواه قرار گرفتند.

نمونه و روش نمونه گیری

به لحاظ موجود بودن فهرست کلیه افراد جامعه (هنرستان‌های آموزش ویژه ناشنوای شهر اصفهان)، پژوهشگر از نمونه‌برداری تصادفی طبقه‌ای به صورت مرحله‌ای استفاده کرد.

در اینجا فهرست کلیه دانش آموزان از اداره استثنایی اصفهان اخذ و بر اساس روش نمونه‌برداری تصادفی طبقه‌ای در مرحله اول به نسبت جنس و پایه تحصیلی اقدام به تهیه طبقات گردید. در مرحله دوم از هر طبقه به تناسب تعداد افراد نمونه، تعداد مورد نظر به طور تصادفی انتخاب و سپس به طور تصادفی در گروه آزمایشی و گواه تقسیم شدند. از تعداد ۱۷۴ نفر دانش آموزان ناشنوا (۸۸ پسر و ۸۶ دختر ناشنوا)

آن داشته باشند. پس از اجرای مقدماتی، مجدداً روایی محتوایی پرسشنامه از سوی استادان گروه تایید شد. سپس همبستگی سؤال‌ها بررسی شد و نمونه تکمیل شده برای اجرای مجدد در یک گروه تصادفی به صورت آزمایشی ارزیابی و اعتبار آن بر اساس اصول روان سنجی بررسی شد. پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت و نمره حاصل ۰/۸۹ برآورد شد.

نخستین ویرایش این پرسشنامه در سال‌های ۲۰۰۳-۲۰۰۲ توسط کرزى و همکاران بر روی دانشجویان دانشگاه فنلاند اجرا شد. این پرسشنامه دارای فرم اولیه ۹۰ سؤالی بود که به ۳۵ سؤال کاهش یافت. اعتبار این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ در حوزه هوش زبانی ۰/۶۴، هوش منطقی ریاضی ۰/۷۶، هوش موسیقایی ۰/۹۳، هوش فضایی ۰/۷۳، هوش حرکتی ۰/۷۴، هوش میان فردی ۰/۸۲ و هوش درون فردی ۰/۷۰ گزارش شد (کرزی و کومیولینن، ۲۰۰۲). دومین ویرایش تجدید نظر شده این ابزار که شامل هوش معنوی یا وجودی است، از سوی کرزى و کومیولینن (۲۰۰۶) بررسی گردید که اعتبار آن بر اساس آلفای کرونباخ ۷۴-۷۰ صدم گزارش شد. ویرایش سوم این پرسشنامه که شامل هوش محیط گرا می‌شود، توسط کرزى و نوکلینن (۲۰۰۷) بررسی گردید. که ۸۹ صدم محاسبه شد. این پرسشنامه برای گروه سنی ۱۴ تا ۵۱ سال مونت و مذکر استفاده شده است. پرسشنامه دارای نه حوزه هوشی گاردنر و دارای ۳۵ سؤال است که برای هر حوزه هوشی ۴ سؤال در نظر گرفته شده است. فقط

هوش طبیعت گرا شامل سه سؤال است. این پرسشنامه شامل یک روایی و اعتبار مطلوب در مطالعات کرزى و کومیولینن (۲۰۰۲)، نوکلینن و کرزى (۲۰۰۳-۲۰۰۲)، کرزى، نوکلینن و اوبانی (۲۰۰۶)، کرزى و نوکلینن (۲۰۰۷) است. گویه‌های این ابزار در مقیاس لیکرت از کاملاً موافقم نمره ۵ تا کاملاً مخالفم نمره ۱ درجه بندی شده است. نتایج پژوهش کرزى و همکاران (۲۰۰۳) نشان داد که همبستگی درونی هوش منطقی ریاضی با هوش فضایی مثبت و معنادار است. همچنین، همبستگی هوش زبانی با هوش درون فردی و هوش زبانی و درون فردی با هوش طبیعت گرا و معنوی مثبت و معنادار است. همچنین، نتایج نشان داد که مردان در هوش منطقی ریاضی، توانایی بیشتری نسبت به زنان دارند و زنان در هوش زبانی کلامی، توانایی بالاتری نسبت به مردان دارند. بر اساس مطالعات کرامتون و واگنر (۱۹۹۴؛ نقل از کرزى، ۲۰۰۸). اجرای این پرسشنامه به صورت خود گزارش دهی است. شیوه نمره دهی بر اساس مقیاس درجه بندی لیکرت که در بالا گفته شد، برای هر طبقه هوشی حداکثر نمره ۲۰ و حداقل نمره ۴ در نظر گرفته شده است. فقط در هوش طبیعت گرا حداکثر نمره ۱۵ و حداقل ۳ است. پس از اجرای این پرسشنامه برای گروه نمونه می‌توان نیمرخ هر یک از آزمودنی‌ها را ترسیم کرد.

پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر (۱۹۸۶)

در این پژوهش برای سنجش خودکارآمدی عمومی آزمودنی‌ها از پرسشنامه خودکارآمدی شرر

کاربرد آن در زندگی آنان و همچنین، بررسی توانایی افراد در هر یک از این حوزه‌ها؛ ۲- **انطباق دادن:** ارتباط هر یک از حوزه‌های هوشی آزمودنی‌ها و باورهای آنان. همچنین، آشنایی آزمودنی‌ها با ویژگی‌های هر حوزه هوشی و شیوه به کارگیری آن در تصمیم‌گیری فرد؛ ۳- **ایجاد انگیزه:** تغییر نگرش و باور ناشی از شناخت حوزه‌های گوناگون هوش در جهت افزایش قدرت تصمیم‌گیری؛ ۴- **ارزش‌گذاری:** روشن‌سازی توانایی‌های هوشی در جهت خودباوری و تصمیم‌گیری واقعی. در اینجا آزمودنی‌های گروه آزمایشی از طریق آگاهی و تغییر نگرش نسبت به توانایی هوش چندگانه در جهت افزایش ادراک و خودباوری، تصمیم مناسب را اتخاذ نمودند که بازخورد آن در پایان جلسات نشان داده شد. شیوه اجرای برنامه، پرسشنامه خودسنجی هوش‌های چندگانه (کرزی، ۲۰۰۸) در جلسه اول فقط برای گروه آزمایشی به منظور خودآگاهی از هوش چندگانه خود اجرا شد، و همچنین، اجرای پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر در جلسه اول به عنوان پیش‌آزمون و جلسه ششم به عنوان پس‌آزمون و جلسه پیگیری برای تمام آزمودنی‌ها اجرا گردید. اجرای برنامه به صورت گروهی با استفاده از زبان اشاره و لب‌خوانی با کمک رابط زبان اشاره و همچنین، روش نمایشی (پاور پوینت پرسشنامه هوش چندگانه) انجام شد که ویدئوی آن در دسترس است.

استفاده گردید. پس از اجرای مقدماتی در مراکز ویژه ناشنوای هنرستانی در شهر تهران و شهرضا، روایی آن توسط استادان گروه پژوهش تأیید شد. همچنین، اعتبار آن برای گروه ناشنوای هنرستانی بررسی و در پژوهش استفاده گردید. این پرسشنامه دارای ۱۷ سؤال است که بر اساس مقیاس لیکرت از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) درجه بندی شده است. نمره گذاری از ۱ تا ۵ است؛ به این ترتیب که به گویه‌های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳، ۱۵ از راست به چپ نمره ۱ تا ۵ تعلق می‌گیرد و بقیه سؤال‌ها به طور معکوس به ترتیب نمره ۵ تا ۱ تعلق می‌گیرد. حداکثر نمره ۸۵ و حداقل ۱۷ است. این پرسشنامه از سوی براتی (۱۳۷۵) ترجمه و اعتبار یابی شده است. ضریب پایایی این آزمون با استفاده از روش دو نیمه کردن گاتمن ۰/۷۶ و از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش شده است. همچنین، همبستگی‌های به دست آمده با دو مقیاس عزت نفس و خودارزیابی با خودکارآمدی در جهت تأیید اعتبار سازه آزمون بوده است (براتی، ۱۳۷۵؛ نقل از عابدی، ۱۳۸۰). پایایی این پرسشنامه در این پژوهش بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۴ محاسبه و گزارش شد.

محتوای برنامه و شیوه اجرا

محتوای این برنامه شامل اهداف آموزش خودکارآمدی براساس نظریه گاردنر است که خود شامل موارد ذیل است: ۱- **خودآگاهی** بر اساس ترسیم نیمرخ هوش‌های چندگانه هر یک از آزمودنی‌ها و بیان هر یک از حوزه‌های هوشی و

- روش‌های تحلیل آماری

تأمین می‌کند. در این روش آزمودنی‌ها بیش از یک بار در معرض اندازه‌گیری یا مشاهده قرار می‌گیرند (دلاور، ۱۳۷۷؛ نقل از غباری بناب، ۱۳۸۲).

نتایج

با استفاده از طرح اندازه‌گیری‌های مکرر و مدل کواریانس داده‌های جمع‌آوری شده تجزیه و تحلیل شد که نتایج آن به صورت توصیفی و استنباطی آمده است.

طرح این پژوهش به لحاظ محدود بودن جامعه مورد پژوهش به صورت نیمه تجربی (نیمه آزمایشی) و از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه است. پس از گردآوری اطلاعات، داده‌ها توسط نرم افزار SPSS تحلیل و پردازش شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آماره‌های توصیفی و برای بررسی فرضیه پژوهش از طرح اندازه‌گیری‌های مکرر و مدل کواریانس استفاده شد. این طرح میزان کنترل پژوهشگر درباره افزایش اعتبار درونی پژوهش را

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار نمره‌های خودکارآمدی عمومی آزمودنی‌ها به تفکیک مرحله و جنسیت

شاخص آماری دوره زمانی	جنسیت	تعداد	گروه	میانگین	انحراف معیار
پیش آزمون	پسر	۱۵	آزمایشی	۵۶	۱۵/۰۴
			گواه	۵۶/۴	۳/۲۶
	دختر	۱۵	آزمایشی	۵۴/۴	۶/۰۳
			گواه	۵۷/۴	۶/۱۲
پس آزمون	پسر	۱۵	آزمایشی	۶۱/۹	۴/۹۳
			گواه	۵۶/۷	۷
	دختر	۱۵	آزمایشی	۶۳/۴	۶/۸
			گواه	۶۰/۲	۶/۵
مرحله پیگیری	پسر	۱۵	آزمایشی	۶۲/۷	۳/۵
			گواه	۵۷/۱	۴/۶
	دختر	۱۵	آزمایشی	۶۰/۳	۸/۱
			گواه	۵۶/۴	۵/۷

میانگین نمره‌های گروه آزمایشی هم در پس‌آزمون و هم در مرحله پیگیری بیشتر از نمره‌های گروه گواه است. این بدان معناست که امتیاز آزمودنی‌هایی که

همان طور که در جدول ۲- مشاهده می‌شود، نمره‌های گروه آزمایشی و گواه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با هم متفاوتند. بدین ترتیب که

آموزش مبتنی بر نظریه گاردنر را دیده‌اند، بیشتر است. بنابراین، نتایج میانگین نمره‌های گروه آزمایشی در مرحله پس آزمون و پیگیری افزایش یافته است. بررسی فرضیه پژوهش: آموزش مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر، خودکارآمدی عمومی دانش آموزان ناشنوای هنرستانی را افزایش می‌دهد.

جدول ۳- خلاصه نتایج تحلیل واریانس نمره‌های خودکارآمدی عمومی آزمودنی‌ها

منبع تغییرات	مجموع مجزورات (ss)	درجه آزادی		میانگین مجزورات (Ms)	F	معنی داری	توان آزمون
		df1 درون گروهی	df2 بین گروهی				
مرحله (A)	۲۹۴/۴	۲	۱۱۲	۱۴۷/۲	۳/۴	۰/۰۴	۰/۱۵
گروه (B)	۲۵۹/۲	۱	۵۶	۲۵۹/۲	۳/۸	۰/۰۴	۰/۲۳
جنسیت (C)	۲/۲	۱	۵۶	۲/۲	۰/۰۳	۰/۸۵	۰/۷۳
A*B*C تعامل	۱/۹	۲	۱۱۲	۰/۹۵	۰/۰۲	۰/۹۷	۰/۷۸
A*B	۳۸۷/۱	۲	۱۱۲	۱۹۳/۵۵	۴/۶۹	۰/۰۱	۰/۹۶
A*C	۱۲۹/۴	۲	۱۱۲	۶۴/۷	۱/۵۷	۰/۲۱	۰/۵۳
B*C	۵۱/۲	۱	۵۶	۵۱/۲	۰/۷۴	۰/۳۹	۰/۸۸
خطا	۴۶۹۶/۳	۱۱۲	۵۶	۴۱/۹۳			
مجموع	۵۸۲۱/۷	۱۲۳		۴۷/۳۳			

جدول ۳- نشان می‌دهد که تفاوت حاصل شده در بین متغیر گروه در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و مرحله پیگیری معنادار است ($p < 0/05$). تعامل جنسیت با مرحله معنادار نشد، ولی تعامل گروه با مرحله معنادار شد؛ یعنی خودکارآمدی عمومی گروه آزمایشی و گواه در سه مرحله (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) متفاوت است. به عبارت دیگر، اثر متقابل مرحله*گروه معنادار است؛ به این معنی که روند تغییر میانگین خودکارآمدی عمومی دانش آموزان در سه مرحله، در دو گروه آزمایشی و گواه متفاوت است و فرضیه پژوهش تأیید می‌شود، درحالی که این تغییر در گروه گواه معنادار نیست؛ یعنی آموزش مبتنی بر دیدگاه گاردنر، خودکارآمدی عمومی آزمودنی‌های گروه آزمایش را در مرحله پس آزمون و پیگیری افزایش داده است. به عبارت دیگر، دانش آموزانی که آموزش مبتنی بر دیدگاه گاردنر را دیده بودند، از نظر آماری به طور معناداری رشد خودکارآمدی بالاتری داشتند.

شایان ذکر است به دلیل اینکه تفاوت میانگین‌ها در سه دوره زمانی معنادار بود، از آزمون تعقیبی LSD برای تعیین منبع تفاوت‌ها و تبیین نتایج استفاده می‌کنیم.

جدول ۳- نشان می‌دهد که تفاوت حاصل شده در بین متغیر گروه در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و مرحله پیگیری معنادار است ($p < 0/05$). تعامل جنسیت با مرحله معنادار نشد، ولی تعامل گروه با مرحله معنادار شد؛ یعنی خودکارآمدی عمومی گروه آزمایشی و گواه در سه مرحله (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) متفاوت است. به عبارت دیگر، اثر متقابل مرحله*گروه معنادار است؛ به این معنی که روند تغییر میانگین خودکارآمدی عمومی دانش آموزان در سه مرحله، در دو گروه آزمایشی و گواه متفاوت است و فرضیه پژوهش تأیید می‌شود، درحالی که این تغییر در گروه گواه معنادار نیست؛ یعنی آموزش مبتنی بر دیدگاه گاردنر، خودکارآمدی عمومی دانش آموزان ناشنوای هنرستانی را افزایش می‌دهد.

جدول ۴- مقایسه زوجی اختلاف میانگین نمره‌های خودکارآمدی عمومی آزمودنی‌ها در سه مرحله

مرحله	اختلاف میانگین	سطح معنی‌داری
پیش آزمون	۴/۵۱۷-	۰/۰۰۲
مرحله پیگیری	۳/۰۸-	۰/۰۱۹

براساس داده‌های جدول ۴- طبق نتایج آزمون LSD، میانگین نمره خودکارآمدی عمومی دانش‌آموزان در دو دوره پیش آزمون و پس آزمون اختلاف معناداری داشت، که این اختلاف به صورت افزایشی است و همچنین با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان گفت برنامه مداخله‌ای مبتنی بر دیدگاه گاردنر، باعث افزایش خودکارآمدی عمومی دانش‌آموزان ناشنوای هنرستانی می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه پژوهش حاضر بر اساس نتایج حاصل از تحلیل آماری داده‌ها تأیید شد؛ یعنی آموزش مبتنی بر نظریه گاردنر، خودکارآمدی عمومی دانش‌آموزان ناشنوای هنرستانی را افزایش داد. به عبارت دیگر، زمانی که دانش‌آموزان ناشنوا توانمندی‌های هوشی خود را می‌شناسند، میزان خودکارآمدی آنها بالا می‌رود. بر همین اساس، آنها توانستند با آگاهی نسبی از توانمندی‌های خود و باور به آن در تصمیم‌گیری مناسب شرکت کنند. فابیان گلاسیا (۲۰۰۹) توانست با آگاهی دادن به افراد ناتوان در مورد توانمندی‌های خود، در رفع موانع شغلی، خودکارآمدی آنان را افزایش دهد، که نتایج یافته‌های پژوهشگر فوق‌الذکر با یافته‌های این پژوهش همخوانی دارد و

نشان می‌دهد که با دادن آگاهی به دانش‌آموزان ناشنوا می‌توان خودکارآمدی عمومی آنان را افزایش داد. یکی از نکات اساسی که در ارتباط با افراد ناشنوا می‌توان مطرح کرد، این است که توانایی شناختی این افراد با توجه به پژوهش‌های انجام شده، مشابه با کودکان عادی است (فورث و هانس جی، ۱۹۶۴؛ نقل از کشاورزی ارشدی و تجلی، ۱۳۸۴). همچنین ورنون (۲۰۰۵) در پژوهشی نشان داد که تمرین‌های شناختی دوران تحصیل و آموزش آن در افراد ناشنوا باعث ایجاد بینش کافی و تسهیل شرایط شغلی درازمدت برای آنان می‌گردد. پس لزوم توجه به خودکارآمدی به عنوان سازه‌ای که آزمودنی‌ها آن را باور کرده، آنان را برای موفقیت‌های آینده آماده می‌کند، مهم است. در اینجا چون آموزش مبتنی بر دیدگاه گاردنر، خودآگاهی و باور دانش‌آموزان ناشنوا را تغییر داده است، پس آموزش در گروه‌های مختلف دیگر هم می‌تواند خودکارآمدی عمومی آنها را افزایش دهد. در این رابطه می‌توان به نتایج پژوهش‌های چن و همکاران (۲۰۰۳)، تیلور (۲۰۰۷)، بتز و هاکت (۱۹۸۲؛ نقل از سولیوان و ماهالیک، ۲۰۰۰) اشاره کرد. لوز و آنتونی و فلنز (۱۹۹۶؛ نقل از سولیوان و ماهالیک، ۲۰۰۰) مداخله هشت دقیقه‌ای را به صورت ضبط ویدئویی برای افزایش خود

اشاره کرد. چون این دانش آموزان مشکلات خواندن دارند، پس باید از ابزار هنجاریابی شده ای همراه با روش مصاحبه در پژوهش‌های بعدی استفاده کرد. به طور خلاصه می‌توان نتیجه گرفت که نظریه گاردنر، در واقع پارادایم جدیدی است که متولیان تعلیم و تربیت را با افقی تازه از رسالت‌ها و برنامه‌های عملی روبه رو ساخته است. این اندیشه برای دانش آموزان با نیاز ویژه، چون ناشنوایان، توانسته است آنها را یاری کرده، زمینه کافی برای باور به توانمندی‌ها و تغییر نگرش لازم نسبت به توانایی هوشی و ارتباط آن با خودکارآمدی را در این افراد ایجاد کند.

منابع

احمدی، نهال. (۱۳۸۶). تأثیر آموزش مدیریت کسب و کار خانگی بر خود کارآمدی حرفه ای زنان خود سرپرست شهر اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد (چاپ نشده)، دانشکده روانشناسی دانشگاه اصفهان.

شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۴). «مطالعه مقدمات نظریه هوش‌های چند گانه گاردنر، در زمینه موضوع‌های درسی و سازگاری دانش آموزان»، فصل نامه نوآوری‌های آموزشی، ش ۱۱، صص ۲۴-۱.

حسن زاده، سعید؛ محسنی، نیک چهر؛ افروز، غلام علی و حجازی، الهه. (۱۳۸۶). تحول شناختی کودکان ناشنوا بر اساس نظریه ذهن. تهران:

کارآمدی عمومی دانش آموزان متوسطه ترتیب دادند. تیلور و چن هم با استفاده از نظریه گاردنر، خودکارآمدی دانش آموزان و معلمان را افزایش دادند، که با نتایج این پژوهش همخوانی دارد. این مطالعه علی‌رغم محدودیت‌هایش توانست خودکارآمدی عمومی آزمودنی‌ها را افزایش دهد. این بدان معناست که همزمان با افزایش باور افراد از توانمندی‌های هوشی خود، خودکارآمدی عمومی آنها نیز در ارتباط با باور و احساس اعتماد به نفسشان افزایش می‌یابد. در این خصوص نتایج پژوهش زاده محمدی، عابدی و خانجانی (۱۳۸۷) با نتایج این پژوهش از این نظر مطابقت دارد که هر دو این پژوهش با استفاده از آموزش مبتنی بر رویکرد شناختی توانستند خودکارآمدی آزمودنی‌ها را به طور نسبی افزایش دهند. پس به نظر می‌رسد تأثیر تمرین‌های شناختی چون برنامه آموزشی مبتنی بر نظریه گاردنر بتواند علاوه بر افزایش خودکارآمدی در گروه ناشنوا، در سایر گروه‌ها نیز استفاده شود.

پس می‌توان گفت که، در پژوهش حاضر با استفاده از برنامه مداخله‌ای و با توجه به توانایی‌های هوشی افراد، می‌توان تغییرهای معناداری در خودکارآمدی عمومی آزمودنی‌ها ایجاد کرد. در اینجا، با توجه به نقش عوامل برگرفته از نظریه گاردنر در برنامه آموزشی، می‌توان این باور را در آزمودنی‌ها ایجاد کرد که: «من به توانایی‌های خود باور دارم و می‌توانم به موفقیت‌های خود در آینده امیدوار بوده، تصمیم مناسب را اتخاذ کنم». از محدودیت این پژوهش می‌توان به نوع ابزار آن برای گروه ناشنوایان

نصراصفهانی، طیبه. (۱۳۸۷). مقایسه آرزوهای شغلی دانش آموزان عالی با دانش آموزان با اختلالات گفتاری (کم شنوا، لکنت زبان) دوره دبیرستان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی دانشگاه اصفهان.

Armstrong, T. (1994). Multiple intelligences in the classroom. Alexandria; VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Bandura, A. (1997). Self efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Chan, D.W. (2003). Multiple intelligence and perceived self - efficacy among chines secondary school teachers in Hong Kong. Educational psychology, 23, 5. university of Hong Kong.

Engel, Y. B. (2009). A comparison of motor abilities and perceived self - efficacy between children with hearing Impairments and normal hearing children. Disability and rehabilitation EBSCO. Host, 31, 5, .352-358.

Fabian, E. S., Ethridge, G., & Beveridge, S. (2009). Differnce in perceptions of career barriers and supports for people with disabilities by demographic, background and case status factors. Journal of Rehabilitation, 75, 41-49.

Gardner, H. (1983). frames of mind: the theory of multiple Intelligence, New York: Basic book.

Gardner, H. (1999). Intelligence reframed. New Yor: k Basic Books.

Gardner, H. (1995). Reflection on multiple intelligences. phi Dalta kappan 77 (3), 200-208.

Gardner, H. (2003). A case against spritual intelligence. International Journal for the Psychology of Religion, 10. 27-34.

Kirrsi, T., & Petti, N. (2008). Identificatian of multiple Intelligences with the multiple Intelligence Profiling Questionnaire. Psychology Science Quarterly , 206 -221.

پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و

پژوهشکده کودکان استثنایی، صص ۱۹-۴۴.

زاده محمدی، علی و عابدی، علی رضا. (۱۳۸۶).

«بهبود حرمت خود و خودکارآمدی در

نوجوانان»، فصلنامه روان شناسان ایرانی.

صص ۲۴۵-۲۵۲. (۱۵)۴

زمانی امیر، فاطمه. (۱۳۸۵). تأثیر مشاوره شغلی به

سبک نظریه یادگیری اجتماعی کرومبولتز بر

رفتار تجارب خانگی در زنان شهر اصفهان.

پایان نامه کارشناسی ارشد (چاپ نشده)، دانشکده

روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.

زاده محمدی، علی و عابدی، علی رضا. (۱۳۸۶).

«بهبود حرمت خود و خودکارآمدی در

نوجوانان»، فصلنامه روان شناسان ایرانی.

صص ۲۴۵-۲۵۲. (۱۵)۴

غباری بناب، باقر و نبوی، محمد. (۱۳۸۲). «تأثیر

ورزش صبحگاهی در کاهش تمایلات

پرخاشگری کودکان عقب مانده ذهنی آموزش

پذیر»، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ش ۱،

۱۳۹-۱۵۴.

کسای، عبدالرحیم. (۱۳۸۴). «بررسی تأثیر مشاوره

شغلی به شیوه پردازش اطلاعات شناختی بر

کاهش افکار ناکارآمد حرفه ای دانشجویان

دانشگاه اصفهان»، مجله تازه‌ها و پژوهش‌های

مشاوره، ش ۵، (۱۷)، صص ۲۷-۳۹.

کشاورزی ارشدی، فرنراز و تجلی،

پریسا. (۱۳۸۴). روان شناسی و آموزش

ناشنوایی. تهران: انتشارات شرح.

- Shearer, B., Darrell, D, A. (2009). Exploring the application of multiple intelligences theory to career counseling. *Journal of Employment counseling*, 23-38.
- Steven L.A. (2001). sources of social self efficacy expectations: their measurement and relation to career development. *Journal of vocation behavior*, 58, 98-117.
- Taylor, Reginald. (2007). The effects of a multiple intelligence self-assessment intervention on adolescent's career decision self efficacy. *Dissertation Abstracts international section A: Humanities and social science*. G8 (3-A).
- Vernon, M. (2005). Fifty years of reaserch on the intelligence of deaf and hard of hearing children: A reviw of literature and discussion of implications. *Journal of deaf students an deaf education*.
- Razmjoo, A, S. (2008). On the Relationship Between multiple intelligence and language proficiency. *Iran: Shiraz university*.
- Sullivan. R ., & mahalik. R. (2000). Increasing career self - efficacy for woman Evalvating a group Intervention. *Journal of Counseling a Development*, 79, 55-60.





شپوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی