

## اثربخشی روش بازی های آموزشی بر بهبود حافظه فعال، میزان توجه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ابتدایی

سودابه رمضانی چرمهینی<sup>۱</sup>، سارا قربانی (نویسنده مسئول)<sup>۲</sup>، سیدمحمد قلمکاریان<sup>۳</sup>

<sup>۱</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، زرین شهر، دانشگاه پیام نور واحد زرین شهر

<sup>۲</sup> دکتری روانشناسی بالینی، زرین شهر، دانشگاه پیام نور واحد زرین شهر

<sup>۳</sup> دکتری علوم تربیتی، زرین شهر، دانشگاه پیام نور واحد زرین شهر

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی روش بازیهای آموزشی بر بهبود حافظه فعال، میزان توجه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ابتدایی بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون، پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان ابتدایی شهر باغبهادران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. پس از نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای، تعداد ۵۰ دانش آموز ابتدایی انتخاب شده و بصورت تصادفی در دو گروه (آزمایش و کنترل) قرار گرفتند. گروه آزمایش مداخله روش بازیهای آموزشی را دریافت کرد؛ گروه کنترل هیچگونه مداخله ای دریافت نکرد. ابزار پژوهش شامل آزمون عملکرد پیوسته روسولد و مجموعه آزمون حافظه فعال کودکان پیکرینگ و گذرکل بود. مداخلات طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای در مورد گروه آزمایش اجرا شد و داده ها با استفاده از تحلیل کواریانس چندمتغیره تحلیل شد. فرضیه ها در سطح ( $P < 0.05$ ) تأیید شد. یافته ها حاکی از اثرگذاری مداخله روش بازیهای آموزشی (ضریب اتا برای حافظه فعال، ۰/۳۴۴، میزان توجه ۰/۳۹۸ و پیشرفت تحصیلی، ۰/۳۵۷) بر بهبود حافظه فعال، میزان توجه و پیشرفت تحصیلی بود؛ لذا می توان از این مداخله به عنوان مداخله مؤثر برای بهبود حافظه فعال، میزان توجه و پیشرفت تحصیلی استفاده کرد.

**واژه های کلیدی:** بازی های آموزشی، حافظه فعال، توجه، پیشرفت تحصیلی

## مقدمه

در عصر حاضر، تعلیم و تربیت بخشی مهم از زندگی هر فرد را تشکیل می دهد. علاوه بر این، کیفیت و کمیت تحصیل نقش مهمی در آینده فرد ایفا می کند؛ به همین دلیل نزدیک به یک قرن است که روانشناسان به صورت گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی هستند. پیشرفت تحصیلی به طور اعم و فرایندهای یادگیری تدریس به طور اخص به وسیله متغیرهای شناختی مختلف تحت تأثیر قرار می گیرند که از جمله عوامل مهم می توان به باورهای معرفت شناختی<sup>۱</sup> (فان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸)، رویکردهای یادگیری<sup>۳</sup> (بیگز<sup>۴</sup>، ۱۹۸۷) و تفکر تأملی<sup>۵</sup> (کمبر و لئونگ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰) اشاره کرد. میزان توجه یادگیرندگان به موضوع درس از عوامل اصلی در امر آموزش و یادگیری است، به طوری که بندورا تأکید می کند که مرحله ابتدایی هر یادگیری با توجه آغاز می شود و اگر توجه کافی نباشد، یادگیری فرد خدشه دار می گردد (هارتمن و هانفالوی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲). توجه یکی از مهم ترین فعالیت های عالی ذهن است و به تنهایی یکی از جنبه های اصلی ساختار شناختی است که در ساختار هوش، حافظه و ادراک نیز نقش مهمی دارد. نارسایی توجه یکی از هسته های اصلی ناتوانی های یادگیری است (سیدمن<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶). پژوهش هایی نشان داده اند که بین ناتوانی های یادگیری و توجه ارتباط معناداری وجود دارد (عابدی و دیگران، ۱۳۸۷؛ دادستان، ۱۳۸۹). توجه را هم می توان معلول روش تدریس و هم علت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در نظر گرفت. از آنجا که توجه و پیشرفت تحصیلی، دو متغیر مرتبط هستند و لازمه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان برخورداری از تمرکز و دوری از حواس پرتی است؛ از این رو دستیابی به راهکارهای تقویت توجه و پیشرفت تحصیلی از اهمیت بالایی برخوردار است. لذا باید عوامل مؤثر بر توجه و پیشرفت تحصیلی را مورد بررسی قرار داد که می تواند شامل روشهای یادگیری و آموزشی مختلف باشد. البته روش یاددهی-یادگیری نه تنها بر توجه و پیشرفت بلکه بر حافظه فعال و جنبه های ذهنی دیگر دانش آموزان نیز ممکن است مؤثر باشد.

حافظه فعال نیز نقش فوق العاده مهمی در توسعه رشد کودکی، یادگیری و کسب مهارت های جدید در کودک در حال رشد ایفا می کند. تفاوت های فردی در مؤلفه های حافظه فعال تأثیرات بسزایی در یادگیری، اکتساب و اجرای طیفی از مهارت های شناختی پیچیده دارند و زندگی روزمره فرد را تحت تأثیر قرار می دهند (ارجمندنیا و سیف نراقی، ۱۳۸۸). بدلی و هج<sup>۹</sup> (۱۹۷۴) مدل اولیه حافظه فعال را مطرح نمودند که بعدها نیز به گسترش و اصلاح آن پرداختند (بدلی، ۲۰۰۰). بر اساس الگوی بدلی و هج (۱۹۷۴) و بدلی (۱۹۸۶)، حافظه فعال از سه مؤلفه متفاوت و مستقل تشکیل شده است.

<sup>۱</sup> epistemological belief<sup>۲</sup> Phan<sup>۳</sup> learning approach<sup>۴</sup> Biggs<sup>۵</sup> reflective thinking<sup>۶</sup> Kember & Leung<sup>۷</sup> Hartman & Hunfalvay<sup>۸</sup> Seidman<sup>۹</sup> Baddeley & Hitch

این سه مؤلفه عبارتند از: (۱) مجری مرکزی، (۲) حلقه آواشناختی و (۳) صفحه ثبت دیداری-فضایی (به نقل از ارجمندنیا و فراهانی، ۱۳۹۳). بعدها بدلی (۲۰۰۰) مؤلفه ای را نیز به عنوان مؤلفه چهارم معرفی کرد که انباره رویدادی نام گرفت و مسئول یکپارچه سازی اطلاعات سایر خرده مؤلفه ها و حافظه بلند مدت است. اطلاعات آوایی و بصری به ترتیب در حلقه آواشناختی و صفحه دیداری-فضایی ثبت و پردازش می گردند و مجری مرکزی به عنوان مکانیزم کنترل کننده نقش نظارتی بر این خرده مؤلفه ها دارد. در واقع، در این مدل مهم ترین مؤلفه مجری مرکزی است. مجری مرکزی تعیین کننده این موضوع است که کدام اطلاعات و چگونه پردازش شوند. به طور کلی پردازش هایی که توسط مجری مرکزی صورت می گیرند، عبارتند از بازداري اطلاعات نامرتبط، جابجایی بین تکالیف، به روز کردن اطلاعات، مدیریت رفتار هدف و راهبردهای بازیابی اطلاعات از حافظه بلندمدت (راگوبار، بارنس و هکت<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۰). حافظه فعال (کاری)، بسیار کنشگر و نیازمند تحریک و تحرک ذهنی و جسمانی است.

یکی از معضلات امروز جامعه بشری عدم تحرک کافی است که خلاف فطرت وجود هر انسانی است (ماسن، ۱۳۸۰). بر اساس نظریه پردازشگر اطلاعات اجتماعی، تجارب حرکتی در رشد اجتماعی نقش بسزایی دارد (عمارتی، نمازی زاده، مختاری و محمدیان، ۱۳۹۰). یکی از این تجارب بازی است. بازی مجموعه حرکت ها و فعالیت های جسمی و ذهنی است که موجب شادی، لذت، و ارتباط با دیگران شده و در عین اینکه وسیله سرگرمی است جنبه آموزندگی و سازندگی نیز دارد (جعفری، ۲۰۱۱). ماریا مونته سوری بازی را مدرسه بزرگی می داند که کودک در آن آموزش می یابد و نیروی بدنی، ذهنی و اجتماعی او رشد می کند و برای زندگی کردن از هر جهت آماده می شود (جعفری، ۱۳۹۰). در تعریفی دیگر جعفری و جعفری (۱۳۸۹) بازی را فرآیندی چندبعدی می دانند که در خدمت تکامل و رشد کودک است و می تواند راهی جهت تخلیه انرژی های درونی کودک باشد و راه را برای یادگیری او هموارتر سازد؛ همچنین منجر به رشد اجتماعی و بهبود مهارت های ارتباطی کودک شود. بنابراین باید نقش بازی و انواع آن را در امر آموزش بیشتر مورد بررسی قرار داد.

یکی از انواع بازی ها، بازی های آموزشی است که در دهه ۱۹۶۰ توجه بسیاری از رهبران آموزشی را به خود جلب کرد. کودکان در طی بازی ها بویژه بازی های آموزشی به مفاهیم ذهنی جدیدی دسترسی پیدا می کنند و مهارت های بیشتر و بهتری را کسب می کنند. آنها به کمک بازی با رنگ های مختلف، اشکال گوناگون و جهت های متفاوت آشنا می شوند و تجارب ارزنده ای را به دست می آورند؛ در حین بازی نیز مطالب آموختنی بدون فشار و با میل و رغبت فرا گرفته می شود (نقل از فیروزی، ۱۳۸۹).

در مورد نقش بازی نظرات متفاوتی وجود دارد. عده ای از محققان چون هی وود (۱۹۹۳) و گاریتا و همکاران (۱۹۹۸) معتقدند که مشارکت کودکان در فعالیت های گروهی و بازی با همسالان موجب رشد اجتماعی آنها می شود (پورشکوری شارمی، موحدی و عابدی، ۱۳۹۰). چوی (۲۰۰۰) معتقد است که کودکان از طریق بازی در روابط با همسالان شان بهبود قابل توجهی کسب کرده اند (خرازی و دلگشایی، ۲۰۱۰). غنایی چمن آباد و کارشکی (۱۳۹۱) نشان دادند که حرکات موزون ورزشی بر رشد اجتماعی و هوش کودکان پیش دبستانی مؤثر است. مهدوی نیا و سماواتی (۱۳۸۰) بیان می کنند که آموزش کودکان در سال های اولیه زندگی از اهمیت خاصی برخوردار است. آموزش از طریق بازی یکی از روش های مهم برای یادگیری به شمار می آید و به کودکان یاد می دهد چگونه خود را برای رو به رو شدن و غلبه بر مشکلات آینده و حل آن ها کمک کنند. کودکان از طریق بازی با جهان اطراف آشنایی پیدا می کنند و بین واقعیت و تخیل تفاوت قایل می شوند و توانایی های

<sup>۱۰</sup> Raghobar, Barnes & Hecht

خود را به خوبی درک می کنند (جعفری، ۲۰۱۱). میلتن بر این عقیده است که آموزش مبتنی بر توجه، حافظه فعال نوجوانانی که نارسایی توجه داشتند را افزایش داده و تمرکز آنها را بهبود بخشد. در بازیها و انواع بازیهای آموزشی کودکان، اشعار، ترانه ها، آواها و موسیقی نقش لاینفکی دارد که باید این مورد هم در آموزش مورد بررسی قرار گیرد.

در حالی که عمارتی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود دریافتند که بازی های دبستانی نسبت به فعالیت های معمول می تواند برنامه مناسبی برای رشد مهارت های ادراکی - حرکتی کودک باشد ولی ارتقای مهارت های اجتماعی کودکان نیازمند فعالیت های گروهی برنامه ریزی شده و ساختارمند می باشد. رضانی نژاد (۱۳۷۵)، بیٹی<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۴) و نوسی و شیم (۲۰۰۵) نیز افزایش رشد اجتماعی را از طریق فعالیت های بدنی و بازی ضعیف می دانند. از آنجا که توجه و پیشرفت تحصیلی، دو متغیر همسو و مرتبط هستند و لازمه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان برخورداری از تمرکز و دوری از حواس پرتی است؛ از این رو دستیابی به راهکارهای تقویت توجه و پیشرفت تحصیلی از اهمیت بالایی برخوردار است. انجام این تحقیق زمینه افزایش توجه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را فراهم می سازد و می تواند مقدمه ای برای پیشرفت در سایر زمینه های وابسته از قبیل فعالیت های شغلی و خانوادگی باشد. با عنایت به این مسائل، گسترش پژوهش ها در این حوزه به کاهش افت تحصیلی دانش آموزان و صرفه جویی در هزینه های فردی و اجتماعی منجر می شود و زمینه بهره وری بیشتر از سرمایه گذاری را فراهم می سازد. با توجه به این که وجود کاستی هایی در توجه و حافظه از مؤلفه های مهم و مؤثر بر مشکلات متعدد پیشرفت تحصیلی و اجتماعی برخی دانش آموزان می باشد، شیوع گسترده پیامدهای رفتاری و مشکلات ثانویه مانند افت تحصیلی و ضعف مهارت های بین فردی در این دانش آموزان، چالش های زیادی را برای آنان و البته خانواده های آنها ایجاد می کند؛ بنابراین، بر مبنای آن چه گفته شد، ضرورت مداخلاتی با روش تدریس مناسب احساس می شود. اهمیت پیشرفت تحصیلی محقق را بر آن داشت که پژوهش حاضر را در پاسخ به این سؤال که آیا روش بازیهای آموزشی بر بهبود حافظه فعال، میزان توجه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ابتدایی اثربخش است؟، انجام دهد.

با توجه به مطالب و پژوهش های فوق و با توجه به پیچیدگی روابط اجتماعی در جوامع امروزی و گذر انسان از زندگی سنتی به سوی زندگی مدرن که ضرورت اجتماعی شدن را بیش از پیش نمودار می سازد، لزوم پرداختن به خصایص اجتماعی کودکان و عوامل مرتبط با آن بیش از پیش احساس می شود، بنابراین، با عنایت به این مسائل، گسترش پژوهش ها در این حوزه به کاهش افت تحصیلی دانش آموزان و صرفه جویی در هزینه های فردی و اجتماعی منجر می شود و زمینه بهره وری بیشتر از سرمایه گذاری را فراهم می سازد. در این پژوهش، با توجه به موارد مطرح شده و پژوهش های انجام شده، اثربخشی روش بازی های آموزشی بر بهبود حافظه فعال، میزان توجه و پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار می گیرد. سؤال اصلی تحقیق این است که آیا روش بازیهای آموزشی بر بهبود حافظه (فعال)، میزان توجه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ابتدایی تأثیر دارد؟

## روش

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی و طرح آزمایشی مورد استفاده در پژوهش طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل است. طبق مقررات اداری ابتدا معرفی نامه های لازم از اداره آموزش و پرورش اخذ شد. متغیرهای مستقل در این پژوهش

<sup>۱۱</sup> Beaty

آموزش به روش بازی‌های آموزشی (طی ۶ جلسه ۹۰ دقیقه ای) و متغیرهای وابسته حافظه فعال، میزان توجه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. آموزش به روش بازیهای آموزشی به دانش آموزان بر پایه ۶ جلسه نود دقیقه ای و مبتنی بر آموزه ها و دستورالعمل آموزشی ارائه شده در تحقیق سیف نراقی و نادری است. جامعه آماری این پژوهش متشکل از کلیه دانش - آموزان ابتدایی شهر باغباندران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند. براساس توصیه‌های مطرح در متون علمی و دانشگاهی در مورد حجم نمونه برای پژوهش‌های آزمایشی در حوزه روانشناسی و تعلیم و تربیت (فرانکل، والن و هیون، ۲۰۱۲)، تعدادی به روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای از بین کلاس‌ها و مدارس مختلف انتخاب شدند. پس از انتخاب اولیه، ۵۰ نفر نمونه پژوهش با استفاده از گمارش تصادفی، به گروه کنترل و آزمایش (هر گروه ۲۵ نفر) گمارده شدند. پس از آن تحلیل ها انجام شد. برای سنجش حافظه فعال و میزان توجه به عنوان متغیر وابسته از ابزارهای آزمون حافظه فعال و عملکرد پیوسته استفاده شد. دانش‌آموزان گروه آزمایش و گواه در مرحله پیش آزمون و پس آزمون به پرسشنامه های پژوهش پاسخ دادند. جهت رعایت اصول اخلاقی طبق تعهدی که به گروه گواه داده شده بود پس از پایان تمامی مراحل پژوهش، آن ها نیز این جلسات مداخله ای را بصورت فشرده دریافت کردند. داده ها با استفاده از طرح تحلیل کوواریانس چندمتغیره تحلیل شد.

جدول ۱: نگاره طرح پژوهش

پس آزمون	متغیر مستقل	پیش آزمون	انتخاب تصادفی	گروه ها
T <sub>۲</sub>	Educational Games	T <sub>۱</sub>	RE <sub>۱</sub>	گروه آزمایش
T <sub>۲</sub>	--	T <sub>۱</sub>	RC	گروه کنترل

## ابزارها

۱. **مجموعه آزمون حافظه فعال کودکان:** مجموعه آزمون حافظه فعال کودکان (پیکرینگ و گدرکل<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۱، ترجمه ارجمندنیا، ۱۳۸۸) به منظور سنجش حافظه فعال افراد ۵ تا ۱۵ ساله و بر اساس مدل سه مؤلفه ای حافظه فعال بدلی و هج<sup>۱۳</sup> (۱۹۷۴) طراحی شده است. این آزمون جنبه های مختلف مؤلفه های سه گانه حافظه فعال را بررسی می کند. مجموعه آزمون حافظه فعال در برگرفته سه شاخص کارکرد مجری مرکزی<sup>۱۴</sup> (یادآوری شمارش، یادآوری شنیدن، یادآوری اعداد به صورت رو به عقب)، چهار شاخص کارکرد برای حلقه آواشناختی (یادآوری رقم، مطابقت دادن لیست لغات، یادآوری لیست غیرلغات یا هجاهای بی معنی) و دو شاخص کارکرد حافظه فعال دیداری-فضایی (یادآوری مکعب ها و حافظه مازها) است (ارجمندنیا و سیف نراقی، ۱۳۸۸). ضرایب اعتبار این آزمون با روش بازآزمایی از ۰/۴۵ تا ۰/۸۳ به دست آمده است. همچنین پایایی این مجموعه آزمون با روش بازآزمایی در پژوهش ارجمندنیا و سیف نراقی (۱۳۸۸) ۰/۹۵ گزارش شده است. در پژوهش حاضر از خرده آزمون های یادآوری مستقیم مکعب ها، یادآوری معکوس مکعب ها و حافظه مازها استفاده می شود.

<sup>۱۲</sup> Pickering & Gathercole

<sup>۱۳</sup> Baddeley & Hitch

<sup>۱۴</sup> Central Executive

۲. **آزمون عملکرد پیوسته (CPT) برای سنجش میزان توجه:** این آزمون برای اولین بار در سال ۱۹۶۵ توسط رازولد و همکاران تهیه شد و به سرعت مقبولیت عام یافت. ابتدا این آزمون برای سنجش ضایعه مغزی به کار گرفته شد، اما در دهه ۱۹۹۰ به عنوان متداول ترین شیوه آزمایشگاهی در ارزیابی کودکان بیش فعالی همراه با نارسایی توجه به کار رفت. هدف این آزمون سنجش نگهداری توجه و زود انگیزختگی در این کودکان است (حسنی و هادیان فرد، ۱۳۸۶). در حقیقت آزمون عملکرد پیوسته یک آزمون واحد نیست. تاکنون گونه های مختلفی از آن، جهت اهداف درمانی یا پژوهشی تهیه شده است. فرم فارسی آزمون که از طریق رایانه اجرا می شود دارای اعداد فارسی به عنوان محرک است. از این تعداد ۳۰ محرک (۲۰٪) به عنوان محرک هدف می باشد. فاصله بین ارائه دو محرک ۵۰۰ میلی ثانیه و زمان ارائه هر محرک ۱۵۰ میلی ثانیه است. ضرایب اعتبار بازآزمایی قسمت های مختلف آزمون در مطالعه هادیان فرد، نجاریان، شکرکن و مهرابی زاده (۱۳۷۹)، با فاصله ۲۰ روز، در دامنه بین ۰/۵۹ تا ۰/۹۳ قرار دارد. به آزمودنی گفته می شود یک سری اعداد در روی مانیتور ظاهر می شود و سریع ناپدید می شود و شما باید با مشاهده هر عددی به جز عدد ۵، سریع دکمه فاصله (space) را فشار دهید. در واقع، این آزمون را به عنوان بازی به کودک معرفی می کنیم تا دچار اضطراب نشود. بعد از استخراج نتایج، شاخص میانگین زمان پاسخ ها<sup>۱۵</sup>، خطای حذف<sup>۱۶</sup>، خطای ارائه<sup>۱۷</sup>، پاسخ پیش از موعد<sup>۱۸</sup> و انحراف معیار میانگین ها<sup>۱۹</sup> بررسی می شود.

۳. **مداخله بازی های آموزشی:** ۶ جلسه هفتگی ۹۰ دقیقه ای برگرفته از سیف نراقی و نادری (۱۳۷۲) می باشد.

جدول ۲: خلاصه محتوای جلسات بازی های آموزشی در تقویت حافظه و میزان توجه (برگرفته از دستورالعمل سیف نراقی و نادری (۱۳۷۲))			
جلسه	موضوع	محتوا	هدف
۱	آشنایی و اجرای تست	برقراری ارتباط اولیه محقق و دانش آموز با یکدیگر در محیط آموزشی. دانش آموزان با قوانین و وظایف هر عضو آشنا می شوند. همچنین پیش آزمون با استفاده از ابزارهای مذکور از دانش آموزان گروه کنترل و آزمایش نیز انجام می شود. آشنایی با بازی هایی همچون (۱) دستش ده، (۲) تکمیل تصویر، (۳) خاله بازی، (۴) کشیدن نقاشی با چشم بسته، (۵) تشکر، (۶) دو مچ یک مچ، (۷) گل بازی، (۸) پیدا کردن اشیاء، (۹) پیدا کردن اشکال هندسی. ارائه تکلیف خانگی	آشنایی با روند کار
۲	بازی ساعت	مرور و خلاصه جلسه قبل، در این بازی برای هر یک از اعداد ساعت (چهار رقم) حرکت خاصی در نظر گرفته می شود و مربی با نشان دادن عقربه ساعت به دانش آموز، از آن ها حرکات خاص مورد نظر را می خواهد (در جلسات آخر از دوازده رقم اعداد ساعت استفاده می شود). ارائه تکلیف خانگی	افزایش حافظه و توجه
۳	بازی با اعداد	مرور و خلاصه جلسه قبل، به دانش آموز اشکال خاصی داده می شود که هر کدام شماره خاصی دارد	تقویت و توجه

<sup>۱۵</sup> answer time<sup>۱۶</sup> omission<sup>۱۷</sup> commision<sup>۱۸</sup> anticipation<sup>۱۹</sup> variability

و وی می‌بایست بر اساس آن شماره‌ها، اشکال را رنگ کند؛ و بعد از کودک پرسیده می‌شود هر شکل چه عددی دارد. ارائه تکلیف خانگی	بهبود مهارت طبقه بندی
مرور و خلاصه جلسه قبل، یک جمله به کودک گفته می‌شود و از او خواسته می‌شود آن را تکرار کند. سپس دو جمله گفته می‌شود تا آن‌ها را تکرار کند و این روند ادامه دار است تا توانایی وی به حد هنجار و طبیعی برسد. ارائه تکلیف خانگی	بازی جمله ها
مرور و خلاصه جلسه قبل، در این مرحله، دستورالعمل های ساده به دانش آموزان داده می‌شود، برای مثال "چشم هایت را ببند" و یا "دستت را روی سرت بگذار" و سپس به ترتیب فرمان‌ها را سخت‌تر و همچنین شامل چند دستورالعمل همزمان است که دانش‌آموزان می‌بایست انجام دهند. ارائه تکلیف خانگی	بازی اجرای دستورات
مرور و خلاصه جلسه قبل، در این مرحله دانش‌آموزان می‌بایست با هر فرمان مربی با یک دست، چند دانه ماش و با یک دست چند دانه لوبیا را برداشته و در ظروف جداگانه و مخصوص به خود بریزند. کاربرد آموخته ها برای سر و کار داشتن و خلق آینده، گرفتن بازخورد برای شرکت در مطالعه و آماده سازی برای پایان جلسات و اجرای پس آزمون و اتمام جلسات آموزشی	بازی با دانه‌ها
تقویت بهبود هماهنگی چشم و دست، دیداری و شنیداری و بهبود مهارت طبقه‌بندی	

## یافته ها

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار متغیرهای وابسته دو گروه و مراحل آزمون ها

سازه	متغیرها	گروه	پیش آزمون	پس آزمون
			میانگین	انحراف معیار
مؤلفه های آزمون عملکرد پیوسته برای میزان توجه	خطای ارائه پاسخ	بازی آموزشی	۹/۱۳	۱/۶۵
		کنترل	۸/۹۹	۱/۸۷
	خطای پاسخ حذف	بازی آموزشی	۱۰/۱۱	۲/۱۷
		کنترل	۱۰/۳۲	۲/۳۶
	تعداد پاسخ صحیح	بازی آموزشی	۱۲۷/۱۵	۵/۹۸
		کنترل	۱۲۱/۴۳	۵/۶۵
	شاخص زمان واکنش	بازی آموزشی	۸۱۰/۳۵	۴۳/۲۷
		کنترل	۷۹۸/۶۵	۳۹/۶۵
	یادآوری مستقیم مکعبها	بازی آموزشی	۲۰/۶۵	۳/۱۷
		کنترل	۲۱/۰۰	۳/۱۶
مؤلفه های آزمون سنجش حافظه فعال	یادآوری معکوس مکعبها	بازی آموزشی	۱۴/۶۲	۲/۸۵
		کنترل	۱۲/۲۵	۲/۶۶
	حافظه مازها	بازی آموزشی	۱۰/۷۸	۳/۱۲
		کنترل	۱۰/۸۳	۳/۴۸
	نمره کلی آزمون دیداری فضایی	بازی آموزشی	۴۵/۳۶	۶/۶۶
		کنترل	۴۴/۰۸	۷/۳۰
پیشرفت تحصیلی	نمرات پیشرفت تحصیلی	بازی آموزشی	۱۸/۲۱	۰/۳۱۷
		کنترل	۱۸/۲۴	۰/۳۵۱

جدول ۲ نشان می‌دهد در نمره های گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در ابعاد میزان توجه، حافظه فعال و پیشرفت

تحصیلی از پیش آزمون به پس آزمون بهبود ایجاد شده است.

**فرضیه اصلی:** روش بازیهای آموزشی بر بهبود حافظه فعال، میزان توجه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ابتدایی تأثیر دارد.

جدول ۴: نتایج آزمون همگنی واریانس لوین بین متغیرهای پژوهش در گروه آزمایش (بازی آموزشی) و گروه کنترل

متغیر وابسته	df)	df۲	F	sig.
میزان توجه	۱	۴۹	۰/۲۹۸	۰/۵۸۷
حافظه فعال	۱	۴۹	۰/۳۵۰	۰/۴۹۹
پیشرفت تحصیلی	۱	۴۹	۰/۳۲۲	۰/۵۳۴

میزان توجه ( $F=0/298$ ,  $P=0/587$ ) و حافظه فعال ( $F=0/350$ ,  $P=0/499$ ) و پیشرفت تحصیلی ( $F=0/322$ ,  $P=0/534$ ) معنی دار نمی باشند. بنابراین می توان گفت که واریانس گروه آزمایش (روش بازی های آموزشی) و گروه کنترل در متغیرهای میزان توجه، حافظه فعال و پیشرفت تحصیلی به طور معنی داری متفاوت نیستند و فرض همگنی واریانس ها تأیید می گردد.

جدول ۵: نتایج حاصل از تحلیل کواریانس چندمتغیری بر روی میانگین نمره های پس آزمون گروه آزمایش (روش بازی های آموزشی) و کنترل

نام آزمون	مقدار	F	df فرضیه	df خطا	Eta	sig.
اثر پیلای	۰/۱۲۲۱	۳۵/۸۰۵	۴	۴۶	۰/۳۰۱	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۲۱۷	۵۱/۱۶	۴	۴۶	۰/۲۹۴	۰/۰۰۱
اثر هتلینگ	۹/۹۹۸	۷۴/۱۸۳	۴	۴۶	۰/۳۳۶	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۱۰/۴۷۳	۱۱۱/۳۶۱	۴	۴۶	۰/۳۵۹	۰/۰۰۱

همانطور که در جدول ۵ ملاحظه می گردد، بین گروه آزمایش (مداخله مبتنی بر روش بازی های آموزشی) و گروه کنترل از لحاظ متغیرهای وابسته در سطح ( $P=0/001$ ) تفاوت معنی داری وجود دارد. بنابراین می توان اذعان کرد که در یکی از متغیرهای وابسته تحقیق (میزان توجه، حافظه فعال و پیشرفت تحصیلی) بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری وجود دارد. بنابراین فرضیه تحقیق مبنی بر اثربخشی روش بازیهای آموزشی بر میزان توجه، حافظه فعال و پیشرفت تحصیلی، تأیید می شود و میزان تأثیر مداخله مبتنی بر روش بازی های آموزشی در پس آزمون در پژوهش حاضر ۰/۳۵۹ می باشد.

جدول ۶: تحلیل کواریانس تک متغیری بر روی میانگین نمره های پس آزمون گروه آزمایش (روش بازی های آموزشی) و گروه کنترل

گروه مداخله	متغیرهای وابسته	میانگین مجذورات	Df	F	Eta	sig.
گروه مداخله روش بازیهای آموزشی	میزان توجه	۴۳۲/۱۱۶	۱	۲۱۵/۳۰۶	۰/۳۹۸	۰/۰۰۱
	حافظه فعال	۲۷۱/۳۰۶	۱	۱۱۱/۱۱۲	۰/۳۴۴	۰/۰۰۱
	پیشرفت تحصیلی	۳۱۸/۲۶۸	۱	۱۸۹/۰۰۸	۰/۳۵۷	۰/۰۰۱



همانطور که در جدول ۶ ملاحظه می‌گردد، تحلیل کواریانس یک‌راهه در متغیرهای میزان توجه، حافظه فعال و پیشرفت تحصیلی معنی‌دار می‌باشند ( $P=0/001$ ). بنابراین فرضیه تحقیق مبنی بر اثربخشی روش بازیهای آموزشی بر میزان توجه، حافظه فعال و پیشرفت تحصیلی، تأیید می‌شود و میزان تأثیر مداخله روش بازیهای آموزشی بر میزان توجه ۰/۳۹۸ و حافظه فعال ۰/۳۴۴ و پیشرفت تحصیلی ۰/۳۵۷ می‌باشد.

### نتیجه گیری

سؤال اصلی تحقیق این بود که آیا روش بازیهای آموزشی بر بهبود حافظه فعال، میزان توجه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ابتدایی اثربخش است؟

بر طبق داده های آماری فرضیه تحقیق مبنی بر روش بازیهای آموزشی بر بهبود حافظه فعال، میزان توجه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ابتدایی تأثیر دارد، تأیید می‌شود و میزان تأثیر مداخله (ضریب اتا برای حافظه فعال، ۰/۳۴۴، میزان توجه ۰/۳۹۸ و پیشرفت تحصیلی، ۰/۳۵۷) می‌باشد و نیز ملاحظه می‌گردد، تحلیل کواریانس چندمتغیره در متغیرهای حافظه فعال، میزان توجه و پیشرفت تحصیلی معنی‌دار می‌باشند ( $P=0/001$ ) و با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت که مداخله روش بازی های آموزشی باعث بهبود حافظه فعال، میزان توجه و پیشرفت تحصیلی می‌شود. با استناد به آزمون پیلابی ملاحظه می‌گردد، بین گروه آزمایش و کنترل در سطح ( $P<0/001$ ) تفاوت معنی داری وجود دارد. این یافته با پژوهشهای متعددی همچون، آریاپوران و همکاران (۱۳۹۲)، خانی و همکاران (۱۳۹۲)، عظیمی و همکاران (۱۳۹۲)، موسوی و همکاران (۱۳۹۱)، جعفری ثانی و همکاران (۱۳۹۱)، نوحی و همکاران (۱۳۹۱)، غنایی چمن آباد و کارشکی (۱۳۹۱)، زاده محمدی و همکاران (۱۳۸۵)، پاکدامن و همکاران (۲۰۱۳)، پنگ (۲۰۱۳)، اردوغان و همکاران (۲۰۱۰)، گلد و همکاران (۲۰۰۵) و چوی (۲۰۰۰) همسو می‌باشد. لذا می‌توان از این مداخله به عنوان مداخله مؤثر برای بهبود حافظه فعال، میزان توجه و پیشرفت تحصیلی استفاده کرد. در جلسات روش بازیهای آموزشی سعی شد که دانش آموزان ابتدایی با روش تدریس و یادگیری فعال آشنا شوند. پس از آشنایی با روش تدریس معلم به تدریج تلاش بر این بود که دانش آموزان از سبک‌های یادگیری منفعل که سبک‌های غیر منعطفی بودند به سمت سبک‌های یادگیری فعال که سبک فراگیری سازنده ای است، سوق پیدا کنند. در نتیجه می‌توان گفت که در پایان این مداخلات حافظه فعال، میزان توجه و پیشرفت تحصیلی آنها افزایش یافته است.

در تبیین نتایج می‌توان گفت، بخش مهمی از پراکندگی حواس مانع از تسلط دانش آموزان بر امور زندگی و تحصیلی است. حواس پرتی مانع از حفظ اعتماد به نفس و خودپنداره مثبت دانش آموزان می‌شود و روش تدریس بازی های آموزشی می‌تواند به دانش آموزان در رهایی از دام افکار ناخواسته و تفکرات غیرمنطقی کمک کند و توجه آنها را به سوی مسائل اصلی و مهم زندگی معطوف دارد و توانایی تقویت توجه و حافظه فعال را در آنان ایجاد کند.

یکی از رویکردهای نوین که به تقویت و بازپروری اجزای شناختی کمک می‌کند، بازی های آموزشی است. اصول زیر بنایی شناختی این است که توجه پایدار و حافظه فعال به وسیله فراهم کردن فرصت های ساختارمند برای تمرین کردن جنبه های مختلف توجه و حافظه باعث بهبود پیشرفت تحصیلی می‌شوند. بازی آموزشی به گونه ای توجه افراد را جلب می‌کند که در بهبود دقت و حافظه و در نتیجه پیشرفت تحصیلی مؤثر می‌باشد. این بازی ها شامل تمرین های مکرر یک سری از تکالیفی

است که نیازمند توجه با سطوح متفاوت است. فرض بر این است که فعال کردن مداوم سیستم های توجه با استفاده از بازی باعث تغییر در ظرفیت شناختی می شود که این امر باعث کاهش حواس پرتی و فعال شدن حافظه می شود.

مداخله روش بازی های آموزشی، انعطاف پذیری ذهنی افراد را افزایش می دهد. این ویژگی باعث افزایش سازگاری افراد با شرایط مختلف و میل به پیشرفت و تغییر مثبت تفکر می گردد. افراد با حافظه فعال و توجه بالا با خوش بینی، ابراز وجود و اعتماد به نفس بیشتری برخورد می کنند. در نتیجه مشکلات را قابل کنترل می دانند و با یادگیری فعال مناسب فعالانه توان خود را به کار می گیرند و با شرایط مختلف کنار می آیند. دانش آموزان با این رشد ذهنی، چاره ساز و انعطاف پذیر بوده، مطابق با تغییرات محیطی خود را وفق می دهند و بعد از برطرف شدن عوامل چالش انگیز به وجود آمده به سرعت مشکلات را برطرف کرده و با این وفاق به وجود آمده میزان توجه خود را افزایش می دهند. در نتیجه فرایند حافظه فعال و تمرکز، دقت و توجه نهادینه شده و سلامت فردی و اجتماعی دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی را تقویت می کند. این دانش-آموزان با موفقیت، چالش های زندگی را پشت سر می گذارند و احساس ناامیدی کمتری داشته و از این مهارت برخوردارند که به یک چالش به عنوان مسئله ای که می توانند آن را کندوکاو کنند، تغییر بدهند، تحمل کنند و یا به طرق دیگر حل کنند، نگاه کنند و همین موضوع توان تحمل آنها را افزایش داده، سبب چشم انداز مثبت و خوش بینی آنها به زندگی می شود. این خوش بینی در فرایند بهبود حافظه فعال، میزان توجه و در نتیجه پیشرفت تحصیلی مؤثر است.

در خصوص تبیین نتایج می توان گفت که در جلسات روش بازی های آموزشی، علاوه بر تکنیکهای به چالش کشیدن نرمش و ورزش بدنی دانش آموزان، نرمش مغزی، تمرین، کاربرد و تغییر یادگیری از منفعل به فعال باعث شد که یادگیری و حافظه فعال و میزان توجه بالا برود. از سوی دیگر در بسیاری از نظام های آموزشی پیشرفته در دنیا جایگاه حافظه مخصوصاً حافظه فعال به عنوان یک سازه شناختی پر رنگ و اثرات آن بر پیشرفت تحصیلی مورد توافق اکثر پژوهشگران است. بررسی و شناخت حافظه و یافتن متغیرهای متعدد تاثیرگذار بر آن به منظور کمک به دانش آموزان در یادگیری بهتر و رسیدن به موفقیت تحصیلی یکی از اصلی ترین اهداف عینی آموزش و پرورش در کشورهای مختلف جهان محسوب می شود. پژوهشها نشان داده اند که عوامل زیادی مانند عزت نفس، خودپنداره، خودکارآمدی، مهارتهای پردازش اطلاعات، مهارت ذهن آگاهی، انواع مختلف هوش، سبک های یادگیری، سبک های تفکر، سبک های هویت، رویکردهای هیجانی و سلامت روان با حافظه دانش آموزان رابطه دارند و در پیشرفت تحصیلی آنان مؤثرند.

بسیاری از دانش آموزان با ناتوانی یادگیری در ذخیره کردن، سازماندهی و اولویت بندی اطلاعات مشکل دارند و به جای توجه به مسائل مهم بر جزئیات تمرکز می کنند. این ضعف های مطرح شده، به عنوان مشکلات در کارکردهای اجرایی شناسایی می شوند که در غالب موارد در مشکلات تحصیلی تظاهر پیدا می کند. در نتیجه می توان گفت به دلیل وجود مشکل در سازماندهی و اولویت بندی جزئیات، حافظه فعال قادر به دستکاری اطلاعات نیست. این موضوع در کنار نقص در انعطاف پذیری ذهنی بین مفاهیم انتزاعی و جزئیات می تواند موجب عدم هماهنگی میان توانایی بالقوه و میزان عملکرد این گروه از دانش آموزان شود. با وجود اهمیت کارکردهای اجرایی در زندگی روزمره و همچنین عملکرد تحصیلی افراد بحث های زیادی در ارتباط با ماهیت و ساختار این کارکردها وجود دارد. کارکردهای اجرایی شامل برنامه ریزی، انعطاف پذیری ذهنی، بازداری، تولید و خودنظارتی است. در تعریف دیگر از کارکردهای اجرایی آن را شامل سه مؤلفه اصلی در نظر می گیرند که عبارتند از

جایگاهی ذهنی (انعطاف پذیری)، به روز رسانی اطلاعات حافظه فعال و در نهایت بازداری پاسخ های غالب (ملترز و کریشنان<sup>۲۰</sup>، ۲۰۰۷).

کارکردهای اجرایی به عنوان مجموعه ای از فرایندهای شناختی تعریف می شوند که سایر فعالیت های شناختی را هدایت می کنند. از مهمترین کارکردهای اجرایی می توان به توجه پایدار و حافظه فعال اشاره کرد. منظور از توجه پایدار توانایی حفظ پاسخ هدفمند در طی یک فعالیت مداوم و تکرار شونده است که این توانایی از طریق فراهم کردن فرصت برای تحریک توجه می تواند بهبود یابد. توجه پایدار به فرد کمک می کند تا تداخل یکی از کارکردهای بازداری است که در تداوم و استحکام رفتار هدفمند نقش تعیین کننده دارد. همچنین حافظه فعال بخشی از کنش های شناختی سطح بالاست و به توانایی نگهداری و دستکاری فعالانه اطلاعات در مغز اطلاق می گردد. این مسئولیت ذخیره سازی موقت اطلاعات ورودی به نظام شناختی را بر عهده داشته و در ضمن آن با استفاده از نظام های پردازشگری که در اختیار دارد، این اطلاعات را انتخاب و دستکاری می نماید. حافظه فعال دارای دو نقش اصلی است. یکی این که نوع مواد و داده هایی که باید مورد پردازش قرار گیرند را انتخاب و جهت تخصیص توجه و پردازش آنها برنامه ریزی می کند و دیگری این که مسئولیت پردازش و نگهداری کوتاه مدت مواد کلامی و غیر کلامی را بر عهده دارد.

نظریات علمی به نقش فعال فراگیر در یادگیری تأکید دارند و این فعال بودن و داشتن حق انتخاب و آزادی عواملی هستند که به عنوان عوامل مؤثر بر بهبود انگیزه مطرح شده اند. یادگیری فعال از ویژگی های یادگیرندگان با انگیزه و موفق است، یادگیرندگان با انگیزه قادرند تلاشهای یادگیری خود را آغاز و هدایت کنند؛ در یادگیری به خودشان تکیه کنند؛ و دانش کافی درباره راهبردهای یادگیری و فراشناختی دارند و به خوبی آنها را به کار می گیرند و برای رسیدن به اهداف خود برنامه ریزی، نظارت، ارزیابی و بر محیط خود کنترل دارند و می توان گفت یادگیرندگان دارای یادگیری فعال بالا، تعلل ورزی کم تری در کارهای خود داشته و میزان دقت بالایی دارند. این انگیزه یادگیری فعال تحت تأثیر نظر دانش آموز نسبت به خودش است که آنها را به سوی حافظه فعال بالاتر و میزان دقت سوق می دهد. یادگیری فعال به دانش آموزان کمک می کند تا هنگام درگیری در یک تکلیف، بر یادگیری خودشان نظارت کنند و راهبردهای موفق را انتخاب نمایند. یادگیری فعال، نقطه مرکزی کارکرد مؤثر در زمینه های کنترل تکانه، مدیریت زمان و مقابله با فشار روانی است که با بافت آموزشی، ارتباط دارد و همچنین با حافظه فعال نیز رابطه دارد. رویدادهای بیرونی همانند روش بازی های آموزشی شاید نتوانند در افراد انگیزش درونی به وجود آورند، ولی می توانند به انگیزش درونی ای که از قبل دارند، کمک کنند.

همچنین، در جریان بازی ویژگی هایی مانند دقت، حافظه، تصور، نظم و ترتیب، چالاکی و مهارت و ... در کودکان رشد و توسعه می یابد. در ضمن کودک از ابتدا مفاهیمی مانند کمیت، مسافت، اندازه، عدد و فضا را از تجارب مستقیم خویش کسب و در خود تقویت می کند. او پیوند میان پدیده ها را بهتر می شناسد و مسائل ذهنی (مربوط به درک مفاهیم اولیه) را آسان تر و واقعیت را بهتر درک می کند. به هر روی، ارائه فعالیت ها و حرکت ها در قالب بازی ها و برانگیختن علاقه و انگیزه کودکان و در نتیجه افزایش قوه یادگیری آنها تأثیر بسیار دارد، به ویژه اگر بازی ها با خواست و علاقه آنها مطابقت داشته باشد. باید در نظر گرفت که مهم ترین وجه بازی های به کار رفته در این پژوهش، عملی و اجرایی بودن آنها است که این به کودک فرصت می دهد که از طریق بازی کردن با مهارت های تمرکز حواس آشنا گردد. بازی به منظور بالا بردن سطح هوشیاری و دقت و تعاملات بین فردی در مواجهه مستقیم تر با یکدیگر به کار می رود. در بازی افراد یاد می گیرند که ابتکار

<sup>۲۰</sup> Meltzer & Krishnan

عمل را به دست گرفته و به گونه ای برانگیخته با دیگران ارتباط برقرار کند. به عبارت دیگر بازی، آموزش مهارت های تمرکز حواس، افزایش مهارت در روابط و تعاملات بین فردی و رابطه با همسالان را تسریع و تسهیل می نماید. هدف نظام آموزشی باید تربیت کردن دانش آموزانی توانمند، شهروندانی مفید برای جامعه در حال تغییر باشد. افزون بر این برنامه های مدارس باید بر روش هایی متمرکز گردند که دانش آموزان به جای آموختن و به خاطر سپردن قابلیت های چگونه آموختن را از طریق تفکر و برخورد منظم با مسایل و مشکلات یاد بگیرند، زیرا در چنین حالتی است که دانش رشد می کند و یادگیرنده احساس مفید بودن می کند (اکبرزاده، ۱۳۸۳). روند آموزش، باید برای دانش آموزان پویا باشد و دانش آموزان، خود در امر آموزش شرکت کنند، تفکر کنند و از حواس پرتی به سوی تمرکز حواس سوق پیدا کنند. هدایت دانش آموزان در این مسیر پرتلاطم مسئولیتی خطیر است. بی تردید فردی که توان همگام شدن با تحولات زمان و مکان و سازگاری با آن ها را ندارد محکوم به فناست. آموزش صحیح که در قلب آن یادگیری مطلوب و در پی آن یادداری باثبات قرار دارد از مباحث مهم و حساس است. شایان ذکر است معلم شکل دهنده جو کلاس است و مهم ترین نقش را در بهبود میزان توجه دانش آموزان بر عهده دارد و می تواند این نقش را از طریق روش های تدریس فعال همچون روش ریتمیک و بازی های آموزشی در کلاس به انجام رساند.

در بازی های آموزشی از یک طرف فقدان کنترل بر روی یک وضعیت، انگیزه پاسخدهی برای رسیدن به اهداف را کاهش می دهد و احساس عدم کنترل بر روی یک وضعیت، زمینه شناخت منفی را ایجاد می کند. از طرف دیگر این بازی ها احساس کسب مهارت را در مقابل شانس افزایش می دهد و مفهوم شکست را متفاوت از آنچه در مدرسه تجربه می کنند برایشان فراهم می کند. بنابراین نتیجه این فرضیه با نتایج پژوهش هایی که در مراکز آموزشی و مراکز درمانی به کار رفته همخوانی دارد که حاکی از تأثیر بازی بر پیشرفت تحصیلی بود. تبیین دیگر اینکه بازی های خوب آموزشی، تجربه شکست را کاهش می دهند و چون دانش آموزان ابتدایی از همان جایی که شکست خوردند، می توانند بازی را ادامه دهند بنابراین افراد از شکست نمی ترسند و تشویق می شوند تا خطر کنند، کشف کنند و به امتحان ناشناخته ها بپردازند. لذا بازی ها احساس کنترل پذیری را فراهم می کنند که این امر در نهایت باعث افزایش توجه پایدار و حافظه فعال می شود. همچنین می توان گفت که بازی آموزشی با دارا بودن ویژگی رقابتی، پیچیدگی، آزمایش پذیری، انعطاف پذیری، خودپویایی و توانایی پاسخگویی به نیازهای فراگیران تأثیر قابل ملاحظه ای بر خلاقیت، یادگیری، شخصیت و استعداد افراد دارند. این بازی ها از این جهت که پنج مهارت اساسی حافظه، توجه، سرعت، انعطاف پذیری و مهارت های حل مسأله را بهبود می بخشند، مفید خواهند بود و باعث می شوند که فرد بتواند تمام کنش های درگیر در یک عمل شناختی از ابتدا تا انتها را تحت نظر بگیرد و جریان یادگیری خود را به گونه ای هدایت کند که بهره وری فرایندهای ذهنی اش نسبت به زمان و منابع در دسترس افزایش یابد. در واقع بازی های آموزشی ضمن استفاده از ویژگی های انگیزشی با دادن انگیزه برای ادامه بازی جهت موفقیت و بهره مندی از قوانین و اصول یادگیری نظیر فوریت تقویت می توانند در بهبود ویژگی هایی چون توجه پایدار و حافظه فعال و در نتیجه پیشرفت تحصیلی مؤثر باشند. از طریق بازی های آموزشی علاوه بر این که مهارت های حرکتی در کودکان تقویت می شود، باعث پرورش و رشد مهارت های ذهنی در آنان نیز می گردد. توانایی های ذهنی از توانایی های حرکتی پایه جدا نیستند. بنابراین، مطالعه این گونه حرکت ها و فراهم ساختن امکان پرورش و رشد آنها سبب تقویت و حتی ترمیم توانایی های ذهنی می شود؛ آنچه کودکان در خانه یا مدرسه می آموزند، هنگام تکرار آنها در قالب بازی ها و فعالیت های بدنی درباره آنها می اندیشند و معانی بسیار از این پدیده ها دریافت می کنند.

این یافته ها نشان دهنده این است که آموزش دهندگان می توانند بر آموزش ویژه حول روش بازی های آموزشی و تأثیر آن بر یادگیری و حافظه فعال فراگیران متمرکز شوند که یادگیری منفعل نسبت به تحصیل دارند. معلمین نه تنها باید به نمرات تحصیلی، بلکه به این نکته توجه کنند که دانش آموزان چگونه یادگیری را دریافت می کنند و بر پیشرفت تحصیلی خود اثر می گذارند. معلمین باید تأکید بر برنامه ای را مد نظر قرار دهند که شامل مدل آموزش بر مبنای روش بازی های آموزشی باشد که بر استقامت، بکارگیری بازخورد سازنده برای اصلاح و تأکید بر انعطاف پذیری هوش است. در حالی که مداخلاتی همچون مداخله روش بازی های آموزشی می تواند بر پیشرفت تحصیلی تأثیر بگذارد، مداخله باید با برنامه تحصیلی همراه شود تا مداخله مؤثرتر شود (ساندرز<sup>۲۱</sup>، ۲۰۱۳). در نتیجه، یک مدل آموزش روش بازی های آموزشی هنگامی موفق تر است که با برنامه درسی روزانه کلاسی در هم آمیخته شود.

بازخورد معلم به دانش آموزان باید بر پیشرفت و تلاش در تکلیف متمرکز شود. در نتیجه توسعه حرفه ای برای معلمین و کادر حمایتی ممکن است از روش هایی حمایت کند تا سؤالاتی را مطرح و بازخورد سازنده داده شود که زبان کلاس را طوری تغییر دهد تا با مدل روش بازی های آموزشی هماهنگ تر باشد. به علاوه، معلمین و کادر باید از دانش آموزان انتظار داشته باشند تا نقش فعالی در ایجاد نگرش های مثبت درون کلاس درس داشته باشند با مهیا کردن فرصت هایی جهت بحث و در اختیار گذاشتن فرایند و مشکلاتی که در یادگیری با آن مواجه بوده اند.

از جمله محدودیت های جدی این پژوهش این است که با توجه به اینکه مطالعه حاضر بر روی دانش آموزان ابتدایی شهر باغبهادران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ اجرا شده، بهتر است در تعمیم نتایج آن به سایر نقاط کشور و گروه های سنی دیگر احتیاط و دقت لازم به عمل آید. پیشنهاد می شود پژوهش حاضر با دوره پیگیری دو ماهه انجام گیرد تا تأثیر متغیرها پس از دوره پیگیری نیز مشخص شود.

## منابع و مراجع

- آریا پوران، سعید؛ عزیزی، فرامرز؛ دیناروند، حسن (۱۳۹۲). رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش آموزان پنجم ابتدایی، مجله روانشناسی مدرسه، دوره ۲، شماره ۱، صص ۴۱-۲۳.
- احمدی، غلامعلی؛ عبدالملکی، شوبو (۱۳۹۱). بررسی تأثیر سبک مدیریت مدیران بر میزان مشارکت اولیاء در مدارس راهنمایی دخترانه شهر سنندج. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، سال ششم، شماره ۴، ۲۵-۹.
- اشعری، نرگس؛ شفیع آبادی، عبدالله؛ سودانی، منصور (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری بر عملکرد تحصیلی و یادگیری خودتنظیم دانش آموزان دختر دوره پیش دانشگاهی اهواز، یافته های نو در روانشناسی، دوره ۲، شماره ۳، صص ۲۱-۷.
- امینی، شهریار (۱۳۸۷). بررسی نقش خودکارآمدی، خود تنظیمی و عزت نفس در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم دبیرستان، رشته علوم تجربی شهرستان شهرکرد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- تجری، اعظم؛ کارشکی، حسین؛ عبدخدایی، محمد سعید (۱۳۹۰). جهتگیری هدفی و خودتنظیمی دانشجویان شهر مشهد: نقش ماهیت تکلیف و جنسیت، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۲، صص ۱۲۳-۱۰۵.

<sup>۲۱</sup> Saunders

- حافظی، فریبا؛ افتخار، زهرا؛ سید نژاد، مرضیه (۱۳۹۰). مقایسه باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و ویژگی های شخصیتی دانش آموزان دبیرستان های تیزهوش و عادی شهر اهواز، مجله یافته های نو در روانشناسی، صص ۱۴۰-۱۲۷.
- حمیدی، فریده؛ دماوندی، مجید ابراهیم؛ دهنوی، الهام (۱۳۹۱). رابطه هوش فرهنگی و سواد کامپیوتری معلمان با سبک مدیریت کلاسی آنان. فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی. سال سوم، شماره ۱، صص ۲۶-۵.
- خانی، منیژه؛ باقری، صرفناز؛ دانشیار، شبنم (۱۳۹۲). رابطه راهبردهای یادگیری خود نظم داده شده با نمره فیزیک دانش آموزان سوم متوسطه. چهاردهمین کنفرانس آموزش فیزیک ایران و چهارمین کنفرانس فیزیک و آزمایشگاه. دانشگاه فرهنگیان.
- خرازی، علینقی و کارشکی، حسین. (۱۳۸۸). بررسی رابطه مؤلفه های ادراک والدین با راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، مجله تازه های علوم شناختی، سال ۱۱، شماره ۱، ۵۵ - ۴۹.
- خسروی، معصومه؛ حسینی، طیه؛ طالع پسند، سیاوش؛ اعظمی، سعید. (۱۳۹۰). بررسی رابطه راهبردهای شناختی یادگیری خود تنظیمی و خلاقیت با عملکرد تحصیلی. اولین همایش ملی یافته های علوم شناختی در تعلیم و تربیت. دانشگاه فردوسی.
- دلاور، علی (۱۳۸۷). روشهای آماری در روان شناسی و علوم تربیتی. تهران: دانشگاه پیام نور، چاپ چهارم.
- رحمان سرشت، حسین (۱۳۸۴). راهبردهای مدیریت، انتشارات فن و هنر، چاپ اول.
- رنجبر، سمیه. (۱۳۹۱). مطالعه عوامل مؤثر بر مدیریت اثر بخش کلاس درس. نخستین همایش ملی علوم مدیریت نوین.
- سبحانی نژاد، مهدی؛ عابدی، احمد (۱۳۸۵). بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنها در درس ریاضی، فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه تبریز، سال اول، شماره ۱، صص ۴۶-۳۲.
- سرمدی، محمدرضا و سیف، حسن (۱۳۸۹). مدیریت کلاس. چاپ دوم، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- سکاکی، سیاوش (۱۳۹۰). بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان شاهد و ایثارگر و آزاد استان اردبیل. مجله نوید شاهد، صص ۲۱-۱۳.
- سلیمان نژاد، اکبر؛ حسینی نسب، سید داوود (۱۳۹۱). تاثیر تعاملی آموزش راهبردهای خودتنظیمی و سبک های شناختی دانش آموزان بر عملکرد حل مسئله ریاضی. دو فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری، سال چهارم، شماره ۲، ۸۱-۱۱۵.
- سیدعباس زاده، میر محمد. (۱۳۸۶). کلیات مدیریت آموزشی. ارومیه: انتشارات دانشگاه ارومیه.
- سیف، دیبا (۱۳۹۰). تهیه و اعتباریابی راهبردهای خودتنظیمی ریاضی و رابطه مؤلفه های آن با هوش، هدف گرایی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی. مجله روانشناسی ۵۸، سال پانزدهم، شماره ۲، صص ۱۹۸-۲۱۷.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۲). روانشناسی پرورشی نوین، (ویرایش هفتم)، تهران: دوران.
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۶۴). فرهنگ علوم و فناوری، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- صداقت، مریم (۱۳۸۹). نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در رابطه اهداف ادراکات و گرایش های فکری دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی.
- صمدی، پروین؛ رجایی پور، سعید؛ آقاحسینی، تقی؛ قلاوندی، حسن (۱۳۸۷). تبیین جو یادگیری اثربخش بر اساس مؤلفه های مدیریت کلاس درس در مدارس راهنمایی شهر ارومیه. اندیشه های نوین تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهرا (س)، ۴ (۱ و ۲). صص ۲۹-۱۸.

- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ اژه ای، جواد؛ داودی، مریم (۱۳۹۲). تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر مهارت های درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان خودتنظیمی. مجله روانشناسی ۶۶، سال هفدهم، شماره ۲، صص ۱۸۱-۱۶۹.
- کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه های یادگیری خود تنظیمی. مجله تازه های علوم شناختی، سال ۱۰، شماره ۳، ۲۱-۱۳.
- کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). نقش خود تنظیمی در یادگیری غیر رسمی، اولین همایش آموزش و یادگیری غیر رسمی.
- کارشکی، حسین؛ عبدخدایی، محمد سعید (۱۳۹۰). جهتگیری هدفی و خودتنظیمی دانشجویان شهر مشهد: نقش ماهیت تکلیف و جنسیت، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۸، صص ۱۱۹-۱۰۳.
- کجباف، محمد باقر؛ مولوی، حسین؛ شیرازی تهرانی، علیرضا (۱۳۸۲). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. مجله تازه های علوم شناختی، سال ۵، شماره ۱، صص ۳۳-۲۷.
- لطف آبادی، حسین. (۱۳۸۴). روانشناسی تربیتی. تهران: انتشارات سمت.
- موسوی، ستاره؛ جبل عاملی، جلال؛ علی بخشی، فاطمه. (۱۳۹۱). بررسی رابطه هوش هیجانی و مؤلفه های آن با باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان. مجله تحقیقات علوم رفتاری، دوره ۱۰، شماره ۳.
- مولایی، بهمن. (۱۳۹۰). تأثیر ویژگیهای معلم بر سبک مدیریت کلاس در مدارس بزینه رود در سال تحصیلی ۹۱-۹۰. پایان نامه کارشناسی، دانشگاه تربیت معلم شهید بهشتی زنجان.
- میرکمالی، سید محمد (۱۳۷۸). روابط انسانی در آموزشگاه. تهران: نشر سیطرون.
- میلر، دبلیو. آر، و میلر، ماری. (۱۳۸۰). راهنمای تدریس در دانشگاه ها ( ترجمه ویدا میری ). تهران: سمت.
- نامداری پژمان، مهدی (۱۳۹۰). تاثیر آموزش روش فراشناختی بر عملکرد دانش آموزان در ابعاد خودتنظیمی، فراشناختی و تحصیلی درس آموزش حرفه و فن. اولین همایش ملی یافته های علوم شناختی در تعلیم و تربیت. دانشگاه فردوسی مشهد.
- نوحی، سیمای حسینی، سید مرتضی؛ رخساری زاده، حمید؛ صبوری، امین؛ علیشیری، غلامحسین (۱۳۹۱). بررسی انگیزه پیشرفت و رابطه آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان رشته های پزشکی، پرستاری و خدمات درمانی دانشگاه علوم پزشکی بقیه ا...، مجله طب نظامی، دوره ۱۴، شماره ۳، صص ۲۰۴-۲۰۰.
- پورشکوری شارمی، فاطمه؛ موحدی، احمدرضا؛ عابدی، احمد (۱۳۹۰). تأثیر بازی های کودکان سنتی و مدرن بر رشد اجتماعی دانش آموزان دختر اول ابتدایی، رشد و یادگیری حرکتی ورزشی، ۷، ۱۶۴-۱۴۷.
- جعفری، علیرضا (۲۰۱۱). بررسی تأثیر بازی های آموزشی سنتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، دوره ابتدایی شهر تهران. رساله دکترا. دانشگاه ملی تاجیکستان.
- جعفری، علیرضا (۱۳۹۰). بررسی تأثیر بازی درمانی با رویکرد شناختی-رفتاری مایکن بام در کاهش کمرویی کودکان دبستانی. طرح پژوهشی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد ابهر.
- جعفری، علیرضا؛ جعفری، فریبا (۱۳۸۹). بازی درمانی/ با تأکید بر اختلال نقص توجه و بیش فعالی ADHD. ابهر: دانشگاه آزاد اسلامی.
- حسنی، جعفر؛ هادیان فرد، حبیب (۱۳۸۶). شیوع اختلال حساب نارسایی در دانش آموزان دبستانی شهر اردبیل، فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۴(۲۲)، ۹۳۰-۹۱۷.



- عابدی، احمد؛ ملک پور، مختار؛ مولوی، حسین؛ عریضی سامانی، حمیدرضا و امیری، شهین (۱۳۸۷). مقایسه ویژگی های عصب روانشناختی کودکان خردسال با ناتوانی های یادگیری عصب روانشناختی/ تحولی و عادی پیش از دبستان، فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۸(۱)، ۱۸-۱.
- عمارتی، فرشته سادات؛ نمازی زاده، مهدی؛ مختاری، پونه؛ محمدیان، فاطمه (۱۳۹۰). تأثیر بازی های دبستانی منتخب بر رشد ادراکی حرکتی و رشد اجتماعی دختران ۸-۹ سال. پژوهش در علوم توانبخشی، ۷(۵)، ۶۷۳-۶۶۱.
- غنایی چمن آباد، علی؛ کارشکی، حسین (۱۳۹۱). تأثیر آموزش حرکات موزون ورزشی بر هوش و رشد اجتماعی کودکان پیش دبستانی. افق دانش، ۱۸(۴)، ۲۰۷-۲۰۳.
- فیروزی، امیر (۱۳۸۹). بررسی اثرات فعالیت های بدنی و بازی های پرورشی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی، طرح جامع آموزش و پرورش آذربایجان غربی.
- ماسن، پاول هنری؛ کیگان، جروم؛ هوستون، آلتاکارول؛ کانجر، جان جی وی (۱۳۸۰). رشد و شخصیت کودک. ترجمه: یاسایی، مهشید، تهران: مرکز. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ندارد)
- هادیان فرد، حبیب؛ نجاریان، بهمن؛ شکرکن، حسین و مهرابی زاده هنرمند، مهناز (۱۳۷۹). نهیه و ساخت فرم فارسی آزمون عملکرد پیوسته، مجله روانشناسی، ۴(۴)، ۴۰۴-۳۸۸.
- سیف نراقی، مریم و نادری، عزت الله (۱۳۷۹). بررسی روند تکلم و زبان فارسی کودکان از ۸-۲ سالگی ارائه شده در نخستین کنفرانس زبان شناسی نظری و کاربردی. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- مرتضوی زاده، حشمت الله. (۱۳۷۹). خانواده و افت تحصیلی، مجله پیوند، شماره ۲۸۸ ص ۴۹-۴۲.
- کاپلان، س. (۲۰۰۵) ترجمه: پورافکاری، ن (۱۳۸۴). خلاصه روانپزشکی؛ علوم رفتاری - روانپزشکی بالینی، تهران؛ شهرآب: آیندسازان.
- زاده محمدی، علی؛ ملک خسروی، غفار؛ صدرالسادات، سیدجلال و بیرشک، بهروز (۱۳۸۵). بررسی تاثیر موسیقی درمانگری فعال بر کاهش اختلالات رفتاری و عاطفی کودکان بی سرپرست و بدسرپرست، مجله روانشناسی ۳۸/ سال دهم، شماره ۲.
- شریعتمداری، علی (۱۳۹۰). روانشناسی تربیتی، تهران: انتشارات امیرکبیر، چاپ ۲۲.
- شفیعی، بیژن (۱۳۸۷). طراحی و ساخت غربالگری تشخیص اختلال در خواندن در پایه های اول تا پنجم دانش آموزان مقطع ابتدایی در اصفهان، شنوایی شناسی. دوره: ۱۷. شماره: ۲.
- شهنی ییلاق، منیجه؛ کرمی، جهانگیر و شکرکن، حسین (۱۳۸۳). بررسی همه گیر شناسی ناتوانی یادگیری املا در دانش آموزان ابتدایی شهر اهواز و اثر درمان چندحسی در کاهش ناتوانی یادگیری املا در آنان، مجله علوم تربیتی و روانشناسی شهید چمران اهواز: ۳ (۹)، ۱۴۴-۱۲۹.
- یار محمدیان، محمدحسین. کیامنش، علیرضا. (۱۳۷۷). شناسایی و تعیین عوامل موثر در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره راهنمایی در درس علوم بر اساس چارچوب سومین مطالعه بین المللی ریاضیات و علوم (تمیز)، مجله پژوهش های تربیتی و روانشناختی، دانشگاه اصفهان، دوره جدید، سال اول، شماره ۲.
- Aho, E., Haverinen, H.L., Juuso, H., Laukka, S.J., & Sutinen, A. (۲۰۱۰). Teachers' principles of decision-making and classroom management; a case study and a new observation method. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, ۹, ۳۹۵-۴۰۲.
- Akkas, S., (۱۹۹۳), Early Childhood Music Education, Gazi University, Vocational Training Faculty, Ankara, p. ۷. p. ۱۰. p. ۱۱-۱۲.
- Al Tamimi, N. (۲۰۰۹). Predictors of marital satisfaction in arranged marriages in Saudi Arabia. PhD. Thesis. The University of York. Centre for Women's Studies.



- Arjmandnia, A. A. & SeifNaraghi, M. (۲۰۰۰). effect of rehearsal on working memory in dyslexic students. Journal of Behavioral Sciences, ۳, ۳, ۱۷۳-۱۷۷.
- Aliakbari, Mohammad ., Darabi, Rahil (۲۰۱۳). On the relationship between efficacy of classroom management, transformational leadership styles and teachers personality. Procedia - Social and Behavioral Sciences, volume ۹۳, ۱۷۱۶- ۱۷۲۱.
- Germine, Youssef. (۲۰۰۲). An Investigation into the Influence of Teachers Classroom Management Beliefs and Practices on Classroom Procedures. [www.aare.edu.au/~pap/you~۳۳۵۳.pdf](http://www.aare.edu.au/~pap/you~۳۳۵۳.pdf).
- Ghias, Fouziah. & Ahmed, Aijaz ( ۲۰۱۲). A study of the effect of management styles on performance of students at secondary level in sargodha. Procedia - Social and Behavioral Sciences ۴۶. ۲۵۲۷-۲۵۲۳.
- Gholamali Lavasani, Masoud., Hejazi, Elahe., Yazdani Varzaneh, Javad. (۲۰۱۱). The predicting model of math anxiety: The role of classroom goal structure, self – regulation and math self – efficacy. Procedia Social and Behavioral Science. ۱۵, ۵۵۷-۵۶۲.
- Glickman, C., & Tamashiro, R (۱۹۹۰), Clarifying Teachers' Beliefs about Discipline, Educational Leadership, ۳۷(۶), ۴۵۹-۴۶۴.
- Soleiman Nejad, A., Saharan, M. (۲۰۰۲). A correlation control step and self – regulatory with advance academic. J Psychol Edu Sci, ۳۱(۲): ۱۷۵- ۱۹۸.
- Stewart, J.E (۲۰۰۸), Locus of Control and Self-Attribution as Mediators of Hazardous Attitudes among Aviators: A Review and Suggested Applications, International Journal of Applied Aviation Studies, ۸(۲), ۲۶۳-۲۸۰.
- StudenskaT Anna (۲۰۱۱). Educational level, gender and foreign language learning self regulation difficulty. Procedia- Social and Behavioral Sciences ۲۹. ۱۳۴۹- ۱۳۵۸.
- Sueb , Rosilawati (۲۰۱۳). Pre-service teachers classroom management in secondary school: managing for success teaching and learning. Procedia - Social and Behavioral Sciences ۹۰, ۶۷۰- ۶۷۶.
- Tal, C. (۲۰۱۰). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. Early Childhood Edue Journal, ۳۸, ۱۴۳-۱۵۲.
- Tavakolizadeh, Jahanshir., Yadollahi, Hassan., Poorshafeie, Hadi (۲۰۱۲). The role of self regulated learning strategies in psychological well being condition of students. Procedia- Social and Behavioral Sciences ۶۹. ۸۰۷- ۸۱۵.
- Baddeley, A. (۲۰۰۰). The episodic buffer: a new component of working memory? Trend in Cognitive Sciences, ۴(۱۱), ۴۱۷-۴۲۳.
- Beaty.L.A.(۱۹۹۴). Psychological factor and academic success of visually impaired students. Journal of visual impairment and Blindness. Review, ۲۶.۳, ۱۳۱۱۳۹.
- Garita., Ann., Evaldsson., William., Coraso.(۱۹۹۸). Play and games in the peer culture of preschool and preadolescent children An Interpretative Approach. Journal of Child Research. ۵, ۳۷۷.
- Hartman, J. & Hunfalvay, T. (۲۰۰۲) . Effect of attentional focus of learning the basic cust for fly fishing . Journal of Motor Behavior. ۲۰۰(۲۰), ۹۵-۱۲۳.
- Pickering, S., & Gathercole, S. (۲۰۰۱). Working Memory Test Battery for Children (WMTB-C) manual. London: Psychological Corporation.

- Raghubar, K. P., Barnes, M. A., Hecht, S. A. (۲۰۱۰). Working memory and mathematics: A review of developmental, individual difference, and cognitive approaches. *Learning and individual differences*, ۲۰(۳), ۱۱۰-۱۲۲.
- Seidman, L. J. (۲۰۰۶). Neuropsychological functioning Archive of SID in people with ADHD across the lifespan. *Clinical Psychology Review*, ۲۶(۷), ۴۶۶-۴۸۵.
- Seidman, L. J., Biederman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A., & Faraone, S. V. (۲۰۰۱). Learning disabilities and executive dysfunction in boys with attention deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, ۱۵(۴), ۵۴۴-۵۵۶.
- Davidson, R. (۲۰۰۰). Affective Style, Mood And Anxiety Disorders: An Affective Neuroscience Approach. In R. Davidson (Ed). *Anxiety Depression And Arousal*. Oxford: Oxford University Press.
- Fairholm, Gilbert. (۱۹۹۶). *Spiritual Leadership Fulfilling Wholeself*
- Frederickson, B., (۲۰۰۱). The Role Of Positive Emotions In Positive Psychology. *The Broaden – And – Build Theory Of Positive Emotions*. *American Psychologist*, ۵۶, ۲۱۸ – ۲۲۶.
- Amabile. (۱۹۸۳). The Social Psychology Of Creativity, A componential Conceptualization. *Journal Of Personality And Social Psychology*, ۴۵, ۳۵۷-۳۷۶.
- Boden, Margaret. A. (۱۹۹۴). Dimensions Of Creativity. *Massachusetts Institute Of Technology*, United States Of America.
- Paivio, S. & Nieuwenhuis, J. A. (۲۰۰۱). Efficacy Of Emotionally Focused Therapy For Survivors Of Child Abuse: A Preliminary Study. *Journal Of Traumatic Stress*, ۱۴, ۱۰۹-۱۲۷.
- Harley, B. (۱۹۹۵). The Myth Of Empowerment: Work Organization Hierarchy & Employee Autonomy In Contemporary Australian Work Places, The University Of Melbourne, Australia.
- Hillas, A. (۲۰۰۲). Emotional Expression And Physical Health: Revising Traumatic Memories Or Fostering Self- Regulation? *Journal Of Personality And Social Psychology*. ۷۱ (۳), ۵۸۸-۶۰۲.
- Jane Sick, J. (۲۰۰۱). *In Tution And Creativity Apas De Deux For Qualitative Researchers*, SAGE Publication.
- Goldin PR, Gross JJ. Effects Of Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) On Emotion Regulation In Social Anxiety Disorder. *Emotion*. ۲۰۱۱; (۱۰):۸۳-۹۱.
- Gottman, J. M. (۱۹۹۳). The Role Of Conflict Management Escalation And Avoidance In Marital Interaction. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, ۶۱, ۶-۱۵.
- Greenberg, L. S. (۲۰۰۲). *Emotion – Focused Therapy: Coaching Clients To Work Through Their Feelings*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bonanno, G. A. (۱۹۹۷). Facial Expressions Of Emotion And Course Of Conjugal Bereavement. *Journal Of Abnormal Psychology*, ۱۰۶ (۱). ۱۲۶ – ۱۳۷
- Gross JJ. Emotion Regulation. In: L. Feldman-Barrett & P. Salovey (Eds), *The Wisdom In Feeling*. America, New York: The Guilford Press; ۲۰۰۲. P. ۲۹۷-۳۱۸.
- Gross JJ. The Emerging Field Of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Rev Gen Psychol*. ۱۹۹۸; (۲):۲۷۱-۲۹۹.
- Guilford, J. P. And Charstensen, P. (۱۹۷۳). The One-Way Relation Between Creative Potential And IQ. *Journal Of Creative Behavior*.
- Hall, L. E. (۲۰۰۷). *Therapist Relationship And Technical Skills In Two Versions Of Emotion Focused Trauma Therapy*, University Of Windsor (Canada).

- Navidi, Ahad.(۲۰۰۳).The Signipicant Study Of Common And Speial Of Former Academice Function Variables Academic Self. Conecept And General Intelligence In Academic Achierement Prediction Of Students. The Quartery Journal Of Education, No ۷۶.Pp.۹۷-۱۲۹(In Persian).
- Tarba, (L.(۲۰۰۷). A Task Analysis Of The Expression Of Arrested Anger In The Resolution Of Depression In Emotion- Focused Therapy.Youk University (Canada)
- Johnson, S.M. & Greenberg, L.S. (۱۹۸۵). The Differential Effects Of Experiential And Problem Solving Intervention In Resolving Marital Conflicts, Journal Of Consulting & Clinical Psychology, ۵۳, ۱۷۵-۱۸۴.
- Kabat Zinn, J. Massion, A,O Kristeller And Other )۱۹۹۲( Effectiveness Of A Meditation – Based Stress Reduction Program In The Treatment Of Anxiety Disorders. American Journal Of Psychiatry, ۱۴۹, ۹۳۶ – ۹ ۴۳.
- Pennebaker, J.W. Kiecolt –Claser, J.K. And Claser. R. ۱۹۸۸, Disclosure Of Traumas And Immune Function: Health Implications For Psychotherapy. J.Consult. Clin. Psychol. ۵۶: ۲۳۹-۲۴۵.
- Roger, D. & Najarian, B., (۱۹۹۸).The Relationship Between Emotional Rumination And Cortisol Secretion Under Stress. Personality And Individual Differences, ۲۴ (۴), ۵۳۱ – ۵۳۸.
- Russell, J.A. ۱۹۹۱, Culture And The Categorization Of Emotion S, Psychol. Bull, ۴۲۶ – ۴۵۰.
- Taylor, S.E. Falke, R.L.Shoptaw, S.J. And Lichtman, R.R. (۱۹۸۶). Social Support, Support Groups, And The Cancer Patient. J. Consult. Clin. Psychol. ۵۴: ۶۰۸-۶۱۵.
- Kennedy, B;More, E.& Watson, M. )۲۰۰۱( How And When Does Emotional Expression Help? Review Of General Psychology. ۵ (۳).
- Lorrie, B. (۲۰۰۶). Integrating Emotion- Focused Therapy With The Satir Model.Journal Of Marital And Family Therapy.Oxford Vol ۳۲.
- Mcmillan, David.W. (۲۰۰۶). Emotion Rituals Aresource For The Rapists And Clients. Newyork – London: Routledge.
- Measurement, Vol. ۵۵, ۱, ۶۰-۷۴.
- Watson, M & Other., )۱۹۹۹(. Relationship Betweenh Emotional Control, Adjustment To Concer And Depression And Anxiety In Breast Concer, Psychological Medicine. ۲۱, ۵۱ – ۵۷
- Wayh, H. D. Brant, R. B, Thomas, E.C,Christopher P,R, Barbara, V. H. )۲۰۰۰(.A Randomized Trial Of Emotion – Focused Therapy For Couples In A Training Clinic, Journal Of Marital And Family Therapy Vol, ۲۸.
- Yong.L. (۱۹۹۴). Relation Between Creativity And In Tell Gence A Money Maysian Pupils. Perceptual And Motor Skills, ۷۹-۷۳۹-۶۴۲.
- Teadsale, J. D.,Segal, Z. V.,Williams, J.M.G.,Ridgeway, V.A,Soulsby. J.M. & Lau, M.A. ۲۰۰۰. Prevention Of Relapse Recurrence In Majar Depression By Mindfulness – Based Congnitive Therapy. Journal Of Consultiny And Clinical Psychology, ۶۸, ۶۱۵ – ۶۲۳.
- Torrance.E And Torrance.P. (۱۳۸۳). I Creativity Teachare? Bloomngton In Phidel Ta Kappa Education.
- Walker, J. Johnson, S.M, Manion, I,&Cloutier, P. )۱۹۹۶(. Emotionally Focused Marital Intervention For Couples With Chronically Ill Children.Journal Of Counseling And Clinical Psy Chology, ۶۴(۵), ۱۰۲۹ – ۱۰۳۶.

- Shapiro, C.H. (۱۹۸۸). Infertility And Pregnancy Loss, A Guide For Helping Professional. Jossey – Bass, San Francisco.
- Menning. B.E. (۱۹۸۸). Inferility, A Guide For The Childless Couple. ۲nd Ed. Prentice Hall, New York.
- Walker. J; Johnson, S. M; Manion, I. & Cloutier, P. )۲۰۰۳(. Emotionally Focused Interventions For Couples With Chronically Ill Children: A Two Year Follow – Up. Journal Of Marital And Family Therapy, ۲۸, ۳۹۱ – ۳۹۹.
- Zeidan F, Johnson SK, Diamond BJ, David Z, Goolkasian P. Mindfulness Meditation Improves Congition: Evidence Of Brief Mental Training. Conscious Cogn. ۲۰۱۰; (۱۹):۹۷-۶۰۵.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (۲۰۰۴). Self – regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. (۱۴۳-۱۷۴), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.