http://jcp.khu.ac.ir

فصلنامه روانشناسی شناختی دوره ۳، شماره ۳-۴، پاییز-زمستان ۱۳۹۴ مقاله علمی- پژوهشی

بررسی کنترل شناختی، حل مساله اجتماعی و عزت نفس بین دانش آموزان یک زبانه و دوزبانه

شرمین برزگرفرد: کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

* **هادی کرامتی:** (نویسنده مسئول)، استادیار روان شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. dr.hadikeramati@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۳/۳۱ پذیرش اولیه: ۱۳۹۵/۷/۱ پذیرش نهایی: ۱۳۹۵/۷/۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش میانجیگر هیجان‌های پیشرفت در رابطهٔ اسنادهای علّی و خودنظم‌جویی تحصیلی انجام شد ۲۷۰ دانشجو (۹۳ پسر و ۱۷۷ دختر) به مقیاس هیجان‌های پیشرفت (پکران، گوئتز و پری، ۲۰۰۵)، پرسشنامه سبک اسنادی (پیترسون، سیمل، بی‌یر، آبرامسون، متالسکی و سلیگمن، ۱۹۸۲) و مقیاس خودنظم‌جویی تحصیلی (ریان و کانل، ۱۹۸۹) پاسخ دادند. در مطالعه حاضر، به منظور آزمون روابط ساختاری بین اسنادهای علّی، هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که رابطهٔ بین اسنادهای علّی مثبت با هیجان‌های پیشرفت مثبت، مثبت و معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی، منفی و معنادار؛ رابطه بین اسنادهای علی منفی با هیجان‌های پیشرفت مثبت، منفی و معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی، مثبت و معنادار؛ در نهایت، رابطه هیجان‌های پیشرفت مثبت با خودنظم‌جویی تحصیلی مثبت و معنادار و رابطه هیجان‌های پیشرفت منفی با خودنظم‌جویی تحصیلی منفی و معنادار بود. همچنین، نتایج نشان داد که الگوی مفروض واسطه‌مندی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه اسنادهای علّی و خودنظم‌جویی تحصیلی با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. علاوه بر این، نتایج نشان داد که در هر دو مدل واسطه‌مندی هیجان های پیشرفت مثبت و منفی، تمامی وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادار بودند و در مدل‌های واسطه‌مندی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب ۲۵ و ۲۱ درصد از پراکندگی خودنظم‌جویی تحصیلی تبیین شد. نتایج مطالعهٔ حاضر با تاکید بر واسطه‌مندی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به طور تجربی از آموزه‌های نظریهٔ اسناد به عنوان یک نظریهٔ شناختی انگیزش پیشرفت تحصیلی حمایت کرد.

Journal of Cognitive Psychology, Vol. 3, No. 3-4, Fall-Winter 2016

Inquiring the Cognitive Control, Social Problem Solving and Self-Esteem between Monolingual and Bilingual Students

Barzegarfard, Sh. MA, Kharazmi University, Tehran, Iran.

*** Keramati, H.** (Corresponding author) Assistant Professor, Kharazmi University, Tehran, Iran.
dr.hadikeramati@gmail.com

Abstract

This study aims to inquiry the cognitive control, social problem solving and self-esteem of the students of Kurdish-Persian language bilingual and ones of Persian language monolingual. Research method was causal-comparative type. The sample consisted of 80 students (40 monolingual students, 40 bilingual students) who were selected by the mean of the multi-stage cluster sampling. To collect data from the Wisconsin Card Sorting Test Grant & Berg (1948), Revised Social Problem Solving Inventory Dyzhryla (2002, Kooper Smith Self Esteem (1967) was used. Data were analyzed using multivariate analysis of variance and T-test for independent samples. The results showed that bilingual and monolingual students there are significant differences in terms of cognitive control and self-esteem. Bilingual performance was better than the monolingual performance. But unlike previous research in the field of social problem-solving, there was no significant difference. According to the results we can say that because bilingual students are faced with two systems of rules of language and their knowledge of the language is more than monolingual students, then they in terms of cognitive have superiority. And that each language has its own cultural burde and this cultural burden is the experience from wide range of information and support that has a positive effect on self-esteem and in social problem-solving is probably the type of bilingualism, expertise and skills of peoples in a second language, the richness of the environment, the opportunity for two languages as well as methodologies cause to strengthen or weaken the second language learning and had different effects.

Keywords: Bilingualism, Cognitive control, Social problem solving, Self-Esteem.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1394.3.3.5.9]

مقدمه

ارتباط به‌منزله‌ی مبادله‌ی افکار و اطلاعات است و متداول‌ترین شیوه ارتباطی نوع انسان زبان است. زبان دارای کنش دوگانه‌ای است و می‌توان آن را هم وسیله‌ی شناخت یعنی ابزار فکر و هم وسیله‌ی ارتباط یعنی ابزار زندگی اجتماعی دانست. وابستگی تنگاتنگ زبان با رشد موجب می‌شود که اکتساب آن از تعامل‌های فرد با جهان مادی و جهان اجتماعی اجتناب‌ناپذیر باشد. هر بی‌نظمی در رفتارهای کلامی می‌تواند آثار کم و بیش مهم بر زمینه‌های ارتباطی و عاطفی با والدین داشته باشد. همزمان با رشد شناختی و زبانی، کودکان درباره‌ی عواطف نیز مفاهیمی کسب می‌کنند و قوانین فرهنگ و اجتماع خود را درباره‌ی بیان عاطفی می‌آموزند (سیله، ۱۳۸۸). زبان علاوه بر اینکه وسیله‌ای برای برقراری ارتباط اجتماعی و یادگیری است، به فهم و درک منظور دیگران کمک می‌کند و وسیله‌ی مؤثری برای انتقال پیام به شمار می‌رود. نظریه ویگوتسکی اهمیت کیفیت تعامل اجتماعی و فرهنگی را در رشد زبان و رشد ذهنی نشان می‌دهد، ناگفته نماند که نظریه ویگوتسکی یک شرح بسیار فوق‌العاده را درباره‌ی چگونگی انتقال زبان به رشد شناختی ارائه می‌دهد که استفاده از زبان در حکم ابزار تفکر، کنترل اجرایی کودکان را نسبت به عملیات شناختی افزایش می‌دهد (دیاز[1]،۱۹۹۱).

دو زبانگی[2] امری شایع است و در حدود پنجاه درصد مردم جهان دو زبانه یا چند زبانه هستند. تحقیقات اخیر تفاوت‌هایی را بین دو زبانه‌ها و یک‌زبانه‌ها در حوزه‌های مختلف نشان داده است (کالو[3] و همکاران،۲۰۱۴). اگر زبان کودک و زبان آموزش متفاوت باشد پدیده‌ی دوزبانگی به وجود می‌آید که در آن فرد علاوه بر زبان مادری باید زبان دیگری را نیز بیاموزد (سیگوان و مک کی،۲۰۰۵؛ به نقل از عباس پور، ۱۳۸۹). دوزبانگی یکی از پدیده‌های رو به گسترش در جهان است که دارای تعاریف متعددی است. تعریفی متعادل و میانه از دوزبانگی را گروسجین[4] (۱۹۹۲) ارائه کرده که تا حدودی مورد قبول محققان قرار گرفته است. در این تعریف دوزبانگی به استفاده‌ی عادی و روزمره از دو زبان یا بیشتر، اطلاق می‌شود و کودکان دوزبانه کودکانی هستند که در زندگی روزمره خود (خانه و مدرسه)، نیازمند استفاده از دو زبان هستند. کسانی که به زبان‌های مختلف صحبت می‌کنند، نظام‌های شناختی متفاوت دارند و این نظام‌های شناختی متفاوت بر روش تفکرشان درباره جهان تأثیر می‌گذارد (استرنبرگ، ۱۹۴۹، ترجمه خزایی و حجازی،۱۳۹۴). ورف (۱۹۵۶) استدلال می‌کند که زبان اندیشه را تعیین می‌کند از این‌رو افراد چندزبانه دارای الگوهای مختلف فکری برای هر زبان هستند. دوزبانگی ارتباط مستقیمی با عوامل شناختی مانند حل مسئله، تفکر خلاق، تفکر واگرا، استقلال و شکل‌گیری مفهوم دارد (بیالسیتوک[5]،۱۹۹۹. گانینگ[6]،۱۹۸۱. کانکا[7]،۱۹۸۷، استیفنس، ۱۹۹۷؛ به نقل از آلبرت، ۲۰۰۲). کنترل شناختی شامل توانایی تغییر بین مجموعه‌ای از پاسخ‌ها، یادگیری از اشتباهات، ارائه‌ی راهبردهای جایگزین، تقسیم توجه و پردازش مداوم اطلاعات است. دوزبانه‌ها چون فرایندهای کنترل و مدیریت در سیستم زبان آن‌ها فعال است، پس کنترل شناختی آن‌ها نیز بیشتر است؛ بنابراین، دوزبانه‌ها فرصت بیشتری از یک‌زبانه‌ها برای مهارت‌های شناختی مهم دارند که این مهارت‌ها باعث رشد شناختی می‌شود. فرایندهای کنترل، مسئول تنظیم و مهار اطلاعات بخصوص در حضور نشانه‌های متضاد می‌باشد (بیالستوک و همکاران، ۲۰۰۵، بلومفیلد و ماریان،۲۰۱۱، گلد و همکاران، ۲۰۱۳).

آرسینیان (۱۹۷۲)، دارسی (۱۹۶۳) به نقل از استیفن (۱۹۸۸)، در پژوهش‌های خود اثرات منفی دوزبانگی را گزارش کرده‌اند و دوزبانگی را یک نقص زبان می‌دانستند که این نتیجه‌گیری به این دلیل بود که مهاجران فقیر را مورد آزمون‌های شناختی (هوش) قرار داده بودند. کامینز (۱۹۷۶)، دیاز (۱۹۸۳)، گارسیا (۱۹۸۶)، ریکاردلی (۱۹۹۲) و داکس (۱۹۹۵) (نقل از استیفنس، ۱۹۸۸)، بسیاری از این مطالعات را به خاطر مشکلات روش‌شناختی مانند عدم کنترل تفاوت در وضعیت اقتصادی توانایی فکری و درجه واقعی دوزبانگی مورد انتقاد قرار دادند. در مقابل این تحقیقات، دیاز (۱۹۸۳) شواهدی برای اثرات مثبت دوزبانگی ارائه داد که درجه دوزبانگی و وضعیت اقتصادی، اجتماعی و همچنین توانایی هوش عمومی را کنترل کرد. دوزبانگی ارتباط مستقیمی با عوامل شناختی مانند حل مسئله، تفکر خلاق، تفکر واگرا، استقلال و شکل‌گیری مفهوم دارد (بیالوستوک،۲۰۱۴).

مطالعات نشان می‌دهد دوزبانگی باعث افزایش مهارت‌های

1. Diaz
2. Bilingualism
3. Calov
4. Grosjean
5. Balystock
6. Gunning
7. Konaka

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1394.3.3.5.9]

حل مسئله افراد دوزبانه می‌شود. این اثر به‌ویژه در تکالیفی که به کنترل و عملکرد اجرایی مثل طرح‌ریزی، انعطاف‌پذیری شناختی و شروع و مهار عملکردهای مناسب و نامناسب نیاز دارند، نمایان‌تر بوده است. علت این افزایش توانایی حل مسئله، انعطاف‌پذیری مرتبط با دوزبانگی است. چون فرد دوزبانه فرصت انتخاب کردن بین دو زبان را دارد که این امر باعث انعطاف‌پذیری آن‌ها هنگام تفکر در مورد حل مسائل می‌شود (فروغان، ۱۳۹۳).

کودکان دو زبانه در مقایسه با کودکان یک‌زبانه عملکرد بالایی در تکالیف مربوط به کارکردهای اجرایی نشان می‌دهند (پولین – دوبیوس،۲۰۱۱). غالباً این برتری عملکرد به به‌کارگیری وسیع توجه انتخابی و انعطاف‌پذیری شناختی دوزبانه‌ها نسبت داده می‌شود که در به‌کارگیری زبان دوم هم فعال است. بیولوستوک و همکاران (۲۰۰۵) در بررسی اکتساب اولیه و به‌کارگیری دو زبان نشان داده‌اند که این کودکان توانایی بالایی برای به‌کارگیری کنترل شناختی در مجموعه‌ای از تکالیف دارند. کودکان دو زبانه ۸-۴ ساله در مقایسه با همسالان یک‌زبانه توانایی بالایی را در حل مسئله دارند و کنترل شناختی سطح بالایی را به کار می‌گیرند و از نشانه‌های گمراه‌کننده خودداری می‌کنند. این برتری پردازش در حوزه‌های مختلف تفکر بالأخص تکالیف مرتبط با زبان قابل مشاهده است. یکی از دلایل کنترل شناختی فزاینده در کودکان دو زبانه این است که فرایندهای شناختی مشابه برای حل مسائل فریبنده و مدیریت سیستم‌های فعال دو زبان به کار گرفته می‌شود؛ بنابراین کودکان دو زبانه فرصت بیشتری در مقایسه با یک‌زبانه‌های برای به‌کارگیری مهارت‌های شناختی مهم دارند و این توانمندی ممکن است رشد مهارت‌های دیگر را تسریع بخشد. فرایندهای کنترل برای تنظیم و بازداری نقش مهمی دارند. همچنین دو زبانگی ممکن است اثر سودمندی روی فرایندهای کنترل شناختی در حوزه‌های غیرکلامی داشته باشند؛ زیرا فرایندهای کنترل پیشرفته برای مدیریت سیستم‌ها در زبان ضروری است.

کودکان دوزبانه از نظر نشانه‌های اجتماعی ماهرتر از کودکان یک‌زبانه می‌باشند، انعطاف‌پذیری در حل مسئله یکی از مزایای شناختی است دوزبانه‌ها دارند و هم‌چنین در شرایط اجتماعی از نظر حل مشکل بر یک‌زبانه‌ها برتری دارند (استیفنس،۱۹۸۸). حل مسئله اجتماعی[8] یک مهارت اجتماعی بین فردی است (گرشام[9]،۱۹۸۱) که به عنوان یک عنصر مهم در سازگاری اجتماعی شناسایی شده است (شیور،۱۹۹۰). حل مسئله اجتماعی نیاز افراد برای تولید راه‌حل‌های جایگزین به موقعیت‌های اجتماعی مشکل‌ساز است (استیفنس،۱۹۸۸). در سطح رشد شخصیت، اعتقاد بر این است که صحبت کردن به دو زبان یک عامل منفی در شخصیت و رشد هویت می‌باشد (اپل و مایسکن،۱۹۸۷). درحالی‌که تعداد زیادی از محققان ادعا می‌کنند که دوزبانگی اثر مفید بر شخصیت دارد (لی و کیم[10]،۲۰۱۱).

به‌طورکلی می‌توان گفت موضوع دو زبانگی یکی از مسائل اصلی سیستم آموزشی است که هم فرصت است و هم تهدید. با توجه به اینکه در کشور ایران زبان‌های مختلفی در کنار زبان رسمی وجود دارد پژوهش در حیطه دوزبانگی می‌تواند نتایج مفیدی در جهت بهتر شدن آموزش زبان داشته باشد. در پژوهش حاضر علاوه بر متغیرهای شناختی، متغیر شخصیتی نیز بررسی شده است که قابل‌تأمل است. همچنین با توجه به نتایج پژوهش‌های متناقض در خصوص دو زبانگی، اختلاف‌نظر بر سر مثبت و منفی بودن پیامدها و کمبود پژوهش‌ها در این زمینه در فرهنگ‌های مختلف بالأخص دوزبانه‌های کرد– فارس زبان، پژوهش حاضر در پی مقایسه‌ی کنترل شناختی، حل مسئله اجتماعی و اعتماد به نفس بین دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه کرد– فارس زبان بوده است؛ بنابراین این پژوهش درصدد پاسخ به این سؤال اساسی است: آیا از نظر متغیرهای کنترل شناختی، حل مسئله اجتماعی و عزت نفس بین دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه تفاوت وجود دارد یا خیر.

روش

پژوهش حاضر از لحاظ گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه این پژوهش را ۱۵۷۰ نفر دانش‌آموز دختر دوزبانه کرد –فارس زبان و یک‌زبانه فارس زبان استان کرمانشاه که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ در پایه هشتم مقطع متوسطه اول مشغول به تحصیل بودند تشکیل می‌دهند. با استفاده از فرمول جدول کرجی و مورگان (۱۹۷۰)، نمونه‌ای به حجم ۸۰ نفر (۴۰ نفر دوزبانه کرد-فارس زبان و ۴۰ نفر یک‌زبانه فارسی زبان) به‌صورت تصادفی با استفاده از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب

[8]. Social problem solving

[9]. Gresham

[10]. Lee & Keem

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1394.3.3.5.9]

شد. بدین شکل از میان مدارس مقطع متوسطه دو مدرسه مقطع متوسطه اول انتخاب و از هر مدرسه سه کلاس در پایه هشتم به‌صورت تصادفی انتخاب شد.

ابزار

۱. پرسش‌نامه حل مسئله اجتماعی: این پرسشنامه به‌وسیله دیزریلا و همکاران (۲۰۰۲)، جهت اندازه‌گیری پاسخ‌های شناختی، عاطفی و رفتاری به موقعیت‌های حل مسئله‌ای در زندگی واقعی طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۲۵ سؤال است که بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای به‌هیچ‌وجه در مورد من صدق نمی‌کند (صفر) تا کاملاً در مورد من صدق می‌کند (۴) درجه بندی شده است، نیمی از سؤالات به‌صورت مثبت (به نظر من هر مسئله‌ای قابل‌حل است) و نیمی دیگر به‌صورت منفی (برای ارزیابی نتایج تلاشم، وقت صرف نمی‌کنم) بیان شده است. این پرسشنامه از پنج خرده مقیاس تشکیل شده است که عبارتند از: جهت گیری مثبت نسبت به مسئله، جهت گیری منفی نسبت به مسئله، حل منطقی مسئله، سبک اجتماعی و سبک تکانشی / بی‌دقتی (صالحی و همکاران، ۱۳۸۸).

پایایی آزمون مجدد برای این پرسشنامه بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۱ و ضریب آلفای آن بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۵ گزارش شده است. روایی سازه این پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های حل مسئله و سازه‌های روان‌شناختی همپوش، تأیید شده است (دزوریلا و همکاران،۲۰۰۲). در ایران مخبری، درتاج و دره کردی (۱۳۸۹) ضریب آلفای ۰/۸۵ را برای پنج عامل سنجیده شده و ضریب پایایی بازآزمایی ۰/۸۸ را برای پرسشنامه حل مسئله اجتماعی کوتاه شده بدست آوردند. هم‌چنین در این تحقیق بررسی ساختار عاملی بیانگر پنج عامل اشاره شده در بالا می‌باشد. همه تحلیل‌های روایی را به عنوان یک مقیاس حل مسئله اجتماعی تأیید کرده‌اند (نقل از مخبری و همکاران،۱۳۹۰). در این پژوهش نیز ضریب آلفای بدست آمده برای گروه یک‌زبانه‌ها ۰/۷۰ و دوزبانه‌ها ۰/۶۶ بدست آمده است.

۲. پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت: این آزمون دارای ۵۸ ماده است که ۸ ماده آن دروغ‌سنج هستند. در مجموع ۵۰ ماده آن به ۴ خرده مقیاس عزت نفس کلی، عزت نفس اجتماعی و عزت نفس تحصیلی مربوط هستند (بیابانگرد،۱۳۹۰)؛ بنابراین مقیاس عزت نفس به‌منظور سنجش بازخورد نسبت به خود در قلمروهای اجتماعی، خانوادگی، آموزشگاهی و شخصی فراهم شده است و یک مقیاس دروغ به آن اضافه شده است. شیوه نمره‌گذاری به‌صورت صفر و یک است (فتحی آشتیانی، ۱۳۹۱). بررسی‌ها در ایران و خارج از ایران بیان‌کننده‌ی آن است که این آزمون اعتبار و روایی مقبولی دارد. هرز و گولن (۱۹۹۱)، ضریب آلفای ۰/۸۸ را برای نمره‌ی کلی آزمون گزارش کرده‌اند. همچنین برای سنجش روایی بین نمره کل آزمون با خرده مقیاس روان آزرده گرایی در آزمون شخصیت آیرنگ، روایی واگرای منفی و معنادار و با خرده مقیاس برونگرایی، روایی همگرای مثبت معنادار به دست آمده است. با روش بازآزمایی ضریب اعتبار این آزمون در ایران با فاصله چهار هفته و ۱۲ روز به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۸۰ گزارش شده است. ضریب همسانی درونی گزارش شده بین ۰/۸۹ تا ۰/۸۳ در مطالعات مختلف متغیر بوده است (ثابت ۱۳۷۵، نقل از جعفریان و سعیدی پور، ۱۳۹۲). در این پژوهش ضریب آلفای بدست آمده برای گروه یک‌زبانه‌ها ۰/۷۴ و گروه دوزبانه‌ها ۰/۶۷ دست آمده است.

۳. آزمون دسته‌بندی کارت ویسکانسین: این آزمون ابتدا توسط گرانت و برگ (۱۹۴۸، نقل از لزاک،۱۹۹۵) ساخته شد. در مطالعه‌ی رفتار انتزاعی و انعطاف‌پذیری شناختی از این آزمون به‌طور وسیعی استفاده شده است. آزمون متشکل از ۱۲۸ کارت غیرمتشابه و با شکل‌های متفاوت (مثلث، ستاره، صلیب، دایره) و با رنگ‌های مختلف است (عسکرپور، ۱۳۸۸). برای اجرای آزمون ابتدا ۴ کارت الگو در مقابل آزمودنی قرار داده می‌شود، آزمونگر ابتدا رنگ را به عنوان اصل دسته‌بندی در نظر می‌گیرد بدون اینکه این اصل را به آزمودنی اطلاع دهد و از وی می‌خواهد بقیه کارت‌ها را یک به یک در زیر ۴ کارت الگو قرار دهد. بعد از هر کوشش به آزمودنی گفته می‌شود که جایگذاری او صحیح می‌باشد یا خیر. اگر آزمودنی بتواند به‌طور متوالی ۱۰ دسته‌بندی صحیح انجام دهد اصل دسته‌بندی تغییر می‌یابد و این اصل دسته‌بندی شکل خواهد بود. تغییر اصل فقط با تغییر دادن الگوی بازخورد بلی و خیر انجام می‌شود. بدین ترتیب پاسخ صحیح قبلی در اصل جدید پاسخ غلط تلقی می‌شود. اصل بعدی تعداد می‌باشد و بعد مراحل به ترتیب تکرار می‌شود. آزمون وقتی متوقف می‌شود که آزمودنی بتواند با موفقیت ۶ طبقه را به‌طور صحیح دسته‌بندی کند. مطالعه اکسلر و همکاران (۱۹۹۲) بر روی ۳۰ بیمار روان‌پریش نشان داد که پایایی بین نمره در این آزمون (خطاهای تکرار) ۰/۹۲ و پایایی درون نمره‌ها ۰/۹۴ می‌باشد. پایایی بدست آمده توسط

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1394.3.3.5.9]

محقق در این پژوهش، ۰/۷۰ می‌باشد.

یافته‌ها

بر اساس اطلاعات جدول ۱ میانگین تعداد کوشش صحیح و طبقات تکمیل شده گروه دوزبانه از گروه یک‌زبانه بالاتر است و میانگین پاسخ و خطای درجاماندگی گروه یک‌زبانه بالاتر از گروه دوزبانه است.

بر اساس اطلاعات جدول شماره ۲ میانگین عزت نفس گروه دوزبانه بالاتر از گروه یک‌زبانه است.

بر اساس اطلاعات جدول شماره ۳ میانگین حل منطقی و نمره کل راهبردهای سازنده گروه دو زبانه بالاتر از گروه یک‌زبانه است، همچنین میانگین نمره کل راهبردهای ناکارامد گروه یک‌زبانه بالاتر از گروه دوزبانه است. در سایر موارد تفاوت محسوسی مشاهده نمی‌شود.

جهت پی بردن به این موضوع که آیا بین دو گروه یک‌زبانه و دوزبانه در کنترل شناختی و حل مسئله تفاوت معناداری وجود دارد یا خیر، از تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) و برای مقایسه عزت نفس دو گروه از آزمون t مستقل استفاده شد.

اطلاعات جدول ۴ نشان می‌دهد که گروه‌ها در تمام مؤلفه‌های کنترل شناختی تفاوت معناداری از هم دارند، به‌این‌ترتیب که در همه مؤلفه‌های کنترل شناختی، میانگین گروه دوزبانه به‌صورت معناداری بالاتر از گروه یک‌زبانه است.

جدول شماره ۵ نشان می‌دهد هیچ‌یک از سه شاخص آماره ملاک آزمون در مورد تفاوت دو گروه از نظر حل مسئله در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار نشده است. این یافته به این معناست که دو گروه در حل مسئله تفاوت معناداری از هم ندارند.

اطلاعات جدول ۶ نشان می‌دهد که دو گروه یک‌زبانه و گروه دوزبانه از نظر عزت نفس تفاوت معناداری دارند، به‌این‌ترتیب که عزت نفس گروه دو زبانه به‌صورت معناداری بالاتر از گروه یک‌زبانه است. در ضمن مفروضه همگنی واریانس گروه‌ها برقرار است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها به کمک تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که گروه‌ها در تمام مؤلفه‌های کنترل شناختی تفاوت معناداری از هم دارند به‌این‌ترتیب که در همه

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد کنترل شناختی به تفکیک گروه

متغیرها	گروه یک‌زبانه (۴۰ نفر)		گروه دوزبانه (۴۰ نفر)	
	میانگین	SD	میانگین	SD
تعداد کوشش صحیح	۵۲/۶۲	۱۴/۰۶	۷۲/۴۰	۹/۶۴
پاسخ درجاماندگی	۲۳/۳۵	۱۶/۵۴	۱۱/۵۰	۷/۴۶
خطای درجاماندگی	۲۰/۱۳	۱۴/۴۸	۱۰/۹۰	۶/۸۱
طبقات تکمیل شده	۱/۶۵	۱/۴۲	۵/۱۵	۱/۶۳

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد عزت نفس به تفکیک گروه

متغیرها	گروه یک‌زبانه		گروه دوزبانه	
	میانگین	SD	میانگین	SD
نمره کل عزت نفس	۳۸/۸۰	۶/۹۹	۴۲/۲۷	۴/۹۵

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد حل مساله به تفکیک گروه

متغیرها		یک‌زبانه		دوزبانه	
		میانگین	SD	میانگین	SD
راهبردهای سازنده حل مساله	جهت‌گیری مثبت به مساله	۱۰/۳۵	۲/۵۹	۹/۸۵	۳/۰۸
	حل منطقی مساله	۲۸/۶۵	۵/۸۱	۳۰/۴۵	۶/۲۰
	نمره کل	۳۹	۷/۱۹	۴۰/۳۰	۷/۹۸
راهبردهای ناکارامد حل مساله	جهت‌گیری منفی به مساله	۸/۶۷	۲/۹۲	۸/۱۷	۲/۶۹
	سبک تکانشی	۱۳/۶۵	۳/۵۶	۱۳/۶۳	۳/۴۳
	سبک اجتنابی	۱۰/۷۷	۴/۰۶	۹/۲۵	۳/۱۸
	نمره کل	۳۳/۱۰	۸/۰۷	۳۱/۰۵	۶/۲۶

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1394.3.3.5.9]

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری تفاوت دو گروه در کنترل شناختی

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	ضریب ایتا
تعداد کوشش صحیح	۷۸۲۱/۰۱	۱	۷۸۲۱/۰۱	۵۳/۸۱	۰/۰۰۱	۰/۴۱
پاسخ درجاماندگی	۲۸۰۸/۴۵	۱	۲۸۰۸/۴۵	۱۷/۰۵	۰/۰۰۱	۰/۱۸
خطای درجاماندگی	۱۷۰۲/۰۱	۱	۱۷۰۲/۰۱	۱۳/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۱۵
طبقات تکمیل شده	۲۴۵	۱	۲۴۵	۱۰۴/۸۸	۰/۰۰۱	۰/۵۷

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری تفاوت کلی حل مساله در دو گروه

منبع اثر	آماره ملاک	ارزش آماره	نسبت F	df فرضیه	df خطا	معناداری	ایتا
گروه	پیلائی	۰/۰۷۸	۱/۲۵	۵	۷۴	۰/۲۹۳	۰/۰۷۸
	ویلکز	۰/۹۲۲	۱/۲۵	۵	۷۴	۰/۲۹۳	۰/۰۷۸
	هتلینگ	۰/۰۸۵	۱/۲۵	۵	۷۴	۰/۲۹۳	۰/۰۷۸

جدول ۶ خلاصه نتایج آزمون t برای مقایسه عزت نفس در بین دو گروه

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	همگنی واریانس F	همگنی واریانس معناداری	درجه آزادی	t	معناداری
گروه یک‌زبانه	۴۰	۳۸/۸۰	۶/۹۹	۲/۰۱	۰/۱۶۰	۷۸	-۲/۵۷	۰/۰۱۲
گروه دوزبانه	۴۰	۴۲/۲۷	۴/۹۵					

مؤلفه‌های کنترل شناختی میانگین گروه دوزبانه به‌صورت معناداری بالاتر از گروه یک‌زبانه است، این یافته با نتایج مطالعات فروغان (۱۳۹۳)، مدنی (۱۳۹۱)، دیاز (۱۹۸۳-۱۹۸۵)، بیالستوک و همکاران (۲۰۰۵)، بن زیو (۱۹۷۷)، کالوک و بیالوستوک (۲۰۱۴)، گلد و همکاران (۲۰۱۳) که هریک به نوعی در مطالعات خود به همبستگی مثبت بین دوزبانگی و کنترل شناختی اشاره کرده‌اند و عملکرد دوزبانه‌ها را در آزمون‌های شناختی بهتر از عملکرد یک‌زبانه‌ها می‌دانند همسو است. بیالستوک و فنگ (۲۰۰۹)، معتقدند که دانش‌آموزان دوزبانه دارای مجری مرکزی قوی‌تری هستند زیرا یکی از وظایف اصلی این مؤلفه توجه، برنامه‌ریزی و سازماندهی اطلاعات است، ازآنجایی‌که اطلاعات شناختی بیشتری دوزبانه‌ها را به چالش و فعالیت می‌کشاند، این افراد مجبور می‌شوند سازماندهی و مدیریت بیشتری بر کنترل شناختی خود داشته باشند. این یافته‌ها را می‌توان چنین تبیین کرد که عملکرد بهتر دوزبانه‌ها در انجام تکالیف شناختی می‌تواند متأثر از زمان آموزش زبان دوم و تجربه‌ها و فرصت‌های آموزشی که دوزبانه‌ها در اختیار دارند باشد؛ زیرا فراگیری بیش از یک زبان در سال‌های حساس یادگیری زبان بر توانایی شناختی افراد تأثیر مثبت دارد و همچنین تجربیات فرهنگی نیازمند انعطاف‌پذیری است و بر عملکرد بهتر دوزبانه‌ها در شناخت تأثیرگذار است (بن زیو،۱۹۷۷). در تکالیفی که به ثبات شناختی نیاز دارند چون دوزبانه‌ها با دو نظام از قواعد زبانی مواجه‌اند و دانششان نسبت به زبان بیشتر از یک‌زبانه‌ها است، پس از نظر شناختی بر هر دو زبان آن‌ها فعال است پس کنترل شناختی آن‌ها بیشتر است و این باعث توسعه شناختی می‌شود.

نتایج تحلیل داده‌های مربوط تفاوت دو گروه از نظر حل مسئله معنی‌دار نبود. این یافته به این معناست که دو گروه در حل مسئله تفاوت معناداری از هم ندارند که با یافته‌های تحقیقات پیشین ناهمخوان است. استیفنس (۱۹۸۸)، در تحقیقی با عنوان دوزبانگی، خلاقیت و حل مسئله اجتماعی به این نتیجه رسید که دوزبانه‌ها از نظر حل مسئله اجتماعی نسبت به همتایان یک‌زبانه برتری داشتند؛ که می‌توان گفت به دلیل اینکه برنامه‌های دوزبانه که سطوح بالای حمایت در هر دو زبان را فراهم می‌کند مزایایی برای مهارت اجتماعی کودکان دارد، اما در پژوهش حاضر تفاوتی وجود نداشت. مولیگان (۲۰۱۳)، به این نتیجه رسید که وقتی مسائل به زبان مادری به دانش‌آموزان عرضه شود و با همان زبان بخواهند مسئله‌ای را حل کنند، نسبت به زمانی که از زبان دیگر استفاده می‌کنند، عملکرد بهتری دارند. در این پژوهش دوزبانه‌ها برنامه خاصی برای زبان دوم نداشتند و با همان زبان مادری و در همان محیط به سؤالات پاسخ دادند و نتایج نشان داد که تفاوتی بین دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه از نظر حل مسئله وجود ندارد که در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت احتمالاً نوع دوزبانگی، تبحر و مهارت افراد در زبان دوم

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1394.3.3.5.9]

و غنای محیط و فرصت‌های فراهم شده برای دو زبان، شیوه‌های مختلف دوزبانگی و زمان دوزبانه شدن در کنار سایر متغیرهای محیطی می‌تواند موجب تقویت یا تضعیف یادگیری زبان دوم شود و اثرات متفاوتی به دنبال داشته باشد. از طرفی شاید این ناهمخوانی‌ها بر اثر جمعیت آزمودنی‌های مختلف، روش‌شناسی، گروه‌های زبانی و سوگیری‌های پژوهشگر رخ داده است.

نتایج تحلیل داده‌ها مربوط به تفاوت دو گروه از نظر متغیر عزت نفس حاکی از این بود که عزت نفس گروه دوزبانه به‌صورت معناداری بالاتر از گروه یک‌زبانه است. این نتایج همسو است با یافته‌های مسلاگلین (۱۹۸۷)، مالهرب (۱۹۴۶) و پی اسنر و اولد (۱۹۸۰)، لی و کیم (۲۰۱۱) که در مطالعات خود به همبستگی بین دوزبانگی و عزت نفس اشاره کردند و عملکرد دوزبانه‌ها را در عزت نفس بهتر از عملکرد تک‌زبانه‌ها می‌دانند. پی اسنر و اولد (۱۹۸۰)، در تحقیقی با عنوان رابطه بین دوزبانگی و عزت نفس، به این نتیجه رسیدند که دوزبانه‌ها عزت نفس بیشتری نسبت به همتایان یک‌زبانه خود دارند و دلیل عزت نفس بالای دانش‌آموزان دوزبانه انگلیسی- فرانسه این بود که در برنامه‌های آموزش زبان دوم درگیر هستند، حمایت‌هایی که در این برنامه‌ها به دست می‌آورند انگیزه‌ی بیشتر برای کار و داشتن اطلاعات راجع به مردم فرانسه و فرهنگ دارند. یادگیری زبان دوم بر شخصیت یادگیرنده تأثیر دارد، هر زبان به‌نوبه خود دارای بار فرهنگی مخصوص خود می‌باشد که این بار فرهنگی مجموعه‌ای از آداب و رسوم و رفتارها را به همراه دارد؛ بنابراین دوزبانه‌ها در به‌کارگیری و استفاده طولانی مدت از دو زبان تجارب گسترده‌ای از اطلاعات و حمایت‌ها را دارند و این بر عزت نفس‌شان تأثیر دارد و این نتیجه با نتایج تحقیقات قبل از سال ۱۹۶۰ ناهمسو است که معتقد بودند دوزبانگی بر رشد عاطفی، احساسی و آموزشی کودک تأثیر منفی دارد، در تبیین این ناهمخوانی می‌توان گفت مشکلات عاطفی و رفتاری کودکان دوزبانه به خاطر یادگیری دو زبان نیست؛ بلکه ناشی از نگرش خصمانه جامعه در زمینه ملاحظات اجتماعی و اقتصادی است مانند قرار گرفتن در گروه‌های اقلیت، ناکارآمدی سیستم آموزش و فقر. پنا و بدور (۲۰۰۹)، معتقد است اگر زبان اول فرد زبان رسمی جامعه باشد نه‌تنها مشکل ایجاد نمی‌کند، بلکه یک امتیاز محسوب می‌شود و به افزایش عزت نفس در میان همسالانش کمک می‌کند و از موقعیت اجتماعی بالاتری برخوردار می‌شود. نوع و کیفیت زبان دوم در تعیین پیامدهای شناختی و عاطفی نقش دارد. زبان اول دانش‌آموزان این تحقیق زبان رسمی جامعه (زبان مدرسه) نبود، اما ازآنجایی‌که در همان محیط دوزبانه مورد آزمون قرار گرفتند و توسط شخص دوزبانه بود، بنابراین می‌توان گفت که مورد حمایت بوده‌اند و بر عزت نفس تأثیر مثبت دارد.

به‌طورکلی با توجه به یافته‌ها می‌توان گفت که یافته‌های پژوهش تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان یک‌زبانه فارسی زبان و دوزبانه کرد- فارس زبان پایه هشتم در کنترل شناختی و عزت نفس آن‌ها یافته است که به نفع دوزبانه‌ها و همسو با پژوهش‌ها و شواهدی که برتری دوزبانه‌ها را در مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی ازجمله انعطاف‌پذیری شناختی، تفکر انتقادی، تفکر واگرا نشان داده‌اند. در زمینه حل مسئله اجتماعی تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان دو زبانه کرد- فارس زبان و یک‌زبانه فارسی زبان وجود نداشت که ناهمسو است با پژوهش‌ها و شواهدی که در زمینه حل مسئله بین دوزبانه‌ها و یک‌زبانه‌ها تفاوت گزارش کرده‌اند. بیالستوک (۲۰۰۲)، نشان داده است که دوزبانگی کودکان به‌طور مثبت در افزایش توانایی آن‌ها در حل مسائل ریاضی و کنترل فرایندهای زبانی تأثیرگذار است. البته تنها زمانی دوزبانگی بر توانمندی شناختی تأثیر مثبت خواهد گذاشت که دو زبانه در زبان دوم به سطح مشخصی از رشد زبانی برسد. این نتیجه‌گیری را می‌توان چنین تبیین کرد که اگرچه بنابر عقیده‌ی کامینز (۱۹۸۴)، عوامل فردی همچون انگیزش، فرایند کسب زبان، نحوه برخورد زبان‌ها و فرایند تفکر می‌تواند در رشد شناختی دوزبانه‌ها تأثیرگذار باشد و تفاوت‌هایی را در رشد شناختی دوزبانه‌ها و تک‌زبانه‌ها ایجاد کند، دوزبانه‌ها به دلیل تسلط به دو زبان و دو فرهنگ می‌توانند دوجهان را تجربه برخوردارند. احتمالاً اثرات منفی دو زبانگی در سنین و دوره‌های تحصیلی پایین‌تر که هنوز کودکان دو زبانه مهارت کافی را در زبان دوم پیدا نکرده‌اند، بیش از سنین و دوره‌های تحصیلی بالاتر است. دوره راهنمایی دوران به حداکثر رسیدن توانایی‌های جسمی و ذهنی افراد است و شاید فراهم شدن، محیط غنی و محرک به‌ویژه با حضور پررنگ رسانه‌های دیداری چون تلویزیون، توانسته است اثرات منفی احتمالی ناشی از یادگیری زبان دوم را به حداقل برساند. به‌علاوه، زبان کردی (زبان اول) با زبان فارسی دارای ریشه‌ها و اشتراکات بسیاری است که احتمالاً این امر به تقویت کودکان دو زبانه کردزبان در زبان فارسی به‌ویژه در دوره راهنمایی شده است.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1394.3.3.5.9]

منابع

Abbas Pour, H. A. (2010). The effect of pre-school education on social adjustment and academic achievement of students in bilingual first-grade girls and boys Khodabande city. Unpublish.

Master's thesis, curriculum development, teacher training university Rajai martyr.[Persian]

Albert, R.T, Albert, R.E & Radsma, J. (2002). Relationship among Bilingualism ,Critical Thinking Ability and Critical Thinking Disposition .Journal of Professional Nursing. 18, 4.220-229.

Asgarpour, A. (2009). "The executive functions in individuals dependent on heroin," unpublished master's thesis, Faculty of Education and Psychology, Kharazmi University [Persian].

Bayanlu, A. (2012). "Comparison of creative thinking in bilinguals and monolinguals," unpublished master's thesis, General Psychology, Tarbiat Modarres University. [Persian]

Bialystok, K. (2010). Second Language acquisition and Bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development, Encyclopedia on early childhood Development, Canada: York University.

Bialystok, E., Craik, F.I.M., Grady, C., Chau, W., Ishii, R., Gunji, A. & Pantev, C. (2005). Effect of Bilingualism on cognitive control in the siom task: evidence from MEG. Neuro Image, 24, 40-49.

Bialystok, E. (2002). Acquisition of literacy in bilingual children: a farmework for Research: language learning.

Blumenfield, H., & Marian, V. (2011). Bilingualism influences inhibitory control in auditory comprehension. Cognition, 118, 245-257.

Calvo, A., and Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning, Cognition, 130, 278–288.

Cummins, J. (1984). Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. San Diego: College-Hill Press.

Darcy, N. T. (1963). Bilingualism and the measurement of intelligence: Review of a decade of research. Journal of Genetic Psychology, 103, 259-282.

Diaz, R. M. (1991). Thought and two languages: The impact of bilingualism on cognitive development. Review of Research in Education, 10, 23-54.

Ehteshami, T., & Mousavi, S.Gh. (2009). "Compare the academic achievement of students in bilingual areas of the province monolingual students' Research training a special issue of bilingualism, 119, 5-9. [Persian]

Ferrari, M., & Palladino, P. (2007). Foreign Language Learning Difficulties in Italia children: Are they associated with other Learning Difficulties? Journal of Learning Disability, 40(3):250-69.

Gold, b, Johnson, N & Powell, D (2013) Lifelong bilingualism contributes to cognitive reserve against white, Neuropsychologia, 51, 2841–2846.

Govhari, L. (2009). The bilingual academic issues from the perspective of Kurdish university students Elam, unpublished master's thesis, University of Kashan. [Persian]

Gresham, F. M. (1981). Assessment of children's social skills. Journal of School Psychology. 19. 120-123.

Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism In R.J. Harris (Ed), Cognitive Processing in bilinguals. Amesterdam: North-Holland.

Jafarian, S. & Saeidipour, B. (2013). The profile information literacy, critical thinking and self-esteem graduate students in terms of academic achievement," the idea of a new season Education, Faculty of Education and Psychology Al-Zahra University, 9, 3, 57-70. [Persian]

Lee, H & Kim, H. (2011). Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link. Personality and Individual Differences, 50, 1186–1190.

Al-Amri MN. (2013). Effects of Bilingualism on Personality, Cognitive and Educational Developments: A Historical Perspective. American Academic & Scholarly Research Journal. www. aasrc.org/aasrj.

Martin-Rhee, M.M., & Bialystok, E. (2008). The development of two types of inhibitory.

Mokhberi, A., Dortaj, F., & Dare kordi, A. (2011). "The standardization of questionnaires, psychometric and social problem solving ability", Quarterly Educational Measurement, 4(1), 55-72. [Persian]

Poulin-Dubois, B., Blaye, A., & Bialystok, E. (2011). The effects of bilingualism on toddlers' executive functioning, Journal of Experimental Child Psychology. 108(3), 567–579.

Razavi, A.H. (2009). "Bilingualism: issue or phenomenon", Abstracts of the first National Conference on Bilingualism and Education (challenges, perspectives and solution), Tehran: Institute for Education Studies. [Persian]

Ricciardelli, L. A. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory.

Journal of Psvcholinguistic Research. 21(4). 301-316.

Gronsby R., & Presold R. (2008). Effects of Bilingualism on cognitive Abilities. Trends in Cognitive sciences, 16(4), 240-250.

Salehi, M., Koushki, SH., Sepahmansour, M., & Taghee Lu, S. (2009). "Factor Structure of measuring Research, 1(3), 39-25. [Persian]

Seile, V. (1988). "Children, Identity, native language", taken from the site http://sociologyofira dex.comindex.phpoption.com. [Persian]

Sternberg, R. (1949). "Cognitive Psychology ",

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1394.3.3.5.9]

translation: Khazayi, S.A, & Hejazi, E. (2015). Tehran: Organization of Study and Compilation of Humanities Books, the publisher. [Persian]

Stiphens, M.A. (1988). Bilingualism, creativity and social problem solving. Unpublished doctoral dissertation, university of New York: Binghamton.

Taler, T., Johns, B., and Young, K. (2013). A computational analysis of semantic structure in bilingual verbal fluency performance. Journal of Memory and Language, 69, 607–618.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-09-18]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1394.3.3.5.9]