

The Effectiveness of a MobilePhoneFree Entertainment Program on Creativity, SelfReliance, Responsibility, and SelfRegulation in Children Aged 6–8 Years

- Mā'ede Safarpour, MA Student in Clinical Psychology, Department of Psychology, Islamic Āzād University, Isfahan (Khorāsgān) Branch, Isfahan, Iran.
Email: maedeh.s1229@gmail.com
- Mansoure Bahrāmipour (PhD), Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Āzād University, Isfahan (Khorāsgān) Branch, Isfahan, Iran, (Corresponding Author).
Email: bahramipourisfahani@iau.ac.ir

Abstract

This study aimed to evaluate the effectiveness of a mobilephonefree entertainment program on creativity, selfreliance, responsibility, and selfregulation in children aged 6 to 8 years. A quasiexperimental pretestposttest control group design with a 45day followup was employed. The statistical population comprised all children aged 6–8 years in Isfahan during the 2023–2024 academic year. Using multistage random sampling, 40 children were selected and randomly assigned to either an experimental group ($n = 20$) or a control group ($n = 20$). The experimental group participated in ten sessions of the mobilephonefree entertainment program based on Matthew Jarvis's (2015) protocol, while the control group received no intervention. The research instruments included Ābedi's Creativity Questionnaire (1993), AziziMoghadam's Preschool Children SelfEsteem Checklist (2007), the Student Responsibility Questionnaire (2014), and Davis's SelfRegulation Questionnaire (1983). Data were analyzed using repeated measures ANOVA with SPSS26. Results showed significant differences between the experimental and control groups in all four dependent variables. Followup comparisons revealed significant improvements from pretest to posttest and followup in creativity, selfreliance, responsibility, and selfregulation. It can be concluded that the mobilephonefree entertainment program is effective in enhancing these skills in children aged 6–8 years.

Keywords

Entertainment Program, Creativity, Selfreliance, Responsibility, SELFregulation



پروژیکٹ گاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی

اثر بخشی برنامه سرگرمی بدون تلفن همراه بر خلاقیت، خوداتکایی، مسئولیت پذیری و خودنظم دهی کودکان شش تا هشت ساله

■ مانده صفرپور*

■ منصوره بهرامی پور**

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف اصلی بررسی اثر بخشی برنامه سرگرمی بدون تلفن همراه بر خلاقیت، خوداتکایی، مسئولیت پذیری و خودنظم دهی کودکان شش تا هشت ساله انجام شد. روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با پیش آزمون - پس آزمون و دوره پیگیری ۴۵ روزه با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی کودکان بازه سنی شش تا هشت ساله در شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که به روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای انجام شد؛ به طوری که تعداد ۴۰ کودک شش تا هشت ساله انتخاب شدند و به صورت تصادفی بیست نفر در گروه آزمایش و بیست نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش پروتکل کلاس های آموزشی برنامه سرگرمی بدون تلفن همراه را طی ده جلسه دریافت کردند؛ اما گروه کنترل مداخله ای دریافت نکرد. ابزار پژوهش شامل پرسش نامه، چک لیست سنجش میزان عزت نفس کودکان پیش دبستانی، پرسش نامه مسئولیت پذیری و پرسش نامه خودنظم دهی بود. داده ها به روش تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر با استفاده از نسخه ۲۶ نرم افزار اسپاس پی اس تجزیه و تحلیل شد. نتایج بیانگر تفاوت معنادار بین گروه آزمایش و گروه کنترل در خلاقیت، خوداتکایی، مسئولیت پذیری و خودنظم دهی بود. همچنین در آزمون پیگیری نیز، تفاوت معناداری در خلاقیت، خوداتکایی، مسئولیت پذیری و خودنظم دهی، نسبت به نمرات پیش آزمون، به دست آمد؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که کلاس های آموزشی برنامه سرگرمی بدون تلفن همراه بر خلاقیت، خوداتکایی، مسئولیت پذیری و خودنظم دهی کودکان شش تا هشت ساله مؤثر است.

سرگرمی، خلاقیت، خوداتکایی، مسئولیت پذیری، خودنظم دهی

کلید واژه ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۶/۲۴ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۳/۶/۲۵ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۹/۵

* کارشناس ارشد، گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. E-mail: maedeh.s1229@gmail.com

** (نویسنده مسئول) استادیار روان شناسی، گروه روان شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

E-mail: maedeh.s1229@gmail.com

مقدمه

از آنجاکه کودکان آیندگان جامعه هستند، رفتار و فرایندهای شناختی آن‌ها برای ایجاد دنیایی بهتر ضروری است و خلاقیت به‌منزله یکی از جنبه‌های رشدی کودکان به آن‌ها اجازه می‌دهد که خارج از چهارچوب فکر و نوآوری کنند و خود را ابراز کنند (یوسف^۱، ۲۰۲۱). خلاقیت در کودکان، استعدادی ذاتی نیست؛ بلکه مهارتی است که از طریق تجربیات و تأثیرات گوناگون شکل می‌گیرد (ارشادی و وینر^۲، ۲۰۲۰). بنا بر آنچه بیان شد، خلاقیت شامل ابعادی همچون خلاقیت شناختی^۳ (دربرگیرنده حل مسئله، تفکر انتقادی و توانایی تولید ایده‌ها و مفاهیم جدید)، خلاقیت عاطفی^۴ (شامل بیان احساسات کودکان از طریق اشکال مختلف هنر، موسیقی و داستان‌سرایی و هوش هیجانی و توانایی آنان در برقراری ارتباط با دیگران) و درنهایت خلاقیت اجتماعی^۵ (دربرگیرنده توانایی کودکان برای همکاری، برقراری ارتباط با هم‌سالان خود، پرورش همدلی و کار گروهی) است (مسلمین^۶ و همکاران، ۲۰۲۳). از این‌رو، می‌توان اذعان کرد بازی و سرگرمی^۷ روشی مؤثر برای تقویت خلاقیت در کودکان از طریق فراهم‌سازی محیطی امن و حمایتی برای بیان آزادانه احساسات است (مارش^۸ و همکاران، ۲۰۱۸). بازی به کودکان آزادی تصور و خلق جهان‌ها، شخصیت‌ها و سناریوهای جدید می‌دهد و هنگامی که کودکان درگیر بازی‌های تخیلی می‌شوند، توانایی خود را برای تفکر خارج از چهارچوب، ارائه ایده‌های منحصر به فرد و کشف دیدگاه‌های مختلف توسعه می‌دهند (همرشاچ^۹، ۲۰۲۱). این نوع بازی می‌تواند شامل بازی‌های نقش‌آفرینی، قصه‌گویی یا حتی سازه با بلوک‌ها باشد (هلمز^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۵). همچنین بازی به کودکان اجازه می‌دهد مواد، ایده‌ها و مفاهیم مختلف را بدون ترس از شکست یا قضاوت آزمایش کنند (فر و رأس^{۱۱}، ۲۰۱۶). بنا بر آنچه بیان شد، بسیاری از فعالیت‌های بازی شامل عناصر حل مسئله است که به کودکان کمک می‌کند خلاقانه فکر کنند. برای مثال، وقتی کودکان بازی‌های پازلی انجام می‌دهند یا درگیر چالش‌های ساختمانی می‌شوند، باید راه‌حل‌های خلاقانه‌ای برای غلبه بر موانع ارائه دهند. این فرایند آن‌ها را تشویق می‌کند که انتقادی فکر کنند و مهارت‌های حل مسئله خود را، که برای خلاقیت ضروری است، توسعه دهند (هاگس^{۱۲}، ۲۰۲۱). به‌طور کلی کودکان از طریق بازی می‌توانند افکار، احساسات و تجربیات خود را بدون نیاز به ارتباط کلامی به اشتراک بگذارند (کرمین و کاپل^{۱۳}، ۲۰۲۱) و اعتماد به نفس و عزت نفس آن‌ها افزایش می‌یابد و درنهایت رشد مهارت‌های اجتماعی شکل می‌گیرد (اسمالاچا و اسمالاچا^{۱۴}، ۲۰۲۲).

از طرفی استقلال و خوداتکایی در پرورش کودکان حائز اهمیت است. خوداتکایی توانایی تکیه بر خود، تفکر مستقل و مسئولیت‌پذیری در قبال اعمال و تصمیمات خود است و این مهارت به کودکان کمک می‌کند به بزرگسالانی با اعتماد به نفس، انعطاف‌پذیر و مدیر تبدیل شوند (لنکس^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۰). از جمله عوامل مطرح دیگر در پژوهش حاضر، خوداتکایی و مسئولیت‌پذیری در کودکان است؛ زیرا والدین و مراقبانی که مسئولیت‌پذیری و خوداتکایی از خود نشان می‌دهند، می‌توانند بر رشد

فرزندانشان در این زمینه ها نیز تأثیر مثبت بگذارند. به طور کلی اختصاص دادن وظایف و مسئولیت های متناسب با سن به کودکان کمک می کند اهمیت کمک به خانواده و جامعه خود را درک کنند و ارائه حمایت، تشویق و بازخورد سازنده به کودکان نیز برایشان شرايطی را فراهم می کند تا بتوانند به توانایی خود اعتماد کرده و از اشتباهاتشان تجربیات لازم را کسب کنند (اوپتو^{۱۶}، ۲۰۲۳). از این رو، بازی به کودکان در کشف مهارت های جدید استقلال را می آموزد که به توانایی های خود اطمینان بیشتری پیدا کنند و یاد بگیرند که به خود تکیه کرده و توانایی تصمیم گیری مناسب را تقویت کنند (زیکگارف^{۱۷} و همکاران، ۲۰۲۲).

بازی همچنین مسئولیت پذیری را به کودکان می آموزد و به آن ها اجازه می دهد پیامدهای اعمال خود را تجربه کنند. برای مثال، وقتی کودکان با اسباب بازی هایی بازی می کنند یا بازی هایی انجام می دهند که نیاز به مراقبت و نگهداری دارند، یاد می گیرند که مسئولیت وسایل خود را بر عهده بگیرند (تجلی و همکاران، ۱۴۰۲). مسئولیت در کودکان را می توان به منزله آگاهی آن ها از پیامدهای اعمال خود و تمایلشان به اقدامات مناسب برای انجام تعهدات و مسئولیت های خود تعریف کرد که شامل احساس مسئولیت پذیری و تعهد به انجام وظایف است؛ حتی زمانی که ممکن است راحت یا لذت بخش نباشد (حکیمی فریمانی و همکاران، ۱۴۰۱). بنا بر تعریف فوق، مسئولیت پذیری دارای ابعاد هم چون درک و پذیرش تعهدات، مدیریت زمان و سازمان دهی، همدلی و توجه به دیگران، پاسخ گویی در قبال اعمال و ایجاد نظم و انضباط شخصی است (پندری و رکالیدو^{۱۸}، ۲۰۱۶).

تشویق خود انضباطی به کودکان کمک می کند تا انتخاب های بهتری داشته باشند و به مسئولیت های خود متعهد بمانند و در نهایت انضباط شخصی آن ها افزایش یابد (اسد و مقتدر، ۱۴۰۱). از این رو، یکی از ویژگی های مثبتی که به توانایی افراد برای مدیریت مؤثر زندگی منجر می شود، خودنظم دهی است که به ویژه حائز اهمیت است که در کودکی شکل بگیرد. فرایند شکل گیری نظم و انضباط با ایجاد روالی ثابت و تعیین انتظارات روشن آغاز می شود و والدین و مراقبان باید محیط پرورشی را فراهم کنند که کودکان را تشویق به کاوش و یادگیری کنند و در عین حال، مرزها و پیامدهای رفتار نادرست را حفظ کنند. در نهایت، ثبات در نظم و انضباط به کودکان کمک می کند تا بفهمند از آن ها چه انتظاری می رود و احساس امنیت را تقویت می کند. کودکان با مشاهده والدین و مراقبان خود یاد می گیرند. نظم و انضباط نقش اساسی در شکل دادن به شخصیت و رفتار کودک دارد (قربانی و همکاران، ۱۴۰۲). علاوه بر این، نظم و انضباط حس نظم و ساختار را در زندگی کودک القا می کند که می تواند به او کمک کند تا با چالش ها کنار بیاید و در موقعیت های پیچیده حرکت کند (کانو-لازنو^{۱۹} و همکاران، ۲۰۲۱). در عصر مدرن، سرگرمی های دیجیتال به بخشی جدایی ناپذیر از زندگی کودکان تبدیل شده است و با ظهور گوشی های هوشمند، تبلت ها، کنسول های بازی و اینترنت، کودکان از سنین پایین به طور فزاینده ای در معرض رسانه های دیجیتال قرار می گیرند که هم تأثیرات مثبت و هم منفی در

زندگی کودکان دیده می‌شود (وانگ^{۲۰} و همکاران، ۲۰۲۲). یکی از نگرانی‌های مهم تأثیر منفی بالقوه بر سلامت جسمانی کودکان، استفاده طولانی مدت و بدون تحرک کودکان از بازی‌های دیجیتالی است که به چاقی، وضعیت نامناسب و کاهش رشد مهارت‌های حرکتی منجر می‌شود (ون بسلار^{۲۱} و همکاران، ۲۰۲۰). علاوه بر این، سرگرمی‌های دیجیتال می‌تواند بر سلامت روان کودکان تأثیر بگذارد و به اختلالات خواب، مشکلات توجه و افزایش خطر اضطراب و افسردگی منجر شود (ایسلام^{۲۲} و همکاران، ۲۰۲۰). در مقابل فعالیت‌هایی همچون بازی‌های رومیزی، آشپزی با هم یا صرفاً گفت‌وگو و سرگرمی‌های خانگی حس با هم بودن را تقویت می‌کند، پیوندهای خانوادگی را مستحکم می‌کند و فرصت‌هایی را برای والدین فراهم می‌سازد تا فرزندان خود را راهنمایی و آموزش دهند. علاوه بر این، این فعالیت‌ها اغلب جنبه‌های فیزیکی و خلاقانه را در بر می‌گیرد و بهزیستی کلی کودکان را ارتقا می‌دهد و با شرکت در سرگرمی‌های خانگی، کودکان می‌توانند مهارت‌های ضروری زندگی مانند ارتباط، کار گروهی و حل مسئله را توسعه دهند.

علاوه بر این، این فعالیت‌ها اغلب اعضای خانواده را تشویق می‌کنند تا از دستگاه‌های دیجیتال جدا شوند و عوارض جانبی احتمالی مربوط به زمان نمایش را کاهش دهند (روسایتی^{۲۳} و همکاران، ۲۰۲۰). از سوی دیگر، درگیر شدن در سرگرمی‌های غیردیجیتالی و خانگی، فرصت‌هایی را برای کودکان فراهم می‌کند تا فرایندهای شناختی و مهارت‌های زندگی را از طریق بازی توسعه دهند (طالب و احمد^{۲۴}، ۲۰۲۰) و از آنجایی که بی‌حوصلگی‌های کودکی بسیار طاقت‌فرساست و گویی تمامی ندارد؛ با وجود این، با حمایت صحیح از کودکان، آن‌ها می‌توانند یاد بگیرند که این دوره از زندگی خود را تغییر دهند و در بی‌حوصلگی‌های طولانی مدت غرق نشوند. در همین راستا، یکی از برنامه‌های آموزشی مناسب، برنامه سرگرمی بدون تلفن همراه جرویس^{۲۵} (۲۰۱۵)؛ ترجمه دینی و فتحی (۱۴۰۱) است که به کودکان یاد می‌دهد وقتی حوصله‌شان سر می‌رود و از آن شکایت دارند، به راحتی سرگرمی با گوشه‌ای یا تلویزیون را انتخاب نکنند و بتوانند این موقعیت‌ها را به ماجراجویی‌های بالقوه و سرشار از درس‌های سرگرم‌کننده و بازی‌های خنده‌دار تبدیل کنند و با فعالیت‌های معنادار درگیر شوند و فرصت یادگیری برایشان فراهم شود و این روش‌های ابداعی را به نسل‌های بعدی انتقال دهند. حال با توجه به اهمیت موضوع و خلأ پژوهشی در این زمینه، سؤال پژوهش حاضر این است که آیا آموزش برنامه سرگرمی بدون تلفن همراه، بر خلاقیت، خودتکایی، مسئولیت‌پذیری و خودنظم‌دهی کودکان شش تا هشت ساله اثربخش است؟.

■ روش‌شناسی پژوهش

این مطالعه نیمه‌آزمایشی و طرح یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و دوره پیگیری ۴۵ روزه بود. جامعه آماری پژوهش، شامل کودکان شش تا هشت ساله شهر اصفهان،

در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. روش نمونه گیری تصادفی چندمرحله ای بود؛ مبنی بر اینکه ابتدا از بین نواحی شش گانه آموزش و پرورش اصفهان، یک ناحیه به طور تصادفی انتخاب و سپس در آن ناحیه، دو مدرسه دوره اول ابتدایی به طور تصادفی انتخاب شد و سپس بر اساس ملاک های ورود و خروج به پژوهش، تعداد ۴۰ کودک شش تا هشت ساله انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل، هر کدام بیست نفر گمارده شدند. ملاک های ورود شامل کودکان رده سنی شش تا هشت ساله رضایت مندی والدین برای شرکت در برنامه آموزشی و عدم دریافت سایر برنامه های روان شناختی موازی بود. همچنین ملاک های خروج، شامل نارضایتی والدین، دریافت سایر برنامه های روان شناختی و غیبت بیش از دو جلسه بود. ابزارهای پژوهش به شرح ذیل است:

♦ **پرسش نامه خلاقیت عابدی (CT):** آزمون خلاقیت عابدی (۱۳۷۲) بر پایه تعریف تورنس از خلاقیت تدوین شده است که هدف از تهیه آن، کوتاه کردن زمان لازم برای اجرا و نمره گذاری آزمون های خلاقیت بود. این پرسش نامه شامل ۶۰ سؤال است و هر سؤال نیز سه گزینه دارد. گزینه ها نشان دهنده میزان خلاقیت از کم به زیاد است. این پرسش نامه شامل چهار خرده آزمون است: سؤال های ۱ تا ۲۲ به سیالی، ۲۳ تا ۳۳ به بسط، ۳۴ تا ۴۹ به ابتکار و ۵۰ تا ۶۰ به انعطاف پذیری مربوط است. گزینه ها به ترتیب نمره ای از ۰ تا ۲ می گیرند. مجموع نمرات کسب شده در هر خرده آزمون، بیانگر نمره آزمودنی در آن بخش است و مجموع نمرات آزمودنی در چهار خرده آزمون (سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف پذیری)، نمره کلی و خلاقیت را نشان می دهد. دامنه نمره کل خلاقیت هر آزمودنی بین ۰ تا ۱۲۰ است. این نمره ها در چهار گروه جمع می شوند. هر چه فرد در این پرسش نامه نمره بیشتری کسب کند، خلاقیت بیشتری دارد. عابدی (۱۳۷۲) روایی این پرسش نامه را با شیوه تحلیل عامل و هم بستگی با آزمون های مشابه (تورنس) محاسبه کرد. ضریب هم بستگی بین نمره کل آزمون تورنس و نمره کل آزمون معادل ۰/۴۶ به دست آمد. ضریب پایایی بخش های سیالی، ابتکار، انعطاف پذیری و بسط از طریق بازآزمایی در اجرای فرم اولیه این آزمون توسط عابدی (۱۳۷۲)، به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۴، ۰/۸۰ و ۰/۸۰ به دست آمد. در اسپانیا، از روش ضریب همسانی درونی آلفای کرونباخ برای محاسبه پایایی استفاده شد. این ضریب برای مؤلفه های خلاقیت، به ترتیب سیالی ۰/۷، ابتکار ۰/۶۷، انعطاف پذیری ۰/۶۱ و بسط ۰/۶۱ گزارش شده است (عابدی، ۱۳۷۲). همچنین در پژوهش حاضر، پایایی پرسش نامه به روش ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های سیالی ۰/۷۸، بسط ۰/۶۹، ابتکار ۰/۸۰، انعطاف پذیری ۰/۸۲ و کل ۰/۹۰ گزارش شد.

♦ **چک لیست سنجش میزان خوداتکایی کودکان پیش دبستانی:** این چک لیست بیست گویه دارد و به دست عزیزی مقدم (۱۳۸۶) طراحی شده است و به سنجش میزان خوداتکایی (عزت نفس) کودکان می پردازد. این چک لیست در اختیار مربیان قرار می گیرد و مربیان برای

هریک از کودکان، بر اساس مشاهدات خود، چکلیست را تکمیل می‌کنند. سؤالاتی که هر بعد را می‌سنجند عبارت‌اند از:

بخش الف) کل سؤالات خوداتکایی را می‌سنجند. بخش ب) سؤالات تا ۹۶ مربوط به خوداتکایی اجتماعی را بررسی می‌کند. بخش ج) سؤالات ۱۰ تا ۱۳ مربوط به خوداتکایی تحصیلی را چک می‌کند. بخش د) سؤالات ۱۴ تا ۱۷ مربوط به خوداتکایی خانوادگی را بررسی می‌کند و بخش خ) سؤالات ۱۸ تا ۲۰ مربوط به خوداتکایی جسمانی را می‌سنجد. این چکلیست به صورت مقیاس چهاردرجه‌ای (خیلی زیاد، زیاد، کم، خیلی کم) است که هر یک از این گزینه‌ها به ترتیب ۱، ۲، ۳ و ۴ امتیاز دارند. گفتنی است که سؤالات ۳، ۴، ۵، ۶، ۹، ۲۰ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این چکلیست برای سنجش خوداتکایی کلی، اجتماعی، تحصیلی، خانوادگی و جسمانی تهیه شده است. حد پایین نمره = ۲۰، حد متوسط نمره = ۵۰ و حد بالای نمره = ۸۰ است. عزیزی مقدم (۱۴۰۲) چکلیست را در اختیار چند نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد رشته‌های مدیریت آموزشی و روان‌شناسی تربیتی قرارداد و آن‌ها روایی چکلیست را بالا ارزیابی کرده‌اند. عزیزی مقدم (۱۴۰۲) پایایی کل پرسش‌نامه به روش ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۸۷ و ابعاد اجتماعی را ۰/۴۴، بعد تحصیلی را ۰/۷۸، بعد خانوادگی ۰/۷۵ و بعد جسمانی ۰/۶ را گزارش کرده‌اند. همچنین در پژوهش حاضر پایایی چکلیست به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و برای ابعاد اجتماعی ۰/۵۸، بعد تحصیلی ۰/۸۸، بعد خانوادگی ۰/۸۰ و بعد جسمانی ۰/۷۹ به دست آمد.

❖ **پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان:** این آزمون توسط کردلو (۱۳۸۷) به منظور سنجش میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در خانه و مدرسه تدوین شده است. این پرسش‌نامه شامل پنج مقیاس است که به ترتیب در مقیاس اول، فعالیت‌های دانش‌آموز در داخل و خارج از مدرسه پرسیده می‌شود و در این بخش به هر گویه یک نمره اختصاص داده می‌شود و جمع گزینه‌ها میزان فعالیت‌های دانش‌آموز را نشان می‌دهد. در مقیاس دوم، مسئولیت‌های دانش‌آموزان در منزل پرسیده می‌شود که برای هر گزینه یک نمره اختصاص یافته است و جمع گزینه‌ها میزان مسئولیت‌پذیری آزمودنی در منزل را نشان می‌دهد. هدف از مقیاس دوم، مقایسه مسئولیت‌پذیری آزمودنی در محیط آموزشی و منزل است. مقیاس سوم، از میزان غیبت و تأخیر آزمودنی سؤال می‌کند. مقیاس چهارم و پنجم پرسش‌نامه میزان مسئولیت‌پذیری، احساس امنیت، عزت‌نفس و تعلق را می‌سنجد. پرسش‌نامه به شیوه لیکرت و به صورت چهارگزینه‌ای است. این آزمون بر جامعه آماری دانش‌آموزان شهر تهران اجرا شده است که در آن، تعداد ۴۷۹ دانش‌آموز دختر و پسر شهر تهران مورد آزمون قرار گرفته‌اند. روایی صوری و محتوای پرسش‌نامه توسط کردلو (۱۳۸۷) در اختیار جمعی از مدیران، مربیان، معلمان

و دانش آموزان و نیز برخی از استادان دانشگاه قرار گرفت و از آنان خواسته شد نظرات اصلاحی خود را به صورت کتبی مرقوم فرمایند. نظرات اصلاحی شامل مرتبط بودن سؤالات به مبحث مسئولیت پذیری، روشن و واضح بودن سؤالات، دوپهلو نبودن سؤالات و نظایر آن بود. در نهایت نتایج ارزیابی ها نشان داد این آزمون دارای اعتباری برابر $0/90$ است که بیانگر اعتبار بالای این آزمون است و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با $0/89$ درصد است که بیانگر روایی و اعتبار بالای آزمون است (کردلو، 1387). در پژوهش حاضر، پایایی پرسش نامه به روش ضریب آلفای کرونباخ $0/90$ به دست آمد.

♦ **پرسش نامه خودنظم دهی:** پرسش نامه خودنظم دهی^{۲۶} مارک دیویس^{۲۷} (1983) به نقل از کارشکی (1387) در دو زیرمقیاس تدوین شده است. مقیاس های این پرسش نامه عبارت بودند از: مقیاس فراشناختی خودنظم دهی (سؤال ۱ تا ۵) و مقیاس استراتژی شناختی (سؤال ۶ تا ۱۰). این پرسش نامه ده سؤال دارد. پاسخ به سؤال ها، با استفاده از مقیاس پنج درجه ای لیکرت (از هرگز = ۱ تا همیشه = ۵) نمره گذاری می شوند. حداقل نمره خودانضباطی ۱۰ و حداکثر نمره ۵۰ بود. بنابراین نمره نقطه برش در این پرسش نامه ۳۰ است. میزان روایی و پایایی پرسش نامه خودنظم دهی در پژوهش کارشکی، به ترتیب $0/88$ و $0/79$ به دست آمد. از آنجاکه پرسش نامه های پژوهش در چندین پژوهش دیگر استفاده شده اند و استاندارد هستند، روایی آنان از لحاظ محتوایی تأیید شد (کارشکی، 1387). در پژوهش حاضر، پایایی پرسش نامه به روش آلفای کرونباخ برای بعد فراشناختی خودنظم دهی $0/81$ و مقیاس استراتژی شناختی $0/91$ و برای کل نیز $0/78$ به دست آمد. سپس رعایت نکات اخلاقی و اهمیت و ضرورت پژوهش برای هر دو گروه شرح داده شد و فرم رضایت نامه شرکت در پژوهش، به امضای همه آن ها رسید. شایان ذکر است که پژوهش دارای کد اخلاق با شناسه IR.IAU.KHUISF.REC.1403.184 است. همچنین شرکت در پژوهش داوطلبانه بود. اسامی شرکت کنندگان پژوهش محرمانه نگه داشته می شود. همچنین آزمودنی های گروه آزمایش، برنامه سرگرمی بدون تلفن همراه جرویس (2015) برگرفته از کتب، مقالات و پژوهش ها طی ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای دریافت و گروه کنترل، آموزشی دریافت نکرد و سپس ابزار پژوهش روی دو گروه آزمودنی به اجرا درآمد. در نهایت بعد از دوره پیگیری ۴۵ روزه، دوباره ابزار پژوهشی روی کلیه آزمودنی ها به اجرا درآمد. از آنجاکه برنامه آموزشی یاد شده برای نخستین بار در ایران به دست پژوهشگر به اجرا درآمد، ابتدا پنج نفر از متخصصان حوزه روان شناسی کودک و نوجوان از نظر ساختار، محتوی و فرایند برنامه آن را ارزیابی کردند و به طور مقدماتی به تعدادی از کودکان آموزش داده شد و سپس جلسه های آموزشی تحت نظارت استاد راهنما و به دست پژوهشگر به اجرا درآمد.

جدول ۱. خلاصه جلسه‌های آموزش سرگرمی‌های بدون تلفن همراه (جرویس، ۲۰۱۵)

جلسه‌ها	اهداف جلسه‌ها	محتوی
جلسه اول	آشنایی و معرفی برنامه و اجرای پرسش‌نامه‌ها	برقراری ارتباط مؤثر با کودکان و کسب اعتماد آن‌ها، توضیح هدف و قوانین جلسه‌های بازی
جلسه دوم	فعالیت‌های خلاقانه	- بازی یافتن گنج پنهان - بازی مرا کامل کنید
جلسه سوم	بچه‌ها در آشپزخانه تمرین خلاقیت و مسئولیت‌پذیری	- تنظیم منوی شام - مزمزه کردن با چشم بسته
جلسه چهارم	آشنایی با نظم و تمیزی	- بشوی و خشک کن - مسابقه تمیز کردن ماشین
جلسه پنجم	تقویت همدلی و توانمندسازی با نیل به خوداتکایی	- مأموریت نجات کرم‌ها - کلینیک دوچرخه
جلسه ششم	نقش‌آفرینی خانگی	تقویت مسئولیت‌پذیری و همدلی در محیط خانه (نقش‌آفرینی مؤثر در خانه و کمک به اعضای خانواده)
جلسه هفتم	سرگرمی در ماشین حین مسافرت	- سنگ - کاغذ - قیچی - استفاده از نرم‌افزار ایلاستریتور برای تصویرگری کتاب کودکان به عنوان نخستین بمب هنری کودکان
جلسه هشتم	تمرین خودنظم‌دهی	- اتاق‌ت را دوباره بچین (رکوردر زنی) - مسابقه سرعت یافتن لنگه‌های جوراب
جلسه نهم	آشپزی خلاق	پرورش خلاقیت، خوداتکایی و انضباط شخصی از طریق آشپزی با نظارت بازی درمانگر، به طوری که طعم‌های جدید خلق کنند، به‌تنهایی حل مسئله کنند و قوانین مربوط به نظم را رعایت کنند.
جلسه دهم	جشن و خداحافظی و اجرای پس‌آزمون	قدردانی از دستاوردها و پایان دادن به جلسه‌ها. بررسی اثربخشی آموزش سرگرمی‌های بدون گوشی همراه بر خلاقیت، خوداتکایی، مسئولیت‌پذیری و خودانضباطی

یافته‌های پژوهش

به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از پرسش‌نامه‌ها، از روش آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد) و سپس از آمار استنباطی به روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر به کمک نرم‌افزار اسپس اس اس^{۲۸} نسخه ۲۶ استفاده شد. میانگین سن در گروه آزمایش برابر با ۶/۶۵ سال و در گروه کنترل ۶/۷ سال بوده است. نتایج آزمون تی گروه‌های مستقل نیز نشان داده است که میانگین

سنی دو گروه تفاوت معناداری نداشته‌اند ($p > 0.05$). در هر دو گروه، بیشتر افراد نمونه فرزند اول خانواده بوده‌اند که شامل ۱۳ نفر (۶۵٪) در گروه آزمایش و ۱۲ نفر (۶۰٪) در گروه کنترل بوده است. نتایج آزمون یافته‌های توصیفی نمره‌های متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه آزمایش و کنترل در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نمره‌های متغیرهای پژوهش به تفکیک دو گروه و سه مرحله پژوهش

متغیر		آزمایش			کنترل		
		پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری
خلاقیت	میانگین	۵۴/۳	۶۷/۳۵	۶۶/۵۵	۵۶/۸۵	۵۷/۴	۵۷/۵
	انحراف معیار	۲۴/۷۸	۲۵/۹	۲۶/۰۲	۲۴/۰۲	۲۳/۹۱	۲۳/۱۹
خوداتکایی	میانگین	۴۵/۰۱	۵۴/۴۵	۵۳/۴	۴۱/۲	۴۱/۱۵	۴۱/۱
	انحراف معیار	۱۲/۳	۱۰/۰۶	۱۰/۷۷	۹/۳۵	۹/۳۹	۹/۴۴
مسئولیت پذیری	میانگین	۱۵۲/۶	۱۷۷/۹	۱۷۵/۱	۱۵۶/۹	۱۵۷/۲	۱۵۷/۳۵
	انحراف معیار	۲۶/۵۹	۲۴/۰۷	۲۷/۰۹	۲۰/۴۵	۲۱/۷۶	۲۲/۱۷
خودنظم دهی	میانگین	۲۵/۳۵	۳۵/۲	۳۴	۲۲/۴۵	۲۳/۵۵	۲۳/۹۵
	انحراف معیار	۹/۰۴	۷/۹۳	۸/۱۵	۸/۷۸	۸/۵۲	۸/۹۱

همان گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بر اساس یافته‌های توصیفی، میانگین نمره‌های متغیرهای پژوهش شامل خلاقیت، خوداتکایی، مسئولیت پذیری و خودنظم دهی در گروه آزمایش نسبت به کنترل افزایش بیشتری در مرحله پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون داشته است. خد دو دومتغیره نیز نشان داده است که فراوانی ترتیب تولد در دو گروه تفاوت معناداری نداشته‌اند ($p > 0.05$). به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش، از تحلیل واریانس با اندازه‌های مکرر استفاده شد، که به محقق اجازه می‌دهد گروه آزمایش (برنامه سرگرمی بدون تلفن همراه) و کنترل را در متغیرهای پژوهش مقایسه کند؛ بنابراین لازم است پیش فرض‌های لازم برای کاربرد این آزمون شامل نرمال بودن توزیع نمره‌های آزمون شاپیرو و لیکز، همسانی واریانس‌های نمره‌های آزمون لوین و تساوی کوواریانس‌های آزمون ماچلی بررسی شود. نتایج این پیش فرض‌ها در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج پیش‌فرض‌های نرمال بودن و برابری واریانس‌ها

متغیر	گروه	آزمون شاپیرو-ویلکس			آزمون مانجلی	آزمون لوین		
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
خلاقیت	آزمایش	۰/۹۵۴	۰/۳۳۳	۰/۰۸۶	۰/۰۷	۰/۹۱۳	۰/۰۷	۰/۰۷
	کنترل	۰/۹۲۷	۰/۱۳۵	۰/۱۹۱	۰/۱۴۵	۰/۹۲۹	۰/۱۴۵	۰/۱۴۵
	آزمایش	۰/۹۲۷	۰/۱۳۵	۰/۱۹۱	۰/۱۴۵	۰/۹۲۹	۰/۱۴۵	۰/۱۴۵
خودانگیزی	آزمایش	۰/۹۲۷	۰/۱۳۸	۰/۹۷	۰/۹۶۳	۰/۹۸۳	۰/۹۶۳	۰/۹۶۳
	کنترل	۰/۹۵۳	۰/۴۱۸	۰/۳۵۹	۰/۳۳۳	۰/۹۴۸	۰/۳۳۳	۰/۳۳۳
	آزمایش	۰/۹۴۲	۰/۲۶۶	۰/۳۴۵	۰/۴۴۲	۰/۹۵۵	۰/۴۴۲	۰/۴۴۲
مسئولیت‌پذیری	کنترل	۰/۸۹۸	۰/۰۷۲	۰/۹۳۷	۰/۳۸۷	۰/۹۵۱	۰/۳۸۷	۰/۳۸۷
	آزمایش	۰/۹۳۵	۰/۱۹۱	۰/۵۵۵	۰/۶۲۳	۰/۹۶۴	۰/۶۲۳	۰/۶۲۳
	کنترل	۰/۹۲۷	۰/۱۳۸	۰/۹۷	۰/۹۶۳	۰/۹۸۳	۰/۹۶۳	۰/۹۶۳
خودنظم‌دهی	آزمایش	۰/۹۲۷	۰/۱۳۸	۰/۹۷	۰/۹۶۳	۰/۹۸۳	۰/۹۶۳	۰/۹۶۳
	کنترل	۰/۹۵۳	۰/۴۱۸	۰/۳۵۹	۰/۳۳۳	۰/۹۴۸	۰/۳۳۳	۰/۳۳۳
	آزمایش	۰/۹۴۲	۰/۲۶۶	۰/۳۴۵	۰/۴۴۲	۰/۹۵۵	۰/۴۴۲	۰/۴۴۲

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع نمره‌های همه متغیرهای پژوهش، شامل خلاقیت، خودآگاهی، مسئولیت‌پذیری و خودنظم‌دهی در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری باقی است؛ یعنی توزیع نمره‌های نمونه نرمال و همسان با جامعه است و کجی و کشیدگی حاصل اتفاقی است (همه سطوح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است). همچنین پیش‌فرض لوین مبنی بر برابری واریانس‌ها در گروه‌ها در متغیرهای پژوهش در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری باقی مانده است (سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ است)؛ اما پیش‌فرض یکنواختی کوواریانس‌ها با استفاده از آزمون ماچلی در متغیرهای پژوهش رد شده است ($p < 0/05$)؛ بنابراین در بررسی فرضیه‌های پژوهش، از آزمون محافظه‌کارانه گرین‌هاوس - گیزر^{۲۹} استفاده می‌شود.

نتایج مقایسه بین‌آزمودنی و درون‌آزمودنی در متغیرهای پژوهش، در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل تأثیرات بین‌آزمودنی و درون‌آزمودنی در آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر در متغیرهای پژوهش

متغیر	اثر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	اندازه اثر	توان آماری
خلاقیت	درون‌آزمودنی	اثر زمان	۱۱۷۲/۸۶۷	۱/۱۹	۹۸۲/۶۱۳	۸۱/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۵۸	۱/۰۰۰
		اثر زمان × گروه	۹۷۲/۰۷	۱/۱۹	۸۱۴/۳۸۶	۶۷/۳۵	۰/۰۰۱	۰/۵۲	۱/۰۰۰
	بین‌آزمودنی	گروه	۲۸۹۴/۱۸۳	۱	۲۸۹۴/۱۸۳	۹۲/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۵۶	۱/۰۰۰
خودآگاهی	درون‌آزمودنی	اثر زمان	۵۲۸/۲	۱/۳۸	۳۸۲/۷۱۵	۳۲/۴	۰/۰۰۱	۰/۴۶۸	۱/۰۰۰
		اثر زمان × گروه	۵۴۵/۰۳	۱/۳۸	۳۹۷/۸۸	۳۴/۵۴	۰/۰۰۱	۰/۴۷۶	۱/۰۰۰
	بین‌آزمودنی	گروه	۲۸۸۱/۲	۱	۲۸۸۱/۲	۹/۵۷	۰/۰۰۴	۰/۲۰۱	۰/۸۵۴
مسئولیت‌پذیری	درون‌آزمودنی	اثر زمان	۳۹۶۳/۶۱۷	۱/۱۳	۳۵۱۹/۳۹۵	۶۲/۸۳	۰/۰۰۱	۰/۶۲۳	۱/۰۰۰
		اثر زمان × گروه	۳۷۳۳/۰۲	۱/۱۳	۳۳۱۴/۶۳۹	۵۹/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۶۰۹	۱/۰۰۰
	بین‌آزمودنی	گروه	۲۴۳۱/۰۱	۱	۲۴۳۱/۰۱	۴۷/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۰/۹۹۶
خودنظم‌دهی	درون‌آزمودنی	اثر زمان	۶۱۱/۲۱۷	۱/۵۲	۴۰۱/۳۸۵	۹۷/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۱/۰۰۰
		اثر زمان × گروه	۵۴۶/۸۱۷	۱/۵۲	۳۵۹/۰۹۴	۸۷/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۵۸	۱/۰۰۰
	بین‌آزمودنی	گروه	۱۸۵۶/۵۳۳	۱	۱۸۵۶/۵۳۳	۸/۶۷	۰/۰۰۵	۰/۱۸۶	۰/۸۱۹

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد در تحلیل بین‌آزمودنی، میانگین نمرات متغیرهای خلاقیت ($F=92/73$, $p<0/01$)، خوداتکایی ($F=9/57$, $p<0/01$)، مسئولیت‌پذیری ($F=47/69$, $p<0/01$) و خودنظم‌دهی ($F=8/67$, $p<0/01$)، در گروه آزمایش (برنامه سرگرمی بدون تلفن همراه) و کنترل تفاوت معناداری دارد. بر اساس نتایج در تحلیل‌های درون‌آزمودنی نیز اثر اصلی زمان معنادار است که نشان می‌دهد، بین میانگین نمرات خلاقیت ($F=81/27$, $p<0/01$)، خوداتکایی ($F=33/4$)، مسئولیت‌پذیری ($F=62/83$, $p<0/01$) و خودنظم‌دهی ($F=97/87$, $p<0/01$)، در مراحل پژوهش به‌طور کلی تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج نشان داده است که تعامل اثر زمان و عضویت گروهی نیز در متغیرهای پژوهش معنادار است ($p<0/01$). نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پژوهش در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی به‌منظور مقایسه دو گروه به تفکیک متغیرهای پژوهش در سه مرحله

متغیر	مرحله	تفاوت میانگین	معناداری	متغیر	مرحله	تفاوت میانگین	معناداری
خلاقیت	پیش‌آزمون	-۲/۵۵	۰/۷۴۳	مسئولیت‌پذیری	پیش‌آزمون	-۴/۳	۰/۵۷
	پس‌آزمون	۹/۹۵	۰/۰۰۱		پس‌آزمون	۲۰/۷	۰/۰۰۷
	پیگیری	۹/۰۵	۰/۰۰۱		پیگیری	۱۷/۷۵	۰/۰۲
خوداتکایی	پیش‌آزمون	۳/۸	۰/۲۷۸	خودنظم‌دهی	پیش‌آزمون	۱/۹	۰/۵۰۴
	پس‌آزمون	۱۳/۳	۰/۰۰۱		پس‌آزمون	۱۱/۶۵	۰/۰۰۱
	پیگیری	۱۲/۳	۰/۰۰۱		پیگیری	۱۰/۰۵	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که تفاوت گروه آزمایش، یعنی برنامه سرگرمی بدون تلفن همراه، با کنترل در هر چهار متغیر خلاقیت، خوداتکایی، مسئولیت‌پذیری و خودنظم‌دهی در مرحله پیش‌آزمون غیرمعنادار است ($p>0/05$)؛ اما نتایج نشان داده است که تفاوت دو گروه در هر چهار متغیر، در مرحله پس‌آزمون و پیگیری معنادار به دست آمده است ($p>0/01$).

بر این اساس، گفتنی است در برنامه سرگرمی بدون تلفن همراه، نمره‌های خلاقیت، خوداتکایی، مسئولیت‌پذیری و خودنظم‌دهی در مرحله پس‌آزمون به‌نسبت پیش‌آزمون افزایش داشته است و در مرحله پیگیری، نمره‌های هر چهار متغیر، به‌نسبت پس‌آزمون، ثبات نشان می‌دهند.

■ بحث و نتیجه گیری ■

استفاده کودکان از گوشی های همراه به یکی از مباحث مهم و پیچیده در دنیای معاصر تبدیل شده است. گوشی های هوشمند با ارائه امکانات متنوعی همچون دسترسی به اطلاعات، ابزارهای آموزشی و سرگرمی های دیجیتال، تأثیرات مثبت و منفی در رشد و توسعه کودکان دارند. از یک سو، این ابزارها امکان یادگیری سریع و دسترسی به منابع آموزشی غنی را فراهم می کنند که به توسعه مهارت های شناختی و یادگیری مستقل کمک می کند. از سوی دیگر، استفاده نامناسب و بیش از حد از گوشی های همراه ممکن است به مشکلاتی نظیر کاهش تعاملات اجتماعی، وابستگی به فضای مجازی، و مشکلات خواب و تمرکز در کودکان منجر می شود.

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی برنامه سرگرمی بدون تلفن همراه بر خلاقیت، خوداتکایی، مسئولیت پذیری و خودنظم دهی کودکان شش تا هشت ساله اجرا شد. نتایج نشان داد برنامه سرگرمی بدون تلفن همراه در خلاقیت کودکان شش تا هشت ساله مؤثر و تأثیر آن طی دوره پیگیری ماندگار است. یافته حاضر با پژوهش های محمدی (۱۴۰۲)، کوبی^{۳۰} و همکاران (۲۰۲۲) و پاگزلی و آکار^{۳۱} (۲۰۲۰) همسوست. از آنجا که ابزاری همچون گوشی تلفن همراه امکان یادگیری سریع و دسترسی به منابع آموزشی غنی را فراهم می کند، می تواند به توسعه مهارت های شناختی و یادگیری مستقل کمک کند (بوتون^{۳۲} و همکاران، ۲۰۲۳)؛ اما برای تبیین فرضیه برنامه سرگرمی بدون تلفن همراه بر خلاقیت کودکان شش تا هشت ساله مؤثر است، باید به چند نکته اصلی توجه کنیم: خلاقیت در کودکان شامل توانایی های ذهنی و عملی است که به آن ها اجازه می دهد به شیوه های جدید و ابتکاری فکر و مشکلات را حل کنند؛ استفاده مداوم از تلفن های همراه از فعالیت های خلاقانه مانند بازی های تخیلی و حل مسئله مستقل جلوگیری کند؛ در مقابل، برنامه های سرگرمی، که فاقد فناوری های دیجیتال هستند، به کودکان فرصت می دهند تا از فعالیت های دستی، بازی های تخیلی و تعاملات اجتماعی بهره مند شوند؛ این فعالیت ها به تقویت خلاقیت کمک می کنند (کوبی و همکاران، ۲۰۲۲). در نهایت، نتایج این مطالعه می تواند به والدین و معلمان کمک کند تا تصمیمات بهتری در مورد استفاده از فناوری و برنامه های سرگرمی برای کودکان اتخاذ کنند.

نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه های مکرر نشان داد برنامه سرگرمی بدون تلفن همراه بر خوداتکایی کودکان شش تا هشت ساله تأثیر معناداری دارد. یافته حاضر با یافته های مرادی نصاری (۱۴۰۲) و آمودیا - بداکووسکا^{۳۳} و همکاران (۲۰۲۰)

همسوست. گوشی‌های هوشمند به‌منزله ابزارهای ارتباطی و آموزشی در فرایند یادگیری نقش مثبتی ایفا می‌کنند (میلدون و سلن^{۳۴}، ۲۰۱۹)؛ اما استفاده نامناسب و بی‌رویه از این فناوری تأثیرات منفی بسزایی در خوداتکایی کودکان می‌گذارد. از این‌رو، در تبیین این یافته می‌توان گفت که خوداتکایی به معنای توانایی فرد برای انجام کارها و حل مسائل به‌طور مستقل است. در کودکان، این مهارت شامل توانایی‌های مختلفی مانند حل مسئله، مدیریت احساسات و استفاده از خلاقیت است. برنامه‌های سرگرمی، که بدون استفاده از تلفن همراه طراحی شده‌اند، شامل فعالیت‌هایی مانند بازی‌های فکری، هنر و صنایع‌دستی و فعالیت‌های بدنی هستند که به تقویت مهارت‌های مختلف کمک می‌کنند. استفاده مداوم از تلفن همراه، موجب وابستگی به فناوری و کاهش فعالیت‌های فیزیکی و اجتماعی در کودکان می‌شود؛ بنابراین برنامه‌های سرگرمی بدون تلفن همراه به کودکان فرصت می‌دهند که مستقیماً و با استفاده از مهارت‌های خود، به فعالیت‌ها بپردازند.

برنامه سرگرمی بدون تلفن همراه در مسئولیت‌پذیری کودکان شش تا هشت‌ساله مؤثر است. نتایج حاضر با یافته‌های حکیمی فریمانی و همکاران (۱۴۰۱) با هدف تعیین اثربخشی بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی - اجتماعی بر خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی در کودکان پیش‌دبستانی؛ اسد و مقتدر (۱۴۰۱) با هدف آموزش قصه‌گویی به روش هدفمند بر ارزش‌های زندگی (مسئولیت‌پذیری - احترام) و قضاوت اخلاقی کودکان دبستانی در یافتند که با استفاده از شاخص‌های آماری تحلیل کوواریانس نشان داد آموزش قصه‌گویی به روش هدفمند بر ارزش‌های زندگی (مسئولیت‌پذیری - احترام) و قضاوت اخلاقی مؤثر بوده است همسوست. در تبیین این فرضیه، می‌توان گفت برنامه‌های سرگرمی بدون تلفن همراه می‌توانند به بهبود مسئولیت‌پذیری کودکان شش تا هشت‌ساله کمک کنند؛ زیرا این برنامه‌ها فرصت‌هایی برای یادگیری و تمرین مهارت‌های اجتماعی، تمرکز و حل مسائل را فراهم می‌آورند. کودکان در سنین شش تا هشت‌سالگی، در حال یادگیری مهارت‌های جدید هستند و در این مرحله، مسئولیت‌پذیری یکی از مهم‌ترین مهارت‌هایی است که باید در آن‌ها تقویت شود.

با توجه به استفاده گسترده از تلفن‌های همراه و تأثیرات آن در تمرکز و رفتار کودکان، ایجاد برنامه‌های سرگرمی بدون استفاده از این دستگاه‌ها در تقویت مسئولیت‌پذیری آن‌ها مؤثر است. برنامه‌های سرگرمی بدون تلفن همراه، مانند بازی‌های گروهی و فعالیت‌های خلاقانه، باعث تعامل مستقیم و همکاری با دیگران

می‌شود که به تقویت مهارت‌های اجتماعی و احساس مسئولیت در کودکان کمک می‌کند. همچنین بازی‌های فکری و حل معماها، نیازمند تفکر و حل مشکلات است که به تقویت مهارت‌های مسئولیت‌پذیری و تصمیم‌گیری در کودکان کمک می‌کند. بازی احساس مسئولیت‌پذیری را به کودکان القا می‌کند و آن‌ها را با عواقب اعمال خود روبه‌رو می‌سازد. برای مثال هنگامی که کودک با اسباب‌بازی‌هایی که نیاز به مواظبت دارند بازی می‌کند، یاد می‌گیرد که مسئولیت وسیله‌های خود را بپذیرد (تجلی و همکاران، ۱۴۰۲).

همچنین نتایج نشان داد برنامه سرگرمی بدون تلفن همراه بر خودنظم‌دهی کودکان شش تا هشت‌ساله مؤثر است. یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش‌های زیر همسوست: حکیمی فریمانی و همکاران (۱۴۰۱) با هدف تعیین اثربخشی بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی - اجتماعی بر خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی در کودکان پیش‌دبستانی؛ مصطفوی و همکاران (۱۳۹۹) با هدف اثربخشی بازی درمانی مبتنی بر ارتباط والد - کودک به‌صورت مجازی بر تنظیم هیجان و نشاط ذهنی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و سرور و استیلین و لیمایم^{۳۵} (۲۰۱۲) با عنوان «کمبود خودتنظیمی و استفاده بی‌رویه از تلفن همراه» که دریافتند اضطراب، بی‌حوصلگی، کمبود خودتنظیمی با عادت و استفاده از تلفن همراه رابطه مثبت و معناداری دارند. یافته‌ها نشان داد دانش‌آموزان با پیشرفت بالا، اغلب یادگیرندگان خودنظم‌یافته‌ای هستند؛ به معنای دیگر دانش‌آموزان با پیشرفت بالا در مقایسه با دانش‌آموزان با پیشرفت پایین، هدف یادگیری‌شان را به‌طور اختصاصی‌تری تنظیم می‌کنند، خود واریسی بیشتری دارند و به‌صورت منظم‌تری پیشرفتشان را به سمت هدف ارزیابی می‌کنند.

در تبیین این فرضیه، می‌توان گفت این بهبود به دلیل تمرین‌های مداوم در زمینه تمرکز، کنترل احساسات و مدیریت زمان باشد. خودنظم‌دهی به توانایی کودک در کنترل رفتار، احساسات و توجه خود به‌منظور رسیدن به اهداف بلندمدت اشاره دارد. تأثیرات استفاده از تلفن همراه موجب حواس‌پرتی زیادی می‌شود و تمرکز را در کودکان کاهش می‌دهد. کودکان ممکن است به‌راحتی درگیر بازی‌ها یا برنامه‌های مختلف شوند و این مسئله به اختلال در توسعه مهارت‌های خودنظم‌دهی آن‌ها منجر می‌شود. فعالیت‌های بدون استفاده از تلفن همراه و فناوری مانند بازی‌های فکری، فعالیت‌های هنری یا ورزشی، باعث افزایش تمرکز و خودنظم‌دهی در کودکان می‌شود. همچنین این فعالیت‌ها به کودکان فرصت می‌دهند تا مهارت‌های حل مسئله

و مدیریت زمان را در شرایط واقعی تمرین کنند. با محیطی که والدین و مراقبان برای کودکان فراهم می‌کنند، خودنظم‌دهی در آن‌ها پرورش می‌یابد. تقویت خودنظم‌دهی در کودکان، باعث ارتقای سطح تعاملات اجتماعی و پیشرفت تحصیلی نیز خواهد شد (کانو - لازنو و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین هنگامی که در کودک نظم و ساختار شکل گیرد، در برابر چالش‌های مختلف زندگی عملکرد بهتری از خود بروز می‌دهد. در انجام این پژوهش، محدودیت‌هایی وجود داشت که بدین قرارند: داده‌ها فقط روی کودکان شش تا هشت‌ساله اجرا شد و نتایج به سایر جوامع تعمیم‌پذیر نبود. عامل دیگری که به‌منزله محدودیت مطرح می‌شود، محدود بودن نتایج پژوهش به کودکان یک منطقه جغرافیایی خاص در شهر اصفهان است. نتایج این پژوهش به کودکان شش تا هشت‌ساله تعمیم‌پذیر است و در صورت نیاز به تعمیم به کودکان با نیازهای خاص، باید با احتیاط و دانش کافی انجام شود.

بر اساس نتایج، پیشنهاد می‌شود که مدارس ابتدایی و مهدکودک‌ها آموزش مهارت‌های خلاقیت را در دستور کار خود قرار دهند؛ کارگاه آموزش خوداتکایی برای افراد مداخله‌گر در مشکلات رفتاری کودکان مانند معلمان و مدیران مدرسه، والدین، روان‌شناسان و مشاوران برگزار شود تا با به‌کارگیری شیوه‌های آن، خدمات بهتری به کودکان ارائه دهند و شیوه‌های استفاده‌شده برای تقویت مسئولیت‌پذیری کودکان در مدارس آموزش داده شود. همچنین مشاوران مدرسه می‌توانند در جلسه‌های آموزشی، این شیوه‌ها را به والدین آموزش دهند:

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع REFERENCES

- کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). نقش خودتنظیمی در یادگیری غیررسمی. در مجموعه مقالات اولین همایش آموزش و یادگیری غیررسمی (صص. ۶۱۱-۶۲۷). دانشگاه فردوسی مشهد.
<https://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1011310.html>
- اسد، مریم، و مقتدر، لیلا. (۱۴۰۱). اثربخشی قصه‌گویی به روش هدفمند بر ارزش‌های زندگی (مسئولیت‌پذیری - احترام) و قضاوت اخلاقی کودکان دبستانی. تفکر و کودک، ۱۳(۱)، ۳۵-۶۰.
<https://doi.org/10.30465/fabak.2022.7078>
- تجلی، مهسا، باصری، احمد، و اسدزاده، حسن. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی بازی‌درمانی و آموزش حل مسئله بر مسئولیت‌پذیری، تحمل‌پذیری و سازگاری کودکان پنج تا هفت سال. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۹(۲)، ۲۰۷-۲۱۸.
<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23221445.1402.9.2.25.2>
- حکیمی فریمانی، محمود، حمیدی، فریده، و اکبری امرغان، حسین. (۱۴۰۱). اثربخشی بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی-اجتماعی بر خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی در کودکان پیش‌دبستانی. نشریه پژوهش توان‌بخشی در پرستاری، ۸(۴)، ۲۸-۳۸.
<https://ijrn.ir/article-1-708-fa.html>
- عابدی، جمال. (۱۳۷۲). خلاقیت و شیوه‌های نو در اندازه‌گیری آن. پژوهش‌های روان‌شناختی، ۲(۱-۲)، ۵۴-۴۶.
<https://www.sid.ir/paper/425227/fa>
- عزیزی مقدم، ابوبکر. (۱۴۰۲). تهیه مقیاس ارزیابی میزان عزت‌نفس کودکان مراکز پیش‌دبستانی شهرستان مهاباد با تکنیک چک‌لیست [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. نهمین همایش علمی پژوهشی توسعه و ترویج علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران. مهاباد، ایران.
<https://civilica.com/doc/1838795>
- قربانی، شیدا، کاظمیان مقدم، کبری، و هارون رشیدی، همایون. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر خودآگاهی شناختی و خودنظم‌دهی دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری. فصلنامه کودکان استثنایی، ۲۳(۲)، ۱۱۹-۱۳۰.
<https://joec.ir/article-1-1502-fa.html>
- کردلو، منیره. (۱۳۸۷). بررسی عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری نوجوانان دبیرستانی در خانه و مدرسه. رشد آموزش مشاور مدرسه، ۱۳(۲)، ۴-۱۱.
<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/331525/>
- متیو، جریس. (۱۴۰۱). چگونه کودکان را از تلقین همراه دور کنیم؟ ترغندها، ابزارها، و فعالیت‌های سرگرم‌کننده بدون تلقین همراه (سولماز دینی، و زهرا فتحی، ترجمه). نشر ارجمند. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۵ چاپ شده است)
- محمدی، فرشید. (۱۴۰۲). نقش بازی‌ها و سرگرمی‌ها در فرایند آموزش و پرورش. مطالعات روان‌شناسی و روان‌شناختی، ۵(۵۵)، ۱-۱۶.
<https://civilica.com/doc/1721856/>
- مرادی نصاری، محمد. (۱۴۰۲). جلوه‌های مسئولیت‌پذیری و استقلال در قصه‌کردی «هپلی‌هپا» از منظر نظریه وابستگی و تحول روانی دونالد وینی‌کات. مطالعات ادبیات کودک، ۱۵(۱)، ۲۹۱-۳۱۰.
<https://doi.org/10.22099/jcls.2023.47623.1990>
- مصطفوی، انسیه، اخوان نفتی، مهناز، و محسن‌پور، مریم. (۱۳۹۹). اثربخشی بازی‌درمانی مبتنی بر ارتباط والد - کودک بر تنظیم هیجان و نشاط ذهنی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری در شرایط همه‌گیری کوید. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۵(۵۵)، ۵-۶.
https://www.jiera.ir/article_146253.html

- Amodia-Bidakowska, A., Laverty, C., & Ramchandani, P. G. (2020). Father-child play: A systematic review of its frequency, characteristics, and potential impact on children's development. *Developmental Review*, 57, Article 100924. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100924>
- Awopetu, A. V. (2023). Fostering self-reliance and independence in early childhood: How exposure to risky activities helps there. *European Journal of Education Studies*, 10(12), 446-473.
<http://doi.org/10.46827/ejes.v10i12.5141>
- Booton, S. A., Hodgkiss, A., & Murphy, V. A. (2023). The impact of mobile application features on children's language and literacy learning: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 36(3), 400-429.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1930057>

- Cano-Lozano, M. C., León, S. P., & Contreras, L. (2021). Relationship between punitive discipline and child-to-parent violence: The moderating role of the context and implementation of parenting practices. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), Article 182. <http://doi.org/10.3390/ijerph19010182>
- Cremin, T., & Chappell, K. (2021). Creative pedagogies: A systematic review. *Research Papers in Education*, 36(3), 299-331. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>
- Ershadi, M., & Winner, E. (2020). Children's creativity. In M. A. Runco, & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 144-147). Elsevier.
https://www.researchgate.net/publication/336127128_Children's_creativity
- Fehr, K. K., & Russ, S. W. (2016). Pretend play and creativity in preschool-age children: Associations and brief intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(3), 296-308.
<https://doi.org/10.1037/aca0000054>
- Hammershøj, L. G. (2021). Creativity in children as play and humour: Indicators of affective processes of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 39, Article 100784. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100784>
- Holmes, R. M., Romeo, L., Ciraola, S., & Grushko, M. (2015). The relationship between creativity, social play, and children's language abilities. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1180-1197.
<https://psycnet.apa.org/record/2015-21363-011>
- Hughes, F. P. (2021). *Children, play, and development*. SAGE Publications.
- Islam, M. I., Biswas, R. K., & Khanam, R. (2020). Effect of internet use and electronic game-play on academic performance of Australian children. *Scientific Reports*, 10(1), Article 21727.
<https://doi.org/10.1038/s41598-020-78916-9>
- Kyobe, R., Roodt, S., & Mulaji, S. M. (2022). The impact of smartphones on student creativity at a South African university. In *International Conference on Intelligent and Innovative Computing Applications* (pp. 200-212). Elsevier. <https://dx.doi.org/10.59200/iconic.2022.022>
- Lenkens, M., Rodenburg, G., Schenk, L., Nagelhout, G. E., Van Lenthe, F. J., Engbersen, G., ... & Van De Mheen, D. (2020). "I need to do this on my own": Resilience and self-reliance in urban at-risk youths. *Deviant Behavior*, 41(10), 1330-1345. <https://doi.org/10.1080/01639625.2019.1612711>
- Mildon, A., & Sellen, D. (2019). Use of mobile phones for behavior change communication to improve maternal, newborn and child health: A scoping review. *Journal of Global Health*, 9(2), 1-18.
<https://doi.org/10.7189/jogh.09.020418>
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., Lahmar, J., & Scott, F. (2018). Play and creativity in young children's use of apps. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 870-882.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12622>
- Maslin, K., Murcia, K., Blackley, S., & Lowe, G. (2023). Fostering young children's creativity in online learning environments: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 47, Article 101249.
<https://doi.org/10.1007/s13384-024-00739-8>
- Penderi, E., & Rekalidou, G. (2016). Young children's views concerning distribution of clean-up duties in the classroom: Responsibility and self-interest. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 734-747. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1213566>
- Pugsley, L., & Acar, S. (2020). Supporting creativity or conformity? Influence of home environment and parental factors on the value of children's creativity characteristics. *The Journal of Creative Behavior*, 54(3), 598-609.
<https://doi.org/10.1002/jocb.393>
- Rosyati, T., Purwanto, M. R., Gumelar, G., Yulianti, R. T., & Mukharrom, T. (2020). Effects of games and how parents overcome addiction to children. *Journal of Critical Reviews*, 7(1), 65-67.
<https://doi.org/10.31838/jcr.07.01.12>
- Smolucha, L., & Smolucha, F. (2021). Vygotsky's theory in play: Early childhood education. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1041-1055. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1843451>

- Soror, A. A., Steelman, Z. R., & Limayem, M. (2012). Discipline yourself before life disciplines you: Deficient self-regulation and mobile phone unregulated use. In *2012 45th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 849-858). Institute of Electrical and Electronics Engineers.
<https://doi.org/10.1109/HICSS.2012.219>
- Thalib, S. B., & Ahmad, M. A. (2020). The outdoor learning modules based on traditional games in improving prosocial behaviour of early childhood. *International Education Studies*, 13(10), 88-104.
<https://doi.org/10.5539/ies.v13n10p88>
- Vanbecelaere, S., Van den Berghe, K., Cornillie, F., Sasanguie, D., Reynvoet, B., & Depaepe, F. (2020). The effects of two digital educational games on cognitive and non-cognitive math and reading outcomes. *Computers & Education*, 143, Article 103680. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103680>
- Wang, L. H., Chen, B., Hwang, G. J., Guan, J. Q., & Wang, Y. Q. (2022). Effects of digital game-based STEM education on students' learning achievement: A meta-analysis. *International Journal of STEM Education*, 9(1), Article 26. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00344-0>
- Yousef, A. M. F. (2021). Augmented reality assisted learning achievement, motivation, and creativity for children of low-grade in primary school. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(4), 966-977.
<https://doi.org/10.1111/jcal.12551>
- Zickgraf, H. F., Richard, E., Zucker, N. L., & Wallace, G. L. (2022). Rigidity and sensory sensitivity: Independent contributions to selective eating in children, adolescents, and young adults. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 51(5), 675-687. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1771167>



پی نوشت ها

- | | | |
|---------------------------|-------------------------|--|
| 1. Yousef | 13. Cremin & Chappell | 25. Jarvis |
| 2. Ershadi, Winner | 14. Smolucha & Smolucha | 26. self-regulation questionnaire |
| 3. Cognitive creativity | 15. Lenkens | 27. Mark Davis |
| 4. Emotional creativity | 16. Awopetu | 28. Statistical package for social science(spss) |
| 5. Social creativity | 17. Zickgraf | 29. - Greenhouse-geisser |
| 6. Maslin | 18. Penderi, Rekalidou | 30. Kyobe |
| 7. Play and entertainment | 19. Cano-Lozano | 31. Pugsley & Acar |
| 8. Marsh | 20. Wang | 32. Booton |
| 9. Hammershøj | 21. Vanbecelaere | 33. Amodia-Bidakowska |
| 10. Holmes | 22. Islam | 34. Mildon & Sellen |
| 11. Fehr & Russ | 23. Rosyati | 35. Soror |
| 12. Hughes | 24. Thalib & Ahmad | |