

ویژگی‌های روانسنجی تکلیف کتاب تصویر: مطالعه مقدماتی

قاسم محمدیاری^۱، ناصر بهروزی^۲، منیجه شهنی ییلاق^۳، غلامحسین مکتبی^۴

تاریخ دریافت: ۹۷/۰۱/۱۹

تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۸/۱۰

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی روایی و پایایی تکلیف کتاب تصویر انجام گرفت. این پژوهش در زمره تحقیقات غیر آزمایشی است که به صورت توصیفی-تحلیلی انجام یافته است. جامعه آماری این پژوهش، کلیه کودکان ۳، ۴ و ۵ ساله دارای کارکردهای اجرایی پایین در مهدکودک‌ها شهر اهواز در سال ۱۳۹۷ بود. در این پژوهش، حجم نمونه به تعداد ۶۰ کودک بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی تک مرحله انتخاب شدند و در تکلیف کتاب تصویر (اتنس و ملترزف، ۲۰۰۵) شرکت کردند. برای بررسی پایایی این تکلیف، از شاخص پایایی ارزیاب‌ها، روش کاپا و ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. و برای تعیین روایی آن، از روش‌های آماری تحلیل واریانس یک طرفه و آزمون دوجمله‌ای استفاده شد. یافته‌های تحقیق نشان داد که همبستگی بین نمره دو ارزیاب در بخش غیر کلامی ۱/۰۰ و در بخش کلامی ۰/۹۹ و مقدار ضریب همبستگی کاپا بین ارزیاب‌ها برای هر یک از سناریوها بین ۰/۹۴ و ۱/۰۰ و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۵ بود. نتایج روایی آزمون بر اساس آزمون دوجمله‌ای نشان داد که کودکان، تعداد پاسخ‌های صحیح را به طور معنادار بالاتر از تعداد پاسخ از روی احتمال شانس انتخاب کردند. همچنین، نتایج تحلیل واریانس نشان داد که بین میانگین نمره کودکان ۳، ۴ و ۵ ساله در این تکلیف (هم بخش کلامی و هم بخش غیر کلامی) تفاوت معنی‌داری وجود داشت و آزمون شفه نشان داد که کودکان ۳ ساله نسبت به کودکان ۴ و ۵ ساله نمرات پایین‌تری به دست آوردند اما نمره کودکان ۴ ساله و ۵ ساله تفاوت معناداری نداشت.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز ایران

۲. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران (نویسنده مسئول)

behroozyn@yahoo.com

۳. استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

۴. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

واژگان کلیدی: تکلیف کتاب تصویر، دوران‌دیشی رویدادی، ویژگی‌های روانسنجی، کودکان مهدکودک‌ها

مقدمه

دوران‌دیشی رویدادی^۱ سطوح عالی شناخت انسان را شامل می‌شود که در رفتارهای هدفمند او پدیدار می‌شود (اتنس و ملتزف^۲، ۲۰۰۵). پرابهاکار و هادسون^۳ (۲۰۱۴) دوران‌دیشی رویدادی را فعالیت‌های پیچیده شناختی که در جهت‌گیری به سوی هدف، طرح‌ریزی به آینده و پیوستگی در اعمال ارادی تأثیرگذار است، تعریف کرده‌اند. همچنین، سادندرف و موره^۴ (۲۰۱۱) دوران‌دیشی رویدادی را جنبه بنیادین و هیجان‌انگیز شناخت انسان تعریف کرده‌اند که ظرفیت سازمان دادن اعمال کنونی با نگاه تجسمی به رویدادهای پیش‌بینی شده در آینده را شامل می‌شود. این محققان بر این باورند که دوران‌دیشی رویدادی در گرایش به انجام اعمالی که از منافع فرد در رویدادهای آینده و در اجتناب از مشکلات پیش‌بینی شده در رویدادهای آینده اطمینان حاصل کند، تأثیرگذار است. مارتین-اردسو اتنس و لئو^۵ (۲۰۱۲) تفکر به آینده را ظرفیت سازگاری افراد در رسیدن به اهداف و اجتناب از مشکلات آینده تعریف می‌کنند. به‌علاوه، دوران‌دیشی رویدادی در پیش‌بینی نیازها و شرایط پیش‌بینی شده در آینده نقش اساسی دارد و به افراد در طرح‌ریزی رفتارها و پیش‌بینی پیامد رفتارهایشان کمک می‌کند (ریبتر، بارسیکس، روچا، دارجمیو و لیدن^۶، ۲۰۱۶). به باور پژوهشگران دو مکانیزم (۱) شناختی و (۲) عصبی برای دوران‌دیشی رویدادی وجود دارد (شاختر، بنووا و اسزپونار^۷، ۲۰۱۷). مکانیزم شناختی در فراخوانی و بازآرایی تجارب شخصی به طور انعطاف‌پذیر به منظور تجسم آینده عمل می‌کند؛ بنابراین، حافظه رویدادی و همچنین، حافظه معنایی^۸ در این مکانیزم جایگاه مهمی

-
1. episodic foresight
 2. Atance & Meltzoff
 3. Prabhakar & Hudson
 4. Suddendorf & Moore
 5. Martin-Ordas & Louw
 6. Rebetez & Barsics & Rochat & D'Argembeau & Linden
 7. Schacter & Benoit & Szpunar
 8. semantic memory

دارد. در این رابطه، اتنس، لئو و کلایتن^۱ (۲۰۱۵) به نقش اندیشیدن به نیازهای آینده بر توانایی دوراندیشی رویدادی کودکان اشاره کرده‌اند. مکانیزم عصبی شامل شبکه هسته‌ای^۲ مناطق مغزی از جمله منطقه گیجگاهی میانی^۳، قشر پیشانی میانی^۴ و منطقه گیجگاهی جانبی^۵ است که موقع به خاطر آوردن تجارب گذشته و اندیشیدن به تجارب آینده فعال می‌شوند که نشان می‌دهد بین حافظه و تفکر آینده‌نگر رویدادی رابطه وجود دارد (شاختر و همکاران، ۲۰۱۷). پژوهش‌ها نشان دادند که دوراندیشی رویدادی، نقش اساسی در حل مسئله (چیو^۶، ۲۰۱۲)، تصمیم‌گیری (شاختر و همکاران، ۲۰۱۷ و چیو، ۲۰۱۲) و خودنظم-دهی عاطفی^۷ (شاختر و همکاران، ۲۰۱۷) دارد. همچنین، پژوهش‌های عصب‌شناختی نشان دادند که دوراندیشی رویدادی با تفکر خلاق و واگرا رابطه معناداری دارد و مطالعات شبیه‌سازی رویدادی نشان داد که آینده‌نگری رویدادی در طراحی مسیرها و دستیابی به اهداف نقش مهمی دارد (به نقل از شاختر و همکاران، ۲۰۱۷).

محققان مفهوم دوراندیشی رویدادی را از برخی توانایی‌ها از جمله توانایی سخن گفتن کودکان درباره آینده^۸ متمایز کرده‌اند. دوراندیشی رویدادی توانایی فرد در تجسم و ادراک خود به صورت دیداری در رویدادهای آینده است بطوریکه فرد بتواند خود را در رویدادی در آینده که برای او تازگی دارد و قبلاً هیچ تجربه‌ای نسبت به آن ندارد، تجسم کند. به عبارتی تازگی رویدادها در دوراندیشی رویدادی یکی از ویژگی‌های آن است، درحالی‌که توانایی سخن گفتن درباره آینده الزاماً به معنای توانایی تجسم کردن خود در آینده نیست و ممکن است فرد به سادگی از حوادث گذشته الگویی را شناسایی کند و برای آینده به کار برد، بنابراین، ویژگی تازگی در آن وجود ندارد (اتنس و انیل^۹، ۲۰۰۵). البته گفته بالا به این معنا نیست که سخن گفتن برای آینده به توانایی دوراندیشی ربطی ندارد. چرا که بین این دو توانایی رابطه وجود دارد. اگرچه تمامی شکل‌های صحبت کردن

1. Louw & Clayton
2. core network
3. medial temporal lobe (MTL)
4. medial prefrontal cortex
5. lateral temporal
6. Chiu
7. emotional self-regulation
8. talk about future
9. O'Neill

کودکان درباره آینده انعکاس‌کننده دوران‌دیشی رویدادی نیست، اما جنبه‌های خاصی از زبان نشان از توانایی دوران‌دیشی کودکان است. برای مثال صحبت کردن کودکان درباره یک حادثه که همراه با ترس از آسیب یا احساس خوشحالی باشد یکی از نشانه‌های دوران‌دیشی رویدادی است. همچنین، توانایی تجسم کودکان از موقعیت‌های آینده به خصوص از وضعیت‌های غیرمعمول (مثل احساس آسیب‌دیدگی یا احساس خستگی) از دیگر نشانه‌های توانایی زبانی کودکان به دوران‌دیشی رویدادی است. برای مثال کودکی که نسبت به رویدادی در آینده از احساس سرما یا گرما صحبت می‌کند، صحبت‌های او دارای ماهیت آینده‌نگرانه است؛ بنابراین، نشانه‌های دوران‌دیشی رویدادی در زبان کودکان شامل صحبت کودکان درباره وضعیت‌های گوناگون فیزیولوژیکی، عاطفی و یا ذهنی هستند که از ۳ سالگی (زمان پیدایش دوران‌دیشی رویدادی) تا ۵ سالگی (زمانی که فرض شده دوران‌دیشی رویدادی به حد نهایی خود رشد نموده است) رشد می‌یابند (اتنس و انیل، ۲۰۰۵).

همچنین، توانایی دوران‌دیشی رویدادی از توانایی طرح‌ریزی کردن^۱ متفاوت است؛ یعنی ممکن است فرد بتواند خود را در رویدادی در آینده تجسم کند، بدون اینکه بتواند برای آن رویداد توانایی طرح‌ریزی داشته باشد. از طرف دیگر، در بسیاری از تکالیفی که کودکان توانایی طرح‌ریزی نشان داده‌اند، توانایی تجسم خود در آن تکلیف نشان ندادند؛ بنابراین، کودکی که نسبت به رویدادی در آینده تجربه لازم را ندارد، در صورتی می‌تواند رویدادی را پیش‌بینی کند که بتواند خود را در آن مجسم کند. برای مثال توانایی دوران‌دیشی رویدادی را می‌توان در رفتار طفل خردسال مشاهده کرد که با باز کردن رو به بالای بازوان خود به سمت مادرش، رویداد در آغوش کشیدن توسط مادرش را مجسم می‌کند (اتنس و انیل، ۲۰۰۵).

همچنین، دوران‌دیشی رویدادی از رؤیاپردازی^۲ یا خیال‌پردازی^۳ برای آینده متمایز است. بدین ترتیب که دوران‌دیشی رویدادی موجب درک و تشخیص محدودیت‌های حال حاضر کودکان می‌شود. برای مثال کودکی که به شکم درد دچار است و در همان حال به جشن تولد دوست صمیمی خود دعوت است در چنین شرایطی نمی‌تواند خود را در جشن

-
1. planning
 2. daydreaming
 3. fantasizing

تولد تجسم کند. به خاطر اینکه احساس شکم درد به کودک این امکان را نمی‌دهد که خود را در آن رویداد و اتفاق‌های آن همچون خوردن کیک تولد تجسم کند؛ بنابراین، تشخیص محدودیت‌های حال حاضر کودکان در تجسم رویدادهای آینده‌نگر، نقش مهمی در درک عملکرد آن‌ها در فعالیت‌هایی مثل نقاشی کردن یا بازی‌های فکری دارد. برای اینکه کودک در انجام دادن تکالیف و یا نقاشی کردن با توانایی فعلی خود محصور شده است، بنابراین، به آسانی نمی‌تواند نتایج حاصل از فعالیت‌هایش را تجسم کند (اتنس و انیل، ۲۰۰۵).

کودکان در سال‌های اولیه درک اندکی از رویدادهای آینده دارند و از دلایل آن می‌توان به احساس نیاز کمتر آن‌ها برای توجه کردن به رویدادهای آینده اشاره کرد، چراکه معمولاً والدین از کودکان مراقبت می‌کنند و رخدادهای پیش روی کودکان را کنترل می‌کنند. با این حال، یکی از سؤالات مهم در حوزه روانشناسی این است که چگونه کودکان حال‌نگر^۱ افراد آینده‌نگر می‌شوند؟ چگونه می‌توانند رویدادهایی آینده نزدیک یا آینده دور را تجسم کنند؟ و چگونه در رویدادهای آینده شادکامی خود را بیشتر می‌کنند؟ در حال حاضر پاسخ به این سؤال خیلی آسان نیست. هر چند عواملی همچون رشد، راهنمایی والدین، بازی‌ها و سایر تجارب کودکان در آن نقش دارند؛ اما تا به حال مطالعات بسیار اندکی در این حوزه انجام یافته است. به طوری که می‌توان اذعان کرد تحقیقات فرایندهای ذهنی عمدتاً به فرایندهای مربوط به زمان گذشته اختصاص یافته و مطالعه حافظه به قدمت عمر روانشناسی تجربی است (ابینگه‌اوس، ۱۸۸۵ / ۱۹۱۳ به نقل از ساندنرف و مور، ۲۰۱۱). درحالی‌که مطالعه آینده‌نگری تا حد زیادی به فراموشی سپرده شده است و روان‌شناسان تا این اواخر به اندازه مطالعات بین‌رشته‌ای و جدید به آن توجهی نداشته‌اند. بدون شک، دوراندیشی آمیخته‌ای از مهارت‌های مختلف است، همچنان که تحقیقات حافظه به ساختارهای حافظه‌ای مختلف پرداخته‌است، همانند تحقیقات تولوینگ^۲ در سال ۱۹۷۲ که بین دو نوع حافظه یعنی حافظه معنایی و حافظه رویدادی تمایز قائل شد. حافظه معنایی شامل دانش ما نسبت به جهان پیرامون است و حافظه رویدادی باز تجربه کردن رویدادهای گذشته است که به لحاظ زمانی به رویدادهای گذشته برمی‌گردیم. بدین

1. present-oriented
2. Tulving

ترتیب، احتمالاً ساختارهای مختلف تفکر آینده‌نگر نیز وجود دارد. در این رابطه، محققان در حوزه تفکر آینده‌نگر بین تفکر آینده‌نگر معنایی^۱ و تفکر آینده‌نگر رویدادی^۲ تمایز قائل شده‌اند. تفکر آینده‌نگر معنایی، شامل دانش ما به جهان پیرامون خود در آینده است و تفکر آینده‌نگر رویدادی، شامل توانایی ما در تجربه کردن خود در رویدادهای آینده، بدون داشتن تجربه قبلی از آن رویداد است؛ بنابراین، با اینکه جهت‌گیری زمانی حافظه رویدادی و تفکر آینده‌نگر رویدادی متفاوت است، اما هر دو به معنای تجربه خود در پهنای زمان است (اتنس و انیل، ۲۰۰۵)؛ بنابراین، توجه به دوران‌دیشی رویدادی کودکان به پژوهشگران کمک می‌کند تا به توانایی کودکان در تجسم خود در آینده تمرکز کنند و اساس رفتارهای پیچیده‌تر آینده‌نگر را در کودکان بشناسانند.

اتنس و انیل (۲۰۰۵) در پژوهشی سه نوع تکلیف را برای اندازه‌گیری دوران‌دیشی رویدادی کودکان ۳ ساله به کار برده‌اند که شامل: تکلیف مسافرت^۳، تکلیف طراحی کردن^۴ و تکلیف‌های مکعب^۵ بود. در تکلیف مسافرت، هدف محققان اندازه‌گیری توانایی کودکان ۳ ساله در پیش‌بینی نیازهای خود و یا اندازه‌گیری توانایی صحبت کردن کودکان در مورد نیازهای خود برای مسافرت بود. پیش‌بینی احساس گرسنگی، احساس تشنگی و یا احساس سرما از آن جمله است. در این تکلیف چهار حالت طرح می‌شود که هر حالت دو وجهی است و برای هر وجه یک ماده مناسب است. حالت‌ها شامل: (۱) حالت فیزیولوژی (احساس گرسنگی یا تشنگی) که ماده‌های آن آب‌میوه و کشمش است، (۲) حالت حسی (احساس زخمی شدن یا افتادن نور آفتاب به چشم) که ماده‌های آن چسب زخم و عینک آفتابی است، (۳) حالت عاطفی (احساس داشتن چیزی برای مشغول شدن یا احساس ترس) که ماده‌های آن کتاب و خرس عروسکی است، (۴) حالت اضطراری (نیاز به خرید چیزی و یا تلفن زدن به کسی) که ماده‌های آن پول و تلفن است. در این تکلیف کودک از بین این هشت ماده، سه ماده را انتخاب می‌کند و سپس توضیح می‌دهد که چرا آن‌ها را انتخاب کرده‌است. در صورتی توضیحات کودکان آینده‌نگر تلقی می‌شود که از دو ویژگی برخوردار باشد: (۱) استفاده از کلمات دال بر آینده (مانند ممکنه گرسنه بشم) و (۲) استفاده

1. semantic future thinking
2. episodic future thinking
3. Trip task
4. drawing task
5. block tasks

از واژه‌های نامعین (مانند ممکنه، اگر، احتمالاً)، اتنس و انیل (۲۰۰۵) نشان دادند که بین ۴۴ تا ۸۶ درصد مواقع انتخاب ماده‌ها و ۳۷ درصد موارد توضیحات کودکان ۳ ساله به آینده مربوط است.

تکلیف دوم تکلیف طراحی کردن بود که در مقایسه با تکلیف مسافرت به توانایی زبانی کمتری وابسته است. در این تکلیف، ابتدا آزمودنی موضوعی را نام می‌برد و سپس، به طراحی آن می‌پردازد. شروع طراحی کردن، با کشیدن چند نقطه، یک دایره و یا یک خط صاف است. برای آشنایی کودکان با تکلیف، ابتدا آزمایشگر در دو کوشش نشان می‌دهد که چگونه نقاط اولیه را به طرح‌های پیچیده تبدیل می‌کند. برای نمونه به کودکان نشان می‌دهد که چگونه یک خط خمیده را به شکل "مار" درمی‌آورد. در این تکلیف، در صورتی کودکی دارای تفکر آینده‌نگر فرض می‌شود که بتواند تصمیم به کشیدن طرحی نماید که قبلاً آن را نام برده است. درحالی‌که کودکی به نام بردن طرح پیچیده‌ای پردازد که قادر به طراحی آن نباشد، نشان دهنده عدم توانایی در دورانیشی است و بنابراین، کودک، دارای تفکر آینده‌نگر پایینی است. این محققان نشان دادند اگر چه همه کودکان ۳ ساله موضوعی را برای طراحی نام بردند اما تنها ۳۸ درصد آن‌ها قادر به ترسیم طرح از پیش گفته شده خود بودند.

تکلیف سوم، طراحی مکعب‌ها بود که تکلیف غیرکلامی است و در مقایسه با تکلیف ترسیم طراحی کردن، به مهارت‌های حرکتی کمتری نیاز دارد. در این تکلیف آزمونگر با چهار مکعب یک برج می‌سازد. رنگ هر مکعب متفاوت از بقیه است. دو تا از مکعب‌ها در قسمت پایین کنار هم قرار می‌گیرد و دو مکعب دیگر روی آن‌ها قرار می‌گیرد طوری که یکی روی دیگری و هر دو در قسمت وسط روی مکعب‌های قبلی قرار می‌گیرد. هدف تکلیف این است که کودک بتواند همانند برج آزمونگر، یک برج بسازد. در این تکلیف، آزمونگر، یکی از مکعب‌ها را در جلو آزمودنی روی میز قرار می‌دهد و سه مکعب دیگر را داخل سه فنجان قرار می‌دهد (هر مکعب داخل یک فنجان). گذاشتن مکعب‌ها داخل فنجان‌ها به این دلیل است که کودک به طور خودکار و سریع مکعب‌ها را بر ندارد بلکه با تأمل این کار را انجام دهد. انجام این تکلیف مستلزم پیش‌بینی قرار گرفتن دو مکعب در قسمت پایین برج، قبل از قرار گرفتن دو مکعب بعدی بر روی آن‌هاست. در این تکلیف، رفتارهای آینده‌نگرانه کودکان شامل ویژگی‌های زیر است: (۱) کودک برج مدل را قبل از

ساختن برج به طور دیداری، واری می‌کند. واری دیداری برج مدل قبل از انتخاب مکعب‌ها نشان دهنده توانایی پیش‌بینی کودک است. (۲) کودک مکعب‌های بعدی را به درستی انتخاب کند. در صورتی که کودک قبل از برداشتن مکعب‌ها، برج مدل را واری کند و سپس مکعب درست را انتخاب کند، نمره یک می‌گیرد؛ اما اگر کودک یکی از این دو رفتار را انجام ندهد یعنی قبل از برداشتن مکعب، برج مدل را واری نکند و یا مکعب صحیح را انتخاب نکند، نمره صفر دریافت می‌کند. این محققان نشان دادند که در مجموع ۴۰ درصد کودکان قبل از انتخاب مکعب‌ها برج مدل را واری و مکعب صحیح را انتخاب کردند. همچنین، محققان گزارش کردند که بین نمره کودکان در تکلیف مسافرت و تکلیف طراحی مکعب‌ها رابطه معنادار وجود دارد. با اجرای سه تکلیف بالا محققان نتیجه گرفتند که ۳۰ تا ۴۰ درصد کودکان ۳ ساله قادر به نشان دادن دوراندیشی رویدادی هستند.

تکلیف‌های ذکر شده در بالا برای سنجش دوراندیشی رویدادی کودکان ۳ ساله اختصاص یافته است و برای سنجش توانایی دوراندیشی رویدادی کودکان ۳ تا ۵ سال، اتنس و ملتزف (۲۰۰۵) «تکلیف کتاب تصویر»^۱ را ارائه کردند که پژوهش حاضر با هدف معرفی به همراه گزارش نتایج روایی و پایایی آن انجام یافته است. به همین منظور، مهم‌ترین سؤالاتی که این پژوهش در پی پاسخگویی به آن است عبارتند از:

- آیا تکلیف کتاب تصویر از روایی مناسب در جامعه کودکان ۳ تا ۵ سال برخوردار است؟

- آیا تکلیف کتاب تصویر از پایایی مناسب در جامعه کودکان ۳ تا ۵ سال برخوردار است؟

روش

پژوهش حاضر، از نوع غیر آزمایشی است که در چارچوب یک طرح تحقیق توصیفی-تحلیلی انجام گرفته است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه کودکان دارای کارکردهای اجرایی^۲ پایین مهدکودک‌های شهر اهواز در سال ۱۳۹۷ بودند. شایان ذکر است با توجه به این که محقق قصد دارد به مداخله آموزشی کودکان با کارکردهای

1. Picture-Book Task
2. executive functions

اجرائی پایین پردازد و این کودکان، از مداخلات درمانی بهره ببرند، بنابراین، پژوهش حاضر بین جامعه آماری کودکان دارای کارکردهای اجرائی پایین انجام یافته است. بدین ترتیب، با استفاده از پرسشنامه سنجش رفتاری کارکرد اجرائی - نسخه پیش‌دستانی با فرم والدین و مربیان (عبداللهی‌پور، علی‌زاده زارعی، اکبرفهمی و کرمعلی‌اسماعیلی، ۱۳۹۵) جامعه هدف مشخص شد و از بین آن تعداد ۷۰ کودک ۳ تا ۵ سال با توجه به تعداد سؤالات ابزار (۱۲ سؤال) به طور تصادفی انتخاب شدند و از آن میان پاسخ‌های ۶۰ نفر قابل تحلیل بود (۵ نفر با محقق همکاری نکردند و ۵ نفر دیگر پاسخ حد نصاب را به بخش اول آزمون ندادند و از تحقیق کنار گذاشته شدند). شرکت آزمودنی‌ها با آگاهی و رضایت والدین آن‌ها بوده و بر اساس گزارش والدین، آزمودنی‌ها از سلامت حسی طبیعی برخوردار بوده و به‌خصوص مشکلات مربوط به حس بینایی مانند کوررنگی نداشتند. میانگین سنی آزمودنی‌ها ۴ سال و یک ماه و حداقل ۳ سال و یک ماه و حداکثر ۵ سال و ۱۱ ماه بود. از بین ۶۰ آزمودنی ۱۶ نفر آن در دامنه ۳ سال (میانگین ۴۱ ماه، حداقل ۳۷ ماه و حداکثر ۴۷ ماه)، ۱۸ نفر در دامنه ۴ سال (میانگین ۵۳ ماه، حداقل ۴۸ ماه و حداکثر ۵۹ ماه) و ۲۶ نفر در دامنه ۵ سال (میانگین ۶۳ ماه، حداقل ۶۰ ماه و حداکثر ۷۱ ماه) قرار داشتند.

«تکلیف کتاب تصویر» (اتنس و انیل، ۲۰۰۵) شامل کتاب ۱۲ صفحه‌ای در ابعاد ۲۸*۳۶ سانتیمتری است که هر صفحه آن یک سناریو (مانند سناریوی زمستان برفی) است و ۱۸ کارت تصویر رنگی به ابعاد ۱۳*۱۸ سانتیمتری (مانند تصویر: چسب زخم، کاپشن، غذا) است و جعبه پلاستیکی زرد رنگ که برای انداختن کارت‌های انتخاب شده تعبیه شده است. اجرای آزمون به صورت انفرادی است. آزمودنی پشت میز کوچکی در کنار آزمایشگر می‌نشیند و به سؤالات آزمون که در دو بخش (۱) سناریوهای دست‌گرمی و (۲) سناریوهای آزمون است، پاسخ می‌دهد. سناریوهای دست‌گرمی شامل شش سناریو است. هدف از سناریوهای دست‌گرمی آشنا کردن کودک با ساختار تکلیف و چگونگی انجام تکلیف است. همچنین، این بخش آزمون موجب می‌شود که کودک احساس موفقیت کند و در سناریوی واقعی با چالش بیشتری پاسخ دهد. سناریوهای این بخش برای کودکان نسبتاً معمول و آشنا است (مانند سناریوی جشن تولد). در این بخش اگر کودک

به کمتر از چهار سناریو پاسخ بدهد، نمرات او از تحلیل کنار گذاشته می‌شود، به این دلیل که یا در تکلیف کاملاً درگیر نشده است و یا اینکه تکلیف را به درستی درک نکرده است. سناریوهای آزمون، بخش اصلی آزمون است که شامل شش سناریو است: (۱) سناریوی «بیابان»: بیابان شنی و آسمان آبی آفتابی در بالای آن (۲) سناریوی «رودخانه»: رودخانه سنگلاخی پر از درخت و درختچه (۳) سناریوی «مسیر خاکی»: راه خاکی پر از درخت و درختچه و با آسمان آبی در بالای آن (۴) سناریوی «برف»: کوه‌ها و دره پوشیده از برف پر از درختچه (۵) سناریوی «کوهستان»: کوهستان با دره‌های عمیق بین آن‌ها (۶) سناریوی «آبشار»: آبشار با فضای سبز اطراف آن.

ابتدا آزمایشگر هر یک از سناریوها را به کودک نشان می‌دهد و از او می‌پرسد که در سناریوها چه می‌بیند؟ پس از اینکه کودک نام سناریو را گفت، آزمایشگر به زبان ساده از کودک می‌خواهد که تصور کند الآن در آن سناریو حضور دارد. برای مثال آزمایشگر سناریوی «رودخانه» را به کودک نشان می‌دهد و می‌گوید: «در این تصویر چه می‌بینی؟» سپس ادامه می‌دهد... «بله بگذار این طور فکر کنیم که داری در این رودخانه روی سنگ‌های لغزنده راه می‌روی». «درست همین الآن روی این سنگ‌ها در حال قدم زدن هستی». سپس، آزمایشگر سه کارت تصویر (بالش، چسب زخم و خمیردندان) را به کودک نشان می‌دهد و سپس، می‌پرسد: «بگو ببینم کدام یک از این اشیاء ممکن است در این سناریو برای تو مورد نیاز باشد؟». برای هر یک از سناریوها یکی از کارت‌های تصویر، پاسخ مناسب است و دو کارت تصویر دیگر، یکی گزینه انحرافی و دیگری گزینه اشتباهی است. در این سناریو کودک به کارت‌های تصویر نگاه می‌کند و کارتی که فکر می‌کند در آن سناریو احتیاج خواهد داشت را انتخاب می‌کند و به جعبه پلاستیکی زردرنگ می‌اندازد. در سناریو فوق، پاسخ صحیح، کارت تصویر چسب زخم است. برای اینکه در این سناریو، کودک ممکن است پیش‌بینی کند که از روی سنگ‌های لغزنده بیافتد و زخمی شود. سناریوهای دیگر هم مشابه این سناریو اجرا می‌شود. در جدول شماره ۱ لیست کاملی از سناریوهای مرحله دست‌گرمی و مرحله اصلی آزمون و همچنین کارت‌های تصویر مربوط به آن‌ها به همراه کارت‌های تصویر انحرافی و کارت‌های تصویر اشتباهی آمده است.

جدول ۱. فهرست کامل سناریوهای بخش اول (دست گرمی) و بخش دوم (اصلی) آزمون با کارت‌های

تصویر صحیح و کارت‌های تصویر انحرافی و کارت‌های تصویر اشتباهی			
سناریو	کارت تصویر صحیح	کارت تصویر انحرافی	کارت تصویر اشتباهی
دست گرمی			
جشن تولد	کارت دعوت	غذا	خمیردندان
اتاق خواب	بالش	عینک آفتابی	شانه
استخر	باله‌های شنا	کاپشن زمستانی	آینه
آبنتی	صابون	چسب زخم	پتو
بیسکویت	ظرف	لباس بارانی	شامپو
فروشگاه	پول	بطری آب	حوله
آزمون			
بیابان	عینک آفتابی	صابون	آینه
رودخانه	چسب زخم	بالش	خمیردندان
جاده	بطری آب	کارت دعوت	شامپو
برف	کاپشن زمستانی	باله‌های شنا	حوله
کوهستان	غذا	ظرف	شانه
آبشار	لباس بارانی	پول	پتو

نمره‌گذاری آزمون در دو بخش است: (۱) اندازه‌گیری غیر کلامی: در این بخش، انتخاب هر کارت صحیح دارای ۱ امتیاز است و حداقل و حداکثر نمره این بخش به ترتیب صفر و ۶ می‌باشد. (۲) اندازه‌گیری کلامی: در این بخش، نمره توضیحات کودکان بر اساس ملاک‌های زیر است: (۱) به کارگیری کلمات و واژه‌های آینده (مانند می‌خواهم، می‌توانم، ممکن است، اگر) و (۲) به کارگیری توضیحات که دارای ماهیت آینده باشد (مانند گرسنه می‌شوم، سردم می‌شود). سایر توضیحات یا کلمات کودکان که شامل ملاک‌های ذکر شده نباشد جزو اندازه‌های کلامی محسوب نمی‌شود که خود در دو طبقه قرار می‌گیرد (۱) صحبت‌های آینده (مانند دارد گرم می‌شود) و (۲) صحبت‌های غیر آینده (مانند آن برای نوشیدن است). همچنین، اگر کودکی توضیح روشنی برای سناریو ندهد یا توضیح او بی‌ارتباط باشد هم جزو توضیحات مربوط به آینده محسوب نمی‌شود. توضیحات کودکان برای هر سناریو بین صفر تا ۲ امتیاز است. نمره صفر زمانی است که کودک پاسخ ندهد یا پاسخ نامربوط بدهد، نمره ۱ زمانی است که کودک پاسخ ساده‌ای بدهد اما به شرایط آینده اشاره نکند (مثلاً: اینجا خورشید است)، نمره ۲ زمانی است که

کودک خود را در رویدادی در آینده تجسم کند یا به وضعیت آینده اشاره کند (مثلاً هوا آفتابی است). در این بخش کودک به شش سناریو پاسخ کلامی می‌دهد که حداقل نمره صفر و حداکثر نمره ۱۲ را کسب می‌کند.

یافته‌ها

اتنس و ملتزف (۲۰۰۵) با استفاده از روش توافق بین آزمونگرها بر روی ۵۸ کودک ۳ تا ۵ ساله به بررسی پایایی آزمون تکلیف کتاب تصویر پرداختند و میزان توافق بین آزمونگرها را در بخش غیرکلامی ۱۰۰٪ و در بخش کلامی ۹۷٪ و مقدار کاپا^۱ برای هر یک از سناریوهای بخش کلامی را بین ۰/۸۶ تا ۱/۰۰ و میانگین آن را ۰/۹۳ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، به منظور محاسبه میزان پایایی، از شاخص پایایی ارزیاب‌ها^۲ و روش کاپا و همچنین، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. داده‌های حاصل از توافق بین آزمونگرها نشان داد که همبستگی بین نمره‌گذاری دو ارزیاب در بخش غیرکلامی ۱/۰۰ و در بخش کلامی ۰/۹۹ و مقدار ضریب همبستگی کاپا بین ارزیاب‌ها برای هر یک از سناریوها در بخش کلامی بین (k = ۰/۹۴) و (k = ۱/۰۰) و میانگین آن (k = ۰/۹۸) بود. همچنین، ضریب پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ بود.

اتنس و ملتزف (۲۰۰۵) با استفاده از روش روایی سازه به روش تمایز سنی و همچنین، آزمون دو جمله‌ای بر روی ۵۸ کودک ۳، ۴ و ۵ ساله به بررسی روایی آزمون تکلیف کتاب تصویر پرداختند. محققان بر اساس نتایج آزمون دوجمله‌ای مقدار پاسخ صحیح کودکان ۳، ۴ و ۵ ساله را در بخش غیرکلامی به طور معنادار بالاتر از مقدار پاسخ از روی احتمال شانس (۳۳/۳٪) گزارش کردند و پاسخ صحیح کودکان ۳، ۴ و ۵ ساله را به ترتیب ۷۴٪، ۹۱٪ و ۹۷٪ درصد گزارش کردند. همچنین، پژوهش آن‌ها نشان داد که میانگین نمرات کودکان ۴ و ۵ سال به طور معنادار نسبت به کودکان ۳ ساله بهتر است و عملکرد کودکان ۴ و ۵ ساله تفاوت معناداری با هم ندارند و در بخش کلامی آزمون، کودکان ۴ و ۵ ساله به طور معنادار از کودکان ۳ ساله عملکرد بالاتری دارند و عملکرد کودکان ۴ و ۵ ساله تفاوت معناداری با هم ندارند. در پژوهش حاضر، با استفاده از تحلیل واریانس یک‌طرفه و آزمون دوجمله‌ای، روایی بخش غیرکلامی آزمون بررسی شد. نتایج تحلیل

1. KAPPA
2. examiners (scorers) reliability

آزمون دوجمله‌ای نشان داد که مقدار پاسخ صحیح کودکان هر یک از گروه‌های سنی ۳، ۴ و ۵ ساله در بخش غیر کلامی به طور معنادار بالاتر از مقدار پاسخ از روی احتمال شانس (۳۳/۳٪) بود و به ترتیب در ۴۸٪، ۷۱٪ و ۷۱٪ مواقع پاسخ کودکان صحیح بود. بدین ترتیب، برای بررسی روایی بخش غیر کلامی آزمون، از روایی سازه به روش تمایز سنی با استفاده از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره (۳) ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه برای مقایسه سه گروه (۳، ۴ و ۵ ساله) در دوراندیشی رویدادی (بخش غیر کلامی)

	F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	
بین گروهی	۹/۳۶**	۱۰/۴۶	۲	۲۰/۹۲	
درون گروهی		۱/۱۲	۵۷	۶۳/۶۶	
کل			۵۹	۸۴/۵۸	

** $p < 0.01$

نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه در جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات عملکرد کودکان ۳، ۴ و ۵ ساله در دوراندیشی (بخش غیر کلامی) تفاوت آماری معناداری وجود دارد ($p\text{-value} = 0.000$ و $F(2, 57) = 9.36$)؛ بنابراین، جهت پیگیری اختلاف بین گروه‌ها از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. آزمون شفه جهت بررسی تفاوت میانگین نمرات دوراندیشی رویدادی (بخش غیر کلامی) در بین کودکان ۳، ۴ و ۵ ساله

فاصله اطمینان ۹۵٪

	(I)	(J)	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	کرانه پایین	کرانه بالا
سن	سن	سن				
۳	۴	۳	-۱/۳۴**	۰/۳۶	-۲/۲۵	-۰/۴۲۷
۵	۳	۵	-۱/۳۳**	۰/۳۳	-۲/۱۷	-۰/۴۸۸

۲/۲۵	۰/۴۳	۰/۳۶	۱/۳۴**	۳	۴
۰/۸۲	-۰/۸۱	۰/۳۲	۰/۰۰۸	۵	
۲/۱۷	۰/۴۹	۰/۳۳	۱/۳۳**	۳	۵
۰/۸۱	-۰/۸۲	۰/۳۲	-۰/۰۰۸	۴	

**p<۰/۰۱

نتایج آزمون شفه در جدول شماره ۳ نشان می دهد که تفاوت میانگین نمره عملکرد کودکان ۳ ساله با کودکان ۴ ساله (-۱/۳۴) در سطح (p-value= ۰/۰۰۲) معنادار است. همچنین، تفاوت میانگین نمره عملکرد کودکان ۳ ساله با کودکان ۵ ساله (-۱/۳۳) در سطح (p-value= ۰/۰۰۱) معنادار است؛ اما تفاوت میانگین نمره عملکرد کودکان ۴ ساله با کودکان ۵ ساله (۰/۰۰) در سطح (p-value= ۱/۰۰) معنادار نیست. همچنین، جهت بررسی روایی بخش کلامی آزمون، از روایی سازه به روش تمایز سنی با استفاده از تحلیل واریانس استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره (۴) ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس یکطرفه برای مقایسه سه گروه (۳، ۴ و ۵ ساله) در دوراندیشی رویدادی (بخش کلامی)

F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	
۲۱/۹۷**	۱۴۵/۱۶	۲	۲۹۰/۳۲	بین گروهی
	۶/۶۰	۵۷	۳۷۶/۶۶	درون گروهی
		۵۹	۶۶۶/۹۸	کل

**p<۰/۰۱

نتایج تحلیل واریانس در جدول شماره ۴ نشان می دهد که بین میانگین نمرات عملکرد کودکان ۳، ۴ و ۵ ساله در دوراندیشی (بخش کلامی) تفاوت آماری معناداری وجود دارد (F(۵۷ و ۲) = ۲۱/۹۷ و p-value= ۰/۰۰۰). بنابراین، جهت پیگیری اختلاف بین گروهها از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره (۵) ارائه شده است.

جدول ۵. آزمون شفه جهت بررسی تفاوت میانگین نمرات دوران‌دیشی رویدادی (بخش کلامی) در بین کودکان ۳، ۴ و ۵ ساله

فاصله اطمینان ۹۵٪				(I)	(J)
سن	سن	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	کرانه پایین	کرانه بالا
۳	۴	-۳/۶۴**	۰/۸۸	-۵/۸۶	-۱/۴۲
۵	۴	-۵/۴۰**	۰/۸۱	-۷/۴۶	-۳/۳۵
۴	۳	۳/۶۴**	۰/۸۸	۱/۴۲	۵/۸۶
۵	۳	-۱/۷۶	۰/۷۹	-۳/۷۵	۰/۲۲
۵	۳	۵/۴۰**	۰/۸۲	۳/۳۵	۷/۴۶
۴	۵	۱/۷۶	۰/۷۹	-۰/۲۲	۳/۷۵

** $p < 0.01$

تحلیل داده‌های جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که تفاوت میانگین نمره عملکرد کودکان ۳ ساله با کودکان ۴ ساله (-۳/۶۴) در سطح ($p\text{-value} = 0.001$) معنادار است. همچنین، تفاوت میانگین نمره عملکرد کودکان ۳ ساله با کودکان ۵ ساله (-۵/۴۰) در سطح ($p\text{-value} = 0.001$) معنادار است؛ اما تفاوت میانگین نمره عملکرد کودکان ۴ ساله با کودکان ۵ ساله (-۱/۷۶) در سطح ($p\text{-value} = 0.09$) معنادار نیست. همچنین، در پژوهش حاضر تفاوت میانگین نمرات آزمودنی‌ها در آزمون تکلیف کتاب تصویر بر حسب جنسیت بررسی شد که نتایج آن در جدول (۶) ارائه شده است.

جدول ۶. آزمون تی مستقل برای مقایسه میانگین نمره بخش غیرکلامی و کلامی تکلیف کتاب تصویر

در بین دختران و پسران				
جنسیت				
df	t	پسر	دختر	
۵۸	-۰/۷۳۴	۳/۸۰	۴/۰۳	دوران‌دیشی رویدادی (غیر کلامی)
				(۱/۲۰) (۱/۱۹)

۵۸	-۰/۲۴۳	۶/۵۸	۶/۷۹	دوراندیشی رویدادی (کلامی)
		(۳/۲۵)	(۳/۵۳)	

نتایج آزمون تی مستقل در جدول شماره ۶ نشان می‌دهد که نمره بخش غیر کلامی آزمون دوراندیشی رویدادی دختران (میانگین = ۴/۰۳ و انحراف معیار = ۱/۲۰) در مقایسه با پسران (میانگین = ۳/۸۰ و انحراف معیار = ۱/۱۹) معنادار نیست ($p\text{-value} > ۰/۱۹$) و $t(۵۸) = -۰/۷۳۴$. همچنین، نمره بخش کلامی آزمون دوراندیشی رویدادی دختران (میانگین = ۶/۷۹ و انحراف معیار = ۳/۵۳) در مقایسه با پسران (میانگین = ۶/۵۸ و انحراف معیار = ۳/۲۵) معنادار نیست ($p\text{-value} > -۰/۲۴۳$ و $t(۵۸) = ۱/۰۹$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی ویژگی‌های روانسنجی تکلیف کتاب تصویر (اتنس و ملتزف، ۲۰۰۵) در بین کودکان جامعه ایران بود. به این منظور با استفاده از روش‌های آماری تحلیل واریانس و آلفای کرونباخ و سایر روش‌های مناسب آماری، روایی و پایایی آزمون بررسی شد. نتایج تحلیل‌های آماری نشان داد که تکلیف کتاب تصویر برای کودکان جامعه ایران از روایی و پایایی قابل قبولی برخوردار است. در این رابطه، تحلیل واریانس نشان داد که بین میانگین نمرات تکلیف کتاب تصویر (بخش غیر کلامی) کودکان بر حسب سن (۳، ۴ و ۵ ساله) تفاوت وجود دارد. آزمون شفه نشان داد که عملکرد کودکان ۴ ساله با عملکرد کودکان ۵ ساله تفاوت معناداری نداشت؛ اما عملکرد کودکان ۴ و ۵ ساله از کودکان ۳ ساله بالاتر بود. یافته حاضر با یافته اتنس و ملتزف (۲۰۰۵) همسو است. تفاوت عملکرد کودکان بر حسب سن نشان می‌دهد که توانایی دوراندیشی رویدادی متأثر از سن کودکان است. به طوری که کودکان ۳ ساله نسبت به کودکان ۴ و ۵ ساله عملکرد ضعیفی نشان دادند. همچنین یافته حاضر با یافته‌های هاینه^۱، گروس^۲، مک^۳، فیتزگیبون^۴ و توستین^۵ (۲۰۱۱) و نیگرو و همکاران (۲۰۱۴) و پرابهاکار و هادسون (۲۰۱۴) همسو است. همچنین، آزمون دوجمله‌ای نشان داد که میزان

1. Hayne
2. Gross
3. McNamee
4. Fitzgibbon
5. Tustin

پاسخ صحیح کودکان ۳، ۴ و ۵ ساله به آزمون بالاتر از پاسخ از روی احتمال شانس است. یافته حاضر با یافته‌های اتنس و ملتزف (۲۰۰۵) همسو است. شایان ذکر است با توجه به اینکه در پژوهش حاضر کودکان دارای نقص در کارکردهای اجرایی شرکت کرده‌اند و همچنین، با توجه به نتایج تحقیقات (هنسن^۱، اتنس و پالک^۲، ۲۰۱۴) که بین دوران‌دیشی رویدادی و کارکردهای اجرایی رابطه معناداری وجود دارد، می‌توان به تفاوت الگوی پاسخ‌دهی کودکان در دو جامعه ایران و جامعه خارج از کشور پی برد. همچنین، نتایج نشان داد که درصد پاسخ‌های درست کودکان ۴ و ۵ سال نسبت به کودکان ۳ ساله بالاتر بود؛ بنابراین، توانایی دوران‌دیشی رویدادی کودکان ۳، ۴ و ۵ ساله قابل شناسایی و اندازه‌گیری است.

همچنین، نتایج نشان داد که سناریوهای آزمون و کارت‌های تصویر پاسخ وابسته به فرهنگ نیست و برای کودکان جامعه ایرانی قابل اجرا است. البته تنها نکته‌ای که ذکر آن مفید به نظر می‌رسد در رابطه با کارت‌های تصویر سناریو کوهستان بود. در این سناریو سه کارت تصویر (ظرف، غذا و شانه) به کودکان ارائه می‌شود که پاسخ صحیح، کارت تصویر غذا هست. کودکان جامعه ایرانی اغلب بین انتخاب کارت تصویر غذا و کارت تصویر ظرف مردد بودند و اغلب کارت تصویر ظرف را انتخاب می‌کردند. به عبارتی کودکان کارت تصویر ظرف را برای سناریوی کوهستان به این دلیل انتخاب می‌کردند که در آن غذا ببرند و بخورند. حال آنکه کودکان فرهنگ غرب، کارت تصویر غذا را برای پیش‌بینی احساس گرسنگی انتخاب می‌کردند. به نظر می‌رسد دلیل آن به تفاوت فرهنگی جامعه ما با جامعه غربی برگردد که در جامعه ما استقلال عمل کودکان نسبت به جوامع غربی کمتر تقویت می‌شود. همچنین، نتایج نشان داد که در بخش کلامی کودکان ۴ و ۵ ساله از کودکان ۳ ساله بهتر عمل کردند و عملکرد کودکان ۵ ساله از کودکان ۴ ساله بهتر بود اگرچه معنادار نبود. نتایج فوق بیانگر این است که رشد کلامی کودکان در رجوع به وضعیت فیزیولوژیکی خود یا توصیف وضعیت خود در رویدادی در آینده متأثر از رشد سنی آن‌ها است. همچنین، دوران‌دیشی رویدادی (بخش کلامی) با رشد زبانی کودکان رابطه دارد. در این رابطه، اتنس و ملتزف توانایی کلامی کودکان ۴ و ۵ ساله را بیشتر از

-
1. Hanson
 2. Paluck

کودکان ۳ ساله گزارش کردند. یافته حاضر با تحقیقات هاینه و همکاران (۲۰۱۱) و نیگرو^۱، برندیمونته^۲، سیکوگنا^۳ و کوسنزا^۴ (۲۰۱۴) و پرابهاکار و هادسون (۲۰۱۴) همسویی دارد.

همچنین، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین عملکرد خردسالان دختر و پسر در تکلیف کتاب تصویر (هم بخش کلامی و هم غیر کلامی) تفاوت معناداری مشاهده نشد. در این ارتباط، اتنس و ملتزف در طی دو پژوهش به مقایسه عملکرد خردسالان پسر و دختر در تکلیف کتاب تصویر پرداختند که در یکی از تحقیقات آن‌ها عملکرد خردسالان دختر بهتر از پسر بود اما نتایج تحقیق دوم نشان داد که بین خردسالان دختر و پسر تفاوت وجود ندارد؛ بنابراین به نظر می‌رسد شواهدی بر دلالت داشتن تفاوت‌های ژنتیکی در توانایی دوران‌دیشی رویدادی وجود ندارد. بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که آزمون تکلیف کتاب تصویر (دوران‌دیشی رویدادی) برای جامعه ایرانی از ویژگی‌های مطلوب روانسنجی برخوردار است (هم بخش کلامی و هم بخش غیر کلامی). همچنین، با توجه به سادگی اجرا و جذابیت آن برای خردسالان به لحاظ دارا بودن سناریوهای رنگی و کارت‌تصویرهای رنگی، قابل اجرا است و نتایج آن دارای اعتبار است و در شناسایی توانمندی دوران‌دیشی رویدادی خردسالان در محیط‌های آموزشی و در راهنمایی والدین مفید است. از محدودیت‌های پژوهش حاضر عدم کفایت رشد زبان کودکان در توضیح انتخاب کارت‌های تصویر پاسخ سناریوها بود، به طوری که کودکان کارت تصویر را به درستی انتخاب می‌کردند در حالی که در توضیح آن، توانایی کمتری داشتند. همچنین، پیشنهاد می‌شود والدین و مربیان مهدکودک‌ها در دوره ۳ تا ۵ سالگی، تجارب دوران‌دیشی رویدادی بیشتری را از طریق فراهم کردن فرصت‌ها و شرایط مساعدتر برای صحبت کردن کودکان درباره رویدادهای آینده و تجسم خود در رویدادهای آینده تدارک ببینند. همچنین، جهت شناسایی توانایی دوران‌دیشی رویدادی کودکان سنین پایین، آزمون‌های بیشتری تهیه و هنجاریابی شود.

-
1. Nigro
 2. Brandimonte
 3. Cicogna
 4. Cosenza

منابع

عبداللہی پور، فرزانه، علی‌زاده زارعی، مهدی، اکبرفہیمی، ملاحظت و کرملی اسماعیلی، سمانہ (۱۳۹۵). تهیه نسخه فارسی «پرسشنامه سنجش رفتاری کارکرد اجرایی - نسخه پیش‌دستانی» و بررسی روایی ظاہری و محتوایی آن. فصلنامه علمی پژوهشی توانبخشی، دوره ۱۷، شماره ۱، صص ۱۹-۱۲.

- Atance, C. M., & Meltzoff, A. N. (2005). My future self: Young children's ability to anticipate and explain future states. *Cognitive Development, 20*, 341-361.
- Atance, C. M., & O'Neill, D. K. (2005). The emergence of episodic future thinking in humans. *Learning and Motivation, 36*, 126-144.
- Atance, C. M., Louw, A., & Clayton, N. S. (2015). Thinking ahead about where something is needed: New insights about episodic foresight in preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology, 129*, 98-109.
- Chiu, F. C. (2012). Fit between future thinking and future orientation on creative imagination. *Thinking Skills and Creativity, 7*, 234-244.
- Hanson, L., Atance, C. M., & Paluck, S. W. (2014). Is thinking about the future related to theory of mind and executive function? Not in preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology, 128*, 120-137.
- Hayne, H., Gross, G., McNamee, S., Fitzgibbon, O., & Tustin, K. (2011). Episodic memory and episodic foresight in 3- and 5-year-old children. *Cognitive Development, 26*, 343-355.
- Martin-Ordas, G., Atance, C. M., & Louw, A. (2012). The role of episodic and semantic memory in episodic foresight. *Learning and Motivation, 43(4)*, 209-219.
- Nigro, G., Brandimonte, M. A., Cicogna, P. C., & Cosenza, M. (2014). *Journal of Experimental Child Psychology, 127*, 82-94.
- Prabhakar, J., Hudson, J. A. (2014). The development of future thinking: Young children's ability to construct event sequences to achieve future goals. *Journal of Experimental Child Psychology, 127*, 95-109.
- Rebetez, M. M. L., Barsics, C., Rochat, L., D'Argembeau, A., & Linden, M. V. D. (2016). Procrastination, consideration of future consequences, and episodic future thinking. *Consciousness and Cognition, 42*, 286-292.
- Schacter, D. L., Benoit, R. G., & Szpunar, K. K. (2017). Episodic future thinking: mechanisms and functions. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 17*, 41-50.
- Sddendorf, T., & Moore, C. (2011). Introduction to the special issue: The development of episodic foresight. *Cognitive Development, 26*, 295-298.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving (Ed.), *Organization of memory* (pp. 381-403). New York, NY: Academic Press.