

بررسی ارتباط کارکردهای اجرایی با ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره در دانش‌آموزان دوره اول دبیرستان

سید جعفر حسینی^۱

محمد عاشوری^۲

علیرضا زرنندی^۳

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی کارکردهای اجرایی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره در دانش‌آموزان دبیرستانی است. **روش:** طرح پژوهش در این مطالعه، توصیفی تحلیلی و از نوع همبستگی بود. به این منظور ۱۲۰ دانش‌آموز پسر دبیرستانی به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از مدارس شهر تهران انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه توانایی شناختی، پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت و پرسشنامه خودپنداره استفاده شد. داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام تحلیل شدند. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، موافق بودن و وظیفه‌شناسی و همچنین خودپنداره با کارکردهای اجرایی ارتباط معناداری دارند. این متغیرها توانستند ۶۹ درصد از واریانس کارکردهای اجرایی را پیش‌بینی کنند و خودپنداره بیشترین نقش را در پیش‌بینی کارکردهای اجرایی داشت. **نتیجه‌گیری:** نتایج حاکی از اهمیت توجه به متغیرهای ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره در پیش‌بینی کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان دبیرستانی بود؛ بنابراین، توجه به این متغیرها نقش حیاتی در پیش‌بینی کارکردهای اجرایی دارد.

کلیدواژه‌ها: خودپنداره، کارکردهای اجرایی، ویژگی‌های شخصیتی،

مقدمه

عوامل تعیین‌کننده عوامل ذاتی نظیر هوش و استعداد در یادگیری، عوامل غیر ذاتی دیگری نیز در این رابطه مهم قلمداد می‌شوند و به این مسئله به صورت تک‌بعدی نگریسته نمی‌شود. در همین راستا، متغیرهایی مانند کارکردهای اجرایی^۴، ویژگی‌های شخصیتی^۵ و خودپنداره^۶ از جمله عواملی هستند که توجه متخصصان آموزش و پرورش و روان‌شناسان را به خود جلب کرده‌اند (آدولف و برگر^۸، ۲۰۱۵).

آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای یک جامعه است که می‌تواند زمینه رشد همه‌جانبه افراد را فراهم کند. به‌طور کلی پرورش استعدادهای فردی و تحکیم پایه‌های زندگی جمعی و ایجاد تفاهم میان افراد انسانی در سایه آموزش و پرورش صورت می‌گیرد (کالن^۴، ۲۰۱۱). برخلاف گذشته که تصور می‌شد توانایی یادگیری هر فرد تابعی از میزان هوش و استعدادهای ذاتی اوست در چند سال اخیر این نظریه در میان روان‌شناسان قوت گرفته است که با وجود نقش

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ورامین، پیشوا، ایران.

^۲ دکتری روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه تهران. ashorihh2@gmail.com

^۳ دکتری تخصصی، دانشگاه اصفهان، گروه روان‌شناسی، اصفهان، ایران

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه نویسنده اول مقاله است

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۹/۳۰ پذیرش نهایی: ۱۳۹۵/۱۱/۱

4. Cullen

5. Executive functions

6. Personality traits

7. Self-concept

8. Adolph & Berger

صاحب‌نظران اولیه، ماهیت خودپنداره را تک‌بعدی، واحد و ثابت فرض می‌کردند درحالی‌که صاحب‌نظران معاصر اعتقاد دارند خودپنداره یک سازه پویا و چندبعدی است. در دیدگاه معاصر، خودپنداره یک طرح‌واره شناختی محسوب می‌شود. خودپنداره یا مفهوم خود همان درک فرد از خویش است که در نتیجه تجربیات وی با محیط و ارتباط او با دیگران شکل می‌گیرد (کرک، گالاگر و کولمن^۸، ۲۰۱۵). در حقیقت، خودپنداره مجموعه‌ای از صفات، توانایی‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌هایی است که فرد خود را با آن‌ها توصیف می‌کند. همچنین خودپنداره فرد ممکن است از خیلی ضعیف یا منفی تا خیلی قوی یا مثبت در نوسان باشد. افرادی که خودپنداره مثبت دارند احساس کفایت می‌کنند و در انطباق و سازگاری با دنیای پیرامون خویش توانمندتر هستند (کامپبل، تراپنل، لاول، کاتز، هاین و لهن^۹، ۲۰۰۹؛ دولگان، ساواسر و یازگان^{۱۰}، ۲۰۱۴).

زندگی در دنیای امروز نیازمند استفاده از توانمندی‌هایی است که بر تصمیم‌گیری فرد در مقابل رویدادها و حوادث مختلف تأثیر می‌گذارد. توانمندی‌های افراد را می‌توان در حیطه‌های جسمی، شناختی، عاطفی و هیجانی طبقه‌بندی کرد. هر یک از این توانمندی‌ها تأثیر بسیار شگرفی بر زندگی و آینده فرد می‌گذرانند. در این میان آنچه در نظر بسیاری از افراد جامعه مهم‌تر جلوه می‌کند نقش و اهمیت کارکردهای اجرایی، ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره است (هالاها، کافمن و پولن^{۱۱}، ۲۰۱۵).

پژوهش‌هایی در خصوص ارتباط کارکردهای اجرایی، ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره دانش‌آموزان در سنین مختلف و حوزه‌های مختلف در ایران و خارج از کشور انجام شده است. در این راستا، حمید و زمستانی (۱۳۹۴) در مطالعه‌ای به بررسی رابطه هوش معنوی و ویژگی‌های شخصیتی با کارکردهای اجرایی در دانشجویان پزشکی پرداختند. یافته‌ها نشان داد که میان هوش معنوی و ویژگی‌های شخصیتی با کارکردهای اجرایی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. هوش معنوی بیشترین رابطه مثبت را با

کارکردهای اجرایی، کارکردهای مغزی هستند که به رفتارهای ارادی^۱ و هدفمند^۲ می‌پردازند، به یکپارچه‌سازی و مدیریت معطوف به هدف کمک می‌کنند تا افراد پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت را به‌طور هم‌زمان در نظر بگیرند، بلادرنگ به ارزیابی رفتار خود بپردازند و بتوانند به نحو مطلوبی آن‌ها را تعدیل و تنظیم کنند (خدمی، عابدی و آتش‌پور، ۱۳۸۹؛ عاشوری و جلیل‌آبکنار، ۱۳۹۵؛ بارکلی^۳، ۲۰۰۴). به‌بیان دیگر، کارکردهای اجرایی اصطلاحی کلی است که تمام فرایندهای شناختی پیچیده را که در انجام تکالیف هدف‌مدار^۴ دشوار یا جدید ضروری هستند را در برمی‌گیرد و شامل توانایی ایجاد درنگ^۵ یا بازداری پاسخی خاص و به دنبال آن برنامه‌ریزی‌های توالی عمل و حفظ بازنمایی ذهنی تکالیف به‌وسیله حافظه فعال است (علیزاده، ۱۳۸۵). کارکردهایی مانند برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، مدیریت زمان، حافظه فعال، فراشناخت و بازداری پاسخ از مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی هستند (کاوین‌پور، ملک‌پور و عابدی، ۱۳۹۲؛ ملک‌پور، کاوین‌پور و عابدی، ۱۳۹۲؛ داوسون و گوایر^۶، ۲۰۰۴؛ میونی، استابلوم، مک‌کلینتوک و کانتاگالو^۷، ۲۰۱۲).

ویژگی‌های شخصیتی نیز در رشد و تحول افراد نقش قابل توجهی دارند. عناصر اصلی شخصیت حاصل ساختار ارثی و تجربیات زندگی افراد هستند. وظیفه روان‌شناسان این است که اهمیت نسبی هر یک از آن‌ها را تعیین کنند. به عقیده برخی از روان‌شناسان عوامل یا صفات، واحدهای سازنده و بنیادی شخصیت هستند. صفات منحصر به فرد، یک یا چند رفتار شخص را توصیف می‌کنند. به‌عنوان مثال صفات توانشی تعیین‌کننده آن است که افراد تا چه اندازه‌ای به نحو شایسته در جهت هدف خود تلاش می‌کنند و یا صفات خلقی سبک هیجانی رفتار را توصیف می‌کنند (کاستا، تراسیانو و مک‌کری^۸، ۲۰۰۱؛ کوروتکو و هانا^۹، ۲۰۰۴).

خودپنداره و ویژگی‌های شخصیتی از متغیرهایی هستند که با رفتارهای ارادی و هدفمند حاصل از کارکردهای اجرایی ارتباط نزدیکی دارند (آدولف و برگر، ۲۰۱۵). در چند دهه اخیر، دیدگاه روان‌شناسان درباره ماهیت خودپنداره تغییر یافته است.

8. Costa, Terracciano & McCrae

9. Korotkove & Hannah

10. Kirk, Galager & Colmen

11. Campbell, Trapnell, Lavelle, Katz, Heine & Lehman

12. Dolgun, Savaser & Yazgan

13. Hallahan, Kauffman & Pullen

1. Voluntary

2. Purposive

3. Barkley

4. Goal-directed

5. Delay

6. Dawson & Guare

7. Mioni, Stablum, McClintock & Cantagallo

گفتار درونی؛ خودنظم‌دهی به عواطف، انگیزش و برانگیختگی؛ و بازسازی، برنامه‌ریزی و اجرا می‌شود (بارکلی، ۲۰۰۶؛ ولترز، استپرت، برنزد و ون‌هیوگتن^۴، ۲۰۱۰). ویژگی‌های شخصیتی نیز پنج مؤلفه روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، موافق بودن و وظیفه‌شناسی را شامل می‌شود. همچنین خودپنداره یک سازه پویا و چندبعدی است که به درک فرد از خویش مربوط می‌شود و در نتیجه تجربیات وی با محیط و ارتباط او با دیگران شکل می‌گیرد (کوپر و پروین^۵، ۲۰۰۶)؛ بنابراین، به نظر می‌رسد که ارتباط نزدیکی میان کارکردهای اجرایی، ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره وجود داشته باشد و در مطالعات اندکی به‌طور ویژه به بررسی ارتباط کارکردهای اجرایی، ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره پرداخته شده است.

از طرف دیگر تاکنون هیچ پژوهشی به‌طور خاص به بررسی رابطه این سه متغیر به‌طور هم‌زمان در دانش‌آموزان دبیرستانی نپرداخته است، بنابراین این پژوهش با توجه به بررسی پژوهش‌های قبلی و نیز نقش قابل توجه کارکردهای اجرایی، ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره در زندگی بشر و ارتباط این متغیرها درصدد است تا به بررسی روابط میان هر سه متغیر به‌طور هم‌زمان و در یک گروه بپردازد؛ بنابراین، هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی وضعیت کارکردهای اجرایی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره در دانش‌آموزان دبیرستانی است.

روش

پژوهش حاضر توصیفی-تحلیلی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر تهران می‌شد که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ در مدارس تابعه مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش، برای انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. به این ترتیب که ابتدا منطقه‌های چهار، شش و یازده از میان مناطق شهر تهران به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. در مرحله بعد مدرسه ابوذر غفاری و علامه طباطبایی از مدارس دولتی منطقه چهار، مدرسه جاویدان و سعیدی از مدارس دولتی منطقه شش و مدرسه شهید چمران و علامه حلی از مدارس دولتی منطقه یازده به‌صورت تصادفی انتخاب گردید. بر اساس فرمول پیشنهادی تاباخنیک و فیدل^۶

کارکردهای اجرایی داشت. همچنین روان‌رنجورخویی بیشترین رابطه منفی را با کارکردهای اجرایی داشت. ویژگی‌های شخصیتی روان‌رنجورخویی، موافق بودن و وظیفه‌شناسی به ترتیب بیشترین سهم را در تبیین کارکردهای اجرایی داشتند. میان هوش معنوی و ویژگی‌های شخصیتی با کارکردهای اجرایی رابطه مثبت و معناداری گزارش شد. شکری، دانش‌ورپور و عسگری (۱۳۸۷) در پژوهشی به رابطه مثبت و معنادار میان برون‌گرایی، گشودگی، موافق بودن و وظیفه‌شناسی با پیشرفت تحصیلی و رابطه منفی و معنادار میان عامل روان‌رنجورخویی با پیشرفت تحصیلی دست یافتند. در پژوهشی دیگر دولگان و همکاران (۲۰۱۴) به بررسی رابطه بین کارکردهای اجرایی و خودپنداره در کودکان مبتلابه اختلال نقص توجه بیش‌فعالی پرداختند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که رابطه‌ای مثبت و معنادار بین کارکردهای اجرایی و خودپنداره وجود دارد. لومباردو^۱ (۲۰۱۳) در تحقیقی به بررسی رابطه خودپنداره، کارکردهای اجرایی و کیفیت زندگی گروهی از خلبانان آسیب‌دیده مغزی پرداختند. نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که کاهش افسردگی با بهبود کارکردهای اجرایی و خودپنداره ارتباط دارد. علاوه بر این، بهبود خودپنداره با کارکردهای اجرایی رابطه مثبت و معناداری داشت. مارتین، مونتکمری و شاپین^۲ (۲۰۰۶) در پژوهشی گزارش کردند که رابطه منفی و معنادار میان روان‌رنجورخویی با پیشرفت تحصیلی و رابطه مثبت و معنادار میان وظیفه‌شناسی، گشودگی و برون‌گرایی با پیشرفت تحصیلی وجود دارد. کاردام و کراییک^۳ (۲۰۰۱) و کروتکو و هانا (۲۰۰۴) به ارتباط مثبت و معنادار میان عامل‌های موافق بودن و روان‌رنجورخویی با پیشرفت تحصیلی اشاره کرده‌اند اما میان برون‌گرایی، وظیفه‌شناسی و گشودگی با پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار به دست نیامد.

با توجه به بررسی‌های انجام‌شده در زمینه ارتباط کارکردهای اجرایی با ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره دانش‌آموزان دبیرستانی با پژوهش‌های اندکی مواجه هستیم. آنچه اهمیت این مطالعه و خلأ پژوهشی در این حوزه را آشکار می‌سازد حساسیت ارتباط کارکردهای اجرایی، ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره است، چراکه کارکردهای اجرایی دربرگیرنده عامل‌های مهمی از جمله حافظه کاری غیرکلامی؛

4. Wolters, Stapert, Brands & Van Heugten

5. Cooper & Pervin

6. Tabachnick & Fidell

1. Lombardo

2. Martin, Montgomery & Saphian

3. Kardum & Krapic

کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود. نمره مقیاس‌ها با جمع کردن نمره گویه‌های سازنده آن مقیاس و میانگین گرفتن از آن‌ها به دست می‌آید (کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲). کاستا و مک‌کری (۱۹۹۲) با روش آلفای کرونباخ اعتبار خرده مقیاس‌های روان‌رنجور‌خوبی، برون‌گرایی، گشودگی، موافق بودن و وظیفه‌شناسی را به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۷۸، ۰/۷۶، ۰/۸۶ و ۰/۹۰ گزارش کردند. شکری، دانش‌پور و عسگری (۱۳۸۷) اعتبار عامل‌های مذکور را به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۲، ۰/۷۶، ۰/۶۰ و ۰/۸۵ محاسبه کرده‌اند. همچنین هر دو پژوهش در بررسی روایی عامل‌ها بیان کردند که ساختار پنج عاملی برازش قابل قبولی دارد.

۳- **پرسشنامه خودپنداره**^۳: این پرسشنامه در سال ۱۹۵۷ توسط راجرز به‌منظور سنجش میزان خودپنداره افراد تهیه شد که شامل دو فرم جداگانه الف و ب می‌شود. فرم الف خودپنداره پایه یا واقعی، یعنی آن‌گونه که فرد خودش را می‌بیند و تصویری که در حال حاضر از خودش دارد را می‌سنجد و فرم ب خودپنداره ایده‌آل یا آرمانی را موردسنجش قرار می‌دهد یعنی آن‌گونه که فرد آرزو دارد، باشد. برای محاسبه نمره خودپنداره، نمره تک‌تک سؤالات فرم الف را از فرم ب کم کرده، تفاضل را به توان دو رسانده، مجموع توان‌ها را محاسبه و از آن جذر می‌گیریم. اگر جذر حاصل عددی بین صفر تا هفت باشد خودپنداره طبیعی و نرمال و اگر از هفت بالاتر باشد خودپنداره ضعیف و منفی تعریف می‌گردد. برای به دست آوردن نمره در هر مقیاس خود واقعی و خود ایده‌آل در هر فرم ۲۵ صفت قطبی (مثبت و منفی) قرار داده شده است به هر سؤال برحسب پاسخ، نمره‌های از یک تا هفت داده می‌شود و در پایان نیم‌رخ کل هر حیطه خودپنداره بر تعداد سؤالات تقسیم و نمره نهایی به دست می‌آید. ضریب اعتبار این آزمون در مطالعه آقاجانی نریمانی و آسیایی (۱۳۸۷) ۰/۸۳ و با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد. روایی آزمون با توجه به استاندارد بودن پرسشنامه راجرز مورد تأیید است (آقاجانی، نریمانی و آسیایی، ۱۳۸۷).

جهت انجام پژوهش از مدیریت آموزش و پرورش شهر تهران، معرفی‌نامه دریافت شد، اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر برای مدیران و مشاوران مدارس موردنظر تشریح شد. سپس در جلسه‌ای توجیهی برای دانش‌آموزان، ضمن تشریح

(۲۰۰۷)، حداقل حجم نمونه لازم در مطالعات همبستگی از رابطه $N \geq 50 + 8M$ محاسبه می‌شود. N حجم نمونه و M تعداد متغیرهای پژوهش است. به این ترتیب با توجه به تعداد متغیرهای پژوهش یعنی هفت متغیر (ویژگی‌های شخصیتی روان‌رنجور‌خوبی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، موافق بودن، وظیفه‌شناسی؛ کارکردهای اجرایی؛ و خودپنداره) و با توجه به معیارهای ورودی (تحصیل در دوره اول متوسطه، کلاس نهم، دامنه سنی ۱۵ تا ۱۶ سال بر اساس پرونده تحصیلی دانش‌آموزان) و خروج از پژوهش (داشتن هرگونه مشکلات خاص مانند افسردگی)، نمونه لازم برای این مطالعه با در نظر گرفتن افت آزمودنی‌ها برابر با ۱۲۰ نفر بود. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شده است.

۱- **پرسشنامه توانایی شناختی**^۱: برای اندازه‌گیری کارکرد اجرایی از پرسشنامه توانایی شناختی استفاده شد. این مقیاس در سال در ۱۳۹۲ توسط نجاتی ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۳۰ سؤال است که هفت خرده مقیاس دارد و نمره‌گذاری آن به صورت لیکرتی است که برای هر سؤال نمره‌ای بین یک تا پنج تعلق می‌گیرد. خرده مقیاس‌های آن شامل حافظه، کنترل مهاری و توجه انتخابی، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی، توجه پایدار، شناخت اجتماعی و انعطاف‌پذیری شناختی است. پایایی پرسشنامه ۳۰ سؤالی با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد و ضریب آلفای ۰/۸۳ به دست آمد. به این ترتیب، اعتبار پرسشنامه در حد بسیار مطلوبی قرار می‌گیرد. آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۳ و همبستگی پیرسون دو نوبت آزمون در سطح ۰/۰۱ معنادار بود که بیانگر روایی همگرایی آن است؛ بنابراین، روایی و پایایی این پرسشنامه به‌منظور ارزیابی کارکردهای اجرایی مطلوب گزارش شده است (نجاتی، ۱۳۹۲).

۲- **پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت**^۲: این پرسشنامه توسط کاستا و مک‌کری در سال ۱۹۹۲ ساخته شده است که یک آزمون شخصیتی با دو فرم کوتاه و بلند است. در این پژوهش از فرم کوتاه ۶۰ سؤالی استفاده شد که پنج عامل اصلی روان‌رنجور‌خوبی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، موافق بودن و وظیفه‌شناسی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. در این پرسشنامه، پاسخ هر گویه با استفاده از مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از صفر تا چهار (صفر برای کاملاً موافق و چهار برای

۳. Self-concept questionnaire

۱. Cognitive abilities questionnaire

۲. Big five-factor personality inventory

ملاک بر اساس متغیرهای پیش‌بین استفاده شد. با توجه به این‌که نقاط رگرسیون حول خط با یک شیب ۴۵ درجه پراکنده شده بودند فرض نرمال بودن تأیید شد. آماره دوربین واتسون برابر با ۱/۶۶ بود که نشان‌دهنده برقراری پیش‌فرض استقلال خطاها است. برای بررسی هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای مستقل از شاخص تحمل واریانس استفاده می‌شود که مقدار عامل تورم واریانس کمتر از ۲ به دست آمد؛ بنابراین، پیش‌فرض‌های رگرسیون رعایت شده است و می‌توان به‌منظور پیش‌بینی کارکردهای اجرایی بر اساس پنج ویژگی‌های شخصیتی روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، موافق بودن و وظیفه‌شناسی؛ و همچنین خودپنداره در دانش‌آموزان از رگرسیون استفاده کرد. در جدول ۱، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان گروه نمونه مشخص شده است.

اهداف پژوهش از آن‌ها خواسته شد تا رضایت‌نامه کتبی جهت شرکت در پژوهش را تکمیل نمایند. سپس دانش‌آموزان منتخب پرسشنامه توانایی شناختی، پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت و پرسشنامه خودپنداره را تکمیل کردند. فاصله زمانی ده‌دقیقه‌ای بعد از اجرای هر پرسشنامه برای استراحت در نظر گرفته شد. به‌منظور تحلیل داده‌های پژوهش از روش آماری تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام و نسخه بیست و دوم نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

یافته‌ها

شرکت‌کنندگان در این پژوهش، ۱۲۰ دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر تهران بودند که در دامنه سنی ۱۵ تا ۱۶ سال قرار داشتند. میانگین سن و انحراف معیار آن به ترتیب ۱۵/۲۷ و ۰/۸۹ بود. برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون به‌منظور بررسی ارتباط بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک و تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام به‌منظور پیش‌بینی متغیر

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD
۱. روان‌رنجورخویی	۲۲/۶۱	۲/۰۶
۲. برون‌گرایی	۲۰/۶۰	۱/۹۷
۳. گشودگی به تجربه	۱۹/۶۴	۱/۹۶
۴. موافق بودن	۲۱/۰۸	۱/۲۳
۵. وظیفه‌شناسی	۲۴/۹۵	۱/۵۲
۶. خودپنداره	۶/۹۱	۰/۸۶
۷. کارکردهای اجرایی	۶۲/۲۷	۲/۱۲

جدول ۲. ماتریس همبستگی و اعتبار متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. روان‌رنجورخویی	۰/۶۸						
۲. برون‌گرایی	۰/۴۹**	۰/۷۸					
۳. گشودگی به تجربه	۰/۲۷**	۰/۳۹**	۰/۷۷				
۴. موافق بودن	۰/۴۲**	۰/۴۰**	۰/۴۳**	۰/۷۹			
۵. وظیفه‌شناسی	۰/۴۰**	۰/۲۴*	۰/۲۸*	۰/۲۹*	۰/۷۰		
۶. خودپنداره	۰/۵۴**	۰/۳۶**	۰/۳۸**	۰/۳۷**	۰/۴۳**	۰/۷۹	
۷. کارکردهای اجرایی	۰/۴۳**	۰/۲۳*	۰/۳۰**	۰/۳۳**	۰/۳۹**	۰/۴۴**	۰/۶۹

*P<۰/۰۵

**P<۰/۰۱

ضرایب اعتبار بر روی قطر اصلی قرار دارند.

بر اساس نتایج ارائه‌شده در جدول ۲، مشاهده می‌شود بین روان‌رنجورخویی با کارکردهای اجرایی رابطه معکوس و معناداری مشاهده شد. همچنین بین برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، موافق بودن، وظیفه‌شناسی و خودپنداره با کارکردهای اجرایی رابطه مثبت و

همچنان که در جدول ۱ مشاهده می‌شود میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان گروه نمونه گزارش شده است. در ضمن ماتریس همبستگی و اعتبار متغیرهای پژوهش نیز در جدول ۲ آمده است.

معناداری وجود داشت. با توجه به فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر این که ویژگی‌های شخصیتی روان‌رنجور خوبی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، موافق بودن، وظیفه‌شناسی و خودپنداره قدرت پیش‌بینی کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان را دارد از رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. خلاصه تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام

گام	متغیر پیش‌بین	R	R ²	تغییر R	تغییر F	df1	df2	احتمال
۱	خودپنداره	۰/۴۴	۰/۱۹۳	۰/۱۹۳	۴۷/۱۳	۱	۱۱۷	۰/۰۰۱
۲	خودپنداره و روان‌رنجور خوبی	۰/۵۳	۰/۲۸۰	۰/۰۸۷	۱۸/۸۰	۱	۱۱۶	۰/۰۰۱
۳	خودپنداره، روان‌رنجور خوبی و وظیفه‌شناسی	۰/۶۰	۰/۳۶۰	۰/۰۸۰	۱۰/۹۱	۱	۱۱۵	۰/۰۰۱
۴	خودپنداره، روان‌رنجوری، وظیفه‌شناسی و موافق	۰/۶۴	۰/۴۰۹	۰/۰۴۹	۷/۳۶	۱	۱۱۴	۰/۰۰۱
۵	خودپنداره، روان‌رنجوری، وظیفه‌شناسی، موافق و گشودگی	۰/۶۷	۰/۴۴۸	۰/۰۳۹	۶/۹۸	۱	۱۱۳	۰/۰۰۲
۶	خودپنداره، روان‌رنجوری، وظیفه‌شناسی، موافق، گشودگی و برون‌گرایی	۰/۶۹	۰/۴۷۶	۰/۰۲۸	۶/۳۵	۱	۱۱۲	۰/۰۰۲

جدول ۴. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد و همبستگی تفکیکی و نیمه تفکیکی متغیرها

مدل	متغیر پیش‌بین	ضرایب رگرسیون		مقدار احتمال	همبستگی		
		غیراستاندارد	استاندارد شده		صفر مرتبه	تفکیکی	نیمه تفکیکی
		β	Beta				
۱	خودپنداره	۱/۹۳	۰/۴۴	۰/۰۰۱	۰/۴۴	۰/۴۴	۰/۴۴
۲	خودپنداره	۱/۴۶	۰/۴۰	۰/۰۰۱	۰/۴۴	۰/۳۷	۰/۳۷
	روان‌رنجور خوبی	-۰/۹۳	-۰/۳۸	۰/۰۰۱	-۰/۴۳	-۰/۴۷	-۰/۴۵
۳	خودپنداره	۱/۳۷	۰/۴۲	۰/۰۰۱	۰/۴۴	۰/۴۴	۰/۳۹
	روان‌رنجور خوبی	-۰/۷۹	۰/۳۷	۰/۰۰۱	-۰/۴۳	-۰/۳۹	-۰/۳۸
	وظیفه‌شناسی	۰/۷۱	۰/۳۵	۰/۰۰۲	۰/۳۹	۰/۳۴	۰/۳۴
۴	خودپنداره	۱/۲۴	۰/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۴۴	۰/۴۰	۰/۳۸
	روان‌رنجور خوبی	-۰/۷۶	-۰/۳۶	۰/۰۰۱	-۰/۴۳	-۰/۳۶	-۰/۳۴
	وظیفه‌شناسی	۰/۷۴	۰/۳۳	۰/۰۰۲	۰/۳۹	۰/۳۰	۰/۲۷
	موافق بودن	-۰/۷۱	۰/۳۲	۰/۰۰۵	۰/۳۳	۰/۲۹	۰/۲۸
۵	خودپنداره	۱/۰۱	۰/۳۹	۰/۰۰۱	۰/۴۴	۰/۲۸	۰/۳۰
	روان‌رنجور خوبی	-۰/۶۹	-۰/۳۵	۰/۰۰۱	-۰/۴۳	-۰/۲۹	-۰/۲۶
	وظیفه‌شناسی	۰/۶۶	۰/۲۹	۰/۰۰۲	۰/۳۹	۰/۲۷	۰/۳۱
	موافق بودن	۰/۶۴	۰/۲۸	۰/۰۰۲	۰/۳۳	۰/۲۶	۰/۲۸
	گشودگی به تجربه	۰/۵۹	۰/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۳۰	۰/۲۷	۰/۲۸
۶	خودپنداره	۰/۹۶	۰/۳۴	۰/۰۰۱	۰/۴۴	۰/۲۹	۰/۲۷
	روان‌رنجور خوبی	-۰/۶۱	-۰/۳۱	۰/۰۰۱	-۰/۴۳	-۰/۲۷	-۰/۲۶
	وظیفه‌شناسی	۰/۵۸	۰/۲۷	۰/۰۰۲	۰/۳۹	۰/۲۵	۰/۲۷

موافق بودن	۰/۵۶	۰/۲۵	۰/۰۰۵	۰/۳۳	۰/۲۴	۰/۲۵
گشودگی به تجربه	۰/۵۲	۰/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۳۰	۰/۲۳	۰/۲۲
برون‌گرایی	۰/۴۹	۰/۲۱	۰/۰۰۵	۰/۲۳	۰/۲۰	۰/۱۹

به‌منظور بررسی فرضیه‌های فرعی پژوهش که سهم هر یک از متغیرهای روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، موافق بودن، وظیفه‌شناسی و خودپنداره در پیش‌بینی کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان چقدر است از ضرایب استاندارد و غیراستاندارد استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

به‌منظور بررسی فرضیه اولین فرعی پژوهش مبنی بر این‌که روان‌رنجورخویی، وظیفه‌شناسی، موافق بودن، گشودگی به تجربه و برون‌گرایی قدرت پیش‌بینی کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه را دارد می‌توان عنوان کرد که با قبول ترتیب ورود متغیرها، روان‌رنجورخویی با همبستگی مرتبه صفر $۰/۴۳-$ و بتای استاندارد معادل $۰/۲۸-$ نقش معناداری در پیش‌بینی تغییرات کارکردهای اجرایی داشته است. بعدازآن، وظیفه‌شناسی با بتای استاندارد $۰/۳۵$ نقش مثبت و مؤثری در پیش‌بینی کارکردهای اجرایی داشته است. پس از وظیفه‌شناسی، موافق بودن با بتای استاندارد $۰/۳۲$ و سپس گشودگی به تجربه با بتای استاندارد $۰/۲۷$ نقش مثبت و معنادار و درنهایت برون‌گرایی با بتای استاندارد $۰/۲۱$ نقش مثبت و معناداری در پیش‌بینی کارکردهای اجرایی داشته‌اند. با توجه به نتایج ارائه‌شده در جدول ۴ به‌منظور بررسی دومین فرضیه فرعی پژوهش مبنی بر این‌که خودپنداره قدرت پیش‌بینی کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه را دارد می‌توان گفت خودپنداره با همبستگی مرتبه صفر $۰/۴۴$ ، قوی‌ترین پیش‌بینی کننده کارکردهای اجرایی بود و بیشترین سهم را در پیش‌بینی تغییرات کارکردهای اجرایی داشت. به‌بیان‌دیگر، با بتای استاندارد $۰/۴۴$ نقش مثبت و مؤثری در پیش‌بینی کارکردهای اجرایی داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی کارکردهای اجرایی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره دانش‌آموزان دوره اول متوسطه صورت گرفت. نتایج حاصل از تحلیل آماری همبستگی و رگرسیون گام‌به‌گام نشان داد که بین ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره با کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج حاصل از بررسی فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر این‌که ویژگی‌های شخصیتی روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، موافق بودن و وظیفه‌شناسی و همچنین خودپنداره

بر اساس نتایج ارائه‌شده در جدول ۳ مشاهده می‌شود که در گام نخست، خودپنداره بیشترین نقش را در پیش‌بینی کارکردهای اجرایی داشت. ضریب همبستگی این متغیر با رشد اجتماعی $۰/۴۴$ بود و $۱۹/۳$ درصد از تغییرات کارکردهای اجرایی به‌وسیله خودپنداره قابل تبیین است. در گام دوم، پس از خودپنداره، متغیر روان‌رنجورخویی وارد معادله رگرسیون شد. ضریب همبستگی این دو متغیر با کارکردهای اجرایی $۰/۵۳$ و بیانگر آن بود که ۲۲ درصد از تغییرات کارکردهای اجرایی از طریق این دو متغیر قابل پیش‌بینی است. درواقع، ورود متغیر اضطراب در معادله رگرسیون توانسته است به میزان ۹ درصد توان پیش‌بینی را افزایش دهد. در گام سوم، پس از خودپنداره و روان‌رنجورخویی، متغیر وظیفه‌شناسی وارد معادله رگرسیون شد. ضریب همبستگی این سه متغیر با کارکردهای اجرایی $۰/۶۰$ و بیانگر آن بود که ۳۶ درصد از تغییرات کارکردهای اجرایی از طریق این سه متغیر قابل پیش‌بینی است. درواقع، ورود متغیر وظیفه‌شناسی در معادله رگرسیون توانسته است به میزان ۸ درصد توان پیش‌بینی را افزایش دهد. در گام چهارم، پس از خودپنداره، روان‌رنجورخویی و وظیفه‌شناسی، متغیر موافق بودن وارد معادله رگرسیون شد. ضریب همبستگی این چهار متغیر با کارکردهای اجرایی $۰/۶۴$ و بیانگر آن بود که ۴۰ درصد از تغییرات کارکردهای اجرایی از طریق این چهار متغیر قابل پیش‌بینی است. درواقع، ورود متغیر موافق بودن در معادله رگرسیون توانسته است به میزان ۵ درصد توان پیش‌بینی را افزایش دهد. در گام پنجم، پس از خودپنداره، روان‌رنجورخویی، وظیفه‌شناسی و موافق بودن، متغیر گشودگی به تجربه وارد معادله رگرسیون شد. ضریب همبستگی این پنج متغیر با کارکردهای اجرایی $۰/۶۷$ و بیانگر آن بود که ۴۴ درصد از تغییرات کارکردهای اجرایی از طریق این پنج متغیر قابل پیش‌بینی است. درواقع، ورود متغیر گشودگی به تجربه در معادله رگرسیون توانسته است به میزان ۳ درصد توان پیش‌بینی را افزایش دهد. در گام ششم، پس از خودپنداره، روان‌رنجورخویی، وظیفه‌شناسی، موافق بودن و گشودگی به تجربه، متغیر برون‌گرایی وارد معادله رگرسیون شد. ضریب همبستگی این شش متغیر با کارکردهای اجرایی $۰/۶۹$ و بیانگر آن بود که ۴۷ درصد از تغییرات کارکردهای اجرایی از طریق این شش متغیر قابل پیش‌بینی است. درواقع، ورود متغیر برون‌گرایی در معادله رگرسیون توانسته است به میزان ۲ درصد توان پیش‌بینی را افزایش دهد.

گشودگی به تجربه و برون‌گرایی نقش مثبت و معناداری در پیش‌بینی کارکردهای اجرایی داشتند. این یافته پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های حمید و زمستانی (۱۳۹۴)، ابوالقاسمی، صادقی و شهری (۱۳۹۴)، دولگان و همکاران (۲۰۱۴) و میشل، روتلیزبرگر، نوشاندر و روبرز^۱ (۲۰۱۱) همسو است. همچنین یافته‌های پژوهش مارتین و همکاران (۲۰۰۶) که بیانگر ارتباط ویژگی‌های شخصیتی با کارکردهای اجرایی بود با نتایج پژوهش حاضر همخوانی دارد.

در تبیین این یافته پژوهش می‌توان عنوان نمود افرادی که از نظر گشودگی به تجربه بالا هستند، دامنه وسیعی از تمایلات عقلانی دارند و در جستجوی چالش‌ها هستند. آن‌ها در مقایسه با افرادی که نمره پایینی در این صفت می‌گیرند، به احتمال بیشتری مشاغل خود را عوض می‌کنند، مشاغل مختلف را امتحان می‌کنند و تجارب زندگی گوناگونی را به دست می‌آورند. تعجبی ندارد افرادی که از لحاظ وظیفه‌شناسی بالا هستند، قابل اعتماد، مسئول و کارآمد بوده و معمولاً در مقایسه با افرادی که در این صفت نمره پایین می‌گیرند نمرات بهتری در مدرسه و دانشگاه به دست می‌آورند. همچنین، پژوهش‌ها نشان داده‌اند افرادی که در وظیفه‌شناسی نمره بالا به دست می‌آورند سالم‌تر هستند و بیشتر عمر می‌کنند (آدولف و برگر، ۲۰۱۵). همچنین ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان نقشی محوری در توانایی شناختی و کارکردهای اجرایی آن‌ها ایفا می‌کند. با توجه به این‌که دانش‌آموزان در دوران دبیرستان آمادگی و آموزش‌های لازم برای حضور در جامعه را دریافت می‌کنند آن دسته از دانش‌آموزانی که انگیزه‌ها و اهداف متعالی دارند ویژگی‌های شخصیتی را به نحو مطلوب‌تری در خود پرورش می‌دهند. داشتن ویژگی‌های شخصیتی مثبت می‌تواند به این دانش‌آموزان در بهبود کارکردهای اجرایی آن‌ها کمک قابل‌توجهی کند؛ بنابراین، دانش‌آموزانی که ویژگی‌های شخصیتی مطلوب‌تری دارند بعید به نظر نمی‌رسد که کارکردهای اجرایی موفقیت‌آمیزتری هم داشته باشند.

در بررسی دومین فرضیه فرعی پژوهش مبنی بر این‌که خودپنداره قدرت پیش‌بینی کارکردهای اجرایی در دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه را دارد می‌توان عنوان کرد که خودپنداره، قوی‌ترین پیش‌بینی کننده کارکردهای اجرایی بود و بیشترین سهم را در پیش‌بینی تغییرات کارکردهای اجرایی داشت. این یافته پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۴)، لعلی سرابی و همکاران (۱۳۹۳)، دولگان و همکاران (۲۰۱۴)، لومباردو (۲۰۱۳) همسو است. همچنین نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش ساری و سنکسون (۲۰۱۲) و میشل و همکاران (۲۰۱۱) همخوانی دارد.

قدرت پیش‌بینی کارکردهای اجرایی در دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه را دارد بیانگر آن بود که ویژگی‌های شخصیتی روان‌رنجورخوبی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، موافق بودن و وظیفه‌شناسی و همچنین خودپنداره می‌توانند کارکردهای اجرایی این دانش‌آموزان پیش‌بینی کند.

این یافته با نتایج پژوهش‌های حمید و زمستانی (۱۳۹۴)، لعلی سرابی، شگری و بنی‌فاطمه (۱۳۹۳)، دولگان و همکاران (۲۰۱۴) و لومباردو (۲۰۱۳) همسو است. در این پژوهش‌ها به نقش تأثیرگذار ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره در کارکردهای اجرایی تأکید شده است. همچنین با یافته‌های پژوهش ساری و سنکسون (۲۰۱۲) که نشان داد کارکردهای اجرایی با خودپنداره ارتباط معناداری دارد همخوان است.

در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد که کارکردهای اجرایی همان کارکردهای مغزی هستند که به رفتارهای ارادی و هدفمند می‌پردازند، به یکپارچه‌سازی و مدیریت معطوف به هدف کمک می‌کنند تا افراد پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت را به‌طور هم‌زمان در نظر بگیرند، بلادرنگ به ارزیابی رفتار خود بپردازند و بتوانند به نحو مطلوبی آن‌ها را تعدیل و تنظیم کنند (عاشوری و جلیل‌آبکنار، ۱۳۹۵؛ بارکلی، ۲۰۰۴). پس به نظر می‌رسد با ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره رابطه نزدیکی داشته باشد. علاوه بر این، خودپنداره و ویژگی‌های شخصیتی از متغیرهایی هستند که با رفتارهای ارادی و هدفمند حاصل از کارکردهای اجرایی ارتباط نزدیکی دارند (آدولف و برگر، ۲۰۱۵). همچنین، از آنجاکه ویژگی‌های شخصیتی مطلوب باعث بهبود راهبردهای عملی و مؤثر در پرورش مهارت‌های ارتباطی، خودتنظیمی هیجانی، استقلال و قابلیت حل مسئله می‌شود احتمال می‌رود با خودپنداره رابطه نزدیکی داشته باشد. همچنین دو متغیر مهم ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره نقش بسزایی در بهبود کارکردهای اجرایی دارند (ساری و سنکسون، ۲۰۱۲)؛ بنابراین دور از انتظار نیست که ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره بتواند کارکردهای اجرایی را پیش‌بینی کند.

در بررسی اولین فرضیه فرعی پژوهش مبنی بر این‌که ویژگی‌های شخصیتی روان‌رنجورخوبی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، موافق بودن و وظیفه‌شناسی قدرت پیش‌بینی کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه را دارد، مشخص شد روان‌رنجورخوبی نقش منفی و معناداری در پیش‌بینی کارکردهای اجرایی داشت و همبستگی آن با کارکردهای اجرایی بیشتر از سایر ویژگی‌های شخصیتی بود. بعدازآن، به ترتیب ویژگی‌های شخصیتی وظیفه‌شناسی، موافق بودن،

¹. Michel, Roethlisberger, Neuenschwander & Roebers

است دانش‌آموزان نسبت به پاسخگویی سؤالات سوگیری داشته باشند و دقت نتایج کاهش یابد. همچنین استفاده از روش همبستگی در پژوهش حاضر، دستیابی به روابط علی معلولی میان متغیرها را با مانع مواجه می‌سازد. علاوه بر این، عوامل مختلفی مانند ساختار کلاس بر هدف‌های دانش‌آموزان اثرگذار است؛ بنابراین تعمیم نتایج این پژوهش باید با احتیاط صورت گیرد.

با توجه به این که یکی از مهم‌ترین محدودیت این مطالعه، استفاده از روش همبستگی است و نمی‌توان روابط را به‌عنوان روابط علی فرض کرد، پیشنهاد می‌شود برای بررسی این روابط پژوهش‌های آزمایشی طراحی و اجرا گردد. پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های بعدی از دانش‌آموزان سایر مقاطع و پایه‌های تحصیلی مختلف استفاده و نتایج به‌دست‌آمده در گروه‌های مختلف با یکدیگر مقایسه شود. از آنجایی که کارکردهای اجرایی، ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره افراد به فرایندهای رشدی آن‌ها بستگی دارد پیشنهاد می‌شود ارتباط این سه سازه در وهله‌های رشدی مختلف بررسی و مقایسه و تأثیرات رشدی به‌صورت طولی در رابطه با آن‌ها پیگیری شود.

منابع

- آقاجانی، اسماعیل؛ نریمانی، محمد و آسیایی، مهدی (۱۳۸۷). مقایسه هوش هیجانی و خودپنداره در افراد عادی و تیزهوش. *فصلنامه پژوهش در کودکان/استثنایی*، ۸(۳)، ۳۱۷-۳۲۳.
- حمید، نجمه و زمستانی، مهدی (۱۳۹۲). رابطه هوش معنوی و ویژگی‌های شخصیتی با کیفیت زندگی در دانشجویان پزشکی. *مجله پزشکی هرمزگان*، ۱۷(۴)، ۳۴۷-۳۵۵.
- خدای، نغمه؛ عابدی، احمد و آتش‌پور حمید (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ریاضی. *یافته‌های نو در روان‌شناسی*، ۵(۱۷)، ۶۳-۷۷.
- شکری، امید؛ دانش‌پور، زهرا و عسگری، احمد (۱۳۸۷). تفاوت‌های جنسیتی در عملکرد تحصیلی: نقش صفات شخصیت. *مجله علوم رفتاری*، ۲(۳)، ۱۲۷-۱۴۲.
- کاوین‌پور، فرنوش؛ ملک‌پور، مختار و عابدی، احمد (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی (بازداری پاسخ) بر میزان تکانش‌گری کودکان پیش‌دبستانی دارای اختلال ناهماهنگی رشد: پژوهش مورد موردی. *فصلنامه توان‌بخشی*، ۱۴(۱)، ۷۶-۸۶.
- عاشوری، محمد و جلیل‌آبکنار، سیده سمیه (۱۳۹۵). *دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر*. چاپ اول. تهران: انتشارات رشد فرهنگ.

به‌منظور تبیین آخرین یافته پژوهش حاضر می‌توان اظهار داشت که در چند دهه اخیر، دیدگاه روان‌شناسان درباره ماهیت خودپنداره تغییر یافته است. صاحب‌نظران اولیه، ماهیت خودپنداره را تک‌بعدی، واحد و ثابت فرض می‌کردند درحالی که صاحب‌نظران معاصر اعتقاد دارند خودپنداره یک سازه پویا و چندبعدی است (کرک و همکاران، ۲۰۱۵). در حقیقت، خودپنداره مجموعه‌ای از صفات، توانایی‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌هایی است که فرد خود را با آن‌ها توصیف می‌کند (کامپیل و همکاران، ۲۰۰۹؛ دولگان و همکاران، ۲۰۱۴). از طرف دیگر، کارکردهای اجرایی که کنترل و تنظیم رفتارهای ارادی و هدفمند می‌پردازند شش مؤلفه سازمان‌دهی، تمرکز، توجه پایدار، تغییر از یک محرک به محرک دیگر، خودنظم‌دهی و مدیریت ناکامی را در برمی‌گیرد (نریمانی و سلیمانی، ۱۳۹۲؛ بارکلی، ۲۰۰۶). خودپنداره نیز از متغیرهایی است که با رفتارهای ارادی و هدفمند حاصل از کارکردهای اجرایی ارتباط نزدیکی دارند (آدولف و برگر، ۲۰۱۵)؛ بنابراین دور از انتظار نیست که ارتباط نزدیکی میان خودپنداره و کارکردهای اجرایی وجود داشته باشد.

روان‌شناسان در دهه‌های اخیر در بررسی مشکلات کودکان و نوجوانان به این نتیجه رسیده‌اند که بسیاری از مشکلات این افراد در تحلیل نادرست از هیجان‌های خود و دیگران، درک موقعیت خویش، عدم احساس کنترل روابط، برخورد مناسب جهت رویارویی با موقعیت‌های دشوار، عدم آمادگی برای حل مشکلات و مسائل زندگی به شیوه مناسب ریشه دارد (عاشوری و جلیل‌آبکنار، ۱۳۹۵). بسیاری از یافته‌های پژوهشی ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره را به‌عنوان یکی از اساسی‌ترین عوامل معرفی می‌کنند که می‌تواند بر سایر ویژگی‌های شناختی افراد از جمله کارکردهای اجرایی آنان تأثیرگذار باشد. نتایج پژوهش حاضر می‌تواند برای همه والدین، مربیان و اساساً تمامی دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش و سازمان ملی جوانان تلویحات مفیدی در ارتباط با کارکردهای اجرایی، ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره دانش‌آموزان داشته باشد. به نظر می‌رسد برنامه‌ریزی‌هایی که مبتنی بر این متغیرهای اساسی باشند و آن‌ها را در رأس ابعاد و اهداف خود قرار دهد موفقیت بسیاری کسب خواهند کرد؛ بنابراین ایجاد آگاهی در مربیان، معلمان و والدین نسبت به نقش ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره و تأثیر قابل توجه آن‌ها در کارکردهای اجرایی و توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان از اهمیت بسزایی برخوردار است.

بی‌تردید هرگونه مطالعه و فعالیت پژوهشی خاص در زمان اجرا، خالی از چالش و مشکلات گوناگون نیست. این پژوهش نیز مستثنا نبوده و در انجام آن با محدودیت‌هایی مواجه بوده است. در این پژوهش از ابزارهای خود گزارش دهی استفاده شده است. در چنین روشی، ممکن

- of *Personality and Social Psychology*, 81, 322-331.
- Cullen, K. (2011). *Child psychology*. (1st ed). Published in the UK by Icon Books Ltd, Omnibus Business Centre, North Road, London.
- Dawson, P., & Guare, R. (2004). *Executive skills in children and Adolescents: apractical Guide to Assessmentand intervention* (1st ed.). New York: the Guilford press.
- Dolgun, G., Savaser, S., & Yazgan, Y. (2014). Determining the correlation between quality of life and self-concept in children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21(7), 601-608.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2015). *Exceptional learners: an introduction to special education* (13th Ed). Published by Pearson Education, Inc.
- Kardum, I., & Krapic, N. (2001). Personality traits, stressful life events, and coping styles in early adolescence. *Journal of Personality and Individual Differences*, 30, 503-515.
- Kirk, S., Gallagher, G., & Coleman, M.R. (2015). *Educating Exceptional Children* (14th Ed). Cengage Learning, Printed in the United States of America.
- Korotkove, D., & Hannah, T.E. (2004). The five factor model of personality: strengths and limitations in predicting health status, sick-role and illness behavior. *Journal of Personality and Individual Differences*, 36(6), 187-199.
- Lombardo, A. (2013). A self-concept group intervention pilot study for individuals with an acquired brain injury: The relationship between self-concept, depression and quality of life. *Alliant International University*, 109, 3567-3586.
- Martin, J. H., Montgomery, R. L., & Saphian, D. (2006). Personality trait, achievement test scores and high school percentile as predictors of academic performance student with intellectual disability. *American Journal of Mentally Deficiency*, 40(1), 424-431.
- Michel, E., Roethlisberger, M., Neuenschwander, R., & Roebbers, C. M. (2011). Development of cognitive skills in children with motor coordination impairments at 12-month follow-up. *Child Neuropsychol*, 17(2), 151-172.
- Mioni, G., Stablum, F., McClintock, S. M., & Cantagallo, A. (2012). Time-Based Prospective Memory in Severe Traumatic Brain Injury Patients: The Involvement of Executive Functions
- علیزاده، حمید (۱۳۸۵). رابطه کارکردهای اجرایی عصبی شناختی با اختلال‌های رشدی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۸(۴)، ۵۷-۷۰.
- لعلی سرابی، امیر؛ شکر، صابر و بنی‌فاطمه، سیده زهرا (۱۳۹۳). بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی و خودپنداره با عملکرد شغلی. همایش ملی مدیریت فرهنگ‌سازمانی و منابع انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد سنندج، ۱-۱۷.
- ملک‌پور، مختار؛ کویان‌پور، فرنوش و عابدی، احمد (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی (بازداری پاسخ) بر میزان توجه کودکان پیش‌دستانی دارای اختلال ناهماهنگی رشد: پژوهش مورد منفرد. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۱(۲)، ۱۰۸-۱۲۰.
- نجاتی، وحید (۱۳۹۲). پرسشنامه توانایی‌های شناختی: طراحی و بررسی خصوصیات روان‌سنجی. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۱۵(۲)، ۱۹-۱۱.
- نیرمانی، محمد و سلیمانی، اسماعیل (۱۳۹۲). اثربخشی توان‌بخشی شناختی بر کارکردهای اجرایی (حافظه کاری و توجه) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی. *فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۳)، ۹۱-۱۱۵.
- Adolph, K. E., & Berger, S. E. (2015). *Physical and motor development*. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook*, (7th ed., pp. 261-333). New York: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Barkley, R. A. (2004). Adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder: An overview of empirically based treatments. *Journal of Psychiatric Practice*, 10, 39-56.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Lavelle, L. F., Katz, I. M., Heine, S. J., & Lehman, D. R. (2009). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 141-56.
- Cooper, C. L., & Pervin, L. A. (2006). *A definition of personality, personality, critical concept in psychology*. Routledge press, London and New York.
- Costa, P. R., & McCrae, R. R. (1992). *The NEOPI-R: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Costa, P. R., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal*

rehabilitation and quality of life after brain injury. *Neuropsychological Rehabilitation*, 20(4), 587-600.

and Time Perception. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 18(4), 697-705.
Wolters, G., Stapert, S., Brands, I., & Van Heugten, C. (2010). Coping styles in relation to cognitive

8

Investigation of Relationship of the Executive Functions with Personality Traits and Self-concept in High School Students

Seyyed Jafar Hosyni¹
Mohammad Ashori²
Ali Reza Zarandi³

Abstract

Aim: The aim of study was to prediction of executive functions based on personality traits and self-concept in high school students. **Methods:** The research design of this study was descriptive-analysis and correlation type. In this study 140 boy students selected by In order to reach the goal of the research 120 boy high school students were selected using cluster random sampling method from schools of Tehran city. The instruments were cognitive abilities questionnaire, big five-factor personality inventory and self-concept questionnaire. Data were analyzed by stepwise regression analysis method. **Results:** findings showed that personality traits of neuroticism, extroversion, openness to experience, agreeableness and conscientiousness and also self-concept have significant relation with social development. These variables predicted 69 percent of variance of executive functions and self-concept had the most contribution in prediction of executive functions. **Conclusion:** The results are due to the importance of personality traits and self-concept variables in predicting executive functions in high school students. Therefore paying attention to this variables have crucial role in predicting executive functions.

Key words: Executive functions, Personality traits, Self-concept

¹ M.A. student in Psychology, Islamic Azad University, Varamin, Pishva Branch, Iran

² Ph.D. Psychology of Exceptional Children. University of Tehran

³ Ph.D. Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran