

اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بین فردی بر حل مسئله اجتماعی  
دانش‌آموزان پیش دبستانی  
The Effectiveness of Interpersonal Problem Solving Skills Training  
on Social Problems of Preschool Students

Keivan Kakabraee

Maryam Seidy

کیوان کاکابرایی\*

مریم صیدی\*\*

چکیده

Abstract

Social problem solving is a process that children are trying to find effective and adaptive solutions to issues that are encountered in everyday life. The purpose of this study was to investigate the effect of problem-solving skills training on social problem solving of preschool student. A quasi-experimental design was a pre-test, post-test, and follow-up with control group. 30 preschool students were selected by available sampling method. They were randomly divided into two experimental and control groups. The short version of the revised list social problem of D'Zurilla (2004) were used to measure social problem solving. The data were analyzed by repeated measurement analysis. The results of this study support the use of interpersonal problem solving. The results showed that problem solving skills training had a significant effect on decreasing negative orientation, avoidance problem solving style and impulsivity problem solving style and increasing the positive orientation and logic of problem solving style of preschool students ( $p < 0.05$ ). The results of the follow-up were similar. An interpersonal problem-solving program is proposed as an important framework for understanding and developing mental and social health in preschool children.

**Keywords:** interpersonal problem-solving, social problem solving, preschool students

حل مسئله اجتماعی فرایندی است که کودکان به واسطه آن تلاش می‌کنند برای مسائلی که در زندگی روزمره با آن مواجه می‌شوند، راه‌حل‌های موثر و انطباقی پیدا کنند. هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش برنامه حل مسئله بین فردی بر حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان پیش دبستانی بود. روش پژوهش شبه آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری یک‌ماهه با گروه کنترل بود. ۳۰ دانش‌آموز پیش دبستانی به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب، و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. برای جمع‌آوری اطلاعات از مقیاس حل مسئله اجتماعی دزوریلا (۲۰۰۴) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل اندازه‌گیری مکرر انجام شد. نتایج پژوهش حاضر از به کارگیری حل مسئله بین فردی پشتیبانی می‌کند. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های حل مسئله بین فردی تأثیر معناداری در کاهش جهت گیری منفی، سبک حل مسئله اجتنابی و سبک حل مسئله تکانشگری/بی‌دقتی و افزایش جهت‌گیری مثبت و سبک حل مسئله منطقی دانش‌آموزان پیش دبستانی دارد ( $P < 0.05$ ). نتایج آزمون پیگیری مشابه بود. برنامه حل مسئله بین فردی به عنوان یک چارچوب با اهمیت برای فهم و توسعه سلامت روانی و اجتماعی در کودکان پیش دبستانی پیشنهاد می‌شود.

**واژه‌های کلیدی:** حل مسئله بین فردی، حل مسئله اجتماعی، دانش‌آموز پیش دبستانی

email: kakabraee@gmail.com

\* نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران  
\*\* باشگاه پژوهشگران جوان، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

Received: 11Feb 2018 Accepted: 1 Aug 2018

پذیرش: ۹۷/۵/۱۰

دریافت: ۹۶/۱۱/۲۲

## مقدمه

در بیان روان‌شناسی تحولی، کودکی به‌عنوان یک گستره سنی یکپارچه و متمایز از دوره‌های دیگر زندگی، دوره‌ای که از تولد تا نوجوانی ادامه دارد، از طریق تغییراتی ژرف در گستره آموزش، بهداشت و روابط میان فردی مشخص می‌شود (میلر، ۲۰۱۱؛ اسمیت و روت، ۲۰۱۵). بر این اساس، مطالعه نظام‌مند الگوی پسایندهای هیجانی و شناختی وابسته به سلامت، با تأکید بر نقش عوامل درون فردی بازدارنده یا تسهیل‌کننده بروز رفتار اجتماعی کودکان مانند الگوی حل مسئله اجتماعی<sup>۱</sup> (په، تسای، هسو و لین، ۲۰۱۴؛ بک، ویلیامز، کتنگ، اپیرلی و چاپل، ۲۰۱۶؛ فوسارو و اسمیت، ۲۰۱۸) به مثابه یکی از بسترهای مهم مطالعات بالینی تلقی می‌شود. حل مسئله اجتماعی به فرایندی شناختی- عاطفی- رفتاری اطلاق می‌شود که به کمک آن افراد برای حل مسائلی که در موقعیت‌های زندگی واقعی تجربه می‌کنند، تلاش می‌کنند (سو و شک، ۲۰۰۵). الگوی تجدیدنظر شده حل مسئله اجتماعی دزوریلا و نزو (۲۰۰۷) که برای جمعیت جوان‌تر استخراج شده، بر این فرض اساسی استوار است که نتایج مهارت‌های حل مسئله اجتماعی در دنیای واقعی عمدتاً توسط دو فرایند کلی نسبتاً مستقل: ۱) جهت‌گیری مسئله<sup>۲</sup> و ۲) سبک حل مسئله<sup>۳</sup> تعیین می‌شوند. جهت‌گیری به مسئله فرایندی فراشناختی است که به مثابه کارکرد انگیزشی حل مسئله عمل می‌کند و شامل فعالیت مجموعه نسبتاً پایداری از طرح‌واره‌های شناختی- هیجانی می‌باشد که عقاید کلی فرد و احساساتش را نسبت به مسائل زندگی‌اش مانند توانایی حل مسئله وی منعکس می‌کند. از سوی دیگر، سبک حل مسئله نیز به فعالیت‌های شناختی و رفتاری اشاره دارد که فرد از طریق آن سعی می‌کند به درک درستی از مسائل زندگی روزمره‌اش رسیده و روش‌ها و راه‌حل‌های مؤثری برای مقابله با آن‌ها بیابد (سو و شک، ۲۰۰۵؛ دزوریلا و نزو، ۲۰۰۷). چنانکه اشاره شد توانایی حل مسئله اجتماعی چندبعدی است و شامل دو بعد جهت‌گیری مثبت و منفی و سه سبک؛ حل مسئله منطقی<sup>۴</sup>، حل مسئله تکانشی<sup>۵</sup> و حل مسئله اجتنابی<sup>۶</sup> می‌باشد. جهت‌گیری مثبت ارزیابی مسئله به‌عنوان یک چالش، باور به قابل حل بودن کلیه مسائل و باور به اینکه حل موفقیت‌آمیز مسئله نیاز به زمان و تلاش دارد، تلقی می‌شود و در جهت‌گیری منفی نیز ارزیابی مسئله از طریق مجموعه‌ای شناختی، هیجانی و بازدارنده که نگرش به مسئله به‌عنوان تهدیدی مهم، شک به توانایی خود در حل موفقیت‌آمیز مسئله تفسیر می‌شود. از سوی دیگر، سبک منطقی روش سازنده حل مسئله که می‌توان آن را کاربست آگاهانه و منطقی مهارت‌های حل مسئله موثر توصیف نمود و سبک تکانشی نیز الگوی ناکارآمد حل مسئله است که فرد فقط راه‌حل‌های محدودی را در نظر می‌گیرد و اغلب به‌صورت تکانشگری اولین راهی که به ذهنش می‌رسد عملیاتی می‌سازد و در نهایت سبک اجتنابی، دیگر الگوی ناکارآمد مقابله با مسائل اغلب تعلل، عدم فعالیت، انفعال

<sup>۱</sup>. Social Problem Solving (SPS)

<sup>۲</sup>. Problem Orientation

<sup>۳</sup>. Problem Solving Style

<sup>۴</sup>. Rational

<sup>۵</sup>. Impulsivity

<sup>۶</sup>. Avoidance

اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بین فردی بر حل مسئله اجتماعی ...

و وابستگی را اتخاذ می‌نماید (فوسارو و اسمیت، ۲۰۱۸؛ شکوهی یکتا، اکبری زردخانه و شهبایی، ۲۰۱۵). بر این اساس، حل مسئله کارآمد یا اثربخش به جهت‌گیری مثبت نسبت به حل مسئله<sup>۱</sup> و به استفاده مؤثر مهارت‌های حل منطقی مسئله<sup>۲</sup>، وابسته می‌باشد. الگوی حل مسئله اجتماعی ناکارآمد از طریق جهت‌گیری منفی نسبت به مسئله<sup>۳</sup>، تکانش‌گری و یا تعلق و اجتناب شدید مشخص می‌شود (کاکابرایی و مرادی، ۲۰۱۷). بنابراین، با توجه به مفهوم کیفیت زندگی که در آن ابعاد مختلفی نظیر بهزیستی مولد مورد توجه است، الگوی حل مسئله اجتماعی به مثابه شاخصی از توانش فردی، بیانگر کیفیت زندگی اجتماعی کودکان تلقی می‌گردد. حال در یک سطح بنیادی می‌توان این سوال را مطرح نمود که با توجه به اینکه در میان کودکان به‌ویژه دانش‌آموزان پیش‌دبستانی، عناصر حل مسئله اجتماعی در کیفیت روابط اجتماعی و مدیریت رفتار خشونت‌آمیز و پرخاشگرانه آنها نقش تعیین‌کننده دارد، از طریق چه برنامه‌های آموزشی می‌توان در ارتقاء حل مسئله اجتماعی، شایستگی اجتماعی و توانش‌های بین فردی آنها اقدام نمود. در همین راستا، شواهد تجربی متعدد نشان داده‌اند که استفاده از روی‌آورد‌های شناختی-رفتاری، از جمله آموزش مهارت حل مسئله بین فردی در مدیریت رفتارهای درون فردی و میان فردی کودکان اثرات مثبتی را در پی داشته است (بک و همکاران، ۲۰۱۶؛ فوسارو و اسمیت، ۲۰۱۸؛ شکوهی یکتا، دوایی، زمانی، پورکریمی و شریفی، ۲۰۱۴؛ خلیلی، لواسانی و آزادفارسانی، ۲۰۱۵؛ کاکابرایی و مرادی، ۲۰۱۷). آموزش برنامه‌ای حل مسئله بین فردی به فرایند شناختی-رفتاری اشاره دارد که طیفی از پاسخ‌های بدیل و بالقوه را برای مقابله با شرایط مشکل‌آفرین اجتماعی فراهم می‌سازد و امکان انتخاب بهترین و موثرترین پاسخ‌ها را افزایش می‌دهد و افراد به واسطه آن راهبردهای موثری برای مقابله با موقعیت‌های مسئله‌زای زندگی اجتماعی شناسایی و کشف می‌کنند (شکوهی یکتا و همکاران، ۲۰۱۴؛ خلیلی و همکاران، ۲۰۱۵). مطالعات نشان داده است که آموزش بر پایه حل مسئله بین فردی باعث افزایش توانایی افراد در حیطه مهارت‌های شناختی، روانی و اجتماعی کودکان و نوجوانان می‌شود که در این میان، حیطه اجتماعی قوی‌ترین مورد است (شکوهی یکتا و زمانی، ۲۰۱۳؛ شکوهی یکتا و همکاران، ۲۰۱۵؛ بک و همکاران، ۲۰۱۶؛ فوسارو و اسمیت، ۲۰۱۸). از نظر روان‌شناسان گستره کودکی، دوره پیش‌دبستانی از مهمترین دوره‌های تحولی است، چون بسیاری از قابلیت‌های روانی و اجتماعی کودک در این دوره مهم پی‌ریزی می‌شود و کودکان ۵ و ۶ ساله برای ورود به دبستان است آماده می‌شوند (میلر، ۲۰۱۱). بر این اساس، تاکید بر برنامه آموزشی حل مسئله بین فردی در فرایند تحول اجتماعی کودکان در مراکز پیش‌دبستانی به‌عنوان یک دوره حساس تحولی باعث می‌شود تا کودکان در مقابله با مناسبات اجتماعی افکار و بازخوردهای نادرست را به چالش بکشند و با جهت‌گیری مثبت و از طریق اتخاذ سبک مقابله منطقی روابط میان فردی خویش را کارآمد و اصلاح نمایند (شکوهی یکتا و همکاران، ۲۰۱۴ و ۲۰۱۵). در همین راستا، مورین (۲۰۱۷)

<sup>1</sup>. Positive Problem Orientation

<sup>2</sup>. Rational Problem Solving

<sup>3</sup>. Negative Problem Solving

در پژوهشی نشان داد که آموزش حل مسئله بین فردی، خودکارآمدی<sup>۱</sup> و خودآگاهی<sup>۲</sup> را در دانش آموزان تقویت می‌کند و آنها می‌آموزند که پاسخ‌هایی متعددی برای سوالات خود پیدا کنند و در میان پاسخ‌ها موجود بهترین راه کار ترجیحی را در مناسبات اجتماعی انتخاب و اجرا نمایند. کوتاه، پی پرس، هیگینز، میلر، تاندی و اسپارکس (۲۰۱۰) نیز در پژوهشی با طرح تک آزمودنی با چند خط پایه، از طریق معلمان به چهار دانش‌آموز راهبردهای حل مسئله، شامل تشخیص مشکلات و راه‌حل‌های ممکن، تشخیص بهترین راه‌حل‌ها و خودارزشیابی را طی یک دوره ۱۶ هفته‌ای آموزش دادند. نتایج نشان داد همه دانش‌آموزان تشخیص مشکلات و راه‌حل‌های ممکن را یاد گرفتند و علاوه بر این، مهارت‌های حل مسئله را طی جلسات به بازی نقش<sup>۳</sup> تعمیم داده و در موقعیت‌های اجتماعی به کار بردند. نتایج پژوهش اوزکان و آکسوی (۲۰۱۷) نشان داد تحول مهارت‌های ارتباطی کودکان که تحت تاثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله بین فردی به وجود می‌آید، باعث جهت‌گیری مثبت به خود و بالا رفتن ادراک مثبت از خویش می‌شود، به طوری که جامعه‌پذیری و ادراک از خویش هر دو جهت مثبت افزایش پیدا می‌کند. همچنین هو، فان، وی، لوکاسلا، یانگ و ژانگ (۲۰۱۷) اثربخشی آموزش حل مسئله بین فردی را بر بهبود مهارت‌های کلاسی کودکان و روابط معلم و شاگرد تأیید کرده‌اند. فوسارو و اسمیت (۲۰۱۸) نیز در پژوهشی بر روی دانش‌آموزان پیش دبستانی به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های حل مسئله بین فردی به آنها کمک می‌کند تا هنگام رو به رو شدن با رویدادهای استرس‌زای زندگی، احساس تسلط کنند و درک ارتباط منطقی بین مسئله و راه‌حل‌های موجود را در موقعیت‌های اجتماعی مناسب تشخیص دهند. بر همین راستا، شواهد تجربی دیگر مبین تأثیر متقابل رفتارهای مؤثر اجتماعی بر راهبرد حل مسئله بین فردی در دانش‌آموزان مدرسه رو است (رودزالان و سات، ۲۰۱۴؛ بک و همکاران، ۲۰۱۶؛ کاکابرایی و مرادی، ۲۰۱۷). در ایران نیز شکوهی‌یکتا و همکاران (۲۰۱۴)، طی پژوهشی تاثیر برنامه حل مسئله را بر مهارت‌های اجتماعی و حل مسئله کودکان پیش دبستانی و کلاس اول در دو مدرسه دخترانه و پسرانه مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که نمره کل مهارت‌های اجتماعی فرم‌های والدین و معلم به‌طور معناداری تغییر کرده و برنامه مداخله مهارت‌های همکاری، مسئولیت‌پذیری، جرأت‌ورزی و خودکنترلی دانش‌آموزان را افزایش داده است. همچنین برنامه مداخله در افزایش توانایی حل مسئله بین فردی یعنی ارائه راه‌حل‌ها (سیالی) و انعطاف‌پذیری، موثر بوده است. در همین راستا، در پژوهش‌های دیگری رفتارهای مشکل ساز دانش‌آموزان با روش مشاهده نظام‌دار مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تفاوت معناداری را در سه مرحله مشاهده نشان داد، به این معنا که آموزش در کاهش رفتارها ضدا اجتماعی موثر بوده است (شکوهی‌یکتا و زمانی، ۲۰۱۳؛ شکوهی‌یکتا و همکاران، ۲۰۱۵). در پژوهش دیگری کاکابرایی و مرادی (۲۰۱۷) با هدف بررسی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر ارتقای تعامل میان فردی ۱۲۰ دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، یافته‌ها در سه مرحله پیش‌آزمون - پس‌آزمون (فاصله سه‌ماهه) و پیگیری (فاصله یک‌ماهه) نشان داد،

<sup>۱</sup>. Self Efficacy

<sup>۲</sup>. Self Awareness

<sup>۳</sup>. Role play

اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بین فردی بر حل مسئله اجتماعی ...

آموزش حل مسئله بر کیفیت روابط میان فردی اثربخش بود و ادراک کودکان از والدین را بهبود بخشیده است. همچنین اثر این برنامه بین فردی در مرحله پیگیری نیز ماندگار مانده است. با توجه به اینکه اغلب کودکان در خانواده و مراکز پیش دبستانی آموزش مشخصی در زمینه حل مسئله بین فردی دریافت نمی‌کنند (گلاگو، مستروپایی و اسکرگس، ۲۰۰۹)، لازم است که معلمان و مربیان پیش دبستانی به اهمیت این مهارت‌ها آگاه شده و به گونه‌ای آموزش را در جهت نیازهای اجتماعی دانش‌آموزان پیش دبستانی هدایت کنند (شکوهی یکتا و همکاران، ۲۰۱۵؛ فوسارو و اسمیت، ۲۰۱۸). آموزش مهارت‌های حل مسئله بین فردی به دانش‌آموزان پیش دبستانی شرایط اتخاذ راهبرد منطقی جهت مواجهه با موقعیت‌های دشوار در مدرسه و جامعه را برای آنها فراهم می‌نماید (شکوهی یکتا و همکاران، ۲۰۱۵؛ هو و همکاران، ۲۰۱۷؛ فوسارو و اسمیت، ۲۰۱۸). امروزه در بسیاری از کشورها آموزش مهارت‌های حل مسئله به منزله یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی پایه برای کودکان در نظر گرفته می‌شود، زیرا شرایط خاص تحولی دانش‌آموزان مقطع پیش دبستانی و حضور آنان برای اولین بار در مدارس، ارائه راهبردهایی در زمینه چگونگی برخورد با مسائل و مشکلات و نوع جهت‌گیری و سبک حل مسئله دانش‌آموزان، امری ضروری تلقی می‌شود (شکوهی یکتا و همکاران، ۲۰۱۵؛ گلاگو و همکاران، ۲۰۰۹؛ فوسارو و اسمیت، ۲۰۱۸)، بنابراین ضروری است که آموزش حل مسئله بین فردی به صورت مستقیم و غیرمستقیم برای این دانش‌آموزان را از سنین پیش دبستانی آغاز کنیم، چرا که حل مسئله میان فردی یک راهبرد پیشگیری-بهداشتی است و کفایت‌های بهداشتی را افزایش می‌دهد و ارتقای بهداشت به عنوان یک راهبرد پیشگیرانه اولیه همواره مورد تأکید گستره حل مسئله اجتماعی است. از این رو، با توجه به آنچه گفته شد پژوهش حاضر این مفروضه را مطرح می‌کند که آموزش حل مسئله بین فردی می‌تواند باعث افزایش به کارگیری جهت‌گیری مثبت و سبک منطقی دانش‌آموزان پیش دبستانی در موقعیت‌های اجتماعی گردد و همچنین این برنامه می‌تواند از طریق توانمندسازی اجتماعی دانش‌آموزان پیش دبستانی کاهش چشمگیری در کاربست جهت‌گیری منفی و سبک‌های تکانشی و اجتنابی را در مناسبات زندگی فراهم نماید. بنابراین، مطالعه حاضر به منظور بررسی کارایی برنامه حل مسئله بین فردی بر حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان پیش دبستانی انجام شد.

## روش

### جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر با توجه به هدف کاربردی و شیوه اجرا شبه آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل<sup>۱</sup> است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پیش دبستانی دختر و پسر مدارس پیش دبستانی دولتی شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود. تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پیش دبستانی با میانگین سنی ۶ سال به صورت نمونه‌گیری در دسترس، انتخاب، و با انتساب تصادفی به دو گروه آزمایش ۱۵ و

<sup>۱</sup>. Pretest-Posttest - Follow Up with Control Group Design

گواه ۱۵ تقسیم شدند. برای انتخاب نمونه ابتدا با هماهنگی سازمان آموزش و پرورش شهر کرمانشاه مراکز پیش دبستانی منطقه یک به‌عنوان جامعه هدف انتخاب شدند و در پی فراخوان مدیران مراکز پیش دبستانی دو مرکز مشخص گردید و طرح یاد شده در زمینه معرفی کارگاه‌های حل مسئله بین فردی والدین دانش آموزان پیش دبستانی تشریح گردید. در مرحله بعدی ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پیش دبستانی که والدین آنها موافق شرکت آنها در کارگاه‌های مذکور بودند، به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. سپس در ۱۰ جلسه یک ساعته هفته‌ای دو جلسه بدون دخالت مربیان مرکز و توسط مجری طرح برای دانش‌آموزان پیش دبستانی اجرا گردید. داده‌ها در سه مرحله پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پیگیری جمع‌آوری شد. بدین منظور ابزارهای پژوهش قبل از شروع آموزش توسط والدین دانش‌آموزان پیش دبستانی تکمیل شد؛ سپس آموزش حل مسئله بین فردی تحت عنوان "من می‌توانم مسئله را حل کنم"<sup>۱</sup> که توسط شور (۲۰۰۱، ۲۰۰۰) طراحی گردیده، توسط مجری طرح اجرا شد. پس از پایان جلسات والدین مجدد در دو مرحله پس‌آزمون و پس از یک ماه مرحله پیگیری مقیاس حل مسئله اجتماعی را در مورد فرزندان شان تکمیل نمودند.

#### ابزار

**پرسش‌نامه حل مسئله اجتماعی:** در این پژوهش، برای ارزیابی توانایی حل مسئله اجتماعی از نسخه کوتاه فهرست تجدیدنظر شده حل مسئله اجتماعی دزوریلا، نزو و مدیو - الیوراس (۲۰۰۴). استفاده شد. این ابزار خود گزارشی از نوع لیکرت و دارای ۲۵ سوال بوده و شامل پنج زیر مقیاس شامل جهت گیری مثبت سوال‌های ۵، ۷، ۱۴؛ جهت گیری منفی سوال‌های ۲، ۴، ۹، ۱۳؛ سبک منطقی سوال‌های ۲، ۸، ۱۶، ۲۰، ۲۱، ۲۴، ۲۵؛ سبک تکانشگری سوال‌های ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۹، ۲۳؛ سبک اجتنابی سوال‌های ۱، ۱۲، ۱۰، ۱۸، ۱۷ است. زیرمقیاس اول، جهت گیری مثبت نسبت به مسئله نام دارد که در این زیرمقیاس حل مسئله سازنده از طریق ویژگی‌هایی مانند آمادگی کلی برای ارزیابی مسائل به‌صورت چالش‌انگیز، خوش بینی نسبت به حل مسائل، باور فرد درباره توانایی خود در حل موفقیت آمیز مسئله و رضایت خاطر نسبت به تعهد در قبال حل مسائل، ارزیابی می‌کند. زیرمقیاس دوم، جهت گیری منفی نسبت به مسئله نام دارد که از طریق برخی ویژگی‌های شناختی عاطفی بدکارکرد یا بازدارنده مانند گرایش کلی به نگرستن مسائل به مثابه تهدیدات عمده، بدبینی درباره توانایی خود در حل مسئله و ناامیدی و احساس ناراحتی زودهنگام در مواجهه با مسائل، ارزیابی می‌شود. زیرمقیاس سوم، سبک منطقی حل مسئله نامیده می‌شود که میزان استفاده منطقی، سنجیده، نظام‌دار و ماهرانه اصول و راهبردهای حل مسئله کارآمد را ارزیابی می‌کند. زیرمقیاس چهارم، به سبک تکانشگری/ بی دقتی حل مسئله اشاره می‌کند که یک الگوی حل مسئله ناقص است و از طریق تلاش‌های ناکامل، عجولانه و کوتاه بینانه برای حل مسائل، مشخص می‌شود. زیرمقیاس نهایی، سبک اجتنابی حل مسئله است که بیانگر یک الگوی حل مسئله ناقص دیگر می‌باشد و از طریق اهمال کاری، انفعالی بودن، تنبلی یا وابستگی مشخص می‌شود. در این پرسش‌نامه از پاسخ دهندگان درخواست

<sup>۱</sup> . I Can Solve The Problem

می‌شود که پاسخ صحیح را بر روی یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از «به هیچ عنوان درباره من درست نیست تا درباره من کاملاً درست است»، انتخاب کنند. نیمی از سوالات آزمون بیانگر جهت گیری سازنده نسبت به حل مسئله است، در حالی که نیم دیگر جهت گیری بازدارنده یا بدکارکرد را نشان می‌دهد (دزوریلا و همکاران، ۲۰۰۴). نتایج مطالعه سو و شک (۲۰۰۵) نشان داد که نسخه کوتاه فهرست تجدیدنظر شده حل مسئله اجتماعی برای پژوهش در جمعیت جوان و اهداف بالینی ابزاری پایا و روا است ( $r = 0/69$  تا  $0/95$ ). پایایی آزمون مجدد برای این پرسشنامه بین  $0/68$  تا  $0/91$  و ضریب آلفای آن بین  $0/69$  تا  $0/95$  گزارش شده است (دزوریلا و نزو، ۲۰۰۷). روایی سازه این پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های حل مسئله و سازه‌های روان‌شناختی همپوش، تایید شده است (دزوریلا و همکاران، ۲۰۰۴). در ایران مخبری، درتاج و دره کردی (۲۰۱۱)، ضریب آلفای  $0/85$  را برای پنج عامل سنجیده شده و ضریب پایایی بازآزمایی  $0/88$  را برای پرسشنامه حل مسئله اجتماعی کوتاه شده به‌دست آوردند. در پژوهش حاضر نیز، ضرایب آلفای کرانباخ برای عامل‌های جهت گیری مثبت، جهت گیری منفی، سبک منطقی حل مسئله، سبک تکانشی/بی‌دقتی حل مسئله و سبک اجتنابی حل مسئله به ترتیب برابر با  $0/81$  و  $0/83$ ،  $0/88$ ،  $0/86$  و  $0/79$  و در کل  $0/89$  به‌دست آمد.

#### نحوه ارائه مداخله

پس از انتخاب نمونه با توجه به طرح تحقیق، داده‌ها در سه مرحله پیش از آموزش، پس از آموزش و مرحله پیگیری با در نظر گرفتن مدت مقرر یک‌ماهه گردآوری شد. بدین منظور ابزار پژوهش قبل از شروع آموزش دانش آموزان پیش دبستانی (گروه آزمایشی) توسط والدین آنها در هر دو گروه آزمایش و گواه تکمیل شد. سپس آموزش حل مسئله بین فردی در ۱۰ جلسه یک ساعته هر هفته دو جلسه بدون دخالت مربیان مرکز و توسط مجری طرح برای گروه آزمایش اجرا گردید. پس از اتمام آموزش به گروه آزمایش مجدد به پرسش‌نامه حل مسئله اجتماعی توسط والدین دانش آموزان پیش دبستانی هر دو گروه آزمایش و گواه در دو مرحله پس‌آزمون و بعد از یک ماه مرحله پیگیری پاسخ دادند. محتوای برنامه حل مسئله شناختی میان فردی شور (۲۰۰۰ و ۲۰۰۱)، به دو مقوله عمده تقسیم می‌شود: الف) پیش‌توانش‌های حل مسئله شامل: ۱- کمک به کودکان در شکل‌دهی حساسیت و آگاهی نسبت به دیگران، ۲- تمرکز بر روی مفاهیم حل مسئله مربوط به نفی (هست-نیست) و انتخاب‌ها (و-یا)، ۳- درک اینکه کارهایی وجود دارد که افراد نمی‌توانند همزمان انجام دهند، ۴- پرورش حساسیت نسبت به احساسات خود و دیگران از طریق مرور واژگان احساسی خوشحال، غمگین، عصبانی، راضی، سرخورده، راضی، خجالت زده، حسود، ترسیده، ۵- القای اینکه افراد، احساس مشابهی درباره یک چیز مشابه ندارند، ۶- درک اهمیت گوش دادن به دیگران، فهمیدن تمام پیام و کسب اطلاعات مستقیم از منبع اصلی، ۷- توجه کردن و به خاطر آوردن، با هدف حساسیت نسبت به احساسات، نیازها و انتخاب‌های دیگران، ۸- آشنایی با مفهوم فکری «پیش از دو راه وجود دارد»، از طریق تمرکز روی شیوه‌های مختلف مشاهده: گوش دادن، دیدن و پرسیدن، ۹- تفکر متوالی و تشویق کودکان به بررسی اینکه چگونه و چرا دو نفر ممکن است تصویرهای ذهنی و احساسات متفاوتی داشته باشند، ۱۰- تأکید بر لزوم جمع‌آوری اطلاعات به منظور پرهیز از فرض‌های اشتباه در موقعیت‌های مشکل‌زا، ۱۱-

کمک به کودکان در به کار بردن پیش‌توانش‌های حل مسئله در زندگی شخصی خود. ب) توانش‌های حل مسئله شامل: ۱- راه‌حل‌های جایگزین با هدف کمک به کودکان در شناخت ماهیت مشکل و آموختن راه‌های تولید راه‌حل‌های احتمالی بسیار، ۲- پیامدها، کمک به کودکان در فراگیری متوالی اندیشیدن به‌عنوان پیش شرط درک روابط علت و معلولی و تشویق به اندیشیدن درباره آنچه ممکن است بعداً اتفاق افتد، اگر آنان راه‌حل خاصی را به اجرا درآورند، ۳- جفت‌های راه‌حل - پیامد، تمرین دادن کودکان در ارتباط دادن یک راه‌حل با پیامد احتمالی به شیوه یک به یک (شکوهی یکتا و همکاران، ۲۰۱۵، ۲۰۱۴؛ شکوهی یکتا و زمانی، ۲۰۱۳؛ کاکابرابی و مرادی، ۱۳۹۵).

### جلسه‌های آموزشی

**جلسه اول:** آشنایی با دوره؛ تشریح اهداف کارگاه و بررسی اهمیت آن به زبانی قابل درک برای کودکان پیش‌دبستانی

**جلسه دوم:** آشنایی با مفاهیم کلی احساسات؛ پرورش حساسیت نسبت به احساسات خود و دیگران از طریق مرور واژگان خوشحال، غمگین، عصبانی، راضی، سرخورده، راضی، خجالت زده، حسود، ترسیده

**جلسه سوم:** شناخت احساسات و درک افراد؛ بررسی اینکه چگونه و چرا دو نفر ممکن است تصویرهای ذهنی و احساسات متفاوتی داشته باشند. حساسیت نسبت به احساسات، نیازها و انتخاب‌های دیگران.

**جلسه چهارم:** گوش دادن فعال؛ اهمیت گوش دادن به دیگران، فهمیدن تمام پیام و کسب اطلاعات مستقیم از منبع اصلی

**جلسه پنجم:** درک انگیزه‌ها؛ دلایل متعدد بروز یک رفتار در انسانها با هدف متمایز کردن رفتارهای خصمانه یا عمدی از رفتارهای تصادفی یا غیر عمدی

**جلسه ششم:** شناخت راه‌حل‌ها؛ تأکید بر لزوم جمع‌آوری اطلاعات به منظور پرهیز از فرض‌های اشتباه آشنایی با مفهوم فکری «بیش از دو راه وجود دارد»، از طریق تمرکز روی شیوه‌های مختلف مشاهده: گوش دادن، دیدن و پرسیدن، چگونگی پیدا کردن راه‌حل‌های جایگزین

**جلسه هفتم:** درک مفهوم نتایج و عواقب؛ شرح پیامدها، یعنی کمک به کودکان در درک روابط علت و معلولی، شناخت جفت‌های راه‌حل - پیامد و ارتباط دادن یک راه‌حل با پیامد احتمالی

**جلسه هشتم:** هماهنگ سازی؛ زمان مناسب برای عکس‌العمل صحیح نسبت به موقعیت‌ها، پیش‌بینی موانع و شناخت محدودیت‌ها

**جلسه نهم:** پرداختن به ترکیب مهارت‌های حل مسئله؛ کمک به کودکان در به کار بردن توانش‌های حل مسئله در زندگی شخصی خود. مرور مهارت‌های فرا گرفته شده تاکنون به وسیله پرسش و پاسخ از شرکت‌کنندگان

**جلسه دهم:** مرور مطالب فرا گرفته شده و ارزیابی؛ گفت و گو به شیوه حل مسئله مرور نهایی، جمع‌بندی، توجه به بازخوردها و ارزیابی مهارت آموخته شده



اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بین فردی بر حل مسئله اجتماعی ...

## تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بعد توصیفی، از شاخص‌های آماری میانگین و انحراف معیار و در بعد استنباطی از تحلیل اندازه‌گیری مکرر استفاده گردید.

## نتایج

میانگین سنی مشارکت کنندگان در گروه آزمایش و کنترل ۶ سال بود. در جدول ۱، نمرات محاسبه‌شده شاخص‌های توصیفی، میانگین و انحراف استاندارد زیر مقیاس‌های سبک‌های حل مسئله اجتماعی دانش آموزان در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک، طبق گزارش، والدین دانش آموزان پیش دبستانی ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد مولفه‌های حل مسئله اجتماعی

مولفه‌های حل مسئله اجتماعی	فراوانی	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
جهت‌گیری مثبت	آزمایش	۱۵	۶/۲۰	۳/۱۶	۸/۸۵	۱/۵۴	۸/۷۷
	کنترل	۱۵	۶/۰۰	۳/۲۰	۵/۷۶	۲/۲۸	۵/۴۳
	کل	۳۰	۶/۰۵	۳/۱۸	۷/۰۰	۳/۷۴	۷/۱۰
جهت‌گیری منفی	آزمایش	۱۵	۹/۳۹	۲/۵۶	۷/۳۰	۲/۴۲	۷/۲۰
	کنترل	۱۵	۹/۶۱	۲/۲۱	۹/۸۶	۲/۱۴	۹/۰۰
	کل	۳۰	۹/۵۰	۲/۳۹	۸/۵۸	۳/۵۶	۸/۱۰
سبک منطقی	آزمایش	۱۵	۱۱/۱۳	۳/۱۳	۱۶/۳۴	۱/۹۹	۱۶/۹۳
	کنترل	۱۵	۱۰/۲۳	۲/۸۶	۱۰/۱۵	۲/۱۴	۹/۷۷
	کل	۳۰	۱۱/۴۸	۳/۶۷	۱۳/۲۷	۵/۸۷	۱۳/۰۰
تکانش-گری/بی‌دقتی	آزمایش	۱۵	۱۱/۸۰	۴/۴۶	۵/۸۷	۱/۶۶	۵/۴۰
	کنترل	۱۵	۱۲/۱۳	۲/۰۹	۱۲/۲۰	۲/۲۴	۱۲/۶۲
	کل	۳۰	۱۱/۹۷	۳/۶۲	۹/۸۰	۵/۴۴	۱۰/۰۳
سبک اجتنابی	آزمایش	۱۵	۹/۱۲	۲/۴۵	۴/۹۳	۱/۶۲	۴/۰۰
	کنترل	۱۵	۹/۳۴	۱/۵۸	۱۰/۱۳	۲/۲۸	۱۱/۲۱
	کل	۳۰	۹/۲۳	۲/۴۵	۷/۸۳	۵/۳۵	۷/۴۰

جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مولفه‌های حل مسئله اجتماعی گروه‌های آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد. داده‌ها حاکی از آنست که نمرات دانش آموزان گروه آزمایش در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در جهت‌گیری منفی به مسئله، سبک تکانشگری/بی‌دقتی و سبک اجتنابی حل مسئله کاهش یافته و در جهت‌گیری مثبت به مسئله و سبک منطقی حل مسئله افزایش یافته است. همچنین تغییراتی در نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مولفه‌های حل مسئله اجتماعی گروه کنترل، مشهود نیست. به

منظور به دست آوردن داده‌های مربوط به تعیین اثربخشی مهارت‌های حل مسئله بر حل مسئله اجتماعی، ابتدا پیش‌فرض‌های مربوط به تحلیل اندازه‌گیری‌های مکرر مورد بررسی قرار گرفت. تحلیل‌ها نشان داد که پیش‌فرض‌های نرمال بودن، عدم وجود داده پرت، همسانی واریانس بین گروه‌های مورد مقایسه بر اساس نتایج آزمون لون و عدم چندمخطی بودن بین متغیرهای وابسته به‌طور دقیق برقرار است. اما نتایج آزمون ام‌باکس، نشان داد که از مفروضه یکسانی ماتریس واریانس- کوواریانس بین متغیرهای وابسته تخطی شده است. اما بر اساس نظر تاپچینگ و فیدل (۲۰۰۷: ۲۸۱)، زمانی که اندازه نمونه بزرگ باشد، آزمون ام‌باکس سخت‌گیرتر می‌شود و در صورت تخطی از این مفروضه و مفروضه آزمون لون، باید سطح معناداری سخت‌گیرتری (برای مثال ۰/۰۲۵ یا ۰/۰۱) را در نظر گرفت و از آزمون چندمتغیری اثر پیلائی<sup>۱</sup> که مقاوم‌تر است، استفاده کرد. جدول ۲، آماره چندمتغیری اثر پیلائی برای بررسی معناداری تفاوت متغیرهای جهت‌گیری مثبت، جهت‌گیری منفی، سبک منطقی، تکانش‌گری/بی‌دقتی و سبک اجتنابی در بین گروه آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد.

**جدول ۲: آماره چندمتغیری اثر پیلائی برای بررسی معناداری تفاوت متغیرهای جهت‌گیری مثبت، جهت‌گیری منفی، سبک منطقی، تکانش‌گری/بی‌دقتی و سبک اجتنابی در بین گروه آزمایش و کنترل**

اثر پیلائی	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
۰/۷۴۰	۴۸/۳۳	۵	۱۹	۰/۰۰۱

همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، مقدار آماره اثر پیلائی، ۰/۷۴۰ و از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد ( $P \leq 0/05$ )، یعنی حداقل در یکی از متغیرهای جهت‌گیری مثبت، جهت‌گیری منفی، سبک منطقی، تکانش‌گری/بی‌دقتی و سبک اجتنابی در بین گروه آزمایش و کنترل، تفاوت معنادار وجود دارد. در ادامه جدول ۳ آزمون مقایسه بین آزمودنی‌ها را برای متغیرهای جهت‌گیری مثبت، جهت‌گیری منفی، سبک منطقی، تکانش‌گری/بی‌دقتی و سبک اجتنابی نشان می‌دهد.

**جدول ۳: آزمون‌های اثر بین گروهی متغیرهای جهت‌گیری مثبت، جهت‌گیری منفی، سبک منطقی، تکانش‌گری/بی‌دقتی و سبک اجتنابی در بین گروه آزمایش و کنترل**

منبع تغییرات	متغیر وابسته	درجه آزادی	مجدورات میانگین	F	سطح معناداری	مجدور همبستگی اتا
گروه	جهت‌گیری مثبت	۱	۱۴۷/۱۴	۴۲/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۶۳۸
کوریت (پیش‌آزمون جهت‌گیری مثبت)	جهت‌گیری مثبت	۱	۶/۹۳	۲/۲۵	۰/۱۵۶	---
گروه	جهت‌گیری منفی	۱	۱۴۴/۱۵	۲۷/۶۸	۰/۰۰۱	۰/۴۵۲
کوریت (پیش‌آزمون جهت‌گیری منفی)	جهت‌گیری منفی	۱	۲/۹۱	۰/۵۷	۰/۵۰۰	---
گروه	سبک منطقی	۱	۵۳۱/۵۵	۱۲۴/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۶۴۴

اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بین فردی بر حل مسئله اجتماعی ...

—	۰/۲۲۰	۱/۷۹	۱۱/۱۰	۱	کویت (پیش‌آزمون سبک منطقی)
—	۰/۷۱۴	۰/۰۰۱	۹۵/۱۸	۱	گروه
—	۰/۴۴۲	۰/۷۱	۲/۴۷	۱	کویت (پیش‌آزمون تکانش‌گری ایبی - دقتی)
—	۰/۵۹۳	۰/۰۰۱	۹۷/۳۰	۱	گروه
—	۰/۳۸۹	۰/۷۹	۲/۳۵	۱	کویت (پیش‌آزمون سبک اجتنابی)

همانگونه که جدول ۳ نشان می‌دهد، مقدار آماره F برای بررسی تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در مورد جهت-گیری مثبت، ۴۲/۵۲ بوده و از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد ( $P \leq 0.01$ ). با توجه به جدول آماره‌های توصیفی می‌توان گفت که سطح جهت‌گیری مثبت گروه آزمایش، بیش‌تر از گروه کنترل است. علاوه بر این، بر اساس مجذور همبستگی اتا، ۶۳/۸ درصد متغیر جهت‌گیری مثبت به‌وسیله‌ی متغیر مستقل پژوهش (حل مسئله) تبیین شده است. ضمناً باید توجه داشت که تاثیر متغیر کویت (پیش‌آزمون جهت‌گیری مثبت) جهت کنترل تفاوت‌های اولیه‌ی گروه‌های آزمایش و کنترل، از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۱، معنادار نیست ( $P > 0.01$ ). با توجه به عدم محقق شدن پیش‌فرض همانی بودن ماتریس کوواریانس خطای متغیرهای وابسته که در اثر معنی‌دار شدن نتیجه‌ی آزمون کرویت موجلی برای هر سه متغیر سبک منطقی، سبک تکانشی و سبک اجتنابی مشخص شد، در این قسمت، از آزمون محافظه‌کار گرینه‌اوس-گیسر<sup>۱</sup> استفاده می‌شود (حبیب‌پور و صفری، ۱۳۹۰). در ادامه جدول ۴، آزمون اثر درون‌گروهی گرینه‌اوس-گیسر متغیرهای جهت‌گیری مثبت، جهت‌گیری منفی، سبک منطقی، تکانش‌گری ایبی/دقتی و سبک اجتنابی را برای بررسی تفاوت کلی اندازه‌گیری‌ها در طول زمان نشان می‌دهد.

**جدول ۴: آزمون اثر درون‌گروهی متغیرهای جهت‌گیری مثبت، جهت‌گیری منفی، سبک منطقی، تکانش‌گری ایبی/دقتی و سبک اجتنابی برای بررسی تفاوت کلی اندازه‌گیری‌ها در طول زمان**

منبع تغییرات	متغیر وابسته	درجه آزادی	مجدورات میانگین	F	سطح معناداری
زمان	جهت‌گیری مثبت	۱/۰۳	۱۷۰/۲۳	۳۷/۶۳	۰/۰۰۱
(پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری)	جهت‌گیری منفی	۱/۰۸	۸۷/۵۶	۲۵/۷۲	۰/۰۰۸
	سبک منطقی	۱/۰۷	۱۱۲۵/۲۱	۵۴/۲۵	۰/۰۰۱
	تکانش‌گری ایبی/دقتی	۱/۰۳	۳۹۲/۷۶	۲۶/۱۱	۰/۰۰۱
	سبک اجتنابی	۱/۰۹	۶۵۰/۸۷	۶۹/۴۷	۰/۰۰۱

همانگونه که جدول ۴ نشان می‌دهد، مقدار آماره F برای بررسی تفاوت جهت‌گیری مثبت، جهت‌گیری منفی، سبک منطقی، تکانش‌گری ایبی/دقتی و سبک اجتنابی در زمان‌های مختلف اندازه‌گیری به ترتیب برابر با ۳۷/۶۳، ۲۵/۷۲، ۵۴/۲۵، ۲۶/۱۱ و ۶۹/۴۷ بوده و از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد ( $P \leq 0.01$ ). برای بررسی

محل دقیق تفاوت، از آزمون تعقیبی LSD استفاده شد. جدول ۵ نتایج آزمون تعقیبی LSD را برای بررسی محل تفاوت متغیرهای جهت‌گیری مثبت، جهت‌گیری منفی، سبک منطقی، تکانش‌گری/ بی‌دقتی و سبک اجتنابی در طول زمان نشان می‌دهد.

**جدول ۵: آزمون تعقیبی LSD برای بررسی محل تفاوت متغیرهای جهت‌گیری مثبت، جهت‌گیری منفی، سبک منطقی، تکانش‌گری-بی‌دقتی و سبک اجتنابی در طول زمان**

متغیر وابسته	محل تفاوت	تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری
جهت‌گیری مثبت	پیگیری-پس‌آزمون	۰/۱۵	۰/۵۲۸
	پس‌آزمون-پیش‌آزمون	۵/۳۵	۰/۰۰۱
	پیگیری-پیش‌آزمون	۵/۷۵	۰/۰۰۱
جهت‌گیری منفی	پیگیری-پس‌آزمون	۰/۰۸	۰/۵۳۹
	پس‌آزمون-پیش‌آزمون	-۳/۲۳	۰/۰۱۱
	پیگیری-پیش‌آزمون	-۳/۲۳	۰/۰۰۷
سبک منطقی	پیگیری-پس‌آزمون	۰/۴۲	۰/۱۸۹
	پس‌آزمون-پیش‌آزمون	۹/۷۳	۰/۰۰۱
	پیگیری-پیش‌آزمون	۹/۵۵	۰/۰۰۱
تکانش‌گری/ بی‌دقتی	پیگیری-پس‌آزمون	-۰/۴۰	۰/۰۵۴
	پس‌آزمون-پیش‌آزمون	-۷/۰۰	۰/۰۰۱
	پیگیری-پیش‌آزمون	-۶/۹۷	۰/۰۰۱
سبک اجتنابی	پیگیری-پس‌آزمون	۰/۱۱	۰/۵۸۲
	پس‌آزمون-پیش‌آزمون	-۹/۲۶	۰/۰۰۱
	پیگیری-پیش‌آزمون	-۹/۳۲	۰/۰۰۱

اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بین فردی بر حل مسئله اجتماعی ...

جدول ۵ نتایج آزمون تعقیبی LSD را برای بررسی محل تفاوت متغیرهای جهت‌گیری مثبت، جهت‌گیری منفی، سبک منطقی، تکانش‌گری/بی‌دقتی و سبک اجتنابی در طول زمان نشان می‌دهد. همانگونه که مشاهده می‌شود، در مورد جهت‌گیری مثبت، تفاوت میانگین‌های پیگیری-پس‌آزمون از لحاظ آماری، معنادار نیست ( $P > 0/05$ ). لذا می‌توان گفت که نتایج مداخله آزمایشی در مرحله پیگیری نیز، پایدار بوده است. همچنین در مورد جهت‌گیری منفی، تفاوت میانگین‌های پیگیری-پس‌آزمون از لحاظ آماری، معنادار نیست ( $P > 0/05$ ). لذا می‌توان گفت که نتایج مداخله آزمایشی در مرحله پیگیری-پس‌آزمون از لحاظ آماری، معنادار نیست ( $P > 0/05$ ). لذا می‌توان گفت که نتایج مداخله آزمایشی در مرحله پیگیری نیز، پایدار بوده است. همچنین در مورد سبک اجتنابی، تفاوت میانگین‌های پیگیری-پس‌آزمون از لحاظ آماری، معنادار نیست ( $P > 0/05$ ). لذا می‌توان گفت که نتایج مداخله آزمایشی در مرحله پیگیری نیز، پایدار بوده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تاثیر آموزش حل مسئله بین فردی بر حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان پیش‌دبستانی انجام شد. نتایج طبق گزارش والدین دانش‌آموزان پیش‌دبستانی، حاکی از آن است که آموزش برنامه حل مسئله بین فردی در فرزندان‌شان باعث افزایش توان و بهبود در جهت‌گیری مثبت و سبک حل مسئله منطقی و باعث کاهش کاربست جهت‌گیری منفی، سبک‌های حل مسئله، اجتنابی و تکانشی شده است. به عبارت دیگر، میانگین نمرات گروه آزمایشی در حل مسئله اجتماعی و زیرمقیاس‌های آن طبق گزارش والدین دانش‌آموزان پیش‌دبستانی در مرحله پس‌آزمون در مقایسه با مرحله پیش‌آزمون در جهت‌گیری مثبت و سبک حل مسئله منطقی افزایش و در سبک‌های حل مسئله تکانشی و اجتنابی کاهش یافته است. همچنین دیگر نتایج این پژوهش نشان داد بین نمرات پس‌آزمون و پیگیری در تمامی زیرمقیاس‌های سبک حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان پیش‌دبستانی در گروه آزمایش تغییر چشمگیری حاصل نشده است که بیانگر ماندگاری معنادار تغییرات حاصل از آموزش حل مسئله بین فردی در مرحله پیگیری است. این یافته‌ها با بخشی از نتایج پژوهش‌های شور (۲۰۰۰)؛ اپیرلی و چاپل (۲۰۱۶)؛ مورین (۲۰۱۷)؛ شکوهی یکتا و همکاران (۲۰۱۵، ۲۰۱۴) و کاکابرابی و مرادی (۲۰۱۷) همسو است. چنانکه اشاره شد، این پژوهش اثر آموزش حل مسئله بین فردی بر حل مسئله اجتماعی و بهبود آن در دانش‌آموزان پیش‌دبستانی را مورد مطالعه قرار داده است. باید اشاره نمود، که پژوهش‌های متعددی در رابطه با آموزش حل مسئله محور با شاخص‌های مختلف کارکردهای مثبت روان‌شناختی را بررسی کرده‌اند، هنوز کامل نیستند. به همین دلیل ضروری است از سوی پژوهشگران گستره کودکی علاوه بر بررسی کارکرد حل مسئله بر متغیرهای روان‌شناختی منفی بر شاخص‌های مثبت روان‌شناختی مثبت از جمله جهت‌گیری مثبت و سبک‌های مسئله‌گشایی تمرکز بیشتری صورت گیرد. در همین راستا، نتایج پژوهش حاضر تا حدودی این مهم را گسترش

بخشیده است. بنابراین، طبق نتایج پژوهش حاضر و سایر شواهد تجربی می‌توان اظهار نمود، کسانی که از توانایی حل مسئله منطقی برخوردار نیستند، زمانی که با مانعی برخورد می‌کنند ممکن است از خود رفتارهای تکانشی بروز دهند، احساس ناکامی کنند، پرخاشگر شوند یا گوشه‌گیری را به‌عنوان راهبرد مقابله با موقعیت مشکل‌ساز اتخاذ نمایند (دزوریلا و نزو، ۲۰۰۷؛ رودزالان و سات، ۲۰۱۴؛ اوزکان و آکسوی، ۲۰۱۷؛ شکوهی یکتا و زمانی، ۲۰۱۳). همچنین همسو با نتایج پژوهش حاضر شواهد تجربی متعدد دیگری نشان می‌دهد، زمانی که به کودکان و نوجوانان، آموزش‌ها و دستورالعمل‌های صریح و آشکاری درباره فرایند تعریف و بیان مسئله ارائه می‌گردد، پیشرفت فراوانی در کمیت و کیفیت راه‌حل‌های در آنها ایجاد خواهد شد و این امر با جهت‌گیری مثبت و اتخاذ سبک منطقی باعث کاهش رفتارهای منفی می‌شود و رفتارهایی نظیر همکاری و همدردی با دیگران را افزایش می‌دهد (شکوهی یکتا و همکاران، ۲۰۱۵؛ کاکابرابی، ۱۳۹۵؛ اوزکان و آکسوی، ۲۰۱۷). همانطور که پیشتر اشاره شد، پژوهش حاضر ضمن اطلاع از ضرورت مطالعه و بازشناسی منابع درون فردی اثرگذار بر تجربه بهزیستی اجتماعی، نقش تعیین‌کننده توانایی‌های حل مسئله اجتماعی را به مثابه عوامل درون فردی اثرگذار بر بهزیستی، از طریق برنامه‌ای آموزش حل مسئله بین فردی را در یک الگوی مفروض بیش از پیش مورد توجه قرار می‌دهد. گفتنی است که پژوهش حاضر اثر ماندگار آموزش حل مسئله بین فردی بر حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان پیش دبستانی را نیز مورد توجه قرار داد که این امر پیش‌تر مورد غفلت واقع شده بود. در راستای تبیین نتایج پژوهش حاضر نخست باید تأکید کرد برنامه حل مسئله بین فردی بر این عقیده استوار است که آموزش چگونه اندیشیدن و نه به چه اندیشیدن به کودکان پیش دبستانی کمک می‌کند تا بتوانند در مواجهه با مسائل درون فردی و میان فردی به راه‌حل‌های مختلف بیندیشند و بهترین راه‌حل را اتخاذ نمایند تا توانایی فکر کردن و کنترل هیجانی برای شان میسر شود، و در نهایت از بدکارکردی روانی و اجتماعی پیشگیری و سلامت روانی آنها را افزایش می‌دهد (کاکابرابی و مرادی، ۲۰۱۷؛ شکوهی یکتا و همکاران، ۲۰۱۵، ۲۰۱۴). شور (۲۰۰۱ و ۲۰۰۰) مهارت‌های حل مسئله، را به‌عنوان توانایی خلق راه‌های مختلف برای حل مسائل و توجه به پیامدهای مختلف، کلید تسهیل بهداشت اجتماعی و روان‌شناختی توصیف می‌نماید و تأکید می‌کند که افرادی که فاقد مهارت‌های شناختی مسائل میان فردی هستند، بیشتر پرخاشگرند، به دیگران اهمیت نمی‌دهند و از نظر اجتماعی منزوی‌اند. این شرایط ممکن است منجر به ناسازگاری در خانه و مدرسه شود. در همین راستا، نتایج پژوهش حاضر نیز نشان می‌دهد، آموزش حل مسئله بین فردی در افزایش جهت‌گیری مثبت و رفتار منطقی، و از سوی دیگر در کاهش جهت‌گیری منفی، رفتارهای مشکل‌ساز هیجانی و اجتنابی بین فردی دانش‌آموزان پیش دبستانی در فضای خانه و مدرسه موثر بوده است. همچنین داده‌های جمع‌آوری شده حاکی از آن است که میانگین پس‌آزمون و پیگیری نسبت به خط پایه کاهش چشمگیری نداشته و اثر برنامه حل مسئله بین فردی همچنان پایدار مانده است. در راستای پژوهش حاضر فوسارو و اسمیت (۲۰۱۸) اثر آموزش مهارت‌های حل مسئله بین فردی به دانش‌آموزان پیش دبستانی را مثبت ارزیابی نموده، به این نتیجه رسیدند که برنامه حل مسئله اجتماعی به کودکان پیش دبستانی کمک می‌کند تا هنگام رو به رو شدن با رویدادهای استرس‌زای زندگی، احساس تسلط کنند و درک ارتباط منطقی بین مسئله و راه

اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بین فردی بر حل مسئله اجتماعی ...

حل‌های موجود را در موقعیت‌های اجتماعی مناسب تشخیص دهند. بنابراین، بر اساس نتایج پژوهش حاضر و سایر شواهد تجربی می‌توان اظهار نمود آموزش حل مسئله بین فردی در افزایش کارکرد بهینه کیفیت فردی و اجتماعی دانش آموزان پیش دبستانی تاثیرگذار است. همانند سایر پژوهش‌ها یافته‌های این پژوهش نیز باید در بافت محدودیت‌های آن تفسیر و تعمیم داده شود. نخست آنکه، این مطالعه نیز مانند بسیاری از مطالعات دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارش دهی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت کنندگان را در پاسخ به سؤال‌ها به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. به بیان دیگر، به‌منظور تأیید مقیاس‌های خودگزارش دهی از مشاهده رفتاری و شاخص‌های بالینی استفاده نشد. دوم، علاوه بر نمونه محدود عامل جنسیت مورد بررسی قرار نگرفت. بر این اساس پیشنهاد می‌شود استفاده از برنامه آموزشی حل مسئله بین فردی در سنین پایه در جامعه جدی تر تلقی گردد و شرایطی فراهم شود تا در تمامی مراکز پیش دبستانی این مهارت‌های کاربردی به دانش آموزان آموزش داده شود. همچنین، بررسی اثر محتوای برنامه آموزشی با در نظر گرفتن عامل جنسیت در گروه‌های مختلف پیش دبستانی مورد توجه پژوهشگران قرار گیرد. در مجموع، پژوهش حاضر در قلمرو مطالعات موجود درباره روش‌های مواجهه ترجیحی کودکان پیش دبستانی به نقش سبک آموزشی کارآمد در مراکز پیش دبستانی «مکمل» و «بسط‌دهنده» تلقی می‌شود.

## References

- Beck, S., Williams, C., Cutting, N., Apperly, I., & Chappell, J. (2016). Individual differences in children's innovative problem-solving are not predicted by divergent thinking or executive functions. *Philosophy Transaction*, 1-11.
- Cote, D., Pierce, T., Higgins, K., Miller, S., Tandy, R., & Sparks, S. (2010). Increasing Skill Performances of Problem Solving in Students with Intellectual Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 512-524.
- D'Zurilla, T. J; Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: a positive approach to clinical intervention*. (3<sup>rd</sup>ed.). New York: springer.
- D'Zurilla, T. J; Nezu, A. M; Maydeu-Olivares, A. (2004). social problem solving: theory and assessment. in e. c. chang, t. J. D'zurilla, & I. J. sanna (eds.), *Social problem solving: theory, research, and training*. New york: american Psychological association. Pp. 11-27.
- Fusaro, M., & Smith, M. (2018). Preschool Inquisitiveness and Science - Relevant Problem Solving. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 119-127.
- Glago, K., Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2009). Improving problem solving of elementary students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 30, 372-380.

- Hu, Y., Fan, X., Wu, z., Locasala-Crouch, J., Yang, A., & Zhang, J. (2017). Teacher- Child Interactions and Children's Cognitive and Social Skills in Chinese Preschool Classrooms. *Children & Youth Service, 79*, 78-86.
- kakabraee, K., & Moradi, A. (2017). The Family Orinted Problem Solving Training to Parents and the Impactt on Child's perception of parents. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 165-185. In Persian.
- Khalili , SH, Lavasani ,M, Azad Farsane, Y.(2015). The Study of the Effectiveness of Group Training Problem-Solving Skills,on Anger Control High School Students. *Journal of Applied Psychological Research Quarterly*, 6(1), 1-10. In Persian.
- Miller, P. (2011). *Theories of Developmental Psychology*. New York, United States of America: Catherine Woods.
- Mokhberi, A, dortaj ,F, dorekordi, A.(2011). Questionnaire, psychometrics, and standardization of indicators of social problem solving ability. *Journal of Educational Measurement* , 1(4), 1-21. In Persian.
- Morin, E. (2017). *How to Teach Kids Problem-Solving Skills: Give them skills to make good decisions*. Retrieved from Very Well Family (Website).
- Ozkan, E. K., & Aksoy, B. A. (2017). An investigation of Maternal Emotion Socialization Behavios, Children's Self-Perceptions and Social Problem Solving Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 125-129.
- Rodzalan, A.Sh; Saat, M.M. (2014). The Perception of Critical Thinking & Problem Solving Skill among Malaysian Undergraduate Students. *Global Conference of Business & Social Science*. Kuala Lumpur.
- Shokoohi-Yekta M, Akbari Zardkhaneh S, Shahabi R.(2015). Teaching Problem Solving for Parents: Effects on Resolving Family Conflicts and Parenting Style. *Journal of Applied Psychological Research Quarterly*, 5(4), 1-12. In Persian.
- Shokoohi-Yekta M, Zamani N. (2013). Application program interpersonal problem solving in reducing problematic behaviors slow-learning students: a single subject, *Journal methods and psychological models.*; 8:55-71. In Persian.
- Shokouhi Yekta, M., Davaei.M, Zamani.n, Poorkarimi.J, & Sharifi, A. (2014). The Efficacy of "I Can Problem Solve" Program in improving Problem solving and Social skills amongst Preschoolers and first grade Students. *Advances on Cognitive Sciences*, 15(3). In Persian.
- Shure, M. (2000). I Can Problem Solve: An Interpersonal Cognitive Problem Solving Program for Children. *Affiliated with MCP*. Hahnemann University.
- Shure, M. B. (2001). I Can Problem Solve (ICPS): An Interpersonal Cognitive Problem Solving Program for Children. *Residential Treatment for children and You*, 18, 3- 14.



اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بین فردی بر حل مسئله اجتماعی ...

- Siu, A. H; Shek, D. L. (2005). Relations between social problem solving and indicators of interpersonal and family well-being among Chinese adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 71, 517-539.
- Smetana, J., & Rote, W. (2015). What do mothers want to know about teens' activities? Levels, trajectories, and correlates. *Journal of Adolescence*, 38, 5-15.
- Yeh, Y., Tsai, J., Hsu, W., & Lin, C. (2014). A model of how working memory capacity influences insight problem solving in situations with multiple visual representations: An eye tracking analysis. *13*, 153-167.