

کارایی آموزش حل مسأله اجتماعی برای کودکان پیش دبستانی و دبستانی:
اصلاح رفتار با رویکرد شناختی

Instruction of Interpersonal Problem Solving for Preschool and Primary Elementary
Children: A Cognitive Approach to Prevention

Mohsen Shokoohi-Yekta

Nayereh Zamani

Mahdi Davaee

Ali Sharifi

Mohsen Rafikhah

محسن شکوهی‌یکتا*

نیره زمانی**

مهدی دواپی***

علی شریفی****

محسن رفیع‌خواه*****

Abstract

In the present study, effectiveness of social problem solving training to improve interpersonal relationships, social desirability, and executive functions were examined. This study was conducted using a quasi-experimental method with pretest-posttest without control group. A total of 85 subjects, preschool children and first and second-grade students, using available sampling procedure, participated in the study. The cognitive program ICPS was taught in each class for five months by the trained classroom teachers. The program was presented to the subjects twice a week. Measures used were the Early Childhood Behavior Rating Scale-Teacher Form, Wisconsin Card Sorting Test, and Social Desirability Inventory. The results using descriptive statistics and repeated measures to compare pre-test and post-test scores indicated that the intervention program was significantly effective in decreasing scores of Overt Physical Aggression, Relational /Emotional Aggression, and increasing scores of Social Desirability. In addition, the findings indicated that the intervention program was significantly effective in increasing Categories Achieved and decreasing Perseverative Errors. Results of the present study were consistent with other research and confirmed the effectiveness of interventions based on cognitive problem solving in social relationships. At the end, importance of problem solving skills training, as part of school's curriculum were discussed.

Keywords: problem solving method, interpersonal skills, executive function, social competency

چکیده

هدف از مطالعه حاضر بررسی تأثیر آموزش حل مسأله اجتماعی بر بهبود روابط بین فردی، مقبولیت اجتماعی و کارکرد اجرایی در کودکان پیش دبستانی و دانش‌آموزان پایه‌های اول و دوم دبستان است. مطالعه به شیوه شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون اجرا شد. گروه نمونه (۸۵ نفر) شامل دانش‌آموزان پیش دبستانی، پایه‌های اول و دوم از دو مدرسه دخترانه و پسرانه بود که به صورت نمونه در دسترس برای پژوهش انتخاب شدند. برنامه حل مسأله در هر کلاس به صورت گروهی، طی پنج ماه، توسط معلمان آموزش دیده اجرا گردید. به منظور ارزیابی برنامه مداخله از مقیاس درجه‌بندی رفتار کودکی اولیه-فرم معلم، پرسشنامه مقبولیت اجتماعی و آزمون ویسکانسین استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و تحلیل اندازه‌گیری مکرر استفاده گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که برنامه مداخله در کاهش پرخاشگری آشکار و پرخاشگری ارتباطی و افزایش مقبولیت اجتماعی دانش‌آموزان موثر بوده و تفاوت میانگین‌ها به لحاظ آماری معنادار است. همچنین برنامه مداخله در کاهش خطای درجاماندگی و افزایش تعداد طبقات در آزمون ویسکانسین به طور معنادار موثر بوده است. درخاتمه لزوم توجه به آموزش مهارت‌های حل مسأله بین فردی به عنوان بخشی از برنامه درسی مدارس و از سویی به عنوان یک راهکار پیشگیرانه مورد بحث قرار گرفته است.

واژه‌های کلیدی: روش حل مسأله، مهارت‌های بین فردی، کارکرد اجرایی، مقبولیت اجتماعی

Email: myekta@ut.ac.ir

* استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

** دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران

*** استادیار دانشگاه آزاد تهران مرکز

**** دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبائی

***** دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران

Received: 13 Feb 2014

Accepted: 24 Nov 2014

پذیرش: ۱۳۹۳/۹/۳

دریافت: ۱۳۹۲/۱۱/۲۴

مقدمه

بسیاری از تحقیقات نشان می‌دهند که رفتار اجتماعی بر همه جنبه‌های زندگی از جمله سلامت روان، سازگاری و شادکامی تاثیر می‌گذارد (علوی، پاکدامن ساوجی و امین، ۲۰۱۳؛ چرونیس-توسکانو^۱، ۲۰۰۹). توانایی کودکان در سازگاری با دیگران و انجام رفتارهای مقبول اجتماعی، تعیین‌کننده میزان پذیرش آنها در بین همسالان، معلمان، والدین و دیگر بزرگسالان است (مککلند و موریسون^۲، ۲۰۰۳). اسلوموسکی و دان (۱۹۹۶)، نقل از باباخانی، (۲۰۱۱) بیان می‌کنند که مهارت‌های اجتماعی فرایندی است که به فرد در فهم و پیش‌بینی رفتار دیگران کمک می‌کند و همین امر سبب می‌شود فرد رفتار خود را کنترل کرده و تعاملات اجتماعی خود را بر مبنای شرایط محیطی و برقراری ارتباط موثر تنظیم کند. همچنین مهارت‌های اجتماعی به کودکان در کسب مقبولیت اجتماعی کمک می‌نماید (اکنر و بولبین^۳، ۲۰۰۷) و باعث می‌شود بازخورد مثبتی از محیط دریافت کرده و ارتباطات بین فردی خود را بهبود بخشند (علوی و همکاران، ۲۰۱۳). توانایی حل مساله در روابط اجتماعی عامل مهمی به نظر می‌رسد، زیرا کسانی که از عهده حل مساله برمی‌آیند بیش از آنها که مهارت اندکی در این زمینه دارند، از خود سازگاری اجتماعی نشان می‌دهند (ریچارد و داج^۴، ۱۹۸۲؛ اسپواک و شور^۵، ۱۹۷۴). اوربین و کندال^۶ (۱۹۸۰) آموزش حل مساله را تأکیدی بر فرایندهای فکری سازشی می‌دانند. مطالعات اسپواک، پلات^۷ و شور در زمینه آموزش مهارت‌های حل مساله به کودکان نقش عمده‌ای ایفا کرده است (اسپواک و شور، ۱۹۷۴؛ اسپواک، پلات و شور، ۱۹۷۶؛ شور و اسپواک، ۱۹۸۸). "برنامه شناختی میان فردی حل مساله"^۸، که توسط پژوهشگران مذکور عمدتاً برای دوره پیش از مدرسه کودکان تدوین شده است، با آموزش مهارت‌های زبانی و ادراکی آغاز می‌شود زیرا این مهارت‌ها پیش نیاز توانایی کودک برای طی روند حل مساله به شمار می‌آیند. فقدان واژگان کارآمد و نداشتن مهارت در استفاده از راه‌حل‌های جایگزین از عوامل مهم پرخاشگری کودکان است. هنگامی که افراد از مهارت حل مساله در روابط بین فردی استفاده می‌کنند، به آن مهارت، مهارت حل مساله اجتماعی گفته می‌شود. مراحل حل مساله اجتماعی مشابه مراحل حل مساله است با این تفاوت که به طور خاص در زمینه روابط بین فردی و اجتماعی به کار برده می‌شود. حل مساله اجتماعی یک فرایند خودهدایتگر شناختی^۹ و یک فرایند رفتاری موثر است که فرد آن را در مقابله با مسائل مختلفی که در زندگی روزمره با آن روبرو می‌شود به کار می‌گیرد (دزوریلا، نزو و مایدو-الوارز^{۱۰}، ۲۰۰۴؛ دزوریلا و نزو، ۲۰۰۷). حل مساله دو مولفه عمده را در بر می‌گیرد: یکی تشخیص مساله و دیگری مهارت حل مساله (دزوریلا و همکاران، ۲۰۰۴؛ دزوریلا و نزو، ۲۰۰۷). تشخیص مشکل جنبه انگیزشی فرایند حل مساله است. به عبارت دیگر زمانی است که فرد با مساله روبرو می‌شود و مشکل را احساس می‌کند. اما مهارت حل مساله فعالیتی

1. Cheronis-tuscano
2. Mc Clelland & Morrison
3. Ilknur and Bulbin
4. Richard & Dodge
5. Spivack & Shure
6. Urbain & Kendall
7. Platt
8. Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program
9. self-directed cognitive process
10. D'zurilla, Nezu & Maydeu-olivares

است که فرد آن را به منظور تلاش برای فهم و درک مشکل، مدیریت و یا مقابله با آن به کار می‌برد (سوومی^۱، ۲۰۱۲). می‌توان گفت که رویکرد حل مساله، در پی ایجاد نظام اعتقادی ویژه‌ای در کودکان یا نوجوانان نیست، بلکه درصدد آموزش روش استدلال، استفاده از اعتقادات و ارزش‌ها و تصمیم‌گیری در برخورد با مشکلات موجود است. آموزش مهارت حل مساله، ارایه منظم آموزش مهارت‌های شناختی و رفتاری است که به فرد کمک می‌کند تا موثرترین راه‌حل مشکل را شناسایی کرده و به طریقی موثر با مشکلات روزمره و مشکلاتی که در آینده پیش می‌آیند برخورد نماید (کوربوج^۲، ۲۰۰۰).

توانایی حل مساله پیش‌بینی‌کننده کیفیت بهتر روابط بین فردی است (دزوریلا، نزو و مایدو-لیورز، ۲۰۰۲) و نقش مهمی در عملکرد اجتماعی و همچنین پیشرفت کودکان در مدرسه ایفا می‌کند (واکر و هندرسون^۳، ۲۰۱۲). این مهارت‌ها علاوه بر این که تاثیر مثبتی بر بهزیستی روانی و سازگاری فرد دارند، توانایی مدیریت و اداره مشکلات مختلف را در فرد ایجاد می‌کنند (دزوریلا و همکاران، ۲۰۰۴؛ کوهن^۴، ۲۰۰۴؛ هیل ول و پوتنام^۵، ۲۰۰۵، نقل از سوومی، ۲۰۱۲)؛ دزوریلا و نزو، ۲۰۰۷). بر اساس نتایج پژوهشی (اوزدمیر، کوزوگو و کوروکلو^۶، ۲۰۱۳) توانایی حل مساله اجتماعی در دانش‌آموزان، ارتباط منفی و معناداری با افسردگی و پرخاشگری دارد. پژوهش‌های متعددی ارتباط بین حل مساله و جنبه‌های مختلف روابط بین فردی را نشان داده‌اند (البوت^۷ و همکاران، ۲۰۰۴؛ هینر، ویتی و دیکسون^۸، ۲۰۰۴؛ الیوت و هارثت^۹، ۲۰۰۸؛ دزوریلا و نزو، ۲۰۰۷). به طور کلی نتایج پژوهشی نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های حل مساله در کاهش رفتارهای چالش برانگیز و خشونت آمیز نتایج مثبتی داشته است. (آیلی، فریس و نزو^{۱۰}، ۲۰۱۲). مطالعه مرادی و ثنایی (۱۳۸۵) نشان داد که آموزش حل مساله بر کاهش تعارض، پرخاشگری فیزیکی و کلامی دانش‌آموزان نوجوان با والدین شان موثر بوده است. بسیاری از شواهد پژوهشی، آموزش حل مساله را بر بهبود مهارت‌های اجتماعی، کاهش مشکلات رفتاری و کنترل تکانه در دانش‌آموزان تأیید کرده‌اند (وکیلی، ۱۳۸۶؛ شکوهی-یکتا و زمانی، ۱۳۹۱؛ باور و وبستر-استراتون^{۱۱}، ۲۰۰۶؛ ساتی‌نلو^{۱۲} و همکاران، ۲۰۰۴؛ کازدین و وایتلی^{۱۳}، ۲۰۰۳؛ شور و هیلی^{۱۴}، ۱۹۹۳). همچنین اثربخشی آموزش حل مساله اجتماعی بر کاهش اختلال رفتاری (محمدی، ۱۳۸۲) و سازگاری اجتماعی و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمرو (احدی و همکاران، ۱۳۸۸) مورد تأیید قرار گرفته است. علاوه بر این، آموزش به طور مستقیم یا از طریق والدین و معلمان در کاهش رفتارهای نامناسب

1. Sumi
2. Coreyog
3. Walker & Henderson
4. Cohen
5. Helliwell & Putnam
6. Ozdemir, kuzuku & koruklu
7. Elliott
8. Heppner, Witty & Dixon
9. Hurst
10. Ailey, Friese & Nezu
11. Bauer & Vebster-Straton
12. Santinello
13. Kazdin & Whitley
14. Healey

کودکان و بهبود رفتارهای اجتماعی مؤثر است (لاگسدون^۱، ۲۰۰۴؛ بیلمن، ۲۰۰۴؛ هاگز، هرماندز و نسمن^۲، ۲۰۰۳؛ اسکات^۳، ۲۰۰۵).

شکوهی‌یکتا و همکاران (۱۳۹۲) طی پژوهشی تاثیر برنامه حل مساله شور و اسپواک را بر مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های حل مساله 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 به طور معناداری تغییر کرده و برنامه مداخله مهارت‌های همکاری، مسئولیت‌پذیری، جرأت‌ورزی و خودکنترلی دانش‌آموزان را افزایش داده است. همچنین برنامه مداخله در افزایش توانایی حل مساله بین‌فردی یعنی ارائه راه‌حل‌ها (سیالی) و انعطاف‌پذیری، مؤثر بوده است. در پژوهش‌های دیگری (شکوهی‌یکتا و زمانی، ۱۳۹۱؛ شکوهی‌یکتا، زمانی و پورکریمی، ۱۳۹۳) تاثیر آموزش روش‌های حل مساله بر رفتارهای مشکل‌ساز دانش‌آموزان با روش مشاهده نظام‌دار مورد بررسی قرار گرفت و نتایج تفاوت معناداری را در مرحله‌های پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون نشان داد، به این معنا که آموزش حل مساله در کاهش رفتارهای نامناسب مؤثر بوده است.

علاوه بر این، مهارت‌های حل مساله تعاملات بسیار نزدیکی نیز با کارکردهای اجرایی^۴ دارد. کارکردهای اجرایی اصطلاحی کلی است که به تمامی فرایندهای شناختی سطح بالا که در هدایت و کنترل رفتار نقش اساسی ایفا می‌کنند، اطلاق می‌شود (هیوز و گراهام، ۲۰۰۰). به طور کلی این اصطلاح به عنوان فرایند پیچیده‌ای تعریف می‌شود که در آن فرد تحت اجرای یک سلسله رفتارهای حل مساله از ابتدا تا انتها قرار می‌گیرد. این فرایند شامل هشیاری و آگاهی نسبت به مساله، فراهم کردن مجموعه‌ای از طرح‌ها که در برگزیده اعمال لازم برای حل مساله هستند، ارزیابی میزان تاثیرگذاری طرح‌ها، ارزیابی پیشرفت، اصلاح طرح و تغییر آن در صورت مؤثر نبودن، مقایسه نتایج به دست آمده با شرایط مساله، به پایان رساندن طرح در صورت مؤثر بودن، ثبت شدن طرح در ذهن و بازنمایی و به کارگیری مجدد آن هنگامی که فرد با مسائل مشابهی برخورد می‌کند، می‌باشد (باکستر^۵ و همکاران، ۱۹۹۷). همچنین فعالیت‌هایی از قبیل شروع آگاهانه و ساده یک رفتار و بازداری آن تا فعالیت‌هایی مانند برنامه‌ریزی پیچیده و حل مساله را شامل می‌شود (آرفا^۶، ۲۰۰۷). کارکردهای اجرایی فرایند کنترل و نظم‌دهی به تفکر و فعالیت است (دانلیسون، هنری، رانبرگ و نیلسون^۷، ۲۰۱۰). در مجموع توانایی پرداختن به رفتارهای هدفمند، طراحی، نظم‌دهی و سازماندهی تکالیف از کارکردهای اجرایی محسوب می‌شوند. خودتنظیمی و کارکردهای اجرایی، به افراد در کنترل رفتار و تکانه و تلاش برای رفتارهای هدفمند کمک می‌کنند. کنترل تکانه، ملاکی برای خود تنظیمی است و به صورت ارزیابی موقعیت‌ها، تأخیر پاسخ‌ها و تصمیم‌گیری‌های هدفمند عمل می‌کند (هریس^۸، ۲۰۰۲).

1. Logsdon
2. Hodges, Hernandez & Nesman
3. Scott
4. Executive Function
5. Baxter
6. Arifa
7. Danielsson, Tenry, Ronnberg & Nilsson
8. Harris

در چرایی و چگونگی ارتباط حل مساله با کارکردهای اجرایی به چند نکته می‌توان اشاره کرد؛ از جمله مهارت‌های مطرح شده برای کارکردهای اجرایی مهارت فراشناخت می‌باشد که عبارت است از توانایی برای عقب ایستادن و نظر کلی انداختن به خود در موقعیت موجود. همچنین توانایی برای مشاهده روش خود برای حل مسائل که شامل مهارت‌های خود کنترلی و خود ارزیابی می‌شود. مهارت دیگر، بازداری پاسخ به معنای توانایی تفکر قبل از عمل است. این توانایی برای مقاومت در برابر تمایل به گفتن چیزی یا انجام عملی، به ما فرصت می‌دهد تا موقعیت و نحوه تاثیر احتمالی رفتارمان را ارزیابی کنیم. خود تنظیمی عواطف، مهارت اجرایی دیگری است که عبارت از توانایی مدیریت هیجان‌ها به منظور رسیدن به اهداف یا کنترل و هدایت رفتار می‌باشد. همچنین مهارت انعطاف‌پذیری به معنای توانایی بازنگری برنامه‌ها هنگام مواجهه با موانع، مشکلات، اطلاعات جدید و یا اشتباهات است. این مهارت مستلزم سازگاری با شرایط متغیر است (داوسن و گویر، ۲۰۱۰؛ ترجمه تلخایی، ۱۳۹۳). این چهار مهارت از مفاهیم ضمنی و اهداف نهایی برنامه حل مساله بین فردی شور (۱۹۹۲)، ترجمه و تدوین شکوهی یکتا، (۱۳۹۳) می‌باشد که با طرح درس‌های مختلف در قالب بازی و در فرایند زمانی نسبتاً طولانی، توانایی و مهارت‌ها را در کودک ایجاد می‌کند. ضعف و فقدان هر یک از این مهارت‌ها با مشکلات رفتاری، تفکر و عمل تکانشی و عدم سازگاری با والدین، معلمان و همسالان همراه است (داوسن و گویر، ۲۰۱۰؛ ترجمه تلخایی، ۱۳۹۳). از متداول‌ترین آزمون‌ها برای سنجش این کنش‌ها می‌توان به آزمون ویسکانسین اشاره کرد (جوراد رسل، ۲۰۰۷؛ پرینز و همکاران، ۲۰۰۴). آزمون ویسکانسین یک آزمون استاندارد نوروسایکالوژیک است که برای اندازه‌گیری مهارت‌های حل مساله، طبقه‌بندی، تفکر انتزاعی، توانایی نگهداری مفاهیم و انعطاف‌پذیری شناختی که به عملکرد قسمت پیشانی مغز یا لوب فرونتال نسبت داده می‌شود به کار می‌رود (کاپلان و سادوک، ۱۹۹۹). شاید بتوان گفت در حال حاضر آزمون ویسکانسین، علی‌رغم برخی محدودیت‌ها، بهترین آزمون برای سنجش کنش‌های اجرایی است تا جایی که برخی از آن به عنوان استاندارد طلایی برای سنجش کنش‌های اجرایی مربوط به این نواحی نام برده‌اند (الینگ و همکاران، ۲۰۰۸؛ نیهوس و بارسلو، ۲۰۰۹). پژوهش‌های انجام شده در ارتباط با تاثیر آموزش حل مساله بر مولفه‌های کارکردهای اجرایی نشان داده است که آموزش‌های ذکر شده می‌توانند موجب ارتقای این مولفه‌ها شوند (شکوهی یکتا و همکاران، ۱۳۹۳؛ پالمر و وهمایر، ۲۰۰۳؛ مک‌گلاشینگ - جانسون^۲ و همکاران، ۲۰۰۳؛ پالمر و همکاران، ۲۰۰۴). در طول دهه اخیر توجه فزاینده‌ای به نقش کارکردهای اجرایی در دوره کودکی شده است و بر همین مبنا نیز اظهار می‌شود که رشد و آموزش کارکردهای اجرایی، نقش مهمی در رشد اجتماعی، موفقیت تحصیلی و آموزشگاهی کودکان دارد (بلایر^۳، ۲۰۰۲).

با در نظر گرفتن موارد فوق و توجه به این که عدم مهارت در حل مساله می‌تواند منجر به بروز رفتار تکانشی، پرخاشگرانه و احساس ناکامی در دانش‌آموزان شود و گاه برای دوری از موقعیت مشکل‌ساز، کودک گوشه‌گیر شده و یا رفتار غیرانطباقی بروز می‌دهد (شور، ۲۰۰۰)، همچنین با آگاهی از این نکته که این مهارت در مراحل اولیه زندگی و دوره‌های حساس رشد می‌تواند تاثیرات سودمند و ماندگاری داشته باشد و در نظر

1. Dawson & Guare
2. McGlashing-Johnson
3. Blair

گرفتن این موضوع که معلمان منبع اصلی بهبود مهارت‌های حل مسأله کودکان در مدرسه هستند (عمرآغلو^۱ و همکاران، ۲۰۰۹)، طراحی و اجرای برنامه‌های مهارت آموزی به منظور ارتقای توانش حل مسأله در موقعیت‌های اجتماعی و افزایش سطح سازگاری دانش‌آموزان ضروری به نظر می‌رسد. آموزش حل مسأله به عنوان یک برنامه اجتماعی حمایت‌کننده و پیشگیرانه می‌تواند تأثیر عوامل خطرزا را خنثی و دستیابی کودک را به کفایت اجتماعی تسهیل کند. پرداختن به چنین آموزش‌هایی در مدارس ایران به عنوان برنامه درسی یا فوق برنامه با اهداف پیشگیرانه مورد توجه و عنایت قرار نگرفته و در پژوهش‌های ایرانی بررسی اثربخشی برنامه مورد نظر در جمعیت‌های دانش‌آموزی مختلف بررسی نشده است، از این رو در پژوهش حاضر تلاش شده است که تأثیر آموزش حل مسأله اجتماعی بر جنبه‌های بین فردی و عصب شناختی دانش‌آموزان پیش دبستانی و دبستانی پایه اول و دوم، مورد بررسی قرار گیرد.

روش

مطالعه حاضر از نوع شبه آزمایشی باطرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون بوده که در آن تأثیر آموزش برنامه حل مسأله اجتماعی برای دانش‌آموزان پیش دبستانی و پایه اول و دوم دبستان مورد بررسی قرار گرفته است. نمونه در دسترس شامل ۳۸ دانش‌آموز پیش دبستانی، ۲۳ دانش‌آموز پایه اول و ۲۴ دانش‌آموز پایه دوم (مجموعاً ۸۵ نفر) بود که در دو مدرسه پسرانه و دخترانه غیر انتفاعی در شهر تهران مشغول به تحصیل بودند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل قرار گرفتن در محدوده‌ی سنی ۴ تا ۸ سال، تحصیل در مدارس عادی و عدم وجود نقایص هوشی و شناختی بوده و ملاک‌های خروج نیز شامل وجود سوابق بیماری‌های ذهنی، اختلالات نورولوژیک، مشکلات جدی سلامت، ناتوانی‌های یادگیری، بیش‌فعالی و نقص توجه و سایر اختلالات روانپزشکی بود. پس از بررسی اولیه داده‌ها، پرسشنامه‌های شش نفر از شرکت‌کنندگان به دلیل عدم حضور در مرحله پیش‌آزمون و یا پس‌آزمون از تحلیل حذف گردید و داده‌های حاصل برای ۷۹ نفر تجزیه و تحلیل شدند. همچنین با توجه به نرمال نبودن توزیع داده‌ها در تحلیل اولیه داده‌ها، داده‌های پرت از تحلیل کنار گذاشته شدند.

اجرا

در مرحله اول، برنامه حل مسأله در هر مدرسه به معلمان و کادر مدرسه معرفی شد و درباره روش آموزش این برنامه به کودکان، آموزش‌های لازم توسط پژوهشگران ارائه گردید. قبل از شروع برنامه مداخله، مقیاس درجه-بندی رفتار کودک‌کی اولیه توسط معلمان پاسخ داده شد و پرسشنامه مقبولیت اجتماعی و آزمون ویسکانسین توسط پژوهشگران به طور انفرادی برای هر یک از دانش‌آموزان اجرا گردید. سپس طی یک دوره چهار ماهه، برنامه مداخله هفته‌ای سه جلسه توسط معلم هر کلاس، که قبلاً آموزش‌های لازم را گذرانده بود، به دانش‌آموزان ارائه شد و پس از پایان برنامه، مقیاس‌ها برای بار دوم اجرا گردید. طی دوره آموزش و در جلسات هفتگی، بر آموزش و نحوه ارائه برنامه در کلاس‌ها نظارت لازم توسط محققان صورت گرفت. در این جلسات، میزان طرح درس‌های اجرا شده، پیشرفت‌های حاصل شده، چگونگی شکل‌گیری رفتارهای مورد انتظار در دانش‌آموزان و نظرات و تجارب معلمان بحث و بررسی می‌شدند.

ابزار

مقیاس درجه بندی رفتار کودکی اولیه - فرم معلم^۱ (شور، ۲۰۰۰): این مقیاس به منظور استفاده معلمان برای درجه بندی رفتار کودکان پیش دبستانی و اوایل دبستان در کلاس طراحی شده است؛ رفتارهایی که به لحاظ نظری انتظار می رود بوسیله آموزش برنامه حل مساله تحت تأثیر قرار بگیرند. این مقیاس شامل ۲۲ سوال که به صورت چهار درجه ای تنظیم شده و دارای خرده مقیاس های پرخاشگری آشکار، پرخاشگری ارتباطی، کناره گیری-خجالتی و رفتار اجتماعی است. در پژوهش حاضر به منظور بررسی قابلیت اعتماد، آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس پرخاشگری آشکار ۰/۷۵، پرخاشگری ارتباطی ۰/۸۵، کناره گیری-خجالتی ۰/۵۴ و رفتار اجتماعی ۰/۶۴ به دست آمده است.

آزمون دسته بندی کارت های ویسکانسین^۲: این آزمون یکی از شاخص های اصلی تعیین عملکرد قطعه پیشانی مغز بوده و متداول ترین آزمون برای ارزیابی کارکردهای اجرایی به شمار می رود (روسی^۳ و همکاران، ۲۰۰۰). از این آزمون به طور معمول برای بررسی کارکردهای اجرایی مغز شامل تغییر مجموعه (سرجنت^۴، گیورتر^۵ و اوسترلان^۶، ۲۰۰۲)، انعطاف پذیری (تابارز-سیسده داز^۷ و همکاران، ۲۰۰۳)، حل مساله (سیلوراستین^۸، لفتروس^۹ و تورنبال^{۱۰}، ۲۰۰۳) و شکل گیری مفهوم و توانایی غلبه بر گرایش به تکرار و در جا زدن استفاده می شود. در این آزمون، شرکت کننده باید مفهومی قانونی را که در مرحله ای از آزمایش دریافته است، در دوره های متوالی حفظ کند و وقتی قوانین دسته بندی تغییر کند، او نیز مفاهیم قبلی را تغییر دهد. در پژوهش حاضر، نوع رایانه ای آزمون ویسکانسین مورد استفاده قرار گرفت. آزمون مذکور دارای ۶۴ کارت غیر متشابه و سه مؤلفه شکل (چهار نوع)، تعداد (چهار حالت) و رنگ (چهار رنگ) می باشد که ترکیب آنها، ۶۴ حالت را تشکیل می دهد. در واقع هر یک از کارت ها نمایانگر یک حالت می باشد که تکرار نمی شود. نمرات زیر از این آزمون به دست می آید: ۱- تعداد پاسخ های صحیح ۲- نمره خطای درجاماندگی: این خطا وقتی مشاهده می شود که پاسخ دهنده علی رغم تغییر اصل از سوی آزمایشگر براساس اصل پیشین به طبقه بندی خود ادامه دهد و با این که بر پایه یک گمان نادرست به دسته بندی کارت ها اقدام کند و علی رغم دریافت بازخورد "غلط"، به پاسخ نادرست خود اصرار ورزد. ۳- تعداد طبقات که به تعداد دسته بندی های صحیحی که براساس سه اصل رنگ، شکل و تعداد اطلاق می شود و از صفر تا سه در نوسان است. مطالعه اکسلر و همکاران اعتبار بین نمره ها را در این آزمون ۰/۹۲ و اعتبار درونی نمره ها را ۰/۹۴ گزارش کرده و لزاک^{۱۱} (۲۰۰۴) میزان روایی این آزمون را برای سنجش نقایص شناختی به دنبال آسیب مغزی بالای ۰/۸۶ گزارش نموده است. نادری (۱۳۷۳) اعتبار آزمون را در جمعیت ایرانی با روش بازآزمایی ۰/۸۵ بدست آورده است.

1. The Early Childhood Behavior Rating Scale -Teacher form
2. Wisconsin Card Sorting Test
3. Rossi
4. Sergeant
5. Geurts
6. Oosterlaan
7. Tabares-Seisdedos
8. Silversten
9. Lefteros
10. Turnball
11. Lezak

پرسشنامه مقبولیت اجتماعی^۱: مقبولیت اجتماعی یکی از زمینه‌های رشد اجتماعی دوره کودکی است که توسط روان‌شناسان مورد مطالعه قرار گرفته است و شامل گرایش فرد به ارائه تصویری مطلوب از خویشتن به دیگران است که طی کنش‌های متقابل اجتماعی صورت می‌گیرد. ابزار مورد نظر، پرسشنامه مقبولیت اجتماعی کودکان بوده است که توسط فورد و رابین^۲ (۱۹۷۰؛ به نقل از جانسون و فندریچ^۳، ۲۰۰۲) به منظور اندازه‌گیری نیاز به تأیید اجتماعی در کودکان ساخته شده است. این مقیاس دارای ۲۶ سوال بسته پاسخ بوده که فورد و رابین روی ۴۳۷ نفر از کودکان پیش دبستانی اجرا کردند؛ آنها همسانی دورنی را برای کودکان پیش دبستانی دختر و پسر به ترتیب ۰/۴۸ و ۰/۵۱ محاسبه کردند ولی برای کودکان دبستانی که در مرحله بعدی انجام دادند ۰/۷۹ برای پسران و ۰/۸۴ برای دختران گزارش نمودند. در ضمن اعتبار آزمون به روش بازآزمایی پس از پنج هفته ۰/۵۸ به دست آمد.

برنامه حل مساله میان فردی

آموزش حل مساله، برنامه "من می‌توانم مشکل را حل کنم" می‌باشد که برای کودکان سه گروه پیش دبستانی، پایه‌های تحصیلی اول تا سوم دبستان و پایه‌های تحصیلی چهارم تا ششم دبستان توسط شور (۱۹۹۲)، ترجمه و تدوین شکوهی‌یکتا، (۱۳۹۳) طراحی شده است. این برنامه به معلمان نحوه کمک به کودکان در یادگیری حل مشکلاتی که با دیگران دارند را نشان می‌دهد. تأکید مولفان برنامه بر این است که برنامه به منظور آموزش این که کودکان به چه چیز فکر کنند تنظیم نشده است بلکه هدف آن است که آنها در موقعیت‌های دشوار بیاموزند چگونه فکر کنند. این برنامه نوعی فعالیت آموزشی در آموزش منظم مهارت‌های حل مساله ارائه می‌کند که شامل توانایی‌ها و مفاهیم زیر است:

- ۱- زبان؛ مهارت‌های زبان پایه شامل درک و استفاده از واژگانی چون و، یا، هست، نیست، مشابه، متفاوت.
- ۲- عواطف؛ نامگذاری عواطف، تشخیص عواطف دیگران و یادگیری مقابله با انواع احساس‌ها.
- ۳- تحلیل موقعیت؛ تشخیص این که هر موقعیتی چند عامل دارد که باید قبل از عمل مورد توجه قرار گیرند.
- ۴- تمایلات؛ درک این که مردم نسبت به برخی چیزها تمایل بیشتری دارند و نوع این تمایلات در افراد تفاوت می‌کند.
- ۵- روابط سببی؛ درک ارتباط میان وقایع و تاثیری که شخص بر رفتار دیگری دارد.
- ۶- انصاف؛ در نظر داشتن حقوق دیگران.

قبل از آشنا کردن کودکان با شیوه‌های حل مساله، آموزش مهارت‌های اولیه به شکل نوعی بازی ارائه می‌شود. قبل از آن که شخص بتواند در مورد راه‌حل مساله‌ای تصمیم بگیرد، باید بتواند تشخیص دهد که مساله وجود دارد. موقعیت مورد نظر با کودکان در میان گذاشته می‌شود تا آنها بتوانند ماهیت مساله و عوامل محیطی و عاطفی مربوط به آن را درک کنند. هدف آن است که کودک بتواند یک سبک فکری برای خود بسازد و از آن برای شناخت مسائل، به طور مستقل، بهره گیرد. بخشی از بازی بر مهارت‌هایی که مستقیماً به حل مساله مربوط می‌شود، تأکید دارد، یعنی: شناسایی راه‌حل‌های گوناگون، پیش‌بینی نتایج اعمال خاص و مقایسه پیامدهای چند راه‌حل. معلم ضمن آموزش، چند جلسه را اداره می‌کند تا کودک بتواند در حد توان خود برای

1. Social Desirability
2. Ford & Rubin
3. Johnson & Fendrich

کارآیی آموزش حل مساله اجتماعی برای کودکان پیش دبستانی و دبستانی ...

موقعیتی دشوار راه‌حلی را بشناسد. به طور مثال "امید سوار دوچرخه است ولی آرمان هم می‌خواهد سوار دوچرخه شود. باید چه کار کند؟" کودکان با کمک معلم برای جمع‌آوری اطلاعات تا حد امکان از سایر واکنش‌های احتمالی، از جمله واکنش‌های ناپسند، فهرست تنظیم می‌کنند. جلسه‌های بعد شامل آشنایی با پیامدهای برخی رویدادهاست. بازی پیامدها نمونه‌ای از یک روش برای آموزش پیش‌گویی پیامدها به کودکان است. حادثه‌ای مطرح می‌شود، به طور مثال آرمان امید را از روی دوچرخه به زمین می‌اندازد، کودکان با راهنمایی معلم به پاسخ این سوال فکر می‌کنند که "بعد چه می‌شود؟" کودکان درباره تاثیر این نوع رفتار بر دیگران، علت پرهیز از این کار و اعمالی که به جای آن می‌توان انجام داد به گفت و گو می‌نشینند. در جلسه‌های پایانی، دو مهارت فوق درهم ادغام می‌شوند؛ مساله‌ای مطرح می‌شود، کودک با راهنمایی معلم، درباره راه‌حل مساله فکر می‌کند و به دنبال آن نتیجه احتمالی را در نظر می‌گیرد. امید می‌رود که کودک راه‌حل‌های مختلف را بررسی کند و با فکر خود بهترین راه را برگزیند.

هدف برنامه آموزشی، آن است که کودکان بتوانند طریقه حل مسائل را، مناسب وضع اجتماعی و به طور مستقل، بیاموزند. به اعتقاد مولفان، با ایجاد تغییراتی متناسب با رشد کودکان در برنامه فوق، می‌توان آن را برای کودکان بزرگتر و جمعیت‌های خاص به کار برد.

یافته‌ها

به منظور تحلیل داده‌های پژوهش، از شاخص‌های آمار توصیفی و نیز تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده شده است. جدول شماره یک، میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون را در سه آزمون نشان می‌دهد. بر اساس نتایج بدست آمده میانگین‌های پس‌آزمون در هر یک از خرده‌آزمون‌ها نسبت به پیش‌آزمون در جهت مورد انتظار تغییر کرده است. به منظور بررسی معناداری آماری تفاوت‌های ایجادشده از تحلیل اندازه‌گیری مکرر استفاده شد که نتایج در جدول ۲ آمده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد عملکرد آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

مقیاس	مولفه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		SD	M	SD	M
درجه بندی رفتار کودکی اولیه	پرخاشگری آشکار	۲/۶۷	۵/۳۱	۲/۳۱	۱/۹۸
	پرخاشگری ارتباطی	۴/۶۶	۷/۵۷	۲/۵۶	۲/۴۲
	رفتار اجتماعی	۱/۶۹	۲/۳۳	۱/۲۴	۱/۱۰
ویسکانسین	کناره‌گیری/خجالتی	۲/۲۰	۸/۵۲	۹/۵۷	۲/۸۷
	خطای درجاماندگی	۵/۶۶	۹/۱۰	۵/۶۸	۳/۵۶
	تعداد طبقات	۱/۲۸	۲/۱۴	۳/۱۹	۱/۵۶
مقبولیت اجتماعی	مقبولیت اجتماعی	۵/۶۳	۱۹/۱۲	۲۳/۳۰	۵/۸۹

نتایج بدست آمده از تحلیل اندازه‌گیری مکرر برای خرده‌آزمون‌های مقیاس رفتار کودکی اولیه نشان می‌دهد تفاوت بین میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرخاشگری آشکار ($p=0/00$ و $df=1$ و $F=38/16$) و پرخاشگری ارتباطی ($p=0/00$ و $df=1$ و $F=51/13$) معنادار بوده، اما تغییرات ایجاد شده

در میانگین پس‌آزمون در خرده مقیاس‌های رفتار اجتماعی ($F=2/99$ ، $df=1$ و $p=0/14$) و کناره‌گیری / خجالتی ($F=3/40$ ، $df=1$ و $p=0/08$) به لحاظ آماری معنادار نمی‌باشد. همچنین نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، مقدار F محاسبه شده برای بررسی تفاوت میانگین‌های دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در زیر مقیاس خطای درجاماندگی ($F=23/51$ و $df=1$ و $p=0/00$) و تعداد طبقات در آزمون ویسکانسین ($F=28/84$ و $df=1$ و $p=0/00$) و همچنین در پرسشنامه مقبولیت اجتماعی ($F=45/37$ و $df=1$ و $p=0/00$) به لحاظ آماری معنادار است. در واقع برنامه مداخله در این زمینه‌ها بر روی دانش‌آموزان موثر بوده است.

جدول ۲. خلاصه یافته‌های تحلیل اندازه‌گیری مکرر برای هریک از خرده‌عامل‌های سه مقیاس

P	F	MS	Df	SS	متغیر وابسته	
0/001	38/16	143/88	1	143/88	پرخاشگری آشکار	مقیاس درجه‌بندی رفتار کودکی اولیه
0/001	51/13	400/97	1	400/97	پرخاشگری ارتباطی	
0/14	2/99	19/11	1	19/11	رفتار اجتماعی	
0/08	3/40	17/65	1	17/65	کناره‌گیری / خجالتی	
0/00	23/51	461/39	1	461/39	خطای درجاماندگی	آزمون ویسکانسین
0/00	28/84	43/60	1	43/60	تعداد طبقات	
0/00	45/37	689/24	1	689/24		پرسشنامه مقبولیت اجتماعی

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از پژوهش، حاکی از این است که بطور کلی برنامه مداخله مورد استفاده بر روی مهارت‌های حل مساله بین فردی دانش‌آموزان تاثیر مثبتی بر جای گذاشته و توان دانش‌آموزان را در برقراری روابط مثبت اجتماعی با همسالان و همچنین کاهش پرخاشگری افزایش داده است. به عبارتی نتایج حاصل از تحلیل اندازه‌گیری مکرر نشان می‌دهد که میزان پرخاشگری آشکار و پرخاشگری ارتباطی دانش‌آموزان پس از شرکت در برنامه آموزشی به طور معناداری کاهش یافته است. در واقع دانش‌آموزان با به کارگیری مهارت‌های آموزش داده شده و بروز رفتارهای اجتماعی مناسب در برخورد با همسالان خود روابط اجتماعی مناسب‌تری را برقرار کرده و به میزان چشمگیری رفتار پرخاشگرانه کمتری را بروز داده‌اند. این نتایج همسو با نتایج بسیاری از پژوهشگران در این زمینه از جمله بارنز، اسمیت و میلر^۱ (۲۰۱۴)، سوومی (۲۰۱۱) کوت و همکاران^۲ (۲۰۱۰)، کوت (۲۰۱۰) می‌باشد. با این وجود نتایج حاصل از پژوهش حاضر تفاوت معناداری را در دو خرده مقیاس رفتار اجتماعی و کناره‌گیری / خجالتی پس از اجرای برنامه مداخله در پس‌آزمون نشان نمی‌دهد؛ به عبارتی یافته‌های پژوهش حاضر در این دو خرده مقیاس با یافته‌های سایر پژوهشگران در این زمینه (برای مثال بارنز و همکاران،

1. Barnes, Smith & Miller
2. Cote

(۲۰۱۴) متفاوت است. البته تفاوت ایجاد شده در میانگین نمرات افراد در پیش آزمون نسبت به پس آزمون، اگرچه به لحاظ آماری معنادار نیست، در جهت بهبود عملکرد کودکان در دو خرده مقیاس رفتار اجتماعی و کناره‌گیری/خجالتی است که این مساله به عنوان یافته بالینی حائز اهمیت است.

همچنین براساس یافته‌ها، میانگین نمرات دانش‌آموزان در پرسشنامه مقبولیت اجتماعی افزایش معناداری داشته است؛ به عبارتی آموزش حل مساله به طور غیر مستقیم در مقبولیت اجتماعی دانش‌آموزان موثر بوده است. این یافته با نتایج سایر پژوهشگران در این زمینه همسو است (بارنز، اسمیت و میلر، ۲۰۱۴؛ واکر و هندرسون، ۲۰۱۲؛ سوومی، ۲۰۱۱؛ تاکاهاشی، کاسکی و شیمادا، ۲۰۰۹؛ اکتر و بولبین، ۲۰۰۷). در تبیین یافته‌های این پژوهش در زمینه توانایی حل مساله و پرخاشگری می‌توان به پژوهش اوزدمیر و همکاران (۲۰۱۳) اشاره کرد. آنان در پژوهش خود نشان داده‌اند که توانایی حل مساله با رفتار پرخاشگرانه در ارتباط است. به عبارت دیگر افراد با توانایی بالا در حل مساله، رفتار پرخاشگرانه کمتری را از خود بروز می‌دهند. همچنین آنها در پژوهش خود رابطه منفی بین افسردگی و توانایی حل مساله را نشان داده‌اند و بیان می‌کنند که افراد با توانایی حل مساله نشانه‌های افسردگی کمتری را در طول زندگی از خود بروز می‌دهند. علاوه بر این، بنابر اظهار چرونیس-توسکانو (۲۰۰۹) و پاکاسلاهی (۲۰۰۰)، ضعف در مهارت‌های حل مساله و عدم توانایی به کارگیری مهارت‌های ارتباطی مناسب به ویژه در کودکان، اضطراب را افزایش داده و می‌تواند رفتار پرخاشگرانه را که ناشی از ضعف در به کارگیری مهارت‌های اجتماعی است به دنبال داشته باشد.

از طرفی رفتار پرخاشگرانه یکی از روش‌هایی است که کودکان و حتی بزرگسالان در مقابله با مشکلات اجتماعی روزمره در زندگی بکار می‌گیرند، با این وجود راهبردهای حل مساله افراد را به سمت کاهش استفاده از رفتارهای پرخاشگرانه اجتماعی در موقعیت‌های چالش برانگیز ایجاد شده در زندگی سوق می‌دهد (پاکاسلاهی، ۲۰۰۰). در همین زمینه بارنز و همکاران (۲۰۱۴) نیز اظهار کرده‌اند که به کارگیری رفتار پرخاشگرانه پیامدهای منفی رفتارهای نادرستی است که کودکان در تعاملات اجتماعی خود به کار می‌گیرند و موجب عدم کسب مقبولیت اجتماعی، طرد از طرف همسالان، مشکلات در زندگی روزمره و حتی در بزرگسالی موجبات رفتار مجرمانه را فراهم می‌کند. به عبارتی آنها معتقدند که ناتوانی در برخورد مناسب با موقعیت‌های گوناگون و عدم استفاده از راه‌حل‌های مناسب در برخورد با اینگونه موقعیت‌ها می‌تواند موجب کاهش پذیرش اجتماعی شده و در نتیجه بروز رفتار پرخاشگرانه را در پی داشته باشد (بارنز و همکاران، ۲۰۱۴). از این رو این پژوهشگران بیان می‌کنند که مداخلات شناختی از جمله برنامه‌های حل مساله می‌تواند کاهش رفتار پرخاشگرانه و افزایش پذیرش اجتماعی را در مدرسه به دنبال داشته باشد. به عبارتی کسب مهارت‌های حل مساله و به کارگیری صحیح آنها در رویارویی با چالش‌های زندگی می‌تواند کسب مقبولیت اجتماعی را به همراه داشته باشد (اکتر و بولبین، ۲۰۰۷) و کسب مقبولیت اجتماعی و استفاده از مهارت‌های اجتماعی نیز به تبع آن می‌تواند کاهش پرخاشگری و رفتارهای نامناسب اجتماعی را موجب شود. همچنین دزوریلا و نزو (۲۰۰۷)؛ هیلول و پوتنام (۲۰۰۵) و کوهن (۲۰۰۴) معتقدند که مهارت‌های حل مساله توانایی مدیریت و حل مشکلات مختلف را در زندگی روزمره به فرد می‌دهد و بهزیستی روانی و سازگاری اجتماعی فرد را به همراه دارد. از این رو پژوهشگران با توجه به کارآمدی برنامه‌های حل مساله و نیاز به برنامه‌های پیشگیری، به ویژه برای دانش‌آموزان، استفاده از برنامه‌های حل مساله برای کاهش پرخاشگری و پذیرش اجتماعی را توصیه می‌کنند (الیوت و هارث، ۲۰۰۸؛ دزوریلا و نزو، ۲۰۰۷؛ پاکاسلاهی، ۲۰۰۰). همچنین به منظور بررسی تاثیر آموزش

حل مساله بر روی کارکردهای اجرایی از آزمون ویسکانسین استفاده شد که یکی از شاخص‌های اصلی تعیین عملکرد قطعه پیشانی مغز بوده و از جمله متداول‌ترین آزمون‌ها برای ارزیابی کارکردهای اجرایی است (روسی و همکاران، ۲۰۰۰) و کاربرد عمده آن جهت بررسی کارکردهای اجرایی از جمله تغییر آمایه، انعطاف‌پذیری، حل مسأله و شکل‌گیری مفهوم و توانایی غلبه بر گرایش به تکرار و در جاماندگی است. میاک^۱ و همکاران (۲۰۰۰) کارکردهای اجرایی مرتبط با لوب پیشانی را در سه بعد شامل تغییر بین تکالیف (آمایه ذهنی)، به روز رسانی یا بازبینی و بازنمایی‌های حافظه فعال (بروزرسانی)^۲ و بازداری پاسخ معرفی کرده‌اند و بیان می‌کنند که آزمون ویسکانسین تغییر آمایه و بازداری پاسخ را می‌سنجد؛ از این رو در پژوهش حاضر از آزمون ویسکانسین جهت بررسی کارکردهای اجرایی به ویژه تغییر آمایه^۳ و بازداری پاسخ استفاده شد. برنامه مداخله در مطالعه حاضر توانسته است موجب بهبود عملکرد دانش آموزان در تغییر آمایه، بازداری پاسخ، انعطاف‌پذیری و توانایی غلبه بر تکرار به شکل معناداری شود و حتی بطور کلی می‌توان بیان کرد که آموزش مهارت‌های حل مساله بهبود کارکردهای اجرایی را به دنبال داشته است. در همین زمینه یافته‌های پژوهشی (پالمر و وهمایر (۲۰۰۳)؛ مک-گلاشینگ-جانسون و همکاران (۲۰۰۳)؛ پالمر و همکاران (۲۰۰۴) نشان می‌دهد که مداخلات شیوه‌های مساله‌گشایی بر افزایش مهارت‌های خودگردانی و چگونگی خودتنظیمی دانش‌آموزان که از مولفه‌های کارکردهای اجرایی هستند موثر واقع شده است. همچنین شکوهی‌یکتا و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود با استفاده از آزمون برج‌لندن که کارکردهای اجرایی از جمله برنامه‌ریزی و حل مساله را مورد ارزیابی قرار می‌دهد، نشان دادند که دانش‌آموزان پس از شرکت در برنامه آموزش حل مساله عملکرد بهتری را در برنامه‌ریزی و حل مساله از خود نشان دادند. به عبارت دیگر با توجه به این موضوع که هم آزمون برج لندن و هم آزمون ویسکانسین عملکرد فرد را در کارکردهای اجرایی مرتبط با قطعه پیشانی مغز مورد ارزیابی قرار می‌دهند و با توجه به نتایج سایر پژوهش‌ها (پالمر و وهمایر، ۲۰۰۳؛ مک‌گلاشینگ-جانسون و همکاران، ۲۰۰۳) مبنی بر اثربخشی مداخله به شیوه حل مساله بر روی برخی از مولفه‌های کارکردهای اجرایی، می‌توان اینگونه استنباط کرد که آموزش حل مساله بر کارکردهای اجرایی به ویژه مولفه‌های برنامه‌ریزی، خودگردانی، حل مساله، بازداری و انعطاف‌پذیری تأثیر مثبتی دارد. با این وجود پژوهش‌های موجود در این حوزه اندک است از این رو پیشینه پژوهشی عمده‌ای در زمینه رد یا تأیید این اثربخشی به صورت دقیق مشاهده نمی‌شود و نتیجه‌گیری در این مورد به سادگی امکان‌پذیر نیست. با این وجود پژوهش حاضر می‌تواند مقدمه‌ای برای انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه باشد. در پایان و در تأکید بر اهمیت آموزش برنامه‌های پیشگیرانه، بیش از هر چیز ضرورت دارد توجه خود را به سمت نظام آموزش و پرورش به عنوان یک نظام بنیادی با اتخاذ رویکردی آینده‌نگر و برآوردی واقع‌بینانه از اولویت‌ها، نیازها و چالش‌های فرا روی زندگی واقعی و زمینه‌ساز تغییر و تحولات سازنده در جامعه معطوف نماییم. امروزه، با توجه به تغییر و تحولات پیچیده در سطح جوامع، بر لزوم حرکت نظام آموزشی به سمت ایجاد اصلاحاتی در پرورش توانایی‌های عالی تفکر نزد یادگیرندگان در حیطه‌هایی که هم سنخ موقعیت‌های زندگی واقعی می‌باشند، تأکید می‌شود.

1. Miyak
2. Updating
3. Set-shifting

کارایی آموزش حل مساله اجتماعی برای کودکان پیش دبستانی و دبستانی ...

منابع

- احدی، بتول؛ میرزایی، پری؛ نریمانی، محمد و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش حل مساله اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان کمرو. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۳، ۱۹۳-۲۰۲.
- به پژوه، احمد؛ غباری، باقر؛ حسن خانزاده، عباسعلی و حجازی، الهه. (۱۳۸۴). مقایسه مهارت های اجتماعی دانش آموزان کم شنوا در مدارس تلفیقی و استثنایی. *مجله روان شناسی و علوم تربیتی*، ۳۵، ۶۳-۸۶.
- دالبرگ، لیندا و همکاران (۱۳۸۷). کاربرد سنجش عناصر شخصیتی نوجوانان و جوانان، ترجمه کرمی، ابولفضل و درودی ابولفضل، جلد دوم. تهران: انتشارات روان سنجی.
- داوسن، پگ و گویر، ریچارد. (۲۰۱۰). *مهارت های اجرایی در کودکان و نوجوانان، راهنمای عملی برای سنجش و مداخله*. ترجمه محمود تلخابی (۱۳۹۳). تهران: موسسه انتشارات کورش چاپ.
- شکوهی یکتا، محسن؛ زمانی، نیره؛ پورکریمی، جواد. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت های حل مساله بین فردی بر افزایش مهارت های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری دانش آموزان دیرآموز پایه اول دبستان. *فصلنامه مطالعات روان شناختی*، ۴، ۷-۳۲.
- شکوهی یکتا، محسن؛ دوابی، مهدی؛ زمانی، نیره؛ پورکریمی، جواد؛ شریفی، علی. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش برنامه "من می توانم مشکل را حل کنم" بر بهبود مهارت های حل مساله و مهارت های اجتماعی دانش آموزان پیش دبستانی و پایه اول. *فصلنامه تازه های علوم روان شناختی*، شماره ۳، ۷۳-۸۲.
- شکوهی یکتا، محسن و زمانی، نیره (۱۳۹۱). کاربرد آموزش برنامه حل مساله بین فردی در کاهش رفتارهای مشکل ساز دانش آموزان دیرآموز: مطالعه تک آزمودنی. *مجله روشها و مدل های روان شناختی*، ۸، ۵۵-۷۱.
- شکوهی یکتا، محسن؛ زمانی، نیره؛ پورکریمی، جواد؛ شریفی، علی. (۱۳۹۳). تأثیر مداخلات شناختی به شیوه حل مساله اجتماعی در بهبود روابط بین فردی و کارکردهای اجرایی دانش آموزان دیرآموز. *فصلنامه علوم روان شناختی*، ۵۲، ۴۹۰-۵۰۴.
- شور، میرنا بی. (۱۹۹۲). آموزش مهارت های حل مساله به کودکان: برای مربیان، مشاوران، روان شناسان و درمانگران. ترجمه و تدوین محسن شکوهی یکتا (۱۳۹۳). تهران: انتشارات سپید برگ.
- وکیلی، پریش. (۱۳۸۶). ارزیابی تأثیر آموزش مهارت حل مساله (P.S.S.T) در کنترل خشم نوجوانان پسر ۱۵-۱۲ ساله. *اندیشه و رفتار*، ع، ۳۹-۴۸.
- محمدی، نوراله. (۱۳۸۲). بررسی اثر درمانی آموزش توانش اجتماعی بر اختلال رفتار هنجاری در نوجوانان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.
- مرادی، امید؛ ثنایی ذاکر، باقر. (۱۳۸۵). بررسی اثربخشی مهارت های حل مساله بر تعارضات والد- فرزند در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه شهر تهران. *تازه ها و پژوهش های مشاوره*، ۲۰، ۲۳-۳۸.
- نادری، نصرالله. (۱۳۷۵). بررسی پردازش اطلاعات و برخی از عملکردهای نوروسایکولوژی مبتلایان به اختلال وسواس فکری و عملی. پایان نامه کارشناسی ارشد، انستیتو روان پزشکی تهران.

- Ailey, S. H., Friese, T. R., Nezu, A. M. (2012). Modifying a Social Problem-Solving Program With the Input of Individuals With Intellectual Disabilities and Their Staff. *Research in Nursing & Health*, 35, 610-623.
- Alavi, S. Z, Pakdaman Savoji, A., Amin, F. (2013). The effect of social skills training on aggression of mild mentally retarded children. *Procardia - Social and Behavioral Sciences* 84, 1166 – 1170.
- Arffa, S. (2007). The relationship of intelligence to executive function and non-executive function measures in a sample of average, above average, and gifted youth. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 22, 969-978.

- Eling, P., Derckx, K., & Maes, R. (2008). On the historical and conceptual background of the Wisconsin Card Sorting Test. *Brain and Cognition*, 67, 247-253.
- Babakhani, N. (2011). The effects of social skills training on self-esteem and aggression male adolescents. *Prosocial-Social Behavior Science*, 30, 1562-1570.
- Barnes, T. n., Smith, S. W., & miller, M. D. (2014). School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 311-321.
- Bauer, N. S., & Webster-Stratton, C. (2006). Prevention of behavior disorder in primary care. *Curr Opin Prdiatrics*, 6, 654-660.
- Blair C. (2002) School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57:111-127.
- Baxter, L. R., Saxene, S., Brody, A. L., Ackerman, R.F., Colgan, M., Schewrz, J.M., Allen-Martinez, Z., Fuster, J.M., & Phelps, M.E. (1997). Brain mediation of obsessive-compulsive symptoms: Evidence from functional brain imaging studies in the human and nonhuman primates. *Clinical Neuropsychology*, 4, 32-47.
- Cohen, s. (2004) social relationships and health. *American Psychologist*, 59, 676-684.
- Cote, D. (2011). Implementing a Problem-Solving Intervention with Students with Mild to Moderate Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 5, 259-265.
- 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.
- Coreyog SD. Theory and practice. Brooks-Cole; 2000.
- D'zurilla, t. J., & nezu, a. m. (2007). *Problem-solving therapy: a positive approach to clinical intervention*. (3rded.) New York: springer.
- D'zurilla, t. J., nezu, a. m., & maydeu-olivares, a. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R)*: technical manual. North Tonawanda, NY: Multi-health systems.
- 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, & l. J. sanna (eds.), *Social problem solving: theory, research, and training*. New york: American Psychological Association.
- Danielsson ,H ., henry, L., ronnberg, J.,nilsson, L . G. (2010) executive function in individual with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1299-1304.
- Elliott, t. r., Grant, J. s., & Miller, d. m. (2004) social problem-solving abilities and behavioral health. in e. c. chang, t. J. D'zurilla, & l. J. sanna (eds.), *Social problem solving: theory, research, and training*. New york: american Psychological association.
- Elliott, t., & Hurst, m. (2008) social problem solving and health. in W. B. Walsh (ed.), *Biennial review of counseling psychology*. hillsdale, NJ: erlbaum.
- Ilknur, C.T., & Bulbin, S. (2007). Effectiveness of cognitive process approached social skills training program for people with mental retardation. *International Journal of Special Education*, 22,101-108.
- Heppner, P. P., witty, t. e., & Dixon, w. a. (2004) Problem-solving appraisal and human adjustment: a review of 20 years of research using the problem solving inventory. *Counseling Psychologist*, 32, 344-428.
- Hodges, S., Hernandez, M. & Nesman, T. (2003). A developmental framework for collaboration in child-serving agencies. *Journal of Child and Family Studies*, 12(3), 291-305.

- Helliwell, J. F., & Putnam, R. D. (2005) The social context of well-being. In F. A. Huppert, N. Baylis, & B. Keverne (Eds.), *The science of well-being: models, research and practice*. (2nd ed.) New York: Oxford Univer. Press.
- Hughes, C., & Graham, A. (2000). Measuring executive functions in childhood: Problems and solutions. *Child and Adolescent Mental Health*, 7, 131-172.
- Harris, M. E. J. (2002). A cognitive-behavioral approach to teaching social problem solving to elementary-age children with mental disabilities. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, pp. 1060.
- Johnson, J. L. (2001). Preventing conduct problems and increasing social competence in high-risk preschoolers. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Science and Engineering*, 62 (2-B), pp.1085.
- Johnson, T. P. & Fendrich, M. (2002). *A Validation of the Cramme-Marlowe Social Desirability Scale*. American association for public opinion Research St. Petesburg FL.
- Jurado, M.B., & Rosselli, M. (2007). The Elusive Nature of Executive Functions: A Review of our Current Understanding. *Neuropsychology Review*, 17, 213-233.
- Llknur, T., & Bulbin, S. (2007). Effectiveness of Cognitive Process Approached Social Skills Training Program for People with Mental Retardation. *International Journal of Special Education*. 22(2), 7-18.
- Logsdon, C., D. (2004). Early intervention with aggressive boys: A cognitive-behavioral group intervention in a school setting. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64(9-A), pp.3882.
- Lezak, M.D., Howieson, D.B., & Loring, D.W. (2004). *Neuropsychological Assessment* (4th Ed.). New York: Oxford University Press.
- Kazdin, A. E. (1994). *Psychotherapy for children and adolescents*. In *Handbook of Psychotherapy and behavior change*, (4 th ed), (ed. A.E. Bergin & S. L. Garfield), PP. 543- 94. Wiley, New York.
- Kaplan HL, Sadock BJ. (1999). *Comprehensive text book of psychiatry*. 7th Ed. Baltimore: Willams & Wilkins.
- McClelland, M. M., & Morrison, F.J. (2003). The emergence of learning related social skills in pre-school children. *Early Child Res*, 2, 379-403.
- McGlashing-Johnson, J., Agran, M., Sitlington, P., Cavin, M. & Wehmeyer, M. L. (2003). Enhancing the job performance of youth with moderate to severe disabilities using the self-determined learning model of instruction. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28, 194-204.
- Moritz, S., Birkner, C., Kloss, M., Jahn, H., Hand, I., Hassan, C., & Krausz, M. (2002). Executive Functioning in Obsessive-compulsive Disorder, Unipolar Depression and Schizophrenia. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 17: 477-483.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Nyhus, E., & Barcelo, F. (2009). The Wisconsin Card Sorting Test and the cognitive assessment of prefrontal executive functions: A critical update. *Brain and Cognition*, 71, 437-451.
- Ozdemir, Y., Kuzucu, Y., & Koruklu, N. (2013). Social Problem Solving and Aggression: The Role of Depression. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1) 72-81.
- Omeroglu, E., Buyukozturk, S., Aydogan, Y., Ozyurek, A. (2009). Determining the views of preschool and primary school Teachers over the support of problem solving skills at children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1969-1974.

- Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescents' aggressive behavior in context. *Aggressive and Violent Behavior, 5*, 467-490.
- Palmer, S. B., & Wehmeyer, M. L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school. *Remedial and Special Education, 24*, 115-126.
- Palmer, S. B., & Wehmeyer, M. L., Gipson, K., & Agran, M. (2004). Promoting access to the general curriculum by teaching self-determination skills. *Exceptional Children, 70*, 427-439.
- Perianez, J. A., Maestu, F., Barcelo, F., Fernandez, A., Amo, C., & Ortiz-Alonso, T. (2004). Spatiotemporal brain dynamics during preparatory set shifting: MEG evidence. *Neuroimage, 21*, 687-695.
- Rubin, K. H., Stewart, S. L., & Coplan, R. J. (1995). Social withdrawal in childhood: Conceptual and empirical perspectives. In T. Ollendick, & R. Prinz (Eds.), *Advances in clinical child psychology*, Vol. 17. (pp. 97-115) New York: Plenum Press.
- Richard BA, Dodge KA. 1982. Social maladjustment and problem solving in school-aged children. *Journal of Consulting Clinical Psychology, 50*, 226-233.
- Sumi, K. (2012). Relationship of social problem-solving ability with interpersonal relationships: A prospective study among Japanese women and men. *Psychological Reports: Relationships & Communications, 111*(3), 929-937.
- Spivack, G., Platt, J. J., & Shure, M. B. (1976). *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spivack, G., and Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shure, M. B. (2000). *I Can Problem Solve (ICPS): An Interpersonal Cognitive Problem Solving Program for Children*. Affiliated with MCP: Hahnemann University.
- Shure, M. B., & Healey, K. N. (1993). *Interpersonal problem solving and prevention in urban fifth and sixth-grader*. Paper presented at the American Psychological Association.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1988). Interpersonal cognitive problem solving (ICPS). In R. H. Price, E. L. Cowen, R. P. Lorion, & J. Ramos-McKay (Eds), *Fourteen ounces of prevention: A casebook for practioners* (pp. 69-82). Washington, DC: American Psychological Association.
- Santinello, M., Vieno, A., Romito, A., & Arnau, F. (2004). Evaluation of "I Can Problem Solve" training to improve social skills in 1st and 2nd year elementary school children. *Psicoterapia Cognitive Compartmental, 2*, 123-132.
- Scott, S. (2005). Parent training. *Psychiatry, 4* (9), 126-128.
- Takahashi, F., Koseki, S., & Shimada, H. (2009). Development trends in children's aggression and social problem-solving. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(3), 265-272.
- Walker, O. L., & Henderson, H. A. (2012). Temperament and social problem solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school. *Social Development, 21*, 761-779.
- Zelazo, P. D., Carter, A., Reznick, J. S., & Frye, D. (1997). Early development of executive function: A problem-solving framework. *Review of General Psychology, 1*(2), 198-226.