

The Impact of Family / School-Based Problem Solving Training on Problem-Solving Styles of Elementary Students

Keivan Kakabaraee*¹

1. Associate Professor, Department of Psychology, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran

Received: January 31, 2018

Accepted: May 21, 2018

Abstract:

Background and Purpose: Problem solving is one of the structured cognitive programs that provides a range of efficient responses to deal with the problematic situations of life. The purpose of this study was to determine the effect of family / school-based problem solving training on problem-solving styles of elementary students.

Method: The present study was an experimental research with pretest, post-test, follow up design with a control group. A sample of 120 students were selected using random sampling method and were randomly assigned to experimental (60 subjects) and control (60 subjects) groups. After 10 two-hour sessions of education for the parents and teachers, the experimental group received a family/school oriented problem-solving program for three months. A *short version of the social problem solving* (D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2004) was used to collect data in three forms of students, parents, and teachers.

Results: According to the reports by the students (participants), parents, and teachers, the results showed that in the experimental group, there was a significant difference between pretest and posttest scores on the subscales of problem solving, but there was no significant difference between the scores of posttest and follow-up on the subscales of problem solving ($P \leq 0.05$)

Conclusion: Family/school problem-solving training is effective on student's problem solving styles, so using this method is important as a preventive program for parents and teachers to adopt an effective problem-solving style for students.

Keywords: Family/school oriented problem solving, problem solving styles, elementary students

Citation: Kakabaraee K. The impact of family / school-based problem solving training on problem-solving styles of elementary students. Quarterly Journal of Child Mental Health. 2019; 6(1): 14-27.

***Corresponding author:** Keivan Kakabaraee, Associate Professor, Department of Psychology, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.

Email: Kakabraee@gmail.com

Tel: (+98) 83- 37243181

تأثیر آموزش حل مسئله خانواده/مدرسه محور بر سبک‌های حل مسئله دانش‌آموزان دوره ابتدایی

کیوان کاکابرایی*^۱

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۱/۱۱

تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۲/۳۱

چکیده

زمینه و هدف: حل مسئله، یکی از برنامه‌های ساختاریافته شناختی است که طیفی از پاسخ‌های کارآمد را برای مقابله با موقعیت‌های مشکل‌ساز زندگی فراهم می‌کند. پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر آموزش حل مسئله خانواده/مدرسه محور بر سبک‌های حل مسئله دانش‌آموزان انجام شد.

روش: طرح این پژوهش، تجربی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری با گروه گواه بود. تعداد ۱۲۰ دانش‌آموز با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند و با انتساب تصادفی به دو گروه آزمایشی (۶۰ نفر) و گواه (۶۰ نفر) تقسیم شدند. پس از آموزش ۱۰ جلسه دو ساعته به والدین و معلمان، گروه آزمایش به مدت سه ماه تحت آموزش برنامه حل مسئله خانواده/مدرسه محور قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها در سه فرم دانش‌آموزان، والدین، و معلمان از نسخه کوتاه حل مسئله اجتماعی (دزوریل و همکاران، ۲۰۰۴) استفاده شد.

یافته‌ها: طبق گزارش دانش‌آموزان (شرکت‌کنندگان)، والدین، و معلمان در سه مرحله پیش‌آزمون-پس‌آزمون (فاصله سه‌ماهه) و پیگیری (فاصله یک‌ماهه)، نتایج نشان داد در گروه آزمایشی، بین نمرات پیش‌آزمون-پس‌آزمون در زیرمقیاس‌های حل مسئله تفاوت معناداری وجود داشت اما بین نمرات پس‌آزمون-پیگیری در زیرمقیاس‌های حل مسئله، تفاوت معنادار نبود ($P \leq 0/05$)

نتیجه‌گیری: آموزش حل مسئله خانواده/مدرسه محور بر سبک‌های حل مسئله دانش‌آموزان اثربخش است، بنابراین استفاده از این شیوه به‌عنوان یک برنامه پیشگیرانه به والدین و معلمان در اتخاذ سبک حل مسئله کارآمد از سوی دانش‌آموزان، از اهمیت فراوانی برخوردار است.

کلیدواژه‌ها: حل مسئله خانواده/مدرسه‌محور، سبک‌های حل مسئله، دانش‌آموزان دوره ابتدایی

*نویسنده مسئول: کیوان کاکابرایی، دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

تلفن: ۰۸۳-۳۷۲۴۳۱۸۱

ایمیل: Kakabraee@gmail.com

مقدمه

در متون روان‌شناسی تحولی، کودکی به‌عنوان یک گستره سنی یکپارچه و متمایز از دوره‌های دیگر زندگی نیست، بلکه دوره‌ای است که از تولد تا نوجوانی ادامه دارد و از طریق تغییراتی ژرف در گستره آموزش، بهداشت، و روابط بین‌فردی مشخص می‌شود (۱ و ۲). به‌طور ویژه، در پاره‌ای از پژوهش‌ها، به‌منظور تبیین و تفسیر الگوی متمایز تجارب بهزیستی در بین کودکان، به بررسی نقش عوامل فردی و اجتماعی تأکید کرده‌اند (۱ و ۳). بر این اساس، مطالعه نظام‌مند الگوی پسایندهای هیجانی و شناختی وابسته به سلامت، با تأکید بر نقش عوامل درون‌فردی بازدارنده یا تسهیل‌کننده بروز رفتار اجتماعی کودکان مانند الگوی حل مسئله^۱ (۴ و ۵) به‌مثابه یکی از بسترهای مهم مطالعات علوم شناختی، یک اولویت پژوهشی انکارناپذیر تلقی می‌شود. الگوی تجدیدنظر شده دزوریلا و نزو (۳) بر این فرض استوار است که مهارت‌های حل مسئله اجتماعی عمدتاً توسط دو فرایند کلی نسبتاً مستقل تعیین می‌شوند: (۱) روی آوردن به مسئله و (۲) سبک حل مسئله. روی آوردن به مسئله، فرایندی فراشناختی است که به‌مثابه کارکرد انگیزشی حل مسئله عمل می‌کند و شامل فعالیت مجموعه نسبتاً پایداری از روان‌بنه‌های شناختی - هیجانی است که عقاید کلی فرد و ارزیابی‌های او را نسبت به مسائل زندگی‌اش، منعکس می‌کند. از سوی دیگر، سبک حل مسئله 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؛ بنابراین سبک‌های حل مسئله را می‌توان به‌عنوان ابزارهای مهمی در مواجهه با بسیاری از مشکلات موقعیتی و حل آنها در نظر داشت که شامل حل منطقی مسئله، سبک غیر محتاطانه/ تکانش‌ورزی، و سبک اجتنابی است. سبک منطقی حل مسئله، مهارت سازنده‌ای است که به کاربرد منطقی، آگاهانه مهارت‌های حل مؤثر مسئله اطلاق می‌شود (۴). سبک بی‌دقتی/ تکانشی، نیز الگوی ناکارآمدی است که وجه مشخصه آن تلاش

فعالانه در به‌کار بستن راهبردها و روش‌های حل مسئله است اما این سعی و تلاش‌ها، تکانشی، شتاب‌زده، و بدون تأمل است. وجه مشخصه سبک اجتنابی نیز اهمال‌کاری، طفره رفتن، انفعال، و وابستگی است (۶ و ۷)؛ بنابراین نظر به اهمیت سبک‌های حل مسئله و نقش آن در پیشگیری از بروز مشکلات شناختی و رفتاری کودکان و نوجوانان، ارائه برنامه‌های مدون آموزش خانواده/مدرسه‌محور بر اساس مدل حل مسئله در جهت ارتقای سلامت کودکان و نوجوانان در محیط خانه و مدرسه، موضوعی ضروری تلقی می‌شود (۵ و ۶).

به‌طور کلی در هنگام اندیشیدن به ارتقای کیفیت زندگی و تغییر رفتار کودکان و نوجوانان، می‌توان بر دو گستره خانواده و مدرسه متمرکز شد. پیشینه پژوهشی مربوط به عوامل ارتقادهنده سطوح شناختی کودکان و نوجوانان، عمدتاً بر اهمیت کارکرد خانواده (۲ و ۶) تأکید کرده‌اند. بدون شک والدین بر رفتار فرزندان‌شان تأثیرگذارند، این موضوع در دهه اخیر، زمینه‌های مختلفی برای پژوهش و طراحی برنامه‌های مداخله حل مسئله خانواده‌محور به‌منظور بهبود مهارت‌های میان‌فردی فراهم آورده است. یکی از مسئولیت‌های والدین، آموزش تشخیص و حل مشکلات به فرزندان است؛ مشکلاتی که به‌طور مداوم به شکل‌های مختلف و از ساده تا پیچیده در زندگی ظاهر می‌شوند. در این روش والدین بدون آن‌که به اعتمادبه‌خود فرزندان خود خدشه‌ای وارد کنند، به آنان کمک می‌کنند که به مسائل خود بیندیشند، راه‌حل‌های مختلفی برای آن بیابند، و با انتخاب بهترین راه‌حل به حل مسائل خود مبادرت ورزند. همچنین این کودکان یاد می‌گیرند که با مسائل و مشکلات خود به‌گونه‌ای برخورد کنند که دچار اضطراب نشوند و با شکست‌های احتمالی برخورد مناسبی داشته باشند (۱). علاوه بر خانواده، مدرسه نیز نقش بسیار مهمی در فرایند اجتماعی کردن کودکان و نوجوانان ایفا می‌کند (۶). این مسئله به‌ویژه در آموزش و پرورش دوره ابتدایی از اهمیت خاصی برخوردار است، زیرا آموزش و پرورش دوره ابتدایی، مرحله تکوین تحول شناختی، زیستی، و اجتماعی

1. Problem Solving

دوره ۱۶ هفته‌ای، آموزش دادند. نتایج نشان داد که همه دانش‌آموزان تشخیص مشکلات و راه‌حل‌های ممکن را یاد گرفتند. پژوهش کار (۱۲) نیز نشان داد آموزش حل مسئله مبتنی بر راه‌حل‌های جایگزین چارچوب مناسبی برای ایجاد راهبردهایی مدیریت ناکارآمدی‌های مزمن خانوادگی فراهم خواهد آورد. اوستاد (۱۳) در پژوهش دیگری نشان داد مداخله شناختی مبتنی بر حل مسئله در خانواده با کاهش مشکلات تکانشگری کودکان ارتباط دارد؛ به عبارت دیگر نتایج حاکی از آن بود والدین و کودکانی که در برنامه حل مسئله شرکت کرده‌اند، به‌طور معناداری کاهش رفتارهای تخریبی کودکان و افزایش کارآمدی والدین را در ارتباط با کودکانشان، گزارش دادند.

در همین راستا، نتایج پژوهش‌های متعدد دیگر بر روی گروه‌های سنی مختلف نشان می‌دهد حل مسئله به‌عنوان یک مهارت در شناسایی مشکلات و راه‌حل‌های بالقوه، به افراد کمک کرده و باعث می‌شود راه‌حل‌های ممکن، به‌دقت مطالعه شده و مناسب‌ترین آنها با شرایط فرد، انتخاب و اجرا شود و در نهایت در موقعیت‌های مختلفی همچون مشکل‌گشایی، تصمیم‌گیری، مشکلات ارتباطی، رفتاری، تحصیلی، و مدیریت بحران، نقش تعدیل‌گر ایفا کند (۳-۵، ۱۴، ۱۵). در نتیجه کاربست آموزش حل مسئله از طریق والدین و معلمان یا به‌طور مستقیم از طریق کودکان و نوجوانان بر کاهش رفتارهایی از جمله تکانشگری، گوشه‌گیری، کمرویی و بهبود عملکرد سازش‌یافته اجتماعی، تحصیلی، و تصمیم‌گیری دانش‌آموزان، مورد تأیید قرار گرفته است (۱۶-۱۹). با گسترش پژوهش‌ها و مبانی نظری مرتبط با حل مسئله که به‌مهم‌ترین آنها اشاره شد، در مرور شواهد تجربی به‌جز محدود پژوهش‌هایی که با استفاده از روش‌های همبستگی به‌سرانجام رسیده‌اند تاکنون تأثیر همزمان آموزش حل مسئله خانواده/مدرسه‌محور بر سبک‌های حل مسئله (منطقی، تکانشی، و اجتنابی) و فرایند پیگیری برنامه در کودکان و نوجوانان به‌ویژه در جامعه هدف، مورد بررسی قرار نگرفته است، بنابراین بررسی این مسئله که برنامه حل مسئله

دانش‌آموزان بوده و موجب شکوفایی استعداد و افزایش عملکرد روانی، اجتماعی، و تحصیلی آنان می‌شود (۷). از آنجایی که حضور مداوم دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی و ارتباط مستمر آنان با معلمان، موضوعی طبیعی تلقی می‌شود؛ بنابراین ضروری است تا در حوزه آموزش مهارت‌های حل مسئله، کارآمد شوند (۸ و ۹). باید اظهار کرد که امروزه با توجه به وضعیت زندگی اجتماعی و آسیب‌های پیش‌رو، مهم‌ترین مسئولیت خطیر والدین و معلمان، یاددهی تشخیص و حل مشکلات به کودکان و نوجوانان است (۸ و ۹). این موضوع مهم، زمانی محقق خواهد شد که آموزش حل مسئله به والدین و معلمان همسو و در یک راستا قرار گیرد، که پژوهش حاضر در واقع در تأیید همین موضوع انجام شده است.

شواهد پژوهشی بسیاری وجود دارد که تأثیر آموزش حل مسئله را بر بهبود مهارت‌های شناختی، اجتماعی، کاهش مشکلات رفتاری، و مهارت‌تکانه در دانش‌آموزان تأیید کرده‌اند (۴، ۸، ۹-۱۱). آموزش حل مسئله به کودکان و نوجوانان طیفی از پاسخ‌های بدیل و بالقوه را برای مقابله با شرایط مشکل‌آفرین فراهم می‌کند و امکان انتخاب بهترین و مؤثرترین پاسخ‌ها را افزایش می‌دهد و افراد به‌واسطه آن، راهبردهای مؤثری برای مقابله با موقعیت‌های دشوار زندگی را شناسایی و کشف می‌کنند (۲ و ۶). در همین راستا شکوهی یکتا، پرند، و درگاهی در پژوهشی نشان دادند که آموزش روش حل مسئله به والدین به‌طور معناداری بر بهبود سبک‌های تربیتی والدین، موثر بوده است (۹). فوسارو و اسمیت (۱۰) نیز در پژوهشی دیگر نشان دادند، یادگیری مهارت حل مسئله به کودکان پیش‌دبستانی کمک می‌کند تا آنها در هنگام رویارویی با رویدادهای تنش‌آور زندگی، احساس تسلط کنند و درک منطقی از مسئله و راه‌حل‌های موجود، از خود نشان دهند. کوتاه و همکاران (۱۱) نیز در پژوهشی با طرح تک‌بررسی با چند خط پایه، از طریق معلمان به چهار دانش‌آموز کم‌توان ذهنی خفیف و متوسط، راهبردهای حل مسئله، شامل تشخیص مشکلات و راه‌حل‌های ممکن، تشخیص بهترین راه‌حل‌ها، و خودارزشیابی را طی یک

داشتن در پایه تحصیلی چهارم تا ششم دبستان، ۲) تعهد و همکاری لازم والدین و معلمان. ملاک‌های خروج شامل: ۱) داشتن نوعی بیماری پزشکی که فرد را به جستجوی فوری درمان وادار سازد، ۲) عدم تمایل و رضایت معلمان، والدین، و دانش‌آموز در شرکت فعال در کارگاه، بود.

الف) ابزار پژوهش: نسخه کوتاه فهرست تجدیدنظر شده سبک‌های حل مسئله^۲ توسط دزوریلا و همکاران (۱۶) با هدف ارزیابی توانایی مهارت‌های حل مسئله اجتماعی طراحی شده است. این ابزار، شامل دو بخش: ۱) جهت‌گیری‌های مسئله (مثبت و منفی) و ۲) سبک‌های حل مسئله که مورد نظر پژوهش حاضر بود و شامل: ۱) سبک منطقی حل مسئله، ۲) سبک تکانش‌گری/ بی‌دقتی حل مسئله، و ۳) سبک اجتنابی حل مسئله، است. در این پرسشنامه از مشارکت‌کنندگان درخواست می‌شود تا پاسخ صحیح را بر روی یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از «به‌هیچ‌عنوان درباره من درست نیست تا درباره من کاملاً درست است» انتخاب کنند. نتایج مطالعه سی‌و و شک (۱۷) نشان داد که این نسخه کوتاه ۲۵ سؤالی در جمعیت کودکان و نوجوانان از روایی و پایایی قابل قبولی برخوردار است. سؤال‌های سه بخش این مقیاس شامل: سبک منطقی حل مسئله (۱، ۳، ۹، ۱۳، ۱۴، ۱۷)؛ سبک تکانش‌گری/ بی‌دقتی (۲، ۵، ۷، ۱۲، ۱۵)؛ و سبک اجتنابی (۴، ۶، ۸، ۱۰، ۱۱) است. نتایج مطالعه سی‌و و شک (۱۷) نشان داد همسانی درونی این فهرست در گروه‌های سنی مختلف از همسانی درونی بالایی برخوردار است (۰/۶۹ تا ۰/۹۵). در پژوهش حاضر نیز، ضرایب آلفای کرونباخ برای عامل‌های سبک منطقی حل مسئله، سبک تکانشی/ بی‌دقتی حل مسئله، و سبک اجتنابی حل مسئله طبق گزارش دانش‌آموزان به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۸۱ و ۰/۸۳ و در کل ۰/۸۸؛ در گزارش والدین به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۶ و ۰/۷۹، و در کل ۰/۹۱؛ و طبق گزارش معلمان برابر با ۰/۸۴، ۰/۸۹ و ۰/۸۷ و در کل ۰/۸۹ به دست آمد.

خانواده/مدرسه‌محور تا چه میزان راهبردهای حل مسئله را تعدیل می‌کند؟ را می‌توان یک ضرورت پژوهشی انکارناپذیر تلقی کرد. بر این اساس هدف پژوهش حاضر، مطالعه پیامدهای حاصل از آموزش مهارت‌های حل مسئله‌محور به والدین و معلمان و بررسی تأثیر آن در چگونگی اتخاذ سبک‌های حل مسئله کارآمد از سوی دانش‌آموزان است.

روش

پژوهش حاضر با توجه به هدف، کاربردی و از نظر شیوه اجرا، تجربی از نوع طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون- پیگیری با گروه گواه^۱ است. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های چهارم تا ششم مدارس ابتدایی دولتی عمومی شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ است. گروه نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی شامل ۱۲۰ دانش‌آموز مدارس ناحیه یک دخترانه (آناهیتا قباغان، سیمین دخت رای) و پسرانه (شاهد شیرزادی، منوچهر شریفی) بود که میانگین و انحراف معیار سن آنها به ترتیب ۱۰/۶ و ۰/۸۸ بود. در این پژوهش گروه نمونه با تفکیک پایه تحصیلی و جنسیت با انتساب تصادفی به دو گروه آزمایشی (۶۰ نفر) و گواه (۶۰ نفر) تقسیم شدند. برای انتخاب گروه‌های نمونه، ابتدا با هماهنگی سازمان آموزش و پرورش شهر کرمانشاه و در پی فراخوان مسئولان یادشده در زمینه معرفی کارگاه‌های حل مسئله خانواده/مدرسه‌محور برای والدین و معلمان انجام شد. سپس مسئولان کارگاه‌ها در طی یک جلسه آموزشی، برنامه کارگاه‌ها را به هر یک از گروه‌های معلمان و والدین معرفی کرده و از آنان درخواست به عمل آمد تا در صورت تمایل به شرکت در کارگاه‌های مذکور، ثبت‌نام مقدماتی انجام دهند. سپس دانش‌آموزانی که والدین و معلمان آنها ثبت‌نام مقدماتی کرده و موافق شرکت در کارگاه‌های مذکور بودند، به‌صورت نمونه‌گیری تصادفی ساده، انتخاب و ثبت‌نام نهایی به عمل آمد. ملاک‌های ورود عبارت بودند از: ۱) سن ۱۰ تا ۱۲ سال و قرار

2. Social problem-solving Inventory-Revised

1. Pretest-posttest - follow up with control group design

مفاهیم کلی فوق را در قالب بیش از ۶۰ طرح درس ارائه می‌دهد که در پژوهش حاضر با توجه به محدودیت‌های اجرایی، تعدادی طرح درس مرتبط با اهداف از کل برنامه انتخاب و آموزش داده شد. والدین و معلمان کلاس، مجری آموزش برنامه مداخله‌ای هستند و طی جلساتی در مورد برنامه و نحوه اجرای آن، آموزش‌های لازم را دریافت کرده‌اند. پس از ۱۰ جلسه دو ساعته به والدین و معلمین، برنامه مداخله طی سه ماه در خانه و مدرسه به صورت دو جلسه ۵۰ دقیقه‌ای در هفته و به صورت گروهی یا انفرادی از طریق والدین و معلمان به دانش‌آموزان ارائه شد. در نهایت پس از اجرای پس‌آزمون، یک ماه بعد، ماندگاری برنامه در قالب مرحله پیگیری ارزیابی شد. لازم به ذکر است در راستای اعتبار و روایی این برنامه آموزشی پژوهش‌های متعددی در مقاطع مختلف بر روی نمونه‌های متفاوت ایرانی اجرا شده است (۸، ۹ و ۱۵). در ادامه در جدول ۱ خلاصه محتوا و هدف هر جلسه مداخله ارائه شده است.

ب) برنامه مداخله: کارگاه تربیت کودک/ نوجوان اندیشمند^۱ برای والدین و معلمان کودکان ۱۰ تا ۱۲ سال طراحی شده است. هدف این کارگاه، افزایش مهارت‌های کودک در برخورد مؤثر با مسائل مختلف در خانه و محیط بیرون خانه است. توجه اصلی کارگاه بر آموزش والدین و معلمان در استفاده از شیوه کارآمد تعاملی با کودک و نوجوان در حل مسائلی است که در ارتباط با والدین و همسالان برای کودک و نوجوان پیش خواهد آمد. در قالب کتاب تمرین این کارگاه، طرح درس‌هایی ارائه شده است که در آن والدین و معلمان با توجه به آموزش‌هایی که در کارگاه می‌بینند، مسئول‌اند تا کودکان و نوجوانان را به‌سوی حل مسئله هدایت کنند. از مهم‌ترین اهداف که در جلسات کارگاه آموزش داده شد می‌توان به: درک احساسات دیگران و نقطه نظرات آنان، درک انگیزه‌ها، یافتن راه‌حل‌های متعدد، در نظر گرفتن عواقب و نتایج، و برنامه‌ریزی متوالی، اشاره کرد. برنامه حل مسئله مورد نظر،

جدول ۱: خلاصه جلسات مداخله

جلسه	هدف	محتوا	تکالیف
اول	آشنایی با دوره کودکی و اهمیت آن	تشریح اهداف کارگاه و بررسی اهمیت آن با تاکید بر چهار شیوه تربیتی والدین	پخش کلیپ میوه درخت گردو و ارائه و توضیح برگه تمرین
دوم	آشنایی با مهارت‌های حل مسئله و روش‌های تربیتی	درک احساسات دیگران، درک انگیزه دیگران، یافتن راه‌حل‌های جایگزین، در نظر گرفتن عواقب و نتایج کار و برنامه‌ریزی متوالی	پخش کلیپ غم فردای موهوم
سوم	پرداختن به مقوله احساسات	تشریح اهمیت شناخت و بیان احساس‌ها در زندگی واقعی در تعامل با دیگران	پخش کلیپ رسائل و ارائه جدول موقعیت‌های احساسی
چهارم	پرداختن به موضوع گوش کردن فعال	بررسی گوش دادن به‌عنوان یکی از اجزای حل مسئله و چگونگی کاربست آن در تعامل با دیگران	پخش کلیپ کیمیای دوست و ارائه برگه‌های تمرین خوب گوش کردن
پنجم	پرداختن به مبحث درک انگیزه‌ها	در نظر گرفتن دلایل متعدد بروز یک رفتار با هدف متمایز کردن رفتارهای خصمانه یا عمدی از رفتارهای تصادفی یا غیرعمدی	پخش کلیپ بهترین شما، دادن جزوه جلسه پنجم و ارائه برگه تمرین درک انگیزه‌ها
ششم	پرداختن به مقوله راه‌حل‌ها	چگونگی پیدا کردن راه‌حل‌های جایگزین بدون ارزش‌گذاری آنها از طریق تشویق کودکان به تفکر درباره موقعیت‌های ساختگی و بیان برخی از نمونه‌ها (نقاشی یا داستان‌های نصفه)	پخش کلیپ نامه ۳۲
هفتم	پرداختن به مبحث نتایج و عواقب	تشریح گفت‌وگو از طریق حل مسئله در موقعیت‌های ساختگی و زندگی واقعی	پخش کلیپ سینی و ارائه برگه آموزش تفکر بر اساس نتایج
هشتم	پرداختن به مهار برنامه‌ریزی متوالی	چگونگی طرح گام‌ها به‌سوی هدف، پیش‌بینی موانع احتمالی، زمان‌بندی فعالیت‌ها، چقدر طول خواهد کشید؟ و یکپارچه‌سازی گام‌های مختلف	پخش کلیپ دو لیمو

نهم	مستله و مروری بر سوال‌های	مروری مهارت‌های فرا گرفته شده تاکنون به وسیله پرسش و پاسخ از شرکت‌کنندگان	تمرین‌های ترکیبی با تشکیل گروه‌های سه نفر و ارائه داستان‌های ناقص و تکمیل آن
دهم	مروری مطالب فرا گرفته شده و ارزیابی	مرور نهایی بر گفت‌گو به شیوه حل مسئله، جمع‌بندی و در نهایت اجرای ارزیابی	به گروه‌های سه نفره برگه‌های ارزیابی حل مسئله داده شد سپس از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا روش استفاده شده در آن عبارت را مشخص کنند

لازم به ذکر است تمامی ملاحظات اخلاقی در اجرای این مطالعه رعایت شد. بدین ترتیب ضمن کسب مجوزهای لازم، به افراد نمونه اطمینان داده شد که نتایج این پژوهش به صورت گروهی تحلیل می‌شود و اطلاعات آنها محرمانه باقی می‌ماند. همچنین رضایت کتبی از دانش‌آموزان، والدین، و معلمان آنها نیز گرفته شد.

یافته‌ها

در جدول ۲، نمرات محاسبه‌شده شاخص‌های توصیفی، میانگین و انحراف استاندارد زیرمقیاس‌های سبک‌های حل مسئله دانش‌آموزان در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون، و پیگیری به تفکیک، طبق گزارش شرکت‌کنندگان ارایه شده است.

ج) روش اجرا: بعد از تصویب طرح پژوهشی مورد نظر و اخذ مجوزهای لازم اجرایی و علمی، هماهنگی‌های لازم با کادر اداری و آموزشی مدارس مربوطه صورت گرفت. سپس افراد نمونه بر حسب شاخص‌ها و ملاک‌هایی از قبل تعیین شده، انتخاب شده و در گروه‌های آزمایش و گواه جایدهی شده‌اند. در مرحله بعد، برنامه مداخله‌ای بر اساس مراحل که در بخش قبلی توضیح داده شد، اجرا شد و در نهایت داده‌ها در مراحل مختلف پیش‌آزمون، پس‌آزمون، و پیگیری جمع‌آوری شد؛ بدین منظور ابزارهای پژوهش قبل از شروع آموزش در بین گروه‌های آزمایش و گواه، دانش‌آموزان، معلمان، و والدین اجرا شد. پس از اتمام آموزش معلمان و والدین، دانش‌آموزان نیز به مدت سه ماه مداخله حل مسئله محور را دریافت کردند، سپس مرحله پس‌آزمون اجرا و در نهایت بعد از یک ماه، مرحله پیگیری انجام شد.

جدول ۲: آماره‌های توصیفی متغیرهای سبک منطقی، سبک تکانشی و سبک اجتنابی بر حسب گروه

گروه	فراوانی	میانگین پیش-آزمون	میانگین پس‌آزمون	میانگین پیگیری
سبک منطقی	آزمایش	۶۰	۱۹/۵۸	۲۲/۵۱
	گواه	۶۰	۱۸/۲۱	۱۸/۰۱
	کل	۱۲۰	۱۸/۸۹	۲۰/۲۶
	آزمایش	۶۰	۸/۲۵	۶/۰۵
	گواه	۶۰	۷/۲۰	۶/۸۱
	کل	۱۲۰	۷/۷۳	۶/۴۳
سبک اجتنابی	آزمایش	۶۰	۷/۰۵	۵/۷۲
	گواه	۶۰	۶/۰۳	۵/۱۹
	کل	۱۲۰	۶/۵۴	۵/۴۶
	آزمایش	۶۰	۱۵/۲۱	۲۰/۷۱
	گواه	۶۰	۱۵/۲۵	۱۵/۱۳
	کل	۱۲۰	۱۵/۲۳	۱۷/۹۲
معلمان	آزمایش	۶۰	۵/۵۸	۶/۴۳
	گواه	۶۰	۷/۹۹	۸/۳۰
	کل	۱۲۰	۶/۷۸	۷/۳۷

۷/۱۸	۷/۰۸	۷/۹۵	۶۰	آزمایش		
۶/۶۷	۶/۶۸	۶/۷۵	۶۰	گواه	سبک اجتنابی	
۶/۹۳	۶/۸۸	۷/۳۵	۱۲۰	کل		
۲۰/۶۶	۲۰/۷۳	۱۷/۸۰	۶۰	آزمایش		
۱۶/۳۰	۱۶/۳۶	۱۶/۱۷	۶۰	گواه	سبک منطقی	
۱۸/۴۸	۱۸/۵۵	۱۶/۹۸	۱۲۰	کل		
۷/۹۰	۷/۹۸	۸/۸۷	۶۰	آزمایش		
۸/۳۷	۸/۴۳	۸/۶۵	۶۰	گواه	سبک تکانشی	والدین
۸/۱۴	۸/۲۰	۸/۷۶	۱۲۰	کل		
۶/۰۲	۶/۰۶	۷/۲۸	۶۰	آزمایش		
۶/۶۸	۶/۷۵	۶/۶۳	۶۰	گواه	سبک اجتنابی	
۶/۳۵	۶/۴۱	۶/۹۶	۱۲۰	کل		

گواه را طبق گزارش دانش آموزان، معلمان، و والدین، نشان می‌دهد.

جدول ۳، نتایج آزمون آزمون چندمتغیره‌ی اثر پیلایی را برای بررسی معناداری تفاوت میانگین‌های متغیرهای سبک منطقی، سبک تکانشی، و سبک اجتنابی بین گروه آزمایش و

جدول ۳: آماره چندمتغیره‌ی اثر پیلایی برای بررسی معناداری تفاوت متغیرهای سبک‌های منطقی، تکانشی، و اجتنابی بین گروه آزمایش و گواه

سطح معناداری	درجه آزادی خطا	درجه آزادی فرضیه	F	اثر پیلایی	
۰/۰۰۱	۱۱۳	۳	۱۱/۱۴	۰/۲۲۸	دانش آموزان
۰/۰۰۱	۱۱۳	۳	۱۲/۱۸	۰/۲۴۴	معلمان
۰/۰۰۱	۱۱۳	۳	۹/۴۵	۰/۲۰۱	والدین

منطقی، سبک تکانشی، و سبک اجتنابی در بین گروه‌های آزمایش و گواه، تفاوت معنادار وجود دارد ($P \leq ۰/۰۵$). جدول ۴ نیز اثر بین گروهی زیرمقیاس‌های سبک‌های حل مسئله و آزمون مقایسه بین آزمودنی‌ها را برای متغیرهای سبک منطقی، سبک تکانشی، و سبک اجتنابی طبق گزارش دانش آموزان، معلمان، و والدین را نشان می‌دهد.

همان گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، طبق گزارش دانش آموزان، مقدار آماره اثر پیلایی، ۰/۲۲۸ بوده و از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار است. طبق گزارش معلمان نیز مقدار آماره اثر پیلایی، ۰/۲۴۴ بود و از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار است و همچنین طبق نظر والدین نیز مقدار آماره اثر پیلایی، ۰/۲۰۱ و از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار بود. این یافته‌ها نشان می‌دهد حداقل در یکی از متغیرهای سبک

جدول ۴: آزمون‌های اثر بین گروهی متغیرهای سبک منطقی، سبک تکانشی، و سبک اجتنابی بین گروه آزمایش و گواه

منبع تغییرات	متغیر وابسته	درجه آزادی	مجدورات میانگین	F	سطح معناداری
	سبک منطقی	۱	۴۶۹/۹۷	۳۹/۲۵	۰/۰۰۱
دانش آموزان	سبک تکانشی	۱	۷۸/۸۲	۵/۷۵	۰/۰۱۸
	سبک اجتنابی	۱	۱۴/۴۲	۱/۲۰	۰/۲۷۶
	سبک منطقی	۱	۹۴۰/۸۰	۴۱/۳۲	۰/۰۰۱
معلمان	سبک تکانشی	۱	۱۶۸/۰۳	۷/۴۷	۰/۰۰۷
	سبک اجتنابی	۱	۴/۸۰	۰/۲۳۵	۰/۶۲۹

۰/۰۰۱	۲۸/۶۷	۵۲۵/۳۳	۱	سبک منطقی		
۰/۴۴۵	۰/۵۸	۹/۸۲	۱	سبک تکانشی	گروه	والدین
۰/۱۸۶	۱/۷۷	۲۰/۶۲	۱	سبک اجتنابی		

مقدار آماره F برای بررسی تفاوت بین گروه آزمایش و گواه در مورد سبک منطقی، ۲۸/۶۷ و از نظر آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار است ($P \leq ۰/۰۵$)، اما چون مقادیر سبک تکانشی، ۰/۵۸ و سبک اجتنابی، ۱/۷۷ بوده از نظر آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست ($P > ۰/۰۵$).

جدول ۵، آزمون اثر درون گروهی گرینهاوس-گیسر متغیرهای سبک منطقی، سبک تکانشی، و سبک اجتنابی را برای بررسی تفاوت کلی اندازه‌گیری‌ها در طول زمان نشان می‌دهد.

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود طبق گزارش دانش‌آموزان، مقدار آماره F برای بررسی تفاوت بین گروه آزمایش و گواه به ترتیب برای سبک منطقی، ۳۹/۲۵، سبک تکانشی، ۵/۷۵ و سبک اجتنابی، ۱/۲۰ بوده و از نظر آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار است ($P \leq ۰/۰۵$). طبق گزارش معلمان نیز، مقدار آماره F برای بررسی تفاوت بین گروه آزمایش و گواه در مورد سبک منطقی، ۴۱/۳۲، سبک تکانشی، ۷/۴۷ و سبک اجتنابی، ۴/۸۰ بوده و از نظر آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار است ($P \leq ۰/۰۵$). در نهایت بر اساس گزارش والدین،

جدول ۵: آزمون اثر درون گروهی گرینهاوس-گیسر متغیرهای سبک منطقی، سبک تکانشی، و سبک اجتنابی برای بررسی تفاوت کلی اندازه‌گیری‌ها در طول زمان

منبع تغییرات	متغیر وابسته	درجه آزادی	مجدورات میانگین	F	سطح معناداری
زمان	سبک منطقی	۱/۰۶	۳۷۳/۷۱	۱۰/۱۳	۰/۰۰۲
دانش - آموزان	(پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری)	۱/۱۸	۲۰۴/۷۹	۸/۸۵	۰/۰۰۳
زمان	سبک اجتنابی	۱/۳۰	۵۲/۳۷	۵/۱۳	۰/۰۴۹
زمان	سبک منطقی	۱/۰۸	۱۱۹۰/۸۱	۳۶/۲۹	۰/۰۰۱
معلمان	(پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری)	۱/۵۳	۱۴/۰۸	۴/۲۶	۰/۰۲۶
زمان	سبک تکانشی	۱/۰۲	۲۶/۵۸	۱/۲۳	۰/۲۷۳
زمان	سبک منطقی	۱/۰۰	۳۳۵/۴۶	۸/۲۱	۰/۰۰۶
والدین	(پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری)	۱/۰۱	۳۴/۱۲	۱/۴۸	۰/۲۲۸
زمان	سبک تکانشی	۱/۰۰	۶۱/۵۰	۳/۱۴	۰/۰۸۱

معنادار نبود ($P > ۰/۰۵$) که نشان از پایداری نتایج مداخله برای سبک اجتنابی در طول زمان دارد. طبق گزارش والدین نیز، مقدار آماره F برای بررسی تفاوت سبک منطقی در زمان‌های مختلف اندازه‌گیری، ۸/۲۱ و از نظر آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار بود ($P \leq ۰/۰۵$)، ولی مقادیر آماره F برای بررسی تفاوت سبک تکانشی ۴/۲۶ و سبک اجتنابی ۳/۱۴ و از نظر آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست ($P > ۰/۰۵$) که نشان از پایداری نتایج مداخله در طول زمان داشت. در ادامه برای بررسی

بر طبق گزارش دانش‌آموزان، مقدار آماره F برای بررسی تفاوت سبک منطقی ۱۰/۰۶، سبک تکانشی ۸/۸۵، و سبک اجتنابی ۵/۱۳ در زمان‌های مختلف اندازه‌گیری از نظر آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار بود ($P \leq ۰/۰۵$). طبق گزارش معلمان نیز، مقادیر آماره F برای بررسی تفاوت سبک منطقی ۳۶/۲۹ و سبک تکانشی ۴/۲۶ در زمان‌های مختلف اندازه‌گیری از نظر آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار بود ($P \leq ۰/۰۵$). علاوه بر این، مقدار آماره F برای بررسی تفاوت سبک اجتنابی در زمان‌های مختلف اندازه‌گیری، ۱/۲۳ بوده و از نظر آماری در سطح ۰/۰۵

محل دقیق تفاوت، از آزمون تعقیبی LSD استفاده شد (جدول، ۶).

جدول ۶: آزمون تعقیبی LSD برای بررسی محل تفاوت متغیرهای سبک منطقی، سبک تکانشی، و سبک اجتنابی در طول زمان

سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها	محل تفاوت	متغیر وابسته
۰/۰۵۲	-۰/۴۰	پیگیری-پس آزمون	
۰/۰۰۲	۳/۳۳	پس آزمون-پیش آزمون	سبک منطقی
۰/۰۰۴	۲/۹۳	پیگیری-پیش آزمون	
۰/۱۰۷	۰/۴۵	پیگیری-پس آزمون	
۰/۰۰۲	-۲/۶۵	پس آزمون-پیش آزمون	سبک تکانشی
۰/۰۰۷	-۲/۲۰	پیگیری-پیش آزمون	
۰/۱۳۶	-۰/۴۰	پیگیری-پس آزمون	
۰/۱۳۳	-۰/۹۳	پس آزمون-پیش آزمون	سبک اجتنابی
۰/۰۲۸	-۱/۳۳	پیگیری-پیش آزمون	
۰/۱۱۷	-۰/۳۵	پیگیری-پس آزمون	
۰/۰۰۱	۰/۹۴	پس آزمون-پیش آزمون	سبک منطقی
۰/۰۰۱	۰/۹۳	پیگیری-پیش آزمون	
۰/۱۹۲	۰/۴۱	پیگیری-پس آزمون	
۰/۰۳۳	۰/۴۳	پس آزمون-پیش آزمون	سبک تکانشی
۰/۰۱۵	۰/۸۵	پیگیری-پیش آزمون	
۰/۱۸۲	۰/۱۰	پیگیری-پس آزمون	
۰/۲۴۴	-۰/۸۷	پس آزمون-پیش آزمون	سبک اجتنابی
۰/۳۰۶	-۰/۷۷	پیگیری-پیش آزمون	
۰/۱۵۹	-۰/۰۷	پیگیری-پس آزمون	
۰/۰۰۵	۲/۹۳	پس آزمون-پیش آزمون	سبک منطقی
۰/۰۰۶	۲/۸۶	پیگیری-پیش آزمون	
۰/۱۶۷	-۰/۰۸	پیگیری-پس آزمون	
۰/۲۵۰	-۰/۸۸	پس آزمون-پیش آزمون	سبک تکانشی
۰/۲۰۹	-۰/۹۷	پیگیری-پیش آزمون	
۰/۱۸۲	-۰/۰۵	پیگیری-پس آزمون	
۰/۰۸۶	-۱/۲۲	پس آزمون-پیش آزمون	سبک اجتنابی
۰/۰۷۸	-۱/۱۷	پیگیری-پیش آزمون	

می‌توان گفت که نتایج مداخله در مرحله پیگیری، همچنان پایدار باقی مانده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر آموزش حل مسئله خانواده/ مدرسه محور بر سبک‌های حل مسئله دانش آموزان دوره ابتدایی بود. نتایج طبق گزارش دانش آموزان، والدین و معلمان،

جدول ۶، نتایج آزمون تعقیبی LSD را برای بررسی محل تفاوت متغیرهای سبک منطقی، سبک تکانشی، و سبک اجتنابی در طول زمان را طبق گزارش دانش آموزان، معلمان، و والدین نشان می‌دهد. بر این اساس همان گونه که مشاهده می‌شود، طبق گزارش دانش آموزان، معلمان، و والدین در تمامی زیرمقیاس‌های حل مسئله تفاوت میانگین‌های پس آزمون - پیگیری از لحاظ آماری، معنادار نبود ($P > ۰/۰۵$)؛ بنابراین

حاکمی از آن است که آموزش برنامه حل مسئله خانواده/ مدرسه‌محور در دانش‌آموزان باعث افزایش توان و بهبود در سبک حل مسئله منطقی و باعث کاهش کاربست سبک‌های حل مسئله اجتنابی و تکانشی شده است؛ به عبارت دیگر میانگین نمرات گروه آزمایشی در سبک‌های حل مسئله و زیرمقیاس‌های آن طبق گزارش دانش‌آموزان، والدین و معلمان در مرحله پس‌آزمون در مقایسه با مرحله پیش‌آزمون، افزایش داشته است ولی در گروه گواه در 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 دانش‌آموزان در گروه آزمایش، تغییر چشمگیری حاصل نشده است که بیانگر ماندگاری معنادار تغییرات حاصل از آموزش حل مسئله خانواده/مدرسه‌محور در مرحله پیگیری است. این یافته‌ها با بخشی از نتایج سایر پژوهش‌ها همسو است (۱، ۶، ۱۰، ۱۵ و ۱۹). چنانکه اشاره شد پژوهش‌های متعددی که در رابطه با آموزش حل مسئله‌محور و نقش آن در شاخص‌های مختلف روان‌شناختی را بررسی کرده‌اند، هنوز کامل نیستند به همین دلیل ضروری است علاوه بر بررسی کارکرد حل مسئله بر متغیرهای روان‌شناختی منفی بر شاخص‌های روان‌شناختی مثبت از جمله سبک‌های مسئله‌گشایی نیز تمرکز بیشتری از سوی پژوهشگران صورت گیرد. در همین راستا نتایج پژوهش حاضر و سایر شواهد تجربی نشان می‌دهد کسانی که از توانایی حل مسئله منطقی برخوردار نیستند، زمانی که با مانعی برخورد می‌کنند ممکن است از خود رفتارهای تکانشی بروز دهند، احساس کام‌نایافتگی کنند، پرخاشگر شوند یا گوشه‌گیری را به‌عنوان راهبرد مقابله با موقعیت مشکل‌ساز اتخاذ کنند (۴، ۱۰، ۱۱ و ۱۸). همسو با نتایج پژوهش حاضر شواهد تجربی متعدد دیگری نشان دادند زمانی که به افراد، آموزش‌ها و دستورالعمل‌های صریح و آشکاری درباره فرایند تعریف و بیان مسئله ارائه می‌شود، پیشرفت فراوانی در کمیت و کیفیت راه‌حل‌ها در فرد ایجاد خواهد شد (۴، ۸، ۱۲ و ۱۴). همچنین در

راستای نتایج پژوهش حاضر، بعضی از مطالعات بر ارزیابی مؤلفه‌های واحدی از آموزش حل مسئله همچون توانایی تعریف مسئله، تولید راه‌حل جایگزین و تصمیم‌گیری که تبیین‌کننده سبک حل مسئله منطقی است، متمرکز شده‌اند (۱۴، ۱۶ و ۱۷). کوته و همکاران (۱۱) نیز در پژوهشی با عنوان آموزش حل مسئله به معلمان، شامل تشخیص مشکلات و راه‌حل‌های ممکن، تشخیص بهترین راه‌حل‌ها و خودارزشیابی را طی یک دوره ۱۶ هفته‌ای؛ نتیجه گرفتند که همه دانش‌آموزان، تشخیص مشکلات و راه‌حل‌های ممکن را یاد گرفتند و علاوه بر این، مهارت‌های حل مسئله را طی جلسات به بازی نقش، تعمیم داده و به کار بردند. یافته‌های گلاگو، مستروپیری و اسکراگس (۱۸) نیز نشان داد یادگیری راهبردهای حل مسئله در توانایی دانش‌آموزان برای تعمیم راهبردها به مشکلات کلاسی، مؤثر بوده است. اریلی و همکاران (۱۹) نیز اثربخشی این آموزش‌ها را بر بهبود مهارت‌های مقابله منطقی کودکان، تأیید کرده‌اند. نتایج پژوهش شور (به نقل از ۱۵) نشان داد کودکانی که احساسات دیگران را به‌خوبی درک نمی‌کنند در مواجهه با مسائل، به راه‌حل‌های جایگزین و پیامد رفتار خود فکر نمی‌کنند و بیشتر راهبرد گوشه‌گیری را جایگزین می‌کنند، اما افرادی که از توانایی حل مسئله برخوردارند می‌توانند راه‌حل‌های منطقی برای حل مسئله خود برگزینند و در رفع موانع، اقداماتی مؤثری و بهنگامی را در نظر می‌گیرند.

در همین راستا و همسو با نتایج پژوهش حاضر نتایج پژوهش‌های متعدد دیگر بر روی گروه‌های مختلف سنی نشان می‌دهد حل مسئله به‌عنوان یک مهارت در شناسایی مشکلات و راه‌حل‌های بالقوه، به افراد کمک کرده و باعث می‌شود راه‌حل‌های ممکن، به‌دقت مطالعه و مناسب‌ترین آنها با شرایط فرد، انتخاب و اجرا شود و درنهایت در موقعیت‌های مختلفی همچون مشکل‌گشایی، تصمیم‌گیری، مشکلات ارتباطی، رفتاری، تحصیلی، و مدیریت بحران، نقش تعدیلگر ایفا کنند (۷، ۱۰، ۱۲، ۱۴ و ۱۷). نتیجه این که می‌توان اظهار کرد زمانی

آموزش حل مسئله خانواده/مدرسه‌محور به صورت همزمان بر روی سایر مؤلفه‌های روانی-اجتماعی از جمله خودآغازگری، انعطاف شناختی، سازمان‌دهی، و پیش‌بینی آینده، می‌تواند مفید واقع شود. در نتیجه می‌توان اظهار کرد استفاده از برنامه آموزش حل مسئله را می‌توان به عنوان یک مداخله کارآمد در گستره خانواده و مدرسه معرفی و در نظر داشت زیرا این فرایند با ارایه راهکارهای عملی به صورت مستقیم و غیرمستقیم دانش‌آموزان، معلمان، و خانواده‌ها را تحت پوشش مثبت خود قرار می‌دهد و بدین وسیله عوامل تسهیل‌کننده و تسریع‌گر در زمینه ارائه خدمات پیشگیرانه در امر بهداشت و سلامت روانی افراد جامعه به ویژه کودکان و نوجوانان فراهم می‌آورد که نتایج پژوهش حاضر نیز این موضوع را پشتیبانی کرده است. از سوی دیگر با وجود اهمیت آموزش حل مسئله خانواده/مدرسه‌محور می‌توان بیان کرد که راهبردهای حل مسئله، از جمله مهارت‌هایی هستند که در نظام‌های خانواده و آموزش و پرورش کشورمان کمتر مورد توجه قرار گرفته است، درحالی‌که این مهارت در کاهش تعارض‌ها و مشکلات بین فردی و درون فردی نقش اساسی دارند.

در تبیین نتایج پژوهش حاضر می‌توان بیان کرد برنامه آموزش حل مسئله خانواده/مدرسه‌محور از طریق والدین و معلمان برای کودکان و نوجوانان بر اساس ایده و الگوی "باید چگونه فکر کردن را به کودک و نوجوان آموخت"، استوار است. این الگوی شناخت‌محور باعث می‌شود تا کودکان و نوجوانان در مواجهه با موقعیت‌های مختلف اجتماعی در خانه و مدرسه از کارکرد عالی ذهنی بهره‌مند شوند و به دور از هرگونه رفتار تکانشگری یا اجتنابی، عملکرد مناسب و منطقی از خود بروز دهند؛ بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد، برنامه حل مسئله خانواده/مدرسه‌محور در جهت یاری به کودک و نوجوان و ایجاد فرصتی مناسب برای تحول شناختی و اجتماعی آنان بسیار تاثیرگذار است. بر اساس نتایج پژوهش حاضر کودکانی که از عهده حل مسائل بین فردی برمی‌آیند، در مدرسه نیز عملکرد بهتری دارند و می‌توانند بر الزامات مربوط

که والدین یا معلمان به تکنیک‌های حل مسئله آگاهی دارند و در تعامل با کودکان و نوجوانان، این مهارت‌ها را به کار می‌برند این فرایند شرایطی را برای کودکان و نوجوانان فراهم می‌کند تا آنها در تمامی مناسبات اجتماعی برای یافتن الگوی پاسخ‌های مقابله‌ای موثر، تلاش کنند و از پاسخ‌های هیجانی یا اجتنابی، کمتر استفاده کنند، با بازنگری مسئله پیش آمده به نوع مشکل و انواع راه‌حل‌های آن، فکر کنند، و در نهایت با مسئله روبرو شوند و بهترین راه حل را برای حل آن انتخاب کنند. آنچه مبرهن است اگر دانش‌آموزان در خانه یا مدرسه، مهارت‌های مقابله‌ای را فراگرفته باشند ممکن است از رویاروی با مشکل اجتناب کنند و یا راهبرد تهاجمی اتخاذ کنند. در همین راستا نتایج پژوهش حاضر مشخص کرد که از طریق آموزش والدین و معلمان و مجهز کردن آنها به مهارت‌های حل مسئله، نسخه‌های شناختی کودکان و نوجوانان به سمت اتخاذ تصمیم‌های منطقی از جمله توافق، مصالحه یا مذاکره هدایت می‌شوند که این رفتارهای کارآمد را می‌توان از پیامدهای آموزش حل مسئله خانواده/مدرسه‌محور قلمداد کرد.

دیگر یافته این پژوهش نشان داد، اثر برنامه آموزش حل مسئله خانواده/مدرسه‌محور در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون- پیگیری، همچنان مانا و پایدار است؛ به عبارتی مقایسه میانگین نمرات مشارکت‌کنندگان در پس‌آزمون نسبت به پیگیری، نشان دهنده ماندگاری معنادار و در نتیجه عملکرد بهتر دانش‌آموزان در طی زمان است که این موضوع مهم، طبق گزارش مشارکت‌کنندگان، معلمان، و والدین پشتیبانی شده است که در نوع خود، یک یافته مهم تلقی می‌شود. با توجه به این یافته پژوهشی و سایر شواهد تجربی اشاره شده مبنی بر اثربخشی مداخلات مرتبط با شیوه‌های مسئله‌گشایی بر افزایش توانش‌های خودگردانی و چگونگی خودتنظیمی رفتار دانش‌آموزان و همچنین با توجه به این موضوع که اثربخشی همزمان آموزش حل مسئله خانواده/مدرسه‌محور و روند پیگیری آن در گذشته کمتر مورد توجه قرار گرفته است، به نظر می‌رسد که انجام پژوهش‌های بیشتر در زمینه اثربخشی

شناختی-رفتاری در کودکان و نوجوانان در جامعه هدف فراهم آورده و می‌تواند برای پژوهشگران علاقه‌مند حوزه اشاره شده، مفید باشد؛ به بیان دیگر، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که کودکان و نوجوانان آموزش دیده در مهارت حل مسئله محور در مواجهه با رخداد‌های تنش آور وابسته به نقش خود، به ویژه در خانه و مدرسه از الگوی مسئله‌مدار استفاده کنند. بر این اساس، با توجه به کاربردپذیری آموزش حل مسئله خانواده/مدرسه محور در طرح برنامه‌های مداخله‌ای در بین گروه‌های مختلف از جمله کودکان و نوجوانان، این مطالعه از لحاظ کاربردی، حائز اهمیت فراوانی است. بنابراین، مطالعه تغییر پس‌ایندهای چندگانه مواجهه با تجارب آموزشی در بین کودکان و نوجوانان و سلامت روان‌شناختی آنان به مثابه نتیجه آموزش، یکی از مهم‌ترین الویت‌های پژوهشی فراروی پژوهشگران، قلمداد می‌شود و پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران در مطالعات آتی، کاربرد آموزش حل مسئله خانواده/مدرسه محور را در گروه‌های مختلف سنی با در نظر داشتن عامل جنسیت مورد توجه قرار دهند. همچنین سازمان آموزش و پرورش و سایر نهادهای مرتبط، شرایطی عملی برای آموزش برنامه حل مسئله به والدین و معلمان را فراهم کنند.

تقدیر و تشکر: مقاله حاضر مستخرج از طرح پژوهشی (کد ۱۰۷) مصوب مورخ ۱۳۹۵/۳/۲۶ معاونت پژوهش و فناوری دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه است. بدین وسیله از حمایت حوزه معاونت پژوهش و فناوری دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه که شرایط اجرای این پژوهش را فراهم کردند، از پژوهشکده علوم شناختی و مرکز تحقیقات تازه‌های روان‌شناختی کاربردی جهت همراهی در این پژوهش، و همچنین از زحمات جناب آقای دکتر سهند گراوند که در تحلیل مجدد داده‌ها همراهی مجدانه داشتند، سپاسگزارام.

تضاد منافع: این پژوهش برای نویسنده هیچ گونه تضاد منافی ایجاد نکرده است.

به تکالیف مدرسه‌ای تمرکز بیشتری داشته باشند. در بررسی‌های مختلف، بسیاری از روان‌شناسان، مشاوران، و مددکاران اجتماعی بر تأثیر مثبت برنامه‌های آموزش حل مسئله صحنه گذاشته‌اند که نتایج این مطالعه، همسو با نتایج مطالعات قبلی است. همچنین بر اساس یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌توان بیان کرد آموزش مهارت‌های حل مسئله با روی آورد شناختی-رفتاری در کودکان و نوجوانان، توانمندی شناختی و اجتماعی آنان را افزایش می‌دهد تا بتوانند در مواجهه با موانع و مشکلات زندگی شخصی و اجتماعی در محیط‌های اجتماعی، از جمله مدرسه و خانواده، از مهارت‌های حل مسئله از جمله تفکر جایگزین استفاده کنند و بر افکار، هیجانات، و رفتار خود تسلط داشته باشند. همان طور که پیشتر اشاره شد، پژوهش حاضر ضمن اطلاع از ضرورت مطالعه و بازشناسی منابع درون فردی اثرگذار بر تجربه بهزیستی هیجانی، نقش تعیین‌کننده توانایی سبک‌های حل مسئله را به مثابه عوامل درون فردی اثرگذار بر بهزیستی، در کودکان و نوجوانان مورد توجه قرار داده است. یافته‌های پژوهش حاضر 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 خود گزارش‌دهی 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. دوم آنکه به لحاظ محدودیت‌های اجرایی، امکان در نظر گرفتن مدت زمان بیشتر در فاصله پس‌آزمون- پیگیری در این پژوهش وجود نداشته است.

در مجموع، پژوهش حاضر در قلمرو مطالعات موجود درباره روش‌های مواجهه با مشکلات زندگی اجتماعی در بین گروه‌های فرهنگی مختلف، «مکمل» و «بسط‌دهنده» تلقی می‌شود. یافته‌های اخیر، شواهد تجربی تازه‌ای درباره آموزش حل مسئله خانواده/مدرسه محور با روی آورد

References

1. Smetana JG, Rote WM. What do mothers want to know about teens' activities? Levels, trajectories, and correlates. *J Adolesc.* 2015; 38: 5-15. [\[Link\]](#)
2. Cakir M. Investigating prospective teacher`sperceived problem solving abilities in in relation to gender, major, place lived and locus of control. *Universal Journal of Educational Research.* 2017; 5(6): 1030-1038. [\[Link\]](#)
3. D`Zurilla TJ, Nezu AM. Problem-solving therapy: a positive approach to clinical intervention. 3 Edition. New York, NY: Springer Publishing Company; 2007, pp: 1- 317. [\[Link\]](#)
4. Bell AC, D`Zurilla TJ. Problem-solving therapy for depression: A meta-analysis. *Clin Psychol Rev.* 2009; 29(4): 348-353. [\[Link\]](#)
5. Ozdemir Y, Kuzucu Y, Koruklu N. Social problem solving and aggression: the role of depression. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools.* 2013; 23(1): 72-81. [\[Link\]](#)
6. Safi A. Education, elementary, junior high and high school. Tehran: Samt press; 2007, pp: 1-238. [Presian].
7. Levitt JM, Saka N, Roamanelli LH, Hoagwood K. Early identification mental health problem in schools. *J Sch Psychol.* 2007; 45(2): 163–191. [\[Link\]](#)
8. Shokoohi-Yekta M, Zamani N. The effectiveness of cognitive interpersonal problem-solving on reducing challenging behaviors of slow-learner students: single-subject study. *Journal of Psychological Models and Methods.* 2012; 2(8): 55-71. [Presian]. [\[Link\]](#)
9. Shokoohi-Yekta M, Parand A, Dargahi M. Family-based preventive interventions: effects on parent-child relationship and parenting styles. *Journal of Child Mental Health.* 2016; 3(2): 55-63. [Presian]. [\[Link\]](#)
10. Fusaro M, Smith MC. Preschool inquisitiveness and science- relevant problem solving. *Early Child Res Q.* 2018; 42: 119-127. [\[Link\]](#)
11. Cote D, Pierce T, Higgins K, Miller S, Tandy R, Sparks S. Increasing skill performances of problem solving in students with intellectual disabilities. *Educ Train Autism Dev Disabil.* 2010; 45(4): 512–24. [\[Link\]](#)
12. Carr A. Family therapy: concepts, process and practice. 3rd ed. Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons; 2012, 552 p. [\[Link\]](#)
13. Austad CS. Counseling and psychotherapy today: theory, practice and research. New York: McGraw-Hill Higher Education; 2009, 541p. [\[Link\]](#)
14. Shaw EJ, Selby EC, Houtz JC. Problem solving style and beliefs about teaching, learning, and problem solving. *Creat Res J.* 2009; 21(4): 394–399. [\[Link\]](#)
15. Shokoohi Yekta M, Davaei M, Zamani N, Poorkarimi J, Sharifi A. The efficacy of “i can problem solve” program in improving problem solving and social skills amongst preschoolers and first grade students. *Advances in Cognitive Science.* 2013; 15(3): 82-73. [Presian]. [\[Link\]](#)
16. D`Zurilla TJ, Nezu AM, Maydeu-Olivares A. Social problem-solving inventory–revised (SPSI–R): technical manual. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems Inc. (MHS); 2002. [\[Link\]](#)
17. Siu AMH, Shek DTL. Relations between social problem solving and indicators of interpersonal and family well-being among Chinese adolescents in Hong Kong. *Soc Indic Res.* 2005; 71(1-3): 517–539. [\[Link\]](#)
18. Glago K, Mastropieri MA, Scruggs TE. Improving problem solving of elementary students with mild disabilities. *Remedial Spec Educ.* 2009; 30(6): 372-380. [\[Link\]](#)
19. O`Reilly MF, Lancioni G, Gardiner M, Tiernan R, Lacy C. Using a problem-solving approach to teach classroom skills to a student with moderate intellectual disabilities within regular classroom settings. *Intl J Disabil Dev Educ.* 2002; 49(1): 95–104. [\[Link\]](#)