

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال شانزدهم شماره ۶۱ بهار ۱۴۰۰

## اثربخشی آموزش حل مسأله به روش شناختی – اجتماعی بر خود توانمندسازی اجتماعی و سازگاری

### اجتماعی دانش آموزان دختر

نیر دشتی<sup>۱</sup>، امیر پناه‌علی<sup>۲\*</sup>، معصومه آزموده<sup>۳</sup>

۱- دانشجوی دکتری گروه روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

۲\* - استادیار گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

۳- استادیار گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۰۴

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۰۸/۱۷

#### چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش حل مسئله به روش شناختی اجتماعی بر خود توانمندسازی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان بود. این پژوهش یک مطالعه نیمه آزمایشی، از نوع پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه مورد مطالعه شامل دانش آموزان دختر مقطع متوسطه (دوره دوم) شهرستان تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود. از جامعه مورد نظر، تعداد ۶۰ نفر دانش آموز به شیوه تصادفی خوشه ای انتخاب و در دو گروه آزمایش (۳۰ نفر) و کنترل (۳۰ نفر) قرار داده و پرسشنامه های خود توانمندسازی اجتماعی و سازگاری اجتماعی بعنوان پیش آزمون بر روی هر دو گروه اجرا شد. سپس گروه آزمایش به مدت ده جلسه تحت آموزش مهارت حل مسئله قرار گرفتند. در طی این مدت بر روی گروه کنترل هیچ مداخله ای صورت نگرفت. در نهایت همان مقیاس ها بعنوان پس آزمون بر روی هر دو گروه اجرا شد. جهت تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج نشان داد که میزان خود توانمندسازی اجتماعی و سازگاری اجتماعی گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل است. لذا، آموزش مهارت حل مسئله کارایی بالایی در افزایش خود توانمندسازی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان دارد.

واژه‌های کلیدی: آموزش حل مسأله؛ خود توانمندسازی اجتماعی؛ سازگاری اجتماعی

## مقدمه

با توجه به اینکه تحول همه‌جانبه زندگی انسان در زمینه‌های روانی، اجتماعی، هیجانی و شناختی صورت می‌گیرد، تسلط در هر یک از این زمینه‌ها، نیازمند مهارت و توانایی است. بدون تردید، گذار از مراحل تحول، وابسته به مهارت‌های اجتماعی است. مهارت‌های اجتماعی، مجموعه رفتارهای آموخته شده‌ای است که فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه اثربخش داشته و از واکنش‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند. هنگامی که افراد مهارت‌های اجتماعی اساسی را کسب کنند، عملکرد بهینه آنها، افزایش و بهبود می‌یابد (دینر و کیم، ۲۰۰۴). این گذار از مراحل تحولات روانی و اجتماعی، به خصوص در سنین مدرسه و مقاطع تحصیلی دبیرستان از اهمیت خاصی برخوردار است. در دوره متوسطه اول، ورود دانش‌آموزان از مقطع ابتدایی به متوسطه، با ورود آنان به مرحله نوجوانی همراه است. به طوری که در این مرحله در راستای تحول عاطفی و مطرح شدن هویت برای نوجوان، سازگاری اجتماعی<sup>۲</sup> به عنوان مسئله‌ای مهم جلوه می‌کند (بیرامی، ۱۳۹۵). در دوره متوسطه دوم نیز، دانش‌آموزان با مشکلات اجتماعی و هیجانی بسیاری مواجه می‌شوند که یکی از عوامل موثر در این امر، نبود خودتوانمندسازی<sup>۳</sup> است. دو عامل سازگاری اجتماعی و خودتوانمندسازی از اهمیت خاصی در دوره نوجوانی برخوردار است چراکه نوجوانان به دلیل تغییرات پیچیده و سریعی که در این دوره از زندگی تجربه می‌کنند، در مقابل اختلال‌های رفتاری و ناپهنجاری‌های روانی آسیب‌پذیری بیشتری دارند (شافر و کپ، ۲۰۱۳). سازگاری یک فرایند روانشناختی است که بر اساس آن فرد با تمایلات و چالش‌های زندگی روزمره مقابله می‌کند و یا آنها را در کنترل خود درمی‌آورد (چن، ۲۰۰۸). توان سازگاری نیز در انسان از جمله خصیصه‌هایی تلقی می‌شود که نقش اساسی در تأمین بهداشت روانی و جسمانی او دارد زیرا مجموعه‌ای از کنش‌ها و رفتارها شرایط و موقعیت‌های جدید فراهم می‌آورد که آدمی قادر می‌شود با ارایه پاسخ‌های مناسب راه کمال را طی کند (نوربان، به نقل از دشنی، ۱۳۹۳).

پایین بودن میزان سازگاری اجتماعی و توان سازگاری در دانش‌آموزان متوسطه که در زمینه تعاملات اجتماعی با مشکلاتی مواجه هستند باعث می‌شود که آنها در ارتباط با دیگران دچار مشکل شوند و ممکن است از نظر روابط اجتماعی با مسائلی مواجه شده و از لحاظ خودتوانمندسازی اجتماعی دچار شک و تردیدهایی شوند که این مسئله باعث بروز مشکلات اجتماعی و روانی و تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود و بروز معضلاتی از قبیل ترک تحصیل، نزاع با خانواده، افسردگی، اعتیاد و غیره را فراهم می‌کند که خودتوانمندسازی نقش مهم و اساسی در مواجهه با این مشکلات دارد. خودتوانمندسازی به معنای افزایش میزان اختیار و اقتدار فرد برای انتخاب منابع محیطی و اعمال نظر در تصمیماتی است که زندگی او را تحت تأثیر قرار می‌دهند (توسلی، ۱۳۸۳). یکی از راه‌های افزایش خودتوانمندسازی اجتماعی این است که فرد بتواند مسائل و مشکلات خود را تشخیص دهد و مهارت‌های حل مسئله<sup>۴</sup> را برای حل مشکل به کار بگیرد و به حل مسائل نائل شود و این باعث افزایش اعتماد به نفس در فرد می‌شود و فرد نیز به این باور می‌رسد که می‌تواند برای دیگران و جامعه نیز می‌تواند سودمند باشد. مشکل‌گشایی و حل مسئله، پایه و اساس فرایند مراقبتی است و پرداختن به این موضوع و پرورش آن حائز اهمیت می‌باشد (پوتر، ۲۰۱۰) و آموزش آن به عنوان یک مهارت اجتماعی بر رفتار افراد تأثیر می‌گذارد و باعث افزایش خودکارآمدی آنها می‌شود (مورتن، ۲۰۰۵). طبق تحقیق حسین خانزاده (۱۳۹۶)،

1 . Diner & Kim  
 2 . Social Adjustment  
 3 . Self - Empowerment  
 4 . Shaffer & Kipp  
 5 . Chen  
 6 . Problem solving  
 7 . Potter  
 8 . Morton

آموزش مهارت‌های اجتماعی، خودتوانمندسازی اجتماعی را افزایش داده و ناگویی هیجانی را در دانش‌آموزان کاهش می‌دهد. شواهد تجربی نشان داده که اگر حل مسائل اجتماعی به طور موفقیت‌آمیزی انجام گیرد، نوجوان استرس و پرخاشگری کمتری را در روابط بین فردی تجربه خواهد نمود (جو، ژانگ و دنگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). این در حالی است که چنانچه حل مسئله به طور موفقیت‌آمیزی انجام نشود، پیامدهایی همچون خودکشی (هیرچ، چانگ و جگلیک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲؛ سیلویا و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵)، افسردگی (بکرو همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰)، اختلالات شخصیتی (مک موران و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲) و ارتکاب رفتارهای پرخطر (مرکز کنترل و پیشگیری بیماریها<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴) را در آینده برای نوجوان، به همراه خواهد داشت.

هنگامی که افراد مهارت‌های اجتماعی اساسی را کسب کنند، عملکرد بهینه آنها، افزایش و بهبود می‌یابد (دینر و کیم، ۲۰۰۴) و آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌توان منجر به افزایش خودتوانمندسازی اجتماعی، تحصیلی و کاهش مشکلات هیجانی، رفتاری این دانش‌آموزان شد (وبستر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴، وینر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴، سادوک<sup>۹</sup>، ۲۰۰۷). گرشام<sup>۱۰</sup> (۱۹۸۱) در پژوهشی نشان داد، موفقیت در تعاملات اجتماعی نیازمند برخورداری از آموزش مهارت‌های اجتماعی است و کودکانی که رفتار اجتماعی ضعیف دارند، وقتی وارد مدرسه می‌شوند با مشکلاتی نظیر طرد و موفقیت تحصیلی پایین روبه‌رو می‌شوند. نتایج پژوهش مومنی و همکاران نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی تاثیر مثبتی بر افزایش صلاحیت اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری دارد، همچنین نتایج پژوهش‌های بیرانوند و همکاران (۲۰۱۴)، باری و همکاران<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۳) و بیرمن و فورمن<sup>۱۲</sup> (۱۹۸۴) حاکی از تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی در افزایش خودتوانمندسازی اجتماعی است.

اگر چه هر سنی مسائل خاص خودش را دارد اما با این حال مسائل نوجوانان، اغلب برای پسران و دختران به گونه‌ای است که آنها به دو دلیل به سختی از عهده حل‌شان بر می‌آیند. نخست این که در سرتاسر دوره کودکی مسائل آنها بلاخره توسط والدین و معلمان حل می‌شود، در حالی که بسیاری از نوجوانان به دلیل بی‌تجربگی، به تنهایی از عهده حل‌شان بر نمی‌آیند. ثانیاً؛ نوجوانان دوست دارند احساس کنند که افرادی مستقل و آزاد هستند. آنها راهی را درخواست می‌کنند که خودشان بتوانند از عهده حل‌کردن مسائل‌شان بر بیایند و کوشش‌هایی را که از جانب والدین و معلمان برای کمک به آنها ارائه می‌شود نمی‌پذیرند. به دلیل ناتوانی نوجوانان در غلبه کردن بر مسائل‌شان به تنهایی، به همان اندازه که آنها اعتقاد دارند از توانایی برخوردارند، بسیاری از آنها از حل مسائل و مشکلات را مافوق انتظارات خود می‌یابند. با این وجود است که لازم است روان‌شناسان در جهت آموزش دادن مهارت‌های لازم به نوجوانان برای کمک کردن آنها به عبور کردن از موانع، دست یافتن به نقاط عطف ویژه‌ی این دوره از رشد و انطباق روان‌شناختی موفقیت‌آمیز احساس می‌گردد. یکی از مهم‌ترین مهارت‌هایی که قادر است بالندگی و بهداشت روانی کودکان و نوجوانان را در مواجهه با مشکلات آینده حفظ و تقویت نماید مهارت حل مسئله است. به طوری که افراد ناتوان از حل این مسائل و مشکلات ممکن است با اقدام به راه‌های ناموثر مانند استفاده کردن از مواد برای رسیدن به آرامش، استفاده کردن از سیگار برای جلب توجه و ترک تحصیل به علت ناتوانی در برطرف کردن مشکلات نه تنها مشکلات را پیچیده‌تر و بزرگ‌تر کنند حتی ممکن است در

1. Ju, Zhang & Deng

2. Hirsch, Chang & Jeglic

3. Sylvia et al

4. Becker et al

5. MacMurran et al

6. Centers for Disease Control and Prevention

7. Webster

8. Wiener

9. Sadock

10. Gresham

11. Barry et al

12. Bierman, Furman

معرض خطر مرگ نیز قرار بگیرند. در این راستا تقویت کردن مهارت های حل مسئله یکی از راه های مقابله با مشکلات زندگی است (مک موران، ۲۰۰۵). شواهد به دست آمده از منابع گوناگون، تاثیر مهارت های حل مسئله در سازگاری اجتماعی را تایید می کنند. دربر و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) گزارش کردند که بین جهت گیری حل مسئله منفی و سازگاری ضعیف رابطه وجود دارد و مهارت های حل مسئله مثبت پیش بینی کننده سازگاری مؤثر و کارآمد است.

مطالعات نشان داده است که آموزش بر پایه حل مسئله باعث افزایش توانایی افراد در حیطه مهارتهای فنی، اجتماعی، شناختی، مدیریتی، تحقیقی، آموزشی و دانش می شود که در این میان، حیطه اجتماعی قویترین مورد است (چون هاتکو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). مسئله گشایی به کودکان کمک می کند هنگام رو به رو شدن با رویدادهای زندگی استرس زا، احساس تسلط کنند. این نوع آموزش، خطر مشکلات ناسازگاری کودکان را کاهش می دهد (کوت<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). شواهد پژوهشی بسیاری وجود دارد که تأثیر آموزش حل مسئله را بر بهبود مهارت های اجتماعی، کاهش مشکلات رفتاری و کنترل تکانه در دانش آموزان تأیید کرده اند (شکوهی یکتا و همکاران، ۱۳۸۹؛ اسکات<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵، سانتینلو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶؛ باور و وبستر- استراتون<sup>۶</sup>، ۱۹۹۳).

با توجه به نتایج تحقیقات، به نظر می رسد مطالعات متعددی در مورد تاثیر آموزش مهارت های حل مسئله بر ابعاد مختلف سازگاری اجتماعی، در دانش آموزان انجام شده اما پژوهش های معدودی به بررسی اثربخشی آموزش مهارت های حل مسئله بر خودتوانمندسازی اجتماعی اختصاص یافته است. لذا در پژوهش حاضر با توجه به اهمیت آموزش دادن مهارت های حل مسئله و نادیده گرفته شدن آن در برنامه های آموزشی دانش آموزان در صدد آن است که تاثیر آموزش حل مسئله شناختی- اجتماعی بر خودتوانمندسازی اجتماعی و سازگاری اجتماعی را بر روی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه را مورد بررسی قرار داده و تاثیر آموزش مهارت های حل مسئله را به طور همزمان بر روی هر دو متغیر بررسی کرده و سهم هر متغیر را مشخص و تبیین نماید.

## روش پژوهش

روش پژوهش از نوع آزمایشی، طرح آزمایشی پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بود. گروه آزمایش مهارت های حل مسئله را دریافت کردند. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش آموزان دختر مقطع متوسطه (دوره دوم) شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بود. جهت دستیابی به اهداف از میان جامعه مورد نظر، تعداد ۶۰ نفر دانش آموز به شیوه تصادفی خوشه ای انتخاب گردید. ابتدا از بین نواحی پنج گانه آموزش و پرورش شهر تبریز یک ناحیه انتخاب گردید و از ناحیه مذکور یک مدرسه (مدرسه فاطمیه ناحیه پنج) انتخاب و از بین کلاس های مدرسه، دو کلاس مقطع سوم به عنوان گروه هدف انتخاب و در دو گروه آزمایش (۳۰ نفر) و کنترل (۳۰ نفر) قرار داده و پرسشنامه های خود توانمندسازی اجتماعی و سازگاری اجتماعی به عنوان پیش آزمون بر روی هر دو گروه کنترل و آزمایش اجرا شد. مهارت های حل مسئله به روش گلدفرید و دزوریلا را به عنوان متغیر مداخله ای به مدت ده جلسه ۶۰ دقیقه ای بر روی گروه آزمایش آموزش داده و بعد از اتمام جلسات آموزش دوباره پرسشنامه های خود توانمندسازی اجتماعی و

<sup>1</sup> . Dreer et al

<sup>2</sup> . Choon-Huat Koh

<sup>3</sup> . Cote

<sup>4</sup> . Scott

<sup>5</sup> . Santinello

<sup>6</sup> . Bauer & Vebster-Straton

سازگاری اجتماعی به هر دو گروه داده شد. لازم به ذکر است که گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد. داده‌های حاصل، با آزمون تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

### ابزار پژوهش

**پرسشنامه خودتوانمندسازی اجتماعی:** برای خودتوانمندسازی اجتماعی از پرسشنامه فلنر و لیس و فیلیپس<sup>۱</sup> (۱۹۹۰)، که چهار بعد مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی، مهارت رفتاری، کفایت هیجانی و آمایه‌های انگیزشی را می‌سنجد استفاده گردید. شاخص روایی سازه این مقیاس به وسیله تحلیل عاملی ۰/۸۳ بود، همچنین تمامی مقادیر همبستگی سوالات با کل آزمون بالاتر از ۰/۵۰ گزارش شده است. در ایران پایایی این مقیاس ۰/۸۹ و روایی آن ۰/۸۳ گزارش شده است (کاظمی و کیامری، ۲۰۱۱).

**پرسشنامه سازگاری سینه‌ها و سینگ<sup>۲</sup>:** برای سازگاری اجتماعی از پرسشنامه سینه‌ها و سینگ استفاده شد که در آن دانش‌آموزان دبیرستانی با سازگاری خوب را با سازگاری ضعیف در سه حوزه سازگاری (عاطفی، اجتماعی، آموزشی) جدا می‌کند. برای نمره گذاری به پاسخ‌های منطبق بر سازگاری نمره صفر و به پاسخ‌های غیر منطبق نمره یک تعلق می‌گیرد. نمرات پایین، سازگاری بالاتر و نمره بالا، سازگاری پایین را نشان می‌دهد. در پژوهش حاضر فقط ۲۰ سؤال مربوط به سازگاری اجتماعی اجرا شد. سینه‌ها و سینگ پایایی آن را برای خرده مقیاس‌ها و کل آزمون به روش بازآزمایی و دو نیمه کردن از ۰/۹۰ تا ۰/۹۶ گزارش کردند. نویدی (۱۳۸۴)، ضرایب آلفای کرونباخ را برای پرسش‌نامه سازگاری برای خرده مقیاس‌ها و سازگاری کلی به ترتیب از ۰/۷۲ تا ۰/۸۰ به دست آورد.

**مداخله آموزش حل مسأله اجتماعی:** این برنامه آموزشی ابتدا با استفاده از مدل حل مسئله اجتماعی توسط دزوریلا و گلفرید (۱۹۹۰) توصیف شد. جلسات آموزشی و تمرین‌های عملی آن شامل: جهت‌گیری کلی، تعریف و صورت بندی مسئله، تولید راه حل‌های مختلف، تصمیم‌گیری در مورد انتخاب راه حل، اجرای راه حل و بازبینی است، طراحی و در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به مدت ۵ هفته دو جلسه‌ای تنظیم و به صورت گروهی اجرا گردید خلاصه جلسه‌هایی که برای دانش‌آموزان اجرا گردید به شرح زیر است:

<sup>۱</sup> . Felner, Lease, Philips

<sup>۲</sup> . Sinha & Sing

فهرست برنامه آموزشی مهارت حل مسئله

جلسه اول	این جلسه، جلسه ای توجیهی بود که ضمن معارفه، در مورد اهداف آموزشی و نحوه اجرا و زمان برگزاری جلسه های آموزشی صحبت شد و آزمودنی ها با تعریف کلی مهارت حل مسئله و اهمیت نقش آن در زندگی روزمره آشنا شدند.
جلسه دوم	ایجاد نگرش مثبت و حداکثر انگیزش در توانایی حل مسئله بود، اهمیت این مرحله در جایگاه اولین گام در حل مسئله در ابعاد شناختی و هیجانی قابل توجه است بنابراین سعی شد با مثالهای عینی جهت گیری مثبت به مسائل آموزش داده شود.
جلسه سوم	مباحثی در مورد تشخیص و توصیف دقیق مسئله در قالب واژه های دقیق و صریح صحبت شد و سپس دانش آموزان مسئله های خود را تعریف و اولویت بندی کردند و مهم ترین مسئله ها را انتخاب کردیم. در واقع این، شروع یک توالی منطقی برای حل مسئله بود و به شروع فرآیند خلاق کمک می کرد.
جلسه چهارم	روش بارش مغزی (ایده پردازی) آموزش داده شد و دانش آموزان به ارائه راه حل های موجود ممکن و غیر ممکن برای مسئله های مهم خود پرداختند. فراگیر در این جلسه به یافتن راه حل های متعدد برای حل مسئله پرداخت.
جلسه پنجم	استفاده از فن دو ستون یا فن معایب و مزایا صحبت شد. ادامه مرحله ایده پردازی است، از هر دانش آموز خواسته شد برای یک مسئله شخصی هر راه حلی که به ذهنش می رسد ثبت کند. در این مرحله از وی خواسته شد منابع و امکاناتی(فردی، خانوادگی و اجتماعی) را که در اختیار دارد شناسایی کند.
جلسه ششم	نحوه ارزیابی راه حل ها به دانش آموزان آموزش داده خواهد شد که چطور راه حل هایشان را ارزیابی کنند.
جلسه هفتم	مرحله برنامه ریزی برای عمل آموزش داده شد؛ یعنی چگونه راه حلی را که بیشترین مزایا و کمترین معایب را داشت اجرا کنند، در صورت موفقیت به خودشان پاداش دهند و در صورت عدم موفقیت مراحل قبلی را بازبینی کنند تا مشخص شود اشکال در کدام مرحله بوده است.
جلسه هشتم	طبق الگوی حل مسئله موقعیت هایی که دانش آموزان، در آن موقعیت ها، دچار مشکل می شوند توضیحاتی داده شد
جلسه نهم	جلسه نحوه مقابله با مشکلات مطرح شده توضیح داده شد، سپس افراد در مورد اثربخشی راه حل های اجرایی خود توضیح داده و در نهایت برای آنها توضیح داده شد که در صورت شکست در انتخاب راه حل نخست یا بهترین راه حل، باید به مراحل قبلی بازگشت کرده و راه حل های دیگر را بیازمایند و مشکل را بدون یافتن راه حلی برای آن رها نسازند.
جلسه دهم	مشاهده نتایج حاصله از اجرا و ارزشیابی

### یافته ها

در این پژوهش جهت توصیف، طبقه بندی، تجزیه و تحلیل داده های به دست آمده از آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و روش استنباطی شامل تحلیل کوواریانس استفاده شد. از کل جامعه دانش آموزان دختر مقطع متوسطه (دوره دوم) ۶۰ نفر انتخاب شد و به صورت تصادفی در دو گروه ۳۰ نفره تحت عنوان های گروه آزمایشی و کنترل جایگزین شد.

## جدول (۱) میانگین و انحراف معیار پیش آزمون و پس آزمون سازگاری اجتماعی و خود توانمندسازی

متغیر	آزمایش		کنترل	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
پیش آزمون سازگاری اجتماعی	۱۲/۷۸	۲/۱۱	۱۱/۵۳	۲/۸۷
پس آزمون سازگاری اجتماعی	۸/۶۶	۳/۶۴	۱۲/۱۷	۱/۰۷
پیش آزمون خود توانمندسازی اجتماعی	۱۷۳/۳۴	۸/۰۷	۱۶۹/۳۶	۶/۹
پس آزمون خود توانمندسازی اجتماعی	۲۰۵/۱۱	۹/۱۱	۱۷۲/۵۳	۸/۵۴

نتایج جدول (۱) شاخص‌های توصیفی پیش آزمون و پس آزمون سازگاری اجتماعی و خود توانمندسازی اجتماعی را در گروه آزمایشی و کنترل نشان می‌دهد. چنان که مشاهده می‌گردد میانگین سازگاری اجتماعی در پیش آزمون برای گروه کنترل ۱۱/۵۳ و برای گروه آزمایش ۱۲/۷۸ است. همچنین مقادیر سازگاری اجتماعی در پس آزمون برای گروه کنترل ۱۲/۱۷ و برای گروه آزمایشی ۸/۶۶ است. در مورد متغیر خود توانمندسازی اجتماعی، میانگین پیش آزمون در گروه کنترل برابر ۱۶۹/۳۶ و در گروه آزمایش ۱۷۳/۳۴ و میانگین پس آزمون در گروه کنترل برابر ۱۷۲/۵۳ و در گروه آزمایش ۲۰۵/۱۱ است. جهت بهره‌گیری از روش تحلیل کوواریانس پیش فرض-های همگنی رگرسیون و برابری واریانس خطای گروه‌های مطالعه مورد بررسی قرار گرفت.

## جدول (۲) نتایج تحلیل کوواریانس دو گروه آزمایش و کنترل در سازگاری اجتماعی و خود توانمندسازی اجتماعی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی-داری	مجذور اتا
سازگاری اجتماعی	پیش آزمون	۱	۴۴۲۱/۳۵	۱۷/۵۴	۰/۰۵۲	۰/۴۴
	گروه	۱	۱۶۷۸/۷۶۴	۵۹/۹۸	۰/۰۱	۰/۶۷
	خطا	۵۷	۴۷/۸۲۳			
خود توانمندسازی اجتماعی	پیش آزمون	۱	۳۷۲۱/۹۱	۹/۹۵	۰/۰۵۷	۰/۵۷
	گروه	۱	۲۷۵۶/۱۶۱	۸۲/۷۰	۰/۰۰۲	۰/۷۳
	خطا	۵۷	۶۷/۱۴۲			

نتایج تحلیل کوواریانس انجام شده بر روی نمره سازگاری اجتماعی و خود توانمندسازی اجتماعی در دو گروه آزمایشی و کنترل در جدول ارائه شده است. همان طور که نتایج نشان می‌دهد بین نمره سازگاری اجتماعی گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری دیده می‌شود ( $F = 59/98, P < 0/05$ ). مجذور اتا ۰/۶۷ است؛ یعنی ۶۷ درصد از واریانس نمره سازگاری اجتماعی مربوط به آموزش حل مسئله است. بعلاوه، نتایج حاکی از آن است که بین میزان خودتوانمندسازی اجتماعی گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری دیده

می‌شود ( $F = ۸۲/۷۰$ ,  $P < ۰/۰۵$ ). مجذور اتا  $۰/۷۳$  است؛ یعنی ۷۳ درصد از واریانس نمره خود توانمندسازی اجتماعی مربوط به آموزش حل مسأله است.

## بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش، بررسی تأثیر آموزش حل مسأله به روش شناختی- اجتماعی بر خود توانمندسازی اجتماعی، سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه (دوره دوم) بود. نتایج نشان داد که این مداخله توانسته است به عنوان مداخله ای مؤثر موجب بهبود و افزایش سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شود. همسو با یافته‌ی بررسی حاضر، شور و اسپیواک<sup>۱</sup> به مدت دو سال گروهی از کودکان پیش دبستانی را مطالعه کردند. نیمی از آنها روش حل مسئله را با استفاده از بازی آموزش دیدند و نیمی دیگر آموزشی دریافت نکردند. این پژوهشگران دریافتند که آموزش مهارت‌های شناختی حل مسئله، رفتارهای تکانشی و سازگاری اجتماعی کودکان را بهبود می‌بخشد. دزوریلا نیز در پژوهش خود دریافت که توانایی حل مسئله یکی از فاکتورهای تعیین کننده سطح میزان سازگاری اجتماعی در دانشجویان می‌باشد و بین حل مسئله، خلاقیت و سازگاری اجتماعی دانشجویان رابطه وجود دارد. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های گرین و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۰۴)، پال و بارت<sup>۳</sup> (۲۰۱۰)، هگرتی و کاسترمن<sup>۴</sup> (۲۰۱۲)، اسمیت و روت<sup>۵</sup> (۲۰۱۵)، جاب شیلد<sup>۶</sup> (۲۰۱۵)، عبدالملک و همکاران (۲۰۱۶)، شکوهی یکتا و زمانی (۱۳۹۱) همسویی داشت.

نتایج پژوهش حاضر را می‌توان بر اساس روی آورد پردازش اطلاعات اجتماعی چنین تبیین کرد که بروز رفتار اجتماعی تا حد زیادی با برنامه‌های ساختارمند قابل کنترل هستند و این فرایند در دوره کودکی از طریق آموزش در خانه و مدرسه کسب می‌شوند. در همین راستا مک موران و مک گواتر (۲۰۰۵) معتقدند که برنامه‌ها ساختارمند به عنوان رونوشت شناختی در حافظه فرد رمزگذاری، تکرار و ذخیره می‌شوند (نقل از خانجانی و فیروزیان، ۱۳۹۱). حال اگر برنامه‌های حل مسأله محور را نوعی رونوشت شناختی توصیف کنیم، فرد در بروز رفتار بر اساس سلسله توالی گام به گام حرکت می‌کند. به عبارتی، ابتدا فرد به رمزگذاری و تفسیر اطلاعات موقعیت و علائم اجتماعی آن می‌پردازد، سپس اهداف و نتایج مطلوب را برگزیده، واکنش‌های محتمل را از حافظه فرا می‌خواند و رفتارهای جدید در واکنش به علائم اجتماعی ایجاد کرده و راه حل تولید شده را ارزیابی و تصمیم لازم را درباره مطلوب ترین اقدام ارزیابی شده اتخاذ نموده و نهایتاً به انجام عمل مبادرت می‌کند.

یافته دیگر این پژوهش نشان داد که آموزش حل مسأله به روش شناختی- اجتماعی بر خود توانمندسازی اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه تأثیر گذاشته و بعنوان مداخله ای مؤثر موجب بهبود و افزایش خود توانمندسازی اجتماعی در آنان شود. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد فردی که از خودتوانمندسازی اجتماعی مطلوبی برخوردار نیست، در تطابق با محیط اجتماعی، شروع و تداوم مهارت‌های اجتماعی مثبت، هنگام ارتباط با دیگران و کنار آمدن با موقعیت‌های جدید دچار مشکلاتی است (بیرمن<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸).

۱. Shure & Spivack

۲. Greene

۳. Pahl, Barrett

۴. Haggerty

۵. Smeit, J. G., Rote

۶. Jobe-Shields

۷. Bierman

باومینگر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵، باتوین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). مهارت‌های اجتماعی و بخصوص مهارت حل مسئله راه‌های جامعه‌پذیری را برای کودکان و نوجوانان مهیا می‌کنند؛ به نحوی که آنها به عنوان یک عضو صالح و سالم وارد جامعه شوند و از گرایش به رفتارهای انحرافی مصون بمانند. به این معنا که کودکان و نوجوانان یاد می‌گیرند چگونه تصمیم‌گیری کنند، چگونه احساس مسئولیت‌پذیری را در خود افزایش دهند و از همه مهمتر چگونه نحوه رفتار مناسب با همسالان را یاد بگیرند (طارمیان، ۱۹۹۹). خودتوانمندسازی اجتماعی، دانش آموزان را قادر به انتخاب رفتارهای مناسب در زمینه‌های مختلف برای تفسیر موثر این نشانه‌های اجتماعی در موقعیت‌های مختلف و پیش‌بینی پیامد رفتارها برای خود و دیگران می‌کند و همچنین احساس با ارزش بودن و فرصت شرکت در اجتماع را به فرد می‌دهد و از طرفی دیگر کمبود خودتوانمندسازی اجتماعی به صورت مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان بروز می‌کند (وستلینگ و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های بیرانوند و همکاران (۲۰۱۴)، باری و همکاران (۲۰۱۳) و بیرمن و فورمن (۱۹۸۴) همسویی داشت.

بطور کلی می‌توان نتیجه گرفت که با توجه به نقش مهم مدارس در تامین بهداشت روانی دانش‌آموزان، برنامه آموزش مهارت حل مسئله بعنوان یکی از مهارت‌های اجتماعی زندگی روش موثری در جهت رشد شخصیت سالم دانش‌آموزان و تامین و حفظ بهداشت روانی آنها به شمار می‌رود. به این ترتیب، مدارس به جای تاکید صرف بر افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، باید بر تامین و حفظ سلامت روان آنها نیز همت گمارد. تحقق هدف فوق به نوبه خود موجب کاهش بسیاری از مشکلات تحصیلی و آموزشی خواهد شد. آموزش مهارت حل مسئله روش موثری برای ایجاد و بهبود سازگاری نوجوانان است. با استفاده از نتایج پژوهش و نحوه ایجاد سازگاری می‌توان در زمینه‌شناسایی، پیشگیری و از بین بردن عوامل اخلاص‌زا، از طریق آموزش‌های حضوری و غیرحضوری، مهارت حل مسئله را برای دانش‌آموزان و سایر افراد جامعه فراهم کرد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به استفاده از مقیاس‌های خودگزارش‌دهی بجای مشاهده رفتاری و شاخص‌های بالینی، انجام پژوهش فقط بر روی دانش‌آموزان دختر یک مقطع و یک ناحیه آموزشی خاص اشاره داشت. به طور کلی نتایج پژوهش حاضر می‌تواند اطلاعات مفیدی در اختیار متصدیان تعلیم و تربیت و مسئولان بهداشت روانی، روانشناسان و مشاوران قرار دهد. پیشنهاد می‌شود آموزش حل مساله اجتماعی به عنوان یک برنامه فوق برنامه از سوی مراجع ذیربط، در برنامه آموزشی مدارس، به ویژه پایه‌های متوسطه، گنجانده شود و والدین و معلمان به آموزش اینگونه مهارت‌ها اهتمام فراوانی به عمل آورند. همچنین پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران آتی اثر برنامه حل مساله محور را با در نظر داشتن عامل خانواده و فرهنگ بررسی کرده و برای بررسی پایداری تاثیر این آموزش‌ها از آزمون پیگیری استفاده شود.

## منابع

بیرامی، منصور. هاشمی نصرت آباد، تورج. بدری گرگری، رحیم. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی مبتنی بر مدل فلنر بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری با توجه به نوع جهت‌گیری اهداف اجتماعی. **فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی**، سال ششم، شماره بیست و سوم، توسلی، غلام عباس، **نظریه‌های جامعه‌شناسی**. انتشارات سمت، ۱۳۸۲.

حسین‌خانزاده، عباسعلی. رهبرکریاسدهی، فاطمه. رهبرکریاسدهی، ابراهیم. (۱۳۹۶). تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودتوانمندسازی اجتماعی و ناگوایی هیجانی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری ویژه. **تعلیم و تربیت استثنایی**. ۱۷، ۲ (پیاپی ۴۵).

<sup>1</sup> . Bauminger

<sup>2</sup> .Botvin

<sup>3</sup> . Westling

دشتی، نیر. (۱۳۹۳). تاثیر آموزش کنترل خشم با رویکرد شناختی- رفتاری بر سازگاری و کاهش پرخاشگری دانش آموزان پسر تیزهوش شهر تبریز. **پایان نامه کارشناسی ارشد. سال ۱۳۹۳. دانشگاه آزاد اسلامی شهر تبریز.**

سینها، ای کی پی. سینک، آر پی. (۱۳۸۰). **راهنمای پرسشنامه سازگاری دانش آموزان دبیرستانی.** ترجمه ابوالفضل کریمی. تهران، موسسه روان تجهیز سینا.

شکوهی یکتا، م؛ زمانی، ن. (۱۳۹۱). کاربرد آموزش برنامه حل مساله بین فردی در کاهش رفتارهای مشکل ساز دانش آموزان دیرآموز: مطالعه تک آزمودنی. **مجله روشها و مدل‌های روانشناختی: ۸، ۵۵-۷۱.**

شکوهی یکتا، محسن؛ سالم، صدیقه، بهیژوه، احمد؛ رستمی، رضا؛ و پرند، اکرم (۱۳۸۹). تاثیر آموزش مهارت حل مسئله بر میزان مهارت های اجتماعی کودکان با اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی. **مجله روان شناسی و علوم تربیتی، ۳: ۳۷-۵۰.**

مک‌موران، م؛ مک‌گوانر، ج. (۱۳۹۱). **حل مساله اجتماعی و ارتکاب جرم رویکردهای درمانی جدید به بزهدکاری،** ترجمه زینب خانجانی و عبدالله فیروزیان، تهران، انتشارات روشنگر.

نویدی، احد (۱۳۸۴)، **ارزشیابی اجرای آزمایشی طرح تاسیس مجتمع های آموزشی - تربیتی کشور(طرح پژوهشی).** تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

Abdulmalik J; Ani C; Ajuwon A; Omigbodun O. (2016). Effects of problem-solving interventions on aggressive behaviours among primary school pupils in Ibadan, Nigeria. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*. Doi: 10.1186/s13034-016-0116-5.

Bauer, N. S., & Webster-Stratton, C. (2006). Prevention of behavior disorder in primary care. *Curr Opin Prdiatrics*, 6, 654-660 .

Bauminger N, Edelsztein HS, Morash J.( 2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of learning disabilities*. 38(1): 45-61.

Barry MM, Clarke AM, Jenkins R, Patel V. A systematic review of the effectiveness of mental health promotion interventions for young people in low and middle income countries. *BMC public health*. 2013; 13(1): 1-19.

Beiranvand Z, Seif naraghi M, Poshneh K.( 2014). Intervention effectiveness theory of mind and Social Skills on Social Competence Children with autism. *Psychology of exceptional individuals*4(15): 37-56. [Persian.]

Bierman KL, Furman W.( 1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child development*. 55(1): 151-162.

Bierman KL, et al.( 2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child development*. 79(6): 1802-1817.

Botvin GJ, Griffin KW.( 2002). Life skills training as a primary prevnetion approach for adolescent drug abuse and other problem behaviors. *International Journal of Emergency Mental Health*. 4(1): 41-48.

Centers for Disease Control and Prevention(2014). Morbidity and mortality week report – youth risk behaviour surveillance. Retrieved from [http:// dx. Doi . org / 10. 1016/J.Jcbs](http://dx.Doi.org/10.1016/J.Jcbs) .

Chen J-C, Silverthorne C.( 2008). The impact of locus of control on job stress, job performance and job satisfaction in Taiwan. *Leadership & Organization Development Journal*. 29(7):572-82.

Choon-Huat Koh G., Eng Khoo H., Wong, ML., & Koh, D. (2008). The effects of problem-based learning during medical school on physician competency: A systematic review. *Canadian Medical Association Journal*. 178(1): 34-41.

- 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*, 2010, 45(4), 512-524.
- Cote, D. (2011). Implementing a Problem-Solving Intervention with Students With Mild to Moderate Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 5, 259-265.
- Diener ML, Kim D.( 2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 25(1): 13-24.
- Dreer, E., Elliot, R., Fletcher, C. & Swanson, M. (2005). Social problem solving abilities and psychological adjustment of persons in low vision rehabilitation. *Rehabilitation psychology*, 89, 3, 232-238.
- Dzurilla, T. J., & Nezu, A. (1999). *Problem-solving therapy. A social competence approach to clinical intervention* (2nd.ed). New York: spring .
- Dzurilla,TH.,Nezu,A.M(2002).development and preliminary evaluation of the social problem- solving inventory. *A journal of counseling and clinical psychology*.2,(2),156-163.
- Felner RD, Lease AM, Philips RC.( 1990). Social competence and the language of adequacy as a subject matter for psychology: A quadripartite travel framework. In T. P. Gullotta. GR, Adams R Montemayor, the *Development of Social Competence*; p. 254-264.
- Greene R, Ablon S, Monuteaux M.C, Goring J.C, Henin A.C, Raezer-Blakely L, Edwards G, Markey J, Rabbitt S. (2004). Effectiveness of collaborative problem solving in affectively dysregulated children with oppositional-defiant disorder: initial findings. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(6), 1157–1164 .
- Gresham FM.( 1981). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of educational research*; 51 (1).139-176.
- Haggerty, K., Kosterman, R. (2012). Helping parents prevent problem behavior. *Better: Evidence-Based Education*, 4(3), 22-23.
- Hirsch, K. J, Chang, E C. & Jeglic E.C. (2012). Social Problem- solving and suicidal behavior Ethnic: differences in the moderating effects of loneliness and life stress. *Archives of Suicide research* . 16(4). 303-315.
- Jobe-Shields, F.(2015). Parent–Child Automaticity: Links to Child Coping and Behavior and Engagement in Parent Training. *Journal of Child and Family Studies*, Volume 24, Issue 7, pp 2060-2069.
- Ju, ch, zhao,A,Zhang.A, & Deng J(2015). Effects of fathering style on social problem- solving among Chinese teenagers: The roles of masculine gender stereotypes and identity. *Personality and Individual Differences*. 77(2015) 124-130.
- Kazemi R, Momeni S, Kiamarsi A.( 2011) The Effectiveness of life skills training on the social competence of students with dyscalculia. *Learning Disabilities*. 2011; 1(1): 94-108. [Persian.]
- Morton, JA.( 2005). A study to determine the influence of teaching problem solving Tools to educationally at-risk high school students. *Dissertation Abstracts International Section. A: Humanities and social sciences* . 66 (4): 1266.
- Momeni S, Barak M, Kazemi R, Abolghasemi A, Babaei M, Ezati F.(2012). Study of the Effectiveness of Social Skills Training on Social and Emotional Competence among Students with Mathematics Learning Disorder. *Creative Education*. 3(8):1307-1310.
- O'Reilly, M. F; Lancioni, G; Gardiner, M; Tiernan, R; Lacy, C. (2002). Using a problem-solving approach to teach classroom skills to a student with moderate intellectual disabilities within regular classroom settings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49 (1), 95-104.

- Pahl, K.M, Barrett PM. (2010). Preventing anxiety and promoting social and emotional strength in preschool children: a universal evaluation of the Fun Friends Program. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(3), 14-25.
- Potter P, Perty A. *Basic nursing: theory and practice*. 3th ed. Philadelphia: osby; 2010.
- Smeit, J. G., Rote, W. M. (2015). What do mothers want to know about teens' activities? Levels, trajectories, and correlates. *Journal of Adolescence*, 38, 5-15.
- Sadock BJ, Sadock VA. (2007). *Synopsis of Psychiatry Behavioural Science*. 10th ed. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins; 2007, pp: 27-32.
- 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 Cognitiva Compartmental*, 2, 123-132 .
- Scott, S. (2005). Parent training. *Psychiatry*, 4 (9), 126-128 .
- Shaffer D, Kipp K. (2013). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*: Cengage Learning; 2013, pp: 123-128.
- Shure, M. B., & Spivac, 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.
- Tareman F. Life skills: Definitions and theoretical basics. *Journal Zharfaye Tarbiat*. 1999; 1(4): 245-252. [Persian]
- Westling E, Andrews JA, Peterson M. Gender differences in pubertal timing, social competence, and cigarette use: A test of the early maturation hypothesis. *Journal of Adolescent Health*. 2012; 51(2): 150-155.
- Webster-Stratton C, Reid MJ. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children-The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children*. 17(2): 96-113.
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities?. *Learning Disability Quarterly*. 27(1): 21-30.

## Effectiveness of Problem Solving Skills Training with Social - Cognitive Approach in Social Self-Empowerment and Social Adjustment in Girl Students

Dashti, N.,<sup>1</sup> Panah Ali, A<sup>2\*</sup>., & Azmodeh, M<sup>3</sup>

<sup>1</sup>. Ph.D. Student of Educational Psychology, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

\*<sup>2</sup>. Ph.D, Assistant Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

Email panahali@iaut.ac.ir (Corresponding Author)

<sup>3</sup>. Ph.D, Assistant Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

### *Abstract*

The aim of present research was to study the effectiveness of problem solving skills training in social self-empowerment and social adjustment. In this quasi-experimental research with pre-test, post-test design and control group, the study population included female second-year high school students in Tabriz in academic year 2017-2018. Therefore, using multistage random sampling, 60 subjects were selected and divided into experimental and control groups (30 subjects in each group). In pretest stage, they were assessed by and self-empowerment questionnaire of Felner (1990) and social adjustment of Sinha & Sing. Then the experimental group participated in 10 sessions of problem solving training, however the control group did not receive any intervention. Subsequently, posttest was conducted. Data were analyzed by univariate analysis of covariance. Results showed the experimental group had a higher social self-empowerment and social adjustment than the control group. So, problem solving skills training was effective in the improvement of social self-empowerment and social adjustment.

*Key words:* Problem solving skills training; Self-Empowerment; Social Adjustment