

نشریه توانمندسازی کودکان استثنائی

انجمن علمی کودکان استثنائی ایران

سال دهم، شماره ۴ (۳۲)، زمستان ۱۳۹۸
صص ۸۷-۷۵

DOI: 10.22034/CECIRANJ.2020.218384.1332

اثربخشی آموزش حل مسئله بین فردی بر مهارت‌های اجتماعی و عزت‌نفس نوجوانان آهسته گام

الهام حکیمی‌راد*
لیلا کاشانی وحید**
مینا آساره***

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بین فردی بر مهارت‌های اجتماعی و عزت‌نفس نوجوانان آهسته گام بود. این مطالعه شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون، با گروه آزمایش و کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه نوجوانان دختر (۱۲۰ دختر) آهسته گام شهرستان شهریار در سال تحصیلی ۱۳۹۷ بود. از میان آن‌ها ۳۰ دانش‌آموز به صورت در دسترس انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند. ابزارهای سنجش شامل، مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی فرم معلم (SSRS) و عزت‌نفس روزنبرگ (SES) بودند. برنامه مداخله حل مسئله بین فردی برای گروه آزمایش به صورت گروهی طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای ارائه شد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس در نرم‌افزار Spss-۲۲ تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که برنامه مداخله در افزایش مهارت همکاری، جرئت‌ورزی، خودکنترلی و به طور کلی مهارت‌های اجتماعی ($P < 0/05$)، همچنین بهبود عزت‌نفس دانش‌آموزان گروه آزمایش مؤثر بوده و تفاوت میانگین‌های نمرات دو گروه به لحاظ آماری معنادار است ($P < 0/05$). بر اساس یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که آموزش حل مسئله بین فردی، باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی و عزت‌نفس نوجوانان آهسته گام می‌شود.

واژه‌های کلیدی: آهسته گام، حل مسئله، عزت‌نفس، مهارت اجتماعی

مقدمه

آهسته گامی^۱، ناتوانی است که قبل از ۱۸ سالگی رخ می‌دهد و به وسیله محدودیت معنادار هم در کارکرد هوشی و هم در رفتار سازشی، شامل مهارت‌های مفهومی، مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های عملی، مشخص می‌شود (کرک، گالاگر و کولمن، ۲۰۱۱). برای این که بتوان فردی را آهسته گام قلمداد کرد شاخص بهره هوشی پایین تر از متوسط تا حدودی کم رنگ شده و کانون توجه بر روی سطح عملکرد سازگارانۀ فرد متمرکز شده است (گنجی، ۱۳۹۴). افراد آهسته گام در مهارت‌های سازشی^۲ از جمله مهارت‌های اجتماعی نارسایی دارند؛ به طوری که ممکن است آنان موقعیت‌های اجتماعی خاص را درک نکرده و در پاسخ به آن، واکنش مناسبی نشان ندهند (گاسما، ماتیس، آلچری و چیانکا، ۲۰۱۹).

یافته‌ها حاکی از آن است که افراد آهسته گام، از نظر بلوغ اجتماعی نسبت به هم‌تابان عادی خود از ضعف قابل ملاحظه‌ای برخوردار بوده و فاقد کفایت‌های اجتماعی لازم هستند. همچنین دارای مشکلات ارتباطی خاص، مشکل در سازگاری با محیط اجتماعی پیرامون خود و اختلال در روابط اجتماعی و خانوادگی هستند. این افراد در روابط با همسالان با مشکل مواجه می‌شوند و دارای رفتارهای سازش نایافته قابل توجهی می‌باشند که از سوی همسالان طرد و در نهایت، منزوی می‌شوند (دیدسکالو، والکو و استاوروزی، ۲۰۱۵).

یکی دیگر از مشکلات مرتبط با حوزه بهداشت روان در کودکان آهسته گام، عزت نفس پایین می‌باشد. عزت نفس^۳، نوعی ارزیابی از خود است که میزان اعتقاد فرد به قابلیت، اهمیت، موفقیت و ارزش خویش را منعکس می‌کند (اسمیجرس و همکاران، ۲۰۱۷). تحقیقات نشان داده است که هرگونه آسیب یا نقص بدنی در افراد موجب برداشت و تصویر منفی آن‌ها از خویشان می‌گردد و بر کارایی و عملکرد آن‌ها اثر منفی می‌گذارد (هالاها، کافمن و پولن، ۲۰۱۳). عزت نفس، رابطه مستقیمی با مهارت فرد در توانایی‌های ارتباطی و اجتماعی دارد. افرادی که عزت نفس بالایی دارند، مهارت‌های ارتباطی بهتری هم دارند. بر اساس شواهد مبتنی بر تحقیقات (سوفی، دمیرچی، صادقی و صبیان، ۲۰۱۴)، بین عزت نفس و مهارت‌های اجتماعی ارتباط متقابل و همبستگی وجود دارد. در واقع، عزت نفس بر تعامل

نوجوانان با دیگران و سلامت روانی تأثیر می‌گذارد؛ از سوی دیگر، برقراری تعامل اجتماعی با همسالان و داشتن انگیزه، از عوامل اصلی تقویت عزت نفس است. یافته‌های مطالعات متعدد نشان می‌دهد آموزش مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی در بهبود و افزایش عزت نفس نوجوانان مؤثر بوده است (پوررجب، باباحمدی میلانی و سخایی، ۱۳۹۸؛ نسائیان و اسدی گندمانی، ۱۳۹۵).

ادبیات پژوهش نشان می‌دهد، روش‌های مختلفی برای آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان و نوجوانان استفاده می‌شود. رویکردهای رفتاری بر آموزش جنبه‌های عینی‌تر مهارت‌های اجتماعی تأکید دارند و از تکنیک‌هایی چون الگوسازی، تمرین، بازخورد و تقویت استفاده می‌کنند؛ اما رویکردهای شناختی بیشتر بر آموزش مهارت‌های اجتماعی پیچیده‌تر تأکید دارند و تعمیم مهارت‌های اجتماعی را در نظر می‌گیرند. از جمله تکنیک‌ها در رویکردهای شناختی، حل مسئله است^۴ (دزوریلا، مایدو- اولیوارز و گالاردو- پوزول، ۲۰۱۱). اعتقاد بر این است تغییری که در رفتار یادگیرنده در اثر یادگیری حل مسئله ایجاد می‌شود، پایدارتر از تغییراتی است که در یادگیری‌های ساده رخ می‌دهد و این گونه یادگیری در مقایسه با انواع یادگیری‌ها، به تمرین و تکرار کمتری احتیاج دارد (نیکنام، غباری بناب و حسن زاده، ۱۳۹۸).

توانایی حل مسئله اجتماعی (یا بین فردی)، یکی از مهم‌ترین راهبردهای سازش یافتگی با محیط است که از طریق آن افراد تلاش می‌کنند تا برای موقعیت‌های خاصی که در زندگی با آن مواجه می‌شوند، به پاسخ‌های سازش یافته دست یابند (دزوریلا، مایدو- اولیوارز و گالاردو- پوزول، ۲۰۱۱). افرادی که قادر به انتخاب راه‌حل‌های مؤثر برای مشکلات اجتماعی هستند، درازمدت سازش یافتگی شخصی و عملکرد اجتماعی بهتری خواهند داشت (نلسون و سیم، ۲۰۱۴). توانایی برای حل مسائل به طور موفقیت‌آمیز می‌تواند رفتار مثبت، پیشرفت تحصیلی، عزت نفس و فرصت‌های اجتماعی را افزایش دهد و ناکامی طی موقعیت‌های روزمره را کاهش دهد (فتیگ، شولتز و اوستراسکی، ۲۰۱۶). دانش‌آموزان آهسته گام از جمله گروه‌هایی هستند که در مقایسه با همسالان عادی در توانایی حل مسئله اجتماعی ضعف دارند و در معرض این خطر هستند که در میان همسالان

3. self steem
4. problem solving

1. Intellectual Disability
2. adaptive skills

اجتماعی توجه کافی نشده است (هالاها، کافمن و پولن، ۲۰۱۳). فراگیری مهارت‌های متناسب با سن، نه تنها برای انطباق موفقیت‌آمیز در خلال مرحله کنونی رشد کودک و نوجوان؛ بلکه به‌عنوان مبنایی ضروری جهت ارتقای توانمندی‌های فردی و اجتماعی که برای سیر موفقیت‌آمیز مراحل بعدی رشد الزامی هستند، از اهمیت اساسی برخوردار است.

نظر به ضرورت توجه به مهارت‌های اجتماعی و بهداشت روان دانش‌آموزان نوجوان آهسته گام، ضعف مهارت حل مسئله بین فردی در این افراد و همبستگی و ارتباط متقابل بین مهارت‌های اجتماعی و عزت‌نفس و در نهایت، با توجه به پیشینه پژوهش، دال بر اثربخشی آموزش حل مسئله بین فردی در ارتقا مهارت‌های اجتماعی و عزت‌نفس دانش‌آموزان نوجوان آهسته گام از یک طرف و آگاهی از اهمیت و ضرورت توجه به حل مسئله میان فردی، به‌عنوان یک راهبرد پیشگیری - بهداشتی که می‌تواند دستیابی نوجوان را به کفایت اجتماعی تسهیل کند؛ هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش حل مسئله بین فردی بر مهارت‌های اجتماعی و عزت‌نفس نوجوانان دختر آهسته گام است.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری آن شامل همه نوجوانان دختر آهسته گام شهرستان شهریار در سال تحصیلی ۱۳۹۷ بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس از بین ۱۲۰ نفر از دانش‌آموزان نوجوان دختر آهسته گام، ۳۰ نفر انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جای گرفتند. در بسیاری از مطالعات، پژوهشگران به دلیل محدودیت‌های زمانی و مالی تعداد آزمودنی‌های یک نمونه را محدود می‌سازند؛ به همین دلیل، به‌منظور تعیین حداقل حجم نمونه مورد نیاز برای تحقیق‌های آزمایشی و شبه‌آزمایشی در هر گروه آزمایش و کنترل ۱۵ نفر پیشنهاد شده است (میرز، گامست و گارینو، ۱۳۹۱). رضایت دانش‌آموزان از شرکت در آزمون، جنسیت دختر، داشتن بهره هوشی ۵۰ تا ۷۰، عدم ابتلا به اختلالات حسی و عدم اختلالات گفتاری ملاک‌های ورود آزمودنی‌ها به مطالعه بود. غیبت بیش از دو جلسه در برنامه مداخله نیز، به‌عنوان ملاک خروج از مطالعه در نظر گرفته شد.

جایگاه اجتماعی پایینی داشته باشند (عللی، میلر و فوگ، ۲۰۱۴)؛ زیرا محدودیت‌های شناختی، موجب عدم آگاهی از چگونگی رفتار در موقعیت‌های اجتماعی گوناگون می‌شود. دانش‌آموزانی که رفتارهای ناپخته دارند، در برابر ناکامی تحمل اندکی دارند و فعالیت‌های اجتماعی را به‌گونه‌ای نامناسب انجام می‌دهند. بیشتر این دانش‌آموزان در تشخیص و حتی درک وجود مشکل دشواری‌هایی دارند. دانش‌آموزان آهسته گام در مواجهه با موقعیت‌های مشکل و در تعمیم شیوه‌های مختلف رفتاری، دشواری‌هایی دارند و اغلب یک سبک رفتاری آشنا تر و آسان تر را انتخاب می‌کنند. عدم مهارت در حل مسئله، باعث می‌شود که برای پاسخ به موقعیت‌های دشوار، به دیگران از جمله معلم و والدین مراجعه کنند (شکوهی‌یکتا، زمانی و پورکریمی، ۱۳۹۳).

نتایج تحقیقاتی (والچئو و استاوروسی، ۲۰۱۶)، بر اهمیت آموزش مهارت‌های حل مسئله به‌منظور آماده‌سازی دانش‌آموزان دارای ناتوانی برای حضور در محیط‌های فراگیر تأکید کرده‌اند. آموزش حل مسئله در بهبود مهارت‌های اجتماعی، کاهش مشکلات رفتاری و رفتارهای مشکل‌ساز کلاسی، افزایش ارائه راه‌حل‌های مرتبط (سیالی)، انعطاف‌پذیری و حل مسئله (والچئو، استاوروسی و دیداسکالو، ۲۰۱۷؛ اروین، ماد، پالمر و سامر، ۲۰۱۶)، و همچنین در افزایش مهارت‌های کلاسی، مهارگری تکانه، نظم کلامی و تفکر انعطاف‌پذیر (کوته و همکاران، ۲۰۱۴) دانش‌آموزان آهسته گام مؤثر بوده است. علاوه بر این، اجرای برنامه‌های حل مسئله در مدارس در کاهش پرخاشگری آشکار، پرخاشگری ارتباطی و افزایش مقبولیت اجتماعی دانش‌آموزان (شکوهی‌یکتا و همکاران، ۱۳۹۳ ب)، افزایش مهارت‌های همکاری، مسؤلیت‌پذیری، جرئت‌ورزی، خودکنترلی، سیالی و انعطاف‌پذیری در ارائه راه‌حل‌ها (شکوهی‌یکتا، زمانی، پورکریمی و شیخ محمدی، ۱۳۹۵) و کاهش استرس (روکاش، ۲۰۱۸) اثربخش بوده است. همچنین شواهد پژوهشی حاکی از تأثیر مثبت حل مسئله بر افزایش عزت‌نفس می‌باشد (فتیگ، شولتز و اوستراسکی، ۲۰۱۶).

به‌منظور پاسخ‌گویی به نیازهای این دانش‌آموزان با به‌کارگیری آموزش ویژه، رفتارهای خاص در حوزه‌های مختلف باید آموزش داده شوند. با توجه به اصلاحات اخیر در قانون، برنامه‌های مبتنی بر تحقیقات به‌طور ویژه‌ای برای افراد آهسته گام طراحی و گسترش یافته است. با وجود این، به رفتارهای غیرتحصیلی مانند مهارت‌های زندگی روزمره و مهارت‌های

تشکیل دهنده هر زیرمقیاس، نمره کل آن زیرمقیاس به دست می‌آید. ضریب قابلیت اعتماد با روش بازآزمایی در فرم والدین برای دو عامل مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۶۵ و همسانی درونی برای هر دو عامل مذکور ۰/۸۷ به دست آمده است (گرشام و لیوت، ۲۰۰۷). شکوهی یکتا، زمانی و پورکریمی (۱۳۹۳) در پژوهش خود با استفاده از روش آلفای کرونباخ، قابلیت اعتماد در فرم دبستانی والدین را برای مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۶۸ و در فرم معلم ۰/۸۰ و ۰/۷۵ به دست آوردند. اعتبار این مقیاس در پژوهش سوری و نورمحمدی (۱۳۹۴) به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸، همچنین روایی مقیاس به روش روایی همگرا با پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون برابر با ۰/۸۱ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، فرم معلم مقطع دبیرستان استفاده شد.

مقیاس عزت‌نفس^۲ (SES): این مقیاس که توسط رزنبرگ (۱۹۷۹) برای اندازه‌گیری عزت‌نفس تهیه شده، یکی از پرستفاده‌ترین ابزارها در این زمینه بوده و دارای اعتبار و روایی بالایی است. این مقیاس شامل ۱۰ عبارت کلی است که در طیف لیکرت چهار درجه‌ای (کاملاً موافقم، موافقم، مخالفم و کاملاً مخالفم) بوده و میزان رضایت از زندگی و داشتن احساس خوب در مورد خود را می‌سنجد. این ابزار، مبتنی بر روش خودگزارش دهی است و عزت‌نفس کلی یا بعد شناختی عزت‌نفس را مورد سنجش قرار می‌دهد. پنج عبارت آن، به شکل مثبت (گویه‌های شماره ۱ تا ۵) و پنج عبارت دیگر، به صورت منفی (گویه‌های شماره ۶ تا ۱۰) می‌باشد. دامنه نمرات آزمون، بین صفر تا ۱۰ است که کسب نمره‌های بالاتر بیانگر عزت‌نفس بالا است. روایی و اعتبار این مقیاس در پژوهش‌های داخلی و خارجی تأیید شده است. در تحقیقات رزنبرگ، ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۹۳ و بر اساس نتایج تحقیق ماکیکانگاس، کینونن و فدت (۲۰۰۴)، ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ برای مردان ۰/۸۶ برای زنان گزارش شده است.

برنامه آموزش «من می‌توانم مسئله را حل کنم»: برای آموزش حل مسئله، برنامه «من می‌توانم مسئله را حل کنم»^۳ مورد استفاده قرار گرفت. این برنامه برای کودکان سه گروه پیش دبستانی، پایه‌های تحصیلی اول تا سوم دبستان و پایه‌های

بعد از هماهنگی لازم با آموزش و پرورش استثنائی با مراجعه به مدرسه دخترانه نور (شهرک وائین)، با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس از بین ۱۲۰ نفر از دانش‌آموزان نوجوان دختر آهسته گام، ۳۰ نفر از افراد واجد شرایط انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جای گرفتند. سپس پرسشنامه‌های مهارت‌های اجتماعی و عزت‌نفس در مورد آن‌ها تکمیل شد. برنامه مداخله توسط پژوهشگر طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای در یکی از کلاس‌های جداگانه مدرسه برای گروه آزمایشی اجرا شد و گروه کنترل در این بازه زمانی آموزش خاصی دریافت نکردند و در لیست انتظار جهت دریافت برنامه مداخله قرار گرفتند. پس از اتمام برنامه، مجدد دو پرسشنامه مذکور در مورد آزمودنی‌های دو گروه اجرا شد. ملاحظات اخلاقی در انجام پژوهش حاضر این موارد را شامل می‌شد: در جریان قرار دادن مدیر مدرسه در رابطه با محتوای آموزش، اخذ رضایت‌نامه کتبی از والدین آزمودنی‌ها، محرمانه حفظ کردن اطلاعات و تنظیم ساعات آموزش با نوجوانان با توجه به ساعات کلاسی. در نهایت، داده‌های به دست آمده از مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از نرم‌افزار Spss-۲۲ و با روش آمار توصیفی و نیز آزمون کوواریانس تحلیل گردید.

ابزار سنجش

مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی^۱ (SSRS): این مقیاس توسط گرشام و لیوت (۱۹۹۰) برای سه مقطع پیش‌دبستانی، دبستان و دبیرستان تهیه شده است و دارای سه فرم ویژه والدین، معلمان و دانش‌آموزان است. فرم‌های ویژه والدین و معلمان به ترتیب دارای ۵۵ و ۵۷ گویه بوده و از دو بخش مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری تشکیل شده است. مهارت‌های اجتماعی شامل خرده مقیاس‌های همکاری، خودکنترلی و جرئت‌ورزی، و بخش مشکلات رفتاری در برگیرنده خرده مقیاس‌های رفتارهای درونی، بیرونی و بیش‌فعالی است. فرم معلم در بخش جداگانه‌ای کفایت تحصیلی دانش‌آموزان را هم اندازه‌گیری می‌کند.

فرم‌های درجه‌بندی بر اساس یک مقیاس سه درجه‌ای از صفر تا ۳، فراوانی وقوع مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری را از دیدگاه مربی و والد ارزشیابی می‌کند. با جمع نمره‌های

3. I Can Problem Solve

1. Social Skills Rating System (SSRS)
2. Rosenberg Self-esteem Scale (SES)

عواطف؛ نام‌گذاری عواطف، تشخیص عواطف دیگران و یادگیری مقابله با انواع احساس‌ها.
 تحلیل موقعیت؛ تشخیص این که هر موقعیتی چند عامل دارد که باید قبل از عمل مورد توجه قرار گیرند.
 تمایلات؛ درک این که مردم نسبت به برخی چیزها تمایل بیشتری دارند و نوع این تمایلات در افراد تفاوت می‌کند.
 روابط سببی؛ درک ارتباط میان وقایع و تأثیری که شخص بر رفتار دیگری دارد.
 انصاف؛ در نظر داشتن حقوق دیگران.
 در پژوهش حاضر، با توجه به محدودیت زمانی، محدودیت شناختی آزمودنی‌ها و با توجه به پیشینه پژوهش و با نظر و تأیید متخصصان این حیطه، ۱۰ طرح درس از کل برنامه انتخاب و آموزش داده شد.

تحصیلی چهارم تا ششم دبستان توسط شور (۱۹۹۳) طراحی و توسط شکوهی‌یکتا (۱۳۹۳) به فارسی ترجمه و هنجار شده است. روایی و اعتبار آن در پژوهش‌های متعدد از جمله پژوهش شکوهی‌یکتا و همکاران (۱۳۹۳ الف و ب، ۱۳۹۵) مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است.
 طبق مدل اولیه برنامه، فرض بر این است که برخی مشکلات شخص از فقدان یا ضعف در توانمندی‌های شناختی بین فردی نشئت می‌گیرد. نقص در حل مسئله شامل مواردی نظیر انعطاف‌ناپذیری شدید، هنگامی که موقعیت اقتضای واکنش منعطف را دارد؛ عمل تکانشی، بدون در نظر گرفتن راه‌های جایگزین دیگر یا عدم برنامه‌ریزی؛ عدم پیش‌بینی نتایج تعمیم خاص می‌گردد. این برنامه نوعی فعالیت در آموزش منظم مهارت‌های حل مسئله ارائه می‌کند که شامل توانایی‌ها و مفاهیم زیر است:

جدول ۱- خلاصه جلسات برنامه آموزشی «من می‌توانم مسئله را حل کنم»

جلسات	عنوان	ابزار	محتوا	هدف
اول	معارفه و آشنایی، توضیح و کاربرد حل مسئله و شناسایی احساس	تصویر صورت خوشحال	آموزش مفهوم خوشحال بودن	شناسایی احساسات خود و دیگران، برای پیش‌بینی پیامدهای مثبت و منفی کارها
دوم	شناسایی احساس	تصویر خوشحال و غمگین	آموزش مفهوم غمگین بودن	شناسایی احساسات خود و دیگران، برای پیش‌بینی پیامدهای مثبت و منفی کارها
سوم	تمرین دیدن و شنیدن	پول و کلید	راه‌های بی بردن یا چگونگی احساسات افراد	تقویت حس بینایی و شنوایی برای شناسایی احساس افراد
چهارم	شناسایی احساس	تصویر سه صورت عصبانی	آموزش مفهوم عصبانی بودن	شناسایی احساس عصبانی بودن در خود و دیگران
پنجم	یک داستان	کتاب داستان	پیامدهای عدم توجه به احساسات افراد	درک بیشتر احساسات دیگران و حساسیت نسبت به پیامدهای بی‌توجهی به احساسات آن‌ها
ششم	احساسات دلیلی دارند	تصویر دو کودک در حال بازی	تبیین احساسات دیگران و تأثیرگذاری بر آن‌ها	اندیشیدن به دلایل متفاوت
هفتم	داستان و نمایش احساسات	عروسک‌های دستی (نهنگ و تمساح)	کمک به درک فرآیند تغییر احساسات	پرهیز از نتیجه‌گیری‌های اشتباه درباره انتخاب‌های دیگران
هشتم	منصفانه و غیرمنصفانه	سکه پول و خوراکی	رعایت حقوق خود و دیگران	درک موقعیت‌های یکسان و درک حقوق دیگران هنگام تصمیم‌گیری‌ها
نهم	مشکل چیست؟	تصویر بازی کودکان و مادر و دختر	تقویت مهارت حل مسئله، توجه دادن به رفتار مناسب	درک ماهیت مشکل و آغاز اندیشیدن به راه‌حل‌های جایگزین برای حل آن
دهم	توالی ناشناخته	تصاویر پسر در رختخواب و مسواک زدن دختر	تقویت حل مسئله و توالی اتفاق‌ها	درک توالی رویدادها

یافته‌ها

شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون، برای مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی و مقیاس عزت‌نفس در جدول ۲ آمده است.

آزمودنی‌های شرکت‌کننده در پژوهش، از پایه‌های تحصیلی دهم و یازدهم متوسطه بودند. میانگین سنی گروه آزمایش ۱۹ و ۸ ماه و گروه کنترل ۱۹ و ۶ ماه بود.

جدول ۲- شاخص‌های توصیفی گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی و مقیاس عزت‌نفس

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		SD	M	SD	M
همکاری	آزمایش	۱۲/۶۷	۲/۵۰	۱۵/۰۷	۳/۲۸
	کنترل	۱۳/۸۷	۳/۴۶	۱۳/۶۷	۳/۶۷
جرئت‌ورزی	آزمایش	۱۱/۶۷	۵/۲۳	۱۳/۵۳	۳/۳۱
	کنترل	۱۲/۵۳	۴/۴۹	۱۲/۲۷	۴/۴۹
خودکنترلی	آزمایش	۱۳/۶۰	۳/۲۲	۱۶/۲۰	۳/۱۴
	کنترل	۱۳/۹۳	۳/۷۵	۱۳/۴۰	۳/۷۴
مهارت‌های اجتماعی	آزمایش	۳۷/۹۳	۱۰/۶۶	۴۴/۷۳	۸/۰۷
	کنترل	۴۰/۳۳	۱۰/۴۵	۳۹/۳۳	۱۰/۵۵
عزت‌نفس	آزمایش	-۱/۲۰	۴/۵۲	۳/۳۳	۳/۱۸
	کنترل	۰/۰۰	۴/۱۴	-۱/۰۶	۴/۰۶

تحلیل کوواریانس، با استفاده از آزمون شاپیرو ویلکز اطمینان حاصل شد که داده‌های پژوهش نرمال می‌باشند. علاوه بر این، قبل از به‌کارگیری طرح تحلیل کوواریانس اولین مفروضه آن با توجه به وجود یک عامل بین آزمودنی (گروه آزمایشی و کنترل) بررسی همگنی واریانس‌ها بود. به‌همین منظور، آزمون لوین برای تعیین همگنی واریانس‌های خطا آزمون و تأیید شد.

همچنین به‌منظور بررسی همگنی واریانس‌های دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون، t دو گروه مستقل آزمون شد و نتایج (جدول ۳) حاکی از این است که بین دو گروه تفاوت معناداری در پیش‌آزمون هیچ‌یک از مؤلفه‌ها وجود ندارد و واریانس‌ها از لحاظ پراکندگی یکسان می‌باشند.

بر اساس نتایج جدول ۲، میانگین نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایش در خرده آزمون‌ها و نمره کل مقیاس مهارت‌های اجتماعی و نمره عزت‌نفس مرحله پس‌آزمون در مقایسه با مرحله پیش‌آزمون افزایش داشته که در راستای اهداف پژوهشی می‌باشد. همچنین میانگین نمرات آزمودنی‌های گروه کنترل از مرحله پیش‌آزمون به پس‌آزمون تغییر قابل‌ملاحظه‌ای نکرده است. در ادامه به‌منظور بررسی معناداری آماری تفاوت‌های ایجاد شده در میانگین‌های مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون، از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد.

قبل از بررسی و تحلیل نتایج، به‌منظور بررسی نرمال بودن متغیرهای مورد مطالعه، به‌عنوان پیش‌فرض لازم برای استفاده از

جدول ۳- نتایج آزمون t دو گروه مستقل برای مقایسه میانگین نمرات مقیاس مهارت‌های اجتماعی و عزت‌نفس در مرحله پیش‌آزمون

متغیر	تفاوت میانگین‌ها	انحراف معیار	میزان t	درجه آزادی	سطح معناداری
همکاری	-۱/۲۰	۱/۲۷	-۰/۹۴۴	۲۸	۰/۳۵۳
جرئت‌ورزی	-۰/۸۷	۱/۷۸	-۰/۴۸۷	۲۸	۰/۶۳۰
خودکنترلی	-۰/۳۳	۱/۲۸	-۰/۲۶۱	۲۸	۰/۷۹۶
مهارت‌های اجتماعی	-۲/۴۰	۳/۸۵	-۰/۶۲۳	۲۸	۰/۵۳۹
عزت‌نفس	-۱/۲۰	۱/۵۸	-۰/۷۵۸	۲۸	۰/۴۵۵

بیان‌کننده این مطلب است که برنامه حل مسئله بین فردی بر افزایش عزت نفس آزمودنی‌های گروه آزمایش اثرگذار بوده و با در نظر گرفتن مجذور اتا، می‌توان گفت که ۶۰ درصد واریانس پس‌آزمون ناشی از برنامه حل مسئله است.

نتایج جدول ۳، نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر کمکی (همپراش)، بین میانگین نمرات پس‌آزمون مقیاس عزت نفس در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/05$). تفاوت بین نمرات دو گروه

جدول ۴- نتایج تحلیل کوواریانس یک‌طرفه برای نمره مقیاس عزت نفس در دو گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	میزان اثر
پیش‌آزمون	۲۴۰/۷۶۰	۱	۲۴۰/۷۶۰	۴۹/۴۳۱	۰/۰۰۰	
گروه	۱۹۹/۶۰۷	۱	۱۹۹/۶۰۷	۴۰/۹۸۲	۰/۰۰۰	۰/۶۰۳
خطا	۱۳۱/۵۰۷	۲۷	۴/۸۷۱			
کل	۵۵۶/۰۰۰	۳۰				

ماتریس‌های کوواریانس آزمون و تأیید شد. در ادامه نتایج این تحلیل در متغیرهای وابسته در پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل با حذف اثر پیش‌آزمون آورده می‌شود.

با توجه به این مقیاس، مهارت‌های اجتماعی دارای سه خرده آزمون و یک نمره کل است از طرح تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از به‌کارگیری تحلیل کوواریانس چندمتغیری، مفروضه‌های آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی

جدول ۵- نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای خرده آزمون‌های مقیاس مهارت‌های اجتماعی

ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
اثر بیلابی	۸/۱۲۸	۳	۲۳	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۸/۱۲۸	۳	۲۳	۰/۰۰۱
اثر هتلینگ	۸/۱۲۸	۳	۲۳	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه خطا	۸/۱۲۸	۳	۲۳	۰/۰۰۱

معنادار وجود دارد. برای پی بردن به این نکته که بین دو گروه در کدام متغیر تفاوت وجود دارد، تحلیل کوواریانس تک‌متغیری بررسی شد.

بر اساس جدول ۵، نتایج آزمون چندمتغیری نشان داد اثر بین آزمودنی (گروه) معنادار است. بدین معنا که بین گروه‌های آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت

جدول ۶- نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای خرده آزمون‌های مهارت‌های اجتماعی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میزان اثر
همکاری	۴۵/۰۰۳	۱	۴۵/۰۰۳	۱۴/۵۹۶	۰/۰۰۱	۰/۳۶۹
خطا	۷۷/۰۸۱	۲۵	۳/۰۸۳			
جرت‌ورزی	۲۷/۶۹۲	۱	۲۷/۶۹۲	۱۱/۵۵۸	۰/۰۰۲	۰/۳۱۶
خطا	۵۹/۸۹۶	۲۵	۵۹/۸۹۶			
خودکنترلی	۷۰/۹۴۳	۱	۷۹/۹۴۳	۱۹/۷۲۵	۰/۰۰۰	۰/۴۴۱
خطا	۸۹/۹۱۳	۲۵	۳/۵۹۷			

از آنجا که مقیاس مهارت‌های اجتماعی دارای یک نمره کل نیز می‌باشد؛ به همین دلیل، نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری نیز محاسبه شد. نتایج اثر بین آزمودنی نشان داد، بین دو گروه تفاوت وجود دارد. بدین معنا که نمرات پس‌آزمون در نمره کل مهارت‌های اجتماعی، در گروه آزمایش به‌طور معناداری بالاتر از نمرات پس‌آزمون گروه کنترل بوده که حاکی از اثربخشی برنامه مداخله است. همچنین با توجه به نمرات مجذور اِتا می‌توان گفت که ۴۸ درصد این تغییرات ناشی از تأثیر برنامه حل مسئله است (جدول ۷).

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد، تغییرات تفاوت بین دو گروه در بین آزمودنی‌ها در هریک از خرده آزمون‌ها در پس‌آزمون معنادار است. بدین معنا که نمرات پس‌آزمون خرده آزمون‌ها در همکاری، جرئت‌ورزی و خودکنترلی، در گروه آزمایش به‌طور معناداری بالاتر از نمرات پس‌آزمون گروه کنترل بوده که حاکی از اثربخشی برنامه مداخله است. همچنین با توجه به نمرات مجذور اِتا می‌توان گفت که در خرده آزمون همکاری ۳۶ درصد، در خرده آزمون جرئت‌ورزی ۳۱ درصد و در خرده آزمون خودکنترلی ۴۴ درصد این تغییرات ناشی از تأثیر برنامه حل مسئله است.

جدول ۷- نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای نمره کل مهارت‌های اجتماعی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اِتا
پیش‌آزمون	۲۰۴۸/۲۶۱	۱	۲۰۴۸/۲۶۱	۱۳/۴۳۰	۰/۰۰۰	۰/۴۸۵
گروه	۳۹۹/۰۳۸	۱	۳۳/۰۳۸	۲۵/۴۱۰	۰/۰۰۰	
خطا	۴۲۴/۰۰۵	۲۷	۱۵/۷۰۴			
کل	۵۵۶۹۵/۰۰	۳۰				

همکاری، جرئت‌ورزی، خودکنترلی و مهارت اجتماعی آزمودنی‌ها را افزایش داده است. نتایج به‌دست آمده از پژوهش حاضر با یافته‌های حاصل از مطالعات والچئو، استاوروسی و دیداسکالو (۲۰۱۷) مبنی بر اثربخشی برنامه حل مسئله آموزشی بر مهارت حل مسئله بین‌فردی دانش‌آموزان آهسته گام، اروین و همکاران (۲۰۱۶) مبنی بر نقش خانواده در ارتقا مهارت‌های اجتماعی به ویژه خودمختاری کودکان، اسدی گندمانی، پزشکی، هاشمی و صرامی (۱۳۹۵) در خصوص اثربخشی آموزش حل مسئله و ایفای نقش بر مهارت‌های اجتماعی افراد کم‌توان ذهنی خفیف، موسوی مقدم و نصراللهی (۲۰۱۵) مبنی بر اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی و روش حل مسئله برای کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی پسر دبستانی، شکوهی‌یکتا و همکاران (۱۳۹۳ الف) مبنی بر اثربخشی آموزش برنامه ارتباط بین‌فردی بر توان حل مسئله کودکان پیش‌دبستانی و همچنین کارایی آموزش حل مسئله اجتماعی در اصلاح رفتار کودکان پیش‌دبستانی و دبستانی، کاکابری و امامی آل آقا (۱۳۹۷) مبنی بر اثربخشی آموزش حل مسئله بر مشکلات رفتاری کودکان پیش‌دستان دارای اختلالات رفتاری، خلیلی و انصاری شهیدی (۱۳۹۷) در خصوص اثربخشی آموزش نمایش درمانی بر افزایش

با توجه به میزان F و سطح معناداری در جدول فوق که کمتر از ۰/۰۵ است، فرض صفر رد می‌شود؛ یعنی اختلاف معنادار بین میانگین نمرات عامل مهارت‌های اجتماعی دو گروه در پس‌آزمون وجود دارد و همچنین با بررسی جدول آمار توصیفی و مقایسه مقدار میانگین نمرات مرتبط با عامل مهارت‌های اجتماعی دو گروه مشاهده می‌شود که برنامه آموزش مهارت‌های حل مسئله، نمرات عامل مهارت‌های اجتماعی آزمودنی‌های گروه آزمایش را تا حدی افزایش می‌دهد. همچنین با تأکید بر میزان ضریب اِتا می‌توان متوجه شد که برنامه آموزش مهارت‌های حل مسئله تأثیر مطلوبی بر عامل مهارت‌های اجتماعی آزمودنی‌های گروه آزمایش گذاشته است که این میزان برابر با ۰/۴۸۵ می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش حل مسئله بین‌فردی بر مهارت‌های اجتماعی و عزت‌نفس نوجوانان دختر آهسته گام انجام شد. نتایج به‌دست آمده نشان داد، میانگین نمرات گروه آزمایش در تمام مؤلفه‌های مهارت اجتماعی به‌طور معناداری بالاتر از گروه کنترل بود. در واقع، برنامه حل مسئله مهارت

موقعیت دشوار، می‌تواند فرایند انتخاب یک رفتار مناسب که منجر به حل یک مشکل بین‌فردی شود را تسهیل سازد. بر اساس نظریه حل مسئله شناختی بین‌فردی، فردی که می‌تواند راه‌حل‌های جایگزین متنوعی برای رفتار با دیگران فرمول‌بندی یا تدوین کند، در انتخاب هر یک از این راه‌حل‌های جایگزین برای مسائل نیز انعطاف خواهد داشت. به عبارتی، فردی که رفتار خود را از طریق تفکر وسیله-هدف، برنامه‌ریزی می‌کند و می‌تواند نتیجه اعمال بین‌فردی را ارزیابی کند (تفکر پیامدی)، به احتمال کمتری تصمیمات تکانشی گرفته و به صورت مناسبی در موقعیت‌های اجتماعی رفتار می‌کند. همچنین فردی که از حل مسئله شناختی بین‌فردی کارآمد استفاده می‌کند، کمتر دچار ناکامی می‌شود. به عبارت ساده‌تر، فرایندهای حل مسئله شناختی به‌طور مستقیم واسطه رفتار شایسته اجتماعی می‌باشد (شکوهای یکتا و همکاران، ۱۳۹۵).

همچنین نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که برنامه مداخله مبتنی بر حل مسئله در بهبود عزت‌نفس آزمودنی‌ها از کارایی بالایی برخوردار بوده و تغییر نمرات دانش‌آموزان در جهت موردانتظار است و میانگین نمرات گروه آزمایش در عزت‌نفس به‌طور معناداری بالاتر از گروه کنترل بوده است. این نتایج با یافته‌های فتیگ، شولتز و اوستراسکی (۲۰۱۶) در خصوص بررسی مهارت‌های اجتماعی با استفاده از کتاب‌های داستان در کودکان مقطع ابتدایی؛ پوررجب، بابااحمدی میلانی و سخایی (۱۳۹۸) مبنی بر بهبود رفتارهای سازشی و عزت‌نفس کودکان کم‌توان ذهنی از طریق آموزش داستان‌های اجتماعی، جنابادی (۱۳۹۵) مبنی بر تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش اعتمادبه‌نفس کودکان دارای اختلال یادگیری کلامی و کودکان دارای اختلال یادگیری غیرکلامی و نیز؛ امید، ساجدی، رستمی و بخشی (۱۳۹۷) مبنی بر اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش عزت‌نفس کودکان دارای کاستی توجه/بیش‌فعالی همسو است. دزوریلا، مایدو-اولیوارز و گالاردو-پوژول (۲۰۱۱)، معتقدند که مهارت‌های حل مسئله توانایی مدیریت و حل مشکلات مختلف را در زندگی روزمره به فرد می‌دهد و بهزیستی روانی و سازگاری اجتماعی فرد را به‌همراه دارد. رشد اجتماعی به‌نوبه خود سبب اعتلای رشد عقلانی و سایر جنبه‌های رشدی

مهارت‌های اجتماعی کودکان با اختلال اُتیسزم و نیز کوشکی، کرامتی و حسنی (۱۳۹۷) مبنی بر تأثیر آموزش خودکارآمدی بر استرس تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر همسو است. در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

به اعتقاد شور^۱ (۲۰۰۰) به‌نقل از شکوهای یکتا و همکاران (۱۳۹۵)، مؤلف برنامه «من می‌توانم مسئله را حل کنم»، توانایی تفکر به بیش از دو راه‌حل در مسائل روزمره، باعث سازگاری کودکان به‌ویژه کودکان در معرض خطر می‌شود. شور و اسپواک^۲ (۱۹۸۸)؛ به‌نقل از والچئو، استاوروسی و دیداسکالو (۲۰۱۷)، بر این عقیده‌اند که توانایی فکر کردن آرامش هیجانی را میسر می‌سازد. بنابراین، از بدکارکردی روانی جلوگیری می‌کند و سلامت روانی را افزایش می‌دهد. به‌نظر آن‌ها مهارت‌های حل مسئله، به‌عنوان توانایی خلق راه‌های مختلف برای حل مسائل و توجه به پیامدهای مختلف، کلید تسهیل بهداشت اجتماعی و روان‌شناختی است. همچنین فردی که از حل مسئله بین‌فردی کارآمد استفاده می‌کند، کمتر دچار ناکامی می‌شود. به‌عبارت ساده‌تر، فرایندهای حل مسئله به‌طور مستقیم واسطه رفتار شایسته اجتماعی کودکان می‌باشد. تحقیقات متعدد حاکی از این است که آموزش حل مسئله، دانش‌آموزان دارای ناتوانی را قادر به شناخت مشکلات و راه‌حل‌های ممکن می‌کند (شکوهای یکتا و همکاران، ۱۳۹۳ الف). در واقع، برنامه مداخله با آموزش و تشویق دانش‌آموزان به ارائه بیش از دو راه‌حل و تولید راه‌حل‌های احتمالی بسیار و جمع‌آوری اطلاعات از منابع و راه‌های مختلف، تعداد راه‌حل‌های مناسب را افزایش داده و در نتیجه باعث سیالی تفکر و تنوع و انعطاف‌پذیری پاسخ‌های دانش‌آموزان در مواجهه با موقعیت‌های بین‌فردی شده است. یکی از جنبه‌های شایستگی اجتماعی که بر سازگاری اثر می‌گذارد، توانایی در حل مسائلی است که در طول تعاملات اجتماعی چالش‌برانگیز به وجود می‌آیند. توانایی حل مسئله در موقعیت‌های مشکل، نیازمند تولید راه‌حل‌های متنوع و جایگزین است که این امر می‌تواند ناشی از انعطاف‌پذیری ذهنی و سیالی ذهن در تولید راه‌حل‌ها و طبقات مختلف راه‌حل‌ها باشد. توجه به پیامدهای مثبت و منفی، راه‌حل‌های گوناگون مرتبط با یک

2. Shure, M. B., & Spivack, G.

1. Shure, M. B.

شاهد پژوهشی دیگر بر اهمیت این آموزش تأکید دارد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که مهارت‌های حل مسئله به عنوان مداخلات مدرسه محور در نظر گرفته شده و این مهارت به عنوان یک ماده درسی فوق برنامه از سوی مراجع ذی ربط، در برنامه درسی مدارس گنجانده شود و معلمان به آموزش این گونه مهارت‌ها اهتمام وافر به عمل آورند. نتایج پژوهش حاضر، می‌تواند اطلاعات مفیدی در اختیار دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و مسؤولان بهداشت روانی، روان‌شناسان و مشاوران قرار دهد. علاوه بر این، با کسب اطلاعات به دست آمده از این تحقیق می‌توان برنامه‌های پیشگیری، آموزشی و درمانی مناسبی برای نوجوانان آهسته گام و والدین آنان فراهم کرد.

منابع

- اسدی گندمانی، ر، پزشک، ش، هاشمی، ژ، و صرامی، غ. (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی آموزش حل مسئله و ایفای نقش بر مهارت‌های اجتماعی افراد کم‌توان ذهنی خفیف. *فصلنامه علمی- پژوهشی کودکان استثنائی*. ۱۶(۲)، ۳۱-۴۲.
- امیدی، ح، ساجدی، ف، رستمی، ر، و بخشی، ع. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان مبتلا به اختلال کم‌توجهی و بیش‌فعالی. *نشریه توانمندسازی کودکان استثنائی*. ۹(۲)، ۳۷-۲۷.
- پوررجب، م، بابا احمدی میلانی، س، و سخایی، غلامحسین. (۱۳۹۸). بهبود رفتارهای سازشی و عزت‌نفس در کودکان کم‌توان ذهنی از طریق آموزش داستان‌های اجتماعی. *نشریه پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*. ۲(۱۳)، ۸۳-۹۶.
- جنابآبادی، ح. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش اعتمادبه‌نفس کودکان دارای اختلال یادگیری کلامی و کودکان دارای اختلال یادگیری غیر کلامی. *فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری*. ۱۲(۲)، ۷۰-۸۲.
- خلیلی، ز، و انصاری شهیدی، م. (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی نمایش درمانی بر مهارت‌های اجتماعی و بازشناسی هیجانی در کودکان اُتیسیم با عملکرد بالا. *نشریه توانمندسازی کودکان استثنائی*. ۹(۱)، ۶۵-۷۸.
- سوری، ا، و نورمحمدی، ه. (۱۳۹۴). تأثیر مهارت‌های اجتماعی فرماندهان صف بر روی سازگاری دانشجویان دانشگاه علوم انتظامی. *فصلنامه علمی- پژوهشی آموزش در علوم انتظامی*.

فرد از جمله عزت‌نفس می‌گردد (سوان، چانگ شنایدر و لارزن مک‌کلارتری، ۲۰۰۷). آموزش مهارت‌های اجتماعی به نوجوانان آهسته گام، سبب احساس ارزشمندی و خودکارآمدی شده و این امر به نوبه خود منجر به بروز رفتارهای پسندیده بر مبنای هنجارهای اجتماعی می‌شود؛ بنابراین رفتارهای فردی و اجتماعی مطلوب منجر به کارآمدی شخصی و اجتماعی بیشتر شده و در نتیجه، بهبود عزت‌نفس کلی نوجوانان آهسته گام دور از انتظار نخواهد بود. در واقع، آموزش مهارت‌های حل مسئله به دانش‌آموزان یاد می‌دهد تا برای مشکلات و سؤال‌های خود راه‌حل‌ها و پاسخ‌های مختلف پیدا کنند که این خود باعث تقویت استقلال، اتکا به خود، خودآگاهی و کارآمدی شخصی آن‌ها و یادگیری سازمان‌دهی، تعمیم دادن و به‌کارگیری مهارت‌های فرا گرفته شده در موقعیت‌های واقعی زندگی می‌شود.

همسو با نتایج پژوهش حاضر، مطالعه شور و هیلی^۱ (۱۹۹۳) به نقل از شکوهی یکتا و همکاران (۱۳۹۵)، نشان داده است که آموزش روش حل مسئله به دانش‌آموزان موجب کاهش رفتارهای منفی آنان می‌شود و رفتارهایی نظیر همکاری و همدردی با دیگران را افزایش می‌دهد. با وجودی که در فرایند آموزش مهارت‌های حل مسئله به‌طور مستقیم بر مهارت‌های تحصیلی تأکید نمی‌شود، بررسی‌ها حاکی از افزایش نمره‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گروه نمونه بوده است. همچنین شور، در یک مطالعه طولی، گروهی از کودکان خانواده‌های کم درآمد آفریقایی- آمریکایی را در زمینه مهارت حل مسئله آموزش داده و رفتارهای آن‌ها را در طی چند سال بررسی کرده است؛ یافته‌های او بیانگر این است، دانش‌آموزانی که در سنین پایین در زمینه روش حل مسئله آموزش می‌بینند، در مقایسه با گروه کنترل که آموزشی دریافت نکرده‌اند، همچنان تا سال‌های آینده رفتارهای تکانشی کمتری نشان می‌دهند.

اجرای پژوهش حاضر بر روی یک جنس، عدم آموزش گروه کنترل به دلیل عدم موافقت مدرسه و کاهش حجم نمونه به دلیل رعایت معیارهای ورود و خروج از مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش بود؛ بنابراین می‌توان در تحقیقات آتی به بررسی اثربخشی برنامه حل مسئله بر روی پسران و مقایسه نتایج با دختران پرداخت. همچنین نتیجه پژوهش حاضر، به عنوان یک

1. Shure, M. B., & Healey, K. N.

پسر تیزهوش. فصلنامه سلامت روان کودک. ۲۰۵-۲۱۷، (۲)۶.

References

- Ailey, S. H., Miller, A. M., & Fogg, L. (2014). Social problem solving in staffed community homes among individuals with intellectual disabilities and their staff. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 7(3), 208-228.
- Cote, D. L., Jones, V. L., Barnett, C., Pavelek, K., Nguyen, H., & Sparks, S. L. (2014). Teaching problem solving skills to elementary age students with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(2), 189-199.
- D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Gallardo-Pujol, D. (2011). Predicting social problem solving using personality traits. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 142-147.
- Didaskalou, E., Vlachou, A., & Stavrousi, P. (2015). Defining, identifying and assessing social and personal skills difficulties of students with special educational needs: The special education teachers' perspectives. *Innovative Practice and Interventions for Children and Adolescents with Psychosocial Difficulties and Disorders*, (1th Ed.). Cambridge Scholars.
- Erwin, E. J., Maude, S. P., Palmer, S. B., Summers, J. A., Brotherson, M. J., Haines, S. J., ... & Peck, N. F. (2016). Fostering the foundations of self-determination in early childhood: A process for enhancing child outcomes across home and school. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 325-333.
- Fettig, A., Schultz, T. R., & Ostrosky, M. M. (2016). Storybooks and beyond: Teaching problem solving skills in early childhood classrooms. *Young Exceptional Children*, 19(3), 18-31.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Services. Inc. Publishers building.
- Gresham, F., & Elliott, S. N. (2007). *Social skills improvement system (SSIS) rating scales*. San Antonio, TX: Pearson Education Inc.
- Gusmão, E. C. R., Matos, G. S., Alchieri, J. C., & Chianca, T. C. M. (2019). Social and conceptual adaptive skills of individuals with Intellectual Disability. *Revista da Escola de*

(۳)۳، ۱۹۱-۱۵۷.

- شکوهی یکتا، م. (۱۳۹۳). آموزش مهارت‌های حل مسئله به کودکان (مهدکودک و پیش دبستانی). تهران: سپیدبرگ.
- شکوهی یکتا، م.، زمانی، ن.، پورکریمی، ج.، و شریفی، ع. (۱۳۹۳ الف). تأثیر مداخلات شناختی به شیوه حل مسئله اجتماعی در بهبود روابط بین فردی و کارکردهای اجرایی دانش آموزان دیرآموز. *مجله علمی- پژوهشی علوم روان شناختی*. ۱۳(۵۲)، ۴۰۴-۳۹۰.
- شکوهی یکتا، م.، زمانی، ن.، پورکریمی، ج.، و شیخ محمدی، ع. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش برنامه ارتباط بین فردی مربی محور بر توانش حل مسئله کودکان پیش دبستانی. *مجله علوم روان شناختی*. ۱۵(۵۹)، ۳۴۳-۳۴۸.
- شکوهی یکتا، م.، زمانی، ن.، دوابی، م.، شریفی، ع.، و رفیع خواه، م. (۱۳۹۳ ب). کارایی آموزش حل مسئله اجتماعی برای کودکان پیش دبستانی و دبستانی: اصلاح رفتار با رویکرد شناختی. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان شناختی*. ۵(۳)، ۲۲۸-۲۱۳.
- شکوهی یکتا، م.، زمانی، ن.، و پورکریمی، ج. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش حل مسئله بین فردی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری دانش آموزان دیرآموز پایه اول دبستان. *فصلنامه مطالعات روان شناختی*. ۱۰(۴)، ۳۱-۷.
- کاکابرابی، ک.، و امامی آل آقا، ش. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش حل مسئله بر مشکلات رفتاری کودکان سنین پیش دبستانی دارای اختلال رفتاری. *نشریه توانمندسازی کودکان استثنائی*. ۹(۱)، ۵۱-۶۴.
- کوشکی، م.، کرامتی، ه.، و حسنی، ج. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر استرس تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان دختر. *فصلنامه روان شناسی مدرسه*. ۱۰(۲)، ۲۱۳-۱۹۶.
- گنجی، م. (۱۳۹۴). *راهنمای کامل تغییرات و نکات ضروری DSM-5*. تهران: ساوالان.
- میرزا، ا. ل.، گامست، گ.، و گارینو، ا. ج. (۱۳۹۱). *پژوهش‌های چندمتغیری کاربردی (طرح و تفسیر)*. چاپ اول. ترجمه حسن پاشا شریفی، ولی الله فرزاد، سیمین دخت رضاخانی، حمیدرضا حسن آبادی، بلال ایزنلو و مجتبی حبیبی. تهران: رشد.
- نسائیان، ع.، و اسدی گندمانی، ر. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر مشکلات رفتاری نوجوانان با کم توانی ذهنی. *فصلنامه توانبخشی*. ۱۷(۲)، ۱۶۷-۱۵۸.
- نیکنام، ک.، غباری بناب، ب.، و حسن زاده، س. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش حل مسئله خلاقانه بر خلاقیت و رضایت از زندگی دانش آموزان

- Smeijers, D., Vrijssen, J. N., Van Oostrom, I., Isaac, L., Speckens, A., Becker, E. S., & Rinck, M. (2017). Implicit and explicit self-esteem in remitted depressed patients. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 54, 301-306.
- Soufi, S., Damirchi, E. S., Sedghi, N., & Sabayan, B. (2014). Development of structural model for prediction of academic achievement by global self-esteem, academic self-concept, self-regulated learning strategies and autonomous academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 114(1), 26-35.
- Swann Jr, W. B., Chang-Schneider, C., & Larsen McClarty, K. (2007). Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life. *American Psychologist*. 62(2), 84-94.
- Vlachou, A., & Stavroussi, P. (2016). Promoting social inclusion: a structured intervention for enhancing interpersonal problem-solving skills in children with mild intellectual disabilities. *Support for Learning*. 31(1), 27-45.
- Vlachou, A., Stavroussi, P., & Didaskalou, E. (2017). Problem-solving training: an intervention program for enhancing interpersonal problem-solving skills in children with intellectual disabilities. *Hellenic Journal of Psychology*. 14(2), 114-138.
- Enfermagem da USP*. 53, e03481-e03481.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2013). *Exceptional Learners: Pearson New International Edition: An Introduction to Special Education*. Pearson Higher Ed.
- Kirk, S., Gallagher, J. J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. J. (2011). *Educating exceptional children*. Cengage Learning.
- Mäkikangas, A., Kinnunen, U., & Feldt, T. (2004). Self-esteem, dispositional optimism, and health: Evidence from cross-lagged data on employees. *Journal of Research in Personality*. 38(6), 556-575.
- Musavimoghadam, S. R., & Nasrallahi, H. (2015). Effectiveness of Social Skills Training, Problem Solving Method to Reduce Behavioral Problems Mentally Retarded Students from Elementary School Boy City of ILAM. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 6(6 S6), 143.
- Nelson, D. W., & Sim, E. K. (2014). Positive affect facilitates social problem solving. *Journal of Applied Social Psychology*. 44(10), 635-642.
- Rokach, A. (2018). Strategies of coping with loneliness throughout the lifespan. In *Love, romance, sexual interaction* (pp. 225-244). Routledge.
- Rosenberg, M. *Conceiving the self*. (1979) New York: Basic Books.

Empowering Exceptional Children Journal

Iranian council for exceptional children

Volume 10, Issue 4(32), Winter 2020
PP 75-87

Effectiveness of interpersonal problem-solving program on social skills and self-esteem of slow-paced adolescents

Elham Hakimi Rad^{*1}

Leila Kashani Vahid²

Mina Asareh³

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of interpersonal problem-solving training on social skills and self-esteem of slow-paced adolescents. This study was conducted through a quasi-experimental research with a pretest-posttest and a control group design. The statistical population included all slow-paced girl students in 2019 year in Shahriar City. From among these, 30 students were selected and randomly assigned to the experimental (n=15) and control (n=15) groups. Social Skills Rating System- teacher forms (SSRS) and Rosenberg Self-Esteem Scale (SES) were used as dependent variable measuring tools. The participants of the experiment group received the interpersonal problem solving intervention program in 10 sessions for 60 minutes. The obtained data was analyzed using Multiple Analysis of Covariance (MANCOVA). Results indicated that the intervention had statistically significant effects on enhancing cooperation, assertiveness, self-control and overall social skill ($P<0.05$), as well as improving the self-esteem ($P<0.05$) of the students in the experimental group. According to the findings, it can be concluded that interpersonal problem-solving training can be effective in enhancing social skills and self-esteem of slow-paced adolescents.

Keywords: Problem solving, self-esteem, slow- paced, social skills

*1. **Corresponding Author:** Assistant professor, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran
2. Assistant professor, Department of Psychology and Special Education, Azad University Science & Research Branch, Tehran, Iran
3. MA in Psychology and Education of Special Children, Azad University, Science & Research Branch, Tehran, Iran

