

بررسی اثر بخشی آموزش مهارت های حل مسأله بر خودکارآمدی و تاب آوری مربیان پیش دبستانی شهر تهران

زهرا محمودی وصالی^۱

قدسی احقر^۲

مرتضی سمیعی زفرقندی^۳

چکیده

پژوهش حاضر، تحقیقی نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون پس آزمون با گروه کنترل و دارای مرحله پیگیری است. هدف از این پژوهش بررسی میزان اثربخشی آموزش مهارت های حل مسأله بر خودکارآمدی و تاب آوری مربیان پیش دبستانی بود. جامعه آماری مورد مطالعه شامل مربیان پیش دبستانی منطقه پنج شهر تهران در سال ۱۳۹۸ بود. برای جمع آوری داده ها از پرسش نامه های خودکارآمدی بندورا و تاب آوری کونور و دیویدسون (۲۰۰۳) استفاده شد. به منظور اجرای این مطالعه، ۴۰ نفر از مربیان پیش دبستانی که به صورت هدفمند انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند، پرسش نامه های مذکور را تکمیل کردند. سپس اعضای گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۲ ساعته تحت آموزش مهارت های حل مسأله قرار گرفتند و بعد از پایان دوره آموزشی، پس آزمون بر روی مربیان هر دو گروه اجرا گردید. به منظور تجزیه تحلیل داده ها و بررسی سؤال های پژوهش از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیری و t همبسته استفاده شد. بر اساس یافته های پژوهش میزان خودکارآمدی و تاب آوری مربیانی که آموزش مهارت های حل مسأله را دریافت کردند بیشتر از مربیانی بود که آموزش مهارت های حل مسأله را دریافت نکردند. همچنین میزان خودکارآمدی و تاب آوری این مربیان از پایداری مناسبی برخوردار بود.

واژگان کلیدی: اثربخشی، آموزش مهارت های حل مسأله، خودکارآمدی، تاب آوری، مربیان پیش دبستانی.

۱_ دانشجوی کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی آموزش پیش دبستانی دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات

۲_ استاد و عضو هیأت علمی پژوهشگاه مطالعات سازمان پژوهش و برنامه ریزی

۳_ استاد و عضو هیأت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

۱. مقدمه

افراد در برخورد با مشکلات در هر سطحی از پیچیدگی و اهمیت که باشد، با یکدیگر تفاوت‌هایی دارند اما اغلب افراد برای مقابله با این مشکلات از روش‌ها و فنون خاصی بهره می‌برند. حل مسأله یک راهبرد مقابله‌ای مهمی است که می‌تواند فرد را قادر سازد تا موقعیت‌های مشکل‌آفرین زندگی روزمره و تأثیر هیجانی آن‌ها را به خوبی مهار کند و از این طریق تنیدگی روان‌شناختی را کاهش دهد، به حداقل برساند و یا از آن پیشگیری نماید (دزوریلا و همکاران^۱، ۲۰۰۸). بنابراین حل مسأله روشی است که افراد می‌توانند برای برخورد با چالش‌های زندگی از آن استفاده نمایند. حل مسأله مستلزم راهبردهای هدفمند و ویژه‌ای است که فرد به وسیله آن مشکلات را تعریف می‌کند، تصمیم به اتخاذ راه حل می‌گیرد، راهبردهای حل مسأله را انجام داده و بر آن نظارت می‌کند (طاهر، ۱۳۹۵). حل مسأله دربرگیرنده حوزه‌های عاطفی، شناختی و رفتاری است. هیجان‌ها و جریان‌های عاطفی اغلب اولین نشانه وجود مسأله هستند. شناخت در جریان شناسایی مسأله و طرح‌ریزی راه‌حل‌های احتمالی و پیامدهای آن‌ها و برنامه‌ریزی برای اجرای بهترین راه حل مورد استفاده قرار می‌گیرد و سرانجام برای تکمیل این سیر تسلسلی باید از مهارت‌های رفتاری استفاده شود. اگرچه این فرایند تا حدی پیچیده است اما می‌تواند به نحو موفقیت‌آمیزی آموزش داده شود و متأثر از برخی روش‌ها و مهارت‌ها گردد. برای نمونه، (هاوکینز^۲ و همکاران، ۲۰۰۴) معتقدند مهارت‌های حل مسأله را می‌توان به عنوان مداخلات مدرسه‌محور در نظر گرفت که دانش‌آموزان، معلمان و خانواده را تحت پوشش قرار می‌دهد. آن‌ها عقیده دارند از این طریق می‌توان دانش‌آموزان را به مدرسه علاقه‌مند کرد، مهارت‌های اجتماعی را به آن‌ها آموزش داد، مهارت‌های مدیریت خانواده را به والدین آموخت و دانش‌آموزان را در برابر برخی رفتارها و مشکلات خطرناک مانند رفتارهای بزهکارانه، روابط نامشروع، اُفت تحصیلی، مردودی و گرایش به مصرف الکل و مواد مقاوم ساخت. حل مسأله، یک مهارت حیاتی برای زندگی در عصر حاضر است، امروزه در تمامی فعالیت‌ها، به ویژه در فعالیت‌های آموزشی، صاحبان امر به سوی مهارت‌های تفکر سطح بالا و حل مسأله، چه در حیطه عمومی و چه در حیطه فناوری، خواه در فعالیت‌های طبیعی و خواه در فعالیت‌های مسأله‌مدار فراخوانده می‌شوند و در اغلب جوامع همه بر این عقیده‌اند که باید بر افزایش مهارت‌های حل مسأله تأکید کرد. حل مسأله، راهبرد مقابله‌ای مهمی است که توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی را افزایش و تنیدگی و نشانه‌شناسی روانی را کاهش می‌دهد (باباپور و همکاران، ۱۳۸۲).

به باورهای افراد در مورد قابلیت خود در یادگیری و انجام رفتار در سطح معینی مربوط می‌شود. خودکارآمدی در یک چارچوب نظری وسیع‌تری به نام نظریه‌شناختی اجتماعی قرار دارد. برپایه این نظریه، پیشرفت انسان به تعامل رفتار شخص، عوامل شخصی (مانند تفکرات، باورها) و شرایط محیطی وابسته است (بندورا^۳، ۱۹۹۷). فراگیران برای ارزیابی خودکارآمدی خودشان از عملکرد واقعی خود، اطلاعاتی را از طریق تجارب جانشین، تشویق‌هایی که از دیگران دریافت می‌کنند و همچنین از عکس‌العمل‌های فیزیولوژیکی خودشان به دست می‌آورند. باورهای خودکارآمدی بر انتخاب تکلیف، تلاش، استقامت، امتناع و پیشرفت افراد تأثیر می‌گذارد (شانک^۴، ۲۰۰۶). با شروع کودکی، والدین و پرستاران تجاربی را برای کودک به وجود می‌آورند که به‌طور متفاوتی بر خودکارآمدی وی تأثیر می‌گذارد. تأثیرات جو خانه که در تعامل مؤثر بچه‌ها با محیط کمک می‌کند به‌طور مثبتی بر خودکارآمدی مؤثر است (بندورا، ۱۹۹۷).

¹ D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & MaydeuOlivares, A

² Hawkinz. L& et al

³ Bandura, A

⁴ Shank, A

والدین نقش اصلی را در فراهم سازی اطلاعات برای رشد خودکارآمدی در خانه به عهده دارند. والدینی که تجارب مهارتی متنوعی را برای بچه‌های خود ترتیب می‌دهند نسبت به والدینی که فرصت‌های کمتری فراهم می‌کنند، بچه‌های کارآمدتری را پرورش می‌دهند (بندورا، ۲۰۰۱). همسالان به روش‌های متنوعی بر خودکارآمدی بچه‌ها تأثیر می‌گذارند و یکی از روش‌ها از طریق تشابه با مدل است. مشاهده افرادی که مشابه با شخص و موفق هستند می‌تواند خودکارآمدی مشاهده‌گر را تقویت کند و آن‌ها را برای انجام تکلیف برانگیزاند، البته این امر در صورتی ممکن خواهد بود که افراد باور داشته باشند که آن‌ها نیز موفق خواهند بود. تعیین اهداف و خودکارآمدی، تأثیرات قدرتمندی بر روی پیشرفت‌های تحصیلی دارند. استدلال کلیدی بندورا درباره نقش باورهای خودکارآمدی در عملکرد انسان این است که سطح انگیزه، شرایط مطلوب و اعمال فرد بیشتر بر پایه آنچه که اعتقاد دارد، قرار دارد، تا آنچه که واقعاً درست است. به همین خاطر چگونگی رفتار انسان می‌تواند به وسیله باورهایی که در مورد توانایی‌هایشان دارند، بهتر پیش‌بینی شود تا به وسیله آنچه که واقعاً قادر به انجام دادن آن هستند. بنابراین باورهای خودکارآمدی به ما کمک می‌کند که تعیین کنیم، افراد با دانش و مهارت‌هایی که دارند چه کاری را انجام دهند (شانک، ۲۰۰۶). اصطلاح تاب‌آوری در اصل و ابتدا در متالوژی برای نشان دادن قابلیت مواد برای برگشت به حالت اولیه بعد از کشیده یا فشرده شدن و مقاومت در برابر ضربه یا فشار مداوم استفاده شده است. در رشته کامپیوتر این اصطلاح نشان دهنده کیفیت دستگاهی است که با وجود نقص در اجزای سازنده اش به کارکرد صحیح خود ادامه می‌دهد و در طب و روانشناسی تاب‌آوری نشان دهنده مقاومت جسمانی، بهبود خود انگیخته و توانایی برقراری مجدد تعادل هیجانی در موقعیت‌های تنش‌زا است و در واقع به ویژگی‌هایی اشاره دارد که در سرعت و میزان بهبود بعد از رویارویی با تنش مشارکت دارند (جعفری و همکاران، ۱۳۸۹). تاب‌آوری یا توانایی سازگاری مثبت با مصیبت و آسیب، یک موضوع روان‌شناختی است که در ارتباط با پاسخ فرد به سرطان، تنش آسیب‌زا و موقعیت‌های مشکل‌آفرین زندگی بررسی شده است. بعضی دیدگاه‌ها تاب‌آوری را به عنوان یک سبک مقابله‌ای پایدار در نظر می‌گیرند. برای مثال (وایو و همکاران^۱، ۲۰۰۸) تاب‌آوری را یک صفت روان‌شناختی ثابت و با دوام در نظر گرفته‌اند. مفهوم تاب‌آوری به صورت‌های مختلفی تعریف شده است. (لوتار و چیچتی^۲، ۲۰۰۴) به نقل از کمپبل - سیلیس و همکاران^۳، ۲۰۰۶) تاب‌آوری را یک فرایند پویا می‌دانند که در آن افراد با وجود تجارب آسیب‌زا یا مصیبت‌بار، سازگاری مثبت نشان می‌دهند.

تاب‌آوری بازگشت به تعادل اولیه یا رسیدن به تعادل سطح بالاتر (در موقعیت تهدیدکننده) است و از این رو سازگاری موفق را در زندگی فراهم می‌کند. در عین حال کامپفر به این نکته نیز اشاره می‌کند که سازگاری مثبت هم ممکن است پیامد تاب‌آوری باشد و هم به عنوان پیشاینده سطح بالاتری از تاب‌آوری را سبب شود. وی این مسأله را ناشی از پیچیدگی تعریف و نگاه فرآیندی به تاب‌آوری می‌داند. دو شرط را برای توصیف تاب‌آوری لازم می‌دانند: یکی قرار گرفتن در معرض خطر، آسیب یا تهدید و دیگری سازگاری مثبت در رویارویی با این عوامل. شرط اول به تجارب یا وقایعی اشاره می‌کند که توانایی بر هم زدن عملکرد طبیعی تا حدی که به پیامدهای منفی منجر شود را دارد، اینها عوامل خطرزا نامیده می‌شوند (ریلی و ماستن^۴، ۲۰۰۵).

¹ Waugh CE, Tugade MM, Fredrickson BL

² Lothar, Chicheti

³ CampbellSillis L, Cohan SL, Stein MB

⁴ Riley ,JR. Masten AS

در یک جمع بندی کلی می توان تاب آوری را شامل این موارد دانست: حفظ آرامش زیر فشار، انعطاف پذیری در مواجهه با موانع، اجتناب از راهبردهای فرسایشی، حفظ خوش بینی و احساسات مثبت به هنگام دشواری ها و خلاص شدن از موانع درونی. فرد تاب آور به طور عادی قادر به تفکر خلاقانه و منعطف برای حل مسائل است. افراد تاب آور درجه هایی از سلامتی و استقلال را نشان می دهند. آنها قادرند که خود فکرکنند و آن را عملی سازند (آلورد و همکاران^۱، ۲۰۰۶). این پژوهش در صدد تعیین اثر آموزش مهارت های حل مسأله بر خودکارآمدی و تاب آوری مریبان پیش دبستانی است.

پیشینه پژوهش

نتایج پاره ای از تحقیقاتی که توسط (آقاجانی، ۱۳۸۱) با عنوان «بررسی تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر سلامت روان و منبع کنترل نوجوانان» انجام گردید نشان داد آموزش مهارت های زندگی، سلامت روان آزمودنی ها را بهبود می بخشد. نتایج پژوهش (شکوهی یکتا، اکبری زردخانه و شاه محمدی، ۱۳۹۲) با عنوان اثربخشی آموزش مدیریت خشم و حل مسأله بر سلامت روان و سبک های تربیتی مریبان پیش دبستانی نشان داد که شرکت مریبان در کارگاه ها به افزایش حل مسأله، کنترل خشم و بهبود سلامت روان آنان منجر شده است. (ویلیامز^۲، ۲۰۱۶) در پژوهش خود دریافت است که استفاده از شیوه های حل مسأله با تاب آوری رابطه دارد. (هگل، بارت و اوکسمن^۳، ۲۰۰۰) در پژوهشی با عنوان «بررسی اثر بخشی آموزش مهارت های حل مسأله بر خودکارآمدی دانش آموزان» به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت های حل مسأله می تواند به عنوان مداخله درمانی کوتاه مدت بر خودکارآمدی مؤثر باشد.

برنامه آموزش مهارت حل مسأله، برنامه ای است که برای بخش وسیعی از مهارت های شخصی و اجتماعی طراحی شده و پتانسیل بالایی برای مقابله با مشکلات و آسیب های مختلف اجتماعی دارد. در واقع مهارت حل مسأله فرایند تفکر منطقی و منظمی است که به فرد کمک می کند تا هنگام رویایی با مشکلات، راه حل های متعدد را جستجو و سپس بهترین راه حل را انتخاب اجرا نماید.

با توجه به مطالب فوق و به دلیل اینکه عواملی چون خودکارآمدی و تاب آوری در رفتارهای هدفمند که مستلزم تلاش های سخت هستند اهمیت زیادی دارند و از آن جا که حل مسأله، خودکارآمدی و تاب آوری از جمله مهارت هایی هستند که آموختن آن ها برای برقراری تعاملات اجتماعی صحیح لازم و ضروری به نظر می رسد، بنابراین بررسی تأثیر این متغیرها بر هم مورد توجه قرار گرفت. با توجه به این ضرورت، این پژوهش به اثر بخشی آموزش مهارت حل مسأله بر خودکارآمدی و تاب آوری مریبان پیش دبستانی می پردازد. ما در این پژوهش میزان موفقیت مریبان را در فرایند حل مسأله از بعد شناخت، جمع آوری اطلاعات، توانایی بررسی راه حل های گوناگون و انتخاب بهترین راه حل، توانایی به اجرا درآوردن راه حل های مسأله و توانایی ارزیابی راه حل را مورد بررسی قرار داده ایم.

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر، تحقیقی نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون پس آزمون با گروه کنترل و دارای مرحله پیگیری است. جامعه آماری مورد مطالعه شامل مریبان پیش دبستانی منطقه پنج شهر تهران در سال ۱۳۹۸ بود. به منظور اجرای این مطالعه، ۴۰ نفر از مریبان پیش دبستانی که به صورت هدفمند طبق ملاک های ورود حداقل سه سال سابقه خدمت، مدرک

¹ Alvord, C.B. Bcgar & Diana, H

² Williamson

³ Hegel, M.T. Barret, J.E. & Oxman, T.E

تحصیلی لیسانس و رشته تحصیلی آن‌ها علوم تربیتی یا روانشناسی بود و ملاک خروج عدم تمایل به شرکت در پژوهش انتخاب و به حکم قرعه در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند و پرسش‌نامه‌های مذکور را تکمیل کردند. سپس اعضای گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۲ ساعته تحت آموزش مهارت‌های حل مسأله قرار گرفتند و بعد از پایان دوره آموزشی، پس از آزمون بر روی مریبان هر دو گروه اجرا گردید. پس از گذشت حدود یک ماه از اجرای پس آزمون، آزمون پیگیری به منظور تعیین پایداری اثر برنامه مداخله‌گرانه مجدداً بر روی هر دو گروه اجرا گردید.

جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های خودکارآمدی بندورا و تاب‌آوری (کونور و دیویدسون، ۲۰۰۳) استفاده شد. پرسشنامه خودکارآمدی بندورا به وسیله (شکوهی یکتا و همکارانش، ۱۳۹۴) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش شده است. پرسشنامه تاب‌آوری به وسیله (صدوقی و همکاران، ۱۳۹۶) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش شده است.

در این پژوهش اجرای برنامه مداخله‌گرانه آموزش مهارت حل مسأله به طور گروهی، به عنوان متغیر مستقل و میزان خودکارآمدی و تاب‌آوری مریبان به منزله متغیر وابسته، مریبان پیش دبستانی زن که دارای حداقل سه سال سابقه خدمت با مدرک تحصیلی لیسانس در رشته روانشناسی یا علوم تربیتی به عنوان متغیرهای کنترل همچنین سن، حقوق، وضعیت اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی خانواده متغیرهای مداخله‌گر محسوب می‌شدند.

برنامه مداخله‌گرانه با استفاده از روش (گلدفرید و دیوینسون^۱، ۱۹۷۶) که یک شیوه پنج مرحله‌ای، شامل جهت‌گیری کلی، تعریف و صورت‌بندی مسأله، تولید راه‌حل‌های بدیل و تصمیم‌گیری است، به شرح زیر طراحی، تهیه و اجرا شد. جلسه اول: (مرحله جهت‌گیری) معارفه و آشنایی با اعضای گروه، بیان مقررات گروه، بحث در مورد اهمیت مهارت حل مسأله، استفاده از یک داستان ناقص و تمام‌کردن آن توسط مریبان، تشویق افراد به ابراز وجود از طریق قرائت داستان خود یا دیگران، تعیین جهت‌گیری افراد به سمت حل مشکل و مشخص کردن شیوه مسأله مدار یا هیجان مدار بودن آنها، استفاده از یک داستان ناقص به عنوان تکلیف جلسه آینده.

جلسه دوم: (تقویت مرحله جهت‌گیری) تشویق افرادی که به موقع حاضر شده‌اند، ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد، تقویت نگرش اجتناب‌ناپذیر بودن موقعیت مشکل به عنوان بخشی از زندگی معمول هر فرد، آشنایی با مفاهیم مرتبط با حل مسأله، تمرین شناسایی نوع مقابله افراد در برابر مشکلات، توضیح درباره افکار اتوماتیک منفی و بحث و گفتگو در این زمینه، توضیح اصل توقف افکار، ارائه تکلیف خانگی با ارائه چند مسأله و شناسایی افکار منفی و مثبت در ارتباط آن مسأله.

جلسه سوم: (تعریف دقیق مسأله) بررسی کوتاه از تکلیف جلسه قبل، بحث در مورد لزوم تعریف دقیق تر مسأله، تقسیم کردن مشکلات پیچیده به قسمت‌های ساده و اولویت‌بندی کردن آنها، روشن نمودن مسائل مبهم، پرهیز از اهداف بلند مدت و دست‌نیافتنی، ارائه مسأله‌ای به مریبان برای اجرا و تمرین این مرحله، امتیاز دهی و تقویت افراد برای مشارکت فعال. جلسه چهارم: (تهیه فهرستی از راه‌حل‌های مختلف) ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل، تولید راه‌حل‌های مختلف برای یک مشکل بدون قضاوت درباره درستی یا نادرستی آن، توضیح تکنیک بارش فکر، سیال‌سازی ذهن و یادداشت کردن تمامی راه‌حل‌های ممکن، ارائه یک داستان و تمرین این مرحله، تشویق و امتیاز دهی، ارائه تکلیف خانگی.

جلسه پنجم: (ارزیابی راه‌حل‌های مختلف شده و انتخاب بهترین راه‌حل) آموزش روش‌گزینی یکی از راه‌حل‌های مناسب با استفاده از داده‌های ارائه شده، تأکید بر میزان سودمندی راه‌حل‌ها و مقایسه کردن آنها، پیش‌بینی پیامد راه‌حل‌ها و

^۱ Goldfrid, M.R. Davinson, G.C.

مقایسه کردن آنها، آموزش روش اگر... آن وقت غربالگری کلی و کنار گذاشتن راه حل ضعیف، راه حل انتخابی باید متناسب با اعتقادات و ارزش های فرد باشد، امکان عملی بودن آن نیز مورد توجه قرار گیرد، ارائه تکلیف خانگی. جلسه ششم: (تصمیم گیری و اجرای راه حل انتخاب شده) ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد و تمرین مرحله قبل، تشویق اعضا از فعال بودن و به موقع حاضر شدن در جلسه، بحث در مورد تصمیم برای انتخاب یک راه و اجرای آن توضیحات در مورد واکنش دهی به تضادها و اختلاف های بین افراد، تمرین در زمینه روابط بین فردی، در زمینه اجرای راه حل باید کاملاً مشخص شود که نقشه مستلزم چه چیزی است، چه کاری، کجا، چه موقع، توسط چه کسی باید انجام شود، ارائه داستان و تشکیل گروه ها به تقویت این مرحله جهت تسهیل در کار، ارائه تکلیف خانگی. جلسه هفتم: (تأکید بر تفکر وسیله ای - هدفی و ارزیابی) بررسی تکالیف افراد و اعطای امتیاز، سازماندهی شناختی مرحله که تاکنون آموزش داده شده، تبیین و تشریح و مرور مراحل طی شده از ابتدا تا انتها، تشریح روش ارزیابی پس از انتخاب راه حل و پیامد آن، در صورت مواجهه با شکست از بکارگیری راه حل انتخابی، به مرحله یا مراحل قبل تر بازگردند و با سعی مجدد در جهت حل مشکل اقدام نمایند، دادن تکلیف در مورد اجرای تمام مراحل حل مسأله. جلسه هشتم: (مرور مراحل قبل) عملکرد آزمودنی ها در بکارگیری تفکر وسیله ای - هدفی مورد بررسی و تمرین و تشویق قرار می گیرد، ارائه یک داستان نیمه تمام و به پایان رساندن آن توسط افراد و مرور تمام مراحل حل مسأله در ارتباط با داستان مطرح شده و تشویق و ارائه امتیاز. در این پژوهش ابتدا از آمار توصیفی استفاده شد و داده های حاصل از پژوهش در جداول مربوطه آورده شد و در بخش دوم تحلیل آماری صورت گرفت. به منظور تحلیل داده ها و بررسی فرضیه اصلی پژوهش با توجه به ماهیت آن از آزمون t و روش تحلیل کوواریانس استفاده شد.

۳. یافته ها

جدول شماره ۱ وضعیت خودکارآمدی و تاب آوری مربیان پیش دبستانی در سه مرحله ی قبل و بعد از آموزش مهارت های حل مسأله و مرحله پیگیری را نشان می دهد.

جدول ۱: میانگین نمرات خودکارآمدی و تاب آوری گروه آزمایش در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

گروه آزمون متغیر	آزمایش		پس آزمون	پیگیری
	پیش آزمون	انحراف میانگین		
خودکارآمدی	۹۰/۶	۱۰	۹۶/۶	۹۵/۹
تاب آوری	۶۶	۱۰/۸	۷۳/۲	۷۲/۲

اطلاعات جدول ۱ نشان می دهد: میانگین خودکارآمدی و تاب آوری گروه مربیان پیش دبستانی آموزش دیده، در مرحله پس آزمون (بعد از مداخله) افزایش یافته است. به نحوی که میانگین کلی خودکارآمدی مربیان پیش دبستانی که تحت آموزش مهارت های حل مسأله قرار گرفته اند از ۹۰/۶ به ۹۶/۶ افزایش پیدا کرده است و در مرحله پیگیری هم ۹۵/۹ شده است و نمره تاب آوری آنها هم از میانگین ۶۶ به ۷۳/۲ افزایش یافته و در مرحله پیگیری هم ۷۲/۲ شده است.

جدول ۲: میانگین نمرات خودکارآمدی و تاب آوری گروه گواه در مرا حل پیش آزمون و پس آزمون

گروه آزمون متغیر	گواه	
	پیش آزمون	پس آزمون
خودکارآمدی	میانگین	انحراف معیار
	۹۳/۱	۵/۹
تاب آوری	میانگین	انحراف معیار
	۶۲/۹	۱۶/۶

اطلاعات جدول ۲ نشان می‌دهد: در میان گروه گواه میانگین کلی خودکارآمدی در مرحله پس آزمون نسبت به پیش آزمون تغییرات جزئی داشته است و از ۹۳/۱ به ۹۱/۱ رسیده است و نمره تاب آوری آنها هم از ۶۲/۹ به ۶۲/۱ تغییر یافته است.

در بررسی صحت و سقم فرضیه های پژوهش و قبل از اجرای تحلیل کوواریانس لازم بود از طریق تعامل پیش آزمون متغیر خودراهبری با متغیر مستقل (روش آزمایش)، مفروضه های این روش آماری یعنی پیش فرض نرمال بودن توزیع برابری واریانس های خطا و همگنی شیب خط رگرسیون مورد بررسی واقع شوند.

نرمال بودن توزیع

با استفاده از آزمون کالموگراف و اسمیرنف، توزیع نرمال داده ها گزارش می‌شود.

جدول ۳: آزمون کالموگراف و اسمیرنف برای توزیع نرمال داده ها

آزمون شاخص متغیر	پیش آزمون		پس آزمون	
	مقدار Z	سطح معنی داری	مقدار Z	سطح معنی داری
خودکارآمدی	۰/۸۴	۰/۶۵	۰/۷۵۲	۰/۶۲
	۰/۷۴۸	۰/۶۳	۱/۰۴	۰/۲۲

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که توزیع نمرات در تمامی مؤلفه های پژوهش نرمال می باشد چرا که سطح معنی داری آزمون کالموگراف اسمیرنوف برای مؤلفه ها بیشتر از ۰/۰۵ بدست آمده است. ($p > 0.05$) بنابراین پیش فرض توزیع نرمال داده ها مورد تأیید می‌باشد.

پیش فرض همگنی واریانس ها

یکی دیگر از مفروضه های تحلیل کوواریانس، مفروضه همگنی واریانس ها است که برای بررسی این مفروضه از F لوین (برای بررسی پس آزمون متغیر وابسته) بهره برده شده است که نتایج این تحلیل ها در جدول ۴ آورده شده است.

۱. جدول ۴: نتیجه بررسی همگنی واریانس های خودکارآمدی و شیوه های حل مسأله

آزمون های همگنی واریانس	لوین F	df 1	df 2	سطح معناداری (sig)
متغیر پژوهشی				
خودکارآمدی	۰/۷۲۳	1	۳۸	۰/۴۰۲
تاب آوری	۰/۰۵۶	1	۳۸	۰/۸۱۴

بر اساس نتایج گزارش شده در جدول ۴ مشاهده می شود که تجانس واریانس های مؤلفه های تحقیق در سطح اطمینان ۰/۹۵ معنادار نمی باشد ($p > 0/05$) و لذا این مفروضه برقرار است.

برای بررسی معناداری میزان تغییرات به دست آمده و تعیین اندازه اثرات آموزش مهارت های حل مسأله بر افزایش میزان خودکارآمدی و تاب آوری مربیان، از طریق آزمون تحلیل کواریانس میانگین های پس آزمون مورد مقایسه قرار گرفت که نتایج حاصله در جدول ۵ نشان داده می شود

جدول ۵: نتایج تحلیل کواریانس میانگین نمره خودکارآمدی مربیان پیش دبستانی

متغیر وابسته	شاخص	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	معناداری (P)	مجدور جزئی	اتا توان آماری
خودکارآمدی	اثر تعامل	۱۴۸/۹	1	۱۴۸/۹	۷/۵۵	۰/۰۱۲	-	-
	گروه	۲۸۳/۵	1	۲۸۳/۵	۱۴/۳	۰/۰۰۱	۰/۵۷۷	۰/۹۵۰
	خطا	۳۹۴/۱	۳۷	۱۰/۶				
	کل	۷۳۱۲۹	۴۰					
تاب آوری	اثر تعامل	۳۴/۹	1	۳۴/۹	۲/۹	۱	-	-
	گروه	۱۰/۲	1	۱۰/۲	۲/۸۵	۰/۰۰۴	۰/۱۳۴	۰/۳۴۴
	خطا	۲۸۷/۲	۳۷	۷/۷۶				
	کل	۱۷۵۳۱	۴۰					

همان طور که در جدول ۵ مشاهده می شود، نتایج بدست آمده از آزمون تحلیل کواریانس در خودکارآمدی نمرات آزمودنی ها از نظر آماری معنادار است. ($p < 0/05$) و به عبارتی متغیر وابسته (خودکارآمدی) از متغیر مستقل (آموزش مهارت های حل مسأله) اثر پذیرفته است. با ملاحظه مجدور اتای جزئی خودکارآمدی (۰/۵۷۷) می توان گفت ضریب تأثیر آموزش مهارت های حل مسأله بر خودکارآمدی مربیان پیش دبستانی برابر با ۵۷/۷٪ بوده است. همچنین نتایج بدست آمده از آزمون تحلیل کواریانس در تاب آوری مربیان پیش دبستانی، نمرات آزمودنی ها از نظر آماری معنادار است. ($p < 0/05$) و به عبارتی متغیر وابسته (تاب آوری مربیان پیش دبستانی) از متغیر مستقل (آموزش مهارت های حل مسأله) اثر پذیرفته است. با ملاحظه مجدور اتای نمره تاب آوری مربیان (۰/۱۳۴) می توان گفت ضریب تأثیر کلی آموزش مهارت های حل مسأله تاب آوری مربیان پیش دبستانی برابر با ۱۳/۴٪ بوده است.

برای تجزیه تحلیل تغییرات میانگین نمرات خودکارآمدی و تاب آوری در بین مربیان گروه آزمایش در مرحله بعد از مداخله و مرحله پیگیری که حدود یک ماه بعد انجام شده است، آزمون آماری t همبسته استفاده شد که نتایج حاصله در جدول ۶ و ۷ نشان داده می شود.

جدول ۶: نتیجه آزمون تی همبسته مراحل پس آزمون و پیگیری خودکارآمدی گروه آزمایش

سطح معنی داری	df	نسبت t	پیگیری		پس آزمون		
			انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۱۸۲	۱۹	۰/۹۱۲	۷/۸	۹۵/۹	۹	۹۶/۶	خودکارآمدی

نتیجه حاصل از اجرای آزمون تی همبسته در جدول ۶ نشان می‌دهد، t حاصله برای خودکارآمدی (۰/۹۱۲)، از میزان تی بحرانی جدول (۱/۹۶) کوچکتر است بنابراین تفاوتی بین میانگین نمرات خودکارآمدی مرحله پس آزمون با پیگیری افراد گروه آزمایش مشاهده نمی‌شود ($p > 0.05$). لذا می‌توان نتیجه گیری نمود تأثیر آموزش مهارت های حل مسأله بر خودکارآمدی مریبان پیش دبستانی در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار بوده است.

جدول ۷: نتیجه آزمون تی همبسته مراحل پس آزمون و پیگیری تاب آوری گروه آزمایش

سطح معنی داری	df	نسبت t	پیگیری		پس آزمون		خود کار آمدی و خرده مقیاسها
			انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۱۷۱	۱۹	۰/۸۸۱	۱۰/۳	۷۲/۲	۱۱/۶	۷۳/۲	تاب آوری

نتیجه حاصل از اجرای آزمون تی همبسته در جدول ۷ نشان می‌دهد، t حاصله برای تاب آوری برابر با (۰/۸۸۱) حاصل شده است که از تی بحرانی جدول (۱/۹۶) کوچکتر است. بنابراین تفاوتی بین میانگین نمرات پس آزمون و پیگیری تاب آوری مریبان افراد گروه آزمایش مشاهده نمی‌شود ($p > 0.05$). لذا می‌توان نتیجه گیری نمود تأثیر آموزش مهارت های حل مسأله بر تاب آوری مریبان پیش دبستانی در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار بوده است.

۴. بحث و نتیجه گیری

نتایج مؤید این نکته مهم است که آموزش مهارت‌های حل مسأله بر خودکارآمدی مریبان تأثیر دارد و در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است. این نتیجه با بخش‌هایی از یافته‌ها و نتایج پژوهشگران داخلی و خارجی نظیر صبا (۱۳۹۴) سبحانی نژاد، زراعتی، مرادی و حیدرپور (۱۳۹۲) یوسفی، غرضی، گردان شکن (۱۳۹۱) باباپور و همکاران (۱۳۸۷) فلدمن (۲۰۰۵) و کانر (۲۰۰۳) اندرو و اینلی و فریدنبرگ (۲۰۰۴) نتایج پژوهش بینایت و بندورا (۲۰۰۴)، سیبالد (۲۰۱۰) چانگ و رو (۲۰۰۴) نتایج تحقیق بورنشتاین (۲۰۰۳) همسو است و با یافته‌های آنها انطباق دارد.

در تحلیل نتایج حاصله می‌توان به این نکته اشاره نمود که یکی از مقوله‌های مهمی که در این پژوهش تحت تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسأله واقع شده است، موضوع خودکارآمدی در بین مریبان است. در واقع مهارت حل مسأله به عنوان یکی از مهارت‌های زندگی، یک فرآیند شناختی - رفتاری است که فرد به کمک آن‌ها سعی می‌کند راه‌های مؤثر یا مفیدی برای مسائل روزمره زندگی پیدا کند. به نظر می‌رسد افرادی که مهارت زیادی در حل مسأله دارند و می‌دانند که مسائل خود را چگونه حل کنند اعتماد به نفس بیشتری دارند. چرا که سعی می‌کنند با مشکلات زندگی مواجه شده و برای آن‌ها راه حلی بیابند. همین موضوع باعث می‌شود به توانایی‌های خود اعتماد کنند و اعتماد به نفس بالایی داشته باشند. این افراد اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند و به هنگام بروز مشکل با حل مسأله مناسب، استرس خود را کنترل می‌کنند. توانایی حل مسأله به افراد کمک می‌کند تا از چالش‌های پیش آمده به عنوان یک فرصت استفاده کنند و توانایی‌های خود را شکوفا کنند یا اینکه به دنبال آموختن مهارت جدیدی باشند تا از عهده مشکل پیش آمده برآیند. مهارت حل مسأله به افراد کمک می‌کند تا ذهن خلاق داشته باشند و به دنبال ایده‌های جدید باشند. این امکان وجود دارد که مریبان در زندگی خود شان با مسایل و مشکلات زیادی روبرو شوند. در واقع زندگی ایشان چیزی جز روند پیاپی مواجه شدن با مسایل و مشکلات و تلاش برای حل و فصل آنها نیست. بنابراین وجود مشکل در زندگی یک امر طبیعی است و هر کسی در زندگی خود با مشکلاتی روبرو می‌شود. اما هنر افراد به این است که به طور مؤثر با مشکلات برخورد کنند و بهترین راه حل را

برای آن را انتخاب و اجرا نمایند. بنابراین داشتن مهارت های حل مسأله در بین مربیان موجب می شود تا اعتماد به نفس آنها بیشتر شده و احساس ارزشمندی بیشتری پیدا کنند. ولی اگر فاقد مهارت های لازم برای حل مشکل باشند یا از روش های نامناسب و معیوب برای حل مسایل خود استفاده نمایند، امکان دارد در سازگاری با محیط اطرافشان دچار مشکل شده و بهداشت روانی آنها تهدید شود. کسب مهارت های حل مسأله ایشان را قادر می سازد تا به طور سازنده با مشکلات زندگی برخورد نمایند. بنابراین حل مسأله مهارتی است که می توان آن را یاد گرفت و مستلزم چند فعالیت است. در ابتدا باید مشکل را به دقت تعریف کرده و سپس راه حل های متفاوت حل مشکل را مطرح و مورد بررسی قرار داد و در نهایت مناسب ترین و مؤثرترین راه حل را انتخاب و اجرا نمود. حل مسأله، مهارتی است که فاصله بین وضعیت موجود و مطلوب را به ما نشان می دهد. وقتی فرد با موقعیتی مواجه می شود که نمی تواند از طریق مهارت هایی که در آن لحظه در اختیار دارد به انجام سریع آن تکلیف پردازد و یا در انجام آن تکلیف دچار دردسر شود، گفته می شود که با مسأله ای روبرو شده است. به عبارت دیگر به هر پدیده یا مسأله ای که در طول زندگی برای افراد رخ دهد و سازگاری و تعادل ایشان را به هم زند و استرس ایجاد کند، مشکل نامیده می شود. حل مسأله یک فرایند آگاهانه، منطقی، منظم و هدفمند است. که توسط خود فرد کنترل می شود و فرد سعی می کند با استفاده از این تکنیک ها، راه حل های مؤثر یا سازگارانه ای برای مسایل زندگی روزمره خویش پیدا کند. البته انسانها در خیلی از موقعیت ها می توانند بر مشکلات خودشان غلبه کنند بدون اینکه مهارت حل مسأله را آموخته باشند، ولی با توجه به شرایط حال حاضر جامعه بشری، کسانی موفق تر عمل خواهند کرد که این مهارت مهم را به نحو شایسته ای فرا گرفته باشند. بعضی از انسان ها نمی توانند از پس مشکلات خود بر آیند و حل مسأله مؤثری داشته باشند، اما افراد دیگری نیز هستند که در برابر مشکلات و موقعیت های استرس آور، نه تنها درمانده نخواهند شد، بلکه با تکیه بر خودآگاهی ها و مهارت هایی که در اختیار دارند، سعی می کنند که نقاط ضعف خود را بهبود بخشند و ضمن شناسایی نقاط قوت خودشان، با استفاده از روش های کاربردی حل مسأله، به رفع مشکلات خود پردازند. مهم ترین علتی که این دسته از افراد موفق خواهند شد این است که در رویارویی با مشکلات از مراحل منظم در جهت رفع و حل مسایل و مشکلات استفاده می کنند، اما کسانی که نمی توانند در رفع مشکلات خود کارآمد عمل کنند، به این دلیل است که از روند منظم و مراحل ساختار یافته ای پیروی نمی کنند.

از سوی دیگر خودکارآمدی مربیان در نظام تعلیم و تربیت بسیار حائز اهمیت است. به نظر می رسد مربیان کارآمد نقش مهمی در موفقیت نظام آموزشی دارند. خودکارآمدی معلم عبارت است از قضاوت وی درباره توانایی خود برای به دست آوردن نتایج مطلوب از فعالیت ها و یادگیری های دانش آموز، حتی در ارتباط با دانش آموزانی که در یادگیری با مشکل مواجه هستند. اعتقاد بر این است که این باور بر فعالیت ها، تلاش و پشتکار مربی در آموزش تأثیرگذار خواهد بود. خودکارآمدی عبارت است از ارزشیابی هر فرد از توانایی ها و صلاحیت هایش برای رسیدن به اهداف و یا غلبه بر موانع، به عبارت دیگر انتظارات خودکارآمدی به باورهای مربوط به توانایی های ما برای انجام موفقیت آمیز یک رفتار اطلاق می شود. در این زمینه (بندورا، ۲۰۰۴) هم معتقد است رضایت شغلی معلمان و نیز موفقیت تحصیلی دانش آموزان به طور مستقیم و غیر مستقیم از باورهای خودکارآمدی مربیان تأثیر می پذیرد. خودکارآمدی یکی از عوامل مؤثر در گرایش افراد به مطالعه و یادگیری و انگیزش پیشرفت می باشد. در واقع این عامل نقش اساسی و مهمی در یادگیری دارد و موتور حرکت فرد برای رفتارهایی است که به یادگیری بهتر و مؤثرتر منجر می شود. باورهای خودکارآمدی نقش مهمی در ایجاد انگیزش درونی دارد. این علاقه درونی وقتی رشد می یابد که تمایل برای دست یابی به این معیارها در فرد ایجاد شود و در صورت کسب نتیجه، فرد به خود سنجی مثبت دست پیدا می کند. این علاقه درونی موجب تلاش های فرد در طولانی مدت و بدون

حضور پاداش محیطی می‌شود. خودکارآمدی باوری است که شخص به قابلیت‌های خود برای سازمان‌دهی و اجرای اقدامات لازم در موقعیت‌های پیش رو دارد و ایمان شخص به توانایی‌های خود برای کسب موفقیت در یک موقعیت مشخص است. افراد با خودکارآمدی بالا مشکلات و مسائل چالش‌برانگیز را به چشم تمرینی برای کسب مهارت می‌بینند و به فعالیت‌هایی که در آن‌ها شرکت می‌کنند علاقه‌ی بیشتری پیدا می‌کنند. همچنین آن‌ها در برابر علاقه‌مندی‌ها و فعالیت‌های خود احساس تعهد و وظیفه‌شناسی می‌کنند و در رویارویی با موانع و شکست‌ها دلسرد نمی‌شوند و خیلی زود آن‌ها را پشت سر می‌گذارند. بنابراین آنچه که به اختصار درباره آثار مفید خودکارآمدی معلمان ذکر گردید، چنانچه خودکارآمدی مربیان تقویت شود، برکات زیادی را به دنبال دارد و علاوه بر تأثیر مثبت در کارایی و انگیزش مربیان، به طور غیر مستقیم بر روی دانش آموزان نیز تأثیر گذار خواهد بود و همان‌گونه که نتایج این بخش از تحقیق نیز مشخص نمود، آموزش مهارت‌های حل مسأله بر روی خودکارآمدی مربیان نقش مفید و مؤثری داشته و سطح خودکارآمدی مربیان آموزش داده را به خوبی افزایش داده است.

در مقایسه تطبیقی یافته‌های مربوط به تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسأله بر تاب آوری مربیان، نتایج این بخش از پژوهش با بخش‌هایی از تحقیقات و یافته‌های محققان و پژوهشگران داخلی و خارجی نظیر منصوری و عابدینی (۱۳۹۴) صبا (۱۳۹۴) غریبی و بهادری (۱۳۹۵) شکوهی یکتا و همکاران (۱۳۹۲) و نتایج تحقیق فلدمن (۲۰۰۳) کریچفیلد (۲۰۰۵) چیانگ، وانگ و چن (۲۰۰۷) ویلیامز (۲۰۱۶) همسو است و با یافته‌های آن‌ها انطباق دارد. در این خصوص می‌توان به این موضوع اشاره نمود که اخیراً روانشناسان و جامعه‌شناسان توجه و تأکید زیادی به موضوع تاب آوری داشته و دارند به نحوی که تاب‌آوری یکی از متغیرهای نوین مهم در امر محیط‌های شخصی، تحصیلی و شغلی محسوب می‌شود که شناسایی این سازه بینشی دگرگون و امیدوار کننده ایجاد نموده و به قابلیت تطابق انسان در مواجهه با بلایا یا فشارهای جانکاه، غلبه یافتن و حتی تقویت شدن به وسیله آن اشاره می‌نماید. این خصیصه با توانایی درونی شخص و مهارت‌های اجتماعی و تعامل با محیط حمایت می‌شود، توسعه می‌یابد و به عنوان یک ویژگی مثبت متبلور می‌شود. این‌گونه به نظر می‌رسد که تاب‌آوری در بین مربیان یکی از سازه‌های اصلی شخصیت آن‌هاست و برای فهم انگیزش، هیجان و رفتار مفهوم‌سازی شده است. تاب‌آوری به عنوان مقاومت موفقیت‌آمیز فرد در برابر موقعیت‌های تهدیدآمیز و چالش‌برانگیز تعریف شده و در واقع یک فرایند، توانایی یا پیامد سازگاری موفقیت‌آمیز با شرایط تهدیدکننده است. تاب‌آوری صرفاً پایداری در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدیدآمیز نیست، بلکه شرکت فعال و سازنده‌ی فرد در محیط است و می‌توان گفت که تاب‌آوری، حتی توانمندی فرد در برقراری تعادل زیستی-روانی در شرایط خطرناک را هم افزایش می‌دهد. فردی که دارای تاب‌آوری است، چاره‌ساز و انعطاف‌پذیر بوده، مطابق تغییرات محیطی خود را وفق می‌دهد و بعد از برطرف شدن عوامل فشارزا به سرعت به حالت بهبود باز می‌گردد و در مقابل، افرادی که در انتهای سطح پایین تاب‌آوری قرار دارند (برروی پیوستار تاب‌آوری بالا و پایین) به مقدار ناچیزی خودشان را با موقعیت‌های جدید وفق می‌دهند. کسانی که تاب‌آوری پایینی دارند، به کندی از موقعیت فشارزا به حالت عادی و طبیعی برمی‌گردند. پس تاب‌آوری در مورد کسانی که کار می‌رود که در معرض خطر قرار می‌گیرند ولی دچار اختلال نمی‌شوند. از این رو تاب‌آوری در سال‌های اخیر، به عنوان حیطه‌ای پرترفدار، به مطالعه و کشف توانمندی‌های فردی و بین فردی می‌پردازد که باعث پیشرفت و مقاومت در شرایط دشوار می‌شود. تاب‌آوری در بین معلمان و مربیان هم به عنوان محصول عوامل فردی و محیطی و آنچه که در طی سال‌های رشد در فرد شکل می‌گیرد و پرورش می‌یابد، می‌تواند با تقویت عوامل محافظت‌کننده در محیط فرد همراه با ارتقاء مهارت‌ها و توانایی‌های شخصی وی توسعه یابد و حتی بر سلامت روان معلمان اثر مستقیمی داشته باشد و از این طریق بر عملکرد آموزش‌گیرندگان هم تأثیر

بگذارد. در نتیجه می‌توان به این نکته اشاره نمود که تاب آوری تحت تأثیر عوامل گوناگونی می‌تواند تغییر یابد و یکی از عواملی که قادر است میزان تاب آوری افراد و از جمله مربیان را تحت تأثیر قرار دهد، آموزش مهارت های حل مسأله است. اعتماد به حل مسأله یکی از شیوه‌های مثبت در حل مسأله محسوب می‌شود و در بین مربیان نیز اهمیت مضاعفی دارد. حل مسأله، توانایی یافتن راه‌حل برای مسائل است، غلبه بر چالش‌ها و تکمیل تکالیف دشوار از طریق فن‌ها است. اصطلاح حل مسأله، خود نشان می‌دهد که این، یک رویکرد برای حل مسائل و یا یافتن راه‌حل برای مسائل است. از متخصصان، مربیان تا دانش‌آموزان، هریک در مقطعی از زمان مسائلی را تجربه می‌کنند. برخی از مسائل پیچیده هستند درحالی‌که بسیاری دیگر به راحتی حل می‌شوند. برای هر تکلیف یا کاری که انجام می‌دهند، چالش‌ها و مسائل زیادی وجود دارد که تکمیل کردن آن را مشکل می‌سازد. آموزش قرن بیست و یکم شامل آموزش روشی است که به فراگیران کمک می‌کند تا بتوانند مشکلات شغلی، تحصیلی و حتی زندگی‌شان را حل کنند. در جمع بندی کلی می‌توان اذعان نمود که آموزش مهارت های حل مسأله یک ضرورت اساسی و در برخی مواقع تعیین کننده برای مربیان و حتی دانش‌آموزان به حساب می‌آید و به نظر می‌رسد آشنایی و تسلط مربیان با این شیوه آموزش آنان را قادر می‌سازد تا در برنامه ریزی ها و فعالیت های آینده خود با موفقیت بیشتری به فعالیت های حرفه ای ادامه دهند. بر مبنای نتایج حاصله به دلیل اثربخشی آموزش مهارت های حل مسأله، پیشنهاد می‌شود مربیان به طور مستمر از این آموزش ها بهره ببرند و همچنین به مربیان پیش دبستانی توصیه می‌شود از شیوه‌های آموزش مدرن و آموزش مهارت های حل مسأله نسبت به شیوه‌های آموزش سنتی بیشتر بهره ببرند. همچنین بر بهره مندی و توسعه مفاهیم و شیوه‌های مثبت حل مسأله در مدارس و مراکز پیش دبستانی تأکید می‌شود.

منابع

- آقاجانی، م. (۱۳۸۱). «بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روان و منبع کنترل نوجوانان». پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.
- باباپور و همکاران. (۱۳۸۲). «بررسی اثربخشی آموزش شیوه حل مسأله گروهی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با آسیب بینایی». مجله کودکان استثنایی تابستان ۸۷ شماره ۲.
- جعفری، عیسی؛ اسکندری، حسین؛ سهرابی اسمرود، فرامرز؛ دلاور، علی. (۱۳۸۹). «اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله ای مبتنی بر مدل مارلات در پیشگیری از عود و افزایش تاب آوری در افراد وابسته به مواد». روانشناسی بالینی، ۱(۳): ۷۷-۸۷.
- شکوهی یکتا، م. و پرنده، ا. (۱۳۸۷). «آموزش روش حل مساله به مادران و تاثیر آن بر روابط خانوادگی». مجله خانواده پژوهی. دوره ی ۴، شماره ۱۲، صص ۱۳-۵.
- شکوهی یکتا؛ پرند، ا. و اکبری زردخانه، س. (۱۳۹۲). «اثربخشی آموزش روش حل مسأله بر روابط خانوادگی و شغلی کارمندان». پژوهش در روانشناسی.
- شکوهی یکتا، م؛ شریفی، ع. و معتمدیگانه، ن. (۱۳۹۴). «اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسأله بر تعامل والد - کودک». روانشناسی تحولی. روان شناسان ایران. سال دوازدهم. شماره ۴۵.
- صدوقی، م؛ تمنائی فر، م. و ناصری، ج. (۱۳۹۶). «رابطه ی تاب آوری، امیدواری و هوش هیجانی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان». مجله مطالعات آموزش و یادگیری. دوره نهم، شماره اول.

گلدفرید، م. و دیوینسون، ج. (۱۹۷۶). رفتار درمانی بالینی، ترجمه: احمدی علون آبادی، احمد (۱۳۷۱) تهران، انتشارات مرکز نشر دانشگاهی.

طاهر، م. (۱۳۹۵). «اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله بر اضطراب امتحان دانش آموزان». فصلنامه تحول روان‌شناختی کودک، دوره اول، شماره ۱.

یوسفی، ز. (۱۳۹۰). «بررسی عوامل فردی و موقعیتی با خودکار آمدی انطباق پذیری مسیر شغلی در بین دانشجویان سراسری شهر اصفهان». پایان نامه دکتری رشته مشاوره گرایش مسیر شغلی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه اصفهان.

Alvord, c.b. , begar & diana, h. (۲۰۰۶). Resiliency determinates and resiliency processes among female adult surnivors of child hood sexual abuse.

Bandura,A. (۲۰۰۱). Social cognitive theory: an agentic perspective. Annual Review of Psychology, ۵۲(۲), ۱-۲۶.

Bandura, a. (۱۹۷۷). Self – efficacy: the exercise in changing societies. New york combridge university.

Campbell-sills, l. , cohan, s. L. , & stein, m. B. (۲۰۰۱). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. Behaviour research and therapy, ۴۴, pp: ۵۸۵-۵۹۹.

Connor, k. M. , & davidson, j, r. T.(۲۰۰۳). Development of a new resilience scale: the connor-davidson resilience scale. Depression avd anxiety, ۱۸ (۳): ۷۶ – ۸۲.

D'zurilla, t. J., nezu, a. M., & maydeu-olivares, a. (۲۰۰۸). Manual for the social problem, post graduate students experience of an e- learning tax program. Computers & education, ۴۵(۲), ۲۱۷-۲۲۹.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (۲۰۰۴). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. Psychological Bulletin, ۱۱۲, ۶۴– ۱۰۵.

Hegel, m. T. Barret, j. E. & oxman, t. E. (۲۰۰۰). Training therapists in problem solving tratment of depressive disorders in primary care. Familles system and health, ۱۸(۴), ۴۲۳-۳۵.

Riley jr, masten as.(۲۰۰۵). Resilience in contex. Inpeters. D.r., leadbeater, b., mcmahon, r.j, resiliencein children, families, and communities, (pp. ۱۳-۲۶), new york: kluwer academic / plenum publishers.

shank, a. (۲۰۰۶). Self-efficacy during childhood and adoleseence, implications for teachers and parents. Greenwich: information age publishing.

Waugh ce, tugade mm, fredrickson bl.(۲۰۰۸). Psychophysiology of stress and resilience. In: lukey, b. & tepe, v. (eds.), biobehavioral resilience to stress (pp. ۱۱۷-۱۳۸). Boca raton, fl: crc press

Williamson n, (۲۰۱۶). ۱۰۰% information literacy success. New york: thomson delmar learning. Retrieved from:

The Study effect of problem solving skills training on self-efficacy and resiliency of preschool teachers of Tehran city

Abstract

The present study aims to Investigate the effectiveness teaching problem solving skills for self-efficacy and resilience of preschool teachers in Tehran has been performed. This research is a quasi-experimental project with a pre-test-post-test design with a control group and a follow-up stage. The statistical population under study includes preschool teachers in the fifth district of Tehran in 1398. Bandura's self-efficacy questionnaire with 25 items, the self-efficacy variable, and Connor and Davidson's infertility questionnaire, including 25 questions that measure resilience variables, were used as assessment tools. In order to conduct this study, 40 preschool teachers who were purposefully selected and replaced in two experimental and control groups completed the questionnaire. Then, the members of the experimental group were trained in problem solving skills for 8 2-hour sessions and after the training, the test was performed on the trainers of both groups. In order to analyze the data and investigate the research questions, the univariate and correlation t-correlation analysis test was used. According to the research findings, the self-efficacy and resilience of educators who received problem-solving skills training is higher than those who did not receive problem-solving skills training. Also, the level of self-efficacy and resilience of these coaches has a good stability.

Keywords: Effect, Training of problem solving skills, Self-efficacy, Resilience, Preschool teachers.