

## تأثیر آموزش مهارت های حل مسئله بر خودکارآمدی و تاب آوری مریبان پیش دبستانی شهر تهران

زهره محمودی وصالی<sup>۱</sup>، قدسی احقر<sup>۲\*</sup>، مرتضی سمیعی زفرقندی<sup>۳</sup>

- ۱) کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
- ۲) استاد پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، تهران، ایران
- ۳) دانشیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، تهران، ایران

\* مسئول: ahghar2004@yahoo.com

تاریخ پذیرش مقاله ۱۴۰۱/۰۵/۰۴

تاریخ دریافت مقاله ۱۴۰۰/۰۵/۲۴

### چکیده

پژوهش حاضر، تحقیقی نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل و دارای مرحله پیگیری است. هدف از این پژوهش بررسی میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر خودکارآمدی و تاب‌آوری مریبان پیش‌دبستانی بود. جامعه آماری شامل مریبان پیش‌دبستانی شهر تهران در سال ۱۳۹۸ بود. تعداد ۴۰ نفر از مریبان پیش‌دبستانی به صورت هدفمند انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه خودکارآمدی بندورا (۲۰۰۰) و تاب‌آوری کونور و دیویدسون (۲۰۰۷) استفاده گردید که در مرحله پیش‌آزمون هر دو گروه (آزمایش و کنترل) پرسش‌نامه‌های مذکور را تکمیل کردند. سپس اعضای گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۲ ساعته آموزش مهارت‌های حل مسئله را دریافت کردند و بعد از پایان دوره آموزشی، پس‌آزمون بر روی هر دو گروه اجرا گردید. به منظور تجزیه تحلیل داده‌ها و بررسی سؤال‌های پژوهش از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیری و ۴ همبسته استفاده شد. نتایج نشان داد آموزش مهارت‌های حل مسئله، میزان خودکارآمدی و تاب‌آوری مریبان را افزایش داده است. همچنین خودکارآمدی و تاب‌آوری مریبان در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است.

کلید واژه گان: مهارت‌های حل مسئله، خودکارآمدی، تاب‌آوری، مریبان پیش‌دبستانی.

### مقدمه

سازگاران و مؤثر را شناسایی و کشف کند. در این تعریف حل مسئله به‌عنوان یک فعالیت هدفمند، مجدانه و آگاهانه و همچنین به‌عنوان یک پیامد شناختی هدفمند و مؤثر در نظر گرفته می‌شود (دزوریل و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). مهارت حل مسئله، یکی از مهارت‌های شناختی است که انسان را در حل مسائل درونی و بیرونی خودیاری می‌دهد. افرادی که از توانایی حل مسئله برخوردارند می‌توانند راه‌حل‌های منطقی به وجود بیاورند، مراحل متوالی برای حل مسائل خود برگزینند. آن‌ها می‌توانند موانع بالقوه در حل مسائل را حدس بزنند و برای رفع آن‌ها اقداماتی را در نظر بگیرند (شکوهی یکتا و پرند، ۱۳۸۷). بنابراین یکی از راهبردهای مقابله‌ای مؤثر در برخورد با رویدادهای استرس‌زای زندگی، استفاده از حل مسئله سازنده و مثبت است. حل مسئله مستلزم

شرایط در حال گذر جامعه، زندگی را با مسائل و پیچیدگی‌های خاص خود مواجه نموده است، در این شرایط یکی از مهم‌ترین مهارت‌هایی که قادر است بالندگی و بهداشت روانی آنان را در مواجهه با مشکلات آینده حفظ و تقویت نماید، مهارت حل مسئله<sup>۱</sup> است، به‌نحوی که افراد ناتوان از حل مسائل و مشکلات غیرقابل اجتناب زندگی، ممکن است با اقدام به راه‌حل‌های نا مؤثر مشکلات خود را بزرگ‌تر و پیچیده‌تر سازند (تاکاهاشی و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹).

حل مسئله یک فرآیند شناختی-رفتاری است، که در آن فرد می‌کوشد برای موقعیت‌های مشکل‌آفرینی که در زندگی روزمره با آن‌ها مواجه می‌شود راه‌حل‌های

<sup>1</sup> Problem solving skill

<sup>2</sup> Takahashi, F., Koseki, S. H., Shimada, H

<sup>3</sup> D'zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-oliviers, A

عملی خاص در شرایط خاص است و در معنی محدود به کار می‌رود. (لوزینسکا، گاتریزدونا و شوارتز، ۲۰۰۵) از مفهوم خودکارآمدی به معنی باورها و قضاوت‌های افراد درباره‌ی صلاحیت و توانایی کلی خود در رویارویی با رویدادها یا موقعیت‌های تنیدگی‌زا و تهدیدکننده استفاده کرده‌اند. به نظر شرر و مادوکس<sup>۵</sup> ادراکی است که فرد تصور می‌کند، می‌تواند به‌طور موفقیت‌آمیزی رفتارهای لازم را برای ایجاد یک پیامد مطلوب و خوشایند انجام دهد. شرر و مادوکس خودکارآمدی را در قالب سه بعد مطرح کرده ولی عوامل و گویه‌های آن را مشخص نکرده‌اند، این ابعاد عبارت‌اند از: ۱. میل به آغازگری رفتار ۲. میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف ۳. مقاومت در رویارویی با موانع (نریمانی و همکاران، ۱۳۸۸: ۱۱۲). باورهای خودکارآمدی افراد، می‌توانند به‌وسیله‌ی چهار منبع اصلی مؤثر ایجاد و تقویت شوند که این منابع عبارت‌اند از: ۱. تجارب مستقیم شخصی: مؤثرترین روش به‌واسطه «تجارب مستقیم» است. موفقیت‌های افراد، باوری نیرومند در کارآمدی شخصی افراد ایجاد می‌کنند. ۲. تجارب جانشینی: این تجارب توسط الگوهای اجتماعی به دست می‌آید. دیدن افراد مشابه با کسب موفقیت‌های آنان باعث تلاش بیشتر و برانگیختگی آنان شده و توانایی لازم جهت تسلط بر موانع را یافته و موفق می‌شوند. ۳. اقناع کلامی: افرادی که به‌صورت شفاهی تشویق می‌شوند زمانی که توانایی تسلط بر فعالیت‌ها را دارند، باعث تلاش و تحمل بیشتر آنان می‌شود. ۴. داوری توانایی خود: خلق مثبت باعث افزایش خودکارآمدی شده و خلق محزون، معکوس عمل کرده و باعث کاهش خودکارآمدی می‌شود. کاهش واکنش تنیدگی افراد و تفسیر نادرست حالات هیجانی در تغییر و اصلاح باورهای خودکارآمدی تأثیر دارند (جرسالم و کلین هسلین<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹). در پژوهشی (ادیمو و ادیلی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸) نشان دادند که خودکارآمدی در نحوه‌ی برخورد مثبت با موقعیت‌های تنش‌زا مؤثر است. باورهای خودکارآمدی بر انتخاب تکلیف، تلاش، استقامت، امتناع و پیشرفت افراد تأثیر می‌گذارد (شانک<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶).

والدین نقش اصلی را در فراهم‌سازی اطلاعات برای رشد خودکارآمدی در خانه به عهده‌دارند. والدینی که تجارب مهارتی متنوعی را برای بچه‌های خود ترتیب می‌دهند نسبت به والدینی که فرصت‌های کمتری فراهم می‌کنند،

راهبردهای هدفمند و ویژه‌ای است که فرد به‌وسیله آن مشکلات را تعریف می‌کند، تصمیم به اتخاذ راه‌حل می‌گیرد، راهبردهای حل مسئله را انجام داده و بر آن نظارت می‌کند (طاهر، ۱۳۹۵). حل مسئله، یک مهارت ضروری برای زندگی در عصر حاضر است و در تمامی فعالیت‌ها، به‌ویژه در فعالیت‌های آموزشی، صاحبان امر به‌سوی مهارت‌های تفکر سطح بالا و حل مسئله، چه در حیطه عمومی و چه در حیطه فناوری، خواه در فعالیت‌های طبیعی و خواه در فعالیت‌های مسئله مدار فراخوانده می‌شوند و در اغلب جوامع همه بر این عقیده‌اند که باید برافزایش مهارت‌های حل مسئله تأکید کرد (اسماعیلی، ۱۳۸۵).

امروزه آموزش مهارت حل مسئله از مؤلفه‌های اصلی برنامه‌های آموزش مهارت‌های زندگی به شمار می‌روند. هدف این‌گونه مداخلات، کاهش هیجانات منفی، تنیدگی و نشانه‌شناسی روانی و افزایش توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی است (دزوریلا و شیدی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲؛ نقل از باباپور، رسول‌زاده، ازه‌ای و فتحی آشتیانی، ۱۳۸۲).

همچنین در راهبرد حل مسئله این باور وجود دارد که تحت تأثیر آموزش، میزان خودکارآمدی و کفایت شخصی افراد افزایش خواهد یافت (مارکس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱؛ نقل از دره کردی، ۱۳۸۸).

بندورا<sup>۳</sup> روان‌شناس کانادایی در سال ۱۹۷۷ برای اولین بار مفهوم خودکارآمدی<sup>۴</sup> را مطرح ساخت و در نظام بندورا منظور از خودکارآمدی احساس شایستگی، کفایت و قابلیت در کنار آمدن بازندگی است که برآورده کردن و حفظ معیارهای عملکرد باعث افزایش آن می‌شود و ناکامی در برآوردن و حفظ این معیارها آن را کاهش می‌دهد (فشارکی و همکاران، ۱۳۸۹: ۲۶۳). مفهوم خودکارآمدی در مرکز نظریه شناخت اجتماعی بندورا قرار دارد (بندورا، ۲۰۰۴). نظریه بندورا بر نقش یادگیری مشاهده‌ای، تجربیات اجتماعی و جبرگرایی تقابلی در رشد شخصیت تأکید دارد. بر اساس نظر بندورا، نگرش‌ها، توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی هر فرد «نظام خود» تشکیل می‌دهند. این نظام در چگونگی درک ما از شرایط مختلف و چگونگی رفتار ما در واکنش به آن‌ها، نقش عمده‌ای ایفا می‌کند. خود کارآمدی، بخش مهمی از این «نظام خود» است. از سوی دیگر به نظر (بندورا، ۱۹۹۷) باورهای خودکارآمدی قضاوت‌های فرد درباره‌ی توانایی‌ها، ظرفیت‌ها و شایستگی‌های خود برای انجام

<sup>5</sup> Luszczynska., Gutierrez-Done & Schwarzer

<sup>6</sup> Shrir. Maddox

<sup>7</sup> Jerusalem. Klein Hessling

<sup>8</sup> Adeyem & Adeleye

<sup>9</sup> Schunk

<sup>1</sup> D'zurilla, T. J. sheedy

<sup>2</sup> Marks

<sup>3</sup> Bandura

<sup>4</sup> Self-efficacy

دیویدسون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳). افراد تاب آور توانایی کنترل درونی، همدلی، خودپنداری مثبت، سازمان‌دهی مسئولیت‌های روزانه و مثبت نگری رادارند (سید فاطمی و همکاران، ۱۳۹۲). (وانگ و همکاران<sup>۶</sup>، ۱۹۹۱؛ به نقل از ابوالقاسمی و رستمی، ۱۳۹۰) تاب‌آوری در محیط آموزشی را به‌عنوان مهم‌ترین عامل موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیت‌های آموزشی به‌رغم مصائب و دشواری‌های محیطی می‌دانند. نتایج پژوهش (ایزابل<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲) در بررسی دانشجویان پزشکی نشان داد که دانشجویان تاب آور، خستگی هیجانی و فرسودگی کم‌تری را تجربه می‌کنند. مفهوم تاب‌آوری به صورت‌های مختلفی تعریف شده است. (لوتار و چیچتی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴؛ به نقل از کمپبل - سیلیس و همکاران<sup>۹</sup>، ۲۰۰۶) تاب‌آوری را یک فرآیند پویا می‌دانند که در آن افراد باوجود تجارب آسیب‌زا یا مصیبت‌بار، سازگاری مثبت نشان می‌دهند.

تاب‌آوری بازگشت به تعادل اولیه یا رسیدن به تعادل سطح بالاتر (در موقعیت تهدیدکننده) است و ازاین‌رو سازگاری موفق را در زندگی فراهم می‌کند. درعین‌حال (کامپفر<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۹) به این نکته نیز اشاره می‌کند که سازگاری مثبت هم ممکن است پیامد تاب‌آوری باشد و هم به‌عنوان پیشنهاد، سطح بالاتری از تاب‌آوری را سبب شود. وی این مسئله 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<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۵).

بهرامی و زاهدی (۱۳۹۷) در پژوهشی به بررسی اثربخشی رفتاردرمانی گروهی برافزایش امید به زندگی و تاب‌آوری مادران کودکان استثنایی پرداختند. نتایج نشان داد رفتاردرمانی بر امید به زندگی و تاب‌آوری مؤثر است. این درمان توانست به‌طور معناداری باعث افزایش امید به زندگی و تاب‌آوری شود.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان تاب‌آوری را شامل این موارد دانست: حفظ آرامش زیر فشار، انعطاف‌پذیری در مواجهه با موانع، اجتناب از راهبردهای فرسایشی، حفظ

بچه‌های کارآمدتری را پرورش می‌دهند (بندورا، ۲۰۰۶). پژوهش‌های (فولکر و ریوس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹) نیز نشان داد که خودکارآمدی در ایجاد رفتار و نگرش‌های مثبت در افراد نقش بسزایی دارد. استدلال کلیدی بندورا درباره نقش باورهای خودکارآمدی در عملکرد انسان این است که سطح انگیزه، شرایط مطلوب و اعمال فرد بیشتر بر پایه آنچه اعتقاد دارد، می‌باشد، تا آنچه واقعاً درست است. خودکارآمدی افراد، سطح انگیزشی آن‌ها را از طریق کنترل میزان کوشش و مدت‌زمان پافشاری در مقابل موانع تعیین می‌کند. به هنگام مقابله با دشواری‌ها، افرادی که به توانایی‌های خود شک دارند، تلاش خود را کاهش می‌دهند و به‌سرعت به راه‌حل‌های سطح پایین‌رو می‌آورند، در مقابل افراد با خودباوری قوی در مورد توانایی‌ها برای غلبه بر چالش، کوشش بیشتری را اعمال می‌کنند. هر چه خودکارآمدی فردی بالاتر باشد، سریع‌تر از تردیدهای حاصل از شکست‌ها بهبود می‌یابد (مورنتسن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). به همین خاطر چگونگی رفتار انسان می‌تواند به‌وسیله باورهایی که در مورد توانایی‌های خود دارند، بهتر پیش‌بینی شود تا به‌وسیله آنچه واقعاً قادر به انجام دادن آن هستند.

زندگی در جهان امروز پر از استرس و چالش‌هایی است که افراد ناگزیرند برای مقابله با شرایط استرس و بحران‌ها از مهارت‌هایی استفاده کنند. درواقع از میان متغیرهای روان‌شناختی که به نظر می‌رسد توان افراد را در مقابله با شرایط استرس‌زا بالا می‌برند، می‌توان به تاب‌آوری<sup>۳</sup> اشاره کرد. 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 طب و روانشناسی تاب‌آوری نشان‌دهنده مقاومت جسمانی، بهبود خودانگیزخته و توانایی برقراری مجدد تعادل هیجانی در موقعیت‌های تنش‌زا است و به ویژگی‌هایی اشاره دارد که در سرعت و میزان بهبود بعد از رویارویی با تنش مشارکت دارند (جعفری و همکاران، ۱۳۸۹). تاب‌آوری سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار است (والر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). البته تاب‌آوری، تنها پایداری در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدیدکننده نیست و حالتی انفعالی در رویارویی با شرایط خطرناک نمی‌باشد، بلکه شرکت فعال و سازنده در محیط پیرامونی خود است. می‌توان گفت تاب‌آوری، توانمندی فرد در برقراری تعادل زیستی-روانی، در شرایط خطرناک است (کانر و

<sup>5</sup> Conner, K. M. , & Davidson, J. R. T

<sup>6</sup> Wang, m. C. ,haertel, g. D. & walberg, h

<sup>7</sup> Isabel, M. G

<sup>8</sup> Lothar, Chicheti

<sup>9</sup> CampbellSillis L, Cohan SL, Stein MB

<sup>10</sup> Kumpfer, K. L

<sup>11</sup> Riley ,JR. Masten AS

<sup>1</sup> Faulkner. G, Reeves. C

<sup>2</sup> Mortensen, K

<sup>3</sup> Resilience

<sup>4</sup> Waller, M. A

دوره آموزشی، پس از آزمون بر روی مربیان هر دو گروه اجرا گردید. پس از گذشت حدود یک ماه از اجرای پس از آزمون، آزمون پیگیری به منظور تعیین پایداری اثر برنامه مداخله گرانه مجدداً بر روی هر دو گروه اجرا گردید.

جهت جمع آوری داده‌ها از پرسش نامه‌های ۲۵ گویه ای خودکارآمدی بندورا (۲۰۰۰) و تاب آوری کونور و دیویدسون (۲۰۰۳) استفاده شد.

**نمره گذاری:** نمره گذاری پرسشنامه خودکارآمدی به صورت طیف لیکرت ۷ نقطه‌ای می‌باشد که برای گزینه‌های «غیرممکن»، «بسیار سخت»، «سخت»، «کمی سخت»، «ساده»، «بسیار ساده» و «بیش از حد ساده» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷ در نظر گرفته می‌شود.

**نحوه نمره گذاری پرسشنامه تاب آوری:** در یک مقیاس لیکرتی بین صفر (کاملاً نادرست) و چهار (همیشه درست) نمره گذاری می‌شود.

ضریب پایایی پرسشنامه به وسیله شکوهی یکتا و همکارانش (۱۳۹۴) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش شده است.

ضریب پایایی پرسشنامه تاب آوری به وسیله (صدوقی و همکاران، ۱۳۹۶) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش شد.

در این پژوهش اجرای برنامه مداخله گرانه آموزش مهارت حل مسئله به طور گروهی، به عنوان متغیر مستقل و میزان خودکارآمدی و تاب آوری مربیان به منزله متغیر وابسته، مربیان 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 مداخله گر محسوب می‌شدند. برنامه مداخله گرانه با استفاده از روش (گلدفرید و دیوینسون، ۱۹۷۶) که یک شیوه پنج مرحله‌ای، شامل جهت گیری کلی، تعریف و صورت بندی مسئله، تولید راه حل های بدیل و تصمیم گیری است، به شرح زیر طراحی، تهیه و اجرا شد.

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 معطف برای حل مسائل است. افراد تاب آور درجه‌هایی از سلامتی و استقلال را نشان می‌دهند. آن‌ها قادرند که خود فکر کنند و آن را عملی سازند (آلورد و همکاران، ۲۰۰۶).

ویلیامز<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) در پژوهش خود دریافته است که استفاده از شیوه‌های حل مسئله با تاب آوری رابطه دارد. (هگل، بارت و اوکسمن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰) در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر خودکارآمدی دانش آموزان به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های حل مسئله می‌تواند به عنوان مداخله درمانی کوتاه مدت بر خودکارآمدی مؤثر باشد.

امروزه آموزش مهارت حل مسئله از مؤلفه‌های اصلی برنامه‌های آموزش مهارت‌های زندگی به شمار می‌روند. با توجه به اینکه عواملی چون خودکارآمدی و تاب آوری در بروز رفتارهای هدفمند که مستلزم تلاش‌های سخت هستند اهمیت زیادی دارند و از آنجاکه حل مسئله، خودکارآمدی و تاب آوری از جمله مهارت‌هایی هستند که آموختن آن‌ها برای برقراری تعاملات اجتماعی صحیح لازم و ضروری به نظر می‌رسد، بنابراین بررسی تأثیر این متغیرها بر هم مورد توجه قرار گرفت. با توجه به این ضرورت، این پژوهش به اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودکارآمدی و تاب آوری مربیان پیش دبستانی می‌پردازد.

## روش شناسی

پژوهش حاضر، تحقیقی نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل و دارای مرحله پیگیری است. جامعه آماری مورد مطالعه شامل مربیان پیش دبستانی منطقه پنج شهر تهران در سال ۱۳۹۸ بود. به منظور اجرای این مطالعه، ۴۰ نفر از مربیان پیش دبستانی که به صورت هدفمند طبق ملاک‌های ورود حداقل سه سال سابقه خدمت، مدرک تحصیلی لیسانس و رشته تحصیلی آن‌ها علوم تربیتی یا روانشناسی بود و ملاک خروج عدم تمایل به شرکت در پژوهش انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند و پرسش نامه‌های مذکور را تکمیل کردند. سپس اعضای گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۲ ساعته تحت آموزش مهارت‌های حل مسئله قرار گرفتند و بعد از پایان

<sup>۱</sup> Alvord, C. B. Bcgar & Diana, H

<sup>۲</sup> Williamson

<sup>۳</sup> Hegel, M. T. Barret, J. E. & Oxman, T. E

<sup>۴</sup> Goldfrid, M. R. Davinson, G. C.

## تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله بر خودکارآمدی و تاب‌آوری مریبان پیش‌دبستانی شهر تهران / محمودی و صالی و همکاران

جدول ۱- برنامه جلسات مداخله آموزش مهارت حل مسئله

شماره جلسه	مرحله	فعالیت
جلسه اول	جهت‌گیری	معارفه و آشنایی با اعضای گروه، بیان مقررات گروه، بحث در مورد اهمیت مهارت حل مسئله، استفاده از یک داستان ناقص و تمام کردن 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 مسئله مدار یا هیجان مدار بودن آن‌ها، استفاده از یک داستان ناقص به‌عنوان تکلیف جلسه آینده.
جلسه دوم	تقویت مرحله جهت‌گیری	تشویق افرادی که به‌موقع حاضر شده‌اند، ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد، تقویت نگرش اجتناب‌ناپذیر بودن موقعیت مشکل به‌عنوان بخشی از زندگی معمول هر فرد، آشنایی با مفاهیم مرتبط با حل مسئله، تمرین شناسایی نوع مقابله افراد در برابر مشکلات، توضیح درباره افکار خودکار منفی و بحث و گفتگو در این زمینه، توضیح اصل توقف افکار، ارائه تکلیف خانگی با ارائه چند مسئله و شناسایی افکار منفی و مثبت در ارتباط آن مسئله.
جلسه سوم	تعریف دقیق مسئله	بررسی کوتاه از تکلیف جلسه قبل، بحث در مورد لزوم تعریف دقیق‌تر مسئله، تقسیم کردن مشکلات پیچیده به قسمت‌های ساده و اولویت‌بندی کردن آن‌ها، روشن نمودن مسائل مبهم، پرهیز از اهداف بلندمدت و دست‌نیافتنی، ارائه مسئله‌ای به مریبان برای اجرا و تمرین این مرحله، امتیازدهی 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 فن بارش فکر، سیال سازی ذهن و یادداشت کردن تمامی راه‌حل‌های ممکن، ارائه یک داستان و تمرین این مرحله، تشویق و امتیازدهی، ارائه تکلیف خانگی.
جلسه پنجم	ارزیابی راه‌حل‌های مختلف شده و انتخاب بهترین راه‌حل	آموزش روش گزینی یکی از راه‌حل‌های مناسب با استفاده از داده‌های ارائه شده، تأکید بر میزان سودمندی راه‌حل‌ها و مقایسه کردن آن‌ها، پیش‌بینی پیامد راه‌حل‌ها و مقایسه کردن آن‌ها، آموزش روش اگر... آن‌وقت غربالگری کلی و کنار گذاشتن راه‌حل ضعیف، راه‌حل انتخابی باید متناسب با اعتقادات و ارزش‌های فرد باشد، امکان عملی بودن آن نیز مورد توجه قرار گیرد، ارائه تکلیف خانگی.
جلسه ششم	تصمیم‌گیری و اجرای راه‌حل انتخاب شده	ارائه گزارش تکلیف جلسه قبل و دادن بازخورد و تمرین مرحله قبل، تشویق اعضا از فعال بودن و به‌موقع حاضر شدن در جلسه، بحث در مورد تصمیم برای انتخاب یک‌راه و اجرای آن توضیحات در مورد واکنش دهی به تضادها و اختلاف‌های بین افراد، تمرین در زمینه روابط بین فردی، در زمینه اجرای راه‌حل 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 گروه‌ها به تقویت این مرحله جهت تسهیل در کار، ارائه تکلیف خانگی.
جلسه هفتم	تأکید بر تفکر وسیله‌ای-هدفی و ارزیابی	بررسی تکالیف افراد و اعطای امتیاز، سازمان‌دهی شناختی مراحل که تاکنون آموزش داده شده، تبیین و تشریح و مرور مراحل طی شده از ابتدا تا انتها، تشریح روش ارزیابی پس از انتخاب راه‌حل و پیامد آن، در صورت مواجهه با شکست از به‌کارگیری راه‌حل انتخابی، به مرحله یا مراحل قبل‌تر بازگردند و با سعی مجدد در جهت حل مشکل اقدام نمایند، دادن تکلیف در مورد اجرای تمام مراحل حل مسئله.
جلسه هشتم	مرور مراحل قبل	عملکرد آزمودنی‌ها در به‌کارگیری تفکر وسیله‌ای - هدفی مورد بررسی و تمرین و تشویق قرار می‌گیرد، ارائه یک داستان نیمه‌تمام و به پایان رساندن آن توسط افراد و مرور تمام مراحل حل مسئله در ارتباط با داستان مطرح شده و تشویق و ارائه امتیاز.

### یافته‌ها

پژوهش در جداول مربوطه آورده شد و در بخش دوم تحلیل آماری صورت گرفت. به‌منظور تحلیل داده‌ها و بررسی فرضیه اصلی پژوهش با توجه به ماهیت آن از آزمون t و روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. جدول شماره ۴ وضعیت خودکارآمدی و تاب‌آوری مریبان پیش‌دبستانی در سه مرحله‌ی قبل و بعد از آموزش مهارت‌های حل مسئله و مرحله پیگیری را نشان می‌دهد.

تعداد ۴۰ نفر مریبی پیش‌دبستانی زن (۲۰ نفر گروه آزمایش) و (۲۰ نفر گروه کنترل) شرکت کرده بودند. میانگین سنی این افراد حدود ۳۹ سال بوده است. مدرک تحصیلی اکثریت افراد (بالای ۷۵ درصد) لیسانس و رشته تحصیلی آن‌ها علوم تربیتی یا روانشناسی بوده و دارای حداقل سه سال سابقه خدمت بوده‌اند. در این پژوهش ابتدا از آمار توصیفی استفاده شد و داده‌های حاصل از

جدول ۲- میانگین نمرات خودکارآمدی و تاب‌آوری گروه آزمایش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

گروه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
متغیر	میانگین	انحراف معیار	میانگین
	میانگین	انحراف معیار	میانگین
	انحراف معیار	انحراف معیار	انحراف معیار

۷/۸	۹۵/۹	۹	۹۶/۶	۱۰	۹۰/۶	خودکارآمدی
۱۰/۳	۷۲/۲	۱۱/۶	۷۳/۲	۱۰/۸	۶۶	تاب‌آوری

اطلاعات جدول ۲ نشان می‌دهد میانگین خودکارآمدی و تاب‌آوری گروه مربیان پیش‌دبستانی آموزش‌دیده، در مرحله پس‌آزمون (بعد از مداخله) افزایش یافته است. به نحوی که میانگین کلی خودکارآمدی مربیان پیش‌دبستانی که تحت آموزش مهارت‌های حل مسئله قرار گرفته‌اند از

جدول ۳- میانگین نمرات خودکارآمدی و تاب‌آوری گروه گواه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گواه		گروه	
پس‌آزمون		پیش‌آزمون	
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
۶/۸	۹۱/۱	۵/۹	۹۳/۱
۱۴/۸	۶۲/۱	۱۶/۶	۶۲/۹

اطلاعات جدول ۳ نشان می‌دهد در میان گروه گواه میانگین کلی خودکارآمدی در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون تغییرات جزئی داشته است و از ۹۳/۱ به ۹۱/۱ رسیده است و نمره تاب‌آوری آن‌ها هم از ۶۲/۹ به ۶۲/۱ تغییر یافته است.

برای بررسی معناداری میزان تغییرات به دست آمده و تعیین اندازه اثرات آموزش مهارت‌های حل مسئله برافزایش میزان خودکارآمدی و تاب‌آوری مربیان، از طریق آزمون تحلیل کواریانس میانگین‌های پس‌آزمون مورد مقایسه قرار گرفت که نتایج حاصله در جدول ۴ نشان داده می‌شود.

جدول ۴- نتایج تحلیل کواریانس میانگین نمره خودکارآمدی مربیان پیش‌دبستانی

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

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، نتایج به دست آمده از آزمون تحلیل کواریانس در خودکارآمدی نمرات آزمودنی‌ها از نظر آماری معنادار است. ( $p < 0/05$ ) و به عبارتی متغیر وابسته (خودکارآمدی) از متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های حل مسئله) اثر پذیرفته است. باملاحظه مجذور اتای جزئی خودکارآمدی (۰/۵۷۷) می‌توان گفت ضریب تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله بر خودکارآمدی مربیان پیش‌دبستانی برابر با ۵۷/۷٪ بوده است. همچنین نتایج به دست آمده از آزمون تحلیل کواریانس در تاب‌آوری مربیان پیش‌دبستانی، نمرات آزمودنی‌ها از نظر آماری معنادار است. ( $p < 0/05$ ) و به عبارتی متغیر وابسته (تاب‌آوری مربیان پیش‌دبستانی) از

متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های حل مسئله) اثر پذیرفته است. باملاحظه مجذور اتای نمره تاب‌آوری مربیان (۰/۱۳۴) می‌توان گفت ضریب تأثیر کلی آموزش مهارت‌های حل مسئله تاب‌آوری مربیان برابر با ۱۳/۴٪ بوده است. برای تجزیه تحلیل تغییرات میانگین نمرات خودکارآمدی و تاب‌آوری 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 ۵ و ۶ نشان داده می‌شود.

## تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله بر خودکارآمدی و تاب‌آوری مریبان پیش‌دبستانی شهر تهران / محمودی و صالی و همکاران

جدول ۵- نتیجه آزمون تی همبسته مراحل پس‌آزمون و پیگیری خودکارآمدی گروه آزمایش

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

نتیجه حاصل از اجرای آزمون تی همبسته در جدول ۵ نشان می‌دهد، t حاصله برای خودکارآمدی (۰/۹۱۲)، از میزان تی بحرانی جدول (۱/۹۶) کوچکتر است بنابراین تفاوتی بین میانگین نمرات خودکارآمدی مرحله پس‌آزمون با پیگیری افراد گروه آزمایش مشاهده نمی‌شود ( $p > 0/05$ ). لذا می‌توان نتیجه‌گیری نمود تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله بر خودکارآمدی مریبان پیش‌دبستانی در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار بوده است.

جدول ۶- نتیجه آزمون تی همبسته مراحل پس‌آزمون و پیگیری تاب‌آوری گروه آزمایش

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

مداخله‌ای، خودکارآمدی تصویری مریبان به‌اندازه‌ای افزایش یافت که هر یک از شرکت‌کنندگان تلاش کردند در مدرسه خود گروه‌های فعال تشکیل دهند. وی معتقد است در جریان این‌گونه فعالیت‌ها، مریبان تمام اعمال و تجربیات قبلی خود را مدنظر قرار می‌دهند و در ابتدا ممکن است نقایص تجربیات قبلی آن‌ها موجب کاهش خودکارآمدی تصویری آن‌ها شود ولی به تدریج با برطرف کردن نقایص، نتایج آن را مشاهده کرده و خودکارآمدی تصویری افزایش می‌یابد. همچنین (چانگ و همکاران، ۲۰۰۴) در بررسی خود نشان داده‌اند که آموزش حل مسئله بر خلاقیت و خودکارآمدی فراگیرندگان تأثیر مثبت داشته و موجب افزایش خلاقیت و خودکارآمدی آن‌ها شده است.

در تحلیل نتایج حاصله می‌توان به این نکته اشاره نمود که یکی از مقوله‌های مهمی که در این پژوهش تحت تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله واقع شده است، موضوع خودکارآمدی در بین مریبان است. در واقع مهارت حل مسئله به‌عنوان یکی از مهارت‌های زندگی، یک فرآیند شناختی - رفتاری است که فرد به کمک آن‌ها سعی می‌کند راه‌حل‌های مؤثر یا مفیدی برای مسائل روزمره زندگی پیدا کند. به نظر می‌رسد افرادی که مهارت زیادی در حل مسئله دارند و می‌دانند که مسائل خود را چگونه حل کنند اعتماد به نفس بیشتری دارند. چراکه سعی می‌کنند با مشکلات زندگی مواجه شده و برای آن‌ها راه‌حلی بیابند. این افراد اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند و به هنگام بروز مشکل با حل مسئله مناسب، استرس خود را کنترل می‌کنند. داشتن مهارت حل مسئله به مریبان کمک

نتیجه حاصل از اجرای آزمون تی همبسته در جدول ۶ نشان می‌دهد، t حاصله برای تاب‌آوری برابر با (۰/۸۸۱) حاصل شده است که از تی بحرانی جدول (۱/۹۶) کوچکتر است. بنابراین تفاوتی بین میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری تاب‌آوری مریبان افراد گروه آزمایش مشاهده نمی‌شود ( $p > 0/05$ ) لذا می‌توان نتیجه‌گیری نمود تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله بر تاب‌آوری مریبان پیش‌دبستانی در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار بوده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف تحقیق حاضر بررسی اثر مداخلات آموزشی مهارت حل مسئله بر خودکارآمدی و تاب‌آوری مریبان پیش‌دبستانی بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مهارت‌های حل مسئله 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 حیدر پور، ۱۳۹۲)، (شکوهی یکتا و همکاران، ۱۳۹۳)، (باباپور و همکاران، ۱۳۸۷)، (کانر، ۲۰۰۳)، (اندرو و اینلی و فریدنبرگ، ۲۰۰۴)، نتایج پژوهش (بینایت و بندورا، ۲۰۰۴)، (سیبالد، ۲۰۱۰) نتایج تحقیق (بورنشتاین، ۲۰۰۳) همسو است و با یافته‌های آن‌ها انطباق دارد.

در این زمینه (سیبالد، ۲۰۱۰) در مطالعه‌ی پیگیری پژوهش خود مشاهده کرد که با اجرای روش‌های

<sup>2</sup> Chang, e. C. ,sanna, I. J. :riley, m. M. :thornburg

<sup>1</sup> Sibald, h

پشتکار مربی در آموزش تأثیرگذار خواهد بود. در این زمینه (بندورا، ۲۰۰۶) هم معتقد است رضایت شغلی مربیان و نیز موفقیت نوآموزان به طور مستقیم و غیرمستقیم از باورهای خودکارآمدی مربیان تأثیر می‌پذیرد. خودکارآمدی یکی از عوامل مؤثر در گرایش افراد به مطالعه و یادگیری و انگیزش پیشرفت می‌باشد. باورهای خودکارآمدی نقش مهمی در ایجاد انگیزش درونی دارد. این علاقه درونی وقتی رشد می‌یابد که تمایل برای دستیابی به این معیارها در فرد ایجاد شود. این علاقه درونی موجب تلاش‌های فرد در طولانی مدت و بدون حضور پاداش محیطی می‌شود. افراد با خودکارآمدی بالا 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. بنابر آنچه به اختصار درباره آثار مفید خودکارآمدی ذکر گردید، چنانچه خودکارآمدی مربیان تقویت شود، علاوه بر تأثیر مثبت در کارایی و انگیزش ایشان، به طور غیرمستقیم بر روی دانش آموزان نیز تأثیرگذار خواهد بود و همان‌گونه که نتایج این بخش از تحقیق نیز مشخص نمود، آموزش مهارت‌های حل مسئله بر روی خودکارآمدی مربیان نقش مفید و مؤثری داشته و سطح خودکارآمدی مربیان آموزش داده را به خوبی افزایش داده است.

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مهارت‌های حل مسئله بر تاب‌آوری مربیان تأثیر دارد و در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است. در مقایسه تطبیقی یافته‌های مربوط به تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله بر تاب‌آوری مربیان، نتایج این بخش از پژوهش با بخش‌هایی از تحقیقات و یافته‌های محققان و پژوهشگران داخلی و خارجی نظیر (غریبی و بهادری، ۱۳۹۵)، (شکوهی یکتا و همکاران، ۱۳۹۲) و نتایج تحقیق (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 تاب‌آوری 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

می‌کند تا ذهن خلاق داشته باشند و به دنبال ایده‌های جدید باشند، اعتمادبه‌نفس آن‌ها بیشتر شده و احساس ارزشمندی بیشتری پیدا کنند. ولی اگر فاقد مهارت‌های لازم برای حل مشکل باشند یا از روش‌های نامناسب و معیوب برای حل مسائل خود استفاده نمایند، امکان دارد در سازگاری با محیط اطرافشان دچار مشکل شده و بهداشت روانی آن‌ها تهدید شود. کسب مهارت‌های حل مسئله مربیان را قادر می‌سازد تا به طور سازنده با مشکلات زندگی برخورد نمایند. حل مسئله یک فرآیند آگاهانه، منطقی، منظم و هدفمند است که توسط خود فرد کنترل می‌شود و فرد می‌تواند با استفاده از این فن‌ها، راه‌حل‌های مؤثر یا سازگارانه‌ای برای مسائل زندگی روزمره خویش پیدا کند. حل مسئله مستلزم چند فعالیت است. در ابتدا باید مشکل را به دقت تعریف کرده و سپس راه‌حل‌های متفاوت حل مشکل را مطرح و مورد بررسی قرارداد و در نهایت مناسب‌ترین و مؤثرترین راه‌حل را انتخاب و اجرا نمود. البته انسان‌ها در خیلی از موقعیت‌ها می‌توانند بر مشکلات خود غلبه کنند. ولی با توجه به شرایط حال حاضر جامعه بشری، کسانی موفق‌تر عمل خواهند کرد که این مهارت مهم را به نحو شایسته‌ای فراگرفته باشند. بعضی از انسان‌ها نمی‌توانند از پس مشکلات خود برآیند و حل مسئله مؤثری داشته باشند، اما افراد دیگری نیز هستند که در برابر مشکلات و موقعیت‌های استرس‌آور، نه تنها درمانده نخواهند شد، بلکه با تکیه بر خودآگاهی‌ها و مهارت‌هایی که در اختیار دارند، سعی می‌کنند نقاط ضعف خود را بهبود بخشند و ضمن شناسایی نقاط قوت خود، با استفاده از روش‌های کاربردی حل مسئله، به رفع مشکلات بپردازند. مهم‌ترین علتی که این دسته از افراد موفق خواهند شد این است که در رویارویی با مشکلات از مراحل منظم در جهت رفع و حل آن‌ها استفاده می‌کنند.

خودکارآمدی عبارت است از ارزشیابی هر فرد از توانایی‌ها و صلاحیت‌های خود برای رسیدن به اهداف و یا غلبه بر موانع. به عبارت دیگر انتظارات خودکارآمدی به باورهای مربوط به توانایی‌های افراد برای انجام موفقیت‌آمیز یک رفتار اطلاق می‌شود. از سوی دیگر خودکارآمدی مربیان در نظام تعلیم و تربیت بسیار حائز اهمیت است. به نظر می‌رسد مربیان کارآمد نقش مهمی در موفقیت نظام آموزشی دارند. خودکارآمدی مربی عبارت است از قضاوت وی درباره توانایی خود برای به دست آوردن نتایج مطلوب از فعالیت‌ها و یادگیری‌های نوآموز و کودکانی که در یادگیری با مشکل مواجه هستند. اعتقاد بر این است که این باور بر فعالیت‌ها، تلاش و



پرسش‌نامه (مبتنی بر خود گزارش دهی)، عملکرد مریدان در ارتباط با کودکان مورد بررسی قرار گیرد. به مریدان پیش‌دبستانی هم توصیه می‌شود از شیوه‌های آموزش مدرن و آموزش مهارت‌های حل مسئله نسبت به شیوه‌های آموزش سنتی بیشتر استفاده کنند.

#### منابع

ابوقاسمی، عباس. رستمی، ام‌الکثوم. (۱۳۹۰). رابطه بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در میان دانشجویان یک دانشگاه نظامی. روانشناسی نظامی، (۷) ۲، ۲۷-۱۷.

اسماعیلی توران، احمد. (۱۳۸۵). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های مقابله‌ای مجرمین و افراد بهنجار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد/دانشگاه تبریز باباپور و همکاران. (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی آموزش شیوه حل مسئله گروهی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با آسیب‌بینایی. کودکان استثنایی، (۲): ۱۵۶-۱۴۱.

بهرامی، فاطمه. زاهدی، یونس. (۱۳۹۷). اثربخشی رفتاردرمانی دیالکتیکی گروهی برافزایش امید به زندگی و تاب‌آوری مادران کودکان استثنایی. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۹(۳۵): ۱۷۱-۱۸۹.

جعفری، عیسی. اسکندری، حسین. سهرابی اسمرود، فرامرز. دلاور، علی. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای مبتنی برمدل مارلات درپیشگیری ازعود و افزایش تاب‌آوری در افراد وابسته به مواد. روانشناسی بالینی، ۱(۳): ۷۷-۸۷.

دره‌کردی، علی. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین تکانشگری توانایی حل مسئله اجتماعی و وابستگی به مواد در زندانیان به‌منظور ارائه مدل پرخاشگری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد/دانشگاه علامه طباطبایی

سید فاطمی، ن. اینانلو، م. حقانی، ح. پورافضل، ف. (۱۳۹۲). بررسی همبستگی استرس درک شده با تاب‌آوری در دانشجویان کارشناسی پرستاری. مجله دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران، ۱، ۵۲-۴۱.

شکوهی یکتا، م. پرند، ا. (۱۳۸۷). آموزش روش حل مسئله به مادران و تأثیر آن بر روابط خانوادگی. مجله خانواده پژوهی، دوره ۵، شماره ۱۲، صص ۱۳-۵.

به‌عنوان یک ویژگی مثبت متبلور می‌شود. این‌گونه به نظر می‌رسد که تاب‌آوری در بین مریدان یکی از سازه‌های اصلی شخصیت آن‌هاست و برای فهم انگیزش، هیجان و رفتار مفهوم‌سازی شده است. تاب‌آوری به‌عنوان مقاومت موفقیت‌آمیز فرد در برابر موقعیت‌های چالش‌برانگیز تعریف شده و درواقع یک فرآیند، توانایی یا پیامد سازگاری موفقیت‌آمیز با شرایط تهدیدکننده است. فردی که دارای تاب‌آوری است، انعطاف‌پذیر بوده، مطابق تغییرات محیطی خود را وفق می‌دهد و بعد از برطرف شدن عوامل فشارزا به‌سرعت به حالت بهبود بازمی‌گردد و در مقابل، افرادی که در انتهای سطح پایین تاب‌آوری قرار دارند (بر روی پیوستار تاب‌آوری بالا و پایین) به مقدار ناچیزی خود را با موقعیت‌های جدید وفق می‌دهند. پس تاب‌آوری در مورد کسانی به کار می‌رود که در معرض خطر قرار می‌گیرند ولی دچار اختلال نمی‌شوند. تاب‌آوری در بین مریدان هم به‌عنوان محصول عوامل فردی و محیطی و آنچه 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 مریدان اثر مستقیمی داشته باشد و از این طریق بر عملکرد کودکان هم تأثیر بگذارد. تاب‌آوری تحت تأثیر عوامل گوناگونی می‌تواند تغییر یابد و یکی از عواملی که قادر است میزان تاب‌آوری افراد و ازجمله مریدان را تحت تأثیر قرار دهد، آموزش مهارت‌های حل مسئله است. آموزش قرن بیست و یکم شامل آموزش روشی است که به فراگیران کمک می‌کند تا بتوانند مشکلات شغلی، تحصیلی و حتی زندگی خود را حل کنند. در جمع‌بندی کلی می‌توان اذعان نمود که آموزش مهارت‌های حل مسئله یک ضرورت اساسی و تعیین‌کننده برای مریدان و حتی نوآموزان به‌حساب می‌آید و به نظر می‌رسد آشنایی و تسلط مریدان با این شیوه آموزش آنان را قادر می‌سازد تا فعالیت‌های آینده خود را با موفقیت بیشتری ادامه دهند. ازجمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدود بودن پژوهش به نمرات پرسش‌نامه‌های تحقیق و استفاده نکردن از سایر روش‌های اندازه‌گیری اشاره نمود. با توجه به اینکه بخشی از این مداخلات در زندگی طبیعی صورت نگرفته و از گروه نمونه در دسترس استفاده شده است، تعمیم‌پذیری نتایج باید با احتیاط صورت گیرد.

بر مبنای نتایج حاصله به دلیل اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله، پیشنهاد می‌شود این آموزش‌ها در طرح‌های کنترل‌شده و با نمونه‌های متنوع‌تری از شرکت‌کنندگان صورت گیرد و به‌جای استفاده از

- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social psychology*, 2(1), 21-41.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour research and therapy*, 44(4), 585-599.
- Chang, E. C., Sanna, L. J., Riley, M. M., Thornburg, A. M., Zumberg, K. M., & Edwards, M. C. (2007). Relations between problem-solving styles and psychological adjustment in young adults: Is stress a mediating variable? *Personality and Individual Differences*, 42(1), 135-144.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76-82.
- D'zurilla, t. J. nezua, M. & maydeu-olivares,a. (2008). Manual for the social problem, post graduate students experience of an e-learning tax program. *Computers & education*, 45 (2), 217-229.
- Faulkner, G., & Reeves, C. (2000). Primary school student teachers' physical self-perceptions and attitudes toward teaching physical education. *Journal of teaching in physical education*, 19(3), 311-324.
- Hegel, M. T., Barrett, J. E., & Oxman, T. E. (2000). Training therapists in problem-solving treatment of depressive disorders in primary care: Lessons learned from the " Treatment Effectiveness Project". *Families, Systems, & Health*, 18(4), 423.
- Isabel, M., Garcia, C., & Peloss, E. (2012). Resilience and burnout syndrome in nursing student and its relationship with sociodemographic variables and interpersonal Relationship. *International Journal of Psychological Research*, 1, 6-9.
- Jerusalem, M., & Hessling, J. K. (2009). Mental health promotion in schools by strengthening self-efficacy. *Health education*.
- Kumpfer, k. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience, the resilience framework: in glantz, m. D. G and johnson. Lt. (eds). *Resilience and development: positive life adaptation. Kluwer academic publishers*. New York.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General Self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- شکوهی یکتا، م. شریفی، ع. معتمدیگانه، ن. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر تعامل والد - کودک. روانشناسی تحولی روان شناسان ایران، ۱۲(۴۵): ۱۴-۳
- صدوقی، م. تمنائی فر، م. ناصری، ج. (۱۳۹۶). رابطه‌ی تاب‌آوری امیدواری و هوش هیجانی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان. مطالعات آموزش و یادگیری، ۹(۱): ۶۷-۵۰
- طاهر، م. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان. تحول روان‌شناختی کودک، ۱۱(۱): ۱۷-۹
- فشارکی، محمد. اسلامی، محمد. مقیمیان، مریم. آذربرزین، مهرداد. (۱۳۸۹). تأثیر تدریس به روش سخنرانی و سخنرانی همراه با یادگیری مبتنی بر مسئله خودکارآمدی دانشجویان پرستاری دانشگاه آزاد نجف آباد سال ۸۸-۸۷ آموزش در علوم پزشکی، پاییز، ۱۰ (۳): ۲۶۹-۲۶۲.
- گلدفرید، م. دیوینسون، ج. (۱۹۷۶). رفتار درمانی بالینی. احمد علون آبادی، احمد (۱۳۷۱) تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- نریمانی، محمد. رفیق ایرانی، سودابه ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۸۸). مقایسه اثربخشی روش‌های ایمن سازی روانی مایکندام و مهارت‌های مطالعه و ترکیبی از هر دو روش در افزایش خودکارآمدی دانش آموزان دختر. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۵(۳): ۱۱۱-۱۲۴.
- یوسفی، ز. (۱۳۹۰). بررسی عوامل فردی و موقعیتی با خودکارآمدی انطباق پذیری مسیر شغلی در بین دانشجویان سراسری شهر اصفهان. پایان‌نامه دکتری رشته مشاوره گرایش مسیر شغلی/دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان.
- Adeyemo, D. A., & Adeleye, A. T. (2008). Emotional intelligence, religiosity and self-efficacy as predictors of psychological well-being among secondary school adolescents in Ogbomoso, Nigeria. *Europe's Journal of Psychology*, 4(1), 22-31.
- Bogar, C. B., & Hulse-Killackey, D. (2006). Resiliency determinants and resiliency processes among female adult survivors of childhood sexual abuse. *Journal of Counseling & Development*, 84(3), 318-327.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. *Great minds in management*, 9-35.
- Bandura, a. (1977). Self - efficacy. The exercise in changing societies. New York Cambridge University.

- solving. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 265-272.
- Waller, M. A. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of orthopsychiatry*, 71(3), 290-297.
- Waugh, C. E., Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2008). Psychophysiology of stress and resilience. *Biobehavioral resilience to stress*, 117-138.
- Williamson, n.(2016). 100% information literacy success. New York: *Thomson delmar learning*.
- Adeyemo, D. A., & Adeleye, A. T. (2008). Emotional intelligence, religiosity and self-efficacy as predictors of psychological well-being among secondary school adolescents in Ogbomoso, Nigeria. *Europe's Journal of Psychology*, 4(1), 22-31.
- Mortensen, K. (2008). *Persuasion IQ: the 10 skills you need to get exactly what you want*. Amacom.
- Riley, J. R., & Masten, A. S. (2005). Resilience in context. In *Resilience in children, families, and communities* (pp. 13-25). Springer, Boston, MA.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 339-367.
- Sibald, h. (2010). Teachers' work: beginning the Australian teachers' conceptions of competence. *Educational researcher*, 35 (1), 145-125
- Takahashi, F., Koseki, S., & Shimada, H. (2009). Developmental trends in children's aggression and social problem-

---

Quarterly Journal of Educational Psychology Skills

Islamic Azad University Tonekabon Branch

Vol. 13, No. 1, spring 2022, No 49



Journal of Educational  
Psychology

---

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

Zahra Mahmoudi Vesali<sup>1</sup>, Ghodsi Ahghar<sup>2</sup>, Morteza Samie Zafarghandi<sup>3</sup>

- 1) M. A. Department of Educational Sciences, Science and Research branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
- 2) Prof. Educational Research Institute, Educational Research and Planning Organization, Tehran, Iran
- 3) Associate Prof. Educational Research Institute, Educational Research and Planning Organization, Tehran, Iran

---

### Abstract

The present study is a quasi-experimental pre-test post-test study with a control group and has a follow-up stage. The purpose of this study was to investigate the effectiveness of problem solving skills training on self-efficacy and resilience of preschool teachers. The statistical population included preschool teachers in Tehran in 2019. A total of 40 preschool teachers who were purposefully selected as a sample and replaced in the experimental and control groups. For data collection, Bandura self-efficacy (2000) and Connor & Davidson resilience (2007) questionnaires were used. In the pre-test stage, both groups (experimental and control) completed the mentioned questionnaires. Then, the members of the experimental group were trained in problem-solving skills for 8 sessions of 2 hours, and after the end of the training course, the post-test was performed on the instructors of both groups. In order to analyze the data and examine the research question, we used Univariate analysis of covariance and paired t-test. The results showed that training in problem solving skills has increased the self-efficacy and resilience of trainers. Also, the self-efficacy and resilience of coaches have a good stability over time.

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

---