

اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسأله به روش شناختی - اجتماعی بر مسئولیت‌پذیری، سازگاری اجتماعی و خودتوانمندسازی اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه

نیر دشتی^۱

امیر پناه علی^۲

مصومه آزموده^۳

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسأله به روش شناختی اجتماعی بر مسئولیت‌پذیری، سازگاری اجتماعی و خودتوانمندسازی اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تبریز بود. این پژوهش یک مطالعه نیمه‌آزمایشی، از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه مورد مطالعه شامل دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه (دوره دوم) شهرستان تبریز در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. با توجه به مداخله‌ای بودن پژوهش و اهمیت رضایت شرکت‌کنندگان، برای انتخاب نمونه آماری از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. ابتدا از میان نواحی آموزش و پرورش شهر تبریز، به‌طور تصادفی ناحیه پنج انتخاب شد، سپس از میان مدارس دخترانه متوسطه دوره دوم آن ناحیه، یک مدرسه به‌طور تصادفی انتخاب و از بین دانش‌آموزان مدرسه، به‌طور تصادفی، ۶۰ دانش‌آموزان از کلاس‌های پایه سوم به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش (۳۰ نفر) و گواه (۳۰ نفر) جایدهی شدند. پرسشنامه‌های روان‌شناختی کالیفرنیا، سازگاری اجتماعی سینهاوسینگ و خودتوانمندسازی اجتماعی فلتر به‌عنوان پیش‌آزمون بر روی هر دو گروه اجرا شد. سپس گروه آزمایش طی مدت ده جلسه تحت آموزش مهارت حل مسأله قرار گرفتند. در نهایت همان مقیاس‌ها به‌عنوان پس‌آزمون بر روی هر دو گروه اجرا شد، درحالی‌که گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکردند. نتایج پژوهش با استفاده از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره نشان داد که میزان نمرات مسئولیت‌پذیری،

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

۲. استادیار گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران (نویسنده مسؤول)

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

سازگاری اجتماعی و خودتوانمندسازی اجتماعی دانش‌آموزانی که آموزش مهارت حل‌مسأله دریافت کرده‌اند بیشتر از میزان نمرات دانش‌آموزانی که آموزش مهارت حل‌مسأله دریافت نکرده‌اند ($P < 0.05$). آموزش مهارت حل‌مسأله کارایی بالایی در افزایش مسؤولیت‌پذیری، سازگاری اجتماعی و خودتوانمندسازی اجتماعی دانش‌آموزان دارد.

کلیدواژه: مهارت حل‌مسأله، روش‌شناختی- اجتماعی، مسؤولیت‌پذیری، خودتوانمندسازی اجتماعی، سازگاری اجتماعی

مقدمه

امروزه بخش فراوانی از جمعیت کشور ما را دانش‌آموزان تشکیل می‌دهند و آنها از حساس‌ترین قشرهای جامعه هستند که در آینده چرخ‌های اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اداری آن را بر عهده خواهند گرفت. این نوجوانان به دلیل دوره رشدی خاص خود ناچارند با رویدادهای انتقالی بسیاری از نظر زیستی، روانی، تحصیلی و اجتماعی روبرو شوند. نوجوانان می‌بایست راه‌حلهایی برای مشکلات و مقابله با آنها را بیابند. در این میان یکی از عواملی که این توانایی را در نوجوانان می‌تواند ایجاد نماید، حس مسؤولیت‌پذیری^۱ است که از جمله نیازهای روان‌شناختی مهم محسوب می‌شود و می‌تواند بر عملکرد فرد تأثیر بگذارد. مسؤولیت‌پذیری یکی از مفاهیم مهم در حوزه روانشناسی تربیتی است که در مهروموم‌های اخیر توجه زیادی را به خود جلب کرده است. در روانشناسی و مشاوره، یکی از مفاهیم مهم و اصلی، مسؤولیت‌پذیری است، به طوری که نظریه‌ای مانند واقعیت‌درمانی بیماری‌های روانی را ناشی از عدم مسؤولیت‌پذیری می‌داند و هدف اصلی بسیاری از سیستم‌های درمانی، قادر ساختن افراد به پذیرفتن آزادی و مسؤولیت‌پذیر کردن است. مسؤولیت‌پذیری به‌تنهایی اشاره به حس وظیفه‌شناسی، پاسخگو بودن و تعهد دارد. مسؤولیت‌پذیری اجتماعی به‌عنوان احساس تعهد و کنشی، که تک‌تک افراد در قالب نقش-های خود نسبت به یکدیگر دارند، در نظر گرفته می‌شود (طالبی و خوشبین، ۲۰۱۳). مرگلر^۲ (۲۰۰۷)، مسؤولیت‌پذیری را توانایی نظم دادن به تفکرات، احساسات و رفتار همراه با اراده برای در نظر گرفتن خود به‌عنوان مسؤول انتخاب‌هایی که انجام می‌دهد و پیامدهای، فردی و اجتماعی آنها تعریف کرده است. دیوئی^۳ بر این باور بود که مسؤولیت‌پذیری یکی از عناصر اصلی شکل‌دهنده ویژگی‌های شخصیتی و رفتارهای انسان است (یشیل^۴، ۲۰۱۳). برخی شواهد بیانگر این است که مسؤولیت‌پذیری به‌مثابه یک آرمان اساسی در تعلیم و تربیت به فراگیران کمک می‌کند، فعالیت‌های معطوف به یادگیری

۱. Responsibility

۲. Mergler

۳. Dewey

۴. Yeşil

را فعالانه دنبال کنند که این امر مستلزم یادگیری مسؤولیت‌پذیری است؛ زیرا یادگیری مسؤولیت‌پذیری و نیز داشتن احساس مسؤولیت در یادگیری، مبنای مسؤولیت‌پذیری در حیطه‌های دیگر را تقویت می‌کند (تورمن ۱، ۲۰۱۱). زیمرمن ۲ (۱۹۹۰) احساس مسؤولیت را بیانگر نوعی نگرش و مهارت می‌داند که مانند هر نوع نگرش و مهارت دیگر آموختنی و اکتسابی است. تعدادی از پژوهشگران ضرورت تقویت مسؤولیت‌پذیری دانش‌آموزان را در ارتباط با پیشرفت تحصیلی آنان مدنظر قرار داده‌اند. آدان ۳ (۲۰۰۱) معتقد است که پیشرفت تحصیلی به احتمال زیاد در مدارس یافت می‌شود که به حس خودمختاری و مسؤولیت‌پذیری نوجوانان اجازه بروز می‌دهند. در این راستا گاف ۴ معتقد است وظیفه‌شناسی، مسؤولیت‌پذیری، قابلیت اعتماد، عمل کردن بر اساس نظم و مقررات از ویژگی‌های شخصیتی نسبتاً پایدار میان فردی و درون فردی افراد است (مارنات ۵، ۲۰۰۹). پژوهش‌گرایی (۲۰۱۸) آموزش مهارت حل‌مسأله را راهبردی کارآمد و سودمند جهت افزایش مسؤولیت‌پذیری دانش‌آموزان دانست؛ به صورتی که فرد را قادر می‌سازد تا با در نظر گرفتن راهکارهای متفاوت و مؤثر، توانایی انتخابی مناسب و قدرت تصمیم‌گیری داشته باشد. پژوهش پیرایش (۲۰۱۶) نشان داد که یکی از مهمترین موضوعات برای سازگاری با مدرسه، مسؤولیت‌پذیری دانش‌آموزان هست. دانش‌آموزان مسؤولیت‌پذیر، سازگاری بیشتری با محیط و به‌ویژه مدرسه دارند. پژوهش کواک، یانگ، لاو، لو و تام ۶ (۲۰۱۵)، نشان داد که حل‌مسأله مسؤولیت‌پذیری فرد را در مورد عوامل مرتبط با سلامت و قابلیت‌های سازگاری اجتماعی بالا می‌برد. چوو، ناگ و ژیا ۷ (۲۰۱۵) ابراز داشتند که رویکردهای حل‌مسأله می‌تواند پتانسیل‌های شایستگی اجتماعی و مسؤولیت‌پذیری را افزایش دهد. آندریا، گریفن و گویز ۸ (۲۰۱۴)، براین باورند که حل‌مسأله از طریق بهبود مسؤولیت‌پذیری، آمادگی فرد در رویارویی با چالش‌ها و قابلیت‌های نوآوری را بیشتر می‌کند. از دیگر نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان که بر عملکرد فردی و تحصیلی آنان مؤثر است، سازگاری اجتماعی ۹ و خودتوانمندسازی اجتماعی ۱۰ است. سازگاری توانایی آمیزش، انطباق، مصالحه، همکاری و کنار آمدن با خود، محیط و دیگران تعریف شده است (ساقی و رجایی، ۲۰۰۸). سازگاری را می‌توان

-
۱. Töremen
 ۲. Zimmerman
 ۳. Adan
 ۴. Gauff
 ۵. Marnat
 ۶. Kwok, Yeung, Low, Lo & Tam
 ۷. Choo, Nag & Xia
 ۸. Andrea, Griffin & Guez
 ۹. Social Adjustment
 ۱۰. Social Self - Empowerment

به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی و یا معادل و محصول ترکیبی از چند ویژگی شخصیتی و عوامل اجتماعی، خانوادگی و نظایر آن در نظر گرفت. از طرفی ناسازگاری نیز ممکن است در بافت‌ها و موقعیت‌های مختلف بروز کند و متوجه درون یا بیرون فرد باشد (روتنبرگ، ۲۰۰۹). پایین بودن میزان و توان سازگاری در دانش‌آموزان متوسطه که در زمینه تعاملات اجتماعی با مشکلاتی مواجه هستند باعث می‌شود که آنها در ارتباط با دیگران دچار مشکل شوند و ممکن است از نظر روابط اجتماعی با مسائلی مواجه شده و از لحاظ خودتوانمندسازی اجتماعی دچار شک و تردیدهایی شوند که این مسأله باعث بروز مشکلات اجتماعی و روانی و تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود و بروز معضلاتی از قبیل ترک تحصیل، نزاع با خانواده، افسردگی، اعتیاد و غیره را فراهم می‌کند که خودتوانمندسازی نقش مهم و اساسی در مواجهه با این مشکلات دارد. خودتوانمندسازی، افزایش میزان اختیار و اقتدار فرد برای انتخاب منابع محیطی و اعمال نظر در تصمیماتی است که زندگی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (توسلی، ۲۰۰۳). یکی از راه‌های افزایش خودتوانمندسازی اجتماعی این است که فرد بتواند مسائل و مشکلات خود را تشخیص داده و مهارت‌های حل مسأله ۲ را به‌عنوان یک مهارت اجتماعی برای حل مشکلات به کار گرفته و با حل مسأله و افزایش اعتمادبه‌نفس، به این باور می‌رسد که می‌تواند برای دیگران و جامعه سودمند باشد (مؤمنی، ۲۰۱۲). مشکل‌گشایی و حل مسأله، پایه و اساس فرایند مراقبتی است و پرداختن به این موضوع و پرورش آن حائز اهمیت هست (پوتر، ۲۰۱۰، ۳) و آموزش آن به‌عنوان یک مهارت اجتماعی بر رفتار افراد تأثیر می‌گذارد و باعث افزایش خودکارآمدی آن‌ها می‌شود (مورتن، ۲۰۰۵، ۴). طبق تحقیق حسین خانزاده (۲۰۱۷)، آموزش مهارت‌های اجتماعی، خودتوانمندسازی اجتماعی را افزایش داده و ناگویی هیجانی را در دانش‌آموزان کاهش می‌دهد. شواهد تجربی نشان داده که اگر حل مسائل اجتماعی به طور موفقیت‌آمیزی انجام گیرد، نوجوان استرس و پرخاشگری کمتری را در روابط بین فردی تجربه خواهد نمود (جو، ژانگ و دنگ، ۲۰۱۵، ۵). این درحالی است که چنانچه حل مسأله به طور موفقیت‌آمیزی انجام نشود، پیامدهایی همچون خودکشی (هیرچ، چانگ و جگلیک، ۲۰۱۲، ۶؛ سیلویا و همکاران، ۲۰۱۵، ۷)، افسردگی (بکرو همکاران، ۲۰۱۰، ۸)، اختلالات شخصیتی (مک‌موران و

-
۱. Rotenberg
 ۲. Problem solving
 ۳. Potter
 ۴. Morton
 ۵. Ju, Zhang & Deng
 ۶. Hirsch, Chang & Jeglic
 ۷. Sylvia & et all
 ۸. Becker & et all

همکاران (۲۰۰۵، ۱) و ارتکاب رفتارهای پرخطر (مرکز کنترل و پیشگیری بیماریها، ۲، ۲۰۱۴) را در آینده برای نوجوان، به همراه خواهد داشت.

تدریس مبتنی بر مهارت حل مسأله، یک راهبرد آموزشی است که با تبدیل محیط آموزشی معلم محور به محیطی دانش آموز محور، دانش آموزان در آن مستقل و فعال هستند که از راهبردهای سنتی آموزشی فاصله گیرند. تورپ و سیج^۳ (۲۰۰۲) بر این باورند که یادگیری بر مبنای مهارت حل مسأله، رویکرد تربیتی نوینی است که به دانش آموزان کمک می کند معمار دانش خود باشند. آموزش مهارت حل مسأله اشاره به یک فرایند شناختی- رفتاری دارد که تنوعی از پاسخ‌های بدیل و بالقوه را برای مقابله با شرایط مشکل ساز فراهم می کند، موجب آگاهی افراد از وجود ارتباط بین تجربه ناراحتی‌های روانی و مشکلات گوناگون زندگی می شود و توانایی آنها را برای تعریف واضح تر از مشکلات و استفاده از مهارت‌های شناختی برای کنار آمدن با موقعیت‌های مسأله آفرین افزایش می دهد. افراد آموزش دیده، حل مسأله را در یک چهارچوب ساختاریافته فرا می گیرند و پی می برند که اکثر مشکلات بالقوه چالش پذیر هستند (مینورس^۴، ۲۰۰۱).

آموزشگرانی چون پولیا^۵ و شونفیلد^۶، در ادبیات معاصر حل مسأله، جایگاه ویژه‌ای را به خود اختصاص داده‌اند. پولیا به چهار مرحله در حل مسأله اشاره می کند که عبارتند از: درک مسأله، طرح نقشه، اجرای نقشه و به عقب نگرستن (پولیا، ۲۰۰۴). شونفیلد، با توسعه نظریه چهار مرحله‌ای پولیا توانست ابعاد تازه‌ای از حل مسأله را نمایان سازد. به نظر شونفیلد دانش آموزان رفتارهای متفاوتی را از خود به نمایش می گذارند که مهم ترین آنها عبارتند از: تحلیل مسأله، انتخاب دانش مناسب، طرح نقشه، اجرای آن و بررسی مجدد جواب (شونفیلد، ۲۰۱۴). دیویی به فعالیت خود دانش آموز برای یادگیری تأکید می کند و معتقد است که شاگرد باید خودش به پژوهش برای حل مسأله بپردازد و نه اینکه معلم مطالب را به او تحمیل کند (ساک، ۲۰۰۹). در گشتالت ایده^۷ مهم درباره^۷ حل مسأله این است که مردم بدین علت در حل مسائل دچار مشکل می شوند که نمی توانند به موقعیت مسأله با دید تازه‌ای نگاه کنند و همچنین نمی توانند عناصر را به گونه‌ای جدید با هم مرتبط سازند (شکوهی یکتا، ۲۰۱۲).

شواهد متعددی از کارآمدی مهارت حل مسأله، حمایت می کند. تارهان و آکار^۷ (۲۰۰۷) نشان دادند روش مبتنی بر حل مسأله بر توانایی تفکر انتقادی، مسؤولیت پذیری و شرکت در فعالیت‌های گروهی تأثیر

۱. MacMurran & et all

۲. Centers for Disease Control and Prevention

۳. Torp & Sage

۴. Mynors

۵. Polya

۶. Schoenfeld

۷. Tarhan & Acar

مثبت دارد. مؤمنی (۲۰۱۲) نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی تأثیر مثبتی بر افزایش سازگاری اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان دارد، همچنین نتایج پژوهش‌های بیرانوند و همکاران (۲۰۱۴)، باری و همکاران^۱ (۲۰۱۳) و بیرمن و فورمن^۲ (۱۹۸۴) حاکی از تأثیر آموزش مهارت حل مسأله در افزایش خودتوانمندسازی اجتماعی است.

با توجه به ادبیات تحقیقی ارائه‌شده، تقویت مهارت‌های حل مسأله یکی از راه‌های مقابله با مشکلات زندگی است (مک موران، ۲۰۰۵). مطالعات نشان داده است که آموزش بر پایه حل مسأله باعث افزایش توانایی افراد در حیطه مهارت‌های فنی، اجتماعی، شناختی، مدیریتی، تحقیقی، آموزشی و دانش می‌شود که در این میان، حیطه اجتماعی قویترین مورد است (چون هاتکو^۳، ۲۰۰۸). مسأله‌گشایی به کودکان کمک می‌کند هنگام روبه‌رو شدن با رویدادهای زندگی استرس‌زا، احساس تسلط کنند. این نوع آموزش، خطر مشکلات ناسازگاری کودکان را کاهش می‌دهد (کوت^۴، ۲۰۱۰). دریر و همکاران^۵ (۲۰۰۵) گزارش کردند که بین جهت‌گیری حل مسأله منفی و سازگاری ضعیف رابطه وجود دارد و مهارت‌های حل مسأله مثبت پیش‌بینی‌کننده سازگاری مؤثر و کارآمد است. شواهد پژوهشی بسیاری وجود دارد که تأثیر آموزش مهارت حل مسأله را بر بهبود و کاهش مشکلات رفتاری و سازگاری در دانش‌آموزان تأیید کرده‌اند (مهدوی، ۲۰۱۹؛ شکوهی یکتا، ۲۰۱۰؛ عبدالملک و همکاران (۲۰۱۶)، اسمیت و روت^۶ (۲۰۱۵)، جاب شیلد^۷ (۲۰۱۵)).

با توجه به پیچیدگی جوامع امروزی و بروز ناهنجاری‌های روانی و اخلاقی در بین نوجوانان لزوم پرداختن به

آموزش مهارت‌های حل مسأله بیش‌ازپیش احساس می‌شود، چراکه با در نظر گرفتن بیش از ۲۳ میلیون نوجوان و جوان کشور (بر اساس سرشماری سال ۹۷) و با توجه به رشد سالانه ۲۰ تا ۲۵ درصدی آمار آسیب‌های اجتماعی در کشور و فراوانی شیوع آن در سنین نوجوانی و جوانی (بر اساس آمار دفتر امور آسیب دیدگان اجتماعی سازمان بهزیستی کشور سال ۹۷)، شایسته است توجه ویژه‌ای به فراهم نمودن راهکارهای مقابله با این آسیب‌ها وجود داشته باشد، تا انسان‌هایی تربیت شوند که توانایی مقابله با این مشکلات را داشته باشند. حال با توجه به این مهم، در صورتی که به بحث آموزش و مداخلات مؤثر برای ارتقای مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان علی‌الخصوص دختران به‌عنوان

۱. Barry & et all

۲. Bierman, Furman

۳. Choon-Huat Koh

۴. Cote

۵. Dreer & et all

۶. Smeit, J. G., Rote

۷. Jobe-Shields

پرورش‌دهنده‌های نسل‌های آتی پرداخته نشود، می‌بایست در انتظار انواع رفتارهای مخاطره‌آمیز باشیم. در این تحقیق، نگارنده با اختصاصی کردن آموزش مهارت‌های زندگی (صرفاً آموزش مهارت حل مسأله) و بهره‌گیری از متون مختلف مددکاری اجتماعی، روان‌شناسی و... به بررسی چگونگی تغییرات مهارت‌های روانی مسؤلیت‌پذیری، خودتوانمندسازی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پرداخته و اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسأله را به طور همزمان بر روی هر سه متغیر بررسی و سهم هر متغیر را مشخص و تبیین کرده است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از لحاظ روش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه بود. گروه آزمایش مهارت‌های حل مسأله را دریافت کردند. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه (دوره دوم) شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ به تعداد ۱۸۳۰۰ نفر بودند. نمونه‌گیری این پژوهش با بهره‌گیری از نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای صورت گرفت. با توجه به حجم بالای جامعه آماری از میان پنج ناحیه آموزش و پرورش شهر تبریز، ناحیه پنج به‌طور تصادفی انتخاب شد، سپس از میان ۱۹ مدرسه دخترانه متوسطه دوره دوم ناحیه پنج تبریز، دبیرستان دخترانه فاطمیه به‌طور تصادفی انتخاب شد و از بین کلاس‌های مدرسه، کلاس‌های پایه سوم به‌عنوان گروه هدف انتخاب گردیده و به‌طور تصادفی از بین دانش‌آموزان پایه سوم، تعداد ۶۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب و در دو گروه آزمایش (۳۰ نفر) و گواه (۳۰ نفر) جایدهی شدند. پرسش‌نامه‌های مسؤلیت‌پذیری، خودتوانمندسازی و سازگاری اجتماعی به‌عنوان پیش‌آزمون بر روی هر دو گروه گواه و آزمایش اجرا شد. مهارت‌های حل مسأله به روش گلدفريد و دزوریلا را به‌عنوان متغیر مداخله‌ای طی مدت ده جلسه ۶۰ دقیقه‌ای بر روی گروه آزمایش آموزش داده و بعد از اتمام جلسات آموزش دوباره پرسشنامه‌های مسؤلیت‌پذیری، خودتوانمندسازی و سازگاری اجتماعی به هر دو گروه داده شد. لازم به ذکر است که گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکرد. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: نداشتن پرونده روانپزشکی، عدم مصرف داروی روانپزشکی، داشتن رضایت کامل برای شرکت در جلسات، شرکت نداشتن در جلسات روان‌شناختی در طی شش ماه اخیر. ملاک خروج از پژوهش نیز عبارت بود از شرکت نکردن در بیش از سه جلسه مداخله و عدم تمایل دانش‌آموز به ادامه همکاری. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون کوواریانس تک‌متغیره استفاده گردید.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه روان‌شناختی کالیفرنیا^۱ (CPI): برای سنجش میزان مسئولیت‌پذیری از پرسشنامه روان‌شناختی کالیفرنیا (۱۹۵۷)، استفاده شد. این مقیاس ۴۲ سؤال دارد که در آن آزمودنی‌ها در قالب موافقم و مخالفم به سؤال‌ها پاسخ می‌دهند. پاسخ‌های این پرسشنامه به صورت ۰ و ۱ نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات در این پرسشنامه بین صفر تا ۴۲ می‌باشد که نمره بالا نشان‌دهنده مسئولیت‌پذیری بیشتر هست. گوف^۲ (۱۹۸۷) پس از بررسی پژوهش‌های متعدد در مورد پرسشنامه روان‌شناختی کالیفرنیا نتیجه گرفت که دامنه ضرایب پایایی بازآزمایی و همسانی درونی هر یک عبارت است از ۰/۵۲ تا ۰/۸۱ و میان‌ه ضرایب اعتبار کلی آن نیز ۰/۷۰ است (پاشا و گودرزیان، ۲۰۰۹). موسوی (۱۹۹۸) نیز در پژوهش خود، پایایی پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۶۱ محاسبه کرد که مورد تأیید قرار گرفته است. در این پژوهش نیز، برای بررسی پایایی این پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده که مقدار آن ۰/۶۹ به دست آمده است.

پرسشنامه خودتوانمندسازی اجتماعی: برای خودتوانمندسازی اجتماعی از پرسشنامه فلنر و لیس و فیلیپس^۳ (۱۹۹۰)، استفاده شد. این مقیاس دارای ۴۷ گویه است که به صورت مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت پاسخ داده می‌شود. به این ترتیب که اگر آزمودنی گزینه کاملاً مخالفم را انتخاب کند نمره ۱، مخالفم نمره ۲، تا حدی مخالفم نمره ۳، نظری ندارم نمره ۴، تاحدی موافقم نمره ۵، موافقم نمره ۶ کاملاً موافقم نمره ۷ می‌گیرد. دامنه نمرات در این پرسشنامه بین ۴۷ تا ۳۲۹ است که نمره بالا نشان‌دهنده خودتوانمندسازی بیشتر است. در ایران پایایی این مقیاس ۰/۸۹ و روایی آن ۰/۸۳ گزارش شده است (کاظمی و کیامرزی، ۲۰۱۱). در این پژوهش نیز، آلفای کرونباخ برای پایایی این پرسشنامه ۰/۷۴ به دست آمده است.

پرسشنامه سازگاری سینه‌ها و سینگ^۴: برای سازگاری اجتماعی از پرسشنامه سینه‌ها و سینگ (۱۹۹۳) استفاده شد. برای نمره‌گذاری به پاسخ‌های منطبق بر سازگاری نمره صفر و به پاسخ‌های غیر منطبق نمره یک تعلق می‌گیرد. نمرات پایین، سازگاری بالاتر و نمره بالا، سازگاری پایین را نشان می‌دهد. دامنه نمرات در این پرسشنامه بین ۰ تا ۲۰ است که نمره پایین نشان‌دهنده سازگاری بیشتر است. در پژوهش حاضر فقط ۲۰ سؤال مربوط به سازگاری اجتماعی اجرا شد. سینه‌ها و سینگ پایایی آن را برای خرده‌مقیاس‌ها و کل آزمون به روش بازآزمایی و دونیمه کردن از ۰/۹۰ تا ۰/۹۶ گزارش کردند. نویدی (۲۰۰۹)، ضرایب آلفای کرونباخ را برای پرسشنامه سازگاری برای خرده‌مقیاس‌ها و سازگاری کلی به

۱. California psychological inventory

۲. Goff

۳. Felner, Lease, Philips

۴. Sinha & Sing

ترتیب از ۰/۷۲ تا ۰/۸۰ به دست آورد. مقدار آلفای به دست آمده در پژوهش حاضر، برای بررسی پایایی پرسشنامه سازگاری اجتماعی ۰/۶۸ بوده است.

روش مداخله (آموزش مهارت حل‌مسأله): این برنامه آموزشی با استفاده از مدل حل مسأله اجتماعی توسط دزوریلا و گلدفرید (۱۹۹۰) توصیف شد. جلسات آموزشی و تمرین‌های عملی آن شامل: جهت‌گیری کلی، تعریف و صورت‌بندی مسئله، تولید راه‌حل‌های مختلف، تصمیم‌گیری در مورد انتخاب راه‌حل، اجرای راه‌حل و بازبینی است، طراحی و در طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تنظیم و به صورت گروهی اجرا شد. خلاصه جلسه‌هایی که برای دانش‌آموزان اجرا شد، به شرح زیر است:

جدول ۱: فهرست برنامه آموزشی مهارت حل‌مسأله

جلسه اول	جلسه‌ای توجیهی بود که ضمن معارفه، در مورد اهداف آموزشی و نحوه اجرا و زمان جلسه‌ها صحبت شد.
جلسه دوم	ایجاد نگرش مثبت و حداکثر انگیزش در توانایی حل‌مسأله بود، اهمیت این مرحله در جایگاه اولین گام در حل مسأله در ابعاد شناختی و هیجانی قابل توجه است بنابراین سعی شد با مثال‌های عینی جهت‌گیری مثبت به مسائل آموزش داده شود.
جلسه سوم	مباحثی در مورد تشخیص و توصیف دقیق مسأله در قالب واژه‌های دقیق و صریح صحبت شد و سپس دانش‌آموزان مسأله‌های خود را تعریف و اولویت‌بندی کردند و مهم‌ترین مسأله‌ها را انتخاب کردیم (شروع یک توالی منطقی)
جلسه چهارم	روش بارش مغزی آموزش داده شد و دانش‌آموزان به ارائه راه‌حل‌های موجود ممکن و غیرممکن پرداختند.
جلسه پنجم	استفاده از فن دو ستون یا فن معایب و مزایا صحبت شد. در این مرحله از وی خواسته شد منابع و امکاناتی (فردی، خانوادگی و اجتماعی) را که در اختیار دارد شناسایی کند.
جلسه ششم	نحوه ارزیابی راه‌حل‌ها به دانش‌آموزان آموزش داده شد که چطور راه‌حل‌هایشان را ارزیابی کنند.
جلسه هفتم	مرحله برنامه‌ریزی برای عمل آموزش داده شد؛ یعنی چگونه راه‌حلی را که بیشترین مزایا و کمترین معایب را داشت اجرا کنند، در صورت موفقیت به خودشان پاداش دهند و در صورت عدم موفقیت مراحل قبلی را بازبینی کنند تا مشخص شود اشکال در کدام مرحله بوده است.
جلسه هشتم	طبق الگوی حل‌مسأله موقعیت‌هایی که دانش‌آموزان، در آن موقعیت‌ها، دچار مشکل می‌شوند توضیحاتی داده شد

جلسه نهم	نحوه مقابله با مشکلات مطرح شده، توضیح داده شد، سپس افراد در مورد اثربخشی راه‌حل‌های اجرایی خود توضیح دادند.
جلسه دهم	مشاهده نتایج حاصله از اجرا و ارزشیابی

یافته‌ها

در این پژوهش جهت توصیف، طبقه‌بندی، تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و روش استنباطی شامل تحلیل کوواریانس استفاده شد. از کل جامعه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه (دوره دوم) ۶۰ نفر انتخاب شد و به صورت تصادفی در دو گروه ۳۰ نفره تحت عنوان‌های گروه آزمایشی و گواه جایدهی شد.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرها در دو گروه

متغیرها	گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
			میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
مسئولیت‌پذیری	حل مسأله	۳۰	۲۸/۳	۳/۴۶	۳۶/۴	۲/۲۶
	گواه	۳۰	۲۶/۹	۴/۵۵	۳۰/۳	۳/۶۵
خودتوانمندسازی اجتماعی	حل مسأله	۳۰	۲۳۳/۳۴	۸/۰۷	۲۹۵/۶۶	۹/۱۱
	گواه	۳۰	۲۲۷/۳۶	۶/۹۴	۲۳۸/۵۳	۸/۵۴
سازگاری اجتماعی	حل مسأله	۳۰	۱۲/۷۸	۲/۱۱	۸/۶۶	۳/۶۴
	گواه	۳۰	۱۱/۵۳	۲/۸۷	۱۲/۱۷	۱/۰۷

نتایج جدول (۲) شاخص‌های توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون مسئولیت‌پذیری، خودتوانمندسازی اجتماعی و سازگاری اجتماعی را در گروه آزمایشی و گواه نشان می‌دهد. جهت بهره‌گیری از روش تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (ANCOVA) پیش‌فرض‌های همگنی رگرسیون آماری و برابری واریانس خطای گروه‌ها بررسی شد و نتایج حاکی از رعایت شدن همه پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس بود.

نتایج غیرمعنادار آزمون لوین ۱ برای متغیرهای مسؤولیت‌پذیری ($F(1, 57) = 27/93$ و $P = 0/148$)، خودتوانمندسازی ($F(1, 57) = 61/28$ و $P = 0/072$) و سازگاری اجتماعی ($F(1, 57) = 43/03$) و $P = 0/412$ نشان از همگنی واریانسها بود. همچنین، مفروضه رابطه خطی بین متغیر وابسته و همپراش در مورد هر سه متغیر، با رسم نمودار تأیید شد. نتایج تحلیل کوواریانس انجام‌شده بر روی نمرات مسؤولیت‌پذیری، خودتوانمندسازی اجتماعی و سازگاری اجتماعی در دو گروه آزمایشی و گواه در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس جهت بررسی تأثیر عضویت گروهی بر متغیرهای وابسته

منبع تغییر	متغیرها	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذور اتا
پیش‌آزمون	مسؤولیت‌پذیری	5127/690	1	1/690 5127	11/80	0/001	0/408
	خودتوانمندسازی	3721/91	1	3721/91	9/95	0/057	0/57
	سازگاری اجتماعی	4421/35	1	4421/35	17/54	0/052	0/44
تعامل گروه و پس‌آزمون	مسؤولیت‌پذیری	829/427	1	829/427	4/13 13	0/002	0/654
	خودتوانمندسازی	2756/16	1	1/161 2756	82/70	0/002	0/731
	سازگاری اجتماعی	1678/764	1	1/764 1678	59/98	0/01	0/675
خطا	مسؤولیت‌پذیری	244/416	57	4/288	-	-	-
	خودتوانمندسازی	3827/13	57	67/142	-	-	-
	سازگاری اجتماعی	2725/96	57	47/823	-	-	-

با توجه به جدول ۳، نتایج نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات مسؤولیت‌پذیری ($F(1, 57) = 13/41$) و $F(1, 57) < 0/002$ ، خودتوانمندسازی ($F(1, 57) = 82/70$ و $P < 0/002$) و سازگاری اجتماعی ($F(1, 57) = 59/98$) و $F(1, 57) < 0/01$ برحسب عضویت گروهی (گروه آزمایشی و گواه) در مرحله پس‌آزمون، بین

گروه‌ها تفاوت معناداری وجود دارند و آموزش مهارت حل مسأله بر مسؤولیت‌پذیری، خودتوانمندسازی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر تأثیرگذار بوده است. میزان این تأثیرات در مرحله پس‌آزمون به ترتیب ۶۵/۴، ۷۳/۱ و ۶۷/۵ درصد بوده است و حاکی از آن دارد که ۶۵، ۷۳ و ۶۷ درصد از نمره واریانس متغیرهای تحقیق مربوط به عضویت گروهی و آموزش حل مسأله است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسأله به روش شناختی-اجتماعی بر مسؤولیت‌پذیری، خودتوانمندسازی اجتماعی، سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه (دوره دوم) انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین گروه‌ها از نظر میانگین نمره^۱ مسؤولیت‌پذیری بعد از مداخله روش آموزشی حل مسأله اختلاف آماری معنی‌داری وجود داشت که بیانگر تأثیر مؤثر آموزش مهارت حل مسأله بود. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های غریبی (۲۰۱۸)، پیرایش (۲۰۱۶)، کواک (۲۰۱۵)؛ چوو و همکاران (۲۰۱۵)، آندریا و همکاران (۲۰۱۴) همسو است. یافته‌ها حاکی از آن داشت که با بالا رفتن تمایل به حل مسأله، حس مسؤولیت‌پذیری دانش‌آموزان، نیز در آنها افزایش می‌یابد و کمتر از حل مسأله اجتناب می‌کنند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که مهارت حل مسأله در فراگیران باعث می‌شود به‌جای اجتناب از موقعیت‌ها، آن‌ها را پذیرش کنند و احساس تعلق به موقعیت و تکالیف داشته باشند. توانایی حل مسأله، اعتمادبه‌نفس و احساس کارآمدی را در افراد بالا می‌برد، در نتیجه در رویارویی با چالش‌های روزمره با احساس امنیت بیشتری به تعامل می‌پردازند و به شکلی خودانگیزه به وظایف و مسؤولیت‌های خود متعهد می‌گردند. چالش‌ها و وظایف روزمره معمولاً هراس نسبی برای برخی از افراد ایجاد می‌کند که بهبود مهارت حل مسأله در آنان می‌تواند احساس خودارزشمندی و عزت‌نفس را بهبود بخشد و در وضعیت‌های گوناگون سازگاران و مسؤولانه موضع‌گیری بکنند. یادگیرندگان دارای توانایی حل مسأله و یادگیرندگان مبتنی بر خود، خود را مالک رفتار خود می‌دانند. آن‌ها یاد می‌گیرند که مسؤول هر عمل و واکنش خود هستند و اعتقاد دارند که احساسات آنها از افکار آنها ناشی می‌شود (زیمرمن، ۱۹۹۰).

یافته دیگر این پژوهش نشان داد که آموزش مهارت حل مسأله توانسته است به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر موجب بهبود و افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شود. همسو با یافته^۲ بررسی حاضر، شور و اسپیواک (۱۹۸۸) ۲ به مدت دو سال، گروهی از کودکان را مطالعه کردند و دریافتند که آموزش مهارت‌های شناختی حل مسأله، رفتارهای تکانشی و سازگاری اجتماعی کودکان را بهبود می‌بخشد. دزوریلا نیز در پژوهش خود دریافت که توانایی حل مسأله یکی از فاکتورهای

۱. Kwok

۲. Shure & Spivack

تعیین‌کننده میزان سازگاری اجتماعی در دانشجویان است. این پژوهش با نتایج پژوهش‌های اسمیت و روت ۱ (۲۰۱۵)، جاب شیلد (۲۰۱۵)، مهدوی (۲۰۱۹)، عبدالملک و همکاران (۲۰۱۶)، شکوهی یکتا و زمانی (۲۰۱۲) نیز همسویی داشت.

نتایج پژوهش حاضر را می‌توان بر اساس روی‌آورد پردازش اطلاعات اجتماعی چنین تبیین کرد که بروز رفتار اجتماعی تا حد زیادی با برنامه‌های ساختارمند قابل کنترل هستند و این فرایند در دوره کودکی از طریق آموزش در خانه و مدرسه کسب می‌شوند. در همین راستا مک‌موران و مک‌گوانر (۲۰۰۵) معتقدند که برنامه‌های ساختارمند به‌عنوان رونوشت شناختی در حافظه فرد رمزگذاری، تکرار و ذخیره می‌شوند. حال اگر برنامه‌های آموزش مهارت حل مسأله را، نوعی رونوشت شناختی توصیف کنیم، فرد در بروز رفتار بر اساس سلسله توالی گام‌به‌گام حرکت می‌کند. به عبارتی، ابتدا به رمزگذاری و تفسیر اطلاعات موقعیت و علائم اجتماعی آن می‌پردازد، سپس اهداف و نتایج مطلوب را برگزیده، واکنش‌های محتمل را از حافظه فرا می‌خواند و رفتارهای جدید در واکنش به علائم اجتماعی ایجاد کرده و راه‌حل تولیدشده را ارزیابی و تصمیم لازم را درباره مطلوب‌ترین اقدام ارزیابی شده اتخاذ نموده و نهایتاً به انجام عمل مبادرت می‌کند (به نقل از خانجانی و فیروزیان، ۲۰۱۲).

یافته دیگر این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش مهارت حل مسأله بر خودتوانمندسازی اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه تأثیر گذاشته و به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر موجب بهبود و افزایش خودتوانمندسازی اجتماعی در آنان شود. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های بیرانوند و همکاران (۲۰۱۴)، باری و همکاران (۲۰۱۳) و بیرمن و فورمن (۱۹۸۴) همسویی داشت. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد فردی که از خودتوانمندسازی اجتماعی مطلوبی برخوردار نیست، در تطابق با محیط اجتماعی، شروع و تداوم مهارت‌های اجتماعی مثبت، هنگام ارتباط با دیگران و کنار آمدن با موقعیت‌های جدید دچار مشکلاتی است (بیرمن ۲، ۲۰۰۸، باومینگر ۳، ۲۰۰۵، باتوین ۴، ۲۰۰۲). مهارت‌های اجتماعی و بخصوص مهارت حل مسأله راه‌های جامعه‌پذیری را برای کودکان و نوجوانان مهیا می‌کنند. خودتوانمندسازی اجتماعی، دانش‌آموزان را قادر به انتخاب رفتارهای مناسب در زمینه‌های مختلف برای تفسیر مؤثر این نشانه‌های اجتماعی در موقعیت‌های مختلف و پیش‌بینی پیامد رفتارها برای خود و دیگران می‌کند و همچنین احساس باارزش بودن و فرصت شرکت در اجتماع را به فرد می‌دهد و از

۱. Smeit, J. G., Rote

۲. Bierman

۳. Bauminger

۴. Botvin

طرفی دیگر کمبود خودتوانمندسازی اجتماعی به صورت مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان بروز می‌کند (وستلینگ و همکاران ۱، ۲۰۱۲).

به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که با توجه به نقش مهم مدارس در تأمین بهداشت روانی دانش‌آموزان، برنامه آموزش مهارت حل مسأله به‌عنوان یکی از مهارت‌های اجتماعی زندگی روش مؤثری در جهت رشد شخصیت سالم دانش‌آموزان و تأمین و حفظ بهداشت روانی آنها به شمار می‌رود. به این ترتیب، مدارس به جای تأکید صرف بر افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، باید بر تأمین و حفظ سلامت روان آنها نیز همت گمارد. تحقق هدف فوق به نوبه خود موجب کاهش بسیاری از مشکلات تحصیلی و آموزشی خواهد شد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به استفاده از مقیاس‌های خودگزارش‌دهی بجای مشاهده رفتاری و شاخص‌های بالینی، انجام پژوهش فقط بر روی دانش‌آموزان دختر یک مقطع و یک ناحیه آموزشی خاص اشاره داشت که در تعمیم نتایج باید احتیاط لازم را به عمل آورد. به‌طور کلی نتایج پژوهش حاضر می‌تواند اطلاعات مفیدی در اختیار متصدیان تعلیم و تربیت و مسؤولان بهداشت روانی، روانشناسان و مشاوران قرار دهد. پیشنهاد می‌شود آموزش مهارت حل مسأله اجتماعی به‌عنوان یک برنامه آموزشی فوق‌برنامه و چندرسانه‌ای از سوی مراجع ذی‌ربط، در برنامه آموزشی مدارس، به‌ویژه پایه‌های متوسطه، گنجانده شود و والدین و معلمان به آموزش این‌گونه مهارت‌ها اهتمام فراوانی به عمل آورند. پژوهش حاضر، امکان پیگیری و واریسی پیامدهای اجرای برنامه مداخله‌ای در بلندمدت را نداشت، لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی به‌جای یک پس‌آزمون، از پس‌آزمون‌های متعدد در فاصله‌های زمانی متفاوت بهره بگیرند تا پایداری اثر آموزش بیشتر آشکار شود.

Reference

- Abdulmalik, J., Ani, C., Ajuwon, A. J., & Omigbodun, O. (2016). Effects of problem-solving interventions on aggressive behaviours among primary school pupils in Ibadan, Nigeria. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 10, Article 31.
- Adan, A.M., Felner, R.D. (2001). The school translational environment project: an ecological intervention and evaluation. 14 ounces of prevention: a case-book for practitioner, 111-122: Washington DC: American Psychological Association.
- Andrea, S., Griffin, S, A., Guez, D. (2014) Innovation and problem solving: A review of common mechanisms, *Behavioural Processes*, 109, Part B, 121-134.
- Bauer, N. S., & Webster-Stratton, C. (2006). Prevention of behavioral disorders in primary care. *Current opinion in pediatrics*, 18(6), 654-660.

- Bauminger, N., Edelsztein, HS., Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of learning disabilities*, 38(1), 45-61.
- Barry, MM., Clarke, AM., Jenkins, R., Patel, V. (2013). A systematic review of the effectiveness of mental health promotion interventions for young people in low and middle income countries. *BMC public health*, 13(1), 1-19.
- Bayrami, M., Hashemi Nosratabad, T., Badri Gargari, R., Dabiri, S. (2016). The Effectiveness of Social Competence Training based on Felner Model on Social Adjustment of Students Being Bullying Victims, with Regards to the Type of Social Goal Orientation. *Clinical Psychology Studies*, 6(23), 1-24.
- Beiranvand, Z., Seif naraghi, M., Poshneh, K. (2014). Intervention effectiveness theory of mind and social skills on social competence children with autism. *Psychology of exceptional individuals*, 4(15), 37-56.
- Bierman, KL. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child development*, 79(6), 1802-1817.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). Morbidity and mortality week report – youth risk behaviour surveillance. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/J.Jcbs>.
- Choo, S.A., Nag, R., Xia, Y. (2015). The role of executive problem solving in knowledge accumulation and manufacturing improvements, *Journal of Operations Management*, 36, 63-74.
- Choon-Huat Koh, G., Eng Khoo, H., Wong, ML., Koh, D. (2008). The effects of problem-based learning during medical school on physician competency: A systematic review. *Canadian Medical Association Journal*, 178(1): 34-41.
- Cote, D., Pierce, T., Higgins, K., Miller, S., Tandy, R., & Sparks, S. (2010). Increasing skill performances of problem solving in students with Intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 512-524.
- Cote, D. (2011). Implementing a Problem-Solving Intervention with Students With Mild to Moderate Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 5, 259-265.

- Dreer, E., Elliot, R., Fletcher, C., Swanson, M. (2005). Social problem solving abilities and psychological adjustment of persons in low vision rehabilitation. *Rehabilitation psychology*, 89(3), 232-238.
- Dzurilla, T. J., Nezu, A. (1999). *Problem-solving therapy. A social competence approach to clinical intervention* (2nd.ed). New York: spring.
- Dzurilla, T.H., Nezu, A.M. (2002). development and preliminary evaluation of the social problem solving inventory. *A journal of counseling and clinical psychology*, 2(2), 156-163.
- Felner, R.D., Lease, A.M., Philips, R.C. (1990). Social competence and the language of adequacy matter for psychology: A Quadripartite Travel Framework. In T. P. Gullotta, G. R. Adams, & R Montemayor (Eds), *the Development of Social Competence* (254-264). Beverly -Hills: Sage.
- Learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learn. Disable. Res. Pract*, 18, 222-236.
- Gharibi, H. (2018). The Effect of Problem Solving Training on Student's Responsibility in the Third Grade of the First Period of Male Secondary Schools. *Journal of Curriculum Research*, 7(2), 67-87.
- Hirsch, K. J., Chang, E. C., Jeglic, E.C. (2012). Social Problem- solving and suicidal behavior Ethnic: differences in the moderating effects of loneliness and life stress. *Archives of Suicide research*, 16(4), 303-315.
- Jobe-Shields, F. (2015). Parent-Child Automaticity: Links to Child Coping and Behavior and Engagement in Parent Training. *Journal of Child and Family Studies*, 24(7), 2060-2069.
- Kazemi, R., Kiamarsi, A., Momeni, S. (2011). The Effectiveness of life skills training on the social competence of students with dyscalculia. *Learning Disabilities*, 1(1), 94-108.
- Kwok, S. Y., Yeung, J. W., Low, A. Y., Lo, H. H., Tam, C. H. (2015). The roles of emotional competence and social problem-solving in the relationship between physical abuse and adolescent suicidal ideation in China. *Child abuse & neglect*, 44, 117-129.
- Mahdavi, A., golestani, A., aghaie, M., hemati rad, G., haj hosseini, M., gholamali lavasani, M., sepeher yegane, S., ghorbaninia, F. (2019). The Effectiveness of Problem-Solving Skills Training on Increasing Social Adjustment and Regulatory Self Strategies in Children of Divorce. *Journal of Educational Psychology Studies*, 16(33), 157-170.
- Marnat, G. (2009). *Handbook of psychological assessment*. John Wiley & Sons. Sharifi Pasha - Nikkho Mohammad (Persian translator). Sokhan Publications.

- Mc Muran, M., McGuire, J. (2005). Social problem solving and crime New approaches to delinquency. (Persian translator). Khanjani, Z., Firoozian, A. (1391). Arjomand Publisher.
- Mergler, A. S. (2007). Relationships between personal responsibility, emotional intelligence and self esteem in adolescents and young adults. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 24(1), 5-18.
- Mitchell, S., Foulger, T. S., Wetzel, K., Rathkey, C. (2009). The negotiated project approach: Project-based learning without leaving the standards behind. *Early Childhood Education Journal*. 36(4), 339-346.
- Morton, JA. (2005). A study to determine the influence of teaching problem solving Tools to educationally at-risk high school students. *Dissertation Abstracts International Section. A: Humanities and social sciences*, 66 (4): 1266.
- Momeni S, Barak M, Kazemi R, Abolghasemi A, Babaei M, Ezati F. (2012). Study of the effectiveness of social skills training on social and emotional competence among students with mathematics learning disorder. *Creative Education*, 3(8), 1307-1310.
- Mousavi S R. (1998) Ten year study of Femoropopliteal anastomosis in Shohadaie Tajrish Hospital, 1987-96. *Feyz*; 2 (3): 29-33.
- Mynors- Wallis L. (2001). Problem - solving treatment in general psychiatric practice, *Advances in psychiatric Treatment*; 7(6): 417- 425.
- Navidi, A. (2009). Evaluation of the experimental implementation of educational complexes project in Iran. *The Journal of New Thoughts on Education*, 5(2), 25-54.
- Pasha, G., Goodarzian, M. (2009). The Relationship between Identity Styles and Ethical Growth with Responsibility in Students. *Journal of New Findings in Psychology*, 2(8), 87-99.
- Pirayesh, M. (2016). The relationship between accountability and self-efficacy with school compatibility among high school students. Master's Thesis. Islamic Azad University of Tonekabon Branch.
- Polya, G. (2004). *How to solve it: A new aspect of mathematical method* (Vol 85). Princeton university press.
- Potter, P., Perty, A. (2010). *Basic nursing: theory and practice*. 3th ed. Philadelphia.
- Rahbar Karbasdehi F, Hosseinkhanzadeh A, Rahbar Karbasdehi E. (2017). Effect of Social Skills Training on Social Self- Empowerment and Alexithymia in Students with Specific Learning. *J Except Educ*. 2 (145):5-12.

- Rotenberg, K. J., Michalik, N., Eisenberg, N., Betts, L. R. (2009). The relations among young childrens peer-reported trustworthiness, inhibitory control, and preschool adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 288-298.
- Saghei, M. H., Rajai, A. (2008). Relationship between adolescents perception of family function and their adaptation. *Journal of Thought and Behavior*, 3(10), 71-83.
- Saki, R. (2009). *Teacher research literacy*, Tehran, Danesh Afarin Publishing.
- Schoenfeld, A. H. (2014). *Mathematical problem solving*. Elsevier.
- Scott, S. (2005). Parent training. *Psychiatry*, 4(9), 126-128.
- Shaffer, D., Kipp, K. (2013). *Developmental psychology. Childhood and adolescence: Cengage Learning*, 123-128.
- Shokohi Yekta, M., Parand, A., Shahaeian, A., Akbari, S. (2012). Effects of teaching problem solving on parenting style and aggressive behavior towards children., 2(6), 45-56.
- Shokohi Yekta, M., Sedigheh Salem, M., Beh Pazho, A., Rostami, R. (2010). The Effects of Teaching Problem Solving on Social Skills of Children with ADHD. *Journal of Psychology & Education* 40, no. 3: 50-37.
- Shure, M. B., Spivack, G. (1988). *Interpersonal cognitive problem solving*.
- Sinha, e, ki. B. and Singh, R.. B. (1993). *High school students' adjustment questionnaire guide*. Translated by Abolfazl Karami (1377). Tehran: Sina Psychiatric Institute.
- Smeit, J. G., Rote, W. M. (2015). What do mothers want to know about teens' activities? Levels, trajectories and correlates. *Journal of Adolescence*, 38, 5-15.
- Soheili, H. (2008). *Investigating the relationship between self-fulfillment and responsibility, the position of restraint and creativity among students*. Master thesis of Islamic Azad University of Ahvaz.
- Talebi, A., Khoshbin, Y. (2013). Social responsibility, youth. *Social Sciences*, 19(59), 216-249.
- Tarhan, L., Acar, B. (2007). Problem based learning in an eleventh grade chemistry class: factors affecting cell potential. *Research in Science and Techological Education*, 25(3), 351-369.
- Tavasoli, G.A (2003). *Social participation in anomic society*. Tehran: Tehran University, 376 p.
- Töremen, F. (2011). The responsibility education of teacher candidates. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 273-277.

- Torp, L., Sage, S. (2002). Problems as possibilities: Problem-based learning for K-16 education (2nd ed). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Westling, E., Andrews, J.A., Peterson, M. (2012). Gender differences in pubertal timing, social competence, and cigarette use: A test of the early maturation hypothesis. *Journal of Adolescent Health*, 51(2), 150-155.
- Yeşil, R. (2013). School learning responsibility scales validity and reliability study (For Primary School Students). *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(4), 1-14.
- Zimmerman, M. A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness a structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of research in personality*, 24, 21-86.

Effectiveness of training problem solving skills with social-Cognitive approach Responsibility, Social Adjustment and Social Self-Empowerment in Secondary Girl High School Students In Tabriz

*Nayer Dashti*¹
*Amir Panah Ali*²
*Masomeh Azmodeh*³

Abstract

The aim of present research is to study the effectiveness of training problem solving skills on Responsibility, Social Adjustment and Social Self- Of secondary high school female students. In this quasi-experimental research with pre-test, post-test design and control group, the statistical population includes female second-year high school students in Tabriz studying in academic year 2017-18. The method utilized is multi-stage random sampling method consisting of 60 female second-year high school students in Tabriz from which 30 students were placed in the experimental group and other 30 students in the control group in experimental and 30

۱. Ph.D. Student of Educational Psychology, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran (Corresponding Author). Email: panahali@iaut.ac.ir.

۳. Assistant Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

students in control group. In order to Collect data and attain the intended results, intervention-education program of problem solving skills, California psychological inventory, Self-Empowerment questionnaire of Felner and Social Adjustment of sinha & sing were utilized and results were analyzed statistically. Findings were analyzed by univariate covariance analysis. The findings showed that there was a positive relation between training problem solving skills Responsibility, Social Adjustment and Social Self-Empowerment. Generally, we may conclude that training problem solving skills influence Responsibility, Social Adjustment and Social Self-Empowerment.

Key words: training problem solving skills, Responsibility, Social Adjustment, Social Self-Empowerment