

طراحی و تدوین برنامه آموزش حل مسئله بین فردی با رویکرد خلاقانه و بررسی

اثربخشی آن بر بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان سرآمد

* لیلا کاشانی وحید¹، غلامعلی افروز²، محسن شکوهی یکتا³، کمال خرازی⁴، باقر غباری بناب⁵

1. استادیار روان‌شناسی دانشگاه تهران، 2. استاد روان‌شناسی دانشگاه تهران، 3. دانشیار روان‌شناسی دانشگاه تهران، 4. استاد روان‌شناسی

دانشگاه تهران، 5. استاد روان‌شناسی دانشگاه تهران

(تاریخ وصول: 95/02/26 - تاریخ پذیرش: 95/06/31)

Developing a Creative Interpersonal Problem Solving Training Program and Evaluating its Effectiveness on Social Skills of Gifted Elementary Students* Laila Vahid Kashani¹, Gholam Ali Afrooz², Mohsen Shokoochi Yekta³, Kamal Kharrazi⁴, Bagher Ghobare Bonab⁵

1. professor of Psychology, Tehran University, 2. professor of Psychology, Tehran University, 3. Associate Professor of Psychology, Tehran University, 4. professor of Psychology, Tehran University, 5. professor of Psychology, Tehran University

(Received: May. 15, 2016 - Accepted: Sep. 21, 2016)

Abstract

Aim: Improving interpersonal problem solving skills in gifted students would facilitate their confrontation with everyday conflict situations. Due to the necessity of these skills in the lives of the gifted students, a creative interpersonal problem solving training program was developed, and its effectiveness on social skills of the elementary gifted students was evaluated. **Method:** The design of the study was quasi-experimental with pretest-posttest and control groups. Among 5 different 4th grade classes in an all-girl school in north of Tehran, two classes were randomly selected and assigned as experimental and control groups. The students in these two classes were screened by the Raven Progressive Matrix of Intelligence (1938) and the Tehran Stanford-Binet Test of Intelligence (Afrooz & Hooman, 1996). The experimental group participated in the interpersonal creative problem solving program; however, the control group did not receive any treatment. The Teacher form of Social Skills Rating Scale (Gresham and Elliott, 1990) was used to measure participants' social skills. The obtained data were analyzed using repeated measures analysis of the variance. **Results:** The results showed significant differences ($p < 0/05$) between experimental and control groups in problem solving, and social skills of elementary gifted students. **Conclusion:** According to the results, applying creative interpersonal problem solving program for improving social skills in elementary gifted girls was effective. Discussions as well as suggestions for future research are presented.

Keywords: Problem Solving, Social Skills, Creative Problem Solving, Gifted Students.

چکیده

مقدمه: تقویت مهارت حل مسئله بین فردی در دانش‌آموزان سرآمد می‌تواند به آن‌ها در مواجهه با مشکلات بین فردی و اجتماعی یاری دهد. با توجه به اهمیت مهارت حل مسئله برای دانش‌آموزان، به طراحی برنامه آموزش حل مسئله بین فردی با رویکرد خلاقانه و ارزیابی اثربخشی آن بر بهبود مهارت‌های اجتماعی در دختران سرآمد پرداخته شد. روش: این پژوهش به شیوه آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون و گروه کنترل اجرا شد. با استفاده از آزمون ماتریس‌های پیش‌رونده هوش ریون (1938) و آزمون هوش استنفورد-بینه تهران (افروز و هومان، 1375) از میان دانش‌آموزانی که دارای هوش‌بهر بالاتر از 120 تشخیص داده شده بودند، 42 نفر به صورت در دسترس انتخاب و به طور تصادفی به گروه آزمایش و گروه گمارده شدند. شرکت‌کنندگان گروه آزمایش طی 15 جلسه (هر جلسه 45-60 دقیقه) در برنامه آموزش حل مسئله خلاق بین فردی شرکت کردند و گروه گماره هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. به منظور ارزیابی مهارت‌های اجتماعی این دانش‌آموزان، مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت (1990) مورد استفاده قرار گرفت. یافته‌ها: داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر نشان داد که در تمامی خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی و حل مسئله، بین میانگین نمرات گروه آزمایش و گروه تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/005$). نتیجه‌گیری: در پایان استفاده از برنامه آموزش حل مسئله خلاق بین فردی به منظور بهبود مهارت‌های اجتماعی و حل مسئله مورد بحث و بررسی قرار گرفت.

واژگان کلیدی: مهارت‌های حل مسئله، برنامه آموزش حل مسئله خلاق بین فردی، مهارت‌های

اجتماعی، دانش‌آموزان سرآمد.

مقدمه

2004؛ سیگل و شولر⁶، 2000؛ ارنج⁷، 1997؛ سپیرزنومستر، ویلیامز و کراس⁸، 2009)، افت تحصیلی یا پیشرفت تحصیلی پایین⁹ (مک کچ و سیگل¹⁰، 2003) و تمایل به تنهایی (شچمن و سلکتر¹¹، 2012؛ راینسون¹²، 2006؛ ویال، هون و سیراچ¹³، 2007) اشاره کرد. همچنین گروهی از دانش‌آموزان سرآمد ممکن است به لحاظ تفاوت بسیار بین رشد اجتماعی و شناختی آن‌ها با کودکان و نوجوانان عادی و یا عدم تقارن¹⁴ بین توانمندی‌های اجتماعی، عاطفی و شناختی در محیط مدارس عادی با تنش‌های درونی مواجه شوند که می‌تواند به صورت مشکلات انطباقی خارجی متبلور گردد (رودل¹⁵، 1989؛ گلاگر، اسمیت و مرتسی¹⁶، 2013). که ممکن است به بزرگسالی نیز سرایت کرده و به روابط نامناسب اجتماعی منجر گردد (سیلورمن¹⁷، 1993؛ شوآیین¹⁸، 2006).

عدم تشخیص به موقع، عدم مناسب‌سازی برنامه درسی و عدم توجه به مسائل عاطفی و اجتماعی این دانش‌آموزان، هدر دادن منابع ملی یک ملت محسوب شده (اکبری، اژه‌ای و رسول‌زاده طباطبایی، 1378) که در مقاطع بالاتر به فرار مغزها و اتلاف بیشتر سرمایه‌های ملی می‌انجامد.

پژوهش در زمینه روان‌شناسی و آموزش دانش‌آموزان سرآمد از دیرباز مورد توجه بوده است و این افراد در طول تاریخ همواره مورد توجه بوده‌اند، خصوصاً جوامعی که به اعتلا و پیشرفت خود اهمیت می‌دهند، به افراد سرآمد خود توجه ویژه‌ای مبذول می‌دارند. دانش‌آموزان سرآمد به دلیل ویژگی‌های خاص خود، دارای نیازهای عاطفی، اجتماعی و آموزشی ویژه‌ای هستند که توجه به آن‌ها، زمینه را برای رشد و شکوفایی هرچه بیشتر این دانش‌آموزان مهیا می‌سازد (پیترسون¹، 2009؛ بیتزکوکوف، مک‌گرات، گروز، آشر²، 2016).

اگرچه اختلاف نظرهایی در زمینه توانمندی‌های اجتماعی کودکان سرآمد در میان پژوهشگران وجود دارد، اما در این که گروهی از آن‌ها با مشکلاتی در زمینه روابط بین فردی خود مواجه هستند که می‌تواند رشد عاطفی - اجتماعی این دانش‌آموزان را در معرض خطر قرار دهد (پیترسون، 2006؛ لوس سنت‌آنا و ترنسوسو³، 2014)، اتفاق نظر وجود دارد. عدم هماهنگی بین سطح و سرعت تفکر و یادگیری این دانش‌آموزان و محیط‌های آموزشی، مدرسه و خانه‌ای که پاسخگوی نیازهای آنان نیست، می‌تواند رشد عاطفی - اجتماعی آنان را در معرض خطر قرار دهد (ریس و رنزولی⁴، 2004). از جمله این ویژگی‌ها می‌توان به کمال‌زدگی⁵ (ریس و رنزولی،

6. Sigle & Schuler

7. Orange

8. Speirs Neumeister, Williams, & Cross

9. Underachievement

10. McCoach & Siegle

11. Schechtman & Seliktor

12. Robinson

13. Vialle, Heaven & Ciarroch

14. Asynchrony or dyssynchrony

15. Roedell

16. Gallager, Smith, & Merrotsky

17. Silverman

18. Schwean

1. Peterson

2. Bates-Krakoff, McGrath, Graves, & Ochs

3. Loos-Sant'Ana & Trancoso

4. Reis & Renzulli

5. Perfectionism

بهتری را پدید آورده‌اند، زیرا این برنامه‌ها مجموعه خاصی از رفتارها و راه‌حل‌ها را ارائه نمی‌دهند، بلکه به آموزش فرایندهایی برای یافتن بهترین راه‌حل‌ها می‌پردازند (شور و ابرسون¹⁴، 2013).

از جمله این برنامه‌ها، آموزش مهارت‌های حل مسئله همواره مطرح بوده‌است. حل مسئله، فرایندی شناختی-عاطفی-رفتاری است که در طی مراحل آن فرد تلاش می‌کند تا راه‌حل‌های مؤثر و سازگارانه‌ای برای مشکلات زندگی خود کشف نماید (چنگ، ثوریل، سنا¹⁵، 2004). حل مسئله بین فردی، رویکردی عملی برای کمک به کودکان در یادگیری، ارزیابی و حل‌وفصل مشکلات ارائه می‌دهد. هدف اصلی آن آموزش چگونه اندیشیدن به‌جای چه اندیشیدن است (شور¹⁶، 1993).

پژوهش‌های بسیاری به تبیین رابطه بین مهارت حل مسئله بین فردی با متغیرهای سلامت عاطفی پرداخته‌اند و آن را مهم‌ترین مؤلفه در برنامه‌های پرورش کیفیت روابط اجتماعی شناخته‌اند (شور، 2001). حل مسئله اجتماعی با توانایی نگاه به مسائل از منظر دیگران، مدیریت استرس (ثوریل و شیدی¹⁷، 1999؛ پارکینسون و کرسول¹⁸، 2011)، جلوگیری از خشونت (گورمانت و فاستر¹⁹، 1993) پیشگیری از افسردگی (فرای و گودمن²⁰، 2000) نگرانی و اضطراب (ویلسون و هیوز²¹، 2011؛ کانت²² و

از مواردی که در آموزش دانش‌آموزان سرآمد مورد توجه بوده مهارت‌های اجتماعی¹ آن‌هاست که مجموعه رفتارهای اکتسابی و جامعه‌پسندی هستند که آن‌ها را قادر می‌سازد تا با دیگران به‌طور مثبت به تعامل بپردازند (گرشام و الیوت²، 1984؛ گرشام، الیوت، ونس³، 2011). هدف از آموزش و پرورش، تربیت افرادی است که از نظر آموزشی و اجتماعی موفق باشند، چرا که مهارت‌های اجتماعی در موفقیت‌های علمی و تحصیلی نیز تاثیرگذار هستند (ونتزل⁴، 1993؛ مایر، دپرنا و استر⁵، 2006؛ پورات⁶، 2011؛ مونتری، بولز، سکیب و فاستر⁷، 2014) فراهم‌سازی زمینه‌های مناسب برای ارتقای این مهارت‌ها از ضرورت‌های آموزشی محسوب می‌گردد (فری⁸، الیوت، گرشام، 2011).

آموزش مهارت‌های اجتماعی منجر به کاهش رفتارهای ضداجتماعی، گوشه‌گیری، رفتارهای خشونت‌آمیز و ارتقای کفایت اجتماعی (لو، یوان و رو⁹، 2015) و مقبولیت در میان همسالان و تعامل اجتماعی (بیلمن و لوسل¹⁰، 2006؛ اشنایدر¹¹، 1992؛ کیپلز¹²، 2000؛ الیوت، مالکی و دماری¹³، 2001) می‌گردد. از سوی دیگر، آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق مداخله‌های شناختی-رفتاری در طول زمان نتایج

1. Social skills
2. Gresham & Elliot
3. Gresham, Elliott, Vance, Cook
4. Wentzel
5. Meier, DiPerna, & Oster
6. Porath
7. Montroy, Bowles, Skibbe, & Foster
8. Frey
9. Liu, Yuen, Rao
10. Beelman & Losel
11. Schneider
12. Caples
13. Elliott, Malecki, & Demaray

14. Shure & Abersson
15. Chang, D'Zurilla & Sanna
16. Shure
17. D'Zurilla & Sheedy
18. Parkinson & Creswell
19. Guevremont, D.C. and Foster
20. Frye & Goodman
21. Wilson & Hughes
22. Kant

انجام شد، به این صورت که از میان دانش‌آموزان پنج کلاس چهارم در این مدرسه، دو گروه به صورت تصادفی به‌عنوان گروه آزمایش و گروه گواه انتخاب شدند. سپس دانش‌آموزان دو کلاس توسط آزمون‌های هوش مورد ارزیابی قرار گرفتند و پس از انجام آزمون‌های هوش (که در پایین به آن اشاره خواهد شد) و واجد شرایط بودن، دو گروه 21 نفر با کنترل متغیرهای جنس، سن، پایه تحصیلی و هوش به دست آمد. در این پژوهش به‌منظور جمع‌آوری داده‌های موردنیاز چهار ابزار به شرح زیر مورد استفاده قرار گرفت:

مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت¹: این مقیاس که به منظور ارزیابی مهارت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان 3-18 ساله طراحی شده است، توسط گرشام و الیوت در سال 1990 ساخته شده، دارای دو فرم ویژه معلم و والدین و برای سه سطح پیش‌دبستان، دبستان و دبیرستان می‌باشد. خرده مقیاس مهارت‌های اجتماعی شامل 40 گویه بوده و به ارزیابی چهار عامل همکاری، جرأت‌ورزی، خودکنترلی و مسئولیت‌پذیری می‌پردازد. نمره‌گذاری این نظام از صفر تا دو انجام می‌شود و با جمع نمرات هر خرده‌مقیاس یک نمره کل به دست می‌آید. و اعتبار آن 0/80 و روایی آن 0/20 تا 0/70 گزارش شده است (دیپرنا و والپ²، 2005). همچنین اعتبار آن توسط گرشام و الیوت (1990) 0/89 و در ایران نیز توسط شهیم (1378) 0/90 به دست آمده است. این مقیاس دارای روایی سازه و هم‌زمان مطلوب بوده و کاربرد

همکاران، 1997؛ کاظمی، وزیری و عابدی، 1395) در ارتباط است.

به دلیل اهمیت نقش بانوان در جامعه و پرورش نسل پس‌از خود، ضرورت توجه و پرورش مهارت‌های اجتماعی و ایجاد برنامه‌ای مناسب با نیازهای دختران وجود دارد. همچنین محتوای بسته آموزش حل مسئله بین فردی بسته به رویکردهای فرهنگی موجود هر جامعه متفاوت است (تقوی، آزادفلاح، موتابی، 1394). همچنین آموزش مهارت‌های اجتماعی به صورت شناختی و غیرمستقیم از طریق آموزش مهارت حل مسئله می‌تواند به دلیل قدرت تحلیل و اکتشاف گسترده برای دانش‌آموزان سرآمد مؤثرتر از آموزش مستقیم این مهارت‌ها باشد. با توجه به نیاز به برنامه پرورش مهارت‌های حل مسئله بین فردی برای دختران این پژوهش قصد دارد تا با طراحی بسته آموزش حل مسئله خلاق در روابط بین فردی امکان استفاده و تمرین این مهارت‌ها را برای دانش‌آموزان سرآمد فراهم سازد.

روش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل بوده است که در آن برنامه آموزش حل مسئله بین فردی خلاقانه برای گروه آزمایش اجرا شد، درحالی‌که شرکت‌کنندگان در گروه گواه هیچ‌گونه آموزش خاصی دریافت نکردند.

مدرسه‌ای که پژوهش حاضر در آن اجرا گردید به صورت نمونه‌گیری در دسترس، در منطقه یک شهر تهران انتخاب شد؛ گمارش دانش‌آموزان شرکت‌کننده به صورت تصادفی

1. Gresham & Elliot's Social Skills Rating System (SSRS)

2. Diperna & Volpe

بین 0/40 تا 0/92 به دست آمده است (کاتن³ و همکاران، 2005). آزمون هوش استنفورد - بینه (ویرایش پنجم): این آزمون دارای قسمت کلامی و غیرکلامی بوده و به نحوی طراحی شده است که سوالات آن دارای سیر دشواری صعودی می باشد و می توان سطح دشواری تکالیف را با سطح توانایی فرد آزمودنی منطبق ساخت. پایایی این مقیاس در مطالعات مختلف برای قسمت غیرکلامی: 0/85-0/89 گزارش شده است، برای قسمت کلامی: 0/84-0/89 و برای خرده مقیاس های: استدلال سیال 0/90 برای اطلاعات عمومی، 0/92 برای استدلال کمی 0/92 پردازش دیداری-فضائی: 0/92 و حافظه فعال: 0/91 گزارش شده است (سالنامه اندازه گیری های ذهنی⁴، 2012). در پژوهش حاضر، ویرایش پنجم این آزمون که در ایران توسط افروز و هومن (1375) هنجاریابی شده است، مورد استفاده قرار گرفته است.

برنامه مداخله: به منظور دستیابی به فهرستی از مهارت های مرتبط با حل مسئله بین فردی خلاق در کودکان دبستانی سرآمد از والدین خواسته شد تا مهم ترین نگرانی ها و چالش برانگیزترین مسائل بین فردی خود در ارتباط با کودک خود را انتخاب نمایند. این مسائل برحسب فراوانی مطرح شده، بعلاوه مسائل مطرح شده در پیشینه مربوط به کودکان سرآمد و مهارت های مورد نیاز به منظور غلبه بر این مشکلات در برنامه های حل مسئله اجتماعی داخلی و بین المللی، به همراه آموزه های دینی و فرهنگی در تدوین برنامه لحاظ

تشخیصی و درمانی آن برای کودکان پیش دبستانی تأیید شده است (الیوت، گرشام، فریمن و مک لاسکی¹، 1988). خوش نظر (1383) نیز روایی این مقیاس را بر اساس روش همبستگی بین کل مقیاس و خرده مقیاس های آن برابر با 85/ گزارش کرده است.

به منظور اطمینان از این که شرکت کنندگان دارای هوش بهر بالا می باشند، دانش آموزان ابتدا توسط آزمون ماتریس های پیش رونده ریون مورد غربالگری قرار گرفته و سپس به طور دقیق تر توسط آزمون هوش استنفورد-بینه تهران مورد ارزیابی قرار گرفتند.

ماتریس های پیش رونده ریون²: این آزمون غیرکلامی که مستقل از فرهنگ، زبان و تحصیلات رسمی است، به منظور ارزیابی بهره هوشی استفاده می شود و دارای دو فرم متفاوت است؛ فرم نخست آن دارای 36 تصویر هندسی رنگی است و برای سنجش هوش کودکان پنج تا نه سال و بزرگسالان با عقب ماندگی ذهنی طراحی شده که قسمتی از تصویر در هر یک از آنها حذف شده و آزمودنی باید با کشف الگوی منطقی تصویر، بخش حذف شده را از بین چند گزینه متفاوت انتخاب کند. اعتبار این آزمون در تشخیص عامل عمومی هوش را بالا گزارش شده است (ریون، 2000). ضریب همبستگی آن با آزمون های استنفورد بینه و وکسلر بین 0/40 تا 0/76 (آناستازی، 1990، به نقل از پاشاشریفی، 1376) و ضریب پایایی آن در گروه های سنی مختلف نیز

3. Cotton
4. Mental Measurement Yearbook

1. Elliott, Gresham, Freeman, & McCloskey
2. Raven's Progressive Matrices

تولید ایده‌های جدید. **جلسه هفتم:** معرفی ابزارهای تولید ایده خلاق از جمله بارش فکری، ارتباط اجباری، و فهرست خصوصیات و تشویق دانش‌آموزان در کاربرد آن‌ها در روابط بین فردی برای مثال در مواجهه با فشار همسالان. **جلسه هشتم:** آموزش و تشویق دانش‌آموزان در به‌کارگیری ابزارهای تفکر نقادانه و تمرکز ایده درباره مشکل مواجهه با فشار همسالان. **جلسه نهم:** به‌کارگیری ابزارهای آموخته‌شده در جلسات گذشته به منظور حفظ آرامش در مواجهه با نگرانی و عصبانیت. **جلسه دهم:** آشناسازی و تمرین دانش‌آموزان با استفاده از نردبان حل مسئله اجتماعی به منظور ارائه انتقاد سازنده. **جلسه یازدهم:** استفاده از تکنیک‌های حل مسئله خلاق در زمینه دوست‌یابی، برقراری رابطه با همسالان. **جلسه دوازدهم:** تمرین در مهارت دیدگاه‌گیری و گوش کردن. **جلسه سیزدهم:** آشناسازی و تمرین مفهوم صبر در برابر ناکامی‌ها و داشتن آرامش در روابط بین فردی. **جلسه چهاردهم:** معرفی قانون طلایی "هر چه برای خود نمی‌پسندید، برای دیگران هم نپسندید" از طریق فعالیت‌های مختلف. **جلسه پانزدهم:** جشن حل مسئله، با اهدای گواهی شرکت.

پس از اجرای آزمون هوش ریون و استنفورد - بینه، از آموزگاران کلاس‌ها خواسته شد تا مقیاس مهارت‌های اجتماعی فرم آموزگار را تکمیل نمایند. پس از اجرای برنامه نیز آموزگاران پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی را به عنوان پس‌آزمون و پیگیری تکمیل نمودند. البته پرسشنامه والدین را هم در مرحله پیش‌آزمون و

گردید. همچنین از مراحل، مؤلفه‌ها و ابزارهای حل مسئله خلاق (تریفنگر، نساب، اسکونور و سلبی¹، 2006) استفاده شد. با توجه به مطالب فوق، برای تهیه هرکدام از موضوع‌ها و فعالیت‌های برنامه مداخله از فعالیت‌ها، داستان‌ها و نمایش‌های عروسکی و کاربرگ‌های مناسب استفاده گردید.

روایی صوری و محتوایی 15 جلسه این برنامه پس از طراحی و آماده‌سازی، توسط گروهی از متخصصان مورد تأیید قرار گرفت.

پس از تشکیل گروه‌های آزمایش و گواه بر اساس معیارهای مورد نظر و آماده‌سازی برنامه و انجام هماهنگی با مسئولین مدرسه، یک ساعت درسی به اجرای این برنامه اختصاص داده شد. هر طرح درس ابتدا دو دفعه بر روی گروه مشابه با گروه آزمایش انجام شده و نقایص آن برطرف گردید. محتوای 15 جلسه برنامه آموزشی به شرح زیر می‌باشد:

جلسه اول: معرفی برنامه، روش‌های مواجهه و بیان مثبت یک مسئله، مرحله ساخت فرصت‌های حل مسئله خلاق در مواجهه با مسائل بین فردی.

جلسه دوم: تشخیص و مدیریت احساسات.

جلسه سوم: معرفی مراحل حل مسئله، معرفی نردبان حل مسئله بین فردی و کاربرد آن. جلسه

چهارم: آشنایی با مرحله کشف داده‌های حل مسئله خلاق و نردبان حل مسئله به‌جای شکایت به

آموزگار. **جلسه پنجم:** استفاده از مهارت‌های حل مسئله در متوقف ساختن قلدری و آزار

جسمی و کلامی. **جلسه ششم:** معرفی ابزارهای

1. Treffinger, Nassab, Schoonover, and Selby

میانگین و انحراف استاندارد نمرات مهارت‌های اجتماعی و برای گروه آزمایش و گواه در جدول شماره 1 و نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای بررسی تفاوت گروه‌ها در جدول‌های 2 و 3 ارائه شده است.

پس‌آزمون استفاده شد، اما به دلیل این که در طراحی برنامه از نظرات والدین استفاده شده بود، ارزیابی دوباره مهارت‌های اجتماعی تغییر یافته از دیدگاه والدین به نظر آموزش منطبق با آزمون می‌آمد و از آن در ارزیابی نتایج استفاده نشد.

یافته‌ها

جدول 1. میانگین و انحراف استاندارد نمرات گروه‌های آزمایش و گواه در مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی

مهارت‌های اجتماعی - معلم				گروه‌ها	مرحله
نمره کل	خویشنداری	جرئت‌ورزی	همکاری		
39/94	13/4	12/95	14/78	M	E
40/75	13/60	14/33	13/33		C
9/11	4/3	2/94	3/765	SD	E
13/89	4/95	5/81	5/10		C
51/55	16/38	17/55	17/73	M	E
40/65	13/25	14/38	13/52		C
6/87	2/94	2/11	2/80	SD	E
13/70	5/18	5/63	5/7		C
52/94	17/23	17/90	18/10	M	E
40/40	13/10	14/23	13/52		C
6/1	2/48	2/4	2/28	SD	E
14/8	5/29	5/83	4/76		C

نمرات با توزیع نرمال تفاوت معناداری نداشته و توزیع نمرات نرمال است.

در ضمن جهت بررسی این سوال از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده شد که پیش‌فرض برابر بودن واریانس تفاوت تمام زوج‌های اندازه‌گیری مکرر از طریق آزمون موشلی بررسی شد و نتایج نشان داد که در هیچ‌یک از موارد این پیش‌فرض برقرار نمی‌باشد. در نتیجه در متغیر مهارت‌های اجتماعی (کلی) و مؤلفه خویشنداری

به منظور بررسی تأثیر آموزش برنامه حل مسئله خلاق در بهبود مهارت‌های اجتماعی به دلیل برقرار نبودن پیش‌فرض همگنی ضرایب رگرسیون از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده شد (میرزا، گامست و گوارینو¹، 2006). در ضمن پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات در هر یک از گروه‌ها از طریق آزمون کالموگروف اسمیرنوف تک نمونه‌ای بررسی شد و نتایج نشان داد که توزیع

1. Meyers, Gamst & Guarino

از F تعدیل شده گرین هاوس - گیسر (به دلیل کوچکتر بودن اپسیلون گرین هاوس - گیسر از 7/0) و در دو مؤلفه همکاری و جرئت‌ورزی از F تعدیل شده هوین فلت (به دلیل بزرگتر بودن اپسیلون گرین هاوس - گیسر از 7/0) استفاده شد.

جدول 2. نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای مقایسه میانگین مهارت‌های اجتماعی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

توان آزمون	اندازه اثر	سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع تغییرات	
1/0	0/73	0/0001	100/95	705/85	1/31	927/86	زمان	مهارت‌های اجتماعی کل
1/0	0/75	0/0001	109/27	764/6	1/31	1004/39	تعامل زمان و گروه	
				6/99	47/32	330/88	خطا	
0/99	0/33	0/0001	18/51	46/55	1/59	74/6	زمان	همکاری
0/994	0/28	0/0001	14/55	36/58	1/6	58/20	تعامل زمان و گروه	
				2/51	60/45	151/98	خطا	
1/0	0/7	0/0001	92/33	101/76	1/51	154/38	زمان	جرئت‌ورزی
1/0	0/7	0/0001	94/80	104/48	1/51	158/51	تعامل زمان و گروه	
				1/10	59/16	65/21	خطا	
0/99	0/32	0/0001	18/52	58/33	1/34	78/60	زمان	خویشترنداری
1/0	0/43	0/0001	29/43	92/70	1/34	124/91	تعامل زمان و گروه	
				3/15	52/54	165/52	خطا	

با یکدیگر ندارند. اندازه اثر این آزمون برابر با 74/0 بوده است.

روند تغییر نمرات مهارت‌های اجتماعی از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و پیگیری در دو گروه آزمایشی و گواه به صورت معناداری متفاوت است ($F_{(1/31,47/32)}=109/28, P>0/05$) همچنین اندازه اثر این آزمون برابر با 75/0 بوده است.

بر اساس نتایج جدول 2 بین نمرات مهارت‌های اجتماعی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود دارد ($F_{(1/31,47/32)}=100/95$) و تفاوت مشاهده شده بین این سه میانگین معنادار بوده که با توجه به میانگین‌های مشاهده شده و آزمون تعقیبی بانفونی، میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری به صورت معناداری بیشتر از میانگین نمرات پیش‌آزمون بوده و میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری

جدول 3. نتایج آزمون مقابله‌های روند زمانی در تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای مقایسه میانگین مهارت‌های اجتماعی دو گروه

توان آزمون	اندازه اثر	sig	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	روند زمانی	منبع تغییرات	
1/0	0/75	0/0001	110/82	1299/31	1	1299/31	پیش آزمون	تعامل زمان و گروه	مهارت‌های اجتماعی
				11/724	36	422/78	- پس آزمون	خطا	
0/86	0/21	/0001	9/74	25/44	1	25/44	پس آزمون - پیگیری	تعامل زمان و گروه	
				2/61	36	94/2		خطا	
0/96	0/28	0/0001	14/68	75/81	1	75/81	پیش آزمون	تعامل زمان و گروه	همکاری
				5/16	38	196/18	- پس آزمون	خطا	
0/14	0/2	0/37	0/79	1/35	1	1/35	پس آزمون - پیگیری	تعامل زمان و گروه	
				1/69	38	64/421		خطا	
1/0	0/74	0/0001	115/4	212/3	1	212/3	پیش آزمون	تعامل زمان و گروه	جرئت‌ورزی
				1/84	39	71/75	- پس آزمون	خطا	
/45	0/8	0/6	3/57	2/48	1	2/48	پس آزمون - پیگیری	تعامل زمان و گروه	
				0/69	39	27/12		خطا	
0/99	0/36	0/0001	21/74	138/97	1	138/97	پیش آزمون	تعامل زمان و گروه	خویش‌داری
				6/4	39	249/21	- پس آزمون	خطا	
0/75	0/16	0/1	7/35	10/4	1	10/4	پس آزمون - پیگیری	تعامل زمان و گروه	
				1/41	39	55/12		خطا	

مشاهده شده روند تغییر نمرات در گروه آزمایشی افزایشی و در گروه گواه بدون تغییر بوده است. اندازه اثر این آزمون حدوداً 75/0 بوده است. روند تغییر نمرات مهارت‌های اجتماعی از پس‌آزمون به پیگیری در دو گروه

بر اساس نتایج جدول 3. روند تغییر نمرات مهارت‌های اجتماعی از پیش‌آزمون به پس‌آزمون در دو گروه آزمایشی و گواه به‌صورت معناداری متفاوت است ($P < 0/05$). که با توجه به میانگین‌های ($F_{(1,36)} = 110/82$)

پس‌آزمون به پیگیری در هر دو گروه تفاوت معناداری پیدا نکرده و از ثبات برخوردار بوده است. اما در خویشتن‌داری، روند تغییر نمرات خویشتن‌داری از پس‌آزمون به پیگیری در دو گروه آزمایشی و گواه تفاوت معناداری داشته است که با توجه به میانگین‌های مشاهده شده روند تغییر نمرات در گروه آزمایشی افزایشی و در گروه گواه بدون تغییر بوده است و اندازه اثر این آزمون حدوداً 16/0 بوده است.

نتیجه‌گیری و بحث

کودکان سرآمد در معرض بسیاری از مشکلات عاطفی - اجتماعی می‌باشند که با اقدامات پیشگیرانه مناسب مانند برنامه‌های آموزش حل مسئله می‌توان از وقوع، گسترش و یا انتقال آن به بزرگسالی جلوگیری نمود. آموزش مهارت‌های حل مسئله بین فردی به‌عنوان رویکردی پیشگیرانه می‌تواند افزایش توانایی‌های روانی و هیجانی کودکان و نوجوانان را در پی داشته باشد (باور، وبستر-استراتون¹).

نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر، با نتایج به‌دست‌آمده از مطالعات مختلفی از جمله مطالعه سنتینلو² و همکاران (2006)؛ ریکسن و اروین³ (1999)؛ اروین و همکاران (2005) در اثربخشی بر روی مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی همسو بوده است. در ایران نیز شکوهی‌یکتا و همکاران (1392) به آموزش برنامه حل مسئله بین فردی با استفاده از برنامه

آزمایشی و گواه به‌صورت معناداری متفاوت است ($F_{(1,36)}=9/47, P<0/05$).

همچنین بین نمرات همکاری، جرئت‌ورزی و خویشتن‌داری در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود دارد که با توجه به میانگین‌ها و آزمون تعقیبی بانفرنی، میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری به‌صورت معناداری بیشتر از میانگین نمرات پیش‌آزمون بوده و میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند و اندازه اثر این آزمون در همکاری: 33/0، در جرئت‌ورزی: 0/70 و در خویشتن‌داری: 32/0 بوده است.

روند تغییر نمرات همکاری از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و پیگیری در دو گروه آزمایشی و گواه به‌صورت معناداری متفاوت است و اندازه اثر این آزمون در همکاری برابر با 28/0، در جرئت‌ورزی: 71/0 و در خویشتن‌داری: 0/43 بوده است.

روند تغییر نمرات همکاری از پیش‌آزمون به پس‌آزمون در دو گروه آزمایشی و گواه به‌صورت معناداری متفاوت است و روند تغییر نمرات در گروه آزمایشی افزایشی و در گروه گواه بدون تغییر بوده است و اندازه اثر این آزمون در همکاری: حدوداً 28/0، در جرئت‌ورزی: 0/75 و در خویشتن‌داری: 36/0 بوده است.

روند تغییر نمرات همکاری و جرئت‌ورزی از پس‌آزمون به پیگیری در دو گروه آزمایشی و گواه تفاوت معناداری نداشته است و نمرات از

1. Bauer & Webster-Stratton

2. Santinello

3. Rixon & Erwin

امکان، هماهنگ‌سازی شده بوده است؛ در نتیجه به پرورش مهارت‌های اجتماعی کودکان سرآمد مؤثر منجر گردید.

پرورش مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان سرآمد شرکت‌کننده در این پژوهش، ممکن است به دلیل هماهنگ بودن آموزش حل مسئله بین فردی خلاق با مشکلات ویژه دانش‌آموزان سرآمد باشد، مثلاً روش‌های مربوط به هدف‌گذاری و تعیین اهداف عملیاتی و نسبتاً قابل‌دسترس می‌تواند در جهت کاهش گرایش به کمال‌زدگی این دانش‌آموزان مؤثر بوده باشد، همچنین روش‌های کنترل و مدیریت خشم و صبر فعال و برنامه‌ریزی در صورت مواجهه با مشکلات می‌تواند در جهت غلبه دانش‌آموز سرآمد بر عدم توازن بین جنبه‌های مختلف شناختی، عاطفی، اجتماعی یاری داده‌باشد؛ و این یاری‌رسانی در جهت افزایش خویشتن‌داری او مؤثر بوده است. قسمت‌های مربوط به آغازگر رابطه بودن، روش‌های دوست‌یابی، یا در نظرگرفتن احساسات و نقطه نظرات دیگران توانسته باشد او را در همدلی و همکاری با کلاس و اعضای خانواده یاری دهد و در غلبه بر حس تنهایی و تمایل برای تنها ماندن یاری داده باشد.

همچنین نتایج به دست آمده از این پژوهش پس از گذشت 2 ماه همچنان پایدار مانده‌بود، که با پژوهش‌های قبلی همسو بوده‌است. درباره پایداری افزایش در مهارت‌های اجتماعی می‌توان به این مورد اشاره کرد که این مهارت‌ها به‌صورت مستقیم

"من می‌توانم مشکلم را حل کنم" (شور، 2001) به کودکان دبستانی در سه دبستان مختلف پرداخته‌بودند. این پژوهشگران نیز به نتایج مشابهی دست یافته‌بودند و اغلب خرده‌عامل‌های مقیاس مهارت‌های اجتماعی افزایش معنادار داشته‌اند. همچنین اجرای همین برنامه بر روی 30 کودک دارای اختلال بیش‌فعالی/نقص توجه نیز به افزایش مهارت‌های اجتماعی و کاهش معناداری در نشانگان نارسایی توجه/بیش‌فعالی این کودکان انجامید (شکوهی یکتا و همکاران، 1390).

پژوهش حاضر، همسو با پژوهش‌های قبلی نشان داد که مهارت‌های اجتماعی قابل‌افزایش و آموزش هستند؛ همچنین مسائل و نگرانی‌های والدین و آموزگاران دانش‌آموزان سرآمد نیز که در انتخاب موضوع‌های درسی مورد‌استفاده قرار گرفت نیز موضوع‌ها و مؤلفه‌های مناسبی برای دست‌یابی به مهارت‌های اجتماعی بالاتر بوده است.

برنامه حل مسئله خلاق بین فردی که در این پژوهش مورد‌استفاده قرار گرفت، در استفاده از تکنیک‌ها و مؤلفه‌های خلاقیت در حل مسئله، با برنامه‌های حل مسئله دیگر متفاوت بوده است، برای کودکان سرآمد دوره ابتدایی که به دلیل عدم وجود دبستان ویژه کودکان سرآمد در ایران مورد غفلت قرار گرفته‌اند، متناسب‌سازی شده بود، مسائل مطرح‌شده در آن از خانواده‌ها و آموزگاران نشأت‌گرفته بود، و با مراحل رشدی و فرهنگ مدرسه و خانواده‌های این دانش‌آموزان در حد

بین فردی و تشویق دانش‌آموزان در به‌کارگیری تکنیک‌های خلاقانه در حل مسائل بین فردی برای اولین بار در این برنامه صورت گرفته است که می‌تواند در تدوین دیگر برنامه‌های مشابه یاری‌دهنده و راه‌گشا باشد.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر استفاده از نمونه در دسترس و عدم بررسی اثربخشی آموزش در طولانی‌مدت می‌باشد. همچنین به دلیل امکان تداخل‌های احتمالی، امکان برگزاری کارگاه‌های توجیهی برای والدین و آموزگاران مدرسه‌های شرکت‌کننده فراهم نبود.

انجام پژوهش‌هایی با دوره‌های پیگیری طولانی‌تر نیز می‌تواند روند تغییرات در مهارت‌های اجتماعی را در مدت طولانی‌تری پایش نماید. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که به دلیل اهمیت آموزش خانواده محور، به تهیه و اجرای کارگاه‌های توجیهی در زمینه حل مسئله بین فردی خلاق برای والدین پرداخته و از آن در جهت پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان سرآمد بهره‌مند گردند و با تهیه و تدوین برنامه‌هایی با مضامین مربوط به حل مسئله بین فردی و کاربردی در مهارت‌های اجتماعی زمینه را برای حل مشکلات احتمالی دانش‌آموزان سرآمد کشور فراهم کرده، از به هدر رفتن این سرمایه‌های الهی پیشگیری و زمینه رشد و شکوفایی توانمندی‌های این گروه که برای کل جامعه ثمربخش خواهد بود را فراهم سازند.

آموزش داده نشده‌اند، بلکه ابزارها و روش تفکر به دانش‌آموزان ارائه شده است و دانش‌آموزان خود با استفاده از بحث و گفتگو و فکر و اکتشاف به راه‌حل‌های موردنظر و به پیامدهای هر یک از آن‌ها پی برده‌اند و با توجه به معیارهایی که خود انتخاب کرده بودند راه‌حل‌ها را بررسی نموده و مناسب‌ترین را انتخاب نموده و پس از به کار بستن، به ارزیابی و بررسی آن پرداخته بودند. واضح است که داشتن کنترل، انتخاب و اکتشاف در یادگیری بسیار مؤثر بوده و می‌تواند موجب پایدار شدن این تأثیر گردد. یافته‌های این پژوهش با بسیاری از یافته‌هایی که به آموزش حل مسئله پرداخته و مهارت‌های اجتماعی را بهبود بخشیده و یا مشکلات رفتاری را کاهش داده‌اند، همسو می‌باشد، برای مثال وبستر-ستراتن، رید و هاموند¹ (2001) به آموزش برنامه حل مسئله اجتماعی به پرداختند، دانش‌آموزان پیش‌دبستانی شرکت‌کننده در این برنامه در مرحله پی‌گیری یک ساله نیز دارای مشکلات رفتاری کم‌تری بودند.

تا آنجا که پژوهشگران اطلاع دارند این پژوهش از نخستین پژوهش‌ها در زمینه حل مسئله خلاق بین فردی در ایران است که می‌تواند آغازی برای طراحی و اجرای برنامه‌های دیگر در حوزه حل مسئله در ایران مناسب با مسائل اخلاقی و فرهنگی امروز والدین جامعه کشور باشد. از طرف دیگر، ترکیب برنامه‌های حل مسئله خلاق با روابط

1. Webster-Stratton, Reid, Hammond

منابع

- افروز، غ. و هومن، ح (1375). روش تهیه آزمون هوش، هوش آزمای تهران - استنفورد - بین. انتشارات دانشگاه تهران.
- اکبری چرمهینی، ص؛ اژه‌ای، ج. و رسولزاده طباطبایی، ک (1378). «مقایسه رفتار سازه‌های دانش‌آموزان تیزهوش، عادی و زیر حد متوسط پایه پنجم ابتدایی اصفهان». *مجله روان‌شناسی*، شماره 10.
- پاشاشریفی، ح (1376). *نظریه و کاربرد آزمون‌های هوش و شخصیت*. تهران: انتشارات سخن.
- تقوی، ن؛ آزادفلاح، پ. و موتابی، ف (1394). «کفایت‌های هیجانی در دختران نوجوان بر اساس بهزیستی ادراک شده». *فصلنامه شناخت اجتماعی*، سال چهارم، شماره 2، 137-153.
- خوش‌نظر، ا. (1383). «هنجاریابی مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی (SSRS) در کودکان پیش‌دبستانی شهر تهران (فرم والدین)». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- Bauer, N. S. and Webster-Stratton, C. (2006). "Prevention of behavioral disorders in primary care". *Current Opinion in Pediatrics*, 18(6), 654-660.
- Bates-Krakoff, J.; McGrath, R. E.; Graves, K., and Ochs, L. (2016). "Beyond a deficit model of strengths training in schools Teaching targeted strength use to gifted students". *Gifted Education International*, 1-16.
- Beelman, A. and Losel, F. (2006). "Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence". *Psicothema*, 18(3), 603-610.
- Buros Center for Testing, (2012). *Mental Measurements Yearbook and Tests in Print*. Yearbook:16, Accession Number: 16073040.
- Caples, R. (2005). "Effects of social skills training on the interpersonal behaviors of elementary school students in an after school program". Thesis for education specialist, University of South Florida.
- Cotton, S. M.; Kiely, P. M.; Crewther,
- شهیم، س (1378). «بررسی مهارت‌های اجتماعی در گروهی از کودکان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر با استفاده از نظام درجه‌بندی مهارت اجتماعی». *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، 4، 18-37.
- شکوهی‌یکتا، م؛ دوایی، م؛ زمانی، ن؛ پورکریمی، ج. و شریفی، ع (1392). «تأثیر آموزش برنامه "من می‌توانم مشکل را حل کنم" بر بهبود مهارت‌های حل مسئله و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پیش‌دبستانی». *فصلنامه تازه‌های علوم روان‌شناختی*، 3، 73-82.
- کاظمی، ح؛ وزیری، م. و عابدی، الف (1395). «تربخشی آموزش حل مسئله بر اضطراب امتحان و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی». *فصلنامه شناخت اجتماعی*، سال پنجم، شماره 9، 98-110.
- کامکاری، ک (1390). *راهنمای کاربردی نسخه نوین هوش‌آزمای تهران - استنفورد بین. تهران: نشر مدارس کارآمد*.

- D. P.; Thamson, B.; Laycok, R. and Crewthers, S. G. (2005). "A normative and reliability study for the Raven's colored progressive matrices for primary school aged children from Victoria, Australia". *Personality and Individual Differences*, 39(3), 647-659.
- Chang, E.C.; D'Zurrilla, T. and Sanna, L. (2004). "Social problem solving, theory, research and training". Washington, D.C. American Psychological Association.
- Deperna, J. C. and Volpe, R. J. (2005). "Self-report on the social skills rating system: Analysis of reliability and validity for an elementary sample". *Psychology in the School*, 42(4), 345-354.
- D'Zurilla, T.J. and Sheedy, C.F. (1991). "Relation between social problem solving ability and subsequent level of psychological stress in college students". *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(5), 841-846.
- Elliott, S.; Malecki, C.K., and Demaray, M.K. (2001). "New directions of social skills assessment and interventions for elementary and middle school". *EXCEPTIONALITY*, 9(12), 19-32.
- Elliott, S. N.; Gresham, F. M.; Freeman, T., and McCloskey, G. (1988). "Teacher and observer ratings of children's social skills: Validation of the Social Skills Rating Scales". *Journal of psychoeducational Assessment*, 6(2), 152-161.
- Erwin, P. G.; Purves, D.G. and Johannes, C.K. (2005). "Involvement and outcomes in short-term interpersonal cognitive problem solving groups". *Counseling Psychology Quarterly*, 18(1), 41-46.
- Frey, J.; Elliot, S.N., Gresham, F. M. (2011). "Preschool social skills: Advances in assessment for intervention using social behavior ratings". *School Mental Health*, 3(4), 179-190.
- Frye, A.A., and Goodman, S.H. (2000). "Which social problem-solving components buffer depression in adolescent girls?". *Cognitive Therapy and Research*, 24(6), 637-650.
- Gresham, F.M. and Elliot, S.N. (1984). "Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues". *School Psychology Review*, 13(3), 292-301.
- Gresham, F. M. and Elliott. S. N. (1990). "Social Skills Rating System Manual-Circle". Pines (MN): American guidance service.
- Gresham, F. M.; Elliott, S. N.; Vance, M.J. and Cook, C.R. (2011). "Compatibility of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System. Content and psychometric components across elementary and secondary age levels". *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27-44.
- Guevremont, D.C. and Foster, S.L (1993). "Impact of social problem-solving training on aggressive boys: Skill acquisition, behavior change, and generalization". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(1), 13-27.
- Kant, G. L.; D'Zurrilla, T.L. and Maydeu-Olivares, A. (1997). "Social problem solving as a mediator of stress-related depression and anxiety in middle-aged and elderly community residents". *Cognitive Therapy and Research*, 21(1), 73-96.
- Liu, S.; Yuen, M., and Rao, N. (2015). "A play-based programme (Pillars of Society) to foster social skills of high-ability and average ability primary-one

- students in Hong Kong". *Gifted Education International*, 1-22.
- Loos-Sant'Ana, H., and Trancoso, B. (2014). "Socio-Emotional development of Brazilian gifted children: Self-beliefs, social skills, and academic performance". *Journal of Latino/Latin American Studies*, 6(1), 54-65.
- Meyers LS, Gamst G, & Guarino A. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage,
- McCoach, D. B., and Siegle, D. (2003). "Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students". *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144-154.
- Meier, C. R.; DiPerna, J. C. and Oster, M. M. (2006). "Importance of social skills in the elementary grades". *Education and Treatment of Children*, 29(3), 409-419.
- Montroy, J. J.; Bowles, R. P.; Skibbe, L. E. and Foster, T. D. (2014). "Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement". *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309.
- Orange, C. (1997). "Gifted Students and Perfectionism", *Roepers Review*, 20(1), 39-44.
- Parkinson, M. & Creswell, C. (2011). "Worry and problem solving skills and beliefs in primary school children". *British Journal of Clinical Psychology*, 50(1), 106-112.
- Peterson, J.S. (2006). "Addressing counseling needs of gifted students". *American School Counseling Association*, 10(1), 43-51.
- Peterson, J. S. (2009). "Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs". *The Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280.
- Porath, M. (2009). "Fostering social expertise in early childhood". *Early Child Development and Care*, 179(1), 93-106.
- Raven, J. (2000). "The Raven's Progressive Matrices: change and stability over culture and time". *Cognitive Psychology*, 41(1), 1-48.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. (2004). "Current research on social and emotional development of gifted and talented students. Good news and future possibilities". *Psychology in the Schools*, 4(1), 119-130.
- Rixon, R., Erwin, P.G. (1999). "Measures of effectiveness in a short-term Interpersonal Cognitive Problem Solving program". *Counselling Psychology Quarterly*, 12(1), 87-93.
- Robinson, N. M. (2007). "A report card on the state of research in the field of gifted education", *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 342-343.
- Santinello, M.; Vieno, A. and Altoè, G. (2006). "Effective for whom? Evaluation of the effectiveness of a training to increase social skills in children at risk and maladjustment of the first cycle of primary school". *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 12, 41-50.
- Schnieder, B. (1992). "Diadactic methods in for enhancing childrens' peer relations, a qualitative review", *Clinical Psychology Review*, 12(3), 363-382.

- Schwean, V.L.; Saklofske, D.H.; Widdifield-Konkin, L.; Parker, J.D.; Kloosterman, P. (2006). "Emotional Intelligence and Gifted Children", *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2(2), 30-37.
- Shechtman, Z. and Silektor, A. (2012). "Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers". *Roepers Review*, 34(1), 63-72.
- Shure, M. B. and Abernethy, B. (2013). "Enhancing the process of resilience through effective thinking". In S. Goldstein & R. B. Brooks, (eds.) *Handbook of Resilience in Children* (pp.481-503). Springer Science, Business Media, New York.
- Shure, M. B. (2001). "I Can Problem Solve (ICPS): An Interpersonal Cognitive Problem Solving Program for Children". Affiliated with MCP: Hahnemann University.
- Shure, M. B. (1993). "Interpersonal problem solving and prevention. A comprehensive report of research and training: A five-year-longitudinal study". Washington, DC: National Institute of Mental Health.
- Siegle, D. Schuler, P. (2000). "Perfectionism differences in gifted middle school students". *Roepers Review*, 23(1), 39-44.
- Silverman, L. K. (1993). "The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society". *Roepers Review*, 17(2), 110-116.
- Silverman, L. K. (2007). "Perfectionism: The crucible of giftedness". *Gifted Education International*, 23(3), 233-245.
- Speirs Neumeister, K. L.; Williams, K.K. and Cross, T.L. (2009). "Gifted high-school students' perspectives on the development of perfectionism". *Roepers Review*, 31(4), 198-206.
- Treffinger, D. J. and Isaksen, S. G. (2005). "Creative problem solving: The history, development, and implications for gifted education and talent development". *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 342-353.
- Treffinger, D.J.; Nassab, C.; Schoonover, P. and Selby, E. (2006). "Creative Problem Solving Kit". Purfrock Press.
- Vialle, W., Heaven, P. C., & Ciarrochi, J. (2007). "On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study". *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 569-586.
- Wilson, C. and Hughes, C. (2011). "Worry, beliefs about worry and problem solving in young children". *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 39(5), 507-521.
- Webster-Stratton, C.; Reid, J. and Hammond, M. (2001). "Preventing conduct problems, promoting social competence. A parent and teacher training partnership in Head Start". *Journal of Clinical Psychology*, 30(3), 283-302.
- Wentzel, K. R. (1993). "Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school". *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 357-364.