

مجله‌ی علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز  
سال هشتم، شماره‌ی دوم، پاییز و زمستان ۹۶ (پیاپی ۱۶)

بررسی مراحل حل مسأله و ویژگی‌های حل‌کنندگان مسأله در ادبیات کودکان ایران  
(بر مبنای بررسی و مقایسه‌ی داستان‌های تألیفی و ترجمه‌ای رده‌های سنی ب و ج  
منتشرشده در سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۵)

محبوبه البرزی\*  
فاطمه یوسفی\*\*  
دانشگاه شیراز

#### چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی و مقایسه‌ی کتاب‌های داستانی تألیفی و ترجمه‌ای براساس مراحل حل مسأله و ویژگی‌های حل‌کنندگان مسأله است. داستان‌های بررسی‌شده، شامل ده کتاب داستانی تألیفی و ده کتاب داستانی ترجمه‌ای برگزیده از سوی شورای کتاب کودک بین سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۵، متناسب برای گروه سنی «ب» و «ج» است که با نظر متخصصان انتخاب شدند. این متون داستانی با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی قیاسی و براساس مراحل حل مسأله «دیویی» و ویژگی‌های حل‌کنندگان مسأله‌ی «گریفین» بررسی و تحلیل شده‌اند. نتایج پژوهش نشان داد که در داستان‌های ترجمه‌ای، مرحله‌ی جمع‌آوری اطلاعات و در داستان‌های تألیفی مرحله‌ی ارائه‌ی راه حل‌ها و بررسی راه حل‌ها دارای بیشترین فراوانی است. همچنین مرحله‌ی تعیین مسأله و تدوین نتایج و ارزیابی آن‌ها در هر دو گروه داستان کمتر مشاهده می‌شود. نتیجه‌ی دیگر اینکه ویژگی تفکر تعاقبی در داستان‌های ترجمه‌ای و ویژگی مقاومت در داستان‌های تألیفی بیشتر به چشم می‌خورد. ویژگی‌های دانش پیشین و توجه به دیدگاه‌ها نیز در هر دو گروه داستان کمتر دیده می‌شود. در کل، کتاب‌های داستانی ترجمه‌ای نسبت به داستان‌های تألیفی، از مراحل حل مسأله و ویژگی‌های حل‌کنندگان مسأله‌ی بیشتری برخوردار بودند؛ بنابراین با رعایت جوانب احتیاط می‌توان گفت داستان‌های ترجمه‌ای از این حیث غنی‌تر از داستان‌های تألیفی هستند. در نهایت اینکه هر دو گروه متون داستانی، از اکثر مراحل حل مسأله و ویژگی‌های حل‌کنندگان مسأله برخوردار بودند.

واژه‌های کلیدی: تفکر حل مسأله، داستان‌های تألیفی، داستان‌های ترجمه‌ای، ویژگی‌های حل‌کننده‌ی مسأله.

\* دانشیار مبانی تعلیم و تربیت mahbobealborzi@gamil.com (نویسنده‌ی مسئول)

\*\* کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت fatemeh.yousefi87@yahoo.com

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۷/۱۷

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۳/۱۲

## ۱. مقدمه

در دنیای امروز حل مسائل پیش‌بینی‌ناپذیر از ضرورت‌های زندگی است. سلامت روان و کیفیت زندگی انسان‌ها منوط به شیوه‌ی برخورد آنان با مسائل و مشکلاتی است که با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند. هیچکس نمی‌تواند پیش‌بینی کند که انسان در زندگی آینده‌ی خود با چه مشکلاتی مواجه خواهد شد و چه جواب‌های آماده‌ای را برای حل مشکلات باید فراهم کرد، تا هنگام بروز مشکل بتوان به آن رجوع کرد. با توجه به تحولات شگفت‌انگیز قرن بیست‌ویکم، موضوع اساسی، تربیت انسان‌هایی است که ضمن عادت به فکر کردن و خوب اندیشیدن، بتوانند با توجه به تمام جوانب مشکل پیش‌آمده، بهترین جواب را به دست آورند و براساس نتایج حاصل از این تفکر عمل کنند و مهارت تفکر را برای تصمیم‌گیری مناسب و حل مسائل پیچیده‌ی جامعه کسب کنند (نک: حسینی، ۱۳۴۸: ۲). فیشر<sup>۱</sup> معتقد است شالوده‌ی مهارت‌های فکری باید از همان سال‌های اولیه‌ی زندگی

پی‌ریزی شود؛ زیرا در همین سنین کودکی است که هویت او به‌عنوان یک شخص متفکر شکل می‌گیرد. از طریق پرورش مهارت‌های تفکر است که می‌توان کودک را برای چالش‌های آینده آماده کرد تا با ذهنی باز و بدون جزم‌اندیشی با مسائل روبه‌رو شود و به ارزش و منزلت ظرفیت فکری خود واقف گردد (نک: فیشر، ۱۳۸۵: ۱۱).

در مرور ادبیات مربوط به تفکر، تقسیم‌بندی‌ها و عناوین مختلفی همچون تفکر انتقادی، تفکر خلاق، تفکر فلسفی، تفکر منطقی و تفکر حل مسئله به کار رفته است و برای هر کدام، تعاریف، ابعاد و شاخص‌هایی متفاوت ارائه شده است (نک: فیشر، ۱۳۷۵؛ گیلفورد، ۱۹۵۰؛ دیویی، ۱۹۳۳). سیف بر این باور است که در میان انواع تفکر، تفکر حل مسئله اهمیت بسزایی در زندگی انسان دارد؛ چراکه حل مسئله گسترده‌ترین نوع تفکر است. نظریه‌پردازان مختلف همچون: دیویی<sup>۲</sup> (۱۹۳۳)، اسبورن<sup>۳</sup> (۱۹۵۳) و فیشر (۱۳۸۵)، همواره بر اهمیت حل مسئله و نقش آن در زندگی تأکید داشته‌اند. به اعتقاد سیف زمانی که فرد نتواند با اطلاعات و مهارت‌هایی که در اختیار دارد به هدفش برسد و به موقعیتی که با آن روبه‌رو شده پاسخ صحیح دهد، با یک مسئله روبه‌روست و او با توجه به تعریف مسئله، حل مسئله را چنین تعریف می‌کند: «تشخیص و کاربرد دانش و مهارت‌هایی که منجر به پاسخ درست یادگیرنده به موقعیت یا رسیدن او به هدف مورد نظرش می‌شود؛

1. Fisher

2. Dewey

3. Osborn

بنابراین عنصر اساسی حل مسأله کاربست دانش و مهارت‌های قبلاً آموخته شده در موقعیت‌های تازه است» (سیف، ۱۳۷۸: ۳۷۲). در نظریه‌ی گانیه<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) حل مسأله، «یادگیری قاعده‌ی سطح بالاتر نام گرفته است» (همان: ۳۷۲). مایرز<sup>۲</sup> نیز حل مسأله را نوعی روش یادگیری فعال می‌داند که شامل پنج مرحله‌ی شناسایی و تعریف مسأله، جمع‌آوری اطلاعات، نتیجه‌گیری مقدماتی، آزمون نتایج و ارزشیابی و تصمیم‌گیری است (نک: مایرز، ۱۳۸۳: ۱۷). گروهی از روان‌شناسان حل مسأله را نوعی انتقال یادگیری می‌دانند. فتسکو و مک‌کلور<sup>۳</sup> انتقال یادگیری را به‌عنوان فرایندی که از طریق آن نتایج یادگیری‌های قبلی بر یادگیری یا عملکرد در یک موقعیت تازه تأثیر می‌گذارد تعریف کرده‌اند (نک: سیف، ۱۳۷۸: ۳۷۵ و ۳۷۶).

علاوه بر تعاریف مختلفی که برای حل مسأله از سوی محققان مختلف ارائه شده، دیدگاه‌های نظری و مدل‌هایی متفاوت نیز برای حل مسأله و فرایندهای آن آمده است. از قدیمی‌ترین نظریه‌ها که از اوایل قرن بیستم در زمینه‌ی حل مسأله مطرح شد، نظریه‌ی ثرندایک<sup>۴</sup> در رویکرد رفتارگرایی بود. او معتقد بود حل مسأله متشکل از تعداد زیادی رفتارهای آزمایش و خطاست، که نهایتاً منجر به راه حل می‌گردد (نک: فولادچنگ، ۱۳۷۵: ۵). از دیگر رویکردهای نظری در حل مسأله، رویکرد عمل‌گرایان و در رأس آن‌ها جان دیویی است. دیویی عمل‌گرایی خود را «ابزارگرایی» یا «ابزارنگاری» می‌خواند؛ زیرا از نظر او همه‌ی دانستنی‌ها، مفاهیم، مهارت‌ها و ارزش‌ها ابزارهایی هستند که به انسان برای سازگاری با وضعیت‌های تازه و حل مشکلات ناشی از این وضعیت‌ها، یا برای حل مشکلات روزمره‌اش یاری می‌رسانند. او هوش را نیز ابزاری برای حل مشکل‌ها می‌داند؛ ابزاری که ضمن حل مشکل تحول می‌یابد (نک: نقیب‌زاده، ۱۳۷۵: ۱۶۹). در رویکرد گشتالتیون آنچه فرد را به حل مسأله قادر می‌سازد مطالعه و بررسی مسأله در یک طرح و زمینه‌ی مشخص است. در این صورت فرد می‌تواند راه‌حل‌های تازه را در نظر گیرد و از تجربیات گذشته‌ی خود برای بررسی و انتخاب راه‌حل استفاده کند (نک: شریعتمداری، ۱۳۶۹: ۴۰۵). در رویکرد پردازش اطلاعات، انسان پردازش‌کننده‌ی اطلاعات است و فرایندهای فکری و شناختی او مجموعه‌ای از حالت‌های درونی است که در اطلاعات

1. Ganiyeh

2. Mayers

3. Fetesco & McClor

4. Thrandike

صورت می‌گیرد و به سمت هدف پیش می‌رود (نک: فولادچنگ، ۱۳۷۵: ۴ و ۵). ویگوتسکی<sup>۱</sup> نیز از صاحب‌نظران رویکرد فرهنگی اجتماعی معتقد است «نکته‌ی مهم در منطقه‌ی مجاور رشد ایده‌ی حل مسأله است؛ به این معنی که کودک دارای توانایی بالقوه برای حل بخشی از مسأله به صورت مستقل است و بخشی را نیز می‌تواند تحت نظارت و راهنمایی دیگران (بزرگ‌سالان و هم‌سالان) بهتر حل کند» (رشتچی، ۱۳۸۹: ۱۱).

براساس رویکردهای مطرح‌شده، مدل‌های نظری مختلفی برای حل مسأله در زمینه‌های مختلف از جمله مشاوره‌ی فردی، مشاوره‌ی مدرسه‌ای، موضوعات تحصیلی و موضوعات اجتماعی مطرح شده است (نک: مدل دیویی، ۱۹۳۳؛ مدل اسپورن، ۱۹۵۳؛ مدل پوپر، ۱۹۷۳؛ مدل برگن، ۱۹۷۷؛ مدل عادت ذهن، ۲۰۰؛ مدل قضاوت متفکرانه، ۲۰۰۴؛ نقل از گریفین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵) مدل‌هایی که در خصوص حل مسأله ارائه شدند یا بسط و گسترش مدل اولیه پنج مرحله‌ای بودند و یا اصلاحی از آن مدل شامل: ۱. مشخص کردن مسأله، ۲. حدس زدن یا مشخص کردن علل مسأله، ۳. در نظر گرفتن راه‌حل‌های ممکن، ۴. انتخاب بهترین راه‌حل‌ها، ۵. اجرای راه‌حل انتخابی (نک: دیویی، ۱۹۳۳).

ارائه‌ی تعاریف و مدل‌های مختلف حاکی از آن است که تفکر حل مسأله مهارتی است که می‌توان آن را آموخت و به کار بست. نظام آموزشی در ایجاد این مهارت نقشی بسزا دارد. شعبانی معتقد است ایجاد مهارت‌های فکری و حل مسأله در خلأ صورت نمی‌گیرد، بلکه به بستر و موقعیت مناسب نیاز دارد، تا عدم تعادل و انگیزه کنجکاوی ایجاد کند (نک: شعبانی، ۱۳۸۲: ۴۸). انواع بازی‌ها، برنامه‌های تلوزیونی، اردوهای کلاسی، کتاب‌های درسی و از همه مهم‌تر ادبیات کودکان، داستان‌ها و قصه‌های جذاب و مناسب از جمله ابزارهایی هستند که نظام آموزشی می‌تواند برای ایجاد مهارت حل مسأله به کار گیرد. داستان‌ها ترکیبی قدرتمند برای سازماندهی و انتقال اطلاعات هستند که ما پیش از مدرسه نیز آن‌ها را از طریق خانواده و رسانه‌ها می‌آموزیم (نک: اسکندری و کیانی، ۱۳۸۶). به اعتقاد پورخالقی استفاده از داستان برای به چالش کشیدن تفکر و پروراندن روح پرسشگری از دیرباز در کانون توجه بوده است؛ انسان به خاطر ویژگی‌های خاص روحی‌اش به داستان علاقه دارد (نک: پورخالقی، ۱۳۸۱). علاوه بر این «کودکان، تجربه‌های عینی زیادی دارند که به آن‌ها کمک می‌کند مفاهیم جدیدی را در ذهن خود

1. Vygotsky

2. Griffin

پردازش، یا مفاهیمی را که از قبل در ذهن آن‌ها وجود داشته ترمیم کنند، کتاب‌ها اعم از داستان یا غیرداستان منابع مهمی برای تعمیم یا تصحیح تصورات ذهنی کودک محسوب می‌شود» (گلیزر و جیورجیس، ۲۰۰۵، به نقل از مکتبی فرد، ۱۳۸۹: ۹).

به بیان دیگر می‌توان گفت داستان‌ها ابزار بنیادین معنادهی و الگوی طبیعی تفکر محسوب می‌شوند؛ زیرا در جریان یک داستان ممکن است، شخصیت‌های آن با بحران مواجه شوند و درصدد حل آن بحران برآیند. این خود تمرینی برای به چالش کشیدن فکر کودک و برانگیختن کنجکاوی اوست (نک: اسکندری و کیانی، ۱۳۸۶). داستان ابزاری چندوجهی است که هم کودک را در فراز و نشیب‌های حوادث واقعی و تخیلی زندگی قرار می‌دهد، هم آداب و رسوم را به او می‌شناساند و هم ترس‌ها، محرومیت‌ها و ناکامی‌های او را تخلیه می‌کند. در تمامی این فرایندها ذهن کودک و توانایی حل مسأله‌ی شناختی، اجتماعی و عاطفی کودک به گونه‌ای غیرمستقیم پرورش می‌یابد و راهگشای زندگی بزرگ‌سالی او می‌شود. با وجود اهمیتی که داستان در پرورش تفکر به‌ویژه تفکر حل مسأله دارد، پژوهش‌های چندانی در این زمینه صورت نگرفته است.

طبق جست‌وجوهای انجام‌شده، تحقیقات پیشین درباره‌ی تفکر حل مسأله، در داخل کشور بیشتر بر مبنای تأثیر این نوع تفکر بر ویژگی‌های شخصیتی همچون: یادگیری خودراهبر (نک: نادری و همکاران، ۱۳۹۰)، خودنظم‌جویی (نک: میری و همکاران، ۱۳۹۱) و هوش‌بهره‌یجانی (نک: شهبازی و همکاران، ۱۳۹۱) و ویژگی‌های فردی انجام گرفته است. در ادبیات کودک نیز، داستان‌ها بیشتر براساس مهارت‌های تفکری همچون تفکر انتقادی و فلسفی بررسی شده‌اند و نقش داستان‌ها را در پرورش شاخص‌های تفکر انتقادی و فلسفی تأیید نموده‌اند (نک: پریخ و همکاران، ۱۳۸۸؛ خسرونژاد، ۱۳۸۹؛ مکتبی فرد، ۱۳۸۹؛ پریخ و همکاران ۱۳۸۸) در پژوهشی به این نتیجه رسیده‌اند که بیست درصد از کتاب‌های مناسب گروه سنی دبستان در سال‌های ۱۳۷۰ تا ۱۳۸۰ در ایران به مؤلفه‌های تفکر فلسفی توجه داشته‌اند. خسرونژاد (۱۳۸۹) در کتاب معصومیت و تجربه، به بررسی و تحلیل ۴۷ افسانه‌ی ایرانی براساس مؤلفه‌های تمرکززدایی پرداخته است؛ او معتقد است همه‌ی افسانه‌ها و ادبیات داستانی از ظرفیت تمرکززدایی برخوردارند. مکتبی فرد (۱۳۸۹) نیز میزان وجود مهارت‌ها و مؤلفه‌های تفکر انتقادی را از دیدگاه ریچارد پل در داستان‌های تألیفی کودکان گروه سنی «ج» بررسی کرده و دریافته است مؤلفه‌های «استلزامات» و

«پیامدها»، «اطلاعات»، «داده»، «شاهد»، «تجربه»، «هدف»، «قابلیت‌های استدلال اخلاقی» نسبت به سایر مؤلفه‌ها در وضعیت بهتری قرار دارند.

بنا بر مطالب پیش گفته، اهمیت حل مسأله در ادبیات کودک و با توجه به کمبودی که در این زمینه وجود دارد، بررسی تفکر حل مسأله در ادبیات کودکان و داستان‌ها اهمیتی فراوان دارد. بر این اساس هدف کلی پژوهش حاضر، بررسی ویژگی‌های حل‌کنندگان مؤثر مسأله و مراحل تفکر حل مسأله در محتوای داستان‌های تألیفی و ترجمه‌ای کودکان گروه‌های سنی «ب» و «ج» است؛ بنابراین پژوهش پیش رو به دنبال بررسی و پاسخ‌گویی به پرسش‌های زیر است:

۱. مراحل حل مسأله در کتاب‌های تألیفی گروه‌های سنی «ب» و «ج» چگونه است؟
۲. ویژگی‌های حل‌کننده‌های مؤثر مسأله در کتاب‌های تألیفی گروه‌های سنی «ب» و «ج» چگونه است؟
۳. مراحل حل مسأله در کتاب‌های ترجمه‌ای گروه‌های سنی «ب» و «ج» چگونه است؟
۴. ویژگی‌های حل‌کننده‌های مؤثر مسأله در کتاب‌های تألیفی گروه‌های سنی «ب» و «ج» چگونه است؟
۵. مراحل حل مسأله در کتاب‌های تألیفی و ترجمه‌ای گروه‌های سنی «ب» و «ج» چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی دارد؟
۶. ویژگی‌های حل‌کننده‌های مؤثر مسأله در کتاب‌های تألیفی و ترجمه‌ای گروه‌های سنی «ب» و «ج» چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی دارد؟

## ۲. روش پژوهش

### ۲-۱. طرح پژوهش و روش انجام آن

پارادایم پژوهش حاضر کیفی با رویکرد توصیفی تفسیری است که با روش تحلیل محتوای کیفی قیاسی انجام گرفته است؛ قابل ذکر است که میرینگ (۲۰۰۰) تحلیل محتوا را به سه شکل تقسیم‌بندی می‌کند: تحلیل محتوای کمی، تحلیل محتوای کیفی استقرایی و تحلیل محتوای کیفی قیاسی. در تحلیل محتوای استقرایی، پژوهشگر هیچ مؤلفه‌ی از قبل تعیین‌شده‌ای ندارد؛ بلکه خود او با بررسی و تحلیل، مؤلفه‌ها را استخراج می‌کند؛ اما در تحلیل محتوای کیفی قیاسی مؤلفه‌های از پیش مشخص‌شده‌ای در متن بررسی می‌شود. در این پژوهش نیز از روش تحلیل محتوای کیفی قیاسی استفاده شده است؛ به این صورت که محتوای داستان‌های کودکان براساس مراحل حل مسأله‌ی دیویی و ویژگی‌های حل‌کننده‌ی مسأله‌ی گریفین (۲۰۰۵) که مؤلفه‌هایی از قبل تعیین‌شده هستند، ارزیابی

می‌شود (پیوست یک و دو). گریفین ویژگی‌های حل‌کننده‌ی مسأله را با هفت ویژگی «کارآمدی»، «توجه به دیدگاه‌ها»، «مقاومت»، «دانش قبلی»، «تولید راه‌حل‌های مختلف»، «تفکر تعاقبی» و «جست‌وجوی کمک» معرفی می‌کند و برای هر یک از ویژگی‌های ذکر شده تعاریفی عملیاتی ارائه می‌دهد. لازم به ذکر است که حل‌کننده‌ی مسأله، قهرمان داستان یا همان شخصیتی است که اقدام به حل مشکل می‌کند.

مراحل حل مسأله نیز شامل پنج مرحله‌ی «تعیین مسأله»، «جمع‌آوری اطلاعات»، «ارائه‌ی راه‌حل‌ها»، «بررسی راه‌حل‌ها» و «ارزیابی راه‌حل‌ها» است که توسط «جان دیویی» تعریف و مشخص شده است. این مراحل در پژوهش حاضر به صورت عملیاتی تعریف و ارزیابی می‌شوند. واحدهای تحلیل، در قسمت بررسی مراحل حل مسأله، جمله یا پاراگراف و در قسمت بررسی ویژگی حل‌کنندگان مسأله، پاراگراف و کل داستان است. ویژگی‌های حل‌کنندگان مسأله و مراحل حل مسأله به شرح زیر است:

۱. کارآمدی: میزان توانمندی حل‌کننده‌ی مسأله در مواجهه با مواردی است که سعی در حل آن دارد. این ویژگی با شش پرسش مشخص می‌شود.
۲. توجه به دیدگاه‌ها: زمانی که حل‌کننده‌ی مسأله در فرایند حل مسأله قادر باشد دیدگاه‌ها و نظریات دیگران را در نظر بگیرد. این ویژگی با سه پرسش مشخص می‌گردد.
۳. مقاومت: میزان مقاومت و پشتکار حل‌کننده‌ی مسأله در فرایند حل مسأله است. این ویژگی نیز با شش پرسش مشخص می‌شود.
۴. دانش قبلی: میزان استفاده‌ی حل‌کننده‌ی مسأله از اطلاعات گذشته در فرایند حل مسأله است. این ویژگی با چهار پرسش نمود می‌یابد.
۵. تولید راه‌حل‌های مختلف: تولید راه‌حل‌های متعدد در فرایند حل مسأله توسط حل‌کننده‌ی مسأله است. این ویژگی با دو پرسش مشخص می‌شود.
۶. تفکر تعاقبی: پیش‌بینی‌ها و مفروضات حل‌کننده‌ی مسأله در فرایند حل مسأله است. این ویژگی با پنج پرسش نمود می‌یابد.
۷. جست‌وجوی کمک: میزان درخواست کمک حل‌کننده‌ی مسأله از دیگران است. این ویژگی با پنج پرسش مشخص می‌شود.

## ۲-۲. نمونه‌ی پژوهش

کتاب‌های بررسی شده در این پژوهش شامل ده کتاب داستانی تألیفی و ده کتاب داستانی ترجمه‌ای است که به شیوه‌ی تصادفی از بین ۵۲ کتاب تألیفی و ترجمه‌ای برگزیده‌ی

سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۵ شورای کتاب کودک در گروه سنی «ب» و «ج» انتخاب شده است. داستان‌های تألیفی بررسی شده عبارتند از: *نردبان* (کامبیز کاکاوند)، *من و مدرنگی‌ها* (معصومه نوزانی)، *آبچلیک پاکوتاه* (محمود برآبادی)، *خاله پیرزن و گریه‌ی سیاه* (جمیله فراهانی)، *خانم معلم و آقای نقاش* (علی اصغر سیدآبادی)، *مرغ مهاجر* (جمال‌الدین اکرمی و ستاره معتضدی)، *آخرین آواز مترسک* (جمال‌الدین اکرمی)، *مزدک گرسنه* (فاطمه احمدی)، *ننه انسی ستاره بود* (محمد رضا یوسفی) و *نشانی* (احمد رضا احمدی).

داستان‌های کیسه‌ی جادویی (سام مک براتنی، ترجمه‌ی افسانه شعبان‌نژاد)، *خرگوش کوچولو* (بیتریکس پاتر، ترجمه‌ی طاهره آدینه‌پور)، *خواب‌آور تنها* (اودو وایگلت، ترجمه‌ی پرینسا برازنده)، *کیک تولد* (سون نورد کوئیت، ترجمه‌ی نسرين وکیلی)، *زیر نور ماه* (سام مک براتنی، ترجمه‌ی افسانه شعبان‌نژاد)، *تمساح غول‌پیکر* (رولد دال، ترجمه‌ی محبوبه نجف‌خانی)، *آدم برفی مهربان* (فرانچسکا استیج، ترجمه‌ی مهدی شجاعی)، *آدمک خواب‌خوار* (میکائیل انده، ترجمه‌ی کیوان جلالیان)، *تشپ‌کال* (رولد دال، ترجمه‌ی محبوبه نجف‌خانی)، *من و زرافه و پلی* (رولد دال، ترجمه‌ی محبوبه نجف‌خانی) داستان‌های ترجمه‌ای بررسی شده در این پژوهش هستند.

### ۲-۳. اعتبارسنجی پژوهش

در این پژوهش به منظور اعتبارسنجی از روش تیم پژوهشی استفاده شد (نک: لینکن و گیوبا، ۱۹۸۵، به نقل از میکات و مورهاوس، ۱۹۹۶: ۱۴۶ و ۱۴۷). در این روش، پژوهشگر همواره به مشورت با تیم پژوهشی خود که شامل استادان راهنما و مشاور و دو نفر از کارشناسان ارشد متخصص در این زمینه بود پرداخت. همچنین بدین منظور محقق در ضمن پژوهش، مرحله به مرحله تمام کارهایی را که برای انجام پژوهش صورت گرفت ثبت نمود و در اختیار اعضای کمیته قرار داد و در هر مرحله با نظر اعضای کمیته اصلاحات انجام می‌گرفت، سپس مرحله‌ی بعدی پژوهش ادامه می‌یافت.

### ۳. یافته‌ها

به منظور پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهش، دو گروه متون داستانی (داستان‌های تألیفی و ترجمه‌ای گروه‌های سنی «ب» و «ج») تحلیل و میزان فراوانی (البته صرفاً برای ایجاد مقایسه نه انجام کارهای آماری) مراحل حل مسأله و ویژگی‌های حل‌کننده‌ی مسأله در هر



داستان به طور جداگانه تعیین شد و در نهایت با هم مقایسه شدند. در ادامه یافته‌های مربوط به هر پرسش آورده شده است.

۳-۱. مراحل حل مسأله در کتاب‌های تألیفی و ترجمه‌ای گروه‌های سنی «ب» و «ج» خلاصه‌ی تحلیل‌های انجام‌شده به‌منظور مشخص‌شدن مراحل حل مسأله‌ی موجود در داستان‌های تألیفی و ترجمه‌ای براساس مراحل حل مسأله‌ی «دیویی» در جدول شماره‌ی یک عنوان شده است: (قابل ذکر است که تعریف عملیاتی مراحل حل مسأله در پژوهش حاضر براساس نظر دیویی صورت گرفت؛ بنابراین، طبق تعریف هر مرحله، جمله‌ها و پاراگراف‌هایی از داستان که با هر یک از مراحل تطابق داشت انتخاب شد).

جدول شماره‌ی ۱: فراوانی مراحل حل مسأله در داستان‌های تألیفی و ترجمه‌ای

شماره	مراحل	داستان‌های تألیفی	داستان‌های ترجمه‌ای
۱	تعیین مسأله	۲۰	۱۶
۲	جمع‌آوری اطلاعات	۲۰	۸۶
۳	ارائه راه حل‌ها	۵۱	۵۲
۴	بررسی راه حل‌ها	۵۲	۵۳
۵	تدوین نتایج و ارزیابی آن‌ها	۱۴	۲۰
	جمع	۱۵۷	۲۲۷

همان‌طور که در جدول شماره‌ی یک مشاهده می‌شود، در کتاب‌های داستانی تألیفی پنج مرحله حل مسأله دیده می‌شود؛ البته جز مرحله‌ی جمع‌آوری اطلاعات که در چند داستان مشاهده نشد. همچنین از میان مراحل، مرحله‌ی بررسی راه حل‌ها دارای فراوانی بیشتر و تدوین و ارزیابی نتایج کمترین فراوانی را داشت. همچنین مشاهده شد در کتاب‌های داستانی ترجمه‌ای پنج مرحله‌ی حل مسأله دیده می‌شود و از میان مراحل، مرحله‌ی جمع‌آوری اطلاعات دارای فراوانی بیشتری است و تعیین مسأله کمترین فراوانی را دارد.

### ۳-۲. ویژگی‌های حل‌کننده‌های مؤثر مسأله در کتاب‌های تألیفی و ترجمه‌ای

#### گروه‌های سنی «ب» و «ج»

نتایج تحلیل‌های انجام‌شده با هدف مشخص‌شدن ویژگی‌های حل‌کننده‌ی مسأله‌ی موجود در داستان‌های تألیفی و ترجمه‌ای براساس ویژگی‌های حل‌کننده‌ی مسأله‌ی «گریفین» در جدول شماره‌ی ۲ عنوان شده است:

جدول ۲: ویژگی‌های حل‌کننده‌ی مسأله در کتاب‌های داستانی تألیفی و ترجمه‌ای

شماره	ویژگی	فراوانی در داستان‌های تألیفی		فراوانی در داستان‌های ترجمه‌ای		۴	دانش پیشین	۲		۱۷	
		کل داستان	پاراگراف	کل داستان	پاراگراف			-	-		
۱	کارآمدی	۱۴		۲۱		۵	تولید راه حل‌های مختلف	۳۳		۴۷	
		۱۱	۳	۲۰	۱			۲۱	۲		
۲	توجه به دیدگاه‌ها	۷		۵		۶	تفکر تعاقبی	۱۳		۵۱	
		۷	-	۴	۱			۱۲	۱		
۳	مقاومت	۳۴		۲۶		۷	جست‌وجوی کمک	۲۲		۹	
		۲۷	۷	۳۸	۸			۱۶	۶		
جمع	داستان‌های تألیفی	۱۱۵		۱۹		۱۱۵		۹۶		۱۷۴	
		۱۹۷		۲۳				۱۹۷			۲۳
	داستان‌های ترجمه‌ای	۱۱۵		۱۹		۱۱۵		۹۶		۱۷۴	
		۱۹۷		۲۳		۱۹۷		۲۳		۱۷۴	

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، در کتاب‌های داستانی تألیفی ویژگی‌های کارآمدی، توجه به دیدگاه‌ها، مقاومت، دانش پیشین، تولید راه حل‌های مختلف، تفکر تعاقبی و جست‌وجوی کمک دیده می‌شود. همچنین از میان این ویژگی‌ها، ویژگی مقاومت بیشترین فراوانی را دارد و در همه‌ی داستان‌ها نیز مشاهده می‌شود و ویژگی دانش پیشین به میزان کمی در این داستان‌ها وجود دارد. از کل این داستان‌ها، داستان من و مادرنگی‌ها واحدهای مشمول بیشتری داشت و داستان آپچلیک پاکوتاه و خانم معلم و آقای نقاش واحدهای مشمول کمتری داشتند و در کتاب‌های داستانی ترجمه‌ای ویژگی‌های کارآمدی، توجه به دیدگاه‌ها، مقاومت، دانش پیشین، تولید راه حل‌های مختلف، تفکر تعاقبی و جست‌وجوی کمک دیده می‌شود. همچنین در این گروه از داستان‌ها از میان این ویژگی‌های حل‌کننده‌ی مسأله، ویژگی تفکر تعاقبی بیشترین فراوانی را دارد و ویژگی توجه به دیدگاه‌ها به میزان کمی وجود دارد. همچنین گفتنی است که ویژگی تفکر تعاقبی در همه‌ی داستان‌های ترجمه‌ای منتخب دیده می‌شود.

### ۳-۳. تفاوت‌ها و شباهت‌های مراحل حل مسأله در کتاب‌های تألیفی و ترجمه‌ای

#### گروه‌های سنی «ب» و «ج»

دو گروه متون داستانی (تألیفی و ترجمه‌ای) پس از تحلیل و مشخص شدن فراوانی مراحل حل مسأله در هر یک، با هم مقایسه شدند. مقایسه‌ی تک‌تک مراحل حل مسأله و کل مراحل حل مسأله در داستان‌های تألیفی و ترجمه‌ای نشان داد:

- الف. مرحله‌ی تعیین مسأله، در داستان‌های تألیفی (فراوانی: ۲۰) با اختلاف کمی بیشتر از داستان‌های ترجمه‌ای (فراوانی: ۱۶) مشاهده شد.
- ب. مرحله‌ی جمع‌آوری اطلاعات، در داستان‌های تألیفی (فراوانی: ۲۰) بسیار کمتر از داستان‌های ترجمه‌ای (فراوانی: ۸۶) است.
- ج. مرحله‌ی ارائه‌ی راه حل‌ها، در داستان‌های تألیفی (فراوانی: ۵۱) و در داستان‌های ترجمه‌ای (فراوانی: ۵۲) تقریباً به صورت مساوی مشاهده شد.
- د. مرحله‌ی بررسی راه حل‌ها نیز، در داستان‌های تألیفی (فراوانی: ۵۲) و در داستان‌های ترجمه‌ای (فراوانی: ۵۳) تقریباً به صورت مساوی دیده شد.
- ه. مرحله‌ی تدوین نتایج و ارزیابی آن‌ها، در داستان‌های تألیفی (فراوانی: ۱۴) کمتر از داستان‌های ترجمه‌ای (فراوانی: ۲۰) مشاهده شد.
- و. هر پنج مرحله‌ی حل مسأله‌ی دیویی در دو گروه داستان وجود دارد و در بیشتر داستان‌ها به همین ترتیب در متن مشاهده شد؛ البته در فرایند حل مسأله ارائه‌ی یک راه حل ممکن است خود منجر به ایجاد مسأله‌ی دیگری شود و فرایند حل مسأله دوباره تکرار شود؛ اما در پژوهش حاضر صرفاً چارچوب کلی راه حلی که به مسأله‌ی اصلی برمی‌گردد در نظر گرفته شده است.
- ز. در کل، مرحله‌ی تعیین مسأله و تدوین و ارزیابی نتایج در دو گروه داستان نسبت به سایر مراحل دارای فراوانی کمتری است.
- ح. مرحله‌ی ارائه‌ی راه حل‌ها و بررسی راه حل‌ها در هر دو گروه داستان به میزان یکسان مشاهده شد.
- ط. مراحل حل مسأله در داستان‌های ترجمه‌ای (فراوانی: ۲۲۷) به نسبت داستان‌های تألیفی (فراوانی: ۱۵۷) فراوانی بیشتری دارد.
- ی. در داستان‌های تألیفی بررسی راه حل‌ها و ارائه‌ی راه حل‌ها و در داستان‌های ترجمه‌ای جمع‌آوری اطلاعات بیشترین فراوانی را دارد.
- ک. در داستان‌های تألیفی تدوین نتایج و ارزیابی آن‌ها و در داستان‌های ترجمه‌ای تعیین مسأله دارای کمترین فراوانی است.

۳-۴. شباهت‌ها و تفاوت‌های ویژگی‌های حل‌کننده‌های مؤثر مسأله در کتاب‌های تألیفی و ترجمه‌ای گروه‌های سنی «ب» و «ج»  
دو گروه متون داستانی (تألیفی و ترجمه‌ای) پس از تحلیل و مشخص‌شدن فراوانی

ویژگی‌های حل‌کننده‌ی مسأله در هر یک، با هم مقایسه شدند. از مقایسه‌ی ویژگی‌های حل‌کننده‌ی مسأله در تک‌تک ویژگی‌ها و کل ویژگی‌ها در داستان‌های تألیفی و ترجمه‌ای می‌توان دریافت:

الف. ویژگی «کارآمدی» در داستان‌های تألیفی (فراوانی: ۱۴) کمتر از داستان‌های ترجمه‌ای (فراوانی: ۲۱) مشاهده شد.

ب. ویژگی «توجه به دیدگاه‌ها» در داستان‌های تألیفی (فراوانی: ۷) بیشتر از داستان‌های ترجمه‌ای (فراوانی: ۵) مشاهده شد.

ج. ویژگی «مقاومت» در داستان‌های تألیفی (فراوانی: ۳۶) کمتر از داستان‌های ترجمه‌ای (فراوانی: ۴۶) است.

د. ویژگی «دانش پیشین» در داستان‌های تألیفی (فراوانی: ۲) کمتر از داستان‌های ترجمه‌ای (فراوانی: ۱۷) مشاهده شد.

ه. ویژگی «تولید راه حل‌های مختلف» در داستان‌های تألیفی (فراوانی: ۲۳) کمتر از داستان‌های ترجمه‌ای (فراوانی: ۴۷) است.

و. ویژگی «تفکر تعاقبی» در داستان‌های تألیفی (فراوانی: ۱۳) بسیار کمتر از داستان‌های ترجمه‌ای (فراوانی: ۵۱) مشاهده شد.

ز. ویژگی «جست‌وجوی کمک» در داستان‌های تألیفی (فراوانی: ۲۲) بیشتر از داستان‌های ترجمه‌ای (فراوانی: ۹) به چشم می‌خورد.

ح. در هر دو گروه داستان، شخصیتی که اقدام به حل مسأله می‌کند، از همه یا برخی از این ویژگی‌ها برخوردار است.

ط. در کل دو ویژگی «مقاومت» و «تولید راه حل‌های مختلف» از جمله ویژگی‌هایی هستند که در دو گروه داستان بسیار چشمگیر بودند.

ی. ویژگی «توجه به دیدگاه‌ها» در هر دو گروه داستان به ندرت دیده شد.

ک. در کل داستان‌های ترجمه‌ای (فراوانی: ۱۹۷) نسبت به تألیفی‌ها (فراوانی: ۱۱۵) از ویژگی‌های حل‌کننده‌ی مسأله‌ی بیشتری، چه در کل متن و چه در پاراگراف‌ها برخوردارند.

ل. در داستان‌های تألیفی ویژگی «مقاومت» و در داستان‌های ترجمه‌ای ویژگی «تفکر تعاقبی» بیشترین فراوانی را دارند.

م. در داستان‌های تألیفی ویژگی «دانش پیشین» و در داستان‌های ترجمه‌ای ویژگی «توجه به دیدگاه‌ها» کمترین فراوانی را دارند.

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

بحث و بررسی نتایج در این قسمت در دو بخش جداگانه انجام می‌شود: بخش مربوط به مراحل حل مسأله و بخش مربوط به ویژگی‌های حل‌کننده‌ی مسأله.

#### ۴-۱. مراحل حل مسأله در داستان‌های ترجمه‌ای و تألیفی

برای تبیین نتایج به‌دست‌آمده در مراحل حل مسأله در داستان‌ها، ابتدا نتایج هر گروه از داستان‌ها (تألیفی و ترجمه‌ای) به تفکیک تحلیل می‌شوند، سپس بنابر تحلیل‌های انجام‌گرفته نتیجه‌گیری خواهد شد. نتایج پژوهش براساس تحلیل‌های صورت‌گرفته، حاکی از آن بود که در همه‌ی داستان‌های تألیفی، روند حل مسأله را می‌توان مشاهده نمود. در کل همه‌ی داستان‌ها از مراحل تعیین مسأله، جمع‌آوری اطلاعات، ارائه‌ی راه حل‌ها، بررسی راه حل‌ها و تدوین نتایج و ارزیابی برخوردارند؛ البته در پرداختن به هر یک از مراحل حل مسأله تفاوت‌هایی در آن‌ها وجود دارد. از میان مراحل حل مسأله، دو مرحله‌ی اول (تعیین مسأله و جمع‌آوری اطلاعات) فراوانی کمتری دارند.

جمع‌آوری اطلاعات یکی از جنبه‌های مهم فرایند حل مسأله محسوب می‌شود؛ زیرا با جمع‌آوری اطلاعات و کسب دانش است که فرد می‌تواند به ارائه‌ی راه حل‌ها و در نتیجه حل مسأله بپردازد. از نظر دیویی دسترسی به اطلاعات و معلومات برای حل مسأله لازم است. استفاده از اطلاعات جمع‌آوری‌شده مواردی را در اختیار فرد قرار می‌دهد، تا به ایجاد معانی و مفاهیم جدید و پیداکردن فرضیه‌ها و قضایای کلی بپردازد. بدون داشتن اطلاعات لازم، فرد نمی‌تواند فکر خود را به کار اندازد یا به حل مسأله اقدام کند (نک: شریعتمداری، ۱۳۶۹: ۲۷۹). متأسفانه در این گروه داستان‌ها به این مرحله‌ی مهم کمتر پرداخته شده است. از طرف دیگر بررسی نتایج و ارزیابی آن‌ها نیز نسبت به سایر مهارت‌ها، به میزان کمتری مشاهده شد؛ در صورتی که مرحله‌ی ارزیابی نتایج یکی از مراحل مهم حل مسأله است؛ چرا که پس از آنکه راه حلی انتخاب و به کار گرفته شد باید با نگاه به عقب، نتایج حاصل از آن ارزیابی شود. به عبارتی، بازنگری موجب کامل‌شدن برنامه‌ریزی و فرایند انجام کار می‌شود (نک: سیف، ۱۳۷۸: ۳۸۱)؛ بر این اساس مرحله‌ی ارزیابی نقش اساسی در تکمیل فرایند حل مسأله دارد؛ با این حال، این مرحله در داستان‌های تألیفی پژوهش حاضر کمتر مشاهده شد. لیکن دو مرحله‌ی دیگر از فرایندهای حل مسأله شامل بررسی راه حل‌ها و ارائه‌ی راه حل‌ها در داستان‌های تألیفی

به میزان بیشتری وجود دارد. به بیان دیگر، در این داستان‌ها برای حل یک مسأله، راه حل‌های مختلف ارائه شده و به یک راه حل اکتفا نشده است؛ همچنین به بررسی هر راه حل پرداخته و پیامدهای مثبت و منفی آن بیان شده است. در مرحله‌ی ارائه‌ی راه حل‌ها حداکثر راه حل‌های ممکن، بدون هرگونه انتقاد یا ارزیابی ارائه می‌شوند. در این مرحله کمیت دارای اهمیت است (نک: دزویلا و گلدفرید، ۱۹۷۱، به نقل از ایمان و افراسیابی، ۱۳۸۶: ۱۲۳) و طبیعی است که به دلیل تعدد راه حل‌های ارائه‌شده و بررسی پیامدهای آن‌ها، فراوانی این دو مرحله بیشتر باشد. وجود این مراحل در داستان‌های تألیفی از قوت‌های آن‌ها محسوب می‌شود؛ اما اگر هدف تربیت کودکانی متفکر و مشکل‌گشا باشد، باید به سایر مراحل نیز توجه بیشتری شود.

به‌طور کلی در ارتباط با نتایج به‌دست‌آمده در داستان‌های تألیفی شاید بتوان چنین تحلیل کرد که می‌توان فرایند حل مسأله را در سه گام اساسی تعریف کرد:

الف. تعیین مسأله و جمع‌آوری اطلاعات؛

ب. ارائه‌ی راه حل‌ها و بررسی آن‌ها؛

ج. تدوین نتایج و ارزیابی آن‌ها.

در این صورت، با توجه به نتایج پژوهش می‌توان گفت در داستان‌های تألیفی، نویسندگان چه تعمدی و چه غیرتعمدی در پرورش مهارت‌های کودکان به چاره‌اندیشی و ارائه‌ی راه حل‌ها، بیشتر از سایر مراحل اهمیت می‌دهند و گام دوم فرایند حل مسأله یعنی ارائه‌ی راه حل‌ها و بررسی آن‌ها نقش پررنگ‌تری نسبت به دو گام دیگر دارد؛ البته به نظر می‌رسد این امر خودآگاه نبوده است؛ زیرا گفته می‌شود هدف از داستان‌نویسی پرورش مهارت‌های فکری است. حضور کمتر گام نخست (تعیین مسأله و جمع‌آوری اطلاعات)، می‌تواند نشأت گرفته از این امر باشد که در این گروه از داستان‌ها مسأله‌ی مورد بررسی خیلی واضح تعریف شده و درک آن به اطلاعات زیادی بستگی ندارد؛ به بیان دیگر، کودکان گروه سنی مورد نظر در این پژوهش، درباره‌ی موضوعات مطرح‌شده در داستان‌ها تجربه‌هایی مستقیم و غیرمستقیم دارند و به‌مانور بیشتر در قسمت بیان مسأله و جمع‌آوری اطلاعات نیاز ندارند؛ به همین دلیل بیشتر داستان‌ها به ارائه‌ی راه حل‌ها و بررسی آن‌ها پرداخته‌اند. نتایج تحلیل‌های انجام‌شده در مراحل حل مسأله در داستان‌های ترجمه‌ای نشان داد مراحل حل مسأله در همه‌ی داستان‌ها مشاهده می‌شود. در این داستان‌ها مرحله‌ی جمع‌آوری اطلاعات بیشترین فراوانی را دارد. همان‌طور که قبلاً گفته شد این مرحله یکی از مراحل اساسی و مهم در

فرایند حل مسأله محسوب می‌شود و ارائه‌ی راه حل‌ها و پیشنهادات، منوط به جمع‌آوری و کسب اطلاعات دقیق از مسأله‌ی ایجادشده و راهبردهای ممکن در این مرحله است. اسبورن نیز مرحله‌ی جمع‌آوری اطلاعات را مرحله‌ی آماده‌سازی می‌نامد و این حاکی از اهمیت این مرحله است (نک: اسبورن، ۱۹۵۳)؛ بنابراین داستان‌های ترجمه‌ای در این مراحل غنی هستند. علاوه‌براین، مراحل ارائه‌ی راه حل‌ها و بررسی آن‌ها نیز به میزان مساوی و به اندازه‌ی چشمگیری در این گونه داستان‌ها مشاهده می‌شود. تدوین نتایج و ارزیابی آن‌ها هم در حد متوسط وجود دارد. براساس تقسیم‌بندی فرایند حل مسأله که در قسمت داستان‌های تألیفی انجام شد، می‌توان گفت در داستان‌های ترجمه‌ای، گام اول (تعیین مسأله و جمع‌آوری اطلاعات) نقش پررنگ‌تری نسبت به دو گام دیگر دارد.

در کل نتیجه‌ی پژوهش در بررسی سؤال اول نشان داد که داستان‌های ترجمه‌ای از لحاظ برخورداری از مراحل حل مسأله غنی‌تر هستند؛ البته درباره‌ی تفاوت‌های موجود بین مراحل حل مسأله در داستان‌های ترجمه‌ای و تألیفی، باید به تفاوت‌های فرهنگی اشاره کرد؛ براساس پژوهش‌های صورت‌گرفته در این زمینه، فرهنگ بر دانش حل مسأله بسیار اثر دارد و در فرهنگ‌های مختلف مهارت حل مسأله نیز متفاوت است (نک: گاس و تاسون، ۲۰۰۹). در فرهنگ‌های فردگرا که بیشتر در جوامع غربی حاکم است، به حل مسأله و مراحل آن توجهی ویژه می‌شود. در این فرهنگ‌ها برنامه‌ریزی برای حل یک مسأله کار سختی نیست؛ چراکه افراد برای آن پرورش یافته‌اند و استقلال و مسئولیت‌پذیری در این ارتباط از همان طفولیت به کودکان آموزش داده می‌شود؛ اما در فرهنگ‌های جمع‌گرا که بیشتر در جوامع آسیایی از جمله کشور ما رواج دارد، اهمیت به جمع و متکی بودن به اطرافیان، به‌ویژه در حل مسائل بیشتر در کانون توجه است. البرزی در پژوهش خود نشان می‌دهد که خویشتن (self) افراد در جوامع آسیایی که هنوز تابع فرهنگ‌های جمع‌گرا هستند، بسیار به تأیید و نظر دیگران وابسته است؛ همچنین او معتقد است از میان نیازهای اساسی انسان که موجب شکل‌گیری شخصیت مستقل افراد می‌شود، نیاز به وابستگی در جوامع آسیایی اهمیت بسزایی دارد (نک: البرزی، ۱۳۸۶: ۱۱۵). بر این اساس به نظر می‌رسد همین فرهنگ و نگرش نسبت به جایگاه افراد در زندگی اجتماعی و فردی به‌طور ناخودآگاه در نوشتن و تألیف داستان‌ها نیز تأثیر گذاشته است؛ البته نکته‌ی شایان توجه آن است که در نتیجه‌گیری قطعی در زمینه‌ی تفاوت بین

داستان‌های ترجمه‌ای و تألیفی، باید جانب احتیاط را رعایت کرد چون نتیجه‌ی حاصل ممکن است از عوامل زیر اثر پذیرفته باشد:

الف. نتیجه‌ی به‌دست آمده بر مبنای الگوی حل مسأله‌ی «دیویی» بوده است و ممکن است با تغییر در الگوی مطرح شده توسط نظریه پردازان دیگر در این زمینه، نتیجه نیز تغییر کند.  
ب. ممکن است در کتاب‌های ترجمه‌ای مشکل ترجمه وجود داشته باشد و با یک واژه تعبیر مختلفی را به ذهن خواننده برسانند.

ج. زمانی می‌توان با قطعیت گفت کتاب‌های ترجمه‌ای از نظر برخورداری از مراحل حل مسأله غنی‌تر از آثار تألیفی هستند که تمامی کتاب‌های برگزیده‌ی شورای کتاب بررسی و تحلیل شوند.

#### ۲-۴. ویژگی‌های حل‌کننده‌ی مسأله در داستان‌های ترجمه‌ای و تألیفی

تبیین نتایج به‌دست آمده در این سؤال نیز براساس داستان‌های تألیفی و ترجمه‌ای به‌صورت جداگانه انجام می‌شود و در نهایت نتیجه‌گیری کلی ارائه می‌شود. همان‌گونه که نتایج نشان می‌دهد در کتاب‌های تألیفی، همه‌ی ویژگی‌های حل‌کنندگان مسأله شامل کارآمدی، توجه به دیدگاه‌ها، مقاومت، دانش پیشین، توجه به راه‌های مختلف، تفکر تعاقبی و جست‌وجوی کمک، با فراوانی متفاوت مشاهده می‌شوند. در این داستان‌ها ویژگی مقاومت بیشترین فراوانی را دارد. داشتن پشتکار و مقاومت برای حل مشکل ضروری است و موجب امیدواری و ادامه‌ی تلاش می‌شود، حتی اگر راه حلی مشهود و آشکار وجود نداشته باشد (نک: بروک و گلدستین، ۲۰۰۵، به نقل از گریفین، ۲۰۰۵: ۲۳). گریفین معتقد است که ادامه‌ی تلاش و مقاومت منجر به عملکرد مطلوب خواهد شد. در ادبیات کودکان، مقاومت زمانی است که شخصیت‌ها برای رسیدن به یک راه حل همه‌ی تلاش خود را انجام می‌دهند. یک حل‌کننده‌ی مسأله حتی در برابر رویارویی با موانع موجود، مقاومت دارد و این مقاومت او از یک حل‌کننده‌ی مؤثر حمایت می‌کند (نک: گریفین، ۲۰۰۵: ۲۰). ریچارد نیز پشتکار و مقاومت را از شاخص‌های تفکر می‌داند. از دیدگاه روان‌شناسان جهت‌گیری‌هایی که منجر به افزایش مقاومت برای حل مسأله می‌شود، جهت‌گیری تلاش برای موفقیت است. کسانی که به جای ترس از شکست، دارای انگیزه‌ی اجتناب از شکست هستند و تلاش برای موفقیت را در خود شکل داده باشند، پشتکار و مقاومت بیشتری دارند و هنگام شکست با جدیت بیشتری به ادامه‌ی کار و حل مسأله می‌پردازند



(نک: سیف، ۱۳۷۸: ۳۶۸). براین اساس وجود ویژگی مقاومت در داستان‌های تألیفی از مزیت‌های این داستان‌هاست. در داستان‌های تألیفی، علاوه بر ویژگی مقاومت، ویژگی تولید راه حل‌های مختلف نیز حضور پررنگی دارد. فرایند حل مسأله زمانی دارای یک نتیجه‌ی خوب خواهد بود، که تعداد زیادی ایده و راه حل داشته باشد. انگ معتقد است، یک مهارت اجتماعی که بچه‌های قوی را از ضعیف جدا می‌کند، توانایی تولید راه حل‌های بیشتر است. تنوع گزینه‌ها، فرصت بیشتری برای حل مسأله‌ی مؤثر ایجاد می‌کند (نک: انگ، ۲۰۰۳، به نقل از گریفین، ۲۰۰۵: ۳۰).

ویژگی شایان توجه دیگر در داستان‌های تألیفی، کمک‌خواهی و درخواست یاری از دیگران است. درخواست یاری از دیگران برای حل مشکل از ویژگی‌های حل کنندگان مسأله است. در این ویژگی شخص در حل مسأله دست یاری به سوی کسی دراز می‌کند و به مشورت با دیگران می‌پردازد و از راهکارهای پیشنهادی دیگران استفاده می‌کند (نک: گریفین، ۲۰۰۵: ۲۵). در تبیین این یافته می‌توان به نظریه‌ی ویگوتسکی اشاره کرد. او در نظریه‌ای با عنوان «منطقه‌ی مجاور رشد» بیان می‌کند که کودک با کمک دیگران به سطحی بالاتر از دانش و مهارت فعلی دست می‌یابد. براساس نظر او کودکان به کمک از سوی بزرگسالان نیاز دارند تا توانایی‌های بالقوه‌شان به بالفعل تبدیل شود. وود نیز در این زمینه معتقد است کودک دارای توانایی بالقوه برای حل بخشی از مسأله به صورت مستقل است و بخشی را هم می‌تواند با حمایت و نظارت دیگران بهتر حل کند (نک: رشتچی، ۱۳۸۹: ۱۱). در این داستان‌ها ویژگی کارآمدی در حد متوسط مشاهده شد. بدون شک کارآمدی، لازمه‌ی تحمل سختی برای تولید راه حل‌های مختلف و فروتنی برای در نظر گرفتن توانمندی‌ها و ضعف‌های بالقوه در ارائه‌ی آن راه حل‌هاست. کارآمدی مجموعه تلفیقی از نگرش‌ها و رفتارهایی است که از یک «رویکرد توان انجام» حمایت می‌کند و یک حس توانایی یا ناتوانی برای حل مشکل است، که در افکار و کلمات و عمل شخصیت‌ها مشهود است. افراد کارآمد از چیزهایی که می‌دانند و چیزهایی که نمی‌دانند آگاه هستند. آن‌ها همچنین از ابهامی که توأم با مسائل پیچیده و چالش‌انگیز باشد لذت می‌برند و هنگام مواجه شدن با موانع یا شکست باز هم ادامه می‌دهند (نک: کاستا و کالیک، ۲۰۰۰، به نقل از گریفین، ۲۰۰۵: ۳۲). وجود این ویژگی در داستان‌ها می‌تواند نکات مثبتی را درباره‌ی شناخت توانایی خود به کودک آموزش دهد؛ کودک با همانندسازی و الگوگیری از شخصیت اصلی داستان، تجربه‌ی جانشینی برای کارآمدی و توانمندی کسب می‌کند.

همچنین تفکر تعاقبی و توجه به دیدگاه‌ها در این داستان‌ها به میزان کمتری نسبت به سایر ویژگی‌ها یافت شد. به اعتقاد گریفین علاوه بر پرسیدن «چه چیز دیگری می‌توانم انجام دهم؟» به همان اندازه مهم است که عواقب را با پرسیدن «چه چیزی ممکن است اتفاق بیفتد اگر انجام دهم؟» در نظر بگیریم (نک: گریفین، ۲۰۰۵: ۱۸). در این ارتباط به نظر می‌رسد براساس رویکرد رفتارگرایی در کتاب‌های تألیفی بیشتر آزمایش و خطا صورت می‌گیرد و فرد بدون در نظر گرفتن «چه چیزی اتفاق می‌افتد اگر انجام دهم؟» یا همان تفکر تعاقبی، طرق مختلف را آزمایش می‌کند تا اینکه راهی برای حل مسأله خود به خود ظاهر می‌شود (نک: شریعتمداری: ۱۳۶۹: ۴۰۰).

در پیوند با حضور کم‌رنگ تفکر تعاقبی و دانش پیشین به نظر می‌رسد تفکر تعاقبی در مرحله‌ی ارزیابی راه حل‌ها نقش ایفا می‌کند. در داستان‌های بررسی شده زمانی که حل‌کننده‌ی مسأله راه حلی ارائه می‌کند، بدون توجه به پیامد خاص آن (تفکر تعاقبی)، آن راه حل را اجرا می‌کند. در تفکر تعاقبی که همان «اگر..... سپس.....» است، سطحی از انتزاعیات وجود دارد که در کتاب‌های داستانی دیده نمی‌شود و در واقع اندیشه‌ها در همان مرحله‌ی ارائه‌ی راه حل، اجرای راه حل و بررسی آن اجرا می‌شود. دانش پیشین نیز که به نوعی در تفکر تعاقبی نقش بنیادین دارد و زیربنای تفکر تعاقبی محسوب می‌شود، در این داستان‌ها کمتر حضور دارند.

همچنین در ویژگی توجه به دیدگاه‌ها حل‌کنندگان مسأله درمی‌یابند، همه‌ی افراد به شیوه‌ای که آن‌ها فکر و احساس می‌کنند، نمی‌اندیشند. نگاه کردن به مسائل از نقطه نظر اشخاص دیگر، به منظور حمایت از حل مسأله و روشن‌سازی انگیزه‌هایی است که مردم را برای رفتار یا عمل در شیوه‌های خاص سوق می‌دهد. شناخت عکس‌العمل‌ها و احساسات، با در نظر گرفتن اینکه شخص دیگری ممکن است با راه حل‌های پیشنهادی مؤثرتری باشد، می‌تواند حل مسأله‌ی مؤثر را حمایت کند (نک: گریفین، ۲۰۰۵: ۳۵). توجه به دیدگاه‌ها علاوه بر کاهش خودمحوری، به حل‌کننده‌ی مسأله اجازه می‌دهد تا با یکدلی بیشتر به موقعیت اجتماعی نزدیک شود و با وجود این ویژگی‌هاست که کودک با خواندن داستان یاد می‌گیرد که نتایج احتمالی و عواقب یک راهکار را در نظر بگیرد و همچنین به دیدگاه‌ها، اعمال، رفتار و احساسات دیگران توجه کند و متعاقباً مهارت حل مسأله‌ی مؤثر در او پرورش یابد. ویژگی دانش پیشین در داستان‌های تألیفی فراوانی کمی دارد؛ این در صورتی است که این ویژگی در توانایی حل مسأله‌ی کودکان تأثیری عمده دارد. دانش پیشین

به‌عنوان دانش، مهارت و مفاهیمی است که توجه یادگیرنده را درباره‌ی محیط و چگونگی سازماندهی و تفسیر آن، بسیار تحت تأثیر قرار می‌دهد. این دانش همچنین به‌عنوان تجربه‌ی پیشین و دانشی عملی برای تغییر فرایندها در نظر گرفته می‌شود. دانش پیشین دیدگاه شخص را هنگام حل مسأله و چگونگی استفاده از دانش خود شکل می‌دهد (همان). گایه نیز معتقد است یک کشف علمی بزرگ مانند حل مسأله بر دانش از قبل آموخته‌شده متکی است و حل مسأله را قاعده‌ی سطح بالاتر می‌نامد. براساس این نظریه یادگیری‌های قبلی و قاعده و اصولی که فرد قبلاً آموخته به طریقی تازه با هم ترکیب می‌شوند و این موجب حل مسأله می‌شود (نک: سیف، ۱۳۸۷: ۳۲۰). با این حال، متأسفانه در این داستان‌ها دانش پیشین فراوانی کمی دارد. این کاستی علاوه بر داستان‌ها، در مدارس ایران و در بین دانش‌آموزان نیز به چشم می‌خورد. نبود ارتباط بین دانش کسب‌شده‌ی قبلی و دانش جدید منجر به فراموشی زود هنگام دانش، ناکارآمدی و درونی نشدن آن می‌شود؛ البته باید برای اصلاح و بهبود آن تدبیری اندیشید.

و اما در تبیین نتایج در کتاب‌های ترجمه‌ای منتخب، یافته‌ها حاکی از آن بود که ویژگی تفکر تعاقبی بیشترین فراوانی را دارد. همان‌طور که در قسمت پیش گفته شد، این ویژگی یک توانایی برای در نظر گرفتن تنوعی از گزینه‌ها و نتایج آن‌ها، سپس شناخت بیشتر گزینه‌های مناسب است. علاوه بر این، تفکر تعاقبی در همه‌ی داستان‌های ترجمه‌ای وجود دارد؛ پس این گروه از داستان‌ها از لحاظ توجه به تفکر تعاقبی غنی هستند. ویژگی تولید راه حل‌های مختلف و مقاومت در بیشتر داستان‌ها وجود داشت. همان‌گونه که در قسمت‌های پیشین نیز به اهمیت ویژگی مقاومت اشاره شد، از جمله عواملی که با فرایند حل مسأله در ارتباط است و بر آن تأثیر می‌گذارد، نگرش است که پشتکار و مقاومت در برابر نتیجه‌گیری عجولانه و تحمل ابهام و فشار را شامل می‌شود. وجود چنین عواملی موجب می‌شود، فرد از تفکر راجع به مشکلات اجتناب نکند و مسائل را بخشی از زندگی بداند و از سریع تسلیم شدن در برابر مشکلات، قبل از اینکه ایده‌ای مناسب بیابد، جلوگیری می‌کند (نک: فیشر، ۱۳۸۵: ۱۲۰). از طرف دیگر کارآمدی و دانش پیشین نیز فراوانی مناسبی دارند. کارآمدی به‌عنوان رفتاری هوشمند در حل مسأله، گرایشی مثبت برای تولید تفکر را در بر دارد (نک: فرگن، ۲۰۰۳، به نقل از گریفین، ۲۰۰۵: ۳۰). همچنین از آنجایی که حل مسأله را نوعی انتقال یادگیری می‌نامند و می‌گویند در حل مسأله چیز تازه‌ای آموخته نمی‌شود، بلکه یادگیرنده اصول آموخته‌شده‌ی

قبل‌ی را در موقعیت‌های جدید به کار می‌بندد، دانش پیشین اهمیت بسیاری دارد (نک: فتسکو و مک‌کلور، ۲۰۰۵، به نقل از سیف، ۱۳۷۸: ۳۷۵).

ویژگی جست‌وجوی کمک و توجه به دیدگاه‌ها در داستان‌های ترجمه‌ای کمترین فراوانی را نشان دادند. این امر نیز می‌تواند نشأت گرفته از فرهنگ باشد. چون در فرهنگ‌های غربی بیشتر بر استقلال کودک تأکید دارند و کمک گرفتن از دیگران و توجه به نظر و دیدگاه دیگران کم‌رنگ‌تر است. براساس نظریه‌ی «نیازهای اساسی» دسی و ریان، در فرهنگ‌های غربی برای پرورش کودکان، از بین سه نیاز شایستگی و وابستگی و خوداستقلال، به نیاز خوداستقلالی و حل مسأله اهمیت فراوانی داده می‌شود (نک: البرزی، ۱۳۸۶: ۱۱۲).

در نهایت نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد در هر دو گروه داستان، شخصیتی که اقدام به حل مسأله می‌کند، از همه یا بیشتر این ویژگی‌های حل‌کننده‌ی مؤثر مسأله برخوردار است. در تبیین این یافته می‌توان به نظر آمابلی استناد کرد که انجام هر تکلیفی را به «مازی شناختی» تعبیر می‌کند؛ از نظر او، فرد در حرکت در این ماز برای حل مسأله به «دانش پیشین» و اطلاعات قبل‌ی به‌عنوان عامل شناختی و نیروی انگیزشی همچون «کارآمدی» و احساس توانمندی همین‌طور افزایش مقاومت و حتی کمک‌خواهی اهمیت بسزایی می‌دهد (نک: البرزی، ۱۳۸۶: ۹۵). بر این اساس انتظار می‌رود که اکثر ویژگی‌های حل‌کننده‌ی مؤثر مسأله در داستان‌های کودکان که جنبه‌ی تعلیمی نیز دارند، دیده شود. در کل، داستان‌های ترجمه‌ای، چه در کل متن و چه در پاراگراف‌ها، نسبت به داستان‌های تألیفی‌ها از ویژگی‌های حل‌کننده‌ی مسأله‌ی بیشتری برخوردار بودند.

پیشنهاد می‌شود این مراحل و ویژگی‌ها در کتاب‌هایی که تعمداً برای پرورش تفکر تألیف شده‌اند، مانند داستان‌های فکری فلیپ کم در خارج و داستان‌های خسرونژاد در ایران بررسی شود. همچنین کتاب‌های درسی و سایر کتاب‌های داستان برای گروه‌های سنی مختلف نیز از حیث برخورداری از تفکر حل مسأله بررسی شوند.

### منابع

- احمدی حق، فاطمه. (۱۳۸۲). مزدک گرسنه. تهران: شب‌اویز.  
 احمدی، احمدرضا. (۱۳۸۵). نشانی. تهران: شب‌اویز.  
 اسکندری، حسین و ژاله کیانی. (۱۳۸۶). «تأثیر داستان بر افزایش مهارت فلسفه‌ورزی و پرسشگری در دانش‌آموزان». *مطالعات برنامه‌ی درسی*، س ۲، ش ۷، صص ۱-۳۶.

اسمیت، فیلیپ. (۱۳۷۷). *فلسفه‌ی آموزش و پرورش*. ترجمه‌ی سعید بهشتی، مشهد: آستان قدس رضوی.

اکرمی، جلال‌الدین. (۱۳۸۰). *مرغ مهاجر*. تهران: شباویز.

\_\_\_\_\_ (۱۳۸۴). *آخرین آواز مترسک*. تهران: شباویز.

البرزی، محبوبه. (۱۳۸۶). *تبیین واسطه‌گری باورهای انگیزشی در مدل خلاقیت کودکان با رویکرد به متغیرهای خانوادگی، مدرسه‌ای و باورهای اسنادی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی*. پایان‌نامه‌ی دکتری علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.

انده، میکائیل. (۱۳۸۵). *آدمک هاپ‌ها*. ترجمه‌ی کیوان جلالیان. تهران: مرکز.

ایمان، محمدتقی؛ افراسیابی، حسین. (۱۳۸۶). «عوامل اجتماعی اقتصادی موثر بر اثربخش الگوی حل مسأله‌ی والدین در زمینه مسائل جوانان». *مجله علمی پژوهشی دانشگاه اصفهان*، سال ۴، شماره‌ی ۲۴، صص ۱۲۱-۱۴۰.

برانکووا، والاستا. (۱۳۸۲). *آدم برفی مهربان*. ترجمه‌ی مهدی شجاعی، تهران: نیستان.

برآودی، محمود. (۱۳۸۳). *ابلیکیک پاکوتاه*. تهران: شباویز.

پاتر، بیتریکس. (۱۳۸۳). *خرگوش کوچولو*. ترجمه‌ی طاهره آدینه‌پور، تهران: علمی و فرهنگی.

پربرخ، مه‌ری و همکاران. (۱۳۸۸). «ردپای مفاهیم فلسفی در داستان‌های کودکان؛ پژوهشی پیرامون شناسایی عناصر مرتبط با آموزش تفکر فلسفی». *مطالعه‌ی کتابداری*

*و علوم اطلاعات و علوم تربیتی و روان‌شناسی*. س ۱۶، ش ۴، صص ۵۷-۸۰.

پورخالقی، مهدخت. (۱۳۸۱). *درخت در شاهنامه*. مشهد: آستان قدس رضوی.

پوپر، کارل ریموند. (۱۳۸۳). *زندگی سراسر حل مسأله است*. ترجمه‌ی شهریار خواجهیان، تهران: مرکز.

حسینی، علی‌اکبر. (۱۳۴۸). *تفکر خلاق: هدف غائی تعلیم و تربیت*. تهران: دانشگاه پهلوی.

خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۹). *معصومیت و تجربه؛ درآمدی بر فلسفه‌ی ادبیات کودک*. تهران: مرکز.

دال، رول. (۱۳۸۲). *من و زرافه و پلی*. ترجمه‌ی محبوبه نجف‌خانی، تهران: افق.

\_\_\_\_\_ (۱۳۸۳الف). *تمساح غول‌پیکر*. ترجمه‌ی محبوبه نجف‌خانی، تهران: افق.

\_\_\_\_\_ (۱۳۸۳ب). *تشپ کال*. ترجمه‌ی محبوبه نجف‌خانی، تهران: افق.

- رشتچی، مژگان. (۱۳۸۹). «بررسی نظریه‌ی ویگوتسکی از دیدگاه روان‌شناسی و ارتباط آن با مبانی نظری آموزش فلسفه به کودکان». *تفکر و کودک*، س ۱، ش ۱، صص ۳-۲۰. سیدآبادی، علی اصغر. (۱۳۸۰). *خانم معلم و آقای نقاش*. تهران: شبانویز.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۷). *روان‌شناسی پرورشی، روان‌شناسی یادگیری و آموزشی*. تهران: دوران.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۶۹). *روان‌شناسی تربیتی*. تهران: امیرکبیر.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۲). *روش تدریس پیشرفته؛ آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر*. تهران: سمت.
- شهبازی، سارا؛ حضرتی، مریم؛ معطری، مرضیه؛ حیدری، محمد. (۱۳۹۱). «تأثیر مهارت حل مسأله بر هوشبهر هیجانی دانشجویان پرستاری شیراز». *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، شماره‌ی ۱۲، صص ۶۷-۷۶.
- فراهانی، جمیله. (۱۳۸۳). *خاله پیرزن و گربه‌ی سیاه*. تهران: شبانویز.
- فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۷۵). *نقش پردازش شناختی در عملکرد حل مسأله*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
- فیشر، رابرت. (۱۳۸۵). *آموزش تفکر به کودکان*. ترجمه‌ی مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: رسش.
- کاکاوند، کامبیز. (۱۳۸۳). *نردبان*. تهران: شبانویز.
- مک براتنی، سام. (۱۳۸۱). *کیسه جادویی*. ترجمه‌ی افسانه شعبان نژاد، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۱). *زیر نور ماه*. ترجمه‌ی افسانه شعبان نژاد، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- مکتبی‌فرد، لیلا. (۱۳۸۹). *بررسی تناسب محتوای داستان‌های تألیفی ایرانی برای کودکان گروه سنی «ج» با مهارت‌ها و مؤلفه‌های تفکر انتقادی*. پایان‌نامه‌ی دکتری علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.
- میری، زهره و همکاران. (۱۳۹۱). «تأثیر مهارت‌های حل مسأله بر یادگیری خودنظم‌جویی دانش‌آموزان». *فصلنامه‌ی رشد آموزش مشاور مدرسه*، ش ۲۷، صص ۲۴-۲۹.
- نادی، محمدعلی و همکاران. (۱۳۹۰). «تأثیر آموزش تفکر انتقادی، حل مسأله و فراشناخت بر یادگیری خودراهبر در دانشجویان». *پژوهش در برنامه‌ی درسی*، س ۸، ش ۱، صص ۵۳-۶۱.

- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۷۵). *درآمدی بر فلسفه*. تهران: طهوری.
- نوردکوئیت، سون. (۱۳۸۵). *کیک تولد*. ترجمه‌ی نسرین وکیلی، تهران: مبتکران.
- نوزانی، معصومه. (۱۳۸۲). *من و مداد رنگی‌ها*. تهران: شب‌ویز.
- وایگلت، اودو. (۱۳۸۵). *خواب‌آور تنها*. ترجمه‌ی پریسا برازنده، تهران: منادی تربیت.
- یوسفی، محمدرضا. (۱۳۸۰). *ننه انسی ستاره بود*. مشهد: آستانه قدس رضوی.
- Dewey, J. (1933). *How we Think*. New York: Heath.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1996). *Beginning Qualitative Research*. London: The Falmer press.
- Mayring, Philipp. (2000). Qualitative Content Analysis . *Forum Qualitative Sozial Forschung*. Volume 1.
- Griffin, Shari L. (2005). *It s thThought Conts: The Portrayal Of Problem Solving In Childrens Literature* . phd. Department of Gurriculum and Instruction, University of Wyming.
- Guilford, J. P. (1950). "Creativity" *American Psychologist*. Vol. 5, pp. 444- 454.
- Guss, D.& Tuson, T. (2009). " Fire and Ice: Cultural Influences on Complex Problem Solving". *Department of Psychology*, 1 UNF Drive
- Osborn, A (1953) *Applied Imagination*. New York: Charles Scribner.

پیوست یک: تعریف عملیاتی مراحل حل مسأله دیوبی در پژوهش

شماره	مراحل	تعریف و پرسش
۱	تعیین مسأله	آیا در داستان مسأله به‌وضوح و به‌خوبی مشخص و معرفی شده است؟ برای پاسخ‌گویی به این سؤال جملات و پاراگراف‌هایی که مسأله مورد بررسی را مشخص می‌کند، تعیین می‌گردد.
۲	جمع‌آوری اطلاعات	آیا در داستان به جمع‌آوری اطلاعات و کسب دانش برای حل مسأله پرداخته است؟ برای پاسخ‌گویی به این سؤال جملات و پاراگراف‌هایی که اطلاعات لازم برای حل مسأله را ارائه می‌کنند، مشخص می‌گردد.
۳	ارائه‌ی راه حل‌ها	آیا داستان بیش از یک راه حل برای حل مسأله ارائه می‌دهد؟ برای پاسخ‌گویی به این سؤال تعداد راه حل‌ها (سیالی) تعیین می‌گردد. گرچه ممکن است راه حل‌ها در چند طبقه قرار گرفته باشد.
۴	بررسی راه حل‌ها	آیا در داستان پیامدهای راه حل‌های پیشنهادی مطرح می‌گردد؟ برای پاسخ‌گویی به این سؤال جملات و پاراگراف‌هایی که پیامد راه حل‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهد تعیین می‌گردد.
۵	تدوین نتایج و ارزیابی آن‌ها	آیا در انتهای داستان راه حل انتخاب شده ارزیابی می‌گردد؟ برای پاسخ‌گویی به این سؤال هر گونه ارزیابی و قضاوتی که راجع به راه حل‌های اجرا شده، ذکر شده است مشخص می‌گردد.

پیوست دو: تعریف عملیاتی ویژگی‌های حل‌کنندگان مسأله‌گرفین (۲۰۰۵) در پژوهش

ویژگی	پرسش
کارآمدی	<p>۱- شخصیت اصلی داستان در مجموع خود را توانمند می‌بیند یا ناتوان؟</p> <p>۲- توانمندی‌های شخصیت داستان چه هستند؟ آیا شخصیت آن‌ها را می‌شناسد؟</p> <p>۳- در مورد مسأله اصلی داستان شخصیت اصلی چه چیزهایی را می‌داند؟</p> <p>۴- در مورد مسأله اصلی داستان شخصیت اصلی چه چیزهایی را نمی‌داند؟</p> <p>۵- آیا شخصیت اصلی داستان نتایج را در نظر می‌گیرد؟</p> <p>۶- آیا شخصیت داستان می‌داند که نگرش او به خود چگونه بر حل مسأله در داستان تأثیر می‌گذارد؟</p>
توجه به دیدگاهها	<p>۱- آیا شخصیت اصلی داستان باورها و عقاید و اعمال دیگران را می‌بیند؟</p> <p>۲- آیا مسائلی در داستان هست که شخصیت اصلی آن‌ها را ندیده باشد؟</p> <p>۳- آیا شخصیت اصلی داستان علت رفتار دیگران نسبت به خودش را می‌داند؟</p>
مقاومت	<p>۱- آیا شخصیت‌ها اصلی برای رسیدن به هدفی معقول و منطقی ایستادگی لازم را دارد؟</p> <p>۲- آیا مقاومت در مراحل مختلف از حل مسأله متفاوت است؟</p> <p>۳- آیا شخصیت از آن‌چه اتفاق افتاده است چیزی می‌تواند یاد بگیرد؟</p> <p>۴- شخصیت در تلاش برای حل مسأله به چه نیاز خود پاسخ می‌دهد؟</p> <p>۵- چه زمانی شخصیت داستان دست از تلاش می‌کشد و چرا؟</p> <p>۶- چه اطلاعاتی وجود دارد که به شخصیت کمک کند که مقاومت بیشتری داشته باشد؟</p>
دانش قبلی	<p>۱- آیا شخصیت از دانش قبلی، اطلاعات و تجارب گذشته به خوبی استفاده می‌کند؟</p> <p>۲- آیا شخصیت چیزی از قبل آموخته است که در این وضعیت به او کمک کند؟</p> <p>۳- شخصیت برای کمک به حل مشکل از چه اطلاعاتی استفاده می‌کند؟</p> <p>۴- شخصیت اصلی چگونه متوجه شده که چه اطلاعاتی مفید است؟</p>
تولید راه حل‌های مختلف	<p>۱- آیا شخصیت به محض رسیدن به اولین راه حل متوقف می‌شود؟</p> <p>۲- آیا در داستان شخصیت چرخه‌ی تفکر منفی را می‌شکند؟</p>
تفکر تعاقبی	<p>۱- آیا شخصیت آگاه است که اگر ترس‌ها، احساسات، یا اشتباه‌های خود را برای افراد دیگر توضیح دهد چه اتفاقی خواهد افتاد؟ و چرا؟</p> <p>۲- آیا شخصیت داستان فکر می‌کند که حل این مشکل منجر به ایجاد مشکل دیگری می‌شود؟ آیا فکر می‌کند انجام چه کارهایی ممکن است این مشکل را حل کنند؟ آیا فکر می‌کند کسی وجود دارد که به گونه‌ای مثبت تأثیرگذار باشد؟</p> <p>۳- کم‌دانشی شخصیت از آنچه که ممکن است اتفاق بیفتد تا چه اندازه روی تصمیم‌های او تأثیر می‌گذارد؟</p> <p>۴- آیا شخصیت‌های داستان اغلب از زحمت و دردسر اجتناب می‌کنند؟ اجتناب چه زمانی خوب است و چه زمانی مشکل را پیچیده‌تر می‌کند؟</p> <p>۵- آیا شخصیت داستان فکر می‌کند که شاید مشکل دوباره تکرار شود؟</p>
جست‌و جوی کمک	<p>۱- آیا شخصیت از کسی کمک می‌گیرد؟</p> <p>۲- در چه زمانی دست یاری به سوی کسی دراز می‌کند؟</p> <p>۳- اگر کمک نمی‌گیرد آیا به این دلیل است که از نقش دیگران آگاه نیست یا در این امر تردید دارد؟</p> <p>۴- تا چه اندازه از دیگران کمک می‌گیرد؟</p> <p>۵- آیا قهرمان داستان در حل مسأله به تشویق دیگران متکی است؟</p>