

## تأثیر مداخلات شناختی به شیوه حل مسأله اجتماعی در بهبود روابط بین فردی و کارکردهای اجرایی دانش آموزان دیرآموز

### Effects of cognitive interventions based on social problem solving on improving interpersonal relationships and executive functions of slow-learner students

M. Shokoohi-Yekta, Ph.D.

N. Zamani, M.A.

J. Pourkarimi, Ph.D.

A. Sharifi, M.A.

دکتر محسن شکوهی یکتا\*

نیره زمانی\*\*

دکتر جواد پور کریمی\*\*\*

علی شریفی\*\*\*\*

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناخت کارآیی آموزش حل مسأله اجتماعی بر کاهش مشکلات رفتاری بین فردی، بهبود کارکردهای اجرایی و افزایش توانش حل مسأله در روابط بین فردی در دانش آموزان دیرآموز انجام گرفته است. نمونه پژوهش ۲۱ دانش آموز (۱۱ دختر و ۱۰ پسر) پایه چهارم و پنجم بود. برنامه حل مسأله به صورت گروهی، دو جلسه در هفته و طی سه ماه، آموزش داده شد. برای ارزیابی برنامه از مقیاس راه حل های مختلف و آزمون برج لندن استفاده

\*. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

\*\* دانشجوی دکتری روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه تهران

\*\*\* استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

\*\*\*\* دانشجوی دکتری روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه علامه طباطبایی

تأثیر مداخلات شناختی به شیوه حل مسأله اجتماعی در بهبود روابط بین فردی و کارکردهای اجرایی دانش آموزان دیرآموز گردید. همچنین، با روش مشاهده نظام دار رفتارهای مشکل ساز بین فردی شامل شکایت کردن، بحث و مجادله، زورگویی و تهدید، پرخاشگری و عدم رعایت نوبت در سه مرحله خط پایه، مداخله و پیگیری در کلاس مشاهده و ثبت شدند. نتایج آزمون t وابسته نشان می دهد که برنامه در افزایش ارائه راه حل ها و طبقات راه حل ها و حل مسأله مؤثر بوده و تفاوت میانگین ها معنادار می باشد. همچنین نتایج تحلیل اندازه گیری های مکرر برای رفتارهای مشکل ساز نشان داد که تفاوت میانگین ها در سه مرحله خط پایه، مداخله و پیگیری برای رفتارهای شکایت کردن، بحث و مجادله و عدم رعایت نوبت معنادار است. بنابراین آموزش در کاهش این رفتارهای مشکل ساز بین فردی مؤثر بوده است. البته نتایج تحلیل داده ها، تفاوت معناداری در میانگین های رفتار زورگویی و تهدید و پرخاشگری نشان نداد.

**واژه-کلیدها:** روش حل مسأله، تعامل اجتماعی، کارکرد اجرایی، مشکلات رفتاری، کودکان دیرآموز.

## Abstract

The purpose of the present study was to investigate the efficacy of problem solving training in reducing behavioral problems and improving executive functions and problem solving skills in interpersonal relations of slow learner students in fourth and fifth grades. Sample comprised of 21 students (11 girls and 9 boys). Program was taught two sessions per week for three months. To evaluate the training program, we used Alternative Solution Skills and the Tower of London tests. Five problematic behaviors of these students were observed in the classrooms; complaining, arguing, bullying and intimidating, aggression, and not being able to take turn, in three steps of baseline, intervention and follow-up were observed in class. Results using T test procedure indicated that intervention program was significantly effective in increasing scores on "relevant solutions", "relevant category" and "problem solving". Also the results of a repeated measure statistical method for

تأثیر مداخلات شناختی به شیوه حل مسأله اجتماعی در بهبود روابط بین فردی و کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان دیرآموز

behavioral problems revealed significant differences among means in three steps: baseline, intervention, and follow-up for complaining, arguing, and not being able to take turn. Therefore, the training program has been effective in reducing such behaviors. On the other hand, the results did not show statistically significant differences in the means of bullying, intimidating, and aggression.

**Keywords:** problem solving method, social interaction, executive function, behavioral problems, slow-learner children

Contact information: [ostadroozbeh@yahoo.com](mailto:ostadroozbeh@yahoo.com)

\*\*\*

## مقدمه

افراد با ناتوانی ذهنی، در زمینه ارتباط، خویشن‌داری، مهار خشم، بازشناسی صحیح عواطف دیگران و حل مسائل اجتماعی، دچار مشکلات عدیده و شمار فراوانی از محدودیت‌های میان فردی دیگر هستند (مش و وولف، ۲۰۰۸؛ لکاولایر و باتر، ۲۰۱۰). بررسی میزان سازش‌یافتگی مدرسه‌ای دانش‌آموزان دیرآموز نیز نشان می‌دهد که این دسته از دانش‌آموزان در مدرسه مشکلات جدی سازش‌یافتگی دارند (اوا، ۲۰۰۳؛ امرسان، ۲۰۰۳). آن‌ها غالباً به دلیل ضعف توانش‌های اجتماعی و توانایی اجتماعی - شناختی در جلب همسالان خویش، در موقعیت‌های عادی آموزشی، ناکام می‌مانند (بیکو و همکاران، ۱۹۹۸). تحقیقات انجام شده بیانگر این است که این کودکان نسبت به کودکان عادی همتای خود تفسیرهای صحیح کمتر، راه‌حل‌های خصمانه بیشتر (گومز و هازیلدین، ۱۹۹۶)، رفتارهای منفعلانه‌تر و در موقعیت‌های پرخاشگرانه، راه‌حل‌های پرخاشگرانه بیشتری را از خود نشان می‌دهند (جاکوبس و همکاران، ۲۰۰۲). ضعف کودکان در توانش‌های شناختی میان فردی، ممکن است منجر به سازش‌یافتگی ضعیف در مدرسه و نیز بروز رفتارهای برانگیختگی و پرخاشگرانه شود (اسپیواک، مارکوس و سوفیت، ۱۹۸۶). بر اساس یافته‌های تحقیقاتی، آموزش حل مسأله در کاهش رفتارهای مشکل‌ساز دانش‌آموزان دیرآموز (شکوهی‌یکتا و زمانی، ۱۳۹۱) و همچنین در بهبود خودگردانی و چگونگی خود تنظیمی (مک گلاشینگ - جانسون و همکاران، ۲۰۰۳؛

تأثیر مداخلات شناختی به شیوه حل مسأله اجتماعی در بهبود روابط بین فردی و کارکردهای اجرایی دانش آموزان دیرآموز

پالمرو و همکاران، ۲۰۰۴)، افزایش توانش‌های کلاسی، مهارگری تکانه، نظم کلامی و تفکر انعطاف‌پذیر و بهبود توانش‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری (کوت، ۲۰۱۱؛ کوت و همکاران، ۲۰۱۰؛ گلاکو و همکاران، ۲۰۰۹) کودکان کم‌توان ذهنی مؤثر بوده است. همچنین، نتایج پژوهش‌ها در زمینه آموزش توانش حل مسأله به دانش آموزان دیرآموز نشان می‌دهد که برنامه مداخله در افزایش توانش‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری، براساس درجه‌بندی مادران و معلمان مؤثر بوده است. نتایج مربوط به مشاهده نظام‌دار رفتارهای مشکل‌ساز نیز نشان داد که آموزش منجر به کاهش این رفتارها شده است (شکوهی‌یکتا و زمانی، ۱۳۹۱؛ شکوهی‌یکتا، زمانی و پورکریمی، زیر چاپ).

کارکردهای اجرایی شامل حل مسأله، برنامه‌ریزی، بینش، سازماندهی و بازداری، فرایند مهارگری و نظم‌دهی به تفکر و فعالیت است (دانیلسون و همکاران، ۲۰۱۰). منظور از کارکردهای اجرایی گستره‌هایی از توانایی‌ها است که شامل فعالیت‌های ساده‌ای مانند شروع و بازداری رفتار تا فعالیت‌های پیچیده‌تر مانند برنامه‌ریزی، بینش و حل مسأله می‌شود (آرفا، ۲۰۰۷). بازداری رفتاری به توانایی فرد در جلوگیری از انجام یک رفتار برنامه‌ریزی شده، متوقف کردن پاسخی که در حال ارائه است، ادامه یک فعالیت در برابر عوامل مزاحم و به تعویق انداختن یک پاسخ گفته می‌شود (روپیا و همکاران، ۱۹۹۸). این ویژگی می‌تواند به ایجاد توانایی انتظار در صف، خودداری از قطع صحبت دیگران، مقاومت در حواس پرتی و به تعویق انداختن خواسته منجر شود (تریب و آلسوپ، ۲۰۰۱). آنچه در تعاریف فوق آمده است از اهم اهداف برنامه‌های آموزش حل مسأله می‌باشد. یافته‌های پژوهشی (مک‌گلاشینگ - جانسون و همکاران، ۲۰۰۳؛ پالمرو و وهمایر، ۲۰۰۴) نیز نشان می‌دهد که آموزش حل مسأله در افزایش توانش‌های خودگردانی و چگونگی خود تنظیمی رفتار دانش آموزان کم‌توان ذهنی مؤثر بوده است.

در بررسی ادبیات تحقیق، به شواهد پژوهشی در زمینه بررسی اثربخشی برنامه حل مسأله بین فردی برای دانش آموزان دیرآموز دست نیافتیم. با توجه به این واقعیت که مشکلات و دشواری‌های عاطفی بین پایه‌های چهارم و پنجم به اوج خود می‌رسد (شور، ۲۰۰۰) و در

تأثیر مداخلات شناختی به شیوه حل مسأله اجتماعی در بهبود روابط بین فردی و کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان دیرآموز بررسی‌های انجام شده وضعیت بهداشت روانی دانش‌آموزان دیرآموز نسبت به عادی در مقاطع سه‌گانه تحصیلی نامطلوب ارزیابی شده است (اوا، ۲۰۰۳)، تدریس چنین برنامه‌ای برای این گروه سنی در مدارس از اهمیت خاصی برخوردار می‌باشد. از این‌رو، با توجه به موارد فوق مطالعه حاضر به منظور ارزیابی تأثیر مداخله شناختی به شیوه حل مسأله اجتماعی بر بهبود روابط بین فردی و کارکرد اجرایی در دانش‌آموزان دیرآموز پایه‌های چهارم و پنجم دبستان صورت گرفته است.

## روش

مطالعه حاضر از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون است. گروه نمونه غیر تصادفی مشتمل بر ۲۱ دانش‌آموز دیرآموز که در دو پایه چهارم و پنجم و در مدارس دخترانه شهید زارعی و پسرانه هاتف مشغول به تحصیل بودند. کلاس پنجم دخترانه ۴ دانش‌آموز و کلاس چهارم دخترانه ۷ دانش‌آموز، کلاس پنجم پسرانه ۴ دانش‌آموز و کلاس چهارم پسرانه ۶ دانش‌آموز داشتند. نمونه به تفکیک جنسیت شامل ۴۷/۶ درصد پسر و ۵۲/۴ درصد دختر و به تفکیک پایه تحصیلی ۶۱/۹ درصد کلاس چهارم و ۳۸/۱ درصد کلاس پنجم و میانگین سنی گروه ۱۱/۳۸ می‌باشد.

**ابزارهای پژوهش:** الف) مصاحبه بالینی راه‌حل‌های مختلف<sup>۱</sup>: این مقیاس که به وسیله شور و اسپواک (۱۹۸۵) برای کودکان طراحی شده است و توانایی توانش حل مسأله را در روابط بین فردی ارزیابی می‌کند، شامل سه داستان (موقعیت) کوتاه درباره موقعیت‌های دشوار رایج در روابط کودکان است. هر داستان به صورت انفرادی برای آزمودنی خوانده و از او خواسته می‌شود برای کمک به کودک داستان، تا آنجا که می‌تواند، راه‌حل‌های متعدد و متنوع ارائه دهد. فراخوانی پاسخ‌های آزمودنی طبق راهنمای مقیاس پیگیری، کدگذاری و ثبت می‌شود. پاسخ‌های ارائه شده برای هر داستان (موقعیت) در سه خرده‌عامل راه‌حل‌های مرتبط<sup>۲</sup>، طبقات مرتبط<sup>۳</sup> (راه‌حل‌ها) و پاسخ‌های غیرمرتبط<sup>۴</sup> نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس را که نویسنده دوم مقاله به فارسی برگردانده بود، به وسیله متخصصان روان‌شناس تأیید شد. مقیاس فوق در ایران

تأثیر مداخلات شناختی به شیوه حل مسأله اجتماعی در بهبود روابط بین فردی و کارکردهای اجرایی دانش آموزان دیرآموز برای اولین بار روی نمونه کودکان در پژوهش شکوهی یکتا و همکاران (۱۳۹۲) استفاده شده است.

ب) *آزمون برج لندن*: آزمون برج لندن (شالیس، ۱۹۸۲) یکی از ابزارهای نوروسایکولوژیک استاندارد شده جهت ارزیابی کارکردهای اجرایی در کودکان است. این آزمون چند نمره به دست می‌دهد که در پژوهش حاضر نمره کل پاسخ‌های صحیح آزمودنی محاسبه و در تحلیل داده‌ها استفاده شده است. کالبرتسون و زیلمر (۲۰۰۱) قابلیت اعتماد این آزمون را با استفاده از روش بازآزمایی در نمره حرکات کل ۰/۸ گزارش کرده‌اند. در مطالعات مختلف (از جمله هارتمن و همکاران، ۲۰۱۰؛ کاستانزو و همکاران، ۲۰۱۳) برای بررسی توانایی توانش حل مسأله و برنامه‌ریزی در افراد با ناتوانی ذهنی از آزمون مذکور استفاده شده است.

ج) *مشاهده نظام‌دار*: با توجه به مشاهده‌ها و گزارش‌های ثبت شده معلمان، رفتارهای شکایت کردن، بحث و مجادله، زورگویی و تهدید، پرخاشگری و عدم رعایت نوبت به‌عنوان مشکلات رفتاری برای مشاهده و ثبت انتخاب شدند. این رفتارها در طی تعاملات روزانه معمول دانش‌آموزان با یکدیگر یا با معلم، طی ساعات حضور در کلاس به محض مشاهده توسط معلم ثبت می‌شد. معلم هر کلاس مجری آموزش برنامه مداخله بود؛ بنابراین طی جلساتی توسط یکی از نویسندگان مقاله، طبقه ثبت مشاهده رفتارهای هدف و نحوه ارائه برنامه مداخله، آموزش‌های لازم به معلمان ارائه شد. اطلاعات مربوط به خط پایه در ۲۱ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای، طی دو هفته، در ساعات حضور دانش‌آموزان در کلاس، جمع‌آوری و فراوانی وقوع رفتارهای آماج برای هر دانش‌آموز ثبت گردید. آموزش برنامه مداخله طی چهار ماه، دو جلسه ۴۵ دقیقه‌ای در هفته، به صورت گروهی به آزمودنی‌ها ارائه گردید و در مدت زمان مداخله ۸۲ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای، سه روز در هفته، وقوع رفتارهای هدف ثبت گردید. بعد از پایان برنامه مداخله، رفتارهای آماج به مدت ۴۵ جلسه، طی یک ماه، مشاهده و ثبت شد و در این مرحله (پیگیری) هیچ‌گونه مداخله‌ای صورت نپذیرفت.

*برنامه مداخله*: برای آموزش حل مسأله، برنامه «من می‌توانم مسأله را حل کنم»<sup>۵</sup> که توسط شور (۲۰۰۰) برای کودکان طراحی شده است، مورد استفاده قرار گرفت. برنامه حل مسأله میان

تأثیر مداخلات شناختی به شیوه حل مسأله اجتماعی در بهبود روابط بین فردی و کارکردهای اجرایی دانش آموزان دیرآموز

فردی بر این عقیده استوار است که باید به کودکان آموزش داد که چگونه فکر کنند.

محتوای برنامه حل مسأله شناختی میان فردی، به دو مقوله عمده تقسیم می شود.

(الف) پیش توانش های حل مسأله شامل: ۱. کمک به کودکان در شکل دهی حساسیت و آگاهی نسبت به دیگران، ۲. تمرکز بر روی مفاهیم حل مسأله مربوط به نفی (است- نیست) و انتخاب ها (و-یا)، ۳. درک اینکه کارهایی وجود دارد که افراد نمی توانند همزمان انجام دهند، ۴. پرورش حساسیت نسبت به احساسات خود و دیگران از طریق مرور واژگان احساسی خوشحال، غمگین، عصبانی، راضی، سرخورده، راضی، خجالت زده، حسود، تنها و ترسیده، ۵. القاء اینکه افراد، احساس مشابهی درباره یک چیز مشابه ندارند، ۶. آشنایی با مفهوم فکری «بیش از دو راه وجود دارد» از طریق تمرکز روی شیوه های مختلف مشاهده: گوش دادن، دیدن و پرسیدن، ۷. تفکر متوالی و تشویق بیشتر کودکان به بررسی اینکه چگونه و چرا دو نفر ممکن است تصویرهای ذهنی و احساسات متفاوتی داشته باشند، ۸. تأکید بر لزوم جمع آوری اطلاعات به منظور پرهیز از فرض های اشتباه در موقعیت های مشکل زا، ۹. کمک به کودکان در به کار بردن پیش توانش های حل مسأله در زندگی شخصی خود.

(ب) توانش های حل مسأله شامل: ۱. راه حل های جایگزین با هدف کمک به کودکان در شناخت ماهیت مشکل و آموختن راه های تولید راه حل های احتمالی بسیار ۲. پیامدها، کمک به کودکان در فراگیری متوالی اندیشیدن به عنوان پیش شرط درک روابط علت و معلولی و تشویق به اندیشیدن درباره آنچه ممکن است بعداً اتفاق افتد، اگر آنان راه حل خاصی را به اجرا در آورند ۳. جفت های راه حل - پیامد، تمرین دادن کودکان در ارتباط دادن یک راه حل با پیامد احتمالی به شیوه یک به یک.

در پژوهش حاضر با توجه به محدودیت زمانی و محدودیت شناختی آزمودنی ها، ۴۰ طرح درس از کل برنامه انتخاب و آموزش داده شد. معلمین کلاس که مجری آموزش برنامه مداخله بودند، طی جلساتی در مورد برنامه و نحوه اجرای آن، آموزش های لازم را دریافت کردند. همچنین در طول آموزش، به طور هفتگی بر نحوه اجرای معلمین نظارت می شد. برنامه مداخله طی سه ماه، در هفته دو جلسه ۴۵ دقیقه ای، و به صورت گروهی ارائه گردید.

تأثیر مداخلات شناختی به شیوه حل مسأله اجتماعی در بهبود روابط بین فردی و کارکردهای اجرایی دانش آموزان دیرآموز

## داده‌ها و یافته‌ها

اطلاعات جدول شماره (۱) نشان می‌دهد که میانگین هر یک از خرده مقیاس‌های آزمون راه‌حل‌های مختلف و آزمون برج لندن در مرحله پس‌آزمون در مقایسه با پیش‌آزمون افزایش یافته است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمرات مقیاس راه‌حل‌های مختلف و آزمون برج لندن

آزمون برج لندن		مقیاس راه‌حل‌های مختلف						آزمون
		نسبت راه‌حل‌های مرتبط به غیر مرتبط		طبقات راه‌حل‌ها		راه‌حل‌های مرتبط		
		SD	M	SD	M	SD	M	
۵/۶۲	۲۲/۶۶	۰/۱۰	۰/۷۸	۳/۰۴	۱۲/۴۲	۳/۴۰	۱۶	پیش‌آزمون
۲/۹۶	۲۹/۲۳	۰/۰۶	۰/۸۵	۲/۲۴	۱۵/۰۴	۴/۴۴	۲۲/۱۴	پس‌آزمون

همچنین میانگین داده‌های جمع‌آوری شده از طریق مشاهده نیز حاکی از آن است که رفتارهای شکایت کردن، بحث و مجادله و عدم رعایت نوبت در مرحله مداخله و پیگیری نسبت به خط پایه کاهش داشته و روند نزولی را طی کرده است. اما روند میانگین‌های رفتار زورگویی و تهدید و پرخاشگری بر طبق انتظارات پژوهشی نمی‌باشد (جدول شماره ۲).

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار وقوع روزانه رفتارهای هدف گروه نمونه

در سه مرحله مشاهده

عدم رعایت نوبت		پرخاشگری		زورگویی و تهدید		بحث و مجادله		شکایت کردن		
SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
۰/۴۶	۰/۳۵	۰/۰۵	۰/۰۲	۰/۲۴	۰/۰۷	۰/۱۷	۰/۱۷	۰/۵۳	۰/۳۱	خط پایه
۰/۲۶	۰/۲۱	۰/۱۰	۰/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۱۱	۰/۱۰	۰/۲۵	۰/۱۶	مداخله
۰/۱۴	۰/۰۷	۰/۰۶	۰/۰۲	۰/۰۷	۰/۰۲	۰/۰۵	۰/۰۳	۰/۱۱	۰/۰۶	پیگیری

به منظور بررسی معناداری آماری تفاوت‌های ایجاد شده در میانگین‌های نمرات مقیاس راه‌حل‌های مختلف و آزمون برج لندن در مرحله پس‌آزمون، از آزمون t وابسته استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره (۳) ارائه شده است. تفاوت میانگین‌های پیش‌آزمون (۱۶) و



تأثیر مداخلات شناختی به شیوه حل مسأله اجتماعی در بهبود روابط بین فردی و کارکردهای اجرایی دانش آموزان دیرآموز

پس آزمون (۲۲/۱۴) خرده مقیاس راه حل های مرتبط به لحاظ آماری معنادار است ( $P=0/00$ )، همچنین در خرده مقیاس طبقات راه حل ها، تفاوت ایجاد شده در میانگین مرحله پس آزمون (۱۵/۰۴) نسبت به میانگین مرحله پیش آزمون (۱۲/۴۲) در سطح ( $P=0/00$ ) و تفاوت میانگین های پیش آزمون (۰/۷۸) و پس آزمون (۰/۸۵) خرده مقیاس نسبت راه حل های مرتبط به غیر مرتبط ( $t=-0/02$ ،  $P=0/00$ ) معنادار بوده است. علاوه بر این، نتایج آزمون  $t$  وابسته نشان می دهد که تفاوت میانگین های پیش آزمون (۲۲/۶۶) و پس آزمون (۲۹/۲۳) برج لندن با در سطح ( $P=0/00$ ) از نظر آماری معنادار است.

**جدول ۳: خلاصه یافته های آزمون  $t$  وابسته برای مقایسه میانگین های پیش آزمون و پس آزمون در مقیاس راه حل های مختلف و آزمون برج لندن**

آزمون برج لندن			مقیاس راه حل های مختلف								
			نسبت راه حل های مرتبط به غیر مرتبط			طبقات راه حل ها			راه حل های مرتبط		
sig	df	t	sig	df	t	sig	df	t	sig	df	t
0/00	20	-5/86	0/00	20	-0/02	0/00	20	-4/08	0/00	20	-7/07

جهت پی بردن به این موضوع که آیا مداخله انجام شده منجر به تغییر معنادار میانگین های هر یک از رفتارهای هدف (مشکلات رفتاری بین فردی) در نمونه شده است، از تحلیل اندازه گیری مکرر استفاده شد (جدول شماره ۴). یافته های به دست آمده نشان می دهد تفاوت بین میانگین های خط پایه، مداخله و پیگیری در رفتار شکایت کردن ( $p=0/01$  و  $df=2$ ) و  $F=5/18$ )، بحث و مجادله ( $p=0/00$  و  $df=2$  و  $F=12/58$ ) و عدم رعایت نوبت ( $p=0/00$  و  $df=2$  و  $F=10/41$ ) معنادار است. در واقع، برنامه مداخله در کاهش این سه مشکل رفتاری بین فردی موثر بوده است. بر اساس این نتایج، تفاوت میانگین های خط پایه، مداخله و پیگیری در رفتار زورگویی و تهدید ( $p=0/38$  و  $df=2$  و  $F=0/971$ ) و پرخاشگری ( $p=0/71$  و  $df=2$  و  $F=0/33$ ) به لحاظ آماری معنادار نیست. نتایج تحلیل نشان می دهد توان آزمون برای رفتار شکایت کردن ( $0/79$ )، بحث و مجادله ( $0/99$ )، زورگویی و تهدید ( $0/20$ )، پرخاشگری ( $0/10$ ) و عدم رعایت نوبت

تأثیر مداخلات شناختی به شیوه حل مسأله اجتماعی در بهبود روابط بین فردی و کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان دیرآموز ۰/۹۸ می‌باشد که نشان از شدت تأثیر آموزش حل مسأله بر کاهش مشکلات رفتاری بین فردی است.

#### جدول ۴: یافته‌های تحلیل اندازه‌گیری‌های مکرر رفتارهای هدف در سه مرحله مشاهده

توان آزمون	سطح معنی‌داری	F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجدور تغییرات	منبع تغییرات	
						درون گروهی	خطا
۰/۷۹	۰/۰۱	۵/۱۸	۰/۳۳	۲	۰/۶۶	درون گروهی	شکایت کردن
			۰/۰۶	۴۰	۲/۵۷	خطا	
۰/۹۹	۰/۰۰	۱۲/۵۸	۰/۱۰	۲	۰/۲۰	درون گروهی	بحث و مجادله
			۰/۰۰	۴۰	۰/۳۱	خطا	
۰/۲۰	۰/۳۸	۰/۹۷	۰/۰۱	۲	۰/۰۳	درون گروهی	زورگویی و تهدید
			۰/۰۱	۴۰	۰/۷۵	خطا	
۰/۱۰	۰/۷۱	۰/۳۳	۰/۰۰	۲	۰/۰۰	درون گروهی	پرخاشگری
			۰/۰۰	۴۰	۰/۱۱	خطا	
۰/۹۸	۰/۰۰	۱۰/۴۱	۰/۴۱	۲	۰/۸۲	درون گروهی	عدم رعایت نوبت
			۰/۰۳	۴۰	۱/۵۷	خطا	

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به‌دست آمده از پژوهش حاضر حاکی از آن است که آموزش به‌طور کلی در افزایش توان دانش‌آموزان در حل مسأله، کارکردهای اجرایی و همچنین کاهش برخی از مشکلات رفتاری بین فردی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. یافته‌های این مطالعه همسو با پژوهش‌های دیگر (گلاگو و همکاران، ۲۰۰۹؛ کوت و همکاران، ۲۰۱۰؛ آگران و وهمایر، ۲۰۰۵؛ کوت، ۲۰۱۱؛ پالمرو و وهمایر، ۲۰۰۴؛ شکوهی‌یکتا، زمانی و پورکریمی، زیر چاپ؛ شکوهی‌یکتا و زمانی، ۱۳۹۱) تأییدی بر کارایی توانش‌های شناختی حل مسأله اجتماعی به دانش‌آموزان دارای ناتوانی است.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان‌دهنده اثربخشی برنامه آموزش حل مسأله بر توانایی حل مسأله دانش‌آموزان است؛ به این معنی که میانگین هر یک از خرده‌مقیاس‌های آزمون راه‌حل‌های

تأثیر مداخلات شناختی به شیوه حل مسأله اجتماعی در بهبود روابط بین فردی و کارکردهای اجرایی دانش آموزان دیرآموز مختلف در مرحله پس آزمون در مقایسه با پیش آزمون افزایش یافته است. در واقع برنامه مداخله با آموزش و تشویق دانش آموزان به ارائه بیش از دو راه حل و تولید راه حل های احتمالی بسیار و جمع آوری اطلاعات از منابع و راه های مختلف، تعداد راه حل های مناسب را افزایش داده و در نتیجه باعث سیالی تفکر و تنوع و انعطاف پذیری پاسخ های دانش آموزان در مواجهه با موقعیت های بین فردی شده است و آموزش توجه به پیامدهای راه حل های انتخابی در کاهش تعداد پاسخ های غیر مرتبط اثرگذار بوده است. این یافته ها با نتایج مطالعات شکوهی یکتا و همکاران (۱۳۸۹)، گلاگو و همکاران، ۲۰۰۹ و کوت و همکاران (۲۰۱۰) همخوان است.

همچنین داده های جمع آوری شده از طریق مشاهده نظام دار حاکی از آن است که میانگین رفتارهای شکایت کردن، بحث و مجادله و عدم رعایت نوبت، در مرحله مداخله و پیگیری نسبت به خط پایه کاهش داشته و روند نزولی را طی کرده است. همچنین توان بالای آزمون برای رفتارهای شکایت کردن ۰/۷۹، بحث و مجادله ۰/۹۹ و عدم رعایت نوبت ۰/۹۸ نیز نشان از شدت تاثیر آموزش حل مسأله بر کاهش این مشکلات رفتاری دارد. این یافته ها با مطالعات شور و اسپواک (۱۹۸۸)، کوت و همکاران (۲۰۱۰)؛ اسکات (۲۰۰۵)؛ گلاگو، مستروپیر و اسکروچ (۲۰۰۹)؛ باور، وبستر- استراتون (۲۰۰۶)، شکوهی یکتا، زمانی، پور کریمی (زیر چاپ) و شکوهی یکتا و زمانی (۱۳۹۱) همسو است. در همین راستا مطالعه شور و هیلی (۱۹۹۳) نشان می دهد که آموزش حل مسأله رفتارهای منفی دانش آموزان را کاهش داده و همچنین رفتارهایی مانند همکاری و همدردی را افزایش می دهد. به نظر شور- طراح برنامه حل مسأله بین فردی- کودکانی که از عهده حل مسائل بین فردی بر می آیند، در مدرسه نیز عملکرد بهتری دارند و می توانند بر الزامات مربوط به تکالیف مدرسه ای تمرکز بیشتری داشته باشند.

با وجود اینکه پیشینه پژوهش مؤید اثربخشی آموزش حل مسأله بر بسیاری از مشکلات رفتاری بیرونی است، اما نتایج تجزیه و تحلیل آماری، تأثیر برنامه مداخله را برای برخی از مشکلات رفتاری از جمله زورگویی و تهدید و پرخاشگری مورد تأیید قرار نداده است و این نتیجه همسو با پژوهش های انجام شده در این زمینه نمی باشد. هر چند که عدم معناداری از لحاظ آماری نکته ای درخور توجه است، اما به این معنا نیست که برنامه مداخله هیچ اثری بر

تأثیر مداخلات شناختی به شیوه حل مسأله اجتماعی در بهبود روابط بین فردی و کارکردهای اجرایی دانش آموزان دیرآموز رفتارهای مذکور نداشته است؛ بلکه نتایج نشان دهنده این است که پس از اجرای برنامه مداخله، این رفتارها نیز تا حدی کاهش یافته‌اند. در تبیین احتمالی این موضوع، می‌توان به این نکته اشاره کرد که تغییر رفتارهای برانگیختگی و بازدارنده در این گروه سنی نسبت به کودکان کم-سن تر بیشتر به طول می‌انجامد و دلیل آن شاید این باشد که چنین رفتارهایی بیشتر عادت‌ی هستند. بعضی از کودکان ممکن است در پایان برنامه، هنوز رفتار پرخاشگرانه یا تکانشی داشته باشند و تعیین تغییرات عمده در رفتار به زمان نیاز دارد (شور، ۲۰۰۰).

همچنین این مطالعه نشان داد که کودکان دیرآموز پس از دریافت آموزش حل مسأله، در آزمون برج لندن که کارکردهای اجرایی از جمله برنامه‌ریزی و حل مسأله را مورد ارزیابی قرار می‌دهد، عملکرد بهتری از خود نشان داده‌اند؛ با توجه به این یافته پژوهشی و همچنین نتایج تحقیقات دیگر (پالمر و وهمایر، ۲۰۰۳؛ مک گلاشینگ - جانسون و همکاران، ۲۰۰۳؛ پالمر و همکاران، ۲۰۰۴) مبنی بر اثربخشی مداخلات شیوه‌های مسأله‌گشایی بر افزایش توانش‌های خودگردانی و چگونگی خود تنظیمی رفتار دانش آموزان کم‌توان ذهنی و همچنین با توجه به این موضوع که اثربخشی آموزش حل مسأله بر روی کارکردهای اجرایی در گذشته کمتر مورد توجه قرار گرفته است، به نظر می‌رسد که پژوهش‌های بیشتری در زمینه اثربخشی آموزش حل مسأله بر روی سایر مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی از جمله خودآغازگری، انعطاف شناختی، سازماندهی و پیش‌بینی آینده می‌تواند مفید واقع شود.

بنابراین استفاده از این برنامه را می‌توان به عنوان مداخلات مدرسه محور در نظر گرفت تا دانش آموزان، معلمان و خانواده‌ها را تحت پوشش قرار دهد. همچنین روندهای نوظهور و جدید در امر بهداشت روانی دانش آموزان فراتر از ارائه خدمات مستقیم و مشاوره‌ای بهداشت روانی را جستجو می‌کنند.

## پی‌نوشت‌ها:

1- Alternative Solutions

2- Relevant solution

3- Relevant category

4- Irrelevant response

5- I Can Problem Solve (ICPS)

تأثیر مداخلات شناختی به شیوه حل مسأله اجتماعی در بهبود روابط بین فردی و کارکردهای اجرایی دانش آموزان دیرآموز

## منابع و مأخذ فارسی:

شکوهی یکتا، محسن و زمانی، نیره (۱۳۹۱). کاربرد آموزش برنامه حل مسأله بین فردی در کاهش رفتارهای مشکل ساز دانش آموزان دیرآموز: مطالعه تک آزمودنی. *مجله روش ها و مدل های روان شناختی*، ۸، ۵۵-۷۱.

شکوهی یکتا، محسن؛ دواپی، مهدی؛ زمانی، نیره؛ پورکریمی، جواد؛ شریفی، علی. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش برنامه "من می توانم مشکل را حل کنم" بر بهبود توانش های حل مساله و توانش های اجتماعی دانش آموزان پیش دبستانی و پایه اول. *فصلنامه تازه های علوم روانشناختی*. شماره ۳، ۷۳-۸۲.

شکوهی یکتا، محسن؛ زمانی، نیره و پورکریمی، جواد (زیر چاپ). کارآیی حل مسأله بین فردی با روی آورد شناختی در دانش آموزان کم توان ذهنی. *مجله مطالعات روانشناختی*.

## منابع و مأخذ خارجی:

- Agran, M., & wehmeyer, M. (2005). Teaching problem solving to student with mental retardation. In M. L. wehmeyer & M. agran (eds.), *Mental retardation and intellectual disabilities teaching students using innovative and research-based strategies* (pp. 255-271). Upper Saddle River. NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Arffa, S. (2007). The relationship of intelligence to executive function and non-executive function measures in a sample of average, above average, and gifted youth. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 22, 969-978.
- Bebko, J. M., Wainwright, J. A., Brian, J. A., Coolbear, J., Landry, R., & Valance, D. D. (1998). Social competence and peer relations in children with mental retardation: Models of the development of peer relations. *Journal on Developmental Disabilities*, 6, 1-31.
- Cote, D. (2011). Implementing a Problem-Solving Intervention with Students With Mild to Moderate Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 5, 259-265.
- Cote, D., Pierce, T., Higgins, K., Miller, S., Tandy, R., & Sparks, S. (2010). Increasing Skill Performances of Problem Solving in Students with

تأثیر مداخلات شناختی به شیوه حل مسأله اجتماعی در بهبود روابط بین فردی و کارکردهای اجرایی دانش آموزان دیرآموز

- Intellectual Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2010, 45(4), 512-524.
- Costanzo, F., Varuzza, C., Menghini, D., Addona, F., Ganesini, T., & Vicari, S. (2013). Executive functions in intellectual disabilities: A comparison between Williams Syndrome and Don Syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1771-1780.
- Culbertson, W. C., & Zillmer, E. A. (2001). *Tower of London-Drexel University (TOL): Technical manual*. Multi-Health System Inc.
- Danielsson, H., Henry, L., Ronnberg, J., Nilsson, L., & G. (2010). Executive function in individual with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1299-1304.
- Eva, B. (2003). *School adjustment of borderline intelligence pupils*. Doctoral Dissertation Presented at the Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Cluj-Napoca.
- Glago, K. D., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Improving problem solving of elementary students with mild disabilities. *Remedial and special education*, 30(6), 372-380.
- Gomez, R., and Hazeldine, P. (1996). Social information processing in mildly mentally retarded children. *Res. Dev. Disabil*, 17(3), 217-227.
- Hartman, E., Houwen, S., Scherder, E., & Visscher, C. (2010). On the relationship between motor performance and executive functioning in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 5, 468-477.
- Jacobs, L., Turner, L. A., Faust, M., & Stewart, M. (2002). Social Problem Solving of Children With and Without Mental Retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 1, 37-50.
- Lecavalier, L., Butter, E. M. (2010). Assessment of social skills and intellectual disability. Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A., & Norton, P. J. (Ed). *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*, (pp. 179-192). New York, NY, US: Springer Publishing Co.
- McGlashing-Johnson, J., Agran, M., Sitlington, P., Cavin, M. & Wehmeyer, M. L. (2003). Enhancing the job performance of youth with moderate to severe disabilities using the self-determined learning model of instruction. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28, 194-204.
- Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (2008). *Abnormal Child Psychology*. Wadsworth: Jon-Davia Hague.
- Palmer, S. B., & Wehmeyer, M. L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school. *Remedial and Special Education*, 24, 115-126.

تأثیر مداخلات شناختی به شیوه حل مسأله اجتماعی در بهبود روابط بین فردی و کارکردهای اجرایی دانش آموزان دیرآموز

- Palmer, S. B., & Wehmeyer, M. L., Gipson, K., & Agran, M. (2004). Promoting access to the general curriculum by teaching self-determination skills. *Exceptional Children, 70*, 427-439.
- Rubia, K., Oosterlann, J., Sergeant, J. A., Brandeis, D., & Van-Leeuwen, T. (1998). Inhibitory dysfunction in hyperactive boys. *Behavioural Brain Research, 94*, 25-32.
- Spivac, G., Marcus, J., & Swift, M. (1986). Early classroom behaviors and later misconduct. *Developmental Psychology, 22*, 124-131.
- Shure, M. B. (2000). *I Can Problem Solve (ICPS): An Interpersonal Cognitive Problem Solving Program for Children*. Affiliated with MCP: Hahnemann University.
- Shure, M. B., & Spivac, G. (1988). Interpersonal cognitive problem solving (ICPS). In R. H. Price, E. L. Cowen, R. P. Lorion, & J. Ramos-McKay (Eds), *Fourteen ounces of prevention: A casebook for practioners* (pp. 69-82). Washington, DC: American Psychological Association.
- Shure, M. B., & Healey, K. N. (1993). *Interpersonal problem solving and prevention in urban fifth and sixth-grader*. Paper presented at the American Psychological Association.
- Scott, S. (2005). Parent training. *Psychiatry, 4* (9), 126-128.
- Tripp, G., & Alsop, B. (2001). Sensitivity to reward delay in children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*, 691-698.