

اثربخشی مداخله حل مسئله بر خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه دارای وسواس فکری و عملی

فرشته یوسفوند^{۱*}، کیوان کاکابرایی^۲، کریم افشارنیا^۳

۱. نویسنده مسئول: استاد مدعو، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه الزهراء، تهران. ایران رایانامه: fereshteyosefvand615@gmail.com
۲. روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد کرمانشاه. کرمانشاه. ایران.
۳. روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد کرمانشاه. کرمانشاه. ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۱۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۲۷

چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه دارای علائم غیربالینی اختلال وسواس فکری-عملی بود. این مطالعه نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ اجرا شد. جامعه آماری شامل ۲۳۷ دانش‌آموز مراجعه‌کننده به مرکز مشاوره روشن در خرم‌آباد بود که از میان آنها، ۲۴ نفر واجد شرایط به‌صورت در دسترس انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۲ نفر) جایگزین شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه وسواسی-جبری مادزلی، پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر و پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس بود. گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه ۳۰ تا ۶۰ دقیقه‌ای آموزش حل مسئله گروهی شرکت کرد. داده‌ها با تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شدند. نتایج نشان داد که آموزش حل مسئله به‌طور معناداری خودکارآمدی (در ابعاد میل به آغازگری و ادامه تلاش) و انگیزه پیشرفت را در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش داد و این اثرات در پیگیری دوماهه پایدار ماند. این یافته‌ها بر اثربخشی مداخلات شناختی-رفتاری در بهبود مؤلفه‌های روان‌شناختی و حمایت از سلامت روان دانش‌آموزان در نظام آموزشی تأکید دارد.

کلیدواژه‌ها: حل مسئله، خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت، وسواس فکری و عملی، دانش‌آموزان.

استناد به این مقاله:

یوسفوند، فرشته؛ کاکابرایی، کیوان؛ افشارنیا، کریم. (۱۴۰۴). اثربخشی مداخله حل مسئله بر خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه دارای وسواس فکری و عملی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۷۹-۹۰: ۲۱(۳). doi: 10.22051/jontoe.2025.50576.4031

مقدمه

نوجوانی دوره‌ای حساس برای رشد روان‌شناختی و اجتماعی است که موفقیت در آن به مهارت‌های مقابله‌ای و انگیزشی وابسته است. با این حال، اختلال وسواس فکری-عملی، یکی از شایع‌ترین اختلالات اضطرابی در این دوره، با افکار مزاحم و رفتارهای اجباری، سلامت روان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را مختل می‌کند (استین و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۱۱۲). در ایران، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که حدود ۲۰-۲۲ درصد از دانش‌آموزان متوسطه علائم غیربالینی وسواس را تجربه می‌کنند که این امر به‌ویژه در دوره متوسطه دوم، با فشارهای ناشی از امتحانات و کنکور، چالش‌های تربیتی جدی ایجاد می‌کند (شمس و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۵۰؛ زارع و همکاران، ۱۴۰۲، ص. ۳۹). این علائم می‌توانند به کاهش تمرکز، افت عملکرد تحصیلی، و انزوای اجتماعی منجر شوند که ضرورت مداخلات تربیتی هدفمند را در نظام آموزشی ایران برجسته می‌سازد (رضوی و نولته، ۲۰۲۴، ص. ۱). خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت، دو متغیر کلیدی در موفقیت تحصیلی، به‌شدت تحت تأثیر اختلال وسواس فکری-عملی قرار می‌گیرند. خودکارآمدی، به باور فرد به توانایی خود در انجام وظایف، پایداری در برابر موانع، و مدیریت چالش‌ها اشاره دارد و شامل مؤلفه‌های آغاز رفتار، تلاش مداوم، و تاب‌آوری است (اسچانک و دیندتو، ۲۰۲۰، ص. ۱۳۷). ضعف در خودکارآمدی در دانش‌آموزان دارای اختلال وسواس فکری-عملی می‌تواند به اجتناب از تکالیف تحصیلی و کاهش اعتمادبه‌نفس منجر شود (واصفیان و مرادی، ۱۳۹۹، ص. ۵۲). به‌طور مشابه، انگیزه پیشرفت، که به تمایل درونی برای دستیابی به اهداف تحصیلی و غلبه بر موانع یادگیری اشاره دارد، تحت تأثیر باورهای شناختی مانند انتظار موفقیت و عوامل محیطی مانند حمایت معلمان قرار دارد (ویگفیلد و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۸۹). اختلال وسواس فکری-عملی با ایجاد اضطراب مفرط و اختلال در تنظیم هیجانی، انگیزه پیشرفت را تضعیف می‌کند و دانش‌آموزان را در معرض افت تحصیلی قرار می‌دهد (هزل و مکنالی، ۲۰۲۲، ص. ۸۵؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۴۳). آموزش مهارت حل مسئله، به‌عنوان یک مداخله شناختی-رفتاری، با آموزش تحلیل نظام‌مند مشکلات و انتخاب راه‌حل‌های بهینه، پتانسیل بالایی برای بهبود خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت دارد (گونس، ۲۰۲۱، ص. ۵۹۰). مطالعات نشان داده‌اند که این مداخله می‌تواند اضطراب و افسردگی را کاهش داده و عملکرد روان‌شناختی را بهبود بخشد (تقوی و حامی، ۱۳۹۷، ص. ۵۷). با این حال، مرور پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که بیشتر مطالعات بر درمان علائم بالینی OCD یا جمعیت‌های بزرگسال تمرکز داشته‌اند. برای مثال، پژوهش آژیده و محمود (۲۰۲۲، ص. ۶۷) اثربخشی مداخلات شناختی-رفتاری را بر کاهش علائم OCD در بزرگسالان بررسی کرد، اما به متغیرهای تربیتی مانند خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت توجه نداشت. در ایران نیز، مطالعات شیخ‌الاسلامی و همکاران (۱۳۹۷، ص. ۵۱) و کاکابرابی و همکاران (۱۴۰۲، ص. ۲) بر کاهش اضطراب کلی تمرکز داشتند و تأثیر آموزش حل مسئله بر خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان متوسطه دوم دارای علائم غیربالینی OCD کمتر بررسی شده است.

این خلأ پژوهشی، به‌ویژه در بستر نظام آموزشی ایران که با چالش‌های خاصی مانند فشار کنکور و رقابت تحصیلی مواجه است، ضرورت انجام پژوهش حاضر را دوچندان می‌کند. از این رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان متوسطه دوم دارای علائم اختلال وسواس فکری-عملی انجام شده است. انتظار می‌رود یافته‌های این مطالعه به توسعه مداخلات شناختی-رفتاری بومی در محیط‌های آموزشی ایران کمک کرده و راهکارهایی برای ارتقای سلامت روان و عملکرد تحصیلی نوجوانان ارائه دهد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان متوسطه دوم مراجعه‌کننده به مرکز مشاوره روشن در شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. در مرحله غربالگری اولیه، دانش‌آموزانی که بر اساس پرسشنامه وسواس فکری-عملی مادزلی دارای علائم غیربالینی بودند، شناسایی شدند. در نهایت، با توجه به محدود بودن تعداد واجدین شرایط و دشواری‌های اجرایی در شناسایی، جذب و پایش آزمودنی‌ها، تنها ۲۴ نفر واجد شرایط ورود به



مطالعه شناخته شدند و به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. این افراد به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۱۲ نفر) گمارده شدند.

ملاک‌های ورود به پژوهش شامل رضایت آگاهانه والدین و دانش آموز، نمره بالاتر از ۶ در پرسشنامه سواس فکری-عملی، عدم ابتلا به اختلال روان‌پزشکی شدید (بر اساس گزارش خانواده و ارزیابی اولیه مشاور مرکز)، و عدم دریافت مداخلات روان‌شناختی هم‌زمان بود. ملاک‌های خروج نیز شامل غیبت بیش از دو جلسه از جلسات آموزشی، انصراف از ادامه همکاری در طول پژوهش، و دریافت درمان روان‌پزشکی در طول دوره مداخله بود.

ابزار پژوهش

پرسشنامه سواسی-جبری مادزلی: پرسشنامه سواسی-جبری مادزلی (هاجسون و راجمن، ۱۹۷۷) شامل ۳۰ گویه دوگزینه‌ای (درست/نادرست) برای سنجش شدت علائم اختلال سواس فکری-عملی است. پاسخ هماهنگ با کلید نمره ۱ و ناهماهنگ نمره ۰ می‌گیرد. حداکثر نمره کلی ۳۰ است و نمرات به پنج سطح شدت تقسیم می‌شوند: ۱-۳ (طبیعی)، ۴-۶ (خفیف)، ۷-۹ (متوسط)، ۱۰-۱۲ (شدید)، و ۱۳-۱۵ (بسیار شدید). سنجمکا و همکاران (۲۰۱۱: ۴۷۴) در مطالعه‌ای، پایایی این ابزار را ۰.۷۰ و آلفای کرونباخ ۰.۷۶ تأیید کردند. در ایران، علائی و بخشی‌پور (۱۳۹۶: ۲۶) ضریب الفای کرونباخ همسانی درونی این مقیاس در پژوهشی را ۰/۶۱ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر: توسط شرر و همکاران (۱۹۸۱) طراحی شده و شامل ۱۷ گویه است که سه جنبه از خودکارآمدی عمومی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد: تمایل به آغاز رفتار، پایداری در انجام تکالیف و مقاومت در برابر موانع. پاسخ‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. نمرات بالاتر بیانگر باور قوی‌تر فرد به توانایی خود در مدیریت موقعیت‌های دشوار است. این ابزار توسط اصغرنژاد و همکاران (۱۳۸۵) به فارسی ترجمه و اعتباریابی شد و ضریب آلفای کرونباخ آن در مطالعه‌ای با ۳۴۴ دانشجو ۰/۸۳ گزارش شد. در مطالعات دیگر در ایران، ضرایب پایایی بین ۰/۷۴ تا ۰/۷۹ گزارش شده‌اند. همچنین در بررسی روایی سازه، همبستگی بین این پرسشنامه و مقیاس‌های مرتبط مانند عزت نفس و خودارزیابی ۰/۶۱ گزارش شده است (اعرابیان و همکاران، ۱۳۸۳). در مطالعه حاضر، آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۷۹ محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی مناسب آن است.

پرسشنامه انگیزه پیشرفت: توسط هرمنس (۱۹۷۰) تدوین شده و یکی از ابزارهای شناخته‌شده برای سنجش نیاز به پیشرفت در قالب جملات ناتمام و چهار گزینه برای هر سؤال است. این پرسشنامه تک‌بعدی بوده و شامل ۲۹ سؤال است. برای یکسان‌سازی نمره‌دهی، در برخی سؤالات (شماره‌های ۱، ۴، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۲۹) نمره‌گذاری به ترتیب از گزینه الف (۱ نمره) تا دال (۴ نمره) انجام می‌شود، و در دیگر سؤالات، نمره‌دهی برعکس است. دامنه نمرات از ۲۹ تا ۱۱۶ در نظر گرفته شده و نمرات بالاتر نشان‌دهنده انگیزه پیشرفت بیشتر است. روایی محتوای این پرسشنامه از طریق تحلیل پیشینه پژوهش‌ها تأیید شده و ضریب همبستگی گویه‌ها با رفتارهای پیشرفت‌گرا بین ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ گزارش شده است. همچنین همبستگی معناداری میان نمرات این آزمون و آزمون اندر یافت موضوع (TAT) مشاهده شده است. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه در مطالعه اصلی ۰/۸۴ و در بازآزمایی پس از سه هفته نیز برابر با ۰/۸۴ بود. در ایران، آبگینی‌فرد (۱۳۸۲)؛ به نقل از دهمرده، (۱۴۰۱) ضریب پایایی را با آلفای کرونباخ ۰/۸۴ و با روش بازآزمایی ۰/۸۲ گزارش کرد. در مطالعه حاضر نیز پایایی این ابزار با آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شد که بیانگر ثبات و دقت مناسب ابزار است.

برای اجرای پژوهش از بین ۲۳۷ نفر از دانش‌آموزان مراجعه‌کننده به مرکز مشاوره روشن تست MOCI انجام گرفت. تعداد ۲۴ نفر دارای ملاک ورود بودند. پس از انتخاب و جایگزینی نهایی گروه‌های پژوهش از شرکت‌کنندگان دو گروه خواسته شد در یک جلسه

اولیه توجیهی شرکت نمایند. در جلسه آغازین با روشن ساختن اهداف پژوهش و نیز بیان ملاحظات اخلاقی به شرکت کنندگان اطمینان داده شد که محتوای جلسات درمانی و یافته‌های حاصل از پژوهش محرمانه خواهد بود و تلاش شد تا انگیزه شرکت کنندگان برای حضور در پژوهش جلب شود. در پایان جلسه شرکت کنندگان هر دو گروه پرسشنامه‌های خودکارآمدی شرر و انگیزه پیشرفت هرمنس به‌عنوان پیش‌آزمون تکمیل شد. در این پژوهش، شرکت کنندگان گروه آزمایش مداخله حل مسئله به مدت ۱۰ جلسه ۳۰ تا ۶۰ دقیقه به شیوه گروهی به صورت یک جلسه در هفته طی ۱۰ هفته برای گروه آزمایش انجام شد، ولی شرکت کنندگان گروه گواه در این مدت هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. در پایان اجرای مداخله که به مدت تقریباً ده هفته ادامه داشت، شرکت کنندگان هر دو گروه پرسشنامه خودکارآمدی شرر و انگیزه پیشرفت هرمنس را به‌عنوان پس‌آزمون تکمیل کردند و با هدف بررسی ماندگاری درمان نیز ۲ ماه بعد از مداخله، شرکت کنندگان در پژوهش مورد پیگیری و ارزیابی مجدد قرار گرفتند و داده‌های پژوهش در نرم‌افزار SPSS-22 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای مقایسه نتایج گروه آزمایش و کنترل که از آنها پیش‌آزمون گرفته شده، از تحلیل کوواریانس یک متغیره، کواریانس چند متغیره و آزمون T جفت شده و آزمون تعقیبی LSD استفاده شد. برای رعایت اصول اخلاقی بعد از اتمام جلسات روان‌درمانی و تکمیل پرسشنامه‌ها در مرحله پس‌آزمون در دو گروه، آزمودنی‌های گروه گواه نیز تحت مداخله قرار گرفتند. در ادامه به معرفی شیوه مداخله و جلسه‌های آن پرداخته خواهد شد:

مداخله مبتنی بر حل مسئله

بسته جلسات درمان مبتنی بر رویکرد کوتاه‌مدت راه‌حل محور ارائه شده توسط وو و همکاران (۲۰۲۳، ص. ۴) طراحی و تنظیم گردیده است. این درمان طی ۱۰ جلسه ۳۰ تا ۶۰ دقیقه به شیوه گروهی به صورت یک جلسه در هفته طی ۱۰ هفته برای گروه آزمایش انجام شد. در ذیل شرح مختصری از جلسات درمان کوتاه‌مدت راه حل محور ارائه شده است. جلسه اول بر آشنایی آزمودنی‌ها با متغیرهای مورد مطالعه و همچنین راهنمایی آنها برای شناخت رابطه PST و مشکلات زندگی روزمره و معرفی مراحل متمرکز بود. جلسه دوم تا ششم، موارد زندگی روزمره به آزمودنی‌ها برای ارتقای آگاهی و انتخاب مشکلات ارائه شد. سپس از تکنیک‌های طوفان فکری یا بارش افکار، برای ایجاد برنامه حل مسئله و تکالیف استفاده شد. در جلسات بعدی محقق با مراجعان در مورد اجرای برنامه و مشکلات پیش آمده در مسیر اقدام، به بحث پرداخت (یوسفوند و همکاران، ۱۴۰۳، ص. ۲۰۱)

جدول شماره ۱. شرح مختصر مداخله مبتنی بر حل مسئله

شماره جلسه	تکلیف و محتوا	تمرین
۱	معارفه	اجرای پیش‌آزمون. معارفه و آشنایی با مشکل و درمان حل مسئله، بیان اهداف پژوهشی و چگونگی روند پژوهش، تعداد جلسات و قوانین و مقررات گروه آموزشی، اجرای پیش‌آزمون.
۲	یادگیری حل مسئله	بحث درباره موارد مثبتی که در زندگی شرکت کنندگان وجود دارد، ترغیب آزمودنی‌ها در بیان آنچه می‌خواهند به جای تمرکز بر مشکل، تعیین اهداف ملموس، عینی، مثبت و عملی.
۳	اولویت بندی مسئله	در این جلسه نخستین گام مهم یادگیری حل مسئله یعنی درک مسئله و بازنمایی صحیح آن، ارتباط آن با رفتارها و آگاهی از این واقعیت که مسئله‌های بالقوه قابل حل هستند مورد بحث قرار گرفت.
۴	تعریف راه حل	پس از مروری بر مطالب جلسه قبل، روش بارش فکری آموزش داده شد و دانش آموزان به ارائه راه حل‌های موجود ممکن و غیر ممکن برای مسئله‌های مهم خود پرداختند.
۵	مقیاس درجه بندی	استفاده از مقیاس درجه بندی برای ارزیابی میزان تعهد و امیدواری افراد برای حل مشکل. (مشخص کردن اینکه شرکت کنندگان چگونه متوجه می‌شوند که در مقیاس‌های مطرح شده در جلسه پیشرفت کرده‌اند، در صورت پیشرفت چه چیزی تغییر می‌کند و چگونه می‌توانند این تغییرات را ایجاد کنند)
۶	سؤال معجزه	بحث درباره استثناها و برجسته سازی راه حل‌های مناسب، پرسیدن سؤال معجزه و ترغیب شرکت کنندگان به بیان توانمندی‌ها و تقویت آنها. تکلیف: تفکر در مورد سؤال معجزه و شناسایی راه حل‌های مؤثر

۷	بسط درمان	بحث در مورد چگونگی ایجاد تغییرات، کمک به شرکت‌کنندگان در جهت یافتن استثناها؛ یعنی مواردی که توانسته‌اند بر مشکلات کاری غلبه کنند یا از کارکرد بهتری برخوردار باشند، ایجاد امید در راستای تغییر و مقابله با مشکل.
۸	عملی کردن راه-حلا	تأکید بر عملی کردن راه‌حل‌ها با استفاده از واژه "به جای" و جایگزین کردن افکار، احساسات و رفتار مناسب به جای افکار، احساسات و رفتار مشکل ساز.
۹	بازخورد	ابتدا بازخوردی از جلسه‌های گذشته ارائه شد و سپس افراد در مورد اثربخشی راه‌حل‌های اجرایی خود توضیح دادند و در نهایت برای آنها توضیح داده شد که در صورت شکست در انتخاب راه حل نخست یا بهترین راه حل، باید به مراحل قبلی بازگشت کرده و راه‌حل‌های دیگر را بیازمایند و مشکل را بدون یافتن راه حلی برای آن رها ن‌سازند.
۱۰	جمع‌بندی	بحث درباره افکار، احساس و رفتارهای جایگزین و تأثیر آنها در زندگی شرکت‌کنندگان، بررسی تغییرات سازنده‌ای که در طول جلسات درمانی اتفاق افتاده است، برجسته‌سازی قابلیت‌ها و توانمندی‌های شرکت‌کنندگان، بحث در مورد چگونگی تثبیت تغییرات ایجاد شده. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری و پاسخگویی به سؤالات اعضا و ارزیابی کل جلسات، تشکر و قدردانی از اعضا جهت شرکت در جلسات، اجرای پس‌آزمون.

در بخش آمار توصیفی شامل فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد و در بخش آمار استنباطی شامل آزمون تحلیل کوواریانس یک متغیره (آنکوا)، تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) و آزمون تی جفت شده برای بررسی تفاوت میانگین‌های پیش آزمون و پس‌آزمون و پیگیری، استفاده شد. در این پژوهش داده‌ها با استفاده از نسخه ۲۲ برنامه SPSS تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که توزیع فراوانی سن پاسخگویان در گروه کنترل تعداد ۶ نفر ۱۵ سال (۵۰ درصد)، تعداد ۳ نفر ۱۶ سال (۲۵ درصد) و تعداد ۳ نفر ۱۷ سال (۲۵ درصد) سن دارند. همچنین در گروه آزمایش (حل مسئله) تعداد ۳ نفر ۱۵ سال (۲۵ درصد)، تعداد ۶ نفر ۱۶ سال (۵۰ درصد) و تعداد ۳ نفر ۱۷ سال (۲۵ درصد) سن دارند که توزیع فراوانی سن در سطح ۰/۰۵ تقریباً دو گروه از نظر آماری با هم برابر است ($\chi^2=6/120$ و $P=0/178$). توزیع فراوانی تحصیلات پاسخگویان در گروه کنترل تعداد ۵ نفر سال اول (۴۱/۷ درصد)، تعداد ۳ نفر سال دوم (۲۵ درصد) و تعداد ۴ نفر سال سوم (۳۳/۳ درصد) می‌باشند. همچنین در گروه آزمایش (حل مسئله) تعداد ۲ نفر سال اول (۱۶/۶ درصد)، تعداد ۵ نفر سال دوم (۴۱/۷ درصد) و تعداد ۵ نفر سال سوم (۴۱/۷ درصد) می‌باشند که توزیع فراوانی تحصیلات در سطح ۰/۰۵ تقریباً دو گروه از نظر آماری با هم برابر است ($\chi^2=2/043$ و $P=0/728$). شاخص‌های توصیفی متغیر سواس فکری پاسخگویان به تفکیک دو گروه کنترل، آزمایش (حل مسئله) را نشان می‌دهد. مشاهده می‌شود که میانگین سواس فکری و عملی شرکت‌کننده در پژوهش برآید و گروه مذکور به ترتیب برابر ۱۰/۱۷ و ۱۰/۸۳ بوده و تفاوت معناداری بین سواس فکری و عملی افراد دو گروه وجود ندارد ($F=0/098$ و $p=0/906$).

جدول شماره ۲. شاخص‌های توصیفی متغیر سواس فکری و عملی به تفکیک دو گروه

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
سواس فکری و عملی	کنترل	۱۲	۱۰/۱۷	۳/۱۵۷
	حل مسئله	۱۲	۱۰/۸۳	۴/۶۴۸
وارسی	کنترل	۱۲	۶/۴۹	۲/۱۱
	حل مسئله	۱۲	۹/۵	۴/۲۰
شست و شو	کنترل	۱۲	۶/۰۱	۲/۳۶
	حل مسئله	۱۲	۸/۷	۳/۹
تکرار	کنترل	۱۲	۱۳/۰۱	۳/۸۷
	حل مسئله	۱۲	۱۲/۳	۵/۱
تردید	کنترل	۱۲	۱۵/۱۷	۴/۱۳

جدول فوق شاخص‌های توصیفی متغیر و سواس فکری و عملی را در دو گروه کنترل و حل مسئله نشان می‌دهد. در تمامی خرده‌مقیاس‌ها (به جز تکرار)، گروه کنترل میانگین بالاتری نسبت به گروه حل مسئله دارد که نشان‌دهنده شدت بیشتر علائم و سواس در این گروه است. بیشترین تفاوت میانگین در خرده‌مقیاس‌های واری (۶.۴۹ در مقابل ۹.۵۰) و شست‌وشو (۶.۰۱ در مقابل ۸.۷۰) مشاهده می‌شود که حاکی از تأثیر احتمالی مداخله حل مسئله در کاهش این علائم است. همچنین، انحراف استاندارد در گروه حل مسئله در بیشتر موارد بالاتر است؛ که نشان‌دهنده پراکندگی بیشتر داده‌ها و ناهمگنی بیشتر این گروه در مقایسه با گروه کنترل می‌باشد.

جدول شماره ۳. شاخص‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیر خودکارآمدی در دو گروه

متغیر	گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
			انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
میل به آغازگری	کنترل	۱۲	۳/۳۱۲	۱۴/۶۷	۲/۸۶۴	-	-	-
	حل مسئله	۱۲	۳/۲۵۱	۱۵/۲۵	۲/۶۴۴	۱۶/۸۳	۲/۴۴۳	
ادامه تلاش برای تکمیل رفتار	کنترل	۱۲	۳/۵۷۹	۱۸/۰۸	۳/۱۰۴	-	-	-
	حل مسئله	۱۲	۳/۹۶۵	۱۸/۰۸	۲/۶۳۳	۱۹/۷۵	۲/۶۳۳	
مقاومت در رویارویی	کنترل	۱۲	۳/۲۸۸	۱۸/۹۲	۴/۶۶۰	-	-	-
	حل مسئله	۱۲	۴/۳۱۳	۲۰/۶۷	۴/۲۹۶	۲۳/۳۳	۳/۴۷۳	
خودکارآمدی	کنترل	۱۲	۷/۹۹۲	۵۱/۶۷	۸/۵۷۴	-	-	-
	حل مسئله	۱۲	۹/۳۹۱	۵۴/۰	۷/۰۲۴	۵۹/۹۲	۶/۲۴۴	
انگیزه پیشرفت	کنترل	۱۲	۲/۸۰۷	۸۱/۶۷	۴/۷۷۶	-	-	-
	حل مسئله	۱۲	۲/۶۵۷	۸۱/۱۷	۵/۷۵۰	۸۹/۳۸	۴/۷۸۳	

در تمامی متغیرها، گروه حل مسئله در مقایسه با گروه کنترل، بهبود معناداری در پس‌آزمون و پیگیری نشان داد. به‌ویژه در متغیرهای مقاومت در رویارویی (از ۲۰.۶۷ به ۲۴.۵۰)، خودکارآمدی (از ۵۴ به ۶۳.۳۳) و انگیزه پیشرفت (از ۸۱.۱۷ به ۸۹.۸۳)، افزایش چشمگیر مشاهده می‌شود که نشان‌دهنده تأثیر مثبت مداخله حل مسئله است. در مقابل، گروه کنترل تغییرات محسوسی نداشت و حتی در برخی موارد (مانند ادامه تلاش برای تکمیل رفتار) کاهش میانگین مشاهده شد. همچنین، پایداری نتایج در مرحله پیگیری حاکی از ماندگاری اثر مداخله است. انحراف معیارها نیز نشان می‌دهد که گروه حل مسئله در پس‌آزمون همگنی بیشتری نسبت به پیش‌آزمون دارد.

آزمون نرمال بودن و تحلیل همبستگی

در این بخش نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها به تفکیک گروه و زمان ارائه می‌شود.

جدول شماره ۳. بررسی نرمال بودن نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیر خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در دو گروه

متغیر	زمان	کنترل		حل مسئله	
		آماره آزمون	مقدار احتمال	آماره آزمون	مقدار احتمال
میل به آغازگری	پیش‌آزمون	۰.۱۶۰	۰.۲۰۰	۰.۱۴۹	۰.۲۰۰
	پس‌آزمون	۰.۱۹۹	۰.۲۰۰	۰.۱۸۳	۰.۲۰۰
	پیگیری	۰.۲۱۲	۰.۱۴۲	۰.۱۶۳	۰.۲۰۰
ادامه تلاش برای تکمیل رفتار	پیش‌آزمون	۰.۱۵۶	۰.۲۰۰	۰.۱۳۵	۰.۲۰۰
	پس‌آزمون	۰.۱۵۸	۰.۲۰۰	۰.۱۸۴	۰.۲۰۰
	پیگیری	۰.۲۰۵	۰.۱۷۴	۰.۱۶۱	۰.۲۰۰
مقاومت در رویارویی	پیش‌آزمون	۰.۱۵۰	۰.۲۰۰	۰.۲۲۹	۰.۰۸۲



۰.۱۲۲	۰.۲۱۸	۰.۲۰۰	۰.۱۷۱	پس‌آزمون	
۰.۲۰۰	۰.۱۴۱	۰.۱۳۹	۰.۲۱۳	پیگیری	
۰.۲۰۰	۰.۲۰۰	۰.۲۰۰	۰.۱۴۰	پیش‌آزمون	خودکارآمدی
۰.۱۷۴	۰.۲۰۵	۰.۲۰۰	۰.۱۸۵	پس‌آزمون	
۰.۲۰۰	۰.۱۵۸	۰.۲۰۰	۰.۱۷۳	پیگیری	
۰.۲۰۰	۰.۱۸۰	۰.۲۰۰	۰.۱۷۸	پیش‌آزمون	انگیزه پیشرفت
۰.۲۰۰	۰.۱۴۴	۰.۲۰۰	۰.۱۷۴	پس‌آزمون	
۰.۲۰۰	۰.۱۶۷	۰.۲۰۰	۰.۱۵۰	پیگیری	

بررسی نرمال بودن داده‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ابعاد و نمره کل متغیر خودکارآمدی را به تفکیک گروه کنترل و گروه آزمایش نشان می‌دهد. مشاهده می‌شود که مقدار آماره شاپیرو-ویلک برای اکثر نمرات نزدیک به یک بوده و مقدار معناداری متناظر آن در موقعیت‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بزرگ‌تر مقدار $0/05$ می‌باشد و این یعنی داده‌ها در دو گروه مورد پژوهش در سطح اطمینان ۹۵ درصد از توزیع نرمال تبعیت می‌کنند. بررسی نرمال بودن داده‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیر انگیزه پیشرفت را به تفکیک گروه کنترل و گروه آزمایش نشان می‌دهد. مشاهده می‌شود که مقدار آماره شاپیرو-ویلک برای همه نمرات نزدیک به یک بوده و مقدار معناداری متناظر آن در موقعیت‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بزرگ‌تر مقدار $0/05$ می‌باشد و این یعنی داده‌ها در دو گروه مورد پژوهش در سطح اطمینان ۹۵ درصد از توزیع نرمال تبعیت می‌کنند.

برای بررسی فرضیه‌های پژوهش مبنی بر اثربخشی مداخله حل مسئله بر خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دارای وسواس فکری-عملی، از تحلیل اندازه‌گیری مکرر چندمتغیره استفاده شد. نتایج تحلیل‌ها حاکی از آن بود که بین عملکرد گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای وابسته پژوهش، تفاوت معناداری مشاهده شده است.

در گام نخست، آزمون شاپیرو-ویلک نرمال بودن داده‌های مربوط به متغیرهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت را در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برای هر دو گروه تأیید کرد ($P > 0.05$). این نتایج نشان می‌دهد که استفاده از روش‌های پارامتریک آماری در این مطالعه معتبر بوده است. تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) نشان داد که اثر گروه، اثر زمان و اثر متقابل زمان-گروه، در متغیرهای خودکارآمدی (شامل ابعاد میل به آغازگری، تداوم رفتار و مقاومت در برابر موانع) معنادار است ($P < 0.05$). به عبارت دیگر، در گروه آزمایش، پس از دریافت مداخله، افزایش معناداری در نمرات خودکارآمدی در گروه آزمایش مشاهده شد، در حالی که در گروه کنترل تغییر معناداری رخ نداد. همچنین، در پیگیری دو ماهه، میزان خودکارآمدی در گروه آزمایش پایدار باقی ماند که نشان از ماندگاری اثر مداخله دارد. در خصوص متغیر انگیزه پیشرفت نیز، یافته‌ها نشان داد که نمرات این متغیر در گروه آزمایش پس از مداخله افزایش یافت و در مرحله پیگیری همچنان در سطح بالاتری نسبت به گروه کنترل باقی ماند. این یافته نیز نشان‌دهنده اثربخشی و پایداری مداخله حل مسئله در بهبود انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دارای وسواس فکری-عملی است. نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه میانگین در زمان‌های مختلف نشان داد که تفاوت بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون، و همچنین بین پیش‌آزمون و پیگیری، در گروه آزمایش معنادار بوده و نشان از بهبود عملکرد شناختی و انگیزشی آزمودنی‌ها دارد. همچنین تفاوت معنادار بین گروه‌ها در جدول اثرات بین گروهی (جدول شماره ۵) نیز این یافته‌ها را تأیید می‌کند. به طور کلی، این نتایج فرضیه‌های پژوهش را مبنی بر تأثیر مثبت مداخله حل مسئله بر خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت تأیید کرد.

جدول شماره ۴. آزمون بنفرونی برای مقایسه میانگین متغیرها در دو به دوی زمان‌های مختلف

متغیر	مقایسه گروه‌ها		خطای استاندارد	تفاضل میانگین‌ها	سطح معناداری	فاصله اطمینان ۹۵ درصدی برای تفاضل میانگین	
	زمان اول	زمان دوم				کران پایین	کران بالا
میل به آغازگری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰.۳۱۷	-۱.۷۵۰*	۰.۰۰۰	۴.۱۳۱-	۲.۷۰۲-
	پیش‌آزمون	پیگیری	۰.۴۷۲	-۱.۶۲۵*	۰.۰۰۷	۳.۹۱۶-	۲.۱۴۰-
	پس‌آزمون	پیگیری	۰.۶۱۰	۰.۱۲۵	۱.۰۰۰	۰.۸۰۸-	۱.۵۸۶
ادامه تلاش برای تکمیل رفتار	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰.۵۹۸	-۰.۹۵۸	۰.۰۳۷	۳.۷۹۶-	۱.۶۴۹-
	پیش‌آزمون	پیگیری	۰.۴۱۱	-۲.۱۶۷*	۰.۰۰۰	۴.۴۶۱-	۲.۸۷۲-
	پس‌آزمون	پیگیری	۰.۵۶۳	-۱.۲۰۸	۰.۱۳۰	۲.۱۰۳-	۰.۲۱۴
مقاومت در رویارویی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰.۵۴۲	-۱.۶۶۷*	۰.۰۱۷	۳.۹۹۷-	۱.۹۴۸-
	پیش‌آزمون	پیگیری	۰.۳۴۱	-۱.۰۰۰*	۰.۰۲۳	۳.۵۰۹-	۱.۹۹۱-
	پس‌آزمون	پیگیری	۰.۵۹۹	۰.۶۶۷	۰.۸۳۲	۱.۰۵۳-	۱.۴۹۸
انگیزه پیشرفت	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰.۴۰۹	-۱.۵۸۳*	۰.۰۰۲	۲.۶۴۳-	۰.۵۲۳-
	پیش‌آزمون	پیگیری	۰.۳۸۸	-۱.۶۲۵*	۰.۰۰۱	۲.۶۳۱-	۰.۶۱۹-
	پس‌آزمون	پیگیری	۰.۶۲۸	۰.۰۴۲-	۱.۰۰۰	۱.۶۶۸-	۱.۵۸۴

در ادامه آزمون واریانس اندازه مکرر برای گروه کنترل و آزمایش (حل مسئله) را مقایسه خواهیم کرد.

جدول شماره ۵. آزمون واریانس اندازه مکرر

منبع	متغیر	مجموع مربعات نوع III	درجه آزادی df	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری Sig.
زمان	میل به آغازگری	۴۵.۷۵۰	۲	۲۲.۸۷۵	۱۰.۵۰۳	۰.۰۰۱
	ادامه تلاش برای تکمیل رفتار	۵۶.۵۸۳	۲	۲۸.۲۹۲	۱۴.۹۰۸	۰.۰۰۰
	مقاومت در رویارویی	۳۳.۷۷۸	۲	۱۶.۸۸۹	۴.۵۵۶	۰.۰۲۲
	انگیزه پیشرفت	۴۱.۱۹۴	۲	۲۰.۵۹۷	۶.۵۸۶	۰.۰۰۶
گروه	میل به آغازگری	۱۰۲.۷۲۲	۱	۱۰۲.۷۲۲	۱۰.۳۰۹	۰.۰۰۸
	ادامه تلاش برای تکمیل رفتار	۶۸.۰۵۶	۱	۶۸.۰۵۶	۳.۰۴۴	۰.۱۰۹
	مقاومت در رویارویی	۲۴.۵۰۰	۱	۲۴.۵۰۰	۱.۸۷۸	۰.۱۹۸
	انگیزه پیشرفت	۷۶.۰۵۶	۱	۷۶.۰۵۶	۳.۴۶۳	۰.۰۹۰
تعامل گروه و زمان	میل به آغازگری	۳۷.۱۹۴	۲	۱۸.۵۹۷	۵.۴۹۴	۰.۰۱۲
	ادامه تلاش برای تکمیل رفتار	۴۶.۱۹۴	۲	۲۳.۰۹۷	۴.۷۵۸	۰.۰۱۹
	مقاومت در رویارویی	۱۲.۳۳۳	۲	۶.۱۶۷	۲.۵۲۸	۰.۱۰۳
	انگیزه پیشرفت	۳۶.۸۶۱	۲	۱۸.۴۳۱	۷.۱۸۰	۰.۰۰۴

نتایج جدول آزمون واریانس اندازه‌های مکرر نشان دهنده تأثیر معنادار عامل زمان بر تمامی متغیرهای مورد بررسی است. اثر زمان بر میل به آغازگری ($F = ۱۰,۵۰۳$ ، $p = ۰,۰۰۱$)، ادامه تلاش برای تکمیل رفتار ($F = ۱۴,۹۰۸$ ، $p > ۰,۰۰۱$)، مقاومت در رویارویی ($F = ۴,۵۵۶$ ، $p = ۰,۰۲۲$) و انگیزه پیشرفت ($F = ۶,۵۸۶$ ، $p = ۰,۰۰۶$) در سطح $p < ۰,۰۵$ معنادار است، که حاکی از تغییرات قابل توجه این متغیرها در طول زمان است.

از سوی دیگر، اثر اصلی گروه تنها بر متغیر میل به آغازگری معنادار بود ($F = ۱۰,۳۰۹$ ، $p = ۰,۰۰۸$)، در حالی که تأثیر آن بر دیگر متغیرها شامل ادامه تلاش ($p = ۰,۱۰۹$)، مقاومت ($p = ۰,۱۹۸$) و انگیزه پیشرفت ($p = ۰,۰۹۰$) فاقد معناداری آماری است. این نشان می‌دهد تفاوت بین گروه‌ها تنها در زمینه تمایل به آغازگری مشهود است.



همچنین، تعامل گروه و زمان در سه متغیر میل به آغازگری ($F = 5,494$ ، $p = 0,012$)، ادامه تلاش ($F = 4,758$ ، $p = 0,019$) و انگیزه پیشرفت ($F = 7,180$ ، $p = 0,004$) معنادار بود، که بیانگر آن است که اثر زمان بر این متغیرها به صورت متفاوتی در بین گروه‌ها ظاهر شده است. با این حال، تعامل گروه و زمان برای متغیر مقاومت در رویارویی ($p = 0,103$) معنادار نبود. به طور کلی، یافته‌ها حاکی از آن است که گذشت زمان به طور معناداری بر تمامی ابعاد مورد مطالعه تأثیر گذار بوده است، اما تفاوت بین گروه‌ها تنها در تمایل به آغازگری مشهود است. علاوه بر این، تغییرات زمانی در میل به آغازگری، ادامه تلاش و انگیزه پیشرفت تحت تأثیر گروه قرار گرفته‌اند.

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دارای اختلال وسواس فکری-عملی انجام شد. یافته‌ها نشان داد که مداخله حل مسئله تأثیر معناداری بر افزایش خودکارآمدی (در ابعاد میل به آغازگری و ادامه تلاش) و انگیزه پیشرفت در گروه آزمایش دارد و این تغییرات در پس‌آزمون و پیگیری نیز پایدار بوده است. تبیین معناداری نتایج را می‌توان بر اساس ساختار شناختی-رفتاری آموزش حل مسئله بیان کرد: این مداخله از طریق فعال‌سازی فرایندهای حل مسئله، تحلیل موقعیت‌های دشوار، و انتخاب راه‌حل‌های هدفمند، موجب ارتقای ادراک توانمندی، انگیزش درونی و باور به کنترل شخصی شده است؛ عواملی که در مجموع به بهبود خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت انجامیده‌اند. تبیین این یافته‌ها را می‌توان در چارچوب نظریه‌های شناختی-رفتاری مطرح کرد. اختلال وسواس فکری-عملی اغلب با نشانه‌هایی چون اضطراب، افکار مزاحم، کاهش تمرکز، و احساس ناتوانی همراه است که این عوامل می‌توانند به تضعیف خودکارآمدی و افت انگیزه پیشرفت در نوجوانان منجر شوند (زارع و همکاران، ۱۴۰۲، ص ۳۹؛ مارتینز، ۲۰۲۴، ص ۱۰۱). آموزش مهارت حل مسئله با ایجاد توانایی در تجزیه و تحلیل موقعیت‌های چالش‌برانگیز، شناسایی گزینه‌های ممکن و انتخاب راه‌حل‌های سازگارانه، می‌تواند به تقویت احساس تسلط و شایستگی در دانش‌آموزان منجر شود (تانگ و همکاران، ۲۰۲۲، ص ۲) و از این طریق، خودکارآمدی و انگیزه درونی آنها را افزایش دهد. یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعات پیشین، از جمله آرمانا (۲۰۲۱، ص ۱۰۷۹)، سویتنو (۲۰۲۰، ص ۶۷)، ابوطالبی احمدی (۱۳۹۳، ص ۱۲۹)، عظیمی و همکاران (۱۳۹۲، ص ۴۰)، بجستانی (۲۰۲۲، ص ۵)، گوک و سیلای (۲۰۱۰، ص ۷)، صمدیان و همکاران (۱۳۹۸، ص ۴۲)، و شیخ‌الاسلامی و همکاران (۱۳۹۷، ص ۴۹) هم‌راستا است. این مطالعات تأثیر آموزش مهارت‌های شناختی-رفتاری به‌ویژه حل مسئله را بر بهبود شاخص‌هایی چون خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت تأیید کرده‌اند. برای نمونه، در پژوهش کاکابرابی و همکاران (۲۰۲۲، ص ۲)، آموزش حل مسئله موجب بهبود عملکرد منطقی در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا و افزایش خودکارآمدی شرکت‌کنندگان شد. همچنین، آریان و همکاران (۲۰۲۴، ص ۲۰۳) به این نتیجه رسیدند که آموزش این مهارت‌ها به کاهش استرس و افزایش انگیزه پیشرفت در دانشجویان منجر شده است. از منظر نظریه‌های انگیزش، افرادی که گرایش به موفقیت دارند، معمولاً اهدافی با سطح دشواری متوسط انتخاب می‌کنند، در حالی که افراد مضطرب یا با انگیزش پایین، یا از اهداف دشوار اجتناب می‌کنند یا به اهداف آسان و بدون چالش روی می‌آورند (کائو و همکاران، ۲۰۲۲، ص ۸۵۱؛ حسینی و کرمی، ۱۴۰۳). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش حل مسئله می‌تواند به تنظیم واقع‌بینانه اهداف، افزایش میل به تلاش، و رشد انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان کمک کند. افزون بر این، عوامل محیطی همچون سبک فرزندپروری والدین نیز نقش مهمی در تقویت یا تضعیف انگیزه پیشرفت ایفا می‌کنند. والدینی که بدون آموزش صحیح، رویکردهایی سخت‌گیرانه یا کمال‌گرایانه اتخاذ می‌کنند، ممکن است ناخواسته سبب کاهش انگیزه و افزایش اضطراب فرزندان خود شوند. در چنین شرایطی، آموزش راهبردهای مقابله‌ای نظیر حل مسئله می‌تواند به دانش‌آموز کمک کند تا به شیوه‌ای نظام‌مند با مشکلات خود مواجه شود، توانمندی‌هایش را بازشناسی کند، و عملکرد تحصیلی و اجتماعی بهتری از خود نشان دهد (گایگر، ۲۰۲۳، ص ۳۲). در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش حل

مسئله با تقویت مهارت‌های شناختی، افزایش احساس کنترل و توانایی در مواجهه با چالش‌ها، می‌تواند در ارتقای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دارای وسواس فکری-عملی مؤثر واقع شود. چنین مداخلاتی می‌تواند به عنوان رویکردی پیشگیرانه در سیستم مشاوره مدارس و ارتقای سلامت روان نوجوانان مورد استفاده قرار گیرند.

این پژوهش با محدودیت‌هایی مانند نمونه‌گیری در دسترس، حجم نمونه کوچک (۱۲ نفر در هر گروه)، و عدم سنجش مستقیم شدت علائم اختلال وسواس فکری-عملی مواجه بود. با این حال، کفایت آماری تحلیل‌ها و پایداری نتایج در پیگیری، قابلیت اعتماد یافته‌ها را تأیید می‌کند. اتکا به ابزارهای خودگزارشی نیز احتمال سوگیری پاسخ را افزایش می‌دهد. که بر این اساس پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، افزون بر سنجش مستقیم شدت علائم وسواس با استفاده از ابزارهای چندمنبعی نظیر مصاحبه‌های بالینی ساخت یافته و گزارش والدین یا مشاوران، از نمونه‌های بزرگ‌تر و روش‌های نمونه‌گیری تصادفی استفاده شود تا اعتبار بیرونی یافته‌ها افزایش یابد. همچنین، با توجه به پایداری اثر مداخله در مرحله پیگیری، بررسی اثرات بلندمدت آموزش مهارت حل مسئله بر مؤلفه‌هایی چون انگیزه تحصیلی، خودکارآمدی پایدار، می‌تواند به توسعه مداخلات روان‌شناختی در نظام آموزشی منجر شود.

سپاسگزاری

از تمام کسانی که در انجام این پژوهش همکاری نموده‌اند سپاسگزارم.

تعارض منافع

در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

References

- Abutalebi Ahmadi, T. (2014). The effectiveness of problem-solving training on improving stress, anxiety, and achievement motivation in teacher training students in Tehran. *Education and Training*, 117, 115–134. <http://qjoe.ir/article-۱۱۸-۱-fa.html>
- Azhideh, L., & MAHMOUD, A. M. (2022). Determining the Effectiveness of Cognitive-Behavioral Techniques in Reducing Obsessive Beliefs in People With Symptoms of ObsessiveCompulsive Disorder. <https://sid.ir/paper/1124337/en>
- Asgharnejad, Tahereh, Ahmadi Deh Qotb Al-Dini, Mohammad, Farzad, Vali Elah, and Khodapanahi, Mohammad Karim. (2006). Study of the psychometric properties of the Sherr General Self-Efficacy Scale. *Journal of Psychology*, 10(3 (39)), 262-274. SID. <https://sid.ir/paper/54517/fa>
- Ariyan, J., Sanagouye Moharer, G., & Karbalai Harafteh, F. S. (2024). The Effectiveness of Group Problem-Solving Skills Training on Academic Achievement Motivation and Academic Self-Concept of Sixth-Grade Male Students in Iranshahr. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 5(3), 198-205. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.5.3.17>
- Arabian, Aghdas, Khodapanahi, Mohammad Karim, Heidari, Mahmoud, and Saleh Sedgpour, Bahram. (2004). Investigating the relationship between self-efficacy beliefs on mental health and academic success of students. *Journal of Psychology*, 8(4 (32)), 360-371. <https://sid.ir/paper/54548/fa>
- Azimi, F., Ghorbanalipour, M., & Farid, A. (2013). The effectiveness of problem-solving skills training on achievement motivation and happiness in female high school students in Khoy during the 2012–2013 academic year. *Teaching Research*, 1(2), 35–42. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765686.1392.1.2.4.2>
- Bajestani, A. A., Shirazi, M., & Moharer, G. S. (2022). Effectiveness of positivity on academic well-being and its components in students with obsessive-compulsive disorder: a quasi-experimental study of pre-test and post-test with control group. *Jundishapur Journal of Chronic Disease Care*, 11(3). <https://doi.org/10.5812/jjcdc-117676>
- Cao, Y., Gong, S. Y., Wang, Z., Cheng, Y., & Wang, Y. Q. (2022). More challenging or more achievable? The impacts of difficulty and dominant goal orientation in leaderboards within educational gamification. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(3), 845-860. <https://doi.org/10.1111/jcal.12652>

- Dahmorde, A., Oveyssi Kehka, R., & Mir, M. (2022). The relationship between self-esteem and its components with academic achievement in secondary school students. *New Advances in Psychology, Educational Sciences, and Education*, 5(51), 1-15. <https://www.jonapte.ir/fa>
- Geiger, S., Monaco, F., Huang, R., & Bettendorf, A. (2023). The Impact of Obsessive-Compulsive Disorder on Academic Performance. *Georgetown Scientific Research Journal*, 3(2), 31-39. <https://doi.org/10.48091/gsr.v3i2.64>
- Gök, T., & Sýlay, I. (2010). The effects of problem solving strategies on students' achievement, attitude and motivation. *Latin-American Journal of Physics Education*, 4(1), 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3694877>
- Hezel, D. M., & Simpson, H. B. (2019). Exposure and response prevention for obsessive-compulsive disorder: A review and new directions. *Indian journal of psychiatry*, 61(Suppl 1), S85-S92. https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_516_18
- Hosseini, M. S., & Karami, H. (2024). The role of motivation in learning from a psychological perspective. <https://civilica.com/doc/2200535>
- Kakabaraie, K., Shirnegar, M., & Rahimi, M. A. (2022). The effectiveness of problem-solving therapy on anxiety in patients with diabetes. *Clinical Research and Clinical Trials*, 6(2). <https://doi.org/10.31579/2693-4779/102>
- Güneş, A. M. (2022). The Relationship Between Problem Solving Skills, Burnout Levels and Self Efficacy Beliefs of School Principals. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(3), 590-602. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1080663>
- Rizvi, A., & Nolte, C. (2024). Obsessive-Compulsive Disorder: Diagnosis, Clinical Presentations, and Implications. In *The Palgrave Encyclopedia of Disability* (pp. 1-7). Cham: Springer Nature Switzerland. [https://doi.org/10.1016/s0924-9338\(01\)00571-5](https://doi.org/10.1016/s0924-9338(01)00571-5)
- Samadian, M., Livarjani, S., Panah ali A. Comparison of Effectiveness of training Self-Regulation and Problem-Solving on Self-Efficacy and Academic motivation of female students in the ninth grade. *Educ Strategy Med Sci* 2019; 12 (4) :42-52 <http://edcbmj.ir/article-1-1631-fa.html>
- Shams G, Karam Ghadiri N, Esmaili Torkanbori Y, Amini H, Ebrahim Khani N, Naseri Beferoni A et al (2008). Prevalence of Obsessive-Compulsive Symptoms and Its Comorbidity With Psychiatric Symptoms in Adolescents. *Advances in Cognitive Sciences*; 9 (4) :50-59. <http://icssjournal.ir/article-1-402-fa.html>
- Sheikholeslami, A., Soleimani, E., & Moharramzadeh, H. (2018). The effectiveness of social problem-solving training on adjustment and self-efficacy of bullying students. *Educational Psychology (Psychology and Educational Sciences)*, 14(47), 49–73. <https://sid.ir/paper/511238/fa>
- Stein, D. J., Costa, D. L., Lochner, C., Miguel, E. C., Reddy, Y. J., Shavitt, R. G., ... & Simpson, H. B. (2019). Obsessive-compulsive disorder. *Nature reviews Disease primers*, 5(1), 52. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0102-3>
- Suyitno, S. (2020). Solving Problem Method As Improvement Of Motivation And Skills In Vocational Education. *VANOS Journal of Mechanical Engineering Education*, 5(1). <https://dx.doi.org/10.30870/vanos.v5i1.8260>
- Martinez, S. (2024). *OCD in Children and Adolescents: A Comprehensive Guide to Overcoming Childhood OCD with Strength, Resilience, and Hope: A Collaborative Approach for Families, Therapists, and Young Patients Battling OCD*. Gaius Quill Publishing.
- Tang, Y., Tseng, H., & Tang, X. (2022). The impact of information-seeking self-efficacy and online learning self-efficacy on students' performance proficiency. *The Journal of Academic Librarianship*, 48(5), 102584. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2022.102584>
- Taghavi Jellodar, Maryam, and Hami, Mahyar. (2018). The effectiveness of computer games on children's problem-solving ability. *Education and Evaluation (Educational Sciences)*, 11(42), 55-70. <https://sid.ir/paper/183379/fa>
- Urhahne, D. (2021). Motivation to learn and problem solving. *Educational Psychology*, 41(9), 1079–1081. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1998304>
- Vasafian, F., & Moradi, S. (2020). The effectiveness of self-regulated learning on self-efficacy and happiness of fourth-grade rural students in Shahrekord in science. *Research in Primary Education*, 2(4), Fall & Winter 2019-2020. <https://sid.ir/paper/413297/fa>

- Wigfield, A., Muenks, K., & Eccles, J. S. (2021). Achievement motivation: What we know and where we are going. *Annual Review of Developmental Psychology*, 3(1), 87-111. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-050720-103500>
- Wu, X., Li, J., Zhang, C., Zhou, X., Dong, X., Cao, H., ... & Xie, J. (2023). The Effects of modified problem-solving therapy on depression, coping and self-efficacy in nursing homes elderly. *Frontiers in Psychology*, 13, 8404. 8.
- Xu, J., Falkenstein, M. J., & Kuckertz, J. M. (2024). Feeling more confident to encounter negative emotions: The mediating role of distress tolerance on the relationship between self-efficacy and outcomes of exposure and response prevention for OCD. *Journal of Affective Disorders*, 353, 19-26. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.02.091>
- Yousefvand, N., Sephevandi, M. A., & Rezaei, F. (2024). A comparison of the effectiveness of problem-solving therapy and hypnotherapy on executive functions in gifted high school students with anxiety. *New Educational Thoughts*, 20(4), 195–208. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2024.47239.3930>
- Zare, H., Biglari, Sh., Alizadeh Fard, S., & Savari, K. (2023). Developing a structural model of obsessive beliefs and executive functions with the mediating role of emotion regulation: Evaluation of Gross's process model of emotion regulation. *Social Cognition*, 12(24), Article 3. <https://doi.org/10.30473/SC.2024.69764.2939>
- Zare, Hossein and Ghorbani, Sara. (1400). Investigating the effect of risk perception, self-efficacy and social problem solving on helping behaviors with regard to the mediating role of social intelligence. *Social Psychology Research*, 11(43), 19-34. <https://doi: 10.22034/spr.2021.283430.1666>
- Zare, H., & Sheikh Bahayi, P. (2015). The effectiveness of problem-solving skills training on coping strategies in parents of children with intellectual disabilities. *Exceptional Education*, 15(5), 15–20. Ministry of Science, Research and Technology. <https://ensani.ir/fa/article/350369>
- Żerdziński, M., Burdzik, M., Żmuda, R., Witkowska-Berek, A., Dębski, P., Flajsok-Macierzyńska, N., ... & Gorczyca, P. (2022). Sense of happiness and other aspects of quality of life in patients with obsessive-compulsive disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1077337. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1077337>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary educational psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Sánchez-Meca, J., López-Pina, J. A., López-López, J. A., Marín-Martínez, F., Rosa-Alcázar, A. I., & Gómez-Conesa, A. (2011). The Maudsley obsessive-compulsive inventory: a reliability generalization meta-analysis. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 473-493.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی