

اثربخشی آموزش حل مسئله، مدیریت خشم بر سبک‌های تربیتی، پر خاشگری و شادکامی مربیان پیش دبستانی

محسن شکوهی یکتا^۱

سعید اکبری زردخانه^۲

فهیمة قهوه‌چی^۳

تاریخ پذیرش:

تاریخ وصول:

چکیده

هدف: پژوهش حاضر به منظور بررسی اثربخشی آموزش حل مسئله و مدیریت خشم بر سبک‌های تربیتی، پر خاشگری و شادکامی مربیان پیش دبستانی انجام گرفته است. روش: این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون تک‌گروهی است. برای این منظور ۴۸ نفر از مربیان زن پیش‌دبستانی شهر تهران به صورت در دسترس انتخاب شدند و مقیاس روش‌های تربیتی معلمان، سیاهه احساس خصومت ردفورد - ویلیامز و

۱ - دانشیار دانشگاه تهران.

۲ - دانشجوی دکتری سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه علامه طباطبائی.

۳ - کارشناسی ارشد روان‌شناسی.

سیاهه شادکامی آکسفورد را تکمیل کردند. سپس در معرض مداخله آموزش روش حل مسئله و مدیریت خشم قرار گرفتند.

یافته‌ها: نشان می‌دهند که شرکت در کارگاه‌ها، به افزایش میانگین خرده‌مقیاس حل مسئله و کاهش میانگین دیگر خرده‌مقیاس‌های سبک‌های تربیتی گروه نمونه شده است. هم‌چنین نتایج آزمون اثر بین آزمودنی‌ها نشان داد پیش‌آزمون و پس‌آزمون در کلیه خرده‌مقیاس‌های روش‌های تربیتی تفاوت معناداری دارند. مقایسه اثربخشی آموزش ارائه شده در خرده‌مقیاس‌های روش‌های تربیتی نشان می‌دهد بالاترین اندازه اثر آن بر خرده‌مقیاس حل مسئله بوده است. هم‌چنین در مرحله پس‌آزمون میانگین خصومت و شادکامی به طور معناداری کاهش و افزایش یافته است.

نتیجه‌گیری: بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت برای افزایش شادکامی، کاهش خصومت و هم‌چنین بهبود روش‌های تربیتی می‌توان از مداخلات مورد استفاده در پژوهش حاضر سود برد. **واژه‌های کلیدی:** آموزش حل مسئله، کنترل خشم، خصومت، شادکامی، روش‌های تربیتی، معلمان پیش‌دبستانی

مقدمه

هدف از دوره‌های پیش‌دبستانی پرورش قابلیت‌های جسمانی و ذهنی است، هماهنگ‌سازی و رشد مهارت‌های حرکتی کودکان و کمک به بروز رفتارهای مطلوب فردی و اجتماعی در این گروه است (آن^۱، ۱۹۹۲). برنامه مهدکودک‌ها برای تسهیل حضور در مدرسه، که در واقع یک فضای بزرگ‌تر اجتماعی با سیاست و قانون‌های مربوط به آموزش و مسئولیت‌های اجتماعی طراحی شده است (جانسون^۲ و همکاران، ۲۰۰۳). مدرسه به عنوان دومین نهاد بعد از خانواده سهم به‌سزایی در فرایند اجتماعی‌شدن افراد دارد. معلم بیانگر نماد مدرسه و به عنوان یکی از

1 . Ann
2 . Johnson

بهبود رابطه با کودکان و همچنین جو خانواده مؤثر است (آندرسون^۱، ۱۹۷۴). مورفی^۲ (۲۰۰۱) معتقد است آموزش دادن مراقبت‌کنندگان کودک، در الگودهی رفتارهای مورد قبول و اجتماعی شدن کودکان نیز مؤثر است.

مهارت حل مسئله از مهارت‌های شناختی است که انسان را در حل مسائل درونی و بیرونی خود یاری می‌دهد. آموزش این مهارت می‌تواند از بروز مسائل و مشکلات پیش‌گیری کند (شکوهی یکتا و همکاران، ۱۳۸۷). یافته‌ها مؤید این امر هستند که هر مسئله یا تصمیمی ماهیتاً یک موقعیت استرس‌زا پدید می‌آورد، مادامی که فرد مسئله را به درستی حل نکرده یا تصمیم مناسبی نگرفته باشد بر شدت استرس افزوده شده و در نهایت موجب فعال‌شدن هیجان‌های ناخوشایند در فرد خواهد شد (شکوهی یکتا و همکاران، ۱۳۸۷). مایر^۳ (۱۹۸۳) حل مسئله را فرایند مرحله‌ای تعریف کرده که در آن فرد باید ارتباط میان تجارب گذشته و مسئله موجود را دریابد و با توجه به آن راه حل مناسبی را اتخاذ کند.

معلمان مهره‌ای کلیدی در آموزش و پرورش هستند و به علت ارتباط مکرر با دانش‌آموزان قادرند هر تغییری را در ظاهر یا رفتارهای کودک تشخیص دهند (لوگان^۴ و همکاران، ۱۹۸۰). ویژگی‌های مثبت اجتماعی، هیجانی، آموزشی و تحصیلی مربیان پیش-دبستانی به زندگی بهتر کودکان بی‌انجامد (بارنیت^۵، ۲۰۰۳). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که افسردگی مراقبان کودک در مهدکودک با تعاملات منفی در کودکان از قبیل خشونت و کناره‌گیری همراه است (پاینتا^۶ و همکاران، ۲۰۰۵). به دلیل آن که خصایص روان‌شناختی مربیان با کیفیت مراقبت کودک در قالب رفتارها و تعاملات با کودک ظاهر می‌شود

-
- 1 . Anderson
 - 2 . Murphy
 - 3 . Meyer
 - 4 . Logan
 - 5 . Barnett
 - 6 . Pianta

(کلارک - استیوارت^۱ و همکاران، ۲۰۰۲) پژوهش‌هایی در این زمینه انجام گرفته است. برای مثال، هامر^۲ و همکاران (۲۰۰۳) دو ویژگی روان‌شناختی فقدان علائم افسردگی و باورهای مناسب معلم درباره کودکان را پیش‌بینی‌کننده‌های منحصر به فرد کیفیت تعامل مربیان با کودکان می‌دانند؛ لذا می‌توان انتظار داشت نشاط، سرزندگی و شادکامی معلم می‌تواند بر بهبود کیفیت رابطه دانش‌آموز و معلم مؤثر باشد.

شادکامی، بخش مهمی از کیفیت زندگی و بالاتر از ثروت یا فعالیت جنسی به شمار می‌رود (اسکوینگتون و همکاران، ۱۹۹۷؛ به نقل از عابدی و همکاران، ۱۳۸۵). شوارتز و استراک^۳ (۱۹۹۱) معتقدند که افراد شادکام کسانی هستند که در پردازش اطلاعات در جهت خوش‌بینی و خوشحالی سوگیری دارند. یعنی اطلاعات را به گونه‌ای پردازش و تفسیر می‌کنند که به خوشحالی آن‌ها ختم شود. آرجیل و کروسلند^۴ (۱۹۸۷) به منظور ارائه تعریفی عملیاتی از شادکامی آن را دارای سه بخش مهم دانسته‌اند: فراوانی و درجه عاطفه مثبت یا احساس خوشی، میانگین سطح رضایت طی یک دوره و نداشتن احساس منفی، افسردگی و اضطراب.

خصوصیت یک ویژگی شخصیتی است که به عنوان نگرش نسبتاً ثابت و ارزیابی منفی از رویدادها و اشخاص تعریف می‌شود. این ویژگی باعث رشد سبک خصمانه در روابط بین فردی می‌شود که با مبارزه و طفره رفتن نمود می‌یابد (ایربان و همکاران^۵، ۲۰۰۰). بررسی حالت هیجانی خشم به عنوان یکی از نشانه‌های حیاتی هیجان، در بررسی سلامت روانی فرد بسیار مهم و ضروری است (خدایاری فرد و همکاران، ۱۳۸۶). از نظر تکاملی، خشم از هیجانات شایع و واکنشی متداول نسبت به ناکامی و بدرفتاری است. با این حال، همه افراد در طول عمر خود با موقعیت‌های خشم‌برانگیز روبه‌رو می‌شوند. اگر چه خشم بخشی از زندگی

1 . Clark-Stewart

2 . Hamer

3 . Schwartz & Strach

4 . Argile & Crossland

5 . Iribarren

است، ولی ما را از رسیدن به اهداف خود باز می‌دارد و علت اینکه افراد در مورد خشم دچار تعارض‌اند، همین نکته است که از یک طرف خشم، پاسخ طبیعی انسان است و از سوی دیگر می‌تواند روابط بین فردی را مختل کند و ما را از رسیدن به اهداف خود باز دارد (کلینکه^۱، ترجمه محمد خانی، ۱۳۸۳).

در برخی موارد شدت خشم و ابراز آن به اندازه‌ای است که با پیامدهای منفی بسیاری مانند رفتار پرخاشگرانه و همراه با مسائل جسمانی است (دیسگیوسپ^۲ و همکاران، ۲۰۰۳). از این رو ناتوانی در مدیریت خشم، افزون بر ناراحتی شخصی، اختلال در سلامت عمومی و روابط میان فردی، ناسازگاری و پیامدهای زیان‌بار رفتار پرخاشگرانه را در پی دارد (نویدی، ۱۳۸۷). پژوهش‌ها نشان داده‌اند کودکانی که مورد پرخاشگری و بدرفتاری قرار گرفته‌اند، با والدین خود دلبستگی ناایمنی دارند (آینسورث^۳، ۱۹۸۹) و آنان بیشتر از کانون کنترل بیرونی برخوردارند، در حل مسأله به شیوه‌های پرخاشگرانه متوسل می‌شوند، و از سبک اسنادی خصمانه‌ای برخوردار هستند (دوج، باتس و پتی^۴، ۱۹۹۰). خشم مهار نشده سازگاری افراد را با خطر جدی روبه‌رو می‌کند و می‌تواند افراد را از پیشرفت و کارکرد بهینه باز دارد (باران^۵، ۲۰۰۱).

آموزش مدیریت خشم یکی از مؤلفه‌های اصلی برنامه‌های آموزش مهارت‌های زندگی به شمار می‌رود (فیندلر^۶، ۱۹۹۵؛ به نقل از نویدی، ۱۳۸۷). در پژوهش‌های بررسی شده که بزرگسالانی که در دوره‌های مورد نظر شرکت کرده‌اند رفتارهای ناسازگارانه در آن‌ها کاهش یافته است (نویدی، ۱۳۸۷). در زمینه آموزش مدیریت خشم بررسی‌هایی با گروه‌های گوناگون، از جمله کودکان دبستانی و گروه‌های بزرگسالان انجام دادند؛ به‌طور کلی برنامه‌ها با

-
- 1 . Kleinke
 - 2 . Disgiuseppe
 - 3 . Ainsworth
 - 4 . Dodge, Pettit & Bates
 - 5 . Bar-on
 - 6 . Feindler

انعطاف‌پذیری برای سایر گروه‌ها نیز قابل استفاده است (لوچمن و همکاران^۱، ۲۰۰۳)؛ لذا آموزش مدیریت خشم به معلمان علاوه بر افزایش توانمندی این افراد به کنترل هیجانات انجام می‌گردد؛ و می‌تواند موجب تغییرات مناسبی در کودکان شود.

مدرسه برای بهبود زندگی بسیاری از کودکان و نوجوانان فرصت بسیار مناسبی فراهم می‌کند. به موازات حرکت ملت‌ها در جهت آموزش همگانی نقش مدارس در ارائه خدماتی مانند خدمات بهداشت روانی در امور تحصیل اهمیت روزافزون یافته است. در حال حاضر مدارس با حمایت کامل خانواده و اجتماع بهترین محل برای برنامه‌های جامع بهداشت روانی به شمار می‌رود، زیرا تقریباً تمام کودکان در دوره‌ای از زندگی خود به مدرسه می‌روند. مدارس قوی‌ترین سازمان اجتماعی و آموزشی قابل دسترسی برای مداخله هستند. یکی از عوامل سلامت روانی دانش‌آموز درک شدن او توسط معلمش است. نقش الگویی معلم و نفوذی که او در شکل دادن به رفتارهای دانش‌آموزان دارد بر همگان روشن است. از آنجا که، دانش‌آموزان یکی از الگوهای مهم رفتاری خود را معلمان قرار می‌دهند اگر معلم از ویژگی الگودهی خوبی برخوردار باشد می‌تواند تأثیر عمیقی در رشد شخصیت و بهداشت روانی دانش‌آموزان باقی بگذارد. معلم باید در ارتباط با شاگردان آن‌چنان رفتاری نشان بدهد که در این خصوص به شیوه‌ای مناسب تأثیر بگذارد. نحوه ارتباط مربیان با کودکان نه تنها زمینه مساعدی برای شکوفایی استعدادها و نهفته کودکان فراهم می‌آورد بلکه در بهبود سلامت روانی آن‌ها نیز مؤثر خواهد بود؛ بنابراین، خصایص مربیان در قالب بازخوردهای رفتاری کودکان نمود پیدا خواهد کرد. از این رو سلامت روان‌شناختی، هیجانی و حل مسئله مربیان می‌تواند از مؤلفه‌های مهم در ارتباط با کودکان باشد. در این راستا اقدام به تدوین بسته آموزشی حاوی آموزش حل مسئله؛ مدیریت خشم اقدام کردیم و برای بررسی میزان اثر بخشی این بسته آموزشی بر سبک‌های تربیتی، پرخاشگری و شادکامی مربیان مدارس پیش‌دبستانی، پژوهش حاضر انجام گرفت.

روش

مطالعه حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون تک‌گروهی است. نمونه‌گیری به صورت دردسترس و گروه نمونه شامل ۴۸ نفر از مریبان زن پیش‌دبستانی شهر تهران بود. میانگین سنی این گروه ۳۰/۳۴ با انحراف استاندارد ۴/۰۷ و میانگین سابقه تدریس آن‌ها در مراکز پیش‌دبستانی ۴/۹۳ با انحراف استاندارد ۲/۷۹ بود. ۵۳/۲ درصد متأهل و ۴۶/۸ درصد مجرد؛ به ترتیب ۲۲/۹، ۱۴/۶، ۵۴/۲ و ۲/۱ و ۶/۳ درصد دارای مدرک تحصیلی دیپلم، فوق دیپلم، لیسانس، فوق لیسانس و دانشجو بودند؛ ۴۸/۸ درصد دارای مدارک تحصیلی مرتبط با روانشناسی و علوم تربیتی و ۵۴/۲ درصد غیرمرتبط و وضعیت استخدامی ۹۳/۶ درصد شرکتی و ۶/۴ درصد آزاد و قراردادی بود. ۵۰ درصد از این افراد در محل کار خود با دختران، ۳۹/۶ درصد با پسران و ۱۰/۴ درصد با هر دو مشغول به کار بودند.

ابزارهای اندازه‌گیری

پرسش‌نامه روش‌های تربیتی معلمان: این پرسش‌نامه برای والدین به وسیله شکوهی یکتا و پرند (۱۳۸۶) و با توجه به کتاب تمرین تربیت کودک اندیشمند (شور، ۲۰۰۰) تهیه و تدوین شده و در این پژوهش برای استفاده معلمان بازنگری شده است. پرسش‌نامه شامل ۱۲ موقعیت است که در هر موقعیت نحوه برخورد معلمان با رفتارهای چالش‌برانگیز کودکان بررسی می‌شود. پاسخ‌دهی بر اساس مقیاس لیکرت ۴ گزینه‌ای (همیشه=۴ و هرگز=۰) است که هر گزینه در واقع یکی از روش‌های چهارگانه تعامل معلمان با کودک (تنبیه و توییح، توصیه بدون توضیح، پیشنهاد همراه با توضیح و روش حل مسئله) را در موقعیت مورد نظر مطرح می‌کند. نمره هر خرده‌مقیاس، میانگین نمرات گویه‌های مربوط به هر نحوه تعامل است. نمره بالا در هر روش تعامل، نشانگر استفاده بیشتر از آن روش در تعامل با کودک است. قابلیت اعتماد پرسش‌نامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش شده است (شکوهی یکتا و پرند، ۱۳۸۶).

سیاهه شادکامی اکسفورد: آرچیل، مارتین و کراسلند^۱ (۱۹۸۹) سیاهه شادکامی اکسفورد^۲ را با هدف سنجش شادکامی، تهیه کردند. این ابزار شامل ۲۹ جمله است. روایی هم‌زمان آن با استفاده از قضاوت دوستان ۰/۴۳ و روایی سازه آن با استفاده از عاطفه مثبت، خشنودی و عاطفه منفی به ترتیب ۰/۳۲، ۰/۵۷ و ۰/۵۲- گزارش شده است. هم‌چنین ضریب روایی هم‌زمان این سیاهه با سیاهه افسردگی بک، ۰/۶۵ گزارش شده است (نشاط دوست و دیگران، ۱۳۸۶). علی پور و نور بالا (۱۳۸۷) ضمن هنجاریابی مقدماتی این ابزار، میزان ضریب قابلیت اعتماد همسانی درونی آن را ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند.

سیاهه احساس خصومت ردفورد - ویلیامز^۳ این سیاهه توسط رادفورد (۱۹۹۸) ساخته شده و دارای ۱۲ آیتم است. این ابزار احساس خصومت و رابطه احساس خصومت را با حملات قلبی مورد ارزیابی قرار می‌دهد. پاسخ‌دهی به این سیاهه در یک طیف پنج نقطه‌ای لیکرت از همیشه (۴) تا هرگز (۰) صورت می‌گیرد. ضریب بازآزمایی گزارش شده برای آن در یک نمونه ۲۰ نفری، ۰/۸۲ و ضریب همسانی درونی آن ۰/۸۵ بوده است. هم‌چنین روایی محتوایی آن مورد تأیید قرار گرفته است.

روش اجرا

پس از اعلام آمادگی مربیان با شرکت در کارگاه آموزشی، برای این افراد در یک جلسه توجیهی که توسط مسئولان کارگاه‌ها برگزار شد؛ اهداف، نحوه برگزاری و خلاصه‌ای از عناوین کارگاه‌ها معرفی شد. پس از آن از مربیانی که برای شرکت در کارگاه‌ها تمایل داشتند، ثبت نام به عمل آمد. کارگاه‌ها در ۹ جلسه، هفته‌ای یک بار به مدت ۲ ساعت برگزار شدند. در طی هر کارگاه مجریان مجرب و آموزش‌دیده به آموزش معلمان و حل مشکلات احتمالی

1. Argyle, Martin, & Crossland
2. Oxford Happiness Inventory (OHI)
3. Redford - Williams Hostility Inventory (RWHI)

ایشان در انجام تمرین‌ها و در ارتباط با کودکان می‌پرداختند. قبل از شروع و بعد از اتمام هر کارگاه معلمان پرسش‌نامه‌های مربوطه را تکمیل کرده‌اند. بسته مداخلاتی مورد استفاده در این پژوهش دربرگیرنده دو بخش بود:

الف) آموزش حل مسئله: نسخه اصلی کارگاه تربیت کودک اندیشمند (شور^۱، ۲۰۰۰) برای والدین کودکان سنین ۴ تا ۷ سال طراحی شده و در این پژوهش برای استفاده معلمان مورد بازنگری قرار گرفته است. هدف نهایی این کارگاه افزایش توانمندی مربیان در مواجهه با مسائل روزمره کودکان از طریق به کارگیری مهارت‌های حل مسئله در تربیت آنان است. کارگاه‌ها در ۹ جلسه به صورت یک جلسه دو ساعته در هفته برگزار می‌شود. در هر جلسه والدین به صورت گام به گام با روش‌های کارآمد و ناکارآمد برخورد با کودکان آشنا می‌شوند. مربیان با استفاده از کتاب تمرینی که به آن‌ها داده می‌شود، روش حل مسئله را در موقعیت‌های فرضی با کودک تمرین می‌کنند. در این کتاب تمرین‌هایی طراحی شده است که جنبه بازی و تفریح داشته و برای کودکان لذت‌بخش است؛ لذا فعالیت‌ها به صورت بازی یا نقاشی به کودک ارائه می‌شوند. هم‌چنین تکالیف با استفاده از موقعیت‌های آشنا که کودک و مربیان معمولاً با آن‌ها در تماس هستند و در مکان‌های مختلف خانه و مدرسه طراحی شده‌اند (شور و دیرومینو^۲، ۲۰۰۱).

در شروع، مربیان با چهار شیوه تربیت کودک که در کارگاه به نام چهار پله، رفتار تعریف شده است، آشنا می‌شوند. در پله اول، رفتارهای توأم با تنبیه و توبیخ قرار دارد و مربیان با توهین و لحن دستوری از کودک می‌خواهند که کاری را انجام دهد. برای مثال زمانی که مادر به کودک می‌گوید: «تو پسر نامرتبی هستی، وسایلت را از اینجا جمع کن». او در پله اول رفتار با کودک قرار دارد. در پله دوم، دستور یا پیشنهاد بدون هیچ توضیحی داده می‌شود، در واقع به این معنی که کاری را انجام بده چون من آن را از تو می‌خواهم. در پله سوم، مربیان

-
1. Shure
 2. Digeronimo

۲) کسب مهارت و تمرین: استفاده از راهبردهای مقابله‌ای با رویکرد شناختی- رفتاری. در این مرحله فرد، مهارت‌های آموخته‌شده را زیر نظر درمانگر تمرین می‌کند، و ۳) کاربرد و پیگیری: این مؤلفه شامل کاربرد مهارت‌های آموخته شده در زندگی واقعی است. برای رسیدن به این مرحله، فرد با موقعیت‌های فراخوان خشم، روبه‌رو می‌شود. تغییر و جایگزینی شناخت‌های جدید، جزء اصلی برنامه کنترل خشم است. در واقع، بر اساس نظریه شناختی، خشم نتیجه الگوی تفکر و نوع انتظارات افراد است و تغییر در الگوی تفکر، موجب پرهیز از خشونت می‌شود. تکنیک دیگر شناختی برای کنترل خشم، شیوه ثبت خشم است. فرد تشویق می‌شود که رویدادهای محرک خشم را یادداشت و ادراک خود را از رویداد خشم برانگیز شناسایی و مکتوب کند. شرکت‌کننده‌ها ضمن بازسازی شناختی، خرده مهارت‌های رفتاری کنترل خشم را نیز فرا می‌گیرند و تمرین می‌کنند که بتوانند هنگام مواجه شدن با موقعیت‌های فراخوان خشم به نحو مناسب عمل کنند.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی حاصل از اجرای ابزارهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- خلاصه یافته‌های توصیفی مقیاس‌های روش‌های تربیتی معلمان، خصومت رادفورد و شادکامی اکسفورد در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		خرده‌مقیاس	مقیاس
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۴/۱۶	۴۳/۵۹	۵/۱۳	۳۴/۵۶	حل مسئله	روش‌های تربیتی
۶/۷۲	۲۹/۶۷	۵/۱۱	۳۷/۶۵	پیشنهاد همراه با توضیح	

۵/۸۳	۲۶/۰۷	۵/۶۰	۳۴/۵۲	توصیه بدون توضیح	معلمان
۴/۴۳	۱۶/۲۶	۵/۸۸	۲۰/۳۴	تنبیه و توبیخ	
۴/۹۹	۲۶/۷۳	۶/۱۵	۳۲/۱۹	خصوصیت رادفورد	
۱۳/۳۰	۸۹/۲۸	۱۰/۱۰	۷۸/۰۹	شادکامی آکسفورد	

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهند که شرکت در کارگاه‌ها، منجر به افزایش میانگین خرده‌مقیاس حل مسئله و کاهش میانگین دیگر خرده‌مقیاس‌های سبک‌های تربیتی گروه نمونه شده است. هم‌چنین میانگین نمره خصوصیت این گروه از افراد در مرحله پس‌آزمون کاهش و میانگین نمره شادکامی آن‌ها افزایش یافته است.

به دلیل آنکه مقیاس روش‌های تربیتی معلمان دارای چهار خرده‌مقیاس است؛ برای تحلیل داده‌های حاصل از آن از تحلیل اندازه‌گیری‌های مکرر^۱ چند متغیری و در ضمن به دلیل آن که سیاهه شادکامی آکسفورد و خصوصیت رادفورد تنها دارای یک نمره کل هستند برای تحلیل داده‌های مربوط به آن‌ها از آزمون t وابسته برای آزمون وجود یا عدم وجود تفاوت در بین میانگین‌های خرده‌مقیاس‌های مراحل پیش و پس‌آزمون استفاده شد. نتایج حاصل از داده‌های مقیاس روش‌های تربیتی معلمان (با چهار خرده‌مقیاس) نشان داد نیم‌رخ میانگین‌های دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری از هم دارند ($\text{Partial Eta Squared} = ۰/۷۸$) و $p < ۰/۰۰۱$ و $F = ۳۹/۸۶$ و $df = (۴ و ۴۴)$ و $W = ۰/۷۸$. بررسی نتایج آزمون اثر بین آزمودنی‌ها^۲ نشان داد پیش‌آزمون و پس‌آزمون در کلیه خرده‌مقیاس‌ها تفاوت معناداری ($p < ۰/۰۵$) دارند (جدول ۲). مقایسه اثر بخشی آموزش ارائه‌شده بر اساس شاخص مربع ایتای سهمی در

1. repeated measure
2. between subject effect

خرده‌مقیاس‌های سبک‌های تربیتی نشان می‌دهد بالاترین اندازه اثر آن بر خرده‌مقیاس حل مسئله بوده است.

جدول ۲- خلاصه یافته‌های آزمون اثر بین آزمودنی میانگین خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه سبک‌های تربیتی

خرده‌مقیاس	نوع سوم مجموع مجذورات	درجه آزادی	نسبت F	سطح معناداری	مربع‌ایتهای سهمی
حل مسئله	۱۵۴۸/۷۱	۱	۱۰۹/۶۱	۰/۰۰۱	۰/۷۰
پیشنهاد همراه با توضیح	۱۵۲۵/۰۹	۱	۶۴/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۵۸
توصیه بدون توضیح	۱۷۱۴/۹۰	۱	۷۹/۸۴	۰/۰۰۱	۰/۶۳
تنبيه و توبيخ	۳۹۸/۶۷	۱	۲۸/۸۳	۰/۰۰۱	۰/۳۸

در ادامه انجام مقایسه میانگین‌های شادکامی و خصومت در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از آزمون t وابسته نشان داد هم میانگین‌های شادکامی ($p < ۰/۰۰۱$) و هم میانگین‌های خصومت ($t = ۵/۸۰$ و $df = ۴۷$ و $p < ۰/۰۰۱$) در بین مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری دارد. به عبارت دیگر این گروه از افراد پس از شرکت در کارگاه‌ها به طور معناداری افزایش در میزان شادکامی و کاهش در میزان خصومت نشان می‌دهند.

بحث و نتیجه‌گیری

مردم و واقعه‌های محیط زندگی هر فرد تأثیر مهمی بر رشد شخصیت و نگرش اجتماعی وی به‌جای می‌گذارند. سلامت روانی و نگرش دانش‌آموزان نسبت به مناسبات انسانی در

مدرسه نیز متأثر از عوامل گوناگون زندگی خانوادگی و اجتماعی و آموزشی است. تحقیقات نشان می‌دهد که مهم‌ترین عامل مؤثر بر سلامت روانی و نگرش اجتماعی کودکان و نوجوانان، سایر مردم بخصوص مریبان و معلمان آنان هستند (هس و همکاران، ۱۹۸۹ به نقل از نوروزی، ۱۳۸۲).

سلامتی جسمی و روانی افراد هر جامعه از عوامل پیشرفت آن جامعه محسوب می‌شود (صالح خواه، ۱۹۹۳). در این شرایط حال، گذر جامعه، زندگی اجتماعی افراد را با مسائل و پیچیدگی‌های خاص خود مواجه کرده است؛ در این وضعیت یکی از مهم‌ترین مهارت‌هایی که قادر است بهداشت روانی افراد را در مواجهه با مشکلات پیش رو حفظ و تقویت کند، مهارت حل مسئله است (واحدی و همکاران، ۱۳۸۵). حل مسئله یکی از مهارت‌های مهم زندگی است که بسیاری از والدین و معلمان با آن آشنا نیستند و در این بین معلمان به عنوان نیروی تأثیرگذار بر کودکان، از اهمیت بسزایی برخوردارند که لازم است در برخورد با کودکان به صورتی سالم و تأثیرگذار رفتار کنند.

شور و همکاران (۱۹۷۸) روش حل مسئله را به مادران آفریقایی-آمریکایی آموزش دادند. نتیجه مطالعه آنان نشان داده است که پس از اتمام دوره آموزشی، سبک فرزندپروری گروه به طور معناداری بهبود یافته و مریبان از روش‌هایی چون تنبیه و تهدید کمتر استفاده کرده‌اند. علاوه بر این، مهارت‌های تفکر و سازگاری کودکان آنان نیز بهبود یافته است. یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان داد آموزش گروهی مدیریت خشم به شیوه شناختی-رفتاری در کاهش خشم مریبان و افزایش شادکامی مؤثر بوده و ارتباط آنان را با کودکان بهبود بخشیده است. با توجه به اینکه مریبان بخش زیادی از اوقات شبانه‌روز خود را در مراکز پیش‌دبستانی سپری می‌کنند؛ لذا اثر متقابل افراد در این مراکز را نمی‌توان انکار کرد. حساسیت زیادی که در شغل معلمان وجود دارد این مهم را متذکر می‌شود که دو ویژگی روان‌شناختی، نبود علائم افسردگی و باورهای مناسب معلم درباره کودکان، پیش‌بینی‌کننده‌های منحصر به فرد کیفیت تعامل مریبان با کودکان هستند (هامر و همکاران، ۲۰۰۳)، لذا می‌توان انتظار داشت نشاط،

سرزندگی و شادکامی معلم بر بهبود کیفیت رابطه دانش‌آموز و معلم مؤثر باشد؛ بنابراین با برنامه‌ها و آموزش‌هایی باید در جهت هر چه سالم‌تر کردن این تعامل گام برداشت تا نسلی که از این نظام آموزشی وارد ارتباطات فراگیرتر می‌شود، صدمه‌های ناشی از آموزش‌های نادرست را در زندگی آینده خود بروز ندهد.

در چند دهه اخیر، یکی از عرصه‌های فعال پژوهش به روان‌شناسی مثبت، به ویژه مفهوم شادکامی اختصاص یافته و از این رهگذر یافته‌های جدید و امیدبخشی فراهم آمده است (سلیگمن، ۲۰۰۰؛ دینر، ۲۰۰۰). از خصوصیات افراد شاد این است که احساس کنترل شخصی بیشتری را در خود احساس می‌کنند، از این رو شادی نقش مهمی در سلامت روان دارد (کرمی و همکاران، ۱۳۸۱). خصومت یک ویژگی شخصیتی است که به عنوان نگرش نسبتاً ثابت زیان‌بار و ارزیابی منفی از رویدادها و اشخاص تعریف می‌شود. این ویژگی باعث رشد سبک خصمانه در روابط بین فردی می‌شود که با رقابت، مبارزه و طفره رفتن مشخص می‌شود (ایربارن^۱ و همکاران، ۲۰۰۰). خصومت با تعدادی از پدیده‌ها، مانند پرخاشگری، و خشم در رابطه است (بارفوت^۲، ۱۹۹۲)، بنابراین می‌توان از طریق برنامه‌های آموزش خشم، آن را کنترل کرده و تقلیل داد.

برنامه مورد استفاده در پژوهش حاضر که یک مدل آموزشی است، براساس رویکرد شناختی-رفتاری و با تأکید بر روابط بین مریبان و کودکان یک مدل چندگانه آموزشی در زمینه مدیریت خشم ارائه می‌دهد که شامل سه مؤلفه است: (۱) مفهوم سازی: آموزش درباره ماهیت خشم و چگونگی واکنش افراد به آن. این یادگیری از طریق بحث درباره تجارب خشم برانگیز گذشته فرد انجام می‌گیرد، (۲) کسب مهارت و تمرین: استفاده از راهبردهای مقابله‌ای با رویکرد شناختی-رفتاری. در این مرحله فرد، مهارت‌های آموخته‌شده را زیر نظر درمانگر تمرین می‌کند، و (۳) کاربرد و پیگیری: این مؤلفه شامل کاربرد مهارت‌های آموخته شده در

1. Iribarren
2. Barefoot

زندگی واقعی است. برای رسیدن به این مرحله، فرد با موقعیت‌های فراخون خشم، روبه‌رو می‌شود و انتظار می‌رود شرکت‌کنندگان طی این دوره آموزشی بتوانند شناخت‌های معیوب و تحریف‌شده خود، مانند اسنادها، انتظاراتها، تفسیرها و باورها را اصلاح کنند؛ با استفاده از راهبردهای آرام‌سازی، فراوانی، شدت و طول دوره برانگیختگی فیزیولوژیکی خود را کاهش دهند و هنگام مواجه شدن با موقعیت‌های فراخون خشم و در پاسخ به تعارض‌های بین فردی از راهبردهای حل مسئله و سایر راهبردهای سازگارانه استفاده کنند. یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که این بسته آموزشی (شامل آموزش حل مسئله و مدیریت خشم) می‌تواند والدین، مربیان، معلمان و مسئولین آموزش و پرورش را رهنمود سازد تا به سلامت روانی که لازمه داشتن یک جامعه سالم است دست یابند.

در این پژوهش نتایج نشان می‌دهد که از بین سبک‌های تربیتی، حل مسئله تأثیر به‌سزایی بر کاهش خصومت و افزایش شادکامی دارد. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های بسیاری از پژوهش‌ها (نظیر نویدی، ۱۳۸۷؛ شکوهی یکتا و همکاران، ۲۰۱۰؛ واحدی و همکاران، ۱۳۸۵) همسو است. فرنچ (۱۹۹۲) نیز در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش حل مسئله در کاهش خشم پرداخته که نتایج پژوهش وی مشابه یافته‌های این مطالعه است. با وجود اینکه مطالعات اخیر بیشتر بر آموزش‌های مشابه بر نوجوانان و مربیان متمرکز بوده است، با در نظر گرفتن این نکته که معلمان مهره کلیدی در آموزش به‌شمار می‌آیند، لذا لازم است که در مطالعات بعدی این گروه بیشتر مدنظر قرار گیرند.

محدود بودن تعداد افراد شرکت‌کننده در کارگاه‌ها، منحصر بودن نمونه مورد نظر به مربیان پیش‌دبستانی مدارس غیرانتفاعی، عدم امکان استفاده از نمونه‌گیری تصادفی و تأثیری که این روش بر روایی بیرونی دارد از محدودیت‌های این پژوهش به‌شمار می‌رود. همچنین در این پژوهش امکان مطالعات پیگیرانه نبوده که خود بر محدودیت‌های پژوهش حاضر افزوده است. در مجموع به دلیل محدودیت‌های یاد شده تعمیم‌پذیری نتایج باید با احتیاط صورت گیرد.

منابع فارسی

- شکوهی یکتا، محسن و پرند، اکرم. (۱۳۸۷). آموزش حل مسئله به مادران و تأثیر آن بر روابط خانوادگی، فصلنامه خانواده‌پژوهی، سال چهارم، شماره ۱۳.
- صالحی‌خواه، علی. (۱۳۷۳). بررسی مقایسه‌ای افسردگی در بین دانشجویان پزشکی و پرستاری. مجله دانشکده پرستاری و مامائی اصفهان، ۲: ص ۴ تا ۸.
- عابدی، محمدرضا؛ میر شاه جعفری، سید ابراهیم؛ لیاقتدار، محمد جواد. (۱۳۸۵). هنجاریابی پرسش‌نامه شادکامی اکسفورد در دانشجویان دانشگاه‌های اصفهان، مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار). ۱۲(۲): ۹۵-۱۰۰.
- علی پور، احمد؛ نوربالا، احمدعلی. (۱۳۷۸). بررسی مقدماتی پایایی و روایی پرسشنامه شادکامی اکسفورد در بین دانشجویان دانشگاه تهران، فصلنامه اندیشه و رفتار، سال پنجم، شماره‌های ۱ و ۲، ۵۵-۶۴.
- کرمی نوری، رضا؛ مکری، آذرخش؛ محمدی فر، محمد و یزدانی، اسماعیل. (۱۳۸۱). مطالعه عوامل مؤثر بر احساس شادی و بهزیستی در دانشجویان دانشگاه تهران، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۳۱(۱): ۳-۴۱.
- کلینکه، کریس. (۲۰۰۹). مهارت‌های زندگی. ترجمه شهرام محمد خانی (۱۳۸۸). چاپ هفتم. تهران: اسپند هنر.
- مشهدی، حسین علی. (۱۳۸۶). بررسی و مقایسه استرس معلمان مدارس عادی و ناتوان پیش‌دبستانی شهر اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده، دانشگاه اصفهان.
- نوروزی، وحیده. (۱۳۸۲). تأثیر سبک‌های رفتاری خانواده بر وضعیت روانی دانش‌آموزان و بر نگرش آنان با روابط انسانی در مدرسه. شماره ۶، سال دوم. ص ۳۱-۵۵.
- نویدی، احد. (۱۳۸۷). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر مهارت‌های سازگاری پسران دوره متوسطه تهران. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۴(۴): ۴۰۳-۳۹۴.

منابع لاتین

- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- American Psychological Association. (2004). Controlling anger-before it controls you [On Line]. Available: <http://www.google.com>.
- Ann. P. (1992). An investigation of teacher focus of control. Principal leadership and job satisfaction Dissertation Abstracts International. vol.53. No.6.
- Argyle, M., Martin, M., and Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. In J. P. Forgas, and J. M. Innes (Eds.), *Recent Advances in Social Psychology: an international perspective* (pp. 189–203). North Holland: Elsevier Science Publishers.
- Barefoot, J. C. (1992). Developments in the measurement of hostility. In Friedman, H. S, Editor. *Hostility, coping and health* Washington DC: *American Psychological Association*. P:13-31.
- Barnett, W. S. (2003). *Low Wages, Low Quality, Solving the Real Preschool Teacher Crisis*. National Institute for Early Education Research, Preschool Policy Facts.
- Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self- actualization. In J. Ciarrochi, J. P. Fogas, and J. D Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life*. U.S.A: Taylor & Francis.
- Clarke-Stewart, K. A., Vandell, D. L., Burchinal, M., O'Brien, M., & McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children development? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 52–86.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*.55:34-43.

- Disgirseppe, R. & Chip, T. (2003). Anger and today life. *Journal of clinical psychology, 10*, 254.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E., (1990). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development, 65*, 649-655.
- French, J. N. & Rhoder. C. (1992). *Teaching thinking skills and practice*. New york Garland publishing.
- Funkhouser, C., & Dennis, J. (1992). The effects of problem-solving software on problem-solving ability. *Journal of Research on Computing in Education, 24*(3),338-347.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2003). Self-reported depression in non-familial caregivers: Prevalence and associations with care-giver behavior in child care settings. Manuscript submitted for publication.
- Iribarren, C., Sidney, S., Bild, D. E., Liu, K., Markovitz, J. H., Roswman, J. M. (2000). Association of Hostility with Coronary Artery Calcification of Young adults: The CARDIA Study. *Journal of the American Medical Association. 23*(19):2546-2551.
- Johnson, D. J., Jaeger, E., Randolph, S. M., Cauce, A. M., Ward, J. & the NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Studying the effects of early child care experiences on the development of children of color in the United States: Towards a more inclusive research agenda. *Child Development, 1227-1244*.
- Lochman, J. E. ,Barry, T. D.,& Pardini, D. A. (2003). Anger control training for aggressive youth. In A. E. Kazdin, J. R. Weisz (Eds.), Evidence- based psycho-therapies for children and adolescents. New York: The Guilford Press.

- Logan, B. B., & Leolrins, C. E. (1980). Family Control Nursing In community addition. Wiley publishing Co., California.
- Mayer, R. (1983). Thinking, problem solving, cognition. New York: W. H. Freeman and Company.
- Murphy, T. (2001). The Angry Child Regaining Control when your Child is Out of Control. Three Rivers Press: New York.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R. & Early, D. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? Applied Developmental Science. Vol.9, No.3,144-159.
- Schwartz, N. & Strach, F. (1991). Evaluating one's life: A judgment model of subjective.
- Seligman, M. (2000). Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize your Potential for lasting fulfillment. New York: Free Press.
- White, K. J. & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preference and perception. Developmental Psychology, 28(5), 933 - 940.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.