

اثربخشی برنامه آموزشی تفکر «شر» بر نقایص پردازش شناختی، حل مساله،
تصمیم‌گیری و همدلی کودکان ۱۰-۱۲ ساله درگیر با بحران پیش نوجوانی

**The effectiveness of the educational program of thinking (Shure)
on cognitive processing defects, problem solving, decision
and sympathy of children 10-12 years involved in the pre-adolescent crisis**

Fatemeh Mohebbi

Master student, Department of Psychology, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

Mansoureh Bahramipour

Assistant Professor, Department of Psychology, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

Email: bahramipourisfahani@khuisf.ac.ir

فاطمه محبی

دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خواراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

منصوره بهرامی پور*

استادیار گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خواراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

Abstract

The current research was conducted with the aim of the effectiveness of the Sher thinking training program on the cognitive processing, problem solving, decision-making and empathy deficits of 10-12-year-old children involved in pre-adolescent crisis. The research method was semi-experimental and experimental-control group design with pre-test, post-test and follow-up period of 45 days. The research population included parents of children aged 10-12 years in the winter of 1400, 40 parents were selected by available sampling (non-probability, easy access) and randomly assigned to two experimental and control groups (20 people in each group). The experimental group received 10 sessions of 60 minutes once a week under the training program, while the control group did not receive any intervention. The tools include cognitive errors scale (Covin, Dozes and Ojonois, 2011), problem solving questionnaire (Heppner and Petersen, 1982), decision-making style questionnaire (Scott and Bruce, 1995), empathy questionnaire (Eisenberg and Fabes, 1998) and Social skill was Gresham and Elliott (1990). The data of the research

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی برنامه آموزشی تفکر شر بر نقایص پردازش شناختی، حل مساله، تصمیم‌گیری و همدلی کودکان ۱۰-۱۲ ساله درگیر با بحران پیش نوجوانی انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی و طرح گروه آزمایشی-کنترل با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و دوره پیگیری ۴۵ روزه بود. جامعه پژوهش شامل والدین کودکان ۱۰-۱۲ ساله در زمستان ۱۴۰۰ بود که ۴۰ نفر از والدین به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و در دو گروه آزمایشی و کنترل (هر گروه ۲۰ نفر)، به طور تصادفی گمارده شدند. گروه آزمایش ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای هفته‌ای یک بار، تحت برنامه آموزش قرار گرفت در حالی که گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. ابزار شامل مقیاس خطاهای شناختی (کووین، دوزس و اوونویز، ۲۰۱۱)، پرسشنامه حل مساله (هپنر و پترسن، ۱۹۸۲)، پرسشنامه سبک تصمیم‌گیری (اسکات و بروس، ۱۹۹۵)، پرسشنامه همدلی (آیزنبرگ و فابز، ۱۹۹۸) و پرسشنامه مهارت اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰) بود. داده‌های پژوهش با استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌های تکراری با استفاده از نرم افزار آماری spss نسخه ۲۶ مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر نشان داد برنامه آموزشی تفکر شر بر نقایص پردازش شناختی، حل مساله و سبک‌های تصمیم‌گیری موثر است

اثر بخشی برنامه آموزشی تفکر «شر» بر نقایص پردازش شناختی، حل مساله، تصمیم‌گیری و همدلی کودکان ۱۰-۱۲ ساله درگیر با بحران پیش نوجوانی

were analyzed using the analysis of variance test with repeated measures using the statistical software spss version 26. The results of repeated measurement variance analysis showed that the evil thinking training program is effective on the defects of cognitive processing, problem solving and decision-making styles ($p < 0.001$); But it had no significant effect on empathy. Therefore, cognitive thinking interventions have a significant effect in promoting problem solving and decision making in pre-adolescent students.

Keywords: years, cognitive processing detects, problem solving, decision, sympathy.

($p < 0/001$)؛ ولی در مورد همدلی تاثیر معناداری نداشت. بنابراین مداخلات شناختی تفکر در ارتقای حل مسئله و تصمیم‌گیری دانش‌آموزان در سنین پیش-نوجوانی تاثیر بسزایی دارد. **واژه‌های کلیدی:** برنامه آموزشی تفکر شر، بحران پیش نوجوانی، نقایص شناختی، حل مساله، تصمیم‌گیری، همدلی.

نوع مقاله : پژوهشی	دریافت : بهمن ۱۴۰۱	پذیرش: فروردین ۱۴۰۲
--------------------	--------------------	---------------------

مقدمه

نوجوانی یکی از مهم‌ترین و حساس‌ترین دوران زندگی انسان به شمار می‌رود. در این دوره، تغییرات عمده‌ای در فرد ایجاد می‌شود که شامل تغییر و تحول جسمانی و هورمونی از یک سو و تغییر در نقش‌ها، افزایش مسئولیت‌ها در خانواده و جامعه از سوی دیگر است و بسیاری از مشکلات جسمانی، روانی، اجتماعی و رفتارهای ناسالم در بزرگسالی، ریشه در زمان نوجوانی دارند (اندوری ببادوتیر، جندی و اندجای^۱، ۲۰۲۲). در این دوران نیروهای زیستی، روان‌شناختی و اجتماعی با هم بر رشد کودکان در ورود به دوره‌ی پیش نوجوانی و نوجوانی تاثیر می‌گذارد (آفرین، نصرالله و دلال^۲، ۲۰۲۲). اما فشارهای درونی و انتظارات اجتماعی همراه آن اینکه کودک باید روش‌های بچگانه را کنار بگذارد، روابط میان فردی تازه‌ای را برقرار کند و مسئولیت بیشتری بپذیرد احتمالاً لحظه‌های بلا تکلیفی، خود ناباوری، و ناامیدی را در تمام کودکان در بدو ورود به پیش‌نوجوانی و نوجوانی ایجاد می‌کنند (پروت، براون، ۲۰۱۷؛ ترجمه فرهی، ۱۳۹۷).

یکی از مشکل‌های احتمالی بحران پیش نوجوانی، مسائل مربوط به پردازش است. پردازش شناختی به صورت دریافت داده‌ها، ایجاد فرآیند مقایسه و در نهایت تغییر یا عدم تغییر اطلاعات موجود به صورتی دیگر که به واسطه شناخت در مغز روی می‌دهد، تعریف می‌شود (توبیاس^۳، ۲۰۱۳). مطالعات نشان داده‌اند که برخلاف نظریه‌های رفتاری که عوامل محیطی را علل عمده رفتارهای بهنجار و نابهنجار می‌دانند، در نظریه‌های شناختی تغییر رفتار و رفتار درمانی عامل اصلی به وجود آورنده و نگهدارنده هرگونه رفتار از جمله رفتار نابهنجار را فرآیند شناختی، یعنی افکار و ادراکات فرد به حساب می‌آورند (سیف، ۱۳۹۸).

همچنین از آنجایی که برخی از مهمترین تصمیم‌های افراد در دوره نوجوانی گرفته می‌شود، مناسبترین مرحله برای مطالعه سبک تصمیم‌گیری است (گمبیتی، زوچلی، نوری^۴، ۲۰۲۲). در فرایند حل مسأله فرد باید در رویارویی با مشکلی که در حال حاضر ایجاد شده است بتواند راه حل‌های زیادی را پیدا کند و سپس با فرایند تصمیم‌گیری و با در نظر گرفتن پیامدهای هر یک از این راه حل‌ها، بهترین آنها را برای رفع مشکل حاضر بکار ببندد (هو و جیانگ^۵، ۲۰۲۲). مهارت تصمیم‌گیری یکی از

1. N'dure Baboudóttir, Jandi, Indjai

2. Afrin, Nasrullah, Dalal

3. Tobias

4. Gambetti, Zucchelli, Nori

5. Hu, Jiang

مهارت‌هایی است که به افراد کمک می‌کند تا در موقعیت‌های مختلف، تصمیم‌گیری به اقدام یا انصراف از رفتارهای پرخطر را دریافته و بتوانند تصمیمات سالمی بگیرند (کاردونا ایسازا و ویلرت جیمنز، ۲۰۲۲). رویکرد هارن^۷ به نقل از اکبری و زارع (۱۳۹۱) دارای سه سبک متفاوت است که عبارتند از سبک منطقی^۸ (تصمیم‌گیری بر اساس منطق)، سبک وابسته^۹ (تصمیم‌گیری بر اساس عقاید و انتظارات دیگران) و سبک شهودی^{۱۰} (تصمیم‌گیری بر اساس احساسات و هیجانات). در دوران پیش نوجوانی بخش مهمی از زندگی کودک در اجتماع و تعاملات اجتماعی سپری می‌گردد که نه تنها موجب سود بردن خود کودک می‌گردد بلکه دیگران نیز از آن بهره‌مند می‌گردند، احساس همدلی و همدردی با دیگران است. همدلی عبارتست از سائق و توانایی فهم هیجانات و افکار دیگران و پاسخ‌دهی مناسب و همخوان به هیجانات آنها (آلدراپ و کاراستنسن^{۱۱}، ۲۰۲۲). به عبارتی افرادی که از میزان همدلی بالاتری برخوردارند، بیشتر احتمال دارد رفتارهای جامعه‌پسند از خود نشان دهند (مرادی، نفر، فاطمی، ۱۳۹۸). اما منافع شایستگی و کفایت اجتماعی و عاطفی (هیجانی) به همین حد محصور نمی‌شود زیرا، ایجاد احساس همدردی نیازمند استفاده صحیح از توانایی تفکر و در پی آن حل مساله و تصمیم‌گیری درست است (شر، ۲۰۱۲، ترجمه زمانی، ۱۳۹۰). آموزش تفکر شر (۲۰۱۲) یکی از آموزش‌های موثر برای افزایش سطح پردازش شناختی، حل مساله، تصمیم‌گیری و همدلی در کودکان است. از آنجا که بلوغ هنوز با تمام قوا وجود فرد را به تسخیر خود درنیاورده کودکان هشت تا دوازده ساله هنوز چند سالی تا تجربه شورش طبیعی نوجوانی فاصله دارند (شر، ۲۰۱۲). یکی از روش‌هایی که موجب پرورش کودک متفکر می‌گردد، روش "من می‌توانم حل مشکل کنم"^{۱۲} است. این روش توسط میرنا شر^{۱۳} (۲۰۱۲) ابداع شد و شامل یاد دادن پنج مهارت کلی به والدین برای برخورد صحیح با فرزندان در موقعیت‌های واقعی زندگی است. شر (۲۰۱۲) اعتقاد دارد والدین هنگامی که می‌خواهند رفتار فرزندشان را تغییر دهند بیشتر متوسل به سه رویکرد قدرت^{۱۴}، رویکرد پیشنهادی^{۱۵} و رویکرد توضیحی^{۱۶} می‌شوند. در رویکرد قدرت، والدین فکر می‌کنند که با قوی بودن و تحمیل خواسته‌های خود می‌توانند روی کودکان - شان تاثیر بگذارند. در رویکرد پیشنهادی، والدین به جای کودکان می‌اندیشند و فعالانه به راه‌حل‌ها فکر می‌کنند و کودکانی منفعل و پذیرا و با عواطف و هیجانات سرکوب شده پرورش می‌دهند. در رویکرد توضیحی، والدین علاوه بر پیشنهاد سعی می‌کنند تا به ارایه توضیحات بپردازند (شر، ۲۰۱۲). شر پیشنهاد می‌کند به جای سه رویکرد فوق از رویکرد حل مشکل^{۱۷} استفاده گردد. در این رویکرد کودکان را در فرایند تفکر درباره آنچه که انجام می‌دهند و اینکه چرا این کار را انجام می‌دهند، درگیر می‌کند. در نهایت این رویکرد شر (۲۰۱۲) به آموزش پنج مهارت به والدین و معلمین جهت بکارگیری در نحوه برخورد و آموزش صحیح تفکر به کودکان می‌پردازد که شامل، مهارت درک احساسات و نقطه نظر فرد مقابل، مهارت درک انگیزه‌ها، مهارت یافتن راه‌حل‌های جایگزین، مهارت در نظر گرفتن نتایج و پیامدها و مهارت برنامه‌ریزی متوالی و زنجیره‌ای است. لذا با توجه به نکات فوق و با در نظر گرفتن این مسئله که کودکانی که فاقد توانایی‌های حل مسئله هستند، ضروری است به منظور ارتقای مهارت‌های تفکر در کودکان به اجرای برنامه‌های آموزشی بپردازیم که والدین و معلمین در آن سهیم باشند. لذا با توجه به اهمیت موضوع و با در نظر گرفتن خلاء پژوهشی در حوزه این مقطع حساس از زندگی کودک در ایران، پژوهش حاضر در

6. Cardona-Isaza, Velert Jiménez

7. Harn

8. rational

9. dneped

10. intuitive

11. Aldrup, Carstensen

12. I Can Problem Solve (ICPS)

13. Shure

14. power approach

15. suggesting approach

16. explaining approach

17. problem solving approach

اثربخشی برنامه آموزشی تفکر «شر» بر نقایص پردازش شناختی، حل مساله، تصمیم‌گیری و همدلی کودکان ۱۰-۱۲ ساله درگیر با بحران پیش نوجوانی

صدد اثربخشی برنامه آموزشی تفکر «شر» بر نقایص پردازش شناختی، حل مساله، تصمیم‌گیری و همدلی کودکان ۱۰-۱۲ ساله درگیر در بحران پیش نوجوانی پرداخته است.

روش پژوهش

روش پژوهش نیمه آزمایشی و طرح گروه آزمایشی و گروه کنترل با پیش آزمون، پس آزمون و دوره پیگیری ۴۵ روزه بود. جامعه پژوهش شامل کلیه والدین دارای کودکان ۱۲-۱۰ ساله درگیر در بحران پیش نوجوانی در زمستان ۱۴۰۰ بود که برای نمونه‌گیری از میان مادران دارای کودکان ۱۲-۱۰ ساله درگیر با بحران پیش نوجوانی ۴۰ نفر والد به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و سپس به صورت تصادفی به دو گروه آزمایشی و گروه کنترل (هرکدام ۲۰ نفر)، گمارده شدند. در پژوهش‌های از نوع آزمایشی، حجم نمونه حداقل ۱۵ نفر در هر گروه توصیه می‌شود (هومن، ۱۳۸۸)، که با توجه به ریزش نمونه گروه‌ها ۲۰ نفری تعیین گردید.

شایان ذکر است که نمونه‌گیری نیز در برگزاری جلسه با توجه به ملاک‌های ورود و خروج بوده است. ملاک‌های ورود شامل داشتن دانش‌آموز با دامنه سنی ۱۲-۱۰ سال، تمایل و رضایت برای مشارکت در پژوهش و کسب حداقل نمره در پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت^{۱۸} (۱۹۹۰) و ملاک‌های خروج شامل عدم همکاری و غیبت بیش از ۲ جلسه و شرکت هم‌زمان در دیگر دوره‌های آموزشی بود. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی پس از کسب رضایت آگاهانه و ذکر هدف از انجام پژوهش به آزمودنی‌ها یادآوری شد که هر زمان که بخواهند می‌توانند جلسات را ترک کنند. پژوهش حاضر بر گرفته از پایان‌نامه ارشد با کد اخلاق به شماره IR.IAU.KHUISF.REC.1401.077 از دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان (اصفهان) است. مقیاس خطاهای شناختی کودکان و نوجوانان^{۱۹} (CDS): این مقیاس توسط کووین، دوزس و اوجونویز^{۲۰} (۲۰۱۱) طراحی شده است. این مقیاس ۲۰ عبارتی جهت سنجش سوگیری شناختی کودکان و نوجوانان ۱۹-۱۰ ساله طراحی شده است و ۱۰ خطای فکری (همه یا هیچ، فیلتر ذهنی، ذهن‌خوانی، پیشگویی آینده، نتیجه‌گیری احساسی، برجسب زدن، تعمیم، شخصی‌سازی، بایدها و ندیدن مثبت‌ها) را می‌سنجد. هر زیر مقیاس حاوی دو عبارت در مقیاس ۷ درجه‌ای اندازه‌گیری شده و نمره‌ی هر خطا از مجموع نمرات در حیطه شخصی و اجتماعی کسب می‌شود، به عبارتی نمره‌ی هر فرد در هر خطا در طیف ۰ تا ۱۴ است که نمره‌ی بالاتر نشانگر خطای بیشتر است. کووین و همکاران (۲۰۱۱) در مطالعه خود بر روی ۳۱۸ دانش‌آموز، همسانی درونی ابزار را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آوردند. همچنین روایی صوری پرسشنامه توسط استاد راهنما تایید گردید. میزان آلفای کرونباخ مقیاس در مطالعه پورشرفی و همکاران ۰/۹۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی ۰/۸۱ گزارش شد و ضرایب روایی آن بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۱ بود.

پرسشنامه حل مساله^{۲۱} (PSI): پرسشنامه حل مسئله توسط هپنر^{۲۲} و پترسن (۱۹۸۲) برای سنجش درک پاسخ دهنده از رفتارهای حل مسئله‌شان، ۳۵ ماده دارد که برای اندازه‌گیری چگونگی واکنش افراد به مسائل روزانه‌شان طراحی تهیه شده است و سه زیر مقیاس اعتماد به حل مسائل (۱۱ گویه)، سبک گرایش-اجتناب (۱۶ گویه) و کنترل شخصی (۵ گویه) است که بر اساس تحلیل عاملی به دست آمده است. کلید نمره‌گذاری این پرسشنامه بر مبنای ۶ سطح مقیاس لیکرت با نمرات پایین که نشان دهنده بالاترین سطح آگاهی از توانایی‌های حل مساله است (۱- کاملاً موافقم، ۲- به‌طور متوسط موافقم، ۳- اندکی موافقم، ۴- اندکی مخالفم، ۵- به‌طور متوسط مخالفم، ۶- کاملاً مخالفم). این پرسشنامه توسط رفعتی و با راهنمایی خسروی

18. Gresham, Elliott

19. Child and Adolescent Cognitive Error Scale

20. Covin, Dozois, Ogniewicz

21. Problem solving questionnaire

22. Heppner

در سال ۱۳۷۵ ترجمه و برای اولین بار در ایران استفاده شد (خسروی و همکاران ۱۳۷۷) آلفای کرونباخ به دست آمده در تحقیق خسروی، درویزه و رفعتی (۱۳۷۷)، ۰/۸۶ گزارش شده است که در حد قابل قبولی است. همچنین در پژوهش راستگو، نادری و شریعتمداری (۱۳۸۹) پایایی این پرسشنامه براساس دوبار اجرا در فاصله دو هفته بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۹ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی ۰/۸۷ گزارش شد.

پرسشنامه سبک‌های تصمیم‌گیری^{۲۳} (DSQ): اسکات و بروس^{۲۴} در سال ۱۹۹۵ پرسشنامه سبک‌های تصمیم‌گیری را طراحی کردند. این پرسشنامه دارای ۲۵ سؤال است که پنج سبک تصمیم‌گیری عقلانی، شهودی، اجتنابی، وابسته و آنی را اندازه‌گیری می‌کند. طراحی سؤال‌های آن در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای، از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق، با نمره‌گذاری از صفر تا ۴ است. هر سبک تصمیم‌گیری شامل پنج سؤال است. اسکات و بروس در تهیه این پرسش نامه از روش تحلیل عاملی استفاده کردند. نتایج حاکی از وجود پنج عامل (عقلانی، شهودی، اجتنابی، وابسته و آنی) در این پرسشنامه بود. همچنین پایایی این پرسشنامه برای سبک‌های آن با آلفای کرونباخ، ۰/۶۷-۰/۸۷ گزارش شده است. به علاوه زارع و نهروانیان (۱۳۹۶) ضرایب آلفای کرونباخ برای سبک‌های تصمیم‌گیری را ۰/۸۹-۰/۶۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی ۰/۷۹ گزارش شد.

پرسشنامه همدلی کودکان و نوجوانان^{۲۵} (EmQue-CA): این پرسشنامه توسط آیزنبرگ و فابز^{۲۶} در سال ۱۹۹۸ طراحی و ارایه گردید. پرسشنامه همدلی دارای ۱۸ آیتم با مقیاس لیکرت سه درجه‌ای است و نمره‌گذاری آن به صورت صحیح نیست (۰)، گاهی اوقات صحیح است (۱) و بیشتر اوقات صحیح است (۲) است. این ابزار در سه بُعد اندازه‌گیری می‌شود که شامل همدلی عاطفی در هفت آیتم، همدلی شناختی در پنج آیتم و همدلی جامعه‌یار در شش آیتم است. آلفای کرونباخ نمره کل پرسشنامه، همدلی عاطفی، همدلی شناختی و همدلی جامعه‌یار در اجرا بر روی ۱۲۲ کودک ۹ تا ۱۶ سال، به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۶۶، ۰/۶۸ و ۰/۷۸ توسط آلدراپ و کراستنسن (۲۰۲۲) محاسبه شد. این پرسشنامه در ایران توسط خسروی لاریجانی و همکاران (۱۳۹۹) اعتباریابی شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی ۰/۷۹ گزارش شد.

پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی^{۲۷} (فرم والدین) (SSQ): پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت^{۲۸} (۱۹۹۰) دارای ۳ فرم است، که شامل فرم والدین، معلمان و دانش‌آموز می‌باشد که برای سه دوره تحصیلی پیش دبستانی، دبستان و راهنمایی و دبیرستان، تهیه شده است. این مقیاس، فراوانی رفتارهای مؤثر بر رشد و کفایت اجتماعی و تطابق دانش‌آموز را در خانه و مدرسه، اندازه‌گیری می‌کند و می‌تواند برای سرند کردن، طبقه‌بندی کردن دانش‌آموزان و برنامه‌ریزی آموزشی مهارت اجتماعی، مورد استفاده قرارگیرد. این پرسشنامه در پژوهش‌های متعددی در خارج از کشور به کار رفته است. در ایران نیز توسط شهیم و یوسفی (۱۳۷۸) بر روی ۳۰۴ دختر و پسر ۶ تا ۱۲ ساله در شهر شیراز هنجاریابی شده است. پایایی این پرسشنامه، توسط گرشام و الیوت (۱۹۹۰) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۴، گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی ۰/۸۲ گزارش شد.

23. Decision Styles Questionnaire

24. Scott & Bruce

25. Child and Adolescent Empathy Skills Questionnaire

26. Eisenberg, Fabes

27. Social Skills Questionnaire

28. Gresham, Elliott

اثربخشی برنامه آموزشی تفکر «شر» بر نقایص پردازش شناختی، حل مساله، تصمیم‌گیری و همدلی کودکان ۱۰-۱۲ ساله درگیر با بحران پیش نوجوانی

جدول ۱. خلاصه برنامه آموزشی تفکر «شر» (۲۰۱۲)

جلسه	عنوان جلسه	شرح برنامه جلسه
اول	مقدمه و آشنایی با روش ICPS	گفتگو در مورد نگرانی‌های والدین و کودکان در سن پیش نوجوانی و چرایی آنها
دوم	روش‌های فرزند پروری والدین در برخورد با مشکلات کودکان	رویکرد قدرت، رویکرد پیشنهادی، رویکرد توضیحاتی، رویکرد حل مساله
سوم	بررسی روش‌های فرزند پروری هر خانواده با توجه به مطالب بیان شده جلسه قبل - بیان کلیات مهارت های دوره ICPS	شرح کلیات ۵ مهارت روش ICPS یعنی درک نقطه نظر فرد مقابل، درک انگیزه‌ها، یافتن راه‌حل‌های جایگزین، در نظر گرفتن نتایج و پیامدها، و برنامه‌ریزی متوالی و زنجیره‌ای
چهارم	آموزش انواع احساسات و چگونگی بیان احساسات از طرف فرزندان	شرح این مهارت و بیان اینکه این مهارت چگونه کودکان را قادر می‌سازد که دیگران را از احساسات خود باخبر نماید.
پنجم	آموزش درک احساسات دیگران و همدلی و همدردی با دیگران توسط فرزندان	- بررسی اجرای مهارت آموزش داده جلسه قبل توسط والدین در منزل و مشکلات احتمالی و پاسخ به سوالات - شرح مهارت درک احساسات دیگران و همدلی و همدردی با دیگران توسط فرزندان و بیان اینکه این مهارت چگونه کودکان را قادر می‌سازد که آگاه شوند که دیگری ممکن است در قبال چیزهای مختلف الزاماً به همان شیوه ی آنها فکر و احساس نکند.
ششم	آموزش مهارت خوب گوش دادن و درک انگیزه‌ها	- بررسی اجرای مهارت آموزش داده جلسه قبل توسط والدین در منزل و مشکلات احتمالی و پاسخ به سوالات - شرح مهارت خوب گوش دادن و درک انگیزه دیگران و بیان اینکه این مهارت چگونه به کودکان کمک می‌کند که با خوب گوش دادن و تلفیق آن با مهارت درک احساسات می‌توانند از بسیاری از مشکلات، ناراحتی‌ها رنجش‌ها و دلخوری‌های احتمالی رهایی یابند.
هفتم	آموزش مهارت یافتن راه حل‌های جایگزین برای مشکلات	- بررسی اجرای مهارت آموزش داده جلسه قبل توسط والدین در منزل و مشکلات احتمالی و پاسخ به سوالات - شرح مهارت یافتن راه حل‌های جایگزین برای مشکلات و بیان اینکه این مهارت چگونه کودکان را تشویق می‌کند درباره تمام گزینه های موجودشان فکر کنند.
هشتم	آموزش مهارت در نظر گرفتن نتایج و پیامدهای هر تصمیم	- بررسی اجرای مهارت آموزش داده جلسه قبل توسط والدین در منزل و مشکلات احتمالی و پاسخ به سوالات - شرح مهارت در نظر گرفتن نتایج و پیامدهای هر تصمیم و بیان اینکه این مهارت چگونه کودکان را ترغیب می‌کند تا جلوتر بیندیشند و آینده نگری داشته باشند.
نهم	آموزش مهارت برنامه ریزی سلسله وار و متوالی	- بررسی اجرای مهارت آموزش داده جلسه قبل توسط والدین در منزل و مشکلات احتمالی و پاسخ به سوالات - شرح این مهارت و بیان اینکه این مهارت چگونه کودکان را تشویق می‌کند که یک برنامه سلسله وار و متوالی داشته باشند که موانع بالقوه را پیش بینی کنند و مقولات مربوط به زمان‌بندی را لحاظ کنند، به این معنا که حل مشکل

به زمان نیاز دارد و این که برخی اوقات، زمان مناسب‌تری برای عمل کردن و دست به اقدام زدن است.

جمع بندی استفاده یکپارچه تمام مهارت‌ها	- بررسی اجرای مهارت آموزش داده جلسه قبل توسط والدین در منزل و مشکلات احتمالی و پاسخ به سوالات
در زندگی روزمره	- آموزش استفاده از ۵ مهارت بیان شده در زندگی روزمره، در منزل، در مدرسه و در محافل عمومی و موقعیت‌هایی که نیاز به تصمیم‌گیری دارند.
دهم	توزیع پرسشنامه‌های پس آزمون

روش اجرا

جهت اجرای پژوهش از بین والدین دارای کودک ۱۰-۱۲ ساله مراجعه کننده به مراکز مشاوره فعال شهر اصفهان در زمستان ۱۴۰۰ که توسط متخصص بالینی و همچنین از طریق پرسشنامه مهارت اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰) که توسط والدین پاسخ‌دهی شد، فرزندشان تشخیص مشکلات بحران پیش نوجوانی را دریافت کرده بودند، به شیوه‌ی نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۴۰ نفر والد انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر کدام ۲۰ نفر) قرار گرفتند. سپس پرسشنامه‌های مقیاس خطاهای شناختی، پرسشنامه حل مساله، پرسشنامه سبک‌های تصمیم‌گیری و پرسشنامه همدلی در بین آنان توزیع گردید و گروه آزمایش برنامه آموزش تفکر شررا طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای هفته‌ای یک بار دریافت نمودند و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نمودند. بعد از اتمام جلسات، از هر دو گروه پس از آزمون گرفته شد و پس از گذشت ۴۵ روز مجدداً پرسشنامه‌ها روی گروه‌ها اجرا گردید. از آنجایی که برنامه آموزش تفکر شر (۲۰۱۲) نخستین بار توسط پژوهشگر در ایران به اجرا در آمد، ابتدا توسط پنج نفر از متخصصین حوزه کودک و نوجوان از نظر ساختار، محتوا، زمان و فرایند برنامه مورد ارزیابی و تایید قرار گرفت و به طور مقدماتی بر روی تعدادی از والدین اجرا گردید و سپس جلسات آموزشی تحت نظارت استاد راهنما و توسط پژوهشگر بر روی والدین گروه آزمایش به اجرا درآمد. داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۶ و روش آماری تحلیل واریانس با اندازه‌های تکراری تحلیل شدند.

یافته‌ها

در گروه کنترل، ۲ نفر (معادل ۱۰ درصد) در گروه ۱۰ سال، ۶ نفر (معادل ۳۰ درصد) در گروه ۱۱ سال و ۱۲ نفر (معادل ۶۰ درصد) در گروه ۱۲ سال بوده‌اند. در گروه برنامه آموزشی تفکر شر، ۲ نفر (معادل ۱۰ درصد) در گروه ۱۰ سال، ۶ نفر (معادل ۳۰ درصد) در گروه ۱۱ سال و ۱۲ نفر (معادل ۶۰ درصد) در گروه ۱۲ سال بوده‌اند. در گروه کنترل، ۲ نفر (معادل ۱۰ درصد) در کلاس چهارم، ۶ نفر (معادل ۳۰ درصد) در کلاس پنجم و ۱۲ نفر (معادل ۶۰ درصد) در کلاس ششم بوده‌اند. در گروه برنامه آموزشی تفکر شر، ۲ نفر (معادل ۱۰ درصد) در کلاس چهارم، ۶ نفر (معادل ۳۰ درصد) در کلاس پنجم و ۱۲ نفر (معادل ۶۰ درصد) در کلاس ششم بوده‌اند. بین فراوانی نمرات در گروه سنی و کلاس در دو گروه پژوهش تفاوت معنادری وجود ندارد ($p > 0/05$). میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۲ نشان داده شده است.

اثر بخشی برنامه آموزشی تفکر «شر» بر نقایص پردازش شناختی، حل مساله، تصمیم‌گیری و همدلی کودکان ۱۰-۱۲ ساله درگیر با بحران پیش نوجوانی

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در گروه‌های پژوهش در سه مرحله زمانی

برنامه آموزشی تفکر شر		گروه کنترل		زمان	متغیر
SD	M	SD	M		
۹/۹۵	۸۶/۲۰	۱۳/۹۹	۸۰/۴۰	پیش‌آزمون	نقایص پردازش شناختی
۵/۸۸	۶۳/۹۵	۱۴/۸۵	۷۷	پس‌آزمون	
۴/۴۰	۵۳/۲۰	۱۵/۶۷	۸۰	پیگیری	
۸/۵۰	۹۵/۷۵	۱۰/۰۴	۱۰/۱/۲۰	پیش‌آزمون	حل مساله
۷/۷۰	۸۴/۲۵	۹/۶۴	۹۹/۳۵	پس‌آزمون	
۸/۳۹	۸۰/۴۵	۱۰/۵۳	۱۰۰/۴۰	پیگیری	
۲/۴۸	۱۵/۶۵	۲/۸۷	۱۶/۵	پیش‌آزمون	شهودی
۲/۳۳	۱۸/۵۵	۳/۲۵	۱۶/۱۵	پس‌آزمون	
۲/۸۷	۱۹/۰۵	۲/۶۵	۱۵/۹۰	پیگیری	
۱/۴۲	۱۵/۳۵	۲/۶۹	۱۶/۹۰	پیش‌آزمون	عقلانی
۱/۴۶	۱۷/۳۵	۲/۹۹	۱۶/۳۵	پس‌آزمون	
۱/۹۷	۱۸/۲۵	۱/۷۱	۱۷/۱۰	پیگیری	
۲/۳۰	۱۹/۵۵	۳/۴۲	۱۶/۱۵	پیش‌آزمون	وابستگی
۲/۰۷	۱۶/۲۰	۳/۱۸	۱۶/۱۵	پس‌آزمون	
۲/۲۱	۱۵/۱۵	۳/۱۴	۱۵/۵۵	پیگیری	
۴/۳۰	۱۴/۶۰	۳/۱۳	۱۴/۷۰	پیش‌آزمون	آنی
۲/۵۲	۸/۲۰	۳/۶۷	۱۴/۸۵	پس‌آزمون	
۱/۸۲	۷/۰۵	۳/۱۶	۱۴/۷۰	پیگیری	
۴/۲۵	۱۲/۹۵	۴/۲۲	۱۲/۸۰	پیش‌آزمون	اجتنابی
۱/۴۸	۸/۱۰	۳/۹۴	۱۲/۹۰	پس‌آزمون	
۲/۹۸	۷/۹۵	۳/۸۴	۱۳/۲۵	پیگیری	
۲/۸۶	۲۳/۲۰	۵/۰۸	۲۵/۹۰	پیش‌آزمون	همدلی
۲/۴۷	۲۸/۲۵	۵/۰۸	۲۵/۹۰	پس‌آزمون	
۳/۰۳	۳۱/۳۵	۴/۵۷	۲۵/۶۵	پیگیری	

چنان‌که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، در نقایص پردازش شناختی، حل مساله، در سبک‌های تصمیم‌گیری (شهودی، عقلانی، وابستگی، آنی و اجتنابی) و در همدلی گروه برنامه آموزشی تفکر شر در مرحله پس‌آزمون و مرحله پیگیری نسبت به گروه کنترل تغییرات بیشتری را نشان داده است. در جدول ۳ نتایج مربوط به نرمال بودن توزیع متغیرها، برابری واریانس‌های خطا (آزمون لوین)، برابری ماتریس واریانس-کوواریانس (آزمون ام باکس) ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون پیش فرض‌های تحلیل واریانس با اندازه‌های تکراری در متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	آزمون	آزمون شاپیرو-ویلک		آزمون لوین		آزمون ام باکس (آماره (معناداری))
			آماره	معناداری	آماره	معناداری	
۱	نقایص پردازش شناختی	پیش‌آزمون	۰/۹۶	۰/۱۸	۰/۴۹	۰/۴۹	۳۵/۳۷ ($p=0/001$)
۲		پس‌آزمون	۰/۹۶	۰/۲۴	۰/۱۵	۲/۱۷	
۳		پیگیری	۰/۸۸	۰/۰۰۱	۰/۰۷	۰/۷۹	
۱	حل مساله	پیش‌آزمون	۰/۹۸	۰/۶۳	۰/۱۹	۱/۷۵	۳/۷۲ ($p=0/076$)
۲		پس‌آزمون	۰/۹۹	۰/۹۶	۰/۳۷	۰/۸۴	
۳		پیگیری	۰/۹۸	۰/۵۴	۰/۱۶	۲/۰۵	
۱	سبک تصمیم گیری شهودی	پیش‌آزمون	۰/۹۵	۰/۰۸	۰/۴۹	۰/۴۹	۱۵/۹۹ ($p=0/023$)
۲		پس‌آزمون	۰/۹۶	۰/۲۱	۰/۱۵	۲/۱۷	
۳		پیگیری	۰/۹۷	۰/۳۱	۰/۰۷	۰/۷۸	
۴	سبک تصمیم گیری عقلانی	پیش‌آزمون	۰/۹۶	۰/۲۱	۰/۰۲	۶/۲۳	۲۳/۴۵ ($p=0/002$)
۵		پس‌آزمون	۰/۹۰	۰/۰۰۲	۰/۰۲۴	۵/۵۲	
۶		پیگیری	۰/۹۶	۰/۱۷	۰/۷۱	۰/۱۳	
۷	سبک تصمیم گیری وابستگی	پیش‌آزمون	۰/۹۲	۰/۰۱	۰/۰۳	۴/۸۷	۱۰/۸۱ ($p=0/13$)
۸		پس‌آزمون	۰/۹۷	۰/۴۴	۰/۱۴	۲/۲۳	
۹		پیگیری	۰/۹۶	۰/۲۳	۰/۱	۲/۸۷	
۱۰	سبک تصمیم گیری آنی	پیش‌آزمون	۰/۹۳	۰/۰۱۲	۰/۲۲	۱/۵۵	۴۱/۴۶ ($p=0/001$)
۱۱		پس‌آزمون	۰/۹۳	۰/۰۲	۰/۱۱	۲/۶۳	
۱۲		پیگیری	۰/۹۲	۰/۰۱۱	۰/۰۴	۴/۵۹	
۱۳	سبک تصمیم گیری اجتنابی	پیش‌آزمون	۰/۹۶	۰/۱۲	۰/۹۳	۰/۰۱	۳۵/۷۶ ($p=0/001$)
۱۴		پس‌آزمون	۰/۹۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۱۶/۵۴	
۱۵		پیگیری	۰/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۰۲	۵/۶۵	
۱	همدلی	پیش‌آزمون	۰/۹۷	۰/۴۰	۰/۰۱۳	۶/۸۴	۴/۷۲۳۲ ($p=0/69$)
۲		پس‌آزمون	۰/۹۶	۰/۱۶	۰/۰۰۳	۹/۹۹	
۳		پیگیری	۰/۹۵	۰/۰۶	۰/۰۷	۳/۵۲	

چنان‌که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نقایص پردازش شناختی، در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون (در مرحله پیگیری توزیع نرمال نبوده است) دارای توزیع نرمال و برابری واریانس خطا بوده است ($p > 0/05$ و یا $p \geq 0/01$). همچنین، نقایص پردازش شناختی دارای برابری ماتریس واریانس-کوواریانس (آزمون ام باکس) نبوده است. حل مساله، در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دارای توزیع نرمال و برابری واریانس خطا بوده است ($p > 0/05$ و یا $p \geq 0/01$). همچنین، حل مساله دارای برابری ماتریس واریانس-کوواریانس (آزمون ام باکس) بوده است. سبک‌های تصمیم‌گیری (شهودی، عقلانی، وابستگی، آنی و اجتنابی)، در هر سه مرحله پیش‌آزمون ($p \geq 0/01$)، پس‌آزمون (سبک تصمیم‌گیری عقلانی و اجتنابی در مرحله پس‌آزمون دارای توزیع نرمال نبوده‌اند، $p \geq 0/01$) و پیگیری (سبک تصمیم‌گیری اجتنابی در مرحله پیگیری دارای توزیع نرمال نبوده است) دارای توزیع نرمال و برابری واریانس خطا (در مرحله پیگیری سبک تصمیم‌گیری اجتنابی دارای برابری

اثربخشی برنامه آموزشی تفکر «شیر» بر نقایص پردازش شناختی، حل مساله، تصمیم‌گیری و همدلی کودکان ۱۰-۱۲ ساله درگیر با بحران پیش نوجوانی

واریانس خطا نبوده است) بوده است ($p > 0/05$ و یا $p \geq 0/01$). همدلی، در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دارای توزیع نرمال و برابری واریانس خطا (در مرحله پس‌آزمون برابری واریانس خطا وجود نداشته است) بوده است ($p > 0/05$ و یا $p \geq 0/01$). همدلی دارای برابری ماتریس واریانس-کوواریانس (آزمون ام باکس) بوده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری تکراری (مکرر)

متغیر	منبع اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب F	معناداری	مجذور سهمی اتا	توان آزمون
نقایص پردازش شناختی	درون- گروهی	۶۱۱۱/۸۲	۲	۳۰۵۵/۹۱	۱۳۸/۹۳	۰/۰۰۱	۰/۷۸	۱
	تعامل زمان×گروه	۵۳۵۷/۱۵	۲	۲۶۷۸/۵۷	۱۲۱/۷۷	۰/۰۰۱	۰/۷۶	۱
	خطا (زمان)	۱۶۷۱/۷۰	۷۶	۲۱/۹۹	-	-	-	-
	بین- گروهی	۳۸۶۴/۶۷	۱	۳۸۶۴/۶۷	۱۰/۶۳	۰/۰۰۲	۰/۲۲	۰/۸۹
حل مساله	درون- گروهی	۱۳۸۰۸/۴۵	۳۸	۳۶۳/۳۸	-	-	-	-
	درون- گروهی	۱۴۸۳/۳۲	۲	۷۴۱/۶۶	۴۲/۳۵	۰/۰۰۱	۰/۵۳	۱
	تعامل زمان×گروه	۱۰۸۹/۶۵	۲	۵۴۴/۸۲	۳۱/۱۱	۰/۰۰۱	۰/۴۵	۱
	خطا (زمان)	۱۳۳۱/۰۳	۷۶	۱۷/۵۱	-	-	-	-
تصمیم‌گیری و مولفه‌ها	بین- گروهی	۵۴۶۷/۵۰	۱	۵۴۶۷/۵۰	۲۵/۰۴	۰/۰۰۱	۰/۳۹۷	۰/۹۹
	خطا	۸۲۹۵/۹۷	۳۸	۲۱۸/۳۱	-	-	-	-
	درون- گروهی	۴۷/۰۲	۲	۲۴/۰۱	۹/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۲۰	۰/۹۸
	تعامل زمان×گروه	۹۰/۴۲	۲	۴۵/۲۱	۱۸/۳۲	۰/۰۰۱	۰/۳۲	۱
شهودی	خطا (زمان)	۱۸۷/۵۷	۷۶	۲/۴۷	-	-	-	-
	بین- گروهی	۷۳/۶۳	۱	۷۳/۶۳	۴/۱۱	۰/۰۵	۰/۱	۰/۵۱
	خطا	۶۸۰/۲۳	۳۸	۱۷/۹۰	-	-	-	-
	درون- گروهی	۴۸/۱۲	۲	۲۴/۰۶	۹/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۱۹	۰/۹۷
عقلانی	درون- گروهی	۴۶/۰۵	۲	۲۳/۰۲	۸/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۱۹	۰/۹۷
	خطا (زمان)	۱۹۸/۵۰	۷۶	۲/۶۱	-	-	-	-
	بین- گروهی	۱/۲۰	۱	۱/۲۰	۰/۱۴	۰/۷۱	۰/۰۰۴	۰/۰۷
	خطا	۳۱۸/۵۰	۳۸	۸/۳۸	-	-	-	-
وابستگی	درون- گروهی	۱۲۹/۸۲	۲	۶۴/۹۱	۳۱/۱۰	۰/۰۰۱	۰/۴۵	۱
	تعامل زمان×گروه	۸۶/۲۲	۲	۴۳/۱۱	۲۰/۶۵	۰/۰۰۱	۰/۳۵	۱
	خطا (زمان)	۱۵۸/۶۳	۷۶	۲/۰۹	-	-	-	-
	بین- گروهی	۳۱/۰۱	۱	۳۱/۰۱	۱/۶۴	۰/۲۱	۰/۰۴	۰/۲۴
آنی	خطا	۷۱۸/۱۲	۳۸	۱۸/۹۰	-	-	-	-
	زمان	۳۲۵/۸۵	۱/۴۴	۲۲۵/۶۴	۳۲/۹۵	۰/۰۰۱	۰/۴۶	۱

۱	۰/۴۷	۰/۰۰۱	۳۴/۰۱	۲۳۲/۹۱	۱/۴۴	۳۳۶/۳۵	تعامل زمان×گروه	درون- گروهی	
-	-	-	-	۶/۸۵	۵۴/۸۸	۳۷۵/۸۰	خطا (زمان)		
۱	۰/۴۷	۰/۰۰۱	۳۳/۱۶	۶۹۱/۲۰	۱	۶۹۱/۲۰	گروه	بین-	
-	-	-	-	۲۰/۸۴	۳۸	۷۹۲/۱۰	خطا	گروهی	
۰/۹۹	۰/۲۷	۰/۰۰۱	۱۳/۹۶	۹۷/۲۳	۱/۴۸	۱۴۴/۳۵	زمان		
۰/۹۹	۰/۳۲	۰/۰۰۱	۱۷/۵۶	۱۲۲/۲۶	۱/۴۸	۱۸۱/۵۲	تعامل زمان×گروه	درون- گروهی	اجتنابی
-	-	-	-	۶/۹۶	۵۶/۴۲	۳۹۲/۸۰	خطا (زمان)		
۰/۹۱	۰/۲۳	۰/۰۰۲	۱۱/۶۶	۳۳۰/۰۱	۱	۳۳۰/۰۱	گروه	بین-	
-	-	-	-	۲۸/۳۱	۳۸	۱۰۷۵/۶۵	خطا	گروهی	
۰/۹۹	۰/۳۷	۰/۰۰۱	۲۲/۴۰	۲۶۰/۷۳	۱/۲۳	۳۲۰/۱۲	زمان	درون-	
۱	۰/۴۰	۰/۰۰۱	۲۵/۰۳	۲۹۱/۲۷	۱/۲۳	۳۵۷/۶۲	تعامل زمان×گروه	گروهی	همدلی
-	-	-	-	۱۱/۶۴	۴۶/۶۵	۴۵۲/۹۳	خطا (زمان)		
۰/۳۷	۰/۰۷	۰/۱	۲/۸۳	۹۵/۴۱	۱	۹۵/۴۱	گروه	بین-	
-	-	-	-	۳۳/۶۵	۳۸	۱۲۷۸/۷۲	خطا	گروهی	

با توجه به جدول ۴ متغیر نقایص پردازش شناختی در بخش اثر درون گروهی، عامل زمان ($F=138/93$ ، $df=2$ و $p<0/01$) و تعامل عامل زمان و گروه ($F=121/77$ ، $df=2$ و $p<0/05$) معنادار هستند. در متغیر حل مساله در بخش اثر درون گروهی، عامل زمان ($F=42/35$ ، $df=2$ و $p<0/01$) و تعامل عامل زمان و گروه ($F=31/11$ ، $df=2$ و $p<0/05$) معنادار هستند. در سبک تصمیم‌گیری شهودی در بخش اثر درون گروهی، عامل زمان ($F=9/73$ ، $df=2$ و $p<0/01$) و تعامل عامل زمان و گروه ($F=18/32$ ، $df=2$ و $p<0/01$) معنادار است. در سبک تصمیم‌گیری عقلانی در بخش اثر درون گروهی، عامل زمان ($F=9/21$ ، $df=2$ و $p<0/01$) و تعامل عامل زمان و گروه ($F=8/82$ ، $df=2$ و $p<0/01$) معنادار است. در سبک تصمیم‌گیری وابستگی در بخش اثر درون گروهی، عامل زمان ($F=31/10$ ، $df=2$ و $p<0/01$) و تعامل عامل زمان و گروه ($F=20/65$ ، $df=2$ و $p<0/01$) معنادار است. در سبک تصمیم‌گیری آبی در بخش اثر درون گروهی، عامل زمان ($F=1/44$ ، $df=1$ و $p<0/01$) و تعامل عامل زمان و گروه ($F=34/01$ ، $df=1/44$ و $p<0/01$) معنادار است. در سبک تصمیم‌گیری اجتنابی در بخش اثر درون گروهی، عامل زمان ($F=13/96$ ، $df=1/48$ و $p<0/01$) و تعامل عامل زمان و گروه ($F=17/56$ ، $df=1/48$ و $p<0/01$) معنادار است. همچنین در متغیر همدلی در بخش اثر درون گروهی، عامل زمان ($F=22/40$ ، $df=1/23$ و $p<0/01$) و تعامل عامل زمان و گروه ($F=25/03$ ، $df=1/23$ و $p<0/01$) معنادار هستند.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی برنامه آموزشی تفکر (شر) بر نقایص پردازش شناختی، حل مساله، تصمیم‌گیری و همدلی کودکان ۱۰-۱۲ ساله درگیر در بحران پیش نوجوانی بود. نتایج نشان داد برنامه آموزشی تفکر شر بر نقایص پردازش شناختی کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله درگیر بحران پیش نوجوانی موثر است. نتیجه بدست آمده با یافته‌های کوین و همکاران (۲۰۱۱)، بک

اثربخشی برنامه آموزشی تفکر «شر» بر نقایص پردازش شناختی، حل مساله، تصمیم‌گیری و همدلی کودکان ۱۰-۱۲ ساله درگیر با بحران پیش نوجوانی

و فریمان^{۲۹} (۲۰۰۴)، اکبری، اشرفی، رجب، (۱۳۹۸) همسو بود. تفاوت خطاهای شناختی در بین دو گروه احتمالاً ناشی از کاهش بعضی از زیر مقیاس‌ها (ذهن خوانی، پیش‌گویی آینده، نتیجه‌گیری احساسی و برجسب زدن، تفکر همه یا هیچ، تصفیه ذهنی، تعمیم دادن بیش از اندازه، شخصی‌سازی، عبارت‌های بیدار، کوچک‌نمایی یا تخمین کم از نقاط مثبت، تلقی بدبینانه و تلقی خوشبینانه) است که تفاوت معناداری بین دو گروه از کودکان ایجاد کرده است. در تبیین نتایج می‌توان گفت که در آموزش تفکر به روش شر برای کودکان و نوجوانان مهارت‌های بیان احساسات، درک احساسات دیگران، خوب فکر کردن و تصمیم‌گیری به کودک آموزش داده می‌شود. فکر کردن، ابعاد مختلف فلسفی شدن ذهن، زیر سؤال بردن و ارزش‌سنجی افکار جدا از منبع آنها مورد توجه می‌گیرد و آدمی را برای برخورد با چالش‌های زندگی توانمند می‌سازد. در این روش والدین در برخورد با کودکان حین اینکه با هم تفکر و گفت‌وگو و با استدلال با هم موافقت و مخالفت می‌کنند هر فردی می‌تواند نظر خود را تصحیح کند یا نظر خود را داشته باشد و این حاکی از استقلال داشتن کودکان و احترام به استقلالشان در امور است. این شیوه باعث افزایش انگیزه و فعالیت می‌شود که در افزایش عزت نفس و کنترل هیجانی آنها بسیار حائز اهمیت است، زیرا کودکان از حالت انفعال و فقط عمل‌کننده به امور خارج می‌شوند. این فضای دوستانه و تفکر برانگیز که در آن گوش دادن به سخن کودکان و بیان احساسات ارزش محسوب می‌شود، منجر به ارتقای اعتماد به نفس و قدرت استدلال آنها شود و حتی در پیشگیری از پرخاشگری بسیار کارساز باشد. از طرف دیگر بهترین شیوه برای آموزش خطاهای فکری آموزشی است که مستقیماً برای آموزش تفکر و آموزش استدلال قوی بنیان‌گذاری شده باشد. برنامه‌ی تفکر شر برای کودک هدف شناختی بسیار روشنی دارد، و آن وادار کردن ذهن به عمل است. این کار از طریق چالش‌ها، تفکر اصولی و تعامل ساختاری در حلقه انجام می‌شود. همچنین نتایج نشان داد برنامه آموزشی تفکر شر بر حل مساله کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله درگیر بحران پیش نوجوانی موثر است. نتایج طبق گزارش دانش‌آموزان حاکی از آن است که آموزش برنامه آموزشی تفکر شر به والدین برای اجرا در منزل بر فرزندانشان باعث افزایش توان و بهبود در جهت‌گیری مثبت و سبک حل مسئله منطقی و اعتماد به حل مسائل و باعث کاهش کاربست جهت‌گیری منفی، سبک‌های حل مسئله، اجتنابی و تکانشی شده است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های شر (۲۰۱۲)؛ شکوهی یکتا، دواپی و زمانی (۱۳۹۳)، و کاکابرایی و صیدی (۱۳۹۷) همسو است. برنامه حل مسئله بین فردی بر این عقیده استوار است که آموزش چگونه اندیشیدن و نه به چه اندیشیدن به کودکان پیش نوجوان کمک می‌کند تا بتوانند در مواجهه با مسائل درون فردی و میان فردی به راه‌حل‌های مختلف بیندیشند و بهترین راه‌حل را اتخاذ نمایند تا توانایی فکر کردن و کنترل هیجانی برای شان میسر شود، و در نهایت از بدکارکردی روانی و اجتماعی پیشگیری و سلامت روانی آنها را افزایش دهد (شکوهی یکتا و همکاران، ۱۳۹۳؛ شر، ۲۰۱۲). در تبیین یافته‌های پژوهشی و تأکید بر اهمیت آموزش مهارت‌های حل مسئله به کودکان می‌توان به نظرات شر اشاره کرد. شر (۲۰۱۲) بیان نمود عملکرد کودکانی که قادر به حل مسایل بین فردی هستند در مدرسه بهتر خواهد بود. همچنین شر بر این عقیده است که کودکان فاقد مهارت‌های حل مسئله در مواجهه با مسایل و مشکلات گوناگونی که در زندگی با آنها روبه‌رو می‌شوند قادر به پیش‌بینی پیامد عمل خود نبوده و نمی‌توانند برای حل مشکل به راه‌حل‌های مختلف و متنوع بیندیشند. شر در ادامه بیان می‌کند که این کودکان به احتمال بیشتری رفتارهای خشونت‌آمیز از خود نشان می‌دهند و این رفتارهای نامناسب باعث می‌شود سرخورده و ناکام شده و حاصل این ناکامی، افتادن در دور معیوبی از تعاملات اجتماعی نامطلوب، احساسات نامناسب و مشکلات رفتاری است. نکته قابل توجه دیگر این است که در آموزش این مهارت‌ها، به تصمیم‌گیری و انتخاب کردن، که کاربرد فراوانی در زندگی روزمره دارد، توجه می‌شود و بدین‌وسیله به دانش‌آموزان کمک می‌شود تا از تأثیر انتخاب‌های خود بر پیامد مسایل آگاهی یابند. توانایی حل مسئله نیز به صورت معناداری به کفایت اجتماعی و به طور کلی به بهزیستی روانی فرد کمک کرده و به او یاری می‌دهد تا بتواند در مواجهه با مسایل استرس‌زای روزانه مشکلاتش را حل

29. Beck, Freeman

کند. در نهایت می‌توان بیان کرد آموزش مهارت‌های حل مسئله چه به‌وسیله معلم و چه از طریق والدین به کاهش رفتارهای نامناسب و بهبود رفتارهای اجتماعی کودک می‌انجامد.

براساس نتایج بدست آمده مشخص شد که برنامه آموزشی تفکر شر بر تصمیم‌گیری کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله درگیر بحران پیش نوجوانی اثرگذار است، بنابراین این فرضیه تأیید شد. نتایج پژوهش نشان داد که سبک تصمیم‌گیری غالب در کودکان سبک شهودی، آنی و اجتنابی است که این نتیجه منطبق بر یافته‌های پژوهش‌های بولات و اوداسی³⁰ (۲۰۱۷)؛ اکبری و زارع (۱۳۹۱)، خیرمند، اعتباریان و صادقی، (۱۳۹۳)، صفاری‌نیا و اکبری (۱۳۹۱) همسواست. در تبیین این نتایج می‌توان گفت افرادی که از سبک عقلانی برخوردارند، بر این باورند که هنگام تصمیم‌گیری تمامی اطلاعات مورد نیاز را می‌توانند از منابع مختلف کسب کرده، تمامی راهکارها را شناسایی و بررسی کنند و در نهایت براساس یک روش کاملاً منطقی بهترین راه‌حل‌ها را انتخاب کنند. الگو یا روش تصمیم‌گیری عقلانی یک الگوی هنجاری برای جستجوی بهترین راه‌حل مشکل است. فرد در تصمیم‌گیری عقلانی همواره بهترین تصمیم را اتخاذ خواهد کرد، طوری که امکان و احتمال نیل به هدف‌ها و مقاصد به حداکثر برسد. در این روش، فرد با در اختیار داشتن زمان و مکان و با استفاده از همه‌ی اطلاعات و دانش مورد نیاز طی فرایندی منطقی در یک زمان مقتضی و در محیطی آرام و باثبات و مطمئن به شناسایی مشکل، راه‌حل‌ها، انتخاب راه‌حل برتر و اجرای آن می‌پردازد. سبک غالب تصمیم‌گیری در این کودکان، سبک آنی است که این یافته دقیقاً در نقطه‌ی مقابل تصمیم‌گیری عقلانی است. دلیل وجود چنین سبک قالبی در بین کودکان را اینگونه بیان کرد که به‌دلیل اینکه کودکان را می‌توان به ویژگی‌های شخصیتی همچون سبک‌های دلبستگی (بولات و اوداسی، ۲۰۱۷)، ویژگی‌های هیجان‌طلبی آنها (اکبری و زارع، ۱۳۹۱) به رشد و سن آنها ارتباط داد. در این روش کودک ملزم است به یک تصمیم به‌صورت منطقی و منظم بنگرد، از طرفی اطلاعات موجود در دست کودکان به‌طور معمول به‌علت زمان، رشد، ویژگی‌های شخصیتی و رشد نورو-های مغزی قادر به پرورش اطلاعات مربوط به راهکارها نیستند، و در نهایت به‌نظر می‌رسد این امکان به‌طور عملی وجود نداشته باشد که کودک تمامی پیامدهای ممکن از یک تصمیم را بتواند دقیقاً پیش‌بینی کند. افرادی که از سبک شهودی پیروی می‌کنند، از یک احساس درونی استفاده می‌کنند که تصمیمات اساساً درست هستند و به‌طور نسبی تصمیم‌گیری را سریع‌تر انجام می‌دهند. اگرچه منطق و استدلال منطقی بر هر چیزی تقدم دارد، با این حال در بسیاری از موارد نمی‌توان به‌راحتی از تجربه و بینش درونی چشم‌پوشی کرد؛ چراکه در محیط متغیر یک تصمیم منطقی ممکن است با کوچکترین تغییری در پارامترهای محیطی به یک تصمیم اشتباه تبدیل شود. از این‌رو می‌توان گفت که وجود منطق براساس اطلاعات صحیح در کنار بینش و تجربه، می‌تواند کودکان را در شرایط اخذ تصمیم صحیح قرار دهد. افرادی که از سبک تصمیم‌گیری آنی برخوردارند، هنگام رویارویی با موقعیت تصمیم‌گیری بلافاصله و بی‌درنگ تصمیم نهایی خود را اتخاذ می‌کنند که این موضوع می‌تواند استفاده از پشتوانه‌ی فکری و منطقی را به مخاطره بیندازد، البته ممکن است این شیوه‌ی تصمیم‌گیری معلول شرایطی خاص باشد که برای فرد ایجاد می‌شود. از این‌رو استفاده از این سبک به معنی گرفتن تصمیمات خام و ناپخته نیست، زیرا در این روش نیز فرد براساس تجربه و داده‌هایی که دارد تصمیم‌گیری می‌کند. با این حال و براساس نتایج پژوهش، کودکان ترجیح می‌دهند که با عجله و به‌صورت غیرعقلانی و با عدم بررسی تمامی زوایای یک موضوع اقدام به تصمیم‌گیری کنند. از نتایج پژوهش‌های مذکور اینگونه استنباط می‌شود که با توجه به اینکه فرایند شهود در ذهن انسان بسیار سریع رخ می‌دهد، افرادی که از توان و تمایل بسیاری در اعتماد به احساسات و فراست درونی خود برخوردارند، هنگام تصمیم‌گیری تمایل دارند که تصمیم خود را به‌صورت آنی و سریع اتخاذ کنند. از آنجا که تصمیم‌گیری شهودی فرایندی ناخودآگاه است و فرد تصمیم‌گیرنده مبتنی بر احساسات و دانش خود اقدام به تصمیم‌گیری می‌کند؛ اگر به این افراد آموزش‌های مداوم و مناسب داده شود، دانش و مهارت‌شان افزایش می‌یابد و در این صورت آن‌ها در حل مسائل و

30. Bolat, Odaci

اثربخشی برنامه آموزشی تفکر «شر» بر نقایص پردازش شناختی، حل مساله، تصمیم‌گیری و همدلی کودکان ۱۰-۱۲ ساله درگیر با بحران پیش نوجوانی

گرفتن تصمیم‌گیری‌ها به شیوه‌ی شهودی موفق‌تر عمل می‌کنند. همچنین این روش آموزشی با آموزش و افزایش تفکرات معقول و مبتنی بر واقعیت‌های زندگی به افراد می‌تواند در جهت انتخاب تصمیمات مناسب در زندگی و محل تحصیل کمک کند تا در مسیری صحیح و درست حرکت نمایند و تا حد زیادی موثر واقع شوند. بنابراین هنگامی که افراد از سبک‌های تصمیم‌گیری خود آگاه می‌شوند می‌توانند سبک‌های تصمیم‌گیری ناکارآمد خود را بی‌اثر کنند و تصمیمات بهتری اتخاذ نمایند. اثربخشی آموزش تفکر به روش‌های گوناگون از جمله آموزش فلسفه به کودکان (وهز ۳۱، ۲۰۱۸)، درمان‌های شناختی- رفتاری بر تغییر سبک‌های تصمیم‌گیری، آموزش تفکر انتقادی و حل مسئله (زارع و نهروانیان، ۱۳۹۷)، آموزش هوش هیجانی (تابش و زارع، ۱۳۹۱) به اثبات رسیده است و به نظر می‌رسد پژوهش حاضر و روش تفکر سر نیز توانسته بر سبک‌های تصمیم‌گیری کودکان تاثیر داشته باشد. همچنین براساس نتایج بدست آمده مشخص شد که برنامه آموزشی تفکر شر همدلی کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله درگیر بحران پیش نوجوانی اثرگذار نیست، در راستای آن چه بیان گردید در تبیین این باید بیان نمود پرسش نقش مهمی در فرایندهای تدریس و یادگیری دانش‌آموزان دارد و یادگیری رخ نمی‌دهد مگر اینکه دانش‌آموز بتواند سطح سوالات خود را بالا ببرد. بر همین اساس، یکی از مهمترین دلایل شکست افراد در حل مسائل خصوصاً مسائل اجتماعی، ضعف در مهارت‌های فکری سطح بالا مثل مهارت‌های منطقی و خلاق است. برنامه آموزشی تفکر شر که به دنبال پرورش تفکر منطقی و خلاق و مراقبتی از سال‌های نخست کودکی می‌باشد، می‌تواند کودکان را به نوعی استقلال فکری که حاصل سال‌ها گفت‌و شنود با دیگران و ژرف‌اندیشی است، مجهز سازد تا در موقعیت‌هایی که فرد به‌طور مستقل وارد جامعه می‌شود یا در ارتباط با دیگران قرار دارد، بهترین عکس‌العمل و راه‌حل را داشته باشد (شر، ۲۰۱۲). در تبیین عدم معناداری نتایج می‌توان مطابق نتایج واردن و مکینون (۲۰۰۳) که نشان دادند رابطه بین همدلی و توجه اجتماعی توسط همکلاسی‌ها می‌تواند به گروه سنی بستگی داشته باشد، زیرا در گروه ۱۰ تا ۱۲ ساله، این همبستگی برای دختران معنی‌دار بود، اما نه برای پسران، اما در گروه ۱۲-۱۴ ساله، همبستگی برای پسران معنی‌دار بود، بیان نمود چون گروه‌های شرکت کننده در رده سنی زیر ۱۲ سال و پسر بودند نتایج معنادار نشد. همچنین با توجه به اینکه این پژوهش در دوران کرونا انجام شد و به مدت ۲ سال کودکان از تعاملات اجتماعی به دور بودند، می‌توان گفت خود این عامل از تعامل با همکلاسی‌های همسن و سال جلوگیری به عمل آورده است. چرا که حضور اجتماعی کودکان در مدرسه و اجتماع موجب ارتباط بیشتر کودکان با یکدیگر، مشاهده‌ی درد و رنج دوستان ناشی از تحقیر، تنبیه و زمین‌خوردن و بسیاری از مسائل دیگر می‌گردد. روبروشدن با چنین مسائلی خود موجب بیان احساسات و شنیدن احساسات دیگران است که از اصول برنامه آموزشی تفکر شر است. پژوهش حاضر همچون سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی همچون پژوهش حاضر روی دانش‌آموزان ۱۰-۱۲ ساله پسر ساکن شهر اصفهان انجام شد. بنابراین در تعمیم نتایج به سایر جوامع و دختران رعایت احتیاط لازم است. از این رو باتوجه به نتایج به‌دست آمده می‌توان چنین پیشنهاد داد که، آموزش تفکر شر به صورت منظم، مستمر و مداوم به والدین دانش‌آموزان آموزش داده شود. بنابراین از این برنامه می‌توان به عنوان یک مداخله‌ی مدرسه محور و خانواده محور در جهت کمک به دانش‌آموزان و ایجاد فرصتی مناسب برای رشد آنها استفاده کرد. به مدیران و مسئولان مراکز دبستانی توصیه می‌گردد که در برنامه‌های خود به خصوص در درس تفکر و زندگی زمانی را به استفاده از این روش‌ها اختصاص دهند، در مدارس و مراکز مشاوره و روانشناختی کودکان کارگاه‌هایی جهت آموزش این برنامه آموزشی برگزار گردد و با توجه به آنچه گفته شد، پیشنهاد می‌شود این برنامه در سطح مدارس مورد توجه قرار گیرد. همچنین در مدارس، از طریق برگزاری جلسات پی‌درپی برای والدین، آنان را در جهت ارتقا سطح فکری و استفاده از ظرفیت‌های فکری خود و فرزندانشان در امور زندگی یاری نمایند.

منابع

- [۱] اکبری، معصومه؛ اشرفی، عماد و رجب، اسداله. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش خطاهای شناختی به شیوه‌ی فلسفه برای کودکان و نوجوانان بر خطاهای شناختی، تندرستی و میزان قند خون کودکان و نوجوانان مبتال به دیابت نوع یک. مجله دیابت و متابولیسم ایران، ۱۸(۴)، ۱۹۹-۲۰۶.
- [۲] اکبری، مهرداد و زارع، حسین. (۱۳۹۱). پیش‌بینی رفتارهای مخاطره آمیز در نوجوانان و ارتباط آن با هیجان طلبی و سبک‌های تصمیم‌گیری. فصلنامه علمی- پژوهشی در سلامت روانشناختی، ۸(۱)، ۵۷-۶۵.
- [۳] پروت، تامپسون و براون، داگلاس. (۲۰۱۷). مشاوره و روان‌درمانی با کودکان و نوجوانان. ترجمه حسن فرهی (۱۳۹۷). تهران: انتشارات: ارجمند.
- [۴] تابش، فهیمه و زارع، حسین. (۱۳۹۱). تاثیر آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر سبک‌های تصمیم‌گیری عقلایی، شهودی، اجتنابی، وابسته و آنی. مجله علوم رفتاری، ۶(۴)، ۳۲۳-۳۲۹.
- [۵] خسروی لاریجانی، ماجده؛ محمدپناه اردکان، عذرا؛ چوبفروش‌زاده، آزاده و دهقانی اشکذری، ابراهیم. (۱۳۹۹). تعیین روایی و پایایی نسخه فارسی پرسشنامه همدلی کودک و نوجوان. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۱(۴)، ۲۶۳-۲۸۰.
- [۶] خسروی، زهره؛ درویزه، زهرا و رفعتی، مریم. (۱۳۷۷). نقش حالت‌های خلقی بر شیوه ارزیابی دانش‌آموزان دختر. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱(۴)، ۳۵-۴۶.
- [۷] خیرمند، مرضیه؛ اعتباریان، اکبر و صادقی، آرزو. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و سبک‌های تصمیم‌گیری مدیران کارخانه پلی اکریل اصفهان. فصلنامه مدیریت توسعه و تحول، ۱۹(۱۹)، ۱۹-۳۰.
- [۸] راستگو، اعظم؛ نادری، عزت‌اله؛ شریعتمداری، علی و سیف نراقی، مریم. (۱۳۸۹). بررسی تاثیر آموزش سواد اطلاعاتی اینترنت بر رشد مهارت‌های حل مساله دانشجویان. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱(۴)، ۱-۲۲.
- [۹] زارع، حسین و نهروانیان، پروانه. (۱۳۹۶). تاثیر دوره آموزش تفکر انتقادی بر سبک‌های تصمیم‌گیری و سبک‌های حل مساله. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵(۹)، ۳۱-۱۳.
- [۱۰] سیف، علی اکبر. (۱۳۹۸). تغییر رفتار و رفتاردرمانی نظریه‌ها و روش‌ها. تهران: نشر دوران.
- [۱۱] شر، میرنا و ایزرائلف، رابرتا. (۲۰۱۲). آموزش تفکر به کودکان و نوجوانان ۸ تا ۱۲ سال برای حل مشکلات آغاز نوجوانی، ترجمه آریتا زمانی (۱۳۹۳)، تهران: انتشارات ارجمند.
- [۱۲] شکوهی یکتا، محسن؛ دوابی، مهدی؛ زمانی، نیره؛ پورکریمی، جواد و شریفی، علی. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش برنامه "من می‌توانم مشکل را حل کنم" بر بهبود مهارت حل مسئله و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول. فصلنامه تازه-های علوم شناختی، ۱۵(۵۹)، ۷۲-۸۲.
- [۱۳] شهیم، سیما و یوسفی، فریده. (۱۳۷۸). پرسشنامه مشکلات رفتاری کودکان پیش‌دبستانی (ویژه والدین). مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱۱(۲۹)، ۱۹-۳۲.
- [۱۴] کاکابرای، کیوان و صیدی، مریم. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بین فردی بر حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان پیش‌دبستانی. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۹(۴)، ۱۷۵-۱۵۹.
- [۱۵] مرادی، زهرا. (۱۳۹۹). بررسی اثر بخشی آموزش شناختی- رفتاری بر بهزیستی روان شناختی، خود دلسوزی و سبک‌های تصمیم‌گیری در کارکنان ذوب آهن اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی نجف آباد.
- [۱۶] هومن، حیدرعلی. (۱۳۹۳). شناخت روش علمی در علوم رفتاری. تهران: انتشارات سمت. چاپ ششم
- [17] Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of Its Association with Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. *Educ Psychol Rev*
- [18] Afrin, S., Nasrullah, S.M., Dalal, K. et al. (2022). Mental health status of adolescents in-home quarantine: a multi-region, cross-sectional study during COVID-19 pandemic in Bangladesh. *BMC Psychol* 10, 116

- [19] Beck, A.T., Freeman, D.D., & Davis, D. (2004). *Cognitive therapy of personality disorders* (2d ed). New York: Guilford Press
- [20] Bolat, N., & Odaci, H. (2017). High school final year students' career decision making self efficacy, attachment styles and gender role orientations. *Current Psychology*, 36(2), 252-259.
- [21] Covin, R., Dozois, DJ., Ogniewicz, A., & Seeds, PM. (2011). Measuring cognitive errors: Initial development of the Cognitive Distortions Scale (CDS). *Int J Cogn Ther*, 4(3), 297-322.
- [22] Cardona-Isaza, A.J., Velert Jiménez, S., & Montoya-Castilla, I. (2022). Decision-making styles in adolescent offenders and non-offenders: Effects of emotional intelligence and empathy. *Anuario de Psicología Jurídica*, 32, 51-60.
- [23] Heppner, P.P. & Petersen, C.H. (1982). The development and implications of personal problem solving inventory. *Journal of counseling psychology*, 29, 66-75.
- [24] Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (p. 701–778). John Wiley & Sons, Inc
- [25] Gambetti, E., Zucchelli, M. M., Nori, R., & Giusberti, F. (2022). Default rules in investment decision-making: trait anxiety and decision-making styles. *Financial Innovation*, 8(1), 23.
- [26] Gresham, F., & Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- [27] Halligan, S., Clark, D., & Ehlers, A. (2005). Cognitive processing, memory, and the develop of PTSD symptoms: two experimental analogue studies. *Journal of Behavior therapy and experimental Psychiatry*, 33, 73-89.
- [28] Hu, Y., & Jiang, X. (2022). Hope as an engine mediating the relation between parental attachment and social problem solving skills in adolescents. *School Psychology International*, 43(3), 237-252.
- [29] N'dure Baboudóttir F, Jandi Z, Indjai B, et al (2022). Adolescents amid emerging COVID-19 pandemic in Bissau, Guinea-Bissau: a qualitative study *BMJ Paediatrics Open* 2022;6:e001417.
- [30] Scott, S.G., Bruce, R.A. (1995). Decision-making style: the development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 818-831
- [31] Tobias, S. (2013). Anxiety and cognitive processing of instruction. In *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (pp. 45-64). Psychology Press.
- [32] Vohs, K. D., Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., Twenge, J. M., Nelson, N. M., & Tice, D. M. (2018). Making choices impairs subsequent self-control: A limited-resource account of decision making, self-regulation, and active initiative. *Journal of Pers Soc Psychol*, 94(5):883-898.