

A Comparison of the Effectiveness of Social-Emotional Cooperative Learning and Mindfulness Training on Improving Social Problem Solving Skills

Maliheh Ahmadi* 

Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran. E-mail: malihe.ah@gmail.com

Kianoush Hashemian



Associate Professor, Department of Theology and Literature, Alzahra University, Tehran, Iran. E-mail: hashmian.k@gmail.com

Fariborz Dortaj 

Professor, Department of Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: dortajf@gmail.com

Khadigeh Abolmaali

Alhosaini 

Associate Professor, Department of Psychology, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: sama.abolmaali@gmail.com

Abstract

The purpose of this study was to compare the effectiveness of social-emotional cooperative learning and mindfulness training on improving social problem solving skills of students in Zanjan who were studying in the 96-95. The research method was a quasi-experimental design with a pre-test and post-test with an experimental group and control group and a one-month follow-up. The statistical population included all female students in the first grade of high school in the academic year 1395-96. 339 students were selected by multi-stage cluster sampling and completed a short form of social problem solving questionnaire and among them 45 subjects were selected and randomly assigned to the two experimental groups and one control group. The first experimental group received 12 sessions of social-emotional cooperative learning and Group II received 8 sessions of mindfulness training. The statistical method of Two-way Mixed Design (ANOVA) was used in order to analyze the data. The results indicate that implementation of social-emotional cooperative learning and mindfulness training increased the positive problem attitude scores and reduced the negative problem attitude, the avoidance style, and impulsivity-carelessness style scores but they did not significantly change in rational problem solving style. However, there was no significant difference between the two independent variables. The social-emotional cooperative learning compared with the control group, resulted in a significant decrease in mean, but mindfulness training did not affect it. The follow-up results indicate that their effect had remained over time.

Keywords: Social Emotional Cooperative Learning, Mindfulness training, Social Problem Solving

Cite this Article: Ahmadi, M., Hashemian, K., Dortaj, F., & Abolmaali Alhosaini, K. (2023). A Comparison of the Effectiveness of Social-Emotional Cooperative Learning and Mindfulness Training on Improving Social Problem Solving Skills. *Educational Psychology*, 19(69), 6-31. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.34437.2355>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press

Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

DOI: <https://doi.org/10.22054/jep.2023.34437.2355>

1. Introduction

According to the bio-social logic of man, the issues raised for man have a significant social root and basis that he should get help from his abilities and others. All people face obstacles and problems in life, and to overcome them, they need to learn different skills, including problem solving skills. Problem solving skill is a cognitive-behavioral process through which people identify effective strategies to deal with problematic situations in life (Akbari Moayed, 2020).

Adolescence is a unique period of psychosocial vulnerability. Adolescence is also associated with deficits related to decision-making in a social context (Smetana & Villalobos, 2009) and increases in risk-taking behaviors (Centers for Disease Control and Prevention, 2014). One important factor associated with mitigating these psychosocial risks is social problem solving (SPS), which has been defined as a cognitive-affective-behavioral process that allows a person to find the best solution to a problem or to make a critical decision for a real-life situation (Jiang et al., 2016).

Social and emotional learning (SEL) is the process through which children and adults acquire and effectively apply the knowledge, attitudes, and skills necessary to understand and manage emotions, set and achieve positive goals, feel and show empathy for others, establish and maintain positive relationships, and make responsible decisions (CASEL, 2015). When schools attend systematically to students' social and emotional skills, the academic achievement of children increases, the incidence of problem behaviors decreases, and the quality of the relationships surrounding each child improves. And, students become the productive, responsible, contributing members of society that we all want. Children with social and emotional skills do better in school, have improved relationships with peers and adults, are better adjusted emotionally, and have improved mental health.

Another factor influencing problem solving is mindfulness. Mindfulness is defined as 'purposefully paying attention in a particular way, non judgmentally and in the present moment'. The MBCT program enabled people to discard their old cognitive routines described as dysfunctional, habitual and automatic, as a means of reducing the risk of future relapse and the recurrence of major depression. Through mindfulness training, individuals can learn how to prevent the escalation of negative thoughts into ruminative patterns

characteristic of depression, thereby keeping mild states of depression from developing into a major depressive episode.

Mindfulness-based practices (MBP) are being applied in school settings with growing interest and increasing frequency. Social and emotional learning (SEL) is a paradigm in which schools are planning and implementing prevention and intervention programming to mitigate risk factors and positively affect the well-being of all students. MBP can be used with SEL programming as a novel adjunctive approach to fostering resilience.

Research Question(s)

- 1- Does the application of cooperative social-emotional education methods and mindfulness training in interaction with three times (pre-test, post-test and follow-up) have different effects on the social problem solving skills of students in school?
- 2- Which of the variables of cooperative social-emotional education and mindfulness education has a stronger and greater effect on the social problem solving skills of students in school?

2. Literature Review

Studies show in this field that, social-emotional learning is connected to academic achievement, because it embodies skills necessary for succeeding in the classroom, in the life of the school, in the family, in the community, in the workplace and, indeed, in life in general (Elias et al., 2003, p.2). Schools have an important role to play in raising healthy children by fostering not only their cognitive development but also their social and emotional development (Durlak et al., 2011, p.406). Children with social and emotional skills do better in school, have improved relationships with peers and adults, are better adjusted emotionally, and have improved mental health (Varela, 2013, p.1).

3. Methodology

The method of the current research was a quasi-experiment with a pre-test-post-test and follow-up design, with a control group. In order to compare and equalize the conditions of the research in terms of age and sex, the statistical population of the research was selected from all the girls in the first grade of the first period of secondary school in Zanjan city, who were studying in the academic year of 2015-2016. In order to select the required sample using the multi-stage cluster random

sampling method, 339 students were selected and completed the social problem-solving short-form questionnaire. To select the main sample according to the entry criteria, 45 students were selected who scored 1.5 standard deviation units less than the average and were randomly replaced in two experimental groups and one control group (15 students in each group).

The first experimental group underwent mindfulness training during 8 2-hour sessions (16 hours in total) and the second experimental group underwent social-emotional training during 12 one-and-a-half-hour sessions (18 hours in total) and the control group did not receive any training. After completing the training, the groups completed the questionnaires again (post-test) and after one month after the post-test, they completed the questionnaire once again (follow-up). After scoring the questionnaires, the scores were transferred to SPSS software version 22. A two-way mixed design was used for data analysis.

4. Results

The purpose of the present study was to compare the effectiveness of social-emotional education and mindfulness education on increasing positive orientation towards school. The findings of the research indicate that cooperative social-emotional training and mindfulness training have improved positive orientation towards the problem.

6. Conclusion

The results of this research showed that cooperative social-emotional education has improved positive orientation towards the problem, reduced negative orientation towards the problem and avoidant style and impulsive/careless style in students and had no effect on logical problem solving.

Mindfulness training has an effect on social problem solving skills. Mindfulness training has improved positive orientation towards the problem and negative orientation towards the problem has reduced the avoidant style of problem solving and mindfulness training has led to a reduction of impulsive/careless style in students less than social-emotional training and has an effect on logical problem solving.

مقایسه اثربخشی آموزش عاطفی - اجتماعی همکارانه و آموزش ذهن آگاهی در بهبود مهارت‌های حل مسئله اجتماعی

ملیحه احمدی*

نویسنده مسئول، استادیار گروه روانشناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران. رایانامه: malihe.ah@gmail.com

کیانوش هاشمیان

دانشیار گروه هیات و ادبیات، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. رایانامه: hashmian.k@gmail.com

فریبرز در تاج

استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: dortajf@gmail.com

خدیدجه ابوالعالی الحسینی

دانشیار گروه روانشناسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. رایانامه: sama.abolmaali@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش اجتماعی - عاطفی همکارانه و آموزش ذهن آگاهی بر بهبود مهارت حل مسئله اجتماعی در دانش آموزان دختر پایه اول دوره اول متوسطه شهر زنجان بود. این پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر زنجان بود که در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ در مدارس شهر زنجان مشغول به تحصیل بودند. ۳۳۹ دانش آموز به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و پرسشنامه فرم کوتاه حل مسئله اجتماعی را تکمیل کردند. از بین این دانش آموزان، ۴۵ نفر انتخاب و بطور تصادفی در یک گروه کنترل و دو گروه آزمایشی گمارده شدند. گروه آزمایش اول، ۱۲ جلسه ۱٫۵ ساعته تحت آموزش اجتماعی - عاطفی قرار گرفت و در مورد گروه دوم آزمایش، ۸ جلسه ۲ ساعته آموزش ذهن آگاهی ارائه شد. سپس دانش آموزان گروه آزمایش و گروه کنترل پرسشنامه حل مسئله اجتماعی را پس از اجرای مداخله و پس از گذشت یک ماه از مداخله تکمیل کردند. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آماری طرح ترکیبی دو راهه استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که هر دو متغیر مستقل (آموزش اجتماعی - عاطفی همکارانه و آموزش ذهن آگاهی) نمرات جهت گیری مثبت نسبت به مسئله را افزایش و نمرات جهت گیری منفی نسبت به مسئله و سبک اجتنابی حل مسئله را در مقایسه با گروه کنترل کاهش داد، اما تفاوت معنی داری بین آنها وجود نداشت. اجرای متغیرهای مستقل، منجر به تغییر معناداری در مؤلفه حل منطقی مسئله نشد. در رابطه با سبک تکانشی / بی‌دقتی، آموزش عاطفی - اجتماعی در مقایسه با گروه کنترل منجر به کاهش معنادار میانگین شد اما آموزش ذهن آگاهی تأثیری بر آن نداشت. نتایج پیگیری نشان داد که اثر متغیرها در طول زمان تداوم داشت. پس می‌توان نتیجه گرفت که، آموزش ذهن آگاهی و آموزش اجتماعی - عاطفی بر بهبود مهارت حل مسئله اجتماعی اثر داشته است.

کلیدواژه‌ها: آموزش اجتماعی - عاطفی همکارانه، آموزش ذهن آگاهی، حل مسئله اجتماعی

استناد به این مقاله: احمدی، ملیحه، هاشمیان، کیانوش، در تاج، و ابوالعالی الحسینی، خدیجه. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش عاطفی - اجتماعی همکارانه و آموزش ذهن آگاهی در بهبود مهارت‌های حل مسئله اجتماعی.

فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۹(۶۹)، ۶-۳۱. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.34437.2355>

مقدمه

با توجه به منطبق زیست اجتماعی انسان، مسائل مطرح برای انسان به طور چشمگیری ریشه و اساس اجتماعی دارند که باید از تواناییهای خود و دیگران کمک بگیرد. همه افراد در زندگی با موانع و مشکلاتی روبرو می‌شوند و برای گذر از آنها به یادگیری مهارت‌های مختلف از جمله مهارت حل مسئله نیاز دارند. مهارت حل مسئله، فرایندی شناختی- رفتاری است که افراد به واسطه آن راهبردهای مؤثر برای مقابله با موقعیت‌های مساله‌ساز در زندگی را شناسایی می‌کنند (اکبری مؤید، ۱۳۹۸). نوجوانی، دوره منحصر به فردی است که با آسیب پذیری روانی، کاهش تصمیم‌گیری در زمینه‌های اجتماعی (Smetana & villalobos, 2009) و افزایش رفتارهای پرخطر در ارتباط است (Centers for Disease Control and Prevention, 2014) و حل مسئله اجتماعی (SPS)، یکی از مهمترین عوامل مرتبط با کاهش خطرات روانی است (Jiang et al., 2014).

حل مسئله اجتماعی، فرآیندی شناختی-عاطفی-رفتاری است که به واسطه آن فرد تلاش می‌کند تا راه‌حلهایی را برای مشکلات خاص، در زندگی روزمره شناسایی و کشف کند (D'Zurilla & Nezu, 2007). حل مسئله اجتماعی اجازه می‌دهد تا افراد انواع راه‌حلها را برای مشکلاتی که در زندگی روزمره با آنها مواجه می‌شوند، تولید کنند (Miller, 2015). الگوی حل مسئله اجتماعی بر پنج بُعد متمرکز می‌شود که دو بُعد آن مربوط به جهت‌یابی، یعنی جهت‌یابی مثبت مسئله و جهت‌یابی منفی مسئله هستند؛ سه بُعد دیگر آن سبک‌ها یا الگوهای حل مسئله هستند و شامل سبک حل مسئله منطقی، سبک تکانشی-بی‌دقتی و سبک اجتنابی می‌شوند. جهت‌یابی مثبت مسئله و سبک حل مسئله منطقی، ابعاد حل مسئله سازنده بوده و جهت‌یابی منفی مسئله، سبک تکانشی- بی‌دقتی و سبک اجتنابی ابعاد حل مسئله با کارکرد نامناسب هستند (ابوالمعالی، ۱۳۹۴).

جهت‌گیری حل مسئله اساساً مؤلفه‌ای انگیزشی است و دربرگیرنده عمل به مجموعه‌ای از طرحواره‌های هیجانی-شناختی نسبتاً پایدار است که افکار و احساسات تعمیم‌یافته یک فرد و همچنین توانایی حل مسئله او را در زندگی منعکس می‌کند. جهت‌یابی مثبت مسئله بازتابی از باور فرد به قابل حل بودن مسائل، خودکارآمدی، کوشش و مداومت و تعهد شخصی به حل مسائل است؛ اما جهت‌یابی منفی منعکس‌کننده باور فرد درباره

تهدید آمیز بودن مسائل و مشکلات، خودکارآمدی ضعیف، ناکام شدن هنگام حل مسائل و تحمل کم برای ناکامی است (D'Zurilla et al., 2005 نقل از مشهدلو و همکاران، ۱۳۹۷). مهارت حل مسئله اجتماعی، ساختار جمعی دارد و مستلزم درک دیدگاه و نیاز سایر افراد دخیل در آن مسئله است، تا با پذیرش مسئولیت اجتماعی و درک همدلانه افراد، مناسبترین راهکار در هر شرایطی اتخاذ گردد. Luiselli و همکاران (2005) طی تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که مهارتهای اجتماعی، از جمله مهارت حل مسئله اجتماعی سبب تعامل مؤثرتر دانش آموز با همکلاسان و اولیاء، حل تعارضات شناختی، مهارت گفتگو، توانایی ایجاد روابط دوستانه و بهبود مهارت حل مسئله در آنان می‌شود و یکی از نیازهای اساسی تمامی کودکان و نوجوانان است (هدایتی و حامد، ۱۳۹۵).

یکی از عواملی که می‌تواند بر مهارت حل مسئله اثرگذار باشد، فرایند یادگیری اجتماعی-عاطفی است که طی آن کودکان و بزرگسالان دانش، نگرش و مهارت‌های لازم برای درک و مدیریت احساسات، تنظیم اهداف مثبت و دستیابی به آنها، احساس همدلی با دیگران و نشان دادن آن نسبت به دیگران، ایجاد و حفظ روابط مثبت و تصمیم‌گیری مسئولانه را کسب کرده و به طور مؤثر به‌کار می‌برند (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2015).

آموزش علمی، اجتماعی و عاطفی همکارانه (CASEL)، سازمانی است که ارائه‌دهنده راهنمای تحقیقات، راهبردها و دستورالعمل‌های اجرایی آموزش اجتماعی و عاطفی است و پنج حوزه شایستگی مرتبط و فردمدار را مشخص کرده است که برای رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی ضروری است. این پنج دسته صلاحیت عبارتند از: خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه. خودآگاهی به توانایی دانش‌آموزان برای شناسایی و توصیف احساسات خود و دیگران و درک نیازها و ارزشهای خود اشاره دارد (Yoder, 2014). خودمدیریتی عبارت است از؛ مهارت‌هایی مثل توانایی نظارت و مدیریت اهداف تحصیلی و توسعه استراتژی‌های یادگیری شخصی به منظور تسلط بر مواد آموزشی. آگاهی اجتماعی، یعنی دانش‌آموزان باید قادر به در نظر گرفتن دیدگاه‌های دیگران و همدردی با دیگران باشند (Loverland, 2005). دانش‌آموزان برای توسعه و حفظ دوستی سالم؛ توجه به اختلافات میان فردی؛ آگاهی از

مهارت‌های ارتباطی خود، مدیریت و ابراز احساسات خود به‌طور مؤثر نیاز به مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه دارند (Shanker, 2014).

به منظور آماده‌سازی دانش‌آموزان با مهارت‌های قرن ۲۱، و دستیابی به معیارهای تحصیلی یا انجام وظایف شغلی، برای تغییر در سیاست‌ها و شیوه‌های آموزشی، تقاضای زیادی وجود دارد. صلاحیت‌های شناختی، بین‌فردی و درون‌فردی برای ایجاد این مهارت‌ها ضروری است (Pellegrino & Hilton, 2013). امروزه دانش‌آموزان، برای گذر از آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌های زندگی به این آمادگی‌ها نیاز دارند. صلاحیت عاطفی-اجتماعی و پیشرفت تحصیلی بسیار با هم مرتبط هستند و مدارس مؤثر باید برای آموزش یکپارچه و هماهنگ در هر دو زمینه تلاش کنند تا از پتانسیل دانش‌آموزان برای موفقیت در مدرسه و در کل زندگی استفاده کنند (Elias et al., 2003).

مهارت‌های درون‌فردی (تعیین اهداف واقعی، نگرش مثبت، خودکنترلی، تنظیم هیجانات و راهبردهای مقابله‌ای) آنهایی هستند که برای عملکرد مؤثر فرد مورد نیاز هستند، در حالی که مهارت‌های بین‌فردی (گوش‌دادن، ارتباطات، دیدگاه، مذاکره و حل مشکلات اجتماعی) مواردی است که برای تعامل موفقیت‌آمیز با دیگران لازم است (Domitrovich et al., 2017). مدارس نه تنها از طریق ایجاد رشد شناختی، بلکه از طریق رشد اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان، نقش مهمی در پرورش کودکان سالم بازی می‌کنند (Durlak et al., 2011). دانش‌آموزانی که دارای مهارت‌های اجتماعی و عاطفی هستند، در مدرسه بهتر عمل می‌کنند، روابط بهبود یافته‌تری با همسالان و بزرگسالان دارند، از تنظیم عاطفی بهتر و سلامت روانی بالاتری برخوردارند (Varela et al., 2013).

یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار بر حل مسئله، ذهن‌آگاهی است. ذهن‌آگاهی روش منحصر بفردی برای ارائه پاسخ‌های مبتکرانه و مورد نیاز برای حل مسائل است. چرا که طبق عقیده Gunaratana (2002)؛ به نقل از Germer و همکاران (2005)، ذهن‌آگاهی مستلزم آگاهی غیرقضاوتی دانسته شده که به جای تکیه بر دانسته‌های پیشین بر مشاهده زمان حاضر و حال مبتنی است (پورمحمدی و باقری، ۱۳۹۳).

تمرینات ذهن‌آگاهی، می‌تواند باعث ایجاد تغییراتی در الگوهای فکری، یا نگرش‌های فرد در مورد افکارش شوند. برای مثال Kabat-Zinn (1982-1990)، توصیه می‌کند که مشاهده بدون قضاوت، درد و افکار مرتبط با اضطراب، منجر به فهم و درک این نکته می‌

شود که اینها "فقط افکارند" و نمایانگر حقیقت یا واقعیت نیستند و لزوماً نباید باعث فرار یا رفتار اجتنابی شوند (Lee, 2008). درمان‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی به واسطه اینکه به هر دو بعد جسمانی و ذهنی می‌پردازند، دارای اثربخشی بالایی برای درمان برخی اختلالات روانی و بیماری‌های جسمانی هستند (مفاخری، ۱۳۹۳).

Teasdale و همکاران (1995) معتقدند که آموزش ذهن‌آگاهی، می‌تواند بازشناسی اولیه نشانه‌های یک مشکل را ارتقاء بخشد و کاربرد این مهارتها به احتمال زیاد می‌تواند در پیشگیری از مشکل، مؤثر باشد (امیدی، ۱۳۸۷). توسعه برنامه‌های آموزش ذهن‌آگاهی در مدارس مقدم بر تحقق بسیاری از پتانسیل‌های آن بوده است. این امر شامل پیشبرد عملکرد اجتماعی و عاطفی جوانان (Miners, 2008) و همچنین بهبود عملکرد تحصیلی آنها (Beauchemin et al., 2008, Semple et al., 2005) بوده و منجر به توسعه برنامه‌های آموزش ذهن‌آگاهی در مدارس شده است. برنامه شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، مردم را قادر به دوری کردن از توصیف عادت‌های شناختی قدیمی خود به عنوان عادت‌های ناکارآمد، همیشگی و اتوماتیک می‌کند (Segal et al., 2002; Chiesa & Seretti, 2010, cited in Luckeenarain, 2016).

شیوه‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی، برای افزایش علاقه و فعالیت در محیط مدرسه، استفاده می‌شود و آموزش اجتماعی-عاطفی، پارادایمی است برای مدرسی که برنامه‌های پیشگیری و مداخله را برای کاهش عوامل خطر و تأثیرگذاری مثبت بر سلامت همه دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی و اجرا می‌کنند. شیوه‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی را می‌توان با برنامه آموزش اجتماعی-عاطفی بعنوان رویکردی جدید برای تقویت انعطاف‌پذیری مورد استفاده قرار داد (Gueldner & Feuerborn, 2015).

ذهن‌آگاهی روش منحصر بفردی برای ارائه پاسخ‌های مبتکرانه و مورد نیاز برای حل مسائل است. شیوه‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی، برای افزایش علاقه و فعالیت در محیط مدرسه، استفاده می‌شود و آموزش اجتماعی-عاطفی، پارادایمی است برای مدرسی که برنامه‌های پیشگیری و مداخله را برای کاهش عوامل خطر و تأثیرگذاری مثبت بر سلامت همه دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی و اجرا می‌کنند (Gueldner & Feuerborn, 2015).

یادگیری اجتماعی-عاطفی فرایندی است که طی آن کودکان و بزرگسالان دانش، نگرش و مهارت‌های لازم برای درک و مدیریت احساسات، تنظیم اهداف مثبت و دستیابی

به آنها، احساس همدلی با دیگران و نشان دادن آن نسبت به دیگران، ایجاد و حفظ روابط مثبت و تصمیم‌گیری مسئولانه را کسب کرده و به طور مؤثر به کار می‌برند (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2-15). شیوه‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی را می‌توان با برنامه آموزش اجتماعی-عاطفی بعنوان رویکردی جدید برای تقویت انعطاف‌پذیری مورد استفاده قرار داد (Gueldner & Feuerborn, 2015).

در این زمینه مطالعات نشان می‌دهند که صلاحیت عاطفی-اجتماعی و پیشرفت تحصیلی بسیار با هم مرتبط هستند و مدارس مؤثر باید برای آموزش یکپارچه و هماهنگ در هر دو زمینه تلاش کنند تا از پتانسیل دانش‌آموزان برای موفقیت در مدرسه و در کل زندگی استفاده کنند (Elias et al., 2003). مدارس نه تنها از طریق ایجاد رشد شناختی، بلکه از طریق رشد اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان، نقش مهمی در پرورش کودکان سالم بازی می‌کنند (Durlak et al., 2011). دانش‌آموزانی که دارای مهارت‌های اجتماعی و عاطفی هستند، در مدرسه بهتر عمل می‌کنند، روابط بهبود یافته‌تری با همسالان و بزرگسالان دارند، از تنظیم عاطفی بهتر و سلامت روانی بالاتری برخوردارند (Varela, 2013).

پرسش‌های پژوهش حاضر بدین شرح می‌باشند: ۱- آیا کاربندی روش‌های آموزش عاطفی-اجتماعی همکارانه و آموزش ذهن‌آگاهی در تعامل با زمان‌های سه‌گانه (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) تأثیرات متفاوتی در مهارت حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان در مدرسه دارد؟

۲- کدامیک از متغیرهای آموزش عاطفی-اجتماعی همکارانه و آموزش ذهن‌آگاهی، تأثیر قویتر و بیشتری بر مهارت حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان در مدرسه دارد؟

روش

روش پژوهش حاضر شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری، با گروه کنترل بود. به منظور هم‌تاسازی و یکسان ساختن شرایط پژوهش از لحاظ سن و جنس، جامعه آماری پژوهش تمام دختران پایه اول دوره اول متوسطه شهر زنجان انتخاب شد که در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ مشغول به تحصیل بودند و تعداد آنها ۲۹۰۳ نفر بود. به منظور انتخاب نمونه مورد نیاز با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای، ابتدا از بین مدارس نواحی دوگانه شهر زنجان ۱۰ مدرسه و در مرحله بعدی از هر مدرسه دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. در نهایت ۳۳۹ دانش‌آموز پرسشنامه فرم کوتاه حل مسئله اجتماعی را

تکمیل کردند. برای انتخاب نمونه اصلی با توجه به ملاک‌های ورود (سن، جنس و توافق آگاهانه و اخذ نمره بالاتر از حد متوسط در جهت‌گیری مثبت و اخذ نمره کمتر از حد متوسط در حل مسئله ناسازگارانه) ۴۵ دانش‌آموز انتخاب شدند که ۱٫۵ واحد انحراف معیار کمتر از میانگین، کسب کردند و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل جایگزین شدند (در هر گروه ۱۵ نفر).

در ابتدا، پیش از انجام مداخله، با اداره آموزش و پرورش و مدیران هماهنگی لازم صورت گرفت و مجوزهای لازم برای مدارس دریافت شد. به منظور انجام مداخله با هماهنگی مدیر و معلمان مدارس و والدین دانش‌آموزان، این جلسات در ساعات درسی فناوری، مهارت‌های زندگی و ورزش برگزار شد. برای گروه‌های آزمایشی و والدین آنها جلسه توجیهی توسط یک روان‌شناس تربیتی برگزار شد و در مورد رویکرد آموزشی مورد نظر و محرمانه بودن اطلاعات ارائه شده توسط دانش‌آموزان توضیحاتی داده شد. توضیحات شامل هدف از اجرای جلسات آموزشی، طول مدت آموزش، وظایف آموزش‌دهنده و دانش‌آموزان در این جلسات بود. بعد از جلسه توجیهی فرم رضایت‌نامه توسط دانش‌آموزان و والدین آنها تکمیل و سپس از گروه‌ها پیش‌آزمون گرفته شد. برنامه‌های آموزشی به کار برده شده در این پژوهش از منابع متعدد معتبر علمی توسط پژوهشگر تهیه و محتوای برنامه‌ها قبل از اجرا، توسط اساتید متخصص روان‌شناسی بررسی و مورد تأیید قرار گرفت.

گروه آزمایشی اول، طی ۸ جلسه ۲ ساعته (در مجموع ۱۶ ساعت) تحت آموزش ذهن‌آگاهی و گروه آزمایشی دوم، طی ۱۲ جلسه یک‌ونیم ساعته (در مجموع ۱۸ ساعت) تحت آموزش اجتماعی - عاطفی قرار گرفتند و گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد. پس از اتمام آموزش، گروه‌ها مجدداً پرسشنامه‌ها را تکمیل (پس‌آزمون) و پس از گذشت یکماه بعد از پس‌آزمون یکبار دیگر پرسشنامه را تکمیل (پیگیری) کردند. پس از انجام نمره‌گذاری پرسشنامه‌ها، نمرات به نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ منتقل گردید. برای تحلیل داده‌ها از طرح ترکیبی دو راهه استفاده شد.

جدول ۱. شرح جلسات آموزشی ذهن‌آگاهی به‌طور مختصر به شرح زیر است:

جلسات	موضوع	هدف
جلسه اول	معرفی اجمالی آموزش ذهن‌آگاهی، برقراری ارتباط، لزوم استفاده از ذهن‌آگاهی، آموزش تنفس ذهن آگاهانه.	۱- افزایش آگاهی از عادت نفس کشیدن ۲- بالا بردن مهارت‌های فردی و رسیدن به آرامش در شرایط گوناگون
جلسه دوم	مرور تکلیف جلسه قبل، آموزش تمرین توجه بر شیء این تکنیک شامل توجه به ظاهر، بافت، بو و مشاهده احساس فرد است.	۱- آگاهی از احساسات و تجربیات ۲- درک واقعی تجربیات
جلسه سوم	مرور تکلیف جلسه قبل، تمرین واری بدن، دادن بازخورد و بحث در مورد تمرین واری بدن.	۱- مشاهده حسهای بدنی ۲- توجه به احساسات، افکار و گسترش و پذیرش افکار احساسات ناخوشایند
جلسه چهارم	مرور تکلیف خانگی، آموزش تمرین مراقبه نشسته (آگاهی از تنفس، بدن، صداها، افکار)	۱- تمرین توجه به بدن، احساس جسمی و فیزیکی و توجه به تنفس ۲- آرام‌گرفتن ذهن سرگردان با تمرین تنفس و مرور بدن
جلسه پنجم	بررسی تکالیف گذشته، آموزش تکنیک فضا سازی	۱- پذیرش افکار و هیجانات ذهن آگاهانه
جلسه ششم	مرور تکلیف جلسه قبل و تنفس ذهن آگاهانه،	۱- آگاهی کامل از افکار و احساسها و پذیرفتن آنها ۲- هوشیاری نسبت به تجربیات
جلسه هفتم	یوگای هوشیارانه و مراقبه راه رفتن	۱- احساس تغییرات وزن و تعادل ۲- توجه به منحرف شدن ذهن ۳- ایجاد آرامش عمیق
جلسه هشتم	جمع بندی آموخته ها، بازنگری تکالیف خانگی، بازنگری آنچه انجام گرفت و بحث در مورد تکنیک و تمرین ها	۱- حفظ تعادل در زندگی ۲- برنامه‌ریزی و انجام اعمال خاص و استفاده از فنون ذهن‌آگاهی در زندگی

جدول ۲. شرح جلسات آموزشی اجتماعی عاطفی به‌طور مختصر به شرح زیر است:

جلسات	موضوع	هدف
جلسه اول	جلب رضایت و همکاری دانش‌آموزان	ایجاد رابطه مثبت با دانش‌آموزان
جلسه دوم	تعریف خودآگاهی (من هستم): تشخیص اینکه من چه کسی هستم و چگونه جهان اطرافم را احساس می‌کنم.	۱- دانش‌آموزان نشان دهند که از احساسات خود آگاه هستند. ۲- دانش‌آموزان نشان دهند که از ویژگی‌های شخصی خودآگاهی دارند

جلسات	موضوع	هدف
جلسه سوم	توانایی تشخیص دقیق احساسات و افکار و تأثیر آنها بر رفتار.	۳- دانش‌آموزان نشان دهند که از حمایت دیگران نسبت به خود آگاهی دارند. ۴- دانش‌آموزان احساس مسئولیت شخصی دارند.
جلسه چهارم	تعریف خودمدیریتی (من می‌توانم): مدیریت رفتار به روش‌های موثر و سازنده.	۱- دانش‌آموزان توانایی مدیریت احساسات خود را به صورت سازنده نشان دهند. ۲- دانش‌آموزان صداقت و درستی خود را نشان دهند.
جلسه پنجم	توانایی تنظیم احساسات فردی، افکار و رفتارهای موثر در موقعیت‌های مختلف.	۳- دانش‌آموزان از مهارت‌های تصمیم‌گیری موثر استفاده می‌کنند. ۴- دانش‌آموزان نشان دهند که توانایی تعیین و دستیابی به اهداف را دارند.
جلسه ششم	تعریف آگاهی اجتماعی (من دلسوزم): نشان دادن آگاهی داشتن نسبت به ارزش دیگران در جامعه.	۱- دانش‌آموزان آگاهی نسبت به احساسات و دیدگاه‌های دیگران را نشان دهند. ۲- دانش‌آموزان نشان دهند که به دیگران توجه می‌کنند و برای کمک به آنها تمایل زیادی دارند.
جلسه هفتم	توانایی توجه به دیدگاه و همدردی با کسانی که پیشینه و فرهنگ متنوع دارند، درک هنجارهای اجتماعی و اخلاقی.	۳- دانش‌آموزان آگاهی از مسائل فرهنگی و احترام به انسان و تفاوت‌ها را نشان دهند. ۴- دانش‌آموزان بتوانند نشانه‌های اجتماعی را تفسیر کنند.
جلسه هشتم	مدیریت ارتباطات (من می‌خواهم): تعامل مولد با دیگران.	۱- دانش‌آموزان از مهارت‌های اجتماعی برای ارتباط موثر با دیگران استفاده کنند. ۲- دانش‌آموزان روابط سازنده را توسعه دهند.
جلسه نهم	توانایی ایجاد و حفظ روابط سالم و مفید با افراد و گروه‌های مختلف.	۳- دانش‌آموزان توانایی پیشگیری، مدیریت و حل اختلافات شخصی را به شیوه‌های سازنده نشان دهند. ۴- مهارت‌های ارتباطی را، از طریق مدیریت تعارض بین فردی توسعه دهند.
جلسه دهم	تصمیم‌گیری مسئولانه (من می‌خواهم): تصمیم‌گیری بر استانداردهای اخلاقی، ارتباطات سالم، هنجارهای اجتماعی مناسب.	۱- دانش‌آموزان بتوانند قواعد اجتماعی را به منظور افزایش آگاهی فیزیکی و کلامی بیاموزند. ۲- استراتژی‌هایی برای حفظ روابط مثبت تعیین کنند.
جلسه یازدهم	تسهیل بحث؛ صحبت کردن و نوشتن.	۳- احترام به دیگران و ابراز نظرات خود. ۴- از مهارت‌های تصمیم‌گیری در شرایط تحصیلی و اجتماعی استفاده کنند.
جلسه دوازدهم	جمع‌بندی و بحث در مورد مهارت‌های ایجاد شده در دانش‌آموزان	۱- ارزیابی دانش‌آموزان از توانایی‌های خود و نقاط قوت خود و ضعف روش آموزشی

ابزار مورد استفاده در پژوهش عبارت بود از فرم کوتاه پرسشنامه تجدیدنظر شده حل مسئله اجتماعی (SPSI-R) (D'Zurilla et al., 2002)، یک ابزار خودگزارشی از نوع لیکرت و دارای ۲۵ سؤال بوده و هدف آن اندازه‌گیری مهارت افراد در حل مسئله اجتماعی می‌باشد. خرده‌مقیاس‌های آن (مقیاس جهت‌گیری مثبت به مسئله (PPO)، جهت‌گیری منفی به مسئله (NPO)، حل مسئله منطقی (RPS)، سبک تکانشی/بی‌دقتی (ICS) و سبک اجتنابی (AS) است. این مقیاس مبتنی بر کار قبلی مؤلفان است که پنج خرده‌مقیاس اصلی داشته و پنج بعد مختلف مدل حل مسئله اجتماعی D'Zurilla و همکاران (2002) را اندازه‌گیری می‌کند.

مقیاس جهت‌گیری مثبت به مسئله، (گویه‌های ۵، ۷، ۱۴)، مقیاس جهت‌گیری منفی به مسئله، (گویه‌های ۲، ۴، ۹، ۱۳)؛ مقیاس حل مسئله منطقی، (با گویه‌های ۲، ۸، ۱۶، ۲۰، ۲۱، ۲۴، ۲۵)؛ مقیاس سبک تکانشی/بی‌دقتی (با گویه‌های ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۹، ۲۳) و مقیاس سبک اجتنابی (با گویه‌های ۱، ۱۰، ۱۲، ۱۷، ۱۸) مشخص می‌شود. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است [به هیچ وجه (۱)، تا حدودی (۲)، متوسط (۳)، زیاد (۴) و خیلی زیاد (۵)].

دو مقیاس جهت‌گیری مثبت به مسئله و حل مسئله منطقی به عنوان خرده‌مقیاس حل مسئله سازنده در نظر گرفته می‌شوند و به صورت مثبت نیز نمره‌گذاری می‌شوند. اما دیگر مقیاس‌ها که شامل سبک تکانشی/بی‌دقتی، سبک اجتنابی و جهت‌گیری منفی به مسئله هستند، خرده‌مقیاس‌های حل مسئله ناکارآمد را تشکیل می‌دهند، که به صورت منفی (وارونه) نیز نمره‌گذاری می‌شوند. بنابراین بر اساس این ابزار توانایی حل مسئله اجتماعی «خوب» توسط نمرات بالا در PPO، RPS و نمرات پایین در NPO، ICS و AS مشخص می‌شود در حالیکه توانایی حل مسئله اجتماعی «ضعیف» توسط نمرات پایین در PPO و RPS و نمرات بالا در NPO، ICS و AS مشخص می‌شود. روایی سازه این پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های حل مسئله و سازه‌های روانشناختی همپوش، تایید شده است (D'Zurilla et al., 2002). پایایی آزمون مجدد برای این پرسشنامه بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۱ و ضریب آلفای آن بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۵. گزارش شده است (D'Zurilla et al., 2002). در ایران مخبری و همکاران (۱۳۸۹)، ضریب آلفای ۰/۸۵ را برای پنج عامل سنجیده شده و ضریب پایایی بازآزمایی ۰/۸۸ را برای پرسشنامه حل مسئله

اجتماعی کوتاه شده بدست آوردند. همچنین در این تحقیق بررسی ساختار عاملی بیانگر وجود پنج عامل اشاره شده در بالا می‌باشد. همه تحلیل‌های روایی، SPSI را به عنوان یک مقیاس حل مسئله اجتماعی تایید کرده است (به نقل از عادل‌مخبری و همکاران، ۱۳۹۰).

یافته‌ها

جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و شاخص شاپیرو-ویلک مؤلفه‌های مهارت‌های حل مسئله اجتماعی (جهت‌گیری مثبت نسبت به مسئله، جهت‌گیری منفی نسبت به مسئله، حل منطقی مسئله، سبک اجتنابی و سبک بی‌دقتی/تکانشی) را در سه گروه آزمایش و کنترل در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی مربوط به مهارت‌های حل مسئله اجتماعی

مهارت‌های حل مسئله اجتماعی	شاخص آماری	زمان		
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
۱. مهارت‌گیری مثبت نسبت به مسئله	گروه اول (آموزش ذهن‌آگاهی)	۱۴/۲۶ ± ۲/۴۹	۱۷/۰۷ ± ۳/۵۵	۲۰/۳۳ ± ۱/۶۷
	شاپیرو-ویلک	۰/۹۷۲(NS)	۰/۸۹۹(NS)	۰/۹۱۱(NS)
	M±S			
۲. مهارت‌گیری منفی نسبت به مسئله	گروه دوم (آموزش عاطفی اجتماعی)	۱۵/۲۰ ± ۱/۷۰	۱۶/۸۷ ± ۳/۲۰	۲۰/۲۷ ± ۱/۶۲
	شاپیرو-ویلک	۰/۹۱۶(NS)	۰/۹۷۴(NS)	۰/۹۲۴(NS)
	M±S			
۳. مهارت‌گیری منطقی نسبت به مسئله	گروه سوم (کنترل)	۱۵/۳۴ ± ۲/۴۸	۱۴/۴۰ ± ۲/۰۳	۱۴/۰۰ ± ۱/۸۹
	شاپیرو-ویلک	۰/۹۳۱(NS)	۰/۹۶۲(NS)	۰/۹۳۵(NS)
	M±S			
۴. مهارت‌گیری مثبت نسبت به مسئله	گروه اول (آموزش ذهن‌آگاهی)	۱۵/۳۳ ± ۴/۲۷	۱۱/۲۷ ± ۳/۰۸	۱۰/۳۳ ± ۱/۸۰
	شاپیرو-ویلک	۰/۹۷۲(NS)	۰/۹۵۲(NS)	۰/۹۰۳(NS)
	M±S			
۵. مهارت‌گیری منفی نسبت به مسئله	گروه دوم (آموزش عاطفی اجتماعی)	۱۵/۷۸ ± ۲/۴۳	۱۳/۰۷ ± ۲/۶۰	۱۱/۴۰ ± ۱/۶۸
	شاپیرو-ویلک	۰/۹۱۴(NS)	۰/۹۳۵(NS)	۰/۹۱۵(NS)
	M±S			
۶. مهارت‌گیری منطقی نسبت به مسئله	گروه سوم (کنترل)	۱۴/۲۶ ± ۳/۳۷	۱۴/۶۷ ± ۲/۶۱	۱۴/۲۰ ± ۲/۲۴
	شاپیرو-ویلک	۰/۹۲۵(NS)	۰/۹۷۸(NS)	۰/۹۵۵(NS)
	M±S			
۷. مهارت‌گیری مثبت نسبت به مسئله	گروه اول (آموزش ذهن‌آگاهی)	۱۴/۰۰ ± ۴/۹۵	۱۸/۸۰ ± ۲/۷۸	۱۹/۰۰ ± ۲/۴۸
	شاپیرو-ویلک	۰/۹۳۶(NS)	۰/۹۶۶(NS)	۰/۹۳۲(NS)
	M±S			
۸. مهارت‌گیری منفی نسبت به مسئله	گروه دوم (آموزش عاطفی اجتماعی)	۱۴/۵۳ ± ۳/۴۲	۱۸/۸۰ ± ۳/۶۸	۱۹/۸۶ ± ۷/۹۰
	شاپیرو-ویلک	۰/۹۱۴(NS)	۰/۹۱۳(NS)	۰/۶۷۳(p=۰/۰۰۱)
	M±S			
۹. مهارت‌گیری منطقی نسبت به مسئله	گروه سوم (کنترل)	۱۶/۸۷ ± ۲/۵۰	۱۹/۲۰ ± ۳/۹۸	۱۷/۶۶ ± ۲/۸۷
	شاپیرو-ویلک	۰/۹۴۹(NS)	۰/۹۶۰(NS)	۰/۹۶۱(NS)
	M±S			
۱۰. مهارت‌گیری مثبت نسبت به مسئله		۸/۶۰ ± ۲/۶۱	۷/۶۶ ± ۳/۰۱	۶/۶۰ ± ۱/۹۶
	M±S			

مهارت‌های حل مسئله اجتماعی	شاخص آماری	زمان		پیش‌آزمونی	پس‌آزمونی	پیگیری
		پیش‌آزمونی	پس‌آزمونی			
گروه اول (آموزش ذهن‌آگاهی)	شاپیرو-ویلک	۰/۹۰۲(NS)	۰/۹۲۶(NS)	۰/۹۰۳(NS)		
گروه دوم (آموزش عاطفی اجتماعی)	M±S شاپیرو-ویلک	۹/۶۷ ± ۲/۸۷	۸/۶۰ ± ۱/۸۰	۷/۶۷ ± ۱/۱۷	۰/۹۱۰(NS)	
گروه سوم (کنترل)	M±S شاپیرو-ویلک	۹/۰۰ ± ۲/۷۰	۱۱/۶۰ ± ۳/۰۴	۱۱/۲۷ ± ۱/۹۸	۰/۹۳۴(NS)	
گروه اول (آموزش ذهن‌آگاهی)	M±S شاپیرو-ویلک	۱۲/۳۳ ± ۳/۲۶	۱۱/۰۰ ± ۲/۵۶	۱۰/۰۰ ± ۱/۸۵	۰/۹۳۷(NS)	
گروه دوم (آموزش عاطفی اجتماعی)	M±S شاپیرو-ویلک	۱۴/۳۳ ± ۲/۲۲	۱۲/۱۳ ± ۲/۵۹	۱۰/۷۳ ± ۲/۰۹	۰/۹۴۷(NS)	
گروه سوم (کنترل)	M±S شاپیرو-ویلک	۱۲/۸۵ ± ۳/۷۰	۱۲/۸۷ ± ۳/۰۲	۱۲/۸۰ ± ۲/۵۴	۰/۹۷۲(NS)	

سبک تکانشی/بی‌دقتی

نتایج تحلیل نشان داد که ارزش $F(۷۶ و ۱۰) = ۱/۳۵۱$ در سطح $۰/۰۵$ معنادار نیست. بر این اساس چنین نتیجه‌گیری شد که مؤلفه‌های حل مسئله اجتماعی در مرحله پیش‌آزمون در بین سه گروه آزمایش و کنترل به صورت معناداری متفاوت نبوده و مفروضه استقلال متغیر پیش‌آزمون از متغیر عضویت گروهی در بین داده‌های پژوهش حاضر برقرار است.

جدول ۲. نتایج تحلیل ترکیبی دو راهه در آزمون اثر تعاملی شرایط * زمان برای هر یک از مؤلفه‌های

حل مسئله اجتماعی

متغیر وابسته	مجموع مجذورات آزادی	درجه	میانگین مجذورات	میانگین مجذورات خطا	F	partial ^۲
جهت‌گیری مثبت نسبت به مسئله	۲۴۵/۳۲۸	۴	۶۱/۳۳۲	۴/۹۴۳	۱۲/۴۰۷**	۰/۴۷۰
جهت‌گیری منفی نسبت به مسئله	۱۲۸/۳۴۴	۴	۳۲/۰۸۶	۳/۰۵۵	۱۰/۵۰۲**	۰/۴۲۹
حل منطقی مسئله	۸۶/۶۹۶	۴	۲۱/۶۷۴	۶/۲۶۹	۳/۴۵۷*	۰/۱۹۸
سبک اجتنابی	۱۰۵/۴۵۲	۴	۲۶/۳۶۳	۲/۷۲۰	۹/۶۹۲**	۰/۴۰۹
سبک تکانشی/بی‌دقتی	۴۹/۴۶۶	۴	۱۲/۳۶۶	۳/۲۲۱	۳/۸۳۹**	۰/۲۱۵

بر اساس نتایج جدول ۱ استفاده از روش آماری طرح ترکیبی دو راهه نشان داد که مؤلفه‌های جهت‌گیری مثبت نسبت به مسئله ($F(4) = 12/407, P < 0/01$)، جهت‌گیری منفی نسبت به مسئله ($F(4) = 10/52, P < 0/01$)، سبک اجتنابی ($F(4) = 9/692, P < 0/01$) و سبک تکانشی/بی‌دقتی ($F(4) = 3/839, P < 0/01$) مهارت‌های حل مسئله در سطح ۰/۰۱ و مؤلفه‌های حل منطقی مسئله ($F(4) = 3/457, P < 0/05$) در سطح معناداری ۰/۰۵ تحت تأثیر اجرای متغیرهای مستقل قرار گرفته‌اند.

جدول ۵. نتایج تحلیل ترکیبی یک راهه در آزمون معناداری اثر تعاملی شرایط * زمان برای هر یک از

مؤلفه‌های حل مسئله اجتماعی در مقایسه‌های زوجی

partial η^2	F	میانگین مجذورات خطا	میانگین مجذورات خطا	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیر وابسته
۰/۰۲۸	۰/۴۰۱	۷/۱۷۵	۲/۸۷۸	۲	۵/۷۵۶	جهت‌گیری مثبت نسبت به مسئله
۰/۶۷۴	۲۸/۹۶۴**	۳/۵۵۹	۱۰۳/۰۸۷	۲	۲۰۶/۱۷۴	جهت‌گیری منفی نسبت به مسئله
۰/۵۷۶	۱۹/۰۵۱**	۴/۰۹۶	۸۷/۰۳۱	۲	۱۵۶/۰۶۲	سبک اجتنابی
۰/۰۶۲	۰/۹۲۷	۳/۷۰۸	۳/۴۳۸	۲	۶/۸۷۶	سبک تکانشی/بی‌دقتی
۰/۵۶۷	۱۸/۳۱۲**	۳/۰۳۸	۵۵/۶۳۳	۲	۱۱۱/۲۶۷	حل منطقی مسئله
۰/۵۲۳	۱۵/۳۷۰**	۲/۴۱۹	۳۷/۱۸۷	۲	۷۴/۳۷۴	جهت‌گیری مثبت نسبت به مسئله
۰/۰۰۵	۰/۰۷۷	۷/۵۳۰	۰/۵۷۸	۲	۱/۱۵۶	جهت‌گیری منفی نسبت به مسئله
۰/۲۷۰	۵/۱۸۳*	۶/۴۴۷	۳۳/۴۱۱	۲	۶۶/۸۲۲	سبک اجتنابی
۰/۳۱۵	۶/۴۲۴**	۴/۸۳۱	۳۱/۰۳۳	۲	۶۲/۰۶۷	سبک تکانشی/بی‌دقتی
۰/۰۰۱	۰/۰۱۷	۲/۶۰۴	۰/۰۴۴	۲	۰/۰۸۹	حل منطقی مسئله
۰/۵۱۴	۱۴/۷۸۳**	۲/۶۴۰	۳۹/۰۳۳	۲	۷۸/۰۶۷	جهت‌گیری مثبت نسبت به مسئله
۰/۴۹۵	۱۳/۷۲۲**	۲/۹۱۶	۴۰/۰۱۱	۲	۸۰/۰۲۲	جهت‌گیری منفی نسبت به مسئله
۰/۰۵۷	۰/۸۴۹	۳/۷۰۴	۳/۱۴۴	۲	۶/۲۸۹	سبک اجتنابی
۰/۱۶۱	۲/۶۹۵	۳/۶۶۱	۹/۸۶۶۹	۲	۱۹/۷۳۲	سبک تکانشی/بی‌دقتی
۰/۴۲۸	۱۰/۴۸۰**	۲/۲۹۹	۲۴/۰۸۹	۲	۴۸/۱۷۸	حل منطقی مسئله

گروه اول: آموزش ذهن آگاهی

گروه دوم: آموزش عاطفی-اجتماعی

گروه سوم: گروه کنترل

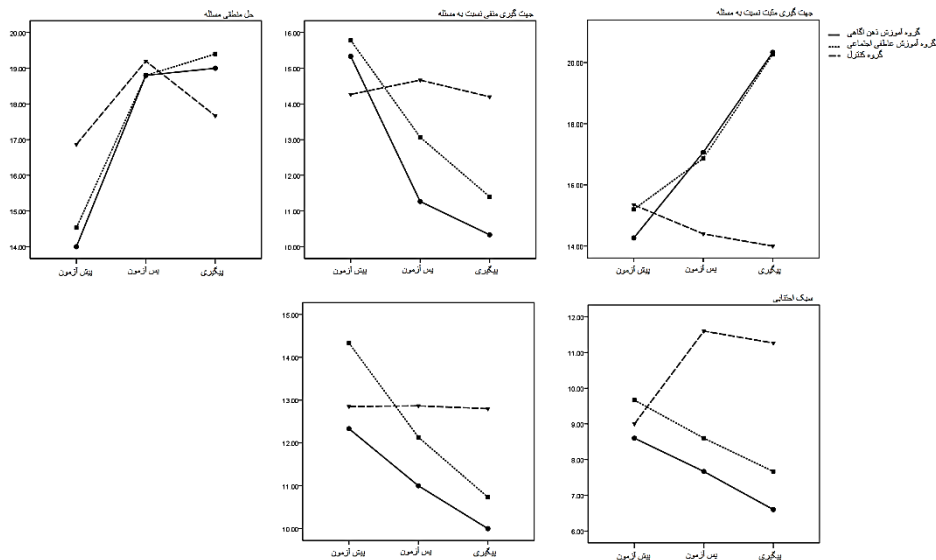
فرضیه ۱: آموزش ذهن آگاهی، مهارت حل مسئله اجتماعی را بهبود می‌بخشد.

بر اساس نتایج جدول ۳ در مقایسه با گروه کنترل اثر آموزش ذهن آگاهی بر جهت گیری مثبت نسبت به مسئله ($P < 0/01$)، $F(2) = 28/964$ ، $P < 0/01$ ، جهت گیری منفی نسبت به مسئله ($P < 0/01$)، $F(2) = 18/312$ ، $P < 0/01$ و سبک اجتنابی ($P < 0/01$)، $F(2) = 14/783$ ، $P < 0/01$ در سطح $0/01$ و بر حل منطقی مسئله ($P < 0/05$)، $F(2) = 5/183$ ، $P < 0/05$ معنادار است. نمودارهای شکل ۱ نشان می‌دهد که آموزش ذهن آگاهی در مقایسه با گروه کنترل از یک سو منجر به افزایش میانگین نمرات جهت گیری مثبت نسبت به مسئله و حل منطقی مسئله شده و از سوی دیگر منجر به کاهش میانگین جهت گیری منفی نسبت به مسئله و سبک اجتنابی در مراحل پس از آزمون و پیگیری شده است. بر این اساس در آزمون فرضیه اول چنین نتیجه گیری شد که آموزش ذهن آگاهی منجر به بهبود چهار مؤلفه مهارت‌های حل مسئله اجتماعی (شامل جهت گیری منفی، جهت گیری مثبت، حل منطقی مسئله و سبک اجتنابی) می‌شود.

فرضیه ۲: آموزش عاطفی-اجتماعی همکارانه، مهارت حل مسئله اجتماعی را بهبود می‌بخشد.

منطبق بر نتایج جدول ۳ آموزش عاطفی-اجتماعی در مقایسه با گروه کنترل در سطح معناداری $0/01$ بر مؤلفه‌های جهت گیری مثبت نسبت به مسئله ($P < 0/01$)، $F(2) = 19/05$ ، جهت گیری منفی نسبت به مسئله ($P < 0/01$)، $F(2) = 15/370$ ، سبک اجتنابی ($P < 0/01$)، $F(2) = 13/722$ ، سبک تکانشی / بی‌دقتی ($P < 0/01$)، $F(2) = 10/480$ و حل منطقی مسئله ($P < 0/01$)، $F(2) = 6/424$ ، اثر داشته است. نمودارهای شکل ۱ نیز نشان می‌دهد که آموزش عاطفی-اجتماعی در مقایسه با گروه کنترل منجر به افزایش میانگین نمرات جهت گیری مثبت نسبت به مسئله و حل منطقی مسئله شده است. همچنین نمودارهای شکل ۱ نشان می‌دهد که آموزش عاطفی-اجتماعی منجر به کاهش میانگین نمرات جهت گیری منفی نسبت به مسئله، سبک اجتنابی و سبک تکانشی/بی‌دقتی در مراحل پس از آزمون و پیگیری شده است. بر این اساس در آزمون فرضیه دوم چنین نتیجه گیری شد که آموزش عاطفی-اجتماعی منجر به بهبود همه مؤلفه‌های مهارت‌های حل مسئله اجتماعی می‌شود.

شکل ۱. نمودارهای مربوط به جهت اثر متغیرهای مستقل بر مؤلفه‌های حل مسئله اجتماعی



بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، مقایسه اثربخشی آموزش اجتماعی - عاطفی و آموزش ذهن آگاهی بر افزایش جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه بود. یافته‌های پژوهش، حاکی از آن است که آموزش عاطفی - اجتماعی همکارانه و آموزش ذهن آگاهی، باعث بهبود جهت‌گیری مثبت نسبت به مسئله شده است.

نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش عاطفی - اجتماعی همکارانه، موجب بهبود جهت‌گیری مثبت نسبت به مسئله، کاهش جهت‌گیری منفی نسبت به مسئله و سبک اجتنابی و سبک تکانشی/بی‌دقتی در دانش‌آموزان شده و تأثیری بر حل مسئله منطقی نداشته است. این نتایج با نتایج پژوهش صدری دمی‌رچی و همکاران (۱۳۹۵) که نشان دادند، آموزش اجتماعی - عاطفی منجر به افزایش توانایی حل مسئله سازگاران و کاهش توانایی حل مسئله ناسازگاران در نوجوانان میشود و همچنین با نتایج Ratcliffe و همکاران (2014)، Peculea and Bocos (2013) و همسو است و با نتایج پژوهش Gravesteijn و همکاران (2013)، Wang و همکاران (2012)، کریم‌زاده (۱۳۹۲) به‌طور ضمنی همسو بوده و روی گروهی دیگر و متغیرهایی دیگر، این آموزش‌ها اثربخش بوده است.

در تبیین این یافته پژوهش می‌توان گفت که یکی از راهبردهای مؤثر در توانایی حل مسئله، آموزش مهارت‌های اجتماعی-عاطفی است. در این راهبرد، توجه به نقطه نظر دیگران و بالا بردن ظرفیت تفکر در رابطه با پیامدهای هر یک از راه‌حل‌ها و توانایی تعمیم راه‌حل‌ها که در آموزش مهارت حل مسئله مورد نظر است، توانایی شناختی نوجوانان را افزایش می‌دهد. آموزش اجتماعی-عاطفی به نوجوانان می‌آموزد که می‌توانند بر اندیشه‌ها، احساسات و رفتار خود تأثیر مثبت داشته باشند و تمرین‌های جدید و مثبتی برای مقابله با مشکلات و استرس، به آنها آموزش می‌دهد. Durlak and Dupre (2008) نشان دادند که آموزش اجتماعی-عاطفی باعث افزایش شناخت در حوزه‌های مهارت نگرشی، رفتاری و علمی و عملکردی می‌شود (Durlak et al., 2011).

برنامه‌های آموزش اجتماعی-عاطفی، باعث ایجاد محیط‌های یادگیری مثبت در مدرسه و فراهم نمودن آموزش صلاحیتهای اجتماعی-عاطفی می‌شود، که منجر به، بهتر شدن عملکرد تحصیلی و زندگی مادام‌العمر می‌شود. محیط‌های یادگیری مثبت، بر روابط دلسوزانه معلم و دانش آموز تمرکز دارند. این محیط‌ها، برای دانش آموزان به خوبی مدیریت شده، مشارکتی هستند و انتظارات بالایی از دانش آموزان دارند و از لحاظ انگیزشی و روان‌شناختی و فیزیکی، ایمن هستند. دانش آموزان در این محیط‌ها بیشتر با همسالان، معلمان و مدرسه خود ارتباط برقرار می‌کنند و احتمال بیشتری دارد که هنجارهای جامعه‌پسند و تحصیلی را بپذیرند. فراهم کردن این مهارت‌ها در واقع، عملکرد شناختی را بهبود می‌بخشد و به کودکان در اجتناب از رفتارهای مخاطره‌آمیز، مهارت‌های تصمیم‌گیری، خودداری و تنظیم هیجانی، کمک می‌کند (Casel, 2005).

وقتی دانش آموزان از احساسات خود، آگاه نباشند و یا فاقد ابزارهایی باشند که آموزش اجتماعی - عاطفی، آموزش می‌دهد، برای آنها مشکلات اجتماعی ایجاد می‌شود. این مشکلات اجتماعی می‌تواند بر توانایی آنها در ایجاد و حفظ دوستی‌ها و کاهش عزت نفس تأثیر بگذارد (Bafalino, 2013). ویژگی‌های اجتماعی و عاطفی به جلوگیری از رفتارهای پرخاشگرانه و رفتارهای ناشی از درگیری کمک می‌کند و برای رشد سالم و مثبت بسیار مهم است (Aber et al., 2003 cited in Varela, 2013).

به علاوه نتایج به دست آمده نشان داد که آموزش ذهن آگاهی بر مهارت حل مسئله اجتماعی، تأثیر دارد. آموزش ذهن آگاهی موجب بهبود جهت‌گیری مثبت نسبت به مسئله

شده و جهت‌گیری منفی نسبت به مسئله، سبک اجتنابی حل مسئله را کاهش داده و آموزش ذهن‌آگاهی کمتر از آموزش اجتماعی-عاطفی منجر به کاهش سبک تکانشی/بی‌دقتی در دانش‌آموزان شده است و تأثیری بر حل مسئله منطقی ندارد. این یافته با پژوهش‌های فیضه و همکاران (۱۳۹۳) که نشان دادند آموزش ذهن‌آگاهی باعث کاهش استرس، اضطراب، افسردگی و بهزیستی روان‌شناختی می‌شود، با نتایج Weinstein (2009) مبنی بر اینکه دوره آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی، توانایی حل مسئله را در دانشجویان بالا می‌برد، همسو بوده و با نتایج پژوهش Williams و همکاران (2013)؛ Martín و همکاران (2010)؛ Ostafin (2012)؛ شریفی‌درآمدی (۱۳۹۳)؛ Lopez (2015)؛ Hoge (2017)؛ Sibinga (2013)؛ پسندیده و ابوالمعالی (۱۳۹۵)؛ تیموری و همکاران (۱۳۹۴)؛ ولدبیگی و همکاران (۱۳۹۳) به‌طور ضمنی همسو بوده و روی گروهی دیگر و متغیرهایی دیگر، این آموزش‌ها اثربخش بوده است.

در تبیین این یافته نیز می‌توان بیان داشت که فرد در ذهن‌آگاهی و مهارت‌های تمرین‌آگاهی لحظه‌به‌لحظه تلاش می‌کند تا نسبت به الگوهای افکار، عواطف و تعامل با دیگران بینش و بصیرت پیدا کند و سپس بتواند به‌صورت ماهرانه پاسخ‌های هدفمند مفید را انتخاب کند، به‌جای آنکه به‌طور خودکار با روش‌های خوگرفته و ناهشیار واکنش نشان دهد (Teasdale et al., 2000). بعلاوه ذهن‌آگاهی اجازه می‌دهد افراد به عقب برگردند و شرایط زندگیشان را تحلیل کرده و به روشی نو، نه عادت‌ی، واکنش نشان دهند (Mitmansgruber, 2008). از طریق ذهن‌آگاهی، می‌توانیم اشتباهاتمان را بشناسیم و ذهنمان را طوری تنظیم و سازگار کنیم که واقع‌گرایانه‌تر و صادقانه‌تر به تفکر و واکنش پردازد (Thoumas et al., 2008). Ren و همکاران (2011) نشان دادند، مراقبه ذهن‌آگاهانه با ایجاد امواج آلفای کمتر از حالت آرامش، سبب بوجود آمدن سطوح بالاتر هوشیاری و بینش در حل مساله می‌شود. پژوهش Alexander (2012) نشان داد انجام مراقبه سبب افزایش دقت و کارایی فکری و رفتاری و بهبود توانایی حل مساله می‌شود. به اعتقاد Usher و همکاران (2011) به نقل از نجاتی و همکاران، (۱۳۹۱) افراد با رویکرد شهودی به مسائل در حل مساله موفق‌ترند، زیرا از اطلاعات ناهوشیار خود نیز بهره می‌گیرند و صرفاً تصمیم‌گیری خود را محدود به اطلاعات صریح در دسترس هوشیارشان نمی‌کنند. از طرف دیگر Bishop و همکاران (2004) به نقل از Heeren et al., (2009) استدلال می‌کنند، از آنجا که در طول آموزش ذهن‌آگاهی توجه از

افکار ناخوانده به سوی تمرکزی اختیاری جلب میشود فرد توانا میشود تا در رویارویی با مسائل مختلف، از پردازش ثانویه افکار، احساسات و حسهای بدنی که در جریان رویارویی با مساله برانگیخته میشوند، جلوگیری نماید و تمام ظرفیت حافظه کاری خود را جهت انجام بهتر تکلیف به کار برد. بنابراین به نظر می‌رسد تمرینات ذهن آگاهی باعث استفاده حداکثری از ظرفیت حافظه کاری شده و از این طریق منجر به عملکرد بهتر فرد در تکلیف می‌شود (پورمحمدی و باقری، ۱۳۹۳).

در انتها به عنوان محدودیت پژوهش حاضر، ذکر این مطلب لازم است که در آن، از پرسشنامه برای گردآوری داده‌ها، استفاده شده است و ممکن است سوگیری مطلوبیت اجتماعی در نحوه پاسخدهی شرکت کنندگان اثر گذاشته باشد، بنابراین در تعمیم یافته‌ها لازم است احتیاط لازم صورت گیرد. به عنوان پیشنهاد می‌توان در پژوهش‌های آینده چنین تحقیقی را روی دانش‌آموزان پسر نیز اجرا کرد. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای دیگری مانند مصاحبه ساختار یافته نیز استفاده کرد و به دلیل اینکه پژوهش بسیار اندکی در مورد روش آموزش اجتماعی- عاطفی و روش ذهن آگاهی انجام شده است، می‌توان در پژوهش‌های آینده بیشتر روی این روش‌ها سرمایه‌گذاری کرد. در راستای انجام چنین پژوهش‌هایی پیشنهاد می‌شود که آموزش و پرورش این برنامه را در قالب کلاسهای مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان در نظر بگیرد. این برنامه می‌تواند در قالب دوره‌های ضمن خدمت به مشاوران مدارس آموزش داده شود. سپس مشاوران آن را به صورت عملی در مدارس اجرا کنند.

منابع

- ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۴). *نظریه‌های جرم‌شناسی و بزهکاری با تاکید بر شناخت اجتماعی*. چاپ دوم. تهران: انتشارات ارجمند.
- اکبری موید، سمیه. (۱۳۹۸). نقش منبع کنترل و توانایی حل مسئله اجتماعی در پیش‌بینی انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان. *رویش روان‌شناسی*، ۸(۳)، ۷۳-۸۰.
- امیدی، عبدالله، و محمدخانی، پروانه. (۱۳۸۷). آموزش حضور ذهن به عنوان یک مداخله بالینی: مروری مفهومی و تجربی. *فصلنامه سلامت روان*. ۱(۱)، ۳۸-۲۹.

بخشی مشهدلو، محمد، موسی زاده، توکل، و نریمانی، محمد. (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی بر افزایش میزان انطباق‌پذیری و رضایت زناشویی در زوجین ناسازگار. *مطالعات ناتوانی*، ۸، ۹۰.

پسندیده، راحله، و ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۵). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر افزایش بهزیستی. *اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی*، ۱۱(۴۱)، ۱۶-۷.

پورمحمدی، سمیه، و باقری، فریبرز. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر حل مساله دانش‌آموزان دختر پایه پنجم دبستان. *مجله روانشناسی و روان پزشکی شناخت*، ۱(۱)، ۵۰-۶۱.

شریفی درآمدی، پرویز. (۱۳۹۳). اثربخشی درمان مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر نشانه‌های افسردگی، اضطراب و نشخوار ذهنی در افراد بزرگسال با اختلال‌های طیف درخودماندگی. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۴(۱۴)، ۱۱۸-۹۹.

صدری‌دمیرچی، اسماعیل، اسدی‌شیشه‌گران، سارا، و اسماعیلی‌قاضی‌ولوئی، فریبا. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش برنامه مهارت‌های هیجانی-اجتماعی بر کنترل خشم و توانایی حل مساله اجتماعی در نوجوانان وابسته به مواد. *نشریه طب انتظامی*، ۶(۷۶)، ۱-۶۷.

فیضه، عبدالملک، گودرزی، ناصر، و دباغی، پرویز. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی، در میزان استرس، اضطراب، افسردگی و بهزیستی روان‌شناختی در کارکنان نظامی. *فصلنامه روانشناسی نظامی*، ۶(۲۱)، ۱۴-۵.

کریم‌زاده، منصوره. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی در بهبود سلامت روان معلمان مقطع ابتدایی. *فصلنامه علمی-پژوهشی رفاه اجتماعی*، ۱۴(۵۳)، ۱۴۹-۱۳۱.

مخبری، عادل، درتاج، فریبا، و دره‌کردی، علی. (۲۰۱۱). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی و هنجاریابی پرسشنامه توانایی حل مساله اجتماعی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱(۴)، ۲۱-۱.

مفاخری، عبدالله. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش فراشناخت و ذهن‌آگاهی بر نگرش‌های زیست‌محیطی، رفتار شهروندی سازمانی و بهزیستی اجتماعی. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه پیام نور، مرکز تحصیلات تکمیلی، دانشکده علوم انسانی، گروه روان‌شناسی.

هدایتی، مهرنوش، و ماه‌زاده، حامد. (۲۰۱۶). «فلسفه برای کودکان» و مهارت حل مسئله اجتماعی. *علوم تربیتی*، ۲۳(۱)، ۲۹-۵۴.

References

Abolmaali, Kh. (2015). *Theories of Criminology and Delinquency*. Tehran: Arjmand Publications. [In Persian]

- Akbari Moayed, S.(2020). The Role of Locus of Control and Social Problem-Solving Ability in Predicting Students' Achievement Motivation. *Psychology Growth*, 3(36), 73-80. [In Persian]
- Bakhshi Mashhadloo, M., Tavakkol, M., & Narimani, M.(2019). Comparison of the Effectiveness of Social Problem-Solving and Assertiveness Training on Increasing Adaptability and Marital Satisfaction in Maladaptive Couples in Ardabil. *Journal of Disability Studies*, 1. [In Persian]
- CASEL. (2005). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs—Illinois Edition*.
- Chang, E., D'Zurilla, T., & Lawrence, S.(2004). *Social problem solving: Theory and assessment*. American Psychological Association Washington, DC.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: a positive approach to clinical intervention*. (3rd ed.). New York: springer.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P.(2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Fayzah, A. M., Dabaghi, P., & Gudarzi, N. (2015). The Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction Training on Stress, Anxiety, Depression and Psychological Well-Being in Military Personnel. *Military Psychology Quarterly*, 6(21), 5-14. [In Persian]
- Gravesteyn, C., Diekstra, R., & Petterson, D. A. (2013). The effects of a social emotional learning program on bullying and parents' perspectives. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 75, 1005–1014.
- Gueldner, B. A., & Feuerborn, L. L. (2016). Integrating mindfulness-based practices into social and emotional learning: a case application. In *Mindfulness*, 7 (1), 164–175.
- Guide, C. A. S. E. L.(2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs*. Middle and High School edition.
- Hedayati, M., & Mahzadeh, H.(2016). Philosophy for children and social problem-solving skills. *Journal of Educational Sciences*, 23(1), 29-54. [In Persian]
- Hoge, E. A., Bui, E., Palitz, S. A., Schwarz, N. R., Owens, M. E., Johnston, J. M., ... & Simon, N. M.(2017). The effect of mindfulness meditation training on biological acute stress responses in generalized anxiety disorder. In *Psychiatry Research*.
- Karimzade, M. (2014). The Effect of Social-Emotional Skills Training on Improving Mental Health of Primary School Teachers. *Social Welfare Quarterly*, 14(53), 131- 149. [In Persian]
- Lee, J., Semple, R. J., Rosa, D., & Miller, L.(2008). Mindfulness-based cognitive therapy for children: Results of a pilot study. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 22 (1), 15–28.
- Lopez, G. (2015). Do mindfulness, rumination or social problem-solving factors predict distress?
- Luckeenarain, R. D. (2016). *A Pilot Feasibility Study of Mindfulness Training for Young People*. King's College, London.
- Mafakheri, A. (2013). *The effectiveness of metacognition and mindfulness training on environmental attitudes, organizational citizenship behavior and social well-being*. PhD Thesis. Payam Noor university, Faculty of Humanities, Department of Psychology. [In Persian]

- Martín-Asuero, A. (2010). The mindfulness-based stress reduction program (MBSR) reduces stress-related psychological distress in healthcare professionals. *The Spanish journal of psychology*, 13(2), 897-905.
- Marulanda, Z. K. (2010). Social and Emotional Learning Strategies to Support Students in Challenging Schools. *Online Submission*.
- Miller, J. (2015). *Social problem-solving and suicidality*. University of Glasgow. http://encore.lib.gla.ac.uk/iii/encore/record/C__Rb3099863.
- Mitmansgruber H, Beck M. T., & Schubler. G. (2008). Mindful helper: Experiencing avoidance, meta-emotion, and emotion in paramedics. *Res Person*, (15), 345-361.
- Mokhberi, A., Dorta, F., & Darreh Kurdi, A. (2011). Psychometric and Normative Indices of the Social Problem Solving Ability Questionnaire. *Quarterly Journal of Educational Measurement*, 1(41), 1-21. [In Persian]
- Omidi, A., & Mohammadkhani, P. (2008). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Review/Conceptual and Empirical. *Mental Health Quarterly*, 1. [In Persian]
- Ostafin, B. D. & Kassman, K. T. (2012). Stepping out of history: Mindfulness improves insight problem solving. *Consciousness and Cognition*, 21, 1031-1036
- Pasandideh, R., & Abolmoali, K. (2016). The Effectiveness of Mindful Cognitive therapy on enhancement of overall well-being. *Thoughts and Behavior in Clinical Psychology*, 11(41), 7-16. [In Persian]
- Peculea, L., & Bocos, M. (2013). Development of social and emotional skills through intervention programs among adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 618-623.
- Pourmohammadi, S., & Bagheri, F. (2014). The Effectiveness of Mindfulness Training on Problem Solving in Fifth Grade Female Elementary School Students. *Journal of Psychology and Psychiatry, Cognition*, 1, 1. [In Persian]
- Ratcliffe, B., Wong, M., Dossetor, D., & Hayes, S. (2014). Teaching social-emotional skills to school-aged children with Autism Spectrum Disorder: A treatment versus control trial in 41 mainstream schools. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1722-1733.
- Ren, J., Huang, Z., Luo, J., Wei, G., Ying, X., Ding, Z., ... & Luo, F. (2011). Meditation promotes insightful problem-solving by keeping people in a mindful and alert conscious state. *Science China Life Sciences*, 54(10), 961-965.
- Sadri Demirchi, E., Asadi Shishegaran, S., & Esmaeli Ghazivaloi, F. (2017). Effectiveness of Social-emotional Skills Program on Anger Control and Social Problem-solving in Adolescent's white Drug Dependency. *Journal of Police Medicine*, 6(1), 67-76. [In Persian]
- Shanker, S. (2014). *Broader Measures of Success*. Measuring What Matters.
- Sharifi Daramadi, P. (2014). The Effectiveness of Mindfulness-Based Therapy on Symptoms of Depression, Anxiety and Rumination in Adults with Autism Spectrum Disorders. *Clinical Psychology Studies*, 4(14), 99-118. [In Persian]
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M., & Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of consulting and clinical psychology*, 68(4), 615.
- Thomas, J. E., & Wuyek, L. A. (2008). Minding the children with mindfulness: A Buddhist approach to promoting well-being in children. In *Authoritative communities: The scientific case for nurturing the whole child* (pp. 245-260). New York, NY: Springer New York.

- Troyer, J. A., Tost, J. R., Yoshimura, M., LaFontaine, S. D., & Mabie, A. R. (2012). Teaching students how to meditate can improve level of consciousness and problem solving ability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 153-161.
- Varela, A. D., Kelcey, J., Reyes, J., Gould, M., & Sklar, J.(2013). Learning and resilience: The crucial role of social and emotional well-being in contexts of adversity. In *Education notes*. Washington DC.
- Wang, N., Wilhite, S., Wyatt, J., Young, T., Bloemker, G., & Wilhite, E. (2012). Impact of a college freshman social and emotional learning curriculum on student learning outcomes: An exploratory study. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 9(2), 8.
- Williams, J. M. G., Crane, C., Barnhofer, T., Brennan, K., Duggan, D. S., Fennell, M. J., ... & Russell, I. T. (2014). Mindfulness-based cognitive therapy for preventing relapse in recurrent depression: a randomized dismantling trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 82(2), 275.