

نشریه توانمندسازی کودکان استثنائی

انجمن علمی کودکان استثنائی ایران

سال دهم، شماره ۴ (۳۲)، زمستان ۱۳۹۸

صص ۱۱۹-۱۰۳

DOI: 10.22034/CECIRANJ.2020.171200.1146

تدوین برنامه آموزشی حل مسئله گروهی با رویکرد هنر و ارزیابی اثربخشی آن بر نگرش اجتماعی و نشاط معنوی در نوجوانان تیزهوش

زهره مهدیان*

سمیرا وکیلی**

مسعود غلامعلی لواسانی***

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تدوین برنامه آموزشی حل مسئله گروهی با رویکرد هنر و ارزیابی اثربخشی آن بر نگرش اجتماعی و نشاط معنوی نوجوانان تیزهوش دختر بود. در این پژوهش با استفاده از طرح پژوهشی شبه‌آزمایشی به صورت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به ارزیابی اثربخشی برنامه پرداخته شد. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان نوجوان دختر ۱۵ تا ۱۸ سال تیزهوش شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ شاغل به تحصیل بودند. با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس به صورت هدفمند بعد از اجرای مقیاس هوش استفورد-بینه، ۳۰ دانش‌آموز با بهره‌مندی بالاتر از ۱۲۰ به‌عنوان گروه نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و کنترل جایگزین شدند. برنامه آموزشی طی ۱۴ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در گروه آزمایش برگزار شد. گروه کنترل برنامه‌ای دریافت نکرد. بعد از یک ماه و نیم پیگیری انجام شد. ابزارهای مورد استفاده پرسشنامه نگرش اجتماعی (SAQ)، مقیاس نشاط معنوی (SVS) و برنامه آموزش حل مسئله گروهی با رویکرد هنر (GPSTPA) بود. داده‌های حاصل از پژوهش حاضر با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفت. برنامه آموزشی حل مسئله گروهی با رویکرد هنر بر نگرش اجتماعی ($p < 0/01$)، اندازه اثر ۰/۴۶ و نشاط معنوی ($p < 0/01$)، اندازه اثر ۰/۵ (نوجوانان تیزهوش مؤثر بوده است. اثربخشی این برنامه آموزشی پس از یک ماه و نیم نیز پایدار بوده است. برنامه آموزشی حل مسئله گروهی با رویکرد هنر، نگرش اجتماعی و نشاط معنوی نوجوانان تیزهوش را افزایش می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: حل مسئله گروهی با رویکرد هنر، نگرش اجتماعی، نشاط معنوی، نوجوانان تیزهوش

مقدمه

نگرش اجتماعی^۱ در زمینه‌های مختلفی در اشاره به هر نگرشی که در اصل اجتماعی بوده یا به شیوه اجتماعی ارائه می‌گردد، مورد استفاده قرار می‌گیرد و شامل نگرشی است که زیربنای تمایل فرد به رفتار به شیوه‌ای خاص نسبت به افراد دیگر و نیز یک الگوی خاص و مشترک از باورها بین گروهی از افراد یا یک جامعه مشترک است و اعتقادی شخصی که به عنوان حاصل فرایندهای اجتماعی شدن کسب می‌شوند (اس ربر، ۱۳۹۷). یکی از متغیرهای مرتبط با نگرش اجتماعی، نشاط^۲ است (زمانی، ۱۳۹۶). نشاط در مورد این که چگونه افراد با خود، جامعه یا محیط سازش می‌یابند، بحث می‌کند (رحیمی، نوحی و نخعی، ۱۳۹۲). نشاط، به عنوان احساس مثبت و مجزا می‌تواند تحت تأثیر رویدادها و موقعیت‌های درونی و بیرونی باشد (آرمون، ملامد و شیرن، ۲۰۱۲). نشاط معنوی^۳، یعنی احساس آرامش، مهرورزی و امیدبخش یا وارستگی و بخشایشگری و برخورداری از طراوت و زلالی درون و باور قلبی به خالق هستی، نشاط و آرامش روانی، زمینه‌های باروری خرد و اندیشه را فراهم می‌کند (افروز و دلبر، ۱۳۹۵). نشاط معنوی، رضایت عمیق و لذتی است که در همه امواج سطحی زندگی روزمره وجود دارد. این همان ایمان و شکر است که از درون نشئت می‌گیرد و شامل رشد از خلال پستی و بلندی‌های زندگی (جانیس، ۲۰۱۰) و هیجان مثبتی به شمار می‌رود که حاوی سه عنصر اساسی لذت، خرسندی و رضایت از زندگی است (قدمپور، امیریان و خدایی، ۱۳۹۷).

دانش‌آموزان تیزهوش^۴ از عملکرد بالایی در هوش، خلاقیت^۵، هنر^۶ یا زمینه‌های تحصیلی خاص برخوردار هستند و به خدمات آموزشی ویژه‌ای نیاز دارند که معمولاً امکان تحقق آن‌ها در مدارس عادی میسر نیست (رستمی ابوسعیدی، کریمی فیروزجایی و رضاییه‌شاد، ۱۳۹۶). آن‌ها از شناخت برتر و سرآمدی برخوردارند (لاری لواسانی، هاشمی آذر و پزشک، ۱۳۹۶). آن‌ها ظاهراً در تمام مراحل پردازش اطلاعات توانایی‌های ویژه‌ای دارند؛ معمولاً عقیده‌های جدید را سریع‌تر می‌آموزند، بین عقیده‌های متفاوت شباهت‌های بیشتری می‌بینند و قادر به کشف

شباهت‌ها و تفاوت‌ها هستند. خزانه‌ای از مفاهیم ذهنی در اختیار دارند و می‌توانند از آن‌ها در زندگی روزمره برای حل مسئله‌ها کمک بگیرند. همچنین آن‌ها در استفاده از راهبردهای شناختی، توانایی خارق‌العاده‌ای دارند که در مقابله با کارهای دشوار وارد عمل می‌شود. در بیشتر مواقع، توانایی‌های این نوجوانان دو یا سه سال جلوتر از هم‌سالان آن‌ها است (گنجی، ۱۳۹۶). گرچه آن‌ها توانمندی‌های زیادی دارند؛ اما به نظر می‌رسد در تسلط بر روی برخی مهارت‌ها مشکل‌هایی داشته باشند (ایشک، ابیدین و بکار، ۲۰۱۴). تغییرهای مربوط به دوره نوجوانی برای نوجوانان تیزهوش نگرانی‌های خاصی در زمینه‌های مختلف اجتماعی، عاطفی، تحصیلی و معنوی ایجاد می‌کند. یکی از این تغییرها مربوط به نوع نگرش آن‌ها است (کرگر سیورمن، ۲۰۰۷). این دانش‌آموزان نیازهای علمی، اجتماعی و عاطفی متفاوتی دارند (کاظمیان، هویدا، عابدی و رجایی‌پور، ۱۳۹۷). گاهی آن‌ها با مشکل‌های خاصی در رشد و تحول فردی و اجتماعی خود مواجه می‌شوند؛ تا جایی که ممکن است برخی مشکل‌ها مانند افسردگی، انزوا، نبود نشاط، مشکل در حل مسئله و نگرش منفی را تجربه کنند (آنتسبال و همکاران، ۲۰۰۸).

نوجوانان تیزهوش، در طی دوران تحصیل نسبت به خود و محیط اطراف نگرش مثبت یا منفی به دست می‌آورند که این مسئله به تجارب موفق و ناموفق آن‌ها مخصوصاً در دوران تحصیل بستگی دارد (عظیمی، قربانعلی‌پور و فرید، ۱۳۹۲). همچنین نشاط که عامل بالندگی است (ابوالحسنی و نجاتی منفرد، ۱۳۹۰؛ به نقل از محمدزاده و صالحی، ۱۳۹۵) از دیگر مواردی است که در آن‌ها تغییر می‌کند (آنتسبال و همکاران، ۲۰۰۸). پژوهش‌های مختلف نشان داده است که یکی از راه‌های افزایش نشاط در دانش‌آموزان آموزش مهارت حل مسئله^۷ (عظیمی، قربانعلی‌پور و فرید، ۱۳۹۲) و توانمندسازی آن‌ها (احمدی، سهرابی و محمدی، ۱۳۹۶) است. نشاط معنوی، منحصرأ با انجام فعالیت‌های مذهبی حاصل نمی‌شود؛ بلکه هر فردی به تناسب باورها و عقایدی که دارد، آن را در فعالیت‌های مختلفی جست‌وجو می‌کند (جویباری، نوملی، ثالگو، تقوی کیش، ۱۳۹۴).

5. creativity
6. art
7. problem solving

1. social attitude
2. vitality
3. spiritual vitality
4. gifted students

علاوه بر آن، می‌تواند یکی از روش‌های یاری‌رسان دانش‌آموزان تیزهوش در غلبه بر مشکل‌های بین‌فردی شود (نیکنام، غباری‌بناب و حسن‌زاده، ۱۳۹۸).

طبق پژوهش‌های مختلف، بیشتر نوجوانان تیزهوش وقت خود را صرف یادگیری در محیط‌های آموزشی منظم که انعطاف کمی دارند، می‌کنند. متأسفانه آموزش در کلاس‌های بسیار منظم برای این افراد مناسب نیست و مانع از شکوفا شدن قوه خلاقیت در آن‌ها می‌شود. این کلاس‌ها به‌جای تأثیر مثبت، مشکل‌هایی را برای این نوجوانان به‌دنبال دارد. این در حالی است که پژوهش‌ها نشان داده‌اند، در صورتی تیزهوشان می‌توانند از استعداد‌های خود بهره‌مند شوند که تحت برنامه آموزشی منعطف و متنوع قرار گیرند و در فرایند آموزش، مشارکت و نقش فعال داشته باشند و با تجربه‌های آموزشی درگیر شوند (پمرتسوا، ۲۰۱۴). آموزش هنر، موجب ایجاد شرایط مناسب برای اشتغال به فعالیت‌های خلاقانه و هنری و بهره‌مندی از تأثیر سازنده آن در زندگی فردی و اجتماعی نوجوانان تیزهوش می‌شود. علاوه بر آن، نقش بسیار مهمی در حفظ سلامت روانی و جلوگیری از بروز مشکل‌های روان‌شناختی آن‌ها دارد (صادقی، ۱۳۹۲). برنامه‌های آموزشی با محتوای هنر، به‌دلیل نقش مهمی که هنر در پرورش خلاقیت و ارتقا سلامت جسمانی و روانی نوجوانان دارد (نبوی، ۱۳۹۲)، می‌تواند نقش مؤثری در فرآیند یادگیری آن‌ها مخصوصاً حل مسئله (مون و بریگنون، ۲۰۰۸) داشته باشد. ایجاد فرصت برای همکاری با گروه‌های هم‌سن و مورد علاقه نوجوانان از اهمیت تربیتی، پرورشی و برنامه‌ریزی آموزشی بالایی برخوردار است (کریمی، ۱۳۹۲). آموزش هنر به‌لحاظ مزایای ویژه برای رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی همه دانش‌آموزان مخصوصاً دانش‌آموزان تیزهوش ضروری است. این در حالی است که معمولاً در مدارس زمان و بودجه کافی برای آموزش هنر در نظر گرفته نمی‌شود (پیپلر، ۲۰۱۳). آموزش هنر، به‌عنوان جنبه‌ای اساسی برای این دانش‌آموزان به‌شمار می‌رود که باید با در نظر گرفتن نیازهای آن‌ها صورت گیرد. برای پرورش استعداد‌های هنری این دانش‌آموزان باید فرصت‌های ویژه در اختیار آن‌ها قرار داده شود. آموزش هنر، به پیشرفت در جنبه‌های مختلف و تعامل

علاوه بر آن، از طریق آموزش حل مسئله، می‌توان نوع نگرش را در افراد تغییر داد (بهرامی، معاضدیان و حسینی‌المدنی، ۱۳۹۱). حل مسئله در کلی‌ترین معنا عبارت است از: تنظیم و اجرای راهبردهای عملیاتی که فرد را قادر می‌سازد به یک مقصد نهایی یا یک هدف خاص برسد (غریبی و بهاری‌زر، ۱۳۹۴). در روش حل مسئله به فرد آموزش داده می‌شود تا برای رسیدن به راه‌حل یک مشکل یا مسئله معین توالی منطقی خاصی را دنبال کند (خدایاری‌فرد و پرند، ۱۳۹۱). مهارت حل مسئله به افراد کمک می‌کند تا برای حل مسئله‌های پیش‌رو، برنامه‌ریزی مناسب داشته باشند و راه‌حل‌های متنوعی را برای حل آن جست‌وجو کنند و تمایل بالاتری به کارآفرینی داشته باشند. افرادی که هنگام رویارویی با مشکل‌ها به توانایی خود برای حل آن‌ها اعتماد دارند، تمایل بالاتری به کارآفرینی دارند. دانش‌آموزانی که نگرش مثبت نسبت به جامعه و محیط دارند، تمایل دارند با مسئله‌ها و مشکل‌ها مقابله کنند و نمی‌خواهند آن‌ها را نادیده بگیرند و از کنار آن‌ها رد شوند. آموزش مهارت حل مسئله به فرد، موجب می‌شود تا بدون کمک دیگران بیندیشد و مسئله‌های خود را حل کند (زیرک، کیوانی و زمانی، ۱۳۹۶). حل مسئله، می‌تواند در حکم ابزاری برای مواجه شدن با بسیاری از مشکل‌های موقعیتی و حل آن‌ها باشد (گلدفرد و دیدسون، ۲۰۱۱؛ به‌نقل از غریبی، جوانمردی و رستمی). آموزش حل مسئله، سیستم‌های طبیعی را برای کنترل رفتارهای اجتماعی و عاطفی فراهم می‌کند (باربی و همکاران، ۲۰۱۴). آموزش حل مسئله گروهی^۲، روش مؤثری است که به‌وسیله آن افراد می‌آموزند تا از مجموعه مهارت‌های شناختی مؤثر خود برای کنار آمدن با موقعیت‌های بین‌فردی مشکل‌ساز استفاده کنند (گلدفرد و دیدسون، ۲۰۱۱؛ به‌نقل از غریبی، جوانمردی و رستمی). در طول فرایند حل مسئله، زمان مناسبی است تا افراد بتوانند روش‌های مؤثر با وقایع چالش برانگیز را کشف و شناسایی کنند (عرب‌زاده، کدیور و دلاور، ۱۳۹۳). آموزش حل مسئله، یکی از نیازهای بنیادی افراد تیزهوش به‌شمار می‌رود. استفاده از برنامه آموزشی مبتنی بر حل مسئله موجب دستیابی این دانش‌آموزان به مجموعه‌ای از اهداف ناظر بر رشد عقلانی از جمله ادراک صحیح، درک ارتباط میان مطالب، استنتاج و استدلال، ارزیابی و قضاوت می‌شود.

با جوامع مختلف و مشارکت بیشتر در جامعه کمک می‌کند (روت برنستین و روت برنستین، ۲۰۰۴).

از سوی دیگر، دانش‌آموزان تیزهوش توانایی‌های بالایی در مهارت‌هایی مانند حل مسئله دارند. ولی گاهی در برخی از آن‌ها این مهارت‌ها شکوفا نشده است و به پرورش نیاز دارد. بنابراین، آموزش و توسعه این مهارت‌ها در آن‌ها ضروری است (ملیک، مورات و مرو، ۲۰۱۷). در واقع، فنون یا راهبردهای مورد استفاده این نوجوانان در حل مسئله باید آشکارا آموزش داده شود (گنجی، ۱۳۹۶). شیوه آموزشی تلفیقی هنر باعث افزایش خلاقیت و در نتیجه حل مسئله شده و بر نگرش، دانش و مهارت‌های نوجوانان تأثیر مثبت دارد (احمدی و عبدالملکی، ۱۳۹۲؛ پاکیزه، ۱۳۹۴). در طول فرایند حل مسئله، زمان مناسبی است تا افراد بتوانند روش‌های مؤثر با وقایع چالش برانگیز را کشف و شناسایی کنند (عرب‌زاده، کدیور و دلاور، ۱۳۹۳). هنر، عاملی بر کارایی و کارافرینی است که مهارت حل مسئله بر آن مؤثر است (زیرک، کیوانی و زمانی، ۱۳۹۶).

وقتی کودکان تیزهوش در کنار هم قرار می‌گیرند، به واسطه احساس رقابت و با شوق و ذوق بیشتر از خود توانایی و تحرک ذهنی زیادی نشان می‌دهند. یادگیری و تلاش در محیطی که سرشار از تراوش‌های فکری و استعداد‌های درخشان است، موجب ایجاد انگیزه‌های بیشتری در یکدیگر و بالطبع به کارگیری حداکثر استعدادها و فعالیت‌های ذهنی خواهد شد (افروز، ۱۳۹۰). حل مسئله در محیط با نشاط منجر به احساس امیدواری در افراد می‌شود؛ چرا که آن‌ها احساس می‌کنند نیازهای آن‌ها بدون برخورد با موانع در حال تأمین است. بنابراین، آن‌ها به رضایت درونی رسیده و همواره نشاط را در خود حفظ می‌کنند (الموتی‌نیا، ۱۳۹۲). پویایی روانی تیزهوشان، مقتضی پویایی محیط آموزشی و پرورشی ویژه و برنامه‌های اختصاصی است. از این رو، ضرورت تدوین برنامه‌های جدید آموزشی که پاسخ‌گوی پویایی تیزهوشان باشند، اجتناب‌ناپذیر است. علاوه بر آن، کافی نبودن برنامه‌های رایج و سنتی از یک سو و ابهام در مفهوم و مبانی هوش و تیزهوشی از سوی دیگر، ضرورت برنامه‌های جدید را بیشتر نشان می‌دهد؛ برنامه‌هایی که با ویژگی‌های نوجوانان تیزهوش منطبق باشد و محیطی فعالی برای رشد و شکوفایی استعدادها بر اساس انگیزه‌های انفرادی آن‌ها فراهم آورد. آموزش‌های فوق‌العاده و

خارج از برنامه در زمینه‌های مختلف مخصوصاً حل مسئله گروهی می‌تواند هم به منظور جبران نقاط ضعف تحصیلی و هم به دلیل توسعه و گسترش محتوای برنامه آموزشی عادی به کار رود. در واقع، این برنامه‌های پاره‌وقت نوعی غنی‌سازی برنامه آموزشی به‌شمار می‌رود (بکر- ویدمن، جاکویز، رینیک، سیلوا و مارچ، ۲۰۱۰).

بررسی گسترده ادبیات پژوهش مربوط به نوجوانان تیزهوش، نشان می‌دهد که در این زمینه تعداد زیادی متغیرهای درون گروهی وجود دارد که توسط پژوهشگران علوم اجتماعی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی مورد توجه قرار گرفته‌اند. در پژوهش‌های مختلف رابطه متغیرهای مختلف در تیزهوشان نظیر مشکل‌های نوجوانان تیزهوش (دیوید، ۲۰۱۸)، نیازهای یادگیری هیجانی و اجتماعی (فلن و فلن، ۲۰۱۸)، شادکامی، سازگاری اجتماعی و همدلی عاطفی (زمانی، ۱۳۹۶)، برنامه غنی‌سازی رنزولی بر خلاقیت (شوشتری، ملک‌پور، عابدی و قمرانی، ۱۳۹۵؛ کارادامیر، ۲۰۱۶)، سلامت عمومی، مهارت اجتماعی و حرمت خود (حسین‌خانزاده، بهزادفر و ایمن‌خواه، ۱۳۹۵)، توانایی‌های تحلیلی، خلاقانه و عملی (آقابابایی، ملک‌پور، کجیاب و عابدی، ۱۳۹۴)، نشاط و پیشرفت تحصیلی (نیاز‌آذری، ۱۳۹۳) و عوامل مرتبط با شادی (طاهری و شکرپیگی، ۱۳۹۳) بررسی و تأیید شده است. از سوی دیگر، برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که حل مسئله و نگرش (غریبی، جوانمردی و رستمی، ۱۳۹۶؛ افروز، ارجمندنیا، حیدری و برهان، ۱۳۹۴)، حل مسئله و نشاط (عظیمی، قربانعلی‌پور و فرید، ۱۳۹۵)، حل مسئله و توانمندسازی با نشاط (احمدی، سهرابی و محمدی، ۱۳۹۶) و حل مسئله با نشاط و نگرش اجتماعی (زمانی، ۱۳۹۶) ارتباط دارند. همچنین برخی پژوهش‌ها به تهیه و تدوین برنامه‌های آموزشی مختلف در نوجوانان تیزهوش و آموزش برخی مهارت‌ها به آن‌ها پرداخته‌اند، اما پژوهشی که به تدوین برنامه آموزشی حل مسئله گروهی با رویکرد هنر و ارزیابی اثربخشی آن بر نگرش اجتماعی و نشاط معنوی این نوجوانان پرداخته باشد، وجود ندارد. بنابراین، از آنجایی که حل مسئله گروهی و تلفیق آن با رویکرد هنر با فعالیت پویای ذهن و رشد اندیشه‌های پربار و ذوق هنری، دقت، حافظه و فعالیت فیزیکی ارتباط نزدیکی دارد و همچنین یکی از اهداف آموزش حل مسئله نحوه مواجهه با مشکل‌ها و یافتن

بر روی دانش‌آموزان اجرا شد. بعد از اجرای قسمت رهنمون مقیاس هوش استنفورد-بینه، غربالگری اولیه انجام گرفت و سپس کل مقیاس روی گروه به‌دست آمده اجرا شده و این روند تا به‌دست آوردن تعداد گروه نمونه ادامه یافت. در پایان تعداد ۳۰ دانش‌آموز که در کل مقیاس بهره هوشی کلی آن‌ها بالاتر از ۱۲۰ بود، به‌عنوان گروه نمونه انتخاب شده و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. ملاک‌های لازم برای افراد به‌منظور حضور در این پژوهش جهت هم‌سازی افراد مورد مطالعه و متناسب با ویژگی‌های آموزش عبارت بودند از: داشتن سن ۱۵ تا ۱۸، داشتن بهره هوشی بالای ۱۲۰ که با مقیاس استنفورد-بینه مورد سنجش قرار گرفته باشند، علاقه‌مندی به حضور در پژوهش و همکاری، علاقه‌مندی به انجام کارهای هنری، دریافت نکردن مداخله‌های آموزشی مشابه، دریافت نکردن هر نوع مداخله درمانی. ملاک‌های خروج شرکت‌کنندگان از پژوهش نیز شامل غیبت بیش از دو جلسه در طول اجرای برنامه آموزشی، تمایل نداشتن به ادامه همکاری، مشاهده رفتارهای غیرقابل کنترل، دریافت مداخله‌های آموزشی یا درمانی هم‌زمان با این دوره آموزشی بود. گروه آزمایش به‌مدت ۱۴ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به‌صورت سه‌بار در هفته در نوبت صبح تحت برنامه آموزشی حل مسئله گروهی با رویکرد هنر قرار گرفتند که توسط پژوهشگر در سال ۱۳۹۷ طراحی و تدوین و در مدرسه مذکور اجرا شد. گروه کنترل، آموزشی را دریافت نکرد. سپس در پایان دوره از هر دو گروه پس از آزمون گرفته شد و آزمون پیگیری نیز یک ماه و نیم بعد اجرا گردید.

ابتدا اقدام‌های لازم جهت دریافت معرفی‌نامه و اخذ مجوز پژوهشی از دانشگاه و اداره آموزش و پرورش صورت گرفت. بعد از انتساب تصادفی شرکت‌کنندگان به گروه آزمایش و کنترل، پیش‌آزمون اجرا شد. بعد از آن برنامه آموزشی برای گروه آزمایش اجرا شد. سپس پس از آزمون و بعد از یک ماه و نیم پیگیری اجرا شد. به‌منظور تعیین روایی برنامه طراحی شده، برنامه به استادان متخصص در این زمینه ارائه شد. بعد از بررسی و اصلاح تکالیف توسط استادان، طراحی نهایی انجام شد و برنامه آموزشی تهیه و آماده اجرا گردید. محتوای جلسه‌های آموزشی در جدول ۱، آورده شده است.

راه‌حل‌های غیرمعمول و منعطف، مشابه آن‌چه در تیزهوشان متمایل می‌نماید، است؛ علاوه بر آن، چون معمولاً کودکان تیزهوش وقتی در کنار هم قرار می‌گیرند، به‌واسطه احساس رقابت و با شوق و ذوق بیشتر از خود توانایی و تحرک ذهنی زیادی نشان می‌دهند (افروز، ۱۳۹۰)، و از سوی دیگر، نشاط و نگرش اجتماعی به‌عنوان عوامل مؤثری در سلامت روان تیزهوشان به‌شمار می‌رود. در این پژوهش پژوهشگر قصد دارد با تدوین برنامه آموزشی حل مسئله گروهی با رویکرد هنر، اثربخشی آن را بر نگرش اجتماعی و نشاط معنوی نوجوانان تیزهوش ارزیابی کند. نتایج این پژوهش، می‌تواند برای آموزش و پرورش و مدارس استعدادهای درخشان و آموزشگاه‌ها و خانواده‌ها به‌منظور آماده‌سازی نوجوانان تیزهوش برای آینده کشور مفید و مؤثر باشد.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر جزو پژوهش‌های کاربردی و برحسب نحوه گردآوری داده‌ها از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه نوجوانان دختر تیزهوش شهر تهران بود. نمونه شامل ۳۰ نفر (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل) بود که به‌صورت گزینش در دسترس هدفمند از دبیرستان شهید بنیانیان واقع در منطقه ۷ شهر تهران انتخاب شد. دلیل انتخاب ۱۵ نفر برای هر گروه با استناد به منابع علمی صورت گرفت که در پژوهش‌هایی با روش پژوهش نیمه‌آزمایشی تعداد ۱۵ نفر برای هر گروه پیشنهاد شده است (دلور، ۱۳۹۰). نمونه شامل نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ سال دختر تیزهوش مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در این مدرسه بود. دلیل انتخاب مدرسه مذکور، به‌دلیل احتمال وجود دانش‌آموزان تیزهوش با توجه به کسب رتبه‌های برتر در سطح استانی در رشته‌های مختلف توسط دانش‌آموزان آن مدرسه و تمایل مدیر به همکاری با پژوهشگر بوده است. با مراجعه به مدرسه و انجام هماهنگی‌های لازم با مسوولان مربوطه، ابتدا قسمت رهنمون مقیاس استنفورد-بینه،

جدول ۱- محتوای جلسه‌های آموزش برنامه حل مسئله گروهی با رویکرد هنر

جلسه	هدف	محتوای جلسه‌ها
مقدماتی	آشنایی شرکت‌کنندگان با برنامه آموزشی	آشنایی و معارفه، بیان توانمندی‌ها و علاقه‌مندی‌ها، تعیین گروه‌ها، صحبت در مورد ضرورت یادگیری تکنیک‌های حل مسئله، ضرورت هنر در زندگی، اجرای پیش‌آزمون
اول	آموزش یکی از تکنیک‌های حل مسئله با یکی از رویکردهای هنری از طریق خلق یک اثر هنری	آموزش ویترا بر اساس تکنیک حل مسئله تغییر، شناسایی و تعریف ذهن باز و رویکرد هنری تولید هنری
دوم	آموزش یکی از تکنیک‌های حل مسئله با یکی از رویکردهای هنری از طریق خلق یک اثر هنری	آموزش معرق بر اساس تکنیک حل مسئله گیرنده مثبت و منفی و رویکرد هنری مبتنی بر فهم عمیق معنا یا دریافت‌های احساس و معنا
سوم	آموزش یکی از تکنیک‌های حل مسئله با یکی از رویکردهای هنری از طریق خلق یک اثر هنری	آموزش هویه کاری بر اساس تکنیک حل مسئله سینکتیکس و رویکرد هنری موضوع محور
چهارم	آموزش یکی از تکنیک‌های حل مسئله با یکی از رویکردهای هنری از طریق خلق یک اثر هنری	آموزش آینه کاری بر اساس تکنیک حل مسئله اسکمپر و رویکرد هنری سنتی یا ابراز خلاقانه خود
پنجم	آموزش یکی از تکنیک‌های حل مسئله با یکی از رویکردهای هنری از طریق خلق یک اثر هنری	آموزش چرم‌دوزی بر اساس تکنیک حل مسئله شکوفه نیلوفر آبی و رویکرد هنری تولید هنری
ششم	آموزش یکی از تکنیک‌های حل مسئله با یکی از رویکردهای هنری از طریق خلق یک اثر هنری	آموزش پيله کاری بر اساس تکنیک حل مسئله تجسم‌سازی خلاق و رویکرد هنری تولید هنری
هفتم	آموزش یکی از تکنیک‌های حل مسئله با یکی از رویکردهای هنری از طریق خلق یک اثر هنری	آموزش خمیرسازی بر اساس تکنیک حل مسئله بارش مغزی و رویکرد هنری سنتی یا ابراز خلاقانه خود
هشتم	مرور تکنیک حل مسئله و رویکرد هنری آموزش داده شده از طریق تلفیق هنرهای آموزش داده شده	مرور هنرهای آموزش داده شده، تلفیق نمونه ویترا در جلسه اول با سنگ کاری و آینه کاری بر اساس تکنیک حل مسئله تغییر، شناسایی و تعریف ذهن باز و رویکرد هنری تولید هنری، ارائه کاربرگ
نهم	مرور تکنیک حل مسئله و رویکرد هنری آموزش داده شده از طریق تلفیق هنرهای آموزش داده شده	تحویل کاربرگ جلسه گذشته، مرور هنرهای آموزش داده شده، تلفیق نمونه معرق در جلسه دوم، آینه کاری و کلاژ بر اساس تکنیک حل مسئله گیرنده مثبت و منفی و رویکرد هنری مبتنی بر فهم عمیق معنا یا دریافت‌های احساس و معنا، ارائه کاربرگ
دهم	مرور تکنیک حل مسئله و رویکرد هنری آموزش داده شده از طریق تلفیق هنرهای آموزش داده شده	تحویل کاربرگ جلسه گذشته، مرور هنرهای آموزش داده شده، تلفیق نمونه هویه کاری در جلسه سوم با نمد، سنگ کاری و کلاژ بر اساس تکنیک حل مسئله سینکتیکس و رویکرد هنری موضوع محور، ارائه کاربرگ
یازدهم	مرور تکنیک حل مسئله و رویکرد هنری آموزش داده شده از طریق تلفیق هنرهای آموزش داده شده	تحویل کاربرگ جلسه گذشته، مرور هنرهای آموزش داده شده، تلفیق نمونه آینه کاری در جلسه چهارم با خمیرسازی بر اساس تکنیک حل مسئله اسکمپر و رویکرد هنری سنتی یا ابراز خلاقانه خود، ارائه کاربرگ
دوازدهم	آموزش تلفیقی حل مسئله با یکی از رویکردهای هنری از طریق ترکیب هنرهای آموزش داده شده	تحویل کاربرگ جلسه گذشته، مرور هنرهای آموزش داده شده، تلفیق نمونه چرم‌دوزی در جلسه پنجم با هویه کاری و سنگ کاری بر اساس تکنیک حل مسئله شکوفه نیلوفر آبی و رویکرد هنری تولید هنری، ارائه کاربرگ
سیزدهم	مرور تکنیک حل مسئله و رویکرد هنری آموزش داده شده از طریق تلفیق هنرهای آموزش داده شده	تحویل کاربرگ جلسه گذشته، مرور هنرهای آموزش داده شده، تلفیق نمونه پيله کاری در جلسه ششم با سنگ کاری بر اساس تکنیک حل مسئله تجسم‌سازی خلاق و رویکرد هنری تولید هنری، ارائه کاربرگ
چهاردهم	مرور تکنیک حل مسئله و رویکرد هنری آموزش داده شده از طریق تلفیق هنرهای آموزش داده شده	تحویل کاربرگ جلسه گذشته، مرور هنرهای آموزش داده شده، تلفیق نمونه خمیرسازی در جلسه هفتم با کلاژ و پيله کاری بر اساس تکنیک حل مسئله بارش مغزی و رویکرد هنری سنتی یا ابراز خلاقانه خود، ارائه کاربرگ
پایانی	نظرسنجی و انجام پس آزمون، جمع‌بندی و قدردانی	تحویل کاربرگ جلسه گذشته، اجرای فرم‌های نظرسنجی از دانش‌آموزان، جمع‌بندی، قدردانی از حضور مستمر در دوره، اجرای پس آزمون، اجرای جشن پایان دوره و ارائه هدایای فرهنگی به شرکت‌کنندگان

(چیریان، قاسم‌زاده و علوی‌نژاد، ۱۳۹۷؛ به نقل از دهداری، افروز، غباری‌بناب و آذربایجانی، ۱۳۹۷).

برنامه آموزشی حل مسئله گروهی با رویکرد هنر^۴ (GPSTPA): در این پژوهش، از بسته آموزشی حل مسئله گروهی با رویکرد هنر که توسط پژوهشگر و با نظارت و راهنمای استاد راهنما و مشاور در سال ۱۳۹۷ طراحی و تدوین شد، استفاده گردید. برنامه طی پنج مرحله تدوین شد. مرحله اول، شامل بررسی پیشینه و برنامه‌های موجود؛ مرحله دوم، شامل بررسی عمیق مفاهیم حل مسئله و رویکرد هنر بود. در این مرحله از روش آموزشی شناختی- رفتاری که در آموزش حل مسئله به منظور گسترش کیفیت و عمق آموزش مفید بوده و به کار برده می‌شوند، استفاده گردید. با توجه به اهداف پژوهش و با بررسی کتاب‌ها و منابع معتبر موجود، تکنیک‌های حل مسئله و رویکردهای هنری برای تهیه محتوای آموزشی انتخاب شدند. در بررسی تکنیک‌های حل مسئله و رویکردهای هنری می‌توان به این نتیجه رسید که هدف مهم از آموزش حل مسئله گروهی به نوجوانان استقلال آن‌ها در حل مشکل‌ها است (بل و دزوریلا، ۲۰۰۹). آموزش حل مسئله گروهی بر بهبود روابط اجتماعی و کاهش مشکل‌های رفتاری در دانش‌آموزان تأثیر دارد (باور، وبستر- استراتون، ۲۰۰۶) و به آن‌ها کمک می‌کند که بر توانایی و قابلیت خود برای تأثیرگذاری بر پیامدهای مسئله‌ها بر مبنای انتخاب‌های خود پی ببرند (فرنند، ۲۰۱۱)؛ مرحله سوم، طراحی اولیه برنامه آموزشی حل مسئله گروهی با رویکرد هنر؛ مرحله چهارم، بازنگری و نهایی‌سازی برنامه آموزشی و مرحله پنجم شامل تعیین روایی برنامه بود. به این ترتیب، برنامه آموزشی حل مسئله گروهی با رویکرد هنر بر اساس رویکرد شناختی- رفتاری توسط پژوهشگر و با نظارت و همکاری استادان، با بررسی پیشینه و مرور برنامه‌های موجود در زمینه نگرش اجتماعی، نشاط معنوی، حل مسئله و رویکردهای هنری (دابز، ۲۰۰۴؛ وول فولک، ۲۰۰۴؛ پرلا و ادونل، ۲۰۰۴؛ لیمبیرسکی و شلدن، ۲۰۰۶؛ برناتو، ۲۰۰۸؛ آلتن و یازبسی، ۲۰۱۰؛ بین‌ریج، ۲۰۱۸؛ نیجستا، درو و ریتشل، ۲۰۱۰؛ فرنند، ۲۰۱۱؛ نیک، ۲۰۱۱؛

ابزار سنجش

پرسشنامه نگرش اجتماعی (SAQ): در این پژوهش از پرسشنامه نگرش سنج که بر اساس نظریه نگرش گاتمن طراحی شده، اقتباس گردیده است (جردن و افروز، ۱۹۷۶؛ به نقل از افروز، ارجمندنیا، حمیدی و برهان، ۱۳۹۴). این پرسشنامه دارای ۵۱ سؤال است و چهار خرده مقیاس دارد (نگرش افراد به مسؤولان و کارگزاران، نگرش پاسخ‌گویان از دیدگاه مردم به مسؤولان و کارگزاران، نگرش عمومی و نگرش به موقعیت‌های زندگی) و روی پنج درجه لیکرت از "کاملاً موافقم" تا "کاملاً مخالفم" نمره‌گذاری می‌شود که نمره کمتر از سه نگرش منفی و نمره سه نگرش بینابین و بیشتر از سه نگرش مثبت فرد را به موضوع‌های مورد مطالعه نشان می‌دهد. در پژوهش افروز و همکاران (۱۳۹۴)، اعتبار با توجه به همسانی درونی از طریق ضریب آلفای کرونباخ به این صورت به دست آمده است: نگرش مردم به کارگزاران و مدیران ۰/۸۵، نگرش پاسخ‌گویان به کارگزاران و مدیران در مقایسه با مردم ۰/۸۱، نظرات عمومی ۰/۸۸ و موقعیت‌های زندگی ۰/۸۰. روایی این پرسشنامه ۰/۷۵ به دست آمد.

مقیاس نشاط معنوی^۳ (SVS): این مقیاس به وسیله چیریان و افروز (۱۳۹۵) به منظور ارزیابی نشاط معنوی در افراد ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۶۰ سؤال است. کسب نمره بالای ۱۶۰ نشانگر میزان بالای نشاط معنوی و کمتر از ۶۰ نمره غیرقابل قبول است. چیریان و افروز (۱۳۹۵)، ابتدا روایی محتوایی را از طریق متخصصان این حوزه مورد بررسی قرار دادند. همچنین با اجرای پرسشنامه روی ۳۰۰۰ دانش‌آموز مقطع متوسط دوم در استان تهران همسانی درونی از طریق ضریب آلفای کرونباخ را برابر با ۰/۹۹ برآورد کردند. برای تعیین اعتبار از همبستگی نمره کل با تک‌تک سؤال‌های تشکیل‌دهنده پرسشنامه استفاده شد. دامنه ضریب همبستگی به دست آمده از ۰/۱۴۱ تا ۰/۹۲۰ بود که در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنادار بود. روایی محتوایی این پرسشنامه زیر نظر چند کارشناس تأیید شده است

4. Group Problem Solving Training Program with an art Approach (GPSTPA)

1. Social Attitude Questionnaire (SAQ)
2. Jordan, J. E., & Afroz, Gh. A.
3. Spiritual Vitality Scale (SVS)

میانگین ۴/۶۶) است. بنابراین، با توجه به نزدیک بودن میانگین‌ها به پنج می‌توان روایی محتوایی بسته آموزشی را در حد مناسب توصیف کرد. بر این اساس، به نظر می‌رسد برنامه آموزشی که بعد از پنج مرحله طراحی و تدوین شده است، توانسته است از روایی لازم در جهت اثرگذاری بر نگرش اجتماعی و نشاط معنوی برخوردار باشد.

یافته‌ها

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش، از روش‌های آماری در دو سطح توصیفی و استنباطی استفاده شد. در بخش آمار توصیفی با استفاده از جدول‌ها، شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی متغیرهای مورد پژوهش مورد بررسی قرار داده شد. همچنین از تحلیل کوواریانس چندمتغیری^۲ (MANCOVA) برای حذف اثر پیش‌آزمون بر پس‌آزمون و افزایش اعتبار درونی استفاده شد. از سوی دیگر، چون داده‌ها در سه مقطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری و از دو گروه افراد ثابت جمع‌آوری شده است، از تحلیل کوواریانس چندمتغیری همراه با اندازه‌گیری مکرر^۳ استفاده گردیده است.

باربی و همکاران، ۲۰۱۴؛ پمترسوا، ۲۰۱۴ و تی‌سای‌سان، کیانچن و میچو، ۲۰۱۸)، در پنج مرحله طراحی و تدوین شده است. در ابتدا برای بررسی روایی محتوایی^۱ برنامه از پیشینه‌های موجود (نظریه‌ها و پژوهش‌های تجربی) استفاده شد. به منظور احراز روایی محتوایی برنامه آموزش حل مسئله گروهی با رویکرد هنر یک نسخه از برنامه به همراه کاربرگ‌هایی که با هدف بررسی حل مسئله تهیه شده بود، در اختیار هفت نفر از متخصصان (چهار نفر از متخصصان دارای دکتری روان‌شناسی تربیتی، یک نفر از متخصصان دارای دکتری روان‌شناسی عمومی و دو نفر از متخصصان دارای دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنائی بودند)، قرار داده شد تا میزان تناسب هریک از جلسه‌های برنامه آموزشی را در مقیاس لیکرت (از نمره یک کمترین تناسب تا پنج بیشترین تناسب با هدف‌های برنامه را دارد) مشخص نمایند. از این افراد درخواست شد تا محتوای هریک از جلسه‌های برنامه آموزشی را ارزیابی و درجه‌بندی کنند. میانگین نمره تناسب محتوای جلسه‌های آموزشی با هدف‌های پژوهش از نظر متخصصان بین ۴/۵۷ تا ۴/۸۵ (با میانگین ۴/۸۱) و میانگین نمره‌های متخصصان به کل بسته نیز از ۳/۸۷ تا ۵ (با

جدول ۲- مشخصه‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش

درصد	گروه آزمایش		گروه کنترل		
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۱۲۰ تا ۱۲۵	۱۱	۷۳/۲۶	۹	۵۹/۹۴	بهره هوشی
۱۳۰ تا ۱۲۵	۴	۲۶/۶۴	۶	۳۹/۹۶	
مجموع	۱۵	۱۰۰/۰	۱۵	۱۰۰/۰	
۱۵	۳	۱۹/۹۸	۳	۱۹/۹۸	سن
۱۶	۳	۱۹/۹۸	۶	۳۹/۹۶	
۱۷	۴	۲۶/۶۴	۴	۲۶/۶۴	
۱۸	۵	۳۳/۳	۲	۱۳/۳۲	
مجموع	۱۵	۱۰۰/۰	۱۵	۱۰۰/۰	

با توجه به جدول ۲، فراوانی و درصد توزیع بهره هوشی و دامنه سنی دانش‌آموزان تیزهوش شرکت‌کننده در پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل به تفکیک ارائه شده است.

3. Repeated Measure (RM)

1. content validity
2. Multivariate Analysis of Covariance

جدول ۳- میانگین و انحراف استاندارد آزمون در سه مرحله (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) در دو گروه آزمایشی و کنترل

پیگیری		پس آزمون		پیش آزمون		مرحله‌ها	
SD	M	SD	M	SD	M	گروه‌ها	
۹/۸۵	۱۳۴/۰۷	۱۱/۱۴	۱۳۲/۸۰	۱۱/۸۱	۱۲۰/۴۷	آزمایشی	
۱۰/۰۸	۱۲۲/۶۷	۹/۰۲	۱۲۲/۸۷	۱۲/۶۴	۱۲۱/۵۳	کنترل	نگرش اجتماعی
۱۱/۶۴	۱۲۷/۷۳	۱۰/۴۳	۱۲۷/۵۷	۱۲/۰۳	۱۲۱/۰۰	کل	
۱۳/۴۹	۱۶۹/۱۳	۱۳/۳۶	۱۶۵/۴۰	۱۱/۱۳	۱۴۷/۱۳	آزمایشی	
۱۱/۱۱	۱۵۱/۶۷	۱۱/۶۹	۱۵۱/۴۰	۱۱/۳۸	۱۵۱/۲۷	کنترل	نشاط معنوی
۱۵/۰۵	۱۶۰/۴۰	۱۴/۲۵	۱۵۸/۴۰	۱۱/۲۶	۱۴۹/۲۰	کل	

همان‌طور که در جدول ۳، ملاحظه می‌شود نمره میانگین در مرحله پس آزمون در گروه‌های کنترل تغییر چندانی نداشته است، اما در گروه آزمایش نمره پس آزمون، هم در متغیر نگرش اجتماعی هم در متغیر نشاط معنوی افزایش یافته است.

جدول ۴- خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس نمره‌های پس آزمون در دو گروه کنترل و آزمایشی، با نمره پیش آزمون (همپراش)

منبع	SS	df	MS	F	Eta
پیش آزمون (همپراش)	۱۶۰۲/۶۶۶	۱	۱۶۰۲/۶۶۶	۴۸/۵۱۱**	۰/۶۴۲
گروه	۷۵۷/۴۴۵	۱	۷۵۷/۴۴۵	۲۲/۹۲۷**	۰/۴۵۹
خطا	۸۹۲/۰۰۰	۲۷	۳۳/۰۳۷		

** P<./۰۱

برابر با ۰/۴۶ است. می‌توان نتیجه‌گیری کرد که اثر شرایط ارائه شده در گروه آزمایشی معنادار بوده و یا به عبارت دیگر، روش حل مسئله گروهی با رویکرد هنر بر نگرش اجتماعی نوجوانان تیزهوش مؤثر بوده است.

خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس نمره‌های پس آزمون در دو گروه کنترل و آزمایشی، با نمره پیش آزمون (همپراش) در جدول زیر آورده شده است:

با توجه به جدول ۴، آزمون F در متغیر همپراش یا پیش آزمون برابر ۴۸/۵۱۱ و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. مقدار واریانس تبیین شده آن ۰/۶۴۲ است؛ یعنی ۶۴/۲ درصد متغیر وابسته (نمره پس آزمون) توسط پیش آزمون تبیین می‌شود. آزمون F برای متغیر مستقل (دو گروه آزمایشی و کنترل) برابر ۲۲/۹۲۷ و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. مقدار واریانس تبیین شده ۰/۴۵۹؛ یعنی ۴۵/۹ درصد متغیر وابسته توسط تأثیر گروه تبیین می‌شود. بر اساس تخمین شدت اثر به دست آمده، میزان شدت اثر تقریباً

جدول ۵- خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس نمره‌های پس آزمون در دو گروه کنترل و آزمایشی، با نمره پیش آزمون (همپراش)

منبع	SS	df	MS	F	Eta
پیش آزمون (همپراش)	۲۲۲۲/۸۷۳	۱	۲۲۲۲/۸۷۳	۲۷/۳۷۶**	۰/۵۰۳
گروه	۲۱۵۹/۲۷۷	۱	۲۱۵۹/۲۷۷	۲۶/۵۹۳**	۰/۴۹۶
خطا	۲۱۹۲/۳۲۷	۲۷	۸۱/۱۹۷		

** P<./۰۱

نتایج آزمون‌های تک‌متغیری اندازه‌گیری مکرر در گروه‌های کنترل و آزمایشی نشان می‌دهد، نسبت F مربوط به آزمون لامبدای ویلکز از لحاظ آماری در سطح $0/001$ معنادار است. به‌بیان دیگر، بین نمره‌های نشاط معنوی گروه آزمایشی در سه زمان متفاوت (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) تفاوت معنادار وجود دارد. به‌منظور تعیین این‌که تفاوت معنادار بین کدام مرحله از اندازه‌گیری‌ها است، از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر آورده شده است.

آزمون بونفرونی، برای مقایسه دوه‌دوی میانگین‌های گروه آزمایش در سه زمان مختلف در متغیر نشاط معنوی نشان داد، بین نمره‌های پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیش‌آزمون با پیگیری در سطح $0/001$ تفاوت معنادار وجود دارد؛ اما بین نمره‌های پس‌آزمون با پیگیری تفاوت معناداری وجود ندارد. این امر بدین معنا است که آموزش حل مسئله گروهی با رویکرد هنر بر نشاط معنوی نوجوانان تیزهوش اثر داشته و این نتیجه پس از یک ماه و نیم نیز تقریباً پایدار بوده است.

تحلیل یافته‌های پژوهش حاضر، بعد از تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل‌های آماری تحلیل کوواریانس و اندازه‌گیری مکرر نشان داد که برنامه آموزشی حل مسئله گروهی با رویکرد هنر بر نگرش اجتماعی ($P < 0/01$)، اندازه اثر $0/46$) و نشاط معنوی ($P < 0/01$)، اندازه اثر $0/5$) نوجوانان تیزهوش مؤثر بوده است. علاوه بر آن، اثربخشی آموزش حل مسئله گروهی با رویکرد هنر بر نگرش اجتماعی و نشاط معنوی نوجوانان تیزهوش پس از یک ماه و نیم نیز پایدار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، طراحی و تدوین برنامه آموزشی حل مسئله گروهی با رویکرد هنر و ارزیابی اثربخشی آن بر نگرش اجتماعی و نشاط معنوی نوجوانان تیزهوش بود. به‌منظور احراز روایی محتوایی برنامه آموزشی یک نسخه از برنامه آموزشی حل مسئله گروهی با رویکرد هنر به همراه کاربرد حل مسئله با هدف بررسی تناسب نظری و مصداق‌های برنامه در اختیار هفت نفر از متخصصان در این زمینه قرار داده شد تا میزان تناسب هر یک از جلسه‌های برنامه آموزشی را در مقیاس اندازه‌گیری طیف لیکرت مشخص کنند.

با توجه به جدول ۵، آزمون F در متغیر همپراش یا پیش‌آزمون برابر $27/376$ و در سطح $0/01$ معنادار است. مقدار واریانس تبیین شده آن $0/503$ است؛ یعنی $50/3$ درصد متغیر وابسته (نمره پس‌آزمون) توسط پیش‌آزمون تبیین می‌شود. آزمون F برای متغیر مستقل (دو گروه آزمایشی و کنترل) برابر $26/593$ و در سطح $0/01$ معنادار است. مقدار واریانس تبیین شده $0/496$ ؛ یعنی $49/6$ درصد متغیر وابسته توسط تأثیر گروه تبیین می‌شود. بر اساس تخمین شدت اثر به‌دست آمده، میزان شدت اثر تقریباً برابر با $0/50$ است. می‌توان نتیجه‌گیری نمود که اثر شرایط ارائه شده در گروه آزمایشی معنادار بوده و یا به‌عبارت دیگر، روش حل مسئله گروهی با رویکرد هنر بر نشاط معنوی نوجوانان تیزهوش مؤثر بوده است.

به‌منظور مشخص کردن اثربخشی رویکرد هنر بر نگرش اجتماعی، یک ماه و نیم پس از اتمام دوره آموزشی برای گروه آزمایشی از آزمون تحلیل اندازه‌گیری مکرر چندمتغیری استفاده شد. نتایج آزمون‌های تک‌متغیری اندازه‌گیری مکرر در گروه‌های کنترل و آزمایشی نشان می‌دهد، نسبت F مربوط به آزمون لامبدای ویلکز از لحاظ آماری در سطح $0/001$ معنادار است. به‌بیان دیگر، بین نمره‌های نگرش اجتماعی گروه آزمایشی در سه زمان متفاوت (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) تفاوت معنادار وجود دارد. جدول ۵، تفاوت معنادار بین مراحل اندازه‌گیری‌ها را نشان می‌دهد.

همچنین آزمون آزمون بونفرونی برای مقایسه دوه‌دوی میانگین‌های گروه آزمایش در سه زمان مختلف برای متغیر نگرش اجتماعی نشان داد، تفاوت بین نمره‌های پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیش‌آزمون با پیگیری در سطح $0/001$ معنادار است. اما بین نمره‌های پس‌آزمون با پیگیری تفاوت معناداری وجود ندارد. این به این معناست که آموزش حل مسئله گروهی با رویکرد هنر بر نگرش اجتماعی نوجوانان تیزهوش اثر داشته و این نتیجه پس از دو ماه نیز تقریباً پایدار بوده است. به‌منظور بررسی این فرضیه که اثربخشی رویکرد هنر بر نشاط معنوی پس از یک ماه و نیم پس از اتمام دوره آموزشی برای گروه آزمایشی پایدار بوده یا خیر، از آزمون تحلیل اندازه‌گیری مکرر چندمتغیری استفاده شد.

قربانعلی پور و فرید (۱۳۹۲)، مبنی بر اثربخشی آموزش حل مسئله بر انگیزش پیشرفت و نشاط دانش‌آموزان و همسو است.

نشاط، بر سلامت روان نوجوانان تیزهوش مؤثر است. آموزش تیزهوشان، می‌تواند منجر به توانمندی آن‌ها در گشایش درپچه‌های افکار نو به جامعه و دیگران می‌شود. نشاط در افراد تیزهوش نسبت به افراد عادی کمتر است (زمانی، ۱۳۹۶). نشاط، اساس موفقیت (کرولف، ۲۰۰۷؛ به نقل از مقدم و دوازده امامی، ۱۳۹۷) و موجب بهینه‌سازی کیفیت زندگی و ارتقا سلامت روانی و به‌طور غیرمستقیم منجر به افزایش میزان رضایت از زندگی می‌شود (سیوندی‌پور و عبدالهی، ۱۳۹۱). آموزش آن‌ها مخصوصاً با روش‌هایی که زمینه فعال بودن و کار گروهی را برای آن‌ها فراهم سازد، ضروری به نظر می‌رسد. دانش‌آموزانی که آموزش حل مسئله مبتنی بر معنویت را دریافت می‌کنند، هنگام اتخاذ تصمیم درست در مواجهه با مشکل‌ها و حل مسئله‌های خود به‌جای تکیه بر حمایت‌ها و راهنمای‌های دیگران سعی می‌کنند با استقلال فکری و عملی خود بهترین گزینه را انتخاب کنند. آموزش نشاط می‌تواند به فعالیت مضاعف علمی در فرد، گروه، سازمان و اجتماع بینجامد (محمدزاده و صالحی، ۱۳۹۴).

آموزش حل مسئله از طریق هنر، موجب پرورش شکل‌های پیچیده و بسیار ارزشمند تفکر نیز می‌شود. هنر به افراد می‌آموزد تا بتوانند چیزهایی را که به‌طور مستقیم مشاهده نمی‌کنند، تصویرسازی کرده و به تدریج ظرفیت تصویرسازی خود را افزایش دهند. کارشناسان شناختی هنر را بستری مناسب جهت پرورش خلاقیت به‌شمار می‌آورند. با بهره‌گیری از روش‌ها و شیوه‌های آموزشی مناسب، به‌ویژه روش‌هایی که بتواند فرایند حل مسئله را بهبود بخشد، می‌توان خلاقیت را در کودکان و نوجوانان پرورش داد. خلاقیت، زمانی رخ می‌دهد که افراد، کنجکاو و برانگیخته شوند. کودکان و نوجوانان بیشتر تمایل دارند تا خلاقانه مسئله‌ها را بیاموزند، نه این‌که اطلاعات از پیش آماده توسط والدین و معلمان را یاد بگیرند. هنر، می‌تواند خلاقیت را تقویت کند. تجربه‌های یادگیری هنر به توسعه تفکر معین، مهارت‌های انگیزشی و اجتماعی که اساسی برای موفقیت در مدرسه، کار و زندگی هستند، کمک می‌کند. ترقی هر کشوری رابطه مستقیم با پیشرفت علم، دانش و فن‌آوری آن کشور دارد. پیشرفت علمی

بعد از آموزش حل مسئله گروهی با رویکرد هنر، تحلیل یافته‌ها نشان داد که نمره‌های نگرش اجتماعی در گروه آزمایش بعد از دوره آموزش (مرحله پس‌آزمون و مرحله پیگیری) به‌طور معناداری افزایش یافته است؛ در حالی که نمره‌های گروه کنترل در بین مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تغییر قابل‌ملاحظه‌ای را نشان نداده است. از این‌رو، نتایج این پژوهش با پژوهش بچتیر (۲۰۱۸)، مبنی بر نگرش معنوی و اجتماعی دانش‌آموزان نسبت به الگوی یادگیری مبتنی بر مسئله یکپارچه، پژوهش رهبری، باباپور، صبوری مقدم (۱۳۹۷)، مبنی بر اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر تغییر نگرش نوجوانان دختر، پژوهش غریبی، جوانمردی و رستمی (۱۳۹۶)، مبنی بر اثربخشی آموزشی حل مسئله بر نگرش دانش‌آموزان ناکارآمد و باورهای غیرمنطقی دانش‌آموزان، پژوهش افروز و همکاران (۱۳۹۴)، با عنوان «اثربخشی آموزش حل مسئله بر نگرش اجتماعی دختران بزه‌کار شهر تهران» و پژوهش تاجری، احدی و جمهری (۱۳۹۰)، با عنوان «اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی- رفتاری بر نگرش، افسردگی و خلق عمومی» همسو است.

بعد از آموزش حل مسئله گروهی با رویکرد هنر، تحلیل یافته‌ها نشان داد که پس از حذف اثر پیش‌آزمون، تفاوت نمره‌های نشاط معنوی در دو گروه آزمایش و کنترل به‌لحاظ آماری معنادار است. به عبارتی، میانگین‌های نمره‌های نشاط معنوی بعد از دوره آموزشی (مرحله پس‌آزمون و پیگیری) به‌طور معنادار افزایش یافته است؛ در حالی که نمره‌های گروه کنترل در بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون تغییر قابل‌ملاحظه‌ای را نشان نداده است. نتایج این پژوهش با یافته پژوهش تورنی و روحی (۱۳۹۷) با عنوان «اثربخشی آموزش حل مسئله گروهی بر شادکامی»، احمدی، سهرابی و محمدی (۱۳۹۶)، مبنی بر بررسی رابطه بین توانمندسازی نیروی انسانی با نشاط در کارکنان، پژوهش چیریان و افروز (۱۳۹۵)، مبنی بر رابطه باورهای دینی با خلاقیت و نشاط معنوی، پژوهش رضادوست، نبوی و صالحی (۱۳۹۴) با عنوان «بررسی تأثیر عوامل اجتماعی و روانی بر احساس نشاط»، پژوهش رحیمی، نوحی و نخعی (۱۳۹۲)، مبنی بر سلامت معنوی و نگرش به معنویت و مراقبت معنوی، پژوهش عظیمی،

این پژوهش نیز، با محدودیت‌های در دستیابی به اهداف مواجه بوده است که از جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: به دلیل دامنه سنی افراد نمونه، نتایج این پژوهش به سایر گروه‌ها باید با احتیاط صورت گیرد. از آنجایی که موضوع پژوهش حل مسئله گروهی با رویکرد هنر بود و افراد نمونه از بین نوجوانان تیزهوش که معمولاً تمایل به انجام کارهای متنوع دارند انتخاب شدند، در تعمیم نتایج باید این مهم مورد توجه قرار گیرد. شیوه گردآوری اطلاعات در این پژوهش، به صورت خودگزارشی بود. بنابراین، این احتمال وجود دارد که افراد در پاسخ‌گویی صداقت لازم را نداشته باشند. از آنجایی که این پژوهش مقطعی بود، تأثیرهای مثبت آن تنها طی یک دوره یک ماه و نیم بررسی شد. این برنامه در منطقه ۷ تهران اجرا شد و کنترل برخی از متغیرها که با منطقه محل زندگی و سایر مؤلفه‌ها مرتبط است، از عهده پژوهشگر خارج بود. پیشنهاد می‌شود این پژوهش به صورت طولی برای دختران و پسران نوجوان تیزهوش انجام شود. همچنین برنامه درسی مدارس بر اساس رویکردهای هنر تدوین و تدریس شود. در پژوهش‌های آتی از این برنامه جهت ارزیابی اثربخشی آن بر سایر متغیرهای مرتبط با مؤلفه‌های شخصیت استفاده شود. به منظور گردآوری اطلاعات دقیق‌تر در پژوهش‌های آتی، علاوه بر پرسشنامه از مصاحبه و مشاهده هم استفاده شود. از این برنامه آموزشی در پژوهش‌های آتی برای سایر گروه‌های جامعه استفاده شود. جهت کاربردی بودن نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود، این برنامه آموزشی در سایر مدارس، مراکز آموزشی و مدارس استعداد‌های درخشان و نیز برای دختران و پسران نوجوان با بهره‌هوشی عادی اجرا شود. علاوه بر آن، دوره آموزشی این برنامه به عنوان واحد درسی جهت آموزش نوجوانان و ترغیب آن‌ها به هنر و اشتغال‌زایی ایجاد شود.

منابع

- احمدی، ع. ا.، سهرابی، م.، و محمدی، ع. (۱۳۹۶). بررسی رابطه و بین توانمندسازی نیروی انسانی سازمانی نشاط در کارکنان ناجا. فصلنامه علمی- پژوهشی مدیریت منابع در نیروی انتظامی. ۱۵(۱)، ۱-۳۰.
- احمدی، غ. ع.، و عبدالملکی، ش. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر الگوی حل مسئله بر خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در درس شیمی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری. ۲(۶۴)، ۱-۲۱.

حاصل نمی‌شود، مگر این‌که افراد متفکر و خلاق تربیت شوند. بنابراین، توانمندی در حل مسئله به عنوان گامی در جهت برداشتن موانع توسعه در جوامع و عامل محرکی در رسیدن به خلاقیت به‌شمار می‌رود. از آن‌جا که این برنامه آموزشی با رویکرد هنر بوده است و هنر با نیازها و فطرت انسان‌ها تناسب دارد؛ بنابراین آموزش مواد آموزشی با رویکرد هنر می‌تواند تأثیر بهتر و پایدارتری بر افکار و رفتار افراد برجای گذارد؛ به خصوص وقتی این آموزش‌ها به نوجوانان علاقه‌مند به هنر ارائه شود. آموزش حل مسئله بر نشاط و نگرش تأثیر دارد (قبادپور، تاجری و مقدم‌زاده، ۱۳۹۴). هنر به درک احساس‌ها و هیجان‌ها کمک می‌کند (خدادادی، ۱۳۹۶). آموزش هنرهای تجسمی با استفاده از بسته آموزشی آموزش هنر حامی کودک نوآور باعث افزایش خلاقیت کودکان دبستانی می‌شود (درویشی، شهیدی، حیدری و پاکدامن، ۱۳۹۴). هنر در پرورش خلاقیت و ارتقا سلامت روانی دانش‌آموزان تأثیر دارد (نبوی، ۱۳۹۲؛ سورتیچی اوکرکابی و رستگارپور، ۱۳۹۰).

فردای جامعه در دستان فرزندان این سرزمین قرار خواهد گرفت. فرزندان که با هر بهره‌هوشی باید قادر به زندگی مستقل باشند و با ابتکار و نوآوری روزبه‌روز خود را از سایر جوامع بی‌نیاز سازند. نوجوانان تیزهوش به دلیل توانایی‌های برجسته ذهنی جزو سرمایه‌های هر جامعه‌ای به‌شمار می‌روند و بیش از هر گروه دیگری باید مورد توجه قرار گیرند؛ چرا که حتی افراد ناتوان در صورتی می‌توانند از زندگی مطلوب برخوردار باشند که امکان‌ها و رفاه در جامعه موجود باشد و این مهم میسر نخواهد شد، جز با درایت و توجه توانمندان. هر برنامه آموزشی که منجر به ایجاد نگرش مثبت در نوجوانان تیزهوش شود، می‌تواند تلاش آن‌ها را برای داشتن زندگی با نشاط افزون کند. وقتی آن‌ها قادر به حل مسئله باشند، می‌توانند نشاط را در خود زنده نگه دارند و نسبت به محیط و جامعه خود نگرش مثبتی داشته باشند. هرچند تکنیک‌های مختلفی برای حل مسئله وجود دارد؛ ولی تلفیق حل مسئله با هنر، امکان بسط و گسترش تفکر خلاق که همچون چراغی روشنی‌بخش ذهن فعال تیزهوشان است، امکان‌پذیر می‌سازد. هنر به جهت انعطاف و گستردگی و تنوعی که دارد، می‌تواند بدون مرزهای بسته، موجب ارتقا سطح ابتکار و کارآفرینی در افراد شود.

حسین‌خانزاده، ع. ع.، بهزادخو، ف.، و ایمن‌خواه، ف. (۱۳۹۵). مقایسه سلامت عمومی، مهارت‌های اجتماعی، حرمت خود دانش‌آموزان تیزهوش ارای برنامه آموزشی تلفیقی و جداسازی شده. *اندیشه‌های نوین تربیتی*. ۱۲(۴)، ۱۱۳-۸۱.

خدادادی، ن. (۱۳۹۶). اثربخشی هنر درمانی با رویکرد نقاشی بر بازشناسی هیجانی چهره کودکان اُتیسیم با عملکرد بالا. *نشریه توانمندسازی کودکان استثنائی*. ۹(۱)، ۹۸-۸۹.

خدایاری‌فرد، م.، و پرند، ا. (۱۳۹۱). *ارزیابی و آزمون‌گری روان‌شناختی*. چاپ دوم. تهران: دانشگاه تهران.

درویشی، ز.، شهیدی، ش.، حیدری، م.، و پاکدامن، ش. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش هنرهای تجسمی با استفاده از سیستم آموزشی آموزش هنر حامی کودک نوآور بر افزایش خلاقیت کودکان دبستانی. *روان‌شناسی افراد استثنائی*. ۵(۱۷)، ۸۵-۱۰۹.

دلاور، ع. (۱۳۹۰). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: رشد.

دهداری، ا.، افروز، غ. ع.، غیاری‌بناب، ب.، و آذربایجانی، م. (۱۳۹۷). پیش‌بینی سلامت روان بر اساس مؤلفه‌های رضایت شغلی و نشاط معنوی. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۹(۲)، ۲۹-۱۷.

رحیمی، ن.، نوحی، ع.، و نخعی، ن. (۱۳۹۲). سلامت معنوی و نگرش به معنویت و مراقبت معنوی در دانشجویان پرستاری و مامایی. *مرکز تحقیقات مراقبت‌های پرستاری دانشگاه علوم پزشکی ایران. نشریه پرستاری ایران*. ۲۶(۸۵)، ۶۵-۵۵.

رستمی ابوسعیدی، ع.، کریمی فیروزجایی، ع.، و رضاییه‌شاد، ر. (۱۳۹۶). مقایسه کنش زبانی دانش‌آموزان پسر استعداد‌های درخشان با دانش‌آموزان عادی در دوره دوم متوسطه. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. ۲(۱۸)، ۶۶-۵۷.

رضادوست، ک.، نبوی، ع. ا.، و صالحی، ن. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر عوامل اجتماعی و روانی بر احساس نشاط. *روان‌شناسی کاربردی*. ۳(۳)، ۲۲-۱.

رهبری، ن.، باباپور، ج.، و صبوری مقدم، ح. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله و جرئت‌ورزی بر تغییر نگرش نوجوانان دختر نسبت به سوء‌مصرف مواد. *اعتیادپژوهی*. ۱۲(۴۸)، ۲۶-۱۲.

زمانی، ن. (۱۳۹۶). مقایسه شادکامی، سازگاری اجتماعی و همدلی عاطفی بین نوجوانان تیزهوش و عادی. *نخستین همایش پژوهش در روان‌شناسی و علوم رفتاری ایران. تهران، شرکت توسعه دانش فرزندان*.

اس ربر، آ. (۱۳۹۷). *فرهنگ توصیفی روان‌شناسی*. مترجمان یوسف کریمی، هامایاک آوادیس یانس، اصغری مقدم، فرزانه فرحزادی، نقشبندی، محمدرضا نیکخو، جواد طهوریان، ژاست صلیبی. تهران: رشد.

افروز، غ. ع. (۱۳۹۰). *مقدمه‌ای بر روان‌شناسی و آموزش و پرورش کودکان استثنائی*. تهران: دانشگاه تهران.

افروز، غ. ع.، ارجمندنی، ع. ا.، حمیدی، ف.، و برهان، ا. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش حل مسئله بر نگرش اجتماعی و سلامت روانی دختران نوجوان بزهکار شهر تهران. *نشریه توانمندسازی کودکان استثنائی*. ۲(۱۵)، ۱۱۹-۱۰۷.

افروز، غ. ع.، و دلبر، م. (۱۳۹۵). *کمال‌گرایی در خانواده کودکان تیزهوش*. *رویش روان‌شناسی*. ۴(۱۷)، ۷۰-۴۷.

آقابابایی، س.، ملک‌پور، م.، کجیاف، م. ب.، و عابدی، ا. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش هوش موفق بر توانایی‌های تحلیلی، خلاقانه و عملی دختران تیزهوش. *فصلنامه کودکان استثنائی*. ۱۵(۴)، ۳۷-۴۴.

بهرامی، ف.، معاضدیان، آ.، و حسینی‌المدنی، س. ع. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله و تصمیم‌گیری بر کاهش نگرش مثبت وابستگی به مواد افیونی. *فصلنامه اعتیاد پژوهی*. ۷(۲۵)، ۷۲-۵۸. پاکیزه، ع. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر شیوه آموزشی تلفیقی هنر بر خلاقیت و یادگیری دانش‌آموزان پسر سال اول دبستان. *فصلنامه مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی*. ۶(۱)، ۶۰-۵۲.

تاجری، ب.، احدی، ح.، و جمهری، ف. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی- رفتاری بر نگرش، افسردگی خلق عمومی. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*. ۲(۵)، ۹۹-۸۱.

تورانی، ف.، و روحی، ش. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش گروهی حل مسئله بر شادکامی زنان در حال درمان با متادون. *کنفرانس ملی دستاوردهای نوین جهان در تعلیم و تربیت روان‌شناسی، حقوق و مطالعات فرهنگی- اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد زرقان*.

جویباری، ل.، نوملی، م.، ثناگو، ا.، و تقوی کیش، ب. (۱۳۹۴). بررسی تجربه نشاط معنوی دانشجویان در دانشگاه علوم پزشکی گلستان. *دین و سلامت*. ۳(۱)، ۳۱-۱۹.

چیریان، ک.، و افروز، غ. ع. (۱۳۹۵). رابطه باورهای دینی با خلاقیت و نشاط معنوی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی واحد کرج. دانشگاه آزاد اسلامی*.

زیرک، م.، کیوانی، م.، و زمانی، ع. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت حل مسئله بر کارآفرینی و یادگیری تسلطیاب دانشجویان دختر پرستاری دانشگاه علوم پزشکی شاهرود. *فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی*. ۱۰۸-۱۰۱.

سورتیجی اوکرکایی، ع. ا.، و رستگارپور، ح. (۱۳۹۱). رابطه آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و خلاقیت دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان‌های ایران در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*. ۲۷-۱.

سیوندی‌پور، م.، و عبدالمهی، ع. ا. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر رویاروی با شاخصه‌های علمی شادی بر کاهش افسردگی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*. ۱۱۱(۲)، ۵۲۲-۵۱۳.

شوشتری، م.، ملک‌پور، م.، عابدی، ا.، و قمرانی، ا. (۱۳۹۵). برنامه سه‌تایی غنی‌سازی رنژولی بر خلاقیت کودکان تیزهوش دبستانی. *فصلنامه کودکان استثنائی*. ۱۱۶-۹۱.

صادقی، ع. (۱۳۹۲). دانش چندفرهنگی و ارتقای سبک زندگی در ایران. *مجله فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*. ۱۲۴-۱۱۱.

طاهری، ز.، و شکربیگی، ع. (۱۳۹۳). بررسی عوامل مرتبط با شادی نوجوانان دبیرستان در شهر تهران، مطالعه موردی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی*.

عرب‌زاده، م.، کدیور، پ.، و دلاور، ع. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی راهبردهای یادگیری خودگردان بر مهارت حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی*. ۳، ۸۲-۷۱.

عزیزی، م.، رضایی میرقاید، م.، و سمیعی، م. (۱۳۹۴). مقایسه نیرومندی من و استقامت ذهنی در دانش‌آموزان دختر مدارس تیزهوشان با دانش‌آموزان دختر مدارس عادی. *نشریه توانمندسازی کودکان استثنائی*. ۲(۱۴)، ۵۹-۵۴.

عظیمی، ف.، قربانعلی‌پور، م.، و فرید، ا. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر انگیزش پیشرفت و شادکامی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان خوی در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰. *تدریس پژوهی*. ۱(۲)، ۴۲-۳۵.

غریبی، ح.، جوانمردی، س.، و رستمی، چ. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش حل مسئله بر نگرش‌های ناکارآمد و باورهای غیرمنطقی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر سنج. *نشریه علمی- پژوهشی آموزش و ارزشیابی*. ۱۰(۳۸)، ۱۱۵-۱۳۴.

غریبی، ح.، جوانمردی، س.، و رستمی، چ. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش حل مسئله بر نگرش‌های ناکارآمد و باورهای غیرمنطقی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر سنج. *نشریه علمی- پژوهشی آموزش و ارزشیابی*. ۱۰(۳۸)، ۱۱۵-۱۳۴.

غریبی، ح.، و بهاری‌زر، ف. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودتنظیمی تحصیلی و اضطراب ریاضی دانش‌آموزان. *نشریه علمی- پژوهشی آموزش و ارزشیابی*. ۳(۳۸)، ۶۱-۷۸.

قبادپور، س.، تاجری، ب.، و مقدم‌زاده، ع. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر شادکامی و نگرش معنادین به مواد. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*. ۲۴(۲)، ۲۴-۱۶.

قدمپور، ع.، امیریان، ل.، و خدایی، س. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر نگرش به خلاقیت و نشاط ذهنی دانشجویان علوم پزشکی. *فصلنامه علمی- پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*. ۷(۴)، ۲۴۰-۲۱۹.

کاظمیان، م.، هویدا، ر.، عابدی، ا.، و رجایی‌پور، س. (۱۳۹۷). بررسی تحلیلی روش گروه‌بندی تمام‌وقت دانش‌آموزان مدارس استعداد درخشان. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۹(۱)، ۸۷-۱۱۶.

کریمی، ی. (۱۳۹۲). *روان‌شناسی اجتماعی*. تهران: ارسباران.

گنجی، م. (۱۳۹۶). *روان‌شناسی کودکان استثنائی*. ویراست دوم. تهران: تهران: ساوالان.

لاری‌لواسانی، م.، هاشمی‌آذر، ژ.، و پزشک، ش. (۱۳۹۶). مقایسه خلاقیت حرکتی در کودکان تیزهوش، با کودکان با اختلال یادگیری کودکان عادی. *فصلنامه کودکان استثنائی*. ۱۷(۱)، ۸۳-۹۶.

محمدزاده، ز.، و صالحی، ک. (۱۳۹۵). تبیین پدیده نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی از منظر نخبگان دانشگاهی. *فصلنامه راهبرد*. ۲۵(۷۹)، ۲۵۸-۲۲۷.

محمدزاده، ز.، و صالحی، ک. (۱۳۹۵). تبیین پدیده نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی از منظر نخبگان دانشگاهی: مطالعه‌ای با رویکرد پدیدارشناسی. *فصلنامه راهبرد*. ۲۵(۲۵)، ۲۵۸-۲۲۸.

مقدم، م.، و دوازده امامی، ح. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر مهارت‌های ارتباطی کارکنان بر تعهد سازمانی با نقش میانجی نشاط کارکنان در مناطق پانزده‌گانه شهرداری اصفهان. *پنجمین کنفرانس ملی*

- Becker-Weidman, E. G., Jacobs, R. H., Reinecke, M. A., Silva, S. G., & March, J. S. (2010). Social problem solving among adolescents treated for depression. *Behavior Research and Therapy*. 48(1), 4-8.
- Beinbridg, C. (2018). *Understanding the gifted self*. From <https://giftsforlearning.com/understanding-the-gifted-self-if-only-i-had-known>.
- Bell, A. C., & D'Zurilla, T. J. (2009). Problem-solving therapy for depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*. 29(4), 348-353.
- Bernato, C. (2008). A Historical analysis of the influence of john Dewey s educational philosophy on the barnes for dationts art educational experience. Doctoral Dissertation, unpublished: Saint Joseph S University.
- David, H. (2018). To be a gifted adolescent. *Journal of Interdisciplinary Sciences*. 2(1), 8-23.
- Dobbs, S. M. (2004). Discipline-Based Art Education; Edited By Elliot W. Eisner and Michael D. Day; Handbook of Research and Policy in Art Education, National Art Education Association (NAEA) and Lawrence.
- Friend, M. (2011). Special education contemporary perspectives for schools professionals (3rded). Upper saddle river, NJ: Pearson Education.
- Ishak, N., Abidin, M. H., Bakar, Y. A. (2014). Dimensions of social skills and relationship with empathy among gifted and talented students in Malaysia. *Journal of social and Behavioral Sciences*. 116, 750-753.
- Janis, S. (2010). *Secrets of spiritual happiness*, U. N. published by night lotus book.
- Karademir, E. (2016). Investigation the scientific creativity of gifted students through project-based activities. *International Journal of Research in Education and Science*. 2(2), 416-427.
- Karademir, E. (2016). Investigation the scientific creativity of gifted students through project-based activities. *International Journal of Research in Education and Science*. 2(2), 416-427.
- پژوهش‌های کاربردی در مدیریت و حسابداری. ۱۳۹۷، انجمن مدیریت (تهران)، ایران.
- الموتی‌نیا، م. (۱۳۹۲). بررسی رابطه خلاقیت مدیران و نشاط محیط آموزشی در مراکز استثنائی استان سمنان در سال تحصیلی ۹۳-۹۲. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت دولتی. دانشگاه آزاد اسلامی. واحد شاهرود.
- نبوی، س. ص. (۱۳۹۲). نقش هنر در پرورش خلاقیت و ارتقا سلامت روانی دانش‌آموزان. *مجله رشد آموزش*. ۱۵-۱۰، ۴/۸.
- نیکنام، ک.، غباری‌بناب، ب.، و حسن‌زاده، س. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش حل مسئله خلاقانه بر خلاقیت و رضایت از زندگی دانش‌آموزان پسر تیزهوش. *فصلنامه سلامت روان کودک*. ۲/۶، ۲۱۷-۲۰۵.
- نیازآذری، ک. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر شادابی و نشاط در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان ساری. *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی (دانشگاه مازندران)*. ۳/۲، ۵۷-۳۵.

References

- Altun, F., & Yazici, H. (2010). Learning styles of the gifted students in Turkey. *Social and Behavioral Sciences*. 9, 198-202.
- Antsbal, K. M., Faraone, S. V., Maglione, K., Doyle, A., Fried, R., & Seidman, L. (2008). Temporal stability of ADHD in the high IQ population: results from the MGH Longitudinal family studies of ADHD. *Journal of the American Academy of child and Adolescent Psychiatry*. 47(7), 817-825.
- Armon, G., Melamed, S., & Shirom, A. (2012). The Relationship of the Job Demand-Control-Support Model with Vigor across Time: Testing for Reciprocity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*. 4(3), 276-298.
- Bachtair, S. (2018). The spiritual and social attitudes of students towards integrated problem based learning models. *University Negeri Malang Indonesia, Issus in Educational Research*. 28(2), 254-270.
- Barbery, A. K., Colom, R., Paul, E. J., Chau, A., Solomon, J., & Grafma, J. H. (2014). Lesion mapping of social problem solving. *Journal of Neurology Brain*. 137(10), 2823-33.
- Bauer, N, S., & Webster-sratton, C. (2006). Prevention of behavior disorder in primary care. *Curr Opin Prdiatrics*. 18(6), 654-660.

- Journal of Visual Impairment & Blindness*. 98(1), 47-52.
- Phelan, D., & Phelan, A. (2018). *Social and emotional needs of gifted students: Walden University and Doctoral studies Collection*. From Scholar Works: <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations>.
- Pomortseva, N. P. (2014). Teaching gifted children in regular classroom in the USA. *Social and Behavioral Sciences*, 143, 147-151.
- Root-Bernstein, R., & Root-Bernstein, M. (2004). Artistic scientists and scientific artists: The link between polymathy and creativity. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 127-151). Washington, DC: American Psychological Association.
- Tsaisun, C., Xianchen, L., & Meichu, H. (2018). Associations among scaffold presentation, reward mechanisms and problem solving behaviors in game play. *Computers and Education*. 119, 95-111.
- Wolfolk, A. (2004). What do teachers need to know about self-efficacy? Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, San Diego, CA.
- Kreger Sliverman, L. (2007). Characteristics of giftedness. Colorado: gifted development center a service of the institute for the study of advanced development.
- Lymbomirsky, S., & Sheldon, K. M. (2006). Achieved sustainable gains in happiness: change your Actions, Not your circumstances. *Journal of Happiness Studies*. 7, 55-86.
- Melike, F. U., Murat, B. U., & Merve, C. (2017). Investigation of gifted students: problem solving skills. *Journal for the Education of Gifted Young*. 5(3), 1-14.
- Moon T. R., & Brightoon, C. M. (2008). Primary teacher's conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*. 31(4), 447-480.
- Nick, R. (2011). Creativity in treatment: the use of art, play, and imagination, international. *Journal of Psychoanalytic self-psychology*. 6(1), 127-129.
- Nijstad, B. A., De Dreu CKW, Rietzschel, E. R. (2010). The dual pathway to creativity model: creative ideation as a function of flexibility and persistence. *European Review of Social Psychology*. 2(1), 34-77.
- Peppler, K. (2013). New opportunities for interest-driven arts learning in a digital age. Wallace Foundation.
- Perla, E., & O Donnel, B. (2004). Encouraging problem solving in orientation and mobility.

Empowering Exceptional Children Journal

Iranian council for exceptional children

Volume 10, Issue 4(32), Winter 2020

PP 103-119

Developing a group problem-solving training with art approach and evaluating its effectiveness on social attitude and spiritual happiness of gifted adolescents

Zohreh Mahdian¹

Samira vakili^{*2}

Masoud Gholm Ali Lavasani³

Abstract

The aim of research was developing a group problem-solving training program with an art approach and evaluating its effectiveness on social attitude and spiritual happiness of gifted adolescents. In this research, the effectiveness of the program was assessed through a quasi-experimental research and its design was, pre-test, post-test, and follow-up stages. The participants of this research were female gifted adolescents aged 15 to 18 years old in Tehran who were studying in the academic year of 96-97. The students were screened by the Tehran Stanford-Binet Test of Intelligence and 30 gifted students were selected based on purposive available sampling method and placed randomly in the two experiment and control groups each consisting of 15 individuals. The experiment group experienced a 14-training session focusing on training program. Each session held lasted 90 minutes. The instruments of this research were Social Attitude Assessment Scale (Jordan & Afrooz, 1976) and Spiritual Happiness Scale (Afrooz, 2016). Then, the data were analyzed via repeated measurement tests and multivariate analysis of variance (MANCOVA). The results illustrated that group problem-solving training program with an art approach can effect on social attitude ($p \leq 0/01$ effect size 0/46) and spiritual happiness ($p \leq 0/01$ effect size 0/5) of gifted adolescents. Also, it was shown that the effect of this instruction was constant even after 1/5 months. Training group problem-solving with an art approach can enhance social attitude and spiritual happiness of gifted adolescents.

Keywords: group problem solving with an art approach, social attitude, spiritual vitality, gifted adolescents

1. Ph.D. Student in Psychology and Education of Exceptional Children, Department of Psychology, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran

*2. **Corresponding Author:** Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

3. Associate Professor, Department of Educational Psychology and Counselling, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran

Received: 6 Feb 2019

Accepted: 9 Feb 2020

