

مقایسه مهارت حل مسئله و سطح عزت نفس کودکان در پیش‌دبستانی‌های کودک‌محور و معلم‌محور

Comparison of children's problem solving skills and self-esteem levels in child-centered and teacher-centered preschools

Fatemeh Janbozorgi *

M.Sc., Clinical Psychology, Islamic Azad University, South Tehran Branch, Tehran, Iran.

fatemeh.janbozorgi64@gmail.com

Narges Sadat Mortazavi

PhD, Industrial-Organizational Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

فاطمه جان‌بزرگی (نویسنده مسئول)

کارشناسی ارشد، روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب، تهران، ایران.

نرگس السادات مرتفوی

دکتری، روانشناسی صنعتی-سازمانی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

Abstract

The aim of this study was to compare children's problem-solving skills and self-esteem levels in child-centered and teacher-centered preschools. This study was a comparative causal study. the statistical population of the study included children studying in preschools in the 15th district of Tehran. 50 children (25 people with child-centered education and 25 people with teacher-centered education) were selected by convenience sampling method. Data were collected using a clinical interview scale of different solutions (Shure & Spivack, 1988) and a children's self-esteem questionnaire (Azizi Moghaddam, 1386). The obtained data were analyzed using multivariate analysis of variance. The results of this study showed that problem-solving skills and their sub-components (related solutions, related classes, and unrelated answers) and self-esteem level and its sub-components (social self-esteem and academic self-esteem) are significantly higher in children in child-centered preschools than teacher-centered preschools ($P < 0.05$). Due to the effect of the type of instructor training on problem-solving skills and children's self-esteem, the implementation of training based on a child-centered style can be used to adjust the psychological characteristics of children.

Keywords: Child-centered, Self-esteem, Teacher-centered, Problem-solving skills.

ویرایش نهایی: فوروردین ۱۴۰۰

پذیرش: دی ۹۹

دریافت: آذر ۹۹

نوع مقاله: پژوهشی

مقدمه

اولین و مهم‌ترین فصل زندگی انسان دوران کودکی است که شاخص‌ترین دوران زندگی جهت توسعه مهارت‌های بنیادی محسوب می‌شود (هاکنبری و ویلسون^۱، ۲۰۱۸)، آموزش و پرورش پیش از دبستان از طریق غنی‌سازی محیطی، کودکان را قادر می‌سازد که به کسب

¹ Hockenberry & Wilson

مقایسه مهارت حل مسئله و سطح عزت نفس کودکان در پیش‌دبستانی‌های کودک‌محور و معلم‌محور
Comparison of children's problem solving skills and self-esteem levels in child-centered and teacher- ...

تجارب ادراکی و ذهنی جدیدی بپردازند که احتمالاً در محیط خانواده برای آنها امکان‌پذیر نیست (کاردان و قدیری، ۱۳۹۷). یک برنامه مناسب در دوره پیش از دبستان، تجارب محرک برای تحول ذهنی، جسمی، اجتماعی، حرکتی و عاطفی کودکان را فراهم می‌آورد و می‌تواند محرومیت ناشی از کمبودهای ناشی از خانه را جبران کند (مفیدی، ۱۳۹۱). ایجاد بستری مناسب برای غنی‌سازی محیط آموزشی با ایجاد امکانات و فرصت‌هایی برای داشتن برنامه آموزشی ساختارمند و مناسب همراه با دادن پسخوراند برای تحول و توسعه مهارت‌ها ضروری است (هاملتون و لیو، ۲۰۱۸). امروزه برنامه‌های مراکز پیش‌دبستانی تا حدود بسیار گستردگی به وسیله عقاید و نظریات جاری در زمینه کودک حمایت شده و از آنها الهام می‌گیرند. این گونه برنامه‌ها، بیشتر از توجه به اصالت کودک و کودک‌محوری، معلم‌محور^۱ یا موضوع نگرنند. شاخه دیگر، مدل‌های غیررسمی هستند که این برنامه‌ها طی سال‌ها در مراکز پیش‌دبستانی اولیه، سنتی و کودک‌محور^۲ به صورت غیررسمی برای تمام کودکان طرح ریزی شده‌اند (مفیدی، ۱۳۹۷)؛ بنابراین مریبان پیش‌دبستانی دارای روی‌آوردهای متناسب با دو بعد هدایت کلاس درس کودک‌محور و معلم‌محور هستند که عمدتاً تحت‌تأثیر ویژگی‌های فیزیکی مدارس و ویژگی‌های کودکان هستند (شاهین‌ساک، ساک و تیzel شاهین، ۲۰۱۸).

الگوی معلم‌مدار که روش‌های سنتی از آن پیروی می‌کنند، نوع غیرفعال آموزش بوده که معلم نقطه اتكای یادگیرندگان است و توانایی‌ها، علائق معلم و سایر عناصر آموزشی را تحت الشاعع قرار می‌دهد و موضوع درسی بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی یادگیرندگان انتخاب می‌شود (کاتالانو و کاتالانو، ۱۹۹۹). در این الگو انتقال پیام و رابطه ذهنی یک طرفه بین مدرس و فراغیر ایجاد می‌شود. فرآیند تدریس تحت کنترل معلم بوده و او می‌تواند به هر ترتیبی که خود می‌پسندد، پیرامون موضوع موردنظر سخن بگوید و هر وقت لازم است آن را به پایان برساند (دال، بلوم و کوالسک، ۲۰۱۶). در الگوی کودک‌محور مریبان در فضای مهدکودک به کودک نزدیک شده و از خودنمختاری کودک حمایت می‌کنند در این محیط آموزشی اجباری بر آموزش به شیوه خاص نیست و برنامه‌ها متناسب با نیازهای کودک و علاقه‌وى آموزش داده می‌شود (کادیما^۳ و همکاران، ۲۰۱۹).

همان‌طور که می‌دانیم روش آموزش و پرورش در دوره پیش از دبستان به منظور جلوگیری از فشارهای آموزشی، مبتنی بر روش بازی است (فاکس،^۴ ۲۰۱۸)؛ یعنی باید بر اساس بازی و فعالیت استوار باشد، زیرا روش بازی اساساً کودک‌محور و تقویت‌کننده نیازهای فردی، توانایی و علائق (وهلند^۵، ۲۰۱۸)، تحول شناختی و سازش‌بافتگی عاطفی (شاهین‌ساک و همکاران، ۲۰۱۸) است. همچنین لیو و توبین^۶ (۲۰۱۸) طی مطالعه‌ای اذعان کرده‌اند که تمرین گروهی منظم کودک‌محور در محیط مهدکودک یک تمرین ضمنی غیرمستقیم است که معانی و لذت‌های متمایز را تولید می‌کند و با نیازهای اجتماعی مهم کودک، مطابقت دارد. یادگیری فعل مبتنی بر روی‌آوردن کودک‌محور منجر به ارتقای سطوح خلاقیت کودکان در دوره پیش‌دبستانی می‌شود (لی و همکاران، ۲۰۱۸).

از جمله عواملی که می‌تواند با نوع آموزش در پیش‌دبستانی‌ها و مراکز آموزشی در ارتباط باشد می‌توان به مهارت حل مسئله^۷ اشاره کرد. مهارت حل مسئله فرآیندی شناختی- رفتاری است که فرد از آن برای شناخت و کشف راه حل‌های سازگارانه به منظور رویارویی با مشکلات زندگی روزمره استفاده می‌کند (پرلا،^۸ ۱۳۹۴). نکته‌ی قابل توجه اینکه در فرآیند آموزش حل مسئله، پیدا کردن یک راه حل خاص برای یک مشکل ویژه مدنظر نیست، بلکه هدف دستیابی به اصل یا قانونی است که بر اثر حل مسئله به دست آمده و تعمیم‌پذیر به سایر موقعیت‌هاست (کوزیکوگلو^۹، ۲۰۱۹). در مراکز آموزشی و مدارسی که به سبک کودک‌محور آموزش انجام می‌شود تحول شناختی

¹ Hamilton & Liu

² Teacher-centered

³ Child-centered

⁴ Şahin-Sak, Sak & Tezel-Şahin

⁵ Catalano

⁶ Dole, Bloom & Kowalske

⁷ Cadima

⁸ Fox

⁹ Wohlwend

¹⁰ Liu & Tobin

¹¹ Problem-solving skills

¹² Perla

¹³ Kozikoglu

(شاهین‌ساق و همکاران، ۲۰۱۸)، پیشرفت تحصیلی (بلانکو، هالیمن، سیبالوس و فارنام^۱، ۲۰۱۹)، مهارت‌های اجتماعی (صفری، حسنوند، فیاض و بازرگان، ۱۳۹۴)، خلاقیت (شکوهی‌نژاد، ۱۳۸۰)، مهارت‌های یادگیری (مالسله، چهرزاد و یعقوبی، ۱۳۸۶؛ آندیما، ۲۰۱۶) و مهارت‌های حل مسئله (پاکارینن و کیکاس^۲، ۲۰۱۴) در سطح بالاتر نسبت به روش سنتی و معلم‌محور قرار دارد.

عامل دیگری که با نوع آموزش در پیش‌دبستانی‌ها و مراکز آموزشی مرتبط است سطح عزت‌نفس^۳ است. عزت‌نفس عبارت است از ارزشیابی فرد درباره خود و یا قضاوت‌های شخصی در مورد ارزش خود. عزت‌نفس یکی از ساز و کارهای اساسی شخصیت هر فرد به سمت خودشکوفایی است و از تفاوت بین خودپنداره (یک نظر عینی از خود) و خود آرمانی (آنچه شخص می‌خواهد داشته باشد) نشأت می‌گیرد و از سوی دیگر از نحوه برخوردها و ارتباط خانواده با کودک تأثیر می‌پذیرد (پپ، الیس و مک‌هال^۴، ۱۹۸۹)، به نقل از کارдан و قدیری، ۱۳۹۸). کودکانی که عزت‌نفس بالایی را تجربه می‌کنند، می‌توانند در برقراری ارتباط و ابراز احساسات و عواطف در موقعیت‌های مختلف احساس توانمندی نموده و علاوه بر آن، با برخورداری از تحمل روانی شکست، مسئولیت عواقب شکست احتمالی را بر عهده گیرند (اورث، ترزینسکی و رابینز^۵، ۲۰۱۰). در نهایت این افراد دارای احساس مثبت نسبت به خود و دارای کنترل درونی هستند. در مقابل کودکان با عزت‌نفس پایین به دیگران وابسته بوده و با عدم تحمل سرخوردگی در تصمیم‌گیری مشکل دارند (بروویک، هوکلمان و اوسینسکی^۶، ۲۰۱۹). با توجه به اینکه در الگوی آموزشی کودک‌محور تمرکز بر بازی و در مراکز معلم‌محور بر انتظارات آموزشی و معلم است، لذا کودکان در مراکز کودک‌محور به لحاظ سطح سلامت روان (پستر، لنز و دل آکویلا^۷، ۲۰۱۹)، عزت‌نفس (پست^۸، ۱۹۹۹) و خودپنداره (باگرلی^۹، ۲۰۰۴) پیشرفت داشته و سطح اضطراب در آنها پایین است (باگرلی، ۲۰۰۴).

با توجه به نظریات فوق و با توجه به این موضوع که مراکز آموزشی بیشتر از روش معلم‌محور برای آموزش کودکان استفاده می‌کنند و با در نظر گرفتن این نکته که، مراکز آموزشی به عنوان خانه دوم کودکان تأثیر جدی بر سطح توانایی‌های شناختی کودکان دارد؛ لذا پژوهش حاضر در صدد پاسخ به این پرسش است که آیا بین مهارت حل مسئله و سطح عزت‌نفس در کودکان مهارت آموخته در پیش‌دبستانی‌های کودک‌محور و معلم‌محور تفاوت وجود دارد؟

روش

روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها، توصیفی و از نوع علی- مقایسه‌ای است. جامعه آماری پژوهش کودکان دختر و پسر ۷-۶ ساله در حال تحصیل در پیش‌دبستانی‌های منطقه ۱۵ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ بودند. لازم به ذکر است بعد از بررسی‌های انجام شده و مصاحبه با مدیر و مریبان مراکز جهت سنجش ملاک‌های کودک‌محور یا معلم‌محور بودن مراکز تعداد ۵ پیش‌دبستانی به روش آموزش معلم‌محور و ۳ پیش‌دبستانی به روش آموزش کودک‌محور انتخاب شدند. از میان آنها تعداد ۵۰ کودک (۲۵ نفر آموزش کودک‌محور و ۲۵ نفر آموزش معلم‌محور) به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: برخورداری مادر از تحصیلات حداقل ششم ابتدایی، حضور مستمر کودک در مرکز آموزشی، عدم ابتلاء کودک به مشکلات روان‌پریشی، عدم معلولیت کودک، عدم ناتوانی‌های ویژه یادگیری در کودک و علاقه و رضایت والدین کودک و مریبان برای شرکت در پژوهش. ملاک خروج از پژوهش نیز عدم تمايل به ادامه همکاری در روند پژوهش بود. پس از اطمینان به افراد شرکت‌کننده

¹ Blanco, Holliman, Ceballos & Farnam

² Pena

³ Andiema

⁴ Pakarinen & Kikas

⁵ Self-esteem

⁶ Pep, Ellis & Mac Hall

⁷ Orth, Trzesniewski & Robins

⁸ Borowiec, Hökelmann & Osiński

⁹ Pester, Lenz & Dell'Aquila

¹⁰ Post

¹¹ Baggerly

مقایسه مهارت حل مسئله و سطح عزت نفس کودکان در پیش‌دبستانی‌های کودک‌محور و معلم‌محور
Comparison of children's problem solving skills and self-esteem levels in child-centered and teacher- ...

در پژوهش در خصوص محرمانه بودن اطلاعات آنها، پرسشنامه عزت نفس کودکان در اختیار مربی آموزشی قرار گرفت و مصاحبه‌ی بالینی راه حل‌های مختلف توسط محقق اجرا شد.

ابزار سنجش

مشاهده و ثبت اطلاعات: ابزار اندازه‌گیری برای تعیین نوع آموزش پیش‌دبستانی‌ها بر اساس دو روی‌آورده کودک‌محور یا معلم‌محور بر پایه مشاهده و ثبت اطلاعات حاصل از مشاهدات در جریان آموزش مدیران، مربی و کمک‌مربي مراکز پیش‌دبستانی بود. این مشاهدات در قالب مجموعه سوالات طبقه‌بندی شده و مدون بر اساس سوالات پژوهش به صورت چک لیست (سیاهه) توسط پژوهشگر انجام گرفت. همین‌طور به غیر از مشاهده، پژوهشگر توانسته است با مراجعته به هر یک از مراکز پیش‌دبستانی با کارکنان موسسه‌ها مصاحبه غیررسمی به عنوان یک روش جانبی از نحوه آموزش آنها به کودکان انجام بدهد. مراکزی که فرست کافی به کودک برای بازی و فعالیت ارائه می‌کردند و برنامه‌های آموزشی آنها در قالب فعالیت و بازی‌های کودکان بود به عنوان کودک‌محور در نظر گرفته شدند و مراکزی که خارج از این چهار چوب بودند و ویژگی‌های معلم‌محور را برآورده می‌کردند جزو مراکز معلم‌محور دسته‌بندی شدند.

مصاحبه‌ی بالینی راه حل‌های مختلف: این مقیاس که به وسیله شور و اسپیوواک^۱ (۱۹۸۸)، برای کودکان طراحی شده است و توانایی مهارت حل مسئله را در روابط بین فردی ارزیابی می‌کند، شامل سه داستان (موقعیت) کوتاه درباره موقعیت‌های دشوار رایج در روابط کودکان است. هر داستان به صورت انفرادی برای آزمودنی خوانده و از او خواسته می‌شود برای کمک به کودک داستان، تا آنچه که می‌تواند، راه حل‌های متعدد و متنوع ارائه دهد. فراخوانی پاسخ‌های آزمودنی طبق راهنمای مقیاس پیگیری، کدگذاری و ثبت می‌شود. در هر داستان، زمانی که کودک ۱۰ پاسخ (راه حل) ارایه دهد یا زمانی که بگوید «دیگر نمی‌دانم» و این جمله در طول مصاحبه سه بار تکرار شود، مصاحبه خاتمه می‌یابد. پاسخ‌های ارایه شده برای هر داستان (موقعیت) در سه خرده عامل راه حل‌های مرتبط^۲، طبقات مرتبط^۳ (راه حل‌ها) و پاسخ‌های غیرمرتبط^۴ نمره‌گذاری می‌شود. در تحلیل کیفی پاسخ‌ها، به هر راه حل مرتبط یک نمره و به هر پاسخ متنوع که در طبقه‌ی خاصی قرار می‌گیرد نیز یک نمره داده می‌شود. به پاسخ‌های تکراری و نامرتب نمره‌ای تعلق نمی‌گیرد و آنها تحت عنوان پاسخ‌های نامرتب گروه‌بندی (کدگذاری) می‌شوند. پاسخ‌های آزمودنی در داستان اول در ۱۶ طبقه (برای مثال تقاضا کردن، توضیح دادن، رشوه دادن، اجتناب کردن و از دیگران کمک گرفتن)، در داستان دوم ۱۷ طبقه و در داستان سوم در ۲۲ طبقه جای می‌گیرند. برای تبدیل پاسخ‌های کیفی به کمی هر فرد، از مجموع پاسخ‌های کیفی که در هر سه داستان شده باشد به سه داستان، سه نمره‌ی کلی برای سه عامل به دست می‌آید. نمره‌ی عامل راه حل‌های مرتبط به وسیله‌ی مجموع راه حل‌های مرتبط متفاوت و جدید و نمره‌ی عامل طبقات مرتبط از مجموع طبقات مشخص شده‌ی متفاوت برای هر سه داستان تعیین می‌شود. نمره‌ی پاسخ‌های نامرتب نیز از نسبت مجموع پاسخ‌های مرتبط بر تعداد پاسخ‌های نامرتب به دست می‌آید. روایی درونی این آزمون بین ۰/۷۷ تا ۰/۹۸ است (شور و اسپیوواک، ۱۹۸۸). پایایی این آزمون در پژوهش حاضر با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۳ به دست آمده است.

پرسشنامه عزت نفس کودکان^۵: این مقیاس دارای ۲۰ گویه است و توسط عزیزی مقدم (۱۳۸۶؛ به نقل از دهقانی و منشئی، ۱۳۹۸) طراحی شده است که مردمان باید به آن پاسخ دهند. این مقیاس دارای ۴ زیر مؤلفه است که عبارتند از: عزت نفس اجتماعی^۶ (گویه‌های ۱ تا ۹)، عزت نفس تحصیلی^۷ (گویه‌های ۱۰ تا ۱۳)، عزت نفس خانوادگی^۸ (گویه‌های ۱۴ تا ۱۷) و عزت نفس جسمانی^۹ (گویه‌های ۱۸ تا ۲۰). شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت طیف لیکرت^{۱۰} درجه‌ای (خیلی زیاد = ۴، زیاد = ۳، میانگین = ۲ و خیلی کم = ۱) است. لازم به ذکر است که گویه‌های ۳، ۴، ۵، ۶ و ۲۰ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل نمره این پرسشنامه ۲۰ و حداکثر

¹ Alternative Solutions

² Shure & Spivack

³ Relevant solution

⁴ Relevant category

⁵ Irrelevant response

⁶ Children's self-esteem questionnaire

⁷ Social self-esteem

⁸ Educational self-esteem

⁹ Family self-esteem

¹⁰ Physical self-esteem

نمره ۸۰ است. نمره بین ۲۰ تا ۳۳ نشان دهنده عزت نفس پایین، نمره بین ۳۳ تا ۵۰ عزت نفس متوسط و نمره بالاتر از ۸۰ عزت نفس بالا را در کودکان نشان می‌دهد. عزیزی مقدم (۱۳۸۶) چک لیست را در اختیار چند نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی روانشناسی تربیتی قرار داد و آنها روایی چک لیست را بالا ارزیابی کردند. جهت سنجش پایایی چک لیست را برای ۳۰ نفر تکمیل کرده و سپس پایایی نمره کل پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و پایایی ابعاد پرسشنامه را برای بعد اجتماعی ۰/۴۴، تحصیلی ۰/۷۸، خانوادگی ۰/۷۵ و برای بعد جسمانی ۰/۶۰ گزارش کرده است. میزان پایایی این پرسشنامه در پژوهش صنیعی آباده و عابدی (۱۳۹۸) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل پرسشنامه ۰/۸۵ و پایایی بعد اجتماعی ۰/۵۹، یادگیری ۰/۷۹، خانوادگی ۰/۸۰ و بعد جسمانی ۰/۶۳ درصد محاسبه شد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۰ به دست آمده است.

یافته‌ها

از میان شرکت‌کنندگان در پژوهش ۲۶ نفر دختر (۵۲ درصد) و ۲۴ نفر پسر (۴۸ درصد) بودند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان در پژوهش ۰/۶۱ و انحراف معیار آن ۰/۳۰ بود. میانگین و انحراف معیار مهارت حل مسئله و مؤلفه‌های آن (راه حل‌های مرتبط، طبقات مرتبط و پاسخ‌های غیرمرتبط) و عزت نفس و مؤلفه‌های آن (اجتماعی، تحصیلی، خانوادگی و جسمانی) در جدول شماره ۱ ارایه شده است.

جدول شماره ۱: میانگین و انحراف معیار مهارت حل مسئله و عزت نفس در دو گروه کودک‌محور و معلم‌محور

متغیر	میانگین	میانگین	انحراف استاندارد	معلم‌محور	کودک‌محور
راه حل‌های مرتبط	۱۲/۲۵	۲/۹۱	۹/۲۰	۱/۳۱	۹/۲۰
طبقات مرتبط	۱۱/۶۵	۳/۱۳	۸/۵۵	۲/۰۸	۸/۵۵
پاسخ‌های غیرمرتبط	۰/۸۵	۰/۰۷	۰/۹۲	۰/۱۳	۰/۹۲
مهارت حل مسئله کلی	۸/۲۵	۲/۰۱	۶/۲۲	۱/۸۷	۶/۲۲
عزت نفس اجتماعی	۲۸/۶۲	۳/۳۶	۲۱/۸۲	۳/۱۴	۲۱/۸۲
عزت نفس تحصیلی	۸/۲۹	۲/۵۹	۵/۶۵	۱/۱۹	۵/۶۵
عزت نفس خانوادگی	۹/۴۰	۲/۵۷	۸/۹۵	۲/۳۸	۸/۹۵
عزت نفس جسمانی	۶/۱۱	۱/۷۸	۶/۰۱	۱/۷۱	۶/۰۱
عزت نفس کلی	۵۲/۴۴	۷/۵۸	۴۳/۳۰	۴/۷۹	۴۳/۳۰

در جدول شماره ۲، نتیجه آزمون لوین به منظور برابری وايانس‌ها در هر دو گروه کودک‌محور و معلم‌محور ارایه شده است.

جدول ۲: نتیجه آزمون لوین به منظور برابری وايانس‌ها در دو گروه کودک‌محور و معلم‌محور

متغیر	F	df1	df2	P
راه حل‌های مرتبط	۰/۳۴	۳	۴۶	۰/۷۹
طبقات مرتبط	۰/۲۶	۳	۴۶	۰/۴۵
پاسخ‌های غیرمرتبط	۱/۵۷	۳	۴۶	۰/۲۰
مهارت حل مسئله کلی	۲/۰۲	۳	۴۶	۰/۱۲
عزت نفس اجتماعی	۰/۶۵	۳	۴۶	۰/۵۸

مقایسه مهارت حل مسئله و سطح عزت نفس کودکان در پیش‌دبستانی‌های کودک‌محور و معلم‌محور
Comparison of children's problem solving skills and self-esteem levels in child-centered and teacher- ...

عزت نفس تحصیلی	۲/۱۴	۳	۴۶	۰/۰۵۵
عزت نفس خانوادگی	۲/۵۵	۳	۴۶	۰/۰۶۷
عزت نفس جسمانی	۰/۷۶۰	۳	۴۶	۰/۰۵۲
عزت نفس کلی	۲/۰۱۷	۳	۴۶	۰/۰۱۲

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود شرط برابری واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین برای مهارت حل مسئله و زیرمولفه‌های آن و عزت نفس و زیرمولفه‌های آن رعایت شده است.
در جدول شماره ۳، نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره برای مقایسه مهارت حل مسئله و عزت نفس در دو گروه کودک‌محور و معلم‌محور ارایه شده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) برای مقایسه مهارت حل مسئله و عزت نفس در دو گروه کودک‌محور و معلم‌محور

گروه	متغیر	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	F	p
جنسيت	راه حل های مرتب	۱/۱۱۷۳	۱	۰/۸۵۲	۰/۳۶۱
	طبقات مرتب	۲/۷۴۸	۱	۰/۶۲۱	۰/۴۳۵
	پاسخ های غيرمرتب	۰/۱۶۱	۱	۰/۴۰۰	۰/۵۳۰
	مهارت حل مسئله کلی	۰/۶۷۲	۱	۰/۱۷۸	۰/۸۷۵
	عزت نفس اجتماعی	۰/۰۸۴	۱	۰/۰۰۸	۰/۹۳۱
	عزت نفس تحصیلی	۲/۷۴۸	۱	۰/۲۱۱	۰/۰۳۵
	عزت نفس خانوادگی	۲۶/۱۵۵	۱	۲/۴۷۳	۰/۰۵۱
	عزت نفس جسمانی	۸/۰۶۱	۱	۲/۷۰۰	۰/۱۰۷
	عزت نفس کلی	۰/۸۲۳	۱	۰/۰۱۹	۰/۸۹۱
گروه	راه حل های مرتب	۱۸/۵۱۲	۱	۱۳/۴۴۹	۰/۰۰۱
	طبقات مرتب	۸۱/۹۴۳	۱	۷۵/۹۵۴	۰/۰۰۰
	پاسخ های غيرمرتب	۲/۲۹۲	۱	۵/۶۷۶	۰/۰۲۱
	مهارت حل مسئله کلی	۲۲۱/۰۸۳	۱	۲۲۱/۰۸۳	۰/۰۰۰
	عزت نفس اجتماعی	۵۷۳/۳۶۴	۱	۵۲/۰۰۶	۰/۰۰۰
	عزت نفس تحصیلی	۸۸/۰۷۵	۱	۱۹/۹۰۹	۰/۰۰۰
	عزت نفس خانوادگی	۱/۳۲۱	۱	۰/۲۲۶	۰/۶۳۷
	عزت نفس جسمانی	۶/۴۸۴	۱	۲/۱۷۲	۰/۱۴۷
	عزت نفس کلی	۱۰۱۹/۷۱۱	۱	۱۰۱۹/۷۱۱	۰/۰۰۰
گروه * جنسیت	راه حل های مرتب	۱/۵۸۴	۱	۱/۱۵۱	۰/۲۸۹
	طبقات مرتب	۰/۸۰۹	۱	۰/۷۵۰	۰/۳۹۱
	پاسخ های غيرمرتب	۰/۲۸۶	۱	۰/۷۰۸	۰/۴۰۴
	مهارت حل مسئله کلی	۷/۲۵۱	۱	۱/۹۲۰	۰/۱۷۳
	عزت نفس اجتماعی	۴/۴۳۰	۱	۰/۴۰۲	۰/۵۲۹
	عزت نفس تحصیلی	۰/۸۰۴	۱	۰/۲۸۲	۰/۰۱۲

۰/۶۳۷	۰/۲۲۶	۱/۳۲۱	۱	۱/۳۲۱	عزت نفس خانوادگی
۰/۰۸۸	۳/۰۴۵	۹/۰۸۹	۱	۹/۰۸۹	عزت نفس جسمانی
۰/۶۵۵	۰/۲۰۲	۸/۷۳۹	۱	۸/۷۳۹	عزت نفس کلی

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود بین دو گروه از کودکان آموزش دیده در پیش‌دبستانی به سبک کودک‌محور و معلم‌محور در مهارت حل مسئله و زیرمُؤلفه‌های آن یعنی راه حل‌های مرتبط، طبقات مرتبط و پاسخ‌های غیرمرتبط و در سطح عزت‌نفس و زیرمُؤلفه‌های آن یعنی عزت‌نفس اجتماعی و عزت‌نفس تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد، به عبارتی می‌توان گفت میزان مهارت حل مسئله یعنی راه حل‌های مرتبط، طبقات مرتبط و عزت‌نفس یعنی زیرمُؤلفه‌های عزت‌نفس اجتماعی و عزت‌نفس تحصیلی در گروه کودکان در مراکز آموزشی کودک‌محور بیشتر از کودکان در مراکز آموزشی معلم‌محور است و در زیرمُؤلفه پاسخ‌های غیرمرتبط مربوط به حل مسئله در کودکان در مراکز آموزشی معلم‌محور بیشتر از کودکان در مراکز آموزشی کودک‌محور است. اثر جنسیت و تعامل گروه جنسیت نیز فقط بر عزت‌نفس تحصیلی معنادار بوده است و این میزان در کودکان در پیش‌دبستانی‌های کودک‌محور بیشتر از معلم‌محور است

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی مقایسه مهارت حل مسئله و سطح عزت‌نفس کودکان در پیش‌دبستانی‌های کودک‌محور و معلم‌محور انجام شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد بین دو گروه از کودکان در پیش‌دبستانی‌های کودک‌محور و معلم‌محور در مهارت حل مسئله و زیرمُؤلفه‌های آن یعنی راه حل‌های مرتبط، طبقات مرتبط و پاسخ‌های غیرمرتبط تفاوت معناداری وجود دارد. به این صورت که راه حل‌های مرتبط و طبقات مرتبط در کودکان مراکز آموزشی کودک‌محور بیشتر و پاسخ‌های غیرمرتبط به حل مسئله در کودکان مراکز آموزشی معلم‌محور است. در سطح عزت‌نفس و زیرمُؤلفه‌های آن یعنی عزت‌نفس اجتماعی و عزت‌نفس تحصیلی تفاوت معناداری در دو گروه کودکان پیش‌دبستانی‌های کودک‌محور و معلم‌محور وجود دارد. به این صورت که سطح عزت‌نفس اجتماعی و عزت‌نفس تحصیلی در گروه کودکان مراکز آموزشی کودک‌محور بیشتر از کودکان مراکز آموزشی معلم‌محور است. نتایج این پژوهش در زمینه مقایسه مهارت حل مسئله در کودکان پیش‌دبستانی‌های کودک‌محور و معلم‌محور با نتایج پژوهش‌های شکوهی‌نژاد (۱۳۸۰)، ماسوله و همکاران (۱۳۸۶)، آندیما (۲۰۱۶)، پاکارین و کیکاس (۲۰۱۴)، بلانکو و همکاران (۲۰۱۴)، شاهین ساک و همکاران (۲۰۱۸) و بلانکو و همکاران (۲۰۱۹) همسو است. همچنین از نظر تفاوت در در سطح عزت‌نفس نیز با پژوهش‌های پست (۱۹۹۹)، باگرلی (۲۰۰۴)، شاهین ساک و همکاران (۲۰۱۸) و پستر و همکاران (۲۰۱۹) همسو است.

روی آورد کودک‌محور و روش‌های آموزش مرتبط با آن در مقایسه با روی آورد معلم‌محور و آموزش سنتی، بیشتر به علایق و نیازهای کودکان توجه دارد و روشی پویا و فعال است، بنابراین دارای مزایای بسیار مهم در آموزش است (کاردان و قیری، ۱۳۹۷). فعالیت‌های انجام شده با روش کودک‌محور بیشتر بر مبنای بازی است که به صورت فعالیت‌هایی متنوع و منعطف است و کودک به طور مستقیم با مطالب و یادگیری‌های موردنظر که دلخواه کودک نیز هست درگیر می‌شود (رابینسون^۱، ۲۰۱۱)، توجه به اولویت آموزش غیرمستقیم نسبت به آموزش مستقیم در دوره پیش‌دبستان و نظر به علاقه و گرایش زیاد کودکان نسبت به انجام بازی‌ها، کودکان مهارت‌های موردنظر را در قالب بازی‌های گوناگون یاد می‌گیرند، زیرا بازی یادگیری را برای کودک لذت‌بخش می‌کند (کاردان و قدیری، ۱۳۹۷).

مهارت حل مسئله از جمله عواملی است که کودکان آن را باید از دوره‌های آغازین زندگی بیاموزند. در واقع توانایی کودک برای حل چالش‌ها یا مدیریت آنها یکی از عوامل اثربخش بر رشد فردی کودک است. از طریق خلاقیت می‌توان این مهارت را در کودک تقویت کرد. در روش آموزشی کودک‌محور که بر پایه بازی و انجام فعالیت‌های مورد علاقه کودک است، او با انواع چالش‌ها در قالب بازی روبرو می‌شود و از طریق تمرین با روش صحیح پاسخ به موقعیت‌ها آشنا می‌شود (کادیما و همکاران، ۲۰۱۹). با آموزش خلاقیت به دانش‌آموزان، پاسخ‌های کودک در مواجهه با مسائل دشوار بیشتر راه حل‌محور و به پاسخ‌های مرتبط و مدنظر نزدیک‌تر است زیرا چالش با موقعیت‌ها را آموخته

¹ Robinson

مقایسه مهارت حل مسئله و سطح عزت نفس کودکان در پیش‌دبستانی‌های کودک‌محور و معلم‌محور
Comparison of children's problem solving skills and self-esteem levels in child-centered and teacher- ...

است. از طرفی در روش‌های آموزش معلم‌محور به دلیل اینکه تمرکز اصلی بر محتوای آموزشی و به نوعی انتقال مفاهیم از معلم به دانش آموز است، مجال آزمودن خود برای کودک کاهش پیدا می‌کند زیرا پیوسته در تلاش است آنچه از او خواسته شده را یاد بگیرد و به همان صورت خواسته شده نیز عمل کند تا بتواند موفقیت در چالش را کسب کند. این کودکان خلاقیت کمتری را پرورش می‌دهند و بالطبع توانایی کمتری در حل مسایل مختلف در موقعیت‌های مختلف دارند؛ از این رو کودکانی که تحت آموزش با سبک معلم‌محور هستند به دلیل عدم آموزش صحیح در رشد خلاقیت در صورت مواجهه با موقعیت‌های چالش‌برانگیز پاسخ‌های غیرمرتب بیشتری می‌دهند زیرا این کودکان همه‌چیز را به صورت تقليیدی و حفظ طوطی وار آموخته‌اند (کاتالانو و کاتالانو، ۱۹۹۹).

عزت‌نفس به معنای ارزشیابی درباره خود است که سنگ بنای آن در دوره پیش‌دبستانی قرار دارد. کودکانی که سطح بالاتری از عزت‌نفس دارند کنترل بیشتری نسبت به احساسات خود دارند و به همین دلیل قدرت تصمیم‌گیری بهتری در مواجهه با شرایط چالش‌زا دارند (بروویک و همکاران، ۲۰۱۹). در مراکز آموزشی که با رویکرد معلم‌محور آموزش انجام می‌شود دانش‌آموز به لحاظ انگیزشی و توانایی‌های ذاتی تا حدودی نادیده گرفته می‌شود و تمرکز صرف بر مباحث آموزشی است؛ به همین دلیل در چنین محیط آموزشی در صورتی که کودک از توانایی کمتری در یک سری از اهداف آموزشی برخوردار باشد این امر سایر نقاط قوت وی را نیز درگیر می‌کند (بردکمپ و کاپل، ۱۹۹۷). به همین دلیل می‌توان گفت سطح عزت‌نفس تحصیلی در این کودکان پایین‌تر از گروه آموزش کودک‌محور است. در آموزشی که برحسب توجه به نیازها و علائق کودکان باشد، یادگیری برای کودک لذت‌بخش‌تر می‌شود و در مواردی که ضعف و یا ناتوانی تحصیلی نیز وجود دارد به دلیل توجه به سطح کودک در آموزش، احساس عدم ناتوانی نیز در کودک ایجاد نمی‌شود. این کودکان مباحث را بازی می‌آموزند و همین عامل موجب می‌شود با علاقه بیشتری مباحث آموزشی را دنبال کنند. درخصوص سطح عزت‌نفس اجتماعی در این کودکان می‌توان گفت، در روش معلم‌محور که بیشتر بر مبنای سخنرانی و یا انتقال اطلاعات از بالا به پایین است، مجال بروزی برای کودک وجود ندارد (بردکمپ و کاپل، ۱۹۹۷)، ولی در آموزش کودک‌محور مبنا تعامل و الگو به صورت همکاری پایاپای بین معلم و شاگرد است که همین عامل موجب می‌شود کودکان با جسارت بیشتری عمل کنند.

پژوهش حاضر دارای برخی محدودیت‌ها است که باید هنگام تفسیر و تعمیم‌دهی به گروه‌های دیگر در نظر داشت. این مطالعه بر روی کودکان پیش‌دبستانی ۶-۷ سال منطقه ۱۵ شهر تهران و در ۸ پیش‌دبستانی انجام گرفته و پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های پیش‌رو بر روی سایر گروه‌ها نیز صورت گیرد. همچنین در پژوهش حاضر با استفاده از پرسشنامه داده‌های پژوهش جمع‌آوری شدند و امکان کنترل سایر عوامل مانند تحصیلات و درآمد خانواده در سایر اعضای خانواده وجود نداشت و پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی از مصاحبه به عنوان شناخت عوامل مؤثر بر رشد عوامل شناختی استفاده شود. در مجموع، با توجه به یافته‌های به دست آمده و مرور پژوهش‌های گذشته لازم است مطالعات گستره‌تری در این زمینه صورت گیرد تا بتوان آسیب‌های پیش‌رو درخصوص استفاده از روش‌های آموزشی سنتی را به میزان قابل توجهی کاهش داد.

منابع

- دهقانی، الهام؛ منشئی، غلامرضا (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی کودک‌محور بر عزت‌نفس و همدلی کودکان پیش‌دبستانی. دانشکده پژوهشی دانشگاه علوم پژوهشی مشهد، ۱۰ (۶۲)، ۵۸۹-۵۹۹.
- شکوهی‌نژاد، نوشین (۱۳۸۰). بررسی و مقایسه تاثیر دو شیوه آموزشی (کودک محور و مریبی محور) بر خلاقیت کودکان ۵ و ۶ ساله شهرتهران، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
- صفری، سجاد؛ حسنوند، باقر؛ فیاض، ایراندخت؛ بازرگان، سیمین (۱۳۹۴). تأثیر آموزش و پرورش پیش‌دبستانی بر مبنای برنامه‌ریزی چند بعدی بر رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی. روان‌شناسی تربیتی، ۱۱ (۳۷)، ۱۱۹-۱۳۸.
- صنیعی‌آباده، سایدناز؛ عابدی، احمد (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه آموزشی زوده‌نگام کوئین بر حرمت خود کودکان پیش‌دبستانی. فصلنامه سلامت روان، ۶ (۲)، ۱۵۸-۱۶۷.

^۱ Bredekamp & Copple

- کارдан، فاطمه؛ قدیری، فرهاد (۱۳۹۷). مقایسه تأثیر شیوه‌های آموزش (کودکمحور و معلممحور) بر تحول مهارت‌های حرکتی کودکان. سلامت روان کودک، ۶ (۱)، ۲۵۱-۲۶۴.
- ماسوله، شادمان‌رضا؛ چهرزاد، مینو میترا؛ یعقوبی، یاسمین (۱۳۸۶). مقایسه تأثیر دو الگوی آموزشی معلم مدار و فرد مدار بر میزان یادگیری مهارت‌های دانشجویان پرستاری. *فصلنامه آموزش پزشکی*، ۳ (۹)، ۱-۶.
- مفیدی، فرخنده (۱۳۹۷). مدیریت مراکز پیش‌دبستانی، چاپ سیزدهم، انتشارات: علامه طباطبائی.
- مفیدی، فرخنده (۱۳۹۱). آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و دبستان (رشته علوم تربیتی)، چاپ نهم، ناشر: دانشگاه پیام نور.
- Andiema, N. C. (2016). Effect of Child Centred Methods on Teaching and Learning of Science Activities in Pre-Schools in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 1-9.
- Baggerly, J. (2004). The Effects of Child-Centered Group Play Therapy on Self-Concept, Depression, and Anxiety of Children Who Are Homeless. *International Journal of Play Therapy*, 13(2), 31.
- Borowiec, J., Hökelmann, A., & Osiński, W. (2019). The level of self-esteem of deaf children: Can participating in dance lessons with vibrational headphones improve it?. *The Arts in Psychotherapy*, 64, 34-38.
- Blanco, P. J., Holliman, R. P., Ceballos, P. L., & Farnam, J. L. (2019). Exploring the impact of child-centered play therapy on academic achievement of at-risk kindergarten students. *International Journal of Play Therapy*, 28(3), 133.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs.(Revised Edition)*. National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426.
- Blanco, P., Holliman, R., Farnam, J., & Pena, A. (2018). The effect of child-centered play therapy on academic achievement with normal functioning school children. *Journal of Counseling Research and Practice*, 3(1), 1.
- Cadima, J., Barros, S., Ferreira, T., Serra-Lemos, M., Leal, T., & Verschueren, K. (2019). Bidirectional associations between vocabulary and self-regulation in preschool and their interplay with teacher-child closeness and autonomy support. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 75-86.
- Catalano, G. D., & Catalano, K. (1999). Transformation: From teacher-centered to student-centered engineering education. *Journal of Engineering Education*, 88(1), 59-64.
- Dole, S., Bloom, L., & Kowalske, K. (2016). Transforming pedagogy: Changing perspectives from teacher-centered to learner-centered. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(1), 1.
- Fox, T. A. (2018). *Building a Foundation in Early Childhood Education: An Analysis of the Common Core State Standards and Its Influence on Kindergarten*. Southern Connecticut State University.
- Hamilton, M., & Liu, T. (2018). The effects of an intervention on the gross and fine motor skills of Hispanic Pre-k children from low SES backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 223-230.
- Hockenberry, M. J., & Wilson, D. (2018). *Wong's nursing care of infants and children-E-book*. Elsevier Health Sciences.
- Kozikoglu, I. (2019). Investigating Critical Thinking in Prospective Teachers: Metacognitive Skills, Problem Solving Skills and Academic Self-Efficacy. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(2), 111-130.
- Lerkkanen, M. K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2016). Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 145-156.
- Liu, C., & Tobin, J. (2018). Group exercise in Chinese preschools in an era of child-centered pedagogy. *Comparative Education Review*, 62(1), 5-30.
- Li, X., Liu, S., DeBey, M., McFadden, K., & Pan, Y. J. (2018). Investigating Chinese preschool teachers' beliefs in mathematics teaching from a cross-cultural perspective. *Early Years*, 38(1), 86-101.
- Orth, U., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: a cohort-sequential longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 98(4), 645.
- Pakarinen, E., & Kikas, E. (2019). Child-centered and teacher-directed practices in relation to calculation and word problem solving skills. *Learning and Individual Differences*, 70, 76-85.
- Pester, D., Lenz, A. S., & Dell'Aquila, J. (2019). Meta-analysis of single-case evaluations of child-centered play therapy for treating mental health symptoms. *International Journal of Play Therapy*, 28(3), 144.
- Post, P. (1999). Impact of child-centered play therapy on the self-esteem, locus of control, and anxiety of at-risk 4th, 5th, and 6th grade students. *International Journal of Play Therapy*, 8(2), 1.
- Perla, F., & O'Donnell, B. (2004). Encouraging problem solving in orientation and mobility. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(1), 47-52.
- Robinson, L. E. (2011). The relationship between perceived physical competence and fundamental motor skills in preschool children. *Child: care, health and development*, 37(4), 589-596.
- Şahin-Sak, İ. T., Sak, R., & Tezel-Şahin, F. (2018). Preschool teachers' views about classroom management models. *Early Years*, 38(1), 35-52.
- Shure, M.B., & Spivack, G. (1988). *Interpersonal cognitive problem solving (ICPS)*.
- Wohlwend, K. E. (2018). Playing to our Strengths: Finding Innovation in Children's and Teachers' Imaginative Expertise.