

## اثربخشی آموزش مهارت های حل مسئله بر هیجان های تحصیلی مثبت و منفی دانش آموزان پایه ششم<sup>۱</sup>

پویا قربانزاده<sup>۲</sup>، باقر سرداری<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت های حل مسئله بر هیجان های تحصیلی مثبت و منفی دانش آموزان پایه ششم انجام شد. این پژوهش از نوع مطالعات نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پسر پایه ششم مدارس ابتدایی شهر ماکو به تعداد ۱۷۶۰ نفر در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. از این جامعه، نمونه ای به حجم ۳۰ نفر به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات در مراحل پیش آزمون و پس آزمون پرسشنامه هیجان های تحصیلی دانش آموز (AEQ) بود. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از تحلیل کوواریانس در برنامه SPSS انجام شد. یافته های پژوهش نشان داد که آموزش مهارت های حل مسئله تاثیر معنی داری بر هیجان های تحصیلی مثبت به میزان ۳۵ درصد و بر هیجان های تحصیلی منفی به میزان ۵۴ درصد داشته است ( $p < 0/05$ ). با توجه به نتایج می توان مطرح کرد آموزش مهارت های حل مسئله تاثیر معنی داری بر افزایش هیجان های تحصیلی مثبت و کاهش هیجان های تحصیلی منفی دانش آموزان پایه ششم داشته است.

**واژگان کلیدی:** آموزش مهارت های حل مسئله، هیجان های تحصیلی مثبت و منفی، دانش آموزان پایه ششم.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۶/۵ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۶/۱۸

<sup>۲</sup> کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران

<sup>۳</sup> گروه علوم تربیتی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران (نویسنده مسئول)

sardary1152bagher@gmail.com

## مقدمه

یکی از موضوعاتی که در طی دو دهه گذشته توجهات تجربی و نظری فراوانی را در امر یادگیری به خود جلب کرده است، بحث هیجانات است (شهیدی و منشی، ۱۳۹۴). تحقیقات اخیر بر روی یادگیری دانش آموزان به طور اساسی بر جنبه های شناختی، انگیزشی و رفتاری- اجتماعی متمرکز بوده است، اما امروزه تمرکز اصلی مطالعات بر هیجان های دانش آموزان در بافت آموزشی است. هیجان مؤلفه مرکزی عملیات ذهنی انسان در کنار شناخت و انگیزش محسوب می شود (آسیکاینن، هایلیکاری و ماتسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). توالی پژوهش های مرتبط با نقش هیجان در یادگیری اخیراً منجر به معرفی واژه هیجان های تحصیلی<sup>۲</sup> شده است. از نظر پکران، گوئتز، تیتز و پری<sup>۳</sup> (۲۰۰۲a)؛ به نقل از هینتسانن و پیتالو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸) هیجان های تحصیلی اشاره به انواع مختلفی از تجربیات هیجانی در بافت آموزشی دارند که به طور مستقیم با فعالیت های آموزشی همچون مطالعه، آموزش، یادگیری و پیشرفت مرتبط هستند. براساس نظریه کنترل-ارزش<sup>۵</sup> پکران و همکاران (۲۰۰۲a) هیجان های تحصیلی از دو عامل بوجود می آیند: اول، ارزیابی دانش آموزان در مورد ارزش یادگیری و پیامدهای یادگیری (برای مثال اهمیت ادراک شده موفقیت) و دوم، ارزیابی کنترل مرتبط با کنترل پذیری وظایف یادگیری. برای مثال، اگر ارزش تکلیفی مثبت باشد و کنترل ادراک شده بالا باشد، دانش آموز از انجام تکلیف لذت می برد. همچنین، این نظریه کنترل ذهنی و ارزش ذهنی را به عنوان واسطه در رابطه بین ویژگی محیط یادگیری (کیفیت آموزش) و تجربه هیجان معرفی می کند.

پکران و همکاران (به نقل از پکران و استیفانز<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰) نوعی طبقه بندی از هیجان های تحصیلی ارائه داده اند که در آن هیجان ها بر اساس چهار بعد تقسیم بندی می شوند: (۱) ارزش، به این اشاره دارد که یک هیجان مطلوب است یا نامطلوب (مثبت یا منفی)، (۲) فعالیت، به این اشاره دارد که یک هیجان از برانگیختگی با فعالیت روان شناختی جلوگیری می کند یا آن را تسهیل می کند (فعال یا منفعل). (۳) تمرکز بر هدف، به این معنی که هیجانی که بروز می کند با آزمون، یادگیری یا فعالیت تکلیف محور در ارتباط است (برای مثال، هیجان های

<sup>1</sup> . Asikainen, Hailikari & Mattsson

<sup>2</sup> . academic emotions

<sup>3</sup> . Pekrun, Goetz, Titz & Perry

<sup>4</sup> . Hintsanen & Pyhältö

<sup>5</sup> . control-value theory of academic emotions

<sup>6</sup> . Stephans

مرتبط با فعالیت که به فرایند یادگیری یا یادگیری اشاره می کند). ۴) منبع زمانی، به این اشاره دارد که هیجان قبل، در حین و بعد از یک رویداد معین تجربه می شود یا نه؟ (گذشته نگر، آینده نگر و معطوف به زمان حال). پکران و استیفانز (۲۰۱۲) دسته هایی از هیجان ها را بر اساس این ابعاد معرفی کرده است: ۱) هیجان های مثبت فعال، مثل لذت، امید و غرور، ۲) هیجان های منفی فعال، مثل اضطراب، خشم و شرم، ۳) هیجان های منفی منفعل، مثل ناامیدی و خستگی. به طور کلی، هیجان های مثبت با برونداد آموزشی مثبت و پیشرفت بالا (تریگول، الیس و هان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲)، استفاده بیشتر از راهبردهای یادگیری موثر (کینگ و آرپتامانیل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴؛ کتونن و لونکا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲)، خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش (والینت، سوانسون و ایزنبرگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲)، و افزایش تعامل اجتماعی (لیوبومیرسکی، کینگ و دینر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵) و همچنین، هیجان های منفی همچون خستگی یا اضطراب نیز با پیشرفت پایین (کتونن و لونکا، ۲۰۱۲)، و شکست تحصیلی (ماکینن، اولکینورا<sup>۶</sup> و لونکا، ۲۰۰۴)، مرتبط هستند.

در این میان، دانش آموزان پیوسته با موقعیت هایی روبرو می شوند که برای حفظ سطح سازش یافته ای از عملکرد باید دست به حل مسئله بزنند (اولورنفرمی-اولایسی<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴). یکی از روش های سودمند برای بهبود هیجان های تحصیلی در دانش آموزان، آموزش مهارت های حل مسئله<sup>۸</sup> است. یکی از مؤلفه های شناخت اجتماعی و فرایندی شناختی- رفتاری است که در آن فرد می کوشد برای موقعیت های مشکل آفرینی که در زندگی روزمره با آنها مواجه می شود راه حل های سازش یافته و مؤثر را شناسایی و کشف کند. در این تعریف، حل مسئله به عنوان یک فعالیت هدفمند، مجدانه و آگاهانه در نظر گرفته می شود (نزو و دزوریلا<sup>۹</sup>، ۲۰۰۵). حل مسئله در مدل دزوریلا و گلد فرید<sup>۱۰</sup> به فرایند حل مسئله در محیط طبیعی و دنیای واقعی، اطلاق می شود (شهبازی و حیدری، ۱۳۹۱)، و عمدتاً توسط دو فرایند کلی نسبتاً مستقل (۱) جهت گیری مسئله<sup>۱۱</sup> و (۲) سبک حل مسئله<sup>۱</sup> تعیین می شود. جهت

<sup>۱</sup> . Trigwell, Ellis & Han

<sup>۲</sup> . King & Areepattamannil

<sup>۳</sup> . Ketonen & Lonka

<sup>۴</sup> . Valiente, Swanson, & Eisenberg

<sup>۵</sup> . Lyubomirsky, King, & Diener

<sup>۶</sup> . Mäkinen & Olkinuora

<sup>۷</sup> . Olorunfemi-Olabisi

<sup>۸</sup> . problem solving skills

<sup>۹</sup> . Nezu & D'zurilla

<sup>۱۰</sup> . goldfried

<sup>۱۱</sup> . problem orientation

گیری به مسئله فرایندی فراشناختی است که به مثابه کارکرد انگیزشی حل مسئله عمل می کند و سبک حل مسئله نیز به فعالیت های شناختی و رفتاری اشاره دارد که فرد از طریق آن سعی می کند به درک درستی از مسائل زندگی روزمره اش رسیده و روش ها و راه حل های موثری برای مقابله با آنها بیابد (کاکابرایی و صیدی، ۱۳۹۷). از نظر نزو، نزو و دوزورویلا (۲۰۱۳) رویکرد مسئله گشایی ساختارمند است و در جلسه های درمانی آغازین، میانی و پایانی، تکالیفی روشن و واضح به شرکت کنندگان داده می شود که نیازمند مشارکت فعال شرکت کنندگان و فرد آموزش دهنده است. حل مسئله، مهارت مقابله ای و عملی است که موجب افزایش حرمت خود می شود و با سازش یافتگی شخصی مطلوب ارتباط دارد و شامل پنج گام: ادراک خویشتن، تعریف مسئله، تهیه فهرستی از راه حل های مختلف، تصمیم گیری در مورد مناسب ترین راه حل، و امتحان کردن راه حل انتخابی است (شریفی و افلاکی فرد، ۱۳۹۵). آموزش مهارت های حل مسئله روشی مبتنی بر کاربرد استعدادهای، تسلط و پتانسیل ها در هماهنگی با سبک های آموزشی مدرسه است. در آموزش مهارت های حل مسئله دانش آموزان برای تلاش مشارکتی و تصمیم گیری براساس فعالیت های مفید گذشته، حال و آینده تشویق می شوند (سهرابی، محمدی و اقدم، ۲۰۱۳). با توجه به نظریه حل مسئله<sup>۱</sup>، برخی از متغیرها همچون عواطف مثبت، خوش بینی، امید، خودکارآمدی، هیجانات فردی، عزت نفس و احساس کنترل ممکن است در نتیجه آموزش حل مسئله بهبود یابند (دوزویلا و نزو، ۲۰۰۷).

اجرای مهارت های حل مسئله، موجب خط مشی هدفمندانه خاصی شده که افراد از طریق آن، مسئله را تعریف کرده، راه حل های مختلف را تولید نموده و تصمیم می گیرند که بهترین راه حل را انتخاب و اجرا کنند. گرایش مسئله مدارانه سبب می شود دانش آموز هیجانات منفی خود نظیر اضطراب، خشم و افسردگی که سبب جلوگیری از حل مسئله می شوند را دفع کند و تمایلات فرد را به نشان دادن پاسخ های منفعلانه منع می کند. هیجانات مثبت و ادراک فرد را از صلاحیت و شایستگی خود و آسان بودن حل مسئله افزایش می دهد و در نهایت فرد را نسبت به حل مسائلش بر می انگیزاند (باپیری، بهامین و فیض اللهی، ۱۳۸۹). تمرکز اصلی آموزش حل مسئله بر بهبود دیدگاه ها و مهارت های حل مسئله فردی و بین فردی است (نزو و همکاران، ۲۰۱۳). برخی از مطالعات نشان داده اند که حل مسئله کلید اصلی بهبود هیجان و سلامت روان است (اسکین، آکیول، چلیک و گولتکین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). در این راستا، کوزوجو<sup>۱</sup>

<sup>۱</sup>. problem solving style

<sup>۲</sup>. social problem-solving theory

<sup>۳</sup>. Eskin, Akyol, Celik & Gültekin

(۲۰۱۶) در مطالعه ای اشاره نمود که مهارت های حل مسئله رابطه منفی و معنی داری با مشکل در تنظیم هیجانی و پرخاشگری نوجوانان دارد. شریفی و افلاکی فرد (۱۳۹۵) اشاره کردند که آموزش مهارت حل مسئله تاثیر معنی داری بر کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان دارد. نقش و توشیموری<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) خاطر نشان ساختند که بین واکنش های هیجانی و رفتار حل مسئله رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد و واکنش های هیجانی مثبت به طور معنی داری منجر به بهبود رفتارهای حل مسئله می شود. تیموری براکوهی (۱۳۹۷) مطرح ساخت که بین مهارت های حل مسئله، کنترل عواطف (و مؤلفه های آن شامل خشم، خلق افسرده، اضطراب، عاطفه مثبت) و سازگاری با مدرسه روابط معنی داری وجود دارد. دیکسون-گوردون<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) نیز در مطالعه خود گزارش نمود که رابطه معنی داری بین هیجانات مثبت و منفی با حل مسئله اجتماعی وجود دارد و حل مسئله قادر به پیش بینی هیجان مثبت و منفی می باشد.

امروزه متخصصان تربیتی معتقدند که دانش آموزان در طی آموزش های رسمی نه تنها به کسب دانش و مهارت های شناختی نایل می شوند، بلکه هیجان های خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری را رشد می دهند (حسینی و خیر، ۱۳۹۰). بنابراین، با وجود اهمیت هیجان ها در بافت آموزشی به ویژه هیجان های خوشایند، مطالعات و پژوهش ها در این حوزه اندک است. از سویی، به لحاظ اهمیت مهارت های حل مسئله و نقش آن در هیجان های تحصیلی دانش آموزان، آموزش مهارت های حل مسئله می تواند به عنوان یکی از اهداف مهم برنامه های آموزشی تلقی گردد. لذا پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت های حل مسئله بر هیجان های تحصیلی مثبت و منفی دانش آموزان پایه ششم انجام شد.

## روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون و گروه کنترل بود. روش نیمه تجربی در شرایطی به کار برده می شود که پژوهشگر به دنبال مطالعه نمونه های انسانی در موقعیت های طبیعی بوده و شرایط انتخاب تصادفی آزمودنی ها فراهم نیست

<sup>1</sup> . Kuzucu

<sup>2</sup> . Naghsh & Toshimori

<sup>3</sup> . Dixon-Gordon

(رضائیان، ۱۳۹۷). جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر پایه ششم مدارس ابتدایی شهر ماکو به تعداد ۱۷۶۰ نفر در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. جهت تعیین حجم نمونه پژوهش، گال، بورگ<sup>۱</sup> و گال (۱۳۹۱) قاعده ای را پیشنهاد کرده اند که طبق آن برای تحقیقات آزمایشی و شبه آزمایشی، تعداد ۱۵ نفر برای هر یک از گروه های آزمایش و گواه پیشنهاد شده است. بنابراین از این جامعه، نمونه ای به حجم ۳۰ نفر به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. نحوه انتخاب نمونه آماری نیز بدین صورت بود که ابتدا از بین تمامی مدارس پسرانه سطح ابتدایی شهر ماکو ۴ مدرسه به تصادف انتخاب و سپس پرسشنامه هیجان های تحصیلی دانش آموز (AEQ) در بین دانش آموزان اجرا و ۳۰ نفر براساس معیارهای ورود به مطالعه انتخاب و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند.

**ملاک های ورود:** رضایت آگاهانه دانش آموز و موافقت کتبی پدر و مادر برای شرکت در پژوهش، کسب نمره پایین تر از ۷۵ در هیجان های تحصیلی مثبت و نمره بالاتر از ۱۵۰ در هیجان های تحصیلی منفی پرسشنامه هیجان های تحصیلی دانش آموز (AEQ)، تحصیل در مقطع ششم ابتدایی، وضعیت جسمی و روانی مطلوب برای شرکت در مطالعه.

**ملاک های خروج:** استفاده از داروهای روانپزشکی حداقل ۲ هفته قبل از شروع آموزش، ابتلا به بیماری های شدید جسمانی یا روانی یا وجود سابقه بیماری جسمانی و روانپزشکی.

## ابزار

پرسشنامه هیجان های تحصیلی دانش آموز (AEQ) - نسخه هیجان های مربوط به یادگیری): پرسشنامه هیجان های تحصیلی دانش آموز<sup>۲</sup> به منظور اندازه گیری هیجان های پیشرفت تحصیلی دانش آموزان توسط پکران و همکاران (۲۰۰۲a) طراحی و ساخته شد. این پرسشنامه از نوع خودگزارشی و مداد-کاغذی و دارای سه قسمت است که شامل بخش هیجان

<sup>۱</sup>. gall & burg

<sup>۲</sup>. achievement emotions questionnaire (AEQ)

های مربوط به کلاس، مربوط به یادگیری و مربوط به امتحان است. در هر قسمت ۸ زیر مقیاس وجود دارد. نسخه مربوط به هیجان های یادگیری، شامل ۷۵ سوال است و هشت هیجان لذت از یادگیری (سوالات ۱ تا ۱۰)، امیدواری (سوالات ۱۱ تا ۱۶)، افتخار (سوالات ۱۷ تا ۲۲)، خشم (سوالات ۲۳ تا ۳۱)، اضطراب (سوالات ۳۲ تا ۴۲)، شرم (سوالات ۴۳ تا ۵۳)، ناامیدی (سوالات ۵۴ تا ۶۴) و خستگی (سوالات ۶۵ تا ۷۵) را اندازه گیری می کند. همچنین از جمع نمرات زیر مؤلفه های لذت از یادگیری، امیدواری و افتخار هیجان تحصیلی مثبت کل (۲۲ سوال) و از مجموع نمرات مؤلفه های خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی هیجان تحصیلی منفی کل (۵۳ سوال) بدست می آید. نحوه نمره گذاری مقیاس نیز بصورت لیکرت ۵ درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) می باشد. حداقل و حداکثر نمره برای هیجان های تحصیلی مثبت در دامنه ای از ۲۲ تا ۱۱۰ و برای هیجان های تحصیلی منفی نیز در دامنه ای از ۵۳ الی ۲۶۵ خواهد بود (کدیور، فرزاد، کاوسیان و نیکدل، ۱۳۸۸). آلفای کرونباخ خرده مقیاس های پرسشنامه از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ به دست آمده است که بیانگر پایایی قابل قبول این ابزار است (پکران و همکاران، ۲۰۰۲a). کدیور و همکاران (۱۳۸۸) ضمن تایید روایی سازه مقیاس از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی، پایایی مقیاس های هیجان های مربوط به یادگیری را برای لذت از یادگیری ۰/۷۶، امیدواری به یادگیری ۰/۷۸، افتخار به یادگیری ۰/۷۵، خشم از یادگیری ۰/۸۰، اضطراب یادگیری ۰/۸۰، شرم از یادگیری ۰/۸۳، ناامیدی از یادگیری ۰/۸۵، خستگی از یادگیری ۰/۸۶ گزارش کردند.

**بسته آموزش مهارت های حل مسئله:** جلسات آموزشی و تمرین های عملی آن در این پژوهش بر اساس الگوی دزوریل و گلدفرید (به نقل از طاهر، نوروزی و تقی زاده رمی، ۱۳۹۳) انجام شد که شامل مراحل جهت گیری کلی، تعریف و صورت بندی مسئله، تولید راه حل های مختلف، تصمیم گیری در مورد انتخاب راه حل، اجرای راه حل و بازبینی است. این مداخله در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه ای به مدت ۸ هفته برای دانش آموزان اجرا شد که شرح آن در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول شماره ۱: جلسات آموزش مهارت های حل مسئله بر اساس الگوی دزوریلا و گلدفرید (به نقل از طاهر و همکاران، ۱۳۹۳)

جلسه	توصیف
اول	ضمن معارفه، در مورد اهداف آموزشی و نحوه اجرا و زمان برگزاری جلسه های آموزشی صحبت خواهد شد و آزمودنی ها با تعریف کلی مهارت حل مسئله و اهمیت نقش آن در هیجان های تحصیلی و زندگی روزمره آشنا می شوند، زمینه درک و تفاهم متقابل و بیان انتظارات پژوهشگر از دانش آموزان فراهم می شود.
دوم	در این جلسه نخستین گام مهم یادگیری حل مسئله یعنی درک مسئله و بازنمایی صحیح آن، ارتباط آن با رفتارها و آگاهی از این واقعیت که مسئله های بالقوه قابل حل هستند مورد بحث قرار می گیرد. اهمیت این مرحله در جایگاه اولین گام در حل مسئله در ابعاد شناختی و هیجانی قابل توجه است.
سوم	پس از مروری بر مطالب جلسه قبل، در مورد تشخیص و توصیف دقیق مسئله در قالب واژه های دقیق و صریح صحبت خواهد شد و سپس دانش آموزان مسئله های خود را تعریف (مسائل مرتبط با امور تحصیلی و مشکلات روزمره) و اولویت بندی کرده و مهم ترین مسئله ها انتخاب می شوند.
چهارم	پس از مروری بر مطالب جلسه قبل، روش بارش مغزی آموزش داده می شود و دانش آموزان به ارائه راه حل های موجود ممکن و غیر ممکن برای مسئله های مهم خود می پردازند.
پنجم	استفاده از فن دو ستون یا فن معایب و مزایا و همچنین تاثیر شکست در حل مسئله بر هیجان های مثبت و منفی، اجرای راه حل و بازبینی آن، در این مرحله به دانش آموزان آموزش داده می شود که بهترین راه حل شناسایی شده اجرا شود، در صورت موفقیت به خودشان تقویت و پاداش دهند و در صورت عدم موفقیت مراحل بازبینی شده تا مشخص شود اشکال در کدام مرحله بوده و راه حل های دیگر را بیازمایند و مشکل را بدون یافتن راه حلی برای آن رها نسازند. به عنوان تکلیف خانگی به دانش آموزان برگه هایی داده شد تا هر روز تجارب حل مسئله خود با روش فراگیری شده یادداشت نموده و در جلسه مداخله ارائه کنند.
ششم	روش های یادگرفته شده را هر روز در خانه مرور و تمرین کنند و مسئله های مربوطه رو یادداشت نمونه و در جلسه ارائه کنند.
ششم	در این مرحله، طبق الگوی حل مسئله چند نمونه از مشکلات افراد حاضر در کلاس تشریح می گردد و با استفاده از ایفای نقش موقعیت های اجتماعی و تحصیلی فرضی تمرین می شود.
هفتم	بیان موقعیت واقعی که دانش آموزان با آن مواجه می شوند. از شیوه پسخوراند گروهی و تقویت استفاده می شود و به تعمیم الگوی حل مسئله به تمام موقعیت ها و مراحل زندگی پرداخته می شود.
هشتم	در این جلسه مطالب کل جلسه های قبلی مرور و سپس جمع بندی کلی صورت می گیرد و پس آزمون اجرا می شود.



**روش اجرا و تحلیل داده ها:** در این پژوهش شرکت کنندگان دو گروه در مرحله پیش آزمون پرسشنامه هیجان های تحصیلی دانش آموز (AEQ) را تکمیل و سپس آزمودنی های گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه ای، هفته ای ۱ جلسه تحت آموزش مهارت های حل مسئله توسط پژوهشگر قرار گرفتند. بعد از اتمام جلسات درمانی، مجدداً هر دو گروه پرسشنامه هیجان های تحصیلی دانش آموز (AEQ) را در مرحله پس آزمون تکمیل نمودند. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از تحلیل کوواریانس در برنامه SPSS انجام شد.

### یافته ها

در این پژوهش ۴۶/۷ درصد از شرکت کنندگان در رده سنی ۱۱ سال، و ۵۳/۳ درصد در رده سنی ۱۲ سال قرار دارند. میانگین سنی برای گروه آزمایش ۱۱/۴۷، برای گروه کنترل ۱۱/۶۰ و میانگین سنی کل شرکت کنندگان ۱۱/۵۳ بود.

جدول شماره ۲: شاخص های مرکزی، پراکندگی و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای هیجان های تحصیلی مثبت و منفی

متغیر ها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	آماره Z	معنی داری
هیجان تحصیلی مثبت	آزمایش	پیش آزمون	۵۲	۷۴	۶۳/۲۰	۵/۳۶	۰/۹۶۷	۰/۸۱۱
		پس آزمون	۵۸	۸۲	۶۹/۶۷	۵/۹۶	۰/۹۷۹	۰/۹۶۵
هیجان تحصیلی منفی	کنترل	پیش آزمون	۵۳	۷۲	۶۳/۲۷	۵/۵۶	۰/۹۴۲	۰/۴۱۰
		پس آزمون	۵۴	۷۸	۶۶/۴۷	۶/۳۰	۰/۹۶۴	۰/۷۵۶
هیجان تحصیلی مثبت	آزمایش	پیش آزمون	۱۵۴	۱۸۷	۱۶۷/۲۷	۹/۴۱	۰/۹۵۰	۰/۵۲۰
		پس آزمون	۱۴۶	۱۷۶	۱۵۶/۸۷	۹/۳۶	۰/۹۳۱	۰/۲۶۳
هیجان تحصیلی منفی	کنترل	پیش آزمون	۱۵۴	۱۷۵	۱۶۳/۶۷	۷/۳۰	۰/۹۲۳	۰/۲۱۴
		پس آزمون	۱۵۰	۱۷۲	۱۵۹/۳۳	۷/۰۹	۰/۹۲۷	۰/۲۵۰

با توجه به جدول (۲) شرکت کنندگان گروه آزمایش در پس آزمون هیجان های تحصیلی مثبت سطح میانگین بالاتر و در پس آزمون هیجان های تحصیلی منفی سطح میانگین پایینتری نسبت به گروه کنترل دارند. همچنین، نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول (۲) حاکی از برقراری پیش فرض نرمال بودن توزیع داده ها در هیجان های تحصیلی مثبت و منفی است. نتایج پیش فرض همگنی واریانس ها و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس حاکی از

برقراری آزمون لون ( $p > 0/05$ ) و آزمون ام باکس ( $F = 1/76$ ,  $P = 0/152$ ) برای هیجان های تحصیلی مثبت و منفی بود.

جدول شماره ۳: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری برای دو گروه در هیجان های تحصیلی مثبت و منفی

نام آزمون	ارزش	F	معناداری	ضریب اتا
لامبدای ویلکز	۰/۳۹۸	۱۸/۸۸	۰/۰۰۰۱	۰/۶۰۲
اثر پیلایی	۰/۶۰۲	۱۸/۸۸	۰/۰۰۰۱	۰/۶۰۲

با توجه به نتایج جدول (۳) با کنترل اثر پیش آزمون، سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز، حاکی از این است که حداقل از نظر یکی از هیجان های تحصیلی مثبت و منفی در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و نشانگر آن است که ۶۰ درصد از تفاوت مشاهده شده در میانگین هیجان های تحصیلی مثبت و منفی مربوط به تاثیر آموزش مهارت های حل مسئله است.

پیش فرض های همگنی شیب خط رگرسیونی و رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته نیز مورد بررسی قرار گرفتند که نتایج آن در جدول (۴) حاکی از برقراری این پیش فرض ها برای هیجان های تحصیلی مثبت و منفی بود.

جدول ۴: نتایج تحلیل کواریانس اثرات بین گروهی میانگین هیجان های تحصیلی مثبت و منفی

مؤلفه ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
هیجان های تحصیلی مثبت	گروه*پیش آزمون	۰/۵۱۹	۱	۰/۵۱۹	۰/۰۸۲	۰/۷۷۶	۰/۰۰۳
	پیش آزمون	۸۹۷/۳۱	۱	۸۹۷/۳۱	۱۵۴/۲۶	۰/۰۰۰۱	۰/۱۸۵۶
	گروه	۸۱/۳۷	۱	۸۱/۳۷	۱۳/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۳۵۰
	خطا	۱۵۱/۲۴	۲۶	۵/۸۲			
هیجان های تحصیلی منفی	گروه*پیش آزمون	۰/۳۵۹	۱	۰/۳۵۹	۰/۰۴۱	۰/۸۴۰	۰/۰۰۲
	پیش آزمون	۱۷۰۷/۸۱	۱	۱۷۰۷/۸۱	۲۱۲/۷۰	۰/۰۰۰۱	۰/۱۸۹۱
	گروه	۲۴۲/۸۲	۱	۲۴۲/۸۲	۳۰/۲۴	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳۸
	خطا	۲۰۸/۷۶	۲۶	۸/۰۳			

با توجه به نتایج جدول (۴) آموزش مهارت های حل مسئله منجر به تفاوت معنی دار بین گروه‌ها در هیجان های تحصیلی مثبت به میزان ۳۵ درصد و در هیجان های تحصیلی منفی به میزان ۵۴ درصد بود. لذا، آموزش مهارت های حل مسئله منجر به افزایش میانگین هیجان های تحصیلی مثبت و کاهش هیجان های تحصیلی منفی در شرکت کنندگان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. بنابراین، می توان مطرح کرد آموزش مهارت های حل مسئله بر هیجان های تحصیلی دانش آموزان موثر است.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت های حل مسئله بر هیجان های تحصیلی مثبت و منفی دانش آموزان پایه ششم انجام شد. یافته اول پژوهش نشان داد که آموزش مهارت های حل مسئله منجر به تفاوت معنی دار بین گروه‌ها در هیجان های تحصیلی مثبت به میزان ۳۵ درصد شده است. به عبارتی، آموزش مهارت های حل مسئله منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت کنندگان گروه آزمایش در هیجان های تحصیلی مثبت نسبت به گروه کنترل شده است. لذا، آموزش مهارت های حل مسئله بر هیجان های تحصیلی مثبت دانش آموزان پایه ششم موثر است. این یافته با یافته های نزو و همکاران (۲۰۱۷)، آلان<sup>۱</sup> (۲۰۱۵)، چیت سازها (۱۳۹۴)، بدل<sup>۲</sup> (۲۰۱۵)، نقش و توشیموری (۲۰۱۸)، عظیمی، قربانعلی پور و فرید (۱۳۹۲) و سهرابی و همکاران (۲۰۱۳) همسو است. در این راستا، زارع، عباسپور و یوسفی (۱۳۹۴) مطرح کردند که آموزش مهارت حل مسئله و بازسازی شناختی به طور معنی داری منجر به بهبود نمرات تنظیم شناختی هیجان مثبت و منفی زنان شده است. کاچار باشاران، اردوغان یلدیریم و کوکداغ<sup>۳</sup> (۲۰۱۶) اشاره کردند که رابطه معنی داری بین تنظیم هیجانی و حل مسئله وجود دارد و افزایش توانایی تنظیم هیجانی منجر به بهبود حل مسئله می گردد. مطالعات عظیمی و همکاران (۱۳۹۲) و سهرابی و همکاران (۲۰۱۳) نشان دادند که آموزش مهارت حل مسئله موجب افزایش نمرات شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان می گردد. نزو و همکاران (۲۰۱۷) خاطر نشان ساختند که رابطه معنی داری بین مهارت حل مسئله و واکنش پذیری هیجانی وجود دارد. احمدی فروشانی، ارتضائی و یزدخواستی (۲۰۱۸) مطرح نمودند که بهبودی معنی داری در متغیرهای شادکامی، لذت و

<sup>۱</sup> . allan

<sup>۲</sup> . Bedel

<sup>۳</sup> . Kaçar Başaran, Erdoğan Yıldırım & Gökdağ

سلامت روان گروه آزمایش در مراحل پس آزمون و پیگیری نسبت به گروه کنترل پس از بکارگیری مداخله حل مسئله مبتنی بر تقویت معنوی بدست آمد. چیت سازها (۱۳۹۴) نشان داد که هر دو آموزش مهارت های ارتباطی و مهارت حل مسئله تاثیر معنی داری بر بهبود تنظیم هیجان مثبت و منفی در دانش آموزان دارند اما تاثیر مهارت های حل مسئله در بهبود تنظیم هیجان مثبت و منفی بیشتر از مهارت های ارتباطی بود. نقش و توشیموری (۲۰۱۸) و دیکسون-گوردون (۲۰۰۸) گزارش کردند که بین واکنش های هیجانی و رفتار حل مسئله و همچنین بین هیجان مثبت و منفی با حل مسئله اجتماعی رابطه معنی داری وجود دارد و واکنش های هیجانی مثبت به طور معنی داری منجر به بهبود رفتارهای حل مسئله و حل مسئله اجتماعی نیز قادر به پیش بینی هیجان مثبت و منفی می باشد.

در تبیین یافته های پژوهش می توان به چند نکته اشاره کرد: با آموزش مهارت حل مسئله و بازخورد و تقویت های به موقع به دانش آموزان موجبات آگاهی آنان از توانایی ها و ارزش قائل شدن به توانایی ها فراهم می شود و از این طریق انگیزش پیشرفت آنان افزایش می یابد. همچنین دانش آموزان از طریق تصمیم گیری درست و منطقی و تأملی عمل کردن، خودپنداره مثبتی پیدا می کنند، افرادی که دارای خودپنداره بهتری هستند و برداشت های خوبی از خود و توانایی های خود دارند از هیجان های مثبت بالاتری هم برخوردارند (عظیمی و همکاران، ۱۳۹۲). دانش آموزان با آموزش مهارت حل مسئله، نگرش و ارزیابی مثبتی نسبت به خود و زندگی پیدا می کنند. آنها با بکارگیری مهارت های حل مسئله توانایی تصمیم گیری درست و مدیریت احساسات، افکار، رفتار و شناخت خود را دارا می شوند در واقع آموزش حل مسئله به دانش آموزان کمک می کند تا با مشکلات مقابله مسئله مدار داشته باشند و بتوانند افکار خود را تصحیح نموده و به مشکلات و سختی ها با دید مثبت بنگرند که این مثبت اندیشی می تواند باعث تغییر دیدگاه فرد نسبت به خود و دیگران شده، عزت نفس آنها را افزایش دهد و این امر موجب افزایش هیجان های تحصیلی مثبت شود (جون و لی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). همچنین حل مسئله به دلیل افزایش توانمندی های افراد در حل مسایل ارتباطی زمینه را برای بهبود روابط اجتماعی فراهم می کند و منجر به افزایش احساسات کفایت و در نتیجه شادکامی می شود. در واقع آموزش حل مسئله مداخله ای است که بدان طریق فرد می آموزد تا از مجموعه مهارت های شناختی مؤثر خود برای کنار آمدن با موفقیت های بین فردی مشکل آفرین استفاده کند. رویکرد حل مسئله می تواند در حکم ابزاری برای مواجهه با

<sup>۱</sup>. Jun & Lee

بسیاری از مشکلات موقعیتی و هیجانی و حل آنها باشد. همچنین در راهبرد آموزش حل مسئله این باور وجود دارد که تحت تأثیر این آموزش میزان انتظار خودکارآمدی و کفایت شخصی افراد افزایش خواهد یافت (هپنر، ویتی و دیکسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶).

یافته دوم پژوهش نشان داد که آموزش مهارت های حل مسئله منجر به تفاوت معنی دار بین گروه‌ها در هیجان های تحصیلی منفی به میزان ۵۴ درصد شده است. لذا، آموزش مهارت های حل مسئله منجر به کاهش میانگین نمرات شرکت کنندگان گروه آزمایش در نمره کل هیجان های تحصیلی منفی نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می توان مطرح کرد آموزش مهارت های حل مسئله بر هیجان های تحصیلی منفی دانش آموزان پایه ششم موثر است. این یافته با یافته های طاهر و همکاران (۱۳۹۳)، تیموری براکوهی (۱۳۹۷)، و کیلی (۱۳۸۶)، بیودرئو<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۸)، بهرامی (۱۳۸۹)، کوزوجو (۲۰۱۶)، بدل (۲۰۱۵) و شریفی و افلاکی فرد (۱۳۹۵) همسو است. بطوری که کوزوجو (۲۰۱۶) اشاره نمود که مهارت های حل مسئله رابطه منفی و معنی داری با مشکل در تنظیم هیجانی و پرخاشگری نوجوانان دارد. بدل (۲۰۱۵) اشاره کرد که بین ابعاد جهت گیری منفی نسبت به مسئله، فقدان اعتماد به نفس و عدم تمایل به مسئولیت پذیری با عاطفه منفی و اضطراب رابطه مثبت، و همچنین بین حل مسئله ساختاری با عاطفه مثبت رابطه مثبت و با عاطفه منفی و اضطراب رابطه منفی، و بین جهت گیری پایدار-استقامت با عاطفه مثبت رابطه مثبت و با عاطفه منفی رابطه معنی دار وجود دارد. گنجه، دهستانی و زاده محمدی (۱۳۹۲)، و کیلی (۱۳۸۶) و خلیلی، غلامعلی لواسانی و آزاد فارسانی (۱۳۹۴) در مطالعات متفاوتی مطرح نمودند که آموزش مهارت حل مسئله به طور معنی داری موجب کاهش میزان پرخاشگری و کنترل خشم در بین دانش آموزان می گردند. طاهر و همکاران (۱۳۹۳) و شریفی و افلاکی فرد (۱۳۹۵) اشاره نمودند که آموزش مهارت های حل مسئله به طور قابل توجهی منجر به کاهش نمرات آزمودنی های گروه آزمایش در پس آزمون اضطراب امتحان نسبت به گروه کنترل شده است. بیودرئو و همکاران (۲۰۱۸) اشاره نمودند که بکارگیری روش های درمانی مبتنی بر حل مسئله و همچنین در تلفیق با آموزش مهارت های تنظیم هیجانی به طور معنی داری منجر به بهبود سطح اضطراب شرکت کنندگان می گردد. بهرامی (۱۳۸۹) اشاره کرد که آموزش مهارت های حل مسئله منجر به تفاوت معنی دار بین گروه آزمایش و کنترل در میانگین نمرات افسردگی و

<sup>۱</sup>. Heppner, Witty & Dixon

<sup>۲</sup>. Beaudreau

خودکارآمدی شده و کاهش افسردگی و بهبود خودکارآمدی را به دنبال داشته است. کرمی (۱۳۹۱) خاطر نشان کرد که آموزش مهارت حل مسئله و مدیریت هیجان به طور معناداری بر کاهش اضطراب و پرخاشگری دانش آموزان موثر بوده است.

در تبیین این یافته می توان مطرح نمود که هدف از ارائه حل مسئله، کمک به دانش آموزان در جهت شناخت هرچه بهتر خود، برقراری روابط بین فردی مناسب و مؤثر، کنترل هیجانات، مدیریت داشتن بر شرایط تنش زا و حل کردن مسائل و مشکلات افراد است. در سایه تأمین چنین هدفی، توانایی های روانی-اجتماعی افراد افزایش پیدا می کند. چنانچه افراد توانایی حل مسئله را کسب نکنند، ممکن است به ایجاد و بروز رفتارهای ناسازگارانه منجر شود (فرنام، ۱۳۹۷). افراد توانمند در حل مسئله دارای توانایی تشخیص افکار ناکارآمد و بی اثرسازی آنها هستند و می توانند افکار منفی خود را کنترل کنند. این افراد وجود مسئله یا مشکل را دلیل بر ضعف، بی کفایتی، بی لیاقتی، بی استعدادی و نادانی یا ناتوانی نمی دانند و می توانند پیامد راه حل ها و نتیجه گیری های خود را پیش بینی کنند (غریبی و بهاری زر، ۱۳۹۴). پس به نظر می رسد که آموزش مهارت حل مسئله توانسته است به دانش آموزان در شناسایی و حذف افکار منفی کمک کرده و سطح هیجان های تحصیلی منفی را کاهش دهد. به عبارت دیگر، انسان برخوردار از مهارت حل مسئله قادر است تا به طور مؤثرتر مسائل و مشکلات زندگی را شناسایی کند و تلاش خود را برای حل آن به کار گیرد. توانایی حل مسئله به فرد امکان می دهد تا هیجانهای خود و دیگران را تشخیص دهد، نحوه تأثیر هیجان بر رفتار را بداند و بتواند واکنش مناسبی به هیجانهای متفاوت نشان دهد (ابوطالبی احمدی، ۱۳۹۲). در آموزش مهارت حل مسئله، بخش فرونتال مغز (مرکز تفکر و تصمیم گیری بر سیستم لیمبیک که مسوول هیجانات است) مسلط می شود و به این ترتیب، کنترل هیجانات منفی بهتر صورت می گیرد. آموزش حل مسئله یکی از شیوه های مفید برای خویشتن داری است. پژوهش ها نشان می دهد نوجوانانی که در آنها خویشتن داری کافی رشد کرده است، در برابر خواسته های بین فردی و اجتماعی، بهتر عمل می کنند و در برابر برانگیختگی های محیطی، کمتر تحریک می شوند (به نقل از وکیلی، ۱۳۸۶).

از جمله محدودیت های پژوهش می توان به مواردی همچون وجود دشواری هایی در فرایند اجرای آموزش مهارت های حل مسئله به دانش آموزان ابتدایی به دلیل ماهیت انتزاعی برخی از فنون، عدم اجرای مرحله پیگیری، و محدود شدن نمونه آماری پژوهش به دانش آموزان پسر اشاره نمود. بنابراین، بمنظور بررسی تداوم اثربخشی مداخله آموزشی اجرای مطالعات مشابه با

در نظر گرفتن مراحل پیگیری چند ماهه پیشنهاد می گردد. همچنین، انجام پژوهش‌های مشابه بر روی هر دو جنس و در سایر مقاطع تحصیلی می تواند تعمیم پذیری نتایج را افزایش دهد. با توجه به یافته های پژوهش پیشنهاد می گردد بسته آموزشی مهارت های حل مساله برای بهبود هیجان های تحصیلی دانش آموزان ابتدایی در مراکز مشاوره سطح مدارس استفاده شود.

### سپاسگزاری

این پژوهش برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوی است. نویسندگان مقاله بر خود لازم می دانند از همکاری و مساعدت همه عزیزانی که در این پژوهش یاری رسان بودند، سپاسگزاری نمایند.

### منابع و ماخذ

- ابوطالبی احمدی، تقی. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش روش های حل مسئله در بهبود استرس، اضطراب و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان تربیت معلم شهر تهران. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۱۷، ۱۳۴-۱۱۵.
- بایبری، امیدعلی، بهامین، قباد، فیض اللهی، علی. (۱۳۸۹). بررسی تاثیر آموزش گروهی حل مسئله بر برخی ویژگی های روانشناختی نوجوانان اقدام کننده به خودکشی. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۱۸ (۱)، ۲۱-۱۶.
- بهرامی، منصوره. (۱۳۸۹). بررسی اثر آموزش مهارت حل مسئله بر افسردگی و خودکارآمدی دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بیرجند.
- تیموری براکوهی، الهه. (۱۳۹۷). بررسی رابطه مهارت های حل مسئله و کنترل عواطف با سازگاری با مدرسه در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور خراسان رضوی.
- چیت سازها، امیرا. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت های ارتباطی و مهارت حل مسئله بر تنظیم شناختی هیجان دانش آموزان مقطع دوم متوسطه شهرستان میامی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد اسلامی شاهرود.

- حسینی، فریده السادات، خیر، محمد. (۱۳۹۰). نقش ارزیابی شناختی در تبیین رابطه ابعاد فرزندپروری با هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی. فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری، ۳ (۱)، ۴۶-۱۷.
- خلیلی، شیوا، غلامعلی لواسانی، مسعود، آزاد فارسانی، یاسر. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش گروهی مهارت حل مسئله بر کنترل خشم دانش آموزان مقطع متوسطه. فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۶ (۱)، ۱۰-۱.
- رضائیان، محسن. (۱۳۹۷). طراحی مطالعه نیمه تجربی. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۱۷ (۸)، ۶۹۷-۶۹۸.
- زارع، حسین، عباسپور، پرستو، یوسفی، فایق. (۱۳۹۴). نقش آموزش مهارت حل مسئله و بازسازی شناختی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و کارکرد خانواده در زنان نابارور. مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت، ۲ (۱)، ۹۳-۸۱.
- شریفی، مهرافشان، افلاکی فرد، حسین. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر اضطراب امتحان دانش آموزان مقطع متوسطه شهر میمند. فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۲ (۸)، ۱۴-۱.
- شهبازی، سارا، حیدری، محمد. (۱۳۹۱). تاثیر آموزش الگوی حل مسئله اجتماعی دزوریلا و گلدفراید بر مهارت حل مسئله دانشجویان پرستاری. نشریه پرستاری ایران، ۲۵ (۷۶)، ۹-۱.
- شهیدی، لاله، منشتی، غلامرضا. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مبتنی بر فراشناخت، بر تنظیم هیجانی و هیجان تحصیلی ریاضی دانش آموزان دوره متوسطه دوم. فصلنامه تازه های علوم شناختی، ۱۷ (۳)، ۳۷-۳۰.
- طاهر، محبوبه، نوروزی، اصغر، تقی زاده رمی، فاطمه. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر اضطراب امتحان دانش آموزان. فصلنامه تحول روانشناختی کودک، ۱ (۱)، ۱۷-۹.
- غریبی، حسن، بهاری زر، کیفسان. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودتنظیمی تحصیلی و اضطراب ریاضی دانش آموزان. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی، ۸ (۳۲)، ۶۱-۷۸.
- غریبی، فاطمه، قربانعلی پور، مسعود، فرید، ابوالفضل. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر انگیزش پیشرفت و شادکامی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان خوی در سال تحصیلی ۹۱-۹۰. مجله تدریس پژوهشی، ۱ (۲)، ۴۲-۳۵.



- فرنام، علی. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله و مدیریت خشم بر کاهش تعارضات والد نوجوان در بین دانش آموزان پسر. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۵(۲۹)، ۱۴۹-۱۷۶.
- کاکابرای، کیوان، صیدی، مریم. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت های حل مسئله بین فردی بر حل مسئله اجتماعی دانش آموزان پیش دبستانی. فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۴ (۹)، ۱۷۵-۱۵۹.
- کدیور، پروین، فرزاد، ولی الله، کاوسیان، جواد، نیکدل، فریبرز. (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان های تحصیلی پکران. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۳۲ (۸)، ۳۸-۷.
- کرمی، الناز. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله و مدیریت هیجان بر کاهش اضطراب و پرخاشگری نوجوانان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- گال، دامین. مردیت، بورگ، والتر، گال، جوپس. (۱۳۹۱). روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی (جلد اول)، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران. تهران: انتشارات سمت.
- گنجه، سیدعلیرضا، دهستانی، مهدی، زاده محمدی، علی. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله و هوش هیجانی در کاهش پرخاشگری دانش آموزان پسر دبیرستانی. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۴ (۲)، ۵۰-۳۸.
- وکیلی، پروش. (۱۳۸۶). ارزیابی تاثیر آموزش مهارت حل مسئله (P.S.S.T) در کنترل خشم نوجوانان پسر ۱۵-۱۲ ساله. اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی، ۲ (۶)، ۴۸-۳۹.
- Ahmadi Forooshani, S., Ertezaee, B., & Yazdkhasti, F. (2018). The effectiveness of problem-solving therapy augmented spirituality on positive emotions and mental health: A pilot study. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 1-13.
- Allan, S. (2015). *The Role of Emotion Regulation and Social Problem Solving Skills in the Relationship Between Childhood Maltreatment and Post Traumatic Stress Symptoms in an Adult Male Forensic Mental Health Population*. Doctorate in Clinical Psychology The University of Edinburgh.
- Asikainen, H., Hailikari, T., & Mattsson, M. (2018). The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 439-453.
- Beaudreau, S. A., Gould, C. E., Mashal, N. M., Terri Huh, J. W., & Kaci Fairchild, J. (2018). Application of Problem Solving Therapy for Late-Life

- Anxiety. *Cognitive and Behavioral Practice*, in press, Available online 28 June 2018.
- Bedel, A. (2015). The Relationship between Interpersonal Problem Solving, Positive - Negative Affect and Anxiety. *Studia Psychologica*, 57 (2), 121-133.
  - Dixon-Gordon, K. L. (2008). The relationship between emotions, social problem solving, and borderline personality features. M.A Thesis. Simon Fraser University.
  - D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*, (2nd ed.). New York: Springer
  - Eskin, M., Akyol, A., Celik, E. Y., & Gültekin, B. K. (2013). Social problem-solving, perceived stress, depression and life-satisfaction in patients suffering from tension type and migraine headaches. *Personality and Social Psychology*, 54(4), 337-343.
  - Heppner, D., Witty, T. E., & Dixon, W. A. (2006). Problem solving appraisal and human adjustment a review of research using the problem solving inventory. *Journal of counseling psychology*, 32, 390-391.
  - Hintsanen, M., & Pyhältö, K. (2018). Are learning skills associated with academic emotions elicited by master's thesis work? *Journal of Further and Higher Education*, 1-15.
  - Jun, W. H., Lee, G. (2017). Corrigendum to The role of ego-resiliency in the relationship between social anxiety and problem solving ability among South Korean nursing students. *Nurse Educ Today*, 53-78.
  - Kaçar Başaran, S., Erdoğan Yıldırım, Z., Gökdağ, C. (2016)6 The Relationship between Emotion Regulation and Problem Solving: The Mediating Role of Cognitive Flexibility. Conference: The 46th European Association Of Behavioural And Cognitive Therapies Congress, At Sweden.
  - Ketonen, E., and Lonka, K. (2012). Do Situational Academic Emotions Predict Academic Outcomes in a Lecture Course? *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 69 (24), 1901-1910.
  - King, R. B., Arepattamannil, S. (2014). What Students Feel in School Influences the Strategies They Use for Learning: Academic Emotions and Cognitive/Meta-Cognitive Strategies. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 8 (1), 18-27.
  - Kuzucu, Y. (2016). Do anger control and social problem-solving mediate relationships between difficulties in emotion regulation and aggression in adolescents? *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 849-866.

- Lyubomirsky, S., King, L. A., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803–851.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E., Lonka, K. (2004). Students at Risk: Students' General Study Orientations and Abandoning/Prolonging the Course of Studies. *Higher Education*, 48 (2), 173–188.
- Naghsh, F. A., & Toshimori, A. (2018). Factors affecting problem-solving behavior: Emotions and motivation in a gamified reward experiment. Paper presented at the 2018 13th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI).
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., & D'Zurilla, T. J. (2013). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. New York: Springer Publishing Co.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., Stern, J. B., Greenfield, A. P., Diaz, C., & Hays, A. M. (2017). Social Problem Solving Moderates Emotion Reactivity in Predicting Suicide Ideation Among U.S. Veterans. *Military Behavioral Health*, 5(4), 417-426.
- Nezu, C. M., D'zurilla, T. J. (2005). Problem solving therapy, practice and Application. Sex offenders. In mcmurranM & MCGuire, J (Eds) social problem solving and offending sarason IG. Introduction to the study of text anxiety. In: sarason IG, editor.
- Olorunfemi-Olabisi, F. A. (2014). Effects of Problem-Solving Technique on Test Anxiety and Academic Performance among Secondary School Students in Ondo State. *J Res Method Edu*, 4(4), 20-26.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 3-31). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., Perry, R. P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of quantitative and qualitative research. *Educational psychologist*, 37, 91-106.
- Pekrun, R., Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: a control-value approach. *Social And Personality Psychology Compass*, 4 (4), 238-255.
- Sohrabi, R., Mohammadi, A., & Aghdam, G. A. (2013). Effectiveness of Group Counseling with Problem Solving Approach on Educational Self-efficacy Improving. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1782-1784.
- Trigwell, K., Ellis, R. A., Han, F. F. (2012). Relations between Students' Approaches to Learning, Experienced Emotions and Outcomes of Learning. *Studies in Higher Education*, 37 (7), 811–824.

- Valiente, C., Swanson, J., Eisenberg, N. (2012). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child Development Perspectives*, 6 (2), 129–135.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی