

## اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و شاد زیستی دانش‌آموزان

شهرام واحدی<sup>۱</sup>، امیر یکانی‌زاد<sup>۲</sup>، سمیه عالی‌زاده<sup>۳</sup> و نادیه ارجمندی<sup>۴</sup>

## چکیده

پژوهش حاضر باهدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و شاد زیستی دانش‌آموزان انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری ۳ ماهه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. نمونه شامل ۴۰ نفر دانش‌آموز بود که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه تنظیم هیجان (گروس و جان، ۲۰۰۳) و پرسشنامه شاد زیستی آکسفورد (آرجیل و لو، ۱۹۸۹) بود که تمام آزمودنی‌ها در مرحله پیش‌آزمون آن را تکمیل کردند. برنامه مداخله‌ای مهارت‌های حل مسئله دزوربلا و گلدفرید (۱۹۷۱) به گروه آزمایش مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش داده شد؛ و در نهایت، پس‌آزمون و پیگیری از دو گروه آزمایش و گواه گرفته شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر تحلیل شدند. نتایج تحلیل داده‌های این پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های حل مسئله تأثیر معناداری بر افزایش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و شاد زیستی دانش‌آموزان دارد ( $P < 0/001$ ). همچنین، اثربخشی در مرحله پیگیری ۳ ماهه تداوم داشت. در مجموع، نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش، سودمندی و تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و شاد زیستی دانش‌آموزان را تأیید می‌کند. لذا پیشنهاد می‌شود که این برنامه توسط متولیان آموزش و پرورش و نهادهای تربیتی جهت طراحی برنامه‌های آموزشی و بهبود دستاوردهای آموزشی مورد استفاده قرار بگیرد.

## کلید واژگان

آموزش حل مسئله،  
راهبردهای تنظیم  
شناختی هیجان، شاد  
زیستی

۱. استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران vahedi117@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران. yekaniamir@gmail.com

۳. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران Somayehaalizadeh7@gmail.com

۴. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران arjmandinadiyeh@gmail.com

## مقدمه

امروزه جوامع گوناگون بشری در زندگی فردی و اجتماعی، دچار مشکلات و بحران‌های زیادی هستند. از سوی تغییرات و تحولات گسترده فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی عصر حاضر مشکلات جدید و به تبع آن، انتظارات تازه‌ای را برای مدارس و نظام‌های آموزشی به وجود آورده است (صفری و قلتاش، ۱۳۹۹). از سوی رشد سریع فن آوری در ابعاد مختلف، انفجار دانش، توسعه علم و ارتباطات و پیدایش انواع وسایل دقیق، باوجود مزایای فراوان، خلثی را برای انسان معاصر به وجود آورده است. موج فزاینده بدبینی و افسردگی، یاس ناامیدی، پایین آمدن سن خودکشی، افزایش طلاق، بزهکاری و بسیاری از مشکلات روانی اجتماعی دیگر، واقعیت‌های انکارناپذیری هستند (شفیع‌آبادی و ناصری، ۱۴۰۰). این مشکلات علاوه بر ایجاد تنش‌های خانوادگی، به ویژه در مدرسه بر نوع تعاملات میان دانش آموزان تأثیرگذار بوده و ممکن است به مشکلاتی چون سازش نایافتگی با همکلاسی‌ها و معلمان (مک گوایر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱)، مشکلات تحصیلی و کاهش اعتماد به خود منجر شود (احمدی، ۲۰۱۴). در این راستا آنچه به نظر می‌رسد برای نوجوانان و جوانان ضرورت داشته باشد، تقویت راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و شاد زیستی آن‌ها است. چرا که دوره نوجوانی و جوانی همراه است با تغییرات فیزیولوژیکی سریع، دستیابی به تفکر انتزاعی، عدم تعادل و بی‌ثباتی خلقی، نگرانی در مورد آینده، تلاش برای کسب تأیید دیگران و به خصوص همسالان، حالات رویایی و خیال پردازی که همه این تحولات، ضمن اینکه به رشد طبیعی نوجوان کمک می‌نماید، می‌تواند زمینه ساز بروز مشکلات رفتاری، شناختی و عاطفی او گردد (برک، ۱۴۰۱).

انسان‌ها برای مقابله سازگارانه با موقعیت‌های متفاوت و کشمکش‌های زندگی به کارکردهایی نیاز دارند که آنان را درکسب این توانایی تجهیز کند. به همین دلیل به تازگی تا حد بسیاری، نظام‌های تعلیم و تربیت در سراسر دنیا به راهبردهای تنظیم شناختی هیجان برای سازگار کردن بهتر و مؤثرتر افراد با چالش‌ها و مسائل زندگی، توجه کرده‌اند (اکسترمر، سانچز-آلوارز و ری، ۲۰۲۰)؛ به عبارت دیگر، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان فرد را برای غلبه بر تنش‌ها و مشکلاتی که گریبان گیر فرد و جامعه است، آماده می‌کند و موجبات سازگاری او را فراهم می‌کند (سادک و سادوک، ۲۰۰۳).

راهبردهای تنظیم شناختی هیجان موجب دریافت بالقوه رویدادهای استرس‌زای زندگی به شیوه‌ای که کمتر تهدیدکننده باشد، می‌شود. تنظیم هیجان شامل همه راهبردهای آگاهانه و غیرآگاهانه می‌شود که برای افزایش، حفظ و کاهش مؤلفه‌های هیجانی، رفتاری و شناختی یک پاسخ هیجانی به کار برده می‌شود و به توانایی فهم هیجان‌ها و تعدیل تجربه و ابراز هیجان‌ها اشاره دارد (گروس، ۲۰۰۲). گارنفسکی و کرایچ<sup>۵</sup> (۲۰۰۶) نه راهبرد متفاوت تنظیم شناختی هیجان را شناسایی کردند که شامل خود سرزنشی<sup>۶</sup>، پذیرش<sup>۷</sup>، نشخوار ذهنی<sup>۸</sup>، باز تمرکز مثبت<sup>۹</sup>، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی<sup>۱</sup>، بازارزیابی مثبت<sup>۲</sup>، دیدگاه‌پذیری<sup>۳</sup>، فاجعه‌انگاری<sup>۴</sup> و ملایمت دیگران<sup>۵</sup> می‌باشند. می‌باشند.

1. McGuire
2. Extremera, Sánchez-Álvarez & Rey
3. Sadock & Sadock
4. Gross
5. Garnefski & Kraaij
6. self-blame
7. acceptance
8. rumination
9. positive refocusing

یکی از زمینه‌های مهم کنش‌های رفتاری که با مهارت‌های حل مسئله رابطه متقابل داشته و نقش اساسی در سازگاری مؤثر افراد با مقتضیات محیطی ایفا می‌کند، شاد زیستی است. در این راستا آنچه به نظر می‌رسد برای کودکان و نوجوانان ضرورت داشته باشد، تقویت شاد زیستی آن‌ها است. دستیابی به شاد زیستی یکی از اهداف مشترک همه انسان‌ها در زندگی است (ولی زاده و پرن‌دین، ۱۴۰۱) و امروزه در برخی کشورها، میزان شاد زیستی مردم را به عنوان یکی از شاخص‌های کیفیت زندگی اندازه‌گیری می‌کنند (کوچاک<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). شاد زیستی به عنوان یک تجربه‌ی درونی مثبت و یکی از شاخص‌های سلامت روانی مطرح شده است (اویشی و وستگیت<sup>۷</sup>، ۲۰۲۲). برای شاد زیستی دو مؤلفه‌ی شناختی و عاطفی قائلند. مؤلفه‌های عاطفی بر حالاتی نظیر خندیدن و شوخ‌طبعی و همچنین تعادل بین هیجان‌های مثبت و منفی و مؤلفه‌های شناختی را هم همان سلامت ذهنی و رضایت از زندگی می‌دانند (اوتی‌تی<sup>۸</sup>، ۲۰۲۰). شاد زیستی به همراه نگرش مثبت و امیدوارانه به آینده، سرمنشأ تحرک، تلاش و پویایی است و از سوی فقدان شاد زیستی و نشاط در جامعه نتایج منفی بسیاری به دنبال دارد که از آن جمله می‌توان به افسردگی، بدبینی، بی‌علاقگی به کار و فقدان وجدان کاری، ناهنجاری‌های اجتماعی، ارزیابی منفی رویدادها، رواج خشونت، گرایش به فرهنگ بیگانه و اعتیاد اشاره نمود (جلائی پور، ۱۳۹۸).

علاوه بر این، آرگیل و لو<sup>۹</sup> در رابطه با شاد زیستی، نظریاتی را بیان داشته‌اند. آرگیل و لو معتقدند که افراد شاد زیست کسانی هستند که در پردازش اطلاعات به منظور خوشبینی و خوشحالی سوگیری دارند؛ یعنی اطلاعات را طوری پردازش و تفسیر می‌کنند که به شادمانی آن‌ها منجر می‌شود (آرگیل و لو، ۱۹۹۰). داینر<sup>۱۰</sup> نیز معتقد است که شاد زیستی، نوعی ارزشیابی است که افراد از خود و زندگی شان به عمل می‌آورند و مواردی از قبیل رضایت از زندگی، هیجان و مثبت، فقدان افسردگی و اضطراب را شامل می‌شود و جنبه‌های مختلف آن نیز به شکل شناخت و عواطف است (داینر، ۲۰۰۹).

با توجه به پیامدهای منفی عدم شاد زیستی در جامعه و از طرفی آموزش و پرورش نقش کلیدی در آموزش شاد زیستی دارد، پس باید معتقد باشیم که در حقیقت رشد پایدار ما در گرو شاد زیستی پایدار است و این شادی باید در مدارس ایجاد و مدیریت شود (حسینی، ۱۳۹۴). یکی از عوامل مؤثر در تأمین آرامش و امنیت روانی، داشتن افکاری مثبت است (لی<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). ارزش مثبت اندیشی وقتی معلوم می‌شود که بدانیم امید و نشاط در زندگی در سایه خوش‌بینی حاصل می‌شود. مثبت‌نگری حاصل تعامل آرام و بدون مشکل با محیط اجتماعی است که پیامد آن مجموعه‌ای از تمایلات مثبتی بر رضایت‌مندی خوش‌بینی، امید و اعتماد و اطمینان خاطر در فرد است (پوررضوی و حافظیان، ۱۳۹۶).

- 1 . refocus on planning
- 2 . positive reappraisal
- 3 . putting into perspective
- 4 . catastrophizing
- 5 . Other-blame
- 6 . Koçak
- 7 . Oishi & Westgate
- 8 . Ott
- 9 . Argyle & Lu
- 10 . Diener
- 11 . Li

بر این اساس تقویت راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و شاد زیستی کودکان و نوجوانان در مدرسه از جنبه‌های قابل تأمل برای پرورش کاران و مشاوران مدرسه بوده و راهبردهای گوناگون آموزشی جهت تقویت آن مورد استفاده واقع گردیده است که از میان آن‌ها می‌توان به آموزش مهارت‌های حل مسئله اشاره کرد.

حل مسئله به عنوان یک مهارت اساسی در عرصه‌های اجتماعی برای فرد لازم و ضروری است. این مهارت، فرایند فکری، منطقی و نظام‌مندی است که به فرد کمک می‌کند هنگام رویارویی با مشکلات، راه‌حل‌های مختلفی جست‌وجو کند و سپس بهترین راه را برگزیند و به اجرا درآورد (گلیس و بروس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). در این روش، فرد یاد می‌گیرد در شرایط سخت زندگی، درست فکر کند و درست تصمیم بگیرد. این مهارت در بهبود رابطه‌های اجتماعی با همسالان و افزایش سازگاری در جامعه و خانواده نقش دارد. افرادی که می‌توانند مسئله‌ای را بشناسند، آن را بپذیرند، بر راه‌حل‌های آن تأمل کنند و بر اساس آن به عمل بپردازند، کمتر احتمال دارد از ناکامی ناشی از نیازهای حل‌نشده و تعارضات بین فردی رنج بکشند (رئوفی و رضوی، ۱۳۸۷).

به طور کلی حل مسئله به فرایند شناختی رفتاری ابتکاری فرد اطلاق می‌شود که به وسیله آن فرد می‌خواهد راهبردهای مؤثر سازگارانه مقابله‌ای برای مشکلات روزمره را تعیین، کشف یا ابداع کند؛ به عبارت دیگر، حل مسئله یک راهبرد مقابله‌ای مهم است که توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی را افزایش و تیدگی و مشکلات روانی را کاهش می‌دهد (دزوریل و شیدی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲).

بنا به عقیده دزوریل و نزو<sup>۳</sup> (۲۰۱۱)، حل مسئله به فرایند شناختی - رفتاری و ابتکاری فرد اطلاق می‌شود که به وسیله آن فرد می‌خواهد راهبردهای مؤثر و سازگارانه مقابله‌ای برای مشکلات روزمره را تعیین، کشف یا ابداع کند. همچنین الیوت<sup>۴</sup> و همکارانش عقیده دارند که حل مسئله مستلزم راهبردهای ویژه و هدفمندی است که فرد به وسیله آن مشکلات را تعریف می‌کند، تصمیم به اتخاذ راه‌حل می‌گیرد، راهبردهای حل مسئله را انجام داده و بر آن نظارت می‌کند (الیوت و همکاران، ۲۰۰۹).

تحقیقات نشان می‌دهد که افزایش مهارت‌های حل مسئله با تأثیرگذاری بر راهبردهای شناختی تنظیم هیجان نوجوانان، موجب افزایش فهم آن‌ها از استعدادها و توانایی هایشان در برخورد مؤثر با مشکلات می‌شود. همچنین راهبرد حل مسئله، نگرانی و سایر احساسات منفی را کاهش می‌دهد (اندرسون<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶).

در این ارتباط شواهد پژوهش‌های نشان می‌دهد که مهارت‌های حل مسئله بر راهبردهای مقابله‌ای و احساس ناکامی نوجوانان (خاکپور، محمدزاده ادملایی، صادقی و نازک تبار، ۱۴۰۰)، راهبردهای تنظیم هیجان (محمدی، محمدی و رضایی، ۱۴۰۱)، هیجان‌های تحصیلی دانش آموزان (جانباز لیلی، گل پرور و صادقی، ۱۴۰۰)، مدیریت هیجان (دوایی، کاشانی وحید و آجرلو، ۱۴۰۰)، تنظیم هیجان‌های نوجوانان (نوروزیان و طاهر، ۱۳۹۷)، تغییر نگرش دختران نوجوان (رهبری، باباپور و صبوری مقدم، ۱۳۹۷)، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان (نوابی، گودرز، روزبهنی و کردستانی، ۲۰۱۹؛ زارع، عباسپور و یوسفی، ۱۳۹۴)، خودکارآمدی اجتماعی (مریل و ریسر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹) و سرسختی روان‌شناختی (گوارینو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸)، تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد. از سوی به استناد پژوهش‌های مکوندی،

1. Gellis & Bruce
2. D'zurilla, Sheedy
3. Nezu
4. Elliot
5. Anderson
6. Merrill & Reiser
7. Guarino

فروهر، تاجری، اسیری سرخه ئی، نظری و شاطر جلالی (۱۴۰۱)، زحمتی (۱۳۹۸)، قبادپور، تاجری و مقدم زاده (۱۳۹۴)، کریستان، اشتروبه و کودول<sup>۱</sup> (۲۰۱۶)، وایسز و گری<sup>۲</sup> (۲۰۱۶)، دوکانه ای فرد و آگاه (۲۰۱۵) و هانسون و لندبلند<sup>۳</sup> (۲۰۱۵). حاکی از اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر شاد زیستی می‌باشد.

رشد سریع جمعیت دانش‌آموزی و با توجه به مشکلات هیجانی رفتاری متعددی که دانش‌آموزان با آن‌ها روبه‌رو هستند، ضروری است که مهارت‌های حل مسئله توسط دانش‌آموزان به خوبی آموخته شود. بدین ترتیب پژوهش حاضر با هدف ارائه روی آوردی مؤثر جهت بهبود مهارت‌های زندگی کودکان و افزایش قابلیت آن‌ها در رویارویی با چالش‌های دوران نوجوانی و جوانی، به این پرسش می‌پردازد که آیا آموزش مهارت‌های حل مسئله بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و شاد زیستی آن‌ها، مؤثر است؟

## روش

روش پژوهش، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه با دوره پیگیری (۳ ماهه) بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر سال دوره دوم متوسطه شهر خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که از بین آن‌ها ۴۰ نفر به‌عنوان نمونه مورد نظر انتخاب شده و در دو گروه ۲۰ نفره آزمایش و گواه جای‌دهی شده‌اند. به‌منظور انتخاب نمونه پژوهش، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شده است. بدین منظور از جامعه پژوهش، یکی از نواحی آموزش و پرورش و از آن ناحیه، یکی از مدارس و سپس از آن مدرسه، دو کلاس انتخاب شد. سپس به‌صورت تصادفی یکی از آن کلاس‌های گروه آزمایش و دیگری گروه گواه را تشکیل دادند. پس از انتخاب نمونه‌ها ابتدا پیش‌آزمون راهبردهای شناختی تنظیم هیجان و شاد زیستی برای هر دو گروه، تحت موقعیت یکسان، اجرا شد. سپس مهارت‌های حل مسئله برای گروه آزمایش، آموزش داده شد و گروه گواه تحت هیچ آموزشی قرار نگرفت. پس از اتمام آموزش دوباره از هر گروه، تحت موقعیت یکسان، پس‌آزمون راهبردهای شناختی تنظیم هیجان و شاد زیستی گرفته شد. ۳ ماه بعد آزمون پیگیری در مورد دو گروه اجرا شد. جهت رعایت اخلاق در پژوهش رضایت اولیاء و دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب شد و آن‌ها از تمامی برنامه مداخله آگاه شدند. همچنین به افراد گروه گواه اطمینان داده شد که آن‌ها نیز پس از اتمام فرایند پژوهش، این مداخلات را نیز به‌طور خلاصه دریافت خواهند کرد. همچنین به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آن‌ها محرمانه باقی می‌ماند و نیازی به درج نام نیست. برای تجزیه و تحلیل داده‌های از روش‌های آمار توصیفی از قبیل فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد و روش‌های آمار استنباطی شامل آزمون تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر استفاده شد. در این پژوهش جهت تحلیل موارد ذکر شده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۳ استفاده شد.

در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده گردید.

پرسشنامه تنظیم هیجان<sup>۱</sup> (ERQ): این پرسشنامه توسط گراس و جان (۲۰۰۳) تهیه شده است. گویه‌های ۲، ۴، ۶ و ۹ برای خرده مقیاس فرونشانی و بقیه گویه‌ها خرده مقیاس ارزیابی مجدد را می‌سنجد. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای، از کاملاً مخالف

1. Christian, Stroebe & Codol
2. Wisers & Gray
3. Hanson & Landbland

(۱) تا کاملاً موافق (۹) هست. ضریب آلفای کرونباخ برای ارزیابی مجدد ۰/۷۹ و برای فرونشانی ۰/۷۳، و اعتبار باز آزمایی بعد از سه ماه برای کل مقیاس ۰/۶۹ گزارش شده است. در ایران نیز کفایت‌های روان‌سنجی این مقیاس بر روی دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی مورد مطالعه قرار گرفته است که ضریب آلفای کرونباخ برای ارزیابی مجدد، فرونشانی و همچنین کل مقیاس، به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۵۲، ۰/۷۱، گزارش شده است (قاسم پور، ایلبگی و حسن زاده، ۱۳۹۱). یافته‌های مذکور با نتایج پرسشنامه گراس و جان و همچنین با ضریب آلفای کرونباخ مطرح در پژوهش داخلی دیگری همسان است (مشهدی، قاسم پور، اکبری، ایل بیگی و حسن زاده، ۱۳۹۲) که نشان از کفایت قابل قبول پرسشنامه مذکور در پژوهش‌های داخلی است. در این پژوهش نیز میزان اعتبار این آزمون بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به دست آمد. همچنین باید یادآور شد که این پرسشنامه از روایی محتوایی مناسبی به تأیید صاحب نظران برخوردار است.

**پرسشنامه شاد زیستی آکسفورد<sup>۲</sup> (OH):** این پرسشنامه توسط آرجیل و لو<sup>۳</sup> (۱۹۸۹) تهیه شده است که ۲۹ گویه دارد و بر اساس طیف چهار درجه‌ای از ۱ تا ۴ نمره گذاری می‌شود؛ بنابراین حداقل نمره هر آزمودنی ۲۹ و حداکثر آن ۱۱۶ است. در نتیجه و هر چه نمره آزمودنی بالاتر باشد، نشانگر سطح شاد زیستی بالاتر وی خواهد بود و برعکس. روایی این مقیاس در مطالعات مختلف از جمله علی پور و نوربالا (۱۳۸۷) تأیید شده است. آرجیل و لو (۱۹۸۹) ضریب آلفای ۰/۹۰ را با ۱۰۱ آزمودنی و فارنهایم و بروین<sup>۴</sup> (۱۹۹۰) ضریب آلفای ۰/۸۷ را با ۱۰۱ آزمودنی به دست آورده‌اند. علی پور و نور بالا (۱۳۸۷) با ۱۰۱ آزمودنی آلفای ۰/۹۳ را برای این مقیاس به دست آورده‌اند. در این پژوهش نیز میزان اعتبار این آزمون بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد. همچنین باید یادآور شد که این پرسشنامه از روایی محتوایی مناسبی به تأیید صاحب نظران برخوردار است.

برنامه مداخله‌ای:

جلسات آموزش مهارت‌های حل مسئله که بر اساس نظریه حل مسئله و تغییر رفتار (دزوریلا و گلفرید، ۱۹۷۱) تدوین شد که مدت زمان اجرای جلسات ۱۰ جلسه هفتگی به مدت ۹۰ دقیقه در قالب جلسات گروهی و به صورت هفتگی برگزار شد که دو و نیم ماه به طول انجامید. سرفصل جلسات در جدول شماره ۱ ارائه شده است:

1. Emotion Regulation Scale
2. Oxford Happiness Inventory (OHI)
3. Argyle & Lu
4. Furnham & Brewin

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش مهارت‌های حل مسئله

جلسه	فعالیت	هدف
۱	جلسه توجیهی	آشنایی اعضا، توضیح مقدماتی درباره اهمیت آموزش حل مسئله و معرفی برنامه آموزش حل مسئله، بیان قواعد گروه، تعیین جهت گیری افراد به حل مشکل
۲	تعریف دقیق مسئله	بحث و بررسی در مورد الزام تعریف دقیق مشکل، تقسیم کردن مشکلات به پیچیده به قسمت‌های ساده و اولویت بندی، روشن کردن مسائل مبهم، پرهیز از اهداف بلند مدت و دست نیافتنی
۳	مهارت تصمیم گیری	فرد با ارزیابی راه حل‌های موجود، یک یا چند راه حل مطلوب را انتخاب کند، تشویق اعضا به فعال بودن و به موقع حاضر شدن در جلسه، بحث در مورد تصمیم برای انتخاب یک راه حل، تمرین در زمینه روابط بین فردی، تقویت گروه‌ها به اجرای این مرحله جهت تسهیل در کار
۴	مهارت تفکر خلاق و تفکر انتقادی	فرد بتواند مسائل را از ورای تجارب مستقیم خود دریابد، فرد بتواند درباره موضوع، پرسش و استدلال کند، سپس آن را بپذیرد یا رد کند
۵	بارش فکری، ابراز احساسات مثبت و منفی در موقعیت‌های مختلف	تولید راه حل‌های مختلف، توضیح تکنیک ذهن انگیزی، ارائه یک داستان و تمرین این مرحله، ابراز احساسات مثبت و منفی در موقعیت‌های مختلف با استفاده از کلمه من
۶	ارزیابی راه حل‌ها، آموزش مهارت نه گفتن	آموزش روش گزینش یکی از راه حل‌های مناسب، پیش بینی پیامدها، همسان سازی کردن راه حل‌ها با سیستم اعتقادی فرد، تمرین در مهارت نه گفتن بدون احساس گناه
۷	تأکید بر تفکر وسیله ای هدفی و ارزیابی	سازمان‌دهی شناختی، تبیین و تشریح و مرور مراحل طی شده، آموزش تصمیم گیری مجدد در زمان شکست راه‌حل انتخابی
۸	تقویت مرحله قبل، تولید راه حل‌های تناوبی	بررسی عملکرد آزمودنی‌ها در به کارگیری تفکر وسیله‌ای هدفی مورد بررسی، تمرین و تشویق افراد به مرور مراحل حل مسئله، به کارگیری قوه ابتکار فردی برای ارائه راه حل‌های بیشتر، توجه به کمیت راه حل‌های تناوبی، انتخاب بهترین پاسخ
۹	آموزش انعطاف پذیری و کنترل تکانه	آموزش انعطاف داشتن در تحمل استرس، علل و انواع شیوه های ارزیابی مقابله‌ای، کنترل تکانه تعریف تکانه ناکامی و خشم، فنون مقابله با خشم و پرخاشگری
۱۰	مهارت‌های مدیریت هیجان، خودآگاهی و روابط بین فردی	آموزش شناسایی هیجان‌های مثبت و منفی خود و بروز هریک در موقعیت مناسب و با روش کارآمد. آموزش ابراز دیدگاه‌ها، خواسته‌ها نیازها، و هیجان‌های خود در هنگام نیاز. درخواست کمک و راهنمایی از دیگران. شناسایی ضعف‌ها قوت‌های خود و پاسخ به سؤال من کیستم. اجرای پس آزمون‌ها

### یافته‌ها

در جدول ۲ مشخصات جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش شامل سن و پایه تحصیلی ارائه شده است. جدول (۲) نشان می‌دهد که از لحاظ توزیع سنی، بیشترین فراوانی مربوط به سن ۱۷ سال با ۱۶ نفر (۴۰ درصد) و بعد از آن سن ۱۸ سال با ۱۳ نفر (۳۲/۵ درصد) و در نهایت سن ۱۶ سال با ۱۱ نفر (۲۷/۵ درصد) بوده است. از لحاظ توزیع پایه تحصیلی نیز بیشترین فراوانی مربوط به پایه یازدهم با ۱۵ نفر (۳۷/۵ درصد) و بعد از آن پایه دوازدهم با ۱۳ نفر (۳۲/۵ درصد) و در نهایت پایه تحصیلی دهم با ۱۲ نفر (۳۰/۰ درصد) بوده است. ضمناً میانگین و انحراف استاندارد سن دانش آموزان  $13/87 \pm 1/56$  بود.

جدول ۲: مشخصات جمعیت شناختی شرکت کنندگان

متغیرها		گروه آزمایش	گروه گواه
		فراوانی (درصد)	فراوانی (درصد)
سن	۱۶	۵ (۳۰)	۶ (۳۰)
	۱۷	۹ (۴۵)	۷ (۳۵)
	۱۸	۶ (۳۰)	۷ (۳۵)
پایه تحصیلی	دهم	۵ (۲۵)	۷ (۳۵)
	یازدهم	۸ (۴۰)	۷ (۳۵)
	دوازدهم	۷ (۳۵)	۶ (۳۰)

توصیف میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون - پس‌آزمون و آزمون پیگیری متغیرهای پژوهش دو گروه آزمایش

و گواه در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های راهبردهای تنظیم شناختی و شاد زیستی در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون و آزمون پیگیری

متغیر	گروه‌ها	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		آزمون پیگیری	
			انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
ارزیابی مجدد هیجانی	آزمایش	۲۰	۴/۱۳	۲۸/۹۶	۳/۱۱	۳۵/۸۲	۳/۰۹	۳۵/۰۳
	گواه	۲۰	۴/۱۰	۲۸/۸۵	۳/۶۴	۲۸/۸۹	۳/۶۱	۲۸/۸۱
سرکوبی هیجانی	آزمایش	۲۰	۲/۷۱	۱۶/۵۵	۳/۲۱	۲۵/۴۳	۳/۱۹	۲۵/۰۴
	گواه	۲۰	۲/۵۲	۱۶/۸۰	۳/۷۱	۱۶/۱۰	۳/۴۹	۱۶/۲۹
شناخت مثبت	آزمایش	۲۰	۲/۴۶	۲۱/۱۱	۳/۲۲	۲۷/۴۳	۲/۹۲	۲۷/۰۹
	گواه	۲۰	۲/۷۰	۲۰/۹۵	۲/۷۹	۲۰/۴۳	۲/۹۱	۱۹/۹۹
تعهد اجتماعی	آزمایش	۲۰	۲/۴۹	۱۴/۳۳	۲/۷۶	۱۸/۶۵	۲/۸۱	۱۸/۳۵
	گواه	۲۰	۲/۶۸	۱۳/۹۱	۲/۶۷	۱۳/۹۳	۲/۶۵	۱۳/۹۲
خلق مثبت	آزمایش	۲۰	۲/۹۹	۱۷/۳۷	۳/۱۱	۲۲/۹۲	۳/۱۰	۲۲/۵۶
	گواه	۲۰	۲/۸۹	۱۷/۰۵	۲/۵۲	۱۶/۹۸	۲/۸۶	۱۶/۹۵
کنترل زندگی	آزمایش	۲۰	۲/۳۱	۱۳/۲۱	۲/۹۸	۲۰/۶۵	۲/۷۱	۲۰/۲۹
	گواه	۲۰	۲/۶۵	۱۲/۹۵	۲/۴۵	۱۲/۸۱	۲/۶۱	۱۲/۹۱
سلامت جسمانی	آزمایش	۲۰	۳/۴۹	۲۷/۰۱	۴/۱۲	۳۳/۹۵	۳/۹۸	۳۳/۴۶
	گواه	۲۰	۳/۴۲	۲۶/۹۸	۳/۴۱	۲۶/۹۲	۳/۳۹	۲۶/۸۰
رضایت از خویشتن	آزمایش	۲۰	۲/۸۱	۱۹/۸۳	۳/۰۶	۲۷/۶۵	۳/۰۳	۲۷/۵۰
	گواه	۲۰	۳/۷۰	۱۹/۸۹	۳/۹۰	۱۹/۹۱	۳/۷۲	۱۹/۸۸
هوشیاری روانی	آزمایش	۲۰	۲/۶۹	۱۱/۶۰	۲/۸۶	۱۵/۸۹	۲/۸۷	۱۵/۷۱
	گواه	۲۰	۲/۵۷	۱۲/۶۲	۲/۶۳	۱۲/۶۰	۲/۴۸	۱۲/۵۰





همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، برای مؤلفه‌های راهبردهای تنظیم شناختی و شاد زیستی گروه‌های آزمایشی در پس‌آزمون و پیگیری تفاوت قابل‌ملاحظه‌ای داشته است ولی در گروه گواه تفاوت قابل‌ملاحظه‌ای مشاهده نمی‌شود. برای بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر مؤلفه‌های راهبردهای تنظیم شناختی هیجان (ارزیابی مجدد هیجانی و سرکوبی هیجانی) و شاد زیستی (شناخت مثبت، تعهد اجتماعی، خلق مثبت، کنترل زندگی، سلامت جسمانی، رضایت از خویشتن و هوشیاری روانی) دانش‌آموزان پسر سال دوم متوسطه از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. قبل از انجام آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر به پیش فرض‌های این آزمون پرداخته شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ آورده شده است.

جدول ۴: آزمون بررسی نرمال بودن توزیع نمرات، همگنی واریانس‌ها و همسانی ماتریس کواریانس

متغیرها	نوع آزمون	نرمال بودن توزیع داده‌ها		همگنی واریانس‌ها		همسانی ماتریس کواریانس	
		کالموگراف اسمیرنوف	معنی‌داری	لوین	معنی‌داری	آماره ماچلی	معنی‌داری
ارزیابی مجدد هیجانی	پیش‌آزمون	۰/۹۷	۰/۳۸۲	۱/۶۹	۰/۶۴۴	۰/۸۱۱	۰/۶۲۰
	پس‌آزمون	۰/۶۶	۰/۷۹۶	۱/۷۱	۰/۶۰۱		
	پیگیری	۰/۷۸	۰/۶۲۷	۱/۸۷	۰/۵۴۴		
سرکوبی هیجانی	پیش‌آزمون	۱/۱۳	۰/۲۰۳	۱/۷۰	۰/۶۲۹	۰/۸۳۱	۰/۷۷۶
	پس‌آزمون	۱/۰۷	۰/۲۲۱	۱/۹۱	۰/۴۷۶		
	پیگیری	۱/۱۸	۰/۲۰۹	۱/۷۵	۰/۶۰۱		
شناخت مثبت	پیش‌آزمون	۱/۲۳	۰/۲۴۱	۰/۷۲	۰/۵۲۷	۰/۸۳۶	۰/۸۴۲
	پس‌آزمون	۱/۰۶	۰/۲۸۸	۰/۶۵	۰/۵۱۹		
	پیگیری	۱/۱۹	۰/۱۱۵	۰/۷۷	۰/۴۱۷		
تعهد اجتماعی	پیش‌آزمون	۰/۸۹	۰/۴۴۱	۰/۶۹	۰/۳۱۸	۰/۸۱۹	۰/۸۲۹
	پس‌آزمون	۱/۰۳	۰/۲۳۲	۰/۵۴	۰/۴۷۰		
	پیگیری	۱/۵۵	۰/۱۸۷	۰/۵۳	۰/۴۷۳	۰/۸۱۲	۰/۸۳۲
خلق مثبت	پیش‌آزمون	۰/۸۹	۰/۵۰۸	۰/۷۷	۰/۲۸۱		
	پس‌آزمون	۱/۰۵	۰/۴۰۲	۰/۸۱	۰/۳۷۹		
	پیگیری	۰/۹۶	۰/۴۱۷	۰/۶۶	۰/۳۸۵	۰/۸۲۰	۰/۸۲۹
کنترل زندگی	پیش‌آزمون	۰/۷۳	۰/۶۷۸	۱/۱۵۰	۰/۱۸۱		
	پس‌آزمون	۰/۹۱	۰/۴۹۴	۱/۲۰۵	۰/۱۰۹		
	پیگیری	۱/۰۱	۰/۳۵۶	۱/۱۰۱	۰/۱۹۴	۰/۸۱۶	۰/۸۶۳
سلامت جسمانی	پیش‌آزمون	۱/۰۲	۰/۳۴۹	۰/۶۹	۰/۳۰۳		
	پس‌آزمون	۱/۰۷	۰/۲۱۱	۰/۹۵	۰/۱۸۸	۰/۸۰۹	۰/۷۵۸
	پیگیری	۱/۱۰	۰/۲۱۰	۱/۰۲	۰/۱۶۷		
رضایت از خویشتن	پیش‌آزمون	۱/۳۳	۰/۱۱۵	۰/۹۷	۰/۲۲۸		



۰/۷۴۹	۰/۸۱۲	۰/۲۰۳	۱/۰۶	۰/۱۳۴	۱/۱۵	پس‌آزمون	هوشیاری روانی
		۰/۲۱۴	۰/۹۷	۰/۳۱۸	۰/۹۶	پیگیری	
		۰/۱۴۸	۱/۶۶	۰/۸۸۷	۰/۵۹	پیش‌آزمون	
		۰/۱۵۳	۱/۱۹	۰/۸۰۱	۰/۶۴	پس‌آزمون	
		۰/۱۶۰	۱/۰۵	۰/۸۲۴	۰/۶۳	پیگیری	

با توجه به جدول شماره ۴ می‌توان گفت یکی از پیش فرض‌های آزمون‌های پارامتریک برای مقایسه میانگین‌ها، فرض نرمال بودن توزیع نمرات گروه‌های نمونه در جامعه بود که برای این مفروضه از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. نتایج بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها برقرار است ( $P > 0/05$ ). همچنین با بررسی آزمون لوین در مورد تساوی واریانس‌های خطا، فرض تساوی واریانس‌ها برای تمامی مؤلفه‌ها رعایت شد. از آزمون ماچلی برای بررسی کرویت (همسانی ماتریس کواریانس) استفاده شد. فرض کرویت برای تمامی مؤلفه‌ها برقرار است ( $P > 0/05$ ). همچنین آزمون‌های لامبدای ویکلز، اثر پیلای، اثر هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه نشان داد که حداقل میان یکی از متغیرها طی پژوهش تفاوت معناداری وجود دارد ( $F = 26/82$  و  $sig = 0/001$ ); بنابراین، می‌توان از نتایج آزمون‌های درون گروهی بدون تعدیل درجه آزادی استفاده کرد.

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که مداخله آموزش مهارت‌های حل مسئله بر مؤلفه‌های راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، ارزیابی مجدد هیجانی ( $P = 0/001, F = 8/48$ ) با اندازه اثر  $0/40$ ، سرکوبی هیجانی ( $P = 0/001, F = 9/82$ ) با اندازه اثر  $0/49$  و مؤلفه‌های شاد زیستی، شناخت مثبت ( $P = 0/001, F = 5/25$ ) با اندازه اثر  $0/47$ ، تعهد اجتماعی ( $P = 0/001, F = 4/83$ ) با اندازه اثر  $0/31$ ، خلق مثبت ( $P = 0/001, F = 7/09$ ) با اندازه اثر  $0/41$ ، کنترل زندگی ( $P = 0/001, F = 7/01$ ) با اندازه اثر  $0/34$ ، سلامت جسمانی ( $P = 0/001, F = 7/07$ ) با اندازه اثر  $0/37$ ، رضایت از خویشتن ( $P = 0/001, F = 10/08$ ) با اندازه اثر  $0/33$ ، هوشیاری روانی ( $P = 0/001, F = 8/30$ ) با اندازه اثر  $0/29$  مؤثر بوده است.



جدول ۵. خلاصه نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای مقایسه نمرات سه مرحله در دو گروه آزمایش و گواه

متغیر وابسته	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری	اندازه اثر
ارزیابی مجدد هیجانی	مراحل مداخله	۱۸۷۰/۱۸	۲	۹۳۵/۰۹	۱۵/۴۲	۰/۰۰۱	۰/۷۸
	مراحل × گروه	۱۹۵۲/۵۱	۲	۹۷۶/۲۵	۱۴/۳۰	۰/۰۰۱	۰/۵۶
	گروه	۳۹۸۷/۷۶	۱	۳۹۸۷/۷۶	۸/۴۸	۰/۰۰۱	۰/۴۰
سرکوبی هیجانی	مراحل مداخله	۲۶۰۳/۷۱	۲	۱۳۰۱/۸۵	۱۷/۱۹	۰/۰۰۱	۰/۸۵
	مراحل × گروه	۵۰۱۱/۸۰	۲	۲۵۰۵/۰۹	۱۳/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۶۰
	گروه	۸۶۲۱/۴۲	۱	۸۶۲۱/۴۲	۹/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۴۹
شناخت مثبت	مراحل مداخله	۱۱۲۳/۵۴	۲	۵۶۱/۷۷	۹/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۷۶
	مراحل × گروه	۱۵۱۲/۱۰	۲	۷۵۶/۰۵	۱۰/۹۱	۰/۰۰۱	۰/۵۰
	گروه	۴۶۱۰/۶۴	۱	۴۶۱۰/۶۴	۵/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۴۷
تعهد اجتماعی	مراحل مداخله	۱۱۱۵/۹۳	۲	۵۵۷/۹۶	۷/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۴۳
	مراحل × گروه	۱۸۲۶/۲۷	۲	۹۱۳/۱۳	۹/۹۰	۰/۰۰۱	۰/۳۷
	گروه	۶۷۷۲/۹۱	۱	۶۷۷۲/۹۱	۴/۸۳	۰/۰۰۱	۰/۳۱
خلق مثبت	مراحل مداخله	۱۲۰۸/۲۲	۲	۶۰۴/۱۱	۱۵/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۵۱
	مراحل × گروه	۱۸۳۳/۱۲	۲	۹۱۶/۵۶	۱۲/۷۸	۰/۰۰۱	۰/۴۵
	گروه	۵۲۱۳/۲۳	۱	۵۲۱۳/۲۳	۷/۰۹	۰/۰۰۱	۰/۴۱
کنترل زندگی	مراحل مداخله	۱۱۰۳/۰۲	۲	۵۵۱/۵۱	۱۷/۰۵	۰/۰۰۱	۰/۶۳
	مراحل × گروه	۲۳۱۰/۷۵	۲	۱۱۵۵/۳۷	۱۵/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۴۷
	گروه	۴۴۲۳/۴۱	۱	۴۴۲۳/۴۱	۷/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۳۴
سلامت جسمانی	مراحل مداخله	۲۳۴۴/۱۹	۲	۱۱۷۲/۰۹	۱۳/۸۸	۰/۰۰۱	۰/۵۵
	مراحل × گروه	۳۷۶۱/۳۴	۲	۱۸۸۰/۶۷	۱۱/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۴۴
	گروه	۷۰۲۸/۵۲	۱	۷۰۲۸/۵۲	۷/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۳۷
رضایت از خویشتن	مراحل مداخله	۲۳۱۲/۴۲	۲	۱۱۵۶/۲۱	۱۸/۰۵	۰/۰۰۱	۰/۶۰
	مراحل × گروه	۴۵۳۸/۴۳	۲	۲۲۶۹/۲۱	۱۲/۹۱	۰/۰۰۱	۰/۴۶
	گروه	۱۳۰۴۳/۲۵	۱	۱۳۰۴۳/۲۵	۱۰/۰۸	۰/۰۰۱	۰/۳۳
هوشیاری روانی	مراحل مداخله	۱۴۰۱/۴۱	۲	۷۰۰/۷۰	۱۳/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۶۷
	مراحل × گروه	۱۸۴۲/۱۶	۲	۹۲۱/۰۸	۱۰/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۴۲
	گروه	۶۱۰۲/۲۱	۱	۶۱۰۲/۲۱	۸/۳۰	۰/۰۰۱	۰/۲۹

جدول ۶: نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایش

پس آزمون- پیگیری			پیش آزمون- پیگیری			پیش آزمون- پس آزمون			شاخص‌های آماری
سطح معناداری	انحراف معیار	تفاوت میانگین	سطح معناداری	انحراف معیار	تفاوت میانگین	سطح معناداری	انحراف معیار	تفاوت میانگین	
۰/۵۶	۰/۷۳	۰/۷۹	۰/۰۰۱	۱/۱۴	-۶/۰۷	۰/۰۰۱	۱/۲۸	-۶/۸۶	ارزیابی مجدد هیجانی
۰/۷۳	۰/۶۲	۰/۳۹	۰/۰۰۱	۱/۵۸	-۸/۴۹	۰/۰۰۱	۱/۶۴	-۸/۸۸	سرکوبی هیجانی
۰/۸۷	۰/۸۶	۰/۳۴	۰/۰۰۱	۱/۶۵	-۵/۹۸	۰/۰۰۱	۱/۷۹	-۶/۳۲	شناخت مثبت
۰/۷۹	۰/۷۲	۰/۳۰	۰/۰۰۱	۱/۳۴	-۴/۰۲	۰/۰۰۱	۱/۵۲	-۴/۳۲	تعهد اجتماعی
۰/۹۲	۰/۵۹	۰/۳۶	۰/۰۰۱	۱/۴۱	-۵/۲۳	۰/۰۰۱	۱/۱۱	-۵/۵۵	خلق مثبت
۰/۹۸	۰/۱۹	۰/۳۶	۰/۰۰۱	۱/۵۲	-۷/۰۸	۰/۰۰۱	۱/۹۳	-۷/۴۴	کنترل زندگی
۱/۰۵	۰/۰۹	۰/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۷۹	-۶/۴۵	۰/۰۰۱	۱/۰۷	-۶/۹۴	سلامت جسمانی
۱/۱۵	۰/۲۶	۰/۱۵	۰/۰۰۱	۱/۵۸	-۷/۶۷	۰/۰۰۱	۱/۷۱	-۷/۸۲	رضایت از خویشتن
۱/۰۴	۰/۳۴	۰/۱۸	۰/۰۰۱	۱/۳۳	-۴/۱۱	۰/۰۰۱	۱/۲۰	-۴/۲۹	هوشیاری روانی

تغییرات گروه آزمایش در طی زمان در جدول ۶ نشان داد ابعاد راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و شاد زیستی در گروه آموزش مبتنی آموزش مهارت‌های حل مسئله در پس آزمون نسبت به پیش آزمون معنی دار بود ( $P < 0/001$ ). همچنین در مرحله پیگیری نسبت به پیش آزمون اختلاف معنی داری مشاهده شد ( $P < 0/001$ ). ولی در پیگیری نسبت به پس آزمون تفاوت معنی دار مشاهده نشد ( $P < 0/001$ ), که بیانگر آن است که نتایج حاصل در مرحله پیگیری بازگشت نداشته و اثر مداخله پایدار بوده است.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و شاد زیستی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه بود. یافته‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش بیانگر این است که آموزش مهارت‌های حل مسئله بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان دانش آموزان تأثیر مثبت داشته است. این یافته با نتایج پژوهش‌های محمدی و همکاران (۱۴۰۱)، جانباز لیلی و همکاران (۱۴۰۰)، خاکپور و همکاران (۱۴۰۰)، دوایی و همکاران (۱۴۰۰)، نوروزیان و طاهر (۱۳۹۷)، زارع و همکاران (۱۳۹۴)، رهبری و همکاران (۱۳۹۷)، نوایی و همکاران (۲۰۱۹)، مریل و ریسر (۲۰۱۹)، گوارینو (۲۰۱۸) و اندرسون (۲۰۱۶) همسو است. این پژوهشگران نیز در مطالعات خود به نوعی بیان کرده بودند که آموزش مهارت‌های حل مسئله بر راهبردهای شناختی تنظیم هیجان، مدیریت و تنظیم هیجان تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد. در تبیین این نتیجه می‌توان بیان داشت که یکی از جنبه‌های مهم در آموزش روش حل مسئله تغییر انتظارات و نگرش‌های افراد است که به افزایش تنظیم شناختی هیجان منجر می‌گردد. این مسئله به افزایش حس

خودکارآمدی و اعتماد به توانایی های شخصی جهت مقابله مناسب با شرایط استرس زا منجر می‌شود و مهارت حل مسئله در اولین گام خود، درصدد است تا مهارت فرد را در شناخت مسئله افزایش دهد (گروس، ۲۰۰۲). همچنین هدف آموزش حل مسئله آن است که به آزمودنی‌ها یاد بدهد درباره مسائل چگونه فکر کنند. این هدف راهی است برای تقویت استدلال و استفاده از ارزش‌های شخصی برای تصمیم‌گیری درباره مشکلات پیش آمده که در نهایت باعث می‌شود که فرد دارای مهارت حل مسئله شود و با داشتن مهارت‌های حل مسئله در مقابله با مشکلات بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان متمرکز شود و از آن برای مقابله با مشکلات استفاده نماید (استرانگ، ۲۰۱۶).

در تبیین دیگر این یافته می‌توان گفت یکی از دلایل احتمالی این است که افراد در استفاده از راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با کنترل توجه و عواقب شناختی هیجان موجب تغییر عملکرد سیستم های شناختی و سپس تنظیم هیجان می‌شود. از نظر سارافینو (۲۰۰۲) تمایل به تلقی کردن تغییرات به عنوان محرک‌ها و موقعیت‌هایی برای رشد، به جای تصور کردن آن‌ها به صورت تهدیدی برای امنیت، چالش خوانده می‌شود. این ویژگی می‌تواند برای فرد جهت سازگاری با حوادث استرس زای زندگی مفید باشد. افراد با استفاده از راهبرد تنظیم شناختی هیجان، با مقاومت، پرتوان بودن و طبیعی دانستن تغییرات در زندگی، امکان برخورد سازنده و مؤثر با موانع موجود را در مسیر اهدافشان فراهم می‌کنند. آموزش مهارت‌های حل مسئله باعث افزایش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در دانش‌آموزان می‌شود و دانش‌آموزان با دریافت آموزش مهارت‌های حل مسئله به این باور می‌رسند که واقعاً می‌توانند بر رویدادهایی که با آن‌ها مواجه می‌شوند، تأثیر بگذارند (الیوت و همکاران، ۲۰۰۹).

همچنین نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های حل مسئله برافزایش شاد زیستی دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشته است. این یافته با نتایج پژوهش‌های مکوندی و همکاران (۱۴۰۱)، زحمتی (۱۳۹۸)، قبادپور و همکاران (۱۳۹۴)، کریستان و همکاران (۲۰۱۶)، وایسز و گری (۲۰۱۶)، دوکانه ای فرد و آگاه (۲۰۱۵) و هانسون و لندبلند (۲۰۱۵) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد شادکامی در گرو عوامل بی‌شماری از جمله عوامل فردی (شخصی) و محیطی می‌باشد. دانش‌آموزانی که مهارت‌های حل مسئله را آموزش می‌بینند، در برقراری ارتباطات با دوستان و خانواده خود توانایی بیشتری کسب می‌کند و این امر می‌تواند باعث افزایش عزت نفس او گردد. دانش‌آموزانی خود را توانا می‌بینند و درمی‌یابند که قادر است حق خود را با در نظر گرفتن حقوق دیگران مطالبه کند. این توانایی می‌تواند باعث ایجاد اسنادهای درونی و مناسب در او گردد (داینر، ۲۰۰۹). طبق بازخوردهایی که دانش‌آموزانی طی هر جلسه آموزش حل مسئله دریافت می‌کنند، این امر مهارت‌های ارتباطی را در ارتباط با خانواده و دوستان تقویت می‌کند. این امر منجر به افزایش شادکامی دانش‌آموزان می‌گردد. در آموزش مهارت‌های حل مسئله، توجه به نقاط قوت احتمالاً بروز برداشتهای شخصی مثبت‌تر را از خویش افزایش داده و همین موضوع دانش‌آموزان را به پذیرش مسئولیت بیشتر در قبال ارزش و اعتبار خود هدایت می‌کند (سلیگمن، ۲۰۱۱). بدین ترتیب مهارت‌های حل مسئله افراد را یاری می‌کند تا با تمرکز و تقویت توانمندی‌ها، ارزش و اعتبار خود را بهتر درک کرده و برای حفظ آن به اصلاح کاستی‌ها و جنبه‌های منفی رفتار و زندگی خود بپردازند.

پژوهش حاضر، همانند هر پژوهش دیگر محدودیت‌هایی را به دنبال داشته است، مانند: محدود بودن دامنه این مطالعه به پایه تحصیلی و سنی خاص، عدم مطالعه بر روی هر دو جنس، عدم کنترل متغیرهای فردی و خانوادگی مانند ویژگی‌های شخصیتی، سبک والدگری والدین، سطح فرهنگ و سطح رفاه خانواده و برنامه‌های کلاسی از قبل تعیین شده بود و تا حدودی خارج از کنترل محقق بود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش حاضر با رفع این محدودیت‌ها در مطالعات آتی دنبال شود تا توان تعمیم یافته‌ها افزایش یابد. با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود وزارت آموزش و پرورش، برنامه‌های آموزشی مهارت‌های حل مسئله را در رأس سیاست‌ها و برنامه ریزی‌های خود قرار دهد. برنامه آموزشی مهارت‌های حل مسئله طی کارگاهی تخصصی به مشاوران و روانشناسان حاضر در مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی آموزش و پرورش و همچنین مشاوران مدارس جهت طراحی برنامه‌های آموزشی پیشگیرانه و بهبود دستاوردهای آموزشی آموزش داده شود. همچنین آشناسازی والدین با شیوه‌های نهادینه‌سازی آموزشی مهارت‌های حل مسئله در فرزندان ضروری است زیرا در صورتی که والدین با وظایف خود و اهمیت آموزشی مهارت‌های حل مسئله از آگاهی و دانش لازم برخوردار باشند می‌توانند باعث افزایش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و شاد زیستی فرزندان خود شوند.

## منابع

- برک، لورا ای (۱۴۰۱). روان‌شناسی رشد، ترجمه یحیی سیدمحمدی، چاپ پنجاه و چهارم، تهران: انتشارات ارسباران.
- پوررضوی، سیده صغری و مریم حافظیان (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی بر سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان، روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۶(۱)، ۲۶-۴۷.
- جانباز لیلی؛ صفیه، گل پرور، فرشته و صادقی، عباس (۱۴۰۰). تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله و ارتباط در کلاس بر هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۷(۵۹)، ۳۵۳-۳۷۴.
- جلائی پور، حمید رضا (۱۳۹۸). جامعه‌شناسی ایران، تهران: انتشارات علم.
- حسینی، سیدجواد؛ امیر عظیمی؛ محمدحسینعلی نقی پور و سعید محمودی (۱۳۹۴). تأملی بر ساز و کارهای مدرسه شاد و با نشاط در ایران، سومین همایش ملی مدرسه فردا، چالوس.
- خاکپور، نعیمه؛ محمدزاده ادملایی، رجبعلی؛ صادقی، جمال و نازک تبار، حسین (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله شناختی- اجتماعی بر راهبردهای مقابله‌ای و احساس ناکامی نوجوانان دختر دارای رفتارهای پرخطر، روان‌پرستاری، ۹(۱)، ۸۸-۷۷.
- دوایی، مهدی؛ کاشانی وحید، لیلی و آجرلو، الهام (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش حل مسئله خلاقانه بر مدیریت هیجان و تاب‌آوری مادران دانش‌آموزان سرآمد، تازه‌های علوم شناختی، ۲۳(۱)، ۱۱۵-۱۰۶.
- رئوفی، مریم، و روضی، ماریا (۱۳۸۷). راهنمایی پیشگیری از اعتیاد، تهران: نشر مؤلفان.

- رهبری، نسرین؛ باباپور، جلیل و صبوری مقدم، حسن (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله و جرأت ورزی بر تغییر نگرش نوجوانان دختر نسبت به سوء مصرف مواد، فصلنامه علمی اعتیاد پژوهی، ۱۲ (۴۸)، ۲۶-۱۱.
- زارع، حسین؛ عباسپور، پرستو و یوسفی، فایق (۱۳۹۴). نقش آموزش مهارت حل مساله و بازسازی شناختی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و کارکرد خانواده در زنان نابارور. مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت، ۲ (۱)، ۹۳-۸۱.
- زحمتی، مهناز (۱۳۹۹). تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی (ادراک حل مساله و تصمیم‌گیری) بر امیدواری و شادکامی فرزندان شاهد و ایثارگر، فصل نامه مطالعات فرهنگ ایثار، ۱ (۳)، ۱۱۳-۱۰۷.
- شفیع‌آبادی، عبدالله و غلامرضا ناصری (۱۴۰۰). نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- صفری، عباس و قلتاش، عباس (۱۳۹۹). چالش‌ها و راهبردهای آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن. مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۴ (۱۸)، ۴۶-۳۳.
- علی پور، احمد و احمد، علی نوربالا (۱۳۸۷). شادکامی و عملکرد ایمنی بدن، مجله روان‌شناسی، ۴ (۳)، ۲۳۳-۲۱۹.
- قاسم پور، عبدالله؛ ایل بیگی، رضا و حسن زاده، شهناز (۱۳۹۱)، خصوصیات روانسنجی پرسشنامه تنظیم هیجانی گراس و جان یک نمونه ایرانی، ششمین همایش بهداشت روانی دانشجویان، دانشگاه گیلان، ۷۲۴-۷۲۲.
- قبادپور، سعیده؛ تاجری، بیوک و مقدم زاده، علی (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر شادکامی و نگرش معنادین به مت‌آفتامین، روش‌ها و مدل‌های روانشناختی، ۶ (۲۲)، ۳۴-۱۷.
- محمدی، محسن؛ محمدی، تینا و رضایی، سعید (۱۴۰۱). تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر تمرکز و حل مسئله دانش‌آموزان تیزهوش پایه دهم تا دوازدهم شهرستان بجنورد در سال ۱۳۹۹، فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی، ۱۷ (۷۱)، ۲۱۲-۱۹۱.
- مشهدی، علی؛ قاسم پور، عبدالله؛ اکبری، ابراهیم؛ ایل بیگی، رضا و حسن زاده، شهناز (۱۳۹۲). نقش حساسیت اضطرابی و تنظیم هیجانی در پیش‌بینی اضطراب اجتماعی دانشجویان، دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۴ (۲)، ۹۹-۸۹.
- مکوندی، لیلا، فروهر، فاطمه، تاجری، بیوک، اسیری سرخه‌ئی، ثریا؛ نظری، پریش و شاطر جلالی، رویا (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر شادکامی و سبک‌های مقابله معنادین به شیشه، روانشناسی سلامت ایران، ۵ (۲)، ۳۶-۲۷.
- نوروزیان، جواد و طاهر، محبوبه (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر تنظیم هیجان‌های نوجوانان، پنجمین همایش ملی روان‌شناسی.
- ولی‌زاده، حدیث و شیما پرن‌دین (۱۴۰۱)، اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر باورهای غیرمنطقی و شادکامی سالمندان، روان‌شناسی پیری، ۸ (۱)، ۲۴-۱۱.

Ahmady, M. (2014), The impact of religion-based communication skills on the improvement of self-esteem and mental health among students, *Journal of Zanjan University of Medical Sciences*, 22(90): 13-22.

Alipour, A., Noorbala, A. A. (2008). Happiness and safety function body. *Journal of Psychology*, 4(3), 219-233 [In Persian].



- Anderson, P. A. (2016). policy framework for the promotion of mental health and the prevention of mental disorders, *Mental Health Policy and Practice across Europe*. P 188.
- Argyle, M., & Lu, L. (1990). The happiness of extraverts. *J Person Soc Psychol*, 11(10):1011-1017.
- Christian, k., Stroebe, J., & Codol, P. (2016). The effect of problem solving training on happiness and marital satisfaction, of married women, *Journal of psychology*, 12(3), 123-138.
- Berk, L. E. (2023) Development through the lifespan. Mehdi Ganji (Persian translator). Fifty-fourth edition. Tehran: Arasbaran (In Persian).
- Davaee, M., Kashani Vahid, L., & Ajorloo E. (2021). The effectiveness of creative problem-solving training program on emotional management and resilience in mothers of gifted high school students. *Advances in Cognitive Sciences*, 23 (1), 106-115(In Persian).
- Diener, E. (2009). Frequently asked question; A primer for reporters and newcomers [Internet]. Ed Diener; <https://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/faq.ht ml>.
- Dokaneheei Fard, F., & Agah, Z. (2015). The effectiveness of problem solving skills training on happiness and marital satisfaction, of married women of islamic azad university students in sari, *Indian Journal of Fundamental and Applied life sciences*, 5 (S2), 793-800.
- D'zurilla, T.J., & coldfried, M.R.(1971). Problem sotving and behavior modification. *Journal of Abnormal psychology*, 78, 101-126
- D'zurilla, T. J., & Sheedy, C. F. (1992). Relation between social problem solving ability and subsequent level of psychological stress in college students, *Journal of personality soc psycho*, 61(5), 841-895.
- DZurilla, T.J., & Nezu, A. M. (2011). The effect of problem definition and formulation on decision making in social problem solving process, *Behavior therapy*, 12, 100-112.
- Elliot, T. R., shewshak, R. M., & Richards, J. S. (2009). Caregiver social problem solving abilities and family member adjustment to recent-onset physical disability, *rehabilitation psychology*, 44 (1), 104- 120.
- Extremera, N., Sánchez-Álvarez, N., & Rey, L.(2020). Pathways between Ability Emotional Intelligence and Subjective Well-Being: Bridging Links through Cognitive Emotion Regulation Strategies, *Sustainability*, 12(5), 2111.
- Garnefski, N., & Kraaij, V.(2006). Negative Life Events, Cognitive Emotion Regulation and Emotional Problems. *Personality and Individual Differences*, 30(6), 1311-1327.
- Gellis, Z. D., & Bruce, M. L. (2018). Problem -Solving Therapy for Subthreshold Depression in Home Healthcare Patients With Cardiovascular Disease. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 18(6): 464 -474.
- Ghasempour, A., Elbegi, R., & Hassanzadeh, S. (2012). Psychometric properties of emotional regulation Questionnaire, Gross and John, an Iranian example, 6th Student Mental Health Conference, Gilan University, 722-724 (In Persian).
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation. In: L. Feldman- Barrett & P. Salovey (Eds.), *The wisdom in feeling*. New York: The Guilford Press, 297 318.
- Gross, J, J., & John, O. O. (2002). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences and life span development, *Journal of Personality*, 72 (6), 1301- 1334.





- Guarino, M. (2018). Problem solving training on psychological difficulty in primary school children. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17(4), 208 -215
- Hanson, K., & Landbland, A. (2015). Couple therapy: effectiveness of treatment and long term followup, Journal of family therapy, 28, 136-152.
- Hosseini, S. J., Azimi, A., Hossein, M., Naqipour, A., & Mahmoudi, S. (2014). A reflection on the mechanisms of the happy and cheerful school in Iran, the third national conference of the school of tomorrow, Chalos (In Persian).
- Jalaipour, H. R. (2018). Sociology of Iran, Tehran: Alam Publications (In Persian).
- Janbaz laily, S., golparvar, F., & sadeghi, A. (2021). The Effect of Teaching The Problem Solving and Communication Skills in The Classroom on Academic Emotions of High School Students. Educational Psychology, 17(59), 353-374 (In Persian).
- Khakpour, N., Mohamadzadeh Edmelaie, R., Sadeghi, J., & Nazoktabar, H. (2021). The Effectiveness of Cognitive-Social Problem Solving Skills Training on Coping Strategies and Feelings of Failure in Female Adolescents with High-Risk Behaviors. IJPN, 9 (1) :77-88 (In Persian).
- Koçak, O., Ak, N ., Erdem, S.S., Sinan, M., Younis, M.Z., & Erdoğan, A. (2021). The Role of Family Influence and Academic Satisfaction on Career Decision-Making Self-Efficacy and Happiness. Int. J. Environ. Res. Public Health, 18(11), 1-19.
- Li, J. J., Thomas, I., Vaughan, J., Zhiyong, Z., Jill, A. J., Ning, Z., & Xiaoye, H. (2021). Contextual and Cultural Differences in Positive Thinking. Journal of Cross-Cultural Psychology, (52) 5, 449- 467.
- Makvandi, L., forouhar, F., Tajeri, B., Asiri Sorkhei, S., nazari, P., & Shater Jalali, R. (2022). Effectiveness of Problem Solving Training Program in Happiness and Coping Styles of Addicts of Meth Amphetamine. Iranian Journal of Health Psychology, 5(2), 27-36 (In Persian).
- Mashhadi, A., Ghasempour, A., Akbari, E., Ilbaygi, R., & Hassanzadeh, S. (2013). The Role of Anxiety Sensitivity and Emotion Regulation in Prediction of Social Anxiety Disorder in Students. Knowledge & Research in Applied Psychology, 14(2), 89-99 (In Persian).
- Merrill, D.C., & Reiser, B. J.(2019). Scaffolding effective problem solving strategies in interactive learning environments. In: Proceedings of the Sixteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society. New York: Routledge.
- McGuire, A., Gabrielli, J., Hambrick, E., Abel, M.R., Guler, J., & Jackson, Y.(2021), Academic Functioning of Youth in Foster Care: The Influence of Unique Sources of Social Support. Children and youth services review, 121(2), 1-27.
- Mohammadi, M., mohammadi, T., & rezayi, S. (2022). The effect of teaching emotion regulation strategies on concentration and problem solving of gifted students in 10th to 12th grades in Bojnourd city in 2021. Educational researches, 17(71) 191- 212 (In Persian).
- Navabi, M., Goodarzi, K., Roozbahani, M., & Kordestani, D.(2019). Effectiveness of Problem Solving Skills Training on Psychological Hardiness and Cognitive Emotion Regulation Strategies in High School Students. Iranian Journal of Educational Sociology, 2 (4), 158-165.
- Norouzian, J., & Taher, M. (2018). The effectiveness of problem solving skills training on the regulation of teenagers' emotions, the 5th conference National Psychology. (In Persian).
- Oishi, S., & Westgate, E. C. (2022), A psychologically rich life: Beyond happiness and meaning. Psychological Review, 129(4), 790–811.



- Ott, J. (2020), Cognitive Happiness, or the Cognitive Component of Happiness. In: Beyond Economics. Palgrave Macmillan, Cham.
- Pourrazavi, S., & Hafezian, M. (2017). The Effectiveness of teaching positive – thinking skills on adjustment of high – school students. *Journal of School Psychology*, 6(1), 26-47 (In Persian).
- Raofi, M., & Rouzi, M. (2008). *Addiction Prevention Guide*, Tehran: Moalefan Publishing (In Persian).
- Rahbari, N., Babapour, J., Sabourimoghaddam, & H. (2019). The Effectiveness of Problem-solving Training and Assertiveness in Attitude Change towards Substance Abuse among Adolescent Girls. *Etiadpajohi*, 12 (48) :11-26 (In Persian).
- Qobadpoor, S., Tajeri, B., & Moqaddamzadeh, A. (2016). Effectiveness of Problem Solving Skill Training on Happiness & Beliefs Abuse, *Psychological Methods and Models*, 6(22), 17-34. (In Persian).
- Sadock ,B.J., & Sadock,V.A(2003). *Synopsis of psychiatry*.Philadelphia: Lippincott Williares & Wilkins.
- Safari, A., & Qaltash, A. (2019). Challenges and strategies of education in the era of globalization, *Journal of Research in Psychology and Educatio*, 4 (18), 33-46 (In Persian).
- Sarafino, F. H. (2006). Social problem. Solving skills and psychological distress: The issue of bullying and victimization, *cognitive therapy and read arch*, 23, 317-330.
- Shafiabadi, A., & Gholamreza, N. (2021). *Theories of Counseling and Psychotherapy*, Tehran: Publishing Academic Center (In Persian).
- Valizadeh, H., & Parandin, S. (2022). The Effectiveness of Mindfulness-Based Cognitive Therapy on Irrational Beliefs and Happiness of the Elderly. *Aging Psychology*, 8(1), 24-11(In Persian).
- Wises, r., & gary, G. (2016). The intertwined relationship between depression and marital distress:Elements therapy conductiveto effective treatment outcome, *Journal of mariage and family therapy*,20(1),50-62.
- Zahmati, M. (2020). Impact of Teaching Life Skills (Perception of Problem Solving and Decision Making) on Hopefulness and Happiness of Martyrs and Veterans Children, *ijis*, 1 (3), 107-113 (In Persian).
- Zare, H., Abaspour, P., & Yousefi, F. (2015). The Role of problem-solving skill training and cognitive restructuring on cognitive emotion regulation strategies, and family functioning in infertile women.. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 2 (1), 81-93 (In Persian).