

تاثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله بر خود تعیین گری و شکوفایی در بین دانشجویان زن دانشگاه آزاد اسلامی

مریم فیض بخش واقف^۱، سلیمان کابینی مقدم^{۲*}

۱) کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، واحد شهر قدس، دانشگاه آزاد اسلامی، شهر قدس، ایران

۲) استادیار گروه روانشناسی، مؤسسه آموزش عالی غیردولتی مهر آستان، آستانه اشرفیه، ایران

*نویسنده مسئول: kabini@mehrastan.ac.ir

تاریخ پذیرش مقاله ۱۴۰۱/۱۱/۲۶

تاریخ دریافت مقاله ۱۴۰۱/۰۷/۱۹

چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله بر خود تعیین گری و شکوفایی در بین دانشجویان زن دانشگاه آزاد اسلامی بود. پژوهش به روش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان زن کارشناسی ارشد رشته روانشناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر قدس در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تعداد ۷۱ نفر بود که از بین آنها تعداد ۳۰ نفر داوطلب واجد شرایط به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در ۲ گروه (آزمایش و کنترل) تقسیم شدند. برای جمع آوری داده ها در مراحل پیش آزمون و پس آزمون از پرسشنامه های خود تعیین گری لاگاردیا و همکاران (۲۰۰۰) و شکوفایی سلیمانی و همکاران (۱۳۹۴) استفاده شد. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه (هر جلسه ۶۰ دقیقه) و به مدت ۵ هفته تحت مداخله آموزشی مهارت‌های حل مسئله دزوریلا و گلدفرید (۱۹۷۱) قرار گرفت. داده ها با استفاده از روش آماری تحلیل کوواریانس و بوسیله نرم افزار SPSS24 تجزیه و تحلیل شد. سطح معنی داری برای همه آزمونها ۰/۰۵ لحاظ گردید. نتایج نشان داد آموزش حل مسئله گروهی در مرحله پس آزمون باعث افزایش نمره خود تعیین گری ($P < 0/001$) و شکوفایی ($P < 0/001$) دانشجویان در گروه آزمایش شد.

کلید واژگان: مهارت‌های حل مسئله، خود تعیین گری، شکوفایی، دانشجویان زن

مقدمه

تمرکز اصلی نظریه مذکور به انگیزه‌های درونی و بیرونی و نیز توجه به نیازهای سه‌گانه بنیادین یعنی؛ خودمختاری^۳، شایستگی^۴ و ارتباط^۵ در انسان می‌باشد (هربکوا و ساچانکوا، ۲۰۱۶). خود تعیین گری به

مطالعه رفتار و ویژگی‌های همه جانبه افراد جامعه به منظور شناسایی و افزایش توانمندی‌های آنان همیشه مورد توجه روانشناسان قرار داشته است. از جمله این ویژگی‌ها می‌توان به خود تعیین گری^۱ اشاره کرد. نظریه خود تعیین گری از سوی دسی و رایان^۲ عنوان گردیده است.

3- autonomy
4- competence
5- relatedness
6- Hrbakova & Suchankova

1- self-determination
2- Deci & Ryan

بیاورند (سرجیس و همکاران، ۵، ۲۰۱۸). در مدل خود تعیین‌گری، جنبه‌های مختلف رفتار با دیگر ویژگی‌های زندگی و شغل افراد ترکیب می‌شود، به طوری که آنان فکر می‌کنند که رفتارشان قسمت ضروری و مکمل آنان می‌باشد (کوت و همکاران، ۶، ۲۰۱۸). مرحله خود تعیین‌گری کامل، به منزله انگیزش درونی در نظر گرفته می‌شود. انگیزش درونی به صورت کوششی که در نبود پاداش‌ها و پیامدهای بیرونی بروز می‌کند تعریف می‌شود. افرادی که واجد انگیزش درونی می‌باشند برای خود هدف‌هایی را مدنظر قرار می‌دهند و برای رسیدن به آن تلاش می‌کنند (وانگ و همکاران، ۷، ۲۰۱۹).

یکی از سازه‌هایی که ارتباط بسیار نزدیکی با خود تعیین‌گری دارد شکوفایی ۸ است. شکوفایی به منزله حالتی از سلامت روان بهینه می‌باشد (مجابی و کیان، ۱۳۹۷). سلیگمن ۹ (۱۹۸۰) در زمینه شکوفایی مدلی متشکل از؛ روابط ۱۰، هیجانان مثبت ۱۱، مشغولیت ۱۲، موفقیت ۱۳ و معنا ۱۴ را معرفی نمود. این پنج رکن اساسی که در شکل‌گیری بهیستی ۱۵ کلی سهم هستند، حوزه‌های مهمی باشند که افراد آن‌ها را محض خاطر خودشان تعقیب می‌کنند و هر یک را می‌توان به صورت مستقل از یکدیگر اندازه‌گیری نمود (روث و سالدو، ۱۶، ۲۰۱۷). افراد شکوفا علاوه بر این که احساس مطلوبی دارند، عملکرد خوبی هم دارند. این افراد به صورت مرتب هیجان‌های خوبی را تجربه کرده در مسیر زندگی روزانه احساس شادکامی دارند و با محیط پیرامون خود مشارکت سازنده-ای دارند (کیز، ۱۷، ۲۰۱۷). آن دسته از افرادی که از نظر شکوفایی در سطح بالایی قرار دارند به لحاظ هیجانی و

مفهوم کنترل کردن فرآیندهای عملیاتی کنترل و برنامه-ریزی اهداف در راستای انگیزه‌های افراد است که گونه‌ای از خودتنظیمی در نظر گرفته می‌شود (جانگرت و همکاران، ۱، ۲۰۱۶). از جمله ادعاهای نظریه خود تعیین-گری این است که احتیاجات روان‌شناختی اساسی، جنبه جهانی دارند؛ یعنی برای مردم تمام فرهنگ‌ها مهم و حیاتی می‌باشد (سلطانی و همکاران، ۱۳۹۸). نظریه خود تعیین‌گری چنین بیان می‌کند که علی‌رغم این که فرهنگ‌ها از مسیرهای مهم و عمیق بر افراد اثر می‌گذارند، اما چون نیاز، که بایستی برآورده شود تا انسان‌ها سطح بهینه بهیستی را تجربه کنند، به فرهنگ بستگی ندارد (پرلمن و همکاران، ۲، ۲۰۲۰). در بحث خود تعیین‌گری انگیزه‌های درونی رفتار انسان با بخش‌هایی از انگیزه‌های بیرونی آن همسو می‌گردد. انگیزه‌های درونی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار هستند ضمن این که وجود انگیزه‌های بیرونی هم الزامی است (جو و همکاران، ۳، ۲۰۱۸). خود تعیین-گری روی آوردی مرتبط با انگیزه و عملکرد اجتماعی افراد است که نقش نیازهای اساسی روانشناختی را به عنوان سرمایه‌های انگیزشی ذاتی نمایان می‌سازد و حمایت کردن از این نیازها، منجر به تسهیل عملکرد فردی و سازش یافتگی اجتماعی افراد می‌شود (اندرداکیس و همکاران، ۴، ۲۰۱۹).

یکی از عوامل اصلی در بحث خودتنظیمی و درونی‌سازی تجارب افراد، اندازه اختلاف‌های تعاملات درونی با محیط بیرونی است. به هر میزان بین محیط بیرون و درون افراد تعارض بیشتری وجود داشته باشد، رفتار انسان در مرحله ابتدایی پیوستار، درونی‌سازی گردیده و خودتنظیمی کمتر می‌شود (فاضل‌پور، ۱۳۹۶). بر اساس موضوع خود تعیین‌گری، افراد کوشش می‌کنند تا تقاضاها و نقش‌های اجتماعی را که حالت برانگیزانندگی درونی ندارد را ایفا کنند و آن‌ها را مطابق الگوهای درونی‌سازی به ارزش‌های خودتنظیمی و شخصی در

- 5- Sergis & et al
- 6- Kothe & et al
- 7- Wang & et al
- 8- flourishing
- 9- Seligman
- 10- relationships
- 11- positive emotions
- 12- engagement
- 13- success
- 14- meaning
- 15- well-being
- 16- Roth & Suldo
- 17- Keyes

- 1- Jungert & et al
- 2- Perlman & et al
- 3- Joo & et al
- 4- Andreadakis & et al

همکاران ۴، ۲۰۱۸). نتایج تحقیق دیگری گویای این نکته است که شکوفایی با پیش‌بینی کننده‌های بهزیستی شناختی همچون درک زندگی و داشتن انتظارات، کشف استعدادها و خود در زمینه‌های مختلف زندگی و اهداف مطلوب در زندگی همبستگی مثبتی دارد (الفرینگ و همکاران ۵، ۲۰۱۷).

تدابیر و مداخلات مختلفی برای آموزش و توسعه خود تعیین‌گری و شکوفایی در افراد وجود دارد که از آن جمله می‌توان به آموزش مهارت‌های حل مسئله ۶ اشاره نمود. روانشناسان یک بخش اساسی قابلیت و توانمندی انسان را مهارت حل مسئله می‌دانند و معتقدند آن‌ها در سرتاسر زندگی خود به طور مداوم در حال حل مسئله هستند (لانگ و همکاران ۷، ۲۰۲۱). حل مسئله فرایندی شناختی- رفتاری ۸ است که در آن شخص تلاش می‌کند برای مشکلات استرس‌آور راه‌حل‌های سازگاری شناسایی کند (سدک و همکاران ۹، ۲۰۲۲). مهارت‌های حل مسئله اعمال هدف‌گرایانه‌ای هستند که به منظور حل موفقیت- آمیز یک مشکل خاص بایستی انجام شوند. هر مرحله در فرآیند حل مسئله یک هدف یا وظیفه بی‌نظیر دارد. این مراحل شامل تعریف و فرمول‌بندی مشکل، تهیه لیستی از راه‌حل‌ها، تصمیم‌گیری، به کارگیری راه‌حل‌ها و ارزیابی نتایج راه‌حل‌ها می‌باشد (قنبری‌طلب و همکاران، ۱۳۹۸). این توانمندی‌ها به اشخاص کمک می‌کند که به شکل مناسبی بر مشکلات غلبه کنند و به افراد آموزش داده می‌شود تا روش‌های گوناگونی را به کار ببرند. از جمله این‌که اصل مشکل را تغییر دهند و احساسات آشفته آسیب‌زننده به مشکل را کنترل نمایند (وادمن و همکاران ۱۰، ۲۰۱۹).

یادگیری حل انواع مسائل منجر به کسب مهارت و دانش جدید می‌گردد. تغییرات صورت گرفته در رفتار

نیز در رابطه با عملکرد در زندگی شخصی و اجتماعی خود عملکرد خوبی دارند و به دور از همه نوع بیماری روانی هستند (ردلاینگایس و همکاران ۱، ۲۰۱۹). از سوی دیگر این افراد مستعد بهتر شدن، رشد کردن و توسعه توانایی‌های خود را دارا هستند و می‌توانند با سایر افراد روابط قابل اعتماد و صمیمانه‌ای داشته باشند (شانکلند و روست ۲، ۲۰۱۷). افراد مذکور از روابط اجتماعی لذت بیشتری برده و محدودیت‌های کمتری را در رابطه با فعالیت روزانه خود کسب می‌نمایند و در فعالیت‌های مختلف اجتماعی شرکت گسترده‌ای دارند. افرادی که شکوفا هستند سطح بالایی از سلامت ذهنی را تجربه کرده که به وسیله الگویی از احساسات مثبت و عملکرد مثبت در زندگی مشخص می‌شود (حکاک و همکاران، ۱۴۰۱).

شکوفایی یک مفهوم چندبعدی است که برای رسیدن به آن لازم است ترکیب بهینه‌ای از عوامل فردی و محیطی به کار گرفته شود. بدین منظور کسب شایستگی- های لازم برای استفاده بهینه از پتانسیل‌های فرد در بستر محیط ضروری است. به کار گرفتن این شایستگی‌ها در عمل به فرد کمک می‌کند تا مسیر خود به سمت شکوفایی را هموار نماید (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰). سطح هیجانات مثبتی که افراد همراه با اشتیاق و جذابیت، برقراری و حفظ روابط مثبت، جستجو و تعقیب اهداف مهم و معنادار همراه با تمرکزی که بر موفقیت‌های کوچک و بزرگ در زندگی دارند، سطح بهزیستی و تمایل به شکوفایی آن‌ها را انعکاس می‌دهد (آگنور و همکاران ۳، ۲۰۲۱). نتایج تحقیقی نشان داده است که شکوفایی به صورت مثبت با بهزیستی هیجانی، بهزیستی اجتماعی، ذهن آگاهی و واکنش‌پذیری هیجانی مثبت رابطه دارد. شکوفایی با برقراری ارتباطات مثبت با دیگران، کنترل محیطی بیشتر و هدفمندی نیز رابطه دارد. همچنین شکوفایی با خودمختاری، پذیرش خود، افسردگی و تجربه تنهایی نیز در ارتباط است (عبید و

4- Abid et al
5- Elfrink et al
6- teaching problem solving skills
7- Lange et al
8- cognitive-behavioral process
9- Sadak & et al
10- Wadman et al

1- Redelinguys et al
2- Shankland & Rosset
3- Agenor et al

با توجه به مطالب شرح بالا، می‌توان گفت که خود تعیین‌گری و شکوفایی از موضوعات مورد توجه روانشناسان می‌باشد. از سوی دیگر بحث عملکرد تحصیلی دانشجویان برای برنامه‌ریزان نظام آموزش عالی از اهمیت خاصی برخوردار است. به طوری که انجام هرگونه مطالعاتی که بتواند موجب تسهیل فرآیند یاددهی-یادگیری و افزایش کیفیت آموزشی در دانشجویان شود فعالیت ارزشمند محسوب می‌شود. چنانچه این گروه از افراد میزان مطلوبی از خود تعیین‌گری را دارا باشند می‌توانند در دستیابی به اهداف خودشان کنترل لازم را داشته باشند. همچنین در صورتی که بتوان شرایطی را فراهم نمود که دانشجویان از نظر شکوفایی در سطح بالایی قرار بگیرند به لحاظ هیجانی و نیز در رابطه با فعالیت‌های تحصیلی و اجتماعی خود عملکرد خوبی خواهند داشت. در پژوهش حاضر چنین فرض شده است که با آموزش مهارت‌های حل مسئله گروهی می‌توان به این اهداف رسید. برابر بررسی‌های صورت گرفته مشخص شد که تاکنون مطالعه‌ای با این عنوان انجام نشده است و پژوهش‌های نیمه‌مرتبط انجام شده پیرامون موضوع حاضر به لحاظ کمی از کفایت لازم برخوردار نیست. بر همین اساس در پژوهش پیش‌رو هم این سؤال مطرح بود که آموزش مهارت‌های حل مسئله گروهی بر خود تعیین‌گری و شکوفایی در بین دانشجویان زن چه تأثیری دارد؟

روش شناسی

این پژوهش به روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش-آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان زن کارشناسی ارشد رشته روانشناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی شهر قدس تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تعداد ۷۱ نفر بود که از بین آن‌ها تعداد ۳۰ نفر داوطلب واجد شرایط به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در ۲ گروه (آزمایش و کنترل) تقسیم شدند. در این پژوهش معیارهای ورود آزمودنی‌ها به مطالعه شامل؛ دانشجویان

افراد که بر اثر حل مسئله ایجاد می‌شود نسبت به تغییراتی که در نتیجه تأثیر یادگیری ساده‌تر ایجاد می‌شود پایدارتر است. تقویت تفکر خلاق از مسیر انعطاف‌پذیری شناختی، کنار گذاشتن زمینه و دیدگاه غالب و استفاده از تداعی‌های سلسله مراتبی گسترده رخ می‌دهد و در قالب تفکر واگرا با استفاده از دسته‌بندی‌های شناختی گسترده و جابه‌جایی میان آن‌ها نمود پیدا می‌کند (نجفعلی و همکاران، ۱۴۰۱). حل مسئله شکلی از رویارویی متمرکز بر موضوع و نیز سازگاری می‌باشد که سبب خط‌مشی‌های دارای هدف خاص می‌گردد، یادگیرندگان با بکارگیری آن به تعریف مسئله پرداخته، نسبت به ارائه راه‌حل‌های گوناگون و نیز انتخاب راه‌حل مناسب اقدام می‌نمایند (ویس و همکاران، ۲۰۲۲). ینگ و همکاران ۲ (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای دریافتند آموزش یادگیری مبتنی بر حل مسئله در افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری مؤثر است. یالسین و اردان ۳ (۲۰۲۱) در پژوهشی نشان دادند آموزش مهارت‌های حل مسئله در افزایش خلاقیت و شکوفایی دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشت. در پژوهش جمشیدی و همکاران (۱۴۰۰) این یافته حاصل شد که آموزش به روش یادگیری مبتنی بر حل مسئله موجب افزایش مهارت‌های ارتباطی در دانشجویان شد. خاکپور و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان دادند آموزش مهارت‌های حل مسئله سبب افزایش راهبردهای شناختی، درک حمایت اجتماعی و سبب کاهش ناکامی درونی و بیرونی نوجوانان شد. در پژوهش قربانزاده و سرداری (۱۳۹۹) این نتیجه حاصل شد که آموزش مهارت‌های حل مسئله تأثیر معناداری بر افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت و کاهش هیجان‌های تحصیلی منفی دانش‌آموزان داشت. حسن‌زاده و اسلام‌پناه (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای دریافتند آموزش تکنیک حل مسئله موجب افزایش مهارت‌های تفکر خلاق و توانمندی در بین کارآموزان شد.

- 1- Weise et al
- 2- Yeung et al
- 3- Yalcin & Erden

مطلوب و پایایی آن را از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ بدست آوردند.

پرسشنامه شکوفایی ۳: این پرسشنامه توسط سلیمانی و همکاران (۱۳۹۴) ساخته شده و دارای ۲۸ سؤال است. پرسشنامه مذکور براساس مقیاس ۶ گزینه‌ای لیکرت تنظیم شده است که طیف آن از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۶ (کاملاً موافقم) می‌باشد. این مقیاس دارای ۴ خرده مؤلفه شامل؛ هیجان‌های مثبت، روابط، معنایابی و پیشرفت است. حداقل نمره این پرسشنامه ۲۸ و حداکثر نمره آن ۱۶۸ و نقطه برش آن نیز ۹۸ می‌باشد. کسب نمره بالا نشان دهنده وجود شکوفایی بالا در بین آزمودنی‌ها است. سلیمانی و همکاران (۱۳۹۴) روایی صوری این پرسشنامه را با استفاده از نظرات متخصصان مناسب ارزیابی کرده و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مؤلفه؛ هیجان‌های مثبت ۰/۹۵، روابط ۰/۸۷، معنایابی ۰/۸۸، پیشرفت ۰/۸۳ و پایایی کل را ۰/۹۱ محاسبه کرده‌اند. برای مداخله آموزشی نیز از بسته آموزشی شرح زیر استفاده شد:

بسته آموزشی حل مسأله گروهی ۴: این بسته آموزشی توسط دزوریلا و گلدفرید (۱۹۷۱) ساخته شده و شامل ۱۰ جلسه می‌باشد که هر جلسه در مدت ۶۰ دقیقه اجرا می‌شود. در این پژوهش بسته آموزشی مذکور در مدت ۵ هفته و هر هفته به میزان دو جلسه به صورت گروهی اجرا گردید. خلاصه محتوای برنامه آموزشی مذکور به شرح جدول ۱ می‌باشد:

- 3- flourishing questionnaire
- 4- group problem solving training package
- 5- D'Zurilla & Goldfried

زن کارشناسی ارشد رشته روانشناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر قدس، علاقه‌مند به همکاری در پژوهش و فاقد هرگونه بیماری جسمی و روانی بود. همچنین معیارهای خروج شامل؛ عدم علاقه‌مندی به همکاری در پژوهش و داشتن بیش از ۱ جلسه غیبت در جلسات آموزشی بود. از سوی دیگر ملاحظات اخلاقی به شرح ذیل رعایت شد: ۱) پیش از شروع مطالعه، شرکت کنندگان از موضوع و روش اجرا مطالعه مطلع شدند. ۲) پژوهشگر متعهد شد تا از اطلاعات خصوصی و شخصی آزمودنی‌ها محافظت نماید. ۳) پژوهشگر متعهد شد نتایج پژوهش را در صورت تمایل آزمودنی‌ها، برای آن‌ها تفسیر نماید. ۴) در صورت مشاهده هرگونه ابهام، راهنمایی‌های لازم به آزمودنی‌ها ارائه شد. ۵) مشارکت در پژوهش هیچگونه بار مالی برای شرکت کنندگان بدنبال نداشت و این پژوهش با موازین فرهنگی آزمودنی‌ها و جامعه هیچ‌گونه مغایرتی نداشت. برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز از پرسشنامه‌های شرح زیر استفاده شد:

پرسشنامه خود تعیین‌گری ۱: این پرسشنامه توسط لاگاردیا و همکاران (۲۰۰۰) ساخته شده و دارای ۲۱ ماده می‌باشد که پاسخ‌ها روی یک مقیاس از کاملاً غلط (۱) تا کاملاً صحیح (۷) قرار می‌گیرد. حداقل و حداکثر نمره این پرسشنامه به ترتیب ۲۱ و ۱۴۷ بوده و نقطه برش آن نیز ۸۴ می‌باشد. کسب نمره بالا نشان دهنده میزان بالای خود تعیین‌گری در بین آزمودنی‌ها است. ایلاردی و همکاران (۲۰۰۰) برای تعیین روایی این پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند که با شاخص‌های برازش مناسب تأیید شد ($P < 0.05$, $RMSEA = 0.05$, $NFI = 0.91$, $CFI = 0.92$, $\chi^2 = 556/11$, $df = 185$, $GFI = 0.91$). از سوی دیگر این پژوهشگران پایایی ابزار مذکور را با روش بازآزمایی با فاصله زمانی دو هفته ۸۹ صدم بدست آوردند. همچنین سلطانی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی روایی صوری پرسشنامه را با استفاده از نظر تعداد ۵ نفر از متخصصان رشته روانشناسی،

- 1- self-determination questionnaire
- 2- LaGuardia et al

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی حل مسئله (دزوریلا و گلدفرید، ۱۹۷۱)

جلسات	شرح جلسات	زمان اجرا
اول	این جلسه، جلسه‌ای توجیهی بود که ضمن معارفه، در مورد اهداف آموزشی و نحوه اجرا و زمان برگزاری جلسات آموزشی صحبت شد و آشنایی با همدیگر و برقراری ارتباط اولیه، در خصوص تعریف حل مسئله و اهمیت نقش آن در زندگی روزمره آشنا شدند. در این جلسه، علاوه بر آشنایی با همدیگر و برقراری ارتباط اولیه، در خصوص تعریف حل مسئله، اهمیت آن و اهداف برنامه آموزشی حل مسئله توضیحاتی ارائه شد. پیش‌آزمون‌ها نیز در این جلسه به اجرا درآمد. قرارداد مشارکت و طرح تأثیرات آموزش به منظور افزایش انگیزه در بین آزمودنی‌ها بسته شد.	۶۰ دقیقه
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 مسائل بالقوه قابل حل هستند مورد بحث قرار گرفت. هدف این جلسه، ایجاد نگرش مثبت و حداکثر انگیزش در توانایی حل مسئله بود، اهمیت این مرحله در جایگاه اولین گام در حل مسئله در ابعاد شناختی و هیجانی قابل توجه است بنابراین سعی شد با مثال‌های عینی جهت‌گیری مثبت به مسائل آموزش داده شود.	۶۰ دقیقه
سوم	پس از مروری بر مطالب جلسه قبل، مباحثی در مورد تشخیص و توصیف دقیق مسئله در قالب واژه‌های دقیق و صریح صحبت شد و سپس آزمودنی‌ها مسائل خود را تعریف و اولویت‌بندی کردند و مهم‌ترین مسائل انتخاب شدند. در واقع این، شروع یک توالی منطقی برای حل مسئله بود و به شروع فرآیند خلاق کمک می‌کرد. در این مرحله روشی برای دقیق‌تر شدن و کاهش حیطه مسئله ارائه شد. بدین صورت که از آزمودنی‌ها خواسته شد به سؤالات زیر پاسخ دهند. (۱) مسئله اصلی چیست؟ (۲) مسئله در چه زمانی شروع می‌شود؟ (۳) مسئله در کجا شکل می‌گیرد؟ (۴) چه کسانی در ایجاد این مسئله نقش دارند؟ (۵) چرا این مسئله برای من اتفاق افتاده است؟ (۶) آیا ویژگی‌های خاصی در من وجود دارد که باعث ایجاد مسئله شده است؟	۶۰ دقیقه
چهارم	پس از مروری بر مطالب جلسه قبل، روش بارش مغزی (ایده‌پردازی) آموزش داده شد و آزمودنی‌ها به ارائه راه‌حل‌های موجود ممکن و غیرممکن برای مسائل مهم خود پرداختند. فراگیران در این جلسه به یافتن راه‌حل‌های متعدد برای حل مسئله خود بودند.	۶۰ دقیقه
پنجم	در این جلسه در مورد استفاده از فن دو ستون یا فن معایب و مزایا صحبت شد که ادامه مرحله ایده‌پردازی است، از هر آزمودنی خواسته شد برای یک مسئله شخصی هر راه‌حلی که به ذهنش می‌رسد ثبت کند. در این مرحله از وی خواسته شد منابع و امکاناتی (فردی، خانوادگی و اجتماعی) را که در اختیار دارد شناسایی کند.	۶۰ دقیقه
ششم	در این جلسه نحوه ارزیابی راه‌حل‌ها به آزمودنی‌ها آموزش داده شد که چطور راه‌حل‌هایشان را ارزیابی کنند.	۶۰ دقیقه
هفتم	در این جلسه به آزمودنی‌ها مرحله برنامه‌ریزی برای عمل آموزش داده شد؛ یعنی چگونه راه‌حلی را که بیشترین مزایا و کمترین معایب را دارد اجرا کردند، در صورت موفقیت به خودشان پاداش دادند و در صورت عدم موفقیت مراحل قبلی را بازبینی کردند تا مشخص شود اشکال در کدام مرحله بوده است.	۶۰ دقیقه
هشتم	در این جلسه طبق الگوی حل مسئله موقعیت‌هایی که فراگیران، در آن موقعیت‌ها، دچار مشکل می‌شوند توضیحاتی ارائه شد.	۶۰ دقیقه
نهم	ابتدا بازخوردی از جلسه‌های گذشته ارائه شد و در این جلسه نحوه مقابله با مشکلات مطرح شده توضیح داده شد، سپس افراد در مورد اثربخشی راه‌حل‌های اجرایی خود توضیح داده و در نهایت برای آن‌ها توضیح داده شد که در صورت شکست در انتخاب راه‌حل نخست یا بهترین راه‌حل، باید به مراحل قبلی بازگشت کرده و راه‌حل‌های دیگر را بیازمایند و مشکل را بدون یافتن راه‌حلی برای آن رها نسازند.	۶۰ دقیقه
دهم	در این جلسه مطالب کل جلسات قبلی مرور و سپس جمع‌بندی کلی صورت گرفت.	۶۰ دقیقه

پیش‌آزمون و گروه در مدل رگرسیون خطی استفاده شد.

همچنین سطح معنی‌داری برای آزمون ۰/۰۵ لحاظ گردید.

یافته‌ها

در این پژوهش میانگین و انحراف معیار سن آزمودنی‌ها در گروه آزمایش $۳۱/۴۴ \pm ۵/۵۴$ سال و در گروه کنترل $۳۱/۲۳ \pm ۵/۰۳$ سال بود. همچنین کمترین فراوانی

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در بخش استنباطی از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس به کمک نرم‌افزار SPSS24 استفاده شد. اما قبل از انجام دادن این آزمون لازم بود پیش‌فرض‌های آن بررسی شود. برای این منظور از آزمون شاپیرو-ویلک، لوین و بررسی معناداری بتای اثر متقابل

آزمودنی‌ها مربوط به گروه کنترل با تعداد ۳ نفر (۰/۱۴/۳۶) در ترم دوم و بیشترین فراوانی آزمودنی‌ها مربوط به گروه در ترم دوم و بیشترین فراوانی آزمودنی‌ها مربوط به گروه می‌کردند. آزمایش با تعداد ۹ نفر (۰/۶۷/۵۹) در ترم چهارم تحصیل

جدول ۲. بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	مرحله	شاپیرو-ویلک	سطح معناداری
خود تعیین‌گری	آزمایش	پیش‌آزمون	۰/۴۰۲	۰/۲۹۷
		پس‌آزمون	۰/۶۱۳	۰/۱۳۷
	گواه	پیش‌آزمون	۰/۲۱۹	۰/۳۹۴
		پس‌آزمون	۰/۷۴۳	
شکوفایی				
شکوفایی	آزمایش	پیش‌آزمون	۰/۳۴۰	۰/۳۴۱
		پس‌آزمون	۰/۲۸۹	۰/۳۸۷
	گواه	پیش‌آزمون	۰/۶۹۹	۰/۰۹۴
		پس‌آزمون	۰/۴۶۱	۰/۲۲۷

شیب خط رگرسیون نشان داد که داده‌ها از فرضیه همگنی شیب رگرسیون در سطح ($P > 0/001$) پشتیبانی کرد. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری بر روی نمره‌های پس‌آزمون متغیرهای خود تعیین‌گری و شکوفایی با کنترل اثر پیش‌آزمون نشان داد که سطوح معناداری همه آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل کوواریانس را مجاز می‌دانست. این نتایج نشانگر آن بود که در گروه‌های مورد مطالعه در مرحله پس‌آزمون حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود داشت ($F=53/117, P < 0/001$). $\lambda = 0/058$ (لامبدای ویلکز). مجذور اتا (که در واقع مجذور ضریب همبستگی بین متغیرهای وابسته و عضویت گروهی است) نشان داد که تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهایی وابسته در مجموع معنادار بود و میزان این تفاوت ۰/۶۲۵ درصد محاسبه شد یعنی ۷۶۲۶ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه ناشی از تأثیر متقابل متغیرهای وابسته بود. در این پژوهش تمامی

در جدول ۲ وضعیت نرمال بودن متغیرهای پژوهش محاسبه شده است. همان‌طور که یافته‌ها نشان می‌دهد بر اساس نتایج آزمون شاپیرو-ویلک، فرض نرمالیتی در تمامی گروه‌های آزمایش و گواه و نیز مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای هر دو متغیر خود تعیین‌گری و شکوفایی رد نشد. به عبارتی توزیع داده‌ها نرمال بود. به منظور تجزیه و تحلیل آماری در بخش استنباطی داده‌ها، از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. قبل از انجام این آزمون، پیش‌فرض‌های آن بررسی شد. نتایج آزمون ام‌باکس نشان داد که شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/کوواریانس به درستی رعایت شد ($P=0/076$). نتایج آزمون لاین جهت بررسی تساوی واریانس گروه‌ها در متغیرهای خود تعیین‌گری و شکوفایی نشان داد که سطح معناداری به‌دست آمده بزرگتر از ۰/۰۵ بود. نتایج آزمون فرض همگنی

عملیات آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS24 انجام شد. گری به همراه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس ارائه شده در جدول ۳ میانگین و انحراف معیار متغیر خود تعیین- است.

جدول ۳. نتایج میانگین و انحراف معیار متغیر خود تعیین‌گری به همراه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		نتایج آزمون		
		میانگین	انحراف معیار	مقدار F	مقدار احتمال	ضریب اتا
خود تعیین‌گری	آزمایش	۸۲/۳۶	۴/۶۶	۸۶/۴۴	۴/۶۳	
	کنترل	۸۲/۷۴	۴/۹۷	۸۳/۰۴	۴/۴۴	۰/۳۰۸

کوواریانس نشان داد که آموزش حل مسئله گروهی باعث افزایش نمره خود تعیین‌گری در پس‌آزمون گروه آزمایش شد ($P=0/007$). اندازه اثر نمره خود تعیین‌گری ۰/۳۰۸ بود. بنابراین می‌توان گفت آموزش حل مسئله گروهی در افزایش نمره خود تعیین‌گری دانشجویان مؤثر بود.

در جدول ۳ نتایج یافته‌های توصیفی نشان داد میانگین نمرات پس‌آزمون خود تعیین‌گری (۸۶/۴۴) نسبت به پیش‌آزمون (۸۲/۳۶) در گروه آزمایش افزایش یافت. در حالی که افزایش میانگین نمرات پس‌آزمون خود تعیین‌گری (۸۳/۰۴) نسبت به پیش‌آزمون (۸۲/۷۴) در گروه کنترل قابل توجه نبود. از طرفی نتایج آزمون تحلیل

جدول ۴. نتایج میانگین و انحراف معیار متغیر شکوفایی به همراه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		نتایج آزمون		
		میانگین	انحراف معیار	مقدار F	مقدار احتمال	ضریب اتا
شکوفایی	آزمایش	۹۵/۴۴	۵/۱۲	۱۰۷/۶۹	۶/۲۲	
	کنترل	۹۵/۳۷	۵/۰۹	۹۶/۵۵	۵/۸۹	۰/۳۲۱

زن دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر قدس انجام شد. نتایج نشان داد که آموزش حل مسئله در افزایش نمره خود تعیین‌گری دانشجویان مؤثر بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های سلطانی و همکاران (۱۳۹۸)، جو و همکاران (۲۰۱۸) و کوت و همکاران (۲۰۱۸) همسو است. در همین رابطه وانگ و همکاران (۲۰۱۹) معتقدند در فعالیتهای کلاسی هر دو انگیزش درونی و بیرونی می‌تواند با هم وجود داشته باشند. وقتی این دو مقیاس به طور جداگانه سنجیده می‌شوند، به نظر می‌رسد که بیش از آنکه صرفاً دو قطب مخالف یک بعد واحد باشند، نشانگر ابعاد متعامد انگیزش هستند. در واقع ممکن است دانشجویی به دنبال فعالیت‌هایی باشد که به لحاظ درونی لذت‌بخش هستند، در حالی که همزمان به پیامدهای بیرونی آن فعالیت در هر شرایط خاص توجه داشته باشد. جستجوی لذت درونی بدون توجه به پیامدهای بیرونی

جدول ۴ نشان داد میانگین نمرات پس‌آزمون شکوفایی (۱۰۷/۶۹) نسبت به پیش‌آزمون (۹۵/۴۴) در گروه آزمایش افزایش یافت. در حالی که افزایش میانگین نمرات پس‌آزمون شکوفایی (۹۶/۵۵) نسبت به پیش‌آزمون (۹۵/۳۷) در گروه کنترل قابل توجه نبود. از طرفی نتایج آزمون تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش حل مسئله گروهی باعث افزایش نمره شکوفایی پس‌آزمون گروه آزمایش شد ($P=0/029$). اندازه اثر نمره شکوفایی ۰/۳۲۱ بود. بنابراین می‌توان گفت آموزش حل مسئله گروهی در افزایش نمره شکوفایی دانشجویان مؤثر بود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف نقش آموزش مهارت‌های حل مسئله بر خود تعیین‌گری و شکوفایی در بین دانشجویان

ممکن است از فرصت‌ها و پیامدهای آتی دانشجو بکاهد. از طرف دیگر از نظر پرلن و همکاران (۲۰۲۰). صرفاً توجه به انگیزش‌های بیرونی نیز می‌تواند موجب نادیده گرفته شدن انگیزش درونی که از خود یادگیری به دست می‌آید، شود. احساس خودمختاری، احساس شایستگی و احساس موفقیت در ارتباط با دیگران موجب ایجاد خود تعیین‌نگری درونی‌تر می‌شود. شاید بتوان گفت تأیید و تقویتی که افراد دارای هویت هنجاری از دیگران مهم دریافت می‌کنند، موجب می‌شود که اضطراب کمی متوجه آنان شود و در نتیجه، احساس خودمختاری، شایستگی و ارتباط را به صورت واقعی یا غیرواقعی تجربه کنند. در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد به این دلیل بی‌انگیزه هستند که فکر می‌کنند مهارت‌ها، توانایی و صلاحیت لازم برای انجام کارهای خود را ندارند. این حالت احساس بی‌تفاوتی را در آن‌ها افزایش داده و منجر به کاهش چشمگیری در دلبستگی و اشتیاق آن‌ها به تحصیل می‌شود (سرگیس و همکاران، ۲۰۱۸). انگیزش خودپذیر به عنوان سطحی از انگیزش بیرونی که به مقدار زیادی در جریان درونی‌سازی به صورت خودمختار و درونی درآمده است، منجر به وقوع پیامدهای مطلوب فردی و اجتماعی می‌گردد. به عبارتی افرادی که از نظر خود تعیین‌کنندگی در سطح خودپذیر قرار دارند، با تحصیل و کار خود همانندسازی می‌کنند و آن را به عنوان جزئی از ارزش‌های خود می‌پذیرند. این افراد توانایی غلبه بر ناتوانی‌های ناشی از بی‌انگیزگی را پیدا می‌کنند. افراد در چنین شرایطی به این دلیل که تحصیل هماهنگی و هم‌سوئی بیشتری با اهداف و هویت شخصی آن‌ها دارد، احساس آزادی و اختیار بیشتری می‌کنند و به احتمال بیشتری نسبت به فعالیت‌های آن کار احساس مالکیت کرده و اشتیاق بیشتری نسبت به تحصیل خود نشان می‌دهند (جانگرت و همکاران، ۲۰۱۶).

در بخش دیگری از پژوهش حاضر نتایج نشان داد نتایج نشان داد آموزش حل مسأله در افزایش نمره شکوفایی دانشجویان مؤثر بود. این یافته با نتایج پژوهش-

های ینگ و همکاران (۲۰۲۳)، یالسین و اردان (۲۰۲۱)، جمشیدی و همکاران (۱۴۰۰)، خاکپور و همکاران (۱۴۰۰) و حسن‌زاده و اسلام‌پناه (۱۳۹۸) همسو است. در همین رابطه یالسین و اردان (۲۰۲۱) بیان می‌کنند شکوفایی شدن نیاز به یک سلسله شرایط خاصی دارد که طی آن شکوفایی صورت گیرد. یکی از زمینه‌ها برای تبیین این امر شرایط اجتماعی، محیطی و فرهنگی است که از جمله آن می‌توان وجود سرمشق مناسب، غنی بودن محیط و مشوق‌های بیرونی را نام برد. همچنین در این میان شرایط واسطه‌ای مؤثر بر شکوفایی سرمایه‌های روانشناختی شامل روابط مثبت، هیجان‌های مثبت و ویژگی‌های شخصییتی تعیین کننده است. این مؤلفه‌ها بر چگونگی کنش متقابل عوامل شکوفایی اثرگذار هستند و موجب ارتقاء بهزیستی روانشناختی می‌شود. سرمایه‌های روانشناختی علاوه بر خوشبینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری، امیدواری، شامل روابط مثبت، هیجان‌های مثبت و ویژگی‌های شخصییتی است. در تبیین این یافته می‌توان گفت مهارت‌های حل مسأله را می‌توان در گروه‌های کوچک آموزش داد که در بیشتر موارد سبب ارتقای عملکرد در موقعیت‌های تحصیلی و زندگی می‌شود و همچنین موجب ارتقای نگرش افراد نسبت به توانایی‌هایشان و در نتیجه افزایش عملکرد آنان می‌گردد (ردلاینگایس و همکاران، ۲۰۱۹). رویکرد یادگیری حل مسأله با فراهم کردن فضایی سازنده‌گرا و موقعیت‌محور و با درگیرسازی فراگیران در مباحث یادگیری فضای مناسب را ایجاد می‌کند که با رشد تفکر انتقادی و تحلیلی آنان نسبت به مباحث مطرح شده، به غنای فکری برسند. علاوه بر این در یادگیری حل مسأله، فراگیران بیش از این‌که شنونده محض مطالبی باشند که توسط افراد دیگر ارائه می‌شود، خود به دنبال کشف مطالب، جمع‌بندی آن و نهایتاً نتیجه‌گیری از بحث-های مطرح شده می‌باشند (حکاک و همکاران، ۱۴۰۱). در چنین شیوه تدریسی فراگیران با یادگیری عمیق مطالب را جذب نموده و با طرحواره‌های ذهنی ادغام می‌کنند. از این رو علاوه بر یادگیری بهتر مطلب، در یادبازی طولانی

منابع

جمشیدی، حسین؛ پریزاد، ناصر و همتی، معصومه. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش به روش مبتنی بر حل مسئله بر مهارت‌های ارتباطی دانشجویان پرستاری. سلامت و مراقبت، ۲۳(۴)، ۳۱۲-۳۰۱.

حسن‌زاده، حبیب‌الله و اسلام‌پناه، مریم. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش با استفاده از تکنیک حل مسئله به روش ابداعانه بر افزایش مهارت‌های تفکر خلاق، حل مسئله و توانمندی در بین کارآموزان مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای. مهارت-آموزی، ۸(۲۹)، ۱۸-۸.

حسینی، سیدمهدی؛ سعادت‌مند، سعیده و مؤمن، فهیمه. (۱۴۰۰). بررسی رابطه بین تصویر بدنی و شکوفایی در دانش‌آموزان. مطالعات و تازه‌های روانشناختی نوجوان و جوان، ۲(۲)، ۸۸-۷۸.

حکاک، محمد؛ فعلی، راضیه و بازگیر، افشین. (۱۴۰۱). طراحی مدل شکوفایی کارکنان در زندگی سازمانی. رفاه اجتماعی، ۲۲(۸۴)، ۳۷۵-۳۳۹.

خاکپور، نعیمه؛ محمدزاده، رجبعلی؛ صادقی، جمال و نازک‌تبار، حسین. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله شناختی-اجتماعی بر راهبردهای مقابله‌ای و احساس ناکامی نوجوانان دختر. روان پرستاری، ۹(۱)، ۸۸-۷۷.

سلطانی، کامران؛ سهرابی، زهره؛ کشاورزی، محمدحسن و رضانی، قباد. (۱۳۹۸). بررسی رابطه ابعاد انگیزش خود تعیین‌گری با اشتیاق شغلی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی ایران. توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۳۳)، ۲۵-۱۶.

سلیمانی، سمیرا؛ رضایی، علی‌محمد؛ کیان‌ارثی، فرحناز؛ هزبریان، هانیه و خلیجی‌پاجی، کوکب. (۱۳۹۴). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه شکوفایی بر مبنای مدل سلیگمن در دانشجویان ایرانی. پژوهش و سلامت، ۵(۱)، ۱۲-۳.

مدت نیز نسبت به روش‌های سنتی و یک طرفه اثربخشی بیشتری دارد (قنبری طلب و همکاران، ۱۳۹۸).

بر اساس یافته‌های حاصل از پژوهش پیش‌رو می‌توان نتیجه‌گیری کرد که مسئولان و برنامه‌ریزان سازمان دانشگاه آزاد اسلامی برای افزایش خود تعیین‌گری و شکوفایی دانشجویان می‌تواند از آموزش مهارت‌های حل مسئله استفاده کند. این پژوهش با محدودیت‌هایی روبرو بود که می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: الف) تعداد زیاد سؤال‌های پرسشنامه‌ها و برنامه مداخله آموزشی به طولانی شدن زمان اجرای آن انجامید که بر مقدار دقت پاسخ‌های شرکت کنندگان بی‌تأثیر نبود. ب) این پژوهش صرفاً در بین دانشجویان زن برگزار شد، بنابراین تعمیم آن به سایر دانشجویان بایستی با احتیاط صورت گیرد. همچنین پیشنهادهای این مطالعه بدین شرح است: ۱) پژوهش مشابهی در محدوده جغرافیایی متفاوت انجام گیرد تا ادبیات مترکم و منسجمی در خصوص نحوه به کارگیری متغیرهای ذکر شده فراهم آید. ۲) به منظور قابلیت تعمیم‌پذیری و امکان مقایسه نتایج، مشابه پژوهش مذکور در بین دانشجویان مرد و دانشجویان سایر رشته‌های تحصیلی نیز اجرا گردد. ۳) برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز، علاوه بر پرسشنامه از روش‌های نظیر مصاحبه و بررسی اسناد و مدارک استفاده شود. ۴) از طرف مراکز مشاوران دانشگاه‌ها برای هر چه درونی‌تر شدن مهارت‌های حل مسئله، خود تعیین‌گری و شکوفایی، اطلاعاتی در اختیار دانشجویان قرار گیرد. ۵) پژوهش‌هایی با موضوع مهارت‌های حل مسئله، خود تعیین‌گری و شکوفایی و رابطه آن‌ها با سایر متغیرها نظیر؛ سرزندگی، خوش‌بینی، انگیزش، تنظیم شناختی هیجان، نشاط ذهنی و هوش معنوی مورد مطالعه قرار گیرد تا بتوان چشم‌انداز وسیعی درباره تبیین یافته‌ها پیدا کرد.

Hrbackova, K., Suchankova, E. (2016). Self-Determination Approach to Understanding of Motivation in Students of Helping Professions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 688-696.

Joo, Y.J., So, H.J., Kim, N.H. (2018). Examination of relationships among students' self-determination, technology acceptance, satisfaction, and continuance intention to use K-MOOCs. *Computers & Education*, 122, 260-272.

Jungert, T., Piroddi, B., Thornberg, R. (2016). Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student-teacher relationships: A self-determination theory approach. *Journal of Adolescence*, 53, 75-90.

Keyes, C.L.M. (2017). Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health. *American psychologist*, 62(2), 95-108.

Kothe, E., Lamb, M., Bruce, L., McPhie, S., Klas, A., Hill, B. (2018). Student midwives' intention to deliver weight management interventions: A theory of planned behaviour & self-determination theory approach. *Nurse Education Today*, 71, 10-16.

LaGuardia, J.G., Ryan, R.M., Couchman, C.E., Deci, E.L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 762-773.

Lange, C.H., Almusharraf, N., Koreshnikova, Y., Costley, L. (2021). The effects of example-free instruction and worked examples on problem-solving. *Heliyon*, 7(8), e07785.

Perlman, D., Moxham, L., Patterson, C.H., Cregan, A., Alford, S., Tapsell, T. (2020). Mental health stigma and undergraduate nursing students: A self-determination theory perspective. *Collegian*, 27(2), 226-231.

Redelinguys, K., Rothmann, S., Botha, E. (2019). Flourishing- at-Work: The role of positive organizational practices. *Psychological reports*, 122(2), 609-631.

Roth, R.A., Suldo, S.M., Ferron, J.M. (2017). Improving middle school students' subjective well-being: efficacy of a multicomponent positive psychology intervention targeting small groups of youth. *School Psychology Review*, 46(1), 21-41.

فاضل‌پور، پندار. (۱۳۹۶). تأثیر مداخله رهیاری کیفیت زندگی بر شجاعت روانشناختی و خود تعیین‌گری. *روانشناسی و روانپزشکی شناخت*، ۴(۱)، ۸۹-۱۰۹.

قربانزاده، پویا و سرداری، باقر. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسأله بر هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانش‌آموزان. *پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره*، ۵(۱۱)، ۱۴۴-۱۲۵.

قنبری‌طلب، محمد؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه؛ فولادچنگ، محبوبه و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۸). دانش فراشناخت و بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی تحصیلی. *روانشناسی تحولی*، ۱۶(۶۱)، ۴۹-۶۰.

مجابی، نسرين و کیان، فرحناز. (۱۳۹۷). بررسی سهم احساس انسجام و خودشفقتی در پیش‌بینی شکوفایی دانشجویان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۴(۲)، ۲۶۱-۲۴۷.

نجفعلی، الهه؛ مختاری، ستاره و برهانی، خاطره. (۱۴۰۱). بررسی تحولی اثر خلق مثبت بر انعطاف‌پذیری شناختی و رابطه آن با خلاقیت. *روانشناسی کاربردی*، ۱۶(۲)، ۸۱-۵۹.

Abid, G., Ijaz, S., Butt, T., Farooqi, S., Rehmat, M. (2018). Impact of perceived internal respect on flourishing: A sequential mediation of or-organizational identification and energy. *Cogent Business & Management*, 5(1), 150-172.

Agenor, C., Conner, N., Aroian, K. (2021). Flourishing: An evolutionary concept analysis. *Issues in Mental Health Nursing*, 38(11), 915-923.

Andreadakis, E., Joussemet, M., Mageau, G.A. (2019). How to support toddlers' autonomy: Socialization practices reported by parents. *Early Education and Development*, 30(3), 297-314.

D'Zurilla, T.J., Goldfried, M.R. (1971). Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(3), 107-126.

Elfrink, T.R., Goldberg, J.M., Schreurs, K.M., Bohlmeijer, E.T., Clarke, A.M. (2017). Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*, 117(2), 215-230.

Sadak, M., Incikabi, L., Ulusoy, F., Pektas, M. (2022). Investigating mathematical creativity through the connection between creative abilities in problem posing and problem solving. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101108.

Shankland, R., Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: a taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, 29(2), 363-392.

Sergis, S., Sampson, D.G., Pelliccione, L. (2018). Investigating the impact of Flipped Classroom on students' learning experiences: A Self-Determination Theory approach. *Computers in Human Behavior*, 78, 368-378.

Wadman, R., Webster, L., Mawn, L., Stain, H.J. (2019). Adult attachment, psychological distress and help-seeking in university students: Findings from a cross-sectional online survey in England. *Mental Health & Prevention*, 13, 7-13.

Wang, C.K.J., Liu, W.C.H., Kee, Y.H., Chian, L.K. (2019). Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understanding students' motivational processes using the self-determination theory. *Heliyon*, 5(7), 198-203.

Weise, J.W., Greiff, S., Sparfeldt, J.R. (2022). Focusing on eigendynamic effects promotes students' performance in complex problem solving: A log-file analysis of strategic behavior. *Computers & Education*, 189, 104579.

Yalcin, V., Erden, S. (2021). The Effect of STEM Activities Prepared According to the Design Thinking Model on Preschool Children's Creativity and Problem-Solving Skills. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100864

Yeung, M.M.Y., Yuen, J.W.M., Chen, J.M.T., Lam, K.K.L. (2023). The efficacy of team-based learning in developing the generic capability of problem-solving ability and critical thinking skills in nursing education: A systematic review. *Nurse Education Today*, 122, 105704.

Quarterly Journal of Educational Psychology
Islamic Azad University Tonekabon Branch
Vol. 11, No. 4, winter 2021, No 44



Journal of Educational
Psychology

The effect of teaching problem-solving skills on self-determination and flourishing among female students of Islamic Azad University

Maryam Feyzbakhsh Vaghef¹, Soleyman Kabini Moghadam^{2*}

- 1) M.A. Department of Psychology, Shahreh Qods Branch, Islamic Azad University, Shahreh Qods, Iran
2) Assistant Professor, Department of Psychology, Mehr Astan Non-Governmental Higher Education Institute, Astaneh Ashrafieh, Iran
-

Abstract

The purpose of this research was to the role of teaching problem solving skills on self-determination and flourishing among female students of Islamic Azad University. The research method was conducted as a semi-experimental method with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population included all the female master's students in the field of psychology of the Islamic Azad University, Qods branch, in the academic year of 2021-2022, in the number of 71 people, of which 30 qualified volunteers were selected by available sampling method and They were randomly divided into 2 groups (experimental and control). To collect the required data in the pre-test and post-test stages, the self-determination questionnaires of LaGuardia & et al (2000) and flourishing Soleimani et al. The experimental group underwent 10 sessions (60 minutes each session) and 5 weeks of educational intervention on problem solving skills by Desorilla and Goldfried (1971). The data was analyzed using the statistical method of analysis of covariance and SPSS24 software. A significant level of 0.05 was considered for all tests. The results showed that group problem solving training in the post-exam stage increased the self-determination score ($P < 0.001$) and flourishing ($P < 0.001$) of the students in the experimental group.

Key words: Problem Solving Skills, Self-Determination, Flourishing, Female Students
