

تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله و ارتباط در کلاس بر هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه

صفيه جانباز* کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، موسسه آموزش عالی کوشیار، رشت، ایران

فرشته گل پرور استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

عباس صادقی دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه گیلان، رشت، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله و ارتباط در کلاس بر هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم بر اساس رویکرد توانایی محور انجام شد. روش پژوهش از نوع پژوهش‌های نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان لنگرود به تعداد ۶۰۰ نفر در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بودند. از این جامعه، تعداد ۸۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی به عنوان آزمودنی‌های گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. از پرسشنامه‌های هیجان‌های تحصیلی پکران (۲۰۰۵) و تاب‌آوری کانر دیوید سون (۲۰۰۳) برای جمع‌آوری اطلاعات پژوهشی استفاده شد. آزمودنی‌های گروه آزمایش در ۱۲ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای مهارت‌های حل مسئله و ارتباط در کلاس را آموزش دیدند. داده‌ها به روش تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان دادند که آموزش مهارت‌های حل مسئله و ارتباط در کلاس بر هیجان‌های تحصیلی منفی و مثبت دانش‌آموزان گروه آزمایش اثرات متفاوت دارد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که چگونه با استفاده از آموزش مهارت‌های مختلف نظیر حل مسئله در شرایط چالش‌برانگیز مدرسه‌ای و تعامل کارآمدتر با معلمان و همسالان، می‌توان بر بعد هیجانی آموزش و یادگیری کلاس تأثیر گذاشت.

کلیدواژه‌ها: رویکرد توانایی محور، مهارت حل مسئله، مهارت ارتباط در کلاس، هیجان‌های تحصیلی

مقدمه

همیشه تغییرات در شرایط زندگی می‌طلبند تا انسان‌ها خود را با مهارت‌های ویژه‌تری که مناسب‌تر است، آشنا کنند. دانش‌آموزان دوره‌های مختلف تحصیلی نیز از این مورد استثناء نیستند، هر اندازه یک دانش‌آموز دبیرستانی بتواند با شرایط غنی‌تری از نظر مهارتی و... پرورش یابد، بی‌شک از نظر تحصیلی و روان‌شناختی به پیامدهای خشنودکننده بیشتری نیز دست خواهد یافت. این مهم باید هدف اصلی همه نظام‌های آموزشی، پرورشی و کسانی باشد که تلاش می‌کنند تا افرادی سالم از نظر تحصیلی و هیجانی-اجتماعی را پرورش دهند. انسان‌ها ناگزیرند برای داشتن زندگی مطلوب بر مجموعه‌ای از مهارت‌ها تسلط یابند تا توانایی انطباق و حل مسائل و مشکلات اجتماعی پیش روی خود را داشته باشند (گل‌پرور، ۱۳۹۵؛ ناصری و همکاران، ۱۳۹۱).

بعضی از دانش‌آموزان به دلایلی در تنظیم هیجان‌های تحصیلی خود دچار مشکل می‌شوند. «پاسخ‌های هیجانی کنترل نشده می‌تواند تعامل بین معلم و دانش‌آموز و بین دانش‌آموزان را با مشکل مواجه سازد و بر اکتساب اطلاعات جدید، بازیابی مواد یاد گرفته شده اثر منفی گذاشته و عملکرد تحصیلی را تضعیف نمایند» (استاین، ۲۰۱۰). دانش‌آموزانی که راهبردهای نظارت، تغییر و اصلاح پاسخ‌های هیجانی را مطابق با تقاضاهای اجتماعی و تحصیلی کلاس درس توسعه می‌دهند، حضور مؤثری در فرایند آموزش دارند، در مواجهه با تکالیف چالش‌برانگیز به تلاش و کار خود ادامه می‌دهند، با دیگران همکاری و مشارکت دارند، تعارض‌های خود با همسالانشان را حل می‌کنند و رفتار خود را با فرهنگ و مسیر کلاس سازگار می‌سازند (ستاری، ۱۳۹۴). مدیریت و تنظیم هیجان‌های منفی تأثیر زیادی بر عملکرد و کیفیت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد و در واقع عامل مهمی است که یادگیری و سازگاری مؤثر کلاس درس به آن وابسته است. تنظیم هیجان‌ها شامل دو مؤلفه دانش و مهارت‌های فراهیجانی^۱ است. دانش فراهیجانی به

^۱. meta-emotion

بازشناسی و تشخیص هیجان‌های خود و دیگران، دانش دربارهٔ پیشایندها^۱ و توالی‌های هیجانی^۲ و دانش دربارهٔ نحوهٔ ابراز هیجان توسط خود و دیگران (تامرس، جانیک و هلگسون^۳، ۲۰۰۲) و مهارت‌های فراهیجانی به دانش راهبردهایی که برای تنظیم و کنترل هیجان‌ها بکار می‌رود و کاربرد آگاهانه و مؤثر آن‌ها اشاره دارند. مطابق با دیدگاه کول، مارتین و دنیس^۴ (۲۰۰۴) هیجان‌ها به‌طور ارثی و خودکار تنظیم می‌شوند ولی فرایندهای هیجانی تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای تغییر می‌یابند. بر این اساس فرایندهای عصبی-فیزیولوژیکی، شناختی و اجتماعی بر چگونگی تنظیم هیجان‌ها اثر می‌گذارند (ایزبرگ و موریس^۵، ۲۰۰۲) بسیاری از پژوهشگران پذیرفته‌اند که ترکیبی از فرایندهای فیزیولوژیکی، رفتاری و شناختی است که فرد را قادر می‌سازد تا تجربه و ابراز هیجان‌های منفی و مثبت خود را تعدیل نماید (زارع و امیرپور، ۱۳۹۱).

با توجه به اینکه فراهیجان هم دارای مؤلفه شناختی و اجرایی است برخی پژوهشگران از جمله میلترز^۶ (۲۰۱۰) خود-نظم‌دهی هیجانی را نوعی کارکرد اجرایی تلقی کرده‌اند که در آن تشخیص، ارزیابی، تنظیم و سازمان‌دهی شناختی هیجان‌ها مطرح است. «کارکردهای اجرایی بخشی از ظرفیت خود-نظم‌دهی فرد را تعیین می‌کنند» (سولبرگ نس، راش، اسگرستورم^۷، ۲۰۰۹) با این استدلال، می‌توان با تنظیم سطح برانگیختگی هیجانی از طریق کارکردهای اجرایی بر هیجان‌های پیشرفت تأثیر گذاشت و از آن طریق عملکرد تحصیلی را بهبود بخشید. برای مثال روان‌شناسان و دانشمندان علوم شناختی نشان داده‌اند که سطح متوسط اضطراب برای عملکرد بهینه برخی از تکالیف ضروری است و از طرف دیگر سطوح بالای آن بر تمرکز، حافظه، زبان، سازمان‌دهی و کنترل تکانشی اثر مخرب دارد. در حال حاضر با طرح «نظریه کنترل - ارزش نگاه به هیجان‌ها به‌ویژه در حوزهٔ تحصیل و

¹. antecedents

². emotional sequences

³ Tamers, Janick & Helgeston

⁴ Cole, Martin & Dennis

⁵. Esinberg & Morris

⁶. Meltzer

⁷. Solbreg Nes, Roach & Sgerestrom

آموزش وسیع و ساختارمند است و از ابعاد مختلف به آن نگریسته می‌شود (ستاری و همکاران، ۱۳۹۴). هیجان‌های تحصیلی صرفاً شامل اضطراب تحصیلی به‌ویژه اضطراب امتحانی نیستند بلکه دامنه وسیعی از هیجان‌ها که دانش‌آموزان در جریان تحصیل تجربه می‌کنند را شامل می‌شوند و دارای سطوح شرم، خشم، ناامیدی، حالات و کارکردهای مختلفی هستند. هیجان‌هایی از قبیل لذت، امید، خستگی و رهایی از این دسته هیجان‌ها هستند (پکران، فرتزل، گوئتز و پری^۱، ۲۰۰۷). دلایل ارزشمندی هیجان‌های تحصیلی از دیدگاه پکران، گوئتز، هال و هاگ^۲ (۲۰۰۶) عبارت‌اند از: «تجربه‌های هیجانی که به‌صورت مستقیم با یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط هستند. بر کیفیت روابط بین فردی در کلاس درس و تعامل دانش‌آموز- معلم تأثیر می‌گذارند و در نهایت طراحی برنامه‌های مداخله‌ای و ارزیابی جهت پیش‌بینی هیجان‌های تحصیلی، یادگیری و پیشرفت را میسر می‌سازند». با این توضیحات و اهمیت زیاد هیجان‌ها در زندگی و عملکرد تحصیلی، اگر بخواهیم دانش‌آموزان از عملکرد تحصیلی بهتری برخوردار باشند لازم است با هیجان‌های خود آشنا شوند و بتوانند آن‌ها را مدیریت و کنترل نمایند. بنابراین تربیت یادگیرندگان راهبردی است که بتوانند هیجان‌های خود را مدیریت کنند و اهمیت زیادی در نظام‌های آموزشی دارد. موضوع مداخله در هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان، موضوع مهمی برای رسیدن به اهداف آموزشی و پرورشی است. دانش‌آموزان در موقعیت‌های تحصیلی، هیجان‌های مختلفی را تجربه می‌کنند که این هیجان‌ها با حالات انگیزشی فرد، کاربست راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودگردانی یادگیری، پیشرفت تحصیلی و سلامت روان‌شناختی و جسمانی دانش‌آموز رابطه دارد (پکران ۲۰۰۶).

رویکرد توانایی‌محور^۳ که مدل نظری در پژوهش حاضر هست، رهنمودهایی را برای انجام مداخله، پیش روی پژوهشگران قرار می‌دهد که مهم‌ترین آن‌ها، تأکید بر توانایی‌هایی هست که هر فرد برخوردار است و باید پرورش داده شوند. این رویکرد

^۱-Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry

^۲- Hall & Haag

^۳- Ability-Based Approach.

برگرفته از یافته‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر است. در این مدل نظری استعداد‌های هیجانی-اجتماعی، قابلیت‌های انگیزشی و ارتباطی هر فرد و عاملیت هر فرد در حل مسائل و مشکلات شرایط مختلف زندگی، به عنوان فرضیه‌های تأیید شده‌ای هستند که در زندگی فردی و اجتماعی دارای اهمیت هستند (هاموند و زیمرمن، ۲۰۱۵). رویکردها و مداخلات مختلفی در جهت کنترل هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان از سوی متخصصان روان‌شناسی و محققان بر اساس نظرات و دیدگاه‌های سنتی عرضه شده است (گروس^۱، ۲۰۰۴؛ سارنی^۲، ۲۰۰۳؛ مایر^۳، ۲۰۰۳؛ پکران، گاتز و پری^۴، ۲۰۰۵؛ مرادی، ۱۳۹۳؛ چیت‌سازها، ۱۳۹۴). دیدگاه‌های سنتی برای اجرای مداخله‌های بالینی و تربیتی، فرد یا گروه هدف را با یک جهت‌گیری مشکل‌مدار وارد برنامه‌های خود می‌کنند و معمولاً نیز بر عوامل خطرزا تأکید دارند. این دیدگاه‌ها موجب می‌شوند تا مداخله‌ها تنها بر ضعف‌های موجود تأکید کنند که جریان راه‌حل و برنامه‌ها را محدود می‌کند (گل پرور، ۱۳۹۶).

انجام مداخله‌های این پژوهش با استفاده از رویکرد توانایی محور، یک نوآوری پژوهشی محسوب می‌شود و تلاش شده است که با معرفی این رویکرد، به ترویج آن در تحقیقات آینده از سوی همکاران و متخصصان تربیتی پرداخته شود. این رویکرد در مقابل رسوم و رویکردهای نقص محور^۵ به وجود آمده است تا به جای تمرکز بر نواقص و کمبودهای فرد بر توانایی‌های بالقوه او تمرکز کند و چارچوب مطمئنی را برای کمک به کودکان، خانواده‌ها و مربیان آن‌ها در شناخت و مواجهه با چالش‌های زندگی فراهم می‌کند (رئیسون و همکاران، ۱۳۹۵). اصل مورد نظر در این رویکرد این است که هر فرد، خانواده، گروه، مدرسه و جامعه یک منبع غنی برای ابتکار و کارایی است که می‌تواند موجب رشد و پرورش استعداد، توانایی، علایق، دانش و قابلیت‌های افراد شود (گل پرور، ۱۳۹۶). در این رویکرد به جای تمرکز بر محدودیت‌ها و نقاط ضعف افراد، بر

^۱- Gros

^۲-Sarney

^۳-Maier

^۴-Pekrun, Goatz & Perry

^۵-deficit-based approaches

توانایی‌هایی که مستعد پرورش می‌باشند تأکید می‌شود و مهارت و دانش ارتباطی فرد را بالا می‌برد و به بازشناخت خود از توانایی‌های شخصی کمک می‌کند.

اگر دانش‌آموزان مهارت حل مسئله را یاد بگیرند به آن‌ها امکان می‌دهد که از خودشان و علاقه‌شان در برابر موقعیت‌های هیجانی دفاع کنند و آنان را قادر می‌سازد تا در رابطه با سایر انسان‌ها، جامعه، فرهنگ و محیط خود سازگاران عمل کنند (سلم آبادی، ۱۳۹۴) با توجه به این‌که پژوهش‌های محدودی در این زمینه انجام شده، پژوهش حاضر در نظر دارد تأثیر آموزش مهارت حل مسئله بر اساس رویکرد توانایی محور را بر کاهش هیجان‌های تحصیلی منفی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دهد.

روش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های نیمه‌آزمایشی است که با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان لنگرود به تعداد ۶۰۰ نفر بود که در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ در حال تحصیل بودند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی تعداد ۸۰ نفر در گروه‌های کنترل و آزمایش قرار گرفتند. فرایند نمونه‌گیری به این صورت بود که از بین مناطق شهرستان لنگرود یک منطقه به صورت تصادفی انتخاب شد و سپس از بین مدارس این منطقه، دو مدرسه به صورت تصادفی به عنوان مدارس گروه کنترل و آزمایش انتخاب شدند سپس از بین کلاس‌های این دو مدرسه به صورت تصادفی یک کلاس به عنوان آزمودنی‌های گروه کنترل و یک کلاس به عنوان آزمودنی‌های گروه آزمایش، به عنوان نمونه پژوهش در نظر گرفته شدند.

ابزار

پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۵): این پرسشنامه دارای ۴۳ سؤال و ۷ مؤلفه است. مؤلفه‌های پرسشنامه شامل هیجان‌های مثبت مثل لذت، غرور، امید و هیجان‌های منفی مثل اضطراب، خشم، ناامیدی و خستگی است. مقیاس درجه‌بندی

سؤال‌های پرسشنامه پنج درجه‌ای لیکرت (از کاملاً موافق=۵ موافق=۴ ممتنع=۳ مخالف=۲ کاملاً مخالف=۱) نمره گذاری شده است. روایی و پایایی این پرسشنامه در پژوهش کدیور و همکاران (۱۳۸۸) مورد تأیید قرار گرفته، به طوری که ضریب پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ برآورد شده است. در پژوهش حاضر نیز با استفاده از اجرای اولیه پرسشنامه، ضریب پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

روش اجرای پژوهش

پیش از آغاز مداخله‌ها، در یک جلسه توجیهی برای دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها، اهداف و مراحل اجرای مداخله‌ها و زمان‌بندی برنامه توضیح داده شد. طبق توافق به عمل آمده با مدیریت مدرسه، ساعاتی از برنامه هفتگی کلاس در اختیار پژوهشگر برای انجام مداخله قرار گرفت؛ بنابراین دانش‌آموزان گروه آزمایش در همان کلاس خود و همراه همکلاسی‌هایشان مورد مداخله قرار گرفتند. پس از آماده شدن مقدمات برنامه، پیش‌آزمون هیجان‌های تحصیلی برای هر دو گروه کنترل و آزمایش اجرا شد. به منظور افزایش اعتبار درونی و کنترل بیرونی متغیرها، پژوهشگر نهایت تلاش خود را انجام داد تا مداخله‌ها به درستی و به موقع انجام شوند.

بسته آموزشی

این بسته مبتنی بر رویکردهای تنظیم هیجانی پکران و همکاران (۲۰۰۷) و شامل چهار رویکرد تنظیم هیجانی است. ۱. تنظیم با رویکرد مسئله، ۲. تنظیم با رویکرد هیجان ۳. تنظیم با رویکرد ارزیابی ۴. تنظیم با رویکرد توانایی محور. در تنظیم با رویکرد حل مسئله، توانمندی‌ها و مهارت‌های یادگیری دانش‌آموزان افزایش می‌یابد و از این طریق هیجان‌ها به ویژه هیجان‌های منفی آن‌ها مدیریت و کنترل می‌شود. گاهی تنظیم و مداخله در هیجان‌ها از طریق دست‌کاری مستقیم خود هیجان‌ها صورت می‌پذیرد، برای مثال می‌توان از طریق تن‌آرامی و یا ذهن‌آگاهی به تنظیم هیجان‌ها مبادرت ورزید (پکران و همکاران، ۲۰۰۷). در تنظیم با رویکرد ارزیابی، ارزیابی‌های شناختی فرد دست‌کاری می‌شود. در رابطه با تعامل

عوامل شناختی و انگیزشی، پژوهش‌ها حکایت از نوعی ارتباط خطی میان عوامل انگیزشی با مؤلفه‌های خودنظم‌دهی و فراگیری راهبردهای فراشناختی و شناختی دارند (ناصری و همکاران، ۱۳۹۱). همچنین می‌توان با رویکرد توانایی محور با تکیه بر توانایی‌های دانش‌آموزان، هیجان‌های تحصیلی آنان را مدیریت و کنترل کرد.

در تهیه و تنظیم این بسته آموزشی از روش حل مسئله دزویلا و گلدفرید (نزو و همکاران، ۲۰۱۳؛ هارجی و دیکسون، ۲۰۰۶؛ حاتمی، احمدی و اسدزاده، ۱۳۹۲؛ لاکانی، ۱۳۹۵؛ گل پرور، ۱۳۹۶) استفاده شد، علاوه بر این بر اساس تجارب شخصی و نیازهای تربیتی موجود، مواردی نیز به این بسته افزوده شد و این بسته آموزشی در طی ۷ جلسه به‌طور متوسط ۷۰ دقیقه در هر جلسه برای دانش‌آموزان گروه آزمایش اجرا گردید. پس از طرح هر کدام از مراحل حل مسئله در هر جلسه، سعی می‌شد تا نمونه‌هایی از مسائل و مشکلات دانش‌آموزان در چارچوب روش حل مسئله قرار گیرد و راه‌حل‌های احتمالی آن‌ها با جزئیات بیشتری مورد بررسی قرار گیرند.

جدول (۱): خلاصه‌ای از محتوای جلسات آموزشی مهارت‌های حل مسئله و ارتباط در کلاس

جلسه اول	آشنایی و خوشامدگویی، بیان موضوع و اهداف برنامه، بررسی مسائل و مشکلات موجود مرتبط با موضوع پژوهش، تلاش برای ایجاد محیط فیزیکی و روانی مناسب جهت کارایی بیشتر مداخله، توضیح درباره ساختار و زمان‌بندی مداخله، چگونگی انتخاب آزمودنی‌ها، روش آموزش و تکالیف عملی.
جلسه دوم	توضیح درباره فرایند حل مسئله شامل: تعریف دقیق مسئله، ارائه راه‌حل‌ها، تصمیم‌گیری و انتخاب بهترین راه‌حل، به‌کارگیری و اجرای راه‌حل‌ها و ارزشیابی و بررسی پیامد. تشریح گام اول حل مسئله یعنی مسئله‌گشایی یعنی تشخیص دقیق مسئله و به دنبال آن توصیف دقیق نمونه‌هایی از مسائل آزمودنی‌ها. تکلیف: از دانش‌آموزان خواسته شد که هر کدام یکی از مسائل مهم خود را در نظر بگیرند و برای آن فهرستی از راه‌حل‌های مختلف تهیه کنند.
جلسه سوم	بررسی تکالیف - استفاده از روش بارش فکری برای آموزش مسئله‌گشایی، ارائه مثال‌هایی برای خودآگاهی دانش‌آموز درباره توانایی حل مسئله خود. معرفی معیارهایی که مشخصه افراد دارای مهارت حل مسئله است. تکلیف: از دانش‌آموزان خواسته شد تا خود را بر اساس معیارهای طرح شده مورد ارزیابی قرار دهند.
جلسه چهارم	بررسی تکالیف - در این بخش از آموزش به دانش‌آموزان کمک می‌شد تا بتوانند موارد مهم و غیر مهمی را که آن‌ها را دچار چالش و درماندگی کرده از هم تشخیص دهند تا بتوانند به شناخت بهتر مسائل اصلی نزدیک‌تر شوند. تکلیف: از دانش‌آموزان خواسته شد که هر کدام، مسئله‌ای را که بیشتر دچار چالش شدند، بیان کنند.

جلسه پنجم	<p>بررسی تکالیف - تفکر و سپس فهرست کردن راه‌حل‌های مختلف مسئله، استفاده از روش بارش فکری در طی جلسه. بررسی دقیق راه‌حل‌های دانش‌آموزان، توجه و اهمیت دادن به راه‌حل‌های دانش‌آموزان موجب درک متقابل در جلسه مداخله می‌شود.</p> <p>تکلیف: داستان‌های مسئله‌دار ناقصی به دانش‌آموزان داده شد و از آنان خواسته شد تا این مسائل را بررسی و کامل کنند.</p>
جلسه ششم	<p>بررسی تکالیف - در این جلسه درباره انتخاب و تصمیم‌گیری درباره راه‌حل‌ها آموزش داده شد و تکنیک دو ستون یا مزایا و معایب استفاده شد و راه‌حلی که بیشترین مزایا و کمترین معایب را داشته باشد، انتخاب شد و تعدادی از داستان‌های ناقص که توسط آزمودنی‌ها کامل شده بود قرائت شد و سایر آزمودنی‌ها در مورد داستان‌ها نظر دادند.</p>
جلسه هفتم	<p>درباره چگونگی اجرای بهترین راه‌حل و ارزشیابی و نتیجه‌گیری درباره راه‌حل‌ها آموزش داده شد و به‌طور ضمنی در مورد رابطه بین حل مسئله و هیجان‌های تحصیلی، مطالبی طرح شد. دانش‌آموزان از موانع رایجی که برای حل مسئله دارند، صحبت کردند. مرور مطالب ارائه شده در جلسات قبل و جمع‌بندی مراحل و گام‌های اصلی مهارت حل مسئله. در پایان دانش‌آموزان در مورد اثربخشی راه‌حل‌های به‌دست‌آمده برای مسائل خود توضیح دادند.</p>
جلسه هشتم	<p>مهارت‌های ارتباطی در کلاس: این جلسه در مورد مهارت ارتباط درون فردی و بین فردی در کلاس آموزش داده شد. درباره جنبه‌های مختلف تعامل با همسالان، معلم و سایر عوامل مدرسه‌ای و پیامدهای این تعامل‌ها، نظرات مختلف دانش‌آموزان مطرح شد.</p> <p>تکلیف: مشکلات ارتباطی خود را در کلاس با دیگران بر روی کاغذ بیاورند.</p>
جلسه نهم	<p>بررسی تکالیف - در این جلسه در مورد اجرای تشکیل دهنده یک ارتباط کامل و کارآمد آموزش داده شد. انواع ارتباط کلاسی نظیر رابطه دانش‌آموز با دانش‌آموز، رابطه معلم با دانش‌آموز صحبت شد. از دانش‌آموزان خواسته شد گفتگویی با دوست، مدیر، معلم و... را به‌صورت نمایشی اجرا کنند و به هر گروه نقشی داده شد. پس از آن اجزای ارتباط از روی نقش افراد در نمایش توضیح داده شد و از دانش‌آموزان خواسته شد تا مجموع توانایی‌های خود را که می‌تواند تسهیل‌کننده ارتباط‌های درون کلاس باشند، بررسی کنند و آن‌ها را بیشتر بشناسند.</p>
جلسه دهم	<p>ضمن بسط و گسترش آموزش مهارت‌های ارتباطی به ارتباط کارآمدتر با والدین و سایر عوامل مدرسه‌ای، تلاش شد تا به‌صورت ضمنی بر ارتباط بین مهارت‌های ارتباطی و هیجان‌های تحصیلی پرداخته شود.</p> <p>تکلیف: از دانش‌آموزان خواسته شد تا موانع رایجی که در برقراری ارتباط‌های کارآمد در محیط کلاس تجربه کرده‌اند را بنویسند و برای رفع آن‌ها پیشنهادهایی ارائه دهند.</p>

<p>جلسه بازآموزی</p>	<p>ضمن بررسی تکالیف جلسه قبل، به اهمیت و ضرورت ارتباطات غیرکلامی و مهارت زبان بدن و انعکاس آن در احساسات و هیجانات دانش‌آموزان و معلمان پرداخته شد. منظور از ارتباطات غیرکلامی، انتقال معنا و مفهوم بدون استفاده از کلام است؛ بنابراین، هرگونه علائم چهره، حرکات بدن، لحن صدا و غیره که سبب شود مخاطب منظور خاصی را برداشت کند، جزء ارتباطات غیرکلامی محسوب می‌شوند (کشتکاران و همکاران، ۱۳۹۰). اجرای چند پانتومیم در کلاس درس و تفسیر آن و همچنین توانایی‌ها و ضعف‌های دانش‌آموزان در مهارت‌های غیرکلامی مورد بررسی قرار گرفت. با استفاده از روش بارش فکری از دانش‌آموزان خواسته شد تا برای برخی از مشکلات ارتباطی طرح شده در کلاس، راه‌حل‌هایی را ارائه کنند.</p>
<p>جلسه درازآموزی</p>	<p>بازبینی مهارت‌های ارتباطی آموخته شده در جلسات قبل نظیر گوش دادن، سؤال پرسیدن و... بررسی هیجان‌های مثبتی که دانش‌آموزان به دنبال شناخت توانایی‌های خود برای ارتباط با دیگران تجربه کردند. بارش فکری توسط دانش‌آموزان برای پیشنهاد مواردی که موجب بهبود ارتباط آن‌ها با معلمان و متقابلاً ارتباط معلمان با آن‌ها می‌شود.</p>

یافته‌ها

در این بخش اطلاعات توصیفی متغیرهای مورد مطالعه به تفکیک گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارائه شده است.

جدول ۲ شاخص‌های توصیفی هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانش‌آموزان

متغیرهای پژوهش	گروه	M پیش‌آزمون	SD پیش‌آزمون	M پس‌آزمون	SD پس‌آزمون
هیجان‌های تحصیلی مثبت	کنترل	۳۲/۱۸	۴/۹۰	۳۰/۲۲	۵/۳۸
هیجان‌های تحصیلی مثبت	آزمایش	۳۳/۰۵	۴/۲۷	۴۴/۲۰	۵/۴۳
هیجان‌های تحصیلی منفی	کنترل	۹۱/۶۰	۱۳/۲۷	۹۰/۱۰	۱۳/۶۲
هیجان‌های تحصیلی منفی	آزمایش	۹۶/۱۵	۱۴/۳۷	۶۷/۴۲	۱۴/۴۹

همان‌طور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود میانگین نمرات هیجان‌های مثبت گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب ۳۲/۱۸ و ۳۰/۲۲ و انحراف معیار این گروه نیز به ترتیب ۴/۹۰ و ۵/۳۸ است. میانگین نمرات گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب ۳۳/۰۵ و ۴۴/۲۰ و انحراف معیار این گروه نیز به ترتیب ۴/۲۷ و ۵/۴۳ است. برای

هیجان‌های تحصیلی منفی نیز، نتایج جدول نشان می‌دهد که میانگین و انحراف معیار گروه کنترل در پیش‌آزمون به ترتیب برابر $۹۱/۶۰$ و $۱۳/۲۷$ و میانگین و انحراف معیار پس-آزمون آن‌ها به ترتیب برابر $۹۰/۱۰$ و $۱۳/۶۲$ است. میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون گروه آزمایش به ترتیب برابر $۹۶/۱۵$ و $۱۴/۳۷$ و میانگین و انحراف معیار نمرات این گروه در پس‌آزمون به ترتیب $۶۷/۴۲$ و $۱۴/۴۹$ است.

جهت بررسی معناداری تفاوت مشاهده شده میان پس‌آزمون و پیش‌آزمون، پس از بررسی مفروضه توزیع نرمال (آزمون کولموگروف-اسمیرنف)، همگنی واریانس (آزمون لوین) و همسانی شیب خط رگرسیون پیش‌بینی متغیر وابسته از روی پیش‌آزمون (آزمون تحلیل واریانس)، از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف نشان داد که تمام متغیرها دارای توزیع نرمال هستند و تخطی از این مفروضه رخ نداده است ($P > ۰,۰۵$). با توجه به آزمون لوین برای نمرات هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی، نتیجه در سطح $۰/۰۵$ معنادار نبوده در نتیجه مفروضه همسانی واریانس‌های متغیر وابسته در گروه‌های آزمایش و کنترل برقرار است.

جدول ۳: بررسی همگنی شیب رگرسیون پیش‌بینی متغیرهای وابسته از روی پیش‌آزمون در گروه آزمایش و کنترل

متغیر	منبع واریانس	df	MS	F	P
هیجان‌های تحصیلی مثبت	گروه * پیش‌آزمون	۱	۳۴۱	۰/۰۱۵	۰/۹۰
هیجان‌های تحصیلی منفی	گروه * پیش‌آزمون	۱	۱۸۷/۷۳۷	۰/۰۰۱	۰/۹۷۸

نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد که هیچ کدام از مقادیر $F=۰/۰۱۵$ $F=۰/۰۰۱$ در سطح $P > ۰/۰۵$ معنی دار نمی‌باشند؛ بنابراین همگنی شیب‌های رگرسیون برای آزمون فرضیه‌های پژوهش تحقق یافته است.

جدول ۴: نتایج آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌های متغیرهای وابسته در گروه آزمایش و کنترل

متغیر	F	df	P
هیجان‌های تحصیلی مثبت	۰/۱۷۴	۱	۰/۶۷۸
هیجان‌های تحصیلی منفی	۱۴/۶۶	۱	۰۰۰

همان‌طور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، مقادیر $F=۰/۱۷$ و $F=۱۴/۶۶$ در سطح $P>۰/۰۵$ معنی‌دار نیست و بنابراین مفروضه همگنی واریانس‌ها برای متغیرهای وابسته در گروه‌های آزمایش و کنترل تحقق یافته است.

جدول ۵: نتایج آزمون کوواریانس متغیر هیجان‌های تحصیلی مثبت

منبع واریانس	df	MS	F	P	اندازه تأثیر
پیش‌آزمون	۱	۳۴۱	۰/۱۵	۰/۹۰۴	
بین‌گروها	۱	۳۹۰۶/۰۱۳	۱۷۰/۳۵	۰۰۰	۶۷/۹
خطا	۷۷	۲۲/۹۲۹			
کل	۸۰				

نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد که مقدار $F=۱۷۰/۳۵$ با درجه آزادی ۱ در سطح $P<۰/۰۵$ معنی‌دار است. این یافته نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های حل مسئله و ارتباط در کلاس به دانش‌آموزان توانسته است تغییرات معنی‌داری در هیجان‌های تحصیلی مثبت دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل به وجود آورد، به طوری که هیجان‌های تحصیلی مثبت دانش‌آموزان افزایش یافته است. اندازه تأثیر مداخله‌ها برابر $۶۸/۹$ است که نشان می‌دهد آموزش حل مسئله و ارتباط در کلاس $۶۸/۹$ درصد از تغییرات به وجود آمده در هیجان‌های تحصیلی مثبت دانش‌آموزان را تبیین می‌کند.

جدول ۶: نتایج آزمون کوواریانس هیجان‌های تحصیلی منفی

منبع واریانس	df	MS	F	P	اندازه تأثیر
پیش‌آزمون					
بین گروه	۱	۱۰۲۸۳/۱۱	۱۱۵/۳۵	۰۰۰	۰/۶۴
خطا	۷۷	۸۹/۱۴۷			
کل	۸۰				

نتایج جدول (۶) نشان می‌دهد که مقدار $F=115/35$ با درجه آزادی ۱ در سطح $P<0/05$ معنی‌دار است. این یافته نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های حل مسئله و ارتباط در کلاس توانسته است تغییرات معناداری را در نمرات هیجان‌های تحصیلی منفی دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل به وجود آورد. به طوری که هیجان‌های تحصیلی منفی دانش‌آموزان کاهش یافته است. اندازه تأثیر برابر ۰/۶۴ است که نشان می‌دهد آموزش حل مسئله و ارتباط در کلاس ۶۴/۶ درصد تغییرات به وجود آمده در هیجان‌های منفی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله و ارتباط در کلاس بر هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم انجام شد. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که مداخله‌های پژوهشی توانستند هر دو فرضیه پژوهشگر را مورد تأیید قرار دهند، به طوری که با یادگیری مهارت‌های حل مسئله و برقراری روابط کارآمدتر با سایر دانش‌آموزان و معلمان در کلاس، هیجان‌های تحصیلی مثبت دانش‌آموزان افزایش یافته و هیجان‌های منفی آن‌ها تعدیل شده است ($P<0/05$). یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های هاشمیان (۱۳۹۳)، استقامت‌دار (۱۳۹۳)، شیخ الاسلامی، جعفری و عبادیان (۱۳۹۵)، وحیدی و همکاران، ۱۳۹۷؛ سلیمانی (۱۳۹۶)، مازر و همکاران (۲۰۱۴)، پکران (۲۰۰۶)، گویتز (۲۰۰۹)، میسر و ترنر (۲۰۰۹) و پکران و همکاران (۲۰۰۲) همسو است.

همان‌طور که گفته شد برای انجام پژوهش از اصول رویکرد توانایی محور استفاده شد، در تبیین یافته‌های پژوهش نیز می‌توان از آن استفاده کرد. زمانی که بر اساس رویکرد توانایی محور، مهارت‌های زندگی را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهیم، تلاش می‌کنیم که از حداکثر توانایی آن‌ها برای مواجهه با شرایط مختلف و پاسخ‌دهی به انتظارات فردی و اجتماعی استفاده کنیم. رضایت فرد از پیامد عملکردهای مختلف خود، همیشه به عنوان یک عامل تقویتی مثبت عمل کرده و هیجان‌های او را تحت تأثیر قرار می‌دهد. هیجان‌های منفی نظیر خستگی، شرم، تردید و اضطراب کاهش می‌یابد و هیجان‌های مثبت نظیر لذت، امیدواری و غرور افزایش می‌یابد. هیجان‌های مثبت خود عامل مهمی در شکل‌گیری عملکردهای سطح بالاتر برای دانش‌آموزان هستند. وانت، وایلت و ایکلز^۱ (۲۰۱۲) نیز در پژوهش خود نشان دادند که هیجان‌های تحصیلی مثبت در دانش‌آموزان با رفتارهای مرتبط با سازگاری مدرسه‌ای از جمله پایداری روی تکالیف، مشارکت و حضور فعال در کلاس، مرتبط هستند.

در تبیین دیگری برای یافته‌های پژوهش بر اساس رویکرد توانایی محور و مدل‌های مختلف مهارت‌آموزی به دانش‌آموزان، معلوم شده است که آموزش مهارت‌های حل مسئله و تعامل و ارتباط کارآمد در کلاس، زمانی که بر توانایی‌ها و استعداد‌های شناختی، فراشناختی و عاطفی آن‌ها تأکید می‌شود، یکی از نمودهای اصلی پیامد مداخله‌ها در کلاس، افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت، کاهش هیجان‌های منفی و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است (مرل و همکاران، ۲۰۱۱؛ استقامت‌دار، ۱۳۹۳؛ محمدزاده، آونگ و حیاتی، ۲۰۱۷). بدین ترتیب، تمرین مهارت‌های حل مسئله و ارتباط در کلاس موجب تقویت یا تغییر نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتار آن‌ها شده و هیجان‌های تحصیلی منفی و مثبت دانش‌آموزان را مورد مداخله قرار می‌دهند.

^۱- Wang, Willett & Eccles

بوتوین و گریفین^۱ (۲۰۱۵) با یافته‌های پژوهشی خود نشان دادند که آموزش هر کدام از مؤلفه‌های مختلف مهارت‌های زندگی مانند تعامل و همدلی مثبت با خود و همسالان، در تقویت نظم نوین فکری، شناختی و هیجانی به دانش‌آموزان کمک می‌کند و او را قادر می‌سازد تا بهتر به مشکلات هیجانی و مدیریت هیجان‌های خود بپردازد.

استفاده از رویکرد توانایی‌محور و آموزش مهارت‌های مختلف زندگی بر اساس آن، در شرایطی که هدف مشترک این آموزش‌ها، پرورش توانایی دانش‌آموزان تا سطح واقعی آن‌ها است، موجب می‌شود تا درک مشترکی از مداخله‌ها در کلاس شکل گیرد و این در مقایسه با مداخله‌هایی که بر ضعف‌ها و مشکلات دانش‌آموزان تأکید دارند، کارایی بیشتری در تغییر هیجان‌های تحصیلی آن‌ها دارد. یادگیری مهارت حل مسئله، احساس کنترل بر رویدادهای مختلف مدرسه‌ای را افزایش می‌دهد و احساسات مثبتی را در دانش‌آموزان نسبت به خود و پیش‌بینی عملکردهایش به وجود می‌آورد (گل پرور، ۱۳۹۵). یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان داد، به میزانی که مهارت حل مسئله دانش‌آموزان افزایش یافت و آن‌ها قادر به کاربرد این مهارت‌ها در چالش‌ها شدند، توانستند هیجان‌های منفی خود را از قبیل اضطراب کاهش دهند. این یافته با نتایج پژوهش‌های یونیسف (۲۰۰۵) و فورنریس و همکاران (۲۰۰۷) که نشان دادند آموزش مهارت‌های زندگی از جمله مهارت‌های حل مسئله و ارتباط در کلاس باعث افزایش مهارت سازگاری تحصیلی و کاهش اضطراب می‌شوند، همسو است.

در تبیین دیگری برای یافته‌های پژوهش بر اساس مدل انتظار-ارزش پکران (۲۰۰۶) که برای انگیزش در کلاس ارائه کرده است، نشان داده شده است که مهارت‌های فراشناختی و هیجانی که دانش‌آموز با خود به موقعیت یادگیری می‌آورد، عامل مهمی در پیش‌بینی جلوه‌های هیجانی-انگیزشی و عملکردهای بعدی او هست. بر همین اساس یادگیری مهارت‌های حل مسئله و ارتباط در کلاس نشان داد که هیجان‌های تحصیلی منفی دانش‌آموزان (از قبیل اضطراب، وحشت، ترس، خشم، ناامیدی، حسادت و خستگی) کاهش

^۱- Botvin & Griffin

یافته است. بخش قابل توجهی از اضطراب‌ها و ترس‌های دانش‌آموزان در شرایط یادگیری، با پرداختن به جنبه‌های فراشناختی و عاطفی کلاس‌های درس، می‌تواند کاهش یابد. در تبیین این یافته اولورن‌فمی^۱ (۲۰۱۴) و اکبری (۲۰۱۱) در پژوهش‌های خود نشان دادند که اضطراب امتحان به عنوان یک هیجان منفی و محدود کننده، موجب می‌شود که دانش‌آموزان از موقعیت‌های یادگیری اجتناب کنند و نتوانند فکر خود را بر مسائلی که باید حل کنند، متمرکز نمایند. آموزش مهارت حل مسئله به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا دریابند که مسائل غیرقابل مهار و فاجعه‌آمیز نیستند.

در مجموع می‌توان گفت که یافته‌های پژوهش حاضر همسو با یافته‌های کاوه (۲۰۰۹)، کاوه و همکاران (۲۰۱۱)، گل‌پرور (۱۳۹۶)، برنس، فیلو، آنستی و ویندسر^۲ (۲۰۱۱)، مانگی، اوکاچا، کینای و ایرری^۳ (۲۰۱۵) است که بر ضرورت آموزش مهارت حل مسئله و مهارت‌های ارتباط بین همکلاسی‌ها و ارتباط دانش‌آموز-معلم، به عنوان نیازهای اصلی کلاس‌های کارآمد، تأکید دارند.

یافته‌های پژوهش ما را به نتیجه‌گیری‌های مفیدی می‌رساند که باید نسبت به آن‌ها به عنوان همه‌کسانی که با دانش‌آموزان در تعامل هستند، حساس و آگاه باشیم. در توضیح و تبیین یافته‌های پژوهش، موردی که باید به آن تأکید فراوانی شود، مربوط به تجربه پژوهشگر از فرایند اجرای پژوهش حاضر است. استفاده از رهنمودهای رویکرد توانایی‌محور موجب شد تا دانش‌آموزان احساس کنند که توجه بیشتری بر جنبه‌های مختلف نیازهای آن‌ها، علاوه بر نیازهای شناختی وجود دارد و از آن‌ها حمایت می‌شوند تا توانایی‌ها و مهارت‌های خود را پرورش دهند. مداخله با دانش‌آموزان در کلاس‌ها بر اساس رویکرد توانایی‌محور، موجب ادراک کارآمدی بیشتر توسط دانش‌آموزان از فعالیت‌های خود و نقش فعال در مدیریت مسائل مختلف کلاس می‌شود. بازخوردهای مثبت گروه آزمایش درباره مداخله‌های پژوهش و محتوای آموزشی مربوط به مهارت‌های حل مسئله و

^۱- Olorunfemi

^۲ Burns, Fellow, Anstey & Windsor

^۳ Mwangi, Okatcha, Kinai, & Ileri

ارتباط در کلاس، موجب می‌شد تا آن‌ها تعهد بیشتری برای انجام تکالیف جلسه بعد و تمرین مهارت‌ها در موقعیت‌های واقعی داشته باشند که همه این موارد بر پیامد مداخله‌ها می‌افزاید.

این پژوهش نیز همانند پژوهش‌های دیگر با محدودیت‌هایی همراه بوده است. به علت عدم موافقت خانواده‌ها برای برگزاری جلسه‌های مداخله، خارج از ساعات رسمی کلاس‌ها، انجام مداخله مطابق با برنامه از پیش تعیین شده، با محدودیت مواجه شد و از ساعات کلاسی با توجه به شرایط مدرسه استفاده گردید. ضمن اینکه پژوهشگر انجام اندازه‌گیری پیگیرانه متغیر وابسته را جهت ارزیابی تأثیر پایدار مداخله‌ها، در برنامه‌ریزی پژوهش خود تعیین کرده بود، به دلیل شیوع بیماری کرونا و تعطیلی مدارس این اندازه‌گیری و آموزش‌های بیشتر میسر نشد. از جمله پیشنهادهایی مطرح در این پژوهش می‌توان به تأکید بیشتر بر روی اصول، مفاهیم و کارکردهای رویکرد توانایی، در مداخله‌های مشابه با پژوهش حاضر اشاره کرد. با توجه به محدودیت مطرح شده، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده دوره پیگیری مداخله‌ها را نیز در برنامه‌ریزی خود مد نظر قرار دهند. پیشنهاد می‌شود تا برنامه‌ریزی‌ها و پژوهش‌های آینده بر چگونگی استفاده فراگیر از بسته آموزشی حاوی مهارت‌های حل مسئله و ارتباط در کلاس که در این پژوهش و پژوهش‌های مشابه تهیه شده است، مطالعاتی را انجام دهند.

تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

سپاسگزاری

از اساتید بزرگوار سرکار خانم فرشته گل پرور و جناب آقای عباس صادقی که با راهنمایی‌ها و کمک‌های بی‌دریغ، در تهیه این مقاله همکاری داشتند، سپاسگزارم.

منابع

- احمدی، محمد سعید؛ حاتمی، حمیدرضا؛ احدی، حسن و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۴(۴)، ۱۰۵-۱۱۶.
- استقامت‌دار، زهرا. (۱۳۹۳). رابطه ساده و چندگانه هیجان‌های پیشرفت با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه چمران اهواز. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.*
- بهزادپور، سمانه؛ مطهری، زهرا و گودرزی پگاه. (۱۳۹۲). رابطه‌ی بین حل مسئله و تاب‌آوری با میزان رفتارهای پر خطر در بین دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۲(۴)، ۴۲-۲۵.
- چیت‌سازها، امیر. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی و حل مسئله بر تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه شهرستان میامی، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد تهران واحد علوم تحقیقات.*
- حسین چاری، مسعود و فداکار، محمدمهدی. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر دانشگاه بر مهارت‌های ارتباطی بر اساس مقایسه‌ی دانش‌آموزان و دانشجویان، *فصلنامه‌ی دانشگاه شاهد*، ۱۵(۳۵)، ۳۵-۳۰.
- خزائی پارسا، فاطمه. (۱۳۸۵). تاب‌آوری و نقش آن در ارتقاء سلامت کودکان. *فصلنامه علمی پژوهشی ایران پاک*، ۲۹؛ ۲۷-۲۹.
- دانش، عصمت؛ سلیمی‌نیا، نرگس؛ فلاحتی، حوا؛ سابقی، لیلا و شمشیری، لیلا. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش گروهی مهارت حل مسئله بر سازگاری دختران نوجوان ناسازگار. *مجله علمی پژوهشی روان‌شناسی کاربردی*، ۸(۳۰)، ۵۴-۴۴.
- رئیسون، محمدرضا؛ محمدی، یحیی؛ امیرآبادی زاده، حسن؛ اکبری، نرجس و سعید زاده، محمد. (۱۳۹۷). بررسی ارتباط حل مسئله با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. *مجله علمی- دانشگاه علوم پزشکی بیرجند.*
- ستاری، بهزاد؛ پورشهریار، حسین و شکری، امید. (۱۳۹۴). اثربخشی بسته مداخله هیجان‌ای تنظیم هیجان‌های پیشرفت بر کاهش‌های منفی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۴(۴)، ۹۳-۷۶.

- سلیمانی، امید. (۱۳۹۶). رابطه خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰(۱۷)، ۴۱-۲۳.
- شیخ‌الاسلامی، علی؛ جعفری، عیسی و عبادیان، علی. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خود‌پنداره‌ی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی. *فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۰(۳۲)، ۴۸-۳۲.
- طارمیان، فاطمه و مهریار، اسد. (۱۳۸۷). اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌های زندگی، به‌منظور پیشگیری از مصرف موادمخدر در دانش‌آموزان دوره راهنمایی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی زنجان*، دوره ۱۶(۶۵)، ۷۷-۸۸.
- طاهر، محبوبه؛ نوروزی، اصغر و تقی‌زاده رمی، فاطمه. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش حل مسئله بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *فصلنامه تحول روان‌شناختی کودک*. دوره اول، شماره (۱).
- علی‌پور، احمد؛ هاشمی، تورج؛ باباپورخیرالدین، جلیل و طوسی، فهیمه. (۱۳۸۹). رابطه بین راهبردهای مقابله‌ای و شادکامی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز*. ۵(۱۸).
- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز. (۱۳۸۸). روسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۳۲، سال هشتم.
- علیمردانی، محمد. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی در تکانش‌گری نوجوانان دختر دارای علائم اختلال سلوک. ۹(۳۱)، ۲۵۴-۲۲۷.
- کونور، کی. ام؛ و دیویدسون، جی. آر. تی. (۱۳۹۱). *مقیاس تاب‌آوری*. ترجمه: قربانی، زهره. تهران: آزمون‌یار پویا.
- گل‌پرور، فرشته. (۱۳۹۶). اثربخشی مهارت‌های مراقبتی والدین و مداخله‌های تربیتی کلاس محور بر شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان. *رساله دکتری تخصصی*. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز.
- گل‌پرور، فرشته، گل‌پرور؛ فیروزه و گل‌پرور، حبیبه. (۱۳۹۴). بررسی ادراک نیروهای انسانی مدارس از چالش‌های مشاوره در مدارس ایران (مطالعه پدیدارشناسی). ارسال شده به دومین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه. اردیبهشت ۱۳۹۵.
- وحیدی، محمد؛ ابویی‌مهریزی، وجیهه؛ قادری، عبدالرسول و مهیمنی، آتوشا. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان پسر متوسطه شهر شیراز. *فصلنامه علمی پژوهشی آموزش پژوهی*، ۱۳(۷)، ۴۳-۳۳.
- ناصری، جهانگیر؛ خدادادی، جواد و رضایی، محسن. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی به والدین با الگوی یادگیری جانشینی بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان پسر دبیرستانی. *فصلنامه نسیم تندرستی*، ۵(۲)، ۳۲-۲۶.

- ماجدی، مانده. (۱۳۸۵). مطالعه میزان اثربخشی حل مسئله بر مدیریت خشم و بیان هیجانات. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۴(۷)، ۳۹-۳۳.
- هادی زاد، تقی؛ پور صدوقی، ابوالفضل؛ عباسی، سعید و کنعانی، زاهد. (۱۳۹۱). رابطه بین نگرش‌های مذهبی، شادکامی و تاب‌آوری در بین نوجوانان. *ششمین کنفرانس بین‌المللی روان‌پزشکی کودکان و نوجوانان*. دانشگاه علوم پزشکی تبریز.
- هاشمیان، فرزانه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین خودکارآمدی و استرس کارکنان در سازمان جهاد کشاورزی استان قم. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه پردیس قم.
- ولی پور، احمد؛ بالویی جام‌خانه، عزت‌الله و سقایی، سحر. (۱۳۹۲). بررسی و مقایسه تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان رضایت از زندگی بر میزان رضایت از زندگی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهش تحقیقات مدیریت آموزش*، سال چهارم.
- Berk, M. M., & Fredrickson, B. L. (2013). "Regulation of positive emotions": Emotion regulation. *Journal of Sport Psychology*, 19(1),12-21
- Bolton, K. W. (2013), "Development And Validation Of The Resilience Protective Factors Inventory":A Confirmatory Factor Analysis.
- Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2015). Preventing tobacco, alcohol, and drug abuse through life skills training. *Handbook of drug abuse prevention research, intervention strategies, and practice*. Washington DC: American Psychological Association.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003), "Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)". *Journal of depression and anxiety*, 18,76-82.
- Deveson, A. (2004), "Resilience: rising above adversity. Keynote address.Department of Veteran Affairs National Rehabilitation Conference". Retrieved 12 May 2008 From the World Wide Web: www.veterans@act.gov.au
- Durlak, J.W., Dymnicki. A.B., & Taylor, R.B.) 2013), "The Impact of Enhancing Students social and Emotional Learning: A metaanalysis of school-based univerntions collaborative for academic, social and emotional learning (CASEL)". *Journal of ChildDevelopment*,82, 1,405-302.
- Gotez, T. (2009). "Academic selfconcept and emotion relations: Domain specificity and age effect": *Contemporary Educational Psychology*, 35, 44-58.
- Gok, T, & silay, I, (2013), "The Effects of Problem Solving on Students, Achievement,Attitude and Motivation. *Journal of Lat. Am, J, Phys, Educ*,4(1),7-21.
- Gross, C. G. (2004), "Brain, vision, memory: tales in the history of neuroscience. Cambridge", MA: MIT Press.

- Glidin, L.M., Billings, F.J., & Jobe, M. (2009). Personality, coping style and well-being of parents rearing children with developmental disabilities. *Journal of intellectual disability research*, 12, 942-962.
- Hammond, W., & Zimmerman, R. (2015). "Strengths-Based perspective. Retrieved". From: www.resil.ca. 2016/08/22
- Hansson, K., & Lund Bland, A. (2014). Couple therapy effectiveness of treatment and long term follow up. *Journal of family therapy*, 32, 3
- Jakubowski, S. F., Milne, E. P., Brunner, H., & Miller, R. B. (2011). A review of empirically supported marital enrichment programs. *Family Relations*, 53(5), 528-536.
- Joining, H. (2009). The long term effects of the couple communication program. *Journal of Marital & Family therapy*, 8(4), 463-468.
- Kang, S.R. (2005). "Resilience at work., Broadway", AMA con. American management association, NY 10019.
- Klingman, D. (1998). stage of marriage and commitment relationship. MSW Orlando, Florida.
- Masten, A. S. (2001). "Ordinary magic: Resilience processes in development". *Journal of American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Mazer, O. P., McKenna-Buchanan, T. P., Quinlan, M. M., & Titsworth, S. (2014). The Dark Side of Emotion in the Classroom: Emotional Processes as Mediators of Teacher Communication Behaviors and Student Negative Emotions. *Journal of Communication Education*, 63(3): 168-149.
- Mohammadzadeh, M., Awang, H., Hayati, K. S., & Ismail, S. (2017). The effects of a life skills-based intervention on emotional health, self-esteem and coping mechanisms in Malaysian institutionalised adolescents: Protocol of a multi-centre randomized controlled trial. *International Journal of Educational Research*, 83, 32-42.
- Merrell, K.W., Cohn, B.P., & TOM, K. M. (2011). "Development and validation of a teacher report measure for assessing social-emotional strengths of children and adolescents". *Journal of school psychology Review*, 40, 226-241.
- Merrell, K.W., Cohn, B.P., & TOM, K. M. (2011). "Development and validation of a teacher report measure for assessing social-emotional competencies in children and adolescents". *Journal of Child and Family Studies*, 20(8): 529-540.
- Myers, D. G. (2003), "Exploring Psychology" 3rd Ed. New York: Worth Publishers.
- Myers, D. G., & Terner, A. (2009). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-67.
- Nese, N. T., Doerner, E., Romer, N., Kaye, N., Merrell, W., & Tom, K.M. (2012). "Social Emotional Assets and Resilience Scales: Development of a strength-based short-form behavior rating scale system": *Journal of Educational Research Online*, 1(9): 124-139.
- Pekrun, R. (2006), "The control value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice". *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.

- Pekrun, R. Goetz, T. Titz, W. & Perry, R.P (2002), "Academic emotions in student selfregulated learning and achievement program at qualitative and quantitative research Educational Psychologist", 37, 91-105.
- Pekrun, R. (2017), "The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review", 18, 315-341.
- Stavova, O. Fetchenhauer, D. Schlosser, T. (2012). Why are religious people happy? The effect of the social norm of religiosity across countries, Social science Research, 42 (1), 90–105.
- Shayan, N & AhmadiGatab, T., (2012), "The effectiveness of social skills training on students' levels of happiness". Social and Behavioral Sciences. 46, 2693 – 2696.
- Unicef, (2005), "which skills are life skills?" www.life skills based,education.(Jun 2007).
- Williamson, M. (2004), "The Importance of father in relationship to their daughter's psychosexual development psychodynamic practice" 10, 207-219.
- Wang, M.T., Willett, J.B., & Eccles, J.S. (2012). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.