تأثیر آموزش مهارت حل مسئله بر رابطه معلم - شاگرد و رضایت از زندگی دانش‌آموزان دختر پایه ششم شهرستان رباط کریم

◈ دکتر مجید یوسفی افراشته[۱] ◈ فاطمه عسگری[۲] ◈ دکتر مهدی قدرتی[۳]

چکیده: هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش مهارت حل مسئله بر رابطه معلم - شاگرد و رضایت از زندگی بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بوده است. جامعه آماری پژوهش شامل همهٔ دانش‌آموزان دختر پایه ششم مقطع ابتدایی شهرستان رباط‌کریم بود. حجم نمونه پژوهش شامل ۶۰ نفر (۳۰ نفر گروه آزمایش و ۳۰ نفر گروه کنترل) بود که به‌صورت در دسترس انتخاب شدند. ابزار پژوهش علاوه بر برگه حاوی اطلاعات جمعیت‌شناختی شامل دو پرسشنامه بود که عبارت‌اند از: پرسشنامه رابطه معلم - شاگرد موری و زیواچ (۲۰۱۱) و پرسشنامه رضایت از زندگی در دانش‌آموزان هیوبنر (۲۰۰۱). نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس بیانگر این بود که آموزش حل مسئله بر رضایت از خانواده، رضایت از مدرسه و رضایت از خود گروه آزمایش تأثیری معنادار دارد ($p<۰/۰۵$) ولی بر رضایت از محل و رضایت از دوستان تأثیر معنادار ندارد ($p>۰/۰۵$). همچنین نتایج نشان داد که آموزش حل مسئله منجر به بهبود هر سه بعد رابطه معلم - شاگرد (ارتباط، حمایت و از خود بیگانگی) در گروه آزمایش شده است ($p<۰/۰۵$). نتیجه این پژوهش بیانگر این بود که دست‌اندرکاران آموزش و پرورش، به‌ویژه وزارت آموزش و پرورش زمینه‌های لازم را برای آموزش‌های حل مسئله به دانش‌آموزان فراهم آورند. همچنین مشاوران و مربیان تربیتی باید از آموزش‌های حل مسئله برای بهبود دانش‌آموزانی که دچار مشکلاتی مانند تعارض با معلم و عدم رضایتمندی‌اند، بهره بگیرند.

کلید واژگان: مهارت حل مسئله، رابطه معلم - شاگرد، رضایت از زندگی، دانش‌آموزان دختر

◉ تاریخ دریافت: ۹۸/۰۷/۲۰ ◉ تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۶/۲۰

۱. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه زنجان، زنجان، ایران. (**نویسنده مسئول**) yousefi@znu.ac.ir
۲. کارشناس ارشد مشاوره توانبخشی، واحد قزوین، دانشگاه پیام نور، قزوین، ایران fasgari1994@gmail.com
۳. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران mahdi.ghodrati@pnu.ac.ir

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.3.6.9]

مقدمه

با فراپیچیدگی و متنوع شدن جامعه، فرایند آماده‌سازی کودکان و نوجوانان به‌مثابه متفکران مستقل، شهروندان مولد و رهبران آینده دشوارتر و پیچیده‌تر می‌شود (بلی و وانی[1]، ۲۰۱۵). اکثراً افراد از طریق مدرسه برای آینده آماده می‌شوند، بنابراین توجه پژوهشگران به متغیرهایی که با محیط آموزشی مرتبط است معطوف شده است. یکی از متغیرهایی که برای موفقیت دانش‌آموزان اساسی دانسته شده و با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد، رابطه معلم - شاگرد است(سیف، ۱۳۹۰). چنانچه این رابطه مبتنی بر احترام و اعتماد متقابل میان معلم و دانش‌آموز باشد، ضمن آنکه از وابستگی معلم و دانش‌آموز جلوگیری می‌شود، انگیزه تحصیلی را در دانش‌آموزان بالا می‌برد (کوئین[2]، ۲۰۱۷). هنگامی‌که دانش‌آموزان به معلم خویش اعتماد دارند احساس امنیت می‌کنند زیرا می‌دانند در صورت بروز مشکل معلم حتماً از آنها حمایت خواهد کرد. همچنین این امر موجب می‌شود تا ادراک کفایت آنها افزایش یابد و در کاوشهای تحصیلی جسارت بیشتری نشان دهند. هنگامی‌که دانش‌آموزان به معلم خود اعتماد داشته باشند، رفتار وی را قابل پیش‌بینی می‌دانند، همواره از راهنماییهای شخصی و تحصیلی وی بهره می‌گیرند، احتمال اینکه در پی یافتن راههای آسان برای دروس خود باشند کمتر است و تمایل دارند تواناییهای خود را بیشتر به آزمایش بگذارند(شن[3] و همکاران، ۲۰۱۵). نتایج تحقیقات بیانگر این است که کیفیت رابطه معلم- دانش‌آموز بر نتیجه کار دانش‌آموز، انگیزه تحصیلی، یادگیری، رفتارهای او در مدرسه و بیرون از مدرسه مثل پرخاشگری تأثیر دارد (کانا[4]، ۲۰۱۵؛ انگ، لیم و غزالی[5]، ۲۰۰۷؛ اشرفی و منجزی، ۱۳۹۲).

متغیر دیگری که سبب تسهیل انجام امور در فرد می‌شود، میزان رضایتمندی فرد از زندگی است. رضایت از زندگی به‌عنوان یک ارزیابی کامل و جامع از سطح عمومی رضایت از زندگی یا رضایت افراد در حوزه‌های خاص زندگی است (هیوبنر، لافلین، اش و گیلمن[6]، ۱۹۹۸). رضایت از زندگی ارزیابی کیفیت زندگی بر اساس ملاکهای انتخاب‌شده فردی است و درصورت انطباق شرایط زندگی با ملاکهای فردی، رضایت از زندگی نیز بالاتر خواهد بود (دینر، اویشی و لوکاس[7]،۲۰۰۳). بنابراین رضایت از زندگی یک شاخص سلامت روان و بهزیستی است که شامل ارزیابی شناختی فرد از میزان رضایت از زندگی است (دینر و همکاران، ۱۹۹۹؛ گری و مور[8]، ۲۰۱۸). به‌طور خاص رضایت از زندگی دانش‌آموزان، نگرش کلی

1. Bellei & Vanni
2. Quin
3. Shen
4. Kana
5. Ong, Lim & Ghazali
6. Huebner, Laughlin, Ash & Gilman
7. Diener, Oishi & Lucas
8. Gray & Moore

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.3.6.9]

فرد از ارزیابی عمومی نسبت به کلیت زندگی خود یا برخی از جنبه‌های زندگی همچون زندگی خانوادگی و تجربه آموزشـــی اســـت (هفنر و آنتارامین[1]، ۲۰۱۶). اثبات شده اســـت دانش‌آموزانی که رضایتمندی بیشتری از زندگی دارند در انجام دادن تکالیف درسی موفق‌ترند، رویدادها را بیشتر به خود ربط می‌دهند تا عوامل بیرونی و به‌تبع آن در انجام دادن تکالیف خود بیشتر به تواناییهای خود تکیه می‌کنند تا عوامل بیرونی و درنهایت عملکرد تحصیلی بهتری از خود نشان می‌دهند (کرکالدی[2]، فورنهام و سیفن[3]، ۲۰۰۴؛ هیوبنر، سولدو[4]، اسمیث[5] و مک‌نایت[6]، ۲۰۰۴).

توضیحات ارائه‌شده نشان می‌دهد که رابطه معلم- شاگرد و رضایت از زندگی هر کدام تأثیری بسزا بـــر وضعیت کلی فرد و به‌طور خاص بر وضعیت تحصیلی او دارد، بنابراین انجام دادن مداخلات ضروری برای بهبود آنها یک مسئله اساسی است. آموزش مهارت حل مسئله به سبب عینی بودن یکی از مداخلات مفید به‌ویژه برای دانش‌آموزان است. آموزش مهارت حل مسئله، ارائه منظم آموزشهای مهارتهای شناختی و رفتاری است که به فرد کمک می‌کند تا مؤثرترین راه‌حل را شناسایی کند و به طریقی مؤثر با مشکلات روزمره و مشکلات آتی برخورد نماید (غریبی و بهاری‌زر، ۱۳۹۴). مهارت حل مسئله به رفتارهایی اطلاق می‌شود که شامل جهت‌گیری کلی دربارهٔ مسائل، تعریف و صورت‌بندی مسئله، ایجاد راه‌حلهای گوناگون، تصمیم‌گیری و ارزیابی است (بیکر،گرنت و مورلاک[7]، ۲۰۰۸). مهارت حل مسئله کودکان و نوجوانان را قادر می‌ســـازد که دانش و نگرش و ارزشهای خود را به عمل تبدیل کنند. رشد مهارت حل مسئله برای عملکرد موفق هم در موقعیتهای رسمی (مدرسه) و هم موقعیتهای غیررسمی (خانه و خانواده) ضروری است (وبستر - استراتون و رید[8]، ۲۰۰۴). مهارتهای حل مسئله به شیوه‌های گوناگون می‌تواند رضایت از زندگی را تحت تأثیر قرار دهد، به گونه ای که جهت‌گیری حل مسئله منفی منجر به سازگاری ضعیف می‌شـــود و مهارتهای حل مسئله مثبت سازگاری مؤثر و کارآمد را پیش‌بینی می‌کند (درر، الیوت، فلچر و سوانسون[9]، ۲۰۰۵). همچنین آموزش مهارتهای حل مسئله سطح کیفی یادگیری دانش‌آموزان را ارتقا می‌بخشـــد و به ارتقای خودکفایی و استقلال دانش‌آموزان منجر می‌شـــود، از این رو آنها را آماده ورود به دنیای پرچالش، نامتجانس و پیچیده داخل و خارج از مدرســـه می‌کند (غریبی و بهاری‌زر، ۱۳۹۴). همچنین پژوهشهای گوناگون نشـــان می‌دهند که آموزش مهارت حل مسئله بر افزایش خودکارآمدی و کفایت اجتماعی دانش‌آمـــوزان و همچنین بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (توایمن و

1. Heffner & Antaramian
2. Kirkcaldy
3. Siefen
4. Suldo
5. Smith
6. McKnight
7. Baker, Grant & Morlock
8. Webster-Stratton & Reid
9. Dreer, Elliott, Fletcher & Swanson

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.3.6.9]

تیندال[1]، ۲۰۰۶؛ کو، هوانگ و لی[2]، ۲۰۱۲). همچنین پژوهشها نشان می‌دهند که آموزشهای مهارت حل مسئله می‌تواند به افزایش مهارتهای اجتماعی، کاهش مشکلات رفتاری و پرخاشگری منجر شود (شکوهی‌یکتا، زمانی و پورکریمی، ۱۳۹۳؛ فرنام، ۱۳۹۷).

درمجموع بررسیهای صورت گرفته نشان می‌دهند که رابطه معلم-شاگرد و رضایت از زندگی هرکدام برای رشد و ترقی دانش‌آموزان ضروری هستند. به عبارتی هر کدام در پیشرفت تحصیلی، اجتماعی شدن و بهبود کیفیت زندگی فرد نقشی اساسی دارد، بنابراین توجه به آنها برای بهبود سلامت روان جامعه حاضر و آینده و پیشرفت جامعه امری اساسی است. در همین زمینه پژوهشهای گوناگون نشان داده‌اند که آموزش مهارتهای حل مسئله می‌تواند منجر به بهبود هر کدام از این متغیرها شود. از این رو مسئله پژوهش حاضر این است که آیا آموزش مهارت حل مسئله بر رابطه معلم - شاگرد و رضایت از زندگی دانش‌آموزان دختر پایه ششم شهرستان رباط‌کریم تأثیر معنادار دارد؟

فرضیه‌های پژوهش

1. آموزش حل مساله بر رابطه معلم -شاگرد دانش‌آموزان دختر پایه ششم شهرستان رباط کریم اثر مثبت دارد.
2. آموزش حل مساله بر رضایت از زندگی دانش‌آموزان دختر پایه ششم شهرستان رباط کریم اثر مثبت دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل همهٔ دانش‌آموزان دختر پایه ششم مقطع ابتدایی شهرستان رباط کریم در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. حجم نمونه پژوهش شامل ۶۰ نفر بود که به‌طور تصادفی در یکی از گروههای آزمایش و کنترل گمارش شدند. انتخاب نمونه به‌صورت دردسترس و گمارش افراد در گروهها تصادفی بود (۳۰ نفر گروه آزمایش و ۳۰ نفر گروه کنترل). ملاکهای ورود به نمونه عبارت بودند از پایه ششم بودن، حداقل سن ۱۲سال، حداکثر سن ۱۴سال، عدم سابقه بیماری روانی و جسمانی مزمن و عدم سابقه طلاق والدین. همچنین ملاکهای خروج عبارت بودند از عدم شرکت در بیش از دو جلسه از جلسات آموزشی، عدم رضایت از شرکت در پژوهش و دچار شدن به بیماری روانی یا جسمانی مزمن در حین جلسات. به‌منظور رعایت ملاحظات اخلاقی به شرکت‌کنندگان درباره هدف و روش پژوهش توضیح داده شد و تأکید شد شرکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه است. کسب رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان شرط لازم برای حضور آنها بود.

1. Twyman & Tindal
2. Kuo, Hwang & Lee

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.3.6.9]

برای گرداوری اطلاعات لازم در پیش‌آزمون و پس‌آزمون علاوه بر اطلاعات جمعیت‌شـــناختی از دو پرسشنامه نیز استفاده شده است.

- **پرسشنامه رابطه معلم - شاگرد موری و زیواچ[1] (۲۰۱۱):** به‌منظور سنجش رابطه معلم - شاگرد از پرسشـــنامه موری و زیواچ (۲۰۱۱) استفاده شـــده که از ۱۷ گویه و سه بعد تشکیل‌شده است. گویه‌هـــای ۴-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۵-۱۷ مؤلفه ارتباط، گویه‌های شـــماره ۱-۲-۳-۷-۱۳ مؤلفه حمایت و درنهایت گویه‌های شماره ۵-۶-۱۴-۱۶ مؤلفه از خودبیگانگی را می‌سنجند. دامنه نمرات از ۱ (هیچ‌وقت) تا ۴ (همیشـــه) اســـت. برای به‌دست آوردن نمره هر بعد، مجموع امتیازات مربوط به ســـؤالات آن بعد باهم جمع می‌شـــود. دامنه نمرات از ۱۷ تا ۶۸ اســـت. هرچه نمره فرد در این پرسشنامه بالاتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر رابطه معلم- شاگرد است و به‌عکس. موری و زیواچ (۲۰۱۱) برای این پرسشـــنامه ضریب پایایی ۰/۸۵ و برای هر کدام از مؤلفه‌های ارتباط، حمایت و از خودبیگانگـــی به‌ترتیب ضرایب ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۷۲ گزارش کرده‌اند. دلیری و همکاران (به نقل از رادمنش و سعدی‌پور، ۱۳۹۴) نیز ضمن بررسی روایی محتوای این پرسشنامه ضریب پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ مناســـب و بالای ۰/۷ گزارش داده‌اند. همچنین در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ برای سه خرده‌مقیاس ارتباط، حمایت و از خودبیگانگی به‌ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۸ و ۰/۸۱ به‌دست آمده و برای نمره کل پرسشنامه این مقدار ۰/۷۷ بوده است.
- **پرسشنامه رضایت از زندگی در دانش‌آموزان هیوبنر[2] (MSLSS):** این پرسشنامه دارای ۴۰ سؤال است و هدف آن سنجش میزان رضایت از زندگی و ابعاد آن (خانواده، دوستان، مدرسه، محیط زندگی، خود) در دانش‌آموزان است. این پرسشنامه را هیوبنر در سال ۲۰۰۱ برای گروه سنی ۸ تا ۱۸ سال طراحی کرده است و پنج حیطه از زندگی دانش‌آموز را مورد بررسی قرار می‌دهد. ایـــن مقیاس بر اســـاس طیف لیکـــرت تنظیم‌شـــده اســـت و در مقابل هر گویـــه پنج گزینه (بسیار مخالفم = ۱ تا بسیار موافقم = ۵)، قرار دارد که آزمودنی برای پاسخگویی باید یکی از آنها را انتخاب کند. هر چه افراد در جمع نمرات این گویه‌ها نمرات بالاتری کسب کنند، رضایت بیشتری از زندگی داشته و به‌عکس نمرات پایین نشان‌دهنده رضایت کمتر است. هیوبنر همسانی درونی، آلفای کرونباخ و بازآزمایی این پرسشنامه را میان ۰/۷۰ تا ۰/۹۰ گزارش داده است. این پرسشنامه را لطیفیان و شیخ‌الاســـلامی (۱۳۸۳) در جامعهٔ ایران هنجاریابی کرده و برای تعیین روایی آن از تحلیل عاملی (اکتشافی) بهره گرفته‌اند و درنهایت روایی آن مورد تأیید قرار گرفته است. برای محاسبهٔ پایایی پرسشنامه رضایت از زندگی از آلفای کرونباخ استفاده‌شده است. پایایی بازآزمایی و آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای هر پنج بعد میان ۰/۷۶ تا ۰/۸۷ گزارش‌شده است. همچنین در پژوهش حاضر مقـــدار آلفای کرونباخ برای پنج خرده‌مقیاس رضایـــت از خانواده، رضایت از

1. The Inventory of Teacher-Student Relationships (Murray & Zvoch)
2. Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.3.6.9]

دوستان، رضایت از مدرسه، رضایت از محل و رضایت از خود به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۶، ۰/۸۷، ۰/۷۱ و ۰/۸۲ به‌دست آمده و برای نمره کل پرسشنامه این مقدار ۰/۷۶ بوده است.

همچنین همهٔ جلسات دوره آموزشی بر اساس الگوی شش مرحله‌ای دزوریلا و گلدفراید[1] (۱۹۷۱) صورت گرفته که شامل جهت‌گیری کلی، تعریف و صورت‌بندی مسئله، تولید راه‌حلهای جدید، تصمیم‌گیری، اجرای راه‌حل انتخاب شده و بازبینی مجدد است. در ادامه خلاصه‌ای از جلسات ارائه شده است.

- **جلسه اول:** ۱. آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و ایجاد اتحاد درمانی و فضای امن، تشریک مساعی و توضیح اهداف گروه و نحوه رسیدن به اهداف و صحبت دربارهٔ نگرانیها و انتظارات از جلسات، ۲. زمان تشکیل گروه و توضیح قوانین گروه مبنی بر حضور به‌موقع و حضور در تمام جلسات و اصل رازداری، ۳. توضیح کلی برای آمادگی پیش از آموزش و مراحل و جلسات جلسات آموزش.
- **جلسه دوم (جهت‌گیری کلی):** ۱ . توانایی شناخت مشکل، ۲. پذیرش و درک مشکل به‌صورت یک پدیده طبیعی بالقوه قابل تغییر، ۳. پذیرفتن این باور که کاربرد حل مسئله در برخورد با مشکل مؤثر است، ۴. باور به خودکارآمدی برای اجرا کردن مراحل حل مسئله، ۵ . نهادینه‌کردن الگوی «توقف ـ تفکر ـ اقدام» برای حل مسئله.
- **جلسه سوم(مرحله دوم):** ۱. تعریف و صورت‌بندی مسئله، ۲. گردآوری همه اطلاعات در دسترس، ۳. جدا کردن حقایق از فرضیه‌هایی که نیازمند تحقیق است، ۴. بخش‌بخش کردن مشکل و ۵. مشخص کردن اهداف واقعی.
- **جلسه چهارم (مرحله سوم):** ۱. تولید راه‌حلهای جدید، ۲. تعیین طیفی از راه‌حلهای محتمل، ۳. امکان انتخاب مؤثرترین پاسخ از میان پاسخها.
- **جلسه پنجم (مرحله چهارم):** ۱. تصمیم‌گیری، ۲. پیش‌بینی پیامدهای احتمالی هر اقدام، ۳. توجه به سودمندی این پیامدها.
- **جلسه ششم (مرحله پنجم):** ۱. اجرای راه‌حل، ۲. اجرای روش انتخاب‌شده.
- **جلسه هفتم (مرحله ششم):** ۱. بازبینی، ۲. مشاهده نتایج حاصله از اجرا، ۳. ارزشیابی.
- **جلسه هشتم:** ۱. گفت‌وگو دربارهٔ تجربه تشکیل جلسات گروه و مقایسه تجربه فعلی و گذشته، گفت‌وگو در مورد توانایی حل مسئله و تحکیم آن، ۲. جمع‌بندی و خلاصه جلسات، ۳. اجرای دوباره پرسشنامه‌ها.

همچنین تحلیل داده‌های این پژوهش با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۵ صورت گرفته که از روشهای آمار توصیفی (مانند میانگین و انحراف استاندارد) و روشهای آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس چند متغیری) استفاده شده است.

1. D’zurilla & Goldfried

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.3.6.9]

یافته‌ها

برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و اســـتنباطی استفاده شده است. در بخش توصیفی شاخصهای گرایش مرکزی و پراکندگی و در بخش استنباطی از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شده است. در ابتدا آماره‌های ویژگیهای نمونه پژوهش در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی ویژگی سنی دو گروه آزمایش و کنترل

گروه	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	۳۰	۱۲	۱۳	۱۲/۸	۰/۸
کنترل	۳۰	۱۲	۱۳	۱۲/۵	۰/۶

همانطور که در جدول ۱ مشـــاهده می‌شـــود گروه کنترل و آزمایش از لحاظ کمترین، بیشـــترین، میانگین و انحراف اســـتاندارد در متغیر ســـن در شرایط تقریباً یکسانی قرار دارند. در جدول ۲ اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی میانگین و انحراف معیار اشتیاق تحصیلی

متغیر	خرده‌مقیاسها	شاخصهای آماری	گروه آزمایش		گروه کنترل	
			پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
رابطه معلم - شاگرد	ارتباط	میانگین	۱۵/۶	۱۶/۶	۱۶/۲۳	۱۳/۳
		انحراف معیار	۳/۵۱	۳/۷۱	۳/۸۴	۳/۹۹
	حمایت	میانگین	۱۱/۴	۱۲/۶۳	۱۰/۶۳	۱۱/۴۳
		انحراف معیار	۲/۶۷	۱/۹۹	۲/۶۳	۲/۴۷
	از خود بیگانگی	میانگین	۱۰/۹	۱۱/۸۶	۹/۸۳	۱۰/۳۳
		انحراف معیار	۲/۲۳	۲/۳۴	۲/۰۱	۲/۲۹

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.3.6.9]

(ادامه) جدول ۲.

متغیر	خرده‌مقیاسها	شاخصهای آماری	گروه آزمایش		گروه کنترل	
			پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
رضایت از زندگی	خانواده	میانگین	۱۶/۷۳	۱۹/۹	۱۷/۳۷	۱۴/۹
		انحراف معیار	۳/۳۱	۴/۴۴	۳/۵۱	۳/۵۵
	دوستان	میانگین	۱۶/۵	۱۹/۱۳	۱۶/۲	۱۸/۰۳
		انحراف معیار	۵/۱۲	۶/۱۹	۷/۲۳	۷/۲۸
	مدرسه	میانگین	۱۸/۲	۲۱/۳۶	۱۸/۱۳	۱۸/۵۳
		انحراف معیار	۴/۶۱	۵/۰۶	۵/۳۹	۶/۲۸
	محل	میانگین	۱۵/۳۶	۱۴/۸۳	۱۴/۴۷	۱۲/۸۶
		انحراف معیار	۶/۲۴	۵/۷۵	۵/۵۹	۴/۵۵
	خود	میانگین	۱۶	۲۰/۹۶	۱۶/۳۳	۱۸/۱۷
		انحراف معیار	۵/۰۶	۵/۸۶	۷/۴۵	۶/۸۳

در جدول۲ اطلاعات توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار برای هر دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون، برای زیرمقیاسهای رابطه معلم - شاگرد و رضایت از زندگی ارائه شده است.

پیش از انجام دادن تحلیلهای استنباطی، برای اطمینان از اینکه داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی تحلیل کوواریانس را برآورده می‌کنند، به بررسی آنها پرداخته شد. برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون از آزمونهای کولموگروف - اسمیرنف استفاده شد که سطح معناداری به‌دست آمده بالاتر از ۰/۰۵ بود که نشان‌دهندۀ نرمال بودن توزیع نمرات است. برای بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس متغیرها، از آزمون لوین استفاده شد که سطح معناداری به‌دست آمده بالاتر از ۰/۰۵ بود که نشان‌دهندۀ همگن بودن واریانسهاست. همچنین برای بررسی برابری ماتریسهای واریانس -کوواریانس از آزمون ام باکس استفاده شد که سطح معناداری به‌دست آمده بالاتر از ۰/۰۵ بود که نشان‌دهندۀ برابری ماتریسهای واریانس - کوواریانس است. همچنین به‌منظور بررسی مفروضه همگونی ضرایب رگرسیون از اثر تعاملی متغیر مستقل و کواریته استفاده شد که با توجه اینکه سطح معناداری از ۰/۰۵ پایین‌تر بود، از برقراری این مفروضه اطمینان حاصل شده است.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.3.6.9]

جدول ۳. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری برای مقایسه نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمونهای متغیرهای وابسته (رضایت از زندگی، خانواده، دوستان، مدرسه، محل و خود)

اثر	آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	اثر پیلایی[1]	۰/۴۷	۸/۶۳	۵	۴۹	۰/۰۰۱	۰/۴۷
	لامبدای ویلکز[2]	۰/۵۳	۸/۶۳	۵	۴۹	۰/۰۰۱	۰/۴۷
	اثر هتلینگ[3]	۰/۸۸	۸/۶۳	۵	۴۹	۰/۰۰۱	۰/۴۷
	بزرگ‌ترین ریشه‌روی[4]	۰/۸۸	۸/۶۳	۵	۴۹	۰/۰۰۱	۰/۴۷

مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد که میان گروههای آزمایش و کنترل ازلحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته (رضایت از زندگی، خانواده، دوستان، مدرسه، محل و خود) تفاوت معنادار وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$ و $F=۸/۶۳$). برای بررسی نقطه تفاوت، تحلیل کوواریانسهای یک‌راهه در متن مانکوا روی متغیرهای وابسته انجام شد. نتایج این تحلیل در جدول ۴ ارائه‌شده است. جدول۴ نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متن مانکوا را برای مقایسه نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمونهای هر پنج متغیر وابسته (رضایت از زندگی، خانواده، دوستان، مدرسه، محل و خود) در گروههای آزمایش و کنترل نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متن مانکوا روی نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمونهای هر پنج متغیر وابسته (رضایت از زندگی، خانواده، دوستان، مدرسه، محل و خود)

اثر	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	رضایت از خانواده	۴۱۲/۵۸	۱	۴۱۲/۵۸	۲۷/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۳۴
	رضایت از دوستان	۱۱/۶۳	۱	۱۱/۶۳	۰/۷۱	۰/۴	۰/۰۱
	رضایت از مدرسه	۱۱۷/۹۸	۱	۱۱۷/۹۸	۴/۶	۰/۰۴	۰/۱
	رضایت از محل	۲۲/۶۲	۱	۲۲/۶۲	۱/۱۱	۰/۳	۰/۰۲
	رضایت از خود	۱۶۶/۹۱	۱	۱۶۶/۹۱	۷/۱۸	۰/۰۱	۰/۱۲

1. Pillai's Trace
2. Wilks' lambda
3. Hotelling›s Trace
4. Roy's largest root

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.3.6.9]

مندرجات جدول ۴ تحلیل کوواریانسهای یکراهه نشان می‌دهد که مقادیر F در مقیاسهای رضایت از خانواده (F=۲۷/۶۶ و p= ۰/۰۰۱)، رضایت از مدرسه (F =۴/۶ و p=۰/۰۴) و رضایت از خود (F = ۷/۱۸ و p=۰/۰۱) معنادارند، ولی برای رضایت از دوستان (F =۰/۷۱ و p = ۰/۴) و رضایت از محل (F =۱/۱۱ و p = ۰/۳) نتایج معناداری به‌دست نیامده است. بنابراین در نتیجه آزمون فرضیه اول پژوهش می‌توان گفت آموزش حل مسأله بر سه مؤلفه رضایت از زندگی تاثیر دارد و بر دو مؤلفه دیگر تأثیری ندارد.

جدول ۵. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری برای مقایسه نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون‌های متغیرهای وابسته (رابطه معلم شاگرد؛ رابطه، حمایت و از خودبیگانگی)

اثر	آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	اثر پیلایی	۰/۲۸	۷/۰۵	۳	۵۳	۰/۰۰۱	۰/۲۶
	لامبدای ویلکز	۰/۷۱	۷/۰۵	۳	۵۳	۰/۰۰۱	۰/۲۶
	اثر هتلینگ	۰/۴	۷/۰۵	۳	۵۳	۰/۰۰۱	۰/۲۶
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۴	۷/۰۵	۳	۵۳	۰/۰۰۱	۰/۲۶

مندرجات جدول ۵ نشان می‌دهد که میان گروههای آزمایش و کنترل از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته (رابطه معلم شاگرد؛ رابطه، حمایت و از خودبیگانگی) تفاوت معنادار وجود دارد (P < ۰/۰۰۱ و F=۷/۰۵). برای بررسی نقطه تفاوت، تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متن مانکوا روی متغیرهای وابسته انجام شد. نتایج این تحلیل در جدول ۶ ارائه‌شده است.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متن مانکوا روی نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمونهای هر سه متغیر وابسته (رابطه معلم شاگرد؛ رابطه، حمایت و از خودبیگانگی) در گروههای آزمایش و کنترل

اثر	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه (پس‌آزمون)	رابطه	۱۵۷/۴۴	۱	۱۵۷/۴۴	۱۱/۳۷	۰/۰۰۱	۰/۱۷
	حمایت	۲۱/۷۶	۱	۲۱/۷۶	۴/۳۱	۰/۰۴	۰/۱۰
	ازخودبیگانگی	۲۵/۴۵	۱	۲۵/۴۵	۴/۵۶	۰/۰۴	۰/۱۰

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.3.6.9]

مندرجات جدول ۶ تحلیل کوواریانسهای یکراهه نشان می‌دهد که مقادیر F در رابطه معلم - شاگرد بعد رابطه (F=۱۱/۳۷ و p=۰/۰۰۱)، رابطه معلم - شـــاگرد بعد حمایت (F =۴/۳۱ و p=۰/۰۴) و رابطه معلم - شاگرد بعد از خودبیگانگی (F=۴/۵۶ و p=۰/۰۴) معنادارند. بنابراین در آزمون این فرضیه می‌توان نتیجه گرفت آموزش حل مساله بر هر سه مؤلفه رابطه معلم و دانش‌آموز تأثیر مثبت داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

در بررســـی فرضیه اول، نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش حل مسئله بر افزایش رضایت از مدرســـه، رضایت از خانواده و رضایت از خود تأثیر معنادار دارد، به عبارت دیگر آموزش حل مسئله به‌صورت معناداری به افزایش رضایت از مدرسه، خانواده و خود انجامیده است، اما برای رضایت از محل و دوستان اثربخشی معناداری پیدا نشده است. همسو با این یافته پژوهش آیرس و مالوف[1] (۲۰۰۷) در پژوهش خود نشان داده اند افرادی که مهارتهای حل مسئله را دریافت کرده بودند در مرحله پس از مداخله بیشـــتر خودکارآمدی، حل مســـئله، عواطف مثبت، رضایت شـــغلی و رضایت از زندگی را نشان می‌دهند. همچنین پژوهشهای آیدوغان[2] و همکاران (۲۰۱۷)، مالوف، ترستنســـون[3] و شـــوته[4] (۲۰۰۷)، آقایی، گزل، زینالی، احمدی و میرزایی (۱۳۹۵) از دیگر پژوهشـــهای همســـو با یافته پژوهش حاضر اســـت. در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش مهارت حل مسئله، ارائه منظم آموزش مهارتهای شناختی و رفتاری است که به فرد کمک می‌کند تا مؤثرترین راه‌حل مشـــکل را شناسایی کند و به طریقی مؤثر با مشکلات روزمره و مشکلاتی که در آینـــده پیش می‌آیند، برخـــورد نماید (غریبی و بهاری‌زر، ۱۳۹۴). بـــه عبارت دیگر دانش‌آموز بر پایه مهارت و توانایی که در حل مسائل به‌دست می‌آورد می‌تواند در مدرسه و خانه مشکلات خود را بهتر و مؤثرتر و همراه با احساس توانمندی حل کند، درنتیجه رضایتمندی بیشتری را از خود، خانه و مدرسه کســـب کند. به‌ویژه اینکه در جلسات آموزشی مشاهده شد وقتی که دانش‌آموزان موفق به حل مسئله‌ای می‌شدند، احساس شادمانی، توانمندی و رضایت می‌کردند و بیان می‌کردند که احساس می‌کنند فردی توانمندند، چراکه مهارت و توانمندی یافته اند در محیطهای گوناگون مســـئله‌های متفاوت را حل کنند. همچنین نشـــان داده‌شده اســـت که درمانهای با رویکرد حل مســـئله منجر به کاهش مشکلات روانی و فیزیکی می‌شـــود (مالوف و همکاران، ۲۰۰۷) و این امر می‌تواند به افزایش احســـاس رضایتمندی بینجامد. درمجموع حل مسئله می‌تواند به دانش‌آموزان

1. Ayres & Malouff
2. Aydoğan
3. Thorsteinsson
4. Schutte

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.3.6.9]

کمک کند تا مشـــکلات گوناگون را حل کنند، مشکلاتی مانند مسائل مربوط به عملکرد تحصیلی (مثلاً نمرات ضعیف)، اجتماعی (به‌عنوان‌مثال، قلدری)، خانوادگی (به‌عنوان‌مثال، مذاکره با والدین) و روحی (مثلاً احساس خستگی). هنگامی‌که دانش‌آموز قادر به تشخیص یک وضعیت مشکل‌ساز باشـــد، روش حل مســـائل متوالی را اعمال می‌کند و با موفقیت در حل مشـــکل، احساس قدرت می‌کند و با احتمال بیشتر آماده به‌کارگیری مهارتها برای حل مشکلات آینده می‌شود. حل مشکل کمک می‌کند تا دانش‌آموزان مشکلات را به بخشهای قابل‌حل تبدیل کنند و از حل آنها احساس رضایتمندی کنند (آوگئتو[1] و همکاران، ۲۰۱۴)، امری که در جلســـات آموزشـــی این پژوهش نیز انجام شـــد و به دانش‌آموزان یاد داده شد که چگونه یک مشـــکل را به‌عنوان یک مسئله بپذیرند و بر پایه مواردی همچون بخش کردن مشـــکل آن را به‌صورت قابل‌حل ببینند، ســـپس راه‌حلهای ممکن برای آن را بیابند و بهترین راه‌حل را انتخاب کنند، سپس به ارزیابی آن بپردازند. درنتیجهٔ حل یک مشکل و ارزیابی پیشرفت و بهبود خود بر پایه این ارزیابی، دانش‌آموز احساس شادمانی و رضایتمندی می‌کند (آیدوغان و همکاران، ۲۰۱۷؛ آقایی و همکاران، ۱۳۹۵). تبیین عدم معناداری آموزش حل مسأله بر رضایت از محل و دوستان در نمونه پژوهش حاضر ممکن است مربوط به سن دانش‌آموزان پژوهش باشـــد. احتمالاً در این سن که ابتدای نوجوانی است اهمیت گروه همسالان کمتر است.

در بررســـی فرضیه دوم نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش حل مسئله به دانش‌آموزان بر بهبود هر سه بعد ارتباط، حمایت و ازخودبیگانگی رابطه معلم - شاگرد می‌انجامد. همســـو با این یافته پژوهش رادمنش و سعدی‌پور (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت اجتماعی ســـبب بهبود روابط والد - فرزند، معلم- شـــاگرد و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شـــود. همچنین آیدوغان و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهش خود بیان می‌کنند که میان مهارتهای اجتماعی و مهارتهای حل مســـئله دانش‌آموزان رابطهٔ مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین پژوهشهای آیرس و مالوف (۲۰۰۷) و اوجاک[2] (۲۰۱۰) از دیگر پژوهشهای همسو با این یافته پژوهش حاضر است که آموزش حل مسئله منجر به بهبود رابطه معلم - شاگرد می‌شود. در تبییـــن این یافته پژوهش می‌توان گفت آموزش حل مســـئله می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا تمایل بـــه واکنش اجتنابی (به‌عنوان‌مثال، فرار از موقعیت) یـــا منفعلانه (به‌عنوان‌مثال، منتظر ماندن تا موقعیت برای حل‌وفصل خود اقدام کند و یا کســـی بیاید و آن را حل کند) را مهار کند. یادگیری نحوه حل مســـائل، از طریق تولید و ارزیابی راه‌حلها، به مقابله با تفکر سفت‌وســـخت در زمینهٔ ناراحتیها کمک می‌کند و تسهیل‌کننده این مورد است که چگونه می‌توان از یک استراتژی

1. Ugueto
2. Ocak

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.3.6.9]

خاص برای افزایش انعطاف‌پذیری شناختی و به‌دست آوردن دید وسیع‌تر در حوادث استفاده کرد (آوگئتو و همکاران، ۲۰۱۴). حل مسئله یکی از روش‌های رایج و همه‌جانبه درمان است و برای کمک به کودکان برای غلبه بر اختلالات اضطرابی و افسردگی مورداستفاده قرار می‌گیرد (کورپیتا و ویس[1]، ۲۰۰۹). کودکان مبتلابه افسردگی و اضطراب اغلب در حل مسئله مشکلاتی را دارند و معمولاً به‌راحتی رها می‌شوند یا یک‌راهبرد رفتاری بیش‌ازحد شناخته‌شده را برای حل مسئله اعمال می‌کنند. هنگامی‌که مشکل باقی می‌ماند، ممکن است احساس کنند که مشکلات برای آنها غیرقابل‌حل است یا فقط برای آنها غیرقابل‌حل است. کودکان افسرده که سبک شناختی منفی دارند (گلدستون و کسلو[2]، ۱۹۹۵؛ جاکوبز، راینکه، گولان و کین[3]، ۲۰۰۸) نمی‌توانند تشخیص دهند که داشتن مشکلات بخشی از زندگی و امری طبیعی است. در عوض ممکن است مشکلات روزمره یا شایع را به‌مثابه چیزی ببینند که فقط برای آنها اتفاق می‌افتد و ممکن است فکر کنند: "چرا چیزهای بد برای من اتفاق می‌افتد؟". به‌طور مشابه، جوانان مضطرب با سوگیری شناختی نسبت به تفسیر تهدید (ویسی و مک‌لئود[4]، ۲۰۰۱) ممکن است جهان را به‌عنوان یک مکان خطرناک ببینند و لذا از آن اجتناب کنند. درنهایت، کودکان مبتلابه استرس پس از آسیب ممکن است رفتارهای ناسازگارانه را به‌منزلهٔ راهی برای مقابله با تجربیات غیرمنتظره آسیب‌پذیری یاد بگیرند، سپس از رفتارهای مشابه برای مدیریت موقعیتهای دشوار اجتماعی و اختلال رفتاری احساسی استفاده کنند. به شکلی که رادسیل[5] (۲۰۱۱) نشان داده است که نوجوانان شرمگین در مقایسه با دیگران کمتر با معلمان خود ارتباط برقرار می‌کنند، زیرا اغلب برای ایجاد تعامل با آموزگاران خود ناتوان و مرددند. این در حالی است که مهارتهای حل مسئله منجر به بهبود یادگیری عمیق، افزایش مهارتهای ارتباط میان- فردی، تفکر انتقادی، تصمیم‌گیری، استدلال، استفاده از منابع اطلاعاتی متعدد، کار گروهی، همکاری، احترام به اعضای گروه، کنجکاوی و صبر می‌شود (دیستلر[6]، ۲۰۰۷؛ اوزتورک[7] و همکاران، ۲۰۰۸). درنتیجه وقتی که دانش‌آموزی بتواند بر پایه مهارتهای حل مسئله رابطه میان- فردی خود را بهبود بخشد، کار گروهی انجام دهد و با دیگران به‌ویژه معلم همکاری لازم را داشته باشد، می‌تواند ارتباط بهتر، حمایت بیشتر و ازخودبیگانگی کمتری را تجربه کند. همچنین در جلسات آموزش حل مسئله این پژوهش، پذیرش مشکل و عدم کنترل‌گری برای اجتناب و فرار از مشکل آموزش داده شد که می‌تواند منجر به بهبود رابطه با معلم شود،

1. Chorpita & Weisz
2. Gladstone & Kaslow
3. Jacobs, Reinecke, Gollan & Kane
4. Vasey & MacLeod
5. Rudasill
6. Distler
7. Ozturk

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.3.6.9]

چراکه برای دانش‌آموزانی که گرفتار کنترلهای مشکل‌آفرین‌اند، مطالعات نشان می‌دهد که احتمال بیشـــتری نسبت به همتایان خود در نشـــان دادن منبع بیرونی برای رفتار و عدم کنترل درونی را نشان می‌دهند، درنتیجه، این افراد تمایل دارند سطح بالاتری از تعارض معلم و دانش‌آموز را نشان دهند (رادسیل و ریم-کافمن[1]، ۲۰۰۹).

از محدودیتهای این پژوهش می‌توان به جنسیت و روش نمونه‌گیری اشاره کرد. نتایج پژوهش حاضر محدود به دانش‌آموزان دختر اســـت و نتایج آن قابل تعمیم به دانش‌آموزان پســـر نیســـت. همچنین باتوجه به اینکه نمونه‌گیری پژوهش به شـــیوه در دسترس صورت گرفته، از این رو عدم نمونه‌گیری تصادفی دیگر محدودیت پژوهش حاضر اســـت. به پژوهشگران علاقه‌مند به این حوزه توصیه می‌شود این موضوع را درباره دانش‌آموزان پسر، دانش‌آموزان دیگر مقاطع نیز تکرار کنند تا درباره تعمیم‌پذیری نتایج این پژوهش بتوان ارزیابی بهتری انجام داد.

در پیشـــنهادهای کاربردی به‌طور خلاصه پیشنهاد می‌شود که آموزش مهارتهای حل مسئله به‌مثابه یکی از برنامه‌های مداخلاتی مدارس مورد توجه قرار گیرد. نتایج پژوهش بیانگر این موضوع بود که آموزش حل مسئله می‌تواند منجر به بهبود اشتیاق تحصیلی، رابطه معلم - شاگرد و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان شـــود. درنتیجه نیاز اســـت که دست‌اندرکاران آموزش و پرورش، به‌ویژه وزارت آموزش و پرورش زمینه‌های لازم را برای آموزشهای حل مسئله به دانش‌آموزان فراهم آورند. همچنین نیاز است که مشاوران و مربیان تربیتی از آموزشهای حل مسئله برای بهبود دانش‌آموزانی بهره‌گیرند که دچار مشکلاتی مانند بی‌میلی به تحصیل، تعارض با معلم و عدم رضایتمندی‌اند.

1. Rimm-Kaufman

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.3.6.9]

منابع

REFERENCES

آقایی، مریم؛ گزل، صدیقه؛ زینالی، مریم؛ احمدی، ندا و میرزایی، شیرین. (۱۳۹۵). اثربخشی مهارت حل مسئله بر کیفیت زندگی و عزت نفس بیماران مبتلا به ام اس. *فصلنامه ایده‌های نوین روان‌شناسی*، ۱ (۱)، ۲۹-۳۸.

اشرفی، مهناز و منجزی، فرزانه. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر میزان پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۳(۱)، ۸۱-۹۸.

رادمنش، عصمت و سعدی‌پور، اسماعیل. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهبود رابطه معلم – شاگرد و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شهر تهران. *فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهشنامه تربیتی*، ۱۱ (۴۵)، ۴۳-۵۶.

سیف، علی اکبر. (۱۳۹۰). روانشناسی پرورشی. تهران: نشر دوران.

شکوهی‌یکتا، محسن؛ زمانی، نیره و پورکریمی، جواد. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بین فردی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان دیرآموز پایه اول دبستان. *مطالعات روانشناختی*، ۱۰(۴)، ۷-۳۱.

غریبی،حسن و بهاری‌زر، کیفسان. (۱۳۹۴) اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله بر خودتنظیمی تحصیلی و اضطراب ریاضی دانش‌آموزان. *نشریه علمی - پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۸ (۳۲)، ۶۱-۷۸.

فرنام، علی. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله و مدیریت خشم بر کاهش تعارضات والد – نوجوان در بین دانش‌آموزان پسر. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۲۹)، ۱۴۹-۱۷۶.

لطیفیان، مرتضی و شیخ الاسلامی، راضیه. (۱۳۸۳). *بررسی رابطه رضایت از زندگی با سلامت عمومی و مؤلفه‌های آن در دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز*. دومین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

Aydoğan, Y., Metin, Ş., Büyükõztürk, Ş., Mercan, Z., & Kavak, Ş. (2017). The investigation of the relationship between social skills and problem solving skills of students in Primary Education Department. *Journal of Current Researches on Educational Studies, 7*(1), 161-172.

Ayres, J., & Malouff, J. M. (2007). Problem-solving training to help workers increase positive affect, job satisfaction, and life satisfaction. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 16*(3), 279-294.

Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 3-15.

Bellei, C., & Vanni, X. (2015). Chile: The evolution of educational policy, 1980-2014. In S. Schwartzman (Ed.), *Education in South America: Education around the world* (pp. 179-200). London: Bloomsbury.

Chorpita, B. F., & Weisz, J. R. (2009). *MATCH-ADTC: Modular approach to therapy for children with anxiety, depression, trauma, or conduct problems*. Satellite Beach, FL: PracticeWise.

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology, 54*(1), 403-425.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276-302.

Distler, J. W. (2007). Critical thinking and clinical competence: Results of the implementation of student-centered teaching strategies in an advanced practice nurse curriculum. *Nurse Education in Practice, 7*(1), 53-59.

Dreer, L. E., Elliott, T. R., Fletcher, D. C., & Swanson, M. (2005). Social problem-solving abilities and psychological adjustment of persons in low vision rehabilitation. *Rehabilitation Psychology, 50*(3), 232-238.

D'zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology, 78*(1), 107-126.

Gladstone, T. R., & Kaslow, N. J. (1995). Depression and attributions in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Abnormal Child Psychology, 23*(5), 597-606.

Gray, A. L., & Moore, E. W. (2018). Understanding the relationship between sexual identity, life satisfaction, psychological well-being, and online community use. *Modern Psychological Studies, 23*(2), 1-25.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.3.6.9]

Heffner, A. L., & Antaramian, S. P. (2016). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 17*(4), 1681-1701.

Huebner, E. S. (2001). *Manual for the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*. University of South Carolina, Department of Psychology. Columbia, SC.

Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash, C., & Gilman, R. (1998). Further validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 16*(2), 118-134.

Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools, 41*(1), 81-93.

Jacobs, R. H., Reinecke, M. A., Gollan, J. K., & Kane, P. (2008). Empirical evidence of cognitive vulnerability for depression among children and adolescents: A cognitive science and developmental perspective. *Clinical Psychology Review*, 28(5), 759-782.

Kana, F. (2015). Investigation of pre-service teachers' communication skills. *Journal of Educational Researchers, 6*(3), 34-42.

Kirkcaldy, B., Furnham, A., & Siefen, G. (2004). The relationship between health efficacy, educational attainment, and well-being among 30 nations. *European Psychologist, 9*(2), 107-119.

Kuo, F. R., Hwang, G. J., & Lee, C. C. (2012). A hybrid approach to promoting students' web-based problem-solving competence and learning attitude. *Computers & Education, 58*(1), 351-364.

Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., & Schutte, N. S. (2007). The efficacy of problem solving therapy in reducing mental and physical health problems: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 27*(1), 46-57.

Murray, C., & Zvoch, K. (2011). The inventory of teacher-student relationships: Factor structure, reliability, and validity among African American youth in low-income urban schools. *The Journal of Early Adolescence, 31*(4), 493-525.

Ocak, S. (2010). The effects of child-teacher relationships on interpersonal problem-solving skills of children. *Infants & Young Children, 23*(4), 312-322.

Ong, E. G., Lim, C. S., & Ghazali, M. (2007). *Enhancing communication skills in mathematics teachers through the lesson study collaboration: A pilot study*. Paper presented at the International Conference on Science and Mathematics Education, University of Malaya.

Ozturk, C., Muslu, G. K., & Dicle, A. (2008). A comparison of problem-based and traditional education on nursing students' critical thinking dispositions. *Nurse Education Today, 28*(5), 627-632.

Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research, 87*(2), 345-387.

Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher-child interactions, and teacher-child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(2), 147-156.

Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(2), 107-120.

Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 519-532.

Twyman, T., & Tindal, G. (2006). Using a computer-adapted, conceptually based history text to increase comprehension and problem-solving skills of students with disabilities. *Journal of Special Education Technology, 21*(2), 5-16.

Ugueto, A. M., Santucci, L. C., Krumholz, L. S., & Weisz, J. R. (2014). Problem-solving skills training. In E. S. Sburlati, H. J. Lyneham, C. A. Schniering, & R. M. Rapee (Eds.), *Evidence-based CBT for anxiety and depression in children and adolescents: A competencies based approach* (pp. 247-259). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

Vasey, M. W., & MacLeod, C. (2001). Information-processing factors in childhood anxiety: A review and developmental perspective. In M. W. Vasey, & M. R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 253-277). Oxford University Press.

Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children-The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children, 17*(2), 96-113.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.3.6.9]