

## اثر بخشی آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی بر پر خاشگری و حل مساله اجتماعی دانش‌آموزان بیش‌فعال

نجف طهماسبی پور<sup>۱</sup>  
نسبیه شهریار<sup>۲</sup>

### چکیده

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی بر پر خاشگری و حل مساله اجتماعی دانش‌آموزان بیش‌فعال انجام شد. این پژوهش نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه‌های آزمایش و کنترل بود. جامعه پژوهش دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی شهرستان پاوه در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند که از میان آنها ۳۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه مساوی تقسیم شدند. گروه آزمایش ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای مفاهیم یادگیری خودتنظیمی را آموزش دید و گروه کنترل آموزشی دریافت نکرد. داده‌ها با پرسشنامه‌های مشکلات رفتاری کانرز (۱۹۹۰)، پر خاشگری شهیم (۱۳۸۵) و حل مساله اجتماعی دزوریلا و همکاران (۲۰۰۲) جمع‌آوری و با روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری تحلیل شدند. نتایج نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل در پر خاشگری و حل مساله اجتماعی تفاوت معناداری وجود داشت. به عبارت دیگر آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی باعث کاهش پر خاشگری و افزایش حل مساله اجتماعی دانش‌آموزان بیش‌فعال شد ( $P > 0/001$ ). نتایج حاکی از اثربخشی آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی در کاهش پر خاشگری و افزایش حل مساله اجتماعی دانش‌آموزان بیش‌فعال بود. در نتیجه مشاوران مدارس و درمانگران می‌توانند از آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی برای بهبود پر خاشگری و حل مساله اجتماعی استفاده کنند.

واژه‌های کلیدی: یادگیری خودتنظیمی، پر خاشگری، حل مساله اجتماعی، دانش‌آموزان بیش‌فعال

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید رجایی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)  
ntahmasbipour45@gmail.com

۲. کارشناس ارشد مشاوره مدرسه، گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید رجایی، تهران، ایران.

## مقدمه

اختلال بیش‌فعالی<sup>۱</sup> همراه با کمبود توجه با سه دسته علائم بیش‌فعالی، بی‌توجهی و رفتارهای تکانشی مشخص می‌شود که باید حداقل شش ماه به طول انجامیده و حداقل در دو موقعیت از سه موقعیت خانه، مدرسه و کلینیک وجود داشته باشد (وانگ، لیو، لیو، لی و وانگ، ۲۰۱۸). بیش‌فعالی باعث می‌شود تا علی‌رغم هوش طبیعی در عملکرد تحصیلی و اجتماعی اختلال ایجاد شود (مک‌کلین، میلز و مورفی، ۲۰۱۷). یکی از عملکردهای اجتماعی، عملکرد حل مساله اجتماعی<sup>۴</sup> است (نورین، ویتی و دریسچل، ۲۰۱۵). حل مساله یکی از مهمترین فرایندهای تفکر است که به افراد کمک می‌کند تا مقابله موثری با مشکلات و چالش‌های زندگی داشته باشند (جان و لی، ۲۰۱۷). توانایی حل مساله به طور کلی و حل مساله اجتماعی به طور خاص یک مهارت ضروری برای ارتقای بهداشت روانی است (جیانگ، لیونز و هیوبنر، ۲۰۱۶). حل مساله اجتماعی یک فعالیت هدفمند، مجدانه و آگاهانه و نیز یک پیامد شناختی هدفمند و موثر می‌باشد (واکیلینگ، ۲۰۰۷). حل مساله اجتماعی به فرایند شناختی - رفتاری و خودهدایت‌شده اطلاق می‌شود که به وسیله تلاش فرد برای رویارویی با مسائل خاص زندگی روزانه در ارتباط با دیگران شکل می‌گیرد (شاراف، لاپین و تامپسون، ۲۰۱۸). حل مساله اجتماعی یک راهبرد کلی است که افراد به واسطه آن برای موقعیت‌های چالش‌انگیز پاسخ‌های مقابله‌ای موثر پیدا می‌کنند و نقش مهمی در سازگاری روانشناختی دارد (ثابت و جمشیدی‌فر، ۱۳۹۱). یکی دیگر از عملکردهای اجتماعی، پرخاشگری<sup>۱۰</sup> است (بوک، ویسر، ولک، هولدن و داگانا، ۲۰۱۹). یکی از مهمترین دلایل ارجاع کودکان و نوجوانان به مراکز مشاوره پرخاشگری می‌باشد که از آن برای توصیف بسیاری از انواع رفتارها از جمله بدخلقی، بحث و مشاجره، زورگویی، تخریب لوازم شخصی، نزاع و بی‌رحمی استفاده می‌شود (الیسون، گاروفالو و ویلوتی، ۲۰۱۴). پرخاشگری دارای سه بعد ابزاری، عاطفی و شناختی است. بعد ابزاری به صورت پرخاشگری کلامی و جسمانی ظاهر می‌شود و هدف اصلی آن آسیب رسانده به دیگران است. بعد عاطفی به صورت خشم بروز می‌کند و عوامل و شرایط درونی ارگانیزم را برای برانگیختگی فیزیولوژیک و هیجانی آماده می‌سازد و زمینه را برای انجام رفتار پرخاشگرانه مهیا می‌کند. بعد شناختی که خصومت نام دارد سبب ایجاد احساس غرض‌ورزی، دشمنی و کینه‌توزی نسبت به دیگران می‌شود (لی، چیبو، سیو، ژو و لی، ۲۰۱۸).

بر اساس رویکرد شناختی یکی از روش‌های بهبود ویژگی‌های روانشناختی، آموزش مفاهیم یادگیری

1. hyperactive
2. Wang, Liu, Liu, Li & Wang
3. McClain, Mills & Murphy
4. social problems solving
5. Noreen, Whyte & Dritschel
6. Jun & Lee
7. Jiang, Lyons & Huebner
8. Wakeling
9. Sharaf, Lachine & Thompson
10. aggression
11. Book, Visser, Volk, Holden & D'Agata
12. Elison, Garofalo & Velotti
13. Lei, Chiu, Cui, Zhou & Li

خودتنظیمی<sup>۱</sup> است (مونتری، بولز و اسکویی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). خودتنظیمی توانایی فرد در کسب کنترل کارکردهای بدنی، مدیریت هیجان‌ها و حفظ توجه و تمرکز است و یادگیری خودتنظیمی توانایی مشارکت فعال از نظر شناختی، فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در فرایند یادگیری می‌باشد (کیم، یون، جو و برانچ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). خودتنظیمی با پیوند عناصر شناختی، انگیزشی و رفتاری روابط متقابل بین این مفاهیم را درون یک بافت واحد بررسی می‌کند (مولر و سیوفرت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). درباره یادگیری خودتنظیمی مدل‌های فراوانی وجود دارد که مهمترین آنها بر تعامل عوامل شناختی، فراشناختی و انگیزشی اتفاق نظر دارند. شناخت به دریافت درون‌داد، ذخیره کردن، بازخوانی، انتقال و کار روی اطلاعات اشاره دارد که از طریق حواس کسب می‌شود. فراشناخت مجموع دانش و فرایندهایی است که کنش‌های شناختی فرد را نظارت، هدایت و کنترل کرده و به مدیریت فعالیت‌های شناختی می‌پردازد. راهبردهای انگیزشی به تمایل فرد برای هدف‌گذاری مستقلانه، خودکاری و پذیرش فعال موفقیت و شکست اشاره دارد (اگینا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). یادگیرندگان خودتنظیم در دانش فراشناختی مهارت داشته و می‌دانند که چگونه فرایندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت و اهداف فردی سوق دهند. آنان در مراحل مختلف یادگیری اقدام به برنامه‌ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودسنجی می‌کنند. از نظر انگیزشی این نوع از یادگیری به داشتن باورها و نگرش‌های انطباقی مناسب کمک کرده و سبب می‌شود تا فرد خود را توانمند، خودکارآمد و مستقل تصور نماید (سیوفرت، ۲۰۱۸).

درباره اثربخشی یادگیری خودتنظیمی بر متغیرهای تحصیلی پژوهش‌های نسبتاً زیادی انجام شده، اما درباره اثربخشی آن بر متغیرهای روانشناختی از جمله پرخاشگری و حل مساله اجتماعی پژوهش‌های اندکی انجام شده است. برای مثال والکر<sup>۶</sup> (۲۰۱۱) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسید که بین خودتنظیمی با سازگاری اجتماعی و حل مسائل اجتماعی رابطه معناداری وجود دارد. رامانی، براونل و کمپبل<sup>۷</sup> (۲۰۱۰) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین خودتنظیمی و تعاملات اجتماعی مثبت و منفی با همسالان به‌عنوان یک عملکرد اجتماعی رابطه معناداری وجود داشت. در پژوهشی دیگر بوکنر، مزاکاپا و بیردسلی<sup>۸</sup> (۲۰۰۹) گزارش کردند که کودکان دارای سطح خودتنظیمی بالاتر نسبت به کودکان دارای خودتنظیمی پایین‌تر در موقعیت‌های حل مساله اجتماعی پاسخ‌های سازگارانه‌تری ارائه می‌دهند. دی‌وال، بامیستر، استیلمن و گیلیوت<sup>۹</sup> (۲۰۰۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش خودتنظیمی باعث کاهش خشونت شد. همچنین ارجمندنیا، حسینی و ولی‌زاده (۱۳۹۶) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش خودتنظیمی هیجانی باعث کاهش مشکلات رفتاری و مولفه‌های پرخاشگری، کارایی تحصیلی، سخت‌کوشی و شاد بودن دانش‌آموزان دختر شد. نتایج پژوهش جلوه‌گر، کارشکی و اصغری‌نکاح (۱۳۹۳) حاکی از آن بود که آموزش خودتنظیمی در بهبود حل مساله اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی موثر بود و در این زمینه بین کودکان دختر و پسر

1. training the self-regulation learning concepts

2. Montroy, Bowles & Skibbe

3. Kim, Yoon, Jo & Branch

4. Muller & Seufert

5. Agina

6. Walker

7. Ramani, Brownell & Campbell

8. Buckner, Mezzacappa & Beardslee

9. DeWall, Baumeister, Stillman & Gailliot

تفاوت معناداری وجود نداشت. مامی، ناصری و ویسی (۱۳۹۳) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش راهبردهای خودتنظیمی باعث بهبود حل مساله و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر شد. در پژوهشی دیگر شیرازی (۱۳۹۲) گزارش کرد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر کاهش پرخاشگری و افزایش شادکامی دانش‌آموزان پسر موثر بود. جلوه‌گر، کارشکی و اصغری‌نکاح (۱۳۹۲) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش خودتنظیمی باعث افزایش حل مساله در کودکان پیش‌دبستانی شد. طباطبائی‌ان، حمید و نیسی (۱۳۹۲) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش خودتنظیمی باعث بهبود سازگاری اجتماعی شد و نتایج در پیگیری نیز باقی ماند. در پژوهشی دیگر توکلی‌زاده، ابراهیمی‌قوام، فرخی و گلزاری (۱۳۹۰) گزارش کردند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی باعث بهبود سلامت روانی و مولفه‌های آن شامل شکایات جسمانی، اضطراب، سوءعملکرد اجتماعی و افسردگی شد.

عدم کنترل پرخاشگری سبب بروز عوارض جسمی، اجتماعی و روانی فراوانی می‌شود و پرخاشگری می‌تواند پیش‌بینی‌کننده استفاده از مواد مخدر و الکل، کشیدن سیگار، سازگاری کم، اخراج از مدرسه، احساس درماندگی، ناسازگاری اجتماعی، تنهایی، افسردگی، فشار خون و بی‌توجهی به حقوق و خواسته دیگران باشد (پوویس و الیور، ۲۰۱۴). همچنین توانایی پایین حل مساله اجتماعی می‌تواند بر مشکلات ذکر شده بالا بیفزاید. علاوه بر آن، با اینکه پژوهش‌های نسبتاً زیادی درباره اثربخشی یادگیری خودتنظیمی بر متغیرهای تحصیلی انجام شده، اما پژوهش‌های اندکی درباره آن بر متغیرهای روانشناختی از جمله پرخاشگری و حل مساله اجتماعی انجام شده است. در نتیجه این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی بر پرخاشگری و حل مساله اجتماعی دانش‌آموزان پیش‌فعال انجام شد.

### روش پژوهش

این پژوهش نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه‌های آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی شهرستان پاره در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند. از میان اعضای جامعه ۳۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه مساوی (هر گروه ۱۵ نفر) تقسیم شدند. در این روش نمونه‌گیری از میان مدارس ابتدایی شهرستان پاره ابتدا تعدادی مدرسه و سپس تعدادی کلاس به روش تصادفی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و معلمان درباره آنها به پرسشنامه مشکلات رفتاری کانرز (۱۹۹۰) پاسخ دادند. ملاک‌های ورود به مطالعه شامل نداشتن مشکلات جسمی، عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی، عدم مردودی در پایه‌های تحصیلی پایین‌تر، کسب نمره برش در پرسشنامه مشکلات رفتاری کانرز، عدم سابقه گذراندن دوره آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی و تمایل جهت شرکت در پژوهش و ملاک‌های خروج از مطالعه شامل انصراف از ادامه همکاری، عدم تکمیل مناسب پرسشنامه‌ها و غیبت دو جلسه و یا بیشتر از آن بود. نحوه اجرای پژوهش به این صورت بود که پس از انتخاب نمونه و تقسیم آنها به دو گروه مساوی، یکی از گروه‌ها با روش قرعه‌کشی به‌عنوان گروه آزمایش (آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی) و دیگری به‌عنوان گروه کنترل انتخاب شد. گروه آزمایش ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای مفاهیم یادگیری خودتنظیمی آموزش دید و گروه کنترل آموزشی دریافت نکرد. در جدول ۱ محتوی آموزشی به تفکیک جلسات ارائه شد.

## جدول ۱. محتوی آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی به تفکیک جلسات

جلسات	محتوی
جلسه اول	معرفی اعضا و رهبر گروه، بیان اهداف و مقررات گروه از سوی رهبر، تمرین عملی نحوه آشنا شدن و ارتباط صحیح اعضا با هم
جلسه دوم	آموزش مفهوم علاقه و انگیزش و راه‌های افزایش آن و آوردن مثال‌هایی از سوی رهبر و اعضا و تمرین عملی با اعضا در کلاس
جلسه سوم	آموزش مفهوم توجه و آمادگی ذهنی و آرایه مثال‌های از سوی اعضا و رهبر درباره آن
جلسه چهارم	ترسیم جدول برنامه‌ریزی هفتگی بر روی تخته و آشنایی دانش‌آموزان با نحوه برنامه‌ریزی هفتگی و تمرین عملی انجام برنامه‌ریزی با اعضا
جلسه پنجم	آشنایی اعضا با مفهوم تکرار و مرور و شیوه‌های استفاده از آن
جلسه ششم	آشنایی اعضا با مفهوم تکنیک‌های بسط دادن، خلاصه کردن و یادداشت‌برداری
جلسه هفتم	آموزش خودنظارتی و نحوه صحیح درخواست کمک از همسالان، بزرگسالان و اطرافیان و تمرین عملی در کلاس
جلسه هشتم	آموزش روش پس‌ختم در امر مطالعه و انجام این روش در عمل در خانه

مداخله در گروه آزمایش توسط یک متخصص تربیتی دارای مدرک دوره آموزش خودتنظیمی برای گروه آزمایش اجرا شد. لازم به ذکر است که در پایان هر جلسه آموزشی، تکلیفی به آزمودنی‌ها داده و در آغاز جلسه بعد ضمن بررسی آن به آنها بازخورد سازنده داده شد. پرسشنامه‌های زیر توسط گروه‌ها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل شد.

پرسشنامه مشکلات رفتاری: این پرسشنامه توسط کانرز (۱۹۹۰) ساخته شد. نسخه والدین این ابزار دارای ۴۸ گویه است که با استفاده از مقیاس چهار گزینه‌ای لیکرت (۰=اصلاً صحیح نیست یا هرگز یا به ندرت تا ۳=کاملاً صحیح است یا اغلب اوقات یا تقریباً همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. این ابزار دارای پنج بعد مشکلات سلوک، مشکلات یادگیری، مشکلات روان‌تنی، بیش‌فعالی-تکانشگری و اضطراب-انفعال است که در این پژوهش از بعد بیش‌فعالی-تکانشگری استفاده شد. این بعد ۴ گویه دارد و نمره آن با مجموع نمره گویه‌ها بدست می‌آید، لذا دامنه نمرات بین ۰ تا ۱۲ است و نمره بالاتر به معنای مشکلات بیشتر می‌باشد. کانرز (۱۹۹۰) روایی سازه ابزار را تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش کرد. همچنین شهیم، یوسفی و شهائیان (۱۳۸۶) روایی ابزار را با روش تحلیل عاملی تایید و پایایی بیش‌فعالی-تکانشگری را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ گزارش کردند. در این پژوهش پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ بدست آمد.

پرسشنامه پرخاشگری: این پرسشنامه توسط شهیم (۱۳۸۵) ساخته شد. این ابزار دارای ۲۱ گویه است که با استفاده از مقیاس چهار گزینه‌ای لیکرت (۱=به ندرت تا ۴=اغلب روزها) نمره‌گذاری می‌شود. نمره ابزار با مجموع نمره گویه‌ها بدست می‌آید، لذا دامنه نمرات بین ۲۱ تا ۸۴ است و نمره بالاتر به معنای پرخاشگری بیشتر می‌باشد. شهیم (۱۳۸۵) روایی صوری و محتوایی ابزار را تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش کرد. در این پژوهش پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ بدست آمد.

1. behavioral problems questionnaire
2. aggression questionnaire

پرسشنامه حل مساله اجتماعی<sup>۱</sup>: این پرسشنامه توسط دزوریل، نزو و میدیو-الیوارز<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) ساخته شد. این ابزار دارای دو فرم ۷۰ و ۲۵ گویه‌ای است که در این پژوهش از فرم ۲۵ گویه‌ای استفاده شد که با استفاده از مقیاس پنج گزینه‌ای لیکرت (=۰ به هیچ وجه در مورد من صدق نمی‌کند تا =۴ کاملاً در مورد من صدق می‌کند) نمره‌گذاری می‌شود. نمره ابزار با مجموع نمره گویه‌ها بدست می‌آید، لذا دامنه نمرات بین ۰ تا ۱۰۰ است و نمره بالاتر به معنای پرخاشگری بیشتر می‌باشد. دزوریل و همکاران (۲۰۰۲) پایایی ابزار را با روش‌های بازآزمایی و آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۹ گزارش کردند. ثابت و جمشیدی فر (۱۳۹۱) روایی همگرای این ابزار را با پرسشنامه حل مساله کسیدی و لانگ<sup>۳</sup> (۱۹۹۶) تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش کردند. در این پژوهش پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ بدست آمد.

داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی با نرم‌افزار SPSS نسخه بیست و یک در سطح معناداری  $P > 0/05$  تحلیل شدند. در سطح توصیفی از شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی برای توصیف توزیع متغیرها و در سطح استنباطی از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای آزمون فرض‌های آماری استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

آزمودنی‌ها ۳۰ دانش‌آموز مقطع ابتدایی بودند که ۱۵ نفر در گروه آزمایش یعنی آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی (۵۰٪) و ۱۵ نفر در گروه کنترل (۵۰٪) قرار داشتند. در جدول ۲ نتایج میانگین و انحراف معیار پرخاشگری و حل مساله اجتماعی گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارائه شد.

### جدول ۲. نتایج میانگین و انحراف معیار پرخاشگری و حل مساله اجتماعی گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه کنترل		گروه آزمایش		گروه کنترل		گروه آزمایش		متغیرها/گروه‌ها
پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	
SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
۷/۹۰	۶۰/۴۶	۸/۷۲	۶۰/۸۴	۶/۱۱	۴۵/۱۳	۹/۲۳	۵۹/۵۶	پرخاشگری
۶/۵۷	۳۳/۵۸	۶/۵۲	۳۳/۷۶	۶/۳۵	۵۶/۲۷	۶/۴۰	۳۵/۲۸	حل مساله اجتماعی

پیش از تحلیل داده‌ها با روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری، مفروضه‌های آن بررسی شد. نتایج نشان داد که مفروضه نرمال بودن بر اساس آزمون کولموگروف - اسمیرنوف، مفروضه برابری ماتریس‌های کوواریانس بر اساس آزمون M باکس، مفروضه برابری واریانس‌ها بر اساس آزمون لوین و مفروضه همبستگی کافی بین متغیرهای وابسته بر اساس آزمون کرویت بارتلت برقرار است. در جدول ۳ نتایج آزمون چندمتغیری برای بررسی اثربخشی آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی بر پرخاشگری و حل مساله دانش‌آموزان پیش‌فعال ارائه شد.

1. social problem solving questionnaire
2. D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares
3. Cussidy & Long

### جدول ۳. نتایج آزمون چندمتغیری برای بررسی اثربخشی آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی بر پرخاشگری و حل مساله دانش‌آموزان بیش‌فعال

اثر	آزمون‌ها	مقدار	آماره F	معناداری	مجذور اتا
آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی	اثر پیلایی	۰/۸۱	۵۳/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۸۶
	لامبدای ویلکز	۰/۳۴	۵۳/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۸۶
	اثر هاتلینگ	۲/۶۷	۵۳/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۸۶
	بزرگترین ریشه روی	۲/۶۷	۵۳/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۸۶

بر اساس نتایج جدول ۳، آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی حداقل بر یکی از متغیرهای پرخاشگری و حل مساله دانش‌آموزان بیش‌فعال اثر معنادار دارد ( $F=53/28, P<0/001$ ). در جدول ۴ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متن تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای بررسی اثربخشی آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی بر هر یک از متغیرهای پرخاشگری و حل مساله دانش‌آموزان بیش‌فعال ارائه شد.

### جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متن تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای بررسی اثربخشی آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی بر هر یک از متغیرهای پرخاشگری و حل مساله دانش‌آموزان بیش‌فعال

متغیرها	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	آماره F	معناداری	مجذور اتا
پرخاشگری	۷۳۲/۵۸	۱	۷۳۲/۵۸	۴۲/۳۷	۰/۰۰۱	۰/۸۱
حل مساله اجتماعی	۹۲۴/۱۶	۱	۹۲۴/۱۶	۵۹/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۸۹

بر اساس نتایج جدول ۴، آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی بر هر دو متغیر وابسته اثر معناداری دارد؛ به طوری که ۸۱ درصد تغییرات پرخاشگری و ۸۹ درصد تغییرات حل مساله اجتماعی نتیجه آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی است. به عبارت دیگر آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی باعث کاهش معنادار پرخاشگری ( $F=42/37, P<0/001$ ) و افزایش معنادار حل مساله اجتماعی ( $F=59/36, P<0/001$ ) دانش‌آموزان بیش‌فعال شد.

### بحث و نتیجه‌گیری

دانش‌آموزان بیش‌فعال با مشکلات فراوانی در زمینه تحصیلی و اجتماعی مواجه هستند که از مهمترین مشکلات اجتماعی آنها می‌توان به پرخاشگری و حل مساله اجتماعی اشاره کرد. در نتیجه پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی بر پرخاشگری و حل مساله اجتماعی دانش‌آموزان بیش‌فعال انجام شد.

یافته‌ها نشان داد که آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی باعث کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان بیش‌فعال شد. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های قبلی همسو بود (دی‌وال و همکاران، ۲۰۰۷؛ ارجمندنیا و همکاران، ۱۳۹۶؛ شیرازی، ۱۳۹۲). برای مثال دی‌وال و همکاران (۲۰۰۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش خودتنظیمی باعث کاهش خشونت شد. همچنین ارجمندنیا و همکاران (۱۳۹۶)

ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش خودتنظیمی هیجانی باعث کاهش مشکلات رفتاری و مولفه‌های آن از جمله پرخاشگری دانش‌آموزان شد. در پژوهشی دیگر شیرازی (۱۳۹۲) گزارش کرد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان موثر بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که یادگیری خودتنظیمی با بکارگیری راهبردهای شناختی، فراشناختی و انگیزشی مناسب سعی در افزایش تمرکز و درک دانش‌آموزان دارد و از این طریق باعث بهبود عملکردهای آنها می‌شود. در نتیجه یادگیری خودتنظیمی با استفاده از راهبردهای شناختی، فراشناختی و انگیزشی میزان مهارت‌ها و توانمندی‌های دانش‌آموزان را در تکالیف ارتقاء داده و از طریق افزایش اعتماد به نفس، کفایت و خودکارآمدی آنان در روابط اجتماعی و بین‌فردی باعث کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان بیش‌فعال می‌شود.

یافته‌ها نشان داد که آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی باعث افزایش حل مساله اجتماعی دانش‌آموزان بیش‌فعال شد. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های قبلی همسو بود (والکر، ۲۰۱۱؛ رامانی و همکاران، ۲۰۱۰؛ بوکسر و همکاران، ۲۰۰۹؛ جلوه‌گر و همکاران، ۱۳۹۳؛ مامی و همکاران، ۱۳۹۳؛ جلوه‌گر و همکاران، ۱۳۹۲). برای مثال والکر (۲۰۱۱) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسید که بین خودتنظیمی با سازگاری اجتماعی و حل مسائل اجتماعی رابطه معناداری وجود دارد. در پژوهشی دیگر بوکسر و همکاران (۲۰۰۹) گزارش کردند که کودکان دارای سطح خودتنظیمی بالاتر نسبت به کودکان دارای خودتنظیمی پایین‌تر در موقعیت‌های حل مساله اجتماعی پاسخ‌های سازگارانه‌تری ارائه می‌دهند. همچنین جلوه‌گر و همکاران (۱۳۹۳) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش خودتنظیمی در بهبود حل مساله اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی موثر بود. در پژوهشی دیگر مامی و همکاران (۱۳۹۳) گزارش کردند که آموزش راهبردهای خودتنظیمی باعث بهبود حل مساله دانش‌آموزان شد. در تبیین این یافته بر مبنای نظر جلوه‌گر و همکاران (۱۳۹۳) می‌توان گفت که خودتنظیمی دارای جنبه‌های شناختی، رفتاری و هیجانی است. اگرچه در تنظیم شناختی هر سه عامل برای موفقیت ضروری هستند، اما تنظیم هیجانی با توجه به الزامات موجود در مسائل اجتماعی اهمیت بیشتری داشته و زمینه مساعدی را برای اثربخشی دو بعد دیگر فراهم می‌کند. تنظیم هیجانی به شکل‌گیری روابط صحیح با دیگران منجر می‌شود، یک محیط امن اجتماعی را برای کودک به ارمغان می‌آورد و این محیط امن یکی از مقدمات لازم برای کارکرد کارآمدی دو بعد تنظیم شناختی و رفتاری می‌باشد. همچنین در فرایند خودتنظیمی، تنظیم شناختی نیز در حل مسائل اجتماعی جایگاه ویژه‌ای دارد و شامل توانایی سازمان دادن تفکر و رفتار در مجموعه‌ای از کارهای وابسته به هم در جهت اهداف اجتماعی یا بین‌فردی است که از نظر اجتماعی قابل قبول باشند. نداشتن چنین مهارتی به معنای عدم حساسیت اجتماعی و درک ضعیف از موقعیت‌های اجتماعی است و ممکن است زندگی کودک را در خانه، مدرسه و بازی تحت تاثیر قرار دهد. جنبه سوم خودتنظیمی یعنی تنظیم رفتاری از طریق به تاخیر انداختن و بازداری رفتار قالب، اما نامناسب و انجام عمل مطلوب، اما ناخواسته از دید کودک مجالی را برای ارائه پاسخ صحیح فراهم می‌آورد. در نتیجه بر اساس فرایندهای توضیح داده شده آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی می‌تواند باعث افزایش حل مساله اجتماعی در دانش‌آموزان بیش‌فعال شود.

این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود که مهمترین آنها شامل محدود بودن نمونه مورد بررسی به دانش‌آموزان پسر بیش‌فعال شهر پاره بود که تعمیم‌پذیری نتایج را با سوگیری مواجه می‌کند. همکاری پایین برخی معلمان و والدین دانش‌آموزان، عدم وجود مرحله پیگیری و عدم کنترل متغیرهای مداخله‌گر از جمله هوش و وضعیت خانوادگی محدودیت‌های دیگر پژوهش بودند. بنابراین پیشنهاد



می‌شود در پژوهش‌های دوره‌های پیگیری ۲، ۴ و یا حتی ۶ ماهه گنجانده شود و پایداری نتایج بررسی گردد. پیشنهاد دیگر انجام همین پژوهش بر روی سایر گروه‌ها، دانش‌آموزان دختر بیش‌فعال و یا حتی کودکان و دانش‌آموزان سایر شهرها می‌باشد. با توجه به اثربخشی آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی پیشنهاد می‌شود که مسئولان و برنامه‌ریزان مدارس برای معلمان و پرسنل آموزش و پرورش دوره ضمن خدمت در زمینه مذکور برگزار نمایند. پیشنهاد دیگر استفاده مشاوران مدارس و درمانگران از روش آموزش مفاهیم یادگیری خودتنظیمی برای بهبود ویژگی‌های تحصیلی و روانشناختی به‌ویژه کاهش پرخاشگری و افزایش حل مساله اجتماعی می‌باشد.

### منابع

- ارجمندنیا، علی‌اکبر؛ حسینی، افضل‌السادات و ولی‌زاده، سمیه. (۱۳۹۶). تاثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر کاهش مشکلات رفتاری تیزهوشان با موفقیت تحصیلی پایین. *مجله اختلال‌های رفتاری و یادگیری*، ۱(۱)، ۱-۱۳.
- توکلی‌زاده، جهانشیر؛ ابراهیمی‌قوام، صغری؛ فرخی، نورعلی و گلزاری، محمود. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سلامت روانی دانش‌آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر مشهد. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۳(۳)، ۲۵۰-۲۵۹.
- ثابت، مهرداد و جمشیدی‌فر، زهرا. (۱۳۹۱). هنجاریابی مقدماتی آزمون حل مساله اجتماعی. *مجله یافته‌های نو در روانشناسی (روانشناسی اجتماعی)*، ۷(۲۲)، ۱۱۳-۱۲۴.
- جلوه‌گر، افسانه؛ کارشکی، حسین و اصغری‌نکاح، محسن. (۱۳۹۲). تاثیر آموزش خودتنظیمی بر حل مساله کودکان پیش‌دبستانی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۸(۲۹)، ۱۱۶-۱۳۶.
- جلوه‌گر، افسانه؛ کارشکی، حسین و اصغری‌نکاح، محسن. (۱۳۹۳). تاثیر آموزش خودتنظیمی بر حل مساله اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی دختر و پسر. *مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۴(۱)، ۱۵۵-۱۶۶.
- شهیم، سیما. (۱۳۸۵). پرخاشگری آشکار و رابطه‌ای در کودکان دبستانی. *پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۹(۱-۲)، ۲۷-۴۴.
- شهیم، سیما؛ یوسفی، فریده و شهائیان، آمنه. (۱۳۸۶). هنجاریابی و ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس درجه‌بندی کانرز-فرم معلم. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۳(۱ و ۲)، ۱-۲۶.
- شیرازی، علی. (۱۳۹۲). اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی بر پرخاشگری و شادکامی دانش‌آموزان سال دوم متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.
- طباطبائیان، فاطمه؛ حمید، نجمه و نیسی، عبدالکاطم. (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی آموزش خودتنظیمی به شیوه گروهی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع سوم راهنمایی مدارس شهر شوشتر. *فصلنامه فرهنگی-تربیتی زنان و خانواده*، ۸(۲۴)، ۶۷-۹۴.
- مامی، شهرام؛ ناصری، نصرت و ویسی، فاطمه. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر حل مساله و خودکارآمدی دانش‌آموزان در درس ریاضی. *مجله دست‌آوردهای روانشناختی*، ۴(۲۱)، ۱۶۹-۱۸۰.

Agina, A. M. (2012). The effect of nonhuman's external regulation on young children's self-regulation to regulate their own process of learning. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1140-1152.

Book, A., Visser, B. A., Volk, A., Holden, R. R., & D'Agata, M. T. (2019). Ice and fire: Two paths

- to provoked aggression. *Personality and Individual Differences*, 138, 247-251.
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R. (2009). Self-regulation and its relations to adaptive functioning in low income youths. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79, 19-30.
- Conners, C. K. (1990). *Manual for Conners' rating scales*. Toronto: Multi Health System, Inc.
- DeWall, C. N., Baumeister, R. F., Stillman, T. F., & Gailliot, M. T. (2007). Violence restrained: effects of self-regulation and its depletion on aggression. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(1), 62-76.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Manual for the social problem solving inventory-revised*. Nourth Tonawanda, TY: Multi-Health Systems.
- Elison, J., Garofalo, C., & Velotti, P. (2014). Shame and aggression: Theoretical considerations. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 447-453.
- Jun, W., & Lee, G. (2017). The role of ego-resiliency in the relationship between social anxiety and problem solving ability among South Korean nursing students. *Nurse Education Today*, 49, 17-21.
- Jiang, X., Lyons, M. D., & Huebner, E. S. (2016). An examination of the reciprocal relations between life satisfaction and social problem solving in early adolescents. *Journal of Adolescence*, 53, 141-151.
- Kim, D., Yoon, M., Jo, I., & Branch, R. M. (2018). Learning analytics to support self-regulated learning in asynchronous online courses: A case study at a women's university in South Korea. *Computers & Education*, 127, 233-251.
- Lei, H., Chiu, M. M., Cui, Y., Zhou, W., & Li, S. (2018). Parenting style and aggression: a meta-analysis of Mainland Chinese children and youth. *Children and Youth Services Review*, 94, 446-455.
- McClain, M., Mills, A. H., & Murphy, L. (2017). Inattention and hyperactivity/impulsivity among children with attention-deficit/hyperactivity-disorder, autism spectrum disorder, and intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 70, 175-184.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Skibbe, L. E. (2016). The effect of peers' self-regulation on preschooler's self-regulation and literacy growth. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 73-83.
- Muller, N. M., & Seufert, T. (2018). Effects of self-regulation prompts in hypermedia learning on learning performance and self-efficacy. *Learning and Instruction*, 58, 1-11.
- Noreen, S., Whyte, K. E., & Dritschel, B. (2015). Investigating the role of future thinking in social problem solving. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 46, 78-84.
- Powis, L., & Oliver, C. (2014). The prevalence of aggression in genetic syndromes: A review. *Research in Developmental Disabilities*, 35(5), 1051-1071.
- Ramani, G. B., Brownell, C. A., & Campbell, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3- and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(3), 218-250.
- Rhoades, B.
- Seufert, T. (2018). The interplay between self-regulation in learning and cognitive load. *Educational Research Review*, 24, 116-129.
- Sharaf, A. Y., Lachine, O. A., & Thompson, E. A. (2018). Rumination, social problem solving and suicide intent among Egyptians with a recent suicide attempt. *Archives of Psychiatric Nursing*, 32(1), 86-92.
- Wakeling, H. C. (2007). The psychometric validation of the social problem-solving inventory-revised with happiness: consensus, contradictions, comments and concerns. *Mental Health, Religion and Culture*, 9(3), 213-225.
- Walker, O. L. (2011). Preschool predictors of social problem solving and their relations to social

- and academic adjustment in early elementary school. Thesis of doctor of philosophy, University of Miami.
- Wang, T., Liu, Y., Liu, H., Li, H., & Wang, Y. (2018). Auriculasin from *Flemingia philippinensis* roots shows good therapeutic indexes on hyperactive behavior in zebrafish. *Biochemical and Biophysical Research Communications*, 503(3), 1254-1259.