

اثربخشی آموزش مهارت های حل مسأله بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودتنظیمی دانش آموزان

امیر یکانی زاد^{۱*}، اکبر سلیمان نژاد^۲

(۱) کارشناس ارشد گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران
(۲) استادیار گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

*نویسنده مسئول: Yekaniamir@gmail.com

تاریخ دریافت مقاله ۱۴۰۲/۰۳/۰۶ تاریخ پذیرش مقاله ۱۴۰۲/۰۴/۱۹

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودتنظیمی دانش آموزان انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری ۳ ماهه بود. جامعه آماری تمام دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ که تعداد آن‌ها ۵۹۳۶ بود. نمونه شامل ۴۰ نفر دانش‌آموز بود که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه تنظیم هیجان (گروس و جان، ۲۰۰۳) و پرسشنامه خودتنظیمی (بوفارد و همکاران ۱۹۹۵) بود که تمام آزمودنی‌ها در مرحله پیش‌آزمون آن را تکمیل کردند. برنامه مداخله‌ای مهارت‌های حل مسئله دزوریلا و گلدفرید (۱۹۷۱) به گروه آزمایش مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش داده شد؛ و در نهایت، پس‌آزمون و پیگیری از دو گروه آزمایش و گواه گرفته شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر تحلیل شد. نتایج تحلیل داده‌های این پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های حل مسئله تأثیر معناداری بر افزایش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودتنظیمی دانش‌آموزان دارد ($P < 0.001$). همچنین اثربخشی در مرحله پیگیری ۳ ماهه تداوم داشت. در مجموع، نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش، سودمندی و تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودتنظیمی دانش‌آموزان را تأیید می‌کند.

کلید واژگان: آموزش حل مسأله، راهبردهای تنظیم شناختی، خودتنظیمی

مقدمه

عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان، رویکردی مناسب در جهت برنامه ریزی، توسعه و تکامل برنامه‌های آموزشی ایجاد می‌کند تا به وسیله آن بتوان بهترین نتایج ممکن را هم برای توسعه‌ی آموزشی مورد نظر و هم برای دانش آموزان رقم زد (هالاها، پولن، کافمن و بدارا، ۲۰۲۰). با این وجود، همواره دانش آموزان در دوران تحصیل با چالش‌ها و

امروزه رسالت نظام‌هایی مانند آموزش و پرورش، تربیت نسل‌هایی برای آینده است. آینده‌ای که بسیار پیشرفته‌تر، پیچیده‌تر و کامل‌تر از وضع موجود خواهد بود (بامبر، ۲۰۱۶). رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است. نظام آموزشی، زمانی می‌تواند کارآمد باشد که عملکرد تحصیلی یادگیرندگان را در دوره‌های مختلف، مورد توجه قرار دهد. شناسایی

کننده باشد، می شود. تنظیم هیجان شامل همه راهبردهای آگاهانه و غیرآگاهانه می شود که برای افزایش، حفظ و کاهش مؤلفه های هیجانی، رفتاری و شناختی یک پاسخ هیجانی به کار برده می شود و به توانایی فهم هیجانات و تعدیل تجربه و ابراز هیجانات اشاره دارد (گروس^۷، ۲۰۰۲). گارنفسکی و کرایچ^۸ (۲۰۰۶) نه راهبرد متفاوت تنظیم شناختی هیجان را شناسایی کردند که شامل خود سرزنشی^۹، پذیرش^{۱۰}، نشخوار ذهنی^{۱۱}، باز تمرکز مثبت^{۱۲}، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی^{۱۳}، باز ارزیابی مثبت^{۱۴}، دیدگاه پذیری^{۱۵}، فاجعه انگاری^{۱۶} و ملایمت دیگران^{۱۷} می باشند.

متغیر دیگری که در ارتباط با دانش آموزان حائز اهمیت است، راهبردهای خودتنظیمی است که با مهارت های حل مسئله رابطه متقابل داشته و نقش اساسی در سازگاری مؤثر افراد با مقتضیات محیطی ایفا می کند. در این راستا آنچه به نظر می رسد برای نوجوانان ضرورت داشته باشد، تقویت خودتنظیمی آن ها است. خودتنظیمی یکی از مقوله هایی است که به نقش فرد در جریان یادگیری توجه دارد. اصل اساسی یادگیری خودتنظیمی این است که افراد هنگامی که خود مسئول یادگیری شان هستند، به طور مؤثرتری یاد می گیرند (کویپر^{۱۸}، ۲۰۰۲). یادگیری خودتنظیمی به معنای ظرفیت فرد برای تعدیل رفتار متناسب با شرایط و تغییرات محیط بیرونی و درونی است و شامل توانایی فرد در سازمان دهی و خود مدیریتی رفتارهایش جهت رسیدن به اهداف گوناگون یادگیری

فشار روانی که معمولاً جزئی از واقعیت زندگی روزمره در مدارس است، روبرو می شوند که می تواند بر عملکرد تحصیلی آن ها تأثیر بگذارد و این تجارب ناموفق باعث ایجاد نگرش منفی نسبت به خود و محیط پیرامونشان می شود و آن ها را از نیل به این هدف مهم باز می دارد (ژا، کینسون و وانگ^۱، ۲۰۱۸).

در این راستا آنچه به نظر می رسد برای نوجوانان و جوانان ضرورت داشته باشد، تقویت راهبردهای تنظیم شناختی هیجان^۲ و خودتنظیمی^۳ آن ها است. چرا که دوره نوجوانی و جوانی همراه است با تغییرات فیزیولوژیکی سریع، دستیابی به تفکر انتزاعی، عدم تعادل و بی ثباتی خلقی، نگرانی در مورد آینده، تلاش برای کسب تأیید دیگران و به خصوص همسالان، حالات رویایی و خیال پردازی که همه این تحولات، ضمن اینکه به رشد طبیعی نوجوان کمک می نماید، می تواند زمینه ساز بروز مشکلات رفتاری، شناختی و عاطفی او گردد (برک^۴، ۱۴۰۱).

انسان ها برای مقابله سازگارانه با موقعیت های متفاوت و کشمکش های زندگی به کارکردهایی نیاز دارند که آنان را در کسب این توانایی تجهیز کند. به همین دلیل به تازگی تا حد بسیاری، نظام های تعلیم و تربیت در سراسر دنیا به راهبردهای تنظیم شناختی هیجان برای سازگار کردن بهتر و مؤثرتر افراد با چالش ها و مسائل زندگی، توجه کرده اند (اکسترمر، سانچز-آلوارز و ری^۵، ۲۰۲۰)؛ به عبارت دیگر، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان فرد را برای غلبه بر تنش ها و مشکلاتی که گریبان گیر فرد و جامعه است، آماده می کند و موجبات سازگاری او را فراهم می کند (سادک و سادوک^۶، ۲۰۰۳).

راهبردهای تنظیم شناختی هیجان موجب دریافت بالقوه رویدادهای استرس زای زندگی به شیوه ای که کمتر تهدید

7. Gross
8. Garnefski & Kraaij
9. Self-blame
10. Acceptance
11. Rumination
12. Positive refocusing
13. Refocus on planning
14. Positive reappraisal
15. Putting into perspective
16. Catastrophizing
17. Other-blame
18. Kuiper

1. Zhu, Kinson & Wang
2. Cognitive Emotion Regulation Strategies
3. Self-Regulation
4. Berk
5. Extremera, Sánchez-Álvarez & Rey
6. Sadock & Sadock

همچنین یکی از مهارت‌های که نقش مهمی در راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودتنظیمی دارد مهارت‌های حل مسئله است. حل مسئله به عنوان یک مهارت اساسی در عرصه‌های اجتماعی برای فرد لازم و ضروری است. این مهارت، فرایند فکری، منطقی و نظام‌مندی است که به فرد کمک می‌کند هنگام رویارویی با مشکلات، راه‌حل‌های مختلفی جست‌وجو کند و سپس بهترین راه را برگزیند و به اجرا درآورد (گلیس و بروس، ۲۰۱۸، ۵). در این روش، فرد یاد می‌گیرد در شرایط سخت زندگی، درست فکر کند و درست تصمیم بگیرد. این مهارت در بهبود رابطه‌های اجتماعی با همسالان و افزایش سازگاری در جامعه و خانواده نقش دارد. افرادی که می‌توانند مسئله‌ای را بشناسند، آن را بپذیرند، بر راه‌حل‌های آن تأمل کنند و بر اساس آن به عمل پردازند، کمتر احتمال دارد از ناکامی ناشی از نیازهای حل‌نشده و تعارضات بین فردی رنج بکشند (رئوفی و رضوی، ۱۳۸۷).

به طور کلی حل مسئله به فرایند شناختی رفتاری ابتکاری فرد اطلاق می‌شود که به وسیله آن فرد می‌خواهد راهبردهای مؤثر سازگارانه مقابله‌ای برای مشکلات روزمره را تعیین، کشف یا ابداع کند؛ به عبارت دیگر، حل مسئله یک راهبرد مقابله‌ای مهم است که توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی را افزایش و تنیدگی و مشکلات روانی را کاهش می‌دهد (دزوریلا و شیدی، ۱۹۹۲، ۶).

بنا به عقیده دزوریلا و نزو (۲۰۱۱)، حل مسئله به فرایند شناختی - رفتاری و ابتکاری فرد اطلاق می‌شود که به وسیله آن فرد می‌خواهد راهبردهای مؤثر و سازگارانه مقابله‌ای برای مشکلات روزمره را تعیین، کشف یا ابداع کند. همچنین لیوت ۸ و همکارانش عقیده دارند که حل مسئله مستلزم راهبردهای ویژه و هدفمندی است که فرد

است (مویس، سارادلیس، چوریر، دیلئو و لاجویی، ۲۰۱۶). بر اساس نظر پینتریچ ۲ خودتنظیمی به استفاده بهینه از راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع جهت پیشینه کردن یادگیری گفته می‌شود. استفاده از استراتژی‌های خودتنظیمی ممکن است انگیزش درونی لازم را به وجود آورده یا چارچوبی برای کمک به یادگیرنده برای توسعه توانایی وی فراهم می‌کند (پینتریچ، ۲۰۰۴). یادگیری خودتنظیمی شامل راهبردهایی است که دانش آموزان به کار می‌برند تا شناخت هایشان را تنظیم کنند و همچنین راهبردهای مدیریتی که آن‌ها برای کنترل یادگیری‌شان به کار می‌گیرند (سان، ژی و آندرمان، ۲۰۱۸). دانش آموزان به کمک راهبردهای خودتنظیمی می‌توانند شکست‌های متعدد خود را مورد بررسی و بازبینی قرار دهند و در نهایت یادگیری فعال دانش آموزان بهبود می‌یابد. این دانش آموزان به سبب خودتنظیمی می‌توانند از مفید بودن راهبردهای خاص برای حل مسئله و یادگیری مؤثر، آگاهی داشته باشند (ملتزر، ۲۰۱۸). به همین سبب است که یادگیری به دست آمده از حل مسئله، از سایر یادگیری‌ها انتقال پذیری بیشتری به موقعیت‌های جدید دارد (خوشکام، ملک پور و مولوی، ۱۳۸۷).

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

5 . Gellis & Bruce
6 . D'zurilla, Sheedy
7. Nezu
8 . Elliot

1 . Muis, Psaradellis, Chevrier, Di Leo & Lajoie
2 . Pintrich
3 . Sun, Xie, Anderman
4 . Meltzer

(۲۰۱۲) حاکی از اثربخشی آموزش مهارت های حل مسئله بر خودتنظیمی و راهبردهای خودتنظیمی می باشد. رشد سریع جمعیت دانش آموزی و با توجه به مشکلات هیجانی رفتاری متعددی که دانش آموزان با آن ها رو به رو هستند، ضروری است که مهارت های حل مسئله توسط دانش آموزان به خوبی آموخته شود. در زمینه مهارت های حل مسئله پژوهش های متعددی صورت گرفته است، اما در مورد اثربخشی آموزش مهارت های حل مسئله بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودتنظیمی دانش آموزان، تاکنون پژوهشی انجام نشده است. بدین ترتیب انجام پژوهش های بیشتر به منظور افزودن به گسترده یافته های تجربی در جهت شفاف سازی بیشتر اثربخشی آموزش مهارت های حل مسئله بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودتنظیمی ضروری به نظر می رسد. پژوهش حاضر با هدف ارائه روی آوردی مؤثر جهت بهبود مهارت های زندگی کودکان و افزایش قابلیت آن ها در رویارویی با چالش های دوران نوجوانی و جوانی، به این پرسش می پردازد که آیا آموزش مهارت های حل مسئله بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودتنظیمی آن ها، مؤثر است؟

روش شناسی

روش پژوهش، نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه گواه با دوره پیگیری (۳ ماهه) بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پسر سال دوره دوم متوسطه شهر خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به تعداد ۵۹۳۶ نفر بود. براساس جدول مورگان ۳۶۰ نفر به عنوان حجم نمونه اولیه تعیین شدند. برای تعیین حجم نمونه نهایی پژوهش، گال، بورگ و گال (۱۴۰۱) قاعدهای را پیشنهاد کردند که براساس آن برای پژوهش های آزمایشی و نیمه آزمایشی تعداد ۱۵ نفر برای هر یک از گروه های آزمایشی و گواه پیشنهاد شده است. بنابراین، از این جامعه نمونه های به حجم ۴۰ نفر به عنوان نمونه مورد نظر انتخاب شده و در دو گروه ۲۰

به وسیله آن مشکلات را تعریف می کند، تصمیم به اتخاذ راه حل می گیرد، راهبردهای حل مسئله را انجام داده و بر آن نظارت می کند (الیوت و همکاران، ۲۰۰۹).

تحقیقات نشان می دهد که افزایش مهارت های حل مسئله با تأثیرگذاری بر راهبردهای شناختی تنظیم هیجان نوجوانان، موجب افزایش فهم آن ها از استعدادها و توانایی هایشان در برخورد مؤثر با مشکلات می شود. همچنین راهبرد حل مسئله، نگرانی و سایر احساسات منفی را کاهش می دهد (اندرسون، ۲۰۱۶).

در این ارتباط شواهد پژوهش های نشان می دهد که مهارت های حل مسئله بر راهبردهای مقابله ای و احساس ناکامی نوجوانان (خاکپور، محمدزاده ادملایی، صادقی و نازک تبار، ۱۴۰۰)، راهبردهای تنظیم هیجان (محمدی، محمدی و رضایی، ۱۴۰۱)، هیجان های تحصیلی دانش آموزان (جانباز لیلی، گل پرور و صادقی، ۱۴۰۰)، مدیریت هیجان (دوایی، کاشانی وحید و آجرلو، ۱۴۰۰)، تنظیم هیجان های نوجوانان (نوروزیان و طاهر، ۱۳۹۷)، تغییر نگرش دختران نوجوان (رهبری، باباپور و صبوری مقدم، ۱۳۹۷)، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان (نوبی، گودرز، روزبهرانی و کردستانی، ۲۰۱۹؛ زارع، عباسپور و یوسفی، ۱۳۹۴)، خودکارآمدی اجتماعی (مریل و ریسر، ۲۰۱۹)، سرسختی روان شناختی (گوارینو، ۲۰۱۸) و راهبرد شناختی- رفتاری (وود، هارت، لیتل و فیلیپ، ۲۰۱۶) تأثیر مثبت و معنی داری دارد. از سوی به استناد پژوهش های بابازاده، مجاور و فتحی (۱۴۰۰)، مشکینی (۱۳۹۹)، مهدوی، گلستانی، آقائی، همتی راد، حاج حسینی، غلامعلی لواسانی، سپهر یگانه و قربانی نیا (۱۳۹۸)، مرادی و اقدسی (۱۳۹۴)، تراوتر و شوینگر (۲۰۲۰)، بارکلی و لارسن (۲۰۱۸) و اسهانک و یوشر (۲۰۲۰)

- 1 . Anderson
- 2 . Merrill & Reiser
- 3 . Guarino
- 4 . Wood, Hart, Little & Phillips
- 5 . Trautner & Schwinger
- 6 . Berkeley & Larsen
- 7 . Schunk & Usher

ابزار پژوهش

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

پرسشنامه تنظیم هیجان (ERQ)^۱: این پرسشنامه توسط گراس و جان (۲۰۰۳) تهیه شده است و دارای ۱۰ گویه می باشد. گویه های ۲، ۴، ۶، ۹ برای خرده مقیاس سرکوبی و بقیه گویه ها خرده مقیاس ارزیابی مجدد را می سنجد. پاسخ ها بر اساس مقیاس لیکرت ۷ درجه ای، از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۹) هست. ضریب آلفای کرونباخ برای ارزیابی مجدد ۰/۷۹ و برای فرونشانی ۰/۷۳؛ و اعتبار باز آزمایشی بعد از سه ماه برای کل مقیاس ۰/۶۹ گزارش شده است. در ایران نیز کفایت های روان سنجی این مقیاس بر روی دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی مورد مطالعه قرار گرفته است که ضریب آلفای کرونباخ برای ارزیابی مجدد، فرونشانی و همچنین کل مقیاس، به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۵۲، ۰/۷۱ گزارش شده است (قاسم پور، ایلیگی و حسن زاده، ۱۳۹۱). یافته های مذکور با نتایج پرسشنامه گراس و جان و همچنین با ضریب آلفای کرونباخ مطرح در پژوهش داخلی دیگری همسان است (مشهدی، قاسم پور، اکبری، ایل بیگی و حسن زاده، ۱۳۹۲) که نشان از کفایت قابل قبول پرسشنامه مذکور در پژوهش های داخلی است. در این پژوهش نیز میزان اعتبار این آزمون بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به دست آمد. همچنین باید یادآور شد که این پرسشنامه از روایی محتوایی مناسبی به تأیید صاحب نظران برخوردار است.

پرسشنامه خودتنظیمی^۲ (SRQ): یک پرسشنامه ی ۱۴ سؤالی است که توسط بوفارد^۳ و همکاران (۱۹۹۵) بر اساس نظریه ی شناختی-اجتماعی بندورا طراحی شد. سؤالات این پرسشنامه با یک مقیاس لیکرت پنج درجه ای (۱- کاملاً مخالفم؛ ۵- کاملاً موافقم) دو عامل راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی را

نفره آزمایش و گواه جای دهی شده اند. به منظور انتخاب نمونه پژوهش، از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چندمرحله ای استفاده شده است. بدین منظور از جامعه پژوهش، یکی از نواحی آموزش و پرورش و از آن ناحیه، یکی از مدارس و سپس از آن مدرسه، دو کلاس انتخاب شد. سپس به صورت تصادفی یکی از آن کلاس های گروه آزمایش و دیگری گروه گواه را تشکیل دادند. پس از انتخاب نمونه ها ابتدا پیش آزمون راهبردهای شناختی تنظیم هیجان و خودتنظیمی برای هر دو گروه، تحت موقعیت یکسان، اجرا شد. سپس مهارت های حل مسئله برای گروه آزمایش، آموزش داده شد و گروه گواه تحت هیچ آموزشی قرار نگرفت. پس از اتمام آموزش دوباره از هر گروه، تحت موقعیت یکسان، پس آزمون راهبردهای شناختی تنظیم هیجان و خودتنظیمی گرفته شد. ۳ ماه بعد آزمون پیگیری در مورد دو گروه اجرا شد. ملاک های ورود شرکت کنندگان عبارت بود از: تمایل به شرکت در جلسات، دانش آموز پسر دوره دوم متوسطه بودن و توانایی در جواب دادن به پرسشنامه ها. ملاک های خروج از پژوهش شامل: غیبت بیش از دو جلسه در جلسات پروتکل آموزشی گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد و تمایل نداشتن به ادامه همکاری بود. جهت رعایت اخلاق در پژوهش رضایت اولیاء و دانش آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب شد و آن ها از تمامی برنامه مداخله آگاه شدند. همچنین به افراد گروه گواه اطمینان داده شد که آن ها نیز پس از اتمام فرایند پژوهش، این مداخلات را نیز به طور خلاصه دریافت خواهند کرد. همچنین به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آن ها محرمانه باقی می ماند و نیازی به درج نام نیست. برای تجزیه و تحلیل داده های از روش های آمار توصیفی از قبیل فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد و روش های آمار استنباطی شامل آزمون تحلیل واریانس اندازه های مکرر استفاده شد. در این پژوهش جهت تحلیل موارد ذکر شده از نرم افزار آماری SPSS نسخه ۲۳ استفاده شد.

1 . Emotion Regulation Scale
2 . Self-Efficacy Questionnaire (SRQ)
3 . Bouffard

برنامه مداخله‌ای:

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

می‌سنجد. سؤالات ۱۴،۱۳،۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. مجموع نمرات هر فرد می‌تواند بین ۱۴ الی ۶۰ باشد. نمره بالاتر در هر مؤلفه گرایش فرد به کاربرد آن مؤلفه را نشان می‌دهد. در پژوهش طالب زاده نوبریان و همکاران (۱۳۹۶) و کدیور (۱۳۸۲) پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۷۱ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، پایایی کل مقیاس از طریق آلفای کرونباخ ۰/۶۹ به دست آمد. همچنین روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش مهارت‌های حل مسئله

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

یافته‌ها

در جدول (۲) مشخصات جمعیت شناختی شرکت کنندگان در پژوهش شامل سن و پایه تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۲. مشخصات جمعیت شناختی شرکت کنندگان

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

دهم با ۱۲ نفر (۳۰/۰ درصد) بوده است. ضمناً میانگین و انحراف استاندارد سن دانش آموزان $13/87 \pm 1/56$ بود. توصیف میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون - پس آزمون و آزمون پیگیری متغیرهای پژوهش دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول (۲) نشان می‌دهد که از لحاظ توزیع سنی، بیشترین فراوانی مربوط به سن ۱۷ سال با ۱۶ نفر (۴۰ درصد) و بعد از آن سن ۱۸ سال با ۱۳ نفر (۳۲/۵ درصد) و در نهایت سن ۱۶ سال با ۱۱ نفر (۲۷/۵ درصد) بوده است. از لحاظ توزیع پایه تحصیلی نیز بیشترین فراوانی مربوط به پایه یازدهم با ۱۵ نفر (۳۷/۵ درصد) و بعد از آن پایه دوازدهم با ۱۳ نفر (۳۲/۵ درصد) و در نهایت پایه تحصیلی

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های راهبردهای تنظیم شناختی و خودتنظیمی در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون و آزمون پیگیری

متغیر	گروه‌ها	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون		آزمون پیگیری	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
ارزیابی مجدد هیجانی	آزمایش	۲۰	۲۷/۸۷	۳/۶۳	۳۴/۹۲	۳/۰۹	۳۴/۳۸	۳/۰۳
	گواه	۲۰	۲۷/۷۵	۴/۲۱	۲۷/۸۹	۳/۴۶	۲۸/۸۱	۳/۵۹
سرکوبی هیجانی	آزمایش	۲۰	۱۷/۰۴	۲/۸۲	۲۶/۵۴	۳/۱۲	۲۶/۰۵	۳/۱۶
	گواه	۲۰	۱۷/۷۰	۲/۵۳	۱۷/۳۱	۳/۴۱	۱۷/۲۴	۳/۵۱
راهبردهای شناختی	آزمایش	۲۰	۲۳/۵۸	۳/۴۶	۲۸/۴۳	۳/۶۶	۲۸/۰۱	۳/۱۲
	گواه	۲۰	۲۳/۹۵	۲/۷۷	۲۳/۳۲	۲/۵۶	۲۳/۱۹	۲/۸۱
راهبردهای فراشناختی	آزمایش	۲۰	۲۵/۶۶	۳/۰۹	۳۱/۹۸	۳/۱۷	۳۱/۳۵	۳/۲۳
	گواه	۲۰	۲۵/۵۱	۲/۹۸	۲۵/۶۸	۲/۷۶	۲۵/۲۹	۲/۶۵

خودتنظیمی، راهبردهای شناختی ($P < 0/63$ ، $F = 1/39$) و راهبردهای فراشناختی ($P < 0/25$ ، $F = 1/39$) در گروه‌ها برابر است. نتایج آزمون ام باکس برای مؤلفه‌های راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، ارزیابی مجدد هیجانی ($P < 0/534$ ، $F = 1/61$ ، $Box's M = 18/62$) و سرکوبی هیجانی ($P = 0/425$ ، $F = 1/49$ ، $Box's M = 14/19$) و مؤلفه‌های خودتنظیمی، راهبردهای شناختی ($P < 0/572$ ، $F = 1/21$ ، $Box's M = 17/12$) و راهبردهای فراشناختی ($P = 0/564$ ، $F = 1/31$ ، $Box's M = 15/41$) حاکی از برقراری مفروضه‌های ماتریس کوواریانس‌ها در بین سطوح متغیر مستقل است. نتایج آزمون کرویت موچلی برای مؤلفه‌های راهبردهای تنظیم شناختی، ارزیابی مجدد هیجانی ($P = 0/821$ ، $F = 2/45$ ، $X^2 = 3/52$ و $w = 0/813$) و سرکوبی هیجانی ($P = 0/827$ ، $F = 2/10$ ، $X^2 = 3/41$ و $w = 0/819$) و مؤلفه‌های خودتنظیمی، راهبردهای شناختی ($P = 0/620$ ، $F = 1/61$ ، $X^2 = 5/92$ و $w = 0/803$) و راهبردهای فراشناختی ($P = 0/811$ ، $F = 1/81$ ، $X^2 = 6/68$ و $w = 0/837$) معنادار نیست و نشان می‌دهد که مفروضه کرویت داده‌ها رعایت شده است. همچنین آزمون‌های لامبدای ویکلز، اثریلائی، اثر هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه نشان داد که حداقل میان یکی از متغیرهای طی پژوهش تفاوت معناداری وجود دارد ($F = 23/41$ و $sig = 0/001$)؛ بنابراین، می‌توان از نتایج آزمون‌های درون گروهی بدون تعدیل درجه آزادی استفاده کرد.

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، برای مؤلفه‌های راهبردهای تنظیم شناختی و خودتنظیمی گروه‌های آزمایشی در پس‌آزمون و پیگیری تفاوت قابل ملاحظه‌ای داشته است ولی در گروه گواه تفاوت قابل ملاحظه‌ای مشاهده نمی‌شود. برای بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر مؤلفه‌های راهبردهای تنظیم شناختی هیجان (ارزیابی مجدد هیجانی و سرکوبی هیجانی) و خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی) دانش‌آموزان پسر سال دوره دوم متوسطه از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. در ابتدا مفروضه‌های این آزمون بررسی و تأیید شد. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف بیانگر آن بود که پیش فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها برقرار است ($P > 0/05$). نتایج آزمون بررسی همگنی شیب رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری مؤلفه‌های راهبردهای تنظیم شناختی در گروه آزمایش و گواه ارزیابی مجدد هیجانی ($P = 0/368$ ، $F = 1/39 = 3/23$) و سرکوبی هیجانی ($P = 0/352$ ، $F = 1/39 = 2/96$) و مؤلفه‌های خودتنظیمی در گروه آزمایش و گواه راهبردهای شناختی ($P = 0/561$ ، $F = 1/39 = 2/45$) و راهبردهای فراشناختی ($P = 0/340$ ، $F = 1/39 = 2/06$) نشان داد که شیب رگرسیون در هر دو گروه برابر است. نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته در گروه‌ها نشان داد که واریانس مؤلفه‌های راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، ارزیابی مجدد هیجانی ($P < 0/059$ ، $F = 1/39 = 0/63$) و سرکوبی هیجانی ($P < 0/41$ ، $F = 1/39 = 0/69$) مؤلفه‌های

جدول ۴. خلاصه نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای مقایسه نمرات سه مرحله در دو گروه آزمایش و گواه

متغیر وابسته	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
--------------	------	---------------	------------	-----------------	---	---------------	------------

اثربخشی آموزش مهارت های حل مسأله بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودتنظیمی دانش آموزان/یکانی زاد و سلیمان نژاد

۰/۶۹	۰/۰۰۱	۱۴/۴۳	۸۸۷/۱۶	۲	۱۷۷۴/۳۲	مراحل مداخله	ارزیابی مجدد هیجانی
۰/۵۴	۰/۰۰۱	۱۳/۱۱	۹۲۱/۰۸	۲	۱۸۴۲/۱۷	مراحل Xگروه	
۰/۴۱	۰/۰۰۱	۸/۴۸	۳۷۶۷/۶۵	۱	۳۷۶۷/۶۵	گروه	
۰/۸۷	۰/۰۰۱	۱۶/۲۲	۱۳۵۷/۹۱	۲	۲۷۱۵/۸۳	مراحل مداخله	سرکوبی هیجانی
۰/۶۳	۰/۰۰۱	۱۲/۰۹	۲۶۱/۳۹	۲	۵۲۳۲/۷۹	مراحل Xگروه	
۰/۴۸	۰/۰۰۱	۹/۸۵	۸۷۸۱/۴۸	۱	۸۷۸۱/۴۸	گروه	
۰/۷۲	۰/۰۰۱	۱۵/۵۳	۱۴۳۶/۷۷	۲	۲۸۷۳/۵۴	مراحل مداخله	راهبردهای شناختی
۰/۵۱	۰/۰۰۱	۱۴/۹۱	۱۹۹۷/۰۶	۲	۳۹۹۵/۲۰	مراحل Xگروه	
۰/۴۵	۰/۰۰۱	۷/۵۶	۴۶۱۰/۶۴	۱	۶۴۱۰/۶۴	گروه	
۰/۴۹	۰/۰۰۱	۱۷/۱۶	۱۵۲۰/۱۶	۲	۳۰۴۰/۳۲	مراحل مداخله	راهبردهای فراشناختی
۰/۳۸	۰/۰۰۱	۱۱/۷۰	۱۹۴۸/۳۶	۲	۳۸۹۶/۷۲	مراحل Xگروه	
۰/۳۱	۰/۰۰۱	۹/۸۸	۶۷۷۲/۹۱	۱	۶۷۸۳/۸۱	گروه	

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که مداخله آموزش مهارت‌های حل مسئله بر مؤلفه‌های راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، ارزیابی مجدد هیجانی هیجانی (P=۰/۰۰۱, F=۹/۸۵) با اندازه اثر ۰/۴۸ و مؤلفه‌های خودتنظیمی، راهبردهای شناختی (P=۰/۰۰۱, F=۷/۵۶) با اندازه اثر ۰/۴۵ و راهبردهای فراشناختی (P=۰/۰۰۱, F=۹/۸۸) با اندازه اثر ۰/۳۱ مؤثر بوده است.

نتایج جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایش شاخص‌های آماری تفاوت پیش آزمون- پس آزمون، پیش آزمون- پیگیری، پس آزمون- پیگیری

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایش

شاخص‌های آماری	پیش آزمون- پس آزمون			پیش آزمون- پیگیری			پس آزمون- پیگیری		
	تفاوت	انحراف	سطح معناداری	تفاوت	انحراف	سطح معناداری	تفاوت	انحراف	سطح معناداری
ارزیابی مجدد هیجانی	-۷/۰۵	۱/۲۴	۰/۰۰۱	-۶/۵۱	۱/۱۹	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۱/۲۴	۰/۰۰۱
سرکوبی هیجانی	-۹/۰۵	۱/۸۹	۰/۰۰۱	-۹/۰۱	۱/۴۸	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۱/۸۹	۰/۰۰۱
راهبردهای شناختی	-۴/۸۵	۱/۶۷	۰/۰۰۱	-۴/۴۳	۱/۵۵	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۱/۶۷	۰/۰۰۱
راهبردهای فراشناختی	-۶/۳۲	۱/۴۳	۰/۰۰۱	-۵/۶۹	۱/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۱/۴۳	۰/۰۰۱

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

در تبیین دیگر این یافته می‌توان گفت یکی از دلایل احتمالی این است که افراد در استفاده از راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با کنترل توجه و عواقب شناختی هیجان موجب تغییر عملکرد سیستم‌های شناختی و سپس تنظیم هیجان می‌شود. از نظر سارافینو (۲۰۰۶) تمایل به تلقی کردن تغییرات به عنوان محرک‌ها و موقعیت‌هایی برای رشد، به جای تصور کردن آن‌ها به صورت تهدیدی برای امنیت، چالش خوانده می‌شود. این ویژگی می‌تواند برای فرد جهت سازگاری با حوادث استرس‌زای زندگی مفید باشد. افراد با استفاده از راهبرد تنظیم شناختی هیجان، مقاومت، پرتوان بودن و طبیعی دانستن تغییرات در زندگی، امکان برخورد سازنده و مؤثر با موانع موجود را در مسیر اهدافشان فراهم می‌کنند. آموزش مهارت‌های حل مسئله باعث افزایش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در دانش‌آموزان می‌شود و دانش‌آموزان با دریافت آموزش مهارت‌های حل مسئله به این باور می‌رسند که واقعاً می‌توانند بر رویدادهایی که با آن‌ها مواجه می‌شوند، تأثیر بگذارند و مهارت‌های حل مسئله به دانش‌آموزان کمک می‌کند یادگیری آموزشی را تبدیل به مهارت‌های انگیزشی کنند و زمینه بر کنترل رفتارهای هیجانی را به همراه دارد (الیوت و همکاران، ۲۰۰۹).

همچنین نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های حل مسئله برافزایش خودتنظیمی دانش‌آموزان تأثیر مثبت

تغییرات گروه آزمایش در طی زمان در جدول ۵ نشان داد ابعاد راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودتنظیمی در گروه آموزش مبتنی آموزش مهارت‌های حل مسئله در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون معنی‌دار بود ($P < 0/001$). همچنین در مرحله پیگیری نسبت به پیش‌آزمون اختلاف معنی‌داری مشاهده شد ($P < 0/001$) ولی در پیگیری نسبت به پس‌آزمون تفاوت معنی‌دار مشاهده نشد ($P > 0/001$) که بیانگر آن است که نتایج حاصل در مرحله پیگیری بازگشت نداشته و اثر مداخله پایدار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

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

داشته است. این یافته با نتایج پژوهش های بابازاده، مجاور و فتحی (۱۴۰۰)، مشکینی (۱۳۹۹)، مهدوی و همکاران (۱۳۹۸)، مرادی و اقدسی (۱۳۹۴)، ترانتر و شوینگر (۲۰۲۰)، بارکلی و لارسن (۲۰۱۸) و اسهانک و یوشر (۲۰۱۲) همسو می باشد. در تبیین این یافته می توان بیان کرد آموزش حل مسئله ساختار شناختی فرد را توانمند ساخته و او را در برابر مسائل مجهز به ارائه راه حل می کند خودتنظیمی به معنای توانایی اندیشیدن و حل کردن مسائل بدون کمک دیگران است. مهارت های حل مسئله به دانش آموزان مهارت های لازم برای یادگیری خودتنظیمی و کنترل رفتارها را می آموزند و تمایل به یادگیری را ارزیابی می کنند. دانش آموزان با کسب مهارت های حل مسئله رفتارهای خود نظم دهی درونی و بیرونی و نظم دهی شناختی و انگیزی را فرا می گیرند و مهارت حل مسئله به دانش آموزان کمک می کند بدون کمک دیگران و مستقلانه مسائل مختلف را حل کنند که این نشان دهنده توانایی خودتنظیمی است (پیتتریچ، ۲۰۰۴). همچنین در آموزش مهارت حل مسئله، بیشتر به استراتژی های اکتشافی توجه شده است که از نظر لمپراچز ۱ که یک نظریه در ارتباط با فکر کردن است و به طور ضمنی به حل مسئله اشاره دارد، گرفته شده است. این استراتژی ها شامل کاهش و تسهیل موقعیت مسئله، قابلیت برگشت پذیری مسئله و توجه به جوانب مختلف و جنبه های ثابت مسئله و ... است؛ بنابراین این ویژگی های مهارت حل مسئله باعث افزایش یادگیری خودتنظیمی می شود.

در تبیین احتمالی دیگر می توان چنین استنباط کرد در مهارت حل مسئله فرد خود راهکار ارائه می دهد و تصمیم گیری می کند و نهایتاً دست به انتخاب می زند. از سویی، نظریه های مختلف از جمله رفتارگرایی، ساخت گرایی و شناخت گرایی هسته اصلی سازه خودتنظیمی را راهبردهای شناختی و فراشناختی معرفی کرده اند بنابراین مهارت حل مسئله، بالا بردن ظرفیت

تفکر در رابطه با پیامدهای هر یک از راه حل ها و توانایی تعمیم راه حل ها که در آموزش مهارت حل مسئله مورد نظر بود، می تواند توانایی شناختی دانش آموزان را افزایش دهد. آموزش مهارت حل مسئله ساختار شناختی فرد را توانمند ساخته و او را در برابر مسائل مجهز به ارائه راه حل می کند. از نظر وگوتسکی منظور از خود نظم دهی توانایی اندیشیدن و حل کردن مسائل بدون کمک دیگران است (سیف، ۱۴۰۱) بنابراین می توان گفت که آموزش مهارت حل مسئله به شخص موجب می شود تا بدون کمک دیگران بیندیشد و مسائلی را حل کند و افرادی که دارای مهارت حل مسئله هستند می توانند فرایندهای خودسامان دهی یا خود نظم دهی را از راه سخت کوشی، استقامت، انتخاب راهبرد دیگر و نیز گرفتن کمک از معلمان و دوستان تغییر دهند. دانش آموزانی که صلاحیت و شایستگی خود را باور دارند، با اعتماد به نفس بیشتری تلاش های وسیع تر و بیشتری را جهت رسیدن به هدف انجام می دهند و به زودی مایوس نمی شوند (پاتریک ۲، ۲۰۰۸).

پژوهش حاضر، همانند هر پژوهش دیگر محدودیت هایی را به دنبال داشته است، مانند: محدود بودن دامنه این مطالعه به پایه تحصیلی و سنی خاص، عدم مطالعه بر روی هر دو جنس، عدم کنترل متغیرهای فردی و خانوادگی مانند ویژگی های شخصیتی، سبک والدگری والدین، سطح فرهنگ و سطح رفاه خانواده و برنامه های کلاسی از قبل تعیین شده بود و تا حدودی خارج از کنترل محقق بود؛ بنابراین پیشنهاد می شود پژوهش حاضر با رفع این محدودیت ها در مطالعات آتی دنبال شود تا توان تعمیم یافته ها افزایش یابد. با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر، پیشنهاد می شود وزارت آموزش و پرورش، برنامه های آموزشی مهارت های حل مسئله را در رأس سیاست ها و برنامه ریزی های خود قرار دهد. برنامه آموزشی مهارت های حل مسئله طی کارگاهی تخصصی به مشاوران

مدیریت هیجان و تاب آوری مادران دانش آموزان سرآمد. تازه های علوم شناختی، ۲۳ (۱): ۱۱۵-۱۰۶.

رئوفی، مریم، و روضی، ماریا. (۱۳۸۷). راهنمایی پیشگیری از اعتیاد. تهران: مؤلفان.

رهبری، نسرین؛ باباپور، جلیل و صبوری مقدم، حسن. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت های حل مسئله و جرأت ورزی بر تغییر نگرش نوجوانان دختر نسبت به سوء مصرف مواد. اعتیاد پژوهی، ۱۲ (۴۸): ۲۶-۱۱.

زارع، حسین؛ عباسپور، پرستو و یوسفی، فایق. (۱۳۹۴). نقش آموزش مهارت حل مسئله و بازسازی شناختی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و کارکرد خانواده در زنان ناباور. روانشناسی و روانپزشکی شناخت، ۲ (۱): ۸۱-۹۳.

سیف، علی اکبر. (۱۴۰۱). تغییر رفتار و رفتار درمانی، نظریه ها و روشها. تهران: دوران.

طالب زاده نوبریان، محسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ عشوری نژاد، فاطمه؛ و موسوی، سیدحسین. (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. روشها و مدل های روانشناختی، ۱ (۴): ۶۵-۷۹.

قاسم پور، عبدالله؛ ایل بیگی، رضا و حسن زاده، شهناز. (۱۳۹۱). خصوصیات روانسنجی پرسشنامه تنظیم هیجانی گراس و جان یک نمونه ایرانی، ششمین همایش بهداشت روانی دانشجویان. دانشگاه گیلان، ۷۲۴-۷۲۲.

کدیور، پروین. (۱۳۸۲). نقش باورهای خودکارآمدی، خودگردانی و هوش در پیشرفت درسی دانش آموزان دبیرستانی. علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۰ (۲-۱): ۴۵-۵۸.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۴۰۱). روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. ترجمه احمد رضا نصر و همکاران. تهران: سمت.

محمدی، محسن؛ محمدی، تینا و رضایی، سعید. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر تمرکز و حل

و روانشناسان حاضر در مراکز مشاوره و خدمات روانشناختی آموزش و پرورش و همچنین، مشاوران مدارس جهت طراحی برنامه های آموزشی پیشگیرانه و بهبود دستاوردهای آموزشی آموزش داده شود. همچنین آشناسازی والدین با شیوه های نهادینه سازی آموزشی مهارت های حل مسئله در فرزندان ضروری است زیرا در صورتی که والدین با وظایف خود و اهمیت آموزشی مهارت های حل مسئله از آگاهی و دانش لازم برخوردار باشند می توانند باعث افزایش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودتنظیمی فرزندان خود شوند.

منابع

بابازاده، زهرا؛ مجاور، شیرین؛ و فتحی، کامروز. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر آموزش حل مسئله بر خودپنداره، عزت نفس و خودتنظیمی دانش آموزان با اختلال یادگیری. ناتوانی های یادگیری، ۱۱ (۱): ۶-۱۹.

برک، لورا ای. (۱۴۰۱). روان شناسی رشد. ترجمه یحیی سید محمدی، چاپ پنجاه و چهارم، تهران: ارسباران.

جانباز لیلی؛ صفیه، گل پرور، فرشته و صادقی، عباس. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش مهارت های حل مسئله و ارتباط در کلاس بر هیجانهای تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه. روان شناسی تربیتی، ۱۷ (۵۹): ۳۵۳-۳۷۴.

خاکپور، نعیمه؛ محمدزاده ادملایی، رجبعلی؛ صادقی، جمال و نازک تبار، حسین. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت های حل مسئله شناختی- اجتماعی بر راهبردهای مقابله ای و احساس ناکامی نوجوانان دختر دارای رفتارهای پرخطر. روان پرستاری، ۹ (۱): ۸۸-۷۷.

خوشکام، زهرا؛ ملک پور، مختار؛ و مولوی حسین. (۱۳۸۷). اثر بخشی آموزش حل مسئله گروهی بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان با آسیب بینایی. کودکان استثنایی، ۸ (۲): ۱۴۱-۱۵۶.

دوایی، مهدی؛ کاشانی وحید، لیلا و آجرلو، الهام. (۱۴۰۰). اثر بخشی آموزش حل مسئله خلاقانه بر

- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British journal of educational psychology*, 25(9), 910 - 969.
- D'zurilla, T.J., & coldfried, M.R.(1971). Problem sotving and behavior modification. *Journal of Abnormal psychology*, 78, 101-126.
- D'zurilla, T. J., & Sheedy, C. F. (1992). Relation between social problem solving ability and subsequent level of psychological stress in college students. *Journal of personality soc psycho*, 61(5), 841-895.
- DZurilla, T.J., & Nezu, A. M. (2011). The effect of problem definition and formulation on decision making in social problem solving process. *Behavior therapy*, 12, 100-112.
- Elliot, T. R., shewshak, R. M., & Richards, J. S. (2009). Caregiver social problem solving abilities and family member adjustment to recent-onset physical disability. *rehabilitation psychology*, 44 (1), 104-120.
- Extremera, N., Sánchez-Álvarez, N., & Rey, L. (2020). Pathways between Ability Emotional Intelligence and Subjective Well-Being: Bridging Links through Cognitive Emotion Regulation Strategies. *Sustainability*, 12(5), 2111.
- Garnefski, N., & Kraaij, V.(2006). Negative Life Events, Cognitive Emotion Regulation and Emotional Problems. *Personality and Individual Differences*, 30(6), 1311-1327.
- Gellis, Z. D., & Bruce, M. L. (2018). Problem –Solving Therapy for Subthreshold Depression in Home Healthcare Patients With Cardiovascular Disease. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 18(6): 464 –474.
- Gross, J. J. (2003). *Emotion regulation*. In: L. Feldman- Barrett & P. Salovey (Eds.), *The wisdom in feeling*. New York: The Guilford Press, 297 318.
- Gross, J. J., & John, O. O. (2002). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences and life span development. *Journal of Personality*, 72 (6), 1301- 1334.
- Guarino, M. (2018). Problem solving training on psychological difficulty in primary school children. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 208 -215.
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M., & Badar, J. (2020). *Exceptional Learners*. In L. Zhang (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*, New York, NY: Oxford University Press.
- مسئله دانش آموزان تیزهوش پایه دهم تا دوازدهم شهرستان بجنورد در سال ۱۳۹۹. *پژوهشنامه تربیتی*، ۱۷، (۷۱): ۱۹۱-۲۱۲.
- مرادی، مینا و اقدسی، علی نقی. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش تفکر انتقادی و مهارت های حل مسئله بر راهبردهای خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه ناحیه ۱ تبریز. *زن و مطالعات خانوادگی*، ۸(۲۸): ۱۲۹-۱۴۴.
- مشکینی، فهیمه. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودتنظیمی و استرس تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم. *ایده های نوین روانشناسی*، ۴ (۸): ۱-۱۰.
- مشهدی، علی؛ قاسم پور، عبدالله؛ اکبری، ابراهیم؛ ایل بیگی، رضا و حسن زاده، شهناز. (۱۳۹۲). نقش حساسیت اضطرابی و تنظیم هیجانی در پیش بینی اضطراب اجتماعی دانشجویان. *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*، ۱۴(۲)، ۹۹-۸۹.
- مهدوی، عابد؛ گلستانی، علیرضا؛ آقائی، مریم؛ همتی راد، گیتی؛ حاج حسینی، منصوره؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ سپهر یگانه، شهربانو؛ و قربانی نیا، فاطمه سادات. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر افزایش سازگاری اجتماعی و راهبردهای خودتنظیمی کودکان طلاق. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۶(۳۳): ۱۵۷-۱۷۰.
- نوروزیان، جواد و طاهر، محبوبه. (۱۳۹۷). *اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر تنظیم هیجان های نوجوانان*. پنجمین همایش ملی روان شناسی.
- Anderson, P. A. (2016). policy framework for the promotion of mental health and the prevention of mental disorders. *Mental Health Policy and Practice across Europe*. P 188.
- Bamber, M. D. (2016). *The effects of mindfulness meditation on anxiety in college students*. (Doctoral dissertation, Saint Louis University).
- Berkeley, S., & Larsen, A. (2018). Fostering Self-Regulation of Students with Learning Disabilities: Insights from 30 Years of Reading Comprehension Intervention Research. *Learning disabilities research practice*, 3(2), 75-86.

test: A behavioral genetics perspective. *Merrill-Palmer quarterly* (Wayne State University. Press), 62(3): 233.

Zhu, D., Kinson, L.H., & Wang, Q. (2018). Academic performance and financial forecasting performance: A survey study. *Journal of Behavioral and Experimental Finance*, 20: 45-51.

Kuiper, R. (2002). Enhancing metacognition through the reflective use of self-regulated learning strategies. *Journal Contin Educ Nurs*, 33(2): 78-87.

Meltzer, L. (2018). *Executive function in education: From theory to practice* (2nd ed.). New York: Guilford.

Merrill, D.C., Reiser, B. J. (2019). *Scaffolding effective problem solving strategies in interactive learning environments*. In: Proceedings of the Sixteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society. New York: Routledge.

Muis, K. R., Psaradellis, C., Chevrier, M., Di Leo, I., & Lajoie, S. P. (2016). Learning by preparing to teach: Fostering self-regulatory processes and achievement during complex mathematics problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 108(4), 474.

Navabi, M., Goodarzi, K., Roozbahani, M., & Kordestani, D. (2019). Effectiveness of Problem Solving Skills Training on Psychological Hardiness and Cognitive Emotion Regulation Strategies in High School Students. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 2 (4), 158-165.

Patrick, H. (2008). Patterns of young children's motivation for science and Teacher-child Relationships. *The journal of Experimental Education*, 76(2)121-144.

Sadock, B.J., & Sadock, V.A. (2003). *Synopsis of psychiatry*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Sarafino, F. H. (2006). Social problem. Solving skills and psychological distress: The issue of bullying and victimization. *cognitive therapy and read arch*, 23: 317-330.

Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). *Social cognitive theory and motivation*. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp.13-27). New York, NY: Oxford University Press.

Sun, Z., Xie, K., & Anderman, L.J. (2018). The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses. *The Internet and Higher Education*, 36, 41-53.

Trautner, T., & Schwinger, M. (2020). Integrating the concepts self-efficacy and motivation regulation: How do self-efficacy beliefs for motivation regulation influence self-regulatory success? *Learning and Individual Differences*, 6 (80), 101890.

Wood, S. G., Hart, S. A., Little, C. W., & Phillips, B. M. (2016). Test anxiety and a high-stakes standardized reading comprehension



The Effectiveness of Problem Solving Skills Training on Cognitive Emotion Regulation Strategies and Self-Regulation of Students

Amir Yekanizad^{1*}, Akbar Soleimannezhad²

- 1) Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran
2) Assistant Prof, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Payam Noor University, Tehran, Iran
-

Abstract

The present study was conducted with the aim of investigating the effectiveness of problem solving skills training on cognitive emotion regulation strategies and self-regulation of students. The method of the present study was semi-experimental with pre-test, post-test, and control groups with 3-month follow-up periods. The statistical population consisted of all boys' secondary high school students of Khoy city in the academic year of 2022-2023 (5936 student). The sample consisted of 40 students who were selected by multi-stage random sampling and randomly assigned to two experimental and control groups. The data collection tool was the quality of emotion regulation questionnaire (Gross and John, 2003) and self-regulation questionnaire (Bufard & et al, 1995), which all subjects completed in the pre - test phase. Intervention problem solving skills training D'zurilla and coldfried (1971) was conducted for the experimental group during 10 sessions of 90 minutes, and finally, post-test and follow-up were taken from the two experimental and control groups. Data were analyzed using repeated measures variance. The results showed that problem solving skills training had a significant effect on cognitive emotion regulation strategies and self-regulation students ($P < 0.01$). also this effectiveness was stable at the follow-up 3-month stag. In sum, the results of this study confirm the usefulness and impact of problem solving skills training on cognitive emotion regulation strategies and self-regulation students.

Key words: problem solving skills training, cognitive emotion regulation strategies, self-regulation
