

مقاله اصلی

مقایسه اثربخشی آموزش خودتنظیمی و آموزش مهارت حل مسأله بر اشتیاق تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۱۶ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۰۲

چکیده

مقدمه: تحصیل و متغیرهای مرتبط با آن نقشی مهم در آینده شغلی و خانوادگی دانش‌آموزان بر عهده دارند. بر این اساس هدف از انجام پژوهش حاضر، مقایسه اثربخشی آموزش خودتنظیمی و مهارت حل مسأله بر اشتیاق تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم بود.

روش کار: روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، پس از انتخاب تصادفی تعدادی از مدارس از کل مدارس پسرانه متوسطه دوم شهر اهواز، تعداد ۶۰ نفر از دانش‌آموزان پایه دهم در ۳ گروه (شامل دو گروه مداخله و یک گروه گواه) قرار گرفتند. قبل از انجام کلاس‌های آموزشی، هر سه گروه با پرسشنامه‌های اشتیاق تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی مورد ارزیابی قرار گرفتند و به اولین گروه آزمایش ۷ جلسه آموزش مهارت خودتنظیمی و به گروه آزمایش دوم برنامه آموزشی مهارت حل مسأله به میزان ۹ جلسه ارائه گردید. داده‌های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

اشتیاق تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی **نتایج:** نتایج نشان داد که آموزش خودتنظیمی و آموزش مهارت حل مسأله بر دانش‌آموزان موثر بوده است. نتایج آزمون تعقیبی نیز نشان داد که آموزش خودتنظیمی تاثیر بیشتری بر تاب‌آوری تحصیلی داشته است. این در حالی است که در متغیر اشتیاق تحصیلی تفاوت معناداری بین مداخلات آموزشی نبود. بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که آموزش خودتنظیمی و مهارت حل مسأله **نتیجه‌گیری:** اشتیاق تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌رود. روش‌های مداخله‌ای مناسبی در جهت افزایش **کلمات کلیدی:** اشتیاق تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، خودتنظیمی، مهارت حل مسأله

کوروش دارابی^۱

مریم غلامزاده جفره^{۲*}

مسعود شهبازی^۳

^۱ دانشجوی دکتری مشاوره، گروه مشاوره، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

^۲ استادیار گروه مشاوره، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

^۳ استادیار گروه مشاوره، واحد مسجد سلیمان، دانشگاه آزاد اسلامی، مسجد سلیمان، ایران.

Email:

gholamzadeh.m723@gmail.com

مقدمه

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^۱، 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 عوامل تاثیرگذار بر پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، رویکردی مناسب در جهت برنامه‌ریزی، 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 دانش‌آموزان رقم زد (هالاها، پولن، کافمن و بدار^۲، ۲۰۲۰). با این وجود، همواره دانش‌آموزان در دوران تحصیل با چالش‌ها و فشار روانی که معمولاً جزئی از واقعیت زندگی روزمره در مدارس است، روبرو می‌شوند که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر بگذارد و این تجارب ناموفق باعث ایجاد نگرش منفی نسبت به خود و محیط پیرامونشان می‌شود و آن‌ها را از نیل به این هدف مهم باز می‌دارد (ژا، کینسون و وانگ^۳، ۲۰۱۸).

در فرایند فعالیت تحصیلی دانش‌آموزان عواملی وجود دارد که می‌تواند عملکرد تحصیلی آنان را تحت تاثیر قرار داده و سبب شود تا آنها عملکرد تحصیلی بالاتری را از خود به نمایش گذارند. از جمله این عوامل می‌توان به اشتیاق تحصیلی^۴ اشاره کرد (صیدی، گوچیو و والس^۵، ۲۰۲۰). اشتیاق تحصیلی، به میزان انرژی که یک یادگیرنده برای انجام کارهای تحصیلی خود، صرف می‌کند و نیز به میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده، اطلاق می‌شود (کوین^۶، ۲۰۱۷). اشتیاق منجر به جهت‌گیری

تحصیلی دانش‌آموزان، حمایت از فرایند مثبت و جهت‌دار تحصیلی به‌جای تلاش برای حذف مشکلات موجود در فرایند تحصیلی، رشد علمی و سلامت روانی دانش‌آموزان می‌شود. اشتیاق تحصیلی به کمیت و کیفیت انرژی جسمانی و روانی دانش‌آموزان اطلاق می‌شود که در طول دوران تحصیلی سرمایه‌گذاری می‌کنند (ژانگ، کین و رن^۷، ۲۰۱۸). این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (چانگ، لی، بیون، سئونگ و لی^۸، ۲۰۱۶). با توجه به اینکه اشتیاق تحصیلی، پیش‌بینی کننده موفقیت تحصیلی است (اسچافلی، مرتینز، پینتو، سالانوا، و بیکر^۹، ۲۰۰۲)، آگاهی از عوامل مؤثر و سوق دهنده دانش‌آموزان به سمت اشتیاق و درگیری تحصیلی، مهم و ضروری است (صدوقی، ۱۳۹۸).

دیگر متغیری که نقشی پررنگ در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، تاب‌آوری تحصیلی^{۱۰} است (ویلز و هافمیر^{۱۱}، ۲۰۱۹). تاب‌آوری تحصیلی، انعطاف‌پذیری فراگیر در مقابل مشکلات، استرس‌ها، ویژگی‌ها و شرایط چالش برانگیز دوران تحصیل بوده و سبب دستیابی به موفقیت و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان تاب‌آور نسبت به سایر دانش‌آموزان، انگیزه بیشتری داشته، در دوران تحصیل تلاش بیشتری از خود نشان داده و به موفقیت‌های بیشتری دست می‌یابند و احتمال ترک تحصیل در این فراگیران کمتر از سایرین است (کیلیمستر^{۱۲}، ۲۰۱۵). منظور از تاب‌آوری تحصیلی، افزایش احتمال موفقیت تحصیلی با وجود مشکلات و آسیب‌های شخصی است که در اثر شرایط محیطی و تجارب شخصی

⁸ Chang, Lee, Byeon, Seong, Lee

⁹ Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker

¹ Academic resilience

¹ Wills, Hofmeyer

¹ Kilmister

¹Bamber

² Hallahan, Pullen, Kauffman & Badar

³ Zhu, Kinson, Wang

⁴ Academic engagement

⁵ Siddiq, Gochyev, Valls

⁶ Quin

⁷ Zhang, Qin, Ren

رخ داده است (باکمن، ویس، اسچپرس و هوگل؛ ۲۰۱۹).
 مارتین و مارش^۲ (۲۰۰۹) تاب‌آوری تحصیلی را توانایی
 رویارویی با مشکلات تحصیلی مزمن و مقطعی می‌دانند که
 این مشکلات موجب کاهش درگیری تحصیلی و یا
 کناره‌گیری و ترک تحصیل و کاهش پیشرفت تحصیلی
 می‌گردند. تاب‌آوری تحصیلی به مثابه توانایی دانش‌آموزان
 برای مواجهه کارآمد با موانع، محدودیت‌ها، تهدیدها و
 چالش‌های زندگی تحصیلی مفهوم سازی می‌شود (مالیک و
 کاور، ۲۰۱۶).

روش‌های آموزشی و درمانی مختلفی در جهت بهبود اشتیاق
 و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان به کار گرفته شده است.
 یکی از این مداخلات، آموزش راهبردهای خودتنظیمی^۴ در
 محیط‌های آموزشی است. نتایج پژوهش مرادی، عرفانی و
 دلفان بیرانوند (۱۳۹۹)، زنگی‌آبادی، صادقی و قدم‌پور
 (۱۳۹۸)، برزگربرویی، هاشمی و زارعی محمودآبادی
 (۱۳۹۸)، صمدیان، لیوارجانی و پناه‌علی (۱۳۹۸)، بنیسی
 (۱۳۹۸)، کابینی مقدم، انتصار فومنی، حجاری و اسدزاده
 (۱۳۹۸)، واگنر، هولوچوست، دانکو، پروپرو و کافمن^۵
 (۲۰۲۱)، لنس، مک‌کلاند، برک، ایدسو و استورکسن^۶
 (۲۰۲۰) و گایلمت، مالویهیل، ویلمایر-کراجدن و بارکر^۷
 (۲۰۱۹) نشان داده است که این مداخله می‌تواند منجر به بهبود
 مولفه‌های مختلف تحصیلی فراگیران شود. یادگیری
 خودتنظیمی به معنای ظرفیت فرد برای تعدیل رفتار متناسب
 با شرایط و تغییرات محیط بیرونی و درونی است و شامل
 توانایی فرد در سازماندهی و خودمدیریتی رفتارهایش جهت
 رسیدن به اهداف گوناگون یادگیری است (مویس،
 سارادلیس، چوریر، دی‌لئو و لاجویی، ۲۰۱۶). یادگیری

خودتنظیمی شامل راهبردهایی است که دانش‌آموزان به کار
 می‌برند تا شناخت‌هایشان را تنظیم کنند و همچنین راهبردهای
 مدیریتی که آن‌ها برای کنترل یادگیری‌شان به کار می‌گیرند.
 به اعتقاد پینتریچ مهم‌ترین راهبردهای خودتنظیمی عبارت از:
 راهبردهای، شناختی، فراشناختی و راهبردهای مدیریت است.
 راهبردهای خودتنظیمی یادگیری می‌تواند منجر به بهبود
 عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در درس‌های مختلف شود
 (سان، ژی و آندرمان؛ ۲۰۱۸). دانش‌آموزان به کمک
 راهبردهای خودتنظیمی می‌توانند شکست‌های متعدد خود را
 مورد بررسی و بازبینی قرار دهند و در نهایت یادگیری فعال
 دانش‌آموزان بهبود می‌یابد. این دانش‌آموزان به سبب
 خودتنظیمی می‌توانند از مفید بودن راهبردهای خاص برای
 حل مسأله و یادگیری موثر، آگاهی داشته باشند (ملترز،^۱
 ۲۰۱۸).

یکی دیگر از روش‌های سودمند برای ارتقاء اشتیاق تحصیلی
 و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان، آموزش مهارت حل
 مسأله^۱ است. نتایج پژوهش قربانزاده و سرداری (۱۳۹۸)؛
 قدم‌پور، خلیلی گشنگانی و رضائیان (۱۳۹۷)؛ منصور،
 عابدینی بلترک، لشکری و باقری (۱۳۹۶) و بورگنوی و
 گرایف^۲ (۲۰۲۰) نشان داده است که آموزش مهارت حل
 مسأله می‌تواند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود
 بخشد. آموزش مهارت حل مسأله را می‌توان فرآیند کمک
 به فرد برای رشد یادگیری او در نتیجه افزایش احتمال مقابله
 مؤثر در طیف وسیعی از موقعیت‌ها، تعریف کرد (مالوف،
 تورستینسون و شات^۳؛ ۲۰۰۷). آموزش مهارت حل مسأله به
 دانش‌آموزان کمک می‌کند تا دریابند که مسائل، غیرقابل
 مهار و فاجعه‌آمیز نیستند. علاوه بر این آموزش مهارت حل

^۸ Muis, Psaradellis, Chevrier, Di Leo & Lajoie
 . Sun, Xie, Anderman^۱

^۵ Meltzer

^۱ Problem Solving Skills

^۱ . Borgonovi, Greiff

^۱ . Malouff, Thorsteinsson & Schutte

^۱ Backmann, Weiss, Schippers, Hoegl

^۲ Martin & Marsh

^۳ Mallick & Kaur

^۴ self-regulatory training

^۵ Wagner, Holochwost, Danko, Propper, Coffman

^۶ . Lenes, McClelland, Braak, Idsøe, Størksen

^۷ Guilmette, Mulvihill, Villemaire-Krajden, Barker

مساله، دانش آموزان را تشویق می کند که برای حل مساله، گزینه ها و راه حل های مختلفی را برگزینند و به کار ببندند و به ارزشیابی آنها پردازند (اولورونفمی - اولایسی، ۲۰۱۴). مهارت حل مساله به عنوان یک راهبرد شناختی- رفتاری، هم بر جنبه های شناختی و هم رفتاری تأکید دارد و همچون سپری در برابر وقایع منفی عمل می کند (وود، هارت، لیتل و فیلیس، ۲۰۱۶). در آموزش روش حل مساله، آن هم به صورت کار گروهی، مهارت های شناختی همچون مشاهده، مقایسه، سازماندهی اطلاعات، تبیین و کنترل متغیرها، تدوین فرضیه ها، تحلیل، استنباط، ارزشیابی، و قضاوت تقویت می گردد (فونگ و هووی، ۲۰۱۲).

درباره ضرورت انجام پژوهش حاضر باید بیان نمود که مولفه های تحصیلی همچون اشتیاق و تاب آوری تحصیلی دارای نقشی انکارناپذیر در آینده تحصیلی دانش آموزان هستند که لازم است با استفاده از روش های آموزشی و درمانی مناسب سعی شود تا این مولفه ها تحت تاثیر قرار گرفته تا از این رهگذر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و همچنین عملکرد اجتماعی و تحصیلی آنها نیز شتاب بیشتری پیدا کند. حال با توجه به اهمیت مولفه های اشتیاق و تاب آوری تحصیلی در دانش آموزان و لزوم به کارگیری روش های مداخله ای و آموزشی مناسب و بهنگام و از سوی دیگر با مشاهده کارآمدی آموزش خودتنظیمی و مهارت حل مساله در بهبود مولفه های روان شناختی، ارتباطی، رفتاری و تحصیلی دانش آموزان و در عین حال عدم انجام پژوهشی مشابه پژوهش حاضر، این پژوهش درصدد مقایسه اثربخشی آموزش خودتنظیمی و مهارت حل مساله بر اشتیاق تحصیلی و تاب آوری تحصیلی دانش آموزان پسر پایه دهم بود.

روش کار

روش پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون و پیگیری (دو ماهه) با گروه گواه بود. جامعه

آماری، شامل دانش آموزان پسر پایه دهم شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۹۹ بود که با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای، پس از انتخاب تصادفی تعدادی از مدارس از کل مدارس متوسطه دوم شهر اهواز، تعداد ۶۰ نفر از دانش آموزان در ۳ گروه (شامل دو گروه مداخله و یک گروه گواه) قرار گرفتند. قبل از انجام کلاس های آموزشی، هر سه گروه (شامل دو گروه مداخله و گروه گواه) با پرسشنامه اشتیاق تحصیلی و پرسشنامه تاب آوری تحصیلی مورد ارزیابی قرار گرفتند و به یکی از گروه های آزمایش آموزش مهارت خودتنظیمی (۷ جلسه) و به گروه آزمایش دیگر، برنامه آموزشی مهارت حل مساله (۹ جلسه) ارائه گردید و گروه گواه در لیست انتظار قرار گرفتند. ملاک های ورود به پژوهش شامل: تحصیل در پایه دهم دبیرستان، عدم دریافت درمان یا آموزش های روان شناختی همزمان با اجرای پژوهش و ملاک های خروج از پژوهش: ترک تحصیل و عدم توانایی برای تداوم یا اتمام دوره آموزشی بود.

ابزار

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (AES): برای سنجش اشتیاق تحصیلی از پرسشنامه اشتیاق تحصیلی شافلی، سالانوا، گونزالز- روما و باکر^۵ و همکاران (۲۰۰۲) استفاده شد که شامل ۱۷ گویه است و سه بعد نیرومندی (گویه های ۱ تا ۶)، وقف کردن خود (گویه های ۷ تا ۱۱) و جذب (گویه های ۱۲ تا ۱۷) را در برمی گیرد. گویه های این پرسشنامه از هرگز (۱) تا همیشه (۵) درجه بندی می شود. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۱۷ تا ۸۵ است. کسب نمرات بیشتر نشان دهنده اشتیاق تحصیلی بالاتر است. شافلی و همکاران (۲۰۰۱) پایایی کلی پرسشنامه اشتیاق تحصیلی را ۰/۷۳ به دست آورده اند و همسانی درونی ابعاد پرسشنامه را برای بعد جذب ۰/۷۳، نیرومندی ۰/۷۸، وقف خود ۰/۹۱ گزارش کرده اند. نعیمی و پیریایی (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود پایایی پرسشنامه مذکور را ۰/۸۹ گزارش کرده اند و با روش تحلیل عامل تأییدی

⁴ Academic Engagement Questionnaire

⁵ Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker

¹ Olorunfemi-Olabisi

² Wood, Hart, Little & Phillips

³ Fung & Howe

محاسبه شده، شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI) و شاخص‌های جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) به ترتیب ۰/۹۹ و ۰/۰۶ به دست آوردند که در حد قابل قبول قرار دارد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ محاسبه شد. پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی (ARQ)؛ پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی توسط مارتین و مارش (۲۰۰۹) تهیه شده است. این پرسشنامه دارای ۶ سؤال می‌باشد که در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم طراحی شده است. کاملاً موافقم نمره ۵ تا حدی موافقم نمره ۴، بی‌نظر نمره ۳ تا حدی مخالفم نمره ۲ و کاملاً مخالفم نمره ۱ را به خود اختصاص می‌دهد. حداکثر نمره ۳۰ و حداقل نمره ۶ می‌باشد. هرچه قدر نمره بیشتر باشد میزان تاب‌آوری تحصیلی بیشتر است. روایی این پرسشنامه در تحقیقات قبلی توسط اساتید این حوزه به تأیید رسیده است. پایایی این پرسشنامه در تحقیقات مارتین و مارش (۲۰۰۹) از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ برآورد شده است. این پرسشنامه برای نخستین بار در ایران به وسیله هاشمی (۱۳۹۰) ترجمه، پایاسازی و رواسازی شده است. در تحقیق کریمی قرطمانی (۱۳۹۱) پایایی تاب‌آوری تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷ و روایی ملاکی با استفاده از همبستگی با پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی ۰/۵۶۸ گزارش شده است. پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شد.

روند اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوزهای لازم و انجام فرایند نمونه‌گیری (مطابق با آنچه ذکر گردید)، دانش‌آموزان انتخاب شده (۶۰ دانش‌آموز) در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش آموزش خودتنظیمی، ۲۰

دانش‌آموز در گروه آزمایش آموزش مهارت حل مسئله و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). گروه‌های آزمایش مداخله آموزش مهارت خودتنظیمی زیرمن^۲ (۲۰۰۰؛ به نقل از برزگر بفروری، هاشمی و زارعی محمودآبادی، ۱۳۹۸) را در ۷ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و آموزش مهارت حل مسئله دزوریلا و گلدفرید^۳ (۱۹۷۱؛ به نقل از منصور، عابدینی بلترک، لشکری و باقری، ۱۳۹۶) را در ۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در طی دو و نیم ماه را به شکل جداگانه دریافت نمودند. این در حالی است که افراد حاضر در گروه گواه هیچگونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکرده و در انتظار دریافت مداخلات حاضر بود. جهت رعایت اخلاق در پژوهش رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. هم‌چنین به افراد گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخلات را دریافت خواهند نمود. هم‌چنین به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی می‌ماند و نیازی به درج نام نیست.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش مهارت حل مسئله

تعریف مهارت حل مسئله، نحوه مشارکت اعضای گروه و مشارکت منظم و فعال آنها؛ ضرورت و نقش آموزشی مهارت حل مسئله در زندگی روزمره و بررسی شیوه‌های مقابله‌ای اشخاص؛ بررسی علایق و دل مشغولی‌های اعضا برای کل گروه.	جلسه اول
بررسی تکالیف جلسه قبل؛ مرحله اول مهارت حل مسئله (جهت‌گیری صحیح نسبت به مسئله)؛ بیان داستان‌های کوتاه از مشکلات پیش آمده برای اشخاص فرضی و نظرخواهی از اعضا در خصوص تعریف دقیق وضعیت و احساسات و هیجانات اشخاص فرضی و بیان راه حل‌های برخورد با مشکل، ارائه تکلیف.	جلسه دوم
بررسی تکالیف جلسه قبل؛ مرحله دوم مهارت حل مسئله (تعریف و فرمول‌بندی حل مسئله). در این مرحله با	جلسه سوم

³. D'zurilla & Goldfried

¹. Academic Resilience Questionnaire

². Zimmerman

<p>بررسی تکالیف آزمودنی‌ها؛ ادامه مرحله چهارم مهارت حل مسأله (تصمیم‌گیری) و صحبت در خصوص عواملی که تصمیم‌گیری را تحت تأثیر قرار می‌دهند. آمادگی برای پذیرش مسئولیت تصمیم‌های اتخاذ شده، عدم ترس از خطر کردن، درک درست موقعیت و مشکل، دانش و اطلاعات درباره مشکل یا موقعیت، انعطاف‌پذیری. بیان روش‌های معمول تصمیم‌گیری: تصمیم‌گیری احساسی؛ تصمیم‌گیری آنی؛ واگذاری تصمیم‌گیری به دیگران؛ تصمیم‌گیری ارزشی و تصمیم‌گیری منطقی. ارائه تکالیف</p>	جلسه هفتم	<p>تمرکز بر نمونه مسائلی که آزمودنی‌ها ارائه می‌کنند بر لزوم تعریف دقیق از مسأله، خرد کردن آن به مسائل جزئی‌تر، تعیین اهداف کوتاه مدت، پرهیز از اهداف بلندمدت دست نیافتنی، پرهیز از پیش داوری‌ها و فرضیات نامطمئن افراد تأکید می‌گردد؛ ارائه تکالیف.</p>
<p>بررسی تکالیف آزمودنی‌ها؛ مرحله پنجم مهارت حل مسأله (اثبات و بازبینی) است که عبارت است از انتخاب بهترین راه حل از بین راه‌های ممکن و به اجرا گذاشتن و نتیجه آن را مورد ارزیابی قرار دادن. ارائه تکالیف</p>	جلسه هشتم	<p>بررسی تکالیف جلسه قبل؛ ادامه مرحله سوم مهارت حل مسأله (تولید راه حل‌های بدیل و تهیه فهرستی از راه حل‌های مختلف)، مجدداً تأکید بر کمیت راه حل‌ها نه کیفیت آنها، عدم ارزیابی راه حل‌ها در مراحل ابتدایی و توجه بیشتر به تولید راه حل‌ها نه روش اجرای آنها؛ برطرف کردن اشکالات آزمودنی‌ها در رابطه با مطالبی که تاکنون فرا گرفته‌اند. ارائه تکالیف.</p>
<p>بررسی تکالیف آزمودنی‌ها، توضیح پیرامون اهمیت و ضرورت مهارت حل مسأله در کلیه امورات زندگی، تأکید بر این مسأله که مهارت حل مسأله نه تنها به فرد کمک می‌کند تا مشکلی را از میان بردارد بلکه فرد را توانمند می‌سازد؛ تأکید بر تعمیم الگوی مهارت حل مسأله به تمام ابعاد زندگی از قبیل فعالیت‌های روزمره و موضوعات آن، پاسخگویی به سوالات نهایی اعضا.</p>	جلسه نهم	<p>بررسی تکالیف آزمودنی‌ها؛ مرحله چهارم مهارت حل مسأله (تصمیم‌گیری) می‌باشد، در این مرحله لازم است راه حل‌های فهرست شده در مرحله قبل را مورد ارزیابی قرار داده و بهترین راه حل‌ها را انتخاب کنید. علاوه بر ارزیابی پیامدهای کوتاه مدت و بلندمدت راه حل‌های مختلف، باید به هماهنگی راه حل‌ها با ارزش‌های فردی خودتان نیز توجه داشته باشید. ارائه تکالیف.</p>

جدول ۲. خلاصه جلسات آموزش خودتنظیمی

<p>۱. توضیح کلی درباره مدل یادگیری خودتنظیمی زیرمن داده می‌شود. ۲. یادگیرندگان لازم است نظرات و تجارب خود را در این رابطه بیان کنند. ۳. بیان ابعاد مهم تعیین هدف (هدف باید واقعی، ملموس، چالش برانگیز و کوتاه مدت باشد). ۴. یادگیرندگان لازم است حداقل سه مورد از مهمترین اهداف مربوط به یادگیری خود را بنویسند.</p>	جلسه اول	<p>گام اول: تعیین هدف</p>
<p>۱. به یادگیرندگان فرصت داده می‌شود که در مورد تجارب خود در مورد جلسه اول توضیح دهند. ۲. مدیریت زمان به عنوان عامل مهمی برای دستیابی به هدف، توضیح داده می‌شود. ۳. در مورد طفره رفتن توضیح داده می‌شود. ۴. از یادگیرندگان خواسته می‌شود که راهبردهای خود را در قالب جملات مثبت برای غلبه بر طفره رفتن بیان کنند و همچنین پیامدهای منفی آن را ذکر کنند.</p>	جلسه دوم	<p>گام دوم: مدیریت زمان و برنامه ریزی</p>
<p>۱. در مورد برنامه زمانی (روزانه، هفتگی و...) و فواید آن بحث می‌شود. ۲. از یادگیرندگان خواسته می‌شود که برای اهدافی که در جلسه قبل بیان کردند برنامه ریزی کنند. ۳. از یادگیرندگان خواسته می‌شود که در طول این یک هفته تا جلسه بعدی، برای تکالیف خود برنامه ریزی کنند.</p>	جلسه سوم	<p>گام سوم: خودانگیزی رفتاری</p>

جلسه چهارم	<p>۱. دوباره راهبردهای مدیریت زمان مرور می گردد.</p> <p>۲. از فرم هایی که یادگیرندگان در طول این یک هفته برای برنامه ریزی کردن نوشته بودند استفاده می شود و از یادگیرندگان پرسیده می شود که در چه مواردی از برنامه ریزی استفاده کردند.</p> <p>۳. از یادگیرندگان خواسته می شود که روش هایی را که به وسیله آن از تلف کردن وقت جلوگیری می کردند را بیان کنند.</p> <p>۴. به یادگیرندگان در مورد انگیزش رفتاری و تفاوت آن با انگیزش شناختی توضیح داده می شود.</p>
جلسه پنجم	<p>۱. از یادگیرندگان خواسته می شود که در مورد رابطه بین موضوعات دو جلسه گذشته صحبت کنند.</p> <p>۲. برای شروع کار از یادگیرندگان خواسته می شود در مورد انگیزه شان در مورد مطالعه فکر کنند.</p> <p>۳. به یادگیرندگان در مورد انگیزش، تفاوت بین انگیزه درونی و بیرونی توضیح داده می شود</p> <p>گام چهارم: خودانگیزی شناختی</p>
جلسه ششم	<p>۱. از یادگیرندگان خواسته می شود که در مورد موقعیتهایی که در آن بسیار با انگیزه شدند و هم چنین موقعیتهایی که اصلا انگیزه پیدا نکردند توضیح دهند.</p> <p>۲. به یادگیرندگان آموخته می شود که چگونه از خودآموزه هایی مانند توقف افکار منفی و شروع به صحبت مثبت با خود استفاده کنند.</p> <p>۳. از یادگیرندگان خواسته می شود جملاتی بسازند که برای ادامه فعالیت های یادگیری می تواند آنها را برانگیزد کند.</p> <p>۴. به یادگیرندگان آموزش داده می شود که چگونه افکار منفی خود را شناسایی کنند و چگونه در مورد آن اقدام کنند.</p>
جلسه هفتم	<p>۱. به یادگیرندگان در مورد راهبردهای مدیریت تمرکز (مانند آرام سازی و...) آموزش داده می شود.</p> <p>۲. روش آرام سازی عضلانی ولی (۱۹۴۸) به عنوان راهی برای افزایش تمرکز و کاهش اضطراب، آموزش داده می شود.</p> <p>۳. از یادگیرندگان خواسته می شود در مورد روش های کاهش اضطراب بحث کنند</p>

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس ها، آزمون موچلی جهت بررسی پیش فرض کرویت داده ها و همچنین از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده گردید. نتایج آماری با استفاده از نرم افزار آماری SPSS-۲۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

جدول ۳. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه های آزمایش و گواه در مراحل سه گانه اندازه گیری

مرحله اندازه گیری			تغییر گروه	اشتیاق گروه تمصیلی آموزش
پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری		
انحرا میانگی ف	انحرا میانگی ف	انحرا میانگی ف	گروه	اشتیاق گروه
ن معیار	ن معیار	ن معیار		
۷/۴۴	۴۸/۹۵	۵۶		
۷/۵۱	۵۴/۵۵	۷/۴۳		

نتایج

یافته های جمعیت شناختی نشان داد که در هر سه گروه آزمایش و گواه، بیشترین فراوانی دانش آموزان در رده سنی ۱۵ سال بود. بیشترین فراوانی تحصیلات مادر دانش آموزان سه گروه، لیسانس بود و حداکثر مادرهای دانش آموزان سه گروه، خانه دار بودند. همچنین، تحصیلات پدر اکثریت دانش آموزان دو گروه آزمایش

نموده است ($p > 0/05$). این در حالی بود که نتایج آزمون موجلی بیانگر آن بود که پیش فرض کرویت داده‌ها در متغیرهای اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی رعایت شده است ($p > 0/05$).

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی

متغیرها	مجموع درجه میانگین	مقدار f	مقدار p	اندازه توان
مجدورات آزادی مجدورات				اثر آزمون
زمان	۶۴۶/۶۷	۲	۳۲۳/۳۴	۱۰/۶۴۰/۰۰۰۱۰۵/۲۱
اشتیاق	۷۰۶/۴۷	۲	۳۵۳/۲۴	۰/۹۸۰/۴۵
تحتصیلی گروهی				
تعامل	۴۱۴/۳۲	۴	۱۰۳/۵۸	۱۰/۵۴۰/۰۰۰۱۰۳/۷۰
زمان و گروه				
خطا	۳۵۰/۳۳	۱۱۴	۳/۰۷	
زمان	۳۰۷/۷۳	۲	۱۵۳/۸۶	۱۰/۵۹۰/۰۰۰۱۰۸۴/۹۵
تاب‌آوری عضویت گروهی	۱۱۴۱/۹۰	۲	۵۷۰/۹۵	۱۰/۵۲۰/۰۰۰۱۰۳۱/۷۸
تعامل	۲۷۰/۴۶	۴	۶۷/۶۱	۱۰/۵۶۰/۰۰۰۱۰۳۷/۳۳
زمان و گروه				
خطا	۲۰۶/۴۶	۱۱۴	۱/۸۱	

نتایج آزمون واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان می‌دهد عامل زمان یا مرحله ارزیابی تاثیر معناداری بر نمرات اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم داشته و به ترتیب ۶۴ و ۵۹ درصد از تفاوت در واریانس‌های نمرات اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم را تبیین می‌کند. علاوه بر این، عامل عضویت گروهی یا نوع مداخله دریافتی (آموزش خودتنظیمی و مهارت حل مسئله) هم بر اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم تاثیر معنادار داشته و به ترتیب ۴۵ و ۵۲ درصد از تفاوت در اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم را تبیین می‌کند. در نهایت نتایج بیانگر آن بود که نوع مداخله دریافتی در مراحل مختلف ارزیابی هم بر اشتیاق و تاب‌آوری

خودتنظیم				
ی				
گروه				
آموزش	۷۵۲/۹۰	۷/۵۱	۵۴/۱۰	۷/۱۳
مهارت حل	۴۷/۴۵			
مسأله				
گروه گواه	۷/۳۱	۴۸/۱۵	۷/۱۳	۴۸/۲۵
گروه				
آموزش	۳/۴۳	۲۱	۳/۳۲	۲۲/۳۰
خودتنظیم				
تاب‌آوری				
ی				
گروه				
تحتصیلی آموزش	۲/۰۱	۱۶/۲۰	۲/۲۹	۱۷/۲۵
مهارت حل				
مسأله				
گروه گواه	۲/۸۴	۱۳/۵۵	۲/۱۳	۱۳/۴۰

نتایج ارائه شده در جدول ۳ حاکی از آن است که آموزش خودتنظیمی و مهارت حل مسئله توانسته منجر به افزایش اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم در مراحل پس‌آزمون و پیگیری شود، اما معناداری این تغییرات و همچنین تفاوت میزان تاثیر این دو مداخله (آموزش خودتنظیمی و مهارت حل مسئله)، می‌بایست توسط آزمون‌های استنباطی مورد بررسی قرار گیرد. قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون واریانس با اندازه‌گیری مکرر، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برقرار است ($p > 0/05$). همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در دو متغیر اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی رعایت شده است ($p > 0/05$). از طرفی نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گروه گواه در متغیرهای وابسته (اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی) معنادار

تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم تاثیر معنادار داشته و به ترتیب ۵۴ و ۵۶ درصد از تفاوت در نمرات اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم را تبیین می‌کند. حال در ادامه در جدول ۵ مقایسه زوجی میانگین

نمرات اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی آزمودنی‌ها بر حسب گروه‌های پژوهش ارائه می‌شود.

جدول ۵. بررسی تفاوت‌های دو به دو جهت مقایسه اثر گروه‌های آزمایش (آموزش خودتنظیمی و مهارت حل مسأله)

متغیرها	گروه مبنا (میانگین)	تفاوت میانگین‌ها	خطای انحراف معیار	معناداری
اشتیاق	گروه آموزش	۱/۶۸	۱/۲۶	۰/۳۲
تحصیلی	خودتنظیمی	۴/۷۸	۲/۲۶	۰/۰۰۱
تاب‌آوری	گروه آموزش مهارت	-۱/۶۸	۱/۲۶	۰/۳۲
تحصیلی	حل مسأله	۳/۱۰	۲/۲۶	۰/۰۰۱
تاب‌آوری	گروه آموزش	۳/۸۵	۰/۷۷	۰/۰۰۰۱
تحصیلی	خودتنظیمی	۶/۱۰	۰/۷۷	۰/۰۰۰۱
تاب‌آوری	گروه آموزش مهارت	-۳/۸۵	۰/۷۷	۰/۰۰۰۱
تحصیلی	حل مسأله	۲/۲۵	۰/۷۷	۰/۰۱

همانگونه نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد، تفاوت بین میانگین نمرات متغیر تاب‌آوری تحصیلی گروه آزمایش آموزش خودتنظیمی با گروه آزمایش آموزش مهارت حل مسأله معنادار بوده و این یافته بدین معناست که بین میزان اثربخشی این دو مداخله بر متغیر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان پایه دهم تفاوت معنادار وجود دارد. بدین صورت که آموزش خودتنظیمی به آموزش مهارت حل مسأله به میزان تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش داده است. این در حالی است که در متغیر اشتیاق تحصیلی تفاوت معناداری بین اثربخشی این دو مداخله مشاهده نشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی مقایسه اثربخشی آموزش خودتنظیمی و مهارت حل مسأله بر اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم صورت گرفت. یافته اول پژوهش حاضر نشان داد که آموزش خودتنظیمی بر اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم تاثیر معنادار دارد. یافته حاضر با نتایج پژوهش مرادی، عرفانی و دلفان بیرانوند (۱۳۹۹) مبنی بر اثربخشی

آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه؛ با نتایج پژوهش زنگی‌آبادی، صادقی و قدم‌پور (۱۳۹۸) مبنی بر اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار، با گزارشات برزگرفریوی، هاشمی و زارعی محمودآبادی (۱۳۹۸) مبنی بر اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری بر هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، با نتایج پژوهش صمدیان، لیوارجانی و پناه‌علی (۱۳۹۸) مبنی بر اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه نهم، با یافته کابینی مقدم و همکاران (۱۳۹۸) مبنی بر تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در افزایش اشتیاق و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهل کار، و با گزارشات بنیسی (۱۳۹۸) مبنی بر اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر تاب‌آوری و سازگاری دانش‌آموزان همسو بود.

در تبیین یافته حاضر مبنی بر آموزش خودتنظیمی بر اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان باید اشاره کرد که آموزش

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، فرایند عقلانی و ذهنی دانش‌آموزان را پویا می‌سازند (صمدیان، لیوارجانی و پناه‌علی، ۱۳۹۸) و از آنجا که ابعادی از عملکرد تحصیلی مستقیماً متأثر از فرایندهای عقلانی است، تأیید تأثیر این آموزش‌ها بر انگیزه تحصیلی دور از انتظار نیست. به علاوه، دانش‌آموزان با به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی فرصت لازم برای تمرین و کسب تجربه پیدا می‌کنند و این باعث پیشرفت تحصیلی در آنها می‌شود که این امر به‌نوبه خود در رشد باورهای فرد نسبت به توانایی‌های خود کمک می‌کند و این تصورات مثبت درباره خود باعث ایجاد انگیزه در آنها می‌شود. این فرایند سبب می‌شود تا آنان رغبت بیشتری را نسبت به مفاهیم آموزشی و محیط یادگیری از خود نشان داده و بدین صورت اشتیاق تحصیلی آنان نیز افزایش یابد. علاوه بر این، می‌توان گفت پیشرفت در یادگیری و رشد باورهای مثبت نسبت به خود در اثر آموزش یادگیری خودتنظیمی، سبب می‌شود تا دانش‌آموزان نسبت به چالش‌های درسی و محیط آموزشی سازگارتر بوده و بدین صورت می‌توان انتظار داشت که تاب‌آوری تحصیلی آنان نیز بهبود یابد. در تبیین دیگر باید اشاره کرد که آموزش یادگیری خودتنظیمی با کاربرد راهبردهای شناختی و خودتنظیمی، مهارت‌های دانش‌آموزان را در تکالیف ارتقا داده، موجب می‌شود که دانش‌آموزان، تکالیف درسی و مسائل مربوط را پیگیری کنند (کابینی مقدم و همکاران، ۱۳۹۸)؛ از این رو آنان می‌توانند در حل مسائل موفق بوده، به خود اعتماد کنند و در نهایت، احساس کفایت تحصیلی بالاتری را ادراک نموده و بر اساس آن اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی نیز در آنان افزایش می‌یابد.

یافته دوم پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مهارت حل مساله بر اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم تأثیر معنادار دارد. یافته حاضر با نتایج پژوهش صمدیان، لیوارجانی و پناه‌علی (۱۳۹۸) مبنی بر اثربخشی آموزش حل مساله بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه نهم، با یافته قدم‌پور، خلیلی گشنیگانی و رضائیان (۱۳۹۷) مبنی بر تأثیر آموزش حل مساله بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه، با گزارشات منصوری و همکاران (۱۳۹۶) مبنی بر اثربخشی آموزش با رویکرد حل مساله بر عملکرد تحصیلی

دانشجویان، و با یافته قربانزاده و سرداری (۱۳۹۸) مبنی بر اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مساله بر هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانش‌آموزان همسو بود. در تبیین اثربخشی آموزش مهارت حل مساله بر اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان باید بیان نمود که آموزش مهارت حل مساله به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا دریابند که مسائل، غیرقابل مهار و فاجعه‌آمیز نیستند. علاوه بر این آموزش مهارت حل مساله دانش‌آموزان را تشویق می‌کند که برای حل مساله، گزینه‌ها و راه‌حل‌های مختلفی را برگزینند و به کار ببندند و به ارزشیابی آنها بپردازند (صمدیان، لیوارجانی و پناه‌علی، ۱۳۹۸).

مهارت حل مساله به عنوان یک راهبرد شناختی-رفتاری، هم بر جنبه‌های شناختی و هم رفتاری تأکید دارد و همچون سپری در برابر وقایع منفی عمل می‌کند. در آموزش روش حل مساله، آن هم به صورت کار گروهی، مهارت‌های شناختی همچون مشاهده، مقایسه، سازماندهی اطلاعات، تبیین و کنترل متغیرها، تدوین فرضیه‌ها، تحلیل، استنباط، ارزشیابی، و قضاوت تقویت می‌گردد (خلیلی گشنیگانی و رضائیان، ۱۳۹۷) و دانش‌آموز یاد می‌گیرد به جای گرفتن تصمیمات تکانشی و اجتنابی، یک تصمیم قاطع گرفته و با بازبینی مکرر مسیر طی شده، نقاط ضعف و قوت خود را شناسایی نموده و در صورت برخورد با موانع، راه‌های دیگر را نیز امتحان نماید. بنابراین، دانش‌آموزان در مواجهه با مشکلات محیط و تکالیف آموزشی، بعد از تجربه مرحله اعلان خطر، وارد مرحله مقاومت می‌شوند. در این مرحله تا زمانی که عامل استرس‌زا ادامه داشته باشد، مکانیسم‌های بدن با صرف انرژی بسیج می‌شوند تا با عامل استرس‌زا مقابله نمایند. هر چه قدر فرد بتواند سریع‌تر از عهده مساله بریاید، میزان انرژی صرف شده کمتر بوده و احتمال رسیدن به مرحله سوم (فرسودگی و خستگی) کمتر می‌شود و در نتیجه اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی افزایش می‌یابد. در این شرایط بدیهی است که افراد با قدرت بالای حل مساله، به راحتی و به سرعت می‌توانند از پس حل مسائل بر بیایند و در نتیجه آن، از میزان اثرات منفی و مخرب حل نشدن مساله، روی ابعاد مختلف زیستی-روانی، اجتماعی و تحصیلی کاسته می‌شود.

محدود بودن دامنه تحقیق به دانش‌آموزان پسر پایه دهم شهر هواز؛ عدم مهارت‌های اثرگذار بر اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی

دانش‌آموزان را پویا می‌سازند (صمدیان، لیوارجانی و پناه‌علی، ۱۳۹۸) و از آنجا که ابعادی از عملکرد تحصیلی مستقیماً متأثر از فرایندهای عقلانی است، تأیید تأثیر این آموزش‌ها بر انگیزه تحصیلی دور از انتظار نیست. به علاوه، دانش‌آموزان با به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی فرصت لازم برای تمرین و کسب تجربه پیدا می‌کنند و این باعث پیشرفت تحصیلی در آنها می‌شود که این امر به‌نوبه خود در رشد باورهای فرد نسبت به توانایی‌های خود کمک می‌کند و این تصورات مثبت درباره خود باعث ایجاد انگیزه در آنها می‌شود. این فرایند سبب می‌شود تا آنان رغبت بیشتری را نسبت به مفاهیم آموزشی و محیط یادگیری از خود نشان داده و بدین صورت اشتیاق تحصیلی آنان نیز افزایش یابد. علاوه بر این، می‌توان گفت پیشرفت در یادگیری و رشد باورهای مثبت نسبت به خود در اثر آموزش یادگیری خودتنظیمی، سبب می‌شود تا دانش‌آموزان نسبت به چالش‌های درسی و محیط آموزشی سازگارتر بوده و بدین صورت می‌توان انتظار داشت که تاب‌آوری تحصیلی آنان نیز بهبود یابد. در تبیین دیگر باید اشاره کرد که آموزش یادگیری خودتنظیمی با کاربرد راهبردهای شناختی و خودتنظیمی، مهارت‌های دانش‌آموزان را در تکالیف ارتقا داده، موجب می‌شود که دانش‌آموزان، تکالیف درسی و مسائل مربوط را پیگیری کنند (کابینی مقدم و همکاران، ۱۳۹۸)؛ از این رو آنان می‌توانند در حل مسائل موفق بوده، به خود اعتماد کنند و در نهایت، احساس کفایت تحصیلی بالاتری را ادراک نموده و بر اساس آن اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی نیز در آنان افزایش می‌یابد.

یافته دوم پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مهارت حل مساله بر اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم تأثیر معنادار دارد. یافته حاضر با نتایج پژوهش صمدیان، لیوارجانی و پناه‌علی (۱۳۹۸) مبنی بر اثربخشی آموزش حل مساله بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه نهم، با یافته قدم‌پور، خلیلی گشنیگانی و رضائیان (۱۳۹۷) مبنی بر تأثیر آموزش حل مساله بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه، با گزارشات منصوری و همکاران (۱۳۹۶) مبنی بر اثربخشی آموزش با رویکرد حل مساله بر عملکرد تحصیلی

دانش‌آموزان و محدودیت‌های حاصل از پاندمی ویروس کووید-۱۹ از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح پیشنهاد پژوهشی، این پژوهش در سایر استان‌ها و مناطق و جوامع دارای فرهنگ‌های متفاوت، دیگر جنسیت و پایه‌های تحصیلی و مهار عوامل ذکر شده اجرا شود. با توجه به اثربخشی آموزش خودتنظیمی و مهارت حل مسئله بر اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم، در سطح کاربردی پیشنهاد می‌شود آموزش خودتنظیمی و مهارت حل مسئله طی کارگاهی تخصصی به مشاوران و روان‌شناسان حاضر در مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی آموزش و پرورش و همچنین مشاوران مدارس آموزش داده شود تا آنها با بکارگیری

این مداخلات برای دانش‌آموزان، جهت بهبود اشتیاق و تاب‌آوری تحصیلی آنان گامی عملی برداشته باشند.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکترای تخصصی کورس دارایی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز بود. بدین وسیله از تمام دانش‌آموزان حاضر در پژوهش و مسئولین آموزش و پرورش شهر اهواز که همکاری کاملی جهت اجرای پژوهش داشتند، قدردانی به عمل می‌آید.

References

- Barzgarbfaroi, K., Hashemi, A., Zarei Mahmoudabadi, H. (2018). The effectiveness of teaching self-regulation strategies in learning on the academic emotions of high school students, *School Psychology*, 8(1), 26-43.
- Benisi, P. (2018). The effectiveness of teaching self-regulation strategies on the resilience and adaptation of students with learning disabilities, *Empowering Exceptional Children*, 10(1), 107-115.
- Zangiabadi, M., Sadeghi, M., Kadampour, A. (2018). The effectiveness of teaching self-regulation strategies on academic self-efficacy and academic adaptation of maladjusted students, *Research in Educational Systems*, 13(44), 71-87.
- Sadouqi, M. (2018). The relationship between psychological capital and academic burnout of medical students: the mediating role of academic enthusiasm. *Razi Journal of Medical Sciences*, 26(1), 10-22.
- Samadian, M., Livarjani, Sh., Panahali, A. (2018). Comparing the effectiveness of self-regulation and problem solving training on self-efficacy and academic motivation of ninth grade female students, *Education Strategies*, 12(4), 41-52.
- Kadampour, A., Khalili Gashnigani, Z., Rezaian, M. (2017). The effect of metacognitive package training (critical thinking, problem solving and metacognition) on the motivation and academic progress of second year high school male students, *Education and Evaluation*, 11(42), 71-90.
- Ghorbanzadeh, P., Sardari, B. (2018). The effectiveness of teaching problem solving skills on the positive and negative academic emotions of sixth grade students, *Povish in educational science education and counseling*, 5(11), 125-144.
- Kabini Moghadam, S., Intisar Fomeni, G., Hajari, M., Asadzadeh, H. (2018). Comparison of the effect of teaching self-regulation learning strategies and seeking help in increasing the enthusiasm and academic vitality of procrastination students, *Cognitive Strategies in Learning*, 7(13), 191-212.
- Karimi Qartmani, M. (1391). Investigating the relationship between academic persistence and self-perception and metacognition in male and female secondary school students in Asdahan city. Master's thesis, Allameh Tabatabai University.
- Moradi, Sh., Erfani, N., Delfan Biranvand, A. (2019). Comparing the effectiveness of teaching self-regulation strategies, neuro-verbal programming (NLP) and integrated strategy, on the academic motivation of male and female secondary school students in Hamadan province, *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 21(3), 62-77.
- Mansouri, S., Abedini Beltrak, M., Lashkari, H., Bagheri, S. (2016). Investigating the effectiveness of teaching with a problem-solving approach on students' academic performance: a semi-experimental study, *Research in Medical Sciences Education*, 9(1), 1-8.
- Noami, A., and Piriya, P. (2011). The relationship between dimensions of academic motivation and academic enthusiasm of third-year high school students in Ahvaz, *Journal of Research in Educational Systems*, 3(2), 7-15.
- Hashemi, Z., and Jokar, B. (1390). Explanatory model of emotional and educational resilience. Doctoral Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University
- Artuch-Garde, R., González-Torres, M. D. C., de la Fuente, J., Vera, M. M., Fernández-Cabezas, M., & López-García, M. (2017). Relationship between resilience and self-regulation: a study of Spanish youth at risk of social exclusion. *Frontiers in psychology*, 8, 612.
- Backmann, J., Weiss, M., Schippers, M.C., Hoegl, M.(2019). Personality factors, student resiliency, and the moderating role of achievement values in study progress. *Learning and Individual Differences*, 72, 39-48.
- Bamber, M. D. (2016). The effects of mindfulness meditation on anxiety in college students (Doctoral dissertation, Saint Louis University).
- Borgonovi, F., Greiff, S. (2020). Societal level gender inequalities amplify gender gaps in problem solving more than in academic disciplines. *Intelligence*, 79, 101-105.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., Lee, S.M.(2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, 89, 202-210.
- D'zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of abnormal psychology*, 78(1), 107.
- Fung, D., & Howe, C. (2012). Liberal studies in Hong Kong: A new perspective on critical thinking through group work. *Thinking Skills and Creativity*, 7(2), 101-111.
- Guilmette, M., Mulvihill, K., Villemare-Krajden, R., Barker, E.T. (2019). Past and present participation in extracurricular activities is associated with adaptive self-regulation of goals, academic success, and emotional wellbeing among university students. *Learning and Individual Differences*, 73, 8-15.
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M., & Badar, J. (2020). Exceptional learners. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

- Jayawardena, P. R., van Kraayenoord, C. E., & Carroll, A. (2019). Science teachers' practices: Teaching for self-regulated learning in relation to Pintrich and Zusho's (2007) model. *International Journal of Educational Research*, 94, 100-112.
- Kilmister, H. (2015). What an interruption in study can reveal about learner engagement and resilience. *Journal of pedagogic development*, 5(3), 217-225.
- Lenes, R., McClelland, M.M., Braak, D., Idsøe, T., Størksen, I. (2020). Direct and indirect pathways from children's early self-regulation to academic achievement in fifth grade in Norway. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 612-624.
- Mallick, M. K., & Kaur, S. (2016). Academic Resilience among Senior Secondary School Students: Influence of Learning Environment. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(2), 20-27.
- 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.
- Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- Meltzer, L. (2018). *Executive function in education: From theory to practice* (2nd ed.). New York: Guilford.
- 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.
- Olorunfemi-Olabisi, F. A. (2014). Effects of problem-solving technique on test anxiety and academic performance among secondary school students in ondo state. *J Res Method Edu*, 4(4), 20-26.
- 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.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.
- Siddiq, F., Gochyyev, P., Valls, O. (2020). The role of engagement and academic behavioral skills on young students' academic performance—A validation across four countries. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 100-106.
- 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.
- Wagner, N.J., Holochwost, S., Danko, C., Propper, C.B., Coffman, J.L. (2021). Observed peer competence moderates links between children's self-regulation skills and academic performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 286-293.
- Wills, G., Hofmeyr, H. (2019). Academic resilience in challenging contexts: Evidence from township and rural primary schools in South Africa. *International Journal of Educational Research*, 98, 192-205.
- Wood, S. G., Hart, S. A., Little, C. W., & Phillips, B. M. (2016). Test anxiety and a high-stakes standardized reading comprehension test: A behavioral genetics perspective. *Merrill-Palmer quarterly* (Wayne State University. Press), 62(3), 233.
- Zhang, Y., Qin, X., Ren, P. (2019). Adolescents' academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm. *Computers in Human Behavior*, 89, 299-307.
- 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.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Original Article

Comparison of the Effectiveness of Self-Regulation Training and Problem Solving Skills Training on Academic Engagement and Academic Resilience of Tenth Grade Male Students

Received: 24/08/2021 - Accepted: 06/05/2021

korosh darabi¹

Maryam gholamzadeh jefreh^{2*}

Masoud shahbazi³

¹ PhD Student in Counseling,
Department of Counseling, Ahvaz
Branch, Islamic Azad University,
Ahvaz, Iran

² Assistant Professor, Department of
Counseling, Ahvaz Branch, Islamic
Azad University, Ahvaz, Iran.

³ Assistant Professor, Counseling
Department, Masjed Soleiman Branch,
Islamic Azad University, Masjed
Soleiman, Iran.

Email:

gholamzadeh.m723@gmail.com

Abstract

Introduction and purpose: Education and related variables play an important role in students' careers and family futures. according to this the aim of this study was to compare the effectiveness of self-regulatory education and problem solving skills training on academic engagement and academic resilience of 10th grade male students.

Methodology: The method of the present study was quasi-experimental with a pretest-posttest design and follow-up with a control group. Using multi-stage cluster sampling method, after random selection of a number of schools from all boys' secondary schools in Ahvaz, 60 tenth grade students were divided into 3 groups (including two intervention groups and a control group). Before the training classes, all three groups (including two intervention groups and a control group) were evaluated with the academic engagement and academic resilience questionnaires. self-regulatory skills and the second experimental group of problem solving skills training program were presented in 9 sessions. The data from the study were analyzed through repeated measurement ANOVA.

Findings: The results showed that self-regulation training and problem-solving skills training had an effect on students' academic engagement and academic resilience. The results of post hoc test also showed that self-regulatory training had a greater impact on academic resilience. However, there was no significant difference between educational interventions in the variable of academic engagement.

Conclusion: Based on the findings of this study, it can be concluded that self-regulation training and problem solving skills are appropriate intervention methods to increase students' academic engagement and academic resilience.

Keywords: Academic engagement, academic resilience, self Regulation, problem solving skills