

تأثیر آموزش خودتنظیمی بر حل مسأله اجتماعی کودکان پیش دبستانی دختر و پسر

افسانه جلوهرگر^{۱*}، حسین کارشکی^۲، سید محسن اصغری نکاح^۳

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

Jelvegara@yahoo.com

۲- استادیار علوم تربیتی دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

karshki@gmail.com

۳- استادیار علوم تربیتی دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

m-asghari@um.ac.ir

چکیده

از آنجایی که خود تنظیمی از اهمیت بالایی در رشد مهارت‌های شناختی و اجتماعی کودکان برخوردار بوده و نقش تفاوت‌های جنسیتی نیز در این رابطه قابل توجه است، لذا پژوهش حاضر با این هدف انجام شد. در ابتدا ۴۰ کودک (۲۰ دختر و ۲۰ پسر) از دو پیش دبستانی شهرستان میبد به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گماشته شدند. بعد از اجرای آزمون حل مسأله اجتماعی از تمامی کودکان، یک برنامه آموزش خود تنظیمی به مدت ۲۰ ساعت در طول یک ماه به کودکان گروه آزمایش با روش‌های بازی و قصه درمانی آموزش داده شد و در نهایت، اجرای آزمون اولیه تکرار گردید. ابزار مورد استفاده، آزمون بازی اکتشافی حل مسأله اجتماعی کودکان والی بود که پایایی و روایی اولیه آن نیز در داخل کشور احراز شد. مقایسه میانگین نمره‌های حل مسأله اجتماعی در گروه آزمایش و گواه با روش تحلیل کوواریانس، تفاوت معناداری را نشان داد ($p < 0/0001$)، اما تفاوتی میان پسرها و دخترها در نمره‌های حل مسأله اجتماعی مشاهده نشد. همچنین، تأثیر آموزش بر افزایش مهارت حل مسأله اجتماعی بر حسب جنسیت معنادار نبود. از این رو، پیشنهاد می‌شود آموزش خود تنظیمی در طول دوره کودکی برای ارتقای مهارت‌های حل مسأله اجتماعی برای هم پسران و هم دختران ارائه گردد.

واژه‌های کلیدی: حل مسأله اجتماعی، خود تنظیمی، جنسیت، کودکان پیش دبستانی.

مقدمه

توانایی دستیابی به اهداف شخصی در تعاملات اجتماعی به عنوان شکلی خاص و اجتماعی از فرایندهای عمومی‌تر حل مسأله است که به عوامل مختلف محیطی، همچون: فشار زمانی (کیتز و همکاران^۷، ۱۹۹۶)، هیجانی، از جمله: حالات روحی (جانسن^۸، ۲۰۰۵) و عوامل شناختی، مثل آموزش فراشناختی (استیلز^۹، ۲۰۰۳) و مهارت‌های پیچیده شناختی و شناختی - اجتماعی، از جمله: توانایی پردازش دقیق اطلاعات اجتماعی، لحاظ کردن برنامه‌های جایگزین عمل، پیش‌بینی پیامدهای اجتماعی و ارزیابی پیامدها نیاز دارد (کریزنور و روبین، ۱۹۸۳).

در میان این گستره وسیع مهارت‌های مرتبط با سازگاری و حل مسأله اجتماعی کودک، خودتنظیمی به دلیل پیوند عناصر هیجانی، شناختی و رفتاری در بافتی واحد، مجموعه‌ای کلیدی از قابلیت‌هایی را ارائه می‌دهد که در طراحی خط مشی برای رشد اجتماعی کودکان ضروری تشخیص داده شده است (داکورت و همکاران^{۱۰}، ۲۰۰۹).

ضرورت استفاده از این مهارت از چنان جایگاهی برخوردار است که وایت و واتس^{۱۱} (۱۹۷۳) آن را عامل تقسیم‌بندی کودکان به دو گروه دارای توانش بالا و پایین گزارش کرده‌اند. آن‌ها در پاسخ به این سؤال که توانش‌های اجتماعی و فکری در کودکان ۶ ساله چیست؛ ۴۰۰ کودک را در سنین ۳، ۴ و ۵ سال مورد مشاهدات گسترده‌ای قرار دادند و پس از تقسیم ۴۱ کودک به دو گروه کودکان

با توجه به افزایش قابل توجه تعاملات کودکان در سنین پیش دبستانی و به تبع آن، افزایش مشکلات رفتاری این دوره و نیز تأثیرگذاری این مشکلات بر آمادگی تحصیلی و شناختی و رفتار ضد اجتماعی بعدی، به نظر می‌رسد دوره پیش دبستانی، زمانی حیاتی برای تسهیل قابلیت اجتماعی و رشد متناسب با الگوهای معتبر در کودکان باشد (دینسر و گانیسو^۱، ۲۰۰۱).

همچنین، از آنجایی که قدرت کودک در حل تعارضات روزمره، تعیین‌کننده درجه سازگاری او خواهد بود؛ لذا حل مسأله اجتماعی به عنوان جنبه‌ای از مهارت‌های اجتماعی برای سازگاری کودکان خردسال بسیار حائز اهمیت است (والکر^۲، ۲۰۱۱؛ گتینگر و همکاران^۳، ۱۹۹۴؛ شور و اسپواک^۴، ۱۹۷۹؛ باتیستیچ و همکاران^۵، ۱۹۸۹). کودکانی که دارای مشکلات سازگاری‌اند، راه حل‌های محدودی برای مسائل اجتماعی در اختیار دارند و نسبت به پیامدهای رفتاری خود بر اطرافیان بی‌تفاوتند (اسپیواک و شور، ۱۹۸۰).

در حل مسأله اجتماعی، مسأله کسب یک وضعیت هدف از طریق کاربرد راهبردهای اجتماعی است؛ مثل اهداف کسب تملک یک اسباب بازی، استنباط طلب کمک از شخص دیگر یا شروع یک مکالمه که از طریق راهبردهای گریه، درخواست، صدمه زدن یا دستور دادن به دست می‌آید (کریزنور و روبین^۶، ۱۹۸۳).

⁷ Cates & etal

⁸ Johanson

⁹ Styles

¹⁰ Duckworth & etal

¹¹ White & Wats

¹ Dincer & Guneyusu

² Walker

³ Gettinger & etal

⁴ Shure & Spivack

⁵ Battistich & etal

⁶ Krasnor & Rubin

تأثیرگذار است. تنظیم هیجانی از طریق شکل دهی، افزایش، حفظ یا بازداری برانگیختگی هیجانی، دو بعد شناخت و رفتار را در جهت کسب یک هدف شخصی سازمان می‌دهد (سانگجین^۶، ۲۰۰۶). نتایج مطالعه بوکتر و همکاران^۷ (۲۰۰۹) نیز نشان داد کودکان دارای سطح خود تنظیمی بالاتر نسبت به کودکان ضعیف‌تر در موقعیت‌های حل مسأله اجتماعی پاسخ‌های سازگارانه‌تری را ارائه دادند.

رامانی و همکاران (۲۰۱۰) دریافتند خودتنظیمی و عدم تنظیم در کودکان پیش دبستانی با توانایی مدیریت چالش‌های رفتاری و هیجانی در تعامل با همسالان همراه است. کمک به کودکان در یادگیری نحوه تنظیم رفتار و هیجان‌ها در طول دوره‌ای که خودتنظیمی در حال شکل‌گیری است؛ تعاملات شایسته اجتماعی را ارتقا بخشیده، احتمال نقص و ضعف مهارت‌های اجتماعی بعدی را کاهش می‌دهد. همچنین، والکر (۲۰۱۱) در مطالعه‌ای طولی ۱۷۰ کودک را در سنین ۲/۵، ۴ و ۵ سالگی مشاهده و گزارش کرد که ارتباط معناداری بین خودتنظیمی و حل مسأله اجتماعی آن‌ها وجود دارد.

نتایج مطالعات فوق در نمونه کودکان دارای مشکلات رفتاری نیز تأیید شده است؛ برای مثال، نتایج مطالعه کروندول^۸ (۲۰۰۵) در بررسی رابطه بین تنظیم هیجانی و مشکلات رفتاری ۳۲ پسر بیش فعال ۶ تا ۱۱ سال نشان داد پسرهای بیش فعالی که حداقل میزان بازداری و خودکنترلی و تهییج‌پذیری بالایی در قالب عصبانیت و ناامیدی داشتند؛ مشکلات رفتاری بیشتری را نشان دادند.

دارای توانش بالا و پایین، دریافتند که کودکان با توانش بالا نسبت به دیگران با احتمال بیشتری می‌توانستند برنامه‌ریزی، پیش‌بینی، خودتشویقی، کنترل توجه و ابراز احساسات داشته باشند؛ به عبارتی، در این کودکان، خودتنظیمی یکی از عواملی است که موجب افزایش توانش آن‌ها نسبت به بقیه گردیده است (آنسلمو^۱، ۱۳۷۹).

خودتنظیمی ساختاری چند بعدی متشکل از فرایندهای رفتاری، شناختی، هیجانی و فیزیولوژیک است که تمام کوشش‌های آگاهانه یا ناآگاهانه شخص در جهت تعدیل حالات یا واکنش‌ها را در بر می‌گیرد (گرازیانو و همکاران^۲، ۲۰۱۰). در کل، خودتنظیمی، کنش‌ها و واکنش‌ها را در سه حوزه مجزای شناخت، هیجان و رفتار تنظیم می‌کند (گنولاتام^۳، ۲۰۱۰).

عنصر محوری تنظیم در طول دوره پیش دبستانی شامل توانایی بازداری تکانه‌ها، تنظیم هیجان‌های برانگیخته شده، بازداری رفتاری و فعال کردن رفتار متناسب با موقعیت است که به توانایی رو به رشد کودک در مدیریت مطالبات پویا و متغیر اجتماعی با دیگران کمک خواهد کرد. همچنین، دریافت شده است که پیش دبستانی‌های دارای تنظیم رفتاری قوی، قابلیت اجتماعی و تحصیلی بیشتری را در بزرگسالی نشان می‌دهند (رامانی و همکاران^۴، ۲۰۱۰).

برگر و همکاران^۵ (۲۰۰۷) اظهار می‌دارند که خودتنظیمی؛ به خصوص تنظیم هیجانی بر عملکرد اجتماعی کودکان در مدرسه و گروه همسالان

^۱ Anselmo

^۲ Graziano & etal

^۳ Genova-Latham

^۴ Ramani & etal

^۵ Berger & etal

^۶ Sungjin

^۷ Buckner & etal

^۸ Crundwell

متغیرهای متعددی می‌تواند در روابط فرض شده عنوان پژوهشی حاضر مداخله می‌کند؛ از جمله این متغیرها، عامل سن (تاکاهاشی و همکاران^۳، ۲۰۰۹؛ میلر و همکاران^۴، ۲۰۱۰؛ لس^۵، ۲۰۰۸) بود که با انتخاب کودکان در بازه سنی ۵ تا ۶ سال کنترل شد. در رابطه با عامل جنسیت نیز پژوهش‌ها نتایج متفاوتی را نشان دادند. لیکس و هویت^۶ (۲۰۰۴) دریافتند آموزش خودتنظیمی بر پسرها نسبت به دخترها تأثیر بیشتری داشته است. متیوس و همکاران^۷ (۲۰۰۹) گزارش کردند دخترها خودتنظیم‌تر از پسرها هستند و توکر (۲۰۱۰)، گنوا لاتام (۲۰۱۰) و والکر (۲۰۱۱) تفاوت معناداری در سطوح خودتنظیمی دو جنس نیافتند.

در مجموع، از آنجایی که نواقصی در فرایندهای خودتنظیمی تأثیرات منفی بر دیگر مراحل برجسته رشدی، از جمله سازگاری و حل مسأله اجتماعی ایفا می‌کند (توکر^۸، ۲۰۱۰)؛ لذا این مطالعه سعی دارد تأثیر آموزش خودتنظیمی بر حل مسأله اجتماعی را در کودکان پیش دبستانی با کنترل متغیر سن از طریق انتخاب کودکان در بازه سنی ۵ تا ۶ سال و تعدیل اثر جنسیت بررسی نماید.

روش پژوهش

طرح تحقیق حاضر، از نظر هدف، پژوهش کاربردی و از نظر روش تحقیق یک طرح شبه آزمایشی، به شیوه پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود.

ویلوچی و همکاران^۱ (۲۰۱۱) نیز با مجزا کردن دو نوع خودتنظیمی با عناوین تنظیم سرد و گرم (وجود یا فقدان برانگیختگی هیجانی هنگام کنترل، موجب شکل‌گیری دو جنبه متمایز خودتنظیمی به نام خودتنظیمی گرم و سرد گردیده است) در بررسی ۹۲۶ کودک ۳ تا ۵ ساله مشاهده کردند عملکرد کودکان در تکالیف تنظیم گرم با پرخاشگری، لجاجت و بیش‌فعالی و کم‌توجهی که از طریق رتبه‌بندی معلم و ناظران سنجیده شد، همبستگی منفی معناداری وجود دارد.

یکی از اجزای خودتنظیمی شناختی و رفتاری کنترل بازداری است. کنترل بازداری یک قابلیت شناختی برای بازداری یک پاسخ مسلط شده قوی به نفع یک پاسخ ضعیف است که می‌تواند به‌عنوان یک منبع درونی، کودک خردسال را در برخورد با چالش‌های اجتماعی یاری دهد (رهودز و همکاران^۲، ۲۰۰۹). در این رابطه، رهودز و همکاران (۲۰۰۹) با بررسی ۱۴۶ کودک پیش دبستانی دریافتند که کنترل بازداری نقش معناداری را در پیش‌بینی قابلیت اجتماعی و هیجانی کودکان ایفا می‌کند. یافته‌های این مطالعه نیز گرچه با یافته‌های مطالعات قبل همسوست، اما همچون آن‌ها از حد همبستگی و پیش‌بینی فراتر نرفته است. بنابراین، از آنجایی که تحقیقی تجربی مبنی بر تأثیرگذاری خودتنظیمی بر حل مسائل اجتماعی در داخل و خارج از کشور مشاهده نشد؛ لذا اجرای مطالعات تجربی به تکمیل یافته‌ها در این زمینه کمک خواهد کرد.

³ Takahashi & etal

⁴ Miller & etal

⁵ Less

⁶ Lakes & Hoyt

⁷ Matthews & etal

⁸ Tucker

¹ Willoughby & etal

² Rhoades & etal

تربیتی در ایران و پایایی آن نیز به روش بازآزمایی با اجرای اولیه آزمون روی ۳۰ کودک (۱۵ دختر و ۱۵ پسر) ۰/۸۲ به دست آمد.

روش آموزش: آموزش خودتنظیمی به روش‌های بازی و قصه درمانی روزانه به مدت ۱ ساعت و در مجموع ۲۰ ساعت به گروه آزمایش ارائه شد. در ابتدا دو گروه آموزشی ۱۰ نفره از کودکان شکل گرفت، اما با توجه به عملکرد کودکان در چند جلسه ابتدایی و به دلیل قوت و ضعف کودکان در سطح پاسخ‌دهی به آموزش‌های ارائه شده و نظر متخصص، ۴ کودک برای عملکرد بسیار ضعیف از یکی از گروه‌ها جدا شده و آموزش در جلسات جداگانه‌ای برای آن‌ها بدون افزایش هیچ سر فصل آموزشی دیگر و تنها با هدف تکرار و تمرین ارائه گردید. لذا در مجموع، ۳ گروه ۶، ۴ و ۱۰ نفره از کودکان دارای عملکرد مشابه تشکیل شد. همچنین، دو جلسه توجیهی با مادران گروه آزمایش برگزار گردید و تکالیف خانگی به صورت شفاهی و کتبی متناسب با هر کودک در اختیار خانواده قرار داده شد.

سرفصل‌های آموزشی نیز با توجه به سطح پیچیدگی و سلسله مراتبی مطالب مورد آموزش در چهار هفته آموزشی و با اقتباس از مفاهیم مدل‌های رشدی خودتنظیمی (وانگ^۴، ۲۰۰۴؛ اسمیت دونالد و همکاران^۵، ۲۰۰۷؛ گنوا لاتام، ۲۰۱۰) و نظریه‌های نظریه‌های خودتنظیمی تحصیلی (بویکرتس^۶، ۱۹۹۹، ۱۹۹۹ (به نقل از پوستین و پالکین^۷، ۲۰۰۱)؛ زیمرمن^۸، ۲۰۰۰ (به نقل از وانگ، ۲۰۰۴)؛ پتريچ^۹،

جامعه و نمونه: جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه کودکان پیش دبستانی شهرستان میبد در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، دو مهد کودک در شهرستان میبد مطالعه شد. نمونه یاد شده ۴۰ کودک پیش دبستانی (۲۰ دختر و ۲۰ پسر) بودند که به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گماشته شدند. میانگین سنی نمونه مورد مطالعه در زمان انجام تحقیق ۵ سال و ۶ ماه بود.

ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها: آزمون مورد استفاده برای سنجش حل مسأله اجتماعی، آزمون بازی اکتشافی حل مسأله اجتماعی کودکان والی است که توسط جانسن^۱ (۲۰۰۰) از ترکیب دو آزمون حل مسأله پیش دبستانی اسپواک و شور (۱۹۸۵) و رویین و کریزنور (۱۹۸۶) تدوین گردیده است. در این آزمون که دارای دو فرم جداگانه برای پسران و دختران است، ۱۵ تصویر رنگی به کودکان نشان داده می‌شود. در این کارت‌ها موقعیت‌های فرضی مسأله تجسم از کودکان پرسیده می‌شود. در هنگام برخورد با این مشکل شما چه چیزی انجام خواهید داد؟ یا شما چه چیزی خواهید گفت؟ پایایی بین ارزیابی این آزمون توسط جانسن (۲۰۰۰) ۰/۸۳ و رویی همگرای آن از طریق همبسته کردن نمره‌های آزمون با «آزمون حل مسأله اجتماعی کودکان رویین»^۲ ۰/۶ برای پاسخ‌های مثبت و ۰/۵ برای پاسخ‌های منفی اجتماعی گزارش شده است (درلی^۳، ۲۰۰۹). محقق روایی و پایایی این آزمون را احراز کرد؛ به این صورت که روایی محتوایی با تأیید دو متخصص روان‌شناسی رشد و روان‌شناسی

⁴ Wang

⁵ Smith-Donald & et al

⁶ Boekerts

⁷ Puustinen & Pulkkinen

⁸ Zimmerman

¹ Johnson

² Rubin's Child Social Problem-Solving Test

³ Dereli

که هر کودک برای خود می‌سازد و با آویزان کردن آن در کلاس به عنوان ابزاری از سوی مربی استفاده می‌شود تا در زمان حواس‌پرتی کودک به او گوشزد کند که مراقب باشد گنجشک توجه او نپرد، کار با قیچی، تابلوسازی، بازی‌های بادکنکی و ... آموزش داده شد.

یافته‌های پژوهش

برای تحلیل داده‌های پژوهش حاضر، ابتدا با روش‌های آمار توصیفی، شاخص‌های مرکزی و پراکندگی گروه‌های مورد مطالعه، بررسی و مقایسه شده، سپس با توجه به پیش‌فرض‌های روش‌های آمار استنباطی، مناسب‌ترین روش تحلیل داده‌ها انتخاب و یافته‌ها ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیر حل مسأله

اجتماعی در گروه‌های مورد مطالعه

گروه‌ها	پیش آزمون		پس آزمون	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
دختر	۹/۹۰	۳/۴۸	۱۳/۰۰	۱/۸۹
پسر	۶/۴۰	۳/۲۰	۱۱/۷۰	۲/۴۵
کل	۸/۱۵	۳/۷۱	۱۲/۳۵	۲/۲۳
دختر	۹/۶۰	۳/۴۱	۱۰/۴۰	۳/۰۶
پسر	۸/۴۰	۳/۱۰	۹/۲۰	۳/۲۶
کل	۹/۰۰	۳/۲۳	۹/۸۰	۳/۱۴

جدول ۲ شاخص‌های توصیفی مهارت حل مسأله اجتماعی را به تفکیک جنسیت در دو گروه مورد مطالعه نشان می‌دهد.

با توجه به اینکه آزمون تحلیل کوواریانس دارای پیش فرض یکسان بودن واریانس گروه‌های مورد مطالعه است؛ لذا قبل از اجرای این روش آماری برای اطمینان از رعایت پیش فرض‌ها، آزمون‌های لازم اجرا گردید.

پنتریچ^۱، (۲۰۰۰) از سوی محقق تدوین شد. ترتیب ارائه این سرفصل‌ها به قرار ذیل بود:

جدول ۱. سرفصل‌های ارائه شده در برنامه آموزشی

سرفصل‌های آموزشی	
هفته اول (توجه)	آموزش خودآگاهی و مهارت‌های تنظیم شناختی
هفته دوم (توجه، کنترل بازداری، تأخیر کامروا سازی)	آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی و رفتاری
هفته سوم	آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی، برنامه‌ریزی، هدف‌گذاری، نظارت، کنترل و خود ارزیابی و تمرین مهارت‌های آموخته شده در تنظیم شناختی و رفتاری
هفته چهارم	آموزش برنامه‌ریزی، هدف‌گذاری، نظارت، کنترل و خودارزیابی و تمرین مهارت‌های قبلی

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، تغییر سرفصل‌های آموزشی به صورت هفتگی انجام گرفت؛ بدین ترتیب که در هفته اول، طراحی بازی و قصه با محوریت آموزش خودآگاهی و افزایش دقت و توجه بود و در هفته‌های بعد علاوه بر افزایش سرفصل‌های آموزشی جدید، مهارت‌های آموزشی قبلی نیز در قالب بازی‌های جدید، اغلب به صورت تکلیف خانگی برای والدین تعریف گردید. همچنین، به طور میانگین در هر جلسه آموزشی چهار بازی طراحی و اجرا شد؛ برای مثال، توجه از طریق پرورش حواس و هماهنگی‌های درشت و ظریف عضلانی کودکان در بازی‌های شکم ماهی (در این بازی کودک بدون مشاهده محتویات داخل یک کیسه تزئینی و تنها با لمس آن‌ها باید متوجه شود که چه چیزی را بر می‌دارد)، ماهیگیری، گنجشک توجه (گنجشک کاغذی است

¹ Pintrich

داد، اما عدم دستیابی به این پیش فرض، گزارش یافته‌ها را در رابطه با این گروه با احتیاط همراه خواهد کرد. البته، نتایج آزمون نرمال‌سازی به‌طور کلی برای هر چهار گروه نیز نشان‌دهنده عدم کجی نمره‌هاست.

جدول ۳. آزمون نرمال بودن (Shapiro-Wilk)

گروه‌ها	درجه آزادی	سطح معناداری
آزمایش	دختر	۰/۰۴
	پسر	۰/۸۳
گواه	دختر	۰/۸۰
	پسر	۰/۶۶
کل	۴۰	۰/۱۲

پیش فرض یکسان بودن واریانس‌ها در گروه‌های مورد مطالعه، از طریق آزمون لوین (Levene) آزمون شد. با توجه به معنادار نبودن نتایج، همسانی پراکندگی نمره‌های گروه‌های آزمایش و گواه احراز گردید. بنابراین، داده‌ها از پیش فرض لازم همگنی واریانس‌ها برخوردار بوده، اجرای عملیات آماری بعدی مجاز است. همچنین، نتایج اجرای آزمون نرمال‌سازی (Shapiro-Wilk) همان‌طور که در جدول ۳ مشخص است؛ نشان داد که میزان کجی نمره‌های پیش آزمون در سه گروه آزمایشی پسر و کنترل پسر و دختر معنادار نشده و لذا از این پیش فرض برخوردارند. گروه آزمایشی دختر نیز اگرچه اختلاف پایینی را تا عدم معناداری ($P=0/04$) نشان

جدول ۴. آزمون تحلیل کوواریانس نمره‌های پس آزمون حل مسأله اجتماعی پس از تعدیل نمره‌های پس آزمون

شاخص‌های آماری	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مقدار F	سطح معناداری	میزان تأثیر (ضریب اتا)	توان آماری
پیش آزمون	۱۱۶/۸۰	۱	۲۷/۳۸	۰/۰۰۰۱	۰/۴۴	۱
گروه	۹۱/۸۵	۱	۲۰/۹۱	۰/۰۰۰۱	۰/۳۷	۰/۹۹
جنسیت	۰/۰۱	۱	۰/۰۰۰۱	۰/۹۶	۰/۰۰۰۱	۰/۰۵
تعامل مداخله و جنسیت	۳/۲۳	۱	۰/۷۶	۰/۳۹	۰/۰۲	۰/۱۶

نشان می‌دهد حجم نمونه برای بررسی این فرضیه کافی بوده است.

جدول ۵. میانگین تعدیل شده در دو گروه مورد مطالعه

گروه‌ها	میانگین تعدیل شده
آزمایش	۱۲/۵۹
گواه	۹/۵۷

جدول ۵ میانگین‌های تعدیل شده در دو گروه مورد بررسی را نشان داده است.

در نهایت، اثربخشی جنسیت بر عملکرد کودکان معنادار نشده؛ از این رو، پسرها و دخترها عملکرد یکسانی را در حل مسأله اجتماعی نشان دادند.

فرضیه مطرح شده از سوی محقق مبنی بر اینکه «آموزش خودتنظیمی موجب رشد مهارت‌های حل مسأله اجتماعی در کودکان پیش دبستانی می‌شود» در جدول ۴ بررسی شده است. بر اساس یافته‌های مشاهده شده در جدول مذکور، تفاوت بین میانگین نمره‌های حل مسأله اجتماعی در دو گروه معنادار بوده ($F=38/16, p < 0/0001$)؛ لذا فرضیه فوق تأیید و میزان این اثربخشی نیز ۳۷ درصد گزارش شده است. به عبارتی آموزش، تأثیر معناداری بر افزایش عملکرد کودکان در گروه آزمایش داشته، ۳۷ درصد بهبود نمره‌های گروه آزمایش را برنامه مداخله‌ای تبیین می‌کند. همچنین، توان آماری ۰/۹۹

همچنین، تعامل مداخله و جنسیت معنادار نبوده؛ بنابراین آموزش بر افزایش مهارت حل مسأله اجتماعی هم دختران و هم پسران مؤثر بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این تحقیق، بررسی تأثیر آموزش خودتنظیمی بر حل مسأله اجتماعی کودکان پیش دبستانی بود. نتایج پژوهش حاضر، اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر مهارت‌های حل مسأله اجتماعی در کودکان پیش دبستانی را نشان داد که با نتایج مطالعات والکر (۲۰۱۱)، بوکنر و همکاران (۲۰۰۹)، رهودز و همکاران (۲۰۰۹)، ویلوقبی و همکاران (۲۰۱۱)، رامانی و همکاران (۲۰۱۰) و کروندول (۲۰۰۵) همخوانی دارد.

اگرچه نتایج مطالعات مورد بررسی همسو با یافته تحقیق حاضر است؛ اما اجرای مطالعات مذکور تنها در سطح همبستگی و پیش‌بین بوده، این مسأله اظهار نظر در مورد روابط علی را با احتیاط مواجه می‌سازد. همچنین، گستره متنوعی از رفتارهای طبقه‌بندی شده در سنجش حل مسأله اجتماعی، مورد استفاده هر یک از محققان واقع شده است که در مقایسه یافته‌ها باید مورد توجه قرار گیرد. در هیچ یک از تحقیقات مورد بررسی، مسائل اجتماعی بر اساس ملزومات تکلیف، سازماندهی نشده است. به عبارتی، سازماندهی تکالیف حل مسأله اجتماعی بر اساس مجموعه‌ای از عواملی که سهم بیشتری را در حل موفقیت‌آمیز آن دارند؛ به ارزیابی همه جانبه آن منجر خواهد شد که این امر در مطالعات فوق، محقق نشده است؛ برای مثال والکر (۲۰۱۱) برای سنجش حل مسأله

اجتماعی، تعامل کودک با همسال ناآشنا را مشاهده کرده است. چنین تکلیفی تنها معرف توانایی کودک در شروع یک رابطه اجتماعی است، در حالی که بوکنر (۲۰۰۹) با بررسی نحوه پاسخ‌دهی کودک به سه موقعیت واقعی زندگی او و سه موقعیت فرضی، شرایط متفاوتی از پاسخ‌دهی را برای هر کودک فراهم کرده است. به عبارتی، تفاوت در سه موقعیت اول، به ارزیابی طبقات مختلفی از خودتنظیمی در هر کودک منجر خواهد شد. رهودز و همکاران (۲۰۰۹) و رامانی و همکاران (۲۰۱۰) نیز، رتبه‌بندی مربی از کودک را در قابلیت اجتماعی مد نظر قرار دادند که این مورد هم به علت ناآشنا بودن مراقب، مربی یا والدین کودک با طبقات حل مسأله اجتماعی، ارزیابی کامل و همه جانبه‌ای محسوب نمی‌شود.

در مطالعه حاضر، با استفاده از آزمون والی برای سنجش حل مسأله اجتماعی، ۱۱ طبقه رفتاری متفاوت سنجش شد. کاربرد این آزمون نشان داد حل موفقیت‌آمیز کودک در چند طبقه از مسائل اجتماعی، الزاما با رفتار سازگارانه در دیگر طبقات همراه نخواهد بود. از این‌رو، ارائه مجموعه متنوعی از طبقات رفتاری، به سنجش جامع‌تری از حل مسأله اجتماعی منجر می‌گردد.

سه بعد شناخت، هیجان و رفتار هم به صورت مجزا و هم در شکل یک چرخه، قدرت تأثیرگذاری بر سایر فعالیت‌های اجتماعی، از جمله حل مسأله اجتماعی خواهد داشت؛ برای مثال، تعدیل هیجان‌های برانگیخته در مسائل اجتماعی، در حل کارآمد آن‌ها بسیار تأثیرگذار است؛ چرا که این هیجان‌ها پاسخ‌های مخرب را بلافاصله فراخوانده، رفتار ضد اجتماعی به عنوان پاسخ غالب کودک،

اجتماعی اهمیت بیشتری داشته، زمینه مساعدی را نیز برای اثربخشی دو بعد دیگر تنظیم فراهم می‌کند. از سوی دیگر، با توجه به اینکه تنظیم هیجانی به شکل‌گیری روابط صحیح با دیگران منجر می‌شود؛ یک محیط امن اجتماعی را برای کودک به ارمغان خواهد آورد و این محیط امن یکی از مقدمات لازم برای کارکرد کارآمد دو بعد تنظیم شناختی و رفتاری را فراهم می‌آورد. در نهایت، کودک بدون مزاحمت هیجان‌های نامطلوب و با فراغت بال، با مسائل مواجه شده، برای حل آن‌ها می‌کوشد.

در چرخه خودتنظیمی، تنظیم شناختی نیز در حل مسأله اجتماعی جایگاه ویژه‌ای دارد.

مهارت‌های اجتماعی که حل مسأله اجتماعی یکی از اجزای آن است، شامل توانایی سازمان دادن تفکر و رفتار در مجموعه‌ای از کارهای وابسته به هم در جهت اهداف اجتماعی یا بین شخصی است که از نظر اجتماعی قابل قبول باشد. نداشتن چنین مهارتی به معنای عدم حساسیت اجتماعی و درک ضعیف از موقعیت‌های اجتماعی است و ممکن است زندگی کودک را چه در خانه، مدرسه و بازی تحت تأثیر قرار دهد (امیدوار، ۱۳۸۴). حساسیت اجتماعی نیز مستلزم دقت در روابط اجتماعی است. بنابراین، توجه، دقت و شناخت، پایه‌ای ضروری در شکل‌دهی روابط صحیح اجتماعی است.

بعد سوم خودتنظیمی در قالب تنظیم رفتاری از طریق به تأخیر انداختن و بازداري رفتار قالب، اما نامناسب و انجام عمل مطلوب، اما ناخواسته از دید کودک مجالی را برای ارائه پاسخ صحیح فراهم

بروز خواهد کرد. آموزش خودتنظیمی فرصتی را به کودک ارائه می‌دهد تا ایستادگی در برابر امیال غریزی خود همچون خشم را تمرین کرده، نحوه تنظیم هیجان‌های خود را فراگیرد.

از این‌رو، کودک با فراهم کردن زمینه‌ای برای مداخله حداقلی هیجان‌ها، در حل مسائل اجتماعی می‌تواند منطقی‌تر عمل کرده و سازگارانه‌تر برخورد کند.

البته، تنظیم هیجانی در حل مسائل اجتماعی از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است (برگر و همکاران، ۲۰۰۷)؛ به طوری که آدلر و لانگ^۱ (۱۹۹۷) اظهار می‌دارند تنظیم هیجانی دو تنظیم شناختی و رفتاری را تحت شعاع خود قرار می‌دهد (رزن و همکاران^۲، ۲۰۱۰) و لیکس و هویت (۲۰۰۴) رشد خودتنظیمی را به عنوان جنبه‌ای مثبت از رشد نوباوگان، مسأله‌ای کلیدی در جامعه‌پذیری کودکان می‌دانند. همچنین، شکست در خودتنظیمی در دوران کودکی ویژگی اصلی مشکلات روان‌شناختی بعدی است و رشد طبیعی کودک و پشت سر گذاشتن چالش‌های رشدی بعدی را با مشکل مواجه می‌کند (کالکینز^۳، ۲۰۰۷).

کودکی که دارای مشکلاتی در حفظ یک وضعیت هیجانی مطلوب است، در تمرکز توجه، برنامه‌ریزی، اتمام تکلیف و جهت‌دهی رفتار به سمت هدف نیز ضعیف عمل می‌کند (رزن و همکاران، ۲۰۱۰). از این‌رو، در چرخه تنظیم شناختی، رفتاری و هیجانی، اگر چه وجود هر سه عامل برای کسب موفقیت ضروری است؛ اما تنظیم هیجانی بنابر الزامات موجود در مسائل

¹ Adler & Leong

² Rosen & etal

³ Calkins

می‌آورد. بودرووا^۱ و لانگ (۲۰۰۸) اظهار می‌دارند خودتنظیمی رفتاری دارای دو جنبه است:

۱- توانایی کنترل تکانه‌های خود و در صورت نیاز توقف عملی که در حال اجراست (بازداری رفتاری)؛ مثلاً کودک بتواند در برابر خواسته فوری جواب دادن به سؤال مربی خود که از کودک دیگری می‌پرسد؛ مقاومت کند.

۲- انجام عملی حتی اگر مخالف خواسته‌های شخصی باشد؛ مثل در نوبت ایستادن. کودکان خودتنظیم می‌توانند ارضای نیازهای خود را به تأخیر اندازند یا با توقف تکانه‌های فوری خود، ابتدا درباره پیامدهای احتمالی آن فکر کرده، بتوانند اعمال مناسبتری را جایگزین کنند. به عبارتی، تنظیم رفتاری به کودک فرصت می‌دهد قبل از ظهور عادات و تمایلات رفتاری، دیدی جامع به تمام ابعاد مسأله داشته، با بهره‌وری کامل‌تری از تنظیم شناختی و هیجانی، پاسخ خود را ارائه دهد.

رامانی و همکاران (۲۰۱۰) نیز اظهار می‌دارند کمک به کودکان در یادگیری نحوه تنظیم رفتار و هیجان‌ها در طول دوره‌ای که خودتنظیمی در حال شکل‌گیری است، تعاملات شایسته اجتماعی با همسالان را ارتقا داده، احتمال نقص مهارت‌های اجتماعی بعدی را کاهش می‌دهد. این عامل به پدیداری استمرار و دوام در عوامل شخصیتی اولیه مثل سازگاری یا مدیریت قوی تعارض با همسالان منجر خواهد شد.

در مجموع، خودتنظیمی با تلفیق سه سیستم توجه، هیجان و رفتار در پاسخ به موقعیت یا محرک معین، وظیفه‌هایی همچون مدیریت هیجان‌ها، انتقال یا تمرکز توجه و بازداری رفتارهای تکانشی، تنظیم

خود با هنجارها و الزامات محیطی و استفاده از راهبردهای جایگزین در جهت کسب اهداف را بر عهده دارد و هر یک از این کارکردها به کودک در مدیریت صحیح چالش‌های بین فردی یاری رسانده، به شکل‌گیری عادات صحیح رفتاری و قابلیت‌های اجتماعی در آینده منجر می‌گردد.

در رابطه با متغیر جنسیت، آموزش خودتنظیمی تحت تأثیر عامل جنسیت واقع نشده و اثربخشی یکسانی را بر هر دو گروه پسر و دختر داشته است. این یافته تأییدی است بر نتایج مطالعات توکر (۲۰۱۰) و گنوا لاتام (۲۰۱۰) و والکر (۲۰۱۱)؛ اما با پژوهش‌های لیکس و هویت (۲۰۰۴) و متیوس و همکاران (۲۰۰۹) همخوان نیست.

یکی از دلایل احتمالی یافته حاضر می‌تواند شکل متفاوت تأثیرگذاری خودتنظیمی در پسرها و دخترها باشد، نه میزان اثربخشی آن. در نمونه مورد مطالعه پسرها پاسخ «نمی‌دانم» و پاسخ‌های پرخاشگرانه را بیشتر بروز می‌دادند، در حالی که پاسخ غالب دخترها، پاسخ‌های منفعلانه‌ای مثل قهر کردن و گریه کردن بود. به عبارتی، گرچه نحوه پاسخ‌دهی دو گروه متفاوت بود، اما میزان پاسخ‌های ناسازگارانه به یک اندازه بوده است. از این‌رو، می‌توان استدلال کرد خودتنظیمی به اشکال مختلفی دو نوع پاسخ را تعدیل می‌کند، اما میزان تأثیرگذاری آن بر هر دو گروه یکسان است.

نتایج مطالعه حاضر پیشنهاد می‌کند برای اجتماعی سازی کودکان، آموزش خودتنظیمی در برنامه‌های آموزشی پیش‌دبستانی گنجانده شود و به خانواده‌ها روش‌های تربیتی کودکان خودتنظیم ارائه گردد. همچنین، پیشنهاد می‌شود تحقیقاتی در آینده تأثیر این‌گونه آموزش‌ها را بر کل مهارت‌های

¹ Bodrova

- Calkins, S. (2007). *The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies*. In C. Brownell & C. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years* (pp. 261-284). New York, NY: Guilford Press.
- Cates, D., Shontz, F.C., Fowler, S., Vavak, C.R., Dell'Oliver, C. & Yoshinobu, L. (1996). The effects of time pressure on social cognitive problem-solving by aggressive and nonaggressive boys. *Child Study Journal*, 26(34), 163-191.
- Crundwell, R. M. (2005). An Initial Investigation of the Impact of Self-Regulation and Emotionality on Behavior Problems in Children With ADHD. *Canadian Journal of School Psychology*, 20, 62-74.
- Dereli, E. (2009). Examining the permanence of the effect of a social skills training program for the acquisition of social problem-solving skills. *Social Behavior and Personality*, 37(10), 1419-1428.
- Dincer, C. & Guney, S. (2001). Examining the Permanence of Problem-solving Training Given for the Acquisition of Interpersonal Problem-solving Skills. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 207-219.
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E. & Vorhaus, J. (2009). *Self-regulated learning: A Literature review*. Published by Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education, Retrieved from <http://www.learningbenefits.net/Publications/ResReps/ResRep33.pdf>.
- Genova-Latham, M. A. (2010). *The Relationship between Temperament and Emotion Understanding in Preschoolers: An Examination of the Influence of Emotionality, Self-Regulation, and Attention*. Thesis of Master of Arts, University of Maryland.
- Gettner, M., Diane, B. & Salmon, D. (1994). Effects of Social Problem Solving, Goal Setting, and Parent Training on Children's Peer Relations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 141-163.
- Graziano, P. A., Calkins, S. D. & Keane, S. P. (2010). Toddler self-regulation skills predict risk for pediatric obesity. *International Journal of Obesity*, 34, 633 – 641.
- اجتماعی کودکان خردسال، با استفاده از ابزارهای متفاوت نظرسنجی از والدین و مراقبان کودک و مشاهده کودک در محیط طبیعی و آزمایشگاهی بررسی نموده و نیز با انجام پژوهش‌های طولی، تأثیر برنامه مداخله‌ای خودتنظیمی در دوه پیش‌دبستانی بر مهارت‌های اجتماعی سال‌های تحصیلی بعدی بررسی شود و در نهایت، اجرای عنوان تحقیق حاضر بر روی کودکان دارای مشکلات شناختی و اجتماعی همچون: کودکان ADHD می‌تواند رویکرد تأثیر آموزش خودتنظیمی بر بهبود مهارت‌های شناختی و اجتماعی را از پیشگیری به درمان تغییر دهد.
- منابع**
- آنسلمو، س. (۱۳۷۹). *رشد در دوره اولیه دوران کودکی*، ترجمه علی آخشینی، مشهد: بنیاد پژوهش‌های اسلامی.
- امیدوار، ا. (۱۳۸۴). *نارسایی‌های ویژه یادگیری*، مشهد: سخن‌گستر.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., Solomon, J. & Schaps, E. (1989). Effects of an Elementary School Program to Enhance Prosocial Behavior on Children's Cognitive-Social Problem-Solving Skills and Strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 147-169.
- Berger, A., Kofman, O., Livneh, U. & Henik, A. (2007). Multidisciplinary perspectives on attention and the development of self-regulation. *Progress in Neurobiology*, 82, 256-286.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2008). Developing self-regulation in kindergarten: Can we keep all the crickets in the basket?. *Young Children*, 63(2), 56-58.
- 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.

- Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 29-44.
- Shure, M. B. & Spivack, G. (1979). *Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention: programming for preschool and kindergarten children. Journal of Clinical Child Psychology*, 8, 89-94.
- Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173-187.
- Styles, D. L. (2003). *The effects of a metacognitive approach to social competence on social problem solving and self perceptions of competence, control and coping among elementary school children*. Thesis of doctor of philosophy, University of Alberta.
- Sungjin, R. (2006). *The relationship between Korean mothers' communication practices with their children and children's deliberation-relevant communication abilities: Emotional regulation capacity and social cognitive development*. Thesis of doctor of philosophy, Ohio State University.
- Takahashi, F., Koseki, S. & Shimada, H. (2009). Developmental trends in children's aggression and social problem-solving. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 265-272.
- Tucker, E. S. (2010). *Self regulation in young children in foster care: An examination of the influence of maltreatment type, foster parent discipline practices, and type of foster boarding home*. Thesis of doctor of philosophy, New York University.
- 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, C. B. A. (2004). *Self-regulated Learning strategies and beliefs of children learning English as a second language*. Thesis of doctor of philosophy, Ohio State University.
- Willoughby, M., Kupersmidt, J., Voegler-Lee, M. & Bryant, D. (2011). Contributions of Hot and Cool Self-Regulation to Preschool Disruptive Behavior and Academic Achievement. *Developmental Neuropsychology*, 36 (2), 162-180.
- Johanson, J. L. (2005). *Effects of mood on social problem solving*. Thesis of Doctor of Philosophy, Central Michigan University.
- Krasnor, L. R. & Rubin, K. H. (1983). Preschool Social Problem Solving: Attempts and Outcomes in Naturalistic Interaction. *Child Development*, 54, 1545-1558.
- Lakes, D. & Kimberley, H. T. W. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Applied Developmental Psychology*, 25, 283-302.
- Less, A. (2008). Relations between Preschool Children's Planning Ability, Self-Regulation and Early Literacy Skills. *Osprey Journal*, 7, 1-16.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C. & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101, 689-704.
- Miller, S., Lisa, M. & West, R. L. (2010). The Effects of Age, Control Beliefs, and Feedback on Self-Regulation of Reading and Problem Solving. *Experimental Aging Research*, 36(1), 40 - 63.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Puustinen, M. & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.
- 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. L., Greenberg, M. T. & Domitrovich, C. E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 310-320.
- Rosen, J. A., Glennie, E. J., Dalton, B. W., Lennon, J. M. & Bozick, R. N. (2010). *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research*. Research Triangle Park, NC: RTI Press.
- Spivack, G. & Shure, M. B. (1980). Interpersonal Problem Solving as a Mediator of Behavioral Adjustment in Preschool and Kindergarten Children.

The Effect of Self-Regulation Training on Social Problem Solving of Male and Female Preschoolers

*** A. Jelvegar**

MA student of educational psychology, Ferdowsi University, Mashhad, Iran

H. Kareshki

Assistant Professor of Education and Psychology, Ferdowsi University, Mashhad, Iran

M. Asgari nekah

Assistant Professor of Education and Psychology, Ferdowsi University, Mashhad, Iran

Abstract:

Since self-regulation is important for development of cognitive and social skills in children and the role of gender differences in the relation is notable, this study was conducted for this purpose. Initially, 40 children (20 girls and 20 boys) from two pre-schools of Meybod city were randomly chosen and assigned to two experimental and control groups. After performing Wally Child Social Problem-Solving Detective Game Test (WCSPD) as the pre-test on all the children, a self-regulation training program was taught for 20 hours over a month to the experimental group with techniques of play and story therapy. Wally Child Social Problem-Solving Detective Game Test was then used as the post-test measure. The results of analysis of covariance showed that the difference between the means of the two groups was significant ($p < 0.0001$), that is, the training group did better but the difference between the means of boys and girls in social problem solving was not significant. It was suggested that self-regulatory training during childhood be provided for both boys and girls to promote their social problem solving skills.

Keywords: social problem solving, self-regulation, gender, preschoolers.