

تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر هیجان مثبت یادگیری دانش- آموزان

عزت‌اله قدم پور

استادیار ، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، ایران
Ghadampour.e@lu.ac.ir

زهرا خلیلی گشنیگانی

کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان
Khalili.zahra75@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر هیجان مثبت یادگیری دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد بود. این پژوهش به روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره اول متوسطه مشغول به تحصیل در سال ۹۴-۱۳۹۳ در شهر خرم‌آباد بود که از میان آنان دو کلاس با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، به‌عنوان گروه آزمایش و گواه انتخاب شد. ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه هیجان تحصیلی پکران (۲۰۰۲) بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و از آزمون‌های آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس تک متغیره) استفاده گردید. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث افزایش هیجان مثبت یادگیری می‌شود. بر این اساس به معلمان پیشنهاد می‌شود در طول دوره آموزش خود، به آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی به دانش‌آموزان مبادرت ورزند به‌خصوص دانش‌آموزانی که دچار ضعف در یادگیری هستند و به چگونگی یادگیری و افزایش مهارت‌های یادگیری دانش‌آموزان توجه کنند.

واژگان کلیدی: راهبردهای شناختی و فراشناختی، هیجان مثبت یادگیری، دانش‌آموزان.

مقدمه

نهادهای آموزشی به خصوص مدارس در فراهم آوردن زمینه‌های مناسب جهت تربیت افراد کارداران و موفق نقش اساسی ایفا می‌کنند و ملاک موفقیت یک دانش‌آموز را از طریق بررسی پیشرفت تحصیلی ارزیابی می‌کنند. پیشرفت تحصیلی به عوامل مختلفی بستگی دارد که برخی از آن‌ها نظیر هوش، توانایی و راهبردهای یادگیری ماهیت شناختی دارند، در مقابل برخی دیگر نظیر محیط خانوادگی، ویژگی‌های شخصیتی و هیجان‌ها ماهیت انگیزشی در پیشرفت تحصیلی دارند (عابدینی، ۱۳۸۲؛ Artino, Rochelle & Durning, 2010). در دهه اخیر متخصصان به بررسی نقش هیجان‌ها (emotions) در محیط‌های تحصیلی توجه ویژه‌ای داشته‌اند (Linnenbrink- garcia & Pekrun, 2011)، با این حال با توجه به پیشرفت‌های نظری که در روان‌شناسی یادگیری صورت گرفته، پژوهش در زمینه نقش هیجان‌ها در آموزش هنوز محدود است (Schutz, Pekrun, 2007).

دانش‌آموزان در موقعیت‌های متفاوت هیجان‌های مختلفی را تجربه می‌کنند. هیجان‌ها مجموعه‌ای از فرآیندهای روان‌شناختی شامل عواطف، شناخت، مؤلفه‌های انگیزشی، روان‌شناختی و واکنش‌های فیزیولوژیکی می‌باشند که افراد نسبت به نتایج و فعالیت‌های تحصیلی از خود نشان می‌دهند. در واقع هیجان‌های تحصیلی، هیجان‌هایی هستند که به‌طور مستقیم به نتایج و فعالیت‌های تحصیلی گره خورده‌اند (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002).

نظریه کنترل- ارزش (Control- value) در هیجان‌ها برای تبیین و تحلیل پیشایندها و پسایندهای هیجان‌هایی که در زمینه تحصیلی تجربه شده‌اند، چارچوب یکپارچه و تلفیق شده‌ای را پیشنهاد می‌کند. این نظریه ابتدا بر مدل انتظار- ارزش در اضطراب تأکید داشت (Pekrun, 1992)؛ و سپس فرض‌های مربوط به پیشایندهای چندوجهی هیجان‌های پیشرفت را مطرح کردند و در پی آن، فرضیه‌های مرتبط با تأثیر این هیجان‌ها بر تعهد تحصیلی، خودگردانی و پیشرفت تحصیلی را تدوین نمود. (Pekrun et al, 2002).

پکران در نسخه اخیر این نظریه، فرض‌های رویکرد انتظار- ارزش به هیجان‌ها (Pekrun, 1992)، نظریه اسنادی در هیجان‌های پیشرفت (Pekrun, 2006)، نظریه کنترل ادراک شده و الگوهایی را که با اثر هیجان‌ها بر یادگیری و عملکرد سر و کار دارند (Fredrickson, 2001) با هم ادغام کرد. نظریه کنترل- ارزش فرض می‌کند که دو گروه از ارزیابی‌ها با هیجان‌های تحصیلی بیشتر ارتباط دارند:

۱- کنترل ذهنی بر فعالیت‌های پیشرفت تحصیلی و نتایج این فعالیت‌ها (مانند انتظار پشتکار در مطالعه و اینکه این پشتکار به موفقیت منجر شود).

۲- ارزش ذهنی این فعالیت‌ها و نتایج آن‌ها (مانند اهمیت ادراک شده موفقیت) (Goetz, Frenzel, Pekrun & Hall, 2006).

اصطلاح «کنترل ذهنی» به اثر علی ادراک شده یک عامل بر اعمال و نتایج اشاره دارد. اصطلاح «ارزش ذهنی» ارزش ادراک شده فعالیت‌ها و نتایج آن‌ها را نشان می‌دهد. در رابطه با کنترل ذهنی، انتظارات و اسنادهای مربوط به ارتباط علی بین یک موقعیت پیشرفت و فرد، فعالیت‌های آن فرد در جهت پیشرفت و نتایج این فعالیت‌ها مهم می‌باشند. انتظارات علی و اسنادهای علی هر دو به روابط علی مربوط هستند، اما به ارزیابی‌های متفاوت برمی‌گردند. انتظارات علی، شناخت‌های مربوط به آینده هستند که در جهت کشف ارتباط بین علت‌ها و اثرات آینده آن‌ها عمل می‌کنند (مانند اثر تلاش کنونی بر عملکرد در امتحان آینده). درحالی‌که اسنادهای علی، شناخت‌های مربوط به گذشته هستند که به علت‌های یک پدیده مشخص مربوط هستند (مانند علت‌های موفقیت در امتحان اخیر) (Pekrun, 2006). هیجان‌ات پیشرفت به عنوان هیجان‌اتی که مستقیماً در پیوند با فعالیت‌های پیشرفت یا پیامدهای پیشرفت هستند، تعریف می‌شود. در مطالعات گذشته به بررسی هیجان‌ات مرتبط با پیامدهای موفقیت و شکست از فعالیت‌های پیشرفت متمرکز شده‌اند. مثل غرور، اضطراب و شرم (Zeidner, 2007). نظریه کنترل-

ارزش نه تنها هیجان‌ات مربوط به نتایج تحصیلی را بررسی می‌کند بلکه هیجان‌ات مرتبط با فعالیت مثل لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش و خشم را مورد بحث قرار می‌دهد (Pekrun, 2006). هیجان فعالیت به فعالیت‌های مرتبط با پیشرفت وابسته هستند و هیجان‌ات نتایج، به نتایج فعالیت‌های تحصیلی وابسته است. به علاوه، هیجان‌ات پیشرفت بر طبق ارزش آن‌ها (مثبت یا منفی بودن یا خوشایند و ناخوشایند بودن) و درجه فعالیت (فعال بودن یا غیر فعال بودن، مثلاً شور یا آرامش از جمله هیجان‌ات مثبت و خشم و اضطراب یا ناامیدی و خستگی از هیجان‌ات منفی) تقسیم می‌شوند. در یک تقسیم بندی سه بعدی، هیجان‌ات پیشرفت بر اساس ویژگی‌های منحصر به فردشان گروه بندی شده‌اند؛ مثلاً شرم شامل فعالیت فیزیولوژیکی است (همان‌طور که در حالت صورت آشکار می‌شود، یعنی، سرخ شدن) که همراه با کمرویی است. همچنین بعضی از هیجان‌ات می‌توانند هم در ارتباط با فعالیت‌های پیشرفت باشند و هم پیامدهای پیشرفت، مثل خشم که هم می‌تواند از الزامات تکلیف باشد و هم از پیامد شکست در پیشرفت (Pekrun, 2006). بنابراین یکی از مؤلفه‌های هیجان یادگیری، هیجان مثبت یادگیری است که دربرگیرنده لذت، افتخار و امیدواری به پیشرفت و یادگیری است. یکی از عواملی که با هیجان تحصیلی رابطه دارد، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (self-regulated learning strategies) که شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی است (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry, 2011). یادگیری فعالیتی است مستقل از سن و موقعیت که در سراسر عمر پیشرفت خواهد کرد. این فعالیت، دانش‌آموز را در کانون توجه قرار داده و اساساً به وضعیت استعداد و شایستگی‌های دانش‌آموز در فرآیند یادگیری و اجرای تصمیم‌های او برای موفقیت در این فرآیند مربوط است. یکی از انواع یادگیری، یادگیری خودتنظیمی می‌باشد. یادگیری خودتنظیمی، به راه‌های نسبتاً ویژه‌ای که یادگیرنده از طریق آن‌ها، کنترل یادگیری خود را در دست می‌گیرد، اشاره دارد (Zimmerman & Schunk, 2001). یادگیری خودتنظیمی شامل فرآیندهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری می‌باشد که به کسب دانش و مهارت، مانند تعیین هدف، برنامه‌ریزی، یادگیری راهبردها، تقویت خویشتن و خودنظارتی می‌پردازد. دیدگاه یادگیری خودتنظیمی با تمرکز بر تجزیه و تحلیل آموزشی، توانایی - های یادگیری دانش‌آموزان را از فرآیندهای خودآغاز دانش‌آموزان به بهبود روش محیط آموزشی تغییر داد. این رویکرد، یادگیری را فعالیتی می‌داند که دانش‌آموزان آن را به صورت فعال انجام می‌دهند و همانند رویدادی پنهان در نتیجه تجارب یادگیری، اتفاق می‌افتد (Zimmerman, 2015). نظریه یادگیری خودتنظیمی، به روش‌های غیراجتماعی آموزش و پرورش مانند یادگیری اکتشافی، آموزش فردی از طریق خواندن، مطالعه، برنامه آموزشی و یا آموزش به کمک کامپیوتر نیست، بلکه می‌تواند شامل یادگیری اجتماعی مانند مدل‌سازی، راهنمایی و بازخورد از هم‌تایان، مربیان و معلمان باشد. موضوع کلیدی در تعریف یادگیری خودتنظیمی، این نیست که آن را از جنبه اجتماعی جدا کنیم، بلکه این است که آیا یادگیرنده می‌تواند ابتکار شخصی، پشتکار و مهارت تطبیقی را در فرآیند یادگیری خود، به نمایش بگذارد (Zimmerman & Schunk, 2011).

راهبردهای شناختی

از جمله راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌باشد. راهبردهای شناختی اقداماتی هستند که ما به کمک آن‌ها اطلاعات تازه را برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات قبلاً آموخته شده و ذخیره‌سازی آن‌ها در حافظه دراز مدت آماده می‌کنیم (سیف، ۱۳۹۰). یادگیرندگان به منظور تنظیم شناخت و تلاش خود از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند (Sungur & Gungoren, 2009). تحقیقات نشان داده است افرادی که از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند، نسبت به افراد دیگر از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند (Ning & Downing, 2010). راهبردهای شناختی شامل راهبرد تکرار و مرور، بسط و سازمان‌دهی می‌باشد.

راهبرد تکرار و مرور: منظور از تکرار یا مرور عمدتاً گفتن یک مطلب برای خود با صدای بلند یا آهسته است. (Hume, 1998) Weistein & راهبرد تکرار یا مرور را به عنوان تکرار فعال یک موضوع برای به خاطر سپردن آن، تعریف کرده‌اند. راهبردهای مرور ذهنی، شامل محتویات یا اسم‌گذاری مواد از یک فهرست برای یادگرفتن آن است. این راهبردها، بهترین استفاده برای

تکلیف آسان و فعال سازی اطلاعات در حافظه کاری به جای اکتساب اطلاعات جدید در حافظه درازمدت می باشد. این راهبردها بر مراحل توجه و رمزگردانی تأثیر می گذارند، اما برای کمک به ایجاد ارتباط درونی بین این اطلاعات یا یکپارچه کردن آن ها با دانسته های قبلی دانش آموزان ناتوان می باشند (Pintrich, 2002).

راهبردهای بسط یا گسترش معنایی: راهبردهای بسط یا گسترش معنایی عبارت از راهبردهایی که به دانش آموزان کمک می کنند تا اطلاعات را به وسیله برقراری ارتباط درونی بین مطالب آموخته شده در حافظه درازمدت ذخیره نمایند. راهبردهای مذکور به دانش آموز کمک می کند تا بین اطلاعات فعلی و اطلاعات قبلی رابطه برقرار نموده و آن ها را یکپارچه نماید. به عبارت دیگر راهبردهای بسط یا گسترش معنایی شامل بیان دیگری از مطلب داشتن یا خلاصه کردن مطالب، مقایسه کردن، ایجاد مشابهت ها، یادداشت برداری خلاقانه (که در آن یادگیرندگان برخلاف یادداشت برداری منفعل و خطی در یادداشت های خود ایده ها را دوباره سازمان دهی کرده و ارتباط می دهند)، توضیح ایده های مطلب مورد نظر برای یادگیری و پرسش و پاسخ به سؤال است (Pintrich, 2002) سازمان دهی: بهترین و کامل ترین نوع راهبرد یادگیری و مطالعه سازمان دهی است. سازمان دهی نوعی راهبرد گسترش بسط معنایی است اما با این تفاوت که یادگیرنده در استفاده از راهبرد سازمان دهی، برای معنی دار ساختن یادگیری، به مطالبی که قصد یادگیری آن ها را دارد نوعی چهارچوب یا ساختار سازمانی تحمیل می کند که چنین عملی در بسط یا گسترش معنایی لازم نیست (سیف، ۱۳۹۰). سازمان دهی مستلزم تعیین سطوح مختلف مطالب از نظر معنی، یعنی تز اصلی، نکات اصلی، جزئیات مطالب و همچنین تشخیص رابطه بین سطوح مختلف و اجزای هر سطح می باشد (Dignath & Buttner, 2008). راهبردهای سازمان دهی در واقع راهبرد پردازش عمیق اطلاعات است که شامل رفتارهای مانند گزینش ایده اصلی متن، استخراج طرح کلی و رئوس مطالب متن، استفاده از تکنیک خاص برای گزینش و سازمان دهی ایده های یک مطلب می باشد.

راهبردهای فراشناختی

اصطلاح فراشناخت، به دانش فرد در مورد فرآیندهای شناختی خود در یادگیری اشاره دارد (Slavin, 2009). فراشناخت اولین بار توسط (Flavell 1976) ارائه گردید و وی راهبردهای فراشناختی را تدبیرهایی برای نظارت، کنترل و هدایت راهبردهای شناختی می دانست و در مقایسه راهبردهای شناختی و فراشناختی گفته است که یادگیرندگان ماهر، راهبردهای شناختی را به خدمت می گیرند تا به پیشرفت شناختی دست پیدا کنند و از راهبردهای فراشناختی استفاده می کنند تا بر آن پیشرفت، نظارت و کنترل داشته باشند. استفاده واقعی از فراشناخت، تنها می تواند با حمایت از راهبردهای فراشناختی صورت گیرد که این به نوبه خود منجر به مستقل بودن یادگیرنده در یادگیری می شود (Magaldi, 2010). مطالعات نشان می دهد که راهبردهای فراشناختی نقش مهمی را در یادگیری دانش آموزان ایفا می کند (Lam, 2010). همچنین مطالعات دیگر نشان می دهد که استفاده از راهبردهای فراشناختی باعث بهبود یادگیری در مدرسه می شوند (Keps & Roebers, 2012). راهبردهای فراشناختی عبارتند از: راهبرد تعیین هدف و برنامه ریزی، راهبرد نظارت و کنترل و راهبرد نظم دهی. راهبرد برنامه ریزی:

راهبرد برنامه ریزی شامل تعیین هدف برای یادگیری و مطالعه، پیش بینی زمان لازم برای مطالعه، تعیین سرعت مناسب مطالعه، تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری، انتخاب راهبردهای یادگیری مفید است (سیف، ۱۳۹۰). به عبارت دیگر فعالیت هایی چون تنظیم اهداف مطالعه، نگاه اجمالی به متن قبل از خواندن آن، طرح سؤال قبل از خواندن متن و تجربه تکالیف مربوط به یک مسئله را در بر می گیرد. این فعالیت ها به یادگیرنده کمک می کنند که برای کاربرد راهبردهای شناختی طرح ریزی کند. همچنین به نظر می رسد جنبه هایی از دانش قبلی را فعال کرده و از این طریق سازمان دهی و درک مطلب را به مراتب آسان تر می نماید (Pintrich, 2002). راهبرد نظارت و کنترل: منظور از نظارت و ارزشیابی این است که یادگیرنده برای آگاهی یافتن از چگونگی پیشرفت خود بر کارش نظارت آگاهانه اعمال کند و به ارزشیابی آن بپردازد (سیف، ۱۳۹۰). نظارت

شامل ردیابی و یا توجه هنگام خواندن مطالب، خودآزمایی و سؤال کردن می‌باشد. این‌ها به یادگیرنده در فهم مطالب و یکپارچه‌سازی آن با دانش قبلی کمک می‌کند. به عبارتی نظارت بر تفکر و رفتار تحصیلی از جنبه‌های دیگر یادگیری خودگردان است. به منظور خودگردان بودن بایستی اهداف، استانداردها و ملاک‌هایی وجود داشته باشد که جهت هدایت فرایند نظارت بر اساس آن‌ها مقایسه‌هایی صورت گیرد. راهبرد نظم‌دهی: راهبرد نظم‌دهی یا سامان‌دهی موجب انعطاف‌پذیری در رفتار یادگیرنده می‌شود به او کمک می‌کند تا هر زمان برایش ضرورت داشته باشد، روش و سبک یادگیری خود را تغییر دهد. راهبردهای نظم‌دهی با راهبردهای نظارت و ارزشیابی به طور هماهنگ عمل می‌کنند؛ یعنی وقتی که یادگیرنده از راه نظارت و ارزشیابی متوجه می‌شود که در یادگیری موفقیت لازم را به دست نمی‌آورد و این مشکل ناشی از سرعت کم یا زیاد مطالعه یا راهبرد غیر مؤثر یادگیری است، بلافاصله سرعت خود را تعدیل می‌کند یا راهبرد مؤثرتری برمی‌گزیند. اگر چه بر سر تعریف نظری خودنظم‌دهی در میان صاحب‌نظران اختلاف وجود دارد اما همه پژوهشگران بر این باورند که یادگیرندگان خودنظم‌ده، فعال‌اند و به کمک نظارت و راهبرد یادگیری خود را سامان می‌دهند. توانایی خودنظم‌دهی به فرد امکان می‌دهد تا بر رفتارهایش نظارت و کنترل داشته باشد؛ یعنی رفتارهایش را ارزشیابی کند، آن‌ها را با معیارهای خودش بسنجد و در مورد شخص خود تقویت و تنبیه اعمال کند (سیف، ۱۳۹۰). در زمینه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و هیجان تحصیلی پژوهش‌های اندکی صورت گرفته است. (Artino & Jones (2012) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و هیجان تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و افزایش استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی موجب افزایش هیجان‌های مثبت و به تبع منجر به پیشرفت تحصیلی می‌شود. (Wonyou & Kang (2014) در پژوهش خود گزارش کردند که هیجان‌های مثبت تحصیلی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یادگیری آنلاین را در دانش‌آموزان تسهیل می‌کند. در ایران پژوهش در زمینه هیجان تحصیلی در آغاز راه قرار دارد. نیکدل، کدیور، فرزاد، عرب زاده و کاووسیان (۱۳۹۱) در پژوهش خود رابطه‌ی بین هیجان‌های مثبت با یادگیری خودگردان را مثبت و معنادار و رابطه بین هیجان‌های منفی و یادگیری خودگردان را منفی و معنادار گزارش کردند و به این نتیجه رسیدند با بالا بردن کیفیت آموزش می‌توان هیجان‌های مثبت را افزایش و هیجان‌های منفی را کاهش داد.

با توجه به بررسی ادبیات پژوهش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نقش بسزایی در یادگیری دانش‌آموزان دارد و بر عواملی از جمله هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی تأثیر دارد (Marchand & Gutierrez, 2012) و هیجان‌های مثبت منجر به پیشرفت تحصیلی می‌شوند (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry, 2010)؛ لذا توجه به راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در آموزش و پرورش یک امر مهم و ضروری می‌باشد. بررسی پیشینه پژوهش حاکی از آن است که مطالعات پیرامون راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و هیجان تحصیلی به‌صورت همبستگی انجام شده است اما پژوهشی که تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر هیجان تحصیلی را بررسی کرده باشد، صورت نگرفته است؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر هیجان مثبت یادگیری دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد است.

روش تحقیق

طرح کلی این پژوهش با توجه به اهداف و ماهیت آن، طرح نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه گواه است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه دوم دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ به تعداد ۲۴۵۸ نفر بود. با عنایت به این‌که طرح پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی است و با توجه به این‌که حجم نمونه در طرح‌های نیمه‌آزمایشی حداکثر ۳۰ نفر در دو گروه آزمایش و گواه توصیه می‌شود (دلور، ۱۳۸۶)، لذا با توجه به تعداد افراد هر کلاس، حجم نمونه برابر با ۴۸ نفر انتخاب شد و از نمونه مذکور، ۲۴ نفر در قالب گروه آزمایش و ۲۴ نفر در قالب گروه گواه به‌صورت تصادفی انتخاب گردید. روش نمونه‌گیری در این پژوهش به‌صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای است به این صورت که ابتدا از دو

ناحیه آموزش و پرورش شهر خرم‌آباد، ناحیه ۱ به صورت تصادفی انتخاب شد و از بین مدارس اول متوسطه به‌طور تصادفی یک مدرسه انتخاب گردید و از بین کلاس‌های دوم مدرسه مذکور، یک کلاس به‌طور تصادفی به‌عنوان گروه آزمایش و یک کلاس دیگر نیز به‌طور تصادفی به‌عنوان گروه گواه انتخاب شد.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها

پرسشنامه هیجان تحصیلی: به منظور سنجش هیجان یادگیری دانش‌آموزان، از پرسشنامه هیجان تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۲) استفاده گردید که ۲۲ گویه مربوط به هیجان مثبت یادگیری است و بر اساس طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری شده است. (Pekran et al (2002) پایایی این مقیاس را بین ۰/۷۵ تا ۰/۹۲ گزارش کرده‌اند. کدیور، فرزاد، کاووسیان و نیکدل (۱۳۸۸)، همسو با نتایج پژوهش (Pekran e tal (2002) نشان دادند که پرسشنامه‌ی هیجان‌های تحصیلی از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های آن بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ محاسبه کردند. قناد (۱۳۹۲) در پژوهش خود روایی این پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأیید کرده است و همچنین در مورد پایایی پرسشنامه، ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای هیجان‌های مثبت، به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۸۹ و برای هیجان‌های منفی، به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۹۱ به دست آورد. همچنین در پژوهش هاشمیان (۱۳۹۲)، ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای پرسشنامه هیجان‌های منفی تحصیلی به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۸۳ به دست آمد که حاکی از پایایی قابل قبول این پرسشنامه می‌باشد. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید و ضرایب آلفای کرونباخ برای هیجان مثبت یادگیری ۰/۸۷ به دست آمد.

روش اجرا

در شرایط یکسان و همزمان، پیش‌آزمون مربوط به پرسشنامه هیجان یادگیری از هر دو گروه آزمایش و گواه به عمل آمد. پس از آن دانش‌آموزان گروه آزمایش با الهام از بسته آموزشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی کرمی و همکاران (۱۳۹۲) تحت آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی قرار گرفتند که این آموزش طی ۸ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای و هر هفته یک جلسه صورت گرفت. در این زمان دانش‌آموزان گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. پس از آن از دانش‌آموزان هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد و داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-18 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای توصیف داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره (Mancova) استفاده شد. جلسات آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اساس بسته آموزشی کرمی و همکاران (۱۳۹۲) به صورت زیر می‌باشد:

جلسه اول، در این جلسه دانش‌آموزان ضمن معرفی خود و آشنایی با مدرس دوره به‌طور خلاصه با مفهوم یادگیری، انواع حافظه و ساختار آن و علل فراموشی آشنا شدند. در ادامه راهبرد تکرار و مرور ویژه مطالب ساده با مثال‌های متنوع و با استفاده از پاورپوینت آموزش داده شد. لازم به ذکر است قبل از شروع جلسه در دانش‌آموزان ایجاد انگیزه شد. **جلسه دوم**، در این جلسه راهبرد تکرار ویژه موضوع‌های پیچیده آموزش داده شد، در ادامه راهبردهای کلمه کلیدی، سرواژه، تصویرسازی ذهنی، استفاده از واسطه‌ها و روش مکان‌ها آموزش داده شد. از دانش‌آموزان خواسته شد مثال‌هایی در مورد هرکدام از این راهبردها بیان کنند. **جلسه سوم**، در این جلسه راهبردهای گسترش ویژه مطالب پیچیده مثل یادداشت‌برداری، خلاصه کردن، بازگو کردن مطالب به زبان خود آموزش داده شد، به‌طور تصادفی هرکدام از دانش‌آموزان فصلی از کتاب را باز کردند و موظف بودند پاراگرافی را خلاصه کنند، به همین ترتیب در کلاس، راهبردهای دیگر نیز توسط دانش‌آموزان تمرین داده شد. **جلسه چهارم**، در این جلسه شرح و تفسیر و تحلیل روابط، استفاده از اطلاعات آموخته‌شده برای حل مسائل، قیاس‌گری به شیوه جلسات قبل آموزش داده شد. نهایتاً تکالیفی برای جلسه آینده به دانش‌آموزان داده شد. **جلسه پنجم**، راهبرد سازمان‌دهی شامل دسته‌بندی اطلاعات جدید بر اساس مقوله‌های آشنا، تهیه فهرست عناوین، تبدیل متن درس به نقشه و ترسیم طرح درختی و

تهیه نمودار، نقشه مفهومی و الگوی مفهومی در این جلسه آموزش داده شد. برای آموزش نقشه مفهومی از کتاب تاریخ و علوم مثال‌هایی برای دانش‌آموزان ارائه گردید. در پایان جلسه پنجم نیز جمع‌بندی راهبردهای شناختی انجام گرفت. **جلسه ششم**، دانش‌آموزان با راهبردهای برنامه‌ریزی از زیرمجموعه راهبردهای فراشناختی شامل تعیین هدف مطالعه، پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه، تعیین سرعت مطالعه و انتخاب راهبردهای شناختی مناسب آشنا شدند. **جلسه هفتم**، راهبردهای نظارت و ارزشیابی از زیرمجموعه راهبردهای فراشناختی شامل ارزشیابی از پیشرفت، نظارت بر توجه و طرح سؤال در زمان مطالعه آموزش داده شد. هدف استفاده از این راهبردها آگاهی یافتن یادگیرنده از چگونگی پیشرفت خود و زیر نظر گرفتن و هدایت آن است. **جلسه هشتم**، در این جلسه راهبردهای نظم‌دهی که عبارت است از سازگاری‌های فراشناختی پایدار و بهسازی‌های که از سوی یادگیرنده در برابر بازخوردهای مربوط به خطاها انجام می‌شود، آموزش داده شد و مروری بر آنچه آموزش داده‌شده، انجام گرفت.

یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) آزمودنی‌ها برحسب مرحله و عضویت گروهی نشان داده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی نمرات پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌ها برحسب مرحله و عضویت گروهی

پس آزمون		پیش آزمون		متغیر	مرحله عضویت گروهی
SD	M	SD	M		
۴/۲۳	۹۸/۵	۹/۲۳	۸۸/۱۲	هیجان مثبت یادگیری	گروه آزمایش
۳۸/۷۴	۱۰۰/۵۴	۱۲/۱	۹۳/۷۵	هیجان مثبت یادگیری	گروه گواه

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود میانگین نمره هیجان مثبت یادگیری در گروه آزمایش در پیش‌آزمون برابر با ۸۸/۱۲ بوده است که این مقدار در مرحله پس‌آزمون افزایش یافته و برابر با ۹۸/۵ است. همچنین این مقادیر در گروه گواه در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۹۳/۷۵ و ۱۰۰/۵۴ است. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد. استفاده از آزمون F به عنوان یک آزمون پارامتریک، مستلزم رعایت برخی پیش‌فرض‌های آماری است. این پیش‌فرض‌ها شامل: ۱. فاصله‌ای یا نسبی بودن مقیاس اندازه‌گیری متغیرهای وابسته ۲. نمونه‌گیری یا گمارش تصادفی آزمودنی‌ها ۳. توزیع نرمال نمرات متغیرهای وابسته ۴. همسانی واریانس‌های متغیر وابسته ۵. تساوی یا تناسب حجم نمونه‌ها می‌باشد ۶. همگنی شیب رگرسیون (مولوی، ۱۳۸۶) که این پیش‌فرض‌ها در پژوهش حاضر اعمال گردیده است. برای بررسی همگنی واریانس متغیر وابسته پژوهش از آزمون لوین استفاده شد که در قالب جدول ۲ مشاهده می‌شود.

جدول ۲. آزمون لوین برای بررسی پیش‌فرض برابری واریانس‌ها برای متغیرهای وابسته

پس آزمون				متغیرها
سطح معناداری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	آماره	
۰/۵۸	۴۶	۱	۰/۳	هیجان مثبت یادگیری

پس با توجه به همسانی واریانس‌ها و رعایت پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره، استفاده از این آزمون بلا مانع است و نتایج آن در جدول ۳ ارائه گردیده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری نمرات پس آزمون پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گروه‌های آزمایش و گواه

منبع تغییرات	مجموعه مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آماری
پیش آزمون هیجان مثبت یادگیری	۱۲۶۶/۴۷	۱	۱۲۶۶/۴۷	۲۶/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۳۷	۰/۹۹
عضویت گروهی	۶۸۲/۸	۱	۶۸۲/۸	۱۴/۰۹	۰/۰۰۱	۰/۲۴	۰/۹۵
خطا	۲۰۸۳/۶	۴۳	۴۸/۴۵	—	—	—	—

همان طوری که در جدول ۳ مشاهده می‌شود نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره نشان داد که بین میانگین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($F=14/09, P<0/001$). پس آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر هیجان مثبت تأثیر داشته و موجب افزایش ۲۴ درصدی هیجان مثبت دانش آموزان در مرحله پس-آزمون شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر هیجان مثبت یادگیری دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد بود. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری نشان داد که بین هیجان مثبت یادگیری دانش آموزان گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($F=14/09, P<0/001$). لذا می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر هیجان مثبت یادگیری دانش آموزان دختر پایه دوم دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد تأثیر دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های نیکدل و همکاران (۱۳۹۱)، کاووسیان و همکاران (۱۳۹۱)، اقبالی (۱۳۹۳)، (2014) WonYou & Kang و Marchand & Gutierrez (2012) هماهنگ و همسو است.

Goetz et al (2006) دلایل چهارگانه‌ای را که اهمیت هیجان‌های دانش آموزان را نشان می‌دهد، برشمردند؛ از جمله این دلایل عبارت‌اند از: ارتباط مستقیم و تنگاتنگ هیجان‌های تحصیلی با بهزیستی دانش آموز، تأثیر هیجان‌ها بر کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی، اثر بنیادین هیجان‌ها بر کیفیت ارتباطات در کلاس و نقشی که به‌طور کلی در پیشبرد فرآیند تحصیلی دارند. مطالعه Pekrun et al (2002) نشان داد که همه هیجان‌های مثبت با کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی رابطه مثبت دارند. همچنین بر اساس یافته‌های پژوهش Izen (2000)؛ به نقل از (Pekrun, 2006) هیجان‌های مثبت و فعال ساز مانند لذت از یادگیری، کاربرد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را تسهیل می‌کند، به صورتی که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی متناسب با اهداف و تکالیف، منجر به ایجاد هیجان مثبت در دانش آموزان نسبت به فعالیت‌های تحصیلی می‌شود. کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی نیاز به یادگیرنده فعال دارد، دانش آموزانی که در فرآیند یادگیری فعال هستند بیشتر از فعالیت یادگیری لذت می‌برند و خود را درگیر فعالیت‌های تحصیلی می‌کنند. (Pekrun et al (2002) نشان دادند که هیجان‌های مثبت تحصیلی با فرآیندهای خودگردانی، استفاده از راهبردها و فعال‌سازی منابع شناختی در دانش آموزان مرتبط است. همین مسئله سبب می‌شود تا علاقه‌مندی به مدرسه در آن‌ها تقویت شود. هیجان‌های مثبت تحصیلی به‌طور مؤثر می‌تواند به درگیری تحصیلی، شرکت فعال در ترم تحصیلی، خودگردانی تحصیلی و دلبستگی به محیط آموزشی منجر شوند (Wigfield & Eccles, 2002).

Ellis & Ashbrock (1988)؛ به نقل از (Glaser-Zikuda, Laukenmann, Metz & Randler, 2005) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند هیجان‌های مثبت با کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی رابطه مثبت دارد، به‌طوری‌که افزایش استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی منجر به افزایش هیجان مثبت می‌شود و هیجان‌های مثبت می‌توانند هنگام مطالعه و یادگیری توجه شخص را به سمت موارد یادگیری هدایت کنند. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی منجر به افزایش میزان هیجان مثبت در دانش آموزان می شود. در این راستا پیشنهاد می شود از آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به عنوان یک شیوه عملی، در دسترس و کم هزینه برای افزایش هیجان مثبت دانش آموزان استفاده شود و آن را به معلمان نیز آموزش داد تا خودشان در قالب مجموعه فعالیت هایی متناسب با موقعیت های متفاوت تحصیلی به کار ببرند و هیجان تحصیلی را در دانش آموزان ارتقا دهند. از جمله محدودیت های این پژوهش می توان به اجرای آن بر روی دانش آموزان دختر اشاره کرد، همچنین این پژوهش بر روی جامعه ای دارای محدوده سنی دوره اول متوسطه انجام شد؛ لذا باید در تعمیم یافته ها احتیاط نمود.

منابع

اقبال، امجد، ۱۳۹۳، بررسی رابطه سبک های یادگیری کلب و هیجان های مثبت و منفی تحصیلی با یادگیری خودگردان در بین دانش آموزان دوره دوم دبیرستان های شهر سقز در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه.

دلاور، علی، ۱۳۸۶، روش تحقیق در روان شناسی و علوم تربیتی. تهران: ویرایش.

سیف، علی اکبر، ۱۳۹۰، روان شناسی پرورشی نوین: روان شناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران.

عابدینی، یاسمین، ۱۳۸۲، رابطه موفقیت تحصیلی، راه های مقابله با تنیدگی و جایگاه اجتماعی - اقتصادی در نوجوانان دختر. مجله روان شناسی، ۱۷(۱)، ۲۹-۱۷.

قناد، سیمین، ۱۳۹۲، رابطه علی هیجان های پیشرفت و انگیزش تحصیلی با مشغولیت تحصیلی با میانجی گری سرسختی تحصیلی در دانش آموزان دختر دبیرستانی شهر دزفول. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

کاووسیان، جواد؛ کدیور، پروین، و فرزاد، ولی الله، ۱۳۹۱، رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روان شناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان های تحصیلی. پژوهش در سلامت روان شناختی، ۶(۱۱)، ۲۵-۱۰.

کرمی، بختیار؛ کرمی، آزادالله و هاشمی، نظام، ۱۳۹۲، اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خلاقیت، انگیزه پیشرفت و خودپنداره تحصیلی. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۲(۴)، ۱۲۱-۱۳۷.

مولوی، حسین، ۱۳۸۶، راهنمای عملی SPSS-13-14 در علوم رفتاری. اصفهان: انتشارات پویا اندیشه.

نیکدل، فریبرز، کدیور، پروین، فرزاد، ولی الله، عرب زاده، مهدی، کاووسیان، فرزاد. (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. فصلنامه روان شناسی کاربردی، ۱(۲۱)، ۱۰۳-۱۱۹.

هاشمیان، نجمه، ۱۳۹۲، رابطه علی بین هدف های پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجی گری هیجان های منفی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

Artino, A. R., La Rochelle, J. S., & Durning, S. J. (2010). Second year medical students' motivational beliefs, emotions, and achievement. *Medical Education*, 44, 1203-1212.

Artino, A. R., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, 15, 170-175.

Darlinghammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: Review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 5872.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build.

Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *Journal of Experimental Education*, 75(1), 5-29.

- Glaser-Zikuda, M., Fuss, S., Laukenmann, M., Metz, K., & Randler, C. (2005). Promoting students' emotions and achievement: Instructional design and evaluation of the ECOLE-approach. *Learning and Instruction, 15*(5), 481-495.
- Keps, S. S., & Roebers, C. M. (2012). The impact of retrieval processes, age, general achievement level, test scoring schema for children's metacognitive monitoring and controlling. *Metacognition Learning, 7*, 75-90.
- Lam, W. Y. K. (2010). Metacognitive strategy teaching in the ESL oral classroom: ripple effect on non-target strategy use. *Australian Review of Applied Linguistics, 33* (1), 2-19. DOI:10.2104/ara11002
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 1-3.
- Magaldi, L. G. (2010). Metacognitive strategies based instruction to support learner autonomy in language learning. *Revistacanaria de Estudiosingleses, 61*, 73-86.
- Marchand, G. C., & Gutierrez, A. P. (2012). The role of emotion in the learning process: comparisons between online and face-to-face learning settings. *Internet and Higher Education, 15*, 150-160.
- Ning, H. K., & Downing, K. (2010). The reciprocal relationship between motivation and self-regulation: A longitudinal study on academic performance. *Learning and Individual Differences, 20*, 682-686.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review, 41*(4), 359-376.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-105.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315-341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 531-549.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotion in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 36-48.
- Pintrich, P. R. (2002). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*, 385-407.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds). (2007). *Emotion in education*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Slavin, R. E. (2009). *Educational psychology: Theory and practice*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Sungur, S., Gungoren, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. *Elementary Education Online, 8*(3), 883-900.
- Weinstein, C. E., & Hume, L. M. (1998). *Study strategies for life learning*. Washington D. C.: American Psychology Association.
- Won You, J., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Journal of Computers & Education, 77*, 125-133.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety. The state of the art*. New York: Plenum.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated Learning and Achievement. Theoretical Perspectives*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum. 54-68.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D.H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge, New York.



Zimmerman, B. J. (2015). *Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes*. USA: University of New York.

Archive of SID